علاقة المعرفة المتصلة والمنفصلة بالحاجة للمعرفة والجنس والصف والتخصص لدى طلبة كلية التربية

د./ نبيل محمد زايد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد

ملخص الدراسة :

باستخدام نظرية طرق المعرفة لبيلينكى وكلينشى وجولدبرجر وتارول(١٩٨٦و١٩٩٧) ***Belenky,Clinchy,Goldberger,and Tarule*** ،واستبار الاتجاهات نحو التفكير والتعلم، الذى يقيس طريقتى المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة)، واستبار الحاجة للمعرفة، الذى يقيس (العمق المعرفى والمثابرة المعرفية والثقة المعرفية)، وعلى عينة ٤٧٠ من طلبة كلية التربية، تم التنبؤ بطريقة المعرفة المتصلة من بعدى الحاجة للمعرفة (الثقة المعرفية والمثابرة المعرفية) ، والتنبؤ بالمعرفة المنفصلة من الأبعاد الثلاثة للحاجة للمعرفة (الثقة المعرفية والمثابرة المعرفية والعمق المعرفى)، ووجدت فروق بين الذكور والإناث فى المعرفة المنفصلة لصالح الذكور، ولم توجد فروق بينهما فى المعرفة المتصلة، كما وجدت فروق بينهما فى بعد الحاجة للمعرفة (الثقة المعرفية) لصالح الذكور، ولم توجد فروق بينهما فى بعدى الحاجة للمعرفة (العمق المعرفى والمثابرة المعرفية) ، ولم توجد فروق بين الصفوف الدراسية فى المعرفة المتصلة أو المنفصلة أو أبعاد الحاجة للمعرفة ، ولم توجد فروق بين ذوى التخصص الأدبى والعلمى من البنات فى المعرفة المتصلة أو المنفصلة .

علاقة المعرفة المتصلة والمنفصلة بالحاجة للمعرفة والجنس والصف والتخصص لدى طلبة كلية التربية

د./ نبيل محمد زايد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد

مشكلة البحث :

شكل آخر من أشكال علم المعرفة الشخصية ، لا نلقى له انتباها كبيرا ، يأتى من خلال الجماعة التربوية، ويأخذ المسار الكيفى وليس الكمى الذى اتجهت إليه شومر ***Schommer*** (من خلال بحوثها المستمرة والتى بدأت منذ١٩٩٠)، هو المفهوم الذى أشار إليه، بيلينكى وكلينشى وجولدبرجر وتارول (١٩٨٦ و١٩٩٧)***Belenky ,Clinchy, Goldberger, and Tarule***، لقد سجلوا ملاحظتهم على عمل بيرى ***Perry***، الذى كان يغلب عليه أنه مؤسس على الرجال ، فاختاروا التركيز على طرق المعرفة • لدى النساء ***Women's ways of knowing"(Belenky et al ,1997,23-152)*** .

ففى بحثهم قام (بيلينكى ورفاقه،١٩٩٧) بمقابلات مطولة مع النساء، ومن خلال تحليلهم العميق لاستجاباتهن لأسئلة ، تتعلق بمفهوم الذات والحكم الخلقى والعلاقات والخبرة التربوية، ميزوا خمس وجهات نظر ***positions***معرفية، أخذت العناوين: الصمت ***silence***، وتلقى المعرفة ***received knowledge*** ، والمعرفة الذاتية ***subjective knowledge*** ، والمعرفة الإجرائية ***procedural knowledge*** ، والمعرفة ذات البنية ***constructed knowledge*** . لقد اكتشف هؤلاء الباحثين شكلين للمعرفة الإجرائية (المعرفة المتصلة ***connected knowing***، والمعرفة المنفصلة ***separate knowing) (Belenky, et al,1997,23-152*** .

تؤكد المعرفة المنفصلة على المدخل الموضوعى للفهم، والتناول التحليلى والموضوعى والمختلف عن مصدر المعرفة، والتأكيد على لعب دور من يدافع عن قضية خاسرة حبا بالجدل ليس غير. وتؤكد المعرفة المتصلة على التفهم الوجدانى ***empathic understanding*** ، ومحاولة إدراك العالم من وجهة نظر المصدر . وبإيجاز تقوم ***evaluate*** المعرفة المنفصلة أولا ، ثم تحاول أن تفهم وجهة نظر الشخص الآخر . وتحاول المعرفة المتصلة أولا أن تفهم وجهة نظر الشخص الآخر ، ثم تقوم بعد ذلك ***(Belenky et al ,1997,100-129)*** .

• سوف يثبت التنظير بعد ذلك أنه يجب أن يسمى المصطلح " طرق المعرفة " فقط ، لتواجدها لدى الرجال والنساء .

وهناك مفهوم آخر، ألا وهو الحاجة للمعرفة، له علاقة بطرق المعرفة، وخاصة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) . يوصف مفهوم الحاجة للمعرفة على أنه " ميول الفرد للانهماك فى والاستمتاع بالتفكير"(*Anderson,2005,v*). فكل من علم المعرفة لدى الفرد، وطريقة المعرفة (المتصلة والمنفصلة) ، والحاجة للمعرفة ، يلعب دورا حيويا فى تعميق عملية التعلم لدى الفرد . (*Anderson,2005,1*)

ركز (كاسيوبو وبيتى ،١٩٨٢) على"الفروق بين الأفراد فى ميولهم للانهماك فى التفكير الممتع" (*Cacioppo and petty,1982,116*). كما عرف (كاسيوبو وآخرون، ١٩٨٤) الحاجة للمعرفة على أنها "ميول الفرد للانهماك فى والاستمتاع بالتفكير"(*Cacioppo,et al ,1984,306-307*).

لقد اتضح لدى طلبة الجامعة ، أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى المعرفة المتصلة أو المنفصلة ، حصلوا أيضا على درجات مرتفعة فى الحاجة للمعرفة (*Anderson,2005,iv*) . وخلال الفصل الدراسى ، ظهرت تغيرات تقدمية فى التفكير الخلقى ، نتيجة الانخراط فى مقرر أصول التربية والتهذيب (*Mayhew,2004,3720*) . وتحولت الإناث من المداخل المتصلة إلى المنفصلة للمعرفة ، عندما التزمن بالتخصص العلمى . (*Enman,1999,2368*)

كما أوضح التحليل المقارن فروقا ، حسب الجنس ***gender*** والمتغيرات الديموجرافية الأخرى، فى بعض طرق المعرفة (*Baron,2003,425*) ، ولم توجد تأثيرات دالة للجنس على درجات الحاجة للمعرفة (*Jensen,1998,1884*)، لكن وجدت فروق متسقة بين الجنسين، فى المقياس الجزئى للحاجة للمعرفة (المثابرة المعرفية) ، حيث كانت درجات النساء أعلى من الرجال . (*Tanaka et. al,1988,35*)

فلدى طلبة الجامعة وجدت فروق بين الذكور والإناث فى المعرفة المتصلة لصالح الإناث، وفى المعرفة المنفصلة لصالح الذكور،واتضح أن كلا من طريقتى المعرفة ، تدعم التفكير ذو المرتبة المرتفعة، ولم تختلف الحاجة للمعرفة باختلاف طريقة المعرفة (متصلة أو منفصلة) (*Anderson,2005,1*) . وعلى الرغم من أن كلتا الطريقتين تدعمان التفكير الناقد ، إلا أن كلا منهما تصل لهدفها بطريقة مختلفة من طرق المعرفة (المتصلة أو المنفصلة)(*Schommer,& Easter , 2006 , 414*).

واتضح ارتباط حاجة الطلبة للمعرفة بمستواهم التعليمى (الصف الأول مقابل الصف الرابع من الكلية)، فظهرت علاقة متسقة بين حاجة الفرد للمعرفة ومستواه التربوي، مثل ارتباط الحاجة المرتفعة للمعرفة بمستوى التربية الأعلى،١٩٩٦،١٩٧) (*Cacioppo,et al*. على الرغم من عدم

وجود علاقة دالة بين سنوات الإعداد ، والمقاييس الجزئية للحاجة للمعرفة (المثابرة المعرفية *Cognitive Persistence*، والثقة المعرفية *Cognitive Confidence* ، والتعقيد المعرفة *Cognitive Complexity)* . *(Tanaka, et. al ,1988,35*

وبذلك يمكن التوصل إلى مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية : (أ) هل يمكن التنبؤ بالمعرفة المتصلة من أبعاد الحاجة للمعرفة لدى أفراد العينة ؟ (ب) هل يمكن التنبؤ بالمعرفة المنفصلة من أبعاد الحاجة للمعرفة لدى أفراد العينة ؟ (جـ) هل توجد فروق بين الذكور والإناث من أفراد العينة فى المعرفة المتصلة والمنفصلة ؟ (د) هل توجد فروق بين الذكور والإناث من أفراد العينة فى أبعاد الحاجة للمعرفة ؟ (هـ) هل توجد فروق بين الصفوف الدراسية لدى أفراد العينة فى المعرفة المتصلة والمنفصلة ؟ (و) هل توجد فروق بين الصفوف الدراسية لدى أفراد العينة فى أبعاد الحاجة للمعرفة . (ز) هل توجد فروق بين الإناث من أفراد العينة حسب التخصص (علمى/أدبى) فى المعرفة المتصلة والمنفصلة ؟

مصطلحات البحث :

- **طرق المعرفة** : *ways of knowing* وتتكون من خمس طرق مختلفة للمعرفة هى: الصمت، وتلقى المعرفة ، والمعرفة الذاتية ، والمعرفة الإجرائية ، والمعرفة المبنية *(Belenky, et al, 1997. 101)*.

- **المعرفة الإجرائية** : *procedural knowing* هى طرق للتفكير فى ما يتبناه (أو يتخذه) شخص أو أكثر معنى بالحصول على ، والتفكير مليا فى ، وتقويم وتبادل أفكار المعرفة ، وتتكون المعرفة الإجرائية من عاملين مختلفين : المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة ، والاثنان ليسا متقابلين (متضادين) ، بل يعتمد كل منهما على الآخر *(Galotti, et al ,1999,746)* .

- **المعرفة المتصلة** : *connected knowing* تتصف المعرفة المتصلة بتأكيد وضع الفرد نفسه داخل موقف *position* (أو فى نفس حالة) الشخص الآخر ، حتى عندما لا يتفق معه . فينظر أصحاب المعرفة المتصلة للسبب ، الذى يؤدى بهم للإحساس بكيف أن أفكار الشخص الآخر ربما تكون صحيحة ، فيحاولون النظر للأشياء من وجهة نظر الشخص الآخر، من أجل فهمها أولا بدلا من تقويمهم لها ، فيضعون أنفسهم فى تحالف مع وجهة نظر الشخص الآخر *(Galotti, et. al, 1999 , 747)* .

- **المعرفة المنفصلة** *separate knowing*: تتصف بتجرد *detaching* الفرد من الموقف،

ليحال ويكون موضوعيا فى النقاش. يفترض أصحاب المعرفة المنفصلة ، عدم صحة اتصاف تفكير الآخرين بالموضوعية والتحليل والتقويم المنفصل ، الذى يناقش جزءا من العمل . وكثيرا ما يستخدم أصحاب المعرفة المنفصلة فى نقاشهم نبرة عدائية ، تتخذ لعبة من يخالف الآخرين فى الرأى ، وتصيد أخطائهم ، انهم يستثنون مشاعرهم ومعتقداتهم بصرامة ، عندما يقيمون اقتراحا أو فكرة (*Galotti,et al,1999,746-747*) .

- الحاجة للمعرفة ***Need for cognition*** : ميول الفرد للانهماك فى والاستمتاع بالتفكير (*Cacioppo,et al ,1984*، ٣٠٦-٣٠٧). وتشمل الأبعاد الثلاثة التالية :
  - **العمق المعرفى** : ميول الفرد للانهماك فى والاستمتاع بالتفكير طويل المدى الذى يتصف بالعمق وتحدى قدرات الفرد وتعلم طرق التفكير الجديدة .
  - **المثابرة المعرفية** : ميول الفرد للانهماك فى والاستمتاع بالتفكير المستمر والتفصيلى والمعقد .
  - **الثقة المعرفية**: ميول الفرد للانهماك فى والاستمتاع بالحلول الجديدة للمشكلات ، وبالتفكير كأسلوب حياة ، وتحمل المسئوليات التى تعتمد على التفكير .

الهدف والمنهج المستخدم :

- يهدف البحث للتنظير فى موضوع جديد ، من موضوعات علم النفس التربوى فى البيئة العربية ، ألا وهو طرق المعرفة ، والتعرض لبناء أداة تستخدم لقياس طريقتى المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) ، لأول مرة فى البيئة العربية (على حد علم الباحث) ، وربطها بمفهوم لايقل أهمية عنه ، ألا وهو مفهوم الحاجة للمعرفة ، حيث قسمت الحاجة لتحقيق الذات فى قمة هرم ماسلو ، لأربع حاجات من بينها الحاجة للمعرفة والفهم . ثم التعرض لعلاقة المفهوم الأول بالثانى وعلاقة كل من المفهومين ببعض المتغيرات الديموجرافية ، من أجل فهم أعمق لهذين المفهومين .
- استخدم البحث المنهج الوصفى الميدانى .

الإطار النظرى :

أ ــ نماذج النمو المعرفى :

توجد مجموعة من نظريات ونماذج النمو المعرفى ، تبدأ بنظرية بيرى (١٩٧٠) ***theory Perry*** ، لأشكال النمو الذكائى والأخلاقى،خلال سنوات الدراسة بالكلية ، التى هى

عبارة عن خطة تتكون من ثلاث مراحل رئيسية ، وتسع مراحل فرعية ، كل مرحلة فرعية تسمى وجهة نظر أو موقف ***position*** حول المعرفة . تمثل تلك المراحل كلمات مفتاح للفروق الجوهرية، فى الأساليب الأولية لصياغة المعنى،مع تفسير الانحراف الذى يحول دون النمو المعرفى (فى***Evans,et al,1998 ,130***) .

ثم نموذج كتشنر(١٩٨٣) ***Kitchener*** ،وهو نموذج الحكم التأملى ***reflective*** ، ويتكون من ثلاث مراحل رئيسية ، وسبع مراحل فرعية فى نمو التفكير التأملى ، فى كل مرحلة وصف لوجهة نظر واضحة للمعرفة وكيفية اكتسابها (فى***Bayta (2003,2***) .

ونظرية بيلينكى وكلينشى وجولدبرجر وتارول(١٩٨٦و١٩٩٧) , ***Belenky, Clinchy Goldberger, and Tarule*** ، وهى طرق المعرفة لدى النساء ***Women's ways of knowing*** ، وتتكون من خمس طرق مختلفة للمعرفة ، هى الصمت، وتلقى المعرفة، والمعرفة الذاتية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة ذات البنية (***Belenky, et al,1997,101***) .

ونموذج باكستر ماجولدا (١٩٩٠) ***Baxter Magolda*** للتأمل المعرفى ، ويتكون من أربع مراحل ، استشفت الباحثة تطور نموذجها ، الذى وصفته كبناء اجتماعى، من طبيعة التحولات المعرفية كجزء من صياغة المعنى وتحديد السياق (فى ***Hofer,2004b,2***) .

ونموذج ما وراء المعرفة،وهو نموذج مبنى على عمل (كتشنر، ***Kitchener 1983***، وكوهن ***Kuhn،1993***) ، وفيه يمكن النظر للمعرفة ، كعملية ما وراء معرفية ، أو المعرفة حول المعرفة، أو التفكير حول التفكير (فى***Hofer,2004,44 -45***) .

وأخيرا نظرية شومر ــ أيكنز (١٩٩٠/٢٠٠٦) ***Schommer-Aikins*** لنظام المعتقد المعرفى، ويتكون من بناء يتضمن أربعة عوامل ، هى القدرة على التعلم وسرعة التعلم وثبات المعرفة وبنية المعرفة (***Schommer, et al,2000,120-127***) .

تعليق :

على الرغم من ظهور نموذج طرق المعرفة لدى(بيلينكى وآخرين ،١٩٨٦)، بصورة متمايزة تماما عن نظرية المعرفة كمعتقدات، التى ظهرت لدى (شومر،١٩٩٠)، إلا أن (شومر، ٢٠٠٤) حاولت أن تعتبر طرق المعرفة مثلها مثل المعتقدات، وأسمتها "المعتقدات حول طرق المعرفة" ، واقترحت ما أسمته "النموذج المنهجى الراسخ" ***the embedded systemic model*** . لكنها أردفت قائلة : "أنها تعرض هذا النموذج ، من أجل أن يثير ردود أفعال من الباحثين الآخرين" ، وقالت: "أن الذى أتوقعه هو أنه سوف يثير ، مجموعة كبيرة ***raft*** من ردود أفعال الباحثين

الآخرين ،الذين سوف يكونون تواقين لسد العديد من الثغرات (*Schommer-Aikins,2004, 24*) .

إلا أنها هى نفسها مع آخر(شومر،وايستر *Easter،2006*)، عادت وأشارت إلى أن المعتقدات حول المعرفة ، مختلفة تماما عن طرق المعرفة . حيث أوضح هذان الباحثان أنه "من أجل الحصول على فهم كامل أكثر للمعرفة الشخصية ، لابد من اختبار نموذجين معرفيين هما: طرق المعرفة (وبصفة خاصة المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة)، والمعتقدات المعرفية (وبصفة خاصة المعتقدات حول بنية المعرفة وثبات المعرفة وسرعة التعلم والقدرة على التعلم) " ، وانتهيا فى دراستهما باستخدام تحليل المسار إلى " أن تأثيرات طرق المعرفة على الأداء الأكاديمى ، تتوسطها المعتقد فى سرعة التعلم " ، ولقد استخدما فى تلك الدراسة استخبارا يقدر طرق المعرفة ، وآخر يقدر المعتقدات المعرفية على ١٠٧ من طلبة الجامعة (*Schommer-Aikins;&Easter,2006,411*)،وهذا يؤكد تمايز طرق المعرفة عن المعتقدات المعرفية .

ب ــ طرق المعرفة : ***Ways of knowing***

من خلال عمل بيلينكى وكلينشى وجولدبرجر وتارول (١٩٨٦و١٩٩٧) ***Belenky , Clinchy , Goldberger, and Tarule*** ، وجدت نظرية علم المعرفة ***theory of epistemology*** ، والتى تأسست خلال خمس سنوات من المقالات البحثية على النساء، من جميع الطبقات الاجتماعية ***classes*** والأجناس ***races*** والخلفيات الأسرية ومستويات التربية، لقد كافحت النظرية لتقديم طرق المعرفة لدى النساء ، وإدراك تجنب استثناء طرق نمو الذكاء غير الملائم لخبرة الذكور . فمن خلال طرق المعرفة لدى النساء ، يحدث نمو الذات والصوت والعقل (***Belenky, et al ,1997, 101***).

لقد انبثقت خمس فئات لعلوم المعرفة ، لدى الباحثين فى طرق المعرفة لدى النساء،لا تتطلب هذه الفئات الثبات والشمول والعمومية، إنها ليست محصورة ***limited*** تماما فى الإناث • ، ولا تتطلب جذب الانتباه لتعقيد تفكير وحياة الفرد . لقد وجدت تلك الفئات الخمس،لدى النساء اللاتى تمت مقابلتهن ، وبكلماتهن بأصواتهن (***Thayer-Bacan,1992,8-9***).

• حتى أن شومر ، صاحبة نظرية المعتقدات المعرفية ، فضلت أن يكون المصطلح "طرق المعرفة" ، وليس" طرق المعرفة لدى النساء"(Schommer-Aikins,& Easter,2006,411-423) .

حيث تستخدم طرق المعرفة لدى النساء مفهوم الصوت بصورة حاسمة مجازا • ، لفهم وتمييز فئة عن الأخرى (*Freeman; & Kenneth ,1991,6*) .

يعتبر نقص تكرار الصوت بالنسبة للنساء موضوعا عضيبا ، وخاصة قدرتهن على رفع الصوت بعيدا عن وجهات نظر الآخرين ، فهذا الموضوع المتعلق بكفاحهن من أجل التحرر من قوة أصحاب السلطة والخبرات ، ربما يعتبر الطابع الغالب فى نمو النساء عنه فى نمو الرجال (*Freeman;& Kenneth,1991, 19*).

يعرض بيلينكى وكلينشى وجولدبرجر وتارول (١٩٨٦و١٩٩٧) فى كتابهم " طرق المعرفة لدى النساء " ، تلك المفاهيم الخمس لطرق المعرفة ، وهى تمثل فئات معرفية تم اكتشافها من خلال مقابلات كيفية ***qualitative*** فى العمق لـ ١٣٥ امرأة من أعمار وخلفيات متباينة (*Belenky et al,1997,23-152*) .

تعتبر الفئات الخمس لعلم المعرفة ، التى قال بها بيلينكى وكلينشى وجولدبرجر وتارول (١٩٨٦و١٩٩٧) هى (*Belenky et al,1997,23-152*) :

الأولى: الصمت ***silence*** (خبرة النساء كناقصات عقل ***mindless*** وصامتات وتابعات ***subject*** لأهواء ***whims*** السلطة الخارجية) .

الثانية: تلقى المعرفة ***received knowledge*** (تعتبر النساء أنفسهن قادرات على استقبال ، وحتى إعادة إنتاج المعرفة من المصادر الخارجية للمعرفة كلها ، وتعتقدن أنهن غير قادرات على خلق المعرفة فى مجالهن) .

• يستخدم الصوت كمجاز لوجهة النظر ، حيث تستخدمه النساء لوصف نمو الذكاء والنمو الأخلاقي لديهن ، ينمو الإحساس بالصوت فى تشابك صعب الفهم بين العقل والذات . يبدو الصوت على أنه مجاز مناسب لسماع الصوت ، بدلا من مجاز الإبصار بالعين ، الذى كثيرا ما يستخدمه الرجال . وبالنسبة لضغوط الصوت ، فلقد هيأه العنصر النسائى للاتصال والمحادثة ، عن طريق سماع شئ وأن تكون مستمعا . الرؤية هى الأفضل كمجاز لطرق المعرفة لدى الذكور ، فمن خلال الرؤية يتطلب الأمر التنحى لإفساح المجال للغير standing back ، وعدم الاشتراك لدى الذكور ، بعكس الإناث فالصوت يتطلب الاشتراك . (Thayer-Bacon,1992, 9)

الثالثة : المعرفة الذاتية ***knowledge subjective*** (تعتبر الحقيقة والمعرفة شخصية وخاصة، ويتم معرفتها بصورة ذاتية أو "عن طريق الحدس" ***intuited***) .

الرابعة : المعرفة الإجرائية ***procedural knowing*** (توظف النساء التعلم ، وتطبقن الإجراءات الموضوعية ، فى الحصول على المعرفة والاتصال بها) .

الخامسة : المعرفة ذات البنية ***constructed knowledge*** (تنظر النساء للمعرفة ككل ،على أنها مرتبطة بالسياق ، ويخبرتهن أنفسهن كمبدعات للمعرفة ، وقدرتهن على تقييم كل من الفئات الموضوعية والذاتية للمعرفة) .

جـ ـ طرق المعرفة الإجرائية : *Procedural ways of knowing*

وما يهتم به البحث الحالى من الفئات الخمس السابقة هو المعرفة الإجرائية ،التى يمكن أن توصف بالتأمل الاستدلالى ***reasoned reflection*** ، الذى هو صوت التفكير،انه الصوت الأكثر قوة اللطيف المتصف بالتواضع ***humbler, softer, more powerful voice*** . حيث أشار (ثاير ـ باكون ،١٩٩٢) إلى أن أصحاب المعرفة الإجرائية ، يحاولون فهم أفكار الناس الآخرين ، من خلال مصطلحاتهم هم ، بصرف النظر عن مصطلحاتنا نحن(***Thayer-Bacon,1992,9-10***) .

لقد عبر(كلينشى،١٩٩٦)، وهو أحد المنظرين الرئيسيين للمعرفة الإجرائية عنها بقوله: " تسمى وجهة النظر المعرفية ***an epistemological position*** المعرفة الإجرائية ***procedural knowledge " (Clinchy,1996,205***) .

وتركز المعرفة الإجرائية على نمو مهارات وتقنيات ، للوصول للحقيقة ،إنها تؤكد على طريقة وصيغة ولاتركز على محتوى . فأصحاب المعرفة الإجرائية عمليين وقائمين بحل المشكلات الواقعية ***practical, pragmatic problem solvers*** . انهم يتعلمون بحذر ***cautiously*** ، ويكتسبون ويطبقون إجراءات للحصول على المعرفة ونقلها ، بالنظر إلى وجهات النظر المختلفة والنظرة الشمولية ، وتعلم أن يصبحوا أكثر موضوعية (***Thayer-Bacon,1992,9***) .

فيعتقد صاحب المعرفة الإجرائية أن الحدس ربما يخدعه ، وأنه يمكن أن يكون معرضا للخطأ، وأن بعض الحقائق أكثر صحة من الأخرى ، وأنه يمكن للحقيقة أن تتجزأ ، وأنه يمكن معرفة الأشياء التى لا نراها ولانلمسها . يتعلم بعض أصحاب المعرفة الإجرائية ، الانهماك فى التحليل الشعورى الرصين المنظم ،ويتعلمون أيضا أن الحقيقة لا يمكن الوصول إليها مباشرة ؛ (***Thayer-Bacon,1992, 9-10***) .

تأخذ المعرفة الإجرائية صيغتين ، وتقوم بإجراءين هما:المعرفة المتصلة والمنفصلة ، وعلى

الرغم من قول (كلينشى،١٩٩٦) "يبدو أن العديد من النساء اللائى قابلناهن يستخدمن هاتين الطريقتين فى البحث عن الحقيقة "(*Clinchy,1996 ,205*) . إلا أن هذين النوعين من طرق المعرفة ، ليسا خاصين بالجنس (من حيث الذكورة والأنوثة) (*Thayer-Bacon,1992,10*) ، رغم أنهما مرتبطتان بالجنس . لقد بين علماء نفس المساواة بين الجنسين حديثا ، وجوه الاختلاف بين المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة ، اللتان هما طريقتين• مختلفتين لاكتشاف العالم . (*Candib,1998,672*)

لقد وسع (جالوتى وآخرون ،١٩٩٩) من طرق المعرفة لدى النساء عند (بيلينكى وآخرين، ١٩٨٦و١٩٩٧) ، عن طريق تطوير أداة•• لتقدير المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة . يحاول المتعلمون ذوو المعرفة المتصلة ، التأكيد على مصدر المعرفة ، فيتبنون وجهة نظر المصدر، ويفهمون النقطة التى يتم تكوينها ، ويستعدون لنقد وجهة النظر تلك فقط بعد فهمها . وفى المقابل، يأخذ المتعلمون ذوو المعرفة المنفصلة وجهة نظر عدائية أولا ، وتكون وظيفتهم كمن يدافع عن قضية خاسرة، رغبة فى الجدل ***devil's advocate*** ،انهم يسألون ويشكون وينتظرون الحصول على الدليل ، قبل محاولتهم الفهم العميق للمعلومات (*Galotti et.al,1999,746-747*).

فأهداف المعرفة لدى صاحب المعرفة المتصلة ، هى أن يكون فاهما وأن يفهم غيره ، بينما أهداف صاحب المعرفة المنفصلة ، أن يكون مقتنعا وأن يقنع غيره بما اقتنع به (*Schommer-Aikins,&Easter,2006,414*) .

ولكى يتم تعريف كل من هاتين الصيغتين المنفصلة والمتصلة للمعرفة الإجرائية ، افترض أنك لكى تحكم على هذا البحث••• كصاحب معرفة منفصلة ، فانك ستختبر مناقشاته بعين ناقدة ، وتتمسك بـ (وتصرعلى) تبرير كل نقطة . وبمصطلح أحد المؤلفين " تلعب لعبة الشك " ، وتنظر للعيوب فى استدلالك ، وتضع فى اعتبارك كيف أبدو غير قادر على التدليل على ماأقول ، وما التفسيرات البديلة التى يمكن أن يتم وضعها ، وما إذا كنت قد أغفلت دليلا ، يمكن أن يتناقض مع

- لقد وصف برونر Bruner طريقتا المعرفة المنفصلة والمتصلة كمثالى فى مقابل روائى paradigmatic versus narrative ، ووصفهما كوزيل Kuzel على أنهما عقلى (معرفى) فى مقابل عضوى rationalistic versus nationalistic ، ووصفهما ستيفنس Stephens على أنهما مرئى فى مقابل مسموع seeing versus hearing فى (Candib,1998,672).

•• هى نفسها التى استخدمها الباحث الحالى فى دراسته الحالية .

••• سيحاول الباحث الحالى تطبيق الكلام على بحثه هذا .

وجهة نظرى . والمعايير التى تطبقها فى تقويمك لمناقشاتى موضوعية وغير ذاتية،تعتبر معايير متفق عليها ، فننها العلماء وأصحاب المنطق (*Clinchy,1996, 206*) .

وبذلك يمكن تعريف المعرفة المنفصلة بأنها " تتصف بتجرد ***detaching*** الفرد من الموقف، ليحلل ويكون موضوعيا فى النقاش. يفترض أصحاب المعرفة المنفصلة ، عدم صحة اتصاف تفكير الآخرين بالموضوعية والتحليل والتقويم المنفصل ، الذى يناقش جزءا من العمل . وكثيرا ما يستخدم أصحاب المعرفة المنفصلة فى نقاشهم نبرة عدائية ، تتخذ لعبة من يخالف الآخرين فى الرأى، وتصيد أخطائهم ، انهم يستثنون مشاعرهم ومعتقداتهم بصرامة ، عندما يقيمون اقتراحا أو فكرة " (*Galotti,et al,1999,746-747*) .

أما إذا كنت صاحب معرفة متصلة ، فانك تقرأ هذا البحث بعين متقبلة ومتعاطفة ***empathic, receptive*** . بدلا من فحص السياق للتوصل للعيوب ، وإذا بدا لك أن ما أقوله سخيفا ***absurd*** ، فلن تسأل "ماهى مناقشتك بالنسبة لمثل تلك النظرة غير المفهومة ؟ لكن سيكون سؤالك لى "ماذا ترى ؟ " ، " اعطنى الرؤية التى فى رأسك " . وستقول لى " لديك خبرة ، وليس لدى تلك الخبرة ، ساعدنى فى الوصول إليها ". التركيز " ليس على المقترحات أو صدق الاستدلالات ، لكن على الخبرات أو طرق الرؤية " . بالسؤال "لماذا تفكر هكذا ؟" ، فصاحب المعرفة المتصلة لا يطلب تبريرا منطقيا أو امبيريقيا (تجريبيا) ، انه يسأل " ماذا فى خبرتك يقودك لوجهة النظر تلك ؟ انهم لايهتمون بدرجة منطقية أحكام وجهة نظر الشخص ، لكن بمعناه لدى صاحب المعرفة ، انه لا يهدف لاختبار صدقه بل يهدف لفهمه.بمعنى تحقيق الفهم الأولى لقواعد المعرفة المتصلة (*Clinchy,1996,206*) .

وبذلك يمكن تعريف المعرفة المتصلة بأنها " تتصف بتأكيد وضع الفرد نفسه ، داخل موقف (أو فى نفس حالة) الشخص الآخر، حتى عندما لا يتفق معه . فينظر أصحاب المعرفة المتصلة ، للسبب الذى يؤدى بهم للإحساس ، بكيف أن أفكار الشخص الآخر ربما تكون صحيحة ، فيحاولون النظر للأشياء من وجهة نظر الشخص الآخر ، من أجل فهمها أولا بدلا من تقويمهم لها، فيضعون أنفسهم فى تحالف مع وجه نظر الشخص الآخر " (*Galotti,et al,1999,747*) .

وبالطبع ، من المحتمل أن تقرأ هذا البحث بمزيج ***mixture***من التوجهين ، برغم أن هدفى أن أطرح المعرفة المنفصلة والمتصلة فى تعبيرات ثنائية ، وهذا لايعنى اقتراح أن الأسلوبين قاصرين على فئة خاصة ، بصورة تبادلية . يعتبر أصحاب المعرفة المتصلة والمنفصلة شخوص خيالية ، وفى الحقيقة فان الأسلوبين يمكن أن يحدثا داخل نفس الفرد (*Clinchy,1996,206-207*).

وهكذا، فانه فى حالة المعرفة المنفصلة ،يأخذ الفرد موقفا عدائيا***adversarial stance*** تجاه

الأفكار الجديدة،حتى عندما تبدو تلك الأفكار جذابة حدسية ***intuitively appealing*** ***(Clinchy,1996,206-207)*** . إن جوهر المعرفة المنفصلة • هو التفكير الناقد . الهدف هو أن نشك ، وأن نفترض أن كل فرد بما فيهم أنا ، ربما يكون على خطأ ، وتهدف المناقشة فيها لتحرير الذات ، لتجنب تصور الفكرة على أنها حقيقة ، عن طريق قمع الذات ، وأخذ موقف عقلى موضوعى . ويكون الصوت فيها فريدا ، ويتكلم لغة عامة . تلك الصيغة من المعرفة الإجرائية ، يمكن أن تتماثل مع عنصر التفكير الناقد ، فى اتجاهه القوى عند بول ***Paul*** الذى يميل لإظهار المدخل الأكثر مشاكسة ***contentious***)فى ***Thayer-Bacon,1992,9-10)***.

تبنى المعرفة المنفصلة على أساس نقد ***criticism*** كل وجهات النظر ، بما فيها وجهة نظر الفرد ***(Belenky et al,1997,190-213)*** . ويتم إدراك الأسلوب الجدلى لأصحاب المعرفة المنفصلة ، على أنه محاولة العنيد (الممعن فى خطئه) ***pig-headed*** ،لأن يتنمر بالخصم ***opponent bully the***،حتى يصل الخصم لمرحلة الإذعان والخضوع ***submission*** . فصاحب المعرفة المنفصلة ليس فقط مثل المتنمر ، بل الكاريكاتير الذى يغالى فى إظهار نقائص الشخص الآخر ، لكن ذلك ينظر إليه على أنه صيغة بدائية منحلة للمعرفة المنفصلة (***Clinchy,1996, 208-209***) .

بالنسبة لصاحب المعرفة المنفصلة الناضج ، لعبة الشك تعتبر مشروعة ، بينما يمكن إدراك أصحاب المعرفة المنفصلة أحيانا ، على أنهم مهاجمين بصورة عنيدة لنصرة آرائهم ، ويصابون بالصمم تجاه وجهات نظر الآخرين ***(Clinchy, 1996, 209)*** .

أما فى حالة المعرفة المتصلة ، فيحاول الفرد أن يقبل الأفكار الجديدة ، وينظر لما هو صحيح فيها ، حتى بالنسبة لوجهات النظر التى تبدو ، فى حالة تشبث بالرأى الخاطئ ***wrongheaded*** ، أو حتى منفرة . يتصرف أصحاب المعرفة المتصلة ليس كأعداء(خصوم) ***adversaries*** ، لكن كحلفاء يؤيدون وجهة النظر التى يختبرونها ، ويصبح أحدهم كما لو كان مماثلا للمؤلف ***author's fellow worker*** وشريكا له ***(Clinchy,1996,207-208 his accomplice)*** .

يمكن إدراك أصحاب المعرفة المتصلة أحيانا على أنهم متفتحى العقل ***open-minded*** إلى حد بعيد . حقا قد يلغون عقولهم ، مثل المتصفين بالتعاطف الشديد ***over-empathizers*** ، الذين وصفهم عالم النفس روبرت هوجان ***Robert Hogan*** ، بالإيهام بأنهم ضعاف الشخصية ***equivocating jellyfish*** ، لكن ينظر إلى صورة صاحب المعرفة المتصلة ، على أنه ليس فقط

• قد توصف بأنها نقدية وغير متحيزة (detached (Galotti,et al,1999,745) .

ضعيف الشخصية ، بل ارتجافى ***clone*** متقلب ***chameleon*** أو عديم الثقة ***wimp*** فى ***(Clinchy,1996,207-209)*** .

يتقبل أصحاب المعرفة المتصلة من الطلبة ، ماهو صواب فيما يقوله معلميهم ، ويحتاج الطلبة من أصحاب المعرفة المنفصلة ، لاثبات مستواهم فى المعرفة ، فينظرون لما هو خطأ فيما يقال . ومن السهل إيجاد شئ ما خطأ فى فكرة ، عن قبول التحدى لإيجاد الأشياء الصحيحة المرتبطة بها ***(Bayta,2003,8)*** .

تتضمن المعرفة المتصلة العلاقة بفهم الموضوع ، عن طريق الاستماع بعناية فائقة . يتشرب ويقيم صاحب المعرفة المتصلة ، بصورة مرتفعة خبرات الآخرين الشخصية ، أكثر من دراسة آراء الخبراء المتسلطين . جوهر المعرفة المتصلة* هو المشاركة الوجدانية ***empathy*** ، والقدرة على الاتصال بالآخر وفهمه بالطريقة التى تمكن الفرد بطريقة شفوية (لفظية كلامية) ***verbalize***، من إيجاد الفروق الدقيقة فى الأفكار والألوان والظلال ***nuances*** ، لوجهة نظر الآخر ***(Freeman;&Kenneth,1991,14)*** .

يرفض صاحب المعرفة المتصلة أن يحكم ، لكنه يحاول أن يفهم موقف الشخص الآخر ، وطريقة تفكيره باستخدام المعرفة الشخصية . تضيف الشخصية للإدراك ، وهكذا لكى تكون خبيرا ***adept*** فى المعرفة المتصلة ، يجب أن تعرف وجهة نظرك ، يتطلب ذلك تحليل الذات . من أجل تكوين المعرفة المتصلة ، يستلزم ذلك التفكير الوافر ***generous***، والمفكر متفتح الذهن ***receptive rationality*** . يعلق المؤلف صاحب المعرفة المتصلة على عموم الخبرة ، ولا يعلق على القوة أو الحالة أو الشهادة. هذه الصيغة للمعرفة الإجرائية يمكن أيضا أن تماثل الصورة الضعيفة للاتجاه القوى للتفكير الناقد عند بول ، التى تحاول أن تظهر دعما أكبر وتعاطفا وجدانيا ***(Thayer-Bacon,1992,11)***.

طبقا لما قال به بيلينكى وآخرون (١٩٩٧) تتحرك النخبة فقط إلى المعرفة الإجرائية أو المعرفة المتصلة ، ويتخذ صاحب السلطة من المعرفة المتصلة عملية أو منهج ، يساعده فى اتخاذ القرارات الهامة . تساعد المعرفة الإجرائية ، فى جزء منها ، فى التعرف على أن الحقيقة تكون محجوبة تحت السطح .. وتتطلب الملاحظة والتحليل اليقظ***(Belenky et al,1997,94)*** . والعظيم هو الذى يتخذ القرار بسرعة ، بناء على مستوى شجاعة الحدس ، باستخدام مرونة التفكير، ودرجة من الانفتاح على آراء الآخرين والتواضع ***(Freeman;& Kenneth,1991,13)*** .

---

* أحيانا تسمى ذات التعاطف الوجدانى (Galotti,et al,1999,745) .

تعليق :

إن التساؤل الذى يفرض نفسه هنا هو " هل المعرفة المتصلة هى الأفضل أم المعرفة المنفصلة"؟ يذكرنا هذا السؤال بالدور الذى لعبه أحد الممثلين فى أحد الأفلام ، الذى عاد إلى مرحلة الطفولة بحضور مرئى ، ولاحظ انهماك والديه فى إحدى مناقشاتهم الحمقاء ، التى أثارت سخطه عن طريق سخافة ***absurdity*** وجهتى نظرهما ***their positions***. لقد صاح " كلاكما خطأ ! " لكن صياحه لم يكن مسموعا ***(Clinchy,1996,205)*** .

قد يدافع صاحب المعرفة المتصلة بأنه من السهل إيجاد شىء ما خطأ فى فكرة ، عن قبول التحدى لإيجاد الأشياء الصحيحة المرتبطة بها ، من خلال الاستماع بعناية فائقة ، لفهم تلك الفكرة بألوانها وظلالها . وقد يدافع صاحب المعرفة المنفصلة بأنه يقلب الأمور على جميع جوانبها، ويستخدم الدليل والبرهان ، ويحلل بموضوعية وحيادية ، وليس للعاطفة مجال عنده .

لكننا إذا نظرنا لصاحب المعرفة المنفصلة ، على أنه يحاول بعناد الممعن فى خطئه ، أن يتمرس بالخصم، حتى يصل لمرحلة الإذعان والخضوع ، أو على أنه يغالى فى إظهار نقائص الشخص الآخر، أو على أنه مهاجم بصورة عنيدة لنصرة رأيه ، فتلك تعتبر صيغة بدائية منحلة للمعرفة المنفصلة . وإذا نظرنا لصاحب المعرفة المنفصلة الناضج ، على أنه يقلب الأمور على جميع وجوهها ، ليصل للرؤية الأوضح بالدليل والبرهان ، والموضوعية والتحليل العقلى المنطقى ، حتى لو استخدم لعبة الشك ، حيث أن الطريقة العلمية للبحث ذاتها قائمة على الشك ، فلاشك أن هذا النوع من المعرفة مطلوب، وخاصة لدى الرجال ، الذين يتحملون المسئوليات الجسام،التى تتطلب فى أحيان كثيرة الحسم والتحديد الواضح.

وإذا نظرنا لصاحب المعرفة المتصلة ، الذى يقبل الأفكار الجديدة ، وينظر لما هو صحيح فيها، حتى عندما تبدو أساسا فى حالة تشبث بالرأى الخاطئ ، أو حتى منفرة ، فلايعيبه أنه يتصرف كحليف ، لأن ذلك لايعنى الاتفاق مع تلك الأفكار ، وانما إعطائها الفرصة من أجل فهمها ثم نقدها . صحيح أن التعاطف الشديد قد يلغى العقل ، وقد يؤدى بالمغالين لوصفهم بضعاف الشخصية أو الارتجاعيين المتقلبين عديمى الثقة ، إلا أنهم يدركون فى النهاية على أنهم منفتحى العقل إلى حد بعيد . وبذلك يتضح أن هذا النوع من المعرفة مطلوب أيضا ، وخاصة للنساء ، لأن طبيعتهن يغلب عليها الجانب العاطفى الوجدانى، وهذا النوع من المعرفة يتصف بالتعاطف الوجدانى ***empathy*** .

فالأم فى تربيتها لأبنائها ، لابد أن تستخدم التعاطف الوجدانى ، وفى أحيان كثيرة يكون

المطلوب نوع من الحسم ، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال سلوك الأب ، الذى لابد أن تكون طريقته فى المعرفة هى المعرفة المنفصلة ، ويصبح السؤال "هل هناك أسرة بلا أب وأم" ؟ . معنى ذلك أن كلتا الطريقتين مطلوبتين فى التربية ، من أجل أن نربى أبا لا يتصف باللين أو النعومة ، ومن أجل أن نربى أما حانية ، تستطيع أن تعطف على أبنائها ، وتغدق عليهم من حنانها ، وكل منهما له دوره الذى تحتاجه عملية التربية . ليس الأمر فى مجال التربية فحسب ، بل فى الحياة بصفة عامة، ومن خلال السلوك البشرى فى جميع المجالات .

د ــ طرق المعرفة ونمو وتعلم الطالب :

يتمثل التحدى البشرى فى تبنى طرق جديدة للتفكير ، طرق جديدة للحياة ، ويشجع التحدى أيضا الطرق المختلفة للنمو ، التى تتكون عن طريق تمايز العوامل الثقافية ، التى تجسد (تشكل) ***shape*** الطريقة التى يعبر بها الاجتماعيون عن المستقبليات ، ويختارون من خلالها معانى إحراز تلك المستقبليات (***Achern, 2007,ii***) .

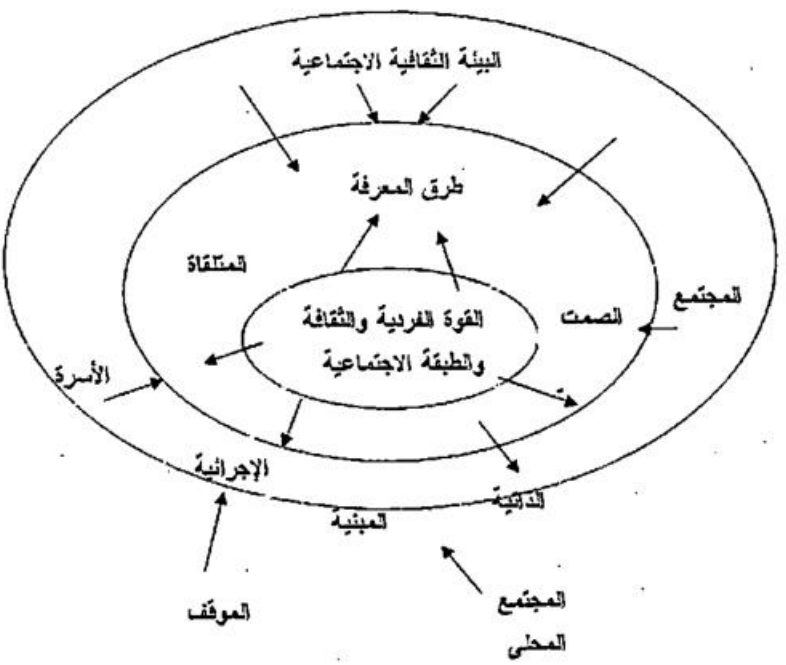
ويتطلب الوجود المتمايز لطرق المعرفة ، بعضا من إعادة التفكير ، لدى الدوائر الأكاديمية حول أصول التربية (***Galotti et al,1999,747***) . حيث تتطلب المعرفة المتصلة الحقيقية عملا فعالا (نشطا) ، والذهاب إلى ما وراء (أبعد من) ردود الأفعال الشجاعة البسيطة ، للنظر إليها بتعاطف أو بود أو بما يجتذب البديهة ***intuition*** الأولى للفرد (***Clinchy,1996,207***) .

لأن الذى يسود هو طريقة تتعلق بالمعرفة والتعلم،وأن الطريقة (المتصلة) منطقية وذات مدخل فعال ، فربما تكون هى السائدة لدى العديد من الطلبة ، وبصفة خاصة النساء . وعلى النحو المقابل، ينظر للمعرفة المنفصلة كمرادف للتفكير ، وامتيازها كنموذج للحديث الذكى ، الذى ربما يعرقله إعداد المجموعات الكبيرة من الطلبة (***Clinchy,1996, 207***) .

لقد أظهرت المقابلات مع النساء ، أن التعلم الأولى والتطبيع ، يخلق بنية منضبطة وأساس صلب ، ييسر تعلم الراشد ونموه وسط جمهور وطنه (***Alfred, 2002,1***) . " إن مشكلة النمو هى مشكلة معرفة . إنها مشكلة اكتشاف الطرق الأخرى للمعرفة ، كونها وعملها . إنها مشكلة كيف تكون إنسانا بطريقة أخرى تختلف عن الآخرين " (***Achern,2007,ii***) .

حتى أن عمليات التعليم والتعلم ، تختلف باختلاف المجتمعات والبيئات الثقافية ، فتختلف البلاد النامية عن المتقدمة ، التى تفكر فى مستقبل حياتها ، وتختلف البيئات الثقافية الديموقراطية عن الاستبدادية ، حيث تختلف تلك البلاد عن بعضها فى الطرق المختلفة لنمو أبنائها ، من خلال التعليم الرسمى وغير الرسمى.

سوف أوضح هنا كيف أن تغير البيئات الثقافية والاجتماعية يؤثر فى تشكيل طرق المعرفة ، " فلقد اكتسب نساء الكاريبى ***Caribbean*** صيغتين من المعرفة داخل وطنهن ، وقبل هجرتهن للولايات المتحدة ، هما المعرفة البيئية ***indigenous knowledge*** ، والمعرفة المؤسسية ***institutional knowledge*** . يتكون تعلم المعرفة البيئية من التعلم غير الرسمى ***informal*** ، الذى يأخذ مكانه داخل الأسرة والمجتمع المحلى ، ويكون استجابة غير مباشرة لأوجه كفاح وتحديات الحياة . خلال خبرات التعلم غير الرسمى ، تتعلم الطالبات أن يكن مبدعات تعتمدن على بعضهن البعض ، وتصبحن منتجات للمعرفة "***(Alfred,2002,4)*** .



شكل (١) طرق المعرفة لدى النساء (عن مارى ألفريد *Alfred*، 2002)

وعلى الجانب الآخر ، تتكون المعرفة المؤسسية ، من التعلم الذى يأخذ مكانه داخل البناءات الأكاديمية الرسمية ، ذلك التعلم الذى يقوده المعلم ، ويؤكد على أصول التدريس الموضوعية . وفيه تتعلم الطالبات ــ داخل وطنهن أيضا ــ أن المعرفة تأتى من الخبراء ، ويتم جعلها اجتماعية، ليتم الاعتماد على المعلم ، فى الحصول على المعرفة ***(Alfred,2002,4)*** .

لقد أظهرت إحدى الدراسات أن نساء الكاريبى ***Caribbean*** تقمن باجتياز ***navigated*** كل

من وجهات النظر المعرفية لطرق المعرفة ، ولم يثبتوا عند أى مرحلة نمائية خاصة • (*Alfred,2002,5*) . إن الثقافة والقوة الفردية ***personal agency*** والطبقة الاجتماعية ***social capital*** ، تؤثر فى وجهة النظر المعرفية التى يندمج فيه النساء (أنظر شكل١) (*Alfred,2002,5*) .

هكذا تأتى الطالبات ــ للمجتمع الأمريكى ــ بتوقعات لا تقابل بيسر لدى الجمهور،فتعدن اجتياز صعوباتهن الذاتية،وصعوبات اللغة والصعوبات المفاهيمية للصوت،من أجل الاشتراك فى الأنظمة الثقافية الأمريكية(*Alfred,2002,5*)) .

ففى بلدهن الأصلى مثلا، تتم مكافأة الصمت فى المواقف الأكاديمية الرسمية ، بعكس الثقافة الأمريكية ، التى تظهر فيها بوضوح قوة الصوت ، فى الاكتساب والتعليم ووضوح المعرفة ، فتشعرن بالخضوع إلى إعادة اجتياز صعوبات بناء الصوت ، فى المواقف الأكاديمية الرسمية ، من أجل مقابلة توقعات نموهن الشخصى والمهنى فى الولايات المتحدة(*Alfred,2002,5*) .

إن الصوت الإنجليزى لنساء الكاريبى، وإبحارهن خلال وجهات النظر المعرفية لطرق المعرفة، تعتبر تاريخ تعلم ونمو النساء المهاجرات ، تاريخ التفاعلات بين الذات والسياقات الثقافية الاجتماعية المختلفة ، متضمنة أن الأنظمة الثقافية الاجتماعية راسخة ***embedded*** ، داخل البيئة الثقافية الاجتماعية وتتضمن الأسرة ، فى كل من الولايات المتحدة والكاريبى ، وفى المجتمع المحلى ، عند كل من الأمريكيين والكاريبيين ، والموقف ، وفى المقام الأول المدرسة ومكان العمل والمجتمع ككل . فكل تلك السياقات تؤثر فى تعلم النساء وخبرات نموهن(*Alfred ,2002,5-6*) .

تشير (كلينشى،١٩٩٦) من خلال الاستماع لأصوات نساء الكاريبى ، فيما يعكسنه من خبرات المدرسة الابتدائية فى بلدهم ، ثم انتقالهن للتعلم فى أمريكا ، إلى أنه يوجد تغير تدريجى لديهن من المعرفة المتصلة إلى المنفصلة . فخبرتهن المدرسية الابتدائية فى الكاريبى ، تطبعهن اجتماعيا على أن يكن ذوى معرفة متصلة . لأن صيغة تعلمهن تعتمد على قوة السلطة فى المواقف الرسمية أو غير الرسمية ، فيتم نموهن كصاحبات معرفة متصلة . ومع ذلك ، عند الوصول للولايات المتحدة ، فإنهن يتقابلن مع ثقافة يتم فيها تشجيع المعرفة المنفصلة ، وينظر لها كجزء أساسى من نظام التعلم . وهكذا ، تبقين صامتات فى حجرات الدراسة بالولايات المتحدة ، بينما يتحدى الطلبة

• لاحظ أن المواضع المعرفية لصاحب طرق المعرفة الصامتة أو المتلقاة أو الذاتية أو الإجرائية أو ذات البنية ليست مراحل نمائية (Alfred,2002,5) .

الآخرين المعلم والكلمة المكتوبة ، ويناقشون القضايا ، ويبنون معرفتهم بوضوح. انهم يتبنون وجهة النظر الثنائية لأصحاب المعرفة المتصلة الصامتين (*Clinchy,1996, 205-247*) .

لكى تكون صامتا وصاحب معرفة متصلة ، يجب أن تكون لديك مكافآت ، فى حجرة الدراسة الكاريبية ذات الصوت الإنجليزى . فالطلبة الذين يجلسون بسرعة فى الفصل ، يمتصون ***absorbed*** كلمات أصحاب السلطة ، ويستخرجون نسخة طبق الأصل بنجاح لهذه الكلمات فى وقت الامتحان ، وكثيرا ما يصنفون على أنهم طلبة لامعين ، ويتلقون انتباها إضافيا من المعلم . ويتم كبت ***stifled*** نمو المعرفة المنفصلة عن طريق هذه المكافأة ، فى البنى التربوية الكاريبية . وبمرور الوقت ــ فى أمريكا ــ يتعلم نساء الكاريبى، أن تصبحن صاحبات معرفة منفصلة ، لكن هذا الوضع يظهر بوضوح فى عملهن الكتابى (*Clinchy,1996, 205-247*) .

هـ ــ علاقة المعرفة المتصلة والمنفصلة بالجنس والتخصص :

رغم أن (جيليجيان،١٩٨٢) ربط المعرفة المنفصلة أكثر بالذكور عن الإناث ، فلم يضع (جيليجيان ١٩٨٢، وليونز ***Lyones،1983***) للجنس خطوطا تحدد عملية النمو، لكن تضمن عملهما ارتباط الرجال أكثر بالحقوق والاستقلال الذاتى والطرق المنفصلة للفهم) فى (*Freeman;&Kenneth,1991,15*) .

ورغم اقتراح (بلاى ***Bly،1990***) بارتباط المعرفة المتصلة والمنفصلة بالجنس ، إلا أنه لايتم التمييز بين الجنسين من خلالهما . لقد أوضح بلاى أن الانفصال يعتبر موضوعا حاسما ، وتتضمن مناقشته للنمو الذكورى "عملية أن يصبح الرجل منفصلا"، من خلال طرحه لوجهات نظر وتصورات المؤلف، والآخرين المتصفة بالخلل الوظيفى ***dysfunctional*** (فى*Freeman;&Kenneth, 1991,15-16*).

إلا أن (جالوتى وآخرون،١٩٩٩) قرروا ، بصورة حاسمة ، أن للذكور درجات معرفة منفصلة مرتفعة بصورة دالة عن الإناث ، وللإناث درجات معرفة متصلة مرتفعة،بصورة دالة عن الذكور(*Galotti;et al,1999,752*). كما اتضح لدى (بايتا ،٢٠٠٣) ملاءمة الذكور البيض من الطبقة المتوسطة بصفة عامة أكثر ، لفئة أصحاب المعرفة المنفصلة ،وملاءمة الإناث البيض من الطبقة المتوسطة أكثر ، لفئة المعرفة المتصلة (*Bayta,2003,8*) .

وذلك لايعنى أن المعرفة المنفصلة مقتصرة على الرجال ، والمعرفة المتصلة مقتصرة على النساء ، لأنه يمكن أن تظهر المعرفة المتصلة ، التى تتصف بها النساء،بصفة عامة لدى بعض

الرجال ، وتتصف بعض النساء بالمعرفة المنفصلة،الغالبة لدى الرجال ، وذلك حسب طبيعة تربيتهم واعدادهم ، وحسب طبيعة تعليمهم وتخصصهم .

فلقد وجد (بيلينككى وآخرون،١٩٩٧) أن النساء اللاتى تتبنين الوضع المنفصل ، تكن متخرجات حديثا من كليات الآداب ، متحررة الفكر ذات الاعتبار ***prestigious liberal arts colleges*** . ويرجحون أن يكون سبب وجود المعرقة المنفصلة ، بصورة كبيرة لدى بعض النساء فى التعليم العالى ، نتيجة لتأثير المعلمين الخصوصيين ، أو تأثير اقترابهن من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، حيث يتم دعم درجة عالية من الانفصال (***Belenky et al,1997,190-213***) .

و ــ أسباب تكون المعرفة المتصلة والمنفصلة لدى الذكور والإناث :

من خلال ١٠ سنوات من الملاحظة والمناقشة ، فى مواقف علاجية لمجموعة من الذكور ، طور بلاى ٨ عمليات لنمو الرجال ، وحدد مفهومه لمراكز نمو الرجال ، من خلال علم النفس الاجتماعى ، والنمو المعرفى والعقلى ، الذى يتشابه مع مفهوم (بيلينكى وآخرون ، ١٩٨٦و١٩٩٧) للنمو الخلقى والعقلى)فى(***Freeman;&Kenneth,1991,4-5*** .

يؤكد بلاى بقوة على أنه ، لكى ننمى رجالا يتسمون بالصحة النفسية ، فان هؤلاء الرجال يحتاجون لأن يكونوا قادرين على تحديد حدود • واضحة ، هذا تأكيد له وزنه عبر الحدود ، ربما يدعم وجهة النظر المسيطرة التى ينميها الذكور، التى تعتبر أكثر من عملية موضوعية ومنفصلة، بينما يعتبر نمو النساء ربما أكثر تأثرا بالعلاقات المتبادلة) فى (***Freeman;&Kenneth,1991,16***).

عن طريق نقاشات بلاى ، تتضح أكثر الأسباب التى تؤدى بالرجال لأن يكونوا ذوى معرفة منفصلة ، فلقد تكلم عن "حاجة الرجال لأن يكونوا أصحاب الأمر والنهى ***masters*** لذويهم من العاديين خلال إقرار الحدود •• والدفاع عنها ، ومصارعة الخجل") فى (***Freeman;&Kenneth,1991,16***).

لم ينكر بلاى درجة الاتصال ***connectedness*** ،لكنه اقترح أن الرجال ربما يولدون فى شرك، وأن العديد من عمليات نمو الذكور، تعتبر فى جوهرها طريقة تنظيم ***setting up*** الحدود

• سيتم توضيحها بعد قليل .

•• يصف بلاى حدوده ببناء قلعة fortress محاطة بخندق من أجل حماية (الدفاع عن) الأنا ego، من اجتياح القوى الخارجية الكامنة ، حيث أن اجتياح القوى الخارجية كثيرا ما يحدث للنساء) فى (Freeman ;&Kenneth,1991,21.

من خلال ضم (جمع) المنفصل ***combination of separation*** من وجهات نظر الأسرة والتقاليد ، لتكوين كل متصل) فى ***(Freeman ;&Kenneth,1991,16-17)***.

يعتبر ذلك أعظم دليل فى وصفه للعلاقة بين الأم والابن ، حيث يتم غرس معتقدات وأفكار الأم، لدى الابن بطريقة غير واعية ، وكثيرا ما تسبب وجهات النظر المختلة وظيفيا وغير الصحية، لمظاهر الرجولة شركا بالنسبة للأم . لقد اقترح أنه لكى ننمى الرجال ، على نحو لائق ***properly*** ، يجب أن نرفض وجهات النظر الذاتية غير الصحية ، والتى تنشأ فى الطفولة المبكرة من خلال تصورات الإناث ، ونؤكد الحدود ، ثم " نستدخل المظاهر المهمة للرجولة " (أى ندمجها فى النفس بحيث تصبح مبدأ هاديا) ***internalize the significant male figures*** ، بالاستعانة بملقنين ومعلمين خاصين ذكور) فى ***(Freeman ;&Kenneth , 1991,16-17)***.

يعتبر بلاى ناقدا للرجل ، الذى ربما يكون أيضا متصلا بالنساء وغير متصل بالرجال . فى الستينات والسبعينات ، وطبقا لما يقوله بلاى ، ينمو الرجل الناعم(اللين)***soft man*** ،وهو الذى يمكن أن يعرف بأنه الرجل المتصل ***connected man*** ،الذى يتأثر كثيرا بالنشاط الأنثوى ***movement feminist***، الذى يفقد إحساسه بالذات الذكورية ***male self*** . يؤكد بلاى على أن هؤلاء الرجال غير سعداء ، ولديهم نقص فى الطاقة ، ومحملين بالأسى (الحزن) ، من درجة ضآلتهم بالنسبة لتصورات الذكور. انه لمن الواضح أن عمل بلاى يعالج المعرفة المنفصلة كوضع نمائى صحى ، ويقترح عدم الثقة ***mistrust*** فى درجة التعامل الكثير جدا مع النساء بصفة خاصة) فى ***(Freeman;&Kenneth,1991,16-17)***.

لقد أوضح (بيلينكى وآخرون،١٩٩٧) استمتاع النساء اللائى قابلوهن بالاتصال مع النساء الأخريات ، وبصفة خاصة مع النساء من نفس الأسرة . كما أوضحوا أن درجة البعد أو الانفصال النفسى عن الوالد من نفس الجنس ، تمثل إشكالا كبيرا للرجال عن النساء ***(Belenky et al,1997,190-213)*** .

أكدت العديد من الدراسات،كما يذكر(بيلينكى وآخرون،١٩٩٧)، أن خبرات المدرسة الأولية ــ لأنها ذكورية غالبا ــ تعتبر سلبية للبنات ، وإيجابية للأولاد ، حيث يتم تشجيع خضوع ***deference*** البنات لتصورات السلطة . ولأن تصورات السلطة ذكورية غالبا ، فلا يرتبط الإناث بمن يمثلها (مثل المعلمين) ، إلا أن الأولاد يرتبطون بالطريقة النشطة لهؤلاء المعلمين ***(Belenky et al,1997,214-229)*** . واتضح أيضا أن قاعة الدرس فى الجامعة ، عادة ما تكون أكثر تشجيعا للرجال عن النساء ***(Gallos,1995,101-105)*** .

يرتبط الاتصال أو النصح بإخلاص ــ عن طريق الذكور الأكبر ــ بحاجات الذكور الصغار،

وبدون علاقات النصح بإخلاص ، ينمى الذكور درجة من الانعزال عن آبائهم وعن الذكور الآخرين ، وتتصف شخصياتهم بنقص فى العزيمة ، ونقص فى علاقاتهم بالآخرين) فى (*Freeman;&Kenneth,1991,20-21*).

لقد تبنى بلاى وضع أن الذكر المتصل ، لابد أن يكون أولا منفصلا ، واستطاع ــ بطريقة أو بأخرى ــ أن يصبح ذكرا مريحا ***soft male*** ومنفصلا عن ذاته . إن الصفة المميزة الغالبة فى كتاب بلاى ، انه ربما ينقد بصورة مفرطة ومقصودة النساء ، وخاصة تصور الأم . لقد وصف بلاى كيف أن الرجال ضحية ***victim*** ما يغرسه النساء بطريقة غير واعية " الجانب المنحرف للأم الأكبر" ، والذى يجب أن يتم تطهيره ***must be purged*** ، ثم استبداله بما يغرسه فيه الرجل بطريقة غير واعية ، وكذلك الناصحين المخلصين من الرجال) فى (*Freeman;& Kenneth,1991,20-21*).

أحيانا يكون الرجال سلبيين فى علاقاتهم بأمهاتهم ، كما يقترح بلاى ، ومن خلال المراحل المتعددة تظهر الأم المختلفة ، ويشار إليها كخصم ، يظهر قوة مسيطرة على الذكر السلبى . فى الواقع لقد جادل بلاى بأن " الجانب المنحرف للأم الكبرى " يكرر بصورة لاشعورية النمط النفسى لأمه وجدته ، عن طريق الحفاظ على تقييد واستسلام الطفل الذكر. يلاحظ أن الذكر المستسلم يعتبر شخصية ضعيفة فى مشروع بلاى النمائى فى (*Freeman;& Kenneth,1991,10*).

تعليق :

ألا يؤكد ذلك ما سبق أن خلص إليه الباحث الحالى ، فى تعليقه السابق ، من أن المعرفة المتصلة بصفة عامة مطلوبة للنساء ، والمعرفة المنفصلة مطلوبة للرجال ، فكما "عالج بلاى المعرفة المنفصلة كوضع نمائى صحى ، واقترح عدم الثقة ***mistrust*** فى درجة الاتصال الكثير جدا ، وبصفة خاصة مع النساء ، فقد اختلف عنه (بيلينكى وآخرين) ، الذين اقترحوا أن درجة الاتصال تعتبر طريقة صحية للنمو بصورة متساوية ، إن لم تكن مرتفعة المنزلة إلى حد ما") فى (*Freeman;& Kenneth,1991,10*). ومما تجدر الإشارة إليه أن عينات بلاى كانت من الرجال ، وعينات بيلينكى ورفاقه كانت من الإناث .

وبذلك تتضح أهمية أن نربى أولادنا ، بصورة تصل بهم لتعلم طريقة المعرفة المنفصلة ، وأن نربى بناتنا على تعلم طريقة المعرفة المتصلة ، حتى يؤدى كل منهم دوره المطلوب منه بصورة جيدة ، فالنساء لابد أن يكن متقبلات وخاضعات ومتفهمات لتصورات أزواجهن فى نهاية الأمر، لأنه لابد أن يكون هناك قيادة ، يتم الرجوع إليها داخل الأسرة ، ومن الطبيعى أن تكون القيادة للأب.

ز – الحاجة للمعرفة وعلاقتها بطرق المعرفة :

لقد كان المفهوم الأساسى للحاجة للمعرفة ***need for cognition***، يعتبر وجهة نظر جشتالتية ***Gestaltic*** ، للميول نحو ضبط أو بناء البيئة ، إلا أنه فى سنة ١٩٨٢، أعاد كاسيوبو وبيتى ***Cacioppo and petty*** هندسة دراسة الحاجة للمعرفة ، عن طريق التركيز على أنها تمثل "الفروق بين الأفراد فى ميولهم للانهماك فى التفكير الممتع"(***Cacioppo,& petty,1982,116***).

فى بحث (تاناكا وآخرون ، ١٩٨٨) باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى ***exploratory*** ، تم التوصل لثلاثة عوامل تعتبر مقاييس جزئية لمقياس الحاجة للمعرفة هى (المثابرة المعرفية ***cognitive persistence*** ، والثقة المعرفية***cognitive confidence*** ، والتعقيد المعرفى ***cognitive complexity***) . وباستخدام التحليل العاملى التوكيدى كونت هذه العوامل الثلاثة عاملا كامنا واحدا (***Tanaka,et.al, 1988, 35 - 50***) .

وتعرف الحاجة للمعرفة على أنها الميل للاستمتاع بالتفكير العميق حول القضايا (***Williams-Piehota,et al,2006,75-84***)، ، كما تعرف على أنها ميول الفرد للانهماك فى والاستمتاع بالتفكير ، وتنقسم إلى ثلاثة عوامل : العمق المعرفى ، والمثابرة المعرفية ، والثقة المعرفية (***Cacioppo,et al,1984,306-307***)، وهو التعريف المستخدم فى الدراسة الحالية . وتقيس ردود أفعال الناس بالتقرير الذاتى ، لمتطلبات التفكير المضنى فى المواقف المختلفة (***Brown,2005,1-4***) .

عندما نواجه بتباين واسع للمشكلات التى تتطلب حلا ، تميل الحاجة للمعرفة إلى بذل مجهود أكبر لاكتساب معلومات أكثر ، وبينما التفكير خارج تلك المعلومات ، يوجد حلا مناسبا لتلك المشكلات ، فإن امتلاك مستوى مرتفع من الحاجة للمعرفة يفضى إلى ويقود إلى ، تاريخ سلوكى غنى بالمحاولات المعرفية المجهدة والحلول الفعالة للمشكلة (***Cacioppo,et al,1996,198***) .

ومن الصفات الأخرى للفرد ذو الحاجة المرتفعة للمعرفة ، امتلاكه القدرة على اتخاذ القرار بفعالية ، والقدرة على إقناع الآخرين بوضعهم (***Anderson, 2005,20***) . فمن لديهم حاجة مرتفعة للمعرفة ، يصغون لأنفسهم ويصغهم أقرانهم ببراعة أكثر ، بصورة أكثر فعالية وأكثر جدلا، لدعم وجهات نظرهم عندما يدعون لاتخاذ قرار مزدوج (***Shestowsky,et al,1998,1317-1328***). يؤسس صاحب الحاجة للمعرفة أحكامه ومعتقداته، على أساس معلومات امبيريقية واعتبارات معقولة (***Cacioppo,et al,1996,216***) .

إن كم وكيف استدعاء المعرفة السابقة لدى الفرد ، يؤثر فى كيفية إظهار الفرد بسرعة اتجاه أو

رأى تجاه موضوع، وإذا كان لدى صاحب الحاجة المرتفعة للمعرفة ، معرفة سابقة مرتفعة حول موضوع، فانه يكون أكثر حبا للاستجابة بسرعة ، باتجاه أو رأى فى هذا الموضوع (*Anderson,2005 ,20*) .

يظهر بوضوح الأفراد ذوى الحاجة المرتفعة للمعرفة ميولا إلى التبصر ، بالاستغراق أكثر فى التفكير فى وتقويم جدارات المناقشات ، وفى تبادل الأفكار المقنعة . فيقومون جودة المناقشة بصورة نقدية ، ويقررون بذل جهد أكبر فى التفكير ، ويستدعون المناقشات كلها ، أكثر مما يفعله نظرائهم المنخفضين فى تلك الحاجة . وتتنبأ الفروق الفردية فى الحاجة للمعرفة ، بالمدى الذى يجعل الأفراد يدققون ***scrutinize*** بصورة نقدية ، ويطورون بصورة معرفية المعلومات ، فى تبادل الأفكار المقنعة (*Kardash,& Scholes,1996,262*) . لقد ارتبطت الحاجة للمعرفة بالمعرفة الصحيحة وبمحتوى المعرفة (*Williams-Piehota, et. al,2006, 75-84*) .

ح ــ الحاجة للمعرفة وعلاقتها بالصف والجنس :

لم يختلف الرجال عن النساء فى الحاجة للمعرفة ، كما كان المرتفعون والمنخفضون فى الحاجة للمعرفة ، قادرين على حل المشكلات ، واشتقاق المعنى ولديهم آراء قوية . والطريق الذى يختارونه لفعل ذلك ، هو الذى يجعلهم مختلفين ، فكل فرد لديه حاجة للمعرفة مرتفعة ، ينشد استخراج أفكار وطرق جديدة لعمل الأشياء ، ويرغب فى معرفة الآراء الأخرى قبل تحديده لرأيه، والتفكير هو الطريقة الطبيعية التى تفيد فى ذلك (*Cacioppo,et al,1996,198*) .

ترتبط حاجة الطلبة للمعرفة بمستواهم التعليمى(الصف الأول مقابل الصف الرابع من الكلية) . لقد ظهرت علاقة متسقة بين حاجة الفرد للمعرفة ومستواه أو مستواها التربوى ، مثل أن الحاجة المرتفعة للمعرفة ترتبط بمستوى التربية الأعلى . يبقى غير واضح ما إذا كان الفرد ذو الحاجة المرتفعة للمعرفة ، أكثر حبا للانهماك فى الإعداد التربوى ، أو ما إذا كان الإعداد التربوى العالى يسرع من النجاح ، ومن الاستمتاع الداخلى من بذل الجهد فى حل المشكلة (*Cacioppo,et al,1996,197-253*) .

تعليق :

يتضح من العرض السابق أنه مهما اختلفت طريقة المعرفة ، فان الحاجة للمعرفة ترتبط معها ارتباطا موجبا ، مما يعضد أنه لايصح أن نعتبر إحدى طريقتى المعرفة خاطئة والأخرى صائبة ، بل كلتاهما صائبة ومطلوبة ، لكن كل منهما تميز شخصية عن الأخرى ، فإحداهما سائدة لدى النساء وضرورية لطبيعتهن ، والأخرى سائدة لدى الرجال وضرورية لطبيعتهم .

أهمية البحث :

الانتقال من دراسة المعرفة بصورة كمية ، كما فى دراسة المعتقدات المعرفية ، إلى دراسة المعرفة بصورة كيفية ، كما فى طرق المعرفة ، ينبع من سببين : الأول : تعتبر طريقة المعرفة (منفصلة أو متصلة) مهنة أكاديمية رائعة ، يتم من خلالها رؤية المناقشة كتبادل عقلى ذكى للأفكار، وفرصة يتم من خلالها رؤية وجهات النظر الأخرى . والثانى : اختبار المفهوم الذى يحتاجه الباحثون لاعتبار النوعين (المعتقدات المعرفية وطرق المعرفة) تحت العنوان العام لعلم المعرفة الشخصية ، وبصفة خاصة طرق المعرفة (*Schommer-Aikins,2007,4*).

إن فكرة طرق المعرفة التى استخدمها (بيلينكى وآخرون،١٩٨٦/١٩٩٧) وواصل بحثها آخرون أمثال (جالوتى،١٩٩٩،وكلينشى،٢٠٠٢) وغيرهم ، انبثقت باعتبارها وجهات نظر معرفية ***epistemological positions*** ، والبحث والتنظير فى تلك المواضع المعرفية لدى الرجال والنساء ، أوجد رأيين للاهتمام الخاص ، المعرفة المنفصلة والمعرفة المتصلة ، وهما يستلزمان تفاعلا اجتماعيا فى عملية الفهم والتقويم الجازم (*Schommer-Aikins,2007,4-5*).

ليس هذا فقط ، بل إن التناول الكيفى لطرق المعرفة ،الذى قام به (بيلينكى ورفاقه، ١٩٨٦و١٩٩٧) ، والقياس الكمى الذى قام به (جالوتى ورفاقه ، ١٩٩٩) ، وما قامت به (شومر وزملائها،١٩٩٠/٢٠٠٧) ، وماقام به العديد من الباحثين الغربيين الآخرين ، يوضح عدم الاتساق فى بعض نتائج دراساتهم ، وخاصة فيما يتعلق بعلاقة كل من المعرفة المتصلة والمنفصلة بالمتغيرات الديموجرافية ، مما يستوجب بحث هذا الأمر فى بيئتنا العربية .

ومما يوضح أهمية دراسة الحاجة للمعرفة ، أنه بعدما كانت الحاجة لتحقيق الذات ***self actualization*** تقع على قمة هرم ماسلو ***Maslow*** ، بعد الحاجة لتقدير الذات ، انبثقت حديثا بينهما تلك الحاجة للمعرفة والفهم ،ثم الحاجة للتذوق الجمالى ، وأصبحت الحاجة للتفوق فى قمة الهرم . حيث ينشد الأفراد فى مستويات نمو حاجات المعرفة والتذوق الجمالى وتحقيق الذات ، المعلومات التى تحض على الفضيلة ***seek edifying information*** ، وينشد الأفراد فى مستوى الحاجة للتفوق المعلومات المتعلقة بالاتصال بالآخرين ، أو بما يتعلق بالفضيلة لديهم . (*Maslow & Lowery, 1998*)

كما أن الحاجة للتعرف على دور التفكير والاختيار فى الفكر القائم على الهوية ــ هذه الحاجة أمر يتطلب كثيرا من العناية ، كما أنها فى الوقت نفسه بالغة الأهمية (أمارتيا صن، ٢٠٠٨، ٢٤).

أيضا لو افترضنا أن حاجة الفرد للمعرفة ، عند لحظة معينة من الزمن ، تتحدد عن طريق

الخبرات الماضية ، وعوامل الذاكرة والأحداث السلوكية الماضية ، فمن المعقول ***reasonable*** أن نقترح أنه عبر الزمن ، يمكن أن تؤثر الخبرات المنهجية والمختلطة للطالب ، فى حاجاته ودوافعه المعرفية (***Brown,2005,3***) .

وعلى ذلك يمكن للحاجة للمعرفة أن تطبق كمقياس قبلى وبعدى لخبرة الإعداد التربوى للمهارات العقلية الخاصة ، الذى كثيرا ما يوصف على أنه اندماج ، لتفاعل مركب من الممارسات المعرفية والكفايات البشرية ، بهدف الإسراع بالنمو الكلى للعقل . كما يمكن اقتراح المزاوجة بين حاجة الطلبة للمعرفة ، والبيانات الديموجرافية الأخرى (***Brown,2005,3***) .

البحوث السابقة :

أ ــ بحوث تناولت العلاقة بين الحاجة للمعرفة وطرق المعرفة :

على ٤٥٧ من طلبة الكلية قبل وبعد التخرج ، وباستخدام استخبار الحاجة للمعرفة ، واستخبار الاتجاهات نحو التفكير والتعلم • ، الذى يقيس المعرفة المتصلة والمنفصلة . اتضح أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى المعرفة المتصلة أو المنفصلة ، حصلوا على درجات مرتفعة أيضا فى الحاجة للمعرفة ، مما يؤكد عدم اختلاف الحاجة للمعرفة باختلاف طريقة المعرفة (متصلة أو منفصلة) ، أى أن كل من طريقتى المعرفة تدعم التفكير ذو المرتبة المرتفعة (***Anderson,2005 , 1-71***) .

كما أن طريقتى المعرفة تدعمان التفكير الناقد أيضا ، وكل منهما تصل لهدفها بطريقة مختلفة ، من طرق المعرفة (متصلة أم منفصلة) ، فيقترب صاحب المعرفة المتصلة من الحقيقة ، عن طريق تبنى منظور الآخرين مؤقتا ، بينما صاحب المعرفة المنفصلة يتبنى مؤقتا وجهة النظر المحايدة (***Neutral (Schommer -Aikins,&Easter,2006,414***)

ولقد درست العلاقة بين الأداء المعرفى والأكاديمى والحاجة للمعرفة لطلبة الجامعة ، فأظهر ذوى الحاجة المرتفعة للمعرفة أداء أكاديميا ومعرفيا أفضل من ذوى الحاجة المنخفضة للمعرفة ، وأظهر ذوى الحاجة المنخفضة للمعرفة أسوأ أداء ، عندما توقعوا مشكلات صعبة ، وكان مقياس الحاجة للمعرفة منبئا دالا بالمعدل التراكمى(***Sadowki;&Gulgoz,1996,303-307***)ولم ترتبط النسخة التركية لمقياس الحاجة للمعرفة بالأداء الأكاديمى، لكن ارتبطت بمقياس مهارات الدراسة(***Gulgoz,2001,100-112***) .

• وسوف يستخدمهما أيضا الباحث الحالى فى بحثه .

ب ــ بحوث تناولت الفروق فى المعرفة المتصلة والمنفصلة حسب الجنس :

من خلال مقابلات عميقة مع ١٣٥ امرأة ، حيث لم يختبروا ذلك لدى الرجال ، وعن طريق بيانات كيفية ، وجد (بيلينكى وآخرون ،١٩٩٧) أن المعرفة المتصلة ، ترتبط أكثر بالنساء عن الرجال ، كما ترتبط المعرفة المنفصلة أكثر بالرجال عن النساء (***Belenky,et al,1997,214-229***). إلا أنه على ٣٥٢ من طلبة الجامعة ، فى الصف قبل الأخير وصف التخرج ، لم يجد تحليل البيانات الكيفية فرقا جنسيا فى طرق المعرفة (***Fishback,1997 , 4523***)

بعد ذلك بنى (جالوتى وآخرون ، ١٩٩٩) أداة لقياس الفروق الفردية فى طرق المعرفة (المتصلة والمنفصلة) ،أسماها مقياس الاتجاهات نحو التفكير والتعلم ، سأل فيها المفحوصين عن معدل مستوى موافقتهم على سلسلة من البنود ، التى تقيس طريقتى المعرفة المتصلة والمنفصلة ، وأوضح هؤلاء الباحثون ، من خلال أربع دراسات وجود فروق بين الجنسين،وأن درجات الرجال فى المعرفة المنفصلة أعلى منها لدى النساء ، ودرجات النساء فى المعرفة المتصلة أعلى من الرجال (***Galotti,et al,1999,745-766***) .

وبالاعتماد على بيانات كمية أيضا ، وعلى ٤٥٧ من طلبة الجامعة قبل وبعد التخرج ،ارتبطت طريقتى المعرفة المتصلة والمنفصلة بالجنس ،حيث وجدت فروق بين الذكور والإناث ، فى المعرفة المتصلة لصالح الإناث ، وفى المعرفة المنفصلة لصالح الذكور (***Anderson,2005,1-71***). وعلى ٩٦ زوجا من طلبة الكلية ، أكملوا مقياس الاتجاهات نحو التفكير والتعلم ، الذى يقيس طريقتى المعرفة المتصلة والمنفصلة ،اختلفت كل من الطريقتين باختلاف الجنس (***Galotti,Drebus, &Reimer,2001,419-436***) .

وفى دراسة أخرى (***Galotti,Drebus,&Reimer,2001***) ، عندما تم تقسيم المشتركين ،بناء على الوسيط ، إلى مرتفعى المعرفة المتصلة ، ومرتفعى المعرفة المنفصلة ، ومرتفعى الاثنتين ، ومنخفضى الاثنتين ، وجد الأكثرية من النساء فى مجموعة المعرفة المتصلة المرتفعة ، والأكثرية من الرجال فى مجموعة المعرفة المنفصلة المرتفعة فى (***Ryan, & David,2008,24-26***).

وفى بحث (شومر،٢٠٠٧) على ٤٣٣ من طلبة الكلية قبل وبعد التخرج ، وباستخدام استخبار الاتجاهات نحو التفكير والتعلم (جالوتى وآخرين، ١٩٩٩)، المستخدم فى البحث الحالي، تم التوصل إلى وجود ارتباطات دالة موجبة أو سالبة، حسب طبيعة طريقة المعرفة، بين الجنس وكل من المعرفة المتصلة (٢٧ر.) والمعرفة المنفصلة (-٢١ر.) (***Schommer-Aikins,2007,1-15***) .

وباستخدام استخبار الاتجاهات نحو التفكير والتعلم أيضا ، الذى يقيس المعرفة المتصلة

والمنفصلة ، وقائمة بم ***Bem*** للدور الجنسى ، التى تقيس الذكورة والأنوثة ***masculinity and femininity*** ، وعلى ٩٩ من طلبة الطب فى العام الأول ، من خلال استخدام درجات المعرفة المتصلة والمنفصلة والذكورة والأنوثة والجنس كخمسة منبئات ، ثبت أن الدرجة الأنثوية للطالب هى المنبىء الأفضل لتفضيل الرعاية الأساسية عن الجنس وحده (***Segebrth,2000,3491***) .

لقد اتضح من خلال هذه الدراسة أنه يفضل لمصطلح الجنس كغريزة ***sex*** أن يطلق عليه الجنس ***gender*** البيولوجى (ذكور/إناث) ، والمصطلح جنس ***gender*** يفضل أن يطلق عليه الدور الاجتماعى أو الهوية الجنسية ، مثل صفات الذكورة والأنوثة . لقد تم تحديد علاقة قوية بين درجات الأنوثة ***femininity*** ودرجات المعرفة المتصلة ، وبين الذكورة ***masculinity*** ودرجات المعرفة المنفصلة (***Segebrth,2000,3491***) .

واختلفت المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة ، لدى طلبة الجامعة حسب الجنس ***gender*** (***Galotti, Drebus, Reimer,2001,419-436***)، وحسب الجنس ***sex*** لدى طلبة التمريض (***Brady,&Sherrod,2003,159-162***) . كما أوضح التحليل المقارن فروقا حسب الجنس ***gender*** ، والمتغيرات الديموجرافية الأخرى ،فى بعض طرق المعرفة(***Baron,2003,415***) .

وعلى ١٥١ من طلبة الجامعة (ذكور واناث) ، تحولت الإناث من المداخل المتصلة إلى المنفصلة للمعرفة،عندما التزمن بالتخصص العلمى،ووجدت مجموعة عامة من التغيرات فى المعرفة والقيم الموجودة فى خبرة الإناث ، ولا ينطبق ذلك على الذكور (***Enman,1999,2368***).

جـ ــ بحوث تناولت الفروق فى المعرفة المتصلة والمنفصلة حسب الصف والتخصص :

فى بحث (شومر،٢٠٠٧) على ٤٣٣ من طلبة الكلية قبل وبعد التخرج ، وباستخدام استخبار الاتجاهات نحو التفكير والتعلم أيضا (جالوتى وآخرين،١٩٩٩) ، وجدت ارتباطات غير دالة ، بين العمر وكل من المعرفة المتصلة (صفر) والمنفصلة (-٠٦ر٠) ، وأن الطلبة الأصغر عمرا هم الأكثر حبا لمدخل المناقشة (***Schommer-Aikins,2007,1-15***) .

ولدى الممرضات ، من خلال مقارنة أنماط المعرفة غير العلمية والعلمية ، التى تستخدم المنهج العلمى ، وتستخدم العمليات المعرفية التحليلية ، وأشكال المعالجة المعرفية الأخرى ، والتى تعتبر لاشعورية وكلية وحدسية ***intuitive*** ، وجد فرق جوهرى بين الطرق والأشكال المختلفة للمعالجة المعرفية ، عندما تساوت أنماط المعرفة فى الحالة والوزن . وفى حالة العلم المعرفى ، كان للدور المبنى على الشكل التحليلى للمعرفة وظيفة رقابية وتصحيحية ، بالنسبة للأشكال

الأخرى . لقد كان للتفكير العلمى والمعرفة المبنية على الدليل العلمى أولوية معرفية بالنسبة للأشكال الأخرى من المعرفة لدى الممرضات (*Paley, et. al, 2007,692-701*).

قابلت (موتايكا *Motyka،2002*) فى بحثها ٦ طالبات قبل التخرج من الجامعة ، لتحديد وجهة نظرهن حول الرياضيات ، بناء على نموذج طرق المعرفة لدى النساء . استنتج البحث أن وجهات النظر حول الرياضيات دينامية (حركية) ، وترتبط بموضوع التخصص الدراسي لدى النساء، بالإضافة إلى الخبرات الاجتماعية ، وبصفة خاصة ترتبط برؤية الرياضيات كنظام صورى (شكلى) أو نشاط خلاق . إن الثقة فى القدرة على الأداء فى الرياضيات ترتبط بالإحساس العام ***overall sense*** بتأثر الذات بالمواقف الاجتماعية خارج الرياضيات . كل المشتركات لديهن أفكار متميزة حول أهمية الرياضيات لأنفسهن ، بالإضافة إلى ما يعنيه الانهماك فى نشاط الرياضيات . (*Motyka,2002,2818*)

ولم يظهر التحليل الكمى فرقا فى تأثيرات الجنس وحالة التسجيل والتدريب الأكاديمى على النمو المعرفى ، فربما لم يتم فهم النمو المعرفى جيدا بالطرق الكمية (*Fishback,1997,4523*).

د ــ بحوث تناولت الفروق فى الحاجة للمعرفة حسب الجنس والصف :

لم تجد دراسة (تاناكا وآخرون ،١٩٨٨) علاقة دالة بين سنوات الإعداد ، والمقاييس الجزئية للحاجة للمعرفة المثابرة المعرفية*Cognitive Persistence*، والثقة المعرفية *Cognitive Confidence*، والتعقيد المعرفة ***Cognitive Complexity***) ، ووجدت فروقا متسقة بين الرجال والنساء ، فى المقياس الجزئى للحاجة للمعرفة (المثابرة المعرفية) لصالح النساء . (*Tanaka,et. al,1988,35-50*)

وفى بداية ونهاية الفصل الدراسى ، أكمل ٧٧١ من طلبة الجامعة اختبارا لقياس التفكير الخلقى، وآخر لقياس الحاجة للمعرفة ، كما قيست الممارسة الخلقية . ومن خلال النموذج السببى لبيان سبب خصائص جنس وسلالة الطالب وتوجهه السياسى وحاجته للمعرفة ، ومستوى التربية وتخصص الكلية ، والمقررات السابقة باعتبارها تدمج المحتوى الخلقى ، وأصول التربية والتهذيب، اتضح أن التغيرات التقدمية فى التفكير الخلقى خلال الفصل الدراسى ، تتأثر بالانخراط فى المقرر وأصول التربية والتهذيب (*Mayhew,2004,3720*) .

لقد تنبأت الحاجة للمعرفة بالحكم التأملى ، عند مستويات المستجدين من الذكور ، وطلبة الدراسات العليا الأكبر عمرا ، لكن ليس لدى المستويات الأكبر عمرا والمبتدئين من طلبة

الدراسات العليا. ولم يوجد تأثير دال للجنس على درجات الحاجة للمعرفة (*Jensen, 1998, 1884*) .

وعندما تم اعتبار الحكم التأملى متغيرا تابعا ، ومستوى التربية والجنس متغيرات مستقلة ، من خلال ضبط العمر والقدرة اللفظية والمرغوبية الاجتماعية والحاجة للمعرفة ، وجدت تأثيرات رئيسية لمستوى التربية عند مستوى ٠,٠١ ر. ، بأحجام تأثير من ٠,١٨٧ ر. إلى ٠,٤١٠ ر. ، بالاعتماد على عدد المتغيرات المضبوطة . وعندما كانت المرغوبية الاجتماعية والحاجة للمعرفة متغيرات تابعة ، ومستوى التربية والجنس متغيرات مستقلة ، والمتغيرات المضبوطة العمر والقدرة اللفظية، لم توجد تأثيرات رئيسية للجنس على الحكم التاملى (*Jensen,1998,1884*) .

تعليق على البحوث السابقة :

أ- وجدت فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور فى المعرفة المنفصلة ، ولصالح الإناث فى المعرفة المتصلة .

ب- لم تختلف الحاجة للمعرفة باختلاف طريقة المعرفة (منفصلة/ متصلة) .

ج- وجدت فروق بين الصفوف الدراسية فى طرق المعرفة لصالح الصفوف الأعلى .

د- لم توجد علاقة دالة بين سنوات الإعداد ، والمقاييس الجزئية للحاجة للمعرفة (المثابرة المعرفية، والثقة المعرفية ، والتعقيد المعرفة) .

ه- لم تختلف الدرجة الكلية لاستخبار الحاجة للمعرفة باختلاف الجنس ، لكن وجدت فروق بين الجنسين فى المقياس الجزئى للحاجة للمعرفة (المثابرة المعرفية) حيث كانت درجات النساء أعلى من درجات الرجال .

و- تحولت الإناث من طلبة الجامعة، من المداخل المتصلة إلى المنفصلة للمعرفة ، عندما التزمن بالتخصص العلمى ، ولا ينطبق ذلك على الذكور.

ز- كان للتفكير العلمى والمعرفة المبنية على الدليل العلمى أولوية معرفية ، بالنسبة للأشكال الأخرى من المعرفة لدى الممرضات.

ح- بناء على نموذج طرق المعرفة لدى النساء ، كانت وجهات النظر حول الرياضيات دينامية (حركية) ، وترتبط بموضوع التخصص الدراسي لدى النساء ، بالإضافة إلى الخبرات الاجتماعية ، وبصفة خاصة ترتبط برؤية الرياضيات كنظام صورى (شكلى) أو نشاط خلاق.

الفروض :

يمكن صياغة فروض البحث كما يلي اعتمادا على نتائج البحوث السابقة والإطار النظرى :

(أ) يمكن التنبؤ بطريقة المعرفة المتصلة من أبعاد الحاجة للمعرفة لدى أفراد العينة . (ب) يمكن التنبؤ بطريقة المعرفة المنفصلة من أبعاد الحاجة للمعرفة لدى أفراد العينة . (جـ) توجد فروق بين الذكور والإناث من أفراد العينة فى المعرفة المتصلة لصالح الإناث والمنفصلة لصالح الذكور. (د) لاتوجد فروق بين الذكور والإناث من أفراد العينة فى أبعاد الحاجة للمعرفة. (هـ) توجد فروق بين الصفوف الدراسية لدى أفراد العينة فى المعرفة المتصلة والمنفصلة لصالح الصفوف الأعلى. (و) لاتوجد فروق بين الصفوف الدراسية لدى أفراد العينة فى أبعاد الحاجة للمعرفة.(ز) توجد فروق بين الإناث من أفراد العينة حسب التخصص (علمى/أدبى) فى المعرفة المتصلة لصالح الأدبى ، وفى المعرفة المنفصلة لصالح العلمى .

الطريقة والإجراءات :

أ ــ العينة :

الاستطلاعية : تتكون من ٢٠٠ طالب وطالبة من كلية التربية ــ جامعة الزقازيق (٥٠ من كل صف دراسى من الصفوف الأربعة)،بمتوسط عمرى ١٩ر٥٩ وانحراف معيارى ١ر٢٩ ، واستخدمت لحساب ثبات وصدق الأداتين .

الأساسية : تتكون من ٤٧٠ طالب وطالبة من كلية التربية ــ جامعة الزقازيق ، من غير العينة الاستطلاعية ، بمتوسط عمرى ١٩ر٦٦ وانحراف معيارى ١ر٢٨. موزعين على النحو التالى: ٢٦٧ إناث و٢٠٣ ذكور ، ٢٤٧ أدبى و٢٢٣ علمى ، و١١٣ أولى و٨٩ ثانية ، ١٢٧ ثالثة، ١٤١ رابعة ، واستخدمت للإجابة على الفروض .

ب ــ الأداتان :

- **ثبات وصدق استخبار الحاجة للمعرفة وطريقة تصحيحه :**

يعتبر استخبار الحاجة للمعرفة مقياسا للشخصية ، يرتبط بالمهارات العقلية ومهارات التفكير والتفكير الناقد ، انه مقياس للاهتمام بالتعلم وحل المشكلات ، وليس القدرة على فعل ذلك . يزودنا استخبار الحاجة للمعرفة ***need for cognition (NCS) scale*** ، بمعلومات حول ميل الفرد للانهماك فى التفكير والاستمتاع به (***Brown, 2005,1-4***) .

فى الصورة الأجنبية ، تتكون النسخة الكاملة من ٣٤ بندا ، وخلال سلسلة من الدراسات طور

(كاسيوبو وآخرين،١٩٨٤) استخبارا قصيرا (١٨ بندا) استخدم فى البحث الحالى، وكان ثبات ألفاه له ٨٥ر. ، وثبات الإعادة ٨٨ر. ، وصدق معامل ألفاه التقاربى ٩٥ر. ، وبمقارنة النسختين الكاملة والقصيرة للمقياس ، وجدت درجة ثبات ثيتا *theta 90* ،كما وجدت قيم ثبات ∝ فى دراستين للصورة القصيرة ٨٨ر. و٨٤ر.٣٠٦-٣٠٧) (*Cacioppo;et al,1984*، .

ومن خلال ٣ مجموعات من البيانات (أطفال مدرسة " ن=٢٧٢ " ، وطلبة جامعة " ن=٤٥٣ "، و" ن=٦٥٠ ") ، تم اختبار البنية العاملية للمقياس وعلاقته بالمقاييس المعيارية للقدرة والأداء الأكاديمى ، فكانت النتائج من خلال النماذج الخمسة الاختبارية (عامل واحد ، وعاملين ، وعاملين مرتبطين ، والحلول الهرمية ، وبطريقة السمة) متسقة عبر العينات الثلاث ، وفى جميع الحالات كان نموذج السمة هو الأفضل تحقيقا للبيانات (*Bors,et al.,2006,809-828*) .

وفى التعديل التركى ، كان ثبات الإعادة دالا وكذلك الاتساق الداخلى ، لكن كانت المعاملات منخفضة عن المقياس الأصلى ، وحافظ التحليل العاملى على نفس البناء العاملى (*Gulgoz;&* *(Sadowski,1995,15-24* .

فى الصورة الأجنبية ، وللتقليل من تحيز الاستجابة ، تم عكس درجة نصف البنود التى تقيس الصفة قياسا سالبا وعددها تسع ، تتراوح الدرجة على الاستخبار فى الصورة الأجنبية من ١٨(أقل درجة) إلى ١٢٦(أعلى درجة) ، حيث تأخذ كل عبارة تقيس الصفة قياسا موجبا ، درجة تمتد من ١ لا أوافق بشدة إلى ٧ أوافق بشدة (أعلى درجة) ، ويتم جمع الدرجات بعد ذلك لتكوين درجة كلية (*Brown, 2005,1-4*) .

يوجد دليل أيضا على أن الحاجة للمعرفة ترتبط بصورة موجبة بالأداء الأكاديمى ودرجات المقرر(*Sadowski;&Gulgos,1996,303-308*).كما وجد صدق محتوى قوى للاستخبار (*Cacioppo,et al,1996,197-253*) .

وفى البيئة العربية ، حسب (فتحى عبد الحميد ، ٢٠٠٥) ثبات النسخة القصيرة بمعامل α فكان ٨٣ر. ، وطبق النسخة المطولة (٣٤ مفردة) مع النسخة المختصرة (١٨ مفردة) على ١٥٠ من طلبة كلية التربية بالزقازيق ، فبلغ معامل الارتباط ٨٩ر. وهو يعبر عن صدق يوثق به (فتحى عبد الحميد ، ٢٠٠٥ ،٢٤١).

وعرب (حافظ عبد الستار والسعيد عبدالخالق ،٢٠٠٦) النسخة القصيرة للمقياس على ١١٥ من طلبة تربية عين شمس قبل وبعد التخرج ، وقدرا الاستجابة على متصل خماسى ، واستخدما التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية وتدوير فاريماكس المتعامد بمحك كايزر ، فبلغ التباين المفسر للأداة بعد التدوير ٥١ر٣٦% ، وتكونت البنية العاملية من عاملين : الحاجة للتجهيز

الاستكشافى ، ويعبر عن الحاجة المنخفضة للمعلومات وتشبعت عليه ٦ مفردات وبلغ التباين المفسر لهذا العامل ٦٨ر١٦% ، والعامل الثانى : الحاجة الى التجهيز المنظم ، وتعبر مفرداته عن الحاجة المرتفعة للمعلومات وتشبعت عليه ٧ مفردات ، وتزيد كل قيم معاملات المفردات عن ٣ر. وحسب الثبات بمعامل ألفا α كرونباخ ٦٠ر. للعامل الأول ، و٧٣ر. للعامل الثانى وللمقياس ككل ٧٦ر. ، وامتدت قيم معاملات ثبات المفردات من ٥٠ر. : ٧٣ر. وأصبحت النسخة العربية فى دراستهما تتكون من ١٣ مفردة (حافظ عبد الستار والسعيد عبدالخالق ، ٢٠٠٦ ، ٣٣ــ٣٤) .

وفى بحث (سهير محفوظ،٢٠٠٠) تم إعداد استبيان التفكير العقلانى والحدسى ، وهو مأخوذ عن الصورة المختصرة (١٢) مفردة لمقياس التفكير العقلانى الخبرى ***experiential-rational inventory*** لأبشتين وآخرين ***Epstein, et al.*** ،***1996*** . ويقيس فى صورته الأصلية بعدين هما:(١) الثقة فى الحدث و (٢) التفكير العقلانى ، وهو الذى يهم الباحث الحالى ، والذى بنيت مفرداته من مقياس الحاجة للمعرفة(***Cacioppo,&Petty,1982***)، ويصف درجة استمتاع الفرد بانخراطه فى الأنشطة العقلية ، أو درجة نفوره من هذه الأنشطة . وفى تلك الدراسة ، وبعد حذف ٣ مفردات ، بلغ ثبات المقياس فى صورته المختصرة بمعامل α ٧٠ر. ، وثبات الإعادة ٨٢ر. بعد ١٣ يوما من التطبيق الأول ، وخضعت المفردات التسع للتحليل العاملى ، بطريقة المكونات الأساسية ومحك كايزر وتدوير فاريماكس المتعامد ، تم الحصول على ٣ عوامل تكون كل منها من ٣ مفردات : الثقة بالحدس ، وفسر ٩٧ر٢٩% من التباين الكلى، والإدراك الاجتماعى " وهو مرتبط بالعامل الأول" ، وفسر ٠٦ر١٣% من التباين الكلى، والتفكير العقلانى الذى فسر ٥ر١١% من التباين الكلى الذى كان ٥٣ر٥٤% (سهير محفوظ ،٢٠٠٠ ، ١٨) .

وفى البحث الحالى ، قام الباحث بترجمة بنود الاستخبار من الإنجليزية إلى العربية ، وطلب من ثلاثة من المتخصصين• مراجعة ترجمة الباحث لها . حيث استفاد من ملاحظاتهم ، وتوصل للصورة الصالحة للتطبيق الاستطلاعى ، وتمت تسمية الأداة بنفس التسمية الأجنبية "استخبار الحاجة للمعرفة" .

صيغت التعليمات وطريقة الاستجابة والدرجات ، بحيث يضع المستجيب دائرة حول الرقم الذى يعبر عن درجة موافقته على إدراك أن العبارة تعبر عن إحدى خصائصه ، وتم تطبيق الاستخبار ، على العينة استطلاعية ، وباستخدام برنامج ***SPSS*** (سعود الضحيان وعزت عبد الحميد،٢٠٠٢ ،

• يشكر الباحث أ.د./ فاروق عبد الفتاح أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ ، و أ.د./ عادل عبد الله أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية ، و د./ محمد حسن إبراهيم ، أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد على مراجعة ترجمة الباحث للاستخبار .

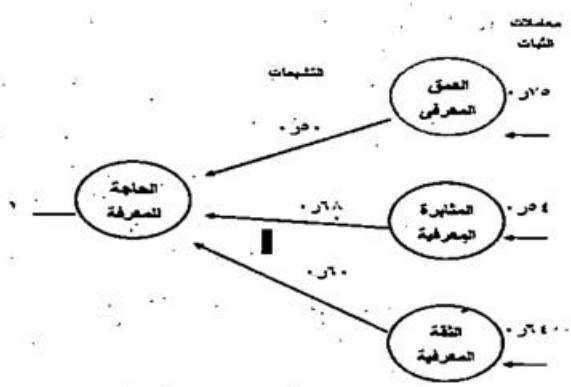
١٩٧ ــ ٢٠٦) تم استخراج معامل ثبات α ألفا كرونباخ ٧٧ر. للمقياس ككل ، وصدق عاملى بطريقة المكونات الأساسية بمحك كايزر ، استخرج ثلاثة عوامل ، بنسبة تباين ٨٠ر٥٦ % ، وذلك بعد حذف ثلاث مفردات ، ليصبح العدد الكلى لمفردات المقياس ١٥ مفردة (ملحق ١) .

ويتكون العامل الأول من ٧ مفردات (العمق المعرفى: وأرقامها ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١١ ، ١٤) ، وجميع مفرداته تقيس الصفة قياسا سالبا ، فتعكس درجاتها وتأخذ كل مفردة القيم التى تمتد من ٧ لا أوافق بشدة إلى ١ أوافق بشدة ، وتمتد درجاته من ٧ إلى ٤٩ ، والثانى ٤ مفردات (المثابرة المعرفية : وأرقامها ١ ، ٥ ، ١٢ ، ١٥) ، والثالث ٤ مفردات (الثقة المعرفية: وأرقامها ٢ ، ٩ ، ١٠ ، ١٣) ، ومفردات هذين البعدين تقيس الصفة قياسا موجبا ، وتأخذ كل مفردة القيم التى تمتد من ١ لاأوافق بشدة إلى ٧ أوافق بشدة ، وتمتد درجات كل بعد من البعدين الثانى والثالث من ٤ إلى ٢٨ . ويمكن إيجاد درجة كلية للاستخبار تمتد من ١٥(أقل درجة) إلى ١٠٥ (أعلى درجة) .

جدول (١) مصفوفة ارتباط العوامل الثلاثة للحاجة للمعرفة (ن=٢٠٠)

العوامل	العمق المعرفى	المثابرة المعرفية	الثقة المعرفية
العمق المعرفى	—		
المثابرة المعرفية	٣٤٢ر٠**	—	
الثقة المعرفية	٣٠٣ر٠**	٤٠٨ر٠**	—

** دالة عند ١٠ر٠ * دالة عند ٠٥ر٠



شكل(٢) المسار التخطيطى لنموذج العامل الكامن الواحد لاستخبار الحاجة للمعرفة
(كا٢ = ٠، درجات الحرية = ٠ ، مستوى الدلالة = ١ ، و *RMSEA* = صفر)

وللصدق العاملى أيضا فى البحث الحالى ،واستخدام نموذج العامل الكامن الواحد للتحليل العاملى التوكيدى ، المتوفر فى برنامج " ليزرل ٨,٨ " المعدل للاستخدام بالنوافذ ***Lisrel for Windows 8.8*** (عزت عبد الحميد ، ١١٠ ــ ١٢٢ ، ٢٠٠٨) ، تم الحصول على نموذج التحليل العاملى التوكيدى للمتغيرات المشاهدة الثلاثة (التى تم تكوينها من خلال التحليل العاملى الاستكشافى) ، من خلال مصفوفة ارتباط العوامل الثلاثة : العمق المعرفى ، والمثابرة المعرفية ، والثقة المعرفية (جدول١).

ولقد تشبعت فى النموذج المتغيرات الثلاثة بعامل كامن واحد سمى الحاجة للمعرفة ، وكانت تشبعاتها ٥٠ر. ، ٦٨ر. ، ٦٠ر. ، وقيم ت لها ٧١ر٥ ، ٧٧ر٦ ، ٣٥ر٦ وكلها دالة عند ٠١ر٠على الترتيب .

كما تم الحصول على مؤشرات مثالية للمطابقة للنموذج هى (كا٢ = صفر غير دالة ، ودرجات الحرية = صفر ، ومستوى الدلالة = ١ ، و***RMSEA***=صفر) ، وتم التعرف على مصفوفة الارتباط بين المتغيرات الثلاثة المشاهدة وهى : العمق المعرفى ، والمثابرة المعرفية ، والثقة المعرفية ، وكانت جميع المسارات لهذا النموذج دالة عند ٠١ر. ، وكانت معاملات الثبات ٧٥ر٠ للعمق المعرفى ، ٥٤ر٠ للمثابرة المعرفية ، ٦٤ر. للثقة المعرفية (شكل ٢) .

ــ ثبات وصدق استخبار الاتجاهات نحو التفكير والتعلم :

فى الصورة الأجنبية ، طورت (جالوتى وآخرون،١٩٩٩) أداة جديدة لقياس طريقتى المعرفة الإجرائية (المتصلة والمنفصلة) ، هى استخبار الاتجاهات نحو التفكير والتعلم ، تنبأت بالفروق فى طريقتى المعرفة المتصلة والمنفصلة ، ولقد كانت الدرجات على المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة غير مرتبطة ، مما يدعم أنهما مستقلتين . كان ثبات ﻫ للمعرفة المنفصلة ٨٣ر٠ وللمعرفة المتصلة ٧٦ر. للصورة الأصلية (٤٥مفردة) ، وللصورة القصيرة المستخدمة فى البحث الحالى (٢٠مفردة) ٨٣ر. للمعرفة المتصلة و٧٧ر. للمعرفة المنفصلة ، ولقد ارتبطت الصورتين الأصلية والقصيرة بمعامل ارتباط قدره ٨٨ر. للمعرفة المتصلة و٩٢ر. للمعرفة المنفصلة ، لعينة ٢٥٥ من طلبة الجامعة ، وأظهر التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية بتدوير فاريماكس بتشبعات أكبر من ٤٥ر. لنفس العينة عاملين ، أحدهما للمعرفة المتصلة بنسبة تباين٨ر١٢% وآخر للمعرفة المنفصلة بنسبة تباين ٨ر١٠% من التباين الكلى(***Galotti,et al,1999,745-766***) .

وفى البحث الحالى ، قام الباحث بترجمة بنود الاستخبار من الإنجليزية إلى العربية ، وطلب

من ثلاثة من المتخصصين• مراجعة ترجمة الباحث لها . حيث استفاد من ملاحظاتهم ، وتوصل للصورة الصالحة للتطبيق الاستطلاعى ، وتمت تسمية الأداة بنفس التسمية الأجنبية "استخبار الاتجاهات نحو التفكير والتعلم".

وبعد صياغة التعليمات وطريقة الاستجابة والدرجات، تم تطبيق الاستخبار على نفس العينة الاستطلاعية للمقياس السابق (ن=٢٠٠) ، وتم استخراج معامل ثبات α ألفا كرونباخ ٦٨ر. للمعرفة المتصلة (تتكون من ١٠ مفردات ذات الأرقام الفردية) ، و٥٣ر. للمعرفة المنفصلة (تتكون من ٩ مفردات ذات الأرقام الزوجية) ،وللمقياس ككل ٧٣ر. ، حيث تم حذف مفردة واحدة . وتم حساب الصدق العاملى بطريقة المكونات الأساسية بتدوير فاريماكس ، حيث كون عاملى المعرفة المتصلة والمنفصلة عاملا واحدا، بنسبة تباين ٢٩ر٧٢ % ،وكان تشبع العامل الأول ٧٢ر. (المعرفة المتصلة) والثانى ٧٢ر. (المعرفة المنفصلة) . وبذلك تتكون الصورة النهائية العربية للاستخبار من ١٩ مفردة ، وكل مفردة تقيس الصفة قياسا موجبا ، وتأخذ الدرجة ١ لأوافق بشدة إلى ٧ أوافق بشدة ، وتمتد الدرجة على المعرفة المنفصلة من ٩ إلى ٦٣ ، وعلى المعرفة المتصلة من ١٠ إلى ٧٠ (ملحق ٢) .

جـ ــ الإجراءات :

- بعد أن اطمأن الباحث الحالى إلى ثبات وصدق أداتا الدراسة الحالية ، قام بتطبيقهما على العينة الأساسية ، من طلبة كلية التربية ــ جامعة الزقازيق (ن = ٤٧٠) .
- ثم قام بتصحيح الأداتين ليحصل على درجة لكل طالب ، فى كل جانب من جوانب استخبار الحاجة للمعرفة (العمق المعرفى ، والمثابرة المعرفية ، والثقة المعرفية) ، وفى كل جانب من جانبى استخبار الاتجاهات نحو التفكير والتعلم (المعرفة المتصلة والمعرفة المنفصلة) .
- استخدم الباحث الحالى الأساليب الإحصائية المناسبة ، للتحقق من ثبات وصدق الأداتين، وكذلك التحقق من فروض الدراسة ، وهى : المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى ومعاملات الالتواء ،والتحليل العاملى الاستكشافى ،واختبار "ت"،وتحليل التباين البسيط ،وتحليل الانحدار المتعدد بطريقة ***Stepwise*** المتوفر فى برنامج ***SSPS*** ، وكذلك نموذج العامل الكامن الواحد للتحليل العاملى التوكيدى.

• يشكر الباحث أ.د./ فاروق عبد الفتاح أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ ، و أ.د./ عادل عبد الله أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية ، و د./ ميشيل عبد المسيح ، مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية على مراجعة ترجمة الباحث للاستخبار .

النتائج ومناقشتها :

قبل البدء فى عرض نتائج الدراسة ، كان لابد من التحقق من اعتدالية التوزيع التكرارى للدرجات ، ويوضح جدول (٢) المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء لجميع متغيرات البحث ، مما يتضح معه اعتدالية التوزيع التكرارى للدرجات ، وبالتالى استخدام الإحصاء البارامترى .

جدول (٢) المتوسط والوسيط والانحراف المعياري والالتواء والتفلطح لمتغيرات البحث

	المعرفة المتصلة	المعرفة المنفصلة	العمق المعرفى	المثابرة المعرفية	الثقة المعرفية
المتوسط	٥٢ر٠٠	٤٤ر٠٥	٢٩ر٩٠	١٧ر١٦	٢٢ر١٠
الوسيط	٥٣ر٠٠	٤٤ر٠٠	٣٠ر٠٠	١٧ر٠٠	٢٣ر٠٠
الانحراف المعياري	٨ر١٦	٧ر١٦	٨ر٠٩	٥ر٤٥	٤ر٣٣
الالتواء	-٠ر٨٧	-٠ر٤٩	-٠ر٠٥	-٠ر١٨	-١ر١٠

نتائج الفرض الأول : (لاحظ أنه سيتم تفسير نتائج الفرضين الأول والثانى معا) :

ينص الفرض الأول على "يمكن التنبؤ بطريقة المعرفة المتصلة من أبعاد الحاجة للمعرفة ". وللتحقق من صدقه قام الباحث بحساب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة *Stepwise*(جدول٣)، واتضح من خلاله تحقق هذا الفرض فى جانبين فقط ، حيث تم التنبؤ بالمعرفة المتصلة من بعدى الحاجة للمعرفة(الثقة المعرفية والمثابرة المعرفية) ، وليس من بعد العمق المعرفى، فلم يظهر هذا البعد فى معادلة التنبؤ .

جدول (٣) التنبؤ بالمعرفة المتصلة (التابع) من أبعاد الحاجة للمعرفة (ن=٤٧٠)

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	ت
الثابت	٣٦ر٧٥	١ر٨٧	—	١٩ر٦٩**
الثقة المعرفية	٠ر٥٧	٠ر٠٩	٠ر٣٠	٦ر٣٤**
المثابرة المعرفية	٠ر١٥	٠ر٠٧	٠ر١٠	٢ر١٢*

** دالة عند ٠ر٠١ * دالة عند ٠ر٠٥

ومعادلة التنبؤ هى :

المعرفة المتصلة = ٥٧ر٠ الثقة المعرفية + ١٥ر٠ المثابرة المعرفية + ٧٥ر٣٦

نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على : " يمكن التنبؤ بطريقة المعرفة المنفصلة من أبعاد الحاجة للمعرفة لدى أفراد العينة . " وللتحقق من صدقه قام الباحث بحساب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة "*Stepwise*" (جدول٤) ، واتضح من خلاله تحقق هذا الفرض بجميع جوانبه .

جدول (٤) التنبؤ بالمعرفة المنفصلة (التابع) من أبعاد الحاجة للمعرفة

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار المتعدد	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعيارى	قيمة "ت" ودلالتها
الثابت	٢٩ر٨٥	١ر٧٢	ـــ	١٧ر٣٩**
الثقة المعرفية	٥٥ر٠	٠٨ر٠	٣٣ر٠	٧ر٠٧**
المثابرة المعرفية	٢٧ر٠	٠٦ر٠	٢٠ر٠	٤ر٢٣**
العمق المعرفى	-٠٨ر٠	٠٤ر٠	-٠٩ر٠	-٢ر٠٦*

** دالة عند ٠١ر٠ * دالة عند ٠٥ر٠

ومعادلة التنبؤ هى :

المعرفة المنفصلة = ٥٥ر٠ الثقة المعرفية + ٢٧ر٠ المثابرة المعرفية - ٠٨ر٠ العمق المعرفى + ٢٩ر٨٥

تفسير نتائج الفرضين الأول والثانى :

ولتفسير نتيجة هذين الفرضين ، نجد أنه كما يقول (أندرسون،٢٠٠٥) أن "كلا من المعرفة المتصلة والمنفصلة ، مع ارتباط كل منهما بالحاجة للمعرفة ، فانهما فى نفس الوقت ، تدعمان التفكير ذو المرتبة المرتفعة ، فالأكثر استخداما للمعرفة المتصلة أو المنفصلة ، هو الأكثر حاجة لتحدى المشكلات المعقدة وتقبل الغموض " (*Anderson,2005,40*) .

وكل من المنخفضين والمرتفعين فى الحاجة للمعرفة ، قادرين على حل المشكلات واشتقاق

معنى للموقف ، والفروق هى فى طريقة الوصول للنتيجة النهائية (مثلا سوف يكون الفرد ذو الحاجة للمعرفة المرتفعة ، أكثر رغبة فى استخدام المعلومات الامبيريقية كأساس لحكمه) (*Anderson,2005,38*) .

معنى ذلك أنه من الطبيعى التنبؤ بالمعرفة المتصلة أو المنفصلة بالحاجة للمعرفة أو أبعادها ، والاختلاف الوحيد هو أن المعرفة المنفصلة " التى يتصف بها الذكور " تتبأت بالأبعاد الثلاثة للحاجة للمعرفة (العمق المعرفى، والمثابرة المعرفية ، والثقة المعرفية) ، أما المعرفة المتصلة " التى تتصف بها الإناث " فتنبأت ببعدين فقط ، ولم تتنبأ بالبعد الثالث وهو العمق العرفى ، وفى ذلك يمكن القول بأن الإناث فى مجتمعاتنا الشرقية ، تتركن المسئوليات الجسام التى تتطلب تحدى القدرات ليقوم الذكور بالتفكير فى حلها والتغلب عليها ، ويحتوى بعد العمق المعرفى على البنود التى تمثل هذا النوع من التفكير .

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على : " توجد فروق بين الذكور والإناث من أفراد العينة فى المعرفة المتصلة لصالح الإناث والمنفصلة لصالح الذكور.

وبالنظر لجدول (٥) يتضح عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى المعرفة المتصلة ، ووجود فروق بينهما فى المعرفة المنفصلة لصالح الذكور .

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى المعرفة المتصلة ، على أساس أنه " على الرغم من ارتباط طرق المعرفة الإجرائية بالجنس ، فترتبط المعرفة المتصلة بالإناث والمعرفة المنفصلة بالذكور " إلا أنها ليست مقصورة تماما على جنس بعينه ، فأى فرد يمكن له استخدام أى طريقة حسب الموقف ، ويبدو أن الأفراد الأكثر دراية بشئون الحياة،لديهم المرونة لاستخدام كلتا الطريقتين اعتمادا على الموقف (*Anderson,2005,39*) .

جدول (٥) الفروق بين الذكور والإناث فى طريقة المعرفة (المتصلة والمنفصلة)

المتغير	الذكور (ن= ٢٠٣)		الإناث (ن= ٢٦٧)		درجات الحرية	قيمة "ت" ودلالتها
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
المعرفة المتصلة	٥٢ر٠٧	٧ر٤٠	٥١ر٩٥	٨ر٦١	٤٦٨	-١٦ر٠
المعرفة المنفصلة	٤٥ر٠٦	٦ر٩٤	٤٣ر٢٨	٧ر٢٣	٤٦٨	-٦٩ر٢٠٠

** دالة عند ١٠ر٠ * دالة عند ٠٥ر٠

كما أنه يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا ، على أساس أنه نظرا للظروف الاقتصادية للمجتمع المصرى ، يقوم كثير من الآباء بالعمل فى عملين ، من أجل توفير الحاجات الأساسية للأسرة ، وبذلك لا يجدون الوقت الذى يقضونه مع أبنائهم ، ليتعلم الأبناء منهم خصائص الذكورة ، التى هى أساس المعرفة المنفصلة ، التى من المفروض أن تكون موجودة لدى الذكور ، وبالتالى يلتصق الأبناء الذكور فى الأسرة أيضا بالنساء (أمهاتهم) ، مثلهم فى ذلك مثل الأبناء الإناث ، فيكون التأثير الغالب من الأمهات ، على تنمية المعرفة المتصلة لدى النوعين من الأبناء .

ويمكن تفسير تواجد فروق فى المعرفة المنفصلة لصالح الذكور ، على أساس أن الإناث متواجدات أكثر من الذكور فى المنزل ، لكن الذكور يتواجدون مع زملائهم فى الشارع وغيره ، ويحتكون بأفراد المجتمع أكثر من الإناث ، فربما قد يعوض ذلك ، ولو بصورة جزئية ، عدم تواجد آبائهم فى المنزل ، حيث أنه على الرغم من وجود فرق دال عند ٠,٠١ ، إلا أن مقدار هذا الفرق ليست بالكبيرة (فرق المتوسطين ٧٨ر١، وقيمة "ت" ٦٩ر٢) .

كما أننا فى تربيتنا وتعليمنا لانشجع الاتصال من خلال التعاون ، ولاينجح العمل الجماعى لدينا، حيث أن التعاون يعتبر عاملا مؤثرا فى تكوين المعرفة المتصلة . إنما نركز على الفردية والعمل الفردى ، فربما يفسر ذلك أيضا تواجد الفروق بين الذكور والإناث ، لصالح الذكور فى المعرفة المنفصلة .

وفى ذلك تقول (شومر،٢٠٠٤) " ترجع درجة الانغلاق بصورة شائعة للاختلاف بين المجتمعات الفردية فى مقابل الجمعية . حيث تضغط الثقافات ذات الأنماط الفردية حاجات وأهداف الذات ، فى الأمور الهامة غالبا ، بينما تؤكد الثقافات ذات الأنماط الجمعية ، على حاجات وأهداف الجماعة فى جوهرها . يشجع النمط الفردى الاستقلال الذاتى والانعزال الوجدانى ***emotional detachment***، ويشجع النمط الجمعى هوية الجماعة والانتساب الوجدانى***emotional attachment (Schommer-Aikins,2004,25)***.

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على : " لاتوجد فروق بين الذكور والإناث من أفراد العينة فى أبعاد الحاجة للمعرفة " .

جدول (٥) الفروق بين الذكور والإناث فى أبعاد الحاجة للمعرفة

المتغير	الذكور (ن= ٢٠٣)		الإناث (ن= ٢٦٧)		درجات الحرية	قيمة "ت" ودلالتها
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
العمق المعرفى	٢٩٫٩٧	٨٫١٧	٢٩٫٨٥	٨٫٠٥	٤٦٨	-٠٫١٦
المثابرة المعرفية	١٧٫٦٤	٥٫٠٠	١٦٫٨٠	٥٫٧٤	٤٥٩٫٤٠	-١٫٦٩
الثقة المعرفية	٢٢٫٧٣	٣٫٩٧	٢١٫٦٢	٤٫٥٤	٤٥٨٫٧٣	-٢٫٨١ **

** دالة عند ٠١٫٠ • دالة عند ٠٥٫٠

وبالنظر فى جدول (٥) يتضح تحقق هذا الفرض ، فى بعدين من أبعاد الحاجة للمعرفة (العمق المعرفى والمثابرة المعرفية) ، وعدم تحققه فى بعد واحد فقط (الثقة المعرفية) ، حيث وجدت فروق لصالح الذكور فى هذا البعد ، وربما يرجع ذلك إلى أننا لانشجع أصلا إشباع الحاجة للمعرفة ، وينحصر أساس تعليمنا فى معظم الأحوال ، على الحصول المجموع المرتفع أو على الشهادة . بجانب أن تعليم الأعداد الكبيرة لايسمح فى أغلب الأحوال ، بالحوار والمناقشة والتفكير ، من خلال قرب الأستاذ من الطالب .

ولعل وجود فروق بين الذكور والإناث ، فى بعد الحاجة للمعرفة (الثقة المعرفية) لصالح الذكور، يفسر على أساس أن الإناث قد تتقبل المعرفة من الأستاذ ، دون أدنى مناقشة ، خاصة وأن العديد من الأساتذة ، نظرا للأعداد الكبيرة من الطلبة ، لا يرغبون فى فتح حوارات معهم ، وقد يختلف الذكور فى ذلك باعتبارهم أكثر جرأة .

حيث يتجسد ذلك فيما تقوله (شومر،٢٠٠٤) بأنه " يشعر بعض الطلبة أن أى معلم يحتفظ بمسافة ، هو معلم لا يتأثر بحاجاتهم ولا يفهم وجهات نظرهم . بينما يرى الطلبة الآخرون أنه من المناسب الاحتفاظ بمسافة بينهم وبين المعلمين . وهكذا ، فانهم يدفعون أنفسهم للمؤخرة محجوبين فى غفلة *veil of anonymity " (Schommer-Aikins,2004, 25)* .

نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على : " توجد فروق بين الصفوف الدراسية لدى أفراد العينة فى المعرفة المتصلة والمنفصلة لصالح الصفوف الأعلى " .

جدول (٦) الفروق بين الصفوف الأربعة فى المعرفة المتصلة والمنفصلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
المعرفة المتصلة	٨٤ر٨٢	٣	٦٢ر٢٧	٤١ر٠
	١٧ر٣١١٣٧	٣٦٦	٨٢ر٦٦	
المعرفة المنفصلة	٦٥ر١٥٥	٣	٨٨ر٥١	١ر٠١
	٢٣ر٢٣٨٦٠	٣٦٦	٢٠ر٥١	

•• دالة عند ١٠ر٠ • دالة عند ٠٥ر٠

وبالنظر فى جدول (٦) يتضح عدم تحقق هذا الفرض بجميع جوانبه ، وربما يرجع ذلك إلى أن الأمر يختلف من ثقافة لأخرى،فمثلا فى الثقافة الأمريكية ، وحسب نهج (بيرى،١٩٧٠)• ، وجد تناقص فى النظر للحقائق نظرة ذات قطبين " ثنائية " (صواب/خطأ) ، وتزايد قليل فى النظر للحقائق نظرة "نسبية" ، عبر السنوات الأربع . ولكن فى عينة الصين ، وجد تزايد قليل فى الثنائية ــ وتناقص قليل فى النسبية ، عبر السنوات الأربع (***Bayta,2003,8***) .

معنى ذلك كما يقول (ألفريد،٢٠٠٢) " أن إدراك الفرد لذاته داخل البيئة الثقافية الاجتماعية ، ومستوى الحاضرة الاجتماعية الملازمة لهذه البيئة، تستدعى أحد المواضع الخمس:السياق، والمصلحة الشخصية،والحاضرة الاجتماعية ، وهكذا تعتبر النواة التى يشتق منها التعلم والنمو المعرفى . والأكثر أهمية أن الثقافة والتطبيع الاجتماعى الأولى ، يؤثر فى استجابة الخبرات التفاعلية ، داخل الأنظمة البيئية الثقافية الاجتماعية ، وهكذا تؤثر فى طريقة المعرفة السائدة " (***Alfred, 2002,8***) .

ففى الثقافة الغربية ، كما يشير(كيت وود،١٩٨٤) " هناك انفصال كبير بين مجالات التفكير• والوجدان•• ، بالتوازى مع ما يدعى الاضطراب الفصامى ***schizoid disturbance*** لدى الفرد". ويتصور هذا الباحث أن " مفتاح المشكلة عند الغرب هو كيف يشجع النمو المعرفى التفكير الخلقى ، وكيف يتم تشجيع الأمانة والتعبير " ، ويفترض " أن ذلك شرطا قبليا للحب وأن نحب ***precondition of loving and being loved " (Kitwood,1984,293-301)*** .

- وهى نظرية أخرى من النظريات التى تتناول موضوع البحث غير النظرية التى يسير عليها البحث الحالى .
- تناظر المعرفة المنفصلة التفكير الناقد .
- •• تسمى المعرفة المتصلة ذات التعاطف الوجدانى .

فالمشكلة عندهم كيف يحدثون التوازن ، بين التفكير الناقد والتعاطف الوجدانى ، من أجل عدم حدوث الاضطراب الفصامى لدى الفرد ، فتلك هى الرابطة بين العقل والعاطفة ، التى هى أساس مشكلات المراهق .

أما عندنا فهل يتم استخدام التفكير أصلا ، وتعويد الطلبة فى حواراتهم ودراستهم ونقاشهم مع أساتذتهم عليه . وإذا كانت الإجابة بالنفى ، فهل يحق لنا أصلا أن نناقش هذا الأمر .

نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على : " لاتوجد فروق بين الصفوف الدراسية لدى أفراد العينة فى أبعاد الحاجة للمعرفة " .

جدول (٧) الفروق بين الصفوف الأربعة فى أبعاد الحاجة للمعرفة (ن = ٤٧٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية
العمق المعرفى	١٠ر٤٢٨ ٠٠ر٣٠٣٠٣	٣ ٤٦٦	٧٠ر١٤٢ ٠٣ر٦٥	١٩ر٢
المثابرة المعرفية	٤٥ر٥٤ ٩٤ر١٣٨٥٧	٣ ٤٦٦	١٥ر١٨ ٧٤ر٢٩	٦١ر٠
الثقة المعرفية	٢٦ر٧٣ ٠٤ر٨٧٣٩	٣ ٤٦٦	٤٢ر٢٤ ٧٥ر١٨	٣٠ر١

** دالة عند ٠١ر٠ * دالة عند ٠٥ر٠

وبالنظر فى جدول (٧) نجد تحقق هذا الفرض بجميع جوانبه ، وربما يرجع ذلك إلى أن الحاجة للمعرفة وأبعادها مرتبطة بالتفكير ، ومناهجنا الدراسية ومقرراتنا الدراسية ، لم يتم تصميمها على أن تعلم الطالب أهداف المعرفة ، التى تحث على التفكير ، مثل التحليل والتركيب والتقويم ، حيث أن التقويم فى أساسه إصدار حكم (أى إبداء رأى) ، ثم التحسين والتعديل والتطوير بعد ذلك ، وهيهات أن يبنى نظامنا التعليمى أو حتى طرق تربيتنا لأبنائنا على ذلك .

نتائج الفرض السابع :

ينص الفرض السابع على : " توجد فروق بين الإناث من أفراد العينة حسب التخصص (علمى/أدبى) فى المعرفة المتصلة لصالح الأدبى وفى المعرفة المنفصلة لصالح العلمى .

جدول (٨) الفروق بين الإناث (أدبى /علمى) فى طريقة المعرفة (المتصلة والمنفصلة)

المتغير	أدبى (ن= ١٤١)		علمى (ن= ١٢٦)		درجات الحرية	قيمة "ت" ودلالتها
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
المتصلة	٥٢ر٧٠	٨ر٨٠	٥١ر١٠	٨ر٣٤	٢٦٥	١ر٥٢
المنفصلة	٤٣ر٤٥	٧ر٣٢	٤٣ر١٠	٧ر١٥	٢٦٥	٠ر٤٠

•• دالة عند ٠ر٠١ • دالة عند ٠ر٠٥

وبالنظر فى جدول (٨) يتضح عدم وجود فروق فى المعرفة المتصلة أو المنفصلة ، بين صاحبات التخصص العلمى وصاحبات التخصص الأدبى من الإناث ، وربما يرجع ذلك إلى أنه يتم استدعاء طريقة المعرفة ، تبعا للسياق الثقافى الاجتماعى لموقف التعلم فى كلية التربية ، ومعناه بالنسبة للطالب . وبالنسبة لتعليم الأعداد الكبيرة ، أين موقف التعلم الذى يشجع الطالب على مجرد التفكير ، أو بذل الجهد لتتبع الأفكار أو حتى الآراء ، وخاصة بعدما أصبح تعيين المتخرج من كلية التربية ، لايتم بصورة روتينية ، كما كان يحدث فى الماضى .

أضف إلى ذلك أن المتفحص لأحوال الثانوية العامة فى مصر ، يجد هروب الطلبة من التخصصات العلمية ، خوفا من قسوة الامتحانات ، وحتى بعد اجتياز الثانوية العامة ، تفتح كليات الآداب أبوابها للتخصصات العلمية ، كما تفتح أقسام اللغات بكليات التربية هى الأخرى أبوابها لأصحاب التخصصات العلمية، فاختلط الحابل بالنابل،ولم يعد هناك إمكانية للتفريق بين طلبة العلمى وطلبة الأدبى.

التوصيات والمقترحات :

أ- ضرورة الاهتمام عند توزيع المدرسين على الفصول فى المدارس ، أو الأساتذة على الطلبة فى التدريس الجامعى ، أن تتفق طريقة المعرفة لمعظم الطلبة ، مع طريقة المعرفة لهذا المدرس أو ذاك الأستاذ ، حتى نتفادى الكثير من المشكلات .

ب- لابد من تغيير نمط الإعداد فى كليات التربية ، فيجب أن يهتم الأساتذة بورش العمل ، حتى تصبح المعلومات النظرية الهامة أداءات لدى الطلبة ، ولن يتأتى ذلك فى ظل ظروف تعليم الأعداد الكبيرة ، ولابد من حلول .

ج- عدم الاقتصار فى إعداد طلبة كليات التربية ،على الحفظ والاستظهار ، وضرورة الاهتمام بالتحليل والتركيب والتقويم ، فهى التى تساعد على نمو التفكير .

د- الاهتمام بالحاجة للمعرفة لدى طلبة الجامعة ، والاهتمام بصفة خاصة ببعد العمق المعرفى لتلك الحاجة .

ه- الاهتمام بتربية الأولاد على طريقة المعرفة المنفصلة والبنات على طريقة المعرفة المتصلة ، وهذا لايمنع أن يتدرب كل منهما على الطريقة التى لايستخدمها ، لأن استخدام طريقة معينة يعتمد على الموقف .

و- لابد من التفكير فى إعادة تشكيل البيئة الثقافية الاجتماعية ، ومستوى الحاضرة الاجتماعية الملازمة لهذه البيئة ، لأن السياق ، والمصلحة الشخصية ، والحاضرة الاجتماعية ، تعتبر النواة التى يشتق منها التعلم والنمو المعرفى .

ز- لابد من الاستماع للطلبة ، وإجراء الحوارات المستمرة معهم ، من أجل صقل تفكيرهم ومهاراتهم .

ح- مناقشة القضايا الخلافية وسيئة البنية مع الطلبة ، من خلال أنشطتهم التربوية ، وتوفير مصادر متاحة ، وتوضيح أساس واقعى وخطوط تفكير لوجهات النظر المتعددة .

ط- تدريس للطلبة استراتيجيات نموذجية لجمع البيانات ، وتقدير ما هو وثيق الصلة بالبينات ، وتقويم مصادر البيانات ، وإصدار أحكام تفسيرية مبنية على أساس بيانات متاحة .

البحوث المقترحة :

أ- النموذج البنائى للمعتقدات المعرفية وطرق المعرفة الإجرائية والتحصيل الدراسى لطلبة الجامعة .

ب- التنظيم الذاتى للتعلم وعلاقته بالطرق الإجرائية للمعرفة لطلبة الثانوى .

ج- الكفاءة المعرفية والدافعية الداخلية وعلاقتهما بطريقتى المعرفة الإجرائية لدى تلاميذ الإعدادى .

د- النموذج البنائى لمعتقدات القدرة والأداء والجهد وطريقتى المعرفة الإجرائية واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ الابتدائى .

المراجـــع

١- أمارتيا صن (٢٠٠٨) : الهوية والعنف ، ترجمة سحر توفيق ، سلسلة عـالم المعرفـة، العدد ٣٥٢ ، الكويت ، يونيو .

٢- حافظ عبد الستار والسعيد عبد الخالق (٢٠٠٦) : التقييم الكمـى والكيفـى لبـروفيلات الطلاب والخريجين ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة فى بعـض متغيـرات سيكولوجية المعرفة، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ١٣١ ، الجـزء ١، ديسمبر ، ص ص ١١١ــ٨٥ .

٣- سعود الضحيان وعزت عبد الحميد (٢٠٠٢) : معالجـة البيانـات باسـتخدام برنـامج *SPSS*، الجزء الثانى ، الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية .

٤- سهير محفوظ (٢٠٠٠) : بروفيلات طلاب الجامعة فى بعـض متغيـرات سـيكولوجية المعرفة : دراسة استطلاعية ، مجلة التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعـة عين شمس ، العدد ٢٤ ، الجزء ٤ ، ص ص ٩ــ٣٨.

٥- عزت عبد الحميد (٢٠٠٨) : الإحصـاء المتقـدم ، بنهـا ، دار المصـطفى للطباعـة والترجمة.

٦- فتحى عبد الحميد (٢٠٠٥) : مداخل التعلم والحاجة للمعرفة ومرونة الاستراتيجية لـدى طلاب جامعة الزقازيق ، المؤتمر العلم الثالث " الانماء النفسى والتربوى للانسان العربى فى ضوء جودة الحياة ، ١٥ــ١٦ مارس ، ص ص ٢٢٩ ــ ٢٤٩ .

7- Achren,L.(2007):Whose development? , a cultural analysis of an AusAid English Language Project in the Lao People's Democratic Republic, Thesis for Doctor of Philosophy, School of Education , Faculty of Arts , Education and Human Development , Victoria University, pp.1-242.

8- Alfred(2002):Women's learning and development across borders : Insights from Anglophone Caribbean Immigrant women in the united states ,Paper Presented at the Annual Meeting of the Adult Education Research Conference ,43 rd , Raleigh, NC , May 24-26. Adult and community college Education, North Carolina State University .

9- Anderson,C.M.(2005):Ways of knowing :Their association with gender and higher order thinking , A Thesis of Master of Education ,College of Education ,Wichita State University, PP.1-71.

10- Baron,C.E.(2003):A study of the intersection of Perry's Scheme of intellectual development and the ways of knowing epistemological perspectives , Dissertation Abstracts International , 64, 2-A, 415.

11- Bayta,M.(2003) : Cognitive development in college students ,the role of epistemic cognition, All Instruction Forum Meeting Notes ,University of Oregon , Collen Bell ,March.,PP.1-9.

12- Belenky,M.F.;Clinchy,B.M.;Goldberger,N.R.;& Tarule,J.M.(1997) : Women's ways of knowing : The development of self, voice , and mind (2nd ed.), New York : Basic Books.

13- Bors,D.A.;Vigneau,F.;Lalande,F.(2006) : Measuring the need for cognition : Item polarity ,dimensionality ,and the relation with ability , Personality and Individual Differences , Mar., 40 , 4 , 809 -828.

14- Brady,M.S.;Sherrod,D.R.(2003) : Retaining men in nursing programs designed for women , Journal of Nursing Education , Apr., 42, 4159-162.

15- Brown,M.K.(2005) : Need for cognition scale (NCS),Printer-friendly version ,Center of Inquiry in the Liberal Arts at Wabash College ,University of Michigan and Jill Cellars Rogers ,PP.1-4 .

16- Cacioppo,J.T. ; petty,R.E ; Feinstein,J.A: ; & Jarvis,W.B.G. (1996) : Dispositional differences in cognitive motivation :The life and times of individuals varying in need for cognition, Psychological Bulletin , 119, 2, 197-253.

17- Cacioppo,J.T.;petty,R.E(1982):The need for cognition ,Journal of Social Psychology , 42, 1, 116-131

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

19- Candib ,L.M.(1998) : Ways of knowing in faculty medicine : Contributions from a feminist perspective , Family Medicine, 30, 9, 672-676.

20- Clinchy,B.(1996): Connected and separate knowing : Toward a marriage of two minds. In N.Goldberger, J. Tarule, B.Clinchy, and M. Belenky,(Eds.) Knowledge, difference, and power: Essays Inspired by Women's ways of knowing (PP.205-247), New York: Basic Books.

21- Enman,M.G.(1999) : Female persistence in science : Exploring the achievement motivation and epistemological characteristics of post-secondary students, Dissertation Abstracts International 60, 7-A, 2368 .

22- Evans, N.J.; Forney, D.S.; Guido-Dibrito, F.(1998) : Student development in college ,Theory , research, and practice , San Francisco , Jossey-Bass Publishers.

23- Fishback,S.J.(1997): The cognitive development of adult undergraduate students (age, gender, enrollment status ,academic , discipline) , Dissertation Abstracts International , 58 , 12-A, 4523.

24- Freeman ,B.J.; Kenneth M.(1991) : Gender differences in human development : A comparative discussion of "Ways of knowing : The development of voice ,Self and wind " and "Iron John :A book about men", The Educational Resources Information Center ,University of Wyoming , Laramie ,W Y.,PP.1-25 .

25- Gallos,J.V.(1995) : Gender and silence : Implications of women's ways of knowing ,College Teaching , Sum. , 43, 3,101-105.

26- Galotti,K.M.;Clinchy,B.M.;Ainsworth,k.h.;Lvin,B.;&Mansfield,A .F. (1999) : A new way of assessing ways of knowing : The attitudes toward thinking and learning survey (ATTLS) , Sex Roles, 40, 9/10, 745-766.

27- Galotti,K.M.;Drebus,D.W.;Reimer,R.L.(2001) : Ways of knowing as learning styles : Learning MAGIC with a partner ,Sex Roles , Apr.; 44, 7-8, 419-436 .

28- Gulgoz,S.;Sadowski,c.j.(1995) : Dusune ihtiyaci olceginin Turkce Uyarlamasi ve ogrenci basarisi gostergeleri ile korelasyona / Turkish adaptation of the need for cognition scale and its correlation with academic performance ,Turk Psikoloji Deergisi Dec., 10, 35,15-24.

29- Gulgoz,S.(2001) : Need for cognition and cognitive performance from a cross-cultural perspective : Examples of academic success and solving anagrams , Journal of Psychology , Jan.,135,1, 100-112.

30- Hofer,B.K.(2004) : Epistemological understanding as a metacognitive process : Thinking aloud during online searching ,Educational Psychologist , 39, 1, 43-55.

31- Hofer,B.K.(2004) b : Introduction Paradigmatic approaches to personal epistemology , Educational Psychologist , 39, 1 , 1-3.

32- Jensen,L.L.(1998) : The role of need for cognition in the development of reflective judgment ,Dissertation Abstracts International , 59, 4-A,1884.

33- Karadsh,C.M.;& Scholes ,R.J.(1996) : Effects of Preexisting beliefs , and need for cognition on interpretation of controversial issues , Journal of Educational Psychology , 88, 2 , 260-271.

34- Kitwood,T.(1984) : Cognition and emotion in psychology of human values ,Oxford Review of Education,10 , 3 , 293-301.

35- Maslow, A., & Lowery, R. (Ed.). (1998) : Toward a psychology of being , third edition , New York , Wiley & Sons .

36- Motyka,A.L.(2002) : Female students' perspectives of mathematics ,Dissertation Abstracts International, Vol. 63, No. 8-A, P.2818 .

37- Myhew,M.J.(2004) :-Curricular content and pedagogical practices that influence the development of moral reasoning in undergraduate students ,Dissertation Abstracts International , 65, 10- A, 3720 .

38- Paley, J.; Cheyne H., Dalgleish, I.; Duncan, E.A.S.; & Niven, C.A. (2007): Nursing's ways of knowing and dual process theories of cognition, Journal of Advanced Nursing, 60,6,692-701.

39- Ryan, M. K. ; David, B.(2008):Gender Differences in ways of knowing: The context dependence of the attitudes toward thinking and learning survey ., Sex Roles, A Journal of Research , PP.24-26.

40- Sadowski,C.;&Gulgoz,S.(1996) : Elaborative processing mediates the relationship between the need for cognition and academic performance, Journal of Psychology ,30,303-308 .

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

42- Schommer-Aikins,M.;Easter,M.(2007) : Epistemological beliefs ,ways of knowing , and argument , Paper to be Submitted to the American Educational Research Association , Annual Convention ,Chicago,IL,PP.1-15.

43- Schommer-Aikins,M.;Easter,M.(2006) : Ways of knowing , and epistemological beliefs : Combined effect on academic performance ,Educational Psychology, June, 26, 3, 411-423.

44- Schommer-aikins,M.; Wei-Cheng,M. ;Brookhart,S.; Hutter,R. (2000) : Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm , The Role of Educational Research , 94,2,120-127.

45- Segebarth ,M.L.(2000) : Predictors of medical students' preference for primary Care : Sex ,gender roles ,and ways of knowing , Dissertation Abstracts International 61, 9-A, 3491 .

46- Shestowsky,G.; Wegener,D.T.; & Fabrigar,L.R.(1998) : Need for cognition and interpersonal influence : Individual differences in impact on dynamic decisions, Journal of Personality and Social Psychology, 74, 5, 1317-1328.

47- Tanaka, J. S.; Panter, A. T.; Winborne, Wayne C. (1988) : Dimensions of the need for cognition: Subscales and Gender Differences, Multivariate Behavioral Research, January, 23, 1 , 35- 50.

48- Thayer-Bacon,M.(1992) : Richard Paul's strong sense critical thinking and procedural knowing : A comparison , Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association , San Francisco ,C A ,April 20-24,PP.1-19.

49- Williams-Piehota, P.; Pizarro, J. ; Silvera, S. ; S.A.N. ; Mowad, L.; Salvey, P. (2006) : Need for cognition and message complexity in motivating fruit and vegetable intake among callers to the cancer information service, Health Communication , January,19,1,75-84.

The Relation Of Connected And Separate Knowing With Need For Cognition, Gender, Grade, Specialization For Students Of Faculty Of Education

Dr. Nabel Mohmmed Zayed
Professor assistant Educational Psychology

Abstract

Using ways of knowing theory for Belenky, Clinchy, Goldberger, and Tarule (1986,1997), attitudes toward thinking and learning survey, measuring procedural ways of knowing (connected ,and separate knowing), and need for cognition scale , measuring cognitive persistence , cognitive confidence , and cognitive complexity, were administered to 470 students from the faculty of education, and the results revealed that connected knowing could be predicted from cognitive confidence, and cognitive persistence, and separate knowing could be predicted from cognitive persistence, cognitive confidence, and cognitive depth. Male students were better than females in separate knowing, as there were no differences between male and female in connected knowing. Male students were better than females in cognitive confidence, as there were no differences between male and female in cognitive persistence, and cognitive depth. There were no differences between grades in connected, separate knowing, and dimensions of need for cognition. There were no differences between literary and scientific major girls in connected, or separate knowing.