

|                   |                                                                                                                                                        |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| العنوان:          | النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية |
| المصدر:           | المجلة المصرية للدراسات النفسية                                                                                                                        |
| الناشر:           | الجمعية المصرية للدراسات النفسية                                                                                                                       |
| المؤلف الرئيسي:   | زكي، هناء محمد                                                                                                                                         |
| المجلد/العدد:     | مج 27، ع 96                                                                                                                                            |
| محكمة:            | نعم                                                                                                                                                    |
| التاريخ الميلادي: | 2017                                                                                                                                                   |
| الشهر:            | يولية                                                                                                                                                  |
| الصفحات:          | 447 - 219                                                                                                                                              |
| رقم MD:           | 1011025                                                                                                                                                |
| نوع المحتوى:      | بحوث ومقالات                                                                                                                                           |
| اللغة:            | Arabic                                                                                                                                                 |
| قواعد المعلومات:  | EduSearch                                                                                                                                              |
| مواضيع:           | علم النفس التربوي، التحصيل الدراسي، الاستراتيجيات التعليمية، طلبة كلية التربية                                                                         |
| رابط:             | <a href="http://search.mandumah.com/Record/1011025">http://search.mandumah.com/Record/1011025</a>                                                      |

**النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية  
واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية  
التربية**

إعداد

د/ هناء محمد زكي

مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية جامعة بنها

**مستخلص البحث :**

هدفت الدراسة إلي التوصل إلي نموذج بنائي يحكم مسار العلاقات بين النظرية الضمنية للذكاء (الثابت والمتغير ) والمعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والمعرفة المؤكدة ، وبنية المعرفة وتعديلها ، والتحكم في اكتساب المعرفة) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ( الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصدر ) والتحصيل الدراسي لدى عينة من ( ٣١٢ ) طالبا وطالبة من الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة بنها متوسط أعمارهم (١٩.٨) ، وإنحراف معياري (٠.٩٨) واشتملت أدوات الدراسة علي مقياس النظرية الضمنية للذكاء اعداد (Abd-Elfatah&Yates,2006) ترجمة الباحثة ، ومقياس المعتقدات المعرفية اعداد (Braten&Stromso,2005) وترجمة الباحثة ، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (إعداد كمال اسماعيل ، ٢٠١٦) وتم استخدام أسلوب تحليل المسار الموجود ببرنامج ليزرل (Liseral) (8.8) وتم التوصل إلي نموذج بنائي سببي يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة .

الكلمات المفتاحية : النظرية الضمنية للذكاء - المعتقدات المعرفية - استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً - التحصيل الدراسي.

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية

### التربية

إعداد

د/ هناء محمد زكي

مدرس علم النفس التربوي - كلية التربية جامعة بنها

### مدخل الدراسة :

إن دراسة التحصيل الدراسي بنظرة تحليلية وما يرتبط به من عوامل عديدة تؤثر فيه وترتبط به لها أهمية قصوى ذلك أن بمعرفة هذه العوامل وآثارها على التحصيل الدراسي يمكن معرفة ما يعوق تلك العملية ويتبع ذلك دراسة الطرق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والبحث في طرق العلاج ، ويتضمن البحث الحالي بعض العوامل التي قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في التحصيل الدراسي وهي النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً .

وترتبط النظرية الضمنية للذكاء بالمجال الأكاديمي لأنها تعبر عن معتقدات الفرد حول ما لديه من قدرات وكيف يتجلى ذلك في سلوكه، وتوصل المنظرون في هذا المجال إلي أن القدرة في حد ذاتها ليست العامل الوحيد الدال في تحديد التفوق الدراسي وإنما تصورات الفرد عن هذه القدرة من حيث كونها ثابتة أو متغيرة وتركز البحوث الحديثة علي هذه المعتقدات وتأثيرها في مواقف الفشل (Doebel, 2015). وبالرغم من ذلك نجد محدودية الدراسات التي تتناول النظرية الضمنية للذكاء ودورها في التحصيل الدراسي، وما زالت هناك العديد من الأسئلة فيما يتعلق بتلك المعتقدات حول الذكاء ودورها في حياة الفرد الأكاديمية وعلاقتها بالعديد من المتغيرات مثل توجهات الأهداف وقلق الاختبار، والتنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية (Blackwell, Trzeniewski & Dweck, 2007; İlhan & Çetin, 2013) .

ويشير العديد من الباحثين لخصائص بعدي النظرية الضمنية للذكاء فالإعتقاد بأن الذكاء يمكن تحسينه وتغييره يعمل كقوة تحفيزية إيجابية للتعلم والنشاط واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والإنجاز الأكاديمي والمرونة في مواجهة الفشل والمثابرة في المحاولة ، والتعامل مع المواد الصعبة والقدرة علي حل المشكلة ، واستراتيجيات مواجهة ودافعية للإنجاز ، غير أن الاعتقاد بأن الذكاء ثابت قد يؤدي ذلك إلي نقص الدافعية وتجنب التحدي عند مواجهة الصعوبات والسلبية

وبعض صعوبات التعلم بالرغم من امتلاكه القدرة في حد ذاتها بالإضافة إلي القلق والإكتئاب والخوف من الفشل باعتباره تهديدا لذكائهم وإنجازهم الأكاديمي ومفهوم ذاتهم مما يؤثر بالسلب علي أساليب المواجهة والدفاع ضد الفشل ويؤدي بهم إلي الإنسحاب والإرجاء والتخلي عن استراتيجيات التنظيم الذاتي الفعالة للتغلب علي الفشل (Greene, Costa, Robertson & Deeken, 2010; Epler, 2011; الفشل  
Sevincer, Kluge & Oettingen, 2014 & Tarbetsky, Colli & Martin, 2016).

ويشير (Pintrich, 2004) إلي أن الأساس الضمني للمعتقدات حول التعلم قد يرتبط بالمعتقدات حول الذكاء فإذا اعتقد الفرد أن الذكاء ثابت وغير قابل للتغيير عندئذ فإن معتقداته تكون حول درجة سهولة أو صعوبة التعلم وكذلك درجة سرعة أو بطيء التعلم ، وهذا يختلف عما إذا اعتقد الفرد أن ذكاءه قابل متغير ولذلك فإن المعتقدات حول الذكاء قد تقيد مدى المعتقدات حول التعلم إذن فتمنحة العلاقة بين المتغيرين يزيل اللبس بين المفهومين ويفسر إلي أي مدى يؤثر كل منهما في الآخر وهذا ما تحاول الدراسة الحالية التوصل إليه. كما يشير كل من (Chen & Pajares, 2010; Epler, 2011) إلي الحاجة الماسة لعمل دراسات عملية ودراسات نمذجة حول هذين المتغيرين فالمعتقدات تكمن في عقل الفرد وتؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في سلوك الفرد وتعلمه علي حد سواء ويجب علي الباحثين أن يدركوا أن معتقدات الفرد لها أشكال عديدة فهناك معتقدات حول القدرة والأخلاق والمعرفة والتعلم والذات والعاطفة وأن هذه المعتقدات تمثل المكون المعرفي الذي يترجم إلي المكون السلوكي.

كما يشير (Ommundsen, 2003; Delavar, Ahadi & Barzegar (2011); Savoji (2013) Niusha & Boreiri; أن نظريات الذكاء الضمنية لها تأثيرها في التنظيم الذاتي لمعتقدات الفرد حول الذكاء كمكون نمائي تؤثر بشكل إيجابي في استخدام استراتيجيات التعلم مثل الضبط ما وراء معرفي Metacognitive Control ، بالإضافة إلي استخدام الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات حل المشكلات وسهولة وسرعة التعلم . أما النظرية الضمنية الثابتة فيري (Greene et al., 2010) أنها قد تعوق استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والأداء الأكاديمي وتجهيز المعلومات مع الأخذ في الاعتبار طبيعة المعرفة المقدمة.

وتؤثر المعتقدات المعرفية في سير عملية التعلم لأنها جزء أساسي فيها من خلال تأثيرها في طريقة تفكير الطلاب ونوعية الأهداف الأكاديمية التي يضعونها لأنفسهم ومن ثم تحصيلهم الدراسي (نافذ بقيعي، ٢٠١٣). وأصبح اهتمام علماء النفس التربوي ينصب علي معرفة إلي أي مدى تؤثر

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

المعتقدات المعرفية في استراتيجيات التعلم أو كيف تتوسط عملية اكتساب المعرفة لفهم أكثر عمقا للتحصيل الدراسي (Hofer,2001; Savoji et al., 2013).

كما تؤدي المعتقدات المعرفية دورا بارزا في بناء الإطار الفكري للطلاب، وتحديد شخصيتهم ، وطريقة تفكيرهم في حل المشكلات التي تواجههم (فصيل الربيع، و عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠). وهذه المعتقدات لا تقدم فقط السياق الذي يدركون ويفهمون به العالم ولكنها تؤدي دورا وجدانيا ودافعا في التعلم وحل المشكلات الأكاديمية والاجتماعية (Muis,2007). ولكن هل تعزز المعتقدات المعرفية أم تقيد من قدرة الطلاب على أن يصبحوا متعلمين ذاتيين ، وكيف ترتبط المعتقدات المعرفية بالمظاهر السلوكية والمعرفية للتعلم المنظم ذاتيا كل هذه الأسئلة تحتاج إلى إجابات من خلال دراسات عديدة علي عينات مختلفة (Chen&Pajares,2010). كما استخلص (Muis,2007) أن المعتقدات المعرفية مكونا أساسيا في التعلم المنظم ذاتيا وقد تتوسط العلاقة بينه وبين التحصيل الدراسي ويرى أن المجال بحاجة إلى مزيد من الدراسة .

وإذا كان ما يطمح إليه القائمين علي التعليم هو التحصيل الدراسي فإنه يتعين عليهم أن يعملوا من أجل أن يصبح اعتقاد الفرد شريكا في الموقف التعليمي وهو ما تود الباحثة الإشارة إليه كيف تسهم كل من النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الدراسي. والبحث الحالي سوف يتناول بحث علاقات التأثير والتأثر من خلال نموذج بنائي للعلاقات بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لما بينهما من علاقات بيئية تشير إليها الدراسات السابقة وعلاقات نظرية متداخلة وغير محددة يحاول البحث الحالي رسم خريطة لتلك العلاقات بين المتغيرات .

### مشكلة الدراسة :

في ضوء العرض السابق لمقدمة الدراسة يمكن الإشارة إلى أن سلوك الفرد موجه من خلال معتقداته حول قدراته العقلية بالإضافة إلى تصورات ومعتقداته حول معرفته وتعلمه ، فلا يحتاج للفرد فقط لأن تكون لديه المهارة والمعرفة لأداء المهمة أو التعلم الجديد ، ولكن أيضا يجب أن يكون لديه قدر من الاعتقاد في قدرته علي التعلم والنجاح ، وتبين الدراسات أن السلوك الأكاديمي والتطبيقي يتأثر بمعتقدات الفرد المعرفية وكذلك بمعتقداته الضمنية . وقد اعتمدت بعض الدراسات الأجنبية التي أمكن الإطلاع عليها على نمجة العلاقات بين المتغيرات قيد البحث ولا توجد دراسة عربية في حدود ما اطلعت عليه الباحثة تناولت النموذج البنائي لعلاقات التأثير والتأثر بين هذه المتغيرات بالرغم من بداخلها وأهميتها للتحصيل الدراسي . ومن الدراسات التي تشير للعلاقات البيئية بين أبعاد متغيرات الدراسة الحالية ما يلي :

في إطار الدراسات التي تناولت العلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية أشارت دراسة (Bråten & Stromso, 2004) إلى إمكانية التنبؤ بتوجهات الأهداف من المعتقدات المعرفية وليس من النظرية الضمنية للذكاء، كما أشارت نتائج دراسة (Braten&Stromso,2005) إلى إمكانية التنبؤ بالمعتقدات المعرفية من خلال معتقدات النظرية الضمنية للذكاء. كما أشارت نتائج دراسة (Chen&Pajares,2010) إلى أن النظرية الضمنية للذكاء لها تأثير مباشر في معتقدات الفرد حول المعرفة والتعلم . كما توصلت دراسة (Epler,2011) إلى نموذج تحليل مسار يوضح علاقة تبادلية بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية.

وفي إطار الدراسات التي تناولت النظرية الضمنية للذكاء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أشارت نتائج دراسة (Ommundsen,2003) إلى ارتباط المعتقدات التزايدية للذكاء واستراتيجيات التنظيم الذاتي المتمثلة في طلب المساعدة ارتباط موجب دال إحصائياً. كما قامت دراسة (Delavar et al., 2011) بعمل نموذج بنائي أشارت من خلاله وجود تأثير مباشر بين بعدي النظرية الضمنية للذكاء واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي . وقام (Burnette , O'Boyle, VanEpps; Pollack & Finkel, 2013) بدراسة من أبرز نتائجها أن النظرية الضمنية التزايدية للذكاء تتنبأ سلباً بأهداف الأداء وإيجاباً بأهداف الإتقان ، كما توصلت دراسة (Sevincer et al., 2014) إلى ارتباط النظرية التزايدية للذكاء ارتباط موجب ودال إحصائياً مع التحصيل الدراسي ، بالإضافة إلى ارتباطها بالدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وقد إتفقت دراسات كل من (Quihuis, Bempechat, Jimenez & Boulay, (2002) ; (Blackwell et al., (2007);Sevincer et al., 2014& Tarbetsky et al., 2016) على إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال للنظرية الضمنية التزايدية للذكاء. بينما أشارت دراسة (Wang & Fei-Yin Ng, 2012) إلى ارتباط النظرية الضمنية الثابتة للذكاء بشكل موجب ودال مع الأداء المدرسي .

وفي إطار العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أشارت دراسة (Paulsen&Feldman,2005) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين معتقدات الطلاب المعرفية والتنظيم الذاتي الدافعي. واتفقت دراسات (Barnard,Paton&Lan,2008;Greene,et al.,2010& Savoji et al.,2013) على إمكانية التنبؤ بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

معرفة من المعتقدات المعرفية ، كما أشارت دراسة هانم عبدالمقصود (٢٠٠٩) إلى وجود تأثير لمهارات التعلم المنظم ذاتيا علي التحصيل الدراسي ، ولا يوجد تأثير للمعتقدات المعرفية أو لتفاعلها مع مهارات التعلم المنظم ذاتيا علي التحصيل الدراسي، أما دراسة سامي طالب وأمل كاظم (٢٠١٤) أشارت نتائجها لوجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين خاصة فيما يتعلق بالدافعية للتعلم وتعزيز المعرفة السابقة.

وتناولت العديد من الدراسات العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي منها : دراسة (Cano, 2005) التي توصلت من خلال تحليل مسار لتأثير مباشر ودال إحصائياً للمعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي، واتفقت دراسات (Rodríguez & Cano, 2007) و (نبيل زايد، ٢٠٠٦)، و (Marzooghi, Fouladchang & Shemshiri, 2008)، و (محمد حمد السعيد، ٢٠١٣)، و (وليد شوقي (٢٠١٤) على إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال المعتقدات المعرفية ، وأظهرت نتائج دراسة (Schommer & Easter, 2006) عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين سرعة اكتساب المعرفة والمعدل التراكمي ، ووجود تأثير مباشر وموجب لسرعة اكتساب المعرفة على الأداء الأكاديمي. أما دراسة (Lodewyk, 2007) وجدت ارتباط سالب دال إحصائياً بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي وأشارت نتائج دراسة (Topcu & Tuzun, 2009) عن وجود تأثير مباشر وموجب دال إحصائياً لبعض المعتقدات المعرفية في التحصيل الدراسي. وفي دراسة (سيد أبوهاشم، ٢٠١٠) تم التوصل لوجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية ( سرعة اكتساب المعرفة ، والحقيقة الموضوعية ) لصالح المرتفعين . وكشفت دراسة (Topkaya , Sen, 2011) (Yilmaz & Erdogan, 2011) الاعتقاد حول يقينية المعرفة هو الذي تنبأ فقط بالتحصيل الدراسي ، ودراسة (Savoji et al., 2013) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من المعتقدات المعرفية .

وفي إطار العلاقة بين إستراتيجيات التعلم النظم ذاتيًا، والتحصيل الدراسي اتفقت نتائج دراسات كل من (أمنية حسن ٢٠١١) (Sungur & Gungoren, 2009; Buric & Soric, 2012; Al-Harthi, 2013) علي عدم وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، في حين تشير نتائج دراسة (Vrugt & Oort, 2008) إلى وجود تأثير موجب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة و إدارة المصدر في التحصيل الدراسي. وتشير نتائج كل من (Sadi & Uyar, 2013; Kaya & Kablan, 2013) إلى دلالة تأثير استراتيجيات إدارة المصدر في التحصيل الدراسي، فضلًا عن دلالة تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل،

وفقا لنتائج (Kaya & Kablan, 2013)، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات العميقة والتحصيل الدراسي (Barzgar, 2012)

ويرى كل من (Chen&Pajares,2010 ; Braten&Stromso,2004) أن العديد من الدراسات التجريبية بحاجة إلى اختبار العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا في المجال الأكاديمي ، بالإضافة إلى أن العلاقة بين معتقدات الفرد المعرفية والنظريات الضمنية للذكاء غير واضحة . كما يشير كل من (Chen&Pajares,2010;Doebel,2015) إلى تناقض نتائج الدراسات التي تناولت النظرية الضمنية للذكاء ، فالمجال بحاجة إلى معرفة مدى التأثير والتأثر بين هذه النظرية والمتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي مثل المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

مما سبق نجد تناقضا واضحا في نتائج الدراسات حول العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية ، وأبعادها المختلفة بالإضافة إلى ندرة الدراسات في البيئة العربية و ما زالت هناك العديد من التساؤلات بحاجة إلى إجابة مثل : ما طبيعة العلاقة بين المعتقدات حول القدرة والمعتقدات حول التعلم والمعرفة ؟ وهل تعزز المعتقدات المعرفية استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أم تقيدها ؟ أيضا ما تأثير النظرية الضمنية للذكاء في التحصيل الدراسي والتعلم المنظم ذاتيا ؟ أيضا ما تأثير استراتيجيات التعلم ذاتيا كمتغير وسيط بين كل النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي ؟ كل هذه الأسئلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عليها .

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي :  
هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر من خلال العلاقات القائمة بين النظرية الضمنية للذكاء ببعضها (الثابت والمتغير) ، والمعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والمعرفة المؤكدة ، وبنية المعرفة وتعديلها ، وضبط اكتساب المعرفة ) ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية ، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية ، واستراتيجيات إدارة المصادر) والتحصيل الدراسي.

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

١- هل يوجد تأثيرات (مسارات) للنظرية الضمنية للذكاء ( الثابت / المتغير ) في التحصيل الدراسي ؟

٢- هل يوجد تأثيرات (مسارات) لأبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والمعرفة المؤكدة ، وبنية المعرفة وتعديلها ، والتحكم في اكتساب المعرفة ) في



## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

التحصيل الدراسي ؟

٣- هل يوجد تأثيرات (مسارات) لاستراتيجيات التعلم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية - الاستراتيجيات ما وراء المعرفة - استراتيجيات إدارة المصدر) في التحصيل

الدراسي؟

٤- هل يوجد تأثيرات (مسارات) للنظرية الضمنية للذكاء في المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والمعرفة المؤكدة ، وبنية المعرفة وتعديلها ، والتحكم في اكتساب

المعرفة) ؟

٥- هل يوجد تأثيرات (مسارات) للنظرية الضمنية للذكاء في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية - الاستراتيجيات ما وراء المعرفة - استراتيجيات إدارة

المصدر)؟

٦- هل يوجد تأثيرات (مسارات) لأبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والمعرفة المؤكدة ، وبنية المعرفة وتعديلها ، والتحكم في اكتساب المعرفة) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية - الاستراتيجيات ما وراء

المعرفية - استراتيجيات إدارة المصدر) ؟

**أهداف الدراسة :** تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن أثر النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي (وعلاقات التأثير والتأثر المحتملة بينهم) لدى طلاب كلية التربية .

٢. فهم وتفسير التحصيل الدراسي في ضوء كل من النظرية للضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا .

**أهمية الدراسة :** تتحدد أهمية الدراسة في:

١. التوصل لأفضل نموذج تحليل مسار يكشف عن مسار العلاقات أو التأثيرات الدالة إحصائيا بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية .

٢. قد توفر نتائج الدراسة بعض المؤشرات الإمبريقية التي من خلالها يمكن إحداث بعض التدخلات التي تسهم في الإرتقاء بمستوي التحصيل الدراسي.

٣. دراسة المعتقدات المعرفية توجه القائمين علي العملية التربوية إلي تعديل التعليم والتعلم ليلآئم طرق تفكير الطلاب ومعتقداتهم وتصوراتهم حول المعرفة.

٤. الكشف عن أكثر المتغيرات التي تسهم في التحصيل الدراسي الذي يعتبر هدفا تسعى إليه المؤسسات التربوية .

### مصطلحات الدراسة:

١- النظرية الضمنية للذكاء: Implicit Theory of Intelligence اعتقادات الفرد المتعلقة بقدراته العقلية (الذكاء) من حيث كونها ثابتة Entity beliefs أو متغيرة Incremental beliefs ويقصد بها من الناحية الإجرائية الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس النظرية الضمنية للذكاء في بعديه الثابت والمتغير من إعداد Abd-Elfatah&Yates,2006 ترجمة الباحثة .

٢- المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs أفكار ومعتقدات الفرد حول معرفته وسرعة اكتساب هذه المعرفة ، وتعديلها ومدي وضوحها والتحكم فيها ، وتتكون من أربعة أبعاد هي :

- سرعة اكتساب المعرفة Speed of Knowledge acquisition وتشير للزمن الذي يتم فيه اكتساب المعرفة أو يحدث فيه التعلم ويتراوح هذا البعد من أن المعرفة تكتسب بسرعة أو لا تكتسب علي الإطلاق إلي أنها تكتسب تدريجيا .

- المعرفة المؤكدة Certainty of Knowledge ويقصد بها إمكانية الحصول علي المعارف المؤكدة من قبل الخبراء وتدل الدرجة المرتفعة علي هذا البعد علي أن المعرفة مؤكدة بينما تشير الدرجة المنخفضة علي رفض فكرة وضوح المعرفة وصعوبة الوصول إليها .

- بنية المعرفة وتعديلها Knowledge Construction and modification ويقصد بهذا البعد أن المعرفة منظمة كوحداث أو أجزاء منفصلة وتتجمع كمفاهيم ، ويمكن بنائها وتعديلها من خلال اكتساب أفكار جديدة يمكن الحصول عليها من التعلم وتكامل المعلومات من مختلف المصادر المتاحة ، والتفكير الناقد والاعتراف بأن المعرفة تجريبية فقط .

- ضبط اكتساب المعرفة Control of Knowledge acquisition وتعبّر عن إمكانية التحكم في عملية اكتساب المعارف وتدل الدرجة المرتفعة علي أن التعلم عملية فطرية وتتميز بالثبات أما الدرجة المنخفضة علي البعد فتشير الي أن القدرة علي التعلم عملية مرنة وترتبط بالجهد والعمل .

وتعرف المعتقدات المعرفية إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد (Braten &Stromso,2005) ترجمة الباحثة .

٣- التعلم المنظم ذاتيًا Self-regulated learning : ويعرف على أنه عملية بنائية نشطة يحدد

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

فيها المتعلم أهداف تعلمه ومن ثم محاولة تنظيمه وضبطه لمعارفه ودفاعيته وسلوكياته وفي ذات الوقت توجه هذه العملية و تقيد بأهداف المتعلم وخصائص السياق في البيئة (Pintrich, 2000)، ويتحدد إجرائيًا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاستراتيجيات المعرفية ، وما وراء المعرفة وإدارة المصادر علي مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من إعداد كمال اسماعيل عطية (٢٠١٦) .

- الاستراتيجيات المعرفية Cognitive strategies وتشمل:

الاستراتيجية السطحية : (استراتيجية التسميع) وتتضح في تكرار المادة التي يتم تعلمها، ووضع خطوط أو علامات تحت أجزاء من النص وتركيز الانتباه عليها بهدف حفظها. الاستراتيجية العميقة : مثل (استراتيجية التفصيل والتنظيم) ويتمثل في إعادة صياغة أو تلخيص المادة المراد تعلمها، وعمل المقارنات، وتدوين الملاحظات، وعمل أسئلة وإجابات لها، شرح أفكار المادة التي تم تعلمها . واستراتيجية التنظيم التي تتضح في تحديد الأفكار الرئيسية، وعمل مخطط للموضوع أو المادة المراد تعلمها، واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم أفكار المادة مثل عمل مخطط أو خريطة ذهنية للأفكار المهمة، وعمل أشكال توضيحية.

-استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive strategies وتتضمن: التخطيط: وتتحدد بوضع أهداف للدراسة ، وتحديد سبل تحقيق هذه الأهداف، وتحليل المهمة لتحديد المشكلات التي يمكن أن يواجهها المتعلم وتصور كيفية مواجهتها. والمراقبة الذاتية: وتعني متابعة الفهم والانتباه أثناء الاستنكار، أو الإصغاء لمحاضرة، واختبار الذات عن طريق توجيه الأسئلة للتأكد من حدوث عملية الفهم. وتفيد عملية المراقبة في تعديل السلوك ليتسق مع الهدف .

-استراتيجيات إدارة المصادر Resources management strategies وتتضمن: إدارة وقت وبيئة الدراسة: وتعكس قدرة الطالب على أن ينظم بيئة الاستنكار (بتجنب مشتتات الانتباه) ووقت الاستنكار بتنظيم الوقت ووضع الجداول الزمنية التي تتناسب ومتطلبات المهمة. البحث عن المساعدة: ويتضمن طلب العون من الآخرين .

٤- التحصيل الدراسي Academic achievement: الدرجة الكلية التي يحصل عليها للطالب في اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م. حدود الدراسة : تتحدد الدراسة الحالية مكانيا بطلاب الفرقة الأولى شعبة علوم بكلية التربية بينها تعليم أساسي ، كما تتحدد زمانيا حيث انها اقتصر على نتيجة الفصل الدراسي الأول .

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعرض الباحثة في الجزء التالي الإطار النظري والدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة الحالية .  
**أولا : النظرية الضمنية للذكاء Implicit Theory of Intelligence** تمثل النظريات الصريحة للذكاء النظريات الرسمية التي توصل إليها الباحثون باستخدام المقاييس الموضوعية للذكاء في حين تشير النظريات الضمنية للذكاء إلي النظريات غير الرسمية المتمثلة في معتقدات الفرد فيما يتعلق بطبيعة الذكاء وتطوره وتضمنياته في سلوك الأفراد وتعلمهم (Wang&Fei-Yin Ng, 2012).  
 ووفقا لتصور (Leggest& Dweck,1988) فإن هناك نوعين من معتقدات الأفراد حول ذكائهم وهما Incremental beliefs المعتقدات التزايدية للذكاء وهؤلاء ينصرون أن مستوي ذكائهم يمكن تطويره من خلال التعلم والتدريب ، ويعتقدون أن الفشل ما هو إلا جزء من مراحل التعلم ويمكن مواجهته ، ولديهم مهارات حل المشكلات ، وقادرون علي استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي ، وتحصيلهم مرتفع ، أما أصحاب المعتقدات الثابتة في الذكاء Entity beliefs لا يعتقدون بفكرة التغيير أو تطور الذكاء ويعانون من القلق والإحباط (Tarbetsky et al., 2016).

وحاول (Dweck,1988) تفسير لماذا يستجيب الأفراد بشكل مختلف في مواقف الفشل وتوصل إلي أن نظرية الذكاء الضمني تفسر شكل الاستجابة في المواقف التي تنطوي علي فشل حيث توجد استجابتين تجاه هذه المواقف بالتحديد هما المواجهة عن طريق التعلم والتكيف مع المواقف الضاغطة حتي بلوغ الهدف ، وإما عدم القدرة علي التكيف وعدم وجود دافع لعلاج مواطن الضعف التي أدت إلي الفشل لذلك تعد النظرية الضمنية للذكاء مهمة في السياق التعليمي والتربوي (Brett,Lauren, Snyder & Malone, 2012; Doebl,2015).

وتريد الإهتمام في الآونة الأخيرة بالنظرية الضمنية للذكاء لأنها تتحكم في الطريقة التي يدرك بها الفرد، ويقيم مستوي نكائه وذكاء الآخرين، ويفهم الأحكام التي يصدرها حول قدرته وقدرات الآخرين، وترتبط بعملية التعلم والنواتج المعرفية له ومن أكثر جوانب التعلم تأثرا بها توجهات الأهداف والسلوك التنظيمي Regulatory Behavior وتعلم المواد الصعبة مثل العلوم والرياضيات ، ومستوي تجهيز عميق للمعلومات، كما أنها توضح الفروق النمائية وعبر الثقافية (Sternberg,2005;Greene et al., 2010) .

وعرض ( İlhan & Çetin, 2013 ) في دراستهما عن النظرية الضمنية للذكاء خصائص بعدي النظرية الضمنية للذكاء ( الثابت والمتغير ) كما في الجدول ( ١ ) :

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

جدول (١): خصائص بعدي النظرية الضمنية للذكاء

| النظرية الضمنية المتغيرة للذكاء                                       | النظرية الضمنية الثابتة للذكاء                                             |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| توجه الهدف لديهم موجه نحو الإتقان                                     | توجه الهدف لديهم موجه نحو الأداء ومحاولة إظهار أدائهم الجيد أمام الآخرين   |
| التعلم لديهم موجه نحو إكتساب المعارف والمهارات الجديدة لتحسين قدراتهم | مقارنة أنفسهم بغيرهم من الطلاب واستخدام المقارنات الاجتماعية معيارا للنجاح |
| رغبتهم في إكمال المهام للتعلم في حد ذاته وليس لنظرة المحيطين          | الرغبة في إكمال المهمة بنجاح وإظهار المواهب أمام الآخرين                   |
| دقة الأداء                                                            | سرعة الأداء                                                                |
| لديهم دافعية لمواجهة المهام الصعبة                                    | الرغبة في الهروب من مواجهة المهام الصعبة                                   |
| يراقبون أدائهم باستمرار وينشئون الأفضل                                | إدراك إنخفاض الأداء عند حدوثه خوفا من نظرة الآخرين                         |
| ينظرون للفشل في عملية التعلم كفرصة لتطوير الذكاء وتحسين التعلم        | النظر للإنخفاقات التي يواجهونها أثناء التعلم كتكاسات للتغلب عليها.         |
| الميل لمواجهة العقبات والصعاب                                         | الشعور بالعجز أمام الصعوبات والميل للإنسحاب وتجنب المقاومة                 |
| الثقة في قدراتهم وإمكانية تطوير مواهبهم                               | الميل للشك في قدراتهم كلما حدث الفشل                                       |
| مستوي قلق منخفض                                                       | لوم النفس والقلق المرتفع                                                   |
| تبني استراتيجيات صيقة مثل تكوين الملاحظات والتلخيص                    | الميل لاستخدام الاستراتيجيات السطحية                                       |
| يرجعون الفشل في مهمة ما لعدم كفاءة أساليب التعلم                      | يرجعون للفشل لقدراتهم التي يمتلكونها وليس لأسباب أخرى                      |

وتتكون المعتقدات الضمنية للذكاء في سنوات الطفولة من اتجاهات الآباء والمعلمين وطرق تعاملهم مع الأطفال حيث يوجد خطأ شائع وهو الثناء علي القدرة بشكل عام وعدم الثناء علي الجهد ، فالثناء علي الجهد يعني مزيدا من بذل الجهد ولكن الفرص دائما متاحة في المجال التربوي عن طريق التعلم ويمكن معالجة هذه الأخطاء لذلك فهناك أهمية لتشخيص النظرية الضمنية للذكاء في المرحلة الثانوية أو علي الأكثر في بداية السنة الأولى الجامعية لأن ذلك يتيح فرصة للقائمين علي العملية التربوية للتدخل في تغيير المعتقدات التي قد تؤثر سلبا في الإنجاز الأكاديمي للطلاب (Tarbetsky et al., 2016).

### ثانيا : المعتقدات المعرفية :

يعد مفهوم المعتقدات المعرفية مكونا مهما وعنصرا أساسيا في عملية التعلم وتتعدد جوانبه ليشمل مجموعة من التصورات والأفكار حول طبيعة المعرفة ومصدرها وشروطها ومدى صحتها واكتسابها وسرعة اكتسابها ، وتعد دراسات Schommer عن المعتقدات المعرفية من أكثر الدراسات التي نظرت للمفهوم وطرق البحث فيه وقياسه ، حيث وضع (Schommer, 1993) نموذجا للمعتقدات المعرفية يتضمن أربعة أبعاد فرعية هي : مصدر المعرفة Source ، وبنية

المعرفة Structure ، وسرعة اكتساب المعرفة Speed ، وضبط اكتساب المعرفة Control (Schommer & Easter , 2006).

وتعددت التعريفات التي تناولت مفهوم المعتقدات المعرفية فإراها البعض تصورات المتعلم فيما يتعلق بطبيعة المعلومات والمعرفة المقدمة أثناء عملية التعلم من جهة، وطبيعة تعلمها من جهة أخرى (نبيل زايد، ٢٠٠٦) . كما ينظر إليها (Marra&Palmer,2004) علي أنها تلك المعتقدات التي تتعلق بكيفية ادراك المتعلم لطبيعة المعرفة وتحصيلها وهي نظام معقد يتكون من عدد من المكونات المستقلة (مصدر المعرفة - يقينية المعرفة ونمو المعرفة - وتبرير المعرفة ) وهذه المكونات غير هرمية . كما يراها (Epler,2011) مجموعة من الأبعاد الخاصة بالتصورات حول المعرفة والتعلم وتتطور بطريقة قابلة للتنبؤ ، وتعمل بطريقة معرفية وما وراء معرفية. ويعرفها ( Wood& Kardash ,2002) بأنها أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها . ويلاحظ علي التعريفات السابقة تركيزها علي معتقدات الفرد حول المعرفة والتعلم وهذه المعتقدات تؤثر بشكل أو بآخر علي سلوك الفرد وتعلمه.

وقسم كل من (Lising & Elby, 2005; Savoji et al.,2013) المعتقدات المعرفية إلى نوعين هما : معتقدات عامة وتهتم بمعتقدات الأفراد وأفكارهم حول طبيعة المعرفة لدى المجتمع بصورة عامة، ومعتقدات شخصية وهي أكثر ارتباطا بعملية التعلم من المعتقدات العامة ويتم تناولها في الأبحاث التربوية. ويعرف (Cano, 2005) المعتقدات الشخصية بأنها معتقدات الفرد حول المعرفة وتشمل: بنيتها، وثباتها، ومصدرها، وضبطها وسرعة اكتسابها . فالمعتقدات المعرفية هي البنية السيكولوجية التي تشير إلى مفاهيم الأفراد حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها ، وتختلف وفقاً للمجال ، وتجارب الفرد ، ونوع العمل اللازم لإنجاز المهام المكلف بها (Topkaya et al., 2011).

نماذج المعتقدات المعرفية : وضع (Schommer, 1990) تصورا للمعتقدات المعرفية وافترض مدخلا مختلفا لدراساتها ونموها وتطورها حيث أشار إلى تعددية أبعاد هذه المعتقدات وتمثل هذه الأبعاد فيما يلي :

- مصدر المعرفة (Source of knowledge) ويتراوح هذا البعد ما بين معتقد خارجي أن السلطة هي مصدر المعرفة وهو معتقد سطحي إلى معتقد داخلي أن الخبرة الشخصية هي مصدر المعرفة وهو معتقد عميق.

- يقينية المعرفة (Certainty of knowledge) ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة ثابتة ومطلقة

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٩٦-المجلد السابع والعشرون- يولية٢٠١٧،(٤٣١)؛

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

وهو معتقد سطحي إلى الاعتقاد أن المعرفة متطورة ونسبية وهو معتقد عميق.

- بنية المعرفة (Structure of knowledge) ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة بسيطة ومجزأة وهو معتقد سطحي إلى الاعتقاد أن المعرفة متكاملة ومتراصة وهو معتقد عميق.

- القدرة على التعلم (Ability of learning) ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن القدرة على التعلم فطرية ثابتة وهو معتقد سطحي إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم هي قدرة مكتسبة ومتطورة وهو معتقد عميق.

- سرعة التعلم (Speed of learning) ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث نهائيا وهو معتقد سطحي إلى الاعتقاد بأن التعلم يحدث بشكل تدريجي وهو معتقد عميق.

وعلى الرغم من اختلاف العوامل المكونة للمعتقدات المعرفية ، إلا أن معظم العوامل المتطابقة ترتبط بخمس معتقدات أساسية وهي : بنية المعرفة : هل المعرفة بسيطة أم معقدة ؟ هل هي منفصلة أم متكاملة ؟ . وثبات المعرفة : هل المعرفة يقينية أم تجريبية ؟ ومصادر المعرفة هل تنشأ المعرفة عن مصدر خارجي أم من الخبرة الشخصية ؟ . وطبيعة اكتساب المعرفة : هل تكتسب المعرفة بسرعة أم بالتدريج ، هل العملية سهلة أم صعبة ؟ . والقدرة على اكتساب المعرفة : هل القدرة على التعلم ثابتة أم تتطور بمرور الوقت (Buehl & Alexander, 2005).

كما حدد (Wood&Kardash,2002:232-235) خمسة عوامل للمعتقدات المعرفية هي :

- سرعة اكتساب المعرفة Speed of knowledge acquisition وتمثل المعتقدات حول عملية التعلم مع التركيز على الوقت الذي يحدث فيه التعلم ويتراوح البعد من أن التعلم يحدث بسرعة إلى الاعتقاد بأن التعلم معقد ويعتبر عملية متدرجة .

- بنية المعرفة Structure of knowledge ويتراوح هذا البعد من أن المعرفة تتكون من أجزاء من المعلومات المنفصلة إلى المعرفة المعقدة والمتكاملة والغامضة .

- بنية المعرفة وتعديلها Knowledge construction &modification ويتراوح من أن المعرفة مؤكدة يتلقاها الفرد بسلبية وتقبل عند المعني الظاهري لها إلى أنها متطورة بشكل ثابت وتبني بشكل شخصي وفعال ولا بد أن تخضع للتساؤل.

- خصائص الطلاب الناجحين Characteristics of successful students ويتراوح هذا

البعد من اعتبار أن الطلاب الناجحين يولدون كذلك بمعنى أنهم يستطيعون أن يفهموا الأفكار الأساسية ويتفكروا الحقائق بسهولة وينجزوا مهام التعلم بسرعة وبأقل جهد إلا أنهم يعترفون بأن التعلم يتطلب وقت وجهد .

- إمكانية الوصول للحقيقة Attainability of truth يتراوح هذا البعد من الاعتقاد بوجود حقيقة موضوعية يمكن معرفتها إلي التشكيك في صدق المعلومات التي نفروها وعدم الاعتقاد في وجود حقيقة موضوعية وإجابة واحدة صحيحة .

ويشير الباحثون إلى أن المعتقدات المعرفية ذات طبيعة نمائية، وكلما ازداد الأفراد في العمر كلما أصبحت معتقداتهم المعرفية أكثر عمقا (Schommer-Aikins, Duell & Hutter, 2005) أما بالنسبة للجنس فيشير (Savoji et al., 2013) إلى أن الإناث يعتقدن بثبات المعرفة بدرجة أكبر من الذكور، أما بالنسبة للتخصص تشير دراسات أخرى مثل دراسة (Hofer, 2001) إلى أن طلبة دراسات العلوم الاجتماعية والانسانية ينظرون إلى المعرفة بوصفها متطورة بدرجة أكبر من الطلبة الذين يدرسون العلوم الاجتماعية والانسانية ، وأن طلبة العلوم الطبيعية أكثر اعتقادا باحتمالية اكتساب المعرفة مقارنة بطلبة العلوم الاجتماعية . كما أن طريقة التعليم كما يري (Muis, 2007) غالبا ما تؤثر في المعتقدات المعرفية للطلاب فطريقة التعلم التي تركز على السرعة والدقة وتذكر المعلومات التي يقدمها المعلم للطلاب تؤدي إلى الاعتقاد بسرعة التعلم .

### ثالثاً: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً:

يرجع الفضل في دراسة التنظيم الذاتي إلى أبحاث بانديورا من خلال النظرية الاجتماعية المعرفية التي تشير إلى أن الأفراد يمكنهم ضبط سلوكهم من خلال تصوراتهم ومعتقداتهم عن النتائج المترتبة على تلك السلوكيات (Delavar et al., 2011) . وافترض بانديورا وجود ثلاث محددات للنشاط الإنساني تتمثل في المؤثرات الذاتية والمؤثرات السلوكية والمؤثرات البيئية حيث تتضمن المؤثرات الذاتية عوامل معرفية وعوامل وجدانية، وتشير المؤثرات السلوكية إلى تصرفات وردود أفعال الأفراد، وتتمثل المؤثرات البيئية في العوامل المادية والاجتماعية (Hoyle & Davisson, 2011).

ويعرف التعلم المنظم ذاتياً بالجهد المبذول من جانب المتعلم لتعميق وتوجيه تجهيز ومعالجة المعلومات بهدف تحسين التعلم عن طريق ضبط المصادر ووضع الأهداف وتوقع النجاح والاندماج المعرفي (Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008). وتتفق أمنية حسن (٢٠١١) (Pintrich, 2000) بأن التنظيم الذاتي عملية نشطة يتحكم فيها المتعلم في تعلمه بحيث تتكامل المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٩٦- المجلد السابع والعشرون- يولية ٢٠١٧ (٤٣٣)؛



## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

فيه الجوانب الدافعية واستراتيجيات التعلم المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصدر لتحقيق الأهداف الأكاديمية . ويشير (Burnette et al., 2013) إلى أن التعلم المنظم ذاتياً هو دمج المهارة مع الإرادة؛ فالمتعلم المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم، ويكون مدفوع ذاتياً، ويعرف إمكاناته وحدوده، وبناءً على هذه المعرفة، فهو ينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة، ويعدلها بناءً على السياق لكي يحسن الأداء .

ويعرف (Ilkowska & Engle, 2010:296) التنظيم الذاتي بأنه العملية التي تساعد الفرد على مراقبة وتوجيه الانتباه والحفاظ على السلوك وتعديله سعياً نحو الهدف . ويشير (Hoyle & Davisson, 2011) أن التنظيم الذاتي مجموعة من العمليات الذاتية التي تبقى الأفراد على الطريق سعياً نحو تحقيق أهدافهم وهو بذلك يتضمن كفاءات واستراتيجيات متعددة تعمل بشكل متكامل وتظهر التباين في سلوكيات الأفراد.

ويعد نموذج (Pintrich, 2000) نموذجاً شاملاً للتنظيم الذاتي لأنه يركز على الجوانب المعرفية والدافعية والانفعالية والسلوكية. وفيما يلي عرض لهذا النموذج .

نموذج التنظيم الذاتي (Pintrich, 2000) : يتكون التنظيم الذاتي من أربع مراحل كعمليات تشترك فيها الكثير من نماذج التنظيم الذاتي وتعكس تحديد الأهداف، والمراقبة، والتحكم وعمليات التنظيم، ويتم في كل مرحلة أنشطة التنظيم الذاتي في أربعة مجالات مختلفة هي المعرفي والدافعي والسلوكي والسياسي. والجدول (٢) يوضح تصنيف المراحل والمجالات المختلفة للتنظيم، حيث تمثل الصفوف مراحل التنظيم، بينما تمثل الأعمدة المجالات المختلفة للتنظيم (Pintrich, 2000).

جدول (٢) : نموذج التنظيم الذاتي لـ (Pintrich, 2000)

| عمليات<br>التنظيم              | مواضع التنظيم                                                                                      |                                                                                                                           |                                                                                      | السياق                                                 |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
|                                | المعرفة                                                                                            | الدافعية/ الانفعالات                                                                                                      | السلوك                                                                               |                                                        |
| التدبر<br>والتخطيط<br>والتشبيط | - تحديد الأهداف<br>للتوعية للأداء.<br>- تنشيط المعارف<br>السابقة. - تنشيط<br>الوعي<br>الاستراتيجي. | - توجهات الأهداف.<br>- أحكام الكفاءة. -<br>تقييم سهولة<br>وصعوبة المهمة. -<br>تنشيط أهمية<br>المهمة. - تنشيط<br>الاهتمام. | - تخطيط الجهد<br>والوقت.<br>- تخطيط الملاحظة<br>الذاتية للسلوك.                      | - المعتقدات عن<br>المهمة.<br>- المعتقدات عن<br>السياق. |
| المراقبة<br>والتوجيه           | وعي ما وراء المعرفة<br>والمراقبة للمعرفة.                                                          | الوعي ومراقبة الدافعية<br>الانفعال.                                                                                       | - الوعي ومراقبة<br>الجهد، والوقت،<br>والحاجة<br>للمساعدة. - ملاحظة<br>لذاتية للسلوك. | مراقبة تغير المهمة<br>وظروف السياق<br>المحيط.          |
| التحكم                         | اختيار وتطبيق<br>الاستراتيجيات المعرفية<br>للتعلم والتفكير.                                        | اختيار وتطبيق<br>استراتيجيات تنظيم<br>للدافعية الانفعالات.                                                                | - زيادة/ إنقاص<br>الجهد. - المثابرة/<br>الشعور بالملل.<br>سلوك طلب العون.            | تغير أو استئناف<br>المهمة. - تعديل أو<br>تغير السياق.  |
| رد الفعل<br>والتأمل            | - الأحكام المعرفية.<br>- الإغراء.                                                                  | - ردود الأفعال<br>الانفعالية.<br>- الإغراء.                                                                               | سلوك الاختيار.                                                                       | تقويم المهمة.<br>- تقويم السياق.                       |

(Pintrich, 2000:451-455)

وقدم (Pintrich, 2004) وصفا لكل من الأعمدة والصفوف ودورها في التنظيم الذاتي:

تنظيم المعرفة: ويمثل الاستراتيجيات التي تستخدم من أجل تخطيط وتنظيم ومتابعة المعرفة و يشمل التخطيط والتفكير المسبق الذي يتضمن وضع الأهداف وتنشيط الخبرة المتعلقة بالمهام والاستراتيجيات المعرفية، وتعكس المراقبة الوعي بالجوانب المختلفة للمعرفة ما وراء المعرفة التي يشترك فيها الأفراد لتعديل وتغيير معرفتهم، فالمتابعة المعرفية تقدم معلومات عن مدى التقدم نحو الأهداف وتشمل عمليات رد الفعل والتأمل أحكام الأفراد وعمليات تقويم أدائهم في المهمة.

تنظيم الدافعية والانفعالات: ويشمل محاولات تنشيط المعتقدات الدافعية مثل توجه الهدف (الغرض

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

من المهمة)، وفعالية الذات (الحكم على كفاءة أداء المهمة)، والمعتقدات حول قيمة المهمة (أهمية وفائدة المهمة)، والميل الشخصي للمهمة (الميل لمجال المحتوى الخاص بالمهمة). ولكي يستطيع الأفراد التحكم في انفعالاتهم وقلقهم فينبغي أن يكونوا على وعي بتلك المعتقدات، ومن الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها الأفراد للتحكم في الدوافع الاستراتيجية الحديث الإيجابي مع الذات للتحكم في المشاعر السلبية .

تنظيم السلوك: وهو محاولة الفرد تنظيم سلوكه الفعلي مثل استراتيجية طلب المساعدة التي تتضمن معرفة متى ولماذا ومن يُطلب المساعدة. وتشير استراتيجية إدارة الوقت إلى تخطيط الوقت وجدولته في ضوء المطلوب القيام به وترتيب الأولويات .

تنظيم السياق: ويشمل مدركات الأفراد حول المهمة والسياق الذي تقدم فيه، والتحكم فيه يشمل جهود الفرد للتحكم في البيئة . وتقدم العمليات التقييمية تغذية راجعة لمكونات المرحلة الأولى عندما يتعامل الفرد مع مهمة جديدة.

ويشير (Dinsmore et al., 2008) إلى أنه وفقا لنموذج Pintrich فإن التعلم المنظم ذاتيا يتكون من مكونين أساسيين هما الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا حيث تتضمن الدافعية ثلاثة مكونات هي مكون التوقع ويعني بمعتقدات الفرد عن قدرته علي أداء مهمة ما ، ومكون القيمة وتعني أهداف الفرد ومعتقداته عن أهمية المهمة ، أما المكون الثالث للدافعية فيشمل ردود الفعل الوجدانية تجاه المهمة ، كما يتضمن التعلم المنظم ذاتيا بجانب الدافعية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتتضمن ثلاث استراتيجيات عامة تتمثل في استراتيجيات التعلم المعرفية Cognitive وتشمل (استراتيجيات التسميع والتفصيل والتنظيم ) أما الاستراتيجيات ما وراء المعرفية Metacognitive فتتضمن (التخطيط والمراقبة والتنظيم ) كما تتضمن استراتيجيات إدارة المصدر Resource management وتتضمن (إدارة الوقت وتنظيم الجهد والتعلم من الأقران وطلب المساعدة ) .

العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية (النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي )

إن الاعتقاد في القدرة من حيث كونها ثابتة أو متغيرة قد يماثل المعتقدات حول ضبط التعلم فأصحاب الاعتقاد الثابت لن يبذلوا من الجهد اللازم لحدوث التعلم ويكونوا أقل طلبا للمساعدة في حالة عدم الفهم وأكثر ميلا للانسحاب (Delavar et al., 2011) . ويشير (Epler, 2011) إلى أن النظرية الضمنية للذكاء قد تؤثر بشكل مباشر في عملية التعلم من خلال تحديد أهداف التعلم

ومقدار الجهد المبذول فيه واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي التي تحفز علي حل المشكلات وتحقيق الأهداف. ومن المتوقع أن يكون لنوع المعتقدات التي يتبناها الفرد تضمينات في دافعيته وسلوكه وتعلمه ، فعندما يتبنى الفرد نظرية ثابتة الذكاء قد يميل للتوجه نحو إظهار نكاهه من خلال أدائه ويكون تركيزه الأساسي حماية الأنا بإثبات أن لديه قدر كافي من الذكاء ، وبالرغم من ذلك قد يكون استخدامه لاستراتيجيات التعلم محدود، وتتضمن معظم هذه الاستراتيجيات التخمين، والتقليد ، والاستراتيجيات السطحية ، بينما يري أصحاب النظرية التزايدية للذكاء أن بذل الجهد يمكنه تحسين الذكاء والتعلم (Chen&Pajares,2010) إلي إتفاق العديد من الباحثين علي الوظيفة التحفيزية للمعتقدات حول القدرة في التحصيل الدراسي .

وينظر (Epler,2011) إلي العلاقة بين المعتقدات المعرفية والنظرية الضمنية للذكاء علي أنها غير واضحة ، فمن غير الواضح إذا كانت المعتقدات حول التعلم والذكاء تترك كمكونات أساسية للمعتقدات المعرفية أم لا حيث يشير البعض إلي أن معتقدات الفرد تكون في مجالات مختلفة مثل التعلم والذكاء والأخلاق والذات وقد تكون مستقلة أو مرتبطة .

وترتبط المعتقدات المعرفية بالتنظيم الذاتي بما في ذلك تحديد الأهداف وتوجهات الأهداف فالمتعلمين ذوي الاعتقاد بأن المعرفة بسيطة وثابتة قد يفسرون معني (أن أتعلم ) بتذكر المفاهيم بقدر الإمكان فمعيار التعلم في هذه الحالة هو استدعاء المفاهيم الأساسية وتطبيق استراتيجيات التذكر بينما المتعلمون ذوي معتقدات المعرفة غير المؤكدة والمعقدة يفسرون ( أن أتعلم ) علي أنها (أن أفهم المحتوي لكي أطبقه وأقيمه ) ومعيار التعلم لديهم ارتباط المعرفة المكتسبة الجديدة بالمعرفة السابقة أي أنها توجه لاختيار استراتيجيات التعلم ووضع معايير الفهم وفهم سلوك وأفكار الطلاب وتقييم قدراتهم وحاجاتهم وتكييف خطط واستراتيجيات تعلمهم (Hammer&Elby,2002; Schommer-Aikins et al.,2005;Pieschl, Brommer & Porsch, 2008: 214-215; Burnette et al., 2013) .

من العرض المتقدم تتضح أهمية كل من النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية و التعلم المنظم ذاتيًا في تفسير سلوك المتعلم والكيفية التي يتعامل بها مع المعلومات، ودور هذه المتغيرات في التحصيل الدراسي . كما تلاحظ الباحثة مدى التداخل والترابط بين متغيرات الدراسة الحالية مما يستدعي نمذجة العلاقات بينها لتوضيح طبيعة علاقة التأثير والتأثر بين المتغيرات .

الدراسات السابقة: تعرض الباحثة في الجزء التالي للدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين

### الدراسات التي تناولت العلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والتحصيل الدراسي

أظهرت نتائج دراستي (Quihuis et al., 2002; Blackwell et al., 2007) إلى إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي في الرياضيات من خلال النظرية التزايدية للذكاء . بينما أشارت دراسة (Wang & Fei-Yin Ng, 2012) إلى ارتباط النظرية الثابتة للذكاء بشكل موجب ودال مع الأداء المدرسي ، ووجدت دراسة (Sevincer, et al., 2014) ارتباط النظرية التزايدية للذكاء ارتباط موجب ودال إحصائياً مع التحصيل الدراسي ، بالإضافة إلى ارتباطها بالدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وكشفت دراسة رفعه حسن تايه ورافع الزغول (٢٠١٥) عن وجود علاقة عكسية بين العجز المتعلم، وأهداف تمكن، وأداء- إقدام، والذكاء المتغير، وعلاقة طردية بين العجز المتعلم، وأهداف الأداء والذكاء الثابت. كما كشفت دراسة (Tarbetsky, et al., 2016) عن أن النظرية التزايدية تنبأ إيجاباً بالتحصيل الدراسي ، أما نظرية الثبات فتنبأ سلباً بالتحصيل الدراسي. كما كشف تحليل المسار عن وجود علاقات مباشرة بين المعتقدات الضمنية للذكاء (متغير ، وثابت ) والتحصيل الدراسي .

### الدراسات التي تناولت العلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والتحصيل الدراسي

أظهرت نتائج دراستي (Quihuis et al., 2002; Blackwell et al., 2007) إلى إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي في الرياضيات من خلال النظرية التزايدية للذكاء . بينما أشارت دراسة (Wang & Fei-Yin Ng, 2012) إلى ارتباط النظرية الثابتة للذكاء بشكل موجب ودال مع الأداء المدرسي ، ووجدت دراسة (Sevincer, et al., 2014) ارتباط النظرية التزايدية للذكاء ارتباط موجب ودال إحصائياً مع التحصيل الدراسي ، بالإضافة إلى ارتباطها بالدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وكشفت دراسة رفعه حسن تايه ورافع الزغول (٢٠١٥) عن وجود علاقة عكسية بين العجز المتعلم، وأهداف تمكن، وأداء- إقدام، والذكاء المتغير، وعلاقة طردية بين العجز المتعلم، وأهداف الأداء والذكاء الثابت. كما كشفت دراسة (Tarbetsky, et al., 2016) عن أن النظرية التزايدية تنبأ إيجاباً بالتحصيل الدراسي ، أما نظرية الثبات فتنبأ سلباً بالتحصيل الدراسي. كما كشف تحليل المسار عن وجود علاقات مباشرة بين المعتقدات الضمنية للذكاء (متغير ، وثابت ) والتحصيل الدراسي .

## الدراسات التي تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي

دراسة (Cano ٢٠٠٥) التي توصلت من خلال نموذج تحليل مسار لتأثير مباشر ودال إحصائياً للمعتقدات المعرفية في الأداء الأكاديمي، واتفقت دراسات (نبيل زايد، ٢٠٠٦) و (Rodriguez&Cano,2007) و (Marzooghi, et al.,2008) و (Savoji et al., 2013) على إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال المعتقدات المعرفية، وأظهرت نتائج دراسة (Easter& Schommer,2006) وجود تأثير مباشر وموجب لدرجة اكتساب المعرفة على الأداء الأكاديمي. بينما وجد (Lodewyk, 2007) ارتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي، وأشارت نتائج تحليل المسار في دراسة (Topcu & Yilmaz-Tuzun, 2009) عن وجود تأثير مباشر وموجب دال إحصائياً لبعض المعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسي مثل سرعة اكتساب المعرفة والتحكم في اكتساب المعرفة. كما توصلت دراسة سيد أبوهاشم (٢٠١٠) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، والحقيقة الموضوعية) لصالح المنخفضين. وكشفت دراسة (Topkaya et al.,2011) عن أن الاعتقاد حول يقينية المعرفة هو الذي تنبأ فقط بالتحصيل الدراسي، كما أشارت نتائج دراسة حمد حمد السعيد (٢٠١٣) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المعتقدات والتحصيل الدراسي. كما أشارت دراسة وليد شوقي شفيق (٢٠١٤) بإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الاعتقاد في المعرفة المؤكدة بالنسبة للصف الأول الإعدادي ومن الاعتقاد في التعلم السريع بالصف الثالث الإعدادي.

وفي إطار العلاقة بين إستراتيجيات التعلم النظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي اتفقت نتائج دراسات كل من (أمنية حسن ٢٠١١)، (Sungur et al., 2009; Buric & Soric, 2012; Al-Harthi, 2013) على عدم وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، في حين تشير نتائج دراسة (Vrugt & Oort, 2008) إلى وجود تأثير موجب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة وإدارة المصدر في التحصيل الدراسي، في حين كان تأثير الاستراتيجية السطحية في التحصيل تأثيراً سلبياً، فضلاً عن عدم دلالة تأثير الاستراتيجيات العميقة في التحصيل. وأظهرت نتائج عبدالناصر الجراح (٢٠١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتياً على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً، كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة .

وفي إطار الدراسات التي تناولت العلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية أشارت دراسة (Bråten, & Stromso, 2004) إلى إمكانية التنبؤ بتوجهات الأهداف من المعتقدات المعرفية أكثر من النظرية الضمنية للذكاء وأن البعد الخاص بسرعة إكتساب المعرفة هو الذي يتنبأ بأهداف الإلتقان ، كما أشارت نتائج دراسة (Braten&Stromso,2005) إلى أن معتقدات الفرد حول المعرفة تسهم في التنبؤ بالتعلم المنظم ذاتياً، كما أن المعتقدات المعرفية أكثر ارتباطاً وتنبؤاً بالتعلم المنظم ذاتياً عن النظرية الضمنية للذكاء . كما يمكن التنبؤ بالمعتقدات المعرفية من خلال معتقدات النظرية الضمنية للذكاء . كما أشارت نتائج دراسة (Chen&Pajares,2010) إلى أن النظرية الضمنية للذكاء هي المتغير المستقل والمعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة يقينية المعرفة - نمو المعرفة - تعديل المعرفة) هي التي تتوسط العلاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف الأكاديمية وفعالية الذات والتحصيل الدراسي في العلوم ، وتوصل الباحثان أن معتقدات الفرد حول القدرة لها تأثير مباشر علي معتقدات الفرد حول المعرفة والتعلم . حيث وجدت تأثيرات مباشرة للنظرية الضمنية التزايدية للذكاء وسرعة اكتساب المعرفة والتنظيم الذاتي والتحصيل الدراسي ، كما وجدت مسارات مباشرة بين النظرية الضمنية الثابتة للذكاء و( مصدر المعرفة ويقينية المعرفة ) والتحصيل الدراسي ومسارات غير مباشرة مع التنظيم الذاتي وفعالية الذات . كما توصلت دراسة (Epler,2011) إلى نموذج يوضح العلاقة التبادلية بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية .

وفي إطار الدراسات التي تناولت النظرية الضمنية للذكاء واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أشارت نتائج دراسة (Ommundsen,2003) إلى ارتباط المعتقدات التزايدية للذكاء واستراتيجيات التنظيم الذاتي المتمثلة في طلب المساعدة. كما قامت دراسة (Delavar et al.,2011) بعمل نموذج بنائي أشارت من خلاله وجود تأثير مباشر بين النظرية الضمنية للذكاء وتوجهات الأهداف كذلك استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي كما تتوسط أهداف الإنجاز واستراتيجيات الدراسة بين معتقدات النظرية الضمنية للذكاء والتحصيل الدراسي .

وقام (Burnette et al., 2013) بدراسة نوعية بطريقة ما وراء التحليل هدفت إلى تطوير إطار نظري للبحث في علاقة النظريات الضمنية بالتنظيم الذاتي وكان من أبرز نتائجها أن النظرية التزايدية تنبأ سلباً بأهداف الأداء وإيجاباً بأهداف التعلم، كما أنها تنبأ سلباً بالتوجه نحو العجز المتعلم وإيجاباً باستراتيجيات التمكن، وكذلك تنبأ سلباً بالانفعالات السالبة وإيجاباً بالتوقعات بعكس

النظريات التي ترى أن الذكاء ثابت. كما وجدت دراسة (Sevincer et al., 2014) ارتباط النظرية التزايدية للذكاء ارتباط موجب ودال إحصائيا مع التحصيل الدراسي ، بالإضافة الي ارتباطها بالدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وفي إطار العلاقة بين المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هناك العديد من الدراسات منها: دراسة (Paulsen&Feldman,2005) التي تشير نتائجها إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا لصالح الطلاب الذين يمتلكون معتقدات أكثر تعقيدا حول المعرفة العلمية كما أشارت نتائج الدراسة إلي استخدام الطلاب عمليات تعليمية منتجة عندما ترداد تصوراتهم حول قدرتهم علي التعلم والسرعة في التعلم ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين معتقدات الطلاب المعرفية والتنظيم الذاتي الدافعي. ودراسة (Pieschi et al., 2008) التي تشير نتائجها إلي أن الطلاب الأكثر دافعية ولديهم مهارات ما وراء المعرفة يعالجون المعلومات بشكل أسرع وأعمق كما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين خاصة فيما يتعلق بالدافعية للتعلم وتعزيز المعرفة السابقة. ودراسة هانم عبدالمقصود (٢٠٠٩) التي كشفت عن وجود تأثير لمهارات التعلم المنظم ذاتيا علي التحصيل الدراسي ، ولا يوجد تأثير للمعتقدات المعرفية أو لتفاعلها مع مهارات التعلم المنظم ذاتيا علي التحصيل الدراسي وتتفق دراسة (Greene,et al., 2010) ودراسة (Barnard et al., 2008) ودراسة (سامي طالب علوان وأمل كاظم ميرة ، ٢٠١٤) علي وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا ومباشرة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا ، وتشير دراسة (Savoji et al., 2013) إلي إمكانية التنبؤ بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية من المعتقدات المعرفية .

وتشير نتائج كل من (Sadi & Uyar, 2013; Kaya & Kablan, 2013) إلى دلالة تأثير استراتيجيات إدارة المصدر في التحصيل الدراسي، فضلاً عن دلالة تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد في التحصيل، وفقاً لنتائج (Kaya & Kablan, 2013)، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات العميقة والتحصيل الدراسي (Barzgar, 2012).

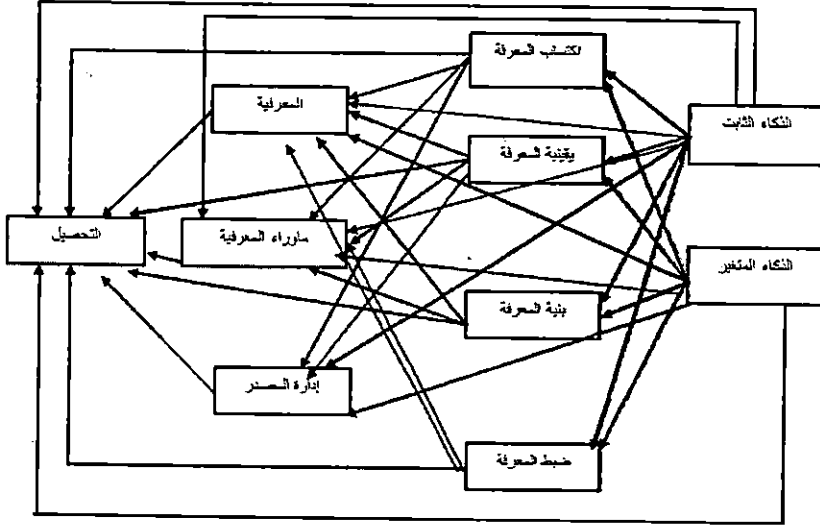
من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية يلاحظ ما يلي:

- هناك علاقة ارتباطية دالة بين بعض أبعاد متغيرات الدراسة الحالية.
- يوجد بعض التناقض في نتائج الدراسات السابقة في طبيعة العلاقة بين أبعاد متغيرات الدراسة الحالية.
- لا توجد دراسات عربية درست نمذجة العلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية (النظرية



## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

الضمنية للذكاء- والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي) لذلك فالحاجة ماسة لإجراء الدراسة الحالية. والشكل التالي يوضح النموذج البنائي المقترح .



شكل (١) : النموذج البنائي المقترح للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

### فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. يوجد تأثيرات (مسارات) للنظرية الضمنية للذكاء (الثابت / المتغير) في التحصيل الدراسي.

٢. يوجد تأثيرات (مسارات) لأبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، والمعرفة المؤكدة، وبنية المعرفة وتعديلها، وضبط اكتساب المعرفة) في التحصيل الدراسي .

٣. يوجد تأثيرات ( مسارات ) لاستراتيجيات التعلم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية - الاستراتيجيات ما وراء المعرفية - استراتيجيات إدارة المصدر ) في التحصيل الدراسي.

٤. يوجد تأثيرات (مسارات) للنظرية الضمنية للذكاء (الثابت / المتغير) في المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والمعرفة المؤكدة ، وبنية المعرفة وتعديلها ، وضبط اكتساب المعرفة ) .

٥. يوجد تأثيرات (مسارات) للنظرية الضمنية للذكاء (الثابت / المتغير) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية - الاستراتيجيات ما وراء المعرفة - استراتيجيات إدارة المصدر ) .

٦. يوجد تأثيرات (مسارات) لأبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والمعرفة المؤكدة ، وبنية المعرفة وتعديلها ، والتحكم في اكتساب المعرفة) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية - الاستراتيجيات ما وراء المعرفة - استراتيجيات إدارة المصدر).

### المنهج والطريقة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، حيث يتم استخدام أسلوب تحليل المسار وهو أسلوب إحصائي يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة في ضوء التراث النفسي ونتائج الدراسات السابقة المرتبطة بها، حيث يشير (صلاح مراد، ٢٠٠٠: ٤٦٥) إلى هذا النموذج لا يدل على السببية المؤكدة بقدر ما يعتبر خطوة متقدمة عن أسلوب الارتباط البسيط .

### عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: اشتملت عددها ( ١٢٠ ) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية الفرقة الأولى شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية بينها بمتوسط عمري (١٩.٣) سنة وإنحراف معياري (١.٢٣).

العينة النهائية: تكونت عينة الدراسة النهائية من ( ٣٧٠ ) طالبا وطالبة بشعبة العلوم تعليم أساسي بكلية التربية بينها بمتوسط عمري (١٩.٨) وإنحراف معياري (٠.٩٨) ، تم استبعاد عدد ( ٥٨ ) طالبة لعدم استكمال الاجابة أو عشوائية الاستجابة ، وأصبح العدد النهائي للعينة ( ٣١٢ ) طالبا وطالبة ( ٣٤٦ من الإناث و ١٠ من الذكور ).

### أدوات الدراسة:

مقياس النظرية الضمنية للذكاء إعداد Abd-Elfatah&Yates,2006 ترجمة الباحثة

يتكون المقياس من (١٤) عبارة تقيس بعدي النظرية الضمنية للذكاء وفقا لتصور Dweck

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٩٦-المجلد السابع والعشرون- يولية٢٠١٧= (٤٤٣):

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

ويتضمن المقياس بعدي النظرية الضمنية للذكاء :

البعد الأول: الذكاء كمكون فطري (ثابت) Entity ويعني إعتقاد الفرد بأن ذكائه ثابت لا يمكن تغييره وتقيمه العبارات أرقام ( ١ ، ٢ ، ٤ ، ٧ ، ٨ ، ١٢ ، ١٤ ) .

البعد الثاني: الذكاء كمكون نمائي (متغير) Incremental: وهو إعتقاد الفرد أن مستوي ذكائه يمكن أن يتطور عن طريق التعلم وتقيسه العبارات أرقام ( ٣ ، ٥ ، ٦ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٣ ) ، ونمط الاستجابة علي المقياس تتدرج من لا أوافق بشدة وتأخذ درجة واحدة إلي موافق بشدة وتأخذ أربع درجات .

وقد أعد المقياس علي عينة مصرية بلغ عددها (٩٤٠) طالبا وطالبة بالسنة الأولى بجامعة المنيا ، وعينة استرالية بلغ عددها (١٦٢) طالبا وطالبة بالجامعة ، كما استخرج معدا المقياس الصدق العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وأسفرت نتيجة التحليل عن وجود عاملين أساسيين فسرا ما مجموعه ( ٥٠.٨ % ) من التباين هما الذكاء الثابت الذي فسر ( ٣٥.٥ % ) من التباين الكلي للمقياس ، والذكاء المتغير الذي فسر ( ١٥.٣ % ) من التباين حيث بلغ معامل الثبات للذكاء الثابت ( ٠.٨٣ ) ، وبلغ معامل الثبات للذكاء المتغير ( ٠.٧٥ ) . وفي الدراسة الحالية تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية للمقياس كما في الخطوات التالية :

صدق المقياس : في الدراسة الحالية حسبت الباحثة الصدق عن طريق :

صدق الترجمة : تم ترجمة المقياس ، وعرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الانجليزية ، ثم تصحيحه لغويا ، كما تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن = ١٢٠) بشعبة اللغة الإنجليزية مرة في صورته العربية ، وبعد عدة أيام تم تطبيقه في صورته الأجنبية ، وباستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين بلغت قيمة ت (١.٠٠٨) للبعد الخاص بالذكاء الثابت و (٠.٩٩٨) للبعد الخاص بالذكاء المتغير وهي قيم غير دالة وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين درجات الطلاب في كل من النسختين العربية والأجنبية مما يشير لصدق الترجمة.

صدق عبارات المقياس : وفيه تم تقدير قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة كما يتضح من الجدول (٣) .

جدول (٣) : قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد بعد حذف درجة

العبارة (ن=١٢٠)

| الذكاء المتغير |             | الذكاء الثابت  |             |
|----------------|-------------|----------------|-------------|
| معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة |
| ٠.٦٠٧          | ٣           | ٠.٥٠٣          | ١           |
| ٠.٤٨٧          | ٥           | ٠.٤٠٩          | ٢           |
| ٠.٥٢٣          | ٦           | ٠.٥٠١          | ٤           |
| ٠.٥٩٠          | ٩           | ٠.٥٩٩          | ٧           |
| ٠.٤٨٧          | ١٠          | ٠.٤٢٣          | ٨           |
| ٠.٥١٧          | ١١          | ٠.٥٣٥          | ١٢          |
| ٠.٥٧٦          | ١٣          | ٠.٦١١          | ١٤          |

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما

يدل علي صدق المقياس

صدق المحك : طبقت الباحثة المقياس الحالي ومقياس التصورات الضمنية عن الذكاء للبالغين Deweck, 1999 ترجمة مهذب محمد الوقاد (٢٠١٢) ، حيث بلغ معامل الارتباط بين بعدي المقياسين الثابت والمتغير (٠.٦٥٨ ، ٠.٧٠٢) وهي قيم مقبولة تدل علي صدق المقياس الحالي. الاتساق الداخلي: تم التحقق من الإتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (ن = ١٢٠) علي كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه كما في جدول (٤).

جدول (٤) : قيم معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه (ن=١٢٠)

| الذكاء المتغير |             | الذكاء الثابت  |             |
|----------------|-------------|----------------|-------------|
| معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة |
| ٠.٦١٢          | ٣           | ٠.٥٢٣          | ١           |
| ٠.٤٩٧          | ٥           | ٠.٤٩٥          | ٢           |
| ٠.٥١٨          | ٦           | ٠.٥٢٥          | ٤           |
| ٠.٦٠٠          | ٩           | ٠.٦٢١          | ٧           |
| ٠.٤٨٥          | ١٠          | ٠.٤٨٨          | ٨           |
| ٠.٥٤٣          | ١١          | ٠.٥٩٩          | ١٢          |
| ٠.٥٤٧          | ١٣          | ٠.٦٢٤          | ١٤          |

ومن جدول (٤) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

دالة إحصائية عند مستوي (0.001) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس .

**ثبات المقياس :** وللتأكد من ثبات الاختبار حسبت الباحثة ثبات المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية عن طريق :

- حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لبعدي المقياس (الثابت والمتغير). حيث بلغت قيمة معامل ألفا (0.76) لبعـد الذكاء الثابت ، كما بلغت قيمة ألفا لبعـد الذكاء المتغير ( 0.62 ) وهي قيمة مقبولة وتدل أيضاً على ثبات المقياس.

- طريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية بفواصل زمني مقداره أسبوعين وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين وبلغت معاملات الثبات لبعدي المقياس (الذكاء الثابت ، والذكاء المتغير) (0.75 ، 0.71) على الترتيب وهي قيم مقبولة تدل على ثبات المقياس .

**ثانيا : مقياس المعتقدات المعرفية من اعداد (Braten &Stromso,2005) (ترجمة الباحثة).**

طور Braten &Stromso,2005 مقياس (Schommer,1990) للمعتقدات المعرفية ، ويتكون المقياس من (٢٤) عبارة تتوزع على أربعة أبعاد تتمثل في (سرعة اكتساب المعرفة وقيسه (٩) عبارات ، وبعد المعرفة المؤكدة وقيسه (٥) عبارات ، وبعد بنية المعرفة وتعديلها وقيسه (٧) عبارات ، وبعد ضبط اكتساب المعرفة وقيسه (٣) عبارات . ونمط الاستجابة على المقياس تتدرج من غير موافق بشدة وتأخذ درجة واحدة إلى موافق بشدة وتأخذ خمس درجات للعبارة الموجبة أما العبارات السالبة وأرقامها (٧، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢) تصحح في الاتجاه العكسي ، وفي الدراسة الحالية حسبت الباحثة الثبات عن طريق ما يلي:

**صدق المقياس :**

تحقق معـدا المقياس (Braten &Stromso,2005) من صدقه عن طريق الصدق العاملي على طلاب الجامعة في النرويج وأسفر التحليل العاملي عن أربعة أبعاد هي (سرعة اكتساب المعرفة والمعرفة المؤكدة وبنية المعرفة وتعديلها وضبط في اكتساب المعرفة) ، وفـسرت جميع العوامل ما نسبته (٣٣ %) من التباين ، وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب الصدق عن طريق :

**صدق الترجمة :** تم ترجمة المقياس ، وعرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الانجليزية ، ثم تصحيحه لغويا ، كما تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية مرة في صورته العربية ، وبعد عدة أيام تم تطبيقه في صورته الأجنبية ، وباستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين

مجموعتين مرتبطتين بلغت قيمة ت (١.٠٠٢) وهى قيمة غير دالة وهذا يعنى أنه لا توجد فروق بين درجات الطلاب فى كل من النسختين العربية والأجنبية مما يؤكد صدق الترجمة.

**صدق المحك :** حيث تم حساب معامل الارتباط بين مقياس المعتقدات المعرفية المترجم فى الدراسة الحالية ومقياس المعتقدات المعرفية إعداد السيد أبوهاشم (٢٠١٠) حيث بلغ معامل الارتباط بين المقياس الحالي والمحك (٠.٦٨٢) وهو معامل ارتباط موجب ودال إحصائيا مما يشير إلي صدق المقياس .

**الاتساق الداخلى للمقياس :** حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه كما بالجدول (٥) :

جدول ( ٥ ) : معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه (ن=١٢٠)

| سرعة اكتساب المعرفة |                | المعرفة المؤكدة |                | بنية المعرفة وتعديلها |                | التحكم فى اكتساب المعرفة |                |
|---------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------------|----------------|--------------------------|----------------|
| رقم العبارة         | معامل الارتباط | رقم العبارة     | معامل الارتباط | رقم العبارة           | معامل الارتباط | رقم العبارة              | معامل الارتباط |
| ١                   | ٠.٣٥٨          | ١٠              | ٠.٤١١          | ١٥                    | ٠.٥٢٢          | ٢٢                       | ٠.٤٧٨          |
| ٢                   | ٠.٤٥٨          | ١١              | ٠.٤٨٨          | ١٦                    | ٠.٥٢٥          | ٢٣                       | ٠.٦٤١          |
| ٣                   | ٠.٥٢٠          | ١٢              | ٠.٥٢٤          | ١٧                    | ٠.٥٠٠          | ٢٤                       | ٠.٦٢١          |
| ٤                   | ٠.٤٨١          | ١٣              | ٠.٥٤٧          | ١٨                    | ٠.٤٦٦          |                          |                |
| ٥                   | ٠.٣٩٩          | ١٤              | ٠.٦٢٥          | ١٩                    | ٠.٥٢٥          |                          |                |
| ٦                   | ٠.١١٤          |                 |                | ٢٠                    | ٠.٥٣٠          |                          |                |
| ٧                   | ٠.٦٢٣          |                 |                | ٢١                    | ٠.٥٤٧          |                          |                |
| ٨                   | ٠.٥٢٥          |                 |                |                       |                |                          |                |
| ٩                   | ٠.٥٤٧          |                 |                |                       |                |                          |                |

ويتضح من جدول ( ٥ ) أن قيم معاملات الارتباط بين العبارة والبعد دالة إحصائيا مما يدل على الاتساق الداخلى للمقياس

**ثبات المقياس :**

تحقق معدا المقياس (Braten & Stromso, 2005) من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس ، وكان معامل الثبات لبعد سرعة اكتساب المعرفة (٠.٧١) ، وبعد يقينية المعرفة (٠.٦٢) ، وبعد بنية المعرفة وتعديلها (٠.٦٢) ، كما بلغت قيمة معامل الثبات لبعد ضبط اكتساب المعرفة (٠.٥٠) .

وفي للدراسة الحالية تم حساب معامل ألفا كرونباخ لبنود كل بعد فرعي على حدة فكانت على

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

الترتيب (٠.٥٦٥، ٠.٥٧٧، ٠.٦٢٢، ٠.٥٤٠) وجميعها قيم مرتفعة مما يؤكد تمتع جميع بنود المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات وكانت قيمة معامل ألفا للأداة ككل (٠.٧٨٩) - مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات .

### ثالثاً : مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (إعداد د كمال اسماعيل عطية ٢٠١٦)

تم وضع هذا المقياس في ضوء تصور (Pintrich, 2000) للتعلم المنظم ذاتياً، وتكون في صورته النهائية من (٣٥) عبارة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً المتمثلة في : الاستراتيجيات المعرفية (الاستراتيجية السطحية "التسميع" ، العبارات من ١-٥ ، والاستراتيجية العميقة وتشمل كلا من " التفصيل والتنظيم" ، ونقاس بالعبارات من ٦-١٥) واستراتيجيات ما وراء المعرفة (وتشمل التخطيط والمراقبة الذاتية ، العبارات من ١٦-٢٥) واستراتيجيات إدارة المصادر وتتضمن تنظيم البيئة والوقت والبحث عن المساعدة ، العبارات من ٢٦-٣٥) وتتم الإستجابة على المقياس وفقاً لمقياس متدرج خماسي من نوع ليكرت (من ١ لعدم الموافقة إلى ٥ للموافقة التامة).

**صدق المقياس:** تحقق معد المقياس من صدق المقياس عن طريق (صدق المحك) باستخدام إستبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (إعداد: أمنية حسن حلمي، ٢٠١١)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والمحك ٠.٦٦، كما بلغت قيمة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية (٠.٦٥، ٠.٦٩، ٠.٦٨) للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، وإدارة المصادر على الترتيب وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١).

كما حسبت الباحثة الحالية صدق المحك بين المقياس الحالي ومقياس عزت عبدالحميد (١٩٩٩) وبلغ معامل الارتباط بين المقياس والمحك (٠.٦٩٩)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية (٠.٦٢١، ٠.٦٨٩، ٠.٦٣٧) للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة وإدارة المصادر على الترتيب قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) مما يدل على صدق المقياس .

**ثبات المقياس:** تحقق معد المقياس من ثبات الأبعاد باستخدام معاملات ألفا للأبعاد وكذلك تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والبعد الذي تنتمي إليه وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً .

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات الأبعاد باستخدام معاملات ألفا وبلغت (٠.٦٨١، ٠.٧٢٧، ٠.٧٠١) لاستراتيجيات ( المعرفية ، وما وراء المعرفة وإدارة المصدر) على الترتيب. كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة

العبرة والبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (٦) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٦): قيم معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها (ن = ١٢٠).

| العبرة | معامل الارتباط بالبعد | العبرة | معامل الارتباط بالبعد | العبرة | معامل الارتباط بالبعد |
|--------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|-----------------------|
| ١      | ٠.٥١٩                 | ١٣     | ٠.٥٧٥                 | ٢٥     | ٠.٥٤٦                 |
| ٢      | ٠.٦٣٤                 | ١٤     | ٠.٥٧٣                 | ٢٦     | ٠.٤٦٩                 |
| ٣      | ٠.٥٥٨                 | ١٥     | ٠.٥٥١                 | ٢٧     | ٠.٤٢٧                 |
| ٤      | ٠.٦٦٨                 | ١٦     | ٠.٥٩٤                 | ٢٨     | ٠.٤٨٩                 |
| ٥      | ٠.٥٠١                 | ١٧     | ٠.٥٥٨                 | ٢٩     | ٠.٤٤٩                 |
| ٦      | ٠.٤٩٩                 | ١٨     | ٠.٥٢٢                 | ٣٠     | ٠.٥٧٩                 |
| ٧      | ٠.٦٣٧                 | ١٩     | ٠.٤٨٢                 | ٣١     | ٠.٤٨٢                 |
| ٨      | ٠.٥٤٣                 | ٢٠     | ٠.٣٩٩                 | ٣٢     | ٠.٤١٩                 |
| ٩      | ٠.٦٠٢                 | ٢١     | ٠.٦٤٣                 | ٣٣     | ٠.٥٢٦                 |
| ١٠     | ٠.٦٥٣                 | ٢٢     | ٠.٥٠٤                 | ٣٤     | ٠.٥٣٨                 |
| ١١     | ٠.٥٥٥                 | ٢٣     | ٠.٦٠٠                 | ٣٥     | ٠.٥٧٤                 |
| ١٢     | ٠.٥٥٨                 | ٢٤     | ٠.٥٦٠                 |        |                       |

ومن جدول (٦) يتضح دلالة جميع قيم معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها عند مستوى (٠.٠١).

إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة :

اتبعت الباحثة في الدراسة الحالية الإجراءات التالية:

١. ترجمة مقياسي النظرية الضمنية للذكاء ومقياس المعتقدات المعرفية إلى اللغة العربية ، وعرض الترجمة على إثنين من أساتذة طرق تدريس اللغة الانجليزية بكلية التربية ببها مرفقة مع النسخة الأجنبية للتأكد من سلامة الترجمة ، وتم إجراء التعديلات المطلوبة.
٢. تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة في صورتها الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية من طلاب وطالبات شعبة اللغة الإنجليزية بالفرقة الأولى أساسي ، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧ م .
٣. التحقق من صدق وثبات المقاييس المستخدمة.
٤. تطبيق المقاييس المستخدمة على عينة الدراسة النهائية (طلاب وطالبات الفرقة الأولى شعبة

المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٩٦-المجلد السابع والعشرون- يوليو ٢٠١٧، (٤٤٩):



## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

علوم تعليم أساسي واعتمدت الدراسة الحالية على نتائج التحصيل الدراسي كما يقاس بدرجات الطلاب في اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول .

٥. التحليل الإحصائي للبيانات: تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis - لمعالجة

بيانات الدراسة باستخدام برنامج ليزرل ٨.٨ LISREL - كأسلوب إحصائي يستخدم

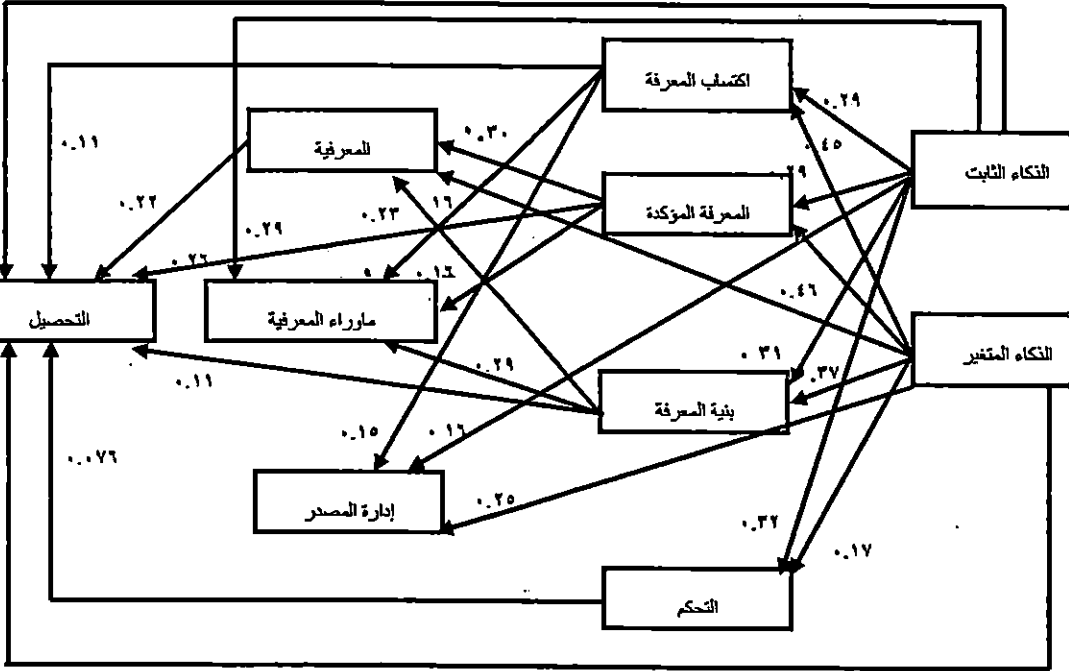
لوضع احتمال العلاقات السببية بين المتغيرات، وإن كان لا يدل على السببية المؤكدة (عزت

عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦: ١٨٣).

### نتائج الدراسة ومناقشتها

: للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis الموجود  
ببرنامج ليزرل LISREL8.8، للتوصل لأفضل نموذج سببي يحدد علاقات التأثير والتأثر بين  
متغيرات الدراسة تم استخدام موقف توليد النموذج: Model Generating Situation وفي هذا  
الموقف يكون لدى الباحثة نموذجًا تجريبيًا أوليًا محددًا، فإذا كان النموذج الأولي لا يطابق البيانات  
المعطاة، يجب أن يُعدَّل ويُختَبَر مرة ثانية باستخدام نفس البيانات، والهدف قد يكون إيجاد نموذج  
ليس فقط أن يطابق البيانات بطريقة جيدة من الناحية الإحصائية، ولكن أيضًا أن يتميز هذا النموذج  
بأن كل بارامتر يحتوى عليه يمكن إعطاءه تفسيرًا ومعنى حقيقيًا، وإعادة تحديد أو تعيين كل نموذج  
قد يقود النظرية أو البيانات نحو اتجاه معين (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦، ٢٥٥-  
٢٥٦). وباستخدام موقف توليد نموذج تم تجريب عدة نماذج وإجراءات التعديلات الممكنة التي  
تشتمل على حذف مسارات معينة بين متغيرات هذه الدراسة، حتى تم التوصل إلى أفضل نموذج  
يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة، وهو النموذج الموضح بالشكل رقم (٢) وهو  
النموذج الذي يتضمن (٢٥) مسارًا دالة إحصائيًا (\*)

(\*) التأثيرات الموضوعة على المسارات بالشكل هي التأثيرات المباشرة فقط.



شكل (٢): نموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية

### المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج:

تتقسم المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات هذه الدراسة (الموضح بالشكل رقم ٢) إلى ثلاثة أنواع هي:

١) متغيرات مستقلة: وهي المتغيرات المؤثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط وهي متغيرى النظرية الضمنية للذكاء (الذكاء الثابت، والذكاء المتغير).

٢) متغيرات وسيطة: وهي المتغيرات المؤثرة والمتأثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضاً، وهما متغيري: النظرية الضمنية، والمعتقدات المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية.

(٣) متغيرات تابعة: وهي المتغيرات المتأثرة بكل من: المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة،

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

وهي تلك المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وهي: الاستراتيجيات ماوراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصدر، والتحصيل الدراسي.

وقد حظي نموذج تحليل المسار البنائي الموضح بالشكل رقم (٢) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يوضحها الجدول رقم (٧) حيث إن قيمة  $\chi^2$  غير دالة إحصائياً، ومؤشر الصديق للزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦، ٣٧٠-٣٧١).

جدول (٧) : مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي

| م  | اسم المؤشر                                                                                  | قيمة المؤشر         | المدى المثالي للمؤشر                                             |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------|
| ١  | الاختبار الإحصائي $\chi^2$<br>درجات الحرية $df$<br>مستوى دلالة $\chi^2$                     | ١٤,٧٧<br>٨<br>٠,٠٦٤ | أن تكون قيمة $\chi^2$ غير دالة إحصائياً                          |
| ٢  | نسبة $\chi^2 / df$                                                                          | ١,٨٤                | (صفر) إلى (٥)                                                    |
| ٣  | مؤشر حسن للمطابقة GFI                                                                       | ٠,٩٩                | (صفر) إلى (١)                                                    |
| ٤  | مؤشر حسن للمطابقة المصحح AGFI                                                               | ٠,٩٤                | (صفر) إلى (١)                                                    |
| ٥  | جذر متوسط مربعات البواقي RMSR                                                               | ٠,٠٢                | (صفر) إلى (٠,١)                                                  |
| ٦  | جذر متوسط خطأ الاضطراب RMSEA                                                                | ٠,٠٥                | (صفر) إلى (٠,١)                                                  |
| ٧  | مؤشر الصديق للزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI<br>مؤشر الصديق للزائف المتوقع للنموذج المشبع | ٠,٣٥<br>٠,٣٦        | أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع |
| ٨  | مؤشر المطابقة المعياري NFI                                                                  | ١,٠٠                | (صفر) إلى (١)                                                    |
| ٩  | مؤشر المطابقة للمقارن CFI                                                                   | ١,٠٠                | (صفر) إلى (١)                                                    |
| ١٠ | مؤشر المطابقة للنسبي RFI                                                                    | ٠,٩٨                | (صفر) إلى (١)                                                    |

ويوضح الجدول (٧) مؤشرات حسن المطابقة الجيدة لنموذج الدراسة الحالية

ويوضح الجدول رقم (٨) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوي عليها النموذج البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

جدول (٨)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار  
البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير

| المتغير<br>ت<br>المتأثرة                     | نوع التأثير | المتغيرات المؤثرة (مستقلة ووسيلة) |                   |                           |                     |                 |                                   |
|----------------------------------------------|-------------|-----------------------------------|-------------------|---------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------------------|
|                                              |             | الذكاء<br>الثابت                  | الذكاء<br>المتغير | سرعة<br>اكتساب<br>المعرفة | المعرفة<br>المؤكدّة | بنية<br>المعرفة | التحكم<br>فى<br>اكتساب<br>المعرفة |
| التحصيل<br>الدراسى                           | مباشرة      | التأثير                           | ٠.١٥              | ٠.٢٢                      | ٠.١١                | ٠.٢٦            | ٠.١١                              |
|                                              |             | ع                                 | ٠.٠٤              | ٠.٠٤                      | ٠.٠٤                | ٠.٠٤            | ٠.٠٣                              |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ٠٠٤.١٠            | ٠٠٥.٥٢                    | ٠٠٢.٦٩              | ٠٠٥.٩٠          | ٠٠٢.٧٥                            |
|                                              | مباشرة      | غير                               | ٠.٢٣              | ٠.٣١                      | -                   | ٠.٠٧            | ٠.٠٥                              |
|                                              |             | ع                                 | ٠.٠٣              | ٠.٠٣                      | -                   | ٠.٠٢            | ٠.٠١                              |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ٠٠٧.٣٦            | ٠٠٨.٩٢                    | -                   | ٠٠٣.٨٢          | ١.٥٤                              |
|                                              | كلية        | التأثير                           | ٠.٣٧              | ٠.٥٣                      | ٠.١١                | ٠.٣٣            | ٠.١٦                              |
|                                              |             | ع                                 | ٠.٠٤              | ٠.٠٤                      | ٠.٠٤                | ٠.٠٤            | ٠.٠٤                              |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ٠٠٩.١٥            | ٠١٢.٩٥                    | ٠٠٢.٦٩              | ٠٠٧.٣٥          | ٠٠٣.٩٣                            |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ٠٠٩.١٥            | ٠١٢.٩٥                    | ٠٠٢.٦٩              | ٠٠٧.٣٥          | ٠٠٣.٩٣                            |
| الاستمرارية<br>يجب ان<br>المعرفية            | مباشرة      | التأثير                           | ٠.٠٨٤             | ٠.١٦                      | -                   | ٠.٣٠            | ٠.٢٣                              |
|                                              |             | ع                                 | ٠.٠٥              | ٠.٠٥                      | -                   | ٠.٠٦            | ٠.٠٥                              |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ١.٦٦              | ٠٠٢.٨٩                    | -                   | ٠٠٥.٢٢          | ٠٠٤.٠٧                            |
|                                              | مباشرة      | غير                               | ٠.١٨              | ٠.٢٣                      | -                   | -               | -                                 |
|                                              |             | ع                                 | ٠.٠٣              | ٠.٠٤                      | -                   | -               | -                                 |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ٠٠٥.٨٦            | ٠٠٦.٤٦                    | -                   | -               | -                                 |
|                                              | كلية        | التأثير                           | ٠.٢٧              | ٠.٣٩                      | -                   | ٠.٣٠            | ٠.٢٣                              |
|                                              |             | ع                                 | ٠.٠٥              | ٠.٠٥                      | -                   | ٠.٠٦            | ٠.٠٥                              |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ٠٠٥.٢٩            | ٠٠٧.٧٢                    | -                   | ٠٠٥.٢٢          | ٠٠٤.٠٧                            |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ٠٠٥.٢٩            | ٠٠٧.٧٢                    | -                   | ٠٠٥.٢٢          | ٠٠٤.٠٧                            |
| الاستمرارية<br>يجب ان<br>ما وراء<br>المعرفية | مباشرة      | التأثير                           | ٠.٢٩              | ٠.٠٩٣                     | ٠.١٤                | ٠.١٦            | ٠.٢٩                              |
|                                              |             | ع                                 | ٠.٠٤              | ٠.٠٥                      | ٠.٠٥                | ٠.٠٥            | ٠.٠٥                              |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ٠٠٦.٦٠            | ١.٩٢                      | ٠٠٢.٧٤              | ٠٠٣.٠٩          | ٠٠٦.٣٧                            |
|                                              | مباشرة      | غير                               | ٠.١٨              | ٠.٢٥                      | -                   | -               | -                                 |
|                                              |             | ع                                 | ٠.٠٣              | ٠.٠٤                      | -                   | -               | -                                 |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ٠٠٦.٢٦            | ٠٠٧.٠٨                    | -                   | -               | -                                 |
|                                              | كلية        | التأثير                           | ٠.٤٧              | ٠.٣٤                      | ٠.١٤                | ٠.١٦            | ٠.٢٩                              |
|                                              |             | ع                                 | ٠.٠٤              | ٠.٠٤                      | ٠.٠٥                | ٠.٠٥            | ٠.٠٥                              |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ٠٠١.٠٥            | ٠٠٧.٦٣                    | ٠٠٢.٧٤              | ٠٠٣.٠٩          | ٠٠٦.٣٧                            |
|                                              |             | قيمة (ت)                          | ٠٠١.٠٥            | ٠٠٧.٦٣                    | ٠٠٢.٧٤              | ٠٠٣.٠٩          | ٠٠٦.٣٧                            |
| استراتيجى                                    | مباشرة      | تأثير                             | ٠.١٦              | ٠.٢٥                      | ٠.١٥                | ٠.١٢            | ٠.٠٧٠                             |

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير \* دال عند مستوى (٠,٠٥) \*\* دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٨) ما يلي:

أولاً: تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات الوسيطة والمتغير التابع:

(أ): تأثير النظرية الضمنية للذكاء في المتغيرات الوسيطة والتابعة.

نتائج الفرض الأول: وينص الفرض الأول علي أنه: يوجد تأثيرات (مسارات) للنظرية الضمنية للذكاء (الثابت / المتغير) في التحصيل الدراسي.

وبالرجوع للجدول رقم (٨) وجد الآتي:

✖ وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلّي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٠١) لبعد الذكاء كمكون ثابت في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق أبعاد المعتقدات المعرفية). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء كمكون ثابت ارتفعت درجات التحصيل الدراسي.

✖ وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلّي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٠١) لبعد الذكاء كمكون متغير في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق أبعاد المعتقدات المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء كمكون متغير ارتفعت درجات التحصيل الدراسي. وبناء عليه يتحقق الفرض الأول .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تصور (Dweck & Leggett, 1988) حيث تتأثر توجهات الأهداف بما لدى الأفراد من معتقدات حول الذكاء ، حيث يتم التمييز بين نوعين من المعتقدات هما : الذكاء ككيان فطري ثابت غير قابل للتغيير ( النظرية الضمنية الثابتة للذكاء) وأصحاب هذا المعتقد يسعون إلى هدف الأداء وذلك للمحافظة على الأحكام الموجبة وتجنب الأحكام السالبة ( هدف قدرة) وهؤلاء الأفراد يكون لديهم القدرة التي تؤهلهم للحصول علي أعلى الدرجات ولكنهم يعتقدون أنهم لا يستطيعون التفوق في مواقف الفشل ويسعون من أجل ألا يتعرضوا للوم إجتماعي ويسعون إلي للتحصيل الدراسي من أجل المرغوبة الإجتماعية .

وقد حاول (Dweck, 1988) تفسير لماذا يستجيب الأفراد بشكل مختلف في مواقف الفشل وقد توصل لإقتراض مؤداه أن نظرية للذكاء الضمني هي التي تفسر شكل الاستجابة في المواقف التي

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

تتطوي علي فشل وتحدي ، وربما جاءت هذه النتيجة لأن الفروق بين أصحاب هذه المعتقدات يظهر فقط حينما تتطلب المواقف تحديا ، وتجنب الفشل يعدّ من العوامل المحركة لسلوك الإنسان، فقد يكون الأفراد مدفوعين للاستفادة من فرص التعلم ويرغبون في تنمية الذات، وهم في الوقت نفسه يسعون إلى تجنب الفشل للحفاظ على مكانتهم وسمعتهم ومكاسبهم، ويحاولون جاهدين تجنبه . والواقع الحالي بما ينطوي عليه من بيئة تعلم غير ثرية معرفيا وأساليب التقويم تعتمد علي الحفظ والاستظهار كلها متغيرات قد تساعد علي عدم ظهور الفروق في التحصيل الدراسي . وإذا كانت المعتقدات الثابتة غير تكيفية في بعض المواقف التي تتطلب المثابرة فإنها قد تكون تكيفية في مواقف تعتمد علي الحفظ والاستظهار خاصة أن النظام التعليمي الحالي لا يساعد علي التفكير والابتكار والسعي نحو المزيد من التعلم . وفي هذا الصدد يشير العديد من الباحثين المهتمين بالنظرية الضمنية للذكاء إلي تناقض نتائج الدراسات التي تناولت هذه النظرية في علاقتها بالتحصيل الدراسي ( Chen & Pajares, 2010; Doebel, 2015 ) .

وكما هو واضح من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أن خصائص ذوى المعتقدات التزايدية للذكاء يسعون للتطور المعرفي والمزيد من التعلم والانجاز الأكاديمي ولديهم مستوى مرتفع من الدافعية كل ذلك يؤهلهم لأن يحصلوا علي درجات مرتفعة ولكن يجب الإشارة إلي شيء مهم وهو سياق عملية التعلم وأسلوب التقويم المتبع فمعظم الامتحانات تعتمد علي التذكر ولا تمثل تحديا واضحا أمام الطلاب وحول هذه الفكرة يشير كل من (Chen & Pajares, 2010) أن النظرية الضمنية للذكاء تؤدي دورا مهما في السياق الأكاديمي خاصة فيما يتعلق بالجانب الدافعي حيث يتفق للعديد من الباحثين حول الوظيفة التحفيزية للمعتقدات حول القدرة في التحصيل الدراسي ، فالفرد الذي يعتقد بثبات الذكاء من الممكن أن يحصل علي نفس الدرجات التي يحصل عليها أصحاب معتقد تغير الذكاء ولكن قد تكون النتيجة عكسية حينما يتعرضون لبعض التحديات والعقبات الصعبة ومواقف الفشل . وهذا واضح في نتائج الدراسة الحالية حيث أثر كل من الذكاء الثابت والمتغير بشكل مباشر وغير مباشر في التحصيل الدراسي .

واتفقت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالمعتقدات التزايدية للذكاء مع العديد من الدراسات التي تناولت النظرية الضمنية والتحصيل الدراسي مثل دراسات (Quihuis et al., (2002); (Blackwell et al., 2007; Sevincer, et al., 2014; Tarbetsky, et al., 2016) كما اتفقت مع دراسة فيما يتعلق بارتباط النظرية الثابتة للذكاء بالتحصيل الدراسي ارتباط دال وموجب (Wang & Fei-Yin Ng (2012).

نتائج الفرض الثاني : وينص الفرض الثاني على أنه : يوجد تأثيرات (مسارات ) لأبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والمعرفة المؤكدة ، وبنية المعرفة وتعديلها ، وضبط اكتساب المعرفة ) في التحصيل الدراسي .

ومن جدول ( ٨ ) يتضح ما يلي :

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) سرعة اكتساب المعرفة في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد سرعة اكتساب المعرفة ارتفعت درجات التحصيل الدراسي.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) لبعد المعرفة المؤكدة في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق الاستراتيجيات المعرفية). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد المعرفة المؤكدة ارتفعت درجات التحصيل الدراسي.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) لبعد بنية المعرفة في التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر عن طريق الاستراتيجيات المعرفية). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد بنية المعرفة ارتفعت درجات التحصيل الدراسي.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥) لبعد التحكم في اكتساب المعرفة في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد التحكم في اكتساب المعرفة ارتفعت درجات التحصيل الدراسي. وبذلك يتحقق الفرض الثاني.

تشير معظم الأدبيات النفسية إلى تأثير المعتقدات المعرفية في عملية التعلم والتحصيل الدراسي من خلال تأثيرها في طريقة تفكير الطلاب وتوجهات أهدافهم وطريقة تعلمهم ، فالإطار العام لنظرية المعتقدات المعرفية يفترض أن الطلاب يطورون من إدراكهم للمعرفة من منطلق كونها صواب أو خطأ إلى كونها نسبية تسمح لهم بالبناءات النشطة وكثير من المنظرين يرون أهمية المعتقدات سواء فيما يتعلق بالمعتقدات حول المعرفة أو التعلم ، وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى التأثير المباشر لسرعة اكتساب المعرفة التي تشير إلى هل المعرفة تكتسب بسرعة أم ببطء وهل هي عملية سهلة أم تحتاج لمجهود وتري الباحثة أن سرعة اكتساب المعرفة مع الكم المعرفي الذي يقدم لطلابنا من خلال مناهج تهتم بالكيف وليس الكم له تأثير مباشر في التحصيل الدراسي للطلاب الجامعيين .

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية التأثير المباشر ليقينية المعرفة أو المعرفة المؤكدة في التحصيل الدراسي التي تهتم بصدق المصدر الذي تشتق منه المعرفة فالطلاب ذوو الاعتقاد في يقينية المعرفة أو المعرفة المؤكدة يعتبرون أن المعلومات والمعارف المقدمة إليهم من أساتذ الجامعة هي صحيحة تماما ومؤكدة ويقينية ويركزون علي حفظها واستذكارها دون أعمال تفكيرهم في ماهية تلك المعلومات المقدمة إليهم وهو ما يؤدي إلي مستوي تحصيلي مرتفع في ظل نظم تقويم متبعة تقوم علي التذكر وليس الفهم والتحليل .

كما أوضحت النتائج التأثير المباشر بين بعد المعتقدات المعرفية ( بنية المعرفة ) في التحصيل الدراسي فاعتقاد الطلاب أن المعرفة عبارة عن معلومات مترابطة ومعقدة يساعدهم ذلك علي الفهم والاستيعاب والنقد واستخدام استراتيجيات التعلم التي تقوم علي التنظيم الذاتي والمراقبة ومن ثم تحليل المعلومات وعمل خرائط ذهنية وتصنيف المعرفة وربطها بعضها البعض .

كذلك هناك تأثير مباشر لبعد ضبط اكتساب المعرفة في التحصيل الدراسي الذي يهتم بالاعتقاد بأن الاعتقاد حول المعرفة الثابتة يجب أن تتطور لتصبح متغيرة ومتطورة ومن المنطقي أن يؤثر هذا المعتقد في التحصيل الدراسي . وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتائج معظم الدراسات السابقة مثل دراسات : نيل زائد (٢٠٠٦)، ودراسات (Cano,2005; Schommer & Easter, 2006;Rodríguez& Cano,2007; Marzooghi; et al., 2008;Topcu & Tuzun, 2009 ; Topkaya et al., 2011; Savoji et al., 2013). و دراسة سيد أبوهاشم (٢٠١٠) ، ومحمد حمد السعيد (٢٠١٣) ، ودراسة ودراسة وليد شوقي شفيق (٢٠١٤) ، وتناقضت مع دراسة (Lodewyk, 2007) وجنت ارتباط سالب دال إحصائياً بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي .

نتائج الفرض الثالث : وينص الفرض الثالث علي أنه : يوجد تأثيرات ( مسارات ) لاستراتيجيات التعلم ذاتيا (الاستراتيجيات المعرفية - الاستراتيجيات ما وراء المعرفية - استراتيجيات إدارة المصدر ) في التحصيل الدراسي. ومن جدول ( ٨ ) يتضح ما يلي :

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) للاستراتيجيات المعرفية في التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات الاستراتيجيات المعرفية ارتفعت درجات التحصيل الدراسي.



✱ لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة المصدر في التحصيل الدراسي. وبذلك يتحقق الفرض الثالث جزئيًا.

وربما تأتي هذه النتيجة إنعكاسًا لطبيعة التعلم في الجامعة التي لا تتيح في معظم الأحيان للطلاب إلا باستخدام الاستراتيجيات المعرفية التي تعتمد علي التسميع وتكرار مادة التعلم والتفصيل من خلال إعادة صياغة أو تلخيص المادة وتدوين الملاحظات والتنظيم من خلال تحديد الأفكار الرئيسية وعمل مخطط للمادة كل ذلك في طبيعة ما يقدم في الجامعة يؤدي للتحصيل الدراسي.

وفيما يخص عدم تأثير لكل من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة المصدر بالتحصيل الدراسي ويمكن تفسير ذلك في ضوء بيئة التعلم التي تحدث علي استخدام مثل هذه الاستراتيجيات فالاستاذ الجامعي له دور فاعل في حث الطلاب وتحفيزهم علي استخدام هذه الاستراتيجيات ويبدو أن بيئة التعلم وأساليب التقويم المتبعة لا تتيح الفرصة لممارسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لأنها نظم تؤكد علي الحفظ والاستظهار فالحفظ هو وسيلة التفوق والحصول علي درجات مرتفعة مما يدفع الطلاب لاستخدام استراتيجيات معرفية فقط .

وتتفق نتائج الدراسة جزئيًا مع دراسة (أمنية حسن ٢٠١١) كما تتفق جزئيًا وتتناقض جزئيًا مع دراسات (Sungur & Gungoren, 2009; Buric & Soric, 2012; Al-Harthy, 2013) (Vrugt & Oort, 2008) (Kaya & Kablan, 2013; Sadi & Uyar, 2013) لنتائج (Kaya & Kablan, 2013) ، (Barzgar, 2012) حيث اختلفت نتائج الدراسات فيما يتعلق بنوع الاستراتيجية والتحصيل الدراسي ربما لاختلاف العينات أو طبيعة مادة التعلم أو خصائص الطلاب المعرفية والشخصية .

نتائج الفرض الرابع : وينص الفرض الرابع علي أنه : يوجد تأثيرات (مسارات ) للنظرية الضمنية للذكاء ( الثابت - المتغير ) في المعتقدات المعرفية . ومن جدول (٨) يتضح ما يلي :

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لبعد الذكاء كمكون ثابت على سرعة اكتساب المعرفة. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء كمكون ثابت ارتفعت درجات سرعة اكتساب المعرفة.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لبعد الذكاء كمكون ثابت

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

على المعرفة المؤكدة. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء كمكون ثابت ارتفعت درجات المعرفة المؤكدة.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعد الذكاء كمكون ثابت على بنية المعرفة. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء كمكون ثابت ارتفعت درجات بنية المعرفة.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعد الذكاء كمكون ثابت على التحكم في اكتساب المعرفة. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء كمكون ثابت ارتفعت درجات التحكم في اكتساب المعرفة.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعد الذكاء كمكون متغير على سرعة اكتساب المعرفة. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء كمكون ثابت ارتفعت درجات سرعة اكتساب المعرفة.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعد الذكاء كمكون متغير على المعرفة المؤكدة. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء كمكون ثابت ارتفعت درجات المعرفة المؤكدة.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعد الذكاء كمكون متغير على بنية المعرفة. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء كمكون ثابت ارتفعت درجات بنية المعرفة.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعد الذكاء كمكون متغير على التحكم في اكتساب المعرفة. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء كمكون ثابت ارتفعت درجات التحكم في اكتساب المعرفة. وبذلك يتحقق الفرض الرابع .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تصور Epler.(2011) أنه من غير الواضح إذا كانت المعتقدات حول التعلم والذكاء تترك كمكونات أساسية للمعتقدات المعرفية فمن ناحية فهذه المكونات أساسية للمعتقدات المعرفية فمن ناحية هذه المكونات لا تتعامل بشكل واضح مع طبيعة المعرفة والتعلم من حيث كيف تُعرف وتبرر المعرفة كما حددها الفلاسفة وعلماء النفس التربوي وهي مكونات غير متضمنة في معظم النماذج حول المعتقدات المعرفية حيث أنها يجب أن تكون محددة

بمعتقدات الفرد حول المعرفة وعمليات الاستدلال وتبرير المعرفة ومن ناحية أخرى فإن المعتقدات حول التعلم والتعليم ترتبط بكيف يتم اكتساب المعرفة وقياساً بالواقع النفسي الخاص بشبكة معتقدات الفرد فإن المعتقدات حول التعلم والتعليم والمعرفة من المحتمل أن تتداخل .

ويشير (Pintrich,2004) إلى أن المعتقدات الضمنية للذكاء قد تقيد المعتقدات حول التعلم. ولكن قد تعارض نتيجة الدراسة الحالية نظراً لمتغيرات أخرى تتعلق بنتيجة المعرفة المقدمة وبيئة التعلم وتوجهات الأهداف وأسلوب التقويم المتبع ونوع المعرفة المقدمة لذلك فالمجال بحاجة إلى إجراء مزيد من دراسات النمذجة والدراسات العملية حول المتغيرين فالمعتقدات بشكل عام تكمن في عقل الفرد ويكون لها أشكال عديدة ومختلفة فهناك معتقدات حول القدرة ومعتقدات حول المعرفة ومعتقدات حول التعلم والأخلاق وغيرها وهذه المعتقدات تمثل مكوناً معرفياً يؤثر في سلوك الفرد وقد تكون مستقلة عن بعضها البعض أو مرتبطة فقد يعتقد الفرد بتطوير ذكائه ولكن المعرفة المقدمة إليه لا يتيح له ذلك ، كما تؤثر المعتقدات الثابتة على المعرفة المؤكدة كما ورد في الدراسات السابقة ولكن بيئة التعلم قد تجعل معتقد النظرة التراييدية يتبنى معتقد المعرفة المؤكدة لذلك فنتيجة الدراسة الحالية جاءت متفقة جزئياً مع بعض الدراسات ومتناقضة جزئياً مع دراسات أخرى .

حيث اتفقت وتعارضت جزئياً مع نتائج الدراسة الحالية حول أي من المعتقدات حول الذكاء يرتبط بالمعتقدات حول المعرفة والتعلم مثل :

دراسة (Braten&Stromso,2005) ودراسة (Chen&Pajares,2010) ودراسة (Epler,2011) .

نتائج الفرض الخامس : وينص الفرض الخامس على أنه : يوجد تأثيرات (مسارات) للنظرية الضمنية للذكاء (الثابت - المتغير ) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. ومن جدول ( ٨ ) يتضح ما يلي :

✱ وجود تأثير موجب غير مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعد الذكاء كمكون ثابت على الاستراتيجيات المعرفية (عن طريق المعرفة المؤكدة وبنية المعرفة). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء كمكون ثابت ارتفعت درجات الاستراتيجيات المعرفية بطريقة غير مباشرة.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعد الذكاء

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

يمكن ثابت على الاستراتيجيات ما وراء المعرفة ( حيث التأثير غير المباشر عن طريق اكتساب المعرفة، والمعرفة المؤكدة، وبنية المعرفة). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء يمكن ثابت ارتفعت درجات الاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعء الذكاء يمكن ثابت على الاستراتيجيات إدارة المصدر ( حيث التأثير غير المباشر عن طريق اكتساب المعرفة). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء يمكن ثابت ارتفعت درجات استراتيجيات إدارة المصدر.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعء الذكاء يمكن متغير على الاستراتيجيات المعرفية (عن طريق المعرفة المؤكدة وبنية المعرفة). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء يمكن متغير ارتفعت درجات الاستراتيجيات المعرفية بطريقة غير مباشرة.

✱ وجود تأثير موجب غير مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعء الذكاء يمكن متغير على الاستراتيجيات ما وراء المعرفة عن طريق اكتساب المعرفة، والمعرفة المؤكدة، وبنية المعرفة). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء يمكن ثابت ارتفعت درجات الاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٠١) لبعء الذكاء يمكن متغير على الاستراتيجيات إدارة المصدر ( حيث التأثير غير المباشر عن طريق اكتساب المعرفة). أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد الذكاء يمكن متغير ارتفعت درجات استراتيجيات إدارة المصدر. وبذلك يتحقق الفرض الخامس .

نوع المعتقدات التي يتبناها الفرد لها تضمينات في دافعيته وسلوكه وتعلمه ، فمن خلال تبنيه لمعتقد معين يميل للتركيز علي أهداف تعلم معينة وذلك بدوره يؤثر في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم فعندما يتبنى الفرد نظرية ثابتة الذكاء واعتقاده بأن ليس هناك الكثير لفعله لزيادة نكائهم قد يميل لإظهار نكائهم من خلال الأداء ويكون تركيزه الأساسي حماية الأنا بإثبات أن لديه قدر كافي من الذكاء ، وبالرغم من ذلك يستخدمون استراتيجيات التعلم المختلفة، وتتضمن معظم هذه الاستراتيجيات التخمين، التقليد ، والاستراتيجيات السطحية ، ولكن جاءت نتيجة الدراسة الحالية بأنهم يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر وهذا من الممكن أن

يحدث فاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مرنة يستخدمها الفرد لمساعدته علي عملية التعلم وأصحاب المعتقد الثابت يمتلكون القدرة وربما أفضل من أو يساوي أصحاب معتقد تزايد الذكاء .

ويتضح من النتائج السابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين بعدي النظرية الضمنية للذكاء ( الثابت - والمتغير ) بشكل مباشر أو غير مباشر في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الأطر النظرية والدراسات السابقة فالإعتقاد في القدرة المتغيرة يسهم في استراتيجيات التنظيم والتكرار والاستراتيجيات ما وراء معرفية وإدارة بيئة ووقت الدراسة ولتنظيم الجهد وربما أصحاب المعتقدات الثابتة يلجأون للتنظيم الذاتي واستراتيجياته حتي وهو لا يندمج أحيانا في عملية التعلم من أجل الحصول علي أعلي أداء ومن ثم الحصول علي الثناء الاجتماعي .

أما أصحاب المعتقدات التزايدية للذكاء فإنهم يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا رغبة منهم في تطوير قدراتهم وتفكيرهم والمزيد من التعلم ومحاولة تخطي العقبات لذلك فهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة مثل دراسات (Ommundsen,2003) ودراسة (Delavar et al., 2011) التي توصلت لوجود تأثير مباشر بين بعدي النظرية الضمنية للذكاء واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي وتتفق جزئيا مع نتائج دراسات (Burnette et al., 2013) (Sevinceret al., 2014) .

نتائج الفرض السادس : وينص الفرض السادس علي أنه : يوجد تأثيرات (مسارات ) لأبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، والمعرفة المؤكدة ، وبنية المعرفة وتعديلها ، والتحكم في اكتساب المعرفة ) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ومن جدول (٨) يتضح تأثير المعتقدات المعرفية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

(١) تأثير سرعة اكتساب المعرفة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

✱ لا يوجد تأثير دال إحصائيا لسرعة اكتساب المعرفة في الاستراتيجيات المعرفية.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١) لبعد سرعة اكتساب المعرفة على الاستراتيجيات ما وراء المعرفة. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد سرعة اكتساب المعرفة ارتفعت درجات الاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

✱ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١) لبعد سرعة اكتساب المعرفة على الاستراتيجيات إدارة المصدر. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد سرعة اكتساب

## النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية

المعرفة ارتفعت درجات استراتيجيات إدارة المصدر.

(٢) تأثير المعرفة المؤكدة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

✖ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لبعد المعرفة المؤكدة على الاستراتيجيات المعرفية. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد المعرفة المؤكدة ارتفعت درجات الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

✖ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لبعد المعرفة المؤكدة على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد المعرفة المؤكدة ارتفعت درجات الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

✖ لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لبعد المعرفة المؤكدة في استراتيجيات إدارة المصدر.

(٣) تأثير بنية المعرفة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

✖ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لبعد بنية المعرفة على الاستراتيجيات المعرفية. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد بنية المعرفة ارتفعت درجات الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

✖ وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لبعد بنية المعرفة على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية. أي أنه كلما ارتفعت درجات بعد بنية المعرفة ارتفعت درجات الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

✖ لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لبعد بنية المعرفة في استراتيجيات إدارة المصدر.

(٤) تأثير ضبط اكتساب المعرفة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

✖ لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لبعد التحكم في اكتساب المعرفة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (المعرفية، وما وراء المعرفية، وإدارة المصدر).

نلاحظ على النتائج المتعلقة بالمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وجود تأثير للمعتقدات المعرفية بأبعادها الأربعة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ما عدا (سرعة اكتساب المعرفة في الاستراتيجيات المعرفية وبنية المعرفة في استراتيجية إدارة المصدر وضبط اكتساب المعرفة) والمفترض أن تلك المعتقدات المعرفية تعتبر خصائص ثابتة لدى الفرد تؤثر على تعلمه

واستراتيجيات التعلم ولكن قد يختلف تأثيرها مباشر أو غير مباشر علي التعلم ومتغيراته تبعاً لنوع السياق ونوعية المهام والموقف فلا توجد استراتيجية بعينها هي المثلي في الوصول للهدف ، لذلك قد تأتي بعض نتائج هذا الفرض متناقضة جزئياً مع نتائج الدراسات ومتفقة جزئياً في جوانب أخرى .

ونجد أن أبعاداً مختلفة للمعتقدات المعرفية تؤثر على استراتيجيات مختلفة للتعلم المنظم ذاتياً، وبالتالي لا يجب أن يتوقع الباحثون أن كل المعتقدات المعرفية سوف تؤثر في الاستراتيجيات بنفس القدر فالطلاب يأتون من ثقافات وبيئات مختلفة في المعتقدات والمعايير والسلوك، والاختلافات في المعتقدات تؤدي إلى اختلافات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبالتالي إلى اختلافات في الأداء الأكاديمي (Schommer-Aikins & Easter, 2008).

ونجد البعد الخاص بسرعة اكتساب المعرفة لا يؤثر في الاستراتيجيات المعرفية ولكنه يؤثر في كل من الاستراتيجيات ما وراء المعرفة وربما ترجع هذه النتيجة إلي أصحاب هذا المعتقد يهتمون بسرعة التعلم وبالتالي فهم يلجأون إلي استراتيجيات إدارة المصدر والتي تمثل تلك السلوكيات التي تساعدهم علي سرعة اكتساب المعرفة بسهولة مثل تنظيم بيئة التعلم وتنظيم الجهد الدراسي والاعتماد علي الآخرين ومساعدة الأقران مع ممارسة الاستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعده علي وعيه ومراقبته لما يتعلمه ولكن يجب علينا وضع نظام التعلم والتعليم في بعض الكليات في الاعتبار ولا يمكن تفسير تلك النتائج بدونها فقد نجد المقررات الدراسية التي تقدمها هذه الكليات لا تحتوي علي كل المعارف المطلوبة، بالإضافة إلي سياسة القبول المتساهلة ، ونوعية الطلاب التي تقبلها بعض الكليات ، ونوعية الاختبارات التي يتم تقييم الطلاب بناء عليها من حيث قياسها للمستويات الدنيا للتعلم ، وسهولة الأسئلة ، والتساهل في عملية التقييم . كل ذلك دفع الكثير من أعضاء هيئة التدريس إلي تخفيض توقعاتهم من طلابهم فيقوموا بتقليل عدد الموضوعات المقررة ، وكمية المتطلبات المنزلية المطلوبة ، ويؤدي هذا إلي خريجين ذات مستويات مهارية وعلمية ضعيفة . فالاعتقاد بسرعة التعلم ، وتفضيل المهام السهلة البسيطة هو الأساس لدى غالبية الطلاب في هذه الكليات ، ومعظم الدراسات أظهرت أن تأثير وعلاقة المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً متناقضة وتؤثر عليها الكثير من المتغيرات الثقافية والاجتماعية والعقلية ، وهذا التأثير في حالة وجوده قد يكون مع بعد واحد أو آخر دون الأبعاد الأخرى .

## ===== النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية =====

ومن أكثر أبعاد المعتقدات المعرفية تأثيراً على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بنية المعرفة فكلما اعتقد الفرد أن معلوماته مترابطة ومعقدة يساعده ذلك على فهم واستيعاب المعلومات المعقدة وفهم العلاقات والترابطات بينها البعض ويحاولون توضيح كيفية تنظيم هذه المعلومات في جداول وأشكال ومخططات ويستخدمون استراتيجيات التفكير الناقد للفهم والتفسير ولذلك فهم يستخدمون المعلومات عن وعي وربطونها مع ما لديهم من معرفة ويستخدمون الاستراتيجيات ما وراء المعرفة لتقييم الأداء وإصلاح مواطن الضعف . كما يرتبط هذا البعد بخصائص البنية المعرفية سواء كأجزاء منفصلة أو كلية مترابطة قابلة للتعديل والتغيير مع التقدم في العمر أو المرحلة التعليمية . وعلى الرغم من أن المعتقدات المعرفية تتشكل بمجموعة متنوعة من الخبرات الشخصية والبيئية والحياتية قبل الجامعة ألا أنها تكون أكثر نضجاً وثباتاً في المرحلة الجامعية

وفيما يتعلق بتأثير يقينية المعرفة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً نجد تأثيرها على كل من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة وعدم تأثيرها في استراتيجيات إدارة المصدر وهذه النتيجة يمكن تفسيرها أن هناك بعض الأفراد برغم يقينية المعرفة وتأكيدهم ما يزالون بحاجة إلى التفكير والنقد والمراقبة الذاتية وتنظيم تعلمون أكثر من اعتمادهم على الأقران وطلب المساعدة وتنظيم بيئة التعلم .

وتتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة Paulsen&Feldman, ودراسات Barnar;Paton&Lan(2008);Greene,et al.,2010; Savoji; Niusha & Boreiri (2013).

ومن الشكل (٢) والجدول (٨) يمكن صياغة معادلات المسار البنائية في الصور التالية:

اكتساب المعرفة = ٠,٢٩ (الذكاء كمكون ثابت) + ٠,٤٥ (الذكاء كمكون متغير) (١)

المعرفة المؤكدة = ٠,٢٩ (الذكاء كمكون ثابت) + ٠,٤٦ (الذكاء كمكون متغير) (٢)

بنية المعرفة = ٠,٣١ (الذكاء كمكون ثابت) + ٠,٣٧ (الذكاء كمكون متغير) (٣)

التحكم في اكتساب المعرفة = ٠,٣٢ (الذكاء كمكون ثابت) + ٠,١٧ (الذكاء المتغير) (٤)

الاستراتيجيات المعرفية = ٠,١٦ (الذكاء كمكون متغير) + ٠,٣٠ (المعرفة المؤكدة) + ٠,٢٣

(بنية المعرفة) (٥)

الاستراتيجيات ما وراء المعرفة = ٠,٢٩ (الذكاء كمكون ثابت) + ٠,١٤ (اكتساب المعرفة)

===== (٤٦٦) = المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٩٦ - لمجلد السابع والخمسون - يولية ٢٠١٧ =====



+ ٠.١٦ (المعرفة المؤكدة) + ٠.٢٩ (بنية المعرفة). (٦)

الاستراتيجيات إدارة المصدر = ٠.١٦ (الذكاء كمكون ثابت) + ٠.٢٥ (الذكاء المتغير) + ٠.١٥ (اكتساب المعرفة). (٧)

التحصيل الدراسي = ٠.١٥ (الذكاء كمكون ثابت) + ٠.٢٢ (الذكاء كمكون متغير) + ٠.١١ (اكتساب المعرفة) + ٠.٢٦ (المعرفة المؤكدة) + ٠.١١ (بنية المعرفة) + ٠.٠٧٦ (التحكم فى اكتساب المعرفة) + ٠.٢٢ (الاستراتيجيات المعرفية). (٨)

وقد بلغ معامل الارتباط المتعدد للمعادلات البنائية السابقة: ٠.٣٧، ٠.٣٨، ٠.٣٠، ٠.١٧، ٠.٤٢، ٠.٥٦، ٠.٣٢، ٠.٧٢ على الترتيب، وهي معاملات مرتفعة نسبياً مما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف في هذه المعادلات البنائية.

ومن العرض المتقدم لنتائج الدراسة يمكن الإشارة إجمالاً إلى تحقق الجانب الأكبر من فروضها ، حيث أمكن توليد نموذج يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، وتشير النتائج بصفة عامة إلى تأثير كل من النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية بشكل مباشر وغير مباشر في كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي .

وبناء على ذلك يمكن إجراء البحوث المقترحة الآتية:

- نمذجة العلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا علي عينات من تخصصات مختلفة .
- النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية (دراسة عاملية ) .
- الاسهام النسبي لكل من النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية في كل من الدافعية وأساليب المواجهة وقلق الإختبار.
- النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية (دراسة نمائية ) .
- النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية (دراسة عبر ثقافية ) .

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية :

- السيد محمد أبوهاشم (٢٠١٠) .المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية " الداخلية - الخارجية " لدى مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى من طلاب الجامعة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموحات") (٢١- ٢٢ أبريل ) كلية التربية جامعة الزقازيق
- أمنية حسن حلمي (٢٠١١). النموذج البنائي للعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً التحصيل الدراسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها .
- رفعة حسن تايه ورافع الزغول (٢٠١٥) . العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الاهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١ ، ٤ ، ٥٣٩- ٥٥٤.
- سامي طالب علوان ، وأمل كاظم. ميرة (٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١٠٦ ، ٣٣٣-٢٨٠.
- صلاح احمد مراد (٢٠٠٠). الأساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- عبد الناصر الجراح، (٢٠١٠) . العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد السادس، عدد ٤ ، ص٢٢٢ - ٢٤١.
- عزت عبد الحميد محمد حسن(١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل الدراسى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية

- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية تطبيقات باستخدام برنامج LESERAL 8.8، القاهرة: دار الفكر العربي.

- فيصل الربيع، و عبد الناصر الجراح، (٢٠١٠). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٩ (٢)، ١٩٠-٢١٢.

- كمال اسماعيل عطية (٢٠١٦). النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التقييم الصفية المدركة وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٦، ٩٢، ١٥٣-٢١٦.

- محمد حمد السعيد (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمدخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالكويت. المجلة العربية للعلوم التربوية، ٢ (٣)، ١٧١-٢٢٣.

- مهاب محمد جمال الدين الوقاد (٢٠١٢). التصورات الضمنية عن القدرة العقلية العامة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة ذوي التفضيلات المختلفة من أساليب التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢، ١٣، ٨٤٤-٨٠٩.

- نافز بقيعي، (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٠، ١٠٢١-١٠٣٥.

- نبيل محمد زايد (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٢ (٣)، ١٩٣-٢٣٣.

## ===== النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية =====

- هانم علي عبدالمقصود (٢٠٠٩) . أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ٧٠، ٦٣- ١١١ .

- وليد شوقي شفيق (٢٠٠٩) طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الزقازيق .

## ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Abd-El-Fattah, S.M., & Yates, G.C.R. (2006, November) Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for Factorial Invariance and Mean Structure. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia.*
- AL-Harthy, I.S. (2013). Knowledge monitoring, goal orientations, self-efficacy, and academic performance: A path analysis. *Journal of College Teaching and Learning*, 10, 263-278.
- Barnard, L., Paton, V & Lan, W. (2008). Online Self-Regulatory Learning Behaviors as a Mediator in the Relationship between Online Course Perceptions with Achievement. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9, 2, 1-10.
- Barzegar, M. (2012). The Relationship between goal orientation and academic achievement: The mediation role of self-regulated learning strategies, A path analysis, *International Conference on Management Humanity and Economic*, (August 11-12), 112-115.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.
- Bråten, I. & Stromso, H.I. (2004). Epistemological Beliefs and Implicit

Theories of Intelligence as Predictors of Achievement Goals.  
*Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 371-388.

- Bråten, I., & Strømsø, H.I. (2005). The Relationship between Epistemological Beliefs, Implicit Theories of Intelligence, and Self-Regulated Learning among Norwegian Post-Secondary Students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 539-565
- Brett, D.J., Lauren, H.,B.; Snyder, J. D.& Malone, D. (2012). Preservice and Inservice Teachers Implicit Theories of Intelligence. *Teacher Education Quarterly*, 39,2, 87-101.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal*, 42, 697-726.
- Buric, I. & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness and self-regulated learning: relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement, *Learning and Individual Differences*, 22, 523-529.
- Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mindsets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139, 655-701.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their changes through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal Education*, 75, 203-221.
- Chen, J. A., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75- 87.
- Delavar,A., Ahadi,H., Barzegar,M. (2011).Relationship between implicit theory of intelligence, achievement goals framework,

self-regulating learning with academic achievement. *2nd International Conference on Education and Management Technology IPEDR* vol.13 (2011)) IACSIT Press, Singapore.

- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-Regulation and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409.
- Doebel, K. (2015). A study Of The effect of instruction on students implicit theory of intelligence In A project-Based Learning Environment. PHD, University of South Dakota. Available at Proquest data base.
- Dweck, C. & Leggett, L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 2, 256-273.
- Epler, C. M. (2011). The Relationship Between Implicit Theories of Intelligence, Epistemological Beliefs, and the Teaching Practices of In-service Teachers: A Mixed Methods Study Dissertation. PHD, The faculty of the Virginia Polytechnic, Available at Proquest data base.
- Greene, J. A., Costa, L. J., Robertson, Y. & Deekens, V. M. (2010). Exploring relations among college students' prior knowledge, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning in a hypermedia environment. *Computers & Education*, 55, 1027-1043.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13, 4, 353-383.
- Hoyle, R. H. & Davisson, E. K. (2011, January). Assessment of self-regulation and related constructs: Prospects and challenges. *Paper presented at the National Research Council Workshop on Assessing 21st Century Skills*, Irvine, CA.
- İlhan, M. & ÇetİN, B. (2013). Mathematics oriented implicit theory

of intelligence scale validity and reliability Study. *Education Science and Psychology*, 3, 25, 116-134.

- Ilkowska, M., & Engle, R. W. (2010). Trait and state differences in working memory capacity. In A. Gruszka, G. Matthews, & B. Szymura (Eds.), *Handbook of individual differences in cognition: Attention, memory, and executive control* (pp. 295-320). New York: Springer
- Kaya, S. & Kablan. Z. (2013). Assessing the relationship between learning strategies and science achievement at the primary school level, *Journal of Baltic Science Education*, 12, 525-534.
- Lising, L., & Elby, A. (2005). The impact of epistemology on learning: A case study in introductory physics. *American Journal of Physics*, 73, 4, 372-382.
- Lodewyk , K. (2007) . Relations Among Epistemological Beliefs , Academic Achievement , and Task Performance in Secondary School Students . *Educational Psychology* , 27, 3 , 307-327.
- Marra, R.M. & Palmer, B. (2008). Epistemologies of the Sciences, Humanities, and Social Sciences. *The Journal of General Education*, 57, 2, 100-118.
- Marzooghi, M. Fouladchang and B. Shemshiri, 2008. Gender and Grade Level Differences in Epistemological Beliefs of Iranian Undergraduate Students. *Journal of Sciences*, 8, 4698-4701.
- Muis, A.R. (2007). The Role of Epistemic Beliefs in Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychologist*, 42 , 3, 173-190
- Muis, K.R. (2008). Epistemic profiles and self-regulated learning: Examining relations in the context of mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 2, 177-

- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23, 141-157
- Paulsen, M.B. & Feldman, F.A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: motivational strategies. *Research in Higher Education*, 46, 7, 731-768.
- Pieschl, S., Brommer, R., & Porsch, T. (2008). Epistemological sensitisation causes deeper elaboration during self-regulated learning. In International perspectives in the learning sciences: Creating a learning world; Proceedings of the 8th International Conference for the Learning Sciences (ICLS), 12, (pp. 213-220). London: Lulu Enterprises.
- Pintrich, R. P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts; P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp: 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, R. P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 4, 385-407
- Quihuis, G., Bempechat, J., Jimenez, N. & Boulay, B. A. (2002). Implicit Theories of Intelligence Across Academic Domains: A Study of Mexican Descent. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 96, 87-100.
- Rodríguez, L., y Cano, F. (2007). The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. *Studies in Higher Education*, 31, 5, 617-636.
- Sadi, O. & Uyar, M. (2012). The relationships between cognitive self-regulated learning strategies and biology achievement: A path model. *Social and Behavioral Science*, 93, 847-852.



- Savoji ,AP , Niusha ,B& Boreiri ,L.(2013). Relationship between epistemological beliefs, self-regulated learning strategies and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84 , 1160 – 1165.
- Schommer , M & Easter (2006). Ways of Knowing and Epistemological Beliefs : Combined effect on academic performance . *Educational Psychology* , 26,3 , 411-423.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82,3, 498-504.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal*, 105, 289-304,.
- Sevincer ,A.T,Kluge ,L.& Oettingen,G.(2014). Implicit theories and motivational focus: Desired future versus present reality. *Motiv Emot*, 38,36-46.
- Sternberg,R.J.(2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology* , 39, 2 , 189-202.
- Sunger, S. & Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement, *Elementary Education Online*, 8, 883-900.
- Tarbetsky,A.L, Collie,R.J., & Martin,A.J.(2016). The role of implicit theories of intelligence and ability in predicting achievement for Indigenous (Aboriginal) Australian students. *Contemporary Educational Psychology* ,47 , 61-71.
- Topcu, M.S. & Yilmaz-Tuzun, O. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status, *Elementary Education Online*, 8,3, 676-693.

- Topkaya, M.U., Sen, M.B. Yilmaz, & Erdogan ,H.( 2011). Improving speech recognition with audio-visual tandem classifiers and their fusions. In Signal Processing and Communications Applications (SIU), 2011 IEEE 19th Conference , 407 –410.
- Vrugt, A. & Oort, F.J. (2008). Metacognition, achievement goals study strategies and academic achievement: A pathways to achievement, *Metacognition learning*, 30, 123-146.
- Wang, Q., & Fei-Yin Ng,,F. (2012). Chinese students' implicit theories of intelligence and school performance: Implications for their approach to schoolwork *Personality and Individual Differences*, 52 , 930–935.
- Wood, P. K., & Kardash, C. A. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 231-260). Mahwah, NJ: Erlbaum.

## **Structural Model of the Relationship between Implicit Theory of Intelligence ,Epistemological beliefs,Self regulated learning Strategies and Achievement**

**By : Hanaa Mohamed Zaki**

The present study aimed at designing a structural model for controlling the relationships between Implicit Theory of Intelligence(Entity- Incremental), ,Epistemological beliefs dimentions(Speed knowledge acquisition – Certainty of knowledge – Knowledge construction and modification – control of knowledge acquisition) , Dimention of Self regulated learning Strategies(cognitive strategies – metacognitive strategies and resource strategies)and Acheivement .The final sample consisted on(312) male and female first year students in the Faculty of Education,Benha Unuversity,during the university year( 2016-2017),with average age(19.8)years .The study tools were Implicit Theory of Intelligence scale developed by( Abd-Elfatah&Yates,2006)translated into Arabic by present reasearcher , Epistemological beliefs scale develop by (Braten &Sromso,2005)translated into Arabic by the present researcher and Self regulated learning Strategies scale by Kamal Ismaeil .The Path Analysis technique included in Liseral software,version8.8 was used .The study concluded with a causal structure model for interpreting the relationship between research variables and Acheivement.

**Key words: Implicit Theory of Intelligence - Epistemological beliefs- Self regulated learning Strategies – Achievement.**