المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون

عبد اللطيف المومني وقاسم خزعلي *

تاريخ تسلم البحث 2015/3/1 تاريخ قبوله 2015/8/2

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية، ومعرفة أثر الحاجة إلى المعرفة والجنس في المعتقدات المعرفية لدى طلاب المدارس الحكومية في محافظة عجلون. تكونت عينة الدراسة من (368) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول ثانوي اختيروا بالطريقة المتيسرة، ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحثان مقياسين لقياس الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى أبعاده الفرعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى لمستوى الحاجة إلى المعرفة لصالح الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تعزى للجنس. **الكلمات المفتاحية:** المعتقدات المعرفية، الحاجة إلى المعرفة، طلبة المرحلة الثانوية.

مقدمة: حظيت المعرفة وطرق اكتسابها والعمليات العقلية باهتمام كثير من الفلاسفة القدامى، أمثال: أفلاطون، وأرسطو، وكانت؛ إذ اعتبر هؤلاء الفلاسفة السلوك المعرفي من أهم أشكال السلوك الإنساني. وزاد الاهتمام بالنشاط المعرفي، والعمليات العقلية مع التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي؛ إذ لم تعد عملية التعلم والتعليم مجرد اكتساب للمعرفة، بل أصبح تركيز علماء النفس والتربية على نشاط الفرد في البحث عن مصادر المعرفة، وجمع المعلومات وتحليلها وتمثيلها في البنى المعرفية.

واهتم التربويون وعلماء النفس بدراسة معتقدات الطلبة حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها، وحاولوا الربط بين المعتقدات المعرفية لدى الطلبة وطرق تعلمهم لها، ليظهر بذلك مفهوم المعتقدات المعرفية على يد بيري (Perry) عام 1968م الذي عدّها طريقة فهم الأفراد لطبيعة المعرفة ولعملية التعلم (Schommer, 1998)؛ إذ يرى باولسين وفيلدمان (Paulsen & Feldman, 2005) أن المعتقدات المعرفية أنظمة من الفرضيات الضمنية والمعتقدات حول المعرفة وطرق اكتسابها، بينما عرفها مويس (Muis, 2004) بأنها: فرع من فروع الفلسفة التي تهتم بطبيعة المعرفة وتبرير المعتقد. وقد أشار ليسينغ وإلبي (Lising & Elby, 2005) إلى نوعين من المعتقدات المعرفية، هما: المعتقدات العامة: وهي معتقدات الأفراد وأفكارهم حول طبيعة المعرفة لدى المجتمع. والمعتقدات الشخصية، وهي معتقدات الطلبة حول المعرفة العلمية من حيث بنيتها وثباتها ومصادرها وضبطها وسرعة اكتسابها، وتعد هذه المعتقدات أكثر ارتباطاً بعملية التعلم.

* كلية إربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Epistemological Beliefs According to the Need for Cognition and Gender among a Sample of Secondary Stage Students at Ajloun Governorate

Abdellatief Al-Momani and Qasem Khazali, *Irbid University College, University of Applied Balqa.*

Abstract: The present study aimed at revealing the level of epistemological beliefs, and identifying the impact of the need for cognition and gender on epistemological beliefs among public schools' students at Ajloun Governorate. Three hundred sixty eight male and female students from the first grade secondary class were selected using the available sampling method. Two scales were used for measuring the epistemological beliefs and the need for cognition. The study results showed that students had a medium level of epistemological beliefs on the overall scale and on its sub-dimensions. Students with higher levels of need for cognition had higher levels of epistemological beliefs than those with low levels. Nevertheless, no statistically significant differences in the students' epistemological beliefs were found due to students' gender.

Keywords: Epistemological Beliefs, Need for Cognition, Secondary Stage Students.

وللمعتقدات المعرفية برأي بيري (Perry) مراحل حددها بالازدواجية، والتعددية، والنسبية، والالتزام (Hofer, 2001)، بينما قسم ماغولدا (Magolda, 2004) المعتقدات المعرفية تقسيمًا آخر بعيدًا عما وصفه بيري (Perry)؛ إذ حدد مراحل المعتقدات المعرفية على النحو الآتي: المطلقة، والانتقالية، والاستقلالية، والسياقية. في حين ترى شومر (Schommer, 1990) أن المعتقدات المعرفية تتراوح بين الأفكار البسيطة (الساذجة)، والأفكار المعقدة، وقد وصفت شومر أبعاد المعتقدات المعرفية على النحو الآتي:

- مصدر المعرفة (المعرفة المطلقة)، ويتراوح ما بين معتقد خارجي بأن السلطة مصدر المعرفة (معتقد بسيط)، إلى معتقد داخلي يعتبر أن الخبرة الشخصية مصدر المعرفة (معقد).
- ثبات المعرفة (المعرفة المؤكدة)، ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة ثابتة ومطلقة (بسيط)، إلى الاعتقاد أن المعرفة متطورة ونسبية (معقد).
- بنية المعرفة، ويتراوح ما بين الاعتقاد أن المعرفة مجزأة وبسيطة (بسيط)، إلى الاعتقاد أن المعرفة متكاملة ومترابطة (معقد).

- القدرة على التعلم (القدرة الفطرية)، ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن القدرة على التعلم فطرية ثابتة (بسيط)، إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم مكتسبة ومتطورة (معقد).
- سرعة التعلم، ويتراوح بين الاعتقاد بأن التعلم يحدث بسرعة، أو لا يحدث نهائيًا (بسيط)، إلى الاعتقاد بأن التعلم يحدث بشكل تدريجي (معقد).

وتعد المعتقدات المعرفية من أهم العوامل التي ترتبط بمستويات المشاركة الصفية للمهمات الأكاديمية الصفية، خاصة عند رغبة الطلبة في مواصلة هذه المهام. وبينت دراسة (Pintrich, 2003; Phillips, 2001) أن المعتقدات المعرفية لدى الطلبة ترتبط بالأداء الأكاديمي لديهم، وبمستوى ذكائهم، وقدرتهم على التعلم. كما ترتبط المعتقدات المعرفية بحاجة المتعلم إلى المعرفة، وبنزعته للمشاركة في الأنشطة المعرفية والاستمتاع بها لتتحدد من خلالها معتقداته المعرفية. وظهر مفهوم الحاجة إلى المعرفة على يدي كوهلين وولف (Kohlin & Wolf) عام 1955م، وعرّفاها بأنها: الحاجة لبناء مواقف مرتبطة بطرق شمولية ذات معنى تشير إلى فهم العالم، وجعله منطقيًا بالنسبة للفرد (الظاهر، 2009). أما بيلتير وشيبروسكي (Peltier & Schibrowsky, 1994) فقد عرّفاها بالدافعية الداخلية التي ينشغل من خلالها الفرد بأنشطة حل المشكلة.

ويرتبط مفهوم الحاجة إلى المعرفة بمفهوم التفكير الذي يشير إلى أي نشاط عقلي كوضع الفرضيات، وجمع المعلومات، والتقصي والبحث، واتخاذ القرارات، وتقييم الآراء والمعتقدات، وحل المشكلات بأسلوب علمي. لذلك يعد مفهوم الحاجة إلى المعرفة شكلاً من أشكال الدافعية الداخلية التي تؤثر في كثير من الأنشطة المعرفية والفكرية لدى الفرد؛ إذ تعمل الحاجة إلى المعرفة إلى توجيه تلك الأنشطة من أجل تحقيق نمو وتطور معرفي فكري (Coutinho, 2006)، وهذا ما أكده نوسباوم (Nussbaum, 2005)؛ إذ أشار إلى أن الحاجة إلى المعرفة تتنبأ بجودة التفكير الذي يمارسه المتعلمون أثناء أداء المهمات التعليمية. ويؤثر مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى المتعلم باستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلم أثناء تعامله مع المهمات الأكاديمية؛ إذ يتميز الأفراد ذوو المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة، باستخدام استراتيجيات تعليمية أكثر تعقيدًا وشمولًا من الأفراد ذوي المستويات المتدنية من الحاجة إلى المعرفة (Coutinho, 2007).

وترتبط الحاجة إلى المعرفة بكثير من السمات والخصائص المعرفية لدى الفرد؛ فقد أشارت نتائج دراسة ديكهوسير ورينهارد (Dickhauser & Reinhard, 2009) إلى وجود علاقة إيجابية بين الحاجة إلى المعرفة عند المتعلم ومفهوم الذات، والتوقعات الأدائية الأكاديمية، كما أشارت نتائج دراسة إيفانز وكيربي وفابريجار (Evans, Kirby & Fabrigar, 2003) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الحاجة إلى المعرفة وضبط عملية التعلم لدى الطلبة الجامعين. وترتبط الحاجة إلى المعرفة لدى الفرد بالمعتقدات المعرفية لديه. ومن الدراسات التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة، دراسة ويتماير (Whitmire, 2003) التي أجريت على عينة مكونة من (20) طالبًا من طلاب جامعة أيفي (Ivy League university) في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الباحثة أسلوب المقابلة لجمع البيانات. توصلت الدراسة إلى أن للمعتقدات المعرفية أثراً دالاً إحصائيًا في تقييم المعلومات، واستخدام تقنيات البحث عن المعلومات، والحاجة إلى المعرفة. أما دراسة أندرسون (Anderson, 2005) فهدفت إلى فحص العلاقة بين طرق المعرفة الإجرائية، والمعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة لدى عينة مكونة من (457) طالبًا من طلبة جامعة ويتشيتا الحكومية (Wichita State University) في الولايات المتحدة الأمريكية. ولقياس الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية، أعد أندرسون مقياسين، أحدهما يقيس الحاجة إلى المعرفة، والآخر يقيس المعتقدات المعرفية. توصلت الدراسة إلى أنه كلما زاد اعتقاد الطلاب في المعرفة المنفصلة والمتصلة، زادت المعتقدات المعرفية المتعمقة في تعديل المعرفة، وكذلك زادت الحاجة إلى المعرفة.

وهدفت دراسة بقيعي (2013) إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة. تكونت عينة الدراسة من (142) طالبًا وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية (الأونروا). استخدم الباحث مقياس الحاجة إلى المعرفة المعرب من قبل أبو مخ (2010)، ومقياس المعتقدات المعرفية لإسماعيل (2008). وأبرز ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد: التعلم السريع، والسلطة المطلقة، والقدرة الفطرية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

تتأثر المعتقدات المعرفية بمجموعة من العوامل، من أبرزها: العمر والنوع الاجتماعي؛ إذ ترى شومر وإيستير (Schommer & Easter, 2005) أن المعتقدات المعرفية نمائية بطبيعتها، وتزداد بتزايد عمر الفرد وخبرته. فكلما كبر الأفراد زاد اقتناعهم بأنّ القدرة على التعلم يمكن تنميتها، وكلما زادت درجاتهم العلمية زاد اعتقادهم في أن المعرفة معقدة.

لذلك أشارت نتائج الدراسات إلى تباين مستوى ودرجة المعتقدات المعرفية تبعًا لأعمار الأفراد، ودرجاتهم العلمية، وتبعًا للنوع الاجتماعي. فهدفت دراسة ليموديهي وتحريري (Limoodehi & Tahriri, 2014) إلى التحقق من أثر المستوى التعليمي والجنس على المعتقدات المعرفية لدى طلبة تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة آزاد الإسلامية (Islamic Azad University) في إيران، وتكونت عينة الدراسة من (101) طالبٍ وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة السنة الثانية يمتلكون معتقدات معرفية أعلى من طلبة السنة الأولى، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس.

أما دراسة المومني (2014) التي أجريت على عينة مكونة من (651) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وتم تطبيق مقياس إسماعيل (2008) على العينة لتحديد درجة المعتقدات المعرفية لديهم، فقد أشارت نتائجها إلى أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس.

في حين هدفت دراسة معين وعبد العزيز وحسين ومحمد وسعد (Muin, Abedalaziz, Hussin, Mohamed, & Saad, 2012) إلى الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (154) طالبًا وطالبة في كلية التربية في جامعة ماليزيا. ولتحديد مستوى المعتقدات المعرفية تم استخدام مقياس من إعدادهم من (37) فقرة. بينت النتائج أن الطلبة يمتلكون درجة مرتفعة من المعتقدات المعرفية على بعد القدرة الفطرية، ومتدنية على بعد المعرفة المؤكدة، ومتوسطة على أبعاد المعرفة البسيطة، والمعرفة السريعة، والمعرفة المطلقة. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس باستثناء وجود فروق على بعد القدرة الفطرية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وتختلف المعتقدات المعرفية لدى الطلاب باختلاف التخصص الأكاديمي لديهم، ففي العلوم الطبيعية كالفيزياء والهندسة تشكل لدى الطلبة المتخصصين في هذه الحقول معتقدات أكثر تعمقًا، مقارنة مع الطلبة المتخصصين في حقل العلوم الإنسانية والتربوية (Schommer, 1998). كما ترى هوفر (Hofer, 2000) أن الطلبة في التخصصات الاجتماعية الإنسانية يرون أن المعرفة غير مؤكدة مقارنة مع الطلبة في تخصصات الهندسة وإدارة الأعمال الذين يرون أن المعرفة مؤكدة.

ومن العوامل التي لها أثر واضح في المعتقدات المعرفية، العوامل الاجتماعية والثقافية للأفراد، إذ تختلف المعتقدات المعرفية لدى الأفراد باختلاف ثقافاتهم المجتمعية، وهذا ما أشارت إليه هوفر (Hofer, 2008)؛ إذ ترى أن طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر تعمقًا في معتقداتهم المعرفية حول يقينية المعرفة، وبساطتها، ومصدرها من الطلبة اليابانيين، وأن الطلبة الصينيين يعتقدون أن المعرفة بسيطة ومؤكدة، وأن القدرة فطرية، بينما يعتقد الطلبة الأمريكيون أن التعلم يكون سريعًا.

وتتأثر المعتقدات المعرفية بطريقة التعليم وبأساليب التدريس التي يتلقاها المتعلمون داخل حجرة الصف، كما أن طريقة التعليم تؤدي إلى تغيير وتعديل المعتقدات المعرفية، فالتعليم الذي يركز على السرعة والدقة وتذكر القواعد التي يقدمها المعلم يرتبط بالاعتقاد بأن التعلم سريع، وأن المعلم مصدر المعرفة (Schommer & Walker, 1995; Muis, 2004). كما أن استخدام المعلم للامتحانات التي تركز على الحقائق المنفصلة، يؤدي بالطلبة إلى الاعتقاد بأن المعرفة مجموعة من الحقائق (Schommer, 1998). لذا أشار القباطي (2001) إلى أن استخدام المعلم للاختبارات التي تركز على الحفظ الأصم لا ينسجم مع تعزيز المعتقد لدى الطلبة بأن المعرفة متعمقة، بل يعزز لدى المتعلمين أسلوب التعلم السطحي. لذلك أكد الشويرخ (2007) على ضرورة تكليف الطلبة بأداء مهام تعليمية تعطي للطالب مساحة كافية من التفكير، مثل: أسلوب المشروعات التعليمية، والتعلم بالعمل، وحل المشكلات، وتدريبهم على التأمل لينمو لديهم التعلم العميق، وأن المعرفة غير مؤكدة.

يلاحظ من الدراسات السابقة لدى كل من (Whitmire, 2003; Anderson, 2005؛ بقيعي، 2013) التي تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة وجود علاقة ما بين هذين المتغيرين. كما أشارت نتائج الدراسات السابقة (Muin et al., 2012؛ المومني، 2014؛ Limoodehi & Tahriri, 2014) إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية، ولم تحظ مراحل التعليم المدرسي وبالذات المرحلة الثانوية باهتمام كافٍ فيما يتعلق بتحديد مستوى المعتقدات المعرفية بدراسات تتناول قياس وتحديد مستوى المعتقدات المعرفية عند الطلبة (في حدود اطلاع الباحثين)، مما ميز الدراسة الحالية عن أغلب الدراسات السابقة. لا سيما أن الوقوف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية مكن المعلمين وأصحاب القرار من توجيه تلك المعتقدات لتنمو نموًا سليمًا نظرًا لقابلية المعتقدات المعرفية للنمو والتطور.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

تعد المعرفة متغيرًا فاعلًا في تطوير القدرات العقلية والإدراكية، فمن خلالها تنمو قدرة المتعلم على التفكير، وتطوير قدرته على الاستقصاء، والاكتشاف، وإدراك العلاقات بين الأحداث والمتغيرات، وتفسيرها، وضبطها، كما أن التطور المعرفي يتطلب من الأفراد والمتعلمين البحث عن مصادر المعرفة، وجمع المعلومات للوصول إلى الحقائق السليمة والإفادة منها.

ويرى الباحثان أن أسلوب التعليم إما أن يعزز المعتقدات المعرفية لدى الطلبة، وإما أن يعيقها، ولاحظا أن أغلب المعلمين في مدارسنا يحاولون استخدام طرق تقليدية في تدريسهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية، ويزودون المتعلمين بتلك الحقائق لحفظها، وهم بذلك لا يفسحون المجال أمام المتعلمين للتقصي والبحث واستكشاف المعرفة، وهذا ما أكدته اللولو (2006). الأمر الذي يعزز لدى المتعلمين اعتقاداً بأن المعرفة مؤكدة ومطلقة، وأن التعلم يحدث بسرعة، في حين أن استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريسية قائمة على المشاركة الفاعلة الإيجابية من المتعلم نفسه، يساعده على البحث والتقصي لاكتشاف المعرفة، مما ينمي لديه اعتقاداً بأن المعرفة متكاملة ومترابطة، وأن للخبرة الشخصية دورًا في اكتسابها، فضلًا عن الفهم المتعمق لطبيعة المعرفة. إذ ترتبط المعتقدات المعرفية بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات (Anderson, 2005; Whitmire, 2003؛

بقيعي، 2013). لذا يرى الباحثان أن معرفة مستوى المعتقدات المعرفية وفهم المعلمين لها، وللعوامل المؤثرة عليها لدى طلبتهم سيساعدهم على مراعاة تلك المعتقدات وتنميتها، ولذلك حاولت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبيان أثر متغيري الحاجة إلى المعرفة والجنس في تلك المعتقدات، وتحديداً حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات طلاب المرحلة الثانوية على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تعزى للحاجة إلى المعرفة والجنس والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية متغيري المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة؛ نظرًا لارتباط هذين المتغيرين بالنمو المعرفي لدى الفرد. كما ترتبط المعتقدات المعرفية بمستوى المشاركة الصفية، وبذكاء المتعلم، وبالأداء الأكاديمي الذي يعد الهدف الرئيس من العملية التربوية، وهذا ما أكده (Pintrich, 2003; Phillips, 2001)، لذا أشار كوتينهو (Coutinho, 2006) إلى أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بالأداء الأكاديمي المتميز للمتعلم.

وتتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها توفر إطارًا مرجعيًا معرفيًا لمفهوم المعتقدات المعرفية، والعوامل المؤثرة فيها، وسبل تنميتها، ومدى ارتباطها بالعديد من المتغيرات المعرفية كالحاجة إلى المعرفة وغيرها. وتعد الدراسة الحالية إضافة معرفية جديدة، لا سيما أن دراسة المعتقدات المعرفية لدى الطلبة في مراحل التعلم الثانوي لم تحظ باهتمام كاف كما هو الحال في الجامعة.

وللدراسة الحالية أهمية تطبيقية؛ إذ إنّ معرفة مستوى المعتقدات المعرفية لدى المتعلمين سيساعد المعنيين على فهم طبيعة النمو المعرفي بشكل عام، ونمو المعتقدات المعرفية بشكل خاص، فكلما زاد فهم المعلم للمعتقدات المعرفية لدى الطلبة، زادت عملية إعداد المعلمين لدروسهم بشكل يعبر عن فهمهم لطبيعة التفكير لدى طلبتهم، مما يجعلهم يوظفون طرائق، واستراتيجيات تدريسية تساعدهم على تعليمهم بشكل أفضل، مما يدفع بالمعلم إلى تعديل استراتيجيات تدريسه باستمرار، واستخدام أساليب تقويم تعمل على نمو المعتقدات لدى الطلبة. كما أن معرفة مستوى المعتقدات المعرفية لدى الطلبة، ودور الحاجة إلى المعرفة في تلك المعتقدات، سيساعد المعلمين على توجيه طلبتهم إلى مصادر المعرفة الحديثة، وتعزز مهارة البحث والتقصي لدى المتعلمين؛ إذ تؤكد النظريات والاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة تفعيل دور المتعلم في الموقف التدريسي، باعتباره محور العملية التربوية.

محددات الدراسة

للدراسة الحالية مجموعة من المحددات:

- اقتصرت عينة الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون، وبالتالي من الصعوبة تعميم نتائج الدراسة إلا على مجتمعها والمجتمعات القريبة من مجتمعها الأصلي.
- أجريت الدراسة الحالية في زمنها المحدد وهو العام الدراسي 2014/2013.
- أجريت الدراسية الحالية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون.
- تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء مقياسي الحاجة إلى المعرفة، والمعتقدات المعرفية المستخدمين في الدراسة الحالية، وفي ضوء دلالات صدقهما وثباتهما.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- **المعتقدات المعرفية:** تصورات المتعلم الذهنية والعقلية المتمثلة بطبيعة المعرفة واكتسابها وتبريرها وثباتها. ويشير بينديكسين (Bendixen, 2002) أنها: المعتقدات حول طبيعة الحقيقة العلمية والمعرفة. وتعرف إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المعتقدات المعرفية المعد من قبل إسماعيل (2008)، والمستخدم في الدراسة الحالية.
- **الحاجة إلى المعرفة:** الرغبة لدى الطلبة في ممارسة الأنشطة المعرفية والاستمتاع بها. ويبين بيلتير وشيبروسكي (Peltier & Schibrowsky, 1994) أنها دافعية داخلية ينشغل من خلالها الفرد بأنشطة حل المشكلة. وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الحاجة إلى المعرفة المعد من قبل كاتشيوبو وبيتي وكاو (Cacioppo, Petty & Kao) في عام (1984)، والمعرب من قبل أبو مخ (2010)، والمستخدم في الدراسة الحالية.
- **طلبة المرحلة الثانوية:** عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي والملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة عجلون للعام الدراسي 2013/ 2014.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي الملحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون بالمملكة الأردنية الهاشمية للعام

الدراسي 2014/2013، والبالغ عددهم (3861) طالباً وطالبة، منهم (1795) طالباً، و(2066) طالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (368) طالباً وطالبة، منهم (197) طالباً، و(171) طالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، منهم (72) طالباً وطالبة من ذوي الحاجة إلى المعرفة المنخفضة، يتراوح متوسط درجاتهم على مقياس الحاجة إلى المعرفة بين (1-2.33)، ومن (239) من ذوي الحاجة إلى المعرفة المتوسطة، يتراوح متوسط درجاتهم على مقياس الحاجة إلى المعرفة بين (2.34-3.67)، و(57) من ذوي الحاجة إلى المرتفعة، يتراوح متوسط درجاتهم على مقياس الحاجة إلى المعرفة بين (3.68-5)، والملتحقين في (6) مدارس تابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون؛ إذ تم اختيار المدارس الستة بالطريقة المتيسرة، ثلاث مدارس للذكور، وثلاث مدارس للإناث، وهي التي أبدت تعاونها مع الباحثين. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الحاجة إلى المعرفة والجنس.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الحاجة إلى المعرفة والجنس

المتغير المستقل	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	197	%54
	إناث	171	%46
	المجموع	368	%100
الحاجة إلى المعرفة	منخفضة	72	%20
	متوسطة	239	%65
	مرتفعة	57	%15
	المجموع	368	%100

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس الحاجة إلى المعرفة

استخدم في الدراسة الحالية لتحقيق هدفها مقياس الحاجة إلى المعرفة والمعد من قبل كاتشيوبو وبيتي وكاو (Cacioppo, Petty, & Kao) في عام 1984م، والمعرب من قبل أبو مخ (2010) بعد التأكد من دلالات صدقه وثباته. يتكون المقياس بصورته الأصلية من (18) فقرة تقيس الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة في مختلف الأبعاد التعليمية، منها (9) فقرات إيجابية، و(9) فقرات سلبية، وأمام كل عبارة التدريج التالي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً.

صدق المقياس الأصلي

أوجد مُعدو المقياس الأصلي كاتشيوبو وبيتي وكاو (Cacioppo, Petty, & Kao) في عام 1984م دلالات صدق محتوى المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين الذين يعملون في جامعة إيلينوي (Illinoi University) بالولايات المتحدة الأمريكية من المختصين بعلم النفس، وبناءً على اقتراحاتهم قام مُعدّو المقياس بإعادة صياغة بعض فقراته، ولم يتغير بذلك عدد فقراته.

وقام أبو مخ (2010) بتعريب المقياس وإيجاد دلالات صدقه بعرضه على (10) من المحكمين المختصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم يعملون في جامعة اليرموك، واقتصرت اقتراحات الأساتذة المحكمين على تعديل بسيط على صياغة بعض فقرات المقياس. كما استخرجت دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة جامعة اليرموك؛ إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت تلك القيم بين (0.24-0.71) وجميعها ذات دلالة إحصائية، باستثناء فقرتين كان معامل الارتباط ما بين درجاتهما والدرجة الكلية للمقياس أقل من (0.20)، وتم استبعادهما من المقياس، وأصبح عدد فقرات المقياس (16) فقرة.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، قام الباحثان بعرض فقرات المقياس والبالغ عددها (16) فقرة على مجموعة من الخبراء في مجال علم النفس التربوي والقياسي والتقويم وعددهم (8) ممن يعملون في جامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم، حول صياغة الفقرات، ومدى قياسها لمفهوم الحاجة إلى المعرفة، كما طلب منهم إضافة أية اقتراحات أخرى على فقرات المقياس. وكانت ملاحظات الأساتذة المحكمين على فقرات المقياس بسيطة، تمثلت في إعادة صياغة بعض الكلمات في عدد من الفقرات.

وللتحقق من صدق البناء، قام الباحثان بتطبيق المقياس (16) فقرة، على عينة استطلاعية (شعبتين دراسيتين) مكونة من (52) طالبًا وطالبة، تم اختيارها بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب معامل الارتباط ما بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع تلك القيم أعلى من (0.25) وذات دلالة إحصائية، باستثناء فقرة واحدة، تم إسقاطها من المقياس، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (15) فقرة.

ثبات المقياس الأصلي

قام مُعدو المقياس الأصلي بحساب ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة بتطبيقه على عينة استطلاعية عددها (100) طالب وطالبة من طلبة جامعة إيلينوي (Illinoi University)، وإعادة تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها، وبلغ معامل الثبات (الاستقرار) للمقياس بين التطبيقين (0.95).

وقام أبو مخ (2010) بحساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة جامعة اليرموك عددها (65) طالباً وطالبة، ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني مدته أسبوعان بين

التطبيقين، ثم حسب معامل الثبات بالإعادة (الاستقرار) بين التطبيقين وبلغ (0.80).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من ثبات المقياس، قام الباحثان باستخراج دلالات ثباته عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية (52) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية، وإعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل الثبات بين التطبيقين (استقرار المقياس)، وقد بلغ (0.83). كما قام الباحثان بحساب معامل الثبات الداخلي عن طريق تطبيق معادلة كرونباخ-ألفا على التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، وبلغ معامل الثبات المحسوب (0.90).

تصحيح المقياس

يتكون المقياس بصورته النهائية من (15 فقرة)، وأمام كل فقرة تدريج خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الموجبة. أما الفقرات السالبة فصححت بعكس الدرجة. وبناءً على ذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (75) وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (15) درجة.

ولتصنيف أفراد عينة الدراسة وفق حاجتهم إلى المعرفة (المنخفضة، والمتوسطة، والمرتفعة)، طبق المعيار التالي: (5) وهي أعلى درجة للفقرة، مطروح منها (1)؛ وهي أدنى درجة للفقرة، مقسوم الناتج على (3)، فيصنف أفراد عينة الدراسة وفق حاجتهم إلى المعرفة كالتالي: الحاجة إلى المعرفة المنخفضة تتراوح بين (1-2.33)، والمتوسطة بين (2.34-3.67)، والمرتفعة بين (3.68-5).

ثانيا: مقياس المعتقدات المعرفية

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية مقياس المعتقدات المعرفية الذي قام بتطويره إسماعيل (2008) بعد التأكد من دلالات صدقه وثباته. تكون المقياس في صورته الأولية من (66) فقرة، وبعد التحقق من إجراءات صدقه وثباته، أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (52) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد للمعتقدات، وهي: التعلم السريع (10) فقرات، والمعرفة المؤكدة (8) فقرات، والسلطة المطلقة (9) فقرات، والقدرة الفطرية (12) فقرة، والمعرفة البسيطة (13) فقرة.

صدق المقياس الأصلي

قام إسماعيل (2008) باستخراج صدق المحتوى للمقياس بعرض الصورة المبدئية له التي تحتوي على (66) فقرة على (12) محكماً يعملون في كلية التربية في جامعة اليرموك يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، واثنين من المتخصصين باللغة العربية، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول تعديل بعض الفقرات، وكان من أهمهما إسقاط (3) ثلاث فقرات من المقياس.

وقام إسماعيل (2008) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الصفين العاشر والأول الثانوي عددهم (50) طالباً وطالبة، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة ومجموع درجات المقياس الكلي، وبناءً على ذلك حذفت (8) فقرات؛ إذ كان معامل الارتباط بين درجاتهن ودرجة أبعادهن ودرجة المقياس الكلي أقل من (0.25) وغير دال إحصائياً. وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (55) فقرة.

صدق المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، قام الباحثان بعرض فقرات المقياس والبالغ عددها (55) فقرة، على (8) من المحكمين ممن يعملون في جامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، ويحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول صياغة الفقرات، ومدى قياسها للمعتقدات المعرفية، وطلب منهم أيضاً إضافة أية اقتراحات أخرى. واقتصرت ملاحظات المحكمين على تعديل محدود لصياغة بعض الفقرات، وقد قام الباحثان بإجراء تلك التعديلات.

وللتحقق من صدق البناء، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (52) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها -عينة حساب الصدق لمقياس الحاجة إلى المعرفة- وتم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع تلك القيم أعلى من (0.25) وذات دلالة إحصائية باستثناء معامل الارتباط لثلاث فقرات وتم استبعادها من المقياس. كما قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لبعديها، وكانت جميع تلك القيم أعلى من (0.25) وذات دلالة إحصائية، وتم حساب معامل ارتباط مجموع درجات البُعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت تلك القيم بين (0.62–0.77) وجميعها ذات دلالة إحصائية. وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد هذا الإجراء (52) فقرة، منها (29) فقرة إيجابية، و(23) فقرة سلبية.

ثبات المقياس الأصلي

قام إسماعيل (2008) بحساب معاملات الثبات لمقياس المعتقدات المعرفية ولأبعاده الخمسة بطريقتي (الاختبار وإعادته)، واستخراج معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ-ألفا)، وقد بلغت الفترة الزمنية بين تطبيق الاختبار وإعادته أسبوعين، وتراوحت قيم معاملات الثبات (الاستقرار) لأبعاد المقياس بين (0.75-0.83)، وللمقياس ككل (0.77)، أما قيم معاملات الثبات المحسوبة بمعادلة (كرونباخ-ألفا) فقط تراوحت لأبعاد المقياس بين (0.74-0.83)، وللمقياس ككل (0.83).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من ثبات المقياس، قام الباحثان باستخراج دلالات ثباته عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (52) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها الأصلية، ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وقد بلغ معامل ثبات الإعادة (معامل الارتباط ما بين التطبيقين) (0.81) للمقياس ككل، كما تراوح معامل ثبات الإعادة لأبعاد المقياس من (0.78 – 0.85) وكانت دالة إحصائياً. وتم حساب معامل الثبات للمقياس بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا؛ إذ كان معامل الثبات للمقياس ككل (0.93)، وتراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس من (0.82 – 0.91) وكانت دالة إحصائياً. والجدول (2) يوضح تلك القيم.

جدول (2): معاملات الثبات لمقياس المعتقدات المعرفية

البعد	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	ثبات الاستقرار الداخلي
التعلم السريع	10	0.84	0.88
المعرفة المؤكدة	8	0.78	0.82
السلطة المطلقة	9	0.83	0.85
القدرة الفطرية	12	0.83	0.86
المعرفة البسيطة	13	0.85	0.86
المعتقدات ككل	52	0.81	0.93

تصحيح المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (52) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة للمعتقدات المعرفية، وأمام كل فقرة تدريج خماسي على النحو التالي: دائماً، غالباً، أحياناً نادراً، أبداً. وأعطي هذا التدريج الدرجات (5،4،3،2،1) للفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية فصححت بعكس التدريج. وبناءً على ذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (260) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (52) درجة. ولتصنيف أفراد عينة الدراسة وفق معتقداتهم المعرفية إلى: معتقدات معرفية منخفضة، معتقدات معرفية متوسطة، معتقدات معرفية مرتفعة، ثم تطبيق المعيار الآتي: (5) وهي أعلى درجة للفقرة مطروح منها (1) أدنى درجة للفقرة مقسوماً على (3) فيكون الناتج (1.33). وبذلك يصنف أفراد العينة على النحو التالي: المعتقدات المعرفية المنخفضة بين (1-2.33)، والمتوسطة بين (2.34 – 3.67)، والمرتفعة بين (3.68 – 5).

متغيرات الدراسة

- **المتغيرات المستقلة:** الحاجة إلى المعرفة، وله ثلاثة مستويات: (منخفضة، متوسطة، مرتفعة). والجنس وله مستويان: (ذكور، إناث).
- **المتغير التابع:** المعتقدات المعرفية.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية في تنفيذ الدراسة:

- تم إعداد مقياس الدراسة بصورتهما النهائية بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.
- تم تحديد مجتمع الدراسة وحجم العينة وطريقة اختيارها وذلك بتحديد المدارس المتعاونة.
- قام الباحثان بتوزيع (400) استبانة على الطلبة (عينة الدراسة)، وبعد استرجاع ما تم توزيعه من استبانات والتدقيق بها، تم استبعاد(32) استبانة لعدم استيفاء شروط التحليل لتصبح بذلك حجم عينة الدراسة والداخلة في التحليل الإحصائي مكونة من (368) طالباً وطالبة.
- تم ترقيم الاستبانات وترميز البيانات والمتغيرات عليها قبل ادخلها إلى جهاز الحاسوب، وبعد ذلك تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).
- وتم تحليل البيانات إحصائيا حسب طبيعة متطلبات كل سؤال من سؤالي الدراسة.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع البيانات عن الظاهرة السلوكية، وتحليلها بهدف فهمها وتفسيرها، واشتملت على متغيرين: الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية. وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2-Way Anova) لفحص الفروق في المعتقدات المعرفية ككل تبعاً لمستوى الحاجة إلى المعرفة والجنس. وتم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way Manova) لفحص الفروق في درجات أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه "ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وعلى أبعاد المقياس الفرعية، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده الفرعية

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المعرفة المؤكدة	3.29	0.48	متوسطة
المعرفة البسيطة	3.02	0.39	متوسطة
التعلم السريع	2.91	0.41	متوسطة
السلطة المطلقة	2.87	0.43	متوسطة
القدرة الفطرية	2.83	0.39	متوسطة
المعتقدات المعرفية ككل	2.97	0.21	متوسطة

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل بلغ (2.97) بانحراف معياري (0.21)، وهذا مؤشر على أن الطلبة يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية. ويلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على الأبعاد: المعرفة المؤكدة، والمعرفة البسيطة، والتعلم السريع، والسلطة المطلقة، والقدرة الفطرية بلغت على التوالي: (3.29)، (3.02)، (2.91)، (2.87)، (2.83). وبالاطلاع على قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد المعتقدات المعرفية، يلاحظ أن هذه القيم متقاربة وتقع ضمن فئة المعتقدات المعرفية المتوسطة.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة معين وآخرين (Muin et al., 2012) بأن الطلبة في مرحلة التعلم الجامعي يمتلكون درجة متوسطة من المعتقدات المعرفية في الأبعاد: المعرفة البسيطة، والمعرفة السريعة، والمعرفة المطلقة. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة معين وآخرين (Muin et al., 2012) في أن الطلبة يمتلكون درجة متدنية في بُعد المعرفة المؤكدة، ودرجة مرتفعة في بُعد القدرة الفطرية. وقد يعود ذلك الاختلاف إلى اختلاف المستوى العمري والأكاديمي وإلى اختلاف العوامل الثقافية والاجتماعية لعينة الدراستين. واتفقت نتائج هذه النتيجة مع نتائج دراسة المومني (2014) التي بينت أن الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي لديهم معتقدات معرفية متوسطة. ويرى الباحثان أن السبب الرئيس لامتلاك الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي لدرجة متوسطة من المعتقدات المعرفية يعود إلى طبيعة المرحلة النمائية لديهم، فهم في مرحلة نمائية مبكرة نسبيًا، ولم تنمُ معتقداتهم المعرفية بالمستوى المطلوب؛ إذ يعد عامل العمر من العوامل المؤثرة فيها، فهي تنمو نموًا طبيعيًا مع تقدم العمر، وهذا ما أكدته دراسة شومر وإيستير (Schommer & Easter, 2005). وما يؤكد ذلك أيضاً ما توصلت إليه دراسة ليموديهي وتحريري (Limoodehi & Tahriri, 2014) في أن طلبة السنة الثانية في الجامعة لديهم معتقدات معرفية أفضل من طلبة السنة الأولى.

وتتأثر المعتقدات المعرفية بطرق وأساليب التدريس، وبأساليب التقويم الممارسة من قبل المعلمين داخل حجرة الصف، وهذا ما أكده شومر (Schommer,1998) في دراسته. ويعتقد الباحثان أن أغلب المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم المدرسي يمارسون طرقاً تدريسية تقليدية كالمحاضرة الصفية، التي لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ولا تمكن المتعلمين من المشاركة في الموقف التدريسي بفاعلية، فضلًا عن تركيز المعلمين على الاختبارات القائمة على حفظ المعارف، والحقائق، والمفاهيم العلمية وهذا ما أكدته المومني (2014) والذي من شأنه أن يعزز لدى الطلبة الاعتقاد بأن المعرفة مؤكدة وثابتة وغير قابلة للتغيّر، وأن التعلم يحدث سريعًا، وهذا يتضح من الوسط الحسابي لدرجات الطلبة على بُعد المعرفة المؤكدة التي بلغت (3.29)، ولبعد التعلم السريع الذي بلغ (2.91)؛ فهي تعد أوساطاً مرتفعة نسبيًا مقارنة مع الأوساط الحسابية لأبعاد أداة الدراسة الأخرى. في حين يرى الباحثان أن أساليب التدريس الحديثة التي تمنح المتعلم فرصة المشاركة الفاعلة في الموقف الصفي تنمي لديه وتعزز مهارة البحث والتقصي، وهذا ما أشارت إليه اللولو (2006)، مما يؤدي إلى نمو اعتقاد لدى المتعلم بأن المعرفة غير مؤكدة، وأنها قابلة للتغيّر، وغير ثابتة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجات طلاب المرحلة الثانوية على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تعزى للحاجة إلى المعرفة والجنس والتفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل، وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغيري الحاجة إلى المعرفة، والجنس، والجدول (4) يبين تلك النتائج.

جدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية

الجنس	الحاجة الى	التعلم السريع			المعرفة المؤكدة			السلطة المطلقة			القدرة الفطرية			المعرفة البسيطة			المعتقدات المعرفية ككل		
	المعرفة	مَ	ع	ن	مَ	ع	ن	مَ	ع	ن	مَ	ع	ن	مَ	ع	ن	مَ	ع	ن
ذكر	منخفضة	2.61	0.26	41	2.98	0.51	41	2.45	0.42	41	2.54	0.37	41	2.77	0.36	41	2.66	0.11	41
	متوسطة	2.91	0.34	123	3.33	0.46	123	2.95	0.36	123	2.88	0.36	123	2.99	0.27	123	3.00	0.10	123
	مرتفعة	3.35	0.38	33	3.34	0.57	33	3.28	0.42	33	3.13	0.36	33	3.29	0.28	33	3.27	0.05	33
	الكلي	2.91	0.39	197	3.25	0.51	197	2.89	0.45	197	2.84	0.40	197	2.99	0.33	197	2.96	0.20	197
انثى	منخفضة	2.60	0.38	31	3.31	0.57	31	2.44	0.29	31	2.38	0.32	31	2.77	0.21	31	2.67	0.11	31
	متوسطة	2.94	0.39	116	3.32	0.41	116	2.89	0.34	116	2.89	0.31	116	3.08	0.28	116	3.01	0.10	116
	مرتفعة	3.27	0.28	24	3.48	0.21	24	3.24	0.37	24	3.12	0.26	24	3.44	0.91	24	3.31	0.22	24
	الكلي	2.92	0.42	171	3.34	0.43	171	2.85	0.41	171	2.82	0.38	171	3.07	0.45	171	2.99	0.21	171
المجموع	منخفضة	2.60	0.31	72	3.12	0.56	72	2.45	0.37	72	2.47	0.36	72	2.77	0.30	72	2.67	0.11	72
	متوسطة	2.92	0.37	239	3.32	0.44	239	2.92	0.35	239	2.88	0.34	239	3.03	0.27	239	3.00	0.10	239
	مرتفعة	3.32	0.34	57	3.40	0.45	57	3.26	0.39	57	3.13	0.31	57	3.36	0.64	57	3.29	0.15	57
	الكلي	2.91	0.41	368	3.29	0.47	368	2.87	0.43	368	2.83	0.39	368	3.03	0.39	368	2.97	0.21	368

مَ: المتوسط الحسابي **ع:** الانحراف المعياري **ن:** العدد

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وفي درجات الطلاب على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية الفرعية تعزى لمستويات الحاجة إلى المعرفة والجنس. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق على الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي، والجدول (5) يبين تلك النتائج.

جدول (5): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص الفروق في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل تبعًا لمستويات الحاجة إلى المعرفة والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.023	1	0.023	1.78	0.18
الحاجة إلى المعرفة	11.698	2	5.849	455.31	0.00
الجنس× الحاجة إلى المعرفة	0.007	2	0.003	0.25	0.77
الخطأ	4.547	362			
الكلي	16.422	367			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل تعزى للجنس، إذ كانت قيمة (ف) (1.78) ودلالتها الإحصائية (0.18). ويتبين من الجدول أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل تعزى للتفاعل بين متغير الحاجة إلى المعرفة والجنس، إذ كانت قيمة (ف) (0.25) ودلالتها الإحصائية (0.77). بينما يشير الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل تعزى لمستوى الحاجة إلى المعرفة، إذ كانت قيمة (ف) (455.31) ودلالتها الإحصائية (0.00). ولبيان اتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول (7) يبين تلك النتائج.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق في درجات الطلاب على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد، والجدول (6) يبين تلك النتائج.

جدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد لفحص الفروق في درجات الطلاب على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تبعًا لمستويات الحاجة إلى المعرفة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
	التعلم السريع	0.027	1	0.027	0.214	0.644
الجنس	المعرفة المؤكدة	1.407	1	1.407	6.494	0.110
هوتلنج ترايس= 0.029	السلطة المطلقة	0.106	1	0.106	0.803	0.371
ح= 0.076	القدرة الفطرية	0.159	1	0.159	1.358	0.245
	المعرفة البسيطة	0.355	1	0.355	2.830	0.093
	التعلم السريع	14.530	2	7.265	56.580	0.000
الحاجة إلى المعرفة	المعرفة المؤكدة	2.287	2	1.243	5.738	0.004
ويلكس لامبدا= 0.751	السلطة المطلقة	20.782	2	10.391	78.784	0.000
ح= 0.000	القدرة الفطرية	14.604	2	7.302	62.276	0.000
	المعرفة البسيطة	10.418	2	5.209	41.473	0.000
	التعلم السريع	0.121	2	0.061	0.472	0.624
الجنس × الحاجة إلى المعرفة	المعرفة المؤكدة	1.648	2	0.824	3.802	0.023
ويلكس لامبدا= 0.967	السلطة المطلقة	0.033	2	0.017	0.125	0.882
ح= 295	القدرة الفطرية	0.388	2	0.194	1.654	0.193
	المعرفة البسيطة	0.172	2	0.086	0.686	0.504
	التعلم السريع	45.455	362	0.128		
	المعرفة المؤكدة	76.710	362	0.217		
الخطأ	السلطة المطلقة	46.689	362	0.132		
	القدرة الفطرية	41.507	362	0.117		
	المعرفة البسيطة	44.461	362	0.126		
	التعلم السريع	60.433	367			
	المعرفة المؤكدة	81.896	367			
الكلي	السلطة المطلقة	68.128	367			
	القدرة الفطرية	65.219	367			
	المعرفة البسيطة	55.467	367			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تعزى للجنس، أو للتفاعل بين الحاجة إلى المعرفة والجنس. ويتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجات الطلاب على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية جميعها تعزى لمستويات الحاجة إلى المعرفة. ولبيان اتجاه تلك الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول (7) يبين تلك النتائج.

جدول (7): نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للمعتقدات المعرفية حسب متغير الحاجة إلى المعرفة

أبعاد المعتقدات المعرفية	الحاجة إلى المعرفة	الوسط الحسابي	منخفضة	متوسطة	مرتفعة
التعلم السريع	منخفضة	2.60			
	متوسطة	2.92	*0.32		*0.40
	مرتفعة	3.32	*0.72		
المعرفة المؤكدة	منخفضة	3.12			
	متوسطة	3.32	*0.20		0.08
	مرتفعة	3.40	*0.28		
السلطة المطلقة	منخفضة	2.45			
	متوسطة	2.92	*0.47		*0.34
	مرتفعة	3.26	*0.81		
القدرة الفطرية	منخفضة	2.47			
	متوسطة	2.88	*0.41		*0.25
	مرتفعة	3.13	*0.66		
المعرفة البسيطة	منخفضة	2.77			
	متوسطة	3.03	*0.26		*0.33
	مرتفعة	3.36	*0.59		
المعتقدات المعرفية ككل	منخفضة	3.67			
	متوسطة	3.00	*0.33		*0.29
	مرتفعة	3.29	*0.62		

*($\alpha = 0.01$)

يلاحظ من الجدول (7) أن الفرق دال إحصائيًا على المقياس الكلي وعلى أبعاده بين الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة والحاجة إلى المعرفة المنخفضة، لصالح ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وبين الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وذوي الحاجة إلى المعرفة المتوسطة باستثناء بُعد المعرفة المؤكدة، لصالح ذوي الحاجة إلى المعرفة المرتفعة، وبين الطلبة ذوي الحاجة إلى المعرفة المتوسطة وذوي الحاجة إلى المعرفة المنخفضة لصالح ذوي الحاجة إلى المعرفة المتوسطة. مما يشير إلى أن العلاقة بين المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة علاقة طردية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Anderson, 2005; Whitmire, 2003؛ بقيعي، 2013) بوجود علاقة إيجابية بين الحاجة إلى المعرفة والمعتقدات المعرفية. ويلاحظ من نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية أنه بزيادة مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب تنمو معتقداته المعرفية. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية؛ إذ إن مفهومي المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة يعدان جانبين معرفيين لدى المتعلم، فضلاً عن أن المعتقدات المعرفية، والقناعات الفكرية لدى المتعلم بحاجة للمعرفة، وللإثراء والتنمية، فلا معتقدات معرفية دون معرفة، ولا معرفة دون حاجة لاكتسابها. هذا وتنمي المعتقدات المعرفية لدى المتعلم استراتيجيات مناسبة لاكتساب المعرفة، وتوجه تلك الاستراتيجيات نحو معارف محددة تلبي حاجة الفرد المعرفية لتنمية أبنيته المعرفية.

وتعد المعرفة الوسيط الفعّال في تطوير العديد من القدرات العقلية والذهنية والإدراكية؛ وبها تُكسِب عقل الفرد القدرة على الملاحظة والاستنتاج وإدراك العلاقات بين الأحداث والمتغيرات والتنبؤ، مما يسهم في نمو المعتقدات المعرفية لدى المتعلم. فضلاً عن أن الحاجة إلى المعرفة تدفع المتعلم إلى البحث والتقصي والاستكشاف، وتدفعه كذلك إلى الاطلاع على مصادر المعرفة، وتعزز لديه التواصل مع العالم الخارجي، ومواكبة التقدم العلمي والتقني، مما يساعد المتعلم على التفكير المنطقي، وتنمي لديه القدرة على اتخاذ القرارات، ومحاكمة المعرفة وتفحصها من أجل الوصول إلى المعرفة الموثوق بها، لتنمو بذلك المعتقدات المعرفية لديه (إسماعيل، 2008). فالمعتقدات المعرفية تحتاج إلى أبنية معرفية سليمة ومتينة قائمة على المنطق والمحاكمة الاستكشافية للمعرفة.

يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية ككل تعزى للجنس، كما يلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائياً على جميع أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تعزى للجنس. وتتفق هذه النتيجة مع (المومني، 2014؛ Limoodehi & Tahriri, 2014) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات المعرفية تعزى للجنس. واختلفت هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة معين وآخرين (Muin et al., 2012) في وجود فروق دالة إحصائياً في بعد القدرة الفطرية تعزى للجنس

لصالح الذكور. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة التجانس بين الذكور والإناث في الدراسة الحالية، فهما من نفس المرحلة العمرية والمرحلة النمائية، كما أن عينتي الذكور والإناث من نفس البيئة الاجتماعية والثقافية، مما قلص الفجوة في المعتقدات المعرفية بين الذكور والإناث، وتعد العوامل الثقافية والاجتماعية من العوامل التي تؤثر في المعتقدات المعرفية لدى الأفراد، وهذا ما أشار إليه هوفر (Hofer, 2008). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تشابه عينة الذكور مع عينة الإناث في العديد من العوامل التي تؤثر في المعتقدات المعرفية، فهم جميعًا من طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي، فالمناهج الدراسية لكلا الجنسين واحدة، كما أن هناك تقاربًا ما بين مؤهلات المعلمين والمعلمات وتقاربًا كبيرًا في خبراتهم التدريسية، كما أن أغلب المعلمين والمعلمات يستخدمون استراتيجيات التدريس المحددة والمشار إليها في دليل المعلم. لذا جاءت المعتقدات المعرفية لدى الطلاب الذكور متقاربة إلى درجة كبيرة جدًا مع المعتقدات المعرفية لدى الطالبات الإناث.

ويلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلبة على مقياس المعتقدات المعرفية ككل تعزى للتفاعل بين الحاجة إلى المعرفة والجنس. ويلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلبة على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية تعزى للتفاعل بين الحاجة إلى المعرفة والجنس. مما يشير إلى أن المعتقدات المعرفية لا تختلف باختلاف مستويات الحاجة إلى المعرفة عند الذكور عنها لدى الإناث، فكلاهما يمتلك درجة متقاربة من الحاجة إلى المعرفة أدى إلى تقارب مستوى المعتقدات المعرفية بينهما، فتشابه الظروف البيئية والاجتماعية، وتقارب المرحلة العمرية بينهما أدى إلى تقارب في مستوى الحاجة إلى المعرفة لديهما، وفي مستوى المعتقدات المعرفية عندهما.

التوصيات

- أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المعتقدات المعرفية جاء بدرجة متوسطة، لذا على المعلمين تبني استراتيجيات تدريس متنوعة بعيداً عن التلقين، وتفعيل دور المتعلم في الموقف التدريسي ومساعدته على امتلاك المعرفة بطريقة استكشافية لتنمو معتقداته المعرفية بأبعادها المتعددة.
- ترتبط الحاجة إلى المعرفة بالمعتقدات المعرفية، وكلاهما يعد جانباً معرفياً لدى المتعلمين، لذا ينبغي تضمين مصادر المعرفة في المناهج الدراسية، حتى تنمو المعارف لدى الطلبة، ولتنعكس بدورها إيجابياً على نمو معتقداتهم المعرفية.
- تضمين المناهج الدراسية بالأنشطة الصفية القائمة على تفعيل دور المتعلم في اكتساب البنى المعرفية من مصادرها، وتعزيز قدرة المتعلم على تذويتها في بنائه المعرفي.
- إجراء دراسات وأبحاث تتناول إعداد برامج تدريبية للمتعلمين على اختلاف مراحلهم الدراسية لتنمية قدراتهم المعرفية بشكل عام، ومعتقداتهم المعرفية بشكل خاص.

المراجع

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

إسماعيل، وائل. (2008). **العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفة ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المقبولين وغير المقبولين في مدرسة عبد الله الثاني للتميز إربد**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بقيعي، نافز. (2013). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 40 (ملحق 3)، 1021-1035.

الشويرخ، صالح بن ناصر. (2007). السطحية في التعليم. **الجزيرة** (12675). تم الاسترداد بتاريخ 2015/2/12، من الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر: http://www.al-jazirah.com/2007/20070612/ar2.htm

الظاهر، نعيم. (2009). **إدارة المعرفة**. عمان: جدارا للكتاب العالمي.

القباطي، منصور. (2001). **أثر التفاعل بين أسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات في التذكر لدى طلاب كلية التربية في اليمن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

اللولو، فتحية صبحي. (2006). **استراتيجيات حديثة في التدريس**. تم الاسترداد بتاريخ 2015/6/13، من موقع الجامعة الإسلامية بغزة: http://site.iugaza.edu.ps/floolo

المومني، علا. (2014). **العلاقة بين أساليب التعلم والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

Muis, K. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of Research. *Review of Educational Research, 74*(3), 317-378.

Nussbaum, E. (2005). The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 286-313.

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

Peltier, J., & Schibrowsky J. (1994). Need for cognition, advertisement viewing time and memory for advertising stimuli. In C. T. Allen & D. Roedder-John (Eds.), *Advances in Consumer Research* (pp. 244-250), Provo, UT: Association for Consumer Research.

Phillips, F. (2001). A research note on accounting students epistemological beliefs, study strategies, and unstructured problem-solving performance. *Issues in Accounting Education, 16*(1), 21-39.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of cognition on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504.

Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology, 68*(4), 551-562.

Schommer, M., & Easter, M. (2005, April). Ways of knowing: Similar epistemological beliefs but different strategic emphasis. *Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference*, Montreal, Canada.

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

Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science Research, 25*,127-142.

Anderson, C. M. (2005). *Ways of knowing: Their association with gender and higher order thinking.* Unpublished master's thesis, college of education, Wichita State University, Wichita, Kansas, US.

Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about cognition and knowing* (pp. 191-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

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. (2007).The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educational Journal, 7*(1), 39-47.

Dickhauser, O., & Reinhard, M. (2009). How need for cognition affects the formation of performance expectancies at school. *Social Psychology of Education, 12*(3), 385-395.

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

Hofer, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology, 25*(4), 378-405.

Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning & teaching. *Educational Psychology Review, 13*(4), 353-383.

Hofer, B. (2008). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), *knowing, cognition and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp.3-22). New York: Springer.

Limoodehi, R., & Tahriri, A. (2014). A study of epistemological beliefs of EFL learners across gender & educational level. *International Journal of Research Studies in Psychology, 3*(3), 17-28.

Lising, L., & Elby, A. (2005).The impact of epistemology on learning: A case study from introductory physics. *American Journal of Physics, 73*(4), 372-382.

Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist, 39*(1), 31–42.

Muin, W., Abedalaziz, N., Hussin, Z., Mohamed, M., & Saad, R. (2012). Epistemological beliefs of undergraduate students as function of gender and academic level. *OIDA International Journal of Sustainable Development, 5*(2), 109-118.