

العواطف المعرفية لدى طلبة الجامعة

زهرة موسى جعفر

dr.zhra@yahoo.com

جامعة ديالى/ كلية التربية للعلوم الانسانية

نظيره ابراهيم حسن

Corresponding author: Dr.nahdira.g@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-3392-9855>

الكلية التربوية المفتوحة

تاريخ استلام البحث : 2026/5/20

تاريخ قبول النشر : 2026/6/11 - تاريخ النشر 2026/7/19

FA/202607/30C/17/722



[Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<https://alfatehjournal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/index>

<https://alfatehjournal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/copyright>

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة العواطف المعرفية لدى طلبة الجامعة، والكشف عن دلالة الفروق فيها تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور- إناث)، والتخصص (علمي-إنساني). وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (400) طالباً وطالبة من طلبة جامعة ديالى للعام الدراسي (2024-2025)، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. ولأجل الوصول لأهداف البحث تم بناء مقياس للعواطف المعرفية بالاعتماد على أنموذج مويس وآخرين (Muis et al., 2015)، إذ تألف المقياس من (21) فقرة موزعة على سبع مجالات هي: الفضول، المفاجأة، التشوش، الإحباط، المتعة، القلق، والملل. إذ تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث الصدق والثبات، وأظهرت النتائج أن المقياس يتميز بخصائص الصدق والثبات المناسبة.

وأن نتائج البحث بيّنت أن طلبة الجامعة يمتلكون درجة عالية من العواطف المعرفية، إذ بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العواطف المعرفية تبعاً لمتغير الجنس أو التخصص. وتم تفسير ذلك بأن الطلبة يعيشون ظروفاً تعليمية واجتماعية تكون ذات تأثير متماثل في عواطفهم المعرفية. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بإيلاء اهتمام المؤسسات التعليمية بالحالة الانفعالية والنفسية للطلبة، والعمل على ايجاد بيئة تعليمية داعمة تساهم في تعزيز العواطف المعرفية الإيجابية والحد من العواطف السلبية لما لها من أثر في التحصيل الأكاديمي والتعلم.

الكلمات المفتاحية : العواطف المعرفية، طلبة الجامعة.

Epistemic Emotions Among University Students

Zahraa Mousa Jaafar

Corresponding author: dr.zhra@yahoo.com

Sciences

Nazira Ibrahim Hassan

Corresponding author: Dr.nahdira.g@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-3392-9855>

University of Diyala / College of Education for Human

The Open Educational College

Date of research submission :20/5/2026

Date of publication acceptance : 11/6/2026

Date of publication :19/7/2026

FA/202606/30C/17/722



[Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<https://alfatehjournal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/index>

<https://alfatehjournal.uodiyala.edu.iq/index.php/jfath/copyright>

Abstract

The present study aimed to identify the level of cognitive emotions among university students and to examine the significance of differences according to the variables of gender (male-female) and specialization (scientific-humanities). The descriptive approach was adopted, and the research sample consisted of (400) male and female students from University of Diyala during the academic year (2024-2025), selected using the stratified random sampling method.

To achieve the objectives of the study, a Cognitive Emotions Scale was developed based on the model of Muis et al.. The scale consisted of (21) items distributed across seven domains: curiosity, surprise, confusion, frustration, enjoyment, anxiety, and boredom. The psychometric properties of the constructed scale were verified in terms of validity and reliability, and the findings demonstrated that the scale possessed acceptable levels of validity and reliability.

The results of the study revealed that university students demonstrated a high level of cognitive emotions. The findings

also indicated that there were no statistically significant differences in cognitive emotions according to gender or academic specialization. This was interpreted as a result of students experiencing similar educational and social conditions that exert comparable influences on their cognitive emotions.

In light of the findings, the study recommended that educational institutions pay greater attention to students' emotional and psychological well-being and work toward creating a supportive educational environment that enhances positive cognitive emotions and reduces negative ones, given their significant impact on academic achievement and learning.

Keywords: Epistemic Emotions, University Students

● مشكلة البحث:

يرى باكرن وآخرون (Pekrun et al., 2017) أن العواطف المعرفية المختلفة تؤثر في الوظائف المعرفية بعدة طرائق وعلى هذا النحو هناك حاجة إلى مزيد من البحث لفك التشابك بين أسباب ونتائج العواطف المختلفة، بما في ذلك العواطف المعرفية التي لها التأثير نفسه على الفرد والعواطف المعرفية التي لها جذور مختلفة، وقد يتم اكتساب فهم أعمق للظروف التي يتم فيها اختبار العواطف المعرفية المختلفة وكيف تؤثر هذه العواطف في النتائج المهمة التي تولد فرص جديدة لتعزيز العمليات المعرفية للإنسان في السياقات المختلفة التي تتطلب اداء معرفي مثل (الجامعة ومكان العمل والمدرسة) (Pekrun et al., 2017: 4).

وفي دراسة أجراها (ساينيو، Sainio et al., 2021) يرى ان تأثير العواطف المعرفية على أداء الافراد واضحاً جداً، اذ تظهر بعض الأبحاث أن اداء الافراد يمكن أن يؤثر أيضاً في تجارب الطلبة العاطفية في حياتهم، وأن الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم يميلون إلى تجربة عواطف معرفية سلبية في حياتهم أكثر من الطلبة الذين ليس لديهم مثل هذه الصعوبات (Sainio et al., 2021: 385).

وترى الباحثتان أن هناك مشكلة لدى الطلبة في الجامعة إذ إن ضعف الشعور بعواطفهم يفقدهم المتعة والسعادة في دراستهم مما يجعل دراستهم مملة ومتكررة وفقدان العواطف المعرفية في العمل (الدراسة) يؤدي بالطلبة الى شعور بالضعف والملل واللامبالاة وضعف المستوى العلمي لديهم، وتتمدد مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

● هل يمتلك طلبة الجامعة العواطف المعرفية ؟

● هل هناك فروق في العواطف المعرفية تبعا للجنس والتخصص؟

اهمية البحث :

تكمن اهمية البحث في تناوله طلبة المرحلة الجامعية إذ إن هذه المرحلة تزود طلبة الجامعة بالراحة النفسية والثقة بالنفس والشعور بالاستقرار المهني في

المستقبل والتواصل مع الآخرين والتعرف على عاداتهم وسلوكهم وطريقة تفكيرهم وكيف يحلون المشكلات التي تواجههم (النبلسي، 2010: 15).

إن دور العواطف مهم للفرد ويعد موجه ومتحكم بسلوك الفرد، إذ حظي دور العواطف المعرفية في السياقات التعليمية باهتمام متزايد في المدارس والجامعات على وجه الخصوص، وتم تناول العلاقة بين العواطف والتعلم أو الأداء الأكاديمي في العديد من الدراسات، وتعرف المشاعر عادة على أنها نوبات عاطفية ناتجة عن حافز معين ومن ثم فهي تختلف عن الحالة المزاجية أو المواقف التي تكون عادة أكثر استقراراً وطويلة الأمد، ولا تحتوي بالضرورة على الحافز الواضح ولا شيء ما، ومع ذلك غالباً ما ترتبط الحالة المزاجية والمواقف بالتعلم أو الأداء (Vilhunen et al., 2022: 1-2).

ويرى باكرن وآخرون (Pekrun et al., 2016) أن العواطف المعرفية ذات أهمية للتعليم، إذ يمكن أن تكون العواطف التي تثيرها الخصائص المعرفية للمهام ذات أهمية أساسية للتعليم، مثل المفاجأة أو الفضول أو الارتباك حول المعلومات المتناقضة، وتمثل هذه الحالات العاطفية عاطفة معرفية لأنها تتعلق بصفات توليد المعرفة للأنشطة المعرفية، وتدعم النتائج التجريبية وجهة النظر القائلة بأن العواطف المعرفية يمكن أن تؤثر بقوة في التعلم والأداء (Pekrun et al., 2016: 1).

واظهرت نتائج دراسة فيجا (Vega, 2019) التي اجراها على طلبة علم النفس في الجامعة والبالغ عددهم (30) طالب، على أهمية دور العواطف المعرفية في التعلم، إذ تشير العواطف المعرفية إلى المشاعر التي تنتج عندما يكون هدف الطلبة هو التعلم المعرفي، وهذا يعني أن المعرفة الذاتية هي أهم الأشياء بالنسبة للمتعليم (Vega., 2019: 74).

أهداف البحث:

يستهدف البحث التعرف الى:

1. درجة العواطف المعرفية لدى طلبة الجامعة.
2. دلالة الفروق الاحصائية في العواطف المعرفية تبعا لمتغير الجنس (ذكور، اناث) لدى طلبة الجامعة.
3. دلالة الفروق الاحصائية في العواطف المعرفية تبعا لمتغير التخصص (علمي، انساني) لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث:

يتحدد البحث بـ:-

طلبة جامعة ديالى الدراسة الصباحية الأولية للعام الدراسي (2025-2024).

تحديد المصطلحات:

العواطف المعرفية (Epistemic Emotions) عرفت:

مويس وآخرون (Muis et al., 2015): هي المشاعر التي تنتج عن التقييمات الموجهة بالمعلومات (أي المجال المعرفي للعاطفة) حول التوافق أو عدم التوافق بين المعلومات الجديدة والمعتقدات الحالية، أو الهياكل المعرفية الحالية، أو المعلومات التي تمت معالجتها مؤخرا (Muis et al., 2015: 171).

التعريف النظري: أعتمد الباحثان تعريف مويس وآخرون (Muis et al., 2015) للعواطف المعرفية وأنموذجهم النظري في بناء المقياس.

التعريف الاجرائي: وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب او الطالبة المستجيبين على مقياس مجالات العواطف المعرفية الذي بناءه الباحثان لهذا الغرض.

الفصل الثاني: العواطف المعرفية (Epistemic Emotions): مفهوم العواطف المعرفية:

صاغ مصطلح (العواطف المعرفية) في الأصل فلاسفة يشيرون إلى الحالات العاطفية التي يمكن أن تحفز التفكير النقدي والاستفسار لدى الفرد، ومن منظور فلسفي أصبحت العواطف المعرفية خطا شائعا للنقاش منذ التسعينيات، جادل الفلاسفة بأن وجهات نظر الاستفسار تشمل مفاهيم الفهم والتي تشمل أيضا مراعاة القيم والقواعد والفئات والطرق التي يتم تقييمها معرفيا وربطها مباشرة بالعواطف المعرفية (Brun & Kuenzle., 2008: 1).

انموذج مويس وآخرون (Muis et al., 2015) الذي فسر العواطف المعرفية اقترحت مويس وآخرون (Muis et al., 2015) انموذجا نظريا يضع العواطف المعرفية كآلية وسيطة بين المعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا، فالانموذج الذي وصفوه ينطبق على مواقف التعلم المعقدة، أي المواقف التي تتطلب تنسيقا معقدا للعمليات المعرفية وما وراء المعرفة والعاطفية والتحفيزية للعقل أو حل المشكلات أو دمج المعلومات أو استخلاص استنتاجات معقولة، اضافة إلى السيطرة المتصورة وقيمة المهمة كجذور للعواطف أن المعتقدات المعرفية قد تكون سابقة منطقية للعواطف المعرفية نظرا لتركيز هذه العواطف على المعرفة بشكل عام، يشتمل الأنموذج على فرضيتين رئيسيتين: الأولى، أن المعتقدات المعرفية سابقة للعواطف المعرفية، والثانية أن المعتقدات المعرفية تتنبأ بالتعلم المنظم ذاتيا عبر العواطف المعرفية (Muis et al., 2015: 168-183).

اقترحت مويس وآخرون (Muis et al., 2018) أن العواطف المعرفية تنشأ نتيجة تقييمات الموائمة أو عدم الموائمة بين خصائص الرسائل الواردة و الخصائص المعرفية للأفراد، بما في ذلك المعرفة السابقة والمعتقدات المعرفية والأهداف المعرفية، في سياق التنافس مع العلوم الاجتماعية مثل قضايا تغير المناخ أو التعديل الوراثي للأطعمة، من المحتمل أن تتميز الرسائل الواردة

بإدعاءات المعرفة المعقدة التي تتضمن أيضا درجة من عدم اليقين للأفراد الذين يبحثون عن إجابات بسيطة معينة، قد يؤدي التعامل مع مثل هذا المحتوى إلى ظهور مجموعة متنوعة من العواطف المعرفية مثل التشوش أو الإحباط أو القلق (Muis et al., 2018: 169).

ولدى تقديم المهام التي تنطوي على معتقدات الأفراد حول طبيعة المعرفة، فإن العواطف المعرفية التي تحدث بشكل متكرر تشمل المفاجأة، والفضول، والمتعة، والتشوش، والإحباط، والقلق، والملل، من المحتمل أن تحدث المفاجأة عندما يقوم الأفراد بتقييم المعلومات الجديدة على أنها غير متوقعة أو عندما لا يتمكنون من تقديم تفسير للمعلومات الجديدة، يمكن أن تؤدي المعلومات المفاجئة إلى حد ما إلى معالجة عميقة وتكامل للمعلومات، في حين يمكن أن تعد المعلومات المفاجئة إلى حد كبير غير قابلة للتصديق وقد يفشل دمج المعلومات الجديدة مع البناء المعرفي (Munnich & Ranney., 2019: 164-177).

وعندما لا تكون المعلومات معقدة بشكل مفرط أو لا ينظر إليها على أنها مفهومة نسبيا فقد ينشأ الفضول، أن الفضول ينشأ في أحد شكلين: كـ رغبة ممتعة في الحصول على المعلومات (فضول نوع الاهتمام)، أو كدافع غير سار للحصول على معلومات لسد الفجوة بين ما يعرفه الفرد وما يريد أن يعرف (فضول من نوع الحرمان)، إذا تم اتباع مسار الفضول فقد يترتب على ذلك الاستمتاع عند التحقق من صحة الفرضية أو التحقق منها أو عند تحقيق هدف معرفي (Muis et al., 2018: 184-165).

وينتج التشوش عن نقص الفهم عندما ينظر إلى المعلومات الجديدة والمعقدة على أنها غير مفهومة يمكن أن ينشأ التشوش أيضا في مواجهة التناقضات أو التناقضات الشديدة أو من اضطرابات الأهداف أو تسلسل الإجراءات، إذا فشل الفرد بشكل متكرر في حل التناقض الذي يسبب التشوش فقد ينشأ الإحباط يمكن وصف الإحباط بأنه مزيج من الغضب وخيبة الأمل وعلى هذا النحو يمكن أن يكون تنشيطا للعاطفة عند الاقتراب من الغضب أو التعطيل إذا كان أقرب إلى الإحباط (Muis et al., 2021: 4-5).

من العواطف السلبية الأخرى هي القلق، والذي ينشأ عندما توحى الرسالة بأن المعرفة هي جوهر هوية الفرد، قد يبدأ الأفراد في الشك أو الشعور بعدم اليقين بشأن معتقداتهم في الاقتراح، ويشعرون أن هويتهم مهددة (Hookway., 2008: 51). وتعزيزا للعواطف المعرفية، تقترح شفيرير وآخرون (Chevrier et al., 2015) أربعة شروط يتم بموجبها تنشيط العواطف المعرفية عن طريق الحادثة بسبب المعلومات الجديدة أو في المعلومات المتطابقة عندما تكون المعلومات الواردة:
أ. معلومات جديدة وغير متوقعة.

ب. معلومات غير متوافقة مع المعرفة السابقة.

ت. معلومات تتعارض مع المعلومات التي تمت معالجتها مؤخراً.
ث. معلومات تتعارض أو تتفق مع المعتقدات المعرفية للفرد (Chevrier et al., 2015: 173).

يمكن أن تحدث العواطف المعرفية في وقت واحد أو في تسلسل، إذا كانت المعلومات الجديدة غير متناسقة أو متناقضة فقد يشعر الطالب بالتشوش، إذا لم يتم حل التشوش فقد يؤدي ذلك إلى القلق أو الإحباط، في المقابل إذا استمر القلق أو الإحباط يمكن للطالب في النهاية أن يشعر بالملل ويسحب نفسه من موقف التعلم، إذا تم حل التناقض المعرفي الذي تسبب في التشوش فقد يشعر الطالب مرة أخرى بالمتعة والفضول ومن ثم، يمكن أن تؤدي العواطف المعرفية إلى تفاعل معقد بين العوامل المعرفية والعاطفية في مواقف التعلم (Bosch & D'Mello., 2017: 181-206).

مجالات العواطف المعرفية:

حددت مويس وآخرون (Muis et al., 2015) سبعة مجالات للعواطف المعرفية هي:

- 1- **المفاجئة (Surprise):** هي الافتراض بأن ما حدث يتعارض مع المعرفة السابقة أو التوقعات أو المعتقدات.
- 2- **الفضول (Curiosity):** هو رغبة في تعلم ما هو غير معروف، والذي يقوده التناقض أو فجوة المعلومات بين ما يعرفه الفرد وما يريد أن يعرفه.
- 3- **المتعة (Enjoyment):** هي حالة عاطفية إيجابية تحدث عندما ينخرط الفرد في تجربة أو نشاط يرضي رغبة أو هدفاً أو حاجة.
- 4- **التشوش (Confusion):** هو الذي ينشأ عن تقييمات عدم اليقين الناجم عن الجدة أو التعقيد أو الصراع أو عدم الإلمام.
- 5- **الإحباط (Frustration):** هو شعور مؤلم يحدث عادة عندما يواجه الأفراد أنواعاً مختلفة من المشاكل والحوازر في سياق تنفيذ المهام والأنشطة.
- 6- **القلق (Anxiety):** هو شكل من أشكال الشك أو عدم اليقين بشأن معتقدات الفرد في شيء ما.
- 7- **الملل (Boredom):** هو عاطفة سلبية مثبطة تتعلق بانخفاض الإثارة، وقلة الحافز، والرغبة في الهروب من الموقف (Muis et al., 2021: 4-5).

وظائف العواطف المعرفية:

اقترح برون وكونزل (Brun & Kuenzle., 2008) وظائف للعواطف المعرفية وهي:

أ. القوة التحفيزية.

ب. الأهمية.

ت. الوصول المعرفي إلى الحقائق والمعتقدات.

ث. المساهمات المقترحة في المعرفة والفهم.

ج. الكفاءة المعرفية (Brun & Kuenzle., 2008: 1-32).

منهجية البحث واجراءاته:-

لتحقيق أهداف هذا البحث اعتمدت الباحثتان منهج البحث الوصفي المسحي الذي يصف الدرجة التي توصف بها عينة الدراسة (الضامن، 2009: 135).

اولا: مجتمع البحث:-

تكون مجتمع البحث من طلبة جامعة ديالى من طلبة الدراسة الصباحية الاولى للعام الدراسي (2024- 2025)، ويتكون مجتمع الدراسة من (20282) الجدول (1).

الجدول (1)

مجتمع البحث موزع حسب الكلية والجنس والتخصص

المجموع	الجنس		الكليات	التخصص
	اناث	ذكور		
1673	1116	557	العلوم	العلمي
1660	527	1133	الهندسة	
1251	887	364	التربية للعلوم الصرفة	
1024	226	798	التربية البدنية وعلوم الرياضة	
991	501	490	الادارة والاقتصاد	
1138	816	322	الطب	
576	408	168	الفنون الجميلة	
436	249	187	الزراعة	
276	141	135	الطب البيطري	
56	43	13	طب الاسنان	
9081	4914	4167	مجموع التخصص العلمي	
4229	2668	1561	التربية الاساسية	الانساني
4123	2736	1387	التربية للعلوم الانسانية	
1363	981	382	العلوم الاسلامية	
981	474	507	القانون والعلوم السياسية	
505	300	205	التربية المقداد	
11201	7159	4042	مجموع التخصص الانساني	
20282	12073	8209	المجموع الكلي	

ثانياً: عينة البحث الأساسية:-

عينة البحث المختارة من المجتمع الأصلي للبحث، بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات التوزيع المناسب من المجتمع الاحصائي، أذ بلغت عينة البحث (400) طالب وطالبة، بواقع (156) طالبا و (244) طالبة، وقد بلغ عدد الطلبة في التخصص الانساني (306) طالب وطالبة، في حين بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (94) طالب وطالبة الجدول (2).

الجدول (2)

عينة البحث الأساسية موزعة بحسب الكلية والجنس والتخصص

ت	التخصص	الكليات	الجنس		المجموع
			الذكور	الإناث	
1	العلمي	العلوم	16	33	49
2		الزراعة	6	7	13
3		التربية البدنية وعلوم الرياضة	25	7	32
		مجموع العلمي	47	47	94
4	الانساني	العلوم الاسلامية	15	37	52
5		العلوم الانسانية	43	83	126
6		التربية الاساسية	51	77	128
		مجموع الانساني	109	197	306
		المجموع الكلي	156	244	400

ثالثاً: اداة البحث:- مقياس العواطف المعرفية (Epistemic Emotions)

تحديد النموذج والمفهوم:

اعتمدت الباحثتان على أنموذج وتعريف العواطف المعرفية لمويس وآخرون (Muis et al ., 2015): وهي المشاعر التي تنتج عن التقييمات الموجهة بالمعلومات (أي المجال المعرفي للعاطفة) حول التوافق أو عدم التوافق بين المعلومات الجديدة والمعتقدات الحالية، أو الهياكل المعرفية الحالية، أو المعلومات التي تمت معالجتها مؤخراً (Muis et al ., 2015: 171).

صياغة فقرات مقياس العواطف المعرفية:

لبناء الفقرات التي تغطي مجالات المقياس قامت الباحثتان بصياغة فقرات المقياس اعتماداً على أنموذج مويس وآخرون (Muis et al ., 2015)، وتم صياغة (21) فقرة للمقياس وقد وضعت

البدائل التي تعبر عن مواقف وضع المستجيب فيها افتراضيا عن كل موقف وتندرج هذه البدائل في اوزانها وكانت درجات تصحيحها تنازليا (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وقد اطلعت الباحثتان على الادبيات والدراسات السابقة لمويس واخرون (Muiet al., 2015) إيفكليدس (Efklides., 2017) فوجل واخرون (Vogl et al., 2021)، ساينيو واخرون (Sainio et al., 2021) في صياغة فقرات المقياس.

صلاحية فقرات المقياس:

أعدت الباحثتان على الصدق الظاهري بعرض اداة القياس على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم والبالغ عددهم (26) محكماً، وطلب منهم ابداء رأيهم في صياغة وملائمة فقرات المقياس لمستوى طلبة الجامعة مع بدائل الاستجابة ووضوح التعليمات وحصل المقياس على نسبة اتفاق اكثر من (80%).

اعداد تعليمات المقياس:

أعدت الباحثتان تعليمات لتوضيح كيفية الإجابة عن مقياس مجالات العواطف المعرفية، قبل بدء تطبيق المقياس، وتم التأكيد في هذه التعليمات على ضرورة ان يختار المستجيب البديل الانسب للإجابة، والذي يعبر فيه عن رايه من بدائل المقياس فتم بيانه للمستجيبين ان الإجابة سوف تستعمل لأغراض البحث العلمي، لذلك لايتوجب عليهم ذكر الاسم، وقد قامت الباحثتان بأخفاء الهدف من مقياس العواطف المعرفية، واعطاء الوقت الكافي للمستجيب لقراءة تعليمات المقياس والانتباه الى المثال في الاستمارة المقدمة اليه، وتتضمن صفحة التعليمات البيانات المطلوب من المستجيب ان يملئها كالجنس والتخصص وحسب اهداف البحث.

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:

أ- القوة التمييزية للفقرات:

بعد ان انتهى افراد العينة من الاجابة على المقياس تم تصحيح الإجابات بحساب الدرجة الكلية لكل فرد ورتبت الاجابات تنازلياً من اعلى درجة الى اقل درجة، وحدد المجموعتان المتطرفتان بنسبة (27%) لكل مجموعة، وقد بلغ افراد المجموعتين (216)، أذ ان لكل مجموعة (108) فرداً، وكانت درجات المجموعة العليا تتراوح بين (82-105) درجة، والمجموعة الدنيا تتراوح بين (27-66) درجة، وتبين أن جميع الفقرات لها القدرة على التمييز، اذ كانت القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (214) الجدول (3).

الجدول (3) القوة التمييزية لفقرات المقياس

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة عند 0,05
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1.	4,157	0,987	2,981	1,360	7,271	دالة
2.	3,888	1,320	2,629	1,501	6,544	دالة
3.	3,768	1,124	2,713	1,102	6,966	دالة
4.	3,925	1,294	2,277	1,229	9,593	دالة
5.	4,037	2,110	2,481	1,054	10,559	دالة
6.	4,351	0,988	3,083	1,319	7,995	دالة
7.	4,750	0,549	3,046	1,555	10,736	دالة
8.	4,657	0,598	2,990	1,462	10,958	دالة
9.	4,435	0,726	2,925	1,385	10,024	دالة
10.	4,111	1,053	2,407	1,127	11,475	دالة
11.	4,222	0,960	2,546	1,179	11,453	دالة
12.	4,296	0,776	2,731	1,081	12,212	دالة
13.	4,314	0,913	2,768	1,115	11,144	دالة
14.	4,194	0,911	2,564	1,096	11,880	دالة
15.	4,027	1,036	2,527	1,063	10,500	دالة
16.	4,481	0,742	2,814	1,077	13,235	دالة
17.	4,463	0,702	2,750	1,120	13,462	دالة
18.	4,472	0,716	3,000	1,311	10,239	دالة
19.	4,083	0,948	2,694	1,089	9,994	دالة
20.	4,111	0,989	2,620	1,250	9,715	دالة
21.	4,240	0,994	2,759	1,150	10,123	دالة

*القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (214) ومستوى دلالة (0,05) = (1,96).

ب - معاملات صدق فقرات مقياس العواطف المعرفية:

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس العواطف المعرفية:

اعتمدت الباحثتان في حساب صدق الفقرات على معامل ارتباط " بيرسون " بين درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس اكبر من القيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398) مما يدل

على وجود علاقة دالة احصائيا بين درجة الفقرة والدرجة الكلية في قياس خاصية العواطف المعرفية، فارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس تعني ان الفقرة تقيس الهدف نفسه الذي يقيسه المقياس وبالتالي تدل على ان المقياس على درجة من الاتساق الداخلي (غنيم، 2004: 105)، الجدول (4).

الجدول (4)
علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,363	12	0,534
2	0,348	13	0,543
3	0,378	14	0,566
4	0,454	15	0,584
5	0,484	16	0,599
6	0,443	17	0,601
7	0,566	18	0,515
8	0,569	19	0,527
9	0,527	20	0,528
10	0,549	21	0,536
11	0,553		

*القيمة الجدولية لمعامل الارتباط بدرجة الحرية (398) عند مستوى دلالة $(0,05)=(0,098)$.

علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال:

تم حساب علاقة درجة كل فقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه لأفراد عينة التحليل الاحصائي البالغة (400) وتبين ان جميع معاملات الارتباط المحسوبة كانت دالة احصائيا لكونها اكبر من القيمة الحرجة الجدولية البالغة $(0,098)$ ، باستعمال ارتباط بيرسون الجدول (5).

الجدول (5)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه

المجالات	الفقرة	معامل الارتباط	المجالات	الفقرة	معامل الارتباط
المفاجئة	1	0,736	الاحباط	13	0,715
	2	0,821		14	0,765
	3	0,697		15	0,677
الفضول	4	0,794	القلق	16	0,796
	5	0,815		17	0,780
	6	0,608		18	0,750
المتعة	7	0,883	الملل	19	0,737
	8	0,912			
	9	0,852		20	0,829
التشوش	10	0,750			
	11	0,795		21	0,805
	12	0,743			

*القيمة الجدولية لمعامل الارتباط بدرجة الحرية (398) عند مستوى دلالة (0,05)=(0,098).

علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس:

ان جميع قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة المجالات مع بعضها وبالدرجة الكلية اكبر من القيمة الحرجة (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398)، مما يدل على وجود علاقة دالة احصائيا وهو يؤشر في وجود اتساق داخلي في قياس خاصية العواطف المعرفية الجدول (6).

الجدول (6)

مصفوفة الارتباطات الداخلية بين مجالات المقياس

العواطف المعرفية	المجال الاول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	المجال السابع
المجال الاول	1,000	0,365	0,036	0,228	0,301	0,213	0,114
المجال الثاني		1	0,207	0,344	0,374	0,281	0,273
المجال الثالث			1	0,362	0,365	0,484	0,430
المجال الرابع				1	0,495	0,471	0,399
المجال الخامس					1	0,501	0,401
المجال السادس						1	0,461
المجال السابع							1

*القيمة الجدولية لمعامل الارتباط بدرجة الحرية (398) عند مُستوى دلالة (0,05) = (0,098).

الخصائص السايكومترية لمقياس العواطف المعرفية:

أولاً: صدق المقياس: استخرجت الباحثتان صدق المقياس بنوعين هما:

أ- الصدق الظاهري:

تم تحقيق الصدق الظاهري من خلال عرض مقياس العواطف المعرفية بصيغته الأولى على مجموعة من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية والمقياس والتقويم والبالغ عددهم (26) محكماً ، وقد حصل المقياس على اتفاق بنسبة أكثر من (80%).

ب- صدق البناء: تم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال المؤشرات الآتية:

1. القوة التمييزية لفقرات مقياس العواطف المعرفية الجدول (3).
2. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس الجدول (4).
3. علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال المنتمية اليه الجدول (5).
4. مصفوفة الارتباطات الداخلية بين مجالات المقياس (6).

ثانياً: الثبات:

استخرجت الباحثتان الثبات بطريقتين هما:

أ. طريقة الاختبار وإعادة الاختبار:

لأيجاد الثبات تم بتطبيق مقياس العواطف المعرفية على عينة الثبات البالغة (100) طالبا وطالبة، ومن ثم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (14) يوماً للتطبيق الأول، وبحسب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الطلبة في التطبيق الأول والتطبيق الثاني (0,75) وهو معامل ثبات جيد (عيسوي، 1985: 250).

ب- معامل ألفا كرونباخ:

لقد أستخرجت الباحثتان معامل الثبات للمقياس بهذه الطريقة، الذي أجري على بيانات عينة الثبات البالغة (400) طالبا وطالبة الجدول (2)، وكانت قيمة معامل الثبات لمقياس العواطف المعرفية ولكل مجال، فقد بلغ معامل الثبات (0,85) وهو معامل ثبات جيد جدا (ابو علام، 2011: 500).

المؤشرات الإحصائية لمقياس العواطف المعرفية:

يفترض ان القدرات او السمات المختلفة التي يمكن ان نقيسها تتوزع بين الافراد في منحنى اعتدالي، وحسب عينة التحليل الاحصائي الجدول (2) تم حساب المؤشرات الإحصائية الوصفية لدرجات عينة البحث عن المقياس ، والتي توضح مدى تقارب التوزيع لدرجات افراد عينة البحث من التوزيع الاعتدالي للمجتمع، الجدول (7).

الجدول (7) المؤشرات الاحصائية الوصفية للمقياس

ت	المؤشرات الاحصائية	القيمة
1.	الوسط الحسابي	73,3450
2.	الخطأ المعياري	0,666
3.	الوسيط	73
4.	المنوال	72
5.	الانحراف المعياري	13,339
6.	التباين	177,95
7.	الالتواء	- 0,333
8.	الخطأ المعياري للالتواء	0,122
9.	التفرطح	0,954
10.	الخطأ المعياري للتفرطح	0,243
11.	المدى	78
12.	اقل درجة	27
13.	اعلى درجة	105

يتبين ان توزيع درجات أفراد عينة البحث يقترب من التوزيع الاعتدالي إذ أن قيمة كل من الالتواء والتفرطح تقترب من الصفر، لذلك يمكن تعميم النتائج، في تحليل بيانات البحث وفي استخراج النتائج وتعميمها.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:-

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها حسب اهدافه وفق الإطار النظري للبحث والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي توصلت اليها الباحثان وفيما يلي عرض للنتائج التي توصل اليها البحث:-

اولاً: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

الهدف الاول: درجة العواطف المعرفية لدى طلبة الجامعة:

قامت الباحثتان بتطبيق مقياس العواطف المعرفية بصورته النهائية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (400) طالباً وطالبة وتم حساب المتوسط الحسابي لكل مجال من مجالات العواطف المعرفية اذ بلغ المتوسط الحسابي للعواطف المعرفية (73,3450)، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لحساب الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة البحث لدرجات مقياس العواطف المعرفية والمتوسط الفرضي للمقياس (63)، اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (15,510) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وعند

مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (399) وتدل هذه النتيجة على وجود العواطف المعرفية لدى طلبة الجامعة، الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لعينة البحث

المتغير	عينة البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
العواطف المعرفية	400	73,3450	13,339	63	15,510	1,96

***القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (399) = 1,960**
تشير نتائج هذا الهدف الى ان طلبة الجامعة لديهم عواطف معرفية بدرجة كبيرة وتفسر هذه النتيجة طبقاً للنموذج المتبنى اذا يفترضون نتيجة لدراسة اجروها على (439) من طلبة الجامعة في كندا والمانييا والولايات المتحدة بان الافراد لديهم عواطف معرفية بنسبة عالية وتفترض بان العواطف المعرفية لدى طلبة الجامعة تنشأ من المشاعر التي يتم التعبير عنها عندما تتعارض المعلومات مع المعرفة أو المعتقدات السابقة للأفراد (Muis et al., 2015: 178).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بان افراد عينة البحث يتأثرون بالعديد من المواقف اليومية التي يتعرضون لها منها ما يكون غير مألوف لديهم يولد المفاجئة ومنها ما يكون سلبي ويولد الاحباط ومنها ما يثير القلق والتشوش والاحباط كنتيجة الامتحان ويدفعهم الفضول ايضا لمعرفة الاشياء الغامضة في حياتهم وكثير من المواقف تؤدي الى المتعة مثل الدراسة والتفوق فيها وغيرها من امور الحياة اليومية.

الهدف الثاني: دلالة الفروق الاحصائية في العواطف المعرفية تبعا لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (0,255) اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398)، اذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العواطف المعرفية وفق الجنس (ذكور ، اناث) الجدول (9).

جدول (9) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق الاحصائية في العواطف المعرفية تبعا لمتغير الجنس

العواطف المعرفية	عينة البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
الذكور	156	75,0385	12,6882	2,038	1,960
الاناث	244	72,2623	13,6558		

ان هذه النتيجة تبين ان الذكور لديهم عواطف معرفية اكثر من الاناث وذلك بسبب اختلاطهم بالمجتمع وتعرضهم للمشاكل اكثر من الإناث لأنهم كثيرو الخروج بحكم المجتمع وطبيعة العمل وانهم يتعرضون لضغوط كثيرة ومشكلات يومية يواجهونها ويحاولن القيام بحلها مما يتطلب منهم عاطفة معرفية اكثر من الاناث.

الهدف الثالث: دلالة الفروق الاحصائية في العواطف المعرفية تبعا لمتغير التخصص (علمي ، انساني) لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (0,587) اصغر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398)، اذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العواطف المعرفية وفق التخصص (علمي ، انساني) الجدول (10).

الجدول (10) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق الاحصائية في العواطف المعرفية تبعا لمتغير التخصص

العواطف المعرفية	عينة البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
العلمي	94	72,6383	12,1086	0,587	1,960
الانساني	306	73,5621	13,7071		

وتفسر هذه النتيجة بان طلبة التخصص العلمي والانساني يعيشون الظروف نفسها البيئية المحيطة ويتأثرون بها بنفس المستوى، وهذا يدل على ان متغير البحث

لا يؤثر بتخصص الطلبة لانهم يمتلكون نفس العواطف ويتأثرون بنفس المؤثرات المحيطة بهم وب نفس المستوى

ثانياً: الاستنتاجات

أن عينة البحث من طلبة الجامعة لديهم يمتلكون مشاعر تؤثر في حياتهم وعلى تحصيلهم وانتاجيتهم الاكاديمية فان ما يتعرضون له من مشكلات في حياتهم يثير عواطفهم المعرفية.

ثالثاً: التوصيات:

الطلب من وزارة التعليم العالي والبحث اعلمي الاهتمام بالطلبة وبمشاعرهم واحاسيسهم خلال اعطاء المحاضرات من قبل الاساتذة ومراعاة الحالات العاطفية للطلبة ومحاولة مساعدة الطلبة بالتغلب على العواطف السلبية من خلال إعطاء محاضرات توعوية وارشادية وتحفيزية ترفع بها معنوياتهم.

رابعاً: المقترحات:

1. إجراء دراسة للتعرف على علاقة العواطف المعرفية مع عينات أخرى من طلبة المرحلة الاعدادية والثانوية.
2. اجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين العواطف المعرفية والمتغيرات الاخرى مثل السعادة، الاستراتيجيات المعرفية، الانهماك الذاتي.

المصادر

1. أبوعلام، رجاء محمود (2011): *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط7، دار النشر للجامعات، القاهرة.
2. الضامن، منذر (2009): *اساسيات البحث العلمي*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط2، عمان.
3. عيسوي، عبد الرحمن محمد (1985): *تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية*، بيروت: دار الراتب الجامعية، ط1.
4. غنيم، محمد عبد السلام (2004): *مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي*، القاهرة.
5. النابلسي، هناء حسني محمد (2010): *دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية*، ط1، عمان، الأردن، المنهل للنشر والتوزيع.

Translated References

1. Abu Allam, R. M. (2011). *Research methods in psychological and educational sciences* (7th ed.). University Publishing House.

2. Al-Damen, M. (2009). *Fundamentals of scientific research* (2nd ed.). Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution, and Printing.
3. Al-Nabulsi, H. H. M. (2010). *The role of university youth in voluntary work and political participation* (1st ed.). Al-Manhal Publishing and Distribution.
4. Eissawi, A. R. M. (1985). *Design of psychological, social, and educational research* (1st ed.). Dar Al-Ratib University Press.
5. Ghunaim, M. A. S. (2004). *Principles of psychological and educational measurement and evaluation*. [Publisher not identified].

Foreign References

1. Bosch, N., and D'Mello, S. (2017). *The affective experience of novice computer programmers*. Int. J. Artif. Intell. Educ. 27, 181–206. doi: 10.1007/s40593-015- 0069-
2. Brun, G., & Kuenzle, D. (2008). *A new role for emotions in epistemology?* In G. Brun, U. Doguoglu, & D. Kuenzle (Eds.), *Epistemology and emotion* (1–32). Aldershot, UK: Ashgate.
3. Chevrier, M., Muis, K. R., Trevors, G., Pekrun, R., & Sinatra, G. M. (2015). *The three antecedents to epistemic emotions and their consequences during self-regulated learning*. Paper presented at the conference of the European Association for Learning and Instruction, Limassol, Cyprus.
4. Hookway, C. (2008). *Epistemic immediacy, doubt and anxiety: On a role for affective states in epistemic evaluation*. *Epistemology and emotions*, 51, 65.
5. Muis, Chevrier, M., Denton, C. A., & Losenno, K. M. (2021). *Epistemic emotions and epistemic cognition predict critical thinking about socio-scientific issues*. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 669908). Frontiers Media SA.
6. ———, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azevedo, R., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. C. (2015). *The curious case of climate change: Testing a theoretical model of*

epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning and Instruction*, 39, 168-183.

7. ———, Sinatra, G. M., Pekrun, R., Winne, P. H., Trevors, G., Losenno, K. M., et al. (2018). Main and moderator effects of refutation on task value, epistemic emotions, and learning strategies during conceptual change. *Contemp. Educ. Psychol.* 55, 155–165. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.10.001.

8. Munnich, E., & Ranney, M. A. (2019). Learning from surprise: Harnessing a metacognitive surprise signal to build and adapt belief networks. *Topics in cognitive science*, 11(1), 164-177.

9. Pekrun, Elisabeth Vogl, Krista R. Muis & Gale M. Sinatra (2016): Measuring emotions during epistemic activities: the Epistemically-Related Emotion Scales, *Cognition and Emotion*, DOI: 10.1080/02699931.2016.1204989.

10. ———, Vogl, E., Muis, K. R., & Sinatra, G. M. (2017). *Measuring emotions during epistemic activities: The epistemically-related emotion scales*. *Cognition and Emotion*, 31,1-8. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>.

11. Sainio, P., Eklund, K., Hirvonen, R., Ahonen, T., and Kiuru, N. (2021). Adolescents' academic emotions and academic achievement across the transition to lower secondary school: the role of learning difficulties. *Scand. J. Educ. Res.* 65, 385–403. doi: 10.1080/00313831.2019.1705900.

12. Vega, D. O. C. (2019). The role of epistemic beliefs and epistemic emotions in online learning. *Anthropological Researches and Studies*, 1(9), 74-78.

13. Vilhunen E, Turkkila M, Lavonen J, Salmela-Aro K and Juuti K (2022). *Clarifying the Relation Between Epistemic Emotions and Learning by Using Experience Sampling Method and Pre-posttest Design*. *Front. Educ.* 2:826852. doi: 10.3389/ feduc. 2022.826852.