دراسات، العلوم التربوية، المجلّد 40، ملحق 3، 2013

المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين

نافز احمد بقيعي *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (142) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية (الأونروا) خلال العام الدراسي 2010/ 2011م تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسين، الأول يقيس المعتقدات المعرفية، والثاني يقيس الحاجة إلى المعرفة. وقد أشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع في الحاجة إلى المعرفة، ومستوى متوسط في المعتقدات المعرفية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، السلطة المطلقة، القدرة الفطرية) تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى متغير الجنس والمعدل التراكمي ولصالح الإناث والمعدل الأعلى. وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة. وأوصت الدراسة ببناء برامج تدريبية لتطوير المعتقدات المعرفية لدى الطلبة الجامعيين، وتوجيه أساتذة الجامعات لاعتماد طرائق تدريس تراعي المعتقدات المعرفية المعقدة لدى الطلبة.

الكلمات الدالة: المعتقدات المعرفية، الحاجة إلى المعرفة، الطلبة الجامعيون.

المقدمة

يتأثر الأفراد في مواقف التعليم والتعلم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات حول المعرفة والتعلم. والمعتقدات المعرفية تؤثر في أحكامهم وتعلمهم الذاتي، وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وفي اختيارهم الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها، وأشكال التفكير التي يمارسونها، والمعنى الذي يتكون للمعلومات الجديدة التي تواجههم، وفي القرارات التي يتخذونها.

وقد أشار "هوفر وبنتريج" إلى محاولة التربويين دراسة معتقدات الطلبة حول طبيعة المعرفة، وكيف يمكن الحصول عليها ومدى التأكد منها، والمحددات والمعايير المستخدمة لتحديد المعرفة وتعريفها، كما حاولوا دراسة العلاقة التي تربط معتقداتهم المعرفية بعملية التعلم، وكيف تعمل على تسهيلها، وتحسين الظروف الملائمة لحدوث هذه العملية (Hofer & Pintrich, 1997).

والمعتقدات المعرفية تتراوح بين الأفكار البسيطة والأفكار المعقدة، فالأفكار البسيطة هي التي تتضمن المعتقدات التي تشير إلى أن الحقيقة مؤكدة ومطلقة، ويمكن اكتسابها من قبل السلطة. أما الأفكار المعقدة، فهي المعتقدات التي تشير إلى أن الحقيقة نسبية وتتغير، ويمكن بناؤها بشكل فاعل من قبل المتعلم (Schommer, 1990). والأفراد ذوو التفكير المعقد يعتقدون بأن هناك قدراً كبيراً من المعرفة قابلا للتطور، وأن هناك معرفة أخرى يجب اكتشافها، وأن هناك معرفة قليلة ثابتة لا تتغير. بينما الأفراد ذوو التفكير البسيط يعتقدون أن قدراً كبيراً من المعلومات ثابت ومؤكد، وأن بعض المعلومات يجب اكتشافها، وأن هناك معلومات قليلة قابلة للتغيير (Schommer & Walker, 1995).

وقد افترضت "شومر" وجود خمسة معتقدات معرفية، مشيرة إلى أن المتعلم يمكن أن يكون متطور في بعض هذه المعتقدات، وليس من الضروري أن يكون كذلك في المعتقدات الأخرى، وهذه المعتقدات، هي: المعرفة البسيطة مقابل المعرفة المعقدة (المعرفة البسيطة)، المعرفة المؤكدة مقابل المعرفة التجريبية (المعرفة المؤكدة)، المعرفة مصدرها السلطة مقابل المعرفة المشتقة بالعقل (السلطة المطلقة)، القدرة الفطرية للتعلم مقابل القدرة المكتسبة للتعلم (القدرة الفطرية)، التعلم السريع إما كل شيء أو لا شيء مقابل تعلم شيء تدريجي (التعلم السريع) (Schommer, 1990).

وتتميز المعتقدات المعرفية بالاستقلالية التي تشير إلى أن الفرد يمكن أن يكون لديه أفكار عميقة ومعقدة في بعض

* قسم التربية وعلم النفس، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، وكالة الغوث الدولية. تاريخ استلام البحث 2012/9/13، وتاريخ قبوله 2013/3/21.

© 2013 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

المعتقدات، بينما يكون تفكيره بسيطاً في معتقدات أخرى (Schommer, 1994). كما أن الأفراد ذوي التفكير المعقد يستخدمون بشكل اكبر استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافعية، بعكس الأفراد ذوي التفكير البسيط الذين يستخدمونها بشكل أقل (Paulsen & Feldman, 2005) والمعتقدات المعرفية تتأثر بمستوى تعليم الفرد ومجال دراسته، فالطالب الجامعي تكون معتقداته أكثر تطوراً من الطلبة الأصغر سناً، وهذا يعني أن مستوى تعليم الفرد يؤثر في اختلاف الأفراد في معتقداتهم المعرفية (Schommer, 1990).

وتعد المعتقدات المعرفية أحد مستويات ما وراء المعرفة، وهو ما يطلق عليها معرفة ما وراء المعتقدات المعرفية Epistemological Metacognitive إضافة إلى المستويين الآخرين: معرفة ما وراء المعرفة، ومعرفة ما وراء الاستراتيجية؛ حيث تعمل المعتقدات المعرفية كرابط للمستويين السابقين وتتضمن المراقبة والوعي لحدود المعرفة (Kitchener, 2002 ; Kuhn, 2000).

والمعتقدات المعرفية خاصة وذاتية، ولها بعد وجداني لأنها ترتبط بالمشاعر والأحاسيس، وتنتقل من جيل إلى آخر كجزء من التراث الثقافي والأسري للفرد (Alexander & Dochy, 1994)، ولها تأثير قوي وفعال في جميع السلوكات والقرارات التي يمكن أن يتخذها الفرد (Askan, 2009).

وللمعتقدات المعرفية أهمية لدى الطلبة في المهام الأكاديمية وخصوصاً عند رغبتهم في مواصلة هذه المهام، فالأداء الأكاديمي يتأثر بمعتقداتهم حول الذكاء والمعرفة والتعلم؛ إذ إن الطلاب الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والمعرفة البسيطة والتعلم غير الفعال، يميلون إلى تجنب العقبات، واستخدام استراتيجيات غير فعالة، وإظهار أنماط سلوكية غير قادرة على التكيف مع التحديات والصعوبات، بعكس الطلبة الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة ومعقدة وناضجة، ويؤمنون بحاجتهم إلى المعرفة، مما يدفعهم إلى مواجهة العقبات والتكيف معها، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لذلك (Pintrich, 2002).

و يشير مفهوم الحاجة إلى المعرفة إلى نزعة الفرد للمشاركة في الأنشطة المعرفية المعقدة والاستمتاع بها، والدخول في التحديات المعرفية المختلفة والتفاعل معها للوصول إلى المعرفة وتوليدها (Cacioppo & Petty, 1982)، كما عرفها بيليتر وشبروسكي بأنها الدافعية الداخلية التي ينشغل من خلالها الفرد بأنشطة حل المشكلة (Peltier & Schibrowsky, 1994). ويستخدم الأفراد ذوو المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة استراتيجيات تعلم أكثر شمولية وعمقاً، ويمتازون بالقدرة على الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء للمهمات الأكاديمية (Coutinho, 2006)، والدافعية العالية وحب الاستطلاع (Olson, Camp & Fuller, 1984)، والبحث عن المعرفة، والرغبة الكبيرة في السيطرة على البيئة (Thompson, Chaiken & Hazelwood, 1993)، إضافة إلى تمتعهم بقدرة عالية في التذكر، والاختبارات المعرفية، والتفكير ما وراء المعرفي (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jarvis, 1996). أما الأفراد الذين لديهم مستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة فمشاركتهم في حل المشكلات المعرفية قليلة، ولا يبذلون الجهود المعرفية اللازمة لحلها، ويلجؤون إلى الأفراد أصحاب الخبرة والمعرفة في المواقف الصعبة التي تواجههم (Verplanken, Hazenberg & Palenewen, 1992).

وتتنبأ الحاجة إلى المعرفة بدلالة إحصائية بجودة التفكير الذي يمارسه الطلبة في أثناء انشغالهم بالمهمات التعليمية (Nussbaum, 2005)، كما ترتبط بعلاقة طردية دالة مع المنحى العقلاني الذي يمارسه الأفراد في أثناء حل المشكلات (Kelly, 2005).

وقد اشارت "شومر" إلى أن موضوع المعتقدات المعرفية وأثرها في التعلم لم تُدرس بشكل كافٍ، وعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات في هذا المجال، إلا أن دراسة هذا الموضوع ما زالت في بداية مجال علمي جديد لم يتم اكتشافه بعد (Schommer, 2004).

ولأن موضوع المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة من الأمور المهمة لطلبة الجامعات، لما لها من تأثير كبير على دراستهم وتعلمهم وتنشئتهم وبنائهم المعرفي والفكري، جاءت فكرة هذه الدراسة باختيار طلبة الجامعة باعتبارها الفئة الأساس التي تسهم في بناء المجتمع وتنميته، فقد أشارت "شومر" إلى أنه كلما زاد فهمنا للمعتقدات المعرفية زادت قدرتنا على تقديم التعلم الأفضل للطلبة، وتعديل التعليم ليلائم طرق تفكيرهم، فعندما يتعلم الطلبة بصورة ضعيفة، قد تكون المشكلة أكبر من مجرد نقص المعرفة الحقيقية لديهم، وإنما قد تعود إلى طبيعة معتقداتهم المعرفية (Schommer, 2008; Schommer, 2002).

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف إلى المعتقدات المعرفية ومقدار الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين والعلاقة بينهما، وفيما إذا كانت تختلف تبعاً لمتغيرات الجنس والمعدل التراكمي. فمن خلال عمل الباحث لاحظ أن هناك اختلافاً في التعامل مع الحقائق والمعارف المختلفة من قبل الطلبة، فبعضهم يقبلها كأنها ثابتة لا تتغير، مما يحول دون مشاركتهم في الأنشطة والتحديات المعرفية التي تمكنهم من الوصول إلى المعرفة وتوليدها، وآخرون يدركونها على أنها

نسبية وتتغير، وهذا يجعلهم أكثر فاعلية في عملية التعلم من غيرهم، وأكثر حاجة إلى المعرفة التي تثبت صحة الحقائق التي تعلموها، واكتشاف المعارف الجديدة التي لم يعرفوها بعد. وللأثر الذي يمكن أن تتركه المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة في أداء الطلبة الجامعيين؛ فقد جاءت فكرة هذه الدراسة لبحث المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة التي ما زالت الدراسات التي تناولتها قليلة. وقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية للمعتقدات المعرفية؟
2. ما درجة الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\propto$ = 0.05) في المعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية تعزى إلى متغيري الجنس والمعدل التراكمي؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\propto$ = 0.05) في الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية تعزى إلى الجنس والمعدل التراكمي؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\propto$ = 0.05) بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولتها الكشف عن المعتقدات المعرفية ومقدار الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين والعلاقة بينهما، وتعد المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة من العوامل التي تساعد الطلبة في البحث والتقصي ومواجهة المهام والمواقف والمشكلات المختلفة التي تواجههم، مما يسهم في تحسين تعلمهم، والارتقاء به إلى المستوى الأفضل. وبدون امتلاك الطلبة لدرجة مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة ومعتقدات معرفية تتضمن أفكاراً معقدة؛ سينشأ لديهم العديد من المشكلات الأكاديمية، كتدني الدافعية وحب الاستطلاع، وضعف البحث والتقصي عن المعرفة، إضافة إلى عدم الرغبة في مواجهة المشكلات التي تعترضهم.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال النتائج التي يمكن التوصل إليها، إذ يتوقع من خلالها معرفة الفروق في المعتقدات المعرفية ودرجة الحاجة إلى المعرفة في ضوء متغيرات الجنس، والمعدل التراكمي لدى الطلبة الجامعيين. هذا بالإضافة إلى محاولة اختبار العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، إذ إن الكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين قد يُمكننا من معرفة أثر كل متغير في الآخر، كما يُمكننا من إدراك مدى نجاح الطلبة الجامعيين في أداء المهمات وحل المشكلات التي تواجههم، ومن ثم اختيار البرامج التي تساعد الطلبة في تطوير المعتقدات المعرفية لديهم، ورفع درجة حاجتهم إلى المعرفة، مما يسهم في تطوير مهارات أساسية ومهمة لديهم، تمكنهم من مواصلة تعلمهم بطريقة علمية وسهلة ومنظمة.

علاوة على ذلك، يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في تحسين العملية التربوية، إذ إن معرفة المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين قد يساعد في توجيه أساتذة الجامعات إلى تعديل طرق التدريس بما يتناسب وتفكير الطلبة، كما يمكن لأساتذة الجامعات أيضاً التنبؤ بحاجة الطلبة إلى المعرفة من معرفتهم لمعتقداتهم المعرفية.

التعريفات الإجرائية

المعتقدات المعرفية: وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها، وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة واكتساب المعرفة. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن فقرات مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في هذه الدراسة.

الحاجة إلى المعرفة: نزعة الفرد إلى المشاركة في الأنشطة المعرفية والاستمتاع بها، من خلال أداء مجموعة من المعالجات المعرفية المعقدة القادرة على الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن فقرات مقياس الحاجة إلى المعرفة المستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

1. اقتصار الدراسة على طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية المسجلين في الفصل الصيفي من العام الدراسي 2010/ 2011م.
2. اقتصرت الدراسة على استخدام الصورة المعربة لمقياس الحاجة إلى المعرفة، كاسيوبو وزملاؤه (Cacioppo, et al, 1996) والمترجم من قبل جرادات والعلي (2010)، ومقياس المعتقدات المعرفية لشومر (Schommer, 1990) المترجم من قبل اسماعيل (2008)؛ ومن ثم فإن النتائج تتحدد بمدى صدق وثبات أدواتها.

الدراسات السابقة

حظيت موضوعات المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة في السنوات الأخيرة باهتمام الباحثين والدارسين، وذلك في محاولة جادة لدراسة هذه الموضوعات على عينات وبيئات وثقافات مختلفة، ومن الدراسات التي بحثت في المعتقدات

المعرفية والحاجة إلى المعرفة ما يلي:

أجرى أبو مخ (2010) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما لدى عينة من (701) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الحاجة إلى المعرفة، ووجود علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي.

وهدفت دراسة ديكهوسر ورينهارد (Dickhauser & Reinhard, 2009) إلى معرفة أثر الحاجة إلى المعرفة في تشكيل التوقعات الأدائية المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (554) طالباً في أمريكا. وأظهرت النتائج أنه كلما زاد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة كلما زاد الأداء الحقيقي المدرسي، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الحاجة إلى المعرفة كانت بدرجة متوسطة عند أداء مهام من المتوقع أدائها، وترتفع عند تعقد هذه المهام، وخاصة عند الأداء الحقيقي لهذه المهام.

وأجرى كوتنهو وفيمر-هاستنج وسكورونسكي وبرت (Coutinho, Wiemer-Hasting, Skowronski & Britt, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الحاجة إلى المعرفة وما وراء المعرفة في مقدار التوضيحات التي يطلبها الطلبة في أثناء أدائهم في المهمات التعليمية وحل المشكلات. وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الدرجة العالية من الحاجة إلى المعرفة يطلبون قدراً أكبر من التوضيح للمشكلات والمهام مما يطلبه أولئك الذين لديهم قدر منخفض من الحاجة إليها، وأن الطلبة ذوي الدرجة العالية من الحاجة إلى المعرفة ينجزون المهام بشكل أفضل من زملائهم ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة.

وهدفت دراسة بيول واليكسندر (Buehl & Alexander, 2005) التعرف إلى علاقة المعتقدات المعرفية بالدافعية والإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (482) طالباً وطالبة من مستوى السنة الرابعة في جامعة جورج ماسون شمال أمريكا، أجابوا عن استبانة المعتقدات المعرفية بعد مشاركتهم في مهمات تعليمية وإنجازات في مادتي التاريخ والرياضيات. وأشارت النتائج إلى ارتباط المعتقدات المعرفية المعقدة ارتباطاً وثيقاً بمستوى عالٍ من الدافعية وإنجاز المهمات التعليمية.

وأجرى وايتماير (Whitmire, 2004) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات لدى عينة من (15) طالباً وطالبة في جامعة ويسكنسون في أمريكا، استخدم مقياس المعتقدات المعرفية لـ "ماغولدا" (Magolda, 1992)، والمقابلة كأداة لوصف سلوك طلب المعلومات من صفحات الويب. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات كإحدى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكلما زادت المعتقدات المعرفية في التعمق استطاع الطلبة تعرف مصادر المعلومات الموثوق بها وتقييم مصادرها.

وهدفت دراسة نسباوم وبيندیكسن (Nussbaum & Bendixen, 2003) إلى معرفة أثر كل من المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة في تصرفات الطلاب في أثناء انخراطهم في مهمات تعليمية تتضمن الحجج والبراهين، وقد تكونت عينة الدراسة من (238) طالباً وطالبة في جامعة نيفادا، وقد أشارت النتائج إلى أن المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة تعمل كمتنبات في قدرة الطلبة على العمل في أثناء مواجهة المهمات المتضمنة للحجج والبراهين.

وتناول إيفانز وكيربي وفابريجار (Evans, Kirby & Fabrigar, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وأساليب التعلم واستراتيجيات ضبط عملية التعلم. وتكونت عينة الدرسة من (226) طالباً جامعياً في إحدى الجامعات. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين الحاجة إلى المعرفة وكل من أساليب التعلم والمرونة في استراتيجيات ضبط عملية التعلم، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة بحاجة إلى المعرفة بدرجة أكبر عند استخدامهم لاستراتيجيات ضبط عملية التعلم.

وأجرى دولنجر (Dollinger, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والإبداع، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يمتلكون درجة عالية من الحاجة إلى المعرفة يتميزون بأن لديهم إنتاجات إبداعية أكثر من زملائهم ذوي الدرجة المنخفضة من الحاجة إلى المعرفة، كما أنهم أكثر قدرة على إنتاج أعمال إبداعية أكثر جودة من أقرانهم الآخرين.

وهدفت دراسة إنمان (Enman & Lupart, 2000) إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من (151) طالبة من مرحلة بعد الثانوية في كندا. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية ودافعية الإنجاز ألأكاديمي، وأن المعتقدات المعرفية تزيد من قدرتهن على التعلم.

وأجرى هوفر (Hofer, 1994) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالدافعية والمعرفة لدى طلبة السنة الأولى في إحدى جامعات الوسط الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (438) طالباً وطالبة في تخصص الرياضيات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين المعتقدات المعرفية والدافعية الداخلية والكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة شومر (Schommer, 1990) إلى معرفة أثر المعتقدات المعرفية في استيعاب الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (267) طالباً وطالبة من تخصص علم النفس في مدينة نيويورك، وتم اختيار (118) من الكلية و(149) من الجامعة. وأظهرت النتائج أنه كلما ازداد المستوى التعليمي للطلبة طوروا منظومة معقدة من المعتقدات المعرفية، وأنه كلما اعتقد الطلبة أن المعرفة مؤكدة ازداد احتمال تفسيرهم للنصوص التي يقرؤونها في أنها حقائق ثابتة ودائمة لا تتغير، كما أظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تؤثر في استيعاب الطلبة وفي معالجتهم للمعلومات ومراقبتهم لاستيعابهم.

ويلحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن بعض الدراسات تتفق على أن المعتقدات المعرفية تؤدي دوراً وسيطاً في تأثيرها بالسلوك، فهناك ارتباط بين المعتقدات المعرفية وكل من الدافعية والكفاءة الذاتية (Buehl & Alexander, 2005; Enman & Lupart, 2000; Hofer, 1994)، كما تؤثر أيضاً في استيعاب الطلبة ومعالجتهم للمعلومات(Schommer, 1990). وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الحاجة إلى المعرفة تزداد كلما كانت المهمات التعليمية أكثر صعوبة وتعقيداً (Dickhauser & Reinhard, 2009; Coutinho, Wiemer-Hasting, Skowronski & Britt, 2005). ولعل هذا يشير إلى العلاقة النظرية المحتملة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، وهو ما سعت الدراسة الحالية إلى بحثه.

وعلاوة على ما سبق، تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها تقصي العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة بشكل مباشر، لقلة الدراسات التي تناولت هذه العلاقة بصورة غير مباشرة (Whitmire, 2004؛ Nussbaum & Bendixen, 2003)، ويمكن أن تسد هذه الدراسة شيئاً من النقص في هذا الجانب.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك من خلال رصد وتحليل واقع المشكلة البحثية باستخدام مقياسين وُجها لطلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية المسجلين في الفصل الصيفي من العام الدراسي 2010/ 2011م، وتكونت عينة الدراسة من (142) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، وتوزعت على متغيرات الدراسة، كما يظهر في الجدول (1):

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	21	142
	أنثى	121	
المعدل التراكمي	ممتاز	23	142
	جيد جداً	46	
	جيد فما دون	73	

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين لقياس كل من: المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة:

- **مقياس المعتقدات المعرفية:** استخدم الباحث مقياس المعتقدات المعرفية الذي وضعه شومر(Schommer, 1990) وطوره إلى العربية إسماعيل (2008)، وتكون هذا المقياس من (55) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، هي: (التعلم السريع، المعرفة المؤكدة، السلطة المطلقة، القدرة الفطرية، والمعرفة البسيطة).

ويتوافر لأداة الدراسة هذه دلالات صدق مختلفة في البيئة الأردنية (إسماعيل، 2008) مثل الصدق الظاهري، ولتأكيد صدق هذا المقياس قام الباحث بعرض الأداة على (6) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من تخصص علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وقد أجمعوا على ملاءمة الأداة لأغراض الدراسة، مع إجراء التعديلات اللغوية اللازمة، وبقي المقياس بصورته النهائية مكوناً من (55) فقرة. كما قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (43) طالباً وطالبة ومن خارج عينة الدراسة الحالية، وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بعد من أبعاد المقياس الخمسة والدرجة الكلية على المقياس ككل، وكانت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس مع العلامة الكلية (0.79 ، 0.84 ، 0.83 ، 0.86 ، 0.80)على التوالي. وقد عدّت مؤشرات الصدق المتوافرة لهذا المقياس كافية لأغراض هذه الدراسة.

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام عينة الصدق نفسها، إذ تم تطبيقه مرتين وبفارق زمني مقداره عشرة أيام، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، فكانت كما يلي (التعلم السريع 0.81، المعرفة المؤكدة 0.85، السلطة المطلقة 0.82، القدرة الفطرية 0.80،

المعرفة البسيطة 0.0.78، المقياس الكلي 0.84)، فيما كانت النتائج باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.81، 0.85، 0.77، 0.84، 0.82 ، 0.83) على التوالي.

2. مقياس الحاجة إلى المعرفة: استخدم الباحث مقياس الحاجة إلى المعرفة، كاسيوبو وزملاؤه (Cacioppo, et al, 1996) والمترجم من قبل جرادات والعلي (2010). وتكون المقياس بصورته الأصلية من (18) فقرة، تكشف عن حاجة الطلبة إلى المعرفة في مختلف المجالات.

ويتوافر لأداة الدراسة هذه دلالات صدق بصورتها الأصلية، مثل: الصدق الظاهري والعاملي (Cacioppo, et al, 1996) كما يتوافر دلالات صدق في البيئة العربية (جرادات والعلي، 2010) مثل الصدق الظاهري والصدق التقاربي Convergent Validity وذلك بتطبيقه مع مقياس آخر هو مقياس حل المشكلات، وقد كانت معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرفة ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس حل المشكلات وعلى الدرجة الكلية للمقياس جميعها إيجابية ودالة إحصائياً، كما تم حساب الصدق التقاربي من خلال معامل الارتباط المصحح، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين كل فقرة والمقياس الكلي بين (0.29– 0.55).

ولتأكيد صدق هذا المقياس قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (43) طالباً وطالبة ومن خارج عينة الدراسة الحالية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والعلامة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والعلامة الكلية للمقياس بين (0.32 – 0.79)، وقد عُدّت مؤشرات الصدق المتوافرة لهذا المقياس كافية لأغراض هذه الدراسة.

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام عينة الصدق نفسها، إذ تم تطبيقه مرتين وبفارق زمني مقداره عشرة أيام، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات بحساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث بلغ (0.86)، فيما كانت النتائج، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (0.89).

ولتصحيح استجابات عينة الدراسة ومناقشة النتائج فقد تم وضع المعيار التالي لتحديد درجة المعتقدات المعرفية ودرجةالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية: (2.66 فما دون منخفضة، 2.67 – 3.66 متوسطة، 3.67 فما فوق مرتفع).

وبعد التأكد من صدق الأداتين وثباتهما، تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية، وقد حرص الباحث على التنسيق المسبق مع أعضاء هيئة التدريس في بعض المساقات من أجل تهيئة الطلبة لتعبئة الاستبانات، وحثهم على تحري الدقة والموضوعية، والتعامل بأقصى درجة من الجدية مع أداوت الدراسة. وكان العدد النهائي للاستبانات التي تم جمعها وتفريغها على جهاز الحاسوب (142) استبانة من كل أداة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية للمعتقدات المعرفية؟**

يبين الجدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعتقدات المعرفية الموجودة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية على كل بعد من أبعاد المقياس والمقياس الكلي:

يظهر من الجدول (2) أن مستوى المعتقدات المعرفية كان متوسطاً على المقياس الكلي بمتوسط حسابي (2.84)، وعلى الأبعاد (التعلم السريع، المعرفة المؤكدة، القدرة الفطرية، المعرفة البسيطة) وبمتوسط حسابي (2.69، 3.17، 2.73، 2.91) على التوالي، وكان منخفضاً على بعد (السلطة المطلقة) وبمتوسط حسابي (2.54).

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعتقدات المعرفية
المعرفة المؤكدة	3.17	0.46	متوسطة
المعرفة البسيطة	2.91	0.29	متوسطة
القدرة الفطرية	2.73	0.30	متوسطة
التعلم السريع	2.69	0.41	متوسطة
السلطة المطلقة	2.54	0.37	منخفضة
المقياس الكلي	2.84	0.21	متوسطة

وتشير هذه النتيجة إلى أن المعتقدات الموجودة لدى الطلبة ليست بالبسيطة أو المعقدة، وإنما جاءت بدرجة متوسطة على المقياس الكلي وجميع الأبعاد باستثناء بعد (السلطة المطلقة)، حيث كانت درجاتهم على هذا البعد منخفضة، والدرجة المنخفضة على هذا البعد تشير إلى أن الطلبة متعلمون متعمقون وغير سطحيين، على اعتبار أنه كلما ارتفعت الدرجة التي يحصل عليها الطالب في أي بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية كان أكثر بساطة وسطحية، وكلما انخفضت كان أكثر عمقاً وتعقيداً، لأن المقياس تم إعداده بطريقة يقيس من خلالها المعتقدات البسيطة لدى الطلبة. وهذا يشير إلى أن الطلبة لديهم اعتقاداً عميقاً حول المعرفة المشتقة بالعقل، وأنهم ينظروا إلى المعرفة على أنها غير ثابتة، وتتطور من خلال البحث والتقصي، مما يجعلهم أكثر عمقاً في التفكير وأكثر ميلاً لتعديل وتغيير المعرفة غير الصحيحة، ويظهر ذلك من خلال اعتقادهم العميق أن السلطة المطلقة للمعرفة تكون للعقل وليس للأشخاص الأكبر سناً، الذين يمثلون سلطة بالنسبة لهم.

ولعل وجود معتقدات معرفية متوسطة لدى الطلبة على المقياس الكلي يشير إلى ضرورة تطوير هذه المعتقدات بحيث تكون أكثر عمقاً وتعقيداً، لذا فالواجب على أساتذة الجامعات العمل على استخدام طرائق التدريس التي تعمل على تعديل معتقدات الطلبة نحو الأفضل. فعند استخدام التقييم والنقد للمعرفة في أثناء المحاضرات فإن الطلبة يدركون أن المعرفة تجريبية وغير مؤكدة، ويجب أن تُقيم وتُنقد. وعندما يؤمن أساتذة الجامعات بقدرات الطلبة وإمكاناتهم في أداء الأنشطة والأعمال على اختلاف مستوياتهم الأكاديمية، فإن هذا يؤكد لدى الطلبة أن القدرة على التعلم مكتسبة وليست فطرية. ويتفق هذا مع ما تشير إليه "شومر" (Schommer, 1993a) من أن طرائق التدريس والاختبارات والمناقشات التي يوظفها الأساتذة داخل القاعات التدريسية يمكن أن تؤثر إيجاباً أو سلباً في معتقدات الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **ما درجة الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية؟**

يبين الجدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية:

الجدول (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحاجة إلى المعرفة

المقياس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحاجة إلى المعرفة
الحاجة إلى المعرفة	142	3.87	0.51	مرتفعة

يظهر من الجدول (3) أن درجة الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.87) وبانحراف معياري (0.51).

ويظهر من هذه النتيجة أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات تعليمية فعالة تؤدي إلى فهم أعمق للمواقف والمهام التعليمية المختلفة، كما يمتاز الطلبة بقدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم، ويكونون أكثر توجيهاً للأسئلة والاستفسارات عند مواجهة العقبات والمعضلات المختلفة.

ويمكن أن يستفيد أساتذة الجامعة من هذه النتيجة في الاستجابة لحاجة الطلبة إلى المعرفة من خلال تقديم الأنشطة والمهمات التي تتطلب تفكيراً عميقاً، وتوفير البيئة التعليمية المشجعة على البحث والتقصي، وهذا يسهم في تعليمهم المهارات التي تمكنهم من الحصول على المعرفة، إذ إن حاجة الطلبة إلى المعرفة تجعلهم يفكرون في قدراتهم بصورة إيجابية، وتدفعهم إلى المشاركة في المواقف التي تتطلب التفكير بشكل أفضل.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو مخ (2010) التي أشارت نتائجها إلى وجود درجة متوسطة من الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في المعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية تعزى إلى متغيري الجنس والمعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية تبعاً لمتغيري الجنس والمعدل التراكمي، فكانت كما يلي:

أ. حسب متغير الجنس

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث، كما هو واضح في الجدول (4):

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في مستوى ما وراء الذاكرة

البعد	الجنس	عدد الطلبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعلّم السريع	ذكور	**21**	2.99	0.46	**3.705**	*0.000
	إناث	121	2.64	0.38		
المعرفة المؤكدة	ذكور	21	3.06	0.41	1.390 -	0.167
	إناث	121	3.21	0.47		
السلطة المطلقة	ذكور	21	2.70	0.30	2.166	*0.032
	إناث	121	2.51	0.37		
القدرة الفطرية	ذكور	21	2.86	0.20	2.083	*0.039
	إناث	121	2.71	0.31		
المعرفة البسيطة	ذكور	21	2.96	0.33	0.729	0.427
	إناث	121	2.90	0.28		
المقياس الكلي	ذكور	21	2.91	0.30	1.691	0.104
	إناث	121	2.80	0.20		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية على المقياس الكلي وعلى الأبعاد (المعرفة المؤكدة والمعرفة البسيطة) تعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعتقدات المعرفية على الأبعاد (التعلم السريع، والسلطة المطلقة، والقدرة الفطرية) تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور.

تتفق نتيجة هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في بعض المعتقدات المعرفية، وإن اختلفت الأبعاد التي توجد بينها الفروق؛ وربما تعود هذه الفروق إلى اختلاف المجتمعات والثقافات والعينات التي أجريت عليها الدراسات. وتتشابه نتيجة هذه الدراسة مع دراسة "شومر" (Shommer, 1993b) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية في الاعتقاد بالتعلم السريع والقدرة الفطرية ولصالح الذكور. كما تتشابه جزئياً مع دراسة "نيبر وشومر" (Neber & Schommer, 2002) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الاعتقاد بالتعلم السريع ولصالح الذكور. وتتشابه مع دراسة موسى وكارابينيك (Mosa & Karabenik, 2005) التي أشارت إلى وجود فروق في السلطة المطلقة والمعرفة البسيطة ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق في المعرفة المؤكدة. وتختلف مع دراسة "شومر وإيستر" ودراسة "فان" (Schommer & Ester, 2006 ; Phan, 2008) التي أشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق بين طلبة الجامعة الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية. وتختلف مع دراسة (السيد، 2009) التي أشارت إلى وجود فروق في المرحلة الثانوية بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية جميعها (التعلم السريع، والمعرفة المؤكدة، والسلطة المطلقة، والقدرة الفطرية، والمعرفة البسيطة) ولصالح الإناث.

ولعل وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، السلطة المطلقة، والقدرة الفطرية) يشير إلى وجود معتقدات معرفية أكثر تعقيداً وعمقاً لدى الإناث منه لدى الذكور، ويمكن تفسير ذلك باهتمام الإناث بالتعليم والاقتناع بضرورة التعلم والتفوق للحصول على المكانة الاجتماعية المناسبة؛ ولأن التفوق في التعليم يحتاج إلى استخدام استراتيجيات معرفية معقدة لذا نجد أن المعتقدات المعرفية لدى الإناث أكثر عمقاً وتعقيداً منها لدى الذكور. وهذا ما يؤكده المعتقد المعرفي (القدرة الفطرية) الموجود لدى الإناث بصورة أكثر عمقاً، إذ تؤمن الإناث أن القدرة على التعلم مكتسبة وليست ثابتة، وإنما تتحسن وتتطور من خلال الاستراتيجيات التي تستخدم في عملية التعلم. وكذلك الحال في

المعتقد المعرفي (التعلم السريع)، إذ تؤمن الإناث بأن عملية التعلم تحدث بشكل تدريجي من خلال بذل المزيد من الجهد والمثابرة وتنظيم الوقت.

ب. حسب متغير المعدل التراكمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية على مقياس المعتقدات المعرفية حسب متغير المعدل التراكمي، ويظهر ذلك في الجدول (5):

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية حسب متغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (6) هذه النتائج:

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية على المقياس الكلي وعلى الأبعاد (التعلم السريع، والسلطة المطلقة، والمعرفة البسيطة) لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي، وعدم وجود فروق على أبعاد المعتقدات المعرفية (المعرفة المؤكدة والقدرة الفطرية). ولبيان الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (7):

يتضح من الجدول (7) أن الفرق دال إحصائياً على المقياس الكلي وعلى بعد (السلطة المطلقة) بين المعدل (جيد جداً) وكل من المعدل (ممتاز وجيد فما دون)، ولصالح المعدل (جيد جداً). كما يظهر من الجدول (7) أن الفرق دال إحصائياً على بعد (التعلم السريع) بين المعدل التراكمي (جيد جداً) والمعدل التراكمي (جيد فما دون)، ولصالح المعدل التراكمي (جيد جداً). ويظهر من الجدول (7) أيضاً أن الفرق دال إحصائياً على بعد (المعرفة البسيطة) بين المعدل (ممتاز) من جهة والمعدل (جيد جداً) و(جيد فما دون) من جهة أخرى، ولصالح المعدل (جيد جداً وجيد فما دون).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

أبعاد المعتقدات المعرفية	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعلم السريع	ممتاز	23	2.64	0.12
	جيد جداً	46	2.82	0.46
	جيد فما دون	73	2.62	0.43
المعرفة المؤكدة	ممتاز	23	3.12	0.49
	جيد جداً	46	3.17	0.43
	جيد فما دون	73	3.22	0.47
السلطة المطلقة	ممتاز	23	2.35	0.22
	جيد جداً	46	2.68	0.39
	جيد فما دون	73	2.51	0.36
القدرة الفطرية	ممتاز	23	2.76	0.17
	جيد جداً	46	2.80	0.25
	جيد فما دون	73	2.67	0.36
المعرفة البسيطة	ممتاز	23	2.67	0.20
	جيد جداً	46	3.00	0.24
	جيد فما دون	73	2.93	0.30
المقياس الكلي	ممتاز	23	2.71	0.10
	جيد جداً	46	2.90	0.22
	جيد فما دون	73	2.80	0.23

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين المعتقدات المعرفية لدى الطلبة حسب متغير المعدل التراكمي

أبعاد المعتقدات المعرفية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة *
التعلم السريع	بين المجموعات	1.095	2	0.547	3.323	*0.039
	داخل المجموعات	22.903	139	0.165		
	الكلي	23.998	141			
المعرفة المؤكدة	بين المجموعات	0.222	2	0.111	0.512	0.600
	داخل المجموعات	30.142	139	0.217		
	الكلي	30.365	141			
السلطة المطلقة	بين المجموعات	1.831	2	0.915	7.452	*0.001
	داخل المجموعات	17.076	139	0.123		
	الكلي	18.906	141			
القدرة الفطرية	بين المجموعات	0.478	2	0.239	2.641	0.075
	داخل المجموعات	12.566	139	9.040		
	الكلي	13.044	141			
المعرفة البسيطة	بين المجموعات	1.795	2	0.897	12.384	*0.000
	داخل المجموعات	10.072	139	7.246		
	الكلي	11.866	141			
المقياس الكلي	بين المجموعات	0.623	2	0.312	7.096	*0.001
	داخل المجموعات	6.103	139	0.044		
	الكلي	6.727	141			

الجدول (7)

اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لمقياس المعتقدات المعرفية حسب متغير المعدل التراكمي

المعتقدات المعرفية	المعدل التراكمي	جيد جداً	جيد فما دون
التعلم السريع	ممتاز	- 0.1739	0.01745
	جيد جداً	-	*0.1914
السلطة المطلقة	ممتاز	- *0.3326	- 0.1602
	جيد جداً	-	*0.1725
المعرفة البسيطة	ممتاز	- *0.3370	- *0.2635
	جيد جداً	-	0.7341
المقياس الكلي	ممتاز	- *0.1930	- 0.0905
	جيد جداً	-	*0.1026

ولأن المقياس يقيس المعتقدات المعرفية ذات الأفكار البسيطة، فإن تفسير هذه النتيجة يشير إلى أن الطلبة الحاصلين على تقدير (ممتاز) غالباً ما تكون معتقداتهم المعرفية حول الأفكار البسيطة وحول التعلم السريع والسلطة المطلقة سلبية، حيث إنهم يؤمنون بالتعلم التدريجي ويكونون أكثر انفكاكاً من المعرفة القادمة من السلطة، ولعل هذا غير موجود عند الطلبة ذوي التقدير (جيد جداً) لإيمانهم بضرورة التعلم السريع، وتمسكهم فيما يقوله أعضاء هيئة التدريس دون محاولة إخضاعه للبحث والتحري وخاصة في الكليات الأدبية، وربما يكون سبب ذلك نيل رضاهم من أجل الحصول على علامة عالية. وبخصوص الطلبة ذوي التقدير (جيد فما دون) فإن قدراتهم الضعيفة تجعلهم لا يعتقدون بالتعلم السريع نتيجة لعدم قدرتهم على مجاراة أقرانهم الأفضل أكاديمياً.

ولعل هذه النتيجة تبرز شيئاً مهماً يجب على أعضاء هيئة

التدريس الجامعيين الأخذ به ومراعاته في أثناء تدريسهم، وهو أن الطلبة ذوي المعدلات التراكمية العالية (ممتاز) لديهم معتقدات معرفية معقدة تجعلهم ينظرون إلى المعارف والحقائق على أنها نسبية وتتغير، وأنها قابلة للتطور.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة "شريبر" (Schreiber, 2004) التي أشارت إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر بشكل غير مباشر على الأداء الأكاديمي من خلال علامات المعدل التراكمي، فكلما زادت المعتقدات المعرفية عمقاً زاد المعدل التراكمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: **هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية تعزى إلى الجنس والمعدل التراكمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس الحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغيري الجنس والمعدل التراكمي، فكانت كما يلي:

أ. حسب متغير الجنس

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث، كما هو واضح في الجدول (8):

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال جدية الإناث واهتمامهن بالتعليم أكثر من الذكور، إذ يسعين باستمرار إلى الجد والاجتهاد والتفوق أكثر من الذكور نظرا لطبيعة المجتمع التي تعطي افضلية للذكر على حساب الأنثى، مما يدفع الأنثى إلى إيلاء البحث عن المعرفة والاهتمام بها أهمية قصوى تساعدها في التكيف مع الوضع الذي توجد فيه، إضافة إلى سعيها للتفوق الذي لا يتم إلا من خلال البحث والتقصي للمعارف المختلفة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جرادات والعلي (2010) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الحاجة إلى المعرفة.

ب. حسب متغير المعدل التراكمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية على مقياس الحاجة إلى المعرفة حسب متغير المعدل التراكمي، ويظهر ذلك في الجدول (9):

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية حسب متغير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (10) هذه النتائج:

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي. ولبيان الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية كما هو موضح في الجدول (11):

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين الجنسين في درجة الحاجة إلى المعرفة

المقياس	الجنس	عدد الطلبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحاجة إلى المعرفة	ذكور	**21**	3.11	0.48	2.509 -	0.013
	إناث	121	3.41	0.51		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المقياس	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحاجة إلى المعرفة	ممتاز	23	3.73	0.55
	جيد جداً	46	3.22	0.38
	جيد فما دون	73	3.35	0.52

الجدول (10)
نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين درجة الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة حسب متغير المعدل التراكمي

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة *
الحاجة إلى المعرفة	بين المجموعات	3.988	2	1.994	8.410	0.000
	داخل المجموعات	32.959	139	0.237		
	الكلي	36.947	141			

الجدول (11)
اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية لمقياس الحاجة إلى المعرفة حسب متغير المعدل التراكمي

المقياس	المعدل التراكمي	جيد جداً	جيد فما دون
الحاجة إلى المعرفة	ممتاز	* 0.5065	* 0.3768
	جيد جداً	-	- 0.1297

يتضح من الجدول (11) أن الفرق دال إحصائياً على مقياس الحاجة إلى المعرفة بين المعدل التراكمي (ممتاز) من جهة والمعدل التراكمي (جيد جداً) و(جيد فما دون) من جهة أخرى، ولصالح المعدل التراكمي (ممتاز).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة عادةً ما يشاركون في الأنشطة المعرفية الصعبة، التي تتطلب منهم البحث والتقصي من أجل الوصول إلى النتائج التي يريدون، والبحث عن المعرفة التي يحتاجونها. كما أن الطلبة ذوي المعدلات التراكمية العالية لديهم استراتيجيات تعلم أكثر عمقاً وشمولية، إضافة إلى امتلاكهم دافعية عالية نحو المهام المختلفة؛ وهذا يجعل الحاجة إلى المعرفة لديهم أكثر من الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المتوسطة والمنخفضة.

كما تؤكد هذه النتيجة أن الطلبة ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة قادرون على الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء للمهمات الأكاديمية (Coutinho, 2006)، والبحث عن المعرفة (Thompson, et al, 1993)، إضافة إلى تمتعهم بقدرة عالية في التذكر، والاختبارات المعرفية، والتفكير ما وراء المعرفي (Cacioppo, et al, 1996)، وهذه الصفات تنطبق على الطلبة ذوي المعدلات التراكمية العالية.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، كما يظهر في الجدول (12):

الجدول (12)
مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة

المعتقدات المعرفية	الحاجة إلى المعرفة	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التعلم السريع	- 0.567	*0.002
المعرفة المؤكدة	- 0.213	*0.011
السلطة المطلقة	- 0.347	*0.000
القدرة الفطرية	- 0.258	*0.002
المعرفة البسيطة	- 0.433	*0.000
المقياس الكلي	- 0.433	*0.000

* دال على مستوى الدلالة α = 0.05

يظهر من الجدول (12) وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية جميعها والحاجة إلى المعرفة؛ والارتباط العكسي هذا يشير إلى وجود علاقة إيجابية؛ لأن مقياس المعتقدات المعرفية تم إعداده بطريقة يقيس من خلالها الاعتقاد العكسي (المعتقدات البسيطة) لدى الأفراد. وهذه النتيجة تبين أنه كلما كانت المعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية اكثر عمقاً وبعيدة عن السطحية كانت حاجتهم إلى المعرفة وبحثهم عنها أكثر. ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما أزداد ميل الفرد للحصول على المعرفة والتفكير بعمق في القضايا المختلفة وحاول إيجاد حلول جديدة للمشكلات والمواقف التي تواجهه كانت المعتقدات المعرفية لديه أكثر عمقاً وتطوراً، لأنه يصبح أكثر وعياً بالكثير من المواقف المختلفة التي يعيشها. فحاجته إلى المعرفة تدفعه إلى البحث عن الخبرات الجديدة التي تمكنه من تطوير معارفه ومهاراته وقدراته، ومن ثم تعميق معتقداته المعرفية. فالتفكير بعمق في القضايا المختلفة تدلل على أن الفرد لديه معتقدات عميقة حول القضايا المختلفة، ومن ثم يكون أكثر حاجة إلى المعرفة والبحث عنها.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح التوصيات التالية:

- توجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لبناء برامج تدريبية واعتماد طرائق تدريس تراعي المعتقدات المعرفية المعقدة لدى الطلبة.
- تقديم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أنشطة معرفية صعبة تتطلب حلاً للمشكلات من أجل تطوير الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية لدى الطلبة.
- الاهتمام بالطلبة الجامعيين ذوي المعدلات التراكمية المنخفضة ومساعدتهم في تطوير الحاجة إلى المعرفة لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتضمن المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى.

المصادر والمراجع

إسماعيل، وائل، 2008، العلاقة بين المعتقدات المعر فية والتفكير ما وراء المعرفي ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المقبولين وغير المقبولين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

السيد، وليد، 2009، طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. رسالة دكتوراة، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

جرادات، عبد الكريم ونصر العلي، 2010، الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(2)، 319- 331.

أبو مخ، أحمد، 2010، الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

Aksan, N. 2009. A Descriptive Study: Epistemological Beliefs and Self Regulated Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 896-901.

Alexander, P. A. and Dochy, F. J. 1994. Adults Views About Knowing and Believing. In R. Garner and P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs About Text and Instruction with Text* (pp. 223- 243). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Inc.

Buehl, M. M., and Alexander, P. A. 2005. Motivation and Performance Differences in Students' Domain-Specific Epistemological Belief Profiles. *American Educational Research Journal*, 42(4), 697-726.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A. and Jarvis, W.B.G. 1996. Dispositional Differences in Cognitive Motivation: The Life and Times of Individuals Varying in Need for Cognition. *Psychological Bulletin*, 119(2),197–253.

Cacioppo, J. and Petty, R. 1982. The Need For Cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116- 131.

Coutinho, S. 2006. The Relationship Between the Need for Cognition, Metacognition, and Intellectual Task Performance. *Educational Research and Reviews*, 1(5), 162- 164.

Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J.J. and Britt, M. A. 2005. Metacognition, Need for Cognition and Use of Explanations During Ongoing Learning and Problem Solving. *Learning and Individual Differences*, 15 (4), 321–337.

Dickhauser, O. and Reinhard, M. 2009. How Need for Cognition Affects the Formation of Performance

and Avoiding Arguments: The Role of Epistemological Beliefs, Need for Cognition, and Extraverted Personality Traits. *Contemporary Educational Psychology*, (4), 573-595.

Olson, K., Camp, C. and Fuller, D. 1984. Curiosity and Need for Cognition. *Psychological Reports*, 54(1), 71–74.

Paulsen, M and Feldman, K. 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.

Peltier, J. W. and Schibrowsky, J.A. 1994. Need for Cognition, Advertisement Viewing Time and Memory for Advertising Stimuli. *Advances in Consumer Research*, 21, 244-250.

Phan, H. P. 2008. Multiple Regression Analysis of Epistemological Beliefs, Learning Approaches, and Self-Regulated Learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(1), 157-184.

Pintrich, P. 2002. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219- 225.

Schommer-Aikins, M. 2008. Applying the Theory of An Epistemological Belief System to the Investigation of Students' and Professors' Mathematical Beliefs. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge, and Beliefs: Epistemological Studies Across Diverse Cultures* (pp. 313-333). New York: Springer.

Schommer-Aikins, M., and Easter, M. 2006. Ways of knowing and Epistemological Beliefs: Combined Effect on Academic Performance. *Educational Psychology*, 26(3), 411-423.

Schommer-Aikins, M. 2004. Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.

Schommer-Aikins, M. 2002. An Evolving Theoretical Framework for An Epistemological Belief System. In B. K. Hofer and P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing* (pp. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schommer, M. and Walker, K. 1995. Are Epistemological Beliefs Similar Across Domains?. *Journal of* Expectancies at School. *Social Psychology of Education*, 12(3), 385-395.

Dollinger, S. J. 2003. Need for Uniqueness, Need for Cognition, and Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 37(2), 99–116.

Enman, M., and Lupart, J. 2000. Talented female students' resistance to science: An exploratory study of post-secondary achievement motivation, persistence, and epistemological characteristics. *High Ability Studies*, 11(2), 161-178.

Evans, C.J, Kirby, J.R and Fabrigar, L.R. 2003. Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students. *British Journal of Educational Psychology*, 73(4), 507- 528.

Hofer, B and Pintrich, R. 1997. The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88- 140.

Hofer, B. 1994. Epistemological Beliefs and First-Year College Students: Motivation and Cognition in Different Instructional Contexts. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*, (102nd, Los Angeles, CA, 1994).

Kelly, W. E. 2005. Some Cognitive Characteristics of Night-Sky Watchers: Correlations Between Social Problem-Solving, Need for Cognition and Noctcaelador. *Education*, 126(2), 328-333.

Kitchener, R. 2002. Folk Epistemology: An Introduction. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 89- 105.

Kuhn, D. 2000. Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178- 181.

Moosa, S., and Karabenick, S. A. 2005. Culture and Personal Epistemology: U.S. and Middle Eastern Students' Beliefs About Scientific Knowledge and Knowing. *Social Psychology of Education*, 8(4), 375-393.

Neber, H. and Schommer-Aikins, M. 2002. Self-regulated Science Learning with Highly Gifted Students: The Role of Cognitive, Motivational, Epistemological, and Environmental Variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59-74.

Nussbaum, E. M. 2005. The Effect of Goal Instructions and Need for Cognition on Interactive Argumentation. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 286-313.

Nussbaum, E.M. and Bendixen, L.D. 2003. Approaching

Performance. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA.

Thompson, E. P., Chaiken, J. D., and Hazlewood, S. 1993. Need for Cognition and Desire for Control As Moderators for Extrinsic Reward Effect: A person X Situation Approach to the Study of Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 987–999.

Verplanken, B., Hazenberg, P and Plaenewen, G. 1992. Need for Cognition and External Information Search Effort. *Journal of Research in Personality*, 26(2), 128-136.

Whitmire, E. 2004. The Relationship Between Undergraduates' Epistemological Beliefs, Reflective Judgment, and their Information-Seeking Behavior. *Information Processing and Management*, 40(1), 97-111.

Educational Psychology, 87(3), 424- 432.

Schommer, M. 1994. Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understanding and Provocative Confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.

Schommer, M. 1993a. Comparisons of Beliefs About the Nature of Knowledge and Learning Among Postsecondary Students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355-370.

Schommer, M. 1993b. Epistemological Development and Academic Performance Among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.

Schommer, M. 1990. Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498- 504.

Schreiber, J.B. 2004. A path Analytic Model of the Affect of Epistemological Beliefs and Retrieval Tactics on Test

Epistemological Beliefs and the Need for Knowledge among Undergraduate Students

***Nafez Ahmad Bukaiei* ***

ABSTRACT

This study aimed at investigating the relationship between epistemological beliefs and the need for knowledge among undergraduate students. The sample consisted of (142) male and female students at Faculty of Educational Sciences and Arts/UNRWA in the academic year 2010-2011. The sample was randomly chosen based on accessibility. To fulfill the study aims, the researcher used two questionnaires: the first assesses epistemological beliefs while the second assesses the need for knowledge. Results revealed that students have a high degree of need for knowledge and a moderate degree of epistemological beliefs. There were statistically significant differences in students epistemological beliefs (quick learning, absolute authority and innate ability) attributed to gender and in favor of males. There were also statistically significant differences in students need for knowledge attributed to gender and grade point average in favor of females and higher grade point average. Besides, there was a statistically significant positive relationship between complex epistemological beliefs and the need for knowledge. The study recommended constructing training programs on developing epistemological beliefs among undergraduate students as well as directing university instructors to adopt teaching methods that focus on students' complex epistemological beliefs.

Keywords: Epistemological Beliefs, Need For Knowledge, Undergraduate Students.

* Department of Education and Psychology, Faculty of Educational Sciences and Arts/UNRWA. Received on 13/9/2012 and Accepted for Publication on 21/3/2013.