مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٤٩) – يناير ٢٠٢٥ م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية

أ. م. د / نجاح عبد الشهيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي
ووكيل الكلية الأسبق لشؤون البيئة والمجتمع
كلية التربية – جامعة بورسعيد

د / أشرف إبراهيم الغراز
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة بورسعيد

إيمان عاطف محمد السعيد زرمبة
باحثة ماجستير بقسم علم النفس التربوي
بكلية التربية جامعة بورسعيد

تاريخ استلام البحث : ٢٠٢٣/٧/٢٦م
تاريخ قبول البحث : ٢٠٢٣/٧/٣١م
البريد الالكتروني للباحث : emanatef14885@gmail.com

DOI: JFTP-2307-1314

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وإمكانية التنبؤ بالدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال معتقداتهم المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة بورسعيد، وتراوحت أعمارهم بين (١٥ – ١٦) عام بمتوسط (١٥.٨٢٥)، وانحراف معياري (٠.٣٨٠) وتم اختيارهم عشوائيًا من طلبة الصف الأول الثانوي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي.

وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسي (المعتقدات المعرفية – الدافعية المعرفية) وهما من إعداد الباحثة، وباستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS(V22) لتحليل بيانات الدراسة الحالية ومعالجتها، والتحقق من صدق الفروض وفي ضوء الأساليب الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الفرض الأول، معامل الانحدار المتعدد للتحقق من الفرض الثاني).

قد أسفرت نتائج الدارسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما يمكن التنبؤ بالدافعية المعرفية لدى الطلبة من خلال معتقداتهم المعرفية.

الكلمات المفتاحية:
المعتقدات المعرفية – الدافعية المعرفية – طلبة المرحلة الثانوية.

Epistemological Beliefs and Relationship to Cognitive Motivation of Secondary Stage Students

ABSTRACT

The current study aimed at revealing the relationship between epistemological beliefs and cognitive motivation of secondary stage students, and the possibility of predicting cognitive motivation of secondary stage students through their epistemological beliefs., The study sample consisted of (200) male and female secondary school students in Port Said Governorate, and their ages ranged from (15-16) years old, with an average of (15.825), and a standard deviation (0.380), were chosen randomly from the students of the first secondary grade, and the study followed the descriptive correlational approach.

The study tools consisted of two scales (epistemological beliefs - cognitive motivation), which were prepared by the researcher and using the SPSS (V22) statistical programs for analyzing and processing the data of the current study and verifying the validity of the hypotheses. In the light of the statistical methods (Pearson correlation coefficient for verifying the first hypothesis, multiple regression coefficient for verifying the second hypothesis).

The results of the study showed that there is a statistically significant direct positive correlation between epistemological beliefs and cognitive motivation of secondary stage students at the level of significance (0.01). The cognitive motivation of students can also be predicted through their epistemological beliefs.

KEYWORDS:

Epistemological Beliefs - Cognitive Motivation - Secondary Stage Students.

مقدمة:

يتأثر الطلبة في المواقف التعليمية المختلفة التي تواجههم بما يمتلكونه من معتقدات حول المعرفة والتعلم، هذه المعتقدات التي قد تؤثر في الأهداف التي يضعونها ويسعون لتحقيقها، وفي طرق توظيف المعلومات والمعارف التي يكتسبونها، وفي قدرتهم على طلب المعلومات وتكوين معارف جديدة، وفي اتخاذهم للقرارات وطرق حل المشكلات التي تقابلهم، وفي المعنى الذي يضفونه للمعرفة والتعلم ككل، بل يمكننا القول إن المعتقدات المعرفية تمثل مرآة تعكس طريقة تفكير المتعلم ونمط شخصيته، وتشير أدبيات البحث التربوي والنفسي إلى أن مفهوم المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs قد ظهر في منتصف الخمسينيات من القرن العشرين وهو مصطلح يشير إلى كل معرفة يمتلكها المتعلم ويكون له دور فعال في إيجادها والسعي نحوها، ونقدها وإنتاج معارف جديدة، ثم تبلورت على يد بيري Perryعام ١٩٧٠، باعتبارها طريقة فهم المتعلم لطبيعة المعرفة والتعلم لديه،ومصدرها وبنيتها والتي تتطور إيجابيا بمرور الوقت من البسيطة الجاهزة إلى المعقدة المكتسبة ذاتيًا بصورة أكثر منطقية (أبو هاشم، ٢٠١٠، ٧١).

وتعد دراسات شومر (Schommer, 1993 – 2004) عن المعتقدات المعرفية من أكثر الدراسات التي رسخت هذا المفهوم وصقلت طرق البحث فيه وقياسه في علم النفس، حيث وضعت نموذجًا للمعتقدات المعرفية باعتبارها إدراك الفرد حول طبيعة المعرفة في خمسة معتقدات معرفية منفصلة مستقلة عن بعضها تسير وفق متصل ثنائي البعد ما بين السلبي إلى الإيجابي، وهي (بساطة المعرفة في مقابل المعقدة)، (المعرفة المؤكدة في مقابل المتغيرة)، (مصدر المعرفة السلطة المطلقة مقابل المعرفة مشتقة بالعقل)، (القدرة الفطرية للتعلم مقابل القدرة المكتسبة)، (التعلم السريع في مقابل التعلم التدريجي)، وقد أشار هوفر وبنترتش (Hofer and Pintrich, 1997) إلى علاقة المعتقدات المعرفية بالعديد من المتغيرات التي ترتبط بعملية التعلم، وكيف تعمل هذه المعتقدات قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، فالمعتقدات المعرفية ذاتية وخاصة فهي تُعبر عن التصور الذهني الخاص المكون لوجهة النظر الشخصية للمتعلم نحو المعرفة والتعلم، وذات بُعد وجداني، فيرى كل من (بن شعلان،٢٠١٧، ٩٥)؛ و(الحارثي، ٢٠٢٠، ٦٧١) أن المعتقدات المعرفية الإيجابية والعميقة تؤثر على مثابرة الطلبة واستفساراتهم الإيجابية وتكامل المعلومات لديهم، ومواجهة المجالات والمهام المعقدة وميلهم نحوها وخاصة عند رغبتهم في مواصلة أدائها، فهي تدفعهم نحو التحدي، والاستكشاف، وحب الاستطلاع والفضول نحو المعرفة، كما تؤثر على تحسين ثقتهم بأنفسهم ومستوى إقبالهم نحو المعرفة وسعيهم نحوها.

وتُعد الدافعية المعرفية Cognitive Motivation من الدوافع الإنسانية الأساسية، وتناول الباحثون هذا المفهوم تحت عدة مسميات مختلفة منها "الحاجة إلى المعرفة، الدافعية العقلية، حب

الاستطلاع و الفضول المعرفي، طلب المعلومات، والسلوك الاستكشافي"، وقد وضع ماسلو Maslow, (1943) هذا الدافع ضمن نظامه الهرمي الشهير للحاجات تحت مسمى الرغبة في المعرفة والفهم، حيث ارتبطت الدافعية المعرفية بما يشبع ويحقق الحاجة المعرفية للفرد باعتباره طالبًا للمعرفة باستمرار ومعالجًا لها، كما أنه معني بإيجاد المعنى للخبرات والأشياء الغامضة أو الناقصة من أجل الوصول إلى حالة الاتزان المعرفي (Pintrich and De Grroot, 1990, 32).

ويُعد كوهن وسترتلاند وولف (Cohen, Stterland and Wolf) أول من ميزوا مفهوم الدافع المعرفي من خلال دراسته تجريبيًا، ووصفوه بأنه حاجة الفرد إلى بناء مواقف مناسبة بطرق متكاملة ذات معنى هادف، فهو حاجة الفرد إلى فهم عالم مليء بالخبرات وجعله أكثر منطقية ومعقولية (هبازة، ٢٠١٨، ٥٨).

ومما سبق يتضح أن "المعتقدات المعرفية، والدافعية المعرفية" من الموضوعات المهمة لطلبة المرحلة الثانوية باعتبارهم الفئة التي تشهد تغيرًا جذريًا في نظام التعليم والتقويم وكونها المرحلة التي يتوقف عليها اتخاذ القرارات بشأن دراستهم الأكاديمية المستقبلية، كما تُوجه أنظار المتخصصين والباحثين والعاملين بالمجال التربوي والنفسي نحو أهمية توضيح العلاقة بين المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية، فقد أشارت شومر (Schommer, 2002 – 2008) إلى أنه كلما زاد فهمنا للمعتقدات المعرفية لدى الطلبة، زادت قدرة المختصين بتفسير بعض سلوكياتهم أثناء أدائهم للمهام المختلفة، وتقديم التعلم الأفضل لهم؛ لذا جاء اهتمام الباحثة بتقديم هذه الدراسة التي تستهدف الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وإمكانية التنبؤ بالدافعية المعرفية لديهم من خلال معتقداتهم المعرفية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وإمكانية التنبؤ بالدافعية المعرفية لديهم من خلال معتقداتهم المعرفية، فمن خلال عمل الباحثة كمعلم للمرحلة الثانوية لاحظت:

- تفاوت بين الطلبة في طبيعة وطريقة التعامل مع الحقائق والمعارف المختلفة، فمنهم من ينظر إلى المعرفة والتعلم بنظرة سلبية سطحية تتضح في تبني اعتقادات ساذجة كثبات المعرفة وغير قابليتها للنقد والتغيير، وأن وظيفته نحوها متلق لما يُعرض عليه من معلومات ومعارف مجزأة تُلقى هكذا وتُخزن هكذا لديه، وأن قدرته في التعامل معها فطرية محددة سلفًا ولا يمكن أن تكون أعلى مما هي عليها الآن، وأن عملية التعلم وتكوين المعرفة لديه إما تحدث من أول مرة أو لا قد تحدث على الإطلاق مهما مر الوقت، وكل هذا يحول دون مشاركة هؤلاء الطلبة "ذوي المعتقدات المعرفية السطحية السلبية" من التفاعل والمشاركة في الأنشطة والتحديات المعرفية المختلفة التي تمكنهم

من الوصول إلى المعرفة الدقيقة، وتوليد معارف جديدة، وفي المقابل يوجد بعض الطلبة ممن لديهم تصور ذهني واضح نحو المعرفة ويمتلكون معتقدات معرفية دقيقة وعميقة تتسم بالإيجابية حيث تظهر فعاليتهم الذاتية ودورها في اكتساب المعرفة والتعلم، وتكون هذه الذات هي مصدر المعرفة التي تحقق منها الطلبة بأنفسهم من خلال البحث والتقصي إيمانًا منهم بأن المعرفة العلمية متطورة ومتغيرة وتخضع للنقد، وأن سمة الناجحين هي تكرار المحاولات والمثابرة بهدف الفهم والوصول إلى المعرفة الدقيقة، كل هذا قد يجعل من هؤلاء الطلبة "ذوي المعتقدات المعرفية العميقة والإيجابية" هم الأكثر طلبًا للمعرفة والأعلى في مستوى الدافعية.

- يواجه طلبة المرحلة الثانوية مشكلات تتعلق بمعتقداتهم المعرفية، ودافعيتهم المعرفية وقد أشارت بعض الدراسات إلى تدني مستوى الدافعية الداخلية نحو المعرفة والتعلم في الفئات العمرية من عمر ١٥- ١٨ عامًا وهي فئة المرحلة الثانوية، مثل دراسة كل من (Ridley, Schutz, Glanz and Weinstein, 1992؛ Miller and Byrness, 2001؛ الرفوع والزغول، ٢٠٠٨؛ الأخضر ورقية، ٢٠٢١؛ مسيسيلية، ٢٠٢١)، ويتضح ذلك خاصة في ظل منظومة التعلم والتقويم الحديثة للمرحلة الثانوية، بالإضافة إلى ما أشارت إليه نتائج دراسة (Putra, Ridwan, Mulyani, and Ekajaya, 2019) أن مستوى الدافعية للمعرفة والتعلم لدى الطلبة يُمكن أن تؤثر في جودة التعليم الإلكتروني.
- يرى كلًا من وود وكارداش (Wood and Kardash, 2002, 285)، أنه بالرغم من تسليط الضوء نحو البحث في المعتقدات المعرفية والاهتمام بدراستها، إلا أننا ما زلنا في حاجة إلى التوسع في ميدان الدراسة والبحث وربطها بمتغيرات أخرى في مجالات الدراسات التربوية والنفسية، والتحقق من طبيعة تلك العلاقات؛ لذا جاءت محاولة هذه الدراسة في التحقق ما إذا كانت المعتقدات المعرفية تقف خلف الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية أم لا، والتعرف على ذاك الأثر الذي قد تتركه المعتقدات المعرفية على سلوك دافعية الطلبة نحو المعرفة والتعلم، خاصة وان هناك ندرة في الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية بطريقة مباشرة، وذلك في حدود اطلاع الباحثة.

وقد تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد المعتقدات المعرفية والدرجة الكلية، وأبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

٢- هل يُمكن التنبؤ بالدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال المعتقدات المعرفية لديهم؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلي:

١- التحقق من طبيعة العلاقة بين أبعاد المعتقدات المعرفية والدرجة الكلية، وأبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة "طلبة المرحلة الثانوية".

٢-التحقق من إمكانية التنبؤ بالدافعية المعرفية لدى عينة الدراسة "طلبة المرحلة الثانوية" من خلال المعتقدات المعرفية لديهم.

أهمية الدراسة: في ضوء أهمية متغيري (المعتقدات المعرفية، والدافعية المعرفية) ونظرًا لارتباطهما بالنمو المعرفي لدى المتعلم يمكن توضيح أهمية الدراسة فيما يلي:

١-الأهمية النظرية:

- **تُعد هذه الدراسة استجابة للاتجاهات والتوجهات الحديثة المهتمة بشؤون تطوير العملية التعليمية بصفة عامة وللمرحلة الثانوية بصفة خاصة.**
- **إثراء مجال البحث العلمي للدراسات النفسية والتربوية بأطر نظرية عن المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية.**
- **إثراء مجال البحث العلمي للدراسات النفسية والتربوية بتوفير أدوات تتمتع بخصائص سيكومترية عالية يتم من خلال قياس المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية.**
- **جاءت هذه الدراسة لتفي قدر المستطاع بتوصيات العديد من الأبحاث والدراسات النفسية والتربوية.**

٢-الأهمية التطبيقية:

- **الكشف عن طبيعة العلاقة بين أبعاد المعتقدات المعرفية والدرجة الكلية، وأبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية لدى عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية.**
- **الكشف عن إمكانية التنبؤ بالدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال المعتقدات المعرفية لديهم.**
- **تبصير المعنيين بالعملية التعليمية بمستوى ودرجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للمعتقدات المعرفية، والدافعية المعرفية نظرًا لأهمية هذه المرحلة التعليمية، مما يُساهم في فهم طبيعة النمو المعرفي وما يتوقف عليها في بناء شخصية المتعلم.**
- **تطوير إعداد المعلمين لدروسهم واستراتيجيات التعلم المستخدمة بطريقة تُسهم في تنمية معتقدات الطلبة المعرفية، ورفع مستوى دافعيتهم نحو المعرفة والتعلم، مما يُسهم في تحسين تعلمهم.**
- **توفير تفسير علمي ومنطقي للمعنيين بالدراسات التربوية والنفسية والقائمين على العملية التعليمية حول طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية.**

مصطلحات الدراسة:

١-المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

في ضوء ما ورد من تعريفات وتباينها باختلاف الدراسات السابقة كتعريفات: (Schommer, 1993 – 2004؛ Pintrich and Zusho, 2002؛ Wood, and Kardash, 2002؛Al-Salhi, 2001 ؛ Paulsen and Feldman, 2005؛ Askan, 2009؛ عبد الباري، ٢٠١٦؛ عثمان، ٢٠١٧).

تُعرف الباحثة إجرائيًا المعتقدات المعرفية وفقًا للدراسة الحالية: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس المعتقدات المعرفية والتي تُشير إلى مجموعة الأفكار والتصورات الذاتية القابلة للقياس والتي تُشكل وجهة نظر المتعلم الشخصية سلبًا أو إيجابًا حول (مصدر وطبيعة وبنية وتنظيم المعرفة، وضبط اكتساب المعرفة والتعلم، وسرعة هذا الاكتساب) وذلك من خلال تفاعله مع المواقف والسياقات التعليمية والمعرفية والوجدانية المختلفة، والتدريب عليها، والخبرة المكتسبة، بالإضافة إلى احتكاكه بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي ينتمي إليه، والتي تُسهم تحسينها وتنميتها في قدرة المتعلم على المثابرة والتكيف مع المستجدات المعرفية والتعليمية، بهدف تحقيق تعلم أفضل.

٢-الدافعية المعرفية Cognitive Motivation:

في ضوء ما ورد من تعريفات وتباينها باختلاف الدراسات السابقة كتعريفات: (Maslow, 1943؛ Cacioppo, Petty, ؛Vallerand and Thill, 1993 ؛Cohen and Wolf, 1955 Feinstein and Jarvis, 1996؛ محمود، ٢٠٠٤؛ جرادات والعلي، ٢٠١٠).

تُعرف الباحثة إجرائيًا الدافعية المعرفية وفقًا للدراسة الحالية: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الدافعية المعرفية والتي تُشير إلى الرغبة المُلحة للمتعلم، وسعيه المستمر نحو اكتساب المعرفة ذاتياً، بهدف توسيعها وإثرائها، واستعداده لبذل الجهد وتحمل الصعاب في سبيل تحقيق هذا الهدف بحماس ورضا واستمتاع، والتي يُمكن قياسها في ضوء سلوكيات نشطة قابلة للنمو بالتعلم والتدريب تتمثل في (حساسية المتعلم للمشكلات، وحب الاستطلاع "الفضول المعرفي" لديه، وميله إلى التعقيد والشغف المعرفي، وسعيه وإصراره المعرفي، بالإضافة إلى معتقدات فعالية الذات الإيجابية لديه).

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات الآتية: المعتقدات المعرفية- الدافعية المعرفية.**
- **الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي ببعض مدارس المرحلة الثانوية – محافظة بورسعيد.**

- **الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في بعض مدارس المرحلة الثانوية – محافظة بورسعيد.**
- **الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣.**

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول/ المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

أولاً/ مفهوم المعتقدات المعرفية: Epistemology مصطلح يوناني الأصل مكون من مقطعين (Epistemo) وتعني المعرفة و(Logy) وتعني علم أو نظرية، وتعني بذلك (علم المعرفة) ومدخل "نظرية المعرفة" كمعتقدات معرفية هو الأقرب لتخصص علم النفس التربوي، بما يضمن ذلك تسهيل عمليات القياس، كما أن تحليل المعتقدات المعرفية إلى عوامل وأبعاد يساعد على دراستها بصورة أوضع وأعمق، ويرى (عبد الباري، ٢٠١٦، ٣٤٤) أنه قد اختلف الباحثون في تعريفهم للمعتقدات المعرفية تبعًا لتنوع واختلاف دراستهم وطرق تناولهم لهذا المتغير.

فيُعرف الصالحي (Al-Salhi, 2001) المعتقدات المعرفية بأنها معتقدات الفرد عن طبيعة المعرفة، وكيفية اكتساب هذه المعرفة بحيث تصبح هذه المعتقدات جزءًا لا يتجزأ من عملياته المعرفية، من خلال ممارستهم لعمليات التفكير والاستدلال العقلي المنطقي.

ويرى بنترنتش وزوشو (Pintrich and Zusho, 2002, 391) بأنها بنية ونظام معارف الفرد ومعتقداته حول طبيعة التعلم، والذكاء، والتعليم، والغرف الصفية، والمعتقدات المحددة بمجال الدراسة، والمعتقدات حول الذات وفاعليتها، ويرى كلاً من وود وكارداش (Wood, and Kardash, 2002) أنها أفكار واعتقادات الفرد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم بها وضبطها، ويضع مويس (Muis, 2004) تعريفًا للمعتقدات المعرفية أنها تبحث في طبيعة المعرفة وتبريرها (في: السبعاوي والجرجاوي، ٢٠١٢، ٥١٦).

ويتفق معه بولسين وفيلدمان (Paulsen and Feldman, 2005, 732) بأنها نظم لمعتقدات وافتراضات ضمنية يعتقدها المتعلمين عن طبيعة المعرفة وطرق اكتسابها، في حين يرى أكشان (Aksan, 2009, 896) أن المعتقدات المعرفية تُشير إلى السياق الوجداني الخاص الذي يدرك من خلاله الفرد العالم من حوله ويفهمه، وهذا السياق يدفعه للمعرفة والتعلم وحل المشكلات التي تواجه.

ووضعت (عثمان ،٢٠١٧، ٤١٠) تعريفًا أكثر شمولية للمعتقدات المعرفية لتشمل مجموعة التصورات والأفكار التي يكونها الطلبة ويشارك فيها المجتمع عن طبيعة المعرفة، ومصدرها، وكيفية تنظيمها، وبنائها، وتطويرها، والحكم على مدى صحتها، والتحكم في عملية اكتسابها، وسرعة هذا الاكتساب، وذلك بهدف تفسير كل من عمليات التعلم، وسلوكيات التعلم المتعقلة باكتساب المعرفة لدى الطلبة، وتشمل خمسة أبعاد هي: القدرة الفطرية، المعرفة المؤكدة اليقينية، مصدر المعرفة البسيطة، نمو المعرفة.

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة المعتقدات المعرفية إجرائيا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس المعتقدات المعرفية والتي تُشير إلى مجموعة الأفكار والتصورات الذاتية القابلة للقياس والتي تُشكل وجهة نظر المتعلم الشخصية سلبًا أو إيجابًا حول (مصدر وطبيعة وبنية وتنظيم المعرفة، وضبط اكتساب المعرفة والتعلم، وسرعة هذا الاكتساب) وذلك من خلال تفاعله مع المواقف والسياقات التعليمية والمعرفية والوجدانية المختلفة، والتدريب عليها، والخبرة المكتسبة، بالإضافة إلى احتكاكه بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي ينتمي إليه، والتي تُسهم تحسينها وتنميتها في قدرة المتعلم على المثابرة والتكيف مع المستجدات المعرفية والتعليمية، بهدف تحقيق تعلم أفضل.

ثانياً/ أنواع المعتقدات المعرفية:

يقسمها كلاً من سافوجي ونيوشا وبوريري (Savoji, Niusha and Boreiri, 2013) إلى نوعين:

١- معتقدات عامة: تهتم بمعتقدات وتصورات الأفراد حول طبيعة المعرفة لدى المجتمع بصورة عامة.

٢- معتقدات شخصية: وتتناول أفكار وتصورات المتعلمين لطبيعة معرفتهم وتعلمهم الشخصي، وترتبط تلك المعتقدات بالتعلم والسلوك وبنية المعرفة ومصدرها وضبطها ومراقبتها وسرعة اكتسابها، وتتسم بأنها قابلة للتعديل والتغير والتحسين والتطوير المستمر حسب قدرة المتعلم على التفاعل مع البيئة، وحسب المجال، وتجارب الفرد وخبرته الشخصية، وهي الأكثر ارتباطًا بعملية التعلم ويتم تناولها في الدراسات والأبحاث التربوية عن المعتقدات العامة (في: المومني وخزعلي، ٢٠١٥، ٤٩٧).

ثالثاً/ العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية:

يشير العلماء إلى أن تكوين المعتقدات المعرفية لدى المتعلم تتأثر بعدى عوامل منها:

١- العمر: ترى شومر ودويل وهاتر (Schommer, Duell and Hutter, 2005, 292) إن المعتقدات المعرفية ذات طبيعة نمائية، فكلما تقدم الافراد في العمر كلما صارت معتقداتهم المعرفية أكثر عمقًا.

وهذا ما أكدت عليه دارسة شومر وكلافيرت وجارجليت وبجاج (Schommer, Calvert, Gariglietti, and Bajaj, 1997) والتي هدفت إلى التعرف على التغيرات النمائية في المعتقدات المعرفية، لدى عينة من (٦٩) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في مكونات المعتقدات المعرفية لصالح المستوى الدراسي الأعلى.

٢- الجنس: يوجد تباين واختلاف واضح في نتائج الدراسات التي بحثت تأثر المعتقدات المعرفية للأفراد بحسب الجنس، فأشارت هوفر (Hofer,2001) إلى أن الذكور ينظرون إلى المعرفة بوصفها ثابتة، وأن السلطة مصدر المعرفة بدرجة أكبر من الإناث، أما لودويك (Lodewyk, 2007) أشار إلى أن الإناث يعتقدن بثبات المعرفة بدرجة أكبر من الذكور، أما نتائج دراسات كونلي وبنترتش وفيكيري وهاريزون (Conley, Pintrich, Vekiri and Harrison, 2004)

أشارت إلى عدم وجود تأثير لمتغيرات الجنس على المعتقدات المعرفية، وكذلك جاءت دراسة كانو (Cano, 2005) والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في إسبانيا وفقًا لمتغيري المستوى الدراسي والجنس، وتألف عينة الدراسة من (١٦٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن لا يوجد فروق وفقًا لمتغير الجنس.

٣- التخصص: يرى شرو (Schraw, 2001) أن طلبة العلوم الطبيعية يحملون معتقدات معرفية أكثر عمقًا من طلبة العلوم الانسانية، بينما أسفرت نتائج دراسة ليو وتساي (Liu and Tsai, 2008) عن امتلاك طلبة التخصصات العلمية معتقدات معرفية أقل دقة من طلبة التخصصات الغير علمية، في حين جاءت دراسة صادق، وإبراهيم (٢٠١٨) والتي كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجد فروق دالة إحصائيًا بين كلًا الاختصاصين العلمي والأدبي في المعتقدات المعرفية وأبعادها.

٤- مستوى التحصيل: يرى شرو (Schraw, 2001) أن المعتقدات المعرفية لدى الطلبة تتأثر بمستواهم التحصيلي، فالطلبة ذوو المستويات التحصيلية المرتفعة لديهم معتقدات معرفية متطورة أكثر من الطلبة ذوي المستويات التحصيلية المتدنية، ودراسة أحمد (٢٠١٩) والتي هدفت إلى دراسة المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتفكير المنفتح النشط والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلاب الصف الثاني الثانوي في التحصيل الدراسي من واقع سجلاتهم المدرسية ودرجاتهم على أبعاد المعتقدات المعرفية.

٥- المناخ الأسري وثقافة المجتمع: ترى شومر (Schommer,1990) أن جعل الوالدين يُشعران أولادهم بالمسؤولية داخل المنزل يساعدهم على تطوير معتقداتهم المعرفية نحو العمق، وكلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين كلما قل اعتقاد أبنائهم في المعرفة السطحية، وكلما سمح الآباء لهم باتخاذ القرارات كلما قل اعتقاد الأبناء بثبات المعرفة.

٦- أسلوب التعلم: تؤكد شومر (Schommer, 1998) أن أسلوب واستراتيجيات التعلم المتبعة تؤثر بشكل واضح وقوي على المعتقدات المعرفية لدى المتعلم، وقد أكدت نتائج دراسة درياكولو (Deryakulu, 2004) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والاستراتيجيات المستخدمة للتعلم لطلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يعتقدون أن التعلم قائم على المجهود الذاتي، كانت لديهم اتجاهات موجبة نحو المدرسة ونحو المهام الدراسية، ولديهم مستوى مرتفع من الدافعية الذاتية، وكانوا يخططون مسبقًا لدراستهم، وشعورهم بقلق الاختبار ضئيل، كما لوحظ تركيزهم الشديد على المهمة التي يقومون بها ومثابرتهم بهدف تحقيقها.

رابعاً/ أهمية المعتقدات المعرفية:

أشار ويجفيلد وإيكلس (Wigfield, and Eccles, 2000) أن المعتقدات المعرفية تتفاعل مع متغيرات مهمة كالقيمة المتوقعة على الدافعية، حيث إن المعتقدات تتكون من مكونات وجدانية، وتوجهات الهدف، وأحكام الكفاءة، والتصورات حول مهام التعلم المنوط بها، بالإضافة إلى ارتباطها بتوقعات التعلم، ويرى بنترتش (Pintrich, 2002, 392) أن المعتقدات المعرفية لها علاقات ارتباطية قوية ومتبادلة مع العديد من المتغيرات النفسية أهمها الدافعية الداخلية نحو التعلم والمعرفة.

وفي ضوء دراسة (تيغزة، ٢٠٠٥؛ زايد، ٢٠٠٦؛ إسماعيل، ٢٠٠٨؛ بقيعي، ٢٠١٣؛ الحارثي ٢٠٢٠) يمكن استخلاص أهمية المعتقدات المعرفية فيما يلي:

١- المعتقدات المعرفية هي المحرك الرئيسي لدافعية الطلبة، والمُشكل لاتجاهاتهم، فهي تلعب دور الموجه للسلوك في الحياة اليومية، كما أنها تؤثر على الاستجابة الفردية للأحداث المختلف.

٢- تمثل انعكاسًا لمدى فعالية استراتيجيات التعلم والتدريس المتبعة، فكلما كانت الاستراتيجية قادرة على تعديل وتحسين المعتقدات السلبية والساذجة لدى الطلبة، كان ذلك مؤشرًا قويًا لمدى كفاءة تلك الاستراتيجية المستخدمة.

٣- تساهم المعتقدات المعرفية المطورة في قدرة الطلبة على التكيف مع متغيرات التعلم ومقتضياتها المستحدثة.

٤- تسهم المعتقدات المعرفية المطورة إلى تحقيق الاندماج والانهماك المعرفي لدى الطلبة حيث الاعتقاد بأن المعرفة معقدة وتستلزم المزيد من الجهد والوقت والتركيز والمثابرة، وبالتالي تُسهم في رفع الدافعية الداخلية لديهم نحو المعرفة والتعلم.

٥- تعطي تصورًا واضحًا للقائمين على مجال التعليم عن مناطق القوة والضعف وعوامل النجاح والإخفاق المعرفي للطلبة، ومن ثم المساهمة في وضع خطط التطوير وحل المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجههم.

خامساً/ النظريات والنماذج المفسرة للمعتقدات المعرفية:

أولاً: نظرية ونموذج بيري (Perry, 1968-1970):

يُعد بيري Perryمن أوائل الباحثين الذين أدخلوا مفهوم المعتقدات المعرفية في مجال علم النفس التربوي، وترى (Schommer, 1994, 293) أن مخطط بيريPerry يمر بالمراحل التالية:

١- الثنائية Dualism: المعرفة وفقًا لها إما أن تكون صحيحة أو خاطئة ولا ثالثًا بينهما.

٢- التعددية Multiplicity: وتشير إلى اعتقاد المتعلم بتعدد الرؤى ووجهات النظر في مجال معين، وفي هذا المستوى تبدأ بذور الاعتقاد لدى المتعلم بأن المعرفة ليست مطلقة اليقين بل هي احتمالية.

٣- النسبية Relativism: وتسمى مرحلة السياق النسبي، أي تقييم صدق المعرفة في سياقها

وتشير هذه المرحلة إلى انتقال المتعلم من اعتقاده بأن المعرفة ثنائية القطب، إلى أنها نسبية سياقية.

٤- الالتزام في إطار النسبية Commitment within Relativism: وهي المرحلة النهائية التي يترسخ في ذهن المتعلم النظرة النسبية للمعرفة، فتمد المتعلم بالإطار المرجعي للحكم على المعرفة وتفسيرها.

ثانياً: نظرية ونموذج شومر (Schommer, 1990-2002):

قد تعرض تصنيف بيري Perry السابق إلى انتقاد شديد من شومر Schommer حيث إنها وصفت هذا التصنيف بأنه يجعل المعتقدات المعرفية نظامًا أحادي البعد، وأن المعتقدات تتطور ضمن مراحل محددة، في حين أن شومر Schommer ترى أن المعتقدات المعرفية نظام متعدد الأبعاد ووصفته Multi-Dimensional System)) ويتصف بالاستقلالية فامتلاك الفرد أفكار معقدة في بعض معتقداته لا يعني بالضرورة وجود هذه الأفكار في معتقداته الأخرى، أي عند نمو بُعد فإن الأبعاد الأخرى ربما تنمو أيضًا وربما لا(Valanides and Angeli, 2005, 315)

وقدمت شومر (Schommer, 1990, 498-504) خمسة أبعاد إدراكية رئيسية كالتالي:

١- مصدر المعرفة Source of Knowledge (السلطة العليمة في مقابل ذات المتعلم) ويتضمن بعدين فرعيين هما: (لا تنتقد السلطة - اعتمد على السلطة).

٢- طبيعة المعرفة Essence of knowledge (المعرفة يقينية في مقابل المعرفة متغيرة) ويتضمن بعدين فرعيين هما: (تجنب الغموض - المعرفة مؤكدة).

٣- بنية المعرفة وتنظيمها Structure and Regulation of Knowledge (المعرفة بسيطة في مقابل المعرفة معقدة) ويتضمن بعدين فرعيين هما: (البحث عن الإجابات المفردة - تجنب التكامل).

٤- التحكم في عملية التعلم Control of Learning (عملية التعلم والمعرفة فطرية في مقابل عملية التعلم والمعرفة مكتسبة) ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية هي: (القدرة على التعلم فطرية - الافتقار إلى القدرة على كيف نتعلم - النجاح لا يرتبط بالعمل الجاد).

٥- سرعة اكتساب التعلم Speed of Learning Acquisition(التعلم سريع في مقابل التعلم تدريجي) ويتضمن ثلاث أبعاد فرعية هي: (التعلم السريع - التعلم من أول محاولة - المجهود المكثف مضيعة للوقت).

ثالثًا: نظرية ونموذج هوفر وبنترتش (Hofer and Pintrich, 1997-2000):

عارضت دراسة هوفر وبنترتش (Hofer and Pintrich, 1997) نتائج شومر (Schommer, 1990) التي اعتبرت أن معتقدي القدرة على التعلم وسرعة التعلم هما معتقدان معرفيان حيث يرى كلاً من هوفر وبنترتش (Hofer and Pintrich) أن هذين البعدين لا يعتبران معرفيان لأنهما لا يركزان على طبيعة المعرفة، بل يركزان بشكل مباشر على طبيعة التعلم والدراسة، وأن مفهوم المعتقدات

المعرفية يشير فقط إلى معتقدات المتعلمين عن عمليات المعرفة، وإدراك وتبرير تلك العمليات التي تتعلق بطبيعة المعرفة (Hofer, 2001, 357).

لذا اقترحا هوفر وبنترتش (Hofer and Pintrich, 1997,119-120) نموذجًا للمعتقدات المعرفية ينقسم إلى بُعدين رئيسين هما (طبيعة أو ماهية المعرفة، وطرق اكتساب المعرفة أي كيفية الحصول عليها) ويشمل كل منهما بُعدين فرعيين كالتالي:

أولاً: طبيعة المعرفة: أي الاعتقاد في ماهية المعرفة، وتشمل:

أ- يقينية المعرفة: عند المستويات الأدنى الساذجة توجد المعرفة باعتبارها حقيقة مطلقة يقينية غير قابلة للنقد، وعند المستويات العليا الناضجة توجد المعرفة التجريبية محتملة وسياقية ومستنبطة بالدلائل.

ب-بساطة المعرفة: عند المستوى الأدنى توجد الحقائق المنفصلة المادية، وفي المستويات العليا توجد المعرفة على أنها مترابطة بشكل معقد ومتكاملة.

ثانيًا: طرق اكتساب المعرفة: وتشير إلى كيفية اكتساب الفرد للمعرفة وتشمل:

أ- مصدر المعرفة: وهي الاعتقاد بأن المعرفة تنشأ خارج الذات من خلال السلطة الخارجية إلى الاعتقاد بأن المعرفة مصدرها الخبرة الذاتية الشخصية.

ب-تبرير اكتساب المعرفة: وتشير إلى كيفية تقييم وتقويم المتعلم للمعرفة باستخدام الأدلة، وفيها ينتقل الفرد من الاعتقادات الثنائية، إلى القبول المتعدد للآراء والتبرير الجدلي للمعتقدات بالبراهين والحجج.

رابعًا: نظرية ونموذج وود وكارداش (Wood and Kardash, 2002)

يرى كلاً من (Wood and Kardash, 2002, 236-237) أن المعتقدات المعرفية هي أفكار واعتقادات الفرد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها، وأنها تتضمن خمسة أبعاد أساسية هي: (١- سرعة اكتساب المعرفة – ٢- بنية المعرفة -٣- بناء المعرفة وتعديلها – ٤- خصائص الطلاب الناجحين -٥- الاحتفاظ بالحقيقة الموضوعية).

سادساً/ أبعاد المعتقدات المعرفية:

وباطلاع الباحثة وعرضها للنظريات والنماذج السابقة المفسرة للمعتقدات المعرفية تستخلص الباحثة أبعاد المعتقدات المعرفية في دراستها الحالية كالتالي:

البعد الأول/ مصدر المعرفة Source of Knowledge(خارج الذات في مقابل ذات المتعلم):

يُقصد به الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في هذا البُعد على مقياس المعتقدات المعرفية، والتي تُشير إلى وجهة نظر المتعلم القابلة للقياس حول كيفية تحصيله وطرق اكتسابه للمعرفة، والتي تتدرج من اعتقاده بأن المعرفة مصدرها "خارج الذات" فقط ويتلقاها المتعلم كما هي وهذا هو "المعتقد السلبي

الساذج"، إلى الاعتقاد بأن المعرفة مصدرها "ذات المتعلم" نفسه كفاعل نشط يبني معرفته ويستدل عليها منطقيًا، ويقّومها بنفسه بالبرهان العقلي والدليل التجريبي من خلال التدريب والممارسة والخبرة الشخصية وهو "المعتقد الإيجابي المطور".

البعد الثاني/ طبيعة المعرفة Essence of knowledge (المعرفة العلمية مطلقة في مقابل المعرفة العلمية متغيرة): يُقصد بها الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في هذا البُعد على مقياس المعتقدات المعرفية، والتي تُشير إلى وجهة نظر المتعلم القابلة للقياس حول ماهية معرفته العلمية، وعلى حالة علمه بها، والتي تتدرج من اعتقاده بأن المعرفة العلمية يقينية "مطلقة ثابتة" وهو "المعتقد السلبي الساذج"، إلى اعتقاده بأن المعرفة العلمية "متغيرة قابلة للتفنيد" من خلال التجربة والاستنتاج العقلي وهو "المعتقد الإيجابي المطور".

البعد الثالث/بنية المعرفة وتنظيمها Structure and Regulation of Knowledge (المعرفة بسيطة في مقابل المعرفة بناء معقد): يُقصد بها الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في هذا البُعد على مقياس المعتقدات المعرفية، والتي تُشير إلى وجهة نظر المتعلم القابلة للقياس حول أسلوبه المعرفي حول أسلوبه المعرفي الذي يتيح له اكتساب المعلومات الجديدة وبنائها وتنظيمها ومعالجتها وهيكلتها ودمجها بما يمتلكه مسبقًا من معلومات، بهدف تكوين بنية معرفية ذات معنى، والتي تتدرج من اعتقاده بأن "المعرفة بسيطة" من جزئيات من المعلومات المنعزلة والمستقلة عن بعضها وهو "المعتقد السلبي الساذج"، إلى اعتقاده بأن المعرفة بناء "كلي معقد" ومركب من معلومات منظمة وتتسق وتترابط فيه المفاهيم بدرجة عالية في وحدة كنسق متكامل وهو "المعتقد الإيجابي المطور".

البعد الرابع/ ضبط اكتساب المعرفة والتعلم Control of acquiring knowledge and learning (المعرفة والتعلم عملية فطرية في مقابل المعرفة والتعلم عملية مكتسبة): يُقصد به الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في هذا البُعد على مقياس المعتقدات المعرفية، والتي تُشير إلى وجهة نظر المتعلم القابلة للقياس حول قدرته على الضبط الذاتي لاكتساب المعرفة والتعلم وإدارتها، والتي تتدرج من اعتقاده بأن القدرة على تحصيل المعرفة واكتساب التعلم عملية "أولية فطرية" محددة سلفًا فهي قدرة ثابتة لا تتغير وهو "المعتقد السلبي الساذج"، إلى اعتقاده بأن القدرة على تحصيل المعرفة واكتساب التعلم عملية "مكتسبة" تنمو وتتحسن من خلال التدريب والممارسة والخبرة والعمل الجاد، وهذا ما يتصف به الناجحون وهو "المعتقد الإيجابي المطور".

البعد الخامس/ سرعة اكتساب المعرفة والتعلم Speed of acquiring knowledge and learning (اكتساب المعرفة والتعلم سريع في مقابل اكتساب المعرفة والتعلم تدريجي): يُقصد به الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في هذا البُعد على مقياس المعتقدات المعرفية، والتي تُشير إلى

وجهة نظر المتعلم القابلة للقياس حول إيقاع التعلم وسرعة اكتسابه وتحصيل المعرفة لديه، والتي تتدرج من اعتقاده إما أن اكتساب المعرفة وعملية التعلم تحدث "سريعًا" من أول محاولة أو لا تحدث على الإطلاق وهو "المعتقد السلبي الساذج"، إلى اعتقاده بأن اكتساب المعرفة وعملية التعلم تحدث عبر مراحل تدريجيًا وهو "المعتقد الإيجابي المطور".

المحور الثاني/ الدافعية المعرفية Cognitive Motivation:

أولاً/ مفهوم الدافعية المعرفية:

لقد تعددت تعريفات الدافعية المعرفية، باختلاف دراسات ووجهات نظر الباحثين، وفي مجال علم النفس تناول الباحثون هذا المفهوم تحت عدة مسميات مختلفة منها الحاجة إلى المعرفة، وحب الاستطلاع والدافعية العقلية، وقد وضع ماسلو (Maslow, 1943) هذا الدافع ضمن نظامه الهرمي الشهير للحاجات تحت مسمى الرغبة في المعرفة والفهم، ويعرفها بأنها الحاجة التي ترمي إلى الرغبة المستمرة في الفهم والمعرفة والتي تحتاج إلى البحث عن المزيد من المعرفة والمعلومات والتحليل والتفسير والتجريب والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات وعدم إشباعها يؤدي بالفرد إلى حالة من القلق وعدم التوازن والاضطراب (أبو حويج، وأبو مغلي، ٢٠٠٤، ١٤٩).

وعرفها كوهن وولف (Cohen and Wolf, 1955) بأنها إعادة بناء المواقف وتنظيمها بطريقة أكثر تكاملًا وأكثر وضوحًا في المعنى، وهي الحاجة إلى فهم العالم المحيط بالفرد وجعله أكثر معقولية، ويتضمن (الحاجة إلى الفهم، وتنظيم المعلومات بصورة تكاملية منطقية)

ويتفق (محمود، ٢٠٠٤، ٢٥) مع هذا التعريف بوصفه للدافعية المعرفية أنها الرغبة في الكشف، وحب الاستطلاع، ومعرفة حقائق الأمور، والرغبة في التحليل والتنظيم والربط وإيجاد العلاقات بين المعلومات والأشياء وطرح الأسئلة، وتلح عليه لمواصلة الأداء والوصول إلى حالة توازن معرفية.

ويرها فالراند وتيل (Vallerand and Thill, 1993, 154) بأنها الشعور بالرضا والراحة عند تعلم شيء جديد أو كشف عن شيء لم يكن الفرد على معرفة به، ومحاولة فهم شيء جديد غامض أو غير مألوف لم يكن مفهومًا من قبل، ويتفق هذا الاتجاه مع تعريف كل ن كاسيوب وآخرون (Cacioppo and et al., 1996) بأنها أحد الفروقات الفردية ذات التوجه نحو العملية المرتبطة بتفضيل الفرد للاستمتاع بأداء معالجة معلوماتية معقدة ومؤثرة، ونزوع الفرد نحو تكريس وقته وجهده نحو أداء المهام العقلية المعقدة، ويتفق معه (جرادات والعلي، ٢٠١٠، ٢٠) أن الحاجة إلى المعرفة والتي تمثل الدافعية المعرفية تقع في نطاق التفكير بمعناه الواسع الذي يشمل كل نشاط معرفي كصياغة الأسئلة، والبحث عن المعلومات، ووضع الفرضيات، واتخاذ القرارات، وتقييم وجهات النظر، وحل المشكلات، لذا يُنظر إلى الحاجة إلى المعرفة بأنها شكل من أشكال الدافعية الداخلية الذاتية.

وفي ضوء ما سبق من تعريفات تُعرف الباحثة الدافعية المعرفية بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس الدافعية المعرفية والتي تُشير إلى الرغبة المُلحة للمتعلم، وسعيه المستمر نحو اكتساب المعرفة ذاتيًا، بهدف توسيعها وإثرائها، واستعداده لبذل الجهد وتحمل الصعاب في سبيل تحقيق هذا الهدف بحماس ورضا واستمتاع، والتي يُمكن قياسها في ضوء سلوكيات نشطة قابلة للنمو بالتعلم والتدريب تتمثل في (حساسية المتعلم للمشكلات، وحب الاستطلاع "الفضول المعرفي" لديه، وميله إلى التعقيد والشغف المعرفي، وسعيه وإصراره المعرفي، بالإضافة إلى معتقدات فعالية الذات الإيجابية لديه).

ثانياً/ خصائص الطلبة ذوي الدافعية المعرفية المرتفعة:

بالاطلاع على الدراسات السابقة (الفرماوي، ١٩٨٨، ١٨٢)، و (الخليفي، ٢٠٠٠، ١٣)، و(السيد والشافعي وإبراهيم، ٢٠١٥، ٣٣)، و(الزيات، ٢٠١٥، ٩٤٦)؛ و(طيفور، ٢٠١٥، ٣٧٥)؛ و(الجلبي،٢٠١٦)؛ و(الجندي، وعطا، والبيضاني، ٢٠١٧) و(هبازة، ٢٠١٨، ٦٢- ٦٣)، يمكن تحديد خصائص الطلبة ذوي الدافعية المعرفية المرتفعة كالتالي:

١- الرغبة والسعي في البحث المستمر عن كل ما هو جديد من المعلومات والمعارف وتنميتها وإتقانها.
٢- يمتلكون معتقدات معرفية متطورة وأكثر نضجًا من غيرهم.
٣- لديهم مستوى مرتفع من تقدير الذات والثقة بالنفس والطموح المرتفع.
٤- الانجذاب نحو الموضوعات الغامضة والمعقدة، والمثيرة للجدل والتي تحتاج إلى المزيد من الجهد في البحث عن المعلومات المتعلقة بها، والانهماك المعرفي بها.
٥- الاستجابة بملل إلى كل ما هو مألوف وشائع في مقابل الاستجابة بشغف وحماس واستمتاع نحو كل ما هو غير مألوف.
٦- القدرة على ترتيب المعلومات والأفكار وتنظيمها وتكيفها مع اتجاهاتهم وبنيتهم المعرفية.
٧- يمتلكون مهارات التساؤل، والبحث، والتقصي، والقراءة، والتحليل، والتنظيم، وصياغة الفرضيات. والأسئلة، والتجريب، وإدارة الوقت، والتقويم الذاتي، والتوصل إلى حلول إبداعية.
٨- الترحيب بمواجهة المخاطر والتحديات في سبيل الحصول على المعرفة.

ثالثاً/ مصادر الدافعية المعرفية:

تحدد هبازة (٢٠١٨، ٦٣) مصادر الدافعية المعرفية في مصدرين هما:

١- المصادر الداخلية: ويكون المتعلم في هذه الحالة مدفوعًا ذاتيًا نحو تحصيل وامتلاك المعرفة وتوسيعها، ويعمل على البحث عن المواضيع التي تمثل نفعًا له، فالمتعلم يندمج في نشاطات لأجله هو.

٢- المصادر الخارجية: وهنا تكون مصدر دافعية المتعلم خارجية كالمعلم، أفراد أسرته، البيئة الصفية، الأقران، إذ نجد أن هناك طلبة يسعون جاهدين إلى تحصيل وامتلاك المعارف وتحقيق نجاحات فقط لأنهم يريدون إرضاء والديهم، أو إسعاد معلميهم، أو بهدف الحصول على شهادات أو جوائز.

رابعاً/ العوامل المؤثرة في الدافعية المعرفية:

حدد كلاً من (عمار، ٢٠١٥، ٢٢-٢٣)، و (غنيم، وسليمان، والعجمي، ٢٠١٦، ١٤٠-١٤١) العوامل المؤثر في الدافعية المعرفية في النقاط التالية:

١- الاسنادات الفردية: حيث يلاحظ أن الطلبة ذوي النزعة للبحث والوقوف على أسباب نجاحهم أو إخفاقهم، ولديهم مستوى مرتفع من الشعور بالذات، كان ذلك له تأثير كبير على دافعيتهم المعرفية. فقد أشارت نتائج دراسة ويجفيلد وإيكليس (Wigfield and Eccles, 2000) التي ناقشت نظرية القيمة المتوقعة للدافعية بما في ذلك معتقداتهم حول القدرة على التعلم، وتوقعات النجاح، ومكونات قيم المهمة الذاتية، والكفاءة الذاتية، والدافع الداخلي والخارجي، وخلصت النتائج إلى أن معتقدات الطلبة حول قدرتهم وكفاءتهم الذاتية وتوقعاتهم حول النجاح جميعها تلعب دورًا أساسيًا في الدافعية الداخلية نحو التعلم واكتساب المعرفة.

٢- النظرة الذاتية للقدرات العقلية: وترتبط بالمعتقدات التي يشكلها المتعلم عن ذاته وقدراته العقلية المعرفية، فالطلبة الذين يمتلكون معتقدًا بأن الذكاء والقدرات العقلية فطرية بشكل بحت ولا يمكن أن يصبح أكثر مما هو عليه، ولا يمكن أن يرفع من مستواه، وبالتالي يُبقي الوضع على حاله والذي بدوره يؤدي إلى ضعف دافعيته المعرفية لاكتساب ما هو جديد، وينسحب من الأنشطة التعليمية، فمن وجهة نظرهم مادام هذا حالهم الذي لن يتغير فلما يتعبون أنفسهم؟ وهم يتصفون بضعف القابلية للضبط لديهم، وعلى النقيض فإن الطلبة الذين يعتقدون أن قدراتهم العقلية تتطور وتنمو، نجدهم منهمكين باندماج في الأنشطة التعليمية الصفية أو اللاصفية، ويخططون ويبحثون فهم يتصفون بأنهم لديهم مستويات مرتفعة من القابلية للضبط والتنظيم والبحث والتخطيط، ومتفائلون بمستقبلهم، وأكدت نتائج دراسة مصطفى (٢٠١٥) والتي هدفت إلى دراسة الدافع المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الدافع المعرفي بجميع أبعاده ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة ككل.

٣- إدراك وتحديد الأهداف المُعدّة والبيئة الصفية: وتشير إلى أن الطلبة أثناء تعلمهم يشكلون تصورات ذهنية ويبنون معتقدات معرفية حول التعلم ومعتقدات حول بيئة التعلم (المدرسية)، فقد يجد الطلبة متعة أثناء تعلمهم داخل الصف الدراسي لأنهم يحملون تصورات ومعتقدات إيجابية عن التعلم والبيئة الصفية والمدرسية وهنا يجد الطلبة الانسجام والتوافق بين أهداف المدرسة

وأهداف التعلم وأهدافهم الخاصة، بينما الطلبة الذين يحملون معتقدات سلبية عن تعلمهم وبيئتهم الصفية المدرسية بسبب عدم التكيف أو ضغوط نواتج التقويم والانضباط والصرامة التي تفرضها البيئة المدرسية، فيشعرون أن أهداف المدرسة تهدد أهدافهم الخاصة وأهداف تعلمهم، مما يدفعهم إلى التصرف بما يتلاءم مع أهدافهم هم، فيحدث التعارض ويزداد النفور والانسحاب من كل ما يتعلق بالأهداف المدرسية بما فيها تحصيل المعرفة، فهم نفسهم الطلبة الذين يثيرون الشغب ويهدرون طاقتهم ووقتهم في محاولة اثبات ذواتهم بالشغب بدلاً من توجيه طاقتهم في امتلاك مهارات جديدة وتحصيل المعرفة، وأكدت نتائج دراسة الجميل (١٩٩٩) والتي هدفت إلى إيجاد أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب الثانوية الصناعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من طلبة الصف الثاني، وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل المدرسي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين تفاعل الدافع المعرفي مع البيئة المدرسية على الاتجاه نحو الدراسة، وكذلك دراسة قاسم (٢٠١٤) على عينة (٥٠٠) طالب وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الدافع المعرفي والبيئة الصفية.

٤-توقعات المعلمين: ويرتبط هذا العامل بكل ما يتعلق بتصورات ومعتقدات المعلمين عن المادة العلمية التي يدرسونها للطلبة، عن نظرتهم نحو كفاءة وقدرة طلابهم، فكلما أظهر المعلمون رفضًا أو امتعاضًا من نظام التعلم السائد أو عدم الرضا عن المحتوى أو أنهم يتوقعون في طلابهم بأنهم لن يتطوروا ولن ينجحوا، فإن تلك المشاعر والتصورات السلبية تنتقل إلى الطلبة وتكون لديهم معتقدات سلبية نحو المعرفة والتعلم وذواتهم، مما يؤثر على كفاءتهم الداخلية وبالتالي تضعف دافعيتهم للمعرفة والتعلم.

٥- أسلوب التعلم والعمل على المهمة: وهو العامل المرتبط بأسلوب التعلم المقدم للطلبة، وأسلوب التعامل مع المهام والمواقف التعليمية المختلفة، فأسلوب التعلم الذي يحد من حرية تصرف المتعلمين يعيق من إظهار كل ما لديهم من كفاءة وموهبة وقدرة، وتفقدهم الشعور باستقلالية ذواتهم، وتنمو لديهم التبعية وفقدان أهدافهم المرجوة.

٦-الوضعية المشكلة: وهو ما يرتبط بالوضعية التي يوضع فيها المتعلمون، حيث إنها قد تكون عاملًا من العوامل المؤثرة في الدافعية المعرفية، فإذا لم تراع الشروط والظروف الملائمة لها كعدم توافر معنى للمهمة أو عدم توضيح الفائدة منها، فإنها تؤثر بالسلب على الدافعية المعرفية لديهم، في حين أنه إذا تمت مراعاة شروط إعداد الوضعية وأهمها توضيح المعنى الذي تمثله المهمة والفائدة منها، فإن ذلك حتمًا سيرفع من رغبات المتعلمين في اندماجهم وانهماكهم فيها.

٧- التعزيز: فالطريقة والكيفية التي يُقدم بها المعلم التعزيز والدعم المادي والمعنوي لطلابه يؤثر على الدافعية المعرفية لديهم، فقد يتجاهل المعلم أو القائمون على المدرسة تعزيز النجاحات، أو لا يمنحون الدعم والتعزيز بصورة متكافئة عادلة للجميع، فإن ذلك من شأنه اضعاف دافعيتهم المعرفية ودافعيتهم للتعلم، لذا يجب تعزيز المجهودات المبذولة من قبل المتعلمين وتثمينها وتقديرها ماديًا ومعنويًا كالحصول على درجات مرتفعة أو الإشادة بأدائه واستحسان معلميه وأقرانه لأدائه.

٨- التقويم: وهي تشير إلى الأسلوب المتبع من المعلم في تقويم تعلم طلابه، والتي تؤثر سلبًا او إيجابًا على الدافعية المعرفية لديهم، خاصة إذا لم يعط لهم فرص تقويم عثراتهم وتصحيحها، وتصويب معتقداتهم السلبية نحو المعرفة والتعلم ونحو ذواتهم، وتدريبهم على التقويم الذاتي.

خامساً/ النظريات والنماذج المفسرة للدافعية المعرفية:

أولًا: النظرية الارتباطية: وتفسر هذه النظرية مفهوم الدافعية من منظور نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي (العلاقة بين المثير والاستجابة)، وتركز هذه النظرية على تصنيف الدافعية بفعالية بيئية تؤثر على السلوك بواسطة الحاجات الجسمية، فالدافعية الناتجة بفعل عوامل خارجية أو بتعزيز خارجي تسمى الدافعية الخارجية كالعلامات أو الدرجات التي يحصل عليها المتعلم، أما التي تنشأ بفعل حاجة جسمية داخلية تسمى دافعًا داخليًا كحدوث حالة التوتر الناتج من التعرض لموقف معقد أو غامض يحتاج لمزيد من التفسير (قطامي،٢٠٠٠، ٢١٤).

ثانيًا: النظرية الإنسانية: تركز هذه النظرية في تفسيرها للدافعية عمومًا والمعرفية خاصةً، على مفهوم الإرادة الحرة للإنسان واستقلاليته، وتحديده لأفعاله من خلال الاختيار، ويعطي أصحاب هذا الاتجاه أهمية كبرى للخبرة الشخصية وتأثيرها، والتوظيف الكامل لإمكانات الفرد، حيث يتحدد السلوك الانساني في ضوء هذه النظرية من خلال مجاهدة ومجهود الفرد في سبيل تحقيق ذاته وترجع معظم مبادئ هذه النظرية إلى تصنيف (ماسلو) الهرمي للدوافع (المشهراوي، ٢٠١٠، ٢٥).

ثالثًا: النظرية البنائية: نموذج بياجية (Piaget, 1896-1980) ونموذج برونر (Bruner,1987)
يرى أصحاب النظرية البنائية في التطور المعرفي أن الحاجة لمزاولة النشاط المعرفي هي حاجة فطرية في الأساس، وينشأ الدافع لها من داخل الفرد ذاته وليس من خارجه، وذلك لأن البُنى المعرفية عندما تتكون وتبدأ بالعمل تقر وتديم نفسها من خلال القيام بأداء وظائفها، إذ نجد ميل فطري لتمثيل البيئة ومواءمتها، ويظهر الدافع المعرفي في رغبة الفرد في كشف ومعرفة حقائق الأمور وحب الاستطلاع، ويبدأ الدافع المعرفي أو الحاجة إلى المعرفة في التحليل والتنظيم والربط وإيجاد العلاقات، وقد تتجلى بوضح عند البعض أكثر من البعض الأخر (البعيجي والتميمي، ٢٠١٩، ٦٢٢).

- **نموذج بياجيه (Piaget, 1896-1980) يرى أن الدافعية تنشأ بفعل الحرمان الناتج عن حالة عدم توازن معرفي مما يؤدي إلى دفع الفرد إلى سلوكيات من أجل استعادة التوازن، فالطلبة ينظمون أفكارهم وربط فكرة بأخرى وذلك لجعل هذه الأفكار ذات معنى بالنسبة لهم ويحدث ذلك من خلال عملية التكيف المعرفي، فهي عملية فطرية لدى الإنسان، وهذا التكيف يتضمن عمليتين متكاملتين هما:**

أ- التمثيل: والتي تشير إلى تفسير الأحداث من خلال المخططات أي مطابقة الحقائق مع نسبية الفرد المعرفية.

ب- الموائمة: ويتم من خلالها تعديل النسبية المعرفية لدى المتعلم بحيث تتلاءم مع الخبرات والمعارف الجديدة.

- **نموذج برونر (Burner, 1987) ينظر إلى أن التعلم في الأساس عملية اكتساب للمعرفة مهما كان نوعها وهي عملية مستمرة باستمرار الإنسان، بالإضافة إلى الاحتفاظ بمعارف خاصة به تُشكل معتقداته نحو المعرفة والتعلم، تكون له بمثابة إطاره المرجعي الذي يفسر به المواقف والخبرات التي يمر بها، ومن هذا المنطلق فالتعلم لديه يشير إلى نقطتين هامتين: أ- أن الدوافع المرتبطة بالتعلم تُعد من الدوافع الذاتية الداخلية، ويكون الدافع المعرفي هو أحد أهم هذا النوع من الدوافع.**

ب-أن عملية الاكتساب المستمر للمعلومات والمعارف يتطلب أسلوب التعلم الذاتي والذي يتناسب مع مطالب التعلم المستمر (الفرماوي، ١٩٨٨، ١٨٠).

رابعًا: النظرية المعرفية: نموذج أوزبل (Ausubel, 1968)، ونموذج فستنجر (Festingers, 1975) ويفترض الاتجاه المعرفي أن الطلبة يستثارون في مواقف التعلم والخبرة المختلفة بهدف الوصول إلى معرفة منظمة يتم فهمها واستيعابها ودمجها في البناء المعرفي لديهم، ويتم استخدامها في اكتساب الخبرات الجديدة، ومعنى ذلك أن الطلبة يقيمون التعلم من منظور ذاتي يتمثل عادة إما في صورة حل مشكلات يوجهونها، أو في اكتشاف معرفة أو خبرة جديدة، أو تطوير وتنمية البناء المعرفي لديهم، بالإضافة إلى تركيز الاتجاه المعرفي على جانبي الكفاية، والفعالية للوصول إلى حالة التوازن والاستقرار المعرفي، كما يفترض أن الطلبة يدفعهم حب الاستطلاع إلى الاكتشاف والتجريب لأشياء أو خبرات بهدف الاستمتاع بها (قطامي، ٢٠٠٤، ٣٣٤- ٣٣٥).

- **نموذج أوزبل (Ausubel, 1968) "التعلم الاستكشافي ذو المعنى":**

ونادى بتطبيق مبادئ التعلم ذي المعنى والقائم على افتراض هام وهو أن العامل الذي يكون له الأثر الأكبر في التعلم هو مدى وضوح ونوع وتنظيم المعرفة لدى المتعلم والتي يُشكل بها بنية معتقداته المعرفية، ويشير نموذجه إلى الاندماج الحقيقي لمعلومة جديدة بالبنية المعرفية للمتعلم في ضوء وعي وإدراك وعي المتعلم بالمعرفة والمفاهيم الموجودة لديه، وتتغير مع كل تعلم جديد، أما التعلم القائم على

الحفظ فهو اعتباطي لا تندمج فيه المعلومات الجديدة بصورة حقيقية مع البنية المعرفية للمتعلم، ويؤكد على أنه يجب أن تكون الدافعية المعرفية داخلية لكي تبقى الرغبة للتعلم (هبازة، ٢٠١٨، ٧٠).

- **نموذج فستنجر (Festingers, 1975) "الاتساق- التنافر المعرفي": تعد هذه النظرية متميزة من حيث اهتمامها بالجوانب المعرفية في الدافعية والسلوك معًا، حيث إن مصطلح المعرفي في هذه النظرية يتضمن المعتقدات والقيم أو الاتجاهات حيث تعتبر كل هذه عناصر للمعرفة وترى أن الأفراد يسعون إلى تحقيق الاتساق داخل أنساق معتقداتهم وسلوكهم، ويبذولون جهود لخفض درجة التنافر المعرفي لديهم بهدف تحقيق الاتساق والمنطقية والتوازن المعرفي (Fischer, Frey, Peus, and Kastenmüller, 2008, 189- 190).**

ويرى كلًا من (الليحاني، ٢٠١٥، ٢٥)؛ (محمد، ٢٠٢٠، ٣٤) أن فيستنجر أشار إلى ثلاثة مواقف تُحدث التنافر المعرفي هي:

أ- عندما لا تتفق معارف الفرد مع المعايير الاجتماعية

ب- عندما يتوقع الفرد حدثًا مفيدًا ويحدث عكس ما توقعه.

ج- عندما يقوم الفرد بسلوك يختلف مع اتجاهاته العامة أو معتقداته المعرفية "الذاتية".

وافترض فستنجر ثلاثة فروض أساسية هم:

أولاً: الأفراد حساسون لعدم التجانس وعدم الاتساق بين الأفعال والمعتقدات الذاتية.

ثانيًا: إدراكنا بعدم التجانس هذا يسبب التنافر المعرفي، وتتفاوت درجة التنافر حسب أهمية معتقداتنا وحسب درجة عدم التجانس بين سلوكنا ومعتقداتنا الذاتية.

ثالثًا: يمكن تخفيض أو حل التنافر بإحدى الطرق الثلاثة التالية:

أ- تغيير المعتقدات: من خلال جعلها أكثر تطورًا ونضجًا، إذ أن الأفراد يكافحون بشكل طبيعي من أجل الاتساق والتماسك في البنية العرفية، وتحقيق التوازن المعرفي.

ب- تغيير الأفعال: من خلال التأكد من أن الفرد لن يعود لمثل هذا الفعل مرة أخرى.

ج- تغيير مفهوم الفعل: من خلال تغيير الاستراتيجية التي يرى أو يتذكر أو يدرك بها الفرد ما قام به من مهام.

خامسًا: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي: نموذج ليفن (Lewine, 1890-1947):

تنطلق من افتراض أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش في جماعة يُثير ويُثار بها، ويلاحظ سلوك الآخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات والأنماط السلوكية من خلال ملاحظة ومحاكاة سلوكهم، حيث قام باندورا Pandura بدمج العناصر المعرفية والسلوكية لتفسير الدافعية (العياش ومرغني، ٢٠١٥، ٧٤).

- **نموذج ليفن (Lewine, 1890-1947): يركز على أن الدافعية المعرفية تأخذ بعين الاعتبار كيف**

تدرك وتفسر الحالات الخارجة عن ذواتنا، ودرجة التحديد الذاتي كالاستقلالية والضبط الذاتي التي لها أكبر الأثر على مستوى دافعيتنا، كما أنه يركز على أهمية العمليات المعرفية المتعلقة بالسياق الذهني، وأن المتعلم يعيش في مجال يفرض عليه أن يسير وفق نمط التحدي ويحتك وفق ما يملك من معارف ومعلومات، بل ويتصرف في ضوء هذه المعارف فالعمليات المعرفية لدى المتعلم هي التي تحدد تصرفاته وتعمل على تنظيم وحفظ نظام المعتقدات لديه بصورة منسجمة (هبازة، ٢٠١٨، ٦٨).
وإن طبيعة المعتقدات التي طورها الطالب من خلال خبراته السابقة والمواقف التعليمية والاجتماعية المتنوعة لها تأثير إضافي كبير في تنمية الدافعية المعرفية (الجندي وآخرون، ٢٠١٧، ٢١٥).

سادساً/ أبعاد الدافعية المعرفية:

تشير أبعاد الدافعية المعرفية إلى كونها مظاهر معرفية تولد الدافعية وتدل عليها، فيشير بنترتش وشنك (Pintrich and Schunk, 2002) إلى العديد من المظاهر المعرفية التي تدل على الدافعية المعرفية لدى المتعلمين وهي: (١- السعي إلى المعرفة – ٢ – الاستمتاع – ٣ – معالجة المعلومات).
ويرى (محمود، ٢٠٠٤، ١٠٩)، و(الشمري، ٢٠١٦، ٣٤٣) أن المظاهر المعرفية التي تُشكل الدافع المعرفي تتمثل في (١-السلوك الاستكشافي -٢- حب الاستطلاع-٣ - السعي للمعرفة -٤ - الاستعلام والتقصي – ٥- قبول التحديات - ٦ - الحساسية للمشكلات).
بينما ترى (الأحمدي، ٢٠٠٦، ٤٥) أن مكونات الدافعية المعرفية هي (١-الإصرار المعرفي - ٢ – التعقيد المعرفي - ٣ – الثقة المعرفية).
ووضع جون وسنس (John and Sons, 2009) أبعاد أخرى للدافعية المعرفية لدى المتعلم وهي: (١-الأهداف المعرفية -٢- الاتزان الانفعالي -٣ - الإصرار والمثابرة -٤ - مفهوم الذات الإيجابي).
بينما ترى كلًا من (السيد وآخرون، ٢٠١٥، ٤٢٥) أن مكونات الدافعية المعرفية مكونان هما:
المكون الأول معرفي: يتمثل في معرفة المعلومات الجديدة، وتعلم طرق التفكير المبتكرة، ووضع الأهداف، ومعرفة وتعلم كيفية أداء الأعمال.
المكون الثاني انفعالي: ويتمثل في رغبة وميل المتعلم للأعمال المعقدة عن البسيطة، والاستمتاع بأدائها وبالتفكير المجرد، وتفضيله التعامل مع المشكلات والتحديات التي تتطلب مجهودًا عقليًا كبيرًا.

وفي ضوء ما سبق تستخلص الباحثة خمسة أبعاد أساسية للدافعية المعرفية تضمن أبعادًا فرعية كالتالي:
البعد الأول/ الحساسية للمشكلات Sensitivity of Problems: ويُقصد بها الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في هذا البُعد على مقياس الدافعية المعرفية والتي تُشير إلى شعور المتعلم وملاحظته، ووعيه بنواحي الغموض أو القصور في الموضوع المراد تعلمه أو في المهمة المراد إنجازها، وهذا يُنشئ لديه حالة من القلق والاضطراب المؤقت، مما يُولد لديه رغبة مُلحة للسعي نحو المعرفة

والاستزادة منها بهدف استعادة اتزانه المعرفي، والتي يُمكن قياسها في ضوء الأبعاد الفرعية التالية: (الملاحظة السريعة – الوعي بالقصور والغموض المعرفي).

البعد الثاني/ حب الاستطلاع "الفضول المعرفي" Cognitive curiosity: ويُقصد به الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في هذا البُعد على مقياس الدافعية المعرفية والتي تُشير إلى رغبة المتعلم المُلحة والمستمرة للبحث عن مثيرات جديدة والاستزادة منها، بهدف اكتشاف المجهول سعيًا وراء الفهم والتعلم وحيازة المعرفة، والتي يُمكن قياسها في ضوء الأبعاد الفرعية التالية: (التساؤل – القراءة – التخيل والتمثيل المعرفي – الاستدلال – البحث والتقصي– الاستكشاف– الجدة والأصالة).

البعد الثالث/ الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي Tendency to Complexity and Cognitive Passion: ويُقصد به الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في هذا البُعد على مقياس الدافعية المعرفية والتي تُشير إلى رغبة المتعلم وإقباله نحو التركيبات المعرفية المعقدة والمترابطة من جملة عناصر المعلومات الجزئية، وتفضيله لتلك المعرفة المعقدة برضا وحماس واستمتاع، متحديًا كافة الصعاب، بهدف اشباع حاجته إلى الفهم والمعرفة، والتي يُمكن قياسها في ضوء بعدين فرعيين هما:

- **بعدًا معرفيًا يتضمن: (تنظيم المعلومات – تفسير المعلومات – تحليل المعلومات– ربط المعلومات).**
- **بعدًا وجدانيًا يتضمن: (قيمة المهمة وملائمتها – الإقدام والترحيب بالتحدي والصعاب – الاستمتاع).**

البعد الرابع/ السعي والإصرار المعرفي Cognitive pursuit and persistence: ويُقصد به الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في هذا البُعد على مقياس الدافعية المعرفية والتي تُشير إلى رغبة المتعلم وعزيمته المستمرة في المداومة على بذل الجهد والمثابرة والاندماج في الأنشطة العقلية من أجل تحصيل واتقان المعرفة بطرق منهجية منظمة من مصادر تعلم متنوعة متغلب على كافة المشتتات والمُلهيات، والتي يُمكن قياسها في ضوء الأبعاد الفرعية التالية: (إدارة المصادر المعرفية – المثابرة – التحصيل والاتقان المعرفي).

البعد الخامس/ معتقدات فعّالية الذات الإيجابية Positive Self-Efficacy Beliefs:

ويُقصد بها الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في هذا البُعد على مقياس الدافعية المعرفية والتي تُشير إلى امتلاك المتعلم معتقدات أكثر إيجابية عن ذاته، واصفًا لها بالاستقرار والاتزان والفاعلية، وفي ضوء ذلك يُظهر سلوكيات إيجابية تجسد ما يحمله من معتقدات حول ثقته في كفاءة قدراته الذاتية على إدارة معرفته وعملية تعلمه متحديًا كافة الصعاب والمشتتات، والتي يُمكن قياسها في ضوء الأبعاد الفرعية

التالية: ثقة المتعلم في (فعالية الذات – الإدارة الذاتية للمعرفة وتقويمها – التحكم الإرادي – القدرة على التنافس).

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق لمحاور الدراسة (المعتقدات المعرفية – الدافعية المعرفية)، ومراجعة بعض البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ما يلي:

- **أكدت أدبيات البحث والدراسات السابقة على علاقة المعتقدات المعرفية بعدد من المتغيرات ذات الصلة بالجوانب (المعرفية، والوجدانية) مثل: (معالجة المعلومات، والدافعية الداخلية، والحاجة إلى المعرفة، وسلوك طلب المعلومات والاستكشاف، والشعور بالرضا).**
- **تنوعت أبعاد ومكونات المعتقدات المعرفية تبعًا للأساس النظري المستندة إليه، والمتأمل لها يجدها مزيج متفاعل من الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، وتسهم معًا في تشكيل البناء المعرفي، فالجانب المعرفي يتعلق بالكيفية التي يسعى المتعلم بها تحصيل المعارف والمعلومات في موضوع ما، والجانب الوجداني يتعلق بمشاعر المتعلم ودافعيته المصحوبة لعملية تقييمه للمعارف إما سلبية أو إيجابية، والجانب السلوكي والذي يتعلق باستجابة المتعلم وسلوكه الموجه نحو تلك المعارف والمعلومات إما بالقبول أو الرفض، والتي تنعكس على أداء المهام المطلوبة.**
- **أن الدافعية المعرفية هي احتياج أصيل لدى الفرد يحثه لمزاولة أنشطة معرفية كالاستكشاف والتجريب والبحث والتقصي والتنظيم والربط، وبالتالي تلعب ذاتية الفرد، وتصوراته الذهنية الشخصية نحو المعرفة والتعلم والتي تُشكل معتقداته المعرفية، وأسلوب تعلمه، والبيئة التعليمية والاجتماعية والثقافية المحيطة.**
- **اتفقت بعض الدراسات السابقة على أن المعتقدات المعرفية تلعب دورًا وسيطًا في تأثيرها بسلوك المتعلم، فهناك دراسات أكدت على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية وبعض المتغيرات التي تُشير إلى سلوكيات المتعلم أثناء عملية التعلم مثل الدافعية، والحاجة إلى المعرفة، وحب الاستطلاع، والسلوك الاستكشافي، والاندماج المعرفي والأكاديمي، والتلكؤ الأكاديمي، مثل دراسة (Bird, 2005; Hofer, 1994؛ إسماعيل، ٢٠٠٨؛ أبو هاشم، ٢٠١٠؛ بقيعي، ٢٠١٣؛ المومني والخزعلي، ٢٠١٥؛ ناصر، ٢٠١٥؛ يمينة، ٢٠١٧؛ منتصر، ٢٠١٩؛ مراد وصابر ،٢٠٢١؛ غانم، ٢٠٢٢).**
- **أشارت بعض الدراسات السابقة كدراسة (الليحاني، ٢٠١٥؛ محمد، ٢٠٢٠) أن في ضوء نظرية (فيستنجر) فالأفراد حساسون لعدم الاتساق بين الأفعال والمعتقدات الذاتية، وإدراكنا بعدم الاتساق هذا يُسبب التنافر المعرفي، وتتفاوت درجة التنافر حسب أهمية معتقداتنا وحسب درجة عدم التجانس بين سلوكنا ومعتقداتنا الذاتية، وأن إحدى أهم طرق حل هذا التنافر المعرفي هو تغيير المعتقدات الذاتية**

من خلال جعلها أكثر تطورًا ونضجًا، إذ إن الأفراد يكافحون بشكل طبيعي من أجل الاتساق والتماسك في البنية العرفية، وتحقيق التوازن المعرفي.

- الدراسات السابق عرضها قد تُشير إلى العلاقة النظرية بين المعتقدات المعرفية وبعض أبعاد للدافعية المعرفية.
- بالإضافة إلى ما سبق فهناك نُدرة في الدراسات التي حاولت تقصي العلاقة بين المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية بشكل مباشر، وذلك في حدود اطلاع الباحثة، لذا جاءت هذه الدراسة في محاولة للكشف عن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وإمكانية التنبؤ بالدافعية المعرفية لديهم من خلال معتقداتهم المعرفية.

فروض الدراسة:

يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كالتالي:

١- توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة – طبيعة المعرفة – بنية المعرفة – ضبط اكتساب المعرفة والتعلم – سرعة اكتساب المعرفة والتعلم) والدرجة الكلية، وأبعاد الدافعية المعرفية (الحساسية للمشكلات – حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"– الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي – معتقدات فعالية الذات الإيجابية) والدرجة الكلية لدى الطلبة المرحلة الثانوية".

٢- يُمكن التنبؤ بالدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال المعتقدات المعرفية لديهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة: اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج (الوصفي الارتباطي) للكشف عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وإمكانية التنبؤ بالدافعية المعرفية لديهم من خلال معتقداتهم المعرفية.

ثانيًا: عينة الدراسة:

- العينة الاستطلاعية: تم تطبيق مقياسي المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية، على عينة قوامها (١٠) من طلبة الصف الأول الثانوي بمدارس (طلعت حرب الثانوية الرسمية، السادات الثانوية بنون) بمحافظة بورسعيد للتأكد من ملاءمة عبارات مقياسي المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية، ومدى مناسبة المقياسين على فهم ما تحتويه من عبارات وأفكار.
- عينة الدراسة الأساسية: تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة تكونت من (٢٠٠) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي (١٠٩) طالبًا، و(٩١) طالبةً، والتي تتراوح أعمارهم بين (١٥ –١٦ عام) بمتوسط (١٥.٨٢٥)، وانحراف معياري (٠.٣٨٠) وتم اختيارهم عشوائيًا من طلبة الصف الأول الثانوي ببعض مدارس محافظة بورسعيد.

مبررات اختيار العينة من طلبة الصف الأول الثانوي للأسباب التالية:

١- تعتبر مرحلة الصف الأول الثانوي مرحلة فاصلة لما قبلها وأساسية لما بعدها من مراحل الثانوية العامة، وفي ظل منظومة التقويم الحديثة لهم، فنحن بحاجة إلى الكشف عن درجة وطبيعة المعتقدات المعرفية، ودرجة ومستوى الدافعية المعرفية لديهم، مما يُعين المعنين بالعملية التعليمية بتقديم ما يلزم من برامج واستراتيجيات تعلم وطرق تدريس ونظم تقويم تُسهم في تطوير وتنمية المعتقدات المعرفية لطلبة هذه المرحلة، وترفع من مستوى دافعيتهم نحو المعرفة والتعلم، خاصة في ظل المنظومة الحديثة لطلبة المرحلة الثانوية.

٢- مرحلة الصف الأول الثانوي لا تُعتبر نهاية مرحلة التعليم الثانوي العام، حيث انتظام حضور الطلبة بالمدرسة إلى حد كبير مما يُيسر على الباحثة تطبيق إجراءات الدراسة.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١-مقياس المعتقدات المعرفية (إعداد الباحثة).

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تحديد اتجاه المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة (١- مصدر المعرفة -٢- طبيعة المعرفة -٣- بنية المعرفة وتنظيمها - ٤- ضبط اكتساب المعرفة والتعلم - ٥- سرعة اكتساب المعرفة والتعلم)، ويُميز بين المعتقد السطحي الساذج للمتعلم نحو المعرفة والتعلم (الاتجاه السلبي)؛ وبين المعتقد العميق للمتعلم نحو المعرفة والتعلم (الاتجاه الإيجابي).

- إجراءات بناء المقياس: على الرغم من وجود بعض الدراسات العربية والأجنبية – في حدود اطلاع الباحثة – التي تناولت المعتقدات المعرفية لدى عينات متباينة، ينتمي أفرادها لشرائح عمرية ومجتمعات مختلفة، إلا أن كل هذه الأدوات وضعها صاحبها لهدف محدد يخدم دراسته وتتفق مع فروضه واجراءاته وتتلاءم مع واقعه الثقافي والمجتمعي، وبالتالي لم تجد الباحثة في أي من هذه الأدوات ما يمكن أن يُستخدم ويتناسب مع عينة الدراسة الحالية من طلبة المرحلة الثانوية وتحديدًا الصف الأول الثانوي في البيئة المجتمعية المصرية، مما دفعها إلى الاستفادة من كل ما سبق وبناء مقياس المعتقدات المعرفية بما يُلائم الدراسة الحالية وعينتها، وقد مرت عملية إعداد المقياس بمجموعة من الخطوات يمكن توضيحها فيما يلي:

١- مراجعة الكتابات والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المعتقدات المعرفية، وما يرتبط بها من خصائص وأبعاد، مثل دراسة كلًا من:(تيغزة، ٢٠٠٥؛ زايد، ٢٠٠٦؛ إسماعيل، ٢٠٠٨؛ حسن، ٢٠١٠؛ السبعاوي والجرجاوي، ٢٠١٢؛ بقيعي، ٢٠١٣؛ المومني والخزعلي، ٢٠١٥؛ ناصر، ٢٠١٥؛ يمينة، ٢٠١٧؛ بن شعلان، ٢٠١٧؛ عفيفي، ٢٠١٨؛ الحربي، ٢٠١٩؛ محمد، ٢٠٢٠) والدراسات الأجنبية مثل دراسة: (Gregoire, 2002; Schommer, 2002; Braten and Stromso, 2005; Paulsen, and Feldman, 2005; ; Bell, 2006; Pieschl, Stah and Bromme, 2008; Barnard et al., 2008; Aksan, 2009; Stockton, 2010; Richter and

Schmid, 2010; Mella and Gholamali, 2011; Savoji et al., 2013; Arslantas, 2016).

٢- مراجعة بعض المحاولات العربية التي أُجريت لقياس المعتقدات المعرفية كمقياس كلًا من (السيد، ٢٠٠٩؛ أبو هاشم، ٢٠١٠؛ الملحم، ٢٠١٢؛ علوان وميرة، ٢٠١٤؛ خطاطبة، ٢٠١٥؛ الجبوري وناصر، ٢٠١٦؛ عثمان، ٢٠١٧؛ صادق وإبراهيم، ٢٠١٨؛ عبد الحليم، ٢٠٢٠).

٣- التعريف الإجرائي للمعتقدات المعرفية وأبعادها كما وضحته الباحثة في الإطار النظري وبما يتلاءم مع الدراسة الحالية.

٤-تم إعداد المقياس في صورته المبدئية حيث كان يتكون من (٦٠) مفردة "عبارة" ترتبط بكل بُعد من الأبعاد، حيث اشتمل كل بُعد على (١٢) مفردة "عبارة" تُعبر عنه كالتالي:

جدول (١) عدد عبارات "مفردات" مقياس المعتقدات المعرفية في صورته المبدئية.

الأبعاد	عدد العبارات "المفردات"
البعد الأول: مصدر المعرفة.	١٢ عبارة
البعد الثاني: طبيعة المعرفة.	١٢ عبارة
البُعد الثالث: بنية المعرفة وتنظيمها.	١٢ عبارة
البُعد الرابع: ضبط اكتساب المعرفة والتعلم.	١٢ عبارات
البُعد الخامس: سرعة اكتساب المعرفة والتعلم.	١٢ عبارة
الإجمالي	٦٠ عبارة

٥- عرض المقياس على السادة المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصيغة الأولية للمقياس على المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي في مجال علم النفس التربوي حيث طُلب منهم التفضل بإبداء رأيهم حول سلامة الصياغة لكل مفردة "عبارة" في أبعاد المقياس، وبيان مدى انتماء كل مفردة "عبارة" للبُعد التي تندرج تحته، ومدى مناسبة المقياس للمرحلة العمرية للطلبة، وقد كانت نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين تقع ما بين (٨٣,٣% - ١٠٠%) كما هو موضح جدول (٢).

٦-تم تجهيز المقياس في صورته النهائية، وتم حساب الخصائص السيكومترية له.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: اتبعت الباحثة ما يلي في حساب صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين: تم عرض مقياس المعتقدات المعرفية على (١٢) من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي، وطُلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح كل عبارة "مفردة" ومدى انتمائها للمقياس.

جدول (٢) نسبة اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس المعتقدات المعرفية.

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق

١	%٩١,٦	١٣	%١٠٠	٢٥	%١٠٠	٣٧	%٩١,٦	٤٩	%٩١,٦
٢	%١٠٠	١٤	%١٠٠	٢٦	%١٠٠	٣٨	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
٣	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٢٧	%١٠٠	٣٩	%١٠٠	٥١	%١٠٠
٤	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٨	%٩١,٦	٤٠	%١٠٠	٥٢	%١٠٠
٥	%١٠٠	١٧	%١٠٠	٢٩	%١٠٠	٤١	%١٠٠	٥٣	%١٠٠
٦	%١٠٠	١٨	%١٠٠	٣٠	%١٠٠	٤٢	%١٠٠	٥٤	%٨٣,٣
٧	%١٠٠	١٩	%٩١,٦	٣١	%١٠٠	٤٣	%١٠٠	٥٥	%١٠٠
٨	%١٠٠	٢٠	%١٠٠	٣٢	%٩١,٦	٤٤	%١٠٠	٥٦	%١٠٠
٩	%١٠٠	٢١	%١٠٠	٣٣	%٨٣,٣	٤٥	%١٠٠	٥٧	%١٠٠
١٠	%٩١,٦	٢٢	%٩١,٦	٣٤	%١٠٠	٤٦	%١٠٠	٥٨	%١٠٠
١١	%١٠٠	٢٣	%١٠٠	٣٥	%١٠٠	٤٧	%١٠٠	٥٩	%١٠٠
١٢	%١٠٠	٢٤	%٩١,٦	٣٦	%٩١,٦	٤٨	%٩١,٦	٦٠	%١٠٠

– وبلغت نسبة اتفاق السادة المحكمين أعلى من ٨٠%، مما يُشير إلى توافر شرط صدق المحكمين بدرجة مقبولة علميًا، وكانت أهم ملاحظات بعض السادة المحكمين بضرورة تعديل صياغة بعض العبارات وهي: العبارات رقم (١ – ١٠ – ١٩ – ٢٢ –٢٤ – ٢٨ –٣٢ –٣٣ –٣٦ –٣٧ –٤٨ – ٤٩ –٥٤).

ب– الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، لمفردات المقياس البالغ عددها (٦٠) مفردة، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية للبُعد في مقياس المعتقدات المعرفية.

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل	م	معامل	م	معامل الارتباط
١	**٠.٧٥٤	٢	**٠.٦٧٢	٣	**٠.٧٢٥	٤	**٠.٧٦٤	٥	**٠.٧٨١
٦	**٠.٧٩٨	٧	**٠.٥٥٠	٨	**٠.٨٠٩	٩	**٠.٧٨١	١٠	**٠.٧٨٣
١١	**٠.٧٩٦	١٢	**٠.٧٢٦	١٣	**٠.٣٩١	١٤	**٠.٧٧٠	١٥	**٠.٧٨٣
١٦	**٠.٨٢٣	١٧	**٠.٧٣٤	١٨	**٠.٦٩٩	١٩	**٠.٧١٠	٢٠	**٠.٧٦٣
٢١	**٠.٦٦٥	٢٢	**٠.٦٩٧	٢٣	**٠.٧١٩	٢٤	**٠.٧٤٤	٢٥	**٠.٧٧٩
٢٦	**٠.٨٤٢	٢٧	**٠.٧٠٠	٢٨	**٠.٧١١	٢٩	**٠.٦٧٨	٣٠	**٠.٧٤٤
٣١	**٠.٦٦٠	٣٢	**٠.٤٦٤	٣٣	**٠.٤٨٥	٣٤	**٠.٧٨٦	٣٥	**٠.٧٦٠
٣٦	**٠.٧٥١	٣٧	**٠.٧٨١	٣٨	**٠.٧٨٧	٣٩	**٠.٧٣٣	٤٠	**٠.٥٠٢

٤١	**٠.٤٩٤	٤٢	**٠.٧٣١	٤٣	**٠.٥٣٨	٤٤	**٠.٦٩٨	٤٥	**٠.٢٠٦
٤٦	**٠.٧٣١	٤٧	**٠.٧٣٤	٤٨	**٠.٦٥٦	٤٩	**٠.٦٥٧	٥٠	**٠.٧٧٤
٥١	**٠.٢٩٧	٥٢	**٠.٧٠٥	٥٣	**٠.٧٣٦	٥٤	**٠.٥٩١	٥٥	**٠.٧٧٥
٥٦	**٠.٧٨٤	٥٧	**٠.٦٠٢	٥٨	**٠.٤١٩	٥٩	**٠.٧٦٦	٦٠	**٠.٧٦٦

(**) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١)، وكذلك حُسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية للمقياس ككل، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية في مقياس المعتقدات المعرفية.

البعد	معامل الارتباط (ر)
مصدر المعرفة	**٠.٩٥٧
طبيعة المعرفة	**٠.٩٥٤
بنية المعرفة وتنظيمها	**٠.٩٥٤
ضبط اكتساب المعرفة والتعلم	**٠.٩٥٨
سرعة اكتساب المعرفة والتعلم	**٠.٩٧٣

(**) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية في مقياس المعتقدات المعرفية دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١)، ومما سبق يتضح أن مؤشرات التجانس الداخلي لمقياس المعتقدات المعرفية جيدة، مما يجعلها مقبولة علميًا.

ثانيًا: ثبات المقياس: تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس ككل بطريقتي ألفا كرونباخ (α) والتجزئة النصفية للمقياس حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (α) للمقياس ككل (٠.٩٧٨)، وقيمة معامل سبيرمان – براون المصحح من أثر تنصيف المقياس بالتجزئة النصفية (٠.٩٢٢) لمقياس المعتقدات المعرفية ككل، كما تم حساب قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ (α) للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مفردة على حدة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥) قيم معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مفردة على حدة في مقياس المعتقدات المعرفية.

م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)
١	٠.٩٧٨	١٣	٠.٩٧٨	٢٥	٠.٩٧٨	٣٧	٠.٩٧٨	٤٩	٠.٩٧٨

٢	٠.٩٧٨	١٤	٠.٩٧٨	٢٦	٠.٩٧٧	٣٨	٠.٩٧٧	٥٠	٠.٩٧٨
٣	٠.٩٧٨	١٥	٠.٩٧٨	٢٧	٠.٩٧٨	٣٩	٠.٩٧٨	٥١	٠.٩٧٨
٤	٠.٩٧٧	١٦	٠.٩٧٨	٢٨	٠.٩٧٨	٤٠	٠.٩٧٨	٥٢	٠.٩٧٨
٥	٠.٩٧٨	١٧	٠.٩٧٨	٢٩	٠.٩٧٨	٤١	٠.٩٧٨	٥٣	٠.٩٧٨
٦	٠.٩٧٨	١٨	٠.٩٧٨	٣٠	٠.٩٧٨	٤٢	٠.٩٧٨	٥٤	٠.٩٧٨
٧	٠.٩٧٨	١٩	٠.٩٧٨	٣١	٠.٩٧٨	٤٣	٠.٩٧٨	٥٥	٠.٩٧٨
٨	٠.٩٧٨	٢٠	٠.٩٧٨	٣٢	٠.٩٧٨	٤٤	٠.٩٧٨	٥٦	٠.٩٧٨
٩	٠.٩٧٨	٢١	٠.٩٧٨	٣٣	٠.٩٧٨	٤٥	٠.٩٧٩	٥٧	٠.٩٧٨
١٠	٠.٩٧٨	٢٢	٠.٩٧٨	٣٤	٠.٩٧٨	٤٦	٠.٩٧٨	٥٨	٠.٩٧٨
١١	٠.٩٧٨	٢٣	٠.٩٧٨	٣٥	٠.٩٧٨	٤٧	٠.٩٧٨	٥٩	٠.٩٧٨
١٢	٠.٩٧٨	٢٤	٠.٩٧٨	٣٦	٠.٩٧٨	٤٨	٠.٩٧٨	٦٠	٠.٩٧٨

وعند مقارنة قيمة معامل الثبات ألفا(α) بعد حذف كل مفردة على حدة بقيمة ألفا(α) الكلية للمقياس، كانت قيمة ألفا(α) الكلية للمقياس أكبر من أو تساوي جميع قيم ألفا(α) بعد حذف كل مفردة؛ عدا العبارة رقم (٤٥) مما يتوجب حذفها، وبذلك يصبح عدد عبارات المقياس (٥٩) عبارة؛ مما يدل على توافر شرط الثبات بدرجة مقبولة علميًا قي مقياس المعتقدات المعرفية.

- المقياس في صورته النهائية: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٩) عبارة "مفردة" تقريرية

بعد حذف العبارة رقم (٤٥) لعدم توافر نسبة ثبات مقبولة بها، والعبارات الموجبة من (١:٣٠)، والعبارات السالبة من (٣١:٥٩)، وجميعها تصف سلوكيات تُعبر عن وجهة نظر المتعلم نحو المعرفة العلمية، وأمام كل عبارة أربع اختيارات (تنطبق دائمًا - تنطبق غالبًا - تنطبق نادرًا - لا تنطبق مطلقًا)، وعلى الطالب/الطالبة أن يقرأ كل عبارة بدقة ويختار ما يُعبر عنه بصدق، والمقياس غير محدد بزمن.

- تقدير الدرجات: يحصل الطالب في العبارات "المفردات" الموجبة على درجات (٤ = تنطبق دائمًا)، (٣ = تنطبق غالبًا)، (٢ = تنطبق نادرًا)، (١ = لا تنطبق مطلقًا)، وفي العبارات "المفردات" السالبة على درجات (١= تنطبق دائمًا)، (٢= تنطبق غالبًا)، (٣= تنطبق نادرًا)، (٤= لا تنطبق مطلقًا).
والدرجة النهائية العظمي = (٢٣٦) درجة، والدرجة الصغرى = (٩٥) درجة، والجدول التالي يُوضح عدد وأرقام العبارات "المفردات" تبعًا لكل بُعد على مقياس المعتقدات المعرفية.

جدول (٦) عدد وأرقام عبارات "مفردات" مقياس المعتقدات المعرفية في صورته النهائية.

البعد	رقم العبارات "المفردات" المنتمية له												عدد العبارات
١- مصدر المعرفة	١	٦	١١	١٦	٢١	٢٦	٣١	٣٦	٤١	٤٥	٥٠	٥٥	١٢
٢- طبيعة المعرفة	٢	٧	١٢	١٧	٢٢	٢٧	٣٢	٣٧	٤٢	٤٦	٥١	٥٦	١٢
٣- بنية المعرفة وتنظيمها	٣	٨	١٣	١٨	٢٣	٢٨	٣٣	٣٨	٤٣	٤٧	٥٢	٥٧	١٢
٤- ضبط اكتساب المعرفة والتعلم	٤	٩	١٤	١٩	٢٤	٢٩	٣٤	٣٩	٤٤	٤٨	٥٣	٥٨	١٢
٥- سرعة اكتساب المعرفة والتعلم	٥	١٠	١٥	٢٠	٢٥	٣٠	٣٥	٤٠	٤٩	٥٤	٥٩		١١
إجمالي عدد عبارات "مفردات" المقياس													٥٩ عبارة

٢-مقياس الدافعية المعرفية (إعداد الباحثة):

- **الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الدافعية المعرفية بأبعادها الخمسة:**

(١- الحساسية للمشكلات-٢-حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"-٣- الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي -٤-السعي والإصرار المعرفي-٥-معتقدات فعّالية الذات الإيجابية). ويُميز بين دافعية المتعلم المنخفضة والمرتفعة نحو المعرفة.

- **إجراءات بناء المقياس:**

على الرغم من وجود بعض الدراسات العربية والأجنبية – في حدود اطلاع الباحثة – التي تناولت الدافعية المعرفية لدى عينات متباينة، ينتمي أفرادها لشرائح عمرية ومجتمعات مختلفة، إلا أن كل هذه الأدوات وضعها صاحبها لهدف محدد يخدم دراسته وتتفق مع فروضه وإجراءاته وتتلاءم مع واقعه الثقافي والمجتمعي، وبالتالي لم تجد الباحثة في أي من هذه الأدوات ما يمكن أن يُستخدم ويتناسب مع عينة الدراسة الحالية من طلبة الصف الأول للمرحلة الثانوية في البيئة المجتمعية المصرية، مما دفعها إلى الاستفادة من كل ما سبق وبناء مقياس الدافعية المعرفية بما يُلائم الدراسة الحالية وعينتها.

وقد مرت عملية إعداد المقياس بمجموعة من الخطوات يمكن توضيحها فيما يلي:

١- مراجعة الكتابات والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الدافعية المعرفية، وما يرتبط بها من خصائص وأبعاد مثل دراسة: (الفرماوي، ١٩٨٨؛ قطامي، ٢٠٠٤؛ المشهراوي، ٢٠١٠؛ مصطفى، ٢٠١٥؛ طيفور، ٢٠١٥؛ الزيات، ٢٠١٥؛ السيد وآخرون، ٢٠١٥؛ عمار، ٢٠١٥؛ الجلبي، ٢٠١٦؛ غنيم وآخرون، ٢٠١٦؛ الجندي وآخرون، ٢٠١٧؛ هبازة، ٢٠١٨؛ البعيجي والتميمي، ٢٠١٩).

والدراسات الأجنبية مثل دراسة: (Cacioppo and et al, 1996; Condly, 1999; Pintrich, 2004 ; John and Sons, 2009; Fleischhauer, Strobel, Enge and Strobel, 2013; Putra and et al., 2019; Lavrijsen ,2021; Strobel, Farkas, Hoyer, Melicherova, Köllner and Strobel, 2021; Singh, James, Paul and Bolar, 2022; Ramme, Neumann, and Donovan, 2022).

٢- مراجعة بعض المحاولات العربية التي أُجريت لقياس الدافعية المعرفية كدراسة كل من: (رضوان، ٢٠٠٤؛ طيفور، ٢٠١٥؛ كفروني، ٢٠١٦؛ طارش وتايه وخشان، ٢٠١٧؛ بلقاسم، ٢٠١٨؛ هبازة، ٢٠١٨؛ ياس، ٢٠١٩).

٣- التعريف الإجرائي للدافعية المعرفية وأبعادها كما هو موضح بالإطار النظري وبما يتلاءم للدراسة الحالية.

٤-تم إعداد المقياس في صورته الأولية حيث يتكون من (٦٠) عبارة "مفردة" ترتبط بكل بُعد من الأبعاد، حيث اشتمل كل بُعد على عدة مفردات تُعبر عنه كالتالي:

جدول (٧) عدد عبارات "مفردات" مقياس الدافعية المعرفية في صورته المبدئية.

الأبعاد	عدد العبارات "المفردات"
البعد الأول: الحساسية للمشكلات.	٧ عبارات
البعد الثاني: حب الاستطلاع "الفضول المعرفي".	١٤ عبارة
البُعد الثالث: الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي.	١٥ عبارة
البُعد الرابع: السعي والإصرار المعرفي.	٩ عبارات
البُعد الخامس: معتقدات فعّالية الذات الإيجابية.	١٥ عبارة
الإجمالي	٦٠ عبارة

٥- عرض المقياس على السادة المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصيغة الأولية للمقياس على المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي في مجال علم النفس التربوي حيث طُلب منهم التفضل بإبداء رأيهم حول سلامة الصياغة اللغوية لكل مفردة "عبارة" في أبعاد المقياس، وبيان مدى انتماء كل مفردة "عبارة" للبُعد التي تندرج تحته، ومدى مناسبة المقياس للمرحلة العمرية للطلبة، وقد كانت نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين تقع ما بين (٨٣,٣% - ١٠٠%)، وبناءً على ذلك تم إجراء بعض التعديلات.

٦- تم تجهيز المقياس في صورته النهائية، وتم حساب الخصائص السيكومترية له.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: اتبعت الباحثة ما يلي في حساب صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين: تم عرض مقياس الدافعية المعرفية على (١٢) من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي، وطُلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح كل عبارة "مفردة" ومدى انتمائها للمقياس، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس

جدول (٨) نسبة اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس الدافعية المعرفية.

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق

١	%٨٣,٣	١٣	%٩١,٦	٢٥	%١٠٠	٣٧	%١٠٠	٤٩	%١٠٠
٢	%٨٣,٣	١٤	%١٠٠	٢٦	%١٠٠	٣٨	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
٣	%٩١,٦	١٥	%١٠٠	٢٧	%١٠٠	٣٩	%١٠٠	٥١	%١٠٠
٤	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٨	%١٠٠	٤٠	%١٠٠	٥٢	%١٠٠
٥	%١٠٠	١٧	%١٠٠	٢٩	%١٠٠	٤١	%١٠٠	٥٣	%١٠٠
٦	%١٠٠	١٨	%١٠٠	٣٠	%١٠٠	٤٢	%٩١,٦	٥٤	%١٠٠
٧	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٣١	%٩١,٦	٤٣	%٨٣,٣	٥٥	%١٠٠
٨	%١٠٠	٢٠	%١٠٠	٣٢	%٩١,٦	٤٤	%١٠٠	٥٦	%١٠٠
٩	%٩١,٦	٢١	%١٠٠	٣٣	%١٠٠	٤٥	%١٠٠	٥٧	%١٠٠
١٠	%١٠٠	٢٢	%٩١,٦	٣٤	%١٠٠	٤٦	%١٠٠	٥٨	%٩١,٦
١١	%١٠٠	٢٣	%٩١,٦	٣٥	%١٠٠	٤٧	%١٠٠	٥٩	%١٠٠
١٢	%١٠٠	٢٤	%١٠٠	٣٦	%١٠٠	٤٨	%١٠٠	٦٠	%١٠٠

وبلغت نسبة اتفاق السادة المحكمين كما هو موضح بالجدول أعلى من ٨٠% وهي نسبة تُشير إلى توافر شرط صدق المحكمين بدرجة مقبولة علميًا، وبالتالي لم تُحذف أي عبارات، وكانت أهم ملاحظات بعض السادة المحكمين بضرورة تعديل صياغة بعض العبارات، وهي العبارات رقم (١ – ٢– ٣ –٩ –١٣ –٢٢ – ٢٣ – ٣١ –٣٢ – ٤٢ –٤٣ – ٥٨).

ب–الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه، لمفردات المقياس البالغ عددها (٦٠) مفردة، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد في مقياس الدافعية المعرفية.

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل	م	معامل الارتباط
١	**٠.٧٧٢	٢	**٠.٧٢٥	٣	**٠.٧٣٢	٤	**٠.٦٨٤	٥	**٠.٧٠٨
٦	**٠.٤٢٦	٧	**٠.٦٥١	٨	**٠.٦٧٧	٩	**٠.٧١٤	١٠	**٠.٦٨٨
١١	**٠.٦٧٧	١٢	**٠.٤٥٨	١٣	**٠.٧٤٨	١٤	**٠.٦٤٢	١٥	**٠.٦٥٩
١٦	**٠.٦٥٥	١٧	**٠.٧٢٧	١٨	**٠.٥٦٧	١٩	**٠.٦٤٢	٢٠	**٠.٥٢٢
٢١	**٠.٧٠٥	٢٢	**٠.٦٢١	٢٣	**٠.٧٣٦	٢٤	**٠.٦٩١	٢٥	**٠.٦٩٥
٢٦	**٠.٧١٥	٢٧	**٠.٦٨٠	٢٨	**٠.٥٥٥	٢٩	**٠.٧٠١	٣٠	**٠.٧٠٤
٣١	**٠.٥٧١	٣٢	**٠.٧٢٤	٣٣	**٠.٧٧٥	٣٤	**٠.٦٨٥	٣٥	**٠.٦٤٨
		٣٦	**٠.٦٦٣	٣٧	**٠.٥٩٥	٣٨	**٠.٧٣٥	٣٩	**٠.٥٢٤
		٤٠	**٠.٥٠٨	٤١	**٠.٣٩١	٤٢	**٠.٧٢٩	٤٣	**٠.٦٨٤
		٤٤	**٠.٣٧١	٤٥	**٠.٦٩١			٤٦	**٠.٧١٦
		٤٧	**٠.٦٢٠	٤٨	**٠.٥١٢			٤٩	**٠.٦٠٥
		٥٠	**٠.٧١٥	٥١	**٠.٦٠١			٥٢	**٠.٦٥٤
		٥٣	**٠.٧٣٩	٥٤	**٠.٧٣٢			٥٥	**٠.٦٥٢
		٥٦	**٠.٧٢٠	٥٧	**٠.٦٣٢			٥٨	**٠.٤٨٨
				٥٩	**٠.٦٨٠			٦٠	**٠.٧٦٤

(**) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١)، وكذلك حُسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية للمقياس ككل، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية في مقياس الدافعية المعرفية.

البعد	معامل الارتباط (ر)
الحساسية للمشكلات.	٠.٩٠٤**
حب الاستطلاع "الفضول المعرفي".	٠.٩٦٠**
الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي.	٠.٩٦٦**
السعي والإصرار المعرفي.	٠.٩٢٤**
معتقدات فعالية الذات الإيجابية.	٠.٩٥٧**

(**) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية في مقياس الدافعية المعرفية دالة عند مستوي دلالة إحصائية (٠.٠١)، ومما سبق يتضح أن مؤشرات التجانس الداخلي لمقياس الدافعية المعرفية جيدة، مما يجعلها مقبولة علميًا.

ثانيًا: ثبات المقياس:

تم حساب قيمة معامل ثبات المقياس ككل بطريقتي ألفا كرونباخ (α) والتجزئة النصفية للمقياس حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (α) للمقياس ككل (٠.٩٧٣)، وقيمة معامل سبيرمان – براون المصحح من أثر تنصيف المقياس بالتجزئة النصفية (٠.٩٥٣) لمقياس الدافعية المعرفية ككل.

كما تم حساب قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ (α) للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مفردة على حدة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١١) قيم معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مفردة على حدة في مقياس الدافعية المعرفية.

م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)	م	قيمة (α)
١	٠.٩٧٢	١٣	٠.٩٧٢	٢٥	٠.٩٧٢	٣٧	٠.٩٧٢	٤٩	٠.٩٧٢
٢	٠.٩٧٢	١٤	٠.٩٧٢	٢٦	٠.٩٧٢	٣٨	٠.٩٧٢	٥٠	٠.٩٧٢
٣	٠.٩٧٢	١٥	٠.٩٧٢	٢٧	٠.٩٧٢	٣٩	٠.٩٧٣	٥١	٠.٩٧٢
٤	٠.٩٧٢	١٦	٠.٩٧٢	٢٨	٠.٩٧٣	٤٠	٠.٩٧٣	٥٢	٠.٩٧٢
٥	٠.٩٧٢	١٧	٠.٩٧٢	٢٩	٠.٩٧٢	٤١	٠.٩٧٣	٥٣	٠.٩٧٢
٦	٠.٩٧٢	١٨	٠.٩٧٢	٣٠	٠.٩٧٢	٤٢	٠.٩٧٢	٥٤	٠.٩٧٢
٧	٠.٩٧٢	١٩	٠.٩٧٢	٣١	٠.٩٧٣	٤٣	٠.٩٧٢	٥٥	٠.٩٧٢
٨	٠.٩٧٢	٢٠	٠.٩٧٣	٣٢	٠.٩٧٢	٤٤	٠.٩٧٣	٥٦	٠.٩٧٢
٩	٠.٩٧٢	٢١	٠.٩٧٢	٣٣	٠.٩٧٢	٤٥	٠.٩٧٢	٥٧	٠.٩٧٢
١٠	٠.٩٧٢	٢٢	٠.٩٧٢	٣٤	٠.٩٧٢	٤٦	٠.٩٧٢	٥٨	٠.٩٧٣
١١	٠.٩٧٣	٢٣	٠.٩٧٢	٣٥	٠.٩٧٢	٤٧	٠.٩٧٢	٥٩	٠.٩٧٢
١٢	٠.٩٧٣	٢٤	٠.٩٧٢	٣٦	٠.٩٧٢	٤٨	٠.٩٧٣	٦٠	٠.٩٧٢

وعند مقارنة قيمة معامل الثبات ألفا(α) بعد حذف كل مفردة على حدة بقيمة ألفا(α) الكلية للمقياس، كانت قيمة ألفا(α) الكلية للمقياس أكبر من أو تساوي جميع قيم ألفا(α) بعد حذف كل مفردة؛ مما يدل على توافر شرط الثبات بدرجة مقبولة علميًا في مقياس الدافعية المعرفية.

- **المقياس في صورته النهائية:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٠) عبارة "مفردة" تقريرية، منهم (٣٤) عبارة "مفردة" موجبة (١-٢-٣-٤-٥-١١-١٢-١٣-١٥-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٧-٣٨-٤٠-٤١-٤٣-٤٦-٤٧-٤٨-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٩-٦٠)، و(٢٦) عبارة "مفردة" سالبة وهم (٦- ٧-٨-٩-١٠-١٤-١٦-١٧-١٨-٢٤-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣٦-٣٩-٤٢-

٤٤-٤٥-٤٩-٥٠-٥١-٥٦-٥٧-٥٨)، وجميعها تصف سلوكيات تُعبر عن دافعية المتعلم نحو المعرفة، وأمام كل عبارة أربعة اختيارات (تنطبق دائمًا – تنطبق غالبًا – تنطبق نادرًا – لا تنطبق مطلقًا)، وعلى الطالب/الطالبة أن يقرأ كل عبارة بدقة ويختار ما يُعبر عنه بصدق، والمقياس غير محدد بزمن.

– تقدير الدرجات: يحصل الطالب في العبارات "المفردات" الموجبة على درجات (٤ = تنطبق دائمًا)، (٣ = تنطبق غالبًا)، (٢ = تنطبق نادرًا)، (١ = لا تنطبق مطلقًا)، وفي العبارات "المفردات" السالبة على درجات (١= تنطبق دائمًا)، (٢= تنطبق غالبًا)، (٣= تنطبق نادرًا)، (٤= لا تنطبق مطلقًا).

حيث الدرجة النهائية العظمي = (٢٦٠) درجة، والدرجة الصغرى = (٦٠).

جدول (١٢) عدد وأرقام عبارات "مفردات" مقياس الدافعية المعرفية في صورته النهائية.

البعد	رقم العبارات "المفردات" المنتمية له													عدد العبارات
١- الحساسية للمشكلات	١	٦	١١	١٦	٢١	٢٦	٣١							٧
٢- حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"	٢	٧	١٢	١٧	٢٢	٢٧	٣٢	٣٦	٤٠	٤٤	٤٧	٥٠		١٤
	٥٣	٥٦												
٣- الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي	٣	٨	١٣	١٨	٢٣	٢٨	٣٣	٣٧	٤١	٤٥	٤٨	٥١		١٥
	٥٤	٥٧	٥٩											
٤- السعي والإصرار المعرفي	٤	٩	١٤	١٩	٢٤	٢٩	٣٤	٣٨	٤٢					٩
٥- معتقدات فعّالية الذات الإيجابية	٥	١٠	١٥	٢٠	٢٥	٣٠	٣٥	٣٩	٤٣	٤٦	٤٩	٥٢		١٥
	٥٥	٥٨	٦٠											
إجمالي عدد عبارات "مفردات" المقياس														٦٠ عبارة

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدمت الباحثة حزمة البرامج الإحصائية SPSS(V22) لتحليل بيانات الدراسة الحالية ومعالجتها إحصائيا والتحقق من صدق الفروض في ضوء الأساليب الإحصائية التالية:

١- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.

٢ – معامل ارتباط سبيرمان – براون.

٣-اختبار ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach).

٤ – اختبار التجزئة النصفية.

٥-معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الفرض الأول.

٦-معامل الانحدار المتعدد للتحقق من الفرض الثاني.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

١-نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

وينص الفرض الأول على " توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة – طبيعة المعرفة – بنية المعرفة – ضبط اكتساب المعرفة والتعلم – سرعة اكتساب المعرفة والتعلم) والدرجة الكلية، وأبعاد الدافعية المعرفية (الحساسية للمشكلات – حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"–

الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي – معتقدات فعالية الذات الإيجابية)، والدرجة الكلية لدى الطلبة المرحلة الثانوية".

وللتحقق من صحة الفرض إحصائيًا تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٣) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المعتقدات المعرفية والدرجة الكلية وأبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية.

المتغيرات		أبعاد الدافعية المعرفية					
		الحساسية للمشكلات	حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"	الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي	السعي والإصرار المعرفي	معتقدات فعالية الذات الإيجابية	الدرجة الكلية
أبعاد المعتقدات المعرفية	مصدر المعرفة	٠.٦٨٨**	٠.٧٤٤**	٠.٧١٣**	٠.٧٣٥**	٠.٦٨٢**	٠.٧٥٢**
	طبيعة المعرفة	٠.٦٣٦**	٠.٦٧٢**	٠.٦٥٣**	٠.٦٨٦**	٠.٦٢٤**	٠.٦٨٩**
	بنية المعرفة وتنظيمها	٠.٦٧٩**	٠.٧٣٧**	٠.٧٠٧**	٠.٧٣٥**	٠.٦٨٨**	٠.٧٤٩**
	ضبط اكتساب المعرفة والتعلم	٠.٦٦٥**	٠.٧١٤**	٠.٦٩١**	٠.٧١٤**	٠.٦٦٦**	٠.٧٢٨**
	سرعة اكتساب المعرفة والتعلم	٠.٦٧٦**	٠.٧٣١**	٠.٧٢٩**	٠.٧٤٨**	٠.٧١٩**	٠.٧٦٣**
	الدرجة الكلية	٠.٦٩٨**	٠.٧٥١**	٠.٧٣٠**	٠.٧٥٥**	٠.٧٠٦**	٠.٧٦٩**

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية بين بُعد (مصدر المعرفة) وبين كل من (الحساسية للمشكلات – حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"– الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي – معتقدات فعالية الذات الإيجابية)، والدرجة الكلية للدافعية المعرفية عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

وهذا يعني أن كلما ارتفعت درجات معتقد مصدر المعرفة "الذات" لدى طلبة المرحلة الثانوية، ارتفعت معها درجاتهم في كل أبعاد الدافعية المعرفية (الحساسية للمشكلات – حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"– الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي – معتقدات فعالية الذات الإيجابية)، والدرجة الكلية لديهم، والعكس صحيح.

- **توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية بين بُعد (طبيعة المعرفة) وبين كل من (الحساسية للمشكلات حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"– الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي – معتقدات فعالية الذات الإيجابية)، والدرجة الكلية للدافعية المعرفية عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

وهذا يعني أن كلما ارتفعت درجات معتقد طبيعة المعرفة "متغيرة" لدى طلبة المرحلة الثانوية، ارتفعت معها درجاتهم في كل أبعاد الدافعية المعرفية (الحساسية للمشكلات – حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"– الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي – معتقدات فعالية الذات الإيجابية)، والدرجة الكلية لديهم، والعكس صحيح.

- **توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية بين بُعد (بنية المعرفة وتنظيمها) وبين كل من (الحساسية للمشكلات – حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"– الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي – معتقدات فعالية الذات الإيجابية)، والدرجة الكلية للدافعية المعرفية عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

وهذا يعني أن كلما ارتفعت درجات معتقد بنية المعرفة "معقدة" لدى طلبة المرحلة الثانوية، ارتفعت معها درجاتهم في كل أبعاد الدافعية المعرفية (الحساسية للمشكلات – حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"– الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي – معتقدات فعالية الذات الإيجابية)، والدرجة الكلية لديهم، والعكس صحيح.

- **توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية بين بُعد (ضبط اكتساب المعرفة والتعلم) وبين كل من (الحساسية للمشكلات – حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"– الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي– معتقدات فعالية الذات الإيجابية)، والدرجة الكلية للدافعية المعرفية عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

وهذا يعني أن كلما ارتفعت درجات معتقد المعرفة وعملية التعلم "مكتسبة ذاتيًا" لدى طلبة المرحلة الثانوية، ارتفعت معها درجاتهم في كل أبعاد الدافعية المعرفية (الحساسية للمشكلات – حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"– الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي – معتقدات فعالية الذات الإيجابية)، والدرجة الكلية لديهم، والعكس صحيح.

- **توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية بين بُعد (سرعة اكتساب المعرفة والتعلم) وبين كل من (الحساسية للمشكلات – حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"– الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي– معتقدات فعالية الذات الإيجابية)، والدرجة الكلية للدافعية المعرفية عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

وهذا يعني أن كلما ارتفعت درجات معتقد المعرفة وعملية التعلم "مكتسبة تدريجيًا" لدى طلبة المرحلة الثانوية، ارتفعت معها درجاتهم في كل أبعاد الدافعية المعرفية (الحساسية للمشكلات – حب الاستطلاع "الفضول المعرفي"– الميل إلى التعقيد والشغف المعرفي – السعي والإصرار المعرفي – معتقدات فعالية الذات الإيجابية)، والدرجة الكلية لديهم، والعكس صحيح.

- **توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية بين (الدرجة الكلية) للمعتقدات المعرفية وبين جميع أبعاد الدافعية المعرفية، والدرجة الكلية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن كلما ارتفعت الدرجة الكلية لأبعاد المعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ارتفعت معها جميع أبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية لديهم، والعكس صحيح.**

وتُرجع الباحثة ذلك إلى السمات الذاتية التي يمتلكها الطلبة ذوو المعتقدات المعرفية الإيجابية العميقة، وتفضيلهم لأسلوب التعلم الذاتي، والتي تُمكنهم من الملاحظة السريعة والوعي بالقصور والغموض المعرفي، وتُسهم في زيادة رغبته واستمراريتها في البحث عن مثيرات جديدة سعيًا وراء الفهم والتعلم وحيازة المعرفة والاستزادة منها، كما تُسهم في زيادة رغبته نحو التركيبات المعرفية المعقدة والمترابطة من جملة عناصر المعلومات الجزئية، وتفضيله لتلك المعرفة المعقدة وإقباله عليها برضا وحماس واستمتاع، متحديًا كافة الصعاب بهدف إشباع حاجته إلى الفهم والمعرفة، وتُسهم أيضًا في زيادة رغبته وعزيمته المستمرة في المداومة على بذل الجهد والمثابرة والاندماج في الأنشطة العقلية من أجل تحصيل وإتقان المعرفة بطرق منهجية منظمة من مصادر تعلم متنوعة متغلب على كافة المشتتات والمُلهيات، بالإضافة إلى امتلاك معتقدات معرفية إيجابية وعميقة توفر لهم امتلاك معتقدات أكثر إيجابية عن ذواتهم، والتي تتسم بالاستقرار والاتزان والفاعلية، وفي ضوء ذلك يُظهرون سلوكيات إيجابية وعميقة تُجسد ما يحملونه من معتقدات حول ثقتهم في كفاءة قدراتهم الذاتية على التنافس وإدارة معرفتهم وعملية تعلمهم على الرغم من وجود الصعاب والمشتتات، وذلك على عكس الطلبة ذوي السمات الشخصية السلبية والذين يتبعون أسلوب التعلم القائم على التلقين والتي تعطي قوالب معرفية جاهزة من مصدر واحد ذو سلطة مطلقة مما يجعلهم يعتقدون بأن المعرفة مصدرها خارج الذات وثابتة غير قابلة للتغير وبالتالي يكونون بنية معرفية سطحية مكتفين بما يُقدم لهم، مما يُرسخ في تصوراتهم الذهنية فطرية المعرفة وأنها تحدث مرة واحدة أو لا قد تحدث مطلقًا، كل هذا يجعلهم يعزفون عن البحث والتقصي للمعرفة واستسهال المعلومات الجاهزة وتقف عائقًا أمام تشجيعهم نحو الاستطلاع والاكتشاف مما يُسبب تكوين معتقدات سلبية نحو ذواتهم وعدم كفايتها في اكتساب المعرفة وفقدان الثقة في قدرتهم على التعلم، وكلها تؤدي إلى تدني مستوى الدافعية المعرفية لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Hofer, 1994) والتي أشارت إلى أن الطلبة ذوي المعتقدات المعرفية المركبة والأكثر تعقيدًا، هم الموجهون بدافعية نحو المعرفة والتعلم والإتقان ولديهم معتقدات إيجابية نحو فعالية ذواتهم وثقة بأدائهم الجيد كما تتفق مع نتائج دراسة وايتمير(Whitmire, 2004) والتي أظهرت وجود ارتباط بين المعتقدات المعرفية وسلوك طلب المعلومات، ونتائج دراسة بوول وأليسكندر(Buhl and Alexander, 2005) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات المعرفية والدافعية نحو التعلم وأداء المهام،، كما اتفقت مع نتائج دراسة أبو هاشم (٢٠١٠) والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية بأبعادها المختلفة والتوجهات الدافعية الداخلية (التحدي – المثابرة – حب الاستطلاع – التمكن المستقل)، وأيضًا نتائج دراسة بقيعي (٢٠١٣) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة، ونتائج دراسة لين وآخرون (Lin and et al., 2013) وقد أظهرت أن الطلبة الأكثر اعتقادًا بأن المعرفة العلمية معقدة ودائمة التغير وأن تطوير

المعرفة العلمية يعتمد على الثقافة الذاتية، هم الأكثر ميلًا نحو تعلم العلوم والأكثر سعيًا نحو المعرفة العلمية، وكذلك نتائج دراسة جاسم (٢٠١٦) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الاتجاه نحو العلم والدافع المعرفي، ولا توجد دراسة سابقة في حدود اطلاع الباحثة توصلت إلى نفس نتيجة الدراسة الحالية حول (وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد المعتقدات المعرفية والدرجة الكلية، وأبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية).

٢- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

وينص الفرض الثاني على " يُمكن التنبؤ بالدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال المعتقدات المعرفية لديهم"، وللتحقق من صحة الفرض إحصائيًا تم استخدام معامل الانحدار المتعدد، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١٤) نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالدافعية المعرفية من خلال معتقدات الطلبة المعرفية.

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط المتعدد(ر)	مربع معامل الارتباط المتعدد($ر^2$)	ف	معامل الانحدار الجزئي	معامل الانحدار المعياري بيتا β	ت	قيمة معامل الدلالة
الدافعية المعرفية	الثابت	٠.٧٦٩	٠.٥٩١	**٢٨٦.٠٥٤	٣٦.٧٩٠		**٧.٥٨٢	٠.٠٠٠
	المعتقدات المعرفية				٠.٦٤٢	٠.٧٦٩	**١٦.٩١٣	٠.٠٠٠

(**) دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن:

- قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد(ر٢) = ٠.٥٩١ وهو ما يعني أن نسبة ٥٩.١% من التباين في الدافعية المعرفية للطلبة يرجع إلى معتقدات الطلبة المعرفية والباقي يرجع لعوامل أخرى.
- تشير قيم معامل الانحدار المعياري بيتا (β) إلى نسبة إسهام ذات دلالة لمعتقدات الطلبة المعرفية في التنبؤ بالدافعية المعرفية لديهم، حيث بلغت نسبة إسهام معتقدات الطلبة المعرفية ٧٦.٩%
- قيمة النسبة الفائية (ف) = ٢٨٦.٠٥٤ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي يمكن بناء معادلة الانحدار التنبُئية على النحو التالي:

الدافعية المعرفية = ٣٦.٧٩٠ + ٠.٦٤٢ (المعتقدات المعرفية).

وبالتالي يمكن التنبؤ بالدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال المعتقدات المعرفية لديهم، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن المعتقدات المعرفية هي المحرك الرئيسي لدافعية الطلبة، والمُشكل لاتجاهاتهم، فهي تلعب دور الموجه للسلوك في حياتهم اليومية، كما أنها تؤثر على الاستجابة الفردية للأحداث المختلف، حيث تُسهم المعتقدات المعرفية المطورة في قدرة الطلبة على التكيف مع متغيرات التعلم ومقتضياتها المستحدثة، فالطلبة ذوي المعتقدات المعرفية الإيجابية هم الأكثر استجابة للتكيف مع التغيرات الجذرية في نظام التعلم والتقويم للمرحلة الثانوية، ونجدهم هم

الأعلى دافعية نحو طلب المعلومات والبحث والتقصي حولها ويتميزون بحب استطلاع عالٍ ولديهم معتقدات إيجابية نحو فعالية ذواتهم وكفاءتها، وهم الأكثر ثقة بها، فكلما كان اعتقادهم بأن المعرفة العلمية متغيرة ومتطورة ومعقدة، تولدت لديهم دافعية أعلى نحو التعامل معها والإقبال عليها بحماس وشغف.

فقد كشفت نتائج دراسة (Kardash and Scholes, 1996) والتي اهتمت بدراسة تأثير معتقدات الطلبة حول يقينية المعرفة، وقوة معتقداتهم حول موضوع مثير للجدل، وميلهم إلى الاستمتاع بالتفكير المعقد والجاد في تفسيرهم للمعلومات المثيرة، حيث كشفت تحليلات الانحدار أنه كلما قل اعتقاد الطلبة بمعرفة معينة، كانت معتقداتهم المعرفية أقل تعصبًا، وزادت حاجتهم إلى المعرفة.

كما أشارت دراسة (عمار، ٢٠١٥؛ وغنيم وآخرون، ٢٠١٦) أن الطلبة الذين يمتلكون معتقدًا بأن الذكاء والقدرات العقلية فطرية بحتة ولا يمكن أن يصبح أكثر مما هو عليه، ولا يمكن أن يرفع من مستواه، وبالتالي يُبقي الوضع على حاله مما يؤدي إلى ضعف دافعيته نحو اكتساب المعرفة، وينسحب من الأنشطة التعليمية، وعلى النقيض فإن الطلبة الذين يعتقدون أن قدراتهم العقلية تتطور وتنمو بجهدهم، نجدهم منهمكين باندماج في الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية، ويخططون ويبحثون، فهم يتصفون بأن لديهم مستوى مرتفعًا من القابلية للضبط والتنظيم والبحث والتخطيط، ومتفائلون بمستقبلهم، وهذه سمات الطلبة الناجحين.

وقد أشارت دراسة (Wood and Kardash, 2002) إلى أن من خصائص الطلبة الناجحين الانتقال من الاعتقاد بالقدرة على التعلم فطرية موروثة لا تحتاج إلى مجهود، إلى الاعتقاد بأن التعلم مكتسب يحتاج إلى المزيد من الجهد، والانتقال من الاعتقاد أنه لا توجد إجابة واحدة صواب إلى الاعتقاد بأنه توجد حقيقة موضوعية تُمكن معرفتها ببذل مزيد من الجهد للوصول إليها، لذا فهم الأكثر جهدًا ومثابرةً وسعيًا وإصرارًا نحو المعرفة.

كما أن بوصف ماسلو (Maslow, 1943) للدافع المعرفي بأنه الحاجة إلى طلب المعرفة المستمر والرغبة باكتسابها ذاتيًا سعيًا وراء الفهم والإتقان، فهذا يعني أنه كلما كان الطلبة أكثر إلحاحًا في طلب المعرفة والسعي لها، كان ذلك مؤشرًا لامتلاكهم معتقدات معرفية إيجابية تدفعهم، والعكس صحيح.

كما أن بعض الدراسات السابقة كدراسة (الزيات، ٢٠١٥؛ وطيفور، ٢٠١٥؛ والجلبي، ٢٠١٦؛ وهبازة، ٢٠١٨) أشارت إلى أن من خصائص الطلبة ذوي الدافعية المعرفية المرتفعة (الانجذاب نحو الموضوعات الغامضة والمعقدة، والمثيرة، والقدرة على ترتيب المعلومات والأفكار وتنظيمها وتكيفها مع اتجاهاتهم وبنيتهم المعرفية، يمتلكون معتقدات إيجابية نحو فعالية ذواتهم) وكلها مؤشرات لامتلاكهم اعتقاد قوي بقدرتهم على اكتساب المعرفة والتعلم وضبطها ذاتيًا، كما أنهم يمتلكون بنية معرفية منظمة ومعقدة فهم الأكثر اعتقادًا بأن المعرفة مركبة ومعقدة ويُقبلون عليها بحماس وشغف، وهذا يعني أن

الطلبة ذوي المعتقدات المعرفية الإيجابية هم الأعلى دافعية نحو المعرفة والتعلم، والعكس صحيح، فقد أشارت نتائج دراسة بنترتش (Pintrich, 2002) أنه يمكن للمعتقدات المعرفية الذاتية أن تُسهل الإدراك الأكاديمي والدافعية نحو التعلم والمعرفة، وكذلك أشارت نتائج دراسة دریاکولو (Deryakulu, 2004) أن الطلبة الذين يعتقدون بأن المعرفة والتعلم عملية مُكتسبة ذاتيًا، كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ونحو المهام الدراسية، ولديهم مستوى مرتفع من الدافعية الداخلية نحو المعرفة، كما لوحظ تركيزهم الشديد ومثابرتهم على المهمة التي يقومون بها.

وجاءت نتائج دراسة إسماعيل وإبراهيم (٢٠٠٦) أن هناك علاقة بين المعتقدات المعرفية والتنبؤ بالاندماج المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، ونتائج دراسة (Lodewyk, 2007) التي كشفت عن أن الاعتقاد حول بنية المعرفة (بسيطة) تنبأت بشكل كبير بالتوجه نحو أداء المهام السطحية سيئة التنظيم، وذلك على عكس الطلبة ذوي المعتقد المعرفي ببنية المعرفة (معقدة) والذين جاء توجهم نحو أداء المهام المعقدة الصعبة جيدة التنظيم.

وكشفت نتائج دراسة (Mellat and Gholamai, 2011) عن وجود تأثيرات مباشرة للمعتقدات المعرفية على البنية الدافعية للطلبة، وكذلك دراسة الحربي (٢٠١٩) أن المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال منبئات بالاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة منتصر (٢٠١٩) والتي أكدت على وجود أثر لتحسين المعتقدات المعرفية على الدافعية العقلية والاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الإحصاء التربوي.

كما أكدت نتائج دراسة مراد وصابر (٢٠٢١) عن وجود تأثير مباشر دال إحصائي للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ونتائج دراسة (Ramme and et al., 2022) والتي أشارت إلى أن المهام الأكثر تعقيدًا تولد دافعية داخلية أكبر نحو المعرفة من خلال التحدي وذلك في ضوء تفاوت القدرات المعرفية.

وتشير الباحثة بأنه لا توجد دراسات سابقة في حدود اطلاعها توصلت إلى نفس نتيجة الفرض الثاني حول إمكانية التنبؤ بالدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال معتقداتهم المعرفية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، تقدم الباحثة التوصيات التالية:

- **توجيه أنظار القائمين بالعملية التعليمية خاصة بالمرحلة الثانوية لبناء برامج تعليمية واعتماد طرق تعلم وتدريس تراعي المعتقدات المعرفية الإيجابية العميقة لدى الطلبة، مما تُسهم في رفع دافعيتهم نحو المعرفة والتعلم.**
- **مراعاة أعضاء هيئة تدريس المرحلة الثانوية بتقديم أنشطة معرفية ووجدانية ذات مستويات عليا تتطلب التحدي والمنافسة وحل المشكلات المعقدة من أجل تطوير معتقداتهم المعرفية إيجابيًا**

وبالتالي تطوير الحاجة إلى المعرفة وسلوك طلب المعلومات لديهم مما يُسهم في رفع مستوى دافعيتهم المعرفية.

- **الاهتمام بالطلبة ذوي المعتقدات المعرفية السلبية، والدافعية المعرفية المنخفضة، ومساعدتهم بهدف تنمية معتقداتهم المعرفية إيجابيًا ورفع مستوى دافعيتهم المعرفية.**
- **إجراء المزيد من الدراسات التي تتضمن المعتقدات المعرفية والدافعية المعرفية وعلاقتهما ببعض المتغيرات أخرى، وعلى مراحل تعليمية مختلفة.**

المراجع

أبو حويج، مروان؛ أبو مغلي، سمير (٢٠٠٤). المدخل إلى علم النفس التربوي. ط٣، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو هاشم، السيد (٢٠١٠، إبريل). المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية الداخلية والخارجية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثامن: استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم الواقع والطموحات، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، ١٠٠ – ١٥٠.

أحمد، سماح (٢٠١٩). *المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتفكير المنفتح النشط والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة سوهاج.

إسماعيل، عبد الله؛ إبراهيم، أسامة (٢٠٠٦، أغسطس). *التنبؤ بالاندماج المعرفي والكفاءة اللغوية المدركة والتحصيل الأكاديمي لطلاب اللغة الانجليزية الموهوبين لغويًا من خلال المعتقدات المعرفية*. المؤتمر العربي الاقليمي للموهبة بجدة، المملكة العربية السعودية، ٢.

إسماعيل، وائل (٢٠٠٨) .*العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير ما وراء المعرفي ومفهوم الذات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المقبولين وغير المقبولين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في إربد* (رسالة دكتوراة). كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن ،١-١٦٤.

الأحمدي، سحر (٢٠٠٦). *أثر التفاعل بين بعض مكونات بيئة الفصل الدراسي ومستوى الدافع المعرفي على بعض قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير). كلية الدراسات الإنسانية للبنات، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

الأخضر، مشري؛ رقية، عزاق (٢٠٢١). الدافعية للإنجاز لدة تلاميذ الثانوي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة لونيسي علي البليدة، الجزائر، ١٤٩ – ١٥٨.

البعيجي، جمال؛ التميمي، صنعاء (٢٠١٩). أساليب التعلم وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية*، الجامعة المستنصرية، ٢٥(١٠٤)، ٦٠٨ – ٦٤٣.

الجلبي، محمد (٢٠١٦). فاعلية كل من أنموذجي فراير ودانيال في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة الأستاذ*، (٢١٩)، ٤٤١- ٤٦٦.

الجميل، شعلة (١٩٩٩). أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسة على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية، *الهيئة المصرية العامة للكتاب*، ١٣(٥٢)، ٤٠ – ٦٣.

الجندي، فاتن؛ وعطا، سمير؛ والبيضاني، وليد (٢٠١٧). أثر نموذج دانيال في الدافعية المعرفية لطلاب الصف الثالث المتوسط. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد، (٥٥)، ٢٠٩ – ٢٣٤.

الحارثي، صبحي (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٣٩(١٨٥)، ٦٦٧ – ٧١١.

الحربي، فيصل (٢٠١٩). المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كمنبئات بالاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥(٧.٢)، ٤٥٦ – ٤٨٤.

الخليفي، سبيكة (٢٠٠٠). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية. *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، ١٩(١٧)، ١٣– ٤٤.

الرفوع، محمد؛ الزغول، عماد (٢٠٠٨). الدافع المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتخصص لدى جامعة الطفيلية التقنية. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة ١٦(٤)،١٠٢ –١٢٥.

الزيات، فاطمة (٢٠١٥). برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم. *مجلة الدراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢١(٢)، ٩٤٣ – ١٠٠٣.

السبعاوي، فاطمة؛ والجرجاوي، خشمان (٢٠١٢). التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم*، ١٩(١١)، ٤٨٣– ٥٥٢.

السيد، منى؛ والشافعي، راندا؛ وإبراهيم، أماني (٢٠١٥). أثر برنامج للدافعية المعرفية في تخفيف حدة الانسحاب الاجتماعي لدى المتأخرين دراسيًا في المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة، ٢٣(٢)، ٤١٩ – ٤٨٦.

السيد، وليد (٢٠٠٩). *طرق المعرفة الاجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا* (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر،١–٣٣٣.

الشمري، مي (٢٠١٦). قياس الدافع المعرفي لدى المرشدين التربويين. *مجلة كلية التربية*، الجامعة المستنصرية، (٤)، ٣٣٧ –٣٦٠.

الفرماوي، حمدي (١٩٨٨). الدافع المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو التعلم الذاتي عند طلاب المرحلة الثانوية. *رابطة التربية الحديثة*، ٣(١٢)، ١٨٠– ١٩٥.

الليحاني، مريم (٢٠١٥). التنافر المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٤٣(٣)، ٥٠ – ٩٦.

المشهراوي، بسام (٢٠١٠). *الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة* (رسالة ماجستير). كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة، ١- ٢٠٢.

الملحم، نورة (٢٠١٢). *أثر برنامج إثرائي قائم على التقييم الدينامي في تنمية التفكير الناقد والمعتقدات المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، أسيوط*، ٢٤(١٦٠)، ١ – ٢٨٧.

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

بقيعي، نافز (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٥(٣)، ١٠٢١- ١٠٣٥.

بلقاسم، خيالى. (٢٠١٨). قياس مستويات الدافع المعرفي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي العلوم التجريبية والتقني رياضي. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر، ٣(٩)، ٢٥ –٤٤

بن شعلان، عبد الوهاب (٢٠١٧). أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة بالجزائر. *مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ٣٩-١٠٢.

تيغزة، محمد (٢٠٠٥). *إدارة مهارات التفكير في سياق العولمة: المعتقدات الابتسمولوجية وتفكير التفكير والتفكير الناقد كنموذج*. ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العلمية (العولمة وأولويات التربية)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ٦٣١ -٦٨٤.

جاسم، بشرى (٢٠١٦). الاتجاه نحو العلم وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الشارقة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٠(٤)، ٤٧- ٩٨.

جرادات، عبد الكريم؛ والعلي، نصر (٢٠١٠). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦(٤)، ٣١٩ -٣٣١.

حسن، سيد (٢٠١٠). *نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي* (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة بنها.

خطاطبة، عبد المنعم (٢٠١٥). *المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ١-١١٦.

رضوان، وسام (٢٠٠٤). *الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الازهر، غزة.

زايد، نبيل (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي. *دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٢(٣)، ١٩١ -٢٣٣.

صادق، محمد؛ وإبراهيم، وهه زار (٢٠١٨). المعتقدات المعرفية لدى تدريسي جامعة دهوك في إقليم كوردستان العراق. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، (٢٦)، ٨٢ – ١٠٨.

طارش، مصطفى؛ وتايه، سالم؛ وخشان، رائد (٢٠١٧). الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية جامعة القادسية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة القادسية، ١-٤١.

طيفور، محمد (٢٠١٥). الدافع المعرفي وعلاقته بالمستوى الاقتصادي الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة شندي بالسودان. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٥)، ٣٦٨- ٤٠٤.

عبد الباري، ماهر (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٢٧، ٣٢٥-٣٨٥.

عبد الحليم، ولاء (٢٠٢٠). التفكير الإيجابي وعلاقته بكل من المعتقدات المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣(٤٤)، ٤٩٣-٥٤٧.

عثمان، إيمان (٢٠١٧). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببورسعيد. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، ٢٢(٢٢)، ٤٠٧- ٤٣٦.

عفيفي، هبة (٢٠١٨). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية*، (٤)، ١٢٦- ١٥١.

علوان، سالي؛ وميرة، أمل (٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (١٠٦)، ٢٨٠-٣٣٣.

عمار، ميلود (٢٠١٥). مستوى الدافع المعرفي بين التدريس وفق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. *دراسات نفسية وتربوية*، الجزائر، (١٥)، ١٧- ٣٢.

غانم، ابتسام (٢٠٢٢). المعتقدات المعرفية لتلاميذ الطور الثانوي وعلاقتها بانتشار التلكؤ الأكاديمي لديهم. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*، ١٦(١)، ٥٩- ١٢٤.

غنيم، محمد؛ سليمان، السيد؛ العجمي، عامر (٢٠١٦). الفروق في مستوى الدافع المعرفي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. *مجلة الثقافة والتنمية*، (١٠٨)، ١٣٧ – ١٩٢.

قاسم، انتصار (٢٠١٤). البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات*، ٢٥(٣)، ٥٩٧-٦٣٥.

قطامي، نايفة (٢٠٠٤). الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيًا للطلبة الجامعيين وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي والمرونة المعرفية والدافعية المعرفية. *المركز العربي للتعليم والتنمية*، ١٠(٣٢)، ٣٠٩- ٣٤٣.

قطامي، يوسف؛ وقطامى، نايفة (٢٠٠٠). *سيكولوجية التعلم الصفى*. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

محمد، أسامة (٢٠٢٠). التنافر المعرفي وعلاقته بانفعالات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بالبحر الأحمر. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣(٤٤)، ١٥ – ٩٢.

محمود، أحمد (٢٠٠٤). *قياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل* (دراسة دكتوراة). كلية التربية، جامعة الموصل، العراق، ١- ١٢٣.

مراد، هاني؛ صابر، سارة (٢٠٢١). بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢(٨)، ٢٦٤ – ٣٢٩.

مسيسيلية، إمسعودن (٢٠٢١). أسباب تدني الدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة العلوم التجريبية. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ٩(٢)، ٥٦ – ٨٥.

مصطفى، باسل (٢٠١٥). *الدافع المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الاعدادية في منطقة الناصرة* (رسالة ماجستير). كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن، ١- ١٠٣.

منتصر، غادة (٢٠١٩). تحسين المعتقدات المعرفية وفق نظرية المعرفة الشخصية وأثرها على الدافعية العقلية والاتجاهات الإيجابية نحو تعلم مادة الإحصاء التربوي لطلاب. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية*، ٤(١٠)، ٣٠٥ -٣٧٠.

ناصر، ناصر (٢٠١٥). *المعتقدات المعرفية والدافعية وعلاقتهما بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة* (رسالة دكتوراة). كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل، العراق.

هبازة، مروة (٢٠١٨). مستوى الدافع المعرفي لدى الطالب الجامعي. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، *جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي*، الجزائر، ١-١٧١.

ياس، أسماء (٢٠١٩). مستوى الدافع المعرفي لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة الفتح*، (٢٩)، ٢٤٢ – ٢٦٤.

يمينة، تيرس (٢٠١٧). *دراسة العلاقات بين المعتقدات الإبستمولوجية (المعرفية) ومهارات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات الدافعة للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة* (رسالة ماجستير). كلية العلـــــــوم الاجتمـــــــاعية، جامعة وهران، ١- ٢١٨.

Aksan, N. (2009). A descriptive study: epistemological beliefs and self-regulated learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 896-901. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.159.

Al-Salhi, A. S. (2001). *Epistemological beliefs among Saudi college students*. University of Northern Colorado. Retrieved from https://www.proquest.com/openview/35497964a5da6660d67219037bd3b4f4.

Arslantas, H. A. (2016). Epistemological Beliefs and Academic Achievement. *Journal of Education and Training Studies, 4*(1), 215-220. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1080957.

Barnard, L., Lan, W. Y., Crooks, S. M., & Paton, V. O. (2008). The relationship between epistemological beliefs and self-regulated learning skills in the online course environment. *MERLOT Journal of online learning and teaching*, 4(3), 261-266. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/228490764.

Bell, P. (2006). Can Factors Related to Self-Regulated Learning and Epistemological Belifes Predict Learning Achievement in Undergraduate Asynchronous Web-Based Courses*? Perspectives in Health Information Management,* 3(7),1-17. Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2047299.

Bird, M. (2005). *Linking epistemological beliefs to cognitive development and academic performance*. Wichita State University. Retrieved from https://www.proquest.com/openview/7454eecb28cafa1387848b7341691165/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y.

Braten, I. & Stromso, H. (2005). The Relationship Between Epistemological Beliefs, Implicit Theories of Intelligence, and Self-Regulated Learning Among Norwegian Postsecondary Students. *British Journal of Education Psychology*, 75, 539-565. doi:10.1348/000709905X25067.

Buhl, M & Alexander, P. (2005). Motivation and Performance Differences in Students Domain-Specific Epistemological Belief Profiles. *Journal of American Educational Research*, 42(4), 697-726. doi: 10.3102/00028312042004697.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological bulletin*, *119*(2), 197. doi: 10.1037/0033-2909.119.2.197.

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. ***British Journal of Educational Psychology*****, 75(2), 203-221. doi: 10.1348/000709904X22683**

Condly, S. J. (1999). Motivation to learn and to succeed: A path analysis of the CANE model of cognitive motivation. University of Southern California. Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=5363341.

Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. ***Contemporary educational psychology, 29*****(2), 186-204. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.004**

Deryakulu. (2004). The Relationship between university students' strategies of learning and studying and their epistemological beliefs. Educational Administration: Theory and Practice, 38(55), 230-249.

Fischer, P., Frey, D., Peus, C., & Kastenmüller, A. (2008). The theory of cognitive dissonance: State of the science and directions for future research. ***Clashes of knowledge: Orthodoxies and heterodoxies in science and religion,*** **189-198. doi: 10.1007/978-1-4020-5555-3.**

Fleischhauer, M., Strobel, A., Enge, S., & Strobel, A. (2013). Assessing implicit cognitive motivation: Developing and testing an Implicit Association Test to measure need for cognition. ***European Journal of Personality, 27*****(1), 15-29. doi: 10.1002/per.1841.**

Gregoire, M. (2002). ***Effects of augmented activation, refutational text, efficacy beliefs, epistemological beliefs, and systematic processing on conceptual change*****. University of Florida. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/2003-95017-053.**

Hofer, B. K. (1994). Epistemological Beliefs and Cognition in Different Instructional Context's. ***Paper Presented at the annual meeting of the American Psychological Association Los-Aneles,*** **CA, 1-20. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED379567.**

Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. ***Educational psychology review,*** **353-383. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23363497**

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. ***Review of educational research,*** **67(1), 88-140. doi: 10.3102/00346543067001088.**

John. W. & Sons. C. (2009). ***Understanding motivation and emotion*****. New Jersey: Hoboken.**

Kardash, C. M., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of

controversial issues. ***Journal of Educational Psychology, 88*****(2), 260–271. doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.260.**

Lavrijsen, J., Preckel, F., Verachtert, P., Vansteenkiste, M., & Verschueren, K. (2021). Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both? ***Personality and individual differences, 171,*** **110 - 558. doi: 10.1016/j.paid.2020.110558.**

Lin, T. J., Deng, F., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2013). High school students' scientific epistemological beliefs, motivation in learning science, and their relationships: A comparative study within the Chinese culture. ***International Journal of Educational Development, 33*****(1), 37-47. doi: 10.1016/j.ijedudev.2012.01.007.**

Liu, S. Y., & Tsai, C. C. (2008). Differences in the scientific epistemological views of undergraduate students. ***International Journal of Science Education, 30*****(8), 1055-1073. doi: 10.1080/09500690701338901.**

Lodewyk, K. R. (2007). Relations among epistemological beliefs, academic achievement, and task performance in secondary school students. ***Educational psychology, 27*****(3), 307-327. doi: 10.1080/01443410601104080**

Mellat, N. & Gholamali, M. (2011). The role of epistemological beliefs, motivational constructs and Information processing strategies in regulation of learning. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences*** **,30 ,1761 –1769. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.340.**

Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (2001). To achieve or not to achieve: A self-regulation perspective on adolescents' academic decision making. ***Journal of Educational Psychology, 93*****(4), 677. doi: 10.1037/0022-0663.93.4.677.**

Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. ***Research in higher education, 46,*** **731-768. doi: 10.1007/s11162-004-6224-8.**

Pieschl, S., Stahl, E., & Bromme, R. (2008). Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext. ***Metacognition and Learning, 3,*** **17-37. doi: 10.1007/s11409-007-9008-7.**

Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. ***Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, 42*****(3), 389-414. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/2001-18187-018.**

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. ***Journal of educational psychology, 82*****(1), 33. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/1990-21075-001.**

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). ***Motivation in education: Theory, research, and applications*****. Prentice Hall. Retrieved from https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1701699.**

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In ***Development of achievement motivation*****, 249-284. doi: 10.1016/B978-012750053-9/50012-7**

Putra, R. B., Ridwan, M., Mulyani, S. R., Ekajaya, D. S., & Putra, R. A. (2019, December). Impact of learning motivation, cognitive and self-efficacy in improving learning quality e-learning in industrial era 4.0. In ***Journal of Physics: Conference Series*** **1339 (1), 1- 11. IOP Publishing. doi: 10.1088/1742-6596/1339/1/012081.**

Ramme, R. A., Neumann, D. L., & Donovan, C. L. (2022). The relationship between cognitive ability and motivation during cognitive tasks of varying complexity. ***Learning and Motivation, 77,*** **101-782 doi: 10.1016/j.lmot.2022.101782.**

Richter, T., & Schmid, S. (2010). Epistemological beliefs and epistemic strategies in self-regulated learning. ***Metacognition and Learning, 5,*** **47-65. doi: 10.1007/s11409-009-9038-4.**

Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S., & Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. ***The journal of experimental education, 60*****(4), 293-306. doi: 10.1080/00220973.1992.9943867.**

Savoji, A, Niusha, B & Boreiri, L. (2013). Relationship between epistemological beliefs, self-regulated learning strategies and academic achievement. ***Procedia Social and Behavioral Sciences,*** **(84), 1160 – 1165. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.719.**

Schommer, M. (1990). Effect of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. ***Journal of Education Psychology, 82*****(3), 498- 504. doi: 10.1037/0022-0663.82.3.498.**

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic among secondary students. ***Journal of education psychology, 85*****(3), 406- 411. doi: 10.1037/0022-0663.85.3.406.**

Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. ***Educational psychology review, 6,*** **293-319. doi: 10.1007/BF02213418.**

Schommer, M. (2002). Epistemological belief system. ***Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*****, 105-118. ISBN 9780805852356.**

Schommer, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research

approach. *Educational psychologist, 39*(1), 19-29. doi: 10.1207/s15326985ep3901_3

Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of educational psychology, 89*(1), 37. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.37.

Schommer, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The elementary school journal, 105*(3), 289-304. doi: 10.1086/428745.

Schraw, G. (2001). Current themes and future directions in epistemological research: A commentary. *Educational Psychology Review, 13*, 451-464. doi: 10.1023/A:1011922015665.

Singh, M., James, P. S., Paul, H., & Bolar, K. (2022). Impact of cognitive-behavioral motivation on student engagement. *Heliyon, 8*(7). doi: 10.106/ j. heliyon. 2022.e09843.

Stockton, J. C. (2010). A study of the relationships between epistemological beliefs and self-regulated learning among advanced placement calculus students in the context of mathematical problem solving. Retrieved from https://digitalcommons.kennesaw.edu/etd/408/.

Strobel, A., Farkas, A., Hoyer, J., Melicherova, U., Köllner, V., & Strobel, A. (2021). Cognitive motivation as a resource for affective adjustment and mental health. *Frontiers in Psychology, 12*, 581-681. doi: 10.3389/fpsyg.2021.581681.

Valanides, N., & Angeli, C. (2005). Effects of instruction on changes in epistemological beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 314-330. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.01.001.

Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. (Introduction to the concept of motivation). Études vivantes, *3*, (39), 655-674 Retrieved from http://eduq.info/xmlui/handle/11515/5365.

Voita, D., Valevica, E., Porozovs, J., & Kaulina, A. (2014). Improvement of self-organization, relations and learning motivation of different age students by integrative teaching methodology. In *SHS Web of Conferences*, 10, 51, EDP Sciences. doi: 10.1051/shsconf/20141000051.

Whitmire, E. 2004. The Relationship Between Undergraduates' Epistemological Beliefs, Reflective Judgment, and their Information-Seeking Behavior. *Information Processing and Management, 40*(1), 97-111. doi: 10.1016/S0306-4573(02)00099-7.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015.

Wood, P., & Kardash, C. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, 231-260. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232454826.