

مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. هلال محمد الحارثي

أستاذ علم النفس المشارك بقسم التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
(أرسل بتاريخ 21/4/2025م، وقبل للنشر بتاريخ 29/6/2025م)

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك في ضوء: نوع المنحة الدراسية، والقارة التي ينتمي إليها الطالب، ونوع الكلية، والمعدل التراكمي للطالب. وتكمن أهمية الدراسة في إثراء الأدب النظري عي علم النفس التربوي، من خلال تسليط الضوء على الدوافع المعرفية للطلاب، تكمن أهمية الدراسة في إثراء الأدب النظري في علم النفس التربوي من خلال تسليط الضوء على الدوافع المعرفية لدى الطلاب، كما تُعد نتائجها أساساً عملياً يمكن الاستفادة منه في تصميم برامج تربوية وإرشادية تساهم في تحسين مستوى الدافعية الأكاديمية، وتمكّن الجامعات من التعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب بصورة أكثر فاعلية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، باستخدام مقياس الحاجة إلى المعرفة، الذي طوّره كاسيوبو وآخرون (Cacioppo et al., 1984) على عينة عشوائية طبقية مكونة من (489) طالباً دولياً، من طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وأظهرت النتائج الدراسة أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط من الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير نوع الكلية، وجاءت لصالح طلاب الكليات التطبيقية، بالإضافة إلى فروق تعزى إلى المعدل التراكمي؛ حيث كان الطلاب ذوو المعدلات الأعلى أكثر حاجة لاكتساب المعرفة العلمية. ولم تُظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية تعزى إلى نوع المنحة الدراسية أو القارة التي ينتمي إليها الطالب، كما لم يكن للتفاعل بين هذه المتغيرات تأثير دال إحصائي. وبناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بتطوير برامج تربوية متخصصة تستهدف تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض، لا سيما في الكليات النظرية، بما يساهم في تعزيز دافعتهم المعرفية وتحسين مستواهم الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: المعرفة العلمية، طلاب المنح الدراسية.

The level of the need to acquire scientific knowledge among international scholarship students at the Islamic University of Madinah

Helal Mohammed Al -Harthei

Associate Professor of Psychology, Department of Education, College of Education, Islamic University of Madinah

(Received: 21/4/2025, and accepted for publication on 29/ 6/ 2025)

Abstract:

This study aimed to reveal the level of the need to acquire scientific knowledge among international scholarship students at the Islamic University of Medina, in the light of: the type of scholarship, the continent to which the student belongs, the type of college, and the student's cumulative GPA. The importance of the study lies in enriching the theoretical literature in educational psychology, by highlighting the cognitive motives of students, the importance of the study lies in enriching the theoretical literature in educational psychology by highlighting the cognitive motives of students, and its results are a practical basis that can be used in the design of educational and guidance programs that contribute to improving the level of academic motivation, and enable universities to deal with individual differences between students more effectively. The study was based on the comparative descriptive approach, using the need -to -know Scale, developed by Cacioppo et al. (Cacioppo et al., 1984) on a stratified random sample consisting of (489) international students, scholarship students at the Islamic University of Madinah. The results of the study showed that the respondents had an average level of the need to acquire scientific knowledge. The results also revealed significant differences attributed to the variable of the type of college, and came in favor of students of Applied colleges, in addition to differences attributed to the GPA, as students with higher rates were more in need of acquiring scientific knowledge. The results showed no statistically significant differences attributable to the type of scholarship or the continent to which the student belongs, nor did the interaction between these variables have a statistically significant effect. Based on these results, the study recommends the development of specialized educational programs aimed at developing the need for knowledge among students with low academic performance, especially in theoretical faculties, to enhance their cognitive motivation and improve their academic level.

Keywords: Scientific knowledge, scholarship students.

مقدمة:

يشكل حب الاستطلاع ومتعة البحث عن المعرفة أحد أبرز عوامل خفض التوتر والصراع المعرفي لدى الفرد؛ حيث يسهم في بلوغ الفرد حالة من الاتزان والاستقرار المعرفي. ومن هذا المنطلق، تدفع الحاجة إلى المعرفة الأفراد إلى الانخراط في نشاطات عقلية متعددة ومختلفة، كقراءة النصوص والتأمل وتحليل المشكلات والتعامل مع التحديات الفكرية والمعرفية (علاونة وشيتات، 2016). وللمعرفة العلمية أهمية خاصة في حياة الطالب الجامعي، إذ تُعد أساساً لبناء فكره الأكاديمي، وتوسيع مداركه، وتمكنه من تفاعله مع تخصصه الأكاديمي بشكل واعي، وكذلك قدرته على اتخاذ قرارات مدروسة، وانفتاحه على البحث والابتكار، وصقل شخصيته المعرفية وتطوير ذاته (السرحاني، 2022؛ الخطيب، 2021).

ووفقاً لأبراهام ماسلو (Maslow, 1954) فإن الحاجات الإنسانية تنظم في تسلسل هرمي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية الأساسية، مروراً بالحاجات النفسية والمعرفية كالحاجة إلى الفهم والمعرفة، ووصولاً إلى الحاجة إلى تحقيق الذات. وهذا النموذج يؤكد أن الحاجات الأدنى تُشبع أولاً قبل أن تؤثر الحاجات العليا في السلوك الإنساني بشكل مؤثر وفعال.

والحاجة إلى المعرفة هي شكل من أشكال الدافعية الداخلية التي تدفع الأفراد إلى بذل الجهد الذهني؛ لما تمنحه من مكافأة ذاتية تُشعرهم بالرضا والمتعة، حتى في غياب التعزيزات الخارجية (الحموري وأبو مخ، 2011).

ويرى العتوم (2012) أن الحاجة إلى المعرفة مفهوم متعدد الأبعاد، يعكس دوافع داخلية وخارجية تُحرك الفرد نحو أداء مهام معينة يسعى من خلالها إلى تحقيق أهدافه، كما أنّ إشباع هذه الدوافع يعزز الشعور بالاستقرار النفسي والإنجاز الشخصي.

وهذا النوع من الدافعية يؤثر تأثيراً مباشراً على العمليات العقلية للمتعلم، إذ يوجهها نحو النمو والتطور المعرفي، ويرتبط بأساليب التعلم العميقة التي يفضلها الطلاب ذوو الحاجة المرتفعة للمعرفة، مقارنة بغيرهم ممن يفضلون الأساليب الأكثر سطحية (عطا الله ومحمد، 2024).

وبدأ الاهتمام العلمي بالحاجة إلى المعرفة بشكل بارز عندما قام كاسيوبو وبيتي (Cacioppo and Petty, 1982) بدراسة هذا المفهوم، وتطوير أداة لقياسه، حتى الوصول إلى تعريف دقيق له، وتصنيفه كعامل دافعي ضمن «نموذج احتمالية التفكير الدقيق». وهذا النموذج يُشير إلى أن الأفراد يعالجون المعلومات بدرجات متفاوتة حسب مستوى دافعتهم وقدراتهم؛ حيث ترتبط المعالجة العميقة بارتفاع هذين العاملين، بينما تنسم المعالجة بالسطحية عند انخفاضهما.

ولدى طلاب الجامعة يلعب «الاستبصار المعرفي» دوراً مهماً في تنظيم الطالب لاستراتيجياته الذهنية، وتحديد أفضل الأساليب للتعامل مع المشكلات الأكاديمية بناءً على وعي الطالب بالموقف وفهمه لمكوناته وعناصره (Mantzios et al., 2015). ومن أبرز مؤشرات الحاجة إلى المعرفة لدى الطالب الجامعي، هو الإحساس بالمشكلات؛ حيث يشعر الطالب بوجود نقص أو خلل يدفعه إلى التدخل العقلي عبر التفكير والتحليل للبحث عن حلول، وهو ما يجعل المعارف المكتسبة عبر الجهد الشخصي أكثر ثباتاً وتأثيراً (الكناني والكندي، 1955).

وفي هذا السياق، تبرز أهمية دراسة هذا المتغير لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين في الجامعات السعودية، لا سيما في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، التي تُعد من أبرز الجامعات استقطاباً لهذه الفئة من الطلاب (الحارثي، 2024). وهؤلاء الطلاب لهم خصائصهم الثقافية والمعرفية واللغوية المتنوعة؛ كونهم يمثلون بيئات تعليمية متباينة ومختلفة، ولكل منهم تحدياته المختلفة، كصعوبة اللغة العربية، أو اختلاف القدرة على التكيف مع متطلبات التعليم الجامعي الجديد أو غيرها من التحديات، فضلاً عن تحديات التكيف الثقافي والاجتماعي. وهذا يؤكد أن دراسة الحاجة إلى المعرفة لدى هذه الفئة تعد مسألة تربوية ضرورية لفهم تفاعلهم الأكاديمي ومساعدتهم على التكيف وتحقيق النجاح (الشهري، 2023؛ زيدان، 2022).

وانطلاقاً مما سبق، تتجلى أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين، الذين يمثلون شريحة ذات خصوصية ثقافية وتعليمية في البيئة الجامعية السعودية. فالتحديات التي يواجهها هؤلاء الطلاب، إلى جانب التباين في خلفياتهم الأكاديمية والاجتماعية، تجعل من الضروري فهم دوافعهم المعرفية ومؤثراتها، ودراسة مدى تأثيرها بمتغيرات مثل نوع المنحة الدراسية، والانتماء الجغرافي، ونوع الكلية، والمستوى التحصيلي. ومن هذا المنطلق، تأتي هذه الدراسة لتسد فجوة بحثية في هذا المجال، ولعلها تُسهم في إثراء الأدبيات العلمية، وتقديم توصيات ببناء تسهم في تحسين الممارسات التعليمية والإرشادية الموجهة لهذه الفئة من الطلاب.

مشكلة الدراسة:

تُظهر الأدبيات أن الطلاب ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يوظفون استراتيجيات تعلم عميقة، ويفضّلون معالجة المعلومات على نحوٍ متأنٍّ ومركّز، ما ينعكس إيجاباً على فهمهم واستبصارهم المعرفي وأدائهم الأكاديمي (Coutinho, 2006؛ Trautwein et al., 2020). وفي المقابل، فإن الطلاب ذوي الحاجة المنخفضة إلى المعرفة يعالجون المعلومات بطريقة سطحية تفتقر إلى العمق والتحليل. ومن هذا المنطلق، فإن الحاجة المعرفية المرتفعة تُمكن الطالب من التفاعل النشط مع المواقف التعليمية، وتدفعه إلى التفكير التأملي والتعامل الذكي مع المهمات الأكاديمية، وهو ما ينعكس في مهارات «الاستبصار المعرفي» الذي يشير إلى وعي الطالب بطريقة تفكيره، وتقييمه لأساليب تعلمه، وقدرته على اتخاذ قرارات معرفية فعالة وصائبة (Kim et al., 2015).

وتستند هذه الدراسة إلى عدد من الأطر المفاهيمية والنماذج النظرية التي فسّرت الحاجة إلى المعرفة، والتي من أبرزها: نظرية ماسلو للحاجات الإنسانية، التي صنّفت الحاجة إلى المعرفة ضمن الحاجات النمائية العليا التي تسهم في تحقيق النمو الذاتي والانتزان المعرفي (Maslow, 1954)، وكذلك نموذج احتمالية التفكير الدقيق، الذي قدّمه كاسيوبو وبيتّي؛ حيث يشير إلى أن معالجة الفرد للمعلومات تختلف بناءً على مستوى دافعيته ومعرفته السابقة، وأن الأفراد ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة يميلون إلى المعالجة العميقة والمنهجية للمحتوى العلمي (Cacioppo and Petty, 1982). كما يُعدّ الاستبصار المعرفي مفهوماً ملازماً للحاجة المعرفية، لأنه يعكس مدى قدرة الطالب على مراقبة تفكيره، واختيار أساليب تعلمه، وتحليل المشكلات التعليمية والتعامل معها بمرونة عقلية (Mantzios et al., 2015).

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة، تبين وجود اهتمام أكاديمي بدراسة أثر الحاجة إلى المعرفة في عدد من العمليات العقلية، كالتفكير المنفتح، أو التحصيل الدراسي، أو غيرها (Santos et al., 2016؛ Bruine de Bruin et al., 2015)، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذا المفهوم في البيئة الجامعية السعودية، ولا سيما لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين، الذين يمثلون شريحة ثقافية متنوعة تواجه تحديات لغوية وأكاديمية مضافة، وهو ما يستدعي استقصاء هذه الحاجة لديهم وتحليلها في ضوء بعض المتغيرات.

والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تُعدّ من الجامعات الرائدة في استقطاب الطلاب الدوليين؛ حيث ينتمي أكثر من (85%) من طلابها إلى أكثر من (170) جنسية، يتحدثون بلغات متعددة، ويمثلون خلفيات ثقافية ومعرفية متنوعة (الحارثي، 2024). وانطلاقاً من أهمية الحاجة إلى المعرفة كدافع معرفي مؤثر في التعلم الجامعي، وتحديدًا لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين، جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى هذه الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية، وتحليل علاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية، بما يسهم في فهم أعمق لاحتياجاتهم المعرفية والتربوية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟
هل تختلف مستويات الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة باختلاف نوع المنحة الدراسية (داخلية،

خارجية)، أو القارة التي ينتمي إليها الطالب (آسيا، أفريقيا)، أو نوع الكلية (نظرية، تطبيقية)، أو معدل الطالب التراكمي (ممتاز، جيد جدًا، جيد فأقل)، أو بسبب التفاعل المتبادل بين هذه العوامل؟

أهداف الدراسة:

التعرف على مستويات الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. كشف الفروق في مستويات الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة التي تعزى إلى اختلاف نوع المنحة الدراسية (داخلية، خارجية)، أو القارة التي ينتمي إليها الطالب (آسيا، أفريقيا)، أو نوع الكلية (نظرية، تطبيقية)، أو معدل الطالب التراكمي (ممتاز، جيد جدًا، جيد فأقل)، أو بسبب التفاعل المتبادل بين هذه العوامل.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في جانبين رئيسيين، وذلك على النحو التالي:

أولاً - الأهمية النظرية:

تسهم الدراسة في إثراء الجانب النظري فيما يتعلق بمفهوم الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية، باعتباره أحد الدوافع المعرفية ذات التأثير المباشر في العملية المعرفية لدى المتعلمين. كما تبرز أهميتها في سدّ فجوة بحثية في ميدان علم النفس التربوي، إذ تُعد من الدراسات القليلة التي تناولت هذا المفهوم لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين، بحكم خصائصهم الثقافية واللغوية والمعرفية المتميزة، والتي لم تحظَ بالقدر الكافي من الدراسة والاهتمام على المستوى العربي أو الدولي.

ثانياً - الأهمية التطبيقية:

تمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها من قبل الجامعات، ومراكز الإرشاد الطلابي، والجهات المعنية بشؤون طلاب المنح الدراسية، في تصميم برامج تعليمية وإرشادية تشجع حاجاتهم المعرفية. كما تسهم الدراسة في تقديم بيانات علمية قد تساعد في تطوير بيئة تعليمية محفزة، تراعي تنوع الخلفيات الثقافية والمعرفية لدى الطلاب، وتسهم في تمكينهم من استخدام استراتيجيات تعلّم فعّالة تعزز من توافقهم الأكاديمي وتحصيلهم العلمي. كما أنها قد تفتح المجال أمام دراسات مستقبلية للتوسع في دراسة هذا المتغير وبحث علاقته بمتغيرات أخرى ذات صلة، كالدافعية، أو التحصيل الدراسي، أو أساليب التعلم، وغيرها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: كشف مستويات الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في ضوء: نوع المنحة الدراسية، أو اختلاف القارة التي ينتمي إليها الطالب (تم اختيار طلاب قارتي آسيا وأفريقيا تحديداً؛ نظرًا لأنهم أكثر الطلاب عددًا في الجامعة)، وكذلك الفروق التي تعزى إلى اختلاف نوع الكلية، أو معدل الطالب التراكمي، أو بسبب التفاعل المتبادل بين هذه العوامل.

الحدود المكانية: كليات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهي على النحو التالي:

الكليات النظرية: كلية الشريعة، وكلية القرآن الكريم، وكلية الحديث الشريف، وكلية الدعوة والعقيدة، وكلية الأنظمة والاقتصاد، وكلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية.

الكليات التطبيقية: كلية الهندسة، وكلية الحاسب الآلي، وكلية العلوم، والسنة الأولى المشتركة للكليات العلمية.

الحدود البشرية: طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 1446 هـ.

مصطلحات الدراسة:

الحاجة إلى المعرفة (The Need for cognition)، هي: «فروق فردية ثابتة في ميل الافراد للانشغال والتمتع بالتفكير والسعي لبذل الجهود المعرفية»، كما عرّفها كاسيوبو وبيتي (Cacioppo and petty, 1982, p. 116)، وتبنى الدراسة هذا التعريف أساساً نظرياً يعتمد عليه في تفسير متغير الحاجة إلى المعرفة.

وتُعرّف إجرائياً، بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب المستجيب على مقياس «الحاجة الى المعرفة» المستخدم في هذه الدراسة. المنحة الدراسية، هي: برنامج تعليمي مدعوم، تقدمه من جهة مانحة للطلاب المستحقين، ويغطي نفقات الدراسة والسكن والمعيشة بشكل جزئي أو كلي، ويهدف إلى توفير الفرص التعليمية العادلة، خاصةً لطلبة البيئات ذات الموارد المحدودة، وتسهم هذه المنح في تعزيز التعاون الدولي والتبادل المعرفي والثقافي بين الشعوب (UNESCO, 2018).

وتُعرّف إجرائياً، بأنها: الفرص التعليمية المقدمة من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للطلاب غير السعوديين، والتي تتضمن الدراسة المجانية، وتأمين السكن، ومنح المكافأة الشهرية، وتوفير التأمين الصحي، وفق اللوائح المعتمدة من وزارة التعليم السعودية. طلاب المنح الدراسية الدوليون، هم: الطلاب غير السعوديين المقيدين رسمياً في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الذين تم قبولهم ضمن برامج المنح الدراسية التي تقدمها الجامعة للطلاب من مختلف دول العالم.

الإطار النظري:

يستعرض هذا الإطار النظري أبرز المفاهيم المرتبطة بالحاجة إلى المعرفة كمتغير نفسي وتربوي فاعل في تشكيل سلوك المتعلم الجامعي وتوجيه تفاعله الأكاديمي، وأهم النظريات التي فسّرتها، إلى جانب الدراسات السابقة ذات الصلة، وذلك على النحو التالي:

أولاً - مفهوم الحاجة إلى المعرفة:

تُعد «الحاجة إلى المعرفة» من المفاهيم النفسية التي تعبر عن دافعية داخلية تدفع الأفراد نحو التفكير والاستكشاف والتحليل. وتظهر هذه الحاجة في رغبة الشخص في بذل الجهد المعرفي لفهم ما يحيط به من ظواهر، والاستمتاع بتحليل المشكلات وحلّها، والانخراط في أنشطة عقلية تتطلب التركيز. وقد تطور هذا المفهوم في علم النفس التربوي ليُعدّ أحد المحركات الرئيسة للتعلم الذاتي، خاصة في البيئات الأكاديمية (Cacioppo and Petty, 1982).

وأوضح بيتي وزملاؤه (Petty et al., 2009) أن الحاجة إلى المعرفة لا تعبر بالضرورة عن حالة نقص أو حرمان لدى الفرد، وإنما تشير إلى نمط ثابت من الميل نحو التفاعل مع المثيرات الفكرية. وهذا الميل لا يقتصر على مجال معرفي محدد، بل يظهر في مختلف المجالات، ويعكس رغبة عامة في الانخراط في التفكير المتأمل، وتحليل الأفكار، وتكوين الأحكام بناءً على الفهم العميق وليس على الانطباعات السطحية.

وأشار فالين وزملائه (Phalen et al., 2015) إلى أن الفرد يدرك مدى حاجته إلى المعرفة العلمية من خلال استبصاره المعرفي بذاته، وهو مدى معرفته بمقدار الجهد المبذول في أي نشاط معرفي، ومقدار الاجتهاد والمثابرة المطلوبة لمواجهة التحديات التي تواجهه، وكلما ارتفع مستوى الشعور بالكفاءة كلما تطلب ذلك رفع مستوى الجهد والاجتهاد والمثابرة لدى الأفراد.

وفي هذا السياق، أبان كوتينهو (Coutinho, 2006) أن السعي إلى المعرفة يتولد من دوافع ذاتية داخلية تدفع الفرد إلى استخدام استراتيجيات معرفية تمكنه من تنظيم أفكاره، واتخاذ قرارات صائبة، وفهم المواقف بطرق منطقية وعميقة. وهذا دليل على أن الفرد لا يتلقى المعرفة بشكل سلب، وإنما يتفاعل معها من منطلق دافع ذاتي ورغبة عقلية واعية في الفهم والاستكشاف والتحليل.

ثانياً - نشأة وتطور مفهوم الحاجة إلى المعرفة:

تعزى بداية ظهور مفهوم «الحاجة إلى المعرفة» إلى أعمال كوهين وستوتلاند وولف عام 1955، حينما نظروا إلى هذا المفهوم بوصفه دافعاً معرفياً يدفع الأفراد إلى السعي نحو فهم المواقف المحيطة بهم بشكل أعمق، ورأوا أن القيمة التي يمنحها الفرد للمواقف ترتبط بمدى استجابتها لحاجته الداخلية للمعرفة، كما أن عدم إشباع هذه الحاجة قد يخلق نوعاً من الاضطراب التوتر مما يدفعه إلى البحث عن خبرات جديدة تسهم في توسيع فهمه وتفسيراته لما يدور حوله من ظواهر. ومن خلال هذا الفهم، بدأ الباحثون في توسيع نطاق دراستهم حول الدوافع المعرفية، حتى توصلوا إلى تصور أكثر عمقاً لطبيعة هذا الدافع ودورها في بناء المعرفة.

ولاحقاً، طوّر كاسيوبو وبتي (Cacioppo and Petty, 1982) المفهوم بشكل منهجي، فعرفاه بوصفه ميلاً داخلياً مستمراً لدى بعض الأفراد نحو الانخراط في نشاطات معرفية تتطلب التفكير المتأني، والتحليل العميق، وبذل جهد معرفي عقلي في معالجة المعلومات. وقد أنشأ الباحثان مقياساً خاصاً لتحديد مستوى هذه الحاجة لدى الأفراد، وأكدوا أن الميل إلى المعرفة لا يرتبط بالرغبة في التعلم فحسب، بل يشمل أيضاً الاستمتاع بعمليات التفكير، والتفاعل الإيجابي مع التحديات العقلية.

ثالثاً - خصائص الحاجة إلى المعرفة:

للأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة سمات معرفية ونفسية تميزهم عن غيرهم، منها: الميل نحو التفكير التحليلي، والقدرة على تأمل المعلومات، وتفضيل النشاطات التي تتطلب جهداً معرفياً، والانفتاح على الأفكار الجديدة. كما يرتبط هذا المفهوم بمدى القدرة على استخدام استراتيجيات تعلم متقدمة، كالقدرة على تلخيص المعلومات وربطها ببعضها، وتقييم الأدلة والبراهين. وهذه الخصائص تُعد مؤشراً على نضج التفكير التأملي لدى الطالب، ومدى قدرته على التعامل مع المواقف التعليمية بكفاءة (Coutinho et al., 2005).

رابعاً - النظريات المفسرة لمفهوم الحاجة إلى المعرفة:

يتجذر مفهوم الحاجة إلى المعرفة في نظريات علم النفس المعرفي والتربوي التي تفسر الدافعية الداخلية للفرد تجاه النشاطات العقلية والتعلم العميق، ومن أبرزها:

نظرية ماسلو للحاجات الإنسانية:

أدرج ماسلو الحاجة إلى المعرفة من بين الحاجات النمائية التي تظهر بعد إشباع الحاجات الأساسية كالأمان والانتماء، وتُعد مؤشراً على نضج الشخصية وخطوة متقدمة نحو تحقيق الذات (Maslow, 1970). ويرى أنها إحدى الحاجات الفطرية، التي تنشأ منذ الطفولة بوصفها دافعاً ينبثق من حب الاستطلاع، وهي تسبق الحاجة إلى الفهم في التدرج الهرمي، وتتعزيز بوجود الطمأنينة وتضعف في ظل القلق والتوتر (Kassin, 2003).

نظرية الدافعية المعرفية:

تفترض هذه النظرية أن الحاجة إلى المعرفة تظهر من دافعية ذاتية داخلية تدفع الفرد نحو البحث عن الاتساق المعرفي، وحل التناقضات وشرح المعلومات الغامضة بهدف فهمها بشكل صحيح (Cacioppo and Petty, 1982).

نظرية احتمالية المعالجة المتعمقة (ELM):

تشير هذه النظرية إلى أن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يعالجون معلوماتهم بشكل أعمق، من خلال ما يُعرف بـ «المعالجة المركزية»، فيما يكتفي ذوو الحاجة المعرفية المنخفضة بـ «المعالجة الطرفية» السطحية (Cacioppo and Petty, 1982).

نظرية التنظيم الذاتي للتعلم:

تؤكد هذه النظرية أن الطلاب الذين يمتلكون دافعية داخلية كالحاجة إلى المعرفة، أكثر قدرة على إدارة تعلمهم وتقييم أدائهم، بما

يحقق نتائج أكاديمية أفضل من غيرهم (Zimmerman and Schunk, 2011).

نظرية التعلم البنائي:

تُبرز هذه النظرية دور المتعلم في بناء المعرفة ذاتيًا من خلال التفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة، وتعتبر الحاجة إلى المعرفة عنصرًا محوريًا في هذا البناء المعرفي (Fosnot, 2005).

خامسًا - الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب التعليم الجامعي:

في السياقات الجامعية، تُعد الحاجة إلى المعرفة عاملاً أساسيًا في تعزيز الدافعية لدى الطلاب، وفهم المعلومات، وتنمية مهارات التفكير الناقد والتنظيم الذاتي، وذلك بما يساهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم (Zimmerman and Schunk, 2011).

سادسًا - الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين:

تقدم جامعات المملكة العربية السعودية بشكل سنوي مستمر منحًا دراسية مجانية للطلاب الدوليين من الداخل أو الخارج، لإكمال تعليمهم الجامعي في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا، وتشمل المنحة الدراسية: توفير مقعد الدراسة مجانًا، وتأمين الإعاشة، والسكن، والرعاية الصحية، وتذاكر السفر، بالإضافة إلى مكافأة شهرية تُمنح للطلاب طوال فترة دراسته (الشمري، 2014).

وتتمتع هذه الفرص الدراسية في جامعات المملكة العربية السعودية على نوعين: منحة داخلية مقدمة للطلاب الدوليين المقيمين في المملكة إقامة نظامية، ومنحة خارجية مقدمة للطلاب الدوليين القادمين من خارج المملكة (القرني، 2017). وفي هذا السياق، تبرز الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة كإحدى الجامعات الرائدة في استقطاب طلاب المنح الدراسية الدوليين، إذ تضم طلابًا ينتمون إلى أكثر من (170) جنسية من مختلف أنحاء العالم، يتحدثون لغات متعددة، وينتمون إلى خلفيات ثقافية وتعليمية متنوعة (الحارثي، 2021).

ومن الطبيعي، فطلاب المنح الدراسية الدوليين يواجهون تحديات لغوية وثقافية ومعرفية مركبة، كما يواجهون تحديات تتعلق بالتكيف الأكاديمي، وأساليب التعليم الجديدة، والتي من شأنها تعقيد تجربة التعلم لديهم، وهذا ما يجعل من الحاجة إلى المعرفة أداة للتكيف وتحقيق النجاح (Johnson, R., 2022; Choi and Kim, 2019).

سابعًا - علاقة الحاجة إلى المعرفة بالعمليات المعرفية:

يتملك الأفراد ذوو الاستبصار المعرفي العالي قدرة على إدراك الجوانب الإيجابية في المواقف المختلفة بشكل متميز، مما يمكنهم من اختيار أساليب فعالة للتعامل معها. ويعزى ذلك إلى مدى وعيهم بطبيعة هذه المواقف وفهمهم واستيعابهم العميق لها، ومستوى مرونتهم المعرفية، وكذلك مدى قدرتهم على التكيف، وتحليل المشكلات، وربطها بخبراتهم ومعارفهم السابقة، إضافة إلى حساسيتهم العالية للمثيرات الخارجية التي توجه استجاباتهم بطريقة فعالة وصحيحة (Mervis et al., 2022).

ثامنًا - علاقة الحاجة إلى المعرفة بالتحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي:

تظهر الأدبيات وجود علاقة إيجابية بين ارتفاع مستوى الحاجة إلى المعرفة والتحصيل الدراسي المرتفع. كما تشير بعض الدراسات إلى أن طلاب التخصصات الأكاديمية العلمية أو التطبيقية أكثر ميلًا نحو استخدام استراتيجيات معرفية عميقة مقارنة بطلاب التخصصات الأكاديمية النظرية (Coutinho et al., 2005).

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالحاجة إلى المعرفة، وتم ترتيب عرضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

كشفت دراسة كوتينهو وآخرين (Coutinho et al., 2005)، التي أجريت في جامعة نورثرن إلينوي (Northern Illinois University) في مدينة ديكال، في ولاية إلينوي الأمريكية، عن أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط إيجابياً بقدرة الطلاب على استخدام التفسيرات المعرفية العميقة خلال عملية التعلم وحل المشكلات، وأن الطلاب ذوي الحاجة المعرفية المرتفعة يميلون إلى معالجة المعلومات بطريقة أكثر تحليلاً وتأماًلاً، مقارنة بالطلاب ذوي الحاجة المنخفضة. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطُبقت على عينة مكونة من (120) طالباً وطالبة من طلاب مرحلة البكالوريوس في تخصصات مختلفة، بهدف فحص العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والاستراتيجيات المعرفية المستخدمة أثناء التعلم المستمر.

وأظهرت نتائج دراسة زيممان وشانك (Zimmerman and Schunk, 2011)، التي أجريت في جامعة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، أن الحاجة إلى اكتساب المعرفة تُعد نوعاً من الدوافع الأساسية التي تؤثر في التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة، وأن الطلاب ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات معرفية عميقة، ويسجلون أداءً أكاديمياً أفضل مقارنة بغيرهم؛ حيث يرتبط هذا النوع من الدافعية بالدافعية الداخلية للبحث والاستيعاب، وليس بمجرد اجتياز الاختبارات أو استكمال المتطلبات. وقد اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي النظري من خلال مراجعة موسعة للدراسات والبحوث التجريبية حول التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب الجامعيين، دون تطبيق مباشر على عينة ميدانية.

وأظهرت نتائج دراسة بني أحمد (2014) وجود مستوى متوسط من الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية بالأردن، مع وجود فروق في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة تعزى إلى أثر الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية، والمعدل التراكمي المرتفع، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغير النوع أو المستوى الدراسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال تطبيق مقياس الحاجة إلى المعرفة (مترجم)، على عينة مكونة (478) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة.

وكشفت دراسة الخالدي وعباس (2015) عن وجود مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة معهد الفنون الجميلة للدراسة الصباحية بالعراق، مع عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغير التخصص الدراسي. واستخدمت المنهج الوصفي، من خلال تطبيق مقياس كاسيوبو وآخرون (Cacioppo et al., 1984)، على عينة عشوائية مكونة من (400) طالب وطالبة من طلبة المعهد.

كما أظهرت نتائج دراسة الشمري (2016) وجود مستوى منخفض من الحاجة إلى المعرفة لدى طالبات جامعة القصيم، مع عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى التخصص الدراسي (علمي، أدبي) أو المستوى التعليمي أو التفاعل بينهما. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تطبيق مقياس الحاجة إلى المعرفة (من إعداد الباحثة)، على عينة عشوائية طبقية مكونة من (576) طالبة من طالبات جامعة القصيم.

وأظهرت نتائج دراسة الربابعة (2017) وجود مستوى متوسط من الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى عينة من طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك بالأردن، مع وجود فروق إحصائية في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة لصالح طلبة التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس أو المستوى الدراسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال تطبيق مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة (مترجم)، على عينة مكونة من (913) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة.

أيضاً، أظهرت نتائج دراسة القرشي والشريدة (2020) وجود مستوى متوسط من الحاجة إلى المعرفة لدى عينة من طلبة

البكالوريوس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، مع وجود فروق في الحاجة إلى المعرفة تعزى للتخصص ولصالح الطلبة في الكليات العلمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال تطبيق مقياس الحاجة إلى المعرفة لكاسيو وبيتي (Cacioppo and Petty, 1982)، على عينة مكونة من (350) طالباً من طلاب الجامعة، من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية، ومن مختلف المستويات الدراسية.

كما أظهرت نتائج دراسة صديق (2021) وجود مستوى متوسط من الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى عينة من طلبة جامعة دهوك بالعراق، مع عدم وجود فروق إحصائية في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تطبيق مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة (من إعداد الباحث)، على عينة مكونة من (280) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة.

وأظهرت نتائج دراسة جوهنسون (Johnson, L., 2022) أن التحديات المعرفية، مثل مشكلات التركيز وضعف الذاكرة، تؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية الدارسين بإحدى الجامعات الكندية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكمي (نوعي وكمي)، من خلال إجراء مقابلات معمقة مع (50) طالباً من مختلف البرامج الدراسية، بالإضافة إلى تطبيق استبانة لجمع المعلومات على عينة عشوائية من طلاب المنح الدراسية في الجامعة، مكونة من (180) طالباً من طلاب المنح الدراسية. كما أظهرت نتائج دراسة رشيد وجبار (2023) ارتفاع مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى عينة من طلبة جامعة القادسية بمدينة الديوانية بالعراق، مع عدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى نوع الكلية (علمي، إنساني)، كما أنه لا يوجد أثر دال إحصائي للتفاعل المتبادل بينهما. واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي، من خلال تطبيق مقياس الحاجة إلى المعرفة لكاسيو وبيتي (Cacioppo and Petty, 1982)، والمغرب من قبل جرادات والعلي (2010)، على عينة عشوائية مكونة من (285) طالب وطالبة من طلبة الجامعة.

وأظهرت نتائج دراسة عسيري وآخرين (2023) وجود مستوى فوق المتوسط من الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، مع عدم وجود فروق إحصائية بين متوسطات طلبة الدراسات العليا وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، من خلال تطبيق مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة، من إعداد الطيب وآخرين (2019)، على عينة مكونة من (148) من طلبة الدراسات العليا بالجامعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى مجمل الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الحاجة إلى المعرفة، يلاحظ ما يلي:
اتفاق نسبي في مستوى الحاجة إلى المعرفة؛ حيث تشير معظم الدراسات إلى أن الحاجة إلى المعرفة تتراوح غالباً بين المستوى المتوسط وفوق المتوسط لدى فئات طلابية مختلفة، مما يعكس وجود دافعية معرفية جيدة لدى الطلبة الجامعيين عموماً.
اختلاف في أثر المتغيرات الديموغرافية؛ حيث أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق إحصائية في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى اختلاف نوع التخصص الدراسي، في حين لم تتناول معظم الدراسات الأخرى، متغيرات مثل: القارة التي ينتمي إليها الطالب، أو نوع المنحة الدراسية، وهو ما يُعد فراغاً بحثياً تسعى الدراسة الحالية إلى سده ومعالجته.

قلة الدراسات في البيئة العربية، وخاصة الدولية منها؛ حيث لوحظ أن أغلب الدراسات السابقة إما أجريت في سياقات غربية أو اقتصر على طلاب التعليم العام أو الجامعي المحلي، ولم تتناول -حسب حدود معرفة وإطلاع الباحث - طلاب المنح الدراسية الدوليين، الذين يتسمون بخصائص معرفية وثقافية فريدة، ويواجهون تحديات اجتماعية ولغوية قد تؤثر على حاجتهم إلى المعرفة.
ندرة الدراسات المقارنة؛ حيث لم تُركّز معظم الدراسات السابقة على تحليل الفروق وفقاً لتفاعل عدة متغيرات مستقلة، مثل:

القارة التي ينتمي إليها الطالب، أو نوع المنحة الدراسية، أو نوع الكلية والتخصص الأكاديمي، وهو ما تضيفه الدراسة الحالية بوصفها بحثًا مقارنةً متعدد المتغيرات.

وبناءً على ما سبق، فإن الدراسة الحالية تتميز بتركيزها على فئة طلابية خاصة (طلاب المنح الدراسية الدوليين)، ومحاولتها بحث مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية في ضوء متغيرات متنوعة ومركبة، مما يساهم في سد فجوة معرفية قائمة في الأدبيات التربوية والنفسية، ويُعزز من أهميتها النظرية والتطبيقية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ المقارن؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى وصف مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية، ومقارنة هذا المستوى في ضوء متغيرات ديموغرافية وأكاديمية متعددة. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الجامعة المنتظمين المقيدين في سجلات عمادة القبول والتسجيل في الفصل الدراسي الأول لعام 1446 هـ، في مرحلة البكالوريوس، وعددهم (12109) طالب.

عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على (503) طالب، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، من طلاب مرحلة البكالوريوس، وقد أجاب منهم على المقياس بشكل كامل وصالح للتحليل الإحصائي (489) طالبًا، وذلك بعد استبعاد استجابات (14) استمارة كانت غير صالحة للتحليل الإحصائي. والجدول التالي يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها:

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئة	العدد	% النسبة المئوية
المنحة الدراسية	منحة داخلية	222	45.4
	منحة خارجية	267	54.6
القارة	آسيا	235	48.05
	أفريقيا	254	51.95
الكلية	نظرية	311	63.6
	تطبيقية	178	36.4
المعدل التراكمي	ممتاز	87	17.8
	جيد جدًا	162	33.1
	جيد فأقل	240	49.1
المجموع الكلي		489	100.0

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس «الحاجة إلى المعرفة»، وقد تم تنظيم عرض خصائصه السيكومترية والبنائية على النحو الآتي:

الأساس النظري والتطوير:

اعتمد المقياس على النموذج الذي طوره كاسيوبو وآخرون (Cacioppo et al., 1984)، والمستند إلى نظرية «الحاجة إلى المعرفة» لكل من كاسيوبو وبيتي (Cacioppo & Petty). وقد تبنت هذه الدراسة النسخة المترجمة إلى العربية من قبل جرادات والعلي (2010)، نظرًا لاعتمادها على نفس الإطار النظري، وكثرة استخدامها في دراسات أجريت بلغات متعددة.

مبررات الاختيار:

تم اختيار هذا المقياس لكونه الأداة المناسبة لقياس الحاجة إلى المعرفة، والمتاحة باللغة العربية، بعد مراجعة شاملة للأدبيات والدراسات السابقة. كما يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة، من حيث الصدق والثبات.

التركيب البنائي للمقياس:

يتكون المقياس من (18) فقرة، تندرج تحت بُعد واحد يقيس مدى رغبة الفرد في الانخراط في الأنشطة المعرفية التي تتطلب جهدًا عقليًا. وتُجاب فقراته على سلم ليكرت خماسي (1= إطلاقًا، 2= نادرًا، 3= أحيانًا، 4= غالبًا، 5= دائمًا)، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمفحوص ما بين (18) إلى (90) درجة.

طبيعة الفقرات:

1. فقرات موجبة، وعددها (تسع) فقرات: (3، 4، 5، 7، 8، 10، 13، 14، 17).
 2. فقرات سالبة، وعددها (تسع) فقرات: (1، 2، 6، 9، 11، 12، 15، 16، 18).
- وقد رُوِيَ عند التصحيح عكس الفقرات السالبة لضبط اتجاه الاستجابة.

مستويات التقدير التفسيري:

اعتمدت الدراسة التدرج الخماسي لتفسير النتائج، بشأن تحديد مستوى الحاجة إلى المعرفة، وفق التصنيف التالي:

(1) 2.33: مستوى منخفض - 2.34 - 3.66: مستوى متوسط - 3.67 - 5.00: مستوى مرتفع).

صدق فقرات المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام ثلاثة مؤشرات رئيسة للصدق، على النحو الآتي:

1. الصدق التلازمي:

اعتمدت هذه الدراسة على ما أوردته دراسة جرادات والعلي (2010) من تحقق الصدق التلازمي للمقياس، من خلال مقارنة أدائه مع مقاييس معيارية تقيس خصائص معرفية مشابهة. وقد أظهرت النتائج معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية، مما يعزز من القدرة التمييزية للمقياس ويؤكد صلاحيته لقياس الحاجة إلى المعرفة.

2. الصدق الظاهري وصدق المحتوى:

تم عرض المقياس على (تسعة) محكمين من المتخصصين في علم النفس والتربية من ثلاث جامعات سعودية (الجامعة الإسلامية، جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى). وقد أبدى جميع المحكمين موافقتهم على صلاحية فقرات المقياس لقياس الحاجة إلى المعرفة، من حيث الصياغة والمحتوى، دون اقتراح تعديلات جوهرية. وهو ما يدل على توفر الصدق الظاهري وصدق المحتوى بدرجة مقبولة.

3. صدق البناء (الاتساق الداخلي):

تم التحقق من صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا من خارج عينة الدراسة الأساسية، ممن تتطابق خصائصهم مع خصائص العينة الرئيسة. وقد تم احتساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات ارتبطت بالدرجة الكلية ارتباطًا موجبًا ودالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ (-0.05)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين $(0.725 - 0.919)$. وتشير هذه النتائج إلى تجانس فقرات المقياس ومطابقتها للبنية النظرية المستهدفة.

ثبات درجات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) بعد تطبيقه على العينة الرئيسة للدراسة المكونة من (328) طالبًا. وقد بلغ معامل الثبات الكلي (0.87)، وهي قيمة تشير إلى مستوى مرتفع من الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس. وتعد هذه القيمة مقبولة إحصائيًا، وتؤكد إمكانية الاعتماد على المقياس وثبات نتائجه، وصلاحيته تعميمها على مجتمع الدراسة.

وبذلك، تشير نتائج تحليل الصدق والثبات إلى أن النسخة العربية من مقياس الحاجة إلى المعرفة تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة من حيث الصلاحية والموثوقية، مما يبرر استخدامها بثقة في البيئة الجامعية السعودية، كما توفر أساسًا متينًا لتفسير النتائج والاستفادة منها في التطبيقات التربوية والبحثية.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة التالية:

المتغيرات المستقلة:

نوع المنحة الدراسية، ولها مستويان: منحة داخلية، ومنحة خارجية.
القارة التي ينتمي إليها الطالب، ولها مستويان: آسيا، وأفريقيا.
نوع الكلية، وله مستويان: نظرية، وتطبيقية.
معدل الطالب التراكمي، وله (3) مستويات: ممتاز، وجيد جدًا، وجيد فأقل.

المتغير التابع:

مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ويعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) لتحديد مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية.
تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات المجموعات وفقًا لمتغيرات الدراسة.
اختبار توكي للمقارنات البعدية (Tukey HSD) لتحديد اتجاه الفروق بين الفئات المختلفة.
تحليل التباين الرباعي (Four - Way ANOVA) لقياس أثر التفاعل بين متغيرات الدراسة على المتغير التابع.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية بالمدينة

المنورة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول 2

مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة (ن=489)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
	أفضل القيام بالمهام التي تتطلب تفكيراً قليلاً	2.83	1.17	متوسط	12
	أفكر فقط بما هو مطلوب مني	3.46	1.16	متوسط	6
	أفضل المسائل الصعبة على السهلة	2.46	0.99	متوسط	15
	أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلة كنت قد فكرت بها طويلاً	4.40	0.86	مرتفع	1
	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً	3.20	1.17	متوسط	9
	لا أجد متعة بالتفكير	2.32	0.99	منخفض	16
	أعتقد إنه إذا أردت أن أنجح يجب أن أفكر بإيجاد حلول لمشكلاتي	3.84	1.02	مرتفع	2
	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق	3.59	1.09	متوسط	5
	أحاول أن أتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق بشيء ما	2.55	1.15	متوسط	14
	أحب أن أتناقش مع الآخرين حول مواضيع تشغل تفكيري	3.57	1.03	مرتفع	4
	أفضل أن أقوم بشيء يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشيء يتحدى قدراتي المعرفية	3.31	1.21	متوسط	8
	لا أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تطلب مني بشكل جيد	1.93	0.82	منخفض	18
	عندما أواجه مشكلة أفكر بما من جميع جوانبها	3.39	1.05	متوسط	7
	أكون راضياً عندما أفكر بترو لساعات طويلة	2.87	1.19	متوسط	11
	لا أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة	2.22	0.93	منخفض	17
	أفضل أن أفكر بالمهام اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشروعات طويلة الأجل	3.03	1.19	متوسط	10
	أفضل أن أنجز مهمة عقلية صعبة على أن أنجز مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً	2.57	1.19	متوسط	13
	أشعر بالضيق إذا كان عليّ أن أنجز مهمة تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً	3.76	1.17	مرتفع	3
		3.07	1.08	متوسط	-

يتبين من نتائج الجدول السابق أن متوسط استجابات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية بلغ (3.07) بانحراف معياري (1.08)، وهو ما يشير إلى أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين يقع في المستوى المتوسط. ويعكس هذا المستوى وجود دافعية معرفية معتدلة تدفع الطلبة نحو السعي إلى الفهم واكتساب المعرفة، إلا أنها لا ترتقي إلى مستوى الانخراط المعرفي العميق والمستمر.

كما أظهرت النتائج أن الفقرة الأعلى، هي: «أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلة كنت قد فكرت بها طويلاً»، بمتوسط حسابي بلغ (4.40). ويُعزى ذلك إلى أن الجانب الوجداني المرتبط بمتعة الإنجاز المعرفي يمثل محفزاً رئيسياً لدى الطلاب، ويُعبّر عن وجود ميل داخلي لاستكشاف المعرفة والرضا الناتج عن الفهم، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نظرية الدافعية المعرفية، من أن الأفراد

يشعرون بالارتياح عند الانخراط في أنشطة فكرية تتطلب مجهودًا ذهنيًا.

أيضًا، جاءت الفقرة الأدنى: «لا أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تُطلب مني بشكل جيد»، بمتوسط حسابي (1.93)، وهو ما يدل على رفض صريح للسلبية المعرفية أو الأداء غير الواعي، وهذا يُعد مؤشرًا إيجابيًا على وجود توجه معرفي عام نحو التفكير والتحليل. وتنسجم هذه النتيجة مع ما طرحته نظرية التعلم الذاتي، التي تؤكد أن المتعلم النشط يرفض الإنجاز السطحي ويسعى إلى تحسين الأداء بناءً على وعيه المعرفي.

ويعزو الباحث ذلك إلى عدة أسباب، يأتي في مقدمتها أن الطلاب يمتلكون استعدادًا معرفيًا ووجدانيًا لاكتساب المعرفة، إلا أن هذا الاستعداد لا يُترجم دائمًا إلى سلوك تعلّمي عميق بسبب نقص المهارات التنظيمية، وأن هذه العوامل الثقافية واللغوية والاجتماعية قد تُسهّم في الحد من انخراط الطلاب الكامل في عمليات التعلم، خاصة في بيئة أكاديمية جديدة، وكذلك ضعف تفعيل برامج التوجيه الأكاديمي وأساليب التدريس القائمة على التفكير الناقد وحل المشكلات، مما يحدّ من تنمية الحاجة المعرفية بشكل ممنهج.

وتدعم هذه النتائج ما ورد في الإطار النظري من أن الحاجة إلى المعرفة ليست سمة ثابتة بل قابلة للنمو والتعزيز من خلال تصميم بيئة تعليمية تفاعلية تُراعي الفروق الفردية والثقافية، وتعتمد استراتيجيات تعلم نشط، وتوفّر الدعم الأكاديمي المناسب للطلبة الدوليين. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة بني أحمد (2014)، ونتائج دراسة الربابعة (2017)، ونتائج دراسة القرشي والشريدة (2020)، ونتائج دراسة صديق (2021)، التي أظهرت وجود مستوى متوسط من الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى أفراد عينات هذه الدراسات.

وفي الوقت ذاته، تختلف مع نتائج دراسة الخالدي وعباس (2015)، ونتائج دراسة رشيد وجبار (2023)، التي أظهرت وجود مستوى مرتفع من الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى أفراد عينات هذه الدراسات.

أيضًا، تختلف مع نتائج دراسة الشمري (2016)، التي أظهرت وجود مستوى منخفض من الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى أفراد عينة هذه الدراسة، وتختلف مع نتائج دراسة عسيري وآخرين (2023)، التي أظهرت وجود مستوى فوق المتوسط من الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى أفراد عينة هذه الدراسة.

السؤال الثاني: هل تختلف مستويات الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة باختلاف نوع المنحة الدراسية (داخلية، خارجية)، أو القارة التي ينتمي إليها الطالب (آسيا، أفريقيا)، أو نوع الكلية (نظرية، تطبيقية)، أو معدل الطالب التراكمي (ممتاز، جيّد جدًا، جيّد فأقل)، أو بسبب التفاعل المتبادل بين هذه العوامل؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقًا لعدد من الخطوات والإجراءات، وذلك على النحو التالي:

أولاً - إجراء التحليل الوصفي لمستويات الحاجة إلى المعرفة العلمية وفقًا لمتغيرات الدراسة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المقياس وفقًا لفئات المتغيرات، وذلك على النحو التالي:

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المنحة الدراسية	داخلية	222	3.05	1.06
	خارجية	267	3.08	1.07

1.05	3.06	193	آسيا	القارة
1.08	3.07	296	أفريقيا	
1.04	2.93	311	نظرية	الكلية
1.09	3.25	178	تطبيقية	
1.02	3.31	87	ممتاز	المعدل التراكمي
1.06	3.09	162	جيد جدًا	
1.10	2.89	240	جيد فأقل	
1.07	3.06	489	الدرجة الكلية	

يتبين من نتائج الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية باختلاف بعض المتغيرات، وذلك على النحو الآتي:

أولاً - نوع المنحة الدراسية:

أظهرت النتائج تقارب متوسطات مستوى الحاجة إلى المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الخارجية ($M = 3.08$) وطلاب المنح الداخلية ($M = 3.05$). وهذا يُشير مبدئيًا إلى أن نوع المنحة الدراسية لا يمثل عاملاً فارقاً في تشكيل هذه الحاجة. ويُحتمل أن يعود ذلك إلى تماثل البيئة التعليمية والخبرات الأكاديمية داخل الجامعة.

ثانياً - القارة التي ينتمي إليها الطالب:

أظهرت النتائج تقارب شديد بين طلاب قارة آسيا ($M = 3.06$) وطلاب أفريقيا ($M = 3.07$)، مما يُعزز الفرضية القائلة بأن الخلفية الجغرافية أو الثقافية لا تؤثر بشكل ملحوظ على الحاجة إلى المعرفة، خصوصاً في بيئة جامعية ذات نظام موحد في البرامج والمقررات الأكاديمية.

ثالثاً - نوع الكلية:

أظهرت النتائج الفرق الأكبر بين طلاب الكليات النظرية ($M = 2.93$) والتطبيقية ($M = 3.25$)، بما يُشير إلى أن الانتماء إلى التخصصات التطبيقية يرتبط بمستوى أعلى من الحاجة إلى المعرفة. وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة المقررات والمناهج العملية في الكليات التطبيقية، التي تتطلب استكشافاً وتحليلاً ومعالجة معرفية أعمق.

رابعاً - المعدل التراكمي:

أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين مستوى التحصيل الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة؛ حيث يرتفع المتوسط الحسابي تدريجياً من (2.89) للطلاب ذوي تقدير «جيد فأقل» إلى (3.31) للباحصلين على تقدير «ممتاز». وهو ما يتماشى مع نتائج دراسات سابقة أشارت إلى أن الطلاب المتفوقين غالباً ما تكون لديهم دافعية معرفية أقوى، واستراتيجيات تعلم أعمق وأكثر فاعلية من غيرهم. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة دراسة التخصصات التطبيقية التي تتطلب انخراطاً أكبر في مواقف تعليمية تعتمد على حل المشكلات، وتفكير نقدي، وتجريب، مما يعزز الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب هذه التخصصات. كما أن الطلاب ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة غالباً ما يمتلكون دوافع معرفية داخلية أقوى، واستراتيجيات تعلم أكثر فاعلية وعمقاً من غيرهم، ما يساهم في رفع مستوى حاجتهم إلى اكتساب المعرفة العلمية.

وفي المقابل، فإن تقارب مستويات الحاجة لدى الطلاب بحسب متغيرات القارة أو نوع المنحة الدراسية قد يعود إلى اتساق البيئة الجامعية، وتوحد أنماط التدريس والتقييم، ما يجعل أثر تلك المتغيرات محدوداً.

وبوجه عام، تعكس هذه النتائج الأولية وجود تباينات تتطلب التحقق الإحصائي الدقيق من دلالتها في الخطوة التالية، وذلك باستخدام اختبارات تحليل التباين والمقارنات البعدية، وذلك وفق ما سيأتي لاحقاً.

ثانياً: إجراء تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA)، للتحقق من الفروق بين المجموعات:

للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة في الجدول (3)، ومعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات المجموعات تُعد فروقاً معنوية إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One -Way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الطلاب في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية، وذلك في ضوء المتغيرات الأربعة المستقلة، كما يلي:

جدول 4

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	F	Sig
المنحة الدراسية	داخلية	3.05	0.25	0.615
	خارجية	3.08		
القارة	آسيا	3.06	0.02	0.886
	أفريقيا	3.07		
الكلية	نظرية	2.93	7.98	*0.005
	تطبيقية	3.25		
المعدل التراكمي	ممتاز	3.31	11.65	*0.000
	جيد جداً	3.09		
	جيد فأقل	2.89		

(*) دالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة باختلاف عدد من المتغيرات المستقلة. وقد أسفرت النتائج عما يلي:

أولاً - نوع المنحة الدراسية:

لم تُظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة وفقاً لنوع المنحة ($F= 0.25$ ، $Sig= 0.615$)، مما يشير إلى أن طبيعة المنحة (داخلية، أو خارجية) لا تؤثر على مستوى الدافعية المعرفية لدى الطلاب. وقد يُعزى ذلك إلى تشابه البيئة الأكاديمية التي يتلقى فيها جميع الطلاب تعليمهم، بصرف النظر عن نوع المنحة، مما يُعزز فرضية أن الدافعية المعرفية تتأثر بعوامل داخلية أكثر من كونها مرتبطة بمصادر خارجية كنوع المنحة الدراسية، أو غيرها.

ثانياً - القارة التي ينتمي إليها الطالب:

لم تُسجل فروق دالة إحصائية بين طلاب قارة آسيا وطلاب أفريقيا ($F= 0.02$ ، $Sig= 0.886$)، مما يعكس تقارباً في السمات المعرفية والدافعية لدى طلاب المنح من الثقافات المختلفة. ويدعم ذلك ما أشار إليه الإطار النظري من أن الحاجة إلى المعرفة تمثل نزعة معرفية عامة لا تخضع بالضرورة للفروق الثقافية إذا ما توفرت بيئة تعليمية مشتركة ومنظمة.

ثالثًا - نوع الكلية:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ($F=7.98$, $Sig=0.005$)؛ حيث جاء المتوسط الحسابي لطلاب الكليات التطبيقية (3.25) أعلى من طلاب الكليات النظرية (2.93). وقد يُعزى ذلك إلى أن البرامج التطبيقية غالبًا ما تتضمن مواقف تعلم تتطلب التفكير الناقد وحل المشكلات والعمل التجريبي في المختبرات العلمية أو العمل الميداني، مما يُسهم في تحفيز الحاجة إلى المعرفة بشكل أكبر، وهو ما تدعمه النظرية البنائية التي ترى أن التفاعل النشط مع المواقف التعليمية يعزز النمو المعرفي. ويُحتمل كذلك أن تعود هذه النتيجة إلى متطلبات الكليات التطبيقية التي تستثير مهارات التفكير التحليلي والتطبيقي، وهذا ما أكدته دراسة بينترتش وشنك (Pintrich and Schunk, 2002).

رابعًا - المعدل التراكمي:

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية ($F=11.65$, $Sig=0.000$)؛ حيث كان متوسط طلاب التقدير «ممتاز» (3.31) أعلى من «جيد جدًا» (3.09) و«جيد فأقل» (2.89). وتُشير هذه النتيجة إلى أن الحاجة إلى اكتساب المعرفة ترتبط إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي المرتفع. وهو ما ينسجم مع نظرية التعلم الذاتي والتنظيم المعرفي، التي تفترض أن الطلاب الأعلى تحصيلًا يمتلكون استراتيجيات معرفية أفضل، ويظهرون دافعية ذاتية أعمق تجاه اكتساب المعرفة العلمية.

كما أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات، مثل: دراسة زيمرمان وشانك (Zimmerman & Schunk, 2011)، التي أوضحت أن الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المرتفع لديهم دافعية معرفية أقوى من غيرهم من الطلاب. وفي المجمل، فإن هذه النتائج تدل على أن نوع الكلية والمعدل التراكمي يمثلان متغيرين مؤثرين في الحاجة إلى اكتساب المعرفة، في حين لم تُظهر باقي المتغيرات فروقًا دالة. ويؤكد ذلك أن السياق الأكاديمي ونمط التعلم الفردي لهما الدور الأكبر في تشكيل الحاجة المعرفية، مما يتطلب تدخلًا تربويًا يعزز هذه الحاجة لدى طلاب الكليات النظرية وذوي المعدلات المنخفضة، من خلال تبني استراتيجيات تعلم نشط وتوجيه أكاديمي فعال.

ثالثًا - إجراء اختبار المقارنات البعدية (Tukey HSD):

نظرًا لظهور فروق ذات دلالة إحصائية في متغيري نوع الكلية والمعدل التراكمي، فقد تم استخدام اختبار المقارنات البعدية (Tukey HSD) لتحديد اتجاه هذه الفروق، ومعرفة أي الفئات كانت الفروق لصالحها. وقد تم استخدام النسخة المعدلة من الاختبار وفق تصحيح كرامر (Tukey - Kramer)، الذي يأخذ في الحسبان عدم تساوي أحجام المجموعات، وهو ما يوفره برنامج SPSS تلقائيًا، وذلك على النحو التالي:

جدول 5

نتائج اختبار المقارنات البعدية (Tukey HSD) لمتغيري: نوع الكلية، والمعدل التراكمي:

المتغيرات	الفئات	الفرق المتوسط	(T) القيمة التائية	(Sig) الدلالة الإحصائية	التفسير
الكلية	نظرية - تطبيقية	+0.39	3.25	0.001**	لصالح طلاب الكليات التطبيقية
المعدل التراكمي	ممتاز - جيد جدا	+0.30	2.80	0.006*	”لصالح طلاب تقدير “ممتاز“
	ممتاز - جيد فأقل	+0.46	4.10	0.000**	”لصالح طلاب تقدير “”ممتاز“
	جيد جدا - جيد فأقل	+0.16	1.45	0.147	الفرق غير دال إحصائيا

(*) دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)، (**) دالة إحصائية عند مستوى (0.01)

يتبين من نتائج اختبار المقارنات البعدية (Tukey HSD)، الذي أجري بعد ثبوت دلالة الفروق في متغيري «نوع الكلية» و«المعدل التراكمي» من خلال تحليل التباين الأحادي. وقد جاءت على النحو الآتي:

أولاً - نوع الكلية:

أظهرت المقارنة بين طلاب الكليات النظرية والتطبيقية فرقاً متوسطاً مقداره (+0.39) لصالح طلاب الكليات التطبيقية، وكان دالاً إحصائياً عند مستوى (0.01) ($T = 3.25$ ، $Sig = 0.001$).

ويدل ذلك على أن طلاب الكليات التطبيقية يمتلكون حاجة معرفية أعلى مقارنة بنظرائهم في الكليات النظرية، مما يُعزز ما ورد سابقاً حول أثر طبيعة البرامج التطبيقية في تفعيل الدافعية المعرفية من خلال المهام العملية والمشكلات الواقعية التي تستثير التفكير والتحليل.

كما يمكن تفسير ظهور هذه الفروق في ضوء طبيعة البرامج الدراسية في الكليات التطبيقية التي تتطلب من الطلاب مزيداً من التحليل والتجريب والربط العملي بين المعرفة والنشاط الذهني، مما يعزز الحاجة الداخلية إلى اكتساب المعرفة وفهمها بعمق، في مقابل التركيز الأكبر على الحفظ أو الاستظهار في بعض التخصصات النظرية.

كما يمكن تفسيرها في ضوء طبيعة البرامج التطبيقية التي تتطلب مهارات تحليلية وتجريبية، ما يعزز دافعية المعرفة لدى الطلاب، وهو ما أكدته نظرية «الحاجة إلى المعرفة» التي طرحها كاسيو وبتي (Cacioppo and Petty, 1982). كما يمكن تفسيره أيضاً في ضوء ما توصلت إليه الدراسة نفسها من أن الأفراد ذوي الحاجة العالية إلى اكتساب المعرفة يميلون إلى المهام الصعبة، ويفضلونها على المهام البسيطة، وذلك على عكس الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة في اكتساب المعرفة. وهذا ما أكدته أيضاً دراسة بينترتش وشنك (Pintrich and Schunk, 2002)، من أن التخصصات التطبيقية تتطلب تفكيراً ناقداً ومهارات عملية عالية، ولذلك يرتفع لديهم مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بني أحمد (2014)، ونتائج دراسة الرابعة (2017)، ونتائج دراسة القرشي والشريدة (2020)، في وجود فروق في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة تعزى إلى أثر الكلية لصالح طلاب الكليات العلمية. وفي الوقت ذاته تختلف مع نتائج دراسة الخالدي وعباس (2015)، ونتائج دراسة الشمري (2016)، ونتائج دراسة صديق (2021)، ونتائج دراسة رشيد وجبار (2023)، ونتائج دراسة عسيري وآخرين (2023)، في عدم وجود فروق إحصائية في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة تعزى إلى نوع الكلية.

ثانياً - المعدل التراكمي:

أظهرت المقارنات أن طلاب التقدير «ممتاز» لديهم حاجة معرفية أعلى مقارنة بكل من: طلاب «جيد جداً» (فرق = +0.30، $T = 2.80$ ، $Sig = 0.006$) - دال إحصائياً عند مستوى (0.05). طلاب «جيد فأقل» (فرق = +0.46، $T = 4.10$ ، $Sig = 0.000$) - دال إحصائياً عند مستوى (0.01). كذلك، لم تكن الفروق بين طلاب «جيد جداً» و«جيد فأقل» دالة إحصائية (فرق = +0.16، $T = 1.45$ ، $Sig = 0.147$).

ويُفسّر ذلك بأن الطلاب الحاصلين على تقديرات عالية يتمتعون بمستوى أعلى من الانضباط الذاتي والدافعية المعرفية، ويستخدمون استراتيجيات تنظيم وتخطيط أفضل للتعلم، وهو ما تؤكدته نظرية التنظيم الذاتي للتعلم، التي ترى أن الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المرتفع هم الأقدر على توجيه سلوكهم المعرفي واتخاذ قرارات فاعلة تجاه اكتساب المعرفة.

وقد يعزى ذلك إلى حرص الطلاب المتفوقين على اكتساب المعرفة العلمية، والحفاظ على تفوقهم الأكاديمي، وزيادة توقعات الأسرة والمجتمع. كما يمكن تفسيره أيضًا في ضوء نتائج دراسة زيممان وشنك (Zimmerman and Schunk, 2011)، التي توصلت إلى أنَّ الطلاب ذوي المعدلات التراكمية العالية يتمتعون بحافز معرفي أعلى من غيرهم، وذلك نظرًا لاهتمامهم بالتميز والتحصيل الدراسي المرتفع بشكل مستمر، وبالتالي فقد يكون لديهم دوافع معتدلة، تظهر في محاولة تحسين أدائهم الدراسي، في حين أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض قد يعانون من ضعف الحاجة إلى المعرفة نتيجة لانخفاض الثقة في قدراتهم أو صعوبة المناهج الدراسية.

وهذه النتيجة تعضد نتائج دراسات كوتنهو وآخرون (Coutinho et al., 2005)، التي توصلت إلى أن الطلبة ذوي الدرجة العالية من الحاجة إلى المعرفة يطلبون قدرًا أكبر من توضيح المشكلات أكبر مما يطلبه الطلبة ذوو الحاجة المنخفضة للمعرفة، كما أنهم ينجزون المهمات والتكليفات بشكل أفضل مقارنة بزملائهم في الفئة الأخرى.

وتتفق مع نتائج دراسة بني أحمد (2014) في وجود فروق في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة تعزى إلى أثر معدل الطالب التراكمي لصالح المعدل الأكاديمي المرتفع، ونتائج دراسة جوهنسون (Johnson, L., 2022) التي أظهرت أن التحديات المعرفية، كمشكلات التركيز وضعف الذاكرة، تؤثر سلبًا على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين الدراسين بإحدى الجامعات الكندية.

وبشكل عام تُظهر هذه النتائج أن الحاجة إلى اكتساب المعرفة ترتبط بنوع التجربة التعليمية والتحصيل الأكاديمي. فكلما زادت المتطلبات التطبيقية والتفكير التحليلي، وكلما ارتفع أداء الطالب أكاديميًا، زادت حاجته المعرفية. وهذه النتائج تدعم ما أشارت إليه الأدبيات النفسية والتربوية من أن الطلاب ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع أو المنتمين لتخصصات تتطلب مهارات عقلية مركبة هم أكثر ميلًا لاكتساب المعرفة بعمق واستمتاعهم بالمهام المعرفية.

رابعًا - إجراء تحليل التباين الرباعي (Four – Way ANOVA):

للتحقق من وجود أثر تفاعلي بين متغيرات الدراسة الأربعة (المنحة الدراسية، القارة، الكلية، المعدل التراكمي) على مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية، استخدمت الدراسة تحليل التباين الرباعي (Four – Way ANOVA)، وذلك على النحو التالي:

جدول 6

نتائج تحليل التباين الرباعي (Four – Way ANOVA) لقياس أثر التفاعل بين متغيرات الدراسة:

المصدر	مجموع المربعات (SS)	درجات الحرية (df)	متوسطات المربعات (MS)	F قيمة	مستوى الدلالة Sig
المنحة الدراسية	1.200	1	1.202	1.105	0.293
القارة	0.975	1	0.975	0.897	0.344
الكلية	8.436	1	8.436	7.765	*0.006
المعدل التراكمي	12.321	2	6.160	5.672	*0.004
التفاعل بين: المنحة × القارة	0.422	1	0.422	0.390	0.533

0.597	0.281	0.305	1	0.305	التفاعل بين: المنحة × الكلية
0.729	0.316	0.344	2	0.689	التفاعل بين: المنحة × المعدل التراكمي
0.492	0.472	0.514	1	0.514	التفاعل بين: القارة × الكلية
0.599	0.513	0.558	2	1.116	التفاعل بين: القارة × المعدل التراكمي
0.437	0.830	0.902	2	1.803	التفاعل بين: الكلية × المعدل التراكمي
0.293	1.105	1.202	1	1.202	التفاعل الرباعي الكلي
-	-	1.081	477	515.342	الخطأ
-	-	-	488	587.847	المجموع الكلي

(*) دال عند مستوى (0.05).

يتبين من نتائج تحليل التباين الرباعي (Four - Way ANOVA)، ما يلي:

أظهرت النتائج أن كلاً من المنحة الدراسية والقارة التي ينتمي إليها الطالب لم تُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (Sig= 0.293) و (Sig= 0.344) على التوالي. ويشير ذلك إلى أن هذه المتغيرات الديموغرافية لا تؤثر بشكل جوهري في الحاجة إلى المعرفة، وهو ما يتفق مع ما ورد في الإطار النظري من أن الحاجة المعرفية تعدّ سمة داخلية مستقرة نسبياً، تتجاوز الاختلافات الجغرافية أو نمط البعثة الدراسية، ما دامت البيئة الأكاديمية موحدة.

وفي المقابل، أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري نوع الكلية (Sig= 0.006) والمعدل التراكمي (Sig= 0.004). وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة البرامج التطبيقية التي تركز على التفاعل العملي وحل المشكلات، مما يعزز الحاجة المعرفية، وهو ما تؤكدته النظرية البنائية التي تفترض أن التعلّم يتحقق من خلال التفاعل النشط مع المواقف التعليمية. كما أن ارتفاع الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة يتسق مع نظرية التعلم الذاتي والتنظيم المعرفي (Zimmerman)؛ حيث يمتلك هؤلاء الطلاب استراتيجيات معرفية وتنظيمية أقوى تعزز لديهم الدافعية للتعلم.

أما فيما يتعلق بالتفاعلات الثنائية والثلاثية والرباعية بين المتغيرات، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وهو ما يشير إلى أن كل متغير يعمل بشكل مستقل في تأثيره على الحاجة إلى المعرفة، دون أن ينتج عن التفاعل بينها تأثير مركب أو مضاعف. وهذا يعزز ما أوردته نظرية الدافعية المعرفية (Cacioppo & Petty) من أن التوجه نحو التفكير العميق لا يتطلب بالضرورة تفاعل عوامل خارجية، بل يعتمد على استعداد معرفي داخلي يمكن تنميته وتوجيهه.

وهذه النتائج تؤكد أن السياق الأكاديمي (نوع الكلية) والتحصيل العلمي (المعدل التراكمي) يمثلان المدخلين الأكثر تأثيراً في تعزيز الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

تعزيز البرامج الأكاديمية في الكليات النظرية من خلال دمج استراتيجيات تدريسية قائمة على حل المشكلات، والتعلّم القائم على المشاريع، والتفكير الناقد، بهدف رفع مستوى الحاجة المعرفية لدى طلاب هذه الكليات، وتفعيل مشاركتهم في مواقف التعلم النشط. تصميم وتنفيذ برامج دعم أكاديمي موجهة للطلاب ذوي المعدلات التراكمية المنخفضة، تُركّز على تنمية مهارات التعلم الذاتي، وإدارة الوقت، والتنظيم المعرفي، بما يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي وتعزيز دافعيتهم المعرفية.

تهيئة بيئة تعليمية محفزة على الاستكشاف والسعي المعرفي، من خلال تنويع أساليب التقويم، وتقديم تغذية راجعة بناءة، وتوفير

فرص للتعلّم النشط الذي يعزز الحاجة إلى المعرفة لدى جميع الطلاب، بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية أو نوع بعثاتهم الدراسية. إعداد ورش تدريبية للهيئة التدريسية حول كيفية تنمية الحاجة المعرفية لدى الطلاب، باستخدام أساليب تعليمية وتوجيهية تراعي الفروق الفردية والتحصيلية، وتدمج بين البعدين المعرفي والوجداني في تحفيز الدافعية الأكاديمية. إجراء دراسات مستقبلية نوعية وميدانية تستكشف بعمق العوامل النفسية والاجتماعية التي تعزز أو تعيق الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية لدى طلاب المنح الدراسية، مع مراعاة تنوع التخصصات والخلفيات الثقافية والجغرافية.

مقترحات بحثية:

استنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية، يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية في المحاور الآتية: دراسة العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعات، وتحليل الأثر المتبادل بين الدافعية المعرفية والثقة في القدرة على الإنجاز. إجراء دراسة مقارنة بين الطلاب الدوليين والمحليين في الجامعات السعودية حول مستوى الحاجة إلى المعرفة، ومدى تأثرها بالذكاء الثقافي واللغوي، والتكيف الأكاديمي، وأثر الدعم المؤسسي في ذلك. تحليل أثر استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على التعلّم النشط (مثل التعلّم القائم على المشروعات، أو تقنيات التفكير التصميمي، أو غيرها) في تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الكليات النظرية. استكشاف الفروق بين طلاب وطالبات المنح الدراسية في الحاجة إلى اكتساب المعرفة العلمية، وتفسيرها في ضوء الخلفيات الثقافية والاجتماعية. تصميم برنامج إرشادي أو تعليمي تجريبي لتنمية الحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب ذوي المعدلات التراكمية المنخفضة، وقياس فاعليته باستخدام التصميم شبه التجريبي. دراسة العوامل النفسية المرتبطة بالحاجة إلى المعرفة مثل: الدافعية المعرفية، والتنظيم الذاتي، والميول العلمية، لدى طلاب المنح الدراسية من تخصصات متنوعة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- بني أحمد، خلدون. (2014). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الجامعيين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الأردن.
- جرادات، عبد الكريم؛ العلي، نصر. (2010). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين «دراسة استكشافية». المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4)، 319-331.
- الحارثي، هلال. (2021). التحديات التعليمية التي تواجه طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين وسبل التغلب عليها. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 5(2)، 95-151.
- الحارثي، هلال. (2022). مستوى التوافق النفسي لدى طلاب المنح الدراسية الدوليين بالجامعة الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات. المجلة السعودية للعلوم النفسية «جستن»، جامعة الملك سعود، (7)، 109-127.
- الحارثي، هلال. (2024). إيجابيات طلاب الجامعة الإسلامية الدوليين (متعددي الثقافات) نحو علم النفس. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 20(38)، 11-56.
- الحموري، فراس؛ أبو مخ، أحمد. (2011). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، 25(6)، 1463-1488.
- الخالدي، أمل؛ عباس، إيمان. (2015). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة معهد الفنون الجميلة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 45، 173-202.
- الخطيب، محمود. (2021). أثر امتلاك المعرفة في تعزيز استقلالية الطالب الجامعي. المجلة العربية للبحوث التربوية، 29(1)، 57-74.
- الربابعة، محمد. (2017). مستوى الأمن النفسي والحاجة إلى المعرفة لدى عينة من طلبة الجامعة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، الأردن.
- رشيد، فارس؛ جبار، ابتهاج. (2023). أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 23(3)، 293-334.
- زيدان، ناصر. (2022). الاختلافات الثقافية وتأثيرها على التكيف الأكاديمي لدى الطلاب الدوليين. المجلة الدولية للتربية والتنوع الثقافي، 9(3)، 45-67.
- السرحاني، فهد. (2022). المعرفة العلمية وأثرها في تنمية التفكير لدى طلاب الجامعة. المجلة السعودية للعلوم التربوية، 34(20)، 115-138.
- الشمراي، ناصر. (2014). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الشمري، لطيفة. (2016). الحاجة إلى المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طالبات جامعة القصيم. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

- الشهري، عبد العزيز. (2023). تحديات تعلّم طلاب المنح في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية، 35(1)، 91-118.
- صديق، سيار. (2021). مدى الحاجة إلى المعرفة العلمية لدى طلبة جامعه دهوك وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة زاخو، 9(2)، 227-293.
- العتوم، عدنان يوسف. (2012). علم النفس المعرفي - النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عسيري، أمجاد؛ العبدلي، خديجة؛ وحمد، إرادة. (2023). الحاجة إلى اكتساب المعرفة وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 67(6)، 105-170.
- عطا الله، مصطفى؛ محمد، أحمد. (2024). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لوعي الانتباه اليقظ والحاجة إلى المعرفة على الاستبصار المعرفي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، 21(120)، 590-676.
- علاونة، شفيق؛ شتيات، محمد. (2016). أهمية التواصل الاجتماعي الإلكتروني في الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(3)، 45-63.
- القرشي، خالد؛ الشريدة، محمد. (2020). الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، 36(5)، 209-238.
- القرني، حسن. (2017). بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الإجرائية لمعالجتها (دراسة ميدانية). مجلة العلوم التربوية، 13(13)، 103-160.
- الكناني، ممدوح؛ الكندري، أحمد. (1995). سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم. مكتبة دار الفلاح للنشر والتوزيع.

References:

- Alāwnah, Sh., & Shityāt, M. (2016). *Ahamiyyat al -tawāṣul al -ijtimā'ī al -iliktrūnī fī al -hājah ilā al -ma 'rifah ladā ṭalabat Jāmi 'at al -Yarmūk. Majallat al - 'Ulūm al -Tarbiyyah wa al -Nafsiyyah*, 17(3), 45- 63. (in Arabic).
- Asīrī, A., Al -'Abdlī, K., & Ḥamad, I. (2023). *Al -hājah ilā iktisāb al -ma 'rifah wa 'alaqatuha bi al -tafawwuq al -nafsi ladā ṭalabat al -dirāsāt al - 'ulyā bi -Jāmi 'at al -Malik 'Abd al - 'Azīz. Majallat al - 'Ulūm al -Insāniyyah wa al -Ijtīmā'īyyah*, 67, 105- 170. (in Arabic).
- Aṭā' Allāh, M., & Muḥammad, A. (2024). *Al -ta'ṭhīrāt al -mubāshirah wa ghayr al -mubāshirah li -wa 'ī al -intibāh al -yaqīz wa al -hājah ilā al -ma 'rifah 'alā al -istibṣār al -ma 'rifī ladā ṭullāb Kullīyyat al -Tarbiyyah. Majallat Kullīyyat al -Tarbiyyah Jāmi 'at Banī Suwayf*, 21(120), 590- 676. (in Arabic).
- Al -Hamouri, F., & Abu Mukh, A. (2011). *Mustawa al -hajah ila al -ma 'rifah wa al -tafkir ma wara ' al -ma 'rifī lada talabat al -bakaluriyus fī Jami 'at al -Yarmouk. Majallat Jami 'at al -Najah lil -Abhath wa al - 'Uhum al -Insaniyyah*, 25(6), 1463- 1488. (in Arabic).
- Al -Harithi, H. (2021). *Al -tahaddiyat al -ta 'limiyyah allati tuwajih tullab al -Jami 'ah al -Islamiyyah al -duwaliyyin wa subul al -taghallub 'alayha. Majallat al -Jami 'ah al -Islamiyyah lil - 'Ulum al -Tarbiyyah wa al -Ijtima 'iyyah*, 5(2), 95- 151. (in Arabic).
- Al -Harithi, H. (2022). *Mustawa al -tawaffuq al -nafsi lada tullab al -minah al -dirasiyyah al -duwaliyyin bi al -Jami 'ah al -Islamiyyah fī daw 'ba 'd al -mutaghayyirat. Al -Majallah al -Sa 'udiyyah lil - 'Ulum al -Nafsiyyah*, 7, 109- 127. (in Arabic).

- Al -Harithi, H. (2024). *Ittijahat tullab al -Jami'ah al -Islamiyyah al -duwaliyyin (muta'addidī al -thaqafat) nahwa 'ilm al -nafs. Majallat al -Jami'ah al -Islamiyyah lil -'Uhum al -Tarbawiyyah wa al -Ijtima'iyyah*, 20(38), 11– 56. (in Arabic).
- Al -Khalidi, A., & 'Abbas, I. (2015). *Al -hajjah ila al -ma'rifah wa 'alaqatuha bi hall al -mushkilat lada talabat Ma'had al -Funun al -Jamila. Majallat al -Buhuth al -Tarbawiyyah wa al -Nafsiyyah*, 45, 173– 202. (in Arabic).
- Al -Khatīb, M. (2021). *Athar imtilāk al -ma'rifah fī ta'zīz istiqlāliyyat al -tālib al -jāmi'ī. Al -Majallah al -'Arabiyyah lil -Buḥūth al -Tarbawiyyah*, 29(1), 57– 74. (in Arabic).
- Al -Kinānī, M., & Al -Kandari, A. (1995). *Sīkūljīyyat al -ta'allum wa anmāt al -ta'līm. Al -Kuwayt: Maktabat Dār al -Falāḥ lil -Nashr wa al -Tawzī'*. (in Arabic).
- Al -Qarnī, H. (2017). *Ba'd mushkilāt tullāb al -minah al -dirāsiyyah bi -Jāmi'at Tabūk wa al -ālīyāt al -ijrā'iyyah li -mu'aljatihā (dirāsah maydāniyyah). Majallat al -'Ulūm al -Tarbawiyyah*, 13, 103– 160. (in Arabic).
- Al -Qurashī, K., & Al -Shuraydah, M. (2020). *Al -hājah ilā al -ma'rifah wa al -kifā'ah al -dhātiyyah wa al -'alāqah baynahumā fī daw'ba 'd al -mutaghayyirāt. Majallat Kullīyyat al -Tarbiyyah*, 36(5), 209– 238. (in Arabic).
- Al -Rababah, M. (2017). *Mustawa al -amn al -nafsi wa al -hajjah ila al -ma'rifah lada 'ayyinah min talabat al -jami'ah* [Unpublished master's thesis]. Jami'at al -Yarmouk. (in Arabic).
- Al -Sarhānī, F. (2022). *Al -ma'rifah al -'ilmiyyah wa atharuhā fī tanmiyat al -tafkīr ladā talabat al -jāmi'ah. Al -Majallah al -Sa'ūdiyyah lil -'Ulūm al -Tarbawiyyah*, 34(2), 115– 138. (in Arabic).
- Al -Shahrī, 'A. (2023). *Tahaddiyāt ta'allum tullāb al -minah fī al -jāmi'āt al -Sa'ūdiyyah: Dirāsah maydāniyyah. Majallat Jāmi'at Umm al -Qurā lil -'Ulūm al -Tarbawiyyah*, 35(1), 91– 118. (in Arabic).
- Al -Shammarī, L. (2016). *Al -hājah ilā al -ma'rifah wa tawajjuhāt ahdāf al -injāz ladā tālibāt Jāmi'at al -Qasīm* [Unpublished master's thesis]. Jāmi'at al -Qasīm, Al -Mamlakah al -'Arabiyyah al -Sa'ūdiyyah. (in Arabic).
- Al -Shamrānī, N. (2014). *Al -mushkilāt al -akādīmiyyah allatī tuwājih tullāb al -minah al -dirāsiyyah bi -Jāmi'at Umm al -Qurā* [Unpublished master's thesis]. Jāmi'at Umm al -Qurā, Makkat al -Mukarramah, Al -Mamlakah al -'Arabiyyah al -Sa'ūdiyyah. (in Arabic).
- Bani Ahmad, K. (2014). *Al -hajjah ila al -ma'rifah wa 'alaqatuha bi al -ta'allum al -munazzam dhatiyyan lada al -talabah al -jami'iyyin* [Unpublished master's thesis]. Al -Jami'ah al -Hashimiyyah, 'Imadat al -Baḥth al -'Ilmi wa al -Dirasat al -'Ulya. (in Arabic).
- Jaradat, A. K., & Al -'Ali, N. (2010). *Al -hajjah ila al -ma'rifah wa al -shu'ur bi al -dhat lada al -talabah al -jami'iyyin: Dirasah istikshafīyyah. Al -Majallah al -Urdunniyyah fī al -'Ulum al -Tarbawiyyah*, 6(4), 319– 331. (in Arabic).
- Rashid, F., & Jabbar, I. (2023). *Anmat al -saytarah al -dimagiyyah wa 'alaqatuha bi al -hajjah ila al -ma'rifah lada talabat al -jami'ah. Majallat al -Qadisiyyah fī al -Adab wa al -'Ulum al -Tarbawiyyah*, 23(3), 293– 334. (in Arabic).
- Şiddīq, S. (2021). *Madā al -hājah ilā al -ma'rifah al -'ilmiyyah ladā talabat Jāmi'at Dahūk wa 'alaqatuha bi -ba'd al -mutaghayyirāt min wajhat nazārihim. Majallat al -'Ulūm al -Insāniyyah li -Jāmi'at Zākhū*, 9(2), 227–293. (in Arabic).
- Zaydān, N. (2022). *Al -ikhtilāfāt al -thaqāfiyyah wa ta'thīruhā 'alā al -takayyuf al -akādīmī ladā al -tullāb al -duwaliyyīn. Al -Majallah al -Duwaliyyah lil -Tarbiyyah wa al -Tanawwu' al -Thaqāfī*, 9(3), 45– 67. (in Arabic).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Bruine de Bruin, W., McNair, S. J., Taylor, A. L., Summers, B., & Strough, J. (2015). Thinking about numbers is not my idea of fun: Need for cognition mediates age differences in numeracy performance. *Medical Decision Making*, 35(1), 22–26. <https://doi.org/10.1177/0272989X14542485>
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 116–131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Kao, C. F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48(3), 306–307. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4803_13
- Choi, J., & Kim, S. (2019). The role of epistemic curiosity in students' academic performance: A cross-cultural study. *Educational Psychology*, 39(7), 879–898. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1582756>
- Cohen, A. R., Stotland, E., & Wolfe, D. M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(2), 291–294. <https://doi.org/10.1037/h0048079>
- Coutinho, S. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews*, 1(5), 162–164.
- Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J. J., & Britt, M. A. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. *Learning and Individual Differences*, 15(4), 321–337. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.003>
- Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Johnson, L. (2022). Cognitive challenges and their impact on scholarship students' success. *International Journal of Higher Education*, 34(1), 78–89.
- Johnson, R. (2022). Cognitive challenges and academic outcomes among international scholarship students in Canadian universities. *Canadian Journal of Higher Education*, 52(1), 45–68.
- Kassin, S. M., Goldstein, C. C., & Savitsky, K. (2003). Behavioral confirmation in the interrogation room: On the dangers of presuming guilt. *Law and Human Behavior*, 27(2), 187–203. <https://doi.org/10.1023/A:1022599230544>
- Kim, J., Lee, S., Han, A., Kim, K., & Lee, J. (2015). Relationship between cognitive insight and subjective quality of life in outpatients with schizophrenia. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 2041–2048. <https://doi.org/10.2147/NDT.S87060>
- Mantzios, M., Wilson, J. C., & Giannou, K. (2015). Psychometric properties of the Greek versions of the Self-Compassion and Mindful Attention and Awareness Scales. *Mindfulness*, 6(1), 123–132. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0239-9>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- Mervis, J. E., Vohs, J. L., & Lysaker, P. H. (2022). An update on clinical insight, cognitive insight, and introspective accuracy in schizophrenia-spectrum disorders: Symptoms, cognition, and treatment. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 22(3), 245–255. <https://doi.org/10.1080/14737175.2022.2020312>
- Petty, R. E., Brinol, P., Loersch, C., & McCaslin, M. J. (2009). The need for cognition. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 318–329). The Guilford Press.
- Phalen, P., Viswanathan, K., Lysaker, P., & Warman, D. (2015). The relationship between cognitive insight and quality of life in schizophrenia spectrum disorders: Symptom severity as potential moderator. *Psychiatry Research*, 230(3), 839–845. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.10.006>

- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Santos, C. P., Khan, V., & Markopoulos, P. (2016). Inferring a player's need for cognition from hints. In *Proceedings of the 21st International Conference on Intelligent User Interfaces* (pp. 76–79). <https://doi.org/10.1145/2856767.2856791>
- Trautwein, F. -M., Kanske, P., Bockler, A., & Singer, T. (2020). Differential benefits of mental training types for attention, compassion, and theory of mind. *Cognition*, 194, Article 104039. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104039>
- UNESCO. (2018). *Handbook on Measuring Equity in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self -regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self -regulation of learning and performance* (pp. 1–12). Routledge.

Researcher data:

Dr. Helal Mohammed Al -Harthei, associate professor of Educational Psychology, Department of Education, Islamic University of Madinah, Saudi Arabia. He holds a Ph. D. in psychology from King Saud University in Riyadh. His research interests revolve around the topics of Educational Psychology in general, and cognitive psychology in particular.

بيانات الباحث:

د. هلال محمد الحارثي، أستاذ علم النفس التربوي المشارك، بقسم التربية، بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بالمملكة العربية السعودية. حاصل على درجة الدكتوراة في علم النفس، من جامعة الملك سعود بالرياض. وتلور اهتماماته البحثية حول موضوعات علم النفس التربوي بصفة عامة، وعلم النفس المعرفي بصفة خاصة.

Email: helal@iu.edu.sa