المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 4، 2010، 319 - 331

الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية

عبد الكريم جرادات ونصر العلي**

تاريخ تسلم البحث 2010/2/28 تاريخ قبوله 2010/8/19

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف الفروق في الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات بين الجنسين وبين طلبة كليات العلوم الإنسانية والطبيعية، وإلى اختبار العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات. وقد تكونت عينة الدراسة من 667 طالباً وطالبة في مستوى البكالوريوس. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى الجنس أو الكلية، وأن درجات الإناث على مقاييس الشعور بالذات الخاصة والشعور بالذات العامة والقلق الاجتماعي أعلى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى الذكور، وأنه لا توجد فروق دالة بين طلبة الكليات على أبعاد مقياس الشعور بالذات. وتبين أن هناك علاقة إيجابية دالة بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة، وأن هناك علاقة سلبية دالة بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي، وأن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة أقوى من تلك التي بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات العامة، وبين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي. وقد كانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة لدى الذكور أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى الإناث، كما كانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة لدى طلبة كليات العلوم الطبيعية أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى طلبة كليات العلوم الإنسانية. **(الكلمات المفتاحية:** الحاجة إلى المعرفة؛ الشعور بالذات؛ الطلبة الجامعيين **)**.

Need for Cognition and Self-Consciousness in University Students: An Exploratory Study

Abdul-Kareem Jaradat & Nasir Al-Ali*, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract*: This study explored the differences in need for cognition (NFC) and self-consciousness (SCS) between genders and between students from the faculties of human and natural sciences. Additionally, it examined the relationship between NFC and SCS. The sample of the study consisted of 667 university students. Results showed that there were no significant differences in need for cognition between males and females or between the students of human and natural sciences; however, females had significantly higher levels of private, public SCS and social anxiety than males. There were no significant differences between students of human and natural sciences on all SCS subscales. NFC was found to be significantly and positively related to each of private and public SCS, and significantly and negatively related to social anxiety. There was a stronger association between NFC and private SCS than between NFC and public SCS and between NFC and social anxiety. The relationships of NFC with each of private and public SCS were significantly stronger in males than in females, and the relationship between NFC and private SCS was significantly stronger in students of natural sciences than in students of human sciences.****(Keywords****: Need for Cognition; Self-Consciousness; University Students).*

المقدمـــة والدراسات السابقة: يتضمن الموقف التعليمي-التعلّمي طرفين رئيسيين: بيئة تعليمية ينظمها المعلم بشكلٍ أو بآخر، ومتعلماً يتفاعل مع هذه البيئة بدرجة أو بأخرى. وتتكامل في كل طرف منظومة من المتغيرات التي تسهم بدرجة كبيرة في تحديد مآل التعلم. فما يقدمه المعلم يُعالج من متعلمين يختلفون في خصائصهم: ذكائهم ومعلوماتهم السابقة واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم وقيمهم وأساليب التفكير التي يستخدمونها...الخ.

وقد وصل الأمر بأحد الباحثين (Glock 1971) إلى القول: "إذا كان هناك ثلاثون معلماً في الصف، فمن الممكن أن شرح المعلم، والحلول التي يوضحها والإرشادات التي يعطيها ستفسر بثلاثين طريقة مختلفة" (pp.285).

قد لا ينطبق هذا القول تماماً على صغار المتعلمين، أو عند تدريس المواد الأكاديمية ذات البنى المحددة والمصطلحات المعرّفة بدقة، لكن من الممكن أن يكون هذا هو الحال لدى الطلبة الجامعيين وخاصة عندما تكون المادة الأكاديمية، موضوع التعلم، ذات معالم متداخلة، ومصطلحات غامضة. وهكذا، فالمعلم بحاجة لأن يتعرف بقدر ما يمكنه على الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يأخذ هذه الفروق بعين الاعتبار عند تنفيذ التعليم، ليصل إلى نتائج ذات قيمة.

ويهتم البحث الحالي باثنين من المتغيرات المتعلقة بالأفراد المتعلمين على مستوى التعليم الجامعي هما: الحاجة إلى المعرفة (Need for Cognition)، والشعور بالذات (Self-Consciousness). وقد اقترح مصطلح الحاجة إلى المعرفة كوهين وستوتلاند وولف (Cohen, Stotland, & Wolfe, 1955)، وعرفوه بأنه "الحاجة لبناء المواقف المعنية بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى، والحاجة لأن يفهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث

* خصَ بدعم مالي من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا/جامعة اليرموك.
** كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

يجعلها خبرات منطقية" (p. 291). وقد عدّ هؤلاء أن المواقف المختلفة ستكون هامة للفرد بقدر ما تثير الحاجة للمعرفة وبقدر ما تشبعها. أما إحباط هذه الحاجة فيؤدي إلى شعور الفرد بالحرمان والتوتر، ويقوده بالتالي لأن يبذل جهوداً نشطة يبنى من خلالها مواقف معقولة تزيد من فهمه لما حوله. وفي سنة 1960 عرّف كاتز (Katz, 1960) الحاجة إلى المعرفة بأنها حاجة الفرد لأن يفهم.

وقد اعتبر كل من كاسيوبو وبيتي (Cacioppo, & Petty, 1981) الحاجة إلى المعرفة كأحد الدوافع وعرفاها على "أنها الانشغال بالتفكير والاستمتاع به." وعرفاها فيما بعد (Cacioppo, & Petty, 1982) على "أنها الانشغال بمسارات معرفية تتطلب المزيد من الجهود." وأخيراً قدم بيلتير وشبروسكي (Peltier, & Schibrowsky, 1994) مفهوماً أكثر عمومية للحاجة إلى المعرفة باعتبارها الدافعية الداخلية للانشغال بنشاطات حل المشكلة.

وقد ظلت الحاجة إلى المعرفة تحظى باهتمامٍ قليلٍ من الباحثين حتى قام كاسيوبو وبيتي عام 1982 (Cacioppo, & Petty, 1982) بتطوير أداة لقياسها تكونت من 34 فقرة، والتي خُفّضت فيما بعد إلى 18 فقرة. وكان ذلك بعد تصنيف الحاجة إلى المعرفة كعاملٍ دافعي يختلف باختلاف الأفراد ضمن إطار أعم أسمياه نموذج احتمالية التفكير الدقيق (Elaboration Likelihood Model)، الذي ذكرا فيه أن الأفراد ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم وتفصيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي الدرجة المنخفضة. ويقترح هذا النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات تختلف اعتماداً على متغيرين رئيسيين هما: دافعيتهم (مثل الحاجة إلى المعرفة)، وقدراتهم (مثل معرفتهم السابقة). فمن كانت لديه درجة عالية من الدافعية أو القدرة أو كلاهما يتمتعون بإرادة لأن يبذلوا المزيد من الجهود للانشغال بمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات. أما ذوو الدرجة المنخفضة من الدافعية أو القدرة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية بحيث ينتبهون لجوانب غير أساسية مثل (مصداقية مصدر المعلومات)، ويقومون بإجراء تقديرات عامة ومقتضبة للمعلومات دون الفحص الدقيق لما يقدم من مجادلات.

ومن أجل فهم أفضل للحاجة إلى المعرفة، لا بد من الإشارة أولاً إلى أن التفكير، بمعناه الواسع، يتضمن أي نشاط معرفي كصوغ الأسئلة، ووضع الفرضيات، والبحث عن المعلومات، واتخاذ القرارات، وتقييم وجهات النظر، وحل المشكلات...الخ. وهنا يلاحظ أننا نفكر بجدية وعمق في بعض الأحيان، بينما لا نفضل ذلك في أحيانٍ أخرى. وهكذا، يمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة كشكل من أشكال الدافعية الداخلية للانغماس بالتفكير الذي يتطلب المزيد من الجهد، فعندما نكون مدفوعين داخلياً للانشغال بنشاط ما، نجد أن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية. وهكذا، نستمر في بذل هذا النشاط مع غياب المكافئات الخارجية، لأننا نحس بالميل والمتعة والإثارة. ولعل هذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة يفسر لماذا يجد الأشخاص ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة في التفكير نشاطاً ممتعاً، بينما يتجنبه من تكون حاجتهم إلى المعرفة منخفضة.

ومن المهم أن نشير هنا إلى أن تعبير "الحاجة" لا يتضمن النقص أو الحرمان، بل يتضمن "الميل" بالمعنى الإحصائي: أي أن الأشخاص ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة ينشغلون بقدر أكبر كمياً في نشاطات معرفية تتطلب المزيد من الجهد. ويمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة سمة عامة، فهي لا تعكس حاجة للتفكير بعمق في ميادين خاصة، كالسياسة أو العلوم أو الرياضة، ولا تظهر فقط في مواقف أو سياقات بعينها، فأدوات قياس الحاجة إلى المعرفة لا تقيس الميل للانشغال بالتفكير العميق والاستمتاع به في ميادين بعينها، بل في مختلف الميادين (Cacioppo, Petty, Feinstein, & Jarvis, 1996).

وقد أشارت نتائج دراسات عديدة (Cacioppo et al., 1996; Cacioppo, Petty, & Morris, 1983) إلى أن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يتذكرون قدراً أكبر من المعلومات، لأنهم يفكرون فيما يقدم لهم ويناقشون التفاصيل بقدر أكبر؛ يطور من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة تقييمه لما يقدم له من نقاشات على أساس نوعية وجهة النظر بغض النظر عن مصدرها، بينما يركز من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة على مصدر وجهة النظر تلك؛ فبينما لا يبذل من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة المزيد من التفكير إلا في ظروفٍ خاصة، كأن تكون وجهة النظر مثيرة للاهتمام أو عندما يساوره الشك في مصدر المعلومات، يقوم من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة بتفكير مركز على وجهة النظر بعينها، بغض النظر عن تلك المنبهات السطحية.

أما الشعور بالذات فهو مصطلح يشير إلى ميل الأفراد إلى توجيه انتباههم نحو أنفسهم. فهم يكثرون من السلوك الاستبطاني، ويهتمون بعرض ذواتهم، كما يهتمون بتقدير ومدح الآخرين لهم. ويتكون الشعور بالذات من بعدين هما: الشعور بالذات الخاصة (Private self-consciousness)، حيث يتركز انتباه الفرد على الجوانب الخفية من ذاته كالأفكار والمشاعر الداخلية، والشعور بالذات العامة (Public self-consciousness)، حيث يتركز انتباه الفرد على ذاته كموضوع اجتماعي أي كما يراه الآخرون. وقد افترض ديفيس وفرانزوي (Davis, & Franzoi, 1991) أن الناس يختلفون في مقدار الوقت الذي يقضونه بالانشغال بذواتهم، وأن هذه الفروق بين الأفراد فروق مستقرة ومستقلة نوعاً ما عن آثار البيئة. وكما هو الحال بالنسبة لموضوع الحاجة إلى المعرفة، فقد ظل اهتمام الباحثين بالشعور بالذات قليلاً حتى طوّر فينقشتاين وشاير وبوس (Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975)، أداةً لقياسها، وعندها أصبح الشعور بالذات موضوعاً للعديد من الدراسات الامبيريقية. فقد أشارت دراسات التحليل العاملي لمقياس الشعور بالذات إلى سيادة ثلاثة عوامل وهي: الشعور بالذات الخاصة، والشعور بالذات العامة، والقلق الاجتماعي.

وبمراجعة الأدب السابق المتعلق بكل من الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات، يلاحظ اختلاف الميادين التي بُحثت فيها كلٍ

منهما. فقد كان التعليم، وخاصة في المراحل الثانوية والجامعية (e.g., Coutinho, & Woolery, 2004)، ميداناً خصباً لدراسات الحاجة إلى المعرفة؛ وكذا ميدان الدعاية والإعلان والتسويق (e.g., Cacioppo, Petty, & Morris, 1983). أما الشعور بالذات فقد كانت معظم الدراسات التي تناولته في مجال الإرشاد والعلاج النفسي (e.g., Fenigstein et al., 1975)، والرياضة البدنية (e.g., Hatzigeorgiadis, 2002)؛ بالإضافة إلى عدد غير قليل من الدراسات حول الشعور بالذات لدى المراهقين (e.g., Bowker, & Rubin, 2009)، والطلبة الجامعيين (e.g., Scandell, 1998).

ويهتم البحث الحالي بالدراسات على الطلبة الجامعيين، وخاصة في مرحلة البكالوريوس. فقد أشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة طردية دالة بين الحاجة إلى المعرفة والأداء الأكاديمي وعلى وجه الخصوص في مرحلة البكالوريوس. فالطلبة ذوو الحاجة القوية إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تفصيلية وعميقة وشاملة في التعلم مما يؤدي إلى فهم أعمق للمعلومات وأداء أكاديمي أفضل. وتوصلت دراسة دولنجر (Dollinger, 2003) إلى أن طلبة البكالوريوس الذين يمتلكون قدراً كبيراً من الحاجة إلى المعرفة يتميزون بأن لهم إنتاجات إبداعية أكثر، كما أنهم أنتجوا أعمالاً بصرية ولفظية أكثر غنىً. كما أشارت نتائج دراسة نُسباوم (Nussbaum, 2005)، التي أجراها على 224 من طلبة البكالوريوس أن الحاجة إلى المعرفة تنبأت وبدلالة إحصائية بمدى عمق التفكير الذي يعمل الطلبة على الانشغال به. وبالمثل فقد وجد كيلي (Kelly, 2005) أن الحاجة إلى المعرفة ارتبطت بعلاقة طردية دالة بالمنحى العقلاني لحل المشكلات. كما كان من بين عدة نتائج لدراسات أجراها كوتنهو وفيمر-هاستنج وسكورونسكي وبرت (Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowronski, & Britt, 2005) أن الطلبة ذوي الدرجة العالية من الحاجة إلى المعرفة يطلبون قدراً من التوضيح للمشكلات أكبر مما يطلبه أولئك الذين لديهم قدراً منخفضاً إليها. وأن الطلبة من الفئة الأولى ينجزون المهام بشكلٍ أفضل من زملائهم في الفئة الثانية.

أما فيما يتصل بالشعور بالذات فقد أشارت نتائج دراسة رانكن ولين وجيبونس وجرارد (Rankin, Lane, Gibbons, & Gerrard, 2004)، ألتي أجريت على 393 مراهقاً ومراهقة، طبق عليهم مقياس الشعور بالذات الخاصة والعامة ثلاث مرات خلال أربع سنوات، إلى أن الوعي بالذات العامة يتناقص مع تقدم المراهق في العمر، بينما يتزايد الوعي بالذات الخاصة. وفي دراسة أجراها بلوديمان وثيرون وستيل (Pluddeman, Theron, & Steel, 1999) على عينة تكونت من 543 طالباً وطالبة جامعية، تبين أن الإناث حصلن على درجات أعلى من الذكور على فقرات الشعور بالذات العامة، بينما حصل الذكور على درجات أعلى على فقرات الشعور بالذات الخاصة.

وأجرى مونفريز وكيفر (Monfries, & Kafer, 1994) دراسة على 385 راشداً استرالياً لفحص المواطن التي يظهر فيها القلق الاجتماعي لديهم. طبقت على أفراد العينة مقاييس ثلاثة، أحدها مقياس الشعور بالذات. وقد كان من بين نتائج الدراسة أن الشعور بالذات العامة ارتبط ايجابياً وبدلالة مع كل من الخوف من التقييم السلبي للفرد من قبل الآخرين، والتجنب الاجتماعي. أما الشعور بالذات الخاصة، فعلى الرغم من ارتباطه بالخوف من التقييم السلبي، إلا أنه لم يرتبط بالتجنب الاجتماعي.

وقام نايشتيت وسماري (Nystedt & Smari, 1989) بدراسة على 241 من طلبة البكالوريوس في السويد، تبين منها أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين في كل من الشعور بالذات العامة، والقلق الاجتماعي حيث كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور.

كما أجرت غورباني وواتسون (Ghorbani, & Watson, 2006) دراسة على 191 من طلبة البكالوريوس الإيرانيين، وقد أشارت نتائجها إلى أن الشعور بالذات ارتبط إيجابياً وبدلالة إحصائية مع الأداء الوظيفي التكيفي (Adaptive Functioning). وفي دراسة غورباني وواتسون وكراوس وديفزون وبنج (Ghorbani, Watson, Krauss, Davison, & Bing, 2004)، تم التوصل إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين الشعور بالذات الخاصة وكل من الحاجة إلى المعرفة ومركز الضبط الداخلي، وارتباط سلبي دال بين الشعور بالذات الخاصة وكل من مركز الضبط الخارجي والتفكير التسلطي (Obsessive).

بشكلٍ عام، يشير الأدب إلى أن شعور الطالب بحاجته إلى المعرفة ووعيه لذاته من المؤشرات الحقيقية على صحته النفسية. فهما يساهمان في تطوره وقد يقودانه نحو التفوق والإبداع، وبالتالي يجعلانه يشعر بسعادة أكثر في حياته. لهذا نجد أن موضوعي الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات قد حظيا باهتمامٍ كبيرٍ من الباحثين في كثير من بلدان العالم، فقد أجريت دراسات عديدة حولهما، إلا أن جميع هذه الدراسات كانت قد تمت في مجتمعات غير عربية. مما يظهر أن هناك حاجة لإجراء دراسات تتناول هذين الموضوعين في البيئة العربية.

مشكلة الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف أثر الجنس ونوع الكلية والتفاعل بينهما في الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين. كما أنها بحثت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات. وتحديداً، حاولت الدراسة أن تختبر الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$:

1. هناك أثر ذو دلالة إحصائيةً للجنس ونوع الكلية (علمية/أدبية) والتفاعل بينهما في درجة الحاجة إلى المعرفة.
2. هناك أثر ذو دلالة إحصائيةً للجنس ونوع الكلية (علمية/أدبية) والتفاعل بينهما في كل من: الشعور بالذات الخاصة، والشعور بالذات العامة، والقلق الاجتماعي.
3. هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة.
4. هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات العامة.

5. هناك علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها حاولت أن تستكشف الفروق بين الجنسين وبين طلبة الكليات العلمية والأدبية في الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات، وإلى بحث العلاقة بين هذين المتغيرين. فإيضاح مثل هذه الفروق أو العلاقة من شأنه أن يعمق فهم الباحثين لكل من المتغيرين، وبالتالي يستثير أفكاراً جديدة لديهم ترمي إلى إجراء دراسات أخرى ذات قيمة وفائدة. كما أنه يلفت انتباه كل من المرشدين والمربين لأهمية هذين المتغيرين في تطور الفرد والمجتمع.

أما الأهمية العملية، فتبرز في التضمينات التي تقدمها الدراسة للمرشدين والمربين. ففي حالة الطلبة الذين لديهم حاجة منخفضة إلى المعرفة، لا بد من تقديم المساعدة لهم كي تزداد دافعيتهم للتعلم والتفكير المتعمق؛ إضافة إلى أن الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات، يوضح الخصائص الانفعالية التي يمر بها الطلبة ذوو الحاجة المنخفضة إلى المعرفة وأولئك ذوو الحاجة المرتفعة إليها. وهذا قد يكون بحد ذاته ذا فائدة في تحديد الأساليب المناسبة للتعامل مع كل فئة من فئات الطلبة.

ومن جانبٍ آخر، تقدم الدراسة مقياساً للحاجة إلى المعرفة يمكن أن يستخدمه المرشدون والمعلمون، المدربون على استخدام المقاييس، في تصنيف الطلبة إلى مستويات وفقاً لدرجاتهم على هذا المقياس ومن ثم تقديم الخدمات الإرشادية والتربوية المناسبة لهم. فالطلبة ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة لديهم حاجات إرشادية تختلف عن ذوي الحاجة المنخفضة إليها. كما تُقدم الدراسة مقياساً آخراً للشعور بالذات يمكن أن يستخدمه المتخصصون النفسيون أو المعالجون النفسيون أو المرشدون في تحديد مستويات الشعور بالذات الخاصة والعامة والقلق الاجتماعي لدى المسترشدين. وبالطبع، فإنه في ضوء هذه المستويات تتحدد الأساليب العلاجية المناسبة. فمثلاً الطلبة الذين درجاتهم منخفضة على مقياس الشعور بالذات الخاصة بحاجة إلى جلسات أو برامج إرشادية تهدف إلى زيادة الوعي لديهم. فنقص الوعي، كما هو معروف، يعد سبباً لكثيرٍ من الاضطرابات الانفعالية.

التعريفات الإجرائية

- **الحاجة إلى المعرفة:** يشير هذا المصطلح إلى انشغال الفرد بالأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً كبيراً. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الحاجة إلى المعرفة.
- **الشعور بالذات الخاصة:** يعرّف بأنه تركيز الفرد انتباهه على أفكاره ومشاعره ودوافعه. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الشعور بالذات الخاصة.
- **الشعور بالذات العامة:** يعرّف بأنه اهتمام الفرد بآراء الآخرين به وانطباعاتهم عنه. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الشعور بالذات العامة.
- **القلق الاجتماعي:** يعرّف بأنه شعور الفرد بالضيق والتوتر عند تفاعله مع الآخرين. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس القلق الاجتماعي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة الحالية من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي 2010/2009. وتم اختيار عينة الدراسة بالإطلاع على الجدول الدراسي وتحديد 8 شعبٍ من بين 134 شعبة لموادٍ إجبارية تُطرح لجميع طلبة البكالوريوس. وقد اختيرت هذه الشعب الثماني، لأنها كانت متيسرة (convenient) بالنسبة للباحثين. وبلغ عدد أفراد العينة 679 طالباً وطالبة، استثني منهم 12 فرداً، لأنهم لم يكملوا البيانات التي طلبت منهم، وبذلك أصبحت العينة مكونة من 667 فرداً. وكانت العينة ممثلة لكلٍ من الجنسين ولكليات العلوم الإنسانية والطبيعية في الجامعة (أنظر جدول 1). وأجري المسح أثناء المحاضرات، واحتاج الطلبة حوالي20 دقيقة لملء الاستبيانات، التي تم إرجاعها للباحثين ومساعديهم فوراً بعد انتهاء المحاضرة. ولم يعط الطلبة الذين لم يرغبوا بالمشاركة نسخاً من الاستبيانات.

جدول 1: التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة في ضوء متغيري الجنس والكلية

الجنس / الكلية	ذكور	إناث	المجموع
العلوم الانسانية	153 %22.9	277 %41.5	430 %64.5
العلوم الطبيعية	106 %15.9	131 %19.6	237 %35.5
المجموع	259 %38.8	408 %61.2	667 %100.0

أدوات الدراسة

1. **مقياس الحاجة إلى المعرفة:** استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس الحاجة إلى المعرفة، الذي طوّره كاسيوبو وزملاؤه (Cacioppo *et al*., 1996)، وكان ذلك بعد تكييفه بما يناسب مجتمع الدراسة الحالية. ويتكون هذا المقياس من 18 فقرة تقيس رغبة المشاركين في الانشغال بالأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً كبيراً. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس من نمط ليكرت خماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم 1 لا تنطبق على الإطلاق، والرقم 5 تنطبق تماماً. وتُجمع الدرجات بعد إجراء تدريج عكسي للفقرات المصاغة بشكلٍ سلبي. وتتراوح الدرجات من 18 إلى 90، بحيث تشير الدرجات الأعلى إلى حاجة أعلى إلى المعرفة (أنظر ملحق أ).

وبعد ترجمة المقياس وتعديل فقراته بعد مراجعته من متخصص في اللغة الانجليزية، أجري صدق محتوى له بعرضه على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك. وكانت آراء المحكمين بشكلٍ عام إيجابية فيما يتعلق بفقرات المقياس، إذ أنهم رأوا أنها فعلاً تقيس الحاجة إلى المعرفة وأنها غير متحيزة ثقافياً، وكان لهم ملاحظات على صياغة بعض الفقرات، وقد أعيدت صياغتها استجابةً لرغبتهم.

وأُجري أيضاً صدق تقاربي (convergent validity) للمقياس وذلك بتطبيقه مع مقياس آخر، يقيس مهارة حل المشكلات (حمدي، 1998)، على عينة استطلاعية تكونت من 85 طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرفة، ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس حل المشكلات وعلى الدرجة الكلية للمقياس. وقد تبين أن معاملات الارتباط كانت جميعها إيجابية ودالة إحصائياً، ويتضح ذلك في جدول 2.

جدول2: معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعيةعلى مقياس الحاجة إلى المعرفة ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات

	الحاجة إلى المعرفة
التوجه العام	.59*
تعريف المشكلة	.52*
توليد البدائل	.48*
اتخاذ القرار	.46*
التقييم	.41*
الدرجة الكلية	.59*

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

بالإضافة إلى ذلك، أجري صدق تقاربي لفقرات مقياس الحاجة إلى المعرفة على درجات أفراد العينة الاستطلاعية، إذ تم حساب معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) لكل فقرة من فقراته. وقد كان المعيار الذي اعتمد في اختيار الفقرات، أن لا يقل معامل الارتباط بين الفقرة والمقياس عن 0.20، كحد أدنى يوصى به لتضمين الفقرة في المقياس (Kline, 1986). ويبين جدول 3 أن معاملات الارتباط المصححة تراوحت بين 0.29 و0.55، مما يشير إلى أن الصدق التقاربي للمقياس جيد.

جدول 3:معاملات الارتباط المصححة لمقياس الحاجة إلى المعرفة

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	.46	10	.31
2	.30	11	.55
3	.48	12	.29
4	.48	13	.33
5	.50	14	.47
6	.42	15	.47
7	.32	16	.37
8	.47	17	.32
9	.34	18	.43

وللتحقق من ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة، حسب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية التي تكونت من 85 طالباً وطالبة. وقد بلغت قيمة معامل الثبات 0.79. وبعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة، حسب معامل الاتساق الداخلي لفقرات المقياس مرة أخرى، وقد بلغت قيمته 0.77، مما يشير إلى أن ثبات المقياس مقبول (DeVellis, 1991).

2. **مقياس الشعور بالذات:** طوّر هذا المقياس فينينغشتاين وزملاؤه (Fenigstein *et al*., 1975)، بهدف قياس ميل الفرد للتركيز على الذات. ويتكون المقياس من 23 فقرة تتم الاستجابة لكلٍ منها على مقياسٍ من نمط ليكرت خماسي التدريج، بحيث أن 0 يعني لا تنطبق على الإطلاق و4 تعني تنطبق تماماً. وتتوزع الفقرات على ثلاثة أبعاد هي: الشعور بالذات الخاصة (10 فقرات)، الشعور بالذات العامة (7 فقرات)، القلق الاجتماعي (6 فقرات) (أنظر الملحق ب).

ويعرّف الشعور بالذات الخاصة بأنه انتباه الفرد لأفكاره ومشاعره الداخلية، في حين يعرّف الشعور بالذات العامة بأنه الوعي العام بالذات بوصفها موضوعاً اجتماعياً (social object). أما القلق الاجتماعي فيعرّف بأنه شعور الفرد بالانزعاج بحضور الآخرين. ويشير كل من الشعور بالذات الخاصة والعامة إلى عملية الانتباه المركز على الذات؛ أما القلق الاجتماعي فيشير إلى ردة الفعل لهذه العملية. وتُرجم مقياس الشعور بالذات إلى لغات عديدة، وقد دَعّمت العديد من الدراسات بنيته العاملية كدراسة هاينيمان (Heinemann, 1979)، التي أجريت على المجتمع الألماني، ودراسة نايشتيت وسماري (Nystedt & Smari, 1989)، التي أجريت على المجتمع السويدي.

تُرجم المقياس وعدّلت فقراته بعد أن تمت مراجعته من متخصص في اللغة الانجليزية، ومن ثم أجري صدق محتوى له بعرضه على سبعةٍ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، لإبداء رأيهم في فقراته من حيث مدى انتماء الفقرات لأبعاد المقياس إضافة إلى سلامتها اللغوية. وقد كان هناك إجماع بينهم على أن فقرات المقياس جميعها تنتمي إلى أبعادها، واقترحوا تعديل صياغة بعض الفقرات. وبعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة (ن=667)، أجري تحليل عاملي توكيدي (confirmatory factor analysis) لفقراته باستخدام طريقة التدوير المتعامد (varimax rotation). وقد أظهرت نتائج التحليل أن المقياس يتكون بالفعل من ثلاثة عوامل كما هو موضح في جدول 4.

جدول 4 : البناء العاملي لمقياس الشعور بالذات

رقم الفقرة (في الملحق)	الشعور بالذات الخاصة	الشعور بالذات العام	القلق الاجتماعي
خ 7	**0.69**	0.05	0.09
خ 5	**0.61**	0.12	-0.14
خ 10	**0.59**	0.10	-0.03
خ 9	**0.59**	-0.12	0.07
خ1	**0.50**	-0.12	0.12
خ 6	**0.46**	0.03	-0.19
خ 4	**0.39**	-0.03	-0.07
خ 8	**0.38**	0.17	-0.01
خ 2	**0.36**	0.11	0.03
خ 3	**0.36**	0.13	0.08
ع 5	0.12	**0.57**	0.05
ع 4	0.05	**0.55**	0.03
ع 6	0.16	**0.52**	-0.07
ع 1	0.03	**0.44**	0.17
ع 2	0.13	**0.43**	-0.06
ع 7	0.19	**0.52**	0.08
ع 3	0.09	**0.51**	0.11
ق 3	-0.04	0.06	**0.72**
ق 5	-0.09	0.09	**0.65**
ق 1	-0.09	0.16	**0.64**
ق 4	0.18	0.07	**0.59**
ق 6	-0.19	-0.31	**0.48**
ق 2	-0.18	0.12	**0.34**

ملاحظة: (1): خ = الشعور بالذات الخاصة ع = الشعور بالذات العامة ق = القلق الاجتماعي

(2): يشير البنط الأسود إلى أن الفقرة تشبعها عالٍ على العامل الذي تنتمي إليه.

كما حسبت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشعور بالذات. وتبين أن هناك ارتباطاً إيجابياً دالاً إحصائياً بين الشعور بالذات الخاصة والشعور بالذات العامة (ر=0.52؛ P<0.01)، في حين أنه لم يظهر هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية لا بين الشعور بالذات الخاصة والقلق الاجتماعي (ر= -0.02)، ولا بين الشعور بالذات العامة والقلق الاجتماعي (ر=0.03). وتتفق هذه الارتباطات مع تلك التي توصلت إليها دراسة بيرنشتاين وتنج وجاربن (Bernstein, Teng & Garbin, 1986)، التي أظهرت أن معامل الارتباط بين الشعور بالذات الخاصة والشعور بالذات العامة 0.43، وبين الشعور بالذات الخاصة والقلق الاجتماعي 0.06-، وبين الشعور بالذات العامة والقلق الاجتماعي 0.06.

وتم التحقق من ثبات مقياس الشعور بالذات بتطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة تكونت من 65 طالباً وطالبة، وحساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لفقراته. وقد بلغت قيم معامل الثبات لكلٍ من أبعاده على النحو التالي: الشعور بالذات الخاصة 70.، الشعور بالذات العامة 71.، القلق الاجتماعي 66. أما فيما يتعلق بمعاملات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على عينة الدراسة، فقد بلغت على النحو التالي: الشعور بالذات الخاصة 72.، الشعور بالذات العامة 74.، القلق الاجتماعي 69. وتتفق هذه القيم مع تلك التي توصلت إليها دراسة بيرنشتاين وزملاؤه (Bernstein et al., 1986)، التي أظهرت القيم التالية: الشعور بالذات الخاصة 63.، الشعور بالذات العامة 76.، القلق الاجتماعي 68.

تصميم الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي. واشتملت على متغيرين مستقلين هما: الجنس والكلية؛ وعلى أربعة متغيرات تابعة هي: الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة والشعور بالذات العامة والقلق الاجتماعي. وقد استُخدم تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق بين الجنسين وبين طلبة كليات العلوم الطبيعية والإنسانية على مقياس الحاجة إلى المعرفة، وكل من المقاييس الفرعية لمقياس الشعور بالذات. كما حُسبت معاملات ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقات بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة والقلق الاجتماعي. ومن ثم تم اختبار قوة الارتباطات بين هذه المتغيرات باستخدام ز الفشرية (Fisher's z-transformation).

النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار بعض الفرضيات المتصلة بمتغيري الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين. ولاختبار الفرضية الأولى التي تتعلق بأثر الجنس والكلية في الحاجة إلى المعرفة، حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة (أنظر جدول 5).

يبين جدول 5 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرفة في الخلايا المتعلقة بمتغيري الجنس والكلية، وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى $P < 0.05$، استُخدم تحليل التباين الثنائي. ويُظهر جدول 6 نتائج هذا التحليل.

جدول 5: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرفة

المقياس	الكلية / الجنس	علوم إنسانية م	علوم إنسانية ع	علوم طبيعية م	علوم طبيعية ع	المتوسط الكلي م	المتوسط الكلي ع
الحاجة إلى المعرفة	الذكور	62.32	(9.22)	61.82	(9.06)	62.12	(9.14)
	الإناث	62.58	(8.95)	63.75	(9.60)	62.95	(9.17)
	العينة كاملة	62.49	(9.04)	62.89	(9.39)	62.63	(9.16)

م=المتوسط؛ ع=الانحراف المعياري

جدول 6: نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والكلية في الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمالية
الجنس	175.39	1	175.39	2.09	0.149
الكلية	16.54	1	16.54	0.20	0.657
الجنس × الكلية	102.48	1	102.48	1.22	0.270
الخطأ	55637.17	663	83.92		

يبين جدول 6 عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لكل من الجنسين ونوع الكلية والتفاعل بينهما في الحاجة إلى المعرفة. فقد كانت جميع قيم ف المحسوبة لهذين المتغيرين غير دالة إحصائياً عند مستوى $P<0.05$. وهكذا، فإن هذه النتائج لم تدعم صحة الفرضية الأولى. ولاختبار الفرضية الثانية المتصلة بالفروق بين الجنسين وبين طلبة كليات العلوم الإنسانية والطبيعية على مقياس الشعور بالذات، حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد المقياس، ويتضح ذلك في جدول 7.

جدول7: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الشعور بالذات وفقاً لمتغيري الجنس والكلي

المقياس	الكلية / الجنس	علوم إنسانية م	علوم إنسانية ع	علوم طبيعية م	علوم طبيعية ع	المتوسط الكلي م	المتوسط الكلي ع
الشعور بالذات الخاصة	الذكور	27.92	(6.24)	27.06	(6.12)	27.56	(6.19)
	الإناث	29.80	(5.47)	30.03	(6.02)	29.88	(5.64)
	العينة كاملة	29.13	(5.82)	28.70	(6.23)	28.98	(5.97)
الشعور بالذات العامة	الذكور	20.21	(5.73)	19.59	(5.56)	19.96	(5.66)
	الإناث	21.91	(4.67)	22.44	(4.94)	22.08	(4.76)
	العينة كاملة	21.31	(5.13)	21.17	(5.41)	21.26	(5.23)
القلق الاجتماعي	الذكور	9.59	(4.73)	10.20	(4.81)	9.84	(4.76)
	الإناث	10.75	(5.38)	11.00	(4.96)	10.83	(5.25)
	العينة كاملة	10.33	(5.18)	10.64	(4.90)	10.44	(5.08)

م=المتوسط؛ ع=الانحراف المعياري

يبين جدول 7 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الشعور بالذات في الخلايا المتعلقة بمتغيري الجنس والكلية، وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى $P<0.05$، استخدم تحليل التباين الثنائي. ويشير جدول 8 إلى نتائج هذا التحليل.

جدول 8 نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والكلية في كل من الشعور بالذات الخاصة والعامة والقلق الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمالية
الجنس	الشعور بالذات الخاصة	868.06	1	868.06	25.24	0.000
	الشعور بالذات العامة	761.62	1	761.62	28.94	0.000
	القلق الاجتماعي	141.30	1	141.30	5.50	0.019
الكلية	الشعور بالذات الخاصة	14.55	1	14.55	0.42	0.516
	الشعور بالذات العامة	0.27	1	0.27	0.01	0.920
	القلق الاجتماعي	27.34	1	27.34	1.07	0.302
الجنس× الكلية	الشعور بالذات الخاصة	43.46	1	43.46	1.26	0.26
	الشعور بالذات العامة	48.11	1	48.11	1.83	0.177
	القلق الاجتماعي	4.69	1	4.69	0.183	0.669

يشير جدول 8 إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية (0.05>P) للجنس في كل من الشعور بالذات الخاصة والعامة والقلق الاجتماعي، وإلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لنوع الكلية أو لتفاعل الجنس مع الكلية في الشعور بالذات والقلق الاجتماعي. مما يعني أن الفرضية الثانية قد أثبتت جزئياً. وكما يظهر جدول 7 أن درجات الإناث أعلى من درجات الذكور على أبعاد مقياس الشعور بالذات جميعها.

ولاختبار الفرضيات الثلاث الأخيرة (من الفرضية الثالثة إلى الخامسة) المتصلة بالعلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات، حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى

المعرفة، ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس الشعور بالذات، كما هو مبين في جدول 9.

جدول 9 : معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرف ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس الشعور بالذات

البعد	العينة كاملة (ن=667)	الذكور (ن=259)	الإناث (ن=408)	قيمة Z	علوم إنسانية (ن=430)	علوم طبيعية (ن=237)	قيمة Z
الشعور بالذات الخاصة	0.36*	0.45*	0.30*	2.19	0.29*	0.48*	-2.75
الشعور بالذات العامة	0.22*	0.35*	0.15*	2.68	0.17*	0.30*	-1.70
القلق الاجتماعي	-0.28*	-0.24*	-0.29*	0.68	-0.28*	-0.27*	-0.14

يظهر جدول 9 أن هناك علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وكلٍ من الشعور بالذات الخاصة والعامة، وعلاقة سلبية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي، مما يؤكد صحة الفرضيات الثلاث. وكما يُظهر الجدول، فقد كانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة لدى الذكور أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى الإناث، إذ كانت قيمة z المحسوبة 2.19 أكبر من قيمة z الجدولية (1.96) عند مستوى الدلالة 0.05؛ وكانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات العامة لدى الذكور أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى الإناث، إذ كانت قيمة z المحسوبة 2.68 أكبر من قيمة z الجدولية (2.58) عند مستوى الدلالة 0.01؛ وكانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة لدى طلبة كليات العلوم الطبيعية أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى طلبة كليات العلوم الإنسانية، إذ كانت قيمة z المحسوبة 2.75- أكبر من قيمة z الجدولية (2.58-) عند مستوى الدلالة 0.01.

المناقشة: اختبرت الدراسة الحالية عدداً من الفرضيات التي تتعلق بكل من الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين.

وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة بين الجنسين وبين طلبة كليات العلوم الطبيعية والإنسانية. وهذا يعني أن ميل الطلبة للتفكير بعمق ولإنجاز المهمات التي تتطلب جهداً عقلياً كبيراً لا يختلف باختلاف جنسهم أو باختلاف الكليات التي ينتمون إليها. وربما يعزى ذلك إلى تشابه الأهداف التي يسعى الطلبة إلى تحقيقها، التي تتحدد دافعيتهم ورغبتهم في المعرفة في ضوئها. كما قد تكون الحاجة إلى المعرفة، بوصفها ميلاً للانشغال بالتفكير الجاد والعميق، ذات طبيعة عامة تتعلق بشؤون الحياة المختلفة، ولذلك فهي لا ترتبط بجنس المستجيب أو تخصصه الأكاديمي.

وتبين أن مستوى الشعور بالذات الخاصة لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور. فالإناث يفكرن بتصرفاتهن ورغباتهن ودوافعهن، ويحاولن فهم أنفسهن أكثر مما يفعل الذكور. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة بلوديمان وزملائه (Pluddeman et al., 1999)، التي أظهرت أن الشعور بالذات الخاصة لدى الذكور أعلى مما هو لدى الإناث. كما بينت الدراسة الحالية أن الإناث يهتممن أكثر برأي الأشخاص الآخرين بهن. إذ أن مستوى الشعور

بالذات العامة لديهن كان أعلى مما هو لدى الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع تلك التي توصلت إليها دراسة بلوديمان وزملاؤه (Pluddeman et al., 1999)، ودراسة نايشتيت وسماري (Nystedt & Smari, 1989)، اللتان أظهرتا أن الشعور بالذات العامة لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور.

وفيما يتعلق بالقلق الاجتماعي، فقد تبين أيضاً أنه لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور، مما يشير إلى أن الإناث يشعرن بالتوتر والضيق عندما يتفاعلن مع الآخرين أكثر مما يشعر الذكور. وربما يعزى ذلك إلى أن الإناث يضعن معايير عالية لسلوكياتهن، ومن بينها محاولة عدم الوقوع في الخطأ أمام الآخرين، مما يزيد من حذرهن في المواقف الاجتماعية، وبالتالي يزيد من توترهن. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة نايشتيت وسماري (Nystedt & Smari, 1989)، التي أظهرت أن القلق الاجتماعي لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور.

وعند النظر إلى معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشعور بالذات لدى أفراد عينة الدراسة الحالية، نجد أن معامل الارتباط بين الشعور بالذات الخاصة والعامة، كان إيجابياً ودالاً،

مما يعني أنه كلما كان الفرد واعياً أكثر بقدراته وحاجاته وتصرفاته، كلما ازداد اهتمامه بأن يكوّن الآخرون انطباعاتٍ ايجابية عنه، والعكس. ومن التضمينات الإرشادية لهذا الاستنتاج، أن منح المسترشدين مزيداً من الاهتمام والاعتبار الإيجابي سيدفعهم إلى التفكير بأفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم أكثر. وهذا من شأنه أن يحقق لديهم مستوى أعلى من الصحة النفسية.

ويشير عدم وجود ارتباط دال بين الشعور بالذات (الخاصة والعامة) والقلق الاجتماعي إلى أن العمل على زيادة وعي الطلبة بذواتهم بهدف تخفيض القلق الاجتماعي لديهم، قد لا يكون مجدياً، وبالتالي فإنه ينبغي التركيز في البرامج الإرشادية على أساليب أخرى قد تكون أكثر فاعلية، كتكليف الطلبة بمهمات سلوكية تتطلب منهم التفاعل مع الآخرين بشكلٍ بناء، إضافة إلى إكسابهم المهارات الاجتماعية اللازمة.

من ناحية أخرى، أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة، وعلاقة سلبية بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي. وهذا يشير إلى أنه كلما ازداد ميل الفرد للحصول على المعرفة، والتفكير بعمق في القضايا المختلفة، وحاول إيجاد حلول جديدة للمشكلات، ازداد وعيه بذاته وازدادت رغبته في نيل إعجاب الآخرين وانخفض مستوى القلق الاجتماعي لديه. إذ أن حاجته إلى المعرفة تجعله يفكر بقدراته بشكلٍ أفضل، وتدفعه إلى الانخراط أكثر في الخبرات البناءة التي من شأنها أن تمكنه من تطوير قدراته ومهاراته، مما يزيد من ثقته بنفسه ويخفض مستوى القلق لديه عندما يتفاعل مع الآخرين. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة غورباني وزملائها (Ghorbani, 2004)، التي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين الشعور بالذات الخاصة والحاجة إلى المعرفة.

وتم التوصل في الدراسة الحالية إلى أن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة أقوى من تلك التي بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات العامة، وبين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي. وهذا يعكس العلاقة التبادلية القوية بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة، فكلما ازداد تفكير الفرد بذاته من حيث أفكاره ومشاعره ودوافعه، أدرك إمكاناته بشكلٍ أفضل، ودفعه ذلك إلى تطويرها عن طريق كسب المزيد من المعرفة والتعامل مع المواقف التي تستثير التفكير. والعكس، أي كلما حاول الفرد أن يتعلم طرق تفكير جديدة وفكر أكثر في المشكلات والمواقف المختلفة، أصبح أكثر وعياً بجوانب القوة والضعف لديه.

ويمكن أن يستفيد المرشدون من هذه النتيجة في أن لا يستجيبوا لرغبات المسترشدين بتقديم حلولاً فورية لمشكلاتهم، بل إنّ عليهم أن يعملوا على مساعدتهم في أن يفكروا تفكيراً جاداً بأفكارهم وسلوكياتهم وظروفهم، التي أدت إلى حدوث مشكلاتهم، الأمر الذي لا يزيد من وعيهم فحسب، بل من حاجتهم إلى المعرفة أيضا. وهذا يذكرنا بأسلوب الإحباط الذي كان يستخدمه فرتز بيلز (Fritz Perls)، مؤسس العلاج الجشتالتي، عندما كان يتعامل مع مسترشديه، الذي يتمثل بأن يُحبط المرشد المسترشد بمهارة، وذلك بأن لا يقدم له كل ما يريده، لجعله يعتمد على نفسه في حل مشكلاته، أو بتعبيرٍ آخر، لا يلبي مطالبه لإرغامه على أن يجد طُرقه الخاصة، ويكتشف إمكاناته، ويتوصل في نهاية الأمر إلى قناعة مُفادها أن ما يتوقعه من المرشد يستطيع فعله بنفسه (Patterson, 1980).

والمدرسون أيضاً يمكنهم الاستفادة من هذا الأسلوب لزيادة حاجة الطلبة إلى المعرفة. فكثير من الطلبة يأتون إليهم ويسألونهم عن بعض القضايا أو يطلبون منهم معلومات عن مواضيع معينة، مع أن هؤلاء الطلبة يستطيعون بأنفسهم البحث عن تفسيرات لهذه القضايا أو الحصول على هذه المعلومات. فالمدرسون ينبغي أن يُعلموا الطلبة المهارات التي تساعدهم في الحصول على المعرفة، لأن ذلك أهم من إعطائهم المعرفة بحد ذاتها. وتجدر الإشارة إلى أن المدرسين يمرون أثناء عملهم بمواقف كثيرة، يُفترض أن يقتصر دورهم فيها على تعليم المهارات. مثلاً، عندما يسأل أحد الطلبة في غرفة الصف مدرس اللغة العربية عن معنى كلمة قرأها في نصٍ ولم يفهمها. في هذه الحالة، ينبغي أن لا يستجيب المدرس لرغبة الطالب، بإعطائه معنى الكلمة، وإنما يطلب منه أن يستخرج معنى تلك الكلمة بنفسه من المعجم، وإن كان الطالب لا يعرف كيف يستخدمه، فعلى المدرس عندئذٍ أن يعلمه.

وقد توصلت النتائج أيضاً إلى أن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وكلٍ من الشعور بالذات الخاصة والعامة لدى الذكور أقوى مما هي لدى الإناث، مما يشير إلى أن استخدام المرشدين للأساليب الإرشادية القائمة على التبصر، كالعلاج الجشتالتي أو المتمركز حول الشخص، لزيادة دافعية الطلبة للبحث والمعرفة، قد تختلف فاعليتها باختلاف جنس المشاركين. ويُترك ذلك للبحث

المستقبلي في أن يتم اختبار مدى فاعلية مثل هذه الأساليب في تحسين مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى كلٍ من الذكور والإناث.

كما تبين أن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة لدى طلبة الكليات العلمية أعلى مما هي لدى طلبة الكليات الأدبية. وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الكليات العلمية يُطلب منهم إنجاز مهمات والتعامل مع مسائل تجعلهم يتساءلون عما إذا كانت لديهم المقدرة على التعامل معها، الأمر الذي يحثهم على التأمل أكثر في ذواتهم.

نستنتج مما تم عرضه أن المرشدين قد يساهمون أكثر من المدرسين في تحسين مستوى الشعور بالذات لدى الطلبة، والعكس فيما يتعلق بالحاجة إلى المعرفة. إذ يمكن أن يلعب المدرسون دوراً مهماً في زيادة حاجة الطلبة إلى المعرفة. فهناك فرقٌ كبيرٌ بين المدرس الذي يكلف طلابه بمهمات تعتمد على التذكر، والمدرس الذي يكلف طلابه بمهماتٍ تحفزهم على ممارسة أنشطة معرفية ذات مستوى أعلى كالتطبيق والتحليل والنقد. فالطالب ينبغي أن يمر بخبرات تتحدى قدراته المعرفية لأن ذلك يساهم إلى حدٍ بعيدٍ في تطوير هذه القدرات. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يقدم المدرس التعزيز المناسب للطلبة الذين يظهرون تحسناً في أدائهم المعرفي. وقد يأخذ التعزيز في هذه الحالة أشكالاً متعددة كتوجيه الثناء لهم، ومنحهم درجاتٍ إضافية.

وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية بحثت في متغيريْن مهمين، ألا وهما الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات، إلا أن الحاجة لا زالت قائمة لإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول كلاً منهما وتبحث علاقته بمتغيرات أخرى في بيئات مختلفة. كما يمكن إجراء دراسات تجريبية على عينات من الطلبة ممنّ لديهم شعور منخفض بالذات أو حاجة منخفضة إلى المعرفة، باختبار مدى فاعلية برامج إرشادية في تحسين مستوى الشعور بالذات والحاجة إلى المعرفة لدى هؤلاء الطلبة.

المصادر و المراجع

حمدي، نزيه. (1998). علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة. **دراسات**، م 25، ع1، 90-100.

Bernstein, I. H., Teng, G., & Garbin, C. P. (1986). A confirmatory factoring of the self-consciousness scale. *Multivariate Behavioral Research, 21*, 459-475.

Bowker, J., & Rubin, K. (2009). Self-consciousness, friendship quality, and internalizing problems during early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 249-267.

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1981). "Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought-listing technique," in T. Merluzzi, C. Glass and M. Genest (eds.), *Cognitive Assessment*, (pp. 309-342). New York: Guilford.

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(1), 116-131.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Morris, K. (1983). Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 45,* 805-818.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin, 119*, 197-253.

Cohen, A.R., Stotland, E., & Wolfe, D.M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51,* 291-294.

Coutinho, S. A., & Woolery, L. M. (2004). The need for cognition and life satisfaction among college students. *College Student Journal, 38*(2), 203-206.

Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J.J., & 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.

Coutinho, S. A. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews 1*(5), 162-164.

Davis, M. H., & S. L. Franzoi (1991). "Self-awareness and self-consciousness." In V.J. Derlega, B.A. Winstead, & W.H. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary theory and research*. pp. 314.347. Chicago: Nelson-Hall.

DeVellis, R. F. (1991). *Scale development*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.

Dollinger, S. J. (2003). Need for uniqueness, need for cognition, and creativity. *Journal of Creative Behavior, 37,* 99–116.

Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*(4), 522-527.

Ghorbani, N., & Watson, P. J. (2006). Religious orientation types in Iranian muslims: Differences in alexithymia, emotional intelligence, self-consciousness, and psychological adjustment. *Review of Religious Research*, *47*, 303-310.

Ghorbani, N., Watson, P. J., Krauss, S. W., Davison, H. K., & Bing, M. N. (2004). Private self-consciousness factors: Relationships with need for cognition, locus of control, and obsessive thinking in Iran and the United States. *The Journal of Social Psychology*, *144*, 359-372.

Glock, M.D. (1971). *Guiding learning: Readings in educational psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Patterson, C. H. (1980). *Theories of counseling and psychotherapy*. (3rd ed.). New York: Harper. & Row.

Peltier, J. W., & Schibrowsky, J.A. (1994). Need for cognition, advertisement viewing time and memory for advertising stimuli. *Advances in Consumer Research, 21*, 244-250.

Pluddeman, A., Theron, W. H., & Steel, H. R. (1999). The relationship between adolescent alchohol use and self-consciousness. *Journal of Alcohol and Drug Education*, *44* (3), 10-20.

Rankin, J. L., Lane, D. J., Gibbons, F. X., & Gerrard, M. (2004). Adolescent self-consciousness: Longitudinal age changes and gender differences in two cohorts. *Journal of Research on Adolescence, 14,* 1–21.

Scandell, D. J. (1998). The personality correlates of public and private self-consciousness from a five-factor perspective. *Journal of Social Behavior and Personality, 13,* 579-592.

Hatzigeorgiadis, A. (2002). Thoughts of escape during competition: The role of goal orientation and self-consciousness. *Psychology of Sport and Exercise, 3,* 195-207.

Heinemann, W. (1979). The assessment of private and public self-consciousness: A German replication. *European Journal of Social Psychology, 9*, 331-337.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly, 24,* 163-204.

Kelly, W. E. (2005). Some cognitive characteristics of night-sky watchers: Correlations between social problem-solving, Need for cognition and noctcaelador. *Education, 126,* 328-333.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. London: Methuen.

Monfries, M. M., & Kafer, N. F. (1994). Private self-consciousness and fear of negative evaluation. *The Journal of Psychology, 128*, 447-454.

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

Nystedt, L., & Smari, J. (1989). Assessment of the Fenigstein, Scheier, and Buss self-consciousness scale: A Swedish translation. *Journal of Personality Assessment, 53*(2), 342-352.

الملحق أ: مقياس الحاجة إلى المعرفة

تتناول الفقرات التالية موضوع الحاجة إلى المعرفة. أرجو أن تقرأ كل فقرة، ومن ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك بوضع دائرة على أحد الأرقام من 1 إلى 5.

- 1= تنطبق بدرجة منخفضة جداً
- 2= تنطبق بدرجة منخفضة
- 3= تنطبق بدرجة متوسطة
- 4= تنطبق بدرجة عالية
- 5= تنطبق بدرجة عالية جداً

1	أفضل القيام بالمهمات التي تتطلب تفكيراً قليلاً. *	1	2	3	4	5
2	أفكر فقط بما هو مطلوبٌ مني. *	1	2	3	4	5
3	أفضل المسائل الصعبة على السهلة.	1	2	3	4	5
4	أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلةٍ كنت قد فكرت بها طويلاً.	1	2	3	4	5
5	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً.	1	2	3	4	5
6	لا أجد متعةً بالتفكير. *	1	2	3	4	5
7	أعتقد أنه إذا أردت أن أنجح يجب أن أفكر بإيجاد حلولٍ لمشكلاتي.	1	2	3	4	5
8	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق.	1	2	3	4	5
9	أحاول أن أتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق بشيءٍ ما. *	1	2	3	4	5
10	أحب أن أتناقش مع الآخرين حول مواضيع تشغل تفكيري.	1	2	3	4	5
11	أفضل أن أقوم بشيءٍ يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشيءٍ يتحدى قدراتي المعرفية. *	1	2	3	4	5
12	لا أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تُطلب مني بشكلٍ جيد. *	1	2	3	4	5
13	عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها.	1	2	3	4	5
14	أكون راضياً عندما أفكر بتروٍ لساعات طويلة.	1	2	3	4	5
15	لا أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة. *	1	2	3	4	5
16	أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل. *	1	2	3	4	5
17	أفضل أن أنجز مهمة عقلية وصعبة على أن أنجز مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً.	1	2	3	4	5
18	أشعر بالضيق إذا كان عليّ أن أنجز مهمةً تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً. *	1	2	3	4	5

*تدرّج بشكل عكسي

الملحق ب: مقياس الشعور بالذات

تتناول الفقرات التالية موضوع الشعور بالذات. أرجو أن تقرأ كل فقرة، ومن ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك بوضع دائرة على أحد الأرقام من 0 إلى 4.

- 0= لا تنطبق على الإطلاق
- 1= تنطبق بدرجة منخفضة
- 2= تنطبق بدرجة متوسطة
- 3= تنطبق بدرجة عالية
- 4= تنطبق بدرجة عالية جداً

1	أشعر بالقلق عندما أتحدث أمام مجموعة. ق	0	1	2	3	4
2	أهتم برأي الأشخاص الآخرين بي. ع	0	1	2	3	4
3	لا أعيد النظر في تصرفاتي أبداً. خ *	0	1	2	3	4
4	أحاول دائماً أن أفهم نفسي. خ	0	1	2	3	4
5	أهتم بالطريقة التي أقدم بها نفسي للآخرين. ع	0	1	2	3	4
6	أفكر باستمرار برغباتي ودوافعي. خ	0	1	2	3	4
7	قبل أن أخرج من بيتي لمقابلة الآخرين أنظر في المرآة. ع	0	1	2	3	4
8	أنتبه للحالة المزاجية التي أكون بها. خ	0	1	2	3	4
9	تجعلني المجموعات الكبيرة من الناس عصبياً. ق	0	1	2	3	4
10	أكون واعياً للطريقة التي أفكر بها عندما أعمل على حل مشكلة. خ	0	1	2	3	4
11	من الصعب عليّ أن أتغلب على خجلي في المواقف الجديدة. ق	0	1	2	3	4
12	ارتبك عندما أكون أعمل وشخص ما يراقبني. ق	0	1	2	3	4
13	أكون عادةً واعياً لمظهري عندما أكون مع الآخرين. ع	0	1	2	3	4
14	بشكلٍ عام، إنني لا أفكر بقدراتي وحاجاتي. خ *	0	1	2	3	4
15	إنه لأمر مهم بالنسبة لي أن يكوّن الآخرون انطباعاً جيداً عني. ع	0	1	2	3	4
16	أحاول أن أتقن عمل الأشياء التي أقدمها للآخرين. ع	0	1	2	3	4
17	أُحرج بسهولة. ق	0	1	2	3	4
18	أفكر بنفسي كثيراً. خ	0	1	2	3	4
19	أنتبه لمشاعري الداخلية (كالغضب، والحزن، والخوف...). خ	0	1	2	3	4
20	لا أجد صعوبة في التحدث للغرباء. ق *	0	1	2	3	4
21	أفكر بنقاط القوة والضعف لديّ. خ	0	1	2	3	4
22	أفكر بالطريقة التي أظهر بها أمام الآخرين. ع	0	1	2	3	4
23	أحياناً أجلس وحدي وأفكر بما أنجزته. خ	0	1	2	3	4

ملاحظة: خ = الشعور بالذات الخاصة ع = الشعور بالذات العامة ق = القلق الاجتماعي

*تدرّج بشكل عكسي