مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لطلاب الجامعة[1]

أ.د محمود فتحي عكاشة[2]
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة دمنهور

د. إنعام أحمد عبد الحليم كاشف[3]
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة دمنهور

ملخص الدراسة

يعتبر التعلم محور العملية التعليمية وهدفه النهائي جعل المتعلم يحصل المعارف وينمي المهارات ويكتسب الخبرات، ونتيجة لتطور المعارف والمهارات باستمرار، أصبح المتعلم بحاجة إلى الانفتاح على الخبرات الجديدة لتحديث معارفه ومهاراته وامتلاك معتقدات معرفية متطورة لتكوين اتجاهات موجبه نحو استمرارية عملية تعلمه مدى الحياة. ومن هنا، هدفت الدراسة الحالية استكشاف العلاقة بين التعلم مدى الحياة والمعتقدات المعرفية والإنفتاح على الخبرة، والتوصل إلى نموذج سببي للعلاقات بين تلك المتغيرات، كما سعت للكشف عن الفروق في مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء ثلاثة متغيرات تصنيفية (النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدرسي). وتكونت عينة الدراسة من ٢١٩ من طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩. وتم تطبيق مقياس مهارات التعلم مدى الحياة، ومقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس الانفتاح على الخبرة. وأظهرت النتائج وجود تأثير دال احصائياً عند مستوى ٠.٠١ للإنفتاح على الخبرة في التنبؤ بمهارات التعلم مدى الحياة، وتم التوصل إلى نموذج سببي يربط بين كل من مهارات التعلم مدى الحياة، والمعتقدات المعرفية، والانفتاح على الخبرة، والفرقة الدراسية. وأبرز ما لوحظ في النموذج وجود تأثير دال إحصائياً للمعتقدات المعرفية على الانفتاح على الخبرة، وعدم وجود تأثير مباشر للمعتقدات المعرفية على مهارات التعلم مدى الحياة وبذلك اتضح أن تأثير المعتقدات المعرفية على مهارات التعلم مدى الحياة يكون غير مباشر من خلال التأثير على الانفتاح على الخبرة الذي وُجد أن تأثيره على مهارات التعلم مدى الحياة دال احصائياً. وجاءت الفروق غير دالة احصائياً في مهارات التعلم مدى الحياة وفقاً للنوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي. وفي ضوء نتائج الدراسة تم طرح مجموعة من التوصيات والبحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعلم مدى الحياة – المعتقدات المعرفية – الانفتاح على الخبرة.

---

[1] تم استلام البحث في ١٨ /٩/ ٢٠٢٠ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٠/١٠/١٥

[2] ت:01223481167 Email: m.okasha@edu.dmu.edu.eg

[3] ت: 01228571509 Email: a.enaam@edu.dmu.edu.eg

مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لطلاب الجامعة[٤]

أ.د محمود فتحي عكاشة[٥]
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة دمنهور

د. إنعام أحمد عبد الحليم كاشف[٦]
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة دمنهور

مقدمة:

يُعد التعلم مدى الحياة موضوعاً تربوياً مهماً، وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي الذي تمثل فيه استمرارية التعلم أحد الأهداف المنشود تحقيقها. وقد بات هذا الأمر ضرورياً لاسيما في عصر سريع التطور وغير مسبوق من حيث التغيرات المتلاحقة التي يستلزم معها إحداث تحول جذري في تعلم الطلاب بغرض خلق متعلمين فاعلين على مدى حياتهم. فاكتساب المتعلمين مهارات التعلم مدى الحياة يجعلهم يتكيفون مع الظروف المتغيرة لبيئة التعلم والعمل. والغاية هنا لا تتمثل فقط في تعلم مهارات جديدة، وإنما أيضاً تنمية شخصية الفرد في أدواره المتعددة كفرد داخل أسرة، وكمواطن، وكعامل في المجتمع. فعلى الرغم من كون الفرد هو المسئول عن عملية تعلمه، إلا أن تلك العملية تتم في سياق تبادلي مع الأخرين (Hart, 2006; Parkinson, 1999).

وهذا ما دعا بعض الأكاديمين ومتخذي القرار في المؤسسات التربوية للتأكيد على أهمية تنمية مهارات التعلم مدى الحياة وضرورة إكساب طلاب الجامعة لهذه المهارات بهدف تطوير قدراتهم على تحمل مسئولية عملية تعلمهم وبناء معرفتهم بأنفسهم وتوظيفها في مواقف الحياة اليومية (Miflin et al., 2000; Trilling& Fadel, 2009) وأشاروا إلى أن هذه المهارات تنتج من خلال مزيج من المواقف، والخبرات الحياتية، والعلاقات الاجتماعية، والقيم، والاتجاهات، والاعتقادات التي يمتلكها الطلاب والتي من شأنها أن تشكل طبيعة إندماجهم في أي فرصة متاحة للتعلم فضلاً عن إعدادهم لمقابلة التحديات التي تواجههم في حياتهم ومهنتهم المستقبلية. ومن هنا فقد هدفت دراسات عديدة إلى بناء نماذج تفسر كيفية حدوث التعلم مدى الحياة، وتضع صورة شاملة لما ينطوي عليه من متغيرات ومهارات بهدف تطوير الرؤى حول

---

[٤] تم استلام البحث في ١٨ /٩ / ٢٠٢٠ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٠/١٠/١٥

[٥] ت:01223481167
Email: m.okasha@edu.dmu.edu.eg

[٦] ت: 01228571509
Email: a.enaam@edu.dmu.edu.eg

هُوية التعلم من الحياة وللحياة (Arcuria, 2011; Bolhuis, 2003; Ckrick et al., 2004 ; Derrick, 2003) . وتوصلت هذه الدراسات إلى وجود مكونين أساسيين لحدوث التعلم مدى الحياة وهما:

- المكون الأول: امتلاك المتعلمين لمهارات التعلم مثل التخطيط ومراقبة عملية التعلم واستخدام استراتيجيات متنوعة، والبحث عن المعلومات.
- المكون الثاني: معتقداتهم حول التعلم، وحول أنفسهم كمتعلمين، وامتلاكهم دافع داخلي لاكتساب مزيد من المعرفة.

ولا يتوقف التعلم فقط على الطرق الخاصة التي يُقدم من خلالها محتوى المادة الدراسية والمهارات التي يستخدمها الطلاب لإتمام عملية التعلم؛ ولكنه يتوقف أيضاً على العديد من خصائص الطلاب متضمنة اتجاهاتهم نحو المؤسسة التعليمية وعملية التعلم، وتوجهاتهم المستقبلية، وبصفة خاصة معتقداتهم المعرفية باعتبارها تؤثر على كل من الطرق التي يكتسب من خلالها الطلاب المعرفة والمهارات الجديدة (Tabak & Weinstock, 2007)، وتحديدهم الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، واختيارهم الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، وبناء المعنى للمعلومات التي يكتسبونها، والقرارات التي يتخذونها فيما يتعلق بالمعرفة، وكيفية حدوثها، وأحكامهم حول ما يمكن معرفته وما لا يمكن معرفته (نافز أحمد بقيعي، ٢٠١٣). وهذا ما أكده دي كورت وزملاؤه حيث أشار إلى أن المعتقدات المعرفية تحدد كيف يختار المتعلم مدخل التعلم؟ وأي استراتيجية سيستخدمها وأيها سيتجنبها؟ وإلى أي مدى سيستمر في بذل الجهد وأداء مهام التعلم (De Corte et al., 2000) .

وعليه فإن المعتقدات المعرفية لها أهميتها أثناء أداء الطلاب لمهام التعلم وخصوصاً عند رغبتهم في استمرارية عملية تعلمهم؛ إذ أن الطلاب الذين يعتقدون في المعرفة البسيطة والتعلم غير الفعال يميلون إلى تجنب العقبات واستخدام استراتيجيات تعلم غير فعالة وإظهار أنماط سلوكية غير قادرة على التكيف مع التحديات والصعوبات، أما الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية متطورة يعتقدون في حاجتهم الدائمة للمعرفة مما يدفعهم إلى مواجهة التحديات والمثابرة أثناء التعلم والاستعداد لممارسة مواقف تعلم جديدة بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات تعلم مناسبة (Pintrich, 2002).

كما يرى (Bath & Smith , 2009) أن المعتقدات المعرفية ربما تكون بمثابة الأساس للتعلم مدى الحياة؛ حيث أنه إلى جانب امتلاك الفرد المهارات والاستعداد للتعلم مدى الحياة، فإنه يحتاج أن يكون لديه رؤي أو معتقدات حول المعرفة من أجل امتلاك الدافع الداخلي

للاندماج في عملية اكتساب معارف جديدة وتعديل بنيته المعرفية بناءً على المعرفة المكتسبة. وعليه فإن بحث المعتقدات المعرفية قد يمكننا من فهم كيفية حدوث التعلم، وكذلك الكشف عن السبب وراء فشل بعض الطلاب في الوصول إلى المستوى المنشود من تكامل ومراقبة الفهم على الرغم من امتلاكهم قدر كاف من المعرفة ذات الصلة (Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2008). وأحد التفسيرات لذلك يعتمد على أن الطلاب ذوي المعتقدات المعرفية المتقدمة يعتقدون بأن هناك قدراً كبيراً من المعرفة قابل للتغير والتطور وأن هناك معارف كثيرة يجب استكشافها، بينما يعتقد الطلاب ذوو المعتقدات المعرفية البسيطة أن قدرًا كبيرًا من المعرفة ثابت وأن هناك معارف قليلة قابلة للتغيير (Schommer & Walker, 1995).

وهذا ما أكده (Aydin et al., 2018) في دراستهم التي توصلت إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم مدى الحياة؛ حيث تبين أن المعلمين الذين لديهم معتقدات معرفية متقدمة يتميزون بالمبادرة الذاتية والمثابرة وبذل الجهد وتحمل المسئولية والإبداع في التدريس.

وعلى جانب أخر ترى (Schommer et al., 1992) أن المعتقدات المعرفية تتكون لدى الطلاب تبعاً للخبرات الشخصية التي يمرون بها، وكذلك من خلال المشاركة الاجتماعية أثناء حدوث عملية التعلم؛ مما يساعد على تطور معتقداتهم المعرفية. ولكن، لا يكتمل بناء تلك المعتقدات إلا بتقدم العمر بوصفها متغيرًا تابعًا يتأثر بتراكم الخبرات التي يمر بها الطلاب أثناء عملية تعلمهم. ويتفق معهم (Perry, 1970) من خلال عمل مقابلات متعمقة مع طلاب الجامعة توصل من خلالها إلى أن طلاب الجامعة يعتقدون في صحة أو خطأ المعرفة اعتماداً على ما يقدم لهم من محتوى، ومع اكتساب المعارف وتراكم الخبرات يُدرك الطلاب أن تلك المعرفة تتحدد أكثر في ضوء السياق الذي يتم تناولها فيه. لذلك، في نهاية المرحلة الجامعة تتطور معارف الطلاب ويعتقدون أن الخبرة الشخصية هي المصدر الرئيسي لمعرفتهم.

وهدفت دراسة علاء الدين عبد الحميد أيوب وعبد الله الجغيمان (٢٠١٠) بحث المستويات المختلفة لمفاهيم التعلم كمخرجات تعلم وأنواع القوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية المرتبطة بها، وكذلك التعرف على أثر كل من التخصص الدراسي والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة والتفاعلات المشتركة بينهما على متغيرات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طالبًا وطالبةً من جامعة جنوب الوادي بأسوان. وأشارت النتائج إلى وجود تأثيرات لكل من التخصص والمستوى الدراسي على المعتقدات المعرفية. ودراسة فيصل خليل الربيع وعبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغير الفرقة

الدراسية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٠) طالبًا وطالبةً بجامعة اليرموك. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير لمتغير العمر على المعتقدات المعرفية. ودراسة مهاب محمد جمال الدين (٢٠١٢) التي استهدفت التنبؤ بالتفكير الإيجابي/السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم. وقد أظهرت الدراسة أن طلاب الجامعة يرون أن التعلم يحدث بشكل تدريجي؛ فكلما أنتقل المتعلم من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى كلما اكتسب كم وكيف أكبر من المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات. وتلك المعارف والمعلومات والخبرات تتطور وتتغير باستمرار بتغير الأحداث والظروف المحيطة.

ونظراً لأن قدرات الطالب ومهاراته، ورصيده المعرفي والدافعي، وحبه للاستطلاع والاكتشاف يقاس بما لديه من تجارب حياتية وما اكتسبه من خبرات علمية في حياته الأكاديمية، وأن عملية اكتساب هذه الخبرات تبقى مرهونة وبدرجة كبيرة بما يتمتع به الطالب من سمات وخصائص شخصية تسمح له بتقبل الخبرات الجديدة والتفاعل معها (أحمد جوني، ٢٠١٦)؛ فإن الانفتاح على الخبرة Openness to Experience يمثل متغيراً ذي أهمية في حدوث التعلم واستمراريته. فالطلاب المنفتحون على الخبرة يتصفون بأنهم فضوليون، وخيالون، ومبدعون وغير تقليدين، ولديهم مجموعة واسعة من الاهتمامات. فضلاً عن أن الانفتاح على الخبرة من المتغيرات المؤثرة على دوافع الطلاب واستخدامهم لاستراتيجيات التعلم المختلفة، والمثابرة في التعلم، والاندماج في التعلم مدى الحياة (Bath & Smith , 2009). وهذا ما أكده (Barrick & Mount , 1991; Rothmann & Coetzer , 2003) حيث أشاروا إلى أن الانفتاح على الخبرة كأحد عوامل الشخصية الخمسة يرتبط باستمرار الأفراد في أدائهم للمهام المكلفين بها.

ويتفق ذلك مع ما توصل إليه (Jiusto & Dibiasio, 2006) في دراستهما التي هدفت تقييم مدى تطور مهارات التعلم مدى الحياة والتعلم الموجه ذاتياً أثناء الاندماج في برنامج مشروعات البيئات التعليمية. وقد تم تقييم متغيرات الدراسة باستخدام ثلاث طرق مختلفة تمثلت في (تقييمات ذاتية بواسطة الطلاب، تقييمات بواسطة أعضاء هيئة التدريس، اختبار الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً). وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه البرامج المستخدمة أكسبت الطلاب خبرات بحثية متعددة تضمنت خبرات علمية واجتماعية. وقد اتضحت هذه الخبرات في اهتمامهم باكتساب المعارف والمعلومات الجديدة، ورغبتهم في الاستكشاف، والانفتاح الإيجابي نحو الخبرات الجديدة، والتصدي للمشكلات الواقعية التي تواجههم في حياتهم؛ مما أسهم في نموهم الشخصي المستمر، ووعيهم الذاتي، وتعزيز التعلم الموجه ذاتياً ومهارات التعلم مدى الحياة لديهم. كما استهدفت دراسة (Sibthorp et al., 2011) بحث التأثيرات المترتبة للتعلم القائم على الخبرة على إعداد الطلاب

للتعلم مدى الحياة. وقد أجريت الدراسة على ١٥ طالباً جامعياً، وتوصلت إلى أن تنظيم الطلاب لخبراتهم وتخطيطهم لمواقف التعلم بطرق تتيح اكتساب خبرات ومعارف جديدة والانفتاح على فرص التعلم المتاحة ينتج عنه الاندماج الأمثل وبذل الجهد المتواصل لتحقيق أهداف التعلم؛ مما يسهم في تعزيز القوى الكامنة وراء الاهتمام بالتعلم والشعور بالمتعة وهما يمثلان عنصرين ضروريين لبناء متعلم مدى الحياة.

وبناءً على ما سبق، يلاحظ من الدراسات السابقة (Bath & Smith , 2009 ; Aydin et al., 2018) التي تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم مدى الحياة وجود علاقة بين هذين المتغيرين. كما أشارت نتائج دراسة كل من (Barrick & Mount , 1991 ; Rothmann & Coetzer, 2003; Jiusto & Dibiasio , 2006; Sibthorp et al., 2011) إلى أن الانفتاح على الخبرة يسهم في استمرار التعلم مدى الحياة، فضلاً عن ما توصل إليه (علاء الدين عبد الحميد أيوب، وعبد الله الجغيمان، ٢٠١٠؛ مهاب محمد جمال الدين، ٢٠١٢؛ أحمد جوني، ٢٠١٦) أن المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة تتطور مع اكتساب المعارف وتراكم الخبرات.

لذلك يُعد الكشف عن العلاقة السببية المحتملة بين مهارات التعلم مدى الحياة والمعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة أمراً مهماً للتعرف على طبيعة الارتباطات القائمة بينهم مما يحقق فهماً أكثر عمقاً لكيفية تفاعل هذه المتغيرات معاً الأمر الذي يجعل القائمين على العملية التعليمية أكثر قدرة على توظيفها في البيئة التعليمية.

مشكلة الدراسة:

المتتبع لأدبيات البحث في التعلم وكيفية حدوثه يرى أن ثمة تحولاً واضحاً في البحوث التي تناولت عملية التعلم؛ حيث وُجهت البحوث سابقاً لبحث العوامل الخارجية التي تؤثر على المتعلم وتدفعه لاكتساب مهارات التعلم مدى الحياة، إلا أن البحوث التربوية الحديثة أصبحت توجه جل اهتمامها نحو المتعلم نفسه وخبراته السابقة ومعتقداته وكيفية تنظيمه لبنيته المعرفية لتطوير نفسه كمتعلم مدى الحياة. وتعد المعتقدات المعرفية من أهم العوامل التي تؤثر في أحكام الطلاب، وتعلمهم الذاتي، والمداخل التي يستخدمونها لحل مشكلات التعلم، والوقت والجهد المبذول في معالجة وفهم المعارف الجديدة. كما أن تلك المعتقدات تتنبأ بمدى سيطرة الطلاب على معارفهم، وقدرتهم على تنظيمها؛ وهو ما أكده (Schommer– Aikins & Hutter, 2002) حيث أوضحوا أن الطلاب ذوي المعتقدات المعرفية المتطورة يمتلكون عادات تعلم فعالة، ويتمتعون بقدرة عالية على استيعاب المعرفة الجديدة؛ لذلك فهم قادرون على توجيه وتحفيز أنفسهم للاندماج في التعلم مدى الحياة. كما أن الأشخاص المنفتحين على الخبرة يتصفون بتنوع الاهتمامات، والخيال الواسع،

وحب الاستطلاع، واستكشاف الأفكار الجديدة، والابتكار، والقدرة على إدراك العلاقات، والانفتاح على الآخرين واحترام أفكارهم، والتطلع إلى تجارب وخبرات حياتية جديدة، والاستعداد لممارسة مواقف جديدة، ورؤية العالم باعتباره بيئة للتعلم (Mc Crae & john, 1992)؛ وهو ما يسهم في نمو مهارات التعلم مدى الحياة لديهم.

وقد ركزت البحوث السابقة على استخدام قوائم التقرير الذاتي (الاستبيانات) من أجل التنبؤ بامتلاك مهارات التعلم مدى الحياة (Arcuria, 2011; Bruno, 2009; Crick et al., 2004; Crick& Yu, 2008; Jiusto& Dibiasio, 2006 ; Kirby et al., 2010؛ إنعام أحمد كاشف، ٢٠١٧) ولم يتم التركيز على دراسة العوامل المنبئة بامتلاك المتعلمين لتلك المهارات. لذلك فقد استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة الارتباطات القائمة بين مهارات التعلم مدى الحياة وكلٍ من المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة باعتبارها عوامل كامنة داخل المتعلمين وضرورية للتنبؤ بامتلاكهم مهارات التعلم مدى الحياة. وكذلك التوصل إلى نموذج سببي يوضح العلاقات بين المتغيرات الثلاثة.

ولذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الأتية:

١. هل تختلف مهارات التعلم مدى الحياة لدى طلاب الجامعة في ضوء النوع (ذكور/ إناث)، والفرقة الدراسية (الثانية/الرابعة)، والتخصص الدراسي (علمي/أدبي)؟
٢. ما درجة إسهام المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة في مهارات التعلم مدى الحياة؟
٣. هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي يربط بين مهارات التعلم مدى الحياة وكلٍ من المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لدى طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١. التعرف على الفروق في مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي.
٢. التنبؤ بمهارات التعلم مدى الحياة في ضوء المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة.
٣. الكشف عن العلاقات السببية بين مهارات التعلم مدى الحياة، والمعتقدات المعرفية، والانفتاح على الخبرة.

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. بناء نموذج سببي للعلاقات بين مهارات التعلم مدى الحياة، والمعتقدات المعرفية، والانفتاح

على الخبرة يفتح مجالاً لبحوث ودراسات أخرى تساعد في التعرف على العوامل الأخرى المنبئة بامتلاك الطلاب لمهارات التعلم مدى الحياة وكيفية قياسها.

٢. الاهتمام بتطوير المعتقدات المعرفية لدى الطلاب والتي تشكل طبيعة إندماجهم في أي فرصة متاحة للتعلم وتنمي اتجاههم نحو استمرارية عملية تعلمهم.

٣. توجيه الانتباه لإعداد بيئات تعليمية تحفز الطلاب على الانفتاح على الخبرات الجديدة بما يشكل قيمهم واعتقاداتهم نحو مواصلة تعلمهم بطريقة علمية ومنظمة.

٤. دراسة بعض العوامل الكامنة داخل المتعلمين المنبئة باكتسابهم اتجاهات ايجابية نحو استمرارية عملية تعلمهم مدى الحياة.

مصطلحات الدراسة

*** التعلم مدى الحياة**

نوع من التعلم يهدف لتمكين المتعلم من تحقيق تنمية شاملة لمعارفه ومهاراته واتجاهاته بما يعده لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويؤهله للتوافق مع الحياة المستقبلية.

*** مهارات التعلم مدى الحياة**

تبنت الدراسة الحالية نموذج (Crick, Broad foot & Claxton, 2004) الذين عرفوا مهارات التعلم مدى الحياة بأنها "المهارات التي تشكل وعي المتعلمين للتعلم والتكيف والتغير استجابة للمحفزات الداخلية والخارجية بما يؤهلهم لإستمرارية تعليم أنفسهم ذاتياً ويعدهم للمستقبل" وقد حددها في مهارات سبع متمثلة في (استمرارية التعلم، وحب الاستطلاع في التعلم، وبناء المعنى من التعلم، والمثابرة في التعلم، والإبداع في التعلم، والعلاقات الاجتماعية أثناء التعلم، والوعي الإستراتيجي في التعلم).

*** المعتقدات المعرفية**

تتبنى الدراسة الحالية تعريف (Schommer, 1994) للمعتقدات المعرفية بأنها مجموعة المعتقدات والأفكار عن مصدر المعرفة، وبنائها وتنظيمها، ومدى يقينها وصحتها، والتحكم في ثباتها وسرعة اكتسابها. ومن ثم تم تحديد الأبعاد الخمسة للمعتقدات المعرفية التي حددتهم (Schommer, 1990) متمثلين في:

أ. الاعتقاد في المعرفة البسيطة/المعقدة Simple Knowledge

ب. الاعتقاد في المعرفة اليقينية/ المتغيرة Certain Knowledge

ج. الاعتقاد في التعلم السريع/التدريجي Quick Learning

د. الاعتقاد في القدرة الفطرية (الثابتة)/ التحسن مع الخبرة Fixed Ability

هـ. الاعتقاد في السلطة كمصدر للمعرفة/ الخبرة الذاتية Omniscient Authority

*** الانفتاح على الخبرة**

تتبنى الدراسة الحالية تعريف (Costa & McCrae, 1997) للانفتاح على الخبرة حيث عرفته بأنه استعداد الفرد لتغيير اتجاهاته وسلوكه بعد التعرض إلى أفكار ومعلومات جديدة متعارضة معها.

لذلك تبنت سمات الانفتاح على الخبرة التي حددتهم كوستا وماكري (١٩٨٥) متمثلين في (الخيال، والمشاعر، والجماليات، والأفعال، والأفكار، والقيم)

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التعلم مدى الحياة

١. مفهوم التعلم مدى الحياة

اتجهت العديد من الدراسات التربوية لتحديد مفهوم التعلم مدى الحياة بغرض فهم الكيفية التي يحدث من خلالها التعلم داخل المتعلم وفي السياق المحيط به وهو ما بدأه (Smith& Spurling,1999) بتحديد مفهوم التعلم مدى الحياة بمسلمتين أساسيتين، الأولى: إفتراض أن التعلم مدى الحياة يرتبط بالتعلم الذي يحدث عبر مختلف مراحل العمر. الثانية: إفتراض أن التعلم مدى الحياة يتضمن عدة أنواع وأشكال من التعليم سواء الرسمي أو غير الرسمي وكذلك التعلم الموجه ذاتياً، فالتعلم مدى الحياة مستمر نسبياً مع توجه ذاتي للحفاظ عليه في مراحل العمر المتتابعة؛ أي أنه مقصود من جانب المتعلم أو المؤسسة، ويعبر عنه في شكل إستراتيجية مؤسسية أو فردية بشكل رسمي أو غير رسمي. وتكشف رؤية Smith& Spurling لإستمرارية التعلم عن إستراتيجية في التعلم الذاتي متضمنة في أربعة مبادئ "الإلتزام الشخصي بالتعلم، الإلتزام الاجتماعي بالتعلم، الاندماج مع تعلم الآخرين، التوصل للحقيقة" وبالتالي فإن وضع صورة شاملة لما ينطوي عليه التعلم مدى الحياة بدأها الباحثان لتطوير الفكر حول هُوية التعلم أو التعلم النشط داخل المجتمع. وتتفق هذه الرؤية مع التصور التحليلي للتعلم لـ (Bloomer & Hodkinson, 2000) الذي صاغه اعتماداً على دراسة طولية لمجموعة من المتعلمين وخبراتهم التعليمية، وتوصل الباحثان إلى أن القوة التفسيرية لحدوث التعلم تُعزز عندما يتضمن البعد الزمني وعندما يتناول كيفية حدوثه كجزء لا يتجزأ من تعقيدات خبرات الحياة. وهو ما أكده (Collins, 2009) حيث أشار إلى أن المقصود بالتعلم مدى الحياة أنه توجيه ذاتي مستمرة يحفز الأفراد ويمكنهم من إكتساب المعرفة والمهارات والقيم وإدراك أنها عملية متطلبة في جميع مناحي حياتهم وتطبيقها يستلزم ثقة، وإبداع، وتهيئة الظروف البيئية.

أما (Dunlap, 1997) فقد عرفته بأنه استخدام مهارات التعلم الموجه ذاتياً ومهارات ماوراء المعرفه لتعزيز الاستقلالية والاستمرارية للتعلم أثناء مراحل الحياه المتتابعة. ويتفق معهم (Hart, 2006) حيث يعرف التعلم مدى الحياة بأنه مجموعة التدابير الإجرائية والمنهجية والإدارية والتنظيمية التي تعزز استمرارية عملية التعلم. ثم وسعت (Dunlap , 2005) من نطاق مفهومها فعرفته بأنه تعلم هادف ومقصود يمكن الأفراد من الاندماج في جميع مراحل حياتهم لتحقيق الذات وتحسين جودة الحياة. وتأكيداً على ذلك فقد أوضحا (Passarelli & Kolb , 2011) أن المقصود بالتعلم مدى الحياة كمدخل تنمية بشرية مستمرة يسعى ليشمل التعلم خارج جدران الفصول الدراسية الرسمية؛ فهو بمثابة توجه نحو التنمية المتكاملة للمتعلم واكتساب الخبرات والمهارات الجديدة وتعزيز الامكانيات من أجل التكيف الاجتماعي في عالم سريع التغير (Kozikoglu & Onur, 2019). وللتنقل خلال هذه الرحلة الجديدة من التعلم مدى الحياة وللوصول إلى الشيء الأكثر أهمية للأفراد وهو كيفية حدوث التعلم لابد من التأكيد على ضرورة التعلم من خبرات الحياة؛ حيث أنها تساعد المتعلمين على فهم كيف يحدث التعلم، وفهم أنفسهم كمتعلمين، وطبيعة الفراغات التي يحدث بها التعلم. ومع هذا الوعي فإن المتعلمين يمكن أن يعيشوا كل تجارب الحياه المتتابعة كاملة.

إضافة إلى ذلك فقد أشارت (Laal, 2011[a,b]) إلى أن التعلم مدى الحياة يشير إلى الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون خلال حياتهم لتحسين معرفتهم ومهاراتهم وكفاتهم في مجال معين، مع الأخذ في الاعتبار الدافعية المرتبطة بمجتمعهم وأهدافهم الشخصية؛ ويتفق معهم (Tenekeci, & Uzunboylu, 2020) فأشارا إلى أن التعلم مدى الحياة هو نهج تعلمي يهدف إلى تنظيم المتعلم لوقته وجهده لاكتساب المعارف ومواصلة عملية تعلمه ذاتياً، وبذلك فهو يتضمن جميع الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المتعلم داخل وخارج المؤسسات التعليمية.

وبناءً على التصورات والتعريفات السابقة للتعلم مدى الحياة فقد خلُصت الدراسة الحالية بتعريفه بأنه "نوع من التعلم يهدف لتمكين المتعلم من تحقيق تنمية شاملة لمعارفه ومهاراته واتجاهاته بما يعده لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويؤهله للتوافق مع الحياة المستقبلية".

نماذج التعلم مدى الحياة

إن وضع صورة شاملة لما ينطوي عليه التعلم مدى الحياة مسار جدل؛ فنجد بعض الباحثين اهتموا بالمتغيرات الخاصة بالمتعلم فقط وافترضوا أن الفرصة للاندماج في التعلم مدى الحياة في أي وقت وفي أي مكان تتوقف على معالجة قضية تعزيز الرغبة في التعلم الدائم والمستمر وفهم الظروف الضرورية لتسهيل هذا النوع من التعلم أي فهم السلوكيات المرتبطة بالتعلم

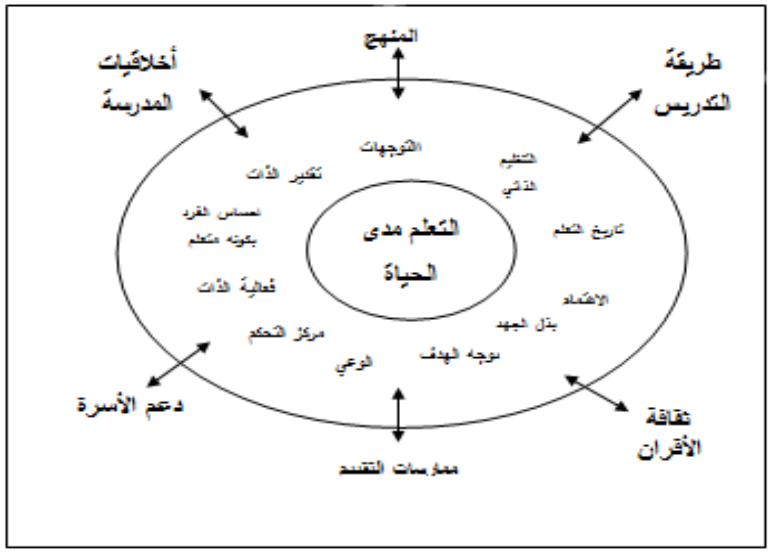
الاستقلالي مقترن مع فعالية الذات مثل (Derrick , 2003 ; Bruno , 2009). وأوضح(Arcuria, 2011) أن التوجه للتعلم مدى الحياة هو بناء كامن يظهر في احتمالية اندماج الطلاب في أربعة أنواع من الأنشطة – مؤشرات للتعلم مدى الحياة – تتمثل في الاهتمام بالتعلم، والمشاركة المجتمعية، والرضا عن الحياة، والمرغوبية الاجتماعية. وهذه المؤشرات تظهر نتيجة لسوابق افتراضية متمثلة في البرنامج التعليمي للطلاب والذي لابد أن يستهدف توجيههم للتعلم مدى الحياة. أما (Bolhuis, 2003) و (Crick et al., 2004) فقد أضافا بعد السياق الاجتماعي في نموذجهما وتأثيره في حدوث التعلم؛ حيث أوضحا ضرورة فهم كيفية حدوث عملية التعلم في ظل السياق الاجتماعي المحيط بالمتعلم؛ فالتفاعل الاجتماعي عامل هام جداً في الحصول على النماذج العقلية في التعليم والتعلم والمعرفة.

ولكن نموذج (Crick et al., 2004)– نموذج طاقة التعلم– حاول فهم الأبعاد المختلفة للتعلم مدى الحياة وكيفية حدوثة داخل المتعلم وفي السياق الاجتماعي المحيط به، واستخلص مجموعة من المهارات – يحتاجها الطلاب ليس فقط في مجال التعلم لتنمية معارفهم وتحديث معلوماتهم ولكن أيضاً في مجال العمل وفي حياتهم اليومية للتكيف مع مجتمعهم وإعدادهم للمستقبل–؛ حيث أنها تشكل قيمهم وإعتقاداتهم واتجاهاتهم عن التعلم والمعرفة الذاتية التي يمتلكونها ويحرك وعيهم وميلهم للاستقلالية والاعتماد على ذاتهم ورغبتهم في استمرارية عملية تعلمهم بما يسهم في تنميتهم تنمية شاملة في جميع جوانب حياتهم ويؤهلهم للاندماج في المجتمع في حين اقتصر نموذج بوليس على مهارات التعلم الخاصة بموقف تعلمي.

ونظراً لأن التعلم مدى الحياة لا يقتصر من حيث الفترة الزمنية على فترة الدراسة، ولا يقتصر مكانياً على المدرسة وأساليبها إذ يربط كل الأنشطة التعليمية معاً والموارد المتاحة في المجتمع بهدف التنمية الشاملة لقدرات المتعلم بما يؤدي إلى تنمية المجتمع ككل؛ لذلك لابد أن لا نقتصر على تنمية مهارات التعلم الخاصة فقط، ولكن لابد من الاهتمام بتنمية المهارات التي تجعل الأفراد قادرين على التعلم والتكيف مع عصر المعلومات والنمو السريع والتغير الدائم في المعرفة، فالأفراد بحاجة إلى تنمية هذه المهارات طوال حياتهم للتعامل مع الحياة الحديثة ليس فقط في مجال العمل ولكن في حياتهم اليومية بما ينمي قدراتهم على تنمية معارفهم وإتجاهاتهم نحو استمرارية عملية تعلمهم طوال حياتهم وبالتالي إعدادهم للمستقبل. **لذلك تبنت الدراسة الحالية** نموذج (Crick et al., 2004)للتعلم مدى الحياة الذين عرفوا مهارات التعلم مدى التعلم بأنها "المهارات التي تشكل وعي المتعلمين للتعلم والتكيف والتغير استجابة للمحفزات الداخلية والخارجية بما يؤهلهم لمواصلة تعليم أنفسهم ذاتياً ويعدهم للمستقبل"

نموذج طاقة التعلم: Learning Energy (Ckrick et al., 2004)

التعلم مدى الحياة ظاهرة معقدة وشاملة لا يمكن حصرها في بعد واحد كالبعد السيكولوجي فقط أو البعد الاجتماعي فقط؛ فهو تركيبة معقدة من الخبرات والدافعية والذكاء والسلوكيات التي تؤدي إلى الاستفادة من أي فرص متاحة للتعلم في أي سياق وفي أي وقت، لذلك لابد من التعرف على الكيفية التي يمكن بها حدوث التعلم داخل المتعلم وفي العلاقات الاجتماعية والسياق المحيط به لمواصلة تعلمه مدى الحياة. وهو ما أكدته دراسة (Crick et al., 2004) بعنوان " بناء قائمة التعلم مدى الحياة الفعال: مشروع ELLI" والتي هدفت إلى بناء نموذج للتعلم مدى الحياة يتضمن كل المتغيرات التي تسهم في بناء متعلمين مدى الحياه متمثلة في الشكل التالي:



شكل (١) نموذج طاقة التعلم Learning energy

يوضح خريطة لبعض المتغيرات التي تؤثر في التعلم مدى الحياة (Crick etal., 2004)

ويشمل النموذج نوعين من المتغيرات، **متغيرات خاصة بالمتعلم:** تتمثل في (التنظيم الذاتي، وتاريخ التعلم، والاهتمام، والجهد، وتوجه الهدف، والوعي، ومركز التحكم، وفعالية الذات، وإحساس الفرد بكونه متعلم مدى الحياة، وتقدير الذات، والتوجه الذاتي). **ومتغيرات خاصة بالسياق الاجتماعي:** تتمثل في (المنهج، وأخلاقيات المدرسة، وطريقة التدريس، وثقافة الأقران، وممارسات التقييم، ودعم الأسرة).

ويتضح من النموذج أن التعلم عملية تحدث من خلال الأفراد والجماعات، وما يتم تعلمه يعد معرفة أو مهارة تظهر في شكل القدرة على فعل شيء لم يتم القيام به من قبل، أو فهم لشيء جديد حول العالم الذي نعيش فيه، كما أنه عملية لا تحدث دون التأمل في كيفية حدوث التعلم في عقل المتعلم والبقاء فيه لسنوات عديدة أو الوعي بمكان الحدوث؛ لذلك يلزم فهم السلوكيات الخاصة بالمتعلم وأيضاً العلاقات الاجتماعية للتعلم لتنمية مهارات التعلم مدى الحياة التي حددها النموذج في المهارات السبعة التالية:

١. **استمرارية التعلم:** وتتمثل في إدراك الفرد لنفسه كمتعلم فعال ولديه طاقة وقدرة على التعلم ويعتقد أن بذل الجهد سوف ينمي عقله، وأن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة، كما لديه شعور دائم بأنه سوف يصل للأفضل مع مرور الوقت، أما المتعلم الأقل فعالية فهو يرى أن قدرته على التعلم ثابتة ويعاني من قصور في اتمام عملية تعلمه.

٢. **حب الاستطلاع في التعلم:** وتتمثل في توجه المتعلم ذاتياً للتعلم، والرغبة في الوصول للحقيقة والتفكير بعمق وطرح الأسئلة، وتحمل المسئولية عن عملية تعلمه وأن يكون مدفوع بواسطة التحدي، أما المتعلم الأقل فعالية فهو سلبي في عملية تعلمه، وأكثر عرضة لقبول ما يقال له وأقل ميل للاندماج في المناقشات والتوقعات.

٣. **بناء المعنى من التعلم:** إدرك المتعلم للمعنى مما يتعلمه من خلال ربط ما يتعلمه بما يعرفه بالفعل والرغبة في معرفة ما يهمه، والميل إلى فهم الأشياء الجديدة من خلال استخدام تجاربه الخاصة والاهتمام بالصورة الكلية للأشياء، أما المتعلم الأقل إدراكاً للمعنى فإن خبراته التعليمية تكون مستقلة والأحداث مجزأة وهو أكثر اهتماماً بتحديد معايير النجاح أكثر من بناء معنى للأشياء ويرغب في تراكم البيانات.

٤. **المثابرة في التعلم:** تعني مرونة المتعلم في التعامل مع المشكلات التي تواجهه أثناء عملية التعلم؛ ومدى حبه للتحدي واستعداده لممارسة المواقف الجديدة ومواجهة التحديات، وإعمال عقله في الفهم، وقبول فكرة أن التعلم قد يكون صعباً ويحتاج لبذل مجهود أكثر لذلك فهو لا يصاب بالإحباط، أما المتعلم الإعتمادي فهو يعتمد على الأخرين في عملية تعلمه ويشعر بالإحباط بسهولة.

٥. **الإبداع في التعلم:** ويعني تعامل المتعلم مع الأشياء بطرق مختلفة؛ فهو خيالي وهادف ويعتقد في الإمكانيات الجديدة، كما أنه يتمتع باستكشاف أفكار جديدة وينظر للأمور من زوايا مختلفة، وهو أكثر استمتاعاً بعملية تعلمه، أما المتعلم الأقل إبداعاً فهو يفضل الطرق التقليدية الواضحة في التعامل مع الأشياء، كما أنه يفضل وجود قواعد أو

توجيهات مسبقة لعملية تعلمه.

٦. **العلاقات الاجتماعية أثناء التعلم:** وتتمثل في إحداث المتعلم توازن بين قدرته على التعلم الفردي والتعلم الجماعي على حد السواء؛ فهو يعرف قيمة مشاهدة الأخرين أثناء تعلمهم والاستفادة منهم ومن معارفهم لزيادة معرفته، ويدرك أن معلمه وأقرانه مصادر للمعرفة والدعم، ويعرف أيضاً أن التعلم يتطلب وقتاً خاصاً للدراسة والتأمل، أما المتعلم الأقل فعالية فهو يعتمد على الأخرين ليشعر بالطمأنينة أثناء التعلم كما أنه يحتاج للتوجيه الدائم وأكثر عرضه لعزل نفسه.

٧. **الوعي الإستراتيجي في التعلم:** ويعني تخطيط المتعلم لعملية تعلمه، واستخدام إستراتيجيات التعلم المختلفة من أجل معرفة المزيد عما يتعلمه، وميله إلى التقييم الذاتي والتأمل بهدف إنجاز عملية تعلمه، أما المتعلم الأقل وعياً إستراتيجياً فهو أكثر آلية في عملية تعلمه، وأقل في مهارة الوعي الذاتي.

مهارات التعلم مدى الحياة

أصبح التعلم مدى الحياه مهارة أساسية ذات أهمية متزايدة في عالم سريع التغير التكنولوجي؛ فهي تجعل الأفراد قادرين على التعلم والتكيف مع المهارات الجديدة والتدريب على تلك المهارات سوف يكون مطلوب في مجتمع المعلومات والنمو السريع والتغير الدائم في المعرفة؛ وعليه فالأفراد بحاجة إلى تحسين مهاراتهم طوال حياتهم للتعامل مع الحياة الحديثة ليس فقط في مجال العمل ولكن في حياتهم اليومية (Yilmaz & Kaygin, 2018).

لذلك حاولت العديد من الدراسات تحديد مهارات التعلم مدى الحياة منهم دراسة (Bolhuis, 2003) الذي صنف فيها مهارات التعلم مدى الحياه طبقاً لنموذجه إلى خمسة مهارات وهي تحديد أهداف الحياه وأهداف التعلم، والتوجه (الإعداد للتعلم)، وتنفيذ أنشطة التعلم، والتقييم، والتنظيم (المراقبة وصنع القرار). ودراسة (Crick et al., 2004) التي افترضت أن هذه المهارات هي نتاج لمزيج من المواقف، والخبرات الحياتية، والعلاقات الاجتماعية، والقيم، والإتجاهات، والاعتقادات، والتي من شأنها أن تشكل طبيعة اندماج المتعلمين في أي فرصة متاحة للتعلم. وبذلك فقد فتحت أفاقاً جديدة في محاولتها تحديد المتغيرات المسئولة عن حدوث التعلم مدى الحياة والعلاقات بينها، فهي محاولة لتقديم فرضيات حول السياق البيئي والمتغيرات الخاصة بالمتعلم واللذين يشكلان معاً توجه المتعلم نحو التعلم مدى الحياة. وعليه فقد صنف كريك وزملاؤه مهارات التعلم مدى الحياة إلى سبع مهارات تتمثل في (استمرارية التعلم، وحب الاستطلاع في التعلم، وبناء المعنى من التعلم، والمثابرة في التعلم، والإبداع في التعلم، والعلاقات الاجتماعية أثناء التعلم، والوعي

الإستراتيجي في التعلم).

أما (Dunlap, 1997, 2005) فقد حددت مهارات التعلم مدى الحياة في القدرة على التعلم الموجه ذاتياً والوعي ما وراء المعرفي؛ حيث أن المتعلمين مدى الحياة قادرون على التعلم والتكيف لأنهم يتأملون في نوعية ما يفهموه ويسعون لتجاوز ما يعرفونه. ويتطلب هذا حب التعلم والاستعداد للإندماج في التعلم، بمعنى أخر النزعة والتوجه للتعلم مدى الحياة. وتتضمن هذه النزعة خصائص مثل المخاطرة، والمثابرة، ورؤية التعلم كعملية مستمرة. وبالنسبة لـ (Hart, 2006)، فقد حدد تلك المهارات في أربع مهارات يجب أن يكتسبهم المتعلمون وهي إدارة الذات والتواصل، وإدارة المهام والأفراد، والابتكار في الممارسة، والتغيير المستمر. وأوضح (Collins, 2009) أن المتعلمين مدى الحياة يشتركون في بعض السمات التي تتعلق بالقدرة والاستعداد للنقد الذاتي والتصحيح الذاتي والمرونة في تفكيرهم وتصرفاتهم. ويعتبر التعلم مدى الحياه بمثابة تعلم موقفي؛ لذلك فالمتعلم يجب أن يكون منفتحاً ومستعداً لأفكار جديدة وقرارات ومهارات أو سلوكيات، وترتبط مهارات التعلم مدى الحياه بالحاجة لإكتساب ومعالجة ونقل المعرفة؛ فالمتعلمين مدى الحياه يجب أن يكونوا قادرين على تحديد ما يحتاجون إليه للتعلم وكيفية تنفيذ خطة التعلم؛ فهم في حاجة إلى معرفة كيفية الحصول على المعلومات وتقييم جودتها وتنظيمها واستخدامها بفعالية لكي يكونوا مفكرين ومبدعين وناقدين وقادرين على حل المشكلات وصانعي قرار، وقد فصل كولينز مهارات التعلم مدى الحياه في الفضول، والمغامرة، وسعة الحيلة، ودافعية للتعلم، وثقة في القدرة على التعلم من الأخرين ومشاركتهم ما يعرفونه وتقبل الملاحظات، والاستعداد للتعلم من المحاولة والخطأ، والاستمرارية، والمرونة في التفكير، ووعي ذاتي وتأمل، وتحمل المسئولية، ومهارات الاتصال المتطورة، ومهارات التعلم الموجه ذاتياً، ومهارات الاسترجاع والبحث عن المعلومات، ومهارات التفكير العليا، ومهارات ما وراء المعرفية، والتقييم الذاتي.

كما اشتق (Arcuria, 2011) من نموذجه للتعلم مدى الحياة مجموعة من المهارات هي حب الفضول والبحث العلمي، والوعي بأهمية العلاقات الاجتماعية مع الأخرين، والبحث عن المعلومات، والوعي بالارتباطات (العلاقات)، وما وراء التعلم. فيما صنف (Chuangchum et al., 2011) تلك المهارات إلى: مهارات حل المشكلة، وإدارة الذات، ومهارات الفهم والتلخيص، والتعلم للتعلم، وإدارة المعلومات، ومعالجة المعلومات، ومهارات العرض الشفوي، ومهارات التفكير الناقد، والمهارات العملية، والتفكير الإبداعي والتعاون، والعمل الجماعي، والمرونه، والتأقلم، والقيادة، والتواصل، والتأمل، والوعي الذاتي، والتعلم الجماعي. بينما أشار (Kirby et al., 2010) إلى أنه لا ينبغي إدراج كل هذه المهارات كمهارات للتعلم مدى الحياة ولكن بدلا من ذلك لابد من التأكيد

علـى خمسـة مهـارات للمتعلمـين مـدى الحيـاة وهـم (وضـع الأهـداف، وتطبيـق المعرفـة والمهـارات المناسـبة، والمشـاركة والانـدماج فـي التوجـه الـذاتي والتقيـيم الـذاتي، وتحديـد المعلومـات المطلوبـة، وتكييف الإستراتيجيات التعليمية لمختلف الظروف). وأضاف (Demirel & Akkoyunlu, 2017) أن الطـلاب لكـي يكونـوا متعلمـين مـدى الحيـاة لابـد أن يمتلكـوا المهـارات التاليـة: مهـارة التفكيـر الاستدلالي، ومهارة تكامل المعلومات، والاتصال الفعال، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، والمهارات الاجتماعية).

ونظراً لأن الدراسة الحالية تبنت نموذج (Ckrick etal., 2004) للتعلم مدى الحياة **فقد تبنـت الدراسـة المهـارات** التي حددها النموذج متمثلة في (استمرارية التعلم، وحب الاستطلاع في التعلم، وبناء المعنى من التعلم، والمثابرة في التعلم، والإبداع في التعلم، والعلاقات الاجتماعية أثناء التعلم، والوعي الإستراتيجي في التعلم)؛ **حيث أشـاروا إلـى** أن هذه المهارات تعد بمثابة طاقة تتولد داخل المتعلمين لتدعيمهم في مسايرة النمو السريع والتغير الدائم في المعرفة؛ حيث أنها تحرك وعيهم للاعتماد على أنفسهم، وتشكل قيمهم وإتجاهاتهم نحو التعلم والتغير بما يسهم في تنميتهم شخصياً ومهنياً وهو ما يتفق مع الغرض من الدراسة الحالية.

ثانياً: المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

يرى بنتريش أن كلاً من معارف ومعتقدات الطالب حول طبيعة التعلم، وعامل الذكاء، والتعليم، وأماكن التعلم، والمعتقدات المرتبطة بمجال الدراسة، والمعتقدات الذاتية تمثل أساساً للمعتقدات المعرفية، في حين أشارت شومر إلى أن بناء تصور واضح حول المعتقدات المعرفية يستلزم دراسة كل من المعتقدات حول التعلم، والمعتقدات الذاتية (إيمان محمد عثمان وأخرون، ٢٠١٧).

فالمعتقدات المعرفية تعد بمثابة حجر الأساس لسلوك الطلاب في الموقف التعليمي لكونها بمثابة إدراكات ذاتية عن قدراتهم تسهم في فهم ما يقومون به من تفاعل واستقصاء متعمق لمهام التعلم، وتحمل مسئولية تعليم أنفسهم، وتحديد أهدافهم والتقدم بمعدلهم الخاص في التعلم، والوعي بمواطن القوة والضعف أثناء عملية تعلمهم استناداً إلى خبراتهم ومعارفهم ومهاراتهم التي يمتلوكها، كما تؤثر على خياراتهم اللاحقة وقدرتهم على التحدي ومواجهة مهام ومشكلات التعلم المختلفة. فضلاً عن ارتباط هذه المعتقدات باستراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطلاب في أثناء دراستهم للمقررات الدراسية والتي قد تؤثر على تحصيلهم الدراسي (سهيله عبد الرضا، همام رزاق حمود، ٢٠١٦). وقد عرفتها (Schommer, 1994) بأنها مجموعة المعتقدات والأفكار عن مصدر المعرفة، وبنائها وتنظيمها، ومدى يقينها وصحتها، والتحكم في ثباتها وسرعة اكتسابها.

ويتفق معها (Paulsen& Feldman, 2005) بأنها نظم لفروض ومعتقدات ضمنية يعتنقها المتعلمون عن طبيعة المعرفة واكتسابها. أما (Bell, 2006) فقد عرف المعتقدات المعرفية بأنها أفكار ومعتقدات المتعلم حول طبيعة العلم والمعرفة.

وفي البيئة العربية أشار (محمود عوض الله سالم، أمل عبد المحسن ذكي، ٢٠٠٩) إلى أن المعتقدات المعرفية تتحدد بما يتكون لدى الفرد عبر مراحل عمرية متعددة من اتجاهاته ويقينه حول طبيعة المعرفة سواء كانت معرفة يقينية أو معرفة محددة، وتتمثل في خمسة أبعاد وهي (سرعة التعلم، وفطرية القدرة، ومصدر المعرفة، ويقينية المعرفة، وبساطة المعرفة).

وقد بدأ الاهتمام بالمعتقدات المعرفية ودورها في مجال التعليم والتعلم من خلال أعمال (Pery, 1968, 1970) حيث صنف المعتقدات المعرفية إلى مراحل متمثلة في: الازدواجية، والتعددية والنسبية، والالتزام. فهو يرى أن الأفراد الذين يحملون الأفكار المزدوجة حول طبيعة المعرفة يعتقدون أن الحقائق مطلقة؛ أي إما صحيحة أو خاطئة. أما الأفراد الذين يدركون المعرفة بأسلوب تعددي؛ فهم يرون المعرفة تتألف من الأراء الشخصية والحقائق المطلقة، وجل اعتمادهم يكون على الأراء الشخصية وقليل ما يكون اعتمادهم على السلطة. أما الموقف الثالث فهو موقف الأفراد الذين يعتبرون المعرفة مركبة تركيباً نشيطاً وشخصياً، وأن الحقائق المطلقة لا يمكن أن تكون لديهم لأن الحقيقة نسبية في تفسيرات الفرد الشخصية للخبرات التي مر بها. وأخيراً، الأفراد الذين يدركون المعرفة بأسلوب الالتزام، فهم يرون فضلاً عن التفكير النسبي أن هناك معتقدات معينة ومحددة وهي أكثر قيمة من غيرها (فيصل خليل الربيع، عبد الناصر الجراح، ٢٠١١). وتشير وجهة نظر بيري إلى أن المعتقدات المعرفية للفرد تتطور في مراحل ثابته من التقدم؛ أي أنها تخضع للتغير بمرور الوقت. كما أن تلك المعتقدات أحادية البعد ووثيقة الصلة ببعضها.

في حين ترى (Schommer, 1990) في دراستها بعنوان "فحص تأثير المعتقدات المعرفية على الفهم والاستيعاب لدى الطلاب" والتي عمدت إلى دراسة سؤالين رئيسيين هما: ما هي معتقدات طلاب الجامعة عن طبيعة المعرفة؟ وكيف تؤثر هذه المعتقدات في فهم واستيعاب الطلاب؟

وأظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تؤثر في معالجة الطلاب للمعلومات ومدى استيعابهم، وأنها **تتأثر بالخلفية التعليمية**، وأشارت إلى أن المعتقدات المعرفية عبارة عن شبكة من الأبعاد المستقلة، فهي ترى أنها معقدة جداً لدرجة لا يمكن حصرها في بعد واحد، وقد وصفت أبعادها على النحو التالي:

أ. الاعتقاد في المعرفة البسيطة/المعقدة Simple Knowledge:

وهي تعني النظر إلى المعرفة على أنها مفاهيم وحقائق عالية الترابط في مقابل الاعتقاد بأنها مجزأه ومنفصلة، ومن ثم فالمستوى الأعلى يتمثل في إدراك المعرفة باعتبارها متكاملة ومعقدة، بينما المستوى الأدنى يتمثل في اعتقاد الفرد بأن المعرفة مجموعة من الحقائق البسيطة الفردية.

ب. الاعتقاد في المعرفة اليقينية/ المتغيرية Certain Knowledge:

وتعبر عن النظر إلى المعرفة بأنها متغيرة باستمرار في مقابل الاعتقاد بأنها مفاهيم ثابتة وغير قابلة للتغير، ومن ثم فالمستوى الأعلى هو اعتقاد المعرفة بأنها تجريبية ومتغيرة بمرور الوقت، بينما المستوى الأدنى يتمثل في النظر للمعرفة بأنها حقيقة واحدة يقينية ومطلقة ولا تتغير.

ج. الاعتقاد في التعلم السريع/التدريجي Quick Learning :

وهي تتمثل في اعتقاد المتعلم أن اكتساب المعرفة يحدث بشكل تدريجي ويحتاج إلى المحاولة والمثابرة في أداء مهام التعلم في مقابل الاعتقاد بأن اكتساب المعرفة يحدث بسرعة.

ومن ثم فالمستوى الأعلى هو التعلم التدريجي، بينما المستوى الأدنى يتمثل في التعلم السريع.

د. الاعتقاد في القدرة الفطرية (الثابتة)/ التحسن مع الخبرة Fixed Ability:

يقصد بها مدى اعتقاد المتعلم في أن التعلم يتحسن مع الوقت والخبرة في مقابل الاعتقاد بأن اكتساب المعرفة ثابت؛ وبذلك فالمستوى الأعلى هو الاعتقاد في أن القدرة على التعلم تتغير للافضل بمرور الوقت، بينما المستوى الأدنى يتمثل في الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد.

هـ. الاعتقاد في السلطة كمصدر للمعرفة/ الخبرة الذاتية Omniscient Authority:

يهتم بمدى اعتقاد المتعلم في خبراته الشخصية هي مصدر المعرفة في مقابل الاعتقاد بأن المعرفة خارجية ومصدرها السلطة الخارجية؛ وبذلك فالمستوى الأعلى هو الاعتقاد في أن المعرفة يتم بناؤها ودعمها من خلال الخبرات التي يقابلها الفرد في حياته، بينما المستوى الأدنى يتمثل في الاعتقاد بأن المعرفة تنشأ خارج الذات وتقيم من السلطة الخارجية.

وقد أشارت (Schommer, 1994) **إلى أن هذه الأبعاد الخمسة قد لا تشمل كل مظاهر المعتقدات المعرفية** ولكنها **تعد نقطة بداية للبحث في أبعاد المعتقدات المعرفية**، فقد توصل التحليل العاملي الذي أجرته إلى **أربعة أبعاد فقط للمعتقدات المعرفية** متمثلة في (الاعتقاد في المعرفة البسيطة، الاعتقاد في القدرة الفطرية (الثابتة)، الاعتقاد في المعرفة اليقينية، الاعتقاد في التعلم السريع) ، **لكنها أوضحت أن باحثين آخرين قد توصلوا إلى الأبعاد الخمسة**، كما أشارت إلى أن

مقياسها للمعتقدات المعرفية ليس هو الأداة النهائية لكل الأزمنة ولكن يجب أن يكون أساساً لمقاييس أخرى.

وللتحقق من اختلاف البنية العاملية للمعتقدات المعرفية كما توقعت (Schommer, 1994) أجرى عبد اللطيف المومني وقاسم خزعلي (٢٠١٥) دراسة بعنوان "المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة عجلون" – والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة التي حددتهم شومر ومعرفة أثر الحاجة إلى المعرفة والجنس في المعتقدات المعرفية لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٨) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تعزى لمستوى الحاجة إلى المعرفة لصالح الطلاب ذوي الحاجة للمعرفة المرتفعة؛ أي أن الطلاب لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية ككل وكذلك الأبعاد الفرعية الخمسة. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تعزى للجنس.

واتفق معه وليد شوقي شفيق (٢٠١٤) الذي سعى إلى دراسة بنية المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة أثرها على التحصيل الدراسى، وكذلك الكشف عن الفروق فى المعتقدات المعرفية حسب النوع والصف الدراسى لدى (٤٣٠) من تلاميذ الصفين الأول والثالث الإعدادى، طُبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية للباحث. وقد أشارت نتائج تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة MANCOVA، وتحليل الانحدار المتعدد، وأسلوب البناءات العاملية المتساوية equal factor structures إلى النتائج التالية:

- أن معتقدات البنين تمثلت فى المعرفة البسيطة، والمعرفة المؤكدة، بينما معتقدات البنات تمثلت فى التعلم السريع، والقدرة الثابتة. ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بينهما فى الاعتقاد فى السلطة.
- أن معتقدات تلاميذ الصف الثالث أفضل فى مصدر السلطة، والمعرفة البسيطة، بينما معتقدات تلاميذ الصف الأول أفضل فى التعلم السريع. ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بينهما فى الاعتقاد فى المعرفة المؤكدة، والقدرة الثابتة.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائى (النوع × الصف الدراسى) على درجات الاعتقاد فى التعلم السريع فقط.
- يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال الاعتقاد فى المعرفة المؤكدة بالنسبة للصف الأول

الإعدادى، و من خلال الاعتقاد فى التعلم السريع بالنسبة للصف الثالث الإعدادى.

- عدم اختلاف البنية العاملية للمعتقدات المعرفية بأبعادها باختلاف النوع والصف الدراسى.

ولذلك سوف تتبنى الدراسة الحالية الأبعاد الخمسة للمعتقدات المعرفية التي حددتهم شومر (١٩٩٠) لاستقصاء دور المعتقدات المعرفية في فهم الأسباب الكامنة وراء استمرار المتعلم في بذل الجهد والمثابرة في مواجهة التحديات أثناء التعلم والاستعداد لاستيعاب المعارف والخبرات الجديدة. وبناءً عليه فسوف تتبنى تعريف (Schommer, 1994) للمعتقدات المعرفية بأنها مجموعة المعتقدات والأفكار عن مصدر المعرفة، وبنائها وتنظيمها، ومدى يقينها وصحتها، والتحكم في ثباتها وسرعة اكتسابها.

وبالإضافة إلى ذلك فقد تبين من نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت ببحث الفروق في المعتقدات المعرفية وفقاً للنوع والفرقة الدراسية إلى عدم الاتساق إلى حد كبير في نتائج تلك الدراسات حول الفروق بين الذكور والإناث والفرقة الدراسية في المعتقدات المعرفية. فقد وجدت (Schommer, 1993)– في دراستها التي هدفت إلى بحث الفروق في المعتقدات المعرفية لدى (٢١٦) طالباً وطالبةً بالجامعة– عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعرفة المؤكده والمعرفة البسيطة، في حين توصلت إلى أن البنات أقل من البنين في الاعتقاد في القدرة الثابتة والتعلم السريع.

ودراسة (Paulsen& Wells, 1998) التي هدفت للتعرف على الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة وفقاً للنوع والعمر وسنوات الدراسة على عينة مكونة من (٢٩٠) طالباً وطالبةً والتي توصلت إلى وجود تأثير دال احصائياً لكل من النوع والعمر وسنوات الدراسة والمعدل التراكمي على المعتقدات المعرفية. ودراسة (Youn et al., 2001) التي استهدفت الكشف عن طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتكونت العينة من (٢٦١) طالباً و (١٩٤) طالبة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية والنوع والخلفية التعليمية.

ودراسة نبيل محمد زايد (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى دراسة المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من ٥٠٧ تلميذاً وتلميذةً بالصفين الأول والثالث الإعدادي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق حسب متغير الجنس (ذكور / إناث) في جانبين من الجوانب الأربعة للمعتقدات هما ثبات المعرفة وبنية المعرفة لصالح الإناث، ووجود فروق حسب متغير الصف الدراسي (الصف الأول/ الصف الثالث)، في جانبين هما سرعة التعلم وبنية المعرفة لصالح تلاميذ الصف الثالث.

ودراسة السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على الفروق فى كل من

المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية وفقاً لمتغيرات الجنس(ذكور – إناث) والصف الدراسى(الأول – الرابع) ، ومستوى التحصيل الدراسى (مرتفع– منخفض) . بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ،وإسهام كل منها فى التحصيل الدراسى . وتكونت العينة من (٣٨٠) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الملك سعود ، منهم (١٧١) طالباً ، (٢٠٩) طالبة طبق عليهم استبيان المعتقدات المعرفية ، ومقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية . وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة وفقاً للنوع والصف الدراسي فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة، ما عدا بعد بنية المعرفة فكانت الفروق لصالح الإناث ، ولصالح طلاب الصف الرابع.

ودراسة طلل غالب علوان (٢٠١٨) الذي استهدف التعرف على المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لدى الطلاب وفقاً لمتغير الجنس واستقصاء العلاقة الارتباطية بين المتعقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في المعتقدات المعرفية لصالح الذكور وعدم فروق في الانفتاح على الخبرة وفقاً لمتغير الجنس.

.ونظراً لاختلاف نتائج البحوث التي اهتمت ببحث الفروق في المعتقدات المعرفية وفقاً للنوع والفرقة الدراسية؛ حيث أظهرت دراسة كل من (طلل غالب علوان ، ٢٠١٨ ؛ ونبيل محمد زايد ،٢٠٠٦ ؛ ووليد شوقي شفيق، ٢٠١٤؛ Schommer, 1993 ; Paulsen& Wells, 1998) وجود فروق دالة احصائياً وفقاً للنوع والفرقة الدراسية في المعتقدات المعرفية. أما دراسة السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠) فقد توصلت إلى عدم وجود فروق دالة وفقاً للنوع والمستوى التعليمي فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة، ما عدا بعد بنية المعرفة. وتوصل (Youn et al., 2011) عدم وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية والنوع ومستوى التعليم . في حين توصلت (Schommer, 1990) إلى أن المعتقدات المعرفية تتأثر بالخلفية التعليمية (التخصص الدراسي) للطلاب.

لذلك فقد سعت الدراسة الحالية إلى التحقق من طبيعة مهارات التعلم مدى الحياة والمعتقدات المعرفية في ضوء النوع والمستوى التعليمي والتخصص الدراسي.

ثالثاً: الانفتاح على الخبرة Openness to Experience:

يعتبر الانفتاح على الخبرة أحد العوامل الخمسة الكبري للشخصية The Big Five Personality Factors التي تشمل (الانبساطية، والعصابية، والانفتاح، وحيوية الضمير(اليقظة)، والمقبولية)، طبقاً لنموذج كوستا وماكري (١٩٨٥). وتعتبر هذه العوامل بمثابة سمات محددة

لشخصية المتعلم لا تظهر ولا تتضح إلا في إطار تفاعله مع البيئة المحيطة (جمال عبد الحميد جاد، دعاء محمد عبد العظيم، ٢٠١٦). ونتيجة التفاعل الدائم بين المتعلم وبيئته فإنه يكتسب خبراته ومعارفه من المواقف الحياتية المستمرة، وهذا التفاعل يستمر مدى الحياة، ويعتمد أداء المتعلم في كل موقف على رصيد خبراته السابقة التي يعيد تنظيمها ويتأمل العلاقات بينها بما يعينه على الاستجابة للمواقف الجديدة والتكيف معها وابتكار وبناء معارف وخبرات جديدة، وإدراكه للمعنى مما يتعلمه، والوعي بأوجه القصور في البنى المعرفية الخاصة به والثغرات التي تعرقله أثناء تعلمه وكيفية معالجتها وأهمية مراقبة أداء وسلوكيات الأخرين والتعلم منها مما يسهم في ازدياد الوعي بحاجته لتعلم معارف وخبرات جديدة تحسن من أداءه.

وفي ظل التطورات المتسارعة في كافة المجالات المعرفية والتقنية والتكنولوجية وظهور شبكات التواصل الاجتماعي بات من المهم أن يكون الطلاب منفتحين على العالم لمواكبة تلك التطورات؛ فالشخص المنغلق لا يستطيع اكتساب المعارف الحديثة لأن العصر الراهن يتطلب الإكتشاف والانفتاح للحصول على المعارف (سارة ماجد خلف، ٢٠١٩).

لذلك يُعد الانفتاح على الخبرة من أساسيات العملية التعليمية؛ حيث أن العبء الأكبر في العملية التعليمية يقع على الطلاب الذين يتلقون خبرات ومعارف مختلفة في كافة المجالات خاصة بعد تطور التكنولوجيا والثورة المعرفية الأمر الذي يستلزم تيسير الفرص والإمكانيات للطلاب لاكتساب المعارف والخبرات المتنوعة من جهة وامتلاك المتعلم التوجه للانفتاح على الخبرات والمعارف الجديدة من جهة أخرى (صادق كاظم الشمري، زينب خضر الجنابي، ٢٠١٦).

فالمنفتحون على الخبرة لديهم القدرة على استيعاب المعلومات وفضول فكري وأفكار غير مألوفة وخيال واسع والنتيجة تكون فهم وخبرات أعمق وزيادة في الانفعالات سواء سلبية أو إيجابية (Costa & McCrae, 1997). كما أنا لديهم مرونة عقلية تسهم في تغيير أفكارهم وأنشطتهم وفقاً للأفكار أو المواقف الجديدة التي تواجههم، وتقبلهم لتلك الأفكار الجديدة؛ لذلك يتصفوا بالخيال وحب الاستطلاع والإبداع والانفتاح على التعلم (فاطمة محمد صالح، شيماء طلب حمد، ٢٠١٦).

ويعرف الانفتاح على الخبرة بأنه استعداد الفرد للقيام بتعديل الاتجاهات والأفكار الموجودة لديه عند تعرضه لمواقف وأفكار جديدة (Digman, 1990). ويتفق معه (Costa & McCrae, 1997) حيث عرفه بأنه استعداد الفرد لتغيير اتجاهاته وسلوكه بعد التعرض إلى أفكار ومعلومات جديدة متعارضة معها. فيما عرفه (John et al., 2008) بأنه امتلاك الفرد للخيال والإحساس بالجمال، وحب التنوع والتغيير، وافضول الفكري، والاستقلالية والابتعاد عن الملل. وعرفه فوقية حسن رضوان، إيريني سمير غبريال (٢٠١٧) بأنه النضح والاهتمام بالثقافة وحب الاستطلاع

وسرعة البديهة والسيطرة والطموح والمنافسة، والأشخاص المنفتحون يتميزون بأنهم خياليون وابتكاريون ويبحثون عن المعرفة بأنفسهم.

وقد أوضح كلّ من (أحمد جوني، ٢٠١٦؛ أريج أحمد حميدان، وأيمن أحمد العمري، ٢٠١٨؛ رشدي علي الجاف، وحيدر كريم سكر، ٢٠١٣؛ فاطمة محمد صالح، شيماء حمد، ٢٠١٦؛ ريسة أحمد علي، ٢٠١٨؛ سارة ماجد خلف، ٢٠١٩) نقلاً عن كوستا وماكري (١٩٨٥) أن سمات الانفتاح على الخبرة تتضح فيما يلي:

١. **الخيال Fantasty**: ويشير إلى أن يكون لدى الأفراد المنفتحين على الخبرات خيال مفعم بالحيوية وحياة خيالية نشطة، ومستغرقون في أحلام اليقظة لخلق عالم داخلي ممتع لأنفسهم وهم يطورون خيالاتهم لاعتقادهم بأن الخيال يسهم في حياة غنية ومبدعة. أما الأفراد غير المنفتحين على الخبرة فهم أكثر واقعية ويفضلون حصر تفكيرهم في المهمات التي في متناولهم.
٢. **المشاعر Feeling**: تمثل المشاعر اتجاهاً مهماً من الانفتاح لأنها تحمل قيمة إنسانية. ويقصد به تقبل الأفراد لإحساسهم الداخلي وانفعالاتهم وتقويمها على أنها جزء مهم من الحياة، ويتصف الأفراد المنفتحون على الخبرة بأن لديهم حالات انفعالية مميزة وتظهر عليهم علامات الانفعال الخارجية مثل المظاهر الفسيولوجية المصاحبة للانفعال في أقل المواقف الضاغطة والمفاجئة. أما الأفراد غير المنفتحين على الخبرة فهم لا ينفتحون على مشاعرهم ولا يحققون ذواتهم.
٣. **الجماليات Aesthetics**: المراد به أن يكون لدى الأفراد تقدير كبير للفن والجمال، وهم ناشطون في مجال الشعر، ويندمجون في الموسيقى والأعمال الفنية الأخرى، وليس لزاماً عليهم أن يكون لديهم موهبة فنية. واهتمامهم بالفنون يؤدي بهم إلى اكتساب معرفة أعمق مما لدى الأفراد العاديين.
٤. **الأفعال Action**: ينعكس الانفتاح على الخبرة من الناحية السلوكية في رغبة الفرد بتجربة نشاطات مختلفة أو الذهاب إلى أماكن جديدة، وبهذا فإن المنفتحين على الخبرة في هذا البعد يفضلون الأشياء الجديدة أو غير المألوفة والمتنوعة على الأشياء الروتينية. أما الأفراد غير المنفتحين على الخبرة فهم يجدون في التغير أمراً صعباً ويفضلون الأشياء المجربة مسبقاً.
٥. **الأفكار Ideas**: حب الاستطلاع ناحية من نواحي الانفتاح على الخبرة وينعكس في التفتح العقلي للحجج والأفكار الجديدة للفرد والرغبة في التفكير بأفكار جديدة وغير مألوفة، وبهذا فإن المنفتحين على الخبرة يتمتعون بالمناقشات العلمية والفلسفية وهذا يتضمن انفتاح الأفراد

على الأفكار المجردة وغير العادية والذي يمكن أن يشارك في تنمية القدرات العقلية والفكرية الكامنة، كما يتضمن الفضول المعرفي والرغبة في معرفة كل شيء عن العلوم والمعارف ويظهر ذلك في شغفهم للتعلم والتوجه الدافعي (النزعة الدافعية) للتفكير حول ماهية الأشياء ومعرفتها. أما الأفراد غير المنفتحين على الخبرة فإنهم يقومون بتركيز تفكيرهم على مواضيع محددة.

٦. **القيم Value:** وهي استعداد الفرد لإعادة فحص القيم الاجتماعية (المبادىء، والأهداف، والأحكام، والتقاليد) المتفق عليها من خلال التعلم والتنشئة الاجتماعية. وبهذا فإن المنفتحين على الخبرة يميلون إلى إعادة النظر في قيم المجتمع ويسعون إلى تبني قيم تكون منفتحة على الأخرين ومناسبة للجميع. أما الأفراد غير المنفتحين على الخبرة فيميلون إلى تقبل السلطة والإبقاء على الأحكام والتقاليد واحترامها والمحافظة عليها وبالتالي يكونون محافظين على القيم مهما كانت انتماءاتهم.

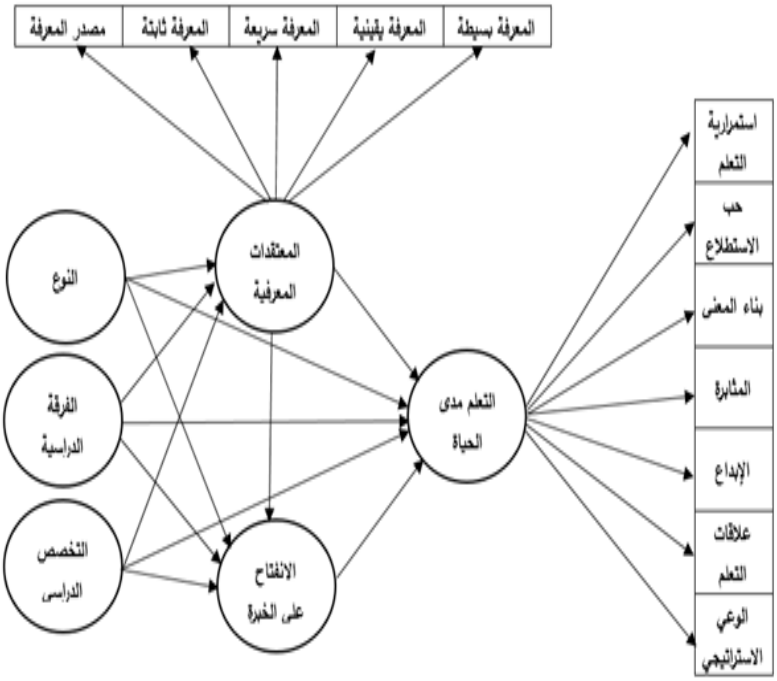
وسوف تتبنى الدراسة الحالية سمات الانفتاح على الخبرة التي حددتهم (Costa & McCrae, 1985) متمثلين في: **الخيال، والمشاعر، والجماليات، والأفعال، والأفكار، والقيم؛** حيث أن امتلاك المتعلمين لتلك السمات يسهم في جعلهم يتوجهون ذاتياً للاكتشاف والتفكير العميق، ويدفعهم للبحث والاستقصاء وفهم طبيعة العلاقة بين المعارف السابقة والمعلومات الجديدة، وتعديل بنيتهم المعرفية بناءً على ادراكهم للمعنى من المعارف والمعلومات التي اكتسبوها، والاستعداد لبذل الجهد وتعلم الاشياء الجديدة، والرغبة والفضول في اكتساب معلومات خارج النطاق التقليدي في التعلم حيث يكونون منفتحين على عالمهم الخارجي ويستمدوا حركتهم وديناميكيتهم ووجهتهم الارتقائية من أنفسهم، ويوظفون مهاراتهم التي تمكنهم من إدارة ذاتهم صوب استمرار عملية تعلمهم طوال حياتهم.

لذلك تتبنى الدراسة الحالية تعريف (Costa & McCrae, 1997)للانفتاح على الخبرة حيث عرفته بأنه استعداد الفرد لتغيير اتجاهاته وسلوكه بعد التعرض إلى أفكار ومعلومات جديدة متعارضة معها.

وقد لوحظ من نتائج الدراسات السابقة –في حدود ماتم الاطلاع عليه– التي اهتمت ببحث الفروق في الانفتاح على الخبرة وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث والفرقة الدراسية في الانفتاح على الخبرة؛ فقد وجد محمد كاظم علي، وسعد الحصناوي (٢٠١٢) في دراسته بعنوان "دراسة مقارنة في سلوك التفاوض بين المنفتحين والمنغلقين على الخبرة " التي أجريت على عينة مكونة من (٣٨) موظف من كلا الجنسين، وتوصل إلى أنه لا توجد فروق

دالة إحصائياً في الانفتاح على الخبرة ترجع لمتغير الجنس. ودراسة أحمد جوني (٢٠١٦) التي هدفت إلى دراسة الانفتاح على الخبرة وعلاقته بحس الدعابة لدى طلاب كلية الأداب، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٠٠) طالباً وطالبةً، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الانفتاح على الخبرة وفقاً لمتغير النوع. ودراسة أريج أحمد حميدان، وأيمن أحمد العمري (٢٠١٨) والتي هدفت إلى استقصاء درجة الانفتاح على الخبرة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٣) معلماً ومعلمةً، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الانفتاح على الخبرة وفقاً لمتغير النوع، وسنوات الخبرة (الفرقة الدراسية) والتخصص العلمي.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ومن خلال الاطار النظري الذي تم عرضه يمكن تصور النموذج الذي يربط متغيرات البحث الحالي من شكل (٢). ويتضح من هذا الشكل وجود تأثير لمتغيري المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة على متغير التعلم مدى الحياة. كما تتأثر المتغيرات الثلاثة بالمتغيرات التصنيفية التي تضم النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي.



شكل (٢) تصور مقترح لنموذج يربط متغيرات الدراسة (التعلم مدى الحياة والمعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة)

حيث أن المعتقدات المعرفية تحفز الطلاب على الفهم وتحمل المسئولية والتفكير بعمق والمثابرة بما يشكل اتجاهاتهم نحو عملية تعلمهم وتوجهاتهم المستقبلية ويدفعهم للاستمرار في عملية تعلمهم، كما تجعلهم يعتقدون في حاجتهم الدائمة للمعرفة مما يوجههم للاكتشاف وحب الاستطلاع والانفتاح على الخبرات الجديدة الذي يسهم بدوره في تعزيز بذل الجهد لاكتساب المعارف والبحث وجمع المعلومات وتعلم الجديد باستمرار.

إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة

تنتمي الدراسة الحالية إلى فئة البحوث الوصفية التي تستهدف دراسة العلاقة بين المتغيرات والتي تشمل في الدراسة الحالية التعلم مدى الحياة، والمعتقدات الدافعية، والانفتاح على الخبرة بالإضافة إلى متغيرات تصنيفية تشمل **النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي**. وقد تم استخدام أسلوب تحليل المسار (نمذجة العلاقات السببية) لاختبار النموذج الذي يتناول العلاقات بين تلك المتغيرات.

- مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في طلاب كلية التربية – جامعة دمنهور بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٨/٢٠١٩)، وتم اشتقاق العينة من طلاب الفرقتين الثانية والرابعة بلغ عددهم (١٨٠٠) طالباً وطالبةً من التخصصات العلمية والأدبية –بحيث يكون هناك تبايناً واضحاً في متغيرات الدراسة– وكان تطبيق مقاييس التعلم مدى الحياة والمعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة اختياريًا غير إجباريًا.

- عينة اعداد مقاييس الدراسة

تكونت عينة إعداد الأدوات من (٧٦) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بدمنهور للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ ، تتراوح أعمارهم بين (١٩) سنة و (٢١) سنة بمتوسط (٢٠.١٤) سنة وانحراف معياري (١.٧٨).

- عينة الدراسة الأساسية

تكونت عينة الدراسة من (٢١٩) طالباً وطالبةً من طلاب كلية التربية – جامعة دمنهور، تتراوح أعمارهم بين (١٨) سنة إلى (٢٢) سنة بمتوسط (١٩.٩١) سنة وإنحراف معياري (١.٢٢٩). ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي.

جدول (١)توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص الدراسي:

الفرقة الدراسية / التخصص الدراسي / النوع	الثانية		الرابعة		المجموع
	علمي علوم	أدبي (علم نفس)	علمي علوم	أدبي (علم نفس)	
ذكور	٢٤	١٠	٨	٥	٤٧
إناث	٩٠	١٠	٦٧	٥	١٧٢
المجموع	١١٤	٢٠	٧٥	١٠	٢١٩
المجموع الكلي	١٣٤		٨٥		

- **أدوات البحث:**

الأداة الأولى: مقياس مهارات التعلم مدى الحياة لـ (إنعام أحمد كاشف، ٢٠١٧)

تم إعداد المقياس وفقاً لعدد من الخطوات يمكن إيجازها فيما يلي:

١- تحديد الهدف من المقياس؛ حيث يهدف هذا المقياس إلى تقييم مدى امتلاك طلاب الجامعة لمهارات التعلم مدى الحياة.

٢- مراجعة المقاييس السابقة التي اعتمدت عليها الدراسات في قياس مهارات التعلم مدى الحياة لدى طلاب الجامعة.

٣- تحديد المهارات المستهدف قياسها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المتاحة.

٤- تحديد أبعاد المقياس وفقاً للنموذج الذي تبنته لـ (Crick etal., 2004) في دراستها التي هدفت إلى بناء نموذج للتعلم مدى الحياة يتضمن كل المتغيرات التي تسهم في بناء متعلمين فعالين مدى الحياة. وقد استخلصت كريك من النموذج المهارات السبع التي تبنتهم الدراسة الحالية وهي (استمرارية التعلم، وحب الاستطلاع في التعلم، وبناء المعنى من التعلم، والمثابرة في التعلم، والإبداع في التعلم، والعلاقات الاجتماعية أثناء التعلم، والوعي الإستراتيجي في التعلم).

٥- صياغة مفردات المقياس بناءً على تعريف كل مهارة وفقاً للنموذج الذي تبنته الدراسة. ويعقب كل مفردة ثلاثة بدائل تمثل درجات مختلفة لاستخدام المهارة هي (تنطبق بدرجة كبيرة، وتنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة منخفضة)؛ بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من (٣: ١) على البدائل الثلاثة بالترتيب مع ملاحظة وجود عبارات سالبة الاتجاه بين عبارات المقياس. وقد بلغ عدد مفردات المقياس (٤٠) مفردة. وتتراوح الدرجة الكلية من (٤٠ – ١٢٠)، ويوضح جدول (٢) توزيع مفردات المقياس على كل بعد من أبعاده وأرقام المفردات الإيجابية والسلبية.

جدول (٢) توزيع المفردات على أبعاد مقياس مهارات التعلم مدى الحياة

أبعاد المقياس	أرقام المفردات في كل بعد		عدد المفردات	مدى الدرجات
	المفردات الإيجابية	المفردات السلبية		
استمرارية التعلم	٣، ٤، ٩، ١٥	٢٠	٥	٥ – ١٥
حب الاستطلاع في التعلم	١، ٥، ١٠، ٢٩	٢٨، ٣٣	٦	٦ – ١٨
بناء المعنى من التعلم	٦، ١١، ٢١، ٣٤	٢، ١٦	٦	٦ – ١٨
المثابرة في التعلم	٢٥، ٣٠، ٣٥	٧، ٣٩	٥	٥ – ١٥
الإبداع في التعلم	٨، ١٤، ١٩، ٣٨	٢٤، ٤٠	٦	٦ – ١٨
العلاقات الاجتماعية أثناء التعلم	١٨، ٢٣، ٢٦، ٣٢، ٣٧	١٢	٦	٦ – ١٨
الوعي الاستراتيجي	١٣، ١٧، ٢٢، ٣١، ٣٦	٢٧	٦	٦ – ١٨
المجموع الكلي لمفردات المقياس			٤٠	٤٠ – ١٢٠

٦- تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام كما يلي:

١. **عرض المقياس على مجموعة من المحكمين** المتخصصين فى المجال لاستطلاع آرائهم حول مدى ملاءمة المفردات التابعة لكل مهارة، ومدى صحة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس، ومدى ملاءمتها لطبيعة عينة الدراسة من طلاب الجامعة.

٢. **اختبار صدق المحك التلازمي للمقياس:** تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين المستخدمة في الثبات على مقياس مهارات التعلم مدى الحياة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات العامة لـ(Schwarzer & Matthias , 2000) ترجمة وتعريب عادل السعيد البنا وسعيد عبد الغني سرور (٢٠٠٨)؛ على اعتبار أن امتلاك المتعلم لفعالية ذاتية يشكل عاملاً رئيسياً لقدرته على تحديد الاختيارات التي تعكس طموحاً مرتفعاً لتحقيق النتيجة المرجوة عند أداء أي مهمة. وهو ما أكده باندورا حيث أشار إلى أن فعالية الذات تتوسط توقعات المتعلم حول قدرته لإنجاز مهمة أو إظهار سلوك معين وإلى متى سوف يستمر السلوك عند مواجهة العقبات (In Derrick, 2003). وبلغت درجة الإرتباط بين درجات الطلاب على مقياس مهارات التعلم مدى الحياة ومقياس فعالية الذات العامة (٠.٨٤) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١.

٣. التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد فى التطبيق الأول والتطبيق الثاني عن طريق معامل الارتباط الخطي لكارل بيرسون وكانت قيم معاملات الثبات مرتفعة لجميع أبعاد المقياس حيث تتراوح بين (٠.٧٠ – ٠.٨٩) وهي قيم ثبات مرتفعة.

٤. التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه المفردة، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس. وكانت قيم معاملات الارتباط مرتفعة؛ مما يدل على وجود ارتباط قوي بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة كل بعد

ودرجة المقياس ككل؛ وهو ما يدلل على وجود اتساق داخلي للمقياس.

٧- **الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:**

تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقه كما يلي:

١. **ثبات المقياس:** تبين أن ثبات المقياس يساوي (٠.٧٣) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's α ، ويساوي (٠.٨٥) باستخدام طريقة لامبدا جوتمان ٦ Guttman's lambda 6؛ وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ($\geq$ ٠.٧).

٢. **صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية. ويعتمد هذا النوع من الصدق على مقارنة متوسط درجات الأفراد في فئة الإرباعي الأعلى مع متوسط درجات الأفراد في فئة الإرباعي الأدنى على المقياس، ثم حساب دلالة الفرق بين هذين المتوسطين.

جدول (٣): صدق المقارنة الطرفية لمقياس التعلم مدى الحياة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
الإرباعي الأدنى	٢١	٢٥.٢٩	٣.٥٢	١٥.٩٥-	٣٤	٠.٠١
الإرباعي الأعلى	١٥	٧٩.٩٣	١.٩٤			

ويتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات أفراد فئتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لصالح فئة الإرباعي الأعلى؛ وهو ما يدلل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المختلفة من التعلم مدى الحياة.

الأداة الثانية: مقياس المعتقدات المعرفية .Epistemic Belief Inventory (EBI) لـ (Shraw, Bendixen& Dunkle, 2002) المترجم

١- **وصف المقياس:** يتضمن مقياس (Shraw, Bendixen& Dunkle, 2002) خمسة أبعاد وهم (الاعتقاد في المعرفة البسيطة، والاعتقاد في المعرفة اليقينية، والاعتقاد في التعلم السريع، والاعتقاد في القدرة الفطرية، والاعتقاد في السلطة كمصدر للمعرفة) ويتكون المقياس من (٣٢) مفردة. ويعقب كل مفردة خمسة بدائل تمثل درجات مختلفة للمعتقد المعرفي هي (موافق جداً، وموافق ، ولا أدري، وغير موافق، وغير موافق مطلقاً)؛ بحيث يحصل الطالب على درجة موزعة من (٥ :١) على البدائل الخمسة بالترتيب. ويوضح جدول (٤) توزيع المفردات علي أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية، ودرجة كل بعد والدرجة

الكلية للمقياس.

جدول (٤) توزيع المفردات علي أبعاد مقياس المعنقدات المعرفية

أبعاد المقياس	أرقام المفردات في كل بعد	عدد المفردات	مدى الدرجات
	المفردات		
١.المعرفة بسيطة	١، ١٠، ١١، ١٣، ١٨، ٢٤، ٣٠	٧	٧-٣٥
٢. المعرفة يقينية	٢، ٦، ١٤، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٣١	٨	٨-٤٠
٣.المعرفة سريعة	٣، ٩، ١٦، ٢١، ٢٩	٥	٥-٢٥
٤.المعرفة ثابتة	٥، ٨، ١٢، ١٥، ١٧، ٢٦، ٣٢	٧	٧-٣٥
٥.مصدر المعرفة هي السلطة	٤، ٧، ٢٠، ٢٧، ٢٨	٥	٥-٢٥
المجموع الكلي لمفردات المقياس		٣٢	٣٢- ١٦٠

٢- إجراءات تحقق **معدي المقياس** (Shraw et al., 2002) **من صلاحيته للاستخدام:** قام معدو المقياس بالتحقق من ثبات المقياس المقياس بطريقة ألفا كرونباخ. وقد كانت قيم ثبات أبعاد المقياس مقبولة، وتراوحت من ٠.٦٧ إلى ٠.٨٧. كما أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس وجود خمسة عوامل تشبعت عليها مفردات المقياس. وتقيس هذه العوامل الأبعاد الخمسة التي يُفترض أن يقيسها المقياس.

٣- **اعداد المقياس في صورته النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية وفقًا للخطوات التالية:**

- ترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتم التحقق من صدق الترجمة وصدق المضمون بعرضه على مجموعة من المتخصصين. وتم التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين وكانت نسبة اتفاق المحكمين لجميع المفردات أعلى من ٨٠%.
- **حساب ثبات المقياس:** تبين أن ثبات المقياس يساوي (٠.٧٣) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's α ويساوي (٠.٨٤) باستخدام طريقة لامبدا جوتمان ٦ Guttman's lambda 6؛ وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.
- **حساب صدق المقياس:** تم التحقق من صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية. ويتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات أفراد فئتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لصالح فئة الإرباعي الأعلى؛ وهو ما يدلل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المختلفة من المعتقدات المعرفية.

جدول (٥): صدق المقارنة الطرفية لمقياس المعتقدات المعرفية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
الإرباعي الأدنى	٢٤	٨٨.٧١	٤.٢٠	١٢.٥٩	٤٠	٠.٠١
الإرباعي الأعلى	١٨	١١٥.١١	٨.١٢			

الأداة الثالثة : مقياس الإنفتاح على الخبرة لـ كوستا وماكري ,Costa & McCrae)

(1992 ترجمة بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧)

١- **وصف المقياس:** يهدف مقياس كوستا وماكري (Costa & McCrae, 1992) إلى قياس الأبعاد الأساسية للشخصية، وتكون المقياس فى صورته الأولية من (٦٠) مفردة بواقع (١٢) مفردة لكل عامل من العوامل الخمسة وهى العصابية، والإنبساط، والإنفتاح على الخبرة، والمقبولية، ويقظة الضمير، ويعقب كل مفردة خمسة بدائل تمثل درجات مختلفة لكل بعد من أبعاد الشخصية هي (موافق جداً، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق مطلقاً) وذلك فى الفقرات الإيجابية، فى حين يتم احتساب الدرجات بطريقة عكسية فى الفقرات السلبية، وقد تبني البحث الحالي بُعد "الإنفتاح على الخبرة" فقط وتكون الدرجة الكلية عبارة عن مجموع درجات الطالب على مفردات البعد ككل. ويبين الجدول التالى أرقام المفردات الإيجابية والسلبية:

جدول (٦) توزيع المفردات علي بُعد "الإنفتاح على الخبرة"

البعد	أرقام المفردات		عدد المفردات	الدرجة الصغري، والدرجة العظمي
	المفردات الإيجابية	المفردات السلبية		
الإنفتاح على الخبرة	٣، ٥، ٩، ١١، ١٢	١، ٢، ٤، ٦، ٧، ٨، ١٠	١٢	١٢ - ٦٠

٢- **صلاحية المقياس للاستخدام:**

ثبات وصدق المقياس:

قام مترجم المقياس (**بدر محمد الأنصاري، ١٩٩٧**) بحساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد كانت قيم معاملات الثبات لجميع المفردات كانت أقل من معاملات ثبات بُعد "الانفتاح على الخبرة". كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا يساوى (٠.٧٨٠) وهى قيمة مرتفعة.

كما قام مترجم المقياس بحساب صدق المقياس من خلال حساب الصدق التقاربي، وذلك من خلال حساب الارتباطات المتبادلة بين قائمة العوامل الخمسة للشخصية واستبيان "أيزنك" للشخصيةEysenck Personality Questionnaire . واتضح أن أغلبية الارتباطات الجوهرية الإيجابية والسلبية متوقعة إلى حد كبير يؤكد صدق المقياس.

٣- **الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:**

تم التحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقه كما يلي:

- **التحقق من ثبات المقياس:**

تبين أن ثبات المقياس يساوي (٠.٥٦) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's α ويساوي (٠.٦١) باستخدام طريقة لامبدا جوتمان ٦ Guttman's lambda 6؛ وهذا يعني أن

المقياس يتمتع بدرجة مقبولة إلى حد ما من الثبات.

- **التحقق من صدق المقياس**

تم التحقق من صدق المقياس من خلال استخدام صدق المقارنة الطرفية. ويتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات أفراد فئتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لصالح فئة الإرباعي الأعلى؛ وهو ما يدلل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المختلفة من الانفتاح على الخبرة.

جدول (٧): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الانفتاح على الخبرة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
الإرباعي الأدنى	٢١	٣٢.٧١	٢.٣٥	١٥.١٦	٣٥	٠.٠١
الإرباعي الأعلى	١٦	٤٤.١٩	٢.٢٣			

- **خطوات اجراء الدراسة**: أجريت الدراسة على النحو التالي:

١. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وكتابة الإطار النظري متضمناً بالدراسات السابقة.

٢. تحديد أدوات الدراسة متمثلة في مقياس مهارات التعلم مدى الحياة، و مقياس المعتقدات المعرفية لـ (Shraw etal., 2002)، ومقياس الإنفتاح على الخبرة لـ (Costa & McCrae, 1992)

٣. الاختيار العشوائي لأفراد العينة الاستطلاعية المستخدمة للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة.

٤. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية، ثم التأكد من صلاحية المقايس للتطبيق.

٥. تحديد عينة الدراسة الأساسية لتطبيق أدوات الدراسة وقد كان لهم حرية المشاركة في تطبيق الأدوات.

٦. تطبيق مقياس مهارات التعلم مدى الحياة، ومقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس الإنفتاح على الخبرة على عينة الدراسة الأساسية.

٧. رصد درجات الطلاب على المقاييس الثلاثة للدراسة.

٨. **تحليل البيانات إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:**

- الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة (المتوسطات الحسابية – الانحرافات المعيارية)
- تحليل التباين ثلاثي الاتجاه Three-way ANOVA
- تحليل الانحدار المتعدد
- نمذجة المعادلات البنائية Structural Equation Modeling (SEM) بواسطة الحزمة

الإحصائية Lavaan في برنامج R.

٩.تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة الذي ينص على: "هل يختلف التعلم مدى الحياة لدى طلاب الجامعة في ضوء النوع (ذكور/ إناث)، والفرقة الدراسية (الثانية/الرابعة)، والتخصص الدراسي (علمي/أدبي)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين ثلاثي الإتجاه، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٨) و(٩).

جدول (٨): المؤشرات الإحصائية الوصفية لمهارات التعلم مدى الحياة في ضوء النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
النوع	ذكور	٤٧	٧٠.٨٧	٧.٩٥
	اناث	١٧٢	٧١.٤٥	٦.٢٠
الفرقة الدراسية	الثانية	١٣٤	٧١.٢٨	٦.٨٢
	الرابعة	٨٥	٧١.٤١	٦.٢٧
التخصص الدراسي	أدبي	٣٠	٧١.١٠	٧.٠٩
	علمي	١٨٩	٧١.٣٧	٦.٥٣

ويظهر جدول (٨) قيم المؤشرات الإحصائية الوصفية للتعلم مدى الحياة في ضوء متغيرات الدراسة.

جدول (٩): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق في مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء النوع والفرقة الدراسية والتخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
النوع	١٥.٣	١	١٥.٣	٠.٣٤٧	غير دالة
الفرقة الدراسية	٠.٢	١	٠.٢	٠.٠٠٥	غير دالة
التخصص	٢.٥	١	٢.٥	٠.٠٥	غير دالة
الخطأ	٩٢٦٧.٧	٢١١	٤٣.٩٢		

بالنسبة للنوع: كشفت النتائج التي تم التوصل إليها في جدول (٩) أنه: لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مهارات التعلم مدى الحياة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Kirby etal., 2010) التي أجريت على ٣٠٩ طالباً من طلاب السنة النهائية من جامعات مختلفة بكندا وتوصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارات التعلم مدى الحياة. وتختلف مع دراسة (Crick etal., 2004) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض مهارات التعلم مدى الحياة مثل مهارة المثابرة لصالح الاناث، ووجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة الوعي الاستراتيجي لصالح الذكور، وفي مهارة العلاقات الاجتماعية للتعلم لصالح

الإناث، ومهارة حب الاستطلاع لصالح الذكور، ومهارة الابداع لصالح الإناث.

ويمكن إعزاء النتيجة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية إلى تشابه عينة الذكور مع عينة الإناث في العديد من العوامل التي تؤثر على التعلم مدى الحياة؛ فهم ينتمون إلى نفس الكلية والجامعة، وهناك تشابه بين البرامج التعليمية المقدمة لهم، والخبرات التدريسية التي يتعرضوا لها. فضلاً عن أن عينتي الذكور والإناث ينتمون إلى نفس البيئة الاجتماعية والثقافية. وهذه المتغيرات الديموغرافية ذات تأثير في اكساب القدرات العامة والمهارات المتطلبة للتعلم مدى الحياة.

بالنسبة للفرقة الدراسية: يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق بين طلاب الفرقة الثانية وطلاب الفرقة الرابعة في مهارات التعلم مدى الحياة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Arcuria, 2011) التي هدفت إلى تقييم توجه طلاب المرحلة الجامعية نحو التعلم مدى الحياة والمقارنه بين الطلاب الجدد والخريجين في التوجه نحو التعلم مدى الحياة. وتوصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً بين الطلاب الجدد والخريجين في التوجه نحو التعلم مدى الحياة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن تقارب المرحلة العمرية التي تم التطبيق عليهم (الثانية/الرابعة) لم يبرز الفروق بينهم في مهارات التعلم مدى الحياة فمن المفترض أن الطلاب في سنة التخرج لديهم قدر أكبر من هذه المهارات لأنهم حصلوا على قدر أكبر من الخبرات التعليمية. ولكن عدم وجود تأثير لمتغير الفرقة الدراسية على التعلم مدى الحياة قد يرجع لجمود معارف الطلاب وتمسكهم بما اكتسبوه من معارف ومعلومات في سنوات الدراسة واعتمادهم بشكل أساسي على المحاضر في تلقي المعلومة وعدم دمجهم في بيئة تعلم نشطة تنمي وعيهم بما لديهم من خبرات يستخدموها لبناء معارف جديدة يفهموها ويوظفوها قد أدى إلى عدم وجود في تحسن مهارات التعلم مدى الحياة لديهم.

وبالنسبة للتخصص الدراسي: يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في مهارات التعلم مدى الحياة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Kirby etal., 2010) التي توصلت إلى وجود فروق في مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء التخصص الدراسي. ويمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية في ضوء وجود تشابه كبير في المقررات المقدمة لطلاب التخصصات العلمية والأدبية في كليات التربية. فطلاب هذه التخصصات يشتركون في دراسة عدد كبير من المقررات التربوية خلال سنوات الدراسة، جنباً إلى جنب مع مواد التخصص. ومن هنا، قد يتشابه طلاب التخصصات العملية والأدبية في قدر كبير من المعارف والخبرات المقدمة لهم؛ وهو ما قد أدى إلى عدم وجود فروق دالة في مهارات التعلم مدى الحياة لديهم. كما أن مناهجنا التعليمية يغلب عليها الطابع

النظري وتفتقر للتطبيقات الحياتية والممارسات العملية فاهتمامها الأكبر تراكم المعرفة –حفظ المعلومات وتخزينها في عقول الطلاب– على حساب اكساب المهارات المناسبة لكلاً من التخصصات العلمية والأدبية واتقانها تحت اشراف وتوجيه المعلم والتي ربما يكون لها دور فعال في تطوير أدائهم وتنمية ثقتهم بأنفسهم في اكتساب المعرفة ذاتياً وتحليلها وتطبيقها في حياتهم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: ما درجة إسهام المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة في مهارات التعلم مدى الحياة ؟

للإجابة عن هذا السؤال: تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة انحدار مهارات التعلم مدى الحياة على المعتقدات المعرفية والإنفتاح على الخبرة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين لانحدار مهارات التعلم مدى الحياة على المعتقدات المعرفية والإنفتاح على الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة	الانحدار	٣٨٠٤.٥٥٨	٢	١٩٠٢.٢٧٩	٥٥.٤٦٩	٠.٠١
	البواقي	٧٤٠٧.٦١٦	٢١٦	٣٤.٢٩٥		
	الكلي	١١٢١٢.١٧٤	٢١٨			

جدول (١١) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمهارات التعلم مدى الحياة على المعتقدات المعرفية والإنفتاح على الخبرة

مصدر الإنحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل β	ت	نسبة الاسهام %
الثابت	٦٣.٣٢٨	٤.٧٣٦	-	**١٣.٣٧١	-
المعتقدات المعرفية	٠.٠١٥	٠.٢٨	٠.٠٣٠	٠.٥٢٩	
الإنفتاح على الخبرة	٠.٧٦٠	٠.٠٧٥	٠.٥٧٦	**١٠.١٨٢	٣٣.٩

وصف النتائج:

١. يتضح من جدول (١٠)، (١١) وجود تأثير دال احصائياً عند مستوى ٠.٠١ للإنفتاح على الخبرة في التنبؤ بمهارات التعلم مدى الحياة، وعدم وجود تأثير للمعتقدات المعرفية في التنبؤ بمهارات التعلم مدى الحياة.

٣. كما يتضح أن معادلة انحدار مهارات التعلم مدى الحياة تكون كما يلي:

مهارات التعلم مدى الحياة = ٦٣.٣٢٨ + ٠.٧٦٠ × الإنفتاح على الخبرة

وقد كانت نسبة إسهام الإنفتاح على الخبرة في التنبؤ بمهارات التعلم مدى الحياة هي ٣٣.٩%.

ويمكن تفسير تلك النتائج التي تم التوصل إليها في جدول (١٠)، (١١) كما يلي:

بالنسبة لوجود تأثير دال للإنفتاح على الخبرة في التنبؤ بمهارات التعلم مدى الحياة ويمكن

تفسير ذلك بأن الأفراد المنفتحين على الخبرة يسعون للبحث وجمع المعلومات وطرح العديد من الافكار والمراجعة النقدية لكل الأفكار التي يتم عرضها في أي موضوع بهدف تنقيحها وتقديم بدائل الحل ووجهات النظر المختلفة للوصول إلى أفكار غير مألوفة، وهو ما يسهم في جعل الطلاب أكثر قدرة على التفكير بدقة وبعناية وبأسلوب منظم، ويستمروا في تفحص معارفهم ومواقفهم الشخصية، فضلاً عن الاستماع الى أنفسهم وهم يفكرون فيصبحوا أكثر وعياً بنقاط قوتهم وضعفهم، وأكثر دافعية وثقة بالنفس، وأكثر تحملاً لمسئولية تعلمهم، وأكثر توجهاً للاسكتشاف وتطوير الأداء. كما أن المنفتحين على الخبرة يتسمون بحب الاستطلاع والمثابرة، ويمارسون التعلم ممارسة عملية بعيدا عن التلقين، فيصبحوا أكثر إيجابية، وأكثر مرونة واستعداداً لبذل الجهد وتعلم الأشياء الجديدة باستمرار.

أما الطلاب غير المنفتحين على الخبرة فمنغلقين معرفياً ويجدون التغيير أمراً صعباً؛ فيسعون دائما لمواقف التعلم المألوفة والتقليدية وهم سلبيون للتجارب الجديدة ويفضلون حصر تفكيرهم في المهمة التي في متناولهم ويفضلون اختيار المهمات التعليمية السهلة التي لا تتصف بالتحدي، كما أنهم يجدون صعوبة في تغيير أفكارهم وأنشطتهم وفقاً للمواقف الجديدة؛ وهو ما ينعكس على مهارات التعلم مدى الحياة لديهم فتتسم بالضعف والقصور. وقد اتفقت تلك النتيجة مع ما توصل إليه (Bath & Smith, 2009) حيث أشار إلى أن الانفتاح على الخبرة يمثل أحد العوامل المنبئة بالتعلم مدى الحياة.

وبالنسبة لعدم وجود تأثير دال للمعتقدات المعرفية في التنبؤ بمهارات التعلم مدى الحياة؛ فيمكن تفسير ذلك بأن المعتقدات المعرفية بالرغم من دورها المهم في عملية التعلم؛ حيث تُسهم في جعل الطلاب مشاركين فعالين بدل من كونهم متلقين سلبين للمعرفة وتؤثر على مثابرتهم، وطرحهم الأسئلة ومحاولتهم الاجابة عليها من خلال جمع المعلومات بأنفسهم والتوجه ذاتياً للاكتشاف والتفكير العميق مما يجعلهم يستمروا في عملية تعلمهم. ولكن نظراً لتأثير المناهج التعليمية والنظام التعليمي السلبي الذي يركز على أسلوب التلقين وكثرة المواد الدراسية، وإهمال الأنشطة التي تظهر المهارات، والاهتمام بالجانب العقلي للطالب من خلال تحفيظه للمفاهيم والمعارف، وإهمال تنمية الميول والاتجاهات. والمناهج الدراسية التي لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب. والاعتماد على نتائج الامتحانات التي تتطلب الحفظ في تحديد الإنجاز الأكاديمي. مما أدى لربط قضية الفشل بعدم حفظ المعلومات وطمس روح الابتكار وإهمال المعلم لجانب الاستقصاء والبحث عن معلومات إضافية. فضلاً عن وجود أعداد كبيرة من الطلاب في قاعات الدراسة، مما أدى لخفض قيمة التواصل بين المعلم والطلاب، وشعور المعلم والطلاب بالملل، بالإضافة إلى كون المعلم جهازاً للتسجيل، والطالب مستمع دائم. أي أن واقع التعليم الجامعي الذي يعتمد على تلقي الطلاب للمعارف دون بذل

جهد في اكتسابها أسهم في سلبيتهم في بناء معرفتهم بأنفسهم وإلغاء دافعيتهم، وحفظهم للمعلومات دون فهم، وفقدان المعنى لما يتعلموه وكيفية الاستفادة منه على الجانب الشخصي في مواجهة المشكلات الحياتية. ومن هنا نجد أن الطلاب يسألون باستمرار عن سبب دراستهم لموضوع ما؟ أو عن فائدة المعلومات التي يتعلمونها؟ وهو ما أدى إلى إنعدام الصلة بين ما يدرسونه بالجامعة وخبراتهم الحياتية، كما أثر على توجههم ذاتياً لمعرفة أي شيء خارج نطاق الكتب الجامعية وهو ما انعكس على مهارات التعلم مدى الحياة لديهم ولذلك لم تتضح العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم مدى الحياة بصورة مباشرة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة الذي ينص على: "هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي يربط بين مهارات التعلم مدى الحياة وكلٍ من المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لدى طلاب الجامعة ؟"

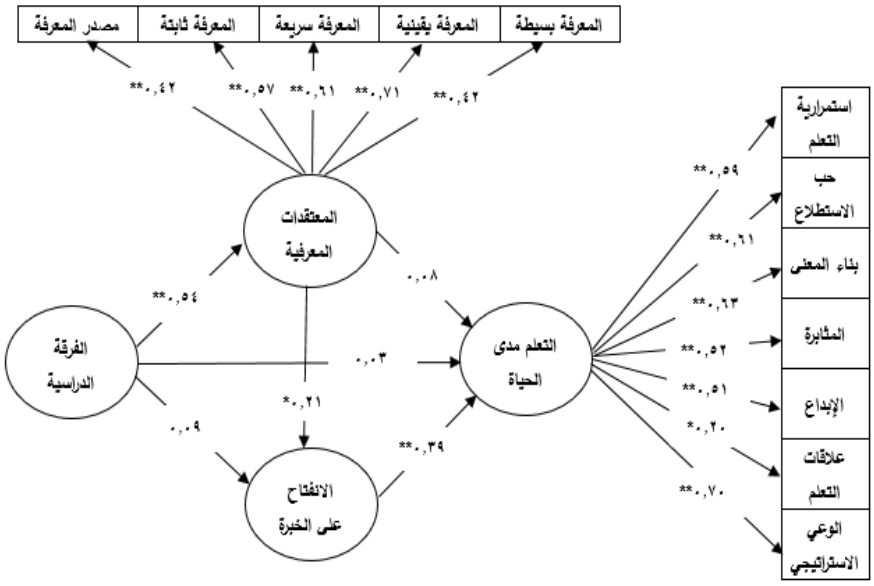
للتحقق من ملاءمة النموذج المقترح لبيانات الدراسة، تم استخدام أسلوب نمذجة المعادلات البنائية SEM بواسطة الحزمة الإحصائية lavaan في برنامج R. وقد تم استخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood method لتقدير بارامترات النموذج. كما تم الاعتماد على مؤشرات الملاءمة التالية كمحكات لتقييم النموذج: مربع كاي χ^2، ومربع كاي/درجات الحرية χ^2/df ، ومؤشر المطابقة المقارن CFI، وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR، وجذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA. وتم الاسترشاد بالقيم التي اقترحها (Hu & Bentler, 1999; Marsh, Hau, & Wen, 2004; Vandenberg & Lance, 2000) والموضحة بجدول (١٢) للحكم على حسن ملاءمة لنموذج.

ويتضح من النتائج أن النموذج المقترح أظهر مؤشرات ملاءمة تقترب من الحدود الدنيا للمؤشرات المقبولة. وقد تم الاستعانة بمؤشرات التعديلات Modification indices التي اقترحها البرنامج لتحسين ملاءمة النموذج. وقد أظهرت مؤشرات التعديلات إمكانية استبعاد التأثيرات الخاصة بمتغيري النوع والتخصص الدراسي من النموذج. وبعد استبعاد تلك التأثيرات، أظهر النموذج تحسناً ملحوظاً في مؤشرات الملائمة. وباستثناء القيم الدالة لمربع كاي، فقد جاءت جميع مؤشرات الملاءمة للنموذج بعد التعديل ضمن الحدود المقبولة. والقيم الدالة لمربع كاي تبدو متوقعة خصوصاً في حالة العينات كبيرة الحجم كما في حالة العينة المستخدمة في الدراسة الحالية. ويظهر شكل (٣) قيم بارامترات النموذج النهائي. ويتضح من هذا الشكل أن جميع تشبعات أبعاد متغيري المعتقدات المعرفية و مهارات التعلم مدى الحياة جاءت جميعها دالة إحصائياً. وقد كان هناك تأثيراً دالاً إحصائياً للانفتاح على الخبرة على مهارات التعلم مدى الحياة، بينما كان تأثير المعتقدات

المعرفية على مهارات التعلم مدى الحياة غير دال إحصائياً. كما وُجد تأثير دال إحصائياً للمعتقدات المعرفية على الانفتاح على الخبرة. كما تبين أن هناك تأثير دال إحصائياً للفرقة الدراسية على المعتقدات المعرفية، في حين كانت التأثيرات غير دالة بالنسبة للانفتاح على الخبرة و مهارات التعلم مدى الحياة.

جدول (١٢): قيم مؤشرات الملاءمة للنموذج المقترح قبل وبعد التعديل

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر قبل التعديل	قيمة المؤشر بعد التعديل	القية الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي (درجات الحرية، الدلالة)	١٨١.٠٢ (٩٣، ٠.٠١)	١١٠.١٣ (٧٣، ٠.٠٠٣)	غير دالة
مربع كاي/درجات الحرية	١.٩٥	١.٥١	أقل من ٥ (القيم الأقل تعكس أكثر ملاءمة)
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٨٥	٠.٩٣	أكبر من أو يساوي ٠.٩٠
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RMSEA	٠.٠٧	٠.٠٥	أقل من ٠.٠٨
جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية SRMR	٠.٠٧	٠.٠٦	أقل من ٠.١٠



شكل (٣): قيم بارامترات النموذج النهائي المقترح بالدراسة

*** القيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، ** القيمة دالة عند مستوى ٠.٠١**

ويمكن تفسير وجود تأثير دال إحصائياً للمعتقدات المعرفية على الانفتاح على الخبرة في ضوء أن المعتقدات المعرفية التي يتبناها المتعلمون تسهم في تشكيل أهداف التعلم لديهم، وتجعلهم يواجهون المهام التعليمية الصعبة، ويثابرون لحلها، كما تؤثر في أحكامهم وتعلمهم ذاتياً مما يجعلهم أكثر ثراءاً وعمقاً فيما يتعلمونه. كما أن الأفراد ذوي المعتقدات المعرفية المتطورة يعتقدون في أن المعرفة قابلة للتغيير باستمرار وأن هناك معارف جديدة يجب استقصائها؛ لذلك يميلون إلى تغيير أفكارهم وادراكهم وفقاً للخبرات والمواقف الجديدة. ونظراً لأن المعرفة الكلية والتفكير المستقل والنزعة للمشاركة في الأنشطة المعرفية باستمرار والقدرة على اكتساب المعرفة من المحددات الأساسية للانفتاح على الخبرة؛ لذلك أظهرت النتائج وجود تأثير للمعتقدات المعرفية على الحاجة لاكتساب المعرفة والانفتاح على الخبرات الجديدة.

وبالرغم من أن النتائج قد أظهرت عدم وجود تأثير مباشر للمعتقدات المعرفية على مهارات التعلم مدى الحياة، إلا أنه اتضح وجود تأثير غير مباشر للمعتقدات المعرفية على مهارات التعلم مدى الحياة من خلال الانفتاح على الخبرة. فالمعتقدات المعرفية تؤثر بشكل إيجابي على الانفتاح على الخبرة من خلال تعزيز اهتمام المتعلمين بعملية تعلمهم، وتنظيم خبرات تعلمهم بطريقة تجمع بين إنجاز الأهداف وتحقيق الاندماج الأمثل والجهد المتواصل؛ بما يؤدي في النهاية إلى استمرارية عملية تعلمهم مدى الحياة.

كما تبين أن هناك تأثيراً دالاً إحصائياً للفرقة الدراسية على المعتقدات المعرفية؛ حيث وجدت فروق بين طلاب الفرقة الثانية وطلاب الفرقة الرابعة في المعتقدات المعرفية لصالح طلاب الفرقة الرابعة وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (نبيل محمد زايد ،٢٠٠٦ ؛ ووليد شوقي شفيق، ٢٠١٤؛ Schommer, 1993) الذين أوضحوا أن المعتقدات المعرفية تتغير وتتطور بتقدم العمر بوصفها متغيراً يتأثر بالخبرات التي يمر بها المتعلم أثناء تعلمه.

أما فيما يتعلق بوجود تأثير دال إحصائياً للانفتاح على الخبرة على التعلم مدى الحياة، وعدم وجود تأثير للمعتقدات المعرفية والفرقة الدراسية على التعلم مدى الحياة فقد تم تفسيره في النتائج السابقة.

- **توصيات الدراسة**

في ضوء نتائج الدراسة يوصى بالأتي:

١. الاهتمام بمهارات التعلم مدى الحياة كنواتج تعلم مستهدفة في برامج إعداد طلاب الجامعة، وإعداد السياق وتحقيق الممارسات التي تنمي اتجاههم نحو استمرارية عملية تعلمهم.

٢. تطوير الممارسات التدريسية الداعمة لتطوير المعتقدات المعرفية لدى المتعلمين مما يجعلهم

مشاركين فعالين وينمي ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على تحمل مسئولية تعلمهم ذاتياً.

٣. زيادة وعي الطلاب بشأن الانفتاح على الخبرة، بما يشكل قيمهم واعتقاداتهم نحو التعلم والمعرفة الذاتية، بما يسهم في تنميتهم تنمية شاملة في جميع جوانب حياتهم ويؤهلهم للاندماج في المجتمع.

٤. إعادة هيكلة المقررات الدراسية في شكل مهام تكون ذات معنى للطلاب وتعكس المفاهيم الأساسية لهذه المقررات؛ لتستحوذ على اهتمامهم وتزيد من دافعيتهم وتحثهم على البحث والاستقصاء وتخلق فرص لاكتساب المعارف والخبرات الجديدة للوصول لفهم أعمق للمعرفة فضلاً عن تعميمها ونقلها إلى حياتهم اليومية.

٥. نظراً لتجدد المعرفة الإنسانية بصفة مستمرة، فهناك حاجة إلى التحرر من محدودية الكتاب الجامعي ودعم انفتاح الطلاب على الخبرات والمعارف الجديدة لمسايرة التغيرات والمستحدثات الجديدة في حياتهم العلمية والمهنية.

- **البحوث المستقبلية**

في ضوء أهداف الدراسة والنتائج التي أسفر عنها، يمكن اقتراح البحوث التالية:

١. إعداد برامج تستهدف تنمية الانفتاح على الخبرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة لما له من تأثير إيجابي على أداء المتعلمين والعملية التعليمية ككل.
٢. الكشف عن طبيعة الارتباطات القائمة بين مهارات التعلم مدى الحياة، والمعتقدات المعرفية، والانفتاح على الخبرة لدى مراحل تعليمية مختلفة.
٣. دراسة المعتقدات المعرفية لدى الطلاب ومعلميهم في مختلف التخصصات الأكاديمية والمقارنة بينهم.

المراجـــع

١- أحمد جوني (٢٠١٦). الانفتاح على الخبرة وعلاقتة بحس الدعابة لدى طلبة كلية الاداب. *مجلة كلية الأداب*، ١١٥، ٥٢١- ٥٥٦.

٢- أريج أحمد حميدان، وأيمن أحمد العمري (٢٠١٨). *درجة الانفتاح على الخبرة لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين في عمان*. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.

٣- إنعام أحمد كاشف (٢٠١٧). *فعالية التعلم القائم على حل المشكلة والتعلم الموجه ذاتياً في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمنهور.

٤-إيمان محمد عثمان، ورمضان محمد رمضان، وشيرين محمد دسوقي (٢٠١٧). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببورسعيد. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، ٢٢، ٤٠٧-٤٣٦.

٥-بدر محمد الأنصاري (١٩٩٧). مدى كفاءة قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على المجتمع الكويتي. *مجلة الدراسات النفسية*، *٧*، ٢٧٧-٣١٠.

٦-جمال عبد الحميد جادو عبد الكريم، ودعاء محمد عبد العظيم (٢٠١٦). الإسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الإغراء والسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة القصيم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *٧٥*، ٣١٣-٣٦٦.

٧-رشدي علي الجاف، وحيدر كريم سكر (٢٠١٣). تحمل-عدم تحمل الغموض وعلاقته بالانفتاح على الخبرة لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *١٠٠*، ١٥٤- ١٩٠.

٨-ريسة أحمد العمري (٢٠١٨). الاستثارة الفائقة وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة. المجلة الدولية للعلوم التربوية *والنفسية*، ١٢، ٢٩٦- ٣١٦.

٩-سارة ماجد خلف (٢٠١٩). الانفتاح على الخبرة وعلاقته بالانتماء الوطني لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمحافظة جده. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، *٣٥* (٤)، ٤٧٨- ٥١٦.

١٠-سهيلة عبد الرضا، وهمام رزاق حمود (٢٠١٦). المعتقدات المعرفية لدى طلاب المدارس الثانوية للمتميزين. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *٤٨*، ١٠٣-١٢٩.

١١-السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية "الداخلية-الخارجية" لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة . *المؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم، كلية التربية، جامعة الزقازيق*، ١٠٠-١٥٠.

١٢-شوارتز، ماثيو (٢٠٠٠). *مقياس فعالية الذات العامة*. ترجمة عادل السعيد البنا، سعيد عبد الغني سرور (٢٠٠٨)، الإسكندرية: المكتبة المصرية.

١٣-صادق كاظم الشمري، و زينب خضر الجناب. (٢٠١٦). توجهات اهداف الانجاز وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة بابل والجامعة الاسلامية. *مجلة كلية التربية*

للعلوم التربوية والإنسانية، ٢٥ ، ٣٥٥-٣٧٥.

١٤-طلل غالب علوان (٢٠١٨). المعتقدات الابستمولوجية وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة عند طلبة الجامعة. *مجلة كلية الأداب، جامعة عين شمس*، ٤٦ ، ٤٢٥- ٤٣٩.

١٥-عبد اللطيف المومني، وقاسم خزعلي (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١ (٤)، ٤٩٧- ٥٠٩.

١٦-علاء الدين عبد الحميد أيوب، وعبدالله الجغيمان (٢٠١٠). مفاهيم التعلم كمخرجات للقوة المعرفية المسيطرة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٩)، ١٢٥-١٦١.

١٧-فاطمة محمد صالح، وشيماء طلب حمد (٢٠١٦). الإحساس بالبصريات المرئية وعلاقتها بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة كلية الفنون الجميلة. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*، ١١ (٣)، ٣٧٦- ٤٢٠.

١٨-فوقية حسن رضوان، إيريني سمير غبريال (٢٠١٧). العوامل الخمسة للشخصية والصلابة النفسية لدى طلاب شعبة التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٣ (١)، ٣١٠-٣٤٠.

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

٢٠-محمد كاظم علي، وسعد الحصناوي (٢٠١٢). *دراسة مقارنة في سلوك التفاوض بين المنفتحين والمنغلقين على الخبرة من موظفي الدولة*. رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، العراق.

٢١-محمود عوض الله سالم، وأمل عبد المحسن ذكي (٢٠٠٩). لمعتقدات المعرفية و بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣ (٣)، ١٥٧- ٢١٣.

٢٢-مهاب محمد جمال الدين (٢٠١٢).التنبؤ بالتفكير الإيجابي / السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم. *مجلة كلية التربية بنها*، ٢٣ (٩٢)، ٢١٧-٢٤٦.

٢٣-نبيل محمد زايد (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة اعدادي. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية بكلية التربية بحلوان*، ١٢ (٣)، ١٩١-٢٣٣.

٢٤-وليد شوقي شفيق (٢٠١٤). بنية المعتقدات المعرفية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤٥، ١-٢٨.

25- Arcuria, P. (2011). *Assessing Postsecondary Students Orientation toward Lifelong Learning*. Partial fulfillment of the requirements for the Degree Master of Arts, Arizona State University.

26- Aydin, S., Selçuk, G., & Çakmak, A. (2018). Examining Beliefs of Preservice Teachers about Epistemology and Life-Long Learning Competency via Canonical Correlation Analysis. *Acta Didactica Napocensia*, *11*(1), 13-24.

27- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, *44*(1), 1-26.

28- Bath, D. M., & Smith, C. D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, *31*(2), 173-189.

29- Bell, P. D. (2006). Can factors related to self-regulated learning and epistemological beliefs predict learning achievement in undergraduate asynchronous web-based courses? *Perspectives in Health Information Management*, *3*(7), 1-7.

30- Bloomer, M.& Hodkinson, P. (2000). Learning careers: continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, *26*(5), 583-597.

31- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for selfdirected lifelong learning: A multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, *13* (3), 327–347.

32- Bruno, L. (2009). *Lifelong Learning Characteristics and Academic Achievement of Eighth-grade Students: Lessons for Educators in Preparing Students for Global Citizenship*. Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education Teacher Leadership, Walden University.

33- Chuangchum, P. , Pholchan, T, Nopkesorn,T. & Pannarunothai,S. (2011). Effects of using an integrated team-based and problembased learning approach for developing lifelong learning characteristics of first year medical students. *South-*

East Asian Journal of Medical Education, 5(2), 34 – 40.

34- Collins, J. (2009). Education Techniques for Lifelong Learning. *Radio Graphics*, *29*,613–622.

35- Costa, E "l:, Jr., & McCrae, R. R. (1985). The NEO Personality Inventory Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

36- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, *4*(1), 5–13.

37- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1997). Stability and change in personality assessment: the Revised NEO Personality Inventory in the year 2000. *Journal of Personality Assessment*, *68*(1), 86-94.

38- Crick, R. D., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. Assessment in Education: Principles*, Policy & Practice, 11*(3), 247-272.

39- Crick, R.D., & Yu, G. (2008). Assessing learning dispositions: Is the Effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool?. *Educational Research*, *50*(4), 387- 402.

40- De Corte, E., Verschaffel, L., & Op't Eynde, P. (2000). Self-regulation: A characteristic and a goal of mathematics education. In: P.R.Pintrich, M. Boekaerts& M. Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation* (pp. 687-726). Academic Press.

41- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teachers lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, *12*(6), 329-337.

42- Derrick, M. G. (2001). *The Measurement of an Adult's Intention to Exhibit Persistence in Autonomous Learning*. Doctoral dissertation, The George Washington University, Dissertation Abstracts International, 62, 2533.

43- Derrick, M.G. (2003). Creating Environments Conducive for Lifelong Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, 100*, 5-18.

44- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, *41*(1), 417-440.

45- Dunlap, J.C. (1997). *Preparing Students for Lifelong Learning: A Review of Instructional Methodologies*. Paper presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology Albuquerque, New Mexico, February 14 – 18.

46- Dunlap, J.C. (2005) . Changes in Students use of Lifelong Learning Skills During a Problem-based Learning Project. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1) 5-33.

47- Hart, R. (2006). *Using E-Learning to help students develop Life-Long Learning Skills*. Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Arts, Royal Roads University.

48- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55.

49- Jiusto, S. & Dibiasio , D. (2006) . Experiential Learning nvironments: Do They Prepare Our Students to be Self-Directed, Life-Long Learners?. *Journal of Engineering Education*, *95*(3), 195-204.

50- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxon-omy: History, measurement, and conceptual issues. In John, O. P. Robins, R. W. & Pervin L. A. (Eds.), Handbook of personality: Theory and research (pp. 114–158). New York, NY: Guilford Press.

51- Kirby, J.R. ; Knapper, C. ; Lamon , P. & Egnatoff , W. J. (2010) . Development of a scale to measure lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29 (3), 291-302.

52- Kozikoglu, I., & Onur, Z. (2019). Predictors of lifelong learning: Information literacy and academic self-efficacy. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *14*(4), 492-506

53- Laal, M. (2011[a]). Lifelong learning: What does it mean?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-747.

54- Laal, M. (2011[b]). Barriers to lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *28*, 612 – 615.

55- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling, 11*(3), 320-341.

56- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, *60*(2), 175-215

57- Miflin, B. M. , Campbell, C.B. & Price, D.A. (2000). A conceptual framework to guide the development of self-directed, lifelong learning in problem-based Medical curricula. *Medical Education*, *34*,299-306**.**

58- Parkinson, A. (1999). *Developing the Attribute of Lifelong Learning*. Paper presented at Frontiers in Education Conference, San Juan, Puerto Rico, November 10 – 13.

59- Passarelli , A.M. & Kolb, D.A.(2011). The Learning Way—Learning from Experience as the Path to Lifelong Learning and Development. In Manuel London (ED), "*Oxford Handbook of Lifelong Learning*", (PP. 70-90), London: Oxford University Press.

60- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education*, *46*(7), 731-768.

61- Paulsen, M. B., & Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in higher education*, *39*(4), 365-384.

62- Perry Jr., W. G. (1968).Patterns of development in thought and values of stu-dents in a liberal arts college: A validation of a scheme(Final Report Pro-ject No. 5–0825, Contract No. SAE–8873). Cambridge, MA: Bureau ofStudy Counsel, Harvard University. (ERIC Document Reproduction Ser-vice No. ED 024315).

63- Perry, W. (1970). Forms of lntellectual and Ethical Development in the College Years. *A Scheme.* New York*: Holt*.

64- Perry, W. G. J. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

65- Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (Eds), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, 389-414. New York: Routledge.

66- Rothmann, S., & Coetzer, E. P. (2003). The big five personality dimensions and job performance. *SA Journal of Industrial Psychology*, *29*(1), 68-74.

67- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *82*(3), 498- 505.

68- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, *85*(3), 406- 411.

69- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, *6*(4), 293-319.

70- Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 424–432.

71- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 435-443.

72- Schommer-Aikins, M. (2008). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. In Myint Swe, K. (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures* (pp. 303-323). Springer, Dordrecht.

73- Schommer-Aikins, M., & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The journal of Psychology*, *136*(1), 5-20.

74- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, *44*(3), 347-366.

75- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the epistemic belief inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R.Pintrich (Eds.),*Personal epistemology*: *The psychology of beliefs aboutknowledge and knowing*(pp. 261–275). Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates, Inc.

76- Sibthorp, J., Schumann, S. , Gookin, J. , Baynes,S. , Paisley, K. & Rathunde , K . (2011). Experiential Education and Lifelong Learning: Examining Optimal Engagement in College Students.

Journal of Experiential Education, 33(4), 388-392.

77- Smith, J., & Spurling, A. (1999). *Lifelong Learning: Riding the Tiger*. New York, Cassell.

78- Tabak I., Weinstock M. (2008). A Sociocultural Exploration of Epistemological Beliefs. In: M.S. Khine (Eds) *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (177-195), New York: Springer.

79- Tenekeci, F., & Uzunboylu, H. (2020). Determining the relationship between the attitudes of private teaching institution teachers towards lifelong learning and their competence. *International Journal of Learning and Teaching*, *12*(1), 1-16.

80- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21 century skills : learning for life in our times*. United States of American: Jossey-bass.

81- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, *3*(1), 4-70.

82- Yilmaz, E. & Kaygin, H. (2018).The Relation Between Lifelong Learning Tendency and Achievement Motivation, *Journal of Education and Training Studies*, *6* (3), 1-7.

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

Lifelong learning Skills in light of Epistemological Beliefs and Openness to Experience of University Students

Pro. Dr.
Mahmoud Fathey Okasha
Professor of Educational Psychology
The Faculty of Education
Damanhur University

Dr.
Enaam Ahmad Abd El-Halim Kashif
Lecturer of Educational Psychology
The Faculty of Education
Damanhur University

Abstract:

Learning is the focus of the educational process and its ultimate goal is to make the learner acquire knowledge, develop skills and gain experience. As a result of the continual development of knowledge and skills, the learner needs to openness to experience to update his knowledge and skills and possess advanced epistemological beliefs to form positive attitudes towards the continuity of his lifelong learning process. Therefore, the present study aims to reveal the differences in lifelong learning in terms of epistemological beliefs and openness to experience, as well as develop and test a causal model of the relationships between these variables. It also aims to reveal the differences in lifelong learning in light of three categorical variables (gender, educational level, and academic major). The study sample consisted of 219 undergraduate students from the Faculty of Education at Damanhur University. Measures of lifelong learning skills, epistemological beliefs, and openness to experience were administered. The results showed a statistically significant effect at the level of 0.01 for openness to experience in predicting lifelong learning skills.

A causal model was found linking lifelong learning skills, epistemological beliefs, openness to experience and educational level showed an acceptable fit to the data. The most notice thing was observed in the model was the presence of a statistically significant effect of epistemological beliefs on openness to experience and no direct effect of epistemological beliefs on lifelong learning skills. Thus it became clear that the effect of epistemological beliefs on lifelong learning skills is indirect and through the

effect on openness to experience, whose effect on lifelong learning skills was found to be statistically significant. Furthermore, there were no significant differences in lifelong learning in terms of gender, educational level, or academic major. Recommendations and suggestions for future research are provided.

Keywords: lifelong learning skills - Epistemological Beliefs - Openness to Experience.