الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجة إلى المعرفة

لدي طلاب الجامعة

إعداد

أ.د/ عصام علي الطيب

قسم علم النفس التربوي

كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي

mhady@edu.svu.eg

د/ محمد عبدالهادي عبد السميع

قسم علم النفس التربوي

كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي

essameltayeb@gmail.com

أ/ محمد إبراهيم قناوي سيد

باحث ماجستير

قسم علم النفس التربوي

كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي

Memoosaa491@gmail.com

الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجة إلى المعرفة لدي طلاب الجامعة

إعداد

أ.د/ عصام علي الطيب
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي
mhady@edu.svu.eg

د/ محمد عبدالهادي عبد السميع
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي
essameltayeb@gmail.com

أ/ محمد إبراهيم قناوي سيد
باحث ماجستير
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي
Memoosaa491@gmail.com

المستخلص :

هدف البحث إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة، ولتحقيق هدف البحث استخدم المنهج الوصفي، وتكون عدد المشاركين في البحث من ٢٠٠ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة من طلاب كلية الآداب بقنا، وتم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، كذلك تم التحقق من ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة عن طريق استخدام معاملات ألفا كرونباخ ، وتم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وكانت كلها دالة إما عند مستوى دلالة ٠٥. أو ٠١.، وفي ضوء صدق وثبات المقياس تبين أنه صالح للتطبيق على طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الحاجة إلى المعرفة- الصدق – الثبات- طلاب الجامعة

Psychometric properties of need for cognition for university students.

Prof.Dr: Essam Ali Eltayeb
Educational Psychology Department
Qena College of Education
South Valley University
essameltayeb@gmail.com

Dr: Mohamed Abdelhady Abdelsamea
Educational Psychology Department
Qena College of Education
South Valley University
mhady@edu.svu.eg

Mohamed Ibrahim Qenawy
Educational Psychology Department
Qena College of Education
South Valley University
Memoosaa491@gmail.com

Abstract:

The research aimed to checked the psychometric properties of need for cognition scale for university students. Researcher used the descriptive method to a chieve the research goal. Participants were 200 third-year students enrolled at Qena Faculty of arts. Validity scale was evidenced by using exploratory factor analysis with principal components .Need for cognition reliability scale was evidenced using Alfa Cronbach coefficient. Also internal consistency of items scale was significance level at 0.05 or 0.01 . In view of the scale reliability and validity showed this scale applicable on university students.

Keywords : Need for cognition – validity – reliability – university students

مقدمة:

الحاجات تنشأ لدى الأفراد عن طريق التغيرات الداخلية التي ترجع إلى بعض العوامل الفسيولوجية أو نتيجة بعض المثيرات الخارجية التي تظهر في المجال المحيط للفرد، والتي نلاحظ كثيراً منها في المراحل التي يمر بها، وذلك فإن وجود حاجة معينة لدى الفرد تفسر لنا الميل المستمر نسبياً لديه، والذى يدفعه إلى السلوك بطريقة معينة.

يشير Cacioppo, Petty, Feinstein, and Jarvis (1996) أن الحاجة إلى المعرفة Need For Cognition هي ميل الفرد إلى الانشغال بالتفكير العميق والاستمتاع به، وأن الفروق الفردية في الحاجة إلى المعرفة كانت محور العديد من الدراسات ،حيث أن الفروق الفردية للناس في النشاط المعرفي بينت أن المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة لديهم دافع معرفي ضعيف وعلى الجانب الأخر الأفراد الذين يملكون حاجة مرتفعة إلى المعرفة يستثمرون قدراتهم العقلية، ولديهم فضول معرفي قوى ومستمر في الحياة.

ويري عبدالمجيد نشواتي (٢٠٠٣) أن الحاجة إلى المعرفة تؤدى دوراً حيوياً في سلوك الطلاب الأكاديمي ، لأن عملية استثارتها وتعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة، وأصول التفكير العلمي اعتمادا على دوافع ذاتية داخلية. وفي سياق متصل يضيف Nussbaum (2005) أن الحاجة إلى المعرفة تتنبأ بجودة التفكير الذي يمارسه المتعلمون أثناء أداء المهمات التعليمية، ويتأثر مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى المتعلم باستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المتعلم أثناء تعامله مع المهمات الأكاديمية.

يذكر أنور محمد الشرقاوي (٢٠١٤) أن حاجة الفرد إلى المعرفة تظهر في الرغبة في الكشف ومعرفة حقائق الأمور، وحب الاستطلاع ،وقد تأخذ هذه الحاجة إلى المعرفة صورة أعمق في بعض مظاهر السلوك لدى بعض الأفراد ،وتبدو في الرغبة في التحليل والتنظيم والربط وإيجاد العلاقات بين الأشياء.

ويشير Al-Alwan, Ashraah, and El-Nabrawi (2013) أن الطلبة المرتفعين في الحاجة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلم تهدف إلى زيادة الفهم بالتركيز على المعنى والتوسع في القراءة والاطلاع ،ويستنبطون نوع معين من المعرفة ،كما يفضلون المهمات المعرفية المعقدة ،ويربطون المعلومات الجديدة بأخرى ويحاولون فهم المادة من خلالها، بينما الطلاب المنخفضين في الحاجة إلى المعرفة يفضلون التعلم بالطرق العادية ،ولا يهتمون بالارتباط المعرفي ويفضلون التركيز على مهمة واحدة والحفظ والترديد، وأنماط معينة من المعرفة، ويضيف(2014) Indreica Cazan and إلى أن الطلبة الذين هم في حاجة مرتفعة إلى المعرفة هم أكثر اهتماما بالأنشطة المعرفية الأكثر صعوبة ،وهم أفضل في استدعاء المعلومات ،وفهم المادة التي تتطلب جهداً معرفياً أكثر، وهذا يقودهم الى أعلى أداء أكاديمي، وتعد الحاجة إلى المعرفة شرط ضروري للتعليم الجاد.

مشكلة البحث

يُعد قياس الحاجة إلى المعرفة من أولويات المهتمين بالعملية التعليمية ونواتج تعلمها، وقد تعددت جهود الباحثين في هذا الصدد، كما تم بناء العديد من أدوات القياس كل منها تبنى وجهة نظر محددة وله أساس نظري يحدد الأبعاد التي يبنى في ضوئها. حيث قاما Cacioppo and Petty (1982) بإعداد مقياس للحاجة إلى المعرفة، وذلك لقياس الميول المستمرة للأفراد للاندماج في التفكير والاستمتاع به.

وقام Tanaka, Panter and Winborne (1988) تطوير مقياس الحاجة إلى المعرفة ، وتم التطبيق على عينة قوامها ٢٨٨ طالباً جامعياً، و باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي تم الإبقاء على ٢٥ مفردة، وتم التوصل لثلاثة عوامل تعتبر مقاييس جزئية لمقياس الحاجة إلى المعرفة هي الإصرار المعرفي، والتعقيد المعرفي، الثقة المعرفية، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي كونت هذه العوامل الثلاثة عاملاً

كامناً واحداً، وفي السياق ذاته فقد هدفت دراسة Hevey, Thomas, Pertl, and Maher (2012) إلى بحث البنية العاملية لمقياس الحاجة إلى المعرفة المُعد من قبل Cacioppo et al (1984) وتم التطبيق على عينة قوامها ٥٩٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي إلى وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها فقرات المقياس هي: الإصرار المعرفي، والتعقيد المعرفي، والثقة المعرفية.

وفي سياق متصل هدفت دراسة نبيل محمد زايد (٢٠٠٩) إلى بحث البنية العاملية للحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة، وتم تطبيق مقياس الحاجة إلى المعرفة المُعد من قبل Cacioppo et al. (1996) المكون من ١٨ مفردة على عينة مكونة من ٢٠٠ طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلى وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها مفردات الأداة هي: العمق المعرفي والمثابرة المعرفية والثقة المعرفية، وباستخدام نموذج العامل الكامن الواحد للتحليل العاملي التوكيدي، تم الحصول على نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة، ولقد تشبعت في النموذج المتغيرات الثلاثة بعامل كامن واحد سمي الحاجة إلى المعرفة.

وهدفت دراساستخلاص نموذجب (٢٠٠٥) إلى تحديد طبيعة وتنظيم وترتيب العوامل المكونة للحاجة إلى المعرفة، ومحاولة استخلاص نموذج عام لهذه المكونات ، واستخدم الباحث مقياس الحاجة إلى المعرفة المُعد من قبل Cacioppo and Petty (1982) والمكون من ٤٥ مفردة وتم التطبيق على ثلاثة عينات قوامها ٧٩ من طلاب المستويات الأولية والعليا والأساتذة ، وقد أسفرت إجراءات التحليل العاملي عن أربعة عوامل للحاجة إلى المعرفة وهي: الانفتاح الذهني، التخطيط وقابلية التوقع،

تفضيل النظام والترتيب العقلي، الحزم والإيجابية. أكما أمكن استخلاص نموذج عام لعوامل الحاجة إلى المعرفة من خلال مجموعة من العوامل الفرعية لدي المشاركين في الدراسة تشكل في مجملها مكونات الحاجة إلى المعرفة، وهي تتركز وتتمحور في أهميتها حول العامل الأول ويليه في الأهمية العوامل الثلاث الأخرى.

وهدفت ضمياء ابراهيم الخزرجي، اقبال محمد صيوان (٢٠١٨) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجة إلى المعرفة، وتم التطبيق على مجموعة من المشاركين قوامها ٢٠٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل هي: الانشغال بالتفكير، التمتع بالتفكير، السعي إلى المعرفة، كما تم التحقق من ثبات فقرات المقياس عن طريق طريقة إعادة التطبيق، ومعامل الفا كرونباخ، وتكون المقياس في صورته النهائية من (١٨) مفردة صالحة للتطبيق على طلاب الجامعة.

بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والمقاييس الخاصة بهذا المتغير اتضح أن المقاييس التي استخدمت في قياس الحاجة إلى المعرفة تعتبر قديمة إلى حد ما ، علاوة على أن غالبيتها تم إعدادها وتطبيقها في البيئات الأجنبية، وكذلك طبقت في البيئة العربية، ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى إعداد مقياساً باللغة العربية لقياس الحاجة إلى المعرفة بأبعادها لدى طلاب الجامعة يتم تطبيقه في البيئة المصرية.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس مقنن للحاجة إلى المعرفة والتحقق من الخصائص السيكومترية حتي يتم تطبيقه على طلاب الجامعة.

أهمية البحث

١. نبعت أهمية البحث الحالي في تزويد المكتبة العربية بإطار نظري حديث وواف عن متغير الحاجة إلى المعرفة.
٢. قدم البحث مقياس مقنن للحاجة إلى المعرفة بعد التأكد من الخصائص السيكومترية له يسهم في تحديد الحاجة إلى المعرفة لدي طلاب الجامعة.

مفاهيم البحث:

الحاجة إلى المعرفة: يعرفها Coutinho (2006) الحاجة إلى المعرفة بأنها هي النزعة للمشاركة في النشاطات المعرفية والاستمتاع بها من خلال أداء معالجات معرفية معقدة باستخدام استراتيجيات تعلم شمولية عميقة قادرة على الوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء.

الاطار النظري:

١. نشأة الحاجة إلى المعرفة

يرجع مصطلح الحاجة إلى المعرفة إلى Stotland, and Wolf (1955) Cohen, فقد وضحوا أنها الحاجة لفهم العالم الخارجي المليء بالخبرات والتجارب، فهي مرآة تعكس الدافعية العقلية الداخلية التي تعمل على توجيه السلوك نحو هدف معين هو البحث والحصول على المعلومات، وهي حاجة تتولد من خلال التفكير والعمليات المعرفية العقلية المعقدة، فالفرد كائن عقلاني يتمتع بإرادة قوية تمكنه من اتخاذ القرارات الواعية، ولديه رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة، متمثلة بشكل واضح في النشاطات الاستكشافية و الاستطلاعية، كما أن إحباط هذه الحاجة وعدم إشباعها

فيؤدي إلى شعور الفرد بالحرمان والتوتر، ويقوده لأن يبذل جهوداً نشطة يبني من خلالها مواقف تزيد من فهمه لما حوله.

٢. مفهوم الحاجة إلى المعرفة

يشير مسعد عبدالعظيم محمد (٢٠١٤) أن الحاجة إلى المعرفة تعد سمة دافعية عامة ،يستخدمها الأفراد في مواقف التعلم وحل المشكلات، ولكن بمستويات مختلفة من فرد لأخر، وتعكس علاقة الفرد بالمعرفة والقدرة على والقدرة على إنتاجها أو توظيفها ،وهى ترتبط بشكل كبير بمعتقدات الفرد حول المعرفة والتعلم.

ويعرفها عبداللطيف المومني، وقاسم خزعلي (٢٠١٥) بأنها الرغبة لدى الطلبة في ممارسة الأنشطة المعرفية و الاستمتاع بها. ويضيف عبدالكريم محمد جردات (٢٠١٥) أن الحاجة إلى المعرفة هي ميل الفرد إلى الانخراط بالأنشطة التي تتحدى قدراته المعرفية والاستمتاع بذلك.

تعرفها لطيفة خلف حمود، وربيع عبده رشوان (٢٠١٦) بأنها انشغال الطلاب بالأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً ذهنياً كبيراً، والشعور بالمتعة والرغبة في ذلك، والمثابرة أثناء التفاعل مع تلك الأنشطة. ويضيف لطيف غازي مكي (٢٠١٧) أنها هي ميل أو رغبة الفرد إلى سد النقص الحاصل لديه في أي جنب من الجوانب التي تتطلب منه الإشباع أو الاستمتاع في التفكير و الاستغراق فيه.

٣. أهمية الحاجة إلى المعرفة

تتجلى أهمية الحاجة إلى المعرفة ، في أن كون المعرفة أساس الرقي، والتقدم، وإحدى وسائل أساس حل المشكلات، والفرد يبقى في حاجة دائمة إلى المعرفة في نمو

وتطور مستمرين، وما الاكتشافات الحديثة، وتطور المعلومات، والتقنيات الحديثة، وعصر العولمة كلها سبلاً وطرقاً أكدت الحاجة إلى المعرفة التي تجعل الفرد أكثر مرونة في التعامل مع حل المشكلات.

ويشير فراس الحموري، و أحمد أبو مخ (٢٠١١) أن الحاجة إلى المعرفة تبرز أهميتها في أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يمارسه الطالب من مهام، وما يواجهه من مشكلات ومواقف تحتاج إلى خبرة، ليتمكن من وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلات والمواقف، كما ترتبط الحاجة إلى المعرفة بمدى اهتمام الطالب بتنمية شخصيته وتطوير أبعادها العقلية والانفعالية، والجسمية؛ فالمعرفة تكسب الفرد القدرة على التفكير، والوعي، والفهم، وإدراك العلاقات التي تعمل على تنمية معرفته وزيادتها.

وأشارت نتائج دراسة Dollinger (2003) التي أجريت على عينة قوامها ١٥٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة إلى أن الحاجة إلى المعرفة تتنبأ بالإبداع، وتعتبر أحد مؤشرات الرضا عن الحياة بين طلاب الجامعة، وتشير نتائج دراسة الجميل محمد عبدالسميع (٢٠٠٤) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الحاجة إلى المعرفة والإنجاز الأكاديمي، و كلما كان الطالب مرتفع في الحاجة إلى المعرفة نجده يتطلع إلى هدف طموح، ودائما يثق في نفسه وفى قدراته، بأنه يمكن تحقيق ما يصبو إليه من أهداف، كما نراه دائماً في حاجة إلى البحث عن المعلومات والاستزادة منها، كما يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الحاجة إلى المعرفة.

ويوضح نبيل محمد زايد (٢٠٠٩) أهمية دراسة الحاجة إلى المعرفة، في أنه يمكن أن تطبق كقياس قبلي وبعدى لخبرة الإعداد التربوي للفنون العقلية الخاصة، والذى كثيراً 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 الديموغرافية الأخرى، كما أن للحاجة للتعرف على دور التفكير والاختبار في الفكر القائم على الهوية، وهذه الحاجة أمر يتطلب كثير من العناية، كما أنها في الوقت نفسه بالغة الأهمية.

ويشير جاسم جابر العوادي، وعايد كريم الكناني (٢٠١٢) بشكل عام أن شعور الطالب بحاجته إلى المعرفة ووعيه لذاته يعد من المؤشرات الحقيقية على صحته النفسية، فهما يسهمان في تطوره وقد يقودانه نحو التفوق والإبداع، وبالتالي يجعلانه يشعر بسعادة أكثر في حياته نتيجة للنجاح الذي يحققه.

ويُعدد بكر محمد سعيد (٢٠١٦) الأدوار الإيجابية للحاجة إلى المعرفة في النقاط التالية: الحاجة إلى المعرفة مرتبطة بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمي، وذات دور حيوي في عملية التعلم، والإقناع من خلال تحديدها لمستوى الاتجاهات، وجودة الترجيحات وخفض التحيز، كما تَنبأ عن توقعات أكثر دقة عن الأداء في المستقبل، وتحسن الأداء من خلال توجيه عملية التعلم، كما ترتبط بالتفتح، والوعي، وحب

الاستطلاع، والبحث المتواصل عن المعلومات، والارتباط بالأفكار الجديدة.

٤. أبعاد الحاجة إلى المعرفة

اتفق العديد من التربويين على أن الحاجة إلى المعرفة بنية متعددة الأبعاد، وفي ضوء الأدبيات والدراسات السابقة تم تحديد أربعة أبعاد رئيسية المستخدمة في

البحث الحالي التي أسفرت عنها نتائج التحليل العامل الاستكشافي لمفردات البحث متمثلة في:

- **العمق المعرفي:** ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه ميول الفرد للانهماك في والاستمتاع بالتفكير الجيد والذي يتصف بالعمق وتحدي قدراته، وتعلم طرق جديدة للتفكير، والتعرف على نقاط القوة والضعف في تفكيره الخاص، والتي تمكنه من اتخاذ القرارات التي تحتاج إلى تفكير عميق.
- **الثقة المعرفية:** ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه ثقة الفرد في الاندماج و الانهماك في الأنشطة العقلية، والاعتماد على التفكير، والاستمتاع بالحلول الجديدة للمشكلات، وتحمل المسئوليات التي تعتمد على التفكير، وثقة الفرد في ذاته في القدرة على حل المشكلات.
- **التعقيد المعرفي:** ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه تفضيل الفرد للأنشطة العقلية التي تتسم بالتعقيد، وتركيز الانتباه التام نحو المهام المعرفية وتفضيله للتعامل مع المهام الصعبة والمعقدة منها، والشعور بالرضا بإنجاز المهام، ووضع الأهداف التي تتطلب مجهوداً عقلياً كبيراً، ومعالجة المعلومات المعقدة، والتحدث في القضايا العامة المهمة.
- **المثابرة المعرفية:** ويعرفها الباحث إجرائياً بأنه ميل الفرد للانهماك في والاستمتاع بالتفكير المستمر والتفصيلي، وتفضيل الفرد انجاز المهام التي تتطلب مزيد من الجهد وتحدي قدراته، والميل إلى الجدية في التفكير، والاعتماد على التفكير المجرد، وتفضيل التفكير المثمر و المواقف المثيرة للاهتمام، وانجاز الأعمال المطلوبة.

إجراءات البحث:

أولاً: المنهج المستخدم

يستخدم في البحث المنهج الوصفي، والذى يعتمد على وصف الحقائق المتعلقة بالموقف ،وذلك باعتباره مناسباً لأغراض البحث الحالي.

ثانياً: المشاركون في البحث:

تكون عدد المشاركين في عينة التحقق من صلاحية المقياس من ٢٠٠ طالباً الجامعة، طلاب الفرقة الثالثة بكلية الآداب في جامعة جنوب الوادي للعام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م تتراوح أعمارهم بين ٢٠_ ٢٣ سنة، بمتوسط عمري قدره ٢١.١٦ سنة، وانحراف معياري قدره ٥٣,. سنة.

أ. ثالثاً: خطوات إعداد مقياس الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعةالجامعة،ن المقياس

هدف المقياس الحالي إلى الكشف عن أبعاد الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة ، ومدي سعيهم للحصول على المعرفة أثناء أدائهم للمهام الدراسية المختلفة.

ب. كتابة مفردات المقياس

تم الاستفادة من الإطار النظري للبحث، وكذلك المقاييس المختلفة التي استخدمت في الدراسات السابقة في تحديد أبعاد الحاجة إلى المعرفة التي يقيسها البحث الحالي والمفردات المتضمنة فيه.

ج. صياغة مفردات المقياس

تم صياغة مفردات المقياس بإتباع طريقة ليكرت (خماسي التدريج)، وكان عددها ٣٦ مفرد، وقد روعي في صياغتها أن تعبر كل مفردة على فكرة واحدة فقط، أن تكون كل مفردة بسيطة وسهله حتى يمكن فهمها، وأن تكون كل مفردة مرتبطة بالممارسات التربوية للبعد الذي تنتمي إليه.

د. صياغة تعليمات المقياس

تم صياغة تعليمات المقياس وتضمنت التالي:

(١)الهدف من المقياس.

(٢)وصف موجز لطريقة الإجابة على المقياس.

(٣)لا توجد مفردة صحيحة وأخرى خاطئة.

(٤)التنبيه بعدم ترك أي مفردة دون الاستجابة عنها.

وقد رُوعي تقديم شرحاً وافياً لتعليمات المقياس أثناء التطبيق، كما رُوعي استبعاد الاستجابات غير المكتملة واستبعاد الاستجابات ذات النمط الواحد (اختيار استجابة واحدة فقط على جميع المفردات) قبل عملية إدخال البيانات على الحاسب الآلي.

هـ. الكفاءة السيكومترية للمقياس الحاجة إلى المعرفة

(١) دليل صدق المقياس

تم عرض المقياس في صورته المبدئية والمكون من ٣٦ مفردة ملحق (١) على المتخصصين في علم النفس التربوي ملحق(٢) لإبداء الرأي فيما يتعلق بمدى مناسبة تعليمات المقياس، وعما إذا كانت المفردات تقيس ما وضعت لأجله، ومدى انتماء المفردات للأبعاد المعدة للبحث الحالي، وكذلك التأكد من السلامة اللغوية

للمفردات، وتم حذف مفردتين هما (يكون تفكيري أفضل من الأذكياء حولي، أعتز بما تنتجه أفكاري) ليصبح عدد مفردات المقياس ٣٤ مفردة

(أ) دليل صدق المكونات (البنائي/ العاملي):

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين ٢٠٠ طالباً وطالبة وبعد تقدير الاستجابات، تم إخضاع درجاتهم للتحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factorial Analysis لتقييم دليل الصدق البنائي للمقياس، حيث تم أولاً التحقق من قابلية البيانات للتحليل العاملي، كما هو موضح بجدول (١):

جدول (١) الاختبارات والمؤشرات المستخدمة في التحقق من مدى ملائمة البيانات للتحليل العاملي

م	الاختبار أو المؤشر	الهدف والمدى المثالي للاختبار أو المؤشر	قيمة الاختبار أو المؤشر للبيانات البحث الحالي
١	Kaiser-Mayer-Olkin (K MO)	يقيس مدى ملائمة العينة ولابد أن تتخطى قيمته ٦.	.٧٨٧
٢	Bartlett's Chi-square test of sphericity	يقيس مدى بُعد مصفوفة معاملات الارتباط عن مصفوفة الوحدة Identity matrix أي وجود عوامل ولابد ان تكون قيمته دالة	وقيمته كانت ١٥٦٤ بدرجات حرية ٥٢٨، وعند مستوى دلالة ٠.٠٠٠
٣	المحدد Determinant	يقيس مدى بُعد مصفوفة معاملات الارتباط عن وجود تعددية خطية.	.٠١

وبعد التأكد من ملائمة البيانات وقابليتها للتحليل العاملي، تم استخلاص العوامل بطريقة المكونات الأساسية Components principal وتم تدوير العوامل تدويراً متعامداً بطريقة Varimax، ويوضح جدول (٢) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي التي تم الحصول عليها لمقياس الحاجة إلى المعرفة كما يلي:

جدول(٢) تشبعات مفردات المقياس بالعوامل بعد التدوير وجذورها الكامنة ونسبة التباين والشيوع

المفردات	العوامل				نسبة الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
ع ٣	.299	0.105	0.35	0.048	0.225
ع ١١	-0.139	0.136	-0.156	0.728	0.592
ع ١٠	0.315	0.008	-0.011	0.638	0.506
ع ٤	0.192	0.179	0.161	0.455	0.301
ع ١٩	0.35	0.235	0.238	0.118	0.248
ع ٦	-0.118	0.111	0.331	-0.039	0.137
ع ٥	0.559	0.222	-0.01	-0.006	0.361
ع ٢٢	0.607	-0.167	-0.198	0.146	0.456
ع ٩	0.339	0.095	0.558	-0.041	0.436
ع ٣١	0.47	0.038	0.047	0.257	0.290
ع ٧	-0.176	0.325	0.530	0.086	0.424
ع ٢٩	0.114	0.524	0.275	0.188	0.398
ع ٢٦	-0.381	-0.022	0.173	-0.089	0.183

ع ٣٠	.301	.316	.137	.010	0.209
ع ١٥	0.609	0.224	0.065	0.044	0.427
ع ١٦	0.568	0.198	0.088	0.093	0.378
ع ٨	0.031	0.069	0.536	-0.129	0.309
ع ١٨	0.633	0.095	0.166	0.165	0.464
ع ١٣	0.655	0.081	0.085	0.134	0.460
ع ١٤	0.16	0.047	0.093	0.304	0.128
ع ١	0.019	-0.166	0.595	0.089	0.389
ع ٢٠	0.573	-0.013	-0.052	-0.028	0.331
ع ٢	-0.024	-0.246	0.361	0.037	0.192
ع ٢٤	0.009	0.507	0.029	0.214	0.303
ع ٢٨	0.176	0.573	0.019	0.102	0.370
ع ٣٢	0.199	0.654	-0.07	-0.194	0.509
ع ٢٧	0.01	0.334	-0.199	-0.181	0.184
ع ٢٥	0.098	0.08	-0.002	.400	0.176
ع ٢١	0.346	0.221	-0.097	0.088	0.185
ع ١٧	0.144	-0.101	0.054	0.371	0.171
ع ١٢	0.66	0.167	-0.053	-0.172	0.495
ع ٣٣	0.038	0.467	0.016	0.073	0.225
ع ٢٣	-0.638	0.134	0.049	-0.051	0.430
ع ٣٤	.110	.101	.012	. 11	0.034
الجذر الكامن	4.63	2.36	1.99	1.95	

نسبة التباين العاملي	13.628	6.946	5.854	5.759	
نسبة الاسهام	19.32				

يتضح من الجدول (٢) أنه بلغ عدد العوامل المستخلصة أربعة والتي فسرت نسبة من التباين قدرها **(19.32%)** من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة، كما أن عدد المفردات التي تشبعت تشبعاً دالاً (٣٣) مفردة موزعة على هذه العوامل الأربعة، وقد تم حذف المفردة رقم (٣٤) من الصورة النهائية للمقياس، وهي (أشعر بالتفاؤل بشأن استعداداتي العقلية) لعدم تشبعها تشبعاً دالاً على أي بعد من الأبعاد المستخلصة.

- **تفسير العامل الاول:**

استقطب هذا العامل13.628 % من التباين الكلي للمصفوفة، وبجذر كامن 4.63، وتشبعت به (١٣) مفردة تشبعاً دالاً حيث تراوحت تشبعاتها فيما بين **(.660_.346)** كما هو موضح بجدول (٣):

جدول(٣) تشبعات مفردات العامل الأول بعد التدوير المتعامد

رقم المفردة	المفردات	التشبعات
١٩	أحب تعلم كل ما هو جديد	.350
٥	أفضل البرامج التعليمية عن البرامج الثقافية	.559
٢٢	أشعر بالسعادة عندما أتعلم شيء جديد	.607

٣١	أبحث عن حلول جديدة لمشكلاتي	.470
٢٦	أشعر بالرضا عندما أفكر لساعات طويلة	-.381
١٥	يثيرني تعلم طرق جديدة للتفكير	.609
١٦	أميل إلى التفكير الجيد	.568
١٨	أفضل الفرص التي تتيح لي اكتشاف مواطن القوة والضعف في تفكيري	.633
١٣	أتردد في اتخاذ بعض القرارات التي تحتاج مني إلى تفكير عميق	.655
٢٠	أفضل النشاط العقلي الذي يتطلب مني تفكيراً كثيراً	.573
٢١	أفضل معرفة حل المشكلات ببساطة أكثر من محاولة فهم أسبابها	.346
١٢	أفضل المواقف التي تتطلب مني التفكير بعمق حولها	.660
٢٣	يتركز تفكيري حول الأداء أكثر من الأعمال المتطلبة له	-.638

يتضح من خلال فحص محتوى مفردات هذا العامل أنها تدور حول ميل الفرد للتفكير الجيد والذي يتصف بالعمق وتحدي قدراته, وتعلم طرق جديدة للتفكير , والتعرف علي نقاط القوة والضعف في تفكيره الخاص, والقدرة علي اتخاذ القرارات التي تحتاج إلي تفكير عميق، لذا تم تسمية هذا العامل **بالعمق المعرفي**.

- **تفسير العامل الثاني:**

استقطب هذا العامل **6.946%** من التباين الكلي للمصفوفة، و بجذر كامن **2.36** ، وتشبعت به (٧) مفردات تشبعاً دالاً حيث تراوحت تشبعاتها فيما بين **(.654_.316)**، كما هو موضح بجدول (٤):

جدول (٤) تشبعات مفردات العامل الثاني بعد التدوير المتعامد

رقم المفردة	المفردات	التشبعات
٢٩	يروق لي أسلوب الاعتماد على التفكير لشق طريقي للقمة	.524

٣٠	أواجه صعوبة في التفكير في المواقف الجديدة وغير المألوفة	.316
٢٤	أرغب في أن تسند لي مسئولية معالجة الموقف الذي يتطلب الكثير من التفكير	.507
٢٨	أحب تحمل المسئولية في المواقف التي تتطلب كثيراً من التفكير	.573
٣٢	أشعر بالثقة عندما أجد حل للمشكلة موضوع النقاش مع الأخرين	.654
٢٧	عادتي أن أفكر بالتفصيل في القضايا حتي ولو كانت لا تؤثر علي بصورة شخصية	.334
٣٣	أفضل الاعتماد علي الآخرين في المواقف الصعبة	.467

يتضح من خلال فحص محتوي مفردات هذا العامل أنها تدور حول ثقة الفرد في الاندماج والانهماك في الأنشطة العقلية والاعتماد علي التفكير, وتحمل المسئوليات التي تعتمد علي التفكير والثقة بذاته في حل المشكلات, والتفكير بالتفصيل في القضايا المختلفة، لذا تم تسمية هذا العامل **الثقة المعرفية.**

- **تفسير العامل الثالث:**

استقطب هذا العامل **5.854**% من التباين، بجذر كامن **1.99**، وتشبعت به (٧) مفردات تشبعاً دالاً حيث تراوحت تشبعاتها فيما بين(**.595_.331**) كما هو موضح بجدول (٥):

جدول (٥) تشبعات مفردات العامل الثالث بعد التدوير المتعامد

رقم المفردة	المفردات	التشبعات
٣	أركز انتباهي نحو المهام الصعبة	.350

٦	أفضل التحدث في القضايا المهمة أكثر من الأمور الشخصية	.331
٩	أفضل أن تكون الحياة مليئة بالألغاز التي ينبغي أن أقوم بحلها	.558
٧	أتجنب التفكير في المشكلات التي وجدها الآخرون صعبة	.530
٨	أشعر بالرضا عندما أقوم بإنجاز مهام تتحدي قدراتي العقلية	.536
١	أفضل حل المشكلات المعقدة عن البسيطة	.595
٢	أضع أهدافاً تتطلب مني بذل مجهوداً عقلياً كبيراً	.361

يتضح من خلال فحص محتوى مفردات هذا العامل أنها تدور حول تفضيل الفرد للأنشطة العقلية المعقدة، وتركيز الانتباه التام نحو المهام المعرفية وتفضيله للتعامل مع المهام الصعبة والمعقدة، والشعور بالرضا بإنجاز المهام ووضع الأهداف التي تتطلب مجهوداً عقلياً كبيراً, ومعالجة المعلومات المعقدة، والتحدث في القضايا العامة المهمة، لذا تم تسمية هذا العامل **التعقيد المعرفي.**

- **تفسير العامل الرابع:**

استقطب هذا العامل **5.759%** من التباين الكلي للمصفوفة، وبجذر كامن **(1.95)**، وتشبعت به (٦) مفردات تشبعاً دالاً حيث تراوحت تشبعاتها فيما بين **(.728_.304**) كما هو موضح بجدول (٦):

جدول (٦) تشبعات العامل الرابع بعد التدوير المتعامد

رقم المفردة	المفردات	التشبعات
١١	أفضل القيام بالمهمة التي تتطلب مني القليل من التفكير عن المهمة التي تتحدي قدراتي علي التفكير	.728

١٠	أفكر بجدية فقط عندما أرغب في ذلك	.638
٤	أميل إلى التفكير المجرد	.455
١٤	أفضل المواقف الجديدة التي تثير اهتمامي	.304
٢٥	أستمتع بالتفكير الذي يأتي بحلول جديدة للمشكلة	.400
١٧	أكتفي بإتمام الأعمال ولا أهتم بكيفية أدائها	.371

يتضح من خلال فحص محتوى مفردات هذا العامل انها تدور حول تفضيل الفرد انجاز المهام التي تتطلب مزيد من الجهد والتحدي لقدراته, والميل الى الجدية في التفكير, والاعتماد علي التفكير المجرد, وتفضيل التفكير المثمر, والمواقف المثيرة للاهتمام, وانجاز الأعمال المطلوبة، لذا تم تسمية هذا العامل **المثابرة المعرفية.**

(٢) ثبات الدرجات

- **طريقة ألفاكرونباخ:**

تم حساب ثبات درجات مقياس الحاجة إلى المعرفة باستخدام معامل ألفاكرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، حيث تراوحت معاملات ألفاكرونباخ كما هو موضح بجدول (٧):

جدول(٨) قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة باستخدام معامل α(ن=٢٠٠)

م	الأبعاد	عدد المفردات	معامل الفا كرونباخ
١	العمق المعرفي	١٣	.٨١٢

٢	الثقة المعرفية	٧	.٧٢٧
٣	التعقيد المعرفي	٧	.٧٨٩
٤	المثابرة المعرفية	٦	.٦٨٨

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات ألفاكرونباخ لأبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة تتراوح ما بين (٦٨٨. _ ٨١٢.) وهذه قيم مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

(٣) الاتساق الداخلي لمفردات المقياس:

لحساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة ودرجاتهم على كل بعد من الأبعاد الفرعية الذي تنتمي له كل مفردة، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجاتهم على كل بعد فرعي والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط جميعها تتراوح بين ٢٩. و ٨٠. وبالتالي فهي دالة إما عند مستوى ٠١. أو عند مستوى ٠٥.، بما يفيد أن مفردات المقياس متسقة داخليا فيما بينها، كما هو موضح بجدول(٨):

جدول رقم (٨) قيم معاملات الارتباط لمفردات وأبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة(ن=٢٠٠)

الأبعاد	المفردة	ارتباطها بالمفردات	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	الأبعاد	المفردة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
العمق المعرفي	١٩	.٥١**	.٤٩**	.٨٠٣**	الثقة المعرفية	٢٩	.٥٩**	.٥٤**	.٧١**
	٥	.٥٥**	.٤٣*			٣٠	.٦٠**	.٤٣**	
	٢٢	.٦٦**	.٤٦**			٢٤	.٥٦**	.٣٥**	
	٣١	.٥٧**	.٢٩*			٢٨	.٥٥**	.٣٩**	
	٢٦	.٥٦**	.٤٧**			٣٢	.٦٢**	.٤٠**	
	١٥	.٦٣**	.٥٠**			٢٧	.٤٠**	.٣٠*	
	١٦	.٦٥**	.٤٧**			٣٣	.٥٩**	.٤٧**	
	١٨	.٥٤**	.٣٨**			٣	.٥٠**	.٤٦**	
	١٣	.٤٩**	.٢٩*			٦	.٦٣**	.٤٩**	
	٢٠	.٥٩**	.٥٢**			٩	.٤١**	.٣٧**	

	٢١	.٥٣**	.٤٤**		التعقيد المعرفي	٧	.٤٥**	.٣٠*	.٥٩**
						٨	.٥٧**	.٥٥**	
	١٢	.٦٩**	.٥٦**			١	.٥٧**	.٥٥**	
	٢٣	.٧٣**	.٥٩**			٢	.٤١**	.٣٩**	
المثابرة المعرفية	١١	.٦٤**	.٥٩**			١٤	.٦٠**	.٥٠**	.٦٥**
	١٠	.٥٨**	.٤٩**			٢٥	.٧١**	.٦٥**	
	٤	.٦٩**	.٥٦**			١٧	.٦٤**	.٦٢**	

هـ. زمن المقياس

تم حساب زمن المقياس عن طريق جمع زمن أول طالب قام بالإجابة عن المقياس وآخر طالب قام بالإجابة عنه وقسمة المجموع / ٢ ، حيث كان زمن إجابة أول طالب ٢٠ دقيقة وأخر طالب أجاب بعد ٣٠ دقيقة إذن متوسط زمن الاستجابة على المقياس حوالي ٢٥ دقيقة.

و. الصورة النهائية للمقياس :

تكون المقياس في صورته الأبعاد في(٣٣) مفردة ملحق (٣) حيث يتم تطبيق المقياس بشكل جماعي لقياس مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة، يستجيب على مقياس خماسي (طريقة ليكرت) من ١= لا تنطبق بشدة، ٢= لا تنطبق، ٣= متردد، ٤= تنطبق، ٥= تنطبق بشدة، وذلك في حالة المفردات الموجبة، أما في حالة المفردات السالبة فينعكس التصحيح.

يتضح من العرض السابق أن مقياس الحاجة إلى المعرفة يتمتع بدرجة مرضية من أدلة الصدق وثبات الدرجات، وبالتالي يعد صالح للتطبيق.

توصيات ومقترحات البحث:

١. يوصى البحث الحالي بضرورة إجراء تحليل عاملي توكيدي للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس الحالي.

٢. ضرورة التركيز على متغير الحاجة إلى المعرفة ومدى أهميته في العملية التعلمية.
٣. توجيه نظر الباحثين إلى ضرورة تضمين التحليل العاملي في أبحاثهم للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
٤. إعداد مقياس مقنن للحاجة إلى المعرفة على فئات عمرية مختلفة عن البحث الحالي.

المراجع:

أنور محمد الشرقاوي (٢٠١٤). *التعلم _ نظريات وتطبيقات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أيمن غريب قطب (٢٠٠٥). *دراسة للحاجة إلي المعرفة من حيث أبعادها وبعض المتغيرات المرتبطة بها. المؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس*، ٢ ، ١_٤٧.

بكر محمد سعيد (٢٠١٦). فعالية التعلم المحمول باستخدام الرسائل النصية القصيرة (SMS) ورسائل الوسائط المتعددة (MMS) في تنمية الحاجة إلى المعرفة وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة العلوم التربوية الكويتية*، ٢ (٤)، ٧٧_ ١٥٤.

جاسم جابر العوادي، و عايد كريم الكناني (٢٠١٢). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى طلبة كلية التربية جامعة المثنى. جامعة بابل، *مجلة كلية التربية الأساسية*، (٩)، ٤٠٧_ ٤٢٠.

الجميل محمد عبدالسميع (٢٠٠٤).الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة. *مجلة كلية التربية ببنها*،(٥٧)،١٢٠-١٣٥.

ضمياء ابراهيم الخزرجي، اقبال محمد صيوان (٢٠١٨). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. *مجلة جامعة ديالى*، (٦٧)، ٤٤٠_٤٧٢.

عبد اللطيف المومني، و قاسم خزعلي (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١ (٤)، ٤٩٧_ ٥٠٩.

عبدالكريم محمد جردات (٢٠١٥). إسهام الفاعلية الذاتية الاجتماعية والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالرضا عن الحياة: هل يختلف باختلاف مستوى دخل الأسرة. الكويت، *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٤٣ (٣)، ٩٧_١١٥.

عبدالمجيد نشواتي (٢٠٠٣).*علم النفس التربوي* (ط٤).عمان: دار الفرقان للنشر .

فراس الحموري، أحمد أبو مخ (٢٠١١). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الماجستير في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، ٢٥ (٦)، ١٤٦٤_ ١٤٨٨.

لطيف غازي مكى (٢٠١٧). التمثيل المعرفي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة مدارس المتميزين. *مجلة كلية التربية للبنات بجامعة بغداد*، ٢٨ (١)، ٢١٨_٢٣٦.

لطيفة خلف حمود، وربيع عبده رشوان (٢٠١٦). *الحاجة إلى المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طالبات جامعة القصيم*(رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.

مسعد عبدالعظيم محمد(٢٠١٤).المعتقدات المعرفية والحاجة الي والتفكير وحالة العودة إلى التعلم لدى طلاب الديبلومات التربوية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية بأسوان*،(٢٩)،٣٨٩_٤٧٥.

نبيل محمد زايد (٢٠٠٩). *استخبار الحاجة الى المعرفة – كراسة التعليمات*. القاهرة :مكتبة النهضة المصرية.

Al-Alwan, A., Ashraah,M., &El-Nabrawi, I.(2013).Undergraduate students' level of need for cognition and its relation to their meaningful cognitive engagement: A eramework to understanding students' motivation. *European Journal of Social Sciences,38*(1),59-6

Cacioppo, J. & Petty, R. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, (42), 116- 131. dio:10.1037//002-3514.51.6.1173

Cacioppo, J., Petty, R., Feinstein, J., & Jarvis, W. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. Psychological Bulletin, 119(2), 197-253.

Cazan,A.,& Indreica,S.(2014). Need for cognition and approaches to learning among university students. *Procedia - Social and*

Behavioral Sciences, 127 ,134 - 138. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.227

Cohen, A., Stotland, E., & Wolfe, D. (1955). An experimental investigation of need for Cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *51*, 291-294. dio: 10.1037/hoo42716

Cohen, A., Stotland, E., & Wolfe, D. (1955). An experimental investigation of need for Cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *51*, 291-294. dio: 10.1037/hoo42716

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

Dollinger.(2003). Need for uniqueness, need for cognition and creativity. *Journal of Creative Behavior,37*(2),99-116.

Nussbaum, E. (2005). The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 286-313. dio: 10.1016/S0361-476X(02)00062-0

Tanaka, S., Panter , T., & Winborne, W. (1988). Dimensions of need for cognition: subscales and gender differences. *Multivariate Behavioral Research, 23*(1), 35–50. doi: 10.1207/s15327906mbr2301_2