مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

أثر المعتقدات المعرفية والضغوط الأكاديمية في التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية بكلية التربية جامعة المنيا

إعداد
د / محمد عبدالعزيز نورالدين
مدرس علم النفس التربوي، بكلية التربية. جامعة المنيا

DOI: 10.21608/mathj.2020.82320

مجلة البحث في التربية وعلم النفس

المجلد الرابع والثلاثون/ العدد الثاني/ الجزء الثاني / أبريل ٢٠١٩

ISSN Print: (2090-0090)

ISSN Online: (2682-4469)

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إعداد
د / محمد عبدالعزيز نورالدين
مدرس علم النفس التربوي، بكلية التربية- جامعة المنيا.

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية لدى كل من طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية، ونسبة إسهام كلٍ من المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية في التحصيل الدراسي لدى كل من طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية، تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، واستخدم الباحث مقياس المعتقدات المعرفية :إعداد(2002) Wood & Kardash تعريب السيد محمد أبو هاشم، ومقياس الضغوط الأكاديمية إعداد الباحث، واختبار الأشكال المتقاطعة لـPascual-Leone لقياس السعة العقلية إعداد إسعاد عبد العظيم البنا، حمدي عبد العظيم البنا(١٩٩٠)، وقد كشفت نتائج هذا البحث عن ما يلي:

- لا يوجد أثر دال للفروق يرجع للنوع(الذكور والإناث) في المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي.
- يوجد أثر دال للفروق يرجع إلى مستوى السعة العقلية (مرتفع ـ منخفض) في المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي.
- لا يوجد أثر دال للتفاعل بين مستوى السعة العقلية (مرتفع ـ منخفض) والنوع (ذكور،إناث) في المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية، ويوجد أثر دال للتفاعل في التحصيل الدراسي.
- يمكن التنبؤ بمتغير التحصيل الدراسي للطلاب مرتفعي السعة العقلية من خلال درجات الطلاب في متغيرات: سرعة اكتساب المعرفة، والضغوط الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية ،وتفسير وتعديل المعرفة ، والضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس
- يمكن التنبؤ بمتغير التحصيل الدراسي للطلاب منخفضي السعة العقلية من خلال درجات الطلاب في متغيرات: خصائص الطلاب الناجحين ، وبنية المعرفة ، الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالامتحانات والتقويم، والضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات المعرفية، الضغوط الأكاديمية، التحصيل الدراسي، السعة العقلية

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

The Effect of Cognitive Beliefs and Academic Pressures in Academic Achievement of Higher and Lower Intellectual Capacity Students in College of Education, Minia University

Dr. Muhammad Abdelaziz Nour-elden
Lecturer of educational psychology College of education, Minia University

Abstract

The present study aimed at assessing the level of cognitive beliefs and academic pressures of the higher and lower intellectual capacity students and the contribution ratio of both cognitive beliefs and academic pressures in achievement. The main sample consisted of 260 freshmen in college of education. Wood & Kardash (2002) scale of cognitive beliefs translated by Al-sayed M. Abu-Hashim was used. Academic pressures scale prepared by the present researcher and cross-shapes test prepared by Pascual-Leone translated by Esaad Abdelazeim Albana and Hamd Abdelazim Albana (1990) were also adopted. Results indicated that No significant gender differences were detected either in cognitive beliefs, achievement or academic pressures. Significant effect of intellectual capacity (high-low) as found on cognitive beliefs, achievement and academic pressures. No significant effect for the interaction between gender (males-females) and intellectual capacity (high-low) on cognitive beliefs, achievement or academic pressures. Achievement of higher intellectual capacity students can be predicted through (speed of knowledge acquisition, content pressures, interpretation and modification of knowledge, and teaching pressures). Achievement of lower intellectual capacity students can be predicted through (characteristics of successful students, knowledge environment, exams and evaluation pressures, and teaching pressures).

Key words: cognitive beliefs, academic pressures, achievement intellectual capacity

مقدمة البحث:

يُعد الارتقاء بالمستويات الأكاديمية للطلاب في كافة المراحل التعليمية من المطالب المُلحة سواء للمتعلمين أنفسهم، أو من قِبل الأسرة، أو المسؤولين عن العملية التعليمية، وهو ما دفع التربويين والباحثين للبحث عن الطرق التي يُمكن بها تحقيق ذلك في ضوء الاهتمام بالمتغيرات المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم، والتي منها المتغيرات المعرفية، والضغوط الأكاديمية.

ولا يتوقف التعلم على الطرق الخاصة التي تُقدم بها المهارات أو محتوى المادة الدراسية التي يتعلمها فحسب، بل يتوقف أيضا على بنية وثقافة بيئة التعلم، كما تقترن عملية التعلم بالخلفية الثقافية للطلاب، فقد وجد أن معتقدات الطلاب المعرفية تؤثر في الطرق التي يتعامل بها الطلاب مع المعرفة والمهارات الجديدة (Tabak & Weinstock,2008:177).

ويخوض علم النفس التربوي تحولاً في دراسة المتغيرات النفسية، فكان الاهتمام في الماضي بالمعرفة المجردة غير المدركة بالحواس، مثل: معالجة المعلومات، ثم انتقل إلى المعرفة بالمعتقدات والدوافع، ومن بين المعتقدات التي تعتبر مهمة المعتقدات المعرفية (مها جلال علي شعيب، ٢٠١٨: ٢٤٠).

وتمثل المعتقدات المعرفية cognitive beliefs طريقة فهم الطلاب لطبيعة المعرفة ولعملية التعلم (Schommer, 1998:551)، ويشير (Lising & Elby, 2005:377) إلى نوعين من المعتقدات المعرفية، هما: المعتقدات العامة، وهى معتقدات الأفراد وأفكارهم حول طبيعة المعرفة لدى المجتمع، والمعتقدات الشخصية: وهى معتقدات الطلاب حول المعرفة العلمية من حيث بنيتها وثباتها ومصادرها، وضبطها، وسرعة اكتسابها، وتعد هذه المعتقدات أكثر ارتباطًا بعملية التعلم.

ويمثل مفهوم المعتقدات المعرفية مكونًا مهمًا وعنصراً أساسيًا في عملية التعلم، وتتعدد جوانبه ليشمل مجموعة من التصورات والأفكار حول معنى المعرفة وطبيعتها، ومصدرها وشروطها ومدى صحتها، وذلك ليعطى فهمًا أعمق لسلوك المتعلم، وقد زاد الاهتمام في الفترة الأخيرة بالمعتقدات المعرفية والبحث فيها؛ لأنها تعطى تفسيرات لبعض الظواهر التي يواجهها المعلم أثناء عمله، وتؤثر في تعلم طلابه (Schommer, 2004: 22)، (علا عبد الرحمن علي محمد، ٢٠١٦: ٥٣٠).

كما أن المعتقدات المعرفية نظام من الافتراضات الضمنية حول طبيعة المعرفة واكتسابها، ويتقدم الطلاب بشكل تطوري من خلال تسلسل المراحل في معتقداتهم المعرفية(سالي طالب علوان، أمل كاظم وميره،٢٠١٤: ٢٨١).

ويشير مهاب محمد جمال الدين الوقاد(٢٠١٢: ٢٢٥) إلى المعتقدات المعرفية بأنها تمثل الأفكار التي يحوزها الطلاب عن المعرفة العلمية وتعلمها وتقويمها، كما أنها تصورات المتعلم ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعلومات والمعارف المقدمة أثناء عملية التعلم.

وترى أحلام الباز حسن الشربيني(٢٠١١: ٢٢٣) أن المعتقدات المعرفية يمكن أن تصاغ مفاهيميًا كمكون مهم لعمليات ما وراء المعرفة، أو مصاحبة لها، وهى مجموعة من المعتقدات المستقلة نسبيًا عن بنية المعرفة.

ودراسة المعتقدات المعرفية تعتبر مهمة بالنسبة للتربويين، فكلما زاد فهمنا للمعتقدات المعرفية، زاد احتمال إعداد المعلمين ليفهموا طلابهم ويعلمونهم، فعندما يؤدي الطلاب بشكل منخفض داخل حجرة الدراسة، قد تكون المشكلة أكبر من مجرد نقص المعرفة الحقيقية لديهم، وإنما قد ترجع إلى طبيعة المعتقدات المعرفية لديهم (Barvarz,et al.2014:121).

ويذكر محمد حمد السعيد (٢٠١٣: ١٧٦) أن تلك المعتقدات تتعلق بكيفية إدراك المتعلم لطبيعة المعرفة وعمليه تحصيلها، وهى نظام معقد يتألف من عدد من المكونات المستقلة، مثل :مصدر المعرفة، ويقينية المعرفة، ونمو المعرفة، وتبرير المعرفة.

وتؤدي المعتقدات المعرفية دوراً كبيراً ومؤثراً في عمليات التعلم والتعليم، وتقوم بدور الموجه لعمليات التفكير لدى الطالب، وأساليبها واستراتيجياتها (علاء الدين عبد الحميد أيوب، عبدالله محمد الجغيمان، ٢٠١٠: ١٣٧).

ولهذا فالنظام التعليمي الذى يأخذ باعتباره المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلاب يستطيع أن يجعل طلابه أكثر ثراءً وعمقًا فيما يتعلمونه (سالي طالب علوان، أمل كاظم وميره،٢٠١٤: ٢٨١)، ومن هنا يتضح أن الهدف من الكشف عن المعتقدات المعرفية للطلاب هو تحسين تعلم الطلاب بالإضافة إلى أن دراسة المعتقدات المعرفية لها دور في توجيه الطلاب في انتقاء الاستراتيجيات المنظمة ذاتيًا، كما أنها تعمل على تشكيل أهداف التعلم الأكاديمي للطلاب (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠١٠: ١٠٥).

كما تدل المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلاب على مستوى نضجهم في معالجتهم للمعرفة ؛ ولهذا فإن المعتقدات المعرفية جزء أساسى في عملية التعلم تؤثر في سير العملية التعليمية من خلال تأثيرها على طريقة تفكير الطلاب، وعلى تحديدهم لأهدافهم الأكاديمية الخاصة بهم (Chan, et al. 2011:69).

وتعد المعتقدات المعرفية من أهم العوامل التي ترتبط بمستويات المشاركة للمهمات الأكاديمية الصفية، خاصة عند رغبة الطلاب في مواصلة هذه المهام. وكشفت دراسة كل من :(Pintrich, 2003; Phillips, 2001) أن المعتقدات المعرفية لدى الطلاب ترتبط بالأداء الأكاديمي لديهم، وبمستوى ذكائهم، وقدرتهم على التعلم، كما ترتبط المعتقدات المعرفية بحاجة المتعلم إلى المعرفة، وبنزعته للمشاركة في الأنشطة المعرفية والاستمتاع بها لتتحدد من خلالها معتقداته المعرفية، والطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية متعمقة يحققون نجاحًا ويؤدون بشكل جيد أكثر من غيرهم.

ومن جانب آخر تولي نماذج التعلم المعرفي أهمية للضغوط الأكاديمية كأحد العوامل الرئيسة التي تمكن الفرد من التعامل مع ظروف الحياة الجامعية، وتدفعه لاستخدام الإجراءات المناسبة للموقف الذي يتعرض له.

حيث تعد الضغوط الأكاديمية أحد الضغوط التي يتعرض لها الطالب في المواقف الجامعية المختلفة، وقد تنبثق نتيجة تفاعل الطالب وبيئته الجامعية عبر التعرض لمثيرات قد يدركها الطالب على أنها ضاغطة، وعليه فقد أوضح (Dixon&kurpius(2008:413 أن الضغوط التي يعانى منها طلاب الجامعة تتمثل في: ضغط الوقت، والخوف من الفشل، والضغوط من أجل التفوق الأكاديمي والكفاءة، بالإضافة إلى بعض المشكلات الانفعالية، والتي تتمثل في الشعور بالتدنى، ومثل هذه المشكلات تسبب لديهم عدم الشعور بالطمأنينة، وتؤثر في أدائهم الأكاديمي.

كما يواجه طلاب الجامعة في حياتهم العديد من المواقف الضاغطة، والتي تتضمن خبرات غير مرغوب فيها، والتي تؤدي بهم لحالة من التوتر والقلق في بعض الأحيان (أحمد عبد الحليم عربيات، عمر محمد الخرابشة، ٢٠٠٧: ٣).

وتعد الضغوط الأكاديمية سلاحًا ذا حدين، فعندما يتم تقييم الطلاب لتعليمهم بأنه يتسم بالتحدى، فإن الضغط الأكاديمي يؤدي إلى الإحساس بالكفاءة والقدرة المتزايدة على التعليم

(Larson,2006:580) وعلى النقيض فعندما ينظر إلى التعليم على أنه تهديد، فإن الضغط الأكاديمي يؤدى إلى العجز والإحساس بالفشل (Ragheb&Mckinney,1993:6).

ويمكن وصف الضغوط الأكاديمية بأنها حالة أو موقف يتعرض لها الطلاب، حيث إن المطالب البيئية تتجاوز قدرة الطالب على الاستجابة الفعالة، ويكون لها عواقب نفسية وجسدية (Bamuhair, et al., 2015:1).

كما يتعرض طلاب الجامعة إلى ضغوط من خلال قاعات المحاضرات المكتظة بالطلاب وغير المؤهلة للدراسة فيها(خولة عزت القدومى ، ياسر فارس خليل،٢٠١١ :٦٥٠). بالإضافة إلى تعرضهم لضغوط أخرى مثل : الخوف من الفشل الأكاديمي والقلق من قلة فرص العمل بعد التخرج (Lal,2014:123).

ويشير (khan et al.(2013:146 أن الضغوط الأكاديمية ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد تنجم عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها الطالب ويدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق والمرض النفسي.

ويرى (لطفي عبد الباسط إبراهيم، ٢٠٠٩ : ٥) أن الضغط الأكاديمي عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج من مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها الطالب ويدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق النفسى.

ولا تقتصر الضغوط على فئة عمرية محددة أو مجال معين؛ لأنها جزء من حياتنا اليومية، وتعتبر ضرورية كونها تضيف تغيرات مختلفة إلى خبراتنا للوصول إلى قدرات أفضل، ولكن إذا ازدادت الضغوط عن حدود قدرات الفرد فإنها تؤثر سلبيًا في حياته(علي حسين بداري، ١٩٩٧ :١٣٦).

ويشير رشاد علي عبد العزيز موسى، عبد المحسن عبد الحميد إبراهيم(٢٠٠١ : ١٣٩) أن الضغوط الأكاديمية حالة تنشأ من خلال تعامل الطالب مع البيئة الجامعية، وتتمثل في ضغوط أساليب الامتحانات والتقويم ومحتوى المقررات الدراسية، والتفاعل الاجتماعى في محيط الجامعة، والمشكلات الشخصية التي يعانى منها، وعملية التعلم، والتي قد يكون لها تأثير في رسوب الطالب أو تسربه وانقطاعه عن الدراسة.

كما يشير ديفيد فونتانا (١٩٩٤ : ١٤) إلى أن الضغوط الأكاديمية للطلاب في المجال الدراسي تمثل أهم المشكلات لدى العاملين في المجال التربوى والنفسى؛ لما لها من آثار سلبية تهدد كيان الطالب حينما

تزداد عن مستوى قدراته لتحملها، وبخاصة في مجال إنجازاته وفعاليته الذاتية؛ الأمر الذى ينجم عنه تأثيرات سلبية في الذات وا لمجتمع.

وتضيف مروى محمد عبد الوهاب (٢٠١٥ : ٣١١) آثار الضغوط الأكاديمية في ا لمجال الدراسي حيث تعمل على اضطراب مفهوم الذات، وسرعة النسيان، وزيادة الاستثارة الانفعالية مع الشعور بالحزن، بالإضافة إلى التشوش العقلي والتحصيل الدراسي.

ويوضح طه عبد العظيم محمد (٢٠٠٦ : ٢٠) أن الضغوط الأكاديمية حالة من عدم التوازن تنشأ لدى الطالب عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها، وبين ما يملك من إمكانيات ومصادر شخصية واجتماعية، ويصاحب تلك الحالة أعراضًا فسيولوجية. ونفسية وسلوكية سلبية.

وكذلك تولي نماذج التعلم المعرفي أهمية للسعة العقلية التي تؤدي دورًا أساسيًا في تجهيز المعلومات ومعالجتها في الذاكرة، فالمعلومات تنتقل خلال أجهزة الحس (الذاكرة الحسية) إلى الذاكرة قصيرة المدى، فإن كان هناك تجهيز ومعالجة للمعلومات نقلت إلى الذاكرة طويلة المدى وإذا لم تعالج هذه المعلومات فإنها تفقد، والسعة العقلية أحد العوامل الأساسية في معالجة المعلومات فهي تمثل أقصى عدد من الوحدات المعرفية أو المخططات العقلية التي يستطيع الطالب التعامل معها أو تناولها في وقت واحد أثناء معالجة المعلومات (هيا المزروع، ٢٠٠٥ : ٥).

وتمثل السعة العقلية جزءًا محددًا من الذاكرة يتم فيه معالجة كل من المعلومات المستقبلة والمسترجعة في وقت واحد(عبد الرزاق سويلم همام، ٢٠٠٣ :٢٥).

كما أن السعة العقلية تحدد قدرة الطالب على الإنجاز والأداء، وتؤدي الزيادة في كمية المعلومات المعالجة إلى تحميل السعة العقلية فوق طاقتها، ومن ثم انخفاض الأداء (Niaz,2000:18).

واستخدمت السعة العقلية باعتبارها مقياسًا تصنيفيًا لتفسير مراحل النمو المعرفي عند بياجيه باعتبار أن كل مرحلة من مراحل النمو المعرفي قد تتضمن عددًا من مخططات المعلومات التي على أساسها يعالج الطالب المعلومات (عبير شفيق محمد عبد الوهاب، ٢٠١١ : ١٧١).

مشكلة البحث

تعد عملية البحث في كيفية تعلم الطالب في مرحلة التعليم الجامعي ضرورة ملحة لما يلاقيه هذا النوع من البحوث من اهتمام بالغ من الفرد وا لمجتمع، كما أنه يعتبر المصدر الرئيسي لتخريج قادة

المجتمع في المجالات المختلفة، وعليهم يقع عبء تقدم المجتمع وتطوره وتواصلا مع الاهتمام بالمعرفة الشخصية والتي تتحدد غالبا بخبرات الفرد المعرفية، والتي من الممكن أن تكون أساسًا للمعتقدات المعرفية، ولكل معتقد من هذه المعتقدات تأثير مختلف في جانب أو أكثر من جوانب التعلم واستراتيجياته.

يعتبر التحصيل الدراسي كدالة للأداء الأكاديمي هدفًا يسعى إليه الطلاب في المرحلة الجامعية، واهتمت عديد من الدراسات بالتعرف على العلاقة بين التحصيل والمتغيرات النفسية المختلفة المرتبطة بكيفية التعلم ونواتجه وخصائص المتعلم؛ حيث تسهم هذه المتغيرات في فهم أعمق لطبيعة عملية التعلم من أجل الارتقاء به (إلهام جلال إبراهيم عثمان، أسماء فراج خليوي العتيبي، ٢٠١٧: ٤٣٥).

وحظيت مفاهيم الطلاب عن المعرفة واكتساب خبرة التعلم اهتمامًا كبيرًا من الباحثين، حيث تحول الاهتمام في الدراسات النفسية من المعرفة المجردة إلى الاهتمام بالمعرفة الشخصية، والتي تنطوي على عدد من المفاهيم النفسية من أهمها: المعتقدات المعرفية(Hofer,2004:26).

كما أن التعرف على المعتقدات المعرفية له تأثيرًا كبيرًا في الأداء الأكاديمي؛ مما يتيح الفرصة لواضعي المناهج لإعداد مناهج ومقررات دراسية تعمل على تبني معتقدات معرفية معينة لدى الطلاب، وتعد المعتقدات المعرفية من المتغيرات التي لم تلق الاهتمام الكافي لدى الباحثين في البيئة العربية، رغم أهميتها وتأثيرها المباشر في الأداء الأكاديمي للطلاب خلال المراحل التعليمية المختلفة، حيث إنه يمكن تفسير مظاهر السلوك الإنساني في ضوء معتقدات الفرد؛ نظرًا لأن أداء الفرد، ومثابرته في المهام المختلفة يتوقف على ما لديه من معتقدات حول الأشياء وطبيعتها المختلفة (السيد محمد هاشم، ٢٠١٠: ١٠١). وتؤثر المعتقدات المعرفية في أحكام الأفراد، وتعلمهم الذاتي، كما تؤثر في الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيار الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها(نافز أحمد بقيعي، ٢٠١٣: ١٠٢١)؛ حيث تعتبر من العوامل الدافعية التي تمثل واحدة من أهم مدخلات النظام التعليمي، والتي تؤثر بشكل إيجابي في قدرة الطالب على التفكير، ويظهر ذلك في الأداء الأكاديمي المرتفع(نبيل محمد زايد، ٢٠٠٦: ١٩٥).

ويتأثر الطالب في مواقف التعليم والتعلم التي تواجهه بما لديه من معتقدات حول المعرفة والتعلم، وتؤثر هذه المعتقدات بشكل إيجابي أو سلبي في الوعي الذاتي له، والذي يؤثر في مفهومه عن ذاته، كما تسهم المعتقدات المعرفية في تطوير الأداء الأكاديمي للطلاب وتحسينه، وتقودهم نحو التفوق

والإبداع؛ مما يزيد من فاعليتهم في عملية التعلم، وبالتالي تؤثر في تحصيليهم الدراسي (رأفت عوض السعيد خطاب، ٢٠١٧ :٢٩٢).

كما أنها تؤدي دور الموجه لسلوكيات الأفراد في حياتهم اليومية، وتؤثر في اختيار طرق بعينها للأداء والاستجابة للأحداث المختلفة، فتصورات الطلاب عن قدراتهم الخاصة ومشاعرهم المدركة، ومعتقداتهم تجاه الآخرين كالمعلم، والآباء، والأصدقاء، ومعتقداتهم عن مهام التعلم تؤثر تأثيراً دالاً في سلوكياتهم، وأدائهم اللاحق من جانب، وعلى مخرجات التعلم المختلفة من جانب آخر(مها جلال علي شعيب، ٢٠١٨ : ٢٤٠).

وكذلك تؤدي المعتقدات دوراً كبيراً في حياة الطالب من حيث بث الثقة في نفسه، وفهمه لعملية التعلم، وكيفية الحصول على المعرفة، كما أنها تؤلف الأساس أو اللبنة الأولى للإطار الفكري له، وتصبح جزءاً من تكوين شخصيته(فاطمة خلف السبعاوي، خشمان حسن الجرجري، ٢٠١٢ : ٤٨٩). كما أنها تؤثر في خياراته في التعلم والتعليم وفي أسلوبه في التفكير والإدراك عندما يعمل في حل المشكلات التي تواجهه في الجامعة أو خارجها، أو أثناء ممارسته لعملية التعلم؛ مما يؤثر في تحصيله الأكاديمي، لذا لا بد من دراسة المعتقدات المعرفية للطلاب، وخاصة في المرحلة الجامعية؛ نظراً لما تتميز به هذه المرحلة؛ لأنها حاسمة في حياة الطالب الجامعي(فيصل خليل الربيع، عبد الناصر ذياب الجراح، ٢٠١١ : ١٩١).

وقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية على تأثير المعتقدات المعرفية في تعلم الطلاب، حيث توصلت دراسة (علاء الدين عبد الحميد أيوب، عبدالله محمد الجغيمان، ٢٠١٠) إلى تأثير القوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية في اختيار الطلاب للمستويات المختلفة لمفاهيم التعلم، وأشارت نتائج دراسة(Paulsen & Feldman, 2005) إلى أن الطلاب الذين يمتلكون معتقدات معرفية بسيطة أقل من غيرهم في تقدير قيمة مهام التعلم وفي الشعور بكفاءتهم الذاتية في التعلم، كما أنهم يميلون إلى الضبط الداخلي والتوجه الداخلي نحو الهدف، وذلك مقارنة بالطلاب الذين يمتلكون معتقدات معرفية ناضجة أو خبرة يميلون إلى التوجه الخارجي لتحقيق الهدف.

وتعتبر المعتقدات المعرفية عاملًا أساسيًا عند التعامل مع السلوك الإنساني والتعلم، فداخل سياق حجرة الدراسة تعد إدراكات الطلاب ومعتقداتهم واتجاهاتهم ومعرفتهم عاملًا مساعداً ومهمًا في عملية التعلم والنجاح فيها (Bemat & Gvozdenko, 2005: 1)، كما أنها تسهم بشكل واضح في

تحسين عملية التعليم والتعلم، وتزيد من فعالية المتعلم في المواقف التعليمي أثناء التعلم ورفع مستواه التحصيلي (السيد عبد الحميد سليمان، وآخرون، ٢٠١٥ : ٤١٥).

وتتأثر المعتقدات المعرفية بكيفية ارتباط الفرد بالآخرين، مثل : المعلمين والخبراء والأقران، ولذا يجب دراستها من خلال العلاقة الجوهرية بينها وبين العلاقات الاجتماعية في الموقف التعليمى كما تلعب دوراً حاسمًا في تسهيل أو إعاقة مهارات التعلم عند الطلاب (Paulsen & Feldman, 2005: 733) (Schommer, 2004: 23).

وتؤكد بعض الدراسات كدراسة كل من : Schommer (1993), Schommer & et al,. (1997), Schommer & Dunnell (1997), Youn & et al,. (2001),Cano (2005), Schommer & Easter (2006)، وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي. ووجود فروق بين المستويات التحصيلية في المعتقدات المعرفية، ولكن ترى دراسة كل من : (Lodewyk, 2007) (Trautwein&Ludtke,2007) أن هذه العلاقة متناقضة، وتؤثر في الكثير من المتغيرات الثقافية والاجتماعية والعقلية، وأنه في حالة وجودها تكون مع بُعد واحد دون الأبعاد الأخرى، ومن المحتمل أن يكون تأثير المعتقدات المعرفية غير واضح بشكل مباشر، وهذا يعنى أنه بالرغم من أن المعتقدات المعرفية قد يكون لها ضبط أساسي وحقيقي على سلوك الفرد، فإن الملاحظ الخارجى قد يعزو سلوك الفرد إلى شيء آخر غير المعتقدات المعرفية، أو أنه يعتقد ببساطة أن السلوك يتعذر تفسيره، وصعوبة الكشف عن هذه المعتقدات المعرفية قد ترجع إلى أنها من المحتمل أن يكون لها تأثير كبير غير مباشر، بدلًا من كونه تأثيراً مباشراً. وشبكة معتقدات الطلاب لا تقدم فقط السياق الذي يدركون ويفهمون فيه التعامل مع الآخرين، ولكنها تؤدي دوراً وجدانيًا ودافعيًا في تعلمهم حل المشكلات(De Corte, et el,2002:302).

ويرى Valanides & Angeli(2005:315) أنه عندما يدخل الطلاب الجامعة ويتعاملون مع المقرر الدراسي، فإنهم يعتقدون بادئ الأمر أن المعرفة بسيطة ومؤكدة، ويتم الحصول عليها من الأساتذة، ولكن خلال تعرضهم لطرق مختلفة من التفكير، وأدائهم لأشياء مختلفة، فمعظم الطلاب يعتقدون أن المعرفة معقدة، ويتم الحصول عليها من خلال عملية الاستدلال، وأنها قد تتضمن حقائق متعارضة وغامضة.

وتعتبر المعتقدات المعرفية من أهم مجالات الدراسة التي انتشرت سريعًا وارتبطت بالتعلم، ومن المهم أن تبدأ البحوث لدراسة العلاقات بينها وبين التحصيل الدراسي في بيئة التعلم. (Hartley & Bendiyen, 2000: 23-25).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن المعتقدات المعرفية من المتغيرات المهمة، والتي يبدو أنها ترتبط وتؤثر في التحصيل الأكاديمي للطلاب بالجامعة، حيث يتوقع تأثيرها في الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع المعلومات أثناء عملية التعلم، فلها تأثير مباشر على الأداء العقلي للأفراد وكيفية فهمهم ومراقبة هذا الفهم، وكيفية حل المشكلات والمثابرة في مواجهة المهام الصعبة، وعلى الرغم من أهمية المعتقدات المعرفية في تأثيرها في عملية التعلم، فإنها لم تحظ بالاهتمام الكافي من الدراسات سواء على المستوى العربي أو الأجنبي (السيد عبد الحميد سليمان، وآخرون، ٢٠١٥ : ٤١٤)؛ لذا تسعى الدراسات المعرفية المعاصرة نحو محاولة الفهم الجيد لديناميات التحصيل الدراسي والمتغيرات الأكثر ارتباطًا بها، ومن ثم يسعى الباحث للكشف عن مدى إسهام أبعاد المعتقدات المعرفية، في التحصيل الدراسي لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية ؛ مما سبق يتضح الجانب الأول من مشكلة البحث.

أما الجانب الثاني من مشكلة البحث، فيكمن وراء دراسة مدى إسهام الضغوط الأكاديمية في التحصيل الدراسي للطلاب مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية ، حيث إن الضغوط المتعلم الأكاديمية قد تؤثر في عطائه وإنتاجيته، وتؤثر في أدائه الدراسي؛ ومن ثم تؤثرعلى تحصيله الدراسي.

حيث يواجه الطالب الجامعي في بداية دخوله الجامعة كثيراً من التغيرات والضغوط والمتغيرات الاجتماعية والشخصية والأكاديمية نتيجة انتقاله من المدرسة الثانوية إلى الحياة الجامعية، وإن كانت أكثر هذه التغيرات تأثيراً في الطالب هي حاجته إلى تحمل مسئولية تعلمه بدلا من الاعتماد على المعلم أو الأسرة في عملية التوجيه، ففي المرحلة الجامعية يصبح التوجيه مسئولية المتعلم لذاته، فالطالب الجامعي يمكن أن يتخذ قراراته باستقلالية، وأن يتعامل مع المنهج الذي أصبح لا يتطلب إطاراً معلوماتيًا محدوداً ينحصر في الكتاب الدراسي، بل أصبح عليه أن يعتمد على أكثر من مصدر في الحصول على المعلومات، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، وإدارة الوقت والجهد والتعامل مع الزملاء والأساتذة، وهذا ما يؤيده استطلاع الرأي الذي قدمه (أحمد السيد حسين، ٢٠٠٤ : ٣) لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ لاستطلاع رأيهم حول الأسباب التي تؤدي إلى الرسوب من وجهة نظر الطلاب

أنفسهم ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكان من ضمن استجاباتهم: كثرة الضغوط نتيجة التحول من نظام دراسي(المرحلة الثانوية) إلى نظام دراسي آخر (الحياة الجامعية)، وكذلك كثرة الضغوط نتيجة صعوبة التعامل مع الأساتذة ونظام التقويم والاختبارات الشفهية والتحريرية.

وبذلك تعد مرحلة الدراسة الجامعية من أكثر المراحل التعليمية التي يتعرض فيها الطلاب لكثير من المشكلات والصراعات، وذلك نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة التي يواجهونها في حياتهم الجامعية، والتي تظهر من خلال الإحساس بالاستقلالية وتحمل المسؤولية، وإكسابهم الدور الأكاديمي والمهني(نايف الحمد، ٢٠١٣: ١٣٦).

وتسبب شدة الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطالب عدة تأثيرات سلبية، حيث إن الطالب الذى يعيش في الضغوط بشكل متكرر تجعله يختلف عن الآخرين من النواحى الفسيولوجية والمعرفية والانفعالية والسلوكية(kumaraswamy,2013:137).

كما تؤثر الضغوط الأكاديمية في إنهاء العلاقات الاجتماعية والعزلة والانسحاب مع انعدام القدرة على تحمل المسئولية والفشل في أداء الواجبات والأداء الأكاديمي، وكذلك تؤثر الضغوط الأكاديمية في البناء المعرفي للفرد؛ ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير مرتفعة، وتظهر هذه الآثار فى: ضعف الانتباه وقلة التركيز، وتدهور الذاكرة، وفقدان القدرة على التقييم المعرفي، وبالتالي يؤثر على الأداء الأكاديمي(Murphy&Archer,1996:22).

ويوضح رشاد على عبد العزيز موسى، عبد المحسن عبد الحميد إبراهيم (٢٠٠١: ١٣٧) أن سبب عدم اهتمام القائمين على العملية التعليمية بموضوع الضغوط الأكاديمية يرجع إلى ندرة البحوث النفسية التي تناولت موضوع الضغوط الأكاديمية، كما أن القائمين على العمليات التعليمية في المراحل التعليمية العليا لا يحاولون بقدر الإمكان تقديم الخدمات الإرشادية التعليمية للطلاب الذين يعانون من بعض الضغوط الأكاديمية.

وتعتبر الضغوط الأكاديمية ظاهرة منتشرة، وقد أصبحت من الموضوعات المهمة في الأوساط البحثية، فنجد المؤسسات الأكاديمية تعتبر طلاب الجامعات وخاصة المستجدين فيهم عرضة للضغوط بسبب طبيعة الانتقال إلى الحياة الجامعية، إذ عليهم الابتعاد عن أسرهم لأول مرة، وكذلك المحافظة

على مستوى عال من التقدير الأكاديمي بالإضافة إلى التأقلم مع البيئة الاجتماعية الجديده(Backovic et al.2012:175).

كما لاحظ الباحث تباين نتائج الدراسات السابقة حول تأثير النوع، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من: Cano (2005) ; Lodewyk (2007) ; Topcu & Tuzun (2009) ; Xiao et al.(2009); Ismail et al.(2013) ، نبيل محمد زايد(٢٠٠٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعض المعتقدات المعرفية لصالح الإناث، بينما أظهرت نتائج دراسة Marzooghi et al. (2008) أن هذه الفروق لصالح الذكور، وتوصلت دراسة كل من Schommer (1993), Paulsen & Feldman (2005), Youn (2001), Trautwein & Ludtke (2007) إلى وجود تأثير للنوع في المعتقدات المعرفية مع اختلاف قيم واتجاه هذا التأثير. في حين انتهت دراسة كل من: Youn et al, (2001); Schommer & Easter (2006); Eren(2007); Tanriverdi(2012) إلى عدم وجود تأثير للنوع في المعتقدات المعرفية، أو عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية.

كما أن المعتقدات المعرفية تتغير مع البنية المعرفية وتصبح أكثر تعقيداً، وأن طلاب المستويات العليا لديهم معتقدات متطورة وأكثر ثباتًا حول المعرفة والتعلم مقارنة بطلاب المستويات الأقل (Jenhng et al.1993:24).

ويمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية: هل يختلف مستوى المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية لدى كل من طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية؟ وما نسب الإسهام المختلفة لكل من المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية(مرتفعة ومنخفضة)السعة العقلية؟ وما تأثير النوع (ذكور، واناث)، ومستوى السعة العقلية(مرتفعي، منخفضي)في كل من المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية ؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعرف على:

١ - مستوى المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية لدى كل من طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية.

٢ - نسبة إسهام كل من: المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية في التحصيل الدراسي لدى كل من طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية.

٣ - تأثير كل من النوع(ذكور، وإناث) ، ومستوى السعة العقلية(مرتفعة، منخفضة) والتفاعل بينهما في المعتقدات المعرفية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث من عدة اعتبارات:

١ - قد تعد خطوة تمهيدية لتصميم برامج تدريبية لتنمية المعتقدات المعرفية، وتخفيف الضغوط عن الطلاب، وبالتالي زيادة تحصيلهم الدراسي.

٢ - يسهم إعداد مقياس المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية في البيئة المحلية في إجراء مزيد من البحوث المستقبلية حول المعتقدات المعرفية، وكذلك الضغوط الأكاديمية لدى شرائح أخرى من أفراد المجتمع المصري، كما يسهم في معرفة علاقة المعتقدات المعرفية، وكذلك الضغوط الأكاديمية بمتغيرات أخرى سواء أكانت متغيرات نفسية أم اجتماعية.

٣ - يضيف هذا البحث للقياس النفسي، والمكتبة السيكولوجية في مجال علم النفس المعرفي مقاييس وأدوات تتناسب مع البيئة المصرية، وتساعد على إجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال في ضوء التطور العلمي ومستحدثات الحياة، مثل مقياس: المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية، والسعة العقلة.

٤ -تتضح أهمية الضغوط الأكاديمية بارتباطها الشديد بالحياة اليومية والمواقف التي يتعرض لها الفرد في حياته على جميع الأصعدة وفي شتى المجالات، فالضغوط الأكاديمية في حياة الإنسان مع ظهور الكثير من المواقف والمشكلات التي يجب حلها، واتخاذ الإجراءات المناسبة تجاهها، وقد تكون الضغوط مصيريّة تتحدد بها مسيرة حياة الفرد ومستقبله بالنجاح أو الفشل، أو تكون الضغوط روتينيّة عادية، وتتم بالاختيار السليم باستخدام التفكير المنطقي، ودراسة كافة المتغيرات المتاحة والنتائج المترتبة عليها.

-حدود البحث:

-الحدود البشرية: تكونت عينة البحث من عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها(٣٢٠) من طلاب وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية –جامعة المنيا، أما العينة الأساسية فبلغ عدد أفرادها (٢٦٠) من طلاب وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية – جامعة المنيا.

- متغيرات البحث: تمثلت متغيرات هذا البحث في: المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية، والتحصيل الدراسي، والسعة العقلية.

الأدوات المستخدمة:

قام الباحث من أجل التحقق من نتائج البحث باستخدام الأدوات الآتية:

أ –مقياس المعتقدات المعرفية :إعداد.(Wood & Kardash,2002) تعريب السيد محمد أبو هاشم.

ب - مقياس الضغوط الأكاديمية: إعداد الباحث.

ج – اختبار الأشكال المتقاطعة لـ بسكاليوني Pascual-Leone، لقياس السعة العقلية (إسعاد عبد العظيم البنا، حمدي عبد العظيم البنا،١٩٩٠).

مصطلحات البحث:

في هذا البحث مصطلحات تحددت:

-المعتقدات المعرفية: Cognitive Beliefs

تُعرَف بأنها:أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل بُعد من أبعاد المعتقدات المعرفية، وهي: سرعة اكتساب المعرفة، وبنية المعرفة، وتفسير وتعديل المعرفة، وخصائص الطلاب الناجحين، والحقيقة الموضوعية، في مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في هذا البحث.

الضغوط الأكاديمية: Academic Pressures

تُعرَف بأنها: تلك الضغوط التي تنشأ من خلال تعامل الطالب مع البيئة الجامعية، والتي تتمثل في النظام الأكاديمي، وأساليب الامتحانات والتقويم، ومحتوى المقررات الدراسية، والتفاعل الإيجابي في محيط الجامعة، والمشكلات الشخصية التي يعانى منها، وعملية التعلم، والتي قد تكون لها

تأثيرها في رسوبه أو تسربه وانقطاعه عن الدراسة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الضغوط الأكاديمية (إعداد الباحث).

- السعة العقلية : Mental Capacity

يتخذ الباحث تعريف لجان بسكاليوني Pascual-Leone للسعة العقلية والذي يعرفها بأنها: "أقصى عدد من الوحدات المعرفية التي يستطيع الطالب التعامل معها أو تناولها في وقت واحد أثناء حل المشكلة" (إسعاد عبد العظيم البنا وحمدي عبد العظيم البنا، ١٩٩٠: ١٤)، ويتحدد مستوى السعة العقلية للطالب بالدرجة التي يحصل عليها في مقياس السعة العقلية المستخدم في هذا البحث.

التحصيل الدراسي: Academic achievement

يمكن تعريفه بأنه: مدى استيعاب الطلاب، وفهمهم لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية من المقررات الدراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على اختبارات الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي.

-منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي، حيث يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي ويصفها ويشخصها ويكشف جوانبها، ويحدد العلاقات بين عناصرها؛ لذا فإن المنهج الوصفي يصف بدقة مدى توافر المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية، وكذلك نسبة إسهام المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية في التحصيل الدراسي لمرتفعي ومنخفضي السعة العقلية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المعتقدات المعرفية

اختلف الباحثون في تعريفهم للمعتقدات المعرفية ومدى تناولهم ودراستهم لهذا المتغير، فمنهم من نظر إليها على أنها بنية معرفية نمائية تنمو وتتدرج بمرور العمر والزمن، ومنهم من نظر إليها على أنها مجموعة من العمليات العقلية في حد ذاتها ،وأخيرا منهم من أشار إلى أن المعتقدات المعرفية مجموعة من التصورات أو الأفكار أو الاتجاهات أو الافتراضات التي تؤثر في العمليات المعرفية (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٦: ٣٤٤).

وتمثل المعتقدات المعرفية البنية السيكولوجية التي تشير إلى مفاهيم الطلاب حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها. وتختلف وفقًا للمجال، وتجارب الطالب، ونوع العمل اللازم لإنجاز المهام المكلف

بها الفرد. وتشتمل على أربعة أبعاد، هى: طبيعة المعرفة Nature وتعنى بساطة أو تعقيد المعرفة Simplicity or complexity، ومصدر المعرفة Source، ويقينية المعرفة Certainty، وثبات المعرفة Stability (Hofer,1994: 4). وهى بناء يشتمل على المعتقدات حول المعرفة الشخصية، والقدرة العقلية، والتعلم (Lodewyk, 2007: 308).

كما أن المعتقدات المعرفية هى نظام لمعتقدات وافتراضات ضمنية Implicit assumptions and beliefs يعتنقها الطلاب حول طبيعة المعرفة واكتسابها (Paulsen & Feldman, 2005: 732). وهذا النظام متعدد الأبعاد تشكله خمسة عوامل رئيسية: القدرة على التعلم، والقدرة الفطرية، والتعلم السريع، والتعلم البسيط، ويقينية المعرفة (Chan & Elliott, 2004: 136) (Marzooghi & et al,. 2008: 4699). وترى Schommer (2004: 26) أن هذه التعددية نتاج وجود ثلاثة تأثيرات رئيسية في حياة الفرد تتمثل في: الزملاء Peers، والعائلة Family، والمعلمين Teachers لكل منهم نظامه المعرفي وطرقه المعرفية وآراؤه الثقافية وتوقعاته الخاصة.

ومنظومة معتقدات الفرد هى وجهة نظره، ومنظوره الذى يباشر به العمل في مهام التعلم؛ فمعتقدات الفرد تستطيع أن تحدد كيف يختار مدخل التعلم؟ وأى استراتيجية سيستخدمها وأيها سيتجنبها؟ وإلى أى مدى، وبأى جهد سيستمر في العمل في هذه المهمة؟ (De Corte et al, 2002: 698).

ويشير كل من: عادل السعيد البنا(٢٠٠٧: ٣٣) وسالي طالب علوان، أمل كاظم وميره(٢٠١٤: ٢٨٦)أن المعتقدات المعرفية تمثل نظرة المتعلم وتصوره ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعرفة المتعلمة من جهة وطبيعة تعلمها من جهة أخرى، وتتحدد باعتقاد الطالب بأن المعرفة العلمية معرفة يقينية قطعية وليست معرفة اجتهادية تقريبية وليست احتمالية، وبأنها مطلقة وليست نسبية، والاعتقاد بأن المعرفة العلمية بسيطة، والاعتقاد في ثباتها، والاعتقاد بأن الفكرة إما أن تكون صحيحة أو خاطئة، فالمعرفة إما صحيحة وإما خاطئة، وأن الافكار المركبة والمعقدة لا علاقة لها بالمعرفة العلمية".

ويرى بيرى أن هناك أربعة مواضع Positions معرفية أساسية لنمو المعتقدات، هى: الازدواجية Dualism والتعددية Multiplism، والنسبية Revativism والالتزام أو التعهد Commitment، ففي المراحل الأولى للنمو يعتقد الفرد أن المعرفة بسيطة، وأنها انعكاس مباشر للواقع، فهى إما صواب أو خطأ، ويتم الحصول عليها من رموز السلطة (المعلم، الكتاب المدرسى)، وبتقدم

الفرد في الدراسة يواجه صراعًا بين الآراء المختلفة للخبراء، ولكنه يصر على الوصول للإجابة الصحيحة، وبذلك يعتقد أن المعرفة عبارة عن معلومات غير مؤكدة وغير ثابتة، ويمكن التأكد منها بالاستدلال والبحث التجريبى، ثم في المراحل التالية يدرك أن وجهات النظر تتشابه في الجودة وفي صحتها، فالمعرفة صحيحة بالنسبة للسياق الذى اشتقت منه، وأنها تفهم من خلال هذا السياق، لذلك أصبح الصواب والخطأ أمرًا نسبيًا يؤدي إلى اعتقاد الفرد في نسبية المعرفة، وعندما يصل للمرحلة النهائية يدرك أن هناك احتمالات عدة للمعرفة، وأنه يجب أن يتخذ الفرد رأيًا ذاتيًا له يلتزم ويتمسك به، وذلك فإن الفرد يتقدم خلال سلسلة من المراحل تبدأ من النظر للمعرفة على أنها تقدم من السلطة إلى النظر للمعرفة على أنها منظمة في أنساق تبنى، ويجب فهمها من خلال علاقتها بالسياق العام. (Youn et al, 2001: 14)(Brownlee et al, 2002: 2).

أبعاد المعتقدات المعرفية :

يتبنى هذا البحث وجهة نظر (Wood & Kardash, 2002) أن المعتقدات المعرفية يحكمها خمسة أبعاد،وهي: (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، تفسير وتعديل المعرفة، خصائص الطلاب الناجحين، إمكانية الوصول إلى الحقيقة).

وفيما يلي تعريف لكل بُعد من الأبعاد السابقة:

سرعة اكتساب المعرفة: Speed of knowledge acquisition

يمثل المعتقدات حول عملية التعلم، مع التركيز على الوقت الذى يحدث فيه التعلم، ويتراوح هذا البُعد من أن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث، إلى الاعتقاد بأن التعلم معقد، ويعتبر عملية متدرجة تتطلب كل من الوقت والجهد.

بنية المعرفة: Structure of knowledge

يتراوح هذا البُعد من أن المعرفة تتكون من أجزاء من المعلومات المنفصلة، وغير مشوشة إلى أن المعرفة غالبًا ما تكون معقدة، ومتكاملة، وغامضة، مع التضمين بأنه لا توجد أحيانًا إجابة صحيحة واحدة.

تفسير وتعديل المعرفة: Knowledge construction & modification

يتراوح هذا البُعد من أن المعرفة مؤكدة، يتلقاها الفرد بسلبية، وتقبل عند المعنى الظاهرى لها، إلى أنها نامية بشكل ثابت، وتبنى بشكل شخصى وفعال، ولا بد أن تخضع للتساؤل.

خصائص الطلاب الناجحين: Characteristics of successful students

ويتراوح هذا البُعد من اعتبار أن الطلاب الناجحين يولدون كذلك، بمعنى أنهم يستطيعون أن يفهموا الأفكار الأساسية، ويتذكروا الحقائق بسهولة، وينجزوا مهام التعلم بسرعة وبأقل جهد، إلى أنهم يعترفون بأن التعلم يتطلب وقتًا وجهدًا.

إمكانية الوصول إلى الحقيقة: Attainability of truth

يتراوح هذا البُعد من الاعتقاد بوجود حقيقة موضوعية، يمكن أن نعرفها إذا حاول العلماء باجتهاد بالغ أن يصلوا إليها، إلى التشكيك في صدق المعلومات التي نقرؤها، وعدم الاعتقاد في وجود حقيقة موضوعية، وفي وجود إجابة واحدة صحيحة(Wood & Kardash, 2002: 250-251).

المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي

تعتبر المعتقدات المعرفية عاملًا أساسيًا عند التعامل مع السلوك الإنسانى والتعلم، فداخل سياق حجرة الدراسة تعد إدراكات الطلاب ومعتقداتهم واتجاهاتهم ومعرفتهم عاملًا مساعدًا ومهمًا في عملية التعلم والنجاح فيها. (Bemat & Gvozdenko, 2005: 1).

وللمعتقدات المعرفية تأثيرات قوية وفعالة في كل القرارات التي يتخذها الطالب، وفي كل اختياراته، وفي كل سلوكياته (فاطمة خلف السبعاوي، خشمان حسن الجرجري،٢٠١٢: ٤٨٩). وترى (Buehi& Alexander,2005:700) أن المعتقدات المعرفية تعتبر عدسة يفسر من خلالها الأفراد المعلومات، ويضعون المعايير، ويقررون طريقة الأداء الملائمة ،كما يمكن التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي من خلال المعتقدات المعرفية جميعها (phan,2008:181).

وبحث (2005) Cano تأثير المعتقدات المعرفية في الأداء الاكاديمي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتكونت العينة من (١٦٠٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تتغير مع العمر وتصبح أكثر تعقيدًا وواقعية في المستويات الدراسية العليا، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث لصالح الإناث، حيث أظهرن مستويات مرتفعة في المعتقدات حول المعرفة والتعلم، وكذلك وجد تأثير مباشر ودال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في الأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة (2006) Schommer & Easter إلى فحص أثر المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي، وتكونت العينة من (١٠٥) طالبًا وطالبة بالجامعة منهم (٤٨) طالبًا، (٥٧) طالبة في

كلية إدارة الأعمال بجامعة كاليفورنيا، متوسط أعمارهم (٢٣.٤٤) سنة، طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية (2000) Wood & Kardash وتم تحديد مستوى الأداء الأكاديمي من خلال اختبار الفهم القرائى ودرجاتهم على اختبار نهاية الفصل الدراسي، وباستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، ومعاملات الارتباط، وتحليل المسار. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين سرعة اكتساب المعرفة وكل من: الفهم القرائى (٠.٣٦)، والمعدل التراكمى (٠.٣١). ووجود تأثير مباشر وموجب لسرعة اكتساب المعرفة في الأداء الأكاديمي.

وبحث (2007) Trautwein & Ludtke العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي باستخدام منهج الدراسة الطولية، حيث تكون العينة من (٢٨٥٤) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، و(١٨٨٦) طالبًا وطالبة بالجامعة. طبقت عليهم استبيانة المعتقدات العرفية، وباستخدام معاملات الارتباط، وتحليل المسار أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لكل من النوع والعمر على المعتقدات المعرفية، بينما وجد ارتباط سالب دال إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي قيمته (- ٠.١٨) للمرحلة الثانوية، و(-٠.٢٤) للجامعة، حيث يظهر الطلاب المرتفعون في المعتقدات المعرفية معدلات أكاديمية منخفضة.

أما دراسة (Xiao et al,2009) استهدفت تعرف العلاقة بين المعتقدات المعرفية في الرياضيات والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في المعتقدات ترجع للنوع، ووجود ارتباط دال بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، ويمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الاعتقاد في ثبات المعرفة وأسلوب التعلم.

كما تناولت دراسة (Topkaya et al, 2011) العلاقة بين المعتقدات المعرفية، ومعتقدات فعالية الذات، والتحصيل الدراسي ومداخل التعلم لدى عينة من طلاب الجامعة، وأسفرت نتائجها عن أن المعتقدات تؤثر في مداخل التعلم والدراسة بشكل غير مباشر من خلال معتقدات فعالية الذات، كما أوضحت أن الاعتقاد المتعلق بيقينية المعرفة يمكن من خلاله التنبؤ فقط بالتحصيل الدراسي.

كما أسفرت دراسة نافز أحمد بقيعي(٢٠١٣) عن وجود فروق دالة احصائيًا في المعتقدات المعرفية حسب المعدل التراكمى في كل من : أبعاد التعلم السريع والسلطة المطلقة والمعرفة البسيطة والمقياس ككل، وذلك لصالح الطلاب ذوى المعدل التراكمى(ممتاز).

وقام (Barvarz et al,2014) بدراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية(تنظيم المعرفة، مصدر المعرفة، يقينية المعرفة، التعلم السريع، التحكم في التعلم) والتحصيل الأكاديمي، واشتملت عينة البحث على (٣٨٥) طالبًا بالجامعة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين معتقد التحكم في التعلم والتحصيل الأكاديمي، بينما توجد علاقة موجبة دالة احصائيا مع معتقد تنظيم المعرفة ومعتقد مصدر المعرفة ومعتقد يقينية المعرفة، وعلاقه سالبة دالة إحصائيًا مع معتقد التعلم السريع.

بينما أشارت دراسات عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائيا بين كل أبعاد المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي (هانم علي عبد المقصود، ٢٠٠٩)؛ (على محمد عبد المعطي الديسطي، ٢٠١٦).

تعقيب :

تؤكد بعض الدراسات كدراسة كل من:(Paulsen&Feldman,2005) ; Cano (2005); Schommer & Easter (2006)، وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي. ولكن ترى دراسة كل من: (Trautwein&Ludtke,2007; Lodewyk, 2007) أن هذه العلاقة متناقضة وتؤثر في الكثير من المتغيرات الثقافية والاجتماعية والعقلية، وأنه في حالة وجودها تكون مع بُعد واحد دون الأبعاد الأخرى.

الضغوط الأكاديمية

تعرف الضغوط الأكاديمية بأنها : حالة من التوتر والضيق التي يتعرض لها الطلاب في مختلف المراحل الدراسية؛ وذلك لعدم ملاءمة مطالب المحيط الذي يعيش فيه هؤلاء الطلاب وقدراتهم وإمكاناتهم، وتقسم مصادره إلى : داخلية وخارجية (لطفي عبد الباسط إبراهيم ٢٠٠٩ :٤).

ويشير Agolla, & Ongori (2009:66) إلى الضغوط الأكاديمية بأنها رد فعل سلبي لدى الأفراد الذين لديهم عبء زائد أو مجالات أخرى من المتطلبات المفروضة عليهم.

كما يشير طه عبد العظيم محمد(٢٠٠٦ : ١٨٢) إلى الضغوط الأكاديمية بأنها تمثل حالة من عدم التوازن، تنشأ لدى الطالب عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها وبين ما يملك من إمكانيات شخصية أو اجتماعية، ويصاحب تلك الحالة أعراض فسيولوجية نفسية وسلوكية سلبية.

ويوضح محمود محي الدين سعيد (٢٠٠٥ : ٩) "أن الضغوط حينما تتجاوز مستوياتها المتوسطة وتذهب إلى أعلى مستوياتها، فإنها تستنزف الطاقة النفسية للفرد، وتفسد الأداء، وتترك الفرد للصراعات والإحساس بفقدان القيمة، فالضغوط تمثل متصلًا أحد طرفيه التحديات التي يمتلك الفرد فيها نفسه، والآخر يمثل زيادة المتطلبات المفروضة ولا يمكنه الالتزام أو الوفاء بها، وبالتالى الشعور بالإخفاق والإحباط".

ويشير هاني حسين حسين الأهواني (٢٠٠٥ : ١٧٧) إلى أن الضغوط الأكاديمية مجموعة من الصعبات التي يواجهها الطالب ويدركها في المواقف وا لمجالات الدراسية والتي تتمثل في البيئة الأكاديمية وضغوط المناهج وضغوط الامتحانات والتقويم بالإضافة إلى ضغوط التفكير في المستقبل.

بينما يرى غريب عبد الفتاح غريب (١٩٩٩: ٢٩٦) "أن الضغوط الأكاديمية تعد من المكونات الحيوية، والإيجابية في الحياة الإنسانية، فهى بمثابة قوة دافعة للإنجاز، ولكن المشكلة تكمن حينما تتجاوز هذه الضغوط مستوى قدرة الفرد على تحملها".

كما تعرف الضغوط الأكاديمية بأنها : "قوى خارجية أو المشكلات التي تنبع من البيئة الخارجية للطالب سواء كانت هذه القوى أسرية أو مدرسية وتعد مطلبًا مرتبطًا بالمهام الأكاديمية التي تتجاوز الإمكانات سواء داخلية أو خارجية للطلاب"(Lal ,2014: 124).

ويشير أحمد عمرو عبدالله(٢٠١٥ : ١٩٣) إلى أن الضغوط الأكاديمية هى الدرجة التي يشعر بها الطالب ببعض الأعباء المرتبطة بالمهام الأكاديمية كضغوط الدراسة وعبء العمل، والقلق بشأن التقدير، والتوقعات الذاتية، واليأس من الدراسة.

وترى مروى محمد عبد الوهاب(٢٠١٥ : ٣١٢) أن الضغوط الأكاديمية هى أحد الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلاب، وتنشأ من خلال تعامل الطالب مع البيئة الجامعية والتي تتمثل في النظام الأكاديمي، وأساليب الامتحانات والتقويم، ومحتوى المقررات الدراسية، والتفاعل الإيجابى في محيط الجامعة، والمشكلات الشخصية التي يعانى منها.

ومن خلال العرض السابق لتعريف الضغوط الأكاديمية، فإن الباحث يستخلص تعريفًا للضغوط الأكاديمية بأنها: إحدى الضغوط التي يتعرض لها الطلاب من خلال تعاملهم مع البيئة الجامعية، والتي تتمثل في ضغوط مرتبطة بالنظام الأكاديمي، وضغوط مرتبطة بالامتحانات والتقويم، وضغوط مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية، وضغوط مرتبطة بعملية التدريس، وما يرتبط بها من قلة الكفايات العملية والمهارات التدريسية للأساتذة، وقلة قاعات الدراسة، وعدم توفر الكتب الجامعية أو تأخير توزيعها على الطلاب حتى وقت الامتحانات.

مصادر الضغوط الأكاديمية:

تشير نتائج الدراسات السابقة كدراسة كل من: (نوال محمد عطية، ٢٠٠١)، (كلير فهيم، ٢٠٠٤)، (طه عبد العظيم محمد، ٢٠٠٦)، (محمد أحمد الزغبي، ٢٠٠٥)، (Gerard,2009)، (Sonia,2015:386) إلى أن مصادر الضغوط الأكاديمية تتمثل في مجموعة من الصعوبات التي يواجهها الطالب ويدركها في المواقف والمجالات المدرسية، وتتمثل في المصادر التالية:

١ -<u>البيئة الجامعية</u>: ويقصد بها مدى إحساس الطالب بضيق من قلة توافر الإمكانات المادية في البناء المدرسي، وزيادة كثافة عدد الطلاب مع ضيق المباني والفصول، وفقر المكتبة، وضعف التهوية والإضاءة، وكثرة الصخب والضوضاء، والشعور بالمعاناة في الوصول إلى المدرسة مبكراً، وقلة المعامل والوسائل التعليمية.

٢ - <u>ضغوط المناهج والمقررات الدراسية</u>: وتعنى مدى إحساس الطالب بالمعاناة والضيق في عدم توفير الكتاب الجامعي، أو ضعف عرض مادته أثناء الاستذكار، والشعور بجمود المناهج وانفصالها عن الواقع وضعف الاستفادة الشخصية منها، وقلة الأنشطة المصاحبة لها، والشعور بأنها طويلة ومملة مع فقدان الجدوى منها واعتمادها الكلي على الحفظ والاستظهار.

٣ - <u>ضغوط التكليفات الدراسية</u>: وتعكس مدى الشعور بكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الطالب، والضيق منها لإهدارها للوقت واعتمادها على التكرار الآلي لما ورد في المنهج والكتاب، والشهور بعدم جدواها في قدرة الطالب على الإتقان.

٤ - <u>ضغوط التعامل مع الأساتذة</u>: ويقصد بها شعور الطالب بعدم الارتياح بما يسببه بعض المدرسين من إحباط يتمثل في الاعتماد على التلقين في الشرح وعدم التنوع في العرض، ورفض المعلم مناقشة

طلابه والسخرية منهم مع محاباة البعض، وتشجيع الدروس الخصوصية بشكل غير مباشر كالتغيب عن الحصص أو الروتينية في الأداء أو الانشغال بمهام أخرى غير التدريس.

٥ - ضغوط الامتحانات والتقويم: ويقصد بها الشعور بالضيق والتهديد والاضطراب؛ لما تسببه الامتحانات من عدم التنوع في أساليبها، وتركيزها على الحفظ والاستظهار، والخوف من عمليات تصحيحها، والإحساس بأنها وسيلة للتهديد والرهبة، حيث يتوقف قرار المستقبل على نتائجها، مع الإحساس بالقلق من نظام المراقبة، وتركيز الامتحانات على أنها هدف وغاية في حد ذاتها.

تضيف شيري مسعد حليم(٢٠١٧ : ٢٦٩)أنها تلك الضغوط التي تؤثر في طلاب الجامعة أثناء الدراسة تتمثل في ضغوط الامتحانات التي تقع على عاتق الطلاب، و ضغوط التنافس مع الزملاء وغياب التفاعل بين الطلاب والمعلم، وعقاب المعلمين، وتوقعات الآباء العالية، وارتفاع توقعات اذات، وانفصال الوالدين.

تعقيب

من العرض السابق يتضح أن مصادر الضغوط ليست منفصلة تمامًا بعضها عن البعض، ولكن بينها تداخل كبير، فالموقف الضاغط الواحد يمكن أن يصنف تحته أكثر من محك في ذات الوقت، ولكن يمكن تحديد الضغوط الأكاديمية التى تؤثر على أداء الطلاب على النحو التالي: ضغوط أكاديمية مرتبطة بالنظام الدراسي، وضغوط أكاديمية مرتبطة بالامتحانات والتقويم، وضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية، وضغوط أكاديمية مرتبطة بعملية التدريس.

الضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي

يرى عماد أحمد حسن، سليمان محمد سليمان (١٩٩٧: ٤٨) أن الضغوط الأكاديمية تعمل على استنزاف الطاقة الناجمة عن الانتباه؛ مما يؤثر سلبيًا على التحصيل الدراسي، وهي خبرات عاطفية غير سارة ناشئة عن الدراسة، يتعرض لها المتعلم وتؤثر سلبيًا في الأداء التحصيلى.

وأجرى (Chan, 2002) دراسة حول الضغوط النفسية وفعالية الذات والدعم الاجتماعى لطلاب كليات التربية في الصين، وبلغت العينة(٨٣) طالبًا من الطلاب المتوقع تخرجهم كمدرسين، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الضغوط النفسية ورفع مستوى فعالية الذات، كما أوضحت النتائج إلى أهمية فعالية الذات في إدارة الضغوط.

وتناول دراسة(Dumont et al, 2003) مصادر الضغوط الشخصية والنفسية في علاقتها بالأداء المدرسى لطلاب المرحلة الثانوية، وبلغت العينة (٣٧٤) طالبًا في المدارس الثانوية بكندا من الجنسين، وتم تطبيق مقاييس في الضغوط النفسية، وفعالية الذات، وتقدير الذات، والعزلة، وضعف النشاط، مع الاستعانة بالدرجات التحصيلية لاختبارات الفصل الدراسي الأول، وأسفرت نتائج الدراسة أن الامتحانات كانت أكثر مصادر الضغوط تهديداً، والإناث أكثر شعوراً بالضغوط عن الذكور، بالإضافة إلى سلبية العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من فعالية وتقدير الذات، وتأثر الأداء المدرسى بهذه الضغوط بشكل دال.

وتناول محمود محي الدين سعيد (٢٠٠٥) دراسة مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب المرحلة الثانوية العامة، وبلغت العينة (٣٣٦) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثانى والثالث الثانوى، وتم تطبيق مقياس في مصادر الضغوط الدراسية شمل ضغوط البيئة المدرسية، والمناهج، والواجبات، والمدرسين، والإدارة، والرفاق، والأسرة، والدروس الخصوصية، والامتحانات، وضغوط المستقبل، وآخر في مفهوم الذات الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة عن أن زيادة معدلات درجات الضغوط النفسية لطلاب تؤدي إلى تدنى في مفهوم الذات الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في إدراكهم لمصادر الضغوط، ومفهوم الذات الأكاديمي، ووجود علاقة موجبة دالة بين المستوى التعليمى للوالدين والضغوط الدراسية.

ثالثًا ـ السعة العقلية : Mental Capacity

أصبح من الشائع القول بأن السعات المعرفية للإنسان محدودة، وتختلف قدرات الطلاب في التعامل مع هذه السعات المحدودة، فقد ينجح فرد ويفشل آخر، وهذا التباين في الأداء يعكس حقيقة أن هناك قيوداً على التفكير. ومفهوم السعة المحدودة للتجهيز يعني أن أداء الطلاب يبدأ في الانحدار بسرعة مع زيادة الضغط على الذاكرة أو زيادة عدد الوحدات التي يتعين على الطالب التعامل معها في الوقت نفسه (Oberauer & Kliegl, 2001: 188).

وتعد السعة العقلية للمتعلم واحدة من العوامل التي تؤثر في تجهيز المعلومات ومعالجتها، حيث يعتبرها (Niaz,2000:20) المكون الرابع من مكونات الذاكرة، والتي تعد من أهم العوامل التي تشارك في

عمليات تجهيز المعلومات وتشغيلها في الذاكرة، ومن ثم فإنه عند تحميلها بكمية كبيرة من المعلومات تفوق طاقاتها؛ تقل كفاءتها؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الأداء.

وتؤدي السعة العقلية دوراً مهمًا في الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب في المجالات المختلفة،وتؤثر في قدرة الطالب على حل المشكلات، حيث إن تعرف السعة العقلية للمتعلم سيضيف بُعداً جديداً لعلاقة المعلم بالمتعلم في العملية التعليمية (عايده سيدهم اسكندر، صلاح عبد الحفيظ،١٩٩٨: ٤٩).

وتعرف إسعاد عبد العظيم البنا، وحمدي عبد العظيم البنا (١٩٩٠: ١٤٠) السعة العقلية بأنها: ذلك الجزء المحدد من المخ الذي يتم فيه وضع الأفكار والمعلومات أثناء التفكير، ويحدد قدرة الطالب على التعلم.

ويتفق كل من: (Lawson,1993:213) و(عبدالرزاق سويلم همام،٢٠٠٣: ٢٨) و(أحمد حسين اللقانى، علي أحمد الجمل،٢٠٠٣: ١٨٦) على اعتبار السعة العقلية هى الحد الأقصى من الوحدات المعرفية التي يستطيع الطالب التعامل معها في وقت واحد، حيث إن لكل طالب سعة عقلية تحدد قدرته على الإنجاز وتساعد في التنبؤ بأداء المتعلمين، وبالتالى يمكن وضعهم في المكان الصحيح الذى يمكنهم من الإنجاز والتقدم في دراستهم.

ويتبنى الباحث تعريف لجان بسكاليوني Pascual-Leone للسعة العقلية، والذي يعرفها بأنها: "أقصى عدد من الوحدات المعرفية التي يستطيع الطالب التعامل معها أو تناولها في وقت واحد أثناء حل المشكلة" ويتحدد مستوى السعة العقلية للطالب بالدرجة التي يحصل عليها في مقياس السعة العقلية المستخدم في هذا البحث .

وتتأثر السعة العقلية بعديد من العوامل تتمثل في : محدودية الإمكانات المعرفية في التخزين والتجهيز، وقصور عملية التجهيز على عدد معين من الوحدات المعرفية، وتعرض المعلومات للاضمحلال وصعوبة الاستدعاء مع طول الفترة الزمنية، والتي يشار إليها بالفترة السحرية، وتداخل المعلومات نتيجة عوامل التشابه، والعلاقات المتبادلة بين إمكانات الطالب وعناصر الذاكرة، وما يحدث من تشويه مع التقدم في السن (Oberauer & Kliegl, 2001: 188).

ومن أهم أسباب انخفاض مستوى السعة العقلية للمتعلمين وجود حمولة زائدة على الذاكرة سواء أكانت الحمولة داخلية متمثلة في استبقاء المعلومات لفترة طويلة في الذاكرة أم حمولة خارجية متمثلة في زيادة المتطلبات المعرفية لأى سؤال أو مشكلة تواجه المتعلم بشكل يفوق سعته العقلية(نجلاء عبد الله إبراهيم،٢٠١٤: ٢٥)

ويرى (جمال فرغلى إسماعيل، منال علي الخولى، ٢٠٠٦ : ١١٥) أن زيادة المتطلبات المعرفية بدرجة أكبر من مستوى السعة العقلية للمتعلم يؤدى إلى :

- زيادة كم المعلومات التي يلزم تنشيطها ومعالجتها بشكل متزامن داخل الذاكرة ؛ مما يؤدى إلى زيادة الحمل على السعة العقلية للمتعلم ؛ وبالتالى إرهاقها وخفض أدائها .
- انخفاض فرص المعالجة المعرفية ؛ مما يسهم في انخفاض التحصيل الأكاديمي .

ويمكن القول : إن المتعلمين يمكن أن يكونوا ناجحين في حل أية مشكلة ومعالجة أى موضوع إذا كان للمشكلة متطلب عقلى أقل من أو يساوى سعتهم العقلية ، وعلى النقيض فإنهم يفشلون في حل أية مشكلة إذا كان المتطلب العقلى للمشكلة أعلى من سعتهم العقلية .

تعقيب :

تتأثر السعة العقلية بعوامل النمو والخبرة وتفاعلهما معًا ، ويمكن زيادة كفاءة السعة العقلية في تشغيل المعلومات وتجهيزها عن طريق تنظيم المعلومات والمفاهيم العلمية وتنسيقها في صورة وحدات ذات معنى بحيث لا يمثل حملًا زائداً عليها ؛ مما يسهل عملية الفهم والاستيعاب للمعلومات والمفاهيم العلمية ، كما أن وجود حمولة زائدة على الذاكرة سواء أكانت الحمولة داخلية متمثلة في استبقاء المعلومات لفترة طويلة في الذاكرة أم حمولة خارجية متمثلة في زيادة المتطلبات المعرفية لأى سؤال أو مشكلة تواجه المتعلم بشكل يفوق سعته العقلية من أهم أسباب انخفاض مستوى السعة العقلية للمتعلمين.

خطوات البحث:

اتبع الباحث الخطوات التالية :

١- تجميع الأطر النظرية ، والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المعتقدات المعرفية ، والضغوط الأكاديمية ، والسعة العقلية ، والإفادة منها في صياغة الإطار النظري للبحث.

٢- إعداد أدوات البحث وتطبيقها على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها.

٣ - اختيار عينة البحث الأساسية من طلاب كلية التربية جامعة المنيا.

٤- تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية ، والضغوط الأكاديمية ، والسعة العقلية على طلاب الفرقة الأولى كلية التربية.

٥ - إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لاختبار صحة فروض البحث ، واستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

٦ -صيغت مجموعة من التوصيات التربوية في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

العينة الاستطلاعية :

تم اختيار عينة من طلاب وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية – جامعة المنيا، بهدف التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث المستخدمة (مقياس المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية ومقياس السعة العقلية)، وتعرُّف مدى وضوح تعليمات وعبارات المقاييس المستخدمة، وفهمها من قِبل الطلاب، وبلغ عددها (٣٢٠) طالبًا وطالبة للعام الجامعي(٢٠١٨ -٢٠١٩م)، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية(١٩.٧٦) وانحراف معياري قدره (١.٤٧) سنة.

فروض البحث:

تمت صياغة فروض البحث وفقًا لتوجهات الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي:

١ -تتوافر المعتقدات المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى كل من طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية.

٢ - لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من النوع:(ذكور، وإناث)، ومستوى السعة العقلية(مرتفعة، منخفضة) والتفاعل بينهما في المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية – جامعة المنيا.

٣ -تسهم أبعاد المعتقدات المعرفية والضغوط الأكاديمية بنسب إسهام مختلفة من التباين المشترك في التحصيل الدراسي لدى كل من: طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية.

-أدوات البحث

١-مقياس المعتقدات المعرفية : Cognitive Beliefs Questionnaire (EBQ)

وهو من إعداد Wood & Kardash (2002)، تعريب السيد محمد أبو هاشم ويتكون من (٣٨) بندًا موزعة على خمسة أبعاد، وهى: سرعة اكتساب المعرفة Speed of Knowledge Acquisition (٨) بنود، وبنية المعرفة Structure of Knowledge (١١) بندًا، وتفسير وتعديل المعرفة Knowledge Construction & Modification (١١) بندًا، وخصائص الطلاب الناجحين Characteristics of Successful Students (٥) بنود، والحقيقة الموضوعية Objective Truth (٣) بنود. وهى من نوع التقرير الذاتى يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس

خماسى التدريج: (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١). ويوضح جدول (١) توزيع البنود على مقياس المعتقدات المعرفية.

جدول (١) توزيع بنود مقياس المعتقدات المعرفية

الأبعاد	البنود
سرعة اكتساب المعرفة	٣، ٧، ١١، ١٦، ١٨، ٢٤، ٣٤، ٣٨
بنية المعرفة	٤، ٥، ١٢، ١٣، ٢١، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٦
تفسير وتعديل المعرفة	٢، ٦، ٨، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٣٢، ٣٧
خصائص الطلاب الناجحين	١٤، ١٧، ١٩، ٢٩، ٣٥
الحقيقة الموضوعية	١، ٩، ٢٧

التجانس الداخلى كمؤشر للصدق

تم حساب التجانس الداخلي Internal Contingency كمؤشر للصدق بايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة ويوضح جدول (٢) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه.

جدول (٢) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه

البعد	البند	معامل الارتباط	البعد	البند	معامل الارتباط	البعد	البند	معامل الارتباط
سرعة اكتساب المعرفة	٣	**٠.٥٤١	بنية المعرفة	٤	**٠.٤٦٦	تفسير وتعديل المعرفة	٢	**٠.٤٢٠
	٧	**٠.٤١٠		٥	**٠.٥٨٩		٦	**٠.٤٧٣
	١١	**٠.٥٧٤		١٢	**٠.٥١٨		٨	**٠.٦٢٥
	١٦	**٠.٥٤٩		١٣	**٠.٦١٤		١٠	**٠.٤٩٨
	١٨	**٠.٥٩٠		٢١	**٠.٥٢٨		١٥	**٠.٤٨٤
	٢٤	**٠.٦١١		٢٦	**٠.٥٨٢		٢٠	**٠.٦٣٣
	٣٤	**٠.٦٢٨		٢٨	**٠.٤٧٢		٢٢	**٠.٤٧٩
	٣٨	**٠.٦٠٩		٣٠	**٠.٤٧٩		٢٣	**٠.٤٩٥
				٣١	**٠.٥٤٧		٢٥	**٠.٤٧٠
				٣٣	**٠.٤٦٥		٣٢	**٠.٥٢٣
				٣٦	**٠.٤٣٨		٣٧	**٠.٦٠٦
خصائص الطلاب	١٤	**٠.٥٧٨	الحقيقة الموضوعية	١	**٠.٤٧٦			
	١٧	**٠.٦١٠		٩	**٠.٥٣٩			
	١٩	**٠.٥٣١		٢٧	**٠.٥٨٨			
	٢٩	**٠.٥٢٧						

البعد	البند	معامل الارتباط	البعد	البند	معامل الارتباط	البعد	البند	معامل الارتباط
	٣٥	**٠.٦٣٧						

** دال عند (٠.٠١).

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، ويحقق هذا درجة مرتفعة من التجانس الداخلي للبنود.

.ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس المعتقدات المعرفية بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لدرجات عينة التقنين للأبعاد الفرعية كل على حدة، ويوضح جدول (٣) معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات المعرفية.

جدول (٣) معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات المعرفية.

م	الأساليب	معامل ثبات الفا	م	الأساليب	معامل ثبات الفا
١	سرعة اكتساب المعرفة	٠.٦٤٧	٤	خصائص الطلاب الناجحين	٠.٥٤٨
٢	بنية المعرفة	٠.٤٨٩	٥	الحقيقة الموضوعية	٠.٥٥٩
٣	تفسير وتعديل المعرفة	٠.٦٣٠		المقياس الكلي	٠.٦٩٥

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هي معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠.٤٨٩ : ٠.٦٤٧)، والمقياس الكلي (٠.٦٩٥).

٢- مقياس الضغوط الأكاديمية (إعداد وتقنين: الباحث)

أ - هدف المقياس : هدف هذا المقياس إلى قياس الضغوط الأكاديمية للطلاب، ويعبر عنه بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس الضغوط الأكاديمية.

ب - خطوات إعداد المقياس:

تم بناء بنود مقياس الضغوط الأكاديمية وفقًا للخطوات التالية:

-تمت مراجعة بعض مقاييس الضغوط الدراسية المتاحة في البيئة العربية (علي حسين بدارى، ١٩٩٧)، (عماد أحمد حسن، سليمان محمد سليمان،١٩٩٧)،(رشاد على عبد العزيز موسى، عبد المحسن عبد الحميد إبراهيم، ٢٠٠١)، ومحاولة الاستفادة منها في بناء المقياس.

-القيام بدراسة استطلاعية على مجموعة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية بهدف تعرف مصادر الضغوط المرتبطة بالدراسة التي يواجهونها وتؤثر تأثيراً واضحًا في إنجازهم الأكاديمي، وذلك من خلال سؤال مفتوح مضمونه: "اذكر أهم مصادر الضغوط التي تقابلك أثناء الدراسة؟".

- تم تحليل استجابات الطلاب، فتبين أن هذه الاستجابات يمكن حصرها كما يلي وفقًا لمصادر الضغوط المرتبطة بالدراسة:

- ضغوط أكاديمية مرتبطة بالنظام الدراسي: ويقصد بها ازدحام الجدول الدراسي، وكثرة المقررات الدراسية، وتداخل المقررات الدراسية، والالتحاق بالكلية بناء على الدرجة وليس الرغبة، وعدم وجود خدمات لإرشاد والتوجيه الدراسي، وصعوبة اختيار الكلية، وعدم وضوح الخطة الدراسية، وصدور قرارات دون علم الطلاب.

-ضغوط أكاديمية مرتبطة بالامتحانات والتقويم: يقصد بها ازدحام جداول الامتحانات، وصعوبتها، وانتشار ظاهرة الغش، وصعوبة الإجابة على الامتحانات الشفوية، وتركيز الامتحانات على بعض جوانب المقرر، والمعاناة من القلق والخوف، وضعف المراقبة.

-ضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية: يقصد بها صعوبة محتوى المقررات، وازدحامها، وتكرار موضوعاتها، وسوء توزيعها، وتركيزها على الجانب النظرى، وغموض أهدافها ، وافتقارها إلى تنمية الإبداع، وعدم ارتباطها بالحياة.

-ضغوط أكاديمية مرتبطة بعملية التدريس: ويقصد بها قلة الكفايات العملية والمهارات التدريسية للأساتذة، وازدحام قاعات الدراسة، وعدم توفر الكتب الجامعية أو تأخير توزيعها على الطلاب حتى وقت الامتحانات.

ج - وصف المقياس : يتكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٢) عبارة تم تصنيفها تحت أربعة أبعاد، وهي: ضغوط أكاديمية مرتبطة بالنظام الأكاديمي، وضغوط أكاديمية مرتبطة بالامتحانات والتقويم، وضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية، وضغوط أكاديمية مرتبطة بعملية التدريس وتكون كل بُعد من الأبعاد من (٨) بنود وتتم الاستجابة لبنود المقياس وفق تدريج ثلاثي: (نعم تنطبق ، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق على)، ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة جيداً، ويضع علامة

(√) تحت الاختيار الذي تنطبق العبارة عليه ، ويتم التصحيح بحيث تقابل بدائل الإجابة (نعم تنطبق ، إلى حد ما ، لا تنطبق على) الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب، ويجمع درجات كل بُعد للحصول على درجة هذا البُعد، ومن مجموع درجات الأبعاد نحصل على الدرجة الكلية للطالب في المقياس.

التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس :

- **صدق التحليل العاملي:** بعد تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية على عينة التقنين، وتصحيحه وفقًا لتقدير الدرجات السابق ذكرها، تم حساب صدق التحليل العاملي لمصفوفة ارتباط درجات الطلاب على المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS)، ولإعطاء معنى نفسي، وتفسير علمي مقبول، فقد تم تدويرها تدويراً مائلًا باستخدام طريقة البروماكس Promax ، ومن أجل استخراج عوامل تتسم بالاستقرار والنقاء، اعتمد الباحث على المحكات التالية لتحديد هذه العوامل:

- الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤ ١ . - الإبقاء على العبارات ذات التشبع ≤ ٠.٣٠
- حذف العبارات المتشبعة على أكثر من عامل.

واعتماداً على المحكات السابقة، تمّ استخلاص ستة عوامل رئيسة، وتم حذف العبارات (٦ ، ٣٢)؛ وذلك لعدم تشبعها على أي عامل، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس(٣٠) عبارة بدلًا من (٣٢)، وللحصول على عوامل قوية نقية وعبارات متجانسة عامليًا؛ لم يأخذ الباحث بمبدأ التشبع الأعلى للعبارة، وذلك بالنسبة للعبارات المشبّعة على أكثر من عامل، بل قام بحذف هذه العبارات، ثم أعاد التحليل العاملي مرة أخرى بعد إعادة ترتيب العبارات لاستجابات العينة على العبارات المتبقية، وتمّ الحصول على خمسة عوامل رئيسة بلغ تباينها(٣٦.٣٥٨٪) من التباين الكلي، ويوضح جدول (٤) مصفوفة العوامل لمفردات مقياس الضغوط الأكاديمية.

جدول (٤)
مصفوفة العوامل لمفردات مقياس الضغوط الأكاديمية بعد حذف التشبعات أقل من ٠.٣٠ ن (٣٢٠)

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١				٠.٥٠٩	١٦		٠.٧٢٩		
٢				٠.٦٦٧	١٧		٠.٥٤٢		
٣				٠.٦٢١	١٨		٠.٦٢٩		
٤				٠.٥٠٤	١٩		٠.٦١٦		

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٥				٠.٤٢٧	٢٠		٠.٥٠٦		
٦				٠.٤٨٧	٢١		٠.٦٣٢		
٧				٠.٦٥٤	٢٢		٠.٤٧٨		
٨	٠.٧٥٥				٢٣		٠.٥٢٩		
٩	٠.٦١٣				٢٤			٠.٥٦٧	
١٠	٠.٦٥٩				٢٥			٠.٦٥٣	
١١	٠.٥٨٩				٢٦			٠.٦٠٩	
١٢	٠.٧٤٧				٢٧			٠.٦٥٤	
١٣	٠.٦٣٤				٢٨			٠.٥١٧	
١٤	٠.٦٧٨				٢٩			٠.٧٠١	
١٥	٠.٦٤٧				٣٠			٠.٦١٢	
الجزر الكامن						٣.٥٦١	٣.٢١٠	٢.٦٧٦	٢.١٨٨
نسبة التباين						١١.١٢٨	١٠.٠٣١	٨.٣٦٢	٦.٨٣٧
المتجمع الصاعد						١١.١٢٨	٢١.١٥٩	٢٩.٥٢١	٣٦.٣٥٨

يتضح من جدول (٤) أن التحليل العاملي أسفر عن وجود أربعة عوامل هي نفسها التي تم بناء المقياس في ضوئها : العامل الأول من رقم (٨ : ١٥) ويسمى ضغوط أكاديمية مرتبطة بالامتحانات والتقويم ، وتراوحت تشبعات هذا العامل من(٠.٥٨٩ : ٠.٧٥٥)، والعامل الثاني من رقم (١٦ : ٢٣) ويسمى ضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية ، وتراوحت تشبعات هذا العامل من(٠.٤٧٨ : ٠.٧٢٩)، والعامل الثالث من رقم (٢٤ : ٣٠) ويسمى ضغوط أكاديمية مرتبطة بعملية التدريس ، وتراوحت تشبعات هذا العامل من (٠.٥١٧ : ٠.٧٠١)، والعامل الرابع من (١ : ٧) ويسمى ضغوط أكاديمية مرتبطة بالنظام الدراسي ، وتراوحت تشبعات هذا العامل من (٠.٤٢٧ : ٠.٦٦٧).

يتبين مما سبق أن مقياس الضغوط الأكاديمية صادق صدقًا عامليًا ، فقد كانت كل عبارة متشبعة على عاملٍ واحدٍ فقط من العوامل الخمسة للمقياس وبدرجة عالية وقد فسرت العوامل الخمسة (٣٦.٣٥٨٪) من التباين الكلي.

.ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ على درجات طلاب عينة التقنين للأبعاد الفرعية كل على حدة وللمقياس الكلي، ويوضح جدول (٥) معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس الضغوط الأكاديمية للأبعاد الفرعية كل على حدة وللمقياس الكلي:

جدول (٥) معاملات ألفا ـ كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس الضغوط الأكاديمية وللمقياس الكلي

م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا	م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا
١	ضغوط أكاديمية مرتبطة بالامتحانات والتقويم	٠.٦٥٧	٣	ضغوط أكاديمية مرتبطة بعملية التدريس	٠.٧٧٠
٢	ضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية	٠.٦٨٢	٤	ضغوط أكاديمية مرتبطة بالنظام الدراسي	٠.٦٧١
	المقياس ككل	٠.٨٩١			

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس تعبر عن ثبات مقبول، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠.٦١٥ : ٠.٧٨٩)، و(٠.٨٣١) للمقياس الكلي وهي قيم مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس.

هـ. <u>الصورة النهائية للمقياس</u> :

تكون مقياس الضغوط الأكاديمية في صورته النهائية من (٣٠)عبارة موزعة على أربعة أبعاد، هي: ضغوط أكاديمية مرتبطة بالنظام الأكاديمي، ضغوط أكاديمية مرتبطة بالامتحانات والتقويم، ضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية، ضغوط أكاديمية مرتبطة بعملية التدريس ، ويتم التصحيح في ضوء الدرجات السابق ذكرها؛ ومن ثم تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٠ – ٩٠).

٣- اختبار الأشكال المتقاطعة لقياس السعة العقلية إعداد Juan Pascual – Leone **تعريب وتقنين (إسعاد عبد العظيم البنا، وحمدي عبد العظيم البنا: ١٩٩٠) .**

أ -<u>هدف المقياس</u> :

يهدف هذا الاختبار لقياس السعة العقلية، ويعتمد في تصميمه علي نظرية العوامل البناءة "Pascual – Leone's Theory of Can structive Operators" والتي تعتمد علي الانتباه المركزي أو الذاكرة العاملة (الفعالة) Working Memory والتي تسمى بعامل M والذي تزداد قوته بزيادة السن، ويعتبر مسؤولًا عن التطور النمائي خلال مراحل بياجيه.

ب - <u>وصف المقياس</u> :

قام بتصميم هذا المقياس عالم النفس الكندي جان باسكاليوني Juan Pascual – Leone وترجمه للبيئة العربية (إسعاد البنا وحمدي البنا :١٩٩٠)، ويتكون من (٣٦) بنداً، ويتكون كل بند من مجموعتين من الأشكال الهندسية البسيطة، المجموعة اليمنى وهي مجموعة تقديمية Presentation Set والمجموعة اليسرى وهي مجموعة اختباريه Test Set تحتوي المجموعة اليمنى علي عدد متغير من الأشكال، كل شكل منها منفصل عن الآخر (غير متداخل)، أما المجموعة اليسرى فهي تحتوي على نفس هذه الأشكال الموجودة في المجموعة اليمنى ولكنها مرتبة بشكل متداخل بحيث توجد منطقة تقاطع مشتركة Common area of Intersection والتي تتواجد داخل كل هذه الأشكال في الوقت نفسه، وتكون مهمة المفحوص هي تعرف منطقة التقاطع هذه ووضع علامة بداخلها، ويتكون هذا الاختبار من(٣٦) سؤالا توزع في سبعة مستويات.

ج -<u>تطبيق الاختبار وتصحيحه</u> :

يطبق اختبار الأشكال المتقاطعة بصورة فردية أو جماعية، ويعطى كل مفحوص كتيب اختبار الأشكال المتقاطعة مع قلم أحمر، مع ملاحظة أن تكون صفحات كتيب الاختبار سميكة بشكل كاف، لمنع ظهور الأشكال من الصفحة التالية، وفي حالة إذا كان الورق المستخدم شفافًا ؛ فيعطي المفحوص قطعة ورق بيضاء سميكة لوضعها تحت الصفحة التي يعمل بها، وتم تصحيح كل فقرة بحيث تحتسب صحيحة أو خطأ، ثم تحتسب بعد ذلك النتيجة الكلية للاختبار:

- تحتسب الفقرة علي أنها صحيحة إذا كانت هناك علامة داخل منطقة التقاطع المشتركة بين أشكال المجموعة الاختبارية على أن تكون هذه العلامة غير ممتدة إلى منطقة أخرى غير منطقة التقاطع المشتركة بالإضافة إلى عدم وجود علامات أخرى في أشكال المجموعة الاختبارية .
- تحتسب الفقرة علي أنها خطأ في حالة عدم وجود علامة بمنطقة التقاطع المشتركة بين أشكال المجموعة الاختبارية، أو في حالة تحديد المفحوص بشكل أو أكثر من أشكال المجموعة الاختبارية، أو في حالة وضع نقطة أو أكثر بين أشكال المجموعة الاختبارية حتى ولو كانت هذه النقاط خفيفة، وكذلك تحتسب الفقرة على أنها خطأ في حالة وجود أي دليل، أو أية علامة على أنه قد تم مسح أية علامة أو أية نقطة موضوعة في مكان خاطئ، أو في حالة وجود النقطة على الخط بدلًا من وجودها داخل منطقة التقاطع المشتركة، أو في حالة امتداد النقطة من المنطقة الصحيحة إلى منطقة أخري مجاورة لها .

د -زمن الاختبار:

الاختبار غير محدد الوقت، وينتهي غالبية المفحوصين من الاختبار في حوالي(٣٠) دقيقة، ولكن يوجد بعض المفحوصين المتأخرين نسبيًا، وفي لحظة معينة يجب أن تجمع الاختبارات ويُعطى المفحوصون الذين لم ينتهوا بعد من الاختبارات فرصة أخرى فيما بعد فرديًا لإنهاء الاختبار، وعمومًا تتطلب إجابة الاختبار من (٤٠: ٦٠) دقيقة، وذلك فضلا عن إلقاء التعليمات.

هـ -صدق الاختبار

تم حساب صدق اختبار الأشكال المتقاطعة في البيئة العربية، حيث قامت إسعاد البنا، وحمدي البنا :١٩٩٠) بحسابه عن طريق النظر في النسبة المئوية لعدد فقرات كل مستوى، والتي اجتازتها كل مجموعة من مجموعات الأعمار المختلفة، كما قامت كل من: (عزة محمد عبده حله، خديجة ضيف الله القرشي،٢٠١١) بحساب معامل صدق اختبار الأشكال المتقاطعة على طلاب الجامعة بطريقة الارتباط الثنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة ودرجة الاختبار الكلي، كما قامت (نجلاء عبد الله إبراهيم،٢٠١٤) بحساب صدق اختبار الأشكال المتقاطعة على عينة من طلاب كلية التربية بالإسماعلية، بطريقة الارتباط الثنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة ودرجات الاختبار نفسه.

وقام الباحث بتطبيق المقياس على نفس طلاب العينة الاستطلاعية الذينُ طبق عليهم مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس الضغوط الأكاديمية، ثم تم حساب معامل الارتباط كمؤشر للصدق، بين كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار، وتراوحت قيم معامل الارتباط للعبارات بين (٠.٣٢١ – ٠.٥٣٧) وكانت هذه القيم ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعد مؤشراً على تجانس عبارات الاختبار؛ مما يشير إلى صدق الاختبار.

و - ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات اختبار الأشكال المتقاطعة من خلال طريقة التجزئة النصفية في البيئة الإنجليزية، وكذلك باستخدام معامل الثبات ألفا لكرونباخ من قبل معد الاختبار، أما البيئة المصرية، فقد قامت(إسعاد عبدالعظيم البنا، وحمدي عبدالعظيم البنا :١٩٩٠) بحساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٤) باستخدام التجزئة النصفية و (٠.٨٦) باستخدام معامل الثبات

ألفا، كما قام (أبو السعود محمد أحمد :١٩٩٢) بحساب ثبات اختبار الأشكال المتقاطعة على عينة من طلاب كلية التربية ببنها باستخدام معامل ألفا، وقد بلغ معامل الثبات(٠.٥٣٣)، وكذلك قامت كل من (عزة محمد عبده حله، خديجة ضيف الله القرشي:٢٠١١) بحساب ثبات اختبار الأشكال المتقاطعة على عينة من طلاب الجامعة باستخدام معامل ألفا، وقد بلغت قيمة هذا المعامل (٠.٨١٠).

وقام الباحث بتطبيق المقياس على نفس طلاب العينة الاستطلاعية، ثم تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، وقد بلغ معامل ألفا (٠.٦٤٨)؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

عينة البحث الأساسية :

تم اختيار عينة من طلاب وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية – جامعة المنيا، وبلغ عددها (٢٦٠) طالبًا وطالبة منهم(١٤٠) طالبًا وطالبة مرتفعي السعة العقلية، و(١٢٠) طالبًا وطالبة منخفضي السعة العقلية، للعام الجامعي(٢٠١٨ -٢٠١٩م) ، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية(٢٠.٢١) وانحراف معياري قدره (١.١٢) سنة.

نتائج البحث وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على أنه : تتوافر المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية كل على حده.

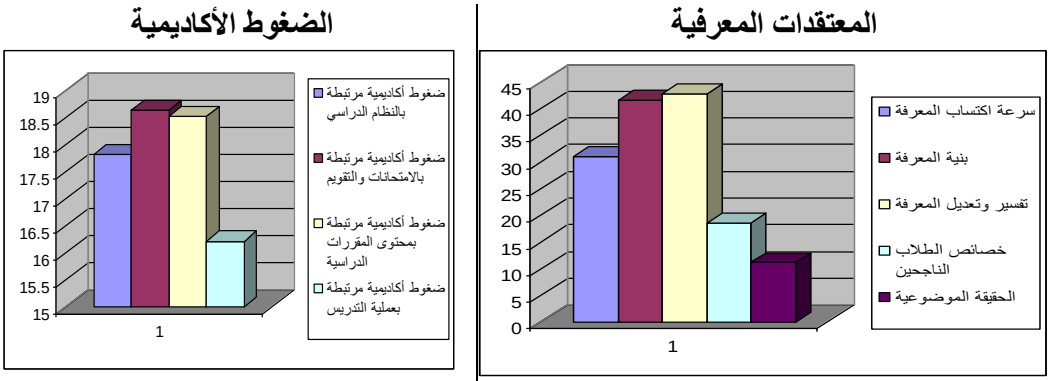
وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار" ت" للعينة الواحدة (One-sample T test)، باختيار قيمة اختبارية لكل متغير، وهي عادة تكون القيمة المحايدة أو الوسيطية (عدد العبارات للبُعد× الدرجة الوسيطية للعبارة)، وبهذا يمكن التأكد من توافر متغيرات البحث عندما تكون قيمة "ت" الناتجة موجبة ودالة، ويوضح جدول (٦ ، ٧) النتائج.

أولا: مرتفعي السعة العقلية.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لمتغيرات البحث للطلاب مرتفعي السعة العقلية (ن=١٤٠)

المتغير		القيمة الاختبارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعتقدات المعرفية	سرعة اكتساب المعرفة	٢٤	٣٠.٨٩	٥.٨٨	١٣.٨٥	٠.٠٠
	بنية المعرفة	٣٣	٤١.٥٧	٧.٣٠	١٣.٨٩	٠.٠٠
	تفسير وتعديل المعرفة	٣٣	٤٢.٦٢	٦.٧١	١٦.٩٤	٠.٠٠
	خصائص الطلاب الناجحين	١٥	١٨.٤٨	٣.٥٩	١١.٤٧	٠.٠٠

المتغير		القيمة الاختبارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	الحقيقة الموضوعية	٩	١١.١٥	٢.٦٣	٩.٦٦	٠.٠٠
الضغوط الأكاديمية	المرتبطة بالنظام الدراسي	١٤	١٧.٨١	١.٨١	٢٤.٨٨	٠.٠٠
	المرتبطة بالامتحانات والتقويم	١٦	١٨.٦٣	٢.٨٣	١١.٠١	٠.٠٠
	المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية	١٦	١٨.٥٢	٢.٣٢	١٢.٨٥	٠.٠٠
	المرتبطة بعملية التدريس	١٤	١٦.٢٢	٢.٢٥	١١.٦٧	٠.٠٠



شكل (١) المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث للطلاب مرتفعي السعة العقلية

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لمتغيرات البحث؛ مما يدل على توافر أبعاد المعتقدات المعرفية وكذلك أبعاد الضغوط الأكاديمية، كما أن هناك اختلافات بين متوسطات درجات أداء طلاب الفرقة الأولى مرتفعي السعة العقلية على مقياس المعتقدات المعرفية وبمقارنة المتوسطات الموجودة في جدول (٦) نجد أن معتقدات تفسير وتعديل المعرفة حصلت على أعلى متوسط (٤٢.٦٢) واحتلت الترتيب الأول، يليها معتقدات بنية المعرفة (٤١.٥٧) ، ثم سرعة اكتساب المعرفة (٣٠.٨٩)، ثم معتقدات خصائص الطلاب الناجحين(١٨.٤٨)، في حين كانت معتقدات الحقيقة الموضوعية أقل المعتقدات المعرفية(١١.١٥) أي أن طلاب الفرقة الأولى مرتفعي السعة العقلية تتمثل معتقداتهم المعرفية بالترتيب (تفسير وتعديل المعرفة، بنية المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، خصائص الطلاب الناجحين، الحقيقة الموضوعية.

- **أن هناك اختلافات بين متوسطات درجات أداء طلاب الفرقة الأولى مرتفعي السعة العقلية على مقياس الضغوط الأكاديمية وبمقارنة المتوسطات الموجودة في جدول (٦) نجد أن الضغوط الأكاديمية**

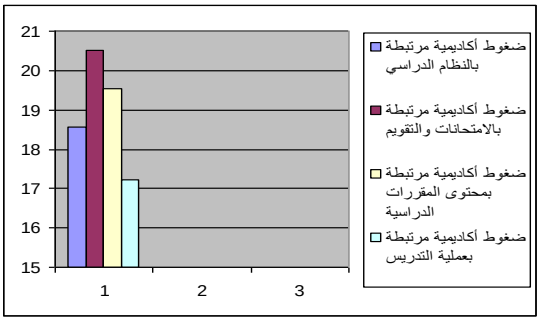
المرتبطة بالامتحانات والتقويم حصلت على أعلى متوسط (١٨.٦٣) واحتلت الترتيب الأول، يليها الضغوط الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية (١٨.٥٢) ، وبعد ذلك الضغوط الاكاديمية المرتبطة بالنظام الدراسي (١٧.٨١)، في حين كانت الضغوط أكاديمية المرتبطة بعملية التدريس أقل الضغوط الأكاديمية (١٦.٢٢)أي أن طلاب الفرقة الأولى مرتفعي السعة العقلية تتمثل ضغوطهم الأكاديمية بالترتيب (الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالامتحانات والتقويم ، الضغوط الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية ، الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالنظام الدراسي ، الضغوط أكاديمية المرتبطة بعملية التدريس.

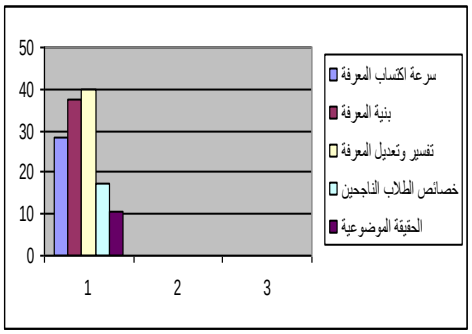
ثانيًا: منخفضي السعة العقلية.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لمتغيرات البحث للطلاب منخفضي السعة العقلية (ن=١٢٠)

المتغير		القيمة الاختبارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعتقدات المعرفية	سرعة اكتساب المعرفة	٢٤	٢٨.٤٤	٤.٢٧	١١.٣٧	٠.٠٠
	بنية المعرفة	٣٣	٣٧.٥٥	٦.٥٧	٧.٥٨	٠.٠٠
	تفسير وتعديل المعرفة	٣٣	٣٩.٩٠	٦.١٠	١٢.٣٩	٠.٠٠
	خصائص الطلاب الناجحين	١٥	١٧.١٥	٣.٦٨	٦.٤٢	٠.٠٠
	الحقيقة الموضوعية	٩	١٠.٥٨	٢.٧٥	٦.٢٨	٠.٠٠
الضغوط الأكاديمية	المرتبطة بالنظام الدراسي	١٤	١٨.٥٧	٢.٠١	٢٤.٨١	٠.٠٠
	المرتبطة بالامتحانات والتقويم	١٦	٢٠.٥٠	٢.٨١	١٧.٥٥	٠.٠٠
	المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية	١٦	١٩.٥٥	٢.٥٤	١٥.٢٨	٠.٠٠
	المرتبطة بعملية التدريس	١٤	١٧.٢٢	٢.١٢	١٦.٦٦	٠.٠٠

المعتقدات المعرفية | الضغوط الأكاديمية





شكل (٢) المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث للطلاب منخفضي السعة العقلية

يتضح من جدول (٧) ما يلي :

وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لمتغيرات البحث ؛ مما يدل على توافر أبعاد المعتقدات المعرفية وكذلك أبعاد الضغوط الأكاديمية، كما أن هناك اختلافات بين متوسطات درجات أداء طلاب الفرقة الأولى منخفضي السعة العقلية على مقياس المعتقدات المعرفية وبمقارنة المتوسطات الموجودة في جدول (٧) نجد أن معتقدات تفسير وتعديل المعرفة حصلت على أعلى متوسط (٣٩.٩٠) واحتلت الترتيب الأول، يليها معتقدات بنية المعرفة (٣٧.٥٥) ، وبعد ذلك سرعة اكتساب المعرفة (٢٨.٤٤)، ثم معتقدات خصائص الطلاب الناجحين(١٧.٨٩)، في حين كانت معتقدات الحقيقة الموضوعية أقل المعتقدات المعرفية(١٠.٥٨) أي أن طلاب الفرقة الأولى منخفضي السعة العقلية تتمثل معتقداتهم المعرفية بالترتيب (تفسير وتعديل المعرفة، بنية المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، خصائص الطلاب الناجحين، الحقيقة الموضوعية.

- **أن هناك اختلافات بين متوسطات درجات أداء طلاب الفرقة الأولى منخفضي السعة العقلية على مقياس الضغوط الأكاديمية وبمقارنة المتوسطات الموجودة في جدول (٧) نجد أن الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالامتحانات والتقويم حصلت على أعلى متوسط (٢٠.٥٠) واحتلت الترتيب الأول، يليها الضغوط الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية (١٩.٥٥) ، وبعد ذلك الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالنظام الدراسي (١٨.٥٧)، في حين كانت الضغوط أكاديمية المرتبطة بعملية التدريس أقل الضغوط الأكاديمية (١٧.٢٢)أي أن طلاب الفرقة الأولى منخفضي السعة العقلية تتمثل ضغوطهم الأكاديمية بالترتيب (الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالامتحانات والتقويم ، الضغوط**

الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية، الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالنظام الدراسي، الضغوط أكاديمية المرتبطة بعملية التدريس.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص هذا الفرض على " لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من النوع(ذكور، وإناث)، ومستوى السعة العقلية(مرتفعة، منخفضة)والتفاعل بينهما في المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية – جامعة المنيا.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي ٢×٢ (تبعا للنوع ومستوى السعة العقلية) لبيان أثر متغيري مستوى السعة العقلية والنوع والتفاعل بينهما في المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي كل على حدة. وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (٨)

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي لمتغيرات البحث تبعا للنوع و مستوى السعة العقلية ن=٢٦٠)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
سرعة اكتساب المعرفة	النوع (ذكور-إناث) .	٦.٣٧٨	١	٦.٣٧٨	٠.٠٠٢	٠.٩٦٠	-
	مستوى السعة(مرتفع-منخفض).	٣٠٤.٥٧	١	٣٠٤.٥٧	١١.٢١	٠.٠٠١	٠.٠٤٢
	التفاعل بينهما.	٣٩.٢٧	١	٣٩.٢٧	١.٤٤	٠.٢٣٠	-
	تباين الخطأ.	٦٩٥٤.٧٤	٢٥٦	٢٧.١٦			
	التباين الكلي.	٧٣٨٣.٢١	٢٥٩				
بنية المعرفة	النوع (ذكور-إناث).	١١.٣١	١	١١.٣١	٠.٢٣	٠.٦٢٩	-
	مستوى السعة(مرتفع-منخفض).	٧٢٣.٦٠	١	٧٢٣.٦٠	١٤.٩٤	٠.٠٠٠	٠.٠٥٥
	التفاعل بينهما.	١٦٤.٣٢	١	١٦٤.٣٢	٣.٣٩	٠.٠٦٧	-
	تباين الخطأ.	١٢٣٩١.٩١	٢٥٦	٤٨.٤٠			
	التباين الكلي.	١٣٦٠٨.٥٠	٢٥٩				
تفسير وتعديل المعرفة	النوع (ذكور-إناث) .	٥٥.٠٤	١	٥٥.٠٤	١.٣٢	٠.٢٥٠	-
	مستوى السعة(مرتفع-منخفض).	٥١٠.٨٩	١	٥١٠.٨٩	١٢.٣١	٠.٠٠١	٠.٠٤٦
	التفاعل بينهما.	٢٠.٨٥	١	٢٠.٨٥	٠.٥٠	٠.٤٧٩	-
	تباين الخطأ.	١٠٦٢٠.٠٧	٢٥٦	٤١.٤٨			
	التباين الكلي.	١١١٨٠.٥٥	٢٥٩				
القلق الاختباري	النوع (ذكور-إناث) .	٧.٦٧	١	٧.٦٧	٠.٥٧	٠.٤٤٨	-
	مستوى السعة(مرتفع-	٦٧.٥٤	١	٦٧.٥٤	٥.٠٨	٠.٠٢٥	٠.٠١٩

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
	منخفض).						
	التفاعل بينهما.	١.٧١	١	١.٧١	٠.١٢	٠.٧٢٠	-
	تباين الخطأ.	٣٤٠٠.٣٠	٢٥٦	١٣.٢٨			
	التباين الكلي.	٣٥٢٢.٨١	٢٥٩				
سرعة اكتساب المعرفة	النوع (ذكور-إناث) .	٢.١٦	١	٢.١٦	٠.٢٩٦	٠.٥٨٧	-
	مستوى السعة(مرتفع-منخفض).	١١.٨١	١	١١.٨١	١.٦١	٠.٢٠٥	-
	التفاعل بينهما.	٠.١٣٩	١	٠.١٣٩	٠.٠١٩	٠.٨٩٠	-
	تباين الخطأ.	١٨٧١.٥٠	٢٥٦	٧.٣١١			
	التباين الكلي.	١٨٩٤.٩٨	٢٥٩				
ضغوط أكاديمية مرتبطة بالنظام الدراسي	النوع (ذكور-إناث) .	١.١٦٥	١	١.١٦٥	٠.٣١	٠.٥٧٣	-
	مستوى السعة(مرتفع-منخفض).	٣٦.٣١	١	٣٦.٣١	٩.٩٤	٠.٠٠٢	٠.٠٣٧
	التفاعل بينهما.	٧.٣٦	١	٧.٣٦	٢.٠١	٠.١٥٧	-
	تباين الخطأ.	٩٣٤.٥٤	٢٥٦	٣.٦٥			
	التباين الكلي.	٩٧٩.٨٨	٢٥٩				
ضغوط أكاديمية مرتبطة بالامتحانات والتقويم	النوع (ذكور-إناث) .	١١.٧٢	١	١١.٧٢	١.٤٦	٠.٢٢٧	-
	مستوى السعة(مرتفع-منخفض).	١٤١.٨٣	١	١٤١.٨٣	١٧.٧٧	٠.٠٠٠	٠.٠٦٥
	التفاعل بينهما.	١.٠١	١	١.٠١	٠.١٢	٠.٧٢٢	-
	تباين الخطأ.	٢٠٤٢.٧٠	٢٥٦	٧.٩٧			
	التباين الكلي.	٢٢٨٣.٠٠	٢٥٩				
ضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية	النوع (ذكور-إناث) .	١٠.٦٣	١	١٠.٦٣	١.٨٠	٠.١٨١	-
	مستوى السعة(مرتفع-منخفض).	٣٥.١٨	١	٣٥.١٨	٥.٩٥	٠.٠١٥	٠.٠٢٣
	التفاعل بينهما.	٠.٧٨	١	٠.٧٨	٠.١٣	٠.٧١	-
	تباين الخطأ.	١٥١١.٦٣	٢٥٦	٥.٩٠			
	التباين الكلي.	١٥٩٢.٠٠	٢٥٩				
ضغوط أكاديمية مرتبطة بعملية التدريس	النوع (ذكور-إناث) .	١٣.٦٧	١	١٣.٦٧	٢.٨٦	٠.٠٩٢	-
	مستوى السعة(مرتفع-منخفض).	٧٧.٣٤	١	٧٧.٣٤	١٦.٢٠	٠.٠٠٠	٠.٠٦٠
	التفاعل بينهما.	٢.٢٧	١	٢.٢٧	٠.٤٧٧	٠.٤٩٠	-
	تباين الخطأ.	١٢٢١.٥٩	٢٥٦	٤.٧٧			
	التباين الكلي.	١٣٠٤.١٣	٢٥٩				
التحصيل	النوع (ذكور-إناث) .	١٣٠.٧٤	١	١٣٠.٧٤	١.٧٨	٠.١٨٣	-

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الدراسي	مستوى السعة(مرتفع-منخفض).	٤٣٠١.٧٢	١	٤٣٠١.٧٢	٥٨.٧٢	٠.٠٠٠	٠.١٨٧
	التفاعل بينهما.	٦١٩.٩١	١	٦١٩.٩١	٨.٤٦	٠.٠٠٤	٠.٠٣٢
	تباين الخطأ.	١٨٧٥١.٣٧	٢٥٦	٧٣.٢٤			
	التباين الكلي.	٢٥٩٠٠.٠٠	٢٥٩				

قيمة (ف) الجدولية = ٣.٨٤، ٦.٦٣ عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١) على الترتيب

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

أ. بالنسبة للنوع:

١- تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة تبعًا للنوع (ذكور - إناث) في أي بُعد من أبعاد المعتقدات المعرفية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في المعتقدات المعرفية، ويمكن تفسير ذلك بأن المعتقدات المعرفية والتي تتضمن أفكار أو اعتقادات الطلاب حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها لا تختلف لدى الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية قد تعزي هذه النتيجة إلى تشابة ظروف الحياة الجامعية والأساليب التدريسية، والظروف الحياتية الأخري في المجتمع، وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة كل من: Youn & et al., (2001), Schommer & Easter (2006) **إلى عدم وجود تأثير للنوع على المعتقدات المعرفية، أو عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية واختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة كل من:** Cano، (2005) Lodewyk (2007), Topcu & Tuzun (2009) **والتي توصلت لوجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعض المعتقدات المعرفية لصالح الإناث، بينما أظهرت نتائج دراسة** Marzooghi & et al., (2008) **أن هذه الفروق لصالح الذكور. وتوصلت دراسة كل من:** Schommer (1993B), Paulsen & Feldman (2005); Trautwein & Ludtke (2007) **إلى وجود تأثير للنوع في المعتقدات المعرفية مع اختلاف قيم واتجاه هذا التأثير.**

٢- تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الضغوط الأكاديمية، حيث يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (النوع) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا في

الضغوط الأكاديمية ؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الضغوط الأكاديمية ، وتعني هذه النتيجة أن الضغوط التي تنشأ من خلال تعامل الطالب مع البيئة الجامعية والتي تتمثل في النظام الأكاديمي، وأساليب الامتحانات والتقويم، ومحتوى المقررات الدراسية، والتفاعل الإيجابى في محيط الجامعة، والمشكلات الشخصية التي يعانى منها، وعملية التعلم، والتي قد تكون لها تأثيرها في رسوبه أو تسربه وانقطاعه عن الدراسة متشابهة في ضوء عبارات مقياس الضغوط الأكاديمية المستخدم في هذا البحث،

٣. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي، حيث يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (النوع) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا ؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي ، وتعني هذه النتيجة تشابه كل من الذكور والأناث في التحصيل الدراسي ومدى استيعابهم وفهمهم ؛ لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية من المقررات الدراسية ،وقد تعزي هذه النتيجة إلى طبيعة المحتويات والأساليب والطرق المستخدمة في قاعات التدريس، والمناخ التعليمي المشترك الذي يجمع بين الذكور والإناث في بيئات صفية واحدة، وكذلك رغبة الإناث في تغيير النظرة التي كانت سائدة عنهن، ورغبتهن في إحساس المجتمع بهن والاعتراف بقدرتهن، ورغبتهن في الإحساس بذاتهن، وسعيهن للحصول على أعلى الدرجات.

يُستخلص مما سبق الآتي:

أ. لا يوجد أثر دال للفروق ترجع للنوع(الذكور والإناث) في المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

ب. <u>بالنسبة للسعة العقلية</u>:

١ - يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (السعة العقلية) و(الخطأ) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) في أبعاد المعتقدات المعرفية ؛ مما يشير إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي السعة العقلية ومنخفظي السعة العقلية في أبعاد المعتقدات المعرفية ، وبحساب المتوسطات الحسابية لأبعاد المعتقدات المعرفية ذات الأثر الدال تبعًا للسعة العقلية كما هي مبينة بجدول(٩):

جدول (٩) المتوسطات الحسابية لأبعاد المعتقدات المعرفية ذات الأثر الدال تبعًا للسعة العقلية

متغيرات البحث	منخفضي السعة العقلية	مرتفعي السعة العقلية
سرعة اكتساب المعرفة	٢٨.٤٤١	٣٠.٨٩٢
بنية المعرفة	٣٧.٥٥٠	٤١.٥٧٨
تفسير وتعديل المعرفة	٣٩.٩٠٨	٤٢.٦٢١
خصائص الطلاب الناجحين	١٧.١٥٨	١٨.٤٨٥

يتضح من جدول (٩) أن الفروق كانت في المتوسطات في جميع متغيرات البحث ذات الأثر الدال لصالح مرتفعي السعة العقلية، وهذا يعني أن طلاب الفرقة الأولى مرتفعي السعة العقلية لديهم أفكار أو اعتقادات حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها أكثر من طلاب الفرقة الأولى منخفضي السعة العقلية، وبحساب مربع إيتا لمعرفة حجم التأثير لأبعاد المعتقدات المعرفية ذات الأثر الدال تبعًا للسعة العقلية وهي: سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، تفسير وتعديل المعرفة، خصائص الطلاب الناجحين كانت القيمة على النحو التالي على التوالي (٠.٠٤٢)، (٠.٠٥٥)، (٠.٠٤٦) (٠.٠١٩).

٢ - يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (السعة العقلية) و(الخطأ) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) في أبعاد الضغوط الأكاديمية؛ مما يشير إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي السعة العقلية ومنخفضي السعة العقلية في أبعاد الضغوط الأكاديمية، وبحساب المتوسطات الحسابية لأبعاد الضغوط الأكاديمية ذات الأثر الدال تبعًا للسعة العقلية كما هي مبينة بجدول(١٠):

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية لأبعاد الضغوط الأكاديمية ذات الأثر الدال تبعًا للسعة لعقلية

متغيرات البحث	منخفضي السعة العقلية	مرتفعي السعة العقلية
ضغوط أكاديمية مرتبطة بالنظام الدراسي	١٨.٥٧٥	١٧.٨١٤
ضغوط أكاديمية مرتبطة بالامتحانات والتقويم	٢٠.٥٠٨	١٨.٦٣٥
ضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية	١٩.٥٥٨	١٨.٥٢١
ضغوط أكاديمية مرتبطة بعملية التدريس	١٧.٢٢٥	١٦.٢٢١

يتضح من جدول (١٠) أن الفروق كانت في المتوسطات في جميع متغيرات البحث مرتفعة لدى منخفضي السعة العقلية، مقارنة بذوي السعة العقلية المرتفعة وهذا يعني أن الضغوط التي تنشأ من خلال تعامل طلاب الفرقة الأولى منخفضي السعة العقلية من خلال تعاملهم مع البيئة الجامعية والتي تتمثل في النظام الأكاديمي، وأساليب الامتحانات والتقويم، ومحتوى المقررات الدراسية، والتفاعل الإيجابي في

محيط الجامعة، والمشكلات الشخصية التي يعانى منها، وعملية التعلم، والتي قد تكون لها تأثيرها في رسوبهم أو تسربهم وانقطاعهم عن الدراسة، أكثر من الضغوط التي تنشأ من خلال تعامل طلاب الفرقة الأولى مرتفعي السعة العقلية من خلال تعاملهم مع البيئة الجامعية ، وبحساب مربع إيتا لمعرفة حجم التأثير لأبعاد الضغوط الأكاديمية ذات الأثر الدال تبعًا للسعة العقلية وهي: ضغوط أكاديمية مرتبطة بالنظام الدراسي، ضغوط أكاديمية مرتبطة بالامتحانات والتقويم، ضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية، ضغوط أكاديمية مرتبطة بعملية التدريس كانت القيمة على النحو التالي على التوالي (٠.٠٣٧)، (٠.٠٦٥)، (٠.٠٢٣) (٠.٠٦٠) .

- يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (السعة العقلية) و(الخطأ) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) في التحصيل الدراسي؛ مما يشير إلى وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي السعة العقلية ومنخفظي السعة العقلية في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي السعة العقلية، ، وبلغت قيم متوسطات مرتفعي السعة العقلية ومنخفظي السعة العقلية (٥٤.٦١٢)، (٤٤.٦١٨) على التوالي، وبحساب مربع إيتا بلغت قيمته(٠.١٨٧) لاختبار تحليل التباين؛ لمعرفة حجم التأثير كان حجم التأثير ضعيفًا؛ حيث وبالتالي يمكن إهمال هذا الفرق.

جـ- <u>بالنسبة لتأثير التفاعل بين متغيري</u>(السعة العقلية والنوع):

- يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين السعة العقلية (مرتفعة - منخفضة) والنوع(ذكور- إناث) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا في المعتقدات المعرفية؛ مما يشير إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري البحث السعة العقلية (مرتفعة - منخفضة) كمتغير مستقل والنوع(ذكور- إناث) كمتغير مستقل للمعتقدات المعرفية ، ويعني أن معتقدات الذكور والإناث وأفكارهم حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها لا تختلف طبقا لكونهم مرتفعي السعة العقلية أم منخفضي السعة العقلية، سواء ذكور أو إناث.

يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين السعة العقلية (مرتفعة- منخفضة) والنوع(ذكور- إناث) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا في الضغوط الأكاديمية؛ مما يشير إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري البحث السعة العقلية (مرتفعة- منخفضة) كمتغير مستقل والنوع(ذكور- إناث) كمتغير مستقل للضغوط الأكاديمية ، ويعني أن الضغوط التي تنشأ من خلال تعامل الطلاب مع البيئة

الجامعية والتي تتمثل في النظام الأكاديمي، وأساليب الامتحانات والتقويم، ومحتوى المقررات الدراسية، والتفاعل الإيجابى في محيط الجامعة، والمشكلات الشخصية التي يعانى منها، وعملية التعلم، والتي قد تكون لها تأثيرها في رسوبهم أو تسربهم وانقطاعهم عن الدراسة، لا تختلف عن كونهم في مرتفعي السعة العقلية أم منخفضي السعة العقلية، سواء ذكور أو إناث.

يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين السعة العقلية (مرتفعة ـ منخفضة) والنوع(ذكور ـ إناث) و(الخطأ) دالة إحصائيًا في التحصيل الدراسي ؛ مما يشير إلى وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري البحث السعة العقلية (مرتفعة ـ منخفضة) كمتغير مستقل والنوع(ذكور إناث) كمتغير مستقل التحصيل الدراسي ، ويعني أن مدى استيعاب الطلاب وفهمهم لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية من المقررات الدراسية يختلف عن كونهم من مرتفعي السعة العقلية أم منخفضي السعة العقلية، سواء ذكور أو إناث.

يتضح من استعراض نتائج الفرض الثاني ما يلي

- لا يوجد أثر دال للفروق ترجع للنوع(الذكور والإناث) في المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي.
- يوجد أثر دال للفروق ترجع إلى مستوى السعة العقلية (مرتفع ـ منخفض) في المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لصالح مرتفعي السعة العقلية في متغير المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، ولصالح منخفضي السعة العقلية في متغير الضغوط.
- لا يوجد أثر دال للتفاعل بين مستوى السعة العقلية (مرتفع ـ منخفض) والنوع (ذكور،إناث) في المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية.
- يوجد أثر دال للتفاعل بين مستوى السعة العقلية (مرتفع ـ منخفض) والنوع (ذكور،إناث) في التحصيل الدراسي.

٣- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه : "تسهم أبعاد المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية بنسب إسهام مختلفة من التباين المشترك في التحصيل الدراسي لدى كل من طلاب كلية التربية مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية".

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج في نموذج يتضمن التحصيل الدراسي كمتغير تابع أبعاد المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية كمتغيرات مستقلة، حيث تدخل المتغيرات واحدة تلو الأخرى على أساس ارتباطها بالمتغير التابع من جانب والمتغيرات المستقلة الأخرى من جانب آخر، ففي كل خطوة يتم اختيار أعلى المتغيرات المستقلة ارتباطا بالمتغير التابع بُعد حذف أثر ارتباطها بالمتغيرات المستقلة الأخرى(صلاح أحمد مراد،٢٠١١: ١٢١ -١٣٩).

أ- الطلاب مرتفعي السعة العقلية

جدول (١١) تحليل الانحدار المتدرج لأبعاد المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية على التحصيل الدراسي للطلاب مرتفعي السعة العقلية

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قمية الارتباط المتعدد R	التباين المشترك R^2	قيمة النسبة ف للارتباط المتعدد	دلالة الارتباط المتعدد	الزيادة في التباين	الوزن الانحداري العادي B	قيمة الثابت
سرعة اكتساب المعرفة	التحصيل الدراسي	٠.٥٧٨	٠.٣٣٤	٦٩.٢٤٢	٠.٠٠٠	٠.٣٣٤	٠.٦٩٦	٣٣.١٠٩
سرعة اكتساب المعرفة		٠.٦٣٥	٠.٤٠٣	٤٦.١٧٩	٠.٠٠٠	٠.٠٦٩	٠.٦٢٢	٥٠.٦١٤
ضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية							-٠.٨٢٢	
سرعة اكتساب المعرفة		٠.٦٧١	٠.٥٤٠	٣٧.٠٥٢	٠.٠٠٠	٠.٠٤٧	٠.٣٩٥	٤٤.٢٨٦
ضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية							-٠.٨٠٢	
تفسير وتعديل المعرفة							٠.٣٠٥	
سرعة اكتساب المعرفة		٦٨٤.	٠.٤٦٨	٢٩.٦٨٥	٠.٠٠٠	٠.٠١٨	٠.٣٩٨	٥١.٧٨٣
ضغوط أكاديمية مرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية							-٠.٨١٢	
تفسير وتعديل المعرفة							٠.٢٩٣	
ضغوط أكاديمية مرتبطة بعملية التدريس							-٠.٤٢٦	

يتضح من الجدول رقم (١١):

أن أكثر المتغيرات المستقلة إسهامًا في تباين المتغير التابع التحصيل الدراسي لدى الطلاب مرتفعي السعة العقلية متغير سرعة اكتساب المعرفة ـ أحد أبعاد المعتقدات المعرفية ـ وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٥٧٨)، وأحدث تباين مقداره (٠.٣٣٤) وذلك بنسبة (٣٣.٤٪) تقريبا من تباين المتغير التابع، وبهذا يمكن القول بأن متغير سرعة اكتساب المعرفة يمكن أن يسهم في التحصيل الدراسي للطلاب مرتفعي السعة العقلية بنسبة (٣٣.٤٪) تقريبا.

كما ظهر في الخطوة الثانية من تحليل الانحدار متدرج الخطوات أن متغير الضغوط الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية ـ أحد أبعاد الضغوط الأكاديمية ـ مع متغير سرعة اكتساب المعرفة كأقوى المتغيرات إسهامًا في التحصيل الدراسي للطلاب مرتفعي السعة العقلية ، وقد بلغت قيمة الارتباط بينهما (٠.٦٣٥) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما أحدثا تباينًا مقداره (٠.٤٠٣) وذلك بنسبة (٤٠.٣٪) تقريبا، وحيث إن متغير سرعة اكتساب المعرفة قد أسهم في التحصيل الدراسي بنسبة (٣٣.٤٪)، فإن الضغوط الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية يمكن أن تسهم بنسبة ٦.٩٪ تقريبًا.

أما في الخطوة الثالثة، فقد ظهر متغير تفسير وتعديل المعرفة ـ أحد أبعاد المعتقدات المعرفية ـ مع المتغيرين السابقين في الإسهام في العلاقة بالتحصيل الدراسي للطلاب مرتفعي السعة العقلية ، فكانت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغير التابع والمتغيرات الثلاثة المستقلة (٠.٦٧١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، محدثين تباينًا مقداره (٠.٤٥٠) بنسبة (٤٥٪) تقريبا، وحيث إنه في الخطوة الثانية أسهم فيها المتغيران السابقان بنسبة (٤٠.٣٪)، فهذا يعني أن متغير تفسير وتعديل المعرفة يسهم بنسبة (٤.٧٪) تقريبا في التحصيل الدراسي.

كما ظهر في الخطوة الرابعة، فقد ظهر اشتراك متغير الضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس ـ أحد أبعاد الضغوط الأكاديمية ـ مع المتغيرات الثلاثة السابقة في الإسهام في التحصيل الدراسي للطلاب مرتفعي السعة العقلية ، فكان الارتباط المتعدد بين المتغير التابع والمتغيرات الأربعة المستقلة (٠.٦٨٤) محدثين تباينًا مقداره (٠.٤٦٨) بنسبة (٤٦.٨٪) تقريبا ، وحيث إنه في الخطوة الثالثة أسهم فيها المتغيرات الثلاثة السابقة بنسبة (٤٥٪) فهذا يعني أن متغير الضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس يسهم بنسبة (١.٨٪)في التحصيل الدراسي.

وبهذا يمكن التنبؤ بمتغير التحصيل الدراسي للطلاب مرتفعي السعة العقلية من خلال درجات الطلاب في متغيرات: سرعة اكتساب المعرفة، والضغوط الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية ،وتفسير وتعديل المعرفة ، والضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس ، وبناء على ما سبق، يمكن أن تكون المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي:

التحصيل الدراسي= ٣٣.١٠٩+ (٠.٦٩٦) سرعة اكتساب المعرفة. ناتج الخطوة الأولى

التحصيل الدراسي = ٥٠.٦١٤ + (٠.٦٢٢) سرعة اكتساب المعرفة + (٠.١١٩) الضغوط الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية. ناتج الخطوة الثانية.

التحصيل الدراسي =٤٤.٢٨٦ + (٠.٣٩٥) سرعة اكتساب المعرفة + (-٠.٨٠٢) الضغوط الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية+ (٠.٣٠٥) تفسير وتعديل المعرفة. ناتج الخطوة الثالثة.

التحصيل الدراسي =٥١.٧٨٣ + (٠.٣٩٨) سرعة اكتساب المعرفة + (-٠.٨١٢) الضغوط الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية+ (٠.٢٩٣) تفسير وتعديل المعرفة + (-٠.٤٢٦) الضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس. ناتج الخطوة الرابعة.

ويتضح أيضا من المعادلات الأربع السابقة أن المتغيرات الأربعة المستقلة سرعة اكتساب المعرفة، وتفسير وتعديل المعرفة ـأحد أبعاد المعتقدات المعرفية ـ والضغوط الأكاديمية المرتبطة بمحتوى المقررات الدراسية ،والضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس ـ أحد أبعاد الضغوط الأكاديمية ـ من المتغيرات المؤثرة على المتغير التابع (التحصيل الدراسي) للطلاب مرتفعي السعة العقلية، وأقوى هذه المتغيرات متغير سرعة اكتساب المعرفة بمعنى أن معتقدات الطالب حول عملية التعلم، مع تركيزه على الوقت الذى يحدث فيه التعلم، وهل التعلم يحدث بسرعة أم لا، وكذلك ازدحام الجدول الدراسي، وكثرة المقررات الدراسية، وتداخلها، والالتحاق بالكلية بناء على الدرجة وليس الرغبة، وعدم وجود خدمات لإرشاد والتوجيه الدراسي، وصعوبة اختيار التخصص، وعدم وضوح الخطة الدراسية، وصدور قرارات دون علم الطلاب، كما أن تفسير وتعديل المعرفة وهل هى مؤكدة، يتلقاها الفرد بسلبية، وتقبل عن المعنى الظاهرى لها، وتبنى بشكل شخصى وفعال، وتخضع للتساؤل، وكذلك قلة الكفايات العملية والمهارات التدريسية للأساتذة، وقلة قاعات الدراسة، وعدم توفر الكتب الجامعية أو تأخير توزيعها على الطلاب حتى وقت

الامتحانات من المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلاب مرتفعي السعة العقلية. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه دراسة كل من Bemat (Schommer (1993); Paulsen&Feldman(2005) & Gvozdenko(2005); Schommer & Easter (2006)، ونبيل محمد زايد(٢٠٠٦) حيث أشارت إلى أن المعتقدات المعرفية تعد عاملًا أساسيًا عند التعامل مع السلوك الإنسانى والتعلم، فداخل سياق حجرة الدراسة تعد إدراكات الطلاب ومعتقداتهم واتجاهاتهم ومعرفتهم عاملًا مساعداً ومهمًا في عملية التعلم ومؤثراً على التحصيل الدراسي .

وكذلك للمعتقدات المعرفية تأثيرات قوية وفعالة في كل القرارات التي يتخذها الطالب، وفي كل اختياراته ، وفي كل سلوكياته وأدائه الدراسي (فاطمة خلف السبعاوي، خشمان حسن الجرجري،٢٠١٢ : ٤٨٩). وكذلك تتفق نتيجة هذا البحث مع ما أشار إليه دراسة : (علي حسين بداري، ١٩٩٧)، (حسين الباهي مصطفى، ٢٠٠٢) أن الضغوط الأكاديمية لها آثار سلبية على الطالب وتظهر في شكل اختلال الآليات الدفاعية وانهيارها، حيث يكون الفرد سريع الانفعال تحت الضغوط كما وزيادة الشعور بالقلق وفقدان الثقة في النفس وبالتالي يؤثر على التحصيل الدراسي .

كما تؤثر الضغوط الأكاديمية في إنهاء العلاقات الاجتماعية والعزلة والانسحاب مع انعدام القدرة على تحمل المسئولية والفشل في أداء الواجبات وكذلك تؤثر الضغوط الدراسية في البناء المعرفي للفرد ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير مرتفعة وتظهر هذه الآثار فى : ضعف الانتباه وقلة التركيز، وتدهور الذاكرة، وفقدان القدرة على التقييم المعرفي وبالتالي يؤثر على الأداء الأكاديمي(أحمد نايل العزيز، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد ، ٢٠٠٧).

ب- الطلاب منخفضي السعة العقلية

جدول (١٢) تحليل الانحدار المتدرج لأبعاد المعتقدات المعرفية، والضغوط الأكاديمية على التحصيل الدراسي للطلاب منخفضي السعة العقلية

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قمية الارتباط المتعدد R	التباين المشترك R^2	قيمة النسبة ف للارتباط المتعدد	دلالة الارتباط المتعدد	الزيادة في التباين	الوزن الانحداري العادي B	قيمة الثابت
خصائص الطلاب الناجحين	التحصيل الدراسي	٠.٥٥٧	٠.٣١٠	٥٣.٠٢٢	٠.٠٠٠	٠.٣١٠	١.٥٤٧	١٨.٠٧٧
خصائص الطلاب الناجحين		٠.٦٤٢	٠.٤١٢	٤١.٠٢٤	٠.٠٠٠	٠.١٠٢	١.٠٩٣	٤.٨٧٢

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	قمية الارتباط المتعدد R	التباين المشترك R^2	قيمة النسبة ف للارتباط المتعدد	دلالة الارتباط المتعدد	الزيادة في التباين	الوزن الانحداري العادي B	قيمة الثابت
بنية المعرفة							٠.٥٥٩	
خصائص الطلاب الناجحين		٠.٦٧٨	٠.٤٦٠	٣٢.٩٠٧	٠.٠٠٠	٠.٠٤٨	٠.٨٩٨	٢٦.١٢٣
بنية المعرفة							٠.٥٤١	
ضغوط أكاديمية مرتبطة بالامتحانات والتقويم							-٠.٨٤٠	
خصائص الطلاب الناجحين		٠.٦٩٣	٠.٤٨٠	٢٦.٤٩٣	٠.٠٠٠	٠.٠٢٠	٠.٨٠٢	٣٧.٣٠٠
بنية المعرفة							٠.٥٨٤	
ضغوط أكاديمية مرتبطة بالامتحانات والتقويم							-٠.٧٩٤	
ضغوط أكاديمية مرتبطة بعملية التدريس							-٠.٧٠٣	

يتضح من الجدول (١٢):

أن أكثر المتغيرات المستقلة إسهامًا في تباين المتغير التابع التحصيل الدراسي لدى الطلاب منخفضي السعة العقلية متغير خصائص الطلاب الناجحين . أحد أبعاد المعتقدات المعرفية . وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠.٥٥٧)، وأحدث تباين مقداره (٠.٣١٠) وذلك بنسبة (٣١٪) تقريبا من تباين المتغير التابع، وبهذا يمكن القول بأن متغير خصائص الطلاب الناجحين يمكن أن يسهم في التحصيل الدراسي للطلاب منخفضي السعة العقلية بنسبة (٣١٪) تقريبا.

كما ظهر في الخطوة الثانية من تحليل الانحدار متدرج الخطوات أن متغير بنية المعرفة . أحد أبعاد المعتقدات المعرفية . مع متغير خصائص الطلاب الناجحين كأقوى المتغيرات إسهامًا في التحصيل الدراسي للطلاب منخفضي السعة العقلية ، وقد بلغت قيمة الارتباط بينهما (٠.٦٤٢) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، كما أحدثا تباينًا مقداره (٠.٤١٢) وذلك بنسبة (٤١.٢٪) تقريبا، وحيث إن متغير بنية المعرفة قد أسهم في التحصيل الدراسي بنسبة (٣١٪)، فإن متغير خصائص الطلاب الناجحين يمكن أن يسهم بنسبة ١٠.٢٪ تقريبًا.

أما الخطوة الثالثة، فقد ظهر متغير الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالامتحانات والتقويم ـ أحد أبعاد الضغوط الأكاديمية ـ مع المتغيرين السابقين في الإسهام في العلاقة بالتحصيل الدراسي للطلاب منخفضي السعة العقلية ، فكانت قيمة الارتباط المتعدد بين المتغير التابع والمتغيرات الثلاثة المستقلة (٠.٦٧٨) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، محدثين تباينًا مقداره (٠.٤٦٠) بنسبة (٤٦٪) تقريبا ، وحيث إنه في الخطوة الثانية أسهم فيها المتغيران السابقان بنسبة (٤١.٢٪)، فهذا يعني أن متغير الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالامتحانات والتقويم يسهم بنسبة (٤.٨٪) تقريبا في التحصيل الدراسي.

كما ظهر في الخطوة الرابعة اشتراك متغير الضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس ـ أحد أبعاد الضغوط الأكاديمية ـ مع المتغيرات الثلاثة السابقة في الإسهام في التحصيل الدراسي للطلاب منخفضي السعة العقلية ، فكان الارتباط المتعدد بين المتغير التابع والمتغيرات الأربعة المستقلة (٠.٦٩٣) محدثين تباينًا مقداره (٠.٤٨٠) بنسبة (٤٨٪) تقريبا ، وحيث إنه في الخطوة الثالثة أسهم فيها المتغيرات الثلاثة السابقة بنسبة (٤٦٪) فهذا يعني أن متغير الضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس يسهم بنسبة (٢٪)في التحصيل الدراسي.

وبهذا يمكن التنبؤ بمتغير التحصيل الدراسي للطلاب منخفضي السعة العقلية من خلال درجات الطلاب في متغيرات: خصائص الطلاب الناجحين ، وبنية المعرفة ، الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالامتحانات والتقويم، والضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس ، وبناء على ما سبق، يمكن أن تكون المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي:

التحصيل الدراسي= ١٨.٠٧٧+ (١.٥٤٧) خصائص الطلاب الناجحين. ناتج الخطوة الأولى

التحصيل الدراسي = ٤.٨٧٢ + (١.٠٩٣) خصائص الطلاب الناجحين + (٠.١١٩) بنية المعرفة. ناتج الخطوة الثانية.

التحصيل الدراسي =٢٦.١٢٣ + (٠.٨٩٨) خصائص الطلاب الناجحين+ (٠.٥٤١) بنية المعرفة + (-٠.٨٤٠) الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالامتحانات والتقويم .ناتج الخطوة الثالثة.

التحصيل الدراسي =٣٧.٣٠٠ + (٠.٨٠٢) خصائص الطلاب الناجحين+ (٠.٥٨٤) بنية المعرفة + (-٠.٧٩٤) الضغوط الأكاديمية المرتبطة بالامتحانات والتقويم + (-٠.٧٠٣) الضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس. ناتج الخطوة الرابعة.

ويتضح أيضا من المعادلات الأربع السابقة أن المتغيرات الأربعة المستقلة خصائص الطلاب الناجحين ، وبنية المعرفة ـ أحد أبعاد المعتقدات المعرفية ـ والضغوط الأكاديمية المرتبطة بالامتحانات والتقويم، والضغوط الأكاديمية المرتبطة بعملية التدريس ـ أحد أبعاد الضغوط الأكاديمية ـ من المتغيرات المؤثرة على المتغير التابع (التحصيل الدراسي) للطلاب مرتفعي السعة العقلية ، وأقوى هذه المتغيرات متغير خصائص الطلاب الناجحين .

بمعنى أن خصائص الطلاب الناجحين حول عملية التعلم، وفهمهم الأفكار الأساسية، وتذكرهم الحقائق بسهولة، وانجازهم مهام التعلم بسرعة وبأقل جهد، كما أن بنية المعرفة وهل هي معقدة، ومتكاملة، وغامضة، تتكون من أجزاء من المعلومات المنفصلة، وكذلك ازدحام جدول الامتحانات، وصعوبتها، وانتشار ظاهرة الغش، وصعوبة الإجابة على الامتحانات الشفوية، وتركيز الامتحانات على بعض جوانب المقرر، والمعاناة من القلق والخوف، وضعف المراقبة، وكذلك قلة الكفايات العملية والمهارات التدريسية للأساتذة، وقلة قاعات الدراسة، وعدم توفر الكتب الجامعية أو تأخير توزيعها على الطلاب حتى وقت الامتحانات من المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلاب منخفضي السعة العقلية، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه دراسة كل من Schommer (1993); Paulsen&Feldman(2005) Cano (2005); Bemat & Gvozdenko(2005); Schommer & Easter (2006)، ونبيل محمد زايد(٢٠٠٦) حيث أشارت إلى أن المعتقدات المعرفية تعد عاملًا أساسيًا عند التعامل مع السلوك الإنسانى والتعلم، فداخل سياق حجرة الدراسة تعد إدراكات الطلاب ومعتقداتهم واتجاهاتهم ومعرفتهم عاملًا مساعداً ومهمًا في عملية التعلم ومؤثراً على التحصيل الدراسي .

وكذلك للمعتقدات المعرفية تأثيرات قوية وفعالة في كل القرارات التي يتخذها الطالب، وفي كل اختياراته، وفي كل سلوكياته وأدائه الدراسي (فاطمة خلف السبعاوي، خشمان حسن الجرجري،٢٠١٢: ٤٨٩). كما أن المعتقدات المعرفية تعتبر عدسة يفسر من خلالها الأفراد المعلومات، ويضعون المعايير، ويقررون طريقة الأداء الملاءمة وبالتالي يكون تأثيرها مباشر على التحصيل الدراسي (Buehi & Alexander, 2005: 700).

وكذلك دراسة (1993) Schommer التي أكدت أن للمعتقدات المعرفية تأثير على الأداء الاكاديمي لدى طلاب وأن الاعتقاد في المعرفة البسيطة والمؤكدة والتعلم السريع لها تأثير على الأداء الأكاديمي.

وكذلك تتفق نتيجة هذا البحث مع ما أشار إليه دراسة : (عماد أحمد حسن، سليمان محمد سليمان (١٩٩٧) أن الضغوط الأكاديمية تعمل على استنزاف الطاقة الناجمة عن الانتباه؛ مما يؤثر سلبيًا على التحصيل الدراسي.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يمكن صياغة التوصيات التالية للإفادة منها في تحسين العملية التعليمية والممارسات التربوية في المدارس الابتدائية والثانوية:

١. عقد ندوات ودورات تدريبية وورش عمل من خلال وحدة التدريب بالكلية أو مركز التطوير المهني بالجامعة تتناول تنمية المعتقدات المعرفية للطلاب؛ لما لها من أثر في تحقيق النمو الشخصي والأكاديمي للطلاب، وتساعد على تحسين التحصيل الدراسي لديهم.

٢. العمل على إزالة الضغوط الأكاديمية التي تعوق تحسين التحصيل الدراسي للطلاب من خلال عوامل متعددة، منها: دعم أسس المشاركة والتعاون بين الأساتذة والطلاب، وزيادة الكفايات العملية والمهارات التدريسية للأساتذة، وتوفير الوسائل والأجهزة بقاعات الدراسة، وتوفير الكتب الجامعية بوقت كاف قبل وقت الامتحانات، ووضوح الخطة الدراسية.

٣ - توفير مواقف وبيئات للتعلم تحفز وتحث الطلاب على تعلم كل جديد، وتتيح لهم الفرصة للتعبير عن وجهه نظرهم، مع ضرورة تضمين المهارات الحياتية وأساليب التغلب على الضغوط الدراسية وتدريسها ضمن المناهج الدراسية للطلاب؛ مما يساعد الطلاب على تحسين التحصيل الدراسي.

المراجـــــــــــع

المراجع العربية :

١. أحلام البازحسن الشربيني(٢٠١١). تنمية التفكير الاستقصائي وتصويب المعتقدات المعرفية باستخدام نموذج تدريسي مقترح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة التربية العلمية**، مجلد(١٤)، عدد(١): ٢١٩ – ٢٤٨.

٢. أحمد السيد حسين(٢٠٠٤). دراسة فارقة لعزو النجاح والفشل وأساليب التفكير واستراتيجيات التعلم بين الناجحين والمتعثرين من طلاب كلية الهندسة، **رسالة ماجستير**، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية.

٣. أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل(٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

٤. أحمد عبد الحليم عربيات، عمر محمد الخرابشة(٢٠٠٧). الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقين وإستراتيجية التعامل معها، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، مجلد(٨)، عدد(٢): ١ –٣٢.

٥. أحمد عمرو عبدالله(٢٠١٥). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية بين طلبة الجامعة، **مجلة دراسات نفسية**، مجلد(٢٥)، عدد(٢): ١٨٧ – ٢١١.

٦. إسعاد عبد العظيم البنا، حمدي عبد العظيم البنا (١٩٩٠أ): السعة العقلية وعلاقتها بأنماط التعلم والتفكير والتحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، عدد (١٤)، جزء(١): ١٣٣ –١٦٠.

٧. إسعاد عبد العظيم البنا، حمدي عبد العظيم البنا (١٩٩٠ب): **اختبار الأشكال المتقاطعة: كراسة التعليمات**. المنصورة: مكتبة عامر للطباعة والنشر.

٨. إلهام جلال ابراهيم عثمان، أسماء فراج خليوي العتيبي(٢٠١٧).الذكاء الروحي وأساليب مواجهة الضغوط كمنبئات للتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية، **مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات العليا للتربية**، مجلد(٢٥)، عدد(٣): ٤٣٢ – ٤٧٧.

٩. السيد عبد الحميد سليمان، محمد عبد الغفار العميري، محمد سليم عويد(٢٠١٥). المعتقدات المعرفية الشائعة لدى طلبة كلية التربية جامعة بغداد، **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، مجلد(٤)، عدد(٣٩)، ٤٠٧ –٤٤٦.

١٠. السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠): المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية "الداخلية ـ الخارجية" لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. **المؤتمر العلمي الثامن، استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع والطموحات"٢١ –٢٢ أبريل، جامعة الزقازيق**: ١٠٠ –١٥٠.

١١. جمال فرغلي إسماعيل، منال علي الخولي(٢٠٠٦):التعلم المنظم ذاتيًا لدى مرتفعي ومنخفضي السعة

العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد (١٦)،عدد(٥٢):١١٥ -١٤٨.

١٢. خولة عزات القدومي، ياسر فارس خليل(٢٠١١). ادراكات طلبة جامعة إربد الأهلية لمصادر الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات النفسية)، مجلد(١٩)، عدد(١): ٦٤٧ - ٦٧٨.

١٣. ديفيد فونتانا (١٩٩٤).الضغوط النفسية، ترجمة حمدي على الفرماوي،رضا عبدالله أبو السريع، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤. رأفت عوض السعيد خطاب(٢٠١٧). المعتقدات المعرفية العامة وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعي بالذات لدى طلاب قسم التربية الخاصة المعلمين ما قبل الخدمة، مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق -كلية علوم الإعاقة والتاهيل - مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، ابريل(عدد١٩):٢٨٨ -٣٤٤.

١٥. رشاد على عبد العزيز موسى، عبد المحسن عبد الحميد إبراهيم(٢٠٠١). دور الصلاة كاستراتيجية دينية في تخفيف حدة بعض مصادر الضغوط الدراسية لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، عدد(١٠٢)، ١٣١ - ١٨٨.

١٦. سالي طالب علوان، أمل كاظم وميره(٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية بالعراق، عدد(١٠٦) :٢٨٠ - ٣٣٣.

١٧. شيري مسعد حليم(٢٠١٧). الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي والضغوط الأكاديمية لديهم، مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق ، ابريل، عدد(٩٥): ٢٦١ - ٣١٥.

١٨. طه عبد العظيم محمد(٢٠٠٦).استراتيجية إدارة الضغوط التربوية والنفسية،عمان :دار الفكر.

١٩. عادل السعيد البنا (٢٠٠٧). محددات توجهات الهدف (تمكن، إقدام، إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مجلد(١٧)، عدد(٢): ٢٣ - ١١٦.

٢٠. عايدة سيدهم إسكندر، صلاح عبد الحفيظ(١٩٩٨):أثر التفاعل بين السعة العقلية وبعض إستراتيجيات التدريس على أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمهارات حل المسائل الرياضية اللفظية واستمرارية مهارات الحل لديهم، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، جامعة الزقازيق،ديسمبر،مجلد(١):٤٠ -١٠٧.

٢١. عبد الرزاق سويلم همام (٢٠٠٣): دراسة التفاعل بين استخدام العصف الذهني والسعة العقلية في تدريس

العلوم على تنمية عمليات العلم والتفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا**، مجلد (١٦)، عدد (٣):٢١ -٥٤ .

٢٢. عبير شفيق محمد عبدالوهاب(٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية تجزيل المعلومات في تنمية مفاهيم علم النفس لدى الطلاب مختلفي السعة العقلية، **مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر**، مجلد(١)، عدد(١٤٥)، يناير/ابريل: ١٦٧ -٢٠٣.

٢٣. علا عبد الرحمن علي محمد (٢٠١٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من القدرة على حل المشكلات وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بالجامعة. **مجلة الطفولة والتربية**، مجلد(٨)، عدد(٢٥): ٥١٥ -٥٥٦.

٢٤. علاء الدين عبد الحميد أيوب، عبدالله محمد الجغيمان(٢٠١٠). مفاهيم العلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مجلد(٢٠)، عدد(٦٩): ١٢٥ - ١٦٥.

٢٥. علي حسين بداري(١٩٩٧). الضغوط الدراسية وتحليل المسار في علاقتها ببعض المتغيرات المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية ، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا**، مجلد(٣)، عدد(٢٤):١٢٧ -١٦٢.

٢٦. على محمد عبد المعطي الديسطي(٢٠١٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمستوى العنف لدى طلاب الجامعة(دراسة في إطار النظرية المعرفية في خدمة الفرد)، مجلة الخدمة الاجتماعية، مجلد(٥٥):٧٥ - ١٠٠.

٢٧. عماد أحمد حسن، سليمان محمد سليمان (١٩٩٧). توقع التحصيل والضغوط الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي الفعلي لدى طلاب مرحلة الثانوية العامة، **مجلة كلية التربية ببنها**، مجلد (٨)،عدد(٢٨):٤٦ -٨٥.

٢٨. غريب عبد الفتاح غريب (١٩٩٩).**علم الصحة النفسية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩. فاطمة خلف السبعاوي، خشمان حسن الجرجري(٢٠١٢). التفكير السابر وعلاقته المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية تكريت العلوم**، مجلد(١٩)، عدد(١١):٤٨٣ -٥٥٥.

٣٠. فيصل خليل الربيع، عبد الناصر ذياب الجراح(٢٠١١). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك الأردن، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،سوريا**، مجلد(٩)، عدد(٢):١٩٠ - ٢١٢.

٣١. كلير فهيم(٢٠٠٤).**الأسرة والمدرسة والمعلم وتحقيق النجاح للأبناء**، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

٣٢. لطفي عبد الباسط إبراهيم(٢٠٠٩). **مقياس ضغوط الدراسة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٣. ماهر شعبان عبد الباري(٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية ببنها**، مجلد(١٠٥)، عدد(٢٧): ٣٢٥ – ٣٨٥.

٣٤. محمد أحمد الزغبى(٢٠٠٥). **مشكلات الأطفال السلوكية والدراسية وأسبابها وسبل علاجها**، دمشق: دار الفكر.

٣٥. محمد حمد السعيد(٢٠١٣). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالكويت، **المجلة العربية العربية للعلوم الاجتماعية**، مجلد(٣)، عدد(٢): ١٧٣ – ٢٢٣.

٣٦. محمود محي الدين سعيد (٢٠٠٥).مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي، لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر**.

٣٧. مروى محمد عبد الوهاب (٢٠١٥).فعالية برنامج تدريبي اتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لخفض الضغوط الدراسية لدى طالبات الجامعة، **مجلة العلوم التربوية**، مجلد(٢٣)، عدد(٣): ٣٠١ – ٣٤٥.

٣٨. مها جلال علي شعيب(٢٠١٨).فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية في تنمية المعتقدات المعرفية لدى طلابها، **بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، عدد(٩) يناير :٢٣٧ –٢٨٣.

٣٩. مهاب محمد جمال الدين الوقاد(٢٠١٢). التنبؤ بالتفكير الإيجابي – السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم، **مجلة كلية التربية ببنها**، مجلد(٩٢)، عدد(٢٣): ٢١٩ – ٢٤٦.

٤٠. نافز أحمد بقيعي(٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين ،**دراسات العلوم التربوية**، مجلد(٤٠)،عدد (٣):١٠٢١ –١٠٣٥.

٤١. نايف الحمد(٢٠١٣).الضغوط النفسية التي تواجه طالبات كلية أربد الجامعية في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد(١٤)، عدد(٣)، ١٢٩ –١٥٤.

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

٤٣. نجلاء عبد الله إبراهيم(٢٠١٤):بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار"دراسة في ضوء نموذج هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ". **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** (ASEP)،عدد (٤٨)جزء (١)،ابريل :١٣ –٤٤.

٤٤. نوال محمد عطية(٢٠٠١). **التكيف النفسي والاجتماعي**، القاهرة: دار القاهرة للنشر.

٤٥. هانم علي عبد المقصود(٢٠٠٩). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، مجلد(٧٠): ٦٤ – ١١١.

٤٦. هاني حسين حسين الأهوانى (٢٠٠٥).مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية، "دارسة مقارنة" مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلد(١)، عدد(١):١٧٣ –٢٢٠.

٤٧. هيا المزروع (٢٠٠٥): إستراتيجية شكل البيت الدائري: فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة. مجلة رسالة الخليج العربي، سنة(٢٦)، عدد (٩٦):٣ –٦٧.

المراجع الأجنبية :

48. Agolla,J, & Ongori, H. ,(2009) . An assessment of academic stress among undergraduate students: The case of University of Botswana. **Educational Research and Review**. 4 (2):063-070.
49. Barvarz, R., Nami, Y.,& Ahmadi, S., (2014), The Relationship between The Epistemological Beliefs and Academic Performance, **Social and Behavioral sciences**, 114: 121-124.
50. Bachovic, D., Zivojinovic, J.,Maksimovic, J.,& Maksimovic, M.(2012). Gender differences in academic stress and burnout among medical students in final years of education. **Psychiatria Danubina**. Jun;24(2) 175-181.
51. Bamuhair, S., Al Farhan, A., Althubaiti, A., Agha, S., Rahman, S. & Ibrahim, N. (2015). Sources of stress and coping strategies among undergraduate medical students enrolled in a problem-Based learning curriculum, **Journal of Biomedical Education**, Article ID 575139: 1-8.
52. Bemat, E., & Gvozdenko, I.(2005): Beliefs about language learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New **Research Directions**. TESL-E.J,9.(I): 1-21.
53. Brownlee, J., & Boulton-Lewis, G., & Purdi, N. (2002): Core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning Developing an Holistic Conceptualization of Epistemological beliefs Australian. **Journal of Educational and Development Psychology**,2:1-16.
54. Buehi , M., & Alexander , P. (2005). Motivation and Performance

differences in Students Domain – specific Epistemological Belief Profiles **.American Educational Research Journal** , 42 (4): 697 – 726

55. Cano, F. (2005). Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change Through Secondary School and Their Influence on Academic Performance. **British Journal of Educational Psychology**, 75(2):203–221.
56. Chan, N., Ho, I., & Ku, K. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students. **Learning and Individual Differences**, 21:67–77.
57. Chan , K., & Elliott , R. (2004). Epistemological Beliefs Across Cultures : Critique and Analysis of Beliefs Structure Studies . **Educational Psychology** , 24(2):123-141 .
58. De Corte, E., Op't Eynde, P., & Verschaffel, L. (2002). Knowing what to believe: The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), **Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing** (pp. 297-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
59. Dumont, M., Leclerc, D., & Deslandes, R. (2003). Personal Resources and Psychological Distress in Association with the School Performance and Stress if Fourth Secondary Students. **Canadian Journal of Behavioral Science,** 35(4): 254-267
60. Dixon, S., & Kurpius, S.(2008). Depression and College Stress among University Undergraduates: Do Mattering and Self-Esteem Make a Difference? **Journal of College Student Development**, 49 (5):412-424,Sep-Oct.
61. Eren, A.(2007). Examining the differences among undergraduate students' epistemological beliefs. **Education and Science**, 32(145): 71-84.
62. Gerard, S. (2009**), I'approche thirapeutique de la famille, ed Masson, 5ed, Paris.**
63. Hartley, K., & Bendixen, L. (2000): Learning with Hypermedia: The Role of Epistemological Beliefs and Self-regulation. Society for Information Technology & Teacher Education, **International Conference**, (pp.1639-1644), San Diego, California.
64. Hofer , B. (1994). Epistemological Beliefs and First –Year College Students : Motivation and Cognition in Different Instructional Contexts , **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (102nd ,Los Angeles , CA ,August 12-16).**

65. Hofer,B. (2004). Introduction: Paradigmatic approaches to peresona epistemology, **Educational psychology**, 18(l):23-35.
66. Ismail, H., Hassan, A., Muhamad, M., Ali, W. & Konting, M. (2013). Epistemological belief and learning approaches of students in higher institutions of learning in Malaysia. **International Journal of Instruction**, 6(1):139-151.
67. Jenhng , J ., Johnson , S., &Anderson , R. (1993) . Schooling and Students Epistemological Beliefs about Learning **. Contemporary Educational Psychology** , 18: 23- 35 .
68. Kumaraswamy, N. (2013), "Academic Stress Anxiety and Depression among College Students- A Brief Review", **International Review of Social Sciences and Humanities**,5(1): 135-143.
69. Khan, M., Altaf, S. & Kausar, H. (2013) Effect of Perceived Academic Stress on Students' Performance. **FWU Journal of Social Sciences**, 7(2): 146-151.
70. Lal , K. (2014) . Academic Stress among Sdolescent in Relation to Intelligence and Demographic Factors.. **American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences**, 5(1): 123-129.
71. Larson, E.(2006) Stress in the Lives of College Women: "Lots to Do and Not Much Time"**, Journal of Adolescent Research ,** 21(6), 579-606.
72. Lawson, A.(1993):Predicting Science Achievement the Role of Development Level. Disembodying Ability, Mental capacity, prior knowledge and Belies. **Journal of Research in Science Education**, 20 (2): 213-214.
73. Lising, L., & Elby, A. (2005).The impact of epistemology on learning: A case study from introductory physics. **American Journal of Physics**, 73(4):372-382.
74. Lodewyk , K. (2007) . Relations Among Epistemological Beliefs , Academic Achievement , and Task Performance in Secondary School Students . **Educational Psychology** , 27(3): 307-327 .
75. Marzooghi , R. , Fouladchang , M., & Shemshiri , B. (2008) . Gender and Grade Level Differences in Epistemological Beliefs of Iranian Undergraduate Students . **Journal of Applied Sciences** , 8 (24): 4698 – 4701 .
76. Murphy, M., & Archer, J. (1996). Stressors on the college campus: a comparison of 1985 – 1993**. Journal of College Student Development**, 37: 20 – 28.

77. Niaz, M. (2000): Academic Performance of High School Students as A function of Mental Capacity, Cognitive Style, Mobility-fixity Dimension and Creativity. **Journal of Creative Behavior**,34(1):18– 29.
78. Oberauer, K.,& Kliegl, R. (2001a): Beyond Resources: Formal Models of Complexity Effects and Age Differences in Working Memory. European **Journal of Cognitive Psychology**,13(1):187-215.
79. Paulsen, M., & Feldman, K. (2005). The conditional & interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. **Research in Higher Education**, 46(7): 731-768.
80. Phan, H. (2008), Multiple Regression Analysis of Epistemological Beliefs, Learning Approaches and Self- Regulated Learning, Electronic. **Journal of Research in Educational Psychology,** 6(1): 157- 184.
81. Phillips, F. (2001). A research note on accounting students epistemological beliefs, study strategies, and unstructured problem-solving performance. **Issues in Accounting Education**, 16(1): 21-39.
82. Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, 95(4): 667-686.
83. Ragheb, K., & Mckinney, J.(1993). Campus recreation and perceived academic stress, **Journal of College Student Development ,**34(1):5-10 · January .
84. Schommer, M. (1993). Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. **Journal of Educational Psychology**, 85 (3): 406–411.
85. Schommer , M., & Dunnell , P., (1997). Epistemological Beliefs of Gifted High School Students . **Roper Review** , 19 (3): 153-156 .
86. Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., &Bajaj, A. (1997). The Development of Epistemological Beliefs among Secondary Students: A Longitudinal Study. **Journal of Educational Psychology**, 89(1) : 37–40.
87. Schommer, M. (1998). The Influence of Age and Education on Epistemological Beliefs .British **Journal of Educational Psychology**, 68 , 551-562.
88. Schommer, M.(2004). Explaining the epistemological beliefs system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research Approach. **Journal of Educational Psychologist**, 39(1): 19-29.
89. Schommer , M., & Easter, M. (2006). Ways of Knowing and Epistemological Beliefs : Combined effect on academic performance . **Educational Psychology** , 26(3): 411-423.

90. Sonia, S. (2015). Academic stress among students: Role and responsibilities of parents, **International Journal of Applied Research**, 1 (10): 385-388.
91. Tabak, I., & Weinstock, M. (2008). A sociocultural exploration of epistemological beliefs. In M. S Khine (Ed**.), Knowing, knowledge, and beliefs Epistemological studies across diverse cultures** (pp:177-195) New York: Springer.
92. Tanriverdi, B.(2012). Pre-service teachers' epistemological beliefs and approaches to learning. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, *46*, 2635 – 2642.
93. Topcu , M., & Tuzun , O. (2009) . Elementary Students Metacognition and Epistemological Beliefs Considering Science Achievement , Gender and Socioeconomic Status**. Elementary Education Online** , 8(3) :676-693 .
94. Topkaya, N., Yaka, B., & Ogretmen, T.(2011). The adaptation study of learning and studying approaches inventory and the relations with related constructs. **Education and Science**,36(159): 192-204.
95. Trautwein , U., & Ludtke , O. (2007). Epistemological Beliefs , School Achievement , and College Major : A Large – Scale Longitudinal Study on the Impact of Certainty Beliefs **. Contemporary Educational Psychology**,32 : 348 - 366 .
96. Valanides, N., & Angeli, C. (2005): Effects of instruction changes in epistemological beliefs, **Contemporary Educational Psychology**, 30:314-330.
97. Wood, P., & Kardash, C. (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, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 231-260.
98. Xiao, C., Yu, P., & Yan, L.(2009). Influences on affect and achievement: High school students' epistemological beliefs about mathematics. **Journal of Mathematics Education**, 2(2); 1-11.
99. Youn, U., & Yang, K., & Choi, I. (2001): An Analysis of the Nature of Epistemological Beliefs: Investigating factors Affecting the pistemological Development of South Korean High School Students, **Asia Pacific Education Review**,2(1): 10-21.