(الاهداء)

الى ... القلب الممتلئ حبا وحنانا

الى ... النفس الملهمة صبرا وايمانا

الى ... من وقف بجانبي في مشوار المشقة والصعاب

الى ... اليد الرحيمة وسندي في الحياة ..... والدتي

الى... من أشعرني بالوجود

الى... من ذوقني طعم الحياة ..... فرح

أهدي ثمرة جهدي العلمي هذا

علي

شكر وتقدير

الحمد لله الذي فضل عباده الذين اوتوا العلم درجات والصلاة والسلام على سيدنا محمد (ص) خاتم الانبياء والمرسلين ، وبعد فإنه من دواعي السعادة وقد منّ الله (عز وجل) عليّ بفضله اتمام هذا البحث ان اسجل اجلالا وعرفانا عظيم شكري وامتناني لاستاذي الجليل احمد السامرائي الذي تفضل بعلمه الوافر وجهده الصادق المتواصل ، ووقته الثمين ، بالاشراف على هذه الرسالة وتقديم التوجيهات الرشيدة والاراء السديدة في اثراء خبرتي العلمية والعملية وبارك الله في علمه وفي كرم اخلاقه وسدد الله خطاه .

كما اذكر بأعتزاز وتقدير وعطف ورعاية الاستاذ الدكتورة بثينة منصور الحلو رئيس قسم علم النفس في كلية الاداب – جامعة بغداد ، ويطيب لي ان اسجل عظيم شكري وتقديري للاستاذ الدكتور وهيب مجيد الكبيسي والاستاذ الدكتور خليل ابراهيم رسول لما أبدوه من اراء علمية ساعدت في تقليل الكثير من الصعوبات ، كما واسجل وافر شكري وتقديري للسادة اعضاء لجنة الخبراء والسادة اعضاء لجنة الترجمة لما أبدوه من جهد ونصح ومساعدة لاكمال متطلبات هذا البحث .

ويجد الباحث نفسه عاجزا عن وصف مشاعر التقدير والاحترام التي يكنها للاستاذ الدكتور ابراهيم الكناني ، الذي شملني برعايته العلمية لفترة زادت على عقد من السنين ، وله الفضل السابق على الباحث في اكمال دراسته الجامعية والماجستير ، فجزاه الله خير الجزاء .

ويوجه الباحث شكره وتقديره للزميل نورس شاكر على ما قدمه من مساعدة وتعاون في معالجة البيانات بالوسائل الاحصائية والى السيد عدنان (أبو قحطان) من مكتب الفنون الذي قام بطبع الرسالة ، وإلى جميع الزملاء والزميلات في قسم علم النفس الذين ساهموا في تسهيل مهمة إنجاز هذا البحث .

واخيرا الى كل هؤلاء جميعا ، والى الذين فاتني ان اذكر اسماءهم ومدوا لي يد العون والمساعدة في انجاز بحثي هذا ، اتقدم بشكرهم جميعا . املاً التوفيق والتقدم للجميع .

والله الموفق

الباحث

ملخص الرسالة

تعد الحاجة الى المعرفة من الحاجات الانسانية المهمة ، فهي تدفع الافراد الى الحصول على المزيد من المعلومات بصورة دائمة ومستمرة سعيا وراء اكتساب المعلومات وزيادتها . وهؤلاء الافراد من خلال بحثهم عن المعلومات والمواقف الجديدة يطورون قدراتهم العقلية والادراكية وخاصة في مجال التفكير المبدع والاصيل ، ويكون من السهل عليهم توليد الافكار الجديدة وبذل الجهود المعرفية في التصدي للكثير من المشكلات التي تواجههم وايجاد الحلول المناسبة لها ، ويمكنهم من تحقيق الانجازات العلمية التي يتطلب تحقيقها الحصول على المزيد من المعلومات والمعارف ، فضلا عن تحقيق نمو وتكامل شخصيتهم .

لقد هدف البحث الحالي الى :

١. اعداد مقياس الحاجة الى المعرفة .

٢ . قياس الحاجة الى المعرفة لدى طلبة الجامعة .

٣ . التعرف على الفروق في متغير الحاجة الى المعرفة على وفق متغيري :

أ . الجنس (ذكور ، اناث) .

ب . التخصص (علمي ، انساني) .

٤ . التعرف على العلاقة بين متغيري الحاجة الى المعرفة وحل المشكلات (اسلوب توليد الافكار) لدى طلبة الجامعة .

وتحقيقا لاهداف هذا البحث ، تم تطبيق اداتي قياس الحاجة الى المعرفة واسلوب توليد الافكار ، على عينة تألفت من (٣٠٠) طالب وطالبة جامعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ست كليات في جامعة بغداد هي : الاداب ، التربية / ابن رشد واللغات والصيدلة والطب والهندسة .

وبعد تحليل البيانات ومعالجتها احصائيا بأستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصل البحث الحالي الى النتائج الاتية :

١ . يتصف طلبة الجامعة بالحاجة الى المعرفة .

٢ . يتفوق الذكور من طلبة الجامعة على الاناث في الحاجة الى المعرفة .

٣ . لايختلف طلبة الاقسام العلمية عن طلبة الاقسام الانسانية في الحاجة الى المعرفة .

٤ . هناك علاقة دالة وموجبة بين الحاجة الى المعرفة واسلوب توليد الافكار لدى طلبة الجامعة .

وفي ضوء نتائج هذا البحث توصل الباحث الى العديد من التوصيات منها :

١ . ان الاسرة العراقية والمؤسسة التعليمية ذات طابع محافظ : ومعنى ذلك تأكيدهما الى حد ما على هو تقليدي ، ومن اجل عبور هذا الحاجز لابد من التفكير بالسبل العلمية لتربية الابن ذي الحاجة العالية الى المعرفة على كيفية توفير الظروف المناسبة للجدل والنقاش بأيراد الحجج والبراهين ومحاولة التوصل الى حلول جيدة للمشكلات

٢ . ضرورة تقديم البرامج الارشادية المتخصصة للطلبة الجامعيين ممن هم الاكثر حاجة الى المعرفة وتتولى تقديم البرامج الارشادية مكاتب للخدمة النفسية تنشأ في كل جامعة من جامعات القطر .

واستكمالا للجوانب ذات العلاقة بهذا البحث اقترح الباحث العديد من البحوث والدراسات العلمية منها :

١ . اجراء بحوث ودراسات مماثلة للبحث الحالي على مراحل دراسية اخرى ، كالمرحلة الاعدادية والمتوسطة .

٢ . اجراء دراسات تتناول علاقة الحاجة الى المعرفة بمتغيرات اخرى لم يتناولها البحث الحالي كالتصلب والمرونة وتحمل الغموض والقلق الاجتماعي .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الاهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص الرسالة باللغة العربية	ج . د
ثبت المحتويات	هـ
ثبت الجداول	ز
ثبت الملاحق	ح
الفصل الاول : مشكلة البحث واهميته	١. ١٧
▢ مشكلة البحث	١
▢ اهمية البحث	٤
▢ اهداف البحث	١٢
▢ حدود البحث	١٢
▢ تحديد المصطلحات	١٢
الفصل الثاني : الأطار النظري	١٨. ٥٥
▢ الدوافع والمعرفة	١٨
▢ التميز بين مفهومي الحاجة الى المعرفة وحب الاستطلاع	٢٣
▢ نظريات الحاجة الى المعرفة	٢٤
٠ نظرية فرويد	٢٤
٠ نظرية برلاين	٢٦
٠ نظرية ماسلو	٢٧
٠ نظرية بيتي وكاسيوبو	٣٣
▢ حل المشكلات	٣٧
▢ طرق دراسة حل المشكلات	٣٩
▢ نظريات حل المشكلات	٤١
٠ النظرية السلوكية	٤١
٠ نظرية الجشتلت	٤٢
٠ نظرية معالجة المعلومات	٤٣
▢ اساليب حل المشكلات	٤٤
٠ الاستدلال	٤٤
٠ الستراتيجيات	٤٥
٠ توليد الافكار	٤٥

الموضوع	الصفحة
□ مناقشة الاطار النظري	٥٢
اولا. الحاجة الى المعرفة	٥٢
ثانيا. حل المشكلات	٥٣
ثالثا. العلاقة بين مفهومي الحاجة الى المعرفة وحل المشكلات	٥٤
▭ الفصل الثالث : اجراءات البحث :	٥٦. ٨٢
اولا. مجتمع البحث	٥٦
ثانيا . عينة البحث	٥٨
ثالثا . اداتا البحث	٥٩
١. قياس الحاجة الى المعرفة	٥٩
٠ خطوات اعداده	٦٠
٠ تمثيل العينة للمجتمع	٦٣
٠ ايجاد القوة التمبيزية للفقرات	٦٤
٠ الصدق الظاهري	٦٩
٠ صدق البناء	٦٩
٠ ثبات المقياس	٧٠
٢.اداة توليد الافكار	٧٣
٠ طريقة تصحيح الاختبار	٧٧
٠ ثبات التصحيح	٧٩
رابعا.التطبيق النهائي	٨١
خامسا : الوسائل الاحصائية	٨١
▭ الفصل الرابع : نتائج البحث ومناقشتها	٨٣. ٩١
□ عرض النتائج	٨٣
□ مناقشة النتائج	٨٤
□ التوصيات	٩٠
□ المقترحات	٩١
المصادر	٩٢. ١٠٦
الملاحق	١٠٧. ١١٩
الملخص باللغة الانكليزية	1-2

ثبت الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	اسماء كليات جامعة بغداد واختصاصتها واعداد طلبتها لعام (٢٠٠٢ –٢٠٠٣) ولكلا الجنسين	٥٧
٢	عينة البحث موزعة حسب متغيري الجنس والتخصص	٥٨
٣	اراء المحكمين في صلاحية فقرات اداة قياس الحاجة الى المعرفة	٦٢
٤	القوة التميزية لفقرات الحاجة الى المعرفة باستخدام اسلوب العينتين المتطرفتين	٦٦
٥	العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة الكلية لمقياس الحاجة الى المعرفة .	٦٧
٦	الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعينة البحث على مقياس الحاجة الى المعرفة .	٨٤
٧	المقارنة في الحاجة الى المعرفة بين الذكور والاناث	٨٥
٨	المقارنة في الحاجة الى المعرفة بين طلبة الاقسام العلمية والانسانية	٨٧
٩	معامل الارتباط بين الحاجة الى المعرفة واسلوب توليد الافكار ودلالتها الاحصائية لدى طلبة الجامعة .	٨٨

ثبت الاشكال

رقم الشكل	عنوانه	الصفحة
١	هرم الحاجات لماسلو	٢٨
٢	تحديد موقع فقرات اداة قياس الحاجة الى المعرفة في ضوء ارتباطها وقوتها التميزية	٩٨

ثبت الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
١	اداة قياس الحاجة الى المعرفة	١٠٧
٢	اداة قياس الحاجة الى المعرفة بعد عرضها على المحكمين واجراء اللازم عليها	١١١
٣	التمثيل البياني للتوزيع التكراري لدرجات الطلبة على مقياس الحاجة الى المعرفة .	١١٥
٤	مقياس الحاجة الى المعرفة بصورته النهائية	١١٦
٥	اختبار توليد الافكار .	١١٩

أقرار المشرف

أشهد ان اعداد هذه الرسالة الموسومة (الحاجة الى المعرفة وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة جامعة بغداد) والمقدمة من الطالب علي عبد اللطيف حمودي الخزرجي ، جرت تحت اشرافي في جامعة بغداد / كلية الاداب ، وهي جزء من متطلبات درجة ماجستير اداب في علم النفس .

الاستاذ الدكتور

احمد عبد اللطيف وحيد

/ ٨ / ٢٠٠٣

بناء على التوصيات المتوافرة ، ارشح هذه الرسالة للمناقشة .

الأستاذة الدكتورة

بثينة منصور الحلو

رئيس قسم علم النفس

/ ٨ / ٢٠٠٣

اقرار لجنة المناقشة

نشهد اننا اعضاء لجنة المناقشة اطلعنا على الرسالة الموسومة (الحاجة الى المعرفة وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة جامعة بغداد) ، وقد ناقشنا الطالب علي عبد اللطيف حمودي الخزرجي في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونعتقد بانها جديرة القبول وبتقدير ( ) لنيل درجة ماجستير اداب في علم النفس .

الاستاذ الدكتور
رئيس اللجنة

الاستاذ الدكتور
عضواً

الاستاذ المساعد الدكتور
عضواً

الاستاذ الدكتور
أحمد عبد اللطيف وحيد
عضواً / المشرف على الرسالة

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية الاداب / جامعة بغداد

الاستاذ الدكتور

عميد كلية الاداب

/ / ٢٠٠٣

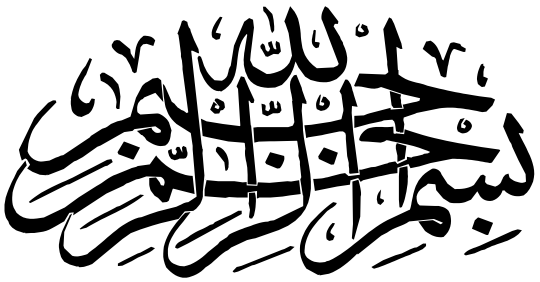
الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بحل المشكلات
لدى طلبة جامعة بغداد

رسالة تقدم بها
علي عبد اللطيف حمودي الخزرجي

إلى مجلس كلية الآداب في جامعة بغداد
وهي جزء من متطلبات درجة ماجستير في
((علم النفس))

بإشراف
الأستاذ الدكتور
أحمد عبد اللطيف وحيد

جمادى الاخرة ١٤٢٢ هجرية — آب ٢٠٠٣ميلادية



﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

صدق الله العظيم

(المجادلة: من الآية ١١)

الفصل الأول :
مشكلة البحث وأهميته

. مشكلة البحث

. أهمية البحث والحاجة إليه

. أهداف البحث

. حدود البحث

. تحديد المصطلحات

مشكلة البحث :

يحفل عالم اليوم بالكثير من التغيرات والتحولات التي فرضتها الانجازات العلمية الباهره في شتى حقول المعرفه (اليوسف ، ٢٠٠٢ ، ص٨) وبمقدار ما لتلك التحولات والتغيرات من آثار إيجابيه في مسيرة البشريه ، فأن لها مساوئ وتحديات جساما طالت العالم اجمع . وكان لنا النصيب الأوفر منها (حجازي ، ١٩٩٨ ص٥) ولكي ننجح في محاولة الخلاص ، ونستعيد أمجاد حضارتنا الزاهرة،علينا ان ننجو من اسار التخلف ، بتوفير الامكانيات اللازمه ، وتهيئة الاجواء العلميه ، وتنشيط دافع الحصول على المعلومات والمعارف لدى الافراد ، حتى تصبح الحاجة الى المعرفه هدفا عقليا للفرد يوجه سلوكه نحو التساؤل والبحث المستمر عن الجديد من الموضوعات والمعلومات و الحصول على المعرفه العميقه متجاوزا المعلومات المتاحة الى ماهو أكثر ، مستجيبا لها استجابة ميل نحو المألوف، منجذبا نحو الغامض من الموضوعات والاشياءالتي تعوزها المعلومات وهو يسعى للبحث عنها(مصطفى والفقي ،١٩٩٣، ص٣٢) . وهكذا يمكن عد الحاجة الى المعرفة من الدوافع الاساسية التي تكمن وراء الانتاج الابتكاري والتي تميزالمبتكرين من غير المبتكرين ، وعلى التعرف على من سيسهمون في تطور الحضارة (عبد الغفار ، ١٩٧٧، ص٩) .

ويشير(Rokeach) الى ان الحاجة الى المعرفة تتطابق مع بعد العقلية المتفتحه (Hendrick , 1974 ، p. 602) ، وان الافراد ذوي الحاجة العاليه الى المعرفة،يجدون متعة في التفكير بحل المشكلات المعقدة(Alyn &bacon ، 2 002).

وظهرت مشكلة تحديد هذا المفهوم منذ عام (١٩٠٠) بصورة مستمرة وأكثر قوة في الاجابة عن السؤال الاتي ؛ هل يمكن دراسة المشاكل المعرفية (الادراكية) في طريقها الصحيح بدون الاعتماد على دوافع الشخص ورغباته ؟ حيث انقسم علماء النفس في نظرتهم الى العلاقة بين الدوافع والمعرفة الى مجموعتين ، المجموعه الاولى ترى بأن ظهور الدوافع في التجارب النفسية الى جانب الادراك ، تعد بمثابة دخول عامل غريب يجب عزله (Orne 1965,pp. 3 –12) (Rorer,1965,pp.129-156) (Yin,1969,p.14) 28)(Rosenthal,1976,pp.241-249) (kelley,1950,pp.436-439) ،بينما

أكدت المجموعة الثانية على العلاقة بين الدوافع والادراك (Young,1957,p.60) (Combs,1954,p.106) (Carter,1949,p.200) (Proshansky,1942,p.295).

ومن المجموعة الثانيه تفرع تصنيفين في النظرالطبيعة هذه العلاقة بين الدافعية و المعرفة ، جماعة التصنيف الاول ترى بأن الدافعية متراكبة فوق العوامل المعرفية كعنصر أو عامل مضاف اليها (Taub,1957,p,135)(Luft,1954,.p245) (Fensterheim,1953,pp.93-98) (klein,1951,pp.96-112)(Cofer,1952,pp.75-79)، بينما ترى جماعة التصنيف الثاني أن الدافعية تنشأ كنتيجة ثانوية لتوسيع المفاهيم في المجال المعرفي (Festinger,1957,p.12) (Berlyne,1954,p.54) (Hochberg,1956,p.400).

إن إختلاف وجهات النظر في تحديد هذا المفهوم،دفع الباحث للقيام بالاستقصاء والبحث بهدف التعرف على المزيد من خصائصه وجوانبه المختلفة .

والمتغير الثاني المتصل بالحاجة الى المعرفة هو(حل المشكلات) وهو احدى مهارات التفكير الموجه (دافيدوف،١٩٨٠ ،ص٩٣) (ويتنج، ١٩٨٣،ص٢٠٧) . ويتصل عادة بالعمليات العقلية لدى الفرد ، وبالستراتيجيات التي يعتمدها في الحل (عليان ، ١٩٩٨، ص٦٢) . وهي عملية عقلية تتم وفق تفكير منظم ومتحرر من الافتراضات ، فضلاً عن أن التفكير المبدع يعد نوعاً متقدماً من حل المشكلات (الكبيسي ، ١٩٨٤ ، ص٧٥) . فقد كشفت دراسة (John,1980) عن تميز الطلبة المبدعين عن الطلبة غيرالمبدعين بمهام حل المشكلات والطلاقة الفكرية والتفكير التباعدي (John,1980,pp.118-123).

أما عن علاقة الحاجه الى المعرفه بحل المشكلات ، فقد كشفت دراسة (Caciopo) وآخرين عن وجود علاقة أرتباطية بينهما (Missouri,2002) وقد استنتج (Mennecke) وآخرون من نتائج دراسة أجروها عام (٢٠٠١) أن الحاجة الى المعرفة تركز على شغف الفرد بالانهماك في حل المشكلات

(Mennecke,2002). وأستخدام اصول التفكير العلمي والمنطقي في الاحساس بالمشكلات وصياغتها وحلها

. (Burns &Dobson, 1984,pp.338-339) (Gopel,1970,pp.41-42)

وحيث لا توجد في حدود علم الباحث دراسات وبحوث نفسية في البيئة العربية تناولت هذين المتغيرين معا ، الامر الذي جعل الباحث في وضع المتحري عن صورة العلاقة بين المتغيرين لدى الشريحة التي يفترض أنها تتعامل مع المتغيرين بشكل مستمر ومتكامل ، وأقصد بذلك طلبة الجامعة .

أهمية البحث

تنبع اهمية البحث الحالي من اهمية الشباب و دورهم الفاعل في المجتمع فالشباب هم عصب الحياة وانهم الامل المنشود في تجديد بناء الامة ونهضتها . وهم رجال الغد وبناة اليوم والمستقبل ،حيث يعلق عليهم المجتمع الامال العريضة (جويران، ١٩٩٤ ، ص ص،٥-٨). وتظهر أهمية الشباب جليا في الثورة الجديدة التي يطرحها علينا هذا القرن الجديد ، حيث ستكون قيادة العالم في المرحلة القادمة في ايديهم ، فثورة المعلومات وتراكمها جعلت هذا الجيل الشاب يفيد من انجازاتها وانطلاقا من هذه الاهمية الكبيرة التي يتمتع بها الشباب في بناء الامة وتطورها ، عقدت بشأنهم الكثير من المؤتمرات،كان آخرها المؤتمر العلمي العربي الاول عام (٢٠٠٢) المنعقد في بغداد، وكان للشباب النصيب الاوفر من تلك الدراسات والبحوث ، حيث اتجهت مجموعة منها نحو المشكلات المرتبطة بهم ووضع حلول لها ، والكشف عن الضغوط النفسية الموجهة اليهم (بدري ، ٢٠٠٢، ص٢٠) (عبدالله ، ٢٠٠٢ ،ص٢) . وأخرى لقياس الروح المعنوية لديهم لمواجهة تلك المشكلات (الطارق ، ٢٠٠٢ ، ص٢) بينما أتجهت مجموعة ثالثة نحو دراسة الصحة النفسية لديهم وحمايتهم من الانحرافات السلوكية (النجار، ٢٠٠٢ ، ص١٠) (الدبوي ، ٢٠٠٢ ، ص١١) (الحلو ، ٢٠٠٢ ، ص١٤) .

وتكمن أهمية المرحلة الجامعية في كونها تحتل مكانة مركزية في السلم التعليمي ،وان التعليم في الجامعات يمثل قيمة عالية ،ووسيلة فعالة للنهوض بالمجتمعات المختلفة (الخوالدة ، ١٩٩١ ، ص٩) . وأن هناك كثيرآ من التأكيد على أن مايتلقاه الطالب في الجامعة يعد عملية استثمارية وصناعة مهنية وليس عملية استهلاكية،حيث يرى (شولتز) بأنه حتى اذا عدت بعض نواحي التعليم في الجامعات استهلاكا ،فأن عنصر الاستهلاك فيه لايعد ترفا او ضياعا ، بل يعد اساسا لزيادة الانتاج ،كما انه ضرورة حتمية ومدخل من مداخل التنمية لابدائل لها (السامرائي ، ١٩٩٢ ، ص٤).

وليس في هذا المنظور مبالغة لأن التعليم وبالذات التعليم الجامعي وعلى المدى البعيد سوف يؤدي الى ارتفاع معدلات العائد المادي للفرد وزيادة معدلات النمو الاقتصادي وتوفير القوى البشرية المؤهلة كماً ونوعاً وارتفاع مستوى الحياة الثقافية

والاجتماعية لعموم المجتمع والقدرة على مواكبة التطورات الحاصلة في مختلف ميادين المعرفة وتطبيقاتها التقنية والاستجابة لمتطلبات العصر وتجاوز المشكلات والتدخل في تشكيل المستقبل (التميمي ، ٢٠٠٢ ، ص٢) . لذا نالت المرحلة الجامعية قدراً مهماً من الاهتمام . وأصبحت الدرجة الجامعية حاجة اساسية للأعداد المتزايدة من الوظائف والمهن ،كما وأصبحت من المعايير الضرورية لقيادة جميع نواحي الحياة تقريباً (حسين ، ١٩٩١ ، ص٣) .

فليس من شك في أن الجامعة تسهم أسهاماً ملحوظاً في بناء شخصية الطالب بما تقدمه من مناهج متطورة ، وما توفره من علاقات انسانية وتفاعل اجتماعي، ولذا يمكن القول ان شخصية الطالب تتبلور وتنضج خلال فترة الاعداد الجامعي وان ذلك يشمل اتجاهات الطالب وقيمه وقدراته العقلية،بالاضافة الى حاجاته ودوافعه العديدة.

وعدَّ (Murray) الحاجات (Needs) بأنها الجزء الأكثر أهمية في دراسة الشخصية ، حيث ذكر واحداً وعشرين سبباً لتفضيل استخدام مفهوم الحاجة (Murray,1935,p.112)، كما أن هذا المفهوم قد شجع العلماء والباحثين على اجراء العديد من الدراسات والبحوث في الشخصية (Alport,1960,p 212) .

وتتضح اهمية الحاجات جلياً على وجه الخصوص في علاقتها بالادراك ، فالحاجات لاتجعل الشخص ينظر الى الواقع بشكل خاطئ فحسب،بل تتعدى الى عدم رؤية الحقيقة ايضاً (جورارد ، ١٩٨٨ ، ص٩٦) . كذلك فأن الأفراد سوف يندفعون او يتأثرون انفعالياً ، فأنهم يميلون الى مشاهدة مايريدون مشاهدته ويسمعون ما يريدون سماعه،وقد تقودهم دوافعهم وانفعالاتهم الى ادراك اشياء معينة بذاتها ذلك لأنهم يدركون العالم بطرائق تتفق وحاجاتهم (Morgan,1979,p.388) . وفي هذا الصدد اشار كريشل وآخرون (Krechetal & etal) عام (١٩٦٢)إلى أن تعثر الفرد في اشباع حاجاته بفعل معوقات اعترضته ،قد يؤدي الى حدوث تشويه في مدركاته، واختلافها عن الواقع الفعلي ، وان مدى هذا التشويه في الادراك يتوقف على مدى قوة الحاجة عند الفرد ، فكلما كانت قوة الحاجة أو الدافع متوسطة كلما كان ادراك الفرد للموقف اقرب الى الموضوعية ، اما حينما تزداد قوة الحاجة زيادة كبيرة ، فأن الفرد قد يركز في ادراكه على الهدف من دون ان ينتبه انتباهاً كافياً الى الظروف والمعوقات والسياقات التي وجد فيها هذا الهدف،

وحينما تضعف قوة الحاجة فأن حساسية الفرد وقدرته على استقبال المعلومات ، ومن ثم معالجتها تنخفض بصورة ملحوظة (منصور ، ١٩٩٦،ص٧٨).

ويرى (Maslow) أن احباط الحاجة هو العامل الرئيسي في النمو غير المتكامل للشخصية ، وهو السبب الرئيسي في أنواع الشذوذ والعيوب في الشخصية خلال الحياة (Dicarpo,1976,p.143) ويؤدي عدم اشباع الحاجات الى الشعور بالقلق (Anxiety) والاغتراب (Alienation) والتعاسة (Misery) واحتقار الذات (Self abasment) (عوض، ١٩٨٦، ص٧٦) . وأشارت دراسة الدوري (١٩٩٣) ، الى وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين درجة اشباع الحاجات النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي (الدوري ، ١٩٩٣ ، ص١١٦) .

ويشير مصطلح المعرفة (Cognition) الى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها تتطور المدخلات وتختصر وتختزن في عقل الفرد ، حتى يستدعيها (أي العقل) كي تستخدم في المواقف المختلفة وتشمل هذه العمليات الادراك والتفكير والتخيل والتذكر والتخزين والتحويل وغيرها من العمليات النفسية وتفسر هذه العمليات في اطار ما يعرف الآن بمعالجة المعلومات (Information Processing) . وهو مفهوم يمكن أن يستوعب كل الانشطة والعمليات العقلية التي تبدأ من لحظة تمثل المثير وحتى حدوث الاستجابة التي تتناسب مع المواقف التي يتعرض لها الفرد . ان عملية معالجة المعلومات ، تعني المراحل العقلية التي تمر بها المعلومات والتي تأتي الى الفرد من البيئة المحيطة به فتخزن وتنظم وتشفر أو ترمز (Encoding) ثم تستخدم في المواقف الحياتية،حيث تمثل هذه العمليات متغيرات وسيطية تتوسط المثير والاستجابة، والتي تبدو في مظاهر سلوكية ومخرجات (Out put) يمكن التعامل معها بالقياس والملاحظة (شريف ، ١٩٨٢،ص٤٥٣) .

ويعطي (Stagner)العمليات المعرفية مستوى عالٍ من الأهمية من خلال تعريفه للشخصية بأنها الطريقة الفريدة التي يدرك بها الفرد نفسه وبيئته (Alport, 1960,p.274) وفي هذا الصدد يشير (Westen,1999) أنه منذ ثلاثين سنة مضت حدثت ثورة معرفية ، بحيث اصبحت الدراسات في مجال المعرفة تسيطر على علم النفس ، بنفس الطريقة التي كانت فيها الدراسات حول السلوك مسيطرة في منتصف

القرن العشرين ، وعند اجراء استبيان لرؤساء أقسام العلوم النفسية ، لتقدير وتقييم افضل عشرة علماء نفس معاصرين ، كان منهم ثماني علماء نفس معرفيين (Westen,1999,p.18) . وعلى هذا الاساس برز الاتجاه المعرفي الذي يبحث فيما يتصوره الطالب وطريقة تفكيره ، واسلوب ادراكه للأشياء ، والوسيلة التي يصل بها الى ذلك (فطيم ، ١٩٨٦ ، ص٣٢٣) .

ومن هنا نجد ان الفروق في السلوك الاجتماعي بين الطلبة هو صدىً للفروق في بنائهم المعرفي (محمد، ١٩٧٣ ، ص٧٠).

ويتناول البحث الحالي الذي يجري على طلبة الجامعة متغيرين نفسيين ، هما الحاجة الى المعرفة وحل المشكلات ، اللذين لم يحظيا بنصيب وافر من الدراسات والبحوث النفسية في البيئة العربية حسب علم الباحث وبخاصة متغير الحاجة الى المعرفة.

حيث تعدُّ الحاجة الى المعرفة من الحاجات الانسانية المهمة لدى الأفراد ، فهي تدفعهم الى الحصول على المزيد من المعلومات بصورة دائمة ومستمرة سعياً وراء اكتساب المعلومات وزيادتها (مصطفى والفقي ، ١٩٩٣ ، ص٣٥) . وتتمثل برغبة الفرد للتعلم والاكتشاف والرغبة في كشف الغامض والمجهول وهي جانب أساسي من طبيعتنا الانسانية (B ischof,1970,p.435) . وأن هؤلاء الأفراد من خلال بحثهم عن المعلومات والمواقف الجديدة يطورون قدراتهم العقلية والادراكية وخاصة في مجال التفكير المبدع والأصيل ، ويكون من السهل عليهم توليد الافكار، لذلك فأنهم يظهرون تفوقاً في العمليات المعرفية (Cognitive processes) والمهارات المتنوعة (Various skills) (McCrae,1981,p.1264) . ويصبح لدى هؤلاء من ذوي الحاجة العالية للمعرفة خزين هائل من المعلومات والخبرات المتراكمة عبر دورة مسيرة الحياة ، من خلال سعيهم الدؤوب للتزود بالمعلومات والخبرات الحسية المتنوعة والجديدة ، وبالتالي فأن هذه الخبرات المتنوعة والهائلة بمجموعها المتراكم تشكل ستراتيجيات وأساليب معرفية كفوءة لتعامل الأفراد مع ضغوط الحياة وتسهل عليهم حل مشكلاتهم (Bruner,1970 p.20) .

فالطلبة الذين لديهم دافعية للمعرفة ينهمكون في نشاطات كسب المعلومات وأضافتها وربطها بالمعلومات التي تم اكتسابها سابقاً ، كما أنهم يميلون الى طرح الأسئلة

لكشف الغامض والمجهول من الموضوعات والأشياء التي تعوزها المعلومات ويسعون للبحث عنها (S hunk,1991,p.229) .

وتتضح أهمية الحاجة الى المعرفة بأعتبارها من السمات الوجدانية المميزة للطلبة المتفوقين (مصطفى والفقي ، ١٩٩٣ ، ص٣٣) . حيث أصبحت الى جانب الابتكار من أهم الموضوعات المطروحة للمناقشة والدراسة أمام الباحثين ، وبدونها تصبح الابتكارية مستحيلة (Maw & Maw , 1970,p.325) وذلك بأعتبارها من الدوافع الأساسية للابتكارية (Day,1986,p.485)

كما وتتضح اهميتها جلياً في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية ، ففي مجال الاقناع (P ersuasion) يشير (Caciopo & Petty) الى أن الحاجة الى المعرفة هي الطريق المباشر للاقناع (Caliopo & Petty, 1983,p.241) وأكدت ذلك دراسة (Bakke,1999,p.22)و(Murphy,2002)(Priester,1995,pp.637-654) و(Wilson,1985,p.14) . ولها علاقة ايجابية ودالة بالتعقيد الادراكي (Jank,2002) وبالذاكرة (Spearman,2002) .

أما المتغير النفسي الثاني فهو حل المشكلات ، حيث ازداد الاهتمام في السنوات العشر الأخيرة . بحل المشكلات (Maryland, 2002) ، في اطار سيكولوجية التفكير ، والتفكير الابتكاري بصورة خاصة (Cornish,1994,p.53) (Young,1994,p.119) (Nancy,etal ,1994,p.284) . وفي اطار التربية بصورة عامة (Anderson,1993,p.35) (Casey,1994,p.134) (Michael,1995,p.5) . حيث أصبح موضوع حل المشكلات هدفاً من أهداف التربية في الوقت الحاضر . وبتقدم الخبرات والمعارف ، ظهر أن الانسان المعاصر يحتاج أكثر مما كان يحتاجه سلفاً ، الى أعمال الذهن بفاعلية أكبر وبعمليات ذهنية أوسع ، لما تقتضيه ظروف الحياة التي يواجهها ، ومع زيادة التعقيد في حياته اليومية ، وظهور الحاجة المتزايدة الى مواجهة مواقف يومية متعددة ، قد تتطلب اتخاذ قرارات ، فقد ظهرت الحاجة الى التعرف على الأساليب التي يستخدمها الفرد في حل مشكلاته (عليان ، ١٩٩٨، ص٦).

وتتجلى أهمية طريقة حل المشكلات كأحدى أهم طرائق تنمية التفكير (Mary,1994,p.241) (Smith,1991,p.61) (Lionel,1994 ,p.93) حيث يكتشف الفرد عناصر ، جديدة ، وينمي أساليب غير مألوفة ويختبر فرضيات وتوقعات من صنعه هو ، وبفضل ذلك ونتيجة له يصبح قادراً على تجاوز قدراً أكبر من الصعوبات التي تواجهه (John,1994 ,p.35) ، مستخدماً عدة أساليب في حل مشكلاته منها اسلوب الاستدلال (Reasoning) والستراتيجيات (Startegies) وتوليد الأفكار (Generation of Idea) ، و يعد الاسلوب الأخير نوعاً متقدماً في حل المشكلات ويسمى بقدرات حل المشكلات الابتكاري (Creative Problem Solving Abilities) (Shwartz ,1972 ,p.237).

وقد أشار (Guilford, 1957) الى أن الأصالة (Originality) والطلاقة (Fluency) والمرونة (Flexibility) هي بمثابة المكونات الأساسية للابتكار ليس فقط في العلم والتكنولوجيا ولكن في الفن أيضاً ، كما يذهب أبعد من ذلك فيؤكد أنها ليست فقط قدرات ضرورية ، لكنها تُعدُّ كافية للابتكار اِذا توافرت بنسب معقولة لدى الأفراد (Guilford,1957,p p.100 - 118). وتشير العديد من الدراسات أن اختبارات حل المشكلات تتمثل بالإِبداع (Williams&Ohcrs,1971,p.217) (Jacoby,1978,p.97) (Joe & Tomes,1975,p.127) .

وتتضح أهمية حل المشكلات في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية ، ففي مجال علاقتها بالصحة النفسية ، تشير الدراسات الى ان المراهقين المضطربين انفعاليا والاطفال الجانحين يكونون اقل قدرة من اقرانهم في حل المشكلات (Clive,1993,p.205) (Sadowski,1994,p.14). وان تدريب الاطفال المعزولين اجتماعيا على مهارات حل المشكلات يحسن من ادائهم للمهارات الاجتماعية ويعدل سلوكهم الانفعالي والعدواني (Sells,1994,p.247) (Smith,1994 ,p.267). اما عدم قدرة الافراد على حل مشكلاتهم فأنه يسبب لهم الالم والكرب النفسي ويعيق نمو شخصيتهم (Philip,1994,p.305).

أما في مجال علاقتها بالقدرات العقلية ، فأنها ترتبط ايجابياً بالذاكرة المكانية (Young,1994,p.104) ، ولها علاقة ايجابية بالعمليات ما بعد المعرفية (Meta cognition prossecing) (Bestinger,1994,p.1072).

في ضوء ما تقدم تتضح أهمية البحث الحالي في أنه يتناول متغيرين مهمين في ميدان البحث النفسي ، حيث تعد الحاجة الى المعرفة من الحاجات النفسية المهمه ، فهي تدفع الطلبة نحو التساؤل والتقصي للحصول على المزيد من المعلومات بصورة دائمة ومستمرة سعياً وراء اكتساب المعلومات وزيادتها ، متجاوزة بهم المعلومات المتاحة الى ما هو اكثر في كشف المواضيع والاشياء الغامضة التي تعوزها المعلومات والحصول على المعرفة العميقة ، كما ان هؤلاء الطلبة من خلال بحثهم عن المعارف والمواقف الجديدة ، يطورون قدراتهم العقلية والادراكية ، خاصة في مجال التفكير المبدع والاصيل . ويكون من السهل عليهم توليد الافكار الجديدة ، مما يمكنهم من بذل الجهود المعرفية في محاولتهم للتصدي للكثير من المشكلات التي تواجههم في حياتهم الجامعية.

كما ان البحث الحالي يستهدف اعداد اداة لقياس الحاجة الى المعرفة لعدم توافر اداة عراقية او عربية لقياس هذا المتغير المهم ، حيث يرى الباحث ان توافر مثل هذه الاداة سوف يسهل المهمة امام الباحثين لاجراء المزيد من الدراسات والبحوث النفسية مع متغيرات نفسية اخرى ، بهدف التعرف على المزيد من خصائصه وجوانبه المختلفة . ويرى الباحث امكانية استخدام هذة الاداة في تحديد الطلبة المتفوقين دراسياً في ضوء معايير نفسية ، لتكون اضافة جديدة للتجربة التي تبنتها وزارتا التربية والتعليم العالي في العراق ، والتي مازالت في دور البداية ، مما يعد تقويما مرحليا لهذه التجربة .

وكذلك فان البحث الحالي يلقي الضوء على متغير حل المشكلات ، حيث ان تعليم الطلبة تقنية حل المشكلات سيجعلهم يواجهون كل الاسئلة المستعصية مستقبلاً ، وينمي مهارتهم الفكرية ، ويسهل عليهم تحقيق الانجازات العلمية الباهرة ، حيث ان الاهتمام بهذا الجانب اصبح ضرورة تحتمها ظروف المجتمعات المعاصرة .

والبحث الحالي يجري على طلبة الجامعة ، حيث ان الاهتمام بهذة الشريحة يمنح القدرة على مواكبة التطورات الحاصلة في مختلف ميادين المعرفة والاستجابة

لمتطلبات العصر وتجاوز المشكلات وارتفاع مستوى الحياة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية لعموم المجتمع .

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي تحقيق ما يأتي :

١.أعداد اداة لقياس الحاجة الى المعرفة لدى طلبة الجامعه .

٢.قياس الحاجة الى المعرفة لدى طلبة الجامعه .

٣.التعرف على الفروق في الحاجة الى المعرفة على وفق متغيري

أ. الجنس ب. التخصص .

٤.التعرف على العلاقة بين الحاجة الى المعرفة وحل المشكلات (اسلوب توليد الافكار) لدى طلبة الجامعه .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بما يأتي :

١ . طلبة جامعة بغداد (الدراسات الصباحية) .

٢. كلا الجنسين (ذكور – اناث) .

٣ . كلا التخصصين (علمي – انساني) .

٤ . العام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) .

تحديد المصطلحات

تم تحديد المصطلحات الواردة في هذا البحث في ضوء التحديدات النظريه والاجرائيه الوارده في القواميس المتخصصه والابحاث والدراسات السابقه اولآ ، وفي

ضوء التحديدات التي تخدم طبيعة هذا البحث ومنهجيته وأهدافه ثانياً ، وفيما يأتي عرض لهذه المصطلحات :

أولاً . الحاجة الى المعرفة (Need for Cognition)

عرفت الحاجة الى المعرفة بتعاريف عدة منها تعريف :

١. موراي (Murray) عام ١٩٣٨:

الحاجة للملاحظة والتساؤل وللاستطلاع والبحث ، الحاجة للحصول على الحقائق وللاستكشاف وتوجيه الاسئلة واشباع الفضول والحاجة للاصغاء والقراءة ونشدان المعرفة (Murray ,1938,p.318)

٢. مورفي (Murphy) عام ١٩٤٧ :

سمة من سمات المفكرين الذين يجدون متعة في التفكير وفي البحث عن الحقيقه (Murphy ,1947,p.403) .

٣.كوهين (Cohen) عام ١٩٥٥ :

الحاجه الى بناء حالات ملائمة ذات معنى ، بطرق متكاملة ، وانها الحاجة الى الفهم لجعل العالم الواقعي معقولاً (Cohen ,1955,p.291) .

٤. وتكن وآخرون (Witkin ,etal) عام ١٩٦٠:

انها شعور بالتوتر والحرمان ينشأ من الاحباط ، وكنتيجه لهذا التوتر فأنه يقود الى محاولات نشطه لبناء الموقف وزيادة الفهم (Witkin,etal,1962,p.240)

٥. الدسوقي عام ١٩٨٧ :

دافع أو رغبة لملاحظة البيئة ، والحاجات المعرفية هي اساس حب الاستطلاع وسلوك الاكتشاف وكل مامن شأنه أن يحدث فحص الكائن للاشياء ، ويكون اشباعه عندما يحيط الشخص علما بطبيعة الشئ (الدسوقي ، ١٩٨٧،ص٢٦٠) .

٦. كاسيوبووبيتي (Cacio po& Petty) عام ١٩٨٢ :

هدف عقلي يوجه سلوك الفرد للانهماك في التفكير والتمتع به (Caciopo&petty,1980,p.116) . ونظرآ لأن الباحث قد اعتمد الاطار النظري لـ (كاسيوبووبيتي Cacio po& petty) فانه قد تبنى التعريف النظري لهما والمذكور انفآ في اعداد الاداة الحاليه .

أما التعريف الاجرائي للحاجة الى المعرفة فتتمثل بـ :الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي على المقياس المعد لهذا الغرض .

ثانيآ . حل المشكلات (Problem Solving)

عرف حل المشكلات كل من

١.كيلفورد (Guilford) عام ١٩٥٧:

القدرة على سرعة انتاج انواع مختلفة من الافكار التي ترتبط بموقف معين (Guilford,1957,p.21)

٢.بليك (Blake) عام ١٩٦٥:

القدره على انتاج افكار متعدده ومختلفه (بلقيس ومرعي ،١٩٨٣، ص٢٥٢).

٣.بورن (Bourn,etal) عام ١٩٧٧ :

عمليـــة عقليـــة تتضـــمن اختبـــار اجابـــة مـــن الاجابـــات لحـــل المشـــكلة (Bourne,etal,1977 ,p.9)

٤.ويتنج عام ١٩٧٧ :

عمليات الفكر المتضمنه في محاولة حل المشكله (ويتنج ، ١٩٧٧ ص٢٠٧) .

٥.دافيدوف عام ١٩٨٣ :

محاوله تتضمن هدفا وعقبات تحول دون تحقيقه(دافيدوف ،١٩٨٣ ص٣٩٤) .

٦.الصراف عام ١٩٨٦ :

مـــا يقـــوم بـــه الطالـــب مـــن اجـــراء ســـلوك مســـتخدما مجموعـــة مـــن المهـــارات العقليـــه ، كالتحليـــل والتركيـــب والاســـتدلال للوصـــول الـــى الحـــل المطلـــوب ذهنيـــا (الصراف ، ١٩٨٩ ص١٣٧) .

٧.دي زوريلا (Dzurilla) عام ١٩٨٨ :

جهـــد واع فـــي معالجـــة المعلومـــات بهـــدف الوصـــول الـــى حـــل المشـــكله (Dzurilla &Neze,1988 ,p.671).

٨.الكبيسي عام ١٩٨٩:

مجموعـة مـن العمليـات المعرفيـة ، تسـتلزم وجـود تنبيهـات يسـتتبعها عمليـات عقلية داخل الدمـاغ يمكن التعرف على طبيعتـها عن طريـق استجابات يقوم بهـا الشـخص مستخدمـا المعلومـات والمهـارات او كليهمـا معـاً . لمعالـجة العقبـات التـي تواجهـه فـي المواقف الحياتية عن طريق توليد الافكار (الكبيسي ، ١٩٨٩، ص٤٣) .

وقد تبنى الباحث تعريف الكبيسي (١٩٨٩) .

ثالثاً . توليد الافكار (Generation Of Ideas)

عرف توليد الافكار كل من :

١.كيلفورد (Guilford) عام ١٩٥٧ :

القدرة على سرعة انتاج انواع مختلفة من الافكار التي ترتبط بموقف معين (Guilford,1957,p.21).

٢.بليك (Blake) عام ١٩٦٥ :

القدرة على انتاج افكار متعددة ومختلفة (Blake,1965,p.2).

٣.فراج وجماعته عام ١٩٧٠ :

القدرة على تغيير الحالة العقلية بتغيير الموقف (فراج ، ١٩٧٠ ،ص٣٩٨).

٤.رمزي عام ١٩٧٥ :

القدرة على الانتقال من فئة الى اخرى ، وهذا الانتقال يعبر عن مرونة الشخص العقلية والسهولة التي يغير بها موقفه العقلي (رمزي ، ١٩٥٧ ،ص١٥) .

٥.عبد الرزاق عام ١٩٧٨:

قـــدرة الشـــخص علـــى اعطـــاء افكـــار كثيـــرة ومتنوعـــة واصـــيلة (عبد الرزاق ، ١٩٧٨، ص١٤٧).

٦.الكبيسي عام ١٩٨٩ :

قدرة الطالب الجامعي على توليد اكبر عدد من الافكار المتعدده المألوفه وغير المألوفه لاستعمالات عدد من الاشياء (الكبيسي ، ١٩٨٩ ، ص٤٦) .

وقد تبنى الباحث تعريف الكبيسي ، وذلك لانه سيستخدم الاداة نفسها التي اعدها الكبيسي (١٩٨٩) .

أما التعريف الإجرائي لتوليد الأفكار فيعني :

الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على الاختبار الذي اعدّه الكبيسي (١٩٨٩)، والمتضمن عددا من الاشياء التي يطلب منه ذكر أكبر عدد ممكن من استعمالاتها (المألوفة وغير المألوفة) في وقت محدد .

الفصل الثاني
الاطار النظري

أولا . الحاجة الى المعرفة

أ.الدوافع والمعرفة .

ب. التمييز بين الحاجة الى المعرفة وحب الاستطلاع .

ج. نظريات الحاجة الى المعرفة .

١.نظرية فرويد .

٢. نظرية برلاين

٣. نظرية مازلو

٤. نظرية بيتي وكاسيوبو

ثانيا . حل المشكلات .

أ. طرق دراسة حل المشكلات

ب. نظريات حل المشكلات

١.النظرية السلوكية

٢. نظرية الجشتلت

٣. نظرية معالجة المعلومات

ج. اساليب حل المشكلات

١. الأستدلال

٢. الستراتيجيات

٣. توليد الأفكار

- **مناقشة الأطار النظري**

أولا . الحاجة الى المعرفة

أ . الدوافع والمعرفة

كل الأنظمة والنماذج المتصلة بالبيئة وثيقة الصلة بالمشكلات الادراكية المتمثلة في العلاقة بين الدوافع والأنفعالات والرغبات والمجال الأدراكي للفرد وعملياته المعرفية . حيث يرى الكثير من المختصين في ميدان البحث النفسي انه من الصعوبة الفصل بين الدوافع والمعرفة في عملية ادراك الفرد لبيئته (Murphy , 1970 , P. 339 ,) وفي العصر الحديث أو بالاحرى منذ عام (١٩٠٠) ظهرت تلك المشكلة أكثر قوة وبصورة متواصلة للاجابة عن السؤال الآتي ، هل ان المشاكل التي هي فعلا حسية أو معرفية (ادراكية) من الممكن دراستها في طريقها الصحيح وبدون الاعتماد على دوافع الشخص ورغباته العاطفية ؟

وكما نعرف فان فرويد (Freud) اثار مشكلة العمليات الأولية ، مقابل العمليات المعرفية الثانوية في اقتراحه التالي : ان الأطفال في سنواتهم الأولى يرون ويسمعون ويتذكرون ويفكرون بالطريقة التي يرغبون بها ، ويتعلمون ببطء تأجيل اشباعاتهم فقط لكي يحصلون على المعلومات التي تسمح لهم بتقويم واسع للموقف ، حيث يعتقد فرويد بان المعرفة ضرورية فقط في خدمة حاجاتنا ودوافعناً (Alport , 1961 , p. 529) . وميز بلويلر (Bluewer) بين نوعين من التفكير ، التفكير الواقعي (Realting thinking) والتفكير الخيالي (autastic thinking) ، اوالتفكير الموجه مباشرة من قبل الرغبة لادراك او التعرف على طريقة اشباع الدافع نحو الهدف (Bartlet , 1958 , p.p. 92-109) . وبينما بدأت ديناميكية الطب النفسي الحديث توكيداتها حول تأثير الدوافع في الادراك على أنه مركب واحد في الحياة المعرفية ، فان علم النفس التجريبي كان بطيئا في مسك القضية ، وبين رورشاخ (Rorshach) عام ١٩٢٠ بوضوح دور الحياة العاطفية في البناء المعرفي ، باستخدام اختبارات رورشاخ واختبارات تفهم الموضوع ، حيث كانت الرغبات والمخاوف تكتب قصتها في استجابات الأشخاص على مسودات الاختبارات (Brounswik , 1949 , p. 109) . واذا تتبعنا ترتيب هشبرج (Hoshberg) عام ١٩٥٦ للحياة المعرفية من الخارج كونها ظاهرة ادراكية الى المفاهيم المعطاة على شكل استجابة لتفكير الشخص ، يبدو لنا بوضوح ان الوقت قد حان لتعميم هذه العملية (Hochberg , 1950 ,

(p.p. 400-405) . وتناوبت اتجاهات المختصين في ميدان البحث النفسي بصورة مستمرة على شكل مجموعتين ، الأولى اكدت على دور الدافعية على انه عامل في الادراك (McGinnies , 1950 , p. 28) (Bruner , 1948 , p.p. 203-208) (Jenkin , 1957 , p. 100) (Gilchrist , 1954 , p.p. 426-443) (Combs , 1954 , p. 106) . بينما رفضت المجموعة الثانية وجود هذا العامل كدليل وجيه مع بقية العوامل الادراكية بالرغم من السماح لدخوله مع هذه العوامل في أعلى مستويات الحياة المعرفية معتمدين على الاتجاه النفسي التقليدي في فصل وتمييز الدوافع والرغبات عن المعرفة (Alport , 1961 , p. 34) . وبعد اعمال بارتلت (Bartlet) في دراسته المنظمة حول العلاقة بين الادراك والدوافع والرغبات ، اتبعه في اواسط الثلاثينات (Murray , 1938) عندما كان في جامعة هارفارد للعلوم النفسية الاكلينكية وبالتعاون مع (Sanford) وآخرين ، حيث درسوا دور الحاجات في تأثيرها في الادراك في اختبارات الصور المستخدمة في عرضها على الشاشة (TAT) ، وفي أوضاع مختلفة ، هذه الدراسات صيغت وانتشرت في مختبرات جامعة نيويورك ، ثم امتدت الى ابحاث ميينجر (Meninger Fundation) وكانت نتيجة هذه الأبحاث ظهور الدوافع دائما في المجال المعرفي ، مما دعا العلماء الى توجيه الاتهام الى النظرة التقليدية في التقسيم بين الدوافع والمعرفة ، وقرروا ان استمرار العمل ضمن هذه النظرة غير ضروري (Bruner & Postman , 1948 , p. 208) (Carter , 1949 , p.p. 200-207) (Howes & Solomon , 1950 , p. 229) (McGinnies , 1950 , p.p. 28-30) (Jeakin , 1957 , p. 111) . وفي السنوات الحديثة تعددت المحاولات لدمج الدوافع مع المعرفة في مجال الشخصية ، وهذه المحاولات اتخذت طريقين متضادين :الطريق الأول يسمى طريقة التركيز على الادراك (Perception – center approach) و الثاني يسمى طريقة التركيز على الشخصية (Brunswik , 1949 , p.p.108-143) (Personality – center approach) ضمن الطريق الأول (التركيز على الادراك) تميز نوعان من التصنيف في النظر الى طبيعة العلاقة بين الدافعية والادراك ، الصنف الأول يعد الدافعية متراكبة فوق العوامل الادراكية كونها عنصراً أو عاملاً مضافاً

اليها ، بينما يرى جماعة الصنف الثاني أن الدافعية تنشأ كنتيجة لتوسيع المفاهيم التي تنشأ في المجال المعرفي (Brunswik , 1949 , p.p. 188-193) .

ونذكر امثلة على الصنف الاول لطريقة التركيز على الادراك التي تكون فيها الدافعية موضوعة فوق العوامل الادراكية ، كالدراسات الآتية التي اظهرت تأثير الحاجات والدوافع في الادراك (Osler,1954,p.446) (Jenkin,1957,p.111) (Younj,1957,p.66) (Luft,1957,p.245) (Tajfel,1957,p.1293) . حيث اظهرت نتائج هذه الدراسات الى ان الحاجات لاتجعل الشخص ينظر الى الواقع بشكل خاطئ فحسب ، بل تتعدى الى عدم رؤية الحقيقة ايضاً (جورارد ، ١٩٨٨ ، ص٩٦) . كذلك فأن الافراد حين يندفعون او يتأثرون انفعاليا ، فانهم يميلون الى مشاهدة مايريدون مشاهدته ويسمعون ما يريدون سماعه ، لانهم يدركون العالم بطرائق تتفق وحاجاتهم (Morgan ,1979,p.388) . وقد وصف موراي (Murray) هذه الدراسات بأنها تشير الى هذه العبارة : (الحاجات تحتفظ بصدارتها على الادراك) (Murphy,1947,p.112) . ان ظهور النظرة الجديدة (New Look) ، التي بدأت بدراسات برونر وبوستمان (Bruner& Postman) عام ١٩٤٩م في تأثير القيمة في الادراك ، قد فتحت الابواب لكثير من التجارب التي اجريت في مجال الادراك لتمتد الى الشخصية ككل ، متضمنة الدوافع والرغبات والانفعالات ، ويشير (Jenkin, 1957) في هذا الصدد ، الى انة خلال فترة تقل عن عقد من السنين اجريت على الاقل (٣٠٠) دراسة تجريبية ركزت على تأثير العوامل الشخصية (الدافعية) في الادراك(Jenkin,1957,p.p.100-127) . والعينات القليلة من هذه التجارب قد تكون كافية لالقاء الضوء على طبيعة هذه العلاقة ، نذكر مثلا ان طلبة الكلية الذين يشعرون بالتشاؤم وعدم الثقة ، يميلون لسماع واستدعاء اكبر للكلمات الكئيبة مقارنةً بالطلبة الذين لديهم مزاج حسن (Patty,1953,p.130) (Coleman ,1977,p.57) (Vernon,1970,p.218) . وكثير من الاعمال انجزت حول الناس الذين يشعرون بالجوع وكيفية تأثير ذلك في ادراكهم للاشياء منها (Lazarus,1953,pp.312-325)(McClelland,1948,pp.205-220) (Pastore,1949,p.45) . واشارت دراسات اخرى الى تأثير القيمة بالادراك (Bruner,1948,p.p.203-308) (McGinnies,1950,pp.28-35)

(Carter,1949,p.p.200-207) (Jones,1961,p.p.302-310) (Howes& Soloman ,1950,p.p.229-234) حيث اظهرت تلك الدراسات ان الافراد يدركون الاشياء القيمة بصورة مختلفة عن الاشياء العديمة او القليلة القيمة ، مثلا العملة النقدية القيمة تبدو اكبر حجما من قرص كارتوني (عديم القيمة)على الرغم من تساويهما بالحجم ، وكذلك فان الاشخاص المعروفين بتقواهم وورعهم الديني يكونون اكثر حساسية للمفاهيم والاشخاص الذين يمتلكون نفس القيمة الدينية ، مقارنة بالاشخاص الذين لديهم اهتمام مختلف .

اما جماعة التصنيف الثاني لطريقة الاعتماد على الادراك (Perception-dependent approach) ، نذكر جماعة علماء النفس الجشتلت ، حيث اكتشفوا بعض العوامل الموضوعية التي تحكم تكون الجشتلت ، وان لدى الافراد ميلاً الى الاغلاق او التكميل ، وان هذا الدافع العقلي الى اغلاق العناصر غير المتكاملة ينشأ بصورة تلقائية باكمال الاشياء الناقصة (Kotla,1935,p.50) وتأكيد فستنجر (Festinger) عام ١٩٥٧ على التناشز المعرفي (Cognitive dissonance) ، الذي ينشأ عندما يكون المجال الادراكي ومجال الافكار متناقضين ، أي ان المشكلة تكون ضمن مستوى المجال المعرفي ، حيث يرى الفرد نفسه مدفوعا لحل هذا التناشز ، وينشأ الدافع لحل التناشز المعرفي بصورة ثانوية نتيجة لتوسيع المفاهيم في المجال الادراكي (Festinger,1937,p.p.40-46) بينما افترض كل من (Murray& Sherif) ان المشكلة تكمن في مستوى الدافعية وليس ضمن مستوى المجال المعرفي (Alport,1961,p.237) .

وفي ضوء الابحاث النفسية واراء علماء النفس يظهر أن الدافع في علاقته مع المعرفة والادراك يؤدي ادوارا متبادلة ، وقد اوجز البورت (Alport) المشكلة ليضعها في طريقها الصحيح اذ يقول ; نحن نجد ان الناس عندما يحاولون القيام بشئ ما فان رغباتهم تتعاون بسهولة مع معارفهم ، وعندما نقول بان الرغبة في المعرفة هي في اصلها دافع ، وان هناك معرفة بالاضافة الى وجود دوافع مندمجة معها ، ربما تكون المشكلة هي في ايجاد طريق لنتحدث به عن المعرفة كجزء من اسلوب شخصي ، فيه تكون المعرفة والتفكير مندمجين مع الدوافع والرغبات والتوجهات (Alport,1936,p.254) . في اطار هذا التصور تبلورت طريقة التركيز على

الشخصية (Personality –center approach) على أنها أتجاه معاكس لطريقة التركيز على الادراك ، حيث نظمت ابحاث هذه الطريقة حول نماذج رئيسة لتجد بداية في بعض مناطق ابحاث الشخصية ، وجلبت مشاكل علم النفس المعرفي ليتم اختبارها بطريقة القياس المنطقي باعتبارها وسيلة ملائمة لاختبار الفرضيات (1949,p.p.108-143) . ونستطيع ان نرى تطبيقات هذه الطريقة في ابحاث شلسنكر (Schlesinger) عام ١٩٥٤ وكاردنر وهولزمان (Gardner&Holsman) ومعاونيهم عام ١٩٥٩ وجماعة مختبر ماربوغ (Marburg laboratary) ، من خلال تأكيدهم على الفردية في استجابات الافراد على الابعاد التجريبية (للادراك والذاكرة والابتكار في بحث الاساليب الشخصية والمعرفية ، وفي طرق استجابتهم واظهار مستوى الخداع البصري وعدم تحملهم الغموض) . وكل هذا التباين الفردي تم قياسه ومعالجته ليخضع تماما الى خاصية عامة رئيسة لاسلوب شخصي مستقل ، حيث ظهر ان اغلب مشاكل الاسلوب الشخصي لها علاقة قريبة او حتى اعتماد مباشر على الفروق الفردية بين الاشخاص في خاصية السلوك التي يمارسونها (Gardner & Moriarty,1968,p.209) .

ويشير (Brunswik) الى ان مناقشة هذه المشاكل ضمن مجال علم النفس الاجتماعي والاكلينكي تطورت بصورة كاملة واصيلة ، حيث تم اعادة صياغتها وعرضها لتتشرب ببعض عناصر الافكار المعرفية الحديثة (Brunswik,1949,p.p.40-48) . وكذلك فان مناقشة مفهومي (الدافعية والمعرفة) ضمن نفس القوانين المنهجية قد حقق وضوحا مفاهيميا كبيرا ، مقارنة مع مناقشة كل مفهوم على حدة ، كما ان الاختلافات في النظر الى العلاقة بين هذين المفهومين سيزول (Brunswik,1949,p.50) .

ب. التمييز بين مفهومي الحاجة الى المعرفة وحب الاستطلاع :

اختلف العلماء والباحثين في تقدير مدى العلا قة بين مفهومي الحاجة الى المعرفة وحب الاستطلاع او الاستكشاف ، والتي عبر عنها تاننبوم (Tannenbaum)١٩٧٣ بان حب الاستطلاع يدفع بالفرد الى ان يبحث ويستكشف ويتساءل ويتناول الموضوعات التي تحتوي على الجديد والغامض (Tannebeaum ,1973,p.27) ويتبين من ذلك ان حب الاستطلاع على أنه دافع اقرب في خصائصه الى الدافع المعرفي ذاته ، كما ان الوصف الذي ساقه كل من كريتش و كريتشفيلد لدافع حب الاستطلاع هو الوصف المناسب لدافع المعرفي (خير الله والعبد و١٩٧٤ ص١٢) . كما يقترب زهران ١٩٧٧ ، بدافع الاستطلاع كثيرا من معنى الدافع المعرفي حيث يعرفه بانه ينزع بالفرد الى استطلاع الشئ او الموقف والخبرات الجديدة والرغبة في البحث والفحص واستكشاف العالم المحيط (زهران ، ١٩٧٧ ، ص٥٤) . ويفرق ابو حطب ١٩٨٦ بين الدافع المعرفي وحب الاستطلاع ، حيث يرى ان دافع حب الاستطلاع يعتمد على الجدة ويتوقف بمجرد انتهاء جدة هذا المثير ، أي تحوله الى الالفة ، اما الدافع المعرفي فيتمثل في البحث المستمر عن الجديد من الموضوعات والمعلومات ولا يتأثر بالالفة ولا بالتعود ، فهو يعني الاستمرارية للدفع نحو التساؤل والتقصي والحصول على المعرفة العميقة ، فالدافع المعرفي قد يكون بحثا عن الجديد في المألوف والنادر في الشائع والبعيد في القريب (مصطفى ، ١٩٩٣ ، ص ٣٤) . ويذكر هارلو ١٩٥٣ فرقا آخر بين حب الاستطلاع والدافع المعرفي حيث يرى ان اثارة دافع الاستطلاع ربما تكون خارجية فقط وليس بواسطة الأحداث الداخلية ، في حين ان الدافع المعرفي استثارته داخلية وثابتة ذاتية ، كما يمكن ان يكون خارجيا أيضا (الفرماوي ، ١٩٨٠ ، ص ٤٣) . ويرى كل من (الفقي و مصطفى) ١٩٩٣ ان دافع الاستطلاع يقود الى التعامل مع المعلومات المتاحة فقط أو المثير عند حدوثه ولا يقود الى البحث عن المعلومات أو المثيرات ، أما الدافع المعرفي فانه يتجاوز بصاحبه المعلومات المتاحة الى ما هو أكثر ويستجيب استجابة ميل نحو المألوف منجذبا نحو الغامض من الموضوعات والأشياء التي تعوزها المعلومات وهو يسعى للبحث عنها (مصطفى والفقي ، ١٩٩٣ ، ص ٣٤) .

وقد أخذ الباحث بنظر الاعتبار التمييز المفهومي بين دافع حب الاستطلاع والحاجة الى المعرفة في عرض النظريات النفسية التي سيتم تناولها في البحث الحالي .

ج. نظريات الحاجة الى المعرفة :

١. نظرية فرويد (Freud)

وجد فرويد في شخصية ليوناردو دافنشي نموذجا مثاليا ، لتأكيد نظريته النفسية حول كيفية نشوء الدافع الى البحث والمعرفة ، من خلال التحليل النفسي لشخصية ليوناردو دافنشي (أعظم رجال عصر النهضة الأيطالية) ، حيث أطلق عليه اسم (فاوست) الايطالي ، لما يتسم به من رغبة نهمه لا تكل في البحث والاستقصاء (فرويد ، ١٩٧٥ ، ص ١٣) ويرى فرويد أن الظروف البيئية العارضة التي عاشها ليوناردو هي التي أثرت في تكوين شخصيته ، فولادته غير الشرعية حرمت حضور الأب وكانت لذلك آثار واضحة على تنشئته حتى سن الخامسة تقريبا ، ولقد تخلى عنه أبوه لدى ولادته وهجر امه وكان الطفل العزاء الوحيد لها فتحولت اليه في نهم عاطفي عله يعوضها عن الحب والزوج اللذين حرمت منهما ، وبذلك أنجبت طفلها جنسيا في غير أوانه ، ونقلته الى مرحلة غلب عليها النشاط الجنسي ، ولكن نشاط جنسي طفلي ، ومن ثم لم يكن لنشاطه الجنسي الا مظهر واحد يبدو عليه : هو التساؤل الجنسي بشكل يتلاءم مع طفولته ، ونمّى تساؤله المستمر رغبته في التقصي وقوى حاجته للمعرفة والاستطلاع (فرويد ،١٩٧ ، ص٦) .

ويرى فرويد عندما نعثر على باعث قد نما نموا ظاهرا ، كحب الاستطلاع في حالة ليوناردو ، ونرى احتمال وجود وفعالية هذا الباعث الشديد القوي في طفولة الشخص الباكرة ، فان هناك من يرفض الموافقة على ان هذا الدافع يوجد لدى ألأطفال ، أو ان الاطفال لديهم اهتمامات جنسية ومع ذلك . فما نلاحظه من لذة لا تخمد لدى الاطفال لتوجيه الأسئلة ليبرهن على ان لديهم حب الاستطلاع وتجبر الشخص الكبير طالما أنه لا يفهم أن هذه الأسئلة ما هي الا اسهاب و موارية تدور حول المعنى ، وانها اسئلة لا تنتهي ، لان الطفل يرغب أن يحل سؤالا واحدا محل تلك الأسئلة ، ولكنه لا يزال غير قادر على أن يفعل ذلك ، ولكنه عندما يكبر ويفهم أكثر تختفي لديه ظاهرة حب الاستطلاع هذه فجأة . ويعطينا الأستقصاء التحليلي النفسي تفسيرا كاملا لذلك ويعلمنا أن الكثير ، بل وربما أغلب الاطفال وعلى الأقل أعظمهم موهبة ، يمرون بمرحلة تبدأ في السن الثالثة ، يمكن أن نسميها مرحلة الاستقصاء الجنسي الطفلي ، وعلى قدر ما نعرف . لا يستيقظ حب الاستطلاع لدى الاطفال في هذه السن تلقائيا ،

ولكنه يستثار من خلال تأثير تجربة مهمة بميلاد أخ أو اخت ، أو من خلال الخوف الذي تفجره تجربة خارجية برؤية الطفل لخطر يهدد مصالحه الذاتية . ويوجه الاستقصاء نفسه بطرح سؤال : من أين يأتي الأطفال ؟ كما لو كان الطفل يتلفت حوله باحثا عن وسيلة يحمي بها نفسه ضد حادث كهذا غير مرغوب فيه (فرويد ، ١٩٧٥ ، ص١٨) . فاذا توقفت مرحلة الاستقصاء من خلال القوة المحركة لكبت جنسي فعال فان الارتباط المبكر بالاهتمام الجنسي قد ينتج ثلاثة احتمالات مختلفة تتعلق بمصير الدافع الى المعرفة والاستقصاء ، فأما أن يشارك الدافع الى الاستقصاء مصير النشاط الجنسي المكبوت ، فيظل الدافع الى المعرفة والاستقصاء من الآن فصاعدا مكفوفا : ويقوي هذا الاتجاه فيما بعد ، التعاليم والزواجر الدينية القوية ، وهذا هو طابع الكف العصابي ، وان هذا الضعف العقلي المكتسب بهذه الطريقة يتيح أكبر فرصة لاندلاع المرض العصابي (فرويد ،١٩٧٥ ، ص١٧) . وفي النمط الثاني قد يكون التطور الفكري بالقوة ، بحيث يتمكن من تحمل الكبت نوعا ما ، ويعود الاستقصاء الجنسي المكبوت في اللاشعور في شكل استدلال قهري ، ولن يكون بالطبع الا استقصاءا مشوها وليس حرا ، ولكن فيه قوة بحيث يجعل الفكر نفسه جنسيا ويركز العمليات الفكرية على اللذة والحصر ازاء العمليات الجنسية العقلية (فرويد ، ١٩٧٥، ص ٣٢) . أما النمط الثالث ، وهو أندر الأنماط وأكملها جميعا في فضل ما يتصف به يفلت من الكف الفكري والاستدلال القهري ، ويتم هنا أيضا الكبت الجنسي ولكنه كبت لا ينجح في تحاشي بعض من باعث اللذة الجنسية الصادرة عن اللا شعور ويفلت الليبيدو من مصير الكبت بالتسامي منذ البداية وبأن يكون حبا للاستطلاع وبأن يدعم ويعزز الدافع القوي الى المعرفة والاستقصاء (فرويد ، ١٩٧٥، ص٣٣) . وهنا أيضا يصبح الدافع الى البحث والاستقصاء الى حد ما قهريا وبديلا عن النشاط الجنسي ، ولكن بسبب اختلاف العملية النفسية التي وراءه اختلافا مطلقا (التسامي بدلا من الكبت) . تفشل طبيعة العصاب في التعبير عن نفسها ، ويختفي الخضوع الى العقد الاصلية للاستقصاء الجنسي العقلي ، ويصبح بامكان الدافع الى البحث والمعرفة أن يلحق نفسه بحرية في خدمة الاهتمام الفكري (فرويد ،١٩٧٥، ص ٣٤) .

ويعد ليوناردو دافينشي نموذجا للنمط الثالث ، وانه بعد ان وظف حب استطلاعه العقلي في خدمة اهتماماته الجنسية ، استطاع حينئذ ان يتسامى بالجزء

الأكبر من قوته الحيوية الدافعة (الليبيدو) في الدافع الى المعرفة والبحث وكان هذا هو نواة وسر طبيعته (فرويد ،١٩٧٥، ص ٣٥) .

٢. نظرية برلاين (Perlyne)

ان هذه النظرية تعتمد بصورة كبيرة على الاستقراء من خصائص عامة للنظرية للسلوكية (Perlyne , 1965 , p.261) وان وجهة نظر برلاين هي شكل من أشكال السلوك المعرفي (Perlyne, 1960 , p.281) .

ويرى برلاين ان استخدام الدوافع مطلوبة ومناسبة لغرض توضيح السلوك وتفسيره ، حيث أنها تفيد في توضيح ثلاثة أنواع من الظاهرة هي :

١.التنشيط : أي النشاط الذي يسيطر على بداية تنشيط التفكير و توقفه .

٢.الاتجاه : أي اتجاه الأفكار كما يتم تحديدها من العناصر الداخلية .

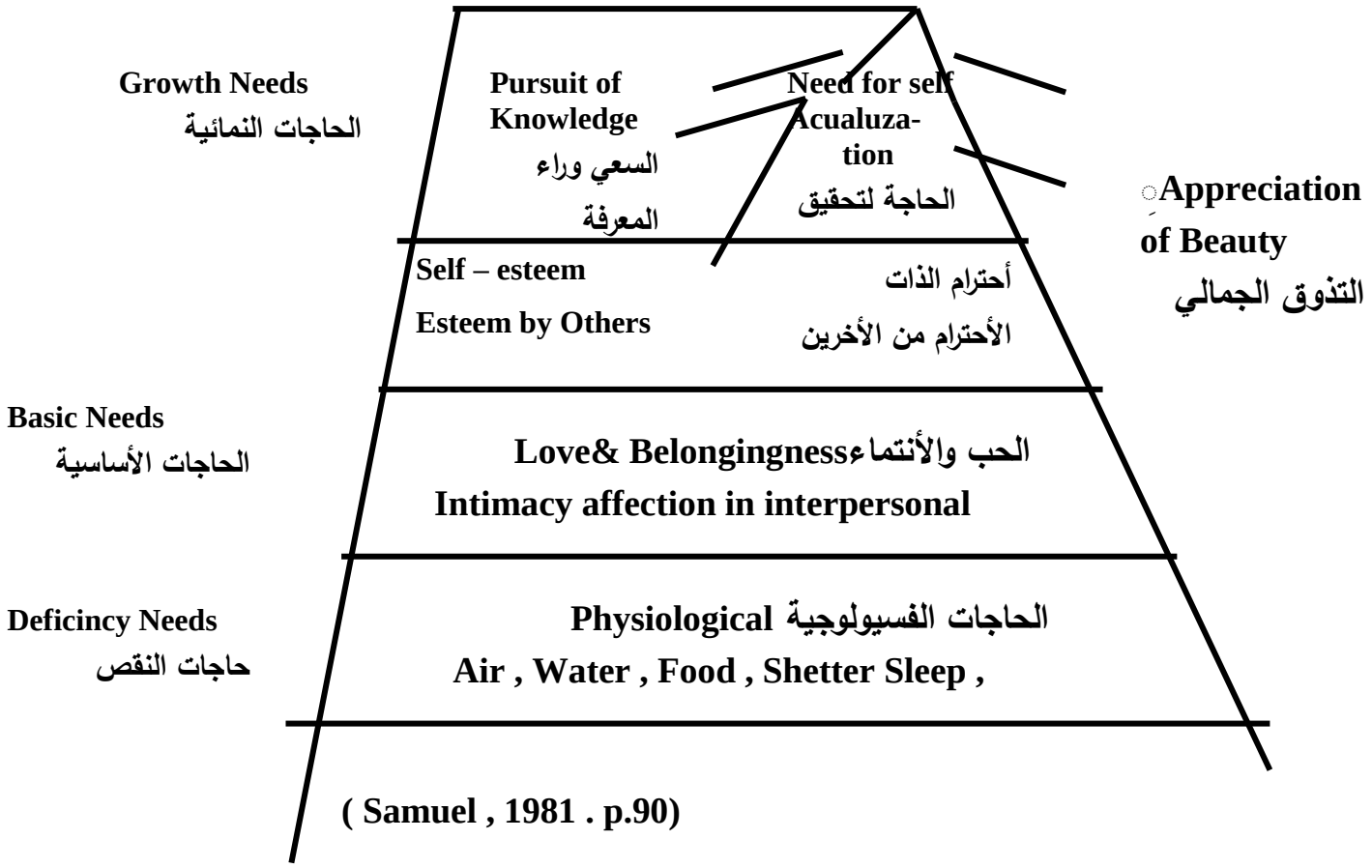
٣.التدعيم : أي المكافأة وامكانية تقوية التفكير وجعله مستمرا (Perlyne , 1963 , p.p.298-306) .

وتشير هذه النظرية أنه عندما يثار الصراع المفاهيمي (الشك والحيرة والارتباك) لدى بعض الأشخاص فانهم يميلون الى اظهار فضولا معرفيا (أي انهم يرغبون في معرفة الكثير عنه) (Perlyne , 1960 , p.p.286-287)) . واقترح برلاين Perlyne ١٩٦٠ بان الصراع المفاهيمي يحث دافعية غريزية يجب اضافتها الى الدوافع الغريزية التي تم تمييزها في نظرية السلوك (Perlyne , 1960 , p.p.286-287) . وهذه الدافعية الغريزية تعتمد بصورة أولية على الخصائص المتوازنة للبيئة الخارجية المتمثلة (بالاندهاش والتعقيد وعدم الانسجام) (Perlyne , 1965 , p.253) . وان هذه الخصائص تنشىء حالة من الدافع الحالي مستحثة من قبل صراع مفاهيمي يرجع الى عمليات رمزية من عدم الانسجام وهذه الحالة يمكن تحقيقها عن طريق اكتساب المعرفة ولذلك تؤدي الى سلوك معرفي (Perlyne , 1965 , p.254) . ومن وجهة نظره أن السلوك المعرفي ينشأ من حالة عدم الاقتناع ، وتكون المعرفة هي المؤشر لاكمال السلوك المعرفي وتوفر تدعيما له ، وبذلك تكون المعرفة هي المكافأة التي تدعم هذا السلوك لأنها تقلل الدافع (Perlyne , 1965 , p.258) . ويرى برلاين Perlyne ١٩٦٥ أن تقليل الصراع

المفاهيمي يمكن أن ينتهي بالوصول الى حل للمشكلة ، والذي به يمكن أن ينتهي التفكير بصورة ملائمة (Perlyne , 1965 , p.307) . ويقدم برلاين توضيحا لذلك من خلال عرض تسلسل لجميع الأجزاء المجتمعة وتحويلاتها المقبولة (الخطوات الشرعية) لازالة الصراع المفاهيمي ، كما هو الحال في انقاذ رجل غرق في الماء ، فان الفرد يستطيع بناء سلسلة عن طريق جعل كل شخص يمسك أقدام شخص آخر حتى يستطيع آخر شخص الوصول الى الضحية ، كذلك في التفكير فأن باستطاعة الفرد أن يبدأ بتمثيل موقف مثير والذي يدرك بأنه حقيقي ثم بعد ذلك ينتقل إلى تمثيل آخر ، حيث يتم دمج كل فكرة والحاقها بأخرى في خطوات صحيحة (شرعية) . وان الأمر لا يتم بوجود تمثيلات فقط بل بوجود خطوات شرعية والتي عن طريقها ينتقل المفكر من تمثيل الى التمثيل الذي يليه . ويسمي برلاين هذه الطريقة بطريقة (المرساة المتكررة) (Perlyne , 1965 , p.307) .

٣. نظرية ماسلو (Maslow):

طرح ماسلو رأيافي تفسير الدافعية وفقا لمفهوم التصاعد الهرمي ذات المستوى الارفع او الارقى في السلم الهرمي التي لاتظهر حتى يتم اشباع حاجة اخرى اكثر سيطرة ، والتي تعمل به الحاجات بوصفها نظاما عند الانسان ، فحاجات المستوى الادنى لها الاسبقية والسيطرة على الحاجات المستوى الاعلى ، وهذا يعني الاهمية النسبية للحاجات في تقدير سلوك الفرد ، اذ تعتمد على مدى قربها او بعدها من قاعدة الهرم (الازيرجاوي ،١٩٩١، ص٥٤) ، وكما هو موضح في الشكل (١) الاتي .



شكل (١)

مخطط يبين التنظيم الهرمي

لحاجات ماسلو

ويتضح من هرم ماسلو أنه قد وضع الحاجة الى المعرفة ضمن مستوى حاجات النمو وقد ميز ماسلو بين الدافع في النمو والدافع في حاجات النقص والحاجات الاساسية ، حيث اطلق على الدافع في النمو(Meta motivativation) والفروقات الآتية قد توضح ذلك : .

١. ان دوافع النمو (Meta Motivation) لها خاصية بان تبقى فترة اطول في ظهورها مع سلسلة الاحداث ، والتي تستلزم البقاء فترة اطول من دوافع اشباع حاجات النقص فبينما تعمل دوافع حاجات النقص لتخفيض التوتر واعادة التوازن ، فان دوافع النمو تحتفظ بالتوتر بمختلف الاهتمامات والاهداف غير المحرزة وبذلك فانها تميز الطبيعة الانسانية عن الحيوانية والمراهق عن الطفل .

٢ . اشباع حاجات النقص يجنب الفرد المرض، بينما يتيح اشباع حاجات النمو للفرد التمتع بالصحة النفسية .

٣ . المشاعر المصاحبة لاشباع حاجات النقص هي التخمة والراحة وفقدان التوتر اما المشاعر التي يخبرها الشخص من خلال النمو فهي الشعور بالنشوة والسعادة التي يستطيع الاستمرار معها الى النهاية وهي لاتشبع ابدا .

٤ . حاجات النقص يشارك فيها كل انواع الجنس الحيواني بل حتى الاشجار تحتاج الى الشمس والماء والغذاء ، بينما حاجات النمو توجد على أنها فرق فردي بين الاشخاص ، حيث ينمو الفرد وفي نموذجه الخاص بصورة فريدة مستخدما امكاناته باحساس له معنى ، وبذلك يصبح اكثر تحديدا من خلال امكاناته فضلا عن بدونها .

٥ . ان حاجة الامن مثلا لايمكن اشباعها ، الا من خارج الشخص (بواسطة اشخاص اخرين) فهي اذاً حاجة تعتمد على الاخرين في اشباعها وهذا يعني انها تعتمد على البيئة ، فالشخص هنا لايتمكن من السيطرة على قدره فهو مدين بالفضل للمصادر التي تجهز اشباعه لحاجته ، بينما في حاجات النمو فان الفرد ابعد مايكون عن حاجة الناس والاعتماد عليهم ، بل هو على العكس من ذلك يرغب بالاستقلال بالرأي والتأمل والانعزالية .

٦ . في مجال العلاقات بين الاشخاص ، تظهر دوافع الحاجات الاساسية لشخص ما في تعامله مع الاخرين ، انه لايراهم كشئاً كلياً او معقداً او خاصية فريدة ، والذي ليس

له علاقة بحاجات المدرك يهمل ادراكه بمعنى الكلمة واخر يضجره او يثيره او يبهجه او يراه خطرا . بينما يدرك الشخص في دوافع النمو باعجاب واستحسان وان له خاصية جوهرية ولايدرك كونه اداة او وسيلة . (Maslow,1962,p.p.25-38).

ويرى ماسلو بان الحاجة الى المعرفة وحب الفضول والاستطلاع ، حاجات فطرية تدفع الفرد لاشباع فضوله المعرفي استنادا الى الشواهد العلمية الاتية :

١ . ان الدراسات المختبرية التي اجريت على الحيوانات اثبتت انها تتعرف على البيئات الجديدة لغرض الفضول وحب الاستطلاع والاستكشاف .

٢ . ان هناك شواهد تاريخية كثيرة لافراد يبحثون عن المعرفة حتى وان كانت حياتهم تتعرض للخطر، لانهم يضعون هذه الحاجة وأشباعها في سلم اولوياتهم في الحياة .

٣ . ان هناك عدة دراسات علمية اوضحت بان الشخص الراشد السوي تجتذبة بقوة الاشياء المجهولة والغامضة .

٤ . انه في الممارسات الاعتيادية وجد ان الاشخاص الذين يعانون من الملل وضعف الحيوية والنشاط والبهجة في حياتهم ، قد تحسنت حياتهم حين انشغلوا بفعاليات معرفية . (شلتز ، ١٩٨٣، ص ص٩٣-٩٥).

ويرى (Maslow ,1962,) ان اعظم اكتشاف لـ (Freud) عزوه اغلب اسباب الاضطرابات النفسية لدى مرضاه الى الخوف من المعرفة (Fear of Knowledge) ، ويقصد به خوف المضطرب نفسيا من معرفة انفعالاته ودوافعه ورغباته وامكاناته ، واكتشف (Maslow) بان خوف الفرد من معرفة نفسه متشابه ومتطابق مع الخوف من العالم الخارجي (Fear of out side) ، وبصورة عامة فان هذا النوع من الخوف هو دفاعي في الشعور ويتخذه المرء لحماية تقديره لنفسه (Self-esteem) (Maslow ,1962,p.57) .

ويشير (Maslow) إلى ان لدينا خوفاً من اية معلومة تسبب احتقارنا لانفسنا او تجعلنا نشعر باننا اقل قيمة او ضعفاء وخجولين ، لذا فنحن نحمي انفسنا وصورتنا المثالية عن انفسنا ، بغية الدفاع عنها والتي هي ضرورية لكي نتجنب مشاعر التعاسة التي تسببها الحقائق الخطرة ، وفي طريقة العلاج النفسي فاننا نحاول ان نصل الى هذه الحقيقة المؤلمة باجتياز المقاومة بمساعدة المعالج النفسي لكي نرى الحقيقة ،

لكن هناك نوع اخر من الحقيقة نميل الى الهروب منها ، هي الهروب من نمو شخصيتنا بسبب نوع اخر من الخوف ، الذي يشعرنا بضعفنا وعدم كفايتنا الشخصية ، ونجد معها ايضا نوعاً خاصاً من المقاومة يرفض جانبنا الحسن ويرفض موهبتنا ودافعنا لتحقيق اعظم خصائصنا (Maslow,1962,p.58) .

ويذكر (Maslow) امثلة على الخوف من المعرفة التي تظهر في ثقافات عديدة ، منها قصة ادم وحواء (Adam & Eve) ، حيث يشير (Maslow) ، الى مغزاها هي ان هناك حدوداً للمعرفة لايجب تجاوزها لانها خاصة بالاله ، وهناك معتقدات ايمانية ترى بان هناك اشكالاً من المعرفة خطرة جدا لايجوز التدخل بها ، وان ذلك جانب من الايمان والتقوى او ان هناك شعوراً بان بعض انواع المعرفة خطرة جدا للناس العاديين ومن الافضل الامتناع عنها ، لانها محجوزة لقلة من الناس الخاصين ، وفي اغلب الثقافات فان الذين يثورون على هذه المعتقدات ويبحثون في هذه الاسرار يتلقون اقسى انواع العذاب ، مثل ادم وحواء (Adam & Eve,) وبروميثيوس (Prometheous) ، وا وديبيوس (Odipus) . وتذكيرنا كتحذير لمن يحاول ان يصبح شبيه بالاله (M aslow ,1962,p.58) .

اما بالنسبة لمعوقات الحاجة الى المعرفة لدى المرأه فيشير (Maslow) إلى ان هناك بعض الثقافات تماثل او تطابق بين الذكاء والرجولة ، لذا فأنها تمنع المرأه من البحث والدراسة للحصول على المعرفة كرغبة للحفاظ على انوثة المرأة (Maslow , 1962 , p.59) .

وبالنسبة للرجل الذي يتسم بحالات الضعف والخضوع وانخفاض تقدير الذات فانه يميز هوية الشخص المستطلع عن الحقيقة بأنه متحد للآخرين ، وقد تتعرض آراؤه الى التصادم مع الرجال الأقوياء. والحاجة الى المعرفة كما يشير (Maslow) فهي تجعل الفرد كبيرا وحكيما وقويا وأكثر تطورا ونضجا ، انها توضح امكانية الفرد وقدراته لتحقيق ذاته وان حالات الضعف والخضوع وانخفاض تقدير الذات تكبح الحاجة الى المعرفة لدى الأفراد (Maslow , 1962 , p.59) .

ومن الممارسات التي تعيق الحاجة الى المعرفة يذكر (Maslow) انه حتى في قاعات الدراسة فان الطالب اللامع المتلهف في طرح الأسئلة والذي يحاول سبر

الأغوار ، اذا كان بصورة خاصة المع من معلمه ، فانه يعاقب لأنه يشكل تحدياً وخطورة على معلمه (Maslow , 1962 , p.59) .

أما عن علاقة الحاجة الى المعرفة بالحاجة الى الامن ، فكما هو معروف فان الحاجة الى المعرفة أعلى من الحاجة الى الأمن ، حيث يمكن القول إن الحاجة الى الشعور بالسلامة والثقة وعدم القلق وعدم الخوف لها تفضيل أكبر من الحاجة الى المعرفة وحب الاستطلاع والاستكشاف ، لذا فان الطفل الصغير في بيئة غريبة يبقى معلقا في احضان امه وشيئا فشيئا يحاول المغامرة للتعرف على الأشياء واستكشافها ، ولكن بغياب امه فانه يصبح خائفاً ، لذلك فان حب الاستطلاع يختفي حتى يسترد الطفل شعوره بالأمن (Maslow , 1962 , p.61) .

أما بالنسبة للمراهق فان الحال يختلف كونه أكثر حذقا ويتمكن من اخفاء قلقه ومخاوفه بحيث لا يعرف انه خائف ، وهناك عدة طرق لمكافحة القلق ومن هذه الطرق هي المعرفة ، فقد يواجه الفرد أشياء غير معروفة وغامضة ادراكيا وربما مخفية وغير متوقعة كلها تميل لأن تكون خطرا عليه ، وأحدى الطرق لمجابهتها هي حسن التصرف بها وجعلها سهلة الانقياد والسيطرة عليها وعدم الخوف منها لمعرفتها وفهمها . بمعنى أن وظيفة المعرفة لا تقتصر على كونها وظيفة لنمو شخصية الفرد فقط بل يمكن ان تكون وظيفتها لتخفيض القلق وحماية الجنس البشري (Maslow , 1962 , p.61) .

وعن المشاعر المصاحبة للفرد حين يتعرف على شيء جديد ، فيخبرنا (Maslow) أن هناك اختلافا بين الشعور بالاستثارة من موضوع ما ومن الشعور الذي يثيره فينا التعرف عليه ، فالبهجة والنشوة التي يشعر بها الطالب الذي يرى من خلال المجهر ولأول مرة الوحدات البنائية للأنواع ، أو الذي يفهم فجأة بناء سمفونية أو معنى قصيدة معقدة أو نظرية في السياسة ، تجعل الفرد يشعر بأنه كبير وبارع وقوي وفي أوج النضج وأكبر قدرة على النجاح (Maslow , 1962 , p.62) .

ويؤكد ماسلو بأن الشخص المتحرر من القلق يكون أكثر جرأة وشجاعة ويكون قادرا على الاستكشاف والاستطلاع والبحث عن المعلومات ، ويكون بالتأكيد مرجحا أكثر من غيره في البحث عن حقيقة أصل الأشياء وطبيعتها . حيث أنه يفند رأي بعض علماء النفس في أن كل الحاجات المعرفية تحث بواسطة القلق ، وأن محاولات

الفرد للحصول على المعرفة هي في أصلها لتخفيض القلق لديه ، اذ يشير بأن هذا الرأي بدا معقولا لفترة طويلة ، لكن الآن فان سلوك الأطفال والحيوانات يدحض صحة هذه النظرية ، اذ ان القلق بصورة عامة يكبح الحاجة الى المعرفة ، وان الحاجات المعرفية تظهر نفسها بوضوح في حالة الأمن وانعدام القلق (Maslow , 1962 , p.62) .

وأننا اذا أردنا أن نفهم الحاجة الى المعرفة بصورة جيدة فيجب النظر الى علاقتها مع الخوف من المعرفة ومع القلق والحاجة الى الأمن والطمأنينة ، ذلك أن كل العوامل النفسية والاجتماعية التي تزيد من مخاوفنا فانها تقطع دافعنا الى المعرفة ، وكل العوامل التي تسمح للجرأة والشجاعة والحرية أن تأخذ مداها في أنفسنا تحرر حاجتنا الى المعرفة (Maslow ,1962 , p.63) .

٤ .نظرية بيتي وكاسيوبو (Caciopo & Petty) :

يرى كل من بيتي وكاسيوبر (Caciopo & Petty) بأن الدراسات التي اجريت حول المعرفة (Wayer & Blumenthal , 1977) (Carlston , 1979) ، تميل الى التركيز على مسألتين هما ؛ طبيعة المعرفة ، وميزة العمليات المتضمنة التي تعطي قدرة على اكتساب واستعمال هذه المعرفة (Caciopo & Petty , 1982 , p.116) .

واقترح كل من بيتي و كاسيوبو (Caciopo & Petty) عام ١٩٨٢ القيام باستقصاء ظاهرة مرتبطة بهذا الموضوع ، من أجل تحديد الفروقات بين الأفراد في اهدافهم العقلية الموجهة نحو المشاركة في التفكير والتمتع به، وان هذا المفهوم ظهر بصورة متكررة في تأريخ علم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي ، حيث انتبه علماء النفس الاجتماعي الى كيفية تعامل الأفراد مع معلومات البيئة الاجتماعية ، وقرروا بأن العوامل الموقفية ليست المؤثر الوحيد في توجيه سلوك الأفراد نحو التعامل مع معلومات البيئة الاجتماعية ، بل ان هناك عوامل شخصية (دافعية) لدى الأفراد تؤدي دورا مهما في امعان النظر في تلك المعلومات (Caciopo & Petty , 1982 , p.117) .

وان علم النفس الاجتماعي مفعم بنظريات أشارت الى قاعدة عامة ، هي أن الأفراد بصورة عامة اذا لم يجدوا متعة في التفكير فانهم على الأقل ينهمكون ببذل جهود معرفية لحل مشكلاتهم في توجيه سلوكهم من خلال البيئة الاجتماعية (Caciopo etal , 1983 , p.805) .

وأكدت الدراسات أن نشاط الأفراد في معالجة المعلومات ظهر في عهد نشوء نظريات المقارنة الاجتماعية (Festinger , 1954) التي افترضت :(ان المعيار الشخصي للسلوك اذا كان غير واضح أو غير مستقر ، فان الأشخاص يقيمون قدراتهم من خلال المقارنة الاختماعية مع الآخرين ، والقدرة المستخدمة بمقارنة المعلومات تعتمد على مستوى عالي من التطور المعرفي وعلى الجهد المبذول في تقييم المقارنة) ، ونظرية الاتساق المعرفي (Abelson etal . 1964) ، التي افترضت ؛(أن الدافعية تنشأ من العلاقة بين المعرفة والسلوك ، وعندما يحدث توترا بين العناصر المعرفية ، تظهر حاجة لحل هذه المشكلة وذلك بجعل المعرفة والسلوك متسقين معا) ونظرية العزو (Heider , 1958) (Kelly , 1967) التي افترضت ؛(ان الأشخاص يكونون مدفوعين للبحث عن المعلومات لتشكيل العزو ، أو لادراك أسباب النتائج) ، وكذلك في الاهتمام الحديث بالادراك الاجتماعي،وهذا التوجه يتناقض مع الفكرة القائلة بأن السلوك ينجز غالباً وفي أكثر الأوقات بدون تركيز الانتباه على جوهر تفاصيل المعلومات البيئية(Caciopo &etal . 1982 , p.85) .

وقد استخدم (كاسيوبو وبيتي) مصطلح الحاجة هنا ليس بمعنى حالة بايولوجية أولية من الحرمان تبحث عن اشباع ضروري ، بل افترضا بدلا من ذلك ان الحاجة الى المعرفة هدف يوجه سلوك الفرد ، متفقين بذلك مع كوهين (Cohen) عام ١٩٥٥ ، في انها توجه سلوك الفرد نحو هدف وتسبب توتر في حالة عدم الحصول على الهدف ، وان هذا التوتر يسبب ببساطة الاحباط في النشاط (Cohen , 1955 , p.291) . وظهرت نفس الفكرة في استخدام مورفي (Murphy) عام ١٩٤٧ لمفهوم الحاجة الى المعرفة ، الذي اقترح بأنها هدف داخلي يوجه سلوك الفرد للحصول على المعرفة ، وليس بالضرورة أن يفعل الفرد شيئا في البيئة والى البيئة كما في حالة العوامل الموقفية لبعض الحاجات (Murphy , 1947 , p.405) ويعود الفضل لـ (كوهين) في تطوير هذا المفهوم وتمييزه معتمدا على نماذج

الجشتلت على أنها ميول لبناء البيئة ، بافتراض ان مشاعر التوتر والحرمان ينشآن من احباط الحاجة الى المعرفة ، واقترح بأنه نتيجة للتوتر سيسمح للمحاولات النشطة لبناء المواقف وزيادة الفهم (Cohen , 1955 , p.291) .

ويشير (كاسيوبو وبيتي) الى أنه لم تكن هناك أية وسيلة متوفرة لقياس الحاجة الى المعرفة وأن كوهين وآخرين عام ١٩٥٥ استعملوا مقياسين هما ؛ قائمة فحص المواقف والتدرج الهرمي لمقياس الحاجات ، وعندما أجروا أول دراسة تجريبية لقياس الحاجة الى المعرفة على طلبة جامعة مشيكان كانت النتائج عديمة القيمة ، وقد عزا كوهين ذلك الى ضعف المقياس (Caciopo & Petty , 1982 , p.120) .

ولقد بحث كل من (Caciopo & Petty) في تطوير مقياس لحاجة الأفراد للمعرفة ، حيث اتخذا عددا من صيغ التقويم التي استخدمها (Cohen, 1955) كما اختارا صيغا مماثلة للصيغة المستعملة في قياس الحاجة للانجاز (McClelland etal , 1953) و (Banks etal , 1978) وتشكيل مجموعة من آراء البيانات التي ظهرت مرتبطة بالحاجة الى المعرفة ، وبعد اجراء الاختبار ، أشارت الدراسة الى ابقاء (٣٤) فقرة ميزت بين مجموعة الحاجة الى المعرفة العالية (كادر تدريسي في الجامعة) ومجموعة الحاجة الى المعرفة الواطئة (عمال خطوط انتاجي) ، وأظهر التحليل العاملي عامل رئيس يمثل الهدف الذي يوجه سلوك الأفراد للمشاركة في التفكير والتمتع به (Caciopo & Petty , 1982 , p.120) .

ويرى كل من (كاسيوبو وبيتي) ان الأفراد ذوي الحاجة الى المعرفة العالية يفضلون المهمات الصعبة على المهمات البسيطة ، في حين يتم تفضيل العملية بصورة معكوسة بالنسبة للأفراد من ذوي الحاجة الى المعرفة الواطئة ، حيث قام هذان العالمان باجراء دراسة لتأكيد فرضيتهما على عينة تألفت من (٩٧) طالباً وطالبة ، بواقع (٢٩) ذكرا و (٦٨) انثى من جامعة أيوا (Iowa) ، وتم اختبار المفحوصين عشوائيا لأداء أما صيغة معقدة أو بسيطة لمهمة رسم دائرة حول رقم ما . وقام المفحوصون باستعمال مقياس لتقويم مشاعر الاحباط وعدم الارتياح العقلي الذي شهد مع أداء المهمة . والاهتمام والمتعة في المهمة وعدم الارتياح العقلي التي شهدت في نهاية التجربة وبعد اكمال استبيان ما بعد المهمة ، أشارت النتائج الى ان نقاط الحاجة الى المعرفة ، لم تتنوع على أنها دالة لجنس المفحوص ، كما أن الهدف

الرئيس لهذه الدراسة قد تحقق عندما وجدت فروقات متوقعة في التمتع بالمهمات المعرفية وبوضوح ، ورغم أن جميع المفحوصين أشاروا أنهم لم يتمتعوا كثيرا بالمهمة المملة ، فأن المفحوصين الذين تم تصنيفهم على أن لهم حاجة الى المعرفة عالية ، قد أشاروا الى التمتع بالمهمة المعقدة أكثر من المهمة البسيطة ، في حين أن المفحوصين الذين تم تصنيفهم على أن لهم حاجة الى المعرفة منخفضة أشاروا أنهم تمتعوا بالمهمة البسيطة أكثر من المهمة المعقدة . وكشفت النتائج أيضا أنه كلما كانت نقاط المفحوصين الذين لديهم حاجة عالية الى المعرفة أكثر كلما كان هنالك احباط أقل وعدم ارتياح عقلي أقل أشاروا اليه بأنهم شهدوه خلال المهمة . وهذه البيانات منسجمة مع التصور القائل إن الناس الذين لديهم حاجة الى المعرفة عالية ، لديهم هدف يوجه سلوكهم نحو المشاركة في التفكير والتمتع به حول المهمة المركزية التي هي في متناول اليد أكثر من الاستجابة الى تلميحات هامشية مرتبطة بالمهمة ، وان تقييمات المفحوصين ، اشارت بوضوح إلى ان الصيغة المعقدة للمهمة تم ادراكها على انها مثمرة معرفيا أكثر من الصيغة البسيطة ، حيث وجدوا أن الصيغة البسيطة غير سارة ، في حين الأفراد الذين تم تصنيفهم على أن لديهم حاجة الى المعرفة واطئة ، وجدوا أن الصيغة المعقدة غير سارة ، أكثر من الصيغة البسيطة للمهمة (مهمة لها مطالب معرفية أقل) ، وهذه البيانات يمكن تفسيرها بالنظر الى الفروقات الفردية في تمتع الناس بنشاط حل المشكلات المعقدة (Caciopo & Petty , 1982 , p.p.121-128) .

ثانيا : حل المشكلات .

يظهر حل المشكلات من خلال الحياة ، فقد يحاول طفل صغير أن يجرب كيفية اقامة برج المكعبات لا يؤول للسقوط ، وقد يحاول طفل اكبر منه سنا أن يجرب حل مسألة رياضية ، وقد يحاول مهندسا معماريا تصميم عمارة أو ان رياضيا يحاول اثبات نظرية ، وعلى الرغم من تباعد هذه المشكلات ، فان الطريقة التي يفكر فيها الناس حيال حلها تبين عددا كبيرا من الخصائص المشتركة (Medim & Ross, 1997, p.438) .

ومما تجدر الاشارة اليه ان درجة تعقد المشكلة تختلف من شخص الى آخر ، وعموما فان الانسان عندما يجد نفسه أمام مشكلة ما فانه يشعر للوهلة الأولى انها شيء معقد يصعب حله ، وما ان يبدأ بتحليل الموقف ، حتى تبدأ هذه الصعوبات بالأضمحلال وتبدأ الخيوط المتشابكة تنفرج عن بعضها شيئاً فشيئاً (Simon etal ,1999,p.146)

ان الناس يختلفون في قدراتهم على اتخاذ قرارت سريعة والوصول الى حلول ناجحة لكل ما يعترضهم في حياتهم فالبعض قد يقضي أشهراً في التفكير دون الوصول الى حل ناجح بينما يقضي البعض الآخر أياما قليلة وبعدها يصل الى حل ناجح (Ellis & Hunt ,1993,p.285).

وتمر عملية حل المشكلة بعدة مراحل ، وفي هذا الصدد يشير دافيدوف عام (١٩٨٠م) الى ان معظم النماذج المختلفة لعملية حل المشكلة تشترك في هذه الملامح العامة : .

١ . تحديد المشكلة : حيث تظهر المشكلات عادة (مستقلة بذاتها) ، بينما يقوم الانسان أحيانا بالبحث الجاد عما يثير التحدي ، ويميل بعض الأفراد الى البحث عن المشكلات أكثر من غيره . فعندما سئُل البرت انشتاين عن كيفية اكتشافه ووصوله لمفاهيم معينة عزا تقدمه المفاجيء في المعرفة الى (عدم قدرته على فهم الشيء الواضح).

ومن أمثال انشتاين ، الفنانون ورجال الأعمال والعلماء وكثيرون آخرون ممن يسعون وراء المشكلات .

٢ . الأعداد : وهي فترة ما تتبع تحديد المشكلة . وفي أثناء هذا التحليل المبدئي . غالبا ما يجمع الأفراد البيانات المتاحة ، ويقوموا بتقويم العقبات أو يحددون أهدافهم العامة ويحدد هذا التصور للمهمة اسلوب مواجهتها . ويجب أن يعزو الفرد الصعوبة التي تواجهه أثناء معالجته للمهمة الى عادات الدراسة السيئة وعدم كفاية خلفيته المتعلقة بالمهمة أو نقص الاستعداد وعدم الاهتمام بها . وكل احتمال من هذه الاحتمالات يعتمد على استراتيجية مختلفة في المهمة . ويعتمد جهود الفرد في حل المشكلة على تحليله الصحيح لها .

وقد اكتشف عالما النفس بلوم وبرودر (Bloom & Broder)،ان الطلاب ذوي الأداء المنخفض في اختبارات الاستعداد المصممة لقياس القدرات العقلية، عادة ما يتعجلون في استيعاب التعليمات أو أنهم يتخطونها ، ووجد ويمبي (Whimby) ان الافراد ذوو الدرجات المنخفضة في اختبارات الذكاء يتكرر فشلهم في البحث عن المعلومات المتضمنة في المشكلات واستخدامها . ويبدو أن الأداء الضعيف في الاختبارات يرجع جزئيا على الأقل الى الفشل في تخصيص وقت لتحليل المشكلة بكفاءة . وقد وجد ويمبي (Whimby) ان التدريب على تحليل المشكلة ، عادة ما يحسن درجات الأفراد في اختبار الذكاء و التحصيل الأكاديمي (دافيدوف ، ١٩٨٠،ص ص ٢٩٥-٢٩٦) .

ولربما يواجه الفرد معوقات وصعوبات في أية مرحلة من مراحل حل المشكلات ، ليس فقط في التصرف وترتيب العناصر ، بل في جمع المعلومات وتصحيحها مما تعلمه سابقا من المصادر ، وتشير شوارتز (Schwartz) عام ١٩٧٧ ، أنه في دور الحضانة (Incubation Role) ، حيث يمر الفرد بعملية التأمل وتكون الفرضيات ، وعندما يبدو للفرد انه وجد الحل ، عليه أن يقوم باختباره أو تقويمه حتى يتأكد من الوصول الى الحل ، واذا فشل فانه يعود مرة اخرى للدور السابق ، وهنا يشعر بعض الأفراد (اذا تكررت هذه الحالة) ، بالضجر والتعب مما يعيقه للوصول الى الحل . فضلاً عن التعب والضجر ، توجد معوقات اخرى في عملية حل المشكلات مثل العادة (Habitution) والتثبيت الوظيفي (Functional Fixdness). واننا نخلق العادة للمدى الذي ننظر فيه الى حلول متشابهة وربما أيضا للمشاكل الصعبة والتي غالباً ما تحل بنفس الطرق ، وهذا الاتجاه

شائع لدى الشخص كبير السن ، الذي غالبا ما يقاوم أية محاولة لاستعمال طريقة جديدة ، كما يقول انني أعمل ذلك دائما بنفس الطريقة . فضلا عن ذلك فان التثبيت الوظيفي يظهر ، عندما تدرك عناصر المشكلة ان لها دور وظيفي محدود ، مثلا لولب سائق العجلة ربما ينظر اليه ببساطة انه يستخدم لشد البراغي ، لكن في حالات خاصة ربما يستخدم كمطرقة أو سلاح ، أو رافعة ، واذا لم نستطع تصور ذلك ، فاننا لا نستطيع أن نعثر على حل لمشكلة ما بسبب التثبيت الوظيفي (Schwartz ,1977,p.295) .

وللتغلب على هذه المعوقات طور علماء النفس العديد من البرامج التي تشير الى كسر الحواجز التي تحدد الادراك وتشجع على التفكير الابتكاري (Productive thinking) ، (Schwartz ,1977,p.295) .

أ. طرق دراسة حل المشكلات :

لا يستطيع علماء النفس ملاحظة ما يحدث في عقول الناس أثناء قيامهم بحل المشكلات ، ولهذا يجاهد هؤلاء العلماء لمعرفة ما يقوم به الأفراد عندما يواجهون تحديات مختلفة الطرق وفي هذا الصدد اشار كل من ميدن و روز (Medin & Ross) عام ١٩٩٧م إلى ان هناك ثلاث طرق غالبا ما تستخدم في بحث المشكلات هي :

١ . النتائج الوسيطية (Intermediate Products) :

ويقصد بها انه بدلا من الاكتفاء بتسجيل الاجابة عن المشكلة ، يتم ملاحظة عمل المفصوص في البحث عن الجواب ، فاذا كنا مهتمين بالكيفية التي يحل بها الناس لغزا ، فاننا نجمع المعلومات عن مختلف الحركات التي يقومون بها لبلوغ الهدف . اما اذا كنا نهتم في حل مسألة رياضية فاننا نجمع ونحلل المعادلات والمعلومات الاخرى التي ثبتها المفحوص اثناء حل المشكلة . وغالبا ما تكون المشكلات المستخدمة لهذا الهدف من اختيار الباحث وهي مهام مباشرة وجيدة التحديد (Medin&Ross,1997,P.440) .

٢. الأتفاقية اللفظية (Verbal Protocol):

وهي الطريقة الثانية التي غالبا ما تستخدم في البحوث التي تتناول حل المشكلات حيث ان الطريقة الشائعة في هذا النوع من البحوث ، هي ان نسأل الاشخاص ان يفكروا بصوت عال ومسموع عندما يشرعون في حل مشكلاتهم . ذلك انهم يسألون لكي يتحدثوا بكل ما يفكرون به ، لكن بدون تزيينه او شرحه لكسب رضا القائم بالتجربة .

وبالرغم من ان عدداً كبيراً من الناس يجدون صعوبة في الاستمرار في الحديث عما يفكرون به وبخاصة عندما يصبح حل المشكلة مشوبا بالحذر والدقة او انهم يكونون هادئين في الجزء الحرج من المشكلة (صامتين) ، تبقى هذه الوثائق مصدرا حيويا للمعلومات كونها توفر معلومات يستحيل الحصول عليها بواسطة الطرق الاخرى ، ولذلك تم ايلاء اهمية قصوى لكيفية جمع الوثائق حيث انها وفرت قدرا كبيرا من المعرفة والبصيرة لتعامل مع حل المشكلات ، وهي جديرة بان تتبع مع اغلب المقاييس التقليدية المعتمدة (Medin&Ross,1997,P.401) .

٣. محاكات الحاسوب (Computer Simulaltion)

توفر لنا الأتفاقية اللفظية فرصة رؤية منتجات الفكر وليس العمليات التي ادت الى ذلك التفكير وهذا يعني اننا نستطيع ان نرى افكارشخص وهو يحرك قطعة معينة في لغز ، الا اننا لانقدر ان نرى التفاصيل الكاملة لما يؤدي الى تأمل تلك الحركة (Medin&Ross,1997,p.401) .

في التشبه بالحاسوب يضع الباحثون فرضيات حول أي العمليات تؤدي الى هذه المنتجات ، من خلال تحليل برامج العقل الالكتروني ، التي يضعها خبراء في البرمجة يعملون في مهام معرفية معينة – مثلا ، تقويم استراتيجية عامة للفوز في لعبة الشطرنج . وبرنامج العقل الالكتروني هو سلسلة من العمليات مصممة لتحقيق نتيجة معينة.وهذا يعطي البرنامج صورة واضحة عن طريقة معالجة المبرمج للمهمة . وعندما يواجة المبرمج مشكلة صعبة، يقوم بتجريب ستراتيجيات مختلفة الى ان يحصل على البرنامج الناجح (الذي يحل المشكلة) . وبدراسة البرنامج النهائي والستراتيجيات المختبرة اثناء الوصول الى هذا البرنامج ، يستطيع علماء النفس اعادة بناء اسلوب حل المشكلات ، ولهذه البرمجة ثلاث فوائد :

١ . انها تجبر الباحث على ان يكون واضحا حيال العمليات .

٢ . انها تسمح لتقويم ما اذا كان ستعمل العمليات المفترضة سوية دائما .

٣ . يسمح لنا التشبه بالحاسوب رؤية مدى كفاية العمليات المفترضة لانتاج السلوك الملاحظ (Medin&Ross ,1997,p.402) .

ب. نظريات حل المشكلات :

هناك العديد من النظريات التي تصدت لتفسير حل المشكلات ، ومن هذه النظريات ما يأتي :

١. النظرية السلوكية :

ركزت هذه النظرية على الية اختيار او انتقاء الاستجابة في حل المشكلات ، ومفتاح تلك النظرية هو ان المثير سوف يرتبط بدرجات متفاوتة من الشدة مع مجموعة من الاستجابات وقوة كل استجابة في المجموعة تعتمد على مبادئ الاشتراط ، أي ان الاستجابات التي غالباً ما تعزز تكون اقوى ارتباطا بالمشكلة ، ولذلك تكون اكثر ضرورة اوسيادة من غيرها ، وهذا يعني ان الفرد يواجه الوضع المشكل من مجموعة من الاستجابات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي ، وانه يحاول الوصول الى الحل باستخدام هذه الاستجابات (العادات) مراعيا قوتها وترتيبها ، أي يبدأ في البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والابسط ثم ينتقل تدريجيا الى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيدا حتى يصل الى الحل المناسب (Cohen , 1977 , p.p.50-51).

ويفترض السلوكيون بصورة عامة أن اسلوب حل المشكلات الذي يعتمده الفرد أو الحيوان على أنه سلوك يتضمن المحاولة والخطأ (Green,1966,p.4) حيث يقوم الفرد أو الحيوان بتجريب العادت المتوفرة لديه عبر نشاطات داخلية أثناء قيامه بحل المشكلة ، فحل المشكلة عندهم ، مجموعة من المحاولات لايجاد رابطة بين المشكلة وطريقة حلها ، وتتحدد هذه الرابطة بالنتيجة المترتبة على اسلوب الحل . فعندما يكون الحل صحيحا يحاول الفرد أن يعيد استخدامه عندما تصادفه المشكلة مرة اخرى أو ما يشابهها ، أما اذا كان الحل خاطئا فيحاول تجريب حل آخر ، أو طريقة اخرى (Cohen,1977,p.51) .

٢ . نظرية الجشتلت :

استخدم كوهلر (Kohlar) عام (١٩٢٥) مصطلح الاستبصار للاشارة الى اكتشاف الفرد للحل ، حيث إن التفكير العميق ينتج عنه ومضة استبصار وطبقا الى ما جاء به علماء نفس الجشتلت ، فان عملية حل المشكلات تتطلب اعادة تنظيم وتركيب عناصر المشكلة بطريقة تؤدي الى الحل ، وهذا ما يعرف بالتفكير المبدع أو الاستبصار (Papolia,1988,p.285) واجريت الكثير من التجارب لتوضيح الاستبصار ، كان أبرزها التجارب التي أجراها كوهلر عام (١٩٢٧م) على الشمبانزي (سلطان) ، حيث وضع الموز خارج قفص القرد بعيدا عن متناول يده واعطي عصا . فلاحظ أنه يستخدم العصا لسحب الموز اليه ، ويجابه القرد مشكلة أصعب عندما يزود بعصاوين لا تصل أي منهما للموز ، وبعد عدة محاولات فاشلة استطاع القرد التوصل الى الحل ، بوضع احدى العصاوين داخل الاخرى لتصل الى الموز ، وهذه الطريقة تسمى الاستبصار وهو حل مفاجىء مبدع للمشكلة (Papolia,1988,p.285) .

وينظر علماء نفس الجشتلت (كوهلر،١٩٢٥م وفريتمر ،١٩٤٥م) الى حل المشكلات على انه يتم حينما يحدث الاستبصار ، ويعد هذا الرأي معرفيا أكثر من نظرية المثير والاستجابة ، حيث يتضح الاستبصار في الحل المفاجىء للمشكلة ، وأداء الاستجابة الصحيحة ، الذي قد تسبقه محاولات قليلة ، أو لا تسبقه أية محاولة خاطئة ، والحل المفاجىء في نظرهم يحدث حينما يقوم الفرد باعادة تنظيم ادراكي للمثيرات الموجودة في الموقف (عليان ، ١٩٩٨م،ص٦٣) .

٣ . نظرية معالجة المعلومات:

باشر كل من (نوير وسيمون) في الستينات من القرن العشرين سلسلة من البحوث النفسية ، كانت ثمرتها نظرية معالجة المعلومات على أنها أحد أساليب حل المشكلات ، وقد تضمنت بحوثهم ايجاد برنامج حاسوب اطلق عليه (القائم بحل المشكلة) (Groome ,1992,p.169) .

وكما أن هناك طرائق واتجاهات لمعالجة المعلومات في الانتباه والادراك والذاكرة وتكوين المفاهيم ، فان هناك أيضا طريقة معالجة المعلومات في حل المشكلات . وطبقا لمفاهيم هذه النظرية ، يعد حل المشكلات نشاطا معقدا يتألف من عدة عمليات ، هي تسجيل البيانات ومراجعة المعلومات في الذاكرة . واستخدام البيانات المسجلة

والمتذكرة بشكل هادف (Poapolia,1989,p.286) . وتستهدف هذه الطريقة الى صياغة مخطط للأشياء أو سلسلة من الأحداث استنادا الى صيغة برنامج الحاسوب ، ويتكون هذا البرنامج من سلسلة من الخطوات والقوانين،حيث تتلخص الفكرة الأساسية لمعالجة المعلومات من تشخيص الخطوات الداخلة في فعالية نفسية معينة وترتيبها في تسلسل صحيح ، ومن ثم التأكد من قدرة الحاسوب على محاكاة هذه الأنشطة (الريماوي،١٩٩٣،ص٣٢٨) .

ويعتمد فهم العالم النفسي لشرح مثل تلك الأفعال على المدى الذي يستطيع فيه الحاسوب أن يحاكي أفعال الانسان والذي يبقى بالطبع أرقى من الحاسوب . فتنظيم المعلومات أو عمليات ما وراء المعرفة (Meta Cognition) هي العملية الأخيرة في سلسلة العمليات التي افترضتها وجهة نظر معالجة المعلومات . فحل المشكلة هو الهدف الرئيسي لكل العمليات المعرفية السابقة (الانتباه ، الادراك ، التذكر ، التفكير) . وهذه العمليات تتم بسرعة كبيرة لدى الطفل ، كما يمكن عد طلب حل المشكلة هو الذي يوجه الطفل نحو المعلومات المطلوبة لانجاز الحل ، وكان الطلب من الطفل ان يحل مشكلة ما نقطة البداية لكل العمليات المعرفية بعده مثيرا ، ولكن انجاز الحل نفسه يظل نهاية المطاف ، ويمكن تصور العلاقة بين حل المشكلة والعمليات الاخرى في المثال الآتي؛ حيث كتب أحد المدرسين السؤال الآتي على السبورة :

٢س + ١٠ = ٣٤ احسب قيمة س ؟

١. ينظر التلميذ الى السبورة ليلاحظ عليها شيأ ما (انتباه) .

٢. هذا الشيء سلسلة من الأرقام والحروف والاشارات الكتابية ويتكون من جملتين ، الأولى ؛ ٢س +١٠ = ٣٤ والثانية ؛ احسب قيمة س (الادراك) .

٣. يشعر التلميذ أنه يحتفظ بمثل هذا التحليل الذي اجراه ابان العملية الادراكية من خبرات سابقة تعرض لها (التذكر) .

٤. يبدأ التلميذ يطور نتائج ما أدركه وما تذكره ليقول لنفسه هذه معادلة ذات مجهول واحد (س) ، ومطلوب مني ايجاد قيمة (س) .

٥. يبدأ التلميذ بعملية الحل بخطواتها المعروفة (الريماوي،١٩٩٣،ص٣٣٧) .

ج ـ اساليب حل المشكلات :

من خلال مراجعة الباحث لأعمال العديد من العلماء والباحثين في مجال حل المشكلات من وجهة النظر المعرفية (Osborn (1963 و (berzonsky (1944 و Coor & Sommer (1975) و Sattler(1982) و Bransford & Stier(1984) و Debiasio(1986)و الصراف (١٩٨٦) و الكبيسي (١٩٨٩) و فطامي (١٩٩٠) و الجبوري (١٩٩٣) و قطامي وقطامي (١٩٩٦) و عليان (١٩٩٨) ، تبين أن هناك ثلاثة اسباب لحلها هي :

١ . الاستدلال (Reasoning) :

هو قدرة عقلية منطقية ينتقل فيها الشخص من مقدمات الى نتائج دون الاستعانة بالتجربة (الجبوري،١٩٨٦،ص٨٨) وتثيرها مواقف سلوكية متباينة ، تستهدف اتخاذ قرارا لحل مشكلة ما (راجح،١٩٧٧،ص٣٣٧) ، وهذا النمط من التفكير يتطلب استخدام مقادير كبيرة من المعلومات ، واعادة وتنظيم الخبرات السابقة ، أو الربط بينها بطرائق جديدة (جيتي،١٩٥٤،ص١٧٣٩).

٢ . الستراتيجيات (Strategies) :

وهي طريقة تفكير يستخدمها الفرد لاتخاذ عدد من القرارات المترابطة ، وتعد احدى طرائق حل المشكلات التي تطبق المبادئ العامة في سياق معين بغرض التوصل الى حلول (بلقيس ومرعي ، ١٩٨٣ ص٣٧١) ، ويعرفها بيكز (Biggs) عام (١٩٨٤) بأنها العمليات التي يستخدمها الفرد ويختصر ويجمع الانواع المختلفة من المعرفة والاداء (مجدي ، ١٩٨٨ ، ص١٤) .

وقد اظهرت الدراسات ، ان استراتيجيات المفحوصين في حل المشكلات متنوعة فقد يحاول البعض الوصول الى ادراك وفهم كلي لجميع الصعوبات ، بينما يعالج اخرون الصعوبات واحدة بواحدة ، وان المهرة ممن يحلون المشكلات يكرسون وقتا اكبر من اكثر دقة في استراتيجياتهم المستخدمة مقارنة بالافراد الاقل مهارة (دافيدوف ، ١٩٨٠ ، ص٣٣٩) .

واشار عليان عام (١٩٩٨ م) إلى ان برونر وزملاءة ميزوا بين ستراتيجيتين يستخدمها الفرد لحل المشكلات :

أ . ستراتيجية التدقيق (التركيز) Focusing: ويحاول الفرد من خلالها ان يركز على احد الشواهد ، ويغير فية حتى يصل الى الفرضية الصحيحة .

ب . ستراتيجية المسح (Scaning) : ويقوم الفرد من خلالها بتكوين فرضية يحاول تأييدها بالشواهد (عليان ، ١٩٩٨، ص٦٣).

٣ . توليد الافكار (Generation of Ideas) :

لا يقتصر استخدام اسلوب توليد الافكار لحل المشكلات فحسب ، بل انه يعد احد الطرق لتشجيع وتنمية التفكير الابتكاري (Creatide thinking) لدى الطلبة ، وذلك لكسر الحواجز التي تعيق توليد الافكار لديهم من جراء التثبيت الوظيفي (Functional fexdness) (Shwartz,1977,p.290) .

ويشير اوزبورن إلى انه في عام (١٩٥٥ م) ، اسس اول معهد لحل المشكلات بطريقة ابداعية (Creative Problem solving) في مدينة بافلو الامريكية (Osborn ,1963,p.136) .

وقد اعتمد الباحث هذا الاسلوب في البحث الحالي ، لذا سنتناوله بشئ من التفصيل . تقوم فكرة هذا الاسلوب على اساس تقديم مثير او عدة مثيرات (استعمالات لاشياء مألوفة) ، لغرض حث المفحوصين على توليد الافكار ، حيث تستثار الافكار وتتدفق بمشكلة ما او مسألة ما تتطلب حلا ، ذلك ان حل المشكلات يتحقق حصرا بواسطة التفكير بأنماطه المختلفة ، ولايمكن تحقيقها عن أي طريق اخر حيث انه يقود المفحوص الى دراسة المعطيات وتفحصها ومعرفة القوانين التي تتحكم بها والاليات التي تعمل بموجبها ، وانتخاب العناصر والرموز في مجال الفكرة وضبط قوة العناصر ذات العلاقة بالمشكلة ، ولكي يكون موجها يجب ان يدرج الهدف في المخطط وهو تقديم ما امكن من الاستعمالات لهذه الاشياء سواء كانت مألوفة او غير مألوفة ، والذي يتحقق من جراء وضع المخطط موضع التنفيذ والمضي قدما بآتجاه العثور على الحل او تحقيق الهدف (السلوم ، ٢٠٠١) .

ويشترط هذا النوع من الاساليب ان تكون المثيرات (استعمالات الاشياء) التي تقدم للمفحوصين شائعة ومن الحياة اليومية يفترض ان المفحوصين قد خبروها وتعاملوا معها ، ويحملون عنها تصورات ومفاهيم مرمزة ضمن بنى عقلية – معرفية ، وفي هذا الصدد يشير Ward (١٩٩٤ م) إلى ان الاشخاص عندما يتخيلون فأنهم يستخدمون معرفتهم عن الاشياء المألوفة لمساعدتهم في تطوير خصائص جديدة غير مألوفة عنها ، أي ان توليد الافكار ، يحدث من تصنيف مألوف متعلق بالعملية موجه الى ملامح البنى العقلية ، ويحدث التفكير الابداعي مع اكتشاف هذه البنى العقلية التي تقوم بمعالجة واعداد المادة الاساسية للتفكير ، والتي يقوم التفكير بدوره بتوحيدها في نسيج متماسك على شكل خبرة شاملة معقدة متنوعة ومتعددة المستويات ، وتتكون هذه البنى العقلية – المعرفية من هياكل الصور الاولية والصور المتفاوتة الدقة والشمول والرموز والمفاهيم والقواعد والمبادئ ، وهكذا فان معرفة تصنيف الأشياء المألوفة واستعمالاتها لا تحدد التفكير في الاستعمالات غير المألوفة عنها ، بل أنها تجهز الأفراد ببنية قوية ، تمكنهم من التفكير بصنع خصائص جديدة للأشياء (Medin & Ross , 1997,p.502) .

وفي ضوء هذه النظرة تبلورت احدى أهم طرق التفكير الابتكاري من قبل ثلاثة علماء نفس ومعاونيهم (Finke , Ward , & Smith , 1992, Smith ,

(Ward & Finke , 1994) اطلقوا عليها طريقة الابداع المعرفي (Creative cognition Approach) وتفترض هذه الطريقة أن التفكير الابتكاري الانتاجي يعتمد بصورة كبيرة على معلوماتنا المألوفة والاعتيادية لا على العمليات الابداعية ، وانه لا توجد عملية ابداعية مفردة بل أن الابداع هو نتيجة لعدة نماذج من العمليات العقلية تعمل سوية ، وان العمليات المستخدمة لانتاج التفكير الابداعي هي نفسها تماما التي تستخدم في انتاج التفكير غير الابداعي ، واقترحوا انشاء نموذج معلوماتي عالمي يضم كل انواع التفكير الابتكاري أطلقوا عليه (GenepbRe) يميز بين العمليات التي تولد مختلف البنى العقلية والعمليات التي تستكشف التضمينات الابداعية لهذه البنى (Medin & Ross , 1997, p.496) .

واستخدم هذا الاسلوب ضمن بطاريات اختبار جيلفورد و تورانس ، وكان يعطى ضمن تعليمات حول اعطاء أكبر عدد ممكن من الاستعمالات المألوفة وغير المألوفة لأشياء شائعة أو معروفة ، مثال ذلك ، علبة حليب أو فرشة أسنان أو كرة بيسبول أو شمعة وهكذا ، وكل شخص يذكر استجاباته في ورقة الاختبار المقدمة له ، ويعطى للطلبة ضمن قاعات الدراسة لتعليم التفكير الانتاجي (Productive thinking) لدى الطلبة ، وكذلك يمكن استخدامه كأداة لتقليل التثبيت الوظيفي (Functional Fixedness) لأي مستوى من مستويات التفكير ، أما اذا كانت تعليمات الاختبار تشير الى ذكر هذه الاستعمالات شفويا بين مجموعة من الطلبة فانها تصبح جزأ من طريقة العصف الذهني (Brain storming) و (Shawrtz , 1977 , p.296) . وهذا الاختبار استخدمه جيلفورد وآخرون لتقويم قدرات حل المشكلات الابداعي . حيث تظهر قدرات التفكير الابداعي في اسلوب توليد الأفكار من خلال جعل المفحوص الذي يقوم بحل المشكلات ، يجتاز المعوقات وافتراض الحلول واجتياز معوقات اخرى ليجد حلا آخر وهكذا ، مكررا العملية ومطورا الحل ، فضلا عن رؤية الأفكار الابداعية تنبثق دون تحذير (Medin & Ross , 1997 , p.498).

وأشار جيلفورد (Guilford) إلى ان قدرات التفكير الابتكاري هي الطلاقة(Fluency) و المرونة (Flexibility) و الأصالة (Originality). وأكد ذلك هولاند وتايلر (Holland &Taylor) عام (١٩٦٢) ، حيث أشارا أن من

أهم العوامل العقلية التي تسهم في التفكير الابتكاري هي الأصالة والمرونة والطلاقة (Taylor & Holland , 1962 , p.92) .

وتمثل الطلاقة القدرة على سرعة انتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في موقف معين ، بحيث تستوفي شروطا معينة (عبد الغفار ، ١٩٧٥ ، ص١٣٣) .

وهناك نوعان من الطلاقة هما الطلاقة الحرة والطلاقة المقيدة ، وتتميز الطلاقة المقيدة عن الطلاقة الحرة في التقييد في تعليمات الاختبار والضيق في مدى الاستجابة التي تتطلب التداعي ، والطلاقة الحرة هي الأقرب شبهاً بما يسمى في علم النفس التجريبي التداعي الحر (Free Association) ، وتتحدد كميا بعدد الاستجابات المألوفة وغير المألوفة (أبو حطب ، ١٩٨٠ ، ص٢٩٠) .

أما المرونة فهي القدرة على سرعة انتاج أفكار تنتمي الى أنواع مختلفة من الأفكار ترتبط بموقف معين (عبد الغفار ، ١٩٧٥ ، ص١٣٣) . أي أنها نمط من التفكير يعتمد في جوهره على الفئات على أنها ناتج أو مستوى للمعلومات من ناحية وعلى الوجهة التباعدية للحل أو الاستجابة من ناحية أحرى (أبوحطب ،١٩٨٠،ص٢٩٦) واذا كانت الطلاقة بنوعيها (الحرة والمقيدة) تتحدد كميا بعدد الاستجابات التي تصدر عن المفحوص فإن المرونة تتحدد بكيف هذه الاستجابات كما يتمثل في تنوعها واختلافها ، وتقاس مباشرة من مقاييس الطلاقة وذلك بعدد الفئات المختلفة التي تصنف اليها استجابات المفحوص أو بعبارة أخرى عدد مرات التحول من فئة الى اخرى عند الاستجابة ، فمثلا عندما يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من استعمالات (الطابوقة) فيستجيب أنه يمكن أن يستعمل في بناء بيت أو مدرسة أو مخزن أو بنك أو أرضية فانه يحصل على (٥) درجات في الطلاقة ، ولكنه يحصل على (صفر) في المرونة . أما المفحوص الذي يذكر ان الطابوقة ، يمكن أن تستخدم في بناء منزل أو كسلاح ضد الحيوانات الضارية أو استخدامه كعتبة باب أو كأداة لتثبيت الكتب على الأرفف ، أو مرشح لتصفية الماء ، فانه يحصل على نفس درجة المفحوص الأول في الطلاقة (٥) درجات ، ولكنه يحصل على (٥) درجات في المرونة أيضا لأن عدد فئات استجابته أكبر كما ان مقدار تحوله أكثر فهو ينتج فئات استجابة متنوعة . وهذا النوع من المرونة يسميه جيلفورد في كتاباته المبكرة بالمرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility) ، وتظهر فائدة هذا النوع في قياس

المرونة من استجابات المفحوص على الطلاقة ، في أن تعليماتها لا تطلب من المفحوص أو توحي اليه أن يكون مرنا ، فاذا كان على درجة عالية من المرونة فانه يظهر هذه السمة بمحض مبادأته وتلقائيته (أبو حطب ،١٩٨٠،ص٢٩٩) .

أما المرونة التي تشتق من الاختبارات التي تعد خصيصا لذلك فتسمى بالمرونة التكيفية (Adaptiv Flexibility) (أبوحطب ،١٩٨٠،ص٢٩٩).

و القدرة الثالثة هي الأصالة وتعني القدرة على سرعة انتاج أفكار تستوفي شروطا معينة في موقف معين ، كأن تكون أفكارا نادرة من حيث وجهة النظر الاحصائية ، أو أفكارا ذات ارتباطات غير مباشرة وبعيدة عن الموقف المثير ، أو أن تتصف بالمهارة (عبد الغفار ،١٩٧٥،ص١٣٣) .

واحتلت هذه السمة مكانة خاصة في بحوث التفكير الابتكاري الحديث ، ويمكننا أن نميز نوعين من الاصالة ، النوع الاول الأصالة التلقائية (Spontanous Originality) ، والتي تقاس مباشرة من اختبارات الطلاقة بنوعيها (الحرة والمقيدة) . وفي هذه الحالة يقوم الباحث بتحديد أوزان الأصالة طبقا لتكرار حدوث الاستجابة التلقائية ، وقد استخدم تورنس في بعض اختباراته مقياسا يمتد من (صفر) الى خمس درجات ، وعنده ان الاستجابة التي تتكرر بنسبة (٥%) أو أكثر وكل الاستجابات الواضحة تعطى صفرا ، والاستجابات التي تتكرر بنسبة (٤%) الى (٤.٩٩%) تعطى درجة واحدة ، والتي تتكرر بنسبة من(٣%) الى (٣.٩٩%) تعطى درجتان ، والتي تتكرر بنسبة من (٢%) الى (٢.٩٩%) تعطى ثلاث درجات ، والتي تتكرر بنسبة من (١%) الى (١.٩٩%) تعطى أربع درجات ، والاستجابة التي تتكرر بنسبة أقل من (١%) وكل الاستجابات الاخرى التي يظهر فيها الخيال ، وما يسميه تورنس (القوى الابتكارية) تعطى خمس درجات ، ويمكن للباحث أن يستخدم ما يشاء من أوزان وفي كل الأحوال يعتمد قياس الأصالة على التحديد الاحصائي في ضوء تكرار حدوث الاستجابات (أبو حطب،١٩٨٠،ص٣٠٠) .

أما النوع الثاني من الاصالة فيسمى الأصالة التكيفية (Adaptive Originality) وهي تقاس بالاختبارات التي تعد لأغراض قياس الأصالة ذاتها مستقلة نسبيا عن اختبارات الطلاقة وتتضمن تعليماتها توصيفا وتفصيلا لنوع الاستجابة التي يجب أن تصدر عن المفحوص (أبو حطب،١٩٨٠،ص٣٠٠).

وفي هذا النوع من الاختبارات (اختبار توليد الأفكار) تكون وجهة الحل او الاستجابة تباعدية تحت ظرف قلة المعلومات المعطاة لاستعمالات أشياء شائعة ومعروفة (مثير) ، كما تتمثل في حرية تعليمات الاختبار من ناحية وفي اتساع مدى فئة الاستجابة من ناحية اخرى ، حيث يطلب من المفحوص انتاج تيار متصل من الاستجابات المرتبطة بمثير معين ، ويمكن تمييز أنواع قدرات التفكير الابتكاري لهذا الاختبار ، حيث تكون فيه الطلاقة حرة في ضوء حرية تعليمات الاختبار واتساع مدى فئة الاستجابة ، أما المرونة والأصالة فهما من النوع التلقائي لأن قياسهما يشتق مباشرة من قياس الطلاقة الحرة (أبو حطب،١٩٨٠،ص٢٩٠) .

ولقد وجد تورنس (Torrance) عام (١٩٦٨) من خلال ملاحظة الدراسات ، ان الطلبة المبدعين يسجلون نقاطا عالية في اختبار حل المشكلات الابداعي (توليد الأفكار) ، المتضمنة عدد الأفكار المطروحة . وانتاج الأفكار الأصيلة واعطاء توضيحات مختلفة حول استعمالات الأشياء التي تعطى بالاختبار ، مقارنة باقرانهم من الطلبة غير المبدعين ، ويشير تورنس انه عند الاستفسار عن هؤلاء الطلبة من قبل معلميهم ، تبين بأنهم يمتازون عن أقرانهم في الصف في طرحهم أفكار غريبة وخيالية ، من خلال نتاجاتهم الفكرية التي يعبرون عنها بالرسم ، وبأفكارهم الأصيلة ، وان أعمالهم تمتاز بالدعابة والمرح والمرونة ، وقد لاحظ نفس الفروقات أعلاه لدى طلبة الكلية (Torrance ,1968,p.274).

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات التي تناولت هذا الاسلوب في حل المشكلات ، ان الطلبة المبدعين قد تميزوا عن الطلبة غير المبدعين في حل المشكلات التي تتطلب ابداعا (Coor & Sommer,1975,p.68) ، وتوصلت دراسة John (١٩٨٠) الى النتيجة السابقة نفسها (John ,1980,p.111) . كما أن دراسة Hoover(١٩٨٨) . أظهرت ان الاستجابات النوعية الجيدة قد ارتبطت بعدد الاستجابات لدى الأفراد الأذكياء جدا (Hoover,1988,p.307) . وقد كشفت دراسة الجبوري (١٩٩٣) عن وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعة المتميزين دراسيا والاعتياديين في أساليب حل المشكلات (الاستدلال – توليد الحلول – توليد الأفكار) لصالح المتميزين (الجبوري،١٩٩٣،ص٨٥) .

مناقشة الاطار النظري

أولا : الحاجة الى المعرفة .

أ . نظرية فرويد (Freud)

لقد وجه الكثير من النقد لنظرية التحليل النفسي التي يمثلها فرويد بافتراضها ان الدافع المعرفي ينشأ أصلا من الطاقة الجنسية بعد تساميها .

حيث يرى البورت (Alport) عام ١٩٦٢ ، ان الخطأ الكبير الذي وقع فيه المذهب الفرويدي ، افتراضه أن الأنا (Ego) ليس فيها طاقة ، وان الهو (Id) هو المصدر الوحيد للطاقة . فاذا كان الدافع المعرفي ثانوياً ويستمد طاقته من الجنس فكيف يمكن تفسير الدافع الى البحث العلمي لدى الأفراد (Alport,1962,p.207) . وعندما نتحدث عن الدوافع يجب علينا أن نسلم أن جميعها أولية ولا يوجد دافع ثانوي في المعرفة ، وان فهم بيئتنا هو دافع أساسي في حياة الفرد (Alport,1962,p.274).

ب . نظرية برلاين (Perlyne)

وجه ميشيل (Mischel) عام ١٩٧١ انتقاداً إلى نظرية برلاين بافتراضها ان الصراع المفاهيمي يثير دافعا والذي يظهر سلوكا معرفيا ، انه لا يضيف شيئا الى معرفتنا ، ذلك ان شخصا ما عندما يجد هناك شكا أو اندهاشا حول سؤال أو مشكلة ، أي عندما يكون هناك صراع مفاهيمي فمن المحتمل انه سوف يبحث عن اجوبة أو حلول ، كذلك فان الاليات كما يحاول برلاين أن يظهر والتي تفترض حدوث الأفكار التحويلية فان من الصعوبة رؤية كيف يستطيع المفكر أن يتبع الخطوات الشرعية ، وكيف ان فكرة تمييز وتصحيح الأخطاء بالامكان أن يتم تطبيقها على هذا السلوك (Mischel,1973,p.212) .

ج.نظرية ماسلو

على الرغم من أ (Maslow) عدت الحاجة الى المعرفة جانباً أساسياً من طبيعتنا الانسانية ، وحددت موقعها في هرم الحاجات الانسانية ،الا ان ماسلو لم يميز مفهوميا بين هذه الحاجة وحب الاستطلاع والاستكشاف حتى انه عدهما ينضويان تحت مفهوم واحد ، اذ لا يمكن تحديد مفهوم معين دون تمييزه عن بقية المفاهيم ، وقد تبنى الباحث وجهات النظر التي تميز بين خصائص هذين المفهومين .

د . نظرية بيتي وكاسيوبو Caciopo & Petty

وقد تبنى الباحث هذه النظرية ، حيث أشار هذان العالمان إلى ان الحاجة الى المعرفة : هدف عقلي يوجه سلوك الفرد الى المشاركة في التفكير والتمتع به ، وان المقياس المعد من قبلهما صيغت معظم فقراته حول تفضيل المهمات الصعبة التي تتطلب تفكيرا كثيرا على المهمات البسيطة التي لا تتطلب تفكيرا كثيرا (فقرات ايجابية) وكذلك على الشعور بالمتعة من جراء التفكير (فقرات ايجابية) . وان قدرة هذا المقياس على التمييز بين الأفراد ذوي الحاجة الى المعرفة العالية عن الأفراد ذوي الحاجة الى المعرفة المنخفضة (الصدق البنائي للمقياس) ، يعد دليلا على نجاح هذه النظرية في تحديد مفهوم الحاجة الى المعرفة . وأكدت ذلك جميع الدراسات التي تناولت هذا المتغير من خلال اعتمادها على نفس المقياس .

ثانيا. حل المشكلات :

أ . النظرية السلوكية :

افترض السلوكيون ان اسلوب حل المشكلات الذي يعتمده الفرد أو الحيوان على أنه سلوك يتضمن المحاولة والخطأ من خلال تجريب العادات المتوفرة لديه ، لايجاد رابطة بين المشكلات وطريقة حلها .

ويرى كوهين (Cohen) عام (١٩٧٧) . ان تفسير حل المشكلة بالعادات والارتباطات المتعلمة ينفي مبدءاً أساسياً يقوم عليه تعلم حل المشكلة ، وهو اكتشاف حل جديد لا يتوافر في الحصيلة السلوكية للمتعلم (Cohen ,1977,p.51) .

ب . نظرية الجشتلت :

اعتمدت هذه النظرية على مفهوم الاستبصار للاشارة الى اكتشاف الفرد ، الذي ينتج بصورة مفاجئة لتفكير عميق بعد أن ينجح الفرد باعادة تنظيم وتركيب عناصر المشكلة ، وعلى الرغم من إن هذا الرأي يعد معرفيا أكثر من نظرية المثير والاستجابة الا أن هذه النظرية لم تشر إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد باعادة تنظيم وتركيب عناصر المعلومات التي هو بصددها لمعالجة المشكلة واسلوبه بالتفكير لحل المشكلة (Osborn, 1963, p, 129) .

ج. نظرية معالجة المعلومات :

وهي تمثل الاتجاه المعرفي وقد تبنى الباحث هذا الاتجاه لأنه يحدد مجموعة العمليات المعرفية الأساسية التي يوظفها العقل عند تناول أية مشكلة بهدف

الوصول الى الحل المناسب . وفي هذا الصدد يشير ساتلر Sattler عام ١٩٨٢م إلى ان المعرفيين يفترضون ان حل المشكلة عملية ذهنية يرتبط بعملية التنظيم التي يميل فيها الفرد الى تنظيم معارفه وخبراته ، والأشياء التي يتعامل معها بغرض تنظيمها ويرتبط بعملية التنظيم هذه عملية الادراك التي يحاول فيها الفرد استيعاب الخبرة والمعرفة بأحدى الوسائل المعرفية (Modalities) ، التي يميل الى استخدامها ، وتحدد هاتان العمليتان (الادراك والتنظيم) الاسلوب الذي يستخدمه الفرد في معالجة المعلومات التي هو بصددها ، وان اسلوب معالجة المشكلة هو الذي يفصح عنه باسلوب تفكير الفرد لحل المشكلة التي يواجهها (قطامي و قطامي ،١٩٩٦،ص١٣) .

وضمن هذا الاتجاه ، تشير الأدبيات إلى أن الأفراد يستخدمون ثلاثة أساليب لحل المشكلات هي : اسلوب الاستدلال واسلوب الستراتيجيات واسلوب توليد الأفكار ، وقد اختار الباحث من هذه الأساليب الثلاثة في البحث الحالي . اسلوب توليد ألأفكار ، حيث أشارت الدراسات التي اعتمدت هذا الاسلوب لحل المشكلات الى كفاءته بالنسبة الى النتائج التي تمخضت عن استخدامه ، فضلا عن استخدامه في تنمية التفكير الابتكاري (عليان،١٩٩٨،ص١٠٣) .

ثالثاً. العلاقة بين الحاجة الى المعرفة وحل المشكلات (اسلوب توليد الافكار) :

تتضح العلاقة النظرية بين الحاجة الى المعرفه واسلوب توليد الافكار من خلال طبيعة مفهوم الحاجة الى المعرفة من ناحيه ومن خصائص اسلوب توليد الافكار من ناحية اخرى ، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من (Caciop & Petty) إلى أن الأفراد الذين تم تصنيفهم على أن لديهم حاجة إلى المعرفة عالية قد أشاروا إلى التمتع بالمهمة المعقدة أكثر من المهمة البسيطة ، في حين أن الأفراد الذين تم تصنيفهم على أن لديهم حاجة إلى المعرفة منخفضة أشاروا إلى أنهم تمتعوا بالمهمة البسيطة أكثر من المهمة المعقدة وكشفت أيضاً أنه كلما كانت نقاط المفحوصين الذين لديهم حاجة إلى المعرفة عالية كلما كانت هنالك أحباط أقل وعدم أرتياح عقلي أقل وهذه النتائج منسجمة مع طبيعة مفهوم الحاجة إلى المعرفة في أنها توجه سلوك الأفراد نحو الأنهماك بالتفكير والتمتع به(Caciop & Petty, 1982, p. 121) . فالحاجة الى المعرفة تدفع الافراد الى الحصول على المزيد من المعلومات بصوره دائمه ومستمرة (الفقي ومصطفى ، ١٩٩٣ ، ص٣٤) . وان هؤلاء الأفراد من خلال بحثهم عن المعلومات فانهم يطورون

قدراتهم العقلية والادراكية وخاصة في مجال التفكير المبدع والأصيل ، ويكون من السهل عليهم توليد الأفكار الجديدة (Mccrae , 1981 , p. 1264) .

وان اسلوب توليد الأفكار يتمثل بحث المفحوصين على توليد الأفكار وتدفقها من خلال المثيرات التي تقدم اليهم ، وتقوم عمليات التفكير أساسا على خبرة الفرد (المعلومات التي جمعها) فكلما زاد التراكم المعرفي لدى الأفراد (البنى العقلية – المعرفية زادت امكانيتهم في ذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات المألوفة وغير المألوفة للاشياء المعطاة اليهم ، وفي هذا الصدد يشير السلوم أن عملية التفكير تقوم على أساس ما يحمله الفرد من تصورات ومفاهيم وخبرة (السلوم ، ٢٠٠١) ، كما ان خزين المعلومات والخبرات المتراكمة التي جمعها الأفراد عبر دورة مسيرة الحياة ، من خلال سعيهم للتزود بالمعلومات والخبرات الحسية الجديدة والمتنوعة ، تمكنهم من التعامل بصورة كفوءة مع حل المشكلات (Bruner , 1970 , p. 20) .

ويرى الباحث ان هذه العلاقة النظرية بين مفهومي الحاجة الى المعرفة وحل المشكلات باسلوب توليد الأفكار ، فضلاً عن الدراسات التي اشارت الى وجود مثل هذه العلاقة (Missouri , 2002) (Isen , 2002) (Allyn & Bacon , 2002) ، تسمح للتعرف على طبيعة العلاقة بين هذين المفهومين احصائيا .

الفصل الثالث:
إجراءات البحث

أولاً . مجتمع البحث .
ثانياً . عينة البحث التطبيقية .
ثالثاً. أداتا البحث .
رابعاً . التطبيق النهائي .
خامساً . الوسائل الاحصائية .

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي ، كان لابد للباحث من تحديد مجتمع البحث وأختيار عينة من ذلك المجتمع ، واعداد أدوات تتصف بالصدق والثبات والموضوعية ، وأستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل بيانات هذا البحث ومعالجتها ، وسيجري في هذا الفصل أستعراض لهذه الاجراءات ، وعلى النحو الاتي:

أولاً. مجتمع البحث :

تحدّد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد (ذكوراً واناثاً) للعام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣) للدراسة الصباحية في الكليات العلمية والانسانية من المراحل الدراسية كافة ، ويأتي هذا التحديد لجامعة بغداد للسببين الآتيين :

١ . ان جامعة بغداد تعد الجامعة الام في القطر ، اذ تشمل أكبر عدد من الطلبة مقارنةً باعداد الطلبة في الجامعات الرسمية الاخرى ، فقد بلغ عدد طلبتها في العام الدراسي (٢٠٠٢ – ٢٠٠٣)(٣٦٨٥٤) طالباً وطالبةً جامعية .

٢ . أنها في مقدمة الجامعات التي يتوزع طلبتها على مختلف محافظات القطر مما يجعلها أكثر تمثيلا" لجميع البيئات والشرائح الاجتماعية والاقتصادية التي ينتمي اليها الطلبة . ومن الجدير بالذكر أن عدد الكليات في الاختصاصات الانسانية والعلمية لجامعة بغداد قد بلغت (٢٣) كلية ، بواقع (١٢) كلية انسانية ، و(١١) كلية ذات اختصاصات علمية ، مجموع طلبتها (٣٦٨٥٤) طالباً وطالبةً جامعية . موزعين بواقع (١٨٩٣٣) من الاناث و (١٧٩٢١) من الذكور . والجدول (١) يوضح أسماء الكليات واختصاصاتها واعداد طلبتها.

جدول (١)
أسماء كليات جامعة بغداد واختصاصاتها واعداد طلبتها لعام(٢٠٠٢ – ٢٠٠٣)
ولكلا الجنسين *

ت	اسم الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
			ذكور	اناث	
١	اللغات	انسانيه	٩١٥	١٣٦٧	٢٢٨٢
٢	الادارة والاقتصاد		١٥٢١	١٥٣٠	٣٠٥١
٣	القانون		٥٣١	٧٨٣	١٣١٤
٤	العلوم السياسية		٥١٠	٤٢٨	٩٣٨
٥	تربية/ابن رشد		١٩٢٨	١٨٨٢	٣٨١٠
٦	الفنون الجميلة		١٤٥٦	٤١٢	١٨٦٨

٧	الاداب		١٣٢٧	١٦٢٢	٢٩٤٩
٨	التربية بنات		---	٢٠١٨	٢٠١٨
٩	التربية الرياضية		٨٢٥	–	٨٢٥
١٠	العلوم الاسلامية		١٠٦١	٥٦٩	١٦٣٠
١١	التربية الرياضية للبنات		–	٣٤٧	٣٤٧
١٢	الاعلام		٢٥٩	٢٣٢	٤٩١
١٣	طب الكندي	علمية	١٤١	١٠٦	٢٤٧
١٤	التمريض		٣٥٣	١٠١	٤٥٤
١٥	العلوم		١٢٦٣	١٢٣٦	٢٤٩٩
١٦	الطب		٨٢٣	٦٤٣	١٤٦٦
١٧	طب الاسنان		٧٠٨	٦٩١	١٣٩٩
١٨	التربية/ ابن الهيثم		٨٠٣	٢٤٣٩	٣٢٤٢
١٩	الطب البيطري		٤٨٣	٢٤٨	٧٣١
٢٠	الصيدلة		١٠٣٣	٥٥٦	١٥٨٩
٢١	العلوم للبنات		–	٨٤٢	٨٤٢
٢٢	الهندسة		١٤٢	٢٥	١٦٧
٢٣	الزراعة		١٨٣٩	٨٥٦	٢٦٩٥
المجموع			١٧٩٢١	١٨٩٣٣	٣٦٨٥٤

* تم الحصول على هذه البيانات من شعبة التخطيط والاحصاء في جامعة بغداد (٢٠٠٣).

ثانياً . عينة البحث :

تألفت عينة البحث الحالي من (٣٠٠) طالب وطالبة جرى اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من ست كليات : ثلاثة انسانية ومثلها علمية هي (الاداب ، اللغات ، التربية / ابن رشد ، الصيدلة ، طب الاسنان ، الهندسة) ، ثم اختيرت الاقسام بالطريقة نفسها ايضا من كل كلية موزعين بالتساوي على وفق متغيري الجنس والتخصص بواقع (١٥٠) ذكرا"و(١٥٠) انثى.كما موضح في الجدول (٢) .

جدول (٢)

عينة البحث موزعة حسب متغيري الجنس والتخصص

ت	اسم الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
			ذكر	أنثى	
١	الاداب	انساني	٢٥	٢٥	٥٠
٢	اللغات	انساني	٢٥	٢٥	٥٠
٣	كلية التربية/ابن رشد	انساني	٢٥	٢٥	٥٠
٤	الهندسة	علمي	٢٥	٢٥	٥٠
٥	طب الاسنان	علمي	٢٥	٢٥	٥٠
٦	الصيدلة	علمي	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع			١٥٠	١٥٠	٣٠٠

ثالثا: أداتا البحث :

من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي ، فقد اقتضى ذلك اعداد اداتين علميتين تتوفر فيهما جميع صفات الادوات العلمية من صدق وثبات وموضوعية ، وفيما يأتي عرض لأجراءات اعداد أداتي البحث:

١ .أداة قياس الحاجة الى المعرفة :

بعد مراجعة الادبيات النفسية والدراسات السابقة ذات العلاقة وجد الباحث ان جميعها استخدمت مقياس الحاجة الى المعرفة لـ (كاسيوبووبيتي) (Caciopo & Petty, 1982) ، حيث لم تكن هناك اداة لقياس هذا المتغير قبل تاريخ اعداد هذا المقياس (Caciupo & Petty , p.112)

وقد تبنى البحث هذا المقياس للاسباب الاتية :

١ .انه المقياس الوحيد الذي عثر عليه الباحث لقياس الحاجة الى المعرفة،بعد اطلاعه على الادبيات النفسية والدراسات السابقة وقسم المعلوماتية / الانترنيت حتى عام (٢٠٠٢) .

٢ . يعد هذا المقياس من الادوات الحديثة التي تتمتع بمعاملات ثبات وصدق عالية ، حيث اشارت دراسة (Gulqoz) التي استخدمت هذه الاداة على عينات من المجتمع التركي ، ان النتائج اظهرت صدق هذه الاداة عبر الثقافات (Gulqoz,2001,p.100-120).

٣ . استخدامه في جميع الدراسات الاجنبية التي تناولت متغير الحاجة الى المعرفة ، مما يدل على ان هذا المقياس جيد في قيمته التشخيصية وتتوفر فيه جميع شروط المقياس الجيد .

٤ .ان بدائله صيغت على وفق طريقة ليكرت التي تستخدم في دراسة الكثير من المتغيرات النفسية .

٥ .انه من المقاييس المناسبة لطلبة الجامعة ، ذلك ان أغلب الدراسات اجريت على هذه الشريحة .

ولغرض اعداد هذا المقياس ليكون ملائما للتطبيق على عينة البحث الحالي من حيث سهولة ادراك فقراته ووضوحها ومدى علاقتها بالبعد او السمة التي يقيسها ، قام الباحث بأتباع الخطوات الاتية :

أ.صدق الترجمة :

عرض الباحث المقياس الاجنبي بفقراته المكونة من (٣٤) فقرة على خبيرين في اللغة الانكليزية(*) لغرض ترجمتة الى اللغة العربية ، ثم اعيدت ترجمته الى اللغة الانكليزية للتأكد من صدق الترجمة ، بعدها قام الباحث وخبير في علم النفس(**) بتوحيد الترجمة ووضع الصيغة النهائية لكل فقرة ، بحيث تكون الاقرب معنى لمحتوى الفقرة المترجمة مع الحفاظ على دلالتها النفسية ، وبذلك تحقق صدق الترجمة .

ب.اعداد تعليمات الاداة :

اتبع الباحث تعليمات مقياس كاسيوبو وبيتي (Caciopo & Petty,1982) نفسها ذلك ان من شروط المقياس الجيد اتباع التعليمات نفسها التي تعطى للمفحوصين ، للحصول على نتائج مماثلة لو استخدمه افراد مختلفون ، وبهذا يستطيع الباحث ان يقارن بين نتائجه ونتائج زملائه الذين يتناولون المشكلات نفسها بالدراسة (ابو حطب ، ١٩٨٠ ، ص٥٧) . ان تعليمات المقياس تؤكد على انه لاتوجد اجابات صحيحة او غير صحيحة بل يكون التأشير على احد البدائل الخمسة امام كل فقرة ، التي تعطي افضل وصف للمشاعر في تلك اللحظة ، دون حاجة لذكر الاسم .

(*) ١. الاستاذ الدكتور صباح صليبي الراوي/ جامعة بغداد ـ كلية اللغات

٢. المدرس رعد كريم عبد عون/ جامعة بابل ـ كلية التربية .

(**) ١.الاستاذ الدكتور ابراهيم عبد الحسن الكناني/ الجامعة المستنصرية ـ كلية الآداب .

ج. التأكد من صلاحية فقرات المقياس :

قام الباحث بعرض المقياس (الملحق /١) على عدد من الخبراء (*) المختصين بعلم النفس ، حول صلاحية كل فقرة ، مع اجراء التعديلات المناسبة اذا تطلب الامر ذلك ، أوحذف اية فقرة يرونها غير مناسبة للقياس ، ويعد هذا الاجراء نوعا من انواع الصدق (الصدق الظاهري) الذي يقوم على فكرة مدى ملائمة الاختبار لما يقيس ولمن يطبق عليهم . ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح الفقرات ومدى علاقتها بالقدرة او السمة او البعد الذي يقيسة الاختبار وغالبا ما يقرر ذلك مجموعة من المختصين في المجال الذي يفترض ان ينتمي اليه هذا الاختبار او ذاك اذ يؤخذ في الاعتبار التعليمات والزمن المحدد ومدى اتفاقه مع اطار مجتمع الافراد الذين صمم من اجلهم والامكانيات المفروض توفرها من اجل التطبيق والتصحيح (عيسوي ، ١٩٧٤ ، ص٢٢٦) .

وقد قام الباحث على وفق مقترحات واراء الخبراء بتعديل بعض الفقرات ، وبعد جمع اراء المحكمين وتحليلها لكل فقرة ، حصلت موافقتهم على (٢٤) فقرة (الملحق / ٢) وبنسبة (٨٠ %) فأكثر ، بينما رفضت (١٠) فقرات لحصولها على

(*) **اسماء السادة اعضاء لجنة التحكيم**

١. **الاستاذ الدكتورة بثينة منصور الحلو جامعة بغداد – كلية الاداب – قسم علم النفس**
٢. **الاستاذ الدكتور خليل ابراهيم رسول جامعة بغداد – كلية الاداب – قسم علم النفس .**
٣. **الاستاذ الدكتور كامل علوان الزبيدي جامعة بغداد – كلية الاداب – قسم علم النفس**
٤. **الاستاذ الدكتور قاسم حسين صالح جامعة بغداد – كلية الاداب – قسم علم النفس**
٥. **الاستاذ الدكتور وهيب مجيد الكبيسي جامعة بغداد – كلية الاداب – قسم علم النفس**
٦. **الاستاذ الدكتورة المساعدة اروة محمد ربيع جامعة بغداد – كلية الاداب – قسم علم النفس .**
٧. **الاستاذ الدكتورة المساعدة أنعام لفتة موسى جامعة بغداد – كلية الاداب – قسم علم النفس**

أقل من (٨٠ %) ، والباحث يطمئن لهذا الاجراء بسبب استخدامه في دراسات وبحوث سابقة للبحث الحالي والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول رقم (٣)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات اداة قياس الحاجة الى المعرفة

ت	ارقام الفقرات	الموافقون		المعارضون	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	١،٢،٣،٤،٧،١٠،١٣،١٤،١٦،١٧، ١٨،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٧،٣١، ٣٢،٣٤	٧	١٠٠%	صفر	صفر
٢	١٩،٢٥،٢٨،٣٣	٦	٧،٨٥%	١	٣،١٤ %
٣	٥،٦،٨،١١،١٢،١٥،٢٩،٢٨،٣٠	٥	١،٧٠%		٩،٢٩%
٤	٩	١	٣،١٤%		٧،٨٥%

د. التطبيق الاولي :

لقد سعى الباحث الى اجراء التطبيق الاولي من اجل التعرف على وضوح تعليمات المقياس وفقراته وبدائله ومعرفة معدل الوقت الذي تستغرقه الاجابة على المقياس ، والكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة لافراد العينية ومحاولة تعديلها ، اذ يعد من الضروري التحقق من مدى فهم العينة للتعليمات ومعرفة مدى وضوحها لديهم (فرج ، ١٩٨٠ ، ص١٦٠) .

ولتحقيق هذا ، قام الباحث بتطبيق الاداة على (٢٤) طالبا وطالبة جامعية تم اختيارهم بصورة عشوائية من المرحلة الاولى(*) من كلية الاداب جامعة بغداد ، موزعين بالتساوي بواقع (١٢) ذكرا و(١٢) انثى وقد تبين الباحث ان فقرات المقياس وبدائله وتعليماته كانت واضحة للطلبة ، اما معدل الوقت المستغرق في الاجابة على هذا المقياس فكان (١٤) دقيقة .

❖ تمثيل العينة للمجتمع :

بعد ان تم اختيار عينة البحث الحالي من المجتمع الاصلي (الطلبة) بصورة عشوائية ، اراد الباحث ان يتعرف على مدى تمثيل العينة للمجتمع ، وحيث ان عددا كبيرا من الظواهر الطبيعية تتوزع بشكل اعتدالي او قريبا منه ، فيفترض ان تتوزع سمة الحاجة الى المعرفة بالشكل نفسه كونها فرقاً فردياً بين الناس (ابو حطب ، ١٩٨٠ ، ص٤٨) . ولمعرفة شكل توزيع العينة قام الباحث بما يأتي :

- تمثيل درجات الاختبار على رسم بياني :

بعد ان تم تطبيق الاختبار على عينة الطلبة المؤلفة من (٣٠٠) طالب وطالبة ، قام الباحث بتجميع الدرجات في فئات ووضع في كل فئة عدد الحالات (التكرارات) لتمثل المحور العمودي ، بينما مثلت درجات الاختبار المحور الأفقي. وظهر التوزيع التكراري لدرجات الاختبار على شكل اقرب الى المنحني الاعتدالي (الملحق /٣) مما يدل على ان العينة المختارة عشوائياً تمثل المجتمع الاصلي التي اخذت منه (ابو حطب ، ١٩٨٠ م، ١٤٥).

وبهذا الاجراء يطمئن الباحث الى استخدام الطرق الاحصائية الاستدلالية في الاجراءات اللاحقة ، التي يتوقف استخدامها الى حد كبير على افتراض ان التوزيع التكراري للدرجات الخاصة بمتغير معين تتوزع بشكل اعتدالي ، وعلى هذا الاساس فأن التعرف على هذا التوزيع يعد أمرا مهما في الاحصاء الاستدلالي (البياتي ، اتناسبوس ، ١٩٧٧ م ص٢١٨) . وفي هذا الصدد يشير (ابو حطب ، ١٩٨٠ م) الى اننا حين نقول ان اختبارا معينا يتوزع توزيعا اعتداليا فأن ذلك يعني ان عملية تقنين الاختبار

(*) اختار الباحث طلبة المرحلة الاولى لان وضوح التعليمات وفهم العبارات لديهم يعني امكانية فهم طلبة المراحل الاخرى لها .

تمت بدقة شديدة . وعلى العكس فحينما نقول ان توزيعا معينا ليس اعتداليا فأن ذلك يعني ان بناء الاختبار لم يكن دقيقا ، او ان الاختبار تم تطبيقه على عينة لايلائهما (ابو حطب ، ١٩٨٠ ، ص٤٩) .

تحليل البيانات :

وقد قام الباحث بهذا الأجراء بأتباع الأسلوبين الآتيين :

١. اسلوب المقارنة الطرفية باستخدام العينتين المتطرفتين .

٢. اسلوب الأتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالمجموع الكلي).

وكما يأتي :

أولاً : أسلوب المقارنة الطرفية بأستخدام العينتين المتطرفتين :

قام الباحث بأيجاد القوة التمييزية للفقرات في هذا الأسلوب ، حيث يقصد بالتمييز قدرة الفقرة على ان تميز بين الافراد الحاصلين على درجات مرتفعة والذين يحصلون على درجات منخفضة في السمة التي نقيسها الفقرات(كلها) (أي الاختبار) (محمد ، ١٩٦٠ ، ص ٢٥٨) . ان المقاييس النفسية تتطلب حساب القوة التمييزية لفقراتها لغرض استبعاد الفقرات التي لاتميز بين المستجبين والايقاء على الفقرات التي تميز بينهم (Ghiselli & et , al , 1981, p.434) .

وعند مقارنة الافراد الذين لديهم اجابات عالية على الفقرة مع الافراد الذين لديهم اجابات منخفضة وتحديد نسبة الافراد في المجموعة العليا ونسبة الا فراد في المجموعة الدنيا الذين اجابوا بشكل صحيح على كل فقرة ، فأن الاختلاف بين تلك النسبة هو ما يعرف بالتمييز (Kaplan , 1982,p.146)

وتشير انستازي الى ان النقطة المثلى لكل من حالتي التوازن هي التي من العليا والدنيا (٢٧ %) (Anastasi,1988,p.213) ، كما دلت أبحاث كيلي (Kelly) على ذلك ايضا (السيد ، ١٩٥٨ ، ص٥٤٢) .

ولغرض استخراج القوة التميزية لفقرات الاختبار ، تم تطبيقه على عينة من الطلبة بلغ عددهم (٣٠٠) طالب وطالبة من جامعة بغداد ، بعدها صححت الاستمارات باعطاء درجة لكل فقرة على وفق متدرج خماسي للبدائل الخمسة ، فاذا كانت

الفقـــرة ايجابيـــة ، (الفقـــرات الايجابيـــة هـــي التـــي تحمـــل الارقـــام (١،٢،٣،٩،١٤،١٥،١٦،١٧،١٩،٢٢) يكـون اعطـاء الدرجـة وفـق التـدرج للبـدائل المذكورة في الاداة من (٥-١) ، اما اذا كانت الفقرة سلبية (الفقرات السلبية هي التي تحمل الارقام (٤،٥،٦،٧،٨،١٠،١١،١٢،١٣،١٨،٢٠،٢١،٢٣،٢٤) فيعكس التدرج الخماسي للاداة فيكون من (١-٥) ، ومن الناحية النظرية فأن اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب على المقياس (١٢٠) درجة ، واقل درجة (٢٤) اما المتوسط فيبلغ (٧٢) درجة . بعدها رتبت الدرجات التي حصل عليها افراد العينة من اعلى درجة الى ادناها ، ثم أختيرت (٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات وال(٢٧ %) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات ، وبذا اصبح عدد الافراد في كل مجموعة (٨١) فردا ، وكانت حدود الدرجات للمجموعة العليا (٨٦ – ١١٠) درجة ، وحدود درجات المجموعة الدنيا (٦٠ – ٧٥) درجة . وتم تحليل كل فقرة من فقرات القياس بأستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لاختبار الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا (فيركسون ، ١٩٩١ م، ص٤٥٨) ، وبمقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة الجدولية ، تبين ان (٢٢) فقرة من اصل (٢٤) تميز بين المجموعتين العليا والدنيا من دلالتها الاحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) ، وقد استبعدت فقرتان لانهما غير مميزتين عند المستوى الذكور ، والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٤)

القوة التمييزية لفقرات الحاجة الى المعرفة باستخدام العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	معامل التمييز	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل التمييز	مستوى الدلالة

١	١٠.٠٧٨	٠.٠٠١	١٣	٩.٢٧٣	٠.٠٠١
٢	٧.٣٨٨	٠.٠٠١	١٤	٤.٤٧٧	٠.٠٠١
٣	٧.٠٤٥	٠.٠٠١	١٥	٥.٠٩٣	٠.٠٠١
٤	٧.٢٠٦	٠.٠٠١	١٦	٣.٥٧٩	٠.٠٠١
٥	٥.٥٣٢	٠.٠٠١	١٧	٦.٣٥٨	٠.٠٠١
٦.	٥.٨٠٣	٠.٠٠١	١٨	١.٣١٧ (*)	٠.٠٠١
٧	٦.٥٤٣	٠.٠٠١	١٩	٣.٩٠٤	٠.٠٠١
٨	٦.١٣٩	٠.٠٠١	٢٠	٦.٤٨٢	٠.٠٠١
٩	٤.٥٠٤	٠.٠٠١	٢١	٣.٧٢١	٠.٠٠١
١٠	٦.٥٦٣	٠.٠٠١	٢٢	٦.٠١١	٠.٠٠١
١١	٦.٠٧٤	٠.٠٠١	٢٣	٦.٣٤٩	٠.٠٠١
١٢	١.١٣٤ (*)	٠.٠٠١	٢٤	٨.٣٤٧	٠.٠٠١

ثانيا :ايجاد علاقة الفقرة بالمجموع الكلي (طريقة الاتساق الداخلي) :

يعد هذا الاسلوب من ادق الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي للاداة ، ذلك لانه يهتم بمعرفة مسار كل فقرة من فقرات الاداة بالاتجاه الذي تسير فيه الاداة كلها (عيسوي ، ١٩٨٥ م، ص٥١) . وتفترض هذه الطريقة ان الفقرة تقيس المفهوم ذاتة الذي تقيسه الدرجة الكلية (Stanelly & Hopkins,1971 p.111,) وعلى وفق هذا المعيار يتم الابقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة معنويا (الزوبعي واخرون ، ١٩٨١ ، ص٤٣) ، مما يشير الى وجود علاقة حقيقية بين درجة كل فقرة من فقرات الاداة وبين درجات الاداة كلها (عوض ، ١٩٨٤ ، ص١٣٨) .

وقد استخرج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجات الافراد على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية (جورج ، ١٩٩١ ، ص٥١٦) ، باستخدام بيانات الـ(٣٠٠) نفسها التي خضعت

(*) فقرة حذفت لضعف قوتها التمييزية (البياتي ، اتناسيوس ، ١٩٧٧م، ص ٢٦٧) .

للتحليل لاستخراج القوة التميزية باسلوب العينتين المتطرفتين ، وظهر ان (٢٢) فقرة كان لها معامل ارتباط مميز حسب معيار الن (Allen) وفقرتان لم تحصلا على معامل ارتباط مميز ، وفي هذا الصدد اشار الن (Allen) الى ان قبول الفقرة يتحدد اذا حصلت على معامل ارتباط (٠.٣٠) فأكثر مع الدرجة الكلية للاداة (Allen ,1979,p.79) : والجدول (٦) يوضح ذلك .

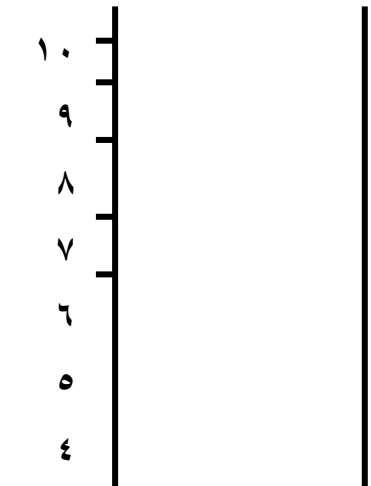
جدول (٥)

العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة الواحدة والدرجة الكلية لمقياس الحاجة الى المعرفة

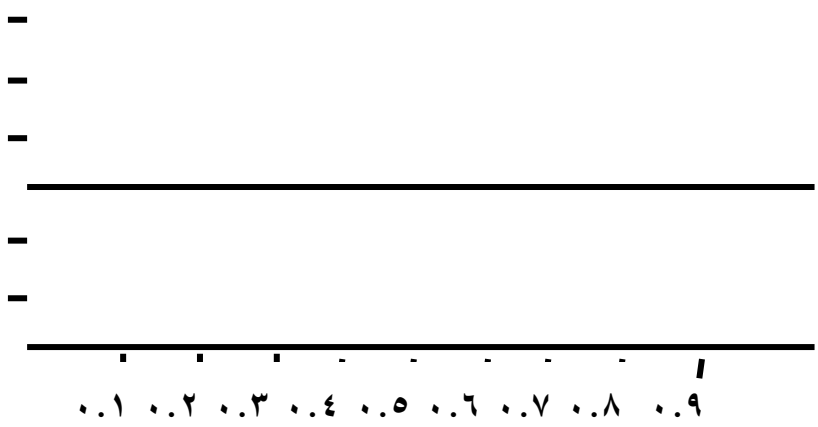
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٧٨٦	١٣	٠.٦٦٦
٢	٠.٥٦٠	١٤	٠.٣٧٦
٣	٠.٤٩٠	١٥	٠.٣٣١
٤	٠.٤٩٥	١٦	٠.٣٥٦
٥	٠.٤٧٨	١٧	٠.٤١٨
٦	٠.٤١٠	١٨	٠.١٩٠ (*)
٧	٠.٤٥١	١٩	٠.٣٣٦
٨	٠.٤٣٠	٢٠	٠.٣٤٢
٩	٠.٣٤٥	٢١	٠.٣٧٩
١٠	٠.٣٧٣	٢٢	٠.٣٩١
١١	٠.٣٦٤	٢٣	٠.٣٩٠
١٢	٠.١٣٨ (*)	٢٤	٠.٦٥٠

❖ تحديد موقع فقرات اداة في ضوء ارتباطها وقوتها التميزية :

من اجل الحصول على افضل الفقرات من حيث القوة التمييزية ودلالة معاملات الارتباط ، فقد تم تمثيل الاداة البالغة (٢٤) فقرة بيانيا ، حيث مثل معامل التمييز المحور العمودي ومعامل الارتباط المحور الافقي والشكل (٢) يوضح ذلك :



(*) فقرة ضعيفة وقد استبعدت لضعف اتساقها الداخلي



شكل (٢)

رسم بياني لتوزيع الدرجات على وفق القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية

وعلى ضوء الرسم البياني فان كل فقرة من فقرات المقياس تستبقى عندما يزيد معامل ارتباطها بالدرجة الكلية على (٠.٣) وفي الوقت نفسة يكون معامل تمييزها اكثر من (٢.٣٩٣) ، ومعنى ذلك ان (٢٢) فقرة عدت مميزة وذات دلالة في اتساق الفقرة الكلية (الملحق /٤).

مؤشرات الصدق :

يقصد بالصدق (Validity) هو ان يقيس المقياس ما وضع لقياسه ، اى ان المقياس الصادق هو ذلك المقياس الذي يقيس الوظيفة الذي وضع من اجلها ، ولايقيس شيئاً اخر بدلاً عنها او بالاضافة اليها (احمد ، ب . ت، ص١٧٩) ، وهذا يعني ان يكون المقياس ذا صلة وثيقة بالقدرة على قياس المتغير المدروس (عيسوي ، ١٩٧٤ ، ص٢٢٣) . وعلى الرغم من ان هناك عدة اساليب لتقدير صدق الاداة ، اذ يمكن الحصول في بعض الحالات على معامل صدق كمي ، وفي حالات اخرى يتم الحصول على تقدير كيفي (فرج ، ١٩٨٠، ص٣٦٠) ، فان للمقياس الحالي عدة مؤشرات للصدق هي :

أ. الصدق الظاهري (Face Validity):

يستخدم تعبير الصدق الظاهري للاشارة الى ان الاختبار يتضمن فقرات تكون على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه ، ومن المرغوب فيه بصفة عامة ان يكون الاختبار ذا صدق ظاهري اذ يؤدي الصدق الظاهري دورا واضحا في تنمية تعاون المفحوص وتوجيه انتباهه الى نوع الاجابة المطلوبة منه (فرج ، ١٩٨٠ ، ص ص ٣١١-٣١٢) . وغالبا ما نقول بان للاختبار صدقا ظاهريا اذا ارتبطت الفقرات على نحو عقلاني بالغرض المدرك للاختبار (Kaplan , 1982 .p.118) . واشار ايبل (Ebel) الى انه في حالة استخدام الصدق الظاهري فان الوسيلة المناسبة هي قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها ، وان حكم او رأي المحكمين يمكن الاعتماد عليه . ولاسيما اذا كانوا من ذوي الدراية والفهم (Ebel, 1972. P. 567) وقد عرض هذا الاجراء في خطوات اعداد اداة الحاجة الى المعرفة .

❖ **الثبات**

يقصد بمصطلح الثبات (Reliability) . في علم القياس النفسي دقة الاختبار في القياس او عدم تناقضه مع نفسه (ابوحطب ، ١٩٨٠ ، ص٦٠). ويعني ايضا ضمان الحصول على النتائج نفسها تقريبا ، اذا اعيد تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها من الافراد ، وهذا يعني قلة تاثير عوامل الصدفة او العشوائية في نتائج الاختبار (عبد الرحمن، ١٩٨٣ ، ص١٩٦) . وتشير ادبيات القياس النفسي الى ان القياسات تكون ثابتة الى الحد الذي تكون فيه قابلة للتكرار وان أي تاثير عشوائي يميل الى جعل القياسات مختلفة من حالة الى اخرى يكون مصدرا لخطأ القياس (Nunnally ,1978,p.225) ومن شروط الاختبار الجيد ان يتمتع بثبات عالٍ (Anastasi , 1976 ,p.103) .

ويمكن ان يكون الثبات على نوعين هما : الاتساق الخارجي (External Consistancy) الذي يتحقق حينما يستمر المقياس باعطاء نتائج ثابتة بتكرار تطبيقه عبر الزمن ، والاتساق الداخلي (Internal Consistency) الذي يتحقق من خلال كون فقرات المقياس جميعها تقيس المفهوم نفسه (Fransella,1981,p.97) .

وفي البحث الحالي تم استخراج ثبات الأداة بطريقتين ، وكما يأتي :

أولاً : طريقة الاتساق الداخلي

تعتمد فكرة هذه الطريقة على مدى ارتباط الفقرات مع بعضها بعض داخل الاختبار وكذلك ارتباط كل فقرة مع الاختبار كله ، وكلما كانت الفقرات متجانسة (فيما تقيس) كان التجانس عالياً فيما بينها والعكس صحيح (عبد الرحمن ، ١٩٨٣ ، ص٢٠٧) . ويعرف التجانس بأنة الاتساق الداخلي بين المفردات الكلية للاختبار (عثمان ، ٢٠٠١ ، ص٥٧) .

ويمكن حساب الثبات لهذه الطريقة كما يأتي :

أ . معامل الفا للاتساق الداخلي Alpha Cofficient for Internal Consistency:

وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في اداء الفرد من فقرة الى اخرى ، وتستند ايضا على الانحراف المعياري للاختبار والانحرافات المعيارية للفقرات المفردة (ثورندايك وهيجي ، ١٩٨٩ ، ص٧٩) ، وتقيس هذه الطريقة مدى ثبات اداء الفرد لفقرات المقياس جميعها (دوران ، ١٩٨٥ ،ص ١٦٣) .

ويشير نللي (Nunnally) الى ان الانخفاض التام في معامل الفا يعني ، اما ان الاختبار سيكون قصيراً جداً او ان التشابه بين فقراته قليلاً ، وفي تلك الحالة لاتوجد هناك حاجة لاجراء القيام بالتقديرات الاخرى للثبات (Nunnally,1967,p.230) .

وتم استخراج الثبات بهذه الطريقة ، بأختيار (٨٠) استمارة من استمارات التحليل البالغة (٣٠٠) استمارة بطريقه عشوائية ، وقد بلغ معامل الثبات

لالفا بأستخدام المعادلة العامه لكرونباخ (Cronbach) للمقياس كله مقدار (٠.٨١). ويرى نللي (Nunnally) انه اذا كان معامل الفا (٠.٣٠) فقط للاختبار فيجب ان يدرس المجرب مشكلة قياسه ثانية" والبدء ببناء اختبار جديد (Nunnally,1967,p.230) .

وبناءً على ما تقدم يعد ثبات (معامل الفا) الذي تحقق في البحث الحالي مقبولاً ضمن المدى المذكور اعلاه.

ب. طريقة التجزئة النصفية Half Spilit

تم في هذه الطريقة تقسيم الفقرات الى نصفين ، تألف كل نصف من (١١) فقرة وقد تم التقسيم على أساس الفقرات الفردية والزوجية ، وترتبط هذه الطريقة بمصدر من مصادر تباين الخطأ يتعلق بمدى اتساق واطراد الدرجات الداخلية في الاختبار ولذلك يسمى معامل الاختبار الناتج بهذه الطريقة بمعامل الاتساق الداخلي (ابو حطب ، ١٩٨٠ ، ص٦١) .

وبعد حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) بين درجات نصفي الاختباروجد انه (٠.٦٩٤) ولما كان معامل الارتباط المستخدم هو لنصف الاختبار لذا فقد جرى تعديلهُ باستخدام معادلة سبير مان – براون (Spearman-Brounformula) (Allen & Wendy, 1979 ,p.79) .

وقد بلغ معامل الثبات لهذه الاداة باستخدام هذه الطريقة (٠.٨١٩).

ثانياً : طريقة الاتساق الخارجي External Consistency

ويحسب الثبات بهذه الطريقة بأعادة الأختبار ، وكما يأتي :

- طريقة أعادة الاختبار (Test –Retest Method) :

يعد اسلوب اعادة الاختبار من اهم اساليب حساب الثبات واكثرها وضوحا ، ومعامل الثبات فيه ، هو العلاقة المتبادلة بين المعدلات الاحصائية المحصل عليها من الاشخاص انفسهم في كلا التطبيقين للاختبار(Anastasi ,1988 ,p.110) . واذا كان الاختبار ثابتا في طريقة اعادة الاختبار ، فأنه يجب ان يكون هناك القليل من التغيير في الدرجات من اول تطبيق للاختبار الى التطبيق الثاني

(Elliot & Stewart,1984,p.60) . ويرجع عدم الثبات(تباين الخطأ) في هذه الحالة الى ظروف اختبارية لم يتم تقنينها او التحكم فيها ، او الى عوامل داخل المفحوص نفسه (كالمرض والتعب او الاضطراب الانفعالي ... الخ) ويسمى معامل الثبات الناتج بمعامل الاستقرار (ابو حطب ، ١٩٨٠ م، ص٦١) .

وطبقت هذه الطريقة (اعادة الاختبار) على عينة مكونة من (٤٨) طالبا وطالبة جامعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من كليتي (اللغات والصيدلة) ، بفاصل زمني مقداره اسبوعان . وفي هذا الصدد يشير ادمز (Adams) الى ان المدة الزمنية بين التطبيقين الاول والثاني يجب ان لاتتجاوز اسبوعين او ثلاثة (Adams , 1964 ,p.85) وكان معامل الثبات المستخرج بوساطة حساب معامل ارتباط بيرسون (Person,Correlation Coefficient) هو (٠.٨٣) وهنا يشير (العيسوي) الى انه اذا كان معامل الارتباط بين التطبيق الاول والثاني (٠.٧٠) فأكثر ، فان ذلك يعد مؤشراً جيداً للثبات (العيسوي ، ١٩٨٥ م، ص٥٨) .

ثالثا . اداة توليد الافكار :

من خلال اطلاع الباحث على الادبيات النفسية والدراسات السابقة ذات العلاقة ، وجد بان هناك كثيرا من الاختبارات استخدمت لقياس قدرات حل المشكلات الابداعي (توليد الافكار) وفيما ياتي وصف لها .

أ . اختبارجلفورد (Guilford) ١٩٧١:

اشتق Guilford واخرون اختبارات تستخدم لقياس قدرات التفكير الابداعي (Creative Problem Solving Abilities) تصلح للاستخدام ضمن مستوى طلبة الجامعة ومن هم في سن المراهقة (Guilford, Tlorpfner , 1971 , p.253) وقد اظهر التحليل العاملي الذي قام به (Guilford) ومعاونوه ، بان حل المشكلات ليست قدرة واحدة بل تتالف من عدة قدرات هي (الطلاقة (Fluency) والمرونة (Flexipility) والاصالة (Originality) ، بان هناك عدة اختبارات لقياس هذه العوامل من القدرات ، فيما ياتي وصف موجز لها :

١ . اختبار تداعي المعاني لقياس الطلاقة : وتتلخص تعليمات الاختبار باعطاء كلمة للمفحوص يطلب منه كتابة الكلمات المشابهه لها بالمعنى ، وتسجل الدرجات لعدد الكلمات التي تعطي المعنى نفسه .

٢ . اختبار استعمالات (حجر) لقياس المرونة : يطلب من المفحوص ذكر الاستعمالات المختلفة للحجر ، وتسجل الدرجات بعدد الاستعمالات المختلفة (انواعها) .

٣ . اختبار المشكلات لقياس الاصالة : يطلب من المفحوص وصف طريقتين لحل مشكلة معينة باعطاءة مجموعة من الاشياء . وتسجل الدرجات لعدد الحلول التي يتوصل اليها المفحوص (Shawrtz ,1977 ,p.305).

ب . اختبار تورانس (Torrance) ١٩٦٨ :

أكد Torrance 1968بان هناك عدداً من القدرات العقلية تتعنقد سوية لتؤلف قدرات التفكير الابداعي وهي (الطلاقة والمرونة والاصالة) وان اختبار الاستعمالات يقيس هذه القدرات الثلاث (Torrance,1968,p.174)

وادناه وصف موجز لاختبارات Torrance لقياس قدرات حل المشكلات الابتكاري :

١ . سجل كل الاستعمالات التي تستطيع ان تفكر بها لسلع معينة .

٢ . سجل كل الاسئلة التي تستطيع ان تفكر بها حول هذه الصورة

٣ . سجل كل الطرق التي تستطيع ان تفكر بها لتحسين اللعبة .

٤ . اضف خطوطا للاشكال الناقصة لعمل اشياء ممتعة.

٥ . انظر كم من للاشياء او الصور التي يمكن ان تصنعها من المثلثات الاتية (Shwarrtz,1977, p.309).

وهذه الاختبارات استخدمها (Torrance) على طلبة الجامعة او من هم في سن المراهقة وعلى الرغم من توجيه النقد الى افتراض (Torrance) بان كل اختبار من هذه الاختبارات يقيس قدرات الطلا قة والمرونة والاصالة

(Harpey,White,hoffincister,and Contes,1977) الان وفـرة البحـوث فـي الادبيات النفسية اظهرت صدق افتراض تورانس (Shawrrtz,1977,p.310) .

ويتم تقييم هذه القدرات الثلاث في اختبارات تورانس على النحو الاتي :

١ . الطلاقة : وتتمثل بعدد الاستجابات التي يدرجها المفحوص .

٢ . المرونة : وتحسب بعدد تصنيفات الاستجابة .

٣ . الاصـــالة : وتحســـب بعـــدد الاســـتجابات النـــادرة (غيـــر المألوفـــة) (Shawrrtz ,1977 ,p.305) .

ج . اختبار ابراهيم ١٩٧٨ :

اعتمـد ابـراهيم ١٩٧٨ علـى اختبـار الاسـتعمالات الـذي وضـعه (Guilford) ومركز البحوث التربوية في جامعة كالفورنيا ، وطبقه على طلبة الصف الرابع / المرحلة الثانوية لقياس القدرات الابتكارية وقدمه لهم لفظيا (ابراهيم ، ١٩٧٨ ،ص٥٢) وفيما يأتي وصف للاختبار حيث يشتمل على فعاليتين هما:

١ . استعمالات قلم الرصاص لقياس الطلاقة .

٢ . استعمالات شريط ربطة الحذاء (قيطان) لقياس المرونة .

ان الباحث لم يلجأ الى استخدام هذا الاختبار للاسباب الاتية :

١ . ان الاختبارات اللفظية ، تكون مشبعة ثقافيا ، وبالتالي فانها يمكن ان تكون متحيزة لفئة من الفئات (السيد عثمان ،٢٠٠١ ، ص٤٤).

٢ . اشار Torrance الى ان اختبار الاستعمالات اذا كان لفظيا فانه يصبح جزء من عمليات العصف الذهني (Brain Storming) ، ستكون له تقنية خاصة تختلف عن تعليمات الاختبار الاصلي (Shawrrtz,1977,p.296)

٣ . لـم يتبـع الاختبـار طريقـة Torrance فـي ان اسـتجابات المفحـوص علـى كـل استعمال تظهر فيها قدرات (الطلاقة والمرونة والاصالة) من خلال عدد الاستجابات (الطلاقة) ونوعيتها (المرونة) وندرتها (الاصالة) .

د. اختبار الكبيسي ١٩٨٩ .

يتألف اختبار توليد الافكار المعد من الكبيسي ١٩٨٩ ، من خمس فقرات تتضمن تنبيهات (ملحق /٥) تتطلب من الطالب المستجيب اعطاء، استعمالات او افكار لعدد من الاشياء سواء كانت هذه الاستعمالات مألوفة او غير مالوفة وهذه الاشياء هي : الورقة والقلم ، وشريط ربط الحذاء (القيطان) ، وقطعة زجاج مكسور ، والملابس القديمة (الكبيسي ، ١٩٨٩ ، ص . ١٥٤) . وتم استخراج صدق الاختبار بعرض فقراته الخمس على مجموعة من المحكمين لبيان صلاحيتها في تنبيه الافكار وتوليدها ومدى ملاءمتها لطلبة الجامعة ، وقد حظيت بموافقة المحكمين ، وبذلك تحقق صدق الاختبار (الكبيسي ، ١٩٨٩ ، ص . ١٥٤) . أما ثباته فقد استخرجه (الكبيسيي) بطريقة اعادة الاختبار ، وكان معامل الارتباط بين التطبيق الاول والثاني (٠.٧٠) وهو ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) . وقد تبنى الباحث اختبار الكبيسي للاسباب الآتية :

١ . يعد هذا الاختبار (بفقراته الخمس) مناسبا لقياس قدرات حل المشكلات الابتكاري لمجتمع البحث الحالي الذي يتمثل بطلبة جامعة بغداد .

٢. يعد من الاختبارات الحديثة نسبيا حيث اعد عام ١٩٨٩ .

٣ . يتميز بصدق وثبات يمكن الاعتماد عليهما بدرجة موثوقة في هذا المجال.

٤ . اعتماده على افتراض (Torrance) في كون استجابات المفحوص على كل استعمال تتضمن قدرات (الطلاقة والمرونة والأصالة) ، وهذا يعطي المجال لهذه القدرات بالظهور في استجابات المفحوص على كل استعمال ، لاننا نستطيع أن نشتق درجات للمرونة من اختبارات الطلاقة ، حيث لا تطلب تعليماتها من المفحوص أو توحي اليه أن يكون مرنا ، فاذا كان على درجة عالية من المرونة فأنه يظهر هذه السمة بمحض مبادأته وتلقائيته (أبو حطب ، ١٩٨٠ ، ص . ٢٩٦) .

❖ طريقة تصحيح الاختبار :

قام الباحث بتصحيح استمارات الاختبار على وفق اسلوب التصحيح الذي اتبعه الكبيسي . فلتصحيح استمارة معينة ، قام الباحث بعمل جدول من ثلاث حقول في أعلى الاستمارة ، توضح درجات كل قدرة في الحقل المخصص لها ، ويكون مجموع

درجات هذه الحقول الثلاث ، الدرجة الكلية للاستمارة ، وتحسب درجات كل قدرة كما يأتي :

١ . درجة الطلاقة : وتحسب باعطاء درجة واحدة لكل استجابة على جميع فقرات الاختبار الخمس ، وحتى ولو كانت الاستجابات متشابهة ، ويكون مجموع درجات كافة الاستجابات لفقرات الاختبار الخمس ممثلة لدرجة الطلاقة الكلية وتوضع في الحقل المخصص لها (أعلى الاستمارة) . وكمثال على طريقة تصحيح هذه القدرة ، نجد ان من الوارد أو المألوف أن يذكر المستجيب عددا لاستعمالات الورقة مثلا ، يذكر أنها مصدر للمعلومات (تصنيف عام) ثم ينتقل بذلك الى تشخيص أنواع متعددة من المعلومات التي يمكن الحصول عليها من الورقة (خلاصة عن كتاب ، للحصول على أفكار ، قراءة الاخبار ، كتابة مذكرات .....) . في هذه الحالة تمنح الدرجة لكل مصدر مغاير للمعلومات التي يقدمها المستجيب ، ولا تعطى درجة لتسميته الصنف العام (مصدر معلومات) ، لان ذلك يعتبر تكرارا للاجابة بدلا من ان تكون اجابة اضافية ، أما اذا ذكر المستجيب الصنف العام فقط (مصدر للمعلومات) عندئذ تعطى له درجة واحدة فقط وهكذا لبقية الفقرات .

٢ . درجة المرونة : وتحسب درجتها لعدد الاستعمالات المتباينة للفقرات الخمس ، وتثبت الدرجة تحت الحقل الخاص بها (أعلى الاستمارة) . والأمثلة الآتية توضح كيفية اعطاء الدرجات للاستجابات على فقرة استعمال قلم الرصاص (مثلا) :

أ . لعمل ثقوب في ورقة ، عمل ثقوب في كارتون ، عمل ثقوب في حزام ... تعطى لهذه الاستجابات جميعها درجة واحدة .

ب . نرسم به الصور ، لتظليل الصور ، كتابة عناوين الصور على الورق .... أيضا تعطى درجة واحدة لكل هذه الاستجابات .

ج . أداة تنظيف ، لتحديد العيون ، للتحريك ، مسند للرفع . حيث تعطى لكل استجابة درجة كون هذه الاستعمالات متباينة فيكون المجموع أربع درجات ، وهكذا لبقية الفقرات ، مع ملاحظة عدم اعطاء درجة للاستعمالات المتشابهة بين فقرة واخرى ، فاذا ذكر المستجيب استعمال اداة للتنظيف ضمن فقرة (الملابس القديمة) وهذا الاستعمال

موجود أصلا لفقرة (استعمال قلم) فلا تعطى درجة لهذا الاستعمال مرة ثانية لأنه يعد تكرارا .

٣ . درجة الاصالة : يعتمد قياس الاصالة وفي كل الاحوال على التحديد الاحصائي في ضوء تكرار حدوث الاستجابة ، وقد قام الباحث بتحديد أوزان الاصالة طبقا لتكرار حدوث الاستجابة ، وفي هذا يزداد وزن الاستجابة كلما ازدادت ندرتها (أبو حطب ، ١٩٨٠ ، ص. ٣٠٠) . وقد استخدم الباحث مقياس تورانس الذي يمتد من صفر الى خمس درجات ، حيث أن الاستجابة التي تتكرر بنسبة ٥% أو اكثر وكل الاستجابات الواضحة تعطى صفرا ، والاستجابات التي تتكرر بنسبة ٤% الى ٤.٩٩% تعطى درجة واحدة ، والتي تتكرر بنسبة ٣% الى ٣.٩٩% تعطى درجتين ، والتي تتكرر بنسبة من ٢% الى ٢.٩٩% تعطى ثلاث درجات ، والتي تتكرر بنسبة من ١% الى ١.٩٩% تعطى أربع درجات ، والاستجابة التي تتكرر بنسبة أقل من ١% وكل الاستجابات الاخرى التي يظهر فيها الخيال ، وما يسميه تورانس (القوى الابتكارية) تعطى خمس درجات (أبو حطب ، ١٩٨٠ م، ص.٣٠٠) .

بعدها قام الباحث بجمع درجات القدرات الثلاث (الطلاقة والمرونة والاصالة) لكل استمارة لتمثل الدرجة الكلية للمفحوص على اختبار توليد الافكار .

❖ التطبيق التمهيدي للاختبار

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة بلغت (٢٤)(*) طالبا وطالبة جامعيين ، حيث تم اختيارهم عشوائيا من كلية الاداب في جامعة بغداد (المرحلة الاولى) ، موزعين بالتساوي بواقع (١٢) ذكرا و (١٢) انثى ، وذلك للتعرف على وضوح تعليمات الاختبار وفقراته وقدرته على تنبيه وتوليد الافكار المألوفة وغير المألوفة خلال المدة المحددة للاختبار(٦ دقائق)(**) لأن من شروط المقياس المقنن اتباع التعليمات

(*) العينة نفسها في ص (٦٣) .

(**) هذا النوع من الاختبارات يعد من الاختبارات الموقوتة بزمن ، فالاختبارات الزمنية تقيس القوة والسرعة في ان واحد مثل اختبارات التحصيل الدراسي والذكاء والقدرات العقلية (السيد عثمان ، ٢٠٠١ ، ص٤٤) .

نفسها التي تعطى للمفحوصين ، للحصول على نتائج مماثلة لو استخدمه افراد مختلفون ، وبهذا يستطيع الباحث ان يقارن بين نتائجه ونتائج زملائه الذين يتناولون المشكلة نفسها بالدراسة (ابو حطب ، ١٩٨٠ م، ص٥٧) . وقد تبين من خلال هذا التطبيق (***) أن الفقرات كانت مناسبة لتنبيه تفكير الطلبة وتقديم الافكار او الاستعمالات المألوفة وغير المألوفة خلال الفترة المحددة اعلاه .

❖ ثبات التصحيح :

يشير(Thorrn dike,1951) إلى ان تعريفات الثبات تأخذ التصورات الآتية،اما انها تعطي اتساق مفردات الاختبار،او تعني استقرار الدرجات عبر فترات من الزمن ، ويتأثر الثبات بالعامل الخارجي المتضمن(عوامل خاصة بالزمن ، وعدم ثبات الدرجات والتحيز) (السيد عثمان ، ٢٠٠١ ، ص٥٥) . لذا قام الباحث باستخراج ثبات التصحيح (الدرجات) ، وذلك باختيار (١٠٠) نسخة عشوائية من الاستمارات التي صححها بنفسه ، وجرى تصحيحها مرة ثانية ، بعد مرور شهر ونصف على التصحيح الاول ، وبعد استخراج الثبات بطريقة معامل اختبار بيرسن، ظهر ان معامل الثبات بين التصحيح الاول والثاني يبلغ (٠.٩٩) وهو معامل ثبات عالٍ (العيسوي ، ١٩٨٥ ، ص٥٨) . ثم قام الباحث بتدريب احد الزملاء(*) على طريقة التصحيح ، وقام الشخص المدرب بتصحيح (١٠٠) نسخة اخرى اخذت عشوائيا ، واستخرج الثبات بطريقة معامل ارتباط بيرسون ايضا ، فظهر ان معامل الثبات بين تصحيح الباحث لهذه النسخ وتصحيح المصحح الثاني (٠.٩٦) . وهذا يدل بوضوح على ان مرور الزمن او اختلاف المصحح لايؤثر على موضوعية الدرجة ، علما انه في كلا التصحيحين اخفيت درجات التصحيح الاول . وبهذا الاجراء اطمئن الباحث الى عدم تاثر الثبات بالعامل الخارجي .

(***) قام الباحث في جميع اجراءات التطبيق بتقديم اختبار توليد الافكار للطلبة المفحوصين اولا كونة اختبارا زمنينا ، وبعد انتهاء المدة المحددة للاختبار قدم الاختبار الثاني (الحاجة ا لى المعرفة) كونة اختبار غير موقوت بزمن .

(*) السيد نورس شاكر .

رابعا . التطبيق النهائي :

بعد ان تم اعداد اختباري الحاجة الى المعرفة وتوليد الافكار ، وبهدف الاجابة عن تساؤلات البحث ، قام الباحث بتطبيق الاختبارين على عينة البحث التطبيقية المؤلفة من (٣٠٠) طالب وطالبة جامعية وذلك للمدة الواقعة من ٢٠٠٢/٣/١٥ الى ٢٠٠٢/٤/١٦ .

خامسا . الوسائل الاحصائية :

لمعالجة بيانات هذا البحث ، فقد استخدمت الوسائل الاحصائية الاتية :

١ . معامل ارتباط بيرسون (P earson Correltion Coefficeient) ، وقد استخدم لايجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لقياس الحاجة الى المعرفة ، ولحساب ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة بطريقتي أعادة الأختبار والتجزئة النصفية ، ولايجاد العلاقة بين متغيري الحاجة الى المعرفة واسلوب توليد الأفكار (Nunnally,1978,p.280) .

٢ . معادلة سبيرمان – براون (Spearman – Brown Formula)

(Allen & Wendy,1979,p.79) ، وقد استخدمت لتصحيح معامل الثبات لمقياس الحاجة الى المعرفة عند استخدام طريقة التجزئة النصفية .

٣ . الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين (Nie,1975,p.271) (البياتي ،١٩٧٧م،ص٢٥٩) ، وقد استخدم لايجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس الحاجة الى المعرفة ، ولمعرفة الفروق في الحاجة الى المعرفة على وفق متغيري التخصص (علمي _انساني) والجنس(ذكر . أنثى) .

٤ . معامل الفا للأتساق الداخلي (Alpha Cofficient Internal Consistancy) (أحمد ، ب ت ، ص ٢٤٢) ، (ثورندايك وهيجي، ١٩٨٩م، ص ٧٩) ، وقد استخدم لأستخراج الثبات (Allen & Yin, 1979 , p. 70-80) .

٥ . الاختبار التائي (t-Test) لعينة واحدة (Hinkle,1981,p.140) وقد استخدم لقياس متغير الحاجة الى المعرفة .

٦ . الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون لعينتين مترابطتين (البياتي وأثناسيوس ،١٩٧٧،ص٢٧٥) ، وقد استخدم لمعرفة دلالة العلاقة بين درجات طلبة الجامعة على مقياس الحاجة الى المعرفة ودرجاتهم على اختبار توليد الأفكار .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج .

مناقشة النتائج .

التوصيات .

المقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليها البحث الحالي على نحو يتسق وترتيب الاهداف الموضوعة له ، ومناقشة تلك النتائج على ضوء الاطار النظري التي تم تحديده في الفصل الثاني ، والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي وعلى النحو الاتي :

اولاً : اعداد مقياس الجاجة الى المعرفة لدى طلبة الجامعة:

تحقق هذا الهدف من خلال الاجراءات المتبعة في الفصل الثالث .

ثانيا : قياس الحاجة الى المعرفة لدى طلبة الجامعة :

كان الوسط الحسابي لعينة البحث من طلبة الجامعة (٨١.٣٨١) وتباين (٣٨.٤٤٣) ، بينما كان الوسط الفرضي للمقياس (٦٦) ، وبأستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (٦.٧٥٨) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٠١) ، مما يشير الى ان عينة طلبة الجامعة تتصف بالحاجة الى المعرفة ، والجدول (٦) توضح ذلك .

جدول (٨)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعينة البحث على مقياس الحاجة الى المعرفة

العينة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	الوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلبة الجامعة	٣٠٠	٨١.١٧٦	٣٨.٤٤٣	٦٦	٦.٧٥٨(*)	٠.٠٠١

وقد جاءت نتيجة البحث الحالي متفقة مع نتائج دراسة كاسبوبو وبتي (Caciopo& Petty, 1982 ,p.114) (Caciopo& Petty ,1982 ,) ودراسة جيمس ووالر (James& Wallwr) عام ١٩٩٣ (James& Waller,1993,p.542) ودراسة ادوار ووارد عام ١٩٩٣ (Edward& Ward,1993,p.513) . ودراسة

(*) القيمة التائية ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٠١) التي تبلغ (٣.٢٩١) (اثناسيوس ، ١٩٧٧، ص٢٦٧) .

سادوفسكي وسايرل عام ١٩٩٣ (Sadowski& Cyril,1993,p.451) . ودراسة بينتلي وستارك عام ١٩٩٢ (Bentley & Stark,1991,p.413) . والتي اوضحت بان طلبة الجامعة يتصفون بالحاجة الى المعرفة . ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الطلبة الجامعيين من ناحية وطبيعة مفهوم الحاجة الى المعرفة من ناحية اخرى ، فالطالب الجامعي يمتلك الامكانات والقدرات العقلية الخاصة التي تؤهله لبذل الجهود المعرفية واتباع نمط من التفكير المستمر ومحاولة التصدي للكثير من المشكلات التي تتطلب الحصول على المزيد من المعرفة والمعلومات ، وهذا يتفق مع طبيعة وخصائص مفهوم الحاجة الى المعرفة التي تدفع الفرد الى الحصول على المزيد من المعلومات بصورة دائمة ومستمرة سعياً وراء اكتساب المعلومات وزيادتها (الفقي ومصطفى ، ١٩٩٣ ،ص٣٦) .

ثالثاً . التعرف على الفروق في الحاجة الى المعرفة على وفق:

أ . متغير الجنس :

كان الوسط الحسابي لعينة الذكور من طلبة الجامعة على مقياس الحاجة الى المعرفة (٨٥.٤١٢) وتباين (٧٩.١٢٦) ، بينما كان الوسط الحسابي لعينة الاناث على هذا المقياس (٧٧.٣٥٥) وتباين (٩٧.٤٢) ، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر بان القيمة التائية المحسوبة (٧.٨٢٢) وهي ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٠١) ولصالح الذكور ، مما يشير الى ان عينة الذكور من طلبة الجامعة تتسم بالحاجة الى المعرفة اكثر مما تتسم به الاناث والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

المقارنة في الحاجة الى المعرفة بين الذكور والاناث

ت	العينة	العدد	الوسط الحسابي	التباين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الذكور	١٥٠	٨٥.٤١٢	٧٩.١٢٦	٧.٨٢٢ (*)	٠.٠٠١
٢	الاناث	١٥٠	٧٧.٣٥٥	٩٧.٤٢		

(*) القيمة التائيه ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٠١) التي تبلغ (٣.٢٩١)(البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧، ص٢٦٧) .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (شنيدر) Schneiderعام ١٩٨٧ والتي اكدت على ان الذكور يتناولون الموضوع الجديد بتكرار اعلى من الاناث ، علاوة على ذلك فأن الذكور يبدون حبا ومثابرة اكثر من الاناث في محاولة فحص واكتشاف المتغيرات للحصول على معرفة عنها . (Shneider,1987,pp.179-197).

الا انها تختلف عن نتيجة دراسة كاسيوبو واخرين (Caciopo, et.al) عام ١٩٨٣ ودراسة (الفقي ومصطفى) عام ١٩٩٣ ، اللتين اوضحتا عدم وجود فروق

ذات دلالـــة احصـــائية بـــين الجنســـين فـــي متغيـــر الحاجـــة الـــى المعرفـــة (Caciopo,et.al,1983,p.312) (الفقي ، مصطفى ،١٩٩٣،ص٤٦) .

ولعل سبب تفوق الذكور على الاناث في الحاجة الى المعرفة يعود الى التنشئة الاجتماعية للمرأة ، فلا يزال هناك كثرة من افراد المجتمع ينظرون الى المرأة على انها ضعيفة بحكم طبيعتها التكوينية ، بل ان بعض الثقافات تماثل او تطابق بين الذكاء والرجولة ، وترى ان منع المرأة من المعرفة وسبر غورها ، هو للحفاظ على انوثتها ، ويشير ماسلو في هذا الصدد الى ان حالات الضعف والخضوع وانخفاض تقدير الذات تكبح الحاجة الى المعرفة ، وان الفرد الباحث عن المعرفة والمستطلع عن الحقيقة ، يكون جريئا واثقا من نفسه ، ولا يرجع عن رأيه ، حتى لو تصادمت افكاره مع افكار الآخرين (Maslow,1960,p.61) .

ب . متغير التخصص :

كان الوسط الحسابي لعينة طلبة الاقسام العلمية على مقياس الحاجة الى المعرفة (٨٢.٢١٥) وتباين (٩٤.٥٦) ، بينما كان الوسط الحسابي لعينة طلبة الاقسام الانسانية (٨٠.٨٣) وتباين (٩٠.٤٦٤) ، وبعد أستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد أن القيمة التائية المحسوبة (١.١٥٤) ، وهي غير ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٠١) ، مما يشير الى ان عينة طلبة الاقسام العلمية لا تختلف عن عينة طلبة الأقسام الانسانية في متغير الحاجة الى المعرفة . والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

المقارنة في الحاجة الى المعرفة بين طلبة الأقسام العلمية والانسانية

ت	العينة	العدد	الوسط	التباين	قيمة (ت)	مستوى

			الحسابي			الدلالة
١	الاقسام العلمية	١٥٠	٨٢.٢١٥	٩٤.٥٦	١.١٥٤(*)	٠.٠٠١
٢	الاقسام الانسانية	١٥٠	٨٠.٨٣	٩٠.٤٦٤		

وفي هذا الصدد يشير الباحث الى ندرة واضحة في الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت الفروق في متغير الحاجة الى المعرفة على وفق متغير التخصص ، حتى ان الباحث لم يعثر على دراسة واحدة تكشف عن الفروق بين الطلبة الجامعيين على وفق متغير التخصص في هذا المتغير ، مما يشكل ضرورة ملحة الى اجراء دراسات للكشف عن الفروق في التخصص بين الطلبة .

ويرجع الباحث هذه النتيجة ربما الى طبيعة المقياس المستخدم ، حيث ان الحاجة الى المعرفة في البحث الحالي الذي تم قياسه ليست حاجة الى المعرفة نحو مجال معرفي محدد او مادة دراسية معينة (علمية او انسانية) ، وانما هي حاجة الى المعرفة بصورة عامة ، أي الحاجة الى الحصول على المعرفة ايا كان نوعها ، وهنا يعتقد الباحث ان المقياس لو اعد لقياس الحاجة الى المعرفة في مادة دراسية معينة (علمية او انسانية) او مجال معرفي محدد لربما ظهرت فروق في متغير تخصص الطلبة حينذاك .

(*) القيمة التائيه ليست ذات دلالة احصائية (البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧، ص٢٦٧) .

رابعا . التعرف على العلاقة بين الحاجة الى المعرفة واسلوب توليد الافكار لدى طلبة الجامعة :

ظهر من التحليل الاحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون أن العلاقة بين درجات طلبة الجامعة على مقياس الحاجة الى المعرفة ودرجاتهم على اختبار توليد الافكار (٠.٧٩٧) ، وبعد استخدام الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون لعينتين مترابطتين ، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٧.٤٦٤) وهي ذات دلالة احصائية عن مستوى (٠.٠٠١) وهذا يعني ان العلاقة دالة وموجبة بينهما والجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

معامل الارتباط بين الحاجة الى المعرفة واسلوب توليد الافكار ودلالتها الاحصائية لدى طلبة الجامعة

العينة	العدد	نوع العلاقة	معامل الارتباط	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
طلبة الجامعة	٣٠٠	الحاجة الى المعرفة واسلوب توليد الافكار	٠.٣٩٧	٧.٤٦٤ (*)	٠.٠٠١

(*) القيمة التائيه ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٠١) التي تبلغ (٣.٢٩١) (البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧ م، ص٢٦٧) .

وقد جاءت نتيجة البحث الحالي متفقة مع نتائج العديد من البحوث والدراسات ، فقد اوضحت دراسة ميسوري عام ٢٠٠٢ (Missouri,2002) ، ودراسة ايسن عام ٢٠٠٢ (Isen , 2002) ودراسة الين وباكون عام ٢٠٠٢ (Allyn& Bacon,2002) وجود علاقة ارتباط دالة موجبة بين الحاجة الى المعرفة وقدرات حل المشكلات الابتكاري (اسلوب توليد الافكار) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة مفهوم الحاجة الى المعرفة من ناحية وخصائص اسلوب توليد الافكار من ناحية اخرى فالحاجة الى المعرفة تدفع بالفرد الى بذل الجهود المعرفية والتمتع بالمهام التي تتضمن التوصل الى حلول جديدة

للمشكلات ومواصلة التفكير بالمواقف الجديدة غير المألوفة ، وتفضيل المهمات الفكرية المعقدة التي تتطلب تفكيرا كثيرا على المهمات التي لاتتطلب الكثير من التفكير ، مع الشعور بالمتعة جراء التفكير(Caciopo & Petty, 1982 . p.122) ، حتى ان مينيك واخرين (Menec) عام ٢٠٠١ اشاروا الى ان الحاجة الى المعرفة تركز على شغف الفرد بالانهماك في حل المشكلات (Meneck et.al,2001) وهذه بحد ذاتها خصائص اسلوب توليد الافكار المتضمن تنبيهات تعطى للمفحوصين لغرض حثهم على التفكير وبذل الانشطة المعرفية . وفي هذا الصدد اشار مكري عام ١٩٨١ ، الى ان الافراد الذين يبحثون عن المعلومات والمعرفة يطورون قدراتهم العقلية والادراكية وخاصة في مجال التفكير المبدع والاصيل ، وان من السهل عليهم توليد الافكار الجديدة (Mccrae,1981,p.1264) كما اشار برونر عام ١٩٧٠ الا ان هؤلاء الافراد (الباحثين عن المعرفة) يصبح لديهم خزين هائل من المعلومات والخبرات المتراكمة عبر دورة مسيرة الحياة من خلال سعيهم للتزود بالمعلومات والخبرات الحسية الجديدة والمتنوعة ، تمكنهم من التعامل بصورة كفوءة مع ضغوط الحياة وحل المشكلات (Bruner,1970,p.20) .

❖ **التوصيات والمقترحات**

اولاً . التوصيات

اظهرت نتيجة البحث الحالي تفوق الذكور على الاناث في متغير الحاجة الى المعرفة وعلى ضوء هذه النتيجة يوصي الباحث بما يأتي :

١ . ضرورة تقديم البرامج الارشادية الخاصة بالتنشئة الاجتماعية المتعلقة بتوفير الظروف المناسبة للاناث لطرح الاسئلة والنقاش حول المواضيع والاشياء التي تثير اهتمامهن .

٢ . ان الاسرة العراقية بصورة عامة ذات طابع محافظ ، ترى في سلوك البنت التي تكثر من طرح الاسئلة والاستفسار عن المواضيع الغامضة امراً غير مرغوب فيه ، لذا يرى الباحث ضرورة توضيح خطأ هذه النظرة ، حيث يدل ذلك على ان لديها حاجة عالية للمعرفة وهذه سمة ايجابية يجب تنميتها بدلا من كبحها .

ثانيا . المقترحات

استكمالا لمتطلبات البحث الحالي ، يقترح الباحث اجراء البحوث والدراسات الآتية :

١ . تناول البحث الحالي التعرف على العلاقة بين الحاجة الى المعرفة واسلوب توليد الأفكار ، ويقترح اجراء المزيد من الدراسات التي تتناول علاقة هذا المتغير بمتغيرات اخرى كالتصلب الفكري وتحمل الغموض والقلق الاجتماعي .

٢ . دراسة العلاقة بين الحاجة الى المعرفة والاتجاهات الوالدية نحو معاملة الآباء لأبنائهم لدى طلبة الجامعة .

٣ . دراسة العلاقة بين الحاجة الى المعرفة ومكونات اسلوب توليد الأفكار (الطلاقة والمرونة والأصالة لدى طلبة الجامعة) .

٤. أجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على طلبة المرحلة الأعدادية ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي .

المصادر العربية

1 . إبراهيم ، صائب أحمد (١٩٧٨) : الأتجاهات الوالدية وعلاقتها بالقدرات الأبتكارية . جامعة بغداد ، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة) .

2. أبو حطب ، فؤاد (١٩٨٠) :القدرات العقلية . مكتبة الأنجلو المصرية ، المطبعة الفنية الحديثة .

3.أحمد، محمد عبد السلام (بدون تاريخ):القياس النفسي والتربوي .(المجلد الأول) ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية .

4 .الإمام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠): التقويم النفسي. جامعة بغداد ، مطبعة التعليم العالي .

5. بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق (١٩٨٣): الميسر في علم النفس التربوي. عمان ، دار الفرقان .

6. البياتي، عبد الجبار توفيق و أثناسيوس، زكريا زكي (١٩٧٧): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية .

7. الجبوري ، ماجده محمد (١٩٩٣) : دراسه مقارنة في اساليب حل المشكلات بين الطلبة المتميزين دراسيآ والاعتياديين في المرحلة الاعدادية . كلية التربية ، جامعة البصره ، (رسالة ماجستير غير منشوره) .

8.الجماس، الهام خطا ب والرحو، جنان سعيد (٢٠٠٢): فاعلية برنامج تدريبي في الضبط النفسي لخفض التدخين لدى طلبة الجامعة . وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية.

9. جوراد ، سدني ، م (١٩٧٣) : الشخصية بين الصحة والمرض (التكيف الشخصي). ترجمة : حسن الفقي وسيد خير الله ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

10. جورج ، أي فيركسون (١٩٩١) :التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس . ترجمة : هناء العكيلي ، بغداد ، الجامعة المستنصرية ، دار الحكم للطباعة والنشر .

11.حجازي ، مصطفى (١٩٩٨) : حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والدعوة الأصولية ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، بيروت .

12.الحلو ، علي حسين (٢٠٠٢) : الانحرافات السلوكية للشباب وسبل مواجهتها . وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية .

13.خير الله ، سيد (١٩٨٧) : المدخل الى علم النفس . القاهرة ، عالم الكتب .

14.الخوالدة ، محمود محمد أبو صالح (١٩٩١) : تطور مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي ، مجلة أبحاث اليرموك ، المجلد السابع ، العدد الثاني .

15.دافيدوف ، لندال (١٩٨٠) : مدخل علم النفس ، ترجمة . سيد الطواب وآخرون ، القاهرة . ط /٢ ، دار ماكجرو هيل للنشر .

16.الدبولي ، عبد الله (٢٠٠٢) : الصحة النفسية للشباب وحمايتهم من الانحرافات السلوكية . وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ،مركز البحوث التربوية والنفسية .

17.دسوقي ، كمال (١٩٧٤) : علم النفس ودراسة التوافق ، بيروت ، دار النهضة العربية .

18. ـــــــ (١٩٧٩ :النمو التربوي للطفل والمراهق . بيروت ، دار النهضة العربيه

19 . ـــــــ (١٩٨٧) : ذخيرة علوم النفس ، المجلد الأول ، الدار الدولية للطباعة والنشر .

20 .الدوري ، سافرة سعدون (١٩٩٣) : الحاجات النفسية لدى طلبة جامعة بغداد ، وعلاقتهما بتوافقهم النفسي والاجتماعي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد) ..

21.رمزي ، ناهد (١٩٧٥) : الإبداع وسمات الشخصية لدى الإناث ، دراسة تجريبية وعاملة ، المجلة الاجتماعية القومية ، العدد (٢- ٣) ، المجلد (١٢) .

22.زهران ، حامد عبد السلام (١٩٧٧) : علم النفس الاجتماعي . القاهرة، ط/٤ ، عالم الكتب .

23.الزوبعي ، عبد الجليل وبكر ، د . محمد الياس والكناني ، د . ابراهيم عبد الحسن (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية . جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر .

24.السامرائي ، مهدي صالح (١٩٩٤) : الكفاءة الداخلية لكليات الجامعة _وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية .

25. السلوم ، عبد الحكيم (٢٠٠١) : التفكير وحل المشكلات . النبأ عدد ٥٣ < http: //www.annaba.org/nba53/tafkeer.htm. >

26.السيد عثمان ، فاروق (٢٠٠١) : القلق وادارة الضغوط النفسية . القاهرة ، دار الفكر العربي .

27.الصراف ، قاسم (١٩٨٦) : الاسلوب التأملي _ الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت .المجلة التربوية، المجلد الثالث ، العدد العاشر

28.طارق ، علي (٢٠٠٢) : قياس الروح المعنوية لدى طلبة جامعة صنعاء . وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية .

29.عبد الرحمن ، أنور حسين والكبيسي ، كامل ثامر (١٩٩١) : مهمات الجامعة في بناء مجتمع مابعد الحرب . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد التاسع عشر .

30.عثمان ، سيد أحمد وابو حطب ، فؤاد عبد اللطيف (١٩٧٨) : التفكير- دراسات نفسية . ط٢ القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية

31.عليان ، محمد محمد مصطفى (٨ ١٩٩) : بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات . دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والطلبة الاعتياديين، الجامعة المستنصرية ، كلية الآداب ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

32.عوض ، عباس محمود (١٩٨٦) : علم النفس العام . ط٣ ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

33.عوض ، سيد (١٩٨٤) : علم النفس الاحصائي . بيروت ، الدار الجامعية.

34.عيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥) : القياس والتجريب في علم النفس والتربية .بيروت ، دار المعرفة الجامعية .

35.غنيم ، سيد محمد (١٩٧٨) : سيكولوجية الشخصية ، محدداتها ، قياسها ، نظرياتها . القاهرة ، دار النهضة العربية

36.فراج ، محمد علي وآخرون (١٩٧١) : السلوك الانساني . القاهرة دار الكتب .

37.فرج ، صفوت (١٩٨٠) : القياس النفسي . القاهرة ، دار الفكر العربي .

38.فرويد ، سيجموند (١٩٧٥) : ليوناردو دافنشي – دراسه في السلوك الجنسي الشاذ . ترجمة : عبد المنعم الحفني ، المركز العربي للثقافه والعلوم ، بيروت

39.فطيم ، لطفي والجمال ، أبو العزايم (١٩٨٨) : نظريات التعليم المعاصرة . القاهرة ، مكتبة النهضة العربية

40.كاظم ، علي محمود والعكيلي ، عباس حسين (٢٠٠٢) : اتجاهات طلبة الجامعة نحو العلاج النفسي . وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية .

41.الكبيسي ، وهيب مجيد (١٩٨٩) : الاسلوب المعرفي والتصلب _ المرونة وعلاقته بحل المشكلات جامعة بغداد . كلية التربية الأولى (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

42.كرتيش و كرتشفيلد ، بالاتش (١٩٧٤) : سيكولوجية الفرد في المجتمع . ترجمة سيد خير الله وحامد العبد ، القاهرة ، الانجلو المصرية .

43.محمد ، عبد الستار ابراهيم (١٩٧٣) : البناء المعرفي والمضمون الآيديولوجي للتسلطية : نحو مقياس جديد للتسلطية العامة ، المجلة الاجتماعية القومية ، القاهر العدد (١) .

44.مصطفى ، أحمد مهدي والفقي ، اسماعيل محمد (١٩٩٣) : دراسة الفروق في التفكير الابتكاري والدافع المعرفي وحب الاستطلاع لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٧) .

45.منصور ، طلعت (١٩٧٧) : التعليم الذاتي وارتقاء الشخصية . القاهرة ، مكتب الانجلو المصرية .

46. منصور ، د. علي والاحمد ، امل (١٩٩٦) : سيكلوجية الادراك . دمشق ، منشورات جامعة دمشق

47.النجار ، سعد أحمد (٢٠٠٢) : دور الدين في رفع مستوى الصحة النفسية للشباب وحمايتهم من الانحرافات السلوكية . وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية .

48.الهزاع / سناء مجول فيصل (١٩٩٥) : الحاجات الأساسية التي تتطلع اليها المرأة العراقية لمرحلة ما بعد الحصار ، جامعة بغداد ، كلية الآداب ، (رسالة ماجستير غير منشورة).

49.ويتنج ، أرنوف (١٩٨١) : سيكولوجية التعليم .ترجمة : عادل عز الدين الأشول وآخرون ، القاهرة ، دار ماكجرو هيل .

المصادر الأجنبية :

50. Albert ,E.M . (1950) :the classfication of values , Amethod and illustration ;AmericAn Amthropologist ,Vol.(58).

51. Allman ,L.(1978) : Reading in adult psychology Contemporaryperspective. New york,Harper & Row.

52. Allen ,M & wendy ,M.(1979) :Introduction toMeasuremeid hand book.Glenview ,Illinois , london .

53. Allport,G.W.(1961):Pattern and Growt in Personality . Holt , Rinchart and winston ,Inc . U.S.A.

54. Anderson ,J.R. (1993) : problem solving and learning, American psychologist , vol . (48) , No. (1) .

50. Anstasi , A.(1970) : psychology Testing . New york ,Macmillan comport .

51. Allyn & Bacon (2002) : Social Cognition. http :// www. Psych,neu.edu/vita/CHAP3PPT.

52. Barron ,F.& Harrington , O.M. (1981) : Creativity , intelligence and personality ,Annual Review of psychology , Vol .(32) .

53. Bem , S.L.(1970) : The Role of comprehension in childerns' problem solving . Developmental psychology ,Vol.(2)

54. Berlyne , D .E .(1950) : Novetly and curiosity as determinats of exploratory behanor . British Journal . psychology No. (41) .

54 ————————. (1954) : Knowledge and stimules . Response psychology . psychological Review , V-OL(61) .

55 ————————. (1957) : Conflict and information Theory variable as determinats of human perceptual Curiosity .Journal experimental psychology . No . (5

56. ————————. (1960) : Conflict , arousal , and curiosity. New york : Academic press .

57. ————————. (1963) : Metivational problems raised By Exploraty epistemic behavior , Ins . koch (Ed.) , Psychology :astudy of asciener , Vol . (5) New york . MeGraw – Hill .

58.Bischof,L.J.(1964):Interpreting Personality Theories,New york : Harper & Row .

59.Blake , M. (1970) : Understanding and Identifing Creativity , Gelorado University of Northen Golarado.

60.Bourne ,E. L. (1971) : The psychology of thinking . New Jersey , prentice – Hall , Englewood cliffs .

61.Bruner , J. S. (1970) : Origins of problem solving Startegies in skill acquistion , Oxford University press , New york .

62. ————————., & Good man , C. C. (1947) : Value and Need as organizing factors in perception . Journal of Abnormal social psychology , No . (42) .

63. ————————. & postman , L. (1948) : Symbolic value as an organizing factor in perception . The Journal of social psychology , Vol .(27) .

64.Brunswik , F. E. (1949) : Tolerance toward ambiguity as apersonality variable . Abstrsct American psychologist , Vol. (4) .

65.Butkowscy , I. S. ,& Willows , D. M. (1980) cognitive motivational characteristics of children varying reading ability .Journal of educational psychology . Vol . (72) .

66. Casey, M. B, & Tucker ,E. C. (1994) : problem – centered class rooms , phi Delta kappan , Vol. (76), No.(2) .

67.Caciopo , J. T, & ptty , R. E(1982) : Need forCognition . Journal of personality and social Psychology , Vol. (42) , No. (1) .

68.---------- Morris , K. J. (1983) : Effect of need for cognition on message evalution ,Recall and persuasion , Journal of personality and Social psychology , Vol. (45) , No.(4).

69. Cantril, H. &Allport , G. W. (1933) : Recent Applications of study of values . Journal of abnormal Social psychology , Vol. (28) .

70.Carter , L.(1949) : Value , need and other factors inperception . Psychological Review , Vol . (50) , No. (2) .

71.Cohen , A.R. , et. al . (1955) : An experimental investigation of need for cognition . Journal of abnormal and social psychology , Vol . (51) .

72.Combs , A . w & Snygg , D . (1954) : Individual behavior . New york , McGraw Hill .

73.Cooke , R . A , et . al . (1994) : Tneimpact of Groupinteraction styles on problem solving . Journal of applied behavior science , Vol . (30) , No . (4) .

74.Coronbach , L . J . (1964) : Essential of psychology testing . New york ; Harper Brothers .

75.Crocken , S . B . (1972) : Creativity tests . Review of educational research , Vol . (42) .

76. Day , H . J . (1968) : Acurios approach to creativity . The Cardian psychologist , Vol . (9) , No . (4) .

77. Dicarpo , N . S . (1976) : The good life , models for ahealthey parsonality . New Jersy , printice – Hall .

78. Dodd , S . C . (1951) : On classifying human values astep in the prediction of human valuing : American sociological Revew , Vol . (16) ,No .(5) .

79. Dunker , K . (1945) : on problem solving (L . S . lees , Trans) . psychological Monographs , Vol . (58) , No . (27) .

80.Dzurilla , T . J . & Neze , A . m . (1988) : On problem solving : Areplay to krauskopf and Heppner . The conseling psychology , Vol.(16) .No.(4).

81.Erwin , P . G . (1994) : Effectiveness of social skills training with children : Ameta analytic – conselling psychology Quarterly , Vol. (7) , No. (3) .

82.Feldllusen , J . F . & Thurston , j . R . (1970): longitudinal analysis of class – room behavior and school achievment . Journal of experimental education , Vol. (38) , No . (4) .

83.Fensterneim , H . (1953) : The influnce of value system on the perception of people . The Journal of abnormal and social psychology , Vol.(48),No.(1) .

84Festinger , L . (1954) : Atheory of cognitive dissonance . stanford , CA : stanford university press .

85.Gale , R . F . (1980) : Developmental behavior : Ahuminsitic approach , New york , McMilian .

86.Gilchrist , J . C . & Ludeman , J . F . (1954) : Values as determinats of word – recogintion thresholds . The Journal of abnormal social psychology , Vol . (49) , No . (3) .

87.Goldstein , K . (1949) : Organismic approach to the problem of motivation,N .Y . Acad – sci,Vol .(9) .

88.Getzels , J . W . (1975) : Problem – finding and the inventiveness of solutions . Journal of creative behavior , Vol . (9) .

89.---------- & Jakson , N . W . (1962) : creativity and intelligence : Exploration with Gifted children , New york , Jahn wiley .

90.Guilford , J . P . (1957) : Intelegence , creativity in the arts , psychological Review , Vol.(64),No.(6) .

91.---------- & Hoepfner , R . (1971) : The analysis of intelegence . New york : Mcgraw Hill .

92.Joe , K . & Tames . Z . (1975) : Relation ship of non verbal rigidity creative perception , psycological abstract , Vol . (54) , No . (5) .

93.Gohnson , P . N . (1972) : The three – tern series problem . cognition . Journal of Educational psychology , Vol . (1) .

94.Kempler , B . & wiener , M . (1963) : personality and perception in the recognition threshold paradigm . psycological Review , Vol . (70) .

95. Klein , G . & Schlesinger , H . & Meister , P . E . (1951) : The effect of personal values on perception . psychological Review . Vol . (58) , No . (2) .

96.Krechevsky , J . (1937) : Brain mechanisms and variability , Journal of psychology , Vol . (23) .
97.Hollin , C . R . & Tracey , S . (1993) : social functioning and delinquency : Ardurn to basics . Journal of Adolescense , Vol. (10) , No . (2) .
98.Howes , D . & Soloman , R . (1950) : Emotionality and perceptual Defense , psychological Review , Vol. (57) .
99.Hunt , J . M . (1963) : Motivation inherent in information processing and action . Ino. J. Harvey(Ed).
100. Isen, A.(2002): Postive affect and systematic problem solving. < http:// www .acr web.org/ acr97/s65.htm.
101.Jacoby , J. (1978): Open – mindness and creativity , New york , Jon wiley and sons .
102.Jackson , B. & Marsen , R.(1962) : Education and the working class . London : Routledge and paul .
103.Janssen , C.(1968) : Comparative creativity scores of lower socioeconomic dropouts and non – dropouts , psychology in the schools , Vol.(4) .
104. Jenkin , N.(1957) : Affective processes in perception psychological Bulletin , Vol.(54) , No.(2).
105.Jones , E. E. & others . (1961) : Role playing variations and their informational value for peception . psychological Riview , Vol.(59) .
106.Larkin , J. H. (1980) : Teaching problem – solving in physics : The psychological laboratory and the practical class room . Hillsdale , NJ:Erlbaum .
107.Lazarus , R. S. & others . (1953) : Hunger and perception Journal of personality , Vol.(21) .
108. Levinson , D. J. (1949) : An approach to the theory and measurement of ethnocemtric ideology . Journal of psychology , Vol.(28) .
109.Luft , J.(1957) : Monetary value and the perception of others . The Journal of social psychology , Vol.(46) .

110.Maslow , A. H. (1943) : Dynamics of personality organization , psychological review , No.(50) .

111.---------- (1962) : psychological of being . New york .

112.Maw , W. H. & Maw , E. W. (1970) : Nature of creativity in high and low curiosity boys . Developmental psychological , Vol. (2) ,No.(3) .

113.McCleelland , D. C. & Atkinson , J. W. (1948) : The effect of different intensities of the hunger drive on perception . Journal of psychology , Vol.(25) .

114.McGirnies , E. (1950) : Personal values as determinant of word as association . The Journal of Abnormal and social psychology , Vol.(45) , No.(1) .

115.McCrae . R. R. (1957) : Creativity divergent thinking and openness to experience . Journal of personality and social psychology , Vol.(52) , No.(6).

116. Meherens , W. & Lehman , L. (1986) : Standrized tests in education . New york

117.Monty , R. A & Perlmutes , L. C. (1987) : Choice , control and motivation in the young and aged . Gree wch , CT : Jalpress .

118. Murphy , G. (1947) : personality . New york . Haper .

119.Murray , H. E. (1933) : The effect of fear upon estimates of maliciousness of other personalities , Journal of social psychology , Vol. (4) .

120.---------- . etal.(1938) : Exploration in personality , New york , Oxford press .

121.Newell , G. (1945) : How to solve it . Princton , NJ : princton Univercity press .

122.New bigging , P. L. (1961) : The perceptual red intgration for words which differing counotative meaning . candian Journal of psychology , Vol.(15) , No.(3) .

123.Nie , N. H. & Others (1975) : Spass statistical Package for the social science . New york , McGraw – Hill .

124.Nunnally , J. C. (1978) : psychomatric theory . New york , McGraw – Hill .

125.Olton , R. M. (1969) : Asdf – instructional program for developing product thinking skills in fifth – grade and sixth – grade children . Journal of creative behavior , Vol.(3) .

126.Orne , M. T. & Scheiberk , E. (1965) : The contribution of non deprivation factors in the production of sensory deprivation effects . Journal of abnormal and social psychological Bulletin , Vol.(63) .

127.Osborn , A. F. (1974) : Applied Imagination (3 rd rev.ed) . New york : charles scribners sons .

128.Osler , S. F. & Lewinsohn , P. M. (1954) : The relation between manifest anxiety and perceptual defnes – American psychologist , Vol.(9) .

129.Pastor , N. (1949) : Need as determinant of perception . Journal of psychology Vol.(128) .

130. Patty , W. L. & Johnson , L. S. (1953) : personality and adjustment . New york , McGraw – Hill : Book company , U. S. A.

131.Polya , G. (1945) : How to solveit . princton , NJ : princton Univercity press .

132. Postman , L. & Bruner , J. (1948) : perception under stress . The psychological Review , Vol.(55) , No.(6) .

133---------- & shneider , N.(1951) : Personal values visual recognition and recall . psychological Review , Vol.(58) , No.(4) .

134.Priester , J. R. & pett, R. E. (1995) : source attribution and persuasion , personality and social psychology . Bulletin , Vol.(21) ,No.(6) .

135.Proshansky , H, & Murphy , G. (1942) : The effect of reward and punishment on perception . Jornal of psychology , Vol.(13) .

136. Rekeach , M.(1943) : Generalized mental rigidity as afactor in ethnocentrism . Journal of abnormal social psychology , Vol.(48).

137. Rerer , L. G.(1965) ; The Great response – style myth . psychologicfal Bulletin , Vol.(63) .
138. Robert , H. G. et.al . (1994) : Short term memory : Arithmatic , problem solving , Memory and cognition , Vol.(22) , No.(4) chological Bulletin , Vol(63) .
139.Rosenthal , R.(1976) : Experimenter Effects in behavioral research . New york : Halsted press .
140.Rosenzweig , S. (1943) : Adynamic interopretation of psychotherapy oriented toward research . Ins .S. Tomkins editor) , contemporary psychopatholsgy . Harvard Univercity . press .
141.Ross , B. H. (1997) : cognitive psychology , Har court Brace & company . United Stats of America .
142. Sadowski , C. M. et . al . (1994) : psychomatric prperties of social problem solving inventory . Journal of abnormal child psychology , Vol.(22) , No.(4) .
143.Schneider , K. (1987) : Subjective un containly and exploratory behavior in pre school children. InO .
144.Schunk , D. H. (1981) : Modeling and attributional effects on children achievement : Aself – efficacy analysis . Journal of educational psychology Vol.(73) .
145.---------- (1989) : Self – efficacy and cognitive skill learning . Inc . Amc & R. Ames(Eds.) san Diego : Academic press .
146.Sell , S. P. et.al. (1994) : An ethnography of couple and therapist experiences in reflecting team , Journal of marital and family therapy , Vol.(20) , No.(3) .
147.Shaffer , D. R. & Handrick , C.(1974) : Dogmatisn and tolerance for ambiguity as determinants of differential reactions to cognitive in cosistancy . Journal of personality and social psychology , Vol.(29).

148.Smith , T. E. et.al. (1994) : Ethnographic content analysis of couple and therapist preceptions in a reflecting team setting . Journal of Martial & Family therapy , Vol.(20) , No.(3) .

149. ajfell , H. (1957) : value and preceptual judgment of Nagnitude . psychological Review , Vol.(69) .

150.Taup , H. (1965) : Effects of differantial value on recall of visual symbols , Journal of experimental psychology , Vol.(69) , No.(2) .

151.Taylor , C. & Holland , L. (1962) : Development and application of tests of creativity , Review of Educational Research , Vol.(32) .

152.Torrance , E. P. (1965) : Are there open tops in the cogs . New york : John wiley .

153.---------- (1962) : Guiding creative talent , Englewood cliffs , N. J, prentic Hall .

154.Trachtman , L. E(1975) : creative people , creative time , Journal of creative behavior , Vol.(9) .

155.Treffinger , D. J. & Renzulli , J. S. (1971) : problems in the assesment of creative thinking , Journal of creative behavior , Vol(5) .

156.Vernon , M. O. (1961) : The relation of perception to personality factors . British Journal of psychology , Vol.(52) , No.(3) .

157.Wanous , J. P. etal . (1994) : Effectiveness of problem solving groups : process and out come criteria , psychological reports , Vol(75) , No.(3) .

158.Wardrop , J. L. & GoodWin , W. L. (1969) : The development of productive thinking skills in fifth – grade children . Journal of experimental education , Vol.(37) .

159.Werner , H. (1946) : The concept of rigidity : acritical evalution . psychological Review , Vol.(53) .

160.Westen , D.(1999) : psychology : Mind , Brain , & Culture . John wiley , sons , Inc. United States of America .

161.Williams , J. D. and Others (1971) : creativity , dogmatism arthmatic , achievement . Journal of psychology , Vol.(78) .

الملحق (١)

جامعة بغداد

كلية الاداب

قسم علم النفس

((استبيان اراء المحكمين للحكم على صلاحية فقرات المقياس))

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

يقوم الباحث بدراسة تستهدف العلاقة بين الحاجة الى المعرفة وحل المشكلات لدى طلبة جامعة بغداد ، واعتمد الباحث على مقياس بيتي وكاسيوبو (Petty&Caciopo) عام (١٩٨٢) كاملا لقياس الحاجة الى المعرفة ، حيث تبين للباحث بعد مراجعته للادبيات والدراسات السابقة في هذا المجال انه المقياس الوحيد المعتمد لقياس الحاجة الى المعرفة ، وان التعريف المعتمد في بناء هذا المقياس : انها هدف يوجه سلوك الفرد للمشاركة بالتفكير والتمتع به . ولهذا المقياس خمسة بدائل تتراوح بين (اوافق بشدة = ٥ درجات ، ولااوافق اطلاقا =١ درجة) للفقرات الايجابية وتعكس الحالة بالنسبة للفقرات السلبية . وبعد ان تم ترجمة المقياس واجراء اللازم وكما معروض امام حضراتكم. راجيا الحكم على صلاحية كل فقرة في كونها تقيس ما وضعت من اجل قياسة وذلك بوضع اشارة (( )) امام الفقرة الصالحة واشارة ((×)) امام الفقرة غير الصالحة ، وتعديل واضافة ماترونه مناسبا.

ملاحظة : الاشارة (س) الموضوعة امام كل فقرة تعني ان الفقرة سلبية .

مع رجاء قبول فائق التقدير

طالب الماجستير

علي عبد اللطيف حمودي

تابع الملحق (١)

((اداة قياس الحاجة الى المعرفة))

رقم الفقرة	الفقرات	صلاحية الفقرة		التعديل المقترح
		صالحة	غير صالحة	
١	اتمتع حقا بمهمة تضم التوصل الى حلول جديدة للمشكلات			
٢	افضل مهمة فكرية صعبة وضرورية على مهمة لها ضرورة نوعا ما ولكنها لاتتطلب تفكيرا كثيرا			
٣	عادةً ما اتعرض الى اغراء التفكير بمهمة تتطلب تفكيرا كثيرا اكثر من العمل الذي يتطلب حدا ادنى من التفكير			
٤	تعلم طرائق جديدة للتفكير لاتثيرني بشدة . (س)			
٥	عادةً ما انهي التعامل مع مسائل حتى وان كانت لاتؤثر علي شخصيا			
٦	افضل مجرد ترك الاشياء تحدث اكثر من ان احاول فهم ما الذي جعل الاحداث تتخذ تلك الطريقة . (س)			
٧	اواجه صعوبة في التفكير بمواقف جديدة وغير مألوفة . (س)			
٨	فكرة التفكير بطريقة تجريدية ليست جذابة بالنسبة لي . (س)			
٩	انا مفكر .			
١٠	افكر بصورة جادة فقط عندما يتطلب الامر ذلك . (س)			
١١	لاستطيع الاستنتاج والتفكير بصورة جيدة تحت الضغط . (س)			
١٢	ارغب في المهمات التي تتطلب تفكيرا قليلا بمجرد ان اتعلم تلك المهمات.(س)			
١٣	افضل التفكير بمشاريع صغيرة يومية على المشاريع الطويلة الامد . (س)			

رقم الفقرة	الفقرات	صلاحية الفقرة		التعديل المقترح
		صالحة	غير صالحة	
١٤	افضل القيام بشيء يتطلب تفكيرا قليلا ، على الشيء المؤكد الذي يثير تحدي لقدراتي العقلية . (س)			
١٥	اجد قناعة قليلة في النقاش بصورة جدية لساعات طوال . (س)			
١٦	في اغلب الاحيان اتحدث مع الناس الاخرين حول الاسباب والحلول للمشكلات الدولية اكثر من التحدث عما يقوم به اشخاص مشهورين .			
١٧	في اغلب الاحيان يقود التفكير الكثير الى اخطاء اكثر وهذا يحدث بصورة متكررة اكثر مما لايحدث . (س)			
١٨	لاارغب تحمل مسؤلية التعامل مع موقف يتطلب الكثير من التفكير. (س)			
١٩	اشعر بالراحة اكثر من الاشباع بعد اكمال مهمة تتطلب الكثير من الجهد الفكري .(س)			
٢٠	احاول ان اتوقع واتجنب المواقف التي يوجد فبها فرصة محتملة تتطلب مني التفكير العميق بشيء ما . (س)			
٢١	افضل متابعة البرامج التعليمية على الرامج المسلية .			
٢٢	افكر بصورة افضل عندما يكون الناس الذين يحيطونني اذكياء جدا .			
٢٣	افضل ان تكون حياتي مليئة بالالغاز التي يتوجب حلها .			
٢٤	افضل المشكلات المعقدة على البسيط			
٢٥	قليلا ما يروق لي التفكير الشاق لمدة طويلة . (س)			
٢٦	اجعل الى تحديد الاهداف التي يمكن انجازها فقط ببذل جهد عقلي كبير .			

رقم الفقرة	الفقرات	صلاحية الفقرة		التعديل المقترح
		صالحة	غير صالحة	
٢٧	يكفيني ان شيء ما انجز العمل ولا اهتم بكيف ولماذا يعمل . (س)			
٢٨	في هذة الايام اشاهد فرصة قليلة للقيام بأداء جيد حتى في الاعمال الفكرية ، الا اذا كان احد يعرف الناس الملائمين.(س)			
٢٩	الجهل نعمة			
٣٠	اتمتع بالتفكير حول مسألة معينة حتى وان كانت نتائج افكاري لاتؤثر على نتائج المسألة .			
٣١	أقوّم الفرص التي تمكنني من اكتشاف نقاط القوة والضعف في تفكيري			
٣٢	معرفة الاجابة على مشكلة معينة ، بدلا من فهم اسبابها جيدة بالنسبة لي.(س)			
٣٤	التفكير ليس مفهومي عن المتعة(المرح). (س)			

ملحق (٢)

((اداة قياس الحاجة الى المعرفة بعد عرضها على المحكمين واجراء اللازم عليها))

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة

يروم الباحث القيام ببحث علمي يتعلق بالحاجة الى المعرفة لدى الطلبة ومن متطلبات انجاز هذا البحث ان تتفضلوا بالاجابة على الاستبيان الذي بين ايديكم والذي يحوي على مجموعة من الفقرات والتي لاتحمل اجابتها صح أو خطأ ، انما هي تعبير عما يدور في دواخل زملائنا الطلبة .

ارجو تعاونكم معي في الاجابة على جميع فقرات الاستبيان وذلك بوضع اشارة ( ) تحت البديل والذي يعبر عن رأيك بشكل صادق .

الجنس :

الكلية :

لاداعي لذكر الاسم

واشكر تعاونكم

طالب الماجستير

علي عبد اللطيف حمودي

ت	الفقرات	اوافق بشدة	اوافق	متردد	لااوافق	لااوافق بشدة
١	اتمتع حقا بالمهمة التي تتضمن التوصل الى حلول جديدة للمشكلات .					
٢	افضل المهمة الفكرية الصعبة والضرورية على المهمة التي لها ضرورة نوعا ما ولكنها تتطلب تفكيرا كثيرا .					
٣	عادةً مايغريني الامعان في التفكير بمهمة اكثر من تلك التي تتطلب قليلا من التفكير .					
٤	لااميل الى ان اتعلم طرائق جديدة في التفكير .					
٥	اواجة صعوبة في التفكير في المواقف الجديدة وغير المألوفة .					
٦	افكر جديا قدر حاجتي فقط .					
٧	افضل التفكير بمشاريع صغيرة يومية على المشاريع الطويلة الامد .					
٨	افضل القيام بشيء يتطلب تفكيرا قليلا على الشيء الذي اتأكد من انة يتحدى قدراتي الفكرية .					
٩	في اغلب الاحيان اتحدث الى الاخرين حول اسباب المشكلات العالمية والحلول الممكنة لها اكثر من التحدث عما يفعلة المشاهير .					

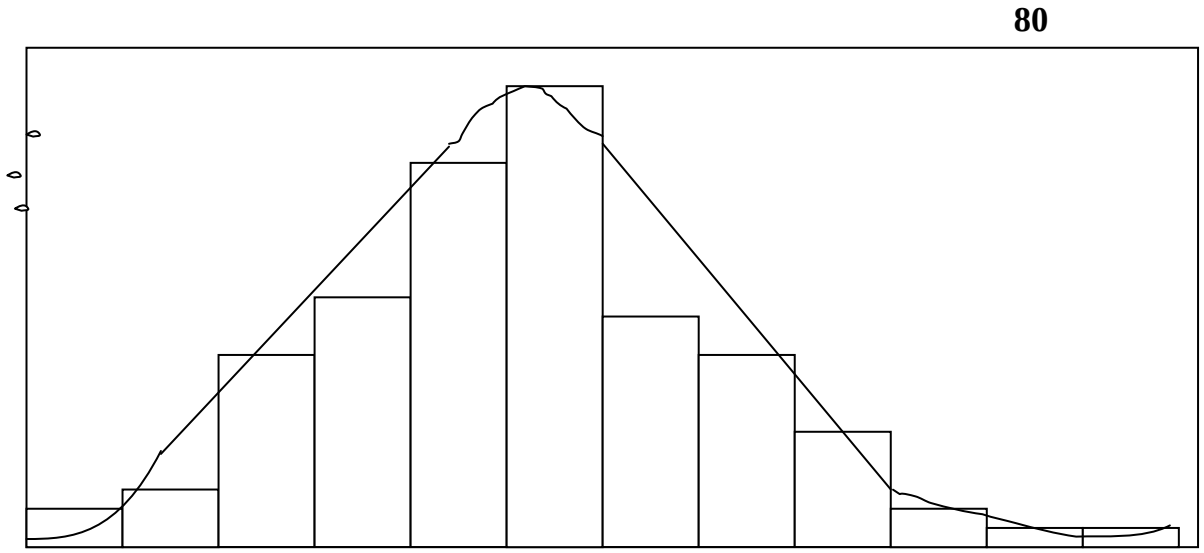
ت	الفقرات	اوافق بشدة	اوافق	متردد	لااوافق	لااوافق بشدة
١٠	غالبا ما تؤدي زيادة التفكير الى زيادة الاخطاء .					
١١	لاارغب في تحمل مسؤلية التعامل مع موقف يتطلب الكثير من التفكير .					
١٢	اشعر بالارتياح اكثر من شعوري بالرضا بعد اكمال مهمة تتطلب الكثير من الجهد العقلي .					
١٣	احاول تجنب المواقف التي تتطلب تفكير عميق بشيء ما .					
١٤	افضل متابعة البرامج الثقافية على البرامج الترفيهية .					
١٥	افكر بصورة افضل عندما يكون من حولي اذكياء جدا .					
١٦	افضل ان تكون حياتي مليئة بالالغاز التي يتوجب حلها .					
١٧	افضل المشكلات المعقدة على البسيطة .					
١٨	قليلا ما يروق لي التفكير الشاق لمدة طويلة .					
١٩	اميل فقط الى وضع الاهذاف التي يتطلب تحقيقها بذل جهد عقلي كبير .					
٢٠	لاابحث في سبب وصول الامور الى ما هي علية .					
ت	الفقرات	اوافق	اوافق	متردد	لااوافق	لااوافق

		بشدة				بشدة
٢١	اجد فرصة قليلة هذة الايام في القيام بأداء جيد لعدم معرفتي للناس الملائمين .					
٢٢	اقوّم نقاط القوة والضعف في تفكيري .					
٢٣	لابأس عندي من معرفة جواب المشكلة ببساطة بدل من فهم اسبابها .					
٢٤	لاتروق لي فكرة الاعتماد على التفكير لشق طريقي ال الامام .					

ملحق (٣)

((التمثيل البياني للتوزيع التكراري لدرجات الطلبة على مقياس الحاجة الى المعرفة))

Graph



Statistics

N	Valid	300
	Missing	0
Mean		81.381
Median		81.00
Mode		80.00

ملحق (٤)

((مقياس الحاجة الى المعرفة بصورته النهائية))

عزيزي الطالب ..... عزيزتي الطالبة

يروم الباحث القيام ببحث علمي يتعلق بالحاجة الى المعرفة لدى الطلبة ومن متطلبات انجاز هذا البحث ان تتفضلوا بالاجابة على الاستبيان الذي بين ايديكم والذي يحوي على مجموعة من الفقرات والتي لاتحمل اجابتها صح أو خطأ ، انما هي تعبير عما يدور في دواخل زملائنا الطلبة .

ارجو تعاونكم معي في الاجابة على جميع فقرات الاستبيان وذلك بوضع اشارة ( ) تحت البديل والذي يعبر عن رأيك بشكل صادق

الجنس :

الكلية :

لاداعي لذكر الاسم

واشكر تعاونكم

طالب الماجستير

علي عبد اللطيف حمودي

ت	الفقرات	اوافق بشدة	اوافق	متردد	لااوافق	لااوافق بشدة
١	اتمتع حقا بالمهمة التي تتضمن التوصل الى حلول جديدة للمشكلات .					
٢	افضل المهمة الفكرية الصعبة والضرورية على المهمة التي لها ضرورة نوعا ما ولكنها تتطلب تفكيرا كثيرا					
٣	عادةً مايغريني الامعان في التفكير بمهمة اكثر من تلك التي تتطلب قليلا من التفكير .					
٤	لااميل الى ان اتعلم طرائق جديدة في التفكير .					
٥	اواجه صعوبة في التفكير في المواقف الجديدة وغير المألوفة .					
٦	افكر جديا قدر حاجتي فقط .					
٧	افضل التفكير بمشاريع صغيرة يومية على المشاريع الطويلة الامد .					
٨	افضل القيام بشيء يتطلب تفكيرا قليلا على الشيء الذي اتأكد من انة يتحدى قدراتي الفكرية .					
٩	في اغلب الاحيان اتحدث الى الاخرين حول اسباب المشكلات العالمية والحلول الممكنة لها اكثر من التحدث عما يفعلة المشاهير .					

ت	الفقرات	اوافق	اوافق	متردد	لااوافق	لااوافق

		بشدة				بشدة
١٠	غالبا ما تؤدي زيادة التفكير الى زيادة الاخطاء .					
١١	لاارغب في تحمل مسؤلية التعامل مع موقف يتطلب الكثير من التفكير .					
١٢	احاول تجنب المواقف التي تتطلب تفكير عميق بشيء ما .					
١٣	افضل متابعة البرامج الثقافية على البرامج الترفيهية .					
١٤	افكر بصورة افضل عندما يكون من حولي اذكياء جدا .					
١٥	افضل ان تكون حياتي مليئة بالالغاز التي يتوجب حلها .					
١٦	افضل المشكلات المعقدة على البسيطة .					
١٧	اميل فقط الى وضع الاهذاف التي يتطلب تحقيقها بذل جهد عقلي كبير .					
١٨	لاابحث في سبب وصول الامور الى ما هي علية .					
١٩	اجد فرصة قليلة هذة الايام في القيام بأداء جيد لعدم معرفتي للناس الملائمين .					
٢٠	أقوّم نقاط القوة والضعف في تفكيري .					
٢١	لابأس عندي من معرفة جواب المشكلة ببساطة بدل من فهم اسبابها .					
٢٢	لاتروق لي فكرة الاعتماد على التفكير لشق طريقي ال الامام .					

ملحق (٥)

((اختبار توليد الافكار))

اعزائي الطلبة :

يتميز الطالب الجامعي بقدرته على توليد اكبر عدد من الافكار ، وذلك بسبب المستوى العلمي المتقدم الذي وصل اليه .

وفيما يأتي مجموعة من الاشياء التي لها استعمالات عديدة ومختلفة في الحياة ، والمطلوب منك ان تضع لكل واحدة منها اكبر عدد من الاستعمالات مهما كان نوعها، وسواء كانت مطبقة حاليا في الحياة ، ام غير مطبقة فيها ، وتتضح كفاءة الطالب في عدد الاستعمالات التي يستطيع وضعها ،فحاول ان تضع اكبر عدد ممكن من الاستعمالات ضمن الوقت المحدد (٦) دقائق .

ومع كل الشكر والتقدير

١. استعمالات قلم الرصاص:

٢. استعمالات شريط ربطة الحذاء (القيطان) :

٣ .استعمالات قطعة زجاج مكسور :

٤ . استعمالات الورقة :

٥ . استعمالات الملابس القديمة :

The Relation ship between Need For Cojnition And Problem Solving Among Baghdad University Students

A Thesis Submitted By

Ali Abed Al teif Al- Khazrajy

To the Councile of the Collge of Arts

Baghdad University

In Partial Fulfillment of the Reguirements

For the Master Degree of Arts in

Psychology

Supervised by

Prof . Dr . Ahmed Abed Alatif Al – samarai

(Asbtraet)

Need for cognition is considered as one of the important Human Needs . It gives Power to people to gain more Knowledge . The people , in Searching of new Knowledge and Situations , Develop Their Mental Abilities , Specially in the field of Unique and Creative thinking . it can easy for people to generate new ideas and exert Cognitive efforts to find Solutions to Ttheir Problems .

The Present study aims at constructing ascale for measuring need for cognition among asample of Baghdad University students , wholly and according to six differences and specialization.It ams also at finding the relation ship between Need for Cognition and the style of generated ideas .

Asampleat (300) university Students were chosen from six colleges . Thes colleges are :Arts , Education , languages , Pharmacy , Medicine , and Engeneering .

The resluts showed that :

1. **There is areal Need for cognition among university students .**
2. **The Need for cognition is quite apparnet among males rather than Among females .**

3. There is no difference between both groups of students of Scientifc and humanstic debartments in the Need for cognition .

4. There is asignificant relation between need for cognition and generated ideas .

In the light of findings several recommendations and suggestions were made .