المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة وأهداف العودة للتعلم لدى طلاب الدبلومات التربوية فى ضوء بعض المتغيرات

مقدمة :

شهدت الأونة الأخيرة إهتماماً متزايداً من قبل الباحثين فى علم النفس التربوى بالمعرفة والتعلم الإنسانى ، كنتيجة للثراء المعرفى المتنامى والتغيرات السريعة المتلاحقة فى كافة ميادين الحياة ، الأمر الذى أدى لظهور حاجة ماسة لدراسة المتغيرات الفاعلة فى عملية التعلم ، والتى تؤدى دراستها فى شخصية المتعلم لمزيد من الفهم لهذه العملية من جهة ، ولمختلف المتغيرات المكونة لها من جهة أخرى ، وقد أدى ذلك لتحولات كبيرة وهامة فى مجال بحوث المعرفة knowledge ، ويبدو أن الطلاب سيتعذر عليهم متابعة الثراء المعرفى المتنامى ، والانتقال من اجترار المعرفة وخبرات التعلم إلى إنتاج المعرفة وتوظيفها ما لم يكونوا مزودين بمستوى مرتفع من عوامل الدافعية ، قوامها معتقدات صحيحة حول المعرفة والتعلم ، وحاجة إيجابية للمعرفة ، وأهداف شخصية من العودة للتعلم .

وتذكر (Schommer, 1994) أن دراسة المعتقدات المعرفية أو نظرية المعرفة الشخصية personal epistemology يعد مفهوما نفسياً قد استمد من القضايا الفلسفية التى تبحث فى المعرفة من حيث معناها ومصدرها وبنيتها وثباتها وكيف تكتسب وطرائق اكتسابها .

ولعل ذلك ما أدى لتحولات كبيرة وهامة فى مجال البحوث النفسية والتربوية ولا سيما ما يرتبط منها بالمعرفة والتعلم ؛ حيث بدأ الإهتمام فى البيئات الأجنبية بالمعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs والحاجة إلى المعرفة The need for cognition ، بغرض الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية ، والعمل على تنمية عقول قادرة

على التفكير والتعلم ، والتمكن من العديد من المهارات التى تقدر المتعلمين على أن يكونوا فاعلين فى اكتساب وتوظيف المعرفة ؛ بما يجعلهم أكثر إبداعاً ، وما ترتب على ذلك من تصورات نظرية برهنت على إيجابية العلاقة بين الجانب الوجدانى والجانب المعرفى ، وما يترتب على تفاعلهما من تكامل شخصية المتعلم ، ورغم أهمية هذه المتغيرات وتأثيرها المباشر وغير المباشر على الأداء الأكاديمى للطلاب عبر المراحل التعليمية المختلفة إلا أنها لم تلق الإهتمام الكافى لدى الباحثين فى البيئة العربية .

فالباحثون فى علم النفس التربوى معنيون بدراسة كافة المتغيرات ذات الارتباط بالمتعلمين ، ولا سيما المتغيرات الدافعية ؛ لما تمارسه من تأثيرات عليهم تنتهى إلى تشكيل وبلورة أدائهم الأكاديمى ، الذى هو الغاية من وجودهم فى بيئة التعلم ، لذا كان حريا أن تعنى البحوث بالمعتقدات المعرفية وبالحاجة إلى المعرفة وبأهداف الطلاب من عودتهم للتعلم ؛ لما لذلك من تأثير على الأداء الأكاديمى ، انطلاقا من أن الاتجاهات العقلية التى قوامها جملة المعتقدات والمشاعر هى من يحرك السلوك والأداء ، وهى ما يمكن قياسه حتى الآن من تطور القياس السيكومترى فى علم النفس .

وترى (Schommer-Aikins, 2002, p. 109) أن المعتقدات المعرفية الشخصية لا تتضمن فقط المعتقدات حول طبيعة المعرفة ، بل تتضمن أيضاً المعتقدات حول التعلم والتى تتضمن سرعة التعلم ، والضبط والتحكم فى التعلم . وأن نظام الاعتقاد المعرفى الشخصى يدمج بين عدة مناطق مثل التعددية والتفردية للمعتقدات ، الاستقلال والاعتماد بين المعتقدات ، تحديد المجال وعمومية المعتقدات . p.108

ويشير كل من (Schommer ; Duell & Barker,2003) أن البحث فى المعتقدات المعرفية للمتعلمين شغل مركز الصدارة فى إهتمامات العلماء فى عدد من مجالات علم النفس ، وبوجه خاص فى علم النفس التربوى ، ومرد ذلك إلى أهمية هذه

المعتقدات بالنسبة للأداء الأكاديمى للمتعلمين ، حيث ارتبطت ارتباطاً وثيقاً به ، فنجد على سبيل المثال أن الطلاب ذوى المعتقدات القوية بأن المعرفة ثابتة لا تتغير يواجهون صعوبات فى تقبل الإجابات التجريبية ، بينما الطلاب ذوو المعتقدات القوية بأن المعرفة منظمة كأجزاء غالبا ما يواجهون صعوبة فى فهم النصوص المقيدة ، وبالتالى قلة الميل لتبنى التعلم المنظم ذاتياً بالإضافة إلى قلة الدافعية الداخلية عندهم .

وتؤكد (Schommer, et al., 2003 :317) فى ذات السياق أن دراسة المعتقدات المعرفية للطلاب نالت حيزاً كبيراً من إهتمام التربويين ؛ نظراً لما تؤديه من دور فاعل فى التوافق الدراسى للطلاب ، إضافة لارتباطها الواضح بالتحصيل الأكاديمى لديهم .

وطبقاً للبحوث الشاملة التى أجرتها شومر ، واستخدمت فيها استبيان شومر (SEQ) أظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تؤثر على فهم المتعلمين لخبرات التعلم ، وعلى حلهم للمشكلات ، واستراتيجيات الدراسة ومهارات التفكير (Schommer 1989a, 1993a, 1993b; Schommer et al., 1992; Schommer & Dunnell,1994). ، ووجدت شومر أن المعتقدات متماثلة عبر المجالات (التخصص) (Schommer & Walker, 1995) ، وأن المعتقدات تتطور بمرور الوقت (Schommer, 1994; Schommer et al., 1997) .

وقدمت (Schommer, 1990) نظرية متعددة الأبعاد للمعتقدات المعرفية ، والذى شكل تغييراً هاما فى بحث المعتقدات المعرفية ، فحتى نشرها للنموذج كانت كل النماذج الموجودة تمثل سلاسل تطويرية تنم عن وجود تداخل كبير فى التركيب واللغة ، فنظرية شومر ميزت المعتقدات المعرفية كمجموعة تقريباً من الأبعاد المستقلة ، فهى أول من افترض أن المعتقدات المعرفية تمثل مجموعة من الأبعاد المستقلة تقريباً ، فنظريتها تضمنت خمسة أبعاد للمعتقدات معتمدة على بحثها السابق مثل اليقينية certainty ، البنية

structure ، المصدر source للمعرفة ، بالإضافة للتحكم وسرعة استملاك المعرفة the control and speed of knowledge ، حيث يعد استفتاء المعتقدات المعرفية Schommer,(1990) من أهم الأدوات المستخدمة فى قياس المعتقدات المعرفية .

وتعد الحاجة إلى المعرفة The need for cognition من المتغيرات ذات الأهمية الملحة للدراسة والتعلم ، والتى لم تحظ بإهتمام مناسب يضارع مثيله فى البيئات الأجنبية ، فهى أداة الفرد لإنتاج المعرفة من خلال ممارسته لعمليات التفكير ، بما يؤدى لاندماج الفرد فى المواقف المعرفية المختلفة ، والتفاعل معها ، والاستمتاع بها ، بحيث يكون منفتحاً على الخبرة ويصوغ معارف جديدة ، وفى النهاية يمكن القول بإن الحاجة إلى المعرفة تعد هى أداة الفرد للأداء المعرفى المبدع .

هذا وبالرغم من أن الحاجة إلى المعرفة من المفاهيم التى أصلها كل من (Cohen,Stotland &Wolfe,1955) ، الذين عرفوها بأنها بناء المواقف المرتبطة بطريقة شمولية وذات معنى ؛ بغرض فهم العالم وجعله منطقياً بالنسبة للفرد ، إلا أن (Cacioppo & Petty,1982) كانا من أوائل الباحثين الذين حاولوا قياس الحاجة إلى المعرفة (In: Coutinho, 2006).

ويشير مصطلح الحاجة إلى المعرفة إلى ميل الفرد للمشاركة فى الأنشطة المعرفية المعقدة ، والاستمتاع بها ، والدخول فى تحديات معرفية مختلفة والتفاعل معها ، بغرض الوصول إلى المعرفة وتوليدها . (Cacioppo & Petty, 1982)

وأكدت بعض البحوث الارتباط بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمى للطلاب ، حيث تذكر (Coutinho, 2006) أن كلاً من (Leone & Dalton) ، (Sadowski & Gulyoz) قد أشاروا إلى وجود علاقة بين الحاجة إلى المعرفة والأداء الأكاديمى لدى

طلاب الجامعة ، وترى (Coutinho, 2006) أيضاً أن الطلاب ذوى المستوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة يتميزون باستخدام استراتيجيات تعلم تتصف بالشمول والعمق ، يُفعِّلُها الطلاب فى مستويات مرتفعة من الفهم ، بما يمكنهم من الوصول لمستويات مرتفعة من الأداء فى المهام الأكاديمية وفى مختلف المواقف التى يواجهونها .

ويعد الاهتمام بالتعليم العالى من أكثر المواضيع التى حظيت باهتمام الدول والمجتمعات على حد سواء ، إذ إن عملية الاستثمار فى البشر من خلاله تعد من أهم أنواع الاستثمار، ذلك لأنه يهدف إلى تنمية الأفراد من خلال الارتقاء بمستوى التعليم والتدريب والبحث العلمى ، وإعداد الطاقات البشرية المتعلمة والمدربة ، كما أن الالتحاق ببرامج الدراسات العليا على وجه الخصوص يعد من أكثر الإهتمامات فى عصر الثراء المعرفى المتنامى والتقدم التكنولوجى المذهل ، بحيث أصبح الاقتصار على الدرجة الجامعية الأولى غير كافٍ لمواجهة تحديات هذا العصر ، لذلك برزت أهمية التعليم ما بعد الجامعى والاستمرار فيه كمصدر قوة واستثمار على الأمد الطويل الذي لابد من تحقيق عائداته .

ويبدو أن السلوك لدى الانسان بشكل عام والسلوك الدراسى بشكل خاص لهو محصلة لما يعتمل داخل الفرد من دوافع مختلفة ، كيف لا وهى من يحرك سلوك الفرد و يوجهه نحو مختلف الأعمال والأنشطة التى يقوم بها ، وتتنوع دوافع السلوك ومحركاته لتشمل الحاجات والإتجاهات والميول والقيم والسمات المزاجية ، ومن أكثر دوافع المتعلم أهمية الأهداف الشخصية من وراء ما يسعى إليه ويؤديه من أعمال .

وتعد أهداف العودة للتعلم Goals of restitution to learning من العوامل الدافعية الهامة لدى طلاب الدبلومات التربوية العائدين للتعلم ، والتى تؤدى دوراً فاعلاً ليس فى تشكيل أدائهم الأكاديمى وسلوكهم الدراسى بشكل عام ، بل أيضاً فى بلورة معتقداتهم حول المعرفة والتعلم وتحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة لديهم .

ولما كان المجتمع عرضة للتطور والتغير السريعين ، نتيجة التقدم العلمي والتقني الذي يسود عالم اليوم ، كان لابد من إجراء تعديلات مستمرة علي الأهداف التي ينشدها أفراد المجتمع ، بحيث تغدو قادرة علي تلبية حاجات المجتمع الجديدة ، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في الأهداف والتركيز علي تحديد ما يجب متابعته منها أو تعديله أو استبعاده ، فعملية التعديل التي تتم من خلال الالتحاق بدراسات تحويلية تسمح بتغيير التخصص وبالتالي المهنة بصورة تفي بحاجات المجتمع الراهنة والمستقبلية وتناسب قدرات وإمكانات الأفراد ، تتوقف إلي حد كبير علي معرفة التغيرات المرغوب في إحداثها وعلي الأهداف التي تجسدها .(عبد المجيد نشواتي وآخرون ، ١٩٩٣ ، ٣٠)

لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى بحث العلاقات بين كل من المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة وأهداف العودة للتعلم والتحصيل الأكاديمى لدى الخريجين العائدين للدراسة والتعلم ، باعتبارها متغيرات دافعية ذات مغزى فى الأداء الأكاديمى للطلاب بمختلف صوره وأشكاله ، وتكون مسئولة عمّا يوجد بين الطلاب من اختلافات فى الأداء الأكاديمى ، وعلى وجه الخصوص فى أهم مؤشراته وهو التحصيل الأكاديمى ، بالإضافة لبحث الفروق فى المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة وأهداف العودة للتعلم وفقاً لمتغيرات النوع ، والتخصص الأكاديمى ، ومستوى التحصيل الأكاديمى (مرتفع – منخفض) .

مشكلة الدراسة :

تلاحظ فى الأونة الأخيرة إقبال متزايد من قبل عدد كبير من الخريجين لمعاودة الدراسة مرة أخرى بعد حصولهم علي الدرجة الجامعية الأولي (البكالوريوس – الليسانس) ، ولا سيما فى مجال الدراسات التربوية ؛ بغرض إحداث تغيير في حياتهم ؛ وتحقيق العديد من المنافع المعرفية و الشخصية والمهنية والاجتماعية ، حيث تزيد فرص هؤلاء في الحصول علي عمل إلي جانب فوائد جمة أخري قد تفوق تلكم الفوائد المهنية

التي يحصلون عليها ، لعل من أهمها صقل وتنمية مهاراتهم وكفاياتهم المعرفية ، بما يجعلهم أقدر على مواجهة التغيرات المتسارعة فى مجال المعرفة والعمل .

ولعل عودة هؤلاء الخريجين للدراسة مرة أخرى بعد الانقطاع عنها لردح من الزمن ، وعدم اكتفائهم بالشهادة الجامعية الأولى إنما ينم عن وجود عوامل شخصية تتمثل في سمات دافعية كالمعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs والحاجة إلى المعرفةThe need for cognition وأهداف شخصية personality Goals تحفز هؤلاء الخريجين للعودة إلي الدراسة والتعلم ، الأمر الذي يحتاج إلي البحث والتقصي عن هذه العوامل ، وتشير بعض الدراسات في هذا الصدد إلي أهمية متغيرات المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة – كمتغيرات محورية فى شخصية الفرد– فى الإسهام بشكل فاعل ودال في حفز الطلاب على الدراسة والتعلم ، وذلك من أجل تحقيق الذات والنمو الأكاديمى والنمو المهني ، من أجل الترقي في العمل وزيادة فرص تدعيم المسار الوظيفي للفرد .

ولعل عودة هؤلاء الطلاب مرة أخرى للتعلم بعد تخرجهم وانقطاعهم عن الدراسة لفترة من الزمن ، ما أثار العديد من التساؤلات عن أسباب عودتهم للدراسة من جديد بعد انقطاعهم عنها ، وما إذا كانت عودتهم للدراسة راجعة إلى تغير فى معتقداتهم عن المعرفة والتعلم ، أو راجعة إلى ظهور الحاجة إلى المعرفة لديهم من جديد ، أو مردها إلى تطور فى أهدافهم من العودة للتعلم ، ومن ثم يكون من نتائج ذلك تشكل العديد من المتغيرات النفسية ذات التأثيرات المباشرة على عودة الطلاب للدراسة ، وبالتالى على أدائهم الأكاديمى وبلورة تحصيلهم الدراسى مثل معتقداتهم المعرفية ، وحاجتهم إلى المعرفة .

وقد يعانى بعض الطلاب من قصور فى مقدراتهم على الأداء الأكاديمى بالمستوى المطلوب ، ليس لأنهم يعانون من قصور فى قدراتهم العقلية العامة أو فى مهاراتهم المعرفية الأساسية الضرورية للدراسة والتعلم ، أو لوجود قصور فى الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى ينتمون إليها ، أو لوجود قصور فى سماتهم المزاجية ، وإنما قد يرجع هذا القصور فى النواحى الأكاديمية بالأساس لتدنى وتواضع مجموعة من المتغيرات الدافعية المنوط بها تحفيز المتعلم على بذل الجهد فى مختلف مواقف الدراسة والتعلم ، وتأتى متغيرات المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم ضمن هذه المتغيرات الدافعية ، بحيث إن وجود قصور فيها قد يؤدى لانخفاض التحصيل الأكاديمى لدى الطلاب .

ولذلك إهتم العلماء والباحثون فى ميدان علم النفس بمعتقدات المتعلمين ، وبشكل خاص ما يتعلق منها بالمعرفة والتعلم ، على اعتبار أنها مجال حديث ومهم فى ميدان علم النفس التربوى ، وهو ما يتطلب مزيداً من البحث والتقصى ؛ لأنها منوط بها تفسير عملية التعلم من حيث السرعة فى اكتساب المعرفة ، والتحكم فى امتلاكها ، ومصدرها ، وبنيتها، لذلك فهى ترتبط بشكل كبير بالإنجاز الأكاديمى للطلاب وبمدى توافقهم الدراسى.

ويرى السيد أبو هاشم (٢٠١٠) أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنسانى فى ضوء معتقدات الفرد ودافعيته ، نظراً لأن أداء الفرد ومثابرته فى المهام المختلفة يتوقف على ما لديه من معتقدات حول الأشياء المختلفة وطبيعتها .

ويشير كل من (Hofer & Pintrich,1997) أن المعتقدات المعرفية تُعنَى فى الأساس بطبيعة المعرفة البشرية وتبريرها ، كما أنها إحدى مجالات الإهتمام المتنامى بالنمو المعرفى الشخصى من قبل علماء النفس والتربية ، وفى المعتقدات المعرفية يدخل الطلاب

حجرة البحث بأفكار غير منظمة وغير مقننة ، تخلو من المعايير عن الظواهر العلمية ، وهذه الأفكار تؤثر فى طريقة تعلمهم للتفسيرات العلمية .

ويذكر نافز أحمد بقيعى(٢٠١٣) أن الأفراد فى مواقف التعليم والتعلم التى تواجههم يتأثرون بما لديهم من معتقدات حول المعرفة والتعلم ، حيث تؤثر المعتقدات فى أحكامهم وتعلمهم الذاتى وفى الأهداف التى يسعون إلى تحقيقها ، وفى اختيارهم الاستراتيجيات المعرفية التى يوظفونها ، وأشكال التفكير التى يمارسونها ، والمعنى الذى يتكون للمعلومات الجديدة التى تواجههم وفى القرارات التى يتخذونها .

وتشير (Dwyer, 2008) أن الأفراد ذوى المسستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يبذلون جهداً أكثر من غيرهم فى الحصول على المعلومات والتفكير المنطقى وحل المشكلات ، وأنهم يعتمدون على أسس عقلانية عند إتخاذ قراراتهم ، ويستخدمون المعلومات ذات الصلة عند حل المشكلات .(فى : فراس الحمورى ، وأحمد أبومخ ، ٢٠٠١)

ويبدو أن قيام الطلاب بالالتحاق بدراسة ما أو بتخصص ما أو العودة للدراسة مرة أخرى بعد التخرج بفترة طويلة إنما تحدده وتتحكم فيه أهداف وعوامل معينة يحددها الطالب أحياناً ، وتتحكم فيها الظروف والعوامل المحيطة بالفرد أحياناً أخرى ، والتى تتنوع ما بين أهداف وظيفية ، واجتماعية واقتصادية ، وأكاديمية إلى غير ذلك من أهداف.

وفي ضوء هذا الطرح لمشكلة الدراسة ومبرراتها العلمية والمنطقية يمكن صياغتها فى التساؤلات التالية :

-هل توجد فروق ذات مغزى بين متوسطات درجات أفراد العينة فى أبعاد المعتقدات المعرفية ، و الحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) ؟

-هل توجد فروق ذات مغزى بين متوسطات درجات أفراد العينة فى أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم تبعاً لمتغير التخصص الدراسى (علمى- أدبى) ؟

- ما طبيعة العلاقات بين كل من : أبعاد المعتقدات المعرفية (المعرفة اليقينية- المعرفة البسيطة – القدرة الثابتة – التعلم السريع- مصدر المعرفة) ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم ، والتحصيل الأكاديمى لدى أفراد عينة الدراسة ؟

- هل توجد فروق ذات مغزى بين الطلاب مرتفعى التحصيل الأكاديمى وأقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى فى كل من : أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة ؟

أهداف الدراسة :

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، والتصورات النظرية التي تدعمها في مجال المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم ، تسعى الدراسة الحالية إلى إنجاز الأهداف التالية :

- معرفة الفروق بين الطلاب (الذكور- والإناث) فى كل من: أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة .

– معرفة الفروق بين طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية فى كل من: أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة .

– تعرف طبيعة العلاقات بين كل من: أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم ، والتحصيل الأكاديمى لدى أفراد عينة الدراسة .

– معرفة الفروق بين الطلاب مرتفعى التحصيل الأكاديمى وأقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى فى كل من : أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة .

أهمية الدراسة :

تعود أهمية الداسة الحالية على المستويين النظرى والتطبيقى إلى ما يلى :

– أهمية دراسة المتغيرات ذات الصلة بمعتقدات الطلاب عن المعرفة والتعلم ، وبالحاجة إلى المعرفة ، وبأهداف العودة للتعلم ؛ لما لذلك من دور فى تشكيل السلوك الدراسى للطلاب بشكل عام ، وبلورة أدائهم الأكاديمى بشكل خاص ، وهو ما ينعكس مباشرة على التعلم ، وعلى وجه الخصوص على أهم مؤشراته وهو التحصيل الأكاديمى .

– دراسة المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة وأهداف العودة للتعلم لدى طلاب الجامعة العائدين للتعلم كمتغيرات محورية فى شخصية المتعلم – والتى تحتاج مزيداً من الدراسة والتقصى – قد يكون لها قيمة فى توجيه وإرشاد الطلاب ، ووضع استراتيجيات تدخل من خلال برامج يمكن أن تساعد فى تصحيح المعتقدات المعرفية الخاطئة لدى الطلاب وتقوية دافع الحاجة إلى المعرفة عندهم .

– توجيه وإرشاد الطلاب إلى أهمية ما يكونونه من معتقدات صحيحة حول المعرفة والتعلم ، وما يتبنونه من دافع الحاجة إلى المعرفة ، وحثهم على تبنى المعتقدات والتوجهات الإيجابية والبعد عن المعتقدات والتوجهات السلبية ، لما لذلك من تأثير على أدائهم الأكاديمى .

– لفت أنظار أعضاء هيئة التدريس إلى أهمية التعرف على المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلابهم ، بما يساعد الهيئة التدريسية فى تبنى أفضل الطرق والأساليب فى التعامل مع طلابهم بما يتناسب مع مستوى هذه المتغيرات السائدة لدى الطلاب .

– تأتى الدراسة تمشياً مع التوجه العام الذى يهدف لتحقيق الجودة فى العملية التعليمية ، وهو ما يقتضى دراسة كافة المتغيرات التى من شأنها التأثير فى التحصيل الأكاديمى للطلاب .

– إعداد وتقنين أداتين من أدوات القياس السيكومترى لقياس متغيرين من المتغيرات موضع الدراسة ، وترجمة وتقنين أداة أخرى ، وهو ما قد يساعد فى عمليات الفرز والتشخيص للطلاب للوقوف على المعتقدات المعرفية السائدة لديهم ، ومستوى الحاجة إلى المعرفة عندهم ، وأهداف العودة للتعلم على اعتبار أنها مكونات دافعية ذات علاقة مباشرة بتعلم الطلاب .

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة التي اشتملت عليها من طلبة وطالبات الدبلوم العام فى التربية بكلية التربية بأسوان من جميع التخصصات العلمية والأدبية ، كما تتحدد بالمتغيرات الامبريقية التي تضمنتها وهى المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ،

وأهداف العودة للتعلم ، والتحصيل الأكاديمى ، والنوع ، والتخصص الأكاديمى ، وتقاس بالأدوات المستخدمة فيها ، والأساليب الإحصائية المستخدمة فى معالجة نتائجها.

المصطلحات والمفاهيم الأساسية:

تضمنت الدراسة الحالية مجموعة من المفاهيم التي يمكن تحديدها بشكل إجرائي على النحو التالي :

أولاً : المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

تعرف (Schommer,1998) المعتقدات المعرفية بأنها معتقدات الطلاب حول طبيعة المعرفة والتعلم .

وتعرفها (Schommer, 1990) أيضاً بأنها مجموعة فرعية من نظام الاعتقاد الأوسع الذى عرف ليكون واحداً من المفاهيم حول طبيعة المعرفة والتعلم ، ويتضمن الأبعاد التالية :

– المعرفة اليقينية(المؤكدة) Certain Knowledge ، وقد اشتق هذا العامل من البعد المعرفي "يقنية المعرفة " ، ويتراوح من الاعتقاد الساذج بأن المعرفة هي مطلقة وثابتة إلى الاعتقاد بأنها متطورة تطورا تدريجيا .

– المعرفة البسيطة Simple Knowledge ، وقد اشتق هذا العامل من البعد المعرفى "بنية المعرفة " ، ويتراوح ما بين الاعتقاد الساذج بأن المعرفة تتكون من وحدات واضحة لا لبس فيها، للاعتقاد المطور تدريجياً بأن المعرفة تتكون من نظام من المفاهيم المترابطة للغاية .

– القدرة الثابتة Fixed Ability ، وقد اشتق هذا العامل من البعد المعرفي "السيطرة على اكتساب المعرفة" ونطاقاته من الاعتقاد الساذج بأن القدرة على التعلم ثابتة عند الولادة إلى اعتقاد مطور تدريجيا إلى أن القدرة على التعلم يمكن تغييرها .

– التعلم السريع Quick Learning ، وقد اشتق هذا العامل من البعد المعرفي "سرعة اكتساب المعرفة " ويتراوح من الاعتقاد الساذج بأن المعرفة تكتسب بسرعة أو لا تكتسب على الإطلاق للاعتقاد أكثر تطورا بأن التعلم هو تدريجي.

ويعرفها الباحث إجرائياً فى ضوء نظرية شومر (Schommer,1989a) ، (Schommer,1990) ،(Schommer,2004) بأنها مجموعة من المعتقدات أو القناعات التى يحملها الأفراد حول المعرفة والتعلم من حيث ثباتها أوتطورها ، بساطتها أوتعقيدها ، مصدرها من سلطة خارجية أم تكتسب عن طريق التجريب ، ومدى ثبات أو تغير قدرة الفرد على تعلمها واكتسابها ، ومدى سرعة أو تدرج تعلمها واكتسابها ، وتشمل خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية هى :

(أ)المعرفة اليقينية (المؤكدة) certain knowledge : وتتراوح ما بين الإعتقاد الساذج بأن المعرفة يقينية وثابتة ثباتاً مطلقاً إلى الاعتقاد المطور الحاذق بأن المعرفة تكتسب وتتطور وتنمو تدريجياً عن طريق التعلم والبحث والتجريب .

(ب)المعرفة البسيطة Simple Knowledge : ويتعلق هذا البعد ببنية المعرفة structure of knowledge ، وتتراوح ما بين الإعتقاد الساذج بأن المعرفة منظمة كما تعزل كقطع وأجزاء إلى الاعتقاد المطور الحاذق بأن المعرفة مجمعة ومكونة من تراكيب متشابكة جداً من المفاهيم .

(جـــ) القدرة الثابتة Fixed Ability : ويتعلق هذا البعد بالتحكم فى امتلاك المعرفة control of knowledge acquisition ، وتتراوح ما بين الاعتقاد الساذج بأن القدرة على التعلم تعد قدرة فطرية ثابتة منذ الميلاد إلى الاعتقاد المطور الحاذق بأنها يمكن أن تتغير وتتطور مع نمو الفرد .

(د) سرعة التعلم Quick Learning : ويتعلق هذا البعد بسرعة امتلاك المعرفة speed of knowledge acquisition ، وتتراوح ما بين الاعتقاد الساذج بأن المعرفة والتعلم إما تكتسب بسرعة أو لا تكتسب على الإطلاق إلى الاعتقاد المطور الحاذق بأن المعرفة تكتسب بشكل تدريجى.

(هـــــ) مصدر المعرفة source of knowledge : وتتراوح ما بين الإعتقاد الساذج بأن المعرفة تسلم وتستمد من سلطة خارجية إلى الاعتقاد المطور الحاذق بأن المعرفة تستمد من خلال السبب (التجريب) ، وتقاس المعتقدات الخمسة من خلال مقياس المعتقدات المعرفية المعدة للاستخدام فى الدراسة الحالية .

ثانياً: الحاجة إلى المعرفة The need for cognition

وتشير إلى ميل الفرد ونزعته للانشغال فى والاستمتاع بالمساعى والنشاطات المعرفية المثمرة ، من خلال أداء معالجات معرفية معقدة لديها القدرة على الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء . (Cacioppo, Petty & Kao,1984) ، (Cacioppo, et al,1996) .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها نزعة قوية ثابتة نسبياً للانهماك والمشاركة فى الأنشطة المعرفية المختلفة بما يؤدى إلى نتائج معرفية مفيدة فى مواقف التعلم وحل المشكلات ، أو

أية مواقف أخرى يواجهها الفرد ، وتقاس بمجموع درجات الطالب على المقياس(NCS) المستخدم فى الدراسة الحالية .

ثالثاً : أهداف العودة للتعلم :

يعرف المعجم الوجيز الهدف بأنه الغرض توجه إليه السهام ونحوها ، هدف إليه (إلى الأمر) جعله هدفا له (المعجم الوجيز ١٩٩٠ ، ٦٤٦) .

ويعرف عيسى الانصارى (٢٠٠٢) الأهداف أيضا بأنها غايات تؤدى الى التحاق المتعلمين بالدراسة .

ويعرف الباحث أهداف العودة للتعلم إجرائياً بأنها جملة الغايات التى يضعها الفرد لنفسه ويسعى لتحقيقها من عودته للدراسة والتعلم فى إطار الامكانات الذاتية والفرص المتاحة ، والتى تتنوع ما بين أهداف اكاديمية ، ومهنية ، واجتماعية ، واقتصادية ، وتقاس بمقياس أهداف العودة للتعلم المعد فى الدراسة الحالية .

ثالثاً: التحصيل الأكاديمى Academic Achievement

هو مجموع درجات المتعلم الدالة على مستوى تعلمه واستيعابه وإنجازه للمعلومات والخبرات والمهارات المعرفية والعملية فى جميع المساقات الدراسية التى أدى الاختبارات فيها ، ويعبر عنه إجرائياً بمجموع درجات الطالب فى اختبارت نهاية العام التى تجريها الكلية.

الإطار النظرى للدراسة :

أولاً المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs :

يرى هانى فرج (٢٠٠٤) أن مفهوم المعرفة Knowledge يمثل عنصراً ومكوناً هاماً فى نشاط التعلم ، لذا يتعين على المتعلم أن يعرف كيف يكتسب المعرفة ، وما معنى أن يعرف المرء شيئاً ما أو أن يتعلمه ؟ ، وما طبيعة ذلك الشيء الذى يقوم على تعلمه ؟ وما شروط المعرفة ؟ ، إلى آخر تلك المنظومة التى لا يستقيم نشاط التعلم دون معرفة وفهم كل أبعادها ومكوناتها .

ويبدو أن الدراسات المرتبطة بالمعتقدات المعرفية بدأت بالظهور مع أعمال Perry الذى إهتم بدراسة المعتقدات المعرفية وتأثيراتها على طلبة الجامعات . (Duell & Schommer– Aikins, 2001) ، وأنه هو أول من صك مصطلح المعتقدات المعرفية .

وترى (Hofer,2002) أن نظرية المعرفة هى مفهوم درسه الفلاسفة باعتبارها أصل origin ، وطبيعة nature ، وحدود limits ،وطرق methods ، وتبريرات justification عن المعرفة الانسانية ، وأن نمو المعرفة وتطورها يرسم فهم الفرد للعالم .

ويبدو أن العمل المؤثر الذى قام به وليام بيرى William G Perry فى السبعينات يعد عملاً مميزاً فى كافة أنحاء الأدب القائم على بحث نظرية المعرفة الشخصية ، ومن ثم فإن كل ما وجد من بحوث نفسية عن المعتقدات المعرفية والنظريات المعرفية يمكن رده إلى دراستين طوليتين من قبل وليام بيرى .(Hofer,2000,379)

ويبدو أن كلاً من (Kitchener & King, 1989; 1994) قد مددا بحث وليام بيرى باقتراح سبعة مراحل لنظرية المعتقدات المعرفية والتى ركزت على تبرير الطلاب للمعرفة والذى يعرف بالحكم العاكس reflective judgment ، ففى مراحل البداية يعتقد الطلاب أن المعرفة مطلقة ، ومحسوسة وتستمد من سلطة ، وبينما يصادف الطلاب وجهات نظر مختلفة يبدأون فى مواجهة حالة توتر مؤقتة بأن المعرفة غير مؤكدة ، وأثناء

هذه الحيرة فالطلاب مازالوا واثقين أن السلطات ستكشف الحقائق النهائية ، لكنهم مازالوا منفتحين على إمكانية وجود منظورات(وجهات نظر) وحلول متعددة ، وفى المراحل النهائية يبرر الطلاب المعرفة بالسبب والتجربة ، ومعرفة وجهات نظر من خلال التجربة والاعتماد على المحتوى ، والانفتاح على إعادة التقييم اعتماداً على الظروف .

وقد حاولت (Baxter Magolda ,1992) فى نموذجها عن الانعكاس المعرفى تطوير وجهات النظر عن المعتقدات المعرفية ، وذلك باستخدام استفتاء غير مقيد (مفتوح) ، حيث وضعت بعد استكشاف ردود طلابها على الاستفتاء نموذجها الخاص وهو نموذج الانعكاس المعرفى ، والذى يعكس تصورات الطلاب عن المعرفة والتعلم ، وقد شمل النموذج أربعة طرق مختلفة عن المعرفة هى : ١- التعرف المطلق absolute knowing ؛ ويشير أن المعرفة تعد مؤكدة ومطلقة . ٢- التعرف الانتقالى transitional knowing ؛ ويشير إلى أن المعرفة مؤكدة جزئيا ومجهولة جزئياً .٣- التعرف المستقل independent knowing ؛ ويشير إلى أن المعرفة تعد غير مؤكدة وأن وجهات النظر البديلة يمكن أن تبرر. ٤- التعرف السياقى contextual knowing ؛ ويشير أن المعرفة محكومة على أساس الدليل .

وقد حاولت دراسة (Schommer et al.,1997) فحص التغيرات النمائية التى تحدث فى المعتقدات المعرفية بمرور الوقت ، حيث ركزت الدراسة بشكل تجريبى على استكشاف البنية وتحديد المعتقدات المعرفية لدى الطلاب .

وتعرف شومر أيكنز (Schommer-Aikins, 2002,p.109) المعتقدات المعرفية الشخصية Personal Epistemological Beliefs بأنها تتضمن ليس فقط المعتقدات حول طبيعة المعرفة ولكن أيضاً المعتقدات حول التعلم ، ويتضمن ذلك سرعة التعلم والتحكم فى التعلم . وتضيف أن نظام المعتقدات المعرفية الشخصى يدمج بين عدة مناطق

مثل ١- التعدد والتفرد للمعتقدات The multiplicity and singularity of beliefs ، ٢-الاعتماد والاستقلال بين المعتقدات ، ٣- تحديد المجال وعمومية المعتقدات The domain specificity and generality of beliefs (p.108).

وافترضت (Schommer,1990) بأن نظرية المعرفة الشخصية نظام أكثر أو أقل استقلالا للمعتقدات ، وطبقاً لهذه النظرية فالمعتقدات المتعددة تصنع وحدة نظرية المعرفة الشخصية ، وهذه المعتقدات قد تتطور أو لا تتطور بنفس النسبة ، وافترضت بأن نظرية المعرفة الشخصية متعددة الأبعاد ، وأن المعتقدات حول طبيعة المعرفة تعد مركباً سيؤثر فى بعد واحد .(p.480) ، واقترحت بأنه يوجد على الأقل خمسة أبعاد لنظرية المعرفة الشخصية تتضمن بنية المعرفة the structure of knowledge ، حقيقية المعرفة the certainty of knowledge ، مصادر المعرفة the sources of knowledge ، التحكم فى التعلم the control of learning ، وسرعة المعرفة the speed of knowledge. (Schommer,1990)

وذكرت (Schommer-Aikins, 2002:109-111) أن التعريف الدقيق للمعتقدات المعرفية مازال محل خلاف بين الباحثين فى مجال المعتقدات المعرفية ، فبالرغم من اشتقاق المفهوم من بعد فلسفى إلا أنه يشير إلى طبيعة المعرفة من حيث تشكلها وتبريرها ومصدرها ، وأن المفهوم يتضمن بعدين عن معتقدات التعلم وهما المعتقدات حول سرعة التعلم والمعتقدات حول ضبط التعلم ، حيث ترتبط المعتقدات حول التعلم من منظور عملى بالعديد من مظاهر التعلم كالمثابرة لمواجهة المهام الصعبة ، ووقت التفكير المخطط وتقييم التعلم ، كما يؤكد كثير من الباحثين من منظور نظرى على أهمية المعتقدات المعرفية ودورها فى الناحية المعرفية والوجدانية للمتعلم ، ومن أجل تكوين تصور أكثر عمقاً عن

المعتقدات المعرفية فمن الضرورى أن تتضمن المعتقدات معتقدات الفرد حول التعلم وحول الذات وحول مختلف المجالات .

وتشير Hofer, B. K. (2001) أن معرفتنا لما نعرفه ، وكيف نختار ما نؤمن به ، والتفكير ذى المستويات العليا ، والقدرة على عمل أحكام منطقية ، كل ذلك أصبح سمة التربية الحرة ، وأن معرفة الكثير عن دور التفكير المعرفى كجزء من النمو العقلى سيساعد كثيراً فى رسم مسارنا نحو هذه الأهداف التربوية المهمة ، وفى مواجهتنا اليومية للمعلومات ، ففى سعينا المستمر نحو المعرفة نتأثر بما لدينا من معتقدات عن المعرفة والتعلم ، وأن ما يسمى بالمعتقدات المعرفية ينشط كلما اندمجنا فى عملية التعلم ، ففى داخل حجرة الدراسة يواجه الطلاب بانتظام معلومات جيدة ، غير أنهم يسلكون فى عملية التعلم بطرق مختلفة ، وذلك تبعاً لما يعتقدونه حول المعرفة من حيث تكاملها أو انفصالها ، وتبعاً لما يرون عليه أنفسهم من حيث سلبيتهم فى تلقيها أو إيجابيتهم فى قدرتهم على إنتاجها ، وفى كل هذه المواقف فإن كفاءة معتقداتنا المعرفية هى من يحدد ما نكونه من معتقدات حول المعلومات وكيف نكونه . P.356

وتشير (Schommer,2004) أن المعتقدات المعرفية يتم تناولها من منظور علم النفس المعرفى فى إطار علم النفس التربوى ؛ بهدف تحسين عمليات التعليم والتعلم مما تطلب الاهتمام بها مؤخراً ؛ لما تؤديه من دور فاعل فى النمو المعرفى للطلاب ، فهى تعطى فهماً أعمق لسلوك المتعلم ، لذا ازداد الإهتمام بها فى الأونة الأخيرة ؛ لأنها تعطى تفسيرات لبعض الظواهر التى يواجهها المعلم أثناء عمله ، وتؤثر على تعلم طلابه .

أبعاد المعتقدات المعرفية :

يبدو أن وجهات نظر العلماء حول مكونات المعتقدات المعرفية قد استمدت من بحث وتصور (Schommer,1989a) فى أطروحتها للدكتوراه ، ومؤداها أن المعتقدات المعرفية عبارة عن مجموعة من المكونات ثنائية القطب حول المعرفة والتعلم ، حيث تمتد من القطب الموجب البسيط (الساذج) لتصورات الفرد عن المعرفة والتعلم إلى القطب السالب الذى يعكس وجهة النظر الخبيرة ، من خلال ثلاث مكونات تتمحور حول طبيعة المعرفة ، ومكونين يتمحوران حول طبيعة تعلمها .

فقد تصورت (Schommer,2004) أن المعتقدات المعرفية تعد نظاماً يتكون من كثير أو قليل من المعتقدات المعرفية المستقلة ، وكل واحد منها يتراوح ما بين البسيط إلى المتطور ، لذلك اقترحت خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية هى :

(أ) يقينية المعرفة(المؤكدة–الثابتة) certainty knowledge: وتتراوح ما بين المعرفة المطلقة إلى المعرفة التجريبية .

(ب) بنية المعرفة structure of knowledge: وتتراوح ما بين المعرفة المنظمة كما تعزل كقطع وأجزاء إلى المعرفة المجمعة المكونة من تراكيب متشابكة جداً من المفاهيم .

(جـ) مصدر المعرفة source of knowledge : وتتراوح ما بين المعرفة التى تسلم وتستمد من سلطة خارجية إلى المعرفة التى تستمد من خلال السبب (التجريب) .

(د) التحكم فى امتلاك المعرفة control of knowledge acquisition: وتتراوح ما بين الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد إلى الاعتقاد بأنها يمكن أن تتغير.

: وتتراوح ما بين كون المعرفة speed of knowledge acquisition(ه)سرعة امتلاك المعرفة إما تكتسب بسرعة أو لا تكتسب على الإطلاق إلى المعرفة التى تكتسب بشكل تدريجى .

وقد طورت (Schommer 1990) استبيانا لاختبار نموذج متعدد الأبعاد عن طريق الاستفادة من تفضيلات الأفراد في تصريحاتهم عن المعرفة والتعلم ، غير أنه لم يتم العثور عاملياً على بعد مصدر المعرفة source of knowledge ؛ لأنه لم يصل إلى حد الدلالة ، ومن ثم لم يتم إدراجه فى النموذج ، حيث أسفرت التحليلات العاملية عن أربعة أبعاد أخرى مقترحة هى : المعرفة اليقينية Certain Knowledge ، المعرفة البسيطة Simple Knowledge ، القدرة الثابتة Fixed Ability ، التعلم السريع Quick Learning ، وهى الأبعاد التى تعتمد عليها الدراسة الحالية ، بالإضافة لبعد مصدر المعرفة .

أما (Hofer, B. K.,2004) فقد أوضحت أن المعتقدات المعرفية تعنى تصور الفرد عن المعرفة الذاتية حين ينظر إليها كعملية نمو معرفى ، وأن هذه المعتقدات عن طبيعة المعرفة والتعلم تتكون من أربعة مكونات هى :

١- بنية المعرفة Structure of knowledge ، وتتراوح بين قطبين يشير أحدهما إلى أن المعرفة منظمة كأجزاء منفصلة ، والآخر يدل على أن المعرفة منظمة فى صورة مركبة ومفاهيم مرتبطة .

٢- ثبات المعرفة Stability of knowledge ، ويتراوح بين قطبين يشير أحدهما أن المعرفة ثابتة لا تتغير ، والآخر أن المعرفة تنمو وتتطور.

٣- القدرة على التعلم Ability to Learn ، ويتراوح بين قطبين أحدهما يشير أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الميلاد ، والآخر يدل على أنها مكتسبة .

٤- سرعة التعلم Speed of Learning ، ويتراوح بين قطبين أحدهما يشير أن التعلم يتم بصورة سريعة مطلقة ، والآخر أن التعلم يتم بصورة تدريجية .

أما كل من Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002) فقد طوروا قائمة المعتقدات المعرفية Epistemic Beliefs Inventory (EBI) كرد للتغلب على النقائص السيكومترية فى استفتاء شومر حيث نقيت البنود وطورت لقياس نفس الأبعاد الخمسة التى افترضتها شومر ، حيث تمثلت الأبعاد فى قائمتهم فى كل من :المعرفة المؤكدة Certain Knowledge ، المعرفة البسيطة Simple Knowledge ، التعلم السريع Quick Learning ، سلطة كلية العلم Omniscient Authority ، القدرة الفطرية Innate Ability .

ثانياً: الحاجة إلى المعرفة The need for cognition

يشير مفهوم الحاجة إلى المعرفة إلى نزعة الفرد القوية للمشاركة فى الأنشطة المعرفية المعقدة والصعبة والاستمتاع بها ، والدخول فى مختلف التحديات المعرفية والتفاعل معها ، بغرض الوصول إلى المعرفة وإنتاجها ، وقد وجدوا أن من يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس الحاجة إلى المعرفة (NCS) يجدون أن أكثر المهام غير السارة لهم تلك التى تتطلب قواعد بسيطة فى العمل عن تلك التى تتطلب قواعد معقدة . (Cacioppo & Petty, 1982)

ويرى (Petty & Prifiol , 2012) أن مصطلح الحاجة إلى المعرفة لا يتضمن النقص أو الحرمان ، بل يشير إلى الميل بالمفهوم الإحصائى الكمى ، فذوو الحاجة

المرتفعة إلى المعرفة يبذلون جهداً كمياً أكبر فى الأنشطة المعرفية يفوق الآخرين ، ويمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة سمة عامة ، فهى لا ترتبط بالتفكير العميق فى مجالات محددة مثل العلوم السياسية أو الطبيعية ، كما أنها لا تتم فى مواقف معينة بل تشمل جميع النشاطات والميادين المختلفة .

لذا أشار كل من (Vcrplanken, Hazenberg & Patcnewen, 1992) أن الأفراد ذوى المستوى المتدنى من الحاجة إلى المعرفة يتسمون بقلة الميل للمشاركة فى حل المشكلات المعرفية ، ويتصفون ببذل جهد أقل فى مواجهتها ، بل يفضلون الاعتماد والرجوع لآراء الآخرين ، وبشكل خاص فى المواقف والمشكلات الصعبة التى يواجهونها.

وتشير دراسة (Coutinho, 2006) أن الأفراد ذوى الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلم تتسم بالشمول والعمق ، ولديهم القدرة على الوصول لمستويات مرتفعة من الفهم والأداء للمهام الأكاديمية .

وتؤكد دراسة (Nussbaum, 2005) أن الحاجة إلى المعرفة لديها القدرة على التنبؤ بمستوى التفكير الذى يمارسه الطلاب أثناء قيامهم بمهام التعلم .

ويشير كل من (Steinhart & Wyer,2009) أن الأفراد مرتفعى الحاجة إلى المعرفة لديهم دافعية أكبر لتجنب الآثار السالبة لسلوكهم عندما يواجهون المهام الصعبة مثل تجنب الفشل ، بينما منخفضو الحاجة إلى المعرفة لا يتأثرون بهذه التوقعات ، وأن المبادرة للمشاركة فى الأنشطة العقلية الصعبة يعمل على تحفيز مختلف الدوافع لدى مرتفعى ومنخفضى الحاجة إلى المعرفة ، ومن ثم فإن التهيؤ العقلى الناتج عن تلكم الدوافع يشكل قراراتهم السلوكية اللاحقة .

ويشير(Graham,2007) أن الأفراد مرتفعى الحاجة إلى المعرفة غالباً ما يبحثون عن الفرص للانهماك فى تفكير منتج وبناء ، ويمكن وصفهم بالتوجه العميق والمعنوى فى معالجة المعلومات ، أما منخفضو الحاجة إلى المعرفة فهم أقل ميلاً للانشغال بمعالجة المعلومات أو استخدامها .

ويمكن القول إن الحاجة إلى المعرفة تعد سمة دافعية عامة ، يستخدمها الأفراد فى مواقف التعلم وحل المشكلات ، ولكن بمستويات مختلفة من فرد لآخر ، وتعكس علاقة الفرد بالمعرفة والقدرة على إنتاجها أوتوظيفها ، وهى ترتبط بشكل كبير بمعتقدات الفرد عن المعرفة والتعلم ، فالأفراد الذين يعتقدون أن المعرفة ثابتة ، وأنها منفصلة فى بنيتها ، وأن مصدرها مستمد من سلطة خارجية ، وأن القدرة على اكتسابها ثابتة منذ الميلاد ، وأنها إما أن تكتسب بسرعة أو لا تكتسب على الإطلاق ، فهؤلاء غالباً ما لا يرغبون الانخراط فى الأنشطة المعرفية التى تتطلب معالجة عميقة للمعلومات بهدف توليد المعرفة أو إنتاجها ، أو إعادة استخدامها فى مواقف جديدة ، وهو ما يعكس مستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة لديهم ، والعكس بالنسبة لمرتفعى الحاجة إلى المعرفة فغالباً ما يتمتعون بمعتقدات أكثر إيجابية عن المعرفة والتعلم ، ومن ثم يظهرون مستويات مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة ، والتى تظهر لديهم من خلال ميل قوى ونزعة شديدة للمشاركة فى الأنشطة المعرفية ، وبشكل خاص تلك التى تتطلب منهم تفكيراً عميقاً وجهداً كبيراً للحصول على المعرفة التى تقدرهم على التفكير المثمر والبناء فى مواقف التعلم وحل المشكلات .

ثالثاً : أهداف العودة للتعلم :

يعرف محمد هاشم فالوقى (١٩٩٧ ، ٥٥) الأهداف بأنها استبصار سابق بالنهايات الممكنة فى ظل الظروف الحاضرة .

وتعد الأهداف من أهم الدوافع التى تنشط السلوك وتوجهه نحو تحقيق الغاية المرجوة لدى الفرد ،

فالأهداف تعمل كموجهات للسلوك بحيث تقود نشاطات الأفراد في مسار يحقق نتائج مثمرة خلال فترة زمنية معينة ، فالسلوك الموجه نحو الهدف ، هو سلوك ينتج عن دافع وينطوي علي نشاط لحل مشكلة معينة يواجهها المرء أو تحقيق غاية يسعى إليها (عبد المجيد نشواتي وآخرون ، ١٩٩٣ ، ٣٠) .

فغالباً لا يصدر سلوك الفرد عن هدف واحد لدى الفرد وإنما يكون نتيجة عدة أهداف متداخلة بعضها مع البعض الآخر تتسبب فى حفز سلوك الفرد .

ويوضح نموذج Scheier &Carver (١٩٨٧) للتوقع المتعلق بالقيمة أن دافعية السلوك الإنساني تنتظم نحو أهداف أو طموحات يسعى الإنسان إلى تحقيقها ، وتولد هذه الأهداف لدى الفرد توقعات متعلقة بالقيم ، والتي تعد توقعات للعواقب والتي تعتبر بدورها محدداً أساسياً للسلوك وتؤدى الى نوعين من السلوك كما يلى :

١) مواصلة الجهد والكفاح والنضال .

٢) الاستسلام والابتعاد والترك .

كما يوضح النموذج أيضا إمكانية تحقيق هذه الأهداف ، وأن ثقة الفرد بنفسه وبنتائج أهدافه المستقبلية تؤدى الى استمرار دافعيته ومثابرته ، وتواصل أنشطته وجهوده نحو تحقيقها بالرغم من العثرات والعقبات ، كما يوضح أيضاً التنظيم الذاتي للسلوك والموجه نحو الأهداف ودور عمليات التغذية الراجعة المنظمة في صورة هرمية تسلسلية في تدعيم سلوك الفرد وتوجيهه (بدر الأنصاري ٢٠٠٢أ ، ٧٧٨)

وفى هذا الصدد يذكر محمد البيلى وقاسم عبد القادر(١٩٩٧) أربعة أسباب رئيسة توضح أهمية تحديد الهدف ودوره فى تحسين الأداء ، وهى كالآتى:

- يوجه تحديد الأهداف الانتباه الى المهام الملقاة على عاتق الفرد.

- يزيد تحديد الأهداف من الجهد ، فصعوبة الأهداف تزيد من الجهد المبذول.

- يزيد تحديد الآهداف من مثابرة الفرد ، فوضوح الأهداف وتحديدها يقلل من التشتت.

- يعمل تحديد الأهداف على ابتكار استراتيجيات جديدة عندما تصبح الاستراتيجيات القديمة غير فعالة .

دراسات سابقة :

أولاً : دراسات تناولت المعتقدات المعرفية فى علاقتها ببعض المتغيرات .

- دراسة (Schommer,1989a) ، وبحثت فى أطروحتها تأثيرات المعتقدات حول طبيعة المعرفة على الفهم لدى عينة قوامها (٢٢٦) من طلاب ما دون التخرج بالجامعة ، طبقت عليهم استبيان المعتقدات المعرفية (SEQ) ، ومقاييس للقدرة اللفظية ، والمعرفة السابقة ، ومعلومات سكانية ، وقد كشف استبيان (Schommer,1989a) عن أربعة عوامل هامة هى : أن القدرة على التعلم فطرية ، وأن المعرفة واضحة ومنفصلة ، وأن التعلم يحدث سريعاً أو لا يحدث على الإطلاق ، وأن المعرفة مؤكدة ، وأن هذه العوامل تنبأت بتصورات الطلاب عن النجاح ، ووجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والقدرة على الفهم لدى الطلاب .

– دراسة (Schommer,1989b) ، وبحثت معتقدات الطلاب حول طبيعة المعرفة ، ماذا تكون وكيف تؤثر على الفهم فى الاختبار الرياضى لديهم ، وأظهرت النتائج أن الاعتقاد فى المعرفة البسيطة تنبأت بأداء الاختبار ، وبثقة عالية فى الفهم .

– دراسة (Schommer ,1990) ، وبحثت تأثيرات المعتقدات حول طبيعة المعرفة على الفهم المعرفى ، لدى (٤٢٤) طالباً ، منهم (١٥٧) رجلاً ، (٢٦٧) امرأة ، مسجلين فى صف علم النفس التمهيدى ، منهم (٨٩.٢%) كانوا مبتدئين ، تراوحت أعمارهم من ١٧–٦٥ سنة ،بمتوسط عمر ٢٢ سنة ، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين كانوا أكثر اعتقاداً بأن المعرفة مؤكدة على الأرجح كانوا يعالجون المعلومات غير الحاسمة كمعلومات مؤكدة ، بينما الطلاب الأكثر اعتقاداً أن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث على الإطلاق كانوا على الأرجح يؤدون بشكل سيء على مقاييس تقييم الفهم ، وأن يخمنوا بدقة مستوياتهم من الفهم .

– دراسة (Schommer ,M; Crouse,A &Rhodes,N.,1992) ، وهدفت بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية وفهم النص الرياضى من حيث الاعتقاد ببساطته أم أنه ليس كذلك ، وتكونت العينة من (١٣٨) ، منهم (٣٩) رجلاً، (٩٩) امرأة ، بمتوسط عمر ٢٥ سنة ، (٦٦.٧%) كانوا من المبتدئين ، وأسفرت النتائج وجود تأثير للمعرفة البسيطة على الفهم الذى ربما يتوسط باختيار استراتيجيات الدراسة . P.441

–دراسة Schommer (1993a) ، وبحثت المعتقدات المعرفية لدى طلاب المدرسة الثانوية فى أبعاد: المعرفة البسيطة ، والمعرفة المؤكدة ، والقدرة الفطرية ، وسرعة التعلم ، حيث قارنت شومر بين معتقدات طلبة الكلية وطلبة الجامعة ، وبين العلم التقنى والعلم الاجتماعى ، العينة (١١٦) طالباً من كلية صغرى وجامعة كبيرة ، منهم (٥٨) رجلاً، (٥٨) امرأة سجلوا فى علم نفس تربوى تمهيدى أو فصول فيزياء تمهيدية ، أجابوا على

استبيان المعتقدات المعرفية ومسح الخصائص السكانية ، ومواد لتقييم تربية الطلاب تضمنت التركيب العائلى ودور القواعد والسلطة فى العائلة ، وتشجيع من يكون مستقلاً ، وأسفرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الكلية الصغرى وطلاب الجامعة فى كل المعتقدات المعرفية حيث إن طلاب المستويات الأولية أكثر اعتقاداً فى المعرفة المؤكدة والبسيطة والتعلم السريع ، فى حين كان طلاب المستويات العليا أكثر اعتقاداً فى القدرة الفطرية ، ووجدت أيضاً أن الحياة العائلية كانت مهمة للإسهام فى الميل للمعتقدات المعرفية وأن المعتقدات المعرفية فى السنوات المبكرة للكلية تميل لأن تكون عامة بدلاً من مجال معين .

-دراسة (Schommer ,1993 b) ، وبحثت النمو المعرفى والأداء الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت العينة من (٤٠٥) من المبتدئين ، (٣١٢) من طلبة السنة الثانية بالكلية ، وأظهرت النتائج أن الاعتقاد فى المعرفة المؤكدة والمعرفة البسيطة وسرعة التعلم تتغير تبعاً للمستوى الدراسى بين الطلاب المبتدئين والقدامى ، وأن الاعتقاد فى التعلم السريع يتنبأ بالأداء الأكاديمى .

-دراسة (Schommer ,1994)، وهدفت بحث ظهور تصور مفاهيمى عن المعتقدات المعرفية وعلاقته بالتعلم ، وافترضت أنموذجاً للمعتقدات المعرفية ، وأظهرت النتائج وجود خمسة أو أربعة من المعتقدات المعرفية دالة إحصائياً ، والتى تكون أكثر أو أقل استقلالاً من الواحد إلى الآخر ، وأن المعتقدات المعرفية لها تأثير مباشر أو غير مباشر على التعلم ، وأن المعتقدات المعرفية تتأثر بالخبرات التربوية والشخصية ، وهى تتغير طوال الوقت .

- (Schommer ,M & Walker,K.1995) ، وهدفت بحث مدى تماثل المعتقدات المعرفية عبر المجالات أى مدى عموميتها ، وتكونت العينة من (٣٩) طالباً قرأوا مقطعاً

من علم الاجتماع ، (٥٦) طالباً أجابوا عن الاستبيان وقرأوا مقطعاً من علم الرياضيات ، وفى التجربة الثانية (١١٤) طالباً من صف علم نفس جامعى شاركوا فى الدراسة ، وقد دعمت نتائج الدراسة فرضيتها، حيث وجد أن المعتقدات المعرفية متماثلة عبر المجالات ، وانها تميل إلى أن تكون مستقلة عن المجالات (التخصص الدراسى) فى السنوات الأولى للدراسة .P.430

-دراسة (Schommer ,M & Dunnell, P.1997) ، وهدفت بحث المعتقدات المعرفية لدى الطلاب الموهوبين بالمدرسة العليا ، وما إذا كان الطلاب الموهوبون بالمدرسة العليا يميلون لامتلاك معتقدات معرفية متطورة ، وبحث الفروق المعرفية بين مجموعات الطلاب المتفوقين ، ودور هذه المعتقدات فى التنبؤ بالأداء الدراسى ، واشتملت العينة على (٦٩) طالباً موهوباً (١٣ مبتدئاً ، ١٥ بالفرقة الثانية ، ١٨ من الصغار ، ٢٣ كبيراً) من مدرسة عليا فى الغرب الأوسط ، هؤلاء الطلاب أحرزوا على الأقل المئين السابع والتسعين فى اختبار ذكاء قياسى ، أو صنفوا فى المئين الخامس والتسعين فى اثنين أو أكثر من اختبارات التحصيل الأكاديمى القياسية ، طبق عليهم (SEQ) ، وقيمت حلولهم للمشاكل حول المدرسة والحياة العادية من خلال ردودهم على الرسائل إلى أبى العزيز ، وأظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين يتفاوتون فى معتقداتهم المعرفية .

- دراسة (Schommer ,M.; Calvert,C.; Gariglietti,G., & Bajaj,A.1997) ، وبحثت مدى نمو المعتقدات المعرفية لدى طلاب التعليم الثانوى (دراسة طولية) ، حيث حاولت الإجابة على التساؤلات التالية : ١- هل المعتقدات المعرفية تتغير بمرور الوقت ؟ ، ٢- هل توجد فروق فى المعتقدات المعرفية يمكن أن تعزى لمتغير النوع ؟ ، ٣- هل توجد سنة لتأثيرات تفاعل الجنس على المعتقدات المعرفية ؟ ، ٤- هل تعمل المعتقدات المعرفية تأثيراً للتنبؤ بالأداء الأكاديمى ؟ ، فى هذه الدراسة أجاب الطلاب كبار السن على

استبيان شومر (SEQ) فى عام ١٩٩٥، وهذه العينة مثلت عينة عشوائية من المبتدئين الذين أجابوا على الاستبيان عام ١٩٩٢ ، وأظهرت النتائج أن كل المعتقدات المعرفية الأربعة وهى: التعلم السريع ، والقدرة الفطرية ، والمعرفة البسيطة ، والمعرفة المؤكدة أصبحت أكثر نمواً وتطوراً لديهم كطلاب ناضجين (Schommer et al., 1997, p. 39) .

– دراسة (Schommer ,M & Walker,K.1997) ، وفحصت العلاقة بين المعتقدات المعرفية لطلاب المدرسة العليا وإتجاهاتهم نحو التعليم ، لدى عينة مكونة من (١٥٨) من طلاب المدرسة العليا أجابوا على استبيان شومر (SEQ) ، وأسئلة غير محدودة حول الشخص الافتراضى الخيالى الذى يدعى بيلى والذى يقرر أن يدخل أو لا يدخل الكلية ، وأسئلة حول مشاعرهم عن المدرسة العليا وتوقعاتهم للكلية ، وأظهرت النتائج أن إتجاهات الطلاب نحو المدرسة العليا ارتدت على درجات عوامل المعتقدات المعرفية ، ووجد الباحثان أن قلة من الطلاب الذين اعتقدوا فى التعلم السريع والقدرة الثابتة كانوا يقترحون أن يذهب بيلى إلى الكلية ويقدرون التعليم بقصد تحسين مركزه المالى و الاجتماعى ، وأن الأدلة المتراكمة توضح أن المعتقدات المعرفية لمبتدئى الكلية قد تساعد فى التنبؤ بنجاحهم الأكاديمى ، وأن الطلاب الذين يتظاهرون بأن المعتقدات المعرفية بسيطة قد يحتاجون تدريساً فردياً فى طبيعة المعرفة وكذلك فى استراتيجيات الدراسة . P.184

– دراسة (Buehl,2003) ، والتى اقترحت أنموذجاً بنائياً لبحث الارتباطات الممكنة بين المعتقدات المعرفية ودافعية الإنجاز ونواتج التعلم على عينة قوامها (٤٨٢)،(١٦٦) طالبا ، (٣١٦) طالبة ، وتوصلت نتائج الدراسة أن المعتقدات المعرفية للطلاب ترتبط بشكل غير مباشر بالتحصيل والأداء الدراسى ، وذلك من خلال دافعية الطلاب وتجهيزهم للمعلومات والتكتيكات المستخدمة فى موقف التعلم .

– دراسة (Nussbaum & Bendixen,2003) ، وهدفت إلى بحث أثر كل من المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة فى سلوك الطلاب أثناء انهماكهم فى مهام تعليمية تتطلب استخدام الحجج والبراهين على عينة قوامها (٢٣٨) طالباً وطالبة بجامعة نيفادا بالولايات المتحدة الامريكية ، وأظهرت النتائج أن كلاً من المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة منبئات هامة لقدرة الطلاب على الأداء أثناء مواجهة المهام التى تتطلب استخدام الحجج والبراهين .

– دراسة نبيل محمد زايد (٢٠٠٦) ، وبحثت علاقة المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسى لدى عينة

قوامها (٥٠٧) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول والثالث الإعدادى ، بواقع (٢٦٧) تلميذاً، (٢٤٠) تلميذة ، وأسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى للفصل الدراسى الأول لتلاميذ الصف الأول الإعدادى من خلال سرعة التعلم فقط ، ولتلاميذ الصف الثالث الإعدادى من خلال بعدى: سرعة التعلم ، والقدرة على التعلم .

– دراسة (Schommer&Easter,2006) وهدفت بحث أثر المعتقدات المعرفية على الأداء الدراسى لدى عينة قوامها (١٠٥) بالجامعة ، بواقع (٤٨) طالباً ، (٥٧) طالبة ، وقد أظهرت نتائج معاملات الارتباط وتحليل المسار وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين سرعة اكتساب المعرفة وكل من الفهم القرائى (٠.٣٦) ، والمعدل التراكمى (٠.٣١) ، ووجود تأثير مباشر وموجب لسرعة اكتساب المعرفة على الأداء الدراسى للطلاب .

– دراسة (Lodewyk,2007) ، وبحثت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسى (مرتفع– متوسط– منخفض) وأداء المهمة الدراسية (مهمة معدة على نحو جيد–

مهمة معدة على نحو ضعيف) ، وبلغت عينة الدراسة (٤٤٧) من طلاب المرحلة الثانوية ، (٢١٩) طالباً ، (٢٢٨) طالبة ، وأسفرت النتائج أن معتقدات : ثبات القدرة ، والتعلم السريع وبساطة المعرفة ويقينيتها كانت دالة على نحو مختلف بالنسبة لكل من متغيرات النوع والتوجه الدراسى والتحصيل الدراسى بمستوياته الثلاثة ، كما تنبأ بعد الإعتقاد فى بساطة المعرفة بالتحصيل العام للطلاب ، وبالتقييم التأملى بالنسبة للمهمة المعدة على نحو ضعيف فقط .

-دراسة (Chen, & Pajares, 2010) فحصت العلاقات بين النظريات الضمنية والمعتقدات المعرفية وآثارها على الدافع الأكاديمي وإنجاز الطلاب في الصف السادس للعلم والفروق فى النظريات الضمنية ، والمعتقدات المعرفية، والدافع الدراسي ، والإنجاز باعتباره وظيفة من الجنس والعرق / الإثنية ، لدى عينة (٥٠٨) بالمرحلة المتوسطة . وكشف تحليل المسار أن وجهة نظر تدريجية القدرة كان لها آثار مباشرة وغير مباشرة على العوامل المحفزة على التكيف ، في حين أن وجهات نظر ثبات القدرة كان لها آثار مباشرة وغير مباشرة على عوامل عدم القدرة على التأقلم، كما توسطت المعتقدات المعرفية للتأثيرات بين النظريات الضمنية للقدرة وبين توجهات هدف الإنجاز، والكفاءة الذاتية، والإنجاز العلمي.

-دراسة السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠) ، وهدفت التعرف على الفروق فى كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية وفقاً لمتغيرات النوع(ذكور-إناث) ، والمستوى الدراسى (الأول-الرابع) ،ومستوى التحصيل الدراسى (مرتفع – منخفض) ، ، بالإضافة للتعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، وإسهام كل منها فى التحصيل الدراسى ، وتكونت العينة من (٣٨٠) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة الملك سعود ، منهم(١٧١) طالباً ، (٢٠٩) طالبة ، وأظهرت نتائج

اختبار"ت" ، ومعامل الارتباط ، وتحليل الانحدار المتعدد عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة ما عدا بعد بنية المعرفة فكانت الفروق لصالح الإناث ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى فى المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة–والحقيقة الموضوعية) لصالح المنخفضين ، بينما لم توجد فروق فى الأبعاد الأخرى ، ووجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية ، بينما لا يوجد ارتباط بين الحقيقة الموضوعية والتوجهات الدافعية الداخلية لدى طلبة كلية التربية ، وأنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من التوجهات الدافعية الداخلية فقط ، بينما لم تتنبأ كل من المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الخارجية بالتحصيل الدراسى لدى طلبة كلية التربية.

– دراسة سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١١) هدفت نمذجة العلاقات السببية بين التحصيل الدراسى والمعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف والارجاء الدراسى(الفعال/غير الفعال)، ن= (٣٠٣) طالبة من طالبات الجامعة ، واستخدمت الباحثة مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس الإرجاء الدراسى (من إعداد الباحثة) بالإضافة لمقياس الارجاء الدراسى الفعال ومقياس توجهات الهدف (من تعريب الباحثة) والمجموع التراكمى لقياس التحصيل ، وأسفر استخدام تحليل المسار عن العديد من النتائج من بينها وجود تأثيرات سالبة غير مباشرة دالة إحصائيا للمعتقدات المعرفية على التحصيل الدراسى .

– دراسة أحمد محمود خليل (٢٠١٢) ، وهدفت كشف العلاقات بين المعتقدات المعرفية وأساليب التعلم ، والكشف عن الفروق فى المعتقدات المعرفية تبعاً للنوع(ذكور– إناث) ، والفروق فى التحصيل الدراسى بين مرتفعى ومنخفضى المعتقدات المعرفية ، ومدى إسهام المعتقدات وأساليب التعلم فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى ، وبلغت العينة (٣٠٠)

طالباً وطالبة ،بواقع (١٢٥) ذكوراً، (١٧٥)إناثاً بالصف الأول الثانوى بمحافظة أسوان ، ومن بين ما توصلت إليه من نتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الطلبة والطالبات فى كل من : ثبات المعرفة ، القدرة على التعلم، سرعة التعلم لصالح الذكور ، وعند مستوى ٠,٠٥ فى بنية المعرفة لصالح الإناث ، ووجود فروق فى التحصيل الدراسى بين مرتفعى ومنخفضى المعتقدات المعرفية لصالح المرتفعين ، وأن أبعاد المعتقدات المعرفية تتنبأ بالتحصيل الدراسى للطلاب .

– دراسة جليلة عبد المنعم (٢٠١٢) ، وهدفت التعرف على أهم المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الاسكندرية ، والكشف عن علاقة هذه المعتقدات بالأداء الأكاديمى ، والكشف عن أثر التفاعل بين المعتقدات المعرفية والمعتقدات الدافعية على الأداء الأكاديمى ، وذلك لدى عينة قوامها (٢٥٠) طالباً وطالبة ، (٦٥ طالباً ، ١٨٥ طالبة) ، وكان من بين ما توصلت إليه من نتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمى ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات المعتقدات المعرفية الثلاث (المرتفع –المتوسط– المنخفض) لصالح المستوى الأعلى وذلك على درجات الأداء الأكاديمى ، وأنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمى من خلال ثلاثة محاور للمعتقدات النعرفية هى (مصادر المعرفة ، بساطة المعرفة ، سرعة اكتساب المعرفة) ، ووجود فروق دالة إحصائياً فى المعتقدات المعرفية (بساطة المعرفة ، المعرفة ثابتة) عند مستوى ٠.٠٥ تبعا للنوع والتخصص والتفاعل بينهما ، وعند مستوى ٠.٠١ فى(مصادر المعرفة وسرعة اكتساب المعرفة) تبعاً للنوع والتخصص الدراسى والتفاعل بينهما ، ولم توجد فروق فى بعد المعرفة فطرية .

– دراسة نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣) ،هدفت إلى بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٢) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية (الأنوروا) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسين :الأول يقيس المعتقدات المعرفية ، والثانى يقيس الحاجة إلى المعرفة ، وقد أشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة لمستوى مرتفع فى الحاجة إلى المعرفة ، ومستوى متوسط فى المعتقدات المعرفية ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً فى المعتقدات المعرفية (التعلم السريع– السلطة المطلقة– القدرة الفطرية)تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية فى المعتقدات المعرفية على المقياس الكلى وعلى الأبعاد (التعلم السريع– السلطة المطلقة– المعرفة البسيطة) تعزى للمعدل التراكمى ، ووجود فروق دالة إحصائياً فى الحاجة إلى المعرفة تعزى لمتغيرى : الجنس والمعدل التراكمى لصالح الإناث والمعدل الأعلى ، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة .

ثانياً : دراسات تناولت الحاجة إلى المعرفة فى علاقتها ببعض المتغيرات .

– دراسة (Evans; Kirby & Fabrigar, 2003) ، وهدفت بحث العلاقة بين أساليب التعلم العميقة والسطحية والحاجة إلى المعرفة و ثلاثة أنواع من ضبط عملية التعلم(التكيفى– غير المرن–عدم الإصرار فى التعلم) على عينة قوامها (٢٢٦) طالباً جامعياً فى أحدى الجامعات العسكرية بكندا ، وأسفرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والحاجة إلى المعرفة والمرونة الاستراتيجية لدى الطلاب ، وأن الطلاب بحاجة إلى المعرفة بدرجة مرتفعة عند استخدام استراتيجيات التعلم وضبط التعلم ، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وضبط عملية التعلم.

–دراسة (Dollinger, 2003) ، وهدفت بحث العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والإبداع لدى عينة قوامها (١٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ، وأوضحت النتائج أن من يمتلكون درجات مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يتفوقون فى تقديم منتجات إبداعية أكثر من أقرانهم ذوى الدرجات المنخفضة فى الحاجة إلى المعرفة ، كما أن أعمالهم الإبداعية أكثر جودة من أقرانهم منخفضى الحاجة إلى المعرفة .

– دراسة (Kelly,2005) ، وبحثت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة ضمن مجموعة من الخصائص المعرفية(حل المشكلات الاجتماعية – الحاجة إلى المعرفة) والميل لمشاهدة السماء ليلاً لدى طلاب الجامعة ، وكان مما توصلت إليه من نتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الميل لمشاهدة السماء ليلاً والحاجة إلى المعرفة ، وأن الحاجة إلى المعرفة منبىء جيد بالميل لمشاهدة السماء ليلاً .

–دراسة (Coutinho, Wiemer-Hasting, Skowronski & Britt, 2005) ، وبحثت أثر كل من الحاجة إلى المعرفة ، وما وراء المعرفة فى تحديد مقدار التوضيحات التى يطلبها الطلاب فى أثناء أدائهم للمهام التعليمية ومواقف حل المشكلات ، وكان ضمن ما أسفرت عنه النتائج أن ذوى الدرجة المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يطلبون قدراً أكبر من التوضيح عما يطلبه ذوو الدرجة المنخفضة من الحاجة إلى المعرفة فى مواقف التعلم وحل المشكلات ، وأن ذوى الحاجة المرتفعة إلى المعرفة أفضل إنجازاً من أقرانهم منخفضى الحاجة إلى المعرفة .

– دراسة (Coutinho, 2006) ، وهدفت الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وما وراء المعرفة وأداء المهام العقلية فى حل المشكلات على عينة قوامها (٤١٧) طالباً يدرسون مقرراً فى علم النفس بجامعة الينوى الشمالية بالولايات المتحدة الامريكية ، وكان ضمن ما أظهرته النتائج وجود علاقة موجبة بين الحاجة إلى المعرفة وما وراء المعرفة ،

وأن الحاجة للمعرفة تتنبأ بأداء المهام العقلية فى حل المشكلات ، وأن الطلاب أظهروا حاجة مرتفعة إلى المعرفة فى أداء المهام المرتبط بالتفكير فوق المعرفى .

-دراسة فادية محروس جرجيس (٢٠٠٦) ، وهدفت مقارنة الحاجة إلى المعرفة بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية الرياضية بجامعة الموصل العراقية ، ومما توصلت إليه من نتائج وجود مستوى فوق المتوسط فى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب بالفرقتين:الأولى والرابعة ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً فى الحاجة إلى المعرفة بين الطلاب من الفرقتين .

-دراسة (Dwyer, 2008) ، وبحثت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمى ، لدى عينة قوامها (٨٠) طالباً، (١٣٤) طالبة من جامعة كابيتال المسجلين لمختلف التخصصات بالجامعة ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمى ، وأيضاً بين الرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمى ، بينما لم تكن العلاقة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة .(فى: فراس الحمورى وأحمد أبو مخ ،٢٠١١) .

-دراسة (Dickhauser & Reinhard,2009) ، وبحثت أثر الحاجة إلى المعرفة فى تشكيل توقعات الأداء المدرسى لدى عينة قوامها (٥٥٤) طالباً بالولايات المتحدة ، وأوضحت النتائج أن زيادة مستوى الحاجة إلى المعرفة يؤدى لزيادة الأداء الحقيقى المدرسى للطلاب ، وأن الحاجة إلى المعرفة جاءت بدرجة متوسطة عند أداء مهام من المتوقع أدائها بسهولة ، بينما ترتفع درجة الحاجة إلى المعرفة عند تعقد المهام التى يواجهها الطلاب .

– دراسة عبد الكريم جرادات ونصر العلى(٢٠١٠)، وبحثت الفروق فى الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات بين النوعين : ذكوراً وإناثاً ، وبين طلاب كليات العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية ، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات ، ومما توصلت إليه من نتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين أو بين الطلاب بالكليات الانسانية والطبيعية فى الحاجة إلى المعرفة ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعى .

– دراسة فراس الحمورى وأحمد أبو مخ (٢٠١١) ، وهدفت الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفى لدى طلبة البكالوريوس فى جامعة اليرموك على عينة قوامها (٧٠١) طالباً وطالبة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة ، وأن مستوى التفكير ما وراء المعرفى كان مرتفعاً ، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مستوى الحاجة إلى المعرفة و مستوى التفكير ما وراء المعرفى لدى طلبة البكالوريوس فى جامعة اليرموك على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسى .

– دراسة محسوب الضوى (٢٠١٣) ، وهدفت تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة ، والكشف عن بروفيلات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية ، واختبار نموذجين انحداريين للحاجة إلى المعرفة وتوجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية لدى عينة قوامها (١٠٥) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا ، ، وكان من بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود مستوى أعلى من المتوسط فى الحاجة إلى المعرفة لدى أفراد العينة ، كما توصلت إلى التمييز بين ثلاثة أنماط مختلفة من التوجهات الأكاديمية فى

صورة ثلاثة تجمعات مستقلة هى : التجمع الأول وسمى "التوجهات الأكاديمية المنخفضة – المتناقضة " والتجمع الثانى وسمى " التوجهات الأكاديمية المرتفعة– المتناقضة"، وسمى التجمع الثالث "التوجهات الأكاديمية المختلطة– المتناسقة" ، ووجود ثلاثة من التوجهات الأكاديمية تعمل كمنبئات جيدة بالحاجة إلى المعرفة هى:التعبير الابتكارى ، ونقص الثقة فى أعضاء هيئة التدريس ، واللامبالاة الأكاديمية .

ثالثاً : دراسات تناولت أهداف العودة للتعلم فى علاقتها ببعض المتغيرات .

– دراسة هادية أبو كليلة (١٩٩٢) بعنوان الطلب الاجتماعي على التعليم العالي بمصر والسعودية وعزت الباحثة زيادة الطلب على التعليم العالي في البلدين لأربعة عوامل هي : تحقيق مركز اجتماعي ، والحصول على شهادة عليا والحصول على وظيفة ورفع المستوى الاقتصادي وقد أوضحت الدراسة أن الهدف الأول لالتحاق الطلاب المصريين بالتعليم العالي هو الحصول على شهادة عليا بينما كان هدف الطالبات الأول هو تحقيق مركز اجتماعي أفضل ، وأوضحت النتائج بالنسبة لأفراد العينة المصرية أن العدد الأكبر منهم التحق بالجامعة لتحقيق مركز اجتماعي أفضل وكان الهدف التالي هو الحصول على شهادة عليا ثم الحصول على وظيفة وأخيراً رفع المستوى الاقتصادي للأسرة أما بالنسبة للطلاب السعوديين فكان هدف الحصول على وظيفة هو الأهم لعينة السعوديين بشكل عام بينما كان الالتحاق بالتعليم العالي هو الأهم للطلاب السعوديين ، أما الطالبات السعوديات فكان رفع المستوى المعرفي والثقافي أهم الأهداف يليه أهداف تحقيق مركز اجتماعي والدراسة ذاتها والحصول على شهادة عليا .

– دراسة فؤاد العاجز وخليل حماد (٢٠٠٠) ، وهدفت الكشف عن مبررات التحاق الطلبة بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية ، ولتحقيق ذلك استخدمت وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة على عينة قوامها (٣٠٢) طالباً وطالبة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن المبرر

الاجتماعي والاقتصادي قد أتى فى المرتبة الأولى ، تلاه المبرر الأكاديمي الثقافي، ثم المبرر المهني، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مبررات الالتحاق تعزى لكل من متغير الجنس، والمستوى الدراسي، في حين تبين وجود فروق تعزى لمتغير الجامعة .

– دراسة شوقى فياض درويش صبيحات (٢٠٠٤) ، وهدفت التعرف على دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية التى تمنح هذه الشهادة ، إضافة إلى تحديد أثر متغيرات : الجنس ، والعمر ، والتخصص، والجامعة ، ومكان السكن ، والوظيفة ، والحالة الاجتماعية ، ومستوى الدخل على الدوافع ، وتكونت العينة من (٤٢٩) طالباً وطالبة من ثلاث جامعات هى (جامعة بير زيت ، وجامعة النجاح الوطنية ، وجامعة القدس "أبوديس") ، وتم تطبيق استبانة مكونة من (٦٨) فقرة تقيس ستة مجالات من الدوافع هى: العلمى والمهنى والنفسى والاجتماعى والاقتصادى ودافع البطالة ، وأسفرت النتائج أن دوافع الالتحاق جاءت مرتبة حسب قوتها كالتالى :الدافع المهنى فالدافع العلمى فالدافع النفسى فالدافع الاقتصادى فدافع البطالة ثم الدافع الاجتماعى ، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس فى الدافع النفسى فقط ولصالح الإناث ، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير العمر فى دافع البطالة فقط ولصالح من هم أقل من ٢٥ سنة ، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجامعة فى كافة الدوافع ، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الوظيفة الحالية فى الدافع النفسى لصالح موظفى الحكومة ، وفى دافع البطالة لصالح (لا يعمل) ، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية فى دوافع : المهنى ، الاقتصادى ، الاجتماعى ، البطالة وكلها لصالح (أعزب) وكذلك على الدرجة الكلية ، ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير مستوى الدخل على مجالات : الدافع الاجتماعى ، الدافع الاقتصادى ، دافع البطالة ،وجميعها لصالح أقل من

١٥٠٠ شيكل ، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرى :التخصص بالدراسات العليا ، ومكان السكن فى جميع مجالات الدوافع والدرجة الكلية .

– دراسة عبد الرحيم حمدان (٢٠٠٤) ، وهدفت الوقوف على بعض دوافع خريجي الشهادة الثانوية العامة للالتحاق بالكليات المهنية والتقنية بمحافظات غزة وأهم مجالاتها ، والكشف عن الفروق في دوافع أولئك الخريجين نحو الدراسة بالكليات المهنية والتقنية تبعاً لمتغيرات متعددة ، وأعد الباحث استبانة طبقت على عينة عشوائية بلغت (١١٠) طالباً وطالبة من ثلاث كليات مهنية وتقنية بالقطاع ، وأظهرت النتائج أن أهم دوافع الطلبة للالتحاق بالكليات المهنية والتقنية هو الدافع النفسي ، بينما كان أقل المجالات دفعاً للطلبة نحو الالتحاق بتلك الكليات هو مجال مصادر المعلومات التي يحصل عليها الطلبة سواء من المدرسة الثانوية أو الكلية أو وسائل الإعلام أو الأسرة ، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في دوافع خريجي الشهادة الثانوية نحو الالتحاق بالكليات المهنية والتقنية تبعاً لمتغيرات: الكلية ، والجنس، والمؤهل، والمعدل في امتحان الشهادة الثانوية العامة .

– دراسة بهجت أبو طامع (٢٠٠٦) ، وهدفت معرفة دوافع التحاق الطلبة بأقسام التربية الرياضية في كليات فلسطين الحكومية في ضوء متغيرات: الكلية، والجنس والبرنامج، والمستوى الدراسي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة على عينة قوامها (١٧٥) طالبا وطالبة، وأسفرت الدراسة أن مجال الدوافع البدنية والصحية(الجسمية) قد احتل المرتبة الأولى تلاه مجال الدوافع الاجتماعية ، ثم مجال الدوافع الشخصية ، ثم مجال الدوافع الأكاديمية ، وأخيرا مجال الدوافع المهنية ، كما لم توجد فروق في دوافع الالتحاق تبعاً لمتغير الكلية ، ومتغير الجنس بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدوافع تبعاً

لمتغير البرنامج ، وذلك لصالح برنامج الدبلوم المتوسط ، ومتغير المستوى الدراسي وذلك لصالح طلبة السنة الأولى .

تعقيب على الدراسات السابقة :

– أوضحت بعض الدراسات أن المعتقدات المعرفية ترتبط بالأداء الأكاديمى أو التحصيل الأكاديمى للطلاب وبالتنبؤ به مثل دراسات كل من : (Schommer,1989a) ، (Schommer,1989b)، (Schommer ,1990) ، (Schommer ,M; Crouse,A &Rhodes,N.,1992) ، (Schommer ,1993 b) ، (Schommer ,1994) ، (Schommer ,M& Walker,K.1997) ، سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠١)، (Buehl,2003)، (Nussbaum & Bendixen,2003)، (Schommer&Easter,2006) ، نبيل مجمد زايد (٢٠٠٦) ، (Lodewyk,2007)، (Chen, & Pajares, 2010) ، حيث توسطت المعتقدات بين النظريات الضمنية والإنجاز العلمى ، السيد أبو هاشم (٢٠١٠) ، حيث وجدت فروق بين المرتفعين والمنخفضين فى التحصيل فى المعتقدات لصالح منخفضى التحصيل ، سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١١)، أحمد محمود خليل (٢٠١٢) وجود فروق بين مرتفعى ومنخفضى المعتقدات المعرفية فى التحصيل لصالح مرتفعى المعتقدات ، جليلة عبد المنعم (٢٠١٢) ، نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣) ، حيث وجدت فروق فى أبعاد المعتقدات المعرفية وعلى المقياس الكلى تعزى للمعدل التراكمى .

– توصلت بعض الدراسات لوجود فروق فى المعتقدات المعرفية تبعاً للنوع مثل دراسات كل من :

(Lodewyk,2007) ، أحمد محمود خليل (٢٠١٢) ، جليلة عبد المنعم (٢٠١٢) ، نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣) ، بينما توصلت بعض الدراسات لعدم وجود فروق بينهما مثل دراسة السيد أبو هاشم (٢٠١٠).

– أوضحت بعض الدراسات أن المعتقدات المعرفية لا تختلف باختلاف التخصص الأكاديمى مثل دراسات كل من : (Schommer ,1993 a) ، (Schommer ,1995) ، (Schommer ,M& Walker,K.1995) .

– أوضحت بعض الدراسات أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بالأداء أو التحصيل الأكاديمى للطلاب وبالتنبؤ به مثل دراسات كل من :(Dollinger, 2003) ، حيث إن ذوى الحاجة الأعلى للمعرفة يتفوقون على أقرانهم منخفضى الحاجة للمعرفة فى الأداء الإبداعى ، وأن أدائهم أكثر جودة من منخفضى الحاجة للمعرفة ، (Nussbaum & Bendixen,2003) ، (Coutinho, Wiemer–Hasting, Skowronski & Britt, 2005) ، (Coutinho, 2006) ، (Dwyer, 2008) ، (Dickhauser & Reinhard,2009) ، نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣) ، حيث وجود فروق فى الحاجة إلى المعرفة تعزى للمعدل التراكمى لصالح المعدل الأعلى .

– توصلت بعض الدراسات لوجود فروق فى الحاجة إلى المعرفة تبعاً للنوع مثل دراسة نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣) لصالح الإناث ، بينما أوضحت بعض الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين فى الحاجة إلى المعرفة مثل دراسة عبد الكريم جرادات ونصر العلى(٢٠١٠) .

– توصلت بعض الدراسات لعدم وجود فروق فى الحاجة إلى المعرفة تبعاً للتخصص الأكاديمى مثل دراسة عبد الكريم جرادات ونصر العلى(٢٠١٠) .

– أوضحت بعض الدراسات أن أهداف العودة للتعلم (دوافع الالتحاق بالتعليم أو العودة له مرة أخرى) تتنوع ما بين أهداف ودوافع : علمية اكاديمية ، ومهنية ، واجتماعية ، واقتصادية ، ونفسية مثل دراسات كل من : هادية أبو كليلة (١٩٩٢) ، فؤاد العاجز وخليل حماد (٢٠٠٠) ، شوقى فياض درويش صبيحات (٢٠٠٤) ، عبد الرحيم حمدان (٢٠٠٤) ، بهجت أبو طامع (٢٠٠٦) .

– أوضحت بعض الدراسات عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس فى أهداف ودوافع الالتحاق أو العودة للتعليم مثل دراسات : فؤاد العاجز وخليل حماد (٢٠٠٠) ، بهجت أبو طامع (٢٠٠٦) ، بينما أوضحت دراسات أخرى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس فى أهداف ودوافع الالتحاق أوالعودة للتعليم مثل دراسات : عبد الرحيم حمدان (٢٠٠٤) ، شوقى فياض درويش صبيحات (٢٠٠٤) فى الدافع النفسى فقط .

وفى ضوء الطرح السابق لأدبيات البحث من دراسات سابقة وخلفية نظرية عن المعتقدات المعرفية من حيث مكوناتها ، وعن الحاجة إلى المعرفة ، وما ارتبط بهما من متغيرات نفسية متنوعة ،وعن أهداف العودة للتعلم ، تبين أنه رغم تنوع الدراسات التي أجريت في مجالهما فى البيئات الأجنبية إلا أنه يلاحظ ندرة الدراسات العربية في هذا المجال الحيوي – على حد علم الباحث– الأمر الذي لا يتناسب مع أهمية هذه المتغيرات باعتبارها متغيرات محورية في شخصية المتعلم؛ تعكس الدور الفاعل لها كمتغيرات دافعية فى تحديد مستوى أدائه وإنجازه التحصيلى، مما تبرز معه الحاجة والأهمية للقيام بالدراسة الحالية .

فروض الدراسة:

فى ضوء نتائج الدراسات السابقة للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية ، وما يوجد من تعارض بين نتائج بعض الدراسات ، لذا صاغ الباحث فرضيات الدراسة على النحو التالى :

الفرض الأول: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فى أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) ".

الفرض الثانى: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فى أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم تبعاً لمتغير التخصص الدراسى (علمى– أدبى)".

الفرض الثالث : " توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة فى كل من: أبعاد المعتقدات المعرفية (المعرفة اليقينية– المعرفة البسيطة– القدرة الثابتة – التعلم السريع – مصدر المعرفة) ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم ، والتحصيل الأكاديمى لدى أفراد عينة الدراسة " .

الفرض الرابع : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعى التحصيل الأكاديمى وأقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى فى متوسطات درجات كل من : أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة لصالح مرتفعى التحصيل الأكاديمى ".

إجراءات الدراسة :

أولاً: عينة الدراسة :

(أ) العينة الاستطلاعية : قام الباحث باختيار عينة استطلاعية بطريقة عشوائية من طلبة وطالبات الدبلوم العام فى التربية (نظام العام الواحد) ، من تخصصات: الدراسات الاجتماعية – اللغة العربية – اللغة الانجليزية – اللغة الفرنسية – التاريخ – الرياضيات – العلوم بكلية التربية بأسوان ، وبلغ حجم هذه العينة (١٤٥) طالباً وطالبة ،(٧٠ طالباً ، ٧٥ طالبة) ، وذلك بغرض التحقق من كفاءة الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية ، حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها في الدراسة عند استخدامها مع العينة الأساسية .

(ب) العينة الأساسية : تم اختيار العينة الأساسية للدراسة الحالية بطريقة عشوائية من طلبة وطالبات الدبلوم العام فى التربية (نظام العام الواحد) ، من تخصصات: الدراسات الاجتماعية – اللغة العربية – اللغة الانجليزية – اللغة الفرنسية – التاريخ – الرياضيات – العلوم ، حيث تم استبعاد كافة من شاركوا في العينة الاستطلاعية ، وبلغ حجم العينة الأساسية (٤٠٠) طالباً وطالبة بواقـــــع ٢٠٠ طالباً (١٠٠ أدبي، ١٠٠ علمي)، ٢٠٠ طالبة (١٠٠ أدبي،١٠٠ علمي)، وبمتوسط عمر زمني بلغ (٢٥.٦٢) سنة .

ثانياً : أدوات الدراسة :

١- مقياس المعتقدات المعرفية :

لإعداد أداة تصلح لقياس المعتقدات المعرفية لدى الطلاب بالجامعة تم الآتى :

- الاطلاع على الأطر النظرية والأدب السيكولوجى الذى أصل المعتقدات المعرفية فى مجال البحوث الامبيريقية فى مجال علم النفس التربوى .

– الإطلاع على أهم الأدوات القياسية التى استخدمتها غالبية البحوث فى مجال المعتقدات المعرفية وهما :

١– استبيان شومر للمعتقدات المعرفية Schommer Epistemological Questionnaire (SEQ), (1989a) , (1990) ,(2004) ، والذى يتكون من (٦٣) بنداً تقيس خمسة من المعتقدات المعرفية ، تشتمل على اثنى عشر بعداً فرعياً ، وتقيس مصدر المعرفة (١٠) بنود ، يقينية المعرفة (١١) بنداً ، بنية المعرفة (١٩) بنداً ، التحكم فى اكتساب المعرفة (١٣) بنداً ، سرعة المعرفة (١٠) بنود ، يجاب عليها بمقياس ليكرت يمتد من (١)غير موافق بشدة إلى(٥) موافق بشدة .

٢– قائمة المعتقدات المعرفية Epistemic Beliefs Inventory (EBI) (Schraw, Bendixen, & Dunkle, 2002) ، وتتكون من (٢٨) بنداً تقيس خمسة من المعتقدات المعرفية ، وكل بند يمثل مثالاً محدداً لمعتقد واحد فى نظرية نظام المعتقدات المعرفية ، ويقيس (EBI) المعتقدات المعرفية وهى : سلطة كلية العلم omniscient authority ، والمعرفة المؤكدة certain knowledge ،وسرعة التعلم quick learning، والمعرفة البسيطة simple knowledge ، والقدرة الفطرية innate ability ، وكل معتقد ممثل على الأقل بخمسة بنود ، تقيس المعتقدات وفقاً لمقياس ليكرت Likert scale من خمسة نقاط تتراوح ما بين (١) لا أوافق بشدة إلى (٥) أوافق بشدة .

تكوين وعاء البنود :

– قام الباحث بصياغة بنود المقياس لتعكس معتقدات الطالب عن المعرفة والتعلم فى ضوء نظرية المعتقدات المعرفية لـــ Schommer, ، وفى ضوء الاستجابات التي تم جمعها من مناقشة بعض الطلاب حول مكونات المعتقدات المعرفية تمت صياغة عبارات

تتعلق بالأبعاد الخمسة بطريقة تناسب الثقافة العربية ، ولما كانت المعتقدات المعرفية تمتد بين قطبين : الأول يمثل المعتقد الساذج a naïve ، والثانى يمثل المعتقد المطور فقد تم صياغة العبارات لتدل على المعتقد الساذج والمعتقد المطور بلغ عددها (٩٥) عبارة ، موزعة على خمسة أبعاد وهى : المعرفة اليقينية ، المعرفة البسيطة ، القدرة الثابتة ، سرعة التعلم ، مصدر المعرفة .

– تم عرض العبارات على عينة أولية بسيطة العدد مكونة من (٤١) طالباً وطالبة ممثلين للتخصصات المختلفة بالدبلوم العام فى التربية بالكلية ، وذلك بهدف التأكد من مناسبة العبارات من حيث الصياغة التقريرية المباشرة وتحديد الفكرة المطلوبة ووضوح المعنى، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الاستجابة عليها اختيار بديل من خمسة بدائل متصلة وفقاً لمقياس ليكرت ، وبذلك وصلت القائمة في صورتها الأولية إلى(٩٥) عبارة.

التحليل السيكومترى للمقياس :

صدق مقياس المعتقدات المعرفية :

فى الدراسة الحالية تم حساب صدق المقياس من خلال ما يلى :

– **التحكيم :** تم عرض المقياس مقروناً بالتعريف الاجرائى لمكوناته الخمسة وهى المعرفة اليقينية ، المعرفة البسيطة ، القدرة الثابتة ، سرعة التعلم ، مصدر المعرفة على سبعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس ، وطلب منهم الحكم على عبارات المقياس من حيث مدى تمثيلها ومناسبتها وصلاحيتها لقياس المعتقدات المعرفية ، بغرض الإفادة من آرائهم سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل ، وعلى ضوء ذلك تم الإبقاء على جميع

العبارات التي إتفق عليها المحكمون وذلك بنسبة إتفاق ١٠٠% ، حيث نالت العبارات إتفاق جميع المحكمين ، وبذلك ظل عدد عبارات المقياس (٩٥) عبارة .

- صدق البناء(الاتساق الداخلى) :

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المعتقدات المعرفية تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه بالمقياس ، وذلك بعد حذف درجة العبارة من المجموع الكلى للبعد كما هو موضح بالجدول (١) التالى ، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط بين ٠.٢٠١- ٠.٧٥٨ ، وقد تم حذف العبارات التى لم تصل إلى مستوى الدلالة والتى بلغت خمس عبارات ، ليصبح العدد النهائى للمقياس(٩٠) عبارة ، الأمر الذي يتضح معه مدى التجانس والاتساق الداخلي بين مكونات مقياس المعتقدات المعرفية .

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلى لدرجات أبعاد المقياس

العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر
١	٠.٤٣١**	٢٠	٠.٥٥٠**	٣٩	٠.٦٠٢**	٥٨	٠.٦٢٤**	٧٧	٠.٥٧٢**
٢	٠.٥٢٠**	٢١	٠.٦٨٥**	٤٠	٠.٥٢٧**	٥٩	٠.٥٣٨**	٧٨	٠.٢٢٤*
٣	٠.٤٨٣**	٢٢	٠.٢٢٦*	٤١	٠.١٣٩	٦٠	٠.٥٤٠**	٧٩	٠.٣٦٨**
٤	٠.٥٩٤**	٢٣	٠.٤٩٥**	٤٢	٠.٢١٩*	٦١	٠.٢١٣*	٨٠	٠.٤٦٠**
٥	٠.٢٢٥*	٢٤	٠.٣٦٧**	٤٣	٠.٥١٥**	٦٢	٠.٥٣٨**	٨١	٠.٥٤٩**
٦	٠.٦١١**	٢٥	٠.٢١٤*	٤٤	٠.٦٣٧**	٦٣	٠.٤٧٧**	٨٢	٠.٥٣٥**

تابع جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلى لدرجات أبعاد المقياس

العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر
٧	٠.٦٤٧**	٢٦	٠.٦٥٢**	٤٥	٠.٥٠٢**	٦٤	٠.٥٦٤**	٨٣	٠.١٦٩
٨	٠.٥٣٤**	٢٧	٠.٥٦٤**	٤٦	٠.٥٧٠**	٦٥	٠.٣٧٠**	٨٤	٠.٤٧٤**
٩	٠.٧٥٨**	٢٨	٠.٥٣٠**	٤٧	٠.٢١٥*	٦٦	٠.١٠٦	٨٥	٠.٤٥٢**
١٠	٠.٦٦١**	٢٩	٠.٥٩٩**	٤٨	٠.٥٠٧**	٦٧	٠.٥٧٩**	٨٦	٠.٥٧٠**
١١	٠.١٦٣	٣٠	٠.١٤٨	٤٩	٠.٢٢٥*	٦٨	٠.٢١٨*	٨٧	٠.٦٧٨**
١٢	٠.٣٤٠**	٣١	٠.٦٣٣**	٥٠	٠.٧١٠**	٦٩	٠.٥٦٩**	٨٨	٠.٣٥٩**
١٣	٠.٦٧٣**	٣٢	٠.٢٠٢*	٥١	٠.٧٠٤**	٧٠	٠.٤٥٩**	٨٩	٠.٢٠٩*
١٤	٠.٥٣٥**	٣٣	٠.٥١٣**	٥٢	٠.٦١٦**	٧٠	٠.٣٥٧**	٩٠	٠.٢١٦*
١٥	٠.٥٩٦**	٣٤	٠.٢٠١*	٥٣	٠.٦٠٤**	٧٢	٠.٤٥٠**	٩١	٠.٥٤٤**
١٦	٠.٢٢٧*	٣٥	٠.٤٩٧**	٥٤	٠.٥٢٢**	٧٣	٠.٣٦٨**	٩٢	٠.٤٦٧**
١٧	٠.٤٩٢**	٣٦	٠.٤٥٦**	٥٥	٠.٣٠٩**	٧٤	٠.٤٥٣**	٩٣	٠.٣٥٦**
١٨	٠.٦٢٢**	٣٧	٠.٥٣٠**	٥٦	٠.٦٧٥**	٧٥	٠.٢٢٣*	٩٤	٠.٤٦١**
١٩	٠.٦٠٠**	٣٨	٠.٢٢٦*	٥٧	٠.٥٦٣**	٧٦	٠.٥٠٦**	٩٥	٠.٤١٨**

** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (١) أن معظم العبارات دالة عند مستوى ٠.٠١ ، والبعض دال عند مستوى ٠.٠٥ ، وهذا يدل على أن هناك إتساقاً داخلياً للمقياس، وأن بعض المفردات وعددها خمس عبارات أرقام :١١ ، ٣٠ ، ٤١ ، ٦٦ ، ٨٣ لم تصل إلى مستوى الدلالة لذلك تم حذفها، أما باقى المفردات فتشير إلى مستوى مناسب من الصدق .

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية الخمسة وهى : المعرفة اليقينية ، المعرفة البسيطة ، القدرة الثابتة ، سرعة التعلم ، مصدر المعرفة والدرجة الكلية للمقياس فجاءت قيم معاملات الارتباط :٠.٧٥، ٠.٧٣، ٠.٦٩، ٠.٦٧ ، ٠.٧٢ على التوالى ، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ .

والجدول (٢) التالى يوضح أرقام العبارات التى يشتمل عليها كل بعد من الأبعاد الخمسة بالمقياس .

جدول (٢)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية الخمسة

البعد		العبارات	
		العدد	الأرقام بالمقياس
الأول	المعرفة اليقينية	١٢	١-٢-١١-١٢-٢١-٢٢-٣١-٣٢-٤١-٤٢-٥١-٥٢ .
الثاني	المعرفة البسيطة	٢٢	٣-٤-١٣-١٤-٢٣-٢٤-٣٣-٣٤-٤٣-٤٤-٥٣-٥٤-٦١-٦٢-٧٠-٧١-٧٦-٧٧-٨١-٨٢-٨٦-٨٧ .
الثالث	القدرة الثابتة	٢٥	٥-٦-١٥-١٦-٢٥-٢٦-٣٥-٣٦-٤٥-٤٦-٥٥-٥٦-٦٣-٦٤-٧٢-٧٣-٧٨-٧٩-٨٠-٨٣-٨٤-٨٥-٨٨-٨٩-٩٠ .
الرابع	سرعة التعلم	١٦	٧-٨-١٧-١٨-٢٧-٢٨-٣٧-٣٨-٤٧-٤٨-٥٧-٥٨-٦٥-٦٦-٧٤-٧٥ .
الخامس	مصدر المعرفة	١٥	٩-١٠-١٩-٢٠-٢٩-٣٠-٣٩-٤٠-٤٩-٥٠-٥٩-٦٠-٦٧-٦٨-٦٩

ثبات المقياس :

تم حساب الثبات بطريقتي : معامل الاستقرار، ومعامل ألفا كرونباخ على النحو التالى:

قام الباحث بإيجاد ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد مرور أربعة أسابيع من التطبيق الأول للمقياس ، كما قام الباحث بإيجاد ثبات المقياس بطريقة Chronback لحساب معامل Alpha Coefficient ،حيث بلغت قيم معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول(٣) وهى على النحو التالي :

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس المعتقدات المعرفية

الأبعاد	الطريقة المستخدمة	
	إعادة التطبيق	ألفا كرونباك
المعرفة اليقينية	٠.٧٥**	٠.٧٢**
المعرفة البسيطة	٠.٧٢**	٠.٦٩**
القدرة الثابتة	٠.٧٤**	٠.٧٠**
سرعة التعلم	٠.٧٣**	٠.٧١**
مصدر المعرفة	٠.٧٦**	٠.٧٣**
المقياس الكلى	٠.٧٩**	٠.٧٦**

**دالة عند مستوى ٠.٠١ .

تصحيح مقياس المعتقدات المعرفية :

تتم الإجابة على المقياس من خلال مقياس ليكرت من خمس نقاط تتراوح الدرجات من (٥) " أوافق بشدة " إلى (١) "لا أوافق بشدة " ، وفقا لاتجاه العبارة سواء إيجابية تؤكد المعتقد الساذج ، والتى بلغ عددها (٤٦) عبارة ، أم سلبية تؤكد المعتقد المطور الحاذق والتى بلغ عددها (٤٤) عبارة ، وبذلك يبلغ المدى النظرى للمقياس (٤٥٠) درجة

، والمدى العملى (٩٠) درجة ، وتكون الدرجة الفاصلة بين المعتقد الساذج a naïve والمطور الخبير هى (٢٧٠) ، والدرجة المرتفعة تدل على المعتقد الساذج ، بينما الدرجة المنخفضة تدل على المعتقد المطور الخبير ، وتتراوح الدرجات : من (٥) " أوافق بشدة " إلى (١) "لا أوافق بشدة " فى حالة العبارة الموجبة الدالة على المعتقد الساذج ، أما العبارات السالبة التى تعكس المعتقد المطور فتصصح بطريقة معكوسة ، فمن يختار الاستجابة موافق تعطى الدرجة ٢ بدلاً من ٤ .

٢- مقياس الحاجة إلى المعرفة The need for cognition scale (NCS)

أعد المقياس الأصلى كل من (Cacioppo & Petty, 1982) ؛ حيث تكون المقياس فى البداية من (٤٥) بنداً ، وقد أسفر التحليل العاملى للمقياس عن وصول (٣٤) عبارة إلى حد الدلالة ، إلا أن كلاً من Cacioppo, J.T & Petty, R.E& Kao, C.F (1984) قد اختصروا المقياس ليتكون من (١٨) عبارة تقيس الحاجة إلى المعرفة من خلال بعد واحد ، ومن خلال مقياس ليكرت من خمس استجابات تتراوح من ١ لا تنطبق تماماً ، ٢ لا تنطبق إلى حد ما ، ٣ غير متأكد ، ٤ تنطبق إلى حد ما ، ٥ تنطبق تماماً)، ويحتوى المقياس على تسع عبارات صيغت صياغة سالبة وهى العبارات أرقام : ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٢ ، ١٦ ، ١٧ ، والتسعة الأخرى موجبة الصياغة ، وهو المقياس المختصر المستخدم من قبل غالبية الدراسات التى بحثت الحاجة إلى المعرفة ، وقد قام الباحث بترجمة المقياس ومراجعة الترجمة من قبل متخصصين فى اللغة الإنجليزية ، ثم عرضه على مجموعة من المتخصصين فى علم النفس التربوى حيث نالت جميع العبارات قبول المحكمين بنسبة بلغت ١٠٠ % .

الخصائص السيكومترية للمقياس :

صدق المقياس :

قام كل من Cacioppo, J.T & Petty, R.E& Kao, C.F (1984) بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس الأصلى (٣٤) عبارة من الدراسة السابقة (١٩٨٢) ودرجات المقياس المختصر الحالى (١٨) عبارة ؛ حيث بلغ معامل الارتباط بينهما ٠.٩٥ بدلالة أكبر من٠.٠٠١ ، كما استخدم التحليل العاملى لحساب الصدق العاملى حيث بلغ التباين العاملى للمقياس الحالى ٣٧ % مقارنة بنفس العامل الذى بلغت نسبة تباينه العاملى ٢٧ % فى المقياس الأصلى .

وفى الدراسة الحالية تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما :

- **التحكيم :** تم عرض المقياس مقروناً بالتعريف الإجرائى للحاجة إلى المعرفة على سبعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس ، وطلب منهم الحكم على عبارات المقياس من حيث مدى تمثيلها ومناسبتها وصلاحيتها لقياس الحاجة إلى المعرفة ، بغرض الإفادة من آرائهم سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل ، وعلى ضوء ذلك تم الإبقاء على جميع العبارات وعددها (١٨) عبارة ، حيث نالت جميعها إتفاق جميع المحكمين وذلك بنسبة إتفاق ١٠٠% .

- **الاتساق الداخلى :** وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ، وذلك بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس ، حيث جاءت معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية بجدول (٤) على النحو التالى :

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلى

لدرجات مقياس الحاجة إلى المعرفة

العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر
١	**٠.٥٢٧	٧	**٠.٥٣٧	١٣	**٠.٥٩١
٢	**٠.٤٩٢	٨	**٠.٥٨٢	١٤	**٠.٤٨٢
٣	**٠.٤٨٥	٩	**٠.٤٩٦	١٥	*٠.٢٢٠
٤	**٠.٤٧٦	١٠	**٠.٥٨٠	١٦	*٠.٢١٧
٥	*٠.٢١٥	١١	**٠.٤٤٠	١٧	**٠.٥٥٠
٦	**٠.٥٥٤	١٢	*٠.٢٢٦	١٨	**٠.٦٠٧

** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)

ثبات المقياس :

قام Cacioppo, J.T & Petty, R.E& Kao, C.F (1984) بحساب الثبات للمقياس ، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لثبات المقياس ٠.٩٠ للمقياس الحالى المختصر (١٨) عبارة ، بينما بلغ ٠.٩١ للمقياس الأصلى (٣٤) عبارة .

وفى الدراسة الحالية تم حساب الثبات بطريقتي : معامل الاستقرار، ومعامل ألفا كرونباخ ، حيث قام الباحث بإيجاد ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد مرور أربعة أسابيع من التطبيق الأول للمقياس فبلغ معامل الثبات (٠.٧٦) ، كما قام الباحث بإيجاد ثبات المقياس بطريقة Chronback لحساب معامل Alpha Coefficient ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧١) ، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات والاتساق ، وهو ما يجعل الباحث مطمئناً لاستخدامه فى الدراسة الحالية.

- مقياس أهداف العودة للتعلم :

لإعداد أداة تقيس أهداف الطلاب من العودة للتعلم إتبع الباحث ما يلى :

- مراجعة الأدب السيكولوجى والبحوث والدراسات السابقة التى إهتمت بأهداف ودوافع الطلاب من الالتحاق والعودة للتعلم مثل دراسات كل من : هادية أبو كليلة (١٩٩٢) ، فؤاد العاجز وخليل حماد (٢٠٠٠) ، شوقى فياض درويش صبيحات (٢٠٠٤) ، عبد الرحيم حمدان (٢٠٠٤) ، بهجت أحمد أبو طامع (٢٠٠٦) والاستفادة منها فى تحديد مجالات الأهداف للعودة للتعلم .

- اطلع الباحث على بعض الأدوات التى وضعت فى هذا المجال والاستفادة منها فى تصميم المقياس وهى :

١- استبانة دوافع التحاق الطلبة بأقسام التربية الرياضية إعداد بهجت أحمد أبو طامع (٢٠٠٦) .

٢- استبانة دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية ، إعداد شوقى فياض درويش صبيحات (٢٠٠٤) .

- تم عمل استطلاع رأى مفتوح لمجموعة صغيرة قوامها (٤٨) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العام فى التربية ؛ بغرض تحديد مجالات الأهداف من جهة ، وتحديد أهداف الطلاب بكل مجال من جهة أخرى ، حيث تضمنت السؤال التالى : ما أهم محددات الأهداف التى تدفعك للعودة للتعلم (مثال: المحدد الوظيفى، المحدد الاقتصادى ، المحدد الاجتماعى الخ ...) ، مع ذكر أهم الأهداف بكل محدد للعودة للتعلم ؟ .

– اعتماداً على استجابات أفراد المجموعة تم صياغة بعض الفقرات التى تمثل عبارات المقياس ، والتى جاءت تحت أربعة أبعاد رئيسة لأهداف الطلاب من العودة للتعلم وهى : أهداف وظيفية ، وأهداف اجتماعية ، ، وأهداف اقتصادية ، وأهداف أكاديمية ، حيث تم صياغة (٤٠) بنداً تمثل المجالات الأربعة لأهداف العودة للتعلم ، وذلك بواقع (١٠) عبارات لكل بعد ، حيث تتم الإجابة على المقياس من خلال مقياس ليكرت من خمس نقاط تتراوح الدرجات من (٥) " موافق بشدة " إلى (١) "معارض بشدة " ، وفقا لاتجاه العبارة .

– صدق المقياس:

فى الدراسة الحالية تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما :

– **التحكيم :** تم عرض المقياس مقروناً بالتعريف الاجرائى لأهداف العودة للتعلم على سبعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس ، وطلب منهم الحكم على عبارات المقياس من حيث مدى تمثيلها ومناسبتها وصلاحيتها لقياس أهداف العودة للتعلم ، بغرض الإفادة من آرائهم سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل ، وعلى ضوء ذلك تم الإبقاء على بعض العبارات وعددها (٣٦) عبارة ، بعد أن تم تعديل صياغة بعض العبارات ، وحذف (٤) عبارات ، بواقع عبارة واحدة من كل بعد ، وبذلك نالت العبارات إتفاق المحكمين وذلك بنسبة إتفاق تزيد عن ٨٠ % .

– **الاتساق الداخلى :** وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ، وذلك بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس ، حيث جاءت معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية بجدول (٥) على النحو التالى :

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلى

لدرجات مقياس أهداف العودة للتعلم

العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر
١	٠.٤٧٥**	١٠	٠.٤٣٨**	١٩	٠.٤٣٩**	٢٨	٠.٣٩٨**
٢	٠.٥٠٦**	١١	٠.٤٨٦**	٢٠	٠.٤٦٩**	٢٩	٠.٥٦٩**
٣	٠.٢١٢*	١٢	٠.٥٢٨**	٢١	٠.٥٧٦**	٣٠	٠.٤٠٥**
٤	٠.٥٧٦**	١٣	٠.٢٠٠*	٢٢	٠.٥٤٠**	٣١	٠.٥٢٨**
٥	٠.٢٠٤*	١٤	٠.٤٣٩**	٢٣	٠.٥١٧**	٣٢	٠.٤٠٠**
٦	٠.٤٢٤**	١٥	٠.٤٠٨**	٢٤	٠.٢١١*	٣٣	٠.٢١٨*
٧	٠.٥٣٨**	١٦	٠.٣٦٨**	٢٥	٠.٥٣٥**	٣٤	٠.٢٠٣*
٨	٠.٥٥٦**	١٧	٠.٤٥٤**	٢٦	٠.٢٢٦*	٣٥	٠.٥٣٦**
٩	٠.٤٣٧**	١٨	٠.٤١٦**	٢٧	٠.٤٩٢**	٣٦	٠.٤٧٦**

** دال عند مستوى (٠.٠١) * دال عند مستوى (٠.٠٥)

والجدول (٦) التالى يوضح أرقام العبارات التى يشتمل عليها كل بعد من الأبعاد الأربعة بالمقياس .

جدول (٦)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس أهداف العودة للتعلم الأربعة

البعد		العبارات	
		العدد	الأرقام
الأول	أهداف وظيفية	٩	١-٢-٩-١٠-١٧-١٨-٢٥-٢٦-٣٣ .
الثاني	أهداف اجتماعية	٩	٣-٤-١١-١٢-١٩-٢٠-٢٧-٢٨-٣٤ .
الثالث	أهداف اقتصادية	٩	٥-٦-١٣-١٤-٢١-٢٢-٢٩-٣٠-٣٥ .
الرابع	أهداف اكاديمية	٩	٧-٨-١٥-١٦-٢٣-٢٤-٣١-٣٢-٣٦ .

ثبات المقياس :

تم حساب الثبات بطريقتي : معامل الاستقرار، ومعامل ألفا كرونباخ على النحو التالى:

قام الباحث بإيجاد ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد مرور أربعة أسابيع من التطبيق الأول للمقياس ، كما قام الباحث بإيجاد ثبات المقياس بطريقة Chronback لحساب معامل Alpha Coefficient ، حيث بلغت قيم معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول(٧) وهى على النحو التالي :

جدول (٧)

معاملات ثبات مقياس أهداف العودة للتعلم

الأبعاد	الطريقة المستخدمة	
	إعادة التطبيق	ألفا كرونباك
أهداف وظيفية	٠.٦٨**	٠.٦٥**
أهداف اجتماعية	٠.٧٨**	٠.٧٤**
أهداف اقتصادية	٠.٦١**	٠.٥٨**
أهداف أكاديمية	٠.٦٤**	٠.٦٠**
المقياس الكلى	٠.٧٢**	٠.٦٨**

**دالة عند مستوى ٠.٠١ .

– **التحصيل الأكاديمى:** تم قياس التحصيل اعتماداً على الدرجات الكلية للطلاب فى جميع المساقات الدراسية التى أدوا الاختبارات فيها فى الامتحانات التى عقدتها الكلية فى نهاية العام الدراسى.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها : والذى نص على أنــه " لا توجــد فــروق ذات دلالــة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فى أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات الطلبة (الذكور) ومتوسطات درجات الطالبات فى كل من : أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ،وأبعاد أهداف العودة للتعلم وجدول (٨) يوضح هذه الفروق ودلالتها.

جدول (٨)

الفروق بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات درجات الطالبات

في أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم

المجموعات / المتغيرات	الطلبة (ن= ٢٠٠)		الطالبات (ن= ٢٠٠)		قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية
	م	ع	م	ع	
المعرفة اليقينية	٤٣.١٨	٤.٢٥	٤٥.١٢	٣.٧٧	**٤.٨٢
المعرفة البسيطة	٧٩.٤٨	٣.٤١	٨٠.٦٩	٣.٩٥	**٣.٢٧
القدرة الثابتة	٨٨.٦٥	٣.٤٤	٩٠.١٧	٣.٣٤	**٤.٤٧
سرعة التعلم	٦١.٧٣	٤.١٩	٦٣.٥٨	٣.٨٨	**٤.٥٧
مصدر المعرفة	٥٩.٥٤	٤.٦٤	٦١.٤٨	٤.٥٠	**٤.٢٤
الحاجة إلى المعرفة	٦٩.٨٩	٣.٦٧	٦٧.٦٢	٣.٧٣	**٦.١٢
أهداف وظيفية	٢٩.٠٢	٤.٥٣	٢٨.٨٦	٤.٤٩	٠.٣٦
أهداف اجتماعية	٢٧.١١	٣.٦٩	٢٦.٦٤	٣.٧١	١.٢٧
أهداف اقتصادية	٢٨.٢٧	٤.٠٤	٢٨.٧٦	٤.٤٧	١.١٤
أهداف اكاديمية	٢٦.١٤	٤.٧٨	٢٥.٩٧	٤.٣٩	٠.٣٧
المقياس الكلى	١١١.٧٥	٤.٣٥	١١١.٤٤	٤.٤٠	٠.٧٠

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أن الفروق بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات درجات الطالبات فى جميع أبعاد المعتقدات المعرفية وهى : المعرفة اليقينية ، والمعرفة البسيطة ، و القدرة الثابتة ، و سرعة التعلم ، ومصدر المعرفة قد جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ ، وذلك لصالح الطالبات ، أما الفروق بينهما فى الحاجة إلى المعرفة فقد جاءت دالة عند مستوى ٠.٠١ ، وذلك لصالح الطلبة ، أما الفروق بينهما فى أبعاد أهداف العودة للتعلم(أهداف وظيفية- أهداف اجتماعية- أهداف اقتصادية- أهداف اكاديمية – الدرجة الكلية) فلم تكن دالة احصائياً ، وهو ما يشير إلى عدم تحقق هذا الفرض الصفرى .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التى أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين فى المعتقدات المعرفية ، وفى الحاجة إلى المعرفة ، وإن اختلفت مع الدراسات السابقة فى إتجاه هذه الفروق ، ومع نتائج بعض الدراسات التى أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فى دوافع وأهداف العودة للتعلم وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الثقافات والمجتمعات والعينات التى أجريت عليها تلكم الدراسات .

وقد يرجع وجود الفروق بين الطلبة والطالبات فى أبعاد المعتقدات المعرفية الخمسة وهى : المعرفة اليقينية ، والمعرفة البسيطة ، و القدرة الثابتة ، و سرعة التعلم ، ومصدر المعرفة لصالح الطالبات ، وفى الحاجة إلى المعرفة لصالح الطلبة إلى أن الطالبات أكثر من الطلبة فى تغليب الجانب الوجدانى على الجانب العقلانى ، بما يعكس المعتقدات الساذجة حول المعرفة والتعلم ، ويقلل من أهمية التفكير والتجريب والتدرج والتغير فى اكتساب المعرفة والتعلم ، ومن ثمَّ فهن أقل شعوراً بالحاجة إلى المعرفة من الطلبة ، وإن كانت معتقدات كليهما أقرب للمعتقدات الساذجة منها للمحترفة ، كما أنهن أكثر حرصاً على التعلم وتحصيل المعرفة من الطلبة ، إضافة لذلك أن نظمنا التربوية تغلب ثقافة التلقين والحفظ والاسترجاع على ثقافة التفكير والتجريب والابتكار فيما يتعلق بالمعرفة

والتعلم ، وقد تعود المعتقدات الساذجة لديهما على حد سواء إلى تدنى المستوى الأكاديمى لدى الغالبية العظمى من الملتحقين بالدبلوم التربوية حيث إن غالبيتهم من الحاصلين على تقدير مقبول فى الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس – الليسانس) .

وقد يرجع عدم وجود الفروق بين الطلبة والطالبات فى جميع أبعاد العودة للتعلم والدرجة الكلية إلى أن العودة للتعلم أصبحت مهمة للجنسين على حد سواء ؛ وذلك نظراً للتغيرات المتسارعة فى أهداف الانسان من جهة ، وفى النمو المعرفى والتطور التكنولوجى من جهة أخرى ، ومن ثم يستطيع الطلاب أن يواكبوا التغيرات المتنامية فى مختلف جوانب الحياة بمجتمعات عصر العلم والتكنولوجيا .

وتتفق هذه النتيجة الخاصة بالفروق بين الجنسين فى المعتقدات المعرفية مع دراسة كل من: (Lodewyk,2007) ، جليلة عبد المنعم (٢٠١٢) ، أحمد محمود خليل (٢٠١٢) ، نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣) ، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة السيد أبو هاشم (٢٠١٠)، التى لم تكشف عن الفروق بينهما فى غالبية الأبعاد سوى فى بعد بنية المعرفة لصالح الإناث .

وتتفق هذه النتيجة الخاصة بالفروق بين الجنسين فى الحاجة إلى المعرفة مع دراسة نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣) ، وإن اختلفت معها فى إتجاه الفرق الذى كان لصالح الإناث ، بينما جاء فى الدراسة الحالية لصالح الذكور ، فى حين تعارضت مع نتائج دراسة عبد الكريم جرادات ونصر العلى(٢٠١٠) التى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين فى الحاجة إلى المعرفة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التى أوضحت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس فى أهداف ودوافع الالتحاق أو العودة للتعلم مثل دراسات : فؤاد العاجز

وخليل حماد (٢٠٠٠) ، بهجت أبو طامع (٢٠٠٦) ، بينما تختلف مع نتائج دراسات أخرى أوضحت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس فى أهداف ودوافع الالتحاق أوالعودة للتعليم مثل دراسات : عبد الرحيم حمدان (٢٠٠٤) ، شوقى فياض درويش صبيحات (٢٠٠٤) .

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها : والذى نص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فى أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ،وأهداف العودة للتعلم تبعاً لمتغير التخصص الدراسى (علمى- أدبى)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبى فى كل من : أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم وجدول (٩) يوضح هذه الفروق ودلالتها الإحصائية .

جدول (٩)

الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبى في أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة، وأهداف العودة للتعلم

المجموعات / المتغيرات	ذوو التخصص العلمى (ن= ٢٠٠)		ذوو التخصص الأدبى (ن= ٢٠٠)		قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية
	م	ع	م	ع	
المعرفة اليقينية	٤٤.٥٣	٣.٥٦	٤٤.٩٨	٣.٦٨	١.٢٤
المعرفة البسيطة	٧٥.٩٦	٤.٢٢	٧٦.٥٢	٣.٨٧	١.٣٧

تابع جدول (٩)

الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبى في أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة، وأهداف العودة للتعلم

المجموعات / المتغيرات	ذوو التخصص العلمى (ن= ٢٠٠)		ذوو التخصص الأدبى (ن= ٢٠٠)		قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية
	م	ع	م	ع	
القدرة الثابتة	٨٤.٦١	٤.٣٦	٨٥.٠٦	٤.١٩	١.٠٥
سرعة التعلم	٦٠.٨٩	٣.٨١	٦١.١٥	٣.٦٩	٠.٦٨
مصدر المعرفة	٦١.٧٥	٣.٢٨	٦٢.١٠	٣.٦٠	١.٠١
الحاجة إلى المعرفة	٧٠.٢٩	٣.٣٥	٦٨.٥٢	٣.٤٣	٥.٢١**
أهداف وظيفية	٢٨.٤٧	٤.٣٢	٢٨.٥٠	٤.١٩	٠.٢١
أهداف اجتماعية	٢٨.٠٥	٣.٨٧	٢٨.٠٩	٣.٤٣	٠.١١
أهداف اقتصادية	٢٧.٣٨	٤.٣٥	٢٧.٣٢	٤.١٢	٠.١٤
أهداف اكاديمية	٢٧.٥٥	٣.٢٩	٢٧.٦٧	٣.٥٣	٠.٣٥
المقياس الكلى	١١١.٧١	٤.٨١	١١١.٨٩	٤.٩٢	٠.٣٧

يتضح من جدول(٩) أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب التخصص العلمى ومتوسطات درجات طلاب التخصص الأدبى فى جميع أبعاد المعتقدات المعرفية وهى :

المعرفة اليقينية ، والمعرفة البسيطة ، و القدرة الثابتة ، و سرعة التعلم ، ومصدر المعرفة قد جاءت غير دالة إحصائياً ، بينما جاءت الفروق بينهما فى الحاجة إلى المعرفة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وذلك لصالح طلاب التخصص العلمى ، كما أن الفروق بينهما فى أبعاد أهداف العودة للتعلم والدرجة الكلية لم تكن دالة إحصائياً أيضاً ،وهو ما يشير إلى تحقق الفرض الصفرى جزئياً .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التى أشارت إلى عدم وجود فروق فى المعتقدات المعرفية تبعاً للتخصص الأكاديمى، ويتعارض مع نتائج بعض الدراسات فيما يتعلق بالحاجة إلى المعرفة .

وقد يرجع عدم وجود فروق بين طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى المعتقدات المعرفية إلى الثقافة التربوية السائدة لدى جميع الطلاب على حد سواء والتى تتسم بتغليب ثقافة الحفظ والاسترجاع واجترار المعرفة بدلاً من إنتاجها وحسن توظيفها ، مما وصم معتقدات الطلاب جميعهم حول المعرفة والتعلم بالسطحية والضحالة.

وقد يرجع وجود الفروق فى الحاجة إلى المعرفة لصالح طلاب التخصص العلمى إلى طبيعة التخصص العلمى الذى يفضل فيه الطلاب الفهم واستخدام مهارات التفكير وحل المشكلات على قدرات الذاكرة فى معالجة مختلف المشكلات ومهام التعلم ، مما يجعلهم فى حاجة مستمرة إلى المعرفة التى يحصلون عليها من الممارسة المستمرة لمهارات التفكير.

وقد يرجع عدم وجود فروق بين طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى فى أهداف العودة للتعلم والدرجة الكلية إلى أن الأهداف تكاد تكون واحدة سواء تعلقت

بالناحية الوظيفية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو العلمية فجميع هـذه الجوانـب مهمـة للجميع بغض النظر عن التخصص الذى ينتمى إليه الفرد .

وتتفق هذه النتائج مع ما أوضحته بعض الدراسات من أن المعتقـدات المعرفيـة لا تختلف باختلاف التخصص الأكاديمى مثل دراسات كل مـن : (Schommer ,1993 a) ، (Schommer ,1995) ، (Schommer ,M& Walker,K.1995) ، بينما تتعارض مع نتائج دراسة عبد الكريم جرادات ونصر العلى(٢٠١٠) التى توصـلت إلـى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للتخصص الأكاديمى فى الحاجة إلى المعرفة .

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها : والذى نص على أنه " توجد علاقـات ارتباطيـة دالـة إحصائياً بين درجات أفراد العينة فى كل من: أبعاد المعتقدات المعرفية (المعرفة اليقينية– المعرفة البسيطة – القدرة الثابتة – التعلم السريع – مصدر المعرفـة) ، والحاجـة إلـى المعرفة ،وأهداف العودة للتعلم ، والتحصيل الأكاديمى لدى أفراد عينة الدراسة " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب من الذكور والإناث كل على حدة في كل من: المعتقدات المعرفية (المعرفة اليقينية– المعرفة البسيطة– القدرة الثابتة – التعلم السريع – مصدر المعرفة) ، والحاجة إلى المعرفة ، وأبعاد أهداف العودة للتعلم ، والتحصيل الأكاديمى ، وذلك نظراً لإمكانية تأثير متغير النوع كما يتضح من جدولى(١٠)،(١١).

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين أبعاد المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة،

وأهداف العودة للتعلم ، والتحصيل الأكاديمى لدى الطلبة

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١-المعرفة اليقينية	–											
٢-المعرفة البسيطة	٠.٦١٠**	–										
٣- القدرة الثابتة	٠.١٢١	٠.١١٥	–									
٤- سرعة التعلم	٠.١٠٧	٠.١١٣	٠.٦٨٠**	–								
٥- مصدر المعرفة	٠.٦٤٠**	٠.٥٦٧**	٠.٠٩٧	٠.١٢٦	–							
٦-الحاجة إلى المعرفة	٠.٥٣٤**	٠.٦٠٩**	٠.٥٢٤**	٠.٥٥٦**	٠.٥٧٢**	–						
٧-أهداف وظيفية	٠.٣١٠**	٠.٢٧٦**	٠.٤٢٧**	٠.٤٠٨**	٠.٣٨٧**	٠.٣٨٧**	–					

تابع جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين أبعاد المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة،

وأهداف العودة للتعلم ، والتحصيل الأكاديمى لدى الطلبة

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٨-أهداف اجتماعية	٠.٣٥٨**	٠.٣٦٩**	٠.٣٢٣**	٠.٤٠٢**	٠.٤٤٩**	٠.٣٤٢**	٠.٥٦٣**	-				
٩-أهداف اقتصادية	٠.٤٢٣**	٠.٤٦٢**	٠.٣٨٤**	٠.٤٩٨**	٠.٤٦٧**	٠.٤٦٩**	٠.٦٢٨**	٠.٤٩١**	-			
١٠أهداف اكاديمية	٠.٣٥٨**	٠.٣١١**	٠.٥٠٣**	٠.٣٧٩**	٠.٤٦٥**	٠.٣٣٢**	٠.٤٠٨**	٠.٥٢٤**	٠.٤٣٥**	-		
١١- الدرجة الكلية	٠.٤١٩**	٠.٤٦١**	٠.٤٣٤**	٠.٤٢٠**	٠.٤٨ **	٠.٤٧٦**	٠.٦٧٩**	٠.٦٥٥**	٠.٥٩٨**	٠.٦٤٥**	-	
١٢- التحصيل الأكاديمى	٠.٥٢٧**	٠.٥٣٧**	٠.٥٧٥**	٠.٤٩٠**	٠.٥٤٦**	٠.٥٣٢**	٠.٤٢٦**	٠.٤٦٨**	٠.٤٦٦**	٠.٦٠٤**	٠.٥٢٤**	-

** دال عند مستوى ٠.٠١

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين أبعاد المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة،

وأهداف العودة للتعلم ، والتحصيل الأكاديمى لدى الطالبات

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١- المعرفة اليقينية	-											
٢- المعرفة البسيطة	٠.٦٥٦**	-										
٣- القدرة الثابتة	٠.١٣٠	٠.١٢٦	-									
٤- سرعة التعلم	٠.١١٨	٠.١١٩	٠.٦٧٤**	-								
٥- مصدر المعرفة	٠.٦٧٢**	٠.٥٨٩**	٠.١٠٥	٠.١٣٢	-							
٦-الحاجة إلى المعرفة	٠.٦١٤**	٠.٦٢٣**	٠.٥٤٦**	٠.٥٧٨**	٠.٥٩٦**	-						
٧-أهداف وظيفية	٠.٤٢١**	٠.٣٥٢**	٠.٤٥٠**	٠.٤٣٦**	٠.٣٩٦**	٠.٤٣٧**	-					
٨-أهداف اجتماعية	٠.٣٨٦**	٠.٤٠١**	٠.٣٧٣**	٠.٤٣٩**	٠.٤٦٩**	٠.٣٧١**	٠.٥٨٢**	-				

تابع جدول (١١)

معاملات الارتباط بين أبعاد المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة،

وأهداف العودة للتعلم ، والتحصيل الأكاديمى لدى الطالبات

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٩-أهداف اقتصادية	٠.٤٤٦**	٠.٤٧٣**	٠.٤١٢**	٠.٥١٠**	٠.٤٩٦**	٠.٤٧٧**	٠.٦٤٢**	٠.٥١٣**	-			
١٠أهداف اكاديمية	٠.٣٧٦**	٠.٣٥٣**	٠.٥٣٧**	٠.٤٠٦**	٠.٤٧٤**	٠.٣٤٦**	٠.٤١٩**	٠.٥٤٨**	٠.٤٥٩**	-		
١١- الدرجة الكلية	٠.٤٥٠**	٠.٤٨٣**	٠.٤٤٦**	٠.٤٦٠**	٠.٤٩١**	٠.٤٨٠**	٠.٦٩٥**	٠.٦٧٦**	٠.٦١٨**	٠.٦٥٥**	-	
١٢- التحصيل الأكاديمى	٠.٥٧٣**	٠.٥٥٢**	٠.٥٨٩**	٠.٥٢٥**	٠.٥٨٧**	٠.٥٥٨**	٠.٤٥٤**	٠.٤٧٨**	٠.٥٠٣**	٠.٦٤ **	٠.٥٧ **	-

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدولين (١٠) ، (١١) ما يلى :

- بالنسبة للعلاقة بين أبعاد المعتقدات المعرفية إتضح وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الأبعاد المتعلقة بطبيعة المعرفة وهى: المعرفة اليقينية ، والمعرفة البسيطة ، ومصدر المعرفة ، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين بعدىَّ طبيعة التعلم وهما : القدرة الثابتة ، وسرعة التعلم ، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين الأبعاد المتعلقة بطبيعة المعرفة وهى: المعرفة اليقينية ، والمعرفة البسيطة ، ومصدر المعرفة من جهة وبعدىَّ طبيعة التعلم وهما : القدرة الثابتة ، وسرعة التعلم من جهة أخرى ، وذلك لدى عينتىّ الطلبة والطالبات على حد سواء ، مما يدل على وجود انفصال بين الأبعاد الثلاثة المتعلقة بطبيعة المعرفة والبعدين المتعلقين بطبيعة التعلم.

- وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الأبعاد المتعلقة بالمعتقدات المعرفية الخمسة وهى :(المعرفة اليقينية ، والمعرفة البسيطة ، والقدرة الثابتة ، وسرعة التعلم ، ومصدر المعرفة) ، و الحاجة إلى المعرفة ،وأهداف العودة للتعلم ، والتحصيل الأكاديمى لدى عينتىّ الطلبة والطالبات ، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الأبعاد المتعلقة بأهداف العودة للتعلم وبعضها البعض والدرجة الكلية ، وأيضاً بينها من جهة وكل من المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمى من جهة أخرى ، وذلك لدى عينتى: الطلبة والطالبات على حد سواء ، وهو ما يشير إلى تحقق صحة الفرض .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التى أكدت على وجود علاقة ارتباطية دالة بين كل من أبعاد المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة بالأداء أو التحصيل الأكاديمى والتنبؤ به .

وقد يرجع وجود العلاقات الدالة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة وأهداف العودة للتعلم والتحصيل الأكاديمى إلى الدور الفاعل الذى تؤديه المعتقدات والحاجة إلى المعرفة وأهداف العودة للتعلم كمتغيرات دافعية فى التعلم الأكاديمى للطلاب ، حيث إن ارتفاع المعتقدات المعرفية الساذجة غالباً ما يصاحبه ارتفاع فى التحصيل الذى يقوم على قدرات الحفظ والاسترجاع ، بينما ارتفاع المعتقدات الخبيرة يقابله ارتفاع فى التحصيل الذى يقوم على استخدام مهارات الفهم والتفكير ، وفى كلتا الحالتين يقابل ذلك ارتفاع فى مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة والطالبات على حد سواء ، كما أن وجود أهداف لدى الطلبة والطالبات للعودة للتعلم قد يدفعهم إلى الجد والاجتهاد فى الدراسة بغية تحقيق هذه الأهداف ، وهو ما يرتبط بالتالى بأدائهم الأكاديمى وبزيادة الحاجة إلى المعرفة لديهم .

وتتفق هذه النتائج مع ما أوضحته بعض الدراسات من أن المعتقدات المعرفية ترتبط بالأداء الأكاديمى أو التحصيل الأكاديمى للطلاب وبالتنبؤ به مثل دراسات كل من : (Schommer ,1990) ، (Schommer,1989b)، (Schommer,1989a) (Schommer ,1993 b) ، (Schommer ,M; Crouse,A &Rhodes,N.,1992)، ، (Schommer ,1994) ، (Schommer ,M& Walker,K.1997) ، (Nussbaum & Bendixen,2003) ، (Buehl,2003) (Schommer&Easter,2006)، نبيل مجمد زايد (٢٠٠٦) ، (Lodewyk,2007) ،(Chen, & Pajares, 2010) ، حيث توسطت المعتقدات بين النظريات الضمنية والإنجاز العلمى ، السيد أبو هاشم (٢٠١٠) ، حيث وجدت فروق بين المرتفعين والمنخفضين فى التحصيل فى المعتقدات لصالح منخفضى التحصيل ، سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١١) ، جليلة عبد المنعم (٢٠١٢) ، أحمد محمود خليل (٢٠١٢) ، حيث وجود فروق بين مرتفعى ومنخفضى المعتقدات المعرفية فى التحصيل لصالح مرتفعى

المعتقدات ، نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣) ، حيث وجدت فروق فى أبعاد المعتقدات المعرفية وعلى المقياس الكلى تعزى للمعدل التراكمى .

كما تتفق هذه النتائج مع ما أوضحته بعض الدراسات من أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بالأداء أو التحصيل الأكاديمى للطلاب وبالتنبؤ به مثل دراسات كل من : (Dollinger, 2003)، حيث إن ذوى الحاجة الأعلى للمعرفة يتفوقون على أقرانهم منخفضى الحاجة للمعرفة فى الأداء الإبداعى ، وأن أدائهم أكثر جودة من منخفضى الحاجة للمعرفة ، (Nussbaum & Bendixen,2003) ،(Coutinho, Wiemer-Hasting, Skowronski & Britt, 2005) ، (Coutinho, 2006) ، (Dwyer, 2008) ، (Dickhauser & Reinhard,2009) ، نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣) ، حيث وجود فروق فى الحاجة إلى المعرفة تعزى للمعدل التراكمى لصالح المعدل الأعلى .

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها : والذى نص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعى التحصيل الأكاديمى وأقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى فى متوسطات درجات كل من : أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة لصالح مرتفعى التحصيل الأكاديمى ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى التحصيل الأكاديمى (الإرباعى الأعلى فى التحصيل) ومتوسطات درجات أقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى (الإرباعى الأدنى فى التحصيل) ، وذلك فى كل من:أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم ، وذلك لدى كل من الطلبة والطالبات كلٍ على حدة ، وذلك نظراً لإمكانية تأثير متغير النوع كما يتضح من جدولى :(١٢)،(١٣) ، حيث يوضحان هذه الفروق ودلالتها الإحصائية .

جدول (١٢)

الفروق بين درجات ذوى التحصيل المرتفع وذوى التحصيل المنخفض في أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم لدى الطلبة

المجموعات / المتغيرات	ذوو التحصيل المرتفع (ن= ٥٤)		ذوو التحصيل المنخفض (ن= ٥٤)		قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية
	م	ع	م	ع	
المعرفة اليقينية	٤٦.٢٨	٣.٣٩	٤٣.٥٦	٤.٠٣	٣.٧٨**
المعرفة البسيطة	٨١.٧٣	٢.٩٨	٧٨.٩١	٣.٥٤	٤.٤١**
القدرة الثابتة	٩١.٠٨	٢.٧٢	٨٨.٣٥	٣.١٣	٤.٧٩**
سرعة التعلم	٦٤.٤٣	٣.٦٤	٦١.١٦	٤.٠١	٤.٤٢**
مصدر المعرفة	٦٢.٠٧	٣.٤٤	٥٨.٩٧	٤.١١	٤.١٩**
الحاجة إلى المعرفة	٧٠.٥٣	٣.٢٣	٦٧.٨١	٣.٨٠	٣.٩٤**
أهداف وظيفية	٢٧.٩٦	٤.٧٤	٢٨.١٢	٤.٨٢	٠.٣٣
أهداف اجتماعية	٢٩.١٠	٣.٩٨	٢٨.٨٨	٣.٨٧	٠.٥٦
أهداف اقتصادية	٢٧.٥٣	٣.٨٦	٢٧.٣٥	٤.١١	٠.٤٥
أهداف اكاديمية	٢٧.٦١	٤.٣٨	٢٧.٥٧	٤.٤٣	٠.٠٩
المقياس الكلى	١١٢.٣٣	٤.٦٠	١١٢.١٣	٤.٤٧	٠.٤٤

جدول (١٣)

الفروق بين درجات ذوات التحصيل المرتفع وذوات التحصيل المنخفض في أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة ، وأهداف العودة للتعلم لدى الطالبات

المجموعات / المتغيرات	ذوات التحصيل المرتفع (ن= ٥٤)		ذوات التحصيل المنخفض (ن= ٥٤)		قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية
	م	ع	م	ع	
المعرفة اليقينية	٤٧.١٦	٢.٧٨	٤٤.٥٥	٣.٤٣	٤.٢٨**
المعرفة البسيطة	٨٢.٢٩	٣.٢٤	٧٩.٦٣	٣.٧٦	٣.٩١**
القدرة الثابتة	٩٣.٠٢	٢.٨٦	٨٩.٩٧	٣.٤٧	٤.٩٢**
سرعة التعلم	٦٥.٢٠	٣.٧٥	٦٢.٣٤	٤.٢١	٣.٧١**
مصدر المعرفة	٦٣.١١	٣.٨٥	٥٩.٨٤	٤.١٣	٤.١٩**
الحاجة إلى المعرفة	٧١.٧٦	٣.٣٧	٦٨.٧٠	٣.٧٦	٤.٤٣**
أهداف وظيفية	٢٩.٧٦	٣.٩٧	٢٩.٥٦	٣.٨٦	٠.٥١
أهداف اجتماعية	٢٧.٥٣	٤.٠٨	٢٧.٧٨	٤.١٣	٠.٦١
أهداف اقتصادية	٢٩.٧٣	٣.٩٠	٢٩.٥٤	٤.٠٣	٠.٤٨
أهداف اكاديمية	٢٦.٧٠	٤.٦٧	٢٦.٦١	٤.٧٣	٠.١٩
المقياس الكلى	١١٣.٩٣	٤.٥٣	١١٣.٨٩	٤.٤٦	٠.٠٩

يتضح من جدول (١٢) أن الفروق بين متوسطات درجات الطلبة مرتفعى التحصيل الأكاديمى ومتوسطات درجات أقرانهم منخفضى التحصيل الأكاديمى قد جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وذلك فى جميع أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة لصالح مرتفعى التحصيل الأكاديمى .

ويتضح من جدول (١٣) أن الفروق بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات التحصيل الأكاديمى ومتوسطات درجات أقرانهن منخفضات التحصيل الأكاديمى قد جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، وذلك فى جميع أبعاد المعتقدات المعرفية ، والحاجة إلى المعرفة لصالح مرتفعات التحصيل الأكاديمى أيضاً ، وهو ما يشير إلى تحقق صحة الفرض .

ويتضح من جدولى (١٢) ،(١٣)أن الفروق بين متوسطات درجات مرتفعى التحصيل و متوسطات درجات منخفضى التحصيل ، ومتوسطات درجات مرتفعات التحصيل ومتوسطات درجات منخفضات التحصيل لم تكن دالة إحصائياً فى جميع أبعاد أهداف العودة للتعلم والدرجة الكلية على حد سواء ، وقد يرجع ذلك إلى أهمية الأهداف بالنسبة للطلبة والطالبات على حد سواء بغض النظر عن ارتفاع أو انخفاض مستوى التحصيل الدراسى لديهما ، وهو ما يؤكد صحة الفرض جزئياً.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة فى علاقة التحصيل الأكاديمى من حيث مستواه بكل من المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة ، كما تؤكد هذه النتيجة نتائج الفرض الثالث جزئياً إلا أنها تبين إتجاه الفرق فى كل من المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة تبعاً لمستوى التحصيل الأكاديمى والتى جاءت لصالح المستوى الأعلى فى التحصيل الأكاديمى .

وتتفق هذه النتائج مع ما أوضحته بعض الدراسات من أن المعتقدات المعرفية ترتبط بالأداء الأكاديمى أو التحصيل الأكاديمى للطلاب وبالتنبؤ به مثل دراسات كل من : (Schommer ,1990)، (Schommer,1989b)، (Schommer,1989a) (Schommer ,1993 b) ، (Schommer ,M; Crouse,A &Rhodes,N.,1992)، ، (Schommer ,1994) ، (Schommer ,M& Walker,K.1997) ، (Nussbaum & Bendixen,2003)، (Buehl,2003) (Schommer&Easter,2006)، نبيل مجمد زايد (٢٠٠٦) ، (Lodewyk,2007) (Chen, & Pajares, 2010)، سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١١) ، جليلة عبد المنعم (٢٠١٢) ، أحمد محمود خليل (٢٠١٢) ، نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣) ، غير أن هذه النتائج تعارضت مع نتائج دراسة السيد أبو هاشم (٢٠١٠) ، التى وجدت فروقاً بين المرتفعين والمنخفضين فى التحصيل فى المعتقدات لصالح منخفضى التحصيل .

كما تتفق هذه النتائج مع ما أوضحته بعض الدراسات من أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بالأداء أو التحصيل الأكاديمى للطلاب وبالتنبؤ به مثل دراسات كل من : (Dollinger, 2003)، (Nussbaum & Bendixen,2003) ، (Coutinho, Wiemer-Hasting, Skowronski & Britt, 2005) ، (Coutinho, 2006) ، (Dwyer, 2008) ، (Dickhauser & Reinhard,2009) ، نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣).

المراجع :

- أحمد محمود خليل (٢٠١٢) :المعتقدات المعرفية وأساليب التعلم وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمى فى اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

- السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠): المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية "الداخلية – الخارجية" لدى مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى من طلاب الجامعة، بحوث المؤتمر العلمى الثامن (استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم "الواقع والطموحات") ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ٢١ –٢٢ أبريل ٢٠١٠ ، ص ص . ١٠٠ –١٥٠ .

- بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢) . إعداد صورة عربية لمقياس التوجه نحو الحياة بوصفه مقياساً للتفاؤل ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، ع (٤) ، مج (٣٠) ، ٧٧٥ – ٨١٢ .

- بهجت أحمد أبو طامع (٢٠٠٦) .دوافع التحاق الطلبة إلى أقسام التربية الرياضية فى كليات فلسطين الحكومية ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الانسانية ، المجلد ١٤ ، العدد ٢ ، ص ص .٤٣٣ –٤٦٢ .

- المعجم الوجيز ، طبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٠ .

- جليلة عبد المنعم مرسى رحيمة (٢٠١٢): أثر التفاعل بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية على الأداء الأكاديمى لطلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية

، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الثانى والعشرون ، العدد: ٧٦ ، يوليه ، ص ص .٢٢٣- ٣٠٤.

- سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١١): نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسى(الفعال/غير الفعال) والتحصيل الدراسى لدى طالبات الجامعة ، حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية(كلية الآداب ، جامعة القاهرة) ، الحولية السابعة ، الرسالة الخامسة ، مايو ، ص ص. ١- ١١٢ .

-شوقى فياض درويش صبيحات (٢٠٠٤). دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا فى الجامعات الفلسطينية ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

-عبد الرحيم حمدان (٢٠٠٤) . بعض دوافع خريجى الشهادة الثانوية العامة للالتحاق بالكليات المهنية والتقنية بمحافظات غزة ، مجلة جامعة النجاح الوطنية ، العلوم الإنسانية ، المجلد ١٨ ، العدد ١ ، نابلس .

- عبد الكريم جرادات ونصر العلى (٢٠١٠) :الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية ،المجلة الأردنية فى العلوم التربوية ، ٦ (٤)، ص ص. ٣١٩-٣٣١ .

- عبد المجيد نشواتي ، أحمد بلقيس ، توفيق مرعي ، عبد المجيد شتات (١٩٩٣) : علم النفس التربوي ، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان .

- عيسى محمد الانصارى(٢٠٠٢): أهداف ومعوقات وتطلعات الدارسين بمراكز تعليم الكبار فى دولة الكويت (دراسة ميدانية)،المجلة التربوية ، ع٦٢،مج١٦، ١٥-٥٢.

- فادية محروس جرجيس (٢٠٠٦): دراسة مقارنة فى الحاجة إلى المعرفة بين طلاب السنتين الدراسيتين الرابعة والأولى فى كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل ، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية ، ١٣ (٤٣) ،ص ص.٢٥- ٤٣ .

- فراس الحمورى وأحمد أبو مخ (٢٠١١):مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفى لدى طلبة البكالوريوس فى جامعة اليرموك ،مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مجلد ٢٥ (٦)، ص ص.١٤٦٤-١٤٨٨ .

- فؤاد العاجز وخليل حماد (٢٠٠٠). مبررات التحاق الطلبة بكليات التربية فى الجامعات الفلسطينية ، مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد ٨ ، العدد ٢ ، غزة ، الجزء (١).

- محسوب عبد القادر الضوى (٢٠١٣): توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب-المعلمين بكلية التربية بقنا، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الثالث والعشرون ، العدد: ٧٨ ، يناير ، ص ص. ٣٤٣-٤٢١ .

- محمد عبد الله البيلى وقاسم عبد القادر (١٩٩٧). علم النفس التربوى وتطبيقاته ، الكويت ، مكتبة الفلاح .

- محمد هاشم فالوقى (١٩٩٧): بناء المناهج التربوية ، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، الاسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث .

- نافز أحمد بقيعى (٢٠١٣):المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين ، دراسات العلوم التربوية ، المجلد٤٠، ملحق٣ ، ص ص ١٠٢١-١٠٣٥ .

- نبيل محمد زايد (٢٠٠٦) :المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لتلاميذ أولى وثالثة إعدادى ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية – جامعة حلوان ، مجلد ١٢ ، عدد ٣ ، ص ص. ١٩٣-٢٣٣ .

-هادية محمد أبو كليلة (١٩٩٢) : الطلب الاجتماعي على التعليم العالي بمصر والسعودية : عوامله واتجاهاته المستقبلية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع١٨ ، ٢٩-٦١ .

- هانى عبد الستار فرج (٢٠٠٤): قضايا الابستمولوجيا من المنظور التربوى .تحليل نفسى ، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق ، العدد (٤٨) ، ص ص.١-٣٣ .

Baxter Magolda, M. B. (1992). **Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development**. *San Francisco: Jossey-Bass.*

Buehl, M.M.(2003).**At the crossroads of epistemology and motivation :Modeling the relations between student's domain-specific epistemological belief ,achievement motivation ,and task performance** .*Unpublished doctoral dissertation university of Maryland* .

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

Cacioppo, J.T & Petty, R.E& Kao, C.F (1984).**The efficient assessment of need for cognition,** *Journal of personality Assessment. 48(3). 306-307.*

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

Chen, Jason A.& Pajares, Frank.(2010). **Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science .** *Contemporary Educational Psychology 35 (2010) 75–87*

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

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

Dickhauser, O. and Reinhard, M. (2009). **How Need for Cognition Affects the Formation of Performance Expectancies at School**. *Social Psychology of Education,12(3), 385-395.*

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

Duell, O. K., & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about

knowledge and learning. *Educational Psychology Review, 13, 419-449.*

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.*

Graham,L.M(2007). **Need for Cognition and False Memory in the Deese-Roediger-McDermott Paradigm** , *Personality and Individual Differences,42,409-418.*

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

Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review, 13, 353-383.*

Hofer, B. K. (2002). **Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction.** In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology:The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 3-14).* Mahwah, NJ:Erlbaum.

Hofer, B. K. (2004). Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology.*Educational Psychologist, 31, 43-55.*

Hofer, B., & Pintrich, P. (1997). **The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning**. *Review of Educational Research, 67, 88-140*

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

King, P. M., & Kitchner, K. S. (1994). **Developing reflective judgment.** *San Francisco:Josses-Bass.*

Kitchener, K.S., & King, P. M. (1989). The reflective judgment model: The years of research. In M.L. Commons, C. Ramón, L. Kohl berg, F.A. Richards, T.A.

Grouter, & J.D. Sin not (Eds.). *Adult development 2: Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 63-78). New York: Pager.

Lodewyk,K.R.,(2007). **Relations among epistemological belief, academic achievement ,and task performance in secondary school students** , *Educational Psychology(27)307-327.*

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

Nussbaum, E.M. and Bendixen, L.D. (2003). **Approaching and Avoiding Arguments: The Role of Epistemological Beliefs, Need for Cognition, and Extraverted Personality Traits.** *Contemporary Educational Psychology, (4), 573-595.*

Petty,R.E & Prifiol ,P.(2012). **The Elaboration Likelihood Model** ,IN: P.A.M.Van Lange ;A.Kruglanski,& E.T.Higgins (Eds) ,*Handbook of Theories of Social Psychology ,Vol.1*,London ,England : Sage ,pp.318- 328.

Schommer, M. (1989a). **The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. (Doctoral dissertation,** University of Illinois at Urbana-

Champaign, 1989). *Dissertation Abstracts International, 50, 2435.*

Schommer, M. (1989b). **Students' beliefs about the nature of knowledge: What are they and how do they affect comprehension?** (No. Report No. 484). Cambridge, MA:Illinois University, Urbana Center for the Study of Reading Bolt, Beranek and Newman, Inc.

Schommer, M. (1990). **The effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension**. *Journal of Educational Psychology, 82, 498-504.*

Schommer, M. (1993a). **Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students.** *Research in Higher Education, 34(3), 355-70.*

Schommer, M. (1993b). **Epistemological development and academic performance among secondary students.** *Journal of Educational Psychology, 85(3), 406-11.*

Schommer, M. (1994). **An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning.** In R. Garner & P.A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text*

and instruction with text (pp. 25-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schommer, M. (1998). **The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life**. In M. Smith & T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schommer-Aikins, M. (2002). **An evolving theoretical framework for epistemological belief system.** In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology:The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schommer-Aikins, M. (2004). **Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systematic model and coordinated research approach.** *Educational Psychologist 39(1), 19-29.*

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

Schommer-Aikins, M. &Easter,M. (2006).**Ways of knowing and epistemological beliefs: combined effect on academic performance ,** *Educational Psychology, 26(3), 411-423.*

Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). **The development of epistemological beliefs among secondary education students: A longitudinal study.** *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 37-40.

Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). **Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make is so.***Journal of Educational Psychology, 84*(4), 435-43.

Schommer, M., & Dunnell, P. (1994). **A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students**. *Roeper Review, 16(3), 207-210.*

Schommer, M., & Dunnell, P. (1997). **Epistemological beliefs of gifted high school students.** *Roper Review, 19*(3), 153-56.

Schommer, M., & Walker, K. (1995). **Are epistemological beliefs similar across domains?** *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 424-32.

Schommer, M., & Walker, K. (1997). **Epistemological beliefs and valuing school: Considerations for college admissions and retention.** *Research in HigherEducation, 38*(2), 173-86.

Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). **Development and validation of the Epistemic Belief Inventory** (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*(pp. 261-276). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Steinhart, Y & Wyer, R.S(2009).**Motivational Correlates of Need for Cognition,** ,*European Journal of Social Psychology,39,608-621*.

Verplanken, B. Hazenberg, P. & Patcnewen, G. (1992). **Need for cognition and external information search effort,** *Journal of Research in Personality. 26 (2), 128- 136.*