JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٥) العدد (١٥) سبتمبر ٢٠٢٥م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د عبدالله عبدالرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور, وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، المنهل، المكتبة الرقمية العربية AskZad، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية, على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla), وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman), وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاَّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	متطلبات تفعيل معامل الحاسب الآلي الافتراضية في منصة مدرستي من وجهه نظر معلمي الحاسب الآلي بمنطقة القصيم، د. عبدالكريم بن عبدالله حمد السيف؛ أ. عبدالعزيز بن سليمان عبدالله الجربوع.....	33-1
2	برنامج تدريبي قائم على المعايير المهنية للإشراف التربوي وفاعليته في تنمية مهارات الاتصال التعليمي وأخلاقيات المهنة لدى المشرفين التربويين، د. أحمد بن عبد الله بن إبراهيم العبيسي.....	69-34
3	أثر ممارسات إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التنمية المستدامة في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الهيئة الإدارية، أ. منيرة علي العرجاني؛ أ. الجوهرة صقر المطيري؛ أ. عزيزة عبدالله المطرودي؛ د. نورة عبدالله الجبرين	105-70
4	الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالاستقلالية المهنية لدى المعلمين بالمدارس الحكومية في محافظة مسقط بسلطنة عُمان، أ. فاطمة بنت سالم بن سلمان الخاطرية؛ أ. منى بنت علي بن راشد الهنائية؛ أ. سميرة بنت حمود بن حمد البيمانية؛ د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية؛ د. حمد بن هلال بن حمود اليحمدي؛ د. محمد إسماعيل القضاة.....	145-106
5	التغذية المعلوماتية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلاب جامعه الكويت، أ. مرام عوض الصنوين.....	183-146
6	فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على المدخل البيئي في تنمية حب الاستطلاع والحل الإبداعي للمشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أ. جمعة السيد علي محمد؛ أ.د أميمة محمد عفيفي؛ أ.م.د خالد محمد حسن الرشيدي.....	222-184
7	قيم الهُويَّة الوطنيّة في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة الدنيا في المملكة الأردنيّة الهاشميّة - دراسة تحليليّة، د سمير عبد السلام الصوص؛ د. عيسى خليل أحمد الحسنات؛ د. فارس صدقي أحمد محمد.....	251-223
8	أثر تدريس العُلُوم باستخدام التَّعَلُّم التَّعاوني (إستراتيجيَّة جِيجْسو2) في تنمية مَهَارة الحِوار العِلمي لدى طُلَّاب الصَّف السادس الابتدائي، أ. أحمد بن عبد الله بن إبراهيم العبيسي.....	283-252
9	تأثير ممارسة القيادة الأخلاقية في تحقيق الاندماج الوظيفي للعاملين بالمعهد العالي للقضاء بسلطنة عُمان، أ. يعقوب بن سالم الناعبي؛ أ. عزة بنت راشد السعيدية؛ أ. الحاج عمر عبدي؛ د. محمد إسماعيل القضاة؛ د. رضية بنت سليمان الحبسية؛ د. حمد بن هلال اليحمدي.....	317-284
10	اتجاهات الطلبة العمانيين نحو دور الاقتصاد الأزرق في تحقيق الاستدامة البحرية في سلطنة عمان، أ. سمراء بنت رمضان الزدجالية؛ أ.د. سيف بن ناصر المعمري.....	351-318

م	العنوان	الصفحة
11	تصور مقترح لتضمين محددات أنماط التعلم وفق نموذج مكارثي (4MAT) في محتوى كتاب التوحيد للمرحلة الثانوية (نظام المسارات)، أ. هدى بنت دُلوه العليوي؛ د. أسماء بنت سليمان الفايز	384-352
12	واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في شرقي القدس، أ.نرمين حسين أبو ساره.....	415-385
13	فاعلية طريقة بنك الكلمات في تنمية مهارة تعرف الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم ، أ. منيرة عبدالله البطي بوطيبان.....	451-416
14	إدارة المواهب الطلابية لتحقيق التنمية المستدامة بمدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عُمان، أ. بدرية بنت سليمان بن عبد الله الريامية؛ د. رضية بنت سليمان بن ناصر الحبسية؛ د. علي خميس علي؛ د. يعقوب بن سالم آل ثاني.....	494-452
15	درجة استخدام الذكاء الاصطناعي في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية في مدينة القدس، أ. ليلى محمد مصطفى؛ أ. تغريد أحمد سنقرط؛ د. حسام حسني القاسم.....	527-495
16	The Role of Artificial Intelligence in Enhancing the Learning Experience of High School Students in Kuwait, Laila Sulaiman Mohammed.....	554-528

المقالات

م	العنوان	الصفحة
17	غلق الدرس المدرسي وفق مهارات طرائق التدريس الديداكتيكي: دراسة نظرية، أ. صالح شيخو الهسنياني.....	578-556

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم, عليه نتوكل وبه نستعين, نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع, كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد, وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISSN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (5)- العدد (15)- سبتمبر 2025م

التغذية المعلوماتية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلاب جامعه الكويت

أ. مرام عوض الصنوين

باحثة ماجستير- تخصص علم النفس التربوي- جامعة القاهرة- مصر

إيميل:maaram677@gmail.com

تاريخ استلام البحث: 2025/7/26 تاريخ قبول النشر: 2025/8/28 تاريخ النشر: 2025/9/10

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي لدى طلاب وطالبات جامعة الكويت، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت الأدوات على مقياسي التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي، وتألفت العينة من (706) طلاب وطالبات من مختلف الكليات، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى التغذية المعلوماتية ككل جاء بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة، وجاءت جميع الأبعاد (جودة التغذية المعلوماتية، توقيت التغذية المعلوماتية، وكثافة التغذية المعلوماتية) بدرجة متوسطة أيضاً، وأن الدافع المعرفي ككل جاء بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التغذية المعلوماتية ككل وجميع الأبعاد (جودة التغذية المعلوماتية، توقيت التغذية المعلوماتية، وكثافة التغذية المعلوماتية) تُعزى لمتغيرات النوع والتخصص والمعدل التراكمي، ووجود فروق في التغذية المعلوماتية ككل، وبُعدي توقيت التغذية المعلوماتية وكثافة التغذية المعلوماتية، تُعزى لمتغير السنة الدراسية، بينما لا توجد فروق في بُعد جودة التغذية المعلوماتية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق حول الدافع المعرفي ككل تُعزى لمتغيرات النوع والسنة الدراسية والمعدل التراكمي. بينما توجد فروق تُعزى لمتغير التخصص، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين الدرجة الكلية للتغذية المعلوماتية والدرجة الكلية للدافع المعرفي. وأوصت الدراسة بتطوير آليات تقديم التغذية المعلوماتية.

الكلمات المفتاحية: التغذية المعلوماتية، الدافع المعرفي، جامعة الكويت.

Information Nutrition and its Relationship with Cognitive Motivation among Kuwait University Students

Maram Awad Al-Sanween

Master's Researcher - Educational Psychology - Cairo University - Egypt

Email: maaram677@gmail.com

Received: 26/7/2025 Accepted: 28/8/2025 Published: 10/9/2025

Abstract: The study aimed to identify the level of information nutrition and cognitive motivation among Kuwait University students, and to reveal the nature of the relationship between them, and the study used the descriptive-relational approach, and the tools included the scales of information nutrition and cognitive motivation, and the sample consisted of (706) male and female students from various colleges, and the results concluded that the level of information nutrition as a whole came to an average degree among the members of the study sample, and all dimensions came (The quality of information feeding, the timing of information feeding, and the intensity of

information feeding) are also moderate, and that the cognitive motivation as a whole was moderate among the members of the study sample, and there are no statistically significant differences between the averages of the study sample members about the information nutrition as a whole and all dimensions (the quality of the information feed, the timing of the information feeding, and the intensity of the information feeding) The variables attributed to the variables of gender, specialization, and cumulative average, and the existence of differences in the information nutrition as a whole, and the dimensions of the timing of the information feed and the intensity of the information feed, are attributed to the variable of the academic year, while there are no differences in the dimension of the quality of the information feed, and the results showed that there are no differences about the cognitive motivation as a whole attributed to the variables of gender, academic year, and cumulative average. While there are differences attributed to the specialization variable, the results indicated that there is a moderate correlation between the total score of information nutrition and the total score of cognitive motivation. The study recommended the development of mechanisms for providing information nutrition.

Keywords: Information Nutrition, Cognitive Motivation, Kuwait University.

المقدمة:

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها التعليم الجامعي في العصر الرقمي، أصبح من الضروري إعادة النظر في الأساليب التعليمية التقليدية، واستثمار الإمكانات التي توفرها التقنيات الحديثة لتعزيز العملية التعليمية. لقد بات الطالب الجامعي محاطًا بكمٍّ هائل من المعلومات، مما يفرض عليه امتلاك مهارات معرفية متقدمة تساعده على التفاعل الواعي والفعال مع هذه البيئة المعرفية المتغيرة، ومن هنا تبرز أهمية "التغذية المعلوماتية" بوصفها آلية تعليمية تسهم في دعم الفهم، وتصحيح المسار التعليمي، وتحفيز الدافع المعرفي لدى الطلاب، وتعد دراسة العلاقة بين التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي لدى طلاب جامعة الكويت خطوة مهمة لفهم كيف تؤثر هذه الآلية في تعزيز التعلم الذاتي وتطوير الأداء الأكاديمي في بيئات التعليم العالي.

وقد شهد التعليم الجامعي في العقود الأخيرة نقلة نوعية في أنماط التفاعل بين الطالب والمحتوى، ولم تعد تقتصر على ما يُقدَّم من معارف، بل على ما يُعطى من "تغذية معلوماتية" تدعم فهم الطالب، وتوجه تعلمه، وتعدّل أداءه بشكل مستمر، ويقصد بـ"التغذية المعلوماتية" تلك الرسائل أو الإشارات اللفظية أو غير اللفظية التي يتلقاها المتعلم حول أدائه، سواء بعده أو خلاله أو قبله، بهدف توجيهه وتعديله، وقد أصبحت هذه التغذية بمثابة نظام معرفي تنظيمي يساعد المتعلم على بناء إستراتيجيات التفكير، ويعزز الدافعية الذاتية لديه (Henderson et al., 2019, p. 16).

وتُعد التغذية المعلوماتية مفهومًا شاملاً يضم عدة أشكال: التغذية الراجعة (Feedback) التي تأتي بعد الأداء، والتغذية المرتدة (Feedforward) التي تسبق المهمة لتوجيه الأداء المستقبلي، والمعالجة المعلوماتية (Information Processing Feedback) التي تُفعل فهم الطالب أثناء المهمة، وتكمن أهمية هذه الأبعاد في فعالية دورها لتعزيز التعلّم العميق وتحسين الأداء الذاتي، كما أشار Hattie & Timperley في نموذجهم الشهير، حيث أكدوا أن أكثر أشكال التغذية فاعلية هي تلك التي تجيب عن ثلاثة أسئلة: "أين أنا الآن؟" "إلى أين أذهب؟" "وكيف أتحرك إلى هناك؟" (Hattie & Timperley, 2007, p.86).

وعرّف Lipnevich & Panadero (2021, p.3) التغذية المعلوماتية بأنها "المعلومات التي تُقدَّم للطالب حول أدائه في مهمة تعليمية، بهدف تحسين الفهم، وتوجيه التعلم، وتعزيز التفاعل مع المحتوى التعليمي، وهي عملية ديناميكية تتضمن عناصر معرفية وسلوكية، وتُعدّ من أبرز العوامل المؤثرة في جودة التعلم والتحصيل الأكاديمي.

ويُعزز هذا الدور للتغذية المعلوماتية عندما يرتبط بالسياق الجامعي، حيث تزداد الحاجة إلى دعم المتعلم الجامعي في بيئة تعليمية تتطلب قدرًا عاليًا من الاستقلالية والدافعية، وقد أشار السويط (2020) إلى أن طبيعة التغذية التي يحصل عليها الطالب تؤثر بشكل مباشر في تفاعله مع المحتوى، ودرجة مشاركته المعرفية، وأن التغذية المعلوماتية، إلى جانب الدافع المعرفي، تؤثر في انتقاء الاستجابة لدى المتعلم في مواقف التعلم، مما يعكس أهمية التكامل بين المتغيرين في دعم الأداء المعرفي.

ويُعد الدافع المعرفي (Need for Cognition) من السمات النفسية المعرفية الأساسية التي تعبّر عن ميل الفرد للانخراط في معالجات عقلية عميقة واستكشاف المفاهيم بشكل نقدي، وقد أظهرت الدراسات أن هذا الميل يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بمعايير النجاح الأكاديمي ورضا الطلاب عن دراستهم، بالإضافة إلى تقليل التفكير في ترك التخصص. وفي دراسة أجراها (Fischbach et al., 2017) تبين أن الدافع المعرفي ارتبط ارتباطًا معنويًا إيجابيًا بكل من الأداء الأكاديمي ورضا الطلاب عن دراستهم، كما أثر إيجابيًا على تناقص التفكير في ترك التخصص (Fischbach et al, 2017).

وقد تناولت العديد من الدراسات هذا المفهوم، مثل دراسة نوري (2006) التي قاست الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل، ودراسة سلطاني (2019) التي بحثت العلاقة بين الاتجاهات العلمية والدافع المعرفي لدى طلبة الماجستير، وأظهرت أن ارتفاع الدافع المعرفي يرتبط إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي والانخراط في التعلم الذاتي. كما أظهرت دراسة رمضان (2022) أن الطلبة ذوي الدافع المعرفي المرتفع كانوا أكثر استفادة من التغذية التفصيلية مقارنةً بأقرانهم ذوي الدافع المنخفض، مما يدل على وجود علاقة تفاعلية تستحق المزيد من البحث والتحليل.

وفي ضوء ما سبق تبرز الحاجة إلى دراسة العلاقة بين التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي، وخاصة في بيئة جامعية مثل جامعة الكويت، حيث يتعرض الطلاب يوميًا لكمٍّ هائل من المعلومات من مصادر متعددة، وقد أشارت دراسة السويط (2014) إلى وجود معوقات تحد من الاستخدام الفعلي للمكتبة الرقمية لدى طلاب جامعة الكويت، على الرغم من اتجاهاتهم الإيجابية نحوها، مما يعكس وجود فجوة بين توافر المعلومات ورغبة الطلاب في استثمارها معرفيًا. كما تشير بعض الدراسات (مثل Wang et al., 2019؛ Giamos et al., 2024) إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي، حيث تسهم المعلومات المصممة بشكل تفاعلي وهادف في تعزيز الفضول الأكاديمي والانخراط في التعلم العميق.

مشكلة الدراسة:

يواجه الطالب الجامعي تحديًا متعدد الأبعاد في إدارة التدفق المعلوماتي اليومي، حيث تجتمع عوامل الانتقال إلى بيئة أكاديمية جديدة، وتعدد مصادر المعرفة، وتنوع الخلفيات الثقافية لخلق بيئة معلوماتية معقدة، وهذه البيئة تتطلب من الطالب تطوير مهارات متقدمة في انتقاء المعلومات ومعالجتها، وهو ما يُعرف بالتغذية المعلوماتية التي أصبحت عاملًا حاسمًا في نجاحه الأكاديمي وتطوره الشخصي. وتشير الدراسات السابقة التي تناولت التغذية المعلوماتية من خلال التغذية الراجعة، والتي ركزت على الدافع المعرفي إلى وجود علاقة وثيقة بين طبيعة المعلومات التي يتلقاها الفرد وكيفية معالجتها، وبين مستوى دافعيته للتعلم، فقد أكدت الدراسات أن جودة وتوقيت وشكل ومصدر التغذية الراجعة تؤثر بشكل مباشر في الأداء المعرفي، والكفاءة الذاتية، والدافعية، وحتى الحالة النفسية للمتعلم. كما أشارت دراسة كلٍ من: (Appelgren, 2015; Giamos et al., 2024; Hattie & Timperley, 2007; Kampkuiper, 2015; Lerdpornkulrat et al., 2019; Narciss, 2013; Shute, 2008; Wang et al., 2019; Zeichner, 2018؛ الحربي والعبيكي، 2025؛ العثمان، 2022؛ القرني والزهراني، 2018؛ الملحم، 2021؛ المصري وآخرين، 2022؛ محمد، 2023)، ومن أهم ما توصلت إليه هذه الدراسات أن التغذية الراجعة الفورية والمفصلة، التي تركز على الجهد بدلاً من السمات الشخصية تُعد أكثر فعالية في تعزيز الدافعية والتعلم.

وفي المقابل تناولت دراسات أخرى الدافع المعرفي بوصفه متغيرًا مستقلًا يرتبط بخصائص الفرد وسياقه التعليمي، وأشارت إلى أن الدافع المعرفي يتأثر بالمتغيرات الديموغرافية والبيئات التعليمية، ويرتبط إيجابيًا بمهارات معالجة المعلومات والاتجاهات نحو التعلم (نوري، 2006؛ بوعلي، 2019؛ دوابه، 2020؛ محمد، 2024؛ مجادي وآخرون، 2020؛ غنيم، 2016؛ بكير، 2018؛ المبارك، 2009؛ الخرشة والسحت، 2024)، وتبرز ذلك دراسة المبارك (2009) بشكل خاص، حيث قدمت دليلًا مباشرًا على العلاقة بين المعالجة المعلوماتية والدافع المعرفي، مشيرة إلى أن الطلاب ذوي القدرة الأعلى على معالجة المعلومات يميلون إلى امتلاك دافع معرفي أقوى.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت كلًا من التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي كلٌ على حدة، إلا أن العلاقة بينهما لا تزال غير واضحة وخاصة في بيئة جامعة الكويت، ومع الانفجار المعلوماتي وتعدد مصادر المعرفة، أصبح من الضروري فهم كيف تؤثر طبيعة المعلومات التي يتلقاها الطالب – سواء كانت تعليمية أو ترفيهية أو اجتماعية – على دافعيته للتعلم، وقدرته على الانخراط المعرفي العميق، وتتمثل مشكلة الدراسة في وجود فجوة معرفية تتعلق بفهم العلاقة بين التغذية المعلوماتية المتنوعة التي يتعرض لها طلاب جامعة الكويت، والدافع المعرفي لديهم. فعلى الرغم من توافر مصادر معلومات متعددة، إلا أن بعض الدراسات كدراسة (السويط، 2014؛ محمد، 2023) تشير إلى ضعف استثمار هذه المعلومات في تعزيز التعلم، مما يثير تساؤلات حول طبيعة هذه العلاقة، ومدى تأثيرها على دافعية الطلاب للانخراط في التعلم العميق والتفكير النقدي، ويلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت التغذية المعلوماتية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلاب جامعه الكويت، وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة تناولت متغيرات الدراسة الحالية، مما دعم الحاجة لإجراء الدراسة، وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التغذية المعلوماتية التي يتلقاها طلاب جامعة الكويت؟
2. ما مستوى الدافع المعرفي لدى طلاب جامعة الكويت؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب جامعة الكويت حول التغذية المعلوماتية تُعزى لمتغيرات: (النوع، السنة الدراسية، التخصص، والمعدل التراكمي)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب جامعة الكويت حول الدافع المعرفي تُعزى لمتغيرات: (النوع، السنة الدراسية، التخصص، والمعدل التراكمي)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب جامعة الكويت على مقياس التغذية المعلوماتية ومقياس الدافع المعرفي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مستوى التغذية المعلوماتية التي يتلقاها طلاب جامعة الكويت.
- التعرف على مستوى الدافع المعرفي لدى طلاب جامعة الكويت.
- الكشف عن مدى وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب جامعة الكويت حول التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي تُعزى لمتغيرات: (النوع، السنة الدراسية، التخصص، والمعدل التراكمي).
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات طلاب جامعة الكويت على مقياس التغذية المعلوماتية، ومقياس الدافع المعرفي.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أبعادها النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

أ. الأهمية النظرية:

تستمد الدراسة أهميتها النظرية من تناولها لمفهومين رئيسيين في علم النفس المعرفي والتربوي هما التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي، وتسعى الدراسة إلى تعميق الفهم النظري لكيفية تفاعل هذين المتغيرين في سياق التعليم الجامعي المعاصر، وخاصة في ظل التحديات التي يفرضها العصر الرقمي وتدفق المعلومات الهائل. كما أنها تسهم في توضيح العلاقة بين جودة التغذية المعلوماتية التي يتلقاها الطلاب وبين ميولهم للانخراط في المعالجة المعرفية العميقة، وهو ما يثري الأدبيات المتعلقة بآليات التعلم الفعال والتحفيز الذاتي.

ب. الأهمية التطبيقية:

تُعزى الأهمية التطبيقية للدراسة إلى الفوائد العملية المترتبة على نتائجها في ميدان علم النفس التربوي والنفسي، وتطبيقات تكنولوجيا التعليم، فمن خلال الوقوف على مستوى التغذية المعلوماتية التي يتلقاها طلاب جامعة الكويت ومستوى الدافع المعرفي لديهم والعلاقة بينهما، يمكن للمسؤولين التربويين وصناع القرار في جامعة الكويت تصميم وتطوير إستراتيجيات تعليمية وبرامج دعم أكاديمي فعالة. وقد تهدف هذه البرامج إلى تحسين جودة التغذية المعلوماتية المقدمة للطلاب بما يعزز دافعهم المعرفي، ويساعدهم على التفاعل بفاعلية أكبر مع المحتوى التعليمي الرقمي، وبالإضافة إلى ذلك ستُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب النفسي والتربوي باللغة العربية، من خلال توفير مقاييس وأدوات موثوقة (مقياس التغذية المعلوماتية ومقياس الدافع المعرفي لطلاب الجامعة)، بعد التأكد من مؤشرات صدقها وثباتها.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية ضمن الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بحث متغيري التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي والعلاقة بينهما.

الحدود البشرية: تضمنت عينة من طلاب جامعة الكويت.

الحدود المكانية: اقتصرت على جامعة الكويت.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2025/2024م.

مصطلحات الدراسة:

1- التغذية المعلوماتية (Information Feedback):

تُعرّف التغذية المعلوماتية بأنها: "معلومات تُقدَّم للمتعلم حول أدائه، تهدف إلى دعمه معرفيًا وسلوكيًا، وقد تُعرض قبل أو أثناء أو بعد المهمة التعليمية، وتُسهم في تعديل الاستجابة وتحسين الفهم وتطوير المهارات الشخصية" (خليل، 2018، ص. 229). وهذا المفهوم الشامل يتضمن عدة أشكال من المعلومات التي يتلقاها المتعلم، بهدف توجيه أدائه وتعديله وتحفيز سلوكه المعرفي (Hattie & Timperley, 2007, p. 86)، ويمكن تفصيل التغذية المعلوماتية إلى الأنواع الفرعية التالية:

- **التغذية المرتدة (Feedback):** تشير إلى المعلومات التي يتلقاها الفرد عن أدائه بعد الانتهاء من محاولة معينة، وتُعرف أحيانًا بـ"معرفة النتائج" (Shute, 2008).

- **التغذية المسبقة (Feedforward):** تتضمن المعلومات التي تُقدم للمتعلم قبل البدء بالمهمة أو أثناءها، بهدف توجيه الأداء المستقبلي، وتكون هذه المعلومات غالبًا على شكل توجيهات لفظية أو إرشادات حول طبيعة المهمة وخصائصها (Kluger & DeNisi, 2000, p. 259).

- **التغذية المعرفية (Cognitive Feedback):** تتضمن مزيجًا مما يُقدم في التغذية المرتدة والتغذية المسبقة معًا، حيث توفر معلومات حول الأداء السابق وتوجيهات للأداء المستقبلي، مع التركيز على فهم العملية المعرفية وتصحيح الأخطاء المفاهيمية (Narciss, 2013).

وتُعرف الباحثة التغذية المعلوماتية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلاب جامعة الكويت على مقياس التغذية المعلوماتية المُعد خصيصًا لهذه الدراسة، ويقيس هذا المقياس إدراكهم لمختلف أشكال المعلومات التي يتلقونها حول أدائهم الأكاديمي والتعليمي، سواء كانت هذه المعلومات مقدمة من مصادر رسمية (مثل الأساتذة والمقررات) أو غير رسمية (مثل المجموعات النقاشية والمصادر الرقمية المتنوعة)، بما في ذلك جوانب التغذية المرتدة والمسبقة والمعرفية التي تسهم في تعزيز فهمهم وتعديل سلوكهم المعرفي.

2- الدافع المعرفي (Need for Cognition):

يُعرّف الدافع المعرفي بأنه "نزعة داخلية لدى الفرد تدفعه إلى الانخراط في الأنشطة الفكرية والاستمتاع بها، مثل التفكير المنطقي، واكتساب المعلومات، وحل المشكلات المعقدة" (Jebb et al., 2016, p. 116). وهو يعكس مدى ميل الأفراد للانخراط في الأنشطة الذهنية المعقدة، والاستمتاع بالتفكير العميق، والسعي المستمر لفهم البيئة وتحليل المعلومات بطريقة منهجية. والأفراد ذوو الدافع المعرفي المرتفع يميلون إلى الاستمتاع بالمهام التي تتطلب جهدًا عقليًا، ويبحثون عن التحديات الفكرية، ويشعرون بالرضا عند فهم المفاهيم المعقدة (Schunk & DiBenedetto, 2020).

ويُعرف الدافع المعرفي إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها طلاب جامعة الكويت على مقياس الدافع المعرفي المُعد خصيصًا لهذه الدراسة، والذي يعكس مستوى ميلهم للانخراط في التفكير المتعمق، وحل المشكلات المعقدة، واستكشاف الأفكار الجديدة، والاستمتاع بالأنشطة الذهنية داخل وخارج سياقهم الأكاديمي.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً: التغذية المعلوماتية (Information Feedback):

تُعد التغذية المعلوماتية ركنًا أساسيًا في فهم عملية التعلم البشري والتفاعل مع البيئة المحيطة، وهي في جوهرها عملية تزويد الفرد بمعلومات حول أدائه أو حول خصائص مهمة معينة، بهدف توجيه السلوك، تصحيح الأخطاء، وتعزيز الفهم، وفي علم النفس التربوي عرف هذا المفهوم تطورًا كبيرًا وتعددت مسمياته وأشكاله، فبرزت مفاهيم مثل التغذية الراجعة (Feedback)، والتغذية المرتدة (Feedforward)، والتغذية المسبقة (Pre-feedback)، والتغذية المعرفية (Cognitive Feedback)، وجميعها تصب في إطار التغذية المعلوماتية الشاملة. ولم تعد التغذية المعلوماتية مجرد رد فعل على الأداء، بل تطورت لتصبح نظامًا ديناميكيًا يدعم التعلم المستمر والتطوير الذاتي، ولا سيما في سياق التعليم المعاصر الذي يعتمد بشكل متزايد على التقنيات الرقمية وتدفق المعلومات الهائل.

1- مفهوم التغذية المعلوماتية وتطورها:

تاريخيًا، يُعد مفهوم التغذية الراجعة من أبرز المبادئ التي انبثقت عن الاتجاه السبرنيتي (Cybernetic Approach) في التعلم، والذي نشأ خلال الحرب العالمية الثانية، حيث كان نوربرت وينر من أوائل من لاحظوا أوجه الشبه

بين أنظمة التحكم في الآلات وسلوك الإنسان، وقدم كتابه الشهير Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine عام 1948. وقد استخدم مصطلح "سبرنيتيك" المشتق من الكلمة اليونانية "Kybernetes" التي تعني "القائد أو المتحكم في التوجيه"، ليصف علمًا جديدًا يهتم بآليات التغذية الراجعة والتحكم في الأنظمة، وقد تطور هذا المفهوم لاحقًا ليُستخدم في ميدان التعليم للدلالة على التفاعل بين استجابة المتعلم وتقويمها، مما يجعل التغذية الراجعة أداة مركزية في توجيه التعلم وتعديله (Geoghegan & Peters, 2016, p. 3).

وتطور المفهوم ليشمل أبعادًا متنوعة، حيث كان التركيز في البداية ينصب بشكل كبير على التغذية الراجعة (Feedback) التي تُقدم بعد الأداء، وتُعرف غالبًا بـ "معرفة النتائج" (Shute, 2008)، والتغذية الراجعة سواء كانت صحيحة أو خاطئة تهدف إلى إعلام المتعلم بمدى مطابقته للأداء المطلوب مما يساعده على تقييم فعاليته، وقد ناقشت الأدبيات التربوية الاختلاف في ترجمة مصطلح "Feedback" بين "التغذية الراجعة" و"التغذية المرتدة"، إلا أن بعض الباحثين – مثل خليل (2016) – يفضلون المصطلح الأول لدقته، حيث إن "المرتدة" توحي بحركة ارتدادية غير ملائمة لطبيعة العملية التعليمية (ص 228).

وقد تعددت تعريفات مفهوم التغذية الراجعة في الأدبيات التربوية المعاصرة، إذ تشير إلى عملية معلوماتية تفاعلية تسهم في تحسين الأداء والتعلم. يُعرفها Winstone et al (2017) بأنها "عملية مستمرة تسهم في دعم التعلم الذاتي عبر تمكين المتعلمين من تفسير التغذية الراجعة وتطبيقها بشكل فعّال" (p. 17). في حين يُعرّفها Nicol (2010) بأنها "آلية تنظيم ذاتي للتعلم، يتمكن من خلالها المتعلم من الحكم على عمله ومقارنته بالمعايير، ومن ثم اتخاذ خطوات لتحسينه" (p. 503). بينما يرى Boud & Molloy (2013) أنها "جزء من حوار تعليمي يُمكّن الطلاب من تحسين أدائهم المستقبلي، وليس مجرد استجابة على أدائهم الماضي" (p. 700). أما كنعان (2007، 103) فيعدها "مبدأً تعليمياً يهدف إلى تقويم مسار التعلم وتعزيزه"، وتتفق هذه التعريفات جميعها على أن التغذية الراجعة تُسهم في تعديل سلوك المتعلم وتوجيهه نحو الأداء الأمثل، وقد صنفها منصور (2001، ص 58) ضمن أهم العوامل المؤثرة في التعلم، لما لها من دور في تقويم الاستجابات وتعديلها.

ومع تطور النظريات التربوية والنفسية توسّع فهم دور التغذية الراجعة ليشمل أبعادًا استباقية، حيث برز مفهوم "التغذية المسبقة" (Feedforward) باعتباره نمطًا من التوجيهات المستقبلية التي تُقدم للمتعلم قبل الشروع في المهمة أو أثنائها، ويُقصد بها تلك المعلومات التي تساعد المتعلم على تشكيل تصور واضح لما هو متوقع منه، وتقديم إشارات إرشادية حول كيفية الإنجاز، مما يسهم في الوقاية من الأخطاء، وتوجيه الجهد نحو تحقيق الأداء المنشود، ويؤكد Carless (2019) أن التغذية المسبقة تمثل "ممارسة تعليمية تركز على المستقبل، وتهدف إلى تمكين الطلاب من اتخاذ قرارات أفضل قبل تنفيذ المهام". بينما يرى Ajjawi & Boud (2017) أنها "جزء من بيئة تعلمية داعمة تُحفّز التفكير المسبق وتعزز ضبط الذات الأكاديمي" (p. 255). وتعدّ هذه الممارسات ضرورية في سياقات التعليم التكويني، لما لها من دور في بناء الوعي بالمعايير وتوجيه التعلم بشكل فعّال.

وبالإضافة إلى ذلك فقد تطور مفهوم التغذية المعرفية (Cognitive Feedback) ليشمل دمجًا بين التغذية المرتدة والتغذية المسبقة، وتركز التغذية المعرفية على توفير معلومات ليس فقط حول صحة الإجابة، بل أيضًا حول العمليات المعرفية التي أدت إلى تلك الإجابة، وكيف يمكن تحسينها، وهذا النوع من التغذية يهدف إلى تعميق فهم المتعلم للمفاهيم وتصحيح أي أخطاء مفاهيمية أساسية، مما يعزز قدرته على نقل المعرفة وتطبيقها في سياقات مختلفة (Narciss, 2013).

2- أهمية التغذية المعلوماتية في التعلم:

تُعد التغذية الراجعة من الركائز الأساسية في توجيه المتعلم وتعزيز دافعيته لمواصلة التعلم، حيث تسهم في تزويده بمعلومات دقيقة حول مستوى أدائه وما ينبغي عليه تحسينه، وقد أشارت Evans (2013) إلى أن التغذية الراجعة الفعالة تُمكّن الطلاب من تطوير الفهم العميق لمتطلبات المهمة، وتعزز إحساسهم بالتحكم في التعلم الذاتي، وهو ما ينعكس إيجابًا على دافعيتهم. كما يؤكد Lipnevich & Smith (2009) أن التغذية الراجعة لا تقتصر على تصحيح الأخطاء، بل تلعب دورًا تحفيزيًا من خلال دعم الثقة بالذات وتشجيع الاستمرار في المحاولة، وخاصة عندما تكون مصاغة بلغة إيجابية بنائية، وتتماشى هذه الرؤى مع الأطر النظرية المعرفية والسلوكية المعاصرة التي ترى أن إدراك المتعلم لنتائج أدائه يُعد حافزًا قويًا لتعديل سلوكه وتطوير تعلمه.

وتُعد التغذية المعلوماتية من أقوى العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي والتعلم الفعال (Hattie & Timperley, 2007, p. 81)، وتكمن أهميتها في قدرتها على ما يلي:

- توجيه التعلم: توفر التغذية المعلوماتية للمتعلم مسارًا واضحًا، حيث تجيب عن أسئلة أساسية مثل: "إلى أين أذهب؟" (الأهداف)، "أين أنا الآن؟" (المستوى الحالي)، و"كيف أتحرك إلى هناك؟" (الخطوات اللازمة للتحسين) (Hattie & Timperley, 2007, p. 86). وهذا التوجيه يساعد المتعلم على تحديد الفجوات بين أدائه الحالي والأداء المنشود.

- تعزيز الفهم العميق: عندما تكون التغذية المعلوماتية مفصلة وتوضيحية، فإنها تساعد المتعلم على فهم الأخطاء بشكل أفضل وكيفية تصحيحها بدلاً من مجرد معرفة أنها خاطئة، وهذا يعزز من معالجة المعلومات بشكل أعمق ويقلل العبء المعرفي غير الضروري (Wang et al., 2019).

- تحفيز الدافعية: التغذية المعلوماتية الفعالة وخاصة تلك التي تركز على الجهد المبذول وتوضح سبل التحسين يمكن أن تعزز الدافعية الذاتية للمتعلم، والشعور بالتقدم والقدرة على التغلب على التحديات من خلال توجهات واضحة يزيد من انخراط المتعلم واستمراريته في عملية التعلم (Lerdpornkulrat et al., 2019).

- تنمية الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي: من خلال التغذية المعلوماتية التي تقدم معلومات حول الأداء وتساعد المتعلم على التقييم الذاتي، ويمكن للأفراد تطوير شعور بالكفاءة الذاتية أي إيمانهم بقدرتهم على النجاح، وهذا يعزز قدرتهم على تنظيم تعلمهم وتوجيه جهودهم بفاعلية أكبر (Schunk & DiBenedetto, 2020).

3- أنواع ومصادر التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة مصادر متعددة وأنواع مختلفة يمكن تصنيفها بناءً على مصدرها أو طبيعة محتواها أو توقيتها:

- التغذية الراجعة الذاتية (الحسية): تكون نابعة من الشخص نفسه الذي قام بالعمل، عندما يشعر أن عمله أو جوابه يتفق مع معلومات سابقة قد درسها، فالطالب هنا يشعر بالخطأ ويحاول جاهدًا تصحيحه عن طريق إحساسه الداخلي، وتُعرف بالتغذية الحسية لأنها تعتمد على حواس الطالب عبر تآزر الجهاز العصبي مع الحركي.

- التغذية الراجعة الخارجية (المرتبطة بمعرفة النتائج): وفيها يعتمد المتعلم على التوجيه الخارجي ليتبين له مدى نجاح عمله (قد يكون من قبل المعلم، البرنامج التعليمي، أو الزملاء)، وهذا النوع من التغذية يحث الطلاب على إبداء رأيهم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للموقف، وكلا النوعين من التغذية الراجعة ضروريان، فإذا لم تؤد

التغذية الحسية الهدف فلا بد من اللجوء إلى استخدام التغذية الراجعة الخارجية، وتختلف التغذية الراجعة حسب النتائج المقدمة:

- التغذية الراجعة المحايدة: وفيها لا تُقدم المعلومات المعطاة حكمًا على الأداء سلبًا أو إيجابًا، بل تُقدم مقترحات أو تقارير من أجل تحسين الأداء ولا تُقدم بشكل صريح.

- التغذية الراجعة الإيجابية: تُعد من الدعامات القوية للتغذية الراجعة، لأنها تهدف إلى التعزيز كأن يُقال للطالب: "أجبت إجابة صحيحة"، "استمر على هذا الأداء"، "جزاك الله خيرًا"، أو "وجهة نظرك صائبة"، ويمكن أن تُمثل بأشكال عدة كالدرجات، الترقيات، أو امتيازات خاصة، ولكن يبقى أفضل هذه الأساليب هو الثناء والمديح.

- التغذية الراجعة السلبية: فيها تؤكد أن الطريقة الحالية في الأداء غير مقبولة وعليه استبدالها بطريقة أفضل للوصول إلى الحل الصحيح كقولنا مثلاً: "لا بد أن تغير هذا السلوك إلى الأفضل"، أو "يجب أن تدرس بصورة أفضل"، وهذا النوع من التغذية يعتمد على تقديم الطرق البديلة للطالب لتحسين أدائه، ومن أجل ذلك يتعاون الطالب مع المعلم لإيجاد البدائل المناسبة للنجاح في المستقبل.

4- اعتبارات مهمة في تقديم التغذية المعلوماتية:

على الرغم من تعدد أنواع ومصادر التغذية الراجعة، إلا أن هناك نقاطًا يجب مراعاتها عند التعامل معها لضمان فعاليتها (منصور علي، 2001) وتتمثل فيما يلي:

- المباشرة والوضوح: الدخول مباشرة في صلب الموضوع، وتحديد النتائج بشكل واضح.
- الوصفية: أن تصف التغذية الراجعة الحالة الراهنة للأداء بدقة وموضوعية.
- التجنب الانفعالي: تجنب الألفاظ المثيرة للانفعال أو الحكم الشخصي، والتركيز على السلوك أو الأداء.
- الفورية: تقديم التغذية أولاً بأول دون أن تُترك لتتراكم، لتعظيم أثرها في التعلم.
- التعزيز الصحيح: تعزيز السلوك بعد حدوثه وليس قبله.
- الموضوعية: عدم المبالغة بأهمية الأداء أو التقليل من شأن المشاركة، بل تقديم الثناء والنقد بكل موضوعية.

5- التغذية المعلوماتية في السياق الرقمي:

في العصر الرقمي أصبحت مصادر وأشكال التغذية المعلوماتية أكثر تنوعًا وتعقيدًا، ولم تعد تقتصر على التفاعلات المباشرة بين المعلم والطالب، بل امتدت لتشمل المنصات التعليمية الإلكترونية، والتغذية الراجعة التلقائية من الأنظمة الذكية، والمنتديات النقاشية، ومصادر المعلومات المفتوحة، وهذا التنوع يفرض تحديات وفرصًا جديدة، حيث تتطلب التغذية المعلوماتية الفعالة في هذا السياق تصميمًا دقيقًا يراعي خصائص الوسيط الرقمي وقدرته على تقديم معلومات دقيقة، فورية، ومخصصة للمتعلم (Narciss, 2013). وتصبح القدرة على الوصول إلى هذه المعلومات ومعالجتها بكفاءة عاملًا حاسمًا في نجاح التعلم.

ثانياً: الدافع المعرفي (Need for Cognition):

يُعد الدافع المعرفي أحد السمات النفسية الأساسية التي تفسر مدى ميل الأفراد للانخراط في الأنشطة الذهنية المعقدة، والسعي المستمر لفهم البيئة المحيطة، وتحليل المعلومات بعمق، حيث إنه محرك داخلي يدفع الفرد للبحث عن المعرفة، ومعالجة الأفكار، والتفكير النقدي في القضايا المختلفة.

1- مفهوم الدافع المعرفي وتطوره:

يُشتق مصطلح الدافع (Motive) من الأصل اللاتيني movere والذي يعني "التحريك أو الدفع"، وهو ما يعكس الطابع الديناميكي لهذا المفهوم بوصفه القوة التي تُحرّك السلوك نحو هدف معين، وتؤكد الأدبيات النفسية المعاصرة أن الدافعية تمثل مجموعة من الحالات الداخلية التي تنشّط السلوك وتوجهه وتُبقي عليه حتى يتم تحقيق الهدف (Ryan & Deci, 2017). كما تشير التفسيرات الحديثة إلى أن فهم الدوافع لا يقتصر على الجوانب البيولوجية أو الانفعالية، بل يشمل أيضًا الأبعاد المعرفية والإرادية، حيث يُنظر إلى الإنسان ككائن قادر على اتخاذ القرار، وتوجيه سلوكه نحو ما ينسجم مع معتقداته وأهدافه الشخصية (Schunk et al., 2014).

ويمكن القول إن الدافع هو حالة داخلية في الكائن الحي تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وهو تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يُستنتج من الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي، وقد عرفه القيسي (2018)، بأنه "حالة داخلية تثري السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف" (ص. 92). وبمعنى آخر هو حالة من التوتر النفسي أو الجسدي تنشط سلوك الطالب وتوجهه إلى هدف محدد ولا ينخفض هذا التوتر حتى يُشبع الدافع ويتحقق التوازن.

ويُنظر إلى الدافع المعرفي (Cognitive Motivation) بوصفه أحد الأبعاد الجوهرية في تفسير سلوك التعلم، حيث يشير إلى الميل المستمر لدى الأفراد نحو الانخراط العقلي الفعّال في المهام المعرفية المعقدة، والبحث عن الفهم العميق، وتوليد الأفكار، وحل المشكلات، وقد تطور هذا المفهوم استنادًا إلى النظريات الحديثة في علم النفس المعرفي والتربوي، التي تؤكد أن حب الاستطلاع، والسعي لاكتساب المعرفة، والرغبة في القراءة، وطرح الأسئلة تُعد من المكونات الأساسية للدافعية المعرفية (Litman, 2010 ؛Coutinho & Woolfolk Hoy, 2007). وتشير الأدبيات المعاصرة إلى أن الدافع المعرفي يتأثر بجملة من العوامل النفسية والاجتماعية، منها: الإدراك الذاتي للقدرة، وتنظيم الذات، ودافعية الإنجاز، والبيئة الصفية المشجعة على الحوار والتفكير النقدي (Zainudin et al., 2020). ويُعد هذا النوع من الدافعية عاملاً حاسمًا في بناء عادات دراسية إيجابية، وتعزيز المثابرة الأكاديمية، وتحقيق النجاح طويل الأمد، وقد أصبح أساسًا في تصميم أدوات القياس التي تهدف إلى فهم توجهات الطلبة نحو التعلم العميق.

وعلى الرغم من أن البعض يعتبر الدافع المعرفي من الدوافع المكتسبة، إلا أن هذا لا يتفق وطبيعة البناء النفسي الإنساني، فهو يرتبط بالاستعداد الفطري وينتمي إلى القابليات المعرفية، ولكنه من الطبيعي أن يتأثر مثل كل الدوافع في مستوى إثارته وإشباعه ونموه بتنشئة الفرد الاجتماعية والمثيرات البيئية المحيطة به.

بينما يرى ماسلو أن الحاجات الإنسانية لها تسلسل هرمي، وقد تضمنت هذه الحاجات في مستوياتها العليا الحاجة إلى المعرفة وفهم العالم الخارجي وجعله أكثر عقلانية، ويرى أن عنصر التكامل والمعنى يتحددان فرديًا تبعًا لخبرة الفرد السابقة وقدرته على الوصول إلى هذا التكامل، إذن فالدافع المعرفي هو حاجة داخلية تدفعنا إلى اكتساب الخبرة في عالم ذي معنى، حيث إن الإنسان مدفوع لكي ينمي إطارًا إدراكيًا أو معرفيًا عن العالم المحيط به، ومن مظاهر هذا الدافع الحاجة إلى الاعتقاد بأن اتجاهاتنا متكاملة مع بعضها بعضاً ولا تناقض بينها، لكي نتجنب ما يُعبر عنه بمصطلح التناقض المعرفي (Cognitive Dissonance) (راشد، 2005، ص 188-189).

ويُعد التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance) من المفاهيم المحورية في علم النفس الاجتماعي والمعرفي، ويُشير إلى حالة من الاضطراب أو التوتر النفسي تنشأ عندما يحمل الفرد معتقدات أو أفكارًا أو مواقف متعارضة، أو عندما يتصرف بطريقة تتناقض مع قناعاته الداخلية، وتُسبب هذه الحالة مشاعر غير مريحة تدفع الفرد إلى البحث عن الاتساق المعرفي من خلال تعديل الأفكار أو تغيير السلوك أو إعادة تفسير الموقف (Harmon-Jones & Harmon-Jones, 2019). وتؤكد الدراسات الحديثة أن التنافر المعرفي ليس مجرد انفعال عابر، بل يمثل حالة دافعية ذات طبيعة تصحيحية تهدف إلى استعادة التوازن الذاتي والانسجام النفسي (Cooper, 2012). وغالبًا ما يلجأ الأفراد في مواجهة التنافر إلى تقليل الفجوة المعرفية من خلال تبرير السلوك أو تقليل أهمية المعتقد المتناقض، سعيًا منهم نحو حالة من الاتساق أو "الراحة المعرفية".

2- الدافع المعرفي والتعلم:

تُعد وظيفة الدوافع في السلوك بشكل عام تنظيمية وتوجيهية أي تؤدي إلى انتقاء أهداف معينة، وتجمع العديد من التعريفات على أن الدافعية حالات داخلية (فسيولوجية أو نفسية) وقوى كامنة تدفع الكائن الحي ليسلك سلوكًا معينًا في اتجاه معين. وتختلف الدافعية عن الأهداف والمحفزات، فالأهداف هي ما نسعى إلى بلوغه، فإذا وصلنا إليها تحقق إشباع الدافع، وعلى سبيل المثال إذا كان هدف الطالب هو النجاح (لإشباع دافع التقدير)، فإن التقدير المرتفع أو الجائزة تُعد من المحفزات على بذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح (الرفوع، 2015، ص 208).

وترجع وظيفة الدافعية إلى أنها تستثير الكائن الحي وتنشطه، فالدافع الذي يحتاج للإشباع لديه يؤدي إلى اختلال الاتزان لدى الفرد، مما يولد لديه توترًا ويستثير نشاطه، فعندما ينقص الماء داخل الجسم يختل اتزان الفرد على نحو يدفعه إلى البحث عن الماء. والدافع يوجه الكائن لاختيار أوجه النشاط التي تساعد في إشباعه، كما أنه يدعم الاستجابة أو النشاط الذي أدى إلى إشباع الدافع، وهذا يثبت أن الدافع حالة داخلية في الكائن العضوي أو تكوين افتراضي يمكن أن نشاهده من خلال السلوك (العسكري وآخرون، 2012، ص 19).

3- تصنيف الدو افع:

نظرًا لأهمية الدوافع وأثرها على النشاط قام العلماء بتصنيفها في فئات، وذلك لكون الدافعية هي المحرك الأساسي للسلوك الإنساني، كما هو مبين فيما يلي:

- الدوافع الأولية أو الفطرية أو البيولوجية: تتحدد هذه الدوافع عن طريق الوراثة وتتصل اتصالًا مباشرًا بحياة الإنسان وحاجاته الفسيولوجية الأساسية، وقد يبدو للبعض أن الدوافع الأولية أقل تأثيرًا في حياتنا من الدوافع الثانوية، وذلك يتوقف إلى حد كبير على درجة إشباع هذه الدوافع. فدافع الجوع مثلاً لا يظهر له أثر كبير في حياتنا لأننا نعمل على إشباعه باستمرار، أما في الحالات التي يصعب فيها العثور على الطعام تبدو الأهمية الكبرى لهذا الدافع وأثره في توجيه سلوك الإنسان، ومن الدوافع الأولية المهمة: دافع الجوع، العطش، الأمومة، والجنس.

- الدوافع المتعلمة أو المكتسبة أو الثانوية أو الاجتماعية النفسية: تنشأ هذه الدوافع نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، ونتيجة للتنشئة الاجتماعية وعمليات التطبيع الاجتماعي، ويمكن تتبع طريقة تكوين الدوافع الثانوية بملاحظة الطفل الصغير، ويتحدد سلوك الطفل في سنوات عمره الأولى تبعًا للدوافع الأولية، ولكن إشباع هذه الدوافع لا يتم إلا عن طريق الكبار، وبذلك يجد الفرد نفسه مضطرًا إلى اتباع أساليب وطرق الكبار وتنشأ دوافع جديدة نتيجة هذا التفاعل، ومن الدوافع الثانوية دافع التحصيل والانتماء والنجاح وغير ذلك كثير (العناني، 2014، ص 143).

4- الدافع المعرفي وعلاقته بالتعلم والأداء:

تُظهر العديد من الدراسات علاقة قوية وإيجابية بين الدافع المعرفي والتحصيل الأكاديمي، وكذلك الأداء في المهام المعرفية المختلفة. فالأفراد ذوو الدافع المعرفي المرتفع يميلون لما يلي:

- المعالجة الفعالة للمعلومات: يظهرون قدرة أكبر على معالجة المعلومات بشكل منهجي، وربطها بالمعرفة السابقة، واستخلاص النتائج. وقد أظهرت دراسة المبارك (2009) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعالجة المعلوماتية والدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة، مما يدل على أن الطلاب الذين يمتلكون قدرة أكبر على معالجة المعلومات يميلون إلى امتلاك دافع معرفي أقوى.
- المثابرة في التعلم: يظهرون مثابرة أكبر عند مواجهة المهام الصعبة، ولديهم استعداد لبذل جهد إضافي لفهم المفاهيم المعقدة وحل المشكلات (Schunk & DiBenedetto, 2020).
- التأثر بالتغذية المعلوماتية: كما أشارت دراسة رمضان (2022)، فإن الطلاب ذوي الدافع المعرفي المرتفع يستفيدون بشكل أكبر من التغذية التفصيلية والمعمقة، مما يؤكد على العلاقة التفاعلية بين جودة المعلومات المقدمة والدافع الداخلي للمتعلم (ص. 77)، وهذا يعني أن التغذية المعلوماتية الغنية والموجهة يمكن أن تعزز الدافع المعرفي وتزيد فعاليتها.
- تطوير الأداء: يلعب الدافع المعرفي دورًا مهمًا في تطوير الأداء المعرفي العام، حيث أثبتت دراسة Burger et al (2020) وجود علاقة بين الدافع المعرفي وتطوير الأداء، مشيرين إلى وجود فروق في مستوى الأداء تبعًا لمستوى الدافع المعرفي.
- التعلم من الأخطاء: الوعي بالضعف المعرفي يمكن أن يحفز الدافع المعرفي لتطوير الذات وتحسين الأداء، كما بينت دراسة Saperstein & Lynch (2020)، مما يدل على أن الدافع المعرفي لا يرتبط فقط بالنجاح، بل بالرغبة في النمو والتطور المستمر.

5- الدافع المعرفي في السياق الجامعي:

في البيئة الجامعية، يُعد الدافع المعرفي عاملاً حاسمًا في نجاح الطلاب، فالمرحلة الجامعية تتطلب قدرًا كبيرًا من التعلم الذاتي، والبحث، والتحليل النقدي للمعلومات، والطلاب ذوو الدافع المعرفي المرتفع يكونون أكثر استعدادًا للانخراط في هذه الأنشطة، وأكثر قدرة على التكيف مع متطلبات التعليم العالي المعقدة. كما أن الدافع المعرفي يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمهنة المستقبلية، وأظهرت دراسة مجادي وزملائه (2020) وجود علاقة إيجابية بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التدريس، مما يؤكد أن الرغبة في الاستزادة من المعلومات والمعالجة العملية لها ترتبط بالاقتناع والرضا الذاتي، وتوضح دراسات مثل بوعلي (2019) ونوري (2006) أن مستويات الدافع المعرفي قد تختلف بين الطلاب بناءً على متغيرات مثل النوع، والتخصص (عادة ما يكون أعلى في التخصصات العلمية)، والمستوى الدراسي (يزداد مع التقدم في الدراسة)، وكذلك فإن فهم مستوى الدافع المعرفي لدى طلاب جامعة الكويت، وكيفية ارتباطه بالتغذية المعلوماتية التي يتلقونها يمكن أن يوفر رؤى قيمة لتصميم بيئات تعليمية أكثر فعالية وتحفيزية، تدعم النمو المعرفي والأكاديمي للطلاب في ظل التحديات والمتغيرات التي يفرضها العصر الرقمي.

ثالثاً: العلاقة بين التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي:

تُشكل التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي مفهومين محوريين في فهم عملية التعلم وتحسين الأداء الأكاديمي، ولا تقتصر العلاقة بينهما على كونهما متغيرين منفصلين يؤثر كل منهما في التعلم، بل تتجلى في تفاعل ديناميكي يُعزز فيه أحدهما الآخر، وكذلك فإن جودة ونوعية التغذية المعلوماتية التي يتلقاها المتعلم تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل وتنمية دافعه المعرفي، وبالمقابل فإن مستوى الدافع المعرفي لدى الفرد يؤثر في كيفية إدراكه واستفادته من التغذية المعلوماتية.

1- التغذية المعلوماتية كمُحفز للدافع المعرفي:

تُقدم التغذية المعلوماتية بيئة ثرية تُشجع على التفكير العميق وتُعزز الدافع المعرفي بعدة طرق تتمثل فيما يلي:

- توضيح الأهداف وقياس التقدم: تُساعد التغذية المعلوماتية الفعالة الطلاب على فهم أين يقفون في عملية التعلم وإلى أين يجب أن يتجهوا (Hattie & Timperley, 2007). وعندما يتلقى الطلاب معلومات واضحة حول مدى تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم، فإن هذا يُعزز شعورهم بالكفاءة ويُحفزهم على بذل المزيد من الجهد، مما يُنمي دافعهم للانخراط في مهام معرفية أكثر تعقيدًا.

- تعديل الاستجابات وتصحيح الأخطاء: تُقدم التغذية المعلوماتية فرصة للمتعلم لتحديد الأخطاء وتصحيحها، وهو ما يُعد جزءًا لا يتجزأ من عملية التعلم الفعال، وعندما تُقدم هذه التغذية بطريقة بناءة وغير تقييمية، فإنها تُشجع الطلاب على رؤية الأخطاء كفرص للتعلم وليست كدليل على الفشل، مما يُعزز رغبتهم في التفكير والتأمل لتجاوز الصعوبات (Shute, 2008)، وهذه العملية تُغذي الدافع المعرفي من خلال توفير مسار واضح للتحسين.

- تعميق المعالجة المعرفية: التغذية المعلوماتية التفصيلية التي لا تُخبر المتعلم فقط بالصحيح والخطأ، بل تُفسر الأسباب وتُقدم إرشادات لتحسين الفهم، وتُشجع على معالجة المعلومات بشكل أعمق، والطلاب ذوو الدافع المعرفي المرتفع يميلون بطبيعتهم إلى هذه المعالجة العميقة، والتغذية المعلوماتية المثرية تُلبي هذه الحاجة وتُعززها (Wang et al., 2019).

- تعزيز الكفاءة الذاتية والتحكم: عندما تُقدم التغذية المعلوماتية بطريقة تُمكن المتعلم من الشعور بالتحكم في تعلمه وتطوره، فإنها تُعزز كفاءته الذاتية، وهذا الشعور بأن لديهم القدرة على التأثير في نتائجهم يُغذي الدافع المعرفي ويجعلهم أكثر استعدادًا للانخراط في تحديات فكرية (Lerdpornkulrat et al., 2019).

2- الدافع المعرفي كمُنظّم للاستفادة من التغذية المعلوماتية:

بالمقابل فإن مستوى الدافع المعرفي لدى الطالب يُشكل عاملًا حاسمًا في مدى فعالية التغذية المعلوماتية كما يلي:

- الاستقبال والمعالجة الانتقائية: الطلاب ذوو الدافع المعرفي المرتفع أكثر ميلًا للبحث عن التغذية المعلوماتية، والانتباه إليها، ومعالجتها بعمق (المبارك، 2009). بينما قد يتجاهل الطلاب ذوو الدافع المعرفي المنخفض التغذية التفصيلية أو يكتفون بالمعلومات السطحية (رمضان، 2022، ص. 77)، وهذا يعني أن الدافع المعرفي يعمل كـ "فلتر" يحدد مدى الاستفادة من المعلومات المقدمة.

- المثابرة في تطبيق التغذية: الدافع المعرفي يُزود الفرد بالمثابرة اللازمة لتطبيق التوجيهات المستفادة من التغذية المعلوماتية، حتى لو كانت المهمة صعبة أو تتطلب جهدًا إضافيًا، والرغبة في الفهم والوصول إلى الحل الأمثل تُحفزهم على العمل المستمر بناءً على التغذية التي يتلقونها (Schunk & DiBenedetto, 2020).

- التفكير النقدي والتساؤل: الطلاب ذوو الدافع المعرفي العالي لا يكتفون بتلقي التغذية، بل يُفكرون فيها نقديًا، وقد يُسائلونها أو يبحثون عن تفسيرات إضافية، وهذه العملية التفاعلية تضمن أن التغذية المعلوماتية تُستخدم لتحقيق أقصى فائدة معرفية.

يتضح مما سبق أن العلاقة بين التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي هي علاقة تبادلية وتفاعلية، فالتغذية المعلوماتية المُصممة بفاعلية، والتي تُقدم في الوقت المناسب وتكون واضحة ومحددة تُعزز الدافع المعرفي لدى الطلاب، وفي المقابل فإن وجود مستوى عالٍ من الدافع المعرفي يجعل الطلاب أكثر استعدادًا لطلب التغذية، والانخراط فيها، والاستفادة القصوى منها لتحسين تعلمهم وأدائهم، وهذا التفاعل يُشكل أساسًا لتعزيز التعلم العميق وتنمية القدرات المعرفية في البيئات التعليمية الحديثة، وخاصة في السياق الجامعي الذي يتطلب تفكيرًا نقديًا وقدرة عالية على المعالجة المعلوماتية الذاتية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التغذية المعرفية والدافع المعرفي، وتم عرضها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت "التغذية المعلوماتية"

في سياق التغذية المعلوماتية، ركزت العديد من الدراسات على دور التغذية الراجعة كشكل أساسي من أشكال تزويد الفرد بالمعلومات، وكيفية تأثيرها على التعلم والأداء والدافعية.

في دراسة Rofe & Denzler (2025) التي هدفت إلى الكشف عن تصورات طلاب الجامعة تجاه فعالية التغذية الراجعة المقدمة من الإنسان، والذكاء الاصطناعي، والنموذج الهجين بينهما، وشارك في الدراسة (91) طالبًا جامعيًا، وخلصت النتائج إلى تفضيل الطلاب للتغذية الراجعة المقدمة من الذكاء الاصطناعي أو الهجينة من حيث الحيادية والوضوح، مقارنة بالتغذية البشرية. كما أظهرت النتائج أن الثقة بالتغذية الراجعة تتأثر بمعرفة مصدرها، وأن هناك فروقًا في التقييم تبعًا للنوع الاجتماعي.

وبالمثل استكشفت دراسة Giamosm, et al. (2024) تأثير التغذية الراجعة المستمرة على الأداء والدافعية والمشاركة في المهام، مع التركيز على محتوى التغذية الراجعة (كمّي مقابل نوعي) ومصدرها (بشري مقابل حاسوبي). وأُجريت تجربة مخبرية على 36 مشاركًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تلقت تغذية راجعة كمية (مثل الأرقام والنتائج)، والأخرى تلقت تغذية راجعة نوعية (مثل التعليقات التفسيرية). كما تم تنويع مصدر التغذية الراجعة بين وسيط بشري وآخر حاسوبي، بالإضافة إلى مجموعة من دون مصدر محدد. وأظهرت النتائج أن التغذية الراجعة التي يقدمها شخص كانت الأكثر فاعلية في تحسين الأداء وزيادة الدافعية وتعزيز التفاعل بغض النظر عن نوع المحتوى. وهذه الدراسة تسلط الضوء على أهمية جودة ومصدر التغذية المعلوماتية، وأن التغذية التي تُقدم بشكل شخصي وتفاعلي يمكن أن تكون أكثر تأثيراً في الجوانب التحفيزية.

ودراسة محمد (2023) التي هدفت إلى قياس أثر توقيت تقديم التغذية الراجعة (الفورية مقابل المرجأة) في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتكوّنت عينة الدراسة من 120 طالبًا

وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين، إحداهما تلقت تغذية راجعة فورية، والأخرى تلقت تغذية راجعة مرجأة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي تلقت التغذية الراجعة الفورية، مما يؤكد أن توقيت تقديم التغذية المعلوماتية له تأثير كبير على دافعية المتعلم.

وهدفت دراسة Salazar (2021) إلى استكشاف أثر استخدام نهج تكاملي للتغذية الراجعة التكوينية على تفاعل طلاب الجامعة وتحسين أدائهم في الكتابة الأكاديمية. وشملت الدراسة عينة من طلاب التعليم العالي، واعتمدت على مصادر متنوعة للتغذية الراجعة، تشمل: تغذية راجعة ذاتية، وتغذية الأقران، وتغذية المعلم، بالإضافة إلى تغذية راجعة آلية عبر أدوات تحليل إلكترونية. وأظهرت النتائج أن هذا التكامل بين المصادر ساهم في تعزيز التفاعل المعرفي والعاطفي والسلوكي لدى الطلاب، وشجعهم على إجراء مراجعات فعّالة لنصوصهم، وأوصت الدراسة بأهمية توظيف التغذية الراجعة متعددة المصادر في التعليم الجامعي لرفع جودة التعلم وتنمية مهارات التفكير الكتابي.

وفي حين قامت الملحم (2021) باستكشاف أثر اختلاف شكل التغذية الراجعة في بيئة الواقع المعزز على التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم. وبينت الدراسة أن التغذية الراجعة السمعية البصرية كانت أكثر تأثيرًا في تعزيز الدافعية وتحقيق نتائج معرفية أفضل مقارنة بالتغذية المكتوبة، مما يشير إلى أن وسيط التغذية المعلوماتية يلعب دوراً مهماً في فعاليتها.

وقام Liu, et al. (2021) بتطوير نموذج بحثي لفهم العوامل المؤثرة في فعالية التعلم القائم على الألعاب الرقمية، من خلال دمج نظرية تحديد الذات مع عناصر التغذية الراجعة وجودة اللعبة. واستندت الدراسة إلى فرضية أن الطلاب يمكن أن يكونوا مدفوعين ذاتيًا لاستخدام أنظمة DGBL إذا تم تلبية احتياجاتهم النفسية الأساسية، مثل الشعور بالكفاءة، والاستقلالية، والانتماء. وقد تم جمع البيانات من 383 طالبًا لتحليل العلاقة بين محتوى التغذية الراجعة، والدافعية الذاتية، وتأثيرها على فعالية التعلم والنية في الاستمرار باستخدام النظام. وأظهرت النتائج أن التغذية الراجعة الفعالة وجودة تصميم اللعبة لهما تأثير مباشر وإيجابي على دافعية الطلاب الذاتية، مما أدى بدوره إلى تحسين نتائج التعلم، وهذه الدراسة تؤكد على أن التغذية المعلوماتية المقدمة ضمن بيئات تعليمية تفاعلية يمكن أن تعزز الدافعية الذاتية.

ودراسة Wang (2019) التي هدفت إلى استكشاف تأثير التغذية الراجعة المفصلة على التعلم، مع التركيز على الأبعاد المعرفية والدافعية. وشملت العينة 107 طلاب جامعيين تم توزيعهم عشوائيًا على أربع مجموعات وفق تصميم تجريبي ثنائي الأبعاد: نوع التغذية الراجعة (شرح مفصل مقابل تلميح باستخدام صيغة) ونوع السؤال (اختيار من متعدد مقابل إجابة إنشائية). وأظهرت النتائج أن الشرح المفصل عزز إدراك الطلاب لجودة التغذية الراجعة وأدى إلى أداء أفضل في نقل المعرفة، وقلل من العبء المعرفي غير الضروري وزاد من العبء المعرفي البنّاء والدافعية للتعلم، وتبرز هذه الدراسة أهمية عمق وتفصيل التغذية المعلوماتية في تعزيز الجانب المعرفي والدافعي.

وعلى نحو مشابه، هدفت دراسة Lerdpornkulrat (2019) إلى استكشاف أثر استخدام التغذية الراجعة الذاتية على دافعية الطلاب وكفاءتهم الذاتية في مجال مهارات الثقافة المعلوماتية. وقد ركزت الدراسة على استخدام أداة التقييم الذاتي القائمة على الروبرك (rubric) كوسيلة لتوليد تغذية راجعة ذاتية تعزز تعلم الطلاب في سياق التعليم الجامعي، وشملت العينة 584 طالبًا جامعيًا تايلنديًا موزعين على ست مجموعات دراسية، حيث خضعت ثلاث مجموعات لتجربة استخدام الروبرك كأداة تقييم ذاتي، بينما لم تُطبق هذه الأداة في المجموعات الأخرى (مجموعة ضابطة)، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين استخدموا أدوات التقييم الذاتي قد حققوا تحسنًا ملحوظًا في الكفاءة الذاتية المرتبطة بمهارات الثقافة المعلوماتية، مما يدل على أهمية التغذية المعلوماتية التي تعزز التنظيم الذاتي.

وفي المقابل، تناولت القرني والزهراني (2018) أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة (فورية - مؤجلة) في الرحلات المعرفية على تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتم اختيار مجموعتين تجريبيتين من طلاب الصف الأول الثانوي بثانوية زيد بن الخطاب، وسميت المجموعة التجريبية الأولي الرحلة المعرفية وفق التغذية الراجعة الفورية وبلغ حجمها ١٦ طالبا، والأخرى سميت التجريبية الثانية الرحلة المعرفية وفق التغذية الراجعة المؤجلة وبلغ حجمها ١٦ طالبا، وتم استخدام اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بالإضافة الى بطاقة ملاحظة للجوانب الأدائية المرتبطة بمقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأظهرت النتائج أن كلاً من التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة ساهمت في تحسين التحصيل المعرفي والأداء العملي، وأوصت بضرورة التركيز على كلاهما.

وبحثت دراسة Zeichner (2018) تأثير التغذية الراجعة المعرفية وغير المعرفية على تحصيل الطلاب. واستندت الدراسة إلى نماذج نظرية حديثة تؤكد على أهمية معتقدات الطلاب وتصوراتهم الذاتية في تشكيل دافعيتهم نحو التعلم، وقد شارك في الدراسة 171 طالبًا تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: مجموعة تلقت تغذية راجعة معرفية، وأخرى تلقت تغذية راجعة تركز على الجهد المبذول، وثالثة تلقت تغذية راجعة تركز على القدرة، وأظهرت النتائج أن التغذية الراجعة غير المعرفية (الجهد والقدرة) أدت إلى تحسن أكبر في الدافعية وزيادة في الشعور بالتحدي وتحسن في التحصيل الدراسي، مما يؤكد على أهمية الجانب التحفيزي في التغذية المعلوماتية.

بينما هدفت الدراسة التي أجراها كل من Timperley & Hattie (2007) إلى تحليل دور التغذية الراجعة في تحسين التعلم، من خلال مراجعة منهجية للأبحاث السابقة. وقد أكدت الدراسة أن التغذية الراجعة تُعد من أقوى العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي، إذا ما تم تقديمها بشكل فعّال، وبيّن الباحثان أن فعالية التغذية الراجعة تعتمد على وضوحها، وتوجيهها نحو الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المنشود، كما يجب أن تُجيب على ثلاثة أسئلة رئيسية: "إلى أين أذهب؟" (أهداف التعلم)، "أين أنا الآن؟" (مستوى الأداء الحالي)، و"كيف أذهب إلى هناك؟" (الخطوات اللازمة للتحسين). وقد صنّف الباحثان أنواع التغذية الراجعة إلى أربعة مستويات: التغذية الراجعة حول المهمة، حول العمليات المستخدمة، حول التنظيم الذاتي، وأخيرًا حول الذات، مشيرين إلى أن التغذية الراجعة التي تركز على الذات تكون الأقل فاعلية. واختتمت الدراسة بالتأكيد على أن التغذية الراجعة الفعالة يجب أن تكون واضحة، محددة، وموجهة نحو تحسين الأداء، مع مراعاة خصائص المتعلم وسياق التعلم.

ثانياً: دراسات تناولت "الدافع المعرفي":

هدفت دراسة Fisher & Southam (2025) إلى استكشاف تأثير التغذية الراجعة التكوينية الفورية على دافعية الطلاب الجامعيين. واعتمدت الدراسة على تحليل كمي ونوعي، حيث أظهرت النتائج أن التعليقات الفورية والمحتوى المحدد للتغذية الراجعة كانا من المحددات المهمة لدافعية الطلاب، وأفاد 57% من الطلاب أن المحتوى التفصيلي والشخصي للتغذية الراجعة كان له أكبر تأثير على دافعيتهم. كما أظهرت التحليلات أن التغذية الراجعة التي تتضمن تقييمًا دقيقًا للنقاط القوية والضعف تعزز من التفاعل المعرفي والسلوكي لدى الطلاب، مما يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي.

وسعت دراسة محمد (2024) إلى قياس فاعلية إستراتيجية تفاعلية مقترحة مستندة إلى نظرية الأندراغوجيا في تنمية الدافع المعرفي لدى طلبة كليات التربية الأساسية. واعتمدت الدراسة على تصميم تجريبي شمل مجموعتين: تجريبية وضابطة، بلغ عدد المشاركين فيهما 60 طالبًا وطالبة من قسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية – جامعة الموصل، بواقع 30 طالبًا في كل مجموعة. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل

على أن الإستراتيجية التفاعلية كانت أكثر فاعلية في تعزيز الدافع المعرفي، مما يؤكد على أهمية الإستراتيجيات التعليمية في تنمية هذا الدافع.

وفي سياق مماثل، تناولت دراسة الخرشة والسحت (2024) دور الجامعات السعودية في تعزيز الوعي لدى الشباب الجامعي بالدور الاقتصادي لمشروع نيوم وعلاقته بالدافع المعرفي ومستوى الطموح لديهم. وشملت العينة 492 طالبًا، وتم استخدام ثلاثة مقاييس بعد التحقق من خصائصها السيكومترية، هي: مقياس تصورات الطلاب نحو الدور الاقتصادي لمشروع نيوم، ومقياس الدافع المعرفي، ومقياس مستوى الطموح. وأظهرت النتائج أن الجامعة تسهم بفعالية في تعزيز هذا الوعي، كما أظهرت أن الطلاب يتمتعون بمستوى مرتفع من الدافع المعرفي والطموح، ووجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين وعيهم بالدور الاقتصادي لمشروع نيوم وكل من الدافع المعرفي والطموح. وأوصت الدراسة بضرورة قيام الجامعات بدور فاعل في تحقيق رؤية المملكة 2030 من خلال نشر وتبسيط مفاهيمها ومشاريعها التنموية، وعلى رأسها مشروع نيوم.

وتناولت دراسة دوابه (2020) دور القنوات الثقافية على منصة يوتيوب في تنمية المعرفة العميقة والدافع المعرفي لدى الطلاب. حيث تميزت هذه القنوات بتقديم محتوى معرفي بأسلوب تفاعلي وتقني مشوق، مما يسهم في جذب اهتمام الطلاب وتحفيزهم على الاستزادة من المعلومات والتعمق فيها. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستخدام أداة الاستقصاء ومقاييس للمعرفة العميقة والدافع المعرفي، وتم تطبيقها على عينة مكونة من 400 طالب. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية قوية بين التعرض لتلك القنوات والدافع المعرفي، مما يؤكد أهمية المحتوى المعلوماتي المتاح عبر المنصات الرقمية في تعزيز الدافع المعرفي.

وفي نفس السياق استكشفت دراسة مجادي وزملائه (2020) العلاقة بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الرغبة في الاستزادة من المعلومات والمستوى المعرفي الثقافي، وكذلك بين المعالجة العملية للمعلومات وبين الاقتناع والرضا الذاتي، كما تبين أن الطلبة الذين يرحبون بصعوبات البحث العلمي يظهرون توجهًا مهنيًا أكثر استقرارًا، على الرغم من تأثير بعض العوامل الاقتصادية على هذا التوجه، وتعكس هذه النتائج أهمية تعزيز الدافع المعرفي كأحد المحددات الأساسية لتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

وهدفت دراسة Schunk & DiBenedetto (2020) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في الدافع المعرفي في ضوء النظرية الاجتماعية، والتوصل إلى أهم التأثيرات السلوكية والبيئية والشخصية على التحفيز المعرفي. وتوصلت النتائج إلى أن أهم العوامل التي تزيد من الدافعية المعرفية للأفراد تتمثل في حسن الاختيار والجهد والمثابرة والإنجاز والتنظيم، كما توصلت أيضًا إلى أن الأفراد ذوي الدافع المعرفي القوي اشتركوا في عدة سمات منها الكفاءة الذاتية والقدرة على توقع النتائج والتقييم الذاتي والمقارنة الاجتماعية لرصد جوانب الضعف والقوة.

بينما هدفت دراسة Burger & Jauch (2020) إلى التعرف على دور الدافع المعرفي في تطوير أداء الأفراد، واعتمدت على الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة قوامها (190) مفردة من الطلاب. وانتهت النتائج إلى إثبات العلاقة بين وجود الدافع المعرفي لدى الشباب وبين تطوير أدائهم المعرفي ووجود فروق بين أفراد العينة في مستوى الأداء وفقًا لمستوى الدافع المعرفي لديهم.

وهدفت دراسة بديعة بوعلي (2019) إلى قياس مستوى الدافع المعرفي لدى عينة من طلبة الجامعات، وتحليل الفروق في هذا الدافع وفقًا لمتغيرات مثل الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي. وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت مقياسًا مقننًا للدافع المعرفي لقياس مدى رغبة الطلبة في البحث عن المعرفة،

واستمتاعهم بالتفكير المعقد، وميلهم إلى حل المشكلات. وأظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط إلى مرتفع من الدافع المعرفي، مع وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وكذلك بين طلبة التخصصات الإنسانية والعلمية لصالح التخصصات العلمية، وأكدت الدراسة على أهمية تعزيز الدافع المعرفي من خلال إستراتيجيات تعليمية تفاعلية، وتوفير بيئة جامعية محفزة على التفكير والاستكشاف.

بينما هدفت دراسة سلطاني (2019) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتجاهات العلمية والدافع المعرفي لدى طلبة الماستر لقسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف المسيلة. وتم استخدام المنهج الوصفي الملائم للدراسة، وتألفت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، أما أدوات الدراسة فقد تم الاعتماد على مقياس الإتجاهات العلمية ومقياس الدافع المعرفي. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الاتجاهات العلمية والدافع المعرفي لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات العلمية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع المعرفي لدى عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة التخصص الدراسي.

وفي سياق متصل، أجرى غنيم (2016) دراسة ميدانية لتحليل الفروق في مستويات الدافع المعرفي، بهدف الكشف عن مدى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية (مثل الجنس، الصف الدراسي، والتخصص) على هذا النوع من الدافعية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياس مقنن للدافع المعرفي لقياس مدى ميل الطلاب إلى التفكير العميق، وحب الاستطلاع، والانخراط في المهام المعرفية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الدافع المعرفي بين الطلاب، حيث تبين أن الذكور سجلوا مستويات أعلى من الإناث في بعض أبعاد المقياس، كما ظهرت فروق لصالح طلاب الصفوف الأعلى، مما يشير إلى أن التقدم في المرحلة الدراسية قد يرتبط بزيادة في الدافع المعرفي. وأوصت الدراسة بضرورة تبني استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية والديموغرافية، وتعمل على تعزيز الدافع المعرفي لدى جميع فئات الطلاب.

أما دراسة المبارك (2009)، فقد تناولت العلاقة بين المعالجة المعلوماتية والدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، في ضوء التوجهات المعرفية الحديثة التي تؤكد على أهمية كيفية استقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها في العملية التعليمية. وشملت عينة الدراسة 160 طالبًا وطالبة، وتم استخدام مقياسين لقياس كل من المعالجة المعلوماتية والدافع المعرفي، حيث تم التحقق من صدقهما الظاهري من خلال عرضهما على لجنة من الخبراء، كما تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق. وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى عالٍ من المعالجة المعلوماتية والدافع المعرفي، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، مما يدل على أن الطلاب الذين يمتلكون قدرة أعلى على معالجة المعلومات يميلون إلى امتلاك دافع معرفي أقوى، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعالجة المعلوماتية تعزى إلى التخصص الدراسي، وكانت الفروق لصالح طلبة التخصصات العلمية

وفي دراسة نوري (2006) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة، وتحليل الفروق الفردية في هذا الدافع وفقًا لمتغيرات مثل التخصص الدراسي (علمي/أدبي)، والمستوى التعليمي، والجنس. اعتمد الباحث على مقياس نفسي مقنن لقياس الدافع المعرفي، مستندًا إلى النظريات المعرفية الحديثة التي تؤكد على أهمية هذا النوع من الدافعية في تعزيز التعلم الذاتي والتفكير النقدي. وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة جامعة الموصل يتمتعون بمستوى متوسط إلى مرتفع من الدافع المعرفي، مع وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصصات لصالح التخصصات العلمية، وكذلك بين المستويات الدراسية لصالح المستويات الأعلى، كما أشار الباحث إلى أهمية مراعاة الفروق الفردية في تصميم البرامج التعليمية، وتبني إستراتيجيات تدريسية تحفز التفكير والاستكشاف.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- تنوعت المناهج البحثية في الدراسات السابقة لتتناسب مع طبيعة أهدافها، حيث شملت مناهج تجريبية وشبه تجريبية (مثل: محمد، 2023؛ Giamos et al., 2024؛ Wang, 2019؛ القرني والزهراني، 2018)، بالإضافة إلى مناهج وصفية وتحليلية (مثل: دوابه، 2020؛ مجادي وزملاؤه، 2020؛ بديعة بوعلي، 2019؛ سلطاني، 2019؛ غنيم وآخرون، 2016؛ المبارك، 2009؛ نوري، 2006).

- ركزت أغلب الدراسات المتعلقة بالتغذية المعلوماتية على التغذية الراجعة بأشكالها المختلفة من حيث التوقيت، النوع، المصدر، والوسيط، ودورها في تحسين التحصيل، الدافعية، والكفاءة الذاتية (Giamos et al., 2024؛ محمد، 2023؛ الملحم، 2021؛ Liu et al., 2021؛ Wang, 2019؛ Lerdpornkulrat, 2019؛ القرني والزهراني، 2018؛ Zeichner, 2018؛ Shute, 2008؛ Hattie & Timperley, 2007).

- تناولت الدراسات الخاصة بالدافع المعرفي قياس مستواه، والكشف عن تأثير المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي إلى جانب ارتباطه باتجاهات علمية، الطموح، الكفاءة الذاتية، والمعالجة المعلوماتية (محمد، 2024؛ الخرشة والسحت، 2024؛ دوابه، 2020؛ مجادي وزملاؤه، 2020؛ Saperstein & Lynch, 2020؛ Schunk & DiBenedetto, 2020؛ Burger & Jauch, 2020؛ بديعة بوعلي، 2019؛ سلطاني، 2019؛ غنيم وآخرون، 2016؛ المبارك، 2009).

- أظهرت الدراسات تباينًا في مستويات الدافع المعرفي بين متوسط إلى مرتفع، مما يشير إلى تأثر هذا الدافع بعوامل وسياقات متعددة تتطلب مراعاة فردية عند تصميم البرامج التعليمية.

- تتفق غالبية الدراسات على وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التغذية الراجعة الفعالة وتحسين التحصيل الأكاديمي، دافعية التعلم، الكفاءة الذاتية، والمشاركة الفعالة في المهام التعليمية.

- كما تبين من نتائج الدراسات أن الدافع المعرفي يرتبط إيجابيًا بعدد من المتغيرات التعليمية والسلوكية التي تعزز الأداء الأكاديمي والاستمرارية في التعلم.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المراجع الأساسية ذات الصلة، وكشف الفجوات البحثية المتعلقة بأنماط التغذية المعلوماتية وتأثيرها على الدافع المعرفي في السياق الجامعي، كما استُرشدت بالمنهجيات المتنوعة وأدوات القياس المستخدمة، ووضعت نتائجها في إطار نقاشي يُعزز مصداقية النتائج ويسهم في تراكم المعرفة العلمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تتبنى الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، ويُعد هذا المنهج مناسبًا لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي لدى طلاب جامعة الكويت، ويسمح المنهج الوصفي الارتباطي بوصف خصائص الظواهر محل الدراسة وتحديد درجة العلاقة بين متغيراتها دون التدخل في المتغيرات أو التلاعب بها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في جامعة الكويت خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2025/2024م، وتكونت عينة الدراسة من (706) طلاب وطالبات تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، لضمان تمثيل مستويات مختلفة من حيث: النوع، والسنة الدراسية، والتخصص، والمعدل التراكمي، يوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئات	العدد (ن)	النسبة المئوية (%)
النوع	ذكور	338	%47.88
	إناث	368	%52.12
السنة الدراسية	الأولى	228	%32.29
	الثانية	202	%28.61
	الثالثة	152	%21.53
	الرابعة	124	%17.56
التخصص	مواد علمية	248	%35.13
	مواد أدبية	458	%64.87
المعدل التراكمي	أقل من 2	122	%17.28
	2 - أقل من 3	300	%42.49
	3 فأكثر	284	%40.23
المجموع الكلي	-	**706**	**%100**

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية التي تتناول العلاقة بين التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة بالكويت، تم استخدام مقياسين رئيسيين، ويمكن توضيحهما كالتالي:

1. مقياس التغذية المعلوماتية:

تم تطوير مقياس التغذية المعلوماتية بعد الاطلاع على بعض الدراسات، مثل دراسة كل من: Hattie & Timperley (2007)، Shute (2008)، Narciss (2013)، Appelgren (2015)، Kampkuiper Zeichner (2015)، القرني والزهراني (2018)، Lerdpornkulrat (2019)، Wang (2019)، الملحم (2021)، Liu et al. 2021)، محمد (2023) ، Giamos et al. (2024)، ويتكون المقياس من (25) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية، وهي كالتالي: جودة التغذية المعلوماتية: ويضم (9) عبارات، وتوقيت التغذية المعلوماتية: ويضم (9) عبارات، وكثافة التغذية المعلوماتية: ويضم (7) عبارات، ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، وهي: تنطبق عليّ دائماً (5 درجات)، تنطبق عليّ غالباً (4 درجات)، تنطبق عليّ أحياناً متوسطة (3 درجات)، تنطبق عليّ أحياناً قليلة (درجتان)، لا تنطبق عليّ أبداً (درجة واحدة).

الكفاءة السيكومترية للمقياس: تم حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس التغذية المعلوماتية باستخدام الطرق التالية:

أ- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** للتأكد من درجة مناسبة العبارات ووضوحها ومدى ملاءمتها للأبعاد التي وُضعت لقياسها، تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس وعلم النفس التربوي والقياس النفسي، وبعد مراجعة ملاحظاتهم وتعديل العبارات بناءً عليها، تم الاتفاق على أن المقياس مناسب لأهداف الدراسة، وبذلك أصبح مقياس التغذية المعلوماتية في صورته النهائية مكونًا من (25) عبارة، ويُعد اتفاق المحكمين بيانًا لصدق محتوى المقياس.

ب- **صدق البناء:** تم التأكد من صدق البناء لمقياس التغذية المعلوماتية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية، حيث تم تطبيقه على (50) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الكويت، وتم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدولين التاليين.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس التغذية المعلوماتية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
	جودة التغذية المعلوماتية		توقيت التغذية المعلوماتية		كثافة التغذية المعلوماتية
1	**0.506	10	**0.409	19	**0.594
2	**0.646	11	**0.573	20	**0.548
3	**0.633	12	**0.430	21	**0.570
4	**0.604	13	**0.574	22	**0.604
5	**0.562	14	**0.528	23	**0.547
6	**0.571	15	**0.536	24	**0.490
7	**0.520	16	**0.465	25	**0.552
8	**0.479	17	**0.518		
9	**0.489	18	**0.479		

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت قيمها ما بين (0.409-0.646). وتُشير هذه النتائج إلى وجود اتساق داخلي عالٍ بين العبارات وأبعادها، مما يُؤكد على صدق البناء لمقياس التغذية المعلوماتية وقدرته على قياس ما وُضع لقياسه.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس التغذية المعلوماتية

البعد	معامل الارتباط
جودة التغذية المعلوماتية	**0.858
توقيت التغذية المعلوماتية	**0.822
كثافة التغذية المعلوماتية	**0.828

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية لمقياس التغذية المعلوماتية مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بين 0.822 (0.858)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha). من خلال استخدام الرزمة الإحصائية SPSS بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية (ن= 50). ويوضحها الجدول التالي:

جدول (4)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس التغذية المعلوماتية

البُعد	عدد العبارات	معامل الثبات
جودة التغذية المعلوماتية	9	0.80
توقيت التغذية المعلوماتية	9	0.85
كثافة التغذية المعلوماتية	7	0.84
المقياس ككل	25	0.84

يتضح من الجدول (4) أن مقياس التغذية المعلوماتية يتسم بدرجة ثبات عالية. فقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.84)، وتراوحت معاملات ثبات الأبعاد الفرعية ما بين (0.80 - 0.85). ومن ثم يمكن الوثوق بالمقياس وتعميمه على عينة الدراسة الأساسية.

2. مقياس الدافع المعرفي:

تم تطوير مقياس الدافع المعرفي بعد الاطلاع على بعض الدراسات مثل دراسة كل من: نوري (2006)، المبارك (2009)، غنيم وآخرين (2016)، بديعة بوعلي (2019)، دوابه (2020)، Burger et al. (2020)، Saperstein & Lynch (2020)، Schunk & DiBenedetto، ويتكون المقياس من (36) عبارة، ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: تنطبق عليّ دائماً (5 درجات)، تنطبق عليّ غالباً (4 درجات)، تنطبق عليّ أحياناً متوسطة (3 درجات)، تنطبق عليّ أحياناً قليلة (درجتان)، لا تنطبق عليّ أبداً (درجة واحدة).

الكفاءة السيكومترية للمقياس: تم حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس الدافع المعرفي باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض مقياس الدافع المعرفي على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس وعلم النفس التربوي والقياس النفسي للتأكد من درجة مناسبة العبارات ووضوحها وسلامة صياغتها اللغوية ومدى ملاءمتها للأبعاد التي وضعت لقياسها، وتم الاتفاق على أن المقياس مناسب، وتكون المقياس في صورته النهائية من (36) عبارة، ويُعد اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى المقياس.

ب- صدق البناء: للتأكد من صدق البناء لمقياس الدافع المعرفي، تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الكويت، وقد استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورُصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (5)

معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الدافع المعرفي

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.377	13	**0.490	25	**0.536
2	**0.332	14	**0.654	26	**0.530
3	**0.463	15	**0.481	27	**0.441

4	**0.505	16	**0.408	28	**0.446
5	**0.527	17	**0.599	29	**0.381
6	**0.419	18	**0.529	30	**0.430
7	**0.472	19	**0.404	31	**0.565
8	**0.500	20	**0.501	32	**0.513
9	**0.505	21	**0.407	33	**0.585
10	**0.454	22	**0.369	34	**0.513
11	**0.356	23	**0.421	35	**0.500
12	**0.407	24	**0.582	36	**0.441

(**) دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت قيمها ما بين (0.332 - 0.654). وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء، وقدرته على قياس ما وُضع لقياسه بفعالية.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات لمقياس الدافع المعرفي عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس من خلال استخدام الرزمة الإحصائية SPSS بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية (ن= 50). ويوضحها الجدول التالي:

جدول (6)

معاملات الثبات لمقياس الدافع المعرفي

المقياس	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	جتمان
الدافع المعرفي	**36**	**0.82**	**0.83**

يتضح من الجدول (6) أن مقياس الدافع المعرفي يتسم بدرجة ثبات دالة إحصائياً، فقد بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ (0.82)، وبلغ معامل ثبات المقياس باستخدام جتمان (0.83)، وتُشير هذه القيم إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي ممتاز، مما يؤكد على موثوقيته في جمع البيانات، ويمكن الوثوق بالمقياس وتعميمه على عينة الدراسة الأساسية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وأجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات (Frequency)
- النسبة المئوية (Percentage)
- المتوسط الحسابي (Mean)
- الانحراف المعياري (Standard Deviation)
- اختبار "ت" لعينة واحدة (One-Sample t-Test)
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)
- تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA)
- اختبار إل إس دي (LSD - Least Significant Difference)

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائيًا باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS). وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

الذي ينص على: **"ما مستوى التغذية المعلوماتية التي يتلقاها طلاب جامعة الكويت؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الإحصاء الوصفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد مقياس التغذية المعلوماتية، بالإضافة إلى اختبار "ت" لعينة واحدة (One-Sample t-Test) ويوضحها الجدول التالي:

جدول (7)

الإحصاء الوصفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد مقياس التغذية المعلوماتية ونتائج اختبار"ت" لعينة واحدة One-Sample t-Test (ن=706)

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	التباين	المتوسط الفرضي	أقل درجة	أكبر درجة	المدى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
جودة التغذية المعلوماتية	44.58	6.10	42	37.45	27	11	44	33	127.7	0.0001
توقيت التغذية المعلوماتية	27.20	5.20	25	14.92	27	9	25	16	146.3	0.0001
كثافة التغذية المعلوماتية	33.02	3.90	26	12.70	21	12	28	16	117.7	0.0001
التغذية المعلوماتية ككل	104.80	12.70	100	160.99	75	40	125	85	120.4	0.0001

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى التغذية المعلوماتية ككل جاء مرتفعًا لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (104.80) مقارنة بالمتوسط الفرضي (75) والحد الأعلى للمقياس (125). كما جاءت جميع الأبعاد الفرعية لمقياس التغذية المعلوماتية بدرجة مرتفعة أيضًا، فقد بلغ المتوسط الحسابي لبُعد جودة التغذية المعلوماتية (44.58) مقارنة بالمتوسط الفرضي (27) والحد الأعلى (55)، وبلغ المتوسط الحسابي لبُعد توقيت التغذية المعلوماتية (27.20) مقارنة بالمتوسط الفرضي (27) والحد الأعلى (45). أما المتوسط الحسابي لبُعد كثافة التغذية المعلوماتية فقد بلغ (33.02) مقارنة بالمتوسط الفرضي (21) والحد الأعلى (35). وتشير هذه النتائج إلى إدراك مرتفع لدى أفراد العينة لمستوى التغذية المعلوماتية في أبعادها الثلاثة. كما يتضح من الجدول أن قيم "ت" للأبعاد والمقياس الكلي تراوحت ما بين (117.7 – 146.3)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، ودرجات حرية (705)، مما يعزز صدق الفروق لصالح متوسط العينة، ويؤكد أن أفراد عينة الدراسة (طلاب جامعة الكويت) يتلقون مستوى مرتفعًا إلى حد ما من التغذية المعلوماتية. وقد يُعزى هذا المستوى المرتفع من التغذية المعلوماتية التي يتلقاها طلاب جامعة الكويت إلى عدة عوامل، منها: تطور البنى التحتية التكنولوجية في الجامعة: حيث توفر الجامعة منصات تعليم إلكتروني متقدمة وأنظمة معلومات تتيح سهولة الوصول إلى المحتوى الأكاديمي، وتُسهم في تقديم تغذية راجعة سريعة. وحرص أعضاء هيئة التدريس على توفير معلومات شاملة: قد يكون هناك اهتمام من قبل الأساتذة بتقديم تغذية معلوماتية متنوعة ومُفصلة للطلاب، سواء من خلال المحاضرات، التكليفات، أو الإرشاد الأكاديمي. ووعي الطلاب بأهمية البحث عن المعلومات ومصادرها: قد يكون لدى طلاب جامعة الكويت وعي متزايد بأهمية التغذية المعلوماتية في تحسين أدائهم الأكاديمي، مما يدفعهم للبحث عنها والتفاعل معها بفعالية. والتنوع في مصادر المعلومات المتاحة: بالإضافة إلى المصادر الأكاديمية التقليدية، قد يستفيد الطلاب من مصادر معلومات رقمية ومكتبات إلكترونية ومجموعات دراسية

تُثري مخزونهم المعرفي وتوفر لهم تغذية معلوماتية مستمرة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل Hattie & Timperley (2007) وShute (2008) التي أكدت على الدور المحوري للتغذية الراجعة في تحسين التعلم، وكذلك دراسة Giamos et al. (2024) التي أبرزت أهمية جودة التغذية ومصدرها في تعزيز الأداء والدافعية، ودراسة الحربي والعبيكي (2025) التي أثبتت فاعلية التغذية الراجعة المباشرة في تنمية مهارات القراءة والدافعية للتعلم. وكل ذلك يعزز مصداقية نتائج الدراسة الحالية ويؤكد على أهمية الاستثمار في نظم التغذية المعلوماتية كأداة فاعلة في دعم العملية التعليمية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

الذي ينص على: **"ما مستوى الدافع المعرفي لدى طلاب جامعة الكويت؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الإحصاء الوصفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقياس الدافع المعرفي ككل، بالإضافة إلى اختبار "ت" لعينة واحدة (One-Sample t-Test). ويوضحها الجدول التالي:

جدول (8)

الإحصاء الوصفي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مقياس الدافع المعرفي ونتائج اختبار"ت" لعينة واحدة One-Sample t-Test (ن=706)

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	التباين	المتوسط الفرضي	أقل درجة	أكبر درجة	المدى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدافع المعرفي	114.77	18.2	108	331.33	108	82	180	98	124.7	0.0001

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الدافع المعرفي ككل جاء متوسطًا لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (114.77) مقارنة بالمتوسط الفرضي (108)، والحد الأعلى للمقياس (180). وبلغت قيمة "ت" للدافع المعرفي ككل (124.7) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) ودرجات حرية (705) لصالح متوسط العينة، مما يؤكد أن أفراد عينة الدراسة لديهم قدر متوسط من الدافع المعرفي. وقد يُعزى هذا المستوى المتوسط من الدافع المعرفي لدى طلاب جامعة الكويت إلى عدة عوامل، منها: طبيعة المرحلة الجامعية: قد يواجه الطلاب تحديات أكاديمية وضغوطًا حياتية تؤثر على مستوى دافعهم المعرفي، وخاصة مع تزايد مسؤولياتهم وحاجتهم للتكيف مع بيئة تعليمية أكثر استقلالية. والتركيز على التحصيل بدلاً من الفهم العميق: قد يكون هناك تركيز أكبر على اجتياز المقررات والحصول على الدرجات، مما يقلل من الميل الطبيعي للاستمتاع بالجهد المعرفي والسعي للفهم العميق للمفاهيم. وتنوع الخلفيات الأكاديمية والشخصية: تباين خلفيات الطلاب واهتماماتهم قد يؤدي إلى تباين في مستويات دافعهم المعرفي نحو التعلم والبحث. والاعتماد على المعلومات الجاهزة: سهولة الوصول إلى المعلومات عبر الإنترنت قد تقلل من الحاجة إلى بذل جهد معرفي كبير في البحث والتحليل، مما يؤثر على دافعهم لاستكشاف المشكلات المعقدة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات أخرى توصلت إلى وجود مستوى متوسط من الدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة، مثل دراسة مليكة بكير (2018) ودراسة بوعلي وهبازة (2019) اللتين أشارتا إلى مستويات متوسطة للدافع المعرفي لدى عينتهما من طلبة الجامعة. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسات وجدت مستويات مرتفعة، مثل دراسة المبارك (2009) أو غنيم وآخرين (2016) التي أشارت إلى مستويات أعلى، مما يعكس أن الدافع المعرفي هو متغير يتأثر بالعديد من العوامل.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

الذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب جامعة الكويت حول التغذية المعلوماتية تُعزى لمتغيرات: (النوع، السنة الدراسية، التخصص، والمعدل التراكمي)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA). واختبار إل إس دي (LSD). وتوضحها الجداول التالية:

جدول (9)

نتائج اختبار"ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التغذية المعلوماتية وفقًا لمتغير النوع (ن=706)

المتغير	النوع	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة
جودة التغذية المعلوماتية	ذكور	338	41.29	5.5	0.864	704	0.388
	إناث	368	41.85	6.6			
توقيت التغذية المعلوماتية	ذكور	338	24.29	3.5	0.400	704	0.689
	إناث	368	24.13	4.1			
كثافة التغذية المعلوماتية	ذكور	338	33.31	4.6	1.036	704	0.301
	إناث	368	32.74	5.6			
التغذية المعلوماتية ككل	ذكور	338	98.89	10.8	0.126	704	0.800
	إناث	368	98.72	14.2			

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول التغذية المعلوماتية ككل وجميع أبعادها الفرعية (جودة التغذية المعلوماتية، توقيت التغذية المعلوماتية، وكثافة التغذية المعلوماتية) وفقًا لمتغير النوع. حيث تراوحت قيم "ت" المحسوبة ما بين (0.126–1.036)، وجميع مستويات دلالتها كانت أكبر من (0.05). وقد يُعزى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستوى التغذية المعلوماتية إلى عدة أسباب: تشابه الفرص التعليمية والوصول للمعلومات: قد يتلقى طلاب وطالبات جامعة الكويت فرصًا متساوية تقريبًا في الوصول إلى مصادر المعلومات المختلفة، سواء عبر المنصات التعليمية، المكتبات، أو التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس، بغض النظر عن النوع. وتوحيد المناهج والسياسات الجامعية: تعمل سياسات الجامعة والمناهج الموحدة على توفير بيئة تعليمية متجانسة للجميع، مما يقلل من الفروق المحتملة في نوعية وكمية التغذية المعلوماتية المستلمة. والتأكيد على التحصيل الأكاديمي: بما أن الهدف الأساسي للجميع هو التحصيل الأكاديمي، فقد يتبع كلا النوعين إستراتيجيات متشابهة في البحث عن التغذية المعلوماتية واستخدامها لدعم تعلمهم.

جدول (10)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التغذية المعلوماتية وفقًا لمتغير السنة الدراسية

البُعد	السنة الدراسية	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	درجات الحرية (df)	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
جودة التغذية المعلوماتية	الأولى	228	42.12	5.7	بين المجموعات	3	166.47	55.49	1.488	0.218
	الثانية	202	41.58	5.5	داخل المجموعات	702	26301.31	37.30		
	الثالثة	152	40.82	6.2	المجموع	705	26467.79			
	الرابعة	124	40.47	9.5						
	مجموع	706	41.58	6.1						
توقيت التغذية	الأولى	228	24.65	3.7	بين المجموعات	3	164.34	54.78	3.758	0.011
	الثانية	202	24.00	3.8	داخل المجموعات	702	10273.80	14.63		

المعلوماتية	الثالثة	152	22.30	4.7	المجموع	705	10438.14		
	الرابعة	124	23.73	2.6					
	مجموع	706	24.20	3.9					
كثافة التغذية المعلوماتية	الأولى	228	33.58	5.0	بين المجموعات	3	208.73	69.58	2.660	0.048
	الثانية	202	31.82	5.3	داخل المجموعات	702	18329.82	26.11		
	الثالثة	152	31.33	5.6	المجموع	705	18538.56			
	الرابعة	124	31.64	4.2						
	مجموع	706	33.01	5.2						
التغذية المعلوماتية ككل	الأولى	228	100.35	11.9	بين المجموعات	3	1379.68	459.89	2.903	0.035
	الثانية	202	97.73	12.3	داخل المجموعات	702	110967.04	158.07		
	الثالثة	152	94.10	17.8	المجموع	705	112346.72			
	الرابعة	124	97.55	9.5						
	مجموع	706	98.80	12.7						

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول بُعد جودة التغذية المعلوماتية وفقًا لمتغير السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (1.488) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يُعزى ذلك إلى أن أفراد العينة، بغض النظر عن السنة الدراسية، يتلقون تغذية معلوماتية ذات جودة ومصداقية متقاربة، ربما بسبب توحيد معايير الجودة في المصادر الأكاديمية والمناهج الجامعية.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التغذية المعلوماتية ككل، وتوقيت التغذية المعلوماتية، وكثافة التغذية المعلوماتية وفقًا لمتغير السنة الدراسية، حيث تراوحت قيم "ف" المحسوبة ما بين (2.660 – 3.758) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05). وللتعرف على الدلالات الإحصائية، تم استخدام اختبار LSD وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والثالثة حول التغذية المعلوماتية ككل، وتوقيت التغذية المعلوماتية، وكثافة التغذية المعلوماتية لصالح السنة الأولى. كما توجد فروق بين طلبة السنة الثانية والثالثة حول بُعد توقيت التغذية المعلوماتية لصالح السنة الثانية.

وقد يُعزى هذا النمط من الفروق إلى أن طلبة السنة الأولى قد يكونون أكثر حماسًا وتفاعلاً في بداية مسيرتهم الجامعية، مما يجعلهم أكثر عرضة لتلقي التغذية المعلوماتية وتفاعلها بشكل أكبر، كما أنهم قد يكونون أكثر استكشافًا للمصادر الجديدة وأنماط التعرض للمعلومات في مراحلهم الأولى. وفي المقابل قد يميل طلاب السنوات المتقدمة (خاصة السنة الثالثة) إلى الاعتماد على مصادر معلومات أكثر تخصصًا أو قد يقل تفاعلهم العام مع بعض أشكال التغذية المعلوماتية غير المباشرة مع تقدمهم في التخصص، وقد دعمت هذه النتيجة دراسات مثل محمد (2023) والقرني والزهراني (2018) التي بيّنت أن التغذية الفورية أكثر تأثيرًا في تعزيز الدافعية، وكذلك دراسة دوابه (2020) التي ربطت بين كثافة التعرض للمحتوى الرقمي والدافع المعرفي.

جدول (11)

نتائج اختبار"ت" لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التغذية المعلوماتية وفقًا لمتغير التخصص (ن=706)

المتغير	التخصص	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة
جودة التغذية المعلوماتية	مواد علمية	248	41.81	7.2	0.503	704	0.615
	مواد أدبية	458	41.46	5.4			
توقيت التغذية المعلوماتية	مواد علمية	248	24.06	4.0	0.527	704	0.598
	مواد أدبية	458	24.28	3.8			
كثافة التغذية المعلوماتية	مواد علمية	248	32.57	4.9	1.179	704	0.239
	مواد أدبية	458	33.25	5.3			
التغذية المعلوماتية ككل	مواد علمية	248	98.44	13.6	0.395	704	0.693
	مواد أدبية	458	99.00	12.2			

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في جميع أبعاد التغذية المعلوماتية (الجودة، التوقيت، الكثافة، والمجموع الكلي)، حيث تراوحت قيم "ت" ما بين (0.395 – 1.179) وكانت جميع مستويات الدلالة أكبر من (0.05). ويمكن تفسير هذه النتائج بعدة عوامل، أبرزها أن الجامعة قد تعتمد على مصادر معلومات موحدة لجميع التخصصات، مثل المكتبة الرقمية أو أنظمة إدارة التعلم، مما يضمن تكافؤ الفرص في الوصول إلى المعلومات. كما أن أساليب تقديم التغذية الراجعة قد تكون متشابهة بين الكليات، سواء من حيث توقيت الردود أو طبيعة الملاحظات الأكاديمية، وهو ما يقلل من احتمالية ظهور فروق بين التخصصات. وتدعم هذه النتيجة دراسة السويط (2014) التي أوضحت أن طلبة جامعة الكويت يستخدمون المكتبة الرقمية بشكل متقارب، على الرغم من وجود بعض المعوقات، مما يشير إلى تشابه في مصادر التغذية المعلوماتية المتاحة. كما أن دراسات مثل Hattie & Timperley (2007) وShute (2008) أكدت أن فعالية التغذية الراجعة تعتمد على خصائصها الجوهرية أكثر من ارتباطها بتخصص معين، مما يعزز تفسير عدم وجود فروق بين التخصصات. ومن جانب آخر فإن أهمية التغذية المعلوماتية لا تقتصر على تخصص دون آخر، بل تُعد عنصرًا أساسيًا في دعم التحصيل الأكاديمي لجميع الطلاب، مما يجعلهم يسعون للاستفادة منها بشكل متقارب بغض النظر عن طبيعة تخصصهم.

جدول (12)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التغذية المعلوماتية وفقًا لمتغير المعدل التراكمي (ن=706)

البُعد	المعدل التراكمي	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	درجات الحرية (df)	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
جودة التغذية المعلوماتية	أقل من 2	122	41.34	7.1	بين المجموعات	2	14.19	7.10	0.189	0.828
	2 - أقل من 3	300	41.81	6.0	داخل المجموعات	703	26500.22	37.69		
	3 فأكثر	284	41.44	6.1						
	مجموع	**706**	**41.58**	**6.2**	المجموع	705	26514.41			
توقيت التغذية المعلوماتية	أقل من 2	122	23.95	4.2	بين المجموعات	2	17.18	3.12	0.525	0.598
	2 - أقل من 3	300	24.19	3.9	داخل المجموعات	703	11487.61	14.99		
	3 فأكثر	284	24.33	3.7			11504.79			

	مجموع	706	24.19	3.9	المجموع				
كثافة التغذية المعلوماتية	أقل من 2	122	33.66	4.8	بين المجموعات	2	34.35	17.18	0.645
	2 - أقل من 3	300	32.99	5.0	داخل المجموعات	703	18568.10	26.41	0.525
	3 فأكثر	284	32.76	5.5		705	18602.45		
	مجموع	706	33.01	5.2	المجموع				
التغذية المعلوماتية ككل	أقل من 2	122	98.95	13.7	بين المجموعات	2	16.57	8.29	0.151
	2 - أقل من 3	300	98.99	12.4	داخل المجموعات	703	112347.15	161.86	0.850
	3 فأكثر	284	98.54	12.6		705	112363.72		
	مجموع	706	98.80	12.7	المجموع				

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول التغذية المعلوماتية ككل وجميع أبعادها وفقًا لمتغير المعدل التراكمي. حيث تراوحت قيم "ف" المحسوبة ما بين (0.151–0.645)، وجميع مستويات دلالتها كانت أكبر من (0.05)، وقد يُعزى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التغذية المعلوماتية التي يتلقاها الطلاب بناءً على معدلهم التراكمي إلى أن جودة ومصادر التغذية المعلوماتية متوفرة بشكل عام للجميع بغض النظر عن الأداء الأكاديمي السابق للطالب (المعدل التراكمي)، حيث إن الجامعة توفر موارد تعليمية وأنظمة تغذية راجعة متاحة لجميع الطلاب بشكل متساوٍ. والتغذية المعلوماتية ليست مرتبطة بالضرورة بمستوى التحصيل السابق: قد يتلقى الطالب معلومات وتغذية راجعة بشكل مستمر كجزء من العملية التعليمية، وهذا لا يعني بالضرورة أن الطلاب ذوي المعدلات الأعلى يتلقون تغذية أكثر أو أفضل، بل قد يكونون أكثر مهارة في استثمار التغذية المتاحة. وسعي الطلاب للتحسين: الطلاب ذوو المعدلات الأقل قد يكونون أكثر حرصًا على البحث عن التغذية المعلوماتية لتحسين أدائهم، بينما الطلاب ذوو المعدلات الأعلى قد يعتبرون أن لديهم بالفعل مستوى جيدًا من الفهم ولا يحتاجون إلى طلب المزيد من التغذية بشكل مستمر، مما يؤدي إلى تقارب في مستوى التغذية التي يتلقونها. وهذه النتيجة تشير إلى أن الجامعة توفر بيئة تعليمية عادلة في توزيع الفرص المتعلقة بالتغذية المعلوماتية، ولا يبدو أن المعدل التراكمي السابق للطالب يؤثر على كمية أو جودة التغذية المعلوماتية التي يتلقاها.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

الذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب جامعة الكويت حول الدافع المعرفي تُعزى لمتغيرات: (النوع، السنة الدراسية، التخصص، والمعدل التراكمي)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA). واختبار إل إس دي (LSD) وتوضحها الجداول التالية:

جدول (13)

نتائج اختبار"ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الدافع المعرفي وفقًا لمتغير النوع (ن=706)

المتغير	النوع	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة
الدافع المعرفي ككل	ذكور	338	119.02	17.3	1.730	624	0.084
	إناث	368	122.37	18.9			

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول الدافع المعرفي ككل وفقًا لمتغير النوع. حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (1.730) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يُعزى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستوى الدافع المعرفي إلى أن أفراد العينة، بغض النظر عن النوع، لديهم مستوى متقارب من الشعور بالإيجابية تجاه الاستمتاع بالجهد العقلي، والرغبة في الفهم، والمثابرة على حل المشكلات، والبحث عن التحدي المعرفي. وهذا قد يشير إلى أن بيئة جامعة الكويت الأكاديمية وخصائص المرحلة الجامعية تسهم في تنمية دافعية معرفية متقاربة لدى كلا الجنسين، أو أن الطلاب الذكور والإناث في هذه المرحلة العمرية والتعليمية يتشاركون في درجة مماثلة من الفضول المعرفي والرغبة في التعلم. وقد أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن الدافع المعرفي متوسط لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا المتوسط ينطبق على كلا الجنسين في هذه العينة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الدافع المعرفي تُعزى لمتغير النوع، مثل دراسة مليكة بكير (2018) وبعض الدراسات التي تناولت الدافعية للتعلم بشكل عام. بينما تختلف هذه النتائج مع دراسات أخرى قد تكون أشارت إلى وجود فروق في الدافع المعرفي بناءً على النوع، حيث تتباين هذه الدراسات في سياقها ونوع العينة وطبيعة مقياس الدافع المعرفي المستخدم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مليكة بكير (2018)، التي لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا في الدافع المعرفي تعزى لمتغير النوع، مما يعزز فرضية أن الفروق بين الجنسين في هذا الجانب قد تكون محدودة أو غير مؤثرة في السياقات الجامعية.

جدول (14)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الدافع المعرفي وفقًا لمتغير السنة الدراسية (ن=706)

المتغير	السنة الدراسية	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	درجات الحرية (df)	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الدافع المعرفي ككل	الأولى	187	121.25	18.7	بين المجموعات	3	530.66	176.89	0.532	0.661
	الثانية	220	118.42	20.2	داخل المجموعات	702	116096.29	332.65		
	الثالثة	152	123.95	19.1	المجموع	705	116626.95			
	الرابعة	147	120.77	18.2						
	مجموع	**706**	**120.77**	**19.5**						

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الدافع المعرفي ككل وفقًا لمتغير السنة الدراسية. حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (0.532) ومستوى دلالتها أكبر من (0.05). وقد يُعزى ذلك إلى أن أفراد العينة، مع اختلاف السنة الدراسية لديهم مستوى متقارب من الدافع المعرفي، أي أن الدافعية للاستمتاع بالجهد العقلي، والرغبة في الفهم، والمثابرة على حل المشكلات، لا تتأثر بشكل دال بتقدمهم في السنوات الجامعية.

جدول (15)

نتائج اختبار"ت" لعينتين مستقلتين Test-t Sample Independent لاختبار الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول الدافع المعرفي وفقًا لمتغير التخصص (ن=706)

المتغير	التخصص	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة
الدافع المعرفي ككل	مواد علمية	248	123.19	20.4	2.849	704	0.042
	مواد أدبية	458	114.45	16.8			

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب جامعة الكويت في الدافع المعرفي وفقًا لمتغير التخصص، وذلك لصالح طلاب التخصصات العلمية، حيث بلغت قيمة "ت" (2.849)، وكانت دلالتها الإحصائية أقل من (0.05)، ويُعزى هذا التفوق في الدافع المعرفي لدى طلاب التخصصات العلمية إلى طبيعة هذه التخصصات التي تتطلب مستوى أعلى من التفكير التحليلي والمنطقي، والانخراط في حل المشكلات المعقدة، والبحث المستمر عن الفهم العميق للظواهر العلمية، مما يعزز لديهم الميل إلى الاستكشاف والفضول المعرفي. كما أن طبيعة المناهج العلمية التي غالبًا ما تتضمن تجارب، وتحليلات، وتطبيقات عملية، قد تسهم في تحفيز الطلاب على التفاعل المعرفي بشكل أكبر مقارنة بالتخصصات الأدبية التي قد تعتمد بدرجة أكبر على التفسير والتحليل النصي. وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة سلطاني (2019) التي أشارت إلى وجود علاقة بين الاتجاهات العلمية والدافع المعرفي، وكذلك دراسة نوري (2006) التي أظهرت تفوق طلبة التخصصات العلمية في مستوى الدافع المعرفي مقارنة بنظرائهم في التخصصات الأدبية. وتُبرز هذه النتيجة أهمية مراعاة طبيعة التخصص عند تصميم البرامج التعليمية التي تستهدف تنمية الدافعية المعرفية، بحيث تُراعى الفروق في متطلبات كل مجال.

جدول (16)

نتائج اختبارتحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الدافع المعرفي وفقًا لمتغير المعدل التراكمي (ن=706)

المتغير	المعدل التراكمي	(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	درجات الحرية (df)	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الدافع المعرفي ككل	أقل من 2	122	122.66	22.3	بين المجموعات	2	399.94	199.97	0.602	0.548
	2 - أقل من 3	300	119.71	18.6	داخل المجموعات	703	116227.01	332.08		
	3 فأكثر	284	121.08	15.6	المجموع	705	116626.95			
	مجموع	**706**	**120.77**	**18.2**						

يتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب جامعة الكويت في الدافع المعرفي وفقًا لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة "ف" (0.602)، وكانت دلالتها الإحصائية أكبر من (0.05)، ويُفهم من ذلك أن مستوى الدافع المعرفي لدى الطلبة لا يتأثر بشكل جوهري بمستوى تحصيلهم الأكاديمي السابق، مما يدل على أن الرغبة في الفهم، والاستمتاع بالجهد العقلي، والمثابرة على حل المشكلات، قد تكون سمات معرفية عامة يشترك فيها الطلاب بغض النظر عن تفوقهم الأكاديمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدافع المعرفي لا يرتبط بالضرورة بنتائج التحصيل، بل قد يكون نابعًا من دوافع داخلية مثل الفضول وحب الاستطلاع، وهي سمات قد تتوزع بشكل متقارب بين الطلاب من مختلف المستويات الأكاديمية. كما أن بعض الطلاب ذوي المعدلات المنخفضة قد يكونون

أكثر حرصًا على تحسين أدائهم، مما يدفعهم إلى البحث عن المعرفة بشكل أكبر، في حين قد يشعر الطلاب المتفوقون بالرضا عن مستواهم الحالي، مما يؤدي إلى تقارب مستوى الدافعية المعرفية بين الفئات المختلفة. وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة Saperste & Lynch (2020) التي أشارت إلى أن إدراك الفرد لضعفه المعرفي قد يكون دافعًا قويًا لتعزيز دافعيته نحو التعلم، بصرف النظر عن مستواه الأكاديمي الحالي.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

الذي ينص على: **"هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب جامعة الكويت على مقياس التغذية المعلوماتية ومقياس الدافع المعرفي؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ويوضح ذلك الجدول (17)، وتم الحكم على قوة الارتباط بالاستعانة بالقاعدة التالية:

- يُعد الارتباط ضعيفًا إذا تراوحت قيمة الارتباط ما بين (0.10–0.29).
- يُعد الارتباط متوسطًا إذا تراوحت قيمة الارتباط ما بين (0.30–0.49).
- يُعد الارتباط قويًا إذا تراوحت قيمة الارتباط ما بين (0.50–1.00).

جدول (17)

معاملات الارتباط بين التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي

المتغير	جودة التغذية المعلوماتية	توقيت التغذية المعلوماتية	كثافة التغذية المعلوماتية	الدافع المعرفي ككل
التغذية المعلوماتية	0.509**	0.366**	0.339**	0.494**

(**) دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (17) وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائياً بين جودة التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي ككل (ر= 0.509). كما وُجدت علاقة ارتباطية متوسطة دالة إحصائياً بين توقيت التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي ككل (ر= 0.366). بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة دالة إحصائياً بين كثافة التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي ككل (ر= 0.339). وأخيراً، وُجدت علاقة ارتباطية متوسطة دالة إحصائياً بين التغذية المعلوماتية ككل والدافع المعرفي ككل (ر= 0.494). وقد يُعزى ذلك إلى أن جودة المعلومات المقدمة للطلاب ودقتها، بالإضافة إلى مدى ملاءمة توقيت هذه المعلومات وتفاعلها، وكثافة تعرض الطلاب لأنماط متنوعة منها تسهم بشكل مباشر في تعزيز دافعيتهم المعرفية. فالوضوح والتغذية الراجعة البناءة تمكّن الطلاب من التكيف الإيجابي مع المهام الأكاديمية المختلفة، ووضع خطط واقعية للتعلم، واتخاذ الخطوات والإجراءات اللازمة لتوليد إستراتيجيات حل للمشكلات المعرفية المتعددة والمتنوعة. وهذا الدعم المعلوماتي يُعزز شعورهم بالكفاءة والقدرة على التحكم في تعلمهم، مما ينعكس إيجاباً على فضولهم ورغبتهم في الفهم والاستكشاف المعرفي. وعندما يشعر الطلاب بأن جهودهم المعرفية مُقدرة ومُوجهة بشكل فعال، فإن ذلك يزيد من انخراطهم ودافعيتهم للاستمرار في التعلم العميق. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة Hattie & Timperley (2007) التي أكدت أن التغذية الراجعة تُعد من أقوى العوامل المؤثرة في التحصيل والدافعية، ودراسة Giamos et al (2024) التي أوضحت أن جودة التغذية ومصدرها التفاعلي يعززان الأداء والرضا عن التعلم. كما دعمت دراسات مثل الريماوي (2020) ومقبل (2019) والبشارات ومقابلة (2020) العلاقة بين التغذية المعلوماتية ومكونات دافعية التعلم مثل الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي والانخراط الأكاديمي.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- تعزيز جودة وتوقيت التغذية المعلوماتية المقدمة للطلاب فمن الضروري أن تركز الجامعة على تحسين جودة المعلومات المقدمة للطلاب، وضمان توفيرها في الأوقات المناسبة وبطرق تفاعلية.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على تقديم تغذية راجعة بناءة وواضحة للطلاب بشكل منتظم.
- تطوير آليات لتقديم التغذية المعلوماتية الفورية أو شبه الفورية عبر المنصات التعليمية الرقمية.
- تصميم مقررات دراسية وأنشطة تعليمية تتضمن فرصًا متعددة للطلاب لتلقي التغذية المعلوماتية والتفاعل معها.
- تطوير برامج ومبادرات لتعزيز الدافع المعرفي لدى الطلاب، ويُنصح بتقديم أنشطة وبرامج تعليمية تهدف إلى:
  - تصميم مهام ومشاريع تعليمية تثير الفضول المعرفي وتتطلب جهدًا عقليًا وتفكيرًا نقديًا في جميع التخصصات.
  - عقد ورش عمل ودورات تدريبية للطلاب لتعزيز مهارات البحث والاستكشاف وحل المشكلات المعقدة.
  - إبراز أهمية التعلم الذاتي والبحث المستمر في جميع المجالات، وربط المعرفة النظرية بتطبيقاتها الواقعية.
  - تقديم تغذية معلوماتية تشجع على النمو وتُبرز التقدم الذي يحرزه الطلاب، وليس فقط الأخطاء.
  - ربط التغذية المعلوماتية بالأهداف الشخصية والأكاديمية للطلاب لزيادة شعورهم بالهدف والمعنى.
  - تشجيع التغذية الراجعة من الأقران وتوفير مساحات للنقاش والتفكير المشترك لتعزيز التفاعل المعرفي.
  - إجراء دراسات تتناول التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي لدى عينات طلابية مختلفة لمقارنة النتائج.
  - البحث في العوامل الوسيطة أو المعدِّلة التي قد تؤثر في العلاقة بين التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي (مثل السمات الشخصية، الدعم الاجتماعي، أو أساليب التعلم).
  - تطوير برامج تدخلية تستند إلى نتائج هذه الدراسة لتعزيز التغذية المعلوماتية والدافع المعرفي، وقياس فعاليتها.
  - إجراء دراسات كيفية لتعميق فهم الطلاب لتجربتهم مع تلقي التغذية المعلوماتية وتأثيرها على دافعهم المعرفي.

قائمة المراجع:

بديعة، بوعلي. (2019). الدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية، 23*(2)، 112–125.

بكير، مليكة. (2018). الدافع المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي. *مجلة دفاتر البحوث العلمية، (12)*، 202-217.

بوعلي، بديعة، وهبازة، مروى. (2019). الدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة. *مجلة حوليات جامعة الجزائر، 33*(4)، 456 -478.

الخرشة، طه عقلة زيدان، والسحت، مصطفى زكريا أحمد. (2024). دور الجامعات السعودية في تعزيز الوعي لدى الشباب الجامعي بالدور الاقتصادي لمشروع نيوم وعلاقته بالدافع المعرفي ومستوى الطموح لديهم: دراسة حالة جامعة تبوك .*مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 4*(3)، 327-348.

دوابه، إيمان عز الدين محمد. (2020). دور القنوات الثقافية باليوتيوب في تنمية المعرفة العميقة والدافع المعرفي لدى الطلاب .*مجلة البحوث الإعلامية، 55*(5)، 2731-2796.

راشد، راشد مرزوق .(2005) .*علم النفس التربوي (نظريات ونماذج معاصرة)*. عالم الكتب.

رمضان، سامية محمد. (2022). أثر نمط التغذية المرتدة على التحصيل المعرفي لدى طلبة الجامعات .*مجلة دراسات تربوية ونفسية، 15* (3)، 65-80.

الرفوع، ماجد محمد. (2015). *سيكولوجية التعلم والتعليم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السويط، عبد العزيز مطيران. (2014). استخدام الطلبة لمصادر المعلومات الرقمية: دراسة وصفية .*مجلة العلوم الاجتماعية، 42*(1)، 145-166.

سلطاني، كريمة. (2019). الاتجاهات العلمية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلبة الماستر بقسم علم النفس. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

العثمان، عبد العزيز بن عبد الله زيد. (2022). أثر التغذية الراجعة التقويمية في تحسين مستوى تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات. *مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية، 10* ، 45-66.

العتوم، عدنان يوسف. (2010). *علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العسكري، عدنان بن ذياب، وعبد الله، خالد بن صالح، وأبو رياش، أحمد عودة. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العناني، حنان عبد الحميد. (2014). *علم النفس التربوي*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

غنيم، محمد عبد السلام سالم، والعجمي، عامر محمد عويضة، والسيد، السيد عبد الحميد سليمان. (2016). الفروق في مستويات الدافع المعرفي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. *مجلة الثقافة والتنمية، 17* (108)، 135-192.

القيسي، نوري أحمد محمد. (2018). *علم النفس التربوي*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

القرني، خالد سعد عبد الله، والزهراني، إبراهيم عبد الله. (2018). أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة "فورية/مؤجلة" في الرحلات المعرفية على تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمقرر الحاسب الآلي. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 11*، 12-70.

كنعان، عماد حسن. (2007). أثر بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاتجاه. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق.

مجادي، مصطفى محمد، ومليباني، عبد الكريم، وبن سعيد، محمود عبد القادر. (2020). الدافع المعرفي وعلاقته بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة معهد التربية البدنية والرياضية بالأغواط. *مجلة المحترف، 6*(3)، 34–54.

محمد، إسراء هشام مصطفى. (2023). أثر اختلاف توقيت تقديم التغذية الراجعة الفورية/المرجأة في نظام إدارة التعلم الإلكتروني لتنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بنها.

محمد، فرح مؤيد أحمد، والكريطي، رياض كاظم عزوز. (2024). فاعلية إستراتيجية تفاعلية مقترحة على وفق نظرية الأندراغوجيا في الدافع المعرفي عند طلبة كليات التربية الأساسية. *مجلة الدراسات المستدامة، 6*(ملحق)، 2011–2042.

محمود، أحمد محمد نوري. (2004). قياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الموصل.

المبارك، سليمان سعيد عبد الله. (2009). المعالجة المعلوماتية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 9*(1)، 54-87.

الملحم، إنصاف ناصر. (2021). أثر اختلاف شكل التغذية الراجعة في بيئة الواقع المعزز على التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى طالبات قسم تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة الملك فيصل. *المجلة العلمية لإدارة البحوث والنشر العلمي، 37*(3)، 1-30.

منصور، علي محمود. (2001). *التعلم ونظرياته*. منشورات جامعة دمشق.

نوري، أحمد محمد. (2006). قياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل. في *ندوة إستراتيجيات التطوير في المؤسسات العربية*. (ص 179–209). المنظمة العربية للتنمية الإدارية – جامعة الدول العربية.

Ajjawi, R., & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(2), 252–265. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863

Appelgren, A. (2015). *Error, praise, action and trait: Effects of feedback on cognitive performance and motivation* (Doctoral dissertation). Karolinska Institutet.

Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(6), 698–712. https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462

Burger, A. M., Pfattheicher, S., & Jauch, M. (2020). The role of motivation in the association of political ideology with cognitive performance. *Cognition, 195*, 104124.

Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: Towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(5), 705–714. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108

Chaplin, J. P. (1968). *Dictionary of psychology*. Dell Publishing.

Cooper, J. (2012). *Cognitive dissonance: Fifty years of a classic theory*. Sage Publications.

Evans, C. (2013). Making feedback meaningful: Effective feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(1), 52–68. https://doi.org/10.1080/02602938.2011.627787

Fischbach, A., Strobel, A., Strobel, F., & Preckel, F. (2017). Cognitive investments in academic success: The role of need for cognition at university. Frontiers in Psychology, 8, 790.

Fisher, D. P., Brotto, G., Lim, I., & Southam, C. (2025). The impact of timely formative feedback on university student motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 50*(4), 622–631.

Geoghegan, B., & Peters, B. (2016). Cybernetics. In K. B. Jensen & R. T. Craig (Eds.), *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy* (pp. 1–10). John Wiley & Sons.

Giamos, D., Doucet, O., & Léger, P. M. (2024). Continuous performance feedback: Investigating the effects of feedback content and feedback sources on performance, motivation to improve performance and task engagement. *Journal of Organizational Behavior Management, 44*(3), 194–213.

Harmon-Jones, E., & Harmon-Jones, C. (2019). A cognitive dissonance theory perspective on attitude change. *Frontiers in Psychology, 10*, 538. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00538

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D., & Molloy, E. (2019). Identifying feedback that has impact. In D. Boud & E. Molloy (Eds.), *The impact of feedback in higher education* (pp. 15–34). Springer.

Houston, J. P. (1985). *Motivation*. Macmillan.

Jebb, A. T., Saef, R., Parrigon, S., & Woo, S. E. (2016). The need for cognition: Key concepts, assessment, and role in educational outcomes. In A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century* (pp. 115–132). Springer.

Kampkuiper, J. P. (2015). *The effect of positive and negative feedback on self-efficacy, cognitive trust and affective trust* (Bachelor's thesis). University of Twente.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (2000). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin, 119*(2), 254–284.

Lerdpornkulrat, T., Poondej, C., Koul, R., Khiawrod, G., & Prasertsirikul, P. (2019). The positive effect of intrinsic feedback on motivational engagement and self-efficacy in information literacy. *Journal of Psychoeducational Assessment, 37*(4), 421–434.

Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education, 6*, 720195.

Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). I really need feedback to learn: Students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(4), 347–367. https://doi.org/10.1007/s11092-009-9082-2

Liu, Y. C., Wang, W. T., & Lee, T. L. (2021). An integrated view of information feedback, game quality, and autonomous motivation for evaluating game-based learning effectiveness. *Journal of Educational Computing Research, 59*(1), 3–40.

Narciss, S. (2013). Designing and evaluating tutoring feedback strategies for digital learning. *Digital Education Review, 23*, 7–26.

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 501–517. https://doi.org/10.1080/02602931003786559

Orsmond, P., Merry, S., & Salazar Tobar, M. (2021). Fostering student engagement with feedback: An integrated approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(5), 1–17. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102031

Rofe, Y., & Denzler, M. (2025). Student trust in AI vs. human vs. hybrid feedback in university education. *arXiv preprint*, arXiv:2504.10961. https://arxiv.org/abs/2504.10961

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Saperstein, A. M., & Lynch, D. A. (2020). How does awareness of cognitive impairment impact motivation and treatment outcomes during cognitive remediation for schizophrenia? *Psychiatry Research, 218*.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson Higher Ed.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153–189.

Wang, Z., Gong, S. Y., Xu, S., & Hu, X. E. (2019). Elaborated feedback and learning: Examining cognitive and motivational influences. *Computers & Education, 136*, 130–140.

Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist, 52*(1), 17–37. https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538

Zeichner, O. (2018). The impact of cognitive and non-cognitive feedback on students' achievement in a distance learning environment. *Journal of Educational Technology, 14*(4), 13–27.