الاتجاهات الإبستمولوجية السائدة لدى طلبة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الاتجاهات الإبستمولوجية السائدة لدى طلبة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات. ولتحقيق أغراض الدراسة تم تطبيق استبانة الاتجاهات الإبستمولوجية من إعداد الباحث بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، على عينة بلغت (٣٠٠) من طلبة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، حيث ضمت العينة (١٦٢ ذكور، ١٣٨ إناث) مسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ. وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات الإبستمولوجية كانت ذات طبيعة تجريبية، وعقلانية، وليست ذات طبيعة إشراقية. كما أشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الإبستمولوجية الثلاثة (العقلاني، والتجريبي، والإشراقي) لدى طلبة السنة الأولى المشتركة تعزى لاختلاف الجنس. كما أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الإبستمولوجية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة تعزى للمسار الأكاديمي (مسار التخصصات الصحية والعلمية الهندسية، ومسار التخصصات الإنسانية) على البُعد التجريبي، وذلك لصالح مسار التخصصات الصحية والعلمية الهندسية، حيث بلغت قيمة ت (٢,٥٢). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الإبستمولوجية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة تعزى للمسار الأكاديمي (مسار التخصصات الصحية والعلمية الهندسية، ومسار التخصصات الإنسانية) على البُعدين الإشراقي والعقلاني.

Abstract

This study aimed to detect the prevailing epistemological trends among the common first year students in King Saud University and its relation to some variables. In order to achieve the objectives of the study, the questionnaire was applied to a sample of (300) students in the common first year in King Saud University. The sample included 162 males and 138 females enrolled in the first semester of the academic year 1439-1440. The study concluded that the epistemological trends were experimental, rational, and not of an irrational nature. The findings also indicated that there were no statistically significant differences in the three epistemological trends (rational, experimental, and irrational) among the common first year students due to gender differences. The findings indicated that there were statistically significant differences in the

epistemological trends among the common first year students, which were attributed to the academic track (healthy, scientific and engineering, and humanity track) on the experimental measurement. For the benefit of the path of health and scientific engineering track, which amounted to (2.52). There are no statistically significant differences in the epistemological trends among the common first year students, which are attributed to the academic track (healthy, scientific and engineering, and humanity track) on both an irrational and rational measurement.

المقدمة والإطار النظري:

تدور حول المعرفة الإنسانية مناقشات فلسفية كثيرة، تحتل مركزاً رئيساً في الفلسفة، وخاصة الفلسفة التربوية الحديثة، فهي نقطة الانطلاق لإقامة فلسفة متماسكة عن الكون والعالم. فما لم تحَدَد مصادر الفكر الإنساني وطبيعته ومقاييسه وقيمه فإنه لا يمكن القيام بأية دراسة مهما كان نوعها. وإحدى تلك المناقشات الضخمة هي المناقشة التي تتناول مصادر المعرفة ومنابعها الأساسية، وتحاول أن تكتشف الركائز الأولية للكيان الفكري الذي تمتلكه الإنسانية فتجيب بذلك على السؤال: كيف نشأت المعرفة عند الإنسان؟ وكيف تكونت حياته العقلية بكل ما تزخر به من أفكار ومفاهيم؟ وما هو المصدر الذي يمد الإنسان بذلك الإدراك وتلك المعرفة؟

ولما كانت مسألة المعرفة مسألة تتسم بشيء من التعقيد، «وتتداخل فيها الدلالات الاصطلاحية مع الدلالات الضمنية، والقيام بالذات مع التسلسل، والتصور مع التصديق، والحس مع التجربة، والواقعية مع المثالية.. فإن أي حديث عنها يتطلب تحديد معالمها وأنواعها وإمكانها ومصادرها» (عكنان، ٢٠٠٨، ص٣٨) .

تهتم الإبستمولوجيا (Epistemology) أولاً: بالبحث في مصادر المعرفة وأدواتها، أو طريقة اكتسابنا لها، حيث اختلف الفلاسفة في تحديد الأدوات التي يكتسب الإنسان بها معارفه وإدراكاته، فبينما يرى التجريبيون أن الحس هو مصدر معارفنا جميعاً، يذهب العقليون إلى أنه ليس هناك مصدر للمعرفة يمكن الركون إليه إلا العقل (الترتوري، ٢٠١٠). يقول محمد عابد الجابري: «المذهب العقلي: هو الذي يرى أنّ العقل بما ركب فيه من استعدادات أولية أو مبادئ قبلية، هو وسيلتنا الوحيدة للمعرفة اليقينية» (الجابري، ٢٠٠٦، ص٢١). وتحتوي المعارف العقلية على الأسس المعرفية القائمة بالذات، والقيام بالذات هو الاستغناء عن السابق لاكتساب مبرر الوجود، وبناء عليه؛ فالقائم بالذات هو ما لا يسبقه في القيام شيء، وهو أصل لواحقه. أما أصحاب المذهب النقدي فقد وقفوا بين التجريبية والعقلية، فقالوا: إن المعرفة لَا تتم إلا بالخبرة الحسية والمبادئ العقلية معاً (Morton, 2001). أما أصحاب المذهب الإشراقي الحدْسي، فإن المعرفة وإن تعددت مصادرها عندهم إلا أن المعرفة الحقيقية منها هي

المعرفة اللدنية، «وهي معرفة لا تكون بالحواس أو العقل، أو الحواس والعقل معاً بل تتم عن طريق الحدس الصوفي أو الإلهام» (عبد المهيمن، ٢٠٠٠، ص٣٣)، رغم الاختلاف حول مفهوم الحدس ذاته.

ويعتبر مبحث مصادر المعرفة من أكثر المباحث أهمية في نظرية المعرفة للقائلين بإمكان المعرفة، ويؤكد هذا قيام العديد من المدارس الفلسفية على أساس نظرة كل مدرسة للمصادر المعرفية التي تتبناها.

وتهتم نظرية المعرفة ثانياً، بالبحث في طبيعة المعرفة الإنسانية، وبيان كيفية العلم بالأشياء، وكيفية اتصال القوى المدركة لدى الإنسان بموضوعات الإدراك، وما إذا كانت هذه المعرفة يجب أن تتصف دائماً بالصدق واليقين، أم أن هناك معرفة كاذبة، وذلك من خلال النزاع الذي يدور بصدد طبيعة المعرفة بين أصحاب المذهب المثالي وأصحاب المذهب الواقعي وعند ذوي الاتجاه العملي. فبينما يقوم المذهب المثالي على إنكار كون المعرفة إدراكاً مطابقاً للموجودات المدركة، وكون هذه المدركات لها وجود عيني مستقل عن العقل الذي يدركها؛ لهذا فإنهم يرون بأن وجود الأشياء متوقف على القوى التي تدركها إذ لا تعدو أن تكون صوراً عقلية. أما المذهب الواقعي فيرى بأن للموضوعات وجوداً واقعياً مستقلاً تماماً عنا وعن كل نشاط معرفي لنا، فماهيّة المعرفة عند الواقعية ليست من جنس الفكر أو الذات العارفة بل هي من جنس الوجود الخارجي، إذ أن للأعيان الخارجية وجوداً واقعياً مستقلاً عن أي عقل يدركها. أما أصحاب الاتجاه البراجماتي فيرون بأن المعرفة هي أداة للسلوك العملي، فالعمل عندهم هو المبدأ الأساس للمعرفة، فتصورنا لموضوع ما هو تصورنا لما قد ينتج عنه من آثار عملية، فمقياس الحقيقة، ومعيارها هو العمل المنتج وليس الحكم العقلي.

وأخيراً تعرض نظرية المعرفة لإمكان المعرفة وحدودها ضمن ثلاثة اتجاهات هي: اتجاه يشك شكاً مطلقاً في إمكان المعرفة، واتجاه يرى إمكان المعرفة ويقينيتها، واتجاه ثالث يرى أنه بإمكان الإنسان أن يصل إلى معرفة متناسبة مع قدراته الحسية والعقلية وهم النسبيون. أما فلاسفة المسلمين ومتكلموهم فقد أثبتوا إمكانية المعرفة ويقينيتها، وقد جعلوا مداخل كتبهم في إثبات العلم والحقائق، كما أن خير ما يدل على نظرة علماء المسلمين لإمكان المعرفة ويقينيتها دعوتهم إلى عدم مناظرة السوفسطائية ومجادلتهم (الترتوري، ٢٠١٠).

أما الاتجاهات الرئيسية التي تمثل نظرية المعرفة في الفكر العربي الإسلامي والتي سيتم بحثها في هذه الدراسة هي:

١- الاتجاه العقلي: وهو الاتجاه الذي يرى أسبقية المعارف الأولية القائمة بذاتها، والتي تمثل المعارف العقلية الرياضية، وأولوية هذه المعارف على المعارف الحسية أو المعارف الحدسية، ويمثل هذا الاتجاه الفلاسفة العقليون والمعتزلة.

٢- الاتجاه الإشراقي أو العرفاني أو الصوفي (الحَدْسي): ويمثله الفلاسفة الإشراقيون أو الهرمسيون أو المتصوفة، وكذلك الفرق الباطنية وبعض الفرق الشيعية.

٣- الاتجاه البياني: ويمثله الفقهاء وعلماء الكلام من الأشاعرة والماتريدية.

إن مصطلح الإبستمولوجيا (Epistemology) مشتق من الكلمة اليونانية (Episteme) وتعني المعرفة، ومن (Logos) التي تعني النظرية أو الدراسة، أي أن مصطلح الإبستمولوجيا بحكم أصله الاشتقاقي يعني حرفياً «نظرية المعرفة»، أو «نظرية المعرفة العلمية». وأول من استخدم هذا المصطلح هو الفيلسوف الاسكتلندي «فريـر» (J. F. Ferrier) وذلك في كتابه «سنة الميتافيزيقيا» (السكري، ١٩٩٩).

وعلى هذا فإن مصطلح «الإبستمولوجيا» يطلق في اللغة الإنجليزية بالمعنى نفسه على «نظرية المعرفة»، إلا أن الاختلاف يظهر في اللغة الفرنسية، استناداً إلى أن الإبستمولوجيا تهتم بالمعرفة العلمية وحدها، أما نظرية المعرفة، فإنها تتناول أنواع المعارف وحدودها. وكذلك الألمان، إذ يميزون في لغتهم بين نظرية المعرفة وبين الإبستمولوجيا، فهم يعنون بهذا المصطلح الأخير فلسفة العلوم جميعها. وبناء على هذا التفريق نجد الفيلسوف الفرنسي أندريه لالاند (Lalande) (١٨٦٧-١٩٦٣م) يُعرّف الإبستمولوجيا في موسوعته الفلسفية على أنها: «فلسفة العلوم»، وهي أساساً «الدراسة النقدية لمبادئ مختلف العلوم، ولفروضها ونتائجها بقصد تحديد أصلها المنطقي، لا السيكولوجي، وبيان قيمتها وحصيلتها الموضوعية، فهي ليست تركيباً واستباقاً للقوانين العلمية كما يرى الوضعيون الجُدد» (لالاند، ٢٠٠١، ج١، ص٣٥٦-٣٥٧). ولهذا يرى روبار بلانشي (Robert Blanche) (١٨٩٨- ١٩٧٥م) أنّ «علاقة الإبستمولوجيا بنظرية المعرفة هي مبدئياً علاقة النوع بالجنس، إذ تقتصر الإبستمولوجيا على ذلك الشكل الوحيد من المعرفة الذي يتمثل في المعرفة العلمية» (بلانشي، ٢٠٠٤، ص١٧).

ولا يعني القول: إنّ الإبستمولوجيا هي فلسفة العلوم، بأنها تبحث في المناهج العلمية، فهذه موضوعها علم المناهج (Methodology) وهو قسم من المنطق. وعلى

ذلك، تكون الإبستمولوجيا – في استعمال الفلاسفة الفرنسيين– مدخلاً لنظريةِ المعرفة، وأداة مساعدة لها (الترتوري وجويحان، ٢٠٠٩).

بعبارة أخرى، فإن الإبستمولوجيا (Epistemology) هي نظرية المعرفة بشكل عام، إلا أنّ أهل الفلاسفة دأبوا على التفريق بينهما، فقصروا نظرية المعرفة (Theory of Knowledge) على البحث في طبيعة المعرفة وأصلها وقيمتها ووسائلها وحدودها، أو البحث في المشكلات الفلسفية المترتبة على العلاقة بين الذات المدركة والموضوع المدرَك، أو بين العارف والمعروف. أما الإبستمولوجيا، فالأحرى أن تكونَ ترجمتها «نظرية العلوم» أو «فلسفة العلوم»، ومجالها دراسة مبادئ العلوم وفرضياتها ونتائجها دراسة نقدية من شأنها إظهار قيمتها المنطقية أو جذورها، وهذا ما يميّزها عن مناهج البحث العلمي (Methodology) التي يستخدمها الباحث كطريقة يتوصل من خلالها إلى نتائج علمية مضبوطة، تمتاز بالصدق وقابلة للتعميم. وبذلك، فالإبستمولوجيا في نظر بعض الفلاسفة هي المدخل لنظرية المعرفة، وهي أيضاً الأساس المنطقي الذي تقوم عليه مناهج البحث العلمي وأساليبه المختلفة.

أما أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النفس فإنهم يرون بأن مهمة الإبستمولوجيا هي البحث في تطور المفاهيم العلمية بحيث تكون الإبستمولوجيا صلة بين علم النفس التطوري والإبستمولوجيا العامة. ويعبّر عن هذا الموقف «جان بياجيه» (Jean Piaget) صاحب نظريةِ «الإبستمولوجيا التكوينية»، التي تبحث في تكوين المعارف ونموها عند الطفل تبعاً لبنائها الحقيقي السيكولوجي. فالمعرفة عند «بياجيه» هي في تطور دائم، واعتبر أن الإبستمولوجيا التي تبحث في هذا التطور ستغدو بالتالي نظرية في المعرفة (الترتوري، ٢٠١٠).

أما البياجيون الجدد، وهم أصحاب «نظرية معالجة المعلومات» (Information Processing Theory)، فإنهم يبحثون نظرية المعرفة المتشكلة عند الإنسان بنفس الطريقة التي تعمل بها نظم الحاسوب، حيث إن هناك مدخلات ومخرجات تتخللها عمليات معالجة لهذه المعلومات. وتتم هذه المعالجة ضمن ثلاثة مستويات، من خلال ترميز المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وهي: المعالجة المادية البصرية (Physical Processing)، والمعالجة السمعية (Acoustic Processing)، ومعالجة المعاني (Semantic Processing)، ويتم في هذا المستوى معالجة معاني المثيرات البصرية والسمعية في آن معاً (Sternberg and Sternberg, 2012).

إن العلاقة القائمة بين التصورات الإبستمولوجية وبين المهارات الأكاديمية للطالب الجامعي هي علاقة واضحة، باعتبار أن مفهوم الذات الأكاديمية لا تتشكل عند الفرد إلا عبر تشكل الاتجاهات الابستمولوجية عنده. فإذا كانت المهارات الأكاديمية

متشكلة من جملة من الأفكار والمشاعر والمعتقدات التي يكوّنها الفرد عن نفسه أثناء تفاعله في البيئة الجامعية، أو الكيفية التي يدرك الفرد بها نفسه أثناء تواصله أكاديمياً، فإن التأثير الإبستمولوجي يظهر جلياً على تشكيل مفهوم الذات الأكاديمية، ونظرة الفرد لذاته (Sharf, 1996).

التعريفات الإجرائية:

- الاتجاهات (Attitudes): استعداد الشخص أو نزعته المسبقة في توقع شيء أو موقف محدد، وهي حالة تكفل الطابع المستقر والهادف للنشاط اللاحق فيما يتعلق بهذا الشيء (بتروفسكي وياروشفسكي، ١٩٩٦). كما تتخذ هذه الاتجاهات شكل الرغبة في بناء المعنى ذي الطابع الشخصي للمعرفة والمعايير والقيم المحتواة في اتجاهات نفسية معينة، وتصبح هذه الاتجاهات المرتبطة بالمعنى اتجاهات نفسية معممة لتتحول بعد ذلك إلى سمة من سمات الشخصية.
- الاتجاهات الإبستمولوجية (Epistemological Attitudes): هي الأسس الفكرية والمعرفية اللازمة لتشكيل السلوك الإنساني في موقف معين لتقييم حقيقة معرفية أو قيمة ما، ما يؤدي إلى استعداد الشخص أو نزوعه المسبق في توقع شيء محدد.

وترتبط الاتجاهات الإبستمولوجية ارتباطاً وثيقاً بجوانبها المعرفية والإرادية في إطار بنية النشاط الاجتماعي. ويتم قياس الاتجاهات الإبستمولوجية لفهم وتحديد أسلوب التفكير وأنماطه وتحديد استعداد الشخص في بناء المعنى في موقف محدد (الشربيني، ٢٠٠١). وفي الدراسة الحالية: هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في إجابتهم على الاستبانة التي أعدت لذلك، والتي يتراوح مداها ما بين (٣٦ – ١٨٠) درجة. ضمن ثلاثة محاور هي:

١. الاتجاه العقلي.

٢. الاتجاه الحسّي أو التجريبي.

٣. الاتجاه الإشراقي أو الحَدْسي.

- السنة الأولى المشتركة (Common First Year): هي إحدى عمادات جامعة الملك سعود، وتعد المكان الذي يحدد فيه الطالب تخصصه، فهي سنة تحضيرية تسبق التحاق الطالب بكليّته، وفي هذه العمادة يتم تقديم مجموعة من المقررات الدراسية على شكل دورات تدريبية، وتلك المقررات تدخل في المعدل التراكمي للطالب باعتبارها ضمن الخطة الدراسية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف الاتجاهات الإبستمولوجية السائدة لدى طلبة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود. فكما يرى أصحاب الاتجاه المعرفي في علم النفس التربوي (Cognitive Approach)، فإن سلوك الإنسان ما هو إلا انعكاس لبُناه المعرفية، وأن التعرف على السمات السلوكية لن يتم إلا بالتعرف على البناء المعرفي عند الشخص، وكذلك فإن حل المشكلات السلوكية لن يتم إلا بتعديل الاتجاهات المعرفية عنده (Houtz, 2002).

وقد ذكرنا سابقًا بأن مهمة الإبستمولوجيا كما يراها «باشلار»، هي متابعة أثر المعارف في بنية الفكر، ودراسة تاريخ العلم من أجل الاستبصار به في فهم المشكلات العلمية التي تواجه العلماء في عصرنا الحاضر، وهذا هو الاتجاه السائد عند الفلاسفة الفرنسيين والألمان الذين يرون بأن الإبستمولوجيا تهتم بالمعرفة العلمية وحدها (الترتوري، ٢٠١٠).

من هنا، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على العلاقة بين الاتجاهات الإبستمولوجية وبين مفهوم الذات، عند عينة من السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود. ويعود السبب في استهداف هذه الفئة، لأنه في المرحلة الجامعية يؤمل أن يكون الطلبة قد عرفوا مواطن القوة والضعف في تفكيرهم وفي توجهاتهم المعرفية والعلمية؛ ليعملوا هم بأنفسهم على تقليص نقاط الضعف وخلق البدائل الإيجابية لها، تساعدهم في ذلك المرحلة العمرية المناسبة، وكذلك حجم الخبرات وتعددها ونوعيتها، والتي يحصلون عليها عن طريق المناخ الجامعي، وطبيعة البيئة التدريسية الفعّالة في الجامعة، وتحصيل نتاجات أكاديمية نوعية مثل: بث روح التحدي لدى الطلبة، والإقناع الأكاديمي، ودفء العلاقات المتبادلة، والنقاشات الهادفة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن المرحلة العمرية لطلبة الجامعة تؤهلهم لتحديد المعالم الواضحة للاتجاهات الإبستمولوجية، وكذلك التعبير عنها، لأنهم يستطيعون أن يستخدموا التفكير المجرد، وأنواع التفكير عالية المستوى (Sternberg and Sternberg, 2012).

وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال طرح الأسئلة التالية:

١. ما طبيعة الاتجاهات الإبستمولوجية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة؟
٢. هل تختلف الاتجاهات الإبستمولوجية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة باختلاف الجنس؟
٣. هل تختلف الاتجاهات الإبستمولوجية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة باختلاف المسار الأكاديمي؟

الدراسات السابقة:

في دراسة قام بها الجابري (١٩٨٧) بعنوان: «بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية»، قام الباحث من خلالها باستعراض الاتجاهات الرئيسية التي شكلت نظرية المعرفة في الفكر الإسلامي، وتوصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى فرز ثلاثة اتجاهات رئيسية وهي:

١. **الاتجاه البياني: ويمثله اتجاه الفقهاء، وهو قائم على تحليل الأنساق اللغوية.**
٢. **الاتجاه البرهاني: ويمثله فلاسفة المغرب العربي والإسلامي، وعلى رأسهم التيار الفلسفي المتمثل بفلسفة ابن رشد في الأندلس، وأساس هذا الاتجاه متمثل في البنية المعرفية القائمة على البراهين الرياضية والعلوم المنطقية.**
٣. **الاتجاه الإشراقي: ويمثله الفلسفة الإشراقية (Oriental Philosophy) التي كانت منتشرة في المشرق العربي، ويعتبر السهروردي هو شيخ الإشراقيين، ويمثل هذه الفلسفة أيضاً كلاً من ابن سينا والغزالي وغيرهم من الفلاسفة المشرقيين، وتقوم الفلسفة الإشراقية على المشاهدة الباطنية بخلاف الفلسفة المغربية العقلانية القائمة على التفكير الاستدلالي.**

وفي دراسة قام بها «بوريل» (Burrell, 1994) والتي هدفت إلى التعرف على مبادئ نظرية المعرفة في الفلسفة الإسلامية. ركز الباحث خلالها على دراسة مصادر المعرفة في الفلسفة الإسلامية، والنظرة إلى إمكان وجود المعرفة فيها. وتوصل الباحث إلى أنه لن يتم التحدث عن نظرية المعرفة، إلا من خلال التعرف على تيارات الفلسفة الإسلامية، وهي: تيار الفلسفة العقلية، وتيار الفلسفة الإشراقية، والتيار التوفيقي بينهما كتيار المعتزلة. واعتبر الباحث أن تقييم النظرية المعرفية عند هذه التيارات الفلسفية يعتمد على مدى الإفادة من هذه التيارات في بناء الصرح الحضاري الإسلامي العالمي. وعلى الرغم من شيوع التيار الصوفي أو الإشراقي في الفلسفة الإسلامية، إلا أن الأهداف الحضارية والمعرفية لم تتحقق بواسطتهم، وإنما كان الأثر الأكبر هو للتيارات العقلانية، على الرغم من محاربتها داخل الدولة الإسلامية. وعلى أية حال، فلولا المدرسة العقلانية الإسلامية لما تمكن فلاسفة عصر النهضة في الغرب من تحقيق إنجازاتهم العلمية، في الوقت الذي لم نجد فيه – كغربيين – أي تأثير للتيارات الأخرى على فلاسفة عصر النهضة.

وفي ميدان الدراسات التي تناولت المعتقدات الإبستمولوجية (Epistemological Beliefs) جاءت دراسة جوين ودونا (Gaoyin & Donna, 1995) التي هدفت إلى تفحص العلاقة بين المعتقدات الإبستمولوجية وبين تعلم التغير

المفاهيمي. وتألفت العينة من (٢١٢) طالباً وطالبة من الصف التاسع إلى الثاني عشر، وكانت الأداة المستخدمة في دراستهم هي استبانة شومر الإبستمولوجية. وأشارت النتائج إلى أهمية المعتقدات الإبستمولوجية للتنبؤ بالتغير المفاهيمي، كما أشارت إلى أن هذه المعتقدات لم تتنبأ بالمعرفة السابقة للطلبة، وأنه لم يكن هناك تفاعل دال بين نوع المعرفة السابقة والمعتقدات الإبستمولوجية في تعلم التغير المفاهيمي.

وفي مجال المعتقدات الإبستمولوجية أيضاً، جاءت دراسة كارول وكارداش وروبرتا (Carol, Kardash, & Roberta, 1996) التي تناولت معتقدات الطلبة حول التأكد من المعرفة، وقوة معتقداتهم حول قضية جدلية مطروحة. وشارك في هذه الدراسة (٩٦) طالباً وطالبة من الجامعة، طبقت عليهم استبانة شومر الإبستمولوجية، ومقياس الحاجة إلى المعرفة، كما قدّم للطلبة نص كان يعطي أفكاراً متضاربة بخصوص العلاقة بين الفيروس (HIV) وبين مرض الإيدز. وتوصلت الدراسة إلى أنه كلما قلّ اعتقاد الطلبة بالمعرفة المؤكدة، كلما قل تطرف معتقداتهم الأولية، وكلما ازدادت حاجتهم إلى المعرفة.

كما أجرى ربابعة والهيلات والترتوري (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات الإبستمولوجية وبين مفهوم الذات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية كان مرتفعا بشكل عام. كما توصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات الإبستمولوجية كانت ذات طبيعة تجريبية، وعقلانية، وليست ذات طبيعة إشراقية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى مفهوم الذات ولصالح الإناث على كل من الأبعاد التالية: (الذات البدنية، الذات الأخلاقية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية، الهوية، تقبل الذات، السلوك، والبُعد الكلي). وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى مفهوم الذات ولصالح مستوى الدراسات العليا على كل بعد من الأبعاد التالية: (الذات البدنية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، السلوك، والبُعد الكلي)، فيما كانت لصالح مستوى البكالوريوس على بعد نقد الذات. بالإضافة إلى ذلك فقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين مفهوم الذات الكلي، وبعد الاتجاه العقلاني، وعلاقة عكسية بين مفهوم الذات الكلي، وبين بُعدي الاتجاه التجريبي والاتجاه الإشراقي.

وفي دراسة قام بها الترتوري (٢٠١٠)، بعنوان: «نظرية المعرفة والواقع التربوي العربي المعاصر» ذكر أن هناك ثلاثة أوعية رئيسية تشكل المعرفة الإنسانية، وتمثل الأوعية أو المصادر المعرفية وهي: العقل، والتجربة أو الحس، والحَدس بتنوع أشكاله. وقد اعتبر الباحث أن المعرفة العقلية هي المعرفة التي تقوم بذاتها، فهي مستغنية عن أي سابق يكسبها مبرر الوجود، فهي أصل المعرفة وأصل للواحقها، أما

المعرفة الحسية والمعرفة الواردة عبر الحَدس فهي معرفة غير قائمة بـــذاتها، ولكـــن تأخير المعرفة العقلية كمصدر معرفي عن باقي المصادر الأخرى أوقع الثقافة العربية في أزمات ومشكلات عميقة، ومن أبرز هذه المشكلات:

شيوع أنماط معرفية وذهنيات تتحكم في سلوكياته وتفكير الإنـــسان العربـــي، اعتبرها الباحث أنماطاً متخلفة ومعيقة للتنمية، ومن هذه الذهنيات:

- ذهنية التسول: وتنطبق هذه الذهنية على من يستجدي حقوقه ولا ينتزعها ممن اغتصبها منه.
- ذهنية الألفة: وهي ذهنية ترتكز على الاستكانة والهدوء والدعة وألفة الواقع إلى درجة التردد في تغييره، أو حتى في قبول فكرة تغييره.
- ذهنية الخوف: وتنطبق على من كثرت ثوابته الأسطورية، ولأن الثابت الأسطوري محفوف بالمخاطر دوماً، فإن مساحة هائلة من خشية المساس بهذه الثوابت تبدأ بالهيمنة على ذهن الشخص، ولما كان العقل هو محور المساس بتلك الثوابت الأسطورية وهي تتصارع مع الواقع الفارض نفسه، فإن ذهنية الخوف تنصب باتجاه العقل وإشعاعاته، وتحاربه بلا هوادة.
- شيوع ذهنية التميز: وتقوم ذهنية التميز عند الإنسان العربي على قناعته بأنه متميز عن سائر البشر.

كما أوضحت الدراسة إلى أن تقديم الحَدس كمصدر معرفي سابق على العقـــل، سينطوي على كثير من المغالطات في فهم الصيغ المذهبية (العقلية)، ناهيك عن شيوع أنماط التفكير الخرافي والأسطوري لدى من يتنبى هذا الاتجاه في المعرفة.

وفي دراسة أجراها كابوكو وباشيفان (Kapucu & Bahçivan, 2015)، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات نظرية المعرفة (الإبستمولوجيا) لدى طلاب المدارس الثانوية والكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء والاتجاه نحو الفيزياء، وتكونت عينة الدراسة من ٦٣٢ طالباً من طلاب المدارس الثانوية. وبلغت العينة النهائية التي طبق عليها أدوات الدراسة (٤٩٨) طالباً ٢٦٩ من الإناث و ٢٢٩ من الذكور من طلاب المدارس الثانوية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاهات المعرفية (الإبستمولوجيا)، ومقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء ومقياس الاتجاه نحو الفيزياء وتم توزيعها على عينة الدراسة طلاب المرحلة الثانوية لكشف العلاقة بين المتغيرات الثلاثة: اتجاهات نظرية المعرفة، والكفاءة الذاتية، والاتجاه نحو الفيزياء، وتوصلت الدراسة إلى أن أبعاد الاتجاه المعرفي التي كشفتها طبيعة المعرفة مرتبطة بشكل كبير وإيجابي بكل من الفعالية الذاتية والاتجاه نحو الفيزياء، كما توصلت إلى أن الكفاءة

الذاتية كان لها تأثير كبير في أبعاد (الأهمية والفهم والمتطلبات)، كما توصلت إلى أن أبعاد نظرية المعرفة (الإبستمولوجيا) المتعلقة بطبيعة المعرفة (اليقين والتنمية) لم يكن لها تأثير كبير على الكفاءة الذاتية في تعلم الفيزياء أو الاتجاه نحو الفيزياء، كما توصلت لوجود علاقات إيجابية بين المتغيرات الثلاثة لدى طلاب المرحلة الثانوية عينة البحث.

وفي ميدان الاتجاه الإشراقي أو العرفاني قام ابن عبيد (٢٠١٥) بإجراء دراسة تناولت بعض رؤى ومرتكزات الحكمة المتعالية لدى (الملا صدرا)، وقد عالج الموضوع مسألة إبستمولوجية تتعلق بالمعرفة العرفانية النابعة من رؤية توحيدية للوجود. وقد تعرض فيه إلى التعريف بـــ (الملا صدرا) وأعماله ومراحل حياته. ثم التعريف ببعض المصطلحات؛ كالإبستمولوجيا، والعرفان، والحكمة المتعالية، مع بحث علاقتها بالحكمة المتعالية عند (الملا صدرا). وبين أن الحكمة المتعالية منهجٌ تكامل في مزجه بين البرهان والقرآن والعرفان، يتخذ من النص المقدس ضابطاً. كما أبرز أن مباحث الإبستمولوجيا الصدرائية يتعدى متعلق المعرفة فيها ليشمل الذهني والخارجي، والمادي والمجرد، والدنيوي والأخروي، والمعقول وما وراء المعقول، ثم تطرق إلى بيان حدود المعرفة ومجالاتها عند (ملا صدرا) وكذا طرق المعرفة عنده. وأخيراً تعرض إلى بعض النماذج النظرية التي أفرزتها الإبستمولوجيا الصدرائية، ليخلص البحث إلي نتائج أهمها: إن الإبستمولوجيا العرفانية (للملا صدرا) قد أفرزت نظريات عميقة في تفسير الحقائق الوجودية وقضايا المبدأ والمعاد، وكلها مهمة بالنسبة إلى نظرية المعرفة.

كما قام تشين ووان (Cheng & Wan, 2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن ثلاثة جوانب: استراتيجيات تعلم العلوم لدى الطلاب، والاتجاه نحو العلوم، والاتجاهات المعرفية العلمية (الإبستمولوجيا) لدى عينة من الطلاب، وتم مراجعة ما مجموعة ٢٥ دراسة تجريبية تراوحت عيناتها ما بين ١٣٢-٨٨١٥ طالباً وتلخيص نتائج هذه الدراسات وربطها بمفارقات المتعلمين وتوليد بعض الفرضيات لحل هذه المفارقات، وتوصلت الدراسة إلى تأثير الاتجاهات الإبستمولوجية على الأداء العلمي للطلاب والصورة النمطية لبيئة التعلم الصفي. وأوصت بضرورة إجراء المزيد من البحث والدراسة حول هذا الموضوع.

أما جونسون (Johnson, 2016) فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير البُعد الضمني للإبستمولوجيا في تحقيق صدقية المعرفة في القرن الحادي والعشرين. ففي عالم مليء بالنظم والعمليات، يتم إعطاء اهتمام أقل للبعد الضمني لنظرية المعرفة (الإبستمولوجيا) لأنه تم النظر إلى المعرفة الظاهرة على أنها الطريقة الأكثر موثوقية لمعرفة شيء ما، ومع ذلك، يصح القول إننا نعرف أكثر مما يمكننا قوله. وقد تم منح هذا البيان الحياة من خلال المحلل السياسي مايكل بولاني، الذي جعل هذا

النهج في المعرفة الضمنية واضحًا في مجال المعرفة الشخصية. وعلى الرغم من أن ما كتبه بولاني يقوم بإظهار سبب أهمية البعد الضمني في المجالات الشخصية والعلمية لنظرية المعرفة (الإبستمولوجيا)، إلا أن ما لم يفعله هو معالجة هذا البعد بشكل كاف من منظور لاهوتي. ويشرح هذا المشروع مكونات المعرفة الضمنية لنظرية (الإبستمولوجيا)، ويعالج تباينات بولاني بين المعرفة الضمنية والاستجابة اللاهوتية، ويقدم حالة عملية توضح كيف يستطيع اللاهوتي أن يربط الفجوة بإطار ضمني داخل اللاهوت.

وجاءت دراسة تورنر (Turner, 2016) لتكشف عن عن فعالية كل من التربويين والتعليم والتدريب والخبرة على تغيير نظرية المعرفة (الإبستمولوجيا) لدى المعلم، وأثر ذلك على تطوير وإنشاء مدرسة مونتيسوري الجديدة. وتمثلت أدوات الدراسة في بعض المقابلات الشخصية، وتوصلت المقابلات التي أجراها المشاركون إلى نتائج ذات تأثيرات إيجابية حول تجارب تعليم الكبار وتأثير المشرفين والتغيير في عمليات التفكير لدى خريجي التربية أثناء انتقالهم من البيئة التعليمية إلى الفصول الدراسية مع الأطفال. ويمكن أن تؤدي التغييرات المعرفية إلى بناء المساءلة الشخصية عن مسؤولية المعلمين وحقهم في إنشاء بيئات تعليمية مناصرة للأطفال، وفي عمليات التعلم الفردية للأطفال وتمكينهم من الوصول إلى أعلى إمكاناتهم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الإرشاد والتجارب الميدانية طويلة الأجل باعتبارها جزءًا لا يقدر بثمن من التجربة التعليمية، وقد تكون الكتلة الذهبية المفقودة التي تم الكشف عنها هي قوة رواية القصص في التعلم، حتى في الفصول الدراسية.

كما قام غريفث (Griffith, 2016) بدراسة كشفت عن كيف يمكن لنظرية المعرفة (الإبستمولوجيا) والنظريات المعاصرة أن تجيب عن الأسئلة التالية: «متى يمكننا أن نكون متأكدين؟» و«متى تكون المعرفة آمنة؟» و«متى يكون لدينا ما يكفي من الأدلة؟» وعليه قد يساعد حل مثل هذه الأسئلة في نظرية التقييم والممارسة في إخبارنا بالحقائق الفلسفية. فبعض الفلاسفة المعاصرين قد يتحول لاتجاه جديد، أو ينظر لنظرية المعرفة (الإبستمولوجيا) بشكل مختلف في حين أن هذه النظرة ليست مقبولة بشكل عام في الفلسفة، حيث يتحول ذلك نحو اتجاه عملي وتطبيقي للمعرفة بالفلسفة. ويتحدث جيسون ستانلي عن المصالح العملية، والفلاسفة ليسوا وحدهم الذين يفكرون في الأدلة بهذه الطريقة. ومن المرجح أن تستفيد الجهود المبذولة لتوسيع هذا المنطق حول التطورات الأخيرة في نظرية المعرفة (الإبستمولوجيا). ولتطبيق النظريات الفلسفية حول اتخاذ القرارات يجب الإجابة عن الأسئلة الآتية: (١) لماذا نريد المعرفة، (٢) ما أفضل وسيلة لاكتساب المعرفة؟

وأجرى تونسي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإبستمولوجيا الباشلارية وبين الفيزياء المعاصرة. وأشارت إلى تميز الإبستمولوجيا الباشلارية، حيث أعاد باشلار النظر في العلاقة بين العلم والفلسفة. فالفلسفة لا يجب أن تبقى مجرد أنساق منغلقة أمام التطورات العلمية المتسارعة، كما أن العلم هو بأمس الحاجة إلى الفلسفة، فعلى فلسفة العلوم أن تواكب تطورات العلم المعاصر في نجاحاته وانتكاساته وأزماته، وتحاول الكشف عن العقبات المعرفية التي تحول دون تقدم الفكر العلمي المعاصر، وتبرز القيم الإبستمولوجية التي تفرزها النظريات العلمية وتكشف عن أثر المعارف العلمية في بنية العقل.

كما قام حسنة (Hassna, 2018) بدراسة هدفت إلى بيان كيفية تأثير العلاقات الشخصية على المواقف الإبستمولوجية، من خلال دراسة حالة كل من (بوبر، لاكاتوش، فيرابند، بوبر ودوهيم). فعادة ما ينظر إلى الإبستمولوجيا على أنه تخصص يتسم بأكبر قدر من الموضوعية والعقلانية في أحكامه وأطروحاته بحكم موضوعه ومنهجه. فموضوع الإبستمولوجيا هو نموذج المعرفة المتسم بدرجة عالية من النزاهة والالتزام بالوقائع لا الأحكام الذاتية والأهواء الشخصية، هذه الميزات في العلم تؤثر لا محالة في الإبستمولوجيا وتصبغ عليها طابعاً قريباً من العلمية. كما أن الإبستمولوجيا بمنهجها قريبة من روح العلم، حيث استخدمت مناهج دقيقة متراوحة بين المنطق وعلم النفس مروراً بالمنهج التاريخي والإنثروبولوجي. وهكذا يبدو من الوهلة الأولى أن الإبستمولوجيا هي الأقرب إلى الموضوعية والحياد من بين معظم التخصصات الفلسفية، لكن دراسة مستفيضة لحياة الإبستيمولوجيين وعلاقاتهم المتبادلة سواء على المستوى الشخصي أو المهني يبدد بعضاً من هذه الأحكام والأوهام المتعلقة بموضوعية الدراسات الإبستمولوجية.

وأخيراً، أجرى بيركتار (Bayraktar, 2018) دراسة تمثل هدفها في فحص الاتجاهات المعرفية (الإبستمولوجيا) لدى المدرسين قبل الخدمة واتجاهاتهم نحو العلوم، وتكونت عينة الدراسة من ٩٨ طالبًا يتابعون عامهم الثالث في قسم تعليم المعلمين الأساسي في كلية التربية بجامعة جيرسون، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال استخدام مقياس الاتجاهات المعرفية (الإبستمولوجيا) ومقياس الاتجاه نحو العلوم، وتم تطوير مقياس الاتجاهات المعرفية العلمية (الإبستمولوجيا) لإدلر (Elder) عام ١٩٩٩م، وتم ترجمته وتكييفه إلى اللغة التركية بواسطة Acat وTüken وKarada عام (٢٠١٠)، وتم التعرف على الاتجاه نحو العلوم لدى عينة الدراسة من خلال استخدام مقياس الاتجاهات والذي يتكون من ٣٤ عنصرًا تم بناؤه باستخدام عناصر من موازين مختلفة للمواقف، وتم تحليل البيانات من خلال التقنيات الإحصائية مثل اختبار T، وتحليل الانحدار. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات المعرفية العلمية

(الإبستمولوجيا) لمعلمي الفصول الدراسية قبل الخدمة متباينة على أبعاد المقياس من عدم المعرفة بشيء إلى الاتجاهات المتطورة، كما لم يكن هناك اختلاف كبير بين المعلمين الذكور والإناث من حيث الاتجاهات المعرفية العلمية (الإبستمولوجيا) تجاه العلوم. وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا وجود علاقة إيجابية بين (الإبستمولوجيا) والاتجاه نحو العلوم.

الطريقة والإجراءات:

محددات الدراسة:

- المحددات الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨-٢٠١٩م.
- المحددات المكانية: جامعة الملك سعود، عمادة السنة الأولى المشتركة، الطلاب (الدرعية) والطالبات (عليشة)، الرياض.
- المحددات البشرية: مجتمع الدراسة المكون من جميع طلاب وطالبات عمادة السنة الأولى المشتركة المسجلين في الفصل الدراسي الأول والباغ عددهم ٦٨٨٦ طالباً وطالبة.
- المحددات الموضوعية: الخصائص السيكومترية التي تتمتع بها أدوات الدراسة.

أفراد الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من المتمع الكلي البالغ (٦٨٨٦ طالباً وطالبة) بالطريقة العشوائية حيث شملت (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة عمادة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، في المسارين الأكاديميين الرئيسين: (مسار التخصصات الصحية والعلمية الهندسية، مسار التخصصات الإنسانية) والجدول (١) يوضّح توزيع أفراد الدراسة.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمسار الأكاديمي

العينة		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	١٨٩	%٦٣
	أنثى	١١١	%٣٧
المسار الأكاديمي	الصحي والعلمي الهندسي	٢٢٣	%٧٥
	الإنساني	٧٧	%٢٥
المجموع		٣٠٠	%١٠٠

أدوات الدراسة:

تمّ بناء استبانة الاتجاهات الإبستمولوجية لأغراض الدراسة الحاليّة بهدف الكشف عن اتجاهات طلبة عمادة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود الإبستمولوجية، وقد تمّ بناء استبانة الاتجاهات الإبستمولوجية وفق الخطوات التالية:

١. **الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بالإبستمولوجيا.**

٢. **من خلال استعراض الأدب النظري، تبين أن هناك أبعادا للاتجاهات الإبستمولوجية (العقلانية، التجريبية أو الحسية، الإشراقية أو الحدْسية). وتم الاستفادة من هذا الأدب في تحديد أبعاد الاستبانه الحالية. كما تم الاستفادة منه في أن يتضمن الاختبار فقرات سلبية وايجابية. كما تم الاستفادة منه في أن تكون الإجابة عليها متدرجة على مقياس ليكرت الخماسي، لتكون عملية قياس الاتجاهات الإبستمولوجية أكثر دقة.**

٣. **تم بناء (٣٠) فقرة، موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد.**

٤. **تم تطبيق الاستبانة على عينة أولية مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة من طلبة عمادة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، لمعرفة مدى ملاءمة ووضوح هذه الفقرات، وتم الاستماع لملاحظات الطلبة أثناء التطبيق، حيث تم تعديل بعض الكلمات بناء على ملاحظاتهم.**

٥. **تم عرض الاستبانه المكونة من (٣٠) فقرة على خمسة محكّمين، ولم تحذف منها أية فقرة.**

٦. **تم تطبيق الاستبانة والمكونة من (٣٠) فقرة على عينة استطلاعية بلغ عددها (٩٠) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، لاستخراج الخصائص السيكومترية للاستبانة.**

٧. **تم حذف ثلاث فقرات بناءً على القدرة التمييزية، حيث كانت معاملات الارتباط بين تلك الفقرات والدرجة الكليّة للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة سالباً، كما هو موضح بالجدول (٢)، لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكوّنة من (٢٧) فقرة.**

جدول (٢)

الفقرات التي تم حذفها بناءً على القدرة التمييزية وأبعادها

البُعد	الفقرة التي تم حذفها
العقلاني	لا أؤمن بالحدس والإلهام.
التجريبي	أقدّم المعرفة الحدسية من حيث الثبوت على المعارف العقلية.
الإشراقي	أقدّم المعرفة الحدسية على المعارف الأخرى.

تكونت الاستبانة في صورتها النهائيّة من (٢٧) فقرة، موزّعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد رئيسة (٩ لكل بُعد) هي:

١. **العقلاني Rationalism تقيس فقرات هذا البُعد البنية المعرفية القائمة على البراهين الرياضية والعلوم المنطقية.**

٢. **التجريبي أو الحسي Sensationalism تقيس فقرات هذا البُعد الأبنية المعرفية التي تعتبر الحواس، والتجربة هي مصدر المعرفة.**

٣. **الإشراقي أو الحدْسي Illuminism تقيس فقرات هذا البُعد الأبنية المعرفية القائمة على الحدس، أو الإلهام، أو المشاهدة الباطنية.**

تصحيح استبانة الاتجاهات الإبستمولوجية:

تكونت الاستبانة بصورتها النهائيّة من (٢٧) فقرة، موزّعة على ثلاثة أبعاد رئيسة، أمام كل فقرة تدريج من خمس درجات حسب أسلوب ليكرت مكون من أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة، وتبدأ رقمياً من خمس درجات للاستجابة أوافق بشدة ودرجة واحدة للاستجابة لا أوافق، للفقرات الإيجابيّة والعكس للفقرات السلبيّة، بحيث تعكس كل استجابة الاتجاه الإبستمولوجي للطالب، وتراوح مدى درجات الاستبانة بين (٣٦-١٨٠) درجة.

صدق استبانة الاتجاهات الإبستمولوجية:

صدق المحكّمين:

للتحقق من صدق الاستبانة، تمّ عرضها بصورتها الأوليّة على سبعة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال أصول التربية، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في مدى ملاءمة الأبعاد التي تضمنتها الاستبانة لقياس الاتجاهات الإبستمولوجية، ومدى ملاءمة الفقرات للأبعاد.

وقد اعتمد الباحث اتفاق خمسة من المحكّمين لصلاحيّة الفقرات؛ أي ما نسبته (٨٠٪)، واستناداً إلى آراء المحكّمين، تمّ تعديل صياغة بعض الفقرات، ولم يتم حذف أي منها. وللتأكد من القدرة التمييزية لكل فقرة، تمّ حساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكليّة للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، كما تمّ حساب ارتباط كل فقرة بالدرجة الكليّة على الاختبار باستخدام معامل الارتباط النقطي Biseral Correlation، والجدولان (٣) و(٤) يوضحان ذلك.

جدول (٣)

معاملات ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه

البُعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه	البُعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه
العقلاني	١	٠,٦٦*	التجريبي أو الحسي	٣	٠,٦٣*
	٢	٠,٤٤*		١١	٠,٥٦*
	٦	٠,٤٩*		٢٣	٠,٣٥*
	٨	٠,٥١*			
	٩	٠,٣٠*			
	١٠	٠,٤١*	الإشراقي	٤	٠,٣٩*
	١٢	٠,٣٠*		٥	٠,٣٣*
	١٥	٠,٣٨*		١٤	٠,٦٠*
	٢٤	٠,٥٢*		١٨	٠,٤٧*

البُعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه	البُعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه
التجريبي	٧	*٠,٥١		٢١	*٠,٦٠
أو	١٣	*٠,٥٦		٢٢	*٠,٤٨
الحسي	١٦	*٠,٤٦		٢٥	*٠,٥١
	١٧	*٠,٣٥		٢٦	*٠,٣٣
	١٩	*٠,٥٩		٢٧	*٠,٣٣
	٢٠	*٠,٤٤			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

جدول (٤)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لاستبانة الاتجاهات الابستمولوجية

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	*٠,٧٠	١٩	*٠,٧٢
٢	*٠,٥٨	٢٠	*٠,٤٨
٣	*٠,٦٢	٢١	*٠,٤٣
٤	*٠,٧٢	٢٢	*٠,٥٣
٥	*٠,٧٦	٢٣	*٠,٥٣
٦	*٠,٦٦	٢٤	*٠,٧٢
٧	*٠,٧٨	٢٥	*٠,٧٨
٨	*٠,٤٧	٢٦	*٠,٧٧
٩	*٠,٥٨	٢٧	*٠,٨٢
١٠	*٠,٧٨		

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١١	*٠,٤٦		
١٢	*٠,٤٠		
١٣	*٠,٤٢		
١٤	*٠,٥٢		
١٥	*٠,٥٥		
١٦	*٠,٧٨		
١٧	*٠,٥٥		
١٨	*٠,٧٥		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

صدق المفهوم (العاملي):

تم استخدام التحليل العاملي مع تدوير العوامل بطريقة التدوير المائل (Obliq) وتبين أن هناك (١٧) عاملاً توزعت عليها الفقرات وكانت هناك ثلاثة عوامل رئيسية بلغت قيم الجذر الكامن لها أكبر من واحد صحيح، وتشبعت عليها الفقرات بدرجة تزيد عن (٠,٣٠)، والجدول (٥) يبين قيم الجذر الكامن للعوامل الثلاثة، ونسبة التباين الذي يفسره كل عامل، والنسبة التراكمية للتباين. كما يبين الجدول (٦) تشبع الفقرات على العوامل الثلاثة.

جدول (٥)

قيم الجذر الكامن ونسبة التباين ونسبة التباين التراكمية

البُعد	قيم الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
العقلاني	٤,٦٧٣	١٢,٩٧٩	١٢,٩٧٩
التجريبي أو الحسي	١,٩٢٣	٥,٣٤٢	١٨,٣٢٢
الإشراقي	١,٦١٥	٤,٤٩٦	٢٢,٨٠٧

وللتأكّد من أحاديّة البُعد للاستبانة، تمّ حساب معامل الارتباط لجميع الأبعاد المكوّنة للاستبانة، وقد تبيّن وجود قيم ارتباط مرتفعة بين الأبعاد الثلاثة مع بعضها البعض، ما يشير إلى وجود عامل واحد رئيس يشكل الاستبانة بشكل عام.

جدول (٦)

مصفوفة معاملات ارتباط توضّح علاقة كل بُعد من أبعاد الاتجاهات الابستمولوجية بالأبعاد الأخرى (ن = ٣٩٠)

	البُعد	١	٢	٣
١	التجريبي أو الحسي	–	٠,٥٠*	٠,٤٧*
٢	الإشراقي أو الحدسي		–	٠,٥٤*
٣	العقلاني			–

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

يُلاحظ من الجدول (٦) أنّ معاملات الارتباط بين أبعاد الاتجاهات الإبستمولوجية جميعها ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

ثبات استبانة الاتجاهات الإبستمولوجية:

قام الباحث بالتحقق من ثبات استبانة الاتجاهات الإبستمولوجية، من خلال تطبيقها على (٥٠) طالباً وطالبة، وقد تمّ حساب ثبات الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا والتي بلغت (٠,٨٣).

إجراءات التطبيق:

– تم التأكّد من خصائص استبانة الاتجاهات الإبستمولوجية؛ وذلك بتطبيقها على عيّنة استطلاعيّة.

– تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة بجوّ من الأمن والاستقرار. بعد توجيه كلمة مختصرة إرشاديّة للطلبة حول الغرض من الدراسة، وكيفيّة الإجابة على الفقرات، وحثهم على الإجابة بكيفيّة تثير اهتماماتهم وتشوّقهم للأداء الجيّد الموضوعي.

– التأكّد من كتابة المسار الأكاديمي، والجنس لكل طالبة وطالب على ورقة الإجابة، كما تمّ التأكّد من الإجابة عن جميع الفقرات.

– تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٩-١٤٤٠هـ، من قبل الباحث نفسه.

– تمّ إجراء التحليلات الإحصائيّة من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة، واستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائيّة:

لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، تم استخدام البرمجة الحاسوبية (SPSS) في الإجابة على أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما طبيعة الاتجاهات الإبستمولوجية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل بُعد من أبعاد الاتجاهات الابستمولوجية. والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد الاتجاهات الإبستمولوجية

البُعد		المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
١-	العقلاني	٣,٠١	٠,٣٦
٢-	التجريبي	٣,٧٣	٠,٤٠
٣-	الإشراقي	٢,٨٦	٤,١

يتضح من الجدول (٧) أن الاتجاهات الإبستمولوجية عند طلبة السنة الأولى المشتركة كانت ذات طبيعة تجريبية بدرجة أعلى، وعقلانية بدرجة متوسطة، وإشراقية بدرجة متدنية.

وقد تم اعتماد المعيار التالي:المتوسطات التي تزيد عن (٣,٠) تمثل اتجاهاً إيجابياً. أما المتوسطات التي تساوي أو تقل عن (٢,٩٩) فتمثل اتجاهاً سلبياً.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجابري (١٩٨٧) التي أوضحت أهمية التيار العقلاني في الفكر العربي الإسلامي في تحقيق الأهداف الحضارية والمعرفية،

فالتيارات العقلانية كان لها الأثر الأكبر في تحقيق ذلك. كما اتفقت مع منتائج دراسة ربابعة وآخرون (٢٠٠٨) في أن الاتجاهات الإبستمولوجية كانت ذات طبيعة تجريبية وعقلانية وليست إشراقية عند طلبة الجامعة الأردنية. وفي الوقت نفسه تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوريل (1994) Burrel التي توصلت إلى شيوع الاتجاه الاشراقي في الفلسفة الإسلامية، على الرغم من ضعف تأثير هذا الاتجاه على المنجزات الحضارية والمعرفية. وكذلك مع دراسة كل من الترتوري (٢٠١٠) وابن عبيد (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن الاتجاه الإبستمولوجي السائد كان للتيار الإشراقي في الحضارة العربية الإسلامية، على حساب الاتجاهين العقلاني والتجريبي، وما يزال حتى يومنا هذا. وقد يعود هذا الاختلاف في الاتجاهات الإبستمولوجية بين نتائج الدراسة الحالية وبين نتائج تلك الدراسات إلى التقدم التقني الذي نشهده في يومنا هذا، ما عزز شيوع الاتجاه العقلاني والتجريبي أكثر من شيوع الاتجاه الإشراقي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فقد يعزى ارتفاع مستوى الاتجاهات الإبستمولوجية على البعد التجريبي، والبعد العقلاني إلى كون عينة الدراسة هم من فئة طلبة الجامعة، وهؤلاء الطلبة هم أقرب إلى استخدام وتطبيق أساليب البحث العلمي والاعتماد على نتائج الدراسات العلمية المنهجية من غيرهم من باقي فئات المجتمع، ما غلب الاتجاه التجريبي والعقلاني عندهم. وهذا التفسير الخير تدعمه نتائج دراسة غريفث (Griffith, 2016).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف الاتجاهات الإبستمولوجية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة باختلاف الجنس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل بُعد من أبعاد الاتجاهات الإبستمولوجية تبعاً لاختلاف الجنس، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم الإحصائي(ت) ودلالتها لكل بُعد من أبعاد الاتجاهات الإبستمولوجية تبعاً لاختلاف الجنس

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	ذكور	ذكور	إناث	إناث			
العقلاني	٤٤,٨٥	٤,٩٤	٤٤,٧٢	٤,٦٨	٠,١٣٥	١٠٢	٠,٠٨٩٣
التجريبي	٣٥,٨٢	٤,٥٥	٣٦,٥٢	٤,٠٥	-٠,٨٢٠	١٠٢	٠,٤١٤
الإشراقي	٣٣,٧٥	٥,٣٠	٣٤,٨٥	٤,٤٧	-١,١٣٦	١٠٢	٠,٢٥٨

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الاتجاهات الإبستمولوجية الثلاثة (العقلاني، والتجريبي، والإشراقي) لدى طلبة السنة الأولى المشتركة تعزى لاختلاف الجنس.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ربابعة وآخرون (٢٠٠٨) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات الإبستمولوجية تعزى لاختلاف الجنس. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة بيركتار (Bayraktar, 2018) التي لم تظهر اختلافاً بين الذكور والإناث في مقياس الاتجاهات الإبستمولوجية بين فئة المعلمين والمعلمات. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن مجتمع الدراسة يميل نحو التجانس في طبيعته، بعتباره يمثل طلاب وطالبات المرحلة التعليمية الجامعية، وبالتحديد في السنة الدراسية الأولى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل تختلف الاتجاهات الإبستمولوجية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة باختلاف المسار الأكاديمي"؟

لمعرفة اختلاف الاتجاهات الإبستمولوجية عند طلبة السنة الأولى المشتركة تبعاً لاختلاف المسار الأكاديمي (مسار التخصصات الصحية والعلمية الهندسية، ومسار التخصصات الإنسانية)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل بُعد من أبعاد الاتجاهات الإبستمولوجية، تبعاً لاختلاف المسار. والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الإحصائي (ت) ودلالتها لكل بعد من أبعاد الاتجاهات الإبستمولوجية تبعاً لاختلاف المسار الأكاديمي

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	صحي علمي هندسي		إنساني				
العقلاني	٤٥,٣٢	٥,١٥	٤٣,٧٠	٣,٨٢	١,٦٢	١٠٢	٠,١٠٧
التجريبي	٣٦,٨٧	٤,٣٦	٣٤,٦٤	٣,٩٠	٢,٥٢	١٠٢	٠,٠١٣*
الإشراقي	٣٤,٨٧	٣,٩٤	٣٣	٦,٤٢	١,٨٣	١٠٢	٠,٠٧٠

* دال إحصائيا عن مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الاتجاهات الإبستمولوجية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة تعزى للمسار الأكاديمي (مسار التخصصات الصحية والعلمية الهندسية، ومسار التخصصات الإنسانية) على البُعد التجريبي، وذلك لصالح مسار التخصصات الصحية والعلمية الهندسية، حيث بلغت قيمة ت (٢,٥٢). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الاتجاهات الإبستمولوجية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة تعزى للمسار الأكاديمي (مسار التخصصات الصحية والعلمية الهندسية، ومسار التخصصات الإنسانية) على البُعدين الإشراقي والعقلاني.

وهذه النتيجة تتوافق مع طبيعة طلبة مسار التخصصات الصحية والعلمية والهندسية، التي تميل إلى تطبيق مناهج العلوم التجريبية والحسية، فطبيعة المقررات الدراسية في هذه التخصصات تميل إلى تطبيق المنهج العلمي التجريبي أكثر من مقررات التخصصات الإنسانية. ويتوافق هذا التفسير مع ما أورده تشين ووان (Cheng & Wan, 2016) في دراستهما عن والاتجاهات المعرفية العلمية (الإبستمولوجيا) لدى عينة من الطلبة، إذ توصلت الدراسة إلى تأثير الاتجاهات الإبستمولوجية على الأداء العلمي للطلاب والصورة النمطية لبيئة التعلم الصفي. وكذلك مع نتائج دراسة تونسي (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود تأثير للمعارف العلمية في تحديد إبستمولوجيا الشخص المتعلم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن عبيد، فؤاد. (٢٠١٥). الإبستمولوجيا العرفانية عند "ملا صدرا" وعلاقتها بالحكمة المتعالية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية*، جامعة عبدالحميد مهري قسنطينة. الجزائر. ع (٣)، ديسمبر، ١١-٤٠.

بتروفسكي، أ؛ وياروشفسكي، م. (١٩٩٦). *معجم علم النفس المعاصر*. (ترجمة: حمدي عبد الجواد وعبد السلام رضوان). القاهرة: دار العالم الجديد.

بلانشي، روبار. (٢٠٠٤). *الإبستمولوجيا*. تعريب محمد بن جماعة. الدار البيضاء: دار محمد علي للنشر.

الترتوري، محمد. (٢٠١٠). *نظرية المعرفة والواقع التربوي العربي المعاصر*. عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع.

الترتوري، محمد؛ وجويحان، أغادير. (2009). *موسوعة العلوم التربوية والنفسية*. عمّان: المؤلفين.

تونسي، محمد. (٢٠١٧). الإبستمولوجيا الباشلارية والفيزياء المعاصرة. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية*، جامعة عمار ثليجي. الأغواط- الجزائر. ع (٦٠)، نوفمبر، ١-٧.

الجابري، محمد. (١٩٨٧). *بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

الجابري، محمد. (٢٠٠٦). *مدخل إلى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي*. ط (٦)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

الحفني، عبد المنعم. (٢٠٠٠). *المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة*. القاهرة: مكتبة مدبولي.

ربابعة، جعفر؛ والهيلات، مصطفى؛ والترتوري، محمد. (٢٠٠٨). العلاقة بين الاتجاهات الإبستمولوجية ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، عدد (٢)، مجلد (٦). دمشق: الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية، كلية التربية، جامعة دمشق. ١١- ٥٤.

السكري، عادل. (١٩٩٩). *نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشربيني، لطفي. (٢٠٠١). *موسوعة شرح المصطلحات النفسية*. بيروت: دار النهضة العربية.

عبد المهيمن، أحمد. (٢٠٠٠). *نظرية المعرفة بين ابن رشد وابن عربي*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عكنان، أسامة. (٢٠٠٨). *تجديد فهم الإسلام*. عمّان: دار وَرْد للنشر والتوزيع.

لالاند، أندريه. (٢٠٠١). *موسوعة لالاند الفلسفية*. ترجمة خليل أحمد خليل. بيروت- باريس: منشورات عويدات.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bayraktar, S. (2018). ***Pre-service classroom teachers' scientific epistemological beliefs and attitudes toward science. Working Papers*****. United States, St. Louis: Federal Reserve Bank of St Louis. Retrieved from:**

https://search.proquest.com/docview/2059193953?accountid=142908

Bocckelein, J. (1998). ***Dictionary of Theories, Laws and Concepts in Psychology*****. London: Greenwood Press.**

Burrell, D. (1994). Principle of Epistemology in Islamic Philosophy. ***Journal of Religion*****, Jan, Vol.(74), Issue (1).**

Carol, A. & Kardash, M. & Roberta, J. (1996). Effects of Preexisting Beliefs, Epistemological Beliefs, and Need for Cognition on Interpretation of Controversial Issues. ***Journal of Educational Psychology*****, 55(20).**

Chatalian, G. (1991). ***Epistemology and Skepticism*****. Southern: Illinois University Press.**

Cheng, M. & Wan, Z. (2016). Unpacking the paradox of Chinese science learners: Insights from research into Asian Chinese school students' attitudes towards learning science, science learning strategies, and scientific epistemological views., United Kingdom, Leeds. ***Studies in Science Education*****, 52(1), 29.**

Gaoyin, Q. & Donna, A. (1995). Role of Epistemological Beliefs and Learned Helplessness in Secondary School Student's Learning Science Concepts from Text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2).

Griffith, J. (2016). *Finding Value in Epistemology: The role of value in effective inquiry*. Ph.D., School of Arts and Humanities, The Claremont Graduate University, United States – California, Available from ProQuest Central. (1821441997). Retrieved from:

https://search.proquest.com/docview/1821441997?accountid=142908

Hassna, S. (2018). Sympathy, reluctance and their role in directing epistemological thought models and attitudes., Algeria, *Chlef, Revue Académique Des Études Sociales. Et Humaines.* (19), 56A-64A.

Houtz, G. (2002). *The Educational Psychology of Creativity*. New Jersey: Hampton, LC.

Jersild, T. (1993). *The Psychology of Adolescence.* New York: The Macmillan Company.

Johnson, S. (2016). *Tacit knowledge: An assessment of Michael Polanyi's Epistemology*. (10131704). M.Div., School of Divinity. Virginia: Regent University, Available from ProQuest Central. (1820071587). Retrieved from:

https://search.proquest.com/docview/1820071587?accountid=142908

Kapucu, S., & Bahçivan, E. (2015). High school students' scientific epistemological beliefs, self-efficacy in learning physics and attitudes toward physics: A structural equation model., Abingdon, United Kingdom, *Research in Science & Technological Education*. 33(2), 252.

Morton, A. (2001). *A Guide through the Theory of Knowledge*. (2nd Ed). Massachusetts: Blackwell Publisher.

Sharf, R. (1996). *Theories of Psychology and Counseling: Concepts and Cases.* Brooks: Cole Publishing Company.

Sternberg, R. and Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology*. (6th ed.). Belmont, California: Wadsworth.

Turner, T. (2016). *Education, training, and experience: A study of an educator's transforming epistemology during the establishment of a Montessori school.* (10103404). Ph.D., Mercer University, United States – Georgia, Available from ProQuest Central. (1785367474). Retrieved from:

https://search.proquest.com/docview/1785367474?accountid=142908