الإسهام النسبي لحالات الهويَّة الأكاديميَّة وأساليب التعلُّم في التنبؤ بالبخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى الطالبات المعلمات[1]

د. / مروة صادق أحمد صادق[2]

استاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية– جامعة الفيوم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية تحديد الإسهام النسبي لحالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة، والمنغلقة، والمعلَّقة، والمنجزة) وأساليب التعلُّم (السَّطحي والعميق) في التنبؤ بكل من البخل المعرفي، والاستحقاق الأكاديمي المدرك، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٠٩) طالبات بالفرقة الرابعة بكلية التربية (عام)، وقامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة عليهنَّ، وهي: مقياسا البخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي المدرك (إعداد الباحثة)، ومقياس حالات الهويَّة الأكاديميَّة طوَّره (2008) Was& Isaacson (ترجمة وتعريب الباحثة)، واستبانة عمليات الدراسة المعدلة–ذات العاملين لقياس أساليب التعلُّم إعداد (2001) Biggs, Kember& Leung (ترجمة وتعريب الباحثة)، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise توصَّلت نتائج الدراسة إلى إسهام كل من حالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة والمعلَّقة والمنغلقة) وأسلوبي التعلُّم (السَّطحي والعميق) إسهاماً دالّاً إحصائيًّا في التنبؤ بالبخل المعرفي لدى الطالبات المعلمات، ويفسرون معًا نسبة قدرها (٥٣،٣%) من تباين درجات البخل المعرفي، كما يُسهم أسلوبا التعلُّم السَّطحي والعميق وحالة الهويَّة الأكاديميَّة المشتتة إسهاماً دالّاً إحصائيًّا في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى الطالبات المعلمات ويفسرون معًا نسبة قدرها (٤٥،٤%) من تباين درجاته.

الكلمات المفتاحية: الهويَّة الأكاديميَّة، أساليب التعلُّم، البخل المعرفي، الاستحقاق الأكاديمي المدرك، الطالبات المعلمات.

مقدمة:

يبدأ الطفل باكتشاف عالمه المحيط منذ بداية حياته، ولكنه يصعب عليه اكتشاف نفسه حتى يصل إلى مرحلة من النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي تسمح له أن يبحث عن ذاته من خلال التساؤل والاستكشاف، وتشكل الإجابة عن هذه التساؤلات قيمه وأهدافه ومعتقداته ومبادئه وأفكاره التي تُعد

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢٤/٧/١٨ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢٤/٨/٢٠

[2] ت: ٠١٠٦٨٥٨٨٤٢٦ Email: **msa08@fayoum.edu.eg**

أساساً لحياته الحاليَّة والمستقبليَّة، ومع استمرار نضجه وبمجرد التحاقه بالجامعة وإدراك ذاته في محيطه الأكاديمي تتشكَّل هويته الأكاديميَّة وما تعبر عنه من أفكار المتعلم ومعتقداته عن نفسه وعن علاقاته داخل بيئته الأكاديميَّة وتصوراته عن ذاته وعن قدراته على إكمال المهام الأكاديميَّة وعن توجهاته وقدرته على النجاح واختياراته المهنيَّة المستقبليَّة، ومدى التزامه بها وبقيم المجتمع الأكاديمي والتفاعل معه وباختلاف قدرة الطالب على اكتشاف القيم والمبادئ والالتزام بها تختلف حالات الهويَّة الأكاديميَّة بين المشتتة والمنغلقة والمعلَّقة والمنجزة والتي تظهر من خلال ما يتبناه الطالب من معتقدات ومبادئ وفكرته عن ذاته ومدى اتفاقها أو اختلافها مع قيم ومبادئ المجتمع وقدرته، أو عدم قدرته على الالتزام بها، وأيضاً قدرته على التنسيق بين ما يتبناه هو وبين ما هو موجود في المؤسسة لتحقيق أهدافه الأكاديميَّة.

وأشارت الدراسات إلى أثر هذه الحالات الأربعة للهويَّة في التنبؤ بتعلُّم الطالب ومستوى تكيفه مع الذات الأكاديميَّة والاجتماعيَّة، وفاعلية الذات والدافعيَّة ونجاحه الأكاديمي (Garham& Anderson, 2008; Was& Isaacson, 2008 وأحمد محاسنة وعمر العظمات، ٢٠١٨)[١] ولا يتوقف إنجاز الطالب وتحقيق أهدافه الأكاديميَّة على هويته الأكاديميَّة فقط، وإنما هو نتاج عوامل متعددة أهمها الطرق والأساليب التي يتبعها الطالب في التعلُّم واكتساب المعرفة؛ فلكل طالب طريقته الفريدة والمميزة في الاستذكار والتي يعتقد أنها تساعده على التعلُّم وتحقيق أهدافه بصورة أفضل حتى تصبح عادات متعلمة للاستذكار والدراسة يرى أنها تيسر أداءَه الأكاديمي وتحقق أهدافه، ويتجلى نجاح أسلوب التعلُّم الذي يستخدمه الطالب في تطور قدرته على ممارسة التفكير المنطقي السليم والاستقصاء، والاطلاع على مصادر متنوعة للمعلومات وتصنيفها وتحليلها والربط بينها وبين الخبرات السابقة.

تتنوع أساليب التعلُّم وفقًا لنموذج Biggs et al. (2001) بين العميق والسَّطحي؛ أي بين التعلُّم والاستذكار القائم على ترابط الأفكار والموضوعات بمنطقية وفهمها واستيعابها، أو بين التعلُّم والدراسة من خلال الحفظ والاستظهار لمعلومات المقرر بسطحية والذي يؤدي بدوره إلى ضعف عملية التفكير وسرعة اتخاذ القرار دون تروٍّ؛ وبالتالي تكون مخرجات التعلُّم هزيلة؛ ممَّا يعود بالسلب على نتائجهم التعليميَّة وطرق تفكيرهم ومعالجتهم للمعلومات.

[١] اتبعت الباحثة في توثيق مراجع الدراسة طريقة APA6

إنَّ عملية التعلُّم المجدية والتي تؤتي ثمارها تتم كنشاط معرفي يتفاعل فيه طريقة الطالب في التعلُّم والدراسة مع معتقداته وقيمه وأهدافه التي اكتشفها، أو تبناها والتزم بها، وعلى ذلك تختلف نواتج التعلُّم باختلاف كل من أسلوب تعلمه وحالة هويته الأكاديميَّة؛ حيث يقفان متفاعلان وراء الفروق الفردية في تفكير الطالب ومنطقه في حل مشكلاته واتخاذ قراراته ومعالجته للمعلومات، كما ينعكس على اتجاهاته وميوله وسلوكياته الأكاديميَّة والتعليميَّة ولعلَّ أبرزها البخل المعرفي الذي فرضه على طلاب الجامعة؛ إيقاع حياتهم السريع في ظل التقدم التكنولوجي فيبذل الطلاب أقل قدر من الجهد العقلي في معالجة المعلومات والتفكير فيها في أضيق الحدود لتوفير جهودهم ومواردهم العقليَّة ووقتهم بدلًا من الانخراط في طرق التفكير العلمي المجهدة؛ ويؤدي إلى الضحالة المعرفيَّة، وعدم كفاية المعرفة معتمداً على المعالجة الكسولة غير المنهجية للمعلومات مستعيناً بالاستدلالات العقليَّة المتسرعة الضحلة والاختصارات العقليَّة وانطباعاته الأوَّلية غير المتعمقة بناءً على خبراته السابقة غير الموثوق بها، مفترضاً صحة أول فكرة تخطر على ذهنه لاتخاذ القرارات، فيتعامل مع المواقف والمهام الجديدة بطريقة متحيزة متسرعة معتمداً على الاستجابات الحدسية التي يعجز عن كبحها وغير مكترث للنتائج السلبية التي تترتب على سلوكياته وقراراته غير العقلانية وغير المدروسة؛ ممَّا يجعله أكثر عرضة لاتخاذ قرارات خاطئة ومواجهة المشكلات دون الحد الأدنى من الإتقان والدقة والتفكير بتأنٍّ.

ومع سرعة التغيرات في النظم التعليميَّة التعلُّميَّة والحياة الاجتماعيَّة وزيادة الشغف بوسائل التواصل الاجتماعي التي غيَّرت بعض القيم والمبادئ المتأصلة في مجتمعنا عامَّة والمجتمع الجامعي بصفة خاصَّة فزادت بصورة مبالغ فيها طرق التفكير السريع بدون التدقيق في نتائجه، بالإضافة لبعض السلوكيات غير المعتادة في نظامنا التعليمي منها نفور الطالب من الأعمال والمهام التي تتطلب منه مجهوداً كبيراً وعدم تحمله المسئوليَّة، بالإضافة إلى دخول قاعة الدرس متأخراً والخروج منها وقتما شاء، والتواصل مع معلميه هاتفيًّا في أي زمان ومكان يناسبه بدون مراعاة لذوقيات التعامل، ومفاوضة بعض الطلاب لمعلميهم حول الدرجات التي يستحقوها؛ وبالتالي اعتقاد الطلاب بأنَّ تعليمهم سلعة يحصلون عليها مقابل المصاريف المادية؛ ممَّا أدى إلى تزايد الاستحقاق الأكاديمي المدرك بين طلاب الجامعة من جيل إلى آخر (Jeffres, Barclay& Stolte, 2014,1)

ومع تزايد السلوكيات المرفوضة التي ينتهجها طلاب الجامعة ولا سيَّما الطالبة المعلمة التي ستصبح في المستقبل القريب نبراساً وهدى لطلابها، وتمتلك ناصية المعرفة في تخصصها لتحدث تغيراً ملموساً في محيطها الاجتماعي وحياتها المهنيَّة وبيئتها التعليميَّة؛ ممَّا ينذر بخطورة بخل الفكر وتدني الأداء الأكاديمي الفعلي وانتشار الاستحقاق الأكاديمي المدرك بين الطلاب، فهي ظواهر تستحق

الدراسة خاصَّة بعدما أشارت الدراسات الحديثة إلى ارتفاع معدل انتشارها بدرجة كبيرة وبصورة مزعجة بين الطلاب (Bonaccio, Reeve& Lyerly,2016; Pennycook, Cheyne, Koehler& Fugelsang, 2016; Blincoe& Garris,2017; Reysen, 2020) ومحمد عبد الرؤوف عبد ربه، ٢٠٢٠؛ حمودة عبد الواحد حمودة،٢٠٢١؛ زينب ناجي علي وآمنة منصور حسين، ٢٠٢٢) ولِما لها من آثار سلبية على جوانب متعددة في الحياة الأكاديميَّة والاجتماعيَّة، وترتبط ببعض السلوكيات السلبية لدى الطلاب منها الشعور بالغضب عند الحصول على نتائج متدنية وسلوك الغش وانخفاض تقدير الذات، وتدني يقظة الضمير والرضا عن الحياة والتسرُّع في اتخاذ القرارات غير المدروسة، وتدني مستوى النجاح الأكاديمي (Stiles, **Chun Wai Wong & La Beff, 2018; Reysen, Reysen& Reysen, 2021**)

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة الحالية من ملاحظة الباحثة لبعض السلوكيات غير المُرضية التي يقوم بها الطلاب الجامعيون من خلال التعاملات اليومية معهم في المحاضرات، أو الأنشطة الجامعية، أو أثناء الامتحانات؛ فقامت الباحثة بالمناقشة والحوار مع عدد[١] من الطالبات حول حقوقهنَّ وواجباتهنَّ في البيئة الجامعية وقواعد التعامل مع الأساتذة الجامعيين، وكيفية التفكير لاتخاذ القرارات، أو أثناء الإجابة عن أسئلة الامتحانات، ولعلَّ أبرز ما أشار إليه حوالي (٥٣%) منهنَّ أنهنَّ يميلن إلى التسرع في الإجابات عن الامتحانات والاعتماد على أول حل يطرأ إلى ذهنهنَّ من خلال التعامل السريع والانتقاء العاجل من بين البدائل المتاحة في أسئلة الامتحان دون الانغماس في التفكير، أو بذل جهد عقلي؛ فيتوصلن إلى نتائج فورية وحلول تخمينية واستجابات حدسية غير دقيقة لتوفير وقتهنَّ وجهدهنَّ للإجابة عن الأسئلة الأخرى وبعد خروجهنَّ من الامتحان، ثمَّ يفكرن في الاسئلة بمنطقية يمكنهنَّ الوصول إلى الحل الصحيح وهو ما ينطبق على باقي مواقف الحياة من تسرع وتهور واندفاع في اتخاذ القرار ناتجة عن البخل المعرفي.

كما أن حوالي (٦٧%) منهنَّ شغلهنَّ الشاغل وأسمى اهتماماتهنَّ هو حصولهنَّ على أعلى الدرجات والتقديرات بغض النظر عن الطريقة التي يحققن بها ذلك ولا يكتفين بهذا الحد، بل هناك عددٌ منهنَّ غير راضٍ عن نتائجهنَّ في بعض المقررات الدراسية، وتكرار الشكوى بأحقيتهنَّ في الحصول على

---

[١] قامت الباحثة بدراسة استطلاعية من خلال سؤال مجموعة من الطالبات عددهن (٧٠) طالبة بالفرقة الثالثة والرابعة، وتقديم لهن أسئلة مفتوحة حول كيفية الاجابة عن أسئلة الامتحانات، ومدى اعتمادهن على الحلول السريعة والتسرع في اختيار البدائل، وماهي معتقداتهن حول حقوقهن وواجباتهن داخل الجامعة

درجات مرتفعة طالما حضرن المحاضرات ودفعن المصروفات الدراسية، وقاموا بشراء الكتب الدراسية؛ وتفاقم الأمر إلى حد مفاوضة أستاذ المقرر على الدرجات والتواصل معهم هاتفيًا، أو من خلال الرسائل في أي وقت؛ ممَّا يُشير إلى الاستحقاق الأكاديمي المدرك.

وتُعد هذه المعتقدات الخاطئة والسلوكيات المرفوضة المنتشرة بينهنَّ بمثابة ظاهرة مقلقة للقائمين على العملية التعليميَّة؛ خاصَّة أن الطالبة المعلمة رأس المال البشري في المنظومة التعليميَّة، فهي طالبة بالجامعة وتتدرب بالمدارس لتصبح معلمة الغد؛ ونظراً لقرب عمرها من طلاب المدارس فهي تمثل همزة الوصل بين التعليم الجامعي والتعليم المدرسي، وقد يرى التلاميذ فيها قدوة يحتذون بها وتنقل إليهم أفكارها واتجاهاتها وتؤثر في سلوكياتهم الاجتماعيَّة والأكاديميَّة؛ ممَّا دعا الباحثة إلى البحث والكشف عن بعض الأسباب المتعلقة بالعوامل الذاتية كحالات الهويَّة الأكاديميَّة والعوامل التعلُّميَّة كأساليب التعلُّم التي قد تسهم في التنبؤ بظهور هذه المشكلات لدى الطالبات المعلمات في المجتمع الجامعي.

لذلك تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما الإسهام النسبي لحالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة، المنغلقة، المعلَّقة، المنجزة) وأسلوبي التعلُّم (السَّطحي، العميق) في التنبؤ بالبخل المعرفي لدى الطالبات المعلمات؟

٢. ما الإسهام النسبي لحالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة، المنغلقة، المعلَّقة، المنجزة) وأسلوبي التعلُّم (السَّطحي، العميق) في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى الطالبات المعلمات؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية الكشف عن:

١) إمكانية التنبؤ بالبخل المعرفي لدى الطالبات المعلمات من خلال حالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة، المنغلقة، المعلَّقة، المنجزة) وأسلوبي التعلُّم (السَّطحي، العميق) لديهنَّ.

٢) إسهام حالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة، المنغلقة، المعلَّقة، المنجزة) وأسلوبي التعلُّم (السَّطحي، العميق) في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى الطالبات المعلمات.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

أولًا: الأهميَّة النظريَّة: يُمكن أن تسهم الدراسة الحالية في:

الإسهام النسبي لحالات الهويَّة الأكاديمية وأساليب التعلُّم في التنبؤ بالبخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي

١- إلقاء الضوء على البخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى طلاب الجامعة وهما من المفاهيم الحديثة نسبيًا في علم النفس التربوي في البيئة العربية.

٢- جذب انتباه المتخصصين في المجال التربوي وعلم النفس إلى خطورة الاستحقاق الأكاديمي وتزايد انتشاره بين طلاب الجامعة؛ للوقوف على مسبباته وأضراره ومآله.

٣- فهم أفضل لطبيعة تأثير حالات الهويَّة الأكاديميَّة وأساليب التعلُّم؛ ممَّا يسهم في تنمية أساليب تعلم أكثر فعالية، ومساعدة الطلاب على تطور هويتهم الأكاديميَّة.

٤- إلقاء الضوء على بعض العوامل المؤثرة في الاستحقاق الأكاديمي المدرك والبخل المعرفي لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية والتي يجب الاهتمام بها استعداداً للعمل كمعلمة بعد التخرج من الجامعة.

٥- تنبع أهميَّة البحث من أهميَّة العينة التي تتم عليها وهي الطالبات المعلمات في السنة النهائية من الدراسة الجامعية بكلية التربية؛ ممَّا يتيح مجالًا واسعًا لتعميم نتائج البحث.

ثانيًا: الأهميَّة التطبيقيَّة وتتمثل في:

١. الوقوف على بعض العوامل الشخصية وأساليب التعلُّم التي قد تسهم في وضع قواعد سليمة وتوقعات مناسبة للخدمات التي يجب أن تُقدم للطلاب بصفة عامَّة لزيادة وعيهم والشعور بالمسئولية لديهم.

٢. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج إرشادية للتخفيف من عدم وعي الطلاب بما لهم وما عليهم من واجبات وحقوق، وتوعيتهم بالخدمات الواجب تقديمها من الجامعة وحقوقهم وواجباتهم وحثهم على زيادة دافعيتهم لبذل جهد حقيقي في التعلُّم؛ ممَّا يُمكن أن يُعدل نظرتهم وفكرتهم عن الاستحقاق الأكاديمي ويزيد من جهدهم في التعلُّم والاكتساب.

٣. من خلال نتائج الدراسة الحالية يُمكن عقد ندوات وبرامج إرشادية لتوعية طلاب الجامعة بأهمية الهويَّة الأكاديميَّة وأسلوب التعلُّم المناسب؛ لما لهما من بالغ الأثر في تحسين بعض السلوكيات السلبية لدى طلاب الجامعة.

٤. إثراء المكتبة النفسية بمقياسي الاستحقاق الأكاديمي المدرك والبخل المعرفي لدى طلاب الجامعة، وكذلك مقياسي حالات الهويَّة الأكاديميَّة وأساليب التعلُّم اللذيْن تمَّ ترجمتهما في الدراسة الحالية

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

١. **الهويَّة الأكاديميَّةAcademic Identity** تُشير إلى إدراك الطالب لقدراته وإمكاناته وتوقعاته وأهدافه الأكاديميَّة ومدى اتفاقها أو اختلافها مع قيم وأهداف المؤسسة الجامعية؛ وبالتالي قبوله والتزامه بالقيم والأعراف، أو رفضه وعدم قدرته على قبولها والالتزام بها؛ حيث يلاحظ هذا من خلال أدائه للتكليفات والمهام الجامعية المطلوبة منه وفق قدراته واقتناعاته؛ وبذلك تتشكل هويته الأكاديميَّة وتتنوع بين أربع حالات، وهي:

أ. **حالة الهويَّة الأكاديميَّة المشتتة Diffused Academic Identity Status** تُشير إلى عجز الطالب عن الاستكشاف للقيم والمبادئ والمعتقدات الخاصَّة بالمؤسسة وأهدافه الأكاديميَّة، أو الاكتشاف المتدني غير الدقيق لها؛ بالتالي لا يستطيع الالتزام بها.

ب. **حالة الهويَّة الأكاديميَّة المنغلقة Foreclosed Academic Identity Status** تُشير إلى عجز الطالب عن استكشاف القيم والمبادئ المؤسسية وأهدافه وعدم وعيه بها، مع تبني قيم وقواعد وقوانين ومعتقدات الآخرين (كالوالدين) والالتزام التام بها.

ت. **حالة الهويَّة الأكاديميَّة** المعلَّقة Moratorium Academic Identity Status تُشير إلى قدرة الطالب على اكتشاف مرتفع للقيم والمبادئ والمعتقدات السائدة في المؤسسة وأهدافه الأكاديميَّة إلا أنه لا يُلزم نفسه بها.

ث. **حالة الهويَّة المنجزة Achieved Academic Identity Status** تُشير إلى الاستكشاف والالتزام بدرجة مرتفعة بمجموعة الأهداف والقيم الأكاديميَّة التي تشكَّلت بعد فترة من الاستكشاف والاختيار والتفاوض مع الذات، ومع المعطيات المتاحة في البيئة الجامعية، ليصل الطالب في النهاية إلى صياغة صورة واضحة عن أهدافه ومسئولياته الأكاديميَّة.

٢. **أسلوب التعلُّم العميق Deep learning style** تعرفه الباحثة بما يتفق مع تعريف Biggs, Kember& Leung (2001) بأنَّه: طريقة يتبعها الطالب في تعلمه واستذكاره يعكس مدى

اهتمامه بالمادة الدراسية، ويعتمد على الفهم الحقيقي للمقررات ولديه قدرة على تفسيرها وتحليلها بطريقة منطقية، يربط الأفكار والمعلومات والخبرات الحياتية.

٣. **أسلوب التعلُّم السَّطحي surface learning style** تعرفه الباحثة بما يتفق مع تعريف Biggs, Kember& Leung (2001) بأنَّه: طريقة يتبعها الطالب ويعتمد فيه على إنجاز متطلبات المقررات الدراسية من خلال حفظ بعض الحقائق والمعلومات التي يتلقاها ويسهل عليه تذكرها؛ وذلك لتحقيق أهداف قريبة وقتية كالنجاح في الامتحانات الفصلية والنهائية فقط.

٤. **البخل المعرفي Cognitive Miserliness** يُشير إلى استخدام الفرد لأقل قدر من موارده العقليَّة وتوفير طاقته وجهده العقلي فيميل لاستخدام أساليب سهلة وطرق مختصرة ومعالجة سريعة حدسية للمعلومات، ويتجنب التفكير المركز ولديه قصور في متابعة الأفكار بتسلسل منطقي، ويعتمد على انطباعاته الأوَّلية غير المتعمقة والمعتمدة على خبرات سابقة غير موثوق بها، ولديه تبريرات غير منطقية وقد تكون مضللة تستند إلى تعميمات لخبراته وخبرات من حوله على المواقف الجديدة دون دراسة، أو مراجعة ذاتية، وليس لديه بدائل للاختيارات، ويستغل أول فكرة تخطر على ذهنه، مندفعًا وغير مكترث للنتائج السلبية التي ترتبت على أفكاره وقراراته غير العقلانية وغير المدروسة.

٥. **الاستحقاق الأكاديمي المدرك Perceived Academic Entitlement** بأنَّه: شعور واتجاه وسلوك الطالب يعبر عن توقعاته واقتناعه غير المنطقية بأنَّ له حقوقًا؛ حيث يرى أن المسئوليَّة الكبرى عن نجاحه تقع على عاتق معلمه، بينما تنحصر مسئوليته الشخصية على أداء بعض الأعمال التي لا علاقة لها بتحصيله الفعلي من قبيل المواظبة على حضور المحاضرات والامتحانات الفصلية، والالتزام ببعض التكليفات مع بذل أقل جهد أكاديمي، والمشاركة في بعض الأنشطة غير الأكاديميَّة في الجامعة وتحقيق مراكز متقدمة فيها (كالبطولات الرياضيَّة والأنشطة الفنيَّة).

الإطار النظري ومفاهيم الدراسة

أولًا الهويَّة الأكاديميَّة Academic Identity:

تُعد الهويَّة مفهومًا غير معرفي (قد يكون اجتماعيًّا، أو تطوريًّا) يتضمن أسلوبًا خاصًّا للفرد في الاستجابة في المواقف المختلفة ومدى إتقانه للمهارات والاستراتيجيات التي تسهم في تمكينه من أداء مهامه على الوجه الأكمل وتزيد من كفاءته؛ ويرى Marcia (1980, 159) أنها البناء الداخلي

للذات، وهي نظام (عملية) دينامي لدوافع الفرد وقدراته ومعتقداته ويكون أكثر وعياً بمدى تميزه عن الآخرين. (2005) Bergh & Erling فهي مفهوم مرن دينامي يتغير بتغير معطيات العصر والتاريخ ويصبح أكثر رسوخاً بتقدم الإنسان في العمر.

فالهويَّة هي نتاج تفاعل دوافع الفرد واتجاهاته الخاصَّة وميوله الشخصية معاً، وتختلف الهويَّة الأكاديميَّة عن هوية الأنا؛ فالأولى تختص بأهداف الطالب وقراراته الأكاديميَّة بشكل كلي؛ حيث إنَّها مرتبطة بالتعلُّم والإنجاز والتحصيل، ويتكوَّن إحساس الطالب بهويته الأكاديميَّة من انتمائه إلى مجاله الأكاديمي (**أحمد محاسنة وعمر العظمات، ٢٠١٨، ١٩٥**)؛ أي أنها مزيج من سلوكيات وشخصية الطالب التعليميَّة المرتبطة بمؤسسته التعليميَّة فبالنسبة للطالب الجامعي هي الهويَّة المرتبطة بالجامعة وما يتم فيها من حيث أداء الطالب الأكاديمي ودافعيته للإنجاز وإنجازه الفعلي، فهي تعكس رؤية الطالب لنفسه وقدرته على إنجاز مهامه وتحقيق أهدافه الدراسيَّة وتفاعلاته الاجتماعيَّة (Garham& Anderson, 2008, 472)

وتتشكل الهويَّة الأكاديميَّة في سياق اجتماعي مكون من مجتمع الطالب التعليمي الذي يبدأ منذ التحاقه بالحضانة فالمدرسة فالجامعة؛ أي المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها الطالب والسياق الاجتماعي الأوسع الذي ينبع منه (عبد العظيم الزبيدي، ٢٠١٩). ويرى Marcia (1980, 159) **أن الهويَّة الأكاديميَّة تتشكل بالاستكشاف والالتزام**؛ فيشير **الاستكشاف** إلى النشاط الذي يقوم به الطالب لتفحص القيم والمعتقدات والأهداف الأكاديميَّة ومبادئ المؤسسة التربوية ومدى اتفاقها مع قيمه ومعتقداته وأهدافه؛ أي يقوم بتحديد مجموعة المبادئ والقيم والأهداف الأكاديميَّة الخاصَّة به من خلال البحث والاستقصاء والاختيار من البدائل المتاحة في البيئة الجامعية، أما **الالتزام** فيشير إلى تبني الطالب لأهداف وقيم وممارسات أكاديمية واستراتيجيات فعَّالة، مع إلزام نفسه بها وتكريس نفسه لأدائها وتنفيذها، وقد دمج Marcia (1980) بين الاستكشاف والالتزام في حالات الهويَّة الأكاديميَّة الأربعة، وهي: الهويَّة الأكاديميَّة المشتتة Diffused Academic Identity والهويَّة الأكاديميَّة المنغلقة Foreclosed Academic Identity، والهويَّة الأكاديميَّة المعلَّقة Moratorium Academic Identity والهويَّة المنجزة، أو المحققة Achieved academic Identity، وأوضح أن تشكيل الهويَّة يعتمد على درجة الاستكشاف والالتزام وتتطور الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطلاب من خلال إدراكهم لأهدافهم وقيمهم التعليميَّة ومشاعرهم حول تعلمهم

واختيارهم للممارسات والاستراتيجيات اللازمة لتحقيقها. ويرى كلٌّ من Was& Isaacson (2008) أنها أحد مكونات هوية الأنا وأحد مظاهر تطور الهويَّة بصفة عامَّة.

لقد عرف Welch& Hodges (1997, 37) الهويَّة الأكاديميَّة بأنَّها: مدى التزام الطالب بمعايير التميز واستعداده للتحدي والاستمرار فيه ومقاومة الإحباط في عملية التعلُّم. وعرف Was, & Isaacson (2008, 94) حالات الهويَّة الأكاديميَّة بأنَّها: "فكرة الفرد عن ذاته في الأوساط الأكاديميَّة والتي تمَّ تكوينها على أساس اختيارات الفرد والتزامه بأدواره في المؤسسة التربوية وقيمها وأهدافها واتفق مع Marcia (1980) في الهويات الأربعة التي اقترحها. أما (Murtithi, ٢٠١٥, ٢٠) فعرفها بأنَّها: إحساس الطالب بمن هو Who is he? في مؤسسته التربوية، بما يعكس تفسيراته وتصوراته لإنجازاته الأكاديميَّة وقدرته على التحصيل ويتفق معه (Dunham, 2016, 2) بأنَّها: مدى تقدير الطالب والتزامه بالقيم والممارسات التربوية مع الإحساس بالذات والرغبة والالتزام بالعمل داخل المؤسسة الأكاديميَّة لتحسين الأداء الأكاديمي والتحصيل، واتفق مع التعريفات السابقة.Burbidge, Horton,& Murray (2018, 31) بأنَّها: مدى إدراك الطالب لقيم ومبادئ مؤسسته التربوية؛ وتعني تبني الطالب مجموعة من القيم التربوية والمبادئ والأهداف الأكاديميَّة الخاصَّة به وبالمؤسسة، والتزامه بتنفيذها حتى يحقق أهدافه.

تعرف أحمد محاسنة وعمر العظمات (٢٠١٨، ١٩٥) الهويَّة الأكاديميَّة بأنَّها: تصورات الطالب وإدراكاته بقدرته على إكمال المهام الأكاديميَّة بنجاح. وتعرف أسماء محمد السيد لطفي (٢٠٢١، ٢٧٤) الهويَّة الأكاديميَّة بأنَّها: مدى قدرة الطالب على اكتشاف القيم والمعتقدات والأهداف الأكاديميَّة الخاصَّة به، ومدى التزامه بالأساليب والممارسات الأكاديميَّة الفعَّالة للوصول إلى تحقيق أهدافه الأكاديميَّة. ويُعرف علي بن محمد ميارك (٢٠٢٣) حالات الهويَّة الأكاديميَّة بأنَّها: مجموعة الأفكار والقيم التربوية المرتبطة بالتعلُّم والتحصيل الأكاديمي، وتتوزع على أربعة أنماط (حالات) من الهويَّة الأكاديميَّة: "المحققة (المنجزة)، والمعلقة، والمنغلقة والمضطربة (المشتتة)".

وترى الباحثة أنه بالرغم من أن معظم التعريفات تُشير إلى الجانب الإيجابي والشخصية المنجزة من الهويَّة الأكاديميَّة فإنَّ الباحثة تعرفها في الاتجاهين الإيجابي والسلبي، **وتعرفها إجرائيًّا بأنَّها: إدراك الطالب لقدراته وإمكاناته وتوقعاته وأهدافه الأكاديميَّة ومدى اتفاقها أو اختلافها مع قيم وأهداف المؤسسة الجامعية؛ وبالتالي قبوله والتزامه بالقيم والأعراف، أو رفضه وعدم قدرته على قبولها**

والالتزام بها؛ حيث يلاحظ هذا من خلال أدائه للتكليفات والمهام الجامعية المطلوبة منه وفق قدراته واقتناعاته؛ وبذلك تتشكل هويته الأكاديميَّة وتتنوع بين أربع حالات، وهي: المشتتة، والمنغلقة، والمعلقة، والمنجزة.

لقد اعتمدت معظم الدراسات العربية والأجنبية على أنماط (حالات) الهويَّة الأكاديميَّة التي حددها Marcia 1994 منها (Murtithi, 2015, 22-26; Burbidge, Horton,& Murray,2018, 31)؛ ومحاسنة والعظامات، ٢٠١٨، ١٩٢؛ أسماء محمد السيد لطفي، ٢٠٢١، ٢٧٧-٢٧٨؛ علي بن محمد مبارك ٢٠٢٣، ٢٩٩) وهذه الحالات هي:

1 .**حالة الهويَّة الأكاديميَّة المضطربة (المشتتة) Diffused Academic Identity Status** تُشير إلى عجز الطالب عن الاستكشاف للقيم والأهداف الأكاديميَّة الخاصَّة بالمؤسسة، أو الاكتشاف المتدني غير الدقيق لها؛ بالتَّالي لا يستطيع الالتزام بها، وينتج صعوبة اتخاذ القرارات المتعلقة بالقيم والأهداف الأكاديميَّة، كما ينخفض لديه مستوى الاستقلالية، ويستسلم للمواقف والظروف المحيطة به، وينتج عن ذلك عدم القدرة على التكيف مع المواقف الضاغطة، ويعزف الطالب عن المشاركة الأكاديميَّة، أو الالتزام بالأنشطة والمهام الأكاديميَّة؛ ويؤدي هذا إلى ميل الطالب للفوضى والتسويف الأكاديمي، وتدني احترامه ولذاته؛ ممَّا يجعله عاجزًا عن تحقيق إنجاز أكاديمي مناسب.

2 .**حالة الهويَّة الأكاديميَّة المنغلقة Foreclosed Academic Identity Status** تُشير إلى عجز الطالب عن استكشاف القيم والمبادئ المؤسسية وعدم وعيه بها مع تبني قيم وقواعد وقوانين ومعتقدات الآخرين دون فحص أو تمحيص بالقيم دون اكتشافها، أو الوعي بها والالتزام التام بها، ولديه طاعة عمياء للسلطة؛ أي أنها حالة الهويَّة التي يتبنى فيها الطالب مجموعة من الأهداف والقيم الأكاديميَّة التي تمَّ تحديدها من قبل الآخرين (أولياء الأمور، أو المعلمين، أو الأصدقاء...)، ويُظهر التزامًا تامًّا بتلك الأهداف والقيم دون تحليلها، أو نقدها وفهمها ودون مشاركة، أو انخراط في اكتشاف البدائل المتاحة أمامه قبل الالتزام. وهؤلاء الطلاب لديهم التزام صارم وغير مرن للقواعد والأهداف ليظهروا قدرتهم على الوفاء بالمهام المحددة لهم، ويواجهون صعوبات في حل المشكلات تحت الضغط، وعادة ما تنتج هذه الحالة لدى طلبة الجامعة من التزام سابق ناتج عن ضغوط من قوى خارجية، فأسلوب حياته أنه يرضخ للأسلوب الصارم من الوالدين، وكذلك من قوى خارجية كالمعلمين، مثل: إجباره على الالتحاق بكلية معينة، أو تخصص معين قد يتناقض مع قدراته وإمكاناته واهتماماته.

3 .**حالة الهويَّة الأكاديميَّة المعلَّقة Moratorium Academic Identity Status** يكون الطالب لديه اكتشافًا مرتفعًا للقيم والمبادئ والمعتقدات السائدة في المؤسسة إلا أنه لا يُلزم نفسه بها، وأصحاب هذا النمط يحرصون على تقييم البدائل ونقدها والاختيار منها وفق رغبتهم الشخصية ويتخذون هذا كأسلوب حياة يومي. ولديهم قدرة على مواجهة الضغوط والتقدم نحو الإنجاز. وتُشير هذه الحالة إلى الاستكشاف العالي لمجموعة الأهداف والقيم الأكاديميَّة الخاصَّة به من خلال التجريب والاستفسار والبحث المستمر ومحاولة الفهم والتأكد قبل اتخاذ القرار، ولكنه لا يلتزم بهذه الأهداف والقيم إلا بما يقتنع به؛ وبالتالي يظهر حالة من التردد والتذبذب ففي هذا النمط تكون صورة الهويَّة الأكاديميَّة غير واضحة، وهؤلاء الطلاب لديهم التزام ضعيف بالمهام الأكاديميَّة، وهم قلقون وغير راضين (متمردين) عن المؤسسة التعليميَّة، ومن المحتمل أيضًا أن يرفضوا ويعارضوا قيم أساتذتهم.

٤. **نمط الهويَّة المنجزة (المحققة) Achieved Academic Identity Status وتتضمن** الاستكشاف والالتزام بدرجة مرتفعة وتُشير إلى الحالة التي يظهر فيها الطالب التزامًا تامًّا بمجموعة الأهداف والقيم الأكاديميَّة التي تشكلت بعد فترة من الاستكشاف والاختيار والتفاوض مع الذات، ومع المعطيات المتاحة في البيئة الجامعية؛ ليصل الطالب في النهاية إلى صياغة صورة واضحة عن أهدافه ومسئولياته الأكاديميَّة لتتفق مع قيم وأهداف المؤسسة. يصيغ الطالب في هذه الحالة استراتيجيات ناجحة لإكمال مهام الإنجاز ويتحاشى سلوكيات تعوقه عن تحقيق أهدافه، كما أنه يسعى نحو إتقان عمله حتى إذا كان تحت ضغط، ويعتمد على التخطيط، والمنطق في صنع القرار ويكون علاقات اجتماعيَّة إيجابيَّة، ولديه رؤية وقدرة على التخطيط للمستقبل. وتوضح الباحثة في الجدول (١) بالملاحق حالات الهويَّة الأكاديميَّة في ضوء الاستكشاف والالتزام.

وأضاف Howell (2016,41) أن الأفراد ذوي الهويَّة المنجزة هم أكثر إدراكًا وتطورًا داخل البيئة التعليميَّة ولديهم مستويات عالية من الضبط الداخلي والتخطيط المهني، كما يمتلكون القدرة على الفهم والتحليل ويُعد سلوكهم الاجتماعي إيجابيًّا مقارنةً بزملائهم.

وأشار Marcia (1980, 159) إلى أن هوية الفرد هي نتاج تفاعل دوافعه واتجاهاته وميوله وأسلوب تنشئته، فالطلاب يثابرون حتى يحققوا هويتهم الخاصَّة، فالفرد قبل أن يصل إلى عمر ١٨ عامًا يكون في حالة من الصراع تجعله يتأرجح ويتنقل بين القيم والمعتقدات والمبادئ التي يكتشفها وما يجب عليه أن يلتزم بها، أما في المرحلة من (١٨ إلى ٢٢) عامًا فوفقًا لقدرته على الاستكشاف

والالتزام فتبدأ هويته في الاستقرار والثبات؛ حيث ينتهي الصراع وتتحقق الهويَّة في صورتها النهائية؛ **ولعلَّ هذا كان سببًا في اختيار الباحثة لهذه المرحلة العمرية**

وأضاف Azcoitia (2017, 175) أن الهويَّة الأكاديميَّة للطلاب **تتطور** من خلال إدراكهم لمشاعرهم وانفعالاتهم المتعلقة بعملية التعلُّم وزيادة مهاراتهم الأكاديميَّة والتفاعلات الاجتماعيَّة الإيجابيَّة في البيئة الأكاديميَّة، فهي العلاقة بين تصورات الطالب عن ذاته الأكاديميَّة وبين دافعيته للتعلم وتحصيله الدراسي، واتفق معه (Was,Al–Harthy, Stack–Oden& Isaacson, 2009, 630) وأضاف أنه يُمكن التنبؤ من خلال الهويَّة الأكاديميَّة بالأداء الأكاديمي للطالب ومستوى تحصيله الدراسي.

وأضافت أسماء محمد السيد لطفي (٢٠٢١، ٢٧٦) أن اكتشاف الطالب وتفهمه لأهدافه وقيمه الأكاديميَّة والتزامه بها يقوي شعوره بهويته الأكاديميَّة فيدفعه للمشاركة في الأنشطة الجامعية ويكسبه خبرات واسعة تزيد جهود للتعلم وتفاعله مع أساتذته وزملائه بطرق مجدية؛ ممَّا يكون له بالغ الأثر في تفوقه الدراسي. وعلى الجانب الآخر فإنَّ اضطراب الهويَّة الأكاديميَّة وتشتتها وعدم وضوحها يعوق توافق الطالب مع الحياة الجامعية والرضا عنها وعن المشاركة والانتفاع من الخدمات المقدمة له وصعوبة في التعامل مع المشكلات والأزمات الدراسيَّة أو الاجتماعيَّة داخل الجامعة مع قلة الدافعية الداخلية للتعلم والإنجاز لتحقيق المهام المطلوبة.

إنَّ دراسة حالات الهويَّة الأكاديميَّة في المرحلة الجامعية مهمة لما لها من علاقة ببعض المتغيرات النفسية والسلوكية؛ لأنها تؤدي دورًا مهمًّا في الحياة الجامعية وتؤثر في سلوكيات الطلاب الأكاديميَّة، فأوضحت نتائج دراسة أحمد محاسنة وعمر العظمات (٢٠١٨) التي أجريت على (٤٨٠) طالبًا جامعيًا التي بينت أن نمط الهويَّة الأكاديميَّة السائدة لدى عينة الدراسة هي الهويَّة المنجزة، كما ترتبط نمط الهويَّة المعلَّقة والمنجزة بالدافعية للإنجاز بصفة عامَّة. وأكدت دراسة عبد العظيم الزبيدي (٢٠١٩) النتيجة السابقة لدى الطلاب المتميزين. ففي دراسة أسماء محمد السيد لطفي (٢٠٢١) على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة بكليات جامعة الأزهر وأوضحت نتائجها وجود علاقة دالة إيجابيَّة بين الهويَّة الأكاديميَّة المنجزة وكل من التوافق الأكاديمي والدافعية للإنجاز وسلبيًا بقلق المستقبل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الهويَّة الأكاديميَّة المنغلقة والمنجزة وفقًا للنوع (ذكور – إناث) لصالح الإناث، ووفقًا للمستوى الدراسي (الفرقة الأولى والفرقة النهائية) في اتجاه الفرقة النهائية فالهويَّة الأكاديميَّة تنمو خلال سنوات الدراسة الجامعية؛ حيث يكون طلاب السنوات النهائية أكثر تحقيقًا للهوية من الطلاب المستجدين؛ نظرًا لاستقرار الهويَّة وثباتها إلى حد

ما، ولم تظهر فروق دالة للتخصص. وأوضحت دراسة عماد الدين محمد وعبد الرحمن السكري (٢٠٢٢) التي أجريت على (٢٩٦) طالبًا جامعيًا بجامعة المنوفية، والتي كان من أهم نتائجها أن أكثر أنماط الهويَّة الأكاديميَّة انتشارًا هي الهويَّة المنجزة، يليها الهويَّة المنغلقة، فالهويَّة المعلَّقة، ثمَّ الهويَّة المشتتة، كما كشفت عن وجود علاقات موجبة دالة إحصائيًا بين حالات الهويَّة المشتتة والمعلقة والمنغلقة وإعاقة الذات الأكاديميَّة، وسالبة بين حالة الهويَّة المنجزة وإعاقة الذات الأكاديميَّة، واتسمت الطالبات بالهويَّة المنجزة والمنغلقة بفروق دالة بينها وبين الذكور الذين اتسموا بحالتي الهويَّة المشتتة والمعلقة، كما اتصف طلاب السنة النهائية بحالة الهويَّة المنجزة بفرق دال مع طلاب الفرقة الأولى والتي توزع طلابها بين الحالات المنغلقة والمعلقة والمشتتة، كما أوضحت إمكانية التنبؤ إيجابيًّا بإعاقة الذات الأكاديميَّة من خلال حالات الهويَّة المشتتة والمعلقة والمنغلقة، وسلبيًّا من خلال حالة الهويَّة المنجزة.

ثانيًا أساليب التعلُّم Learning Styles:

منذ أن تناول Marton& Säljö (1976) مفهوم التعلُّم العميق والسطحي لأول مرة وأشارا بأنَّ الطلاب يتبنون منهجًا للتعلم يناسب احتياجات المهمة الأكاديميَّة الموكلة إليهم، تزايد الاهتمام بخصوص مشاركة الطلاب مشاركة فعَّالة في عملية التعلُّم؛ حيث تعتبر أساليب التعلُّم من المتغيرات المهمة في علم النفس التربوي لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلُّم، والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعلمية جديدة تضاف إلى مخزونه المعرفي (Entwistle & Waterston, 1988, 258)

يختلف كل طالب ويتميز عن غيره من الطلاب في أسلوب تعلمه والذي يتضمن تفاعله مع الآخرين وتبادله خبراته الخاصَّة بالتعلُّم؛ فأسلوب التعلُّم هو الطريقة التي يستوعب بها الطالب المعلومات ويحتفظ بها والتي تتأثر بالعناصر الانفعاليَّة والبيئيَّة والاجتماعيَّة (Dun& Dunn& Price,1987,15) في حين أشار إليه Felder& Silverman(1988,26) بأنَّه: مجموعة من السلوكيات المعرفيَّة والوجدانيَّة والنفسيَّة والتي تعمل معًا كمؤشرات ثابتة نسبيًّا لكيفية إدراك وتفاعل واستجابة الطالب مع بيئة التعلُّم. ويمثل أسلوب التعلُّم خصائص السلوك الثابتة نسبيًّا والتي تُعد مؤشرًا حول طرق استقبال وتخزين المعلومات، وتزداد فعاليتها كلما كان الفرد على وعي تام بها ويشارك بفاعلية كي يستفيد من بيئة التعلُّم. ويتضمن أسلوب التعلُّم الطريقة التي يفضلها ويستخدمها الطالب أثناء تعلمه والعمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلُّم، والتي توصله في النهاية إلى اكتساب خبرات تعلمية جديدة تضاف إلى بنيته المعرفية؛ لذلك يُعد

أسلوب التعلُّم وصفًا للعمليات التكيفية المناسبة التي تجعل الطالب يستجيب للمؤثرات البيئية المتنوعة والموجودة في بيئة التعلُّم بما يتناسب مع خصائصه الوجدانيَّة والمعرفيَّة (يوسف قطامي، ونايف قطامي، ٢٠٠٠، ٣٤٧). فأسلوب التعلُّم هو طريقة يبدأ من خلالها المتعلم التعامل مع ما تعلمه داخل حجرات الدراسة. وقد أدى ذلك إلى مسلمة أن كل الأفراد لا يتعلمون بنفس الطريقة، فيرى (فتحي مصطفى الزيات، ٢٠٠٤) أن أساليب التعلُّم تتمثل في تفضيل الطالب للكيفية التي يتعلم من خلالها بطريقة أكثر فاعلية وسهولة، وذلك من خلال استيفائهم للمعلومات وتجهيزها ومعالجتها.

وتعرفه هناء إبراهيم محمد وهبة أحمد هادي (٢٠٢٣، ٢٠٥) أنها: تفضيلات الطالب وخياراته التعلُّمية والطريقة التي يتم بها التعلُّم والتي تلعب دوراً أساسيًا في فهم الطلبة وإلمامهم بالبيئة التعليميَّة وتحديد كيفية الاستجابة لها. وتفسر أساليب التعلُّم الفروق الفردية بين الطلاب في عملية التعلُّم ذاتها، والذي يتعلق بالطريقة التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات الدراسية وتكون نتاج كل من الشخصية وخصائص الأسلوب المعرفي والتي تمَّ تصنيفها في مستويين (الأسلوب السَّطحي/ الأسلوب العميق) وتمتد على متصل من السطحية التي تتضمن الانتباه للجوانب السطحية الظاهرية للمادة التعليميَّة إلى العمق الذي يبحث فيه المتعلم عن الفروق الدقيقة في المعنى والارتباطات القوية بين المعلومات القديمة والجديدة (Schmeck,1988,231) فأسلوب التعلُّم يُعد كبنية مبدئية لوصف الفروق الفردية بين الطلاب في سياق التعلُّم والذين يتعلمون بطرق مختلفة، ويمتلكون طرقًا متنوعة في استقبال ومعالجة المعلومات، والتي تكون مريحة لهم وتنتج عنها نتائج مرغوبة ومرضية لهم (لبنى جديد، ٢٠١٠، ٩٥- ٩٦).

الخلفية النظرية لنموذج (Biggs) في أساليب التعلُّم

تعددت وجهات نظر الباحثين في دراسة أساليب الطلاب؛ فقد اتجه بعضهم إلى الاهتمام بطريقة المتعلم في استقبال وتجهيز المعلومات وتنظيمها المتمركز على المعرفة مع التركيز على الفروق الفردية في المعرفة والإدراك؛ وهنا ظهرت الأساليب المعرفية Cognitive Styles وهي تشبه القدرات العقليَّة؛ لأنها تُقاس باختبارات الأداء الأقصى، وعلى الجانب الآخر اهتم بعض الباحثين بسمات شخصية المتعلم واتجهوا لفكرة دراسة الأساليب في علاقتها بخصائص الشخصية؛ حيث تُعد الأساليب جزءاً من شخصية الفرد ويتم قياسها باختبارات الأداء المتميز الذي جمع بين التفكير والشخصية؛ في حين ظهر المدخل الثالث المتمركز حول التعلُّم والذي اعتبر الأساليب متغيراً وسيطًا بين معرفة الفرد وشخصيته فظهرت فكرة أساليب التعلُّم، وتوالت الدراسات في نفس السياق فانشغل الباحثون بدارسة الطرق والأساليب التي يتبعها المتعلمون عند تعاملهم مع المعلومات لتفسير الفروق

الفردية بين المتعلمين في أدائهم خلال مراحل التعليم المختلفة فنتج عنها نماذجًا مختلفة لأساليب التعلُّم (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٤، ١٣٩-١٤٢). **ولعلَّ أبرز هذه النماذج** نموذج (1987)Biggs الذي قدَّمه لتفسير عمليات الدراسة Study processing

وأشار (1979,382)Biggs إلى أن الطلاب يكون لديهم دوافع للتعلم واستراتيجيات وطرق لمواصلة التعلُّم ثابتة لحد ما. وأن هذه الدوافع والاستراتيجيات تنشأ من مجموعة متنوعة من خصائص الشخصية ونسبة ذكاء الطالب وبيئته الثقافيَّة والاجتماعيَّة، بالإضافة إلى بعض العوامل الموقفية مثل المحتوى الدراسي وطريقة التدريس والتقويم؛ حيث يحدث التفاعل بين العوامل الشخصية والعوامل الموقفية لتتشكل قيم الطالب التي تثير دوافعه والتي تحدد الاستراتيجية التي يتبعها في موقف التعلُّم والتي يتوقف عليها أداؤه؛ فاستخدام الطالب لاستراتيجية معينة يعتمد على مجموعة من العوامل، منها قيم الطلاب ودوافعهم، وتصوراتهم لمتطلبات المهام، والتدريس وأساليب التقييم، ومناخ الفصول الدراسية (Biggs, Kember& Leung, 2001, 134).

لذلك يُعد النموذج سياقًا مفيدًا لفهم طبيعة مداخل الطلبة في التعلُّم، ولتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجع إلى شخصية المتعلم والعوامل الخارجية التي ترجع إلى البيئة التعليميَّة للطلبة وتأثير كل منها على عملية التعلُّم ومخرجاتها(Biggs, 1993, 3)، كما أشار إلى أن أساليب التعلُّم هي الطريقة التي يتبعها الطالب في تعلمه وتوصل إلى ثلاثة أساليب للتعلم يتكوَّن كل منهم من دافع واستراتيجية يؤدي الاتحاد بينهما هو الذي يؤدي إلى تكوين أسلوب للتعلم (السَّطحي، أو العميق، أو التحصيلي) ويتميز كل أسلوب منهم بمكون وجداني (تحفيزي) ومكون معرفي (استراتيجي)؛ حيث تتضمن الاستراتيجية تحويل الدافع إلى سلوك واستدل على ذلك من عدة تحليلات عاملية من الدرجة الثانية (Biggs, 1978, 267).

وقام (2001,134) Biggs, Kember& Leung بتطوير النموذج نتيجة للتغيرات التي تطرأ على التعليم العالي بشكل كبير، متمثلة في عمق المناهج الدراسية، وطرق تقديم المحتوى للطلاب وأساليب تقييمهم، **وتوصلوا إلى عاملين منقحين لتقييم أساليب تعلم الطلاب، هما: أسلوبا التعلُّم السَّطحي والعميق** وأشارت إحسان عدنان عبد الرازق وسوسن هاشم هاتو (٢٠١٨، ٧٩٧) أنه وفق نموذج Biggs فالتعلُّم السَّطحي والعميق ليسا من سمات الشخصية، ولكنهما انعكاسات لبيئة التعلُّم؛ ولذا فالتعلُّم الجيد يدعم التعلُّم العميق. **وتتناول الباحثة أسلوبي التعلُّم السَّطحي والعميق وفقًا للنموذج المنقح الذي أعدَّه**(2001),.Biggs et al :

١. أسلوب التعلُّم السَّطحي:Surface Learning style

أشار (Biggs, 1978, 267) إلى أنه من الناحية الوجدانية هناك حافزان خارجيان مترابطان يتولد عنهما دوافع لدى الطالب للاستمرار في الجامعة أولهما الحصول على مؤهل؛ وبالتالي يحصل على وظيفة مناسبة، ثانيهما دافع قوي وأكثر إلحاحاً يتمثل في محاولة تجنب الفشل، أو إرضاء الوالدين والذي يظهر في قلق الاختبار؛ وبالتالي تتمحور استراتيجيات الدراسة حول تجنب الفشل أمام الآخرين فقط، ويتم أداؤه الأكاديمي من خلال بذل أقل مجهود في المذاكرة والتعلُّم. ومن ثمَّ يعتمد على الحفظ الأصم والتسميع من خلال التكرار والتلقين للمعلومات الأساسية؛ بهدف إعادة إنتاجه بدقة إلى حد ما في ورقة الامتحان، بدلًا من فهم المادة العلمية واستيعابها، بالإضافة إلى اتباعه حلول روتينية دون محاولة فهم أصولها؛ وبالتالي تكون أفكاره ومعلوماته غير مترابطة وسطحية في بنيته المعرفية والتي سرعان ما يتم تسربها ونسيانها (Felder&Brent,2005, 63). وأكد ذلك (١٩٨١ Entwistl) مضيفًا أن الطالب يتعلم خطوة بخطوة ويركز على أجزاء من المهمة فقط أثناء تعلمه وليس على المهمة ككل وفقًا لمتطلبات الاختبار وتذكر بعض الحقائق في موضوع ما والتي يتوقع أنها قد ترتبط بأسئلة الامتحان (in: Entwistle & Waterston,1988, 259) فالطالب يتقبل المعلومات كما هي بطريقة روتينية دون معالجة لهذه الأفكار والمعلومات، وكذلك يعتمد على الملخصات الدراسية التي يعدها غيره ليقرأ الأجزاء البسيطة من المادة التعليميَّة ويتخطى الأجزاء الصعبة منها دون فهم (Prince& Felder, 2006, 126– 135) فهو يركز جهوده على ما هو مطلوب للنجاح، وترتبط جهوده بمستويات منخفضة من الاهتمام بالمواد الدراسية والواجبات المطلوبة، ويتعامل مع المعلومات كأنها وحدات وأجزاء غير مترابطة ويهتم بالتقييم (Andrey,Joakim,Schoner,Hambly,Silver, Jayasundera, Nelso, 2012, 4)

وتتبنى الباحثة تعريف Biggs, Kember& Leung (2001, 134) لأسلوب التعلُّم السَّطحي بأنَّه: طريقة يتبعها الطالب ويعتمد فيه على إنجاز متطلبات المقررات الدراسية من خلال حفظ بعض الحقائق والمعلومات التي يتلقاها ويسهل عليه تذكرها؛ وذلك لتحقيق أهداف قريبة وقتية كالنجاح في الامتحانات الفصلية والنهائية فقط.

تلخص الباحثة أن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب السَّطحي في التعلُّم يركزون على التعلُّم الحرفي للمادة دون أن يهتموا بمعناها؛ وذلك بهدف الإجابة عن الامتحان فقط، ويكتفي بقدر محدود (أقل قدر) من المعلومات عن طريق الاطلاع العابر على الموضوعات مع تكرار وحفظ العناوين الرئيسة عن ظهر قلب. إنَّ عملية التعلُّم والاستذكار بالنسبة للطالب ذي التعلُّم السَّطحي وسيلة للحصول على

أهداف وقتية وغايات قد تكون غير منطقية كالحصول على وظيفة جيدة بمرتب مرتفع في المستقبل، أو إرضاء الآخرين وغير طموح، يرى أن أقصى ما تمناه هو اجتياز الامتحان (Just Pass) ويرضى بأقل الدرجات (درجات النجاح) ويعزف عن تكرار المحاولات إذا فشل، وعاجز عن اكتشاف قدراته، أو تنميتها فينسحب من مواقف التحدي، والدراسة لا تحقق له أي متعة ويعتبرها عبئًا بالنسبة له.

٢. أسلوب التعلُّم العميق Deep Learning Style

أشار (Biggs, 1978, 267) إلى أن النجاح في الدراسة الجامعية وسيلة لتحقيق الذات وزيادة المعلومات، فالطالب ذو أسلوب التعلُّم العميق يهتم بموضوعات الدراسة ويكون حريصاً على توسيع نطاق معلوماته بصفة عامَّة ولا يكتفي بالمادة الدراسية المحددة له ولا المنهج الدراسي فقط، بل يسعى إلى زيادة معلوماته ويحرص على ربط المواد والمعلومات التي يقرأها ليعيد صياغتها في إطار مفاهيمي شامل له معنى ومغزى بالنسبة له.

عرَّفه (Entwistle ١٩٨١) بأنَّه: الأسلوب الذي يركز فيه المتعلم اهتمامه بالأفكار والمعلومات والبحث عن المعنى، واستخدام التشابه والاختلاف في وصف الأفكار، ويعتمد على الربط بين الأفكار والمعلومات والبحث عن الأدلة والبراهين لتعلم المواد الدراسية؛ حيث يُشير هذا الأسلوب إلى رغبة الطالب في ربط المهمة بخبراته الحياتية خارج سياق الدراسة وينظر إليها كونها جزءاً من تطوره الشخصي والبحث عن العلاقات التي تساعده على الترابط والتكامل بين المعلومات الدراسية مع طرح أفكار جديدة والاهتمام بالعلاقات داخل الموضوع الدراسي، وإيجاد تكامل بين الموضوعات والمواد المختلفة ليسهل فهمها واستيعابها، (in: Entwistle& Waterston,1988, 259)

صاحب هذا الأسلوب يدرك الأهميَّة المهنية لدراسته؛ فالدراسة تثير اهتمامه فلديه اهتمامات جادة نحو الدراسة ويحرص على ربط الأفكار النظرية بخبراته اليومية للوصول إلى مفهوم متكامل، ولديه القدرة على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها وتلخيصها، والتعرُّف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة بالموضوعات الدراسية، ويهتم ببنية المحتوى وتنظيمه في إطار متكامل محكم (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٠، ٢٤٣).

يركز المتعلم فيه على عملية التعلُّم ذاتها التي يراها ممتعة وشيقة، حريص على إتقان المحتوى والتطبيق والتعميم ويبسط المعلومات ويوضحها ويبحث عن المعنى ويتفاعل مع المحتوى المعرفي، والحصول على نظرة عامَّة على المادة، قادر على دمج الأفكار والأدلة وربطها بالاستنتاجات، يطرح

الأسئلة ولديه تقييم نقدي للحجج المنطقية والأدلة المستخدمة، يبحث عن الفكرة الرئيسية للموضوع ويستخلص الاستنتاجات الرئيسية (Andrey et al., 2012, 4) ويعتمد صاحب التعلُّم العميق، كما وصفه كلٌّ من (Entwistle(2008,9 و (Biggs(2011, 185 على الاهتمام بفهم الموضوع، ولديه توجه نشط نحو مهمة التعلُّم وامتلاك المعرفة المسبقة التي تتمنه من فحص المعلومات والربط بينها لإشباع فضوله المعرفي ليساعده على الانخراط في عملية التعلُّم ببذل جهد لإشباع دوافعه ويستمتع بالإنجازات المعرفية.

تتبنى الباحثة تعريف (Biggs, Kember& Leung (2001, 134 لأسلوب التعلُّم العميق بأنَّه: طريقة يتبعها الطالب في تعلمه واستذكاره يعكس مدى اهتمامه بالمادة الدراسية، ويعتمد على الفهم الحقيقي للمقررات، ولديه قدرة على تفسيرها وتحليلها بطريقة منطقية، يربط الأفكار والمعلومات والخبرات الحياتية.

وتلخص الباحثة أنه أسلوب يكون فيه الطالب لديه دافعًا قويًّا يحركه حوافز داخلية ولديه اقتناعًا قويًّا بأهمية التعلُّم والتعمُّق فيه، يستبق بجمع المعلومات ويحاول الربط بين كثير من التخصصات، ويفكر ويحلل ويستخدم عدة استراتيجيات مناسبة للمذاكرة والتحصيل، يستمتع بعملية التعلُّم بصفة عامَّة ويسعى نحو التعلُّم الذاتي، ويعتمد على الفهم أكثر من الحفظ، حريص على التعمق في الموضوعات الجديدة المتعلقة بالمحاضرات وفهمها والاستمتاع بتعلمها ويذاكر الموضوعات المهمة بوضع أسئلة لنفسه فيها حتى يفهمها ليُكون استنتاجاته وأفكاره الخاصَّة به، ويسعى لمعرفة كل ما هو جديد ويبتكر ويتبنى أفكارًا جديدة ويختبرها ويطبق ما تعلمه في حياته اليومية.

تُعد أساليب التعلُّم من المتغيرات المهمة الجديرة بالدراسة في الأدب السيكولوجي؛ نظرًا لارتباطها بعدد من المتغيرات الأكاديميَّة لدى طلاب الجامعة خاصَّة؛ إنَّ دراية المتعلمين ووعيهم بأفضل أساليب التعلُّم قد يشجعهم على إدراك أهميَّة الاستراتيجيات الخاصَّة بعملية التعلُّم، وتظهر أهميَّة هذه الأساليب بالنسبة للمعلم الذي يقع على كاهله توعية تلاميذه بأفضل الأساليب والاستراتيجيات التي تناسب كل منهم وفقًا لإمكانات كل متعلم مع مراعاة الفروق الفردية والاهتمامات الخاصَّة بكل فرد (Mulalic, Mohdshah & Ahmed, 2009, 110; Rayner,2007, 24) ممَّا يؤدي إلى تحسين عملية التعلُّم ورفع مستوى الإنجاز باعتباره من أهم الأهداف التي يسعى لتحقيقها كل من طرفي العملية التعليميَّة (المعلم والمتعلم)؛

اهتمت الدراسات العربية والأجنبية بدراسة علاقة أسلوب التعلُّم بإنجازات الطلاب على المستوى المعرفي والأكاديمي والاجتماعي؛ فأشار (1979) Biggs إلى أن الطلاب الذين يتبنون الأسلوب

العميق في عملية التعلُّم يصلون إلى مستوى عالٍ من المخرجات التعليميَّة ويتجاوزون مجرد الحصول على المعرفة لبعض الحقائق والأفكار والمفاهيم إلى الإبداع ونقد المعلومات؛ حيث يصبح الطالب أكثر قدرة على تبادل الآراء والأفكار وحل المشكلات من زوايا مختلفة ويتمتع بجاذبية اجتماعية بين أقرانه. وفي دراسة علي أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٦) التي شملت عينة مكونة من (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية ـــ جامعة أسيوط؛ وأظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة دالة بين دافعية الإتقان والرغبة في جمع مزيد من المعلومات وبين أسلوب التعلُّم العميق. وأكدت دراسة محمد إبراهيم محمد (٢٠٠٨) لدى عينة مكونة من (٢٠٠) طالبٍ وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية ـــ جامعة المنيا، والتي أوضحت أن الطلاب الذين يتبنون المدخل العميق في التعلُّم يكون مستواهم مرتفعاً في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات (كفاءة الفرد في تجهيز المعلومات من صورتها الخام إلى العديد من المعاني وعمق المعلومات وغزارتها) وبالتالي يكون مستوى ناتجهم في التعلُّم كيفيًّا، بينما الذين يتبنون المدخل السَّطحي في التعلُّم يكون مستواهم منخفضاً في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وعدم كفايتها وضعف الانتفاع بها؛ وبالتالي يكون مستوى ناتجهم كميًّا. ودراسة عمر عواض الثبيتي وعيسى فرج العزيزي (٢٠١٦) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلُّم والتحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من (٣٠١) من الطلاب من جامعة الشقراء، وأشارت إلى وجود فروق في استجابات الطلاب حول استخدام أسلوب التعلُّم (السَّطحي، والعميق، والاستراتيجي التحصيلي) ونتائجهم وإنجازهم الأكاديمي، ودراسة صليحة لعزالي وفاطمة الزهراء لوزاني (٢٠٢١) التي أوضحت طبيعة العلاقة بين أساليب التعلُّم وفق نموذج Biggs لدى طلبة الجامعة والتقييم المستمر للطلبة المقبلين على التخرج، لدى عينة عددهم (٢٨١) طالباً وطالبة بجامعة يحيى فارس بالمدية من مختلف التخصصات. وتوصَّلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين أسلوب التعلُّم العميق والتقييم المستمر وتقديم تغذية راجعة للطلاب، كما تمَّ التوصُّل إلى وجود فروق في أسلوب التعلُّم العميق تبعًا لمستويات الطلبة لصالح مرتفعين في التقييم، أما في أسلوب التعلُّم السَّطحي فكان الفروق دالة في اتجاه ذوي التقييم المنخفض، وأكدت دراسة هناء إبراهيم محمد وهبة أحمد هادي (٢٠٢٣) التي أجريت على عينة مكونة من (٢٣٦) طالباً وطالبة بقسم التاريخ بكلية التربية الأساسية. وتوصَّلت نتائجها إلى أنه كلما زاد اتباع الطلاب لأسلوب التعلُّم العميق زادت مهاراتهم الأكاديميَّة.

ثالثًا البخل المعرفي Cognitive Miserliness

في البداية أشار Susan& Taylor (١٩٨٤) إلى البخل المعرفي من خلال نظرية المعرفة الاجتماعيَّة Social Cognition على أنه ميل الفرد إلى بذل قليل من الجهد العقلي اللازم لإكمال

وإتمام أي مهمة بصورة كافية، وتناوله (Colman,2003, 144) بمعنى الاقتصاد؛ حيث يقوم الفرد ببذل أقل جهد عقلي ممكن لإنجاز عمل معين بأقل قدر من المعلومات والبيانات؛ ويظهر ذلك جليًا في أن الفرد غير مؤهل للتعامل مع المهام المعقدة ومراقبة المواقف بشكل تفصيلي وينظر إليها أنها مهام مرهقة ذهنيًا بالنسبة له، وهكذا فإنهم يلجؤون إلى نموذج مبسط ومختصر كي يتمكنوا من التعامل معها بسهولة ودون مشقة، وعرفه (Frederick (2005, 26–27 واتفق معه Campitell& Gerrans (2014, 436) بأنَّه: اعتماد الفرد على استدلالات عقلية متسرعة، أو انفعالية، أو اختصارات عقلية، أو استبدالات العزو المغرية عندما يتعامل مع مهام ومشكلات تحتاج إلى استجابات تحليلية مجهدة؛ من أجل توفير موارده العقليَّة. ويُعرفه (Ariely (2008 على أنه: حالة يتجنب فيها الطلاب بذل الجهد ويميل إلى توفير الطاقة العقليَّة؛ وبالتالي يفضل الاتجاه المقصود للاستجابات الحدسية غير المبنية على معلومات كافية أثناء مراحل اتخاذ القرارات وحل المشكلات اليومية؛ ممَّا يجعلهم أكثر عرضة لاتخاذ قرارات خاطئة (in:Böckenholt, 2012).

وعرَّفه (Corcoran & Mussweiler (٢٠١٠, ٨٨ بأنَّه: "الدرجة التي يميل بها الفرد إلى التفكير المتسرع والاختيار العشوائي من بين البدائل المتاحة لحل المشكلات بأقل جهد عقلي ممكن بدلًا من الانخراط في طرق التفكير الجادة المجهدة؛ أي أنه يميل إلى المعالجة الكسولة للمعلومات التي توفر له أكبر قدر من الجهد العقلي معتمدًا على الاختصارات العقليَّة والاستدلالات الحدسية لحل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات (Kahneman, 2011). وعرَّفه (Vonasch, 2016, 40) أنه: عملية معرفية تتضمن التفكير غير العقلاني أثناء إنجاز المهام، أو حل المشكلات؛ ممَّا يؤدي إلى إنجازها وحلها دون الحد الأدنى من الإتقان والدقة؛ لأن الطالب يحاول توفير موارده العقليَّة والاحتفاظ بها لاستخدامها في إنجاز مهام أخرى تهمه بصفة شخصية.

فالفرد يتسم بالضحالة المعرفية ويظن أنه بإمكانه الوصول إلى حلول عقلانية صحيحة بنفس كفاءة الحلول التي يصل إليها الآخرون عبر طرق التفكير المجهدة فإنه يعتمد على الصيغ العقليَّة المختصرة لتبسيط البدائل المتاحة في المهمة، بدلًا من بذل مزيد من الجهد العقلي (Stupple,Pitchford,Ball,Hunt&Steel,2017,6)

وفي البيئة العربية أكدت زينب محمد أمين محمد (٢٠٢٠، ٢١١) بأنَّه: "المعالجة الكسولة للمعلومات عند حل مشكلة، أو اتخاذ قرار فيقوم الفرد بالاختصارات العقليَّة والاستدلالات الحدسية السريعة؛ لأنها توفر له أكبر قدر ممكن من جهده العقلي، مقاساً باختبارات الانعكاس المعرفي (التأمل المعرفي) (Cognitive ReflectionTest CRT)

وعرَّفه محمد عبد الرؤوف عبد ربه (٢٠٢٠، ٦٩١) بأنَّه: "تعمد الفرد عدم بذل جهد عقلي كبير وعدم تخصيص موارد عقلية كافية للتعامل مع المهام التي تواجهه، واعتماده على الاستدلالات الحدسية، أو الانفعالية السريعة، أو على مجموعة من الصيغ العقليَّة المختصرة التي تبسط البدائل المعقدة في المهام، ظنًّا منه أنها ستوفر له حلولًا عقلانية صحيحة بنفس كفاءة الحلول التي يصل إليها الآخرون عبر طرق التفكير المجهدة والجادة، مقاساً باختبارات الانعكاس المعرفي (التأمل المعرفي).

وعرَّفه حمودة عبد الواحد حمودة (٢٠٢١، ١٤١) بالاعتماد على تعريف Frederick(2005,26) بأنَّه: "اعتماد الأفراد على الاستجابات الحدسية والمعالجة غير المنهجية للمعلومات أثناء مواجهتهم للمشكلات المعقدة؛ بهدف توفير مواردهم العقليَّة، مقاساً باختبارات الانعكاس المعرفي (التأمل المعرفي) (CRT) التي تحدد مدى قدرة الفرد على مقاومة ورفض الاستجابات الناتجة عن الاستدلالات الحدسية، أو عن استبدالات العزو المغرية، أو عن الاختصارات العقليَّة عند التعامل المهام. وعرَّفه عمر عطاالله العظمات وتمار قاسم حسبان (٢٠٢١، ٣٩٤) أنه: "عملية معرفية يميل خلالها الطلبة إلى استخدام طرق وأساليب مختصرة وبسيطة ولا تتطلب بذل الكثير من الجهد والطاقة العقليَّة أثناء الاستجابة للمواقف الأكاديميَّة المختلفة التي يواجهونها، كاعتمادهم في استجاباتهم على الاستدلال الحدسي، والاختصارات العقليَّة، والتفكير الاستدلالي، والخبرات السابقة".

أبعاد البخل المعرفي:

حدد (Frederick ٢٠٠٥) أربعة أبعاد للبخل المعرفي من خلال نموذج (Fiske&Taylor ,١٩٩١) ونموذج (Kahneman& Frederick, ٢٠٠٥) وهي:

(أ) **استبدال السمة (العزو) Attribute substitution:** تُشير إلى العديد من الأوهام والتشوهات الإدراكية والتفسيرات غير المنطقية التي يستند إليها الفرد عند أداء مهامه، أو حل مشكلاته والتي تحُد من الجهد الذهني المطلوب منه، فيقوم فيها الفرد باستبدال السبب الحقيقي الواضح في المهمة، أو المشكلة ببديل آخر ذي علاقة باهتماماته، ولكنه هو الأسهل والميسر بالنسبة له، أو أنه يجيب عن الأسئلة الصعبة من خلال استبدالها بأسئلة أخرى أسهل منها ويجيبون عليها دون وعي أو إدراك لهذا الاستبدال (٢٨٦ – ٢٧٥, ٢٠٠٥ ,Kahneman& Frederick) وذلك من أجل تخفيف الضغط الانفعالي الذي تسببه المشكلة؛ على سبيل المثال عندما يجيب

الطالب عن سؤال صعب من خلال تذكر إجابة سؤال آخر ذي صلة به، لكنه مختلف عنه دون أن يدرك ذلك (Kahneman& Frederick,2002)

(ب) الاستدلال العقلي السريع Rapid mental reasoning: وهو اعتماد الفرد على التفكير اللاواعي الآلي ليصل إلى حل المشكلة، أو أداء مهامه دون اتباع خطوات علمية، أو عقلانية تحقق دقة النتائج؛ حيث يقوم الفرد بالربط المتسرع والمندفع وغير المستند إلى بيانات، أو معلومات كافية، أو دقيقة للربط بين أجزاء المهمة للوصول إلى سبب ونتيجة ليجعله يصل إلى حل للمشكلة، أو المهمة دون التأكد من كونه حلًّا حقيقيًا وفعَّالًا للمشكلة أم لا.

(ج) الاختصارات العقليَّة Mental shortcuts: تُشير إلى استخدام الفرد للحلول التي سبق أن تعلمها واستخدمها ونجحت في حل المشكلات السابقة وأصبحت صيغ عقلية جاهزة وحاضرة لديه لتطبيقها في المواقف والمهام والمشكلات الجديدة رغم عدم صلاحيتها؛ أي يقوم الفرد بتعميم خبرات النجاح السابقة على مواقف لاحقة دون إدراكه الفروق بين المشكلات القديمة والحديثة، ومدى صلاحية كل حل للمشكلة التي تواجهه دون تقييم للبدائل المطروحة لحل المشكلة ودون أن يلتفت إلى التفصيلات الدقيقة، ويكتفي بالقدر الضئيل من البيانات ظنًا منه أن هذا توفير لوقته وجهده العقلي ويستعين بأساليب واستجابات نمطية يطبقها على كل المشكلات (Scheufele& Lewenstein, 2005, 664).

(د) الاستدلال الانفعالي Emotional reasoning: تُشير إلى استخدام الفرد لأوَّل حل يطرأ إلى ذهنه عند مواجهة أية مهمة، أو مشكلة ويعتبره الحل الوحيد لأداء أي مهمة طالما توافر هذا الحل في عقله الآن فإنه سيكون مناسبًا لأداء المهمة، أو حل المشكلة (Fiske& Taylor, 1991, 398).

النماذج المفسرة للبخل المعرفي:

١. نموذج Tversky& Kahnema(1974, 1124-1126) اللذان افترضا أن بعض الأفراد يعتمدون على أنواع مختلفة من الاختصارات والاستدلالات العقليَّة التي توفر لهم الوقت والجهد العقلي بدلًا من التفكير والتحليل الدقيق لعناصر المشكلة، أو المهمة؛ وبالتالي تتم معالجة المعلومات بأسلوب متحيز، وحددا ثلاثة أنواع لهذه الاستدلالات في نموذجهما: **أولهم الاستدلالات التمثيلية، أو النمطية (النموذجية) Representativeness Heuristics** ومن خلالها يقوم الفرد بضم أي عنصر إلى الفئة التي تشبهها (أي تجميع العناصر المتشابهة)، فالفرد الذي يعتمد على هذا النوع من

الاستدلال يفترض أن العنصر الذي ينتمي إلى مجموعة عناصر لديه صفات تنطبق على باقي هذه العناصر (مثال الطالب الذي ينتمي لمجموعة من الطلاب المتفوقين يفترض أنه متفوق مثلهم). **وثانيهم الاستدلالات المتاحة Available Heuristics** وفيها يوظف الفرد ويطبق أول فكرة وردت إلى عقله في أداء أي مهمة، أو حل المشكلة بحجة إنها طالما توافرت في عقلة الآن فهي بالتأكيد ستكون الوحيدة والمناسبة للحل، أو على الأقل فإنها أفضل من غيرها". **وأخيراً الاستدلالات الراسخة Anchoring Heuristics** ومن خلالها يعطى الفرد أهميَّة لمعلومة معينة هي المتاحة يراها مهمة من وجهة نظره، حتى لو كانت صغيرة، أو هامشية، فهو يضفي عليها أهميَّة وهميَّة بدلًا من التفكير في اختيار البديل المناسب من أحد البدائل لحل المشكلة.

٢. نظريات العمليات الثنائية Dual Processes Theories قدمت النظرية أفكاراً أساسية لتفسير نموذج البخل المعرفي، تقوم النظرية على فكرة وجود نظامين لمعالجة المعلومات لدى الفرد؛ **أولهما يعتمد على المعالجة التلقائية للمعلومات** (معالجة سريعة وغير واعية، وبأقل جهد عقلي)؛ أي لا يحتاج إلى طاقة عقلية عالية، وتكون نتيجتها استدلالات سريعة متحيزة وغالباً ما تكون غير صحيحة إلا أنها تبدو غير عقلانية يصعب قبولها؛ ونظراً لسرعة المعالجة في هذا النظام، واعتماد الفرد على هذا النظام لا تؤدي إلى حلول دقيقة للمشكلات، ولا يتوافر دليل على معقوليتها فمن يعتمدون على هذا النظام يفتقرون إلى الموارد المعرفية اللازمة لحل المشكلات بقدر ما يدل على بخلهم في استخدام تلك الموارد. أما **النظام الثاني فيختص بالمعالجة المتعمدة المقصودة للمعلومات** (معالجة متأنية وواعية) فيستهلك الفرد جزءاً كبيراً من موارده المعرفية ويبذل مزيداً من الجهد العقلي ليمكنه من حل المشكلات بدقة عالية (Kalkman,2013, 321; **Toplak, et al., 2014, 148**)

٣. نموذج البخل المعرفي (Fiske& Taylor,1991)

وهي امتداد للنموذج السابق وفقًا لهذا النموذج فإنَّ بعض الأفراد يميلون إلى التصرف ببخل معرفي من خلال انتقاء أبسط البنود للمهام المعقدة والاعتماد على الاختصارات العقليَّة لتقييم البدائل المتاحة أمامهم سواء في المهام البسيطة التي لا يتوفر لديهم معلومات كافية، أو حتى المهام التي تتوفر فيها معلومات كافية وذات الأهميَّة الكبيرة (Taylor& Friske,1991, 32;Vonasch,2016,20).

نظر بعض العلماء إلى البخل المعرفي رغم سلبياته **نظرة إيجابيَّة** معللين أن تصرف الفرد الناتج عن البخل المعرفي يُعد عقلانيًا عندما يواجه الفرد كمًّا هائلًا من المعلومات عند التعامل مع المهام

المختلفة يكون الحل هو اللجوء إلى بعض هذه المعلومات وليس كلها توفيراً للوقت والجهد (Taylor& Fiske,1991,25). وأكد Vonasch(2016, 1) في دراسته التي أجريت على عينة مكونة من (٦٣) طالباً جامعيًّا أن عدم قدرة الطالب على تنظيم ذاته يزيد من مستوى البخل المعرفي لديه؛ فبالرغم من اتصافه بالبخل المعرفي الذي قد ينتج عنها قرارات متسرعة خاطئة فإنها تمنع استنفاذ الموارد العقليَّة التي يُمكن أن يستخدمها الفرد في التعامل مع مهام أخرى مستقبلية؛ ممَّا يمكنه من تنظيمه الذاتي، وعلى الرغم من أن التفكير التحليلي الذي يبذل فيه الفرد جهداً عقليًّا يجعله يصل إلى حلول صحيحة للمشكلات فإنه يتطلب التريث وعدم التسرع إلا أنه لا يتناسب مع المواقف التي تكون فيها السرعة مطلوبة في اتخاذ القرار. وبالتالي ليست كل آثار البخل المعرفي سلبية، ولكن قد تكون هناك آثار إيجابيَّة عندما تتعلق المهمة باستغلال الوقت وتنظيم ذاته (Kahneman,2011,86) في حين يرى البعض أن البخل المعرفي آثاره سلبية فهو السبب الرئيس الذي يجعل الفرد أقل عقلانية؛ نظراً لتبسيط المهام المعقدة التي تحتاج في الأساس إلى عمليات تحليلية؛ ممَّا يؤثر في اتخاذ القرار (Campitell & Gerrans, 2014, 434). وبالتالي فإنَّ ميل هؤلاء الأفراد إلى ميكانيزمات المعالجة الأبسط لكونهم بخلاء معرفيًّا يجعلهم أقل عقلانية من وجهة نظر الآخرين لاعتمادهم فقط على الحلول السريعة الأقرب إلى الذهن والتي لا يبذلن فيها مجهوداً أو وقتًا كافيًا، وهذا الأسلوب بالطبع غير مناسب مع المهام التي تتطلب حلولًا متأنية ومتعمقة ومتفحصة.

ونظراً لأهمية دراسة البخل المعرفي والآثار المترتبة عليه في مختلف نواحي الحياة لدى طلاب الجامعة فأشارت بعض الدراسات إلى انتشار البخل المعرفي بين طلاب الجامعة، وأن مستوى البخل المعرفي مرتفع وأعلى من المتوسط منها دراسة Böckenholt (2012) ودراسة Neys, Rossi & Houde 2013 ودراسة Pennycook,Cheyne, Koehler & Fugelsang (2016) التي أشارت أن ٥٣% من أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع وأعلى من المتوسط في البخل المعرفي، وكذلك في البيئة العربية مثل دراسة محمد عبد الرؤوف عبد ربه (٢٠٢٠) التي أجريت على عينة مكونة من (٤٣٦) طالباً وطالبة بالتخصص العلمي، ودراسة حمودة عبد الواحد حمودة (٢٠٢١) التي طبقت على عينة مكونة من (٥٠٠) طالبٍ وطالبة من طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستويات مختلفة من البخل المعرفي رغم ظهورهم إجمالًا بمستوى متوسط، وأن التحيزات المعرفية تقوم بدور وسيط جزئي في العلاقة بين البخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط وأبعاد التضليل المعرفي حول كورونا، وكذلك دراسة عمر ثامر حسن ومظهر عبد الكريم سليم (٢٠٢٢) لدى عينة مكونة من (٤٠٠) طالبٍ وطالبة جامعية؛ وأشارت لوجود علاقة بين البخل المعرفي والتحيز الخادم للذات، كما وجدت إسهام للبخل المعرفي في التحيز. ودراسة زينب ناجي

علي وآمنة منصور حسين (٢٠٢٢) شملت عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وكشفت نتائجها أن طلاب الجامعة يتصفون بمستوى مرتفع من البخل المعرفي، وأن التفكير الحدسي يزيد من البخل المعرفي لدى طلاب الجامعة

يتضح للباحثة ممَّا سبق أنه تعددت وجهات النظر التي تصف الطالب ذا البخل المعرفي والتي يُمكن تجميعها بأنَّه لا يعاني من موارد وقدرات عقلية ضعيفة، لكنه يكتفي باستخدام القدر الضئيل منها معتمداً على نمط محدد من المعالجة يستخدم فيه جزءاً بسيطًا من موارده العقليَّة لإنجاز المهام والاحتفاظ بالجزء الأكبر منها لمهام أخرى يراها أهم بالنسبة له في محاولة لتوفير الوقت والجهد وما يملكه من إمكانات لإنجاز أنشطة أخرى تستحوذ اهتمامه بدرجة أكبر. إنَّ البخيل معرفيًا غير قادر على تنظيم عملياته المعرفية، أو استخدامها بشكل منظم لمواجهة المواقف الجديدة، ولكنه يعتمد على خبراته السابقة والمعلومات المتوفرة وذلك قد يقوده إلى قرارات خاطئة، ويعتبر البحث والتقصي والتفكير العميق بمثابة إهدار للوقت، بينما يركز على استخدام المهارات الاستدلالية الحدسية، كما ينفذ أول حل أو فكرة تطرأ إلى ذهنه عند إنجاز مهمة، أو اتخاذ قرار دون التفكير في عواقبها ومناسبتها، الفرد ذو البخل المعرفي يتسم ببساطة التفكير؛ حيث يولي أهميَّة بالغة لسرعة اتخاذ القرار دون مراجعة أو تقويم لقراراته، ويعتمد في إصدار استجاباته على استخدام الحدس والاستدلال العقلي السريع فيختار الحلول البديهية السطحية التي تبدو أقل عقلانية للآخرين، دون الأخذ في الاعتبار أن هذا قد يؤدي إلى نتائج سلبية وقرارات خاطئة، كما أنه يعتبر أول فكرة تطرأ على ذهنه لحل المشكلة، أو أداء مهمة هي الفكرة المناسبة للأداء ويتخذ قراراته بناءً على ذلك دون التفكير في مدى صحتها.

قياس البخل المعرفي: استخدمت بعض الدراسات اختبار CRT لقياس البخل المعرفي في البيئة العربية كل من (محمد عبد الرؤوف عبد ربه، ٢٠٢٠؛ زينب محمد أمين محمد، ٢٠٢٠) في حين اعتمدت بعض الدراسات على قياس البخل المعرفي من خلال مقاييس تقرير ذاتي تتطابق مع الأطر النظرية للبخل المعرفي وفي ضوء العوامل الثقافية والاجتماعيَّة ومنها دراسة (عمر ثامر حسن ومظهر عبد الكريم سليم،٢٠٢٢؛ زينب ناجي علي وآمنة منصور حسين، ٢٠٢٢)؛ **لذلك ترى الباحثة قياس البخل المعرفي من خلال عبارات تقريرية يعكس سمات البخل المعرفي بعيداً عن اختبار (CRT) الذي تتكوَّن أسئلته من مواقف تشمل مسائل حسابية قد يعزف الكثير من الطلاب عن حلها.**

إنَّ البخل المعرفي يعني اتباع الفرد طرق وأساليب بسيطة ومختصرة واستخدام الحد الأدنى من موارده العقليَّة وطاقته وجهده العقلي وتوفيرهم عند معالجته للمعلومات فيعتمد على معالجة سهلة وسريعة وحدسية للمعلومات، واتباعه لنمط تفكير بسيط غير عقلاني وميله لتجنب التفكير المجهد لافتقاده القدرة على متابعة الأفكار فيلجأ إلى الاعتماد على انطباعاته الشخصية الأوَّلية عن الموضوعات واستخدام المعلومات والأحكام والخبرات السابقة والاختصارات العقليَّة (التبرير غير المنطقي وتعميم خبرة النجاح على المواقف الجديدة دون تفكير) والاستدلال الحدسي (استدلال غير منطقي مضلل القائم على التخمين) مع تبسيطه المُخل للمواقف والمهام وتقديمه لاستجابات سريعة لأول فكرة تخطر في ذهنه فيصدر حلولًا بديهية دون الأخذ في الاعتبار النتائج السلبية؛ لذلك فيبدو أقل عقلانية.

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة البخل المعرفي إجرائيًا بأنَّه: استخدام الفرد لأقل قدر من موارده العقليَّة وتوفير طاقته وجهده العقلي فيميل لاستخدام أساليب سهلة وطرق مختصرة ومعالجة سريعة حدسية للمعلومات، ويتجنب التفكير المركز ولديه قصور في متابعة الأفكار بتسلسل منطقي، ويعتمد على انطباعاته الأوَّلية غير المتعمقة والمعتمدة على خبرات سابقة غير موثوق بها، لديه تبريرات غير منطقية وقد تكون مضللة تستند إلى تعميمات لخبراته وخبرات من حوله على المواقف الجديدة دون دراسة، أو مراجعة ذاتية، ليس لديه بدائل للاختيارات، ويستغل أوَّل فكرة تخطر على ذهنه، مندفع وغير مكترث للنتائج السلبية التي ترتبت على أفكاره وقراراته غير العقلانية وغير المدروسة.

رابعاً الاستحقاق الأكاديمي المدرك:Perceived Academic Entitlement

فقد أشار Boyd and Helms(2005, 271) إلى أن درجة معينة من الاستحقاق النفسي هو أمر طبيعي لمعظم الناس فعلى سبيل المثال كل الأفراد يشعرون بحقهم في الحصول على الأساسيات من التعليم والصحة، وتظهر الفروق بين الأفراد في نوع الاستحقاق ودرجته؛ فالأفراد الذين يشعرون بأحقيتهم الزائدة دائماً ما نراهم غافلين عن احتياجات الآخرين والأسوأ من ذلك أنهم يعتقدون أن احتياجاتهم أكثر أهميَّة مقارنة باحتياجات الآخرين ولديهم اعتقاد يسيطر على أذهانهم يتمثل بشعور ثابت بأنهم يستحقون معاملة خاصَّة والمزيد من النجاحات والأشياء المادية ويجدون صعوبة في التعاطف مع مشكلات الآخرين، فالاستحقاق الأكاديمي يُشير إلى رغبة الفرد في الحصول على بعض الخدمات رغم عدم أحقيته.

يُعد الاستحقاق مفهوماً حديثًا نسبيًا في المجال الأكاديمي أشار إليه (2002) Achacoso في ضوء الاستحقاق النفسي بأنَّه: اعتقاد راسخ لدى الفرد بأنَّه يستحق أشياء كثيرة في الحياة أكثر ممَّا يحصل عليه بالفعل مع مطالبته وإصراره على هذا الحق، وينبغي أن يقدم إليه دون أن يطلبه ودون بذل الجهد المستحق للوصول إلى ما يتطلع إليه، واعتبر الاستحقاق الأكاديمي أحد أبعاد الاستحقاق النفسي، ولكنه يرتبط بالسياق الأكاديمي.

يعرف الاستحقاق الأكاديمي المدرك بأنَّه: توقع غير واقعي وغير منطقي للمكافآت والخدمات التي يرى الطالب أنه من حقه الحصول عليها بغض النظر عن الأداء الأكاديمي الفعلي مثل توقع الحصول على درجات مرتفعة بأقل مجهود مبذول، واتخاذ اتجاه سلبي نحو المعلم والمؤسسة عندما تأتي النتائج غير متوافقة مع توقعاته (Greenberger et al.,2008, 1193)، كما عرفه (Cambell& Chowning,2009,982) بأنَّه: توقع الطالب لتحقيق النجاح الأكاديمي مع عدم شعوره بالمسئولية الشخصية عن تحقيق هذا النجاح.

قارن Lessard et al. (2011) بين نوعين من الاستحقاق، وهما "**الاستحقاق الاستغلالي**" (الاعتقاد بأنَّ الفرد يستحق أكثر من الآخرين) و"**الاستحقاق غير الاستغلالي**" (الاعتقاد بأنَّ الفرد يستحق نتائج إيجابيَّة؛ بسبب استعداده لبذل الجهد لتحقيق النجاح دون استغلال الآخرين)؛ حيث يرتبط الاستحقاق غير الاستغلالي إيجابيًا باحترام الذات والتوجهات الإيجابية نحو العمل، وبمستويات الإنجاز. وبهذا المعنى قد يشعر الطلاب بحقهم في النجاح الأكاديمي؛ بسبب رغبتهم واستعدادهم للعمل وإقبالهم على التعلُّم لتحقيق النجاح.

أشار Kopp, Zinn, Finney & Jurich (2011, 105) إلى أن الاستحقاق الأكاديمي يتضمن اعتقادات الطالب أنه من حقه أن يتعلم، ولكن بدون مشقة؛ لأن المعلم هو المسئول عن جمع المعلومات وتقديمها لطلابه وأن أي عائق أو مشكلة غالبًا ما تكون بسبب تقصير المعلم، أو ضعف المقررات التعليميَّة، أو خلل بالنظام التعليمي نفسه، وأن الطلاب من حقهم وضع الخطط والسياسات التي يجب على المعلم تنفيذها أثناء المحاضرات وما دام الطلاب يدفعون الرسوم الجامعية في مقابل ذلك يحق لهم النجاح، واتفق معه كل من (مروة حمدي عبد الله هلال ٢٠٢٢، ٣٠٠؛ فتحي عبد الرحمن الضبع، ٢٠١٨) وأضافت (صفاء بيرق شحاتة، ٢٠٢٢، ٥٠٦) أنه اعتقاد غير واقعي للطالب وينعكس هذا الاعتقاد في شكل سلوكيات غير مرغوبة في بيئة الدارسة الجامعية مثل الغضب والعدوانية اتجاه زملائهم وعدم احترام الأساتذة، ويرون أن لهم الحق في تحديد مواعيد الامتحانات وتسليم التكليفات والأبحاث الدراسية.

أجمل Sessoms, Finney& Kopp(2016) **خصائص الطلاب ذوي المستوى المرتفع من الاستحقاق الأكاديمي المدرك** أنهم يتصفون بوجهة الضبط الخارجية ولديهم شعور مبالغ فيه بأحقيتهم في السيطرة والتحكم ويتعاملون كزبائن مع المؤسسة التعليميَّة، وأنه يجب تقديم التعليم من قِبل المعلمين بطريقة تتطلب الحد الأدنى من الجهد من جانبهم، ويرون أن المعلمين هم المسئولون عن بذل الجهد وجمع المعلومات وتقديمها للطلاب، كما أنهم مسئولون في المقام الأوَّل عن الإخفاقات الأكاديميَّة لطلابهم. مع رغبتهم في فرض سيطرتهم والتأثير في سياسات الفصل؛ فمثلًا يحددون ما إذا كان يجب إتمام الواجب المنزلي أثناء فترة الاستراحة أم لا. ويتعاملون كعملاء لدى المؤسسة التعليميَّة؛ وبالتالي يستحقون الحصول على نتائج أكاديمية إيجابيَّة، بل ودرجات مرتفعة أيضًا لمجرد أنهم يدفعون الرسوم الدراسية التي يعتبرونها ثمنًا للنجاح والإنجاز بصرف النظر عما إذا كان أداؤهم الفعلي يستحق ذلك أم لا، فهم يرون أن التعليم والمعرفة خدمة جاهزة يجب أن تقدم لهم؛ لأنها مدفوعة الثمن مسبقًا في مقابل تحقيق النجاح ببذل أقل جهد من الأداء من قِبل الطالب، وكذلك لديهم مستوى مرتفع من التوجه نحو الحصول على درجات مرتفعة في مقابل مستوى منخفض من التوجه نحو التعلُّم.

أشار (٥٦ ٢٠١١ ,.Jackson et al) أن الاستحقاق الأكاديمي يعكس اعتقاد الطالب بأنَّ الأساتذة هم المسئولون عن تعلمه وأنهم ملزمون بمساعدتهم وتوصيل المعلومات إليهم سواء في الفصل، أو عبر الهاتف والرسائل الإلكترونية مع مراعاة المرونة في تحديد المواعيد المناسبة في الاختبارات ومراعاة ظروف الطلاب الخاصَّة. فالاستحقاق الأكاديمي هو سلوك واتجاه يعكس معتقدات الطالب عن استحقاقه المكافآت بصرف النظر عن الإنجاز الأكاديمي الفعلي للطالب، فتوقعاته ضبابية عن دور المعلمين، كما ينظر الطالب للتعليم كسلعة يتم شراؤها بالمصروفات التي يدفعها؛ أي أنه يستحق نتائج جيدة ليس لتميزه العلمي، ولكن لمجرد تسديده المقابل المادي لتعلمه وهذه السلوكيات تُعد مبالغًا فيها من الطالب (Jeffres et al.,2014, 1)

بينما ذكر Whatley, Wasieleski, Breneiser & Wood (2019,49) أن الاستحقاق الأكاديمي سمة من سمات الشخصية تُشير إلى اعتقاد الطالب أنه يستحق معاملة لتعلمه رغم عدم استحقاقه الفعلي لذلك، وعرَّفه (Jackson et al.,2020, 10). بأنَّه: توقع الطلاب النجاح والحصول على امتيازات دون بذل الجهد، أو أداء دراسي يتسم بالإنجاز الفعلي بمجهوده الشخصي، بالإضافة إلى توقع خدمات أكاديمية غير مستحقة كالتمتع بصلاحيات أكاديمية غير منطقية تميزه عن الآخرين، واتفقت معه كل من (أسماء فتحي عبد العزيز، ٢٠٢١، ١٩٠) و(سهام محمد عبد الفتاح خليفة، ٢٠٢٣، ٢٥٨). وبالتالي يُمكن القول إنَّ الاستحقاق الأكاديمي يُعد استراتيجية للمواجهة يستخدمها

الطلاب لمواجهة أدائهم الأكاديمي المنخفض لحماية تقدير الذات، عن طريق توجيه اللوم على الأساتذة وتقصيرهم عن الأداء بأدوارهم المنوطة بهم؛ ويُشير هذا إلى وجهة الضبط الخارجية التي توجه سلوكياتهم وتتحكم فيها (Boswell, 2012, 353). فهو وسيلة ميكانيزم دفاعي لعزو الفشل الأكاديمي وتحميل المسئوليَّة للمعلم وتقصيره في أداء دوره على النحو الأكمل.

وبمراجعة الأدبيات السيكولوجية التي تناولت مفهوم الاستحقاق الأكاديمي تلخص الباحثة هذا المفهوم بأنَّه: اتجاه وسلوك لدى الطلاب الذين يعتقدون أنهم يستحقون التعلُّم دون أن تكون عملية التعلُّم شاقة ويتصورون أحقيتهم في بعض المكافآت الأكاديميَّة غير المبررة بأقل جهد ممكن؛ فالمعلم هو المسئول عن جمع المعلومات وإيصالها للطالب، كما **يرجعون انخفاض مستواهم الدراسي ودرجات تقييماتهم المتدنية إلى عدم توفر الموارد وطرق التدريس غير المناسبة.**

أبعاد الاستحقاق الأكاديمي:

لم تتفق الدراسات حول أبعاد الاستحقاق الأكاديمي فبعضها أشار أنها **أحادية البُعد** (استحقاقات غير واقعية) منها (Greenberger, Lessard, Chen & Farruggia (2008، وكذلك دراسة Kopp et al., (2011)، بينما اتجهت بعض الدراسات لتبين أنه **ثنائي البُعد** منها دراسة Chowning& Campbell (2009) ويتضمن الأوَّل المسئوليَّة الخارجيَّة، والثاني توقعات الاستحقاق، أما دراسة Whatley, Wasieleski, Breneiser, & Wood, (2019). يرى أن البُعدين هما النرجسية الأكاديميَّة، وتوقع النتائج الأكاديميَّة، ودراسة صفاء بيرق شحاتة (٢٠٢٢) التي ترى أنه يتضمن **الشعور بالاستحقاق وسلوكيات الاستحقاق،** بينما تناولته دراسة Luckett, Trocchia, Noel& Marlin (2017) أنه **يتكوَّن من ثلاثة أبعاد، هي: استحقاق الطالب للدرجة والاستحقاق السلوكي واستحقاق الخدمة،** بينما رأته سهام محمد عبد الفتاح خليفة (٢٠٢٣) أنه **رباعي الأبعاد** يتضمن **الصلاحية** (اعتقاد الطلاب في حقهم في الحصول على بعض الامتيازات داخل البيئة التعليميَّة، **والمكافأة مقابل أقل جهد** (تُشير إلى حق الطلاب في الحصول على تميز مقابل لأي جهد وإن كان غير مجدّ يبذلونه بصرف النظر عن نتائج هذا الجهد كمجرد حضوره المحاضرة). **تجنب المسئوليَّة** (تُشير إلى تجنب الطلاب لتحمل مسئولية تعلمهم، أو نتائج أدائهم الدراسي؛ حيث يعتمدون على الآخرين في إتمام المهام، كما يعزو إخفاقهم إلى الآخرين أيضاً) **وتوقعات لدور الأستاذ** (توقعات الطلاب غير الواقعية للأدوار التي يجب أن يقوم بها الأساتذة وطرق التواصل بينهم.

بينما تناوله Jackson et al. (2020, 10) أنه **سداسي الأبعاد** يتكوَّن من **المكافأة على الجهد Reward for Effort** *كالحصول* على درجة مرتفعة مقابل شرائه الكتاب، أو إذا حضر المحاضرة، أو لحضور المحاضرات، ولا يجب أن يفشل في شيء ما دام بذل جهداً حتى إذا كان الأداء سيئًا). **التوصية reccommendation** (إيقاع الخطأ على الأستاذ إذا أخفق الطالب، وعلى الأساتذة كسر القواعد من أجل الطالب، وتغيير موعد الاختبارات إذا لم يكن مناسباً للطلاب، **تجنب المسئوليَّة Responsibility Avoidance** (إيقاع المسئوليَّة على الآخرين، وقيام الآخرين بواجباته، تبرير فشله ونسبه إلى الآخرين، قد يلجأ إلى العمل الجماعي للحصول على نفس درجة الزملاء بغض النظر عن جهده في العمل الجماعي). **توجيه من الطلاب لعملية التعلُّم Customer Orientation** (من حق الطالب أن يوجه خطوات السير في عملية التعلُّم كاختيار الطالب للكيفية التي يدرس بها محاضراته، وطريقة اختباره، واختيار المقررات الدراسية المطلوبة للتخرج)، **توقع الخدمة Customer Service Expectations** (على الأستاذ مقابلة الطالب في الوقت المناسب للطالب، ويكون رقم الهاتف متاحًا للطالب في أي وقت والرد على اتصال ورسائل الطالب عند التواصل معه. **التفاوض والمساومة على الدرجة Grade Haggling** تقديم شكوى للمسئولين، أو النقاش مع الأساتذة من أجل الحصول على درجة أعلى. واتفقت معه مروة حمدي عبد الله هلال (٢٠٢٢)، بينما أوضح (٢٠١١).Jackson, et al أن الاستحقاق **سباعي الأبعاد** وهي المكافأة من أجل الجهد، التوصية، تجنب المسؤولية، توجيه الطلبة، توقع خدمة الطلبة، المفاوضة على الدرجة، والمساومة.

أهميَّة دراسة الاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى طلاب الجامعة:

نظرًا لحداثة متغير الاستحقاق الأكاديمي اتجهت بعض الدراسات لبحث الفروق بين الطلاب في الاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى الذكور والإناث، أو وفقًا للسنوات الدراسية وعمر الطلاب فجاءت نتائج الدراسات مجتمعة تتفق حول أن شعور الذكور بالاستحقاق الأكاديمي أكثر من الإناث، بينما اختلفت معهم دراسة Pilotti, AlGhazo& AlShamsi (2021) والتي طُبقت على عينة من (٦٧٨) طالبًا جامعيًا وتوصَّلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاستحقاق الأكاديمي تبعًا للنوع. وعلى الجانب الآخر تباينت النتائج حول ارتباط الاستحقاق الأكاديمي بالعمر وسنوات الدراسة فقد أشارت نتائج دراسة Hartman (٢٠١٢) على عينة مكونة من (٢٤٣) طالباً بالجامعة أن طلاب الفرقة الأولى الجامعية أقل شعوراً بالاستحقاق الأكاديمي؛ ممَّا يُشير إلى أن البيئة الجامعية والممارسات السائدة فيها قد تشجع الطلاب على هذا السلوك، **بينما** اتفقت بعض نتائج الدراسات حول وجود علاقة عكسية بين العمر الزمني والاستحقاق الأكاديمي منها دراسة Seipel, S & Brooks, N.(2020) التي أجريت على عينة مكونة من (٥٢٩) طالباً، وكذلك دراسة

Turnipseed& Cohen (2015) التي أجريت على عينة قوامها (١٦٩) طالبًا جامعيًّا ودراسة Hirsch & Barton (٢٠١٦) التي أجريت على عينة من (٥٢٤) طالبًا وطالبة ودراسة Elias(٢٠١٧) لدى عينة قوامها (٣٧٠) طالبًا وطالبة، واتفقت معهم في البيئة العربية دراسة فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٢٠) لدى عينة مكونة من (٣١٧) طالبًا بجامعة الملك خالد بالسعودية.

فيُعد الاستحقاق الأكاديمي المدرك مصدر قلق متزايد لكل المسئولين بالجامعة؛ حيث يرتبط إيجابيًّا بالعديد من المتغيرات السلبية في الحياة الجامعية فهو يرتبط بشكل مباشر مع السلوكيات السلبية المزعجة للمؤسسة الجامعية، ومنها النوم في قاعة الدراسة، والمحادثات الجانبية مع الزملاء، ومغادرة القاعة بدون إذن المحاضر وعدم إكمال المحاضرة، والرد على التليفون أثناء المحاضرة، وإظهار الملل والغضب والاستخدام غير الملائم للتكنولوجيا بطريقة تعوق عملية التعلُّم (Reysen, et al., 2017)، كما أنهم ينخرطون في معارضة الآخرين وينتقدونهم بشدة. ولم ينته أثر الاستحقاق الأكاديمي داخل قاعة الدراس عند هذا الحد، بل تعوق سلوكياتهم السلبية قدرة المعلمين على التدريس بشكل فعَّال (Chowning& Campbell, 2009, 983) وأكدت نتائج دراسة Zhu &Anagondahalli (2018) التي شملت عينة مكونة من (٤٨٣) طالبًا جامعيًّا، إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشعور بالاستحقاق الأكاديمي والرضا عن المعلم والشعور بمصداقيته وأن توقعات الطلاب المرتفعة غير الواقعية لنتائجهم الأكاديميَّة تصيبهم بعدم الرضا والشعور بخيبة الأمل عندما تأتي تلك النتائج مخيبة لتوقعاتهم.

أوضحت **الدراسات أنه يُمكن ارتباط الاستحقاق الأكاديمي أو التنبؤ به** من خلال بعض السلوكيات وسمات الشخصية غير المرغوبة والتي تُشير إلى الاضطرابات النفسية، بينما يرتبط سلبيًّا بسمات الشخصية الإيجابية منها دراسة Bonaccio, Reeve & Lyerly (2016) التي تضمنت عينة قوامها (٢٠٤) من الطلاب الجامعيين؛ وأسفرت نتائجها عن ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين الاستحقاق الأكاديمي والقدرة العقليَّة العامَّة وسمات الشخصية الإيجابية (الانفتاح، ويقظة الضمير، والانبساطية) ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الاستحقاق الأكاديمي وسمة العصابية، واتفقت معها نتائج دراسة Turnipseed& Cohen (2015) التي أوضحت إمكانية التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من الميكافيلية والنرجسية والسيكوباتية، واتفقت معها دراسة أسماء فتحي عبد العزيز (٢٠٢١) التي أجريت على عينة قوامها (٤٤٢) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة وأكدت نتائجها أنه يُمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال من عدم الأمانة الأكاديميَّة والميكافيليَّة.

كما توصلت دراسة Huang& Kuo (2020) أنه يُمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من خلال انخفاض كل من تقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى عينة مكونة من (٤٦٩) طالباً، كما يُمكن التنبؤ به من خلال عدم تحمل المسئوليَّة والإحباط ووجهة الضبط الخارجية، وهذا ما أكدته دراسة صفاء بيرق شحاتة (٢٠٢٢) التي أجريت على عينة قوامها (٧٢٨) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الأزهر، كما أظهرته دراسة Anderson, Halberstadt& Aitken (2013) لدى عينة مكونة من (٢٩٣) طالباً، وكذلك دراسة Hirsch & Barton (٢٠١٦) التي أجريت على عينة من (٥٢٤) طالباً وطالبة. وتوصَّلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الاستحقاق الأكاديمي ونمط تساهل الوالدين في التربية، والأعراض الاكتئابية والضغوط، كما ظهرت علاقة ارتباطية سالبة دالة مع الرفاهة النفسية والسواء النفسي، ودراسة Elias(٢٠١٧) لدى عينة قوامها (٣٧٠) طالباً وطالبة، والتي أوضحت ارتباطًا طرديًّا بين الاستحقاق الأكاديمي والغش في الامتحانات.

<u>أما فيما يتعلق بأهمية الاستحقاق الأكاديمي لأداء الطلاب الأكاديمي والمتغيرات ذات الصلة بإنجازاتهم</u> تكاد تجمع الدراسات السابقة على العلاقة السلبية بين الاستحقاق الأكاديمي والمخرجات الفعَّالة للأداء الأكاديمي؛ حيث توصَّلت نتائج بعض الدراسات إلى أن مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي مقارنة بمنخفضي الاستحقاق الأكاديمي يظهرون مستوى منخفضاً من التنظيم الذاتي، Achacoso (2002) وأكدت دراسة Holmes (٢٠١٣) العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة، وتكوَّنت عينة الدراسة من مجموعتين من الطلاب الجامعيين، منهم المجموعة الأولى (١٦٥) طالباً تمَّ اعتبارهم معرضين للخطر أكاديميًّا من خلال الحصول على معدل تراكمي منخفض أقل من ٢؛ أما المجموعة الثانية (١٤٦) طالباً الذين حصلوا على معدل تراكمي أعلى من ٢، وأشارت إلى أن الطلاب المجموعة الأولى أعلى بشكل ملحوظ في الاستحقاق الأكاديمي وأقل في الرضا عن الحياة من أقرانهم في المجموعة الثانية. وأكدت دراسة Elias(٢٠١٧) لدى عينة قوامها (٣٧٠) طالباً وطالبة لديهم ارتباط طردي بين الاستحقاق الأكاديمي والمعدل التراكمي المنخفض.

ممَّا سبق من تعريفات ودراسات في البيئة العربية والأجنبية تجمل الباحثة أن الاستحقاق الأكاديمي المدرك هو الاعتقاد غير المنطقي وغير العقلاني يتبناه الطالب لتبرير وإخفاء فشله الأكاديمي الذي يعزوه لعدم قيام المعلم بدوره في العملية التعليميَّة والذي يتمثل – من وجهة نظر الطالب– بتوصيل المادة التعليميَّة للطالب الذي يرى أنه يستحق الحصول على امتيازات ومكافآت ومعاملة خاصَّة ودرجات مرتفعة دون إبداء رغبة حقيقية من الطالب لتحسين أدائه الفعلي، أو بذل مجهود حقيقي

لتحقيق إنجاز أكاديمي معتبراً ومكتفياً بأنَّ ما يدفعه من مصروفات دراسية حددتها الجامعة ليست فقط لتوصيل المعلومات إليه، بل وأيضًا لتحقيق ونجاحه وتفوقه.

وترى الباحثة أن هذه المعتقدات تعتبر ميكانيزمات دفاع لحماية الذات؛ حيث يعزو الطالب فشله الأكاديمي وينسبه لعجز المعلم في أداء دوره إما بإيصال المادة التعليميَّة للطالب، وإما تعويضه بإعطاء درجات مرتفعة نظير المصاريف الدراسية. ويترتب على ذلك توقعات غير منطقية لدور المعلم لا تستند إلى مقدمات مع بعض السلوكيات غير المقبولة كالاعتماد على الآخرين في إتمام تكليفاته والمطالبة الملحة بما لا يستحقه والحصول على درجات مقابل أي جهد، أو عمل أكاديمي، أو نشاط لاصفي يقوم به بغض النظر عن نتائج هذا الأداء مع الاتجاه السلبي نحو أساتذته ودراسته وإلقاء اللوم عليهم؛ إذا كانت نتيجته الأكاديميَّة متدنية وتخالف توقعاته. وتنعكس معتقدات الاستحقاق الأكاديمي في بعض استجابات الطلاب التي تعبر عن اضطرابات سلوكية غير مقبولة في المجال الأكاديمي كالغش، أو الكذب، أو الغياب المتكرر والشغب.

وممَّا سبق تعرف الباحثة الاستحقاق الأكاديمي المدرك بأنَّه: شعور واتجاه وسلوك الطالب يعبر عن توقعاته واقتناعه غير المنطقية بأنَّ له حقوقًا؛ حيث يرى أن المسئوليَّة الكبرى عن نجاحه تقع على عاتق معلمه، بينما تنحصر مسئوليته الشخصية على أداء بعض الأعمال التي لا علاقة لها بتحصيله الفعلي من قبيل المواظبة على حضور المحاضرات والامتحانات الفصلية والالتزام ببعض التكليفات مع بذل أقل جهد أكاديمي، والمشاركة في بعض الأنشطة غير الأكاديميَّة في الجامعة وتحقيق مراكز متقدمة فيها (كالبطولات الرياضيَّة والأنشطة الفنيَّة). ويتضمن:

١. **المكافأة مقابل الجهد:** تُشير إلى شعور الطالب بحقه في الحصول على درجات وتقديرات أعلى مقابل لأي جهد يبذله بصرف النظر عن النتائج الأكاديميَّة لهذا الجهد.

٢. **توقعات لدور الأستاذ:** توقعات الطلاب غير الواقعية للأدوار التي يجب أن يقوم بها الأساتذة ومسئوليتهم التامة عن تعلم الطلاب، بالإضافة إلى تصوراتهم غير المنطقية عن طرق التواصل بينهم في أي وقت وأي مكان.

٣. **الصلاحية:** تُشير إلى اعتقاد الطلاب بأحقيتهم في الحصول على بعض الامتيازات والتقديرات داخل البيئة الجامعية لاشتراكهم في بعض الأنشطة الجامعية.

٤. **تجنب المسئوليَّة:** تُشير إلى تجنب الطلاب لتحمل مسئولية تعلمهم، أو نتائج أدائهم الدراسي؛ حيث يُحملون الآخرين المسئوليَّة عن أي إخفاق لديهم.

خامساً العلاقة المفترضة بين متغيرات الدراسة:

١. العلاقة بين أساليب التعلُّم وكل من البخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي المدرك:

يُعد التعلُّم نوعًا من أنواع النشاط المعرفى الذي يتفاعل فيه كل من استراتيجيات الطلاب في التعلُّم وتفكيره مع نواتج التعلُّم، وعلى ذلك تختلف سلوكياتهم في البيئة التعليميَّة ونواتج تعلمهم باختلاف طريقة الطالب في التعلُّم.

أشار Biggs(٢٠١١, ١٨٥) إلى أن التعلُّم الفعَّال يتم في ظل الظروف المؤسسية التي تتطلب أولًا أن يكون الطلاب على دراية بمتطلبات المهام وكيفية تلبية تلك المتطلبات، بالإضافة إلى أن يقيموا مواردهم المعرفية بشكل واقعي، ويتحكموا فيها ويسيطروا عليها، كما أن القدرة على تعلم المعلومات تعتمد على عمق المعالجة، فكلما كانت معالجة المادة عميقة تمَّ تخزينها واسترجاعها بشكل فعَّال (Schmeck, ١٩٨٢, ٢٣١)؛ ممَّا يدل على أن الطالب ذا أسلوب التعلُّم العميق يكون أقل في البخل المعرفي من ذي التعلُّم السَّطحي الذي يجعل العقل الإنساني يميل إلى البخل المعرفي ليقوم بعملية التفكير بأبسط الطرق وأقل جهد فيلجأ إلى الطرق المختصرة في الحصول على المعلومات الدراسية الأساسية فقط بدلًا من التحليل التفصيلي للمعلومات؛ من أجل اختصار الوقت والجهد والحفاظ على موارده العقليَّة.

كما أشار Sessoms, Finney& Kopp(٢٠١٦) إلى أن الطلاب الذين ينظرون إلى التعلُّم بهدف الحصول على الوظيفة المستقبلية غالبًا ما يعتمدون على التعلُّم السَّطحي ولديهم استحقاق أكاديمي مرتفع، وكذلك أشارت نتائج دراسة (٢٠٠٨).Greenberger, et al إلى أن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الاستحقاق الأكاديمي يظهرون مستوى مرتفعًا من الاعتماد على الحوافز الخارجية (كما في التعلُّم السَّطحي)؛ وبالتالي يتميز الطلاب مرتفعو الاستحقاق الأكاديمي بأنَّ لديهم مستوى مرتفعًا من الرغبة في الحصول على نتائج إيجابيَّة ملموسة ودرجات مرتفعة، كما أن شعور الطالب بالاستحقاق الأكاديمي يرتبط بوجهة الضبط الخارجية، فالطلاب قد يدركون أن درجاتهم والنتائج التي يحصلون عليها تعزى إلى الأساتذة وطبيعة المواد الدراسية والضوابط الخارجية الأخرى، بدلًا من مهاراتهم الخاصَّة قد يفشلون في استخدام وتطوير الأساليب المناسبة (كأساليب التعلُّم والدراسة) لتحقيق النجاح وتحقيق أفضل النتائج في الجامعة (Chowning & Campbell, 2009).

وأكدت ذلك بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والتعلُّم فمنها دراسة Achacoso (٢٠٢٢) التي أجريت على عينة قوامها (٣١٢) وأشارت النتائج إلى أن الاستحقاق الأكاديمي (غير المتزن) كسلوك ومعتقدات يرتبط إيجابيًّا بالعزو الخارجي، كما ترتبط معتقدات الاستحقاق الأكاديمي سلبيًّا بتنظيم وقت الاستذكار وجهد ومصادر بيئة التعلُّم، فكلما كان الطالب قادراً على تنظيم تعلمه انخفض شعوره بالاستحقاق الأكاديمي خاصَّة بُعد تجنب المسئوليَّة وتحمل مسئولية تعلمه.

وأضافت دراسة (مروة حمدي هلال، ٢٠٢٢) التي أجريت على عينة قوامها (٦١٩) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة أن (مراقبة الذات) كأحد استراتيجيات التعلُّم عن بُعد ترتبط سلبيًّا بأبعاد الاستحقاق الأكاديمي (التوصية، وتجنب المسئوليَّة، وتوقع خدمة الطلبة، المساومة على الدرجة)، وأشارت أن المتعلمين ذوي الأسلوب العميق في التعلُّم حريصون على تنظيم عاداتهم الدراسية بشكل متقن، وإدارة وقتهم وجهودهم، ويكونون قادرين على تحفيز أنفسهم للتركيز على مهام محددة سواء كانت المادة الدراسية مثيرة للاهتمام أم لا، إنهم يقظون لمتطلبات ومعايير التقييم، ويراقبون بفعالية عاداتهم الدراسية والتعلُّمية، ويشعرون بالمسئوليَّة الشخصيَّة عن نتائجهم الأكاديميَّة، مثل هؤلاء المتعلمون يظهرون مستويات أقل من الاستحقاق؛ لأن لديهم شعوراً بالتحكم الذاتي في نتائجهم الأكاديميَّة وفي دوافعهم نحو الإنجاز. إنَّ المتعلمين الذين يلجؤون إلى التعلُّم السَّطحي يفتقرون مهارات تنظيم الجهد والفهم فيسلكون سلوكيات الاستحقاق لكسب درجات أعلى (مثل الغش وطلب نقاط إضافية غير مستحقة في مهمة ما (Mclelan& Jackson,٢٠١٧). واتفقت الأدبيات والدراسات إلى توقع زيادة مستوى الاستحقاق الأكاديمي المدرك مع المتعلمين السطحيين (Andrey, Joakim, Schoner, Hambly, Silver, Jayasundera, Nelso, 2012, 10) والتي أظهرت الدراسة أهميَّة بذل الجهد من الطلاب وتحملهم مسئولية تعلمهم لضمان نجاحهم وذلك من خلال تنمية دوافعهم الداخلية التي تزيد من قيمة التعلُّم؛ من أجل الفهم والمعرفة وليس تحصيل الدرجات فقط.

مماَّ سبق تستخلص الباحثة أن الطلاب ذوي أسلوب التعلُّم العميق يتحملون مسئولية تعلمهم ويميلون لجمع معلومات إضافية وينظمون جهدهم ليتعمقوا في المادة العلمية ويفهموها فيقل لديهم الاستحقاق الأكاديمي المدرك والبخل المعرفي.

٢. العلاقة بين الهويَّة الأكاديميَّة وكل من البخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي المدرك:

أشار Welch& Hodges (١٩٩٧, ٣٧)إلى أن الهويَّة الأكاديميَّة هي أحد أبعاد مفهوم الذات وعامل محوري في الأداء الأكاديمي للطلاب واتفقت معها بعض الدراسات منها Howell (٢٠١٦)

أن الأفراد الذين يلتزمون بهوية واضحة هم أكثر إدراكًا وتطوراً داخل البيئة التعليميَّة ولديهم مستويات عالية من الضبط الداخلي والتخطيط المهني، كما يمتلكون القدرة على الفهم والتحليل ويُعد سلوكهم الاجتماعي إيجابيًّا مقارنة بزملائهم.

وأشارت الدراسات إلى أن الدرجات المرتفعة من الشعور بالاستحقاق الأكاديمي ترتبط بحوافز الطلاب الخارجية مثل توقعات الآباء المرتفعة عن نجاح أبنائهم؛ ممَّا قد يؤدي هذا النوع من الحوافز، كما في نمط الهويَّة المنغلقة –التي يحاول فيها الآباء تحقيق دوافعهم الشخصية من خلال إنجازات أبنائهم فيحفزونهم للوصول إلى معايير وقيم الوالدين الشخصية – فيتبنى الطالب معايير وقيم وأهداف الوالدين؛ ممَّا يخفض لديه مستويات الاهتمام بعملية التعلُّم والفهم وينحصر تركيزه في محاولة تحقيق درجات أعلى بأي أسلوب وإن كان سلبيًّا (Greenberger et al., 2008) فالطلاب ذوو الهويَّة المنغلقة الذين يتبنون معتقدات وأهداف آبائهم يكونون منخفضي الدافعية الداخلية ويعتقدون في وجود قوى خارجية مسئولة عن نجاحاتهم، أو إخفاقاتهم؛ ويتضح تأثير الوالدين من ذوي توقعات الإنجاز العالية من الأبناء هذا ما يجعل الطلاب يمارسون أساليب وطرق غير مقبولة وغير منطقية، أو مقنعة للحصول على درجات مرتفعة متبنيين مبدأ أن "الغاية تبرر الوسيلة" ٢٠١٢),..(Cain, et al

فالطلاب الذين لم يكتشفوا القيم أو المعتقدات والأهداف الأكاديميَّة بأنفسهم (أي لم تتطور هويتهم الأكاديميَّة) ولم يلتزموا بها، كما في الهويَّة المشتتة؛ فيقل مقدار الجهد الذي يبذلونه ليوفروا مواردهم المعرفية بدلًا من بذل مزيد من الجهد (البخل المعرفي)، ويشعرون بالإحباط بسهولة عندما يتطلب الأمر جهداً وقد لا يتحملون مثل هذا الإحباط؛ وبالتالي يميلون إلى تأجيل المهام الأكاديميَّة وهذا بدوره قد يؤدي إلى انخفاض الدرجات التحصيلية (Anderson, Halberstadt& Aitken, 2013).

وممَّا سبق تستخلص الباحثة أن الطلاب الذين يصلون إلى حالة الهويَّة المنجزة ويكتشفون المبادئ والقيم المرتبطة بالمؤسسة ويلتزمون بها ويتبنون أهدافاً أكاديمية ليحققوها قد يقل لديهم الاستحقاق الأكاديمي المدرك والبخل المعرفي.

خامسًا الطالبات المعلمات: طالبات كلية التربية ـــــ جامعة الفيوم بالفرقة الرابعة جميع التخصصات.

فروض الدراسة:

١. تسهم حالات الهويَّة الأكاديميَّة (مشتتة– منغلقة– معلقة– منجزة) وأسلوبي التعلُّم السَّطحي والعميق في التنبؤ بالبخل المعرفي لدى الطالبات المعلمات.

٢.تسهم حالات الهويَّة الأكاديميَّة (مشتتة- منغلقة- معلقة- منجزة) وأسلوبي التعلُّم السَّطحي والعميق في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى الطالبات المعلمات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي؛ لملاءَمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات موضع الاهتمام؛ حيث يسعى البحث الحالي إلى دراسة إسهام حالات الهويَّة الأكاديميَّة (مشتتة- منغلقة- معلقة- منجزة) وأساليب التعلُّم (السَّطحي والعميق) في التنبؤ بكل من البخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى عينة الدراسة من الطالبات المعلمات.

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة والطالبات بالفرقة الرابعة للعام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ (عام وأساسي جميع التخصصات) البالغ عددهم (٤٤٥) طالبًا وطالبة (٦٦ من الذكور و ٣٧٩ من الإناث) بتخصصات عام و(٣٧٤) طالبًا وطالبة (٣٢ من الذكور و ٣٤٢ من الإناث) بتخصصات أساسي.

عينة الدراسة:

١. المشاركون للتحقق من الخصائص السيكومتريَّة لأدوات الدراسة:

شارك في الدراسة "٣٢١" طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية أساسي (من جميع التخصصات) متوسط أعمارهنَّ (٢٢،٠٤عامًا)؛ وذلك للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

٢. المشاركون في العينة الأساسية:

تكوَّنت العينة الأساسية للدراسة من (٣٠٩) من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية عام في جميع التخصصات العلمية والأدبية؛ حيث تمَّ استبعاد الذكور لعدم رغبتهم في المشاركة بالإجابة عن مقاييس الدراسة؛ وبالتالي أصبح المشاركون من الطالبات بالفرقة الرابعة عام فقط.

لاختيار أفراد العينة الأساسية قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- تمَّ تطبيق أدوات الدراسة على طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية عام ممَّن وافقن على المشاركة في الدراسة وعددهنَّ (٣٣٨) طالبة.
- تمَّ استبعاد جميع الطالبات اللاتي وجدت بيانات مفقودة عديدة في استجاباتهنَّ ورغبة في الإبقاء على الاستجابات الكاملة (بدون وجود بيانات مفقودة Missing Data) وعددهنَّ (١٥) طالبة.
- تمَّ استبعاد جميع الطالبات ذوات الإجابات الثابتة (النمطية) على كل المفردات وعددهنَّ (٩) طالبات.

كما تمَّ استبعاد الطالبات الأكبر سنًّا اللاتي تجاوزت أعمارهنَّ (٢٥ عاماً)؛ حيث إنَّه وفقًا للدراسات السابقة فإنَّ العمر يؤثر في متغيرات الدراسة وعددهنَّ (٥) طالبات. وبالتالي أصبح عدد الطالبات المشاركات (٣٠٩) من الطالبات، ويوضح جدول (٢) بالملاحق توزيعهن حسب التخصص.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة أربع أدوات لقياس المتغيرات موضع الدراسة؛ لتحقيق الهدف من الدراسة، وهذه الأدوات هي:

١) **مقياس حالات الهويَّة الأكاديميَّة (The Academic Identity Status Measure (AIM)): (Wass & Isaacson (2008) (ترجمة وتعريب الباحثة)**

٢) **مقياس أساليب التعلُّم (استبانة عمليات الدراسة المعدلة-ذات العاملين) (R-SPQ-2F[1]) إعداد Biggs, Kember& Leung (2001) (ترجمة وتعريب الباحثة)**

٣) **مقياس البخل المعرفي: إعداد الباحثة**

٤) **مقياس الاستحقاق الأكاديمي المدرك: إعداد الباحثة. وتتناولهم الباحثة تفصيليًّا فيما يلي:**

١) **مقياس حالات الهويَّة الأكاديميَّة: Wass & Isaacson (2008) (ترجمة وتعريب الباحثة)**

أ. **تعريف السمة المقاسة:** استعرضت الباحثة تعريفات حالات الهويَّة الأكاديميَّة وتبنت الباحثة التعريف الإجرائي للمقياس المترجم، كما موضح بالإطار النظري قامت الباحثة بمسح للأدبيات السيكولوجية العربية والأجنبية تمَّ الاطلاع على مقياس حالات الهويَّة الأكاديميَّة الذي طوره Was& Isaacson (2008)

قامت الباحثة بترجمة وتعريب المقياس وتكيفه للبيئة العربية على النحو التالي:

ب-١) قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ، كما قامت أ. د/ مديحة العزبي بالترجمة، كذلك كل منهما منفردة.

ب-٢) تمَّ مناقشة الترجمتين ومحاولة التوفيق بينهما مع الرجوع للنسخة الأجنبية في العبارات التي اختلفت فيها الترجمة.

ب-٣) تمَّ عمل التعديلات المناسبة التي تتيح فهم العبارات للطالبات المشاركات.

[1] The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F

ب–٤) طلبت من اثنين من السادة المترجمين ثنائي اللغة الخبراء (الإنجليزية–العربية) الترجمة.

ب–٥) عُقدت مقارنة بين الترجمات لحل أي تباينات بينهم بواسطة المترجمتين والباحثة؛ للاتفاق على المفردات بصيغتها النهائية.

ج) **وصف المقياس في صورته المبدئية**[١]: يتكوَّن المقياس من (٤٠) مفردة، تمَّ توزيعها على أربع حالات للهوية الأكاديميَّة هم: الهويَّة الأكاديميَّة المضطربة (المشتتة)، والمنغلقة، والمعلَّقة، والمنجزة، ويندرج تحت كل حالة منهم (١٠) مفردات، ويتم الاستجابة عنها في الدراسة الحالية وفق مقياس ليكرت المتدرج من "تنطبق بشدة" وتأخذ الدرجة (٥) و"تنطبق كثيراً" وتأخذ الدرجة (٤) و"تنطبق أحياناً" وتأخذ الدرجة (٣) و "لا تنطبق" وتأخذ الدرجة (٢) و "لا تنطبق تماماً" وتأخذ الدرجة (١).

د. **تحكيم المقياس:** عرضت الباحثة المقياس بصورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكّمين وعددهم (٥) من أساتذة علم النفس التربوي[٢] وذلك بعد صياغة التعريف الإجرائي الخاص بكل متغير والتعريف الإجرائي لكل بُعد من أبعاده؛ بقصد معرفة رأي المحكّمين من حيث: انتماء كل مفردة إلى البُعد الذي يقيسها، وملاءَمة مفردات المقاييس لأفراد العينة، وملاءَمة الصياغة اللغوية لكل مفردة، وتعديل المفردات، أو حذف ما يرونه غير مناسب للثقافة العربية في المقاييس المترجمة، وإضافة مفردات جديدة تسهم في جودة المقاييس التي تمَّ إعدادها من قِبل الباحثة، وتمَّ تعديل بعض الصياغات بصورة فردية ولم يتم الاجتماع على تعديل معين، ولم يتم حذف أية مفردة من مفردات المقياس.

ه) **التحقق من الخصائص السيكومتريَّة للمقياس:** تمَّ تطبيق المقياس بعد تعديل المفردات (في ضوء آراء السادة المحكّمين) على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومتريَّة على المشاركين وعددهنَّ (٣٢١) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية أساسي جميع التخصصات، ومتوسط أعمارهنَّ (٢٢،٠٤)؛ بهدف التحقق من صدق المقياس وثباته، بحيث يصبح مؤهلًا للتحليلات اللاحقة، وذلك وفقًا للإجراءات الآتية:

---

[١] ملحق (١): الصورة المبدئية لمقاييس الدراسة

[٢] ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين

ه-١) صدق المقياس: في ضوء ما توصل إليه (Was and Isaacson (٢٠٠٨ لمقياس حالات الهويَّة الأكاديميَّة (النسخة الأجنبية) لدى عينة مكونة من (٤٢١) من طلبة جامعة تكساس، وأسفرت نتائج التحليل إلى أن حل العوامل الأربعة يقدم أفضل مطابقة للبيانات. قامت الباحثة بعمل تحليل توكيدي CFA باستخدام برنامج Amos(v. 21) وذلك للتحقق من البنية العاملية لمقياس حالات الهويَّة الأكاديميَّة وتظهر نتائج جدول (٣) بالملاحق أدلة المطابقة للمقياس وفقًا لاستجابات المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومتريَّة لأدوات الدراسة. ويلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، إلا أن قيمة مربع كاي كانت دالة؛ ولذا يُمكن الاعتماد على قيمة مربع كاي لدرجة الحرية؛ حيث كانت أقل من "٣" بما يؤكد مطابقة النموذج لبيانات المشاركات. ويعرض شكل (١) بالملاحق النموذج البنائي لمقياس حالات الهويَّة الأكاديميَّة

الصدق التمايزي:

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights المبينة بالجداول التالية، وتمَّ الاعتماد على محك Ware et al.(2007) الذي ربط بين الصدق التمايزي والاتساق الداخلي لكل بند من بنود المقياس، وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للبنود ذات الارتباط المتجاوز لقيمة (٠،٥) مع عواملها الفرعية المفترضة؛ ويصبح معدل الاتساق الداخلي لكل بند مرضيًا إذا كان أكثر من ٩٠% من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي متجاوز لقيمة (٠،٥) مقبولًا. (Ware et al.,2007 as cited in Kim et al., 2013)ويوضح جدول (٤) بالملاحق قيم أوزان الدرجات على عواملها ومعامل ارتباط البنود بأبعادها لمقياس حالات الهويَّة الأكاديميَّة. وممَّا يلاحظ من جدول (٤) أن تشبعات المفردات الخاصَّة بالعامل الأوَّل أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، وهكذا بالنسبة للعوامل الأخرى، كما أن معامل ارتباط البنود بأبعادها الفرعية جميعها دالة وتجاوزت قيمة (٠،٥) وأعلى لو قورنت بارتباطها مع الأبعاد الأخرى بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ه-٢) الثبات: فيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثة على حساب ثبات كل حالة من حالات الهويَّة الأكاديميَّة باستخدام معامل أوميجا لـــــماكدونلد McDonald's ω وألفا وثبات البنية وإعادة التطبيق، وجدول (٥) بالملاحق يوضح قيم الثبات. ويتضح من نتائج جدول (٥) أن المقياس يتسم بدرجات عالية من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية المقبولة، كما

تمَّ حساب ثبات البنية CR لكل مقياس فرعي وكانت أكبر من القيمة المحكية (٠،٦)؛ ممَّا يؤكد أن مقياس حالات الهويَّة الأكاديميَّة له درجة مرتفعة من الثبات.

الصورة النهائية لمقياس حالات الهويَّة الأكاديميَّة وتقدير الدرجة: أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٤٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات لكل حالة من حالات الهويَّة الأكاديميَّة لدى طلاب الجامعة، وأجاب عنه أفراد العينة من خلال مقياس ليكرت خماسي المتدرج من "تنطبق بشدة" وتأخذ الدرجة (٥) و"تنطبق كثيراً" وتأخذ الدرجة (٤) و"تنطبق أحيانًا" وتأخذ الدرجة (٣) و "لا تنطبق" وتأخذ الدرجة (٢) و "لا تنطبق تمامًا" وتأخذ الدرجة (١)؛ بحيث تصبح أعلى درجة لكل حالة هويَّة أكاديميَّة (٥٠) وأقل درجة لها (١٠)،ويوضح جدول(٦) بالملاحق حالات الهويَّة الأكاديميَّة الأربعة ومفرداتها وأعلى وأقل درجه لكل حالة منهم يتضح من جدول (٦) أن الدرجة المرتفعة تُشير إلى ارتفاع حالة الهويَّة الأكاديميَّة موضع القياس، وانخفاض الدرجة تُشير إلى انخفاض حالة الهويَّة الأكاديميَّة موضع القياس

مقياس أساليب التعلُّم (استبانة عمليات الدراسة المعدلة-ذات العاملين) إعداد Biggs, Kember& Leung (2001) **(ترجمة وتعريب الباحثة)**

أ. **تعريف السمة المقاسة:** استعرضت الباحثة تعريفات أساليب التعلُّم وتبنت الباحثة التعريف الإجرائي للمقياس المترجم، كما موضح بالإطار النظري.

ب. قامت الباحثة بترجمة وتعريب المقياس وفقاً للخطوات السابقة.

ج. وصف المقياس في صورته المبدئية: تتكوَّن استبانة عمليات الدراسة المعدلة – ذات العاملين من (٢٠) مفردة بمعدل (١٠) مفردات منهم لأسلوب التعلُّم العميق و(١٠) أخرى لأسلوب التعلُّم السَّطحي ويتم الاستجابة عنها في الدراسة الحالية وفق مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من "تنطبق بشدة" وتأخذ الدرجة (٥) و "تنطبق كثيراً" وتأخذ الدرجة (٤) و "تنطبق أحيانًا" وتأخذ الدرجة (٣) و "لا تنطبق" وتأخذ الدرجة (٢) و "لا تنطبق تمامًا" وتأخذ الدرجة (١).

د. تحكيم المقياس: عرضت الباحثة المقياس بصورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكّمين وعددهم (٥) من أساتذة علم النفس التربوي وذلك بعد صياغة التعريف الإجرائي الخاص بكل متغير

والتعريف الإجرائي لكل بُعد من أبعاده؛ بقصد معرفة رأي المحكّمين من حيث: انتماء كل مفردة إلى البُعد الذي يقيسها، وملاءَمة مفردات المقاييس لأفراد العينة، وملاءَمة الصياغة اللغوية لكل مفردة، وتعديل المفردات، أو حذف ما يرونه غير مناسب للثقافة العربية في المقاييس المترجمة، وإضافة مفردات جديدة تسهم في جودة المقاييس التي تمَّ إعدادها من قِبل الباحثة، وتمَّ تعديل بعض الصياغات بصورة فردية ولم يتم الاجتماع على تعديل معين، ولم يتم حذف أية مفردة من مفردات المقياس.

ه) التحقق من الخصائص السيكومتريَّة للمقياس: تمَّ تطبيق المقياس بعد تعديل المفردات (في ضوء آراء السادة المحكّمين) على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومتريَّة على المشاركين وعددهنَّ (٣٢١) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية أساسي جميع التخصصات، ومتوسط أعمارهنَّ (٢٢،٠٤)؛ بهدف التحقق من صدق المقياس وثباته، بحيث يصبح مؤهلًا للتحليلات اللاحقة، وذلك وفقًا للإجراءات الآتية:

ه-١) صدق المقياس: في ضوء ما توصل إليه Biggs et al. (2001) لمقياس أساليب التعلُّم (استبانة عمليات الدراسة) لدى عينة مكونة من (٤٩٥) طالبًا من طلاب جامعة هونج كونج، وأسفرت نتائج التحليل عن عاملين. قامت الباحثة بعمل تحليل توكيدي CFA باستخدام برنامج Amos(v. 21) وذلك للتحقق من البنية العاملية لمقياس أساليب التعلُّم وتظهر نتائج جدول (٧) بالملاحق أدلة المطابقة للمقياس وفقًا لاستجابات المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومتريَّة لأدوات الدراسة.

يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، إلا أن قيمة مربع كاي كانت دالة؛ ولذا يُمكن الاعتماد على قيمة مربع كاي لدرجة الحرية؛ حيث كانت أقل من "٣" بما يؤكد مطابقة النموذج لبيانات المشاركات. ويعرض شكل (٢) بالملاحق النموذج البنائي لمقياس أساليب التعلُّم.

هـ -٢)الصدق التمايزي لمقياس أساليب التعلُّم: يوضح جدول (٨) بالملاحق قيم أوزان الدرجات على عواملها ومعامل ارتباط البنود بأبعادها لمقياس أساليب التعلُّم. وممَّا يلاحظ من جدول (٨) أن تشبعات المفردات الخاصَّة بالعامل الأوَّل أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، وهكذا بالنسبة للعامل الثاني، كما أن معامل ارتباط البنود بأبعادها الفرعية جميعها دالة وتجاوزت قيمة (٠،٥) وأعلى لو قورنت بارتباطها مع البُعد الثاني بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي لمقياس أساليب التعلُّم.

٥- ٣) الثبات: فيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثة على حساب ثبات كل بُعد من بُعدي أساليب التعلُّم باستخدام معامل أوميجا لـــــماكدونلد McDonald's ω وألفا وثبات البنية وإعادة التطبيق وجدول (٩) بالملاحق يوضح قيم الثبات.ويتضح من نتائج جدول (٩) أن المقياس يتسم بدرجات عالية من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية المقبولة، كما تمَّ حساب ثبات البنية CR لكل مقياس فرعي وكانت أكبر من القيمة المحكية (٠،٦)؛ ممَّا يؤكد أن مقياس أساليب التعلُّم له درجة مرتفعة من الثبات.

و. الصورة النهائية لمقياس أساليب التعلُّم وتقدير الدرجة: أصبح المقياس يتكوَّن من (٢٠) مفردة بواقع (١٠) مفردات لأسلوب التعلُّم السَّطحي، و(١٠) مفردات لأسلوب التعلُّم العميق. وأجاب عنه أفراد العينة من خلال مقياس ليكرت خماسي المتدرج من "تنطبق بشدة" وتأخذ الدرجة (٥) و "تنطبق كثيراً" وتأخذ الدرجة (٤) و "تنطبق أحياناً" وتأخذ الدرجة (٣) و "لا تنطبق" وتأخذ الدرجة (٢) و "لا تنطبق تماماً" وتأخذ الدرجة (١)؛ بحيث تصبح أعلى درجة لكل أسلوب تعلم (٥٠) وأقل درجة له (١٠)، ويوضح جدول (١٠) بالملاحق بُعدي أساليب التعلُّم (السطحي والعميق) وأعلى وأقل درجه لكل منهما، ويتضح من جدول (١٠) أن الدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع أسلوب التعلُّم، وانخفاض الدرجة تشير إلى انخفاض أسلوب التعلُّم موضع القياس.

٣.مقياس البخل المعرفي: إعداد الباحثة

أ. تعريف السمة المقاسة: استعرضت الباحثة تعريفات البخل المعرفي من خلال أدبيات الدراسة ذات الصلة بالمفهوم، وتوصَّلت إلى تعريف إجرائي للبخل المعرفي، كما تمَّ عرضه بالإطار النظري.

ب. اختيار شكل المثيرات والاستجابات تمَّ الاطلاع على بعض مقاييس البخل المعرفي وقد وجدت الباحثة أن بعض الدراسات اعتمدت على العبارات التقريرية لقياس البخل المعرفي منها دراسة (عمر ثامر حسن ومظهر عبد الكريم سليم،٢٠٢٢؛ زينب ناجي علي وآمنة منصور حسين، ٢٠٢٢) وبعضها اعتمد على مقياس CRT منها دراسة Toplak et al., 2014, Erceg, Galić, Ružojčić, 2020 محمد عبد الرؤوف عبد ربه، ٢٠٢٠؛ زينب محمد أمين محمد، ٢٠٢٠).

ج. وصف المقياس في صورته المبدئية: يهدف المقياس التعرُّف على البخل المعرفي لدى طلاب الجامعة. ويتكوَّن المقياس في صورته المبدئية من (٤٠) مفردة تقريرية، بواقع (١٠) مفردات لكل بُعد، ويُجيب الطالب عن المفردات على مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من "تنطبق بشدة" وتأخذ الدرجة (٥) و "تنطبق كثيراً" وتأخذ الدرجة (٤) و "تنطبق أحياناً" وتأخذ الدرجة (٣) و "لا تنطبق"

وتأخذ الدرجة (٢) و "لا تنطبق تماماً" وتأخذ الدرجة (١).

د. تحكيم المقياس: عرضت الباحثة المقياس بصورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين وعددهم (٥) من أساتذة علم النفس التربوي، وذلك بعد صياغة التعريف الإجرائي الخاص بكل متغير والتعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاده؛ بقصد معرفة رأى المحكمين من حيث: انتماء كل مفردة إلى البعد الذي يقيسها، وملاءمة مفردات المقياس لأفراد العينة، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل مفردة، وتعديل المفردات، وإضافة مفردات جديدة تسهم في جودة المقياس، وتم تعديل بعض الصياغات بصورة فردية ولم يتم الاجتماع على تعديل معين، ولم يتم حذف أية مفردة من مفردات المقياس

ه. الخصائص السيكومتريَّة لمقياس البخل المعرفي: تمَّ إجراءات تقييم الخصائص السيكومتريَّة للمفردات، وذلك بتطبيق المقياس بعد تعديل المفردات (في ضوء آراء السادة المحكّمين) على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومتريَّة وعددهنَّ (٣٢١) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية أساسي جميع التخصصات، ومتوسط أعمارهنَّ (٢٢،٠٤)؛ بهدف التحقق من صدق المقياس وثباته، بحيث تصبح مؤهلًا للتحليلات اللاحقة، وذلك وفقًا للإجراءات الآتية:

صدق المقياس:

١) **الصدق العاملي:** لاستكشاف البنية العاملية لمقياس البخل المعرفي لدى مجموعة التحقق من الخصائص السيكومتريَّة المكونة من (٣٢١) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي EFA باستخدام SPSS(v. 26) مع التدوير المتعامد (الفاريماكس)، واستخدام طريقة المكونات الأساسية بقيم تشبع قطعية 0.50 ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، كما تمَّ الاعتماد على القاعدة العامَّة للقيمة القطعية لنسب التباين الكلي المفسر لكل عامل بحيث لا تقل عن 50% (Streiner, 1994 as cited in Floyd, & Widaman 1995), ويعرض الجدول التالي قيم التشبعات للمفردات على العوامل الناتجة، والجذور الكامنة، وكذلك نسب التباين المفسر لكل عامل، ومؤشر كفاية العينة (KMO)، ومؤشر كفاية بنية الارتباط (بارتليت) للمقياس. كما يوضحه جدول (١١) بالملاحق

يتضح من جدول (١١) وشكل (٣) أن تشبعات جميع المفردات للبخل المعرفي على العوامل الأربعة قد بلغت قيماً مرضية من التشبع، بل وتجاوزت المحك ٠,٥٠، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل بعد التدوير قد وصلت إلى ٥٦،٥٨٧ %. ويتكوَّن العامل الأوَّل من "٥ مفردات أطلق عليها عامل "الاستدلال الانفعالي" ويفسر نسبة التباين قدرها ١٩،٠٥٤%، ويتكوَّن العامل الثاني من "٣" مفردات أخرى أطلق عليها "عامل الاختصارات العقليَّة"؛ حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٤،٠٨٢%، ويتكوَّن العامل الثالث من "٣" مفردات أخرى أطلق عليها عامل "استبدال السمة(العزو)"؛ حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٢،٢%، ويتكوَّن العامل الرابع من "٣" مفردات أخرى أطلق عليها عامل "الاستدلال العقلي السريع"؛ حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١١،٢٥%.

الصدق التوكيدي: قامت الباحثة بعمل تحليل توكيدي CFA باستخدام برنامج Amos(v. 21) وذلك لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل الاستكشافي وتظهر نتائج جدول (١٢) بالملاحق أدلة المطابقة للمقياس وفقًا لاستجابات المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومتريَّة، ويلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، إلا أن قيمة مربع كاي كانت دالة؛ ولذا يُمكن الاعتماد على قيمة مربع كاي لدرجة الحرية؛ حيث كانت أقل من "٣" بما يؤكد مطابقة النموذج لبيانات المشاركات، ويعرض شكل (٤) بالملاحق النموذج البنائي لمقياس البخل المعرفي.

الصدق التمايزي: يوضح جدول (١٣) بالملاحق قيم أوزان الدرجات على عواملها ومعامل ارتباط البنود بأبعادها لمقياس البخل المعرفي. وممَّا يلاحظ من جدول (١٣) أن تشبعات المفردات الخاصَّة بالعامل الأوَّل أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، وهكذا بالنسبة للعوامل الأخرى، كما أن معامل ارتباط البنود بأبعادها الفرعية جميعها دالة وتجاوزت قيمة (٠،٥) وأعلى لو قورنت بارتباطها مع الأبعاد الأخرى بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي لمقياس البخل المعرفي.

كما تمَّ التأكد من الاتساق الداخلي لمقياس البخل المعرفي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضحه الجدول (١٤) بالملاحق ويتضح من جدول (١٤) أن معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس البخل المعرفي يتربط بالدرجة الكلية؛ حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند قيمة احتمال (٠،٠١).

الثبات

فيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثة على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لـــــماكدونلد McDonald's ω وثبات البنية وإعادة التطبيق ومعامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس بالإضافة إلى معامل ألفا الطبقي Stratified Coefficient Alpha (هو ثبات الدرجة الكلية للمقاييس متعددة الأبعاد) وفقاً لمعادلة التالية لـــــــــ [1](1989) Feldt and Brennan وجدول (١٥) بالملاحق يوضح قيمة ثبات المقياس

$$\alpha_{stratified} = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{k} \sigma_i^2 (1-\alpha_i)}{\sigma_x^2}$$

ويتضح من نتائج جدول(١٥) أن مقياس البخل المعرفي وأبعاده الفرعية تتسم بدرجات عالية من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية المقبولة، كما تم حساب ثبات البنية CR لكل مقياس فرعي وللدرجة الكلية فكانت أكبر من القيمة المحكية (٠،٦) مما يؤكد أن المقياس له درجة مرتفعة من الثبات

و. الصورة النهائية لمقياس البخل المعرفي وتقدير الدرجة: أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (١٤) مفردة لقياس البخل المعرفي لدى طلاب الجامعة، وأجاب عنه أفراد العينة من خلال مقياس ليكرت خماسي المتدرج من "تنطبق بشدة" وتأخذ الدرجة (٥) و"تنطبق كثيراً" وتأخذ الدرجة (٤) و"تنطبق أحياناً" وتأخذ الدرجة (٣) و "لا تنطبق" وتأخذ الدرجة (٢) و "لا تنطبق تماماً" وتأخذ الدرجة (١)، ويحصل الطالب على درجة لكل بُعد من أبعاد المقياس بالإضافة إلى الدرجة الكلية الناتجة عن مجموع درجات الأبعاد، بحيث تصبح أعلى درجة للمقياس ككل (٧٠) وأقل درجة (١٤) ويوضح ويتضح من جدول (١٦) أن الدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع البخل المعرفي وأبعاده، وانخفاض الدرجة تشير إلى انخفاض البخل المعرفي وأبعاده لدى طلاب الجامعة.

---

[1] صورة المعادلة من موقع https://www.youtube.com/watch?v=STd9hl4sJQU

حيث تشير ∑ إلى مجموع، σ^2 التباين لكل بعد، $\hat{\alpha}$ قيمة ألفا لكل بعد σ_x^2 التباين الكلي.

٤.مقياس الاستحقاق الأكاديمي المدرك: إعداد الباحثة

أ. تعريف السمة المقاسة: استعرضت الباحثة تعريفات الاستحقاق الأكاديمي المدرك من خلال أدبيات الدراسة ذات الصلة بالمفهوم، وتوصَّلت إلى تعريف إجرائي للاستحقاق الأكاديمي المدرك، كما تمَّ عرضه بالإطار النظري.

ب. اختيار شكل المثيرات والاستجابات تمَّ الاطلاع على بعض المقاييس للاستحقاق الأكاديمي منها (سهام محمد عبد الفتاح خليفة (٢٠٢٣) صفاء بيرق شحاتة (٢٠٢٢) ; Reinhardt(2012) ; Wasieleski, Whatley, Briihl, Branscome, (2014); وجدت الباحثة أن أبعاد المقاييس اختلفت باختلاف طبيعة كل دراسة والهدف منها، ومجتمع الدراسة.

ج. وصف المقياس في صورته المبدئية: تمَّ إعداد المقياس؛ بهدف قياس شعور الطالب وتوقعاته واقتناعه غير المنطقية بأنَّ له حقًّا في النجاح والمكافأة بغض النظر عن أدائه الأكاديمي الفعلي، ويتكوَّن المقياس في صورته الأوَّلية من (٣٧) مفردة، يجيب الطالب عنها عبر مقياس ليكرت الخماسي المتدرج من "موافق بشدة" وتأخذ الدرجة (٥) "أوافق كثيرًا" وتأخذ الدرجة (٤) و"أوافق لحد ما" وتأخذ الدرجة (٣) و "لا أوافق" وتأخذ الدرجة (٢) و" أعارض تمامًا" وتأخذ الدرجة (١).

د. تحكيم المقياس: عرضت الباحثة المقياس بصورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكّمين وعددهم (٥) من أساتذة علم النفس التربوي، وذلك بعد صياغة التعريف الإجرائي الخاص بكل متغير والتعريف الإجرائي لكل بُعد من أبعاده؛ بقصد معرفة رأي المحكّمين من حيث: انتماء كل مفردة إلى البُعد الذي يقيسها، وملاءَمة مفردات المقياس لأفراد العينة، وملاءَمة الصياغة اللغوية لكل مفردة، وتعديل المفردات، وإضافة مفردات جديدة تسهم في جودة المقياس، وتمَّ تعديل بعض الصياغات بصورة فردية ولم يتم الاجتماع على تعديل معين، ولم يتم حذف أية مفردة من مفردات المقياس.

ه. الخصائص السيكومتريَّة لمقياس الاستحقاق الأكاديمي المدرك: تمَّ إجراءات تقييم الخصائص السيكومتريَّة للمفردات، وذلك بتطبيق المقياس بعد تعديل المفردات (في ضوء آراء السادة المحكّمين) على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومتريَّة وعددهنَّ (٣٢١) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية أساسي جميع التخصصات، ومتوسط أعمارهنَّ (٢٢،٠٤)؛ بهدف التحقق من صدق المقياس وثباته، بحيث يصبح مؤهلًا للتحليلات اللاحقة، وذلك وفقًا للإجراءات الآتية:

صدق المقياس:

١) **الصدق العاملي:** لاستكشاف البنية العاملية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى مجموعة التحقق من الخصائص السيكومتريَّة المكونة من (٣٢١) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي EFA باستخدام SPSS(v. 26) مع التدوير المتعامد (الفاريماكس)، واستخدام طريقة المكونات الأساسية بقيم تشبع قطعية 0.50 ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، كما تمَّ الاعتماد على القاعدة العامَّة للقيمة القطعية لنسب التباين الكلي المفسر لكل عامل بحيث لا تقل عن 50% (Streiner, 1994 as cited in Floyd, & Widaman ,1995) ويعرض الجدول التالي قيم التشبعات للمفردات على العوامل الناتجة، والجذور الكامنة، وكذلك نسب التباين المفسر لكل عامل، ومؤشر كفاية العينة (KMO)، ومؤشر كفاية بنية الارتباط (بارتليت) للمقياس.كما يوضحه جدول (١٧) بالملاحق. ويتضح من جدول (١٧) وشكل (٥) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الأربعة قد بلغت قيماً مرضية من التشبع، بل وتجاوزت المحك ٠,٥٠، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة هذه العوامل بعد التدوير قد وصلت إلى ٥٣،٩٦٢ %. ويتكوَّن العامل الأوَّل من "٥ مفردات أطلق عليها عامل "تجنب المسئوليَّة" ويفسر نسبة التباين قدرها ١٤،٦٩٥%، ويتكوَّن العامل الثاني من "٤" مفردات أخرى أطلق عليها عامل "المكافأة مقابل الجهد"؛ حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٤،٤٩٤%، ويتكوَّن العامل الثالث من "٣" مفردات أخرى أطلق عليها عامل "الصلاحية"؛ حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٣،٢٨٤%، ويتكوَّن العامل الرابع من "٣" مفردات أخرى أطلق عليها عامل "توقع لدور الأستاذ"؛ حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١١،٥٨٩%.

٢) **الصدق التوكيدي:** قامت الباحثة بعمل تحليل توكيدي CFA باستخدام برنامج Amos(v. 21) وذلك لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل الاستكشافي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي المدرك وتظهر نتائج الجدول (١٨) بالملاحق أدلة المطابقة للمقياس وفقاً لاستجابات المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية ويلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، إلا أن قيمة مربع كاي كانت دالة؛ لذا يمكن الاعتماد على قيمة مربع كاي لدرجة الحرية حيث كانت أقل من "٣" بما يؤكد على مطابقة النموذج لبيانات المشاركات، ويعرض الشكل(٦) بالملاحق النموذج البنائي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي المدرك.

٣)الصدق التمايزي: يوضح جدول (١٩) بالملاحق قيم أوزان الدرجات على عواملها ومعامل ارتباط البنود بأبعادها لمقياس الاستحقاق الأكاديمي المدرك. ممَّا يلاحظ من جدول (١٩) أن تشبعات المفردات الخاصَّة بالعامل الأوَّل أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني، وهكذا بالنسبة للعوامل الأخرى، كما أن معامل ارتباط البنود بأبعادها الفرعية جميعها دالة وتجاوزت قيمة (٠،٥) وأعلى لو قورنت بارتباطها مع الأبعاد الأخرى بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

كما تمَّ التأكد من الاتساق الداخلي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي المدرك، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس،كما يوضحه الجدول (٢٠) بالملاحق. ويتضح من جدول (٢٠) أن معامل ارتباط كل بُعد من أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي المدرك يرتبط بالدرجة الكلية؛ حيث كانت معاملات الارتباط دالة عند قيمة احتمال (٠،٠١).

الثبات : فيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثة على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لماكدونلد McDonald's ω وثبات البنية وإعادة التطبيق ومعامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس بالإضافة إلى معامل ألفا الطبقي وجدول (٢١) بالملاحق يوضح قيمة ثبات المقياس. ويتضح من نتائج جدول (٢١) أن مقياس الاستحقاق الأكاديمي المدرك وأبعاده الفرعية تتسم بدرجات عالية من الثبات؛ حيث بلغت جميع قيم الثبات القيمة المحكية المقبولة، كما تمَّ حساب ثبات البنية CR لكل مقياس فرعي وللدرجة الكلية فكانت أكبر من القيمة المحكية (٠،٦)؛ ممَّا يؤكد أن المقاييس لها درجة مرتفعة من الثبات.

و. الصورة النهائية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي المدرك وتقدير الدرجة: أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (١٥) مفردة لقياس الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. أجاب عنه أفراد العينة من خلال مقياس ليكرت الخماسي متدرج من "موافق بشدة" وتأخذ الدرجة (٥)، أوافق كثيراً" وتأخذ الدرجة (٤) و"أوافق لحد ما" وتأخذ الدرجة (٣) لا أوافق" وتأخذ الدرجة (٢) و"أعارض تمامًا" وتأخذ الدرجة (١)، ويحصل الطالب على درجة لكل بُعد من أبعاد المقياس بالإضافة إلى الدرجة الكلية الناتجة عن مجموع درجات الأبعاد، بحيث أصبحت أعلى درجة على المقياس ككل (٧٥) وأقل درجة له(١٥) ويوضح ويتضح من جدول (٢٢) أن الدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع الاستحقاق الأكاديمي المدرك، وانخفاض الدرجة تشير إلى انخفاضه لدى طلاب الجامعة.

خطوات جمع البيانات في الدراسة الحالية : قامت الباحثة بجمع بيانات المقاييس من خلال التطبيق على طالبات بالفرقة الرابعة بكلية التربية ـــ جامعة الفيوم جميع التخصصات (عام) ممن يدرسون بمعمل علم النفس التربوي، بالاستعانة بالهيئة المعاونة[1] التي ساعدت الباحثة في جمع البيانات، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ وقبل تطبيق المقياس على المشاركين شرحت لهنَّ الباحثة طبيعة الدراسة، والهدف منها، وضرورة اتباع التعليمات في الإجابة بأمانة، وعدم ترك أسئلة دون الإجابة عنها، كما شرحت لهم كيف يُجيبن عن المفردات خاصَّة المنفي منها، وذلك من خلال مقياس ليكرت الخماسي، كما طلبت من المشاركات أن يُجبين بعناية عن المفردات. وقد طبقت الباحثة على الطالبات اللاتي أظهرن الرغبة في المشاركة والاهتمام والجدية في الإجابة عن أسئلة هذه المقاييس. واستغرقت الإجابة عن مفردات المقاييس مجتمعة حوالي ٧٠ دقيقة في المتوسط.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

١) الاطلاع على أدبيات البحث والمقاييس السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

٢) إعداد الأدوات وصياغة العبارات في ضوء التعريف الإجرائي لكل متغير وأبعاده، وترجمة بعض المقاييس الأخرى وعرض المقاييس على السادة المحكّمين؛ للتحقق من صلاحيتها للتطبيق على المشاركين في الدراسة.

٣) للتأكد من فهم العبارات تمَّ عرض المقاييس على طلاب الفرقتين الأولى والثانية تخصص علم نفس وعددهنَّ (٢٠ بالفرقة الأولى و٣٠ بالفرقة الثانية)؛ وذلك للتحقق من وضوح عبارات المقاييس، وبناء على استفساراتهنَّ حول معاني العبارات توضح المقصود ليتم فهم المعنى بطريقة موحدة.

٤) تمَّ تحديد مجتمع الدراسة.

٥) تمَّ تطبيق المقاييس على المشاركات في التحقق من الخصائص السيكومتريَّة.

٦) استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائيَّة؛ للتحقق من صدق وثبات الأدوات ومناسبتها للتطبيق النهائي.

[1] تتقدم الباحثة بالشكر للهيئة المعاونة بالقسم وهم أ. هاجر عبد الله، أ. ندى أبو سيف، أ. صفا، أ. إسراء السيد؛ على ما بذلوه من جهد في تطبيق أدوات الدراسة

٧) تمَّ التطبيق النهائي على المشاركات في العينة الأساسية للدراسة؛ حيث استغرق التطبيق حوالي شهر خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤.

٨) قامت الباحثة باستخدام المعالجات الإحصائيَّة الملائمة وعمل الجداول الخاصَّة بنتائج الدراسة للإجابة عن تساؤلات الدراسة وللتحقق من صحة الفروض وتفسير النتائج المستخلصة.

٩) تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائيَّة الآتية للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فروضها:

١. الإحصاءات الوصفية (المتوسط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفلطح).
٢. تقدير معاملات الارتباط البينية في مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة
٣. تحليل الانحدار المتعدد stepwise للتنبؤ بكل من البخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي المدرك (كل على حدة كمتغيرات تابعة) من خلال درجات كل من (الهويَّة المشتتة، والهويَّة المنغلقة، والهويَّة المعلَّقة، والهويَّة المنجزة، وأسلوب التعلُّم السَّطحي، وأسلوب التعلُّم العميق) وفيما يلي عرضٌ لنتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها[1]:

الخطوة الأولى: قبل التحقق من فروض الدراسة قامت الباحثة بحساب الإحصاءات الوصفية للتحقق من الاعتدالية، ثمَّ التحقق من الخطية ومصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة وتشخيص الارتباط الخطي المتعدد قبل تحليل البيانات لدى مجموعة الدراسة (ن= ٣٠٩).

أ) ستعرض الباحثة أولاً الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة؛ حيث رصدت الباحثة الدرجات الخام وتبويب النتائج باستخدام برنامج (spss v. 26) كما يبينها الجدول (٢٣) بالملاحق

[1] تتقدم الباحثة بخالص الشكر والتقدير للاستاذ الدكتور أحمد طه والاستاذة الدكتورة هناء عزت لما قدموه من مساعدة للباحثة في الدراسة الحالية

تُشير نتائج جدول (٢٣) أن جميع قيم الالتواء والتفلطح وقعت ضمن المستوى المقبول للاعتدالية؛ حيث لم تتجاوز القيمة القطعية (± ١)؛ وهو ما يُشير إلى اعتدالية توزيع المتغيرات وخاصة المتغير التابع.

ب) كما تمَّ التحقق من العلاقة الخطية عن طريق حساب معامل ارتباط سبيرمان ومعامل الارتباط المستقيم لبيرسون بين المتغيرات المنبئة والمتغيرات التابعة (البخل المعرفي، والاستحقاق الأكاديمي المدرك) كل على حدة؛ وتبين أن الفرق بينهما أقل من٠,٠٥، كما يوضحه جدول (٢٤) و(٢٥) بالملاحق ويوضحان أن الفروق بين معامل الارتباط البارامتري واللابارامتري أقل من (0.05) بما يُشير إلى خطية العلاقة بين جميع المتغيرات التفسيرية حالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة، والمنغلقة، والمعلقة، والمنجزة) وأسلوبي التعلُّم (السَّطحي والعميق) والمتغيرين المحك (البخل المعرفي، والاستحقاق الأكاديمي المدرك) كل على حدة.

ج) تمَّ حساب مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة كما يتضح من الجدول (٢٦) بالملاحق. ويتضح من جدول (٢٦) أن جميع معاملات الارتباط لم تتجاوز قيمة (٠،٨) بين متغيرات الدراسة؛ بما يعني عدم وجود مشكلات تتعلق بالارتباط الخطي المتعدد MultiColinearity بين المتغيرات

د) كما تمَّ فحص التوزيع الطبيعي للبواقي من خلال الرسم البياني للقيم القطعية والقيم المتوقعة للمتغيرات التابعة (الاندماج الجامعي بأبعاده المعرفي والاجتماعي والوجداني والأكاديمي)، وقد تبين أن معظم النقاط تتجمع بمحاذاة الخط المستقيم؛ ممَّا يُشير إلى توزيع البواقي توزيعًا اعتداليًا [١].

هـــ) كما تمَّ فحص تجانس تباين البواقي من خلال مخطط الانتشار الذي يبين العلاقة بين القيم المتوقعة للمتغير المحك والبواقي؛ وقد تبين أن النقاط تتوزع بشكل عشوائي؛ ممَّا يحقق شرط تجانس التباين.

التحقق من فروض الدراسة:

١. ينصُّ الفرض الأوَّل على: تسهم حالات الهويَّة الأكاديميَّة (مشتتة-منغلقة- معلقة- منجزة) وأسلوبي التعلُّم السَّطحي والعميق في التنبؤ بالبخل المعرفي لدى الطالبات المعلمات.

[١] ملحق (٥) :شكل التوزيع الطبيعي لبواقي المتغير المحك (البخل المعرفي، والاستحقاق الأكاديمي المدرك)

الإسهام النسبي لحالات الهويَّة الأكاديمية وأساليب التعلُّم في التنبؤ بالبخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي:

استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise للوقوف على أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالبخل المعرفي لدى الطالبات المعلمات على أساس أن حالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة، والمنغلقة، والمعلقة، والمنجزة) وأسلوبي التعلُّم السَّطحي والعميق متغيرات منبئة، بينما يمثل البخل المعرفي كدرجة كلية متغيراً محكيًّا في التحليل.

أسفرت النتائج عن وجود خمسة نماذج، ويوضح جدول (٢٧) دلالة النماذج الناتجة عن التحليل للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار البخل المعرفي.

جدول (٢٧): دلالة النماذج الناجة في معادلة انحدار البخل المعرفي من خلال حالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة، المنغلقة، المعلقة، المنجزة) وأساليب التعلُّم (السطحي، العميق) لدى مجموعة الدراسة (ن = ٣٠٩)

رقم النموذج	المتغيرات المنبئة	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	الهويَّة المشتتة	الانحدار	١٥٧١٤،٦٧	١	١٥٧١٤،٦٧	٣٥١،١٢	٠،٠٠
		البواقي	٢٠١٨٤،٨٩	٣٠٧	٤٤،٧٥٦		
		الكلي	٣٥٨٩٩،٥٦	٣٠٨			
٢	الهويَّة المشتتة التعلُّم السطحي	الانحدار	١٧٩٢٠،٦٩	٢	٨٩٦٠،٣٤	٢٢٤،٢٧٢	٠،٠٠
		البواقي	١٧٩٧٨،٨٧	٣٠٦	٣٩،٩٥٣		
		الكلي	٣٥٨٩٩،٥٦	٣٠٨			
٣	الهويَّة المشتتة التعلُّم السطحي الهويَّة المعلقة	الانحدار	١٨٧٦٨،٥٧	٣	٦٢٥٦،١٩	١٦٣،٩٧٤	٠،٠٠
		البواقي	١٧١٣٠،٩٨	٣٠٥	٣٨،١٥٤		
		الكلي	٣٥٨٩٩،٥٦	٣٠٨			
٤	الهويَّة المشتتة التعلُّم السطحي الهويَّة المعلقة التعلُّم العميق	الانحدار	١٩١٢٥،٤٦	٤	٤٧٨١١،٣٦	١٢٧،٧	٠،٠٠
		البواقي	١٦٧٧٤،١	٣٠٤	٣٧،٤٤٢		
		الكلي	٣٥٨٩٩،٥٦	٣٠٨			
٥	الهويَّة المشتتة التعلُّم السطحي الهويَّة المعلقة التعلُّم العميق الهويَّة المنغلقة	الانحدار	١٩٣٠٣،٧٥٥	٥	٣٨٦٠،٧٥	١٠٣،٩٨٧	٠،٠٠
		البواقي	١٦٥٩٥،٨٠٨	٣٠٣	٣٧،١٢٧		
		الكلي	٣٥٨٩٩،٥٦	٣٠٨			

يتضح من جدول (٢٧) الحصول على خمسة نماذج تبين وجود علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (الهويَّة المشتتة وأسلوب التعلُّم السَّطحي والهويَّة المعلَّقة وأسلوب التعلُّم العميق والهويَّة المنغلقة) والمتغير التابع (البخل المعرفي)، وقد تمَّ استبعاد الهويَّة المنجزة من النموذج، كما يتضح أن قيم (ف) دالة إحصائيًّا عند قيمة احتمال أقل من مستوى دلالة (٠،٠١)؛ ولذا فإنَّ متغيرات النموذج المفترض دالة في التنبؤ بالمتغير المحك (البخل المعرفي).

جدول (٢٨): معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة إسهام المتغيرات المنبئة في المتغير المحك (البخل المعرفي) بطريقة الانحدار المتعدد (ن= ٣٠٩)

رقم النموذج	المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المعدل Adj R^2	الخطأ المعياري	نسبة الإسهام
١	الهويَّة المشتتة	٠،٦٦٢	٠،٤٣٨	٠،٤٣٦	٦،٦	%٤٣،٦
٢	الهويَّة المشتتة التعلُّم السطحي	٠،٧٠٧	٠،٤٩٩	٠،٤٩٧	٦،٣	%٤٩،٧
٣	الهويَّة المشتتة التعلُّم السطحي الهويَّة المعلقة	٠،٧٢٣	٠،٥٢٣	٠،٥٢٠	٦،١	%٥٢
٤	الهويَّة المشتتة التعلُّم السطحي الهويَّة المعلقة التعلُّم العميق	٠،٧٣٠	٠،٥٣٣	٠،٥٢٩	٦،١	%٥٢،٩
٥	الهويَّة المشتتة التعلُّم السطحي الهويَّة المعلقة التعلُّم العميق الهويَّة المنغلقة	٠،٧٣٣	٠،٥٣٨	٠،٥٣٣	٦،٠٩	%٥٣،٣

يتضح من جدول (٢٨) أنه في نموذج (١) عند إدخال متغير "الهويَّة المشتتة" كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل يساوي (٠،٤٣٦)، وتفسر نحو ٤٣،٦% من تباين المتغير التابع (البخل المعرفي). وعند إضافة متغير التعلُّم السَّطحي (نموذج ٢) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (٠،٤٩٧) وأسهمت المتغيرات في تفسير نحو (٤٩،٧%) من تباين المتغير التابع (البخل المعرفي). وعند

إضافة متغير الهويَّة المعلَّقة (نموذج ٣) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (٠،٥٢٠) وأسهمت المتغيرات في تفسير نحو (٥٢%) من تباين متغير البخل المعرفي، وعند إضافة متغير (التعلُّم العميق) نموذج (٤) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (٠،٥٢٩) وأسهمت المتغيرات في تفسير نحو (٥٢،٩%) من تباين البخل المعرفي، وعند إضافة متغير (الهويَّة المنغلقة) نموذج (٥) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (٠،٥٣٣) وأسهمت المتغيرات في تفسير نحو (٥٣،٣%) من تباين البخل المعرفي، بينما ترجع النسبة المتبقية من التباين إلى متغيرات أخرى غير مدرجة بالنموذج.

كما يتضح من الجدولين (٢٧) و(٢٨) أنه يتم الاعتماد على نموذج (٥)؛ حيث قيمة (ف= ١٠٣،٩٨٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا (P- value= 0.00) عند قيمة احتمال أقل من مستوى دلالة (٠،٠١) وتفسر المتغيرات المنبئة بالنموذج نحو (٥٣،٣%) من تباين البخل المعرفي؛ حيث تبيَّن أن متغير الهويَّة المشتتة هو أكثر المتغيرات تنبؤاً بدرجات البخل المعرفي؛ حيث أسهم بمفرده في تفسير (٤٣،٦%) من تباين درجات البخل المعرفي، وقد تلاه في التأثير أسلوب التعلُّم السَّطحي والذي أسهم بنسبة قدرها (٦،١%) من تباين درجات البخل المعرفي، ثمَّ تلاه في التأثير متغير الهويَّة المعلَّقة والذي أسهم بنسبة قدرها (٢،٤%) من تباين درجات البخل المعرفي، تلاه في التأثير أسلوب التعلُّم العميق والذي أسهم بنسبة (١%) من تباين درجات البخل المعرفي، وأخيراً متغير الهويَّة المنغلقة والذي أسهم بمفرده في تفسير (٠،٥%) من تباين درجات البخل المعرفي؛ ولذا فإنَّ متغيرات النموذج (٥) دالة في التنبؤ بالمتغير المحك (البخل المعرفي)، وسيعرض الجدول التالي دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة بنموذج (٥) في معادلة الانحدار.

جدول (٢٩) : دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة في معادلة الانحدار ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة (ت) ودلالتها في النموذج(٥)

المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (β)	قيمة (ت)	دلالة النموذج	VIF	Tolerance	Durbin–watson
الثابت	٦،٩٦١	٢،١		٣،١٧٦	٠،٠٠٠			٢،٠٢٩
الهويَّة المشتتة	٠،٣٢٤	٠،٠٠٤	٠،٣٧١	٧،٩٧٨	٠،٠٠٠	٢،٠٩	٠،٤٧٨	
التعلُّم السطحي	٠،٣٢٣	٠،٠٠٦	٠،٢٥٢	٥،٢١٨	٠،٠٠٠	٢،٢	٠،٤٤٢	
الهويَّة المعلقة	٠،١٧٣	٠،٠٠٤	٠،١٥٢	٣،٨٥٢	٠،٠٠٠	١،٥	٠،٦٦٧	
التعلُّم العميق	–٠،١١٦	٠،٠٠٥	–٠،٠٧٨	–٢،٢٤٠	٠،٠٠٢	١،٧٤	٠،٨٥٢	
الهويَّة المنغلقة	٠،١٠٢	٠،٠٠٤	٠،٠٨٨	٢،١٩١	٠،٠٠٢	١،٥٧	٠،٦٣٤	

يتبيَّن من جدول (٢٩) ما يلي:

١) قيمة اختبار Tolerance لكل متغير مستقل، (والذي يمثل مقدار التغير أو التباين في المتغير المستقل الذي لا يفسر بواسطة متغيرات مستقلة أخرى)، وتُشير قيمTolerance الأقل من (0.1) إلى Colinearity، وتُعد قيمتها مناسبة لمتغيرات الدراسة الحالية؛ حيث إنَّ قيمة Tolerance لجميع المتغيرات المستقلة أكبر من (0.1) بما يؤكد عدم وجود مشكلات تتعلق ب MultiColinearity (مصطفى حفيضة، ٢٠١٣، ص٢).

٢) تُعد قيمة معامل تضخم التباين (VIF) مناسبة؛ حيث إنها أقل من (10)؛ ممَّا يدل على عدم احتمالية وجود تعددية خطية؛ وهذا يؤكد عدم وجود ارتباط خطي متعدد بين المتغيرات التفسيرية للدراسة (O'brien,2007,680).

٣) تمَّ تقدير افتراضية استقلال الأخطاء التي يؤدي انتهاكها لمشكلات في التحليل، وتُعد هذه الافتراضية عن أنه ليس هناك ارتباط متسلسل Serial Correlation (يعني أن لكل حالة نسبة خطأ تؤثر في حجم الخطأ للحالة التالية). والأخطاء هي البواقي بين الدرجة الحقيقية (الفعلية) للحالة والدرجة المقدرة باستخدام معادلة الانحدار، وحينما لا يكون هناك ارتباط متسلسل؛ فهذا يعني أن حجم البواقي لحالة ما ليس له تأثير على حجم البواقي للحالة التالية، وتستخدم إحصاءة Durbin–Watson لاختبار وجود ارتباط متسلسل بين البواقي، وحيث إنَّ قيمة هذه الإحصاءة تتراوح بين (0 – 4) كقاعدة عامَّة متعارف عليها؛ فإنَّ البواقي لا تكون مرتبطة لو كانت قيمة إحصاءة Durbin–Watson مساوية (2) تقريبا، والمدى المقبول يتراوح بين (2.5 – 1.5)، ويتضح أن قيمة

Durbin–Watson وقعت ضمن المدى المقبول، بما يُشير إلى أن البيانات لا تعاني من مشكلة تسلسل الأخطاء (مصطفى حفيضة،٢٠١٣، ١).

٤) قيمة "ت" لكل المتغيرات المنبئة (الهويَّة المشتتة وأسلوب التعلُّم السَّطحي والهويَّة المعلَّقة وأسلوب التعلُّم العميق والهويَّة المنغلقة) دالة إحصائيًاعند مستوى دلالة أقل من (٠،٠٥)، ومن ثمَّ فإنه يُمكن التنبؤ بالبخل المعرفي لدى الطالبات المعلمات من خلالهم **ويُمكن صياغة المعادلة التنبؤية للبخل المعرفي من خلال المتغيرات المنبئة (الهويَّة المشتتة، وأسلوب التعلُّم السَّطحي، والهويَّة المعلَّقة، وأسلوب التعلُّم العميق، والهويَّة المنغلقة)، كما يلي:**

البخل المعرفي = ٦،٩٦١+٠،٣٢٤*(الهويَّة المشتتة)+ ٠،٣٢٣ *(أسلوب التعلُّم السَّطحي)+ ٠،١٧٣ *(الهويَّة المعلَّقة) – ٠،١١٦ * (أسلوب التعلُّم العميق)+ ٠،١٠٢ * (الهويَّة المنغلقة)

وتُشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض الأوَّل بشكل جزئي؛ حيث إنَّ ارتفاع الهويَّة المشتتة وأسلوب التعلُّم السَّطحي والهويَّة المعلَّقة والهويَّة المنغلقة، وكذلك انخفاض أسلوب التعلُّم العميق يتنبؤون بالبخل المعرفي لدى الطالبات المعلمات.

وتفسر الباحثة إسهام حالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة والمنغلقة والمعلقة) في التنبؤ بالبخل المعرفي بأنَّ الحالات الثلاثة إما أن تعبر عن عدم تكوين هوية أكاديمية (مشتتة)، وإما مرور الطالبة بأزمة هوية (معلقة)، وإما تكوين هوية غير معبرة عن الطالبة من خلال تبني أهداف ومبادئ ومعتقدات الآخرين، فتظهر الطالبات أصحاب الحالات الثلاثة للهوية عدم المرونة وجمود التفكير (Anderson, Halberstadt& Aitken, 2013)

ويُمكن تفسير النتيجة الحالية بأنَّ الهويَّة المشتتة بمفردها تسهم بمقدار (٤٣،٦%) من تباين درجات البخل المعرفي بأنَّ الطالبة ذات الهويَّة المشتتة لم يكتمل بناء شخصيتها وتتسم باضطراب المزاج وعدم التركيز في مهمة واحدة حتى تنجزها، وصعوبة ترتيب أفكارها بشكل منطقي، والتذبذب في اتخاذ القرار لعدم اكتشافها، أو تبنيها أهدافًا تسعى نحو تحقيقها، بالإضافة إلى قلة خبراتها الحياتية، كما أنها ليس لديها اتجاهات مهنية، أو معتقدات ثابتة؛ فتتجه للتفكير المتسرع وإصدار الاستجابات الحدسية؛ نتيجة لعجزها عن تحمل العبء المعرفي والضغوط الانفعالية الزائدة التي تشعر بها أثناء أداء مهامها فقد تتجه نحو استبدال العزو (كأحد أبعاد البخل المعرفي) لتقدم تفسيرات واستنتاجات للأحداث والمواقف وأسئلة الامتحان قد تكون غير منطقية لتشعر بسهولة الموقف، أو السؤال رغم

أنه في الواقع يتسم بالصعوبة حتى إنها قد تصل إلى التحيز المعرفي أحياناً لتقلل من الجهد الذهني الذي تبذله وتخفف من الشعور بالفشل والإحباط دون وعي منها بذلك (Kahneman& Frederick,2002)؛ **ونظرًا** لتشتت معتقداتها وعدم وضوح أهدافها فقد تتجه نحو الاستدلال الانفعالي (كأحد أبعاد البخل المعرفي) فتتسرع وتستجيب بأول حل يطرأ إلى ذهنها عند أداء أي مهمة، أو إجابة أي سؤال في الامتحان اعتقاداً منها أنه طالما طرأ هذا الحل، أو هذه الفكرة في عقلها؛ إذن فهي الأنسب لحل المشكلة أو السؤال.

وتفسر الباحثة إسهام الهويَّة المنغلقة في التنبؤ بالبخل المعرفي لدى الطالبات المعلمات بأنَّ الطالبة المعلمة ذات الهويَّة المنغلقة التي لديها التزامات فكرية واختيارات مهنية فرضها عليها الآخرون فتعجز عن اكتشاف أهدافها الحقيقية بذاتها وتبنت أفكار ومعتقدات وقيم وأهداف الآباء، أو المعلمين، أو غيرهم والتزمت بتوجهات أكاديميَّة ومهنيَّة مستقبليَّة تمَّ فرضها عليها، ولم تختر أيًّا منها بنفسها لتنال استحسان من حولها سواء المعلمين، أو الآباء، فقد تعتمد على الاختصارات العقليَّة بتعميم خبرة النجاح التي وصلت إليها (إرضاءً للآخرين) على مواقف ومشكلات أخرى مشابهة دون التفكير في تفاصيل الموقف الجديد التي تواجهه اعتقاداً منها أن الحل طالما نال رضا الوالدين أو المعلمين فإنه يصلح لكل المواقف والمشكلات لتوفر وقتها وجهدها العقلي وتبتعد عن التفكير المرهق، كما أن الطالبة ذات الهويَّة المنغلقة تخضع لسيطرة ذوي السلطة من حولها؛ لأنها يصعب عليها العمل والإنجاز تحت ضغط فتصدر استجابات حدسية للمواقف والمشكلات وتعتمد على أول حل يطرأ إلى ذهنها وفقًا لمعتقدات وتوجيه الآخرين باعتباره الحل الأنسب والأسرع للمشكلة لتتخلص من الشعور بالضغط. وتتفق النتيجة الحالية مع ما أشار إليه Vonasch(2016) أن اعتماد الطالبة على الاستدلالات السريعة في التفكير يقلل عنه عنائها في البحث عن المنطق وراء إجاباتها لأسئلة الامتحانات، أو حلولها للمشكلات فهي لا تُلزم نفسها إلا بما يمليه عليها الآباء أو المعلمون؛ ممَّا يجعلها تبذل جهداً عقليًّا محدوداً، ويُمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء ما أشارت إليه نظرية البخل المعرفي أن الطالبة قد تلجأ إلى التفكير المتسرع مع تعدد المهام المطلوبة منها والمفروضة عليها من الآخرين؛ وبالتالي فيزداد لديها البخل المعرفي.

أما الطالبة ذات الهويَّة المعلَّقة يزداد لديها البخل المعرفي فبالرغم من قدرتها على اكتشاف القيم والمبادئ والمعتقدات السائدة في المؤسسة فإنها تفتقر إلى الالتزام الكامل بها؛ وبالتالي تظهر حالة من التردد والتذبذب وعدم اليقين الأكاديمي، وهؤلاء الطالبات تتسم بالتمرد فتحاول الوصول

لاستنتاجات حول القيم والأهداف الأكاديميَّة من خلال البحث ومحاولة الاستكشاف دون التزام بهذه الأهداف الأكاديميَّة، أو أداء المهام الأكاديميَّة المكلفة بها على أكمل وجه، فقد تقوم بعملياتها المعرفية من خلال أساليب بسيطة تستخدم فيها الحد الأدنى من مواردها العقليَّة وطاقتها وجهدها العقلي فقد تميل نحو الاعتماد على الأفكار السريعة التي تطرأ على ذهنها وتستجيب للمواقف معتمدة على خبراتها السابقة والمعلومات المتاحة والمعتقدات والمبادئ التي اكتشفتها بذاتها وتكتفي بما تمتلكه من معلومات ومعارف وتعميم خبرة النجاح التي توصَّلت إليها بنفسها على المواقف الجديدة دون تفكير لتوفر وقتها وجهدها ومواردها العقليَّة لاكتشاف أهداف ومعتقدات أخرى لا تلتزم بها، ولكنها قد تساعدها في حل أزمة هويتها فقد تقدم حلولاً بديهية للمشكلات دون الأخذ في الاعتبار النتائج السلبية وذلك من خلال معالجة سهلة وسريعة وحدسية للمعلومات واتباعها لأسلوب تفكير بسيط غير عقلاني بعيداً عن التفكير المجهد معتمدة على انطباعاتها الشخصية الأوَّلية التي تتوصل إليها بنفسها وتستخدم الاختصارات العقليَّة والتبرير غير المنطقي حتى لا تلزم نفسها بالمعايير والقيم التي اكتشفتها، كما أنها قد تلجأ إلى الاستدلال الحدسي غير المنطقي القائم على التخمين، مع تبسيطها المُخل للمواقف والمهام فتميل إلى التعامل ببخل معرفي مع المعلومات المتاحة لديها والأهداف والمعتقدات التي اكتشفتها.

وتُرجع الباحثة إسهام أسلوب التعلُّم السَّطحي في التنبؤ بالبخل المعرفي؛ حيث يسهم أسلوب التعلُّم السَّطحي بمفرده بنسبة (٦،١%) في تفسير تباين درجات البخل المعرفي بما يتفق مع ما أشار إليه محمد إبراهيم محمد (٢٠٠٨) بوجود علاقة وثيقة بين أسلوب الطالب في التعلُّم ونواتج التعلُّم؛ حيث إنَّ الطالبة ذات أسلوب التعلُّم السَّطحي تركز على الحد الأدنى لأداء المهام الأكاديميَّة، أو للقيام بأعمالها اليومية، كما تتعامل مع المهمة بسطحية دون البحث عن تكامل عناصرها؛ وبالتالي تتسم بضعف المدخلات المعرفية وعدم ترابطها فقد تتجنب التفكير التحليلي والترابطي للمواقف والأحداث من حولها أو للمواد التعليميَّة والمحتوى الدراسي فتصبح أكثر اتجاهًا نحو معالجة المعلومات ببخل معرفي وإصدار استجابات حدسية سريعة في المواقف المختلفة.

ويُمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء نموذج نموذج البخل المعرفي (Fiske& Taylor,1991) بأنَّ الطالبات تميل إلى التصرف ببخل معرف من خلال سطحية التعلُّم والاستذكار وانتقاء أبسط

البنود لأداء المهام المعقدة والاعتماد على الاختصارات العقليَّة لتقييم البدائل المتاحة أمامهنَّ سواء في المهام البسيطة، أو حتى المهام التي تتوفر فيها معلومات كافية وذات أهميَّة كبيرة.

يُمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه (Prince& Felder, 2006) أن الطالبة ذات أسلوب التعلُّم السَّطحي قد تتقبل المعلومات كما هي معتمدة على الكتاب الدراسي بشكل كامل، وكذلك الملخصات الدراسية التي يعدها غيرها لتقرأ الأجزاء البسيطة من المادة التعليميَّة وتتخطى الأجزاء الصعبة منها، متجنبة الفهم وتذاكر مقرراتها الدراسية معتمدة على الحفظ واستظهار المعلومات الدراسية، فهي تتجنب التفكير بعمق وتبذل أقل جهد معتمدة على التفكير اللاواعي الآلي؛ ونظراً لسطحية التعلُّم فقد تستخدم الطرق والأفكار التي نجحت في حل مواقف ومشكلات سابقة للتعامل مع المهام والمشكلات الجديدة بدلًا من الانخراط في طرق التفكير المجهدة؛ وبالتالي تصدر استجابات حدسية ناتجة عن معالجة ضحلة غير منهجية للمعلومات دون الحد الأدنى من الإتقان، أو الدقة في المواقف والأحداث التي تمرُّ بها، كما أن سطحية التعامل مع المادة العلمية وعدم تعمقها فيها يجعلها لا تفهم الأسئلة العميقة وتعتمد على الحل البديهي الذي يظهر في ذهنها وتتجنب التفكير المنطقي العميق المبرر القائم على الأسس العلمية أثناء مراحل اتخاذ قراراتها المختلفة وحل أسئلة الامتحان، أو مواجهة المشكلات اليومية؛ ممَّا يجعلها أكثر ميلًا للبخل المعرفي.

وترجع الباحثة النتيجة الحالية وتفسرها في ضوء نظرية العمليات الثنائية، فالطالبة ذات أسلوب التعلُّم السَّطحي تعتمد على ميكانيزمات النظام الأوَّل لمعالجة المعلومات فتستخدم جزءاً بسيطًا وسطحيًّا من مواردها المعرفية في التفكير لأداء مهمة واحدة لتوفير الجزء الأكبر من تفكيرها وطاقتها ومواردها العقليَّة لمهمة أخرى يجب عليها أداؤها في الوقت نفسه؛ أي تستجيب الطالبة للمواقف المجهدة والأعباء الدراسية ولضغوط الامتحانات بالمعالجة السطحية للمعلومات وبأقل قدر ممكن من التفكير، أو الجهد العقلي معتمدة على الاستدلال العقلي السريع؛ أي التسرع في التفكير دون اتباع خطوات واستراتيجيات عقلية متعمقة تُمكنها من التحقق بدرجة كافية من دقة النتائج، أو قد تتجه إلى الربط السَّطحي بين أجزاء الموقف للوصول إلى سبب ونتيجة لحل المشكلة واجتياز الموقف الذي يواجهها، أو التخلص من عبء الامتحانات لتوفير مواردها العقليَّة للقيام بمهام أخرى أو لإجابة باقي أسئلة الامتحان. ويتفق ذلك مع ما توصل إليه (عمر عطا الله العظمات وتمارا قاسم حسبان، ٢٠٢١)، وكذلك دراسة (Vonasch, 2016) أن الطالبة قد تعتمد على المعلومات السطحية والاكتفاء بأقل قدر منها يكفيها للنجاح؛ بسبب عدم قدرتها على تنظيم ذاتها، أو تنظيم عملياتها

المعرفية بشكل تام في المواقف المتصارعة والمهام المتتالية المطلوبة منها فقد تستخدم الحد الأدنى من مواردها العقليَّة لمعالجة المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الامتحان أو لحل المشكلات واتخاذ القرار؛ وبالتالي تصبح أكثر بخلًا معرفيًا.

كما يُمكن تفسير النتيجة الحالية بأنَّ الطالبة ذات أسلوب التعلُّم السَّطحي تكون مدفوعة بحافز خارجي يحثها على التعلُّم متمثلًا في الخوف من الفشل، أو الاكتفاء بالحصول على وظيفة، فترفض الاستزادة من مصادر معلومات خارجية إضافية، مكتفية بالقدر الضئيل من المعلومات، لتوفر مصادرها العقليَّة ومصادر تنظيم ذاتها لمهام أخرى قد تُطلب منها مستقبليًا فيزداد البخل المعرفي لديها.

وتفسر الباحثة اتباع الطالبات لأسلوب التعلُّم العميق يسهم في التنبؤ بانخفاض مستوى البخل المعرفي لديهنَّ؛ حيث إنَّ اعتماد الطالبة أثناء التعلُّم والاستذكار على التعمق وفهم المواد التعليميَّة وترابطها يساعدها في اجتياز جميع الامتحانات بمجهودهنَّ الذاتي، **كما** يسهل عليها الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة حتى بعد الانتهاء من الامتحانات؛ نتيجة استعدادها لبذل مزيد من الجهد العقلي وبذل أقصى طاقتها في التعلُّم والاستذكار واكتساب المعرفة والوقوف على التفاصيل الدقيقة مع فهمها وترابطها وإتقان المواد التعليميَّة؛ ممَّا يجعلها تفكر في المعلومات بشكل منطقي تحليلي وتبحث عن مبرر وراء كل معلومة وتستخدم جزءًا كبيرًا من طاقتها ومواردها العقليَّة لتنتج استجابات تحليلية متعمقة بعيدة عن التفكير الحدسي والاستدلالات السريعة، كما أنها تتقن موادها التعليميَّة والمحتوى الدراسي بمرور السنوات الدراسية وتربطهم معًا لتستفيد منهم فينخفض لديها البخل المعرفي.

كما تُرجع الباحثة النتيجة الحالية إلى طبيعة عينة الدراسة من الطالبات المعلمات التي تدرس في الكلية بعض الأيام وتتوجه إلى المدارس لتعمل معلمة بالتربية العملية في أوقات أخرى، والتي تتطلب منها التعمق في المادة العلمية للاستفادة منها في التدريس والاستعداد والتأهب للإجابة عن أسئلة طلابها بمنطقية وفهم؛ فتبذل الكثير من الجهد العقلي المنظم وتوظف طاقتها العقليَّة في التفكير للاستجابة للمواقف المختلفة بمنطقية وحل المشكلات واتخاذ القرارات بطريقة منظمة ومدروسة، والوصول لحلول عقلانية صحيحة بعد تفكير منطقي فيقل لديها البخل المعرفي.

كما أن اتباع أسلوب التعلُّم العميق في الاستذكار يجعل الطالبة مدفوعة بالفضول المعرفي، فضلًا عن البحث عن تقدير الذات من الآخرين وتحقيق ذاتها وأهدافها فتصبح قادرة على التعامل مع

المواقف والمهام والأسئلة المعقدة غير المباشرة من خلال التعمق في فهم البدائل المتاحة أمامها والتأني في البحث عن علاقة منطقية لربط الأفكار والإجابات فيقل مستوى البخل المعرفي لديها.

٢. للتحقق من الفرض الثاني الذي ينصُّ على: تسهم حالات الهويَّة الأكاديميَّة (مشتتة-منغلقة-معلقة- منجزة) وأسلوبي التعلُّم السَّطحي والعميق في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى الطالبات المعلمات.

استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise للوقوف على أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى الطالبات المعلمات على أساس أن حالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة، والمنغلقة، والمعلَّقة، والمنجزة) وأسلوبي (التعلُّم السَّطحي والعميق) متغيرات منبئة، بينما يمثل الاستحقاق الأكاديمي المدرك كدرجة كلية متغيراً محكيًّا في التحليل.

أسفرت النتائج عن وجود ثلاثة نماذج، ويوضح جدول (٣٠) دلالة النماذج الناتجة عن التحليل للمتغيرات الداخلة في معادلة انحدار الاستحقاق الأكاديمي المدرك.

جدول (٣٠): دلالة النماذج الناجة في معادلة انحدار الاستحقاق الأكديمي المدرك من خلال حالات الهويَّة الأكاديميَّة (المشتتة، المنغلقة، المعلقة، المنجزة) وأساليب التعلُّم (السطحي، العميق) لدى مجموعة الدراسة (ن = ٣٠٩)

رقم النموذج	المتغيرات المنبئة	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	التعلُّم السطحي	الانحدار	١١٧٠١،٦٥٦	١	١١٧٠١،٦٥٦	٢٨٧،٨٩٢	٠،٠٠
		البواقي	١٨٣٣١،٣٤١	٣٠٧	٤٠،٦٤٦		
		الكلي	٣٠٠٣٢،٩٩٨	٣٠٨			
٢	التعلُّم السطحي الهويَّة المشتتة	الانحدار	١٢٩٢٧،٣٨	٢	٦٤٦٣،٦٩	١٧٠،٠٤١	٠،٠٠
		البواقي	١٧١٠٥،٦١٨	٣٠٦	٣٨،٠١٢		
		الكلي	٣٠٠٣٢،٩٩٨	٣٠٨			
٣	التعلُّم السطحي الهويَّة المشتتة التعلُّم العميق	الانحدار	١٣٧٣٥،٨٩	٣	٤٥٧٨،٦٣	١٢٦،١٤٥	٠،٠٠
		البواقي	١٦٢٩٧،١٠٨	٣٠٥	٣٦،٢٩٦		
		الكلي	٣٠٠٣٢،٩٩٨	٣٠٨			

يتضح من جدول (٣٠) الحصول على ثلاثة نماذج تبين وجود علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (أسلوب التعلُّم السَّطحي والهويَّة المشتتة وأسلوب التعلُّم العميق) والمتغير التابع (الاستحقاق

الأكاديمي المدرك)، وقد تمَّ استبعاد (الهويَّة المعلَّقة والهويَّة المنغلقة والهويَّة المنجزة) من النموذج، كما يتضح أن قيم (ف) دالة إحصائيًّا عند قيمة احتمال أقل من مستوى دلالة (٠،٠١)؛ ولذا فإنَّ متغيرات النموذج المفترض دالة في التنبؤ بالمتغير المحك (الاستحقاق الأكاديمي المدرك).

جدول (٣١): معامل الارتباط المتعدد، ومربع معامل الارتباط المتعدد ومعامل الارتباط المعدل، والخطأ المعياري للقياس، وكذلك نسبة إسهام المتغيرات المنبئة في المتغير المحك (الاستحقاق الأكاديمي المدرك) بطريقة الانحدار المتعدد (ن= ٣٠٩)

رقم النموذج	المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المعدل Adj R^2	الخطأ المعياري	نسبة الإسهام
١	التعلُّم السطحي	٠،٦٢٤	٠،٣٩٠	٠،٣٨٨	٦،٣	%٣٨،٨
٢	التعلُّم السطحي الهويَّة المشتتة	٠،٦٥٦	٠،٤٣٠	٠،٤٢٨	٦،١	%٤٢،٨
٣	التعلُّم السطحي الهويَّة المشتتة التعلُّم العميق	٠،٦٧٦	٠،٤٥٧	٠،٤٥٤	٦	%٤٥،٤

يتضح من جدول (٣١) أنه في نموذج (١) عند إدخال متغير "أسلوب التعلُّم السَّطحي" كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل يساوي (٠،٣٨٨)، وتفسر نحو ٣٨،٨% من تباين المتغير التابع (الاستحقاق الأكاديمي المدرك). وعند، إضافة متغير الهويَّة المشتتة (نموذج ٢) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (٠،٤٢٨) وأسهم المتغيران في تفسير نحو (٤٢،٨%) من تباين المتغير التابع (الاستحقاق الأكاديمي المدرك). وعند إضافة متغير أسلوب التعلُّم العميق (نموذج ٣) ارتفعت قيمة معامل الارتباط المعدل إلى (٠،٤٥٤) وأسهمت المتغيرات في تفسير نحو (٤٥،٤%) من تباين الاستحقاق الأكاديمي المدرك، بينما ترجع النسبة المتبقية من التباين إلى متغيرات أخرى غير مدرجة بالنموذج.

كما يتضح من الجدولين (٣٠) و(٣١) أنه يتم الاعتماد على نموذج (٣)؛ حيث قيمة (ف= ١٢٦،١٤٥) وهي قيمة دالة إحصائيًّا (P– value= 0.00) عند قيمة احتمال أقل من مستوى دلالة (٠،٠١) وتفسر المتغيرات المنبئة بالنموذج (التعلُّم السَّطحي، والهويَّة المشتتة، والتعلُّم العميق) نحو (٤٥،٤%) من تباين الاستحقاق الأكاديمي المدرك؛ حيث يتبين أن متغير (أسلوب التعلُّم السَّطحي)

هو أكثر المتغيرات تنبؤاً بدرجات الاستحقاق الأكاديمي المدرك؛ حيث أسهم بمفرده في تفسير (٣٨،٨%) من تباين درجات الاستحقاق الأكاديمي المدرك، وقد تلاه في التأثير (الهويَّة المشتتة) والذي أسهم بنسبة قدرها (٤،١%) من تباين درجات الاستحقاق الأكاديمي المدرك، وأخيراً (أسلوب التعلُّم العميق) والذي أسهم بمفرده في تفسير (٢،٧%) من تباين درجات الاستحقاق الأكاديمي المدرك؛ ولذا فإنَّ متغيرات النموذج (٣) دالة في التنبؤ بالمتغير المحك (الاستحقاق الأكاديمي المدرك)، وسيعرض الجدول التالي دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة بنموذج (٣) في معادلة الانحدار.

جدول (٣٢) : دلالة المتغيرات المستقلة الداخلة في معادلة الانحدار للاستحقاق الأكاديمي المدرك ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة (ت) ودلالتها في النموذج(٣)

المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (β)	قيمة (ت)	دلالة النموذج	VIF	Tolerance	Durbin–watson
الثابت	٢٠،٣٥٥	٢		١٠،١٥	٠،٠٠٠			٢،٢
التعلُّم السطحي	٠،٤٤٢	٠،٠٦	٠،٣٧٨	٧،٥٣٩	٠،٠٠٠	١،٠٧	٠،٤٨١	
الهويَّة المشتتة	٠،٢٤٩	٠،٠٤	٠،٢٩٥	٥،٩٨٩	٠،٠٠٠	١،٩	٠،٤٩٧	
التعلُّم العميق	-٠،٢٣٠	٠،٠٥	-٠،١٦٨	-٤،٧٢٠	٠،٠٠٠	١،٠٥	٠،٩٥	

يتبيَّن من جدول (٣٢) أن:

١. قيمة Tolerance لجميع المتغيرات المستقلة أكبر من (0.1) بما يؤكد عدم وجود مشكلات تتعلق بـــ MultiColinearity.

٢. قيمة معامل تضخم التباين (VIF) مناسبة؛ حيث إنها أقل من (10)؛ ممَّا يدل على عدم احتمالية وجود تعددية خطية؛ وهذا يؤكد عدم وجود ارتباط خطي متعدد بين المتغيرات التفسيرية للدراسة.

٣. البيانات لا تعاني من مشكلة تسلسل الأخطاء البواقي؛ حيث كانت قيمة إحصاءة Durbin–Watson تقع ضمن المدى المقبول يتراوح بين (2.5 – 1.5).

٤. قيمة "ت" لكل المتغيرات المنبئة دالة إحصائياًعند مستوى دلالة أقل من (٠،٠١)، ومن ثمَّ فإنه يُمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاستحقاق الأكاديمي المدرك من خلال المتغيرات المنبئة (أسلوب التعلُّم السَّطحي، والهويَّة المشتتة، وأسلوب التعلُّم العميق)

الإسهام النسبي لحالات الهويَّة الأكاديمية وأساليب التعلُّم في التنبؤ بالبخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي، وبالتالي يُمكن صياغة المعادلة التنبؤية للاستحقاق الأكاديمي المدرك كما يلي:

الاستحقاق الأكاديمي المدرك = ٣٥٥،٢٠+٠،٤٤٢*(أسلوب التعلُّم السَّطحي)+ ٠،٢٤٩ *(الهويَّة المشتتة) – ٠،٢٣٠*(أسلوب التعلُّم العميق).

وتُشير النتيجة الحالية إلى قبول الفرض الثاني بشكل جزئي؛ حيث إنَّ ارتفاع الهويَّة المشتتة وأسلوب التعلُّم السَّطحي وانخفاض أسلوب التعلُّم العميق يتنبؤون بالاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى الطالبات المعلمات.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة Andrey et al.,(2012) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والتعلُّم السَّطحي وسالبة مع التعلُّم العميق، كما تتفق مع دراسة(Bergman et al., 2010) التي أشارت إلى انجذاب الطلاب ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع نحو اتباع مهارات الحفظ والتعلُّم السَّطحي بدلًا من التعلُّم العميق والتحليل النقدي.

يُمكن للباحثة تفسير إسهام أسلوب التعلُّم العميق إسهامًا دالًّا إحصائيًّا في التنبؤ بانخفاض مستوى الاستحقاق الأكاديمي المدرك إلى أن اتباع الطالبة المعلمة للتعمق في فهم المقررات الدراسية مدفوعة بحافز داخلي يحثها على ربط المهمة الأكاديميَّة المطلوب إنجازها بخبراتها الحياتية خارج سياق الدراسة وتبحث عن العلاقات التي تساعدها على الترابط والتكامل بين المعلومات الدراسية مع تركيزها على طرح الأفكار المترابطة مع توضيح العلاقات داخل الموضوع الدراسي، وتبحث عن المعنى مع استخدامها الأدلة والبراهين في التعلُّم وتنقد محتوى المادة العلمية التي تثير اهتمامها فيتولد لديها اهتمامات جادة نحو الدراسة وتقوم بربط الأفكار النظرية بخبراتها اليومية وتعتمد على الفهم الحقيقي للمقررات وتفسيرها وتحليلها وتلخيصها وإدراك أهميتها والتعمق فيها؛ فالطالبة المعلمة التي تتعمق في تحضير معظم المحاضرات قبل دخول قاعة الدرس وتسأل الأساتذة في محتوى المقررات وتذاكر الموضوعات المهمة بوضع أسئلة لنفسها فيها حتى تفهمها لتُكون استنتاجاتها وأفكارها الخاصَّة بها. فتكون الطالبة ذات عقل مستفسر تركز على فهم المقررات ومن ثمَّ تحصل على الدرجات التي تستحقها متحمله مسئولية تعلمها وتعرف واجباتها نحو تعلمها فتستخدم عدة استراتيجيات للمذاكرة ولجمع المادة العلمية من خلال التعلُّم الذاتي والتفكير العميق وتعتمد على الفهم والتحليل أكثر من الحفظ، وتسعى لمعرفة كل ما هو جديد وفهمه وتفسيره، فتتحمل مسئولية تعلمها

وأداءها الأكاديمي ويتولد لديها شعور بأهمية المشاركة والإنجاز الذاتي الفعلي فيقل لديها الشعور الاستحقاق الأكاديمي المدرك والسلوكيات المرتبطة به.

أما الطالبات ذات أسلوب التعلُّم السَّطحي فتدركن استحقاقهنَّ للمكافأة مقابل الجهد وليس الأداء الفعلي؛ أي أنهنَّ يستحققن النجاح بدرجات مرتفعة طالما أنهنَّ ذاكرن واجتهدن بغض النظر عن أدائهنَّ في الامتحان بعد هذا المجهود، حتى إنهنَّ قد لا يبذلن مجهوداً لفهم أسئلة الامتحان والإجابة عنها، أو ربط عناصر الإجابة ببعضها فيقمن بتسميع ما تمَّ حفظه واستظهاره فقط وبالرغم من ذلك يرغبن في الحصول على أعلى التقديرات حتى قد يصل الأمر إلى التفاوض مع الأساتذة ليحصلن على درجات أعلى.

كما أن الطالبة ذات السطحية في التعلُّم والاستذكار قد تتعلم من خلال اعتمادها على إمداد المعلم لها بكافة المعلومات اللازمة للتعلم وأنه يقتصر دورها في التعلُّم على الحفظ وصم ما يمليه عليها فتتسم بعدم الكفاءة التعليميَّة والاجتماعيَّة فلا تميز بين حقوقها وواجباتها وحقوق وواجبات الآخرين وقد تصبح معتقداتها غير واقعية عن الحياة الأكاديميَّة فيصعب عليها اكتشاف الطريقة الأمثل في التعامل مع أساتذتها، أو الالتزام بأسلوب لائق للتواصل معهم خاصَّة أنها قيدت نفسها بالمنهج الدراسي وحفظ ما يجب عليها دراسته فقط، وتركز على أجزاء المقرر المطلوبة لاجتياز الامتحانات فقط، وتعزف عن تكرار المحاولات إذا فشلت؛ لأنها غير مدفوعة بحافز داخلي؛ فيقل تحملها لمسئولية تعلمها وذلك يتفق مع ما أشار إليه (Chowning & Campbell, 2009) فالطالبات ذات التعلُّم السَّطحي قد يدركن أن درجاتهنَّ والنتائج المتدنية التي يحصلن عليها تعزى إلى عوامل خارجية بدلًا من مهاراتهم الخاصَّة التي تساعدهنَّ أو تعوقهنَّ في تحقيق النجاح؛ فتلقي بمسئولية تعليمها على أستاذ المقرر، كما أنها قد تعزو إخفاقها وحصولها على درجات متدنية إلى ذاتية المصحح، أو صعوبة المقررات، أو الامتحانات؛ لأنها ترى أنها قامت بواجباتها المتمثلة في الاستذكار من خلال حفظها للعناوين الرئيسة للموضوعات والتركيز بشكل أكبر على محاولة تذكر الإجابات في الامتحان فيزاد الاستحقاق الأكاديمي المدرك لديها.

وتفسر الباحثة إسهام الهويَّة المشتتة في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى الطالبات المعلمات بأنَّ الطالبة تكون عاجزة عن اكتشاف قدراتها، أو وضع أهداف لذاتها ولا تلتزم بمعتقدات ومبادئ المؤسسة الجامعية وحتى إنها لا تتبنى قيماً ومعتقدات ذوي الخبرة من حولها؛ فيصعب عليها اتخاذ

القرارات المتعلقة بدراستها، فالدراسة لا تحقق لها أي متعة وتعتبرها عبئًا عليها تريد أن تنتهي منه خوفًا من الفشل، وتتفق النتيجة الحالية مع ما أشار إليه (عماد الدين محمد، ٢٠٢٢) بأنَّ الطالبة ذات الهويَّة المشتتة تتسم بتدني تقدير الذات فقد تستسلم للمواقف والظروف المحيطة بها وتعجز عن التكيف مع المواقف الضاغطة في البيئة التعليميَّة من حولها، فيزيد عبء الدراسة عليها فتلقي بمسئولية تعلمها واللوم في حالة الفشل على عاتق من حولها كالأساتذة، أو صعوبة المقررات الدراسية فيتناقص شعورها بالشغف نحو التعلُّم وتتدنى مسئوليتها عن حياتها الأكاديميَّة؛ وبالتالي قد لا تلتزم الطالبة بموعد المحاضرات، أو إكمالها حتى النهاية، أو تسليم التكليفات وأداء المهام وقد تتغيب عن حضور المحاضرات حتى إنَّ الأمر قد يصل إلى حد الحرمان من دخول الامتحانات النهائية ومع ذلك قد تتوقع أنها أدت ما هو مطلوب منها وأنه من حقها النجاح وأحيانًا التفوق بغض النظر عن أدائها الفعلي في الاستذكار، أو الامتحان، وتلجأ إلى التفاوض مع الاساتذة من أجل الحصول على درجات النجاح؛ لأنها قامت بما هو مطلوب منها متمثلًا في دفع المصروفات الدراسية؛ ممَّا يسهم في زيادة مستوى الاستحقاق الأكاديمي المدرك لديها.

وعلى الجانب الآخر تفسر الباحثة أن الهويَّة المنجزة لا تسهم في التنبؤ بكل من البخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي المدرك بأنَّ الطالبة المعلمة التي تتكون وتتطور وتثبت هويتها الأكاديميَّة عبر سنوات الدراسة حتى تصبح ذات هوية منجزة قادرة اكتشاف القيم والمعتقدات والمبادئ بالجامعة، بالإضافة إلى اكتشاف أهدافها الأكاديميَّة وتلتزم بها وتسعى في الوصول إليها وتحقيقها، فتدرك حقوقها وواجباتها بما يحول دون تقديمها الاعذار المفتعلة، كما يدفعها للقيام بواجباتها على أكمل وجه لقدرتها على الضبط الداخلي والتخطيط المهني فتطبق استراتيجيات ناجحة لإكمال مهامها وتتحاشى السلوكيات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها، معتمدة على المنطق والتأني في صنع القرار.

تعليق: إنَّ السلوك الإنساني متكامل ومعقد نتاج مثيرات خارجية ودوافع داخلية؛ فيقع عبء تشكيل الاتجاهات الإيجابية والسلوك السوي على الطلاب أنفسهم وبمساعدة ذوي الخبرة من حولهم كالآباء والمعلمين وما يوفره المناخ التعليمي من إمكانات وتسهيلات؛ فما نراه اليوم من البخل المعرفي والتكاسل عن بذل الجهد والوقت في التفكير وسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي غير المقبولة لدى الطلاب بالجامعة هي نتاج تفاعل عوامل متعددة يصعب على الباحثين والمتخصصين حصرها، وقد أشارت الدراسة الحالية إلى بعض هذه العوامل التي ألقت بظلالها على العملية التعليميَّة وهي حالات الهويَّة الأكاديميَّة لدى الطالبات المعلمات وأسلوب تعلمهنَّ؛ فالمتعلم الناجح يكتشف ذاته

داخل المحيط الجامعي ويحدد أهدافه الأكاديميَّة ويلتزم بها ويميل إلى استخدام الأساليب والطرق التعلُّمية التي تتناسب مع تخصصه الدراسي والمادة التي يتعلمها، والأهداف التي يعمل على تحقيقها حتى يواجه التحديات التي تعوق نجاحه الأكاديمي والاجتماعي في البيئة الجامعية إلى أن يصل الطالب إلى حالة الهويَّة المنجزة مع اتباعه أسلوب تعلم عميق يكون قد تمكَّن من تحمل مسئولية تعلمه ويبذل مزيداً من الجهد في التفكير المنطقي العقلاني فيصل إلى أعلى درجات الإنجاز الأكاديمي بمجهوده.

كما أن عزوف الطلاب الذكور عن المشاركة في الدراسة قد يكون راجعًا إلى البخل المعرفي لديهم لتوفير طاقتهم وجهدهم العقلي لأداء مهامهم الأخرى الأكاديميَّة أو الاجتماعيَّة والتي يرون أنها أكثر أهميَّة أو لأنهم يتسمون بالاستحقاق الأكاديمي؛ حيث إنَّهم قد يرون أن اشتراكهم في الدراسة الحالية لن يوفر لهم أي ميزة إضافية، ولن يعود عليهم بالفائدة المادية، أو حتى حصولهم على درجات أكاديمية مقابل مشاركتهم. وقد يعزو إلى عوامل أخرى تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة؛ لذلك يجب تضافر جهود البحث العلمي والقائمين على العملية التعليميَّة للتعمق في دراسة شتى الأسباب التي تقف وراء الاستحقاق الأكاديمي المدرك والبخل المعرفي.

التوصيات : **في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي بما يأتي:**

١. إعمال لجان الإرشاد بالجامعة بتوفير برامج تدريبية لتساعد الطلاب على تطور هويتهم الأكاديميَّة لتصل إلى الهويَّة المنجزة مما يساعد في تقليل *الاستحقاق* الأكاديمي المدرك وتجنب البخل المعرفي واتخاذ القرارات وحل المشكلات في ضوء التفكير المنطقي، والاستخدام المنظم والهادف للموارد العقلية أثناء التعامل مع مختلف المواد أو الأنشطة الأكاديميَّة.

٢. تبصير الطلاب بأساليب تعلمهم التي يتبعونها في التعلُّم والدراسة والاستذكار، وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية واستخدام خطوات منظمة وموجهة قائمة على التفكير العلمي والتعمق في المعلومات المتخصصة.

٣. إعداد ندوات للسادة أعضاء هيئة التدريس حول أساليب تعلم طلابهم وكيفية التوفيق بينها وبين أساليب التدريس التي يتبعوها بما يساعد على تحسين عملية التعليم والتعلُّم.

البحوث المقترحة:

١. أثر كل من حالات الهويَّة الأكاديميَّة وأساليب التعلُّم والتفاعل بينهما في البخل المعرفي والاستحقاق الأكاديمي المدرك لدى طلاب الجامعة.

٢. نمذجة العلاقات بين حالات الهويَّة الأكاديميَّة وأساليب التعلُّم والتوافق الجامعي والاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣. دراسة لبعض العوامل الشخصية والبيئية المؤثرة في الاستحقاق الأكاديمي المدرك والبخل المعرفي لدى طلاب الجامعة

قائمة المراجع:

إحسان عدنان عبد الرازق وسوسن هاشم هاتو (٢٠١٨). استراتيجيات التعلُّم (السَّطحي – العميق) على وفق نموذج (Biggs) لدى طلبة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية. ***مجلة كلية التربية الأساسية***، ٢٤(١٠١)، ٧٩٧– ٨١٤.

أحمد اللوغاني (٢٠١٩). أساليب التعلُّم المميزة لطلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة كلية التربية، جامعة طنطا،٧٣*** (يوليو)، ٣٨٩– ٤٢٠.

أحمد محاسنة وعمر العظمات (٢٠١٨). أنماط الهويَّة الأكاديميَّة السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس وإساكسون وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ١٤(٣)، ١٩١– ٢٠٧.

أسماء فتحي عبد العزيز (٢٠٢١). الإسهام النسبي لعدم الأمانة الأكاديميَّة والميكافيليَّة في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. ***مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم والتربية***، ٢٢(١٢)، ١٨٢–٢١٢.

أسماء محمد السيد لطفي (٢٠٢١). الهويَّة الأكاديميَّة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة. ***مجلة التربية جامعة الأزهر***، ١٨٩(٢)، ٢٦٧– ٣٣٩.

حسين ربيع حمادي ومها هادي حسين (٢٠١٥). أسلوبي التعلُّم (السَّطحي– العميق) لبيجز لدى طلبة جامعة بابل. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربويَّة والإنسانيَّة جامعة بابل***، ٢٤، ٥٠٥– ٥١٩.

حمودة عبد الواحد حمودة (٢٠٢١) الدور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين التضليل المعرفي حول كورونا والبخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط لدى عينة من طلاب الجامعة. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، ٣١(١١٠)، ١٣١– ٢١٠.

رضا عبد الله أبو سريع ومحمد أحمد إبراهيم وكمال إسماعيل عطية (١٩٩٥). دراسة عاملية لأساليب وعمليات التعلُّم لدى طلاب الجامعة. ***مجلة كلية التربة جامعة بنها***، ٦(١٩)، ٢- ٤٩.

زينب إسماعيل رؤوف (٢٠٢٠). علاقة الاستحقاق الأكاديمي بكفاءة الذات المدركة وأشكال نقد الذات لدى طلبة الكليات الأهلية. ***رسالة دكتوراة***، الجامعة المستنصرية، كلية التربية

زينب محمد أمين (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لأبعاد هندسة الذات والبخل المعرفي وما وراء الانفعال في التنبؤ بجوانب السلوك جراء جائحة كرونا "Covid-19". مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٤(٤)، ١٩٥- ٣٠٠.

زينب ناجي على وآمنة منصور حسين (٢٠٢٢). التفكير الحدسي وعلاقته بالبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة. ***مركز البحوث النفسية***، ٣٣(٤)، ٢٤٧- ٣٠٠.

سهام محمد عبد الفتاح خليفة (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلُّم المنظم ذاتيًا في خفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. ***مجلة التربية جامعة الأزهر***، ١٩٨(٢)، ٢٧٩- ٣٢٦.

شيماء سليمان (٢٠١٩). حالات الهويَّة الأكاديميَّة ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك ودلالاتهم التنبؤية والتمييزية بالدافعية العقليَّة لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بقنا. ***مجلة العلوم التربوية، بكلية التربية بقنا***، ٤١، ٧٤- ١٨٤

صفاء بيرق شحاتة (٢٠٢٢). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بوجهة الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر. ***المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج***، ٩٨، ٤٩١- ٥٧٨.

صليحة لعزالي وفاطمة الزهراء لوزاني (٢٠٢١). أساليب التعلُّم كنمط من أنماط معالجة المعلومات لدى الطلبة وعلاقتها بالتقييم المستمر لأدائهم. ***مجلة العلوم القانونية والاجتماعيَّة***، ٦(٤)، ١١٢- ١٢٤.

عبد الحميد أحمد مرزق (١٩٩٠) دارسة مقارنة لأساليب التعلُّم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيًّا، بحوث ***المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في***

مصر، الجزء الثاني، ٢٢- ٢٤ يناير، القاهرة، الجمعية المصرية للدارسات النفسية ٥٩٧- ٦١٥.

عبد العظيم الزبيدي (٢٠١٩). الهويَّة الأكاديميَّة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة المتميزين والمتميزات. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإسلامية***، ٤٢، ٧٤٠- ٧٥٦.

عبد المنعم الدردير (٢٠٠٤). ***دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي***. القاهرة: عالم الكتب.

علي أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٦). البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلُّم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. ***مجلة رسالة الخليج العربي***،١١٠، ٥٩- ٩٦

علي بن محمد مبارك (٢٠٢٣). الإسهام النسبي لأنماط الهويَّة في التنبؤ بأساليب اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الشقراء. ***المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج***، ١١١، ٢٨٩- ٣٣٩.

عماد الدين محمد عبد الرحمن السكري (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لحالات الهويَّة الأكاديميَّة في التنبؤ بإعاقة الذات الأكاديميَّة لدى طلبة الجامعة. ***مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس***، ٢(٤٦)، ٤٧٩- ٥٤٤.

عمر ثامر حسن ومظهر عبد الكريم سليم (٢٠٢٢). البخل المعرفي عند طلبة الجامعة. ***مجلة ديالي للبحوث الإنسانيَّة***، ٩١، ٤٣-٦٨.

عمر عطاالله العظمات وتمار قاسم حسبان (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي بالبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة. ***مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث***، ٢(٧)، ٣٩١- ٤١٧.

عمر عواض الثبيتي وعيسى فرج العزيزي (٢٠١٦). العلاقة بين أساليب التعلُّم لطلاب جامعة شقراء والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة كلية التربية جامعة الأزهر***، ١٧١ (٣٥)، ٢١٩-٢٥١

فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة العلمية، ***كلية التربية، جامعة أسيوط***، ٣٤(١٠)، ١-٧٢.

فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٢٠). الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. ***المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية***، ٧٧، ١-٣٦.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلُّم بين المنظور الارتباطي والمعرفي. دار النشر للجامعات.

لبنى جديد (٢٠١٠). العالقة بين أساليب التعلُّم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي. ***مجلة جامعة دمشق***،٢٦، ٩٤- ١٢٣.

محمد إبراهيم محمد (٢٠٠٨). كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات وفق نموذج بيجز الثلاثي لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا. **رسالة ماجستير، جامعة المنيا.**

محمد عبد الرؤوف عبد ربه (٢٠٢٠). البخل المعرفي وعلاقته بما وراء الانفعال لدى طلبة الجامعة. ***المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج***، ٧٣، ٦٧٥- ٧٥٧.

مروة حمدي عبد الله هلال (٢٠٢٢). العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذج HEXACO واستراتيجيات التعلُّم عن بعد كمنبئات بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. ***مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية***، ٢٣(٢)، ٢٩٢- ٣٦٩.

مصطفى حفيضة (٢٠١٣). *التحليل الإحصائي البارامتري باستخدام Spss*، الفيوم: دار العلم.

هناء إبراهيم محمد وهبة أحمد هادي (٢٠٢٣). أسلوبا التعلُّم السَّطحي- العميق وعلاقتهما بالمهارات الأكاديميَّة لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة ديالي. ***مجلة الفتح***، ٢٧(٢)، ١٩٧- ٢٢٨.

يوسف قطامي، ونايفة قطامي (٢٠٠٠). **سيكولوجية التعلُّم الصفي.** الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع العربية مترجمة:

Ihsan Adnan Abdel Razek and Sawsan Hashem Hatto (2018). (Surface-deep) learning strategies according to the (Biggs) model among students of the College of Basic Education at Al-Mustansiriya University. ***Journal of the College of Basic Education***, 24(101), 797-814.

Ahmed Al-Loughani (2019). The distinctive learning styles of students at the College of Basic Education in the State of Kuwait in light of some variables. ***Journal of the Faculty of Education, Tanta Universit***y, 73 (July), 389-420.

Ahmed Mahasneh and Omar Al-Azamat (2018). The prevailing academic identity patterns among Hashemite University students in light of the Wass and Isakson scale and its relationship to academic achievement**.** ***Jordanian Journal of Educational Sciences***, 14(3), 191-207.

Asmaa Fathi Abdel Aziz (2021). The relative contribution of academic dishonesty and Machiavellianism in predicting academic entitlement among university students. ***Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Girls' College of Arts, Sciences and Education***, 22(12), 182-212.

Asmaa Muhammad Al-Sayed Lotfy (2021). Academic identity and its relationship to some psychological variables among university students. ***Journal of Education, Al-Azhar University***, 189(2), 267-339.

Hussein Rabie Hammadi and Maha Hadi Hussein (2015). Biggs' two learning styles (surface and deep) among students at the University of Babylon. ***Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon***, 24, 505-519.

Hamouda Abdel Wahed Hamouda (2021) The mediating role of cognitive biases in the relationship between cognitive misinformation about Corona, cognitive miserliness, and active open thinking among a sample of university students. ***Egyptian Journal of Psychological Studies,*** 31(110), 131-210.

Reda Abdullah Abu Saree, Muhammad Ahmed Ibrahim, and Kamal Ismail Attia (1995). A global study of learning methods and processes among university students**.** ***Journal of the Faculty of Soil, Benha University,*** 6(19), 2-49.

Zainab Ismail Raouf (2020). The relationship of academic entitlement to perceived self-efficacy and forms of self-criticism among private college students. PhD, Al-Mustansiriya University, College of Education.

Zainab Muhammad Amin (2020). The relative contribution of the dimensions of self-engineering, cognitive parsimony, and meta-emotion in predicting aspects of behavior as a result of the "Covid-19" pandemic. ***Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University***, 44(4), 195-300.

Zainab Naji Ali and Amna Mansour Hussein (2022). Intuitive thinking and its relationship to cognitive miserliness among university students. ***Center for Psychological Research***, 33(4), 247-300.

Siham Muhammad Abdel Fattah Khalifa (2023). The effectiveness of a training program based on self-regulated learning strategies in reducing academic achievement among female university students. ***Journal of Education, Al-Azhar University***, 198(2), 279- 326.

Shaima Suleiman (2019). Statuses of academic identity and sources of perceived social support and their predictive and discriminatory implications for mental motivation among female students of the Childhood Division at the Faculty of Education in Qena. ***Journal of Educational Sciences, Faculty of Education in Qena***, 41, 74-184

Safaa Bayrak Shehata (2022). Academic crush and its relationship to the direction of control and the level of ambition among male and female students at Al-Azhar University. ***Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University***, 98, 491-578.

Saliha Lazzali and Fatima Zahraa Louzani (2021). Learning styles as a type of information processing among students and their relationship to continuous evaluation of their performance. ***Journal of Legal and Social Sciences***, 6(4), 112-124.

Abdel Hamid Ahmed Marzuk (1990) A comparative study of learning methods and achievement motivation among a sample of outstanding and backward students, ***Research Papers of the Sixth Annual Conference of Psychology in Egypt***, Part Two, January 22-24, Cairo, Egyptian Society for Psychological Studies 597-615.

Abdul Azim Al-Zubaidi (2019). Academic identity and its relationship to the academic achievement of outstanding male and female students. ***Journal of the College of Basic Education for Educational and Islamic Sciences***, 42, 740-756.

Abdel Moneim Al-Dardir (2004). ***Contemporary studies in cognitive psychology***. Cairo: World of Books.

Ali Ahmed Sayed Mustafa (2006). The factorial structure of mastery motivation and its impact on the adoption of learning methods and academic achievement among students of the College of Education, ***RISALAT UL-KHALEEJ AL-ARABI Journal***, 110, 59-96.

Ali bin Muhammad Mayark (2023). The relative contribution of identity styles in predicting decision-making styles among Shaqra University students**.** ***Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University***, 111, 289-339.

Imad al-Din Muhammad Abd al-Rahman al-Sukkari (2022). The relative contribution of academic identity states in predicting academic self-disability among university students. ***Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University***, 2(46), 479- 544.

Omar Thamer Hassan and Mazhar Abdul Karim Salim (2022). Cognitive miserliness among university students. ***Diyala Journal of Human Research***, 91, 43-68.

Omar Atallah Al-Azamat and Tamar Qassem Hasban (2021). The predictive ability of self-regulation with cognitive parsimony among university students. ***Al Hussein Bin Talal University Journal of Research,*** 2(7), 391- 417.

Omar Awad Al-Thabeti and Issa Faraj Al-Azizi (2016). The relationship between the learning styles of Shaqra University students and academic achievement in light of some variables. ***Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University***, 171 (35), 219-251

Fathi Abdel Rahman Al-Dabaa (2018). The effectiveness of a counseling program in developing humility to reduce academic narcissistic entitlement among university students. ***Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut University***, 34(10), 1-72.

Fathi Abdel Rahman Al-Dabaa (2020). Academic eligibility among university students in light of some demographic variables. ***Educational Journal, Sohag University, Faculty of Education***, 77, 1-36.

Fathi Mustafa Al-Zayat (2004). ***The psychology of learning between the relational and cognitive perspectives***. Universities Publishing House.

Lubna Jadid (2010). The relationship between learning styles as a type of information processing and test anxiety and their impact on academic achievement. ***Damascus University Journal***, 26, 94-123.

Mohamed Ibrahim Mohamed (2008). Efficiency of cognitive representation of information according to Biggs' tripartite model among a sample of

students from the Faculty of Education in Minya. ***Master's thesis***, Minya University.

Muhammad Abdel Raouf Abd Rabbo (2020). Cognitive miserliness and its relationship to meta-emotion among university students. ***Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University***, 73, 675- 757.

Marwa Hamdi Abdullah Hilal (2022). The Big Six Personality Factors in Light of the HEXACO Model and Distance Learning Strategies as Predictors of Academic Achievement among University Students. ***Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Girls' College of Arts, Sciences and Education***, 23(2), 292- 369.

Mustafa Hafidah (2013). Parametric Statistical Analysis Using Spss, Fayoum: Dar Al-Ilm.

Hana Ibrahim Muhammad Wahba Ahmed Hadi (2023). The two styles of deep and surface learning and their relationship to the academic skills of students in the History Department at the University of Diyala. ***Al-Fath Journal***, 27(2), 197-228.

Youssef Qatami, and Nayfa Qatami (2000). ***Psychology of classroom learning.*** Jordan: Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.

المراجع الأجنبية:

Achacoso, Mi. V. (2002). "What do you mean my grade is not an A?": an investigation of academic entitlement, causal attributions, in college and self-regulation. https://repositories.lib.utexas.edu/student.

Anderson, D., Halberstadt, J., & Aitken, R. (2013). Entitlement attitudes predict students 'poor performance in challenging academic conditions. ***International Journal of Higher Education****, 2(2), 151-158.*

Andrey, J., Joakim, E., Schoner, V., Hambly, D., Silver, A., Jayasundera, R., Nelso, A. (2012). Academic Entitlement in the Context of Learning Styles. ***Canadian Journal of Education,*** 35(4), 3-30.

Azcoitia, C. (2017). The Development of Academic Identity in Community Schools. ***European Scientific Journal***, 1(2), 175-181.

Barton, A., & Hirsch, J. (2016). Permissive parenting and mental health in college students: Mediating effects of academic entitlement. ***Journal***

of American College Health, 64(1),1-8. https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1060597.

Bergh, S., & Erling, A. (2005). Adolescent identity formation: A Swedish study of identity status using the EOM EIS-II. ***Adolescence***, 40(158), 377-396.

Biggs, J.B. (1978): Individual & group differences in study processes**.** ***Britsh Journal of Educational Psychology,*** 48, 266-279.

Biggs, J.B. (1979). Individual Differences in Study Processes and the Quality of Learning Outcomes. ***Higher Education***,8, 381-494.

Biggs, J.B. (1993). What do Inventories of student's learning processes Really Measure? A theoretical Review and clarification. ***Br. J. Educ. psycho***.63, 3-14.

Biggs, J.B. (2011). The Role of Metalearning in Study Processes**.** ***British Journal of Educational Psychology,*** 55(3),185 – 212

Biggs, J.B., Kember, D.& Leung, D. (2001). The Revised Two– Factor Study Process Questionnaire: R – SPQ2F. ***British Journal of Educational Psychology***, 71(2), 133- 149.

Blincoe, S., & Garris, C. (2017). Challenging the Assumption of a Western Phenomenon: Academic Entitlement in Saudi Arabia. ***The Journal of Experimental Education***, *85 (85), 278-290.*

Böckenholt, U. (2012). The cognitive-miser response model: Testing for intuitive and deliberate reasoning. ***Psychometrika***, *77(2), 388-399.*

Bonaccio, S., Reeve, C., & Lyerly, J. (2016). Academic entitlement: Its personality and general mental ability correlates, and academic consequences. ***Personality and Individual Differences***, 102, 211-216.

Bonaccio, S., Reeve, C., & Lyerly, J. (2016). Academic entitlement: Its personality and general mental ability correlates, and academic consequences. ***Personality and Individual Differences***, 102, 211-216.

Boswell, S. (2012). I deserve success: Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. ***Social Psychology of Education***, 15(3), 353-365.

Boyd, H.C. and Helms, J.E. (2005) Consumer Entitlement Theory and Measurement. ***Psychology and Marketing***, 22, 271286.http://dx.doi.org/10.1002/mar.20058.

Burbidge, A., Horton, C., & Murray, C. (2018). Personality and GPA: The Predictive Roles of Academic Identity and College-Going Culture. ***UCR Undergraduate Research Journal***, *1(1), 29-36*.

Campitell, G. & Gerrans, P. (2014). Does the cognitive reflection test measure cognitive reflection? A mathematical. modeling approach, ***Journal of Memory & Cognition***, *42(3), 434-447*.

Cassidy. S (2004): Learning Styles ' An Overview of Theories, Mode and Measures', Educational Psychology,24 (4).

Ching, G. (2021). Academic Identity and Communities of Practice: Narratives of Social Science Academics Career Decisions in Taiwan. **Educational Science, 2(11), 1-17.**

Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. ***Journal of Educational Psychology***, 101 (4), 982-997.

Colman, A. M. (2003): Cooperation, psychological game theory and limitations of rationality in social interaction. ***Behavioral and Brain Sciences***, 26, 139-153.

Corcoran, K. & Mussweiler, T. (2010). The cognitive miser's perspective : social comparison as a heuristic in self-judgments. ***Journal of European Review of Social Psychology,*** 21(1),78-113.

Definitions, Comparisons, and Research Bases. ***Journal of Engineering Education***, *123- 138.*

*Duff, P.(2012) .**Identity, agency, and second language acquisition**. In Gass, S.M., Mackey, A., (Eds). The Routledge Handbook of Second Language Acquisition (pp. 410-426). Routledge.*

Dun, R , Dunn ,K , & Price, G (1987): learning styles inventory, Lawrence KS: Price system. N Y Hill. Available at: www.intime.uni.edu/model/teacher/teacl teaclsummry.html.

Dunham, N. (2016). Student Academic Identity and Early Childhood Field-Based Initial Teacher Education. ***Paper Presented to AARE Conference*** 2016, Melbourne, Victoria.

Elias, R. (2017) Academic entitlement and its relationship with perception of cheating ethics. ***Journal of Education for Business****, 92(4), 194- 199.*

Entwistle, N. (2008). Taking stock: teaching and learning research in higher education. Review prepared for an international symposium on "***Teaching and Learning Research in Higher Education***", Guelph, Ontario, April 25 – 26.

Entwistle, N., & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. ***British Journal of Educational Psychology***, 58, 258–265.

Erceg,N., GalićZ., Ružojčić,,M., (2020). A reflection on cognitive reflection – testing convergent/divergent validity of two measures of cognitive reflection. ***Judgment and Decision Making***, 15(5), September, 741–75

Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. ***Journal of Engineering, Education***. 78(7),674-681.

Felder, R.,M. &Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. ***Journal of Engineering*** Education,January, 57- 72.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). ***Social cognition***. (2nd ed.). New York: McGraw Hill.

Fletcher, K., Pierson, E., Neumeister, N., & Finch, H. (2020). Overparenting and Perfectionistic Concerns Predict Academic Entitlement in Young Adults. ***Journal of Child and Family Studies***, 29, 348-357.

Frederick, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. ***Journal of Economic Perspectives***, 19(4), 25-42. https://doi.org/10.1257/089533005775196732.

Graham, A., & Anderson, K. (2008). "I have to be three steps ahead": Academically gifted African American male Students in an urban high school on the tension between an ethnic and academic identity. ***The Urban Review***, 40(5), 472-499.

Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students: contributions of personality, parenting, and motivational factors. ***Journal of Youth and Adolescence***, 37, 1193-1204.

Griffin, K.; Adams, N.; Little, D. (2017). Self-determination theory, identity development, and adolescence. In Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A., Little, T.D., Lopez, S.J., (Eds). Deliberation and resolution in decision making processes, self-Report scale for adolescents Development of Self- Determination Through the Life-Course (pp. 189-196). Springer.

Hartman, T. (2012). "An analysis of university student academic self-entitlement: Levels of entitlement, academic year, and gender". ***Master's Theses***. 390.https://commons.emich.edu/theses/390.

Holmes, R, R. (2013)."The Relationship between Academic Entitlement, Academic Performance and Satisfaction with Life in a College Student Population". ***Master's Theses***. 466.https://egrove.olemiss.edu/etd/466.

Howell, L., M., (2016). Academic Identity Status and Alcohol Use Among College Students: A Mixed Methods Study. ***PHD*** ,University of Cincinnati.

Huang, S.& Kuo,B.(2020).Demographic, psychosocial, and cultural predictors of entitlement in a multiethnic Canadian undergraduate sample. ***Social Psychology of Education,*** 23, 523-535.https://doi.org/10.1007/s11218- 020-09547-1

Jackson, D., Singleton-Jackson,J.,& Frey,M.(2011). Report of a Measure of Academic Entitlement***. American International Journal of Contemporary Research***, 1 (3),53- 65.

Jackson, DL., Frey, MP., McLellan,C., Rauti,CM., Lamborn, PB.,& Singleton-Jackson, JA. (2020). I deserve more A's: A report on the development of a measure of academic entitlement. ***PLoS ONE***,15(9). https://doi.org/10.1371/ journal.pone.0239721.

Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S.K. (2014). Academic Entitlement and Academic Performance in Graduating Pharmacy Students American. ***Journal of Pharmaceutical Education***, 78(6), 1-9.

Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte,S.K.(2014). Academic Entitlement and Academic Performance in Graduating Pharmacy Students American. ***Journal of Pharmaceutical Education,*** 78(6), 1-9.

Kahneman, D. & Frederick, S. (2002). Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment, In Gilovich, T., Griffin, D. &Kahneman, D. (eds.), *Heuristics and biases**: The psychology of intuitive judgment(P.P. 49 81),*** New York: Cambridge University Press**.**

Kahneman, D. & Frederick, S.(2005). A model of heuristic judgment, In Holyoak, K.J.& Morrison, R.G. (eds.), The Cambridge hand book of thinking and reasoning (P.P. 276- 293). New York: Cambridge University Press.

Kahneman, D. (2011). ***Thinking fast and slow***. Macmillan: Farrar, Straus and Giroux Publisher.

Kalkman, D. P. (2013). Three cognitive routes to atheism: a dual-process account. ***Religion***, *44, 72-83.*

Knepp, M. (2016). Academic entitlement and right-wing authoritarianism are associated with decreased student engagement and increased perceptions of faculty incivility. ***Scholarship of Teaching and Learning in Psychology***, *2, 261-272.*

Kopp, J., Zinn, T., Finney, S., & Jurich, D. (2011). The development and evaluation of the Academic Entitlement Questionnaire. ***Measurement and Evaluation in Counseling and Developmen***t, 44(2), 105-129.

Luckett, M., Trocchia, P. J., Noel, N. M., & Marlin, D. (2017). A Typology of Students Based on Academic Entitlement**.** ***Journal of Education for Business,*** 92(2), 96-102.

Marcia, J. E. (1980). ***Identity in adolescence****.* In J. Adelson (Ed.) Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley.

McLelan, Ch. K., & Jackson,D.L.(2017).Personality, self-regulated learning, and academic entitlement. ***Social Psychology Education***, 20,159-178. DOI 10.1007/s11218-016-9357-7.

Mulalic, A., Mohdshah, P. & Ahmed, F. (2009). Perceptual Learning Styles of ESL Students. ***European Journal of Social Sciences***, 7 (3), 101-113.

Murtithi, I. (2015). Academic identity status and achievement goal orientation as predictors of academic achievement among form three students in Embu county, ***PHD,*** *Kenyata University, Kenya.*

Neys, W.D. Rossi, S. & Houde, O. (2013). Bats, balls and substitution sensitivity: cognitive misers are no happy fools. ***Journal of Psychonomic Bulletin & Review***,2 (20),269–273.

O'brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors**.** ***Quality & quantity,*** 41(5), 673-690**.**

Pennycook, G., Cheyne, J.A., Koehler, D.J. & Fugelsang, J.A. (2016). Is the cognitive reflection test a measure of both reflection and intuition?, ***Journal of Behavior Research Methods, 1(48),341–348.***

Pilotti, M, Al Ghazo, R & Al Shamsi,S.(2021).Academic entitlement amid social change in the Kingdom of Saudi Arabia. ***Journal of Applied Research in Higher***. doi/10.1108/JARHE-05-2021-0168.

Prince, M, J.& Felder,R.,M. (2006). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. ***Journal of Engineering Education,*** 2(95), 123-138.

Rayner, S. (2007). Teacher elixir, Learning Chimera or Just Fool's Gold? Do Learning Styles Matter?. ***Journal of Support for Learning***, 22, 24–29.

Reinhardt, J., (2012). Conceptualizing Academic Entitlement: What are we Measuring?. ***Electronic Theses and Dissertations***. 41. https://scholar.uwindsor.ca/etd/41

Reysen, R., Reysen, M., & Reysen, S. (2021). Academic Entitlement Predicts Smartphone Usage during Class. ***College Teaching***, 69 (1), 52-57.

Reysen,R. H., Degges-White, S. & Reysen, M. B. (2020/Aug). Exploring the Interrelationships among Academic Entitlement, Academic Performance, and Satisfaction with Life in a College Student Sample**.** ***Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice***, 22 (2), 186-204 .

Scheufele, D. A., & Lewenstein, B. V. (2005). The public and nanotechnology: How citizens make sense of emergingtechnologies. ***Journal of Nanoparticle Research***, 7(6), 659-667.

Schmeck, R. (1988). ***Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on individual differences.*** Plenum Press, New York

Seipel, S & Brooks, N.(2020).Academic Entitlement Beliefs of Information Systems Students: A Comparison with Other Business Majors and an

Exploration of Key Demographic Variables and Outcomes. ***Education Journal,*** 18 (4), 46-58.

Sessoms, J., Finney, S. J., & Kopp, J. P.(2016).Does the measurement or magnitude of academic entitlement change over time? ***.Measurement and Evaluation in Counseling and Development***, 49(3), 243-257.

Stanovich, H.K.E. (2009). ***The Cognitive miser: ways to avoid thinking***, In Stanovich, K.E. (eds.), what intelligence tests miss, the psychology of rational thought (P.P. 70- 85), New Haven: Yale University Press.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2008). On the relative independence of thinking biases and cognitive ability. ***Journal of Personality and Social Psychology***, *94*(4), 672–695. https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.4.672

Stiles,B.L., Chun Wai Wong ,N. & La Beff ,E.E. (2018).College Cheating Thirty Years Later: The Role of Academic Entitlement. ***Deviant Behavior***,39(7).

Stupple, E.J., Pitchford, M., Ball, L.J., Hunt, T.E. & Steel, R. (2017). Slower is not always better: response-time evidence clarifies the limited role of miserly information processing in the cognitive reflection test, ***Journal of PLOS One***, 12(11), 1-18.

Stupple, E.J.N., Gale, M. & Richmond, C. (2013). Working memory, *cognitive miserliness and logic as predictors of performance on the cognitive reflection test, In Knauff, M., Pauen, M., Sebanz, N. & Wachsmuth, I. (eds.), Proceedings of the 35th annual conference of the cognitive science society (P.P.*1396- 1401),Austin.

Toplak, M.E., West, R.F. & Stanovich, K.E. (2011). The Cognitive reflection test as a predictor of performance on heuristics and biases tasks. ***Joumal of Memory and Cognition****, 39(7), 1275-1289.*

Toplak, M.E., West, R.F. & Stanovich, K.E. (2014). Assessing miserly information processing: an expansion of the cognitive reflection test. ***Joumal of Thinking & Reasoning****, 20 (2), 147–168.*

Turnipseed, D., & Cohen, S. (2015). Academic entitlement and socially aversive personalities: Does the Dark Triad predict academic entitlement?. ***Personality and Individual Differences***, 82, 72-75.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: heuristics and biases. ***Journal of Science***, 185 (4157), 1124-1131.

Vonasch,, A. J. (2016).Cognitive miserliness preserves the self - Regulatory resource. ***PhD thesis***, Florida:: Florida State University.

Voughn, D.L.& Lomax,R.G.(2020). ***An introduction to statistical concepts***. Taylor& Francis.

Was, A.,Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, M. (2009*).* Academic identity status and the relationship to achievement in goal orientation. Electronic ***Journal of Research in Educational Psychology****, 7(1), 627-652.*

Was, C. A. & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. ***Journal of Research in Education****, 18(3), 94-105.*

Wasieleski, D. T., Whatley, M, A., Briihl, D.,S., Branscome,J., M. (2014). Academic Entitlement Scale: Development and Preliminary Validation. ***Psychology Research***, 4 (6) , 441-450. ISSN 2159-5542.

Welch, O. M.& Hodges, C.R. (1997). ***Standing Outside on the Inside: Black Adolescents and the Construction of Academic Identity***. Albany: State University of New York Press.

Whatley, M. A., Wasieleski, D. T., Breneiser, J. E., & Wood, M. M. (2019). Understanding Academic Entitlement: Gender Classification, Self-Esteem, and Covert Narcissism. ***Educational Research Quarterly,*** *42(3), 49-71.*

Witte, J.& Witte, R. (2016). ***Statistics***. Wiley.

Zhu, L. &Anagondahalli, D. (2018) Predicting Student Satisfaction: The Role of Academic Entitlement and Nonverbal Immediacy. ***Communication Reports***, 31(1), 41-52, DOI: 10.1080/08934215.2017.1364777.

The Relative Contribution of Academic Identity Statuses and Learning Styles in Predicting Cognitive Miserliness and Perceived Academic Entitlement among Female Student Teachers

Dr. Marwa Sadek Ahmed Sadek

Associate Professor of Education Psychology

Faculty of Education, Fayoum University

Abstract:

The current study aimed to determine the relative contribution of academic identity statuses (Diffused, Foreclosed, Moratorium, and Achieved) and learning styles (surface and deep) in predicting both cognitive miserliness and perceived academic entitlement. The study sample consisted of (309) female students in the fourth year of the College of Education. The researcher applied four scales to them, which are the scales of cognitive miserliness and perceived academic entitlement (prepared by the researcher), The Academic Identity Status Measure (AIM) developed by (Wass & Isaacson, 2008) (translated by the researcher), and (The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F) to measure learning styles prepared by (Biggs, Kember& Leung, 2001) (translated by the researcher). The study depended on using multiple regression analysis (Stepwise), the results of the study found that Academic Identity Statuses (Diffused, Foreclosed, and Moratorium), and the learning styles (surface and deep) contributed statistically significantly in predicting cognitive miserliness among female student teachers, and together they explain of (53.3%) of cognitive miserliness variance. the learning styles (surface and deep) and Diffused Academic Identity Status also contribute statistically significantly in predicting perceived academic entitlement among female student teachers and together explain of (45.4%) of its variance

Key Words: Academic Identity Status, Learning Styles, Cognitive Miserliness, Perceived Academic Entitlement, and Female Student Teachers