



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين

أمني شفيق عبد الجواد الفطافطة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1442هـ / 2021م

الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين

إعداد:

أمانى شفيق عبد الجواد الفطافطة

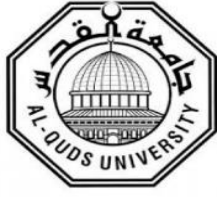
بكالوريوس العلوم العامة وأساليب تدريسها من جامعة الخليل - فلسطين

المشرف : د. إيناس عارف ناصر

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم

/عمادة الدراسات العليا /كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1442هـ / 2021م



عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

## إجازة الرسالة

الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين

إعداد الطالبة: أماني شفيق عبد الجواد الفطافطة.

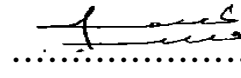
الرقم الجامعي: 21820263

المشرف: د. إيناس عارف ناصر

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2021/1/6 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيسة لجنة المناقشة: د. إيناس عارف ناصر ..... التوقيع: 

2. ممتحنا داخليا: أ. د. عفيف حافظ زيدان ..... التوقيع: 

3. ممتحنا خارجيا: د. مراد عوض الله عبد الله ..... التوقيع: 

القدس - فلسطين

1442هـ - 2021م

## الإهداء

إلى أبي وأمي..... فلولاهما لما وجدت في هذه الحياة، ومنهما تعلمت الصمود مهما كانت الصعوبات.

إلى زوجي نور حياتي ..... نعم السند في رحلتي العلمية والبحثية ورمز الإخلاص والعطاء.

إلى زهرات حياتي أولادي وابنتي ..... عبد الحكيم وسيدرا ومحمد وإياس.

إلى أهلي وإخواني ..... تذوقت معهم أجمل اللحظات.

إلى أساتذتي الكرام ..... فمنهم استقيت الحروف، وتعلمت كيف أنطق الكلمات، وأصوغ العبارات.

إلى الزملاء والزميلات ..... الذين لم يدخروا جهدا في مدي بالمعلومات والبيانات.

أهدي إليكم ثمرة طالما حلمت بقطفها ..... ثمرة جهدي المتواضع.

الباحثة: أماني شفيق عبد الجواد الفطافطة

إقرار:

أقر أنا معدة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة بإستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة علمية لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: .....

الإسم: أماني شفيق عبد الجواد الفطافطة.

التاريخ: 2021/1/6

## شكر وعرّفان

الحمد لله رب العالمين أولاً، الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، أشكر الله وأحمده لما حقّقه من عمل وإنجاز في هذه الدراسة.

أوجه الشكر والعرّفان الجزيل إلى جامعة القدس المؤسسة الشامخة بعلمها ومعلميها، وأفخر أن أكون أحد طلبتها.

الشكر والتقدير الكبير لمشرفتي على هذه الرسالة الدكتورّة المتميزة والرائعة إيناس ناصر، على اهتمامها وتشجيعها لي والتسهيلات والتوجيهات التي قدمتها لي بأي وقت، وحسن المعاملة الطيبة، والمراجعة المستمرة لكل خطوة من خطوات الدراسة، فجزاها الله عني كل خير وأسأل الله أن يمتعها بالصحة والعافية.

كما أتوجه لجميع أساتذتي بالجامعة بخالص الشكر والتقدير، د. غسان سرحان، د. إبراهيم عرمان، د. محسن عدس.

وكل من قدم لي المساعدة والدعم في إنجاز هذه الدراسة.

الباحثة: أماني شفيق الفطافطة.

## المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين، وقد أجريت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم/الخليل، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020، وتكون مجتمع الدراسة من (5555) طالباً وطالبة، اختيرت منه عينة عشوائية طبقية تكونت من (291) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي لملائمته للدراسة، وطورت أداتين للدراسة الأولى استبانة الاهتمام العلمي تكونت من (20) فقرة والثانية استبانة المعتقدات المعرفية تكونت من (40) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتأكدت الباحثة من صدق الأداتين بعرضهما على مجموعة من المحكمين وحساب معامل الثبات لهما من خلال كرونباخ ألفا، حيث كان الثبات للأداة الأولى (0.81) وللأداة الثانية (0.89)، وتمت معالجة البيانات بإستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت-للعينات المستقلة (t-test) وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وتحليل المقارنة (LSD) ومعامل الإرتباط بيرسون (Pearson Correlation).

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الاهتمام العلمي في العلوم لدى طلبة الصف العاشر كانت متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في الاهتمام العلمي في العلوم لدى طلبة الصف العاشر تبعاً لمتغير الجنس ومستوى التحصيل في العلوم، وأيضاً توصلت النتائج إلى أن درجة المعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر كانت مرتفعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مستوى

التحصيل في العلوم ولصالح (أكثر من 85)، وأيضاً توصلت الباحثة إلى وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية قيمتها (0.58).

وبناءً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة إتباع أساليب واستراتيجيات تدريس تنمي مهارات وقدرات الطلبة، والتركيز على المعرفة والمفاهيم وربطها بالبيئة المحيطة بالطلبة، وإجراء دراسات تبحث في الاهتمام العلمي وعلاقته مع متغيرات أخرى.



# **Scientific Interest and its Relationship to Cognitive Beliefs in Science Among Tenth Grade Students in Palestine.**

**Prepared By: Amani Al-Fatafta.**

**Supervised By: Dr. Inas Naser.**

## **Abstract**

This study aimed to investigate the scientific interest and its relationship with cognitive beliefs in science among tenth grade students in Palestine, and this study was conducted on tenth grade students in schools affiliated to the Directorate of Education/Hebron in the first semester of the academic year 2020/2021, and the study community is of (5555) male and female students, the study sample was chosen in a stratified random manner consisting of (291) students. The researcher used the relational descriptive method for its suitability for the study. Two tools were developed for the study the first a scientific interest questionnaire consisting of (20) paragraphs, and the second questionnaire for cognitive beliefs consisted of (40) paragraph, divided into five domains, and the researcher made sure of the validity of the two tools by presenting them to a group of arbitrates and calculating the reliability coefficient for them through Cronbach Alpha, where the stability was for the first tool (0.81), and for the second tool (0.89), and the data was processed using the (SPSS), arithmetic means, standard deviations, independent sample t-test, One Way ANOVA, LSD, and Pearson Correlation.

The study found that the scientific interest in science among tenth grad students was moderate, and the results showed that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ( $\alpha \leq 0.05$ ) in the scientific interest in science among tenth grade students depending on the gender variable, and the variable of achievement level variable, and also the results concluded that the cognitive beliefs in the sciences of the tenth grade students were large, and the results showed that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance ( $\alpha \leq 0.05$ ) in the cognitive beliefs in the sciences

of the tenth grade students depending on the gender variable, and there were differences in the level of statistical significance for the variable of the level of achievement and in favor of (more than 85), and also the researcher found that there is a positive correlation between scientific interest and cognitive beliefs, whose value is (0.58).

Based on the results of the study, the researcher recommended the necessity of adopting teaching methods, and strategies that develop students' skills and abilities, focusing on knowledge and concepts and Linking them to the environment surrounding students, and conducting studies that examine scientific interest and its relationship with other variables.

## الفصل الأول

---

### مشكلة الدراسة وأهميتها

#### 1.1 المقدمة

تعد العلوم من المواضيع المهمة التي لا يستغني عنها الإنسان، فالجميع يستخدم العلوم في حياته اليومية، بالإضافة إلى أنها علم متطور ومتجدد نلاحظه يوماً بعد يوم، من خلال الإكتشاف والإبداع، ومساهمته في حل كثير من المشكلات.

وتسعى العملية التعليمية التي تقوم بها المؤسسات التعليمية المختلفة مثل المدارس والجامعات وغيرها، إلى ترجمة أهداف وفلسفة النظام التربوي إلى أهداف واقعية تتمثل في إحداث تغيير في سلوك الطلبة عبر عملية التدريس أو التعليم (عودة، 2005). إن نجاح العملية التعليمية يتوقف على مدى تحقق الأهداف والغايات المخطط لها، ويتم بشكل تدريجي للوصول إلى السلوك النهائي، ويتطلب ذلك جهد متواصل ومتكامل من القائمين على عملية تنفيذ عملية التدريس (الزغول، 2012).

ويؤكد بلوم (Bloom, 1956) أن الهدف الأساسي من تعلم الطلبة في المدرسة هو توظيفه في الحياة العملية، بمعنى أن فعالية عملية التعلم تظهر من خلال تطبيق ما يتعلمه المتعلم. وتمشيا مع حقبة الانفجار المعرفي فإن عملية التربية والتعليم في السنوات الأخيرة تشهد تطوراً كبيراً في تعديل المناهج الحالية وتحديثها، وهذا يتطلب تطوير التعليم والتعلم للتركيز على المتعلم بصفته محوراً للعملية التعليمية والبحث عن طرق وإستراتيجيات حديثة للتدريس.

وأصبحت الثقافة العلمية من أساسيات التربية، والعلم جزء لا يتجزأ من النسيج المتماسك للمجتمع الذي نسعى إليه، فلا يمكن أن تكون هناك مواطنة ناجحة مثمرة في المجتمع دون دراسة وفهم للعلم، ولا يستطيع المرء أن يتفهم مشكلات أمته دون فهم للتطورات العلمية والتكنولوجية التي تحدث في العالم كله، فبدون الثقافة العلمية لا يستطيع الطلبة فهم التطورات والقضايا المحلية والدولية التي تثار (علي، 2002).

وعند الحديث عن تطور العملية التعليمية في مدارسنا لمواكبة التطور الحاصل عند الدول المتقدمة، لا يمكننا إغفال الدور الهام والفعال الذي تقوم فيه مادة العلوم في تنمية المهارات العقلية للمتعلمين وتوظيف العقل لدى الطلبة بممارسة أساليب التفكير المختلفة مثل التفكير الإستدلالي والإبداعي والناقد ومهارات الخيال العلمي، ومن الأهمية إعداد جيل المستقبل ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات، وهذا يتطلب إعداد قوي لمنهاج العلوم والبحث عن إستراتيجيات وطرق تدريس جديدة تعتمد على المتعلم كمحور أساسي، وإتاحة الفرصة له للمشاركة والتفاعل داخل الفصل وخارجه (زيتون، 2002).

وتعتبر المادة التعليمية التي يتعرض لها الطلبة ذات معنى إذا إرتبطت إرتباطاً جوهرياً وغير عشوائي ببنية الفرد المعرفية، وهذه العلاقة الإرتباطية تؤدي طبقاً لنظرية أوزيل إلى "تعلم ذا معنى" وفي المقابل فإن إرتباط

المادة التعليمية ببنية الفرد المعرفية على نحو غير جوهري وعشوائي يؤدي إلى تعلم صم والقائم على الحفظ (أبوعاذرة، 2012).

إن اهتمام الطلبة بالمادة التعليمية جزء مهم في عملية التعلم، ويؤثر على عملية التحصيل ولا يستطيع المعلمون تجاهلها من خلال المواقف الصفية، وهو انطباع ذاتي نحو موضوع معين أو معرفة معينة يتضمن الشعور والقيمة (Schiefele, 1991)، وأيضا إهتمام الطلبة بالمادة التعليمية يعد مصدراً مناسباً لزيادة دافعيتهم نحو التعلم (Long, 2003).

وهناك علاقة قوية بين إهتمام الطلبة بالمادة التعليمية وتحصيلهم الدراسي (Daponte, 1992). ويرى ماكديموت (Mc Demott, 1981) أن الإهتمام متغير مهم في نجاح تعلم الطلبة الأساسية، وأنه من المهم أن يبدأ تعلمهم بالكشف عن قدراتهم وإهتماماتهم وعاداتهم. وهناك علاقة إيجابية بين الإهتمام العلمي وعملية التعلم، وذلك من خلال إسهامه في إتصال الطلبة مع المحتوى، والحفاظ على الاستمرارية في القدرة على التعلم، وفي تحديد المستقبل الوظيفي للطلبة (Ainley et al., 2002).

تعتبر المعرفة ركنا أساسيا في تعليم العلوم، ولا يستطيع أحد أن يقلل من أهميتها، فبدون المعرفة لا يمكن أن نتصور أن هناك علم، ويجب أن تكون المعلومات العلمية المقدمة للطلبة وسيلة وليست غاية، والمعرفة تصبح وسيلة إذا كانت وظيفية في حياة الطلبة وترتبط بحالاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية، وحتى تصبح المعرفة وظيفية وذات معنى فإنها يجب أن تتناول مشكلات حية وواقعية وليس هناك أكثر حيوية أو واقعية من مشكلات المجتمع (عياش والصابي، 2007).

ويقترح أوزبل (Ausubi, 1977) أن عملية التضمين أو الدمج تمكن الطلبة من تشكيل علاقة بين المفاهيم والمواد التعليمية الجديدة وتلك الموجودة في البناء المعرفي، الذي يمكن الطلبة من تغيير وتعديل البنى

المعرفية وإنتاج أفكار جديدة، وتسهم عملية الدمج في سرعة وسهولة تعلم الخبرات الجديدة وتنظيمها والإحتفاظ بها، وتزيد من سرعة إستدعائها والإستفادة منها في المستقبل.

ويرى الزغول (2012) أن الطلبة يحاولون التكيف مع البيئة من خلال عمليتي التمثل والتلاؤم، حيث يبني الطلبة البنى المعرفية لديه على الخبرات الجديدة أو تعديل هذه البنى المعرفية أو إضافة بنى معرفية جيدة تتسجم مع الخبرات الجديدة، وبذلك يحقق حالة التوازن العقلي الذي يسهم في نموهم المعرفي.

وهناك جدلا حول طبيعة عملية التدريس من حيث كونها فنا أو علما فبعض علماء النفس والتربية يعتبرها فنا تتطلب الموهبة والإبداع وخصائص شخصية معينة، وينظر إليها آخرون أنها علما يستند إلى أسس ومبادئ علمية تتطلب الإعداد والتدريب، وفريق ثالث ينظر إليها فنا وعلما بنفس الوقت (Shuell, 1996).

وموضوع المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة من الأمور المهمة للطلبة ولها تأثير كبير على دراستهم وتعلمهم وتنشئتهم وبنائهم المعرفي والفكري، وأشارت شومر (Schommer, 2008) إلى أنه كلما زاد فهمنا للمعتقدات المعرفية زادت قدرتنا على تقديم التعلم الأفضل للطلبة، وتعديل التعليم ليلائم طرق تفكيرهم، فعندما يتعلم الطلبة بصورة ضعيفة، قد تكون المشكلة أكبر من مجرد نقص المعرفة الحقيقية لديهم، وإنما قد تعود إلى طبيعة معتقداتهم المعرفية.

ويرى هوفر (Hofer, 2008) أن المعتقدات المعرفية تتضمن طبيعة المعرفة وتشمل يقينية المعرفة وبساطة المعرفة، وطبيعة إكتساب المعرفة، وبذلك يتضح إختلاف البنية العامه للمعتقدات المعرفية. والمعرفة والنمو عمليتان مترابطتان، فعملية المعرفة تتضمن النمو إذ ليس من الممكن أن نعرف دون نمو من نوع ما، وليس من الممكن أن ننمو دون معرفة من نوع ما وفحص النمو المعرفي للنظريات المعرفية سوف يساعدنا في

فهم معتقدات الطلبة والمعلمين (Verhey, 2002). وهذا يساعدنا على فهم عمليات التعلم والتعليم، فتفكير الطلبة حول القضايا المعرفية لا يتغير مع الوقت، ولكن يتطور وينمو مع المعرفة والتعلم.

ومن خلال الإطلاع على الأدب التربوي، هناك ندرة في دراسات الاهتمام العلمي وخاصة الاهتمام بالعلوم بالجانب العربي، وأيضاً دراسات في موضوع العلاقة بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية، وخاصة في مجتمع طلبة المدارس في المرحلة الأساسية، ومن هنا نبعت فكرة الدراسة في معرفة الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين.

## 2.1 مشكلة الدراسة

يشكو الطلبة من صعوبة مادة العلوم وتدني مستواهم التحصيلي فيها وقد يعود السبب لعدم شعور الطلبة بأهمية ما يتعلم وكيف يوظف المعرفة في الحياة. وتعد المعرفة متغيراً فاعلاً في تطوير القدرات العقلية والإدراكية، والتطور المعرفي يتطلب من المعلم والطلبة البحث عن مصادر المعرفة وجمع المعلومات للوصول إلى الحقائق الصحيحة والإستفادة منها.

ومن خلال إطلاع الباحثة على توصيات مؤتمر "جودة التعليم وإتاحة المعرفة"، التطوير وآفاق المستقبل\_رؤية عربية إفريقية مستدامة\_ في الفترة (12 إلى 13 يونيو 2020)، من أهمها تطوير مناهج التعليم الفني والتكوين المهني، ودعم تطبيق جودة المعرفة من خلال التعليم عن بعد، (المنتدى العربي الأفريقي للتدريب والتنمية\_ الدروة الثالثة\_ تحت رعاية جامعة المنوفية).

ومن خلال الإطلاع على دراسة أبو عقيل (2019) "مستوى المعتقدات المعرفية لمعلمين كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين"، حيث وضح أهمية المعتقدات المعرفية

والعوامل المؤثرة فيها، ومن توصيات البحث إجراء أبحاث تتناول إعداد برامج تدريبية لتنمية المعتقدات المعرفية، وضرورة عقد مؤتمرات وندوات للاهتمام العلمي للطلبة ومساعدتهم في تطوير الحاجة إلى المعرفة لديهم. إضافة إلى دراسة بقيقي (2013) "المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين" والتي أوصت بعمل مثل هذه الدراسة على عينات من الطلبة في مراحل عمرية مختلفة وبيئات ثقافية متباينة، وعلاقتها مع متغيرات أخرى لأهمية وضرورة الموضوع.

ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة في التعرف إلى الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الصف العاشر في مادة العلوم والعلاقة بينهما.

### 3.1 أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

#### السؤال الأول :

ما درجة الاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين؟

#### السؤال الثاني:

هل تختلف درجة الاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغيري (الجنس ومستوى

التحصيل)؟

#### السؤال الثالث:

ما درجة المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين؟



#### السؤال الرابع :

هل تختلف درجة المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعاً لمتغيري (الجنس ومستوى التحصيل)؟

#### السؤال الخامس :

هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين؟

#### 4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحويل السؤال الثاني والرابع والخامس إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

#### الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعاً لمتغير الجنس.

#### الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعاً لمتغير مستوى التحصيل.

#### الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير الجنس.

**الفرضية الصفرية الرابعة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل.

**الفرضية الصفرية الخامسة:**

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين الاهتمام العلمي و المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم .

## 5.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة تحديداً إلى ما يأتي:

1. معرفة درجة الاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين.
2. معرفة الفروق في الاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر حسب الجنس ومستوى التحصيل الدراسي في العلوم.
3. معرفة درجة المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين.
4. معرفة الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر حسب الجنس ومستوى التحصيل الدراسي في العلوم.

5. الكشف عن الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى الطلبة الصف العاشر.

### 6.1 أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة من خلال:

**الأهمية النظرية:** وتتبع من خلال المتغيرات وهي الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية، وتأثيرها على العملية التعليمية والطلبة ودرجة مشاركتهم فيها وتنمية المهارات العلمية والإبداعية، وتوفير إطاراً مرجعياً معرفياً لمفهوم الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية والعلاقة بينهما، والعوامل المؤثرة فيها، وسبل تنميتها، وتعد هذه الدراسة إضافة معرفية جديدة، لندرة الدراسات المتعلقة بدراسة العلاقة\_حسب علم الباحثة\_ بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية، وخاصة لمجتمع طلبة المدارس للمرحلة الأساسية. كما قد تساعد على إتخاذ أفضل القرارات والقدرة على تحديد الأهداف وحل المشكلات المختلفة والقدرة على المثابرة والبحث عن المعلومات من مصادر مختلفة.

**الأهمية العملية:** هي معرفة مستوى الاهتمام العلمي وعلاقته بمستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر، وقد يساعد ذلك على فهم طبيعة النمو المعرفي بشكل عام ونمو المعتقدات المعرفية بشكل خاص. كما قد تساهم الدراسة الحالية في تحسين العملية التربوية، إذ إن معرفة المعتقدات المعرفية لدى الطلبة قد يؤدي إلى تعديل طرق التدريس بما يتناسب وتفكيرهم، وتسهم في تصميم برامج تربوية لتنمية مهارات وقدرات الطلبة والمعتقدات المعرفية وبذلك يتحسن مستواهم الأكاديمي.

وتوفر الدراسة الحالية أدوات قياس موضوعية لمتغيرات الدراسة (الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية) لمساعدة الباحثين الآخرين أو تطويرها لتناسب بحوثهم، وقد تسهم هذه الدراسة في التأسيس لفتح آفاق جديدة لبحوث تربوية أخرى تتعلق بالعنوان والعوامل المؤثرة فيها.

### 7.1 محددات الدراسة

حددت هذه الدراسة بالحدود الآتية:

\***الحدود الزمنية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021/2020).

\***الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية والتعليم/ الخليل.

\***الحدود البشرية:** طلبة الصف العاشر.

\* **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

### 8.1 مصطلحات الدراسة

**الاهتمام العلمي:** هو حالة نفسية إيجابية من الاهتمام والإنخراط في النشاط المعرفي، وإستثارة دافعية

الطلبة للتعلم وتشوقهم للمعرفة، ومدى مشاركتهم مع المعلم، ومدى ممارستهم لنشاطهم العقلي (العمرى

والجراح، 2011).

وتعرفه الباحثة إجرائيا: هو إنطباع ذاتي نحو معرفة معينة يشمل مكونات الشعور والقيمة، وتحدد بالدرجة

التي يحصل عليها الطالب بالمقياس المعد لذلك (استبانة الاهتمام العلمي).

**المعتقدات المعرفية:** يعرفها السيد (2014) هي وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة (مصدر، وبنية، وثبات المعرفة)، وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة).

وتعرفها شومر (Schommer, 1990) بأنها المعتقدات التي تتعلق بكيفية إدراك المتعلم للمعرفة وعن كيفية إكتسابها، وتتكون من أربعة جوانب: الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة، والاعتقاد بأن المعرفة بسيطة، والاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة، والاعتقاد في سرعة التعلم.

وتعرفه الباحثة إجرائيا: هو مجموعة التصورات التي يكونها الطالب من خلال المعرفة، وتحدد من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب بالمقياس المعد لذلك (استبانة المعتقدات المعرفية).

**الصف العاشر:** هي المرحلة الأخيرة من المرحلة الأساسية العليا، ثم ينتقل الطالب إلى المرحلة الثانوية ويحدد تخصصه، ويتراوح عمر الطلبة من (15-16) سنة.

## الفصل الثاني

---

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### 1.2 المقدمة

يتناول هذا الفصل الإطار النظري لهذه الدراسة، والدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بها وخلاصة هذه الدراسات والتعليق عليها.

#### 2.2 الإطار النظري

يشهد القرن الحالي حركة علمية نشطة في تطوير العملية التعليمية، نتيجة الانفجار المعرفي في المعارف العلمية المختلفة وطرق الوصول إليها، والتقدم التكنولوجي يؤكد على ضرورة الاهتمام بتدريس العلوم وتطوير أساليب التدريس لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

ويعد الإتجاه نحو الفكر البنائي أحدث وأفضل الإتجاهات في التعليم، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطلبة مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج وغيرها، ليتجه التركيز على العوامل الداخلية

التي تؤثر في الطلبة، وتم التركيز على ما يجري بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل: ما يوجد لديه من فهم حول المفاهيم، وعلى قدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى له، مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية (أبوعاذرة، 2012).

ولقد تم هنا تناول الإطار النظري المتعلق بالاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية بشيء من التفصيل.

### الاهتمام العلمي:

نكر كثير من التربويين ضرورة إصلاح التعليم العام؛ بسبب تدني مستوى الطلبة وتحصيلهم الدراسي، وإنخفاض مستوى معارفهم ومهاراتهم، وعدم قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في المدرسة في مواقف الحياة العملية الواقعية اليومية (Ysseldk et al., 1992)، وقد ركزت هذه الدعوة تطوير التعليم العام على الإداريين والمعلمين للعمل على رفع مستوى أداء الطلبة، وزيادة جودة التعليم الصفي، ورفع مستوى التحصيل، وزيادة وقت التعليم والتعلم داخل الغرفة الصفية وخارجها (Struyk et al., 1995).

ولعل التعليم القائم على نظرية أوزبل (Ausbel, 1977) يتم فيه التركيز على التعليم ذي معنى، وإيجاد روابط بين المعلومات السابقة والجديدة، وأيضاً إيجاد علاقات وروابط بين المعلومات نفسها، وبذلك يشكل المتعلم على التفكير ذي المعنى.

وقد أكد أبوعاذرة (2012) أن الاهتمام بالعلوم إزداد ليواكب العصر لإعداد جيل قادر على الربط بين أنواع المعارف التي تسهم في تنمية القدرة على حل المشكلات، وتركز الإتجاهات الحديثة في تطوير مناهج العلوم

على تنمية التفكير العلمي والإبداعي والمنطقي لإستيعاب هذه التغيرات، فلم تعد المعرفة الهدف الأساسي من التعليم بل أصبح التركيز على تنمية مهارات الطلبة في حل المشكلات وصنع القرارات.

إن اهتمام الطلبة بالمادة التعليمية جزء مهم من عملية التعلم، كونه أحد محددات عملية التحصيل التي لا يستطيع المعلمون تجاهلها خلال المواقف الصفية، لذلك يجب الاهتمام بهذا الجانب وتطويره لدى الطلبة لما له من أهمية في تحصيله الأكاديمي.

وقد عرف شيفيل (Schiefele, 1991) الاهتمام بأنه انطباع ذاتي نحو موضوع ما، أو موقف، أو معرفة معينة يتضمن مكونات الشعور والقيمة.

أما هدي وريننجر (Hidi & Renninger, 2006) فقد عرفا الاهتمام العلمي بأنه حالة تنتج من تفاعل بين شخص ما ومادة معينة، بوجود مجموعة من العناصر المعرفية والوجدانية بحيث تشكل نظاما تفاعليا.

وعرف العمري والجراح (2011) الاهتمام بالعلوم هو حالة نفسية إيجابية من الاهتمام والانخراط في النشاط المعرفي، واستثارة دافعية الطلبة للتعلم وتشوقهم للمعرفة، ومدى مشاركتهم مع المعلم، ومدى ممارستهم لنشاطهم العقلي.

وعرفه أبو ناجي (2014) هو رغبة الطلبة ودافعيتهم في الإزدياد من تعلمهم لموضوع أو مهمة تعليمية ما، وبذلهم المزيد من الجهد والوقت لتحقيق مثل هذا الهدف بصورة فعالة.

ومن خلال التعريفات السابقة نلاحظ ارتباط الاهتمام العلمي بشكل إيجابي بالتعلم قصير المدى والتعلم طويل المدى، إذ تبين أن الطلبة الذين لديهم اهتمام بالأنشطة والموضوعات العلمية قد تعلموا بشكل أكثر، وأن



تعلمهم استمر لفترات أطول، وتمتعوا بدافعية أكثر للمشاركة مقارنة بغيرهم من الطلبة (Hidi & Harackiewicz, 2000).

## مجالات الاهتمام العلمي

يقسم الاهتمام العلمي إلى أربعة مجالات (Gronen, 2009):

**الاهتمام الذاتي:** هو اعتبار أن تعلم العلوم ضروريا ومهم حيث يحضر الطلبة الفيديوهات والعروض لتطوير أنفسهم وزيادة اهتمامهم بالعلوم، وهناك تكون دافعية من ذات الطلبة في قراءة ومطالعة الكتب العلمية لتطوير أنفسهم بالعلوم وزيادة تشوقهم لحضور حصص العلوم والندوات والمحاضرات العلمية، ويحفزهم ويشجعهم على التعلم ويختبر قدرتهم على استخدام معرفتهم العلمية وتوظيفها في مواقف مختلفة.

**نمذجة المعلم:** أن يعتبر الطلبة المعلم نموذج ومثال لهم ومتابعته وملاحظة ما يقوم به من أعمال وأنشطة أثناء عملية الشرح ومتابعته وتدوين ما يكتبه من ملاحظات، فالمعلم يحرص على تنفيذ إجراءات عملية التدريس بشكل منظم ومرتب ويكون الطلبة لهم دور فعال ونشط، أي لا يتوقف دور الطلبة على الكتابة والمتابعة الذهنية فقط.

**التعلم النشط:** هو قيام الطلبة بأنفسهم بالتجارب العلمية تحت إشراف المعلم، والأنشطة والأعمال الجماعية، وعمل الوسائل والأدوات التي تخص موضوع العلوم بشكل مختلف ومتطور عن التقليد، حيث يتعلم من خلال العمل والبحث والتجريب ويعتمد على ذاته في الحصول على المعلومة والمهارة، ودور المعلم مهم وضروري في هذا المجال لأهمية تدريس الطلبة بطريقة التجربة والاستقصاء.

**التفاعل الإجتماعي:** هو مشاركة الطلبة في المجموعات التعاونية وتقديم المساعدات في حصة العلوم والمشاركة بالرحل العلمية الثقافية، وعمل مشاريع عملية بشكل فرق ومجموعات عمل.

### اهتمام الطلبة في العلوم:

يختلف الطلبة في نظرتهم إلى المعرفة التي يكتسبونها عبر المراحل التعليمية المختلفة، الأمر الذي يسهم في تشكيل اهتماماتهم بالمعرفة العلمية واهتماماتهم بالعلوم، فمنهم من يتجه لدراسة العلوم بدافعية عالية، ومنهم من لا تستهويه هذه المادة، فتضعف العلاقة بينه وبينها.

لا تقتصر أهمية مادة العلوم على عرض ما توصل إليه العلماء من اكتشافات علمية فقط، بل إنّ لهذه المادة الأثر الإيجابي على الطلبة؛ من حيث تطوير القدرة على طرح الأسئلة، وجمع المعلومات، وتنظيم الأفكار واختبارها، كذلك فإنّها تُنمّي مهارة حل المشكلات، وتُتيح إمكانية التطبيق العملي للمادة النظرية، ولأنّ السرعة والتكنولوجيا من ميزات العصر أصبح من اللازم فهم ما يحدث في الكون وذلك ما تُتيحه مادة العلوم، إذ تُعتبر هذه المادة الطريقة المثلى لبناء الثقة بالنفس؛ وذلك من خلال تحسينها القدرة على التواصل، إذ يطرح الطلبة سؤال "لماذا؟" عدد لا يُحصى من المرّات، ففي حال تمّت إجابته عبر اللجوء إلى الإنترنت سيفقد فرصة استكشاف العالم من حوله وإيجاد إجابات لأسئلته بنفسه؛ والذي يُساعده على تشكيل وجهات نظر خاصة به، ويولد لديه الصبر والمثابرة، بدلاً من اعتبار آراء الآخرين من المسلّمات.

تعود مادة العلوم بالفائدة من حيث تطوير الكفاءات، وتطوير مهارتي التحليل والتفكير الناقد؛ لتمكين دارسيها من عيش حياة مليئة بالإنجازات الشخصية، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية، وتحقيق النجاح على الصعيد العملي، وذلك من خلال تحفيزهم على الإبتكار، كما تلهم مادة العلوم الطلبة على اختلاف أعمارهم وقدراتهم

للتطلع إلى مستقبل مليء بالإبداع، يحتلّون فيه وظائف في مختلف مجالات العلوم، وبذلك يتمكنون من دعم المجتمع، والمعرفة، والاقتصاد.

يسهل إدراك أهمية العلوم في حياة الطلبة، فالعلم يُحيط بهم من كلّ مكان، فمثلاً؛ رحلة الطلبة اليومية من بيتهم إلى المدرسة، إبتداءً من ركوبهم الحافلة صباحاً وحتىّ مشاهدتهم برنامجهم المفضل قبل النوم على شاشة التلفاز تتخلّلها أشكال عدّة للعلوم، فالحافلة بحدّ ذاتها هي نتاج الهندسة والإبتكار، كذلك الطرق، والأضواء، والأرصفة، والبنية التحتية مصمّمة من قبل المهندسين المدنيين، حتىّ أنّ الهواتف الذكية التي يستعملها الطلبة تُعدّ من أهم اختراعات هندسة الحاسوب، ولو نظر الطلبة من نافذة الحافلة سيجد أمثلةً أخرى على العلوم من حولهم، فتحويل الأشجار ضوء الشمس الى طاقة لإنتاج الأكسجين يُعتبر أيضاً من العلوم، فهذه الأمثلة وغيرها سواء كانت طبيعيةً أو من صنع الإنسان فكّلها تُجسّد مفهوم العلوم (Ellen et al., 2015).

ووضح لونج (Long, 2003) أن اهتمام الطلبة بالمادة التعليمية يعد مصدراً مناسباً لزيادة دافعيتهم نحو التعلم. وأشار ماكديموت (Mc Demott, 1981) أن الاهتمام العلمي متغير مهم في نجاح تعلم طلبة المرحلة الأساسية، ويبدأ تعلمهم بالكشف عن قدراتهم واهتماماتهم وعاداتهم، وأكد نيلي وآخرون (Ainley et al., 2002) أن هناك علاقة إيجابية بين الاهتمام العلمي وعملية التعلم، وذلك من خلال إسهامه في إتصال الطلبة مع المحتوى، والحفاظ على الاستمرارية في القدرة على التعلم، وتحديد المستقبل الوظيفي للطلبة.

وبما أن الطلبة يختلفون في نظرهم إلى المعرفة التي يكتسبونها عبر المراحل التعليمية المختلفة، مما يسهم في تشكيل اهتماماتهم بالمعرفة العلمية، فمنهم من يتجه لدراسة مادة العلوم بدافعية عالية ومنهم يستهين بالمادة فتضعف علاقته بها.

### دور معلم العلوم في تنمية الاهتمام العلمي لدى الطلبة:

تعد العلوم من أهم المواد التي لا بد من التركيز فيها على إيجابية الطلبة خلال العملية التعليمية التعليمية، ولهذا هناك علاقة مباشرة بأساليب التدريس التي يمارسها المعلمون أثناء الحصة الدراسية، ويعد معلم العلوم ركيزة أساسية من ركائز الموقف التدريسي، لذا عليه أن يحرص على تفعيل الجانب العملي في العلوم، وأيضا حرصه على تطبيق أفضل وأحسن الممارسات التدريسية داخل الصف.

إضافة إلى أن العلوم من المواد الدراسية التي يواجه الطلبة صعوبة في تعلمها، حسبما دلت عليه بعض الدراسات مثل دراسة (عبد الكريم، 2016)، وقد عزت ذلك إلى الطرائق والأساليب التقليدية التي يتم من خلالها تناول موضوعات العلوم، وعدم إتاحة الفرصة للطلبة لتعلم المادة على نحو ذي معنى، وفي ظل مثل هذه الأساليب فإن عدد قليل من الطلبة الذين يشاركون بفاعلية في عملية التعلم، مما يؤدي إلى إخفاق الكثير منهم في معالجة ما يواجهونه من مواقف تعليمية (الخرجي، 2011)، وهكذا يتبين أن مادة العلوم تحتاج إلى إستراتيجيات تدريسية تتمحور حول الطلبة، وتثير دافعيته، وتنمي قدراته العقلية، وتمكنه من ممارسة مهارات التفكير التي تعتبر من الملكات العقلية القابلة للنمو والتطور من خلال الممارسة والتدريب، وهذا ما يدعو إليها الفكر التربوي المعاصر، والمتمثل في الإستراتيجيات البنائية.

فدور المعلم يستحب أن يحث الطلبة على التفكير والإبداع، وتهيئة الفرصة للطلبة لاكتساب مهارات التعلم الذاتي والقدرة على التعلم المستمر، وتوظيف ما تعلموه من معارف ومهارات واتجاهات في حل المشكلات

التي يواجهونها، لأن طبيعة مادة العلوم تتطلب أن تكون طريقة العرض نظرية وعملية، وأيضاً أن يكون مربياً ومرشداً ومنسقاً ومحفزاً وموجهاً للطلبة، بحيث ينمي قدراتهم ومهاراتهم وتدريبهم على أسلوب البحث العلمي، لتصبح مهمته التعلم والبحث والحصول على المعرفة، ويكتسب الخبرات من خلال الممارسة العلمية، والمعلم يطالب بإتباع الأساليب التربوية الحديثة في أثناء التدريس (جابر والشيخ، 1988).

وبذلك لم يعد هدف العملية التعليمية قاصراً على تعريف الطلبة بالحقائق والمفاهيم والنظريات، بل تعداها إلى الإهتمام بعمليات التفكير، لأن من أهداف تدريس العلوم، تنمية التفكير عند الطلبة ومساعدتهم على اكتساب المنهج العلمي في التفكير أو الطريقة العلمية في البحث والإهتمام بطرق العلم وعملياته (زيتون، 1996).

#### المعتقدات المعرفية:

انتقل اهتمام الباحثين في علم النفس التربوي في الفترة الأخيرة من المعرفة غير المدركة بالحواس إلى الإهتمام بالمعرفة السياقية مثل المعتقدات، وتعد المعتقدات المعرفية من المفاهيم المهمة في الوقت الحالي والتي تتمثل بتنظيم المعرفة والأساليب التي يطورها الطلبة في الحصول على المعرفة وكيفية دمجها في خبراتهم (Schommer- Aikins & Huter, 2002).

يشير هذا المفهوم إلى معتقدات الأفراد حول مصدر المعرفة وتنظيمها بالإضافة إلى سرعة وضبط اكتسابها (Schommer, 1994).

ويرجع مصطلح المعتقدات المعرفية (Epistemolog) والذي يعني نظرية المعرفة، حيث يشير المقطع اليوناني القديم (Epistemo) إلى المعرفة، و (Log) إلى النظرية، والأيستمولوجي (نظرية المعرفة)

تعرف بإنها الدراسة الفلسفية لطبيعة المعرفة ومصادرها وحدودها ( Moser el al., 1998 ) .

في حين يعرفها (Muis, 2002) بأنها فرع من فروع الفلسفة تهتم بطبيعة المعرفة وتنقسم إلى ثالث مجالات تتمثل بالأسئلة الآتية: ما طبيعة المعرفة الأنسانية؟ ما مصدر المعرفة؟ ما حدود المعرفة؟ .

وتعرف المعتقدات المعرفية بأنها مجموعة من الافتراضات الموجودة لدى الطلبة والمتعلقة بطبيعة المعرفة وطرق الحصول عليها (Feldman & Paulsen, 2005)، وتعرفها هوفر (Hofer, 2008) هي مجموعة من الأبعاد ذات العلاقة بمعتقدات الطلبة حول المعرفة والتعلم، والتي تنتظم كنظريات، وتظهر في اتجاهات قابلة للملاحظة، والتي تعمل بطريقة معرفية.

### أهمية تنمية المعتقدات المعرفية للطلبة

إن للمعتقدات المعرفية دور بارز في بناء الإطار الفكري للطلبة، وفي تحديد شخصيته، وفي كيفية حصوله على المعرفة، وفي طريقة تفكيره في حل المشكلات التي تواجهه، مما تؤثر على تحصيله الأكاديمي والتي تؤثر بدورها في اختياره المهني بالمستقبل (الربيع والجراح، 2011).

كما أن المعتقدات المعرفية بالنسبة للطلبة تؤثر في أحكامهم ومعتقداتهم في التعلم، وتؤثر في وجهات نظر الطلبة وفي نشاطاتهم الدراسية وطبيعة الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وتوقعات النجاح في المستقبل واعتقادات الطلبة حول قدراتهم والمكانة الإجتماعية للفرد بين الآخرين (Newman & Paris, 1990).

إضافة إلى أن للمعتقدات المعرفية دور مهم في العملية التعليمية لما لها من تأثير على سير عملية التعلم والتي تعتبر مؤشر على طريقة تفكير الطلبة ونوعية الأهداف الأكاديمية التي يضعها المعلمين وكذلك الأهداف التي يضعها الطلبة لأنفسهم والتي تؤثر في التحصيل الدراسي لهم. كما أثبتت الدراسات أن

المعتقدات المعرفية تتطور مع الطلبة مع مرور المراحل الدراسية لذا؛ فإنه على المعلم القيام بتطوير المعتقدات المعرفية لطلابه من خلال أسلوب تدريسه، ومفهومه حول التعلم (بقيعي، 2013).

ويرى البي وهومر (Elby & Hammer, 2002) أن المعتقدات المعرفية أداة هامة لفهم أفكار وسلوك الطلبة، وتساعد المعلمين لتقييم قدراتهم، ووضع إستراتيجيات تعلم مناسبة تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم، وتسهم في تعلم الطلبة ووعيهم المعرفي.

### مراحل المعتقدات المعرفية

حدد بييري (Perry, 1970) أربع مراحل للمعتقدات المعرفية، والذي يعتبر أول من بدأ بالتركيز على المعتقدات المعرفية في مجال التعلم والتعليم، وهذه المراحل متمثلة: بالإزدواجية، والتعددية، والنسبية، والإلتزام ضمن إطار النسبية؛ حيث وضحتها مور (Mooer, 1994) على النحو التالي:

الإزدواجية؛ فهو يرى أن الأفراد الذين يحملون الأفكار المزدوجة المتعلقة بطبيعة المعرفة وفي كيفية الحصول عليها هي أفكار تحمل طابع المطلق للمعرفة؛ أي إما صحيحة وإما خاطئة ويحتاجون إلى خبير أو سلطة للحصول عليها.

التعددية؛ أما الأفراد الذين يعتقدون بتعددية المعرفة قد يلجأون إلى آرائهم الشخصية إضافة إلى الحقائق المطلقة، ولكن تركيزهم ينصب على الرأي الشخصي أكثر من السلطة.

النسبية؛ أما فيما يتعلق بنسبية المعرفة فهم يعتقدون بأنها نسبية تعتمد على خبراتهم الشخصية، ويمكن أن تكون الحقائق المطلقة لديهم.

الالتزام ضمن إطار النسبية؛ في هذا الموقف تصبح نظرة الفرد لنسبية المعرفة بأنها بمثابة قيمة أخلاقية ينبغي عليه التمسك والالتزام بها.

وتتعدد الأطر النظرية والنماذج العلمية المفسرة لمفهوم المعتقدات المعرفية والتي تنوعت من حيث الوظيفة، وأسلوب قياس هذا المفهوم. ومن أشهر هذه النماذج "نموذج شومر" (1990)، حيث أنه تناول خمسة أبعاد متنوعة، هي بنية المعرفة، ثبات المعرفة، مصدر المعرفة، ضبط اكتساب المعرفة، وسرعة اكتساب المعرفة (Schommer, 1990).

وقد اقترحت شومر (Schommer, 1990) خمسة معتقدات معرفية في مجالين هي :

\*المعتقدات حول طبيعة المعرفة:

1.المعرفة البسيطة مقابل المعرفة المعقدة.

2. المعرفة مصدرها السلطة مقابل المعرفة المشتقة بالعقل.

3.المعرفة المؤكدة مقابل المعرفة التجريبية.

\*المعتقدات حول طبيعة التعلم:

1.القدرة على التعلم ثابتة وفطرية مقابل القدرة المكتسبة.

2.التعلم السريع أو لا يحدث على الاطلاق.

وترى شومر (Schommer, 1994) بأن المعتقدات المعرفية نظام متعدد الأبعاد على خلاف ما جاء به

بيري والذي أشار بأنها نظام أحادي البعد وأنها تتطور ضمن مراحل متعددة، حيث ترى بأنها فكرة تتميز



بالإستقلالية، فوجود أفكار معقدة لدى الفرد في بعض معتقداته يعني وجود هذه الأفكار في معتقداته الأخرى. ويرى ستاهل بروم وكينهيويز (Stahl Bromme & Kienhues, 2000) أن المعتقدات المعرفية تأخذ جانبين: جانب ينظر إليها على أنها نمائية والتي تذهب إلى معتقدات الفرد المعرفية وهي معتقدات أحادية البعد، فهي بذلك تتغير من معتقدات معقدة إلى بسيطة بتقدم الفرد بالعمر، أما فيما يتعلق بالجانب الآخر فينظر إليها على أنها سيكولوجية والتي تذهب إلى أن المعتقدات المعرفية متعددة الأبعاد؛ فقد يملك الفرد معتقد معقد وبسيط في الوقت نفسه.

لقد تعددت وجهات نظر الباحثين للمعتقدات المعرفية؛ فبعضهم يرى أنها بنية نمائية معرفية، أما البعض الآخر فينظر إليها كمجموعة من التصورات والاتجاهات المؤثرة في العملية المعرفية، وبعضهم إعتبر هذه المعتقدات عملية معرفية بحتة، أما كتشينر وكوهن (kitchener & Wakawhin, 2000) فهما يعتبران المعتقدات المعرفية أحد مستويات ما وراء المعرفة، وهو ما يطلق عليه معرفة ما وراء المعتقدات المعرفية، إضافة إلى المستويين الآخرين: معرفة ما وراء المعرفة، ومعرفة ما وراء الإستراتيجية؛ حيث تعد المعتقدات المعرفية كرابط للمستويين السابقين يتضمن المراقبة والوعي لحدود المعرفة.

### العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية

هنالك مجموعة من العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية تشير إليها شومر (Schommer, 1994) هي: **العمر**؛ أنه كلما زاد عمر الطلبة قل إعتقاده بالقدرة الثابتة وأن الأطفال الصغار يعتقدوا معتقدات مستقلة، حيث يعتمد مستوى اعتقادهم وتعمقهم على الأسرة والمعلمين، والتغير النمائي بالنسبة للطلبة يؤثر في معتقداتهم المعرفية، فكلما تقدم الطلبة في العمر وواجه مواقف حول التعلم والمعرفة تطور لديه التفكير المعرفي؛ ففي حصص العلوم ينخرط الطلبة في التجارب للوصول إلى المعرفة عن طريق التجربة والمحاولة.

**الجنس؛** وهناك إختلاف واضح حول دور الجنس في المعتقدات المعرفية، فعلى الرغم من وجود بحث مستمر للكشف عن دور الجنس في المعتقدات المعرفية وجدت شومر (Schommer, 1993) أن الإناث أقل من الذكور في التعلم السريع والقدرة الثابتة، وتوجد بينهم فروق في المعرفة الثابتة والبسيطة. في حين وجدت هوفر (Hofer, 2000) أن الذكور يرون أن المعرفة مؤكدة وثابتة وأنهم يعتبروا الخبرة والسلطة مصدر للمعرفة مقارنة بالإناث. كما أضاف كارداش و وود (Karadash & Wood, 2002) أن الفروق في المعتقدات المعرفية حسب الجنس والمتعلقة بسرعة اكتساب المعرفة تكون لصالح الإناث، بينما الفروق في المعتقدات حول بنية المعرفة لصالح الذكور.

**المستوى التعليمي؛** أن المعتقدات المعرفية الإيجابية ترتبط بإرتفاع المستوى التعليمي كونه يقوم على زيادة وعي الفرد بالعلاقات الوظيفية بين أنماط التفكير وأفعاله، وتدفعه إلى إدراك مخرجات بيئته الإجتماعية التي يتعلم ضمنها، وتوجهه نحو التخطيط والتنظيم والدراسة الذاتية والتقييم الذاتي خلال مراحل اكتساب المعرفة. **مستوى التحصيل؛** تتأثر المعتقدات المعرفية بمستوى الطلبة التحصيلي، فالطلبة ذو مستوى تحصيلي مرتفع يمتلكون معتقدات معرفية متقدمة أكثر من الطلبة ذو مستوى متدني، وتؤثر في استيعابهم وتنظيمهم للمعلومات.

**أساليب وطرق التدريس؛** حيث تؤثر على المعتقدات المعرفية فالتعلم بالطرق الحديثة والبنائية والتي تركز على سرعة ودقة المعرفة وتساعد الطلبة على التعلم السريع.

**المناخ الأسري وثقافة المجتمع؛** شعور الطلبة بالمسؤولية في البيت وداخل الأسرة يساعده على تطوير معتقدات معرفية لديه وتطويرها وتعميقها، وإرتباط المستوى الثقافي للوالدين طرديا بإعتقاد الأبناء بأن المعرفة

معقدة وليست بسيطة، كما يرتبط إتخاذ القرارات بشكل طردي بثبات المعرفة لدى الأبناء كلما سمح الوالدين بذلك.

## 3.2 الدراسات السابقة

### 1.3.2 الدراسات المتعلقة بالاهتمام العلمي

#### أولاً: الدراسات العربية

أجرى عبد الكريم (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية الكرسي الساخن عبر تعليم العلوم في تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمصر، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالبا من الصف الخامس الابتدائي بمدينة أسيوط بمصر اختيرت بطريقة عشوائية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2016، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وشملت أدوات الدراسة اختبار لقياس مهارات الحوار، ومقياس للاهتمام العلمي. وأظهرت النتائج فاعلية استخدام استراتيجية الكرسي الساخن عبر تعليم العلوم في تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمي.

وأجرى راشد (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى اهتمام طلبة الصف الثالث الإعدادي بمادة العلوم وموضوعاتها، والموضوعات العلمية التي يهتم بها الطلبة ويفضلون دراستها من خلال منهج العلوم، ومدى مراعاة منهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي لاهتمامات الطلبة العلمية، والتصور المقترح لمحتوى منهج علوم مرحلة التعليم الأساسي في ضوء اهتمامات الطلبة. وتوصلت النتائج إلى انفصال الطلبة عن منهج العلوم الحالي وانفصال المنهج عن الطلبة وحياتهم، وتركيزه على موضوعات قد لا تعكس اهتمامات هؤلاء الطلبة وتفضيلاتهم العلمية. وتدني في معالجة كتب العلوم المقررة على طلبة مرحلة التعليم الأساسي للموضوعات العلمية التي يهتم بها الطلبة ويفضلون دراستها.

كما أجرى العمري والجراح (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة اهتمام طلبة المرحلة الأساسية بالعلوم، وإذا ما كانت هذه الاهتمامات تختلف باختلاف جنس الطلبة، ومستواه الصفي، ومستوى تحصيله الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (357) طالباً وطالبة من المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في إربد، اختيروا بطريقة العينة المتيسرة، وطبق الباحثان مقياس (استبانة) "اهتمام طلبة المرحلة الأساسية بالعلوم"، وأشارت النتائج إلى ارتفاع اهتمام طلبة المرحلة الأساسية بالعلوم، ووجود فروق في درجة اهتمام الطلبة بالعلوم تعزى لمتغير المستوى الصفي وكانت لصالح الصف السادس الأساسي، ولمتغير مستوى التحصيل لصالح طلبة التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق في درجة اهتمام الطلبة بالعلوم تعزى للجنس.

#### ثانياً: الدراسات الأجنبية

أجرى يانغ (Yang, 2010) دراسة هدفت إلى فحص اهتمام الطلبة بالعلوم، أو ضعف اهتمامهم والعوامل التي تحدد هذا الاهتمام أو عدمه، تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة. وأستخدم الباحث المقابلات لجمع البيانات، حيث حدد مستوى فهم الطلبة وخبراتهم في العلوم، ودرجة اهتمامهم بالعلوم في تعلم الحقائق والمفاهيم العلمية داخل المدرسة، واكتشاف المعرفة العلمية خارج المدرسة، وأشارت نتائج الدراسة أن غالبية الطلبة لديهم مستويات اهتمام مختلفة في كل محور من المحاور المتعلقة بالعلوم. وجميع الطلبة الذين قدموا أنفسهم بأنهم غير مهتمين بالعلوم، كانوا مهتمين بالعلوم بسياقات أخرى من مجالات العلوم.

أجرى سورك وبالكسيك (Soric & Palekic, 2009) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين اهتمامات الطلبة واستراتيجيات التعلم التي يستخدمونها في عملية التعلم وأثر ذلك على تحصيلهم الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (176) طالبا وطالبة من الكليات الفلسفية التابعة لجامعة كرواتيا وزادار. وطبقت استبانة

شملت أربعة محاور، وأظهرت النتائج أن استراتيجيات التعلم يمكن أن تكون وسيطاً محتملاً في العلاقة بين اهتمام الطلبة بعملية التعلم وتحصيلهم الأكاديمي، وأن الطبيعة الدينامية والدورية لعملية التعلم هي جزء لا يتجزأ من هذه العملية.

وكما أجرى جروين (Groen, 2009) دراسة هدفت إلى فحص اهتمامات الطلبة بالعلوم نتيجة تعرضهم لأساليب تدريس متنوعة، تكونت عينة الدراسة من (178) طالباً وطالبة، من الصفوف (الرابع والخامس والسادس) في مدارس أونتااريو في كندا، وجمعت البيانات عن طريق استبانة تكشف عن اهتمام الطلبة بالعلوم. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مهام التعلم مثل الأعمال الكتابية وأخذ الملاحظات لاقت اهتماماً أقل مع تزايد المرحلة، واهتمام الطلبة بالعلوم أكبر لصالح الإناث من الذكور، وأفادت النتائج بأن الطلبة كانوا يؤدون بشكل أفضل خلال الإستراتيجيات التعليمية التي تميزت بالتجريب والتعاون والتواصل.

وهدفت دراسة جندوفا (Gendjova, 2007) استقصاء أثر التجارب والأنشطة البيتية على اهتمام الطلبة بالكيمياء، تكونت عينة الدراسة من (213) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة من الصف السابع الأساسي. المجموعة التجريبية نفذت مجموعة من الأنشطة الإضافية في البيت إلى جانب الأنشطة التقليدية، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة طريقة الملاحظة والإختبار. وكانت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وقد تشكل لديهم اهتمام كبير للكيمياء، وأصبحت لديهم القدرة على تنفيذ المزيد من الأنشطة.

كما أجرى لونج (Long, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر اهتمام المعلمين بالتعليم على اهتمام الطلبة بالتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (275) طالباً وطالبة، فحصت اهتماماتهم من خلال اجراء المقابلات، وتدوين الملاحظات، ومتابعة تطور تحصيل الطلبة الذين يقومون بتدريسهم، وأظهرت النتائج أن اهتمام

الطلبة بالتعلم يزداد ويتأثر بزيادة اهتمام المعلمين بالتعليم، وأن الممارسات التدريسية لها أكبر الأثر على زيادة اهتمام الطلبة بالتعلم.

#### 2.4.2 الدراسات المتعلقة بالمعتقدات المعرفية

##### أولاً: الدراسات العربية

هدفت دراسة الريشان (2019) إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والعوامل المؤثرة في إتخاذ القرار المهني لديهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، ومجتمع الدراسة هو جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية لواء الرمثا (1200) ذكور و(1400) إناث، وتكونت عينة الدراسة من (733) طالبا وطالبة في الصف العاشر في مديرية تربية لواء الرمثا، اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، ووزعت استبانة مقياس المعتقدات المعرفية لبراتن وسترومسو (2005) مقسم على أربع مجالات (سرعة اكتساب المعرفة، المعرفة المؤكدة، بنية المعرفة، التحكم باكتساب المعرفة)، ومقياس العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار المهني، وتكون من ثلاثة مجالات (عوامل الكفاية النفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية، العوامل الأكاديمية). وأظهرت النتائج أن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر كانت متوسطة، كما أن مستوى العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني لدى طلبة العاشر الأساسي متوسطا، وهناك علاقة طردية بين المعتقدات المعرفية والعوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني لدى طلبة العاشر الأساسي.

كما هدفت دراسة أحمد (2019) إلى التعرف على الفروق بين النوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما في أداء الطلبة على المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة (مصدر المعرفة، بنية المعرفة، المعرفة اليقينية، التعلم السريع، القدرة الفطرية) والتفكير المنفتح بأبعاده الثلاثة (التفكير المرن، التفكير الدوجماتي، تحديد المعتقد) والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، وبحث إمكانية التنبؤ بالتفكير المنفتح النشط والتحصيل الدراسي من خلال المعتقدات المعرفية، والتنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال التفكير المنفتح النشط. وتكونت عينة الدراسة من (622) طالبا وطالبة، من الصف الثاني الثانوي بمدارس إدارة سوهاج التعليمية، (259) ذكور، (363) إناث، (360) علمي و (262) أدبي. استخدمت الباحثة مقياس المعتقدات المعرفية (إعداد الباحثة)، ومقياس التفكير المنفتح النشط (Stanovich & West, 2007)، ودرجاتهم التحصيلية للعام الدراسي 2018/2017. وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير الجنس و متغير التخصص الدراسي على المعتقدات المعرفية. وأوضحت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي والمعتقدات المعرفية، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي على التفكير المنفتح النشط.

أجرى أبو عقيل (2019) دراسة هدفت إلى تقصي مستوى المعتقدات المعرفية لمعلمين كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (10702) وسحبت عينة عددها (223) طالبا وطالبة بالطريقة العشوائية في اختيار الجامعات والطريقة الطبقيّة العشوائية في اختيار الجنس، وجمعت البيانات باستخدام مقياس المعتقدات المعرفية والأداء التدريسي (استبانة) والمقابلات المقننة، وطبق البحث على طلبة جامعة النجاح وجامعة



الخليل، وبيّنت النتائج أن درجات المعتقدات المعرفية والأداء التدريسي جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات (النوع الاجتماعي، المستوى الدراسي، التخصص)، ووجود ارتباط إيجابي بين المعتقدات المعرفية والأداء التدريسي عند الأساتذة.

كما هدفت دراسة علي (2017) إلى التعرف على الأهمية النظرية والوظيفية للمعتقدات المعرفية للمعلم عن الطالب الموهوب، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت محاور البحث: المحور الأول مفهوم المعتقدات المعرفية، المحور الثاني الأهمية النظرية للمعتقدات المعرفية للمعلم حول الطالب الموهوب، المحور الثالث الأهمية الوظيفية للمعتقدات المعرفية للمعلم عن الطالب الموهوب، وخلاصة البحث كانت إن معتقداتك تشكل أفكارك، وأفكارك توجه مشاعرك، وأفكارك ومشاعرك تصنعان أفعالك، وأفعالك بالتكرار تصبح طباعك، وطباعك تشكل قيمك وحياتك، وبها يتحدد مصيرك، وقد أطلق الله حرية الإرادة الإنسانية، ولم يجعل الإنسان أسيراً لجيناته الوراثية، ولا ضحية لتربيته وتنشئته الأولية، بل جعله سبحانه وتعالى قادراً على أن يتحكم ببعض وظائفه الفيزيولوجية اللاإرادية، وبذلك تتحقق العدالة الربانية، ويختار كل إنسان ما يريد أن تنتهي به حياته الأبدية. وأضاف أيضاً أن دراسة المعتقدات المعرفية ليس بالأمر السهل، لأنها مرتبطة بعمق النفس البشرية ولكن ضرورية ومهمه وحيوية للعملية التعليمية والممارسات التربوية، لأنها تسهم في تحسين عمليات الإعداد المهني للمعلمين ومن الإرتقاء بممارساتهم الفعلية.

وأجرى ابن شعلال (2017) دراسة ميدانية هدفت إلى بحث أثر المعتقدات المعرفية على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (500) طالبا وطالبة من كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية بجامعة تيزي وزو والمركز الجامعي بأفلو، وطلبة كلية العلوم النفسية والتربوية بجامعة قسنطينة، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم مقياسين لجمع البيانات، المقياس الأول للمعتقدات المعرفية من

تصميم (Wood & Kardash) والمقياس الثاني يقيس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من تصميم (Pintrich). وأظهرت النتائج بأنه يمكن التنبؤ بالاستراتيجيات المعرفية انطلاقا من كل أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفية، البنية المعرفية والتعديل، خصائص الطلبة الناجحين، الحقيقة الموضوعية)، ويمكن التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفية من بعض أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفية، الحقيقة الموضوعية)، وأيضا يمكن التنبؤ باستراتيجيات إدارة الموارد من كل أبعاد المعتقدات المعرفية بإستثناء بعد (البنية المعرفية والتعديل).

أجرت قاسم (2017) دراسة هدفت إلى دراسة المعتقدات المعرفية لطلبة كلية التربية في جامعة بورسعيد، وفيما إذا كانت معتقدات الطلبة المعرفية تختلف باختلاف الجنس أو السنة الدراسية أو التفاعل المشترك بين الجنس والسنة الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (392) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأولى والرابعة من كلية التربية بجامعة بورسعيد، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2016 ، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت مقياس المعتقدات المعرفية لجمع البيانات، وتكون المقياس من خمسة أبعاد فرعية وهي: القدرة الثابتة(الفطرية)، المعرفة المؤكدة (اليقينية)، مصدر المعرفة، المعرفة البسيطة، نمو المعرفة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيا لمتغير الجنس (ذكروأنثى) ومتغير السنة الدراسية (الأولى والرابعة)، وكذلك التفاعلات المشتركة بينهما على أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة لدى طلبة عينة الدراسة.

كما أجرى المومني وخزعلي (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية ومعرفة أثر الحاجة إلى المعرفة والجنس في المعتقدات المعرفية لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة عجلون. تكونت عينة الدراسة من (368) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي اختيرت بالطريقة المتيسرة.

واستخدم الباحثان مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس الحاجة إلى المعرفة. وأظهرت نتائج الدراسة أن لدى الطلبة مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى أبعاده الفرعية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى لمستوى الحاجة إلى المعرفة لصالح الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى للجنس.

**أجرى سحلول (2014)** دراسة هدفت إلى بحث بنية المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وأثرها على التحصيل الدراسي والكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية حسب النوع والصف الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (430) طالبا وطالبة من الصفين الأول الإعدادي (90 طالبا و111 طالبة) والثالث الإعدادي (49 طالبا و60 طالبة) من إدارة ديرب نجم التعليمية، واستخدم الباحث استبانة المعتقدات المعرفية لجمع البيانات وتكونت من خمسة محاور (السلطة العالمية والمعرفة البسيطة والمعرفة المؤكدة والتعلم السريع والقدرة الثابتة)، والحصول على كشوف درجات التحصيل الدراسي للعام 2010/2011، وأشارت النتائج أن معتقدات الذكور أكثر حنكة في المعرفة البسيطة والمعرفة المؤكدة، وبينما معتقدات الإناث أكثر حنكة في التعلم السريع والقدرة الثابتة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الاعتقاد والسلطة العالمية. وأن معتقدات طلبة الصف الثالث الإعدادي أكثر حنكة في السلطة العالمية والمعرفة البسيطة، بينما معتقدات الطلبة الصف الأول الإعدادي أكثر حنكة في التعلم السريع. ولا توجد فروق دالة إحصائية بين الاعتقاد في المعرفة المؤكدة والقدرة الثابتة، ووجود تأثير دال إحصائية للتفاعل الثنائي (الجنس x الصف الدراسي) على درجات الاعتقاد في التعلم السريع فقط. وعدم إختلاف البنية العاملية للمعتقدات المعرفية بإختلاف الجنس والصف الدراسي.

كما أجرى بقيعي (2013) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والأدب الجامعية (الأنروا)، وكانت عينة الدراسة من (142) طالبا وطالبة، من طلبة ، في الفصل الدراسي الصيفي خلال العام الدراسي 2011/2010. تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية المتيسرة. وأدوات الدراسة التي استخدمت لجمع البيانات كانت الأول مقياس المعتقدات المعرفية، والثاني مقياس الحاجة إلى المعرفة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، السلطة المطلقة، القدرة الفطرية) تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيا في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى متغير الجنس والمعدل التراكمي ولصالح الإناث والمعدل الأعلى، وايضا وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة.

أجرى السيد (2009) دراسة هدفت إلى بناء نموذج يفسر التأثيرات السببية بين طرق المعرفة الإجرائية "معرفة متصلة، ومعرفة منفصلة" واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا "ماوراء المعرفية، والمعرفية، وإدارة المصدر" والمعتقدات المعرفية "حول طبيعة المعرفة، وحول التعلم" ، تكونت عينة الدراسة من (493) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي، وقد أجريت خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2009/2008 من إدارات (ديرب نجم التعليمية، وغرب الزقازيق التعليمية، وشرق الزقازيق التعليمية)، استخدم الباحث الأدوات الاتية لجمع البيانات: استبيان الإتجاهات نحو التفكير والتعلم من إعداد (Galotti et al., 1999) وهويقيس طريقة المعرفة الإجرائية، واستبانة المعتقدات المعرفية من إعداد الباحث، الذي تضمن خمسة محاور: مصدر المعرفة (الاعتقاد في السلطة العالمية)، بنية أو تنظيم المعرفة (الاعتقاد في المعرفة البسيطة)، ثبات المعرفة (الاعتقاد في المعرفة المؤكدة)، سرعة التعلم (الاعتقاد في التعلم السريع)، ضبط التعلم (الاعتقاد في القدرة الثابتة)، وأداة استبانة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد (Pintrich et al., 1991).

أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنس في متغيرات البحث لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين طلبة الريف وطلبة الحضر في متغيرات البحث، ووجود تأثير للمعرفة المتصلة والمنفصلة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأبعاد المعتقدات المعرفية، ووجود تأثير لأبعاد المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

### ثانيا: الدراسات الأجنبية

أجرى توبكيا وآخرون (Topkaya et al., 2011) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات فعالية الذات ومداخل التعلم والدراسة والتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (630) طالبا وطالبة اي جامعة ، طبق عليهم مقياس لمداخل التعلم والدراسة، واستبانة المعتقدات المعرفية ل (Schommer, 1990)، وأظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تؤثر على مداخل التعلم والدراسة بشكل غير مباشر خلال معتقدات فعالية الذات، ووجود علاقة أن الاعتقاد حول يقينية المعرفة هو الذي يتنبأ فقط بالتحصيل الدراسي.

كما أجرى كانو (Cano, 2008) دراسة هدفت إلى فحص المعتقدات المعرفية ومفاهيم التعلم ومداخل التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (870) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية (369 ذكور و501 إناث)، وطبق الباحث مقياس الفرعي الثقافي الفكري من مقياس بيئة الأسرة ل (Moos, 1994)، ومقياس استراتيجية التعلم العميق /السطحي ل (Barca, 1999)، ومقياس استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية ل (Pintrich & DeGroot, 1990)، والاستبانة المعرفية ل (Cano, 2005). وأشارت النتائج إلى أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأسرة كلما قلت المعتقدات السطحية للطلبة حو أن التعلم يحدث بسرعة وبدون جهد، وأن المستوى التعليمي للأسرة والمناخ العقلي للأسرة يسهمان في التنبؤ بإستراتيجيات التعلم السطحية واستراتيجيات التعلم

ما وراء المعرفة والأداء الأكاديمي. وأيضاً أن التعلم السريع والسهل هو المعتقد المعرفي الوحيد الذي تم التنبؤ به من خلال متغيرات الأسرة، وبدوره يتنبأ بمدخل التعلم والأداء الأكاديمي. ووجد أن التعلم السريع والسهل هو المعتقد المعرفي الوحيد الذي تم التنبؤ به من خلال متغيرات الأسرة، وبدوره يتنبأ بمدخل التعلم، والأداء الأكاديمي.

أجرى شومر-اكينز وايستر (Schommer-Aikins & Easter, 2008) دراسة هدفت إلى فحص دور المعتقدات المعرفية وطرق المعرفة في تفسير استراتيجيات التعلم، للفروق بين المجموعات الثقافية. وتكونت عينة البحث من (264) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، وطبق عليهم استبانة المعتقدات المعرفية ل (Wood & Kardash, 2002)، ومقياس الاتجاه نحو التفكير والتعلم ل (Galotti et al., 1999)، ولقياس استراتيجيات التعلم تم استخدام مقياس استراتيجيات التعلم والدراسة ل (Weinstein & Palmer, 2002)، والحصول على درجات الطلبة في امتحانات الفصل الدراسي الأول والنهائي. وأشارت النتائج أنه كلما اعتقد الطلبة في أن التعلم يحدث تدريجياً، وأن النجاح يرتبط بالعمل الجاد، تمكنوا من المعرفة المنفصلة، ويحددون الأفكار الأساسية بشكل كبير، ويستعدون للإختبار، وتزيد الدافعية لديهم. وكلما اعتقد الطلبة في المعرفة المؤكدة والمعرفة المنفصلة فإنهم يستخدمون استراتيجيات معالجة المعلومات. وأيضاً أن الإناث يعتقدون في المعرفة المتصلة بشكل قوي، وأن الذكور يعتقدون في المعرفة المنفصلة. ووجد أن الطلبة لديهم قدرة أفضل على التحكم في قلقهم نحو المدرسة.

كما أجرى إرين (Eren, 2007) دراسة هدفت إلى كشف الفروق في المعتقدات المعرفية تبعا لمجال الدراسة، والنوع، والسنة الدراسية، تكونت العينة من (248) من طلبة جامعة اسكودار في تركيا، تخصص إدارة الأعمال، الآداب، والتربية الرياضية، وطبق عليهم استبانة المعتقدات المعرفية ل (Deryakulu &

(Buyukoztruk)، والمعتقدات المعرفية تكونت من ثلاثة محاور (الجهد، القدرة، الحقيقة المؤكدة)، وأظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تعد عامة، وعدم وجود فروق في المعتقدات المعرفية حسب النوع أو السنة الدراسية، إذا وجد أن الطلبة السنة الأولى أكثر حنكة في المعتقدات المعرفية حول الجهد، بينما المعتقدات المعرفية حول الحقيقة المؤكدة أكثر حنكة لدى طلبة السنة الثالثة.

أجرى رودريجوز وكانو (Rodriguez & Cano, 2006) دراسة هدفت إلى المعتقدات المعرفية ومداخل التعلم والتنبؤ بالأداء الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (388) من طلبة الجامعة، طبق عليهم استبانة المعتقدات المعرفية تضمنت أربعة محاور (التعلم السريع والقدرة المؤكدة والمعرفة البسيطة والمعرفة المؤكدة) ومقياس مداخل التعلم ل (Biggs, 1993)، وأشارت النتائج أن كلا من المعتقدات المعرفية ومداخل التعلم يتنبأ بالتحصيل الدراسي.

وهدف دراسة اندرسون (Anderson, 2005) إلى فحص العلاقة بين طرق المعرفة الإجرائية وكل من المعتقدات المعرفية، والحاجة للمعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (457) طالبا وطالبة من الجامعة، وطبق عليهم الباحث استبانة المعتقدات المعرفية ل (Wood & Kardash, 2002)، ومقياس الإتجاه نحو التفكير والتعلم ل (Galotti et al., 1999)، ومقياس الحاجة للمعرفة ل (Cacioppo et al., 1984). وأظهرت النتائج كلما زاد اعتقاد الطلبة في المعرفة المنفصلة والمتصلة زادت المعتقدات المعرفية المتعمقة في تعديل المعرفة. وأيضا ارتبطت المعرفة المتصلة بكل من سرعة التعلم، وتعديل المعرفة، والطالب الناجح. وارتبطت المعرفة المنفصلة ببنية المعرفة وتعديل المعرفة فقط، وأنه كلما زاد اعتقاد الطلبة في المعرفة المتصلة زاد اعتقاده في أن التعلم يستغرق وقت، وأن المعرفة ذات تركيب معقد وأن التعلم يتطلب تعديلا للمادة المتعلمة

ولابد من الطالب الناجح يعمل بجد. وكلما زاد الإعتقاد في المعرفة المنفصلة زاد الإعتقاد في أن المعرفة ذات تركيب معقد وأن التعلم يتطلب تعديلا للمادة المتعلمة.

كما أجرى وإيتماير (Whitmire, 2004) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات. وتكونت عينة الدراسة من (15) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة (6 ذكور و9 إناث)، وطبق عليهم استبانة المعتقدات المعرفية ل (Magolda, 1992)، ومقابلات لوصف سلوك طلب المعلومات من صفحات الويب، وأظهرت نتائج البحث وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات وهو أحد استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا. وكلما زادت المعتقدات المعرفية في التعمق تمكن الطلبة من تقييم مصادر المعلومات والتعرف على المصادر الموثوق بها.

كما أجرى يون وآخرون (Youn et al., 2001) دراسة هدفت إلى فحص طبيعة المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالمتغيرات الديموجرافية، طبقت على عينة مكونة من (455) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية من الحادي عشر والثاني عشر، وطبقت عليهم استبانة المعتقدات المعرفية ل (Jehng et al., 1993) واستمارة للمعلومات الديموجرافية (النوع، مستوى التعليم، العمر، دخل الأسرة)، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية ومستوى التعليم والنوع، ووجود إرتباط موجب بين المعتقدات حول المعرفة والتحصيل الدراسي، ولم توجد علاقة بين المعتقدات المعرفية حول التعلم.

أجرى هوفر (Hofer, 1994) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية ودافعية الطلبة وتكونت عينة الدراسة من (438) طالبا وطالبة (236 طالبا و202 طالبة) من طلبة الجامعة الذين يدرسون التفاضل والتكامل، وطبق عليهم استبانة الاستراتيجيات المحفزة للتعلم ل (Pintrich et al., 1993)، واستبانة المعتقدات المعرفية في الرياضيات المقتبس من (Schoenfeld, 1992) & (Lampert, 1990)



ويقيس التحصيل بالدرجات النهائية في الكتاب المقرر. وأظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية ترتبط بإستراتيجية التنظيم الذاتي، ولا ترتبط بإستراتيجية التفصيل والتوضيح. فكلما زادت المعتقدات المتعمقة، زاد احتمال أن يكون الطلبة منظمين ذاتيا وقل احتمال استخدامهم لإستراتيجية التفصيل والتوضيح. ووجد إرتباط بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي والعلاقة بينهم طردية، كما ارتبطت المعتقدات المعرفية بالدافعية الداخلية وفعالية الذات.

### 4.3 التعقيب على الدراسات السابقة

#### الاهتمام العلمي

يلاحظ من الدراسات السابقة أهمية دراسة الاهتمام العلمي لما لها أثر كبير في تحصيل الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعلم ومشاركتهم بالأنشطة والفعليات وغيرها، ويتبين ندرة الدراسات العربية في هذا الموضوع- بحدود علم واطلاع الباحثة-، لذلك قامت الباحثة بهذه الدراسة لإثراء المكتبة العربية في هذا المجال، وخاصة للمرحلة الأساسية العليا.

وتناولت بعض الدراسات موضوع الاهتمام العلمي كمتغير تابع للدراسة مثل دراسة العمري والجراح (2011)، ودراسة لابرايز ووينرج (Laprise & Winrich, 2010)، ودراسة يانغ (Yang, 2010)، وبعض الدراسات اعتبرته متغير مستقل مثل دراسة عبد الكريم (2016)، ودراسة جندوفا (Gendjova, 2007).

وكما أن غالبية الدراسات السابقة اتبعت المنهج الوصفي لملائمته لعنوان الدراسة، واتبعت الاستبانات لجمع البيانات لإصدار النتائج، واختيرت عينات الدراسة بشكل عشوائي طبقي أو عنقودي، وكشفت عن وجود

علاقة بين الاهتمام العلمي مع المتغيرات التابعة الأخرى مثل التحصيل واستراتيجيات التدريس المتعبة في التعلم.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء أدوات الدراسة الحالية مثل دراسة العمري والجراح (2011)، وتميزت الدراسة الحالية بإختبار مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، وكشف العلاقة مع المعتقدات المعرفية، لندرة هذه الدراسات العربية.

### المعتقدات المعرفية

يلاحظ من الدراسات السابقة المتعلقة بالمعتقدات المعرفية أنها متوفرة بشكل مناسب، وذلك لأهمية هذا الموضوع في عملية التعلم، وقد اتبعت اغلب المنهج التجريبي مثل دراسة ابن شعلال (2017) ودراسة الريشان (2019) ودراسة كانو (Cano, 2008).

ولاحظت الباحثة من خلال الدراسات السابقة أن المعتقدات المعرفية قسمت لعدة مجالات حسب عنوان الدراسة ووجهة نظر الباحث التربوية كدراسة السيد (2009) وسحلول (2014) وقاسم (2017) أحمد (2019) حيث قسمت المعتقدات المعرفية إلى خمسة مجالات (مصدر المعرفة، تنظيم المعرفة، ثبات المعرفة، سرعة التعلم، ضبط التعلم، أما الريشان فقسمت المعتقدات المعرفية إلى أربعة مجالات (سرعة اكتساب المعرفة، المعرفة المؤكدة، بنية المعرفة، التحكم باكتساب المعرفة)، واختير مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في أغلب الدراسات.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة لمتغير المعتقدات المعرفية مثل دراسة سحلول (2014) ودراسة بقيعي (2013)، وتميزت عنهم بإختيار مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، إضافة إلى الاهتمام بالكشف عن العلاقة بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية.

## الفصل الثالث

---

### الطريقة والإجراءات

#### 1.3 المقدمة

هدفت الدراسة التعرف إلى الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين، حيث يتناول هذا الفصل المنهج المتبع في هذه الدراسة، ويتضمن وصفا تفصيليا للإجراءات التي إتبعها الباحثة في تنفيذ الدراسة، من حيث: وصف مجتمع الدراسة وعينتها، والطريقة التي اختيرت بها، وأدوات الدراسة، وطرق إعدادها، وإجراءات الصدق والثبات، وخطوات تطبيقها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة واللازمة لتحليل البيانات للوصول إلى النتائج.

#### 2.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي نظراً لملائمته لطبيعة وأهداف هذه الدراسة.

### 3.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم /الخليل، الفصل الدراسي الأول (2021/2020)، والبالغ عددهم (5555) طالبا وطالبة. وقامت الباحثة بجمع أعداد المدارس وعدد الشعب وعدد الطلبة في مديرية التربية والتعليم/الخليل، في الصف العاشر الأساسي للفصل الدراسي الأول للعام 2021/2020، وكانت حسب جدول رقم (1.3).

جدول رقم (1.3) أعداد المدارس والشعب والطلبة

العدد	ذكور	إناث	المجموع
المدارس	16	28	44
الشعب	65	82	147
الطلبة	2672	2883	5555

### 4.3 عينة الدراسة

قامت الباحثة بإختيار عينة ممثلة من مجتمع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (291) طالبا وطالبة من مديرية التربية والتعليم /الخليل، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وهذه العينة تفي بأغراض الدراسة، حيث قامت الباحثة بتوزيع الإستبانات على العينة، والجدول رقم (2.3) يوضح الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

وسبب اختيار هذه العينة هو الظروف التي يمر بها العالم ؛ جائحة كورونا وما تتعرض له من اغلاقات للمدارس وتعطيل الدوام، للحد من انتشار المرض، حيث وزعت الباحثة الاستبانات وأخذت هذه النسبة من عينة الدراسة لسبب إغلاق المدارس وتعطيل الطلبة.

جدول رقم (2.3): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

النسبة المئوية	العدد	المتغيرات	
49%	143	ذكور	الجنس
51%	148	إناث	
100%	291	المجموع	
39%	112	أكثر من 85	مستوى التحصيل
37%	109	من 75 إلى 85	
24%	70	أقل من 75	
100%	291	المجموع	

### 5.3 أدوات الدراسة

من أجل جمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد قامت الباحثة بتطوير أداتين وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، كبحث أبو عقيل (2019)،

ودراسة العمري والجراح (2011)، ودراسة الشامسني (2005)، ودراسة سحلول (2014)، حيث أطلعت الباحثة على أدوات هذه الدراسات والأبحاث وساعدتها في الوصول لأداتي الدراسة بشكلها الحالي .

#### أولاً: استبانة الاهتمام العلمي :

هي عبارة عن استبانة تبين الاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم وتكونت من (20) فقرة. حيث تم تطويرها بناء على دراسة العمري والجراح (2011) واستبانة (Groen, 2009)، وقد احتوت على جزأين:

\*الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن الطالب من حيث جنسه ومستوى تحصيله في مادة العلوم.

\*الجزء الثاني: تضمن البنود الخاصة بإستجابة الطلبة حول الاهتمام العلمي، وتكون هذا الجزء في صورته النهائية من (20) فقرة.

وقد صيغت فقرات الاستبانة بشكل يصف الاهتمام العلمي لطلبة الصف العاشر، ثم قياس درجة وجود هذا الاهتمام العلمي وفق سلم ليكرت الخماسي : درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً، وقد طلب من أفراد العينة وضع إشارة (X) في العمود الذي يمثل الاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر وقد أعطيت الإجابة/ درجة كبيرة جداً (5) درجات، ودرجة كبيرة (4) درجات، درجة متوسطة (3) درجات، درجة قليلة (2) درجة، درجة قليلة جداً(1) درجة.

#### ثانياً: إستبانة المعتقدات المعرفية:

هي عبارة عن إستبانة المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم وتكونت من (40) فقرة.

وقد احتوت جزأين :

\*الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن الطالب من حيث جنسه ومستوى تحصيله في مادة العلوم .

\*الجزء الثاني: تكون من البنود الخاصة بإستجابة الطلبة حول المعتقدات المعرفية، وتكون هذا الجزء في

صورته النهائية من (40) فقرة، وشملت خمسة مجالات (السلطة العالمية، المعرفة البسيطة، المعرفة المؤكدة،

التعلم السريع، القدرة الثابتة).

وقد صيغت فقرات الاستبانة بشكل يصف المعتقدات المعرفية لطلبة الصف العاشر، ثم قياس درجة وجود

هذه المعتقدات المعرفية وفق سلم ليكرت الخماسي: درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة

قليلة، درجة قليلة جداً، وقد طلب من أفراد العينة وضع إشارة (X) في العمود الذي يمثل المعتقدات المعرفية

لدى طلبة الصف العاشر وقد أعطيت الإجابة/ درجة كبيرة جداً (5) درجات، ودرجة كبيرة (4) درجات،

درجة متوسطة (3) درجات، درجة قليلة (2) درجة، درجة قليلة جداً (1) درجة.

### 6.3 صدق أدوات الدراسة

تم التحقق من صدق أداتي الدراسة من خلال عرضهما على لجنة من المحكمين ملحق رقم (1)، الذين أبدوا

موافقتهم عليها، مع بعض الملاحظات والتعديلات، حيث تمت الاستفادة من آراء المحكمين حول مدى انتماء

الفقرات التي وضعت لموضوع الدراسة، ومدى السلامة اللغوية. وهناك بعض التعديلات التي قامت الباحثة

بتعديلها على الأدوات. ويبين ملحق رقم (4) ورقم (5) الأدوات قبل التعديل، وملحق رقم (6) ورقم (7)

الأدوات بعد التعديل.



### 7.3 ثبات أدوات الدراسة

قامت الباحثة بعمل ثبات لأداتي الدراسة، وذلك على النحو التالي:

#### ثبات استبانة الاهتمام العلمي :

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (25) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وقد تم قياس الثبات باستخدام كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك لإيجاد معامل الثبات الاستبانة فكانت قيمته (0.81)، ويعد هذا المعامل جيداً لأغراض إجراء الدراسة.

#### ثبات استبانة المعتقدات المعرفية:

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (25) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وقد تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك لإيجاد معامل ثبات الأستبانة، فكانت قيمته (0.89)، ويعد هذا المعامل جيداً لأغراض إجراء الدراسة.

### 8.3 إجراءات الدراسة

تمت إجراءات الدراسة بشكل متسلسل ومنظم وعلى النحو التالي:

1. الحصول على موافقة من عمادة الدراسات العليا لإجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2020).

2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الدراسات العليا في جامعة القدس موجه إلى مديرية التربية والتعليم /الخليل، ملحق رقم (2).

3. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم / فلسطين، ملحق رقم (3).

4. الحصول على عدد طلبة الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم/الخليل، للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021/2020)، وأسماء المدارس، وعدد الشعب.

5. بناء أدوات الدراسة وذلك من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة .

6. عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها، ملحق رقم (1).

7. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية عددها (25) طالبة للتحقق من الثبات.

8. تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة، وجمع البيانات.

9. القيام بعملية التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS.

10. رصد النتائج وتفسيرها وكتابة التوصيات.

### 9.3 متغيرات الدراسة

تحتوي هذه الدراسة على المتغيرات الآتية :

أولا : المتغيرات المستقلة :

\*جنس الطالب: ويتكون من مستويين هما:(نكر وأنثى).

\*المستوى التحصيلي في العلوم:

وله ثلاثة مستويات: (أكثر من 85، من 75 إلى 85، أقل من 75)

ثانيا :المتغيرات التابعة :

\*الاهتمام العلمي.

\*المعتقدات المعرفية.

### 10.3 المعالجة الإحصائية

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، واختبار ت-العينات المستقلة (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب معامل الثبات لأداتي الدراسة، وتحليل الإحصائي المتقدم Post\_hoc (تحليل المقارنة LSD).

### 11.3 مفتاح التصحيح

تم استخدام مفتاح التصحيح الموضح في جدول رقم (3.3)، وتم حساب فئات المقياس من خلال المعادلة الآتية:

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1) 1-5

$$1.33 = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد الفئات المطلوبة}} = \frac{5 - 1}{3}$$

3

عدد الفئات المطلوبة (3)

جدول رقم (3.3): مفتاح تصحيح أداتي الدراسة

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	أقل من أو يساوي 2.33
متوسطة	من 2.33 - 3.66
مرتفعة	أكبر من 3.66

## الفصل الرابع

---

### نتائج الدراسة

#### 1.4 المقدمة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى الكشف عن الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر، ومن أجل ذلك قامت الباحثة بتحليل النتائج، وفي مايلي عرض لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة.

#### 2.4 النتائج المتعلقة بالاهتمام العلمي

##### 1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة الاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة

الدراسة على الدرجة الكلية وجميع فقرات الاستبانة، وجدول رقم (1.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاهتمام العلمي

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
متوسطة	0.10	3.46	أتشوق لحضور حصة العلوم.	1
متوسطة	0.10	3.62	ألاحظ معلمي وهو يعرض أشياء مختلفة في العلوم.	2
متوسطة	1.26	3.24	أجري التجارب العلمية.	3
مرتفعة	1.19	3.85	أشارك زملائي في العمل في حصة العلوم.	4
مرتفعة	1.11	3.96	أمارس الأعمال الكتابية في حصة العلوم.	5
متوسطة	1.39	3.28	أشاهد البرامج العلمية على شاشة التلفاز أو الأنترنت.	6
مرتفعة	1.03	4.11	أنتبه جيداً لمعلمي وهو يثبت ظاهرة علمية.	7
متوسطة	1.31	3.31	أستخدم المواد في تجارب العلوم.	8
متوسطة	1.12	3.41	أعمل على إستكشاف المعرفة العلمية مع الآخرين.	9
مرتفعة	1.20	3.78	أقدم المساعدة لزملائي في حصة العلوم.	10
مرتفعة	1.02	3.76	أطلع كتب ومواد العلوم.	11
مرتفعة	1.14	4.25	أتابع معلمي أثناء قيامه بالتجارب أمامنا.	12
متوسطة	1.27	3.34	أصنع وسائل مختلفة في العلوم.	13

متوسطة	1.32	3.47	أشارك في المشاريع العلمية من خلال نظام المجموعات.	14
مرتفعة	1.22	3.82	أعتبر تعلم العلوم ضرورياً.	15
متوسطة	1.29	3.60	أبحث في الأشياء التي يحضرها معلم العلوم إلى الصف.	16
متوسطة	1.47	3.39	أعمل بيدي في حصة العلوم.	17
متوسطة	0.99	3.21	أشارك في الرحلات العلمية الثقافية.	18
مرتفعة	0.99	4.38	أهتم بنقل ما يكتب على السبورة في حصة العلوم.	19
مرتفعة	0.10	3.77	أقرأ لأطور نفسي بالعلوم ومواضيعها.	20
متوسطة	0.42	3.65	الدرجة الكلية	

يتبين من جدول رقم (1.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستبانة الاهتمام العلمي كانت قيمته (3.65) وهذه القيمة تشير إلى أن درجة الاهتمام العلمي التي تتواجد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم /الخليل كانت متوسطة، كما تبين أن فقرة رقم (19) "أهتم بنقل ما يكتب على السبورة في حصة العلوم" جاءت في الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي قيمته (4.38)، والفقرة رقم (12) "أتابع معلمي أثناء قيامه بالتجارب أماناً" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي قيمته (4.25).

والفقرة رقم (3) "أجرى التجارب" جاءت في الترتيب أدنى متوسط حسابي بين الفقرات بمتوسط حسابي قيمته (3.24)، تليها الفقرة رقم (6) "أشاهد البرامج العلمية على شاشة التلفاز أو الإنترنت" بمتوسط حسابي قيمته (3.28).

#### 2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغيري (الجنس ومستوى التحصيل)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى فرضيتين صفريتين الأولى والثانية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير الجنس".

ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام تحليل ت-العينات المستقلة (t-test) لفحص دلالة الفروق الإحصائية وذلك كما هو موضح في جدول رقم (2.4).

جدول رقم (2.4): نتائج تحليل ت-للعينات المستقلة (t-test) للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف

العاشر في العلوم تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت-المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
نكر	143	3.60	0.79	289	0.69	0.48
أنثى	148	3.66	0.62			

يتبين من جدول رقم (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.48) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية الأولى وهي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير الجنس".

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل".

ولفحص هذه الفرضية تم حساب الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو في جدول رقم (3.4).



جدول (3.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستوى التحصيل
0.79	3.64	112	أكثر من 85
0.66	3.63	109	من 75 إلى 85
0.64	3.61	70	أقل من 75
0.71	3.63	291	المجموع

يتبين من جدول رقم (3.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولمعرفة مصدر الفروق في المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وجدول رقم (4.4) يبين ذلك.

جدول رقم (4.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين المتوسطات

الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف- المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.055	2	0.028	0.054	0.94
داخل المجموعات	147.62	288	0.513		
المجموع	147.675	290			

يتبين من جدول رقم (4.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة قيمته (0.94) وهو أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية الثانية وهي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل".

### 3.4 النتائج المتعلقة بالمعتقدات المعرفية

#### 1.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما درجة المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية وجميع فقرات استبانة المعتقدات المعرفية، وجدول رقم (5.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
<b>المجال الأول (السلطة العالمية)</b>				
1	ألتزم بما يقوله المعلم من معلومات في موضوع الدرس.	4.14	0.91	مرتفعة
2	أبدأ الدراسة قبل الإمتحان بفترة كافية.	3.64	1.10	متوسطة
3	أعتقد أنه من المفيد لي أن أربط الأفكار الجديدة مع ما لدي من معرفة سابقة.	3.81	1.05	مرتفعة
4	أعتقد أن القدرة على التعلم تنمو بالممارسة والجهود.	4.21	0.99	مرتفعة
5	أعتقد أن معظم المبادئ والنظريات العلمية الموجودة في الكتب الآن ستتغير بعد فترة من الزمن.	3.40	1.26	متوسطة
6	أخطيء كثيراً في إجابة الاسئلة وألجأ لإجابات الكتاب المدرسي.	3.13	1.28	متوسطة

مرتفعة	1.12	4.05	أرى أنه يجب أن يتم تصحيح المعلم لإجابات الطلبة وفق المعرفة الصحيحة.	7
مرتفعة	0.98	4.33	كلما قرأت كثيراً ازدادت المعرفة لدي.	8
<b>المجال الثاني (المعرفة البسيطة)</b>				
مرتفعة	1.12	4.02	أفضل ربط المعلومات بعضها ببعض أثناء القراءة.	9
مرتفعة	1.19	4.15	أعتقد أن التفوق يتطلب الكثير من الجهد حتى بالنسبة للأذكياء.	10
مرتفعة	1.05	3.80	أعتقد أن ما يقوله العلماء عن المعرفة هو الصحيح.	11
متوسطة	1.32	3.49	عند الإستعداد لإختبار ما، أظن أكتب المعلومات حتى أحفظها.	12
مرتفعة	1.11	3.78	أتعلم الموضوع من خلال قراءته من بدايته لنهايته.	13
مرتفعة	1.06	3.83	أخطت جيداً لإستنكار دوري.	14
متوسطة	1.26	3.50	أعتقد أن الحقيقة العلمية ثابتة لا تتغير.	15
متوسطة	1.27	3.59	أطلب مساعدة المعلم في حل المسائل والمهام الصعبة.	16
<b>المجال الثالث (المعرفة المؤكدة)</b>				
مرتفعة	1.10	3.93	أشعر أن تكرار قراءتي لفصل صعب من الكتاب المدرسي يساعدي على فهمه.	17

مرتفعة	1.06	3.82	أرى أن معنى الجملة يرتبط بسياق الحديث الذي قيلت فيه.	18
مرتفعة	1.05	4.10	أراجع عملي لأتأكد من أنني أدبته على أكمل وجه.	19
متوسطة	1.09	3.40	أعتقد أن المعلومات التي أتعلمها في الحصة تكون مؤكدة وغير قابلة للتغيير.	20
متوسطة	1.22	3.67	أرى أن المصدر الرئيس لمراجعة إجاباتي هو المعلم.	21
مرتفعة	1.06	4.21	أرى أنه يجب على الطلبة إتباع تعليمات المعلم في الحصة.	22
متوسطة	1.10	3.95	يزيد فهمي للأفكار الصعبة بزيادة الجهد.	23
متوسطة	1.63	3.15	أعتقد أن المعرفة تتكون من معلومات منفصلة لا يوجد بينها ترابط.	24
<b>المجال الرابع (التعلم السريع )</b>				
متوسطة	1.53	2.54	أعتقد أن الطلبة المتوسطين في التحصيل الدراسي ي طوال حياتهم متوسطين.	25
متوسطة	1.36	2.68	أعتقد أنه لا توجد حقيقة علمية مطلقة.	26
متوسطة	1.38	3.13	أرى أن التعلم هو أن أقوم بعمل ما يكلفني به المعلم.	27
متوسطة	1.27	3.30	أعتمد في حصولي على المعرفة على كفاءة المعلم.	28
متوسطة	1.39	3.19	أستمع للمعلم دون مناقشة.	29

متوسطة	1.47	2.66	30 إذا لم أتعلم شيئاً بسرعة، فإنني لن أتعلمه مطلقاً.
مرتفعة	1.12	3.83	31 أحاول جاهداً أن أربط المعلومات من المصادر المختلفة بعضها ببعض.
مرتفعة	2.14	4.10	32 نجاحي في التعلم يرتبط بمقدار الجهد الذي أبذله.
<b>المجال الخامس (القدرة الثابتة)</b>			
متوسطة	1.21	3.68	33 أعتقد أنه يجب أن يستمد الأبناء معظم خبراتهم من الوالدين.
مرتفعة	1.02	4.16	34 كلما قرأت فصلاً من كتاب أكثر من مرة، أجد أنني أحصل على معلومات أكثر.
مرتفعة	1.20	4.09	35 لفهم مادة علمية، فإنني أعيد ترتيب الأفكار فيها حسب الطريقة التي تناسبني.
مرتفعة	1.02	3.88	36 تفيدني المراجع العلمية في توضيح الأفكار الغامضة.
متوسطة	1.29	3.61	37 أعتقد أن ما هو حقيقي اليوم سوف يكون حقيقياً أيضاً في الغد.
مرتفعة	1.09	3.97	38 أعتقد أن ما هو حقيقي اليوم سوف يكون حقيقياً أيضاً في الغد.
مرتفعة	1.04	4.03	39 أعتقد أن الطريقة المثلى لفهم النص العلمي هي إعادة ترتيب المعلومات تبعاً لأسلوبي الخاص.

مرتفعة	1.12	3.88	أحتاج إلى المزيد من العمل الجاد لكي أتقدم في العلوم.	40
مرتفعة	0.21	3.69	الدرجة الكلية	

يتبين من جدول رقم (5.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستبانة المعتقدات المعرفية هو (3.69) وتشير هذا القيمة إلى أن درجة مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم كانت مرتفعة.

كما يتبين أن الفقرة رقم (8) "كلما قرأت كثيراً ازدادت المعرفة لدي" جاءت في الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي (4.33) والفقرة رقم (4) "أعتقد أن القدرة على التعلم تنمو بالممارسة والجهد" والفقرة رقم (22) "أرى أنه يجب على الطلبة إتباع تعليمات المعلم في الحصة" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.21)، والفقرة رقم (25) "أعتقد أن الطلبة المتوسطين في التحصيل الدراسي يظلون طوال حياتهم متوسطين" جاءت في أدنى المتوسطات الحسابية بقيمة (2.54)، وتليها الفقرة رقم (30) "إذا لم أتعلم شيئاً بسرعة، فإنني لن أتعلمه مطلقاً" بمتوسط حسابي قيمته (2.66).

ولمقارنة المتوسطات الحسابية لمجالات المعتقدات المعرفية الخمسة يوضح ذلك جدول رقم (6.5).

جدول رقم (6.4): المتوسطات الحسابية لمجالات المعتقدات المعرفية.

الدرجة	المتوسط الحسابي	المجالات
مرتفعة	3.83	السلطة العالمية
مرتفعة	3.77	المعرفة البسيطة
مرتفعة	3.77	المعرفة المؤكدة
متوسطة	3.17	التعلم السريع
مرتفعة	3.91	القدرة الثابتة

يتبين من جدول رقم (6.4) أن المتوسطات الحسابية لجميع المجالات المعتقدات المعرفية الخمسة متقاربة وتتميز بدرجة مرتفعة، وكان مجال القدرة الثابتة أعلى المتوسطات الحسابية حيث كانت قيمته (3.91)، ويليه مجال السلطة العالمية بمتوسط حسابي (3.83)، ويليه مجال المعرفة البسيطة والمعرفة المؤكدة كان قيمة المتوسط حسابي لهما (3.77)، وأدنى المتوسط الحسابي كان لمجال التعلم السريع بقيمة (3.17).

#### 2.3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغيري (الجنس ومستوى التحصيل)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى فرضيتين صفريتين الثالثة والرابعة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:



"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات

الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير الجنس".

ولفحص هذه الفرضية فقد تم استخدام تحليل ت-للعينات المستقلة (t-test) لفحص دلالة الفروق

الإحصائية وذلك كما هو موضح في جدول رقم (7.4).

جدول رقم (7.4): نتائج تحليل ت-للعينات المستقلة (t-test) للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف

العاشر في العلوم تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت-المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكر	143	3.72	0.50	289	0.96	0.33
أنثى	148	3.67	0.45			

يتبين من جدول رقم (7.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمه (0.33) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية

( $\alpha \leq 0.05$ ) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة وهي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف

العاشر في العلوم تبعا لمتغير الجنس".

النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات

الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل".

ولفحص هذه الفرضية تم حساب الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو في جدول

رقم (8.4).

جدول رقم (8.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة

الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستوى التحصيل
0.40	3.81	112	أكثر من 85
0.48	3.69	109	من 75 إلى 85
0.51	3.57	70	أقل من 75
0.47	3.70	291	المجموع

يتبين من جدول رقم (8.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولمعرفة

مصدر الفروق في المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

وجداول رقم (9.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (9.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين المتوسطات

الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف-المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	2.71	2	1.35	6.11	0.003*
داخل المجموعات	64.04	288	0.22		
المجموع	66.75	290			

\*دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

يتبين من جدول رقم (9.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة قيمته (0.003) وهو أقل من مستوى الدلالة

الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية الرابعة وهي "لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى

طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل"، ولمعرفة الفروق لصالح من قامت الباحثة

بإستخدام التحليل الإحصائي المتقدم Post\_hoc ، تحليل المقارنة (LSD) و جدول رقم (10.4) يوضح

ذلك.

جدول رقم (10.4): نتائج اختبار (LSD) للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا

لمتغير مستوى التحصيل.

مستوى التحصيل	أكثر من 85	من 75 إلى 85	أقل من 75
أكثر من 85		-0.12	-0.23
من 75 إلى 85	0.12		-0.11
أقل من 75	0.23	0.11	

يتبين من جدول رقم (10.4) أن الفروق في المتوسطات الحسابية الأعلى لصالح مستوى التحصيل (أكثر من 85) وقيمه (0.23)، ونقارن بين المتوسطات الحسابية بين (أكثر من 85) و(من 75 إلى 85) في مستوى التحصيل قيمته (0.12) وهو لصالح مستوى التحصيل (أكثر من 85)، ونقارن بين المتوسطات الحسابية بين (أكثر من 85) و(أقل من 75) في مستوى التحصيل قيمته (0.23) وهو لصالح مستوى التحصيل (أكثر من 85).

ونقارن بين المتوسطات الحسابية بين (من 75 إلى 85) و(أقل من 75) في مستوى التحصيل قيمته (0.11) وهو لصالح مستوى التحصيل (من 75 إلى 85).

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين (أكثر من 85) و (من 75 إلى 85) وقيمتها (0.011)،

ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (أكثر من 85) و (أقل من 75) وقيمتها (0.001)،

ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (من 75 إلى 85) و (أقل من 75) وقيمتها (0.001).

#### 4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة

الصف العاشر في فلسطين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الخامسة وهي:

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين الاهتمام

العلمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم".

وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) وجدول رقم (11.4) يوضح العلاقة.

جدول رقم (11.4): نتائج العلاقة بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر

في العلوم.

مستوى الدلالة المحسوبة	معامل الارتباط	
0.033*	0.58	الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية

\*دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ).

يتبين من جدول رقم (11.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة قيمتها (0.033) أقل من مستوى الدلالة

الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية الخامسة "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة

الصف العاشر في العلوم"، أي توجد علاقة بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم.

وتم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) حيث بلغت قيمته (0.58) وهذا يدل على وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية.

## الفصل الخامس

---

### مناقشة النتائج والتوصيات

#### 1.5 المقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضا كاملا ومفصلا لمناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

#### 2.5 النتائج

##### 1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة الاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين؟

يتبين أن مستوى الاهتمام العلمي في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين كانت متوسطة حيث

بلغ المتوسط الحسابي للأداة (3.65)، وبإنحراف معياري (0.42).

وترى الباحثة أن طلبة الصف العاشر يتميزوا بدرجة من الوعي والقدرة على التمييز والاهتمام بمواضيع تخص مجالات الحياة، وتتفاوت درجة إدراك الطلبة لأهمية المواضيع العلمية لوجود طلبة ذات ميول أدبية أو مهنية أكثر، خاصة وأنه في هذه المرحلة يحدد الطلبة مجال تخصصهم للمرحلة الدراسية التالية.

وتختلف طريقة وأساليب التدريس بين المعلمين المتبعه في تنفيذ الحصة الدراسية لما لها من أثر على الطلبة بتتمية الاهتمام العلمي لديهم، حيث المعلم الذي يتبع إستراتيجيات التدريس مثل الاستقصاء وحل المشكلات والعصف الذهني وغيرها تنمي القدرات الفكرية والعلمية والإبداعية لدى الطلبة وبذلك تزيد درجة اهتمام الطلبة في العلوم. وقد تؤثر المواضيع المطروحة بالمنهاج على درجة اهتمام الطلبة بالعلوم، لعدم ارتباطها أحيانا بالبيئة المحيطة بالطلبة، أو عدم توفر أدوات ومواد ومختبرات لتنفيذ بعض التجارب والأنشطة العلمية، ومحاولات إشراك الطلبة بشكل كبير في التجارب والأنشطة بشكل فعال لما لها من تأثير قوي ومهم في الاهتمام العلمي للطلبة، حيث نالت الفقرة رقم (3) في استبانة الاهتمام العلمي أقل متوسط حسابي، والتي تشير لأهمية إجراء الطلبة بأنفسهم التجربة والمحاولة والتجريب لإكتشاف الحقائق والنتائج، والفقرة رقم (4) نالت أقل متوسط حسابي أيضا، مما يبين ان مشاركة الطلبة للبرامج العلمية وإدخال الفيديوهات في عملية التدريس مهم وضروري لربط المعلومات بالواقع.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العمري والجراح (2011)، ودراسة (Laprise & Winrich, 2010).

#### 2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغيري

(الجنس ومستوى التحصيل)؟



وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى فرضيتين صفرتين الأولى والثانية.

**الفرضية الصفرية الأولى:**

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير الجنس".

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.48) وهذه القيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية، وهذا يعني لا توجد فروق وكانت المتوسط حسابي لإناث أعلى قيمته (3.66) من الذكور قيمته (3.60)، ولكن الفرق بين المتوسطات الحسابية بينهم ليس بالفرق الكبير.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود إلى الدافعية للتعلم والاهتمام به عند الذكور والإناث متقاربة ومتشابهة، بسبب تقارب البنية العقلية بين الجنسين، حيث في هذه المرحلة تتميز بالنمو والنضج العقلي والجسمي، ودرجة وعيهم بأهمية التعلم والاهتمام العلمي مرتفعة، والتركيب العقلي والتفكير لديهم في هذه المرحلة يتميز بتطوير الذات والشخصية والقدرات والمهارات، وأيضا تشابه البيئات المحيطة بالطلبة وخصائص المجتمع، وتشابه البيئات المدرسية بين الجنسين وتوفر الأدوات والمختبرات والوسائل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري والجراح (2011)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ( Groen , 2009).

**الفرضية الصفرية الثانية:**

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل".

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.94) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، ومتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.71).

وترى الباحثة سبب عدم وجود فروق بين الطلبة في الاهتمام العلمي رغم اختلاف مستويات التحصيل لدى طلبة الصف العاشر في العلوم، هو اعتماد المعلمين على الأساليب التقليدية والتلقين في التدريس واعتماد أسلوب التقويم في الاختبارات التحصيلية وعدم إتباع التقويم في مجالات البحث والتفكير في نمط الأسئلة، وبذلك يهتم الطلبة بحفظ المعلومة بدون التوسع فيها والبحث واكتشاف وتطور المعرفة لأنه يعتمد على الحفظ الصم والتعلم قصير المدى، ولا يوظف المعلومات والمعارف في حياته اليومية وما يواجهه من مشكلات لحلها، ويستحب أن يكون الطلبة محور العملية التعليمية حسب النظرية البنائية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العمري والجراح (2011).

### 3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين؟

تبين أن مستوى المعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة (3.69)، وانحراف معياري (0.21).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية لأن المعتقدات المعرفية تنمو مع الوقت لدى الطلبة، وأن عملية النمو والتفكير عند الطلبة تتطور مع المراحل الدراسية المتقدمة، وتزداد بزيادة وعيهم وإدراكهم، وأن المعتقدات

المعرفية تنمو وتزداد بشكل متسلسل ومنظم مع زيادة المراحل الدراسية، ويقين الطلبة بأن المعرفة غير ثابتة قابلة للتغيير بشكل مستمر في ظل التطورات العلمية الحديثة التي يشهدها القرن الحالي، وأن الطلبة يتعلمون بعمق وغير سطحيين في التفكير.

ويعتبر الطلبة المعلم هو مصدر المعارف والحقائق والمعلومات، ويستمدون منه المعتقدات المعرفية، لذلك يعتبر دور المعلم مهم وضروري في العملية التعليمية التعلمية، وتمكن المعلم من المعارف والحقائق والمعلومات ضروري لتحقيق الأهداف المخطط لها في التعلم، وإتباع المعلم للأساليب وطرق التدريس تنمي قدرات الطلبة ومهاراتهم، وتنعكس على زيادة المعتقدات المعرفية لديهم.

وحسب استبانة المعتقدات المعرفية نالت فقرة رقم (4) ورقم (8) أعلى متوسطات حسابية، وتتوقع الباحثة السبب هو قناعة الطلبة بأن التعلم وتطوير المهارات يتطلب جهد وتعب من قبل الطلبة وأن التطوير والتقدم يحتاج إلى الاهتمام والبحث والإكتشاف والقراءة أكثر في الكتب والأبحاث لتزويد المعرفة لديهم، وفقرة رقم (25) ورقم (30) نالت أدنى متوسطات حسابية، لأن قدرات الطلبة مختلفة ومتفاوتة وهناك فروق فردية بين الطلبة، ويحتاج بعض الطلبة مجهود وتعب وإرشاد وتوضيح أكثر من غيرهم وخاصة الذين يمتلكون قدرات عقلية قليلة ومستوى تحصيلي متدني، فعلى المعلم مساعدتهم وإعطائهم الفرصة للتعلم أكثر من غيرهم والتركيز عليهم وتزويدهم بالأمثلة التوضيحية والنشاطات المختلفة، لرفع مستواهم وقدراتهم حتى يتساوا مع غيرهم من الطلبة.

#### 4.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعاً لمتغيري

(الجنس ومستوى التحصيل)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى فرضيتين صفرتين الثالثة والرابعة.

#### الفرضية الصفرية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات

الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير الجنس".

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.33) وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، وبمتوسط حسابي للذكور أعلى من الإناث وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن الطلبة غالبا ما يميلون إلى إثبات الذات والإستقلالية عن الأهل والمعلمين وخاصة الذكور لذلك كانت النتيجة لصالح الذكور بمتوسط حسابي قيمته (3.72) أعلى من الإناث، وقد يعود السبب في ذلك إلى تأثر الطلبة الذكور واندماجهم بشكل أكبر من الإناث في البيئة المحيطة وخاصة البيئة الاجتماعية، مما منحهم خبرة أكبر ساهمت في نمو المعتقدات المعرفية لديهم.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة بقيعي (2013)، وتتفق مع دراسة المومني وخزعلي (2015).

#### الفرضية الصفرية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في المتوسطات

الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل".

تشير النتائج إلى أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة تساوي (0.003) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )، ومتوسط حسابي (3.70)، وترى الباحثة أن النتيجة معقولة ومنطقية لأن من الطبيعي وجود فروق فردية بين الطلبة وقدرات مختلفة، والطلبة من ذوي التحصيل المرتفع في العلوم يتميزون

عادة بقدرات عقلية كبيرة مما شكل انعكاسا على المعتقدات المعرفية لديهم وجعلها تكون بدرجة كبيرة مقارنة بغيرهم من الطلبة ذوي التحصيل المتدني والجيد.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Youn et al.,2001) ودراسة (Topkaya et al.,2011) ودراسة بقيعي (2013).

#### 5.2.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الخامسة.

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم".

حيث تبين أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين حيث بلغ معامل الارتباط (0.58) وبمستوى دلالة محسوبة (0.033)، أي أنه إذا زاد الاهتمام العلمي عند الطلبة في العلوم أدى بذلك إلى زيادة معتقداتهم المعرفية ، وقد يعزى السبب في هذه العلاقة الإرتباطية إلى إرتباط الاهتمام والدافعية عند الطلبة لتعلم العلوم مع المعارف والحقائق والمعتقدات التي يتعلموها، حيث الاهتمام في الأنشطة المعرفية والعلمية للطلبة تجعلهم يتشوقون للمعرفة والنتيجة المحققة لذلك.

### 5.3 توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بالآتي:

1. تدريب معلمي العلوم على توظيف الإستراتيجيات الحديثة وإستراتيجيات البنائية بشكل خاص لمساهمتها الكبيرة في تنمية المعتقدات المعرفية لدى الطلبة.
2. إعداد برامج تدريبية للمعلمين قائمة على الفكر البنائي.
3. توفير بيئات تعليمية محفزة ومشجعة للطلبة لتطبيق الأنشطة العلمية، وتوفير المواد والوسائل للطلبة اللازمة لتنفيذ التجارب العلمية مما يدعم بشكل كبير من زيادة اهتمامهم بمادة العلوم.
4. تطوير المناهج وتضمينها لدروس تشجع وتنمي الاهتمام العلمي للطلبة.
5. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية واختيار متغيرات مختلفة ومجتمعات مختلفة.
6. الحث على استخدام استراتيجيات حديثة مع الطلبة في مادة العلوم لزيادة الاهتمام العلمي لديهم.

## المصادر والمراجع

### أولاً: المراجع العربية

ابن شعلال، عبد الوهاب.(2017). أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد 18، ص ص 93-102.

أبو عاذرة، سناء.(2012). الإتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو عقيل، إبراهيم.(2019). مستوى المعتقدات المعرفية لأساتذة كليات التربية وعلاقتها بأدائهم التدريسي من وجهة نظر الطلبة في فلسطين-دراسة حالة،مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية /جامعة بابل، عدد 43، ص ص 828-847.

أبو ناجي، محمود.(2014). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار والميول العلمية لدى طلبة الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، عدد 24، مجلد 1، ص ص 30-79.

أحمد، سماح.(2019). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتفكير المنفتح النشط والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سوهاج، مصر.

بقيعي، نافز.(2013). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، مجلة العلوم التربوية، المجلد 40، عدد 3، ص ص 1021-1035.

- جابر، عبد الحميد؛ والشيخ، سليمان.(1988). مشكلات المعلمين المبتدئين وعلاقتها باتجاهاتهم التربوية. دراسات في علم النفس، جامعة قطر، الدوحة.
- جروان، فتحي.(2016). الموهبة والتفوق والإبداع، ط 7. دار الفكر، دمشق، سوريا.
- الخرجي، سليم.(2011). أساليب معاصرة في تدريس العلوم. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- راشد، محمد.(2012). تطوير منهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء التوجهات العالمية واهتمامات الطلبة العلمية. كلية التربية النوعية، جامعة بنها.
- الربيع، فيصل؛ والجراح، عبد الناصر.(2011). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد 9، عدد 2، ص ص 191 - 199.
- الريشان، عبير.(2019). أثر المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي على العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني، المجلة العربية للنشر العلمي، عدد 11، ص ص 198-258.
- الزغول، عماد.(2012). مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 4، عمان، الأردن.
- زيتون، عايش.(1996). أساليب تدريس العلوم، ط 2. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- زيتون، عايش.(1999). أساليب تدريس العلوم، ط 2. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- زيتون، كمال عبد الحميد.(2002). تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.



- سحلول، وليد.(2014). بنية المعتقدات المعرفية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأعدادية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، عدد 45، ص ص 1-28، الرياض.
- السيد، وليد شوقي.(2009). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.
- الشامسطي، سليمان.(2005). المعتقدات المعرفية حول العلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في تربية جنوب الخليل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- عبد الكريم، سعد.(2016). أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن غير تعليم العلوم في تنمية مهارات الحوار والاهتمام العلمي لدى طلبة المرحلة الأبتدائية بمصر، المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط، مجلد 32، عدد 3، جزء ثاني.
- عطا الله، ميشيل كامل.(2001). طرق وأساليب تدريس العلوم. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- العمرى، وصال؛ والجراح، عبد الناصر.(2011). درجة اهتمام طلبة المرحلة الأساسية بالعلوم وعلاقتها بجنس الطالب ومستواه الصفي وتحصيله الدراسي، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد 25، عدد 9.
- علي، غادة.(2017). الأهمية النظرية والوظيفية للمعتقدات المعرفية للمعلم عن الطالب الموهوب(بحث مستل من رسالة دكتوراة)، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ص ص 229-251.
- علي، محمد.(2002). التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

عودة، أحمد. (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

عياش، أمال؛ والصافي، عبد الحكيم. (2007). طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية. دار الفكر

ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

قاسم، إيمان. (2017). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والسنة الدراسية لدى عينة من طلبة

كلية التربية ببور سعيد، مجلة كلية التربية، عدد 22، ص ص 407-436.

قطامي، يوسف. (2006). تعليم التفكير لجميع الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،

الأردن.

المقرم، سعد خليفة. (2001). طرق تدريس العلوم؛ المبادئ والأهداف. دار الشروق للنشر والتوزيع،

عمان، الأردن.

المومني، عبد اللطيف؛ وخزعلي، قاسم. (2015). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة

والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،

مجلد 11، عدد 4، ص ص 497-509.

Ainley, M., Hidi, S, & Berndorff, D. (2002). Interest. Learning. and psychological processes that mediate their relationship. **Journal of Educational Psychology**. 94(3), 545–561.

Anderson, C.M. (2005). Ways of Knowing, Their association with gender and higher order thinking. **Unpublished master's thesis, college of education,** Wichita State University, Wichita, Kansas, US.

Ausubl, D.P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom, **Educational Psychologist**, 12.

Bloom, B.S. (1956). **Taxonomy of educational objectives**, Mckey Pup, N,Y.

Cano, F. (2008). Family environment, epistemological beliefs, learning strategies and academic performance: A path analysis. In M. S. Khine (Ed.), **Knowing, knowled, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures**. 219–239. New York: Springer.

Dapont, T. (1992). Investigating students understanding of Newton's laws of motion through schema theory and sporting activities. **Unpublished doctoral Dissertation**. The University of Houston.

Elby, A. & Hammer, D.M. (2002). On the form of a personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing**. (169–190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ellen, H. (2015). **Science Education for Responsible Citizenship**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Page 14.

Eren, A. (2007). Examining the differences among undergraduate student's epistemological beliefs. **Education and Science**, 32, 145, 71–84.

Feldman, k. A & Paulsen, M. B. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Cognitive and behavioral strategies. **Research in Higher Education**, 48, 3, 353–401.

Gendjova, A. (2007). Enhancing Student's Interest in Chemistry by Home Experiments. **Journal of Baltic Science Education**.6(3), 5–15.

Groen, J. (2009). The impact of pedagogical practice on student interest in elementary science classrooms. **Dissertation Abstracts International**. 97, 481–494.

Hidi, S. & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21<sup>st</sup> century. **Review of Educational Research.** (70), 151–179.

Hidi, S. & Renninger, A. (2006). The four– phase model of interest development. **Educational Psychologist.** (41), 111–127.

Hofer, B. K. (1994). **Epistemological beliefs and first year college students: Motivation and cognition in different instructional contexts.** Paper presented at the American Psychological Association, Los Angeles, CA.

Hofer, B. K. (2008). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed), **Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures**, pp. 3–22. New York, Springer.

Karadash, C. A. & Wood, P. (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.** (231–260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Laprise, S. & Winrich, C. (2010). The Impact of Science Fiction Films on Student Interest in Science. **Journal of College Science Teaching.** 40(2), 45–49.

Long, J. (2003). Connecting with the content: how teacher interest affects student interest in a core. **Dissertation Abstracts International**.

McDemott, J. (1981). **The philosophy of John Dewey**. (vol.1-2). Chicago: University of Chicago Press.

Moser, P. K., Mulder, D. H & Trout, J. D. (1998). **The theory of knowledge, A thematic introduction**. New York, Oxford University Press.

Muis, K. R. (2002). Personal epistemology and mathematics, **Review of Educational Research**, 74, 3, 317-377.

Newman, R., & Paris, S. (1990). Development Aspects of self Regulated Learning. **Educational Psychologist**, 25, 1, 87-102.

Perry, W. G. (1970). **Form of intellectual and ethical development in the collage years**. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Rodriguez, L., & Cano, F. (2006). The Epistemological beliefs, **Learning approaches and study orchestrations of university students**. Studies in Higher Education 31, 5, 617-336.

Schiefele, U. (1991). Interest Learning and Motivation. **Educational Psychologist**. (26), 299-323.

Schommer, M. (1990). Effect of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 82, 3, 498–504.

Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. **Research in Higher Education**, 34, 3, 355–370.

Schommer, M., & Dunnell, P. A. (1994). A Comparison of Epistemological Beliefs beliefs about learning. **Contemporary Educational Psychology**, 18 (1), 23–35.

Schommer, M. (2008). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of student's and professor's mathematical beliefs. **Epistemological studies across diverse cultures**. pp. 333–333, New York, Springer.

Schommer– Aikins, M. & Easter, M. (2008). Epistemological beliefs' contributions to study strategies of Asian Americans and European Americans. **Journal of Educational Psychology**, 100, 4, 920–929.

Schommer, M., & Huter, R. (2002). Epistemological Beliefs and Thinking about Everyday Controversial Issues, **Journal of Psychology**.136(1), 5–20.

Shuell, T. J. (1996). The Role of educational psychology in the preparation of teachers. **Educational Psychologist**, 31(1), 5–14.

Soric, I. & Palekic, M. (2009). The role of student's interests. Self-regulated learning: The relationship between student's interests. Learning strategies and causal attributions. **European Journal of Psychology of Education XXXIV**. 4, 545–565.

Stahl, E., Bromme, R., & Kienhues, D. (2000). Knowledge and epistemological beliefs: An intimate but complicate relationship. In M. S. Khine (Ed.), **Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures** (417–435), New York: Springer.

Struyk, L. Epstein, M. Bursuck, W. Polloway, E. Macconeghy, J. & Cole, k .(1995). Homework grading and testing practices used by teachers for students with and without disabilities. **The Clearing Houses**.69(1), 50–55.

Topkaya, N, Yaka, B, & Ogretmen, T.(2011). The adaptation study of learning and studying approaches inventory and the relation with related constructs. **Education and Science**, 36, 159, 192–204.

Verhey, M.(2002). **Graduate student perceptions of their SFSU Experience**.



Whitmire, E.(2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. **Information Processing and Management**, 40, 97-111.

Yang, L.(2010). Toward a Deeper Understanding of Student Interest or Lack of Interest in Science. **Journal of College Science Teaching**. 68-77.

Ysseldke, J. Algozzine, B. & Thurlow, M.(1992). **Critical issues in special education**. Boston: Houghtesn- Mifflin.

Youn, I., Yang, k. M., & Choi, I., J.(2001). An analysis of the nature of epistemological beliefs: Investigating factors affecting the epistemological development of South Korean high school students. **Asia Pacific Education**. 2, 1, 10-21.

ملحق رقم (1) أسماء لجنة التحكيم أدوات الدراسة

الرقم	اسم المحكم	مكان العمل
1	أ.د. عفيف زيدان	جامعة القدس
2	د. إبراهيم عرمان	جامعة القدس
3	د. محسن عدس	جامعة القدس
4	د. سهيل صالحه	جامعة النجاح الوطنية
5	د.معن مناصرة	جامعة الخليل
6	د. منير كرمة	جامعة بوليتكنك فلسطين
7	د.نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة
8	أ.صفوت رصرص	مديرية التربية والتعليم/الخليل

## ملحق (2) كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس

Al-Quds University  
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس  
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2020/11/16

حضرة السادة / مديرة التربية والتعليم المحترمين  
الخليل

### الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة أماني شفيق عبد الجواد الفطافطة ، بإجراء دراسة بعنوان:

"الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

كلية العلوم التربوية  
Faculty of Educational Sciences



د. ايناس ناصر

عميد كلية العلوم التربوية

## ملحق (3) كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم

دولة فلسطين  
وزارة التربية والتعليم  
مركز البحث والتطوير التربوي

State of Palestine  
Ministry of Education  
Center for Educational Research and Development

وزارة التربية والتعليم

الرقم: و ت / ١٤ / ١٤٠٠  
التاريخ: 2020/ 11 / 19م

**لمن بهمه الأمر**  
**تسهيل مهمة بحثية**

يهدىكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:  
"أماني شفيق عبد الجواد الفطافطة"

من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:  
"الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينة طبقية عشوائية من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بالتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر  
11/19  
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي



نسخة:  
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.  
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.  
الأخ مدير عام التربية والتعليم - الخليل المحترم.  
د. ايناس عارف صالح ناصر - المحترم/ المشرف على الدراسة - بريد الكتروني inaser@staff.alquds.edu

Tel ( + 970-562-501092 ) E-mail ( [ncerd@moe.edu.ps](mailto:ncerd@moe.edu.ps) )

## ملحق (4) استبانة الاهتمام العلمي للمحكّمين

تحكيم استبانة الاهتمام العلمي



حضرة المحكم /ة \_\_\_\_\_ المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان "الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين" وذلك لنيل درجة الماجستير في أساليب التدريس /تركيز علوم من جامعة القدس ، واستلزم ذلك اعداد استبانة الاهتمام العلمي .

لذا نرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الاستبانة، وابداء الاراء في ضوء خبرتكم، من حيث :

\*مدى ملائمة ووضوح الفقرات ومناسبتها لمستوى الطلبة .

\*مدى ملائمة الفقرات لموضوع البحث .

\*دقة وسلامة الفقرات علميا ولغويا .

\*كفاية عدد الفقرات وملائمتها للطلبة .

\*اجراء ما ترونه مناسباً لصالح الدراسة من اضافة أو حذف أو تعديل.

شاكراً لحسن تعاونكم ،،،

بيانات المحكم	
الاسم :	التخصص :
الدرجة العلمية :	مكان العمل :

الباحثة: أماني شفيق الفطافطة.

## استبانة الاهتمام العلمي



جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

عزيزي الطالب /ة المحترم/ة :

تقوم الباحثة باجراء بحث بعنوان "الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين" ، حيث يوجد أمامك مقياس لمعرفة الاهتمام العلمي لطلبة الصف العاشر يحتوي على (20) فقرة منتهية بخمس خيارات محتملة ، هذه المعلومات لغاية البحث العلمي فقط .

مع جزيل الشكر لكم لحسن تعاونكم

الباحثة :أماني شفيق الفطافطة

القسم الاول : يرجى من حضرتكم وضع اشارة ( × ) في المكان المخصص فيما يلي :

1.النوع : نكر ( ) أنثى ( ) .

2.المستوى التحصيلي في العلوم: ممتاز ( ) جيد جدا ( ) جيد ( ) مقبول ( ) .

القسم الثاني: يرجى من حضرتكم وضع إشارة (X) حسب ما تنطبق عليه الحالة في المكان المخصص فيما يلي:

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1.	أتشوق لحضور حصة العلوم.					
2.	أراقب معلمي وهو يعرض أشياء مختلفة في العلوم					
3.	أقوم بإجراء التجارب العلمية .					
4.	أشارك زملائي في العمل في حصة العلوم.					
5.	أمارس الاعمال الكتابية في حصة العلوم.					
6.	أشاهد عروض العلوم على شاشة التلفاز .					
7.	أشاهد معلمي وهو يثبت ظاهرة علمية .					
8.	أستخدم المواد والادوات في تجارب العلوم.					
9.	أعمل على استكشاف المعرفة العلمية مع الآخرين					
10.	أقدم المساعدة في حصة العلوم.					
11.	أقوم بمطالعة كتب ومواد العلوم.					
12.	أتابع معلمي أثناء قيامه بالتجارب أماناً.					
13.	أصنع أشياء مختلفة في العلوم.					
14.	أعمل في المشاريع العلمية من خلال نظام المجموعات .					
15.	أعتبر تعلم العلوم ضرورياً .					
16.	أبحث في الأشياء التي يحضرها معلم العلوم الى الصف .					
17.	أعمل بيدي في حصة العلوم.					
18.	أشارك في الرحلات العلمية الثقافية .					
19.	أنسخ ما يكتب على السبورة في حصة العلوم.					
20.	أقرأ لأطور نفسي بالعلوم ومواضيعها.					

## ملحق (5) استبانة المعتقدات المعرفية للمحكمين

### تحكيم استبانة المعتقدات المعرفية



حضرة المحكم /ة \_\_\_\_\_ المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة باجراء دراسة بعنوان "الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين" وذلك لنيل درجة الماجستير في أساليب التدريس /تركيز علوم من جامعة القدس ، واستلزم ذلك اعداد استبانة المعتقدات المعرفية.

لذا نرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الاستبانة ، وايداء الاراء في ضوء خبرتكم ، من حيث :

\*مدى ملائمة ووضوح الفقرات ومناسبتها لمستوى الطلبة .

\*مدى ملائمة الفقرات لموضوع البحث .

\*دقة وسلامة الفقرات علميا ولغويا .

\*كفاية عدد الفقرات وملائمتها للطلبة .

\*اجراء ما ترونه مناسباً لصالح الدراسة من اضافة أو حذف أو تعديل .

شاكرا لحسن تعاونكم ،،،

بيانات المحكم	
الاسم :	التخصص :
الدرجة العلمية :	مكان العمل :

الباحثة :أماني شفيق الفطافطة



## استبانة المعتقدات المعرفية



جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

عزيزي الطالب/ة المحترم/ة :

تقوم الباحثة باجراء بحث بعنوان "الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين" ، حيث يوجد أمامك مقياس لمعرفة المعتقدات المعرفية لطلبة الصف العاشر يحتوي على (40) فقرة منتهية بثلاث خيارات محتملة ، هذه المعلومات لغاية البحث العلمي فقط .

مع جزيل الشكر لكم لحسن تعاونكم

الباحثة : أماني شفيق الفطافطة

القسم الاول : يرجى من حضرتكم وضع اشارة ( x ) في المكان المخصص فيما يلي :

1.النوع : نكر ( ) أنثى ( ) .

2.المستوى التحصيلي في العلوم : ممتاز ( ) جيد جدا ( ) جيد ( ) مقبول ( ) .

القسم الثاني: يرجى من حضرتكم وضع إشارة (×) حسب ما تنطبق عليه الحالة في المكان المخصص فيما يلي:

الرقم	الفقرات	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة ضعيفة
المجال الاول (السلطة العالمية )				
1.	التزم بما يقول المعلم /ة من معلومات في موضوع الحصة .			
2.	ابدا الاستنكار قبل الامتحان بفترة كافية .			
3.	أعتقد أنه من المفيد لي أن أربط الافكار الجديدة مع ما لدي من معرفة .			
4.	أعتقد أن القدرة على التعلم لا تنمو بالممارسة والجهد .			
5.	أعتقد أن معظم المبادئ والنظريات الموجودة في الكتب الان ستتغير بعد فترة من الزمن .			
6.	أخطئ كثيرا في اجابة الاسئلة وألجأ لاجابات المقرر الدراسي.			
7.	أرى أنه يجب أن يتم تصحيح المعلم /ة لاجابات الطلبة وفق المعرفة الصحيحة .			
8.	كلما قرأت كثيرا ازدادت المعرفة لدي .			
المجال الثاني (المعرفة البسيطة )				
9.	أفضل ربط المعلومات بعضها ببعض أثناء القراءة.			
10.	أعتقد أن التفوق يتطلب الكثير من العمل حتى بالنسبة للاندكيا .			
11.	أعتقد أن ما يقوله العلماء عن المعرفة هو الصحيح .			
12.	عند الاستعداد لاختبار ما ، أظل أكتب المعلومات حتى أحفظها .			
13.	أتعلم الموضوع من خلال قراءته من بدايته لنهايته.			
14.	أخطط جيدا لاستنكار دروسي.			

			15. أعتقد أن الحقيقة العلمية ثابتة لا تتغير .
			16. أطلب مساعدة المعلم /ة في حل المسائل والمهام الصعبة .
المجال الثالث ( المعرفة المؤكدة )			
			17. أشعر أن قراءتي لفصل صعب من الكتاب المقرر يساعدني على فهمه .
			18. أرى أن معنى الجملة يرتبط بسياق الحديث الذي قيلت فيه .
			19. أراجع عملي لتأكد من انني أدبته على أكمل وجه .
			20. أعتقد أن المعلومات التي أتعلمها في الحصة تكون مؤكدة وغير قابلة للتغيير .
			21. أرى أن المصدر الرئيس لمراجعة اجاباتي هو المعلم .
			22. أرى أنه يجب على الطلبة اتباع تعليمات المعلم /ة في الحصة .
			23. يزيد فهمي للأفكار الصعبة بزيادة الجهد.
			24. أعتقد أن المعرفة تتكون من معلومات منفصلة لا يوجد بينها ترابط .
المجال الرابع (التعلم السريع )			
			25. أعتقد أن الطلبة المتوسطين في التحصيل الدراسي يظلون طوال حياتهم متوسطين .
			26. أعتقد أنه لا توجد حقيقة علمية مطلقة .
			27. أرى أن التعلم هو أن أقوم بعمل ما يكلفني به المعلم/ة .
			28. أعتقد في حصولي على المعرفة تعتمد على كفاءة المعلم/ة .
			29. أستمع للمعلم /ة دون مناقشة .
			30. اذا لم أتعلم شيئاً بسرعة ، فانني لن أتعلمه مطلقا .

			31. أحاول جاهدا أن أربط المعلومات من المصادر المختلفة بعضها ببعض.
			32. نجاحي في التعلم يرتبط بمقدار الجهد الذي أبذله.
المجال الخامس ( القدرة الثابتة )			
			33. أعتقد أنه يجب أن يستمد الابناء معظم خبراتهم من الالباء .
			34. كلما قرأت فصلا من كتاب أكثر من مرة ، أجد أنني أحصل على معلومات أكثر .
			35. لفهم مادة معينة ، فاني أعيد ترتيب الافكار فيها حسب الطريقة التي تناسبني .
			36. تفيد المراجع العلمية في توضيح الافكار الغامضة .
			37. أعتقد أن ما هو حقيقي اليوم سوف يكون حقيقيا في الغد.
			38. أبذل جهدا كبيرا في استذكار الدروس لاضمن النجاح .
			39. أعتقد أن الطريقة المثلى لفهم النص هي اعادة ترتيب المعلومات تبعا لاسلوبي الخاص.
			40. أحتاج الى المزيد من العمل الجاد لكي أتقدم في الدراسة .

## ملحق (6) استبانة الاهتمام العلمي

استبانة الأهتمام العلمي



جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

عزيزي الطالب/ة المحترم/ة :

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان "الأهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين"، حيث يوجد أمامك مقياس لمعرفة الأهتمام العلمي لطلبة الصف العاشر يحتوي على (20) فقرة منتهية بخمس خيارات محتملة، هذه المعلومات لغاية البحث العلمي فقط .

مع جزيل الشكر لكم لحسن تعاونكم ،،،

الباحثة : أماني شفيق الفطافطة .

القسم الأول : يرجى من حضرتكم وضع إشارة (×) في المكان المخصص فيما يلي :

1.الجنس: نكر ( ) أنثى ( ) .

2.المستوى التحصيلي في العلوم: أكثر من 85 ( ) من 75 إلى 85 ( ) أقل من 75 ( ) .

القسم الثاني: يرجى من حضرتكم وضع إشارة (×) حسب ما تنطبق عليه الحالة في المكان المخصص

فيما يلي:

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1.	أتشوق لحضور حصة العلوم.					
2.	ألاحظ معلمي وهو يعرض أشياء مختلفة في العلوم .					
3.	أجري التجارب العلمية .					
4.	أشارك زملائي في العمل في حصة العلوم.					
5.	أمارس الأعمال الكتابية في حصة العلوم.					
6.	أشاهد البرامج العلمية على شاشة التلفاز أو الأنترنت.					
7.	أنتبه جيداً لمعلمي وهو يثبت ظاهرة علمية .					
8.	أستخدم المواد في تجارب العلوم.					
9.	أعمل على إستكشاف المعرفة العلمية مع الآخرين.					
10.	أقدم المساعدة لزملائي في حصة العلوم.					
11.	أطالع كتب ومواد العلوم.					
12.	أتابع معلمي أثناء قيامه بالتجارب أماناً.					
13.	أصنع وسائل مختلفة في العلوم.					

					أشارك في المشاريع العلمية من خلال نظام المجموعات.	14.
					أعتبر تعلم العلوم ضرورياً.	15.
					أبحث في الأشياء التي يحضرها معلم العلوم إلى الصف.	16.
					أعمل بيدي في حصة العلوم.	17.
					أشارك في الرحلات العلمية الثقافية.	18.
					أهتم بنقل ما يكتب على السبورة في حصة العلوم.	19.
					أقرأ لأطور نفسي بالعلوم ومواضيعها.	20.

## ملحق (7) استبانة المعتقدات المعرفية

استبانة المعتقدات المعرفية



جامعة القدس

كلية العلوم التربوية

عزيزي الطالب/ة المحترم/ة :

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان "الاهتمام العلمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية في العلوم لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين"، حيث يوجد أمامك مقياس المعتقدات المعرفية لطلبة الصف العاشر يحتوي على (40) فقرة منتهية بخمسة خيارات محتملة، هذه المعلومات لغاية البحث العلمي فقط .

مع جزيل الشكر لكم لحسن تعاونكم ،،،

الباحثة : أماني شفيق الفطافطة.

القسم الأول : يرجى من حضرتكم وضع إشارة (x) في المكان المخصص فيما يلي :

1.الجنس : ذكر ( ) أنثى ( ) .

2.المستوى التحصيلي في العلوم: أكثر من 85 ( ) من 75 إلى 85 ( ) أقل من 75 ( ) .



القسم الثاني: يرجى من حضرتكم وضع إشارة (X) حسب ما تنطبق عليه الحالة في المكان المخصص

فيما يلي:

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
<b>المجال الأول ( السلطة العالمية )</b>						
1.	ألتزم بما يقوله المعلم من معلومات في موضوع الدرس.					
2.	أبدأ الدراسة قبل الإمتحان بفترة كافية.					
3.	أعتقد أنه من المفيد لي أن أربط الأفكار الجديدة مع ما لدي من معرفة سابقة.					
4.	أعتقد أن القدرة على التعلم تنمو بالممارسة والجهد.					
5.	أعتقد أن معظم المبادئ والنظريات العلمية الموجودة في الكتب الآن ستتغير بعد فترة من الزمن.					

					6. أخطئ كثيراً في إجابة الأسئلة وألجأ لإجابات الكتاب المدرسي.
					7. أرى أنه يجب أن يتم تصحيح المعلم لإجابات الطلبة وفق المعرفة الصحيحة.
					8. كلما قرأت كثيراً ازدادت المعرفة لدي.
المجال الثاني ( المعرفة البسيطة )					
					9. أفضل ربط المعلومات بعضها ببعض أثناء القراءة.
					10. أعتقد أن التفوق يتطلب الكثير من الجهد حتى بالنسبة للأذكياء.
					11. أعتقد أن ما يقوله العلماء عن المعرفة هو الصحيح.
					12. عند الاستعداد لإختبار ما، أظن أكتب المعلومات حتى أحفظها.
					13. أتعلم الموضوع من خلال قراءته من بدايته لنهايته.
					14. أخطت جيداً لاستنكار دوري.
					15. أعتقد أن الحقيقة العلمية ثابتة لا تتغير.

					أطلب مساعدة المعلم في حل المسائل والمهام الصعبة.	16.
<b>المجال الثالث ( المعرفة المؤكدة )</b>						
					أشعر أن تكرار قراءتي لفصل صعب من الكتاب المدرسي يساعدي على فهمه.	17.
					أرى أن معنى الجملة يرتبط بسياق الحديث الذي قيلت فيه.	18.
					أراجع عملي لأتأكد من أنني أديته على أكمل وجه.	19.
					أعتقد أن المعلومات التي أتعلمها في الحصة تكون مؤكدة وغير قابلة للتغيير .	20.
					أرى أن المصدر الرئيس لمراجعة إجاباتي هو المعلم.	21.
					أرى أنه يجب على الطلبة إتباع تعليمات المعلم في الحصة.	22.
					يزيد فهمي للأفكار الصعبة بزيادة الجهد.	23.
					أعتقد أن المعرفة تتكون من معلومات منفصلة لا يوجد بينها ترابط.	24.

المجال الرابع ( التعلم السريع )

					25. أعتقد أن الطلبة المتوسطين في التحصيل الدراسي يظلون طوال حياتهم متوسطين.
					26. أعتقد أنه لا توجد حقيقة علمية مطلقة.
					27. أرى أن التعلم هو أن أقوم بعمل ما يكلفني به المعلم.
					28. أتعلم في حصولي على المعرفة على كفاءة المعلم.
					29. أستمع للمعلم دون مناقشة.
					30. إذا لم أتعلم شيئاً بسرعة، فإنني لن أتعلمه مطلقاً.
					31. أحاول جاهداً أن أربط المعلومات من المصادر المختلفة بعضها ببعض.
					32. نجاحي في التعلم يرتبط بمقدار الجهد الذي أبذله.

المجال الخامس ( القدرة الثابتة )

					33. أعتقد أنه يجب أن يستمد الأبناء معظم خبراتهم من الوالدين.
--	--	--	--	--	--

					34. كلما قرأت فصلا من كتاب أكثر من مرة، أجد أنني أحصل على معلومات أكثر.
					35. لفهم مادة علمية، فإني أعيد ترتيب الأفكار فيها حسب الطريقة التي تناسبني.
					36. تفيدني المراجع العلمية في توضيح الأفكار الغامضة.
					37. أعتقد أن ما هو حقيقي اليوم سوف يكون حقيقيا أيضا في الغد.
					38. أبذل جهداً كبيراً في استنكار الدروس لأضمن النجاح.
					39. أعتقد أن الطريقة المثلى لفهم النص العلمي هي إعادة ترتيب المعلومات تبعا لأسلوبي الخاص.
					40. أحتاج إلى المزيد من العمل الجاد لكي أتقدم في العلوم.

## فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
88	أسماء لجنة التحكيم أدوات الدراسة	1
89	كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس	2
90	كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم	3
91	استبانة الاهتمام العلمي للمحكمين	4
94	استبانة المعتقدات المعرفية للمحكمين	5
99	استبانة الاهتمام العلمي	6
102	استبانة المعتقدات المعرفية	7

## فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
43	أعداد المدارس والشعب والطلبة.	1.3
44	الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.	2.3
49	مفتاح تصحيح أداتي الدراسة.	3.3
51	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاهتمام العلمي.	1.4
54	نتائج تحليل ت-للعينات المستقلة (t-test) للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير الجنس.	2.4
55	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل.	3.4
56	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية للاهتمام العلمي لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل.	4.4
57	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في فلسطين.	5.4
62	المتوسطات الحسابية لمجالات المعتقدات المعرفية.	6.4

63	نتائج تحليل ت-للعينات المستقلة (t-test) للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير الجنس.	7.4
64	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل.	8.4
65	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل.	9.4
66	نتائج اختبار (LSD) للمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم تبعا لمتغير مستوى التحصيل.	10.4
67	نتائج العلاقة بين الاهتمام العلمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في العلوم.	11.4



## فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	الإقرار
ب	شكر وتقدير
ج	الملخص بالعربية
هـ	الملخص بالإنجليزية
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
1	المقدمة
5	مشكلة الدراسة
6	أسئلة الدراسة
7	فرضيات الدراسة
8	أهداف الدراسة
9	أهمية الدراسة
10	محددات الدراسة
10	مصطلحات الدراسة
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
12	المقدمة
12	الإطار النظري

26	الدراسات السابقة
39	التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
42	المقدمة
42	منهج الدراسة
43	مجتمع الدراسة
43	عينة الدراسة
44	أداتا الدراسة
46	صدق أدتي الدراسة
47	ثبات أدتي الدراسة
47	إجراءات الدراسة
48	متغيرات الدراسة
49	المعالجة الإحصائية
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
50	المقدمة
50	النتائج المتعلقة بالاهتمام العلمي
50	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
53	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

56	النتائج المتعلقة بالمعتقدات المعرفية
56	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
62	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
67	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
69	المقدمة
69	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
70	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
72	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
73	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
75	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
76	توصيات الدراسة
77	المراجع العربية
81	المراجع الأجنبية
88	الملاحق
108	فهرس الملاحق
109	فهرس الجداول

