

العلاقة بين مستوى الحاجة للمعرفة وحل المشكلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لمنطقة إربد الثالثة - الأردن

د. محمد أمين ملحم د. أيمن محمد فريحات

كلية إربد الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية كلية عجلون الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية
الأردن الأردن

د. عمر صالح بني ياسين

كلية إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى حل المشكلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي ومستوى الصف. تألفت عينة الدراسة من (٢١٩) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأستخدم مقياسان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة لدى عينة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة جاء بمستوى متوسط، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى للنوع الاجتماعي ومستوى الصف، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن مستوى حل المشكلة لدى الطلبة جاء متوسطاً، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لحل المشكلة تعزى للنوع الاجتماعي ومستوى الصف، كما بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستوى الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وقدمت التوصيات والمقترحات ذات العلاقة.

المقدمة

تعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم مراحل التعليم، وذلك بسبب كثرة التحديات والمشكلات التي تواجه الطلبة وتؤثر في تحصيلهم الأكاديمي وقدرتهم

على اتخاذ القرارات وتعلم المهارات المعرفية وتعميق تفكيرهم بشكل عام، وقد بين بورتر وسيجلمان وريدر (Porter, 2010; Sigelman & Rider, 2008) أن الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة من أهم المتغيرات التي تؤثر في التعلم المعرفي للطلبة وبنائهم الفكري وأدائهم الأكاديمي في مرحلة التعليم الأساسي.

ويشير كل من سميث وكير وماركوس وستاسون (Smith, Kerr, Markus & Stasson, 2001) أن مصطلح الحاجة إلى المعرفة Need for Cognition قد ظهر على يد كوهن وستو عام ١٩٥٥ ووايت ١٩٥٩ وعرفوه بأنه: "الحاجة لبناء المواقف المعنية بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى، والحاجة لأن يفهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث يجعلها خبرات منطقية" ويرى كاتز (Katz, 1960) أن الحاجة إلى المعرفة تعني: حاجة الفرد لأن يفهم. أما كاسيوبو وبيتي (Cacioppo & Petty, 1982) فقد عرفها بأنها: الانشغال بالتفكير والاستمتاع به. وقدا فيما بعد تعريفاً آخراً للحاجة إلى المعرفة هو أنها: "الانشغال بمسارات معرفية تتطلب المزيد من الجهود"، كما عرفها بلتير وشبروسكي (Peltier & Schibrowsky, 1994) بأنها: الدافعية الداخلية للانشغال بنشاطات حل المشكلة.

وقد بدأ الاهتمام بدراسة الحاجة إلى المعرفة منذ أن طور كل من كاسيوبو وبيتي (Cacioppo & Petty, 1982) أداة لقياسها تكونت من (٣٤) فقرة، ثم خفضت إلى (١٨) فقرة، ومن ثم تم تصنيف الحاجة إلى المعرفة عاملاً دافعياً يختلف باختلاف الأفراد، وذلك بإطار أعم أسمياه نموذج الأرجحية المتقن (Elaboration Likelihood Model) بين الباحثان فيه أن الأفراد الذين لديهم حاجة عالية إلى المعرفة يتصفون بارتفاع مستوى الدافعية الداخلية، كما أنهم أكثر ميلاً لتنظيم المعلومات وتفصيلها وتقييمها، ويستمتعون في أداء الأنشطة المعرفية، ويبدلون جهداً أكثر في سبيل الاستحواذ والسيطرة على المهام المعرفية، ويميلون إلى البحث بفاعلية عن المعلومات ذات الصلة باتخاذ القرارات وحل المشكلة التي تشكل تحدياً بالنسبة لهم، ويقضون بعض الوقت في تعلم أشياء جديدة وأكثر تحدياً خارج الفصول الدراسية الرسمية، من أولئك الذين لديهم درجة منخفضة من الحاجة إلى المعرفة. ويوضح هذا النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات

بمستويات مختلفة معتمدين على متغيرين أساسيين هما: الدافعية والقدرة؛ فالذين لديهم درجة عالية من الدافعية أو القدرة أو كليهما يبذلون مزيداً من الجهد لمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات، أما أولئك الذين يمتلكون درجة منخفضة من الدافعية أو القدرة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية، (Cacioppo, Petty, Feinstein & Jervis, 1996) وفي نفس السياق يؤكد سيجلمان ورايدر (Sigelman & Rider, 2008) أن الطلبة الذين لديهم حاجة مرتفعة للمعرفة يبادرون في الإقبال على الأنشطة المعرفية وخلق بيئة تعزز التمتع بها، وهم أكثر كفاءة في استخدام أنشطة ما وراء معرفية، وحل المشكلة، كما بينت نتائج دراسات كوتنهو وفيمرهاستنج وسورنسكي وبرت (Coutinho, Wiemer -Hasting, Skowronski & Britt, 2005) أن الطلبة ذوي الحاجة المرتفعة للمعرفة يهتمون في تقديم تفسيرات لكيفية حل المشكلة بعد حلها، كما يميلون إلى البحث عن تفسيرات للمشاكل أكثر من الطلبة ذوي الحاجة المنخفضة للمعرفة.

ويبين دوير (Dwyer, 2008) أن مفهوم الحاجة إلى المعرفة يعكس الدوافع المعرفية أكثر مما يعكس القدرات العقلية وأنها ترتبط بوجود فروق فردية في الدافعية الداخلية لدى الأفراد للمشاركة في العمليات المعرفية، وأن تعبير "الحاجة" لا يتضمن النقص أو الحرمان بالمعنى الإحصائي، بل أن الأشخاص ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة ينغمسون بقدر أكبر كميّاً في النشاطات المعرفية التي تتطلب مزيداً من الجهد (Cacioppo et al., 1996).

أما فيما يتعلق بحل المشكلة فقد شكلت أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك وكوهلر نقطة انطلاق للاهتمام بهذا الموضوع لأنه يشكل جانباً أساسياً من المهمات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة، لذا فقد أصبح تطوير مهاراتهم في حل المشكلة الغاية الأهم (بليس ومرعي، ١٩٨٣)، ويحتل تعلم حل المشكلة الترتيب الأعلى ضمن مستويات مهمات التعلم وفق تصور جانييه، إذ يكشف المتعلم خلال هذه العملية أن مجموعة من القواعد والقوانين التي تم تعلمها سابقاً يمكن أن تستخدم للوصول إلى حل جديد للموقف (الزغول والزغول، ٢٠٠٨).

ويؤكد سيرين وجوزل (Sirin & Guzel, 2006) على أن المشكلة هي مسألة ليس لها حل جاهز، وأنها تشكل عائقاً يمنع الفرد من تحقيق أهدافه لذلك لا بد من البحث عن طرق وأساليب للتخلص من ذلك العائق، ويرى مسلم (١٩٩٤) أن حل المشكلة هو نشاط حيوي يمارسه الإنسان على مستويات مختلفة من التعقيد كلما قام بعمل أو اتخذ قراراً في موضوع ما، ويعرف جروان (١٩٩٩) القدرة على حل المشكلة بأنها: القدرة على إيجاد وإدراك العلاقة بين مكونات الحل، ويرى ستيرنبرغ (Sternberg, 2003): أن حل المشكلة هو عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه أثناء محاولته الحل أو سعيه لتحقيق الهدف.

وحدد هاريس (Harris, 1998) ست مراحل لحل المشكلة هي: استكشاف المشكلة (التعرف على طبيعة المشكلة)، توضيح المشكلة (التعرف على المصطلحات الرئيسية للمشكلة)، تفسير المشكلة (مناقشة المشكلة)، وضع المشكلة في السياق (التعرف على تاريخ المشكلة، والسياقات المحيطة بها)، التطبيق (تجريب الحلول)، التقويم (التحقق من نجاح الحلول). وبخصوص استراتيجيات حل المشكلة فقد طور هيبنر وريدر ولارسون (Heppner, Reader & Larson, 1983) خمس استراتيجيات لحل المشكلة وهي: التوجه العام نحو المشكلة، وتعريف المشكلة وتحليلها، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم والتحقق من صحة الحل وهو ما أعتمد به الباحث في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثون من خلال خبرتهم العملية في حقل التعليم أن هناك ضعفاً في قدرة الطلبة على حل المشكلة، في الوقت الذي يُعد حل المشكلة من المهارات الأساسية التي ينبغي على المتعلم امتلاكها؛ حيث يتيح له فرص تحقيق التكيف والتفاعل بكفاءة عالية والوصول إلى الأهداف المنشودة مما يساهم في تطوير جوانب شخصيته المختلفة، ويرى الباحثون أن انخفاض قدرة الطلبة في حل المشكلة قد يعود إلى تدني مستوى الحاجة إلى المعرفة لديهم، لذا تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الحاجة

إلى المعرفة وحل المشكلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. وتحديدًا تتبدى مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١ - ما مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟
- ٢ - هل يختلف مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا باختلاف (النوع الاجتماعي، ومستوى الصف) والتفاعل بينهما؟
- ٣ - ما مستوى حل المشكلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟
- ٤ - هل يختلف مستوى حل المشكلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا باختلاف (النوع الاجتماعي، ومستوى الصف) والتفاعل بينهما؟
- ٥ - هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١ - تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.
- ٢ - تحديد الفروق في مستوى الحاجة إلى المعرفة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي ومستوى الصف والتفاعل بينهما.
- ٣ - تحديد مستوى حل المشكلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.
- ٤ - تحديد الفروق في مستوى حل المشكلة تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي ومستوى الصف والتفاعل بينهما.
- ٥ - تحديد مستوى العلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

أهمية الدراسة

تتمتع الدراسة الحالية بأهمية نظرية وأخرى عملية كما يأتي:

الأهمية النظرية تتمثل في أن الدراسة الحالية تناولت متغيرين على قدر

كبير من الأهمية هما الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، خاصة ونحن نشهد تراجعاً واضحاً في مستوى المعرفة والقدرة على حل المشكلة لدى الطلبة، وتدني مستوى الثقافة، والبحث عن المعرفة في ظل تزايد وانتشار الوسائل والوسائط الالكترونية وحسب اطلاع الباحثين- فأن هذه الدراسة هي الأولى هنا في الأردن، إذ يأمل أن تتيح نتائج هذه الدراسة المجال أمام الباحثين والدارسين في إجراء مزيد من الدراسات والبحوث في هذا الموضوع مما يساهم في إثراء التراث السيكلوجي والتربوي.

أما الأهمية التطبيقية يتوقع أن تساهم نتائج هذه الدراسة في لفت نظر أصحاب القرار في العملية التعليمية من معلمين ومشرفين ومصممي المناهج القائمين على تطوير وتحسين العملية التعليمية في المرحلة الأساسية من إعادة النظر في طبيعة الموضوعات التي تتضمنها المناهج الدراسية وطرق وأساليب التدريس التي يفضل أن تراعي حاجات الطلبة وتثير اهتماماتهم وتشجعهم على البحث عن المعرفة بأشكالها المختلفة، وتعيد للكتاب جاذبيته وتسخر جميع الوسائل الالكترونية المختلفة للحصول على المعرفة بهدف تحسين وتطوير مستواهم التعليمي في هذه المرحلة الحاسمة من مسار حياتهم الأكاديمي، مما يسهل عليهم الاندماج والانخراط بفاعلية في المهام والأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية، وبالتالي زيادة فرص نجاحهم وتنمي لديهم القدرة على التفكير.

التعريفات الإجرائية

١ - الحاجة إلى المعرفة: يشير إلى انشغال الفرد بالأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً كبيراً. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي طوره كاسييو وبتي وكوا (Cacioppo, Petty & Koa, 1984).

٢ - حل المشكلة: هي مجموع العلامة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس هبner وبترسون لحل المشكلة (Heppner & Peterson, 1982).

محددات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق المحددات الآتية:

- ١ - اقتصار هذه الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية العليا الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذين تتراوح أعمارهم بين (١٤-١٦) سنة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة للعام الدراسي ٢٠١٣.
- ٢ - اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة ومقياس حل المشكلة وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة ستتحدد بمدى صدق وثبات أدواتها.

الدراسات السابقة

تم بحث علاقة الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة بمتغيرات أخرى بشكل موسع، إذ أجريت دراسات عديدة حول كل من هذين المتغيرين. ومن بين هذه الدراسات دراسة دور مودي وستفن (Dormody & Sutphin, 1990) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين قدرة الطلبة على حل المشكلة والدافعية نحو المشاركة وشعورهم بالرضا. تكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً وطالبة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين دافعية الطالب نحو المشاركة وشعوره بالرضا والقدرة على حل المشكلة، وبيّنت النتائج عدم وجود فروق في القدرة على حل المشكلة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وأجرى نير ورامنارين (Nair & Ramnarayan, 2000) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وفاعلية حل المشكلة، تألفت عينة الدراسة من (٤٥) مديراً، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وفاعلية حل المشكلة، كما أظهرت النتائج أن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة كانوا أكثر نجاحاً في حل المشكلة.

كما أجرى العدل وعبد الوهاب (٢٠٠٣) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين حل المشكلة ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة العاديين

والمتفوقين، تألفت عينة الدراسة من (٣٠٣) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين القدرة على حل المشكلة ومهارات التفكير ما وراء المعرفي؛ وبينت النتائج أيضاً أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى القدرة على حل المشكلة تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الطلبة الذكور.

وأجرى مليحة (٢٠٠٣) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين الذاكرة (قصيرة - طويلة) المدى بالقدرة على حل المشكلة لدى طلبة الصف العاشر، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالبا وطالبة، أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات على مقياس حل المشكلة ودرجاتهم على اختبار الذاكرة، وأنه لا توجد علاقة بين درجات الطلاب على مقياس حل المشكلة ودرجاتهم على اختبار الذاكرة.

وهدف دراسة أبو المعاطي (١٩٩٦) الكشف عن العلاقة بين حل المشكلة ومقدار ونوع المعلومات التي يمتلكها الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في القدرة على حل المشكلة تبعاً لاختلاف مقدار المعلومات، كما أشارت إلى وجود فروق في مستوى أداء الطلاب في حل المشكلة تبعاً لاختلاف النوع الاجتماعي ولصالح الذكور.

كما أجرى الربابعة (٢٠٠٨) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلة لدى طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن، ومدى اختلاف مستوى الذكاءات وحل المشكلة باختلاف النوع الاجتماعي، والكشف عن القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة على حل المشكلة لدى عينة من طلبة الصف السابع الأساسي تكونت من (١٤٢) طالباً وطالبة، أشارت النتائج إلى امتلاك عينة الدراسة قدرة مرتفعة في حل المشكلة ومستوى مرتفع من الذكاءات المتعددة، وكشفت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في حل المشكلة ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في الذكاءات المتعددة، أو في القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة على حل المشكلة.

وأجرى دواير (Dwyer, 2008) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (٢١٤) طالبا وطالبة للمرحلة الجامعية في ولاية أواهيو الأمريكية تراوحت أعمارهم بين (١٨-٤٩) سنة، وأشارت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة. بينما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمي، وبيّنت النتائج أيضاً أن هنالك فروق في متوسط درجات الطلبة على مقياس الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الرابعة.

وأجرى بورتر (Porter, 2010) دراسة هدفت الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى عينة من الأطفال والمراهقين تراوحت أعمارهم من (٩-١٦) سنة. بينت النتائج أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة كان متوسطاً، وأشارت النتائج أن الطلبة المتفوقين كانت علاماتهم على مقياس الحاجة إلى المعرفة أعلى بالمقارنة مع الطلبة العاديين.

كما أجرى جرادات والعلي (٢٠١٠) دراسة هدفت استكشاف الفروق في الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات بين النوعين الاجتماعيين وبين طلبة كليات العلوم الإنسانية والطبيعية، وإلى تحديد العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات. تكونت عينة الدراسة من (٦٦٧) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الحاجة إلى المعرفة تعزى للنوع الاجتماعي أو الكلية وتبين أن هناك علاقة إيجابية دالة بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة.

وأجرى الحموري وأبو مخ (٢٠١١) دراسة هدفت الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، تكونت عينة دراسة من (٧٠١) طالب وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة، وبيّنت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائية بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير

ما وراء المعرفي لدى الطلبة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى للنوع الاجتماعي، والتخصص، والمستوى الدراسي.

كما أجرى محمدي وعلي زاده وصديقات (Mohammadi, Alizadeh & Sedaghat, 2011) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وأساليب حل المشكلة لدى الأزواج العاديين والمطلقين في مدينة طهران. تألفت عينة الدراسة من (٢٠٠) زوج وزوجة. أشارت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً بين المجموعتين في القدرة على حل المشكلة، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين في مستوى الحاجة إلى المعرفة، وبينت النتائج إن الأزواج العاديين كانوا أفضل في حل المشكلة من الأزواج المطلقين.

وهدف دراسة شتياي (٢٠١٢) الكشف عن التواصل الالكتروني وأثره في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء معرفي والتكيف الأكاديمي لطلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالباً وطالبة. بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى للنوع الاجتماعي للطلاب وتخصصه الأكاديمي ولصالح الذكور والتخصصات العلمية.

وهدف دراسة الناصري (٢٠١٢) فحص العلاقة بين نمط الشخصية وحل المشكلة لدى طلبة الجامعة. تألفت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة. أظهرت النتائج أن مستوى حل المشكلة لدى الطلبة كان متديناً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الطلبة في حل المشكلة تبعاً للنوع الاجتماعي.

كما هدفت دراسة بقيعي (٢٠١٣) الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (١٤٢) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج امتلاك الطلبة مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة، ومستوى متوسط من المعتقدات المعرفية، وأن هناك فروقاً دالة

إحصائياً في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث.

كما أجرى غباري ومحاسنه (٢٠١٣) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين أنماط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلة لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والكلية. تكونت عينة الدراسة من (٤٥٣) طالباً وطالبة. بينت النتائج أن مستوى حل المشكلة لدى طلاب الجامعة كان بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقاً بين الذكور والإناث في مستوى حل المشكلة ولصالح الطلبة الذكور، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى حل المشكلة ونمطي الأهداف تمكن وأهداف أداء.

يتضح مما سبق أن الدراسات التي بحثت أثر النوع الاجتماعي في الحاجة إلى المعرفة أظهرت اختلافاً واضحاً في النتائج، فقد بينت نتائج بعض دراسات وجود فروق في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى للنوع الاجتماعي كدراسة (بقيعي، ٢٠١٣؛ شتيا، ٢٠١٢)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى للنوع الاجتماعي كدراسة (جرادات والعلي، ٢٠١٠؛ الحموري وأبو مخ، ٢٠١١)، وبخصوص أثر مستوى الصف (المستوى الدراسي) في الحاجة إلى المعرفة لوحظ أنه رغم محدودية الدراسات التي بحثت هذا المتغير إلا أن هناك اختلافاً أيضاً في نتائج الدراسات كدراسة الحموري وأبو مخ (٢٠١١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الحاجة إلى المعرفة يعزى لمستوى الصف (المستوى الدراسي) بينما أشارت دراسة دواير (Dwyer, 2008) إلى أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لا يختلف باختلاف مستوى الصف. وفيما يتعلق بدراسات حل المشكلة فقط لوحظ تبايناً واضحاً في نتائج الدراسات التي تناولت أثر النوع الاجتماعي في حل المشكلة، فقد أظهرت نتائج دراسة (مليحه، ٢٠٠٣؛ الناصري، ٢٠١٢؛ Dormody & Sutphin, 1990) أن مستوى حل المشكلة لا يختلف باختلاف النوع الاجتماعي، بينما أشارت نتائج دراسات (الربابعة، ٢٠٠٨؛ العدل وعبدالوهاب، ٢٠٠٣؛

غباري ومحاسنه، ٢٠١٣) إلى وجود فروق في مستوى حل المشكلة يعزى للنوع الاجتماعي، أما بخصوص أثر مستوى الصف في حل المشكلة فقد لوحظ ندرة الدراسات التي بحثت هذه العلاقة، كما لوحظ أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة في الحقل التعليمي - حسب علم الباحثين - نادرة جداً رغم أهمية كلا المتغيرين لدى طلبة المرحلة الأساسية التي تشكل أساساً لمراحل التعليم الأخرى، الأمر الذي يستدعي إجراء مزيد من الدراسات من شأنها توضيح هذه العلاقة لدى بيئات ومجتمعات مختلفة لأن نتائجها من المتوقع أن تقدم تضمينات إرشادية وتربوية على قدر من الأهمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي (المسحي) الذي يناسب طبيعة الدراسة وذلك برصد واقع وتحليل المشكلة البحثية باستخدام أداتين طبقاً على طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لمنطقة إربد الثالثة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات صفوف الثامن والتاسع والعاشر في المدارس التابعة لمنطقة إربد الثالثة للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)، البالغ عددهم (٢٥٤٣) طالباً وطالبة، وذلك وفق سجلات مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، وتم اختيار (٤) مدارس عشوائياً من أصل (١٢) مدرسة تابعة للمنطقة التعليمية تضم الصفوف (الثامن، التاسع، العاشر) حيث تم توزيع (٢٧٥) استبانة على كلا النوعين الاجتماعيين. تضم الاستبانة مقياسين الأول: مقياس الحاجة إلى المعرفة، والثاني: مقياس حل المشكلة، وقد استرجعت (٢٢٦) استبانة منها (٢١٩) جاهزة للتحليل بعد استبعاد (٧) استبيانات بسبب عدم اكتمال الاستجابة عليها وبنسبة (٠,٨٦) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيري الدراسة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والصف

النوع الاجتماعي	الصف	العدد	المجموع		
			الثامن	التاسع	العاشر
ذكر	العدد	٣٩	٣٦	٤٢	١١٧
	%	١٧,٨	١٦,٤	١٩,٢	٥٣,٤
أنثى	العدد	٣٣	٣٣	٣٦	١٠٢
	%	١٥,١	١٥,١	١٦,٤	٤٦,٦
المجموع	العدد	٧٢	٦٩	٧٨	٢١٩
	%	٣٢,٩	٣١,٥	٣٥,٦	١٠٠

أداتا الدراسة:

أولاً - مقياس الحاجة إلى المعرفة: تم استخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة، الذي طوره كاسيوبو وزملاؤه (Cacioppo et al., 1984) وترجمه الحموري وأبو مخ (٢٠١١) إلى العربية ومن ثم تم تكييفه للبيئة الأردنية. ويتكون المقياس من (١٨) فقرة تقيس رغبة المشاركين في الانشغال بالأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً كبيراً. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس من نمط ليكرت خماسي التدرج، بحيث يمثل الرقم (١) لا تنطبق على الإطلاق، والرقم (٥) تنطبق تماماً. وتجمع الدرجات بعد إجراء تدرج عكسي للفقرات المصاغة بشكل سلبي. وتتراوح الدرجات من (١٨ إلى ٩٠)، بحيث تشير الدرجات الأعلى إلى حاجة أعلى إلى المعرفة. ويتمتع مقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته الأصلية بدلالات صدق عالية ومقبولة نسبياً، ومحلياً تحقق الحموري وأبو مخ (٢٠١١) من دلالات صدق المحتوى ومن الثبات بطريقة كرونباخ ألفا وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest).

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المحتوى وذلك بعرضه على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء، وكانت آراء المحكمين

بشكل عام إيجابية فيما يتعلق بفقرات المقياس، وكان لهم ملاحظات على صياغة بعض الفقرات، وقد أعيدت صياغتها استجابة لتوجيهاتهم.

كما تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لكل فقرة من فقرات المقياس، وقد كان المعيار الذي اعتمد في اختبار الفقرات، ألا يقل معامل الارتباط بين الفقرة والمقياس ٠,٢٠، كحد أدنى، وتراوحت معاملات الارتباط المصححة بين (٠,٢٥ و ٠,٦٠). ويُعتبر معامل الارتباط هذا مؤشراً على الصدق العاملي، كما تعتبر قيم معاملات الارتباط هذه مقبولة لغايات البحث. وللتحقق من ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة، تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية التي تكونت من (٤٤) طالباً وطالبة. وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٩) مما يشير إلى أن ثبات المقياس مقبول.

تصحيح المقياس: تكون المقياس بصورته النهائية من (١٨) فقرة خماسية التدرج وفقاً لتدرج ليكرت (Likert)، حيث أعطيت دائماً (٥) درجات، غالباً (٤) درجات، أحياناً (٣) درجات، نادراً درجتين، وإطلاقاً درجة واحدة. وتراوحت الدرجات على المقياس الكلي بين (١٨-٩٠) درجة. وعكست هذه القيم في الفقرات السلبية (١، ٢، ٦، ١١، ١٢، ١٥، ١٦، ١٨)، مع الأخذ بالاعتبار عدم وجود مجالات فرعية لهذا المقياس، ولتحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

من ٠,٠٠ - أقل من ١,٨٠ بدرجة متدنية جداً

من ١,٨٠ - أقل من ٢,٦٠ بدرجة متدنية

من ٢,٦٠ - أقل من ٣,٤٠ بدرجة متوسطة

من ٣,٤٠ - أقل من ٤,٢٠ بدرجة عالية

من ٤,٢٠ - ٥,٠٠ بدرجة عالية جداً

ثانياً - مقياس حل المشكلة: تم استخدام مقياس حل المشكلة الذي أعده

هبنر وبترسون (Heppner & Peterson, 1982) وقام عبد القادر (١٩٨٣) بتعريبه وتطبيقه على البيئة الأردنية، ويتألف المقياس من (٣٢) فقرة نصفها يعبر عن قدرة إيجابية نحو حل المشكلة وتقاس من خلال الفقرات (٣١، ٢٩، ٢٧، ٢٥، ٢٣، ٢١، ١٩، ١٧، ١٥، ١٣، ١١، ٩، ٧، ٥، ٣، ١)، والنصف الآخر يعبر عن قدرة سلبية لحل المشكلة وتقاس من خلال الفقرات (٣٢، ٣٠، ٢٨، ٢٦، ٢٤، ٢٢، ٢٠، ١٨، ١٦، ١٤، ١٢، ١٠، ٨، ٦، ٤، ٢)، وجميع فقرات المقياس مشتقة من مراحل حل المشكلة الخمسة وهي: الشعور بالمشكلة وتحديدتها، وجمع المعلومات حولها، ووضع البدائل أو الفرضيات، واختيار البديل الأنسب واختباره. كما يتكون سلم الإجابة من خمسة مستويات هي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، وغير موافق بشدة)، وتتوزع فقرات المقياس في ثلاثة أبعاد هي:

- ١ - أسلوب الإقدام والإحجام: ويوضح القدرة على جمع المعلومات، ووضع الحلول الفعالة، ومقارنة هذه الحلول، والفقرات التي تقيس ذلك هي (٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢٦، ٢٧، ٢٨).
- ٢ - السيطرة الذاتية: وتعني القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم بها، خاصة عند إصدار الأحكام، والفقرات التي تصف ذلك هي (٣، ١٣، ٢٣، ٢٤، ٢٩).
- ٣ - الثقة بالذات: وتمثل القدرة على وضع الطرق الناجحة، والإبداع في إيجاد البدائل الفعالة، ومواجهة المشكلة الصعبة للوصول إلى الحل الصحيح، والفقرات التي تقيس ذلك هي (١، ٩، ١٠، ١١، ١٨، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٣٠، ٣١، ٣٣).

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على خمسة محكمين من ذوي الاختصاص في ميدان علم النفس والمقياس والتقويم في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء للتأكد من صدق المحتوى، وأشار المحكمون أن المقياس مناسب وقياس ما وضع لقياسه، وأن التعليمات واضحة ومناسبة، واقتروا إجراء بعض التعديلات لم تتجاوز إعادة صياغة بعض

الفقرات، وقام الباحثون بإجرائها، كما تم تصويب بعض الأخطاء اللغوية والإملائية، واستقر المقياس بصورته النهائية على (٣٢) فقرة أساسية.

وللتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٤٤) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها بفواصل زمني بين مررتي التطبيق بلغ أسبوعين، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين إذ بلغ (٠,٨٠). واستخرج معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات المقياس وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٦٩) (٠,٨٢) (٠,٧٥) على التوالي و(٠,٨١) للمقياس ككل.

طريقة تصحيح المقياس: تكون المقياس من (٣٢) فقرة، وسلم الإجابة من خمسة مستويات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد عبرت نصف الفقرات (١٦) فقرة عن الاتجاه الموجب نحو حل المشكلة، ونصفها الآخر (١٦) فقرة مثلت اتجاها سالباً للقدرة على حل المشكلة. وتأخذ الأوزان في حالة الاتجاه الموجب الدرجات الآتية: موافق بشدة (٥)، وموافق (٤)، ومحايد (٣) وغير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١). أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب يتم عكس الأوزان لتصبح الدرجات كالآتي: موافق بشدة (١)، وموافق (٢)، ومحايد (٣) غير موافق (٤)، غير موافق بشدة (٥).

المعيار الإحصائي: لتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الأداة، تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

من ٠,٠٠ - أقل من ١,٨٠ بدرجة متدنية جداً

من ١,٨٠ - أقل من ٢,٦٠ بدرجة متدنية

من ٢,٦٠ - أقل من ٣,٤٠ بدرجة متوسطة

من ٣,٤٠ - أقل من ٤,٢٠ بدرجة عالية

من ٤,٢٠ - ٥,٠٠ بدرجة عالية جداً

إجراءات الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باتباع الإجراءات الآتية:

- ١ - تحديد مجتمع الدراسة، وتم تحديد حجم العينة المراد التطبيق عليها وطريقة اختيارها.
- ٢ - تجهيز أدوات الدراسة والتحقق من دلالات صدقها وثباتها.
- ٣ - تم تحديد مواعيد مسبقة مع إدارة المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة.
- ٤ - تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الأساسية /الصفوف العليا (الثامن، التاسع، العاشر) وذلك بعد شرح التعليمات وكيفية الاستجابة على الفقرات.
- ٥ - جمع الاستبيانات بعد التحقق من اكتمال المعلومات الشخصية للمبحوثين والإجابات على جميع فقرات المقاييس، وتم استبعاد (٧) استبيانات غير مكتملة الشروط حيث لم يجب المبحوثون على جميع الفقرات.
- ٦ - جمع البيانات وتدقيقها وإدخالها إلى ذاكره الحاسوب واستخلاص النتائج ومناقشتها باستخدام الرزمة الإحصائية spss.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة الحالية المتغيرات الآتية:

- أولاً - المتغيرات المستقلة التصنيفية: وتشمل: النوع الاجتماعي: وله فئتان (ذكر، أنثى)، والصف: وله ثلاثة مستويات (الثامن، التاسع، العاشر).
- ثانياً - المتغيرات التابعة: وتشمل: ١- مستوى الحاجة إلى المعرفة، ٢ - مستوى حل المشكلة.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- التحليل التباين الثنائي.

- معامل الارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: "ما مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا؟". للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة الحاجة إلى المعرفة، والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة الحاجة إلى المعرفة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٤	١	أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلة كنت قد فكرت فيها طويلاً.	٤,٢٤	١,٤٠	عالية جداً
٥	٢	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً.	٣,٨٠	١,٣٠	عالية
٧	٣	أعتقد أنه إذا أردت أن أنجح يجب أن أفكر بإيجاد حلول لمشكلاتي.	٣,٧٨	١,٦١	عالية
١	٤	أفضل القيام بالمهام التي تتطلب تفكيراً قليلاً.	٣,٦٨	١,٢٤	عالية
١٠	٥	أحب أن أتناقش مع الآخرين حول مواضيع تشغل تفكيري.	٣,٦٤	١,٤٧	عالية
١٣	٦	عندما أواجه مشكلة أفكر فيها من جميع جوانبها.	٣,٦٢	١,٥٥	عالية
٢	٧	أفكر فقط بما هو مطلوب مني.	٣,٤٨	١,٣٥	عالية
١٤	٨	أكون راضياً عندما أفكر بترو لساعات طويلة.	٣,٤٧	١,٤٧	عالية
٨	٩	أحاول أن أتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق في شيء ما.	٣,٤٢	١,٤٣	عالية

تابع/ جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة الحاجة إلى المعرفة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٧	٩	أفضل أن أنجز مهمة عقلية وصعبة على مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً.	٣,٤٢	١,٣٨	عالية
٣	١١	أفضل المسائل الصعبة على السهلة.	٣,٣١	١,٣٠	متوسطة
١١	١٢	أفضل أن أقوم بشيء يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشيء يتحدى قدراتي المعرفية.	٣,٠٩	١,٣٨	متوسطة
١٦	١٣	أفضل أن أفكر في المهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر في المشاريع طويلة الأجل.	٣,٠٤	١,٤٠	متوسطة
١٨	١٤	أشعر بالضيق إذا كان عليّ أن أنجز مهمة تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً.	٣,٠١	١,٤٥	متوسطة
٩	١٥	أحاول أن أتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق بشيء ما.	٢,٩٣	١,٣٦	متوسطة
١٢	١٦	لا أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تطلب مني بشكل جيد.	٢,٦١	١,٣٠	متوسطة
١٥	١٧	لا أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة.	٢,٥٤	١,٤٠	متدنية
٦	١٨	لا أجد متعة في التفكير.	٢,٣٠	١,٣٧	متدنية
		الفقرات ككل	٣,٢٩	٠,٤٨	متوسطة

❖ الدرجة القصوى من (٥).

يتبين من الجدول رقم (٢) أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩) وانحراف معياري (٠,٤٨). كما تبين أن الفقرة رقم (٤) التي تنص على "أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلة كنت قد فكرت فيها طويلاً" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٤) بانحراف معياري (١,٤٠) وبدرجة تقدير عالية جداً، في حين جاءت الفقرة رقم (٦) التي تنص على "لا أجد متعة في التفكير" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣٠) بانحراف معياري

(٣٧، ١) وبدرجة تقدير متدنية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة الصفوف العليا في المرحلة الأساسية لم يحققوا بعد نضجاً معرفياً واجتماعياً وانفعالياً يمكنهم من الوعي بمدى أهمية الكثير من المعارف والمعلومات والخبرات في حياتهم اليومية على الصعيد الأكاديمي أو الاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بورتير (Porter, 2010) التي أشارت إلى أن طلبة المرحلة الأساسية لديهم مستوى متوسط من الحاجة إلى المعرفة.

نتائج السؤال الثاني الذي نصه: "هل تختلف الحاجة إلى المعرفة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا باختلاف متغير (النوع الاجتماعي، ومستوى الصف) والتفاعل بينهما؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة الحاجة إلى المعرفة ككل وحسب متغيري (النوع الاجتماعي، والصف)، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وحسب متغير (النوع الاجتماعي، والصف)

النوع الاجتماعي	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	الثامن	٣,٣٩	٠,٣٨	٣٩
	التاسع	٣,٢٩	٠,٤٥	٣٦
	العاشر	٣,٢٠	٠,٤٣	٤٢
	الكلّي	٣,٢٩	٠,٤٢	١١٧
أنثى	الثامن	٣,٤٠	٠,٥٤	٣٣
	التاسع	٣,٣١	٠,٥٣	٣٣
	العاشر	٣,٢٢	٠,٥٦	٣٦
	الكلّي	٣,٣١	٠,٥٥	١٠٢

تابع/ الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة
على الأداة ككل وحسب متغير (النوع الاجتماعي، والصف)

النوع الاجتماعي	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الكلية	الثامن	٣,٤٠	٠,٤٦	٧٢
	التاسع	٣,٣٠	٠,٤٩	٦٩
	العاشر	٣,٢١	٠,٤٩	٧٨
	الكلية	٣,٣٠	٠,٤٨	٢١٩

يتبين من الجدول رقم (٣) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات
أفراد عينة الدراسة على أداة الحاجة إلى المعرفة ككل وحسب متغير (النوع
الاجتماعي، والصف)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام
تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

جدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة
الحاجة إلى المعرفة ككل وحسب متغير (النوع الاجتماعي، ومستوى الصف)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	٠,٠١١	١	٠,٠١١	٠,٠٤٥	٠,٨٣١
الصف	١,٢٩٨	٢	٠,٦٤٩	٢,٧٨٦	٠,٠٦٤
النوع الاجتماعي × الصف	٠,٠٠١	٢	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٩٩٧
الخطأ	٤٩,٦٣١	٢١٣	٠,٢٣٣		
المجموع	٥٠,٩٤٢	٢١٨			

يتبين من الجدول رقم (٤) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند
مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0,05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات

أفراد عينة الدراسة على أداة الحاجة إلى المعرفة ككل يعزى لمتغير (النوع الاجتماعي)، حيث بلغت قيمة $F(0,045)$ وبدلالة إحصائية $(0,831)$. وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية $(0,05=0)$. ولم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(0,05=0)$ بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة الحاجة إلى المعرفة ككل تعزى لمتغير (مستوى الصف)، حيث بلغت قيمة $F(2,786)$ وبدلالة إحصائية $(0,064)$. وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية $(0,05=0)$. في حين لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $(0,05=0)$ بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة الحاجة إلى المعرفة ككل تعزى للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي ومستوى الصف، حيث بلغت قيمة $F(0,003)$ وبدلالة إحصائية $(0,997)$. وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية $(0,05=0)$. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن ميل طلبة المرحلة الأساسية للبحث عن المعلومات والانشغال بانجاز المهام والأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً عقلياً لا تختلف باختلاف نوعهم الاجتماعي ومستوى الصف، وربما يعود ذلك إلى تشابه خصائص المرحلة النمائية بما تتضمنه من حاجات وأهداف وهويات وطموحات واهتمامات تتفق مع التوجه العام للمجتمع والأسرة في العزوف عن القراءة والمطالعة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع دراسة بورتير (Porter, 2010) ودراسة جرادات والعلي (٢٠١٠) اللتان أظهرتا أنه لا توجد فروق في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى للنوع الاجتماعي ومع نتائج دراسة الحموري وأبو مخ (٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزى لمستوى الصف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: "ما مستوى حل المشكلة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة والمتعلقة بحل المشكلة، والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات أداة حل المشكلة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٣	١	الثقة بالذات	٣,٠٦	٠,٤١	متوسطة
١	٢	أسلوب الإقدام والإحجام	٢,٨٩	٠,٢٩	متوسطة
٢	٣	السيطرة الذاتية	٢,٥٨	٠,٦٢	متدنية
		الفقرات ككل	٢,٩٠	٠,٢٩	متوسطة

❖ الدرجة القصوى من (٥).

يتبين من الجدول رقم (٥) أن مستوى حل المشكلة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٠) وانحراف معياري (٠,٢٩). كما يتبين أن مجال (الثقة بالذات) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٠٦) بانحراف معياري (٠,٤١) وبدرجة تقدير متوسطة، في حين جاء مجال (أسلوب الإقدام والإحجام) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٨٩) بانحراف معياري (٠,٢٩) وبدرجة تقدير (متوسطة)، أما مجال (السيطرة الذاتية) فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٥٨) بانحراف معياري (٠,٦٢) وبدرجة تقدير متدنية. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة حل المشكلة، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة حل المشكلة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية في كل مجال

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٧	١	عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني أفكر في جميع الطرق الممكنة والتي تخطر ببالي لحل هذه المشكلة.	٣,٥٩	٠,٧٣	عالية
٢٨	٢	عندما تربكني مشكلة ما، فإن أول الأشياء التي أقوم بها هو دراسة الموقف والأخذ بعين الاعتبار جميع المعلومات التي لها صلة بالمشكلة.	٣,٣١	٠,٨٧	متوسطة
٨	٣	عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني أفحص مشاعري باستمرار لمعرفة ما يجري في ذلك الموقف.	٣,٢٩	٠,٧٣	متوسطة
١٦	٤	في العادة أبدأ بالفكرة الجيدة الأولى التي تخطر ببالي لحل المشكلة.	٣,٢٨	٠,٨٧	متوسطة
١٩	٥	أحاول أن أتبأ بالنتيجة النهائية من تنفيذ عمل معين.	٣,١٣	٠,٩٣	متوسطة
١٥	٦	عندما أواجه مشكلة ما فإنني أترى وأفكر فيها قبل أن أقرر الخطوة التالية التي سأقوم بها.	٣,١٢	٠,٩٦	متوسطة
١٢	٦	عندما أواجه مشكلة ما، فإنني غالباً ما أبدأ بالحل الذي يخطر ببالي أولاً.	٣,٠٩	٠,٩١	متوسطة
٥	٧	بعد أن أجرب حل مشكلة ما بمجموعة من الأفعال، فإنني أقضي وقتاً لكي أقارن النتيجة التي حصلت عليها بما كنت أتوقع أن يحدث.	٣,٠٧	٠,٨٧	متوسطة
٢٦	٨	أتبع أسلوباً منظماً لمقارنة البدائل واتخاذ القرارات.	٣,٠١	٠,٨٧	متوسطة
١٧	١٠	عندما أتخذ قراراً ما، أدرس نتائج كل بديل من البدائل وأقارنها ببعضها البعض.	٢,٩٦	٠,٩١	متوسطة
٢	١١	عندما تواجهني مشكلة معقدة، فإنني لا أشغل نفسي في وضع استراتيجية لجمع المعلومات الضرورية لتحديد هذه المشكلة بوضوح.	٢,٥٧	٠,٩٨	متدنية

تابع/ الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة حل المشكلة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية في كل مجال

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٤	١٢	عندما أأخذ قراراً ما أو حلاً ممكناً لمشكلة ما، فإنني لا أعطي وقتاً كافياً لتفحص فرص نجاح جميع البدائل الأخرى الممكنة.	٢,٤٩	٠,٩٦	متدنية
٢٧	١٣	عندما أواجه مشكلة ما، فإنني لا أتفحص ما نوع المؤثرات الخارجية في بيئتي والتي يمكن أن تكون ساهمت في هذه المشكلة.	٢,٤٩	١,٠٦	متدنية
٤	١٤	بعد أن أحل مشكلة ما، فإنني لا أقوم بتحليل خطوات الحل لمعرفة ما كان صائباً وما كان خاطئاً في الحل.	٢,٤٠	٠,٩٩	متدنية
٢٠	١٥	عندما أفكر في حلول محتملة لمشكلة ما فإنني لا أتوصل إلى بدائل عديدة.	٢,٢٩	١,٠٥	متدنية
٦	١٦	عندما يكون حل مشكلة ما غير ناجح، فإنني لا أبحث عن أسباب ذلك.	٢,١١	١,١١	متدنية
مجال أسلوب الإقدام والإحجام					
٢٩	١	تتزايد انفعالاتي أحياناً إلى الدرجة التي تعيقني من المحاولة في التفكير بطرق عديدة لمعالجة مشكلاتي.	٢,٩٧	٠,٩٦	متوسطة
٢٤	٢	أصدر أحكاماً متسرعة واندم على ذلك فيما بعد.	٢,٥٩	١,٠٣	متدنية
٢٣	٣	مع إنني أحاول حل مشكلة ما، إلا أنني أشعر وكأنني تأثر وغير قادر على التوصل للب المشكلة.	٢,٥٦	٠,٩٧	متدنية
١٣	٤	أحياناً لا أتريث ولا أعطي نفسي الوقت الكافي لحل مشاكلي، ولكن أتسرع في حلها.	٢,٤٧	٠,٩٧	متدنية
٣	٥	عندما تفشل جهودي الأولى في حل مشكلة ما، فإنني أتشكك في قدرتي على معالجة الموقف.	٢,٣٢	١,٠٠	متدنية

تابع/ الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات أداة حل المشكلة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية في كل مجال

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	درجة التقدير
مجال السيطرة الذاتية					
٢١	١	أعتقد أنني قادراً على حل المشكلة التي تواجهني لو توفر الوقت والجهد الكافيان.	٣,٥١	٠,٧١	عالية
٣٢	٢	عندما أحس أو اشعر بمشكلة ما، فأول ما أقوم به هو تحديد هذه المشكلة.	٣,٣٨	٠,٨٤	متوسطة
٢٢	٣	لدي الثقة بقدرتي على حل المشكلة التي ربما تظهر أمامي عندما أواجه موقفاً جديداً.	٣,٣٧	٠,٧٥	متوسطة
١	٤	غالباً ما أكون قادراً على التفكير في بدائل فعالة ومبتكرة لحل مشكلة ما.	٣,٣٠	٠,٦٤	متوسطة
١١	٥	اتخذ قراراتي وأكون سعيداً فيما بعد.	٣,٢٥	٠,٨٥	متوسطة
٢٥	٦	أثق بقدرتي على حل المشاكل الصعبة والجديدة.	٣,٢٥	٠,٧٦	متوسطة
٩	٧	لدي القدرة على حل معظم المشكلة مع أنه لا يبدو للوهلة الأولى أمامي حل جاهز لها.	٢,٩٣	٠,٨٣	متوسطة
١٨	٨	عندما أضع خططا لحل مشكلة ما أكون متأكداً من أن تلك الخطط سوف تنجح.	٢,٩٢	٠,٨٨	متوسطة
٣٠	٩	بعد أن أتخذ قراراً ما، تكون النتيجة التي توقعتها مطابقة للنتيجة التي حصلت عليها.	٢,٩٠	٠,٨٠	متوسطة
٣١	١٠	عندما أواجه مشكلة ما، لا أكون متأكداً إذا كان بمقدوري معالجة الموقف.	٢,٥٠	٠,٩٧	متدنية
١٠	١١	كثير من المشاكل التي أواجهها هي بالنسبة لي معقدة جداً في حلها.	٢,٣٥	١,٠١	متدنية
مجال الثقة بالذات					
		الفقرات ككل	٢,٩٠	٠,٣٦	متوسطة

❖ الدرجة القصوى من (٥).

يتبين من الجدول رقم (٦) أن مستوى حل المشكلة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٠). كما يتبين أن الفقرة رقم (٧) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٩) بانحراف معياري (٠,٧٣٠) وبدرجة تقدير عالية، في حين جاءت الفقرة رقم (٦) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,١١) بانحراف معياري (١,١١) وبدرجة تقدير متدنية.

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الأساسية العليا ما زالوا يعانون من نقص في فهم العوامل المتداخلة في حل المشكلة الشخصية والاجتماعية والأكاديمية ونقص في المهارات والأساليب اللازمة لحل المشكلة، كالقدرة على التحليل والتنظيم والتركيب للمعارف والمعلومات في الموقف المشكل في ضوء الخبرات المعرفية السابقة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة غباري ومحاسنه (٢٠١٣) التي أشارت أن لدى الطلبة مستوى متوسط من القدرة على حل المشكلة.

نتائج السؤال الرابع الذي نصه: "هل يختلف مستوى حل المشكلة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا باختلاف متغير (النوع الاجتماعي، والصف) والتفاعل بينهما؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة حل المشكلة ككل وحسب متغير (النوع الاجتماعي، والصف)، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل وحسب متغير (النوع الاجتماعي، والصف)

النوع الاجتماعي	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	الثامن	٢,٩٠	٠,٢١	٣٩
	التاسع	٢,٩١	٠,٢٢	٣٦
	العاشر	٢,٩٣	٠,٢٥	٤٢
	الكلّي	٢,٩١	٠,٢٣	١١٧

تابع / الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على
الأداة ككل وحسب متغير (النوع الاجتماعي، والصف)

النوع الاجتماعي	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
أنثى	الثامن	٢,٩٤	,٣٤	٣٣
	التاسع	٢,٨٣	,٣٢	٣٣
	العاشر	٢,٨٩	,٣٨	٣٦
	الكلية	٢,٨٨	,٣٥	١٠٢
الكلية	الثامن	٢,٩٢	,٢٧	٧٢
	التاسع	٢,٨٧	,٢٧	٦٩
	العاشر	٢,٩١	,٣٢	٧٨
	الكلية	٢,٩٠	,٢٩	٢١٩

يتبين من الجدول رقم (٧) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات
أفراد عينة الدراسة على أداة حل المشكلة ككل وحسب متغير (النوع الاجتماعي،
ومستوى الصف)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام تحليل
التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة
حل المشكلة ككل وحسب متغير (النوع الاجتماعي، والصف) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	٠,٠٤٧	١	٠,٠٤٧	٠,٥٦٢	٠,٤٥٤
الصف	٠,٠٨٦	٢	٠,٠٤٣	٠,٥١٤	٠,٥٩٩
النوع الاجتماعي×الصف	٠,١٤٧	٢	٠,٠٧٤	٠,٨٧٨	٠,٤١٧
الخطأ	١٧,٨٦٨	٢١٣	٠,٠٨٤		
المجموع	١٨,١٤٩	٢١٨			

يتبين من الجدول رقم (٨) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0,05$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة حل المشكلة ككل يعزى لمتغير (النوع الاجتماعي)، حيث بلغت قيمة (ف = $0,0562$) وبدلالة إحصائية ($0,454$). وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0,05$). ولم تُظهر النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0,05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة حل المشكلة ككل تعزى لمتغير (الصف)، حيث بلغت قيمة (ف = $0,014$) وبدلالة إحصائية ($0,599$). وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0,05$). وكذلك لم تُظهر النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0,05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة حل المشكلة ككل تعزى للتفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي ومستوى الصف، حيث بلغت قيمة (ف = $0,878$) وبدلالة إحصائية ($0,417$). وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0,05$). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة والمتعلقة بحل المشكلة وحسب متغيري (النوع الاجتماعي، ومستوى الصف)، والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال من مجالات الأداة والمتعلقة بحل المشكلة وحسب متغير (النوع الاجتماعي، ومستوى الصف)

المجال	مستوى الصف	النوع الاجتماعي					
		الذكور		أنثى		الكلية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أسلوب الإقدام والإحجام	الثامن	٢,٨٧	٠,٢١٠	٢,٩٣	٠,٢٩	٢,٨٩	٠,٢٥
	التاسع	٢,٩٢	٠,٢٢	٢,٩٠	٠,٣٠	٢,٩١	٠,٢٦
	العاشر	٢,٩١	٠,٣١	٢,٨٠	٠,٣٨	٢,٨٦	٠,٣٥
	الكلية	٢,٩٠	٠,٢٥	٢,٨٨	٠,٣٣	٢,٨٩	٠,٢٩

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال من مجالات الأداة والمتعلقة بحل المشكلة وحسب متغير (النوع الاجتماعي، ومستوى الصف)

المجال	مستوى الصف	النوع الاجتماعي					
		ذكر		أنثى		الكلية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السيطرة الذاتية	الثامن	٢,٥٦	٠,٦٦	٢,٥٨	٠,٦١	٢,٥٧	٠,٦٤
	التاسع	٢,٥٨	٠,٤٦	٢,٤٦	٠,٦٨	٢,٥٢	٠,٥٨
	العاشر	٢,٦٨	٠,٦٣	٢,٦١	٠,٦٨	٢,٦٤	٠,٦٥
	الكلية	٢,٦١	٠,٥٩	٢,٥٥	٠,٦٦	٢,٥٨	٠,٦٢
الثقة بالذات	الثامن	٣,٠٩	٠,٣١	٣,١٢	٠,٤٧	٣,١٠	٠,٣٩
	التاسع	٣,٠٦	٠,٣٥	٢,٨٨	٠,٥٣	٢,٩٧	٠,٤٥
	العاشر	٣,٠٦	٠,٣٤	٣,١٤	٠,٤٥	٣,١٠	٠,٣٩
	الكلية	٣,٠٧	٠,٣٣	٣,٠٥	٠,٤٩	٣,٠٦	٠,٤١

يتبين من الجدول رقم (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة والمتعلقة بحل المشكلة وحسب متغير (النوع الاجتماعي، والصف)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two Way MANOVA)، والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة والمتعلقة بحل المشكلة وحسب متغير (النوع الاجتماعي، والصف)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي Hotelling's Trace = Sig ٠,٠٠٣ = ٠,٨٨٠	أسلوب الإقدام والإحجام	٠,٠٢٦	١	٠,٠٢٦	٠,٣١٤	٠,٥٧٦
	السيطرة الذاتية	٠,١٩٩	١	٠,١٩٩	٠,٥٠٨	٠,٤٧٧
	الثقة بالذات	٠,٠٣٧	١	٠,٠٣٧	٠,٢١٩	٠,٦٤٠

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة والمتعلقة بحل المشكلة وحسب متغير (النوع الاجتماعي، والصف)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصف Wilks' $\Lambda = 0,950$ $Sig = 0,095$	أسلوب الإقدام والإحجام	0,113	2	0,056	0,668	0,514
	السيطرة الذاتية	0,526	2	0,263	0,671	0,512
	الثقة بالذات	0,810	2	0,405	2,410	0,092
النوع الاجتماعي $\diamond$ الصف Wilks' $\Lambda = 0,956$ $Sig = 0,141$	أسلوب الإقدام والإحجام	0,253	2	0,126	1,501	0,225
	السيطرة الذاتية	0,162	2	0,081	0,206	0,814
	الثقة بالذات	0,650	2	0,325	1,934	0,147
الخطأ	أسلوب الإقدام والإحجام	17,948	213	0,084		
	السيطرة الذاتية	83,514	213	0,392		
	الثقة بالذات	35,779	213	0,168		
المجموع	أسلوب الإقدام والإحجام	18,340	218			
	السيطرة الذاتية	84,402	218			
	الثقة بالذات	37,275	218			

يتبين من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة والمتعلقة بحل المشكلة وحسب متغير (النوع الاجتماعي، ومستوى الصف)، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0,05$). وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الأساسية العليا ما زالوا يتعلمون وفق أساليب تعليمية تقليدية قائمة على أساس الحفظ والتلقين دون اهتمام من القائمين على العملية التعليمية بإعطاء القدرات العقلية العليا جانباً من الاهتمام، وتدريب الطلبة على استخدام هذه القدرات في حل المشكلة ضمن أولويات المنهاج الدراسي والحصص الدراسية في مختلف المواد. وتتفق نتيجة هذه

الدراسة مع نتيجة دراسة (مليحه، ٢٠٠٣؛ الناصري، ٢٠١٢؛ Dormody & Sutphin, 1990) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الطلبة في القدرة على حل المشكلة تعزى للنوع الاجتماعي.

نتائج السؤال الخامس الذي نصه: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا - أفراد عينة الدراسة - على أداة الحاجة إلى المعرفة ككل وتقديراتهم على أداة حل المشكلة ككل، والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١١)

معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا - أفراد عينة الدراسة - على أداة الحاجة إلى المعرفة ككل وتقديراتهم على أداة حل المشكلة ككل

الحاجة إلى المعرفة		حل المشكلة
٠,٣٢١ ^{❖❖}	معامل ارتباط بيرسون	أسلوب الإقدام والإحجام
٠,٠٠٠	الدلالة الإحصائية	
٢١٩	العدد	
٠,٣١٧ ^{❖❖}	معامل ارتباط بيرسون	السيطرة الذاتية
٠,٠٠٠	الدلالة الإحصائية	
٢١٩	العدد	
٠,٣٢٩ ^{❖❖}	معامل ارتباط بيرسون	الثقة بالذات
٠,٠٠٠	الدلالة الإحصائية	
٢١٩	العدد	
٠,٤٣٠ ^{❖❖}	معامل ارتباط بيرسون	حل المشكلة ككل
٠,٠٠٠	الدلالة الإحصائية	
٢١٩	العدد	

❖❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0,01$)

يتبين من الجدول رقم (١١) وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية ($0.01 < 0$) بين الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.430) بدلالة إحصائية (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.01 < 0$) مما يدل على أنه بزيادة الحاجة إلى المعرفة تزداد لديهم القدرة على حل المشكلة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن حل المشكلة نشاط فكري يتطلب من الطلبة استخدام مخزونهم من المعارف والمعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة لتجاوز كل العقبات والصعوبات التي تواجههم على الصعيد الشخصي أو الأكاديمي أو الاجتماعي وبالتالي فإن قدرة الطالب على حل المشكلة يستلزم وجود مزيد من الجهود والرغبة الدخول في نقاشات وحوارات هادفة بغرض البحث عن المعلومات التي تمكنه من التطور معرفياً. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نير ورامنارين (Nair & Ramnarayan, 2000) التي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى المعرفة وحل المشكلة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثون بما يلي:

- ١ - أن يقوم المعلمون بتعزيز جهود الطلبة أثناء انشغالهم في المهام التعليمية بهدف تطوير وتنمية مستوى الحاجة إلى المعرفة.
- ٢ - أن يقوم المعلمون باستغلال موضوعات دراسية محددة بهدف تدريب الطلبة على حل المشكلة.
- ٣ - إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي وتقدير الذات والتفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح.

The Relationship between the Level of Need for Cognition and Problem Solving among the Upper Basic Stage Students at Irbid Third Directorate-Jordan

Dr. Mohamad A. Melhem

Erbid University College -
Balqa'a Applied University

Dr. Aiman M. Freaihat

Aglon University College -
Balqaa' Applied University

Dr. Omar S. Bani Yaseen

Erbid University - Balqa'a Applied
University
H.K.J

Abstract

The current study aims to explore the relationship between the level of need for cognition and problem solving level among the students in the upper basic stage depending on the two variables; gender and class level. The sample of the study consisted of (219) male and female students selected randomly. Two scales were used the need for cognition and problem solving. The results of the study indicated that the level of need for cognition was moderate. The study results also indicated there were no significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) in the need for cognition level due to gender or class level. The problem solving level among the students in the upper basic stage was moderate. There were no significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) in the problem solving level due to gender or class level. Results showed a positive significant correlation at the significance level ($\alpha = 0.05$) between the need for cognition and problem solving among the upper basic stage students. Several implications and recommendations were discussed.

المراجع

- ١ - أبو المعاطي، يوسف (١٩٩٦). أثر نوع المعلومات ومقدارها ومستواها على حل المشكلة في ضوء النموذج المعرفي المعلوماتي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.
- ٢ - بقيعي، نافز (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. دراسات العلوم التربوية، ٤٠ (٣)، ١٠٢١ - ١٠٣٥.
- ٣ - بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق (١٩٨٣). الميسر في علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.
- ٤ - جرادات، عبد الكريم والعلي، نصر (٢٠١٠). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦ (٤)، ٣١٩-٣٣١.
- ٥ - جروان، فتحي (١٩٩٩). تعاليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.
- ٦ - الحموري، فراس وأبو مخ، أحمد (٢٠١١). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، ٦ (٥)، ١٤٦٣-١٤٨٨.
- ٧ - الربابعة، حمزه (٢٠٠٨). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بحل المشكلة لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- ٨ - الزغول، رافع والزغول، عماد (٢٠٠٨). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع
- ٩ - شتيات، محمد (٢٠١٢). التواصل الإلكتروني وأثره في الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء معرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- ١٠ - عبد القادر، فواز (١٩٨٣). اشتقاق معايير معربة لمقياس حل المشكلة لهبنر وبترسون. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- ١١ - العدل، عادل وعبد الوهاب، صلاح (٢٠٠٣). القدرة على حل المشكلة ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقلياً. مجلة التربية وعلم النفس، ٣٧(٣)، ١٨١-٢٥٨.
- ١٢ - غباري، ثائر ومحاسنه، رندة (٢٠١٣). العلاقة بين أنماط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤ (٣)، ٢٤١-٢٧٣.
- ١٣ - مليحة، نبيل (٢٠٠٣). الذاكرة (قصيرة - طويلة) المدى وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- ١٤ - الناصري، بلال (٢٠١٢). العلاقة بين السمات الشخصية وحل المشكلة لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت، العراق.
- 15 - Cacioppo, J., & Petty, R. (1982). The need for cognition. **Journal of Personality and Social Psychology**, 42(1), 116-131.
- 16 - Cacioppo, J., Petty, R., Feinstein, J., & Jarvis, W. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. **Psychological Bulletin**, 119, 197-2
- 17 - Cacioppo, J., Petty, R. & Kao, C. (1984). The efficient assessment of need for cognition. **Journal of Personality Assessment**, 48, 306-307.
- 18 - Coutinbo, 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, 321-337.
- 19 - Dormody, T. & Sutphin, H. (1990). Student / Teacher Participatory Interaction. Motivation, and satisfaction During Problem solving. **Proceeding of 9th Annual Western Regional Agriculture Education Research Meeting**. 9, 182-193.

- 20 - Dwyer, M. (2008). Need for Cognition, life Satisfaction, and Academic Achievement. Epistimi: Retrieved October 20, 2014, from
- 21 - Harris, R. (1988). Introduction to Creative Thinking. Retrieved September 13, 2014, from www.Virtualsalt.com < <http://www.Virtualsalt.com> > .
- 22 - Heppner, P., & Peterson, C.(1982). The development and implications of a personal problem solving. **Journal of Counseling Psychology**, 29,66-75.
- 23 - Heppner, P., Reader, A. & Larson, L. (1983). Cognitive variables associated with personal problem solving appraisal: Implicational for counseling. **Journal of Counseling Psychology**, 30(4), 537-545.
- 24 - Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. **Public Opinion Quarterly**, 24(2), 163-204.
- 25 - Mohammadi, R., Alizadeh, K. & Sedaght, M. (2011). Need for cognition and problem solving styles in divorce applicant couples and normal couples. **Social and Behavioral Sciences**, 30, 894-898.
- 26 - Nair, K., & Ramnarayan, S. (2000). Individual Differences in Need for Cognition and complex Problem Solving. **Journal of Research in Personality** , 34(3), 335-328.
- 27 - Peltier, J., & Schibrowsky, J. (1994). "Need for cognition, advertisement-viewing time and memory for advertising stimuli". **Advance in Consumer Research**, 21, 244-250.
- 28 - Porter, K. (2010). An Exploratory Study of the Need for Cognition in Children and Adolescents, thesis Master, The University of Toledo.
- 29 - Sigelman, K., & Rider, A. (2008). **Life -Span Human Development** (6th Ed.) U.S.A: Thomson Wadsworth.
- 30 - Sirin, A. & Guzel, A. (2006). The Relationship Between Learning Styles and Problem Solving Skills among College student. **Educational Sciences**, 6(1), 255-264.
- 31 - Smith, B., Kerr, N., Markus, M. & stasson, M. (2001). Individual Differences in Social Loafing: Need for Cognition as a Motivate in Collective Performance. **Group Dynamic: Theory, Research, and Practice**, 5(2), 150-158.
- 32 - Sternberg, R. (2003). **Cognitive Psychology** (3rd Ed.). Thomson wadsworth, Australia.

