الإسهام النسبي للوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية

إعداد

د. رانيا إمام مصطفى

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة اسيوط

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف عن مدى إسهام كل من الوعي ما وراء المعرفي Cognitive Awareness والفضول المعرفي Epistemic Curiosity في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي Academic Buoyancy لدى عينة (٣٤٥) من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة أسيوط وتم تطبيق أدوات البحث الثلاثة وهى مقياس الوعي ما وراء المعرفي (تعريب الباحثة)، ومقياس الفضول المعرفي (تعريب الباحثة)، ومقياس النهوض الأكاديمي (تعريب: أماني فرحات عبد المجيد،٢٠٢٠)، وذلك بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة، وبحساب معامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" وتحليل الانحدار الخطي المتعدد. توصلت الباحثة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين درجات الطلاب على مقياس النهوض الأكاديمي ودرجاتهم في كل من مقياس الوعي ما وراء المعرفي ومقياس الفضول المعرفي وأبعادهما. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي ودرجاتهما في مقياس النهوض الأكاديمي في اتجاه مرتفعي الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي. كما أمكن التوصل إلى الأبعاد الأكثر إسهامًا في النهوض الأكاديمي وهي (إدراك المعرفة، الفضول الخاص بالمعرفة المتعدد، تنظيم المعرفة، الفضول الإدراكي الحسي المحدد) بينما لم تسهم الأبعاد الأخرى (الفضول الخاص بالمعرفة المحدد، الفضول الإدراكي الحسي المتنوع) في النهوض الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الوعي ما وراء المعرفي – الفضول المعرفي – النهوض الأكاديمي.

The Relative Contribution of Metacognitive Awareness and Epistemic Curiosity in Predicting Academic Buoyancy for Faculty of Education Students

Dr. Rania Emam Moustafa
Lecturer of Education Psychology
Faculty of Education
Assiut University

Abstract

The purpose of this study was to examine the contribution of both metacognitive awareness and epistemic curiosity in predicting the academic buoyancy of a sample of 345 fourth-year students at the College of Education, Assiut University. The researcher used three tools in the study, namely, the metacognitive awareness scale, the epistemic curiosity scale, and the academic buoyancy scale after ensuring their psychometric properties. Using Pearson's correlation, *t* test, and multiple linear regression, the researcher found statistically significant differences (p = .01) between students' scores on the academic buoyancy scale and their scores on both the cognitive awareness and epistemic curiosity subscales. Also, statistically significant differences were found between low and high students' scores on metacognitive awareness and epistemic curiosity. The results showed that Knowledge about cognition, diversive epistemic curiosity, Regulation of cognition, and specific perceptual curiosity significantly predicted the academic buoyancy while specific epistemic curiosity and diversive perceptual curiosity did not.

Key words: Cognitive Awareness – Epistemic Curiosity – Academic Buoyancy

مقدمه البحث:

يواجه طلاب الجامعة كثير من الضغوط والتحديات الأكاديمية اليومية والمتمثلة في الإخفاقات والإجهاد كجزء مما يحدث في الحياة الجامعية اليومية والتي تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، لكنهم يختلفون في كيفية مواجهتهم وإدارتهم لهذه الضغوط والتحديات، فبعض الطلاب يشعر بالإحباط والاستسلام مما يؤثر في

مستوى تكيفهم النفسي وتحصيلهم الأكاديمي، بينما يرتقي آخرون إلى مستوى تجاوز هذه التحديات والضغوط الأكاديمية ويدركون إمكاناتهم التي تساعدهم على مواجهتها والتغلب عليها.

ويُعد النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي الفاعلة التي تهدف إلى مساعدة الطلاب على تنمية جوانب القوة في شخصيتهم لمواجهة هذه التحديات الأكاديمية للتخلص من الضغوط والمحن والاحباطات وتعزيز مناعتهم النفسية تجاه التأثيرات السلبية داخل البيئات الأكاديمية المدرسية أو الجامعية، مما يؤثر في تحسين أدائهم الأكاديمي، ولذا يحتاج هذا المفهوم إلى دعم وتنمية لمساعدة المتعلم لكي يكون على وعي بإمكاناته وقدراته المعرفية والانفعالية لرفع مستوى النهوض الأكاديمي لديه.

(Martin & Marsh, 2009; ; Rohinsa, Cahyadi, Dijunaidi & Reisy, Dehghani, Javanmard, Shojaei & [1] Iskandar, 2019) Naeimian,2014).

ويعبر النهوض الأكاديمي عن حالة الاتزان والثبات الانفعالي للطلاب عندما يتعاملون بإيجابية مع العقبات والصعوبات والإحباطات الأكاديمية التي تواجههم خلال مسيرتهم الدراسية، فهو يزودهم بطاقة تساعدهم للتغلب على الإجهاد والإحباط في السياق الأكاديمي مما يدفعهم إلى المشاركة بإيجابية والاستمتاع بالدراسة. (أمل عبد المحسن الزغبي،2018؛ محمود،2018؛ Smith,2016).

---

[1] تم اتباع دليل الجمعية الأمريكية في علم النفس (الطبعة السادسة) American Psychological Association (2010) في توثيق مراجع البحث سواء في المتن أو قائمة المراجع، وطبقاً لهذا الدليل إذا جاء التوثيق في سياق الفقرة فإنه يتم وضع اسم أو أسماء المؤلفين خارج الأقواس وتبقى سنة النشر وأرقام الصفحات في حالة الاقتباس الحرفي بين قوسين وذلك في متن البحث، كما تم توظيف الدراسات السابقة في عرض المقدمة والمشكلة والإطار النظري بدلاً من تخصيص محور مستقل لها.

كما يشير Smith (2016) إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من النهوض الأكاديمي تمكنوا من التغلب على التحديات والعقبات وتجاوز الصعوبات الأكاديمية، وكذلك تمتعهم بدرجة مرتفعة من الفضول المعرفي وحب الاستطلاع وفهم وتحليل المواقف الصعبة والأنشطة المعقدة، بينما اتسم الطلاب ذوو النهوض الأكاديمي المنخفض بدافعية عقلية منخفضة وجمود فكري، ولديهم صعوبة في مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية.

هذا وقد تحققت دراسة كل من Collie,Martin,Malmberg,Hall & Ginns (2015) ; Dahal,Prasas,Maag,Alsadoon & Hoe(2017,P.3) ; Martin & Marsh (2020) ; Martin & Marsh (2019);Putwain & Daly (2012) ; Strickland (2015) من الدور الوقائي للنهوض الأكاديمي في التقليل من تأثير الشدائد والمحن الأكاديمية التي يمر بها الطلاب بمرور الوقت، كما توصلت هذه الدراسات إلى أهمية تنمية قدرات الطلاب على التعامل بفاعلية مع هذه الشدائد ومواجهتها بما يمتلكونه من إمكانات وقدرات معرفية وانفعالية.

كما أشارت دراسة Layco(2020) الى أهمية قيام المعلم بتطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة وزيادة الوعي ما وراء المعرفي للتقليل والتحكم في المشاعر السلبية المؤثرة على تحقيق النهوض الأكاديمي، كما أمكن التنبؤ بمستوى النهوض الأكاديمي لطلاب الجامعة من خلال درجاتهم في مقياس ما وراء المعرفة. كما تشير سميرة محارب العتيبي، سماح عيد الحربي، أمينة عبد القادر الشريف(2022)، ذينب محمد(2020، 10) كذلك الى دور التعلم المنظم ذاتيًا في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة (Reisy,Dehghani,Javanmard,Shojaei & Naeimian,2014).

وتجدر الإشارة أن النهوض الأكاديمي يتأثر بالمرونة الأسرية والعوامل النفسية مثل اليقظة العقلية والتفكير الناقد، وبالكفاءة الذاتية العالية والمثابرة والتخطيط

والإستراتيجيات التعليمية الفاعلة وكذلك العوامل المعرفية التي تمثل قوة دافعة للطلاب في البيئات الأكاديمية (Benavandi & Zadeh, 2020 ; Collie,Ginns,Martin & Papworth,2017; olendo,Kolange & Magambi,2019)

كما يسهم الفضول المعرفي Epistemic Curiosity بدور مهم في التنمية الفكرية للطلاب حيث يمثل الدافع للبحث عن المعرفة الجديدة والحصول عليها والاستفادة منها، وقد أظهر الفضول المعرفي ارتباطًا مع كثير من المتغيرات النفسية مثل أحكام ومهارات ما وراء المعرفة، وسمات الشخصية الخمس الكبرى، والتنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، والإبداع، والجهد المبذول للتعلم، والتقليل من العبء المعرفي، كما أنه أمر حيوي للنجاح الشخصي (Kashdan,Disabato,Goodman&McKnight,2020; Lauriola,Litman,Mussel,Santis,Crowson & Hoffman, 2015 ; Tang & Salmela – Aro, 2021)

ويذكر Alexander (2019) ; Ainley(2019) ; Hidi & Renninger(2019) أن الفضول المعرفي يصاحبه ظهور مشاعر إيجابية وزيادة في الدافعية والإثارة والسلوكيات الاستكشافية، كما يُنظَر إليه كقوة تحفيزية تدفع للتعلم والتغلب على العقبات والصعوبات والتحديات مع شعور المتعلم بالاستمتاع أثناء التعلم كما يرتبط بمثابرة أكبر في البحث عن المعلومات المسهمة في عملية التعلم.

وهذا يتطلب مزيد من الاهتمام بدراسة الفضول المعرفي باعتباره أحد مصطلحات علم النفس الإيجابي والمؤثرة في اكتساب المعرفة وتطويرها وتعلم أفكار جديده، حيث يدفع الفضول الفرد إلى البحث عن المعلومات من خلال مزيد من التساؤلات والمشاركة مع الآخرين والتي تثري البحث عن المعرفة وتوليد معرفة جديدة، وحل المشكلات الفكرية (Litman, 2008 ; Mussel, 2022 ; Schinkel, 2017 ; Starko, 2013)

ويذكر Heilat & Seifert (2019) أن الفضول المعرفي هو الحافز لكل أشكال التعلم كما أنه جوهر التفكير العلمي عندما يُترَك للطلاب التعلم بأنفسهم، حيث يطرحون الأسئلة، ويجمعون المعلومات، ويصنفون، ويجربون، وينقلون ملاحظاتهم إلى بعضهم البعض، ويتفاعلون من أجل التغلب على العقبات الأكاديمية التي تواجههم.

ونظرًا لأهمية المتغيرات التي يتناولها البحث الحالي والتي تُعَد ركائز أساسية لمساعدة الطلاب على التغلب على الصعوبات والمشاعر الأكاديمية السلبية التي تواجههم في بيئاتهم الأكاديمية، مما يتطلب أهمية التعرف على الإسهام النسبي لمتغيري الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة أسيوط.

مشكلة البحث:

اتضحت مشكلة البحث الحالي من خلال شكوى معظم الطلاب من كثرة التكليفات الدراسية مثل إجراء الأبحاث والاختبارات المتكررة والمواظبة على حضور المحاضرات والدروس العملية والتطبيقية وصعوبة بعض المقررات الدراسية، هذا بالإضافة إلى بعض الأعباء المتعلقة بالسكن والإقامة مما يدعو الى أهمية تمتع الطالب بمستوى كافٍ من النهوض الأكاديمي مما يجعله قادرًا على مواجهة وتجاوز العقبات الدراسية والمجتمعية للوصول إلى الإنجاز الأكاديمي الذي يتطلع إليه وخاصة في مرحلة عمرية دقيقه تسبق حياته المهنية.

وهنا يشير كل من (Anderson,2019 ; Carrington,2016 ; Collie,Ginnes,Martin & Papworth,2017 ; Fong,2014 ; Martin,2013 ; Jahedizadeh,Ghonsooly & Ghanizedeh, 2019 ; Putwain Reisy,Dehghani,Javanmard,Shojaei & Naeimian, 2014 ;

Daly,2012 & الى أهمية تعزيز مقومات النهوض الأكاديمي لدى الطلاب وخاصة في المرحلة الجامعية مما يكون له أثر مفيد للسياسات والممارسات التعليمية.

وقد توصلت دراسات ; Fong(2014) ; Cassidy(2015) Olendo,Koinange & Mugambi (2019) ; Martin (2013); Martin & Marsh (2009) الى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال مقومات الكفاءة الذاتية والتخطيط والضبط وتحديد الأهداف والاستراتيجيات التعليمية الفاعلة ومشاركة الطلاب في الأنشطة المختلفة . كما تناولت دراسات Beach, Jacovidis & Beach, Jacovidis & Chadwick Anderson, Chadwick (2020) Anderson,Beach,Jacovidis & Chadwick Anderson, (2020) (2020) ; Aslam & Ali (2017) ; collie,Ginns,Martin & Papworth (2017 ; Martin(2013) olendo,Kolanange & Magampi, 2019 ; Putwain & Daly(2012) ضرورة تعزيز هذه المقومات من أجل رفع مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطلاب. كذلك تناولت دراسة (Layco,2020) وأمل عبد المحسن الزغبي (٢٠١٨-٢٠٢٠)، وشيري مسعد حليم (٢٠١٩)، ، Datu & Yang (2018) أهمية تدريب الطلاب على اكتساب مهارات وإستراتيجيات ما وراء المعرفة وزيادة الوعي ما وراء المعرفي كمقومات مهمة لديهم لتعظيم موارد وقدرات الطلاب للتقليل والتحكم في المشاعر السلبية المؤثرة على تحقيق النهوض الأكاديمي. كما أشارت دراسة Bakhshaee,Hegazi,Dortaj & Farzad (2017) إلى وجود ارتباط دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمي، ويضيف (Haslett, 2017) أن التعلم المنظم ذاتيًا يتضمن توظيف العمليات المعرفية (الترميز، الحفظ، المعالجة، الاسترجاع)، والعمليات ما وراء المعرفية (فهم، مراقبة، تخطيط، تقييم) لتنمية الدافعية وتحقيق الإنجازات الأكاديمية.

وترى الباحثة أن متغير الوعي ما وراء المعرفي يمكن أن يسهم في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

كما يمثل الفضول المعرفي حالة تحفيزية إيجابية تتميز بميل استباقي مقصود للتعرف على تجارب جديدة والبحث عنها، كما يرتبط بالمتعة الجوهرية للتعلم والبحث عن المعرفة، هذا بالإضافة الى أن الأفراد ذوو الفضول المرتفع يتمتعون بمزيد من المعنى والرضا عن الحياة. (Kashdan, Stiksma, Disabato, McKnight, Bekier, Kaji & Lazarus, 2018 ; Litman, 2019 ; Litman & Jimerson, 2014)

وتشير دراسة محمد علي (٢٠١٦) إلى أن الفضول والانفتاح العقلي كبُعد من أبعاد الدافعية العقلية يتمثل في قدرة الطالب على التكيف مع المواقف المختلفة، والتعامل مع التحديات والصعوبات التي تواجهه. وقد أمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية الدافعية العقلية من خلال دراسة رمضان علي حسن (٢٠٢٠) مما ينبئ بدور متغير الفضول المعرفي في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي والذي يتم التعرف عليه في البحث الحالي.

ويذكر كلًا من Kashdan & Silvia ((2009) ; Kashdan & Roberts (2004;) أن مفهوم الفضول المعرفي يُعد متغيرًا حاسمًا في مجالات ومراحل مختلفة من حياة الأفراد، من حيث دوره المهم في النمو المعرفي، والتعلم المدرسي، والنمو الشخصي، والأداء الوظيفي، والمشاركة الفكرية، والانفتاح على الأفكار.

مما سبق، ترى الباحثة أهمية دراسة هذه المتغيرات الإيجابية (الوعي ما وراء المعرفي، والفضول المعرفي، والنهوض الأكاديمي) في البحث الحالي مع الإشارة إلا أنه لا يوجد بحث عربي – على حد إطلاع الباحثة – تناول هذه المتغيرات معًا، **بذلك يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:**

هل يسهم الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة اسيوط؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الاسئلة الآتية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب في مقياس النهوض الأكاديمي ودرجاتهم في مقياسي الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي؟

٢- هل يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال درجات الطلاب في مقياس الوعي ما وراء المعرفي ودرجاتهم في مقياس الفضول المعرفي؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الوعي ما وراء المعرفي ودرجاتهم في مقياس النهوض الأكاديمي؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الفضول المعرفي ودرجاتهم في مقياس النهوض الأكاديمي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على العلاقات الارتباطية بين درجات الطلاب في مقياس النهوض الأكاديمي ومقياسي الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي.

٢- التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال متغيري الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي.

٣- التعرف على الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الوعي ما وراء المعرفي في النهوض الأكاديمي.

٤- التعرف على الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الفضول المعرفي في النهوض الأكاديمي.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

- يُعد متغير النهوض الأكاديمي من المتغيرات التي لاقت اهتمامًا بحثيًا كبيرًا لما له من اهمية في مواجهة الاحباطات والتحديات التي يعاني منها الطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.
- للنهوض الأكاديمي أثر واضح في تحسين الصحة النفسية للطلاب وكذلك خفض قلق الاختبارات وزيادة الثقة بالنفس سواء في المدارس او الجامعات.
- يتناول هذ البحث متغيري الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي وأثرهما في النهوض الأكاديمي كمتغيرات داعمة ومعززة للنهوض الأكاديمي.
- إن متغير الفضول المعرفي أو الفكري والذي ركز عليه البحث الحالي يُعد مؤشرًا مهمًا للإمكانات والقدرات، فهو يتضمن الذكاء والحماس والدافعية والتعطش للمعلومات Hungry for Information ولذلك أصبح من الضروري توسيع الجهود البحثية الحالية في هذا المجال، وكذلك التحقق من آثار الفضول المعرفي على الأداء الوظيفي والنمو المعرفي للفرد وخاصة في أبحاث الاستثمار الفكري في بحوث مستقبلية.
- إكساب الطالب المعلم أهمية المتغيرات الثلاثة (الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي والنهوض الأكاديمي) على تجاوز العقبات والتحديات التي تواجه طلابهم في المستقبل.
- يكشف هذا البحث عن متغيرات نفسية يمكن أن تسهم في تحفيز النهوض الأكاديمي باعتبارهِ بناءً مستقلاً يرتبط بالعديد من المتغيرات الأخرى، هذا بالإضافة إلى أنه متغير قابل للنمو والتطور.

التعريفات الإجرائية:

الوعي ما وراء المعرفي: Metacognitive Awareness

ويعرف إجرائيًا بوعي الطالب بطريقة تفكيره، وقدرته على وضع الخطط لتحقيق أهدافه واختيار الخطة المناسبة لذلك، مع مراقبة ذاته وتقييمها بشكل مستمر لتحقيق تلك الأهداف وتشمل مهارات الوعي ما وراء المعرفي التخطيط والتحكم والضبط والتقويم. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المُعد في البحث الحالي، والذي يتناول بعدي تنظيم المعرفة Regulation of cognition وإدراك المعرفة Knowledge about cognition.

الفضول المعرفي: Epistemic Curiosity

تتبنى الباحثة إجرائيًا تعريف (Slater, 2009) بأنه الرغبة في البحث عن المعرفة وتكاملها حول بيئة الفرد من أجل تحسين أو تحفيز العمل الذهني. ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس Slater والتي قامت الباحثة بإعداده وترجمته في البحث الحالي، وسوف يتم تناوله من خلال أربعة أبعاد يتم توضيحها من خلال الإطار النظري للبحث.

النهوض الأكاديمي: Academic Buoyancy

تعددت الترجمة العربية لمصطلح Academic Buoyancy فذهب بعضهم إلى أن ترجمته بالطفو الأكاديمي، وبعضهم بالطفو الدراسي، وآخرين بالنهوض الأكاديمي. وتتبنى الباحثة في البحث الحالي ترجمته بالنهوض الأكاديمي، مع الالتزام بذكر المصطلحات كما هي في عرض الدراسات العربية السابقة، بينما في الدراسات والبحوث الأجنبية تلتزم الباحثة بترجمته بالنهوض الأكاديمي.

وتتبنى الباحثة تعريف (Piosong,2016) للنهوض الأكاديمي بأنه قدرة الطالب في الحفاظ على كفاءته الذاتية والسيطرة على التحديات الأكاديمية اليومية

مثل القلق، وإقامة علاقات مع المحيطين به من زملاء وأساتذة، والاندماج مع الأقران داخل مجتمع الدراسة.

ويعبر عنه اجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس Piosong المستخدم في الدراسة الحالية.

محددات البحث:

تتحدد نتائج البحث بالعينة المختارة والتي بلغت (٣٤٥) من طلاب الفرقة الرابعة بالشعب العلمية (رياضيات – حاسب آلي – فيزياء – كيمياء – بيولوجي – أساسي علوم) بكلية التربية جامعة أسيوط في العام الجامعي ٢٠٢٠م – ٢٠٢١م، كما تتحدد أيضًا بالأدوات التي تم تطبيقها والتي تضمنت مقياس النهوض الأكاديمي ترجمة وإعداد أماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢٠)، ومقياسي الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي وهما من تعريب وإعداد الباحثة، كم تتحدد بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الإطار النظري ودراسات ذات الصلة:

أولا: الوعي ما وراء المعرفي: Metacognitive Awareness

يذكر (Was, 2014) أن مهارات ما وراء المعرفة تعد جزءًا مهمًا من التعلم المنظم ذاتيًا فهي تجعل الطالب قادرًا على استخدام وقته بكفاءة، وكذلك قدرته على تقييم ما يعرفه مما يؤثر على أداءه في الاختبارات، كما أشارت دراسة (Coutinho, 2007) إلى أهمية ما وراء المعرفة في مجال التعلم، فهي مؤشر قوي للنجاح الأكاديمي، فالطلاب الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة بشكل جيد يكونوا أفضل في أدائهم الأكاديمي مقارنة بأقرانهم ذوي مهارات ما وراء المعرفة الأقل.

كما أن الوعي ما وراء المعرفي ينطوي على الوعي بكيفية تعلم الطلاب، وتقييم احتياجاتهم التعليمية، وتوليد استراتيجيات لتلبية هذه الاحتياجات، ثم تنفيذ هذه الاستراتيجيات.

وبشأن علاقة الوعي ما وراء المعرفي بالفضول المعرفي أو الفكري يوضح Litman (2005) أن الفضول المعرفي يؤكد على الاستمتاع بتعلم شئ جديد وعدم الشعور بالضيق بسبب عدم كفاية المعلومات لدى الفرد مما يعبر عنه بالقوة الدافعة للتغلب على المشكلات التعليمية للطلاب. كما يضيف أيضاً إلى أن الفضول المعرفي يرتبط بمهارات معرفية وما وراء معرفية مثل (ظاهرة على طرف اللسان، ولا أعرف، وعلي التوالي) مما يشير إلى أن العمليات المعرفية وما وراء المعرفية تكمن وراء أنواع الفضول المختلفة. وهذا ما أشار إليه أيضا كلًا من (Di leo, Muis , Singh , & Psaradellies, 2019 ; Vogl, Pekrun, Murayama & Lodderer, 2020)

مكونات الوعي ما وراء المعرفي:

يمكن تصنيف مكونات الوعي ما وراء المعرفي إلى مكونين رئيسيين كما يلي:

المكون الأول: إدراك المعرفة Knowledge about cognition ويشمل المعرفة التصريحية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية. وتعني وعي الفرد بذاته وبنائه المعرفي وبالمهمة التي يقوم بها والإستراتيجيات التي يستخدمها لتنفيذ المهمة. حيث تشير المعرفة التصريحية إلى معرفة محتويات التعلم وخاصة الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها لزيادة إنجاز المهام، وتشير المعرفة الإجرائية إلى كيفية القيام بالأشياء، والمعرفة الشرطية إلى متى ولماذا يمكن استخدام الإستراتيجيات من أجل إنجاز المهام والقيام بالنشاط.

المكون الثاني: تنظيم المعرفة Regulation of cognition وتعني التخطيط والتحكم والمراقبة والتقييم والتنفيذ لعمليات التعلم ، ويشير إلى العمليات الذاتية لتنظيم المعرفة وكيفية استخدام الاستراتيجيات من أجل تحقيق الهدف. ففي التخطيط يتم تحديد الهدف واختيار استراتيجية التنفيذ وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات وتحديد العقبات المحتملة. كما تشمل عملية المراقبة الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام

وتحديد المعوقات والصعوبات ومعرفة كيفية توجيه السلوك للتغلب عليها. (Schmidt & Ford, 2003) . وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسات Coutinho & Neuman, (2008) ; Gul & Shehzad(2012) ; Harrison & Vallin (2018)

كما ترتبط المعرفة حول تنظيم المعرفة ارتباطًا وثيقًا ببعضهما البعض (Flavell, 1985 ; Hughes, 2019) ، فعلى سبيل المثال فتنظيم الإدراك يجعل من الممكن مراقبة المعرفة حول الإدراك، كما تلعب المعرفة حول الإدراك دوراً مهماً بشكل خاص في بداية الدراسة عندما يتم تعلم ممارسات الدراسة الجديدة أو عند اكمال المهام المعقدة، فالطلاب الذين يدركون مهارات ما وراء المعرفة يكونوا قادرين على تحديد أهداف واقعية لتعلمهم وعلى استخدام استراتيجيات فعالة مع امكانية إجراء تغيير هذه الاستراتيجيات عند الحاجة كما يكونوا أكثر مرونة مقارنة بالطلاب غير المدركين لهذه المهارات (Harrison & Vallin, 2018 ; Usher & Shunk,2018 ; Shunk & Zimmerman, 2012)

الوعي ما وراء المعرفي والتعلم:

يحتاج الطلاب إلى ممارسة تنظيم المعرفة Regulation of Cognition من خلال تخطيط عمليات التعلم الخاصة بهم ومراقبتها وتقييمها (Usher & Schunk, 2018 ; Kallio,Virta Kallio . 2018) ويمكن تكليف الطلاب وتشجيعهم على تحديد أهدافهم الخاصة للتعلم وإمدادهم بفرص لرصد وتقييم عملية التعلم الخاصة بهم من أجل تحقيق أهدافهم، وتطوير نهجهم العميق لتعلم وتنظيم مهاراتهم والتي تُعد ضرورية في دعم الوعي ما وراء المعرفي (Hyytinen,Ursin,Silvennoinen,Kleemola & Toom. 2021)

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الطلاب يحتاجون إلى مزيد من الدعم للتنظيم، بينما الأخرون يحتاجون لمزيد من المعرفة حول تعلمهم مما يتطلب أهمية وصف

الوعي ما وراء المعرفي بشكل صريح للطلاب لمساعدتهم على ربط الاستراتيجيات الجديدة بالمعرفة الموجودة في عمليات التعلم (Pintrich,2004)، لذلك لابد لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة أن يكون لديهم فهم واضح لطبيعة مهارات الوعي ما وراء المعرفي وذلك لدمج عناصرها في عملية التدريس والتقييم الخاص بهم.

وغالباً ما يركز البحث في ما وراء المعرفي على تفكير الطلاب وتنظيمهم بسبب الاعتقاد بأن الوعي ما وراء المعرفي يساعد الطلاب على أن يصبحوا متعلمين أفضل وأكثر تنظيماً ذاتياً، كما أن المعلمين الذين يفتقرون إلى الوعي ما وراء المعرفي غير قادرين على مساعدة طلابهم على تطوير وعيهم ما وراء المعرفي مما يجعلهم غير قادرين على مواجهة الصعوبات الأكاديمية أو المشكلات التعليمية في حياتهم الدراسية (Harskamp & Henry, 2009 ; Prytula, 2012 ; Wilson & Conyers, 2016) هذا بالإضافة إلى الأفكار التي يتم توليدها ذاتيًا وكذلك المشاعر والأفعال التي يتم التخطيط لها بشكل منتظم لتؤثر في عملية التعلم (Zimmerman,2008).

ويتحدد دور الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية كقوة دافعة للمتعلم لمواجهة التحديات والصعوبات من خلال ما أشارت إليه كل من (أمل عبد المحسن الزغبي، ٢٠٢٠ ; Pintrich,2004) من أن عمليات التعلم المنظم ذاتيًا تتضح وتتكامل من خلال أربعة جوانب أساسية للتعلم كالآتى:

١- التنظيم المعرفي: Regulation of Cognition

ويمثل الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لتخطيط وتوجيه عملياتهم المعرفية وما وراء المعرفية لتحقيق أهداف محددة.

٢- التنظيم الانفعالي والدافعي: Regulation of Emotion and Motivation

ويتضمن تنظيم الانفعالات والمشاعر والتحكم فيها وذلك من خلال استخدام الطلاب للاستراتيجيات التي تساعدهم على التعامل مع الشعور السلبي كالإحباط والملل والخوف عند مواجهتهم للتحديات الأكاديمية. كما يشمل تنظيم المعتقدات الدافعية مثل توجه الهدف والذي يعني بأهداف القيام بالمهمة.

٣- تنظيم السلوك: Regulation of Behavior

يتضمن استراتيجيات تنظيم وإدارة الوقت وتخطيط الجهد وطلب المساعدة.

٤- تنظيم السياق: Regulation of Context

ويتضمن استراتيجيات للتحكم في السياق الاجتماعي وتنظيم المهام التي يواجهونها في قاعة الدرس وتنظيم البيئة بطرق تشجع على إتمام المهمة.

وتشير الباحثة إلى أن ما تتضمنه الجوانب الأربعة السابقة تتداخل مع جوانب النهوض الأكاديمي، كما أنها قوة دافعة لتنميته لدى الطلاب. وهذا ما ذكرته (أمل الزغبي ،٢٠٢٠) من أهمية مهارات ما وراء المعرفة وارتباطها بالنهوض الأكاديمي إيجابيًا وبالملل الدراسي سلبياً، كما أن بيئات التعلم المنظم ذاتيًا قد تعزز النهوض الأكاديمي وتخفف من مشاعر الملل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين.

دراسات تناولت الوعي ما وراء المعرفي وأبعاده:

ويوضح Pintrich (2000) إلى أن احتمالية استخدام الطلاب استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة على وجه التحديد الاستراتيجيات المعرفية فإنها تؤدي إلى معالجة المعلومات بشكل أعمق وأكثر تفصيلاً مما يقلل من تأثير المشاعر الأكاديمية السلبية لدى الطلاب مما يدفعهم إلى النهوض الأكاديمي.

ويضيف عبد الناصر ذياب الجراح (2010) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يساعد الطالب على تحديد أهدافه داخل العملية التعليمية والتخطيط لها بشكل منظم

وكذلك مراقبة أداءه التعليمي، مما يساعده على رفع مستوى كفاءته الذاتية وتحصيله الأكاديمي على المدى البعيد.

كما توصلت دراسة Tajrishi,Mohammadkhani & Jadid (2011) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تقلل وتضعف من تأثير المشاعر الأكاديمية السلبية لدى الطلاب والمؤثرة على نهوضهم الأكاديمي. ويضيف Nongtodu & Bhutia(2017) ; Young & Fry(2008) إلى أن قدرة الطلاب على النهوض الأكاديمي ترتبط بدوافع مهمة مثل زيادة المثابرة وانخفاض القلق الذي يؤثر بدوره على التحصيل الأكاديمي.

كما توصلت ايضًا دراسة محمود فتحي عكاشة، ايمان صلاح ضحا (2012) إلى أن الطلاب ذوي المهارات ما وراء المعرفية المرتفعة قادرون على حل المشكلات العامة والمشكلات الأكاديمية التي يتعرضون لها في المدرسة مقارنة بالطلاب ذوي المهارات ما وراء المعرفية المنخفضة.

كما أشارت دراسة Narang & Saini(2013) إلى تأثير مهارات الوعي ما وراء المعرفي على الأداء الأكاديمي، كما توصلت إلى أن مكونات الوعي ما وراء المعرفي (إدراك المعرفة – تنظيم المعرفة) ساهما بشكل كبير في أداء الطلاب المراهقين وتغلبهم على كثير من الصعوبات والمشكلات الأكاديمية الي يواجهونها في حجرة الدراسة.

وقد توصلت دراسة Sawhney & Bansal(2015) إلى وجود اختلاف كبير في التحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة في الوعي ما وراء المعرفي لصالح مرتفعي الوعي ما وراء المعرفي، كما أشارت هذه الدراسة إلى أن الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية توفر أدوات للطلاب لدفع عقولهم مما يجعلهم أكثر وعياً وادراكاً لتقدمهم على طول المسار التعليمي، كما أوصت هذه الدراسة بأنه من المهم إيجاد وفهم العلاقات بين ما وراء المعرفة والأداء

الأكاديمي مما يساعد على تغيير أساليب التعلم والتدريس في الجامعات لتلبية احتياجات الطلاب.

كما توصلت أيضا دراسة Sadeghi & Geshnigani (2016) إلى إمكانية تحفيز النهوض الأكاديمي من خلال التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بما تشمله من الوعي ما وراء المعرفي وكذلك المهارات المعرفية. وتوصلت دراسة ((Kallio,Virta & Kallio(2018 إلى أهمية تشجيع المعلمين لطلابهم في تحسين وعيهم ما وراء المعرفي والتي تساعدهم على تحديد أهداف تعلمهم.

ودراسة Rameli & Koshini(2018) التي بينت أهمية التنظيم الذاتي والتوجه نحو هدف الإنجاز في تحفيز النهوض الأكاديمي لدى الطلاب وذلك من خلال برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التوجه نحو هدف الإنجاز وخطوات التنظيم الذاتي لتعلم مقرر الرياضيات في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة ماليزيا.

كما تضيف أيضًا شيري مسعد حليم (٢٠١٩) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز والتي تُعد ذات صلة وثيقة بمهارات ما وراء المعرفة (وضع الهدف، والتخطيط، والمراقبة) تتنبأ بشكلٍ دالٍ إحصائيًا بالنهوض الأكاديمي بجميع أبعاده.

كما أن التعلم المنظم ذاتيا عملية نشطه وبناءه يوظفها الطلاب في تنظيم ومراقبة سلوكهم ودوافعهم وذلك من خلال تحديد أهدافهم وتوجهاتهم أثناء التعلم (Kayacan & Sonmez Ektem,2019,313)

كما هدفت دراسة Layco(2020) إلى اختبار التأثير الوسيط لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على العلاقة بين المشاعر السلبية والنهوض الأكاديمي والانجاز، وذلك من خلال تقييم المشاعر الأكاديمية للطلاب مثل (الغضب والقلق والخجل واليأس والملل)، وما وراء المعرفة (الإدراك والدافع والسلوك)، والنهوض الأكاديمي، والتحصيل في الرياضيات، وذلك على عينة بلغت ١١٥٥ طالبًا تم اختيارهم من ٢٢

مدرسة ثانوية خلال الفصل الدراسي ٢٠١٨ – ٢٠١٩م، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المشاعر الأكاديمية السلبية تنبئ بقدرة الطلاب على التحصيل الأكاديمي، كما توسط متغير ما وراء المعرفة في العلاقة الارتباطية بين النهوض الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، كما أن متغير ما وراء المعرفة خفف من تأثير المشاعر الأكاديمية السلبية على النهوض الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مهارات ما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي والإنجاز.

ولمعرفة الأثار الوسيطة لما وراء المعرفة لدى الطلاب على المشاعر الأكاديمية السلبية والنهوض الأكاديمي أمكن التنبؤ بمستوى النهوض الأكاديمي للطلاب من خلال درجاتهم في مقياس الوعي ما وراء المعرفي، كما أن تأثير المشاعر السلبية قل وانخفض حينما يحدث التفاعل بينها ومهارات ما وراء المعرفة، كما أن مهارات ما وراء المعرفة قللت من تأثير المشاعر الأكاديمية السلبية على قدرة الطلاب في مواجهة التحديات والصعوبات في التحصيل الأكاديمي لمادة الرياضيات (Layco,2020).

كما تنبأت دراسة Azadi & Abdollahzadell (2020) بالنهوض الأكاديمي من خلال كفاءة الطلاب المدركة وتنظيمهم المعرفي الانفعالي.

وتوصلت دراسة سميرة محارب العتبى، سماح عيد الحربي، أمينة الشريف (٢٠٢١) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا بما يتضمنه من عمليات بناء المعرفة وتحديد الهدف من التعلم والمشاركة الفعالة عبر الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية يُعد منبئًا جيدًا بالنهوض الأكاديمي، كما توصلت الدراسة أيضًا إلى وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي في جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتيا في اتجاه مرتفعي النهوض الأكاديمي وذلك على عينة (٣٤٣) طالب طالبة بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ثانيًا: الفضول المعرفي: Cognitive Curiosity

يُعد الفضول المعرفي والانفتاح العقلي أحد أبعاد الدافعية العقلية ويتمثل في قدرة الطالب على التكيف مع المواقف المختلفة والتعامل مع التحديات والصعوبات الأكاديمية التي تواجهه من خلال البحث والاستمتاع والانتباه إلى الحقائق جميعها بصرف النظر عن مصدرها وعدم التحيز إلى رأي على حساب آخر. (محمد علي العسيري، ٢٠١٦)، لذلك يمكن القول إن الفضول المعرفي يمثل الدافع البشري للمعرفة واكتساب المعلومات والتغلب على الصعوبات والاحباطات التي تواجه الطلاب في بيئاتهم الأكاديمية، كما يمكن اعتباره مُيسر لعملية التعلم والنجاح المدرسي.

(Grossnickle, 2016 ; Kidd &Hayden, 2015 ; Von Stumm, Hell & Chamorro – Premuzic,2011)

وقد اكتسب الفضول المعرفي أهمية كبيرة في البحث التربوي لما له من دور فعال كدافع بشري للبحث عن المعلومات أو المعرفة، ويشير كثير من الباحثين إلى أن الفضول المعرفي يهدف إلى سد فجوة المعرفة، كما أنه يشير إلى البحث عن المعلومات الأكثر عمومية واستمراراً، كما أشارت الدراسات إلى أنه يعزز التعلم والذاكرة والدافعية والنمو المعرفي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، كما اعتبرته بعض الدراسات متغير تحفيزي، كما اعتبره بعض الباحثين عاطفة معرفية تتعلق بالمشاعر التي تتعلق ببناء المعرفة، لذلك فتعزيز الفضول ودعم تنمية الاهتمام به يؤدي إلى زيادة التعلم والتغلب على صعوباته لأقصى حد. (Malanchini, et al. 2019 ; Shah, et al . 2018 ; Tang & Salmela – Aro, 2021)

ويشير Mussel (2010) إلى أن الفضول المعرفي يُعد متغير حاسم في مجالات متعددة من الحياة. كما يذكر Kashdan & Silvia (2009) أن الأفراد الفضوليين

لديهم دافع كبير على تخطي العقبات ومشاركة كبيرة في التعلم مما يؤدي إلى تحقيق إنجاز جيد.

ويشترك الفضول بصورة عامة من خلال قواسم مشتركه مع مصطلحات نفسية مثل الانفتاح على الخبرة كسمة أساسية من عوامل الشخصية الخمس الكبرى، والبحث عن الخبرة والمعرفة، والحاجة إلى الإدراك والمعرفة، والدوافع الداخلية، وتحمل الغموض، والتسامح مع عدم اليقين، والتسامح مع الاحباط. هذا ويضيف Mussel (2022) أن القدرات المعرفية والفضول المعرفي من الأسس الجوهرية للتحصيل الأكاديمي كما أنها تشير إلى الخصائص الكامنة الأساسية للسلوك المسئول عن اكتساب المعرفة والأداء. بينما يشير Von Stumm (2018) إلى أنه من خلال الدراسات التجريبية تم التوصل إلى أن مساهمة الفضول المعرفي في تحقيق معرفة مستقلة إلى حد كبير عن القدرات المعرفية.

وتجدر الإشارة أن الإنسان يولد بفضول متنوع ولكن من خلال التقدم في مراحل العمر ينضج الفضول المتنوع إلى فضول معرفي وعاطفي وهما الأكثر عمقًا وانضباطًا وجهدًا. فعلى سبيل المثال فالفرد الذي ينخرط في المهام السطحية لتصميم مخطط بياني للمعلومات فأنه يمارس فضول متنوع، بينما الشخص الذي ينجذب إلى رسم بياني لتعلم وفهم المراد به فأنه يمارس فضولاً معرفياً فكريًا فهو ينجذب إلى وضوح المعلومات وأهميتها، بينما إذا أفصح هذا المخطط شيئًا عن طبيعة شخص وثقافته فيصبح فضولًا عاطفيًا. ويضيف كلًا من Martin, ; James (1998) Bowen & Hunt (2002) ; Viswesvaran & Ones (1999) إلى أن الفضول المعرفي أو الفكري يُعد مؤشر مهم للإمكانات Potential والقدرة Ability ، فهي تشتمل على الذكاء والحماس والدافعية والتعطش للمعلومات Hungery for Information والحداثة Novelty ولذلك أصبح من الضروري توسيع الجهود البحثية

الحالية في هذا المجال، وكذلك التحقق من آثار الفضول المعرفي على الأداء الوظيفي والنمو المعرفي للفرد وخاصة في أبحاث الاستثمار الفكري.

وقد أثارت بعض الدراسات السؤال التالي: هل الفضول المعرفي مرادف للاهتمام؟ أم أنهما بناءان متمايزان وهنا أشار كلًا من Tang, Hidi, Murayama, Lavonen & Salmela – Aro (2022) إلى أن التمييز بين المفهومين له القدرة على التأثير بشكل كبير على الممارسات التعليمية، فقد تكون التدخلات الفعالة لكل منهما مختلفة إذا كانا متمايزان بالفعل، لذا يلزم إجراء بحوث تجريبية مباشرة للتمييز المحتمل بين الفضول والاهتمام. هذا ويصف Litman & Jimerson (2004) الفضول المعرفي بشعور الفرد بالاهتمام على الرغم من أن التركيز ينصب على التفكير أو حل المشكلات، مقارنة بالتعلم والحصول على معرفة جديدة.

ويذكر Litman (2005) إلى أن الفضول المعرفي يؤكد على الاستمتاع بتعلم شئ جديد وعدم الشعور بالضيق بسبب عدم كفاية المعلومات لدى الفرد مما يعبر عنه بالقوة الدافعة للتغلب على المشكلات التعليمية للطلاب. كما يضيف أيضاً إلى أن الفضول المعرفي يرتبط بمهارات معرفية وما وراء معرفية مثل (ظاهرة على طرف اللسان ولا أعرف وعلى التوالي) مما يشير إلى أن العمليات المعرفية وما وراء المعرفية تكمن وراء أنواع الفضول المختلفة. وهذا ما أشارت إليه دراسات (Akgun, Mede & Sarac, 2022 ; Di Leo, Muis , Singh , & Psaradellies, 2019 ; Vogl, Pekrun, Murayama & Lodderer, 2020) من أن الفضول مرتبط باسترجاع المعلومات ومهارات طرح الأسئلة وحل المشكلات ومواجهتها وسلوكيات الاستكشاف، والإنجاز الأكاديمي، بالرغم من أن الدراسات حول الفضول والإنجاز الأكاديمي قليلة نسبيًا.

تعريف الفضول المعرفي:

يذكر Kashdan & Roberts (2004) أن الفضول المعرفي يتداخل مع المفاهيم السيكولوجية الإيجابية مثل التنشيط السلوكي، والوجدان الإيجابي، والبحث عن الإثارة، وبذلك يمكن تعريف الفضول المعرفي بأنه نظام دافعي – انفعالي إيجابي يرتبط بالمعرفة والتنظيم الذاتي للفرص الجديدة وفرص التحدي.

يعرف Litman (2008) الفضول المعرفي على أنه يعبر عن ميل الفرد إلى الانخراط في النشاط المعرفي المجهد والاستمتاع به، كما أنه يمثل بنية ذات أبعاد شديدة الترابط، كما يضيف إلى أن الفضول المعرفي يمثل سمة شخصية مرتبطة بمجال المحفزات العاطفية ذات الأهمية في المتعة الجوهرية لعملية التعلم. كما يذكر بأن الفضول المعرفي يحفز ويدفع الأفراد إلى تعلم أفكار جديدة والقضاء على فجوة المعلومات والتغلب على الصعوبات وحل المشكلات الفردية أيضًا وهنا تشير الباحثة إلى التداخل بين مفهومي النهوض الأكاديمي والفضول المعرفي في حياة الفرد.

يعرف Slater (2009) الفضول المعرفي بأنه الرغبة في البحث عن المعرفة وتكاملها حول بيئة الفرد من أجل تحسين أو تحفيز العمل الذهني.

يعرف Mussel (2010) الفضول المعرفي بأنه الرغبة في المعرفة التي تحفز الأفراد على تعلم أفكار جديدة والتغلب على فجوات المعلومات وحل المشكلات الفكرية والتصدي لها.

أبعاد الفضول المعرفي في البحث الحالي:

يذكر كلا من Litman(2008) ; Litman & Spielberger(2003) إلى أنه يمكن التمييز بين بعدين للفضول المعرفي:

البُعد الأول يمثل الفضول المعرفي المحدد والذي يشير إلى الرغبة في الحصول على أجزاء معينة من المعلومات.

والبعد الثاني يمثل الفضول المعرفي المتنوع والذى يمثل رغبة الفرد في الوصول إلى منبهات جديدة أو مثيرة وهو مدفوع من قبل الفرد بمشاعر الملل أو الرغبة في تغيير التحفيزات، كما أشارا إلى تطوير مقياس للفضول المعرفي المحدد والمتنوع ووجدا أن البعدين مترابطين بشدة، ويتكون المقياس من ١٠ مفردات تم تقسيمهم إلى مقياسين الأول يتعلق بقياس الاهتمام باستكشاف موضوعات غير مألوفة من أجل تعلم شئ جديد (على سبيل المثال: أنا استمتع باستكشاف أفكار جديدة) والثاني يتعلق بقياس المتعة في حل المشكلات ومعرفة كيفية عمل الأشياء (على سبيل المثال: عندما اتلقى نوعًا جديدًا من المسائل الرياضية فأني استمتع بتخيل الحلول. ويضيف (Litman, 2005) إلى أن التمييز بين نوعي الفضول المعرفي قد يكون له أثار مهمة في فهم العواطف والإدراك وما وراء المعرفة ودرجة الجهد المبذولة من قبل الفرد في البحث عن معرفة جديدة مع التغلب على أية صعوبات أو عقبات.

كما أن هناك أربعة مظاهر أو مكونات للفضول المعرفي حددها (Slater, 2009) فيما يلي:

أ- الفضول الخاص بالمعرفة – المحدد Specific – Epistemic Curiosity

ويعبر عنه بسعي الفرد وراء المعرفة الجديدة والتي تساعده على فهم العالم المحيط به.

ب- الفضول الخاص بالمعرفة – متعدد الأشكال Diversive – Epistemic Curiosity

ويعبر عنه باستغلال أوقات الفراغ بالبحث عن المعرفة من خلال انشغال الفرد بالقراءة أو مشاهدة أفلام وثائقية.

ج- الفضول الإدراكي الحسي – المحدد Specific – Perceptual Curiosity

ويعبر عنه باكتشاف الفرد لمدخلات حسية متنوعه مثل الأصوات والمناظر وتجريب أنواع من الأطعمة أو شم الزهور مثلاً.

د- الفضول الإدراكي الحسي – متعدد الأشكال Diversive – Perceptual Curiosity

ويعبر عنه باستغلال أوقات الفراغ في اكتشاف مثيرات حسية مختلفة مثل التجول في الأسواق وزيارة المتاحف وإيجاد طرق جديدة للتفاعل مع المناظر والمشاهد الخارجية.

هذا وقد ميز Tang & Salmela – Aro (2021) بين أربعة أنواع من الفضول العام هي:

أ- **الفضول المتنوع:** ويشير إلى الدافع وراء البحث عن محفزات عامة لتقليل الملل.

ب- **الفضول المحدد:** ويعبر عن الدافع والرغبة في الحصول على معلومات معينة لتقليل عدم التأكد.

ج- **الفضول الإدراكي:** ويشير إلى الدافع الذي أثارته محفزات حسية جديدة.

د- **الفضول المعرفي:** وهو رغبة الفرد في التوصل للمعرفة والمعلومات المرتبطة بالإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك ثلاثة أنواع من الفضول كما يلي:

أ- **الفضول المتنوع:** Diverse Curiosity

هو الأكثر شيوعًا وانتشارًا حول كل شيء جديد ويهدف منه الفرد إلى استكشاف أماكن واشخاص جديده وهذا ما يوفره الانترنت في ثوان.

ب- **الفضول المعرفي:** Epistemic Curiosity

يسمى في بعض الدراسات بالفضول الأكاديمي Academic Curiosity ويسمى في البعض الآخر بالفضول الفكري Intellectual Curiosity وهو الذي يجعل الفرد يرغب في التعمق ومعرفة كل ما يمكن عمله نحو موضوع ما وفهمه بصورة جيدة، وفي دراسات أخرى بالمشاركة الفكرية النموذجية Typical

Intellectual Engagement وفي أخرى بالحاجة إلى المعرفة Need for Cognitive.

ج- الفضول العاطفي: Empathic Curiosity

يصل الفرد من خلاله إلى الاهتمام بفهم مشاعر الأخرين وأفكارهم وسلوكياتهم. فانفتاح الفرد على التغير والبقاء فضوليًا يسهم في دافعية الفرد للرفاهية في كافة المجالات، كما يلاحظ في الفضول المتنوع على أنه جذب للحداثة فهو يدفع الفرد نحو استكشاف أماكن وأشخاص جديده بينما يركز الفضول المعرفي عن البحث عن المعرفة بصورة أعمق مما يؤكد الرغبة في اتقان التعلم والفهم والتغلب على المعوقات التي تحول دون ذلك. (Chamorro – Premuzic & Furnham, 2006 ; Mussel, 2010)

والباحثة تتبنى مكونات الفضول المعرفي التي أشار إليها Slater(2009) وكذلك المقياس الذي قام بإعداده وتم مراجعة ترجمته وحساب خصائصه السيكومترية في البحث الحالي.

هل الفضول المعرفي ييسر عملية التعلم؟

فسر ذلك الباحثين من خلال منظورين:

المنظور الأول: يتناول دراسة الفضول كحالة نفسية لدى الطلاب بذلك فإنه يتسم بحالة من الحرمان من المعرفة/ المعلومات، وفي ظل هذه الحالة يكون الطلاب أكثر انتباها ولديهم مزيد من التنشيط في مناطق الدماغ المرتبطة بالذاكرة، بذلك يبذلون جهداً كبيرًا لسد هذه الفجوات المعرفية وهذا بدوره يحسن التعلم والإنجاز لديهم، مما يسهم في تحفيز النهوض الأكاديمي.

والمنظور الثاني: يتناول دراسة الفضول المعرفي كسمة من سمات الشخصية وهنا يمثل الفضول المعرفي الاختلافات الفردية في تفضيلات الاستكشاف

الفكري والمعرفي، وبالتالي يميل الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من الفضول المعرفي إلى إظهار سلوكيات استكشافية بشكل متكرر ولديهم اهتمامات واسعة كما أن لديهم رغبة في تعلم أشياء جديدة ولديهم أيضًا القدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضهم، لذلك يمكن القول أن الأفراد الذين يتمتعون بالفضول المعرفي لديهم دافعية كبيرة ومشاركة في عملية التعلم مما يجعلهم قادرين على التصدي للتحديات اليومية التي تواجههم في بيئاتهم الأكاديمية وأيضًا باعتبار الفضول المعرفي يمثل قوة دافعة لتحفيز السلوك البشري وخاصة السلوك الاستكشافي (Shin , Lee, Lee, & Kim 2019 ; Vogl, Pekrun, Murayama, & Loderer, 2020 ; Von Stumm & Ackerman , 2013)

دراسات تناولت الفضول المعرفي وأبعاده.

أشارت دراسة Litman (2005) أن هناك ارتباط بين أنواع الفضول المعرفي وأهداف التعلم المختلفة ويعلل ذلك بأن الأبحاث والدراسات السابقة أظهرت أن الدوافع المختلفة للتعلم تتنبأ بدرجة الجهد والمثابرة التي يبذلها الأفراد للبحث عن معلومات جديدة.

كما توصلت دراسة Powell & Nettelbeck (2014) إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الفضول المعرفي وكل من متغيرات الوعي الشخصي والذكاء السائل والأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.

وهدفت دراسة خديجة حيدر نوري (2015) إلى مظاهره لدى طلبة وطالبات الجامعة المستنصرية بالعراق وذلك على عينة بلغت ٢٠٠ طالب وطالبه تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من بين أقسام الكلية، وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بفضول معرفي مرتفع، كما أن مظاهر الفضول المعرفي مرتفعة

لدى الطلبة، كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الفضول المعرفي، وفي مظاهره.

كما توصلت دراسة Hardy,Alisha,Ness & Jensen (2017) إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائيًا بين الفضول المعرفي والأداء الإبداعي لدى عينة من طلاب الجامعة بلغن ١٢٢ طالب بمتوسط عمري ١٩.٨٥ وانحراف معياري ٢.٦٢. كما أشارت دراسة Hassan,Bashir & Mussel (2015) أن عامل الانفتاح على الخبرة كأحد أبعاد عوامل الشخصية الخمس الكبرى يؤثر بشكل غير مباشر وإيجابي على التعلم من خلال الفضول المعرفي.

وأشارت دراسة Shin, Lee, Lee & Kim(2019) ; Tang, et al (2022) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الفضول المعرفي والمشاعر السلبية لدى الطلاب.

كما هدفت دراسة Tang & Salmela – Aro (2021) إلى فحص العلاقة المحتملة بين الفضول المعرفي والتحصيل الأكاديمي على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بلغت ٨٢٠ طالبًا نسبة الاناث فيهم ٦٤.٢٪ تراوحت أعمارهم بين 17–18 سنة وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الفضول المعرفي يعزز التحصيل الأكاديمي كما أنه منبئ جيد له.

ويشير Grossnickle(2016) ; Tang & Salmela– Aro (2021) إلى أن هناك أربعة أبعاد للفضول تشمل: الفضول المتنوع والذي يشير إلى الدوافع وراء البحث عن محفزات عامة لتقليل الملل. والفضول المحدد والذي يشير إلى الدافع أو الرغبة إلى الحصول على معلومات معينة لتقليل عدم اليقين. والفضول الإدراكي والذي يشير إلى الدافع الذي أثارته محفزات حسية جديدة مثل التعرض البصري أو السمعي لمثيرات معينة. والفضول المعرفي والذي يشير إلى الرغبة في المعرفة

والمعلومات وهناك دراسات وضعت كل هذه الأبعاد تحت مسمى الفضول المعرفي، كما أن هناك الفضول الاجتماعي والفضول المرضي.

كما هدفت دراسة Akgun,Mede & Sarac (2022) إلى فحص العلاقات والارتباطات بين الفضول المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًا وذلك على عينة ٢٤٣٨طالبًا جامعيًا (٨٦٢ طالبًا –١٥٧٦طالبة) في إحدى الجامعات التركية، وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار أنه على الرغم من أن حجم التأثير كان منخفضًا إلا أن المواقف تجاه التعلم الإلكتروني يمكن التنبؤ بها بشكل كبير طبقًا للفضول المعرفي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

ثالثًا: النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy

يُعد مفهوم النهوض الأكاديمي بناء نفسي يعكس المرونة الأكاديمية اليومية، فهو يعبر عن قدرة الطلاب على التعامل مع النكسات والتحديات الأكاديمية أثناء المسار في البيئات الأكاديمية سواء في المدرسة أو الجامعة، حيث أشار Martin & March(2009) إلى أنه داخل المدارس والجامعات توجد تحديات مختلفة، بعض هذه التحديات تكون حادة أو مزمنة بطبيعتها وبالتالي تتطلب مرونة أكاديمية، وبعضها تكون بسيطة وذات طبيعة يومية مثل الالتزام بالمواعيد والفشل المتقطع في الاختبارات وردود الفعل السلبية والحصول على درجات منخفضة، والدفع المستمر من قبل الاباء والمعلمين لأبنائهم الطلاب وخاصة عندما لا يتم تلبية توقعاتهم ، فإن ذلك يتطلب نهوضًا أكاديميًا، وبذلك يوصف النهوض الأكاديمي بانه سمة أساسية تساعد الطلاب على التعامل مع التحديات الأكاديمية وتجاوز الصعوبات الأكاديمية بشكل بناء عند ظهورها.

ويذكر كلًا من Martin,Colmar,Davey & Marsh (2010) ; Martin (2014) إلى أن المستوى المنخفض من النهوض الأكاديمي يرتبط بالنتائج السلبية منخفضة المستوى مثل القلق من الإنجاز والنتائج السلبية في التحصيل والانسحاب من المدرسة، بينما يرتبط المستوى الأعلى من النهوض الأكاديمي بالحضور

والمشاركة والاتجاه الإيجابي للمدرسة والمثابرة والتخطيط والثقة والإنجاز الأكاديمي المرتفع. بذلك يعد تعزيز النهوض الأكاديمي لدى الطلاب من الأهمية بمكان في تعزيز مناعتهم النفسية تجاه التأثيرات السلبية في البيئات الأكاديمية، وبذلك يعمل النهوض الأكاديمي على تحسين أداء الطلاب وزيادة إنتاجيتهم الأكاديمية (Reisy,Dehghani,Javanmard,Shojaei,Naeimian,2014) .

كما تشير أمل عبد المحسن الزغبي (2018) إلى أن محددات النهوض الأكاديمي تتمثل في ثقة الطالب في نفسه، وقدراته المعرفية وما وراء المعرفية، ومقاومته لقلق الاختبار، ودافعيته نحو التعلم والدراسة، وفاعلية الذات، وتحديد أهدافه الأكاديمية، والمشاركة الصفية، والاستمتاع بالتعلم، وممارسة الأنشطة الصفية بكفاءة، وعلاقته الجيدة بزملائه ومعلميه.

تعريف النهوض الأكاديمي:

- يعرفه Putwain & Daly (2012) بأنه استجابة إيجابية وبناءه وقابلة للتكيف للتحديات والعقبات التي يواجهها المتعلمون يوميًا.
- ويعرفه Piosang (2016) بأنه قدرة الطالب على الحفاظ على كفاءته الذاتية، والسيطرة على التحديات الأكاديمية اليومية مثل القلق العلاقات مع المحيطين به من زملاء وأساتذة والاندماج مع الأخرين داخل مجتمع الدراسة.
- وتعرفه أمل عبد المحسن الزغبي (2018,2020) بأنه سلوك إيجابي بناء وتكيف لأنواع التحديات والنكسات والمحن التي يمر بها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمي.
- يعرفه Martin & Marsh (2019) بأنه قدرة الطلاب على التعامل بشكل أساسي بفعالية مع النكسات والتحديات والضغوط التي تحدث أثناء المسار العادي في البيئة الأكاديمية مثل حصول الطلاب على درجات منخفضه في

الاختبار، مواعيد الاختبارات المتقاربة، المهام المدرسية المتعددة، قلق الإختبارات.

- ويعرفه Jahedizadeh, Ghonsooly, & Ghanizadeh (2019) بأنه قدرة الطالب على التعامل مع المتاعب الأكاديمية اليومية، بما في ذلك المشاعر السلبية المرتبطة بالحياة الأكاديمية.

يلاحظ من استعراض التعاريف السابقة أنها تتفق على أن النهوض الأكاديمي يمثل سلوك إيجابي لابد أن يتصف به المتعلم لمواجهة التحديات اليومية في البيئة الأكاديمية حتى يصل لتحقيق نتائج التعلم المرجوة مع تشجيعه على مواجهة المواقف السلبية مع الحفاظ على كفاءته الذاتية.

وتتبنى الباحثة في البحث الحالي تعريف (Piosang,2016) للنهوض الأكاديمي والذي يتحدد إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس النهوض الأكاديمي الذى قام بإعداده (Piosang,2016).

الفروق بين المرونة الأكاديمية والنهوض الأكاديمي:

أشار كل من Comerford (2017) ; Martin (2013) ; Martin & Marsh (2009) إلى أن الفروق بين المرونة الأكاديمية Academic resilience والنهوض الأكاديمي تتمثل في:

١- تتطلب التحديات الشديدة والمزمنة مرونة أكاديمية، بينما يشمل النهوض الأكاديمي المطالب والمتاعب والتحديات اليومية.

٢- ترتبط المرونة الأكاديمية بالأقلية من الطلاب الذين يواجهون ظروف قاسية تؤثر بشدة على أدائهم الأكاديمي، بينما يرتبط النهوض الأكاديمي بأغلبية الطلاب في البيئة الأكاديمية التي يتعرض فيها الطلاب لمواقف طارئة تتعلق بالاختبارات أو أية تكليفات أكاديمية أو حصولهم على درجات منخفضة.

٣- ينظر الى المفهومين بشكل هرمي حيث يُعد النهوض الأكاديمي نتيجة طبيعية للمرونة الأكاديمية، فتعزيز قدرة الطلاب على التغلب وإدارة الضغوط والتحديات اليومية قد يكون له آثار إيجابية في تحمل صراعات تحدث مستقبلاً.

العوامل المعززة للنهوض الأكاديمي:

تُعد الدافعية العقلية من العوامل المسهمة في تعزيز النهوض الأكاديمي لد ى طلاب المرحلة الثانوية (رمضان علي حسن، ٢٠٢٠). كما أوضحت دراسة إلهام سرور البلال (٢٠٢٠) إلى أن هناك ثلاث مكونات تعمل على تحفيز النهوض الأكاديمي، يتعلق المكون الأول بالبعد النفسي ويشمل (فاعلية الذات – التحكم – الوعي بالهدف – الدافعية)، والمكون الثاني يتعلق بالبعد المدرسي ويشمل (المناهج – الأنشطة – المشاركة الصفية – العلاقة بالأخرين)، والمكون الثالث يتعلق بالبعد الأسري والأقران ويشمل (دعم الأسرة – العواطف والروابط الأسرية – إلتزام الأقران بالتعلم).

وقد صنف كلا من ; Colli,Martin,Malamberg,Hall,Ginns(2017) ; Martin Colmar,Liem,Conner & Martin(2019) ; Datu,Yuen(2018) ; Marsh & 2008) العوامل المعززة للنهوض الأكاديمي إلى ثلاثة عوامل:

- **العوامل النفسية:** مثل التفكير المعرفي وما وراء المعرفي، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة الذاتية، والتخطيط، والضبط، وموقع الضبط، والثقة بالنفس، والدافعية العقلية والفاعلية الذاتية.
- **العوامل المعتمدة على المدرسة:** مثل فرص المشاركة والتحصيل الأكاديمي، والتمتع بالمدرسة، والتأثير الإيجابي للمعلم، والأنشطة ذات الصلة بالمنهج.

- **العوامل الأسرية:** وتشمل الدفء الأسري Family warmth، والدعم العاطفي، التماسك، وأسلوب الارتباط الإيجابي Positive attachment style، والمواقف المؤيدة للمجتمع، والاستجابة للأخرين والأقران الداعمين.

كما أشار حسن عابدين سعد (2018) وحنان حسين (2018) وأمل الزغبي (2018) أن معززات النهوض الأكاديمي يمكن تشمل على: وعي الطالب بقدراته وثقته بنفسه، وكفاءته الذاتية، والانفتاح على الخبرة، والفضول المعرفي والإبداع، والاندماج الأكاديمي، ومقاومه لقلق الاختبار، اقامة علاقات جيدة مع المعلمين، المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، المثابرة وتوجهات أهداف الإنجاز، الاستمتاع بالعلم، المساندة الاجتماعية ومشاركة الزملاء، الفاعلية الذاتية، الدافعية الداخلية والخارجية.

نماذج مفسرة لمفهوم النهوض الأكاديمي وأبعاده:

١ – نموذج الدافعية وعجلة المشاركة The motivation – Engagement Wheel

وهو أحد النماذج المفسرة لمفهوم النهوض الأكاديمي ضمن بحوث الصمود الأكاديمي والمرونة الأكاديمية التي قام بها كلاً من Martin & Marsh منذ عام ٢٠٠٦م حيث قسم الدافعية إلى عوامل تعززها مثل (المدركات المعرفية والسلوكية المعززة للتعلم) وعوامل تضعفها مثل (المدركات المعرفية والسلوكية المعوقة للتعلم) ويمكن توضيحها من خلال الأبعاد الأربعة التالية:

أ- البعد المعرفي المعزز للتعلم:

ويشمل (فاعلية الذات – قيمة المهمة – التوجه للإتقان)، فالطلاب الذين يظهرون مستويات عالية من هذه المتغيرات يكونوا أكثر قدرة على النهوض الأكاديمي.

ب- البعد السلوكي المعزز للتعلم:

ويشمل (المثابرة – التخطيط – إدارة المهام)، فالطلاب الذين يتمتعون بإصرار وتصميم ومثابرة وتخطيط دقيق، يظهرون مستويات عالية من النهوض الأكاديمي.

ج- البعد المعرفي المعوق للتعلم:

(القلق – تجنب الفشل – اهتزاز الثقة) فالطلاب الذين يظهرون مستوى عالٍ من القلق ويتبنون توجهات تجنب الفشل وتهتز ثقتهم في أدائهم يظهرون مستويات متدنية من النهوض الأكاديمي.

د- البعد السلوكي المعوق للتعلم:

(العجز الذاتي – تجنب المشاركة) فالطلاب الذين يظهرون الرغبة في عدم إتمام المهام وانجازها في الوقت المحدد وتأجيلها ولا يشاركون في المهام المطلوبة منهم يظهرون مستويات منخفضة من النهوض الأكاديمي. (Liem & Martin, 2012,5)

٢- يحدد كلًا من Martin,Colmar,Davey & Marsh (2010) خمسة عوامل تحفيزية دافعية تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بفعالية عند مواجهته للتحديات والنكسات الأكاديمية ولها تأثير مباشر في النهوض الأكاديمي وقد تم تقسيمها إلى ثلاث مكونات هي:

أ- مكونات التوقع وتشمل كلاً من: الفعالية الذاتية Self- efficacy والتخطيط Planning والتحكم Control.

ب- مكونات قيمية وتشمل المثابرة Persistence .

ج- مكونات انفعالية وتشمل القلق المنخفض Low Anxiety.

(Martin,Colmar,Davey & March,2010 ; Comerford,2017)

٣ – النموذج الخماسي (5c)

توصل كل من (Piosang,Bulilan,Ollamina,Pesa,Rupero & Valentino (2016) من خلال دراسة تم إجرائها على طلاب الجامعة تخصص المحاسبة إلى خمسة أبعاد للنهوض الأكاديمي هي:

أ- الفاعلية الذاتية Self – Efficacy

ويعبر عنها بقدرة الطلاب على الفهم والأداء الجيد للمهام الأكاديمية وبذل اقصى ما في جهدهم لمواجهة التحديات التى تعوق أدائهم الأكاديمي.

ب- السيطرة غير المؤكده (اهتزاز الثقة) Uncertain Control

وتعني عدم ثقة الطالب بقدرته على الأداء الجيد.

ج- القلق Anxiety .

ويعني تعبير الطالب عن إحساسه بالتوتر وعدم الارتياح عند التفكير في أداء المهام الأكاديمية مثل الامتحانات، وشعوره بالخوف أو القلق من عدم الأداء الجيد للمهام الدراسية.

د- المشاركة الأكاديمية Academic Engagement

ويعني المشاركة والشعور بالتمتع والمثابرة عند أداء المهام الأكاديمية.

هـ- العلاقة بين المعلم والطالب Teacher – Student Relationship

وتعني تدعيم علاقات متبادلة بين المعلم والطالب وإيجاد قناة للتواصل بينهم والاحترام المتبادل بين المعلم وطلابه.

٤-قام كلاً من Panjwani & Zba Agil(2020) بتطوير مقياس للنهوض الأكاديمي من خلال الأبعاد السبعة التالية:

أ- التنسيق Co – Ordination

ويشير إلى قدرة الطالب على التخطيط لأنشطته الأكاديمية وجدولتها وتنفيذها بشكل منتج.

ب- الوضوح Clarity

ويشير إلى الوعي الذاتي للطالب حيث تكون أهدافه المستقبلية ومعتقداته الأكاديمية أكثر وضوحاً.

ج- الهدوء Composure

ويشير إلى حالة الطالب حينما يشعر بانخفاض القلق.

د- المناخ الأكاديمي Academic Climate

ويشير إلى علاقة الطالب الأكاديمية بأسرته ومدرسته أو كليته.

هـ- الثقة Confidence

ويشير إلى الكفاءة الذاتية للطالب حيث يكون لديه إيمان قوي بتحقيق المهمة أو الهدف الأكاديمي بنجاح.

و- الالتزام Commitment

ويشير للموقف الذي يلتزم فيه الطالب بطريقة ذاتية التنظيم لتحقيق الأهداف الأكاديمية المستهدفة والمرتبطة بالدراسة.

ز- ضبط النفس Self- Control

ويشير إلى مواءمة الأفكار والمشاعر والأفعال مع الأهداف ذات القيمة الدائمة والمستمرة مقابل البدائل الأكثر إغراء في اللحظة.

وتشير الباحثة إلى وجود تشابه الى حد ما بين أبعاد النهوض الأكاديمي السابقة ومهارات الوعي ما وراء المعرفة كما تم الإشارة إلى ذلك في محور الوعي ما وراء المعرفي.

دراسات تناولت النهوض الأكاديمي وأبعاده:

توصلت دراسة Stricland (2015) إلى أن الطفو الأكاديمي يعد مؤشر أفضل للنجاح في الجامعة حيث أظهر تحليل الانحدار أن الطفو الأكاديمي يُعد منبئًا

جيداً للدافعية والتحصيل الأكاديمي وكذلك دوره في تحديد استراتيجيات التدخل التي تستهدف زيادة التحصيل لدى طلاب الجامعة منخفضي التحصيل.

كما توصلت دراسة Martin & Marsh (2019) إلى أن طلاب المرحلة الجامعية الذين عانوا من محنة أكاديمية ولكنهم كانوا يتمتعون بدرجة عالية من النهوض الأكاديمي كانوا أقل عرضه للتأثر بمحنة أكاديمية أخرى، لذلك فمن المهم دعم قدرة الطلاب على التعامل مع الشدائد الأكاديمية وذلك من خلال النهوض الأكاديمي ويشير أيضًا Martin,Marsh (2019) إلى أنه لم يحقق أي بحث حتى وقت هذه الدراسة العلاقات المتبادلة بين النهوض الأكاديمي والشدائد الأكاديمية، مثل العلاقة بين (الدجاجة والبيضة أيهما أول).

وفي دراسة رمضان علي حسن (2020) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الدافعية العقلية والطفو الأكاديمي على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي حيث توصلت إلى أن الفضول والانفتاح العقلي يُعد من اكثر عوامل الدافعية العقلية تنبئًا بالطفو الأكاديمي يليه عامل حل المشكلات إبداعيًا، وهذا يتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسات (Alfons & Yang,2019 ; Martin,Hou,Osborn,Yu & Zhan, 2019)

كما توصلت رانيا محمد علي عطية (2020) إلى أن مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين تحصيليًا كان مرتفعًا، ومتوسطًا لدى العاديين، وذلك على عينة بلغت 216 من طلاب المرحلة الثانوية.

كما أظهرت نتائج دراسة سميرة العتيبي وسماح الحربي وأمينة الشريف (2021) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة احصائية بين النهوض الأكاديمي وأبعاده والتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا وجميع أبعاده في اتجاه مرتفعي النهوض الأكاديمي، كما أن التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده يُعد

منبئًا جيداً بالنهوض الأكاديمي، وذلك على عينة بلغت 343 طالبًا من طلاب جامعة أم القرى.

وهدفت دراسة Khalaf & Abulela (2021) إلى قياس الاختلافات عبر الثقافية والفروق في النوع لمقياس (Piosang,2016) النهوض الأكاديمي لعينة من الطلاب الجامعيين المصريين والعمانيين (١٩١ مصري، ١٥٤عماني)، وكشفت النتائج ثبات وصدق المقياس عبر الثقافتين ولكن هناك اختلاف في متغير النوع عبر الثقافتين وعبر الثقافة الواحدة.

تعليق عام على المحاور الثلاث السابقة

من خلال العرض السابق لمتغيرات البحث الثلاثة والدراسات والبحوث ذات الصلة بها يلاحظ الآتي:

-اهتمام الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة بمفهوم النهوض الأكاديمي كبناء نفسي يمكن تطويره ودعمه لما له من أهمية في مساعدة الطلاب للتغلب على العقبات والمشكلات الأكاديمية اليومية التي يواجهونها في الجامعة

-اهتمام بعض الدراسات والبحوث بكيفية تحفيز ودعم وتعزيز النهوض الأكاديمي من خلال التعرف على المتغيرات النفسية المسهمة فيه.

-بعض الدراسات والبحوث اهتمت بإعداد برامج تدريبية لرفع مستوى النهوض الأكاديمي لطلاب الجامعة من خلال الكشف عن المتغيرات المرتبطة به.

-البحث الحالي محاولة لإضافة متغيري الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي وهي تعد إضافة للقدرات التحفيزية والدافعة للنهوض الأكاديمي.

فروض البحث:

من خلال العرض السابق للإطار النظري والبحوث ذات الصلة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الوعي ما وراء المعرفي ومقياس الفضول المعرفي.

٢- لا يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية درجات الطلاب على مقياس الوعي ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس الفضول المعرفي بصورة دالة إحصائيًا.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي وأبعاده لدى مرتفعي ومنخفضي الوعي ما وراء المعرفي.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي وأبعاده لدى مرتفعي ومنخفضي الفضول المعرفي.

إجراءات البحث:

أولا: منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لأهداف البحث الحالي وتفسير نتائجه.

ثانيًا: مجتمع البحث: جميع طلاب الشعب العلمية (رياضيات – حاسب آلي – فيزياء – كيمياء – بيولوجي – أساسي علوم) في العام الجامعي ٢٠٢٠م – ٢٠٢١م والبالغ عددهم ٥٦٩ طالب وطالبة.

ثالثًا: عينة البحث

١- عينة الخصائص السيكومترية

اختيرت عينة الخصائص السيكومترية من طلاب الفرقة الرابعة جميع الشعب العلمية حيث بلغت (١٨٠) طالب وطالبه في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠- ٢٠٢١م.

٢- العينة الأساسية

تم اختيار العينة الأساسية من جميع طلاب الشعب العلمية (رياضيات – حاسب آلي – فيزياء – كيمياء – بيولوجي – أساسي علوم) بعد استبعاد طلاب عينة الخصائص السيكومترية والطلاب الذين لم يلتزموا بتطبيق بعض المقاييس الخاصة بالبحث، والطلاب الباقين للإعادة حيث بلغت (٣٤٥) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة من العام الجامعي ٢٠٢٠- ٢٠٢١م. وتبرر الباحثة قصور الدراسة على طلاب الشعب العلمية لأنهم مطالبون بالالتزام بمتابعة محاضراتهم النظرية وحضور الساعات العملية والتطبيقية.

رابعًا: أدوات البحث

١- مقياس الوعي ما وراء المعرفي Cognitive Awarness Scale (CAS)

توصلت الباحثة لمقياس الوعي ما وراء المعرفي (الصورة المختصرة) من خلال الاطلاع على دراسة Tuononen, Hyytinen, Raisanen & Hailikari (2022) التي هدفت إلى كشف عن العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي ومداخل التعلم لدى طلاب الجامعة وهو نسخة مختصرة من مقياس الوعي ما وراء المعرفي الذي يتكون من ٥٢ مفردة، وتتكون الصورة المختصرة من(18) مفردة تقيس بعدين للوعي ما وراء المعرفي، يتمثل البعد الأول في إدراك المعرفة knowledge of cognition والبعد الثاني يتمثل في تنظيم المعرفة regulation of cognition

وقد أشار كثير من الباحثين إلى أنها أداة تتمتع بالموثوقية للطلاب المعلمين وبعد التخرج **(ملحق ١)**.

الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي ما وراء المعرفي:

تم اتباع الإجراءات الآتية لترجمة المقياس:

- قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.
- تم عرض الترجمة على ثلاثة من المتخصصين في اللغة الإنجليزية للتأكد من ترجمته.
- تم إجراء ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من خلال متخصص آخر في اللغة الإنجليزية وذلك للتأكد من ثبات كل مفردة على معناها في المقياس الاصلي، حيث تم إجراء بعض التعديلات على النص العربي.
- تم عرض المقياس على خمسة من أعضاء هيئة تدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية. (ملحق ٢) للتأكد من سلامة مفرداته ومدى انتمائها للبعد ووضوح وصياغة مفرداته وقد وافق المحكمون بنسبة ١٠٠٪ على مفردات المقياس.

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون **Pearson's correlation coefficient**، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول رقم (١) الاتساق الداخلي لمقياس الوعي ما وراء المعرفي:

جدول رقم (١) الاتساق الداخلي لمقياس الوعي ما وراء المعرفي

الأبعاد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الأبعاد	الفقرات	الارتباط بالبعد
إدراك المعرفة	١	٠.٦٠٣	تنظيم المعرفة	١٠	٠.٦١٦
	٢	٠.٦١٨		١١	٠.٥٥٨
	٣	٠.٥٨٥		١٢	٠.٥٧١
	٤	٠.٦٦٦		١٣	٠.٦٥٥
	٥	٠.٥٦٧		١٤	٠.٦٠١
	٦	٠.٦٨٢		١٥	٠.٥٧١
	٧	٠.٦٠٠		١٦	٠.٦١٦
	٨	٠.٦٢٣		١٧	٠.٥٩٧
	٩	٠.٥٨٦		١٨	٠.٦٧٥
جميع معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)					

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الفضول المعرفي

الابعاد		الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	إدراك المعرفة	٠.٦٠٩
2	تنظيم المعرفة	٠.٦٧٦

يتضح من جدولي (١)، (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع أبعادها، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام صادق ويمكن الاعتماد عليه.

١) الصدق البنائي Construct validity:

للتحقق من الصدق البنائي construct validity لمقياس الوعي ما وراء المعرفي تم استخدام **التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis، حيث تم تقدير بارامترات نموذج القياس باستخدام** طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطريًا(DWLS) **diagonally weighted least squares**،

(Stevens, 2012) وقد تم اختبار نموذج القياس لمقياس الوعي ما وراء المعرفي ويتكون نموذج القياس من (18) فقرة موزعة على بُعدين، ويوضح جدول رقم (٣) قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الوعي ما وراء المعرفي:

جدول رقم(٣): مؤشرات حسن المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الوعي ما وراء المعرفي

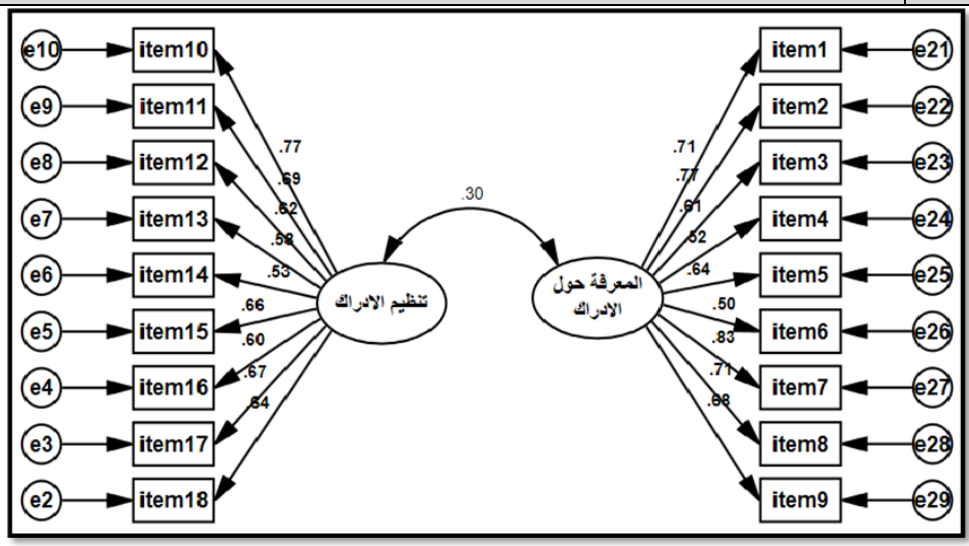
مؤشرات حسن المطابقة	القيمة المحسوبة	القيم المقبولة
كاي تربيع Chi-square	٣٨٤,٥٨	Chi-square/degrees of freedom < 3
درجات الحرية Degrees of freedom	١٣٤	
كاي تربيع / درجات الحرية	٢,٨٧	
Tucker-Lewis Index (TLI)	٠,٩٧٠	TLI ≥ 0.95
Comparative Fit Index (CFI)	٠,٩٦١	CFI ≥0.95
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠,٠٧٢	RMSEA < 0.08

ويتضح من جدول رقم (٣) أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضح جدول رقم (٤) قيم التشعبات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس الوعي ما وراء المعرفي وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:

جدول رقم (٤): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الفضول المعرفي

الفقرات	القيمة المعيارية للتشبعات		الخطأ المعياري	قيمة "z"	الفقرات	القيمة المعيارية للتشبعات	الخطأ المعياري	قيمة "z"
	الإدراك					التنظيم		
١	0.708		0.060	16.713	١٠	0.774	0.065	11.19
٢	0.767		0.055	18.678	١١	0.688	0.061	15.551
٣	0.611		0.063	13.815	١٢	0.617	0.069	13.536
٤	0.522		0.063	11.422	١٣	0.580	0.064	12.552
٥	0.639		0.059	14.618	١٤	0.529	0.070	11.261

٦	0.502		0.069	10.906	١٥	0.657	0.068	14.647
٧	0.827		0.054	20.893	١٦	0.601	0.070	13.120
٨	0.712		0.058	16.824	١٧	0.665	0.069	14.889
٩	0.679		0.056	15.802	١٨	0.643	0.069	14.263
جميع قيمة "z" الواردة بالجدول دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)								



شكل رقم(١): القيم المعيارية لتشعبات فقرات مقياس الوعي ما وراء المعرفية وفق التحليل العاملي التوكيدي

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم التشعبات كانت أكبر من ٠.٤ ودالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس الوعي ما وراء المعرفي.

٢) ثبات المقياس:

- **الثبات البنائي Composite reliability (CR):**

تم حساب قيم معاملات الثبات البنائي Composite reliability (CR) (حيث يعرف الثبات البنائي بانه نسبة التباين في الدرجة الحقيقية الى التباين في الدرجة الكلية) (Kline, 2015, 313) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥): معاملات الثبات البنائي لمقياس الوعي ما وراء المعرفي

مقياس الوعي ما وراء المعرفي		معامل الثبات البنائي composite (CR) reliability
١	الادراك	٠,٨٧٧
٢	التنظيم	٠,٨٧٣

ويتضح من الجدول (٥) ان معامل الثبات المركب (CR) لمقياس الوعي ما وراء المعرفي كانت جميعها أكبر من (٠.٧) مما يدل على الثبات البنائي للمقياس.

- **الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach's alpha:**

للاطمئنان على ثبات مقياس الوعي ما وراء المعرفي تم استخدام **معادلة الفا كرونباخ، حيث تم** تطبيق مقياس الوعي ما وراء المعرفي على عينة استطلاعية قدرها (١٨٠) طالب وطالبة وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ **كما هو موضح بالجدول رقم (٦):**

جدول رقم (٦): معاملات الثبات لمقياس الوعي ما وراء المعرفي باستخدام معادلة ألفا كروبناخ

مقياس الوعي ما وراء المعرفي		معامل الثبات (الفا كرونباخ)
١	إدراك المعرفة	٠,٨١٩
٢	تنظيم المعرفة	٠,٧٧٣
المقياس ككل		٠,٧٦٢

ويتضح من جدول رقم (٦) أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (٠.٧) مما يدل على ثبات مقياس الوعي ما وراء المعرفي.

مقياس الفضول المعرفي Cognitive Curiosity Scale (CCS)

تم الاطلاع على هذا المقياس من خلال الدراسة التي قامت بها خديجة يحيي نوري (2015) حول الفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة بهدف تشخيص مقدار الدافعية العلمية لدى طلبة الجامعة، وقد اتيح للباحثة الاطلاع على النسخة

الأجنبية والنسخة المترجمة، وللتأكد من ترجمة المقياس تم عرض النسخة الأجنبية والنسخة المترجمة على اثنين من أعضاء هيئة التدريس أحدهم تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، والآخر تخصص علم نفس حاصل على الدكتوراة من الولايات المتحدة الأميركية، وبناءً عليه تم تعديل صياغة بعض المفردات حتى تصبح واضحة الصياغة بالنسبة لطلاب الجامعة في الدراسة الحالية، وتم الابقاء على كل عبارات المقياس (٤٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، كل بعد يشتمل على ١٠ مفردات **(ملحق٣)**.

الخصائص السيكومترية لمقياس الفضول المعرفي:

تم اتباع الاجراءات الآتية لترجمة المقياس:

- قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية الى اللغة العربية.
- تم عرض الترجمة على ثلاثة من المتخصصين في اللغة الانجليزية وعلم النفس للتأكد من ترجمته.
- تم اجراء ترجمة عكسية من اللغة العربية الى اللغة الانجليزية من خلال متخصص آخر في اللغة الانجليزية وذلك للتأكد من توافق كل مفردة على معناها الأصلي في المقياس، حيث تم اجراء بعض التعديلات الشكلية على النص العربي.
- تم عرض المقياس على خمسة أعضاء هيئة تدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي. (ملحق ٤) للتأكد من سلامة مفرداته ومدى انتمائها للبعد ووضوح وصياغة مفرداته وقد وافق المحكمون بنسبة ٨٠٪- ١٠٠٪ على مفردات المقياس.

١) الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون **Pearson's correlation coefficient**، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول رقم (٧)

جدول رقم (٧) الاتساق الداخلي لمقياس الفضول المعرفي

الابعاد	الفقرات	الارتباط بالبعد	الابعاد	الفقرات	الارتباط بالبعد
الفضول المعرفي المحدد	١	٠,٤٧٥	الفضول الإدراكي المحدد	٢١	٠,٤٦٥
	٢	٠,٥٣٩		٢٢	٠,٥٠٦
	٣	٠,٤٣٣		٢٣	٠,٥٠٩
	٤	٠,٤١٩		٢٤	٠,٥٦٢
	٥	٠,٥٨٨		٢٥	٠,٥٦٤
	٦	٠,٥٦٢		٢٦	٠,٤٣٩
	٧	٠,٤٥٨		٢٧	٠,٤٥٠
	٨	٠,٥١٤		٢٨	٠,٤٦٤
	٩	٠,٤٢٨		٢٩	٠,٥١٥
	١٠	٠,٥٣٠		٣٠	٠,٥٠٠
الفضول المعرفي المتعدد	١١	٠,٤٨٠	الفضول الإدراكي المتعدد	٣١	٠,٦٣٥
	١٢	٠,٥٢٧		٣٢	٠,٥٤٤
	١٣	٠,٤٩٧		٣٣	٠,٤٧٨
	١٤	٠,٥٠٥		٣٤	٠,٥٣٤
	١٥	٠,٥١٠		٣٥	٠,٦٥٨
	١٦	٠,٤٧٨		٣٦	٠,٥٢٤
	١٧	٠,٥٠٨		٣٧	٠,٤٥٤
	١٨	٠,٥٩٨		٣٨	٠,٤٢٢
	١٩	٠,٥٤٣		٣٩	٠,٦٦٠
	٢٠	٠,٤٧٠		٤٠	٠,٤٥٢
جميع معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)					

جدول رقم (٨)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الفضول المعرفي

	الأبعاد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	الفضول المعرفي المحدد	**٠.٤٨٥
2	الفضول المعرفي المتعدد	**٠.٦٦٢
3	الفضول الادراكي المحدد	**٠.٦١٦
4	الفضول الادراكي المتعدد	**٠.٥١٧

يتضح من جدول رقم (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع أبعادها، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام صادق ويمكن الاعتماد عليه.

٢) الصدق البنائي Construct validity

للتحقق من الصدق البنائي **construct validity** لمقياس الفضول المعرفي تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي **Exploratory factor analysis** بطريقة المحاور الأساسية **Principal Axis Factoring**، وقد بلغت قيمة **Bartlett's test** (١٦٦٠٣.٤٤) بدرجات حرية قدرها (٩٩٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وبلغت قيمة **Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test** (٠.٩٢٠) وهي قيمة أكبر من ٠.٨، وتم الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار أن الفقرة تكون متشبعة على العامل إذا كان تشبعها على هذا العامل يزيد عن (٠.٣) وبناء على ذلك تم استخراج (٤) عوامل فسرت (٥٦.٤١٪) من التباين الكلي للمقياس، اجري التدوير المائل بطريقة بروماكس **Promax**، والجدول رقم (٩) يوضح تشعبات فقرات مقياس الفضول المعرفي على العوامل الأربعة بعد التدوير:

جدول رقم (٩)

التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الفضول المعرفي

الفقرات	العوامل				الاشتراكيات
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
١	٠.١٣٤	٠.٠٥٦	٠.٦٤٠	٠.٠٣١	٠.٤٣٢
٢	٠.٣٢٧	٠.٠٢٥	٠.٥٥٦	٠.٠٣١	٠.٤١٨
٣	٠.٠٨٠	٠.٠١٤	٠.٧٢٨	٠.٠٨٦	٠.٥٤٤
٤	٠.٠٩٤	٠.٠٨٣	٠.٤٧٣	٠.١١٠	٠.٢٥٢
٥	٠.٠١٦	٠.٠٧٣	٠.٧٣٨	٠.٠٧٥	٠.٥٥٦
٦	٠.١٦٢	٠.٠٤٢	٠.٦٨٧	٠.١٢٤	٠.٥١٥
٧	٠.٣٦٣	٠.٠٠١	٠.٦١٢	٠.٠٣٥	٠.٥٠٨
٨	٠.١٩٣	٠.٠١٥	٠.٦١١	٠.٠٣٩	٠.٤١٢
٩	٠.١٩١	٠.٠٣٣	٠.٦٢٢	٠.٠٤٩	٠.٤٢٧
١٠	٠.٢٦٢	٠.١١٣	٠.٥٢٧	٠.٠٣٦	٠.٣٦٠
١١	٠.٠٤٥	٠.٠٧٨	٠.١٦٠	٠.٦٤٣	٠.٤٤٧
١٢	٠.١٣٤	٠.٠١٤	٠.٣٩٤	٠.٦٦٣	٠.٦١٣
١٣	٠.٠٩٦	٠.٠٦٠	٠.٠٣٧	٠.٥٨٥	٠.٣٥٦
١٤	٠.٣٣٨	٠.٠٨٩	٠.١٣١	٠.٥٠٩	٠.٣٩٨
١٥	٠.١٦٥	٠.٠٤٢	٠.٠٨٦	٠.٦٧٣	٠.٤٨٩
١٦	٠.٠٦٢	٠.١٦٥	٠.٣٤٦	٠.٥٨٤	٠.٤٩٢
١٧	٠.٠٨٠	٠.٠٣٩	٠.٠٥٠	٠.٥٠٢	٠.٢٦٢
١٨	٠.٠٥٤	٠.٠٢٠	٠.١٩٤	٠.٦١٠	٠.٤١٣
١٩	٠.٠٩٨	٠.٠٤٤	٠.٠٧٣	٠.٧٠٢	٠.٥١٠
٢٠	٠.١١٨	٠.٠٥٢	٠.٠٦٨	٠.٦٥٨	٠.٤٥٤
٢١	٠.٧٨١	٠.٠٦٤	٠.٠٤٦	٠.٠٩٠	٠.٦٢٤
٢٢	٠.٥٠٦	٠.١٢٢	٠.٢٠٢	٠.٠٥٨	٠.٣١٥
٢٣	٠.٧٨٨	٠.١٠٣	٠.٠٥٤	٠.٠٦٦	٠.٦٣٩
٢٤	٠.٤٥٣	٠.٣٥٦	٠.٠٥٩	٠.٠٧٤	٠.٣٤١
٢٥	٠.٦٦٣	٠.٢١٤	٠.٠٧٨	٠.٠٤٠	٠.٤٩٣

الفقرات	العوامل				الاشتراكيات
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
٢٦	٠.٧٤٥	٠.١٥٩	٠.٠٧٤	٠.٠٥٥	٠.٥٨٩
٢٧	٠.٨٦٨	٠.٢٠٤	٠.٠٢٥	٠.٠٦٧	٠.٨٠٠
٢٨	٠.٨١٧	٠.٠٣٠	٠.٠٢٥	٠.٠٦٤	٠.٦٧٣
٢٩	٠.٧١٧	٠.٢٣٢	٠.١٥٩	٠.١١٥	٠.٦٠٦
٣٠	٠.٥٢٦	٠.٢٠٦	٠.٣٤٤	٠.٠٧٧	٠.٤٤٣
٣١	٠.١١٤	٠.٧٤٥	٠.١١٣	٠.٢٥١	٠.٦٤٤
٣٢	٠.١٧٤	٠.٨١٣	٠.٠٧٣	٠.١٢٣	٠.٧١٢
٣٣	٠.٠٢٣	٠.٧٧٥	٠.٠٨٠	٠.٠٧٨	٠.٦١٤
٣٤	٠.١٢٢	٠.٥٣١	٠.٠٨٨	٠.٢١٣	٠.٣٥٠
٣٥	٠.٠١٤	٠.٦٩٣	٠.٠١٧	٠.١٣٤	٠.٤٩٩
٣٦	٠.١٣٤	٠.٦٦٨	٠.٠٩٣	٠.٢٥٤	٠.٥٣٧
٣٧	٠.٠٥٣	٠.٦٧١	٠.٠٦٠	٠.٣٤٣	٠.٥٧٤
٣٨	٠.٢٧٨	٠.٦٩١	٠.٠٧٤	٠.١٩٥	٠.٥٩٨
٣٩	٠.٣٦٩	٠.٤٨٢	٠.٠٦٤	٠.٣٥٤	٠.٤٩٨
٤٠	٠.٢٨٧	٠.٤١٠	٠.٠٤٩	٠.٢٨٤	٠.٣٣٤
الجذر الكامن	٥.٩٢	٤.٨٠	٤.٥٤	٤.٤٧	التباين الكلي = ٥٦.٤١٪
التباين المفسر	١٦.٩٢٪	١٣.٧٣٪	١٢.٩٧٪	١٢.٧٨٪	

ومن جدول رقم (٩) يتضح ان:

- الفقرات (من ٢١ الى ٣٠) كانت أكثر تشبعًا على العامل الأول، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٥.٢٨)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (١٦.٩٢٪)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الأول، نجد أنها تتناول بعد (الفضول الإدراكي المحدد).
- الفقرات (من ٣١ الى ٤٠) كانت أكثر تشبعًا على العامل الثاني، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٤.٦٧)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل

(١٣.٧٣٪)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الثاني، نجد أنها تتناول بعد (الفضول الادراكي المتعدد).

- الفقرات (من ١ الى ١٠) كانت أكثر تشبعًا على العامل الثالث، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٣.٨٠)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (١٢.٩٧٪)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الثالث، نجد أنها تتناول بعد (الفضول المعرفي المحدد).
- الفقرات (من ١١ الى ٢٠) كانت أكثر تشبعًا على العامل الرابع، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (٤.٢٨)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (١٢.٧٨٪)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الرابع، نجد أنها تتناول بعد (الفضول المعرفي المتعدد).

٣) ثبات المقياس:

- **الثبات البنائي Composite reliability (CR):**

تم حساب قيم معاملات الثبات البنائي Composite reliability (CR) (حيث يعرف الثبات البنائي بانه نسبة التباين في الدرجة الحقيقية الى التباين في الدرجة الكلية) (Kline, 2015, 313):

جدول (١٠): قيم معاملات الثبات البنائي لمقياس الفضول المعرفي

	مقياس الفضول المعرفي	معامل الثبات البنائي Composite reliability) (CR
1	الفضول المعرفي المحدد	٠,٨٦٣
2	الفضول المعرفي المتعدد	٠,٨٦١
3	الفضول الادراكي المحدد	٠,٨٨٦
4	الفضول الادراكي المتعدد	٠,٨٧١

ويتضح من الجدول (١٠) ان معامل الثبات المركب (CR) لمقياس الفضول المعرفي كانت جميعها أكبر من (٠.٧) مما يدل على الثبات البنائي للمقياس.

- **الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach's alpha:**

للاطمئنان على ثبات مقياس الفضول المعرفي تم استخدام معادلة الفا كرونباخ، حيث تم تطبيق مقياس الفضول المعرفي على عينة استطلاعية قدرها (١٨٠) طالب وطالبة وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا كرونباخ **كما هو موضح بالجدول رقم (١١):**

جدول رقم (١١)

قيم معاملات الثبات لمقياس الفضول المعرفي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

	مقياس الفضول المعرفي	معامل الثبات (الفا كرونباخ)
1	الفضول المعرفي المحدد	٠.٧٦٣
2	الفضول المعرفي المتعدد	٠.٨١٥
3	الفضول الادراكي المحدد	٠.٧٤٢
4	الفضول الادراكي المتعدد	٠.٨٠٥
	المقياس ككل	٠.٧٩٤

ويتضح من جدول رقم (١١) أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (٠.٧) مما يدل على ثبات مقياس الفضول المعرفي

٣- مقياس النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy Scale (ABS)

أعد هذا المقياس (Piosang, 2016) وقامت بتعريبه أماني فرحات عبد المجيد (2021) ويتألف من (٥٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي: فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، والقلق، والاندماج الأكاديمي، والعلاقة بين المعلم والطالب **(ملحق ٣)**. بواقع (١٠) مفردات لكل بعد من الأبعاد الخمسة، ويقابل كل مفردة تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وجميع المفردات موجبة تأخذ الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، بذلك تتراوح درجات المقياس بين (٥٠ -١٥٠). وقد استخدم هذا المقياس في دراسات متعددة، كما ساهم في إعداد مقاييس متعددة للنهوض الاكاديمي، مثل دراسات (Layco,

2020 ; Panjwani & Zeba Ajil, 2020 ; Anderson, 2019 ; Collie, et al. 2017) ومن الدراسات العربية، (رمضان علي حسن، 2020 ; زينب محمد، 2020 ; شيري مسعد حليم، 2019 ; أمل عبد المحسن الزغبي ، 2018 ، 2020 أماني فرحات عبد المجيد ، 2021)

وقد قام كل من رمضان علي حسن (2020) ؛ أمل عبد المحسن الزغبي (2018) بترجمة وتعريب هذا المقياس ، وقد اتيح للباحثة مراجعة النسخة الأجنبية وإعادة ترجمتها وتم إجراء تعديلات في صياغة بعض الفقرات .

الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي:

صدق المقياس:

- قام مُعد المقياس (Piosang,2016) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وتأكد من ثباته باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث تراوحت قيمه من (٠.٥٩ – ٠.٩٤)، في حين بلغت ٠.٨٦للمقياس ككل، كما قامت أماني فرحات عبد المجيد (2021) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components وتوصلت إلى خمسة عوامل مطابقة للعوامل التي توصل إليها مُعد المقياس تتشبع عليها مفردات المقياس وكانت قيم التشبعات للمفردات أكبر من٠.٣وجميع الجزور الكامنة أكبر من الواحد الصحيح للأبعاد الخمسة.

وفي الدراسة الحالية تم عرض المقياس على عدد (٥) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية لمراجعة فقرات المقياس ومدى ملاءمتها للأبعاد المرتبطة بها وقد كانت نسبة الموافقة 100% (ملحق ٣).

ونظراً لاستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي في حساب صدق المقياس في كثير من الدراسات التي استخدمته ، لذا تكتفي الباحثة في

حساب الصدق على الصدق التلازمي لذلك تم استخدام مقياس حسن سعد عابدين (2018) كمحك (بعد أن تأكد مُعد المقياس من خصائصه السيكومترية) تم تطبيقه على طلاب عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٨٠)، مع تطبيق مقياس Piosang (2016) وحساب قيمة الارتباط حيث بلغت ٠.٧٤ وهي قيمة دالة عند ٠.٠١ ومرتفعة مما يدل على صدق الاختبار.

الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وهذا يوضحه جدول (١٢).

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه في مقياس النهوض الأكاديمي

العبارة رقم	فاعلية الذات	العبارة رقم	اهتزاز الثقة	العبارة رقم	المشاركة الأكاديمية	العبارة رقم	القلق	العبارة رقم	العلاقة بين المعلم
١	٠,٦٩١	١	٠,٦٢٣	١	٠,٥٩٣	١	٠,٦٣٤	١	٠,٥٩٢
٢	٠,٦٣٤	٢	٠,٦٧١	٢	٠,٦٤٢	٢	٠,٦٧١	٢	٠,٦٧٣
٣	٠,٧٢٣	٣	٠,٧٦١	٣	٠,٧١٦	٣	٠,٥٨٢	٣	٠,٦٣٤
٤	٠,٦٤١	٤	٠,٦٣٤	٤	٠,٥٨٤	٤	٠,٧٢١	٤	٠,٦٨٢
٥	٠,٧١٢	٥	٠,٦٥٦	٥	٠,٦٠٣	٥	٠,٥٣٤	٥	٠,٧٢٣
٦	٠,٧٣٣	٦	٠,٦٢٨	٦	٠,٦٣٢	٦	٠,٦٦٢	٦	٠,٧١١
٧	٠,٧٠١	٧	٠,٥٩٢	٧	٠,٦٧٨	٧	٠,٦٢٩	٧	٠,٧٣٢
٨	٠,٦٨٣	٨	٠,٦١١	٨	٠,٥٢٣	٨	٠,٦٠٨	٨	٠,٦٨٦
٩	٠,٦٢٤	٩	٠,٧٠٣	٩	٠,٦٤٧	٩	٠,٥٨٣	٩	٠,٦١٨
١٠	٠,٦٧٣	١٠	٠,٦٩١	١٠	٠,٧٠٨	١٠	٠,٥٣٤	١٠	٠,٥٩٨

جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه مرتفعه وموجبة لكل الأبعاد ودالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ حيث تراوحت معاملات الارتباط لبعد فاعلية الذات بين (٠.٦٢٤- ٠.٧٣٣) ولبعد

اهتزاز الثقة بين (**٠.٥٩٢- ٠.٧٦١**) ولبعد المشاركة الأكاديمية بين (**٠.٥٢٣- ٠.٧١٦**)ولبعد القلق بين (**٠.٥٣٤- ٠.٧٢١**) ولبعد العلاقة بين المعلم والطالب بين (**٠.٥٩٨- ٠.٧٣٢**)

كما يوضح جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي

جدول (١٣):معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي (ن= ١٨٠)

مسلسل	الأبعاد	معامل الارتباط للبعد والدرجة الكلية
1	فاعلية الذات	٠.٧٨٢
2	اهتزاز الثقة	٠.٧٤١
3	المشاركة الأكاديمية	٠.٧١٣
4	القلق	٠.٦٢١
5	العلاقة بين المعلم والطالب	٠.٧٤٣

جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من جدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مرتفعه و موجبة ودالة عند مستوى(٠.٠١)

كما يوضح جدول (١٤) قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي.

جدول (١٤):

الابعاد	فاعلية الذات	اهتزاز الثقة	المشاركة الاكاديمية	القلق	العلاقة بين المعلم والطالب
فاعلية الذات	١				
اهتزاز الثقة	٠.٥٨٤	١			
المشاركة الاكاديمية	٠.٦٠١	٠.٥٩٤	١		
القلق	٠.٤٨٢	٠.٥٠٩	٠.٤٦١	١	
العلاقة بين المعلم والطالب	٠.٥٤٣	٠.٤٨٣	٠.٥٤٣	٠.٦٤٣	١

معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي (ن= ١٨٠)

جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)

حيث يتضح من جدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس النهوض الأكاديمي دالة عند مستوى (٠.٠١)

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بعدة طرق منها حساب معامل ألفا كرو نباخ لأبعاده الخمسة (فاعلية الذات، اهتزاز الثقة، المشاركة الأكاديمية، القلق، العلاقة بين الطالب والمعلم) والدرجة الكلية حيث بلغت على الترتيب (٠.٦٩٣– ٠.٧٢٤– ٠.٧١٣ – ٠.٦٣٤– ٠.٦١٥ – ٠.٧٤٣)

وتم استخدام التجزئة النصفية واستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان – براون حيث بلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والمجموع على الترتيب

(٠.٧٦٣ – ٠.٨٠٢ – ٠.٨٣١ –٠.٧٨١ – ٠.٦٨٤ – ٠.٨٠٢) وهي قيم مرتفعة وتحقق درجة مقبولة لثبات المقياس.

الإحصاءات الوصفية لعينة البحث:

بلغ عدد الافراد عينة الدراسة (٣٤٥) طالب وطالبة ويوضح جدول (١٥) الإحصاءات الوصفية للأفراد عينة الدراسة:

جدول (١٥) الإحصاءات الوصفية للطلاب عينة البحث

المتغيرات			العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النهوض الأكاديمي	١	فاعلية الذات	٣٤٥	٣٢.٩٢	٦.٠١
	٢	اهتزاز الثقة	٣٤٥	٣٧.٨٦	٥.٦٦
	٣	الاندماج الأكاديمي	٣٤٥	٣٤.٥٣	٥.٩١
	٤	القلق	٣٤٥	٣٠.٠٢	٥.٤٢
	٥	العلاقة بين الطالب والمعلم	٣٤٥	٣٩.٠٣	٥.١٥
		الدرجة الكلية	٣٤٥	١٧٤.٣٦	٢٥.٨٥
الفضول المعرفي	١	الفضول المعرفي المحدد	٣٤٥	٣٠.٠٣	٤.٧٧
	٢	الفضول المعرفي المتعدد	٣٤٥	٢٣.٢٩	٤.٧٠
	٣	الفضول الادراكي المحدد	٣٤٥	٢٢.٠٨	٤.٠٥
	٤	الفضول الادراكي المتعدد	٣٤٥	٢٤.٢٦	٣.٧٦
		الدرجة الكلية	٣٤٥	٩٩.٦٦	١٥.٥١
الوعي ما وراء المعرفي	١	إدراك المعرفة	٣٤٥	٢٠.١٩	٣.٤٠
	٢	تنظيم المعرفة	٣٤٥	١٨.٢٨	٣.٥٣
		الدرجة الكلية	٣٤٥	٣٨.٤٧	٦.٥٩

الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل بيانات البحث:

لتحليل بيانات الدراسة الحالية تم استخدام برنامج IBM SPSS Statistics v.25 وبرنامج Mplus v.7 وتم الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

١) معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي.

٢) التحليل العاملي الاستكشافي **Exploratory factor analysis**.

٣) التحليل العاملي التوكيدي **Confirmatory factor analysis**.

٤) اختبار "ت" للعينات المستقلة **Independent samples t test**.

٥) معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات.

٦) تحليل الانحدار الخطي المتعدد **Multiple Linear Regression**.

نتائج البحث وتفسيرها:

اولاً–نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي ودرجاتهم على كل من مقياس الوعي ما وراء المعرفي ومقياس الفضول المعرفي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الوعي ما وراء المعرفي ومقياس الفضول المعرفي كما هو موضح بجدول (١٦):

جدول (١٦)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الوعي ما وراء المعرفي ومقياس الفضول المعرفي

المتغيرات		النهوض الأكاديمي					
		فاعلية الذات	اهتزاز الثقة	الاندماج الأكاديمي	القلق	العلاقة بين المعلم والطالب	الدرجة الكلية
الوعي ما وراء المعرفي	إدراك المعرفة	٠,٦٣٩	٠,٦٢٢	٠,٥٦٣	٠,٥٥١	٠,٤٦٨	٠,٦٤١
	تنظيم المعرفة	٠,٦٠٣	٠,٥٧٦	٠,٥٥٣	٠,٥٢٤	٠,٥٠٤	٠,٦٢٥
	الدرجة الكلية	٠,٦٦٢	٠,٦٣٩	٠,٥٩٦	٠,٥٧٦	٠,٥٢١	٠,٦٧٢
الفضول المعرفي	فضول معرفي محدد	٠,٦٠٤	٠,٥٧٢	٠,٥٥٠	٠,٥٣٩	٠,٤٨١	٠,٦١٧
	فضول معرفي متعدد	٠,٤٧٦	٠,٤٦٦	٠,٤٧١	٠,٤٤٣	٠,٥١٠	٠,٥٣٤
	فضول ادراكي محدد	٠,٥١٤	٠,٤٧٣	٠,٥٠٠	٠,٤٧٤	٠,٤٣٨	٠,٥٤٢
	فضول ادراكي متعدد	٠,٤٤٥	٠,٤٨٧	٠,٤٥١	٠,٤١٧	٠,٤٣٠	٠,٥٠٧
	الدرجة الكلية	٠,٥٩٤	٠,٥٨١	٠,٥٧٤	٠,٥٤٥	٠,٥٤٣	٠,٦٣٧

جميع قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٦) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي ودرجاتهم على كل من مقياس الوعي ما وراء المعرفي، ومقياس الفضول المعرفي، حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط (٠.٦٧٢، ٠.٦٣٧).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب عينة البحث على ابعاد مقياس النهوض الأكاديمي (فاعلية الذات،

الاهتزاز، المشاركة، القلق، العلاقة) ودرجاتهم على ابعاد مقياس الوعي ما وراء المعرفي (الادراك، التنظيم).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلبة عينة البحث على ابعاد مقياس النهوض الأكاديمي (فاعلية الذات، الاهتزاز، المشاركة، القلق، العلاقة) ودرجاتهم على ابعاد مقياس الفضول المعرفي (فضول معرفي محدد، فضول معرفي متعدد، فضول ادراكي محدد، فضول ادراكي متعدد).

ويلاحظ من خلال هذه النتائج اهمية اكساب الطلاب مهارات الوعي ما وراء المعرفي وتطوير اساليب الفضول المعرفي لديهم كمعزز للنهوض أكاديميًا مما يتطلب فهم واضح لطبيعة الوعي ما وراء المعرفي لانهم في حاجة الى مزيد من الدعم للتنظيم المعرفي ولمزيد من المعرفة حول تعلمهم، مما يجعلهم قادرون على مواجهة الصعوبات والمحن التي تواجههم في بيئاتهم الأكاديمية، وهذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسات (Coutinho & Neuman, 2008; Gul & Shehzad, 2012 ; Harrison & Vallin, 2018)، من أن الطلاب الذين يدركون مهارات ما وراء المعرفة يكونوا قادرين على تحديد أهداف واقعية لتعلمهم وعلى استخدام استراتيجيات فعالة مع امكانية اجراء تغيير هذه الاستراتيجيات عند الحاجة، كما يكونوا اكثر مرونة مقارنة بالطلاب غير المدركين لهذه المهارات على اجتياز العقبات والتحديات الأكاديمية (Harrison & Vallin, 2018 ; Shunk & Greene, 2018 ; Zimmerman & Shunk, 2012) وكذلك مع ما توصلت اليه (نوال عبد المحسن الزغبي،٢٠٢٠،٢٤) من اهمية دور التعلم المنظم ذاتيًا (بمهاراته المعرفية وما وراء المعرفية) الذي يسهم في زيادة قدرة الطلاب على التغلب على المشكلات والتحديات والضغوط التي تواجههم والمتمثلة في النهوض الأكاديمي

وتتفق ايضًا مع دراسة Layco (2020) الذي توصل الى اهمية التأثير الوسيط لاستراتيجيات ما وراء المعرفة على العلاقة بين المشاعر الأكاديمية السلبية والنهوض الأكاديمي والانجاز.

ودراسة Sadeghi & Geshnigani (2016) من امكانية تحفيز النهوض الأكاديمي من خلال التدريب على مهارات الوعي ماء وراء المعرفي، وكذلك مع دراستي Ramell & Koshini (2018) ; Kallio,Virta & Kallio (2018) التي بينت اهمية التنظيم الذاتي والتوجه نحو هدف الإنجاز في تحفيز النهوض الأكاديمي لدى الطلاب.

كما أشار بعض الباحثين الى أهمية الفضول المعرفي باعتباره ميسر لعملية التعلم والنجاح المدرسي ومعزز للنهوض الأكاديمي، لأنه يمثل الدافع البشري للمعرفة واكتساب المعلومات والتغلب على الصعوبات والاحباطات التي تواجه الطلاب في بيئاتهم الأكاديمية (Grossnickle, 2016 ; Kidd &Hayden, 2015 ; Von Stumm, Hell & Chamorro – Premuzic,2011)

كما تؤيد هذه النتائج مع ما ذكره Kashdan & Silvia (2009) أن الافراد الفضوليين ليهم دافع كبير على تخطي العقبات ومشاركة كبيرة في التعلم مما يؤدي الى تحقيق انجاز جيد. وكذلك مع ما ذكره Litman (2005) من أن الفضول المعرفي يحقق الاستمتاع عند تعلم شيء جديد، مما يعبر عنه بالقوة الدافعة والمعززة للتغلب على المشكلات الأكاديمية للطلاب.

كما تشير بعض الدراسات والبحوث الى أن الفضول المعرفي يرتبط بمهارات معرفية وما وراء معرفية مثل (ظاهرة على طرف اللسان ولا اعرف وعلى التوالي) مما يشير الى أن العمليات المعرفية وما وراء المعرفية تكمن وراء أنواع الفضول المختلفة كما أن الفضول بأنواعه مرتبط باسترجاع المعلومات ومهارات طرح الأسئلة وحل المشكلات ومواجهتها وكذلك سلوك الاكتشاف والإنجاز الأكاديمي , Dileo, Muis)

Singh , & Psaradellies, 2019 ; Vogl, Pekrun, Murayama & Lodderer, 2020). كما تؤيد نتائج البحث الحالي ما ذكره (Shin, Lee, Lee & Kim, 2019 ; Tang, Lavonen,., Schneider, Krajcik, & Salmela-Aro, 2020) من العلاقة الارتباطية السلبية بين الفضول المعرفي والمشاعر السلبية.

ثانياً–نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " لا يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي بمعلومية درجات الطلاب على الوعي ما وراء المعرفي ودرجاتهم على مقياس الفضول المعرفي بصورة دالة إحصائياً".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وذلك باعتبار ان النهوض الأكاديمي متغير تابع وابعاد مقياس الوعي ما وراء المعرفي وابعاد مقياس الفضول المعرفي متغيرات مستقلة، وتم التحقق من التوزيع الاعتدالي للبيانات، وقد أشار Stevens (2009) الى انه في حالة العينات الكبيرة يجب عدم استخدام اختبارات الاعتدالية (لان قيمها ستكون دائما دالة احصائيا)، ويتم الاكتفاء فقط باستخدام معامل الالتواء والتفرطح، لذلك فقد قامت الباحثة بحساب قيم الالتواء (والتي يجب ان تتراوح بين −١ و + ١) والتفرطح (يجب ان تتراوح بين −٢ و +٢) للمتغيرات، وحتى تتوزع البيانات اعتداليا يجب ان تتراوح قيم معاملات الالتواء بين (١− و +١)، ويجب ان تتراوح قيم معاملات التفرطح بين (−٢ و +٢)، وقد تراوحت قيم معاملات الالتواء لبيانات متغيرات البحث الحالي بين (−٠.٧١٥ الى +٠.٤٤٧) وتراوحت قيم معاملات التفرطح بين (−١.٦٩١ الى +٠.١١٦) مما يشير الى تحقق اعتدالية توزيع البيانات. وتم اجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression وتم التوصل الى أربعة نماذج للانحدار كما هو موضح بجدول (١٧):

جدول (١٧)

نتائج تحليل الانحدار الخطي المتدرج للتنبؤ بدرجات الطلبة عينة البحث على النهوض الأكاديمي من خلال درجاتهم على أبعاد مقياس الفضول المعرفي

النموذج	المتغيرات	معامل الانحدار غير المعياري		معامل الانحدار المعياري	قيمة "ف"	قيمة "ت"	قيمة R	قيمة R^2	قيمة R^2 المعدلة
		القيمة	الخطأ المعياري						
١	ثابت الانحدار	٦٠.١٣	٧.٩٤		١٠٢.٤٠*	٧.٥٧**	٠.٦٤١	٠.٤١١	٠.٤٠٨
	ادراك المعرفة	٦.٤٠	٠.٣٩	٠.٨٤١	*	١٦.٥١*			
٢	ثابت الانحدار	٣٧.٢٨	٧.٨٠		٦٠.٦١**	٤.٧٨**	٠.٦٨٤	٠.٤٦٨	٠.٤٦٤
	ادراك المعرفة	٤.٧٨	٠.٤٣	٠.٦٢٨		١١.٢٣*			
	فضول معرفي متعدد	١.٩١	٠.٣١	٠.٣٤٧		٦.٢٠**			
٣	ثابت الانحدار	٣٦.٤٦	٧.٥٠		٢٨.٣٧**	٤.٨٦**	٠.٦٩٥	٠.٤٨٣	٠.٤٧٨
	إدراك المعرفة	٣.٥٥	٠.٥٦	٠.٤٦٧		٦.٣٦**			
	فضول معرفي متعدد	١.٤٩	٠.٣٢	٠.٢٧٠		٤.٥٩**			
	تنظيم المعرفة	١.٨٨	٠.٥٨	٠.٢٥٦		٣.٢٢**			
٤	ثابت الانحدار	٣٤.١٨	٧.٤٨		١٩.٦١**	٤.٥٧**	٠.٦٩٩	٠.٤٨٩	٠.٤٨٢
	إدراك	٣.١٥	٠.٥٨	٠.٤١		٥.٤٠**			

النموذج	المتغيرات	معامل الانحدار غير المعياري		معامل الانحدار المعياري	قيمة "ف"	قيمة "ت"	قيمة R	قيمة R^2	قيمة R^2 المعدلة
		القيمة	الخطأ المعياري						
	المعرفة			٤					
	فضول معرفي متعدد	١.١٦	٠.٣٦	٠.٢١٠		**٣.٢٥			
	تنظيم المعرفة	١.٤٤	٠.٦١	٠.١٩٧		*٢.٣٦			
	فضول ادراكي محدد	٠.٩٥	٠.٤٦	٠.١٧٦		*٢.٠٧			

***دالة عند مستوى (٠.٠٥)، **دالة عند مستوى (٠.٠١)**

ويتضح من جدول (١٧) ما يلي:

يتم قبول النموذج الرابع حيث انه يتضمن تحسنا مقبولا في قيمة معامل الارتباط المتعدد R مقارنة بالنموذج الأول، وقد بلغت قيمة "ف" لنموذج الانحدار الرابع (١٩.٦١) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد R (٠.٦٩٩) وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R^2 (٠.٤٨٢) أي ان المتغيرات المستقلة (ادراك المعرفة، فضول معرفي متعدد، تنظيم المعرفة، فضول ادراكي محدد) في النموذج الرابع تفسر نسبة (٤٨.٢٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (النهوض الأكاديمي).

أما بالنسبة للمتغير المستقل (الفضول المعرفي المحدد، والفضول الادراكي المتعدد) فهما لا يسهمان بصورة دالة في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى الطلبة عينة البحث.

مما سبق يمكن التوصل الى معادلة للانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بدرجات الطلاب على النهوض الأكاديمي من خلال درجاتهم على ابعاد مقياس الفضول المعرفي ودرجاتهم على ابعاد مقياس الوعي ما وراء المعرفي:

النهوض الأكاديمي = ٣٤.١٨ + (٣.١٥) ادراك المعرفة + (١.١٦) فضول معرفي متعدد + (١.٤٤) تنظيم المعرفة+ (٠.٩٥) فضول ادراكي محدد

يلاحظ من خلال نتائج الفرض الثاني انه أمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال بعدي الوعي ما وراء المعرفي (تنظيم المعرفة – وإدراك المعرفة) وبعدي الفضول المعرفي (الفضول المعرفي متعدد الأشكال – والفضول الإدراكي المحدد). فإدراك المعرفة Knowiedge about cognition يعبر عن وعي الفرد بذاته وبنائه المعرفي وادراكه للمهمة التي يقوم بها وكذلك الاستراتيجيات التي يستخدمها لتنفيذها. وهذا يعبر عن مفهوم المعرفة التصريحية التي تؤدي الى زيادة انجاز المهام، كما تعبر المعرفة الاجرائية الى كيفية القيام بالأشياء، والمعرفة الشرطية الى متى ولماذا يمكن استخدام الاستراتيجيات من اجل انجاز المهام والقيام بالنشاط مما يعبر عن إمكانات الفرد في النهوض الأكاديمي.

أن تنظيم المعرفة Regulation of cognition يعزز من النهوض الاكاديمي بما يمكن الطالب من التخطيط لعمليات التعلم وتنفيذها والتحكم والمراقبة والتقويم ، ففي التخطيط يتم تحديد الهدف واختيار استراتيجية التنفيذ وتحديد اساليب مواجهة الصعوبات وتحديد العقبات المحتملة. كما تشمل عملية المراقبة الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام وتحديد المعوقات والصعوبات ومعرفة كيفية توجيه السلوك للتغلب عليها (Schmidt & Ford, 2003). مما يدلل على أن مكونات الوعي ما وراء المعرفي تسهم بشكل إيجابي في دفع الطلاب للنهوض الأكاديمي. وهذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسات Coutinho & Neuman (2008) ; Gul & Shehzad (2012) ; Harrison & Vallin (2018) من أهمية دور عمليات الادراك

والتنظيم في تحفيز الفرد ومساعدته على النهوض الأكاديمي للتغلب على المشكلات الأكاديمية التي تعترضه في يومه الدراسي. وتتفق هذه النتائج ما توصلت اليه دراسة (سميرة محارب العتبى، سماح عيد الحربي، امينة الشريف (٢٠٢١) من أن تحديد الهدف من التعلم والمشاركة الفعالة عبر الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية كمتغيرات تحفيزية للطلاب تعد منبئًا جيدًا للنهوض الأكاديمي.

وتضيف نتائج دراسة (Tajrishi,Mohammadkhani & Jadid,2011 من أن مهارات ما وراء المعرفة تقلل وتضعف من تأثير المشاعر الأكاديمية السلبية لدى الطلاب والمؤثرة على نهوضهم الأكاديمي. وكذلك مع دراسة Azadi & Abdollahzadell (2020) التي تنبأت بالنهوض الأكاديمي من خلال كفاءة الطلاب المدركة وتنظيمهم المعرفي الانفعالي ، كما أشارت دراسة Kallio,Virta & Kallio (2018) ; Narang & Saini(2013) ; Sadeghi & Geshnigani (2016) الى تأثير مكونات الوعي ما وراء المعرفي (ادراك المعرفة – تنظيم المعرفة) ساهما بشكل كبير في اداء الطلاب المراهقين وتغلبهم على كثير من الصعوبات والمشكلات الأكاديمية التي يواجهونها في حجرة الدراسة.

كما تضيف أيضًا شيري مسعد حليم (٢٠١٩) ; Ramell & Koshini ,(2018)الى أن توجهات اهداف الإنجاز والتنظيم الذاتي والتي ترتبط بمهارات ما وراء المعرفة (وضع الهدف والتخطيط، والمراقبة) تتنبأ بشكل دال احصائيًا بالنهوض الأكاديمي بجميع ابعاده.

ويُعد الفضول المعرفي بأنواعه وخاصة متعدد الأشكال مفتاح البحث عن المعرفة وذلك من خلال طرح العديد من التساؤلات التي تساعد على الفهم لمتابعة اهتمامات الفرد لبناء معرفة تساعده على التغلب على المشكلات والصعوبات التي تواجهه في حياته بصفة عامة والمشكلات الأكاديمية بصفة خاصة مما يدفعه إلى النهوض الأكاديمي.

وقد أشارت دراسة Akgun,Mede & Sarac, (2022) الى وجود ارتباطات بين الفضول المعرفي ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا ، كما أن المواقف تجاه التعلم الإلكتروني يمكن التنبؤ بها بشكل كبير طبقًا للفضول المعرفي ومهارات الوعي ما وراء المعرفي.

ثالثاً–نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

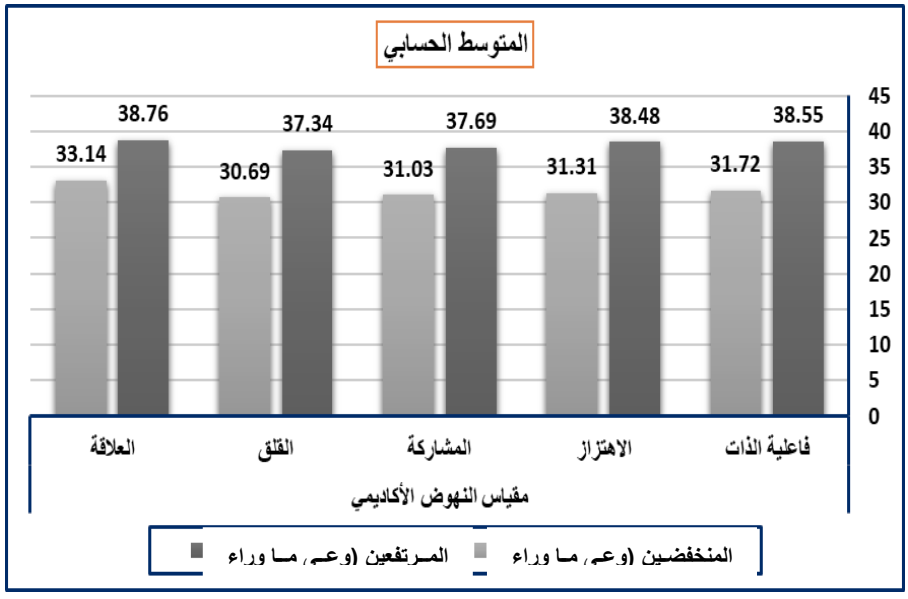
ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي وابعاده لدى مرتفعي ومنخفضي الوعي ما وراء المعرفي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك للكشف دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي وابعاده لدى مرتفعي ومنخفضي الوعي ما وراء المعرفي كما هو موضح بجدول (١٨)

جدول (١٨):دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي وابعاده لدى مرتفعي (الإرباعي الأعلى) ومنخفضي (الإرباعي الأدنى) الوعي ما وراء المعرفي

مقياس النهوض الأكاديمي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
فاعلية الذات	المرتفعين	86	38.55	5.52	170	7.67	0.01
	المنخفضين	86	31.72	6.14			
اهتزاز الثقه	المرتفعين	86	38.48	4.81	170	9.33	0.01
	المنخفضين	86	31.31	5.27			
الاندماج الأكاديمي	المرتفعين	86	37.69	5.53	170	7.87	0.01
	المنخفضين	86	31.03	5.56			

مقياس النهوض الأكاديمي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
	ن						
القلق	المرتفعين	86	37.34	4.99	170	8.88	0.01
	المنخفضين	86	30.69	4.83			
العلاقة بين الطالب والمعلم	المرتفعين	86	38.76	3.67	170	7.96	0.01
	المنخفضين	86	33.14	5.42			
الدرجة الكلية	المرتفعين	86	190.82	22.66	170	9.07	0.01
	المنخفضين	86	157.89	24.93			



شكل (٢): متوسطات درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي لدى مرتفعي (الارباعي الأعلى) ومنخفضي (الارباعي الأدنى) الوعي ما وراء المعرفي

ويتضح من جدول (١٨) ما يلي:

- وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي لدى مرتفعي ومنخفضي الوعي ما وراء المعرفي حيث بلغت قيمة "ت" (٩.٠٧) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١).
- وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الطلاب عينة البحث على ابعاد مقياس النهوض الأكاديمي (فاعلية الذات، الاهتزاز، المشاركة، القلق، العلاقة) لدى مرتفعي ومنخفضي الوعي ما وراء المعرفي حيث بلغت قيم "ت" (٧.٦٧، ٩.٣٣، ٧.٨٧، ٨.٨٨، ٧.٩٦) على الترتيب وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١).

يلاحظ من خلال الاطر النظرية السابقة أن محددات النهوض الاكاديمي تتمثل في ثقة الطالب في نفسه وقدراته المعرفية وما وراء المعرفية، ومقاومته لقلق الاختبار، ودافعيته نحو التعلم والدراسة، وفاعلية الذات وتحديد أهدافه الأكاديمية، والمشاركة الصفية، والاستمتاع بالتعلم، وممارسة الأنشطة الصفية بكفاءة، وعلاقته الجيدة بزملائه ومعلميه، وهذا ما يعبر عن الارتباط بين ابعاد النهوض الأكاديمي وابعاد الوعي ما وراء المعرفة وأبعاد الفضول المعرفي، وقد توصلت (امل عبد المحسن الزغبي ،٢٠٢٠) الى اهمية تدريب طلاب الجامعة على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لما لأهميته في رفع مستوى النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ففي دراستي Martin&March (2020); Martin & Marsh (2019) التي توصلتا الى أهمية الدور الوقائي للنهوض الأكاديمي في التقليل من تأثير الشدائد و المحن الاكاديمية التي يمر بها الطلاب بمرور الوقت حيث أشارت الى أهمية تنمية قدرات الطلاب على التعامل بفاعلية مع هذه الشدائد ومواجهتها بما يمتلكونه من امكانات وقدرات معرفية وانفعالية ويتم تدريبهم عليها، كما أن بعض التجارب التي

يتعرض لها الطلاب في المحن الأكاديمية يمكن ان يكون لها تأثيرًا ايجابيًا وذلك حينما تكون مصحوبة بمستويات عالية من النهوض الاكاديمي.

كم أن توظيف طلاب الجامعة لمهارات الوعي ما وراء المعرفي الفعالة في المواقف الضاغطة والتي تركز على تنظيم المشاعر والانفعالات تجعل من الممكن تدعيم الدافعية والتحفيز لدى الطلاب لمواجهة هذه المواقف، وفي نفس الوقت يلاحظ من نتائج جدول (١٦) ارتباط المستويات المرتفعة من الوعي ما وراء المعرفي ارتباط إيجابي بالمستوى المرتفع من النهوض الأكاديمي وهذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسة (سميرة محارب العتبى، سماح عيد الحربي، امينة الشريف (٢٠٢١) من وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي النهوض الأكاديمي في جميع ابعاد التعلم المنظم ذاتيا في اتجاه مرتفعي النهوض الأكاديمي وذلك على عينة (٣٤٣) طالب وطالبة بجامعة ام القرى بمكة المكرمة.

وبصفة عامة يعد التعلم المنظم ذاتيا عملية نشطه وبناءه وفعالة يوظفها الطلاب في تنظيم ومراقبة سلوكهم ودوافعهم وذلك من خلال تحديد اهدافهم وتوجهاتهم اثناء التعلم (Kayacan & Sonmez Ektem,2019,313)

ثالثاً–نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

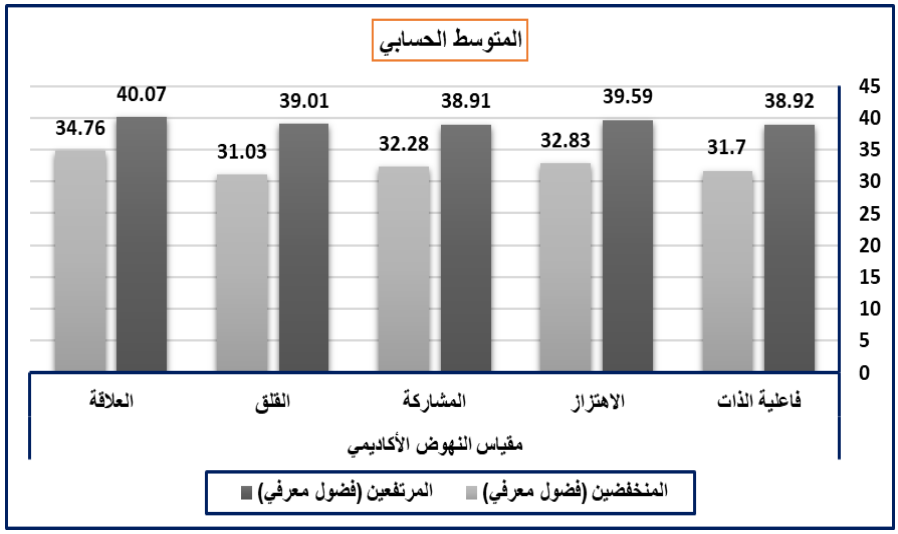
ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي وابعاده لدى مرتفعي ومنخفضي الفضول المعرفي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك للكشف دلالة الفروق بين متوسطات درجات **الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي وابعاده لدى مرتفعي ومنخفضي الفضول المعرفي** كما هو موضح بجدول (١٩)

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي وابعاده لدى مرتفعي (الارباعي الأعلى) ومنخفضي (الارباعي الأدنى) الفضول المعرفي

مقياس النهوض الأكاديمي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
فاعلية الذات	المرتفعين	٨٦	٣٨.٩٢	٥.٥٦	١٧٠	٨.٧٤	٠.٠١
	المنخفضين	٨٦	٣١.٧٠	٥.٢٧			
اهتزاز الثقة	المرتفعين	٨٦	٣٩.٥٩	٤.٩٥	١٧٠	٩.٦٥	٠.٠١
	المنخفضين	٨٦	٣٢.٨٣	٤.٢١			
الاندماج الأكاديمي	المرتفعين	٨٦	٣٨.٩١	٥.٠٤	١٧٠	٨.٦٩	٠.٠١
	المنخفضين	٨٦	٣٢.٢٨	٤.٩٧			
القلق	المرتفعين	٨٦	٣٩.٠١	٤.٥٣	١٧٠	١١.٩٧	٠.٠١
	المنخفضين	٨٦	٣١.٠٣	٤.٢١			
العلاقة بين الطالب والمعلم	المرتفعين	٨٦	٤٠.٠٧	٤.٠٩	١٧٠	٧.٨٧	٠.٠١
	المنخفضين	٨٦	٣٤.٧٦	٤.٧٣			
الدرجة الكلية	المرتفعين	٨٦	١٩٦.٥٠	٢٢.٤٦	١٧٠	١٠.٣٦	٠.٠١
	المنخفضين	٨٦	١٦٢.٦٠	٢٠.٣٩			



شكل (٣): متوسطات درجات الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي لدى مرتفعي (الارباعي الأعلى) ومنخفضي (الارباعي الأدنى) الفضول المعرفي

ويتضح من جدول (١٧) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الطلاب عينة البحث على مقياس النهوض الأكاديمي لدى مرتفعي ومنخفضي الفضول المعرفي حيث بلغت قيمة "ت" (١٠.٣٦) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١).
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين الطلاب عينة البحث على ابعاد مقياس النهوض الأكاديمي (فاعلية الذات، الاهتزاز، المشاركة، القلق، العلاقة) لدى مرتفعي ومنخفضي الفضول المعرفي حيث بلغت قيم "ت" (٨.٧٤، ٩.٦٥، ٨.٦٩، ١١.٩٧، ٧.٨٧) على الترتيب وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١).

وبشأن علاقة الوعي ما وراء المعرفي بالفضول المعرفي أو الفكري يوضح Litman(2005) أن الفضول المعرفي يؤكد على الاستمتاع بتعلم شيء جديد وعدم الشعور بالضيق بسبب عدم كفاية المعلومات لدى الفرد مما يعبر عنه بالقوة الدافعة للتغلب على المشكلات التعليمية للطلاب. كما يضيف ايضاً الى أن الفضول

المعرفي يرتبط بمهارات معرفية وما وراء معرفية مثل (ظاهرة على طرف اللسان ولا اعرف وعلى التوالي) مما يشير الى أن العمليات المعرفية وما وراء المعرفية تكمن وراء أنواع الفضول المختلفة. وهذا ما اشار اليه ايضا كلا من Dileo, Muis , Singh , & Psaradellies(2019) ; Vogl, Pekrun, Murayama & Lodderer(2020)

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت اليه دراسة Litman (2005) من أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين أنواع الفضول المعرفي واهداف التعلم ، ويعلل ذلك بأن الأبحاث والدراسات السابقة أظهرت أن الدوافع المختلفة للتعلم تتنبأ بدرجة الجهد والمثابرة التي يبذلها الافراد للبحث عن معلومات جديدة والمتمثلة في الفضول المعرفي. كما اشار Powell & Nettelbeck (2014) الى وجود ارتباط دال احصائيًا بين الفضول المعرفي وكل من متغيرات الوعي الشخصي والذكاء السائل والأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت اليه دراسة Shin, Lee, Lee & Kim (2019) ; Tang, et al (2020) من حيث وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الفضول المعرفي والمشاعر السلبية لدى الطلاب

وتجدر الإشارة الى أن الفضول المعرفي اكتسب اهمية كبيرة في البحث التربوي لما له من دور فعال كدافع بشري للبحث عن المعلومات أو المعرفة، لأنه يلعب دوراً مهمًا في سد فجوة المعرفة، ويدفع الى البحث عن المعلومات الأكثر عمومية واستمراراً ، كما أنه يعزز التعلم والذاكرة والدافعية والنمو المعرفي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، وقد اعتبرته الدراسات متغير تحفيزي، وعاطفة معرفية تتعلق بالمشاعر التي ترتبط ببناء المعرفة، لذلك فتعزيز الفضول ودعم تنمية الاهتمام به يؤدي الى زيادة التعلم والتغلب على صعوباته لأقصى حد (Malanchini, Engelhardt, Grotzinger, Harden, & Tucker-Drob

2019 ; Mussel, 2010 ; Shah, et al . 2018; Tang & Salmela – Aro, 2021)

كما أن الفضول المعرفي يؤكد على الاستمتاع بالتعلم Litman (2005) كما يرتبط بمهارات معرفية وما وراء معرفية مما يشير الى اسهام العمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي تكمن وراء أنواع الفضول المختلفة سواء الفضول الخاص بالمعرفة المحدد أو الفضول الخاص بالمعرفة متعدد الأشكال أو الفضول الإدراكي الحسي المحدد أو الفضول الإدراكي الحسي متعدد الأشكال في تجاوز الصعوبات الأكاديمية (Dileo, Muis , Singh , & Psaradellies, 2019 ; Vogl, Pekrun, Murayama & Lodderer, 2020)

وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره Smith (2016) من أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من النهوض الأكاديمي اتسموا بدافعية عقلية مرتفعة وتمكنوا من التغلب على التحديات والعقبات وتجاوز الصعوبات الأكاديمية، وكذلك تمتعهم بدرجة مرتفعة من الفضول المعرفي وحب الاستطلاع وفهم وتحليل المواقف الصعبة والأنشطة المعقدة، بينما اتسم الطلاب ذوي النهوض الأكاديمي المنخفض بدافعية عقلية منخفضة وجمود فكري، ولديهم صعوبة في مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية.

ومن خلال نتائج الفروض الأربعة السابقة يلاحظ مدى أهمية مكونات الوعي ما وراء المعرفي وأبعاده و الفضول المعرفي وأبعاده واسهامها في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي باعتبار بنية نفسية قابلة للنمو مما يعد إضافة من خلال البحث الحالي كمتغيرات داعمه للطلاب لتحسين بنية الطلاب المعرفية كي يصبحوا قادرين على مواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية في بيئتهم التعليمية والتغلب على المشاعر السلبية مما يدعم ويعزز نهوضهم الأكاديمي ويكسبهم المرونة النفسية لمواجهة المشكلات الأكثر تحديا لهم وخاصة في المرحلة الجامعية ، مما يجعلهم قادرين على تحقيق أهدافهم التعليمية والتطلع للمستقبل بصورة افضل.

أوجه الإفادة من البحث الحالي:

١- تضيف الدراسة الحالية متغيري الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي كمتغيرات داعمة ومعززة للنهوض الأكاديمي، مما يتطلب عمل برامج تدريبية للتدخل لرفع مستوى النهوض الأكاديمي لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

٢- اجراء دراسات وبحوث لتحديد متغيرات نفسية اخرى تسهم في تحسين ودعم النهوض الأكاديمي لدي طلاب الجامعة.

٣ – اعداد دورات تدريبية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على كيفية تنمية مهارات الوعي ما وراء المعرفي لطلابهم ليتمكنوا من النهوض الأكاديمي لمواجهة التحديات اليومية.

٤- اجراء بحوث في متغير الفضول المعرفي وابعاده لما له من اهمية في اتقان التعلم وتنمية الإبداع والانفتاح على الخبرة في مراحل عمرية مختلفة.

بحوث مقترحة:

١- التأثير النسبي لبعض العوامل النفسية وغير النفسية في النهوض الأكاديمي.

٢- تصميم برامج تدخل تدريبية قائمة على مهارات الوعي ما وراء المعرفي والفضول المعرفي لدعم النهوض الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم.

٣- دراسة الدور الوسيط لمتغير الدافعية الداخلية والخارجية بين متغيري الفضول المعرفي والانجاز الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية.

٤- الفضول المعرفي والفضول الوجداني وعلاقتهما بالإبداع عام – خاص المجال لدى طلاب الجامعة.

المراجع العربية:

- أماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي واليقظة الذهنية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس، العدد (٤٥) الجزء الثالث.
- أمل عبد المحسن الزغبي(٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين النهوض الأكاديمي وتخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية ببنها، العدد (١٢٢)، المجلد (٥)،١-٥٠.
- حسن سعد عابدين (٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الاكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية،٣٣(٤)،٥٠- ١١١.
- حنان حسين محمود (٢٠١٨). الاسهام النسبي لتوجهات اهداف الانجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية – جامعة عين شمس، ٤٢ (٣)،٢٣٦-٢٩٠.
- خديجة حيدر نوري (٢٠١٥). الفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية – الجامعة المستنصرية، ٤، ٤٤٩- ٥١٦.
- ذينب محمد امين محمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على انشطة مونتيسوري لتنمية الطفو الأكاديمي وخفض التجول العقلي لدى عينة من التلاميذ بطيئ التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية ،جامعة بنها، مجلد (٣١)، العدد (١٢٢)، ١- ٦٢.

- رانيا محمد علي عطيه (٢٠٢٠). النهوض الأكاديمي وعادات العقل لطلاب الصف الاول الثانوي العام المتفوقين والعاديين أكاديميًا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ١١٨، ١٣٥- 173 .
- رمضان علي حسن(٢٠٢٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية – جامعة بنها، ٣١ (١٢٢)،٢٨٠- ٣٢٢.
- سميرة محارب العتيبي سماح عيد الحربي، أمينة عبد القادر الشريف (٢٠٢١). التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة ام القرى بمكة المكرمة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٩ (٣)، ٨٩٨- ٩١٩
- شيري مسعد حليم (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الانجاز لدى طلبة الصف الاول الثانوي بمحافظة الشرقية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العد (١١٢)، ٢٩٥- ٣٣٨.
- عبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١٠). العلاقة بن التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، ٦(٤)،٣٣٣- ٣٤٨.
- محمد علي العسيري (٢٠١٦). أساليب التفكير والدافعية العقلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية التربوية، ٥(٥)، ٦٣-٨٢.
- محمود فتحي عكاشه، ايمان صلاح ضحا(٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الاول الثانوي. المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد (٥)، ١٠٨- ١٥٠.

– الهام سرور مغزي البلال (٢٠٢٠). الطفو الأكاديمي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك. مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية، ٣٥ (١)،٣٩٢ – ٤٣٥.

المراجع الأجنبية:

- Tuononen,A, Hyytinen,H, Raisanen,M, Hailikari,T, Parpala,A, (2022). Metacognitive awareness in relation to university students'learning profiles. Received: 2 December 2021 / Accepted: 3 July 2022.
- Ainley, M. (2019). Curiosity and Interest: Emergence and Divergence. Educational Psychology Review,31(4),789–806. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09495-z.
- Akgun,E, Mede,E , Sarac,S (2022). The role of individual differences on epistemic curiosity (EC) and self-regulated learning (SRL) during e-learning: the Turkish context . International Journal of Assessment Tools in Education, 9 (3), 565–582.
- Alexander, P. A. (2019). Seeking common ground: surveying the theoretical and empirical landscapes for curiosity and interest. Educational Psychology Review, 31(4), 897–904. https://doi.org/10.1007/s10648- 019-09508-x.
- Alfons, D., & Yang, W., (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current psychology,* 13, 1-11. DOI: 10.1007/s12144-019-00358-y
- Anderson, R. C., Beach, P.T., Jacovidis, M.J. N., & Chadwick, K. L. (2020). Academic Buoyancy and Resilience for Diverse Students Around the World.pp8-12.
- Anderson, S. (2019). Promoting academic buoyancy as a pro-active approach for improving student mental health and wellbeing.' in Imagining Better Education: Conference Proceedings. Durham: Durham University, School of Education, Imagining Better Education. 33, 11-21.
- Aslam, S. & Ali, M. (2017). Effect of self- efficacy on students achievement in science: a case of secondary school students in

pakistan. European Journal of Education studies,3(11).220-235.

- Azadi, S., & Abdollahzaden, H. (2020). The prediction of academic buoyancy based on perception of competence cognitive emotion regulation strategies in students. International Journal of Schooling, 2(2): 37- 44.
- Bakhshaee, F., Hejazi,E., Dortaj, F., & Farzad, V. (2017). Self-Management Strategy of life, Positive Youth Development and Academic Baoyancy: a causal model. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *15*, 339- 349,
- Carrington, C.C. (2016). Psycho-educational factors in the prediction of academic buoyancy in Second Life. (Doctoral thesis, Capella University.

- Cassidy S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6 (1781), 1-14.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. Review of General Psychology, 10, 251–267.
- Collie R. J., Martin A. J., Malmberg L. E., Hall J., Ginns P. (2015). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: A cross-lagged analysis of high school students. British Journal of Educational Psychology, 85, 113–130. doi:10.1111/bjep.12066
- Collie, R, Martin, J., Malmberg, E., Hall, J., & Ginns, P. (2017). Academic buoyancy, student achievement, and the linking role of control: A cross lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 87,113-130.
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety"s effects onlearning strategies: An investigation of English- and Chinese speaking Australian students. Educational psychology, 1-18.

- Colmar, S., Liem, G., Conner, J., & Martin, J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: A study of mathematics and reading among elementary school students. *Educational Psychology*, *39*, 1068-1089.
- Comerford,J., (2017). Academic Resilience and Academic Buoyancy In Second level Schools Understanding and Supporting Student Success, *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of limerick, Ireland.
- Coutinho, S.(2007). The relation between goals, metacognition and academic success. http://www.educatejournal.org/, 7(1), 39-47.
- Coutinho,S. & Neuman,G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. Learning Environment Research, 11, 131-151.

- Datu, J. A., & Yang, W. (2018). Psychometric validity and gender invariance of the academic buoyancy scale in the Philippines: A construct validation approach. Journal of Psycho-educational Assessment, 36(3), 278-283. https://doi.org/10.1177%2F0734282916674423
- Di Leo, I., Muis, K. R., Singh, C. A., & Psaradellis, C. (2019). Curiosity… confusion? Frustration! The role and sequencing of emotions during mathematics problem solving. Contemporary Educational Psychology, 58, 121–137. https://doi.org/ 10.1016/j.cedpsych.2019.03.001.
- Flavell, J. H. (1985). Cognitive development (2nd ed.). Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall Inc.
- Fong, C. J. (2014). The relationship between academic resilience and sources of self-efficacy: Investigation, Intervention, and Evaluation. (Master Thesis. The University of Texas, Austin, (USA.)
- Grossnickle, E. M. (2016). Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts. Educational Psychology Review, 28 (1), 23–60. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9294-y

- Gul,F.& Shehzad, S.(2012). Relationship between metacognition, goal orientation and academic achievement. Procedia-Social and behavioral Sciences, 47, 1864-1868.
- Hardy, J. H., Ness, A. M., & Mecca, J. (2017). Outside the box: epistemic curiosity as a predictor of creative problem solving and creative performance. Personality and Individual Differences, 104, 230–237.https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.004.
- Harrison, G. M., & Vallin, L. M. (2018). Evaluating the Metacognitive Awareness Inventory using empirical factor-structure evidence. Metacognition and Learning, 13(1), 15–38. doi:10.1007/s11409-017-9176-z
- Haslett, A. (2019). Self -Regulated Learning, Self-Efficacy, And Instructional Practices Among Teachers in New York City (publication NO. 22585359) [Doctoral dissertation, University of fordham]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Harskamp, E. G., & Henry, D. (2009). Introduction to this special issue. *Educational Research and Evaluation*, *15*(5), 429–433. https://doi.org/10.21061/ jte.v30i2.a.1
- Hassan, M. M., Bashir, S., & Mussel, P. (2015). Personality, learning, and the mediating role of epistemic curiosity: a case of continuing education in medical physicians. Learning and Individual Differences, 42, 83–89. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.018.
- Heilat, M., & Seifert, T. (2019). Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non-gifted Jordanian adolescents. *Journal Cogent Psychology,* 6 (1), 1 5- 37.
- Hidi, S. E., & Renninger, K. A. (2019). Interest development and its relation to curiosity: needed neuroscientific research. Educational Psychology Review, 31(4), 833–852. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09491-3.
- Hughes, A. J. (2019). Measuring Metacognitive Awareness: Applying Multiple, Triangulated, and MixedMethods

Approaches for an Encompassing Measure of Metacognitive Awareness. drJournal of Technology Education, 30(2), 3–20. DOI: http://doi.org/10.21061/jte.v30i2.a.1

- Hyytinen, H., Ursin, J., Silvennoinen, K., Kleemola, K., & Toom, A. (2021). The Dynamic Relationship between Response Processes and Self-Regulation in Critical Thinking Assessments. Studies in Educational Evaluation, 71, https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101090
- Jahedizadeh, S., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2019) sustainability in language learning through encouraging buoyant EFL students", *Journal of Applied Research in Higher Education, 11* (2), 162-177.
- James, L.R. (1998). Measurement of personality via conditional reasoning. Organizational Research Methods, 1, 131–163.
- Kallio, H., Kallio, M., Virta, K., Iiskala, T., & Hotulainen, R. (2020). Teachers' Support for Learners' Metacognitive Awareness. Scandinavian Journal of Educational Research, 1–17. https://doi.org/10.1080/0 0313831.2020.1755358
- Kallio, H., Virta, K., & Kallio, M. (2018). Modelling the Components of Metacognitive Awareness. International Journal of Educational Psychology, 7(2), 9–122. doi: https://doi.org/10.17583/ijep.2018.2789
- Kashdan, T. B., Disabato, D. J., Goodman, F. R., & McKnight, P. E. (2020). The Five Dimensional Curiosity Scale Revised (5DCR):Briefer subscales while separating overt and covert social curiosity. Personality and Individual Differences,157,109836. https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109836.
- Kashdan, T. B., Stiksma, M. C., Disabato, D. J., McKnight, P. E., Bekier, J., Kaji, J., & Lazarus, R. (2018). The five-dimensional curiosity scale: Capturing the bandwidth of curiosity and identifying four unique subgroups of curious people. Journal of Research in Personality, 73, 130–149. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.011

- Kashdan, T. B., & Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), The Oxford handbook of positive psychology (pp. 366–374). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/ oxfordhb/9780195187243.013.0034.
- Kashdan, T.B. and Roberts, J.E. (2004): Trait and state curiosity in the genesis of intimacy: Differentiation from related constructs, journal of social and clinical psychology, 23, 792-816.
- Kayacan, K.& Sonmez- Ektem, I. (2019). The Effects of Biology Laboratory Practices Supported with Self-Regulated Learning Strategies on Students' Self-Directed Learning Readiness and Their Attitudes towards Science Experiments. *European Journal of Educational Research,8*(1), 313-299. https://www.eu-jer.com/
- Khalaf, A & Abulela, M (2021). The Academic Buoyancy Scale: Measurement Invariance across Culture and Gender in Egyptian and Omani Undergraduates. European Journal of Educational Research 10, (4) , 2121 - 2131.
- Kidd, C., & Hayden, B. Y. (2015). The psychology and neuroscience of curiosity. In Neuron. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.010.
- Kline, R. B. (2015). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Lauriola, M., Litman, J. A., Mussel, P., De Santis, R., Crowson, H. M., & Hoffman, R. R. (2015). Epistemiccuriosity and self-regulation. Personality and Individual Differences, 83, 202–207. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.017.
- Layco, E. P. (2020). The Role of Metacognition and its Interaction on Students' Negative Academic Emotions towards Their Academic Buoyancy and Achievement in Mathematics. Universal Journal of Educational Research, 8(12A), 7500-7510.
- Liem, G. A. D. & Martin, A. J. (2012). the Motivation and Engagement Scale: Theoretical Framework, Psychometric Properties,

- Litman, J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. Cognition & Emotion, 19(6), 793–814. https://doi.org/10.1080/02699930541000101
- Litman, J. A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. Personality and Individual Differences, 44(7), 1585–1595. https://doi.org/10.1016/j. paid.2008.01.014.
- Litman, J. A. (2019). Curiosity. In The Cambridge handbook of motivation and learning (pp. 418–442). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/ 9781316823279.019.
- Litman, J. A., & Jimerson, T. L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling of deprivation. Journal of Personality Assessment, 82(2), 147–157. https://doi.org/ 10.1207/s15327752jpa8202_3.
- Litman, J.A., & Spielberger, C.D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its divertive and specific components. Journal of Personality Assessment, 80, 75–86.
- Malanchini, M., Engelhardt, L. E., Grotzinger, A. D., Harden, K. P., & Tucker-Drob, E. M. (2019). "Same but different": Associations between multiple aspects of self-regulation, cognition, and academic abilities. Journal of Personality and Social Psychology, 117(6), 1164–1188. https://doi.org/10.1037/pspp0000224
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring every day and classic resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International, 34* (5), 488-500.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. Oxford Review of Education, 35(3), 353–370. https://doi.org/10.1080/03054980902934639
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2019). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time.

International Journal of Behavioral Development, 44(4), 301-312.https://doi.org/10.1177/0165025419885027

- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do the „5Cs" hold up over time? *British Journal of Educational Psychology, 80* (3), 473–496.
- Martin, B.A., Bowen, C.C., & Hunt, S.T. (2002). How effective are and Individual Differences, 32, 247–256.
- Martin, J., Hou, Y., Osborn, J., Yu, K., & Zhan, X. (2019). Academic Motivation, engagement, academic buoyancy, and adaptability: The roles of socio-demographics among middle school students in China. *Measurement,* 17, 119-133.
- Martin. J. & Marsh. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. International Journal of behavioral development. 44(4).301 - 312.
- Mussel, P. (2010). Epistemic curiosity and related constructs: Lacking

evidence of discriminant validity. Personality and Individual Differences, 49, 506–510. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886910002540

- Nongtodu, S. and Bhutia, Y. (2017). Metacognition and its relation with academic achievement among college going students of Meghalaya, International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR) 6(2). https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-008-9022-
- Olendo,R. Koinange,W. & Mugambi,D.(2019). Relationship between Self- efficacy and Academic Buoyancy among form three students in selected secondary school in Migori county,Kenya, International Journal of Research and Innovation(URSI),VI(x),2321- 2705.
- Panjwani,D , Zeba Aqil.(2020). Academic Buoyancy Scale (ABS): A factor Analytical Study, Journal of Information and

Computational Science, Journal of Information and Computational Science 10(1):772-780.

- Mussel, P. (2022). Processes Underlying the Relation between Cognitive Ability and Curiosity with Academic Performance: A Mediation Analysis for Epistemic Behavior in a Five-Year Longitudinal Study. Division for Personality Psychology and Psychological Assessment, Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Germany, *10*(2), 23; https://doi.org/10.3390/jintelligence10020023.
- Narang, D. & Saini, S. (2013). Metacognition and Academic Performance of Rural Adolescents. Retrieved from www.krepublishers.com/.../S-HCS-07-3-167-13-248.
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivationand self-regulated learning in college students. *Educational* psychology review, 16(4), 385-407.https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-004-0006x.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning.
  In M. Boekaerts; P. Pintrich and M. Zeidner (eds.), Handbook of
  self – regulation(pp.451-502). San Diego: Academic Press .
- Piosang, P. Bulilan,P. Ollamina,J. Pesa,J. Rupero,K. and Valentino,D (2016) The Development of Academic Buoyancy Scale for Accounting Students (ABS-AS) In Philippine Educational Measurement and Evaluation Association (Ed.), *The Assessment Handbook* . 12, PP 30-44.
- Piosang, T. (2016). *The Development of Academic Buoyancy Scale for Students* (ABS-AS). The assessment, Handbook, 12, 13- 44.
- Powell, C., & Nettelbeck, T. (2014). Intellectual curiosity may not incrementally predict academic success. Personality and Individual Differences, 64, 7–11. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.045.

- Prytula, M. P. (2012). Teacher metacognition within the professional learning community. International Education Studies, 5(4), 112–121. doi:10.5539/ies.v5n4p112.
- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2012). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences, 27,* 157-162.
- Rameli, M., & Koshini, A. (2018). Framework of school student's academic buoyancy in mathematics: The roles of achievement goals orientations and self- regulation. Journal of Computational and Theoretical Nanoscience, 24(1): 553-
- 555, https://doi.org /10.1166/asl.2018.12068.
- Reisy, J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M., & Naeimian, P.M. (2014) Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family communication pattern and academic buoyancy. *Journal of Educational and Management Studies*, *4* (1), 64-70.
- Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, Z. (2019). The Role of Personality Traits in Predicting Senior High School Students' Academic Buoyancy. The Journal of Social Sciences Research, 5(9), 1336-1340.
- Sadeghi, M., & Geshnigani, Z. (2016). The role of self-directed learning on predicting academic buoyancy in students of Lorestan University of medical sciences. Research in Medical Education, 8(2): 9-17,https://doi.org/10.18869/acadpub.rme.8.2.9.
- Sawhney,N & Bansal,S. (2015). Metacognitive Awareness of Undergraduate Students in Relation to their Academic Achievement. The International Journal of Indian Psychology, Volume 3, Issue 1, No.8, DIP: C03135V3I12015.112-119.
- Schinkel, A. (2017). "The Educational Importance of Deep Wonder." Journal of Philosophy of Education 51, no. 2: 538-553.
- Schmidt, A. & Ford, K. (2003): Learning with in A Learner Control Training Environment: The Interactive Effects of

Goal, Orientation and Meta Cognitive Instruction on Learning out Comes, Personal Psychology. 56(3).405-429.

- Shah, P. E., Weeks, H. M., Richards, B., & Kaciroti, N. (2018). Early childhood curiosity and kindergarten reading and math academic achievement. Pediatric Research, 84(3), 380–386. https://doi.org/10.1038/s41390-018-0039-3
- Shin, D. , Lee, H. J., Lee, G., & Kim, S. (2019). The role of curiosity and interest in learning and motivation. In The Cambridge handbook of motivation and learning (pp. 443–464). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316823279.020.
- Slater,C.W. (2009): The measurement of an adult's cognitive curiosity and exploratory behavior. Regent university.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications. New York: Routledge weekly intelligence for the education professional, (5190): 28- 34.
- Starko, J. (2013). Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight. New York: Routledge.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge. 5th Ed, New York: Routledge.
- Strickland, C. (2015). Academic Buoyancy as an explanatory factor for college students achievement and retention. Doctor Thesis, College of Education, The Pennsylvania University.
- Tajrishi K. Z. Mohammadkhani, S. & Jadidi F. (2011). Metacognitive beliefs and Negative Emotions. Procedia - Social and Behavioral Sciences 30 (2011) 530 – 533.
- Tang, X., Lavonen, J., Schneider, B., Krajcik, J., & Salmela-Aro, K. (2020). High school students' optimal learning moments: A network analysis approach. Single paper accepted by 2020 American Educational Research Association (AERA) conference, San Francisco, CA, USA. Link to the paper https://researchportal.helsinki.fi/files/138819560/aera20_proceeding_1574486.pdf (Conference Canceled due to COVID-19).

- Tang, X., & Salmela-Aro, K. (2021). The prospective role of epistemic curiosity in national standardized test performance. Learning and Individual Differences, 88, 102008 1016/j.lindif.2021.102008 https://doi.org/10.
- Tang, X., Renninger, K. A., Hidi, S., Murayama, K., Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2022). The Differences and Similarities between Curiosity and Interest: Meta-analysis and Network Analyses. Learning and Instruction. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101628.
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 19–35). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Viswesvaran, C., & Ones, D.S. (1999). Meta-analyses of fakability estimates: Implications for personality measurement. Educational and Psychological Measurement, 59, 197–210.
- Vogl, E., Pekrun, R., Murayama, K., & Loderer, K. (2020). Surprised–curious–confused: Epistemic emotions and knowledge exploration. Emotion, 20(4), 625–641. https:// doi.org/10.1037/emo0000578
- Von Stumm, S., Hell, B., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). The Hungry Mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, *6*(6), 574–588. https://doi.org/10.1177/1745691611421204.
- Von Stumm, S., & Ackerman, P. L. (2013). Investment and intellect: A review and metanalysis. Psychological Bulletin, 139(4), 841–869.
  https://doi.org/10.1037/ a0030746.
- Was,C.(2014). Discrimination in measures of knowledge monitoring accuracy. Advances in Cognitive Psychology, 10(3), 104-112.
- Wilson, D., & Conyers, M. (2016). Teaching students to drive their brains: Metacognitive strategies, activities, and lesson ideas. Alexandria, VA: ASCD.

– Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166-183.