مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك

Level of the Need for Cognition and Metacognitive Thinking among Yarmouk University Undergraduate Students

فراس الحموري، وأحمد أبو مخ

Firas Al-Hamouri & Ahmad Abu Mokh

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك، الأردن

بريد إلكتروني: hamouri@yu.edu.jo

تاريخ التسليم: (٢٠١٠/١٢/٢١)، تاريخ القبول: (٢٠١١/٦/٢٦)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة مكونة من (٧٠١) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩. كما استخدم مقياسان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفعاً. كما بينت النتائج وجود علاقة طردية ودالة إحصائياً بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي. وبناءً على هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات متمثلة بأهمية التركيز على تنمية الحاجة إلى المعرفة وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك.

الكلمات المفتاحية: الحاجة إلى المعرفة، التفكير ما وراء المعرفي، طلبة جامعة اليرموك.

Abstract

This study aimed at identifying levels of the need for cognition and metacognitive thinking among Yarmouk university students. For the purpose of the study, a sample of 701 students was chosen randomly from the undergraduate program in the academic year 2009/2010. Two

scales were used to measure the need for cognition and metacognitive thinking levels. The results of the study revealed that the level of the need for cognition among the sample of the study was moderate, and that the level of metacognitive thinking was high. The results also indicated a positive statistically significant relationship between the need for cognition and metacognitive thinking, although that relationship did not differ according to the variables of sex, field, or the academic level. Based on these results, the researchers recommended that students' levels of metacognitive thinking and their need for cognition be developed.

Keyword: The need for cognition, Metacognitive thinking, Yarmouk University students.

مقدمة

يعد الاهتمام بالعمليات المعرفية مدار بحث واهتمام عبر العصور، حيث تم تناول العديد من الجوانب التي ترتبط بها بشكل مباشر، كالتفكير، والتعلم المعرفي، وسبل إدارة المعرفة، وفهمها، من خلال توظيف ما يمتلكه الأفراد من قدرات، ومعارف تم اكتسابها من خلال عمليات التعلم، والبحث عن المعرفة.

وتسعى النظريات المعرفية إلى إبراز دور الفهم، والتركيز على الاستراتيجيات المعرفية بصفة عامة، واستراتيجيات الاستفادة من المعرفة بصفة خاصة؛ فكون الفرد نشطاً وفعالاً في الحصول على المعرفة، وتطويرها، فقد سعت هذه النظريات إلى تناول أهم الجوانب التي تساعد في تطوير هذه المعرفة من خلال التركيز على عمليات ما وراء المعرفة، والكشف عن القدرات والمهارات المتضمنة في هذه العمليات، كالتخطيط، واتخاذ القرارات وتوظيفها، وسبل تطويرها، وتنميتها، والاستفادة من ذلك في عملية التعلم والتعليم (الزيات، ٢٠٠٤).

إن التطور المعرفي وعمليات التفكير ما وراء المعرفي تتطلب من الأفراد البحث عن مصادر المعلومات، وجمع المعارف، والبحث عنها من خلال الوصول إلى طرق ووسائل، وأساليب تساعد الأفراد على تكوين أُطر معرفية مرجعية. وهنا يؤكد أندرسون (٢٠٠٧) أن التغييرات في المعرفة واكتسابها لا تتوقف عندما يصل الفرد إلى سن الرشد، بل أن هناك استمرارية في عملية تعلم أشياء جديدة، على الرغم من أن القدرة على اكتساب المعرفة والبحث عنها لدى الفرد لا تزداد تلقائياً بتقدم العمر، بل يجب أن يكون لدى الفرد جهد ومثابرة وإقبال للبحث عن المعرفة وفهمها.

وتعد المعرفة الوسيط الفعال في تطوير القدرات المعرفية عن طريق إكساب الفرد القدرة على التفكير، والفهم، والملاحظة، والوعي، والاكتشاف، والاستقراء، والتحليل، والتركيب، وإدراك العلاقات، والتفسير، والمراقبة والضبط والتنبؤ، وغيرها من القدرات التي تمكن الفرد

تفسير ظواهر الحياة، وفهم خصائصها، وبالتالي زيادة القدرة على فهمها والتنبؤ بها؛ وبالتالي ضبطها والسيطرة عليها (الظاهر، ٢٠٠٩).

وتأخذ المعرفة عدداً من الأنماط اعتماداً على طبيعة هذه المعرفة وكذلك على الطرق والوسائل المستخدمة في اكتسابها وتمثيلها. وهنا يصنف ياسين (٢٠٠٧) المعرفة إلى: معرفة إعلانية توضح ما هو معروف حول المشكلة، والتمييز بين الصواب والخطأ، ووصف المفاهيم المختلفة، والمعرفة الإجرائية المرتبطة بكيفية حل المشكلات، وما وراء المعرفة التي تشير إلى توصيف المعرفة نفسها، بما يساعد في اختيار المعرفة الملائمة لحل المشكلة بفعالية من خلال توجيه منهجية الإدراك والتفكير بالاتجاه الصحيح، والمعرفة الاستكشافية المتعلقة باستخدام قواعد المنطق لضبط عملية التفكير والإدراك.

وعلى الرغم من أن مفهوم الحاجة إلى المعرفة (The Need for cognition)، ظهر على يد كوهين وستوتلاند وولف (Cohen, Stotland & Wolfe) عام ١٩٥٥، اللذان عرفا هذا المفهوم على أنه: الحاجة إلى بناء المواقف المرتبطة بطريقة شمولية وذات معنى؛ وذلك من أجل فهم العالم وجعله منطقياً بالنسبة للشخص، إلا أن كاسيوبو وبيتي (Cacioppo & Petty) كانوا من أوائل الباحثين الذين حاولوا تعريف هذه النزعة وقياسها، حيث قاما بتطوير مقياس الحاجة إلى المعرفة (Coutinho, 2006).

ويبين كل من ليون ودالتون (Leone & Dalton) وكل من سادوسكي وجولوز (Sadowski & Gulyoz) المشار إليهم في كاوتينيو (Coutinho, 2006) أن هناك علاقة بين الحاجة إلى المعرفة وبين النجاح، والأداء الأكاديمي، وخاصة في الدراسة الجامعية. وتضيف كاوتينيو (Coutinho, 2006) أن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تعلم شمولية، وعميقة تترجم إلى مستويات أعلى من الفهم، ومن ثم الوصول إلى مستويات أفضل من الأداء للمهمات التعليمية، ومختلف المواقف التي تواجههم.

ويبين كاسيوبو وبيتي، وجارفيس (Cacioppo, Petty & Jarvis) المشار إليهم في (Vcrplanken, Hazenberg & Patcnewen- Grace, 1992) أن هناك فروقاً فردية بين الأفراد في النزعة إلى المعرفة، حيث يوجد أشخاص لديهم مستويات منخفضة من الحاجة إلى المعرفة، وهذا يعني أنهم لا يستمتعون ببذل الجهود المعرفية، وبدلاً من ذلك يفضلون الرجوع لآراء أشخاص آخرين وخاصة في المجالات والمواقف والمشكلات المعقدة التي تواجههم.

ويعد وعي الفرد بعمليات تفكيره في أثناء قيامه بهذه العمليات من أبرز العوامل المؤثرة في اكتساب المعرفة وتوظيفها في التعامل مع المشكلات والمواقف التي تعترض الفرد في حياته اليومية. ولعل هذا ما أشار إليه كل من جيمس (James)، وديوي (Dewey) بالتفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive Thinking)، وأكده ستيرنبرغ (Sternberg) المشار إليه في (العتوم، ٢٠١٠) يمثل نموذجاً لعمليات التحكم بالمعرفة، لتمييز العمل الاستراتيجي في أثناء قيام الفرد بعمليات التفكير.

وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينيات من القرن الماضي ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، وقد تطور وزاد الاهتمام به في عقد الثمانينيات، وما زال يستقطب الكثير من الاهتمام، نظراً لارتباطه بجوانب على درجة من الأهمية متمثلة بنظريات الذكاء والتعلم، واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرارات؛ حيث استخدم هذا المصطلح في الأدب التربوي ليشير إلى المعرفة عن الإدراك وتنظيمه، كما أنه يعبر عن وعي الفرد التام، وما فيه من تيقظ وإحساس بالخطوات التي يقوم بها في أثناء عملية التعلم (جروان، ٢٠٠٧).

ويعد فلافيل وويلمان (Flavell & Wellman, 1977) من رواد علم النفس الذين تحدثوا عن مفهوم ما وراء المعرفة (Meta-cognition) حيث يشيران إلى أن هذا المفهوم قائم على مبدأ تفكير الفرد بأفكاره الذاتية. وقسم فلافيل ما وراء المعرفة إلى ثلاثة متغيرات أو عوامل خاصة بالفرد (person)، والمهمة (task)، والاستراتيجية (Strategy)، كما قام بتقسيم المتغير الخاص بالفرد إلى ثلاثة عوامل فرعية، وهي المعرفة الذاتية (Intraindividual) وتشتمل على معرفة الفرد باهتماماته، وميوله واستعداداته، ومعرفة الآخرين (Interindividual) التي تتضمن مقارنة الفرد بالآخرين، والمعرفة العامة (Universal) التي تشتمل على أفكار الفرد حول المعرفة الإنسانية. ووصف المتغير الخاص بالمهمة على أساس أنه مرتبط بكيفية تأثير طبيعة المعلومات الموجودة في طريقة تعامله مع هذه المعلومات. وأخيراً، وصف المتغير الخاص بالاستراتيجية، من حيث ارتباطه بطريقة الفرد في تحقيق أهدافه (Flavell, 1999; Murphy, 2008).

وتؤكد ليفنجستون (Livingston, 1997) أنه من أجل توظيف مكونات ما وراء المعرفة السابقة على أكمل وجه، لا بد للفرد من إتقان عدداً من المهارات الأساسية أو الاستراتيجيات المعرفية التي تستخدم لمساعدة الفرد في تحقيق أهدافه، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية للتأكد من تحقق هذه الأهداف. ويشير شنايدر (Schneider, 2008) في هذا الصدد أن فلافيل (Flavell) تحدث في الأصل عن ثلاث مهارات ما وراء معرفية وهي: التخطيط، والمراقبة، والتقويم؛ في حين يضيف البعض ما يسمى بالمراقبة والتنظيم الذاتي لنشاطات الفرد. وتستعرض إفكليدز (Efklides, 2009) مهارات التفكير ما وراء المعرفي واستراتيجياته على النحو الآتي:

١. إستراتيجيات التوجيه: وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى جعل متطلبات المهمة؛ واضحة حتى يتمكن الفرد من تحديد الأهداف المناسبة من أجل تنفيذها، وتشتمل على مهارات طرح الأسئلة الذاتية حول متطلبات المهمة، وفهم المهمة، وجوانب النقص أو التناقض في المعلومات التي قد تعيق تنفيذ المهمة.

٢. إستراتيجيات التخطيط: وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى وضع آليات تشكيل مراحل تنفيذ العمليات المعرفية العليا التي بدورها تضبط نواتج التفكير الدنيا الضرورية لتنفيذ المهمة، وتشتمل هذه الاستراتيجيات على تحديد الأهداف الفرعية وتسلسلها، وتسلسل إجراءات التنفيذ، ووضع الجدول الزمني، ووضع آليات التحقق من العمل المنجز.

٣. إستراتيجيات تنظيم العمليات المعرفية: ويتم اللجوء إلى هذه الاستراتيجيات عندما لا يسير تنفيذ المهمة بالشكل المنشود، وتشتمل هذه الاستراتيجيات على آليات بدء العمليات المعرفية وإنهائها، وتطبيق الاستراتيجيات المعرفية، وزيادة الجهد المبذول، وإدارة الوقت.

٤. إستراتيجيات مراقبة خطة العمل: وتشير هذه الاستراتيجيات إلى تلك الآليات التي يطبقها الفرد لتنظيم العمليات المعرفية التي يخطط القيام بها، وتشتمل هذه الاستراتيجيات على مراقبة تحقق عملية المعالجة بالشكل المخطط له مسبقاً، والكشف عن أخطاء أو تأخر عملية التنفيذ، وكشف أوجه التناقض بين الخطة وآلية التنفيذ، والتحقق من الاستخدام الصحيح للإستراتيجيات والأدوات، وكذلك تحديد الاحتياجات الجديدة الناتجة عن تنفيذ الخطة، خصوصاً إذا ما كان هناك حاجة لمراجعة الخطة.

٥. إستراتيجيات تقييم مخرجات عملية تنفيذ المهمة: وتشتمل هذه على إستراتيجيات تقييم مخرجات العمليات المعرفية بناءً على المعايير المحددة مسبقاً للتحقق من نجاحها، وقد تشتمل أيضاً على آليات تقييم جودة تخطيط الاستراتيجيات المستخدمة في مراقبة تنفيذ المهمة وتنظيمها وتطبيقها.

٦. إستراتيجيات التلخيص والتنظيم الذاتي: وتشتمل هذه على إستراتيجيات تقويم كل ما هو مرتبط بالمهمة منذ بداية عملية المعالجة وحتى نهايتها، ونقاط القوة والضعف، وما يجب تعديله في المستقبل.

وعند مراجعة الأدب التربوي يلاحظ أن العديد من الدراسات قد أجريت حول موضوع الحاجة إلى المعرفة، وكذلك حول التفكير ما وراء المعرفي، ولكن يلاحظ أن الدراسات التي جمعت بين المتغيرين كانت نادرة ومحدودة خصوصاً في الأدب التربوي العربي.

فقد أجرى بوفارد- بوتشارد، بيرنت ولافيري (Bouffard-Bouchard, Parent, & Laviree, 1993) دراسة هدفت الكشف عن الفروق في استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين. تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالباً موهوباً، و(٢٣) طالباً غير موهوب في كندا. أظهرت نتائج الدراسة أن التنظيم الذاتي، وهو أحد استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي يقف وراء الإنجاز العالي للطلبة الموهوبين مقارنة مع الطلبة غير الموهوبين من ذوي الإنجاز المتدني، كما أظهرت النتائج أن إستراتيجية التنظيم الذاتي تعمل على زيادة القدرة على الفهم والاستيعاب.

وأجرى رومينفيل (Romainville, 1994) دراسة استكشافية حول الوعي بالاستراتيجيات المعرفية، والعلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الأكاديمي لدى (٣٥) طالباً وطالبة في مستوى السنة الأولى في جامعة نامور (Namur) في بلجيكا. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين التحصيل الأكاديمي وبعض الخصائص ما وراء المعرفية، مثل: وعي الطلبة بالقواعد المعرفية، واستدعاء المعرفة حول العمليات المعرفية، وتسويغ القواعد

المعرفية المختلفة في أثناء أداء المهمات. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تدريب الطلبة على التأمل بعمليات التعلم التي يقومون بها.

أما دراسة كرج ويور (Criage & Yore, 1996) فقد هدفت إلى الكشف عن وعي الطلبة بأشكال ما وراء المعرفة الثلاثة التقريرية، والإجرائية، والشرطية، لدى عينة مكونة من (٥٣٢) طالباً وطالبة في أمريكا. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعفاً في امتلاك الطلبة لأشكال ما وراء المعرفة الثلاث التقريرية، والإجرائية، والشرطية ووعيهم بها، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الطلبة ذوي القدرة القرائية العالية، والطلبة ذوي القدرة القرائية المنخفضة في مستوى امتلاك أشكال ما وراء المعرفة، كما أشارت النتائج إلى أن الإناث يمتلكن أشكال مهارات ما وراء المعرفة أكثر من الذكور.

وأجرى أبو عليا والوهر (٢٠٠١) دراسة هدفت التعرف إلى درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن بمهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بمتغيرات الكلية والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. تكونت عينة الدراسة من (٣٧٤) طالباً وطالبةً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون وعياً متوسطاً بمهارات ما وراء المعرفة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة تعزى إلى المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، وكانت الفروق لصالح طلبة السنة الثالثة، ولصالح ذوي المعدل التراكمي المرتفع مقارنة بالطلبة ذوي المعدل التراكمي المتوسط والمنخفض.

أما دراسة إيفانز وكيربي وفابريجار (Evans, Kirby & Fabrigar, 2003)، فهدفت إلى البحث في العلاقة بين أساليب التعلم العميق والسطحي، والحاجة إلى المعرفة، وبين ثلاثة أنواع من ضبط عملية التعلم، "التكيفي- وغير مرن- وعدم الإصرار في التعلم". تكونت عينة الدراسة من (٢٢٦) طالباً جامعياً من إحدى الجامعات العسكرية في كندا. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والحاجة إلى المعرفة، والمرونة الاستراتيجية لدى طلاب الجامعة، وأن الطلبة بحاجة إلى المعرفة بدرجة مرتفعة عند استخدام استراتيجيات التعلم وضبط التعلم، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وبين ضبط عملية التعلم.

وقام كل من كاوتينيو، ويمر- هاستنجز، سكورونسكي، وبريت (Coutinho, Wiemer-Hastings, Skoweonski & Britt, 2005) بتجريبيتين حول العلاقة بين ما وراء المعرفة، والحاجة إلى المعرفة واستخدام التوضيحات في أثناء حل المشكلات لدى عينتين من طلبة البكالوريوس في جامعة شمال إلينويز (Northern Illinois University) في أمريكا. تكونت عينة التجربة الأولى من (٢٣٧) مشاركاً (١٢٢ طالباً و١١٥ طالبة)، في حين تكونت عينة التجربة الثانية من (١٨٠) مشاركاً (٨٦ طالباً و٩٤ طالبة). أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يقدرون أدائهم في المهمة بشكل أفضل كلما زادت خبرتهم بهذه المهمة، وأن الطلبة الذين يقدمون تقديراً أفضل لأدائهم في المهمة كانوا أكثر نجاحاً في إنجازها، وأن الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة كانوا أكثر بحثاً عن التوضيحات حول المهمة من الطلبة ذوي

المستويات المنخفضة من الحاجة إلى المعرفة. ولم تظهر النتائج وجود اختلاف من حيث البحث عن توضيحات حول المهمة بين الطلبة ذوي المستويات المرتفعة أو المنخفضة على مقياس ما وراء المعرفة. وأخيراً، أظهرت النتائج وجود فروق في أداء مهمات الدراسة المختلفة لصالح الطلبة ذوي المستوى المرتفع من الحاجة إلى المعرفة مقارنة مع الطلبة ذوي المستوى المنخفض.

أما دراسة كاوتينيو (Coutinho, 2006) فهدفت الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي، وأداء المهام العقلية في حل المشكلات. تكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالباً جامعياً في إحدى الجامعات الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين الحاجة إلى المعرفة، والتفكير ما وراء المعرفي، وأن الحاجة إلى المعرفة كانت عامل تنبؤ مهم لأداء المهام العقلية في حل المشكلات، وأن الطلبة أظهروا حاجة مرتفعة إلى المعرفة في أداء المهام المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي.

وقامت دواير (Dwyer, 2008) بدراسة حول العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة كابيتال (Capital University) في أوهايو. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً و(١٣٤) طالبة من الطلبة المسجلين لمختلف التخصصات في الجامعة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الأكاديمي، وكذلك بين التحصيل الأكاديمي والرضا عن الحياة، في حين لم تكن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والرضا عن الحياة ذات دلالة إحصائية.

وقام عبيدات (٢٠٠٩) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، ومدى اختلافه باختلاف جنس الطالب، ومستواه الأكاديمي وتخصصه وتحصيله الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (١١٠٢) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، منهم (٥١٤) طالباً، و (٥٨٨) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة امتلاك أفراد العينة مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، وعلى جميع الأبعاد، كما أظهرت النتائج أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الإناث كان أعلى منه لدى الذكور، وأن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا يمتلكون أعلى مستوى من التفكير ما وراء المعرفي الكلي وكذلك في جميع المجالات.

يلاحظ من مراجعة الأدب السابق أن متغيري التفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة حظيا باهتمام العديد من الباحثين؛ نظراً لأهميتهما في أداء العديد من المهمات المعرفية. ويلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن بعض هذه الدراسات كشفت عن وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي والتفكير ما وراء المعرفي من جهة مثل دراسة بوفارد- بوتشارد ورفاقه (Bouffard-Bouchard et al., 1993)، ودراسة كرج ويور (Criage & Yore, 1996)، ودراسة رومينفيل (Romainville, 1994)، ومع الحاجة إلى المعرفة من جهة أخرى مثل دراسة دواير (Dwyer, 2008). كما يلاحظ أن بعض الدراسات التي بحثت في الفروق بين الجنسين على مقاييس التفكير ما وراء المعرفي، بينت أن هذه الفروق كانت لصالح

الإناث مثل دراسة كرج ويور (Criage & Yore, 1996) ودراسة عبيدات (٢٠٠٩). وعلى الرغم من ندرة الدراسات العربية حول التفكير ما وراء المعرفي، إلا أنه يلاحظ وجود نوع من عدم الاتفاق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعات؛ حيث إن دراسة أبو عليا والوهر (٢٠٠١) كشفت عن مستوى متوسط من التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الهاشمية، في حين أن دراسة عبيدات (٢٠٠٩) أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك. أخيراً يلاحظ أن دراسة كاوتينيو (Coutinho, 2006) ودراسة كاوتينيو ورفاقها (Coutinho et al., 2005) بحثتا في العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي، والحاجة إلى المعرفة – في بيئات غير عربية – وأشارت نتائجهما إلى وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين. وتأتي الدراسة الحالية محاولة الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب أو تخصصه أو مستواه الأكاديمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

منذ أن وضع كاسيوبو وبيتي (Cacioppo & Petty) مقياس الحاجة إلى المعرفة في الثمانينيات من القرن الماضي، توالت وتيرة البحوث التي تحاول الكشف عن مستوى انتشار الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المدارس والجامعات، وكذلك مدى ارتباطها بالعديد من الخصائص المعرفية ومدى تأثيرها في التحصيل الأكاديمي الذي يعد المؤشر الأبرز على تحقق أهداف العملية التعليمية. وتعرّف الحاجة إلى المعرفة بأنها نزعة الفرد إلى الانخراط والاستمتاع بممارسة التفكير، وهي بذلك تمثل نوعاً من أنواع الدافعية التي يمكن تحسينها ورفع مستواها لدى الطلبة من خلال البرامج المختلفة. وتشير دواير (Dwyer, 2008) أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يبذلون جهداً أكثر من غيرهم في الحصول على المعلومات، والتفكير المنطقي، وحل المشكلات، وأنهم يستندون إلى أسس عقلانية عند اتخاذ قراراتهم كما يستخدمون المعلومات ذات الصلة عند حل المشكلات. ومن أجل أن يحقق الفرد أهدافه المختلفة خصوصاً المعرفية منها، فلا بد له من استخدام العديد من الاستراتيجيات والمهارات الفعالة في تحقيق هذه الأهداف وتوظيفها، وهنا تبرز الحاجة إلى استخدام الفرد إستراتيجيات تساعده في تنظيم عملية تفكيره في أثناء حل المشكلات بحيث يستطيع توجيه طاقاته وجهده بشكل فعال؛ لتحقيق الأهداف المنشودة على أكمل وجه. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية محاولة الكشف عن مستويات الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي، وكذلك بحث العلاقة بين المتغيرين لدى عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وأخيراً معرفة مدى اختلاف هذه العلاقة إن وجدت باختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. وبالتحديد، حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك؟

٢. ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

٣. هل يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (α= ٠.٠٥) بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

٢. الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

٣. الكشف عن طبيعة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، ومعرفة مدى اختلاف هذه العلاقة بين المتغيرين باختلاف جنس الطالب، أو تخصصه، أو مستواه الدراسي.

أهمية الدراسة

يستخدم طلبة الجامعة الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في تحقيق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، ولكن لا بد لهم من توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة واستخدامها؛ للتأكد من تحقق هذه الأهداف. ويختلف الطلبة من حيث مستوى الدافعية، وحب البحث عن المعرفة. وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات ارتباطاً واضحاً بين التحصيل الأكاديمي والتفكير ما وراء المعرفي من جهة والحاجة إلى المعرفة من جهة أخرى (Coutinho, 2006). ويتوقع أن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عال من الحاجة إلى المعرفة يستعملون إستراتيجيات مطورة وعميقة وشاملة في عملية التعلم مما ينعكس بشكل إيجابي على فهمهم للمعلومات، وبالتالي الوصول إلى أداء أفضل. وعند مراجعة الأدب التربوي نلاحظ أن هناك دراسات محدودة حاولت البحث عن مستويات التفكير ما وراء المعرفي ومستويات الحاجة إلى المعرفة خصوصاً في البيئة العربية؛ لذلك تأتي هذه الدراسة لمعرفة مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؛ لما لهذين المتغيرين من أهمية في حياة الطالب الجامعي بشكل عام، ومن الناحية الأكاديمية بشكل خاص.

مصطلحات الدراسة

الحاجة إلى المعرفة: وتشير إلى 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. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس كوتينيو (Coutinho, 2006) للحاجة إلى المعرفة.

مهارات التفكير ما وراء المعرفي: وتشير إلى الإجراءات الذهنية التي يستخدمها الفرد لتنظيم تفكيره، ومراقبته وتوجيهه وضبطه. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل

عليها الطالب على مقياس شرو ودينيسون (Schraw & Dennison, 1994) للتفكير ما وراء المعرفي الذي تم تكييفه للبيئة الأردنية.

حدود الدراسة

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة اليرموك المسجلين في مرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، ومن هنا لا يمكن تعميم نتائجها إلا على عينات ومجتمعات مشابهة.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة وإمكانية تعميمها بالأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، والمتمثلة بمقياس الحاجة إلى المعرفة، ومقياس الوعي بمهارات التفكير ما وراء المعرفي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة اليرموك في مرحلة البكالوريوس خلال الفصل الدراسي الثاني المسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، والبالغ عددهم (٢١١٦٥)* طالباً وطالبة، منهم (٨٤١٨) طالباً، و(١٢٧٤٧) طالبة. أما عينة الدراسة فتكونت من (٧٠١) طالباً وطالبة، منهم (٢٧٨) طالباً، و(٤٢٣) طالبة، اختيروا بالطريقة المتيسرة (المتوفرة) (Available Sample) من الطلبة المسجلين في مساقات العلوم العسكرية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص

التخصص	كليات إنسانية		كليات علمية		المجموع
الجنس / المستوى الدراسي	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
سنة أولى	٤٠	٥٧	٣٩	٥٤	١٩٠
سنة ثانية	٣٤	٧٦	٥١	٥٣	٢١٤
سنة ثالثة	٢٣	٥٩	٣٨	٤٥	١٦٥
سنة رابعة	٢٠	٤٥	٣٣	٣٤	١٣٢
المجموع	١١٧	٢٣٧	١٦١	١٨٦	٧٠١
	٣٥٤		**٣٤٧**		

* حسب السجلات الرسمية لدائرة القبول والتسجيل التابعة لجامعة اليرموك.

أداتي الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة استخدمت أداتان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة، والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، وفيما يلي وصف لهاتين الأداتين.

أولاً: مقياس الحاجة إلى المعرفة

استخدم في هذه الدراسة استخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة، الذي أعده كاسيوبو وبيتي وكاو Cacioppo, Petty & Kao (1984). ويتمتع مقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته الأصلية بدلالات صدق عالية ومقبولة نسبياً لتطبيقه على طلبة الجامعات، وعلى الرغم من ذلك، فقد قام الباحثان باستخراج معاملات الصدق والثبات للمقياس بصورته المعربة على النحو الآتي:

صدق مقياس الحاجة إلى المعرفة

تم التأكد من دلالات صدق محتوى مقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته المعربة من خلال عرضه على (١٠) محكمّين من المختصين في مجالات علم النفس الإرشادي والتربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وتم إرفاق نسخة من المقياس بصورته الأجنبية إلى جانب النسخة المعرّبة، حيث طلب إليهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث صحة الترجمة للفقرة، ومدى وضوح وسلامة الفقرة من حيث المعنى والصياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبة فقرات المقياس لعينة الدراسة ومجتمعها، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. ولم يبد المحكّمون أي ملاحظات حول حذف أية فقرة للمقياس أو إضافتها، واقتصرت ملاحظاتهم على بعض التعديلات اللغوية المحدودة، واستبدال بعض المفردات لتعطي معنى أوضح وأكثر دقة للفقرة بما يتناسب مع البيئة الأردنية، وتم الأخذ بهذه الملاحظات، وأشار المحكمّون إلى مناسبة المقياس للكشف عن الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك.

ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة

أوجد كاسيوبو ورفاقه Cacioppo et al., (1984) دلالات ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، حيث بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٩٥). ومن أجل استخراج قيم معاملات الثبات لمقياس الحاجة إلى المعرفة في الدراسة الحالية، فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٦٥) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة. وتم حساب معاملات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال طريقة كرونباخ ألفا، وتم قبول جميع الفقرات التي بلغ معامل ارتباطها مع المقياس ٢٠% فأعلى. وبناءً على ذلك، فقد تم حذف فقرتين من فقرات المقياس ليصبح عدد فقراته ١٦ فقرة وبمعامل اتساق داخلي كرونباخ ألفا (٠.٨٣). كما تم حساب معامل ثبات المقياس من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test -Retest)، بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وبلغت قيمة ثبات الإعادة من خلال معامل ارتباط بيرسون (٠.٨٠).

وبالتالي، فقد تكون مقياس الحاجة إلى المعرفة بصورته النهائية من (١٦) فقرة خماسية التدريج وفقاً لتدريج ليكرت (Likert)، حيث أعطيت دائماً (٥) درجات، غالباً (٤) درجات، أحياناً (٣) درجات، نادراً (٢) درجتان، ومطلقاً (١) درجة. وبناءً عليه، فقد تراوحت الدرجات على المقياس ما بين (١٦) إلى (٨٠) درجة، مع الأخذ بالاعتبار عدم وجود مجالات فرعية لهذا المقياس. ولتحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة، تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار الآتي: (٢.٦٦ فما دون منخفضة)، (من ٢.٦٧- ٣.٦٦ متوسطة)، (٣.٦٧ فما فوق مرتفعة).

ثانياً: مقياس التفكير ما وراء المعرفي

قام الباحثان في هذه الدراسة بترجمة مقياس شرو ودينيسون (Schraw & Dennison, 1994) للتفكير ما وراء المعرفي وتعريبه، المكون بصورته الأصلية من (٥٢) فقرة. وعلى الرغم من تمتع المقياس بصورته الأصلية بدلالات صدق وثبات عالية نسبياً، فقد قام الباحثان باستخراج معاملات الصدق والثبات على النحو الآتي:

صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفي

للتأكد من دلالات صدق محتوى مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته المعربة تم عرضه على (١٠) محكّمين من المختصين في مجالات علم النفس الإرشادي والتربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وتم إرفاق نسخة من المقياس بصورته الأجنبية إلى جانب النسخة المعرّبة، حيث طلب إليهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث صحة الترجمة للفقرة، ومدى وضوح الفقرة من حيث المعنى، بالإضافة إلى مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. ولم يبد المحكّمون أي ملاحظات حول حذف، أية فقرة للمقياس أو إضافتها، واقتصرت ملاحظاتهم على بعض التعديلات اللغوية المحدودة، واستبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق للفقرة، وتم الأخذ بهذه الملاحظات، وقد أشار المحكّمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة.

ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفي

لاستخراج قيم معاملات الثبات لمقياس التفكير ما وراء المعرفي، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٦٥) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة ومن خارج عينة الدراسة، موزعين بواقع (٢٦) طالباً، و(٣٩) طالبة. وتم حساب معامل الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس من خلال ارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمقياس. وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٢٥) إلى (٠.٧٠) باستثناء فقرتين كان معامل ارتباطهما ضعيفاً، حيث تم استبعادهما. وبلغ معامل الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (٠.٨٩). كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)، بفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين

الأول والثاني، وبلغت قيمة ثبات الإعادة من خلال معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (٠.٨٤).

وتكون مقياس التفكير ما وراء المعرفي بصورته النهائية من (٥٠) فقرة خماسية التدريج بعد حذف فقرتين كان معامل ارتباطهما بالمقياس أقل من (٠.٢٠). وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على المقياس ما بين (٥٠) إلى ٢٥٠ درجة. ولتحديد مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار الآتي: (٢.٦٦ فما دون منخفض)، (من ٢.٦٧- ٣.٦٦ متوسط)، (٣.٦٧ فما فوق مرتفع).

إجراءات الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع الخطوات والإجراءات الآتية في تنفيذ الدراسة.

- بعد إعداد أداتي الدراسة بصورتها النهائية تم الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيقهما على أفراد عينة الدراسة.
- تم تحديد مجتمع الدراسة الكلي، بالإضافة إلى تحديد حجم عينة الدراسة بالاعتماد على سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك، وبعد ذلك وزعت أدوات الدراسة على أفراد العينة في القاعات المخصصة لدراسة الطلبة للمساقات، وتم توضيح الإرشادات الضرورية واللازمة لتعبئة الأدوات.
- بعد تطبيق المقياسين تمت عملية تصنيف الاستبانات، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، حيث تم استبعاد الاستبانات التي لم تكتمل الشروط فيها، إما لعدم ذكر الجنس، أو التخصص، أو المستوى الدراسي، أو وضع أكثر من استجابة على الفقرة، التي بلغ عددها (٨٤) استبانة، وبالتالي تكونت عينة الدراسة من (٧٠١) طالباً وطالبة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية

- الجنس: وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- المستوى الدراسي: وله أربع مستويات: (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة).
- التخصص: وله فئتان: (كليات إنسانية، كليات علمية).

ثانياً: المتغيرات التابعة

- مستوى الحاجة إلى المعرفة: ولها ثلاث مستويات: (مرتفعة، متوسطة، منخفضة).

- مستوى التفكير ما وراء المعرفي: وله ثلاث مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض).

تصميم الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، واشتملت على متغيرين رئيسيين، وهما الحاجة إلى المعرفة، والتفكير ما وراء المعرفي. وتمت الإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، في حين حسب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين متغيري الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، كما استخدمت ز الفشرية (Fisher's Z)، للكشف عن مدى اختلاف قوة العلاقة بين المتغيرين تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

النتائـــج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة، والتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وفقاً لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٧	أفكر بأقصى قدر ممكن بالنسبة لي.	٤.٠١	١.٠٤	مرتفعة
٢	١١	استمتع حقاً بالمهمة التي تتطلب إيجاد حلول جديدة للمشكلة.	٣.٩٢	١.٠٤	مرتفعة
٣	١٠	إن فكرة الاعتماد على التفكير لأداء جميع مهامي فكرة جيدة بالنسبة لي.	٣.٨٦	١.٠٤	مرتفعة
٤	٦	أشعر بالرضا حين أحاول حل مشكلة صعبة تتطلب ساعات عديدة.	٣.٨٥	١.١٩	مرتفعة
٥	١٢	تعلم طرق جديدة في التفكير لا يثير اهتمامي كثيراً.	٣.٦٥	١.٢٣	مرتفعة

... تابع جدول رقم (٢)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٦	٣	التفكير ليس أحد المفاهيم المرتبطة بالاستمتاع بالنسبة لي.	٣.٤٩	١.٢٣	متوسطة
٧	١٦	من الكافي بالنسبة لي معرفة أنه تم أداء مهمة ما ولا اهتم كيف ولماذا حدثت.	٣.٣٩	١.٢٣	متوسطة
٨	٢	أفضل أن أتحمل مسؤولية التعامل مع المواقف التي تتطلب الكثير من التفكير.	٣.٣٥	١.١٢	متوسطة
٩	٤	أفضل القيام بالمهام التي تتطلب مستويات تفكير منخفضة أكثر من القيام بأشياء تتحدى قدراتي التفكيرية.	٣.٢٢	١.١٩	متوسطة
١٠	٥	أحاول توقع وتجنب المواقف التي تتطلب مني التفكير في موضوع ما.	٣.٢٢	١.١٦	متوسطة
١١	٩	أحب المهام التي تتطلب مني مستويات تفكير منخفضة والتي قمت بتعلمها في السابق.	٣.٠١	١.١٦	متوسطة
١٢	٨	أفضل التفكير بالمشاريع اليومية الصغيرة أكثر من التفكير في المشاريع بعيدة المدى.	٢.٩٨	١.٢١	متوسطة
١٣	١٤	مصطلح التفكير بطريقة مجردة ينتمي إليّ (بدون استخدام المحسوسات- الأدوات).	٢.٩٠	١.١٧	متوسطة
١٤	١٥	أفضل المهمات المعقدة ذهنياً (صعبة) والمهمة على المهمات المهمة ولا تتطلب تفكير.	٢.٩٠	١.١٥	متوسطة
١٥	١٣	أفضل أن تكون حياتي مليئة بالألغاز والأحاجي التي تتطلب مني إيجاد حلول لها.	٢.٦٤	١.٢٩	منخفضة
١٦	١	أفضل المشاكل المعقدة أكثر من المشاكل البسيطة.	٢.٤٤	١.٢٩	منخفضة
		الحاجة إلى المعرفة ككل	**٣.٢٦**	**٠.٦٤**	**متوسطة**

يبين الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك، حيث جاءت الفقرة رقم (٧)، التي تنص على "أفكر بأقصى قدر ممكن بالنسبة لي" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠١)، وانحراف معياري (١.٠٤)، وبدرجة مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (١١)، التي تنص على "استمتع حقاً بالمهمة التي تتطلب إيجاد حلول جديدة للمشكلة"، في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٢)، وانحراف

معياري (١.٠٤)، وبدرجة مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (١٠)، التي تنص على "إن فكرة الاعتماد على التفكير لأداء جميع مهامي فكرة جيدة بالنسبة لي" في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٦)، وانحراف معياري (١.٠٤)، وبدرجة مرتفعة. في حين جاءت الفقرة رقم (١٣)، التي تنص على "أفضل أن تكون حياتي مليئة بالألغاز والأحاجي التي تتطلب مني إيجاد حلول لها" في المرتبة ما قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٤)، وانحراف معياري (١.٢٩)، وبدرجة متوسطة. بينما جاءت الفقرة رقم (١)، ونصها "أفضل المشاكل المعقدة أكثر من المشاكل البسيطة" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٤) وانحراف معياري (١.٢٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للحاجة إلى المعرفة ككل (٣.٢٦)، وبانحراف معياري (٠.٦٤)، وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	أسأل نفسي بشكل متكرر فيما إذا كنت أحقق أهدافي	٤.٣٢	٠.٩١	مرتفعة
٢	٤٥	أتعلم بشكل أكبر حين أكون مهتم بالموضوع	٤.٢٠	١.٠٣	مرتفعة
٣	١٥	أتعلم بشكل أفضل حين يكون لدي معلومات حول الموضوع الذي أتعلمه	٤.١٧	١.٠٠	مرتفعة
٤	٣	أحاول استخدام الاستراتيجيات الناجحة من الخبرات الماضية	٤.٠٦	٠.٩٧	مرتفعة
٥	٢	أخذ بعين الاعتبار الخيارات (البدائل) المختلفة قبل حل مشكلة معينة	٤.٠٤	٠.٩٣	مرتفعة
٦	٤١	أقرأ التعليمات بشكل جيد قبل أداء المهمة	٣.٩٨	١.٠٢	مرتفعة
٧	٤٩	أقف وأراجع المعلومات الجديدة حينما لا تكون واضحة	٣.٩٥	١.٠٣	مرتفعة
٨	٦	أفكر بما يجب علي تعلمه قبل البدء في أي مهمة	٣.٩٤	١.٠٤	مرتفعة

... تابع جدول رقم (٣)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٩	١٣	أركز بشكل واعي على المعلومات المهمة	٣.٩٢	١.٠١	مرتفعة
١٠	٢١	أقوم بعمل مراجعة دورية أثناء الإجابة في الامتحان من أجل مساعدتي في فهم العلاقات المهمة	٣.٩١	١.١١	مرتفعة
١١	٥	أفهم نقاط القوة والضعف العقلية لدي	٣.٩٠	١.٠٦	مرتفعة
١٢	٢٩	أركز على المعنى وأهمية المعلومات الجديدة	٣.٩٠	١.٠٣	مرتفعة
١٣	٤٢	أسأل نفسي إذا كانت هناك علاقة بين المعلومات الجديدة المقدمة في النص وبين المعرفة السابقة لدي	٣.٨٨	٠.٩٣	مرتفعة
١٤	٢٥	أستطيع حث نفسي على التعلم حين أحتاج لذلك	٣.٨٥	١.٠٣	مرتفعة
١٥	٥٠	أقف وأقوم بإعادة القراءة حين أصبح مرتبكاً	٣.٨٥	١.١٥	مرتفعة
١٦	٣٨	أحاول وضع المعلومات الجديدة بلغتي الخاصة	٣.٨٤	١.٠٧	مرتفعة
١٧	٧	أعرف أدائي حالما أنهي الامتحان	٣.٨٢	١.٠٨	مرتفعة
١٨	١٠	أعرف المعلومات الأكثر أهمية من بين المعلومات التي يجب نقلها.	٣.٨٢	١.٠٤	مرتفعة
١٩	٣٠	أقوم بوضع أمثلة خاصة لي من أجل جعل المعلومات تحمل معاني أفضل.	٣.٨٠	١.١٠	مرتفعة
٢٠	٣١	أحكم بشكل جيد على مستوى فهمي لشيء تعلمته	٣.٨٠	١.٠٠	مرتفعة
٢١	٤٠	أستخدم البناء التنظيمي للنص من أجل مساعدتي على الفهم	٣.٧٩	١.٠٧	مرتفعة
٢٢	٢٨	أقوم باستخدام نقاط القوة العقلية لدي من أجل تعويض نقاط الضعف	٣.٧٨	١.٠٥	مرتفعة
٢٣	٤٣	أحاول إعادة تقييم افتراضاتي حين أصبح مرتبكاً	٣.٧٦	١.٠١	مرتفعة
٢٤	١٤	لدي هدف معين لكل إستراتيجية أستخدمها	٣.٧٤	١.٠٣	مرتفعة

... تابع جدول رقم (٣)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢٥	٤	أقوم بوضع الخطوات السريعة المناسبة للتعلم من أجل الحصول على وقت كافي في عملية التعلم	٣.٧٢	١.٠٠	مرتفعة
٢٦	٨	أضع أهداف خاصة قبل أن أبدأ المهام	٣.٧٢	١.٠٧	مرتفعة
٢٧	٩	أبطئ من سرعة تعلمي حين أواجه معلومات مهمة	٣.٧٢	١.١١	مرتفعة
٢٨	٤٦	أحاول تقسيم مهمة التعلم بخطوات صغيرة	٣.٧٢	١.٠٦	مرتفعة
٢٩	٢٣	أفكر بطرق عديدة ومختلفة للحل قبل أن أختار الطريقة الأفضل للحل	٣.٧١	١.٠٠	مرتفعة
٣٠	٣٩	أغير الاستراتيجيات حين أفشل في الفهم	٣.٦٩	١.١٠	مرتفعة
٣١	٢٦	أنا أدرك الاستراتيجيات التي يجب علي استخدامها حين أقوم بالدراسة	٣.٦٧	٠.٩٨	مرتفعة
٣٢	٤٧	أطرح على نفسي أسئلة حول ما أقوم به أثناء قيامي بتعليم أشياء جديدة	٣.٦٧	١.٠٩	مرتفعة
٣٣	١١	أسأل نفسي فيما إذا كنت قد أخذت بعين الاعتبار الخيارات المختلفة حين أقوم بحل مشكلة	٣.٦٦	٠.٩٩	متوسطة
٣٤	٢٠	أنا أتحكم بمستوى تعلمي	٣.٦٦	١.٠٦	متوسطة
٣٥	١٦	أعرف ما يتوقع مني المعلم تعلمه	٣.٦٥	٠.٩٧	متوسطة
٣٦	١٨	استخدم استراتيجيات تعلم مختلفة حسب موقف التعلم	٣.٦٢	٠.٩٧	متوسطة
٣٧	١٩	أسأل نفسي فيما إذا كانت هناك طريقة أسهل لحل المشكلة بعد أن أنهي المهمة	٣.٦٢	١.٠٧	متوسطة
٣٨	٤٤	أنظم وقتي بالشكل الأفضل من أجل تحقيق أهدافي	٣.٦١	١.١١	متوسطة
٣٩	٤٨	أسأل نفسي فيما إذا كنت قد تعلمت حسب قدراتي حين أنتهي من المهمة التعليمية	٣.٦١	١.٠٨	متوسطة
٤٠	١٢	أنا جيد في تنظيم المعلومات	٣.٥٩	١.٠١	متوسطة
٤١	٣٥	أقوم بإعطاء نفسي تغذية راجعة حينما أنهي مهمة ما	٣.٥٩	١.٠٩	متوسطة
٤٢	١٧	أنا جيد في تذكر المعلومات	٣.٥٥	١.٠٨	متوسطة

... تابع جدول رقم (٣)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤٣	٣٣	أجد نفسي أقف بشكل دوري من أجل تفقد مستوى الفهم لدي	٣.٥٤	١.٠٢	متوسطة
٤٤	٣٧	أسأل نفسي فيما إذا قمت بأخذ الاعتبار لجميع خيارات الحل بعد حل مشكلة	٣.٥٢	١.٠٤	متوسطة
٤٥	٣٢	أجد نفسي مستخدماً لاستراتيجيات التعلم المفيدة بشكل أوتوماتيكي.	٣.٥١	١.٠٣	متوسطة
٤٦	٢٢	أطرح على نفسي أسئلة قبل أن أبدأ مهمة التعلم	٣.٥٠	١.٠٦	متوسطة
٤٧	٢٤	الخص ما أتعلمه بعد إنهاء مهمة التعلم	٣.٥٠	١.١٥	متوسطة
٤٨	٣٤	أعرف أن كل إستراتيجية أستخدمها لها فعالية عالية	٣.٤٧	١.٠٢	متوسطة
٤٩	٢٧	أجد نفسي احلل فوائد الاستراتيجيات أثناء الدراسة	٣.٤٠	٠.٩٩	متوسطة
٥٠	٣٦	أرسم صوراً ورسوماً بيانية من أجل مساعدتي على الفهم أثناء التعلم	٣.٢٥	١.٣١	متوسطة
		التفكير ما وراء معرفي ككل	**٣.٧٥**	**٠.٥٢**	**مرتفعة**

يبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، حيث جاءت الفقرة رقم (١)، التي تنص على "أسأل نفسي بشكل متكرر فيما إذا كنت أحقق أهدافي" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٢)، وانحراف معياري (٠.٩١)، وبدرجة مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (٤٥)، التي تنص على "أتعلم بشكل أكبر حين أكون مهتم بالموضوع"، في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٢٠)، وانحراف معياري (١.٠٣)، وبدرجة مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (١٥) التي تنص على "أتعلم بشكل أفضل حين يكون لدي معلومات حول الموضوع الذي أتعلمه"، في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٤.١٧)، وانحراف معياري (١.٠٠)، وبدرجة مرتفعة. في حين جاءت الفقرة رقم (٢٧)، التي تنص على "أجد نفسي احلل فوائد الاستراتيجيات أثناء الدراسة"، في المرتبة ما قبل الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٠)، وانحراف معياري (٠.٩٩)، وبدرجة متوسطة. بينما جاءت الفقرة رقم (٣٦)، ونصها "أرسم صوراً ورسوماً بيانية من أجل مساعدتي على الفهم أثناء التعلم" في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٥) وانحراف معياري (١.٣١)، وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التفكير ما وراء المعرفي ككل (٣.٧٥) وبانحراف معياري (٠.٥٢)، وبدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (α= ٠.٠٥) بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؛ حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين (٠.٢٧٤)، وبدلالة إحصائية (٠.٠٠٠)، مما يشير إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة.

وتم الكشف عن مدى اختلاف العلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء فئات متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (كليات إنسانية، كليات علمية)، والمستوى الدراسي (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، من خلال حساب قيمة (Z) لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات هذه المتغيرات ، كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول (٤): معامل الارتباط بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك حسب فئات متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي واختبار ز للفرق بين معاملات الارتباط.

المتغير	الفئات	معامل الارتباط	قيمة ز
الجنس	ذكور	٠.٣٢٢	٠.٧٦
	إناث	٠.٢٦٣	
التخصص	كليات إنسانية	٠.٣٥٠	١.٤٢
	كليات علمية	٠.٢٣٧	
المستوى الدراسي	سنة أولى	٠.٢٨٧	٠.٦٩
	سنة ثانية	٠.١٩١	
	سنة أولى	٠.٢٨٧	-٠.٠٢
	سنة ثالثة	٠.٢٨٩	
	سنة أولى	٠.٢٨٧	٠.٠٧
	سنة رابعة	٠.٢٨٠	
	سنة ثانية	٠.١٩١	-٠.٧٥
	سنة ثالثة	٠.٢٨٩	
	سنة ثانية	٠.١٩١	-٠.٧٤
	سنة رابعة	٠.٢٨٠	
	سنة ثالثة	٠.٢٨٩	٠.٠٩
	سنة رابعة	٠.٢٨٠	

يتبين من الجدول (٤) الآتية:

- عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ في قوة العلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة، والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، تبعاً لاختلاف فئات متغير الجنس.
- عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ في قوة العلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة، والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، تبعاً لاختلاف فئات متغير التخصص.
- عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.05)$ في قوة العلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة، والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، تبعاً لاختلاف فئات متغير المستوى الدراسي.

مناقشة النتائـــج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. وأظهرت النتائج أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (٧) التي تنص على "أفكر بأقصى قدر ممكن بالنسبة لي" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة رقم (١) ونصها "أفضل المشاكل المعقدة أكثر من المشاكل البسيطة بالمرتبة الأخيرة".

ولعل هذا يبرز أن الحاجة إلى المعرفة والمستوى المطلوب من هذه المعرفة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما يمارسه الطالب من مهام، وما يواجهه من مشكلات ومواقف تحتاج إلى معرفة وخبرة؛ ليتمكن من وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلات والمواقف، كما أن التفكير في وضع هذه الحلول يحتاج إلى معرفة عميقة حول تلك المواقف والمشكلات، بالإضافة إلى الارتباط المنطقي ما بين التفكير ومستوى المعرفة. وبالتالي؛ فإن اكتساب المعرفة والحصول عليها يتطلب من الطالب البحث عن مصادر المعلومات، وجمع المعارف، ليتمكن من تكوين أطر معرفية تكون بمثابة الإطار المرجعي له.

وترتبط الحاجة إلى المعرفة بمدى اهتمام الطالب بتنمية شخصيته وتطوير أبعادها العقلية والانفعالية، والجسمية؛ فالمعرفة تُكسب الفرد القدرة على التفكير، والوعي، والفهم، وإدراك العلاقات التي تعمل على تنمية معرفته وزيادتها. وما تجدر الإشارة إليه أن لكل فرد أساليبه المفضلة في التعامل مع المعلومات التي يتعرض لها خلال مواقف الحياة، وهناك تفاوت في قدرات الأفراد في البحث عن المعرفة والحصول عليها ومستوى حاجتهم إليها. ومن هذا المنطلق، فقد جاء مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة بدرجة متوسطة استناداً إلى ما

يتعرضون له من مواقف تتطلب منهم البحث عن المعرفة، والحصول عليها بالإضافة إلى رغبة الطلبة في الحصول على المعرفة وتنمية معارفهم وتطويرها.

في ضوء ما سبق، فإن هذا قد يعد مؤشراً على ارتباط الحاجة إلى المعرفة بمدى دافعية الطالب نحو التفكير، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من كاسيوبو وبيتي (Cacioppo & Petty 1982) على أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بتفضيل ودافعية الشخص نحو الاستمتاع بأداء المهام العقلية المعقدة، وأن الأفراد الذين لا يستمتعون ببذل الجهود المعرفية لا يشاركون في حل المشكلات المعرفية خصوصاً المعقدة منها، وإنما يرجعون إلى أصحاب الخبرات، ومن يمتلكون المعلومات في حالة مواجهتهم لمثل هذه المشكلات، وهؤلاء الأفراد هم من يظهرون حاجة مخفضة إلى المعرفة.

وبالنظر إلى الفقرة (٧) التي جاءت بالمرتبة الأولى، يلاحظ أن الطلبة أشاروا إلى أنهم يفكرون بأقصى قدر ممكن بالنسبة لهم"، ومن خلال مقارنتها بالفقرة رقم (١) التي جاءت بالمرتبة الأخيرة، التي تنص على "أفضل المشاكل المعقدة أكثر من المشاكل البسيطة"، يلاحظ أن مستوى المشكلات التي يفضلها الطلبة هي المشكلات البسيطة، وليست المعقدة، وهذا مؤشر على أن مستوى حاجة الطلبة من المعرفة يأتي بدرجة متوسطة في ضوء تلك المشكلات التي يفضلونها، بالإضافة إلى ما يمتلكونه من مستويات المعرفة، التي جاءت بدرجة متوسطة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة رومينفيل (Romainville, 1994)، التي بينت أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين جاء بدرجة متوسطة، وأنهم بحاجة إلى تطوير البنية المعرفية لديهم من خلال اكتساب المعرفة العلمية، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة إيفانز وآخرون (Evans et al., 2003)، التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى مرتفعاً من الحاجة إلى المعرفة، ومع نتائج دراسة كاوتينيو (Coutinho, 2006)، التي أشارت إلى أن الطلبة أظهروا حاجة مرتفعة إلى المعرفة عند أداء المهام المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي.

وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (١) التي تنص على "أسأل نفسي بشكل متكرر فيما إذا كنت أخفق أهدافي" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٦)، ونصها "أرسم صوراً ورسوماً بيانية؛ من أجل مساعدتي على الفهم أثناء التعلم" في المرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما اكتسبه الطلبة من معلومات ساهمت في تنمية القدرات والمهارات لديهم، كما أن التفكير ما وراء المعرفي يشير إلى امتلاك قدرات ومهارات تنمو وتتطور مع التقدم في العمر. وبالتالي، فإن امتلاك طلبة الجامعة لمستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي مؤشر على أن الطلبة يمتلكون مهارات هذا التفكير التي جاءت من خلال اكتساب المعرفة المقدمة لهم.

وهنا لا بد من التذكير أن مقياس التفكير ما وراء المعرفي المستخدم في الدراسة الحالية وفي معظم الأدب التربوي السابق، كان على شكل مقياس تقدير ذاتي. وبالتالي، فإنه لا يعكس بالضرورة مستوى التفكير ما وراء المعرفي الفعلي أو الحقيقي. ولعل ذلك قد يشير إلى أن الطلبة يقيمون أنفسهم بأنهم يمتلكون مستوى مرتفعاً من مهارات التفكير ما وراء المعرفي كالتخطيط والتذكر، وتنظيم المعلومات وتقييمها، وغير ذلك، ولكنهم لا يعملون على استغلال هذه المهارات وتوظيفها في العملية التعليمية بالشكل الصحيح. كما أنهم لا يعملون على تطوير هذه المهارات والقدرات وتنميتها من خلال البحث عن المعرفة، وتطوير بنائهم المعرفي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبيدات (٢٠٠٩)، التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي. ومن جانب آخر فقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كرج ويور (Criage & Yore, 1996)، التي أشارت إلى أن هناك ضعفاً في امتلاك الطلبة ووعيهم بأشكال ما وراء المعرفة الثلاث: التقريرية، والإجرائية، والشرّطية، وكذلك مع دراسة أبو عليا والوهر (٢٠٠١) التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة يمتلكون وعياً متوسطاً بمهارات ما وراء المعرفة.

أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر إلى طبيعة المعرفة التي تُعد جزءاً من النظام الديناميكي للتفكير، وإدراك الواقع. وبالتالي، فإنها نشاط ذهني يعمل على تنمية العمليات العقلية، وزيادة نشاطها، كما أن المعرفة وطبيعتها ونوعها تعمل على تنمية إدراك الفرد للواقع بشكل موضوعي من خلال الربط بين ما لديه من معرفة ومعلومات وخبرات، وبين ما يواجهه من مواقف تحتاج إلى توظيف هذه المعرفة انطلاقاً من أن تحقيق الابتكارات والاكتشافات يرتبط بالمعرفة التي يمتلكها الفرد، ومدى توظيفه لهذه المعرفة وربطها بالتفكير ما وراء المعرفي المرتبط بمعطيات الحياة وإفرازاتها. ولعل هذا يتفق مع ما أشار إليه ستيرنبرغ (Sternberg) المشار إليه في العتوم (٢٠١٠) من خلال ربطه بين مفهوم التفكير ما وراء المعرفي، وبناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة لتمييز العمل الاستراتيجي في أثناء قيام الفرد بعمليات التفكير، وكذلك مع ما أكده فلافيل (Flavell, 1979) بأن التفكير ما وراء المعرفي يرتبط بما يعرفه الفرد، وما يمكن للفرد عمله، والحالة المعرفية الواقعية التي يعيشها الفرد ويكون عليها.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة إيفانز وآخرون (Evans et al., 2003)، ودراسة كاوتينيو وأخرون (Coutinho et al., 2005)، ودراسة كاوتينيو (Coutinho, 2006)، ودراسة رومينفيل (Romainville, 1994)، ودراسة كاوتينيو (Coutinho, 2006، التي أشارت نتائجها جميعها بطريقة أو بأخرى، إلى وجود علاقة طردية بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي.

وأظهرت النتائج عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، تبعاً لاختلاف فئات متغيرات الجنس، أو التخصص، أو المستوى الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العملية التعليمية التعلمية التي يخضع لها طلبة الجامعة التي يتم من خلالها تقديم المعلومات والمعارف على اختلافها، بشكل يكاد أن يكون متساوياً إلى حدٍ ما لدى جميع الطلبة على اختلاف جنسهم، أو تخصصاتهم الدراسية، أو مستواهم الدراسي. وبالتالي يمكن القول، إن جميع الطلبة يخضعون لاهتمام متساوٍ من حيث تنميتهم معرفياً، وإكسابهم المهارات والقدرات على اختلافها، وفي مختلف المجالات. وبالتالي، لا يحظى الطلبة باهتمامات متفاوتة تبعاً لاختلاف الجنس بينهم، أو التخصص، أو المستوى الدراسي، وإنما يخضعون جميعاً لأنظمة تعليمية وتربوية واحدة، كما أن جميع مصادر المعرفة التي عملت الجامعة على توفيرها من إنترنت ومكتبة بما تحتويه من مصادر معرفية مختلفة متوفرة لجميع الطلبة.

التوصيـات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- العمل على تحفيز عمليات التفكير من خلال وضع الطلبة أمام مهمات تتطلب مستويات من التفكير العليا تتحدى قدراتهم العقلية في سبيل الحصول على المعرفة، من خلال العملية التعليمية التعلمية.
- تكليف الطلبة بمهمات تعليمية، وواجبات دراسية ومشكلات دراسية ضمن المناهج التعليمية بهدف دفعهم إلى البحث عن المعرفة من خلال التعلم الذاتي، مما يسهم في زيادة مخزونهم المعرفي، وتنمية الأطر المعرفية لديهم.
- وضع برامج متخصصة في تدريب الطلبة على استراتيجيات الحصول على المعرفة من مصادرها المختلفة، واستخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي ومبادئ التعلم الذاتي.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الحاجة إلى المعرفة في ضوء ندرة الدراسات العربية في هذا المجال، ومحاولة الكشف عن أبرز العوامل التي تؤثر في مستوى حاجة الطلبة إلى المعرفة، خصوصاً وأن الدراسة الحالية لم تهدف إلى الكشف عن مثل هذه العوامل.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ومحاولة وضع مقاييس تساعد في الكشف عن المستوى الفعلي لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وليس بناءً على التقدير الذاتي للمفحوصين.

المراجع العربية والأجنبية

- أبو عليا، محمد. والوهر، محمود. (٢٠٠١). "درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون إليها". دراسات. ٢٨ (١). ١-١٤.
- أندرسون، جون. (٢٠٠٧). علم النفس المعرفي وتطبيقاته. (ترجمة محمد سليط ورضا الجمال). دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٧). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- الزيات، فتحي. (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. دار النشر للجامعات. القاهرة.
- الظاهر، نعيم. (٢٠٠٩). إدارة المعرفة. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- عبيدات، علاء الدين. (٢٠٠٩). "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.
- العتوم، عدنان. (٢٠١٠). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع. عمان. الأردن.
- ياسين، سعد. (٢٠٠٧). إدارة المعرفة. المفاهيم والنظم والتقنيات. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- Bouffard-Bouchard, T. Parent, S. & Laviree, S. (1993). "Self-regulation on a concept- formation task among average and gifted students". Journal of Experimental Child Psychology. 56 (1). 115-134.
- Cacioppo, J. & Petty, R. (1982). "The need for cognition". Journal of Personality and Social Psychology. (42). 116- 131.
- Cacioppo, J. & Petty, R. Kao, C. (1984). "The efficient assessment of need for cognition". Journal of personality Assessment. 48(3). 306-307.
- Coutinho, S. (2006). "The relationship between the need for cognition. metacognition. and intellectual task performance". Educational Research and Reviews. 1(5). 162-164.
- Coutinho, S. Wiemer-Hastings, K. Skowronski, J. & Britt, M. (2005). "Metacognition. need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving". Learning and Individual Differences. (15). 321–337.
- Criage, M. & Yore, L. (1996). "Middle school students' awareness of strategies for resolving comprehension difficulties in science

reading". Journal of Research and Development in Education. 29 (4). 226-238.

- Dwyer, M. (2008). "Need for cognition. life satisfaction. and academic achievement". Retrieved from http. //www.capital.edu/ 68/ Arts-and-Sciences/23608/.
- Efklides, A. (2009). "The role of metacognitive experiences in the learning process". Psicothema. 21 (1). 76-82.
- Evans, C. Kirby, J. & Fabrigar, L. (2003). "Approaches to learning. need for cognition. and strategic flexibility among university students". British Journal of Educational Psychology. 73 (4). 507-528.
- Flavell, J. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry". American Psychologist. 34. 906- 911.
- Flavell, J. (1999). "Cognitive development. Children's knowledge about the mind". Annual Reviews Psychol. (50). 21- 45.
- Flavell, J. & Wellman, H. (1977). "Metamemory. In R. V. Kail. & J. W. Hagen. (Eds.)". Perspectives on the development of memory and cognition (pp. 3-33). NJ. Erlbaum. Hillsdale.
- Livingston, J. (1997). "Metacognition. An overview". (Eric document reproduction services No. ED 474273).
- Murphy, E. (2008). "A framework for identifying and promoting metacognitive knowledge and control in online discussants". Canadian Journal of Learning and Technology. 34 (2). 1-15.
- Romainville, M. (1994). "Awareness of cognitive strategies. the relationship between university students' metacognition and their performance". Studies in Higher Education. 19 (3). 359-366.
- Schneider, W. (2008). "The Development of metacognitive knowledge in children and adolescents. Major trends and implications for education". Mind. Brain. and Education. 2 (3). 114-121.
- Schraw, G. & Dennison, R. (1994). "Assessing metacognitive awareness". Contemporary Educational Psychology. 19 (4). 460-475.
- Verplanken, B. Hazenberg, P. & Plaenewen, G. (1992). "Need for cognition and external information search effort". Journal of Research in Personality. 26 (2). 128- 136.