نمذجة العلاقات السببية بين التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة أسوان

Modeling the causal relationships between academic orientations, need for Knowledge, and academic persistence among graduate students at the Faculty of Education - Aswan University

بحث إعداد

د. هبه السيد توفيق

أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة أسوان

نمذجة العلاقات السببية بين التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة أسوان

د. هبه السيد توفيق[١]

مستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى استكشاف العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة والمثابرة الأكاديمية، وتكونت عينة البحث من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة أسوان قوامها (٤٣٨) طالبًا وطالبةً بواقع (١٥٠) طالبًا وطالبةً كعينة استطلاعية، و(٢٨٨) طالبًا وطالبةً كعينة أساسية، واعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي في دراسته، ولتحقيق أهداف البحث، استُخدمت ثلاث أدوات وهي مقاييس: التوجهات الأكاديمية، والحاجة إلى المعرفة، والمثابرة الأكاديمية، (إعداد/ الباحثة)، وتوصل البحث إلى عدة نتائج هي: ظهور تأثير مباشر دال إحصائيًا للتوجهات الأكاديمية على المثابرة الأكاديمية، وتأثير مباشر دال إحصائيًا للمثابرة الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة، في حين لم يظهر تأثير مباشر دال إحصائيًا للتوجهات الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة، وعدم ظهور تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتوجهات الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط، وقد أوصى البحث بدراسة الأبعاد المختلفة للتوجهات الأكاديمية ومعرفة كيف يمكن أن تؤثر بطرق غير مباشرة على الحاجة إلى المعرفة، وتحليل التعريفات والعوامل المكونة لكل من المثابرة الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة لفهم العلاقات المحتملة.

الكلمات المفتاحية: نمذجة العلاقات السببية – التوجهات الأكاديمية – الحاجة إلى المعرفة – المثابرة الأكاديمية – طلاب الدراسات العليا – كلية التربية – جامعة أسوان.

---

[١] أستاذ علم النفس التربوي المساعد، كلية التربية – جامعة أسوان.

Modeling the causal relationships between academic orientations, need for Knowledge, and academic persistence among graduate students at the Faculty of Education - Aswan University

Dr. Heba Elsayed Tawfiq[2]

Abstract

The current research aims to explore the direct and indirect relationships between academic orientations, the need for knowledge, and academic persistence. The research sample consisted of postgraduate students from the Faculty of Education at Aswan University, totaling (438) students, with (150) students as a pilot sample and (288) students as the main sample. The research relied on the descriptive correlational method in its study. To achieve the research objectives, three tools were used: the academic orientations scale, the need for knowledge scale, and the academic persistence scale (prepared by the researcher), The research concluded several findings: a statistically significant direct effect of academic orientations on academic persistence, and a statistically significant direct effect of academic persistence on the need for knowledge. However, no statistically significant direct effect was found of academic orientations on the need for knowledge, nor was there a statistically significant indirect effect of academic orientations on the need for knowledge through academic persistence as a mediating variable. The research recommended studying the various dimensions of academic orientations to explore how they might indirectly affect the need for knowledge. It also suggested analyzing the definitions and components of both academic persistence and the need for knowledge to better understand potential relationships.

Keywords: Causal Relationship Modeling – Academic Orientations – Need for Knowledge – Academic Persistence – Graduate Students – Faculty of Education – Aswan University.

[2] **Assistant professor of educational psychology**, **Faculty of Education - Aswan University**

نمذجة العلاقات السببية بين التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة أسوان

د. هبه السيد توفيق[٣]

مقدمة

يشكل طلاب الدراسات العليا عمادًا أساسيًا في مسيرة التقدم الأكاديمي والبحث العلمي، حيث يسعون لتحقيق مستويات متقدمة من المعرفة والإبداع في مجالات تخصصهم، إلا أن هذه المرحلة الأكاديمية تأتي مصحوبة بجملة من التحديات المتزايدة التي تؤثر بشكل كبير على تجربتهم، وفي ظل هذه التحديات برز مصطلح التوجهات الأكاديمية Academic Orientations بوصفه مفهومًا يعبر عن الدوافع والقيم التي توجه سلوك الطلاب وتحدد استراتيجياتهم في التعامل مع البيئة الأكاديمية، وتشير التوجهات الأكاديمية إلى التصورات والإدراكات التي يحملها الطلاب تجاه التعليم والدراسة الأكاديمية والتي تُعد جزءًا أساسيًا من تكوينهم النفسي، وتؤثر تأثيرًا كبير على مستوى إلتزامهم ومثابرتهم في الدراسة.

ويسلط هذا المفهوم الضوء على أهمية فهم دوافع وطرق تفكير الطلاب، وتأثير ذلك على قدرتهم في التعامل مع التحديات الأكاديمية، كما يفتح الباب لتطوير استراتيجيات تعليمية وإدارية تدعم هذه التوجهات الإيجابية، مما يعزز من صمودهم الأكاديمي ويساعدهم على تجاوز الصعوبات بنجاح، وبالتالي تحقيق أهدافهم على المستويين الشخصي والمهني. وقد أوضحت دراسة علاء الدين عبدالحميد أيوب، وآخرون (٢٠٢١) أن التوجهات الأكاديمية تُعد أحد أنواع المعرفة الواقعية، والتي تعكس إدراكات وتصورات الطلاب لميزات وخصائص البيئة الأكاديمية التي يتعلمون فيها، وتُظهِر البحوث أن التوجهات الأكاديمية ليست مجرد مواقف نفسية، بل لها تأثير كبير على طبيعة عملية التعلم والمخرجات الأكاديمية التي يحققها الطلاب.

---

[٣] أستاذ علم النفس التربوي المساعد، كلية التربية – جامعة أسوان.

وقد أشارت بعض الدراسات (Davidson, et al., (1999؛ Beck & Davidson (2001)؛ Davidson & Beck (2007)؛ Davidson, et al., (2009) إلى أن استقصاء التوجهات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة يتيح فهمًا أعمق لتصوراتهم وتفسيراتهم لخبراتهم التعليمية، وترتبط تلك التوجهات بمتغيرات لم تحظى بالكثير من الاهتمام ومنها مثابرة الطلاب في التعليم الجامعي، والإنهاك، والبقاء للإعادة.

وفي ضوء هذا الطرح يمكن الإشارة إلى أن التوجهات الأكاديمية هي الرغبة في الحصول على درجات عالية والتفوق في الاختبارات والمشاريع الدراسية، بالإضافة إلى السعي الدائم لتحسين المهارات الشخصية والمعرفية من خلال التعلم الذاتي والتفكير العميق، والنظرة الإيجابية أو السلبية نحو المحاضرين، والتي يمكن أن تؤثر على مستوى التفاعل والاستفادة من المحاضرات.

وبناءً على تزايد متطلبات البحث العلمي وتعقيدها، يواجه طلاب الدراسات العليا ضغوطًا متزايدة تستلزم منهم التكيف مع بيئة أكاديمية متطورة ومتطلبات معرفية متزايدة، هذه الضغوط تجعل الحاجة إلى المعرفة Need for Knowledge عنصرًا أساسيًا لدعم مسيرتهم الأكاديمي،. وتُعد الحاجة إلى المعرفة دافعًا حيويًا يدفع الطلاب إلى البحث المستمر والتعلم الذاتي، مما يساعدهم على مواكبة التطورات السريعة في مجالات تخصصهم، فهي تمثل رغبة داخلية للطلاب في استكشاف المفاهيم الجديدة وتعميق فهمهم للموضوعات الأكاديمية.

علاوة على ذلك، فإن هذا الدافع المعرفي يؤدي دورًا رئيسًا في تعزيز قدرة الطلاب على تحقيق التفوق الأكاديمي، من خلال السعي المستمر وراء المعرفة، ويتمكن الطلاب من تطوير مهاراتهم البحثية واكتساب قدرات تحليلية تساعدهم في إنتاج أبحاث مبتكرة ومؤثرة، وتعد تلك الحاجة جوهر الرحلة الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا، حيث تساهم في بناء أساس قوي لإنجازاتهم العلمية والمهنية، وتجعلهم مستعدين لمواجهة التحديات الأكاديمية بنجاح.

وقد أشار خلدون أحمد سليمان (٢٠١٤) أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بشكل وثيق بالنجاح والأداء الأكاديمي وخاصة لدى طلاب الجامعة، فالطلاب الذين لديهم رغبة قوية في اكتساب المعرفة يسعون لاستخدام استراتيجيات تعلم عميقة تُمكّنهم من تحقيق فهم أعمق والوصول إلى مستويات أداء أفضل في المهام التعليمية. كما أشار عبداللطيف عبدالكريم المومني، وقاسم محمد خزعلي (٢٠١٥) إلى أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بمفهوم الذات والتوقعات الأدائية الأكاديمية، مما يساعد في ضبط عملية التعلم لدى الطلاب.

وإدراكًا للثورة المعلوماتية وتضاعف المعرفة بوتيرة متسارعة، أصبح التركيز على كفاءة المتعلمين أمرًا حيويًا في المنظومة التعليمية بشكلها الحديث، لذا شهدت الأنظمة التعليمية تحولًا جوهريًا في مكوناتها، مما يستدعي تبني مداخل تُركز على المتعلم ومسؤوليته عن تعلمه، ويُعد التعلم الفعال أحد هذه المداخل، حيث يعتمد على الاندماج النشط والإيجابي للمتعلم في المنظومة التعليمية، ويمكن للمتعلمين انجاز هذا الاندماج بتطبيق تقنيات التعلم الفعالة، مما يُعزز من قدرتهم على استيعاب المعلومات الجديدة وتوظيف إمكاناتهم بشكل مستقل وذاتي، هذا التوجه نحو التعلم الذاتي يمكن أن يُسهم بشكل كبير في تعزيز قدرات الطلاب، وتحقيق نتائج أكاديمية بارزة في مواجهة الصعوبات المتنامية في عالم اليوم.

وفي هذا السياق، ظهرت متغيرات نفسية تعزز من هذا التوجه ومن بين هذه المتغيرات، تبرز عادات العقل Habits of mind المتنوعة، والتي تشمل عددًا من الممارسات والكفاءات التي يعتمدها الطلاب لمواجهة العقبات الأكاديمية وانجاز أهدافهم وصولًا لمستوى عالٍ من المثابرة الأكاديمية Academic Persistence التي تعد واحدة من أهم هذه العادات، حيث تعكس قدرة المتعلم على الاستمرار والمتابعة في أداء مهامه الأكاديمية بالرغم من الصعوبات والتحديات التي قد يواجهها، وهي ترجمة حقيقية لإلتزام المتعلم واستمراريته في السعي لتحقيق أهدافه التعليمية وإنجاز

المهام الأكاديمية المطلوبة منه، وتعكس المثابرة الأكاديمية مدى قدرة المتعلم على تنظيم وقته وجهوده بشكل فعال لتحقيق النجاح الأكاديمي.

وقد أشار حسام محمود صبار (٢٠٢٢) إلى أن المثابرة الأكاديمية تعد سمة من السمات العامة للشخصية تعمل على زيادة العمل بعزيمة وإصرار وبذل مزيد من الجهد لإتمام المهام رغم التحديات والصعوبات. كما أشارت دراسة Taspinar & Kvlekci (2018) إلى أهمية المثابرة في الأوساط التعليمية، مشيرين إلى أن دمج المثابرة في بيئات التعلم يعزز من قدرة الطلاب على الصمود والإصرار، وعندما يُعزَّز الطلاب بالمثابرة، يصبحون أكثر قدرة على مواجهة التحديات وتحقيق التميز الأكاديمي، وتبقى هذه القدرة لديهم حتى بعد تخرجهم، مما يساعدهم على التعامل مع مشكلات الحياة ومن ثم حلها، وأن تنميتها لدى الطلاب أمر ضروري ولا يقل أهمية عن تطوير الاستراتيجيات والمهارات المعرفية.

وقد تبين من العرض السابق في ظل التحديات الأكاديمية المتزايدة، أن كل من التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة والمثابرة الأكاديمية قد تؤدي أدوارًا حيوية في تحقيق التفوق الأكاديمي والبحثي لطلاب الدراسات العليا، ولهذا كان لزامًا الكشف عن التأثيرات السببية بين المتغيرات الثلاثة مما يساعد على ابتكار استراتيجيات تدريس جديدة تدعم الطلاب في رحلتهم الأكاديمية، من خلال تعزيز هذه المتغيرات التي تسهم في تطوير مهاراتهم وشخصياتهم الأكاديمية بشكل شامل.

مشكلة البحث

نشأت مشكلة البحث الحالي من خلال عمل الباحثة – عضو هيئة التدريس – أثناء تدريسها لبعض المقررات التربوية لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية–جامعة أسوان، حيث لاحظت أن الكثير من طلاب الدراسات العليا يواجهون تحديات متعددة في البيئة الدراسية تؤثر على أدائهم الأكاديمي وتجربتهم التعليمية وتحقيقهم للأهداف التعليمية.

وعليه، فقد قامت بعمل دراسة استكشافية للتقصي عن العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي لديهم، وقد تم رصد تلك الملاحظات والتي تمثل في مضمونها مشكلة حقيقية تحتاج إلى مزيد من التقصي والاستقصاء، **وتبدو هذه التحديات إجمالاً في:**

١. **بعض التوجهات السلبية لدى الطلاب تجاه البيئة الأكاديمية:** تشير إلى وجود مشكلات تتعلق بتصوراتهم عن بعض مكونات البيئة الأكاديمية، مثل آرائهم حول بعض أعضاء هيئة التدريس، وتصوراتهم بشأن بعض المساقات الدراسية المختلفة والصعوبات التي يواجهونها في تعلمها، وينعكس ذلك بشكل عام على الكثير من الممارسات المرتبطة بالعملية التعليمية، مما يشكل تحديًا خطيرًا تتعدد آثاره السلبية. ولا تقتصر هذه الآثار على ضعف مخرجات التعلم، وأبرزها التحصيل الأكاديمي، بل تمتد لتؤثر على دافعية الطلاب نحو أداء المهام الدراسية، وتوافقهم الشخصي والاجتماعي مع بيئة الدراسة والتعلم.

٢. **الضغوط الأكاديمية المتزايدة:** يواجهون مجموعة متنوعة من الضغوط الأكاديمية التي تتزايد بشكل ملحوظ نتيجة لمتطلبات الدراسة المكثفة والأبحاث المعقدة، وكتابة تقارير وأطروحات متقدمة، ودراسة مواد متخصصة ومعقدة تحتاج إلى فهم عميق وإتقان للمفاهيم الأكاديمية، وعادة ما يضعون لأنفسهم معايير عالية للأداء الأكاديمي، والتوقعات العالية من الأساتذة والمشرفين الأكاديميين التي تشكل عبئًا إضافيًا عليهم، كما أن الالتزام بمواعيد نهائية صارمة يزيد من التوتر والضغط النفسي.

٣. **تحديات تتعلق بإدارة الوقت:** يواجهون صعوبات كبيرة تلك المتعلقة بإدارة الوقت بسبب متطلبات الدراسة المكثفة، والأبحاث، والتزاماتهم الشخصية، حيث يحتاجون إلى موازنة بين الدراسة، والعمل، والحياة الشخصية، كما أن بعض الطلاب لديهم وظائف يمارسونها بجانب الدراسة مما يزيد من تحديات إدارة الوقت.

٤. **العزلة الاجتماعية:** تشير إلى شعور الطلاب بالانفصال والبعد وعدم الانخراط في الشبكات الاجتماعية والدعم الاجتماعي خلال فترة الدراسة، هذا الشعور يمكن أن

يكون ناتجًا عن التركيز المكثف على البحوث والدراسة، مما يزيد من شعورهم بالضغوط النفسية والإجهاد.

٥. **ضعف الأداء الأكاديمي:** تشير إلى تعثر الطلاب بالدراسات العليا في تنفيذ المهام التي تظهر من خلال تراجع الالتزام بالحضور، والتراجع في التحضير للمحاضرات، وعدم الانتظام في إتمام الواجبات والمهام البحثية، وصعوبة الحفاظ على التركيز لفترات طويلة، وتأخر في إنجاز المشاريع، وانخفاض جودة الأبحاث المقدمة، والإحجام عن المناقشات الأكاديمية، والاكتفاء بالحد الأدنى من الجهد المطلوب في الواجبات والمشاريع، وضعف الرغبة في التعمق في الموضوعات البحثية، وقد يرجع أسباب ذلك إلى بعض العوامل الكامنة في الضغوط النفسية والاجتماعية، وتحديات التوازن بين الدراسة والحياة الشخصية، أو عدم وضوح الأهداف الأكاديمية، أو الشعور بالإحباط أو الإرهاق.

وفي ضوء هذا الطرح وما أجمعت عليه تلك الحيثيات من ملاحظات: تقل فرص التفوق الأكاديمي لدى الطلاب، بالإضافة إلى الحد من قدراتهم على تحسين مهارات التفكير النقدي والإبداعي، ومن ثم يعوق تحقيقهم التميز الدراسي والوظيفي المستدام.

وهذه العوامل مجتمعة تفرز عدد غير قليل من الصعوبات والعقبات التي تمثل تحديات في البيئة الأكاديمية تقابلها السمات الغالبة التي تمثل في مضمونها بارامترات مستعرضة في الشخصية تحدد للفرد متى وكيف يؤدي الأداء الفاعل، حيث أكدت دراسة ابتسام سليمان العقيل (٢٠٠٨)، ودراسة زكية على المطرودي، وإبراهيم عبدالله العبيد (٢٠١٧)، ودراسة محمد صالح العبيدان (٢٠١٨) على وجود العديد من العقبات والتحديات والمشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا سواء مشكلات إدارية أو أكاديمية أو اجتماعية والتي من الممكن أن تؤثر على مستواهم الأكاديمي مما يؤدي إلى تأخرهم بالدرجة العلمية أو تسربهم عن برامج الدراسات العليا.

وأشارت دراسة عبداللطيف خليفة وآخرين (٢٠٠٧) إلى أن طلاب الكليات النظرية يعانون من اتجاهات سلبية نحو مستقبلهم المهني، نتيجة لزيادة وعيهم

بالمشكلات المرتبطة بهذا المستقبل وضعف قدراتهم على التفكير الفعّال في حلول لتلك المشكلات، وأوضحت الدراسة أن تدريب الطلاب على برامج إرشادية تعزز وعيهم بهذه التحديات يمكن أن ينعكس إيجابيًا على قدرتهم على اتخاذ قرارات أفضل لحلها والتخطيط لمستقبلهم بعد التخرج.

كما بيّنت دراسة روزان على نعمة (٢٠١١) أن القلق من الاختبارات وعدم الرضا عن الأداء الأكاديمي هما من أبرز المشكلات التي يواجهها الطلاب، أما دراسة عبدالله عقلة الخزاعلة (٢٠١٣) فقد ركزت على معاناة الطلاب من مشكلات في الاختبارات، والإرشاد الأكاديمي، وأساليب التعامل مع أعضاء هيئة التدريس، وفي دراسة عبدالله سالم العازمي (٢٠١٣) أُبرزت مشكلات إضافية تتعلق بالمقررات الدراسية، وتنظيم الاختبارات، وأساليب التعامل مع أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى الإرشاد الأكاديمي.

وأشارت دراسة Balatbat & Dahiling (2016) إلى تحديات مثل نقص الكفاءة الذاتية، وقلق الاختبارات، وعدم التعامل الجيد مع ضغوطها، مما يسلط الضوء على أهمية معالجة هذه المشكلات لتحسين الأداء الدراسي وتعزيز تجارب الطلاب في البيئة التعليمية.

وأشارت نتائج عدد من الدراسات إلى أن طلاب الدراسات العليا يواجهون مجموعة من الصعوبات والتحديات التي تؤثر على تجربتهم الأكاديمية، وتتمثل هذه التحديات في: كثافة التكاليف والمتطلبات لكل مقرر، وصعوبة أسئلة الاختبارات، وغياب التغذية الراجعة المرتبطة بها، وضعف الثقة بالنفس، وصعوبة التوفيق بين الدراسة والحياة الاجتماعية، ومشكلات تنظيم الوقت، وتراجع الدافعية لاستكمال الدراسة البحثية، وصعوبة إنهاء التكاليف الدراسية ضمن المواعيد المحددة. (ابتسام سليمان العقيل، ٢٠٠٨؛ زكية على المطرودي، وابراهيم عبدالله العبيد، ٢٠١٧؛ يحي صالح الحربي، ٢٠١٩؛ Sumarwati, et al., (2020)؛ جواهر محمد الزيد، وهدى ماجد العصيمي، ٢٠٢١؛ مها محمد الأحمري، وآخرون، ٢٠٢٢).

كما أظهرت دراسة Davidson, et al., (1999) ضعف الاهتمام الكافي من قبل التربويين بالطريقة التي يفسر بها الطلاب خبراتهم الأكاديمية، كما بيّنت الدراسة أن الأبحاث المتعلقة بتوجهات طلاب الدراسات العليا لم تصل بعد إلى المستوى المطلوب ولم تُطبق بشكل مُرضٍ، وبناءً على ذلك شددت الدراسة على أهمية تعزيز الاهتمام بتوجهات الطلاب، وأوصت بأخذها في الاعتبار عند تصميم محتوى المقررات الأكاديمية واختيار أساليب تقديمها لضمان تحسين التجربة التعليمية والبحثية لهؤلاء الطلاب.

هذا وأوضحت دراسات Beck & Davidson (2001) ؛ علاء الدين عبدالحميد أيوب (٢٠١٥) أن التوجهات الأكاديمية لدى المتعلمين تؤثر بشكل كبير على طبيعة التعلم الذي يخوضونه، وتعد هذه التوجهات انعكاسًا لمخرجات الخبرة التعليمية، وتوفر معلومات قيمة حول كفاءة وجودة هذه المخرجات. كما أظهرت نتائج دراسة Giota & Bergh (2020) أن التوجهات الأكاديمية للطلاب لها تأثير مباشر على أدائهم الأكاديمي.

وأوضحت دراسة علاء الدين عبد الحميد أيوب، وآخرون (٢٠٢١) أن التوجهات الأكاديمية للطلاب تمثل جانبًا مهمًا يجب مراعاته في البيئة الدراسية، حيث تعكس هذه التوجهات نظرة الطلاب إلى أنفسهم، وإلى المعلمين، وإلى المهام الأكاديمية الموكلة إليهم.

وفيما يتعلق بالحاجة إلى المعرفة، فإنها تؤدي دورًا جوهريًا في تمكين طلاب الدراسات العليا من مواجهة التحديات الأكاديمية وتحقيق التفوق والنجاح في مسيرتهم التعليمية والمهنية، حيث أدى التدفق المعرفي المتسارع في عصرنا الحالي إلى زيادة الحاجة إلى البحث عن المعلومات والمعارف لتشكيل أطر معرفية مرجعية تساعد الفرد على مواكبة هذا التطور، وتُعد تلك الحاجة واحدة من الدوافع العقلية التي تظهر في شكل نقص معرفي، مما يحفز دافعية الفرد لسد هذا النقص (خالد خضر القرشي، ومحمد خليفة الشريدة، ٢٠٢٠).

وأوصت دراسة Coutinho & Woolery (2004) بأهمية تعزيز الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعات، من خلال إجراء بحوث تهدف إلى استكشاف تأثير هذا العامل في التنبؤ بإمكانية تسرب الطلاب من الجامعة (المثابرة الأكاديمية).

كما أشار بكر محمد سعيد (٢٠١٦) إلى الأدوار الإيجابية المتعددة لهذه الحاجة من بينها: أنها تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب من خلال توجيه العملية التعليمية بفعالية، وتُعزز من فاعلية عملية التعلم، وتُساعد في تحديد مستوى الاتجاهات الأكاديمية لدى الطلاب، وتوفر توقعات دقيقة حول الأداء الأكاديمي المستقبلي، وتُزيد من التفتح، والوعي، وحب الاستطلاع، وتُحفز الطلاب على البحث المتواصل والارتباط بالأفكار الجديدة.

وفيما يتعلق بالمثابرة الأكاديمية فانها تعد من العوامل الأساسية التي تمكّن طلاب الدراسات العليا من التغلب على التحديات العديدة التي يواجهونها خلال مسيرتهم التعليمية، في ظل الضغط النفسي، والمتطلبات الأكاديمية المعقدة، وصعوبة تحقيق التوازن بين حياتهم الشخصية والدراسية، ويصبح الإصرار والصمود القوة المحركة التي تدفع الطلاب للاستمرار في مواجهة هذه الصعوبات. فالطلاب الذين يمتلكون قدرة قوية على المثابرة لا يتوانون عن بذل الجهد اللازم لتجاوز العقبات، سواء كانت تتعلق بالبحث العلمي أو بالمشكلات الشخصية التي قد تؤثر على تقدمهم الأكاديمي، من خلال هذه المثابرة يكتسب الطلاب القدرة على الاستمرار في العمل رغم التحديات، ويعززون من فرصهم في تحقيق التفوق الأكاديمي والنجاح في مجالاتهم.

وهذا ما أشارت إليه دراسة Duckworth & Queen (2009) ؛ ودراسة Chang (2015) إلى أن المثابرة والإصرار يُعدّان من أهم القوى الدافعة التي تحرك السلوك الأكاديمي، والتي لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحث والفهم، وأن هناك حاجة ملحة لإجراء العديد من الدراسات لمعرفة مستويات المثابرة لدى الطلاب، والبحث في سُبُل تعزيزها، بالإضافة إلى فهم العوامل المؤثرة فيها، هذه الدراسات يمكن أن تسهم

في تطوير استراتيجيات فعالة لدعم طلاب الدراسات العليا في تحقيق نجاحهم الأكاديمي.

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات كدراسة Littrell (2016) ؛ ودراسة Rojas (2015) أن المثابرة الأكاديمية يمكن أن تؤثر وتتأثر بالعديد من المتغيرات الأكاديمية، لهذا أوصت بأهمية إجراء دراسات توضح دور المثابرة الأكاديمية في السياق الأكاديمي.

ويتضح مما سبق، أن تلك العقبات والصعوبات التي تمثل تحديات تظهر في أشد مظاهر السلوك تناقضًا لدى فئة الدارسين الذين لديهم طموحات عالية ورغبة في التعلم من خلال العودة إلى الدراسة، مما يضفي على البحث الحالي أهمية خاصة لاستقصاء تلك التحديات التي تمثل معوقات وصعوبات قد تحد من جهود هؤلاء الدارسين.

وعليه تمثل كل من التوجهات الأكاديمية، والحاجة إلى المعرفة والمثابرة الأكاديمية دعائم أساسية لنجاح طلاب الدراسات العليا، وأن تقصي هذه العوامل ومن ثم تطويرها لدى الطلاب قد يساعد على مواجهة التحديات والعقبات التي تقف في طريقهم، وذلك من خلال: تبني استراتيجيات فعالة، وتقديم الدعم الاجتماعي والأكاديمي، والسعى المستمر للمعرفة حتى يمكن تحقيق التميز الأكاديمي والنمو الشخصي، فالطريق إلى النجاح ملئ بالتحديات لكن المثابرة والعزيمة قادرة على تحويل هذه التحديات إلى فرص للتعلم والتطور، وبالرغم من أن العديد من الدراسات قد تناولت بعض العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي، إلا أن هناك نقصًا في الفهم العميق للعلاقات السببية بين التوجهات الأكاديمية، والحاجة إلى المعرفة والمثابرة الأكاديمية، لدى هذه الفئة من الطلاب.

وفي ضوء هذا الطرح يمكن أن تتبلور مشكلة البحث في **السؤال الرئيس** التالي:

ما إمكانية بناء نموذج سببي يوضح العلاقات بين التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة أسوان؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. فهم مدى تأثير التوجهات الأكاديمية على تحفيز وتشجيع الطلاب لطلب المعرفة وكيفية تعزيز هذه الحاجة كدافع لتحقيق النجاح الأكاديمي.
٢. تحليل كيفية تأثير الحاجة إلى المعرفة في تعزيز قدرة الطلاب على المثابرة الأكاديمية والتغلب على التحديات الأكاديمية.
٣. دراسة مدى تأثير التوجهات الأكاديمية، مثل الرغبة في النجاح الأكاديمي أو التعلم من أجل المعرفة الشخصية، على دافعية الطلاب للاستمرار في الدراسة والمثابرة الأكاديمية في مواجهة التحديات.
٤. الكشف عن العوامل المختلفة التي قد تساهم في زيادة مستوى المثابرة الأكاديمية بين الطلاب، مثل نوع التوجهات الأكاديمية وعمق حاجتهم إلى المعرفة.
٥. يهدف البحث في ضوء النتائج المستخلصة إلى تقديم توصيات واستراتيجيات من شأنها تعزيز التوجهات الأكاديمية وتطوير الدافعية والمعرفة لدى الطلاب، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والمثابرة لديهم.

أهمية البحث

يمكن استيضاح الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث من خلال الآتي:

- **الأهمية النظرية للبحث**

تنبع الأهمية النظرية لهذا البحث من عدة جوانب رئيسية:

١. يوفر البحث إطارًا نظريًا لفهم العلاقات بين التوجهات الأكاديمية، الحاجة إلى المعرفة، والمثابرة الأكاديمية، مما يساهم في توسيع المعرفة حول العوامل

التي تؤثر في التفوق الدراسي للطلاب، كما يساعد في تعيين كيفية تأثير هذه العوامل بشكل تراكمي في سير العملية التعليمية.

٢. يساهم البحث في تطوير النظريات المتعلقة بالتوجهات الأكاديمية وذلك بتقديم رؤى وتصورات لكيفية تأثير هذه التوجهات في تعزيز دافع الطلاب للبحث والمثابرة، مما يعمق الفهم حول كيفية ارتباط الدوافع الأكاديمية بأداء الطلاب في بيئة الدراسات العليا.

٣. يُسهم البحث في توسيع مفهوم الحاجة إلى المعرفة كدافع أساسي لطلاب الدراسات العليا، ويوضح كيف يمكن لهذا الدافع أن يحفز الطلاب على تجاوز التحديات الأكاديمية، ذلك يساعد في بناء نموذج شامل يربط بين الحاجة إلى المعرفة وتوجهات الطلاب الأكاديمية.

٤. يضيف البحث إلى الأدبيات الأكاديمية في مجال دراسات التعليم العالي من خلال دراسة العلاقات المعقدة بين التوجهات الأكاديمية، الحاجة إلى المعرفة، والمثابرة الأكاديمية، وهو يشكل خطوة نحو بناء نظريات أكاديمية جديدة حول العوامل التي تؤثر على نجاح طلاب الدراسات العليا في بيئات أكاديمية متنوعة.

٥. يركز هذا البحث من خلال متغيراته على السمات الشخصية الدالة لدى الدارسين على مؤهلاتهم الذاتية، حيث يبحث في ميكانزمات وحدة الذات.

٦. يُعد هذا البحث نقطة انطلاق لدراسات مستقبلية تهدف إلى فحص تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية، بالإضافة إلى السياقات المؤسسية التي قد تؤثر على العلاقات بين هذه المتغيرات، كما يساعد على تمهيد الطريق لدراسات تتعلق بتطبيق النماذج السببية في تحسين سياسات التعليم العالي.

- **الأهمية التطبيقية للبحث**

يمثل هذا البحث أهمية تطبيقية كبيرة يمكن أن تنعكس إيجابًا على عدة مجالات، منها:

١. من خلال فهم العلاقات بين التوجهات الأكاديمية، الحاجة إلى المعرفة، والمثابرة الأكاديمية، يمكن تصميم برامج دعم أكاديمي موجهة خصيصًا لتعزيز هذه العوامل لدى طلاب الدراسات العليا، على سبيل المثال يمكن تطوير ورش عمل أو استشارات تساعد الطلاب على تطوير توجهات أكاديمية إيجابية وزيادة دافعهم نحو المعرفة، مما يعزز من أدائهم الأكاديمي.

٢. توفير توصيات عملية للمؤسسات التعليمية بشأن كيفية تصميم برامج دراسات عُليا تأخذ في الاعتبار التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة والمثابرة لدى الطلاب، ويمكن استخدام نتائج البحث الحالي لتوجيه السياسات التعليمية وتحسين البيئة الأكاديمية بما يتناسب مع احتياجات الطلاب وتحفيزهم على النجاح.

٣. تطوير برامج تدريبية تعمل على تعزيز مهارات المثابرة والتكيف مع التحديات الأكاديمية، ويمكن للجامعات تطبيق هذه البرامج لتحفيز الطلاب على تجاوز الصعوبات التي قد تواجههم، مما يسهم في تقليل معدلات التسرب الأكاديمي وزيادة نجاحاتهم.

٤. توفير رؤى قيمة حول كيف يمكن أن تؤثر التوجهات الأكاديمية على تعلم طلاب الدراسات العليا، ما يسهم في تصميم مناهج دراسية أكثر فعالية، وتركز على تحفيز الطلاب لطلب المعرفة وتنمية مهارات البحث والمثابرة، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين تجربتهم الأكاديمية بشكل عام.

٥. تصميم أدوات تقييم أكاديمية ذات موثوقية عالية يمكن أن تفيد في فرز وتصنيف تلك المتغيرات خاصة لدى الدارسين بالدراسات العليا.

٦. تزويد المشرفين الأكاديميين بتوجيهات حول كيفية دعم طلاب الدراسات العليا في مواجهة التحديات الأكاديمية، كما يمكن للمشرفين توظيف هذه

المعلومات لإرشاد الطلاب وتوجيههم نحو تحسين توجهاتهم الأكاديمية وزيادة دافعيتهم نحو المعرفة والمثابرة.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالعينة التي اشتمل عليها من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية–جامعة أسوان في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، كما تتحدد بالأدوات المستخدمة في قياس متغيراتها وهي مقاييس: التوجهات الأكاديمية، والحاجة إلى المعرفة، والمثابرة الأكاديمية (إعداد/ الباحثة)، وتتحدد بالأساليب الإحصائية المستخدمة في المعالجة الإحصائية ونتائجها.

مصطلحات البحث

تضمن البحث الحالي عددًا من المصطلحات التي يمكن تحديدها بشكل إجرائي فيما يلي:

- التوجهات الأكاديمية : Academic Orientations

يعرفها Davidson, et al., (1999) بأنها اعتقدات الطلاب عن أنفسهم، وعن المعلمين، وعن المهام الأكاديمية.

كما تعرفها الباحثة **إجرائيًا** بأنها دوافع ورغبات الطلاب التي تدفعهم إلى تحقيق أهدافهم الأكاديمية، متمثلة في تصوراتهم وإدراكاتهم نحو انجاز المهام الأكاديمية، ونظرتهم نحو ذواتهم، والتوجه السلبي نحو أعضاء هيئة التدريس، وتتحدد بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في أبعاد المقياس المستخدم في البحث الحالي والذي يقيس التوجهات الأكاديمية من خلال ثلاثة أبعاد وهي:

١. التوجه نحو الذات (Self–Orientation):

تشير إلى كيف يرى الطلاب قدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية، ويعكس الثقة بالنفس ومدى الإيمان بالقدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية، فالطلاب الذين يتمتعون بنظرة إيجابية لإمكانيات ذاتهم يكونون أكثر تفاؤلاً وتحفيزًا لتحقيق النجاح حيث يميلون إلى دراسة المقررات ذات القراءات المتنوعة، والاستقلال في التعلم، بينما الطلاب الذين

يشككون في قدراتهم قد يواجهون تحديات في تحقيق الأداء المطلوب، ويعانون الخوف من الفشل في المهام المطلوبة، ويضعون معايير أكاديمية منخفضة، ويبذلون الحد الأدنى من الجهد في إنجاز المهام.

٢.التوجه نحو الأداء الأكاديمي (Orientation towards Academic Performance):

يشير إلى الدافع الذي يحفز الطلاب لتحقيق أداء متميز في دراستهم الأكاديمية، الذي يعزز من التزامهم بالمهام الدراسية التي تتحدى قدراتهم ويزيد من جهودهم لتحقيق أفضل النتائج الممكنة، والحصول على درجات عالية، وتعلم المحتوى بعمق وفهمه بشكل أفضل، والاستفادة من التغذية الراجعة لتصحيح الأخطاء، ووضع أهدافًا تركز على التقدم الشخصي والتطور الأكاديمي بدلاً من المنافسة مع الآخرين.

٣. التوجه السلبي نحو عضو هيئة التدريس (Negative Orientation towards Faculty Members):

تعبر عن مشاعر الشك وعدم الثقة التي يمكن أن يشعر بها الطلاب تجاه أعضاء هيئة التدريس، هذا التوجه قد يؤدي إلى ضعف التواصل بين الطلاب والمعلمين، مما يؤثر على الأداء الأكاديمي والتفاعل داخل الفصل الدراسي، ويمكن أن تكون نظرة عدم الثقة ناتجة عن تجارب سلبية سابقة أو توقعات غير واقعية من قبل الطلاب.

- الحاجة إلى المعرفة :Need for Knowledge

تعرفها زينب أحمد يوسف (٢٠٢١، ١٢٠) بأنها نزعة داخلية لدى الفرد من أجل الانخراط في المسائل المعرفية التي تحتاج إلى بل المزيد من الجهود من أجل الفهم والوصول إلى المعرفة والاستمتاع بهذه المهام.

وتعرفها الباحثة **إجرائيًا** بأنها الرغبة الداخلية لدى الطلاب في البحث عن المعرفة وفهم الأمور بشكل أعمق، هذه الحاجة تعد دافعًا مهمًا للتعلم وتحقيق الإنجازات الأكاديمية، وتتحدد بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في أبعاد المقياس

المستخدم في البحث الحالي والذي يقيس الحاجة إلى المعرفة من خلال ثلاثة أبعاد وهي:

١. العمق المعرفي (Depth of Knowledge):

يشير إلى قدرة الطلاب على الفهم العميق والمعرفة الشاملة حول موضوعات معينة، والسعي لفهم التفاصيل الدقيقة والجوانب المختلفة للموضوعات الدراسية، ويعكس الرغبة في التعلم العميق وليس السطحية، حيث يسعى الطلاب لاكتساب معرفة شاملة تمكنهم من تحليل وفهم الموضوعات بشكل شامل ومنهجي.

٢. الصمود المعرفي (Cognitive Resilience):

يعبر عن قدرة الطلاب على التحمل الذهني والمرونة في مواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية، والقدرة على التكيف مع المشكلات المعقدة والاستمرار في البحث والدراسة على الرغم من العقبات التي قد تواجههم، ويعكس الشعور بالرضا لحياة مليئة بالألغاز والتفكير في تفاصيل المهام بعمق لساعات طويلة بتروٍ، وتفضيل المهام المركبة عن البسيطة.

٣. التحدي المعرفي (Cognitive Challenge):

يشير إلى رغبة الطلاب في مواجهة المشكلات الصعبة والمعقدة التي تتحدى تفكيرهم وقدراتهم المعرفية وتجاوز الحواجز الأكاديمية، ويبحثون دائمًا عن الطرق التي تمكنهم من تطوير مهاراتهم وتحقيق فهم أفضل للموضوعات الدراسية، والاستمتاع بتبني الكثير من المعالجات المعرفية، ويعكس الشجاعة والاستعداد لحل المشكلات المعقدة في سبيل تحقيق تقدم وتفوق أكاديمي.

– المثابرة الأكاديمية : Academic Persistence

يعرفها إبراهيم أحمد عبدالهادي (٢٠١٧، ١٣٥–١٣٦) بأنها استعداد الطلاب لبذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام والأنشطة الأكاديمية، وتحمل الغموض بتحديد أولوية الأهداف، والحفاظ على استمرارية الدافعية للإنجاز والاهتمام بالأداء.

وتعرفها الباحثة **إجرائيًا** بأنها الالتزام طويل الأمد بالهدف الأكاديمي والعمل الجاد المتواصل لتحقيقه على الرغم من العقبات والتحديات، وتتحدد بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في أبعاد المقياس المستخدم في البحث الحالي والذي يقيس المثابرة الأكاديمية من خلال ستة أبعاد وهي:

١. الدافعية الذاتية (Intrinsic Motivation):

تعني الدافع الداخلي الذي يحفز الفرد على متابعة تحقيق أهدافه الأكاديمية دون الحاجة إلى مكافآت خارجية، والذي ينبع من حب الفرد للتعلم والشغف بالمعرفة والرغبة في التفوق الأكاديمي.

٢. التحدي والمخاطرة المحسوبة (Challenge and Calculated Risk-Taking):

يشيران إلى القدرة على مواجهة الصعوبات والعقبات بثقة وصمود، واتخاذ قرارات جريئة ومدروسة في البيئات الأكاديمية مع تقييم المخاطر بشكل منطقي والاستعداد لتحمل النتائج المحتملة.

٣. الالتزام والتنظيم (Commitment and Organization):

يشيران إلى قدرة الطلاب على تحديد أهداف واضحة والالتزام بتحقيقها من خلال تنظيم وقتهم وجهودهم بشكل فعال.

٤. الصمود وتحمل الغموض (Resilience and Tolerance for Ambiguity):

يعكسان قدرة الطلاب على التعافي من الفشل والمثابرة في وجه التحديات، والقدرة على العمل بفعالية في مواقف غير محددة وغير واضحة المعالم.

٥. الطموح والرغبة في النجاح (Ambition and Desire for Success):

يعبران عن الدافع القوي لدى الطلاب لتحقيق التفوق الدراسي والتميز في مجالاتهم الدراسية.

٦. الكمالية الإيجابية (Positive Perfectionism):

يعني السعي لتحقيق التميز والجودة العالية في العمل الأكاديمي دون الانغماس في النقد الذاتي السلبي.

– طلاب الدراسات العليا:

يقصد بهم في البحث الحالي بأنهم جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا المقيدين في برامج الدبلوم التربوي، والدبلوم المهنية، والدبلوم الخاص خلال العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م بكلية التربية – جامعة أسوان.

الإطار النظري

أولًا: التوجهات الأكاديمية

مقدمة

في الآونة الأخيرة، تزايد الاهتمام بتوجهات الطلاب الأكاديمية وذلك بهدف تحسين المنظومة التعليمية وتنمية عقول قادرة على التفكير الناقد واكتساب مهارات متعددة تؤهلهم ليكونوا فاعلين في اكتساب المعرفة وتوظيفها بطرق إبداعية، وقد أسفر هذا الاهتمام عن تطوير تصورات نظرية تؤكد على وجود علاقات إيجابية بين كل من الجانب: الوجداني والمعرفي، مما يسهم في تكامل شخصية المتعلم.

ويركز الباحثين في علم النفس التربوي على دراسة جميع المتغيرات المرتبطة بالبيئة الأكاديمية للمتعلمين، وخاصة المتغيرات الدافعية، لما لهذه المتغيرات من دور مؤثر في تشكيل أدائهم الأكاديمي الذي يمثل الهدف الرئيسي لوجودهم في بيئة التعل، لذلك، أصبح من الضروري أن تركز الأبحاث على توجهات الطلاب الأكاديمية، نظرًا لتأثيرها المباشر على الأداء الأكاديمي، وهذا الانطلاق يعتمد على حقيقة أن الاتجاهات العقلية، بما تتضمنه من معتقدات ومشاعر هي المحرك الأساسي للسلوك والأداء.

لذا تعد التوجهات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا أحد العوامل التي قد تؤثر على نجاحهم وتفوقهم في المجال الأكاديمي، وهي تؤدي دورًا محوريًا في تحديد مدى التزام الطلاب بدراستهم وقدرتهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

وقد أشارت دراسات Beck & Davidson (2001) ; Beck, et al., (2007) Davidson, et al., (2007) إلى أن التوجهات الأكاديمية تُعد من المفاهيم الحديثة نسبيًا في مجال الأدب السيكولوجي، وتؤدي هذه التوجهات دورًا أساسيًا في نظام الإنذار المبكر في التعليم الجامعي، حيث تعمل كمؤشرات تحذيرية تساعد المسؤولين على تحديد الطلاب الجدد الذين قد يكونون عرضة للحصول على درجات منخفضة أو مواجهة تحديات في التكيف الاجتماعي داخل البيئة الجامعية.

وتشمل التوجهات الأكاديمية نظرة الطالب إلى ذاته وحياته المدرسية ومعلميه، بالإضافة إلى رؤيته للمهام الأكاديمية التي يواجهها؛ كما تُعد هذه التوجهات مؤشرات دقيقة تعكس جودة مخرجات عملية التعلم (علاء الدين عبد الحميد أيوب، وآخرون، ٢٠٢١).

تعريف التوجهات الأكاديمية

تُعد التوجهات الأكاديمية من المفاهيم التي تحظى بأهمية كبيرة في مجال التعليم، ويُقصد بها تلك المواقف والاتجاهات الذهنية التي يتبناها الطلاب تجاه التعلم والدراسة والبيئة الأكاديمية بشكل عام، وتؤدي هذه التوجهات دورًا بارزًا في تحديد مدى انخراط واندماج الطلاب في الأنشطة التعليمية، وقدرتهم على التكيف مع متطلبات الدراسة وتحقيق الأهداف الأكاديمية.

ويعرفها مسعد عبدالعظيم محمد (٢٠١٤) بأنها تصورات الطلاب وإتجاهاتهم نحو ما يتعلق ببيئة الدراسة والتعلم من مقررات دراسية وأدوار المدربين (المعلمين)، وما يتعلق بها من ممارسات تعليمية تعلمية إيجابية أو سلبية من قبل الطلاب فى مواقف الدراسة والتعلم المختلفة.

كما يعرفها علاء الدين عبدالحميد أيوب (٢٠١٥) بأنها إدراكات أو تصورات الطلاب في أنفسهم وفي المعلمين وفي المهام الأكاديمية للبيئة الدراسية.

ويعرفها حسن سعد عابدين، وخالد حسن بكر (٢٠١٧) بأنها مجموعة من السلوكيات الموجهة لخدمة الأداء الأكاديمي للطلاب، فهي تتضمنُ صُورَ مختلفة للتعليم الجيد من خلال بعض المهارات الأساسية التي يجب أن يتمتع بها الطالب.

وتظهر التوجهات الأكاديمية بشكل واضح من خلال السلوكيات والإجراءات التي يتخذها الطلاب في حياتهم الدراسية، مثل المواظبة على حضور المحاضرات، المشاركة الفعّالة في المناقشات، والاجتهاد في أداء الواجبات والامتحانات، وتعزز هذه التوجهات الإيجابية من الدافعية الذاتية والرغبة في التعلم المستمر، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج أكاديمية متميزة وتطور شخصي مستدام، ومن خلال فهمها وتحديد العوامل التي تؤثر فيها، يمكن للمؤسسات التعليمية وضع استراتيجيات فعالة لدعم الطلاب وتشجيعهم على تبني مواقف إيجابية نحو التعلم، مما يساهم في تحقيق التميز الدراسي على المدى الطويل.

أبعاد التوجهات الأكاديمية

قدمت دراسة Eison, et al., (1982) مقياسًا ثنائيًا للتوجهات الأكاديمية يُعرف باسم (LOGO) ويركز هذا المقياس على بُعدين رئيسيين:

١. **توجهات الطلاب نحو التعلم (LO):** يعكس هذا البعد إدراك الطلاب للكلية كمكان لاكتساب المعرفة المفيدة والمجزية.
٢. **توجهات الطلاب نحو الدرجات (GO):** يظهر لدى الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في هذا البعد توجه قوي لتحقيق درجات أكاديمية كدافع أساسي للاستمرار في الدراسة الجامعية.

وفي سياق مشابه، ظهر نموذج Davidson, et al., (1999) لقياس التوجهات نحو مكونات البيئة الأكاديمية، والتي تشمل:

١. توجه اعتماد البناء Structure Dependence – S :

الطلاب الذين يسجلون درجات مرتفعة في هذا التوجه يميلون إلى البحث عن النظام والوضوح في البنية الأكاديمية، ويرغبون في معرفة التوقعات المحددة لمهامهم، ويعتمدون على الدرجات كمرشد رئيسي لتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

٢. التعبير الإبداعي Creative Expression – C :

هؤلاء الطلاب يفضلون المهام التي تتيح لهم التعبير الفردي، ويستمتعون بالتعلم لأغراض ذاتية، مع تقديرهم لاكتساب للمعارف الثقافية المتنوعة، ويتميزون بالدافعية الذاتية والانفتاح على التجارب.

٣. القراءة للمتعة Reading for Pleasure – R :

يعكس هذا التوجه حب القراءة من مصادر متنوعة خارج نطاق المقررات الدراسية، مع تفضيل الدروس التي تتضمن القراءة المطولة والتكليفات المتنوعة، هؤلاء الطلاب يتمتعون بانخفاض في التوجه نحو الدرجات مقابل حبهم للتعلم الأكاديمي بحد ذاته.

٤. الفعالية الأكاديمية Academic Efficacy – E :

الطلاب في هذا البعد يتميزون بالثقة الأكاديمية، حيث يشعرون بقدرتهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية دون التأثر بالشكوك الذاتية أو الخوف من الفشل.

٥. التبلد الأكاديمي Academic Apathy – A :

يتسم الطلاب هنا بعدم الاكتراث بالأداء الأكاديمي الفعلي، مع تركيزهم على تحقيق الحد الأدنى من متطلبات النجاح الأكاديمي دون بذل جهد إضافي.

٦. فقدان الثقة في المعلمين Mistrust of Instructors – M :

الطلاب الذين يسجلون درجات مرتفعة في هذا التوجه يعتقدون أن مدرسيهم غير مكترثين بمشاكلهم الأكاديمية، بل يظنون أن بعضهم يتعمد وضع اختبارات صعبة لإرباكهم، وهذا يؤدي إلى إلقاء اللوم في حالات الفشل الأكاديمي على المعلمين، مما يقلل من توجهاتهم الذاتية للإنجاز.

وأشارت دراسة Andrau & Fillippos (2005) إلى أن Entwistle قام بتطوير مقياس يحدد مداخل الدراسة وذلك لقياس توجهات الطلاب للتعلم، ويتضمن هذا المقياس ستة أبعاد رئيسية: المدخل العميق Deep Approach، والمدخل السطحيSurface Approach ، والمدخل الاستراتيجي Strategic Approach ، ونقص الاتجاهLack of Direction ، والثقة الذاتية الأكاديمية Academic Self– Confidence، والوعي بما وراء المعرفة في الدراسة Meta–Cognitive Awareness of Studying.

وأوضحت دراسة Martin (2007) مجموعة من التوجهات الأكاديمية المهمة، منها: الكفاءة الذاتية، الدافعية، أهداف الإنجاز، التنظيم الذاتي، والاستمتاع بعملية التعلم.

وقد أشار علاء الدين عبدالحميد أيوب، وآخرون (٢٠٢١) إلى أن التوجهات الأكاديمية تتضمن ثلاثة أبعاد وهي: الميل نحو القراءة، وبلورة الاهتمام الأكاديمي، وفعالية الذات الأكاديمية.

ومن الطرح السابق يتضح تنوع التوجهات الأكاديمية، لتشمل الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والدافعية، والثقة بالنفس، والاستمتاع بالتعلم، والتنظيم الذاتي، واستخدام استراتيجيات متنوعة للتعلم، وتوجهات الطلاب للتعلم، وتوجهات الطلاب نحو الدرجة، والتبلد الأكاديمي، وفقدان الثقة نحو المعلمين، والقراءة للمتعة، والتعبير الإبداعي، وقد تبين أن لهذه التوجهات تأثيرًا إيجابيًا في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، مما يسهم في تخفيف حدة المشكلات الأكاديمية التي قد تواجه البعض.

أهمية التوجهات الأكاديمية

تُعد التوجهات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا من الموضوعات المهمة التي تستحق الاهتمام والدراسة، خاصة في ظل التحديات والعقبات التي يواجهونها.

كذلك فإن الاهتمام بدعم التوجهات الأكاديمية الإيجابية لدى الطلاب المعلمين، وخفض التوجهات السلبية لديهم بلا شك يساهم في تطوير إعدادهم، اهتم العديد من

الباحثين بدراسة التوجهات الأكاديمية وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى، حيث استُخدم استبيان Davidson. et al., (1999) في هذا السياق. على سبيل المثال:

Beck & Davidson (2001) أوضحت دراستهما أن مسح التوجهات الأكاديمية يمكنه تحديد الطلاب المعرَّضين للخطر، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي توجهات: اعتماد البناء، وفقدان الثقة في المعلم، والتبلد الأكاديمي، كان تحصيلهم منخفضًا، بينما الطلاب المرتفعون في توجهات: التعبير الإبداعي، والقراءة للمتعة، والفعالية الأكاديمية، حققوا مستويات تحصيل مرتفعة، وأثبتت التوجهات الأكاديمية كفاءتها كمنبئات لتحصيل الطلاب الجدد.

ودراسة Murray & Murray (2004) كشفت عن وجود علاقة بين الخصائص الديموغرافية، والتوجهات الأكاديمية، والتوجهات السلوكية، وتأثير هذه المتغيرات على علاقة الطالب بالمعلم.

وأظهرت نتائج Davidson & Beck (2005) أن الدرجات على الأبعاد الستة لمسح التوجهات الأكاديمية تتنبأ بشكل دال بالتحصيل الأكاديمي للطلاب. وتوصلا Bursik & Martin (2006) إلى أن زيادة تنمية الأنا لدى المراهقين ترتبط بزيادة موضع الضبط الداخلي الأكاديمي، وتقليل التوجه نحو الدرجة، وزيادة التوجه نحو التعلم، كما وُجدت علاقة دالة بين التحصيل الأكاديمي والتوجه نحو التعلم، وعلاقة أخرى مع التوجه نحو الدرجة.

وكشفت نتائج Davidson & Beck (2006) عن ارتباط سلبي بين الضغوط الأكاديمية والتوجهات الإيجابية مثل التعبير الإبداعي، والقراءة للمتعة، والفعالية الأكاديمية، بينما ارتبطت إيجابيًا بالتوجهات السلبية مثل اعتماد البناء وفقدان الثقة في المعلم، كما تبين أن التوجهات الأكاديمية تعد منبئات لمستويات الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب، وأوضحت دراسة Hagguist (2006) وجود علاقة قوية بين الصحة الذاتية والسلوك الصحي والتوجه الأكاديمي، دون ارتباط مباشر مع تعليم الوالدين.

وأظهرت نتائج تحليل الانحدار بدراسة Davidson & Beck (2007) أن التوجهات الأكاديمية مثل الفعالية الأكاديمية والتبلد الأكاديمي تتنبأ بقرار إعادة الالتحاق، وأكدت أن التوجهات الأكاديمية تميز بين الطلاب الذين يثابرون في الكلية ومن يفشلون فيها. كما أظهرت نتائج دراسة Davidson et al., (2007) وجود علاقة إيجابية بين تحقيق الذات وثلاثة توجهات أكاديمية: التعبير الإبداعي، القراءة للمتعة، والفعالية الأكاديمية، وعلاقة سلبية مع التوجهات الثلاثة الأخرى: اعتماد البناء، التبلد الأكاديمي، وفقدان الثقة في المعلم.

وأشارت دراسة Horstmanshof & Zimital (2007) إلى وجود ارتباط إيجابي بين التوجهات الأكاديمية، التوجه نحو المستقبل، ومستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى في المرحلة الجامعية.

وأشارا Kelly & Daughtry (2008) إلى وجود ارتباط إيجابي بين مقياس السمات الإبداعية والسلوك وأبعاد التعبير الإبداعي والقراءة للمتعة. وتوصل إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠) إلى وجود علاقات ارتباطية بين التوجهات الأكاديمية واستراتيجيات الدراسة والتعلم. وأوضحت دراسة Staff, et al., (2010) وجود علاقة إيجابية بين التوجهات الأكاديمية والأداء الأكاديمي، بالإضافة إلى اندماج الطلاب في المهام الأكاديمية. كما بيّنت دراسة Tippin, et al., (2012) أن التوجهات الأكاديمية ترتبط إيجابيًا ببعض السمات الشخصية للطلاب، ولها تأثير إيجابي في مستوى الجهد الذي يبذله الطلاب في دراستهم.

وكشف محسوب عبدالقادر الضوي (٢٠١٣) عن وجود ثلاثة أنماط من التوجهات الأكاديمية: التوجهات المنخفضة المتناقضة، التوجهات المرتفعة المتناقضة، والتوجهات المختلطة المتناسقة. وأوضح أن التعبير الإبداعي، وفقدان الثقة في عضو هيئة التدريس، واللامبالاة الأكاديمية تعد منبئات جيدة للحاجة إلى المعرفة. كما هدفت دراسة Mullenbach & Green (2016) إلى تطوير أداة مقننة لقياس التوجهات

الدراسية، والتي تشمل: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، التنظيم الذاتي للتعلم، الدافعية، واستخدام استراتيجيات التعلم.

وقد تم الاستفادة من تلك البحوث والدراسات في تصميم مقياس التوجهات الأكاديمية، والذى يصلح للعينة الحالية كما استفادت الباحثة من هذه البحوث في تفسير ومناقشة نتائج البحث الحالي.

ثانيًا: الحاجة إلى المعرفة

مقدمة

تظهر الحاجة إلى المعرفة في ميل الفرد للانخراط في التفكير والاستمتاع به، وتمثل هذه الحاجة نوعًا من الدافعية التي يمكن تعزيزها ورفع مستواها لدى طلاب الدراسات العليا من خلال برامج متنوعة.

وهي بذلك تعد سمة واقعية يستخدمها الأفراد في مواقف التعلم وحل المشكلات ولكن بمستويات مختلفة من فرد لآخر، وتعكس علاقة الفرد بالمعرفة والقدرة على إنتاجها وتوظيفها، وهي ترتبط بمعتقدات الفرد حول المعرفة والتعلم (مسعد عبدالعظيم محمد، ٢٠١٤)

تعريف الحاجة على المعرفة

تُعد الحاجة إلى اكتساب المعرفة من الركائز الأساسية في حياة طلاب الدراسات العليا، إذ تُسهم في تنمية قدراتهم على التعلم والفهم وإجراء البحوث، إلى جانب تمكينهم من أداء المهام الأكاديمية ومعالجة المعلومات بدقة وعمق، وعلى النقيض، فإن انخفاض مستوى هذه الحاجة يؤدي إلى تعامل سطحي ومحدود مع المعلومات (أمجاد موسى عسيري وآخرون، ٢٠٢٢).

ويعرفها Akpur (2017) بأنها نزعة داخلية لدى الفرد من أجل الانخراط في المسائل المعرفية التي تحتاج بذل الكثير من الجهد من أجل الفهم والوصول إلى المعرفة والاستمتاع بهذه المهام.

كما عرفتها دراسة نصرة عبدالحميد جلجل، وآخرون (٢٠٢١) بأنها رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة وتظهر في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية، والبحث عن المزيد من المعرفة والحصول على أكبر قدر من من المعلومات.

كما عرفها سيار تمر صديق (٢٠٢١) بأنها الرغبة التي تدفع الفرد إلى البحث عن المعرفة والمعلومات الجديدة، وتوظيف تلك المعرفة في مواجهة أنشطة الحياة المختلفة.

وتعرفها شيماء كمال عبدالعليم (٢٠٢٤) بأنها ميل الفرد للانهماك والاستمتاع بالتفكير الجيد، وتحدي قدراته وتعلم طرق جديدة للتفكير، وثقة الفرد في ذاته والقدرة على حل المشكلات والتعامل مع المهام الصعبة، والشعور بالرضا وإنجاز المهام التي تتطلب مزيدًا من الجهد وتحدي قدراته.

وعليه، فإن الحاجة إلى المعرفة تعبر عن الرغبة الداخلية للطلاب في التعلم والاكتشاف وتوسيع معارفهم، وعندما تكون هذه الحاجة قوية، يتوجه الطلاب نحو الاستفادة القصوى من الموارد الأكاديمية المتاحة والمشاركة النشطة والاندماج الفعال في المناهج التعليمية، وهذا يؤدي إلى زيادة مستوى المثابرة، حيث يصبح لديهم حافز مستمر لتحقيق أهدافهم الأكاديمية والتفوق فيها، وتمثل هذه الحاجة أحد أشكال الدافعية الداخلية التي تدفع الإنسان لاكتساب المعرفة والاستكشاف والتعلم المستمر، تتجلى هذه الحاجة من خلال الفضول الأكاديمي، الرغبة في البحث والتقصي، والاهتمام بالتفاصيل الدقيقة في مختلف المجالات. وتعزيز هذه الحاجة لدى طلاب الجامعة يمكن أن يسهم بشكل كبير في تحسين أدائهم الأكاديمي وتطوير قدراتهم البحثية والنقدية.

أبعاد الحاجة إلى المعرفة

تُعد الحاجة إلى المعرفة مفهومًا متعدد الأبعاد يمتد إلى مختلف جوانب الحياة الأكاديمية والشخصية، وتعمل هذه الأبعاد معًا على تحفيز النمو الذاتي والنجاح الدراسي، مما يسهم في تحقيق التميز والتطور المستدام.

وقد أشارت هبه مجيد عيسى (٢٠١٨) إلى أن الحاجة إلى المعرفة تتكون من ثلاثة أبعاد، هي:

١. **الانشغال بالتفكير:** ويشير إلى ميل الطالب للانخراط في التفكير حول المهمات الصعبة والمواقف التي تتطلب جهدًا ذهنيًا كبيرًا، مع الاهتمام بالواجبات التي تتحدى القدرات العقلية.

٢. **التمتع بالتفكير:** ويشير إلى ميل الطالب قضاء أوقات ممتعة في التفكير بالمهمات والمواقف التي تحتاج إلى حلول وشعوره بالارتياح أثناء قيامه بأداء المهمات الصعبة والتي تتحدى قدراته العقلية.

٣. **السعي إلى المعرفة:** ويشير إلى ميل الطالب لاكتساب المعرفة عبر مختلف الطرق والأساليب مثل الاعتماد على المصادر العلمية، واستخدام الحاسوب، بالإضافة إلى كتابة البحوث والتقارير العلمية.

وأوضحت مروة صادق أحمد (٢٠٢١) أنها تشمل بعدين، وهما:

١. **الجهد المعرفي:** وهو يشير إلى مقدار ما يبذله الطالب من وقت ومجهود وإعمال العقل في التفكير والبحث عن المعلومات والمعرفة الجديدة والحلول المختلفة للمشكلات، والصمود أما الصعاب التي تعوقه، من أجل الوصول للمعرفة وزيادة فهمه لما حوله والتغلب على شعوره بالحرمان والتوتر.

٢. **الثقة المعرفية:** وهي تشير إلى ميل الطالب إلى الاستمتاع بالتفكير العميق، والتطلع لزيادة معارفه، والاستفادة من خبرات الآخرين، واستخدام التفكير كأسلوب حياة يُمكنه من الوصول إلى حلول جديدة للمشكلات المختلفة.

ومن خلال تقصي الباحثة لأدبيات الحاجة إلى المعرفة مثل دراسة عادل محمود المنشاوي (٢٠١٥)؛ ودراسة حسني زكريا النجار (٢٠١٩)؛ ودراسة عصام على الطيب، وآخرون (٢٠١٩)؛ ودراسة سيار تمر صديق (٢٠٢١)؛ ودراسة نصرة عبدالمجيد جلجل، وآخرون(٢٠٢١)؛ ودراسة أمجاد موسى عسيري، وآخرون

(٢٠٢٢)؛ ودراسة سميرة محمود حسن، وآمال نوري جواد (٢٠٢٣) استطاعت عرض أبعاد الحاجة إلى المعرفة فيما يلي:

١.**العمق المعرفي:** يشير إلى ميل الطالب إلى الانهماك والاستمتاع بالتفكير لمدة طويلة الي يتحدى قدراته وتعلم طرق جديدة للتفكير.

٢. **المثابرة المعرفية:** وتشير إلى ميل الطالب والاستمتاع بالتأمل الدائم في التفاصيل.

٣. **الثقة المعرفية:** وتشير إلى ميل الطالب إلى الانهماك والاستمتاع بالتفكير كأسلوب حياة والوصول إلى الحلول الجديدة للمشكلات.

٤. **التعقيد المعرفي:** يشير إلى ميل الطالب للأنشطة العقلية التي تتصف بالتعقيد، وتفضيله للمهام الصعبة، والشعور بالرضا بإنجاز المهام، والاهتمام بالأهداف التي تتطلب مجهودًا عقليًا كبيرًا.

ويتضح مما سبق اتفاق الباحثون عمومًا على أن الحاجة إلى المعرفة هي مفهوم متعدد الأبعاد يعكس دوافع وأهداف مختلفة للفرد في السعي وراء المعرفة. ومن بين الأبعاد المشتركة التي تم تحديدها في البحث الحالي: العمق المعرفي، والصمود المعرفي والتحدي المعرفي، وأن الفهم المشترك لأهمية هذه الأبعاد يساعد في تطوير طرق تدريسية فعّالة لتدعيم الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا.

أهمية الحاجة إلى المعرفة

تتجلى أهمية الحاجة إلى المعرفة في كونها الأساس للرقي والتقدم وأحد أهم وسائل حل المشكلات، وتُبقى الفرد في حاجة مستمرة إلى اكتساب المعرفة والاكتشافات الحديثة وتطوير المعلومات، وتعزز هذه الحاجة مرونة الفرد في التعامل مع التحديات والمشكلات، مما يؤكد الدور الحيوي للمعرفة في تحقيق التقدم الشخصي والمجتمعي.

وذكرت دراسة نبيل محمد زايد (٢٠٠٩) أن الحاجة إلى المعرفة تُعد ذات أهمية خاصة، حيث يمكن استخدامها كأداة لقياس التغيرات التي تطرأ على خبرة الإعداد التربوي للفنون العقلية الخاصة، وذلك بهدف تسريع النمو الكلي للعقل.

وأوضحت دراسة فراس أحمد الحموري وأحمد سعيد أبو مخ (٢٠١١) أن أهمية الحاجة إلى المعرفة تكمن في ارتباطها الوثيق بالمهام التي يؤديها الطالب والمشكلات والمواقف التي تتطلب خبرة لحلها، وتساعد المعرفة الطلاب في وضع حلول مناسبة للمشكلات التي يواجهونها، كما ترتبط الحاجة إلى المعرفة باهتمام الفرد بتنمية شخصيته وتطوير الأبعاد العقلية والانفعالية والجسمية لديه، حيث تمنح المعرفة القدرة على التفكير الواعي وإدراك العلاقات التي تسهم في تنمية المعرفة وزيادتها.

كما أوضحت دراسة جاسم جبر العوادي، وعايد كريم الكناني (٢٠١٢) أن شعور الطالب بحاجته إلى المعرفة ووعيه بذاته يُعد من المؤشرات الهامة لصحة الطالب النفسية، هذان العاملان يسهمان في تطور الطالب وقد يدفعانه نحو التفوق والإبداع، مما يؤدي إلى شعوره بسعادة أكبر في حياته نتيجة للنجاح الذي يحققه.

وقد أشار عبدالله صالح القحطاني (٢٠١٥) إلى أن المثابرة والالتزام الأكاديمي تُعزز لدى طلاب الدراسات العليا بشكل كبير من خلال الحاجة إلى المعرفة وذلك لتحقيق أهدافهم الأكاديمية والتغلب على أي صعوبات أو تحديات تحول دون تحقيق أهدافهم، فهي تعد عاملاً جوهريًا في تعزيز السلوك الأكاديمي والقدرات التنظيمية والنقدية ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب، فارتفاع مستوى الحاجة إلى المعرفة يؤدي إلى تحسين فرص التعلم واكتساب مهارات الدراسة والبحث بشكل فعّال.

وتعكس الحاجة إلى المعرفة مدى دافعية الفرد للتفكير، مما يحفزه على بذل الجهد واستخدام الاستراتيجيات العقلية في عمليات التعلم، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات (كاظم محسن الكعبي، ٢٠١٥،٢٠٥).

وتشير الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابي قوي بين الحاجة إلى المعرفة والأداء الأكاديمي، خاصة بمرحلة البكالوريوس، فالطلاب الذين لديهم حاجة قوية للمعرفة يعتمدون على استراتيجيات تعلم تفصيلية، عميقة وشاملة، مما يسهم في فهم أفضل للمعلومات وأداء أكاديمي متفوق. (عبد الكريم محمد جرادات، ونصر محمد العلي، ٢٠١٠)

وقد توصلت دراسة Dollinger (2003) إلى أن طلاب البكالوريوس الذين يتمتعون بحافز كبير للمعرفة يكونون أكثر إبداعًا، وينتجون أعمالًا بصرية ولفظية أغنى. أما دراسة Nussbaum (2005) فقد وجدت أن الحاجة للمعرفة تنبأت بشكل إحصائي بمدى عمق التفكير الذي يشغل الطلاب.

وبالمثل، أوضحت دراسة Kelly (2005) وجود علاقة إيجابية دالة بين الحاجة للمعرفة والمنهج العقلاني في حل المشكلات. وأشارت الدراسات التي أجراها Coutinho, et al., (2005) إلى أن الطلاب ذوي الحاجة العالية للمعرفة يطلبون توضيحات أكثر للمشكلات مقارنة بأقرانهم ذوي الحاجة المنخفضة، وينجزون المهام بشكل أفضل.

وتبين دراسة عبدالكريم محمد جرادات ونصر محمد العلي (٢٠١٠) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة، إضافة إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي، كما تبين أن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة أقوى من العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات العامة، وكذلك العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي.

وأوضحت الدراسة أن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة والعامة كانت أقوى لدى الذكور مقارنة بالإناث بشكلٍ دالٍ إحصائيًا، كما أن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة كانت أقوى لدى طلاب كليات العلوم الطبيعية مقارنة بطلاب كليات العلوم الإنسانية، وذلك بشكلٍ دالٍ إحصائيًا.

وأوضحت دراسة حسني زكريا النجار (٢٠١٩) وجود علاقات ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد اليقظة العقلية ودرجتها الكلية، وبين بعض أبعاد الحاجة إلى المعرفة ودرجتها الكلية، بالإضافة إلى بعض أبعاد الاندماج الأكاديمي ودرجته الكلية. وأظهرت دراسة خالد خضر القرشي ومحمد خليفة الشريدة (٢٠٢٠) أنه يمكن التنبؤ بالحاجة إلى المعرفة من خلال الكفاءة الذاتية على المقياس ككل.

وأظهرت نتائج دراسة السيد أحمد الصقر وزملائه (٢٠٢١) عدم وجود ارتباط دال إحصائيًا بين درجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرفة في أبعاد: (العمق المعرفي، الثقة المعرفية، التعقيد المعرفي، والدرجة الكلية لهذه الأبعاد الثلاثة) ودرجاتهم على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات، ومع ذلك كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات أفراد العينة على بُعد المثابرة المعرفية ودرجاتهم على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات.

كما أشارت دراسة مروة صادق أحمد (٢٠٢١) إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى المعرفة وأبعادها وبين الاندماج الجامعي وأبعاده، وتبين أيضًا أن كلًا من اتجاهات الطلاب نحو التعلم المدمج وحاجتهم إلى المعرفة يسهمان بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بالاندماج الجامعي. وقد أظهرت نتائج دراسة أمجاد موسى عسيري، وآخرون (٢٠٢٢) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي.

وأشارت دراسة مازن صالح القرشي وعبدالعزيز محمد السماعيل (٢٠٢٤) إلى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الدرجة الكلية للتمكين النفسي وأبعاده الفرعية وبين الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك فيصل.

ومما سبق تبرز أهمية الحاجة إلى المعرفة من خلال دورها الجوهري في دفع التقدم الشخصي والأكاديمي، حيث تمثل المعرفة القوة المحركة التي تُمكّن الطلاب من التصدي للتحديات، وابتكار الحلول، وتنمية التفكير الناقد والإبداعي، وتُدعم هذه الحاجة من فضول الطلاب أكاديميًا، مما يشجهم على البحث المستمر ومحاولة فهم وتفسير المعلومات بعمق، بالإضافة إلى ذلك، تساهم الحاجة إلى المعرفة في دعم الوعي الشخصي والاجتماعي، وتجعل الطلاب أكثر تأهبًا للتكيف مع المتغيرات وتحقيق النجاح في مختلف المجالات، ويعد تعزيز هذه الحاجة استثمارًا في بناء مجتمع مثقف وقادر على تحقيق التنمية المستدامة.

وقد تم الاستفادة من تلك البحوث والدراسات في تصميم مقياس الحاجة إلى المعرفة، والذى يصلح للعينة الحالية، كما استفادت الباحثة من هذه البحوث في تفسير ومناقشة نتائج البحث الحالي.

ثالثًا: المثابرة الأكاديمية

مقدمة

تُعد المثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا مفتاحًا لتحقيق النجاح والاستمرار في مشوارهم التعليمي بالرغم من التحديات الجمة التي قد تواجههم، وتختلف التحديات من الضغوط الأكاديمية المكثفة إلى التوازن بين الحياة الشخصية والبحثية، وتُعزز المثابرة لديهم تطوير مهارات البحث والتحليل، وتزيد من قدرتهم على الابتكار وحل المشكلات، مما يسهم بشكل كبير في إحراز إنجازات الطلاب الأكاديمية والمهنية المستقبلية.

ويصف علاء الدين عبدالرازق الشرمان ورافع النصير الزغول (٢٠٢٠) هذا المفهوم بأنه ميل الأفراد للسعي الجاد لتحقيق أهداف بعيدة الأمد، والقدرة على تجاوز التحديات والعقبات والفشل، يتطلب هذا التفاني والاهتمام والقدرة على الصمود والاستمرار لفترات طويلة، قد تصل إلى سنوات من العمل الجاد، كما يُفسر هذا المفهوم تباين الأفراد في قدرتهم على التحصيل الأكاديمي والإنجاز المهني، وارتباطه الإيجابي بالمعدل التراكمي، إضافة إلى ارتباطه بالعديد من المتغيرات الأخرى مثل السمات الشخصية، والضبط الذاتي، والفاعلية الذاتية، والإنجاز الأكاديمي والمهني.

تعريف المثابرة الأكاديمية

تؤدي المتغيرات غير المعرفية دورًا حاسمًا إلى جانب المتغيرات المعرفية في نجاح طلاب الدراسات العليا ليس فقط في الجامعة، بل يمتد تأثيرها إلى مستقبل الأفراد في مجالات والحياة والعمل، لذلك لا يقتصر التفوق والتميز الدراسي والمهني على القدرات المعرفية فقط، بل يشمل أيضًا القدرة على التكيف والتفاعل بذكاء مع البيئة المحيط، وقد أدرك علماء علم النفس أهمية استكشاف تلك المتغيرات غير

المعرفية للنجاح في الجامعة والعمل ومجالات الحياة الأخرى (Duckworth & Yeager, 2015)

ومن بين المتغيرات غير المعرفية التي تحظى باهتمام كبير في الأدبيات المعاصرة هي المثابرة، وقد عرفت دراسة Duckworth & Quinn (2009, 167) المثابرة الأكاديمية بأنها القدرة على بذل الجهد في أداء الأنشطة، والحفاظ على استمرارية الدافعية والاهتمام بالأداء، والانغماس فيه حتى في غياب ردود الفعل الإيجابية.

وعرفتها عواطف أحمد زمزمي (٢٠١٢ ، ٢١) بأنها "هي المواظبة على العمل والحرص على القول والفعل وهي سمة من السمات العامة للشخصية".

كما عرفها علاء الدين عبدالرازق الشرمان، ورافع النصير الزغول (٢٠٢٠) بأنها الإلحاح وتحدي الظروف الصعبة والقدرة على الاستمرار والمحاولة في مواجهة العقبات والتغلب عليها، وتحقيق أهداف بعيدة المدى والتمسك بها لسنوات عديدة، وتتطلب العمل الجاد والحماس والإيمان بالهدف، ويستثمر فيه الفرد طاقاته ومزيدًا من الوقت من أجل إنجاز المهمات.

وعرفها خالد أحمد عبدالعال (٢٠٢١) بأنها قدرة الفرد على التعامل مع المهام التعليمية الصعبة والإصرار على أدائها وعدم الاستسلام حتى الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه.

وتتفق التعريفات السابقة على أن المثابرة الأكاديمية تمثل سمة شخصية تعكس قدرة الطالب على الاستمرار في السعي لتحقيق أهدافه أو الحفاظ عليها، بالرغم من التحديات والعقبات مثل التعب، والملل، أو تثبيط الهمة. ويتجسد جوهر هذه السمة في الأداء الفعلي للطالب، الذي يتميز بالاستمرارية في إنجاز المهام دون الحاجة إلى ضغوط خارجية، وبمستوى عالٍ من النشاط والحيوية أثناء تنفيذ مختلف المهام بمجهود منتظم.

أبعاد المثابرة الأكاديمية

وجد Locke & Latham (2002, 705) أن مكونات المثابرة تتمثل في: توجيه الانتباه إلى المهمة، وتنشيط الجهد، وتحدي العقبات الخارجية، واستعمال استراتيجيات جديدة في تحقيق الهدف.

كما حدد Latham & Budworth (2007, 35) أبعاد المثابرة في الاختيار (تركيز الانتباه على الأهداف التي يرغب الفرد في الوصول إليها)، والجهد (زيادة الجهود والطاقات نحو تحقيق الهدف)، والإصرار (تحدي العقبات الخارجية التي تقف أمام تحقيق الهدف)، والمعرفة (التخطيط المعرفي لابتكار طرائق وحلول لتحقيق الهدف).

وتشير بعض الدراسات إلى أن المثابرة تُعد مفهومًا مركبًا يتضمن عدة أبعاد أساسية، منها: (Duckworth, et al., 2007; Duckworth and Quinn, 2009; Eskreis-Winkler et al., 2014)

١. **الدافعية للإنجاز**:(Motivation for Achievement) يعكس هذا البُعد رغبة الطالب القوية وسعيه الدؤوب لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي، يتجلى ذلك من خلال أدائه للواجبات والمهام بكفاءة عالية وإتقان متميز.
٢. **مواجهة التحديات**:(Confronting the Challenges) يتمثل هذا البُعد في استمرار الطالب في بذل الجهد والمثابرة عند التعامل مع المهام الصعبة والمثيرة، حتى في حال تعرضه للفشل، مما يعزز قيمته الذاتية ويقوي إصراره على تحقيق أهدافه.

وقد أضاف إبراهيم أحمد عبدالهادي (٢٠١٧) إلى الأبعاد سابقة الذكر بعدًا آخر وهو:

٣. **تحمل الغموض**: (Ambiguity Tolerance) ويتمثل هذا البُعد في استعداد الطالب لتقبل المواقف التعليمية غير المألوفة، أو المعقدة، أو المتناقضة، أو

تلك التي يصعب التنبؤ بها، وتقبل الأمور بما فيها من تفسيرات مختلفة، وما قد تحتمله من نتائج، وقدرته على التفاعل البناء مع هذه المواقف.

وأشار محمد أسعد طه (٢٠٢١) إلى أن المثابرة الأكاديمية تتمثل في القدرة على الاستمرار في العمل، والتحدي والرغبة في النجاح.

كما أشارت ورود خالد نعمه (٢٠٢٢) إلى أن المثابرة تأتي في ثلاثة أبعاد، هي: التفكير في الهدف، والإصرار على الهدف، الاستمرار نحو الهدف.

ويتضح مما سبق أن أبعاد المثابرة الأكاديمية تمثل أحد الأسس الجوهرية التي تسهم في تحقيق نجاح الطالب وتفوقه داخل البيئة التعليمية، فهي تجمع بين الدافعية العالية لتحقيق الإنجازات والإصرار على تجاوز التحديات، مما يساعد الطالب على التكيف مع العقبات وتحقيق أهدافه الأكاديمية بفعالية وإتقان، وإن فهم هذه الأبعاد وتعزيزها يساهم في تشكيل شخصية متوازنة وطموحة قادرة على النجاح في شتى مجالات الحياة.

العوامل المؤثرة على المثابرة الأكاديمية

تمثل المثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا ركيزة أساسية لتحقيق النجاح في مسيرتهم التعليمية والمهنية خلال رحلتهم الأكاديمية، ويواجه هؤلاء الطلاب مجموعة واسعة من التحديات مثل ضغوط البحث، التوازن بين الحياة الشخصية والدراسية، ومتطلبات التميز الأكاديمي، ويعزز الإصرار لديهم من قدرتهم على تحمل هذه التحديات، مما يسهم في تطورهم الشخصي والمهني.

وقد أشارت نتائج الدراسات أنَّ هناك عددًا من العوامل التي تؤثر في المثابرة الأكاديمية، منها:

١. **التفاعل الصفي:** يشير إلى أن التفاعل داخل القاعات الدراسية بين الطلاب ومع المعلمين، بالإضافة إلى المعاملة الجيدة وتشجيع المعلمين لطلابهم، يزيد من مثابرة الطلاب، كما أن العلاقات الودية بين الطلاب وزملائهم تُسهم في زيادة مثابرتهم واندماجهم واستمرارهم في الدراسة (Huff, 2009).

٢. **العوامل الذاتية:** تؤدي العوامل الذاتية دورًا حاسمًا في تعزيز قدرة الطلاب على الاستمرار في السعي لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، وانجاز مستويات أعلى من التميز الأكاديمي والنجاح في مسيرتهم الدراسية، ومن بين تلك العوامل: مفهوم الذات، فاعلية الذات، التوجه نحو الإنجاز، الرضا عن الكلية، والرغبة في نوع الدراسة (Nakajima, 2009).

٣. **العوامل الشخصية:** تشير إلى قدرات الفرد وسماته الشخصية التي تمكنه من مواجهة التحديات الأكاديمية والتفوق والتي تسهم في تعزيز المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب، ومن بين هذه العوامل: نسبة الذكاء المرتفع، والمهارات الاجتماعية، والقدرة على التفاعل مع الآخرين، والذكاء الوجداني، والمرونة، والنشاط والحماس، والتنظيم الذاتي، والصحة النفسية والعقلية.

٤. **العوامل الاجتماعية:** تؤدي العوامل الاجتماعية دورًا مهمًا في تعزيز المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب حيث تساعدهم على الاستمرار في السعي نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية، ومن بين هذه العوامل: وجود المساندة الاجتماعية والعلاقات الجيدة داخل الأسرة.

٥. **العوامل البيئية:** حيث تؤثر بيئة التعليم المحيطة بالطالب بشكل كبير على دافعيته واستمراره في السعي نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية، ومن بين هذه العوامل: دور المؤسسة التربوية في العمل والمساندة والتشجع ودور جماعة الأصدقاء وهذه العوامل تساعد الفرد على أنَّ يكون عضو فعال في مجتمعه وله دور مؤثر مع الآخرين (Miller, 2008 , 371)

ومن خلال العرض السابق للعوامل المؤثرة على المثابرة الأكاديمية، يمكن ملاحظة أن هناك عددًا من العوامل الذاتية، الشخصية، الاجتماعية، والبيئية جميعها تسهم في تشكيل بيئة داعمة تمكن الطلاب من التفوق والنجاح. هذه العوامل مجتمعة تبرز أهمية الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية والتنظيمية لتعزيز المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب، حيث تُعد المثابرة الأكاديمية مؤشرًا على تمتع الفرد بالصحة

النفسية والعقلية، كما تعكس قدرته على النجاح في مواجهة التحديات والمواقف الصعبة التي يمر بها الطلاب الجامعيون خلال مسيرتهم الدراسية، ومع ذلك، فإن هذه السمة ليست متوفرة لدى جميع الطلاب؛ إذ يعاني بعضهم من ضعف المثابرة الأكاديمية، مما يؤدي إلى انخفاض تقديرهم لذواتهم، وضعف قدرتهم على التواصل الاجتماعي الفعّال، وصعوبة التعامل مع ضغوط الحياة الدراسية، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على تحمل الغموض الذي قد يصاحب بعض المقررات الدراسية.

سمات المثابر أكاديميًا

يشير Luzczynska, et al., (2005) إلى أن المثابر أكاديميًا يتميز بروح التحدي والإصرار والاستمرار في السعي لتحقيق الأهداف، والمثابرون يتمتعون بوضوح الرؤية فيما يتعلق بأهدافهم، ويختارون المهام المعقدة والتحديات الكبيرة، ويضعون أهدافًا عالية لأنفسهم ويلتزمون بها، ويستثمرون جهدهم للوصول إليها.

ومن بين خصائص المثابرين: الإحساس بالهدف في الحياة، والشعور بالانتماء، والانفعال الإيجابي، والقدرة على حل المشكلات، وتقبل المشاعر السلبية، ومواجهة الإحباطات، وتقدير الذات العالي، والصلابة النفسية، والتواصل الجيد (Galenb & Baton, 2006).

وأضاف Mukhopad (2010) أن المثابرة الأكاديمية ترتبط بالعناية الإيجابية والداعمة للطالب، والعلاقات الوالدية والأسرية الفعالة، ومزاجه، والقدرة المعرفية والعقلية، كما أن التكيف الداخلي والخارجي يؤديان دورًا مهمًا في الإحساس بالرفاهية، ويعدان أساسًا لتقييم المثابرة الأكاديمية.

وأشار عبدالسلام فتح الله (٢٠١١) إلى أن المثابرين أكاديميًا لا يقبلون الهزيمة، ويستمرون في المحاولة دون كلل أو ملل، ويجزؤون المشكلات، وينظرون إليها من جميع الزوايا، ويضعون استراتيجيات بديلة لمواجهة القضايا الصعبة، كما يرددون عبارات تعبر عن مثابرتهم مثل: "سأواصل المحاولة"، و"دعني أفكر بنفسي."

وقد لخصت عواطف أحمد زمزمي (٢٠١٢) خصائص المثابرين بأنها تتمثل في السلوك الذكي، والتفكير الفعال، والتحصيل الدراسي المرتفع، والدافعية، والتوجه نحو الهدف، ووجهة الضبط الداخلي–الخارجي، والصحة النفسية السليمة.

كما حدد Galen (2016) خصائص للمثابرون على النحو التالي: الإحساس بالهدف في الحياة، والانفعال الإيجابي، والمشاعر السلبية، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية، والشعور بالانتماء، والقدرة على حل المشكلات، ولذات المرتفع والتواصل الجيد، ومواجهة الضغوط.

ويتضح مما سبق أن الطالب المثابر أكاديميًا يتميز بروح التحدي والإصرار على تحقيق الأهداف، حتى في مواجهة الصعوبات والعقبات يلتزم هؤلاء الطلاب بوضوح الرؤية والأهداف، ويتسمون بالمرونة والقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، بالإضافة إلى ذلك، يمتلكون مهارات فعّالة في حل المشكلات وإدارة الوقت، ويستغلون الفشل كفرص للتعلم والنمو، ويعد كل من التفاؤل والدافع القوي من بين السمات البارزة التي تميز الطالب المثابر أكاديميًا مما يُدعم من فرص تحقيق النجاح الأكاديمي المستدام.

أهمية المثابرة الأكاديمية

المثابرة الأكاديمية لا تساعد فقط في تحسين الأداء الدراسي للطلاب، بل تسهم أيضًا في تنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية، فالطلاب الذين يظهرون مستوى عالٍ من المثابرة غالبًا ما يتمتعون بمهارات تنظيمية أفضل، وثقة بالنفس عالية، وقدرة أكبر على التعامل مع الإجهاد.

ونظرًا لأن المثابرة الأكاديمية تُعبّر عن الفروق الفردية في الرغبة والقدرة على الاستمرار في بذل الجهد، فإنها تُعد عنصرًا بالغ الأهمية، خصوصًا في أداء المهمات الصعبة (Teubner–Rhodes, 2020). وبفضل هذه الأهمية، وضعها أرثر كوستا (٢٠٠٣) على رأس قائمة مكونة من ست عشرة خاصية من خصائص السلوك الذكي، وأطلق عليها عادات العقل.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في علم النفس الإيجابي على أهمية المثابرة في العملية التعليمية والنشاطات المختلفة التي يمارسها المتعلم، لذا أصبحت المثابرة جزءاً لا يتجزأ من استراتيجيات التعليم، حيث يعد اكتساب الطلاب للمهارات غير المعرفية هدفًا رئيسًا للتعلم نظرًا للدور البارز لتلك المهارات في التميز الأكاديمي والتحصيل، وتسهم هذه المهارات في تحفيز السلوك وتطويره، وتوجيهه، وتعزيز استمراريته، وزيادة الجهد المبذول، كما تساعد في توجيه الانتباه، والاستمتاع بالعمل، وتطوير استراتيجيات عمل جديدة، هذه العمليات والنواتج الإيجابية ترتبط بمواجهة التحديات والصعوبات، والمعالجة العميقة للمواد الدراسية (علاء الدين عبدالرازق الشرمان، ٢٠٢١، ١٤٢).

وأوضح أشرف محمد عطية (٢٠١١) أن المثابرة الأكاديمية تعد من أهم العوامل غير المعرفية الضرورية للأفراد، حيث تمكن الفرد من الاستمرار في السعي لتحقيق أهدافه، خاصة عند مواجهة الصعوبات والعقبات، لذا، فهي من السمات الأساسية التي يمتلكها الشخص ليتمكن من التغيير وتوظيف مهارات وقدرات التفكير العليا.

وتؤدي المثابرة دورًا حاسمًا في تحقيق النجاح في مختلف المجالات، حيث تتطلب وضع الأهداف، وتنفيذ الخطط، واتخاذ القرارات والتضحيات، والتغلب على العقبات والانتكاسات والنقد، بالإضافة إلى استغلال الطاقة والدافع والنشاط، كما تتطلب أيضًا التكيف والمرونة في مواجهة المواقف المختلفة التي تستدعي اختيار خطة عمل أو نشاط معين. (عواطف أحمد زمزمي، ٢٠١٢).

وتُعد المثابرة أحد البارامترات الشخصية التي يجب أن يمتلكها الطالب الناجح، إذ لا يمكن تحقيق النجاح دون بذل الجهد المستمر، فالمثابرة هي العمود الفقري لجميع مهارات الاستذكار، حيث لا تفيد جداول تنظيم الوقت دون وجود المثابرة، حتى تكون الدافعية فعّالة في عملية الاستذكار، ويجب على الطالب أن يتحلى بصفة المثابرة، كما تُعد الوسيلة التي يكتسب من خلالها الطالب مهارات التعلم والاستذكار؛ فالطالب الذي لا يتمتع بالمثابرة لن يكون قادرًا على تنظيم وقته بشكل صحيح أو تحسين

ذاكرته من خلال المواظبة على التعلم والاستذكار (ريهام أحمد الغندور، ٢٠١٣، ١٠٢).

وأشار Sunbul (2019) إلى مدى أهمية المثابرة الأكاديمية للطلاب، حيث تسهم في توجيه وتركيز الجهد، والجد في مواجهة الشدائد، والتركيز على الأهداف رغم التحديات والاختلافات، ويشير Sunbul إلى أن المثابرة تشمل الصبر والتحمل والصمود، حيث يبذل الطلاب أقصى ما لديهم من جهد وقدرة لتحمل المسؤولية، ويمكن وصفها بأنها نوع من الشجاعة، حيث يتمثل ذلك في التخلي عن الخوف من الفشل أو أي عوائق قد تمنع إنجاز المهمة، والهدف هو تحقيق النجاح بعزم وبذل جهود مميزة، هذه السمات تجعل الطلاب قادرين على مواجهة التحديات الأكاديمية والمهنية بثقة وفعالية.

وتؤدي مستويات المثابرة دورًا بارزًا في حياة الطلاب والذي على أساسه تتحدد آمالهم وطموحاتهم المستقبلية، وأكدتبعض الدراسات على أهميتها كدراسة Fillmore, (2015) ، ودراسة Sunbul, (2019) ، ودراسة علاء الدين عبدالرازق الشرمان ورافع النصير الزغول (٢٠٢١) التي ترى أن المثابرة والإصرار من أهم القوى الدافعة التي تحرك السلوك والتي لا تزال غير معروفة، داعين إلى إجراء الدراسات المرتبطة بمستويات المثابرة والإصرار لدى الطلاب للتعرف على مدى تأثيرها في حياتهم.

ويتعين على طلاب الدراسات العليا التعامل مع متطلبات أكاديمية مكثفة وأبحاث معقدة، لذا تساعدهم المثابرة الأكاديمية في مواجهة هذه التحديات والعمل بجد لتحقيق أهدافهم، كما تسهم في تحقيق الأهداف الأكاديمية طويلة الأمد حيث يعملون باستمرار على تحسين أنفسهم واكتساب المعارف والكفاءات اللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي، وتعزز من دافعية الطلاب والتزامهم بمسيرتهم الأكاديمية، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية وتحقيق نتائج أفضل، ومن خلال المثابرة، يتعلم الطلاب كيفية التكيف مع الظروف المتغيرة والتغلب على العقبات الأكاديمية، مما يعزز من قدرتهم على النجاح في بيئات تعليمية مختلفة.

وبناءً على ما تبين من أهمية المثابرة، أصبح التربويون ينظرون إليها كهدف تربوي رئيسي يسعى إليه أي نظام تعليمي، فتنمية المثابرة لدى الطلاب تشجعهم على المشاركة بنشاط في الأنشطة المعرفية والوجدانية والحركية التي تتجاوز نطاق المدرسة، وتُعد المثابرة وسيلة فعالة لتحقيق أهدافهم المتنوعة، فتسهم في تطوير القدرة على التحمل والصمود في مواجهة المشكلات والتحديات، وعندما يتم تعزيز المثابرة في نفوس الطلاب، يصبحون أكثر استعدادًا لمواجهة الصعوبات والأزمات بجدية واجتهاد. فالمثابرة لا تساعدهم فقط على التميز الأكاديمي، بل تعزز من قدرتهم على الاستمرار في التعلم مدى الحياة وتحقيق النجاح في مختلف مجالات حياتهم.

وترتبط المثابرة الأكاديمية بمجموعة من المتغيرات التي تؤثر بشكل كبير على نجاح الطالب أو فشله في تحقيق أهدافه الأكاديمية، فقد كشفت دراسة Bharath (2010) عن الأثر الإيجابي لتحديد الأهداف وحسن إدارة الوقت والاهتمامات الأكاديمية والتوجه نحو الانجاز وفعالية الذات على المثابرة. وأظهرت دراسة أحمد محمد المهدي (٢٠١٣) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية وأهداف الالتحاق بالدراسة. كما أوضحت دراسة غزالة بشر المطيري (٢٠١٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني.

وبالمثل، أظهرت دراسة Oluremi (2014) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية والمشاركة في الأنشطة، بالإضافة إلى الحضور في الصفوف الأكاديمية. كما توصلت دراسة Wolters & Hussain (2014) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية وكل من الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، والإنجاز الأكاديمي، بينما لوحظت علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي.

أما دراسة السيد فهمي بدران، وآخرون (٢٠١٥) فقد أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية والسلوك العدواني لدى عينة الدراسة. وأوضحت دراسة Rojas (2015) أن المثابرة الأكاديمية تؤدي دورًا وسيطًا

في العلاقة بين الإبداع والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وأسفرت دراسة نايف خليل الشمري (٢٠١٦) عن وجود ارتباط ضعيفة غير دالة إحصائيًا بين المثابرة والمساندة الاجتماعية. كما بينت دراسة نجوى حسن على، وسحر منصور القطاوي (٢٠١٦) وجود علاقات ارتباطية بين الصلابة النفسية وتحمل الغموض والمثابرة الأكاديمية. وأوضحت دراسة Littrell (2016) أن المثابرة الأكاديمية تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وأسفرت دراسة أماني عبدالتواب صالح (٢٠١٨) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المرونة النفسية والمثابرة الأكاديمية. ودراسة You (2018) أشارت إلى أن الطلاب ذوى الدافع القوي أقل تأثراً بالبيئة التعليمية الضاغطة والمتطلبة وأن الضغط الأكاديمي ليس عاملًا سلبيًا بل يعمل كحافز للمثابرة في بعض الظروف، كما أشارت دراسة محمد عبدالحليم حسب الله (٢٠١٩) إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين المثابرة والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وكشفت دراسة Al–Dhaimat, et al., (2020) عن وجود علاقة ارتباطية دالة لدى عينة الدراسة بين المثابرة وكل من فاعلية الذات وقدرتهم في التغلب على الضغوط النفسية.

وكشفت دراسة خالد أحمد عبدالعال (٢٠٢١) عن ارتفاع مستوى المثابرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة، وأن التفكير المستند إلى الحكمة يُعد مؤشرًا فعالًا للتنبؤ بالمثابرة الأكاديمية، وأن التفكير الإيجابي يُمكن الاعتماد عليه أيضًا للتنبؤ بهذا السلوك.

وأوضحت دراسة نايف عشق العتيبي (٢٠٢٤) وجود تأثير مباشر ذا دلالة إحصائية للذكاء الناجح على المثابرة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة، ومع ذلك لم تُظهر النتائج أي تأثير غير مباشر للذكاء الناجح على الانهماك في التعلم من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط.

ولعل من دواعي ذلك الاهتمام والتركيز على أهمية المثابرة الأكاديمية الذي ظهر في نتائج العديد من الدراسات حيث أوضحت تأثيرها الإيجابي العميق على الطلاب،

فقد أشارت هذه الدراسات إلى أن المثابرة تحفز الطلاب على أداء المهام الدراسية بدافع المتعة الذاتية وليس فقط بهدف تحقيق النتائج النهائية، هذا الدافع الذاتي يجعل الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من المثابرة يقبلون على العمل المدرسي بحماس ونشاط كبيرين.

وقد تم الاستفادة من تلك البحوث والدراسات في تصميم مقياس المثابرة الأكاديمية، والذى يصلح للعينة الحالية، كما استفادت الباحثة من هذه البحوث في تفسير ومناقشة نتائج البحث الحالي.

منهج وإجراءات البحث

أولًا: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته مع طبيعة البحث وأهدافه حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هى في الواقع ووصف ارتباطها مع غيرها من الظواهر المختلفة أو اكتشاف العلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة.

ثانيًا: عينة البحث

١.**العينة الاستطلاعية:** تكونت من (١٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية–جامعة أسوان، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٢٢–٤٠) سنة بمتوسط عمري (٢٥.٩٦)، وانحراف معياري (٤.٥٧)، واستخدمت بيانات هذه العينة للتأكد من كفاءة أدوات البحث الحالي، حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها عند استخدامها مع العينة الأساسية.

٢.**العينة الأساسية:** تكونت من (٢٨٨) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية–جامعة أسوان، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٢٢–٤٠) سنة بمتوسط عمري (٢٦.١١)، وانحراف معياري (٤.٨٠)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة للإجابة على سؤال البحث الرئيس.

ثالثًا: أدوات البحث

(١) مقياس التوجهات الأكاديمية

- الهدف من المقياس

قياس درجة التوجهات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية– جامعة أسوان.

- خطوات بناء المقياس

١. تم الاطلاع على الخلفية النظرية للتوجهات الأكاديمية، والاطلاع على مجموعة مقاييس التوجهات الأكاديمية في الدراسات العربية والأجنبية، كدراسة إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠)؛ ودراسة محسوب عبدالقادر الضوي (٢٠١٣)؛ ودراسة علاء الدين عبدالحميد أيوب (٢٠١٥)؛ ودراسة حسن سعد عابدين (٢٠١٩).

٢. القيام بدراسة استطلاعية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة أولية من طلاب الدراسات العليا، وقد تألفت هذه العينة من (١٥) طالبًا وطالبة لسؤالهم أثناء المحاضرات لمقررات تربوية، وذلك بتوجية بعض الأسئلة للطلاب في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والمتمثلة في: ما أهدافك الأكاديمية على المدى الطويل؟، ما مدى رضاك عن البيئة الأكاديمية؟، ما الصعوبات التي تجدها الأكثر تحديًا في مسيرتك الأكاديمية؟، كيف تتعامل مع التحديات الأكاديمية التي تواجهك؟.

٣. في ضوء الخطوة السابقة تم صياغة مقياس التوجهات الأكاديمية في صورته الأولية، حيث تكون من (٢٤) عبارة.

٤. تم عرض المقياس على العينة الأولية، وذلك بهدف التأكد من مناسبة صياغة العبارات وتحديد مدى وضوح الفكرة والمغزى من وراء كل عبارة، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الإجابة عليها اختيار بديل من ثلاث بدائل متصلة وفقًا لطريقة ليكرت، وهي: دائمًا – أحيانًا – نادرًا لتعطى الدرجات (١،٢،٣) ليكون المقياس (٧٢) درجة في حده الأعلى، و(٢٤) درجة في حده الأدني.

٥. بعد صياغة بنود المقياس قامت الباحثة بوضع تعليمات المقياس، شرح فيها فكرة الإجابة عن المقياس في أبسط صورة.

٦. تم عرض بنود المقياس على (٣) من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والتربية[٤]، مرفقًا بالتعريفات الإجرائية للتوجهات الأكاديمية وأبعادها، لإبداء رأيهم في بنود المقياس من حيث الوضوح ومدى انتمائها لما وضعت لقياسه، ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها، وإجراء أي تعديل يلزم على صياغة البنود.

٧. كانت نتيجة الخطوة السابقة أن تم تعديل وإعادة صياغة بعض البنود، وبهذا أصبح المقياس في صورته بعد التحكيم مكون من (٢٤) بندًا.

٨. بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبَة من خارج عينة البحث بهدف تحديد الزمن الذي يستغرقه المقياس للإجابة عند تطبيقه، والتأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

– حساب الخصائص السيكومترية للمقياس

(١) الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التوجهات الأكاديمية تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (١) هذه المعاملات.

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (٢٤ عبارة)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٦**	٩	٠.٢٥	١٧	٠.٦٤**
٢	٠.٥٤**	١٠	٠.٦٠**	١٨	٠.٤٣**
٣	٠.٤٨**	١١	٠.٤٤**	١٩	٠.٥٠**
٤	٠.٤١**	١٢	٠.٤٤**	٢٠	٠.٥٢**
٥	٠.٣٤**	١٣	٠.٥١**	٢١	٠.٤٣**
٦	٠.٦٥**	١٤	٠.٦٦**	٢٢	٠.٣٥**
٧	٠.٧٣**	١٥	٠.٧٤**	٢٣	٠.٤٨**
٨	٠.٨١**	١٦	٠.٦٥**		٠.٤٦**

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

[٤] تشكر الباحثة السادة المحكمين وهم: أ.د. حسن علام (جامعة أسوان)، أ.د. عبدالمنعم أحمد حسين (جامعة سوهاج)، أ.م.د. مسعد عبدالعظيم محمد (جامعة أسوان).

في جدول (١) السابق، سيتم حذف العبارة رقم (٩) "أهتم بإظهار النجاح الأكاديمي من تعلم شئ ما" لانخفاض معاملات ارتباطهما بالدرجة الكلية للمقياس حيث أنها لم تحظ بدلالة إحصائية، وفيما يلي جدول (٢) لمعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف العبارة (٩) للحصول على مصفوفة معاملات الارتباط تمهيدًا للتحليل العاملي الاستكشافي.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (الصورة النهائية)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٥٦	٩	**٠.٦٠	١٧	**٠.٤٣
٢	**٠.٥٤	١٠	**٠.٤٤	١٨	**٠.٥٠
٣	**٠.٤٨	١١	**٠.٤٤	١٩	**٠.٥٢
٤	**٠.٤١	١٢	**٠.٥١	٢٠	**٠.٤٣
٥	**٠.٣٤	١٣	**٠.٦٦	٢١	**٠.٣٥
٦	**٠.٦٥	١٤	**٠.٧٤	٢٢	**٠.٤٨
٧	**٠.٧٣	١٥	**٠.٦٥	٢٣	**٠.٤٦
٨	**٠.٨١	١٦	**٠.٦٤		

**** دالة عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٣٤، ٠.٨١)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وجميعها قيم مقبولة، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

(٢) الصدق العاملي الاستكشافي: Exploratory Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لمقياس التوجهات الأكاديمية بعد تطبيقه على عينة تقنين المقياس، وتكونت من (١٥٠) طالبًا وطالبَة، وقد أجرى التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية المستخلصة من البيانات الأولية باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وقد اسفر التحليل عن وجود (٣) عوامل، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS 0.22، وقد تم انتقاء العبارات ذات التشبعات التي تزيد على (٠.٣) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، وجاءت التشبعات ونتائج التحليل كالآتي:

جدول (٣)
تشبعات عبارات مقياس التوجهات الأكاديمية على العوامل الثلاثة والجذور الكامنة ونسب التباين

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
م	تشبعها	م	تشبعها	م	تشبعها
٢٣	٠.٨١	٣	٠.٦٤	١٦	٠.٥٧
٢٤	٠.٧٤	٢	٠.٦٢	٦	٠.٥٤
٢٠	٠.٧٣	٤	٠.٦٢	٧	٠.٥٣
١٩	٠.٦٦	٥	٠.٥٩	١٤	٠.٥٢
٢١	٠.٦٥	١	٠.٥٩	١٧	٠.٥٠
١٨	٠.٦٤	١١	٠.٥٦	٨	٠.٤٩
٢٢	٠.٦١	١٢	٠.٥١	١٥	٠.٤٧
		١٠	٠.٤٣		
		١٣	٠.٣١		
التباين المفسر	١٨.٠٢	١٠.٩٠		٨.٠٧	
الجذر الكامن	٤.٣٢	٢.٦١		١.٩٣	
التباين الكلي	٣٧.٠٠				

يتضح من جدول (٣) أن عدد العبارات المستخلصة (٢٣) عبارة موزعة على العوامل الثلاثة، وأن العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملي استوعبت تباين بمقدار (٣٧.٠٠ %) من التباين الكلي، وفيما يلي توضيح لقيم التشبع علي العوامل الثلاثة المستخلصة فيما سبق، وكذلك كل بند من البنود، ورقم هذا البند كما ورد في المقياس.

١. العامل الأول

جدول (٤)
التشبعات الجوهرية على العامل الأول لمقياس التوجهات الأكاديمية

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
٢٣	أميل إلى قراءة موادًا غير مقرونة بدرجات.	٠.٨١
٢٤	أفضل المقررات الدراسية التي تتضمن قراءات منوعة.	٠.٧٤
٢٠	أثق في قدراتي للتغلب على العقبات التي تواجهني.	٠.٧٣
١٩	أميل إلى الاستقلال في التعلم.	٠.٦٦
٢١	أحرص على بذل الحد الأدنى من الجهد للحصول على التقدير.	٠.٦٥
١٨	أضع لنفسي معايير أكاديمية منخفضة.	٠.٦٤
٢٢	أعاني الخوف من الفشل في المهام المطلوبة مني.	٠.٦١

يتضح من جدول (٤) تشبع هذا العامل بعدد (٧) بنود، تراوحت تشبعاتها فيما بين (٠.٦١ و٠.٨١) بنسبة تباين مقدارها ١٨.٠٢ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٤.٣٢ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعًا تدور

حول الثقة بالنفس ومدى الإيمان بالقدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ " التوجه نحو الذات".

٢. العامل الثاني

جدول (٥)
التشبعات الجوهرية على العامل الثاني لمقياس التوجهات الأكاديمية

م	البنـــــــــود	قيم التشبعات
٣	أفضل المهام الأكاديمية التي تتحدى قدراتي.	٠.٦٤
٢	أركز على اتقان المحتوى في المهام المطلوب مني إنجازها.	٠.٦٢
٤	استفيد من التغذية الراجعة لتصحيح أخطائي.	٠.٦٢
١	أسعي إلى اكتساب مهارات جديدة لانجاز المهام المطلوبة مني.	٠.٥٩
٥	أركز في المهام المطلوبة مني على تحقيق فهمًا أفضل.	٠.٥٩
١١	أركز على كم ما تم إنجازه من مهام أكثر من التركيز على كيفية إنجازه.	٠.٥٦
١٢	أركز على استخدام استراتيجيات حفظ الحقائق.	٠.٥١
١٠	أركز على مقارنة أدائي بأداء الآخرين.	٠.٤٣
١٣	مهاراتي في الاستذكار غير جيدة.	٠.٣١

يتضح من جدول (٥) تشبع هذا العامل بعدد (٩) بنود، تراوحت تشبعاتها فيما بين (٠.٣١ و٠.٦٤) بنسبة تباين مقدارها ١٠.٩٠ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٢.٦١ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعًا تدور حول الدافع الذي يحفز الطلاب لتحقيق أداء متميز في دراستهم الأكاديمية. ويعزز من التزامهم بالمهام الدراسية التي تتحدى قدراتهم ويزيد من جهودهم لتحقيق أفضل النتائج الممكنة، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "التوجه نحو الأداء الأكاديمي".

٣. العامل الثالث

جدول (٦)
التشبعات الجوهرية على العامل الثالث لمقياس التوجهات الأكاديمية

م	البنـــــــــود	قيم التشبعات
١٦	يستمتع بعض أعضاء هيئة التدريس بإعطائنا درجات منخفضة.	٠.٥٧
٦	يضع بعض أعضاء هيئة التدريس أسئلة الامتحان من خارج المقرر.	٠.٥٤
٧	أعتقد أن إخفاقي سببه عضو هيئة التدريس.	٠.٥٣
١٤	يكلفني عضو هيئة التدريس بأعمال تمثل عبء على.	٠.٥٢
١٧	أشعر بالضيق عند إجراء بعض أعضاء هيئة التدريس امتحانات بشكل مفاجئ.	٠.٥٠
٨	يضع بعض أعضاء هيئة التدريس أسئلة اختبار معقدة للتعجيز.	٠.٤٩
١٥	أعتقد أن عضو هيئة التدريس غير مبالٍ بالضغوط التي اتعرض لها.	٠.٤٧

يتضح من جدول (٦) تشبع هذا العامل بعدد (٧) بنود، تراوحت تشبعاتها فيما بين (٠.٤٧ و٠.٥٧) بنسبة تباين مقدارها ٨.٠٧ % من نسبة التباين الكلى، والجذر

الكامن لهذا العامل ١.٩٣ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعًا تدور حول مشاعر الشك وعدم الثقة التي يمكن أن يشعر بها الطلاب تجاه أعضاء هيئة التدريس، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "التوجه السلبي نحو عضو هيئة التدريس".

(٤) ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

(أ) معامل ألفا كرونباخ

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتوجهات الأكاديمية، ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك.

جدول (٧)
معامل ثبات ألفا كرونباخ على مقياس التوجهات الأكاديمية

الأبعاد	معامـل ثبات ألفا كرونباخ
التوجه نحو الذات	**٠.٦٩
التوجه نحو الأداء الأكاديمي	**٠.٦٥
التوجه السلبي نحو عضو هيئة التدريس	**٠.٧١
المقياس ككل	**٠.٧٥

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التوجهات الأكاديمية بلغت على الترتيب (٠.٦٩–٠.٦٥– ٠.٧١)، وللدرجة الكلية (٠.٧٥)، وجميعها قيم مرتفعة تعكس تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(أ) معامل أوميجا

تم حساب معامل ثبات أوميجا للتوجهات الأكاديمية، ويوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨)
معامل ثبات أوميجا على مقياس التوجهات الأكاديمية

الأبعاد	معامـل ثبات أوميجا
التوجه نحو الذات	**٠.٦٧
التوجه نحو الأداء الأكاديمي	**٠.٧١
التوجه السلبي نحو عضو هيئة التدريس	**٠.٩٦
المقياس ككل	**٠.٧٤

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات أوميجا لأبعاد مقياس التوجهات الأكاديمية بلغت على الترتيب (٠.٦٧-٠.٧١- ٠.٩٦)، وللدرجة الكلية (٠.٧٤)، وجميعها قيم مرتفعة تعكس تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(٢) مقياس الحاجة إلى المعرفة

- الهدف من المقياس

قياس درجة الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية–جامعة أسوان.

- خطوات بناء المقياس

١. تم الاطلاع على الخلفية النظرية للحاجة إلى المعرفة، والاطلاع على مجموعة مقاييس الحاجة إلى المعرفة في الدراسات العربية والأجنبية، كدراسة Cacioppo & Petty (1982)؛ ودراسة نبيل محمد زايد (٢٠٠٩)؛ ودراسة عبدالكريم محمد جرادات، ونصر محمد العلي (٢٠١٠)؛ ودراسة مروة صادق أحمد (٢٠٢١).

٢. القيام بدراسة استطلاعية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة أولية من طلاب الدراسات العليا، وقد تألفت هذه العينة من (١٥) طالبًا وطالبة لسؤالهم أثناء المحاضرات لمقررات تربوية، وذلك بتوجية بعض الأسئلة للطلاب في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والمتمثلة في: ما مدى اهتمامك باستكشاف موضوعات جديدة خارج المنهج الدراسي؟، ما مدى استمتاعك بحل المشكلات الأكاديمية المعقدة؟، ما الصعوبات التي تجدها الأكثر تحديًا في مسيرتك الأكاديمية؟، كيف تتعامل مع الأسئلة الأكاديمية التي لا تعرف إجاباتها؟.

٣. في ضوء الخطوة السابقة تم صياغة مقياس الحاجة إلى المعرفة في صورته الأولية، حيث تكون من (٢٢) عبارة.

٤. تم عرض المقياس على العينة الأولية، وذلك بهدف التأكد من مناسبة صياغة العبارات وتحديد مدى وضوح الفكرة والمغزى من وراء كل عبارة، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الإجابة عليها اختيار بديل من ثلاث بدائل متصلة وفقًا لطريقة ليكرت، وهي: دائمًا – أحيانًا – نادرًا لتعطى الدرجات (١،٢،٣) ليكون المقياس (٦٦) درجة في حده الأعلى، و(٢٢) درجة في حده الأدني.

٥. بعد صياغة بنود المقياس قامت الباحثة بوضع تعليمات المقياس، شرح فيها فكرة الإجابة عن المقياس في أبسط صورة.

٦. تم عرض بنود المقياس على ذات الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والتربية، مرفقًا بالتعريفات الإجرائية للحاجة إلى المعرفة وأبعادها، لإبداء رأيهم في بنود المقياس من حيث الوضوح ومدى انتمائها لما وضعت لقياسه، ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها، وإجراء أي تعديل يلزم على صياغة البنود.

٧. كانت نتيجة الخطوة السابقة أن تم تعديل وإعادة صياغة بعض البنود، وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٢٢) بندًا.

٨. بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبًة من خارج عينة البحث بهدف تحديد الزمن الذي يستغرقه المقياس للإجابة عند تطبيقه، والتأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

– حساب الخصائص السيكومترية للمقياس

(١) الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الحاجة إلى المعرفة تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (٩) هذه المعاملات.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (ن =١٥٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٦**	١٢	٠.٥٤**
٢	٠.٧٢**	١٣	٠.٧٦**
٣	٠.٤٩**	١٤	٠.٥٢**
٤	٠.٥٢**	١٥	٠.٦١**
٥	٠.٥٩**	١٦	٠.٦٢**
٦	٠.٤٦**	١٧	٠.٤٢**
٧	٠.٤٤**	١٨	٠.٥٦**
٨	٠.٧١**	١٩	٠.٤٧**
٩	٠.٥٣**	٢٠	٠.٥١**
١٠	٠.٤٩**	٢١	٠.٥٦**
١١	٠.٦٦**	٢٢	٠.٤٣**

**** دالة عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٤٢، ٠.٧٦)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وجميعها قيم مقبولة، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

(٢) الصدق العاملي الاستكشافي: Exploratory Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لمقياس الحاجة إلى المعرفة بعد تطبيقه على عينة تقنين المقياس، وتكونت من (١٥٠) طالبًا وطالبَة، وقد أجرى التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية المستخلصة من البيانات الأولية باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وقد اسفر التحليل عن وجود (٣) عوامل، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS 0.22، وقد تم انتقاء العبارات ذات التشبعات التي تزيد على (٠.٣) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، وجاءت التشبعات ونتائج التحليل كالآتي:

جدول (١٠)

تشبعات عبارات مقياس الحاجة إلى المعرفة على العوامل الثلاثة والجذور الكامنة ونسب التباين

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
م	تشبعها	م	تشبعها	م	تشبعها
١٣	٠.٧١	٩	٠.٦٩	٢	٠.٨١
١١	٠.٦٩	٦	٠.٦٧	١	٠.٦٧
٧	٠.٦٨	٨	٠.٦٦	٣	٠.٥٥
١٨	٠.٦٣	١٧	٠.٦٣	٢١	٠.٥١
١٩	٠.٦٣	٥	٠.٥٦		
١٤	٠.٥٩	١٥	٠.٥٣		
١٢	٠.٥٦	٤	٠.٣٩		
١٦	٠.٥١				
٢٠	٠.٤٩				
١٠	٠.٤٦				
٢٢	٠.٤١				
التباين المفسر	٢٨.٦٣	٨.٩٣		٧.٧٦	
الجذر الكامن	٦.٣٠	١.٩٦		١.٧١	
التباين الكلي	٤٥.٣٣				

يتضح من جدول (١٠) أن عدد العبارات المستخلصة (٢٢) عبارة موزعة على العوامل الثلاثة، وأن العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملي استوعبت تباين

بمقدار (٤٥.٣٣ %) من التباين الكلي، وفيما يلي توضيح لقيم التشبع علي العوامل الثلاثة المستخلصة فيما سبق، وكذلك كل بند من البنود، ورقم هذا البند كما ورد في المقياس.

١. العامل الأول

جدول (١١)
التشبعات الجوهرية على العامل الأول لمقياس الحاجة إلى المعرفة

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
١٣	أركز على حفظ المعلومات حتى غير المفهوم منها.	٠.٧١
١١	أهتم بإنجاز المهام المطلوبة مني مقتصرًا على الكم وليس الكيف.	٠.٦٩
٧	أركز تفكيري في الخطط اليومية قصيرة المدى عن المشاريع بعيدة المدى.	٠.٦٨
١٨	أميل إلى المواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق.	٠.٦٣
١٩	أهتم بتعلم طرق جديدة للتفكير.	٠.٦٣
١٤	أفضل البحث عن كل جديد لإضافته لخبراتي.	٠.٥٩
١٢	أشعر بالاستمتاع أثناء تفكيري في المواقف التي تستغرق وقتًا طويلًا.	٠.٥٦
١٦	أشعر بالرضا نتيجة اكتسابي للمعلومات الجديدة.	٠.٥١
٢٠	أشعر بالضيق أثناء إنجاز المهام التي تتطلب مني جهدًا عقليًا بسيطًا.	٠.٤٩
١٠	أركز طاقتي الذهنية في المواقف التي تتطلب مني جمع معلومات جديدة.	٠.٤٦
٢٢	أستمتع باستخدام أسلوب التفكير العميق للوصول إلى التفوق العلمي.	٠.٤١

يتضح من جدول (١١) تشبع هذا العامل بعدد (١١) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين (٠.٤١ و٠.٧١) بنسبة تباين مقدارها ٢٨.٦٣ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٦.٣٠ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعًا تدور حول قدرة الطلاب على استيعاب وفهم المفاهيم والمعلومات بشكل عميق يتجاوز الحفظ السطحي، إلى التحليل، والتفسير، والتطبيق، وربط المعرفة بالمواقف الحياتية، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ " العمق المعرفي".

٢. العامل الثاني

جدول (١٢)
التشبعات الجوهرية على العامل الثاني لمقياس الحاجة إلى المعرفة

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
٩	أفضل تقصي المهام المركبة عن المهام البسيطة.	٠.٦٩
٦	أستمتع بالمشكلات التي تتطلب مني فترات طويلة لحلها.	٠.٦٧
٨	أميل إلى التفكير في المشكلات المعقدة حتى تمام حلها.	٠.٦٦
١٧	أفضل أن تكون حياتي مليئة بالألغاز التي تتطلب مني إيجاد حلول لها.	٠.٦٣
٥	أشعر بالرضا عندما أفكر لساعات طويلة بتروٍ.	٠.٥٦
١٥	أفضل التفكير بدقة في تفاصيل الأمور المطلوبة مني.	٠.٥٣
٤	أفضل المهام التي تتطلب مني الكثير من المعالجات المعرفية.	٠.٣٩

يتضح من جدول (١٢) تشبع هذا العامل بعدد (٧) بنود، تراوحت تشبعاتها فيما بين (٠.٣٩ و٠.٦٩) بنسبة تباين مقدارها ٨.٩٣ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ١.٩٦ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعًا تدور حول قدرة الطلاب على التحمل والاستمرار في التعلم حتى عند مواجهة صعوبات أو إحباطات، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "الصمود المعرفي".

٣. العامل الثالث

جدول (١٣)
التشبعات الجوهرية على العامل الثالث لمقياس الحاجة إلى المعرفة

م	البنـــــــــود	قيم التشبعات
٢	أميل إلى إنجاز المهام التي تتحدى تفكيري.	٠.٨١
١	أميل إلى حل الألغاز التي تتحدى قدراتي المعرفية.	٠.٦٧
٣	استمتع بالمشكلات المعقدة التي يسفر عنها حلول جديدة.	٠.٥٥
٢١	أفضل إنجاز المهام التي تستثير ذكائي.	٠.٥١

يتضح من جدول (١٣) تشبع هذا العامل بعدد (٤) بنود، تراوحت تشبعاتها فيما بين (٠.٥١ و٠.٨١) بنسبة تباين مقدارها ٧.٧٦ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ١.٧١ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعًا تدور حول اختيار الطلاب المهام التي تتطلب تفكيرًا أعمق وجهدًا أكبر، واستعدادًا لمواجهة الأمور المعقدة، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "التحدي المعرفي".

(٤) ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

(أ) معامل ألفا كرونباخ

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للحاجة إلى المعرفة، ويوضح جدول (١٤) نتائج ذلك.

جدول (١٤)
معامل ثبات ألفا كرونباخ على مقياس الحاجة إلى المعرفة

الأبعاد	معامـل ثبات ألفا كرونباخ
العمق المعرفي	**٠.٧٩
الصمود المعرفي	**٠.٧٥
التحدي المعرفي	**٠.٧٦
المقياس ككل	**٠.٨١

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من جدول (١٤) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة بلغت على الترتيب (٠.٧٩-٠.٧٥- ٠.٧٦)، وللدرجة الكلية (٠.٨١)، وجميعها قيم مرتفعة تعكس تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(أ) معامل أوميجا

تم حساب معامل ثبات أوميجا للحاجة إلى المعرفة، ويوضح جدول (١٥) نتائج ذلك.

جدول (١٥)
معامل ثبات أوميجا على مقياس الحاجة إلى المعرفة

الأبعاد	معامـل ثبات أوميجا
العمق المعرفي	**٠.٧٧
الصمود المعرفي	**٠.٧٠
التحدي المعرفي	**٠.٧٨
المقياس ككل	**٠.٨٢

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من جدول (١٥) أن قيم معاملات أوميجا لأبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة بلغت على الترتيب (٠.٧٧-٠.٧٠- ٠.٧٨)، وللدرجة الكلية (٠.٨٢)، وجميعها قيم مرتفعة تعكس تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(٣) مقياس المثابرة الأكاديمية

- الهدف من المقياس

قياس درجة المثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية–جامعة أسوان.

- خطوات بناء المقياس

١. تم الاطلاع على الخلفية النظرية للمثابرة الأكاديمية، والاطلاع على مجموعة مقاييس المثابرة الأكاديمية في الدراسات العربية والأجنبية، كدراسة Duckworth & Quinn (2009)؛ ودراسة عواطف أحمد زمزمي (٢٠١٢)؛ ودراسة فاروق موسى (٢٠١٤)؛ ودراسة مسعد عبد العظيم محمد (٢٠١٤)؛ ودراسة أحمد محمد المهدي (٢٠١٣)؛ ودراسة Thalib, et al., (2018) ؛ ودراسة Datu, (2020).

٢. القيام بدراسة استطلاعية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة أولية من طلاب الدراسات العليا، وقد تألفت هذه العينة من (١٥) طالبًا وطالبَة لسؤالهم أثناء المحاضرات لمقررات تربوية، وذلك بتوجية بعض الأسئلة للطلاب في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والمتمثلة في: ما الأهداف من وجهة نظرك التي تحفزك للاستمرار في الدراسة والتعلم وإنجاز المهام المطلوبة؟، وما العقبات التي تواجهك في إتمام هذه المهام؟

٣. في ضوء الخطوة السابقة تم صياغة مقياس المثابرة الأكاديمية في صورته الأولية، حيث تكون من (٣٦) عبارة موزعة على (٦) أبعاد، هي: الدافعية الذاتية، التحدي والمخاطرة المحسوبة، الالتزام والتنظيم، الصمود وتحمل الغموض، الطموح والرغبة في النجاح، التوجه نحو الكمالية الإيجابية.

٤. تم عرض المقياس على العينة الأولية، وذلك بهدف التأكد من مناسبة صياغة العبارات وتحديد مدى وضوح الفكرة والمغزى من وراء كل عبارة، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الإجابة عليها اختيار بديل من ثلاث بدائل متصلة وفقًا لطريقة ليكرت، وهي: دائمًا – أحيانًا – نادرًا لتعطى الدرجات (١،٢،٣) ليكون المقياس (١٠٨) درجة في حده الأعلى، و(٣٦) درجة في حده الأدني.

٥. بعد صياغة بنود المقياس قامت الباحثة بوضع تعليمات المقياس، شرح فيها فكرة الإجابة عن المقياس في أبسط صورة.

٦. تم عرض بنود المقياس ذات الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والتربية، مرفقًا بالتعريفات الإجرائية للمثابرة الأكاديمية وأبعادها، لإبداء رأيهم في بنود المقياس من حيث الوضوح ومدى انتمائها لما وضعت لقياسه، ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها، وإجراء أي تعديل يلزم على صياغة البنود.

٧. كانت نتيجة الخطوة السابقة أن تم تعديل وإعادة صياغة بعض البنود، وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٣٦) بندًا.

٨. بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٥٠) طالبًا وطالبَة من خارج عينة البحث بهدف تحديد الزمن الذي يستغرقه المقياس للإجابة عند تطبيقه، والتأكد من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

– حساب الخصائص السيكومترية للمقياس

(١) الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المثابرة الأكاديمية تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (١٦) هذه المعاملات.

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بالمقياس (ن =١٥٠)

الدافعية الذاتية		التحدي والمخاطرة المحسوبة		الالتزام والتنظيم		الصمود وتحمل الغموض		الطموح والرغبة في التعلم		الكمالية الإيجابية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٥٣	٧	**٠.٥٦	١٣	**٠.٦٦	١٩	**٠.٤٦	٢٥	**٠.٥٥	٣١	**٠.٣٤
٢	**٠.٥٦	٨	**٠.٦١	١٤	**٠.٧٤	٢٠	**٠.٧١	٢٦	**٠.٤٤	٣٢	**٠.٣٧
٣	**٠.٥٢	٩	**٠.٦٥	١٥	**٠.٦٣	٢١	**٠.٦٣	٢٧	**٠.٦١	٣٣	**٠.٤١
٤	**٠.٥٨	١٠	**٠.٦١	١٦	**٠.٥٨	٢٢	**٠.٦٣	٢٨	**٠.٧١	٣٤	**٠.٣٤
٥	**٠.٤٨	١١	**٠.٦٦	١٧	**٠.٦٦	٢٣	**٠.٧٠	٢٩	**٠.٦١	٣٥	**٠.٣٩
٦	**٠.٦٣	١٢	**٠.٤٥	١٨	**٠.٦٢	٢٤	**٠.٤٦	٣٠	**٠.٥٨	٣٦	**٠.٥٥

**** دالة عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٣٤، ٠.٧٤)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وجميعها قيم مقبولة، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية، ويوضح جدول (١٧) هذه المعاملات.

جدول (١٧)
معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية (ن = ١٥٠)

الأبعاد	الدافعية الذاتية	التحدي والمخاطرة المحسوبة	الالتزام والتنظيم	الصمود وتحمل الغموض	الطموح والرغبة في النجاح	الكمالية الإيجابية	الدرجة الكلية
الدافعية الذاتية	١						
التحدي والمخاطرة المحسوبة	**٠.٦٦	١					
الالتزام والتنظيم	**٠.٧٦	**٠.٤١	١				
الصمود وتحمل الغموض	**٠.٥٦	**٠.٤٨	**٠.٤٣	١			
الطموح والرغبة في النجاح	**٠.٧٤	**٠.٥٦	**٠.٥٢	**٠.٦٧	١		
الكمالية الإيجابية	**٠.٦٥	**٠.٤٥	**٠.٤٧	**٠.٥٧	**٠.٥٩	١	
الدرجة الكلية	**٠.٨٠	**٠.٧١	**٠.٦١	**٠.٦٣	**٠.٥٦	**٠.٤٧	١

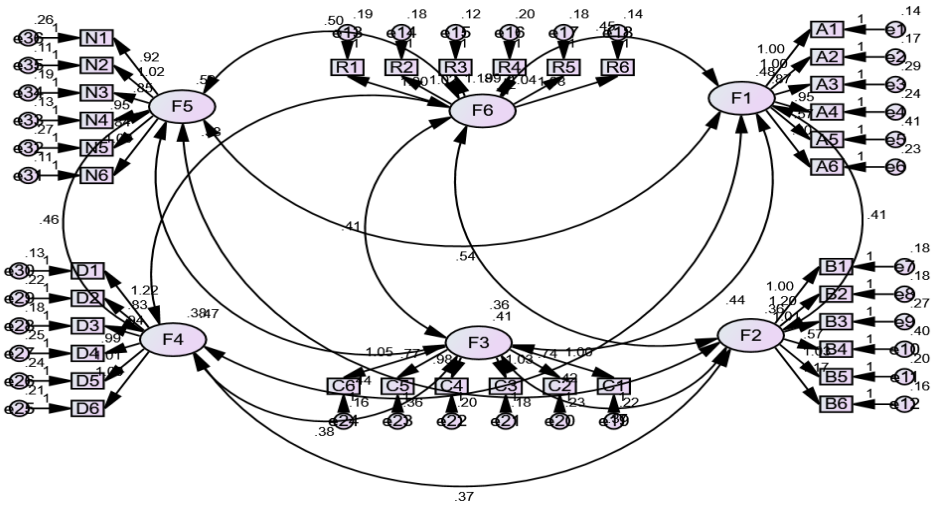
** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح أن معاملات الارتباط جميعها قيم مقبولة، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

(٢) الصدق العاملي التوكيدي: Confirmatory factor analysis

خضع المقياس للتحليل العاملي التوكيدي (CFA) باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (AMOS) الإصدار (٢٢)، وأكد على وجود (٦) أبعاد لمقياس المثابرة الأكاديمية على النحو التالي:

شكل (١)
نموذج البناء العاملي التوكيدي لمقياس المثابرة الأكاديمية



جدول (١٨)
تشبعات العبارات على أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية (CFA)

الدافعية الذاتية		التحدي والمخاطرة المحسوبة		الالتزام والتنظيم		الصمود وتحمل الغموض		الطموح والرغبة في التعلم		الكمالية الإيجابية	
م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع
١	**٠.٥٤	١٠	**٠.٤٤	١٥	**٠.٥٨	٢٤	**٠.٥٣	٣٣	**٠.٥٧	٤٣	**٠.٥٦
٢	**٠.٤٩	١١	**٠.٤٩	١٦	**٠.٦٧	٢٥	**٠.٥٧	٣٤	**٠.٤٨	٤٤	**٠.٥٠
٣	**٠.٣٦	١٢	**٠.٥٣	١٧	**٠.٥٣	٢٦	**٠.٤٤	٣٥	**٠.٥٦	٤٥	**٠.٦٨
٤	**٠.٣٧	١٣	**٠.٤٢	١٨	**٠.٤٥	٢٧	**٠.٥٦	٣٦	**٠.٥٢	٤٦	**٠.٤١
٥	**٠.٣٧	١٤	**٠.٦٢	١٩	**٠.٤٧	٢٨	**٠.٦٥	٣٧	**٠.٤١	٤٧	**٠.٣٠
٦	**٠.٥١		**٠.٣٦	٢٠	**٠.٦١	٢٩	**٠.٤٤	٣٨	**٠.٧٣	٤٨	**٠.٣٢

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (١٨) أن تشبعات العبارات على الأبعاد تراوحت بين (٠.٣٠: ٠.٧٣) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

جدول (١٩)
مؤشرات حسن المطابقة لمقياس المثابرة الأكاديمية

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا^2	١.٨٨٥	لا تتعدى ٥.٠٠
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠.٩٢٥	من (صفر إلى ١): القيمة المرتفعة هي التي تقترب من أو تساوي واحدًا صحيحًا والتي تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	٠.٩٧٨	
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠.٩١١	
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠.٩١٤	
مؤشر توكلر لويس (TLI)	٠.٩٢١	

يتضح من جدول (١٩) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة قد حققت كافة مؤشرات ملاءمة النموذج للمعايير المرجعية لها، باستثناء دلالة كا^2، والتي يمكن التغاضي عنها حيث أنه حساس ويتأثر بحجم العينة مما يؤدي إلى رفضها للنموذج في العينات الكبيرة (Hooper et al, 2008) خاصة وأن قيمة هذا المؤشر بعد تصغير أثر حجم العينة أو تحرره من أثر حجم العينة (CMIN\DF) حقق المعيار المطلوب إذ بلغت (١.٨٨٥) وهي أقل بكثير من (٥.٠٠)، كما أن قيم مؤشر حسن المطابقة (GFI) يساوي (٠.٩٢٥)، وأن قيمة كل من: مؤشر حسن المطابقة المعدل

(AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة التزايدي (IFI)، ومؤشر توكلر لويس (TLI) جميعها قريبة من الواحد الصحيح، مما يشير إلى تطابق النموذج المقترح للبنية الكامنة في بيانات المقياس الحالي بصورة جيدة.

(٤) ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

(أ) معامل ألفا كرونباخ

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للمثابرة الأكاديمية، ويوضح جدول (٢٠) نتائج ذلك.

جدول (٢٠)
معامل ثبات ألفا كرونباخ على مقياس المثابرة الأكاديمية

الأبعاد	معامـل ثبات ألفا كرونباخ
الدافعية الذاتية	٠.٧٦**
التحدي والمخاطرة المحسوبة	٠.٨٥**
الالتزام والتنظيم	٠.٧٩**
الصمود وتحمل الغموض	٠.٧٢**
الطموح والرغبة في النجاح	٠.٧٣**
الكمالية الإيجابية	٠.٧٩**
الدرجة الكلية	٠.٩٠**

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من جدول (٢٠) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية بلغت على الترتيب (٠.٧٢–٠.٧٣– ٠.٧٦– ٠.٧٩–٠.٧٩–٠.٨٥)، وللدرجة الكلية (٠.٩٠)، وجميعها قيم مرتفعة تعكس تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

(أ) معامل أوميجا

تم حساب معامل ثبات أوميجا للمثابرة الأكاديمية، ويوضح جدول (٢١) نتائج ذلك.

جدول (٢١)
معامل ثبات أوميجا على مقياس المثابرة الأكاديمية

الأبعاد	معامـل ثبات أوميجا
الدافعية الذاتية	٠.٧٢**
التحدي والمخاطرة المحسوبة	٠.٦٥**
الالتزام والتنظيم	٠.٧٧**
الصمود وتحمل الغموض	٠.٨٥**
الطموح والرغبة في النجاح	٠.٨١**
الكمالية الإيجابية	٠.٨٠**
الدرجة الكلية	٠.٩١**

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من جدول (٢١) أن قيم معاملات أوميجا لأبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية بلغت على الترتيب (٠.٧٢-٠.٦٥- ٠.٧٧- ٠.٨٥-٠.٨١-٠.٩١)، وللدرجة الكلية (٠.٩١)، وجميعها قيم مرتفعة تعكس تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

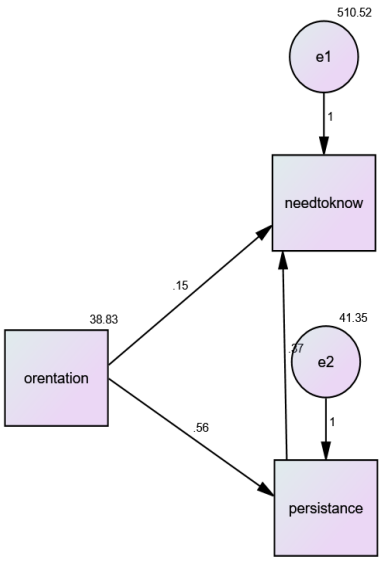
نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الرئيس: "ما إمكانية بناء نموذج سببي يوضح العلاقات بين التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة أسوان؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اتباع الخطوات التالية:

- حساب مصفوفة الارتباطات لهذه المتغيرات.
- استخدام تلك المصفوفة في اختبار النموذج المستخرج باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis وذلك بواسطة برنامج AMOS الإصدار(٢١)، وفيما يلي توضيح لذلك النموذج ومدى مطابقته.

شكل (٢)
النموذج البنائي لمتغيرات البحث



جدول (٢٢)
مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي لمتغيرات البحث

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا^2	٠.٠٠٠	لم تتعدى ٥.٠٠
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠.٩١٨	من (صفر إلى ١): القيمة المرتفعة هي التي تقترب من أو تساوي واحدًا صحيحًا والتي تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	٠.٩٥٥	
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠.٩١٥	
مؤشر المطابقة التزايدي (IFI)	٠.٩١٩	
مؤشر توكلر لويس (TLI)	٠.٩٢١	
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠.٠٢١	من (صفر إلى ٠.١): القيمة القريبة من الصفر تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج.

يتضح من بيانات جدول (٢٢) السابق أن جميع مؤشرات حسن المطابقة قد حققت كافة مؤشرات ملاءمة النموذج للمعايير المرجعية لها، حيث أن قيمة كا^2 بلغت (٠.٠٠٠) وهي غير دالة إحصائيًا حيث أنها لم تتعدى (٥.٠٠)، كما جاءت جميع مؤشرات المطابقة الأخرى في المدى المثالي لها، حيث جاءت قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) تساوي (٠.٩١٨)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI) تساوي (٠.٩٥٥)، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) تساوي (٠.٩١٥)، وقيمة مؤشر المطابقة التزايدي (IFI) تساوي (٠.٩١٩)، كما جاء مؤشر توكلر لويس (TLI) يساوي (٠.٩٢١) وجميعها تكاد تقترب من الواحد الصحيح، مما يدل علي المطابقة لبيانات متغيرات البحث، كما أن قيمة جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA) تساوي (٠.٠٢١) وهي قريبة من الصفر وأقل من (٠.٠٨) بصورة كبيرة. وفيما يلي توضيح للمسارات المباشرة وغير المباشرة للنموذج البنائي للبحث والمبين في الشكل (٢) السابق.

جدول (٢٣)
المسارات المباشرة (التأثيرات المباشرة) ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث لدى طلاب الدراسات العليا (ن=٢٨٨)

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
من ← إلى				
التوجهات الأكاديمية ← المثابرة الأكاديمية	٠.٤٧٦	٠.٥٦٠	٠.٠٦١	٩.١٤١**
التوجهات الأكاديمية ← الحاجة إلى المعرفة	٠.٠٤٠	٠.١٤٥	٠.٢٤٤	٠.٥٩٤
المثابرة الأكاديمية ← الحاجة إلى المعرفة	٠.١١٨	٠.٣٧٠	٠.٢٠٨	١.٧٧٧*

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

يتضح من جدول (٢٣) السابق أن:

- المسار من التوجهات الأكاديمية إلى المثابرة الأكاديمية = (٠.٥٦٠) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يعني أن التوجهات الأكاديمية تؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في المثابرة الأكاديمية.
- المسار من التوجهات الأكاديمية إلى الحاجة إلى المعرفة = (٠.١٤٥) وهو غير دال إحصائيًا، مما يعني أن التوجهات الأكاديمية لا تؤثر تأثيرًا مباشرًا في الحاجة إلى المعرفة.
- المسار من المثابرة الأكاديمية إلى الحاجة إلى المعرفة = (٠.٣٧٠) وهو دال إحصائيًا، مما يعني أن المثابرة الأكاديمية تؤثر تأثيرًا مباشرًا في الحاجة إلى المعرفة.

جدول (٢٤)
المسارات غير المباشرة (التأثيرات غير المباشرة) ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث لدى طلاب الدراسات العليا (ن=٢٨٨)

المتغيرات واتجاه التأثير غير المباشر من ⟵ إلى	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	مستوى الدلالة
التوجهات الأكاديمية⟵ المثابرة الأكاديمية ⟵الحاجة إلى المعرفة	٠.٠٥٦	٠.٢٠٧	غير دالة

يتضح من جدول (٢٤) السابق أن:

- المسار (التوجهات الأكاديمية ⟵ المثابرة الأكاديمية ⟵ الحاجة إلى المعرفة) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب معاملات مسارات الانحدار في هذين المسارين، وبذلك يتكون التأثير غير المباشر للتوجهات الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط = (٠.٥٦٠ X ٠.٣٧٠) = (٠.٢٠٧)، وبما أن التأثير المباشر للتوجهات الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة غير دال إحصائيًا كما يتضح من جدول (٢٣) السابق وأيضًا التأثير غير المباشر للتوجهات الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط غير دال إحصائيًا كما يتضح من

جدول (٢٤) السابق، فإن هذا يعني عدم توسط المثابرة الأكاديمية في العلاقة بين التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة.

جدول (٢٥)

التأثير الكلي على الحاجة إلى المعرفة من خلال التوجهات الأكاديمية والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا (ن=٢٨٨)

المتغيرات واتجاه التأثيرات الكلية	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	مستوى الدلالة
من ← إلى			
التوجهات الأكاديمية ← الحاجة إلى المعرفة	٠.٠٩٦	٠.٣٥٢	دالة

يتضح من جدول (٢٥) السابق أن:

- التأثير الكلي للتوجهات الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة = التأثير المباشر للتوجهات الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة + التأثير غير المباشر للتوجهات الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط = ٠.١٤٥ + ٠.٢٠٧ = ٠.٣٥٢

ومن خلال العرض السابق لنتائج السؤال الرئيس، والمتعلقة بالتأثيرات المباشرة وغير المباشرة في النموذج البنائي الممثل للعلاقات بين متغيرات البحث، يمكن إيجاز تلك التأثيرات كما يلي:

- تؤثر التوجهات الأكاديمية تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا دال إحصائيًا على المثابرة الأكاديمية.
- تؤثر المثابرة الأكاديمية تأثيرًا مباشرًا دال إحصائيًا على الحاجة إلى المعرفة.
- لا تؤثر التوجهات الأكاديمية تأثيرًا مباشرًا دال إحصائيًا على الحاجة إلى المعرفة.
- لا يوجد تأثير غير مباشر للتوجهات الأكاديمية دال إحصائيًا على الحاجة إلى المعرفة من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط.

ومن مجمل تلك النتائج جاءت نتيجة هذا السؤال لتدعم تطابق النموذج النظري المستخلص من بيانات البحث لتفسير العلاقات بين متغيرات البحث والبيانات

الإمبريقية من خلال تحقيق القيم المثالية لمؤشرات المطابقة، حيث أظهر النموذج عن وجود تأثيرات مباشرة بين بعض متغيراته، والتي يمكن تفسيرها كما يلي:

١. وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للتوجهات الأكاديمية على المثابرة الأكاديمية

ويمكن تفسير التأثير المباشر الدال للتوجهات الأكاديمية على المثابرة الأكاديمية من خلال النظر إلى التوجهات الأكاديمية على أنها ليست مجرد مؤشر نفسي أو معرفي، بل تؤثر بشكل ملموس ومباشر على سلوك المثابرة الأكاديمية.

فعندما يمتلك الطالب توجهًا أكاديميًا إيجابيًا (مثل رؤية قيمة واضحة للتعليم أو الشعور بأهمية الأهداف الدراسية)، فغالبًا ما يكون لديه أهداف واضحة تسهل عليه الاستمرار ويكون أكثر استعدادًا لمواصلة الجهد والاستثمار في الوقت والطاقة لتحقيق هذه الأهداف، كما أن التوجهات الأكاديمية القوية غالبًا ما تحفز الدافعية الذاتية، مما يدفع الطالب إلى التمسك بالمثابرة الأكاديمية في مواجهة واستيعاب الصعوبات الأكاديمية، وتسهم في تعزيز القدرات النفسية (كالتنظيم والمرونة) التي تساعده على التوافق والتكيف مع مختلف العقبات.

وقد تكون التوجهات الأكاديمية مدفوعة بأهداف خارجية (مثل تحقيق التقدير الاجتماعي أو رضا الأهل)، مما يحفز الطالب على المثابرة لتحقيق هذه الأهداف، وإذا كانت التوجهات الأكاديمية نابعة من حب التعلم أو الرغبة في التفوق الشخصي، فإنها تصبح مصدرًا قويًا لاستمرار الجهد الأكاديمي حتى في الظروف الصعبة، فالتوجهات الأكاديمية تؤثر على نظرة الطالب للصعوبات، فقد يرى الصعوبات كفرص للتعلم، وليس كحواجز. فالطالب الذي يمتلك توجه أكاديمي قوي، وملتزم بتحقيق التفوق الأكاديمي ويرى أهمية الدراسة في تحسين مستقبله، عندما يواجه صعوبة في مادة معينة، فإنه يستمر في المحاولة بالبحث عن حلول (مثل طلب المساعدة من المعلمين، أو استخدام مصادر تعليمية إضافية)، وتظهر هنا المثابرة الأكاديمية كنتيجة مباشرة لتوجهه الإيجابي، في حين تجد الطالب الذي لديه توجه أكاديمي ضعيف، ولا يرى قيمة كبيرة في التعليم أو يفتقر إلى أهداف أكاديمية واضحة، عند

مواجهة الصعوبات، قد يشعر بالإحباط ويتخلى بسهولة عن المحاولة، فغياب التوجه الأكاديمي يُحد من مثابرة الطالب الأكاديمية.

ويتضح مما سبق أن هناك عددًا من العوامل التي قد تدعم هذه العلاقة، ومنها، البيئة الأكاديمية: بيئة تعليمية تشجع التوجهات الأكاديمية (مثل وجود دعم من المعلمين أو زملاء الدراسة) تساعد في تعزيز المثابرة الأكاديمية، والقيم الثقافية والمجتمعية: المجتمعات التي تضع قيمة عالية على الإنجاز الأكاديمي تُشجع الطلاب على تطوير توجهات أكاديمية قوية، مما يدعم مثابرة الطلاب الأكاديمية، والسمات الشخصية: سمات مثل الالتزام، والثقة بالنفس، والمرونة، تعمل كوسيط بين التوجهات الأكاديمية والمثابرة الأكاديمية.

وتعزز هذه النتيجة النظريات التي تشير إلى أن التوجهات الأكاديمية ليست مجرد مواقف، بل محركات سلوكية قوية تؤثر على الأداء الأكاديمي، وتبرز أهمية التركيز على بناء التوجهات الأكاديمية كطرق لتعزيز مثابرة الطلاب الأكاديمية.

وفي هذا الصدد يمكن توظيف ذلك بالاستثمار الفعال لتلك المفردات السلوكية من خلال المعلمين وذلك بتصميم برامج تدريسية تحفز التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب، مما يعزز قدرتهم على المثابرة الأكاديمية، كما يمكن لأولياء الأمور التركيز على غرس قيم إيجابية حول التعليم، مثل رؤية التعليم كأداة للنجاح الشخصي والمجتمعي، وفيما يتعلق بالطلاب، يجب التركيز على إدراكهم أهمية تحديد الأهداف الأكاديمية والعمل على تطوير توجه إيجابي تجاه التعلم وتحقيق ذواتهم.

ويتضح مما سبق أن التوجهات الأكاديمية تُعد عنصر رئيس يدفع الفرد إلى المثابرة في مواجهة التحديات الأكاديمية، فالطلاب الذين يحملون توجهات أكاديمية إيجابية يظهرون إصرارًا أكبر لتحقيق أهدافهم الدراسية، لأن لديهم رؤية واضحة لأهمية التعليم وارتباطه بمستقبلهم الشخصي والمهني.

وما يدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة Davidson & Beck (2007) إلى أن التوجهات الأكاديمية تتنبأ بمثابرة الطلاب ونجاحهم الأكاديمي. كما تتفق تلك النتيجة

مع ما أوضحته دراسة مسعد عبد العظيم محمد (٢٠١٤) من وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب فى جميع أبعاد متغيرات الدراسة وهى: التوجهات الأكاديمية، وتوجهات الهدف، والمثابرة الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمى.

٢.وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للمثابرة الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة

ويمكن تفسير التأثير المباشر الدال للمثابرة الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة من خلال النظر إلى أن المثابرة الأكاديمية لا تُعد فقط سلوكًا إيجابيًا في التعلم، بل تؤدي مباشرة إلى تعزيز الحاجة إلى المعرفة، فعندما يثابر الطالب في مواجهة التحديات الأكاديمية، فإنه يطور شعورًا بضرورة الفهم العميق للمفاهيم، مما يعزز حاجته إلى البحث عن المعرفة، والمثابرة تشجع الطلاب على الاستمرار في طرح الأسئلة ومحاولة فهم وتفسير تلك المعلومات التي لم يستوعبوها في البداية.

والطلاب الذين يستثمرون الوقت والجهد في التعليم يكتسبون تقديرًا أعمق لأهمية المعرفة، مما يحفزهم على البحث عن المزيد، وتسهم المثابرة لديهم في تجويد عادة التفكير الناقد والبحث العميق، وتحقيق الطلاب نجاحات صغيرة من خلال المثابرة (مثل حل مسألة صعبة أو فهم فكرة معقدة)، يخلق لديهم شعورًا بالإنجاز، هذا الشعور يعزز الدافع للبحث عن المزيد من التحديات، ومن ثم الحاجة إلى المعرفة.

وترتبط المثابرة الأكاديمية بالتعلم العميق، حيث يسعى الطلاب لفهم المعلومات بشكل شامل بدلاً من حفظها فقط، مما يعزز حاجتهم إلى فهم أعمق للموضوعات، فالطلاب المثابرون يعتادون على البحث واستكشاف الحلول، ما يجعل الحاجة إلى المعرفة جزءًا طبيعيًا من سلوكهم التعليمي، وتساعد المثابرة على تعزيز الثقة بالنفس، مما يدفع الطلاب للبحث عن المعرفة دون الخوف من مواجهة صعوبات جديدة،

ويتضح مما سبق أن هناك عددًا من العوامل التي قد تدعم هذه العلاقة، ومنها، تعزيز الدافعية الذاتية: المثابرة ترتبط بالدوافع الداخلية مثل ميل الطالب لتحقيق الأهداف الشخصية، والتي تدفع بدورها الحاجة إلى المعرفة كوسيلة لتحقيق هذه

الأهداف، والأثر النفسي الإيجابي للمثابرة: المثابرة تقلل من الإحباط والخوف من الفشل، مما يسهل على الطالب البحث عن المعرفة دون قلق، والدعم التعليمي والبيئي: البيئة التعليمية التي تشجع المثابرة (كالتوجيه والدعم من المعلمين) تسهم في تعزيز رغبة الطالب في اكتساب المعرفة، وفي هذا النطاق السلوكي اتفاق مع توجهات النظرية البنائية في التعلم.

وفي هذا الصدد يمكن للمعلمين تدريب الطلاب تشجيعهم لتأصيل سلوك المثابرة لديهم ضمن السمات الشخصية المؤهلة لاستيعاب المواقف والأداء المتميز فيها بحيث يظهرون مؤهلات ذاتية تتمثل في المرونة الشخصية والصمود وحب التعلم، كما يمكن لأولياء الأمور توفير الدعم والمساندة لتعزيز المثابرة لدى أبنائهم، مما يسهم في تطوير حاجتهم للمعرفة، وفيما يتعلق بالطلاب يلزم إدراكهم أن المثابرة ليست فقط أداة لتحقيق النجاح الأكاديمي، بل وسيلة لزيادة شغفهم بالمعرفة.

ويتضح مما سبق أن المثابرة الأكاديمية ليست مجرد مهارة للنجاح الأكاديمي، بل هي عنصر أساسي يعزز الفضول والرغبة في المعرفة، فالطلاب الذين يثابرون في تعلمهم يطورون حاجة داخلية لاكتشاف المزيد من المعلومات وفهمها بعمق، ما يخلق دورة إيجابية تعزز من تطورهم الأكاديمي والشخصي.

وقد أوصت دراسة Coutinho & Woolery (2004) بأهمية تعزيز الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعات، من خلال إجراء بحوث تهدف إلى استكشاف تأثير هذا العامل في التنبؤ بإمكانية تسرب الطلاب من الجامعة (الذي يُعد مؤشرًا على عدم المثابرة). كما أشار عبدالله صالح القحطاني (٢٠١٥) إلى أن المثابرة والالتزام الأكاديمي تُعزز لدى طلاب الدراسات العليا بشكل كبير من خلال الحاجة إلى المعرفة.

٣.عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للتوجهات الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة

٤.عدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتوجهات الأكاديمية على الحاجة إلى المعرفة من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط

يمكن تفسير النتيجتين ٣ ، ٤ كما يلي:

يشير النموذج إلى أن التوجهات الأكاديمية لا ترتبط بشكل مباشر دال **إحصائيًا** بالحاجة إلى المعرفة. ويمكن تفسير ذلك من خلال النظر للتوجهات الأكاديمية بأنها تعبر عن سلوكيات أو مواقف عامة، بينما الحاجة إلى المعرفة تتطلب محفزات أعمق أو شخصية تتجاوز الأداء الأكاديمي، كما أن التوجهات الأكاديمية قد تؤثر بشكل غير مباشر على الحاجة إلى المعرفة عبر متغيرات وسيطة مثل: الثقة بالنفس، البيئة التعليمية، أو أساليب التدريس، وأن هناك احتمال لوجود عوامل خارجية مثل: الثقافة التعليمية أو ضغوط الأداء الأكاديمي تعيق ترجمة التوجهات الأكاديمية إلى رغبة حقيقية في اكتساب المعرفة.

وقد تكون هناك علاقات أخرى خفية أو تفاعلية تستحق الاستكشاف، فربما تكون الحاجة إلى المعرفة ذات علاقة ارتباطية بالدافعية الذاتية أكثر من التوجهات الأكاديمية التي قد تعكس دافعًا خارجيًا، أو ترتبط بالعوامل البيئية، حيث قد تتداخل عوامل بيئية مثل: بيئة التعلم أو الضغط الأكاديمي في التأثير على الحاجة إلى المعرفة، ما يضعف الارتباط المباشر مع التوجهات الأكاديمية.

وعليه، فقد أظهر النموذج أن التوجهات الأكاديمية ليست عاملًا كافيًا بذاته لتعزيز الحاجة إلى المعرفة، وهذا يشير إلى أن الحاجة إلى المعرفة ترتبط بعوامل أكثر تعقيدًا وديناميكية تشمل الأبعاد الشخصية والبيئية على حد سواء، فمن الضروري النظر في هذه النتيجة كدعوة لفهم أعمق للآليات النفسية التي تحفز الطلاب على طلب المعرفة، بدلاً من الاعتماد على المفاهيم الأكاديمية العامة فقط.

فالتوجهات الأكاديمية تتضمن مواقف الطلاب وقيمهم ودوافعهم المرتبطة بالتعلم أو الإنجاز الأكاديمي، وغالبًا تكون مرتبطة بالأداء الأكاديمي، ولكنها قد لا تعبر دائمًا عن حب التعلم أو الرغبة العميقة في المعرفة، أما الحاجة إلى المعرفة فهي نزعة نفسية وشخصية تجعل الفرد يسعى لفهم أعمق، وتتعلق بشغف شخصي واستعداد لاستثمار الوقت والجهد في التعلم، بغض النظر عن الدوافع الأكاديمية المباشرة، وعليه قد لا تُعد التوجهات الأكاديمية بالضرورة مؤشرًا كافيًا لتحفيز الحاجة إلى المعرفة.

كما أن التوجهات الأكاديمية قد تكون مدفوعة بأهداف خارجية (مثل النجاح في الامتحانات أو إرضاء الآخرين)، بينما الحاجة إلى المعرفة تتطلب دوافع داخلية وشغفًا ذاتيًا، وفي البيئات التعليمية التي تركز على التقييم والدرجات، قد يشعر الطلاب بأن الهدف الأساسي هو النجاح الأكاديمي، وليس اكتساب المعرفة بحد ذاته،. هذا الضغط قد يحد من الفضول الطبيعي ويقلل الحاجة إلى المعرفة.

وقد توجد متغيرات أخرى تربط بين التوجهات الأكاديمية والحاجة إلى المعرفة مثل، البيئة التعليمية: إذا كانت بيئة التعلم مشجعة أو محبطة، وأساليب التدريس: إذا كانت محفزة للفضول أم تعتمد على الحفظ فقط، والشخصية الفردية: كالاستقلالية في التفكير أو الانفتاح على الأفكار الجديدة.

وتشير تلك النتيجة إلى أن مجرد التوجهات الأكاديمية (مثل الرغبة في النجاح الدراسي أو الالتزام بالدراسة) لا تعني أن الشخص لديه رغبة داخلية قوية للتعلم واكتساب المعرفة، فقد يكون الطالب متفوقًا أكاديميًا ولكنه لا يشعر بالشغف للمعرفة، لأنه يعمل فقط لتحقيق أهداف محددة مثل النجاح أو رضا الأهل، من ناحية أخرى، فقد يكون شخص لديه حاجة كبيرة للمعرفة لكنه لا يظهر بالضرورة توجهات أكاديمية

قوية (مثل عدم اهتمامه بالدرجات أو النظام التعليمي التقليدي)، وهذا يوضح أهمية توجيه الضوء وتركيزه على الجوانب الشخصية والوجدانية والتربوية التي تعزز الفضول وحب التعلم، بدلاً من التركيز فقط على الأهداف الأكاديمية التقليدية، وتختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محسوب عبدالقادر الضوي (٢٠١٣) من أن التوجهات الأكاديمية تعمل كمنبئات جيدة بالحاجة إلى المعرفة.

توصيات البحث

١. توفير فرص للتعلم الذاتي والمشاريع الإبداعية التي تعزز اهتمام الطلاب بالمحتوى الدراسي.
٢. تشجيع الطلاب على وضع أهداف أكاديمية ملموسة وقابلة للتحقيق، مما يحفزهم على المثابر الأكاديمية.
٣. تشجيع الطلاب على مواجهة الصعوبات الأكاديمية بدعم من المعلمين والزملاء.
٤. تعليم الطلاب استراتيجيات لحل المشكلات، مثل تقسيم المهام الكبيرة إلى أجزاء صغيرة أو طلب المساعدة عند الحاجة.
٥. ربط المثابرة الأكاديمية بأهداف معرفية واضحة (مثل تعلم مهارات جديدة أو إحراز مفاهيم علمية).
٦. تشجيع الطلاب على مواجهة التحديات بدعم إيجابي من المعلمين والزملاء، مما يعزز من الحاجة إلى المعرفة.
٧. تحويل التركيز من الأداء إلى الفضول فبدلاً من التركيز على الدرجات، يمكن للمعلمين وأولياء الأمور تعزيز حب الاستطلاع وتشجيع الأسئلة المفتوحة.

٨. توفير فرص لاستكشاف المعرفة بطرق غير تقليدية (مثل المشاريع الإبداعية والتعلم الذاتي).
٩. ربط مواضيع التعلم بحياة الطلاب واهتماماتهم.
١٠. التركيز على فوائد التعلم بحد ذاته، وليس فقط نتائجه الأكاديمية.
١١. إعداد برامج موجهة لتحفيز طلاب الدراسات العليا على تطوير التوجهات الإيجابية نحو التعلم.
١٢. تعزيز الحاجة إلى المعرفة من خلال ورش عمل تركز على أهمية البحث والتعلم المستمر.
١٣. توفير دعم نفسي وإرشادي لمساعدة الطلاب في التغلب على العقبات الأكاديمية.
١٤. تطوير استراتيجيات لتحفيز الطلاب على تحقيق أهدافهم رغم التحديات.
١٥. تضمين مكونات تدعم الحاجة إلى المعرفة مثل مشاريع بحثية ذات صلة بالواقع العملي.
١٦. تقييم ومتابعة مدى التزام الطلاب بإنهاء مشاريعهم البحثية باستخدام مؤشرات أداء واضحة.
١٧. تنظيم دورات لتحسين مهارات البحث والتفكير النقدي.
١٨. إشراك الطلاب في الأنشطة العلمية لتعزيز شعورهم بالحاجة إلى المعرفة.
١٩. تقديم قصص نجاح تحفز الطلاب على المثابرة في أبحاثهم.
٢٠. تشجيع بناء خطط شخصية لتحقيق الأهداف الأكاديمية طويلة المدى.

البحوث المقترحة

١. برنامج تدريبي مقترح لتحسين التوجهات الأكاديمية السلبية لدى طلاب الدراسات العليا.
٢. بناء نماذج سببية تشمل عوامل إضافية مثل الدعم الاجتماعي والضغوط الأكاديمية.

٣. مقارنة نتائج البحث بين ثقافات مختلفة لفهم تأثير السياقات الثقافية على العلاقات السببية.

٤. دراسة المتغيرات الاجتماعية، الأكاديمية، والشخصية التي تزيد من الحاجة إلى المعرفة.

٥. دراسة دور التقنيات الرقمية ومنصات التعلم الرقمي الإلكتروني في تشجيع الطلاب على السعي للحصول على المعرفة.

٦. استكشاف دور المرونة النفسية والدعم الاجتماعي في تعزيز المثابرة الأكاديمية.

٧. دراسة كيفية تأثير الضغوط الأكاديمية على المثابرة لدى الطلاب وقدرتهم على إكمال متطلبات الدراسات العليا.

٨. نمذجة العلاقات السببية بين التوجهات الأكاديمية، الحاجة إلى المعرفة، والدافع الذاتي.

٩. علاقة السمات الشخصية بالعوامل الثلاثة (التوجهات الأكاديمية، الحاجة إلى المعرفة، والمثابرة الأكاديمية).

المراجع

ابتسام سليمان العقيل (٢٠٠٨). مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعة المملكة العربية السعودية الحكومية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، قاعدة معلومات دار المنظومة.

إبراهيم ابراهيم أحمد (٢٠١٠). استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الأكاديمية وعلاقتها ببعض خصائص طلاب كلية التربية النوعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠(٦٧)، ٥٩-١١٣.

إبراهيم أحمد عبدالهادي (٢٠١٧). الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية، والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طالب كلية التربية بجامعة الإسكندرية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية . جامعة دمنهور، ٩(٣)، ١٢١-٢٣٨.

أحمد محمد المهدي (٢٠١٣): المثابرة الأكاديمية كمحدد شخصي للعودة للتعلم لدي الملتحقين بالدبلوم العام في التربية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة أسوان , (٢٧)، ٤٤١-٤٨٥. .

أرثر كوستا (٢٠٠٣): وصف عادات العقل في ارثر كوستا وبين حالة تحرير واستكشاف وتقصي عادات العقل الكتاب الأول ترجمة مدارس الظهران الأهلية السعودية مطبعة الدمام – دار الكتاب للنشر والتوزيع.

أشرف محمد عطية (٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح، مجلة دراسات نفسية، ٢١(٤)، ٥٧١-٦٢١.

أماني عبدالتواب صالح (٢٠١٨). القدرة التنبؤية للمرونة النفسية ومستوى الطموح بالمثابرة الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة العلمية لكلية التربية–جامعة أسيوط، ٣٤(٦)، ٢٢٨-٣٨٨.

أمجاد موسى عسيري، خديجة امبارك العبدلي، وإراده عمر حمد (٢٠٢٢). الحاجة إلى اكتساب المعرفة وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٠٥، ٦٧-١٧٠.

بكر محمد سعيد (٢٠١٦). فعالية التعلم المحمول باستخدام الرسائل النصية القصيرة (SMS) ورسائل الوسائط المتعددة (MMS) في تنمية الحاجة إلى المعرفة وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الدراسات العليا. مجلية العلوم التربوية الكويتية، ٢(٤)، ٧٧-١٥٤.

جاسم جبر العوادي، وعايد كريم الكناني (٢٠١٢). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة المثنى، مجلة كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل، ٩، ٤٠٧- ٤٢١.

جواهر محمد الزيد، وهدى ماجد العصيمي (٢٠٢١). الصعوبات الأكاديمية والإداريةالتي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظرهن. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، ٣٣(٢)، ٣٣٥-٣٦٠.

حسام محمود صبار (٢٠٢٢). المخططات الذاتية وعلاقتها بالمثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة العراقية، ٥٦(٣)، ٣٤٩-٣٦٤.

حسن سعد عابدين (٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية "الداخلية – الخارجية" وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية. المجلة التربوية، (٦١)، ١٨١-٢٥١.

حسن سعد عابدين ، وخالد حسن بكر (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي قائم على التوجهات الدراسية في التخفيف من حدة بعض المشكلات الأكاديمية لدى طلاب حامعة جازان. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٣(١٠)، ٣٩٥-٤٤٣.

حسني زكريا النجار (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية، ٣٠(١٢٠)، ٩٠-١٥٥.

خالد أحمد عبدالعال (٢٠٢١). التفكير المستند للحكمة والتفكير الإيجابي كمنبئات بالمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا.مجلة كلية التربية، ٣٤، ٣١٤-٣٤٦.

خالد خضر القرشي، ومحمد خليفة الشريدة (٢٠٢٠). الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٥(٣٦)، ٢٠٩-٢٣٨.

خلدون أحمد سليمان (٢٠١٤). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

روزان علي نعمة (٢٠١١). المشكلات الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية التي يعاني منها أخوة الطلبة المتفوقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية بالأردن.

ريهام أحمد الغندور (٢٠١٣). فاعلية موقع تفاعلي في تنمية المهارات الاساسية والمثابرة علي الانجاز اللازمة في مقرر صيانة الاجهزة التعليمية لدي طلاب الفرقة الرابعة لكلية التربية النوعية. رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية – جامعة طنطا.

زكية على المطرودي، وإبراهيم عبدالله العبيد (٢٠١٧). مشكلات طالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس وتصور مقترح للتغلب عليها. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، ٣٣(١)، ٢١٧-٢٨٧.

زينب أحمد يوسف (٢٠٢١). التفاعل بين نمط دعم الأداء الإلكتروني ومستوى الحاجة إلى المعرفة وأثره على تنمية مهارات إنتاج الأنشطة التعليمية الإلكترونية وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة التربية: جامعة الأزهر، ١٩٠(٤)، ١١٥-١٩٥.

سميرة محمود حسن، وآمال نوري جواد (٢٠٢٣). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بتحصيل مادة التاريخ لدى طالبات الصف الرابع الأدبي. مجلة الفتح ٢٧(٢)، ١٧٧-١٩٦.

سيار تمر صديق (٢٠٢١). مدى الحاجة إلى المعرفة العملية لدى طلبة جامعة دهوك وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم. مجلة العلوم الانسانية لجامعة زاخو، ٩(٢)، ٢٧٧-٢٩٣

السيد أحمد صقر، ومحمد أحمد الخولي، وحنان عبدالفتاح الملاحة (٢٠٢١). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة كلية الهندسة. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٠٢، ٦٩-٩٠.

السيد فهمي بدران، وسهام على عبدالحميد، وأحمد علي بديوي (٢٠١٥). السلوك العدواني وعلاقته بالمثابرة الأكاديمية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢١(١)، ٦٤٩-٦٩٢.

شيماء كمال عبد العليم (٢٠٢٤). العزم الأكاديمي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدى الباحثين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٢(٢)، ١٩١-٢٥٣.

عادل محمود المنشاوي (٢٠١٥). الإسهام النسبي لكل من الحاجة للمعرفة والدافعية العقلية في التنبؤ بالحكمة. المجلة المصرية للدراسات النفسي، ٢٥(٨٨)، ١٣٥-١٨٨.

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

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

عبدالسلام فتح الله (٢٠١١). فاعلية نموذج مارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢٥(٩٨)، ١٤٥-١٩٩.

عبداللطيف خليفة، وشعبان رضوان، وإبراهيم عبد الحميد (٢٠٠٧). مشكلات الشباب الجامعي واتجاهاتهم نحو مستقبلهم المهني. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، الحولية الثالثة ، الرسالة الثالثة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

عبدالله صالح القحطاني (٢٠١٥). مهارات التفكير. الدمام: مكتبة المتنبئ.

عبدالله سالم العازمي (٢٠١٣). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات .مجلة الطفولة والتربية بكلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية، ٥(١٣)، ٣٥٩-٤٣٦.

عبدالله عقلة الخزاعلة (٢٠١٣). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة كلية العلوم والآداب بشرورة بجامعة نجران في ضوء بعض المتغيرات .مجلة العلوم التربوية، ٢١(٢)، ١٠٧-١٤٢.

عصام على الطيب، ومحمد إبراهيم قناوي، ومحمد عبدالهادي عبدالسميع (٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية،٤٠، ٢٢٤-٢٥٢.

علاء الدين عبدالحميد أيوب (٢٠١٥). تقييم القيمة المضافة للبرامج الإثرائية الصيفية على أداء الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإبتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٥(٨٧)، ٤٧-١٠٦.

علاء الدين عبدالحميد أيوب، وعبدالعزيز خالد الحويل، وحلمي محمد الفيل (٢٠٢١). التوجهات الأكاديمية كمتغير وسيط بين النظريات الضمنية وأداء الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة.مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢(٤٣)، ١-٣٨.

علاء الدين عبدالرازق الشرمان (٢٠٢١). مستويات المثابرة والإصرار (GRIT) لدى طلبة المدارس في مديرية تربية لواء المزار الشمالي. مجلة العلوم الانسانية والطبيعية، ٢(١١)، ١٤٠-١٥٩.

علاء الدين عبدالرازق الشرمان، ورافع النصير الزغول (٢٠٢٠). نموذج سببي للعلاقة بين الضبط الذاتي والفاعلية الذاتية الأكاديمية والمثابرة والإصرار (GRIT) والتحصيل الأكاديمي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عواطف أحمد زمزمي (٢٠١٢). المثابرة (كأحد مكونات السلوك الذكي) وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الأكاديمي (العلمي–الأدبي) لدي الطالبة الجامعية. مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والنفسية، ٤(٢)، ١٢–٧٥.

غزالة بشر المطيري (٢٠١٤). العلاقة بين الذكاء الوجداني والمثابرة الأكاديمية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٢(٥)، ١٩٧–٢٢١.

فاروق موسى (٢٠١٤). دليل مقياس المثابرة الأكاديمية لطلاب الإعدادي والثانوي والجامعة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

فراس أحمد الحموري، وأحمد سعيد أبو مخ (٢٠١١). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٥(٦)، ١٤٦٣–١٤٨٨.

كاظم محسن الكعبي (٢٠١٥). أساليب التعلم وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة الأستاذ، ٢(٢١٤)، ٢٠١–٢٣٦.

مازن صالح القرشي، وعبدالعزيز محمد السماعيل (٢٠٢٤). دور التمكين النفسي في التنبؤ بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك فيصل. مجلة الفنون والآدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (١٠٦)، ١٩–٤٢.

محسوب عبد القادر الضوى (٢٠١٣). توجهات تعلم التدريس والتوجهات الأكاديمية كمنبئات بالحاجة إلى المعرفة لدى الطلاب–المعلمين بكلية التربية بقنا. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣ (٧٨)، ٣٤٣–٤٢١.

محمد أسعد طه (٢٠٢١). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.

محمد صالح العبيدان (٢٠١٨). المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا بجامعة تبوك. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس، (٢٠٢)، ١٠٩-١٢٢.

محمد عبدالحليم حسب الله (٢٠١٩). استخدام التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات لتنمية التحصيل والمثابرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، مصر، ١(٦)، ٨٩- ١٠٩.

مروة صادق أحمد (٢٠٢١). الإسهام النسبي للاتجاه نحو التعلم المزيج والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاندماج. مجلة الإرشاد النفسي، ٦٧(٢)، ١٨٣-٣٠٢.

مسعد عبد العظيم محمد (٢٠١٤). التوجهات الأكاديمية وتوجهات الهدف والمثابرة الأكاديمية لدي طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، (٢٩).

مسعد عبدالعظيم محمد (٢٠١٤). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى التفكير وحالة العودة إلى التعلم لدى طلاب الدبلومات التربوية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، (٢٩)، ٣٨٩-٤٧٥.

مها محمد الأحمري، ونورة فالح خريزان، وفاء عبدالله السالم (٢٠٢٢). الصعوباث التي تواجه طلبة الدراسات العليا. بكليات التربية في الجاهعات السعودية وسبل حلها من وجهة نظرهم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(٣)، ١٩٦-٢٤٥.

نايف خليل الشمري (٢٠١٦). المثابرة وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.

نايف عشق العتيبي (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الناجح والمثابرة الأكاديمية والانهماك في التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى المجلة الجامعية الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١٧(٢)، ٢٥٥-٣٠٠.

نبيل محمد زايد (٢٠٠٩). استخبار الحاجة إلى المعرفة- كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

نجوى حسن على، وسحر منصور القطاوي (٢٠١٦). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طالبات الجامعة المصرية والسعودية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢(٤٨)، ٥٤-٩٠.

نصرة عبدالمجيد جلجل، وسارة شريف الصباغ، وحسني زكريا النجار (٢٠٢١). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٠٣، ١٥٧-١٧٨.

هبه مجيد عيسى (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة: بناء وتطبيق. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية،٤٣(٢)، ٢٦٨-٢٩٥.

ورود خالد نعمه (٢٠٢٢). المثابرة لدى طلبة جامعة كربلاء. مجلة الباحث، ٤١(٣)، ٦٤٠-٦٥٧.

يحيى صالح الحربي (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-السعودية، (١٣)، ١٥-١٠٢.

Akpur, U. (2017). The Predictive Degree of University Students Levels of Metacognition and Need for Cognation on Their Academic Achievement. European Journal of Forign Language Teaching, 2(2), 52-63.

Al-Dhaimat, Y., Albdour, N., & Alshraideh, M. (2020). Creative SelfEfficacy and Its' Relationship to Intellectual Stress among Gifted Students at the Jubilee School. World Journal of Education, 10(3), 208-219.

Andrau, E. & Fillippos, V. (2005). Studying Orientations and Performance on Verbal Fluency Tasks in a Second Language. Learning and Individual Differences, 15(1), 23-33.

Balatbat, M. & Dahiling, V. (2016). Student Perceptions Factor Affecting academic Perforemance in Tertiary Institution in Manila. Journal of Asian Association of School Pharmcy, 1, 377-382.

Beck, H. & Davidson, W. (2001). Establishing an early warning system: Predicting low grades in college students from Survey of Academic Orientations scores. Research in Higher Education, 42, 709-723

Beck, H., Milligan, M., Davidson, W., & Camden, M. (2007). Using the College Persistence Questionnaire to assess student
retention. Annual Meeting of the Southern Society for Philosophy and Psychology, Atlanta, GA.

Bharath, D. (2010). Effects of students-faculty interactions on persistence of underprepared. Learning Journal, 10(1), 11-25.

Bursik, K. & Martin, T. (2006). Ego Development and Adolescent Academic Achievement. JOURNAL OF RESEARCH ON ADOLESCENCE, 16(1), 1–18.

Chang, W. (2015). Grit and Academic performance: Is Being Gritting Bettre?. Open Access Dissertations. paper 1306.

Coutinho, S. & Woolery, L. (2004). The need for cognition and life satisfaction among College Students. College Students Journal, 38(2), 203-206.

Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J.J., & Britt, M. A. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. Learning and Individual Differences, 15(4), 321–337.

Datu, J., (2020). Beyond Passion and Perseverance: Review and Future Research Initiatives on the Science of Grit. Frontiers in Psychology, 11, DOI=10.3389/fpsyg.2020.545526.

Davidson, W. & Beck, H. (2005). Prediction of college students grades using academic orientation. Eleventh Annual Convention of the American Psychological Society, Denver, CO.

Davidson, W. & Beck, H. (2006). Using the Survey of Academic Orientations to Predict Undergraduates' Stress Levels .NACADA Journal ,26(2),13-20.

Davidson, W. & Beck, H. (2007). Survey of Academic Orientations Scores and Persistence in College Freshmen, Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8(3), 297-305.

Davidson, W., Beck, H., & Silver, N. (1999). Development and validation of scores on a measure of academic orientations in college students. Educational and Psychological Measurement, 59(4), 678-693.

Davidson, W., Beck, H., & Milligan, M. (2009). The college persistence Questionnaire: Development and Validation of an Instrument that Predicts student attrition. Journal of College Student an early warning system: predicting Low grades in college students Development, 50(4), 373-390.

Davidson, W., Bromfield, J. & Beck, H. (2007). Beneficial Academic Orientations and Self-actualization of College Students, Psychological Reports, 100, 604-612.

Dollinger, S. (2003). Need for uniqueness, need for cognition, and creativity. Journal of Creative Behavior, 37, 99–116.

Duckworth, A., & Quinn, P. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). J. Pers. Assess. 91, 166–174.

Duckworth, A., & Yeager, D. (2015). Measurement matters: assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. Educ. Res. 44, 237–251. doi: 10.3102/0013189X15584327

Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M., & Kelly, D. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. J. Pers. Soc. Psychol. 92, 1087–1101. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087

Dweck, C., Walton, G. & Cohen, G. (2014). Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning. Bill & Melinda Gates Foundation.

Eison, J. ; Pollio, H. & Milton, O. (1982). LOGO II: A user's manual. Knoxville: University of Tennessee, Learning Research Center.

Eskreis-Winkler, L., Shulman, E., Beal, S., & Duckworth, A. (2014). The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. Front. Psychol. 5, 36. doi: 10.3389/fpsyg.2014.0003

Fillmore, E., (2015). Grit and Beliefs About Intelligence: The Relationship And Role These Factors Play In The Self-Regulatory Processes Involved In Medical Students Learning Gross Anatomy. Indiana University.

Galen, B. (2016). The Power of resilience achieving balance confidence and personal strength In your life. New York: Mc graw-hill.

Galenb, B. & Baton, M. (2006). The power of resilience achieving balance confidence and personal strength in your life. New York: MCgrow–Hill.

Giota, J., & Bergh, D. (2020). Adolescent Academic, Social and Future Achievement Goal Orientations: Implications for Achievement by Gender and Parental Education Scandinavian Journal of Educational Research, 1-20.

Hagquist, C. (2006). Health Inequalities among Adolescents–the Impact of Academic Orientation and Parents' Education. European Journal of Public Health ,17(1), 21-26.

Kelly, Kathryn E. & Daughtry, D. (2008). Academic Orientation and Creativity: Does a Creative Personality Correlate with Students'Approach to the Academic Environment?. Individual Differences Research, 6(4), 253-259 .

Kelly, W. E. (2005). Some cognitive characteristics of night-sky watchers: Correlations between social problem-solving, Need for cognition and noctcaelador. Education, 126, 328-333.

Latham, P. & Budworth, H. (2007). "The study of work motivation in the 20th century memory. New York: Cambridge University Press.

Littrell, S. (2016). Belief content correlates of academic procrastination. (Unpublished Master Thesis), The University of Tennessee.

Locke, A. & Latham, P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: a 35-year odyssey. American Psychologist, 57 (9), 705–717.

Luzczynska, A. Dana, B. & Sehwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human function evidence from five countries. International journal of psychology. 40 (2). 80-89.

Martin, A. (2007). Personal bests (PBS).Aproposed multidimensional model and empirical analysis. British Journal of Educational Psychology, 1(46), https://www.researchgate.net/publication/6702239.

Mukhopad, H. (2010). Development of resilience among school children against violence. Social and behavior Sciences. 4. 415-422.

Mullenbach, L. & Green, G. (2016). Constraction and Validation of student: Athlete Environmental and academic orientation Survey (SEAOS). International Journal of Environmental & Science Education, 11(12), 5477- 5497.

Murray, C. & Murray, M. (2004). Child Level Correlates of Teacher-Students Relationships :an Examination of Demographic Characteristics ,Academic Orientations ,and Behavioral Orientations. Psychology in the Schools .41(7), 751-762.

Nussbaum, E. M. (2005). The Effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. Contemporary Educational Psychology, 30(3), 286-313.

Oluremi O. (2014). Academic perseverance, class attendance and student' Academic Engagement: A correlational study. European Journal of Educational Sciences,1(2), 133-140.

Rojas, J. (2015). The relationships among creativity, grit, academic motivation, and academic success in college students. (Unpublished Doctoral Thesis), Kentucky University.

Staff, J.; Schulenberg, J. & Bachman, J. (2010). Adolescent work Intensity school performance and Academic Engegement. Sociology of Education, 83(3), 183-200.

Sumarwati, S.,Amiruddin, M., & Ibrahim, B. (2020). Problems Faced by Post-Graduate Students During the Research Process. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering, 9(5), 239-244.

Sunbul. Z., (2019). How Grit Mediates Relation Between Personality and GPA In University Students?. Cypriot Journal of Educational Science, 14(2), 257-265.

Taspinar, H., & Kulekci, G., (2018). GRIT: An Essential Ingredient of Success In The EFI Classroom. Intrenational Journal of Languages Education And Teathing, 6(3), 208-226.

Teubner-Rhodes, S., (2020). Cognitive Persistence and Executive Function in the Multilingual Brain During Aging. Front. Psychol, 11, 568702, doi: 10.3389/fpsyg.2020.568702.

Thalib, T., Hanafi, S., Aufar, F., Irbah, S., & Eduardus, J. (2018). The Academic Persistence Scale. Conference: ISEdu The 3rd International Seminar on Education 2018: Science and Education for Improving Learning Quality in Moluccas ArchipelagoAt: Pattimura University Ambon, Maluku - Indonesia.

Tippin, G.; Lafreniere, K. & Page, S. (2012). Studend perception of academic grading: Personality, academic orientation, and effort. Active Learning Higher Education, 13(1), 51-61.

Wolters, C., & Hussain, M. (2014). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. Metacognition and Learning, 10(3), 293-311.

You, J. (2018). Testing the three-way interaction effect of academic stress, academic self-efficacy, and task value on persistence in learning among Korean college students. Higher Education, 76(5), 921-935.

Cacioppo, J. & Petty, R. (1982). The need for cognition. Journal of personality and social psychology, 21(2), 222-202.