

# اليقظة العقلية والمعتقدات المعرفية وكيفية قياسهما



حيدر معن إبراهيم

# **اليقظة العقلية والمعتقدات المعرفية وكيفية قياسهما**

**حيدر معن إبراهيم**

**٢٠١٩**



## الفهرست

أ	الفهرست
هـ	مقدمة الكتاب
٣	الفصل الأول
٣	اليقظة العقلية
٣	المقدمة
٥	الجزور التاريخية لليقظة الذهنية
٨	انتقال مفهوم اليقظة الذهنية الى علم النفس
١٢	اليقظة العقلية في علم النفس الأكلينكي
١٧	مقومات اليقظة العقلية في علم النفس الاكلينكي
٢٢	مفهوم اليقظة العقلية
٣٥	خصائص اليقظة الذهنية
٤٠	البدء في ممارسة اليقظة العقلية
٤٨	الفصل الثاني
٤٨	فوائد اليقظة العقلية
٥٣	اليقظة العقلية وعلاقتها ببعض المفاهيم
٥٩	أبعاد اليقظة العقلية
٦٣	نظرية لانجر لليقظة الذهنية <b>Langer Theory Of Mindfulness</b>
٦٥	ست خطوات نحو الوصول لليقظة العقلية
٦٨	الفصل الثالث
٦٨	اليقظة الذهنية في المجال التربوي

٦٩.....	اليقظة العقلية في مواقف الحياة اليومية .....
٧٢.....	خصائص الافراد ذو اليقظة العقلية .....
٧٨.....	مكونات اليقظة العقلية.....
٨٠.....	البنى المرتبطة باليقظة العقلية .....
٨٦.....	الفصل الرابع .....
٨٦.....	مقاييس اليقظة العقلية.....
٨٦.....	مقياس اليقظة العقلية رقم (١) .....
٩٥.....	مقياس اليقظة العقلية (٢) .....
١١٨.....	مقياس اليقظة العقلية (٣) .....
١٢٩.....	الفصل الخامس .....
١٢٩.....	المعتقدات المعرفية .....
١٢٩.....	المقدمة.....
١٣٤.....	مفهوم المعتقدات المعرفية.....
١٤٩.....	خصائص المعتقدات المعرفية.....
١٥٦.....	الفصل السادس .....
١٥٨.....	الفصل السادس .....
١٥٨.....	أهمية المعتقدات المعرفية.....
١٦٠.....	العوامل المؤثرة في نمو المعتقدات المعرفية .....
١٧٥.....	الفصل السابع .....
١٧٥.....	المعتقدات المعرفية والتعلم والتعليم .....
١٧٧.....	أبعاد المعتقدات المعرفية.....
١٨٨.....	الفصل الثامن .....

النظريات والنماذج التي تناولت مفهوم المعتقدات المعرفية .....	١٨٨
الفصل التاسع .....	٢٣٩
مقاييس المعتقدات المعرفية .....	٢٣٩
مقياس المعتقدات المعرفية رقم ١ .....	٢٣٩
مقياس المعتقدات المعرفية رقم ٢ .....	٢٤٩
المصادر العربية والأجنبية .....	٢٦٧
المصادر العربية والأجنبية .....	٢٦٩



## مقدمة الكتاب

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين، فالحمد لله الذي أنعم علينا بنعمة الإسلام دين الحق والحقيقة والعلم والمعرفة، وبعث فينا رسولاً نقل أمتنا بمنهج الإسلام من الظلمات إلى النور، ويسر لنا نعمة العلم وهياً لنا أسبابها في أنفسنا وفي بلادنا، القائل سبحانه تعالى في سورة النحل في الآية رقم ٧٨: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾، خلقنا فأخرجنا مفتقرين إلى العلم والمعرفة وزودنا بوسائل اكتسابها، فكما يرى المودودي في تفسيره لهذه الآية أن السمع يشير إلى المعرفة التي اكتسبها الآخرون، وأن البصر يشير إلى المعرفة التي يمكن تتميتها بالملاحظة والبحث، وأن الفؤاد يشير إلى أهمية تنقية المعرفة من شوائبها وأخطائها.

إن التربية بحاجة الى رفق الطلبة بأفكار واساليب عقلية جديدة تمكنهم من توفير فرص اعداد أجيال تتحلّى بالعقل والابداع، وتتبع عن الاساليب التقليدية والتقنية التي لا تفرز اجيالاً قادرة على التصدي لمشكلاتها المتوقعة.

من هذا المنطلق، جاء هذا الكتاب ليحقق غرضاً أساسياً هو مساعدة المربين المعلمين والمهتمين بالتربية على معرفة مفهوم كل من اليقظة العقلية Mindfulness والمعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) أملاً في أن تنعكس هذه المعرفة على سلوكهم التعليمي وممارستهم التدريسية، ولتحقيق ذلك جاء الكتاب مبوباً في تسع فصول هي:

تضمن الفصل الأول المقدمة عن اليقظة العقلية Mindfulness، الجذور التاريخية لليقظة العقلية Mindfulness، انتقال مفهوم اليقظة العقلية الى علم النفس، اليقظة العقلية في علم النفس الأكلينيكي، مقومات اليقظة العقلية في



علم النفس الاكلينيكي، مفهوم اليقظة العقلية Mindfulness، خصائص اليقظة العقلية، البدء في ممارسة اليقظة العقلية.

أما الفصل الثاني فيضم فوائد اليقظة العقلية، اليقظة العقلية وعلاقتها ببعض المفاهيم، أبعاد اليقظة العقلية، نظرية لانجر لليقظة العقلية Langer Theory Of Mindfulness، ست خطوات نحو الوصول لليقظة.

ويشمل الفصل الثالث اليقظة العقلية في المجال التربوي، اليقظة العقلية في مواقف الحياة اليومية، مكونات اليقظة العقلية، البنى المرتبطة باليقظة العقلية. ويحوي الفصل الرابع مقاييس اليقظة العقلية.

ويتضمن الفصل الخامس المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs)، خصائص المعتقدات المعرفية.

أما الفصل السادس يتضمن أهمية المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs)، العوامل المؤثرة في نمو المعتقدات المعرفية

والفصل السابع يشمل المعتقدات المعرفية والتعلم والتعليم، خصائص الافراد ذو المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs)، أبعاد المعتقدات المعرفية.

والفصل الثامن يشمل النظريات والنماذج التي تناولت مفهوم المعتقدات المعرفية، أنموذج بييري William Perry للتطور المعرفي والأخلاقي، أنموذج بلنكي (Belenky)، (1986)، أنموذج شومر Schommer-Aikins، (1990)، أنموذج باكستر ماجولدا (Baxter Magolda)، (1992)، أنموذج ما وراء المعرفة Model of metacognition، أنموذج كنج وكتشنير (1994)، أنموذج هامر والبي Hammer & Elby، (2002)، أنموذج الحكم التأملية. Reflective Judgment Model، نظرية هوفر (Hofer، 2001)،

أنموذج الاستدلال (التفكير) الجدلي: Argumentative Reasoning،  
نموذج المعتقدات المعرفية متعددة الأبعاد، نظرية المجالات المتكاملة في  
المعرفة، نظرية المجالات المتكاملة في المعرفة، نظريات المعرفة كمعتقدات:  
Epistemologies as Beliefs، نظرية المعرفة كصيغة بنائية من مصادر  
معرفة صغيرة (ذرية) لطيفة.

أما الفصل التاسع فيحتوي على مقاييس المعتقدات المعرفية.

واسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا الكتاب في ميزان حسناتنا وأن يرزقنا  
ثوابه في الدنيا والآخرة، وكلي أمل في أن يكون هذا الكتاب في طبعاته  
القادمة أكثر رصانة وترابطاً ونضجاً في ضوء الملاحظات والمقترحات والآراء  
التي نتطلع بكل تقدير الى تلقيها من الأخوة المتخصصين وزملائنا  
المدرسين، كما ونثمن جهود الخبراء العلميين واللغويين على إسهامهم في  
تقويم هذا الكتاب آمليين من الأخوة المدرسين والاختصاصيين موافقتنا  
بالتغذية الراجعة لما يرد من ملاحظات يفرزها الميدان التعليمي للإفادة منها.

والله من وراء القصد...

**المؤلف**

٢٠١٩



**الفصل الأول**  
**اليقظة العقلية**  
**Mindfulness**



# الفصل الأول

## اليقظة العقلية

### المقدمة

أصبح مفهوم اليقظة العقلية منتشراً على نطاق واسع في علم النفس والعلاج النفسي وفي مجال أخرى من العلوم الإنسانية والطبية في جميع أنحاء العالم في العقود الثلاثة الماضية. فقد أشارت الدراسات البحثية إلى أن اليقظة العقلية تمثل تقنية جديدة من تقنيات الموجة الثالثة في العلاج السلوكي المعرفي (Cognitive-Behavioral Therapies (CBT) وذلك لمعالجة الفجوة المدركة في العلاجات السلوكية (الموجة الأولى) والموجة الثانية للعلاج المعرفي السلوكي حيث تركز على القبول والبصيرة الشخصية للأهداف الموجه وتعديل السلوك، والحد من الأعراض من خلال تركيزها على السلوك ومع ذلك، فاليقظة العقلية ليست فكرة العلاج المعرفي السلوكي بشكل خاص، بل مفهوماً معقداً يمكن تعريفه وتطبيقه بطرق لا تعد ولا تحصى. وقد تطورت منذ آلاف السنين في سياق التاريخي والديني والفلسفي والسياسي والطبي. وهذا المفهوم وما يرتبط به من دلالات الممارسة المختلفة في أوقات مختلفة في التقاليد البوذية Buddhist traditions المختلفة، مما يشير إلى أن اليقظة العقلية لا يمكن فهمها بوضوح ما لم يؤخذ في الاعتبار سياق تطبيقها، حتى داخل التقاليد المعرفية السلوكية، فإن مفهومها معقد، وغالباً غامضاً. وعلاوة على ذلك، فقد تم حتى الآن تعريفها وتطبيقها بشكل أساسي في لغة علم النفس المعرفي السلوكي بوضوح، ومع أغراض محددة للأهداف العلاجية. وليس من الواضح أن دمج اليقظة العقلية من قبل المعالجين النفسيين للتوجهات خارج التقليد المعرفي السلوكي سيكون مستقيماً إلى الأمام في سياق الأدبيات الموجودة، أو أن التعاريف العلمية لليقظة العقلية التي تطبق في

وقد استمد مصطلح اليقظة العقلية من الممارسة البوذية (ساتي Sati) الذي انتشر بسرعة في العالم الغربي على مدى العقود الماضية، وخصوصاً في الولايات المتحدة الأمريكية لفوائده الكثيرة في مجال الرفاه وتنمية الصحة النفسية، حيث أصبحت أكثر اهتماماً لدى الطلبة وعلماء النفس الذين استخدموها بكثيرة في مجال عملهم، فقد أصبحت تدرس وتمارس في العديد من مجالات الصحة النفسية والطبية، إضافة إلى ممارستها في المدارس والمؤسسات الأخرى.

ووفقاً لشابيرو، كارلسون، أوستن وفريدمان (٢٠٠٦) إن اليقظة العقلية لها جذورها في التقاليد الشرقية التأملية، وكثيراً ما ترتبط بالممارسات القديمة للتأمل خاصة، وليس على سبيل الحصر في التقاليد البوذية فقط. في الواقع أن الفلسفة الصينية القديمة للطاوية تشينغ، التي ظهرت لأول مرة منذ أكثر من ٢٠٠٠ سنة Bebell وفيرا، (٢٠٠٠) ويبدو أنها تدمج العديد من عناصر المرتبطة باليقظة العقلية، مثل حضور الوعي لحظة بلحظة، والقبول غير الحكمي. وتصف ("طاوته تشينغ") اليقظة العقلية بأنها "المسار الروحي المثالي" كحياة لعيش الروح وليس لمعايير المجتمع وتوقعاته. إنها دعوة للعيش الحقيقي بعفوية ودون تظاهر أو تصنع باعتبارها وسيلة بسيطة وطبيعية ومنسجمة من الوجود، مما يسمح للحياة أن تأخذ مسارها الطبيعي وطريقة فعالة لزراعة وتحسين القدرة الكامنة للانتباه وجعله جزءاً من جميع جوانب حياتنا وقد استخدم والاس (Wallace) ، (2008) مفهوم ملء القلب توضيحاً بسيطاً لشرح غاية وأهمية مكون اليقظة العقلية: قنص مختبئ في العشب قد يكون على بينة بهدوئه في كل لحظة. ومع ذلك، فإن القصد من ذلك هو أن يقتل الفريسة. لذا، فالقنص يمارس انتبهاً ظاهراً للعيان، ولكن من دون عنصر أخلاقي. فالنقطة المهمة هي أن اليقظة العقلية هي أكثر من مجرد محايد من الناحية الأخلاقية "الانتباه القسدي فقط". فالأساس الأخلاقي

لليقظة العقلية هو ما يشير إليه "كابات زن" (Kabat-zinn ٢٠١٢) ، بالكرم والرحمة والانفتاح أو "المحبة واللفظ. والمصطلح البوذي في ذلك هو ميتا- ويعني المحبة والود غير المشروط. والافتراض هو أن كل واحد منا ولد بالقدرة على المحبة والود، ولكن "فقط ضمن عقل هادئ، وخال من الجشع، والغيرة، ويمكن لبذور المحبة والود أن تتطور. فالموقف الذي يمكن من خلاله ممارسة اليقظة العقلية ينظر إليه باسم "التربة" كل شيء مهم لقدرتنا على تهدئة العقل واسترخاء الجسم، والتركيز على رؤية أكثر وضوحاً. وبينما المفاصل الأكثر تطوراً لليقظة العقلية على مر التاريخ أتت من التقاليد البوذية، وفقاً لكابات زين Kabat-Zinn ، 2003 إن اليقظة العقلية هي حالة عقلية، وأن بوذا نفسه تحدث عن اليقظة العقلية كونها مستيقظاً أو علم - قدرات عالمية يشترك فيها الجميع، ولكن نادراً ما يتطرق إلى الاستخدام. لذلك، فالبرهنة على أن اليقظة العقلية تحدث الانتباه، وهي جودة الإنسان الكامنة، وليس بالضرورة هي شكل من تعاليم البوذية.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط نتائج ممارسة اليقظة العقلية بالصحة النفسية والسعادة والرفاه النفسي، وتحسين الكفاءة الشخصية، والقدرة على التركيز المرتفع لدى المتعلمين من طلبة المدارس والجامعات، كما أن ممارسة اليقظة العقلية تساعد في تخفض مستويات القلق، وضغط الدم، ومعدل ضربات القلب، وتعزيز جهاز المناعة، والحد من أعراض الاكتئاب، واضطرابات الأكل، والإدمان على المخدرات، والألم المزمن والأرق، والتهاب المفاصل، والنشاط الزائد لدى الأطفال، والأمراض المزمنة، مثل السرطان والسكري، وأمراض القلب وهذه المجموعة من القضايا التي تتصدى لها اليقظة العقلية كما أظهرتها نتائج الدراسات العلمية، أنه مفهوم مرادف الصحة النفسية والرفاه.

## الجزور التاريخية لليقظة الذهنية



اليقظة العقلية وطرق تنميتها نشأت من التقاليد الدينية الشرقية (البوذية) والتي تشير إلى أن اليقظة العقلية يمكن أن تكون تطبيقاً من تطبيقات ممارسة التأمل الرسمي، أو زيادة الصفات الإيجابية للفرد، مثل الوعي، والحكمة والرحمة ورباطة الجأش، وأن هذا قد يساعد الأفراد على النمو الإيجابي.

وتعد اليقظة الذهنية مهمة في الحياة، وهي مفهوم يسير جداً، و تعني الاهتمام بطريقة معينة للوعي عن قصد، في اللحظة الحالية، هذا يزيد من الوعي والوضوح وقبول الواقع الحالي لها، وهي لا تتعارض مع أي معتقدات أو تقاليد دينية أو ثقافية أو علمية، وإنما هي مجرد وسيلة عملية للشعور بالأفكار والأحاسيس الجسدية والمشاهد والأصوات والروائح -- أي شيء نحن لا نلاحظه ، وتكون اليقظة الذهنية بسيطة في أداء المهارات الفعلية، فإنها تأخذ الكثير من الممارسة و التفكير والوعي حول ما يتعين علينا القيام به، أو الذهاب عن ما فعلناه وربما كان هذا مجرد تنبيه عن اليقظة الذهنية، لكن وصفها بأنها اختيار التعلم للسيطرة على التركيز والاهتمام بالوعي.

من الناحية التاريخية، كانت اليقظة الذهنية مرتبطة بالحركة الروحية والاتجاه السائد في علم النفس وهي تقنية ابتدائية استخدمت في التأمل البوذي Buddhist ولها جذور في البوذية، وقد وجدت البوذية في الجزء الشمالي في الهند قبل ( ٥٠٠ ق. م ) من قبل الزعيم الديني سيدراتا جاوتما بوذا Bidhart Gautma Buddhal وهو زعيم ديني، كرد فعل لمعاناة الفقراء والمرضى، الذين يموتون جوعاً وفقراً عاطفياً وطبقاً الى عقيدة بوذا للحقائق الروحية يعتقد ان الوجود لا بد ان تتخلله المعاناة التي هي نتيجة لميل تلقائي نحو الارتباط النفسي وانه يمكن تحقيق إيقاف المعاناة من خلال المسار الروحي لمعرفة الحقائق، وقد حقق بوذا في المسار الروحي الى ما دعا إليه طرقاً يتمكن الأفراد من خلالها تحقيق النيرفادا Nirvada وتعني ( التحرر الى السعادة ) والتي تتألف من فهم الفلسفة البوذية وأتباعها بالإخلاص والتمسك والإرشادات

الأخلاقية المتعلقة بالكلام والاتصال والدعاء الديني والترتيب الذهني من خلال التأمل، وهذه الطرق تسمح للأفراد للانهماك في الخبرة الكلية للحياة لتقليل الميل نحو الارتباط بهذه الظاهرة.

بعد موت بوذا في (٤٨٣ ق.م)، بقيت البوذية حتى الإمبراطورية المورياتية حيث امن اسوكا Asoka بالبوذية في القرن الثالث قبل الميلاد، وبدأت البوذية بالانتشار من الهند الى مناطق آسيا، وانشقت الى شعبتين بالاستناد الى تفسيرات مختلفة لتعاليم بوذا، هذان القسمان الرئيسان هما النيرفادا البوذية Theravada Baddhism والماهايانا البوذية Mahayana Baddhism ، ونشأت النيرفادا البوذية بالمحافظة على تفسير تعاليم بوذا بالتركيز على إعطاء الإذن للراشد بالتأمل والتركيز والتأكيد على حياة الرهبان، أما الماهايانا فكانت أكثر تحررا في تفسيراتها لتعاليم بوذا والتي تصلح لأعداد كبيرة من الناس للتخلص من الضغوط من خلال الأعمال الحياتية الجيدة، وانتشرت النيرفادا في سيرلانكا وتايلندا وبورما اصبحت الماهايانا البوذية منتشرة في منغوليا والتبت والصين وكوريا وفيتنام والنيبال، وفي بداية (١٥٠ ق.م)، انتقلت أفكار وممارسات الماهايانا البوذية من الهند الى الصين، وفي القرن الخامس الميلادي أصبحت البوذية العقيدة المسيطرة في الصين ووصلت الى أوج ثروتها في القرن السابع الميلادي.

وبعد ذلك تأسست مدرسة عرفت باسم الشان Chan ، وفي غصون ذلك أدخلت البوذية في القرن الرابع الى كوريا ومن ثم انتقلت الى اليابان في الفترة (٥٥٠ - ٦٠٠) بعد الميلاد، وقد عمل على نشرها المبشرون الدينيون، وبحلول القرن الثامن عشر فقد دخلت البوذية وازدهرت بطرق مختلفة كثيرة في القرن التاسع عشر، فقد دخلت البوذية الزينية Zen Baddhism ( وهي فرقة من البوذية المايانية) الى اليابان عن طريق البوذيين الشانين الصينيين غدت ذات شعبية واسعة حوالي (١٢٠٠) بعد الميلاد و Zen هي كلمة يابانية

لقاء Chan والتي تترجم بصورة حرفية للتأمل Mediation ، وتؤكد البوذية الزينية على اتجاه عدم الارتباط، فالتأمل يؤدي الى تعزيز الوعي بالذات ويركز على اللحظة الحالية التي تؤدي الى الحرية النفسية من المعاناة.

والبوذية الزينية Zen Baddhism تؤكد على التحرر من التعلق، والتأمل يؤدي الى تطوير وعي ذاتي والتركيز على اللحظة الحاضرة والتي تنشا في حالة من التحرر النفسي من المعاناة، والتأمل البوذي أصبح معروفا بشكل واسع من خلال اليابانيين الذين يؤمنون بالبوذية الزينية، والمهاجرين من آسيا الذين سافروا إلى الولايات المتحدة الأمريكية في القرن التاسع عشر أسسوا جاليات وجمعيات ومعابد مقدسة ومع هذا حينما وصل مفهوم الزيني الى الولايات المتحدة فقد كان تأثيره محدودا جدا على الرغم من إدخال البوذية الزينية على المعرض العالمي في شيكاغو عام ( ١٨٩٣ ) إلا انها تركت تأثيرا ضئيلا في الثقافة الأمريكية.

## انتقال مفهوم اليقظة الذهنية الى علم النفس

عرف علم النفس الغربي اليقظة العقلية باعتبارها تنمية التركيز والانتباه، وعدم إطلاق أحكام سلبية على الأفكار والمشاعر، ولكن التعايش معها والبحث عن الأفكار والمشاعر السلبية والتعامل معها بموضوعي من جميع جوانبها المتعدد بدلاً من النظر إليها من زاوية أو رؤية واحدة. والاعتراف بالمشاعر والأفكار مهما كانت سلبية ومؤلمة. ويعتقد أن اليقظة العقلية تملك آليات محتملة:

- تؤثر على الصحة النفسية
- تعزيز تنظيم الانفعالات
- خفض الاجترار
- زراعة عدم التعلق

وفي ١٩٤٠ و ١٩٥٠، نمت طريقة الزن ببطء في أمريكا من خلال الكتب الشعبية، مثل زن في فن الرماية، الزن البوذي والتحليل النفسي (سوزوكي، فروم، ودي مارتينو، ١٩٦٠)، والعلاج النفسي بين الشرق والغرب (واتس، ١٩٦١). ومع ذلك، فخلال أواخر (١٩٥٠) وحتى أواخر (١٩٦٠)، فإن مهارات التأمل، ومقرها في بوذية زن، والتي أصبحت أكثر وضوحاً في كتابات الأطباء النفسيين. فعلى سبيل المثال، قدم يونغ (١٩٦١) استخدام الرموز تأملي في كتاباته. وأظهر الأطباء النفسيون اهتماماً في تقنيات التأمل، مع العديد من مناقشة التأمل في علاقته التحليل النفسي. على سبيل المثال، كان يعتقد أن الزن يكون مفيداً لأنه يساهم في الكشف عن اللاوعي (سميث، ١٩٨٦)، وبدا ينظر الى التأمل المستند الى البوذية الزينة من خلال الكتابات عن طرق العلاج النفسي الرئيسة.

وقد أبدى المعالجون النفسانيون اهتماماً بالأساليب التأملية وناقش الكثيرون التأمل وعلاقته بالتحليل النفسي على سبيل المثال، ولقد اعتقد بان الزن (التأمل) كان ناجحاً ونافعاً في كشف اللاشعور، وقد عد أيضاً نافعاً في العلاج النفسي بسبب تأكيده على الوعي المتمركز حول الذات والتلقائية والتقبل، فقد وضعت البوذية أهمية النمو والنشوء (الارتقاء) مما أدى بالوجوديين والإنسانيين في علم النفس السريري الى اعتناق مفهوم الزن (التأمل).

وفي عام ١٩٧٠ بدا الأمريكيون بالنظر الى داخل الذات واختبار مساحات شعورية من خلال وسائل تتعلق بالعقاقير المخدرة والتنويم المغناطيسي والباراسيكولوجي ثم توجيه انتباه زائد نحو الثقافة والديانة الشرقية والتأمل بدا بالتدريج يحمل أهمية لدى علماء النفس التجريبي ولقد صنف التأمل مع الأحلام والتنويم المغناطيسي والعقاقير المخدرة على انه نمط من تغير حالة الشعور، لأنه حدد بتغيير كمي ضمن نموذج الوظائف المعرفية.

وعلى الرغم من تحديد علماء النفس التجريبيين للتأمل بأنه حالة متغيرة من الشعور، إلا ان معلمي التأمل واصلوا على اعتبار التأمل على انه خبرة تزيد وترفع من الشعور لا تغيره، وقد قدمت البحوث الفسيولوجية دليلا على هذا الموقف وحدث نمطين من حالات التأمل، فقد بدا على الأفراد المستغرقين في التأمل مثلا ( متأملو اليوغا والتأمل المتسامي ) ان يكونوا على غير وعي ودراية بمشتتات الانتباه المتضح خلال إعاقة الأنا، في حين أبدى الأفراد الذين يتبعون المناهج المتيقظة ذهنيا ( مثل الزن وتأمل اليقظة الذهنية ) لمدة زمنية قصيرة من إعاقة الأنا ولم يعتادوا على مشتتات الانتباه مما يوحي ذلك بأنهم خبروا كل تدخل، كما لو انه خبروا من أول مرة وقد ظهر ان الأفراد الذين ينشغلون بتأمل اليقظة الذهنية تتولد لديهم تغيرات كيميائية في الخلايا الحية التي تؤمن الطاقة الضرورية للعمليات الأيضية والنشاطات الحيوية فيصبحون على وعي تام ببيئتهم ويخبرون بهدوء كل لحظة دون ارتباط او تشتت للانتباه وهكذا بدأت اليقظة الذهنية بالتطبيق في علم النفس بشكل مستقل عن جذورها البوذية التاريخية واستمرت الدراسات الامبريقية لليقظة الذهنية كما بدأت في اختبارات خارج مجال علم النفس التجريبي وبدا في علم النفس الاجتماعي حيث اقترحت الين لانجر ( E. Langer, 1989) حالتين تشملان على العوامل المعرفية والانفعالية هما اليقظة الذهنية Mindfulness والغفلة الذهنية Mindlessness وطبقا لألين لانجر تطورت اليقظة الذهنية من الحالة المرنة للذهن ويحدث ذلك عندما يبتدع الأفراد تصنيفات جديدة، لاستقبال معلومات جديدة ومبتكرة، فيكونون واعين بصورة كبيرة مما تبدو عليه الأشياء للعين وفقا لأبعادها السببية.

وتتميز اليقظة الذهنية عن الغفلة الذهنية، بان السلوك يحدث خارج سيطرة الخبرة، إنها تسقط في التلاعب بالميل، وإنها غير واعية بالسياق من الزمن

والغفلة الذهنية تحدث بقليل او عدم وجود الوعي الشعوري، وغالبا ما تقود الى فهم أحادي لجانب المعلومات مغطى بالروتين.

وقد تم دراسة وبحث مفهوم اليقظة الذهنية في مجال علم النفس الاجتماعي في بداية السبعينيات من القرن العشرين من قبل لانجر وايلسون (Langer & Abelson, 1972) حول السلوك النصي Scripted Behavior في التفاعلات الاجتماعية، والذي يعني ان الأفراد لديهم سلوك نص خاص في الذهن او يمارسونه أثناء تفاعلاتهم الاجتماعية، ان الفكرة العامة لهذه الدراسة هي ان معظم معلومات دلالة الألفاظ Semantic لاتصل الى الوعي الشعوري أثناء التفاعلات الاجتماعية، وان المعرفة الاجتماعية يتم توجيهها بتنشيط النصوص السلوكية، وعلى هذا الأساس يتفاعل الأفراد في البيئة الاجتماعية ويستجيبون لها بوضع أنفسهم في سياق بنية مبنية من تفاعلاتهم السابقة، (مثال على هذا الكلام عندما نسال فرد ما، بكم، فان هناك احتماليين لجواب هذا السؤال اما سؤاله عن الوقت، او سؤاله عن ثمن الساعة).

لقد أصبح تعدد المهمات (أي تنفيذ أعمال متنوعة في آن واحد - multitasking) من أهم وسائل حياة الإنسان اليوم، إذ غدا الناس يتحادثون بهواتفهم الجواله أثناء تنقلاتهم في وسائل النقل، وينظرون إلى الأخبار بينما يكتبون رسالة بالبريد الإلكتروني. ولكن الناس وأثناء ركضهم اللاهث لتنفيذ المهمات الضرورية غالبا ما يفقدون تواصلهم مع اللحظة الراهنة. وبذلك فإنهم يتخلون نهائيا عن كونهم مخلوقات يقظة وواعية لما ينفذونه وما يشعرون به.

إن اليقظة الكاملة (mindfulness) هي عملية مضادة لتعدد المهمات، وإن ممارسة اليقظة الكاملة التي تنطلق ينابيعها من الديانات القديمة في الهند، تعلم الناس معايشة كل لحظة من الزمن أثناء حلولها. وتتمثل فكرتها في تركيز الانتباه على ما يحدث في الزمن الراهن والقبول به كما هو، من دون الحكم عليه.

وبعد دراسات لانجر، أجريت دراسات لاختبار العلاقة مع الصحة والأعمال والتربية واختبرت الأبحاث نتائج اليقظة الذهنية والغفلة الذهنية على الصحة لدى كبار السن، وقد اقترحت النتائج ان حالات اليقظة الذهنية ترتبط مع تقليل الحالات المعتادة للصحة وتطيل العمر، والدراسات التي أجريت في مجال الأعمال اقترحت ان زيادة اليقظة الذهنية كانت ترتبط مع زيادة الإبداع وتقليل إلتاف الصحة.

## **اليقظة العقلية في علم النفس الأكلينيكي**

في عام ١٩٧٠ بدأت اليقظة العقلية وبشكل خاص التأمل اليقظ ذهنيا بالانضمام الى العلاج النفسي، فمثلا تم دراستها وهي مدمجة مع العلاج بالقراءة كعلاج مساعد في العلاج النفسي العام وبصورة مستقلة كعلاج نفسي قصير الأمد وبالرغم من ان المساعي الأولى قدمت تطبيقا لتقنية اليقظة الذهنية في العلاج النفسي، الذي هو أكثر شبيها بالجذور البوذية، وهذا التطور وروج العلاج أكد على ان الوعي باللحظة الحاضرة والموافقة مظهرين من مظاهر التأمل اليقظ ذهنيا.

وقد كثر استعمال اليقظة العقلية في علم النفس السريري، وهي غالبا ما تكون مساعدة في التدخلات السلوكية والمعرفية وتوجد اربعة أوجه للذهن هي (المراقبة، والصفاء، والوعي، وتجربة اللحظة الراهنة).

اختلفت الآراء في علم النفس السريري حول تعريف اليقظة الذهنية، لذلك قد عقدت سلسلة من الاجتماعات للوصول الى توافق في الآراء بشأن عناصر اليقظة الذهنية، واقترح وضع تعريف عملي لليقظة الذهنية يركز على عنصرين هما الانتباه الثابت لتقدم الخبرة، وموقف الانفتاح والفضول والقبول، وان معظم تعاريفها تسلط الضوء على الانتباه والوعي.

ومما ينبغي الإشارة الى انه ليس هناك بالضرورة توافق في الآراء بشأن تعريف اليقظة الذهنية في علم النفس السريري، فقد تم وصف اليقظة الذهنية لأول مرة بانها ممارسة علاجية عن طريق Kabat،(Zinn) ، مع التشديد على الحد المعتمد على اليقظة الذهنية ،ومنذ ان أصبح جزءاً لا يتجزأ من ثلاثة علاجات هي العلاج الادراكي المعتمد على اليقظة الذهنية والعلاج السلوكي-الجدلي والقبول والالتزام.

ويعد انضمام اليقظة الذهنية الى العلاج النفسي الموجه الثالثة من العلاج السلوكي حيث يمكن ان يصنف العلاج السلوكي الى ثلاث موجات تتألف من مجموعة من الطرق والافتراضات وهي:

**الموجه الأولى من العلاج السلوكي: التطبيقات السريرية للتحليل التجريبي للسلوك:**

نمت البداية الرسمية للعلاج السلوكي من الإطار المفاهيمي للمدرسة السلوكية، كبداية في أوائل عقد الخمسينيات من سلسلة من الخطوات المقدمة والمتزامنة في الولايات المتحدة الأمريكية وجنوب أفريقيا وبريطانيا، فقد كانت للأعراف السريرية المنبثقة من العلاج السلوكي صلة ضعيفة بالمبادئ المرسخة علمياً والوصف الغامض للتدخلات العلاجية وضعف الأدلة العلمية لإسناد هذه التدخلات لذلك فقد كانت ثمة سمتان للعلاج السلوكي ميزته عن التدخلات الاكلينيكية الموجودة حالياً وهي:

السمة الأولى: تطبيق مبادئ التحليل السلوكي في الظواهر الاكلينيكية.

السمة الثانية: الإصرار على التقويم التجريبي لتدخلات العلاج السلوكي

وفي بداية عام ١٩٦٠، طور طلاب سكنر أزرن Azrin وايلون Aylon مفهوم الاقتصاد الرمزي وطور ولب Wolpe العديد من أساسيات العلاج النفسي تتضمن نموذج إزالة الحساسية Systematic Desensitization



والتدريب التوكيدي Assertiveness Training وتركزت طريقة ولب على إزالة السلوك غير التكييفي ( التجنب، القلق ) بسلوك تكييفي أفضل (الاسترخاء، السلوك التوكيدي)، وكان ايزنك Eyesenck رائدا في تطوير العلاج السلوكي في بريطانيا، واتخذت أبحاثه توجهات مشابهة لما موجود في الولايات المتحدة وجنوب أفريقيا والتي تطورت بشكل مستقل، كما إن العلاج السلوكي قد ركز بصورة مباشرة على السلوك المشكل، فانه أهمل أو تجاهل المفاهيم الغامضة والظواهر غير القابلة للملاحظة.

### الموجة الثانية من العلاج السلوكي: اتساع التأكيد على المعرفة:

في أواخر ١٩٦٠ أدرك المعالجون السلوكيون ان الأفكار والمشاعر تحتاج إلى أن تكون موجهة إلى تحليل كاف تتوسط مشاكل الإنسان، ومع ذلك فان التحليل السلوكي لم يكن قادرا على تزويدنا بكمية كافية من اللغة والمعرفة الإنسانية وكمثال على التغير نحو تبني الاتجاه المعرفي كونه قابلا للنجاح في التدخل العلاجي وهو التأمل المعرفي المبكر لتعديل السلوك لباندورا، وتم تحديد التأثير المبكر للموجة الثانية في العلاج السلوكي وكما يأتي: -

- استخدام مبادئ علم النفس المعرفي في تطوير التدخل العلاجي.
- تطور العمليات السلوكية لضبط الذات على إنها تدخلات اكلينكية.
- نشوء أساليب العلاج المعرفي من قبل أليس (Ellis، 1962) وبيك (Beek، 1964) الذي تطور ضمن الإطار العلاجي فضلا عن علم النفس العام ثم النظر إلى المعرفة من وجهة نظر عيادية ترى ان المريض ينهمك في أنماط خاصة في معالجة المعلومات، وهكذا فان العلاج المعرفي يركز على اكتشاف وتصحيح واختيار وإنكار الأفكار المضطربة وغير المعقولة، والمخططات المعرفية سيئة التكيف وأنماط معالجة المعلومات الخاطئة، واندمجت المبادئ السلوكية مع

العلاج المعرفي لتشكيل العلاج السلوكي المعرفي، الذي يهدف إلى معالجة المشكلات المتعلقة بالمعرفة والسلوك والانفعالات.

### الموجة الثالثة من العلاج السلوكي: المعالجة المستندة الى اليقظة الذهنية:

بدأت الموجة الثالثة في بداية عام ١٩٩٠ بتطوير علاج مبتكر يؤكد على الوعي باللحظة الحاضرة والمواقف الراهنة، وقد أوجز هايز (Hayes)،(2004) الملامح الالية لهذا التداخل العلاجي، اعتمادا على الامبريقية (الطريقة المتركزة على المبادئ) فان الموجة الثالثة من العلاج المعرفي السلوكي تكون حساسة بشكل

خاص للسياق ووظائف الظاهرة النفسية، وإنما تميل إلى التأكيد على السياق واستراتيجيات التعديل التجريبي، وهذه العلاجات تميل إلى البحث عن البناء العام والمرن والأدوار الفاعلة مقتربا من تحديد المشكلة والتأكيد على ملاءمة هذه القضايا التي تم اختبارها اكلينكيا.

ان الموجة الثالثة أعادت تشكيل وتركيب العلاج المعرفي السلوكي السابق وحملته إلى الأمام مع الأسئلة والقضايا والميادين المذكورة سابقا أملا في تحسين الفهم والنتائج.

ويمكن تصنيف المعالجات بالموجة الثالثة إلى مجموعتين:

١. التدخلات المستندة الى التدريب اليقظ ذهنيا ( مثلا تقليل الضغط المستند على اليقظة الذهنية والعلاج المعرفي المستند على اليقظة الذهنية ) والتدخلات التي تتمثل على إن اليقظة الذهنية إنها مفتاح ( مثلا الموافقة والعلاج القائم على التعهد والسلوك الديالكتي " الجدلي "

ومقاومة الانتكاس ) وتقليل الضغط المستند الى اليقظة الذهنية ( M B S R ) يعرف شكليا على انه تقليل لضغط وبرنامج استرخاء ( Kabat-1900، Zinn:1982 ) وهي مجموعة معالجات طورت للمرضى الذين يعانون من حالات إدمان دوائي، بحيث إن أساس التداخل يتطلب تدريب مكثف للتأمل اليقظ ذهنيا ويتم مقابلة المشتركين بواقع ( ٢ - ٢٥ ) ساعة على ممارسة مهارات التأمل اليقظ ذهنيا ومهارات التعامل ومناقشة الوظائف اليومية، وتتضمن مهارات التأمل اليقظ ذهنيا المسح الجسمي، جلسة تأمل مع الانتباه للإحساس النفسي، وخلالها يكون الأفراد قد تلقوا تعليمات بملاحظة الخبرات الداخلية دون الاستغراق بمحتوياتها، والمشاركين بـ ( M B S R ) يقضون وقتا محددا كل يوم في ممارسة التأمل اليقظ ذهنيا وفي آخر الأمر يمارسون الوعي لحظة بلحظة خلال حياتهم اليومية وقد اظهر ( M B S R ) نجاحا في المعالجة الفيزيائية والأعراض المرتبطة به لدى الأفراد الذين يعانون من مرض مزمن والقلق العام واضطراب الهلع واضطرابات الأكل والورم الليفي والسرطان فضلا عن ذلك فان ( M B S R ) له علاقة بزيادة الوضوح العقلي وحرية الإرادة وتقليل التوتر الجسمي، فالعلاج السلوكي المستند الى اليقظة الذهنية قد وحد تقنيات اليقظة الذهنية مع عناصر العلاج المعرفي لتسهيل فصل وجهة نظر أفكار الفرد وانفعالاته وإحساسه الجسمي ( مثلا أنا منفصل عن أفكاري )، وهكذا فان هدف الـ ( M B S R ) هو زيادة الوعي بالخبرة لحظة بلحظة وجلب الانتباه إلى الحاضر فضلا عن تغيير محتوى الأفكار فانه يهدف إلى تغيير الوعي المرتبط بالأفكار، الاتجاه نحو عدم إطلاق الأحكام والأحداث العقلية.

٢. ان تطور العلاج المستند الى اليقظة الذهنية مؤشر لنشوء دراسات عن اليقظة الذهنية في المجال الاكلينيكي والبحوث الميدانية، كما ان

التأكيد على التجريبية في العلاج السلوكي أعطت الضوء الأخضر لإجراء دراسات نفسية تجريبية خلال العشر سنوات الماضية، وهناك زيادة ذات أهمية في المجال الأكاديمي الاكلينيكي في دراسة اليقظة الذهنية، والجدير بالذكر ان جمعية اليقظة الذهنية قد أسست عام ٢٠٠٢ من قبل ديفيد فريسكو David Fresco في جامعة Kent State ، ويبلغ أعضاؤها ٢٢٠ عضوا، ويمكن إن نيين الاهتمام المتزايد باليقظة الذهنية، حيث تم انجاز (٥٠٦) مقالة منذ عام ١٩٧٧ وانجز منها ٧٦% خلال عشر السنوات الأخيرة و ٢٤% أنجزت خلال السنوات الماضية، وهكذا فان الاهتمام باليقظة الذهنية والعلاج المستند الى اليقظة الذهنية ينمو بسرعة واضحة.

## مقومات اليقظة العقلية في علم النفس الاكلينيكي

يشير براون وريان (Brown & Ryan,2003)، الى ان اليقظة العقلية في علم النفس الاكلينيكي تستند على عدة مقومات وهي:

### أولاً: وضوح الوعي Clarity of Awareness:

إن أهم ما يتعلق باليقظة العقلية هو وضوح الوعي الداخلي والخارجي للفرد، فالوعي Awareness ( هو الإحساس بالمتغير وبضمنها الحواس البدنية الخمس التي تعمل في الدماغ، وهو اقرب وسيلة مباشرة للاتصال بالحقائق والوقائع ) فعندما يكون المتغير قويا بما فيه يستحوذ على الانتباه الذي يظهر بأنه ملاحظة أولية، فيتحول الشعور نحو المتغير، ومهما كانت هذه المظاهر للشعور أساسية فإنها ذات أهمية لنوعية الخبرة والإجراء وعلى هذا الأساس فان الأحداث الحسية المحجوزة في بؤرة الانتباه هي التي يتم التيقظ بها وبصورة مركزة لذلك فان هذه التفاعلات السريعة والملاحظة، لها عدة خصائص وثيقة بالخبرة الموضوعية والعملية وهي:

- إنها ذات طبيعة تمييزية من خلالها يتم التقويم الأساسي للشيء، على سبيل المثال (جيد، سيئ) بالإشارة عادة إلى الذات.
- إنها مرتبطة بالخبرة الماضية للشيء الحسي أو أشياء أخرى ذات تشابه عرضي لإثارة الروابط في الذاكرة.
- من السهل استيعاب الخبرة الملحوظة من خلال عمليات معرفية لاحقة على الموضوع المثار، لكي يستوعب داخل الخطط المعرفية الموجودة، لهذا السبب تعد اليقظة الذهنية بأنها وعي نقي من خلال الكشف عن ما الذي يحدث قبل أو بعد الحدث، على سبيل المثال، يشبه كابات زين (Kabat -Zinn) هذه الحالة بالمرآة المصقولة فيقول: (إن العقل يعكس ببساطة ما الذي يمر من أمامه غير منحرف بالفكر التصوري بالحدث)) فوضوح الوعي ظاهرة محددة يمكن أن تبقى خفية عن الوعي الشعوري لأنها تحدث تحديات إلى المفهوم الذاتي.

## ثانياً: مرونة الوعي والانتباه Flexibility of Awareness and Attention:

تتميز اليقظة العقلية بمرونتها Flexibility، والتي تعرّف بأنها (القدرة على تغيير الحالة العقلية بتغيير المواقف وعدم الجمود على المألوف، وهذا يعني القدرة على تقديم افكار حول استجابات لا تنتمي لفئة واحدة او مظهر واحد)، فهي مثل العدسة سريعة الاندفاع بإمكانها إن تتحرك عادةً في حالات معينة من الذهن لتحزز على منظور أوسع بالذي يحدث (وضوح الوعي A Clear Awareness) وبإمكانها أيضا الوصول إلى درجة الصفر حسب الرغبة أو الوضعية (انتباه مركز Focused Attention) في تفاصيل موقعيه موضوعة بصورة مختلفة تمكن الفرد من إن يكون واعياً لها من الناحية العقلية بكل الذي يكون ملحوظاً، وبإمكان الفرد إن يكون يقظاً بشيء على وجه

التحديد مركزاً الانتباه نحو المثير أو الظاهرة، وبعض الباحثين يقترحون بأن اليقظة الذهنية مرتبطة مع السيطرة الانتباهية Attention Control والمؤشرات الأخرى ذات الصلة التركيزية للانتباه.

### ثالثاً: استقرارية الانتباه والوعي واستمراريته Stability and :Continuity of Attention and Awareness

إن كلا نوعي الانتباه والوعي الموصوفين هنا ليست بالكامل عديمة التميز لمعظم الأفراد فبالتركيز تعد اليقظة العقلية قدرة متأصلة للكائن الحي البشري ولكنها مع هذا تتباين في القوة، ففي البداية حالات اليقظة قد تكون سريعة أو غير نظامية أو مستمرة، فاستقرار الوعي والانتباه يساعدنا في التخلص من المفاهيم الخاطئة والأفكار والانفعالات السلبية المرتبطة والمتجذرة بصورة تلقائية في بؤرة الحقائق لدى الفرد، ومثل هذا الثبات يسهل التميز بين الأفكار التصورية والانفعالات التي تجذرت في خبرة سابقة أو لاحقة والعودة إلى الوعي الذي يحصل حالياً، أن نتائج مثل هذه العملية هو أن المفاهيم Conception والأفكار Ideas والأحكام Judgment تفرض على كل شيء يصادفها في اغلب الأحيان وبصورة تلقائية، الخطط المعرفية والمعتقدات والآراء تمر أيضاً كملاحظات لأساليب مميزة، فأن لمثل هذه العملية فوائد قابلة للتكيف وثابتة يضمنها تأسيس وإدامة النظام المعرفي عند الحوادث والخبرة ذات الصلة بالذات والتسهيل في متابعة الهدف والانجاز، على العكس من الصيغة التصورية للعملية الموصوفة هنا، تشمل عملية الأسلوب اليقظ حالة تقبل عقلية، في حين يبقى الانتباه محفوظاً للتسجيل الظاهر للحقائق الملحوظة عند استخدامها بهذا الأسلوب لإحالة ذاك الاتصال المبدئي مع العالم، فأن

القدرات الأساسية للوعي والانتباه تسمح للفرد إن يكون واقعياً وحاضراً، لأنها الأجدر من الانفعال بها أو إجرائها بصورة اعتيادية من خلال الأسلوب التصوري، حتى ردود الأفعال النفسية الاعتيادية من المحتمل إن تحصل عندما يكون انتباهنا منشغل بالأفكار والتصورات والتكلم اللفظي والانفعالات والميل للفعل وغيرها فيمكن ملاحظتها كجزء من التصور في الشعور على سبيل المثال، في خبرة الغضب من لحظة إلى أخرى أو لبقية الانفعالات يمكن معرفتها من التأثير المعرفي والجسدي والمظاهر الإرادية، وهكذا تشمل اليقظة العقلية سعة الوعي بالأحداث الداخلية والخارجية والوقائع لمظاهره عوضاً عن بقية الأشياء لعالم مبني على التصور، وذلك لأن اليقظة العقلية تسمح للفرد بالاتصال المباشر مع الحدث، كما أنها تحصل دون أعاقه الفكر المقابل للتميز المطلق والمألوف فيتسم الوعي بالوضوح بشكل أكبر وبشكل موضوعي أكثر للمثيرات السلوكية المطع عليها إذن اليقظة العقلية حالة تلاحظ الحاضر ملاحظة بأن الفرد لم يعد بسياق الماضي والتميز بأن الفرد لم يكن منتبهاً أو واعياً وأخيراً فأن استمرار اليقظة الذهنية تساعد بإبقاء الانتباه إن يتحرك من موقع ضيق إلى موقع أوسع وبدون عائق.

#### رابعاً: التلاؤمية (المرونة الذهنية والسلوكية) **Resilience**:

التلاؤمية مقوم من مقومات اليقظة العقلية تظهر على مستوى النشاط الذهني بشكل خاص والنمو بشكل عام وتعرّف بأنها: ( تلك القدرة على تدبير الأمور في الظروف الصعبة أو المهددة أو حتى في حالات المحن بمقاربة فعّالة وناجحة)، أنها تلك القدرة على تعبئة الطاقات الذهنية والمهارية بغية القيام بالتصرف الجديد في الظروف التي تفرض المعوقات على النجاح وتهدد نتائجه، إننا بصدد الأشخاص الذين يصمدون بوجه المحن ويخرجون منها بشكل ايجابي، فكل شيء في ظروفهم يدعو إلى إطلاق الأحكام المتشائمة والرؤى السلبية (أحكام اللاجدوى من المحاولة) إلا أنهم يبذلون وكأنهم قادرون

على الآفات من المحنة، إنهم يفتشون عما يتبقى من إمكانيات ووسائل في كومة الخراب الواقعي، يتطلب ذلك بالضرورة تحويل المنظور كلياً، إذ يتم البناء على ما يتوفر من قدرات وإمكانيات، أكثر من التوقف عند العقبات والمشكلات كالسؤال: ماهية الوسائل وأساليب التصرف الممكنة والناجحة؟ وكيف يمكن تفعيلها وتعظيمها؟ التفتيش عن الأزمات والمعوقات التي تضع المرء أمام الحائط المسدود؟ مهما صغرت التلاؤمية فإنه يمكن البناء عليها بحيث يفتح السبيل أمام تحرك الوضع باتجاه الانفتاح والسير قدماً على المحيط البيئي، وكل خطوة تعظم القدرات وتفتح المجال أمام خطوات أخرى متتالية.

#### خامساً: البدائية البناءة Constructive Alternativism:

البدائية البناءة من مقومات اليقظة العقلية ، وتعرّف بأنها (تلك القدرة العقلية أو المقاربة المعرفية التي تتيح للشخص تنظيم الأحداث والآخرين وواقعه ذاته، في إضاءة جديدة تتيح له رؤية الأمور بشكل مختلف، يفتح على التحرك والتصرف) تدعو البدائية البناءة إلى أحلال النظرة الداعية إلى المبادرة والتجديد والبحث عن الإمكانيات وابتداع البدائل، مكان النظرة التبسيطية / التعميمية / القطعية / المغلقة والثابتة في التعامل مع الواقع، كما تدعو إلى تغليب النظرة إلى الشخصية باعتبارها منغرسه في محيطها ومندرجة في سياقاته، وبالتالي يمكنها دوماً أن تكون قادرة على إيجاد فرص جديدة، وتوظيف القدرات الذاتية والاستناد إلى قدرات الآخرين في حسن استغلالها.

تتصف المعرفة البناءة التي تتادي بها البدائية أساساً بابتداع الوسائل ومرونة تقدير الواقع، فقد يكون التقدير متفائلاً أو متشائماً في التعامل الفعال مع وضعية معينة، فليس التفاؤل هو الواقعي دوماً، كما أن التشاؤم ليس هو الفاشل بالضرورة، يكمن سر الاقتدار المعرفي في متى يتعين إن نكون متفائلين أو متشائمين كي ندير الوضعية بفعالية، إذ يكون التفاؤل والتشاؤم في



خدمة التحرك الايجابي، المهم إن نظل في وضعية مبادرة وقدرة على الفعل، وابتداع وسائل ومقاربات مغايرة أو حتى استبدال الأهداف ذاتها.

تتدرج البدائلية البناءة ضمن ثلاثية الاقتدار المعرفي المتمثلة في: الانتقاء Selection والتعظيم Optimization والتعويض Compensation، أنها ثلاث عمليات أساسية في توجيه النمو عبر مسار الحياة، مما ينطبق على المجتمعات، كما الأفراد، كما الخلية الحية، يعطي (الانتقاء) باعتباره عملية فكرية توجهاً للنمو من خلال توجيه توظيف الموارد على بعض مجالات النشاط الوظيفي، مما يوجه السلوك بفاعلية عبر الزمان والمكان وسياقات الوضعية فيوجه الانتقاء مثلاً حسن اختيار الأهداف، وتوجيه الإدراك والنشاط المعرفي بشكل انتقائي يوفر أفضل خدمة لها أما ( التعظيم ) فيتمثل في عملية تعبئة المهارات والإمكانات والوسائل وتنظيمها بأكبر درجة ممكنة من الفاعلية والجدوى، بما فيها التفعيل المتوفر وتطويره وتنميته، واكتساب الجديد والإضافي. يتمثل (التعويض) في استعمال وسائل بديلة حين تعجز الوسائل الحالية، أو تفقد فاعليتها ومن أبرز الأمثلة على ذلك حالات تعويض الخسائر والاحباطات الحياتية يفقد المرء وسيلة فيجتهد كي يستعين بغيرها يتعذر عليه مسعى ما فيجد له مسعى بديل، إنها عملية تفعيل البدائل على مستوى الأهداف والمسعى وهو ما يشكل الإدارة الفعالة للحياة.

## مفهوم اليقظة العقلية

تمثل اليقظة العقلية هدفاً أساسياً للتأمل، إذ يمكن تنمية المقدرات على ممارسة الأنشطة اليومية، فالتأمل ليس مجرد طريقة للتخلص من الضغوط للوصول إلى حالة الاسترخاء وتحسين الصحة؛ بل هو في الأساس طريقة ذهنية وروح نحو التحرر من القيود، على الرغم من ان الاسترخاء وتحسن الصحة هما من النتائج الايجابية للتأمل والانتباه الذي يكون بأسلوب معين لتحقيق هدف محدد حالياً،

ويشمل الانتباه المنفتح والمتقبل للمعرفة ما يحصل ويحدث في اللحظة الحالية، وينشأ الوعي من خلال الانتباه المتعمد بطريقة منفتحة، ويتكون من بعدين هما حب الاستطلاع أو الفضول وعدم التمرکز. واليقظة العقلية تساعد على تحويل النفس من حالة ردة الفعل المستمرة إلى حالة الوعي للأفعال، وتمكن من التخلص من العادات السيئة بشكل تدريجي وتفتح الأفق لرؤية العالم والآخرين بشكل أفضل.

وعرف (Boorsten،1983) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها التقنية المركزة بدقة نحو كل من الأفكار والتأثيرات الناشئة في الشعور، أي انها الوعي الواضح للتفكير لما يحدث فعلاً في اللحظة الحاضرة لدينا، وفي لحظات متتالية من التصور.

(Langer،1989) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها التفحص الدقيق للتوقعات والتفكير المستمرين باعتماد الفرد على خبراته وتثمين الأشياء المهمة في السياق وتحديد الجوانب الجديدة من السياق التي من شأنها الاستبصار والأداء الوظيفي للفرد أثناء تعاملاته الاجتماعية، كما تعني تقبل الأفكار الجديدة حيث إن الأفراد عادة ما يشكلون آراء تقوم على الانطباعات الأولى ويتمسكون بهذه الآراء حتى عند ظهور الدليل المعارض وهو ما تطلق عليه لانجر (الالتزامات الإدراكية غير الناضجة) فالأفراد اليقظون ذهنياً يتخذون الأدوات المتاحة لتحسين قدرتهم على الفهم، فالمعلومات الجديدة التي يتقبلها الأفراد المتيقظون ذهنياً تأتي من مصادر متعددة لذا نرى أصحاب الفكر اليقظ لا يحرصون أنفسهم في نطاق رؤية واحدة أو طريقة واحدة لحل المشكلات.

عرف (Langer،1997) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها ابتكار مستمر لأفكار جديدة، والانفتاح على المعلومات الجديدة، والوعي بأكثر من منظور واحد.

(Marlette & kristeller,1999) ، اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الوعي بمدى وجود خبرات مع الانتباه للخبرات الحالية والقبول بها دون إصدار الأحكام سواء أكانت هذه الأحكام سارة أم غير سارة، وتقبل جميع التجارب الشخصية مثل الأفكار والمشاعر والأحداث بشكل تام، كما تكون في اللحظة الحالية والراهنة.

( Perkins & Richhart، 2000 ) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها حالة مرنة في العقل تتمثل في الانفتاح للجديد وهي عملية من النشاط التمييز لا ابتكار الجديد تعمل على زيادة الإرادة وذلك من خلال تعزيز الوعي بملاحظة الذات الذي يعزز تقليل الالتزام الحرفي بالأفكار والمعتقدات، وقد استخدم العلاج المعرفي المعزز باليقظة الذهنية في علاج الكثير من حالات الاكتئاب واضطرابات القلق والألم المزمن والفصام والإدمان على التدخين والضغط النفسية في مجال العمل.

(Kabat - 2000،Zinn) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الاهتمام بطريقة معينة بالوعي عن قصد في اللحظة الحالية وهذا يزيد من الوعي والوضوح وقبول الواقع الحالي لها، وهي لا تتعارض مع أي معتقدات أو تقاليد دينية أو ثقافية أو علمية، وإنما هي مجرد وسيلة عملية للشعور بالأفكار والأحاسيس الجسدية والمشاهد والأصوات والروائح؛ أي شيء نحن لا نلاحظه، وتكون اليقظة الذهنية بسيطة في أداء المهارات الفعلية، فإنها تأخذ الكثير من الممارسة والتفكير والوعي حول ما يتعين علينا القيام به، أو الذهاب عن ما فعلناه وربما كان هذا مجرد تنبيه عن اليقظة الذهنية، لكن وصفها بأنها اختيار التعلم للسيطرة على التركيز والاهتمام بالوعي.

عرف كل من (Weic & Sulcliffe، 2001 ) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها مزيج من الفحص والتدقيق والصفى المستمر للتوقعات الحالية، وتمييزها بناءً على الأحداث والتجارب، والرغبة والقدرة على

ابتكار الجديد منها، وخلق معاني لا مثيل لها للأحداث، وتقدير أكثر دقة للسياق وسبل التعامل معه، وتحديد أبعاد جديدة له لتحسين الأداء الحالية والبصيرة.

(Bishop,2002) الحالة التي يكون فيها الشخص مدرك وبتركّز عالي على واقع اللحظة الراهنة والاعتراف بها دون البقاء منحسر بالأفكار المتعلقة بالموقف او رد الفعل العاطفي للواقع او الحالة.

(Langer,2002) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها القدرة على رسم التمييز لحالة مرنة من العقل والانفتاح على الجديد، وعملية رسم نشط لقضايا جديدة، أي انها حالة مرنة للعقل والانفتاح على الجديد، وهي عملية فعالة لابتكار أشياء مختلفة جديدة.

(Masten & Reed, 2002) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها شكل من أشكال التفكير والتأمل الذي يزيد من مقدرة الإنسان على السيطرة على أفكاره وسلوكه غير المنضبط، إذ تعد اليقظة الذهنية وسيلة من أفضل الوسائل للسيطرة على حالات الاضطراب والتوتر، لكونها تقوم بإبعاد الإنسان عن الشعور بفقدانه للسيطرة، فضلاً عن زيادة من التركيز لديه.

(Borkovec,2002) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها توجيه انتباه الفرد بشكل متعمد الى الخبرات الداخلية والخارجية التي يمر بها في اللحظة الراهنة بهدف تنظيم انفعالاته وادارتها من خلال تمارين التأمل والتفكير، وعلى الرغم من ان اليقظة الذهنية ليس معناها الحث على الاسترخاء أو الاستنارة الفسيولوجية والأحداث السلبية التي تستدعي الاسترخاء فان اليقظة الذهنية تؤدي إلى التركيز على العمليات أو الخصائص الداخلية للأنشطة، ويسمح بزيادة خبرات السعادة خلال النشاط وتسهم في التقليل من المزاج السيئ المصاحب للفشل

(Horowitz, 2002) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها حالة من الانتباه إلى الصفات الجديدة في خبرة الذات في اللحظة الحاضرة والقضاء عليها بدلاً من الانشغال بها، وتبرز أهمية "اليقظة العقلية" بكونها تساعد على التخفيف من مشاعر التوتر وتنقل المرء لحالة من الهدوء والصفاء الذهني.

(Kabat-Zinn, 2003) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الوعي الناشئ عن توجيه الانتباه للخبرة التي تحدث في اللحظة الحالية، وتقبلها دون إصدار أحكام تقييمية عليها، كما انها تمثل شكل من أشكال التأمل الذي يساعد المرء على السيطرة على الأفكار والسلوكيات الجامحة وغير المنضبطة. وتعد "اليقظة العقلية" من أفضل الطرق للسيطرة على التوتر كونها تبعد عن المرء الشعور بفقدان السيطرة، فضلا عن كونها تعمل على زيادة تركيزه وعدم التنقل من فكرة إلى أخرى بشكل متسارع ومضطرب.

(Bear, 2003) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الحالة التي يكون فيها الفرد منتبها وواعيا بالأحداث التي تقع في الوقت الحاضر، ساعيا الى استخدام المناقشة للواقع الراهن وتوضيح الأفكار، وإن اليقظة الذهنية مرتبطة بتحول الأعراض وتزيد من سعادة الأفراد الذين تعرضوا إلى علاج مستند الى اليقظة الذهنية، فهي تكون متكافئة مع إظهار التأمل الباطني المستند إلى الوعي بعدم إصدار الأحكام على الأحداث الشخصية غير المريحة في لحظتها الأفكار، العواطف السلبية، الأحاسيس المادية.

(Browm& Ryan, 2003) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها حالة عقلية من التركيز الطوعي للانتباه على التجربة الراهنة بجوانبها الحسية، والعقلية، والعاطفية، والادراكية وبدون الحكم المسبق، و تساعد "اليقظة العقلية" المرء على التركيز، وذلك من خلال منحه القدرة على التركيز بشيء واحد في المرة الواحدة، بحيث لا يقوم بتشتيت نفسه من خلال التفكير بكل المهام التي عليه إنجازها دفعة واحدة. فضلا عن هذا فإن "اليقظة العقلية" تساعد المرء على

تجنب المشتتات والابتعاد عما يعرف بـ "القيام بأمر متعددة في الوقت نفسه" هذه الطريقة التي كان يعتقد فائدتها ليتبين لاحقاً بأنها مدمرة للابتكارية لدى المرء.

(Cardaciotto,2005)اليقظة العقلية (Mindfulness)بأنها حالة من الانتباه والوعي لما يحدث، وزيادة الاهتمام بالتجربة والواقع الحالي، أي انها حالة يكون فيها الفرد منتبها وواعيا بالذي يحدث في الوقت الحاضر، أو هو الاهتمام المعزز والوعي للتجربة الجارية أو الواقع الحالي.

Fielden(2005) اليقظة العقلية (Mindfulness)بأنها حالة تتضمن التغليف المعرفي بشكل تلقائي، عاطفي، نفسي، وروحي، واليقظة الذهنية بأنها المقدرة التي يمتلكها الأفراد على إيجاد توجهات جديدة، واستقبال معلومات جديدة، والمقدرة على الانفتاح على وجهات النظر المختلفة، والسيطرة على بيئة العمل، والتأكيد على علمية النتيجة، فاليقظة الذهنية هي المقدرة على النظر للأشياء بأساليب وطرق جديدة ومدروسة ناجمة عن الميل لعرض العالم المحيط بشكل دقيق وموضوعي، وبما يؤدي إلى تلقي ردود الأفعال بشكل تلقائي.

وفي ضوء التوجه الحديث الذي ينظر لليقظة العقلية على أنها مفهوم متعدد الأبعاد، يمكن تعريف كل بُعد إجرائياً على النحو التالي كما ذكره (Bear، et al، 2006):

أ- الملاحظة: تعني الملاحظة والانتباه للخبرات الداخلية والخارجية مثل الإحساسات والمعارف والانفعالات والمشاهد والاصوات والروائح.

ب- الوصف: يعني وصف الخبرات الداخلية، والتعبير عنها من خلال الكلمات.

ج- التصرف بوعي: يعني ما يقوم به الشخص من أنشطة في لحظة ما، وإن اختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائي حتى وإن كان يركز انتباهه على شيء آخر.

د- عدم التحكم على الخبرات الداخلية: يعني الميل الى السماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب دون أن تشتت تفكير الفرد، أو ينشغل بها، وتفقد تركيزه في اللحظة الحاضرة.

(Mindfulness) (2006) Lau, Segal, Buis, & (2006) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها المقدرة التي يمتلكها الأفراد على إيجاد توجهات جديدة، واستقبال معلومات جديدة، والمقدرة على الانفتاح على وجهات النظر المختلفة، والسيطرة على بيئة العمل، والتأكيد على علمية النتيجة، فاليقظة الذهنية هي المقدرة على النظر للأشياء بأساليب وطرق جديدة ومدروسة ناجمة عن الميل لعرض العالم المحيط بشكل دقيق وموضوعي، وبما يؤدي إلى تلقي ردود الأفعال بشكل تلقائي.

(Neale)، (2006) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الاستمرار حاضر ذهن بشكل مقصود، وهي تشمل جانبيين الأول منهما الوعي، والثاني الانتباه، فالوعي يزيد من خلال المسح العام والرصد المستمر والدائم للخبرة، بينما يزيد الانتباه من درجة الإحساس بالخبرة والتركيز عليها.

(Roberts)، (2006) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها تدقيق مستمر وصلل التوقعات المبنية على التجارب الجديدة، والتقدير الدقيق للسياق، والتعرف على الجوانب الجديدة منه، والذي يمكن ان يحسن الاداء والتبصر، إضافة الى ذلك أن التدخلات القائمة على اليقظة الذهنية يتم اعتمادها وتوظيفها في تطبيقات عديدة منها القلق والضغط والاتجاهات والتعاطف ومشكلات الذات مثل الوعي بالذات، وكراهية الذات إذ تسهم اليقظة الذهنية في تخفيض أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة وتعديل الحالة المزاجية في سياق علاجي

مختلف لدى عينات مختارة من ذوي الأمراض المزمنة وذوي الاضطرابات النفسية مثل اضطراب القلق.

(Mindfulness) (Chatzisarantis & Hagger, 2007)، اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها عملية رسم وصياغة نشطة للفوارق وخلق فئات اجتماعية جديدة تترك الافراد منفتحين للشيء الحديث وحساسين للسياق، كما انه تمنح اليقظة الذهنية مزيداً من التركيز، فعند تركيز الانتباه يكتسب الفرد كثيراً من القوة والثقة والسيطرة في جميع جوانب الحياة، ومجالاتها فالتركيز الذي يأتي من اليقظة الذهنية يحسن من مستويات الأداء.

(Kirsteller, et.al, 2007) (Mindfulness) بأنها شكل من اشكال الممارسة التأملية، والتأمل هو البصيرة التي تؤدي دور h كبيراً في العلاج النفسي وتقنيات التأمل تساعد على تركيز الفرد من خلال تحقيق الوعي المستمر، ويجب ان يتميز الفرد بالمرونة والانفتاح بدون الخوض بتحليل الموقف.

(Cottraux, 2007) (Mindfulness) بأنها مجرد وسيلة عملية للشعور بالأفكار والاحاسيس الجسدية والمشاهد والاحداث والروائح، وهي تأخذ الكثير من الممارسة والتفكير والوعي حول ما يتعين على الفرد القيام به والذهاب الى فعله.

(Mindfulness) (Chatzisarantis & Hagger, 2007)، اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها نوعية من الوعي والادراك والتميز المتساعد بوضوح للتجارب والاداء الحالي، وان اليقظة العقلية تعني دخول الفرد في افتراضات الشخص الآخر من خلال معرفة افكاره وانفعالاته، وان الفرد اليقظ عندما يتفاعل مع الغريب يكون على اتصال فكرمع الآخر، ثم يركز على المخرج اكثر من تركيزه على عملية الاتصال نفسها.



(Williams، et.al، 2007) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الوعي الذي يظهر عبر الاهتمام بالغرض في اللحظة، بدون حكم عن الأشياء كما هي، او بالاستناد الى الخبرة غير المكتشفة لحظة بلحظة، كما تمثل التركيز الحالي بمدى إعطاء الانتباه والتركيز للحظات والأفكار والمشاعر التي نعيشها، بغرض تحقيق الرفاهية النفسية الجيدة لحياتنا، ومن ثم تحقيق الرضا والقدرة على المضي قدماً بالطريق التي كنا رسمناها لأنفسنا.

وعرف كل من (Braun & Martz، 2007) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها القدرة على تقييم الظروف الخارجية والداخلية بدقة وواقعية، وبطريقة او أسلوب يسهل بناء الأفكار المهمة.

أما (Brown، et al.، 2007) (Olendzki، 2005) (Valentine، et al.، 2009) فقد عرفوا اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها نوع من الانتباه الجماعي الذي يمكن للطبة من التقليل من الأخطاء والبقاء متيقظين، والاستجابة عملياً للحدث غير المتوقع.

(Cardaciotto et al.، 2008) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها حالة من الوعي المتوازن الذي يجنب الفرد من التوحد الكامل بالهوية الذاتية وعدم الارتباط بالخبرة ويتبع رؤية واضحة لقبول الظاهرة النفسية والانفعالية كما تظهر وتعني ايضا الانفتاح على عالم الافكار والمشاعر والخبرات غير السارة لدى الفرد ومعايشة الخبرة في اللحظة الحاضرة بشكل متوازن. فهي المراقبة المستمرة للخبرات والتركيز على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية او الاحداث المستقبلية وقبول الخبرات والتسامح نحوها ومواجهة الاحداث بالكامل كما في الواقع وبدون اصدار احكام.

(Chadwick، Hember، Symes، Peters، Kuipers، Dagnan، &، 2008) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الانتباه بطريقة محددة لغرض

ما في اللحظة الحاضرة وتتضمن الانتباه المنفتح والمتقبل للمعرفة بما يحدث في اللحظة الحاضرة والوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه المتعمد بطريقة منفتحة لما يحدث في اللحظة الحاضرة ويتكون من بعدين هما الفضول او حب الاستطلاع والبعد الثاني هو عدم التمرکز .

Fries،(2009) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الوعي بالمدى الكلي للخبرات الموجودة هنا والانتباه للخبرة الحالية وتقبلها دون اصدار احكام سواء كانت سارة او غير سارة وتقبل جميع التجارب الشخصية كالأفكار والمشاعر والاحداث تماما كما في اللحظة الراهنة.

(Gerardo)،et.al،(2009) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الوعي الواضح والفريد لما يحدث لنا وداخلنا في اللحظات المتعاقبة لأدراكنا، وتعمل اليقظة العقلية على كبح تلك الأفكار السلبية وتحرير قدرات المرء الإبداعية. وما يساعدها على هذا هو قدرتها على جعل المرء يركز فقط على اللحظة التي يعيشها بدون أن يسمح لمخاوف سابقة أن تكبل أفكاره وإبداعاته.

Bernier، et.al،(2009) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها حالة نفسية حرة تحدث عندما يكون الانتباه مستقرا وحاضرا، من دون أي ارتباط استثنائي نحو الآراء، أي انها حالة من الوعي التي تتصف بالتمييز النشط لرسم الاحداث التي تترك الفرد مفتوحا إلى كل ما هو جديد، وحساساً لكل من السياق والمنظور. في المقابل، يتم تصور مشاعر الفرد بوصفها حالة ذهنية تتميز بالاعتماد المفرط على الفئات السابقة والفروق الفردية، وبموجبه تعتمد على السياق ورؤية الجوانب البديلة لحالات من الأفكار .

(Araya-Vargasa)، et.al،(2009) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها عملية ادراكية معرفية التي تمكن الفرد من تقيّم حالات او مواقف لوجهات نظر مختلفة ورؤية المعلومات عن شيء جديد.

وأوضح Phelan، (2010) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها كلمة تستعمل للدلالة على النشاط في إعادة العقل الكامل والانتباه على كل ما يقوم به الفرد، وهو يشبه الى حد كبير عمل وقت معين، كما تسهم بفهم أكثر للتفاصيل الجميلة التي نمرّ بها، والاستمتاع بما نمتلكه من مناظر وأصوات وجمال ومشاعر تحدث بين اللحظة والأخرى.

(Davis & Hayes، 2011) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها درجة وعي الفرد بالخبرات الموجودة في اللحظة التي حدثت بها دون إصدار الأحكام، إذ ينظر إلى اليقظة الذهنية على إنها حالة بالإمكان القيام بتميتها من خلال ممارسات وأنشطة مثل التفكير والتأمل.

(David s Black، 2011) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الانتباه المنفتح والمتقبل للمعرفة بما يحدث في اللحظة الحاضرة، الوعي الذي ينشأ خلال الانتباه المتعمد بطريقة منفتحة، الانتباه الذي يكون لكل مجالات الوعي والذي يبقى في حالة منفتحة يمكن ان يوجه الى الخبرات المحسوسة والافكار والعواطف.

(Mark & Danny، 2011) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها طريقة تستند الى العقل والجسم معا، تساعد الناس ان يغيروا طريقتهم في التفكير والتعامل مع خبراتهم ولا سيما المؤلمة والمسببة للضغوط النفسية عن طريق استخدام تقنية التأمل والتنفس بعمق واليوغا فبدلا من الاستسلام والتألم عند مواجهة موقف صعب لابد من التعايش معه.

وعرف (Brady & Whitman، 2012) اليقظة العقلية عملية ادراكية معرفية هي وفقاً للعديد من التقاليد الروحية الهدف الأساسي من التأمل. وسادة التأمل هي أرض التدريب لعقولنا حيث يمكننا أن ننمي قدرتنا على اليقظة لكي نمارسها فيما بعد في بقية يومنا وفي الحياة بشكل عام. التأمل في العمق،

ليس مجرد طريقة للاسترخاء والتخلص من الضغط وتحسين الصحة كما يروج له اليوم؛ بل هو في الأساس طريق الذهن والروح نحو التحرر، السلام والتطور. الاسترخاء وتحسن الصحة هي نتائج جانبية في التأمل وليست هدفاً له.

(Albrecht، Albrecht، Cohen، & 2012) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها التفحص الدقيق للتوقعات والتفكير المستمرين باعتماد الفرد على خبراته، الغرض منها مساعدة الفرد إدراك الواقع بشكل أكثر وضوحاً، وتمكين الطلاب من فهم أنفسهم، والتمتع بحياة أكثر بهجة، كما أن من يتمتعون باليقظة العقلية يظهرون على المدى البعيد العديد من الصفات الإيجابية مثل: الرحمة، والتعاطف، والتسامح، كما تشمل الأهداف قصيرة الأجل على تعزيز مشاركة الطلاب، وارتفاع الأداء الأكاديمي، وتحسين المناخ الاجتماعي في المدرسة، وتعزيز مجموعة كبيرة من السلوكيات التكيفية مثل: صورة الجسم الإيجابية من خلال الوعي البيئي.

(Kettler)، (2013) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها ذلك الأسلوب أو الطريقة في التفكير التي تؤكد على أهمية الانتباه إلى البيئة التي يعمل فيها الفرد وأحاسيسه الداخلية من غير إصدار الأحكام الايجابية أو السلبية، كذلك فإن الفرد عندما يقوم بالامتناع عن إصدار الحكم على خبرة ما بأنها ايجابية أو سلبية، فإنه يستطيع القيام بعرضه بشكل أكثر واقعية وتحقيق استجابة التكيف.

(Jennings & Jennings، 2013) اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الوعي التام بتجربتك الحالية، وتقبل نفسك، كما أنت في هذه اللحظة بدون إصدار حكم، كما ان زيادة اليقظة الذهنية ترتبط بزيادة الإبداع وانخفاض الاحتراق النفسي كما وأنها تؤدي الى زيادة الوعي الذاتي والقبول، وانخفاض ردود الفعل اتجاه الأفكار والعواطف وتحسين القدرة على اتخاذ خيارات تكيفية حول الاستجابة للتجارب.

(Bore & Dyer, Prowse, 2013) (Mindfulness) العقلية بأنها دخول الفرد في افتراضات الشخص الآخر من خلال معرفة افكاره وانفعالاته، تساعد الافراد على إدراك الأنشطة المبذولة لحظة بلحظة والمشاركة والاستغراق فيها، وللخبرات المكتسبة دوراً في اتخاذهم القرار في هذا المجال في اللحظة فضلاً عن ان اليقظة الذهنية تدفع الفرد الى تعزيز تنمية وتطوير الذات، فضلاً عن تحسين الثقة بالنفس، وتعزز الوصول الى آفاق جديدة، والانفصال عن الاستجابة التلقائية للأفكار والسلوكيات.

أما (قاموس أكسفورد، ٢٠١٤) فعرف اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها الحالة النفسية التي تحققت من خلال التركيز على الوعي في الوقت الحاضر، في حين الاعتراف بهدوء، وقبول المشاعر، والأفكار، والاحاسيس الجسدية.

(Fulton & Cashwell, 2015) (Mindfulness) بأنها طريقة في التفكير تؤكد على الانتباه الى بيئة الفرد وأحاسيسه الداخلية دون اصدار احكام سلبية او إيجابية، كما أن التدخلات القائمة على اليقظة العقلية لها فعالية في علاج اضطرابات الأكل وتحسين صورة الجسم والشعور بالذات والهوية ونوعية الحياة وكذلك خفض القلق.

عرف (Hassed, 2016) (Mindfulness) بأنها مجموعة واسعة من التطبيقات ذات الصلة بالتعليم، حيث تشمل على تعزيز الصحة العقلية، وتحسين التواصل، والتعاطف، والتطور العاطفي، وتحسين الصحة البدنية، وتعزيز التعلم والأداء.

(Malow & Austin, 2016) (Mindfulness) العقلية بأنها درجة الوعي الحسي والمرونة العقلية الذي يمتلكها الفرد، التي تمكنه من تحليل الاحداث والمواقف من حوله، وصقل توقعاته للمستقبل، وهي مؤشر للتفحص

الدقيق للتوقعات والتفكير المستمرين باعتماد الفرد على خبراته وتثمين الأشياء الدقيقة في السياق وتحديد الجوانب الجديدة منه، التي من شأنها تحسين الاستبصار والأداء الوظيفي للفرد أثناء تعاملاته الاجتماعية، فالفرد حينما يكون يقظاً ذهنياً فإنه يمر بحالة متزايدة من التأمل المعرفي ويكون موجوداً بجسمه وعقله في اللحظة الحاضرة، فيفسر العالم بابتكار المواقف او الحالات الجديدة واستخدامها بصورة متواصلة دون انقطاع لفهم الظاهرة المفسرة.

## خصائص اليقظة الذهنية

١- تنطوي اليقظة العقلية على الحضور لتيار واحد ومستمر من الاحاسيس Feelings والافكار Ideas والانفعالات Emotions التي تنشأ من دون تقويم لهذه الظواهر (المظاهر) على انها جيدة او سيئة، صحيحة ام خاطئة، ولكن لمهارت اليقظة العقلية ان تكون مفيدة في علاج الاضطرابات المحددة، واضطرابات القلق عن المراهقين والبالغين، والعاهات الخلقية، ويمكن استخدامها علاجا وقائيا من الاكتئاب.

٢- تتطلب اليقظة العقلية من الفرد الشفقة بالذات Self-Compassion ومراقبة افكاره ومشاعره السلبية والانفتاح عليها، ومعايشتها بدلا من احتجازها في الوعي، فضلا على عدم إطلاق احكام سلبية للذات او التوحد المفرط مع الذات Over- Identification وعدم التشديد على الذات بشكل منفصل مع ترسيخ وحدة الذات.

٣- ترى كرسيتيلر ومارليت (Kristeller & Marlatt)، (1999) ان الإقرار بعالمية اليقظة العقلية تعد تجربة بالغة الاهمية، فهي الطريقة المثالية لفهم

القيمة الكامنة خلف مفهوم التأمل، وهي بذلك تمكن العقل البشري من تجاوز مخاوفه وهواجسه حتى يصل الى مرحلة القبول والرضا.

٤- ان اليقظة العقلية تعني دخول الفرد في افتراضات الشخص الآخر من خلال معرفة افكاره وانفعالاته، وان الفرد اليقظ عندما يتفاعل مع الغرباء يكون على اتصال فكري مع الآخر، ثم يركز على المخرج أكثر من تركيزه على عملية الاتصال نفسها وان تفاعل الفرد بانفتاح عقلي مع الآخرين أي ادارة ذاته بطريقة يظهر فيها هذا الانفتاح، مثلا ان يلتزم الفرد بحضور المواعيد المحددة، او ان يبدي الفرد اهتمامه بالآخرين بطريقة لطيفة.

٥- يعد التأمل (Meditation) من اهم سبل اليقظة العقلية، فكي يبدأ الفرد يكون فردا يقظا عليه اولا ممارسة التأمل لكي يصل الى مرحلة متقدمة من الانفتاح العقلي على نفسه وعلى الآخرين وعلى البيئة المادية المحيطة به . فالتأمل يدفع ارادة الفرد حتى تتمكن من السيطرة على عقله، وتمنعه من التردد امام معوقات تحقيق.

٦- اوضح (Baer، at el، 2006)اليقظة الذهنية بانها تتألف من وصف عامل الانتباه والوعي، وما يجري في الوقت الحاضر، وان اليقظة الذهنية تتدرج ضمن القدرة على دفع الانتباه الكامل الى اللحظة الحاضرة.

٧- لخص سيجال وآخرون (Segal، etal، 2002) طبيعة اليقظة الذهنية بالقول :ان الممارسات العلمية لليقظة الذهنية وتركيز انتباه الشخص على كل ما يدخل لخبرته في الوقت نفسه، يسمح للشخص بالتحقق من كل ما يدور من حوله دون الوقوع في الأحكام التلقائية او التفاعلية، وهذا وصف يقترح عدة عناصر، بما في ذلك المراقبة للحظة الممارسة الحالية للتجربة الى الوقت الحاضر.

٨- تقبل الأفكار الجديدة حيث إن الأفراد عادة ما يشكلوا آراء تقوم على الانطباعات الأولى ويتمسكوا بهذه الآراء حتى عند ظهور الدليل المعارض

وهو ما تطلق عليه لانجر (Langer)، (1989) الالتزامات الإدراكية غير الناضجة.

٩- أشار كابيت ازن (Kabat-Zinn)، (1990) إلى أن هناك مجموعة من الخصائص لليقظة الذهنية هي:

- اللاحكم Non Judging: وهي الملاحظة المبنية على اللحظة باللحظة الحاضرة دون تقييم أو تصنيف.
- الموافقة Acceptance: وتعني التفتح لرؤية ومعرفة الأشياء كما هي في اللحظة الحاضرة، والموافقة لا تعني السلبية بل إنها تعني فهم الحاضر بحيث يكون الشخص أكثر فاعلية في الاستجابة.
- الصبر Patience: السماح للأشياء بالظهور للعيان في وقتها، أي يجلب الصبر لأنفسنا، وفي اللحظة الحاضرة.
- الثقة Trust: أن الشخص واثق من نفسه وبجماعته وبحدسه وانفعالاته، فضلا عن ثقته ان الحياة تتجلى بالظهور كما يفترض بها.
- التعاطف Empathy: أي يتصف الشخص بالمشاعر ويفهم مواقف الآخرين في اللحظة الحاضرة وفق منظورهم وانفعالاتهم وردود أفعالهم وربط ذلك مع الشخص.
- التفتح Openness: اذ يرى الشخص الأشياء كما لو انه رآها لأول مرة ويخلق احتمالات من خلال تركيز الانتباه على التغذية الراجعة في اللحظة الحاضرة.
- اللطافة Gentleness: يتصف الشخص بكونه ناعما ومحبا وحنونا مع ذلك ليس سلبيا وغير صارم ومتسامح.
- السماحة Generosity: أي يتعاطى الشخص في اللحظة الحاضرة ضمن سياق من الحب والشفقة دون الاهتمام بالعائد أو المردود



١٠- أما لانجر (Langer)، (1989) فقد ذكرت أن السلوك اليقظ يتكون من خمس طرق للتفاعل مع العالم هي:

- تكوين فئات جديدة وتحديث الفئات القديمة: إذ أن استحداث فئات جديدة والقيام بإعادة
- تسمية الفئات القديمة يعد من المؤشرات المهمة للسلوك اليقظ، إذ أن إعادة التفكير في الفئات التي يتم وصف الأفراد فيها والأدوات تعطي مزيداً من الخيارات في أداء أعمال أفضل.
- تعديل السلوك التلقائي: فمن الممكن أن يؤدي النظر إلى الأساليب التلقائية للسلوك بشكل جديد إلى تعديلها وتحسينها لمزيد من النتائج المرغوبة.
- تقبل الأفكار الجديدة: تتشكل آراء الأفراد على الانطباعات الأولية والتمسك بهذه الآراء حتى عندما يظهر دليل معارض، إذ يستخدم الأفراد جميع الأدوات المتاحة من أجل تحسين مقدرتهم على الفهم.
- تأكيد العملية بدلاً من النتيجة: وهنا يجبر كل من المجتمع والمدرسة والأفراد على التفكير في حياتهم بلغة الإنجازات (كيف أقوم بذلك؟) بدلاً من (هل يمكنني القيام بذلك؟)، والانتباه إلى تحديد الخطوات اللازمة في هذه الطريقة، كما يسمح قبول كل مرحلة وفقاً لدورهم بإجراء التغييرات والتعديلات التي تؤدي إلى الحصول على النتائج الأفضل.
- تقبل الشك: يعتمد كثير من الأفراد على التنبؤ كما أنهم يحبون التخطيط للأشياء التي سوف تحدث بالطريقة ذاتها التي تحدث بها باستمرار، أما أصحاب الفكر اليقظ فيعلمون أن العالم مكان محير ومقلب، وقد تتبع الرغبة في تقبل الشك من الشخصية بشكل جزئي لكن يمكن تلميحتها عند كل الأفراد.

١١- افترضت إيلين لانجر (E. Langer، 1992) حالتين من الوعي الشعوري للمعلومات يقتضي بوجود عوامل معرفية ووجدانية هما اليقظة العقلية Mindfulness وانعدامها Mindlessness وطبقا لـ (لانجر) فان اليقظة العقلية هي تطوير الفرد لحالة الذهن التي تمتاز بمرونتها حينما يبتكر الفرد فئات تصنيفية جديدة، إذ توسع اليقظة العقلية الرؤى وبالتالي تزيد الفرص للانفتاح على كل ما هو جديد ويكون الفرد على وعي بالعالم المحيط به بأكثر من وجهة نظر.

١٢- تستلزم اليقظة العقلية من الفرد تفسير المعلومات بصورة شعورية ومع ذلك فهي تستلزم تصنيفاً فنياً للمعلومات قبل معالجتها معرفياً فالمعالجة المنضبطة هي المعالجة الشعورية للمعلومات ضمن سياق محدود، أما اليقظة الذهنية فهي وعي شعوري لسياق أكبر يتم من خلاله فهم المعلومات.

١٣- تتكون ممارسات اليقظة العقلية في استعمال التخيل لملاحظة الأفكار والمشاعر والأحاسيس والوعي المتيقظ ذهنياً خلال الأنشطة اليومية، فالفرد حينما يكون يقظاً ذهنياً فإنه يمر بحالة متزايدة من التأمل المعرفي أو يكون موجوداً بجسمه وعقله في اللحظة الحاضرة فيفسر الفرد اليقظ ذهنياً العالم بابتكار الفئات الجديدة واستخدامها بصورة متواصلة دون انقطاع لفهم الظاهرة.

١٤- اليقظة العقلية هي وفقاً للعديد من التقاليد الروحية الهدف الأساسي من التأمل. وسادة التأمل هي أرض التدريب لعقولنا حيث يمكننا أن ننمي قدرتنا على اليقظة لكي نمارسها فيما بعد في بقية يومنا وفي الحياة بشكل عام. التأمل في العمق، ليس مجرد طريقة للاسترخاء والتخلص من الضغط وتحسين الصحة كما يروج له اليوم؛ بل هو في الأساس طريق الذهن والروح نحو التحرر، السلام والتطور. الاسترخاء وتحسن الصحة هي نتائج جانبية في التأمل وليست هدفاً له.

١٥- تشير اليقظة العقلية الى التفحص الدقيق للتوقعات والتفكير المستمرين باعتماد الفرد على خبراته وتثمين الاشياء المهمة في السياق وتحديد الجوانب الجديدة للمواقف التي من شأنها تحقيق الاستبصار والاداء الوظيفي للفرد اثناء تعاملاته الاجتماعية، فالفرد حينما يكون يقظا عقليا يمر بحالة متزايدة من التأمل المعرفي فيكون موجودا بجسمه وعقله في تلك اللحظة الراهنة.

١٦- اليقظة العقلية التي ليس معناها الحث على الاسترخاء والاستشارة الفسيولوجية والاحداث السلبية التي تستدعي الاسترخاء، وانما التركيز على العمليات او الخصائص الداخلية للأنشطة، وتسمح بزيادة خبرات التفاؤل خلال النشاط ثم تساهم في التقليل من المزاج السيء المصاحب للفشل.

## **البدء في ممارسة اليقظة العقلية**

حول كيفية البدء في ممارسة اليقظة العقلية، ذكرت (Gehart، 2012) ما يلي:

(١) ما اليقظة العقلية؟

أ- عدم إصدار أحكام: والاهتمام المستمر بالخبرات الحالية، فمعظم الثقافات لديها شكل من أشكال ممارسة اليقظة العقلية، والأكثر شيوعاً منها التنفس والتأمل.

ب- تتضمن اليقظة العقلية التنفس والتأمل عن طريق إعادة توجيه عقلك لإعادة التركيز في كل مرة تتجول فيها أفكارك، وعادة عقلك سوف يتجول لمرات عديدة في الدقيقة.

ج- في كل مرة تعيد توجيه تركيزك الى تنفسك، سوف تتحسن قدرتك في تنظيم العواطف والاستجابة للضغط النفسي، وزيادة تمتعك بمزاج إيجابي، وتصرفك بشكل إيجابي.

(٢) لما تكبد عناء ممارسة اليقظة العقلية:

أ- تشير الدراسات والأبحاث الحديثة أن ممارسة اليقظة العقلية يمكن أن تكون مفيدة للعديد من المشكلات النفسية والجسدية، بما في ذلك الآلام، والامراض الجلدية، وعلاج السرطان، والاكنتاب، والقلق، واضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، واضطرابات الأكل، وتعاطي المخدرات، وغيرها من الضغوط المرتبطة بالاضطرابات.

ب- تشير أبحاث الدماغ الأولية الى ان بعد ما لا يزيد عن ثمانية أسابيع من ممارسة اليقظة العقلية، كانت هناك زيادة مستمرة للنشاط في الدماغ المرتبطة بالمزاج الإيجابي، وبعد فترة قصيرة نسبياً من الزمن كانت هناك تغيرات في القياس الخاص بوظائف الجسم.

ج- تشير النظريات الحالية وابحاث الدماغ الى ان ممارسة اليقظة العقلية المنتظمة تزيد من الشفقة بالآخرين وبالذات، مما ينتج عنه تحسن في تقدير الذات والعلاقات.

(٣) خصص وقتاً لممارسة اليقظة العقلية:

أ- الطريقة الجيدة للبدء في ممارسة اليقظة العقلية أن يتم تخصيص جزءاً من الممارسة اليومية، بأن تجلس جانباً من ٢- ١٠ دقائق يومياً لمدة ٥ - ٧ أيام في الأسبوع، جلسات متكررة قصيرة، فهي

أفضل للصحة النفسية من الممارسات الطويلة، حيث تبدأ  
بديقتين حتى تصل إلى ١٠ دقائق.

ب- أفضل طريقة للقيام بذلك تحديد أكثر العادات العادية (أوقات  
الوجبات، العمل، جدول العمل، البرامج التلفزيونية، وقت النوم...  
وغيرها)، وأوجد وقتاً قبل، أو أثناء، أو بعد هذه الأنشطة للقيام  
بممارسة اليقظة العقلية.

ج- مثال: إضافة خمس دقائق من اليقظة العقلية قبل أو بعد  
الإفطار، الغذاء، العشاء.

د- مثال: قبل مشاهدة التلفاز ليلاً، التأمل لمدة من ٥ - ١٠ دقائق.

هـ- مثال: التأمل خلال أول / آخر خمس دقائق من ساعة الغذاء  
الخاصة بك، أو ١٠ دقائق قبل بدء العمل، أو ١٠ دقائق في  
نهاية يوم العمل.

#### (٤) فنيات واستراتيجيات اليقظة العقلية:

أ- التركيز: من الناحية المثالية "مشاهدة" التنفيس عن طريق التركيز  
على فتحتي الأنف أو حركة البطن، يمكنك أيضاً محاولة عد كل  
نفس حتى يصل للعشرة، ثم تكرر ذلك من البداية. كما وجد  
آخرون التركيز على كلمات معينة مثل "السلام، في سلام" أو أي  
عبارات بسيطة تركز عليها.

ب- إعادة التركيز: هناك العديد من الخيارات المتاحة لإعادة التركيز  
عندما يتجول عقلك للخارج، والذي سوف تقوم به عدة مرات لمدة

دقيقة في معظم الحالات، الجزء الأكبر أهمية هو أن تختار أسلوب إعادة التركيز على تذكرك مع التحلي بالصبر.

ج-وضعية الجسم: عموماً يعتبر أفضل من الجلوس في وضع مستقيم وضع الاسترخاء على حافة كرسي او وسادة.

د- العيون: يمكنك إغلاق عينيك او افتحهما قليلاً مع نظرة لينة على بعد بضعة أقدام للأمام.

هـ-التوقيت: غالباً ما تكون مفيدة جداً ومحفزة تحديد الوقت لممارستك لليقظة العقلية، يمكنك استخدام جهاز التوقيت الذي على هاتفك النقال... وغيرها.

و- البيئية: قد يكون من الاسهل في بداية التأمل ان تكون في مكان هادئ، ولكن ليس من الضروري.

(٥) التغلب على معوقات الممارسة العادية:

أ- لا يوجد وقت: من الممكن ان توجد دائماً من ٢ - ٥ دقائق يومياً للممارسة، أسهل طريقة إرفاق ممارسة اليقظة العقلية مع أي نشاط يومي آخر، بعد ذلك سوف تصبح عادة بسرعة.

ب- لا أستطيع التركيز: كن مريضاً شفوياً مع نفسك، مع مرور الوقت ستساعدك اليقظة العقلية على تحسين التركيز الخاص بك، وفي كل مرة تفقد التركيز ومن ثم إعادة التركيز، وتزيد من القدرات العقلية الخاصة بك؛ للحفاظ على التركيز وتنظيم العاطفة.

(٦) تشجيع القبول:

أ- ممارسة اليقظة العقلية في جوهرها هي تشجيع قبول الذات والآخرين، والحياة، تشجيع قبول موقفك عندما تعيد تركيز انتباهك.

ب- غالباً ستفقد انتباهك بشكل متكرر، ما يمكنك القيام به إعادة التركيز هو مفتاح الحل، حيث يجب العمل من أجل القبول مع اللطف والشفقة.

ج- كلما كان من الممكن تعلم القبول، سوف يقوم العقل كحقيقة، فإن أعظم القبول يكون للنفس والآخرين.





# الفصل الثاني



## الفصل الثاني

### فوائد اليقظة العقلية

- ١- تعمل اليقظة العقلية على زيادة الإرادة، وتسهم بتعزيز الوعي وملاحظة الذات وتقلل من الالتزامات الحرفية بالأفكار والمعتقدات وقد استخدم العلاج المعرفي المعزز باليقظة الذهنية في علاج العديد من الحالات مثل الاضطرابات النفسية التي يصاب بها كثير من الأفراد، والاكتئاب، والآلام المزمنة والتدخين وضغوط العمل وغيرها.
- ٢- ترتبط أهمية اليقظة العقلية بمبادئ سبعة حددها (May، 2006) التي تمثل مجموعة الأنشطة التي فيما إذا انخرط فيها الافراد، فأنها ستحفز الذهن وتبني القدرات الفردية وتقلل الضغط الذي ربما يتعرض له الفرد، وتتمثل هذه المبادئ في الآتي:
  - عدم التسرع في الحكم على النفس، الآخرين، والاحداث عند وقوعها.
  - زراعة الصبر بالنفس والآخرين.
  - الاستمتاع بجمال وحداثة كل لحظة.
  - الثقة بالنفس والمشاعر الخاصة.
  - الاهتمام بما هو صحيح بدلاً من السعي وراء أشياء أخرى.
  - قبول الأشياء كما هي.
  - ترك ونسيان الأمور والتخلي عنها.
  - فضلاً عن أثرها الإيجابي على التعلم والتفكير الإيجابي كما يمكن ان تخفف الضغط وتحسن رضا العمل، والإنتاجية ونوعية حياة الفرد وان من أهم مخرجاتها التي تعطيها هي (الصبر، الثقة، الهدوء دون الانفعال، الحكمة بمعرفة النفس، الضففة عبر التعاطف النفسي).
- ٣- أكدت أحد الدراسات أهمية اليقظة العقلية Mindfulness لعلاقتها بصراع الدور والأخلاق التنظيمية (القيم، والرموز الأخلاقية)،

واقترحت ضرورة إدارة اليقظة الذهنية او التعامل معها عبر تصميم العمل الفعال، فضلاً عن السياق الأخلاقي فهي تزيد من قدرة المنظمات على ملاحظة القضايا، ومعالجتها بعناية والكشف والاستجابة للإشارات الأولية للمشكلة.

٤- تعمل اليقظة العقلية Mindfulness على توسيع الرؤية وزيادة الفرص، وتتسم بالمرونة وبالمقدرة على التعامل مع كل ما هو جديد في البيئة، وتنبه إلى ما فيه من الإمكانيات على إظهار المعلومات التي تفرضها الرؤية الضيقة، التي تفرض الروتين والجمود وتغلق باب الرؤية الجديدة والمغايرة في التصرفات الذي يذهب إليها الفكر الجامد الذي يتسم بالثبات والسلوك الآلي، فاليقظة الذهنية تقضي على مثل هذا النوع من السلوك الذي يدور في حلقة مفرغة حاجباً حيوية لتحولات التي تحصل في العالم، وممارسة العادات الذهنية التي تميل إلى الرتابة والتكرار.

٥- تساعد اليقظة العقلية Mindfulness على تحويل النفس من حالة ردة الفعل المستمرة إلى حالة الوعي للأفعال، وتمكن من التخلص من العادات السيئة بشكل تدريجي وتفتح الأفق لرؤية العالم والآخرين بشكل أفضل.

٦- تمنح اليقظة العقلية Mindfulness مزيداً من التركيز، فعند تركيز الانتباه يكتسب الفرد كثيراً من القوة والثقة والسيطرة في جميع جوانب الحياة، ومجالاتها فالتركيز الذي يأتي من اليقظة الذهنية يحسن من مستويات الأداء في العمل.

٧- تعزز اليقظة العقلية Mindfulness من شعور الفرد بالمقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة الضغوط.

٨- تحسن اليقظة العقلية Mindfulness من شعور الفرد بالتماسك، لأن الوعي لحظة بلحظة ربما يسهل الانفتاح على الخبرات والإحساس بها.

٩- تعزز اليقظة العقلية Mindfulness من شعور الفرد بمعنى الحياة واستكشاف معناها.

١٠- تعمل اليقظة العقلية Mindfulness على انفتاح الذات تجاه الأبعاد الروحية، فشعور الفرد المتزايد بحرية داخلية ووعي يربطه هذا الشعور بشكل أكثر بالشعور بالغاية التي تتجاوز الأشخاص وتفتح الطريق مباشرة لاختبار الحياة بأبعد من بعدها المادي وفتح الذات نحو البعد الروحي.

١١- أوضح دوير (Deurr)، (2008) انه يمكن استخدام اليقظة العقلية Mindfulness لتنمية الوعي في ما وراء المعرفة التي يتم تعلمها من خلال أدراك الأفكار أو المشاعر مثل التفكير والعاطفة، وتشجيع الفرد على تطوير منظور عدم التمرکز، كما أن لليقظة الذهنية فوائد نفسية وفسولوجية وتتمثل الفوائد النفسية في خفض الضغوط والقلق والمخاوف المرضية وتعمل على تحسين الذاكرة العامة وعمليات الانتباه والتسامح، أما الفوائد الفسيولوجية فتتمثل في التغيرات الفسيولوجية التي تصيب الفرد مثل خفض الألم المزمن.

١٢- تسهم اليقظة العقلية Mindfulness في تخفيض أعراض الضغوط النفسية وتحسين جودة الحياة وتعديل الحالة المزاجية في سياق علاجي مختلف لدى عينات مختارة من ذوي الأمراض المزمنة وذوي الاضطرابات النفسية مثل اضطراب القلق.

١٣- تساعد اليقظة العقلية Mindfulness الافراد على إدراك الانشطة المبذولة لحظة بلحظة والمشاركة والاستغراق فيها، وللخبرات المكتسبة دورا في اتخاذهم القرار في هذا المجال في اللحظة.

- ١٤- تدفع اليقظة العقلية Mindfulness الفرد الى تعزيز تنمية وتطور الذات، فضلا عن تحسن الثقة بالنفس، وتعزز الوصول الى آفاق جديدة، والانفصال عن الاستجابة التلقائية للأفكار والسلوكيات.
- ١٥- وجد كل من لانجر وبايبر (Langer & Piper، 1987) أن لليقظة العقلية Mindfulness أثراً ايجابياً في التعلم والتفكير الإبداعي والادراك لمثيرات البيئة والدافعية نحو الإنجاز.
- ١٦- تسهم اليقظة العقلية Mindfulness في توقع ردود الفعل وفي حالات القلق المثيرة للغضب وتفسح مجالاً للاستجابات الفعالة بالظهور بدلا من الخوف والذعر.
- ١٧- يمكن لليقظة العقلية Mindfulness ان تفسح مجالاً للقدرة أن تعمل في مواجهة استجابات متنوعة وسيطرة أفضل للانتباه في المهام المطلوبة وزيادة مشاعر الكفاية الذاتية وإدراك السيطرة.
- ١٨- تمثل اليقظة العقلية Mindfulness أداة علاجية قوية جدا. وقد وجدت الدراسات مثلا أن وسائل اليقظة الكاملة بمقدورها المساعدة في درء عودة الحالات إلى الأشخاص الذين أصيبوا في الماضي بنوبات من الكآبة الشديدة. وتفترض أبحاث أخرى أن وسائل اليقظة الكاملة يمكنها أن تساعد في تخفيف القلق وتقليل الأعراض البدنية مثل الآلام أو الهبات الساخنة.
- ١٩- ان تطوير اليقظة العقلية Mindfulness يساعدنا كثيراً على تحويل أنفسنا من العيش في حالة مستمرة من ردّ الفعل إلى الحالة الواعية للفعل، بحيث يمكننا أن نكون نحن المسؤولين عن أنفسنا ومزاجنا وأفعالنا لا العكس. اليقظة تساعدنا على التخلص من العادات السيئة بشكل تدريجي وتفتح لنا الباب لرؤية العالم والآخرين كما هم، في كلّ لحظة، من دون أعباء الأحكام المسبقة والتوقعات المستقبلية.

٢٠- اشار Spencer، (2013) ان من فوائد اليقظة العقلية

Mindfulness انها تساعد الفرد على- :

- التعامل بحساسية أكثر مع البيئة.
- الانفتاح على المعلومات الجيدة.
- استحداث فئات جديدة.
- زيادة الوعي بوجهات النظر المتعددة ثم المساهمة في حل المشكلات

٢١- اليقظة العقلية Mindfulness هي قمة الإفادة من ممارسة التأمل،

ويمكن أن تغيّر حياتنا بطرق كثير، منها مثلاً:

- - المزيد من التركيز: حين نركّز انتباهنا نكتسب المزيد من السيطرة والقوة في جميع مجالات حياتنا. التركيز المتأني عن اليقظة يحسّن أداءنا في العمل، في الدراسة، في الحياة الاجتماعية وحتى في التسلية.
- - الاستمتاع بما تحمله حواسنا إلينا بشكل أكبر: كل ما نستمتع به؛ الطعام، الموسيقى، الفنّ، الكتب، الرياضة، الرقص، الجنس... يتحسن كثيراً حين نمثلك القدرة على الاسترخاء والتحرّر من الضغوط وجلب وعينا الجسدي والذهني الكامل إلى حواسنا.
- - المزيد من اليقظة تجاه مشاعرنا: حين نكون متيقظين تجاه كينونتنا الداخلية، سيكون لدينا قدرة متصاعدة على ملاحظة حالة وتغيّرات مشاعرنا الحقيقية، خاصة تلك السلبية. هذا ما يعطينا قدرة أكبر على التعاطي مع هذه المشاعر بشكل واع ومثمر أكثر وأكثر كلّ مرّة. اليقظة تجاه مشاعرنا تساعدنا على أن نفهم أنفسنا أكثر وعلى تحرير أنفسنا من

سطوة العادات العاطفية المؤذية. هذا الأمر يساعد أيضاً على خلق مساحة تنفّس لمشاعرنا تساعدنا على الخروج والظهور بدل أن نتراكم في اللاوعي وتنتج مشاكل عاطفية أو نفسية في مراحل لاحقة.

•- الشعور المتزايد بالغبطة: التيقّظ المتّصل بـ هنا الآن” يهدئ الذهن من أعباء كثيرة ويسمح لنا أن نختبر أكثر فأكثر شعور داخلي بالسلام والسعادة. تهدئة الذهن، خاصة بالنسبة للذين يقلقون ويفكّرون كثيراً، تساعدنا على أن نكون هادئين، متوازنين ومرتاحين أكثر.

•- الاتصال بشكل أعمق مع الآخرين: حين نحقق مستوى معين من السلام الداخلي، وتتسحب الأعباء إلى الخلفية الصامتة، سيكون بإمكاننا أن نتصل بشكل أعمق مع الآخرين وتعزيز عرفانا بالجميل، تعاطفنا وربما حبنا للآخرين. السبب بكل بساطة هو أن ذاتنا ستكون أكثر نشاطاً وقدرة على التواصل مع الغير حين تكون أعبائها الذهنية والحياتية أقلّ.

•- تفتح الذات تجاه البعد الروحي: الشعور المتزايد بالحرية الداخلية، السلام والوعي يربطنا أكثر بالشعور بغاية تتجاوزنا كأشخاص وتفتح الطريق مباشرة لاختبار الحياة بأبعد من بعدها المادي وفتح ذواتنا تجاه بعدها الروحي والوحدة الوجودية التي تجمع كل شيء في هذا العالم.

## اليقظة العقلية وعلاقتها ببعض المفاهيم



ترتبط اليقظة الذهنية ببعض المفاهيم منها "التأمل والانتباه، وعي الذات، المعرفة الضمنية والصريحة"، وفيما يلي توضيح لهذه المفاهيم الأربعة المرتبطة باليقظة الذهنية:

## ١- اليقظة العقلية والتأمل Mindfulness and Meditation

ان مصطلح اليقظة الذهنية والتأمل الذهني اليقظ غالبا ما يستعملان بشكل تبادلي، والسبب في ذلك هو الحاجة إلى تعريف إجرائي لليقظة العقلية ، وبرغم ذلك تم التمييز بين اليقظة العقلية والتأمل اليقظ ذهنيا، بان الأخير هو ممارسة تؤكد على الملاحظة الموضوعية للحظة الحاضرة لتغير الأشياء في المجال بثبات ويشمل التأمل اليقظ ذهنيا تطوير مراقبة الذات وخلال التأمل اليقظ ذهنيا يميل الشخص إلى التنفس والإحساس الجسدي وإظهار الاتجاه المقبول لأي تشتت يمكن أن يحدث وعندما يستقر الانتباه، يسمح المتأمل لمجال الأشياء أن يمتد ليشمل كل الأحداث العقلية والمادية ( مثلا الأفكار والذكريات والصور والأحاسيس الجسمية، كما تحدث في اللحظة الحاضرة.

وهكذا فان التأمل اليقظ ذهنيا هو تقنية أو طريقة يمكن ان تزيد من الاستقرار الموصوفة على انها تأمل، وتم تمييز اليقظة الذهنية عن التركيز المستند إلى طرق التأمل ( مثلا التأمل المثالي، التأمل الاسترخائي، التأمل السماثي "Samathe" عن طريق طبيعة الانتباه والتشتت الذهني وكذلك التركيز المستند إلى طريقة التأمل له جذور في النيرفادا البوذية وهذه الطريقة تحصر الانتباه على مثير واحد ) عملية التنفس أو الإحساس بالأشياء ( وإذا انحرف الانتباه أو تشتت يتم إعادة توجيه الانتباه إلى الشيء وتركيزه ووصف على انه ممارسة إجبارية، وهناك دليل على ان طريقة التركيز و اليقظة الذهنية تتمايز في عملياتها، مثال ذلك المتأمل في طريقة اليقظة الذهنية يتفوق في

انجازه على المتأمل بطريقة التركيز من حيث القدرة على الانتباه عند تقديم مثير شرطي، بينما تؤكد طريقة التأمل المستتدة الى التركيز بالسيطرة على تركيز الانتباه، وكذلك فان اليقظة الذهنية تحت على توسيع مدى الوعي.

## ٢- اليقظة العقلية والانتباه Mindfulness and Attention

افترضت بعض البحوث بأنه من المؤكد أن تكون اليقظة الذهنية مرتبطة ببعض أنواع الانتباه أو تعمل عملها مثل (الانتباه اليقظ Mindful Attention والانتباه الموجه Directing Attention والانتباه الإجرائي Executive Attention والانتباه الشعوري Conscious Attention فالانتباه اليقظ Mindful Attention يهتم لخبرة الشخص لانتباه غير معوق وثابت، ويعمل على استعداد واستمرار الاستجابة اليقظة من خلال المراقبة، فتوصلت إحدى الدراسات إلى أن الانتباه اليقظ يتولد من اللحاء الجانبي الأمامي للجبهة اليمنى من الدماغ إما اللحاء الجداري الأيمن فيعمل على وظيفة المراقبة وإدامة الانتباه.

إما الانتباه الموجه Directing Attention فيشمل فحص وانتقاء المثيرات الملائمة في البيئة الخارجية، فقد أشارت الدراسات إلى إن الإنسان يوجه بصورة مباشرة وسريعة للمثيرات الجديدة وغير العادية Un usual ومثل هذه المثيرات تثير الانتباه بصورة فعالة وتساعد في التعلم السريع لها، فالكلمة المطبوعة بصورة غامقة وسط صفحة مليئة بالكلمات تكون أكثر انتباهاً من غيرها وتساعد في التعلم بسرعة لهذا تم الاقتراح بأن هذا النوع من الانتباه يعمل عمل اليقظة الذهنية.

أما الانتباه الإجرائي Executive Attention فيهتم في فحص الشعور لرد فعل الشخص والاستجابات البيئية الخارجية، وظيفته الإرشاد بين الاستجابات السلوكية الداخلية مثل التخطيط واتخاذ

القرار ومراقبة الخطأ والتنظيم الانفعالي والمعرفي، فإمكانية الانتباه هذه للإرشاد ثابتة فمن الممكن أن تكون اليقظة الذهنية متلازمة مع الانتباه الإجرائي في حالات تتطلب تنظيم الذات - Self Regulation.

أما الانتباه الشعوري Conscious Attention فيمكن إن يستعمل بطريقة مرنة تماماً في بعض مراحل معالجة المعلومات بطريقة Information Processing، فقد أشار كير ( Kerr ) ، إلى 1973 إن الانتباه الشعوري يمكن إن يستعمل لعمل استجابة معرفية مهمة كالاسترجاع من الذاكرة أو افتراض المفاهيم، ويمكن أيضاً إن يطبق في العمليات التلقائية بصورة أقل نجاحاً.

٣- اليقظة العقلية ووعي الذات - Mindfulness and Self Awareness

صاغ كل من ديفال وويكلاند ( Duval & Wicklund، 1972 ) نظرية وعي الذات الموضوعي Objective Self-Awareness معتمدين في ذلك على الفرق بين شكلين من متغيرات انتباه الشعور، وذلك في محاولة لفهم لماذا الفرد ينقاد بقوة المساييرة Conformity من خلال اختبار نظريات المساييرة، التأثير الاجتماعي Social Influence، وتغير الاتجاه Attitude Change.

ونظرية وعي الذات تتناول الفرق بين: وعي الذات "الذاتي" Subjective Self - Awareness ووعي الذات "الموضوعي" Objective Self-Awareness، فعندما يكون الانتباه متجه إلى الداخل وشعور الفرد مركز على نفسه سيكون موضوعي في شعوره وهذا يعد وعي الذات "موضوعي"، إما عندما يكون الانتباه بطريقة مباشرة من نفسه سيكون "ذاتي" في شعوره، وهنا يتجه نحو موضوعات خارجية وهذا يعد وعي ذات " ذاتي، وتشير نظرية وعي

الذات إلى التميز بين حالتها الواعي إذ تفترض بان انتباه الشعور لا يمكن إن يركز بنفس الوقت على جانب من الذات وعلى البيئة، إذ أشار ( Mason، 1961 ) إلى انه عندما يكون مجال تركيز الوعي في اتجاه واحد أو مجال في الخبرة فإنه عادةً يولد غموض نسبي بالوعي في مجالات الخبرة الأخرى.

إما وعي الذات طبقاً لنظرية الشعور بالذات، فقد أشار باس ( Buss ، 1980 ) صاحب نظرية الشعور بالذات Self – Consciousness ، إن حالة وعي الذات تعرف ( كانتباه دقيق إلى الجوانب غير الواضحة في الذات ) وان نتائج هذا الانتباه في معرفة الذات ستكون في ( الجسم، الأفكار الخيال، والذاكرة ) إن تحديد الانتباه إلى الجوانب الخاصة في الذات ينتج عنها إدراك أكثر دقة في الخبرات وتكون تفسير صحيح لأي محاولة تذكر، ان وعي الذات يضعف تأثير الآراء الخاطئة حول الجسم، وعند استخدام الطاقة مع الأفكار في هذا العمل فإنها غالباً ما تؤثر عند استخدام عناصر كيميائية داخلية وهذا ما يسمى بلاسيبوس (Placebos) وهي كلمة لاتينية بمعنى ( إنا سأأمل) وان الأفراد الذين يكونوا لديهم وعي بالذات عالي يكونون اقل تأثير بالإجبار عندما يكونوا أحرار في الاختيار، لأنه تقيد وذلك بسبب وعي الذات الخاص يقود الى معرفة الذات الواضحة وان الإجبار هو إدراك بسيط وضغط للتغيير الذي يقاوم بسهولة.

وفي السنوات الأخيرة أكدت بعض من المواضيع التي صنفتم معالجة السلوك المعرفي (CBT) Cognitive Behavior Therapy على نشر الوعي اليقظ Mindful Awareness بأسلوب انعكاسي، أي إن يكون الفرد عادة يتعلم تمييز الأفكار والانفعالات التي تساعد على التكيف عن الأفكار والانفعالات غير ناجحة التكيف.

وفي دراسة قام بها تيزديل وآخرون ( Teasda et al،1999 ) في معالجة السلوك المعرفي، ميزت هذه الفعاليات في الوعي اليقظ Mindful Awareness فقد توصل تيزديل وزملاؤه إلى وجود ثلاثة أساليب للمعالجة وهي:

- الاسلوب القطعي الأحادي الاتجاه (الغفلة) Mindful مثال (انغمار بسيط في الانفعالات والعواطف).
- اسلوب العمل المفاهيمي (كالتفكير وتقويم الذات والانفعالات التي تنسجم بالعديد من طرق إعادة البناء التقليدية).
- اسلوب خبرة اليقظة العقلية Mindfulness Experience والتي وصفت على أنها تتضمن وعيا تجريبيا مباشرا بالذي يحدث، أو معرفة حدسية غير قابلة للتقدير ووصفت بالعقلية الحكيمة وان هذا الوصف للأسلوب اليقظ للمعالجة مرتبط مع مفهوم اليقظة الذهنية.

#### ٤- اليقظة العقلية والمعرفة الصريحة والضمنية Mindfulness and Explicit and Implicit Knowledge

يتضمن مصطلح عمليات المعرفة الضمنية المعرفة وعمليات اتوماتيكية أخرى وهو مختلف عن ظاهرة المعرفة الصريحة التي تتضمن وظائف شعورية محددة والمظهر المحدد للمعرفة الضمنية هو ان الخبرات الماضية تؤثر في الاستجابات حتى لو لم يتم تذكرها او معرفتها من قبل الفرد، وهي لا يمكن أن تقيم بتقرير ذاتي أو الاستبطان، ضمن علم النفس الاكلينيكي، وان احد مفاتيح العلاج المعرفي المستند الى اليقظة الذهنية هو مساعدة المريض لتحديد العمليات الإستراتيجية الأوتوماتيكية وإحلالها بأخرى، إن مغزى العلاج المعرفي هو التأثير في المعرفة الضمنية عندما ينصب الاهتمام على

المعرفة الصريحة وتغير السلوك، ويرغم ذلك فان الدرجة التي تتغير بها المعرفة الضمنية بشكل واقعي في هذه الطريقة تبقى غير واضحة.

## أبعاد اليقظة العقلية

تتألف اليقظة العقلية حسب مفهوم لنجر ( Langer، 1989 ) من أربعة أبعاد وهي:

- التمييز اليقظ Alertness To Distinction.
- الانفتاح على الجديد Openness To Novelty.
- التوجه نحو الحاضر (الجديد) Orientation In The Present.
- الوعي بالمناظر المتعددة Awareness Of Multiple Perspectives.

### أولاً: التمييز اليقظ Alertness to Distinction:

ويعني (درجة تطوير الفرد للأفكار الجديدة، وطريقته في النظر للأشياء) فالأفراد اليقظون ذهنياً يبدون عند التمييز إبداعاً عند توليدهم للأفكار الجديدة أو الفعالة، فانعدام اليقظة الذهنية Mindlessness تعني الاعتماد على الفئات القديمة أو الحالية، فاليقظة الذهنية تكون الابتكار المتواصل للأفكار الجديدة لذلك تتواجد في حلقة مفرغة من السلوك اليقظ وغير اليقظ ذهنياً حول مفهوم التصنيف الفئوي.

### ثانياً: الانفتاح على الجديد Opening to Living:

وهو البعد الثاني من أبعاد اليقظة العقلية الذي يعرف بأنه (مدى استكشاف الفرد للمثيرات الجديدة واستغراقه فيها)، ويتميز الأفراد المنفتحون على الأفكار الجديدة وطرق القيام بالأشياء بكل من الفضول وحب الاستطلاع والتجريب

والانفتاح إمام الأفكار المتحدية عقلياً، ومن الناحية المفاهيمية فأن حب الاستطلاع يتداخل مع نماذج الاستغراق المعرفي Cognitive Absorption

إذ يحدد مصطلح حب الاستطلاع ضمن مفهوم الاستغراق المعرفي على انه ( درجة استنارة خبرة معينة لحب الاستطلاع الحسي والمعرفي لدى الفرد ) ويتسم الاستغراق المعرفي بالانفصال الوقتي أو المركز أو حالة من الانشغال In Evolvement العميق على سبيل المثال، الأفراد العاملين في أنظمة تكنولوجيا المعلومات في وقت الذي يكون الأفراد اليقظين ذهنياً محبين للاستطلاع ومنفتحين على الخبرات الجديدة، فأنهم في الغالب لا يفقدون مساهم الزماني أو يفقدون تركيزهم على المثيرات الواقعة خارج نطاق مجال تكنولوجيا المعلومات أو المهمة التي في متناول اليد.

وهناك بنية أخرى ترتبط بالانفتاح على الجديد وتعرف بالتجديد الشخصي personal Innovativeness وتعني ( رغبة الفرد في تجربة اي تكنولوجيا تتعلق بالمعلومات )، فقد يشترك التجديد الشخصي والانفتاح على الجديد في مجال تكنولوجيا المعلومات، وفي الوقت الذي يتسم فيه السلوك اليقظ ذهنياً بالانفتاح أمام الطرق الجديدة في انجاز الأشياء، فانه ليس بالضرورة للأفراد اليقظين ذهنياً ان يقوموا بالمخاطرة، فالفرد اليقظ ذهنياً يكون حساساً للسياق، وفي الوقت الذي يكون فيه الأفراد واعين في الاستكشاف في مجال تكنولوجيا المعلومات والتجربة فيها، فإنهم يكونون أيضاً بصورة مستمرة على معرفة كيف من الممكن ان تؤدي أفعالهم الى عواقب وخيمة.

### ثالثاً: التوجه نحو الحاضر Orientation in the Present:

يُعرّف هذا البعد من إبعاد اليقظة العقلية بأنه (درجة انشغال الفرد أو استغراقه في إي موقف معين) فالأفراد اليقظون ذهنياً والحساسون لسياقهم ينتبهون للأحداث الجديدة ويبقون على معرفة بتطوراتها على سبيل المثال، التطور

الحاصل في برمجيات الحاسوب Computers Programs فالأفراد اليقظون ذهنياً ينشغلون ويكونوا على معرفة بالفئات الجديدة لتطبيقاتها فيطبقون بصورة انتقائية هذه الفئات الجديدة وبطريقة مثالية على المهمة التي في متناول أيديهم.

ولأن الأفراد اليقظين ذهنياً يكونون حساسين للسياق فإن انتقائهم للتطورات الجديدة والتحديات للبرمجيات يكون دقيقاً ومن ثم يقومون بتنفيذها، وقد تتباين هذه التطورات والتحديات من سياق لآخر.

#### رابعاً: الوعي بوجهات النظر المتعددة Awareness of Multiple Perspectives

أما البعد الرابع من إبعاد اليقظة العقلية فهو (تعددية المناظر) ويشير هذا البعد إلى مدى إمكانية تحليل الموقف من عدة مناظر، وتحديد قيمة كل منظور، وذلك لأن معالجة المعلومات من مناظر متنوعة يُمكن الأفراد من تطبيق المعلومات بأساليب جديدة وضمن سياقات بديلة.

فالأفراد الذين يوظفون في خدمتهم عدة مناظر، يمتلكون القدرة على ابتكار الحلول التجريدية للمشكلات ويعدلون من سلوكهم للاستفادة من تغير البيئات فعلى سبيل المثال، قد يبتكر الأفراد اليقظين ذهنياً ضمن مجال تكنولوجيا المعلومات استعمالات متعددة لتطبيق برنامج معين أو ممكن استخدامات جديدة لم يتوصل إليها المصمم الأصلي.

تتألف أبعاد اليقظة العقلية حسب مفهوم (Bernay، 2009، Roberts) (2006)

- اليقظة للفوارق او الاختلافات Alertness to Distinction
- الانفتاح على الحداثة Openness to Novelty



- التوجه نحو الحاضر Orientation in the Present
- الوعي لوجهات النظر المتعددة Awareness of Multiple Perspective

تشمل الأولى تطوير أفكار جديدة للنظر للأشياء، اما الثانية لتعني السعي النشط لأنواع جديدة ومختلفة من المحفزات، والثالثة تشير لمستوى عالي من الوعي والمشاركة او الانغماس في أي حالة يواجهها الفرد، وأخيراً الرابعة تؤكد على ما يضعه الافراد بالاعتبار او يستحضر من وجهات النظر المتعددة ويعترف بأن أي منظور يمكن ان يكون ذا قيمة، وقد أضاف (Langer، 1989) فيما بعد بُعداً آخر يصف فيه خاصية أخرى لليقظة الذهنية تمثلت في (الحساسية للسياقات المختلفة Sensitivity to Different Contexts)، ليطور جهده في هذا المجال ويشير الى أربعة أبعاد لليقظة الذهنية (البحث عن الحداثة، انتاج ما هو جديد، المرونة، الارتباط بالأهداف) والتي نلاحظ انها كانت قريبة نوعاً ما من الابعاد الأولى التي طرحت سابقاً. وشخص كل من (Weick & Suttcliffe، 2001) خمسة أبعاد معرفية تشكل اليقظة الذهنية تتمثل في (الانشغال بالأخطاء، التردد في تبسيط الإجراءات، الحساسية اتجاه العمليات، الالتزام بالمرونة، احترام الخبرة).

فيما اقترح باحثون انموذج ثنائي الابعاد لليقظة العقلية (Scott، et al.، 2004) يركز الأول على المهارات العقلية التي تدفع لأعلى مستوى من الأداء، فيما يخص الثاني التوجهات والمواقف التنبؤية في جوانب التنظيم الذاتي لاختلاف اتجاهات الحفاظ على اليقظة العقلية ويتمثل هذين النموذجين في الآتي:

١- التنظيم الذاتي للانتباه: إذ يتم الحفاظ عليه وإدامته في ضوء الخبرة المباشرة المكتسبة، مما يسمح بزيادة تمييز الاحداث التي تحدث في وقتها.

٢- التوجه نحو الخبرة: وهو الاتجاه الذي يتميز بالانفتاح وحب الاستطلاع والقبول.

كما أشار (Germer، 2005) الى أن اليقظة العقلية تتكون بشكل عام من ثلاث أبعاد (الوعي، التجربة الحالية، القبول)، فيما ذهب (Bear، et al، 2006) ليحدد خمسة ابعاد لليقظة العقلية تفسرها بوضوح:

١. عدم التأثر بالتجارب الداخلية.
٢. مراقبة، وملاحظة، والاصغاء للإحساس، والتصور، والمشاعر، والتفكير.
٣. التصرف بوعي.
٤. الوصف مع الكلمات.
٥. الحكم من خلال التجربة.

## **نظرية لانجر لليقظة الذهنية Langer Theory Of Mindfulness**

كتبت إيلين لانجر Ellen Langer الأستاذة في جامعة هارفارد كتابا لشرح كيف يحاول الإنسان أن يطور لنفسه فنا خاصا بعيش اللحظة عنوانه Mindfulness، وهو مصطلح اخترعته لتلك الحالة النفسية النشطة من مراقبة الحاضر، والعمل بجدية على الاندماج فيه دون السماح للمؤثرات الأخرى بالتأثير فيه.

وقد طوّرت أيلين لانجر وزملاؤها (Langer & et al، 1992) نظرية اليقظة العقلية على مدى السنوات المنصرمة، وقد توصلت من خلال نتائج الدراسات والأبحاث مع زملائها إلى فهم كيفية عمل اليقظة الذهنية لدى الفرد، وكيف تختلف اليقظة العقلية عن مفاهيم أخرى والتميز بينها وبين هذه المفاهيم مثل التوقع Expectation والمسميات Labels والأدوار Roles بالإضافة إلى

العادة Habit والتثبيت الوظيفي Function Fixedness والتلقائية Automatic فكل مفهوم من هذه المفاهيم يحمل عناصر مماثلة من معالجة المعلومات المحددة كاليقظة العقلية Mindfulness لكنه يختلف عنها في السلوك.

وترى لانجر ان اليقظة العقلية تعني القدرة على خلق فئات جديدة، واستقبال المعلومات الجديدة، والانفتاح على وجهات نظر مختلفة، والسيطرة على السياق، والتأكيد على النتيجة، وبعبارة أخرى، اليقظة العقلية هي القدرة على النظر في الأشياء بطرق جديدة ومدروسة، مما يؤدي إلى ردود تلقائية التي قد تعمل على جعلنا قادرين على اتخاذ خيارات، وتفترض نظرية اليقظة العقلية ان جميع القابليات محدودة تكون نتيجة لتقبل غير واع Mindful للإبداعات المعرفية السابقة لأوانها، فقد أظهرت نتائج لانجر وبيك Langer & Beck، 1979 انه بإمكاننا تحسين الذاكرة بعيدة المدى وقصيرة المدى من خلال المتغيرات السياقية وذلك يكون مقدارا من المعلومات للمعالجة بصورة شعورية، وهي ترى ان التفريق بين الذهن والجسد Mind & Body هو واحد من الإبداعات المعرفية السابقة لأوانها وتقتصر ان الناس من خلال إيمانهم بالحدود ( القيود ) الطبيعية للجسد والذهن إلا إنهم يقيدون بحده من إمكانياتهم الكامنة بأدائهم المتقيد بصورة ذاتية لاشعورية، فالآثار العميقة لانعدام اليقظة الذهنية تتغلغل كل جوانب الحياة بما في ذلك الأداء المعرفي وطول العمر وان هؤلاء الأفراد يبدؤون بتحطيم الإبداعات المعرفية السابقة لأوانها التي تكبحهم.

إن اليقظة العقلية تستلزم تصنيفا فئويا للمعلومات قبل القيام بمعالجتها معرفيا فالمعالجة المنضبطة هي المعالجة الشعورية للمعلومات ضمن سياق محدود، وتؤكد لانجر في نظريتها على الجانب المعرفي وتجهيز المدخلات الحسية، ولهذا السبب تصور لانجر في نظريتها ما يسمى "النمط المعرفي"، وأيضا على التركيز هو على كيف يدرك الفرد وينظم السلوك والبيئة، في حين أن

الصيغة الحالية تسلط الضوء على أهمية الانتباه وتقبل للواقع الداخلي والخارجي على حد سواء.

## **ست خطوات نحو الوصول لليقظة العقلية**

- ١- الجلوس في وضع مستقيم في عقد الساقين والنظر للأسفل.
- ٢- التمييز بين الافكار التي ترد على الذهن على نحو طبيعي والتفكير المتعمد في التفاصيل.
- ٣- التقليل من سمة التشتين الناتج عن التفكير في شواغل الماضي والمستقبل عن طريق إعادة صياغتها في صور إسقاطات ذهنية تحدث في الوقت الحاضر.
- ٤- تركيز الانتباه على التنفس خلال التأمل.
- ٥- تكرار العدد حتى الوصول الى 21 نفسا متواليا.
- ٦- ترك العقل يستريح على نحو طبيعي بدلا من محاولة قمع ورود الافكار.

# الفصل الثالث



## الفصل الثالث

### اليقظة الذهنية في المجال التربوي

إن أكثر التعريفات استخداماً لليقظة العقلية مع الأطفال والمراهقين هي ان اليقظة الذهنية تعني تركيز الانتباه على حياتك في هذه اللحظة بقبول حسن وحب الاستطلاع، وان احد التغيرات في التربية الحديثة هي الطلب من الطلاب ان يركزوا انتباههم لمرات عديدة في اليوم، وعدم تعليمهم كيفية عمل ذلك، فالتدريب على اليقظة الذهنية يعلم الطلبة كيفية التركيز والانتباه وهذه الطريقة تعزز من التعلم الأكاديمي والعاطفي والاجتماعي، وككائنات إنسانية فإننا نملك القدرة على تركيز الانتباه لنكون واعين بعالمنا الخارجي والداخلي والتفاعل بينهما، فنحن نستطيع أن ننتبه إلى التنفس والجسم والأفكار والانفعالات والشم والتذوق والاستبصار والأصوات ولدوافعنا وأفعالنا وتأثيرها في البيئة والآخرين، وهذه القدرة على تركيز الانتباه تكون طبيعية ومتأصلة بإمكانيتنا الإنسانية.

ومثلما يعلم مدرس الصف، فان العديد من الطلبة يقعون تحت الضغط، وبالنسبة للبعض يكون الضغط هو العيش في عالم يسير في بخطوات سريعة ومتعدد المهمات، وبالنسبة للبعض الآخر يكون الضغط هو الأداء والنجاح والدخول في كلية ممتازة، وبالنسبة للبقية الباقية يتمثل الضغط في النجاة من تحد خطير للصدمات أو أحداث حياتية ونحن ندرك ان الضغط على الطلاب يعوق قدرتهم على التعلم وان التأكيد على الجانب الأكاديمي هو إهمال للخصائص الانفعالية والاجتماعية الضرورية للمهارات التي يتطلبها العالم المتمدن ولحسن الحظ وثق العلم الآن مسندا بان التأثير السلبي للضغط يفعل فعله على التعلم كل يوم في الصفوف الدراسية عبر البلاد، والعمليات التي

توضح هذا التفاعل تسمى مجتمعة بالوظيفة التنفيذية والتي تشمل على: الهدف الموجه للسلوك، والتخطيط، والبحث المنظم، والضبط الدافعي، وليس من المستغرب إن البحث الذي يختبر الوظيفة التنفيذية يرتبط بالذاكرة العاملة Working Memory والتنظيم الانفعالي Emotional Regulation والمرونة Resilience.

وأظهرت البيانات ان الضغط والحرمان ينتجان ضعفا في الوظيفة التنفيذية والذاكرة العاملة لدى الأطفال وبعد (٣٠) سنة من البحث مع الراشدين ظهر ان اليقظة الذهنية تقلل الضغط والاكتئاب Depression والقلق Anxiety والعدوان Hostility وتعزز الوظيفة التنفيذية والشفقة Compassion والتعاطف Empathy.

### **اليقظة العقلية في مواقف الحياة اليومية**

يعيش أغلبنا معظم الوقت اما في الماضي أو المستقبل، إذ إن أفكارنا تدور غالباً في أزمنة غير الزمن الحقيقي الذي نحن فيه وهو اللحظة الراهنة، إننا نفكر دوماً اما في هذا الذي فعلناه أو قلناه أو ذاك الذي يجب أن نفعله أو نقوله، أما هذا الذي نحن فيه الآن، هذا الذي نملكه، نعيشه، نستمتع به، نعم به فإننا للأسف لا نمناه أي قدرٍ من الاهتمام، ولهذا فإن قدرنا كبيراً من السعادة والمتعة والتطور يفوتنا للأسف ونخسر به بحكم انشغالنا بالماضي أو المستقبل، علماً بأن هذا الانشغال لن يغير شيئاً على الإطلاق فلا الماضي يمكن أن يعود ولا المستقبل يمكن أن نضمن كيف يكون إذا ما انشغلنا فيه الآن، الحقيقة أن هناك متعة خاصة في تكثيف الوعي وتركيزه على اللحظة الراهنة، متعة خاصة مثيرة للغاية، فلحظة الاستمتاع بصحبة الأصدقاء أو تناول وجبة لذيذة، هي لحظات يمكن أن تغدو غاية الجمال إذا كان وعينا منصباً عليها ولا تزاحم ذهننا أو حواسنا أفكار تعود للماضي أو المستقبل لأن



مثل تلك الأفكار يمكن أن تعكر صفو اللحظة وتقلل حجم متعتنا إلى حد كبير، مضافاً إلى أن العيش بكامل الوعي والإحساس في اللحظة الراهنة يمكن أن يصل إلى مستوى الشغف بتلك اللحظة بحيث أن أفكار إبداعية جديدة يمكن أن ينتجها عقلك أو ربما تجد حلولاً متميزة لإشكاليات اللحظة الراهنة إذا ما منحتها وعياً هادئاً مكثفاً ( بلا قلق أو خوف أو توتر، لا بل ...استمتاع وانتباه وتركيز حسي شديد وتلقائي فقط )، ولكن هذا ليس معناه ان لا نخطط للمستقبل بل أن نخطط للمستقبل وتحلم به وتسعى لجعله أجمل وأفضل لكن ليس من خلال أن تهدر كل الأوقات الجميلة في الاستغراق في أحلام يقظة أو في العيش على ذكريات الماضي نخطط لمستقبلنا، نرسم البرامج المناسبة، ندونها على الورق، نضع لها الجداول الزمنية المناسبة، نحلم بها في وقتٍ تخصصه أنت للحلم ومن خلال حالة التأمل العميق حيث يكون ذهننا على موجة إلكترونية مرهفة وواطنة التردد ( أمواج ألفا )، بهذه الحالة نستتبت أحلامنا وبرامجنا في أعماق العقل الباطن ونتركها تتضح في الداخل على نارٍ هادئةٍ، ثم نعود لنعيش لحظتنا الحالية التي نحن فيها الآن بمنتهى الكفاءة والقوة الحسية والصفاء الذهني، فإذا كان حاضرنا جميلاً هادئاً سعيداً غنياً بالمعطيات والمكاسب، فإن المستقبل قطعاً سيكون أجمل لأن بذرة المستقبل تكمن في رحم الحاضر.

في مرحلة لاحقة يمكننا أن نختر أن نعمق يقظتنا عبر تمرين أنفسنا وتنميتها عبر تنمية مواقف ذهنية محدّدة مرتبطة مباشرة بحالة اليقظة، وهي تصنّف عادة بسبعة مواقف وهذه المواقف هي:

١- الوعي غير القيمي Non-Judging Awareness: هو محاولة عيش التجربة والتعامل مع كل موقف كما هو هنا الآن من دون تعقيدات ومن دون إطلاق أحكام قيميّة على الحالة الآنية مثل جيدة أو سيئة، لها رائحة، فوضوية، مفيدة، مدمّرة، متواضعة...الخ.

٢- ذهن المبتدئ Beginner's Mind: رؤية كل شيء في بُعد "هنا الآن" على أنه أمر جديد وكأنه يحدث لنا للمرّة الأولى. ماذا فاتنا في المحادثة الأخيرة؟ ما الأمر الذي لم نلاحظه سابقاً في الشخص الواقف أمامنا؟ ما الذي نكتشفه للمرّة الأولى في هذه الغرفة؟ ما الذي نشعر به حقاً تجاه أمر معيّن كالجامعة أو الأهل أو الهوية أو طاولة المطبخ؟ الكثير يفوتنا حين نعيش الحياة من دون الدهشة الأولى وبطريقة أوتوماتيكية كالألات. حين نتسلّح بما يسمّيه معلّمو بوزية "الزن" بـ "ذهن المبتدئ"، يمكننا أن نرى الحقائق بعيداً عن غشاوات الماضي والأحكام المسبقة، كأننا ننظر إليها للمرّة الأولى. سنكتشف أشياء كثيرة بهذه الطريقة.

٣- عدم السعي Non-striving: هي عدم محاولة تغيير ما لا يمكن تغييره، مثل الأحداث التي لا سلطة لنا عليها أو نتائج أمر ما لا نتحكم به. على أرض الواقع، يمكن أن يتم ذلك عبر ممارسة الانفتاح والمرونة والتقبّل تجاه ما يحصل لنا ويأتي في طريقنا. هي إذاً ممارسة التحرير الواعي لأنفسنا من القلق حول الأمور التي لا نستطيع تغييرها، خاصة حين يتحول ذلك إلى هوس لحسم الأمور التي بالكاد يمكننا التأثير عليها.

٤- القبول Acceptance: قبول اللحظة كما هي؛ من كل الأماكن في العالم، كل فرد منا موجود في مكانه الحالي الذي اسمه "هنا الآن"، فليستمتع به مهما كان شكله أو لونه أو واقعه! الكثيرون منا يقضون حياتهم برفض واقعهم الحالي ويعيشون إما في التحسّر على الماضي أو في تخيل مستقبل أفضل. لكنهم لا يلاحظون أنهم فيما يقومون بذلك، هنالك أيام وشهور وربما سنوات تذهب من عمرهم من دون أن يعيشوها حقاً! اقبل ما تحمل إليك هذه اللحظة، واستمتع بها لأنك لن تملكها سوى مرّة واحدة فقط!

٥- ثق باللحظة Trust the moment: هي ببساطة أن نتق بحقيقتنا وأن نضع كل قدرتنا في ما نفعله هنا الآن في هذه اللحظة بالذات من دون القلق حول "ما يجب أن نفعله" في مكان وزمان آخرين.

٦- الصبر الواعي Mindful Patience: من السهل كتابة هذا الموقف لكنه أكبر التحديات وقت التنفيذ. حتى وإن كنا نريد تغيير المستقبل والخلص من واقعنا الحالي، الصبر يجب أن يكون عملية واعية كي لا يأكلنا من الداخل كالوحش. اليقظة تجاه ما يحصل في هذه اللحظة بالذات يساعدنا على أن نكون أكثر صبراً في التحديات القصيرة والطويلة الأمد التي تواجهنا.

٧- اترك الماضي، دع الحاضر يكون كما هو: هو التحرر من خيبات الأمل ومشاكل الماضي، ومن الخوف والقلق حول المستقبل ومن قلة الصبر ومن الغضب الذي يولده ذلك. فقط تنفس ودع الأمور تكون كما هي الآن أمامك.

معلمو التأمل يقترحون على تلاميذهم عادة ألا يكتفوا بالتأمل ويأملوا أن تؤثر تلك الممارسة بشكل أوتوماتيكي على حياتهم، بل يدعوهم لكي يمارسوا اليقظة الواعية في كل أفعالهم اليومية. يمكن للتلميذ في هذه الحالة أن يبدأ باختيار مهمة أو فعل محدد وأن يحاول قدر استطاعته أن يقوم به بكامل انتباهه، بوعي زائد عن العادة، من دون أن يسمح لذهنه بالشرود في أي شيء آخر.

## خصائص الأفراد ذو اليقظة العقلية

١- ان الأفراد اليقظين ذهنياً يظهرون انتباهاً أكثر ورغبة في أداء المهام وتحسن الذاكرة، وأنهم يكونوا أكثر إبداعاً وقل إلتافاً لصحتهم.

٢- الأفراد اليقظون ذهنياً يتخذون الأدوات المتاحة لتحسين قدرتهم على الفهم، فالمعلومات الجديدة التي يتقبلها الأفراد المتيقظين ذهنياً تأتي من

- مصادر متعددة لذا نرى إنهم لا يحصرون أصحاب الفكر اليقظ أنفسهم في نطاق رؤية واحدة أو طريقة واحدة لحل المشكلات، ففي بعض المدارس يقوم عشوائي التفكير بعزل فروع المعرفة بعضها عن بعض، ومن المستحيل أن يخطر ببال أحدهم إمكانية مساعدة الرياضيات في فهم التاريخ، او ان يلعب الفن دورا في العلوم، بينما يلاحظ الطلاب اليقظون أوجه التشابه في الأشياء والأفكار التي تختلف بشكل كبير.
- ٣- ومن خصائص المتيقظين ذهنياً فهم يكونون واعين بشكل كامل تقريباً ببيئتهم ويعلمون ما يدور حولهم لحظة بلحظة دون شرود ذهني ويوجهون انتباههم للمثيرات غير العادية، كما يتسمون بأنهم متمسكون بالواقع وحساسون لكل ما في البيئة ومتواصلون بنشاط مع التطورات الجديدة، اما الذين لا يمتازون بيقظة ذهنية فهم غالبا ما يفقدون بقائهم منفتحين على الخبرات الجديدة التي تمكنهم من التواصل الى تفسيرات جديدة ويعاودون التفكير بالفئات القديمة عند مواجهة المواقف الجديدة.
- ٤- أظهرت ماريا نابولي (Napoli،2005) ان لليقظة الذهنية زيادة في الانتباه والمهارات الاجتماعية وانخفاض في اختبار القلق.
- ٥- أظهرت ليز فلوك (Flook،2010) ان التدريب على ممارسة اليقظة الذهنية يفيد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الوظيفة التنفيذية.
- ٦- أظهرت جينا بيجل (Biegel،2009) ان التدريب على ممارسة اليقظة الذهنية يعمل على انخفاض في أعراض قلق الاختبار وتشتت الانتباه، وزيادة في تقدير الذات والانتباه المركز ومعالجة المعلومات.
- ٧- الفرد اليقظ عقليا يتمكن من تمييز المعلومات منذ بدء عرضها ثم يعالجها من خلال التفسير الواعي لها، لأن اليقظ عقليا يصنف المدخلات المعرفية ثم يعالجها حتى يتمكن من السيطرة عليها ضمن السياق المخصص لها.

- ٨- الفرد اليقظ عقليا يكون لديه ساحة انتباه واسعة، وهذا يجعله يدأب ويركز على حل المشكلات.
- ٩- يُظهر الفرد اليقظ عقليا يقظة واستجابة سريعة للأفكار الجديدة.
- ١٠- الأفراد اليقظون لديهم القدرة على تغيير آرائهم عندما يلتقون ببيانات إضافية، ويعلمون في مخرجات وأنشطة متعددة في آن واحد، ويعتمدون على ذخيرة مختزنة من استراتيجيات حل المشكلات.
- ١١- الأفراد اليقظون يقدرون الدقة يأخذون وقتا كافيا لتفحص منتجاتهم، حيث تراهم يراجعون القواعد التي ينبغي عليهم الالتزام بها ويراجعون النماذج والرؤى التي يتعين عليهم إتباعها، وكذلك المعايير التي يجب استخدامها ليتأكدوا من إن منتجاتهم النهائية توائم تلك المعايير موائمة تامة.
- ١٢- يدرك الأفراد اليقظون إن جميع المعلومات تدخل الدماغ من خلال مداخل حسية، وأولئك الذين يتمتعوا بمداخل حسية مفتوحة ويقظة وحادة يستوعبون معلومات من البيئة أكثر مما يستوعب الآخرون.
- ١٣- معظم الأفراد لديهم الطاقة على توليد منتجات وحلول وأساليب جديدة وذكية وبارعة إذا ما هبئت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات، ومن طبيعة الأفراد اليقظون أنهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متفحصين الإمكانيات البديلة من زوايا عدة.
- ١٤- الأفراد اليقظون يظلون دائما مستعدين للتعلم المستمر فالثقة التي يتحلون بها مقرونة بحب الاستطلاع لديهم. والطلبة الذين يمتلكون هذه العادة يميلون للبقاء منفتحين على التعلم المستمر، كما يميلون لطرح التساؤلات حتى يحصلوا على التغذية الراجعة، ويدركون تماما إن الخبرة ليست معرفة كل شيء بل معرفة مستوى العمل التالي والأكثر تعقيدا.
- ١٥- إن اليقظون يتميزون بذاكرة قوية وخيال خصب مما يوفر لهم ويساعدهم على إنجاز مختلف العمليات العقلية الصعبة فالذاكرة القوية

لدى المتعلم اليقظ تساعده على طرح الأسئلة وفهم العلاقات المتعددة مما يساهم في مساعدته على التعلم السريع والاستخلاص والاستدلال والتوصل إلى النتائج بطريقة سريعة ومقنة.

١٦- قدرته على الفهم والإدراك السريع والتي تستند على ذاكرة قوية منظمة. فهو في حالة دائمة من المعرفة للأسباب والأحداث والمواقف، أفكاره متسلسلة ومنظمة ويسهل صياغتها، ولدى المتعلم اليقظ طاقة عالية لاستقصاء الحقائق من البيئة المحيطة وتخزينها بشكل منظم ودقيق، لديه عدد من الطرق والخطط الإستراتيجية لمعالجة تلك البيانات المخزونة في الذاكرة ويعود ذلك لكيفية الترميز للمعلومات وتجهيزها وتنظيمها وطريقة استدعائها سواء من الذاكرة طويلة أو قصيرة المدى.

١٧- يظهرون قدر من التفكير المجرد وبتزايد ويتعدّد بوجود مفاهيم متعددة مما يؤدي إلى تنوع العملية الذهنية في حل المشكلات والتفكير المعقد.

١٨- أن للمتعلم اليقظ قدرة على التحليل المنطقي السريع والقدرة على النقاط الإشارات غير اللفظية والتوصل من خلالها إلى استنتاجات للمعاني والموضوعات التي يتم فهمها من خلال تحليلها، وهو لا يقبل المسلمات المتعارف عليها، ولكن هو في حالة دائمة لتحليل ما يصل إليه من معلومات وإيجاد ارتباطات غير تقليدية بين عناصر المعرفة، وإيجاد علاقة بين الأفكار والحقائق التي تبدو غريبة وغير مترابطة.

١٩- يتميز المتعلم اليقظ بقدرة على الاستدلال وفهم وإدراك العلاقات، حيث يضع القوانين والقواعد والتي تتطلب تفكيراً استدلالياً قائماً على الاستنباط وصياغة المفاهيم والتجريد والربط لمختلف العناصر والأفكار، والقدرة على اكتشاف القاعدة والاستقراء للتكوينات والارتباطات الصعبة والخفية وإيجاد وتكوين علاقات جديدة، قد تبدو متناقضة في بداية الأمر ويساعده في ذلك السرعة في التفكير وفهم العلاقات والارتباطات ولهذا نجد بعض الطلبة اليقظون يطرحون بعض

الأسئلة أثناء شرح الدرس، ولا يتلقون الإجابة عليها مباشرة من المعلم ولكن بعد المضي في الدرس والانتهاه منه يستوعب المعلم سؤال الطالب فيجيب عنه ولكن يكون الجواب على سؤاله جاء متأخراً، ولن يستفيد منه الطالب بالشكل المطلوب وذلك لأن العملية الذهنية والقائمة على الاستدلال التي أراد لها تلك المعلومات قد تبدلت وجاءت عمليات أخرى متسارعة، فهو يتميز بالسرعة في معالجة المعلومات والتسلسل والتعقيد في صياغتها وتركيبها.

٢٠- يتميز الطلبة اليقظون بالتفكير المبدع وإيجاد الارتباطات بين الأفكار والأشياء والمواقف بطريقة جديدة، وطرح العديد من الاحتمالات والنتائج والأفكار ذات الصلة واستخدام البدائل والطرق المختلفة لحل المشكلات، فهم يتميزون بطلاقة في الأفكار وتعدددها وحل المشكلات بطريقة غير مألوفة، فهم يوجدون أفكاراً واستجابات متعددة وجديدة. وتظهر عليهم القدرة على تقييم ونقد تلك الأفكار وإيجاد أوجه القصور والنقص من خلال استخدام النقد البناء الموضوعي القائم على التحليل لمواجهة المواقف المختلفة.

٢١- إن الطلبة اليقظون يتميزون بقدر عالٍ من الاعتزاز بالنفس والثقة بالأعمال التي يقومون بها بدون تردد ويظهر ذلك من خلال الإصرار والمثابرة على الانتهاء من الأعمال بدون أن يتعرضوا للإحباط أو التراجع، فإن لديهم إرادة قوية مع ضبط النفس وهم يبادرون بالأعمال وبذل الجهد وطرح حلول للمشاكل والمواقف والتي يعتبرها الآخرون تدخلاً ويصفونها بالتحدي من قبل الطلبة اليقظون وعدم امتثالهم وخضوعهم للأوامر والتعليمات، ولكن هؤلاء الطلبة اليقظون يصفون سلوكهم أنه يبحث عن الموضوعية والأمانة والعدل والإخلاص في العمل وليس انتهاكاً أو تعدياً على صلاحيات الآخرين. إن المستوى العالي بالثقة في النفس تدفع المتفوق والموهوب إلى الاستقلال بأفكاره

ومفاهيمه وأعماله، ويشعر أنه من يتخذ القرارات وخاصة المتعلقة بحياته وهذا التحكم الداخلي والثقة فيما يعتقد من أفكار وآراء تدفعه إلى إجراء التعديل المطلوب على التجارب التي يخوضها والمعلومات التي يستقيها من حوله وهو لا ينتظر توجيهاً أو تعديلاً من أحد من حوله، ولكن لديه الانضباط والتحكم الداخلي الكبير والتعلم من أخطائه والاستفادة منها في تجاربه اللاحقة.

٢٢- تظهر لديهم المقدرة على تحمل المسؤولية والمخاطر المترتبة عليها، وتحمل المواقف الغامضة، والاستمرار في المهام الملقاة على عاتقهم والإصرار على إنهاؤها وحل المشاكل المرتبطة بها. ولديهم إرادة قوية لا تحبط بسهولة، ويملكون القدرة على تحمل النقد من الآخرين دون أن يشعروا بالغضب أو الإحباط.

٢٣- لدى الطلبة اليقظون شعور عالٍ بالانضباط والإحساس بالمسؤولية مما ينعكس على تصرفاتهم والقيام بالأعمال المنوطة بهم دون متابعة أو مراقبة من حولهم وإن الشعور بالمسؤولية يشكل عاملاً هاماً وضرورياً لتحقيق النجاحات والتفوق للمتعم اليقظ في حياته المستقبلية. وفي حالة الإخفاق أو عدم تحقيق النجاح المطلوب فإنه يعزو ذلك الإخفاق إلى العوامل الداخلية الخاصة به ويلوم تقصيره من بذل المجهود المطلوب لتحقيق النجاح، ولا يلجأ إلى لوم الآخرين في حالة إخفاقه أو يعزو فشله إلى صعوبة المادة العلمية. وهذا بالطبع ناتج من شعوره بالمسؤولية والانضباط والتحكم تجاه ما يقوم به من أعمال وإنجازات، وهو بعكس المتعلم الأقل منه ذكاءً ويقظة فإنه لا يشعر بالمسؤولية تجاه إخفاقاته وفشله ولا يعتمد على الانضباط الداخلي ولكن دائماً هو تابع للأوامر والتعليمات من قبل المحيطين به فهو يعتمد في انضباطه على العوامل الخارجية، وفي حالة الفشل فإنه يعزو ذلك الإخفاق



والفشل الذي حصل له إلى المحيطين به، فهو لا يشعر بالمسؤولية تجاه تصرفاته وتحمل مسؤوليتها.

٢٤- يمتلك الطلبة اليقظون قدرات مثل القدرة على التعبير وحل المشكلات ولما يتميزون به من ثبات انفعالي وثقة عالية بالنفس والنظرة الثاقبة والبعيدة للأمور والشعور بالمسؤولية والاستقلالية فيما يطرحونه من آراء وأفكار، مما يؤدي إلى امتلاك القدرة في التأثير على الآخرين، والقدرة على إقناعهم وتوجيههم وقيادتهم.

٢٥- يمتلك الطلبة اليقظون القدرة على البحث والاستمرار في اكتساب المعرفة والإصرار للوصول إلى مزيد من الإنجاز وتحقيق التفوق سواء كان على مستوى التحصيل الدراسي في المواد الأكاديمية كلها أو بعضها أو التفوق في أحد المواهب بحيث يتميز بها عن أقرانه سواء كانت علمية أو أدبية أو فنية أو حركية أو الوصول إلى اكتشاف أو اختراع معين، بحيث تكون سمة الدافعية والمثابرة والاستمرارية خلف ذلك الإنجاز والتفوق.

٢٦- الإصرار على العمل والمثابرة والرغبة في الاستمرار في المهمة بدون انقطاع وبين تحقيق الإنجاز والتفوق بكافة أشكاله سواء كان على المستوى الدراسي أو في مجال المواهب مثل كتابة القصة أو الشعر أو رسم لوحة أو الوصول إلى معادلة رياضية معينة أو التوصل إلى اختراع أو غيرها من المجالات.

## مكونات اليقظة العقلية

هناك العديد من وجهات النظر التي قدمها الباحثون حول مكونات اليقظة العقلية وفقاً للتوجهات النظرية نحوها فقد وضع كبات زين (Kabat-Zinn)، (1990) نموذجاً لليقظة الذهنية استناداً إلى ثلاث حقائق مهمة تعد مكونات اليقظة العقلية هي: القصد والانتباه والاتجاه وهذه الحقائق المتداخلة مع بعضها بعضاً

في عملية واحدة تحدث في وقت واحد، ولا يوجد بينها انفصال عن بعضها، وهي على النحو الآتي:

١. القصد: هو العملية الأولى التي تمهد الطريق لما هو ممكن ويذكر الشخص لماذا يمارسها أولاً، وتظهر أهمية هذه المرحلة في كونها تعمل على تحويل عملية القصد لدى الفرد إلى سلسلة متصلة من التنظيم الذاتي إلى استكشاف الذات.

٢. الانتباه: هو تلقي الاحساس بمثير ما سواء كان هذا الاحساس على مستوى الحواس الخارجية او الاحاسيس الباطنية او مستوى الادراك العقلي بحيث يشعر الفرد بهذا الاحساس بطريقة واضحة، حيث ان انتباه الفرد في لحظة معينة لا يكون عادة إلا في موضوع معين الا ان الانتباه لا يتوقف ولكنه ينتقل بصورة مستمرة وسرعة خاطفة خلال اجزاء من الثانية مما يشير الى ان مجال الانتباه متعدد وواسع.

ويشير إلى الاحتفاظ بالانتباه الذي يتضمن ملاحظة العمليات التي تحصل لدى الفرد بين لحظة وأخرى وفي الخبرات الخارجية والداخلية، كذلك فان التنظيم الذاتي للأشياء يكون بمثابة المنبئ بالنتائج في تطوير وتنمية المهارات الثلاث معا وتميمتها.

٣. الاتجاه: ويشير الاتجاه إلى نوعية اليقظة الذهنية التي تعكس توجيه الخبرة التي تتشكل من التقبل والفضول.

أما لانجر (Langer)، (1989) فقد حددت أربع مكونات لليقظة الذهنية هي : البحث عن جديد، والارتباط، وتقديم الجديد، والمرونة.

وتضمن المكونات الاولان (البحث عن جديد، والارتباط) إشارات عن توجهات الفرد نحو البيئة التي يعيش فيها، كما تضمن البحث عن الجديد أيضاً الميل نحو الانفتاح واستطلاع البيئة. اما المكونات الأخيران (تقديم الجديد، والمرونة) فيشيران إلى عمليتي التفاعل والتعاون اللتين يقوم بهما الفرد في احتكاكه بالبيئة.

وأضاف هسكر Hasker، (2010) أن هناك مكونين اثنين لليقظة الذهنية هما :  
التنظيم الذاتي للانتباه في اللحظة الحالية، والثاني يتمثل بالانفتاح والاستعداد  
والوعي بالتجارب في اللحظة الحالية.

وأشار شبيرو وكارلسون واستن وفريدمان Astin، Carlson، Shapiro،  
Freedman، (2006) إلى أن اليقظة الذهنية لها أربعة مكونات هي: تنظيم  
الذات، وإدارة الذات، وتوضيح القيم، والاكتشاف. في حين حدد ميلر (Miller)،  
(2011) مكونات اليقظة الذهنية بمكونين اثنين، يتمثل الأول منهما بحالة الوعي  
كما هي في اللحظة الحالية مع الشعور الهادف أي التركيز الموجه، أما المكون  
الثاني فيتمثل بالمعالجات المعرفية لليقظة الذهنية، وتفسير هذا المك ون  
المعرفي على أنه الملاحظة المحايدة دون إصدار الأحكام التقييمية على  
المنبهات كما هي في الوقت الحاضر.

## **البنى المرتبطة باليقظة العقلية**

هناك عدد من البنى المرتبطة باليقظة العقلية، وهذه البنى تقسم الى قسمين  
وهي:

### **أولاً: طريقة عمل العمليات العقلية:**

تتميز اليقظة العقلية بطريقة عملها عن باقي العمليات العقلية خصوصاً الوعي  
والانتباه والعمليات ما وراء المعرفية، فالوعي هو عنصر المشاعر وعرف بأنه  
مراقبة مستمرة للأحداث الداخلية والخارجية.

والانتباه هو عنصر آخر من الشعور وعرف بأنه (عملية التهيئة الخفية  
للإحساس لحصر مدى الخبرة).

ان احد أنماط العملية العقلية التي يكون الشخص واعيا بها هي المعرفة، او  
الخبرات الشخصية التي يكون فيها الفرد عارفاً بها او واعيا بها، وتشتمل كل

الخبرات النفسية او العقلية او الحالات التي يكون الشخص على وعي بها وترتبط المعرفة بشكل كبير بما وراء المعرفة Metacognition ، ومع ذلك فان تمييز العمليات العقلية المتعلقة بما وراء المعرفة غير واضح، وعرفت ما وراء المعرفة بتعاريف كثيرة وتشمل: المعتقدات او الاتجاهات التي تدور حول المعرفة او المعرفة حول المعرفة والعمليات النشطة التأملية المتمركزة حول النشاط المعرفي.

وقد صنف الوعي بما وراء المعرفة على انه نمط من الاستبصار بما وراء المعرفة وهو المدى الذي تخبر فيه الأفكار على انها أحداث عقلية فضلا عن كونها مظهرا من مظاهر الحياة، او تأمل مباشر للحقيقة.

والإجراء المعقد لمقارنة العمليات العقلية هو ان هذه المصطلحات تستعمل بشكل تبادلي، وان تعريف أحد هذه العمليات يستعمل لتعريف الآخر، مثلا بينما تم تعريف الوعي بأنه مراقبة مستمرة للبيئة الخارجية والداخلية، وعرف أيضا في أدبيات اليقظة الذهنية بأنه قدرة العقل على التمييز بين البنى المعرفية (التفكير والمشاعر) والتعرف Cognizing معرفة الشخص بأنه يشعر او يفكر والتعريف الأخير يقترب من تعريف ما وراء المعرفة.

### ثانياً: أشكال الوعي الانعكاسي:

ان أحد الاختبارات المبكرة لمراقبة السلوك او الحالات الداخلية يتعلق بمراقبة الذات Self – Monitoring او استبطان الذات Self – Observation وضبط الذات Self – Control

ووصفت سايندر الفرد المستبطن لذاته على انه شخص حساس للتعبير وإظهار ذاته للآخرين وهو الشخص الذي يستخدم هذه التلميحات كمرشد عندما يراقب إظهاره لذاته أكبر مرجع حديث لمراقبة الذات هو في أدبيات

العلاج السلوكي بإجراء العلاج المتعلق بملاحظة الأفعال والأفكار والمشاعر من قبل المريض في الوضع الطبيعي.

ان الكثير من الأدبيات المتعلقة بالشعور والوعي تركز على الشعور الانعكاسي الذي يختبر نمط واتساع معرفة الفرد حول نفسه، ومع ذلك يختلف مفهوم اليقظة الذهنية عن الشعور الانعكاسي بطرق متنوعة، والعديد من المفاهيم المتعلقة بالشعور الانعكاسي مثلا ( مراقبة الذات والشعور بالذات والوعي بالذات ) او بصورة مشابهة فان الزيادة في الشعور الذاتي الانعكاسي ترتبط سلبيا مع النتائج السلبية وتقلل من السعادة، بينما ترتبط اليقظة الذهنية ايجابيا مع السعادة وتقلل الاضطراب، وأخيرا فان اليقظة الذهنية لا تستلزم بالضرورة الاستغراق في الخبرة، وبدلا من ذلك تستلزم ملاحظة الخبرات بطريقة منفصلة.



## **الفصل الرابع**

# **مقاييس اليقظة العقلية**





## الفصل الرابع

### مقاييس اليقظة العقلية

#### مقياس اليقظة العقلية رقم (١)

عزيزي الطالب

تحية طيبة...

بين يديك فقرات تمثل مواقف حياتية مختلفة، يرجى بيان مدى انطباقها عليك من خلال الإجابة على كل الفقرات المعروضة أمامك وعدم ترك أي فقرة دون إجابة وذلك بوضع إشارة (√) أمام البديل الذي تراه ينطبق عليك، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم، وتذكر إن إجابتك لأغراض البحث العلمي لذا لا داعي لذكر الاسم.

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم معنا..

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيرًا	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة قليلة	لا تنطبق علي
١.	اتفاوض بشأن الاختلافات بين زملائي دون تحطيم الآراء المتنوعة.				

				٢. تُعد الأخطاء مُدخلًا للوصول للمعلومة في هذه المدرسة.
				٣. أمضي وقتاً طويلاً للتفاعل مع المواقف بفاعلية في أوقات الأزمات.
				٤. يصعب عليّ أيجاد كلمات تعبر عن أفكاري.
				٥. أجد نفسي قادر على الإصغاء الى أحد الأشخاص وان اعمل أشياء أخرى في الوقت نفسه.
				٦. أنا محب للاستطلاع.
				٧. أنا جادٌ في إيجاد الكلمات التي تصف مشاعري
				٨. أفهم أحاسيسيّ ومشاعري دون رد فعل عليها
				٩. أضبط مشاعري دون أن أدعها تقودني.
				١٠. ينشغل جزء من تفكيري بعيدا عن العمل الذي اقوم به.
				١١. استعمل كل الأدوات المتاحة لتحسين قدرتي على الفهم.
				١٢. أحاول حل المشكلات سواء كانت سارة او مزعجة.

				١٣. في المواقف الصعبة يُمْكِن التوقف دون رد فعل فوري
				١٤. اشعر بالاستمتاع بالعالم من حولنا بشكل أكبر وفهم أنفسنا بشكل أفضل.
				١٥. لا أرى جميع المواد الدراسية مترابطة مع بعضها.
				١٦. لدي القدرة على ابتكار الحلول المجردة للمشكلات.
				١٧. أميل الى القيام بعدد من الأشياء في نفس الوقت.
				١٨. احصر نفسي بطريقة واحدة لحل المشكلات التي تواجهني.
				١٩. أحس أكثر إدراكاً لدفق الأفكار والمشاعر التي نعيشها
				٢٠. أبقى على الاساليب القديمة المجربة والصحيحة لعمل الأشياء.
				٢١. نادراً ما أَلْحَظُ ما يتطلع اليه الناس الآخرون.
				٢٢. استخدم بعض إستراتيجيات التفكير الجديدة لمواجهة المواقف الصعبة
				٢٣. أنني لا اسعى بنشاط لتعلم اشياء

				جديدة.	
				استخدم خبراتي السابقة لمواجهة المشكلات المشابهة في المستقبل.	٢٤.
				يمكن للتأمل الذهني أن يساعد في علاج القلق دون حاجة إلى أدوية.	٢٥.
				يعمل تدريب الذهن على تعزيز التركيز والانتباه في المهمة التي تجري في توقيت محدد ومكان معين.	٢٦.
				أفضل التحقق من الأشياء.	٢٧.
				أقوم بتوليد بضعة افكار جديدة.	٢٨.
				إننا متفتح دوماً للأساليب الحديثة في عمل الأشياء.	٢٩.
				اشعر إنني أوجه آليا دون ان أكون على وعي بما افعله.	٣٠.
				من السهل ان أصاب بالشroud الذهني.	٣١.
				أحاول الاستفادة من آراء زملائي لحل مشكلة معينة.	٣٢.
				اتعامل مع الأزمات بحيث لا تؤثر على سير عملية حياتي	٣٣.
				يمكنني ان اتصرف بأساليب	٣٤.

				مختلفة وعديدة في مواقف لم امرّ بها سابقاً .
				٣٥. أتجنب التفكير الذي يثير الحوارات.
				٣٦. امتلك القدرة على التنبؤ بالأحداث.
				٣٧. أتشوق لمعرفة ما الذي سأتعلمه من ملاحظتي للأشياء التي تثير انتباهي.
				٣٨. من الصعب ان أجد الكلمات التي اصف بها ما أفكر فيه
				٣٩. أنني محب للاستطلاع جداً.
				٤٠. أحاول التفكير بأساليب جديدة لعمل الأشياء.
				٤١. نادراً ما اكون واعياً للتغيرات.
				٤٢. أنا على وعي بكل ما لدي من أفكار ومشاعر للآخرين.
				٤٣. أجد نفسي بأنه يجب ان أفكر بطريقة ( أنا أفكر إذا أنا موجود ) .
				٤٤. لدي عقل متفتح حول كل شيء، حتى تلك الأشياء التي تتحدى جوهر معتقداتي.
				٤٥. بمجرد كوني حاضراً وعائشاً

				للحظة الراهنة، فقد استطعت ممارسة التأمل أثناء إنجاز أموري .
				٤٦ . أفضل ان أتحدى فكريا
				٤٧ . لدي فضول لمعرفة ما يدور في عقل الآخرين .
				٤٨ . اندمج في الفعاليات مع الآخرين دون ان أكون متأكدا إني منتبه إليهم .
				٤٩ . أنا شخص مرن اتجاه أي مشكلة حياتية
				٥٠ . لا أستطيع الحكم فيما إذا كانت أفكاري جيدة او غير جيدة .
				٥١ . أنني لست مفكراً مبتكراً .
				٥٢ . أنشغل في كل شيء أقوم به تقريبا .
				٥٣ . أودي وظائف والمهام الموكلة ألي بشكل ألي دون أن اعني ما افعله .
				٥٤ . أتحدث عن أخطائي واجدها سبيلا لأتعلم منها .
				٥٥ . أميل الى تقييم ما انجزه من عمل .
				٥٦ . أراقب مشاعري دون التخبط فيها

				٥٧. أجد متعة في التروي بالتفكير في المسائل التي أقوم بحلها
				٥٨. احاول ان اكون متفهما وصبورا تجاه الجوانب التي لا أحبها في شخصيتي.
				٥٩. لا أستطيع مواجهة المشكلات دون أن يتدخل أي شخص معي لحلها.
				٦٠. أنا على وعي بالعواقب الوخيمة لأفعالي.
				٦١. احاول ان ارى اخطائي كجزء من الحالة الانسانية.
				٦٢. عندما امضي عبر الاوقات الصعبة، فاني اعطي لنفسي الرعاية والحنان الذي احتاجه.
				٦٣. عندما يزعجني شيئا ما، فاني احاول الحفاظ على توازن انفعالاتي.
				٦٤. لا أميل الى التخطيط للأشياء التي سأقوم بها
				٦٥. أميل الى تجريب كل ما هو جديد.
				٦٦. عندما أفشل في شيء مهم بالنسبة لي، فاني اميل الى الشعور

				بالوحدة مع مشاعر فشلي.
				٦٧. عندما أشعر بعدم الكفاية بطريقة ما، فاني أحاول أن أذكر نفسي بأن مشاعر عدم الكفاية مشتركة لدى معظم الناس.
				٦٨. يمكنني وصف مشاعري ومعتقداتي في كلمات منتقاة
				٦٩. احكم على الأمور التي تستحق الاهتمام وما لا قيمة لها من خلال خبرتي.
				٧٠. أحاول تقليل حدة الاضطراب في أثناء التفكير في أداء مهمة بعينها، بحيث لا يجري التفكير خارج إطار تلك المهمة.
				٧١. احكم على نفسي من خلال عيوي وضعفي.
				٧٢. اتعامل مع الأزمات بحيث لا تؤثر على سير عملية تدريسي
				٧٣. اشعر بالقلق من أي تطورات تحدث في حياتي.
				٧٤. لا أجد اختيار الكلمات التي تصف إحساسي.
				٧٥. أتقبل كل الأفكار السارة وغير السارة



				اشعر بإحداث تغييرات هيكلية ووظيفية إيجابية في المخ.	٧٦.
--	--	--	--	--	-----

## مقياس اليقظة العقلية (٢)

عزيزي الطالب

تحية طيبة...

بين يديك فقرات تمثل مواقف حياتية مختلفة، يرجى بيان مدى انطباقها عليك من خلال الإجابة على كل الفقرات المعروضة أمامك وعدم ترك أي فقرة دون إجابة وذلك بوضع إشارة (√) أمام البديل الذي تراه ينطبق عليك، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم، وتذكر إن إجابتك لأغراض البحث العلمي لذا لا داعي لذكر الاسم.

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم معنا..

ت	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
١.	يمكنني وصف مشاعري ومعتقداتي في كلمات منتقاة					
٢.	أنظر بإيجابية إلى الأشياء.					
٣.	أفكاري فريدة وليست تقليدية.					
٤.	أشعر بالراحة عندما يكون جوابي صحيحاً ويمكن قياسه والتأكد منه.					
٥.	أحب تحليل المواقف إلى عناصرها ومكوناتها.					

					٦. أعتقد أن معظم الظواهر والأحداث منطقية ولها أسبابها العلمية.
					٧. أستخدم أسلوب حل المشكلات كثيراً في قاعة الدراسة أو في حياتي.
					٨. من السهل عليّ تخيل شكل الأشياء إذا تغيرت زاوية النظر إليها.
					٩. حين أدخل إلى مكان أنتبه بسرعة إلى أوضاع الناس وطريقة جلوسهم.
					١٠. أرى الأشياء وأفعلها بشكل مختلف.
					١١. أحصل على أفكارٍ عندما أكون ماشياً أو راكضاً أو في حالة الحركة.
					١٢. من الصعب عليّ أن أقضي وقتاً طويلاً وأنا جالس بدون حركة.
					١٣. أتقن الحركات التي تتطلب التوازن والدقة.

					١٤. أسعى بجديّة إلى تحقيق الهدف.
					١٥. أقوم بأداء الأعمال بنشاط كالفائز بجائزة.
					١٦. أختار الاستجابات والردود المناسبة لمختلف المواقف.
					١٧. أنتقد نفسي لوجود مشاعر وأفكار غير عقلانية لديّ
					١٨. اكتشفت بأن ذاتي تبدو كشيء منفصل عن أفكاري ومشاعري المتغيرة.
					١٩. أحاول تمثل أي مشكلة تعترضني وأقيم الحلول الأكثر فاعلية.
					٢٠. أنا مهتم بأن أكون متقبلاً للأحداث المهمة في حياتي أكثر من التحكم فيها.
					٢١. لديّ حب استطلاع عما يمكن أن أعرفه عن نفسي، وذلك من خلال كتابة ملاحظات عن تعاملي مع أفكار ومشاعر وأحاسيس

					محددة.
					٢٢. أتقبل تفسيرات الآخرين.
					٢٣. أنتبه للحركات المعبرة للشخص المتكلم.
					٢٤. أهتم بمشاعر الآخرين، وأتعاطف معهم.
					٢٥. أسعى أولاً للفهم قبل أن أتكلم.
					٢٦. أستخدم إعادة صياغة العبارات.
					٢٧. أنتبه للشخص الذي أتعامل معه بشكل تام.
					٢٨. أتأمل في الخبرات المنقولة إليّ.
					٢٩. أقيم باستمرار أسلوب تفكيري وتعلمي.
					٣٠. أستخدم عبارات مثل: "أفهم" و "قل لي أكثر".
					٣١. أحافظ على تواصل العين بشكل مناسب عند الاستماع

					للآخرين.
					٣٢. اكتشفت أنا أفكارى تبدو واضحة في ذهني مما هي في الحقيقة والتي تعكس الواقع كما هو.
					٣٣. لدي حب استطلاع للتعرف على كل ما يجول في خاطري بين الفينة والأخرى.
					٣٤. أنتبه الى كيفية تأثير مشاعري وأفكارى على سلوكى
					٣٥. كنت في الماضى أتقبل أفكارى ومشاعرى من دون تقييمها أو التدخل فيها.
					٣٦. أستثمر الوقت في العمل بشكل صحيح ولا أتعجل الأمور.
					٣٧. أتحقق من الدقة باستمرار.
					٣٨. أجعل شخصاً آخر يراجع العمل قبل تقديمه.
					٣٩. أربط عن قصد بين المعرفة

					الجديدة والقديمة.
					٤٠. أستعين بأمثلة من الخبرات الماضية.
					٤١. كنت مركزاً اهتمامي لملاحظة أحداث حياتي عند حدوثها أكثر من البحث عما تعني.
					٤٢. أعير انتباهي الى نتائج أعمالي
					٤٣. يمكنني رؤية المواقف من زوايا مختلفة
					٤٤. لديّ حب استطلاع للتعرف على كل ما يجول في خاطري بين الفينة والأخرى.
					٤٥. لديّ حب استطلاع عن كل الأفكار والمشاعر التي كنت أشعر وأفكر بها.
					٤٦. أكتشف أن أفكاري تبدو واضحة في ذهني كما هي في الواقع
					٤٧. أتعامل مع كل حدث بمحاولة تقبله بغضّ النظر عن كونه

					مرغوباً أو غير مرغوب.
					٤٨. لا زلت تواقفاً لمعرفة طبيعة كل حدث في حياتي عند حدوثه.
					٤٩. كنت واعياً بأفكاري ومشاعري بدون التدقيق فيها.
					٥٠. أوجه انتباهي الى كل ما يدور حولي من مثيرات
					٥١. اتعامل مع كل حدث بمحاولة تقبله بغض النظر عن كونه مرغوباً او غير مرغوب فيه
					٥٢. اهتم بتقبل الاحداث المهمة في مجال عملي أكثر من التحكم فيها
					٥٣. أجد نفسي قادراً على الإصغاء والعمل في نفس اللحظة
					٥٤. لدي حب استطلاع عن تفاعلاتي مع الأشياء من حولي.
					٥٥. لدي حب استطلاع عما يمكن تعلمه عن نفسي من



					خلال كتابة ملاحظات عن ما يتجه إليه انتباهي.
					٥٦. أشعر بأن لدي القدرة على ضبط نفسي فوراً في المواقف الصعبة من دون ردود فعل سلبية
					٥٧. استخدام استراتيجية التفكير المناسبة من أجل مواجهة الموقف الصعب
					٥٨. أندمج بفعاليات العمل بكل سهولة ويسر
					٥٩. أمر بلحظات من السلام والطمأنينة النفسية، وذلك عندما أواجه مواقف صعبة ومجهدّة.
					٦٠. لديّ القدرة على الابتسام عندما تبدو حياتي صعبة في بعض الأحيان.
					٦١. أنا دائماً منفتح على خبراتي الخاصة ومن دون حرج.
					٦٢. اتعلم من أخطائي وأجد طرقاً لتصحيحها

					٦٣. لَدَي القدرة على التفريق بين خصائص الأشياء من عدة زوايا
					٦٤. أفضل المناقشة مع زملائي في الموضوعات الدراسية
					٦٥. أسأل زملائي عن المعلومات التي لا أفهمها حتى تتضح لي
					٦٦. أطرح أسئلة متنوعة عن كل موقف غامض
					٦٧. أسئلة زملائي في المحاضرة تحفزني على أسئلة أخرى
					٦٨. أغير رأيي عندما يقدم اليّ تفسير مقنع.
					٦٩. أبين إيجابيات قضية معينة وسلبياتها.
					٧٠. أستجيب بيقظة للأصوات والصور.
					٧١. أحب لمس وتحسس الأشياء.
					٧٢. أفعل الأشياء أكثر من مرة واحدة (مثلا المراجعة).
					٧٣. أترج في طرح الأسئلة التي

					تحتاج للتفكير
					٧٤. أتناقش مع زملائي حول الدروس بعد الانتهاء من مذاكرتي لها
					٧٥. أسأل عن كل ما يدور في ذهني من أفكار
					٧٦. أناقش ملاحظاتي التي أدونها مع زملائي للتأكد من صحتها
					٧٧. أربط بين المعلومات الواردة في المقررات مع ما يشابهها في المقررات الأخرى
					٧٨. أحاول فهم ما ادرسه لأتمكن من تطبيقه في حياتي اليومية
					٧٩. لدي فضول حقيقي في التعرف على الناس، والأماكن، والأشياء.
					٨٠. أبدي لهفة للتفكير في مختلف الأشياء.
					٨١. أبدي إحساس بالاهتمام والنشاط بالمهمة.
					٨٢. أبحث عن أفكار جديدة.

					٨٣. أتفهم وجهات نظر الآخرين وأتقبلها.
					٨٤. أسجل سلبيات وإيجابيات أدائي في العام الماضي لاسترشدها في العام الحالي
					٨٥. أهتم بتجارب الآخرين الناجحة للاستفادة
					٨٦. أرفض أن أعتذر عن عمل صعب طلب مني
					٨٧. أستفيد من تجاربي السابقة في مواجهة الصعاب
					٨٨. أنفذ أعمالي حتى وإن واجهتني صعوبات.
					٨٩. أتكلم بشكل محدد وبدون تعميمات.
					٩٠. أفكر قبل القيام بأداء المهمات الموكلة إليّ.
					٩١. أطرح أسئلة للتوضيح قبل تحديد الإجابة.
					٩٢. أنتظر بشكل فعال عند الاستماع للتوجيهات.

					٩٣. أستمتع للآخرين قبل الرد عليهم.
					٩٤. أشك في أنني يمكن أن أكون قائدا ناجحا
					٩٥. أواجه المشكلات بفاعلية وأطرح الحلول الممكنة.
					٩٦. لدي القدرة على التنبؤ بسلوك الآخرين.
					٩٧. أتقبل الآخرين عند الاختلاف معهم في التفكير.
					٩٨. أحس بالارتياح عند التهاور مع أصدقائي في المشاكل الخاصة
					٩٩. أفضل القيام بالواجب المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء
					١٠٠. أقوم بتحديد النقاط الهامة والتركيز عليها أثناء المراجعة
					١٠١. أرى أن للمدرسة قوانين تسلب حرية الطالب
					١٠٢. لا يمكنني السيطرة على

					تصرفاتي عند مواجهة موقف غير مرغوب
					أشعر بالتوتر حينما يتدخل والدي في أموري الخاصة
					أشعر بالضيق والضجر في الوسط المدرسي
					لا أخاف من الدخول في نقاشات داخل الفصل الدراسي
					أشارك بالنقاش والحوار مع الأساتذة في الموضوعات الدراسية
					لدي القدرة على التعبير عن أفكاري ومناقشتها مع الآخرين
					أستخدم أساليب مهذبة أثناء الحديث مع الآخرين
					أختار الاستجابات والردود المناسبة لمختلف المواقف.
					أستفيد من أخطائي في المواقف اللاحقة
					أثناء القيام بعمل ما أسجل

					الأخطاء التي قمت بها حتى أتجنب الوقوع فيها مرة أخرى
					١١٢ عند حل التمارين العلمية أربط بين معطيات التمرين بما لدي من معلومات سابقة
					١١٣ أتمسك بإنجاز الأعمال التي تحتاج إلى دقة
					١١٤ أتجنب طرح الأسئلة حتى لا أتهم بعدم الفهم
					١١٥ انتقي من خبراتي السابقة ما يمكنني من التعامل مع المواقف المستقبلية
					١١٦ احترم نفسي وأقدرها في معظم الأوقات.
					١١٧ أعرف أخطائي والصعوبات التي تواجهني دون الحكم عليها.
					١١٨ أشعر بأن ثمة علاقة بين خبرتي التي أعيشها في اللحظة الحاضرة
					١١٩ لدي القدرة على تمحيص الأفكار الجديدة لتطوير العمل

					بسهولة ويسر	
					لدي القدرة على تحديد أولويات العمل في ضوء متطلبات الأهداف	١٢٠
					غالباً ما أقبل الخبرات غير السارة.	١٢١
					أنا صديق حميم لنفسي عندما تسوء أموري.	١٢٢
					أجد صعوبة في التركيز عندما تواجهني مشكلات في الوقت الحاضر	١٢٣
					أسير بسرعة لكي أصل إلى حيث أنا ذاهب، بغض النظر عما يواجهني من مشكلات في الطريق.	١٢٤
					لا أشعر بالتوتر النفسي والجسدي، عندما لا أكون متيقظاً ومنتبهاً لما أقوم به.	١٢٥
					لدي حب استطلاع للتعرف الى كل ما هو جديد في مجال عملي	١٢٦



					١٢٧ لدي القدرة على ابتكار الحلول المجردة للمشكلات التي تواجهني
					١٢٨ استفيد من آراء زملائي اثناء العمل
					١٢٩ أكون على وعي بكل الأفكار التي تدور من حولي
					١٣٠ يبدو أنني أعمل بشكل تلقائي و بدون وعي لكثير مما أفعله
					١٣١ يبدو أنني مندفعاً دائماً للقيام بنشاطات مختلفة من دون التركيز فيها
					١٣٢ انظر للأشياء بطرق جديدة وفريدة
					١٣٣ لدي عقل متفتح لاستقبال المعلومات
					١٣٤ أقارن بين مدى نجاح ما أفعله بصورة مختلفة
					١٣٥ أغير الطريقة التي أذاكر بها عندما تواجهني صعوبة
					١٣٦ أرفض تصحيح الآخرين

					لأسلوب تفكيري	
					أتشدد مع من يخالفني في المعتقدات وأتسامح مع من يوافقني في المعتقدات	١٣٧
					عند مذاكرة مادة صعبة فإنني أحدد ما أعرفه وما لا أعرفه حتى أسأل عنه	١٣٨
					أحدد لنفسي خطوات اتبعها حتى أنجز المهمة في الوقت المحدد	١٣٩
					أواجه صعوبة في تحديد الطريقة المناسبة لمذاكرة كل مادة	١٤٠
					أعبر عما بداخلي للآخرين بوضوح ودقة	١٤١
					إذا ركزت انتبهي للحصول أهداف أرغب بتحقيقه، فإنني أترك كل ما أفعله الآن للوصول إليه	١٤٢
					أصدر أحكاما قبلية على الناس والأحداث قبل التحقق منها.	١٤٣

					١٤٤	أتمسك بالثوابت ولا أتخلى عنها
					١٤٥	أتقبل الاختلاف والتنوع في التفكير.
					١٤٦	أجد صعوبة في إجراء حوار مع الآخرين
					١٤٧	أخذ بالحسبان مصالح الآخرين حينما أفكر القيام بعمل ما
					١٤٨	علاقاتي مع زملائي قائمة على المكاشفة والصراحة.
					١٤٩	المواقف الجديدة بالنسبة لي تشكل خبرة مؤلمة.
					١٥٠	أتسامح مع الآخرين حتى ممن أساء لي.
					١٥١	لدي القدرة على التعبير عن أفكاري ومناقشتها مع الآخرين
					١٥٢	يعتريني شعور بالإحباط والتوتر عند تأدية الأنشطة التعليمية.
					١٥٣	أتابع كل ما هو جديد من

					الأساليب التعليمية في مجال تخصصي.
					١٥٤ أحدد الأهداف التي سأنجزها قبل البدء بالدراسة.
					١٥٥ أجد صعوبة في تنظيم أفكاري، ولست متأكدًا من إمكانياتي.
					١٥٦ أدرك أن استخدام التكنولوجيا الحديثة استثمار للوقت والجهد
					١٥٧ أحاول التركيز في المهام الدراسية إلى النهاية وإن كانت غير ممتعة
					١٥٨ أفضل الأعمال التي تحتاج إلى جهد بسيط
					١٥٩ أترك العمل المكلف به عندما أشعر بالتعب
					١٦٠ أتحمل الصعاب من أجل الوصول لأهدافي التعليمية
					١٦١ إذا فشلت في إنجاز عمل ما أبحث عن عمل آخر
					١٦٢ أميل إلى التخلي بسرعة عن

					المسائل الصعبة التي تواجهني
					أحب إنجاز الأعمال التي يعتقد الآخرون أنها تتطلب جهداً
					أفكر جيداً قبل اتخاذ القرار الخاص بحل مشكلة معينة
					أستطيع أن احدد ما أريد تحقيقه بوضوح
					أتأني في الإجابة عن الأسئلة حتى لا أنسى منها شيئاً
					أجد نفسي أحياناً مصغياً لشخص ما بإحدى إذني، والأذن الأخرى متجهة إلى شخص آخر.
					أجد نفسي منشغلاً كثيراً بمستقبلي أو خبراتي الماضية.
					أستطيع تفهم مشاعر الآخرين في المواقف المختلفة
					أنا مفتوح دائماً على الطرق الجديدة لعمل الأشياء

				أقيّم ما أعمله سواء أكان صحيحاً أم خاطئاً	١٧١
				أميل الى تجريب كل ما هو جديد	١٧٢
				احرص على إحداث تغييرات في أساليب العمل كل فترة	١٧٣
				لا أتردد في تغيير موقفي عندما أقتنع بعدم صحته	١٧٤
				ينشغل جزء من تفكير بعيداً عن العمل الذي أقوم به	١٧٥
				أميل الى القيام بعدد من العمليات في نفس الوقت	١٧٦
				أصغي باهتمام لانتقادات الآخرين واستقبلها برحابة صدر	١٧٧
				أصاب بالشroud الذهني اثناء عملي	١٧٨
				امتك القدرة للتنبؤ بالمشكلات المستقبلية في مجال العمل	١٧٩
				لدي القدرة على الدفاع عن افكاري بالحجة والبرهان	١٨٠

				استطيع الحكم على الفكرة بأنها صالحة للتطبيق أم لا	١٨١
				لا استطيع أن أصف ما أفكر به	١٨٢
				استخدام كل الأدوات المتاحة من أجل تحسين قدراتي على الفهم	١٨٣
				اجرب وجهات نظر مختلفة من اجل حل المشكلات	١٨٤
				احرص على معرفة الرأي المخالف لرأيي للاستفادة منه	١٨٥
				أكون على وعي كامل عندما استقبل وجهات نظر الآخرين	١٨٦
				أتشوق على معرفة الأشياء التي تثير انتباهي	١٨٧
				أحب معرفة ما يدور في عقلي أولاً بأول	١٨٨
				أؤدي وظائفتي بشكل آلي دون ان أقدر ما أفعل	١٨٩
				أعي العواقب التي تنتج عن الانفعالات أثناء العمل	١٩٠

					أحكم على الاعمال القيّمة وغير القيّمة من خلال خبراتي أيّاً كانت	١٩١
					لدى القدرة على التغيير نحو الأفضل.	١٩٢



## مقياس اليقظة العقلية (٣)

عزيزي الطالب

تحية طيبة...

بين يديك فقرات تمثل مواقف حياتية مختلفة، يرجى بيان مدى انطباقها عليك من خلال الإجابة على كل الفقرات المعروضة أمامك وعدم ترك أي فقرة دون إجابة وذلك بوضع إشارة (√) أمام البديل الذي تراه ينطبق عليك، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم، وتذكر إن إجابتك لأغراض البحث العلمي لذا لا داعي لذكر الاسم.

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم معنا..

ت	الفقرات	تنطبق علي	تنطبق علي بدرجة ما	لا تنطبق علي
١.	لدي حب استطلاع للتعرف الى كل ما هو جديد في مجال عملي			
٢.	لدي القدرة على ابتكار الحلول المجردة للمشكلات التي تواجهني			
٣.	استفيد من آراء زملائي اثناء العمل			
٤.	أكون على وعي بكل الأفكار التي تدور من حولي			

			٥. أفضل الإجراءات المستقلة التي يتم استخدامها معا من أجل التأكد من الاشياء.
			٦. أجد متعة في التروي بالتفكير في المسائل التي أقوم بحلها
			٧. أجد نفسي قادر على الإصغاء الى أحد الأشخاص وان اعمل أشياء أخرى في الوقت نفسه.
			٨. أنا محب للاستطلاع.
			٩. ينشغل جزء من تفكيري بعيدا عن العمل الذي اقوم به.
			١٠. استعمل كل الأدوات المتاحة لتحسين قدرتي على الفهم.
			١١. أحاول حل المشكلات سواء كانت سارة او مزعجة.
			١٢. أندمج بفعاليات العمل بكل سهولة ويسر
			١٣. اتعلم من اخطائي وأجد طرقاً لتصحيحها
			١٤. لدي القدرة على التفريق بين خصائص الأشياء من عدة زوايا
			١٥. إنا متفتح دوماً للأساليب الحديثة في عمل الاشياء.

			١٦. أنني لا اسعى بنشاط لتعلم اشياء جديدة.
			١٧. انتقي من خبراتي السابقة ما يمكنني من التعامل مع المواقف المستقبلية
			١٨. لدي القدرة على تمحيص الأفكار الجديدة لتطوير العمل بسهولة ويسر
			١٩. أقدم العديد من المساهمات المبتكرة.
			٢٠. أبقى على الاساليب القديمة المجربة والصحيحة لعمل الاشياء.
			٢١. لدي القدرة على ابتكار الحلول المجردة للمشكلات.
			٢٢. أميل الى القيام بعدد من الأشياء في نفس الوقت.
			٢٣. احصر نفسي بطريقة واحدة لحل المشكلات التي تواجهني.
			٢٤. استخدم بعض إستراتيجيات التفكير الجديدة لمواجهة المواقف الصعبة
			٢٥. نادرا ما ألحظُ ما يتطلع اليه الناس الاخرون.
			٢٦. لا أرى جميع المواد الدراسية مترابطة مع بعضها.
			٢٧. استخدم خبراتي السابقة لمواجهة المشكلات

			المشابهة في المستقبل.
			٢٨. اشعر إنني أوجه آليا دون ان أكون على وعي بما افعله.
			٢٩. أتجنب التفكير الذي يثير الحوارات.
			٣٠. أجد نفسي قادراً على الإصغاء والعمل في نفس اللحظة
			٣١. استخدام استراتيجية التفكير المناسبة من أجل مواجهة الموقف الصعب
			٣٢. اشعر بالثقة بالنفس لدرجة الأنانية والتمركز حول الذات ولو على حساب الآخرين.
			٣٣. انا على يقظة ووعي والإحاطة بما يدور حوله.
			٣٤. اميل للعزلة ومواجهة الصعوبات في التعامل مع الآخرين.
			٣٥. أستطيع التأمل والانسحاب من المواقف الميؤوس منها.
			٣٦. أقدم أفكار جديدة لحل المشكلة.
			٣٧. أنا استمتع بالشهرة واثابر على العمل.
			٣٨. لي القدرة على مقاومة الاتهام بالشذوذ وغرابة الأفكار.

			٣٩. أنا مبدع جداً.
			٤٠. يمكنني ان اتصرف بأساليب مختلفة وعديدة في مواقف لم امرّ بها سابقاً .
			٤١. من السهل ان أصاب بالشروود الذهني.
			٤٢. أحاول الاستفادة من آراء زملائي لحل مشكلة معينة.
			٤٣. امتلك القدرة على التنبؤ بالأحداث.
			٤٤. أنا مدرك للحدث.
			٤٥. انجذب إلى المواقف المجهولة والمحيرة
			٤٦. لي قدرة خاصة على حل الصراعات الداخلية والتناقضات الثنائية
			٤٧. أوجه انتباهي الى كل ما يدور حولي من مثيرات
			٤٨. انا منفتح على الأفكار والخبرات الجديدة.
			٤٩. عندي قدرة على التلاعب بالعناصر والمفاهيم.
			٥٠. اتحلى بالشجاعة لمخالفة العادات والمسلّمات.
			٥١. عندي اهتمام بالعالم الخارجي والداخلي.
			٥٢. اتعامل مع كل حدث بمحاولة تقبله بغض

			النظر عن كونه مرغوباً أو غير مرغوب فيه
			٥٣. أنني محب للاستطلاع جداً.
			٥٤. أتشوق لمعرفة ما الذي سأتعلمه من ملاحظتي للأشياء التي تثير انتباهي.
			٥٥. من الصعب ان أجد الكلمات التي أصف بها ما أفكر فيه
			٥٦. أنا على وعي بكل ما لدي من أفكار ومشاعر للآخرين.
			٥٧. أجد نفسي بأنه يجب ان أفكر بطريقة (أنا أفكر إذا أنا موجود).
			٥٨. لدي فضول لمعرفة ما يدور في عقل الآخرين.
			٥٩. أحاول التفكير بأساليب جديدة لعمل الأشياء.
			٦٠. نادراً ما اكون واعياً للتغيرات.
			٦١. يمكنني رؤية المواقف من زوايا مختلفة
			٦٢. أكتشف أن أفكاري تبدو واضحة في ذهني كما هي في الواقع
			٦٣. لدي عقل متفتح حول كل شيء، حتى تلك الأشياء التي تتحدى جوهر معتقداتي.

			٦٤. اندمج في الفعاليات مع الآخرين دون ان أكون متأكدا إني منتبه إليهم.
			٦٥. أنا شخص مرن اتجاه أي مشكلة حياتية
			٦٦. لا أستطيع الحكم فيما إذا كانت أفكارى جيدة او غير جيدة.
			٦٧. أودي وظائفى والمهام الموكلة ألى بشكل ألى دون أن اعى ما افعله.
			٦٨. أتحدث عن أخطائى واجدها سبيلا لأتعلم منها.
			٦٩. أفضل ان أتحدى فكريا.
			٧٠. أجد من السهولة ابتداع افكار جديدة وفعالة.
			٧١. أميل الى تقييم ما انجزه من عمل.
			٧٢. لا أستطيع مواجهة المشكلات دون أن يتدخل أي شخص معى لطلها.
			٧٣. أنا على وعى بالعواقب الوخيمة لأفعالى.
			٧٤. لا أميل الى التخطيط للأشياء التى سأقوم بها
			٧٥. أميل الى تجريب كل ما هو جديد.
			٧٦. أود اكتشاف كيف تعمل الاشياء.
			٧٧. أنتبه الى كيفية تأثير مشاعرى وأفكارى على

			سلوكي
			٧٨. أغير انتباهي الى نتائج أعمالي
			٧٩. أنني لست مفكراً مبتكراً.
			٨٠. احكم على الأمور التي تستحق الاهتمام ومالا قيمة لها من خلال خبرتي.
			٨١. أتمتع بروح الدعابة والفكاهة.
			٨٢. اشعر بالقلق من أي تطورات تحدث في حياتي.
			٨٣. لا أجد اختيار الكلمات التي تصف إحساسي
			٨٤. أقبّل كل الأفكار السارة وغير السارة
			٨٥. أنشغل في كل شيء أقوم به تقريباً.
			٨٦. امتلك أفكار غير عقلانية.
			٨٧. يمكنني وصف مشاعري ومعتقداتي في كلمات منتقاة
			٨٨. أنتقد نفسي لوجود مشاعر وأفكار غير عقلانية لدي





**الفصل الخامس**  
**المعتقدات المعرفية**  
Epistemological  
Beliefs



## الفصل الخامس

### المعتقدات المعرفية

#### المقدمة

إن المعنى المعاصر لمصطلح (Epistemological) إغريقي الأصل وهو مكون من مقطعين الأول (Episteme) ويعني المعرفة: ويمثل مفهوم المعرفة مكوناً وعنصراً مهماً ومحورياً في نشاط عملية التعليم، ويُعد تركيباً أساسياً في معظم نظريات التعلم، فهي نتاج النشاط العقلي والحسي الذي يقوم به الفرد في ممارساته لحياته اليومية، لأن علم المعرفة هو علم يهتم بدراسة بُنية العمليات العقلية وأنشطة التفكير والمعالجة المطلوبة في الإدراك والتذكر وحل المشكلات وآليات إجراء هذه العمليات وتنفيذها، إذ يشكل مصطلح المعرفة جميع العمليات المعرفية العليا والثاني (Logos) ويعني العلم، وترجمة المصطلح حرفياً إلى اللغة العربية يعني علم المعرفة أو علم العلم ويشير أيضاً إلى النظرية أو التفسير وكان أول من وضع مبادئ هذا المصطلح الفيلسوف الاسكتلندي جيمس فريدريك إذ ألف كتابه (مبادئ الميتافيزيقيا) إذ قسم الفلسفة إلى قسمين انطولوجيا وابستيمولوجية.

وتؤكد شومر إكنز " Schommer- Aikins، 2002 " إن المعنى المطلق للمعتقدات المعرفية ما زال محل جدل بين الباحثين في المجال؛ فإذا تم اشتقاقه من البعد الفلسفي المجرد، نجد أن المفهوم يحدد في المعتقدات حول طبيعة المعرفة، ما الذي يشكلها؟ وكيف يتم تبريرها؟ وما مصدرها؟ على الرغم من أن هذه تعد معرفة في حسبها الفلسفي، فإنها لا تلم بالقضايا المعرفية الأخرى والمرتبطة بشكل جوهري، ولذلك فقد تم تضمين المفهوم بُعدين عن معتقدات التعلم وهما: المعتقدات حول إكتساب المعرفة (سرعة التعلم)، والمعتقدات حول ضبط التعلم ومن الناحية العملية، فإن المعتقدات حول التعلم

ارتبطت بالكثير من مظاهر التعلم مثل: المثابرة في مواجهة المهام الصعبة، ووقت التفكير المخطط، وتقييم التعليم، ومن الناحية النظرية فإن أكثرية الباحثين يوافقون على أن أهمية المعتقدات المعرفية ترجع الى دورها في الناحية المعرفية والوجدانية. واختلف الباحثون في تناول مفهوم المعتقدات المعرفية، فمنهم من تناوله على أنه:

أ- بُنية معرفية نمائية

ب- مجموعة من المعتقدات، والاتجاهات، أو الفروض التي تؤثر في العمليات المعرفية  
ج- عمليات معرفية صرفه.

ويُعدّ مصطلح المعتقدات مصطلحاً غامضاً بوجه خاص في التراث النفسي، وعلى الرغم من محاولات الكثير من المختصين التمييز بين المعتقدات، والاتجاهات، إذ أضحوا أن الاتجاهات أكثر وجداناً، والمعتقدات أكثر معرفة واتخذ تعريف المعتقدات المعرفية مختلفة من دراسة لأخرى، والباحثون في مجال المعتقدات المعرفية يهتمون بما يعتقدّه الأفراد حول مصدر، ويقينية، وتنظيم المعرفة، فضلاً عن ضبط وسرعة التعلم، أما المعنى المعاصر لمصطلح (Epistemological) فيعني نظرية المعرفة ومن ثم فان الابستمولوجية (نظرية المعرفة) تعرف بأنها الدراسة الفلسفية لطبيعة، ومصادر وحدود المعرفة.

ويرى مويس " Muis، 2004 " أن نظرية المعرفة تعد فرعاً من فروع الفلسفة يهتم بطبيعة المعرفة وتبرير المعتقد، وتقسّم إلى ثلاثة مجالات من البحث من خلال الأسئلة العامة التالية: ما حدود المعرفة الإنسانية؟ وما هي مصادر المعرفة الإنسانية؟ وما طبيعة المعرفة الإنسانية؟

وتشير المعرفة الشخصية كمصطلح نفسي إلى مفاهيم ونظريات الأفراد بخصوص طبيعة المعرفة والتعلم، وترى هوفر " Hofer "، 2004، إن المعرفة الشخصية هي مجال يدرس ما يعتقد الأفراد حول كيفية حدوث المعرفة وما الذي يعد معرفة، وأين تكمن المعرفة، وكيف يتم بناؤها وتقييمها وتوصف معتقدات المعرفة الشخصية بأنها وجهات نظر الأفراد الفطرية حول طبيعة المعرفة.

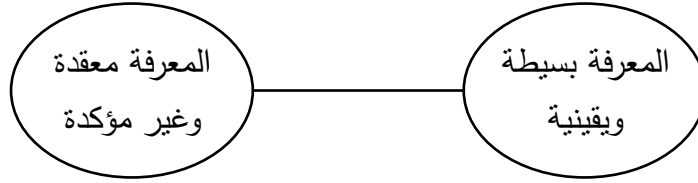
وترى هوفر (Hofer, 2008) إن المعرفة الشخصية هي مجموعة محددة من الأبعاد الخاصة بالمعتقدات حول المعرفة والتعلم والمنظمة كنظريات والتي تتقدم في اتجاهات قابلة للتنبؤ بها بشكل عقلي، وتنشط في السياق وتعمل بطريقة معرفية وما وراء معرفية.

وتمثل الأبيستمولوجيا للمتعم نظام اعتقادي للمعرفة العلمية تشمل بنية المتعلم المعرفية وحتميتها ومصدرها وضبطها أو مراقبتها وسرعة اكتسابها وتشير المعتقدات المعرفية إلى طبيعة المعرفة، وطبيعة التعلم، وغالباً تتضمن معتقدات حول الذكاء فكيفية اكتساب المعرفة من المحتمل أن تتداخل مع شبكة معتقدات الطلبة، ومنظومة معتقدات الفرد هي وجهة نظر، ومنظوره الذي يباشر به العمل في مهام التعلم، فمعتقدات الفرد تستطيع إن تحدد كيف يختار مدخل التعلم؟ وإي إستراتيجية سيستخدمها وأيها سيتجنبها؟ وإلى أي مدى، وبأي جهد سيستمر في العمل في هذه المهمة.

وتُعد المعتقدات المعرفية هي البنية النفسية التي تشير إلى مفاهيم الأفراد حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها وتختلف وفقاً لمجال وتجارب الفرد ونوع العمل أُلزام لإنجاز المهام المكلف بها الفرد وتشتمل على أربعة أبعاد هي: طبيعة المعرفة وتعني بساطة أو تعقيد المعرفة، ومصدر المعرفة، ويقينية المعرفة وثبات المعرفة وهي بناء يشتمل على المعتقدات حول المعرفة الشخصية والقدرة العقلية والتعلم.

المعتقدات المعرفية كما حددها علماء النفس التربويون هي المعتقدات عن طبيعة المعرفة والتعلم ولكن ليس باتجاه فلسفي صارم، ومنظومة معتقدات الفرد هي وجهة نظره ومنظوره الذي يباشر به العمل في مهام التعلم، فالمعتقدات المعرفية للفرد تستطيع أن تحدد كيف يختار مدخل التعلم وأي إستراتيجية يستخدمها وإلى أي مدى وبأي جهد سيستمر في العمل في هذه. وقد شرع البحث لمفهوم المعتقدات المعرفية في بداية خمسينيات القرن العشرين، ويعد وليم بييري William Perry "، " 1970-1968 من الرواد الأوائل الذين درسوا المعتقدات المعرفية واحد المنظرين الرئيس لها، وتعددت اتجاهات دراستها أو الكيفية التي تم النظر إليها من خلالها ويمكن تحديد ثلاثة اتجاهات متباينة حددها " Cano، 2005 " وكما يأتي:

- ١- ركز هذا المسار على الكيفية التي يفسر فيها الأفراد خبراتهم التعليمية، وقد مثله بييري.
- ٢- مجموعة الدراسات التي اهتمت بتحليل التفكير وعملياته والاستنتاج ومثلها كيتشر وكينج (Kitchenar & King، 1981).
- ٣- تمثلت بالدراسات التي اقتصت ببحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية وعملية التعلم بجوانبها المتعددة ومثل هذا الاتجاه " Ryan، 1984 " وشومر " Schommer-Aikins "، 1990 وهو فر وبينترتش " Hofer & Pintrich، ١٩٩٧ "، إذ استمروا في دراسة المعتقدات على إنها أحادية البعد وإنما ذات بعد واحد متصل ذات قطبين: القطب الأول هو المعرفة البسيطة اليقينية التي يمكن الحصول عليها من مصدر السلطة، والقطب الثاني هو المعرفة المعقدة غير المؤكدة والتي يمكن اكتشافها أو الاستدلال على صحتها وذلك كما هو موضح بالشكل الآتي:



الشكل بين المعتقدات المعرفية أحادية البعد.

وقد أكد هؤلاء الباحثين على إن المعتقدات المعرفية تنمو من خلال مراحل تقدمية ثابتة ومنتالية ، ثم وجدت شومر Schommer-Aikins، 1990 "، إن الأبحاث التي تبنت أفكار بييري كانت نتائجها متضاربة واعتقد إن نموذج بييري قاصراً ومحدوداً فوضعت تصورا للمعتقدات المعرفية وأسست عملها على عمل بييري فافتترضت مدخلاً جديداً ومفهوماً مختلفاً لدراسة المعتقدات المعرفية ونموها وتطورها إذ أكدت في هذا المدخل على تعدد أبعاد المعتقدات وإنها ليست نظام أحادي البعد بل نظام متعدد الأبعاد يتكون من خمسة أبعاد ( Five Dimensions ) أو متصلات ( Continue ) ثنائية القطب تتدرج من وجهة النظر الساذجة (naïve) لوجهة النظر الخبيرة (Sophisticated) ، وأن هذه الأبعاد شبه مستقلة فعند نمو بعد فان الأبعاد الأخرى ربما تنمو وربما لا.

وعلى الرغم من مجال البحث في المعتقدات المعرفية لا يزال في بداياته إلا إنه يوجد العديد من النماذج قدمت أبعاداً مختلفة للمعتقدات المعرفية إذ لا يوجد نموذج موحد يوضح أبعاد منظومة المعتقدات المعرفية إلا إنها تشترك بأربعة أبعاد مهمة هي المعتقدات حول يقينية المعرفة، بساطة المعرفة، مصدر المعرفة، وطرق تبرير المعرفة، إذ تفترض بعض النماذج إن الأفراد يختلفون في هذه الأبعاد من الأقل عمقاً في مواقف النمو المبكرة إلى الأكثر عمقاً في مواقف النمو المتقدمة، وتضيف شومر Schommer-Aikins "، " 1990 بعداً خامساً هو السلطة الموثوقة العالمية بكل شيء ويعد مكوناً ذا دلالة في بعض مخططات النمو.



## مفهوم المعتقدات المعرفية

اختلف الباحثون في تناول مفهوم المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs)، فمنهم من تناوله على أنها:

- بُنية معرفية نمائية.
- مجموعة من المعتقدات، والاتجاهات، أو الفروض التي تؤثر في العمليات المعرفية.
- عمليات معرفية صرفه.

ويُعدّ مصطلح المعتقدات مصطلحاً غامضاً بوجه خاص في التراث النفسي، وعلى الرغم من محاولات الكثير من المختصين التمييز بين المعتقدات، والاتجاهات، إذ أوضحوا أن الاتجاهات أكثر وجداناً، والمعتقدات أكثر معرفة.

ويذكر " هوفر وبننريش " (Hoffer & pintrich) أن المعتقدات المعرفية تتضمن:

- طبيعة المعرفة والتي تشمل، يقينية المعرفة وبساطة المعرفة.
- مجال طبيعة اكتساب المعرفة ويشمل هذا المجال مصدر المعرفة وتبرير المعرفة .

١- طبيعة المعرفة: وهي الاعتقاد في ماهية المعرفة بمعنى أن الفهم التقدمي الذي ينتقل من رؤية المعرفة على أنها مطلقة إلى النظرة النسبية ثم إلى

النظرة السياقية ثم الموقف البنائي. وتتحصّر طبيعة المعرفة في عوامل المعرفة البسيطة والمعرفة اليقينية.

أ- يقينية المعرفة: وهي الدرجة التي نرى بها المعرفة على أنها ثابتة أو أكثر سيولة في كل بحث، وعند المستويات الأدنى توجد الحقيقة المطلقة مع اليقين، وعند المستويات الأعلى نجد أن المعرفة تجريبية ومتطورة.

ب- بساطة المعرفة: ومنها ننظر إلى المعرفة على المتصل على أنها تراكمات للحقائق أو مفاهيم عالية الترابط، ونجد أن المستوى الأدنى لرؤية المعرفة هي الحقائق المنفصلة المادية الملموسة التي يمكن معرفتها، وفي المستويات الأعلى يرى الأفراد المعرفة على أنها نسبية واحتمالية وسياقية.

٢- مجال طبيعة اكتساب المعرفة: بمعنى كيف يكتسب الفرد المعرفة؟ فالمعتقدات عن العملية التي يتوصل الفرد بها إلى المعرفة كانت تشكل الجزء الأساسي من بحث النمو المعرفي، وهذا يشمل المعتقدات عن مصدر المعرفة وتبرير اكتساب المعرفة.

أ- مصدر المعرفة: وهي أن المعرفة تنشأ خارج الذات وتقيم في السلطة الخارجية.

ب- تبرير اكتساب المعرفة: ويشمل كيف يقيم الأفراد مزاعم المعرفة وتشمل استخدام الأدلة، وتجسيد وتبرير المعتقدات وهنا ينتقل الأفراد من الاعتقادات الازدواجية إلى القبول المتعدد للآراء إلى التبرير الجدلي للمعتقدات.

وقد ذكر كل من "شومر ودنيل" أنه يتم قياس المعتقدات المعرفية الأربعة على الخط المتصل، ويمتد الاعتقاد في:

١. القدرة على التعلم (Belief about ability to learn) بين القدرة على التعلم الثابتة منذ الميلاد إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم التي يمكن تحسينها.

٢. الاعتقاد في بنية المعرفة (The belief about the structure of knowledge) ما بين الاعتقاد بأن المعرفة التي تتسم بأنها أجزاء منفصلة إلى الاعتقاد بأن المعرفة التي تتميز بأنها شبكات معقدة ومتراصة.

٣. الاعتقاد في سرعة التعلم (The belief about the speed of learning) ما بين الاعتقاد بأن التعلم سريع أو ليس سريعاً على وجه الإطلاق إلى الاعتقاد بأن التعلم تدريجي .

٤. ثبات المعرفة (The belief about stability of knowledge) ما بين الاعتقاد بأن المعرفة الثابتة التي لا تتغير إلى الاعتقاد بأن المعرفة متطورة.

في حين يرى البعض بأن المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) هي معتقدات الناس عن طبيعة المعرفة واكتساب المعرفة، فكيف يكتسب الأفراد المعرفة والمعتقدات التي لديهم عن المعرفة والطريقة التي تصبح بها هذه الأسس المنطقية جزءاً من العمليات المعرفية للتفكير والاستدلال العقلي والمنطقي وتؤثر فيها، وقد أشار إلى أن هذه المعتقدات تشمل جوانب خمسة هي:

١- المعرفة المؤكدة (Certain knowledge) وهي وجهة النظر التي تقرر أن المعرفة مطلقة وتمتد ما بين المعرفة المطلقة الثابتة التي لا تتغير وأن المعرفة متطورة.

٢- القدرة الثابتة (Fixed ability) وهي أن الاعتقاد في القدرة الثابتة يعني أن القدرة على التعلم تمتد ما بين القدرة الثابتة منذ الميلاد إلى القدرة على التعلم التي يمكن أن تتغير.

٣- التعلم السريع (Quick learning) وهو الاعتقاد بأن التعلم سريع وأن التعلم تدريجي.

٤- المعرفة البسيطة (Simple knowledge) اذ تصف المعرفة بصورة أفضل بأنها حقائق منفصلة وتمتد ما بين المعرفة الواضحة التي لا غموض فيها وهي أجزاء منفصلة، وأن المعرفة عبارة عن مفاهيم عالية الترابط.

٥- مصدر المعرفة (Source of knowledge) بمعنى أن المعرفة هي التي تسلمها لنا السلطة مقابل المعرفة المستمدة من المنظمة والاستدلال.

٦- وقد أشار كل من "شومر وهييتير" إلى أن المعتقدات المعرفية تشمل المعتقدات عن ثبات المعرفة، وعن بنية المعرفة، والمعتقدات عن ضبط التعلم وسرعة التعلم إذ أن:

أ- المعتقدات عن ثبات المعرفة Beliefs about the stability of knowledge تمتد ما بين المعرفة المؤكدة (اليقينية) إلى المعرفة التجريبية.

ب- المعتقدات عن بنية المعرفة (Beliefs about the structure of knowledge) وتمتد ما بين المعرفة المنظمة كحقائق منفصلة إلى المعرفة المنفصلة كمفاهيم متكاملة.

ج- المعتقدات عن ضبط التعلم (Belief about the control of learning) وتمتد ما بين القدرة على التعلم التي تتحدد وراثيا إلى القدرة على التعلم التي يتم تعزيزها عن طريق التعلم والخبرة.

د- المعتقدات عن سرعة التعلم (Beliefs about the speed of learning) وهي تمتد ما بين التعلم السريع إلى سرعة التعلم التدريجية.

بينما يرى "بير وهوفر" (Burr & Hoffer) المعتقدات المعرفية على أنها تمثل المعتقدات عن تعريف المعرفة وطريقة بناء المعرفة وطريقة تقييم المعرفة وكيف يتم اكتساب المعرفة وهذه المعتقدات تتضمن ما يأتي:

- ١- يقينية المعرفة: وتتناول الثبات أو عدم الثبات المدرك للمعرفة وقوة الدعم بالأدلة (أي هل المعرفة ثابتة أم ساكنة أو هل تتغير بمرور الوقت وهل تستمر في التطور؟).
- ٢- بساطة المعرفة: وترتكز على الترابط النسبي للمعرفة (أي هل تتكون المعرفة من عدد كبير من أجزاء منفصلة من المعلومات أم تتكون من مفاهيم مترابطة أكثر تعقيدا؟).
- ٣- مصدر المعرفة: وهي تفحص القيمة النسبية للطرق المختلفة للتوصل إلى المعرفة.

كما أشارت شومر إلى أن المعتقدات المعرفية تتضمن المعتقدات عن:

- ١- ثبات المعرفة (The stability of knowledge) والتي تمتد ما بين المعرفة غير المتغيرة والمعرفة التجريبية.
- ٢- بنية المعرفة (The structure of knowledge) وتمتد ما بين المعرفة التي تمثل بقطع وأجزاء منفصلة والمعرفة كمفاهيم متكاملة.
- ٣- مصدر المعرفة (The source of knowledge) وتمتد ما بين السلطة كلية العلم والتفكير المنطقي والأدلة التجريبية.
- ٤- سرعة التعلم (The speed of learning) ويمتد ما بين التعلم السريع أو غير السريع إطلاقا والتعلم التدريجي.
- ٥- القدرة على التعلم (The ability to learn) وتمتد ما بين القدرة الثابتة منذ الميلاد والقدرة القابلة للتحسن.

ويُعدّ مصطلح المعتقدات مصطلحاً غامضاً بوجه خاص في التراث النفسي، وعلى الرغم من محاولات الكثير من المختصين التمييز بين المعتقدات، والاتجاهات، إذ أوضحوا أن الاتجاهات أكثر وجداناً، والمعتقدات أكثر معرفة. واتخذ تعريف المعتقدات المعرفية مختلفة من دراسة لأخرى، والباحثون في مجال المعتقدات المعرفية يهتمون بما يعتقدّه الأفراد حول مصدر، وبقينية، وتنظيم المعرفة، فضلاً عن ضبط وسرعة التعلم، أما المعنى المعاصر لمصطلح (Epistemological) فيعني نظرية المعرفة ومن ثم فإن الابستمولوجية (نظرية المعرفة) تعرف بأنها الدراسة الفلسفية لطبيعة، ومصادر وحدود المعرفة.

ويرى مويس " Muis، 2004 " أن نظرية المعرفة تعد فرعاً من فروع الفلسفة يهتم بطبيعة المعرفة وتبرير المعتقد، وتقسّم إلى ثلاثة مجالات من البحث من خلال الأسئلة العامة التالية: ما حدود المعرفة الإنسانية؟ وما هي مصادر المعرفة الإنسانية؟ وما طبيعة المعرفة الإنسانية؟

وتشير المعرفة الشخصية كمصطلح نفسي إلى مفاهيم ونظريات الأفراد بخصوص طبيعة المعرفة والتعلم، وترى هوفر " Hofer "، 2004، إن المعرفة الشخصية هي مجال يدرس ما يعتقدّه الأفراد حول كيفية حدوث المعرفة وما الذي يعد معرفة، وأين تكمن المعرفة، وكيف يتم بناؤها وتقييمها وتوصف معتقدات المعرفة الشخصية بأنها وجهات نظر الأفراد الفطرية حول طبيعة المعرفة.

وترى هوفر " Hofer، 2008 " إن المعرفة الشخصية هي مجموعة محددة من الأبعاد الخاصة بالمعتقدات حول المعرفة والتعلم والمنظمة كنظريات والتي تتقدم في اتجاهات قابلة للتنبؤ بها بشكل عقلي، وتتشط في السياق وتعمل بطريقة معرفية وما وراء معرفية.

وتمثل الابستمولوجيا للمتعلم نظام اعتقادي للمعرفة العلمية تشمل بُنية المتعلم المعرفية وحتميتها ومصدرها وضبطها أو مراقبتها وسرعة اكتسابها، وتشير

المعتقدات المعرفية إلى طبيعة المعرفة، وطبيعة التعلم، وغالباً تتضمن معتقدات حول الذكاء فكيفية اكتساب المعرفة من المحتمل أن تتداخل مع شبكة معتقدات الطلبة، ومنظومة معتقدات الفرد هي وجهة نظر، ومنظوره الذي يباشر به العمل في مهام التعلم، فمعتقدات الفرد تستطيع إن تحدد كيف يختار مدخل التعلم؟ وإي إستراتيجية سيستخدمها وأيها سيتجنبها؟ وإلى أي مدى، وبأي جهد سيستمر في العمل في هذه المهمة.

وتُعد المعتقدات المعرفية هي البنية النفسية التي تشير إلى مفاهيم الأفراد حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها وتختلف وفقاً لمجال وتجارب الفرد ونوع العمل أللزام لإنجاز المهام المكلف بها الفرد وتشتمل على أربعة أبعاد هي: طبيعة المعرفة وتعني بساطة أو تعقيد المعرفة، ومصدر المعرفة، ويقينية المعرفة وثبات المعرفة وهي بناء يشتمل على المعتقدات حول المعرفة الشخصية والقدرة العقلية والتعلم.

المعتقدات المعرفية كما حددها علماء النفس التربويون هي المعتقدات عن طبيعة المعرفة والتعلم ولكن ليس باتجاه فلسفي صارم، ومنظومة معتقدات الفرد هي وجهة نظره ومنظوره الذي يباشر به العمل في مهام التعلم، فالمعتقدات المعرفية للفرد تستطيع أن تحدد كيف يختار مدخل التعلم وأي إستراتيجية يستخدمها وإلى أي مدى وبأي جهد سيستمر في العمل في هذه المهمة.

عرفت Schommer (1998) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بأنها معتقدات عن طبيعة المعرفة والتعلم، وتشمل أربعة عوامل معرفية مأخوذة من المنظور البسيط وهي:

- معتقدات في القدرة الثابتة Belief in Fixed ability وهي تمتد ما بين القدرة على

التعلم الثابتة منذ الميلاد إلى القدرة على التعلم التي يمكن أن تتغير.

- معتقدات في المعرفة البسيطة Belief in simple knowledge وهي تمتد ما بين المعرفة الواضحة غير الغامضة المكونة من أجزاء منفصلة إلى المعرفة كمفاهيم عالية الترابط.
- معتقدات في التعلم السريع Belief in quick learning وهي تمتد ما بين التعلم السريع، أو عدم وجود تعلم إطلاقاً، والتعلم التدريجي.
- معتقدات في المعرفة اليقينية (المؤكدّة) Belief in certain knowledge وهي تمتد ما بين المعرفة المطلقة (الثابتة) والمعرفة المتطورة.

وعرف (De Cort et al، 2000) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بأنها منظومة معتقدات الفرد هي وجهة نظره، ومنظوره الذي يباشر به العمل في مهام التعلم، التي من خلالها يمكن تحديد مدخل التعلم، والاستراتيجية التي سيستخدمها أو يتجنبها، و إلى أي مدى، وبأي جهد سيستمر في هذه المهمة، أي انها تمثل وجهة نظر الطالب ومنظوره الذي يباشر به العمل في مهام التعلم فمعتقدات الفرد تستطيع أن تحدد كيف يختار المتعلم مدخل التعلم وأي إستراتيجية يستخدمها وأي واحدة سيتجنبها، وإلى أي مدى وبأي جهد سيستمر بالعمل في هذه المهمة، و( تعتبر خاصة ) إذ تمثل تفسيرات ومفاهيم الفرد الشخصية، وكذلك ( ذاتية )، ولا تتطلب صدق خارجي، ولها بعد وجداني حيث ترتبط بالمشاعر والأحاسيس، وتنتقل من جيل إلى آخر كجزء من التراث الثقافي والأسري للفرد، كما إنها ذات قوة تأثير كبيرة على أحداث وسلوك الفرد.

(Kardash & Wood, 2000) أفكار وآراء أو اعتقادات الأفراد حول طبيعة المعرفة، وتنظيمها، وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها، كما انها تمثل بناءات تُظهر كيف ينظر الفرد لخبراته، وتتضمن أشكالاً معقدة تعبر عما ينشده، أو يقرره من التزامات شخصية في عالم المعرفة الممكنة والقيم النسبية.



وعرف (Bendixen، 2000) المعقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بانها معتقدات حول طبيعة الحقيقة والمعرفة، كما انها تمثل وجهات نظر الطلبة عن طبيعة المعرفة، والتي ترتبط الى حد كبير بأسلوب تعلمهم، كما انها تمثل التقييمات الايجابية والسلبية التي يقوم بها الافراد نحو الاشياء، والتي قد تكون أشياء ملموسة أو أشخاصاً، أو أفكاراً مجردة، أو مواقف ووجهات نظر حول شيء معين، كما تعد وحدات البناء للاتجاهات، بمعنى أن مجموعة المعقدات تشكل اتجاهات الفرد نحو الشيء.

عرف (Youn & etal، 2001) المعقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بانها آراء وافكار وتصورات الطلبة حول طبيعة المعرفة والتعلم في المصدر، وتنظيم المعرفة فضلا عن سرعة وضبط اكتساب المعرفة وهذه هي الاهتمامات الرئيسة للمعرفة الشخصية، أي انها معتقدات الأفراد في المصدر واليقين وتنظيم المعرفة بالإضافة إلى سرعة وضبط اكتساب المعرفة، وهذه هي الاهتمامات الأساسية للمعرفة الشخصية.

وعرف (Chan & Sachs، 2001) المعقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بانها معتقدات تختص بطبيعة اكتساب المعرفة وطبيعة المعرفة والذكاء والتعلم، كما تعرف على أنها تركيب نفسي له تضمينات تربوية تعد هدفاً أساسياً، ولها تأثير قوي على عملية التعلم وتعميق الفهم لدى الطلبة لهذه العملية إذ إنها تعزز من فاعلية التعلم، وهي تمثل التقسيمات الايجابية والسلبية التي يقوم بها الأفراد نحو أشياء ملموسة أو اشخاص أو أفكار مجردة أو مواقف أو وجهات نظر حول شيء معين.

وعرف نيبير وشومر (Neper & Schommer-Aikins، " 2002 ) المعقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بانها البنية السيكلوجية التي تشير الى مفاهيم الافراد حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها.

وعرف Hammer & Elby (2002) المععتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بأنها وجهات نظر أو تصورات الطالب العقلية حول طبيعة المعرفة (يقينية، ومصدر، وبنية المعرفة) ، وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة).

وود وكرادش Wood & Kardash (2002) المععتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بأنها إنها أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وسرعة اكتسابها والتحكم بها، أي انها معتقدات الناس عن طبيعة المعرفة واكتساب المعرفة ويمكن أن تصاغ مفاهيمها كمكون مهم لعمليات ما وراء المعرفة أو مصاحبه لها. وهي مجموعة من المععتقدات المستقلة نسبياً عن بنية ومصدر و يقينه المعرفة بالإضافة إلى مصدر وضبط وسرعة اكتساب المعرفة.

عرف Schommer (2002) المععتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بأنها آراء وأفكار وتصورات الطلبة حول طبيعة المعرفة والتعلم وفي الغالب يتم تصنيف تصورات الطلبة حول التعلم والتعليم ضمن نموذجين هما، النموذج التقليدي وعلى وفق هذا النموذج فان المدرس هو مصدر المعرفة ويتمثل دوره الرئيس في نقل المعرفة، لذا فالمدرس التقليدي على وفق هذا النموذج لا يهتم بطلبته ولا يرغب بمساعدتهم فقد يكون مملاً وقاسياً، اما دور الطلبة في هذا النموذج من المدرسين فيكونون متلقين للمعلومات التي يكون مصدرها المدرس او الكتب النموذجية. اما النموذج البنائي فانه قادر على خلق بيئات تعلم نشطة للطلبة تسمح بالتفكير الناقد وابداء الآراء والافكار والتعاون فيما بينهم ويركز ايضا على تعدد مصادر المعرفة.

وعرف Hoffer (2002) المععتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بأنها معتقدات الفرد عن المعرفة واكتساب المعرفة المنظمة في النظريات المعرفية كمفاهيم من الفروض المترابطة متشابكة الترابط ومتماسكة.

وعرف Bendixen (2002) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بانها وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرف (مصدر، وبنية، وثبات المعرفة) ، وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة) وتصاغ هذ المعتقدات المعرفية على النحو الآتي:

- أ- مصدر المعرفة: ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تتم بواسطة السُلطة إلى أنها تُكتسب بالعقل والبرهان.
- ب- بنية المعرفة: ويتراوح من اعتبار أن المعرفة تتكون من أجزاء منفصلة إلى أنها تُمثل مفاهيم مترابطة.
- ج- ثبات المعرفة: ويتراوح من اعتبار أن المعرفة فير غير متغيرة إلى أنها نامية (متطورة).
- د- ضبط التعلم: ويتراوح من اعتبار أن القدرة على التعلم موروثه وغير متغيرة إلى أنها يمكن أن تتحسن مع الوقت.
- هـ- سرعة التعلم: ويتراوح من اعتبار أن التعلم سريع أو لا يحدث مطلقًا إلى أنه تدريجي.

وعرف Chan (2003) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بانها وجهات نظر أو تصورات الطالب العقلية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها، وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة واكتساب المعرفة.

كريكور. جيل وآخرون (Gregoire-gill et.al)، (2004) أنها المعتقدات الفردية عن طبيعة المعرفة وعمليات اكتساب المعرفة وهي معتقدات حاسمة لتنمية ممارسات التدريس التي تركز على تنمية فهم الطلبة للمادة العلمية.

عرف Cano، (2005) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بانها مجموعة من المعتقدات المستقلة نسبياً عن بنية، ومصدر، و يقينية المعرفة، بالإضافة إلى مصدر، وضبط، وسرعة اكتساب المعرفة.

و عرف (Braten & Olaussen، 2005) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بأنها معتقدات الأفراد عن كيفية اكتساب المعرفة؟ وما الذي يعد معرفة؟ وأين تكمن المعرفة؟ وكيف يتم بناء المعرفة وتقييمها؟

عرف Boden، (2005) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بانها مجموعة التصورات والأفكار التي يكونها الفرد، تمثل الجانب الثابت نسبياً للاتجاهات والذي يبدي مقاومة للتغير، فعندما تتفق الخبرات الجديدة التي يتعرض لها الفرد مع ما يمتلكه من معتقدات معرفية يؤدي هذا إلى فهم أفضل للخبرة أو المعرفة الجديدة مما يساعد في تسهيل عملية خزنها ومن ثم استرجاعها ومن ثم توظيفها بشكل فعال ومؤثر في المواقف التالية المطابقة أو القريبة من المواقف السابقة، فالمعتقدات تتضمن ميكانزمات يعمل على المحافظة على ذات الفرد ومن ثم زيادة كفاءته الذاتية المدركة.

عرف (Buehl & Alexander، 2005) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بانها عدسة (Lens) يفسر المتعلمون من خلالها المعلومات ويحددون المعايير ويقررون مسار العمل الملائم، والصعوبات التي تواجههم ومن ثم فهي عامل مؤثر ومهم في دافعيتهم.

و عرف (Paulsen & Feldman، 2005) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بانها نظم لفروض ومعتقدات ضمنية يعتنقها الطلبة عن طبيعة المعرفة واكتسابها، ينظر إليها على أنها متغير ذو شأن في التربية فهي تنقي الخبرة وتساعد الأفراد على تذليل الصعاب، وحل ما يواجههم

من تناقضات وإشكاليات بل أنها توجه السلوك وتعين الأفراد على تقبل البيئة المحيطة بهم.

وعرف Lodewyk (2007) (المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs) بانها البنية السيكلوجية التي تشير إلى مفاهيم الأفراد حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها، وتختلف وفقاً للمجال، وتجارب الفرد، ونوع العمل اللازم لإنجاز المهام المكلف بها، وتشتمل على أربعة أبعاد هي: طبيعة المعرفة (Nature) من حيث بساطة المعرفة أو تعقيدها بالنسبة للفرد ومصدر المعرفة (Source)، و يقينية المعرفة (Certainty)، وثبات المعرفة، (Stability) وهي بناء يشتمل على المعتقدات حول المعرفة الشخصية، والقدرة العقلية، والتعلم.

وعرف (Trautwein & Ludtke، 2007) (المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs) بانها التقييمات الايجابية او السلبية التي يقوم بها الافراد نحو الاشياء التي قد تكون ملموسة او اشخاصا، او افكارا مجردة، او مواقف ووجهات نظر حول شيء معين، كما تعد وحدات البناء للاتجاهات بمعنى إن مجموعة المعتقدات تشكل اتجاهات الفرد نحو الشيء.

وعرفت (Hoffer، 2008) (المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs) بانها تصور الأفراد حول طبيعة المعرفة وعملية التعلم وكيفية حصول هذه المعرفة، كما يبدو أن المعتقدات المعرفية تؤثر في الطرق التي يميل المتعلمون أن يباشروا بها المشكلات.

وعرفت (Valanides & Angali، 2008) (المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs) بانها تصورات الأفراد حول التعلم والمعرفة وتشمل أربعة أبعاد كل منها ثنائي القطب وهي: القدرة على التعلم، ويشير إلى أن القدرة ثابتة منذ الولادة ولا تتغير في المقابل أن القدرة على التعلم مكتسبة وتتغير وفقاً للمراحل العمرية، وسرعة التعلم ويشير إلى أن التعلم بشكل سريع وبصورة مطلقة في المقابل أن التعلم يتم بشكل تدريجي. وثبات المعرفة يشير

Schommer إلى أن المعرفة ثابتة في المقابل أن المعرفة متطورة، وبنية المعرفة الذي يشير إلى أن المعرفة أجزاء منفصلة في المقابل أن المعرفة مترابطة ومتكاملة.

عرف شومر وإيستر (Schommer-Aikins & Easter، 2008) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بأنها مجموعة التصورات والأفكار حول مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها ومدى يقينها وصحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب وهذه هي الاهتمامات الرئيسة للمعرفة الشخصية.

عرف Marzooghi & etal، (2008) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بأنها وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة (مصدر، وبنية، وثبات المعرفة) ، وعملية التعلم ( ضبط وسرعة اكتساب المعرفة) وتصاغ هذ المعتقدات المعرفية على النحو الآتي:

١. مصدر المعرفة: ويتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تتم بواسطة السُلطة إلى أنها تُكتسب بالعقل والبرهان.
٢. بنية المعرفة: ويتراوح من اعتبار أن المعرفة تتكون من أجزاء منفصلة إلى أنها تُمثل مفاهيم مترابطة.
٣. ثبات المعرفة: ويتراوح من اعتبار أن المعرفة غير متغيرة إلى أنها نامية (متطورة).
٤. ضبط التعلم: ويتراوح من اعتبار أن القدرة على التعلم موروثه وغير متغيرة إلى أنها يمكن أن تتحسن مع الوقت.
٥. سرعة التعلم: ويتراوح من اعتبار أن التعلم سريع أو لا يحدث مطلقًا إلى أنه تدريجي.

وعرف Brownlee & Berthelsen (2008) (المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs) بانها وجهات نظر الافراد الفطرية حول طبيعة المعرفة، وهي خاصة وذاتية، ولها بعد وجداني لأنها ترتبط بالمشاعر والأحاسيس، وتنتقل من جيل إلى آخر كجزء من التراث الثقافي والأسري للفرد. ولها تأثير قوي وفعال في جميع السلوكات والقرارات التي يمكن أن يتخذها الفرد.

عرف Walker & etal (2009) (المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs) بانها الإدراك الذهني للفرد حول طبيعة معرفة تسمى المعرفة الشخصية، قد تشمل هذه المدارك معتقدات وأفكار ونظريات وموارد يحملها الفرد حول طبيعة العلم والمعرفة، مما يعني أن هذه المعتقدات لها دور كبير ومهم في عملية تدريس طلبة المرحلة الإعدادية يمكن أن تؤثر في كيفية تدريس الطلبة إذ كيف يدرس المدرسون الطلبة؟ وبالتالي كيف يدرسونهم من غير قصد من خلال تعديل معتقدات الطلبة المعرفية.

عرف يسال (Uysal) ، (2010) (المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs) بانها مفاهيم من الاعتقادات المعرفية في العلم والتي تكون محددة بدقة أكثر كاعتقادات حول طبيعة المعرفة في العلم، وهكذا اصبحت المعتقدات المعرفية تؤثر تأثيرا كبيرا على الطريقة التي يتعلم بها الطلبة ومثل هذه الحالة يمكن ان تكون أحد اسباب العديد من المشكلات التي يعاني منها المتعلمون وخاصة الطلبة من ذوي المستوى العلمي الضعيف، فعلى سبيل المثال يفشل بعض الطلبة في أن يفكروا تفكيراً نقدياً، والبعض الآخر يفشل في فهم يقينية المعلومات وتعقيدها.

وعرف (Bethany & Susan، 2011) (المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs) بانها فكرة أو رأي حقيقي نحو موضوع ما تتميز بالاستقلالية التي تشير إلى إن الفرد يمكن أن يكون لديه أفكار عميقة ومعقدة في بعض المعتقدات، بينما يكون تفكيره بسيطاً في معتقدات أخرى كما

أن الأفراد ذوي التفكير المعقد يستخدمون بشكل أكبر استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافعية، بعكس الأفراد ذوي التفكير البسيط الذين يستخدمونها بشكل أقل.

## خصائص المعتقدات المعرفية

- ١- المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) للطلبة قد تؤثر بشكل فعلي بمدرجات الطلبة العقلية ويعد أسلوب تكوين المدركات (Conceptualization style) أحد الأساليب المعرفية الذي تتحدد على وفقه عملية إدراك الطلبة كما انها أحد مفاتيح التعلم ووسائله الفعالة كون التعلم الفعال يتطلب إدراكاً فعالاً للمثيرات التي يدركها المتعلم واعطائها قيمة ومعنى بحيث يسهل استرجاعها في المستقبل.
- ٢- المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) لها تأثير قوي وفعال في جميع السلوك والقرارات التي يمكن أن يتخذها الطالب، وفي كل اختياراته، وفي كل سلوكياته.
- ٣- ضرورة فهم جذور المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) للمتعلمين وليس مجرد التركيز على طبيعة المعتقدات إذ إن المعتقدات المعرفية هي صنعة البيئة المحيطة بالفرد.
- ٤- تصورات الافراد حول طبيعة المعرفة والتعليم وتشمل اربعة ابعاد القدرة على التعلم وتشير الى ان القدرة على التعلم ثابتة، وسرعة التعلم ويشير الى ان التعلم يتم بشكل سريع، وثبات المعرفة وتشير الى ان المعرفة ثابتة مقابل ان المعرفة متطورة، وبنية المعرفة تشير الى ان المعرفة اجزاء منفصلة مقابل انها مترابطة.



٥- تعد المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) تعبير عما ينشده أو يقرره الفرد من التزامات شخصية في عالم المعرفة الممكنة والقيم النسبية.

٦- تتميز المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بالاستقلالية التي تشير إلى أن الفرد يمكن أن يكون لديه أفكار عميقة ومعقدة في بعض المعتقدات، بينما يكون تفكيره بسيطاً في معتقدات أخرى.

٧- تتأثر المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) بمستوى تعليم الفرد ومجال دراسته، فالطالب تكون معتقداته أكثر تطوراً من الطلبة الأصغر سناً، وهذا يعني أن مستوى تعليم الفرد يؤثر في اختلاف الأفراد في معتقداتهم المعرفية.

٨- ذكر كل من "شومر ودنيل Schommer & Dunnell (1997) أنه يتم قياس المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) الأربعة على الخط المتصل، ويمتد الاعتقاد في:

- القدرة على التعلم (Belief about ability to learn) بين القدرة على التعلم الثابتة منذ الميلاد إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم التي يمكن تحسينها.

- الاعتقاد في بنية المعرفة (The belief about the structure of knowledge) ما بين الاعتقاد بأن المعرفة التي تتسم بأنها أجزاء منفصلة إلى الاعتقاد بأن المعرفة التي تتميز بأنها شبكات معقدة ومترابطة.

- الاعتقاد في سرعة التعلم ((The belief about the speed of learning ما بين الاعتقاد بأن التعلم سريع أو ليس سريعاً على وجه الإطلاق إلى الاعتقاد بأن التعلم تدريجي.

٩- ثبات المعرفة ( The belief about stability of knowledge ) ما بين الاعتقاد بأن المعرفة الثابتة التي لا تتغير إلى الاعتقاد بأن المعرفة متطورة.

١٠- تعد المعتقدات المعرفية أحد مستويات ما وراء المعرفة، وهو ما يطلق عليها معرفة ما وراء المعتقدات المعرفية Epistemological Metacognitive إضافة إلى المستويين الآخرين: معرفة ما وراء المعرفة، ومعرفة ما وراء الاستراتيجية؛ حيث تعمل المعتقدات المعرفية كرابط للمستويين السابقين وتتضمن المراقبة والوعي لحدود المعرفة.

١١- المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) خاصة وذاتية، ولها بعد وجداني لأنها ترتبط بالمشاعر والأحاسيس، وتنتقل من جيل إلى آخر كجزء من التراث الثقافي والأسري للفرد ولها تأثير قوي وفعال في جميع السلوكيات والقرارات التي يمكن أن يتخذها الفرد.

١٢- منظومة المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) هي وجهة نظر الفرد ومنظوره الذي يباشر به العمل في مهام التعلم، فمعتقدات الفرد تستطيع أن تحدد كيف يختار المتعلم مدخل التعلم وأي استراتيجية، يستخدمها، وأيها سيتجنبها، وإلى أي مدى واي جهد سيستمر بالعمل في هذه المهمة.

١٣- يشير (Chan & Elliot)، (2004) ان نظام المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) لدى الفرد يشتمل على تجمعات تتكامل فيما بينها وتتأثر بالاتجاهات، ويتكون هذا النظام من ثلاثة أنظمة فرعية هي: طبيعة المعرفة ويشمل بنية المعرفة (بسيطة، معقدة، تطبيقية أو تجريبية) ومصدر المعرفة (السلطة، التبريرات) وسرعة المعرفة (الطبيعية، السريعة) والعوامل المسيطرة على المعرفة وتشمل القدرة (فطرية، مكتسبة).

١٤- يرى الـيس (Ellis) أن لكل فرد نظام من المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) التي عن طريقها يفسر أحداث الواقع ومواقف الحياة، وإن الاضطراب النفسي الذي يعاني منه الفرد ما هو إلا نتيجة سوء تفسيره وتأويله للأمور، بناء على الافكار والمعتقدات السلبية التي يتبناها الفرد في حياته، وتبدأ معتقدات الافراد في التشكل منذ الطفولة المبكرة وتتطور مع التقدم في العمر، فالخبرات المبكرة للأطفال تقود إلى تشكل المعتقدات حول ذاتهم وحول العالم، ومن الواضح أن الخبرات الفردية حول المساعدة والحب التي يمنحها الآباء لأبنائهم تقود إلى معتقدات من قبيل "أنا محبوب" و "أنا كفاء"، والتي تقود بدورها إلى نظرة إيجابية حول ذاتهم في مرحلة الرشد، بينما التجارب السلبية السابقة تؤثر سلباً على نظام معتقدات الفرد، مما قد يقع ضحية اعتقادات سلبية من قبيل "أنا غير محبوب" و "أنا غير كفاء" تؤثر في نظريته لذاته والعالم من حوله.

١٥- يؤكد (Witmer)، 2002 أن كل فرد يمتلك المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) حول طبيعة المعرفة وعندما تصادفه معلومات فإن أحكامه حول هذه المعلومات ستكون مستندة على تلك المعتقدات.

١٦- تشير شومر (Schommer، 2001) إلى ضرورة فهم جذور المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) للمتعلمين وليس مجرد التركيز على طبيعة المعتقدات، إذ ترى شومر أن المعتقدات المعرفية هي صنيعة البيئة المحيطة بالفرد.

١٧- يرى كل من كارادش-وشولز (Karadash&Scholes، 1996) أن المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) يمكن أن تصاغ مفاهيمياً كمكون مهم لعمليات ما وراء المعرفة أو مصدر لها وهي

مجموعة من المعتقدات المستقلة نسبياً عن بنية ومصدر و يقينية المعرفة فضلاً عن مصدر وضبط وسرعة اكتساب المعرفة.

١٨- يرى البعض بأن المعتقدات المعرفية (Epistemological

Beliefs) هي معتقدات الناس عن طبيعة المعرفة واكتساب المعرفة، فكيف يكتسب الأفراد المعرفة والمعتقدات التي لديهم عن المعرفة والطريقة التي تصبح بها هذه الأسس المنطقية جزءاً من العمليات المعرفية للتفكير والاستدلال العقلي والمنطقي وتؤثر فيها، وقد أشار إلى أن هذه المعتقدات تشمل جوانب خمسة هي:

- المعرفة المؤكدة ((Certain knowledge وهي وجهة النظر التي تقرر أن المعرفة مطلقة وتمتد ما بين المعرفة المطلقة الثابتة التي لا تتغير وأن المعرفة متطورة.
- القدرة الثابتة ((Fixed ability وهي أن الاعتقاد في القدرة الثابتة يعني أن القدرة على التعلم تمتد ما بين القدرة الثابتة منذ الميلاد إلى القدرة على التعلم التي يمكن أن تتغير.
- التعلم السريع (Quick learning) وهو الاعتقاد بأن التعلم سريع وأن التعلم تدريجي.
- المعرفة البسيطة (Simple knowledge) إذ تصف المعرفة بصورة أفضل بأنها حقائق منفصلة وتمتد ما بين المعرفة الواضحة التي لا غموض فيها وهي أجزاء منفصلة، وأن المعرفة عبارة عن مفاهيم عالية الترابط.
- مصدر المعرفة (Source of knowledge) بمعنى أن المعرفة هي التي تسلمها لنا السلطة مقابل المعرفة المستمدة من المنظمة والاستدلال).

- ١٩- وقد أشار كل من "شومر وهينتر" إلى أن المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) تشمل المعتقدات عن ثبات المعرفة، وعن بنية المعرفة، والمعتقدات عن ضبط التعلم وسرعة التعلم إذ أن:
- المعتقدات عن ثبات المعرفة (Beliefs about the stability of knowledge) تمتد ما بين المعرفة المؤكدة) اليقينية (إلى المعرفة التجريبية.
  - المعتقدات عن بنية المعرفة (Beliefs about the structure of knowledge) وتمتد ما بين المعرفة المنظمة كحقائق منفصلة إلى المعرفة المنفصلة كمفاهيم متكاملة.
  - المعتقدات عن ضبط التعلم (Belief about the control of learning) وتمتد ما بين القدرة على التعلم التي تتحدد وراثيا إلى القدرة على التعلم التي يتم تعزيزها عن طريق التعلم والخبرة.
  - المعتقدات عن سرعة التعلم (Beliefs about the speed of learning) وهي تمتد ما بين التعلم السريع إلى سرعة التعلم التدريجية.

- ٢٠- يرى "بير وهوفر" (Burr & Hoffer) المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) على أنها تمثل المعتقدات عن تعريف المعرفة وطريقة بناء المعرفة وطريقة تقييم المعرفة وكيف يتم اكتساب المعرفة وهذه المعتقدات تتضمن ما يأتي:
- أ- يقينية المعرفة: وتتناول الثبات أو عدم الثبات المدرك للمعرفة وقوة الدعم بالأدلة (أي هل المعرفة ثابتة أم ساكنة أو هل تتغير بمرور الوقت وهل تستمر في التطور؟).

ب- بساطة المعرفة: وتتركز على الترابط النسبي للمعرفة (أي هل تتكون المعرفة من عدد كبير من أجزاء منفصلة من المعلومات أم تتكون من مفاهيم مترابطة أكثر تعقيداً؟).  
ج- مصدر المعرفة: وهي تفحص القيمة النسبية للطرق المختلفة للتوصل إلى المعرفة.

٢١- أشارت شومر (Schommer)، 2004، إلى أن المعتقدات

المعرفية (Epistemological Beliefs) تتضمن المعتقدات عن:

أ- ثبات المعرفة (The stability of knowledge) والتي

تمتد ما بين المعرفة غير المتغيرة والمعرفة التجريبية.

ب- بنية المعرفة (The structure of knowledge) وتمتد ما

بين المعرفة التي تمثل بقطع وأجزاء منفصلة والمعرفة كمفاهيم

متكاملة.

ج- مصدر المعرفة (The source of knowledge) وتمتد ما

بين السلطة كلية العلم والتفكير المنطقي والأدلة التجريبية.

د- سرعة التعلم (The speed of learning) ويمتد ما بين

التعلم السريع أو غير السريع إطلاقاً والتعلم التدريجي.

هـ- القدرة على التعلم (The ability to learn) وتمتد ما بين

القدرة الثابتة منذ الميلاد والقدرة القابلة للتحسن.

# الفصل السادس





## الفصل السادس

### أهمية المعتقدات المعرفية

- ١- للمعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) أهمية لدى الطلبة في المهام الأكاديمية ولا سيما عند رغبتهم في مواصلة هذه المهام، فالأداء الأكاديمي يتأثر بمعتقداتهم حول الذكاء والمعرفة والتعلم، إذ إن الطلبة الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والمعرفة البسيطة والتعلم غير الفعال، يميلون إلى تجنب العقبات، واستخدام استراتيجيات غير فعالة وإظهار أنماط سلوكية غير قادرة على التكيف مع التحديات والصعوبات، بعكس الطلبة الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة ومعقدة وناضجة ويؤمنون بحاجتهم إلى المعرفة، مما يدفعهم إلى مواجهة العقبات والتكيف معها، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لذلك.
- ٢- تعدّ المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) مهمة بالنسبة للتربويين، فكلما زاد ادراكنا للمعتقدات المعرفية، زاد احتمال اعداد المدرسين ليفهموا طلابهم ويعلمونهم، فعندما يؤدي الطلبة بشكلٍ منخفض داخل حجرة الدراسة، قد تكون المشكلة أكبر من مجرد نقص المعرفة الحقيقية لديهم، وإنما قد يرجع الى طبيعة المعتقدات المعرفية لديهم.
- ٣- للمعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) تأثيرات قوية وفعالة في كل القرارات التي يتخذها الفرد، وفي كل اختياراته، وسلوكياته، كما أنها تعدّ العدسة التي يفسّر من خلالها الافراد المعلومات، ويضعون المعايير، ويقررون استراتيجية الأداء الملائمة.
- ٤- المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) ذات شأن في التربية، فهي تنفي الخبرة وتساعد الأفراد على تذليل الصعاب وحل ما

يواجههم من تناقضات وإشكاليات بل أنها توجه السلوك وتعين الأفراد على تقبل البيئة المحيطة بهم.

٥- إن كل فرد يمتلك المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) حول طبيعة المعرفة وعندما تصادفه معلومات فإن أحكامه حول هذه المعلومات ستكون مستنده على تلك المعتقدات.

٦- تلعب المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) دوراً مهماً في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً حيث تؤثر على مثابة الطلبة واستفساراتهم الإيجابية وتكامل المعلومات ومواجهة المجالات المعقدة، ويؤثر مستوى المعتقدات المعرفية على تبنى استراتيجيات عالية المستوى من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فإذا كان الحفظ هو كل ما نحتاجه في التعلم فإن المعتقدات المعرفية تصبح ذات أهمية ضئيلة، ولكن المستوى المرتفع للتعلم يصبح أكثر أهمية عندما يكون الأفراد موجّهين نحو فهم المعلومات وتحليلها، فالمعتقدات المعرفية تأثير كبير في استراتيجيات التعلم التي يس تخدمها الأفراد.

٧- تعتبر المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) منبئاً جيداً بالتحصيل الدراسي لدى المتعلمين بالمراحل الدراسية المختلفة.

٨- إن دراسة المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) على أنها تركيب نفسي له تضمينات تربوية تعد هدفاً أساسياً، ولها تأثير قوي على عملية التعلم وتعميق الفهم لدى الطلبة لهذه العملية إذ إنها تعزز من فاعلية التعلم، وهي تمثل التقسيمات الايجابية والسلبية التي يقوم بها الأفراد نحو أشياء ملموسة أو اشخاص أو أفكار مجردة أو مواقف أو وجهات نظر حول شيء معين.

٩- يرى كيلي (Kelly) أن سلوك الإنسان ليس بمعزل عن تنبؤاته أو معتقداته، فمثلاً عندما يمتلك الطالب اعتقاداً راسخاً بأنه يستطيع

النجاح في اختبار ما، أن هذا الطالب إذا اقتنع بذلك، فإن احتمال إن يتحقق هذا النجاح كبير جداً، وذلك لأن سلوك الفرد ليس بمعزل عن آرائه ومعتقداته وأنه يسلك بطريقة تتسق مع معتقداته حول ذاته والعالم المحيط بكل ما فيه من أحداث ومواقف مختلفة.

- ١٠- المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) تكون جزءاً مهماً من الاتجاهات إذ أن لهما دوراً كبيراً في توجيه سلوك الفرد في كثير من مواقف الحياة ولكن الفرق بينهما ان الاتجاهات تتضمن شحنة انفعالية وتتخذ صفة الديناميكية والتحرك والدافع، بينما المعتقدات لا تتصف بهذه الصفة فهي تتضمن فكرة أو رأي حقيقي نحو موضوع ما.
- ١١- ينظر إلى المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) على أنها متغير ذو شأن في التربية فهي تنقي الخبرة وتساعد الأفراد على تذليل الصعاب، وحل ما يواجههم من تناقضات وإشكاليات بل أنها توجه السلوك وتعين الأفراد على تقبل البيئة المحيطة بهم.
- ١٢- يؤدي تطور المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) إلى تحسين التفاعل الصفي للمتعلمين وأساليب تعلمهم فالمعتقدات الأكثر تطوراً تؤدي إلى تحسين فهم المتعلمين للمعرفة.

## العوامل المؤثرة في نمو المعتقدات المعرفية

### أولاً: العوامل الثقافية

يؤكد علماء النفس الاجتماعيون والمربون كثيراً على أهمية العوامل الثقافية في تحديد طبيعة المجال السيكلوجي للفرد، وفي نمو المعتقدات والاتجاهات، فالمعتقدات والقيم التي تقبلها أفراد مجموعة من الناس تعيش في بيئة وفي وقت معينين، أو بمعنى آخر هي طريقة الحياة لمجتمع من المجتمعات، ومن المؤثرات الثقافية يكتسب الفرد ويمتص الكثير من المعتقدات والاتجاهات

والآراء والقيم السائدة في الوسط الثقافي الذي يعيش فيه ويتفاعل معه، وقد أجريت عدة دراسات لتوضيح العلاقة بين نمو المعتقدات والاتجاهات وبين النمط الثقافي السائد في المجتمع، ففي دراسة قام بها كارلسون Carlson (١٩٣٤) وجد أن الحصيلة الدينية لطلبة الجامعة كانت عاملاً محددًا لمعتقداتهم واتجاهاتهم حول عدد من المسائل الاجتماعية، كما أوضحت دراسات ستانجر Stanger (١٩٣٦) عن الاختلاف في المعتقدات الفاشستية بين الطلاب، أن أولئك الذين كانوا أكثر غنا يميلون إلى أن يكونوا أكثر استبدادًا من الطلبة الذين ينتسبون إلى طبقات أدنى اقتصادياً واجتماعياً، ولتحديد التأثيرات الثقافية في مجال العلاقات بين الأشخاص، يقرر نيومكب وسفها Svha & Naomkb (١٩٣٨) أن هنالك ارتباطات موجبة بين الأبناء والآباء في معتقداتهم واتجاهاتهم نحو المجتمع الدولي، كما وجد مورجان وريمرز Rimosz & Morgan (١٩٣٥) أن هنالك ارتباطاً في المعتقدات والاتجاهات بين المدرسين والطلاب، أما ونسلو Winslow (١٩٣٧) فقد وجد مثل هذا الارتباط بين الأصدقاء بعضهم وبعض، وتعكس الاختلافات في المعتقدات والاتجاهات بين المجتمعات اختلاف الأنماط الثقافية بينها، فالمعتقدات والاتجاهات هي في الواقع دالة للمجتمع وللنمط الثقافي العام السائد فيه فضلاً عن الثقافات الفرعية الموجودة به، وتنمو الاتجاهات لدى الفرد بطريقة انتقائية، بمعنى أن فاعلية المؤثرات الثقافية تتوقف على إدراك الفرد لها وتفسيرها واستخدامها، ولعل هذا سبب ما نجده من اختلاف بعض المعتقدات والاتجاهات داخل النمط الثقافي العام للمجتمع، وذلك ما أوضحته دراسات هاللول Hallwol (١٩٣٧) من وجود هذا الاختلاف حتى بين ثقافة المجتمعات المسماة (بالبدائية).

**دور الأسرة في نمو المعتقدات:**

إن الحياة الأسرية تعتبر عاملاً مهماً يسهم في تكوين المعتقدات المعرفية، فالمستوى التعليمي للوالدين، والمناخ الأسري يعتبران مصدرين للمعتقدات المعرفية حول السرعة والجهد المتضمنين في عملية التعلم. وإذا زاد مستوى تعليم الوالدين، وتوقع الوالدان من أطفالهم أن يتحملوا المسؤولية داخل المنزل، وفي تفكيرهم الخاص، كلما طور الأطفال نظاماً متعمقاً من المعتقدات المعرفية.

فالمعتقدات المعرفية هي نتاج لكل من البيت، والتعليم الرسمي، لذلك تتأثر المعتقدات المعرفية التي يتبناها الأطفال وينمونها بكلا الوالدين، ومعتقدات الوالدين تكون مشروطة بالوضع التعليمي والمهني، و أخيراً يصبح المعلمون وسطاء للخبرة، وكلما أتيح للطلبة مناقشة القضايا المهمة مع الوالدين، زاد اعتقادهم في إن التعلم عملية تدريجية، ووجد كونلي وآخرون Conley & etal، 2004 ، تأثيراً للمناخ الأسري، والتحصيل الدراسي على تغير المعتقدات المعرفية، فالطلبة ذوو مستوى تحصيل منخفض، ومناخ أسري منخفض لديهم معتقدات أقل تعمقاً مقارنة بالمتوسطين والمرتفعين في التحصيل والمناخ الأسري.

فقد أشارت ألكسندر ودوشي "Alexander & Dochy، 1994 " الى عدد من العوامل التي تؤثر في معتقدات الفرد، وتساعد في تغييرها وهي:

- (١) طبيعة المتغيرات.
- (٢) المعرفة والمعلومات الجديدة التي تعتبر مقنعة، أو متناقضة مع معتقدات الفرد الحالية.
- (٣) يتوقف التغير في المعتقدات نتيجة التعلم والخبرة (التي مر فيها الفرد بالشدائد والأزمات) على مدى العمر، ونضج الفرد صاحب الاعتقاد.

٤) أن التغيير في المعتقدات أو عدم التغيير يرتبط بدرجة كبيرة بشخصية الأفراد (الحالة الانفعالية، تقدير الذات والصبر) وبما إذا كان لديهم الرغبة في أن يكونوا منفتحين، ومتشككين في معتقداتهم.

أي ان الاسرة تمثل جانبا هاما من المؤثرات الثقافية في المجتمع وفي هذا يشير مورفي، ونيوكمب Naomkb&Murphy (١٩٣٧) ان الاتجاهات الوالدية هي نتاج للمؤثرات الثقافية السائدة في المجتمع، فالآباء هم مصدر المباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يغرسونه منها في النشء، انهم الاساس التربوي للمجتمع، وما تقوم به المدرسة، دور العبادة، وزملاء اللعب وغير ذلك من المؤسسات الاجتماعية في هذا المجال، انما هي لتأكيد دور الاسرة وبلورته. وفي هذا يشير هرشبرج وجيليلاند Gelleland&Hrhberg (١٩٤٢) الى أنه "توجد علاقة بين معتقدات واتجاهات الآباء والابناء، ولكن درجة العلاقة تتوقف على:

١- الوضع الاسري

٢- المفحوصين

٣- والاتجاهات المدروسة.

فان للأسرة دورا هاما في تشكيل معتقدات واتجاهات الفرد، ولكن هذا لا يعني بأن الطفل سيكتسبها من والديه بطريقة تلقائية لكن وفقا لأهميتها ومعناها بالنسبة له، وما تقوم به التأثيرات الثقافية الاخرى في المجتمع من تأكيدها وبلورتها.

### ثانياً: العوامل الوظيفية

ان المعتقدات والاتجاهات تتميز بقيمتها الوظيفية للفرد، ونعني بالعوامل الوظيفية تلك الحاجات، والمطالب، والانفعالات، وسمات الشخصية، والنمط العام لها، من حيث أنها توجه الفرد الى اكتساب معتقدات واتجاهات معينة.

فقد وجدت دكستر Dexter (١٩٣٩) في دراستها عن خصائص الانطواء انبساط لدى جماعة من الطالبات "الراديكاليات" أنهن أكثر انطواء أو شعورا بالنقص، ولذلك فهن أكثر استعداداً لتبني المعتقدات والاتجاهات الراديكالية، كذلك وجد (فتر) أن طلابه الراديكاليين كانوا أكثر خضوعاً (مستخدماً اختبار "البورت": السيطرة . الخضوع) من بقية الطلاب الذين اختبرهم، وفي نفس الوقت أكثر انطواءً من الطلاب الرجعيين، وتعتبر الدراسة الرائدة التي قام بها موراي ومورجان Morgan & Murray (١٩٤٥) عن الاتجاه الاكلينيكي لنمو المعتقدات والاتجاهات، ذات دلالة كبيرة في ابراز أهمية العوامل الوظيفية في نموها، وأوضحت أن هنالك علاقة كبيرة بين تركيب الشخصية -لدى طلبة احدى عشر كلية -وبين المؤثرات الثقافية، ومشاعرهم نحو الخالق، واتجاهاتهم نحو الحرب، والاسرة، والجنس. وخير ما يوضح لنا هذه الجانِب في نمو المعتقدات، تلك الدراسة التي قامت بها (فرنش) French فضلاً عن محاولتها الجادة في تحديد التمايز، والوضوح، والشدة، والتكامل بين المعتقدات والاتجاهات الدينية لدى مفحوصيها، فقد حاولت أيضاً القيام بتحليل كامل لتركيبات الشخصية ككل عن طريق استخدام عشرين اختباراً، منها اختبار (التائي)، ومقياس دراسة القيم، والمقابلات، والسيرة الذاتية المكتوبة نحو غير ذلك من الاجراءات الاكلينيكية الاخرى، كما استخدمت اختبار الاستعداد الدراسي ومختلف مقاييس الذكاء، وقد وجدت أن تركيبات الشخصية عند مفحوصيها الذين لديهم معتقدات دينية منظمة الى درجة عظيمة، كانت تختلف بطريقة ملحوظة عن المفحوصين الذين لديهم معتقدات أقل تنظيمياً، سواء كانت دينية، لا أداريه، او الحادية.

### ثالثاً: الحقائق ونمو المعتقدات

من المعروف أن المجتمع الحديث يتميز بتعده وتشابك العلاقات بين الافراد والجماعات بدرجة قوية، ولذلك نجد من الصعب أن يعتمد الفرد على نفسه في

تحقيق حاجاته وفي الوصول الى الحقائق الموضوعية المرتبطة بجوانب الحياة المختلفة، فلا بد أن يعتمد بالضرورة على ما تقدمه له السلطات-كمصدر للحقائق - وعلى ما يقدمه له "الاحصائيين"، فالآباء بالنسبة للطفل هم الاحصائيين الذين يزودوه بالمصدر الاول للحقائق التي تقوم عليها المعتقدات التي يتشربها منهم، وتؤكددها وتبلورها مصادر الحقائق الاخرى خارج الاسرة.

وأجرى هوايتمر (٢٠٠٤) Whitmire بحث هدف إلى فحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات (وهو أحد مهارات التعلم المنظم ذاتياً)، وأجرى على (١٥) من طلبة الجامعة (٦ طلاب، ٩ طالبات) وطبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية، ومقابلات لوصف سلوك طلب المعلومات من صفحة الويب (Web)، وتحليل بيانات الاستبيان والمقابلة أظهرت نتائج البحث وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات، وكما زادت المعتقدات المعرفية في التعمق استطاع الطلبة تقييم مصادر المعلومات والتعرف على المصادر الموثوق بها.

### محافظة المعتقدات على نفسها:

تميل المعتقدات غالباً أن تثبت وتبدي مقاومة للتغير وبذلك نستطيع أن نقرر أنها تتضمن ميكانزمات يعمل نحو المحافظة على الذات، فالأفراد يتذكرون تلك الجوانب المتفقة مع معتقداتهم واتجاهاتهم أكثر من تلك المخالفة لها، ونوضح ذلك بتلك الدراسة التي قام بها ليفين ومورفي (١٩٤٣)، وفيها قدم للطلبة - الذين لديهم معتقدات ودية أو غير ودية نحو الشيوعية - مقطوعات لمادة القراءة بعضها مشايخ والبعض الاخر مضاد لاتحاد السوفيتي، ثم اختبر الطلبة فيما بعد من أجل استرجاع مضمون تلك المقطوعات، وقد وجد الباحثان أن أولئك الطلبة المؤيدين للشيوعية تذكروا تلك المؤيدة للاتحاد السوفيتي أكثر من أولئك الذين لديهم معتقدات غير ودية نحو الشيوعية، والعكس صحيح، وهذا الميل نحو محافظة المعتقدات على ذاتها، قد ينتج عنه



تحديد الخبرات الافراد، وبذلك يتناقص احتمال اكتساب خبرات جديدة ناتجة من التغييرات في المعتقدات.

### تغير المعتقدات:

على الرغم من الميل الطبيعي للمعتقدات نحو المحافظة على ذاتها فإنها من الممكن أن تتغير وتتعدل، وهناك عدد من الامثلة الناجحة لذلك التغيير تمت الإشارة لها في علم النفس الاجتماعي، أذ يعطينا روس (Ross) (١٩٤٧) في مسح الدراسات التي أجريت عن تخفيف حدة التعصب، قائمة بعشرين بحثاً مختلفاً أوضحت أثر برامج المدرسة، والدعاية المنظمة والاتصال الشخصي في تغير المعتقدات والاتجاه، ومن بين أكثر تلك الدراسات الناجحة يستشهد بتلك التي قام بها مافايوس سميث (١٩٣٩)، وريمرز (١٩٣٦، ١٩٣٨). فقد اختبر "مافايوس سميث" تأثير برنامج دراسة مشكلات الهجرة والعنصرية، الذي أعطى لطلبة جامعة كانساس، على معتقداتهم نحو الزواج، وقد اختبر المجموعة بمقاييس بوجاردوس وهنكلي قبل وبعد البرنامج، وأظهرت تزايداً واضحاً في التودد نحو الزواج، أما المجموعة الضابطة، التي أخذت برنامجاً عاماً في مقدمة علم الاجتماع في اقل من (٦%) من الوقت الذي استغرقته المجموعة التجريبية في دراسة مشكلات الهجرة والعنصرية، فلم تبدي أي تغير في المعتقدات والاتجاهات بعد البرنامج. أما "ريمرز" وزملاؤه في جامعة بورديو، فقد درسوا تأثير مادة قراءة معينة على الاعتقادات نحو الزواج واليهود، وكانت العينة تلاميذ من أربع مدارس ثانوية في أندينا، وفي كل المدارس، لوحظ أن هناك تغيرات كبيرة وواضحة بعد قراءة هذه المختارات مباشرة، وأوضحت الدراسات التتابعية أنه بعد عدة أشهر كان هناك تغيراً ملموساً في تلك المعتقدات، وتعتمد عملية تغيير المعتقدات والاتجاهات على المعالجة الفعالة لبيئة الفرد، ويلخص ليفين وجراب (١٩٤٥) مشكلة تغير المعتقدات والاتجاهات في العبارة التالية {إننا من الممكن أن نفعل الكثير في عملية

تغيير أو تعديل المعتقدات عن طريق عملية اعادة التربية وأثرها الفعال في تغيير أو تعديل المجال السيكلوجي للفرد}.

اظهرت نتائج البحوث مثل (Cano،conley،2005؛et al،2004) وجود درجة من الارتقاء المعرفي وتغير المعتقدات خلال مراحل الدراسة، اذ يتغير الاعتقاد في معرفة المؤكدة، والمعرفة البسيطة والتعلم السريع عبر سنوات الدراسة الجامعية. كما توصلت بعض البحوث مثل ( Tsai ،Murphy،1998؛et al،2003) إلى أن البناء للمعتقدات المعرفية يتغير بمرور الوقت وأنه يختلف باختلاف الخبرات التعليمية ، وأنه دال لمستوى الإعداد الأكاديمي، وقد أشار (Paulsen & Feldman)،(2007 إلى أن طلبة الجامعة الأكثر ارتقاء في المعتقدات المعرفية كانوا أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، كما أكد ( Walls & Little )،(2005 الدور الايجابي الذي تؤديه المعتقدات المعرفية في التوافق للطلاب.

فإن طلب المعلم من الطلاب تذكر الحقائق دون توليف او تطبيق فمن المحتمل أن يعتقد الطلبة أن المعرفة حقائق منفصلة في بنيتها، ومن جهة أخرى إذا طلب المعلم من الطلبة تركيب المعرفة وتطبيق المعرفة على المهمة التي تنسم بالجدية فمن المحتمل أن يعتقد الطلبة أن المعرفة معقدة.

كما وضح (Cheng ،Chan،Tang & Cheng) أن لدى الأفراد نظام لا شعوري للمعتقدات عن ماهية المعرفة؟ وكيف يتم اكتسابها؟ ولهذه المعتقدات المعرفية تأثيرات مهمة على كيفية فهم الأفراد، وكيفية مراقبتهم لفهمهم، وكيفية حل المشكلات، وكيفية المثابرة في مواجهة المهام الصعبة، والمعتقدات المعرفية يمكن أن يكون لها تأثيرات مباشرة على الأداء الفكري للأفراد وأيضاً تأثيرات غير مباشرة تتوسط نواحي المعرفة الأخرى.

وأشارت نتائج دراسة تساي Tsai (1996) إلى إن التلاميذ الذين لديهم اعتقاد بأن التعلم هو إعادة البناء المعرفي عن طريق فهم وتنظيم المعلومات يغلب عليهم تبني الأسلوب العميق للتعلم.

كما أكدت نتائج دراسة أخرى لـ تساي Tsai (1998) أن التلاميذ الذين لديهم معتقدات معرفية جيدة استخدموا أساليب التعلم العميقة في حين أن الذين لديهم معتقدات معرفية سطحية استخدموا الأساليب السطحية في التعلم.

وقد وجدت " شومر " فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية بين طلبة المدرسة الثانوية، ورغم عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمعتقدات في المعرفة اليقينية والمعرفة البسيطة، إلا أنهم اختلفوا في معتقداتهم في التعلم السريع والقدرة الثابتة، إذ تميل الإناث إلى الاعتقاد بدرجة أقل في القدرة الثابتة والتعلم السريع موازنة بنظرائهن من الذكور ويمكن أن يقدم هذا الفرق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالاعتقاد في التعلم السريع تفسيراً جزئياً للنتائج بأن الإناث أكثر ميلاً إلى إظهار لغة في فهمهن في ذلك، إذ توصل أنهن أكثر دقة في مراقبة الفهم ويتفق " نبيل زايد " (2006) الإناث أقل ميلاً من الذكور في الاعتقاد بالقدرة الثابتة والتعلم السريع .

كما بحث " عبد الله " الفروق بين النوعين في المعتقدات المعرفية بين الذكور والإناث بالجامعة في المملكة العربية السعودية، وقد أشار أن الإناث يعتقدن بدرجة أقل في التعلم السريع، والقدرة الثابتة، ويمكن أيضاً أن يعتقدن بصورة أكبر في السلطة المرجعية كلية العلم عما هو الحال مع نظرائهن من الذكور..

وقد وجد " بويس وتشاندلر " (١٩٩٨) فروق في المعتقدات المعرفية بين الذكور والإناث في المرحلة الجامعية، إذ أن الإناث يعتقدن معتقدات أكثر تعقيداً عن طبيعة التعلم (القدرة الثابتة والاعتقاد في التعلم السريع)، بينما الذكور يعتقدون

معتقدات أكثر تعقيداً عن طبيعة المعرفة (المعرفة اليقينية)، كما أن الذكور أقل ميلاً عن الإناث في اعتناق المعتقدات البسيطة في المعرفة البسيطة.

#### رابعاً: العمر الزمني:

ترى شومر Schommer-Aikins، " 1998 " أن المعتقدات المعرفية تعتبر نمائية بطبيعتها بمعنى أن تعمق معتقدات الطلبة يزداد مع العمر والخبرة والعمر والتعليم لهما تأثير كبير على نمو المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs)، فكلما كبر الأفراد، زاد اقتناعهم في أن القدرة على التعلم يمكن تمهيتها وكلما زادت درجة تعليمهم، زاد اعتقادهم في إن المعرفة معقدة، وتتطور دائماً باستمرار، وتوجد علاقة ايجابية واضحة بين كل من العمر ومستوى التعليم، والنمو المعرفي، ولكن من غير الواضح أين تبدأ عملية الفهم المعرفي ومن ثم فنحن في حاجة إلى المزيد من الدراسات الطولية التي تتبع النمو المعرفي خلال الانتقال من المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية ثم إلى الجامعة.

ومعظم البحوث التي تفحص معتقدات الطلبة المعرفية في العلوم تركز على الطلبة المراهقين متضمنة طلبة المرحلة الإعدادية، والثانوية، والجامعة، وذلك على الرغم من الأدبيات النمائية المعرفية تدافع عن فكرة أن نمو المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) من المحتمل أن توجد في المراحل العمرية الصغرى، فالطلبة الصغار الذين يدرسون العلوم خلال البرامج القائمة على البحث والاستكشاف، ربما يكونون حساسين للقضايا المعرفية، وينمون مفاهيم متعمقة حول طبيعة المعرفة في العلوم، والطلبة في المرحلة الابتدائية عندما يتعرضون للتعليم الرسمي في العلوم ويكتسبون فهماً للعالم من حولهم، فأنهم يطورون بعض الفهم حول طبيعة المعرفة العلمية.

#### خامساً: النوع:

وجد بنترتش " Pintrich، 2002 " إنه لا يوجد إجماع حول دور النوع في المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) ، على الرغم من وجود تأريخ طويل من البحث على دور النوع، فمن ناحية يقترح بعض الباحثين وجود فروق مهمة في المعتقدات الشخصية حسب النوع، وطرق المعرفة، بينما وجد آخرون فروقا قليلة حسب النوع، كما أشارت شومر الى إن البنات أقل اعتقادات من البنين في التعلم السريع والقدرة الثابتة، ولكن لا توجد فروق بينهما في المعرفة المؤكدة، والبسيطة، وهذا الفرق يزداد في سنة التخرج.

#### سادساً: المستوى التعليمي:

إن المستوى التعليمي والخبرة يعتبران عاملين أساسيين في تغير المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) في كل من الدراسات الطولية والمستعرضة، وهما أكثر تأثيراً من العمر، وهذا يثير تساؤلاً حول ما إذا كان النمو المعرفي يعتبر نمواً طبيعياً وعماماً، أم إنه بالاندماج في أنشطة ثقافية موجهة نحو هدف مثل التعليم داخل المدرسة، وكلما زاد مستوى الطلبة التعليمي، قل اعتقادهم في المعرفة البسيطة، والمؤكدة، فضلاً عن إن الطلبة ذوي المستوى التعليمي المتقدم، كانوا أقل احتمالاً لتبني معتقدات معرفية سطحية.

ويشير شرو " Schraw، 2001 " إلى أن التفسيرات المحتملة لتأثير المستوى التعليمي في نمو المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) يتم بطريقتين:

- ١- تقديم معرفة ومعلومات جديدة للطلبة.
- ٢- حث الطلبة على أن يشكوا في معتقداتهم الموجودة، وبعدها منها كلما واجههم دليل، وتضارب.

#### سابعاً: التخصص الدراسي:

المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) تختلف عبر التخصصات الأكاديمية، ففي العلوم الطبيعية كالفيزياء والهندسة يعتنق الطلبة معتقدات أكثر تعمقاً منها في حالة دراسة العلوم التربوية والعلوم الإنسانية ، وقد وجد بولسن وويلس " Paulsen & Wells "، 1998، إن الطلبة المتخصصين في مجالات نظرية كانوا أقل احتمالاً من المتخصصين في المجالات التطبيقية في أن يتبنوا معتقدات ساذجة في المعرفة البسيطة، والتعلم السريع، والمعرفة المؤكدة، وكذلك المتخصصين في المجالات السهلة كانوا أقل احتمالاً من المتخصصين في المجالات الصعبة في أن يتبنوا معتقدات ساذجة في المعرفة المؤكدة.

وفي تخصص العلوم بصفة خاصة، فإن الطلبة لديهم الفرصة للتساؤل، والاندماج في عملية توليد المعرفة والتي بالتأكيد تتضمن التعرض للعديد من الفروض، والإثباتات، وهذا بدوره سوف يساعد على تعزيز الانتقال من المواقف المطلقة إلى المواقف التقييمية.



# الفصل السابع





## الفصل السابع

### المعتقدات المعرفية والتعلم والتعليم

يمثل مفهوم المعرفة مكونا وعنصرا مهما ومحوريا في نشاط التعليم، وتعتبر طريقة التعليم عاملا مؤثرا في المعتقدات المعرفية، إذ أن الامتحانات التي تركز على الحقائق المنفصلة تؤدي بالأفراد إلى الاعتقاد في أن المعرفة عبارة عن مجموعة من الحقائق، ويرى آخرون بأنه يتعين على المعلم إن يعرف كيف تكتسب المعرفة؟ وما معنى أن يعرف المرء شيئا ما؟ وما معنى أن يتعلم المرء شيئا ما؟ وما طبيعة ذلك الشيء الذي يقوم على تعلمه؟ وما شروطه؟ وأنى لنا إن نقرر أننا نعرف؟ إلى آخر المنظومة يستقيم نشاط التعلم دون معرفة وعلم كل إبعادها ومكوناتها.

وسياق الصف الدراسي يؤثر على معتقدات الطلبة المعرفية، فالصفوف الدراسية التي تعتمد أنماط التعلم المتمركزة حول المعلم - إذ يخبر المعلمون الطلبة كيف يحلون المسائل ويوضحون لهم كيف يستخدمون المعادلات، ويشركون الطلبة في أنشطة من المتوقع أن تنجز في وقت قصير بمعدل نجاح مرتفع - تفتقر بمعتقدات الطلبة بأن المعلم هو مصدر المعرفة وأن التعلم سريع.

وتذكر مويس " Muis، ٢٠٠٤ " إن طريقة التعليم داخل حجرة الدراسة تؤثر على المعتقدات المعرفية وتؤدي إلى تغييرها، ويحدث هذا التغيير بتغيير الطرق التي يشارك بها الطلبة في التعلم، فالتعلم الذي يركز على سرعة، ودقة، وتذكر القواعد والإجراءات التي يقدمها المعلم، ويتم ممارستها بشكل منعزل، ترتبط بالاعتقاد بأن التعلم سريع، وأنه توجد إجابة واحدة صحيحة، وإن النجاح يتطلب قدرة فطرية، وإن التعلم هو مصدر تبرير المعرفة والمعلم يستطيع أن يطبع في ذهن الطلبة في المدرسة أن المعرفة متكاملة، وإن المعرفة السابقة

يجب أن يتم معالجتها، في أحيان كثيرة، وقد توجد أكثر من إجابة واحدة، فالدليل القصصي يوضح إن العديد من المعتقدات المعرفية الساذجة التي يمتلكها طلبة المرحلة الثانوية والجامعة قد تولدت لديهم عن الطرق التي تعلموا بها مسبقاً.

وترى شومر، ١٩٩٣ " إن طرق التعليم، واختبارات ومناقشات حجرة الدراسة، أما أن تنشط الطلبة الذين لا يفهمون الأساس المعرفي للتعلم، أو أن تعدل معتقدات الطلبة الموجودة للأفضل أو للأسوأ، كما ذكرت" شومر، ١٩٩٤ " إن معتقدات الطلبة حول سرعة وسهولة الحلول الرياضية، والفشل في تكامل المفاهيم الرياضية قد تكون نتيجة لكيفية تعلمهم فمثلاً: قد يؤكد المعلمون على تذكر الصيغ الرياضية، ويتجاهل الفهم المفاهيمي في طريقة تعليمهم أو اختبارات الرياضيات.

يرى " هامر، ١٩٩٤ " إنه من المفيد أن يتعلم الطلبة ويجدوا، ويصحوا أخطائهم المفاهيمية بأنفسهم، وتقدم المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) سبباً للتفاوت، فالطلبة ربما يكون لديهم معرفة وقدرات لا يستخدمونها بسبب ما يعتقدونه حول الفيزياء، فإذا أستطاع أسلوب التعليم إن يتعرف على، ويخاطب معتقداتهم، فإن الطلبة قد يمكنهم حشد كل مصادرهم للتعلم، وتؤكد " شومر والكر، ١٩٩٥ " إن المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) تلعب دوراً أساسياً في حجرة الدراسة، حيث إنها قد تساعد على أو تعوق عملية التعلم، وعلاوة على ذلك، فالمعتقدات المعرفية من المحتمل أن تتعدل بناء على التفاعلات داخل حجرة الدراسة، فإذا كنا نريد من الطلبة أن يكونوا عميقي التفكير، ومفكرين مستقلين، على الرغم من ذلك علمناهم قائمة من الحقائق على أنها ثابتة، فعندئذ، قد نطبع في ذهن الطلبة منظومة فلسفية تقاوم أهدافنا التعليمية، والنظرة القائمة على المصادر المعرفية للمعتقدات تقترح أن التعليم يجب أن يساعد الطلبة على إيجاد وتنشيط

مصادر معرفية منتجة من أجل تعلمهم، وكذلك يساعدهم على إيجاد وتنشيط المصادر التي يمتلكونها فعلاً، ولكنهم يطبقونها في سياقات أخرى، ووجهة نظرنا أنه داخل إطار المصادر المعرفية، لا نحتاج إلى أن تكون المعرفة السطحية ثابتة، أو قوية ونشيطة Robust، فالطلبة لديهم مصادر أخرى متاحة وعلى التعليم إن يساعدهم على إيجادها وتطبيقها.

## أبعاد المعتقدات المعرفية

على الرغم من أن مجال البحث في المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) لا يزال في بداياته إلا أنه يوجد العديد من النماذج التي قدمت أبعاداً مختلفة للمعتقدات المعرفية إذ لا يوجد نموذج موحد يوضح أبعاد منظومة المعتقدات المعرفية.

لكن على الرغم مما تقدم فإن النماذج المختلفة تشترك بأربعة ابعاد مهمة هي: المعتقدات حول يقينية المعرفة، وبساطة المعرفة، ومصدر المعرفة، وطرق تبرير المعرفة، وتفترض معظم النماذج أن الافراد يختلفون في هذه الابعاد من الأقل تعمقاً او مواقف النمو المبكرة الى الأكثر تعمقاً او مواقف النمو المتقدمة.

ومن النماذج التي قدمت لتوضح ابعاد منظمة المعتقدات المعرفية (Epistemological Beliefs) نموذج شومر (Schommer) ، (1994) اقترحت فيه ٥ ابعاد، وأشارت ان هذه الابعاد مستقلة وتتراوح من المعتقدات البسيطة (الساذجة) الى المعتقدات المعقدة (المركبة)، وهذه المعتقدات هي:

١- معتقدات في بنية المعرفة ( Beliefs in the structure of knowledge): وتتضمن المعتقدات عن (بنية المعرفة البسيطة) فهم المعرفة في ضوء مدى رؤية الأفراد لتكامل المعرفة، وهل تعتبر المعرفة منفصلة وبسيطة أم أنها متكاملة ومعقدة؟ وفي هذا الجانب يرى

الفرد المعرفة بأنها ممثلة في مجموعة من الحقائق الفردية أو هي عبارة عن مفاهيم مترابطة مع بعضها، ومن ثم نجد أن الاعتقاد في المعرفة البسيطة تمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بأنها قطع منفصلة إلى الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بمفاهيم مترابطة عالية التشابك ويتضمن هذا البعد فرعين هما:

أ- البحث عن الاجابات المفردة seek single answer.

ب- تجنب التكامل. avoid integration.

٢- معتقدات في يقينية المعرفة Beliefs in certainty of (knowledge): ويعكس هذا الجانب مدى اعتبار المعرفة ثابتة أو غير متغيرة أو غير يقينية وقابلة للتغيير بمرور الوقت وفي هذا الجانب يرى الفرد المعرفة على إنها ثابتة أو متغيرة ويتضمن هذا المعتقد فرعين هما:

أ- تجنب الغموض Avoid obscurity.

ب- المعرفة مؤكدة Knowledge is certain

٣- معتقدات في مصدر المعرفة (السلطة): Source of knowledge (authority) ويثير هذا الجانب مسألة أين تنشأ المعرفة؟ وهل تنتقل إلينا من السلطة المرجعية أم يتم بناؤها فرديا ودعمها من خلال الخبرة والتفكير المنطقي وهنا تكون المعرفة خارجية بالنسبة إلى الذات وأيضاً تنشأ وتستقر في السلطات الخارجية " Bindixen & Hartly "، 2003 ويتضمن هذا المعتقد فرعين هما:

أ- لا تنتقد السلطة Don't Criticize Authority.

ب- اعتمد على السلطة Depend on Authority.

٤- معتقدات التحكم في اكتساب المعرفة الفطرية: وهو يختبر مدى اعتقاد الأفراد في إن القدرة على ضبط اكتساب المعرفة ثابتة أو متزايدة، والاعتقاد في هذا الجانب يمتد ما بين القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن إن تتغير بمرور الوقت " ويتضمن ثلاثة أبعاد:

أ- القدرة على التعلم فطرية. Ability to learn is innate.

ب- لا نستطيع تعلم كيف نتعلم تعلم كيف نتعلم Can't learn how to learn.

ج- النجاح لا يرتبط بالعمل الجاد Success is unrelated to hard work

٥- معتقدات في التعلم السريع: ويعني اعتقاد المتعلم بأن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث على الإطلاق ويمتد هذا الجانب ما بين الاعتقاد بأن التعلم سريع أو ليس سريعاً على وجه الإطلاق إلى الاعتقاد بأن التعلم تدريجي، فالطلبة الذين يعتقدون في التعلم السريع يجدون من الصعب الاستمرار في أداء مهمة ما أو المحاولة بطرق مختلفة للوصول إلى حل مشكلة ما ويتضمن هذا المعتقد ثلاثة أفرع هي:

أ- التعلم سريع. Learning is quick.

ب- التعلم من أول مرة Learning the first time

ت- المجهود المركز مضيعة للوقت Concentrated effort is waste of time.

أي ان الأبعاد التي تحددت أمبيريقياً هي: المعرفة المؤكدة، والمعرفة البسيطة، والتعلم السريع، والقدرة الفطرية، أما البعد الخامس وهو السلطة الموثوقة العالمية بكل شيء omniscient authority يُعتبر بعداً مهماً نظرياً، ومكوناً ذا دلالة في بعض مخططات النمو، كما أنه ليست كل النماذج تتضمن هذه الأبعاد

بذاتها، والبعدان الأوليان يُعتبران بُعدين عامين في مسارات النمو، والبعدان الأخيران يبدو أن لديهما علاقة أقل بتعريف نظرية المعرفة بخصوص اهتمامها بالمعرفة والتعلم، وقد تولدا من تراكيب نفسية أخرى مثل بحث "دويك Dweck على المعتقدات حول القدرة والبناء العاملي كما أقرته" شومر "لم يتأكد بشكلٍ ثابت؛ بمعنى أنه ليست كل العوامل يمكن أن تتكرر في دراسات أخرى.

ويرى هامر (Hammer, 1994) أنه من الممكن أن نصنف معتقدات الطلاب في مجال مادة دراسية إلى ثلاثة أبعاد:

١- المعتقدات حول بنية المعرفة الدراسية: أ- كتجمع لحقائق منفصلة، أو ب- كنظام مترابط فريد.

٢- المعتقدات حول محتوى المعرفة الدراسية: أ- كصيغ، أو ب- كمفاهيم تشكل الصيغ.

٣- المعتقدات حول تعلم المادة الدراسية: أ- تلقى معلومات، أو ب- عملية فعالة لإعادة بناء وتنظيم فهم الفرد.

تشير (Hofer, 2002) الى ان نظرية المعرفة تهتم بدراسة طبيعة وحدود وطرق وتبرير المعرفة، وقد قدمت من خلال هذه النظرية بعدين أساسيين للمعتقدات المعرفية وينبثق من كل بعد بعدين ثانويين، وهذه الابعاد هي:

#### أولاً: طبيعة المعرفة:

وهي الاعتقاد في ماهية المعرفة، بمعنى ان الفهم التقدمي الذي ينتقل من رؤية المعرفة على انها مطلقة، الى النظرة النسبية، ثم الى النظرة السياقية، ثم الى الموقف البنائي، وتتحصر طبيعة المعرفة في عوامل المعرفة البسيطة، والمعرفة اليقينية:

أ- يقينية المعرفة: وهي الدرجة التي يرى الفرد المعرفة على أنها ثابتة او أكثر مرونة وعند المستويات الأدنى توجد الحقيقة المطلقة مع اليقين، وعند المستويات الأعلى نجد ان المعرفة تجريبية ومتطورة.

ب- بساطة المعرفة: ومنها ينظر الى المعرفة - على متصل - كأنها تجميع لحقائق او مفاهيم مترابطة بدرجة كبيرة ونجد ان المستوى الأدنى لرؤية المعرفة هي الحقائق المنفصلة المادية الملموسة التي يمكن معرفتها وفي المستويات الأعلى يرى الافراد المعرفة على انها نسبية ومحتملة وسياقية.

### ثانياً: طبيعة اكتساب المعرفة:

بمعنى كيف يكتسب الفرد المعرفة؟ فالمعتقدات عن العملية التي يتوصل الفرد بها الى المعرفة كانت تشكل الجزء الأساسي من بحث النمو المعرفي، وهذا يشمل المعتقدات عن مصدر المعرفة وتبرير اكتساب المعرفة:

أ- مصدر المعرفة: وهي ان المعرفة تنشأ خارج الذات وتقيم في السلطة الخارجية.

ب- تبرير اكتساب المعرفة: ويشكل كيف يقيم الافراد مزاعم المعرفة وتشتمل استخدام الأدلة، وتجسيد وتبرير المعتقدات وهنا ينتقل الافراد من الاعتقادات الازدواجية الى القبول المتعدد للآراء الى البرير الجدلي للمعتقدات.

ولقد حددت الدر (Elder)، (2002) خمسة تراكيب أساسية لفحص معتقدات الطلاب حول طبيعة العلوم:

١- الغرض من العلوم purpose of science

٢- قابلية التغير في العلوم changeability of science



٣- دور التجارب العلمية في تنمية النظريات  
developing science theory

٤- ترابط العلوم coherence of science

٥- مصدر المعرفة العلمية source of scientific knowledge

وهذه التراكمات تعكس الأعمال الأخرى في المعرفة الشخصية.

كما توصل شراو وآخرون (Schraw et al، 2002) إلى خمسة عوامل وهي:

١- القدرة الفطرية Innate ability

٢- المعرفة المؤكدة Certain knowledge

٣- التعلم التزايدى Incremental learning

٤- المعرفة المؤكدة Certain knowledge

٥- التفكير التكاملى Integrated thinking

كما توصلت كونلي وآخرون (Conley et al، 2004) إلى أربعة أبعاد للمعتقدات المعرفية في العلوم وهي: مصدر، و يقينية، ونمو، وتبرير المعرفة، والمعتقدات حول مصدر، وتبرير المعرفة تعكس المعتقدات حول طبيعة المعرفة، بينما يعكس البعدان- يقينية، ونمو المعرفة- المعتقدات حول طبيعة التعلم، وبعده نمو المعرفة يخص المعتقدات التي تحدد العلوم على أنها مادة متنامية، وأن الأفكار والنظريات يمكن أن تتغير مع الوقت على أساس البيانات والأدلة الجديدة.

ويذكر (Braten، 2008) ان بعد تبرير المعرفة لا يقابل أي بعد من ابعاد منظومة المعتقدات المعرفية لـ Schommer.

كما اقترح كل من (Wood & Karadash، 2002) خمسة ابعاد للمعتقدات  
المعرفية، هي:

١. سرعة اكتساب المعرفة Speed of knowledge acquisition :

ويمثل المعتقدات حول عملية التعلم مع التركيز على الوقت الذي يحدث فيه التعلم ويتراوح هذا البعد من الاعتقاد بأن التعلم يحدث بسرعة او لا يحدث الى الاعتقاد بأن التعلم معقد ويعتبر عملية متدرجة تتطلب كل من الوقت والجهد.

٢. بنية المعرفة Structure of knowledge :

ويتراوح هذا البعد من ان المعرفة تتكون من أجزاء من المعلومات المنفصلة وغير المشوشة الى ان المعرفة غالباً ما تكون ومتكاملة وغامضة مع التضمين بأنه لا توجد أحياناً إجابة صحيحة واحدة.

٣. تفسير وتعديل المعرفة & Knowledge construction  
modification

ويتراوح هذا البعد من ان المعرفة مؤكدة يتلقاها الفرد بسلبية وتقبل عند المعنى الظاهري لها، الى انها نامية بشكل ثابت وتبنى شكل شخصي وفعال، ولا بد ان تخضع للتساؤل.

٤. خصائص الطلاب الناجحين Characteristics of successful  
students

ويتراوح هذا البعد من اعتبار ان الطلبة الناجحون يولدون كذلك بمعنى انهم يستطيعون ان يفهموا الأفكار الأساسية ويتذكروا الحقائق بسهولة وينجزوا مهام التعلم بسرعة وبأقل جهد، الى انهم يعترفون بأن التعلم يتطلب وقت وجهد.

٥. إمكانية الوصول إلى الحقيقة Attainability of truth

ويعتبر هذا البعد من الاعتقاد بوجود حقيقة موضوعية يمكن ان نعرفها إذ حاول العلماء باجتهاد بالغ ان يصلوا اليها، الى التشكيك في صدق المعلومات التي نقرأها، وعد الاعتقاد في وجود حقيقة موضوعية وفي وجود إجابة واحدة صحيحة.



**الفصل الثامن**  
**النظريات والنماذج التي**  
**تناولت مفهوم المعتقدات**  
**المعرفية**



## الفصل الثامن

### النظريات والنماذج التي تناولت مفهوم المعتقدات المعرفية

تعددت النظريات والنماذج التي أسهمت في تفسير مفهوم المعتقدات المعرفية ويمكن عرضها فيما يأتي:

أولاً: نموذج بييري William Perry للتطور المعرفي والأخلاقي:

Perry's Scheme of Intellectual and Ethical Development

لعل أعمال وليام بييري " William Perry، 1970" المبكرة التي إستهلها في بداية الخمسينيات كانت الشرارة الأساسية التي أوقدت الاهتمام بموضوع تمثل المعرفة العلمية Representation Of Knowledge، وشكلت الأرضية الأساسية لبحث المعتقدات الإبيستمولوجية اللاحقة، تبنى بييري منظوراً تطورياً لارتقاء منظورات الطلبة المعرفية المتعلمة.

يعتبر نموذج بييري " William Perry ١٩٧٠، نموذج مرحلي stage model (إي قائم على أساس مراحل متتالية للنمو)، حيث بدأ في خط متواز مع أعمال (بياجيه Paget)، يميل هذا النموذج إلى أن يهمل خصائص السلوك، والمعرفة الموقفية، فالأفراد الواقعيون في المواقف الواقعية لديهم الميل للتعقيد، ومن ثم يلائمهم مرحلة واحدة، ولكن الاعتماد على المواقف قد يتم بعدة مراحل مختلفة وقد حفز هذا المخطط المعلمين لإعادة فحص افتراضاتهم حول مستويات المعرفة لدى الطلبة.

أدت محاولات " بييري " لفهم كيف يفسر الطلبة الخبرات التعليمية المتعددة، إلى نظرية في النمو المعرفي لدى الطلبة وفقاً لا لتفسيراتهم وفهمهم لحياتهم أثناء مقابلاتهم إذ بدت هذه التفسيرات وفق تسلسل وارتقاء منطقي ( Logical

(Progression)، والطلبة قد يستجيبون بشكل مختلف، ولكنهم جميعاً يواجهون نفس التحديات الأساسية لتكوين معنى في عالم معقد وبناءً على هذه المقابلات، فقد تم التوصل إلى مخطط للنمو المعرفي والأخلاقي والذي يتضمن تسعة مواقف أو مواضع ( يمثل الموضع " مصدر الميل المركزي أو السيطرة عبر تلك البناءات " ويتكون من صورت المقصود بشكل وجهة النظر التي ينظر بها الفرد للعالم)، وهي:

١. الثنائية (الازدواجية) الأساسية: Basic Duality والفرد هنا يرى العالم من منظور ثنائي، ولا توجد بدائل.

٢. مبدئياً، التعدد عملية منطقية Multiplicity Duality التعددية غير المنطقية بشكل كامل وفي هذا الموقف يدرك الطالب وجود التعددية، ولكنه ما زال لديه وجهة النظر الثنائية الأساسية للعالم.

٣. ثانوية التعدد كعملية منطقية Multiplicity Legitimate But Subordinate وهي ثانوية أقل أهمية: هنا توجد تعددية، ومع ذلك ما زالت هناك إجابة واحدة صحيحة، ولكنها غير معروفة من قبل السلطة.

٤. الثنائية المعقدة والتعددية المتقدمة: وينقسم هذا الموقف الى:  
أ. تنسيق التعدد Multiplicity Coordinate (تنوع وشك)، وفي هذا الموقف لا تزال كل الافتراضات الجدلية متنافرة، فالرأي لا ترتبط بشيء إلا بالفرد الذي يكونه والقدرة على مقارنة الافتراضات والعمليات الخاصة بطرق التفكير المختلفة لم تظهر بعد.

ب. ثانوية نسبية الحقائق Relativism Subordinate وفيه نجد أن لكل فرد الحق في رأيه وهو موقف يواجه به الطلبة السلطة.

٥. نسبية الحقائق: Relativism وفي هذا المنظور يرى الفرد كل شيء نسبي، وذلك ليس لأن السلطة تريد ذلك، ولكن لأن هذه هي الطريقة



التي يرى به العالم، وتصبح النسبية صفة سائدة لكل شيء والحقيقة  
الطرفة تعتبر حالة خاصة.

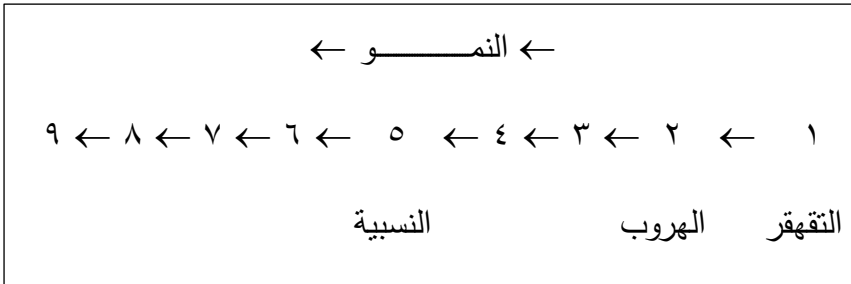
٦. التنبؤ بالالتزام: Commitment Foreseen والفرد هنا يستطيع إن  
يرى الحاجة للالتزام وكأنه لم يكون الالتزام بعد (ويقصد بالالتزام  
السائد بالقيم).

٧. الالتزامات المتطورة: Evolving Commitment وتعتبر هذه  
المواقف مستويات للالتزام:

أ- تبدأ بالالتزام المبدئي في الموقف السابع؛ حيث يتخذ الأفراد  
المسؤولية لأول مرة لتحديد ماهيتهم، وموقفهم في مجال محدد  
في الحياة (مثل: سأواصل دراسة الهندسة).

ب- وفي الموقف الثامن تصبح الموضوعات الخاصة بالالتزام ذات  
أهمية (ماذا سيكون تخصصي؟ إذا أصبحت مهندسا في  
الكهرباء: كيف سيكون أدائي؟).

ت- ويعتبر الموقف التاسع موقفا من المفترض أن يصل فيه الفرد  
لحالة النضج، حيث ينمى إحساساً بالذات في كل من الالتزامات  
والأساليب والشكل الاتي يوضح ذلك:



شكل بين خريطة النمو المعرفي لبييري من خلال المواقف

إن المستويات لتطور التصورات الإستمولوجية للطلبة نحو بنية المعرفة المتعلمة التي أقترحها (بيري)، وقد تم تجميع هذه الأوضاع التسعة إلى أربع فئات متتابعة جدول يوضح ذلك:

الأوضاع	٢ - ١	٤ - ٣	٦ - ٥	٩ - ٨ - ٧
الفئات	الازدواجية	التعددية	النسبية	تطوير الالتزام

جدول يبين الأوضاع الممثلة لأنموذج بييري في المعتقدات المعرفية

١- الثنائية: Dualism المعرفة وفقاً لهذا المنظور تكون إما صحيحة وإما خاطئة وتمثل الازدواجية طريقة لصياغة المعنى حيث تنتظر للعالم إنه ثنائي لتقسيم (جيد مقابل رديء) (صواب مقابل خطأ)، (نحن مقابل هم) (كل ما هو ليس نجاحاً يعتبر فشلاً)، وهكذا وتقريباً توجد إجابات صحيحة لكل مشكلة والسلطة تعرفها (المعلمين والخبراء أو المختصين) والإجابات الصحيحة يتم تذكرها بالعمل الجاد، والمعرفة تعتبر كمية، والقوة تدرك بعيداً خارج الذات " out there " في السلطة، ودرجات الاختبار.

٢- التعددية: Multiplicity تنوع الآراء والقيم فالآراء تظل متنافرة بدون نمط ولا توجد أحكام بينهم وهذا المستوى هو تعدد للمستوى السابق بمقتضاه يعتقد المتعلم إنه يمكن أن تتعدد الرؤى ووجهات النظر في مجال معين، وبأنه يمكن أن تكون وجهات النظر هذه، على تعددها صائبة أو صادقة، كما توجد في هذا المستوى بذور الاعتقاد بأن المعرفة ليست يقينية تماماً أي احتمالية uncertainty، وبأن (الخبراء والمختصين) يبقون مع ذلك مصدر الحقيقة.

٣- النسبية Relativism : تتوع الآراء والقيم، والأحكام تشتق من المصادر المترابطة والبراهين والأنظمة، والأنماط التي تسمح بالتحليل والمقارنة، وبعض الآراء قد نجد لها عديمة القيمة، بينما قد تبقى بعض الاعتبارات التي قد يختلف حولها العقلاء، والمعرفة كيفية ومعتمدة على السياق، وبذلك تدل النسبية على تطور نظرة المتعلم للمعرفة من النظرة الثانية القطبية إلى النسبية السياقية، أي التخلي عن " الاطلاقية " ( النظرة المطلقة absolutism ) في الحكم عن صحة المعرفة العلمية وعن الجزمية، ولعل التطور الملفت للانتباه فيما يتعلق بمرحلة النسبية يتمثل في إدراك المتعلم لذاته بأنه صانع نشط للمعنى والدلالة ومنتج لها ولا يتلقاه جاهزة من الموقف التعليمي، وفي هذا المستوى أيضاً فإن المتعلم يتمثل المعرفة أو يدركها بأنها سياقية ( أي لا يكن تجريدها من سياقها الثقافي الاجتماعي ) contextual.

٤- الالتزام في إطار النسبية: Commitment within relativism: التأكيد والاختيار، أو القرار الخاص (بالمهنة، والقيم والسياسة، والعلاقات الشخصية) تتم في حالة من الوعي بالنسبية، والقوة تدرك داخل الفرد، وفيها يترسخ المنظور النسبي للمعرفة من طرف المتعلم وترتقي النسبية إلى مستوى القيمة التي تستوجب التمسك بها والالتزام بها أو إلى نوع من المنظور الفلسفي الذي يسد المتعلم بإطار مرجعي للحكم على المعرفة وتفسيرها.

وهناك ثلاث احتمالات للنمو وهي:

١. التآني أو المماثلة: Temporizing أي تأجيل العمل لسنة أو أكثر، فالنمو لا يسير بشكل خطي، ولكن توجد فترات نمو قوية يتبعها عادة توقفات، أو حالات استقرار، وخلال فترات التوقف هذه يستجمع الطلبة قواهم لنمو أفضل وفي هذه الحالة يبدو إن الطلبة يكونوا على وعي بانهم

ينتظرون اتحاداً، أو دمجاً صحيحاً للطاقة مع الإرادة ليتقدموا وفي نمط بديل للمماطلة فإن الطلبة قد ينتظرون القدر ليقرروا ماذا سيحدث، وربما قد ينساقون نحو الهروب.

٢. التقهقر Retreat: أي تجنب التعقيد، والتردد، بالرجوع إلى الثنائية المصبوغة بالاختلاف عن الغير (otherness) أي الرجوع لموقف سابق وقد يحدث تقهقر للموقف الأول والتقهقر الدراماتيكي للثنائية يتطلب وجود منافس، والطلبة أيضا يكون لديهم قابلية للتقهقر للثنائية عندما يعتمدون على التراكيب التسلطية للضبط الانفعالي وهو الرجوع للموقف الثالث وقد يحدث التقهقر من مستويات مرتفعة، ولكنها ليست دراماتيكية.

٣. الهروب (التجنب) Escape: ويعني به إقصاء النفس، والتنازل عن المسؤولية واستغلال التعددية والنسبية لتجنب الالتزام وهنا يتجنب الطلبة الالتزام عن طريق استغلال استقلالية الرأي الممنوحة لهم في الموقفين الرابع والخامس، ويجد مساران للهروب كلاهما يبدأ من المماطلة: ففي عملية الانفصال يلقي الطلبة بالمسؤولية على القدر، وهنا يتوقفون عند الموقف الرابع والمسار الآخر هو التغليف: وفيه يتجنب الطلبة النسبية، وذلك بالكفاية المطلقة في مجالهم فمثلا: كأن يصبح الطالب متوقفا في الهندسة، ولكنه يتجنب أي أسئلة متعلقة بالمعاني العميقة القيم، ويستخدم الطلبة أسلوب التغليف ليبقوا في الموقف الرابع أو الخامس وعملية الهروب ليست دائمة، فقد يجد الطلبة طرقاً مختلفة لمتابعة النمو.

وقد وجه النقد لهذا الأنموذج من حيث: إن الفروق الثقافية بين الطلبة لم تؤخذ في نظر الاعتبار، فضلاً عن عدم كفاية تحديد التغيرات في المواضيع التسعة، ومن حيث إن ادعاءه بأن ٧٥% من طلبة عينته قد وصلوا الى مرحلة الالتزام لم يتم تدعيمه بالبحث، كما أن عينته كانت متجانسة من الطلبة الذكور البيض، والتميزين، ومن كلية واحدة، وبالرغم من أن هذا الأنموذج لم يثقل

الدعم الكافي من البحث، إلا أنه أصبح موضوعاً شائعاً لدى الكثير من المؤتمرات، وورش العمل الخاصة بالتعليم خلال العقدين الماضيين، وقد حفز هذا المخطط المعلمين لإعادة فحص افتراضاتهم حول مستويات المعرفة لدى الطلبة.

### ثانياً: نموذج بلنكي (Belenky, 1986)

لقد قدم بلنكي (Belenky, 1986) تفسيراً للمعتقدات المعرفية، إذ قام بتفتيح دراسة بييري وبالتركيز على طرق النساء في الحصول على المعرفة، وقام بدراسة تناول فيها تحرر النساء وتعليمهن، وقد جمع البيانات عن طريق المقابلات التي أجراها مع (١٣٥) امرأة كانت تعمل في مؤسسات أكاديمية واجتماعية مختلفة، وعن طريق هذه الدراسة قدم مخطط جديد تكون من خمسة أبعاد هي: المعرفة المقترحة، والمعرفة المستلمة، والمعرفة الشخصية، والمعرفة الإجرائية، وبنية المعرفة.

فالأفراد في البعد الأول كان دورهم سلبي فقد مالوا الى الاستماع فقط للسلطة الخارجية، أما الأفراد في البعد الثاني فقد كانوا ذوي طبيعة ثنائية فهم ينظرون إلى المعرفة على أنها إما صحيحة أو خاطئة كما أن مصدر المعرفة خارج الفرد أي من قبل سلطة أو خبير، والأفراد في المرحلة الثالثة لا تزال المعرفة ثنائية لكن مصدر المعرفة ضمن الفرد، والمتعلمون يرون أن الحقيقة تمثل رد فعل حدسي، أما الأفراد في المرحلة الرابعة فقد أبدوا انعكاساً معقولاً كما أنهم طبقوا الإجراءات المنظمة والموضوعية للتحليل، أما في المرحلة الأخيرة فتكامل لدى الأفراد الاستراتيجيات الشخصية والموضوعية للمعرفة.

### ثالثاً: نموذج شومر Schommer-Aikins (1990)

بنت شومر - ايكنز " Schommer - Aikins " عملها على أساس عمل " بييري، ١٩٧٠"، وريان " Ryan ١٩٨٤"، من أجل شق طريق جديد ( Pioneer ) لبنية المعتقدات المعرفية ( Epistemological beliefs )

وصنفت العناصر الأساسية لنظام الاعتقاد المعرفي، ففي مقابل النماذج النمائية، افترضت شومر " Schommer-Aikins ١٩٩٠ "، إنه يمكن فهم المعرفة الشخصية بصورة أفضل كتجمع من المعتقدات ( as a collection of beliefs ) حول المعرفة كمعارف ( knowledge ) والتعلم، وإن تلك المعتقدات ربما تكون أكثر أو أقل استقلالاً، وذلك أفضل من الأسلوب التكاملي والنمو في تسلسل منطقي.

بدأت شومر Schommer-Aikins "، " 1990 في دراسة المعتقدات المعرفية في أواخر الثمانينات، واقترحت تصوراً نظرياً لفرضية بييري أحادية البعد وأشارت إلى أن المعرفة الشخصية ستكون أفضل إن تم تصورهما كمنظومة من المعتقدات الأكثر أو الأقل استقلالية، وأنه يقصد بمنظومة المعتقدات وجود أكثر من معتقد واحد يؤخذ به عند تعريف المعرفة الشخصية، ويقصد بمصطلح "الأكثر أو الأقل استقلالية"، أن معتقدات الفرد في إطار المنظومة ربما تتطور بمعدلات متباينة وربما تكون غير متسقة مع بعضها البعض فعلى الغالب يوجد فرد قد يعتقد أن العلم أو المعرفة شيئاً شديداً التقصير مع أن نفس ذلك الشخص قد يعتقد أيضاً أنها شيئاً محدداً لا يتغير أبداً. وبالنظر إلى هذا التصور نجد أن شومر (Schommer) قامت بفصل مفهوم المعتقدات المعرفية، عن مفهوم معتقدات التعلم إذ رأت أن المفهومين يمكن تناولهما من حيث تأثر كل منهما بالأخر، وانعكاس ذلك على الاداء داخل الفصل.

وهكذا نجد إن شومر " Schommer-Aikins " ركزت في بحثها على تحديد المعتقدات المعرفية كأبعاد معرفية " إدراكية " مستقلة بما في ذلك المعتقدات حول محدودية وبساطة المعرفة وسرعة التعلم ودور الجهد والمقدرة في الذكاء وطبقاً لوجهة نظر شومر فإن المتعلم - أي متعلم - ربما يتعامل مع الموقف داخل الفصل الدراسي بصورة مختلفة ( وإن الأكثر أو الأقل نجاحاً ) اعتماداً على ما إذا كان ذلك المتعلم أو تلك المتعلمة تعتقد إن القدرة على التعلم ثابتة

أم متغيرة أو غريزية فطرية، فإن القدرة على التعلم تكون متغيرة ويتم اكتسابها من خلال الجهود الحثيثة ومثال ذلك طالب لديه معارف سطحية بسيطة عن جميع الأبعاد، يعتقد بوجه عام ما يلي:

- إن المعرفة يتم التعامل معها عن طريق سلطات أعلى ومن ثم فهي ثابتة.
- إن المفاهيم يتم تعلمها سريعاً أو لا يمكن تعلمها على الإطلاق.
- إن القدرة على التعلم غريزة فطرية.
- إن المعرفة بسيطة واضحة ومحددة.

وعلى النقيض من ذلك فمن لديه معارف دقيقة وماهرة يعتقد عموماً إن المعرفة معقدة وغير محددة، ومع ذلك فإن نفس ذلك الشخص يعتقد إنه يمكن تعلم العلم والمعرفة تدريجياً من خلال عمليات التفكير العقلي المنطقي ويمكن بناؤها عن طريق الفرد المتعلم، وبالنظر إلى هذا النموذج نجد أن شومر " Schommer-Aikins قامت بفصل مفهوم المعتقدات المعرفية، عن مفهوم معتقدات التعلم إذ رأت أن المفهومين يمكن تناولها من حيث تأثير وتأثر كل منهما بالآخر، وانعكاس ذلك على الأداء داخل الفصل، وعلى ذلك فأبعاد المعتقدات المعرفية من وجهة نظر شومر لا تتطور تزامنياً ولا تنمو بنفس السرعة فيمكن إن يعتقد الفرد إن المعرفة عالية التعقيد في ذات الوقت الذي يعتقد فيه بأن المعرفة يقينية، افترضت شومر ( Schommer-Aikins، 1990 ) إن المعتقدات المعرفية تتكون من خمسة أبعاد رئيسية يندرج تحتها (١٢) بعداً فرعياً وذلك على النحو الآتي:

١- معتقدات في بنية المعرفة ( Beliefs in the structure of knowledge): وتتضمن المعتقدات عن (بنية المعرفة البسيطة) فهم المعرفة في ضوء مدى رؤية الأفراد لتكامل المعرفة، وهل تعتبر المعرفة منفصلة وبسيطة أم أنها متكاملة ومعقدة؟ وفي هذا الجانب يرى الفرد

المعرفة بأنها ممثلة في مجموعة من الحقائق الفردية أو هي عبارة عن مفاهيم مترابطة مع بعضها، ومن ثم نجد أن الاعتقاد في المعرفة البسيطة تمتد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بأنها قطع منفصلة إلى الاعتقاد بأن المعرفة تتميز بمفاهيم مترابطة عالية التشابك ويتضمن هذا البعد فرعين هما:

أ- البحث عن الاجابات المفردة seek single answer

ب- تجنب التكامل avoid integration.

٢- معتقدات في يقينية المعرفة Beliefs in certainty of (knowledge): ويعكس هذا الجانب مدى اعتبار المعرفة ثابتة أو غير متغيرة أو غير يقينية وقابلة للتغيير بمرور الوقت وفي هذا الجانب يرى الفرد المعرفة على إنها ثابتة أو متغيرة ويتضمن هذا المعتقد فرعين هما:

أ- تجنب الغموض Avoid obscurity.

ب- المعرفة مؤكدة Knowledge is certain

٣- معتقدات في مصدر المعرفة (السلطة): Source of knowledge (authority) ويثير هذا الجانب مسألة أين تنشأ المعرفة؟ وهل تنتقل إلينا من السلطة المرجعية أم يتم بناؤها فرديا ودعمها من خلال الخبرة والتفكير المنطقي وهنا تكون المعرفة خارجية بالنسبة إلى الذات وأيضاً تنشأ وتستقر في السلطات الخارجية " Bindixen & Hartly "، 2003، ويتضمن هذا المعتقد فرعين هما:

أ- لا تنتقد السلطة Don't Criticize Authority.

ب- اعتمد على السلطة Depend on Authority.

٤- معتقدات التحكم في إكتساب المعرفة الفطرية: وهو يختبر مدى إعتقاد الأفراد في إن القدرة على ضبط اكتساب المعرفة ثابتة أو متزايدة، والاعتقاد في هذا الجانب يمتد ما بين القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد



إلى الإعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن إن تتغير بمرور الوقت " "   
 Braten & Stromso، 2005 ويتضمن ثلاثة أبعاد:

أ- القدرة على التعلم فطرية. Ability to learn is innate.

ب- لا نستطيع تعلم كيف نتعلم تعلم كيف نتعلم Can't learn how to learn.

ت- النجاح لا يرتبط بالعمل الجاد Success is unrelated to hard work

٥- معتقدات في التعلم السريع: ويعني اعتقاد المتعلم بأن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث على الإطلاق ويمتد هذا الجانب ما بين الإعتقاد بأن التعلم سريع أو ليس سريعاً على وجه الإطلاق إلى الإعتقاد بأن التعلم تدريجي، فالطلبة الذين يعتقدون في التعلم السريع يجدون من الصعب الاستمرار في أداء مهمة ما أو المحاولة بطرق مختلفة للوصول إلى حل مشكلة ما ويتضمن هذا المعتقد ثلاثة أفرع هي:

أ- التعلم سريع. Learning is quick.

ب-التعلم من أول مرة Learning the first time

ج-المجهود المركز مضيعة للوقت Concentrated effort is waste of time.

وفي عام ١٩٩٤ إفترضت شومر " Schommer - Aikins ، 1994 " خمسة أبعاد معرفية، كلٍ منها يتضمن مدى القيم المحتملة: يقينية المعرفة، بُنية المعرفة، مصدر المعرفة، ضبط إكتساب المعرفة، وفي عام ٢٠٠٩ ذكرت شومر وواستر " Schommer - Aikins & Easter، 2009 " خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية هي:

١- مصدر المعرفة: (من معرفة مسلمة بواسطة السلطة الكلية للعلم، إلى معرفة مشتقة من السبب والدليل).

- ٢- تركيب المعرفة: (من حقائق منفردة إلى مفهومات متشابكة معقدة).
- ٣- استقرار المعرفة: (من المعرفة الثابتة المؤكدة، إلى المعرفة المتغيرة التجريبية).
- ٤- سرعة التعلم: (من سريعة أولاً إلى تدريجية).
- ٥- القدرة على التعلم: (من ثابتة عند الولادة، إلى قابلة للتحسن والنمو)

وطورت Schommer-Aikins، (2004) نموذج المعتقدات المعرفية على أساس تصور المعرفة الشخصية كجزء من نموذج عام راسخ Embedded systemic model يتضمن آراء الأفراد حول الثقافة وطبيعتها، ويشتمل هذا النموذج على ستة أنظمة تشكل فيما بينها المعتقدات المعرفية للفرد، وهي:

(١) الآراء المرتبطة بالثقافة Culture relational views وتشتمل مفاهيم الفرد عن الطريقة المثلى التي يتصل بها الأفراد مع بعضهم البعض، ودرجة التقارب بين الأفراد ودرجة إدراكهم للفروق بين الطبقات المختلفة.

(٢) المعتقدات حول طرق المعرفة Beliefs about ways of knowing وتشتمل المعرفة المتصلة Connected knowing والمعرفة المنفصلة Separated knowing.

(٣) المعتقدات حول المعرفة Beliefs about knowledge وتشتمل (مصدر المعرفة، وبنية المعرفة التعلم وتبرير المعرفة) justification.

(٤) المعتقدات حول التعلم Beliefs about learning وتشتمل (سرعة التعلم، والقدرة على التعلم).

(٥) الأداء داخل مؤسسة التعليمية. Classroom performance.

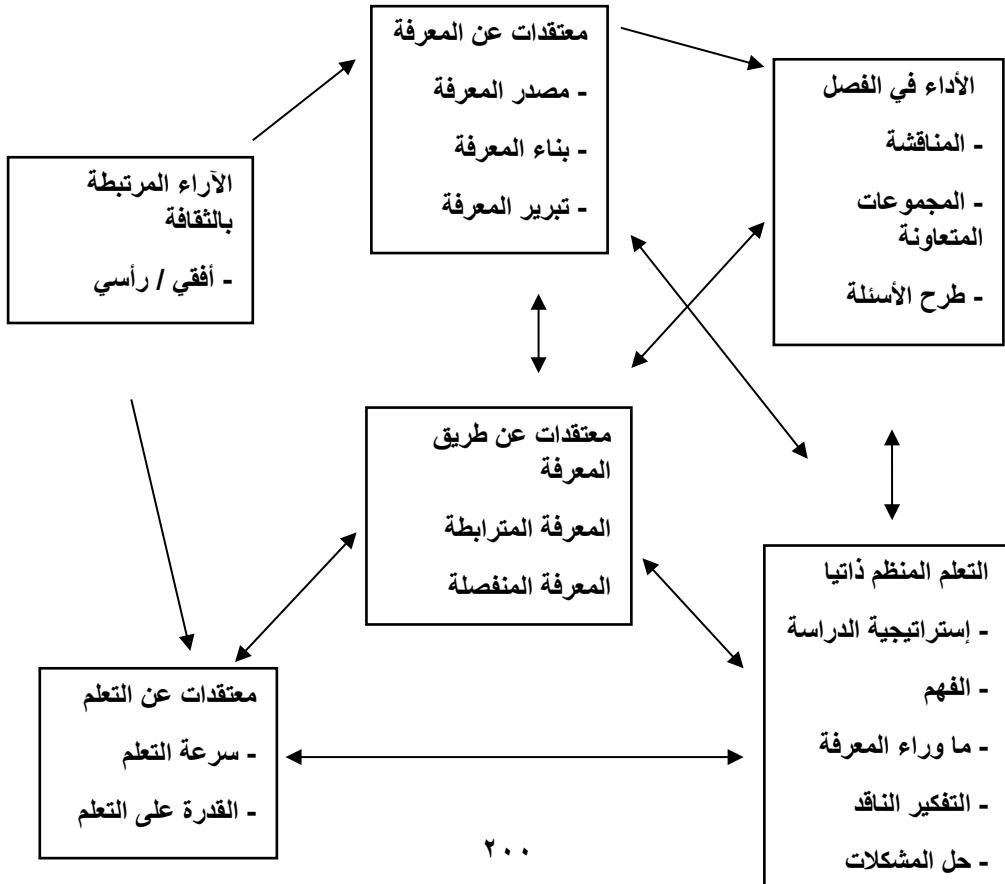
(٦) التعلم المنظم ذاتياً Self – regulated learning وترى إن فصل المعتقدات حول المعرفة عن المعتقدات حول التعلم يعطي الباحث فرصة لاختيار

المكونات التابعة للمعتقدات المعرفية الشخصية، وإقامة علاقة واضحة بين المعرفة والتعلم، وتحديد المعتقدات التي تحتاج إلى تعديل أو تغيير، ويساعد المعلم في تحديد الاختبارات التي تكشف له عن طبيعة كل منهما.

### أي ان نموذج شومر المتضمن للمعتقدات المعرفية

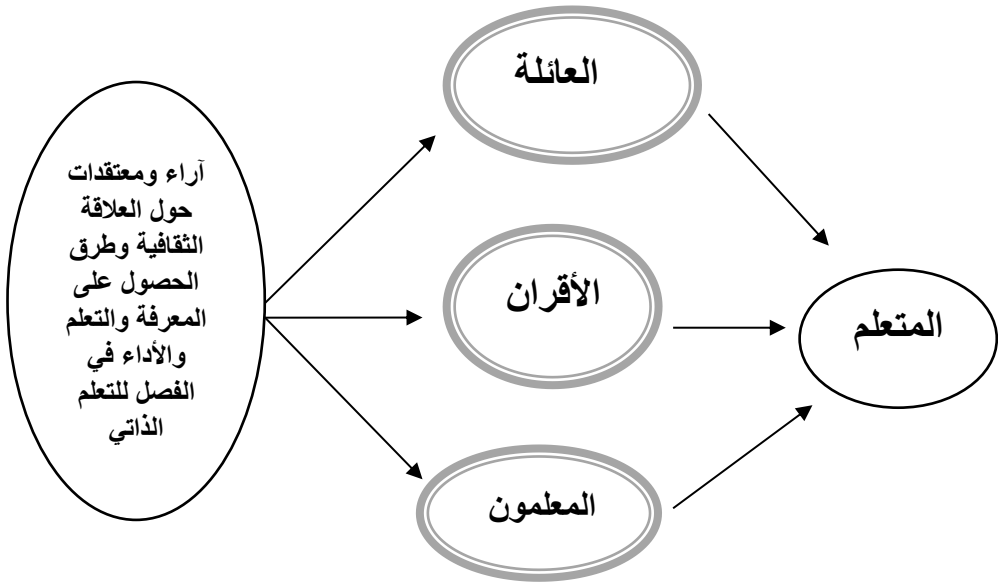
An embedded systemic model of epistemological beliefs

الذي تبنته الأسس النظرية والاختيارات المنهجية للقياس، وكشفت عن اتجاهات مفاهيمية جديدة، ورأت إنه من الأفضل تصور المعرفة الشخصية كجزء من نموذج عام يتضمن وجهات النظر المرتبطة بالثقافة ويوضح هذا النموذج التفاعلات المتبادلة بين عدد الأنظمة المختلفة (Schommer- Aikins، 2004) والشكل الاتي يوضح ذلك:



شكل يبين النظم النوعية المتضمنة في نموذج المعتقدات المعرفية لشومر

على الرغم من إن النموذج يساهم في فهم المعتقدات المعرفية وتأثيرها بالأنظمة الأخرى إلا إن البحث في هذا المجال ما زال قليلاً، فهناك حاجة إلى دراسة وصياغة المفاهيم المتضمنة داخل هذه الأنظمة حتى يمكن تحديد علاقاتها بالمعتقدات المعرفية، وكذلك حاجة ماسة إلى نموذج نظامي يتضمن مظاهر المعرفة والنواحي الوجدانية المتعلقة بها، وهذه الحاجة تتبع من افتراض إن المعتقدات المعرفية لا تعمل في فراغ بل هي تعبر عن أفكار المتعلمين وأفعالهم ودوافعهم، والتي تعد انعكاساً لأنظمة متعددة أخرى، وقد كشف هذا النموذج عن وجود ثلاثة تأثيرات رئيسية على المعرفة الشخصية للمتعلم تتمثل في ( العائلة، الأقران، المعلمون ) ولكل منهم نظام معرفي خاص به، وله آراؤه الثقافية وطرقه المعرفية وتوقعاته للأداء داخل الفصل ويمكن للمتعلم الجمع بين هذه التأثيرات الثلاثة ودمجهم إذا كانت متنسقة أما إذا كانت متصارعة فإن المتعلم يقع في حيرة واضطراب والشكل الآتي يوضح ذلك:



شكل بين التأثيرات الاجتماعية على المتعلم كجزء من نظام المعتقدات  
المعرفية

### فوائد وضع النموذج لنظام المعتقدات المعرفية:

١. يعطي الفرصة للباحثين لاختيار المكونات التابعة للمعتقدات المعرفية الشخصية.
  ٢. يساعد الباحثين على إقامة علاقات واضحة بين مقاييس المعتقدات المعرفية ومعتقدات التعلم وبيانات مجموعات الطلبة والتحليلات الإحصائية.
  ٣. يساعد في تقدير المعتقدات المختلفة للمدرسين وتحديد أي معتقدات تحتاج إلى تعديل وربما يساعد المدرس في تحديد توقيت الاختبارات العالية المستوى للطلبة.
  ٤. يوضح ما تحتاجه المعتقدات المعرفية من نظريات وما لا تحتاجه في نظام المعتقدات المعرفية.
- إن نظام المعتقدات المعرفية لدى الفرد يشتمل تجمعات أو عناقيد Clusters تتكامل فيما بينها وتتأثر بالاتجاهات، والأفعال، واتخاذ القرارات، ويتكون هذا النظام الرئيسي من ثلاثة أنظمة فرعية هي:
- (١) طبيعة ومحتوى المعرفة Nature and content ويشمل البنية (بسيطة/ معقدة، و يقينية / تجريبية).
  - (٢) طبيعة وعملية المعرفة Nature and process ويشمل المصدر (السلطة / التبريرات)، (المجهود / العملية).
  - (٣) العوامل المسيطرة Controlling factors وتشمل القدرة (الفطرية / المكتسبة)

وعلى الرغم من اختلاف العوامل المكونة للمعتقدات المعرفية المكونة للمعتقدات المعرفية لاعتمادها على المقياس المستخدم، إلا أن معظم العوامل المتطابقة Identified Factors ترتبط بخمسة معتقدات أساسية وهي: بنية المعرفة: هل المعرفة بسيطة أم معقدة؟ هل هي منفصلة أم متكاملة؟ وثبات المعرفة: هل المعرفة يقينية أم تجريبية؟ ومصادر المعرفة هل تنشأ المعرفة من مصدر خارجي أم من الخبرة الشخصية؟ وطبيعة اكتساب المعرفة: هل تكتسب المعرفة بسرعة أم بالتدرج، هل العملية سهلة أم صعبة؟ والقدرة على اكتساب المعرفة: هل القدرة على التعلم ثابتة أم تتطور بمرور الوقت، زمن هذا المنطق وتأكيد غالبية الدراسات على أن المعتقدات حول المعرفة مستقلة تماما عن المعتقدات حول التعليم.

#### رابعاً: أنموذج باكستر ماجولدا (Baxter Magolda، 1992):

يعد أنموذج باكستر - ماجولدا (Baxter- Magolda)، 1992 أنموذجاً ذا بناء اجتماعي يرتبط بالسياق، يوضح كيفية اندماج المعرفة الشخصية بأبعاد أخرى للنمو، وقد بدأ عملها كمحاولة لقياس طرق التفكير، كما ثبتت في مخطط Perry، وتركز عملها الأول على تطوير وتحقيق صدق مقياس التأمل المعرفي، كما أهتمت بالتضمينات المحتملة المرتبطة بالجنس، حيث وجدت فجوة في الأعمال السابقة لـPerry)، (1970 و Belenky et al)، (1986)، ومن ثم حاولت فحص أنماط النمو المعرفي المرتبطة بالجنس، بدراسة كلٍ من الرجال والانات، وهو يتعلق بمعرفة الى أي مدى صحة الافتراضات حول طبيعة وحدود، ويقينية المعرفة خلال مرحلة الرشد، وتذكر (Baxter-) Magolda، 2002 أن وجهة نظرها مبنية على أساس تقليد بنائي نمائي، والبنائية تُشير الى الاعتقاد بأن الأفراد يبنون وجهات نظرهم بفعالية عن طريق تفسير خبراتهم السابقة، والإنمائية تشير إلى الاعتقاد بأن هذه التراكيب تنمو

خلال الزمن، وهي محددة بمبادئ تحكم استقرارها وتغيرها وتوجد عدة افتراضات توجه بناء هذا النموذج:

أولاً: إن الافتراضات المعرفية والتراكيب التي تشكلها تعتبر ذات بناء اجتماعي، إذ إن المعنى الذي نكونه لخبراتنا يعتمد في جزء منه على افتراضات المعرفية الأولية، وفي جزء آخر على طبيعة التناقض الذي يلاقيه عندما نواجه أشخاصاً آخرين بافتراضات مختلفة، وفي جزء على السياق الذي يحدث فيه التناقض.

ثانياً: الافتراض بأن قصص المشتركين تعتبر محددة بالسياق، حيث إن المعنى الذي يكونونه لخبراتهم يعتمد على السياق الخاص بافتراضاتهم المعرفية، والأنماط المرتبطة بالنوع داخلها كأشياء ممكنة ومتعلمة عن طريق السياق، ومرنة بناء على السياق بدلا من كونها حالات أساسية، ودائمة، وقابلة للتعميم على الآخرين، وتعتبر التراكيب والأنماط داخل النموذج بنيات اجتماعية يستخدمها الشباب للانتقال من مرحلة الاعتماد على السلطة إلى إيجاد الذات  
self – authorship  
وتتمثل في:

١ - المعرفة المطلقة: معرفة التلقي والإتقان

Absolute knowledge: Receiving & mastering knowledge

أي أن المعرفة مؤكدة، وينظر للناس على أنها سلطة تعرف الحقيقة، وبناءً على هذا الافتراض، فإن العارفين من المنظور المطلق يعتقدون:

أ - إن المعلمين مسؤولون عن توصيل المعرفة بفعالية، وعن التأكد من فهم الطلبة لها.

ب - إن الطلبة مسؤولون عن الحصول على المعرفة من المعلمين.

ج - إن الأقران يساهمون في التعلم بمشاركة المادة التعليمية، وتفسيرها لبعضهم البعض.

د - إن التقييم يعد وسيلة توضيح للمعلم إن الطلبة قد اكتسبوا المعرفة. وداخل بناء المعرفة المطلقة، يوجد نمطان مميزان مرتبطان بالنوع، ولكنهما غير قاصرين على نوع محدد، فمعظم الإناث أكثر من الذكور في استخدام نمط التلقي، إذ يتميزون بالاستماع وتسجيل المعلومات لاكتساب المعرفة، ولكن الذكور أكثر من الإناث في استخدام نمط التمكن ويتميزون بالاندماج الفعال للمحافظة على الانتباه، وتذكر المادة التعليمية.

٢- المعرفة الانتقالية: الأنماط الاجتماعية التفاعلية والأنماط غير الشخصية:

Transitional knowledge: Interpersonal & impersonal patters

ويعتقد العارفون من هذا المنظور إن المعرفة مؤكدة في مواد معينة مثل: العلوم والرياضيات، ولكنها غير مؤكدة في مواد أخرى مثل: العلوم الاجتماعية والإنسانية، وداخل المجالات غير المؤكدة، يركز الطلبة على الفهم بدلاً من التذكر، ويرون الأقران كمساعدين في توضيح التفسيرات المختلفة، ويستلزم النمط الاجتماعي التفاعلي الارتباط مع الآخرين والذات لتصنيف الآراء داخل المجالات غير المؤكدة، والعارفون في النمط الاجتماعي التفاعلي.

٣ - المعرفة المستقلة: الأنماط بين الأفراد والأنماط الفردية:

Independent knowledge: Interindividual & individual patterns

وهنا يكون الافتراض بأن معظم المعرفة تعتبر غير مؤكدة، فكل شيء نسبي، ولا توجد حقيقة في العالم، وكل فرد له رأيه الصادق الخاص به، وهنا



يركز ذوو التفكير المستقل لأنفسهم ويتوقعون أن يعزز المعلمون من هذا التفكير المستقل، والعارفون بالنمط بين الأفراد هم عادة من الإناث، فيعتقدن بأن وجهات نظر الآخرين قد تكون صحيحة، ولديهن القابلية لتغيير وجهات نظرهن تبعاً لذلك، وفي المقابل نجد الذكور في النمط الفردي يتمسكون بأرائهم بشدة ويقاومون الاستماع إلى وجهات نظر الآخرين.

٤ - المعرفة السياقية: تكامل المعرفة ذات العلاقة وغير الشخصية:

### Contextual knowledge: Integrating relational & impersonal knowledge

تفترض المعرفة السياقية إنه: ليست كل الحلول صادقة بنفس الدرجة، فالحلول الجيدة توجد في سياقات محددة، ومبنية على المعلومات المرتبطة، وإن المعرفة التي تبنى داخل السياق تؤدي بالمشاركين إلى تعلم كيف يفكرون خلال المشكلة، وأن يكاملوا ويطبّقوا المعرفة في سياقات محددة، وأن يكونوا أحكاماً بناءً على الأدلة وهذا البناء أصعب بكثير من التراكيب المعرفية السابقة، وعلى الرغم من إن المعرفة المستقلة تتطلب استخدام منظورات متعددة وعمل اختيارات خاصة، فهي لا تتطلب بناء إحكام حول هذه المنظورة المتعددة، واستخدام محكات لتحديد الاختيارات الأفضل أو الأسوأ. وقد أقرت Baxter Magolda بوجود أنماط تفكير منطقية مرتبطة بالجنس خلال تراكيب المعرفة الثلاثة الأولى، وتفترض إن هذه الأنماط تتقارب في المعرفة السياقية، وترى (Baxter Magolda) أن دور الجنس قد يتبدد في السنوات ما بعد الجامعة، حيث يكامل المشتركون الأنماط ذات العلاقة، والأنماط غير الشخصية معاً.

### خامساً: نموذج ما وراء المعرفة Model of metacognition

لقد تم بحث الوعي المعرفي كعملية ما وراء المعرفة Metacognitive، مبنية على عمل كتشنير Kitchener، 1983، "وكوهن Kuhn"، 1993،

وتحديد أنشطة التنظيم المعرفي Epistemic monitoring، والتقويم داخل نموذج شائع لما وراء المعرفة ولا تعتبر عملية ما وراء المعرفة المعرفية Epistemic metacognition قاصرة على المداخل الأخرى للمعرفة الشخصية، ولكن ربما من المحتمل أن تكون رابطة رئيسة بينهم من خلال الوضوح في حل المشكلات البنية السيئة، ربما تكون ما وراء المعرفة المعرفية أكثر تأثيراً بصفة عامة في اكتساب المعرفة، وتعتبر عملية بنائية تأخذ مكانها في التعلم اليومي سواء داخل أو خارج المؤسسة ( المدرسة ).

إن الفهم المعرفي كعملية ما وراء معرفية Metacognitive تتشبط النظريات المعرفية وهي فئة متعددة الأبعاد من المعتقدات ذات العلاقات المتبادلة مع المعارف ومعرفتها Knowledge and knowing، تقدر النظريات المعرفية عند مستوى استقصاء حجرة الدراسة، باستخدام مقاييس (تقرير الذات)، كما يتم تصورهما كمفاهيم تتشبط وتتشغل بالتعلم كمظهر لما وراء المعرفة.

يشير هذا المدخل النموذجي الى اختيارات منهجية خاصه، ويزودنا بأمثله من البحث باستخدام بروتوكولات التفكير بصوت مرتفع (Think Aloud) عند استخدام بروتوكولات التفكير بصوت مرتفع، فإن عمليات التفكير تأخذ بعين الاعتبار اختبار المعرفة الشخصية، ليس كفاءة بيئية واقعية من المعتقدات، لكن كونها نشطة، وموجودة في مظهر معرفي يؤثر في عملية البناء المعرفي، يمكن النظر للمعرفة الشخصية كعملية ما وراء معرفية " ما وراء معرفة المعرفة " Epistemic metacognition، أو المعرفة حول المعرفة، أو التفكير حول التفكير.

سادساً: أنموذج كنج وكتشنير (١٩٩٤)

لقد قام كنج وكتشنير (1994) (King & Kithchiner) بدراسة المعتقدات المعرفية عن طريق (نموذج الحكم التألمي) إذ قاموا بتقنيح مفهوم بييري المعرفي وقد ركزوا على النمو العقلي مع الاهتمام بقدرة الأفراد على مواجهة

المشكلات ذات البناء السيء، وقد اهتموا بالتأثيرات التي تمثل أساس نمو الاستدلال العقلي.

وفي هذا النموذج تم التركيز على الطرق التي يفهم بها الناس عملية اكتساب المعرفة، والطرق المناظرة التي يبررون بها معتقداتهم عن المشكلات السيئة البنية.

وقد تم دراسة المفاهيم وتصورات الطلبة عن المعرفة والواقع في هذا النموذج، وأطلق الباحثون عليه الباحثون نموذج الحكم الانعكاسي التألمي، وهذا النموذج يختبر كيف أن المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة تؤثر على التفكير والقدرة العقلية وهو نموذج نمو من ست مراحل يركز على المعرفة العقلية المعرفية والطرق التي يفهم بها الناس عملية اكتساب المعرفة.

ففي المراحل الأولى يرى الأفراد أن المعرفة مطلقة وتحتاج إلى تبرير قليل أو لا تحتاج إلى أي تبرير، أذ يرى أنه من المفترض أن على الفرد أن يلاحظ فقط ليعرف الحقيقة، فهنا يعتقد الأفراد أن المعرفة تكتسب بالملاحظة المباشرة، وأن المعرفة يقينية بصورة مطلقة، وأن المعتقدات تعكس الواقع مباشرة، وعلى ذلك فلا حاجة لنا لتبريرها.

والمرحلة الثانية وهي تشبه الازدواجية عند بيري، ويفترض فيها أن الواقع الحقيقي تعرفه السلطة فقط، ولكن لا يعرفه كل شخص، اذ يوجد إدراك بعدم اليقينية الوقتية، أي أن السلطات يمكن ألا تعرف الحقيقة حالياً، وطبقاً لهذا الرأي فإن عدم اليقينية الوقتية تقدم مساحة لأحكام تقوم على أساس الرأي الشخصي.

بمعنى أنه مع تقدم الافراد في مراحل الحكم التألمي يعتقدون أن المعرفة غير مؤكدة وقتياً، وفي الوقت الملائم يمكن أن نجد في النهاية إجابات مطلقة.

وبدءاً في المرحلة الرابعة تُدرك المعرفة وتبرر المعرفة على أنها تجريدات، ولكنها تتميز بصورة ضعيفة، وتتميز هذه المرحلة بوجهة النظر التي نقول ان كل انسان مؤهل لإبداء رأيه.

ومن خلال المراحل الأولى للنمو يعتقد الأفراد أن المعرفة انعكاس بسيط ومباشر للواقع دون حاجة إلى تبرير التأكيد، ومع نمو الأفراد يبدؤون في إدراك أن المعرفة غير يقينية، ولكنهم يرون عدم اليقين هذا كحالة مؤقتة فقط معتقدين أن السلطة ستحدد في الوقت الملائم الحقائق النهائية، وفي نفس الوقت نجد أن التسليم بأن لكل شخص الحق في إبداء رأيه وهذا يعد دعامة أساسية للتبرير.

والمرحلة الخامسة تشبه فترة النسبية عند "بيري" وتتميز بالاعتقاد بأن المعرفة سياقية ونسبية، أي يفترض ما هو معروف وإنما على منظور من يكتسب المعرفة، وفي هذه المرحلة يتكون لدى الأفراد القدرة على التعرف على الربط بين فكرتين، وبذلك يستطيعوا ربط الأدلة، والحجة الجدلية باكتساب المعرفة.

وبذلك نجد أنه في المرحلتين الرابعة والخامسة يعتقد الأفراد أن المعرفة ليست يقينية لأنها تتنوع طبقاً لمتغيرات الموقف، ويمكن تبرير المعتقدات عن طريق التقييم الفطري، والمعتقدات التي لم يتم تقديمها، وعلى ذلك فالمعرفة فطرية بصورة فردية ويحدد الأفراد المعرفة بصورة صادقة أو كاذبة أو غير يقينية.

وفي المرحلة السادسة تنتقل عملية اكتساب المعرفة من وضع المشاهد إلى من يتبنى المعرفة بإيجابية، وأن المعرفة سياقية وغير يقينية، ولكن من الممكن تنسيق اكتساب المعرفة والتبرير للتوصل إلى استنتاجات من المنظورات.

وهنا نرى المعرفة على أنها عملية مستمرة، ويمكن طرح التبرير الموضوعي بمعنى أن بعض التبريرات أفضل من تبريرات أخرى ويمكن أن يكون القرار هو الأفضل في وقت أو في موقف معين، إذ يعتقد الناس بأن بعض مزاعم

المعرفة أفضل أو أكثر كمالاً، ويتم بناء هذه المزاعم عن الواقع من الحقائق والفروض، ويتعلم الناس عن طريق البحث النقدي أو الفطرة، ويتم تبرير المزاعم على أنها تخمينات معقولة عن الواقع على أساس البيانات، والأدلة والآراء التي تم تكاملها وتقييمها.

وبهذا نجد أنه في المراحل الأخيرة من النمو يؤمن الأفراد بتجريبية المعرفة، ويعتقدون أن المعرفة لا بد أن تفهم سياقياً، ولا بد أن تكون قابلة لإعادة التقييم وهذه المراحل أكثر نضجاً لأنها تتيح الفرصة للفرد بأن يستخدم استراتيجيات مختلفة لحل الأنماط المختلفة من المشكلات.

**سابعاً: نموذج هامر والبي Hammer & Elby، 2002 :**

لقد زدنا " Hammer and Elby "، 2002 بوضع علم تطور الكائن الحي Ontolog في المعرفة الشخصية حيث وضعنا إطار عمل للمصادر المعرفية التي تعتبر أجزاء ذرية أكثر لطفاً (نعومة) More fine grained وهي موجودة في السياقات التربوية كسياق خاص عن كونها معتقدات معرفية وتعتبر سمة مستحسنة لكنها أقل ثباتاً وتوجد اختبارات هذا البناء في المواقف الاجتماعية الثقافية ومتأصلة في الممارسة ويحدد نموذج هامر والبي أربعة أنماط من المصادر المعرفية:

١- مصادر لفهم طبيعة ومصادر المعرفة Resources for Understanding the Nature and Resources of knowledge وتشمل:

أ- المعرفة كمادة تنتقل Propagated stuff: حيث تنتقل من شخص (المصدر) لآخر (المستقبل) دون إن يفقد المصدر أي معرفة كيف تعرف بوجود الحساء على العشاء؟ " لقد أخبرتني والدتي.

ب-المعرفة كإبداع حر: فالخيال المبدع والابتكار يعتبران بالنسبة للأطفال خبرة روتينية وتعتبر الإجابة، لقد فعلتها بنفسى تفسيراً روتينياً للعديد من أفكارهم متضمنة القصص والشخصيات الخيالية، والألعاب، وهي معرفة ليس لها مصدر سوى عقل الطفل.

ج-المعرفة كتركيب للمادة: حيث قد يعتقد الأطفال أن المعرفة يتم اكتسابها أو استنتاجها من معرفة أخرى، وهي ليست إبداعاً حراً ولكنها مقيدة بطبيعة المادة (كيف عرفت أن  $3 \times 5 = 15$  " لقد جمعت  $5+5+5$  ") وبهذا المعنى، فإن السؤال " كيف عرفت ذلك؟ " يناظر السؤال " كيف فعلت ذلك؟ "

د- المعرفة كإدراك مباشر (كيف عرفت أنني في الغرفة؟ " لقد رأيته).

هـ-المعرفة فطرية (كيف عرفت أن هذا هو اللون الأحمر " لمجرد أنني أعرفه).

٢- مصادر لفهم الأنشطة المعرفية epistemological activities Resources for understanding وتشمل:

أ- التراكم (التجميع) Accumulation: فعندما نسال الطفل " هل ماما في الفناء؟ " ولا يعرف الإجابة، فإنه ببساطة يجيب " سأذهب لأبحث عنها "، وهذا يعكس فهم الاكتشاف والبحث كتنشيط بسيط، واسترجاع للمعلومات والتراكم ينشأ مبكراً جداً من الخبرة مع الأشياء العادية مثل " أحضر اللعبة " كأساس لـ " أحصل على معرفة معينة ".

ب-التكوين (التشكيل): فالأطفال يفهمون الأنشطة التي يكونون فيها الأفكار بأنفسهم سواء في كتابة القصص، أو تأليف الأغاني، أو ابتكار لعبة.

ج- الفحص: حيث أن الطفل يفهم الطلب " تأكد من إنك وضعت الكتاب بعيداً - " والذي يعكس الفهم بأن يكون متأكداً - على إنه نشاط معرفي، وهو قد يرتبط بالتراكم (عندما يبدأ الطفل في استرجاع المعلومات بخصوص مكان الكتاب) أو قد يرتبط بالتكوين كما في حالة فحص الناتج  $3 \times 5 = 15$  بالحساب.

د- التطبيق: ذلك في المواقف التي تتضمن استخدام جزء من المعرفة الموجودة مثل: غناء أغنية، أخبار معلومات، أتباع قاعدة، كما توجد مصادر أخرى لفهم النشاط المعرفي مثل: المقارنة، والتخزين، والتسمية والعد والإضافة.

٣- مصادر لفهم الأشكال المعرفية Resources for understanding epistemological forms

إن المصادر لفهم الأنشطة المعرفية غير كافية، فهذه الأنشطة تتضمن أنماطاً معرفية فمثلاً: نشاط كتابة قصة يتطلب مصادر لفهم نشاط الكتابة، ومصادر لفهم صياغة القصة ومثل هذه المصادر تسمى روايات، والقواعد هي مصادر معرفية متاحة للأطفال الصغار داخل أنشطة التكوين (كابتكار قاعدة جديدة للعبة)، أو التطبيق (تنفيذ قاعدة موجودة)، كما أن نظام القاعدة يعتبر كذلك مصدراً لفهم مجموعة مترابطة من القواعد التي تحدد اللعبة مثل الشطرنج، كما تعتبر الحقائق مصدراً لفهم جزء من المعرفة مثل: رقم هاتف أو عنوان، كما توجد مصادر أخرى مثل الأغاني، والقوائم، والصور، والتصنيف، والعبارات.

٤- مصادر لفهم المواقف العقلية للمعرفة الشخصية Resources for understanding epistemological stances

وهي مصادر لفهم المواقف التي يتخذها الفرد نحو الأنماط المعرفية، فعند استماع شيء ما لا يبدو منطقياً، يقول الفرد " أنني لا أعتقد

ذلك"، وهذا يعكس فهم الاعتقاد أو عدم الاعتقاد كمواقف بديلة يمكن أن يعتنقها الفرد نحو معلومات معينة ويعتبر الشك مصدراً لفهم الموقف المعرفي بالنسبة للفرد في سن المدرسة نحو معرفة معينة، فقد يقبل أو يرفض.

### ثامناً: أنموذج الحكم التأملي Reflective Judgment Model

إن ظهور نموذج الحكم التأملي الذي مضى على تأسيسه حوالي ٢٠ سنة من البحث يعتبر هذا النموذج مدخلاً نمائياً لفهم الافتراضات المعرفية التي ترتبط بأحكام الأفراد حول مشكلات البنية السيئة ill Structured Problems يعتبر الحكم التأملي مأخوذاً بصورة نموذجية من خلال المقابلات وينظر له على إنه تقدم ( نمو ) لثلاث مراحل وسبع مراحل جزئية في نمو التفكير التأملي مع كل مرحلة وصف وجهة نظر واضحة للمعرفة وكيفية اكتسابها، وقد وضعه كيتشنر ( Kitchener، 1983 )، كنيك وكتجنر King & Kitchener، 2002 " نموذج لنمو المدركات المعرفية، التي ترتبط بشكل فعلي بالقدرة على فهم طبيعة المشكلات غير محددة البنية) التي لا تعرف الكثير عنها، ولا يتفق الخبراء على حل صحيح لها)، والقدرة على بناء حلول لها. وقد تم وضع نموذج لنمو هذه: المدركات المعرفية ويسمى بنموذج (الحكم التأملي).

ويصف هذا النموذج نمو الافتراضات التي يكونها الأفراد حول المعرفة متضمنة الافتراضات حول:

١- (افتراضات حول المعرفة والواقع) ما الذي يمكن أن يعرفه أو لا يعرفه الفرد؟

٢- (يتم إخبار الأفراد بواسطة السلطة، يمكن أن يلاحظ الأفراد ما هو موجود) كيف يعرف الأفراد شيئاً ما؟



٣- (من المحتمل إن يكون حقيقياً، أو حقيقياً بدرجة مطلقة) ما درجة يقين الفرد فيما يعرفه، وتمثل هذه الافتراضات في سبع مجموعات متميزة، ولكنها مرتبطة نمائياً (افتراضات حول عملية المعرفة) وجهة النظر المعرفة و(كيف تكتسب المعرفة) تبرير المعرفة. وتم تلخيص هذا النموذج في ثلاثة مستويات رئيسية:

١. التفكير ما قبل التأمل المراحل من (١ - ٣): ففي مراحل النمو الأولى لا يدرك الأفراد إن المشكلات قد توجد بدون إجابات صحيحة لها ويعتقدون بأن المعرفة بسيطة وهي انعكاس مباشر للواقع دون الحاجة إلى تبرير.
٢. التفكير شبه التأمل المراحل (٤ - ٥): تتميز بأن الفرد يدرك بصورة مؤقتة عدم يقينية المعرفة، معتقدين أن السلطة ستحدد الحقائق النهائية في الوقت المناسب، ويسمح للفرد أبدأ رأيه للتبرير.
٣. التفكير التأمل المراحل (٦ - ٧): تدرك المعرفة بأنها تبنى بفعالية، وتفهم بشكل سياقي وإن الأحكام قابلة لإعادة التقييم، ويؤمن الأفراد بتجريبية المعرفة ويعتقدون إن المعرفة لا بد إن تفهم سياقياً، ولا بد إن تكون قابلة لإعادة التقييم وتمثل هذه المراحل في الجدول الآتي

جدول بين مستويات المعرفة والمراحل وفقاً للافتراضات (المعرفة، التبرير)

تبرير المعرفة	عملية المعرفة (وجهة نظر حول المعرفة)	الافتراضات	مستويات المعرفة
		المراحل	

<p>لا تحتاج المعتقدات الى تبرير حيث يفترض وجود توافق مطلق بين ما يعتقد الفرد أنه صحيح، وما هو صحيح، ولا يتم إدراك معتقدات بديلة.</p>	<p>المعرفة مطلقة، وواقعية ملموسة ولا تفهم كفكرة مجردة، يمكن الحصول عليها بالملاحظة المباشرة</p>	<p>المرحلة الأولى</p>	<p>التفكير ما قبل التألمي</p>
<p>المعتقدات غير المدروسة، وغير مبررة، أو أنها تبرر عن طريق توافقها مع معتقدات السلطة (كالمعلم أو الوالدين)، ومن المفترض أن معظم القضايا لها إجابة واحدة صحيحة، ولذلك لا يوجد تضارب عند اتخاذ القرار حول القضايا موضوع النقاش.</p>	<p>يفترض في المعرفة إنها مؤكدة ولكنها غير متاحة بشكل فوري ويمكن الحصول عليها مباشرة من خلال الحواس ( كما في الملاحظة المباشرة )، أو عن طريق السلطة.</p>	<p>المرحلة الثانية</p>	
<p>المجالات التي توجد فيها إجابات مؤكدة، فإن المعتقدات تبرر بالرجوع إلى وجهات نظر السلطة وفي المجالات التي لا توجد فيها</p>	<p>يفترض في المعرفة أنها مؤكدة بشكل مطلق، أو غير مؤكدة بشكل مؤقت، وفي حالات عدم التأكيد المؤقت، فإن المعتقدات</p>	<p>المرحلة الثالثة</p>	

<p>إجابات، فإن المعتقدات يتم الدفاع عنها كوجهات نظر شخصية، حيث أن الارتباط بين الدليل والمعتقدات غير واضح.</p>	<p>الشخصية فقط هي التي يمكن أن نعرفها حتى يمكن الحصول على المعرفة المطلقة، وفي حالات التأكيد المطلق، فإن المعرفة يتم الحصول عليها من السلطة.</p>		
<p>تبرر المعتقدات بتقديم الأسباب واستخدام الأدلة ولكنها تعتبر من خصوصيات الفرد وذلك باستخدام الحجج، واختيار البدائل ( مثل اختيار الدليل الذي يلائم الاعتقاد المعنق).</p>	<p>يفترض في المعرفة إنها غير مؤكدة، وأن مزاعم المعرفة تعتبر خاصة بالأفراد، حيث أن المتغيرات الموقفية (مثل النقل الخاطئ للمعلومات، والبيانات المفقودة مع الوقت، والتفاوت في الوصول إلى المعلومات )، تؤكد دائما على إن المعرفة تتضمن عنصر اللبس.</p>	<p>المرحلة الرابعة</p>	
<p>تبرر المعتقدات داخل سياق محدد بواسطة قواعد البحث الخاصة بهذا السياق وبالتفسيرات المحددة بالسياق كدليل</p>	<p>يفترض في المعرفة أنها سياقية وذاتية حيث ترشح خلال إدراكات الفرد ومحكات الحكم، فتفسيرات</p>	<p>المرحلة الخامسة</p>	

<p>ويفترض في المعتقدات أن تكون محددة بالسياق أو أن توازن مقابل تفسيرات أخرى والتي قد تعقد و(أحيانا تؤخر ) الاستنتاجات.</p>	<p>الحجة، والإحداث التي تمثل قضايا فقط هي التي نعرفها.</p>		
<p>يتم تبرير المعتقدات بمقارنة الدليل والآراء من وجهات نظر مختلفة بالنسبة لقضية، أو عبر سياقات مختلفة، وبواسطة بناء حلول يتم تقييمها بمحك مثل: أهمية الدليل وفائدة الحل، أو الحاجة العملية للحدث.</p>	<p>يتم بناء المعرفة نحو الاستنتاجات الفردية للمشكلات غير محددة البنية على أساس المعلومات من مصادر متعددة، ويمكن معرفة التفسيرات على أساس تقييم الحجة عبر السياقات وعلى أساس الآراء المقيمة للأفراد الموثوق فيهم.</p>	<p>المرحلة السادسة</p>	
<p>تبرر المعتقدات على أساس تنوع الاعتبارات التفسيرية مثل ( أهمية الدليل، قيمة التفسير الشارحة، خطورة الاستنتاجات الخطأ، تتابع الأحكام البديلة، والعلاقات البينية بين</p>	<p>تعتبر المعرفة نتيجة لعملية البحث المنطقي والتي تبنى فيها الحلول للمشكلات غير محددة البنية، وتقيم كفاية هذه الحلول في ضوء ما هو أكثر منطقية واحتمالية تبعاً للدليل</p>	<p>المرحلة السابعة</p>	

<p>هذه العوامل ) وتنفذ الاستنتاجات أثناء تقديمها للفهم الكامل والمعقول للقضية على أساس الحجة المتاحة.</p>	<p>الحالي ويمكن إعادة التقييم عندما تتاح أدلة جديدة أو منظورات جديدة أو أدوات بحث جديدة ذات صلة بالموضوع.</p>		
---	---	--	--

### تاسعا: نظرية هوفر (Hofer، 2001)

قدمت هوفر (Hofer، 2001) نظرية المعرفة الشخصية أشارت فيها أن نظرية المعرفة من الناحية الفلسفية تهتم بالأصل وطبيعة وحدود ومبررات المعرفة الإنسانية، ومن المنظور النفسي فإن التركيز من جانب المهتمين بدراسة المعرفة الشخصية يكون حول كيف ينمي الفرد مفاهيمه حول المعرفة والتعلم، وكيف تؤثر هذه المفاهيم في تنمية فهمه للعالم وهذا يتضمن المعتقدات حول تحديد المعرفة وكيف يتم بناء المعرفة وكيف يتم تقسيما وأين تكمن المعرفة وكيف يحدث اكتسابها.

كما تعتقد هوفر (Hofer، 2004) أن أكبر مثال للاستفادة من دراسة المعرفة الشخصية في ثقافات متعددة الأبعاد هو التعرف على المعتقدات المعرفية التي يمتلكها الأفراد ضمن ثقافة معينة، فأفكار الأفراد حول المعرفة تعد متعددة الأبعاد، وهذه الأبعاد لا تنمو بطريقة موحدة (Hofer، 2008، p:8)، كما أشارت إلى أن المعرفة الشخصية هي مجال يدرس ما يعتقد الفرد حول كيفية حدوث المعرفة وما الذي يعد معرفة وأين تكمن المعرفة وكيف يتم بناءها.

وتذكر (Hofer، 2001) أنه على الرغم من وجود الكثير من العمل التجريبي والمفاهيمي الخاص بالمعرفة الشخصية، الذي يفترض أن المعتقدات المعرفية تعد عامة في كل المجالات ومن المنظور النمائي فإن هذا يتطابق مع تصور

كل مرحلة تحتوي على تكامل وفهم منظم للأفكار، إلا أنه هناك مدخلا آخر يفترض أن مجالات الدراسة محددة بأنماط مختلفة من المعرفة ومن ثم توجد فروق معرفية منظمة بينهما وإن الأفراد يكون لديهم معتقدات معرفية مختلفة باختلاف مجالات الدراسة.

وتفترض هوفر (Hofer، 2001) أن الطلبة الخريجون لديهم معتقدات معرفية أكثر تطوراً من الطلبة الذين لا يزالون في مرحلة الدراسة وهذا ما يجعل معتقداتهم المعرفية أكثر اتساق وأكثر قبولاً، كما أن (هوفر) ترى أن عملية التعلم جزء من المعتقدات المعرفية إذ ترتبط بها ارتباطاً قوياً وخاصة في بعد (اكتساب المعرفة) إذ يفكر الطلبة كم من المعرفة يمتلكون وأين يمكن توظيف هذه المعرفة وتفعيلها.

### عاشرا: أنموذج الاستدلال (التفكير) الجدلي: **Argumentative Reasoning**

لقد اهتمت كهن " 2003،Kuhn " بالتفكير الذي يتم في الحياة اليومية، وتعتبر أن التفكير عملية إستدلال جدلي، ويعتبر عملها محاولة لدراسة كيف يستجيب الأفراد للمشكلات اليومية غير محددة البنية والتي ينقصها الحلول ومحاولة فهم كيف، ولماذا يجادل الأفراد قد أظهرت معتقدات حول المعرفة، وقد ركز جزء من هذه الدراسة على المنظورات المعرفية، وتركز كهن على كيف يعرف الطلبة؟ وتفترض إجابة وهي أن فهم الطلبة المتطور لما يتعلموا، ويعرفوا يعتبر مكوناً أساسياً لعملية المعرفة فضلاً عن البيئات التعليمية التي يتعامل معها الطلبة، ونتيجة لدراسة فهم الطلبة المعرفي قد أصبح لدينا الآن صور مجمعة لسلسلة من الخطوات التي تميز النمو نحو فهم معرفي أكثر نضجاً في السنوات من الطفولة المبكرة إلى مرحلة البلوغ (الشباب المبكر) early Adulthood وهي تمثل تتابع من عدد من المراحل المتميزة، وتتحدد كل مرحلة بعدة خصائص تخدم في تعريف هذه المرحلة، وبعض هذه

الخصائص قد تكون مشتركة عند كل مرحلة، وبعضها تعتبر خصائص فريدة وخاصة بمرحلة ما، وتظهر فقط في تعريف هذه المرحلة وتتمثل هذه المراحل في الجدول الآتي:

جدول يبين مراحل التفكير الجدلي

المستوى	التوكيدات	المعرفة	التفكير الناقد
الواقعي	نماذج من الواقع الخارجي	نحصل على المعرفة من مصدر خارجي، وتكون مؤكدة.	التفكير الناقد يعتبر غير ضروري
المطلق	حقائق قد تكون صحيحة أو خاطئة في تفسيرها للواقع	المعرفة تأتي من مصدر خارجي، ومؤكدة، ولكن لا يتم الحصول عليها مباشرة وقد تكون معتقدات خاطئة.	التفكير الناقد يعتبر أداة لمقارنة التوكيدات بالواقع وتحديد مدى صدقها، أو كذبها.
التعددي	وجهات نظر يتم اختيارها بحرية، وذات قيمة تفسيرية فقط لصاحبها.	تتولد المعرفة بعقول الناس ولذلك فهي غير مؤكدة.	التفكير الناقد غير متصل بالموضوع
التقيني	احكام يمكن تقييمها ومقارنتها بناء على محك الحجة والدليل.	المعرفة تتولد بعقول الناس، وغير مؤكدة، ولكنها قابلة للتقييم	يقيم التفكير الناقد كأداة تعزز التأكيدات السليمة، وتعزز

الفهم			
-------	--	--	--

والتفكير الناقد باعتباره نوع من الحجة المنطقية يتضمن القدرة على:

أ- التمييز بين الآراء بالأدلة

ب- تدعيم الآراء المنطقية

ج- افتراض آراء بديلة لآراء الفرد الخاصة ومعرفة أي دليل قد يدعمها

د- تقديم دليل يدعم آراء الفرد، وفي الوقت ذاته يدفع بالحجة الآراء  
(البديلة)

هـ- اتخاذ موقف معرفي يتضمن تقييم بالحجج المؤيدة والحجج المعارضة  
" Pros & Cons للمعرفة الحالية.

تذكر كهن " Kuhn " إن المعتقدات أصحاب (المستوى الواقعي )، وهم الأطفال: ما قبل سن المدرسة هي نماذج أو نسخ مطابقة للواقع، فهم يتلقون المعرفة مباشرة من العالم الخارجي بدلاً من أن يتم تكوينها بواسطة العارف، ومن ثم فلا يوجد أداء غير دقيق للإحداث ولا يوجد أي احتمال لتضارب المعتقدات، حيث إن كل فرد يدرك نفس الواقع الخارجي وأصحاب (الاعتقاد المطلق ) يرون المعرفة على إنها مطلقة، ومؤكدة، ويؤكدون على اعتبار أن الحقائق والخبرة هما أساس المعرفة، ويظهرون درجة عالية من التأكيد حول معتقداتهم الخاصة، وأصحاب(الاعتقاد المتعدد) ينقلون مصدر المعرفة من الشيء المعرف إلى الذات العارفة، وعندئذ يصبحون واعين للطبيعة الذاتية وغير المؤكدة للمعرفة وفي هذا الإطار، تتخذ المعتقدات وضع الملكيات الشخصية وتتساوى كل وجهات النظر في صحتها، فوجهة نظر الفرد الخاصة قد يكون لها نفس مصداقية وجهة نظر الخبير، وأصحاب (الاعتقاد التقييمي) يعيدون تكامل البعد الموضوعي للمعرفة بالاعتراف بعدم يقينية المعرفة بدون التخلي عن التقييم، ولذلك قد نجد فردين يعتنقان موقفين معرفيين منطقيين " كلاهما صحيح "، ولكن أحد الموقفين يكون لديه ميزة أفضل من غيره " أكثر

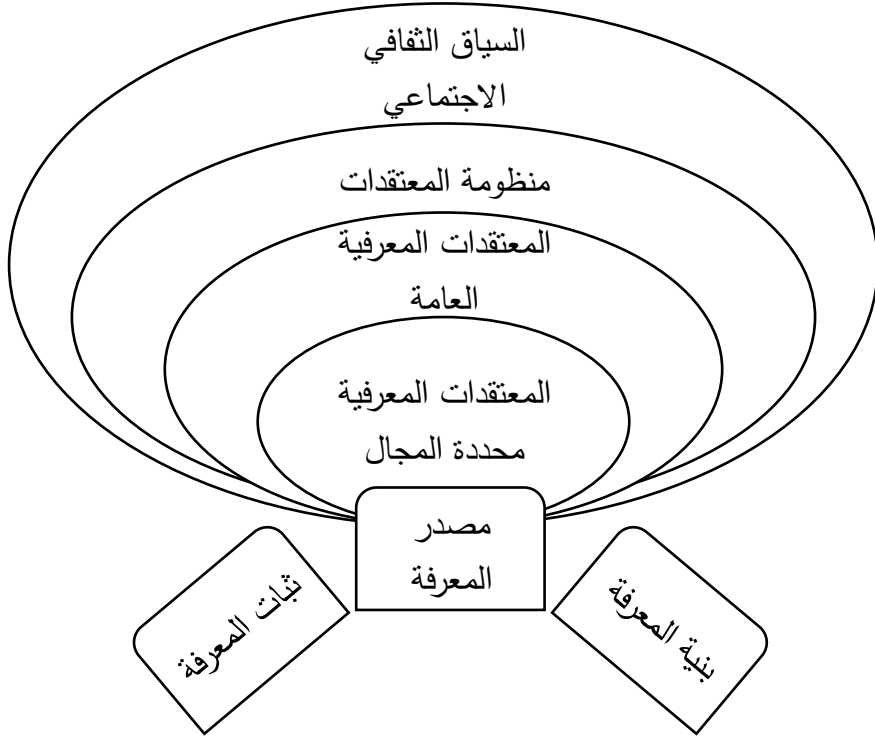


صحة " عن الآخر إلى المدى الذي يدعم فيه هذا الموقف بشكل أفضل بالحجة والدليل وتذكر كهن ووينستوك " Kuhn & Weinstock،" 2002، إن النضج وخبرة الحياة ولا سيما الخبرة التعليمية يعتبران أكثر العوامل التي تسهم في نمو الفهم المعرفي.

### اثنا عشر: نموذج المعتقدات المعرفية متعددة الأبعاد:

تتضح التعقيدات وتعددية الأبعاد والتفاعلات المتبادلة الخاصة للمعتقدات المعرفية، فيما طرحه كلا من بيوهل والكسندر "Buehl & Alexander، 2006 " فقد أدخلت المعتقدات المعرفية داخل منظومة المعتقدات الواسعة التي يعتقها الطلبة مثل: المعتقدات حول القدرة وحول الذات، وحول التعلم، وقد افترضنا أن هناك العديد من الطبقات الخاصة بمعتقدات الطلبة المعرفية، فالطلبة قد يعتقدون معتقدات حول المعرفة كبنية عامة، بالإضافة إلى معتقدات حول أنواع من المعرفة المحددة بشكل كبير (أي معتقدات حول معرفة في مجال دراسي معين) وداخل الطبقات المختلفة للمعتقدات المعرفية نجد أن الطلبة يعتقدون معتقدات حول مظاهر مختلفة، أو أبعاد مختلفة من المعرفة، ولتوضيح تعددية الأبعاد، فقد أدمجنا الأبعاد حول بنية وثبات، ومصدر المعرفة، وافترضنا أن هذه الأبعاد توجد عند كلا المستويين العام والمحدد بالمجال، والمعتقدات أيضاً تعتبر تفاعلية، وهذه التفاعلات تحدث عبر الطبقات المختلفة للمعتقدات وداخلها، وتتمثل بالأسهم التي تربط الطبقات المختلفة للمعتقدات، فالمعتقدات المعرفية عند مستويات مختلفة من الخصوصية قد تكون أو تعوق بعضها البعض وذلك يتضح من خلال الأسهم المدون عليها الأبعاد المختلفة للمعتقدات والتي تمر عبر المستويات العامة والمحددة بالمجال، كما إن الأسهم بين منظومة المعتقدات والمعتقدات المعرفية العامة توضح إن معتقدات الطلبة المعرفية من المحتمل إن تتفاعل مع المظاهر المختلفة لمنظومة المعتقدات لديهم كمعتقدات حول القدرة، وتم تضمين منظومة المعتقدات داخل دائرة واسعة تمثل السياق الثقافي

الاجتماعي، حيث أن السياق يؤثر على تكوين وتفعيل معتقدات الطلبة، كما إن أنواع المعتقدات التي تنشط، وتصبح واضحة لدى الفرد تعتمد على الموقف أو السياق، والأسهم توضح التفاعل المتبادل بين الثقافة والمعتقدات، ويتمثل هذا النموذج في شكل التالي:



الشكل السابق يبين نموذج المعتقدات المعرفية متعددة الأبعاد، السياق الثقافي (Sociocultural Context)، منظومة المعتقدات (Beliefs System)، المعتقدات المعرفية العامة (General Epistemological Beliefs)، المعتقدات المحددة بالمجال (Domain – Specific Epistemological Beliefs)، مصدر المعرفة (Source of Knowledge)، تنظيم أو بنية وتركيب المعرفة (Structure of Knowledge) ثبات أو استقرار المعرفة .Stability of knowledge

أحد عشر: نظرية المجالات المتكاملة في المعرفة:

Theory of integrated domains epistemology (TIDE Framework)

يهدف نموذج المعرفة الشخصية الذي وضعته مويس وآخرون Muis & etal، (2006) إلى:

- ١- تقديم إطار نظري نفهم، ونقيم من خلاله خصوصية المجال إمبيريقيا.
- ٢- إيجاد لغة مشتركة لوصف المعتقدات المعرفية محددة المجال، والمعتقدات المعرفية العامة.
- ٣- السماح بمقارنة البيانات عبر المداخل النموذجية.
- ٤- تقديم إطار نظري يمكن من خلاله مناقشة العلاقات بين المعتقدات المعرفية والمظاهر المختلفة للمعرفة، والدافعية، والتحصيل، وتعني مويس وآخرون بالمعتقدات المعرفية (العامة): المعتقدات حول المعرفة والتعلم والتي تنمو في سياقات غير أكاديمية مثل بيئة المنزل، والتفاعلات مع الأقران وفي بيئة العمل، وفي أي بيئة أخرى غير أكاديمية، بينما تعني المعتقدات المعرفية (الأكاديمية): المعتقدات حول المعرفة والتعلم والتي تنمو بمجرد دخول الأفراد النظام التعليمي، وهي تعتبر انعكاسا للمعتقدات المعرفية العامة، ولكنها تصبح أكثر تمايزا مع الوقت، إما المعتقدات المحددة (بالمجال)، فهي المعتقدات حول المعرفة والتعلم والتي تتحدد بخصوص أي مجال تعليمي يتعرض له الطلبة ويتمثل هذا النموذج في الشكل الآتي:



شكل يبين نموذج المجالات المتكاملة في المعرفة

والأرقام: (١) يشير إلى أوجه التشابه والاختلاف عبر المجالات، (٢) يمثل تعدد الأبعاد المعرفية الأساسية المتشابهة، (٣) يشير إلى التأثيرات الاجتماعية الثقافية، والحروف: أ ب ج د تحدد العمل الأمبريقي الذي يمدنا بالدعم لفكرة

وجود (أ) المعتقدات المعرفية محددة المجال (ب) المعتقدات المعرفية الأكاديمية (ج) المعتقدات المعرفية العامة، (د) والتي تنمو مع الزمن.

لقد وضع الإطار النظري للمعتقدات داخل سياق اجتماعي ثقافي، ونمو المعتقدات المعرفية العامة داخل هذا السياق يبدأ منذ الميلاد ثم يسير حتى نهاية الحياة، وهذه المعتقدات العامة تتضح بشكل أوسع عما قاسه الباحثون من معتقدات معرفية داخل الساق الأكاديمي والذي يمثل المكون الثاني في هذا النموذج، وبدء التعليم يستهل نمو المعتقدات المعرفية الأكاديمية للأفراد والتي تعتبر مبنية اجتماعيا وتمثل حدا للسياق وهذه المعتقدات تتأثر بشكل أساسي بالسياق الأكاديمي، والخطوط المتقطعة في النموذج توضح أنها تكمن أيضاً داخل السياق الاجتماعي الثقافي، وكل منهما له تأثير متبادل، ويتضمن هذه العلاقة، فإنه توجد تبادلية بين المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية الأكاديمية فالمعتقدات المعرفية الأكاديمية للأطفال الصغار تتأثر بدرجة كبيرة بالمعتقدات المعرفية العامة ( كما تمثله الأسهم الرأسية المخططة ).

إضافة إلى ذلك فإنه يوجد بين المعتقدات، والأفراد، والسياقات Reciprocal Causation احتمال لوجود سببية تبادلية متعددة داخل هذا الإطار، وبالمقارنة بالمعتقدات المعرفية العامة فالمعتقدات المعرفية الأكاديمية والمعتقدات المعرفية المحددة بالمجال تتطور خلال مجريات الحياة، ولكنها تتطور بشكل أساسي خلال سنوات الدراسة الأكاديمية.

ومن المفترض أن تكون المعتقدات المعرفية الأكاديمية هي نتاج لاندماج المعتقدات المعرفية العامة في الحياة المبكرة ولكن مع تقدم الفرد خلال مستويات التعليم العليا فإن المعتقدات المعرفية العامة تكون أقل سيادة وتصبح المعتقدات المعرفية المحددة بالمجال أكثر تأثيراً ( الأسهم الأفقية المخططة ) وهذه المعتقدات المعرفية المحددة بالمجال تبدأ أيضاً في النمو بمجرد دخول الأفراد النظام التعليمي وتعتبر المعتقدات المعرفية المحددة بالمجال مبنية

اجتماعياً، وتمثل حداً للسياق مثل المعتقدات المعرفية العامة، والمعتقدات المعرفية الأكاديمية وهذا السياق هو البيئة التعليمية التي تعتبر مطمورة أيضاً داخل السياق الأكاديمي، والاجتماعي.

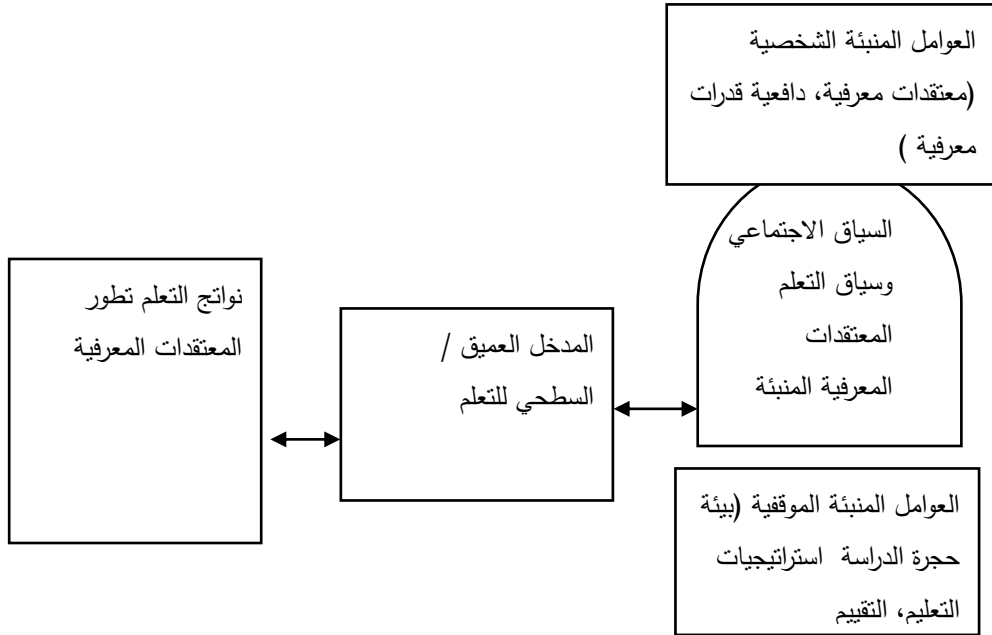
وإذا كانت المعرفة الشخصية تتضمن مستويات من عمومية المجال وخصوصية المجال فإن هناك اهتماماً أقل بالمعتقدات المعرفية حول موضوع محدد Topic – specific epistemological beliefs، وهي تمثل تعمق معرفة الفرد حول محتوى ومفاهيم محددة داخل مجال محدد، وهي تهتم بما إذا كانت معتقدات الفرد حول المعرفة والتعلم تختلف باختلاف الموضوعات العلمية داخل المجال المحدد وهذه المعتقدات المعرفية الخاصة بموضوع محدد تضيف مستوى جديد متعدد الأبعاد، ويتداخل مع مستويات أخرى للمعرفة الشخصية – المعتقدات العامة، ومحددة بالمجال – وهذا المستوى ينمو نتيجة للخبرات التعليمية وخبرات الحياة، وهذا المستوى من المعتقدات يلائم التأكيد العام على العوامل السياقية في البحث الخاص بالتعلم الأكاديمي والدافعية، وبصفة عامة، فإن الطلبة لديهم وجهات نظر معرفية عامة ومحددة المجال، وكلاهما يرتبط بالتعلم والتعليم، ومن أحد أهداف التعليم هو إن يساعد على تطور هذه المعتقدات في كلا المجالين، بحيث يصبحوا أفضل في المهام المعرفية.

اثنا عشر: أنموذج النمو الاجتماعي للمعتقدات المعرفية:

توصل كل من براونلي وبيرنيلس " Brownlee & Berthelsen "، 2008، إلى أن نمو المعتقدات المعرفية يقوم على إطار نمائي اجتماعي تتشكل فيه المعتقدات خلال التفاعل مع الآخرين داخل السياقات الاجتماعية، ومن ثم فمن الأفضل استخدام مصطلح المعرفة ذات العلاقة بدلاً من المعرفة الشخصية ليعكس بشكل أفضل الدور الذي تلعبه العلاقات الخارجية (الاجتماعية) والداخلية (الفردية) في البناء الاجتماعي للمعتقدات المعرفية،

والعلاقات الخارجية هي التي تتضمن العلاقة بين الذات والآخرين (متضمنة بيئة التعلم)، والعلاقات الداخلية هي الارتباطات التي تتم بين المعلومات الجديدة المتعلمة مع المعرفة والمعتقدات السابقة. ويتضح ذلك في نموذج (P3) للتعلم الذي يحدد ثلاث مجموعات مرتبة من العناصر التي تؤثر على تعلم الأفراد وهي:

- أ. العوامل المنبئة (عوامل الحس الداخلي) (الشخصية، والموقفية).
- ب. وعوامل العملية Process (مداخل التعلم).
- ج. النواتج Process (مخرجات التعلم) ويتضح هذا النموذج في المخطط الآتي:



مخطط يبين نموذج النمو الاجتماعي للمعتقدات المعرفية

فالطالبة يأتون إلى خبرة التعلم بما لديهم مسبقاً من المعتقدات معرفية وقدرات ومعرفة ودافعية وكذلك سمات شخصية، وهذه الخصائص الشخصية تؤثر في وتتأثر بدورها بالعوامل الموقفية التي تتضمن العلاقات الاجتماعية (الاندماج مع الأقران والمعلم، ومناخ العلاقات بين الأشخاص)، وسياق التعلم (طبيعة المهمة، والتقييم)، ونتيجة لذلك فإن الطالبة في أي موقف تعليمي ينمون إدراكاً محدداً بالسياق لمهمة التعلم، وهذه الارتباطات الخارجية مع السياقات الاجتماعية، وسياقات التعلم تؤثر على كل من بنية المعرفة المحددة بالسياق، وعلى مداخل الطالبة للتعلم (مكون العملية في النموذج) ولقد حدد كنج وكيبتشندر " King & Kitchener، 2002 " عدة إفتراضات لتنمية المدركات المعرفية لدى الطالبة وتشمل: (١) إعطاء الفرص للطالبة ليناقشوا، ويحللوا المشكلات غير محددة البنية ill – structured Problems سواء داخل حجرة الدراسة، أو في أماكن أخرى (٢) تعليم الطالبة مهارات تجميع وتقييم البيانات، (٣) إشراك الطالبة في مناقشات خاصة بموضوعات جدلية، (٤) مساعدة الطالبة في فحص افتراضاتهم حول المعرفة، وكيف تكتسب (٥) إظهار الاحترام لافتراضات الطالبة، بصرف النظر عن المستوى النمائي، (٦) تقديم التغذية الراجعة، والدعم على المستوى المعرفي والوجداني، وترى الكسندر ودوتشي " Alexander & Dochy، 1994 " إن هناك عدة عوامل تؤثر في معتقدات الفرد، وتساعد في تغييرها، وهي:

(١) طبيعة المتغيرات

(٢) المعلومات/ المعرفة: وخاصة المعرفة والمعلومات الجديدة التي تعتبر

مقنعة، أو متناقضة مع معتقدات الفرد الحالية

(٣) التعليم / الخبرة: وخاصة الخبرات التي يمر فيها الفرد بالشدائد

والأزمات، ويتوقف التغيير في المعتقدات نتيجة التعليم والخبرة على

عمر ونضج الفرد صاحب الاعتقاد



٤) الشخصية: إذ إن التغيير في المعتقدات، أو عدم التغيير يرتبط بدرجة كبيرة بشخصية الأفراد (الحالة الانفعالية وتقدير الذات، الصبر)، وبما إذا كان لديهم الرغبة في أن يكونوا منفتحين، ومتشككين في معتقداتهم.

**ثلاثة عشر: نظريات المعرفة كمعتقدات: Epistemologies as Beliefs**  
لقد أوجزت كل من الأسس النظرية والاختيارات المنهجية للقياس، واستكشاف اتجاهات مفاهيمية جديدة، واقترحت إن المعرفة الشخصية ربما من الأفضل أن يتم تصورهما كجزء من نموذج عام راسخ Embedded Systemic Model، مثل ذلك النموذج يتضمن وجهات نظر مرتبطة ثقافياً، وتتكب على دراسة قضايا تفاعلية متبادلة، لقد دلت (شومر - أيكنز) على تنسيق مدخل الفريق للدراسة العامة للمعرفة الشخصية، وزودتنا بخطوط لتعظيم تنسيق المحاولات البحثية، فبدلاً من تناول نظرية معرفة الطالب بصورة توحد الكل Unified whole Structure of knowledge، لقد تناول العديد من الباحثين بالتساؤلات والملاحظات الأبعاد المختلفة، كلا منها على حدة، مثل بنية المعرفة Certainty of knowledge ويقينية ( أنها محددة ومؤكدة ) المعرفة Source of knowledge، وتتعلق يقينية المعرفة بالدرجة التي يرى بها الفرد المعرفة على إنها ثابتة Fixed، أو أكثر مرونة Fluid وتمتد من وجهة النظر التي تقول بأن الحقيقة مطلقة توجد من اليقين بوضع إن المعرفة مؤقتة (غير نهائية - تجريبية) Tentative ومتطورة Evolving.

تتكون نظريات المعرفة بصورة عامة من الثبات النسبي ومصادر معرفية نشطة Robust متشابهة بوضوح مع المعرفة التقريرية Declarativ، تميل المعتقدات لأن تكون وحدات- ذرات معرفية - لنظريات المعرفة ويترتب على ذلك It follows that أنه يمكن للباحثين سبر غور Probe نظرية

معرفة الطالب، عن طريق المقابلات الإكلينيكية وبصورة أكثر اتساعاً وأقل صفاءً عن طريق المسح باستخدام الأسئلة عن طريق المعتقدات كوحدة معرفية يعتبر التعجيل Fostering بنمو المعرفة، بصورة عامة، قضية لتغيير معتقداتهم، ولقد قدمت شومر - أيكنز Schommer-Aikins ، 2004 "مدخلاً كمياً لتقييم المعتقدات المعرفية ويشتمل هذا المدخل على ستة ملامح تميزه عن غيره من الأعمال وهي:

- ١- إضافة المعتقدات حول التعلم.
- ٢- إثبات هوية المعتقدات المتميزة.
- ٣- أخذ النمو اللامتزامن في الاعتبار.
- ٤- الاعتراف بالحاجة الى التوازن
- ٥- تقديم مصطلح (تسمية) المعتقد وتقديم تقييم كمي.

وعلى عكس افتراض إن المعرفة الشخصية تعتبر أحادية البعد، وتتطور في مراحل ثابتة من التقدم، فإن تصور شومر المقبول هو إن المعرفة الشخصية عبارة عن منظومة من الأبعاد المستقلة تقريبا فهذه المعتقدات قد تكون معقدة جدا لدرجة أنه لا يمكن حصرها في بعد واحد، وبالتالي فقد افترضت أنها منظومة من المعتقدات المستقلة نسبيا وبتقديم منظومة من المعتقدات المعرفية، فإن هذه المعتقدات يتم تصورها مفاهيمياً على أنها كيانات فريدة Unique Entities والقرار بالتفكير في هذه المعتقدات المستقلة كان طريقة تسمح للفحص التحليلي لمعتقدات الفرد المعرفية.

تذكر شومر إن اختيار تسمية للمعرفة الشخصية قد اختلف مع الوقت، فالمراجع الخاصة بالمعرفة الشخصية، قد اشتملت على مصطلحات متعددة مثل المواقف المعرفية والإدراكات المعرفية والتأمل المعرفي، والتفكير المعرفي، وبتقديم منظومة من المعتقدات المعرفية فإنه يتم تقديم فكرة لهذا المجال من البحث، والسبب في ذلك هو أن المعرفة الشخصية لديها العديد من

الخصائص التي تنسب للمعتقدات بصفة عامة، فمفهوم المعتقد قد يتداخل مع مفهوم المعرفة وعناصر المعتقد التي يبدو أنها أكثر ارتباطاً مع المعرفة الشخصية هي: الوجدان، والتقييد المحدود بالمنطق، وصعوبة التغيير، والتأثير القوي على التفكير وما هو واضح الآن هو أن غموض المعتقدات يزيد من التحدي في تقييم منظومة المعتقد المعرفي، وتعني كلمة منظومة: وجود أكثر من معتقد يتم أخذه في الاعتبار، ونعني بأنها مستقلة تقريباً: أن المتعلمين يمكن أن يكونوا متعمقين في بعض المعتقدات ولكن ليسوا بالضرورة كذلك في معتقدات أخرى والمستقلة نسبياً تعني أن الأفراد لا يكونون بالضرورة متعمقين أو سطحيين في كل معتقداتهم بشكل متزامن فمثلاً: قد يعتقد الطلبة أن حل مشكلة الفقر يعتبر غاية في التعقيد، ولكن بمجرد أن يوجد الحل لهذه المشكلة، فإنه يعتبر حلاً مطلقاً، ومن ثم فهذه المعتقدات قد تنمو أو لا تنمو بمعدل متزامن، وهذا يعني أن المعتقدات لا تتطور تزامنياً بالضرورة فعلى سبيل المثال: يمكن أن يكون لدى الطالب إعتقاد قوي بأن التعلم المتسم بالعمق هو تعلم تدريجي، ولكنه أيضاً يمكن أن يعتقد أن المعرفة تتميز بأنها منفصلة، وكمثال للنمو اللامتزامن للمعتقدات المعرفية: هو أن الفرد الذي يعتقد أن المعرفة معقدة، قد يعتقد أيضاً في نفس الوقت أن المعرفة ثابتة، ولذلك فهذه المعتقدات لا تنمو بالضرورة بنفس السرعة أي يمكن أن يعتقد الفرد أن المعرفة عالية التعقيد، وفي نفس الوقت قد يعتقد أن المعرفة مؤكدة أو أنها غير مؤكدة.

وتعتبر فكرة التوازن أساسية لتعريف التعمق المعرفي Epistemological Sophistication فالاعتقاد المتطرف من الممكن أن يكون مشكلاً، فمثلاً: الاعتقاد المتطرف في أن المعرفة مؤكدة أو ثابتة، سوف يجعل الأفراد جازمين Dogmatic أي يتسمون بالتأكيد الجازم لمبادئ غير مثبتة - وغير قادرين على التغيير عندما تتغير متطلبات الموقف، بمعنى إنهم يصبحون غير نامين

(عتيقين) Obsolete في عالم يتطلب التجديد والأبداع، وعلى العكس فإن الإعتقاد المتطرف في المعرفة المؤقتة، سوف يجعل الأفراد غير قادرين على اعتناق وجهة نظر خاصة، ويكونون منفتحين عقلياً بدرجة كبيرة وكأنهم بدون عقل، بدرجة تجعلهم في أسوأ الحالات عند حافة الانهيار العقلي mental breakdown وذلك لنقص الاستقرار في معتقداتهم الخاصة في الحياة (Schommer-Aikins، 21: 2004)، ولا استيعاب فكرة التوازن، نفترض تمثيل المعتقدات المعرفية على أنها توزيع تكراري بدلاً من متصل ذي طرفين، فمثلاً: نجد أن الأفراد يعتقدون في أن نسبة كبيرة من المعرفة متغيرة، ومع ذلك فبعض المعرفة عندهم تعتبر ثابتة، وهؤلاء الأفراد سوف يكون لديهم الميل لان يفترضوا ويتعاملوا على اعتبار إن المعرفة سوف تتغير، وكذلك سوف يكونون قادرين على أن يبقوا على الاعتقاد بوجود بعض الاستقرار فيما يعرفونه.

### أربعة عشر: المداخل البديلة: النظرية المعرفية: Epistemological Theory

يوجد تصور بديل وهو اعتبار إن أفكار الأفراد حول المعرفة ربما تنظم في نظريات وهذه النظريات المعرفية تعتبر متعددة الإبعاد، ولكن هذا التصور العقلي يقترح وجود تكامل بين منظورات الفرد والتي تعتبر أكثر من مجرد تجميع معتقدات مستقلة، هذه النظريات المعرفية من المتوقع أن تعالج ليس فقط كمجموعة من المعتقدات، ولكن كطرق منظمة للمعرفة، سواء عند مستوى مجال عام أو خاص، فمثلاً: قد يمتلك نظرية معممة من المعرفة وأيضاً قد يمتلك نظريات محددة حول المعرفة في العلوم مقابل المعرفة في التاريخ، وهي تقيم عند مستوى الفحوصات داخل حجرة الدراسة، وأيضاً خلال مقاييس تقرير الذات المحدد بالمجال، وينظر لها كمفاهيم تنشط وتندمج خلال التعلم كمظهر لما وراء المعرفة.

والنموذج المفترض للنظريات المعرفية يتكون من أبعاد مقترحة من مراجعة كل من النماذج النمائية، ونموذج المعتقدات المستقلة، ونقطة الخلاف الوحيدة بين الباحثين هي إلى أي مدى تعتبر المعتقدات حول التعلم، والتعليم، والذكاء جزءاً من نظرية المعرفة، أو أنها تعتبر جزءاً من مجموعة أكبر من المعتقدات والنظريات الشخصية.

وتذكر هوفر وبنترتش " Hofer & Pintrich، 1997 " إن معتقدات الأفراد حول المعرفة، وعملية اكتساب المعرفة - أي عملية التعلم - تعتبر نظريات شخصية، وهذا الافتراض فضلاً عن البحث في نظرية التغيير المفاهيمي Conceptual Change يتمشى مع أدبيات التغيير المفاهيمي العقلي والتي تقترح إن معرفة الأفراد في مجال ما تبنى بالطرق المناظرة لكيفية بناء النظريات في العلوم، وهذا الافتراض يعتبر تسوية جيدة بين نماذج المراحل العامة التي لا تسمح بالتباين داخل المرحلة في بنية المعتقدات، والنماذج التي ترى إن المعتقدات والتفكير المعرفي تمثل إبعاداً متعامدة، ولا يجب بالضرورة أن تترايط في بنية شاملة، وقدرة نظرية العقل على فهم العلاقات بين معتقدات، وإحداث، ورغبات الأفراد يبدو أنها تعتمد على الفهم الأساس لطبيعة المعرفة، في حين إن الفهم المعرفي يعتبر أعم من ذلك حيث يشمل مدى واسع من المفاهيم الخاصة بالمعرفة والتعلم والتي تنمو مع الوقت، وتضمن نظرية العقل في مسار نمو المعرفة الشخصية يساعد في توضيح الطرق إلى يفكر بها الطلبة نحو المعرفة والتعلم. والنظريات المعرفية الشخصية تتألف من أبعاد متعددة، وتظهر هذه الأبعاد بوضوح في بعض النماذج النمائية، وتفهم بالتلميح في نماذج أخرى، ولكن كل النماذج تتضمن محتوى يتعلق بطبيعة المعرفة، وعمليات الحصول على المعرفة، ويختلف المحتوى الخاص بكل بعد بعض الشيء عبر النماذج المختلفة، ومن المفترض أن هذين المجالين العامين يمثلان البنية الأساسية للنظريات المعرفية الفردية، في حين أن المعتقدات

الأخرى حول التعلم والتعليم والذكاء ربما ترتبط بالإبعاد الأساسية، ولكنها تعتبر خارج نظرية الفرد، فمثلاً: إذا اعتقد الطالب أن المعرفة مؤكدة وبسيطة، فإنه قد يكون تفضيلات مختلفة حول بيئات التعلم المرغوبة أكثر من الطالب الذي يعتقد إن المعرفة معقدة ومتراصة.

والنظريات المعرفية تتكون من مكونين أساسيين يعتبران ملائمين للتعريف التقليدي لنظرية المعرفة على أنها الميدان الفلسفي الذي يهتم بطبيعة المعرفة وطرق اكتسابها، وهذين المكونين هما:

- طبيعة المعرفة (اعتقاد الفرد حول ماهية المعرفة)، والذي يتضمن بعدين هما: يقينية المعرفة، وبساطة المعرفة.
- طبيعة أو عملية اكتساب المعرفة (كيف يحصل الفرد على المعرفة)، ويتضمن بعدين هما: مصدر المعرفة، وتبرير المعرفة.



# **الفصل التاسع**

## **مقاييس المعتقدات**

### **المعرفية**





## الفصل التاسع

### مقاييس المعتقدات المعرفية

#### مقياس المعتقدات المعرفية رقم ١

عزيزي الطالب:

فيما يلي عدد من الفقرات تقيس عدد من المواقف التي (تتعرض) لها في حياتك الدراسية أو اليومية، يرجى الاجابة عليها التعرف على موقفك الحقيقي والصادق بشأنها، نرجو منك قراءة الفقرات بصورة دقيقة والاجابة عنها، فإذا كانت تنطبق عليك (ضع) علامة (√) أمام البديل المناسب الذي ينطبق عليك من البدائل الموجودة أمام كل فقرة من الفقرات. علماً إنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، وإجابتك الحقيقية هي إسهام منك في رفق مسيرة البحث العلمي، ولا داعي لكتابة اسمك، كما ان الاجابة لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين تعاونكم معنا

ت	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١.	اعتقد ان بعض الناس يولدون ولديهم القدرة على التعلم الجيد بينما آخرون لديهم قدرة محدودة.					
٢.	أستطيع مواجهة الصعوبات التي تعترضني لثقتي بقدراتي					
٣.	اشعر بأنني قادر على اتخاذ القرارات					

					من دون مساعدة الآخرين
					٤. اعتقد بأنني امتك من القدرات لمواصلة دراستي
					٥. الطريقة الجيدة لفهم نص ما، هي تنظيم المعلومات بناءً على ما لدي من معرفة.
					٦. اشعر بالارتياح عندما يطلب مني المشاركة بعمل ما
					٧. أرى أن معظم المبادئ والنظريات الموجودة في الكتب الآن ، ستتغير بعد فترة من الزمن
					٨. ليس من الممكن معرفة ما يعنيه الكتاب إلا إذا عرفت قصد المؤلف
					٩. أرى ان كثيراً من الكلمات تشمل معنى واحداً واضحاً
					١٠. معرفة السياق الذي جاءت فيه الجملة مهم جداً لإتمام المعنى
					١١. اعتقد ان أفضل ما في المواد العلمية انها لا تحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة
					١٢. أقدر المدرسين الذين ينظّمون

					محاضراتهم بعناية ، ويثبتونها في خطتهم
					١٣. أعتقد ان المعلومات التي أكتسبها في المدرسة نهائية وغير قابلة للتغيير
					١٤. أجد صعوبة في استيعاب الموضوع الدراسي ما لم أبدأ من البداية.
					١٥. أرى ان طريقة المناقشة والحوار تسهل على الطلبة فهم المطلوب
					١٦. اعتقد ان اتباع الخطوات العلمية المنطقية لحل مشكلة علمية ليس بالضرورة يوصلني لحلها
					١٧. اعتقد ان أهم جزء في البحث العلمي هو أصل التفكير في موضوع البحث
					١٨. اعتقد ان القياس بدقة يعطي للبحث العلمي معناه
					١٩. أضع تصوراً لما سأكتبه قبل البدء في الإجابة عن السؤال.
					٢٠. استطيع حل المشاكل التي تواجهني في عملي.
					٢١. أعتقد ان الشيء الوحيد المؤكد في المعرفة هو عدم وجود شيء مؤكد.

					٢٢. اعتمد على توقعاتي عند لقيام بعمل ما.
					٢٣. اشعر عند الاستماع لمحاضرة ان الأفكار تبدو سهلة
					٢٤. احرص على ترتيب افكاري بدقة عند القائي محاضرة ما
					٢٥. أجد عندما اربط بين معلومات معينة مع ما لدي من أفكار ان الامر يزداد غموضاً
					٢٦. اضمن محاضراتي مصادر عدة
					٢٧. اعتقد بأنني سأنجح بأي عمل أقوم به.
					٢٨. عندما يكلفني استاذي بعمل ما فأني أنجزه مباشرة.
					٢٩. اشعر بالرضا عن نفسي عندما أحقق نجاحاً في عملي.
					٣٠. عندما اخطط جيداً لعمل ما أتوقع النجاح فيه.
					٣١. أركز في توجيه طلبتي على الأفكار الرئيسية بدلاً من التفاصيل الثانوية
					٣٢. أفضل إعادة ترتيب الأفكار بالطريقة التي تناسبني

					٣٣. اقصد في المذاكرة البحث عن معلومات محددة
					٣٤. اعتقد ان الأستاذ الجيد هو الذي يحفظ كثيراً من المعلومات
					٣٥. اعتقد ان من يخفق في تذكر معلومات تفصيلية ويأتي بأفكار جديدة بدلاً عنها يتمتع بالذكاء
					٣٦. تشجيع الآخرين لي يزيدني ثقة بنفسي لانجاز أعمالي.
					٣٧. اعتمد على قدراتي الذاتية لمواجهة المصاعب.
					٣٨. معظم الاشياء التي تستحق المعرفة سهلة الفهم.
					٣٩. استفيد من توقعاتي السابقة للنجاح في امتحان ما.
					٤٠. عندما أكلف بعمل ما لا أتردد في انجازه.
					٤١. أفضل تذكر التعريفات كأمر ضروري بإلقاء المحاضرات
					٤٢. أرى انه ليس من الضروري الخروج بحل صحيح لمسألة تواجهني

					٤٣. أجد أن المعلومات غير المحسومة تساعدني للتفكير فيها
					٤٤. أرى ان الاهتمام بالجوانب التطبيقية والتطبيقية يحقق فائدة أكبر
					٤٥. استطيع مواجهة المشاكل المفاجئة.
					٤٦. اشعر بضعف قدراتي عندما لا استطيع انجاز عمل ما.
					٤٧. اعتقد بأن توقعاتي تحسن من أدائي عندما أريد انجاز عمل ما.
					٤٨. اشعر بالضعف في قدراتي عندما أتوجه لأداء الامتحانات.
					٤٩. استمر في محاولة التعلم مهما كان الوقت المستغرق
					٥٠. أرى ان الذي يستفيد من قضاء وقت طويل لحل مسألة صعبة هو الاذكي
					٥١. استوعب ما اسمعه من أول مرة
					٥٢. اعتقد ان الطلبة المتفوقون يتقبلون المعلومات بسرعة
					٥٣. اعتقد ان عملية بناء المعرفة عملية بطيئة

					٥٤. استطيع الإفادة من خبرات الحياة في مواجهة المصاعب.
					٥٥. اشعر بأن زملائي يهتمون بي.
					٥٦. أشارك في الأعمال حتى لو كانت اكبر من قدراتي.
					٥٧. استطيع أن أشارك الآخرين أعمالهم.
					٥٨. ابذل المزيد من الجهد عندما افشل بعمل ما.
					٥٩. اعتقد ان العلماء بإمكانهم اكتشاف الحقيقة المتعلقة بكل شيء إذا أرادوا ذلك
					٦٠. اعتقد ان الافراد في النهاية لابد ان يدركوا الصحيح من الأشياء
					٦١. اعتقد ان الحقيقة ثابتة لا تتغير
					٦٢. أرى ان الشيء الوحيد اليقيني هو عدم اليقين نفسه
					٦٣. اعتقد ان المون هو الشيء الوحيد المؤكد
					٦٤. اعتقد ان العلماء بإمكانهم اكتشاف الحقيقة المتعلقة بكل شيء إذا أرادوا ذلك



					٦٥. اشعر بالإحباط وعدم الرضا عندما افشل بامتحان ما.
					٦٦. اعتقد بأن توقعاتي تفسر الكثير من أعمالي اللاحقة.
					٦٧. استعيد ثقتي بنفسي عندما افشل بامتحان ما.
					٦٨. لدي الكفاءة لمناقشة زملائي.
					٦٩. أرى ان الحقائق العلمية ثابتة نسبياً
					٧٠. أرى ان نصيحة المتخصصين موضع للتساؤل والمناقشة
					٧١. أفضل اختبار المعلومات التي اقرأها في كتاب ما
					٧٢. انصح طلبتي بتصديق كل ما يقرأوه
					٧٣. أرى ان الحقائق العلمية ثابتة نسبياً
					٧٤. اعتقد بأن توقعاتي لا تساعدني في انجاز أعمالي.
					٧٥. أناقش نفسي أولاً واضح الأسئلة لتوقعاتي.
					٧٦. اعرف درجة ثقتي بنفسي في انجاز إعمالي.

					٧٧. ثقتي بنفسي تجعلني اجادل الاخرين لإقناعهم
					٧٨. أتساءل عن ما يمتلكه زملائي من علم ومعرفة
					٧٩. أو من بأن طرح الأسئلة يزيدني تطوراً في تخصصي
					٨٠. أشارك بكفاءة في المناقشات الصفية.
					٨١. أجد صعوبة في طرح أفكارني أمام الآخرين.
					٨٢. أستطيع أن أتوقع عدد من الأسئلة في امتحان ما.
					٨٣. أشارك زملائي في انجاز أعمالهم لثقتهم بقدراتني.
					٨٤. أضع الخطط المناسبة لأي عمل أقوم به.
					٨٥. أستطيع أيجاد الطرق والوسائل لحل مشاكلي.
					٨٦. الخوف من الفشل يجعلني أتردد في انجاز عمل ما.
					٨٧. أنجز الأعمال التي أكلف بها في الوقت المحدد.

					٨٨. اشعر باحترام الآخرين لي.
					٨٩. استفيد كثيراً من توقع نتائج عملي.
					٩٠. أتردد ولا أثق بمهاراتي كثيراً
					٩١. عندما تواجهني الصعوبات في عمل ما الجأ إلى زملائي لمساعدتي.
					٩٢. اعتقد بأن قدراتي لا تقل عن الآخرين من زملائي.
					٩٣. أتوقع نتائج عمل بناء على قدراتي الذاتي.
					٩٤. أثق بقراراتي الخاصة التي اتخذتها لإنجاز عملي.
					٩٥. عندما انجح بامتحان ما يدفعني ذلك للمزيد من الجهد والمثابرة
					٩٦. اعتقد بأن توقعاتي لنتائج عملي ترتبط بما امتلكه من كفاءة لإنجاز أعمالي.

## مقياس المعتقدات المعرفية رقم ٢

عزيزي الطالب....

فيما يلي عدد من الفقرات تقيس عدد من المواقف التي تتعرض (تتعرضين) لها في حياتك الدراسية أو اليومية، يرجى مك من خلال الاجابة عليها التعرف على موقفك الحقيقي والصادق بشأنها، نرجو منك قراءة الفقرات بصورة دقيقة والاجابة عنها، فإذا كانت تنطبق عليك، ضع (ضعي) علامة (√) أمام البديل المناسب الذي ينطبق عليك من البدائل الموجودة أمام كل فقرة من الفقرات. علماً إنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، وإجابتك الحقيقية هي إسهام منك في رفق مسيرة البحث العلمي، ولا داعي لكتابة اسمك، كما ان الاجابة لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين تعاونكم معنا

ملاحظة: ضع علامة (√) على البديل الذي يناسبك، وكالآتي:

ت	الفقرات	أرفض بشدة	أرفض	أوافق	أوافق بشدة
١.	أقبل أحياناً الإجابات من المعلم كما هي حتى لو لم أفهمها				
٢.	أعتقد أن المعلومات تبدو أسهل مما يشعرنى بها المعلم.				
٣.	أرى أن الطلبة في النهاية لابد لهم أن يدركوا الصحيح من المعلومات				
٤.	إذا لم أستطع فهم موضوع معين في وقت				

				قصير فيجب أن أستمّر في المحاولة.
				٥. أعتقد أن القدرة على التعلم قدرة فطرية.
				٦. يزداد فيمي للأفكار المعقدة كما ابتعدت عن المثيرات المشتتة
				٧. أعتقد أنه يجب أن يستمد الطلبة خبراتهم من الكتب المدرسية.
				٨. اعتقد ان الكتب الالكترونية في تخصصي لا فائدة منها
				٩. أجد ان اغلب المعلومات التي أقرأها من مصدر معين أدركها من أول قراءة لها
				١٠. يزداد استيعابي للمعلومات الصعبة كلما ابتعدت عن المثيرات الخارجية
				١١. اعتقد ان قضاء وقت طويل في حل مسألة معقدة يزيد الامر تعقيداً
				١٢. أرى أن أفضل ما في المواد العلمية أنها لا تحتل إلا إجابة واحدة صحيحة
				١٣. أعتقد أنه من المفيد للطلبة أن يعطوا مقررًا عن مهارات الدراسة
				١٤. أقبل أحياناً الإجابات من المعلمة كما هي حتى لو لم أفهمها

				١٥. أعتقد أن المعلومات تبدو أسهل مما تشعرني بها المعلمة.
				١٦. أركز في دراستي على الأفكار الرئيسية أكثر من التفاصيل
				١٧. أعتقد أن أفضل طريقة لفهم مادة معينة أن أعيد ترتيب الأفكار فيها حسب الطريقة التي تناسبني.
				١٨. أشعر أن تكرار قراءتي لفصل صعب من كتاب لا يعينني على فهمه
				١٩. أفضل لأتفوق دراسياً ألا أكثر من الأسئلة.
				٢٠. أعتقد أن بعض الطلبة يولدون ولديهم القدرة على التعلم الجيد، بينما آخرون لديهم قدرة محدودة على التعلم.
				٢١. المتفوقون هو أولئك الذين يطورون قدرتهم على التعلم
				٢٢. أعتقد أنني إذا حاولت فهم شيء ما فسوف أفهمه من أول مرة أسمعاه.
				٢٣. أعتقد أن المعرفة تتكون من معلومات منفصلة لا يوجد بينها ترابط.
				٢٤. أحاول جاهداً أن أربط المعلومات من

				المصادر المختلفة بعضها ببعض.
				٢٥. اعتقد ان أفضل ما في المواد العلمية انها لا تحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة
				٢٦. أرى ان طريقة المناقشة والحوار تسهل على الطلبة فهم المطلوب
				٢٧. اعتقد ان اتباع الخطوات العلمية المنطقية لحل مشكلة علمية ليس بالضرورة يوصلني لحلها
				٢٨. اعتقد ان أهم جزء في البحث العلمي هو أصل التفكير في موضوع البحث
				٢٩. أرى أن معنى الجملة يرتبط بسياق الحديث الذي قيلت فيه.
				٣٠. أركز في دراستي على الأفكار الرئيسية أكثر من التفاصيل.
				٣١. أرى أن الحقائق العلمية ثابتة ثباتاً نسبياً.
				٣٢. أعتقد أنني إذا حاولت فهم شيء ما فسوف أفهمه من أول مرة أسمعاه
				٣٣. أعتقد أن بعض الطلبة يولدون ولديهم القدرة على التعلم الجيد، بينما آخرون لديهم قدرة محدودة على التعلم.
				٣٤. أعتقد أن الطالب الناجح هو الذي يحفظ

				كثيراً من المعلومات.
				٣٥. أعتقد أن اتباع الخطوات العلمية المنطقية لحل مشكلة علمية لا يوصلني بالضرورة لحلها.
				٣٦. أفضل ربط المعلومات ببعضها أثناء القراءة.
				٣٧. عند قراءتي لكتاب معين فأنتني أزداد معرفة
				٣٨. أفضل أن أختبر صحة المعلومات التي في الكتاب إذا كان لدي كانت لدي معرفة سابقة بالموضوع.
				٣٩. أعتقد أن الطلبة المتفوقين يفهمون المعلومات بسرعة.
				٤٠. الطلاب المتوسطين في التحصيل الدراسي يظلون كذلك طوال حياتهم
				٤١. أرى أن كل طالب يحتاج الى معرفة كيف يتعلم.
				٤٢. أفضل أن أختبر صحة المعلومات التي في الكتاب إذا كان لدي كانت لدي معرفة سابقة بالموضوع.
				٤٣. أعتقد أن الطلبة المتفوقين يفهمون



				المعلومات بسرعة.
				٤٤. أعتقد أن الطلبة المتوسطين في التحصيل يبقون متوسطين طوال حياتهم مهما اجتهدوا.
				٤٥. أعتقد أن بإمكانني أن أصدق كل ما أقرأه
				٤٦. التعلم هو عملية بناء المعرفة بشكل تدريجي.
				٤٧. أعتقد أن الطلبة المتفوقين هم الذين ينمون قدرتهم على التعلم
				٤٨. أعتقد أن الطلبة المتوسطين في التحصيل يبقون متوسطين طوال حياتهم مهما اجتهدوا.
				٤٩. أعتقد أن التعلم عملية بطيئة في بناء المعرفة (أي أن التعلم يحدث تدريجياً)
				٥٠. أبحث عن الحقائق المهمة من خلال قراءاتي المختلفة.
				٥١. أرى أن القدرة على التعلم موروثه
				٥٢. أعتقد أن بإمكانني أن أصدق كل ما أقرأه.
				٥٣. أعتقد أن الأذكاء ليس عليهم أن يذكروا كثيراً ليتفوقوا دراسياً.

				٥٤. لفهم مادة معينة، فاني أعيد ترتيب الأفكار فيها حسب الطريقة الي تناسبني.
				٥٥. أعتقد أن الطلاب المتوسطين في التحصيل الدراسي يظلون طوال حياتهم متوسطين.
				٥٦. أعتقد أن المدرسين(المدرسات) بإمكانهم التوصل الى الإجابة عن أي سؤال.
				٥٧. أعيد ترتيب الأفكار لفهم مادة ما على وفق الطريقة التي تلائمني.
				٥٨. أعتقد أن الأذكيا ليس عليهم أن يذكروا كثيراً ليتفوقوا دراسياً.
				٥٩. أرى أنني عندما أذاكر أبحث عن معلومات معينة.
				٦٠. اعتقد ان الأستاذ الجيد هو الذي يحفظ كثيراً من المعلومات
				٦١. اعتقد ان من يخفق في تذكر معلومات تفصيلية ويأتي بأفكار جديدة بدلاً عنها يتمتع بالذكاء
				٦٢. أفضل تذكر التعريفات كأمر ضروري بإلقاء المحاضرات
				٦٣. أرى انه ليس من الضروري الخروج بحل

				صحيح لمسألة تواجهني
				٦٤. أجد أن المعلومات غير المحسومة تساعدني للتفكير فيها
				٦٥. أشعر أن تكرار قراءتي لفصل صعب من كتاب لا يعينني على فهمه
				٦٦. أعتقد أن أفضل طريقة لفهم مادة معينة أن أعيد ترتيب الأفكار
				٦٧. أجد صعوبة في استيعاب الموضوع الدراسي ما لم أبدأ من البداية.
				٦٨. من المفيد لي أن أربط الأفكار الجديدة مع ما لدي من معرفة سابقة.
				٦٩. ألتزم بما يقول المعلم من معلومات في موضوع الدرس.
				٧٠. أعتقد أن ما يقول العلماء عن المعرفة هو الصحيح.
				٧١. أعتقد ان المعلومات التي أكتسبها في المدرسة نهائية وغير قابلة للتغيير.
				٧٢. أرى ان يبذل الطلاب ( الطالبات ) الأذكيا جهداً كبيراً لتحقيق أداء جيد في المدرسة
				٧٣. أرى أن المصدر الرئيس لمراجعة إجاباتي

				هو المعلم.
				٧٤. أخطئ كثيراً في إجابة الأسئلة وألجأ لإجابات الكتاب المدرسي.
				٧٥. أرى أن يجب أن يتم تصحي المعلم لإجابات الطالب وفق المعرفة الصحيحة.
				٧٦. أعتقد ان نجاحي في الدراسة يرتبط بمقدار الجهد الذي أبذله.
				٧٧. أفهم الافكار الصعبة للموضوع الدراسي بزيادة الجهد.
				٧٨. أرى أنني عندما أذاكر أبحث عن معلومات معينة.
				٧٩. أفضل لأتفوق دراسياً ألا أكثر من الأسئلة.
				٨٠. كلما قرأت أكثر ازددت معرفة.
				٨١. أركز في دراستي على الأفكار الرئيسية أكثر من التفاصيل
				٨٢. أرى أن الحقائق العلمية ثابتة ثباتاً نسبياً.
				٨٣. أعتقد أنني إذا حاولت فهم شيء ما فسوف أفهمه من أول مرة أسمع
				٨٤. أعتقد أن القدرة على التعلم قدرة فطرية

				٨٥. أركز في دراستي على الأفكار الرئيسية أكثر من التفاصيل
				٨٦. نصائح الخبراء يجب اختبارها.
				٨٧. أقدّر المدرسين الذين ينظّمون محاضراتهم بعناية ، ويثبتونها في خططهم
				٨٨. أرى أن يجب على الطلاب اتباع تعليمات المعلم في الدروس.
				٨٩. أرى أن التعلم هو أن أقوم بعمل ما يكفني به المعلم.
				٩٠. أطلب مساعدة المعلم في حل المسائل والمهام الصعبة.
				٩١. أعتقد أن يجب أن يستمد الأبناء معظم خبراتهم من الآباء.
				٩٢. أشعر أن تكرار قراءتي لفصل صعب من الكتاب المدرسي لا يساعدي على فهمه.
				٩٣. تُفيدني المراجع العلمية في توضيح الأفكار الغامضة.
				٩٤. أرى أن خيال اليوم ربما تكون حقائق في الغد.
				٩٥. الطالب المتفوق يطوّر قدرته على

				التعلم.
				٩٦. كلما قرأت كثيرًا ازددت معرفة.
				٩٧. عند الاستعداد لاختبار ما، أظّل أكتب المعلومات حلم أحفظها.
				٩٨. من الصعب أن يصبح الأشخاص متفوقين مهما بذلوا من جهد.
				٩٩. كلما قرأت فصلا من كتاب أكثر من مرة، أجد أنني أحصل على معلومات أكثر.
				١٠٠. أبذل جهدًا كبيرًا في استنكار دروسي لأضمن النجاح.
				١٠١. أفضل ربط المعلومات بعضها ببعض أثناء القراءة.
				١٠٢. أعتقد أن من المفيد لي أن أربط الأفكار الجديدة مع ما لدي من معرفة.
				١٠٣. أعتقد أن الطريقة المثلى لفهم النص هي إعادة ترتيب المعلومات تبعًا لأسلوبي الخاص.
				١٠٤. عندما أتعلم أفضل ، تصبح المعلومات أوضح.
				١٠٥. أعتقد أن بعض الطلبة يولدون ولديهم القدرة على التعلم الجيد، بينما آخرون

				لديهم قدرة محدودة على التعلم.
				١٠٦ أعتقد أن اتباع الخطوات العلمية المنطقية لحل مشكلة علمية لا يوصلني بالضرورة لحلها.
				١٠٧ أفضل أن أختبر صحة المعلومات التي في الكتاب إذا كان لدي كانت لدي معرفة سابقة بالموضوع.
				١٠٨ أحتاج الى المزيد من العمل الجاد لكي أقدم في الدراسة.
				١٠٩ أستمر في تعلم المفاهيم حتى لو استغرق ذلك وقتاً طويلاً.
				١١٠ أستفيد من قضاء وقت طويل لحل مسألة صعبة.
				١١١ أستطيع فهم الموضوع الجديد في وقت قصير.
				١١٢ أرى أن كل فرد يحتاج الى معرفة كيف يتعلم
				١١٣ رغبتني في الحصول على المعلومات هي التي تحدد حصولي على قدر كبير منها

				١١٤ اعتقد ان الكتب التعليمية المساعدة للمناهج الدراسية لا فائدة منها
				١١٥ أبدأ استذكار الدروس قبل الامتحان بفترة كافية.
				١١٦ كلما قرأت أكثر ، أحصل على معلومات جديدة.
				١١٧ أعتقد ان الشيء الوحيد المؤكد في المعرفة هو عدم وجود شيء مؤكد.
				١١٨ اعتقد ان نسبة كبيرة من الذكاء تعود للعلم الجاد
				١١٩ احتاج الى مزيد من الجهد لكي أتقدم بتخصصي
				١٢٠ من الضروري لكل فرد الوصول الى الإجابات الصحيحة
				١٢١ أعتقد ان العلماء بصورة مطلقة يصلون الى الحقيقة.
				١٢٢ أعتقد أنه من المفيد للطلبة أن يعطوا مقررًا عن مهارات الدراسة
				١٢٣ أرى أن أفضل ما في المواد العلمية أنها لا تحتل إلا إجابة واحدة صحيحة
				١٢٤ أعتقد أن أفضل طريقة لفهم مادة معينة



				أن أعيد ترتيب الأفكار فيها حسب الطريقة التي تناسبني.
				أرى أنني عندما أذكر أبحث عن معلومات معينة.
				أعتقد أن الأذكيا ليس عليهم أن يذكروا كثيراً ليتفوقوا دراسياً.
				أضع تصوراً لما سأكتبه قبل البدء في الإجابة عن السؤال.
				أرى ان المهم هو معرفة كيف أصل الى الإجابة ، لا معرفة الإجابة.
				أعتقد أن بعض الطلبة يولدون ولديهم القدرة على التعلم الجيد ،بينما آخرون لديهم قدرة محدودة على التعلم.
				أعتقد أن اتباع الخطوات العلمية المنطقية لحل مشكلة علمية لا يوصلني بالضرورة لحلها.
				أفضل أن أختبر صحة المعلومات التي في الكتاب إذا كان لدي كانت لدي معرفة سابقة بالموضوع.

				١٣٢ أعتقد ان العمل في مشكلة ما ، دون حل سريع يعد مضيعة للوقت.
				١٣٣ أستمر في كتابة المعلومات حتى أحفظها.
				١٣٤ أخطئ في اجابة الأسئلة ، وألجأ لإجابات الكتاب المدرسي.
				١٣٥ أرى أن معظم المبادئ والنظريات الموجودة في الكتب الآن ، ستتغير بعد فترة من الزمن
				١٣٦ أعتقد ان القدرة على التعلم تنمو بالممارسة وبذل الجهد.
				١٣٧ أرى ان المصدر الرئيس لمراجعة إجاباتي هو المدرس (المدرسة).
				١٣٨ أبذل جهدي لربط المعلومات من خلال فصول الكتاب أو الدروس.
				١٣٩ الطلاب ( الطالبات ) الناجحون يفهمون الأشياء بسرعة.
				١٤٠ أبذل جهداً كبيراً في استذكار دروسي لأضمن النجاح.
				١٤١ الطريقة الجيدة لفهم نص ما، هي تنظيم المعلومات بناءً على ما لدي من معرفة.

				أعتقد أن التعلم عملية بطيئة في بناء المعرفة (أي أن التعلم يحدث تدريجياً)	١٤٢
				أعتقد أن بإمكانني أن أصدق كل ما أقرأه.	١٤٣
				أعتقد أن الطالب الناجح هو الذي يحفظ كثيراً من المعلومات.	١٤٤
				أعتقد أن الطلبة المتوسطين في التحصيل يبقون متوسطين طوال حياتهم مهما اجتهدوا.	١٤٥
				أعتقد أن الطلبة المتفوقين يفهمون المعلومات بسرعة	١٤٦
				أرى أن معنى الجملة يرتبط بسياق الحديث الذي قيلت فيه.	١٤٧
				استشير الآخرين عند مواجهتي مشكلة صعبة	١٤٨
				أحاول فهم ما أقرأه دون الاستعانة بأحد	١٤٩
				ما حصل عليه من معرفة يعتمد على كفاءتي	١٥٠
				اتقبل إجابات طلبتي كما هي حتى لو لم أفهمها	١٥١

				١٥٢ اعتقد ان القدرة على التعلم قدرة فطرية
				١٥٣ اعتقد ان بعض الناس يولدون ولديهم القدرة على التعلم الجيد بينما آخرون لديهم قدرة محدودة
				١٥٤ اعتقد ان الطلبة متوسطي التحصيل يبقون كما هم طوال حياتهم
				١٥٥ أحاول فهم ما أقرأه دون الاستعانة بأحد
				١٥٦ ما احصل عليه من معرفة يعتمد على كفاءتي
				١٥٧ اتقبل إجابات طلبتي كما هي حتى لو لم أفهمها
				١٥٨ اعتقد ان الانكفاء ليس عليهم ان يذكروا كثيراً كي يتفوقوا دراسياً



# المصادر العربية والأجنبية



## المصادر العربية والأجنبية

### • القرآن الكريم.

- ١- انجلز، باربرا (١٩٩٠): مدخل إلى نظريات الشخصية، ترجمة فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر.
- ٢- أندرسون، جون (٢٠٠٧): علم النفس المعرفي وتطبيقاته، ترجمه محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال، الأردن، دار الفكر للتوزيع والنشر.
- ٣- انستازي، أن (١٩٨٣): ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية، ترجمة احمد زكي صالح وآخرون، القاهرة، دار المعارف للنشر.
- ٤- اوكونور، جوزيف وجون، سيمور (٢٠٠٤): مهارات الحياة في البرمجة اللغوية العصبية، ط ١ ، ترجمة أسامه جناد وباسل الشيخ محمد، اعداد ومراجعة د. مسلم تسابيجي، حقوق الترجمة والاعداد محفوظة بمركز افاق بلا حدود، دمشق.
- ٥- دافيدوف، لندال (١٩٨٣): مدخل إلى علم النفس، ترجمة سيد الطواب، وآخرون، ط٤، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.
- ٦- شلتز، دوان (١٩٨٣): نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكابولي وعبد الرحمن القيسي، وزارة التعليم والبحث العلمي، جامعة بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
- ٧- فروم، اريك (١٩٧٩): الإنسان بين الجوهر والمظهر، ترجمة سعد زهران، الكويت سلسلة عالم المعرفة.
- ٨- موراي، ادوارد ج. (١٩٨٨): الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، ومراجعة عثمان النجاتي، ط ١، دار الشروق، القاهرة.
- ٩- هارب، دايفيد (٢٠٠٤): لماذا نتأمل؟ دراسة في التأمل وتقنياته، ترجمة كامل السعدون. <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp>



- 10- Anderson, A, And, et, al (2007): Mindfulness-Based stress reduction and intentional control, Journal of consciousness studies, Vol:4, PP. 350-356.
- 11- Anderson, N. D., Lau, M. A., Segal, Z. V., & Bishop, S. R. (2007): Mindfulness-based stress reduction and attentional control. Clinical Psychology and Psychotherapy.
- 12- Asheur, A. & Sigman, K. (2011). Effectiveness of both mindfulness and relaxation techniques and learning skills and their influence on the performance of students at the university, Journal Personality and Social Psychology, 1, (3), 25-41.
- 13- Asheur, H & Sigman, T. (2011) Effectiveness both mindfulness and relaxation techniques and learning skills and their influence on the performance of students at the university.
- 14- Asheur, H & Sigman, T (2011): Effectiveness of both Mindfulness and relaxation techniques and learning skills and their influence on the performance of students at the University.
- 15- Baer, R. A. smith, G.t. Hopkins. S. J, and kitemeyer, J (2006): - using self-report assessment methods to explore factets of mindfullness. Pervin.
- 16- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. Clinical Psychology: Science and Practice, 10

- 17- Baer, R.A. (2003): mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology*.
- 18- Bear, R (2005): Mindfulness training as A clinical intervention: A conceptual and empirical review, *Clinical Psychology*. (in press).
- 19- Boorstein, S (1983): The use of bibliotheca and mindfulness meditation in a psychiatric setting, *Journal of transpersonal psychology*, Vol (15), PP: 173-179.
- 20- Boorstein, S (1983): The use of bibliotherapy and mindfulness meditation in a psychiatric setting, *Journal of transpersonal psychology*, Vol (15) ,PP: 173-179.
- 21- Breslin, F. C., Zack, M., & McMMain, S. (2002): An information-processing analysis of mindfulness: Implications for relapse prevention in the treatment of substance abuse. *Clinical Psychology-Science & Practice*, 9, 275-299.
- 22- Breslin, F. C., Zack, M., & McMMain, S. (2002): An information-processing analysis of mindfulness: Implications for relapse prevention in the treatment of substance abuse. *Clinical Psychology-Science & Practice*, 9, 275-299.
- 23- Brown, K and Ryan, R (2003): the benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-bing. *journal personality and social psychology*.

- 24-** Brown, K and Ryan, R (2003): the benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*.
- 25-** Brown, K and Ryan, R (2003): the benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*.
- 26-** Brown, K and Ryan, R (2003): The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*. Vol:84, PP.822-848.
- 27-** Brown, K and Ryan, R (2007): Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*. Vol:18, PP211-237.
- 28-** Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007): Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18.
- 29-** Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007): Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18.
- 30-** Brown, P. (2011). Teaching mindfulness to individuals with schizophrenia, unpublished doctoral dissertation.
- 31-** Calson, E and et.al (2006): Mechanism of mindfulness. *Journal of consulting and clinical psychology*. Vol:56, PP.593-601.

- 32-** Calson, E and et.al (2006): Qualitative study of general anxiety effects of mindfulness – based stress reduction in psychological oncology setting, *Journal of consulting and clinical psychology*. Vol:57,PP.993-397.
- 33-** Cano, F. and Maria C. (2008): Family environment epistemological beliefs learning and academic performance: A path analysis, In M. S. khine (Ed.), *Knowing, Knowled and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* New York: Springer.
- 34-** cardacioho, L. (2005). Assessing mindfulness, the development of a bi-dimensional measure of awareness and acceptance, a thesis submitted to the faculty of Drexel university.
- 35-** Cardaciotto, L (2005): *Assessing Mindfulness the Development of a Bi-Dimensional Measure of Awareness and Acceptance, A Thesis Submitted to the Faculty of Drexel University.*
- 36-** Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., & Baucom, D. H. (2004): Mindfulness-Based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3),
- 37-** Carson, W and Carson, E (2004): Mindfulness based relationship enhancement, *Journal of behavior therapy*. Vol: 35.
- 38-** Carson, W and Langer, E (2001): Sit still and pay attention? *Journal of adult development*. Vol:8 , PP.183-188.

- 39-** Chan, K. (2004): Preserves teachers epistemological and conceptions about teaching and learning cultural implications for research in teacher education, Australian Journal of teacher education, Volume 29, Issue 1.
- 40-** Chanowitz, B and Langer, E (1980): Mindlessness or Mindfulness Partial replication and extension. Journal personality and social psychology. Vol:48, PP.600-604.
- 41-** Christopher, m.s.& Gilbert, B.D. (2010). incremental validity of components of mindfulness in the prediction of satisfaction with life and depression, cur psycho,29 1 pp10-25.
- 42-** Davis, D.M. & Hayes, J.A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychology related research, Psychotherapy, 48 (2), 198-208.
- 43-** Davis, D.M.& Hayes, j.A. (2011). what are the bane fits of mindfulness? a practice review of psychology related research, psychotherapy ,48,2, pp198-208.
- 44-** Deatherage, G. (1975): The clinical use of "mindfulness" meditation techniques in short-term psychotherapy. Journal of Transpersonal Psychology, 7.
- 45-** Decorte, E., Verschaffel L. and Op't Eynde P. (2000): Self' regulation: Acharacteristics and a goal of mathematics education. In P. R. Pintrich, M. Boekaerts and M. Zeidner (Eds.), Self' regulation:

Theory, research, and applications, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- 46- deurr, m. (2008). the use of meditation and mindfulness practice to support military care providers: a prospectus. report prepared to center for contemplative mind in society.
- 47- Elmer, S., Rainer B. and Dorothe K. (2011): Knowledge and epistemological relationship, Journal of Educational psychology review, Volume 11, Number 5.
- 48- Fielden, K (2003): Mindful Knowing, Annual meeting of the international society for the system science.
- 49- Fielden, K (2003): Mindful Knowing, Annual meeting of the international society for the system science.
- 50- Gage, C (2003): The meaning and measure of school mindfulness an exploratory analysis.
- 51- Gage, C (2003): The meaning and measure of school mindfulness an exploratory analysis. (In press).
- 52- Grossman, P (2008): Mindfulness practice: Unique clinical intervention for the behavioral sciences. (In press).
- 53- Grossman, P. (2008). On measuring mindfulness in psychosomatic and psychological research. Journal of Psychosomatic Research, 64(4).
- 54- Gunaratana, V. H. (1991): Mindfulness in plain English. Boston: Wisdom Publications.

- 55-** Haigh, e.a.el.(2011). Examination of the factor structure and concurrent validity of the Langer mindfulness scale, assessment ,18,1, pp11-26.
- 56-** Hasker, S. M. (2010). Evaluation of the mindfulness –acceptance – commitment approach for enhancing athletic performance, DALB, 71(09).
- 57-** Hasker, s, m. (2010). Evaluation of the mindfulness –acceptance –commitment approach for enhancing athletic performance. Indiana university.
- 58-** Hayes, S. C. (2004): Acceptance & Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies. Behavior Therapy, 35,
- 59-** Hayes, S. C., Follette, V. M., & Linehan, M. M. (2004): Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition: The Guilford Press
- 60-** Hirst, I (2002): Perspectives of mindfulness, Journal of consulting and clinical psychology, Vol:43. PP.522-527.
- 61-** Hirst, I. S. (2002): Perspectives of mindfulness. Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing, 10.
- 62-** Ivanovski, B & Gin, M S. (2007): The psychological and neurophysiological concomitants of mindfulness forms of meditation Acta Neuropsychiatrica 19.
- 63-** Ivanovski, B and Gin, S (2007): The psychological and mindfulness from of meditation, Behavior therapy. Vol:31, PP.569-582.

- 64-** Jain S, Shapiro SL, Swanick S, Roesch SC, Mills PM, Bell I, Schwartz GER. A (2007): randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine*.
- 65-** Jenknis, A (2001): Measurement of consumer susceptibility to interpersonal influence. *Journal of consumer research* V:16, PP. 22-39.
- 66-** Joncour, R.L(2010): The effect of mindfulness and emotional control on student learning: Issues and educational interventions and training, *Année Universitaire*.
- 67-** Kabat - Zinn (1982): An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness.
- 68-** Kabat - Zinn (1996): *Full Catastrophe Living: How to Cope with Stress, Pain and Illness Using Mindfulness Meditation*, Bantam Doubleday Dell Publishing Group, ku.
- 69-** Kabat - Zinn. (1984): An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. Revision, 7.
- 70-** Kabat - Zinn. (1990): *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Dilacerate.



- 71- Kabat - Zinn, Lipworth and R. Burney, (1985): The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *J Behave Med* 8.
- 72- Kabat - Zinn, Massion, M. D., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., et al. (1992): Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149
- 73- Kabat –Zinn, I. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*, New York Dell publishing.
- 74- Kang, C & Whittingham, K (2010): *Mindfulness: A dialogue between buddhism and clinical psychology*.
- 75- Kernis, M and et.al (2008): *Mindfulness as a means of reducing aggressive behavior: Dispositional and situational evidence aggressive behavior*, Vol: 34, PP.1-11.
- 76- Kettler, K. M. (2013). *Mindfulness and cardiovascular risk in college student*, New York. *The Eagle Feather*, 10 (5).
- 77- Kettler, K. M. (2013). *mindfulness and cardiovascular risk in college student* retrieved.
- 78- Kozak, A (2006): *Mindfulness*. Summer session 1. [WWW.aKozak@uvm.edu](http://WWW.aKozak@uvm.edu).
- 79- Kozak, A. (2006): *Mindfulness in the management of chronic pain: Conceptual and clinical*

consideration, Conceptual techniques in regional anesthesia and pain management, 12 (2).

- 80-** Langer, E & Moldoveana (2000): Mindful learning, current directions in psychological science, Vol:9.
- 81-** Langer, E & piper, A (1987): The prevention of mindfulness. Journal Personality and social Psychology. vol:53.
- 82-** Langer, E (1975): The illusion of control, Journal personality and social psychology, Vol:32, PP.311-328.
- 83-** Langer, E (1989): Mindfulness, New York, Addison Wesley Publishing.
- 84-** Langer, E (1989): Mindfulness, New York, Addison Wesley Publishing.
- 85-** Langer, E (1992): Matters of mind: Mindfulness / Mindlessness in perspective, Consciousness and Cognition, Vol: 1, PP.289-305.
- 86-** Langer, E (1992): Matters of mind: Mindfulness, Mindlessness in perspective, Consciousness and Cognition, Vol: 1, PP.289-305.
- 87-** Langer, E (1997): the power of mindful learning reading. Addison \_ Wesley.
- 88-** Langer, E (1997): the power of mindful learning reading. Addison \_ Wesley.

- 89-** Langer, E (2000): Mindful learning. Current directions in psychological science 9 (6).
- Langer, E (2000): Mindful learning, current directions in psychological science, Vol:9, PP.220-223.
- 90-** Langer, E (2002): Well – Bing: Mindfulness Positive Evaluation. In C.R.
- 91-** Langer, E (2002): Well –Bing: Mindfulness Positive Evaluation. In C.R.
- 92-** Langer, E and Abelson, R (1972): The semantics of a slicing a favor: How to succeed in getting help without really dying. Journal personality and social psychology. Vol:29, pp.26-32.
- 93-** Langer, E and Burpee, L (2005): Mindfulness and Marital Satisfaction. Journal Adult development Vol:12.PP: 43-54.
- 94-** Langer, E and et.al (1976): Environmental determinants of memory in late adulthood. Journal Of Person And Social Psychology. Vol; 37, PP.191-198.
- 95-** Langer, E and et.al (1984): The relationship Between cognitive deprivation and longevity in senile and non-senile elderly populations. Academic psychology Bulletin. Vol:6, PP.211-226.
- 96-** Langer, E and Imber, l (1980): The role of mindfulness in the perception of deviance. Journal

personality and social psychology. Vol: 39.pp. 360-367.

- 97- Langer, E and Piper, A (1987): The prevention of mindfulness. Journal personality and social psychology. Vol:53, PP.280-287.
- 98- Langer, E and Rodin, J (1979): The effects of enhanced personal responsibility for the aged: Afield experiment in and institutional setting. Journal Of Person And Social Psychology. Vol: 34, PP. 2003-2011.
- 99- Langer, E. J. & Abelson, R. F. (1972): A patient by any other name. Clinician group difference in labeling bias. Journal of Consulting and Clinical Psychology.
- 100- Langer, E. J. & Moldoveanu, M. (2000): The construct of mindfulness. Journal of Social Issues, (56),
- 101- Langer, E. J. & piper, A (1987): The prevention of mindfulness. Journal Personality and social Psychology. vol:53.
- 102- Langer, E. J. (1992): Matters of mind: mindfulness /mindlessness in perspective, Consciousness and Cognition, 1,
- 103- Langer, E. J. (2000): Mindful learning. Current directions in psychological science 9 (6),
- 104- Langer, E. J. Chanowitz, B., & Blank, A. (1980): Mindlessness-mindfulness in perspective: A reply to

- Valerie Folkes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3).
- 105-** Langer, E. J. & Beck, A (1979): What do we really know about Mindfulness-Based Stress Reduction? *Psychosomatic Medicine*, 64.
- 106-** Langer, E. J. & Rodin, J. (1976): The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting, *Journal of Personality and Social Psychology* 134.
- 107-** Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. New-York: Addison-Wesley.
- 108-** Langer, E. J. (1989): *Mindfulness*. New-York: Addison-Wesley
- 109-** Langer, E. J. (1997): *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison Wesley
- 110-** Lau, M, A, Bish, p, s, r, segal, z, v, buis. (2006). the Toronto mindfulness scale: development and validation, *journal of clinical psychology* ,62,12, pp1445-1467.
- 111-** Lau, MA, etal. (2006). The Toronto mindfulness Scale: Development and validation, *Journal of Clinical Psychology*, 62 (12), 1445- 1467.
- 112-** Mace, C. (2008). *Mindfulness and mental health: Therapy, theory and science*, Abingdon, Oxford shire: Rutledge. 100
- 113-** Mace, C. (2008). *mindfulness and mental health: therapy, theory and science*, london.

- 114-** Magno, C. (2011): Exploring the relationship between epistemological beliefs determination, The International Journal of research and review, Volume 7, Issue 1.
- 115-** Mark, S., Williams, JMG., Bardacke, N. and Dymond, M. (2006) A mindfulness approach to antenatal preparation Br. J. Midwifery, 20(3).
- 116-** Marlatt, G. A & Ristelles, J. (1999). "Mindfulness and mediation, integrating spirituality into treatment", Journal of Psychosomatic Research, 2 (64), 393-403.
- 117-** Masten, A.S.& Reed, M.J. (2002).: Resilience in development. In Snyder, C.R.& Lopez, S.J. (Eds) , Handbook of positive psychology , New York:Wiley.
- 118-** Miller, J. I. (2011). Teaching mindfulness to individuals with schizophrenia, Theses, Dissertations, professional papers. Paper 949.
- 119-** Miller, J. J., Fletcher, K., Kabat-Zinn, J. (1995): Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. General Hospital Psychiatry, 17.
- 120-** Morgan, S. P. (2010). Depression: Turning toward life. In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton

(Eds.), *Mindfulness and psychotherapy*). New York: Guilford Press

- 121-** Moson, L. (2003): Personal epistemologies and international conceptual change, In G. M., Sinatra & P. R. Pintrich (Ed.), *international conceptual change*, Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 122-** Napoli, M. (2005): Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy, *Journal of Applied School Psychology*, Vol. 21(1)
- 123-** Nass, C & Moon, Y (2000): Machines and Mindfulness, *Social responsest computer*, *Journal of social issues*. vol 1:56.
- 124-** Nass, C and Moon, Y (2000): Machines and mindfulness, *social responses to computers*. *journal of social issues*. Vol:56. PP.81-103.
- 125-** Perkins and Ritchhart, D (2000): Life in the Mindful classroom nurturing the disposition of mindfulness, *Journal of social issues*. Vol:56, PP.27-47.
- 126-** Perkins, D. N & Richhart, R. (2000). " Mindfulness has also been found to enhance flexible and critical thinking skills". *Journal of Social, Issues*, 1, (56) ,1-13.
- 127-** Perkins, DN & Richhart, R. (2000): Mindfulness has also been found to enhance flexible and critical thinking skills. *Journal of Social Issues*, 56 ,1.

- 128-** Reibel, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C., Rosenzweig, S. (2001): Mindfulness-based stress reduction and health-related quality of life in a heterogeneous patient population. *General Hospital Psychiatry*, 23, 183-192
- 129-** Robert, N and et.al(2007): Mindfulness the domain of information systems. WWW.mindfulnessuserbehavior.org.
- 130-** Rock, E (2005): Mindfulness meditation. *Consciousness and Cognition*.
- 131-** Ronald, M. (2006): Epistemological beliefs and constructivist teaching for secondary student learning history, A Dissertation, Honk' Kong University.
- 132-** Rosch, C (2002): More the mindfulness, when you have a tiger by the tail, let it eat you, In *psychological issues*.
- 133-** Schommer' Aikins, M. (2004): Explaining the epistemological Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach, *Educational psychologist*, Volume 39, number 1.
- 134-** Schommer. M (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*. 68.
- 135-** Schommer, M & al (2005). Epistemological beliefs, Mathematical problem solving beliefs and academic performance of middle school students. *The elementary school journal*, 105(3).



- 136-** Schommer, M (1994). Synthesizing epistemological beliefs research: Tentative under tending and provocative confusion. *Educational Psychology*.39
- 137-** Schommer, M (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, vol. 39, No. 1.
- 138-** Schroeder, E and Borgerson (2002): Marketing images of gender arousal analysis. *Journal consumption, Markets and culture*. Vol:2. PP.161-182.
- 139-** Shapiro, S and et.al (2005): Cultivating mindfulness: effective on well-bing, *Journal of stress management*, Vol:12, PP.164-176.
- 140-** Siegel, M (2007): The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-bing, *The psychological issues* (In press).
- 141-** Singh N, Nirbhay (2010): mindfulness A finger pointing to the moon, published online 4march 2010.
- 142-** Smith, S and Janet, R (2004): Mindfulness based stress reduction as supportive therapy in cancer care, *Journal of consulting and clinical psychology*, Vol:64, PP.281-295.
- 143-** Sternberg, R (2000): Images of Mindfulness, *Journal of Social issues*. Vol:56, PP.11-26.

- 144-** Swanson, E (2004): Innovating Mindfully with information technology. Vol:28, PP.553-583.
- 145-** Tart, C. T. (1994): Living the mindful life. Boston: Tambala.
- 146-** Teasdale, J. D. Segal, Z. V., & Williams, J.M.G(1995): How dose cognitive therapy prevents depressive relapse and why should intentional control (mindfulness) training help? Behavior Research and Therapy. &
- 147-** Teasdale, J. D. (1999). Metacognition, mindfulness and the modification of mood disorders. Clinical Psychology and Psychotherapy.
- 148-** Teasdale, J. D. Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S., & Segal, Z. V. (2002): Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: Empirical Evidence. Journal of Consulting and Clinical Psychology.
- 149-** Teasdale, J and Williams, J (2002): Mindfulness training and problem formulation, Behavior research and therapy, Vol:28, PP.395-400.
- 150-** Tilahun, L. (2017) The effects of mindfulness training on stress levels of university students. MAI 55(02) (E).
- 151-** Tishman, A. (2008): The concept of thinking sounding probe thinking concept, The International Journal of research and review, Volume 21, Issue 5.

- 152-** Tracy, J. C (2007) Mindfulness and enabling school structure as predictors of school effectiveness. *DAI-A* 68(02)
- 153-** Weinstein, N., Brown, K.W., & Ryan, R.M. (2009): A multimethod examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being.
- 154-** Whitmire, E. (2002): The relationship between undergraduates' epistemological beliefs reflective judgment and their information' seeking behavior, *Information processing and management* 40.
- 155-** Wupperm T, Neurmmnu L. (2008): Does mindfulness meditation improve anxiety and mood symptoms? A review of the controlled research. *Canadian Journal of Psychiatry*.
- 156-** Zinn ,K (2000): Mindfulness-based interventions in context: Past, Present and future, *General hospital psychology*, Vol:4, PP.33-47.
- 157-** Zinn ,K (2000): Mindfulness-based interventions in context: Past, Present and future, *General hospital psychology*, Vol:4, PP.33-47.
- 158-** Zinn ,K (2002): An outpatient program in behavior medicine pain patients based on mindfulness mediation, *General hospital psychology*, Vol:4, PP.225-224.

**159-** Zinn ,K (2004): Influence of a mindfulness mediation – based stress reduction intervention on rates of skin, Psychometrics Medicine.



إنَّ التربية بحاجة الى رفد الطلبة بأفكار واساليب عقلية جديدة تمكنهم من توفير فرص اعداد أجيال تتحلّى بالعقل والابداع، وتبتعد عن الأساليب التقليدية والتلقينية التي لا تفرز أجيالاً قادرة على التصدي لمشكلاتها المتوقعة.

من هذا المنطلق، جاء هذا الكتاب ليحقق غرضاً أساسياً هو مساعدة المربين المعلمين والمهتمين بالتربية على معرفة مفهوم كل من اليقظة العقلية والمعتقدات المعرفية أملاً في أن تنعكس هذه المعرفة على سلوكهم التعليمي وممارستهم التدريسية.