الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية، والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية

اعداد

د. ابراهيم أحمد محمد عبد الهادي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

DOI : :10.12816/0051448

مجلة الدراسات التربوية والإنسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد التاسع – العدد الثالث– لسنة ٢٠١٧

Doi: :10.12816/0051448

الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية، والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية

د. ابراهيم أحمد محمد عبد الهادي

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين المثابرة الأكاديمية، المعتقدات المعرفية، والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، والكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في المثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية، والتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية، وتكونت عينة البحث من (٢٣٤) طالبًا وطالبة من طلاب الشعب العلمية والأدبية بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، منهم (٧٣) طالبًا، و(١٦١) طالبة، ومنهم (٩١) من طلاب التخصص العلمي، و(١٤٣) من طلاب التخصص الأدبي، وقد تراوحت أعمار عينة البحث بين (١٩–٢١) سنة بمتوسط (٢٠.٣)، وانحراف معياري (±١.٢)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد مقياس المثابرة الأكاديمية، ومقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، وتم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت" للعينات المستقلة، وتحليل الانحدار المتعدد، وأسفر البحث عن النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من الفشل) ومجموعها الكلي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، ويقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية،

والخوف من الفشل)، ومجموعها الكلي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي ، وذلك لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المعتقدات المعرفية ومجموعها الكلي لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، كما توصل البحث إلى أن أبعاد المثابرة الأكاديمية، وأبعاد المعتقدات المعرفية تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

الكلمات المفتاحية:

الإسهام النسبي – المثابرة الأكاديمية – المعتقدات المعرفية – التنبؤ – التلكؤ الأكاديمي – طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

Doi: :10.12816/0051448

The Relative Contribution of Academic Perseverance and Epistemological Beliefs in Predicting of Academic Procrastination Among Students of Faculty of Education in Alexandria University

Dr. Ibrahim Ahmed Mohamed Abd Elhady

Abstract

This research aimed to identify the relationship between academic perseverance, epistemological beliefs, and academic procrastination among students of faculty of education in Alexandria University, and detecting the differences between high and low students' academic procrastination in academic perseverance, and epistemological, and predicting of academic procrastination through the relative contribution of academic perseverance and epistemological beliefs. The research sample consisted of (234) Students of the scientific and literary students in the Second division of the Faculty of Education of Alexandria University, including (73) male, and (161) female, and including (91) students from Scientific specialization, and (143) Students of the literary specialization, the research sample ages ranged from (19-21) years with mean (20.3), and standard deviation (± 1.2). The researcher used the descriptive approach, and prepared the academic perseverance scale, epistemological beliefs scale, and academic procrastination scale. The data analyzed by using Pearson correlation coefficient, independent samples t-test, and multiple regression analysis, and the research find the following results: there was a negative statically significant relationship between the dimensions of academic perseverance and total, and the dimensions of academic procrastination and total, and there was a negative statically significant relationship between the dimensions of epistemological beliefs, and total, and the dimensions of academic procrastination, and total, and there was a statistically significant differences between the mean scores of high and low students' academic procrastination in the dimensions of academic perseverance, and total, for the low academic procrastination students, and there was a statistically significant differences between the mean scores of high and low students in the dimensions of epistemological beliefs and their total for the low academic procrastination, the research also found that the dimensions of academic perseverance, and the dimensions of epistemological beliefs contribute to the predicting of academic procrastination among students of faculty of education in Alexandria University

keywords:

Relative Contribution - Academic Perseverance - Epistemological Beliefs - Prediction - Academic Procrastination - Faculty of education - Alexandria University

مقدمة

تُعد مرحلة التعليم الجامعي هي إحدى المراحل التعليمية التي تؤثر في تنمية مدركات الطلاب ومعتقداتهم المعرفية، وتتطلب الدراسة في هذه المرحلة قيام الطالب الجامعي بإنجاز عديد من المهام والأنشطة الأكاديمية التي تحتاج إلى العمل والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، ولهذه الأنشطة الأكاديمية دورًا مهمًا في تعلم الطلاب، وتقويم فعالية نجاح الجامعة في إكساب الطلاب ما أقررت لهم من مقررات دراسية، فضلاً عن تقويم فعالية الخطط التعليمية الأكاديمية في إعدادهم لمهنة المستقبل، وهناك من الطلاب من يؤدي هذه المهام بشكل فوري، ومنهم من يُؤجل أداء هذه المهام إلى أوقات لاحقة، أو يتلكأ في أدائها حتى اللحظات الأخيرة بسبب معتقداتهم المعرفية الخاطئة عن الدراسة، أو الخوف من الفشل وتفضيلهم لتجنب أداء المهام الصعبة.

ويُعد التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination من أهم المشكلات التي يتعرض لها الطلاب في الأوساط الجامعية، حيث يحتمل أن يكون الطالب المتلكئ غير قادر على التكيف مع متطلبات الدراسة الجامعية، كما أن له آثارًا سلبية على الجهود التي تبذلها الجامعة لتحقيق أهدافها (Chu & zChoi, 2005, p.449) (*)

ويزداد انتشار التلكؤ الأكاديمي بنسب لا يُستهان بها بين طلاب الجامعة، مما يؤثر على العملية التعليمية وعلى أداء الطلاب؛ إذ يؤدي تأجيل المهام الأكاديمية إلى تدني التحصيل الأكاديمي وتراكم أعباء الدراسة، وتتجلى مشكلة التلكؤ الأكاديمي في ارتفاع معدلات انتشاره في الأوساط الجامعية، فقد أشارت نتائج دراسة أوزر، وساكر (2011) Ozer & Sackes إلى أن التلكؤ

(*) اتبع الباحث نظام توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA الإصدار السادس، حيث تم توثيق المراجع العربية داخل متن البحث تبعًا لاسم المؤلف، يليه السنة، ثم رقم الصفحة، وتم التوثيق للمراجع الأجنبية، بلقب المؤلف، يليه السنة، ثم رقم الصفحة.

الأكاديمي ينتشر بين طلاب الجامعة بنسبة (٣٨٪)، وتوصلت نتائج دراسة فيراري (2011) Ferrari إلى أن نسبة (٧٠٪) من طلاب الجامعة يؤجلون مهامهم الأكاديمية، كما توصلت نتائج دراسة عفراء ابراهيم خليل (٢٠١٣) أن نسبة (٦٢٪) من طلاب الجامعة يلجؤون إلى تلكؤ غير وظيفي بتعطيل أداء المهام الأكاديمية اليومية بشكل متكرر.

وبالنظر إلى هذه النسب نجد أن هناك عوامل متعددة تدفع طلاب الجامعة إلى تأجيل مهامهم الأكاديمية، فيختلق الطالب أعذارًا زائفة في مختلف المواقف التعليمية، وعندما يأتي وقت الاستعداد للاختبارات يتجنب الجلوس للمذاكرة والاستذكار، ويؤجل أداء الأنشطة للآخر لحظة ممكنة باحثًا عن أشياء أخري غير ضرورية ليؤديها، كما أنه يبالغ في تقدير الوقت اللازم لإكمال المهام، بينما يمكن أن يبدى غير المتلكئين أعذارًا مقبولة في بعض المواقف التي تتطلب ذلك (Ferrari, 2011, p.675).

وقد أشار كل من اليس، وكنوس Ellis & Knaus (2010, p,152) إلى أن التلكؤ الأكاديمي اضطراب ينتج عن وجود معتقدات معرفية خاطئة حول الخوف من الفشل، ومستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية عند أداء المهام الأكاديمية.

ويُوثر التلكؤ الأكاديمي تأثيرًا سلبيًا على الأداء الأكاديمي الطالب، وتوافقه مع متطلبات الدراسة الجامعية، فقد توصلت نتائج دراسة فيراري Ferrari (2011) إلى أن المتلكئين يحصلون على نتائج متدنية في الأداء الأكاديمي، كما أن لديهم تقدير ذات منخفض، ومشاعر انفعالية غير سارة، كما توصلت نتائج دراسة بالكز، ودورو Balkis & Duru (2017) إلى أن المتلكئين يفتقدون الرضا عن حياتهم الجامعية.

يتضح مما سبق أن التلكؤ الأكاديمي ظاهرة منتشرة بين طلاب الجامعة، وهو ما يؤدي إلى التأثير السلبي على تقدم الطلاب الأكاديمي، وقد يكون ذلك سببًا في ضياع الفرص لاتخاذ قرارات ضرورية تتعلق بالإنجاز الأكاديمي.

وتلعب المثابرة دورا فعالاً في تحقيق الانجاز للطالب الجامعي أو تلكؤه الأكاديمي، وهي تتطلب تحديد الأهداف، واستغلال الدافعية والطاقة والنشاط والثقة بالنفس، ولذا فإنه من المهم أن يكون لدى الطالب رؤية ووجهة نظر تمكنه من مواجهة المشكلات، وذلك بتنمية الأفكار والمعتقدات والسلوكيات التي تؤدي إلى زيادة مثابرته ونشاطه، فالمثابرة أحد أهم مكونات السلوك الأكاديمي الذكي (Esonis, 2009, p.45)

وتُشير المثابرة الأكاديمية إلى ميل الطالب لاستكمال المهام الأكاديمية في الوقت المناسب، وعلى أكمل وجه رغم وجود عقبات وتحديات، وتأجيل إشباع الحاجات والأهداف الفورية؛ وذلك لتحقيق أهداف طويلة الأجل، والطالب المثابر يركز جهوده لساعات طويلة من أجل إتقان المواد الدراسية من أجل النجاح والتفوق في الاختبارات (Farrington, et, al., 2012, p.11).

وترتبط المثابرة بالعديد من المتغيرات المؤثرة في نجاح الطالب الجامعي أو فشله في تحقيق أهدافه الأكاديمية، فقد أشارت نتائج دراسة أحمد محمد المهدي (٢٠١٣) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية وأهداف الالتحاق بالدراسة، وأشارت نتائج دراسة أولوريمى (2014) Oluremi إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية والمشاركة في الأنشطة، والحضور في الصفوف الأكاديمية.

وعلى الجانب الآخر يرتبط التلكؤ الأكاديمي بمعتقدات الطالب وما تتبناه من استراتيجيات معرفية لضبط تعلمه وانفعالاته السلبية عن الدراسة، حيث يمثل التلكؤ إستراتيجية هروبيه للتحكم في الأفكار بتأجيلها أو تجنب أدائها (Sadeghi, 2011, p.291)

ومن ثَم فمن العوامل المؤثرة في أداء الطالب الأكاديمي ما يؤمن به من معتقدات معرفية، وقد جذب هذا المتغير الباحثين في ميدان علم النفس التربوي باعتباره مجالاً خصبًا للتعرف على العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي، وبالرغم من أن البحث في المعتقدات المعرفية أصبح مركز اهتمام كثير من الباحثين، إلا أننا ما زلنا في حاجة إلى توسيع ميدان البحث في هذا المجال؛ لأن فهمنا لمعتقدات الطلاب المعرفية يزيد من معرفة العوامل الأكثر إسهامًا في انجاز الطلاب أو تلكؤهم الأكاديمي (Hofer, 2008b, p.13).

ولدراسة المعتقدات المعرفية لدى الطلاب أهمية في تعديل استراتيجيات التعليم لتلائم أساليب التفكير، فكلما زاد فهمنا لمعتقدات الطلاب المعرفية، زاد احتمال إعدادهم ليتعلموا بشكل أفضل داخل الصفوف الأكاديمية، وإذا كان الأداء الأكاديمي لدى الطلاب منخفض، فقد ترجع المشكلة إلى طبيعة معتقدات الطلاب المعرفية، وليس فقد مجرد نقص المعرفة لديهم (Schommer-Aikins, 2008, p.331)

وتتمثل معتقدات الطالب المعرفية في وجهة نظره، ومنظوره الذي يُباشر به أداء المهام الأكاديمية؛ فمن خلالها يستطيع الطالب تحديد مداخل التعلم واستراتيجياته المناسبة، وبأي جهد سيستمر في أداء هذه المهام، لذا تُعد معتقدات الطالب المعرفية جزءًا رئيسيًا في عملية التعلم (Hofer, 2008b, p.8).

وللمعتقدات المعرفية أهمية لدى طلاب الجامعة في أداء مهامهم الأكاديمية. إذ أن الطلاب الذين يؤمنون بأن المعرفة بسيطة وثابتة، يميلون إلى تجنب مواجهة التحديات، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات تعلم غير فعالة، بعكس الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة، فهم يؤمنون بحاجتهم المستمرة إلى المعرفة، مما يدفعهم إلى مواجهة التحديات باستخدام الاستراتيجيات المناسبة، وهم يقبلون وجهات النظر المختلفة، ثم يصدرون أحكامهم عليها، ويصبحون بذلك أكثر قدرة على النقد (Schommer-Aikins & Easter, 2006, p.414).

يتضح مما سبق وجود حساسية متزايدة للتعرف التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، لما له من تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي، والأهداف التي يسعى الطالب الجامعي إلى تحقيقها، وبما أن معتقدات الطلاب المعرفية تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة في أداؤه أو تلكؤه الأكاديمي، كما أن للمثابرة الأكاديمية دور فعال في استكمال الطالب المهام الأكاديمية رغم وجود عقبات وتحديات، وبالتالي يُمكن أن تسهم في تفسير كثير من المشكلات الأكاديمية التي يُعاني منها طلاب الجامعة، والتي منها التلكؤ الأكاديمي؛ الأمر الذي يتطلب التعرف على الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من أجل تصميم برامج علاجية وإرشادية لتحقيق الأداء الأفضل لهؤلاء الطلاب.

مشكلة البحث:

انطلاقًا من أن البحث في كيفية تعلم طلاب الجامعة ضرورة ملحة لما يلاقيه هذا النوع من البحوث من اهتمام بالغ من المجتمع والطالب نفسه، فإن التلكؤ الأكاديمي يُمثل مشكلة كبيرة لدى طلاب الجامعة إذا تكرر تلكؤ الطلاب في أداء المهام والأنشطة الأكاديمية المطلوبة منهم بصورة مستمرة، وينعكس ذلك على بالسلب على موارد الجامعة، وما تقدمه للطلاب من تسهيلات دراسية لا يستفيد منها الطلاب بسبب تلكؤهم، كما يُعاني الطلاب المتلكئون أنفسهم من الآثار السلبية المترتبة على تأجيلهم لمهامهم الأكاديمية.

ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس بالجامعة، فقد لاحظ أن عدد غير قليل من الطلاب يؤجلون التكليفات والمهام الأكاديمية على الرغم من أن التكليفات والواجبات اليومية والأسبوعية والاختبارات الدورية أحد مرتكزات التعليم الجامعي، وقد استخلص الباحث خلال المقابلات التي أجراها مع (٣١) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية أن نسبة (٣٥٪) من

الطلاب يتلكؤون في أداء مهامهم الأكاديمية بسبب معتقداتهم المعرفية الخاطئة عن الدراسة الجامعية، وتدنى مثابرتهم في إتمام المهام الأكاديمية.

وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات السابقة إلى أن للتلكؤ الأكاديمي تأثيرًا سلبيًا على حياة الطالب الجامعي الأكاديمية. إذ ينتج عنه كما أشارت نتائج دراسة ستيل (2007) Steel مضار سلبية مستقبلية، فأغلب الطلاب المتلكئين يؤجلون اتخاذ كثير من قراراتهم الحياتية والمهنية مستقبلاً، كما أشارت نتائج دراسة فيراري (2011) Ferrari إلى أن للتلكؤ الأكاديمي آثار وخيمة تتمثل في التقييم السلبي لذات المتلكئين وفهمهم لأنفسهم، بالإضافة إلى الإحساس بمشاعر انعدام القيمة، وتقدير الذات المنخفض، كما توصلت نتائج دراسة علي عبد الرحيم صالح، وزينة علي صالح (٢٠١٢) إلى أن المتلكئين يعانون من الفشل في إدارة أوقات تعلمهم.

وتُعد المثابرة الأكاديمية عاملاً حاسمًا في الأداء الأكاديمي، وهي أحد المتطلبات المهمة لتحقيق الإنجاز الأكاديمي، فلا نجاح بدون مثابرة وبذل جهد، كما أن المثابرة هي ركن رئيس لمهارات المذاكرة والاستذكار، ولا فائدة من التركيز في المذاكرة دون مثابرة، وقد أظهرت نتائج دراسة وولترز، وحسين Wolters & Hussain (2014) أن المثابرة الأكاديمية لها تأثير في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما توصلت نتائج دراسة روجاس (2015) Rojas، ودراسة ليتريل (2016) Littrell إلى أن المثابرة الأكاديمية يُمكن أن يكون لها تأثير على كثير من المتغيرات الأكاديمية، ولذا أوصت هذه الدراسات بضرورة إجراء دراسات توضح دور المثابرة في السياقات الأكاديمية.

ولكي يتفادى الطالب الجامعي التأثيرات السلبية الناتجة عن تلكؤه الأكاديمي، فلا بد من الاهتمام بالتعرف على معتقداته المعرفية عن الدراسة؛ حيث أن لهذه المعتقدات دورًا في تحديد السلوك الأكاديمي للطالب الجامعي، كما يُمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الأكاديمي في ضوء هذه المعتقدات، وفي

هذا السياق توصلت نتائج دراسة ارسلانتاس (2016) Arslantaş، واتفقت معها نتائج دراسة مانيش، وأوميديان (2017) Manesh & Omidian إلى أن معتقدات طلاب الجامعة المعرفية تؤثر بدرجة دالة إحصائيًا على إنجازهم أو تلكؤهم الأكاديمي.

يتضح مما سبق أن لمتغيرات الدراسة تأثيرًا مهمًا على طلاب الجامعة بصورة عامة وطلاب كلية التربية على وجه الخصوص؛ لأنهم في هذه المرحلة يمرون بعملية إعداد وصقل لشخصياتهم بوصفهم نماذج قدوة لأبنائنا في المراحل التعليمية المختلفة، مما قد يؤثر في انتقال الآثار السلبية لمقدار مثابرتهم الأكاديمية، ومعتقداتهم المعرفية - والتي يُمكن أن تكون سببًا في تلكؤهم الأكاديمي- إلى طلابنا في المدارس، وبناء على ذلك **يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:**

١) ما العلاقة بين المثابرة الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟
٢) ما العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟
٣) ما الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في المثابرة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟
٤) ما الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في المعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟
٥) ما الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟
٦) ما الإسهام النسبي للمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١) التعرف على العلاقة بين المثابرة الأكاديمية، المعتقدات المعرفية، والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.
٢) الكشف عن الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في المثابرة الأكاديمية، والمعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.
٣) التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي نظريًا وتطبيقيًا في الجوانب التالية:

أ- الأهمية النظرية للبحث:

١) يستمد البحث أهميته من حيوية المشكلة التي يتناولها، والمتمثلة في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ لأنه مشكلة تحد من طاقات الطلاب للقيام بواجباتهم الأكاديمية، ولذا كانت أهمية تحديد العوامل التي تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من أجل التحكم في هذه العوامل، ووضع التوصيات المناسبة للحد منها.
٢) تكمُن أهمية البحث الحالي في التعرف على دور المثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي على نحو دقيق يساعد الطلاب المتلكئين على التغلب على الآثار السلبية المترتبة عليه حيث يلعب هذان المتغيران دورًا مهمًا في تحقيق النجاح والإنجاز في المجالات الأكاديمية.
٣) كما يستمد البحث أهميته من أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها، والمتمثلة في طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، وهؤلاء الطلاب على مشارف الانتهاء من تعليمهم الجامعي، والدخول في مرحلة الالتحاق بالمهنة، وهذا

يحتاج منهم المثابرة وبذل أقصى درجات الجهد بدلاً من التلكؤ والتسويف، والذي سينعكس سلبًا على حياتهم الأكاديمية والمهنية.

ب-الأهمية التطبيقية للبحث:

١) تزويد المرشدين الأكاديميين والأخصائيين النفسيين بأدوات موضوعية مضبوطة لقياس المثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي، ومن ثم الإفادة من هذه الأدوات في المؤسسات الجامعية.

٢) يقدم البحث توصيات يمكن أن يستفيد منها المربين من أعضاء هيئة التدريس لمساعدة الطلاب على فهم دور المثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية في تحقيق الإنجاز الأكاديمي بما يجنبهم التعرض للمشكلات النفسية والسلوكية والتعليمية الناتجة عن تلكؤهم الأكاديمي.

٣) قد تُمثل نتائج البحث الحالي أساسًا مهمًا لبناء برامج إرشادية وتدريبية وتعليمية تُسهم في خفض التلكؤ الأكاديمي من خلال توظيف المثابرة الأكاديمية، وتبنى الطلاب لمعتقدات معرفية إيجابية عن الدراسة الجامعية.

مصطلحات البحث:

١) الإسهام النسبي Relative Contribution:

ويُعرف الباحث الإسهام النسبي إجرائيًا بأنه: نسب مساهمة المتغيرات المستقلة (أبعاد المثابرة الأكاديمية، وأبعاد المعتقدات المعرفية) في التنبؤ بالمتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي)، وذلك من خلال معاملات الارتباط الجزئي ومعادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٢) المثابرة الأكاديمية Academic Perseverance:

ويُعرف الباحث المثابرة الأكاديمية على أنها: على أنها استعداد طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية لبذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام

والأنشطة الأكاديمية، وتحمل الغموض بتحديد أولوية الأهداف، والحفاظ على استمرارية الدافعية للإنجاز والاهتمام بالأداء، وتتكون المثابرة الأكاديمية من ثلاثة أبعاد كما يلي:

أ-**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.

ب-**مواجهة التحديات: Confronting the Challenges** ويتمثل هذا البعد في مواصلة الطالب لبذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام الصعوبة والمثيرة حتى إذا ما تعرض للفشل من أجل تحقيق النجاح مما يعزز قيمة بذل الجهد.

ج-**الدافعية للإنجاز: Motivation for Achievement**: ويتمثل هذا البُعد في رغبة الطالب وسعيه لتحقيق النجاح والتفوق من خلال قيامه بأداء المهام الأكاديمية على وجه أفضل وبكفاءة وسرعة وإتقان، وتقاس المثابرة الأكاديمية إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المثابرة الأكاديمية، والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

٣)المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

يُعرف الباحث المعتقدات المعرفية على أنها: تصورات طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية الذهنية عن طبيعة المعرفة من حيث: بنيتها، وتطورها، مصدرها، وطرق اكتسابها، وثبات المعرفة مقابل نسبيتها، وتتكون المعتقدات المعرفية في ضوء ما حدده شومر- إكينز، وإيستر Schommer-Aikins & Easter (2006, pp.411-423) من خمسة أبعاد كما يلي:

Doi: :10.12816/0051448

أ-**بنية المعرفة Structure of Knowledge:** ويتمثل هذا البُعد في اعتقاد الطالب بأن المعرفة بسيطة، وتتضمن مسلمات مطلقة في مقابل أنها صعبة ومعقدة، وتتضمن مفاهيم مجردة عالية التشابك والترابط.

ب-**القدرة الفطرية Innate ability:** ويُشير هذا البُعد إلى اعتقاد الطالب في أن القدرة على التعلم فطرية منذ الولادة أو أنها مكتسبة، وتختلف من مرحلة لأخرى.

ج-**مصدر المعرفة Source of knowledge:** ويتمثل هذا البُعد في اعتقاد الطالب في أن المعرفة خارجية يتم الحصول عليها من أهل الثقة (المعلم - الوالدين)، أو أنها تشتق من الخبرات، وتنمو بالممارسة والتدريب.

د-**سرعة اكتساب المعرفة Speed of Knowledge Acquisition:** ويشير هذا البُعد إلى اعتقاد الطالب أن التعلم واكتساب المعرفة يحدث بشكل سريع أو يتم بشكل تدريجي متتابع.

هـ-**يقينية المعرفة Certain of Knowledge:** ويعكس هذا البُعد اعتقاد الطالب في المعرفة بجانبيها المتغير والثابت، أي الاعتقاد في أن المعرفة يقينية تتسم بالثبات والاستقرار، أو أنها قابلة للتطور والتغيير بمرور الوقت، وتقاس المعتقدات المعرفية إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المعتقدات المعرفية، والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

٤)التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:

ويُعرف الباحث التلكؤ الأكاديمي على إنه: تأجيل طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، وينتج عن ذلك شعور بالتوتر الانفعالي وحالة من عدم الرضا، ويتكون التلكؤ الأكاديمي من ثلاثة أبعاد كما يلي:

أ-**التكاسل وعدم الالتزام بالوقت Laziness and Lack of Commitment to Time:** ويتمثل هذا البُعد في تقاعس الطالب في أداء المهام الأكاديمية المكلف بها، وانخفاض دافعيته على ضبط الذات، تنظيم وإدارة وقت التعلم.

ب-**صعوبة المهام الأكاديمية Difficulty of Academic Tasks:** ويتمثل هذا البعد رغبة الطالب في إكمال المهام السهلة وقصيرة الأجل، وترك إكمال المهام الصعبة وطويلة الأجل واعتبارها مهام مملة وغير ممتعة.

ج-**الخوف من الفشل Fear of Failure:** ويتمثل هذا البُعد في تمسك الطالب بدرجة من الكمالية، وخوفه من المحاولة، وعدم قدرته على إكمال المهام الأكاديمية المكلف بها خوفًا من الفشل في أدائها، ويقاس التلكؤ الأكاديمي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بكلية التربية جامعة الإسكندرية في مقياس التلكؤ الأكاديمي، والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري الخلفية النظرية لمتغيرات البحث الحالي، وقد عَمد الباحث إلى تقسيم الإطار النظري طبقاً لمتغيرات البحث إلى ثلاثة محاور حيث يتناول المحور الأول: المثابرة الأكاديمية من حيث (مفهومها، أبعادها، أهميتها، والعوامل المؤثرة فيها)، ويتناول المحور الثاني: المعتقدات المعرفية من حيث (مفهومها، أبعادها، أهميتها، والعوامل المؤثرة فيها) بينما يتناول المحور الثالث: التلكؤ الأكاديمي من حيث (مفهومه، أسبابه، أنواعه، أبعاده، والآثار المترتبة عليه)، ثم يَختم الباحث عرض الإطار النظري بتوضيح العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، وكل من المثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية، وذلك كما يلي:

أولاً: المثابرة الأكاديمية Academic Perseverance:

يتطلب النجاح في الدراسة الجامعية بذل الجهد، والمثابرة لتحقيق الأهداف، فعندما يتصف الطالب بالمثابرة فإنه يسعى بكل قوة لتحقيق أهدافه وتوقعاته، ويناضل من أجلها، ولا يستسلم للفشل حتى عندما تواجهه صعوبات أو عقبات، فإنه يُعاود بذل الجهد، وقد يغير من طريقته أو يعدل من أهدافه حتى يحقق ما يصبو إليه.

وقد أشار هيريرا (Hererra (2006, p.29 إلى أن المثابرة الأكاديمية مصطلح مواز لمصطلح البقاء في الدراسة Academic Persistence، وقد دخل هذا المصطلح إلى أدبيات علم النفس للإشارة إلى الجهود التي يبذلها الطالب لمواصلة تعليمه، وهو يَعكس الجُهد المبذول لاستكمال عدد من المقررات أو الساعات المعتمدة، والمهام الأكاديمية المرتبطة بها.

وسوف يتناول الباحث المثابرة الأكاديمية من حيث: مفهومها، أبعادها، أهميتها، والعوامل المؤثرة فيها، وذلك كما يلي:

مفهوم المثابرة الأكاديمية:

عرف داكورث & كوين (Duckworth & Quinn (2009, p.167 المثابرة الأكاديمية على أنها القدرة على بذل الجهد في أداء الأنشطة، والحفاظ على استمرارية الدافعية والاهتمام بالأداء، والانغماس فيه حتى في غياب ردود فعل إيجابية.

وعرف فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٩، ص ٣) المثابرة الأكاديمية على أنها: محاولات الطالب لتأخير إشباع أهداف أكاديمية فورية من أجل تحقيق أهداف أكثر مرغوبية بعيدة الأجل نسبيًا.

وعرف فارينجتون، وآخرون (Farrington, et al., (2012, p.22 المثابرة الأكاديمية على أنها: الجهود المكثفة التي يبذلها الطالب في ممارسة

المهام الأكاديمية، وتظهر هذه الجهود في المشاركة في الأنشطة، والسعي المستمر لتحقيق الأهداف بالرغم من العقبات والصعوبات.

وعرف داكورث، جيندلر، وكروس Duckworth, Gendler & Cross (2014, p.201) المثابرة الأكاديمية على أنها استعداد الطالب لتحمل الغموض ومواصلة بذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام من خلال ضبط الذات، والمعتقدات الإيجابية عن كفاءته الذاتية، وتحديد أولوية أهدافه المستقبلية، والتغلب على ما قد يعترض تحقيق هذه الأهداف من عقبات.

يتضح مما سبق أن المثابرة الأكاديمية هي أحد المتغيرات التي تؤثر في السلوك الأكاديمي للطالب، والطلاب المثابرون يبذلون المزيد من الجهد نحو استكمال المهام بالرغم من وجود الصعوبات، ولديهم معتقدات إيجابية عن كفاءتهم الذاتية لتحقيق النجاح من خلال التركيز في أداء المهام، ومواجهة التحديات وعدم التخلي عنها.

ويُعرف الباحث المثابرة الأكاديمية على أنها: على أنها استعداد طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية لبذل الجُهد والانخراط في ممارسة المهام والأنشطة الأكاديمية، وتحمل الغموض بتحديد أولوية الأهداف، والحفاظ على استمرارية الدافعية للإنجاز، والاهتمام بالأداء، وتتكون المثابرة الأكاديمية من ثلاثة أبعاد كما يلي:

١) **تحمل الغموض Ambiguity Tolerance:** ويتمثل 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.

٢) **مواجهة التحديات Confronting the Challenge:** وتتمثل في مواصلة الطالب لبذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام الصعوبة والمثيرة حتى إذا ما تعرض للفشل من أجل تحقيق النجاح مما يُعزز قيمة بذل الجهد.

٣) **الدافعية للإنجاز Motivation Achievement:** وتتمثل في رغبة الطالب وسعيه لتحقيق النجاح والتفوق من خلال قيامه بأداء المهام الأكاديمية على وجه أفضل وبكفاءة وسرعة وإتقان.

أهمية المثابرة الأكاديمية:

نظرًا لأهمية المثابرة فقد وضعها آرثر كوستا، وبينا كاليك (٢٠٠٣، ص٢١) في مكان الصدارة في عادات العقل، حيث أن المثابرة لا تعنِي توصل الطالب للحل الصحيح فحسب، بل تشير أيضًا إلى تحمل المشقة لمواجهة العقبات والصعوبات.

وتصف المثابرة الأكاديمية انخراط الطالب في ممارسة المهام الأكاديمية، وتطوير استراتيجيات التعلم الفعالة لمواصلة النجاح، وهي تعكس مستوى مشاركته في الأنشطة الأكاديمية، واستكمال المهام في الوقت المحدد، وإتقان المقررات الدراسية، واتخاذ القرارات للقيام بأعمال صعبة من أجل تحقيق النجاح (Farrington, et al., 2012, p.75)

وترتبط المثابرة بعديد من المتغيرات المؤثرة في نجاح الطالب الجامعي أو فشله في تحقيق أهدافه الأكاديمية، فقد أشارت نتائج دراسة وولترز، وحسين (2014) Wolters & Hussain إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية والكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة والانجاز الأكاديمي، بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية، والتلكؤ الأكاديمي، وأشارت نتائج دراسة غزالة بنت بشر المطيري (٢٠١٤) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية والذكاء الوجداني، كما أشارت نتائج دراسة روجاس (2015) Rojas إلى أن المثابرة الأكاديمية تتوسط العلاقة بين الإبداع والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأشارت نتائج دراسة ليتريل (2016) Littrell إلى أن المثابرة الأكاديمية تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

يتضح مما سبق أن المثابرة الأكاديمية تُعد عاملاً حاسمًا في الأداء الأكاديمي، وهي أحد المتطلبات المهمة لتحقيق الإنجاز الأكاديمي، فلا نجاح بدون مثابرة وبذل جهد، كما أن المثابرة هي ركن رئيس لمهارات المذاكرة والاستذكار، ولا فائدة من التركيز في المذاكرة دون مثابرة، ومن ثم فالمثابرة إحدى العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي.

أبعاد المثابرة الأكاديمية:

تتضمن المثابرة في السياقات الأكاديمية عدة أبعاد ترتبط بها، وهذه الأبعاد كما يلي:

١) مواجهة التحديات Confronting the Challenge:

أشار داكورث، جيندلر، وكروس (Duckworth, Gendler & Cross, 2014, p.201) إلى أن المثابرة الأكاديمية تتطلب التحمل ومواصلة بذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام من خلال ضبط الذات، وتحديد أولوية الأهداف المستقبلية، والتغلب على ما قد يعترض تحقيق هذه الأهداف من عقبات، وكلما كانت المهام مثيرة وذات قدر من صعوبة، كانت أكثر تشويقًا للطالب، فالنجاح في المهام الصعبة يثير شعور بقيمة بذل الجهد والكفاءة في أداء العمل.

٢) تحمل الغموض Ambiguity Tolerance:

أشار محمد عبد التواب معوض (٢٠١٠، ص ٩) إلى أن تحمل الغموض يُمثل طريقة تعامل وتفاعل الطالب على مع المواقف التي يصعب التنبؤ بها، والتي تتميز بعدم الوضوح، وأوضح كاتسراوس، تسيركاس، ونيكولاديس (Katsraos, Tsirkas & Nicolaidis (2014, p.444 أن تحمل الغموض يُمثل تقبل التعقيد وعدم وضوح المعلومات، والطالب الذي يتمتع بالقدرة على التعامل البناء مع هذه المواقف يتميز بالمثابرة.

Doi: :10.12816/0051448

٣) الدافعية للإنجاز: Motivation Achievement:

أشار فارينجتون (Farrington, et al. (2012, p.22 إلى أن المثابرة الأكاديمية تتطلب توافر الدافعية في ممارسة المهام الأكاديمية، كما تتطلب استمرارية الحفاظ على هذه الدافعية للتغلب على الصعوبات والعقبات، والطلاب المثابرون أكاديميًا لديهم القدرة على مواصلة المهام لتحقيق النجاح، وأيضًا لديهم القدرة على مواصلة الجهد حتى إذا ما تعرضوا للفشل، كما أنهم يتميزون بالبحث عن طرق جديدة لفهم المواد الصعبة، وهم أكثر قدرة على تحقيق الأهداف الأكاديمية طويلة الأجل.

يتضح مما سبق أن المثابرة الأكاديمية تتضمن ثلاثة أبعاد تتمثل في إصرار الطالب على مواجهة التحديات والعقبات، وهذا الإصرار يتطلب قدر من تحمل الغموض في المواقف المتناقضة أو تلك التي يصعب التنبؤ بها، والتي تتميز بعدم الوضوح المعلومات أو تناقضها، كما تتضمن المثابرة الدافعية المستمرة للإنجاز والأداء بإتقان.

العوامل المؤثرة في المثابرة الأكاديمية:

تتأثر المثابرة الأكاديمية بطريقة مباشرة وغير مباشرة بعدد من العوامل النفسية والاجتماعية، فقد أشار هيريرا (Hererra (2006, p. 45 إلى أن المثابرة الأكاديمية تتأثر بمجموعة من العوامل، والتي منها مستوى تعليم الوالدين، والوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ودرجات الأداء الأكاديمي للطلاب، وقدراتهم العلمية ومستوى مهاراتهم، والدافعية التي يمتلكونها.

وحدد سناب وميلر (Snape & Miller (2008, p.224 بعض العوامل المؤثرة في المثابرة الأكاديمية، والتي منها: العوامل الشخصية: وتتضمن ما يتمتع به الطالب من ذكاء، ومرونة معرفية، ومهارات اجتماعية تحفزه على الحماس للإتمام المهام، والعوامل الأسرية: وتتمثل في الدعم والمساندة الاجتماعية من

الأسرة والأقران، والعوامل البيئية: وتتمثل في الدعم والتشجيع من الأقران والمحيطين في البيئة التعليمية.

وأوضح فارينجتون (Farrington, et al. (2012, p.21 أن المثابرة الأكاديمية تتأثر بما يستخدمه الطالب من استراتيجيات وراء معرفية تتعلق بتحديد الأهداف والتنظيم الذاتي، فهذه الاستراتيجيات تُمكن الطلاب من تكريس جهودهم لإتمام المهام الأكاديمية.

وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة ولف (Wolf (2011 إلى أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الطلاب من الأسرة لها تأثير في المثابرة الأكاديمية لديهم، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن العوامل الشخصية المتمثلة في فاعلية الذات، والتوجه نحو الإنجاز، والرضا عن الدراسة تتوسط العلاقة بين المثابرة الأكاديمية وعوامل المساندة الاجتماعية من الأسرة.

يتضح مما سبق أن هناك عوامل تؤثر في المثابرة الأكاديمية، منها: عوامل نفسية تتعلق بالكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي، ومستوى الدافعية للإنجاز، وعوامل أسرية منها: مستوى تعليم الوالدين، والوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وعوامل اجتماعية تتمثل في الدعم والمساندة من الزملاء والمحيطين في البيئة التعليمية.

ثانيًا: المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

تُمثل المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلاب حول عملية التعليم والتعلم أهمية بالغة في نجاح العملية التعليمية؛ إذ أن معرفة هذه المعتقدات تفيد في التعرف على البيئة المناسبة لتحقيق أهداف التعلم، ومن ثم فإن فهم معتقدات الطلاب المعرفية له تضميناته المهمة فيما يتعلق بكيف يتعلم الطلاب، كما أن له دور في الكشف عن الصعوبات والمعوقات التي تواجه الطلاب أثناء التعلم (Hofer, 2008b, p.11).

وسوف يتناول الباحث المعتقدات المعرفية من حيث: مفهومها، أبعادها، أهميتها، والعوامل المؤثرة فيها، وذلك كما يلي:

Doi: :10.12816/0051448

مفهوم المعتقدات المعرفية:

تعددت التعريفات التي تناولت المعتقدات المعرفية فقد عرفها شومر-ايكنز (Schommer-Aikins (2008, p.317 على أنها نظام من الأفكار والآراء والمبادئ التي تمثل بناء متعدد الأبعاد لعملية التعلم، وهذا البناء يتألف من تركيب المعرفة، ثباتها، مصادرها، تكاملها، وكيفية اكتسابها، والحاجة إلى اكتساب معارف جديدة.

وعرفها براونلي، وبيرثيلسن (Brownlee & Berthelsen (2008, p.400 بأنها وجهات نظر الطلاب حول طبيعة المعرفة وبنيتها وطرق اكتسابها، وتقييمها.

وعرفها هوفر (Hoffer (2008b, p.4 بأنها مجموعة العوامل التي تتعلق بتصورات الطلاب حول المعرفة من حيث بنيتها، ثباتها، مصادرها، ثم الثقة فيما يتم اكتسابه من معلومات.

وفي ضوء التعريفات السابقة يُعرف الباحث المعتقدات المعرفية على أنها: تصورات طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية الذهنية عن طبيعة المعرفة من حيث: بنيتها، وتطورها، مصدرها، وطرق اكتسابها، وثبات المعرفة مقابل نسبيتها، وتقاس المعتقدات المعرفية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المعتقدات المعرفية والذي أعده الباحث لهذا الغرض.

أبعاد المعتقدات المعرفية:

أشار هوفر (Hofer(2008a, p.8 إلى أن المعتقدات التي يعتنقها الطلاب حول المعرفة والتعلم منظومة متعددة الأبعاد Multi-Dimensional System، وهذه الأبعاد لا تنمو بنفس الطريقة.

وكشف كل من بير، وهوفر (Burr & Hofer (2002, p.8 إلى أن المعتقدات المعرفية تتضمن ثلاثة أبعاد كما يلي:

١) **يقينية المعرفة Certain of knowledge:** ويتناول ثبات المعرفة، أو عدم ثباتها المدرك، أي هل المعرفة ثابتة أو تتغير بمرور الوقت.

٢) **بساطة المعرفة Simple knowledge:** ويتناول الترابط النسبي للمعرفة، وهل هي أجزاء منفصلة أم تكاملية.

٣) **مصدر المعرفة Sources of knowledge:** ويتناول القيمة النسبية للطرق المختلفة للتوصل للمعرفة من مصدر واحد، أو من مصادر متعددة.

أوضح شومر- إكينز، وإيستر Schommer-Aikins & Easter (2006, pp.411-423) إلى أنه على الرغم من اختلاف العوامل المكونة للمعتقدات المعرفية، إلا أنها ترتبط بخمس أبعاد أساسية كل منها ثنائي القطب، وتشمل: بنية المعرفة، وثباتها، ومصدرها، وسرعة اكتسابها، ويقينية المعرفة كما يلي:

١) **بنية المعرفة Structure of Knowledge:** ويتمثل هذا البُعد في اعتقاد الطالب بأن المعرفة بسيطة ومنفصلة، وتتضمن مسلمات ثابتة ومطلقة لا تتغير في مقابل أن المعرفة صعبة ومعقدة، وتتضمن مفاهيم مجردة عالية التشابك والترابط.

٢) **القدرة الفطرية Innate ability:** ويُشير هذا البُعد إلى اعتقاد الطالب في أن القدرة على التعلم فطرية منذ الولادة أو أنها مكتسبة، وتختلف من مرحلة لأخرى.

٣) **مصدر المعرفة Source of knowledge:** ويتمثل هذا البُعد في اعتقاد الطالب في أن المعرفة خارجية يتم الحصول عليها من أهل الثقة (المعلم - الوالدين)، أو أنها تشتق من الخبرات، وتنمو بالممارسة والتدريب.

٤) **سرعة اكتساب المعرفة Speed of Knowledge Acquisition:** ويشير هذا البُعد إلى اعتقاد الطالب أن التعلم واكتساب المعرفة يحدث بشكل سريع أو يتم بشكل تدريجي متتابع، والطلاب الذين يعتقدون في التعلم السريع لا يفضلون المثابرة ويجدون أنه من الصعب الاستمرار في أداء المهام.

٥) **يقينيـة المعرفـة Certain of Knowledge:** ويعكس هذا البُعد اعتقاد الطالب في المعرفة بجانبيها المتغير والثابت، أي الاعتقاد في أن المعرفة يقينية تتسم بالثبات والاستقرار أو أنها قابلة للتطور والتغيير بمرور الوقت.

وأعد بيوهل والكسندر Buehl & Alexander (2006, pp.32-34) نموذجًا نظريًا للمعتقدات المعرفية يوضح تعددية أبعادها وتفاعلها في إطار منظومة المعتقدات العامة التي يعتنقها الطلاب، كالمعتقدات حول القدرة، وحول الذات، وحول التعلم، ولتوضيح تعددية الأبعاد، فقد أدمجا الأبعاد حول بنية، وثبات، ومصدر المعرفة، وتم تضمين منظومة المعتقدات داخل دائرة واسعة تُمثل السياق الأكاديمي.

يتضح مما سبق أن معتقدات الطلاب المعرفية منظومة متعددة الأبعاد، وسوف يتبنى الباحث تصور شومر- إكينز، وإيستر Schommer-Aikins & Easter (2006, pp.411-423)، والذي حدد خمسة أبعاد أساسية تشمل: بنية المعرفة، وفطرية المعرفة، ومصدر المعرفة، وسرعة التعلم، ويقينية المعرفة، وذلك نظر لشمول هذه الأبعاد، بالإضافة إلى أنها تتضمن الأبعاد الثلاثة للمعتقدات المعرفية التي حددها كل من كل بير، وهوفر (Burr & Hofer (2002, p.8).

أهمية المعتقدات المعرفية في عملية التعلم:

تكمُن أهمية المعتقدات المعرفية في ارتباطها بالأداء الأكاديمي للطلاب، فقد أوضح زيمرمان(Zimmerman (2002, p.65 أن أداء الطلاب يتأثر بنوع معتقداتهم المعرفية - إيجابية أو سلبية - فالطلاب ينجحون في أداء المهمات التي يعتقدون مقدمًا أنهم سينجحون في أدائها حتى ولو لم تكن قدراتهم تؤهلهم لذلك، حيث أن معتقدات الطلاب المعرفية عن قدراتهم الأكاديمية تساعدهم في اختيار الإستراتيجيات والطرق والأساليب المناسبة لتحقيق أهدافه التعلم.

وأوضح شومر- ايكنز Schommer-Aikins (2008, p.313) أن المعتقدات المعرفية تؤثر في دوافع الطلاب، وتوجهات أهداف التعلم لديهم،

وتجعلهم أكثر اندماجًا وإيجابية، مما يساعد في تحقيق التعلم الجيد، ويظهر تأثيرها عندما يشترك الطلاب في عملية التعلم بنشاط، وعندما يثابرون في أداء المهام الأكاديمية الصعبة أو غير محددة البنية، ولذا فالطلاب ذوو الاعتقاد القوي بأن التعامل مع المعرفة على أساس أنها جزئيات منفصلة بعيدًا عن النظرة الكلية غالبًا ما يواجهون صعوبات التعلم، وهم أكثر عرضة للتلكؤ الأكاديمي.

وأشار فالانيدس، وأنجيلي (Valanides & Angeli (2008, p.197 إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر على الطرق التي يميل الطلاب أن يباشروا بها حل المشكلات، وإصدار الأحكام حول طرق تعلمهم مما يعزز فعالية عملية التعلم.

وقد فحصت مجموعة من الدراسات تأثير المعتقدات المعرفية على الأداء الأكاديمي للطلاب، ومن هذه الدراسات دراسة كيزيلجونس، تيكايا، وسونجور(Kizilgunes, Tekkaya & Sungur (2009، ودراسة شومر- إيكينز، أنروا، ومورفيو(Schommer–Aikins, Unruh & Morphew (2015، ودراسة ارسلانتاس (Arslantaş (2016، ودراسة بنلهسين، لاشاري، ولاشاري Benlahcene, Lashari & Lashari (2017) حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن تصورات الطلاب حول المعرفة ومعتقداتهم المعرفية حول التعلم تؤثر في دافعيتهم للتعلم، كما أنها تؤثر في توجهات الأهداف نحو أداء المهام الأكاديمية.

وفحصت دراسات أخري تأثير المعتقدات المعرفية على أساليب التفكير، ومن هذه الدراسات دراسة هيتينينا، هولماب، توما، شافيلسون، ليندبلوم Hyytinena, Holmab, Tooma, Shavelsonc & Lindblom (2014)، والتي توصلت إلى أن المعتقدات المعرفية ترتبط ارتباطًا موجبًا مع أسلوب التفكير الناقد وحل المشكلات، حيث وجد أن الطلاب الذيم يعتقدون في المصادر المتعددة للمعرفة، كانوا أكثر ميلاً للتبرير استنادًا إلى الأدلة والشواهد الموثوقة.

وحاولت مجموعة من الدراسات إظهار أهمية المعتقدات المعرفية من خلال إبراز دورها كمتغير وسيط في النماذج البنائية، ومن هذه الدراسات دراسة سوسن

إبراهيم أبو العلا (٢٠١١)، والتي توصلت إلى أن المعتقدات المعرفية تتوسط العلاقة السببية بين توجهات الهدف والتلكؤ الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى للطلاب على إنجازهم الأكاديمي.

يتضح مما سبق أن لمعتقدات الطلاب المعرفية دور في فهم ما يؤمن به الطلاب؛ لأنها تؤثر في عملية التعلم والأداء الأكاديمي للطلاب، كما أنها تساعد في فهم كيف ينظم الطلاب أفكارهم لكي يصبحوا متعلمين مثابرين، ولا يقتصر دور المعتقدات المعرفية على مجرد الاعتقاد وإنما يتعدى هذا الدور إلى التأثير في إدراك الطالب الجامعي لقيمة المهمات التي يتعلمها، والتي تؤثر بدورها في تحديد مستوى إنتاجيته كمًا وكيفًا بما يوجه سلوكه إلى الإتقان والكفاءة والأداء الجيد.

العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية:

تتعدد العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية لدى الطلاب، وفي هذا السياق أشار براونلي، وبيرثيلسين (Brownlee & Berthelsen (2008, p.402 إلى أن معتقدات الطلاب معرفية تتأثر بما لديهم من سمات شخصية وقدرت ومعرفة ودافعية، وهذه الخصائص تؤثر في وتتأثر بالعوامل الموقفية التي تتضمن العلاقات مع الأقران، وطبيعة المهام الأكاديمية وسياق التعلم، وهذه العوامل تؤثر على كلٍ من بنية المعرفة، وعلى مداخل التعلم لدى الطلاب.

وأشار شومر-ايكينز، دويل، وهوتر Schommer-Aikins, Duell, & Hutter (2005, p.292) إلى أن المعتقدات المعرفية نمائية بطبيعتها، بمعنى أنها تزداد بتقدم العمر والخبرة.

وأشار مويس (Muis (2008, p.362 أن استراتيجيات التعليم داخل الصفوف الأكاديمية تؤثر على المعتقدات المعرفية وتؤدى إلى تغييرها، ويحدث هذا التغير بتغيير الطرق التي يُشارك بها الطلاب في التعلم؛ فالتعلم الذي يُركز

على سرعة ودقة، وتذكر المعلومات يرتبط بالاعتقاد بأن التعلم سريع، وأن النجاح يتطلب قدرة فطرية، وأن المعلم هو مصدر المعرفة.

وأوضح براونلي، وبيرثيلسن Brownlee & Berthelsen (2008, p.413) أن معتقدات الطلاب المعرفية تتأثر بالمعتقدات المعرفية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وأساليب التقييم، وكنتيجة لذلك فإنها تؤثر على نمو المعتقدات المعرفية لدى الطلاب؛ فمثلاً: إذا كان لدى المعلم معتقدات تقييمية، فإنه يستخدم التقييم، والمنهج الذى يتعين فيه على الطلاب أن يكاملوا وينقدوا المعرفة، ومن ثَم فإن الطلاب قد يفهمون أن المعرفة تجريبية، وغير مؤكدة، ويجب أن تُقيم، ولذلك فإن الطلاب قد يتبنون موقفًا معرفيًا محددًا بناءً على الخبرات داخل الموقف التعليمي الذى يشاركون فيه.

وقد توصلت نتائج دراسة كانو (2008) Cano إلى أن المعتقدات المعرفية حول السرعة والجهد في التعلم تسهم في التنبؤ باستراتيجيات التعلم، والأداء الأكاديمي، وتتوسط المتغيرات الأسرية، واستراتيجيات التعلم.

يتضح مما سبق تعدد العوامل المؤثرة في المعتقدات المعرفية حيث تتأثر هذه المعتقدات بما يمتلكه الطلاب من سمات شخصية وقدرت ومعرفة ودافعية، كما أنها تتأثر بمعتقدات المعلمين وأعضاء هيئة التدريس المعرفية، وما يستخدمونه من استراتيجيات تعليمية، وأساليب التقييم داخل الصفوف الأكاديمية، كما تتأثر بالعوامل الموقفية والعلاقات مع الأقران، وطبيعة المهام الأكاديمية، واستراتيجيات التعلم، وهذه العوامل تؤثر على كلٍ من بنية المعرفة، وعلى مداخل التعلم لدى الطلاب.

ثالثًا: التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination:

يُعد السعي للحصول على تقدير مرتفع في المهام الأكاديمية من أهم أهدف الطالب الجامعي، لذا يركز الطلاب على إنهاء مهامهم الأكاديمية قبل موعدها المحدد، إلا أن بعض الطلاب يؤجلون أداء الأعمال المكلفين بها بالرغم من

قدرتهم على إنجازها، وعدم وجود مبررات منطقية لهذا التأجيل، ويعتبرون أن اللحظات الأخيرة دافع لهم لإتمام المهام الأكاديمية.

إلا أنه لا يمكن اعتبار كل تأجيل يقوم به الطالب تلكؤ، فقد يكون التلكؤ سلوك عرضي لبعض المهام المطلوب، ويمكن أن يكون مقبولاً عند الحاجة إلى جمع وتصنيف واستيعاب المعلومات أو إعطاء أولوية لبعض المهام عن غيرها، أو في حالة كثرة المهام المطلوب إنجازها في نفس الوقت، وقد يكون التلكؤ سلوك اعتيادي يعوق الطالب عن أداؤه الأكاديمي، وبالتالي يقل من فرص نجاحه في إنهاء المهام الأكاديمية المقررة (Ellis & Knaus, 2010, p.125).

ويَعكس التلكؤ الأكاديمي فشل الطالب الجامعي في أداء المهام والواجبات التي يجب إنجازها في الوقت المحدد، مما يؤثر بالسلب على أداؤه الأكاديمي، وبالتالي الفشل في تحقيق الأهداف التعليمية، (Wong, 2012, p.90).

وسوف يتناول الباحث التلكؤ الأكاديمي من حيث مفهومه، أسبابه، أنواعه، أبعاده، والآثار المترتبة عليه، وذلك كما يلي:

مفهوم التلكؤ الأكاديمي:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التلكؤ الأكاديمي، فقد عرفه ستيل Steel (2007, p.68) على أنه تأخير الطالب في أداء المهام والأنشطة الأكاديمية التي لا داعي لتأخيرها، أو إنه يرغب في إنجازها في نهاية الوقت.

وعرف سيو Seo (2011, p.211) التلكؤ الأكاديمي بأنه تأجيل الأنشطة الأكاديمية الضرورية بقصد إنجازها في نهاية المدة المحددة، أو عدم إنجازها مطلقًا، ويصاحب ذلك حالة من التوتر وعدم الرضا.

وعرفه اليس، وكنوس Ellis & Knaus (2010, p.125) بأنه اختيار قرار تأجيل المهام الأكاديمية، وهذا القرار يستمر بصورة متكررة على الرغم من تعدد الفرص المتاحة لتغير هذا القرار.

وفرَق كلينجسيك Klingsieck (2013, p.26) بين التلكؤ الأكاديمي، والتأخير الاستراتيجي، حيث يتضمن التلكؤ الأكاديمي التأجيل المتعمد والمقصود للمهام الأكاديمية، أما التأجيل الاستراتيجي فيتضمن التأجيل الطوعي للأنشطة والمهام الأكاديمية، وفيه يكون الطلاب متحمسين بدرجة كبيرة من ضغط الوقت، وهم قادرون على إكمال المهام قبل الموعد النهائي، وتحقيق نتائج مرضية، وبالتالي يعتقد الطالب أن العواقب الإيجابية للتأجيل تفوق عواقبه السلبية على المدى الطويل.

وعرف سان، روسلان، وسابوريبور San, Roslan & Sabouripour (2016, p. 461) التلكؤ الأكاديمي بأنه تأجيل المهام المتعلقة بالدراسة واستكمال الواجبات المنزلية، وعدم الانتهاء من المهام الأكاديمية قبل موعد الاختبار رغم اعتقاد الطالب بأن إنجازه لهذه المهام سوف يؤثر سلبيًا على إنجازه الأكاديمي.

يتضح مما سبق أن التعريفات التي تناولت مفهوم التلكؤ الأكاديمي تُجمع على أن التلكؤ الأكاديمي يتضمن أفعال وسلوكيات تهدف إلى تأجيل الأنشطة والمهام الأكاديمية بطريقة متعمدة تؤثر سلبيًا على إنجاز الطالب المتلكئ وأداؤه الأكاديمي، مع عدم وجود مبررات منطقية لهذا التأجيل.

ويُعرف الباحث التلكؤ الأكاديمي على إنه: تأجيل طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها، وينتج عن ذلك شعور بالتوتر الانفعالي وحالة من عدم الرضا، ويقاس التلكؤ الأكاديمي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بكلية التربية جامعة الإسكندرية في مقياس التلكؤ الأكاديمي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

أسباب التلكؤ الأكاديمي:

أشار فيراري Ferrari (2011, p.19) إلى عدة أسباب للتلكؤ الأكاديمي، والتي تتمثل في: التكاسل، عدم المثابرة على أداء المهام، وضعف القدرة والأداء،

ووجود تباين بين النية والأداء، وتفضيل الطالب للأنشطة الأكاديمية غير التنافسية.

وأرجع تشاو Chow (2011, p.235) الأسباب التي تدفع الطالب الجامعي للتلكؤ الأكاديمي إلى ضعف الكفاءة الذاتية للطالب، وعدم قدرته على وضع برنامج وخطة ناجحة للاستذكار، وعدم ثقته في قدرته على إكمال المهام المطلوبة، وتدني دافعيته للنجاح، وكراهيته لممارسة الأنشطة الأكاديمية؛ وذلك لعدم جاذبيتها أو لصعوبتها.

وقد أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى بعض العوامل والأسباب التي تدفع طلاب الجامعة للتلكؤ الأكاديمي، ومنها نتائج دراسة ستيل (2007) Steel، ونتائج دراسة هيلتون (2012) Hilton حيث أشارتا إلى أن التكاسل وانخفاض الدافعية للتعلم، وسوء التنظيم الذاتي، وضعف الكفاءة الذاتية من العوامل الرئيسية للتلكؤ الأكاديمي، وتوصلت نتائج دراسة معاوية أبو غزال (٢٠١٢) إلى أن الخوف من الفشل، وصعوبة المهام، ومقاومة الضبط والمخاطرة غير المحسوبة كلها عوامل تدفع الطالب للتلكؤ الأكاديمي، كما توصلت نتائج دراسة بالكز (2013) Balkis، ودراسة وليد شوقي شفيق (٢٠١٤) إلى أن المعتقدات المعرفية واللامعرفية السطحية، ترتبط إيجابيًا بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

يتضح مما سبق تعدد العوامل والأسباب التي تدفع الطلاب للتلكؤ الأكاديمي، والتي تتلخص في عوامل ترتبط بشخصية الطالب، منها: نقص الدافعية، والتكاسل، والخوف من الفشل، ضعف الكفاءة الذاتية، والمعتقدات المعرفية واللامعرفية الخاطئة حول الدراسة، وعوامل ترتبط بالمهام الأكاديمية من حيث جاذبيتها أو مستوى صعوبتها.

أنواع التلكؤ الأكاديمي:

أوضح تشو، وتشوي Chu & Choi (2005, p.251) أن سلوكيات التلكؤ الأكاديمي ليست كلها ضارة بالطلاب أو أنها تؤدى حتمًا إلى نتائج سلبية، فهناك

متلكئين يؤجلون إنجاز المهمات حتى اللحظات الأخيرة بسبب عدم قدرتهم على اتخاذ قرار للعمل في حينه، وهناك متلكئين يتخذون قرارات تأجيليه مقصودة، ويستخدمون دافعية مرتفعة تحت ضغط الوقت، وهم قادرون على إكمال المهام في المواعيد المحددة، ويحققون نتائج مرضية.

وميز مورالز (Morales (2010, p.517 جانبين من التلكؤ الأكاديمي، الأول: التلكؤ المنظم Structured Procrastination، وفيه يحصل المتلكئون على نتائج مرضية رغم تأجيلهم للمهام إلى آخر لحظة؛ لأنهم أكثر سيطرة على عامل الوقت، ولديهم كفاءة ذاتية مرتفعة، والثاني: التلكؤ غير المنظم Unstructured Procrastination، وفيه يحصل المتلكئون على نتائج غير مرضية بالنسبة لهم، ولا يدركون أهمية تنظيم وإدارة أوقاتهم.

أما بالنسبة لأنماط المتلكئين، فقد صنفهم فراري (Ferrari (2011, p.19 في ثلاثة أنواع: المتلكئ الاستثاري Arousal، وهو يستمتع بتغلبه على عامل الوقت بإنهاء المهام في اللحظات الأخيرة، والمتلكئ التجنبي Avoider، وهو يؤجل البدء في أداء المهام حتى ينتهي الموعد المحدد، وهناك المتلكئ القراري Decisional، وهو دائم التأجيل في اتخاذ القرارات الأكاديمية الضرورية.

وصنف كوركين، ليندت، ويو Corkin, Lindt & Yu (2011, p.603) المتلكئين لنوعين: النوع الأول: متلكئون فعالون Active Procrastinator: وهم فئة نشطة من الطلاب الذين يفضلون العمل تحت ضغط، ولديهم القدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية على الرغم من التأجيل، ولديهم رضا عن النتائج التي يحصلون عليها، والنوع الثاني: متلكئون سلبيون Passive Procrastinators: وهم فئة متكاسلة من الطلاب الذين يؤجلون المهام الأكاديمية، ولا ينصاعون لمواعيدها النهائية، ولديهم معتقدات معرفية خاطئة، وكفاءة أكاديمية متدنية، وحالة من عدم الرضا عن نتائجهم.

وفي هذا السياق توصلت نتائج دراسة ليندبلوم، سارياوا، إنكينينا، هارالا، وهايليكاريا (2015) Lindblom, Saariahoa, Inkinena, Haarala & Hailikaria إلى تصنيف المتلكئين من طلاب الجامعة لثلاث فئات: الفئة الأولى، وتتمثل في فئة الطلاب المتحمسون الذين لديهم معتقدات معرفية عميقة، وفاعلية ذاتية مرتفعة، وهؤلاء يرجؤون دراستهم عمدًا، والفئة الثانية: وهم فئة من الطلاب الذين يعانون من التأجيل للمهام الأكاديمية بطريقة غير طبيعية، وهؤلاء لديهم مشكلات بسيطة في التنظيم الذاتي، ولكنهم ما زالت لديهم الدافعية للدراسة، أما الفئة الثالثة، فتشمل الطلاب المتلكئين الذين يفتقرون إلى مهارات التنظيم الذاتي، وهؤلاء لديهم كفاءة ذاتية ضعيفة، ومعتقدات معرفية سلبية حول الدراسة.

ومما سبق يتضح تعدد أنواع وتصنيفات المتلكئين، إلا أن أهم الفروق في التلكؤ الأكاديمي لدى المتلكئين الإيجابيين والسلبيين تكمن في الدافعية للعمل تحت ضغط، والنتائج الأكاديمية التي يتم تحقيقها، والرضا عن هذه النتائج، وسوف يركز البحث الحالي على نمط المتلكئين السلبيين؛ حيث أنها الفئة التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والرعاية.

أبعاد التلكؤ الأكاديمي:

أشار تشو، وتشوي (2005, p.245) Chu & Choi إلى أن التلكؤ الأكاديمي ليس مشكلة في إدارة وقت التعلم، بل إنه يتضمن مكونات معرفية، انفعالية، وسلوكية معقدة.

وتتمثل أهم أبعاد التلكؤ الأكاديمي في التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من الفشل، وذلك كما يلي:

١) التكاسل وعدم الالتزام بالوقت:

يُعد التكاسل سمة من سمات الشخصَّية التي تؤثر في التلكؤ الأكاديمي، وهو يرتبط بانخفاض الدافعية، وغالبًا ما يُعاني المتلكئون من صعوبات في تنظيم

وإدارة الوقت، وانخفاض تقدير الذات، وعدم القدرة على ضبط الذات، والمعتقدات المعرفية اللاعقلانية (Corkin, Lindt & Yu, 2011, p.603).

٢) صعوبة المهام الأكاديمية:

فالمهام الصعبة قصيرة الأجل أكثر احتمالاً للتأثير على قرارات الطلاب للتلكؤ الأكاديمي من المهام السهلة قصيرة الأجل (Diaz-Morales & Ferrari, 2007, p.94).

٣) الخوف من الفشل:

يَميل بعض المتلكئين إلى التمسك بدرجة من الكمالية، وهم يخشون الفشل، والآثار السلبية المترتبة عليه، وبالتالي فإنهم لا يريدون اتخاذ قرارات لإكمال المهام الأكاديمية تجنبًا للفشل (Diaz-Morales & Ferrari, 2007, p.93).

وقد توصلت نتائج دراسة زيناث، وأوركيولو (2012) Zeenath & Orcullo إلى أن الخوف من الفشل يدعم التلكؤ الأكاديمي، حيث أن خوف الطالب من عدم نجاحه في أداء واجباته الأكاديمية أو عدم اجتيازه الاختبارات بنجاح قد يدفعه إلى التلكؤ، وفي هذه الحالة قد يعترف الطالب بخوفه من الفشل ويعزوه إلى أسباب أخرى بغية التخفيف من ألم الشعور بالفشل.

وقد أجري أكيرمان، وجروس (2005) Ackerman & Gross دراسة للتعرف على خصائص المهام الأكاديمية كمنبئ للتلكؤ الأكاديمي، وطلب الباحثان من الطلاب أن يطلقوا أحكامًا على أنواع مختلفة من المهام المتفاوتة في صعوبتها، ومستوى جاذبيتها للطلاب: (مهمة مملة وصعبة، ومهمة مملة وسهلة، ومهمة ممتعة وصعبة، ومهمة ممتعة وسهلة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب يميلون إلى تأجيل المهمات الصعبة وغير الممتعة، كما توصلت نتائج دراسة زيناث، وأوركيولو (2012) Zeenath & Orcullo إلى أن أهم أسباب انتشار التلكؤ الأكاديمي يكمن في صعوبة المهام الأكاديمية التي يكلف بها طلاب الجامعة حيث تتطلب الدراسة الجامعية: عمل مشاريع تخرج، وإعداد تقارير بحثية، بالإضافة إلى الاختبارات الدورية

التي يجد بعض الطلاب أنها صعبة ومملة وغير ممتعة، وإنهم لا يجدون الدافعية لإكمالها.

يتضح مما سبق أن التلكؤ الأكاديمي متعدد الأبعاد، وتتمثل هذه الأبعاد في: الخوف من الفشل، وبالتالي يتجنب المتلكئون أداء المهام المكلفون بها، كما أن التكاسل وانخفاض الدافعية من الأبعاد المهمة في دراسة التلكؤ الأكاديمي، بالإضافة إلى العوامل المرتبطة بالمهمة ذاتها من حيث مستوى صعوبتها ومدى أجلها، فهي تؤثر على قدرة الطالب في استمرار في أداء المهام أو تجنبها.

الآثار المترتبة على التلكؤ الأكاديمي:

يُعد أمرًا طبيعيًا لأي طالب أن يؤجل بعض مهامه من حين للآخر، وبشكل غير منتظم، ولكن قد يمتد هذا التأجيل ليصبح مشكلة مزمنة مع بعض الطلاب، فيُسبب لهم كثير من المشكلات الأكاديمية، وطلاب الجامعة يعانون من الآثار السلبية للتلكؤ الأكاديمي لكن بدرجات متفاوتة (Balkis & Duru, 2017, p.111)

وقد أشار فيراري Ferrari (2011, p.19) إلى أن هناك احتمالية انسحاب المتلكئين من المقرر الدراسي الذي يعتمد على السرعة الذاتية في التعلم، كما أن المتلكئين يعيشون في صراعات نفسية قوية، وخاصة عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات أكاديمية مهمة.

وأوضح مورات Murat (2013, p.61) أن التلكؤ يدفع الطلاب لتأجيل البدء في أداء مهامهم الأكاديمية، وبالتالي التأخر في إنهاء هذه المهام إلى قبل مواعيد الاختبارات بوقت قصير مع شعورهم الزائف بأنهم يقومون بأفضل أداء تحت ضغط الوقت، بالإضافة إلى عدم الالتزام بحضور المحاضرات، والاختبارات الدورية، وعدم إكمال المهام التي بدؤوا في إنجازها، والتنقل بين المهام المطلوبة دون التمكن من إنجاز أي منها، كما أن تدني الأداء والتحصيل لديهم من أهم الآثار السلبية لتلكؤهم الأكاديمي.

يتضح مما سبق أن أهم الآثار السلبية المترتبة على معاناة الطلاب من التلكؤ الأكاديمي تمتد لتشمل كافة نواحي حياتهم الأكاديمية، وتتمثل هذه الآثار في ضعف القدرة على التخطيط، الغياب المتكرر في المحاضرات، والمعاناة من الاضطرابات الانفعالية، وعدم الثقة بالنفس، وضعف الدافعية للتعلم، وفي النهاية تدني الأداء الأكاديمي.

العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية:

اكتسب مفهوم المثابرة الأكاديمية الاعتراف في السنوات الأخيرة كعامل حاسم في الأداء الأكاديمي للطلاب على الرغم من أنه يتضمن مجموعة من العوامل غير المعرفية التي تُحفز الطلاب على التخلي عن تحقيق الأهداف قصيرة الأجل، والسعي لتحقيق أهداف طويلة الأجل وذات رتبة أعلى بالرغم من وجود عوامل تعوق بذل الجهد المستمر (Dweck, Walton & Cohen, 2014, p.5).

وتلعب المثابرة الأكاديمية دورًا حاسمًا في أداء الطالب أو تلكؤه الأكاديمي، وهي تتطلب تحديد الأهداف، واستغلال الدافعية والثقة بالنفس من أجل استمرارية بذل الجهد، كما أن ضعف مثابرة الطالب الأكاديمية يعُد مؤشرًا على تلكؤه الأكاديمي، ولذا فإنه من المهم أن يكون لدى الطالب الجامعي رؤية ووجهة نظر تُمكنه من مواجهة التحديات (Catt, 2009, p.54).

وفي إطار العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية توصلت نتائج دراسة أوزون- أوزر (2010) Uzun-Özer إلى أن الطلاب ذوي القدرة على المثابرة الأكاديمية، والذين يبذلون أقصى جهودهم في الدراسة هم أقل عرضة للتلكؤ الأكاديمي حيث أنهم يرون أن المثابرة لتحقيق الأهداف نوع من الكمالية الإيجابية التي تساعد في تعزيز أدائهم الأكاديمي، وزيادة طموحاتهم لتحقيق النجاح.

يتضح مما سبق أن المثابرة الأكاديمية إحدى سمات الطالب الجامعي الناجح، فلا نجاح بدون بذل الجهد، والسعي لتحقيق أهداف طويلة الأجل، وإن

Doi: :10.12816/0051448

ضعف أو انخفاض المثابرة هي دليل ومؤشر على معاناة الطالب من التلكؤ الأكاديمي، ومن ثم تُمثل المثابرة ركنًا رئيسيًا من مهارات المذاكرة والاستذكار، فلا فائدة لجدول تنظيم الوقت بدون مثابرة، ولن تتحقق مهارة التركيز من دون مثابرة، حتى الدافعية فلكي تظهر ثمارها في الاستذكار فلابد من تحلي الطالب بالمثابرة.

العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والمعتقدات المعرفية:

يرتبط التلكؤ الأكاديمي بمعتقدات الطالب المعرفية عن الدراسة الجامعية، فقد أوضح كالانو، وهارينجتون (Calano & Harrington (2007, p.198 أن معتقدات الطالب المعرفية، وأفكاره اللاعقلانية ترتبط بسلوك التلكؤ الأكاديمي، والتي منها: اعتقاد الطالب في المعرفة البسيطة، وسوف أبدأ مبكرًا هذه المرة، والموضوع بديهي، وقد اقتربت من البداية في إنجازه، ولدى سرعة في تعلم الموضوع، وما زال هناك وقت، هناك كثير من المصادر لتعلم الموضوع، ولن أتلكأ هذه المرة" ومن ثم فإن معتقدات الطالب المعرفية وأفكاره اللاعقلانية تعمل على التأجيل المتكرر للمهام الأكاديمية مما يؤدي إلى تراكمها، وبالتالي تكون نتائج الأداء غير مرضية.

وأوضح جروس (Gross (2015, p.121 أن الطالب المتلكئ يكون أسيرًا لمجموعة من المعتقدات التي يفترض صحتها، كاعتقاده بأن ما يقوم به من مهام هو انعكاس لقدراته وإمكاناته، واعتقاده بأن المعرفة والعمل المنتج هو انعكاس حقيقي لقيمته كإنسان، وهذه المعتقدات تجعل المتلكئ يعيش حالة دائمة من الخوف من الفشل تجعله يتجنب البدء في أداء المهام.

ومن ثم تلعب المعتقدات المعرفية دورًا في النظام الإدراكي للطالب، مما يؤثر في نظامه المعرفي، كما أن لها دورًا في التأثير على اختيار استراتيجية محددة لمعالجة المعلومات، وبالتالي فإن المعتقدات المعرفية الخاطئة تعزز التلكؤ والتأجيل للمهام الأكاديمية (Seo, 2011, p.2012).

ويستخدم الطلاب استراتيجيات عديدة لإتمام مهامهم الأكاديمية قبل الموعد المحدد لهم، وذلك لمواجهة العواقب المترتِّبة على تلكؤهم الأكاديمي، فقد أوضح كوهنل، هوفر، وكيليان Kuhnle, Hofer, & Kilian (2012, p.535) أن معتقدات الطالب المعرفية، وما يستخدمه الطالب من استراتيجيات معرفية من العوامل المهمة في دراسة الإنجاز الأكاديمي للطلاب أو تلكؤهم الأكاديمي، فالطلاب ذوي المعتقدات المعرفية الإيجابية يستخدمون استراتيجيات معرفية فعالة للاستفادة من أوقاتهم، وبالتالي فهم أكثر قدرة على حماية أنفسهم من الآثار المترتبة عن التلكؤ الأكاديمي.

كما أشار دياز- مورالز، وفيراري Diaz-Morales & Ferrari (2007,p.92) إلى أن التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة يرتبط بفشلهم في استخدام الاستراتيجيات المعرفية واللامعرفية لتنظيم تعلمهم، كما يرتبط بمعتقداتهم حول ما يتعلمونه.

في حين توصلت نتائج دراسة Steel (2007) إلى أن التلكؤ الأكاديمي يرتبط ارتباطًا سلبيًا مع استخدام الاستراتيجيات المعرفيَّة، مثل: المراجعة، والتحضير، والاستراتيجيات اللامعرفية، مثل: التخطيط، والتحكم، وأن المعتقدات المعرفية حول الدراسة، والفشل في توظيف الاستراتيجيات المعرفية واللامعرفية يقُود إلى التلكؤ الأكاديمي، كما توصلت نتائج دراسة مانيش، وأوميديان Manesh & Omidian (2017) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي، بالإضافة إلى أن المعتقدات المعرفية تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

يتضح مما سبق أن أفكار الطالب ومعتقداته المعرفية حول الدراسة الجامعية تسهم في تعزيز التلكؤ الأكاديمي، وتدفعه للتأجيل المتكرر للمهام الأكاديمية مما يؤدي إلى تراكمها، وبالتالي تكون نتائج أداؤه غير مرضية، وعليه

فلابد من أن يتحلى الطالب الجامعي بمعتقدات معرفية إيجابية تساعده على معالجة المعلومات بطرق فعالة.

دراسات سابقة:

تناولت عدد من الدراسات السابقة متغيرات البحث الحالي، والمتمثلة في المثابرة الأكاديمية، المعتقدات المعرفية، والتلكؤ الأكاديمي بشكل مستقل ومُغاير لتوجهات البحث الحالي إلا أنها تشكل رافدًا يمكن من خلاله تكوين رؤية أكثر وضوحًا عن هذه المتغيرات، وفيما يلي سيعرض الباحث هذه الدراسات في حسب تسلسلها الزمني بعد تصنيفها إلى ثلاثة محاور وفقاً لمتغيرات البحث الحالي، وذلك كما يلي:

أولاً: دراسات تناولت المثابرة الأكاديمية:

هدفت دراسة أحمد محمد المهدي (٢٠١٣) إلى التعرف على العلاقة بين المثابرة الأكاديمية وأهداف الالتحاق بالدراسة، والكشف عن الفروق في المثابرة الأكاديمية تبعًا لاختلاف النوع (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - أدبي)، والتفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) طالبًا وطالبة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة أسوان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد مقياس المثابرة الأكاديمية، ومقياس أهداف الالتحاق بالدبلوم العام في التربية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية وأهداف الالتحاق بالدراسة، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في المثابرة الأكاديمية ترجع لاختلاف النوع والتخصص، والتفاعل بينهم.

وتناولت دراسة أولوريمى (2014) Oluremi العلاقة بين المثابرة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة والمشاركة الأكاديمية والحضور في الصف، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبًا وطالبًا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد مقياس المثابرة الأكاديمية، ومقياس المشاركة الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من

النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية والحضور في الصف.

وفحصت دراسة وولترز، وحسين (2014) Wolters & Hussain العلاقة بين المثابرة الأكاديمية، وبعض العوامل المؤثرة في تنظيم التعلم (الكفاءة الذاتية، قيمة المهمة، التلكؤ الأكاديمي، والنجاح الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما استخدم الباحثان مقياس الصورة المختصرة لمقياس المثابرة الأكاديمية. إعداد/ داكورث وكوين (2009) Duckworth & Quinn، بينما أعد الباحثان مقياس التعلم ذاتي التنظيم، ومقياس الكفاءة الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية ومتغيرات: الكفاءة الذاتية، قيمة المهمة والانجاز الأكاديمي، بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية، والتلكؤ الأكاديمي.

واختبرت دراسة روجاس (2015) Rojas دور المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين الإبداع والإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٧) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الباحث مقياس الإبداع. إعداد/ رونكو Runco، ومقياس المثابرة. إعداد/ داكورث، بيترسون، ماثويس، وكيلي (2007) Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن المثابرة الأكاديمية تتوسط العلاقة بين الإبداع والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأوصي الباحث بضرورة إجراء الدراسات التي توضح دور المثابرة الأكاديمية في السياقات الأكاديمية.

وهدفت دراسة ليتريل (2016) Littrell إلى التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، من خلال الإسهام النسبي لبعض السمات الشخصية: (الإحباط التعصب، المثابرة الأكاديمية، وتوجهات الهدف)، وبعض العوامل الذاتية (الكفاءة الذاتية، والملل،

وقيمة المهمة) في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد عدة أدوات من بينها مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس المثابرة الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن المثابرة الأكاديمية تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأوصي الباحث بإجراء دراسات توضح العلاقة بين المثابرة الأكاديمية والمتغيرات التي ترتبط بالأداء الأكاديمي.

كما هدفت دراسة أحمد محمد شبيب، وموزه ناصر خميس الشعبية (٢٠١٧) إلى التنبؤ بأبعاد المثابرة الأكاديمية من خلال بعض الممارسات الأكاديمية والمتمثلة في: الاندماج الأكاديمي، الضغوطات الدراسية، الدافع الأكاديمي، والاندماج الاجتماعي، وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأعد الباحثان مقياس المثابرة الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: إمكانية التنبؤ بالمثابرة الأكاديمية من خلال الاندماج الأكاديمي، الضغوطات الدراسية، الدافع الأكاديمي، والاندماج الاجتماعي.

تعقيب على الدراسات التي تناولت المثابرة الأكاديمية:

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت المثابرة الأكاديمية يُمكن ملاحظة ما يلي:

١) أنه في الوقت الذي قطعت فيه البحوث الأجنبية شوطًا طويلاً في مجال فهم الدور الذي تلعبه المثابرة الأكاديمية في التعلم والأداء الأكاديمي للطالب الجامعي، نجد أن هناك ندرة في البحوث العربية، والتي بادت من الضروري أن تُساير البحوث المعاصرة في هذا المجال.

٢) أظهرت نتائج الدراسات أن المثابرة الأكاديمية لها تأثير في المتغيرات الأكاديمية، مثل: الالتحاق بالدراسة، كما في نتائج دراسة أحمد محمد المهدي (٢٠١٣)، الإبداع والإنجاز الأكاديمي، كما في نتائج دراسة

روجاس (2015) Rojas، وتوجهات الهدف كما في نتائج دراسة الكفاءة الذاتية وقيمة المهمة الأكاديمية، كما في نتائج دراسة ليتريل Littrell (2016)، والاندماج الاجتماعي والأكاديمي كما في نتائج دراسة أحمد محمد شبيب، وموزه ناصر خميس الشعبية (٢٠١٧)، كما أظهرت نتائج دراسة وولترز، وحسين (2014) Wolters & Hussain أن المثابرة الأكاديمية لها تأثير في التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣) أن المثابرة الأكاديمية يُمكن أن يكون لها تأثير على كثير من المتغيرات الأكاديمية، ولذا أوصت بعض الدراسات بضرورة إجراء دراسات توضح دور المثابرة في السياقات الأكاديمية، مثل: دراسة روجاس 2015) Rojas، ودراسة ليتريل (2016) Littrell.

ثانيًا: دراسات تناولت المعتقدات المعرفية:

هدفت دراسة هانم علي عبد المقصود (٢٠٠٩) إلى التعرف على أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، والتنبؤ بالتحصيل الدراسي من المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لديهم، وتكونت عينة البحث من (١٨٠) طالبًا وطالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت مقياس المعتقدات المعرفية. إعداد/ شومر Schommer. تعريب الباحثة، وأعدت الباحثة مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال معتقدات الطلاب المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لديهم.

كما هدفت دراسة فيصل خليل صالح (٢٠١١) إلى التعرف على المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية تبعًا لمتغير ي النوع والمستوى الدراسي والتنبؤ بالتحصيل من خلال أبعاد المعتقدات المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٠) طالبًا وطالبة من

طلاب كلية التربية بجامعة اليرموك، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد مقياس المعتقدات المعرفية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد التحكم في اكتساب المعرفة ترجع لاختلاف النوع ولصالح الإناث، ووجود فروق في بُعد بنية المعرفة وتكاملها ترجع لاختلاف المستوى الدراسي ولصالح طلاب الفرقة الرابعة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل الأكاديمي بين مرتفعي ومنخفضي المعتقدات المعرفية ولصالح مرتفعي المعتقدات المعرفية، كما أظهرت النتائج أن أبعاد المعتقدات المعرفية التي فسرت نسبة من التباين في التحصيل الأكاديمي كانت في بُعدي السرعة في اكتساب المعرفة، والتحكم في اكتسابها.

وفحصت دراسة نافر أحمد بقيعي (٢٠١٣) العلاقة بين المعتقدات المعرفية، والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٢) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد الباحث مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس الحاجة إلى المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة، وجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد المعتقدات المعرفية (التعلم السريع، السلطة المطلقة، القدرة الفطرية) تبعًا لمتغير النوع ولصالح الذكور، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة.

وهدفت دراسة بيشره خلف سعيد (٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية وموقع الضبط لدى طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق في المعتقدات المعرفية وفقًا لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، والتعرف على إسهام المعتقدات المعرفية في تحديد موقع الضبط، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد مقياس المعتقدات المعرفية، واستخدم مقياس موقع الضبط لروتر Router، وتوصلت

الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: عدم وجود فروق في المعتقدات المعرفية ترجع لاختلاف النوع والتخصص باستثناء بُعد الاعتقاد في المعرفة البسيطة، ولم تظهر فروق في المعتقدات المعرفية ترجع لاختلاف المرحلة والتخصص الدراسي باستثناء الاعتقاد في المعرفة الثابتة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين بُعدي المعرفة الثابتة، والمعرفة المؤكدة وموقع الضبط، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين بُعد التعلم السريع وموقع الضبط، هناك إسهام للمعتقدات المعرفية في تحديد موقع الضبط لدى طلاب الجامعة.

واختبرت دراسة محمود، عبد الله، سامسيلا، وهابساه,Mahmud, Abdullah, Samsilah & Habsah (2016) المعتقدات المعرفية، وتوجهات أهدف التعلم كمنبئات باكتساب المعرفة العميقة، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٨) معلمًا قبل الخدمة بكلية التربية في شمال نيجيريا، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وأعدو مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس توجهات أهدف التعلم، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين أبعاد المعتقدات المعرفية، وتوجهات أهدف التعلم، واكتساب المعرفة العميقة، ما عدا بُعد المعرفة البسيطة، وبُعد التعلم السريع، حيث وجدت علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين هذين البُعدين واكتساب المعرفة العميقة، بالإضافة إلى أن المعتقدات المعرفية، وتوجهات أهدف التعلم تسهم في التنبؤ باكتساب المعرفة العميقة.

وفحصت دراسة ارسلانتاس (2016) Arslantaş العلاقة بين المعتقدات المعرفية والإنجاز والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٣) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم مقياس المعتقدات المعرفية. إعداد/ ديريكولو (2005) Deryakulu، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن معتقدات طلاب الجامعة المعرفية تؤثر بدرجة دالة إحصائيًا على إنجازهم أو تلكؤهم الأكاديمي.

Doi: :10.12816/0051448

وهدفت دراسة مانيش، وأوميديان (2017) Manesh & Omidian إلى التعرف على العلاقة بين أهداف الإنجاز والمعتقدات المعرفية وجودة التعلم، والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما استخدما مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد/ سولومون، وروثبلوم Solomon & Rothblum، ومقياس المعتقدات المعرفية. إعداد/ شومر Schommer، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي، بالإضافة إلى أن المعتقدات المعرفية تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

تعقيب على الدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية:

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت المعتقدات المعرفية يُمكن ملاحظة ما يلي:

١) أن المعتقدات المعرفية ترتبط بكثير من المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، مثل: مهارات التعلم المنظم ذاتياً لديهم، والحاجة إلى المعرفة، وتوجهات أهدف التعلم، وموقع الضبط (داخلي- خارجي)، مما يُشير إلى أهمية دراسة متغيرات الطلاب المعرفية، حيث إنه يُمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الأكاديمي في ضوء هذه المعتقدات.

٢) اتفقت معظم الدراسات على أهمية الدور الذي تلعبه معتقدات الطلاب المعرفية في أدائهم الأكاديمي، والعوامل المرتبطة به، ومنها دراسة فيصل خليل صالح (٢٠١١)، نافر أحمد بقيعي (٢٠١٣)، محمود، عبد الله، سامسيلا، وهابساه Mahmud, Abdullah, Samsilah & Habsah (2016)، ودراسة هدفت دراسة مانيش، وأوميديان Manesh & Omidian (2017).

٣) أن معتقدات الطلاب المعرفية لها دور في تلكؤهم الأكاديمي، حيث أشارت نتائج دراسة ارسلانتاس Arslantaş (2016)، ونتائج دراسة مانيش، وأوميديان

Manesh & Omidian (2017) إلى أن المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة تؤثر في تلكؤهم الأكاديمي.

ثالثًا: دراسات تناولت التلكؤ الأكاديمي:

هدفت دراسة معاوية أبو غزال (٢٠١٢) إلى التعرف إلى انتشار التلكؤ الأكاديمي وأسبابه بين طلاب الجامعة، ودور متغير النوع (ذكور- إناث) والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في التلكؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالباً وطالبة من طلاب جامعة اليرموك، وكشفت نتائج الدراسة انتشار ظاهرة التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة، ومن بين أسبابه: الخوف من الفشل، وصعوبة المهام، ومقاومة الضبط والمخاطرة غير المحسوبة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التلكؤ الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلاب الفرقة الرابعة، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيري النوع والتخصص الأكاديمي.

كما هدفت دراسة هيلتون (2012) Hilton إلى التعرف على العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، التلكؤ الأكاديمي، والمهارات الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد الباحث مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والمهارات الأكاديمية، ووجود فروق في التلكؤ الأكاديمي ترجع لمتغير النوع، وهذه الفروق لصالح الذكور، ولمتغير الفرقة الدراسية ولصالح طلاب الفرقة الأعلى.

وفحصت دراسة بالكز (2013) Balkis الدور الوسيط للمعتقدات العقلانية حول الدراسة في علاقتها بالتلكؤ الأكاديمي، والرضا عن الحياة الأكاديمية،

Doi: :10.12816/0051448

وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس المعتقدات العقلانية حول الدراسة، ومقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والمعتقدات العقلانية حول الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية، كما أظهرت النتائج أن المعتقدات العقلانية حول الدراسة تتوسط العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، والرضا عن الحياة الأكاديمية.

كما فحصت دراسة مورات Murat (2013) الدور الوسيط الذي تلعبه المعتقدات العقلانية عن الدراسة في العلاقة بالتلكؤ الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وشملت الدراسة (١٩٠) طالبًا وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأعد مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس المعتقدات العقلانية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والمعتقدات العقلانية عن الدراسة، بالإضافة إلى أن المعتقدات العقلانية عن الدراسة تلعب دور وسيط بين التلكؤ والتحصيل الأكاديمي.

وأجرى وليد شوقي شفيق (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله والتحصيل الدراسي، والتعرف على الفروق في التلكؤ الأكاديمي تبعًا لمتغير النوع والفرقة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٤) طالبًا وطالبة بالصف الأول والثاني الثانوي، وأعد الباحث استبيان التلكؤ الأكاديمي، واستخدم استبيان المعتقدات ما وراء المعرفية حول التلكؤ الأكاديمي. إعداد/ فيرني وآخرون (2009) .Fernie, et al، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي، والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله والتحصيل الدراسي،

ووجود فروق دالة إحصائيًا في التلكؤ الأكاديمي ترجع لاختلاف النوع، ولصالح الذكور، ولاختلاف الفرقة الدراسية ولصالح طلاب الفرقة الأعلى.

وهدفت دراسة واكار، شافيق، وحسن (2016) Waqar, Shafiq & Hasan إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الدافع المعرفي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة جوجرات Gujrat، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وطبقوا مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد/ سولومان، روثبلوم Soloman & Rothblum (1984)، ومقياس الدافع الأكاديمي. إعداد/ فاليراند، بلايس، بريير، أند بيليتير (1989) Vallerand, Blais, Brière & Pelletier، مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. إعداد/ زاجاكوفا، لينش، وإسبنشاد Zajacova, Lynch & Espenshade (2005)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن الدافع المعرفي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لطلاب الجامعة.

وهدف دراسة سان، روسلان، وسابوريبور San, Roslan & Sabouripour (2016) إلى التعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم والتلكؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة "بوترا" Putra، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وطبقوا مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد/ توكمان (1991) Tuckman، ومقياس الدافعية للتعلم. إعداد/ بينتريش Pintrich (1991)، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. إعداد/ بينتريش Pintrich (1991)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التنظيم الذاتي للتعلم والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وهدفت دراسة بالكز، ودورو (2017) Balkis & Duru إلى التعرف على العلاقة التلكؤ الأكاديمي، والأداء الأكاديمي، والرضا الحياة الأكاديمية، والفروق

بين الجنسين في هذه المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤١) طالبًا جامعيًا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأعدا مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي والأداء الأكاديمي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، ووجود فروق في التلكؤ الأكاديمي ترجع لاختلاف النوع (ذكور – إناث) ولصالح الذكور.

وهدفت دراسة باختيار، وقاسم Bakhtiar & Kasim (2017) إلى التعرف على فعالية تطبيق استراتيجيات إعادة البنية المعرفية في خفض التلكؤ الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٨) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، والتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وأعدا مقياس التلكؤ الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فعالية استراتيجيات إعادة البنية المعرفية في خفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت التلكؤ الأكاديمي:

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت التلكؤ الأكاديمي يُمكن ملاحظة ما يلي:

١) أن الخوف من الفشل، وصعوبة المهام، والمُخاطرة غير المحسوبة، عوامل مسئولة عن انتشار التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة مما يتطلب التعرف على العوامل المساهمة فيه، وهذا ما أكدته نتائج دراسة معاوية أبو غزال (٢٠١٢).

٢) تناولت بعض الدراسات العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، ومعتقدات طلاب الجامعة، مثل: معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما في دراسة هيلتون Hilton (2012)، والمعتقدات العقلانية عن الدراسة كما في دراسة مورات Murat (2013)، المعتقدات ما وراء المعرفية كما في دراسة وليد

شوقي شفيق (٢٠١٤)، ولكنها أغفلت العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والمعتقدات المعرفية.

٣) تناولت بعض الدراسات العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي، وبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طلاب الجامعة، مثل: المهارات الأكاديمية كما في دراسة هيلتون (2012) Hilton، والتنظيم الذاتي للتعلم كما في دراسة سان، روسلان، وسابوريبور(2016) San, Roslan & Sabouripour، والأداء الأكاديمي كما في دراسة بالكز، ودورو(2017) Balkis & Duru، ولكنها أغفلت العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والمثابرة الأكاديمية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

١) اتفقت جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها على أهمية المرحلة الجامعية - حيث تمت جميع الدراسات على طلاب الجامعة - مما يُشير إلى أهمية هذه المرحلة كونها المرحلة التي ينطلق منها الطلاب لسوق العمل؛ لذا اهتم الباحث بطلاب هذه المرحلة للتعرف على العوامل المُسهمة في التلكؤ الأكاديمي لديهم.

٢) تميزت الدراسات السابقة بالنظرة الأحادية في تفردها بالتعامل مع التلكؤ الأكاديمي من خلال ربطه بنوع واحد من المتغيرات المعرفية أو غير المعرفية التي يُمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على التلكؤ الأكاديمي وبُعدها عن النظرة الشمولية في محاولة للربط بين التلكؤ الأكاديمي والمثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية.

٣) على الرغم من تعدد الدراسات الارتباطية بين المثابرة الأكاديمية، والمعتقدات المعرفية، والتلكؤ الأكاديمي وعدد من المتغيرات الأخرى كما في دراسة هيلتون (2012) Hilton، ودراسة وليد شوقي شفيق (٢٠١٤)، إلا إنه لا توجد دراسة - في حدود علم الباحث - تناولت الإسهام النسبي للمثابرة

الأكاديمية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وهو ما يسعى البحث الحالي لمحاولة الوقوف عليه.

٤) لم تهتم الدراسات السابقة بدراسة الفروق في المثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي. الأمر الذي استوجب إجراؤه في البحث الحالي.

٥) وقد استفاد الباحث مما تم عرضه من دراسات في إعداد وتصميم الأدوات اللازمة لإجراء البحث الحالي، والمتمثلة في: مقياس المثابرة الأكاديمية، ومقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس والتلكؤ الأكاديمي.

فروض البحث:

من خلال عرض الإطار النظري واستناداً إلى ما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج، فقد قام الباحث بصياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

١) توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من الفشل) ومجموعها الكلي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٢) توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، يقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من الفشل)، ومجموعها الكلي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة

التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٤) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، يقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٥) تسهم أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي، في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٦) تسهم أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، ويقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة البحث من عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

إجراءات البحث:

حدود البحث: تمثلت حدود البحث فيما يلي:

١) **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات البحث بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

٢) **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧م.

٣) **حدود الموضوع:** تمَثلت في المثابرة الأكاديمية، المعتقدات المعرفية، والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

منهج البحث:

اعتمدت البحث الحالي على المنهج الوصفي؛ نظرًا لمناسبته لطبيعة البحث الحالي، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ووصف ارتباطها مع غيرها من الظواهر.

مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث على طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

عينة البحث: اشتمل البحث على ما يلي:

١) عينة التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات: والتي تكونت من (٩٧) طالبًا وطالبة، منهم (٣٨) طالبًا، و(٥٩) طالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة الإسكندرية منهم (٤٣) طالبًا وطالبة بالشعب العلمية، ومنهم (٥٤) طالبًا وطالبة الشعب الأدبية تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٩–٢١) سنة بمتوسط (٢٠.١)، وانحراف معياري (±١.٤)، وتهدف هذه العينة إلى التحقق من صلاحية أدوات البحث من الناحية العملية من حيث: صدقها وثباتها واتساقها الداخلي.

٢)العينة الأساسية وتكونت (٢٣٤) طالبًا وطالبة من طلاب الشعب العلمية والأدبية بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، منهم (٧٣) طالبًا، و(١٦١) طالبة، ومنهم (٩١) من طلاب التخصص العلمي، و(١٤٣) من طلاب التخصص الأدبي، وقد تراوحت أعمار عينة البحث بين (١٩–٢١) سنة بمتوسط (٢٠.٣)، وانحراف معياري (±١.٢).

أدوات البحث:

قام الباحث بإعداد الأدوات مقياس المثابرة الأكاديمية، مقياس المعتقدات المعرفية، ومقياس التلكؤ الأكاديمي، وسيتناول الباحث إجراءات إعداد كل أداة من هذه الأدوات كما يلي:

أولاً: مقياس المثابرة الأكاديمية. إعداد/ الباحث ملحق (١):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس المثابرة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

صياغة مفردات المقياس:

تم بناء مقياس المثابرة الأكاديمية وصياغة مفرداته في ضوء ما تيسر للباحث بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس التي تناولت المثابرة الأكاديمية سواء العربية منها أو الأجنبية، ومنها: مقياس المثابرة الأكاديمية. إعداد/ أحمد محمد المهدي (٢٠١٣)، مقياس المثابرة الأكاديمية. إعداد/ أولوريمى Oluremi (2014)، مقياس المثابرة الأكاديمية. إعداد/ ليتريل Littrell (2016)، ومقياس المثابرة الأكاديمية. إعداد/ أحمد محمد شبيب، وموزه ناصر خميس الشعبية (٢٠١٧)، وبعد الاطلاع على هذه المقاييس تمكن الباحث من صياغة مفردات مقياس المثابرة الأكاديمية، والذي يضم (٤٢) مفردة في صورته الأولية موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

١) **البُعد الأول: تحمل الغموض Ambiguity Tolerance:** ويحتوي على (١٣) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن 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.

٢) **البُعد الثاني مواجهة التحديات Confronting the Challenge:** ويحتوي على (١٥) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن مواصلة الطالب لبذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام الصعوبة والمثيرة حتى إذا ما تعرض للفشل من أجل تحقيق النجاح مما يعزز قيمة بذل الجهد.

٣) **البُعد الثالث الدافعية للإنجاز Motivation Achievement:** ويحتوي على (١٤) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن رغبة الطالب وسعيه لتحقيق النجاح والتفوق من خلال قيامه بأداء المهام الأكاديمية على وجه أفضل وبكفاءة وسرعة وإتقان.

Doi: :10.12816/0051448

طريقة تصحيح مقياس:

تم تصحيح مفردات مقياس المثابرة الأكاديمية وفقًا لنظام مقياس ليكرت Likert Scale خماسي المستويات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا)، وعند تصحيح المقياس يتم تحويل هذه المستويات إلى درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، في المفردات الإيجابية، و(١، ٢، ٣، ٤، ٥) في المفردات السلبية على الترتيب، وتُشير الدرجة المرتفعة في المقياس إلى ارتفاع مثابرة الطالب الأكاديمية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق مقياس المثابرة الأكاديمية في صورته الأولية على عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٩٧) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، وذلك بهدف حساب: الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بكل هدف من الأهداف السابقة:

صدق المقياس:

قام الباحث بحساب صدق مقياس المثابرة الأكاديمية بطريقتي الصدق العاملي، وصدق المحك الخارجي، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ–الصدق العاملي:

استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي لمقياس المثابرة الأكاديمية عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات لمفردات المقياس (٤٢) مفردة على عينة التحقق من الشروط السيكومترية، فأسفر التحليل العاملي عن ظهور قيم شيوع لعدد (٣) مفردات أقل من (٠.٥)، فقام الباحث بحذفها وأعاد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على باقي المفردات وعددها (٣٩) مفردة، وأتضح أن معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measures of Sampling Adequacy لعدد (٢) مفردة أقل من القيمة المتوسطة للقبول وهى (٠.٧)، ولذا تم حذفها، وأُعيد إجراء التحليل العاملي مرة أخري على عدد المفردات

(٣٧) مفردة، وتم حساب معامل كايزر، ماير، وأولكن Keiser, Meyer & Olken للتحقق من كفاءة سحب العينة Sampling Adequacy فكان مرتفعًا (٠.٨٢٢)، وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية Components Principal، والذي من خلاله استخلص الباحث ثلاثة عوامل بعد تدوير الأبعاد تدويرًا متعامدًا Orthogonal Rotation بطريقة فاريماكس Varimax، وترتيبها وفقًا للتشبعات (الأكبر من ٠.٣) طبقًا لمحك كيزر Keiser، وتم حذف العوامل التي لم تتشبع على (٣) مفردات فأكثر، وبلغ عددهم (٢) عامل تندرج تحتها (٤) مفردات، وبذلك أصبح عدد العوامل المستخلصة ثلاثة، تراوحت معاملات الارتباط بينها من (٠.٤٠٩-٠.٥٥٠)، وعدد المفردات (٣٣) مفردة، وهذه العوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (٦٧.٣٢٪) من التباين الكلى بين مفردات المقياس، والنتائج يوضحها جدول (١).

جدول (١): مصفوفة تشبعات مفردات مقياس المثابرة الأكاديمية على عواملها بعد ترتيبها، وقيم الجذور الكامنة المستخلصة ونسبة التباين المفسر (حذفت التشبعات التي تقل عن ٠.٣ لتسهيل تفسير العوامل وعرضها)

م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة			الاشتراكيات	م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة			الاشتراكيات
	١	٢	٣			١	٢	٣	
١	٠.٧١١			٠.٥٦٣	١٨		٠.٤١٢		٠.٧٤٢
٢	٠.٦٢١			٠.٧٢٦	١٩		٠.٤٠٣		٠.٦٥٨
٣	٠.٦١١			٠.٦٢٥	٢٠		٠.٣٥٧		٠.٧٦٥
٤	٠.٦٠٢			٠.٦٣٢	٢١		٠.٣٢٤		٠.٧٢٤
٥	٠.٥٣١			٠.٧٢١	٢٢		٠.٣١١		٠.٧٣٢
٦	٠.٥١٢			٠.٧١٢	٢٣			٠.٥٠١	٠.٦٣٢
٧	٠.٥٠٧			٠.٧٣٧	٢٤			٠.٤٢١	٠.٧٢٤

Doi: :10.12816/0051448

م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة			الاشتراكيات	م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة			الاشتراكيات
	١	٢	٣			١	٢	٣	
٨	٠.٤٨٤			٠.٦٢٥	٢٥			٠.٤١٧	٠.٧٤٣
٩	٠.٤٥١			٠.٦٣٢	٢٦			٠.٤١٥	٠.٦٣٢
١٠	٠.٤٢٣			٠.٦٩٨	٢٧			٠.٤١٢	٠.٥٥١
١١	٠.٤١١			٠.٥١٣	٢٨			٠.٤٠٦	٠.٧٢١
١٢		٠.٦١٤		٠.٧٤١	٢٩			٠.٤٠٤	٠.٥٨٧
١٣		٠.٥٧٣		٠.٥١٤	٣٠			٠.٣٤٦	٠.٦٥٤
١٤		٠.٥٦٦		٠.٧٥٢	٣١			٠.٣٣٤	٠.٧٩٣
١٥		٠.٥٣٣		٠.٦٤٩	٣٢			٠.٣١٣	٠.٦٢٨
١٦		٠.٥٢٢		٠.٧٣١	٣٣			٠.٣٠١	٠.٦٣١
١٧		٠.٥٠٨		٠.٧٢٦	–	–	–	–	–
الجذور الكامنة					٣.٢١	٢.٥٠	١.٦٩	مجموع الاشتراكيات ٢٢.٢١	
نسبة التباين المفسر %					٢٩.٢٠	٢٢.٧٤	١٥.٣٨	متوسط مجموع الاشتراكيات ٦٧.٣٢	
التراكمي %					٢٩.٢٠	٥١.٩٤	٦٧.٣٢	--	

يتضح من جدول (١) أن التحليل العاملي أسفر عن وجود ثلاثة عوامل كما يلي:

١) العامل الأول لمقياس المثابرة الأكاديمية تشبعت عليه (١١) مفردة وبلغ الجذر الكامن له (٣.٢١)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٢٩.٢٠٪)، وتَعكس مفرداته استعداد الطالب لتقبل المواقف التعليمية غير المألوفة، أو المعقدة، أو المتناقضة، أو تلك التي يصعب التنبؤ بها، وتقبل الأمور بما فيها من تفسيرات مختلفة، لذلك يُمكن تسمية هذا العامل "تحمل الغموض".

٢) العامل الثاني لمقياس المثابرة الأكاديمية تشبعت عليه (١١) مفردة وبلغ الجذر الكامن له (٢.٥٠)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٢٢.٧٤٪)، وتَعكس مفرداته مواصلة الطالب لبذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام الصعوبة والمثيرة حتى إذا ما تعرض للفشل من أجل تحقيق النجاح مما يعزز قيمة بذل الجهد، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "مواجهة التحديات".

٣) العامل الثالث لمقياس المثابرة الأكاديمية تشبعت عليه (١١) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (١.٦٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٥.٣٨٪)، وتَعكس مفرداته رغبة الطالب وسعيه لتحقيق النجاح والتفوق من خلال قيامه بأداء المهام الأكاديمية على وجه أفضل وبكفاءة وسرعة وإتقان، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "الدافعية للإنجاز".

٤) كما يتضح أن مجموع نسب التباين في المتغيرات التي يمكن تفسيرها بواسطة العوامل الثلاثة المستخلصة يساوي متوسط قيم الاشتراكيات، وهي تفسر نسبة تباين عاملية تراكمية Cumulative Percentage of Variance (٦٧.٣٢٪)، وهي قيمة يُمكن الوثوق بها كمؤشر لصدق مقياس المثابرة الأكاديمية.

ب–صدق المحك الخارجي:

قام الباحث بحساب الصدق من خلال إيجاد معامل الارتباط مع مقياس المثابرة الأكاديمية. إعداد/ أحمد محمد المهدي (٢٠١٣) كمحك خارجي، وقد تم تطبيق المقياسين على عينة التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث (٩٧) طالبًا وطالبة، وبلغ معامل صدق المحك (٠.٧١٣) مما يُشير إلى معامل مقبول لصدق المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب صدق مقياس المثابرة الأكاديمية بطريقتي ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ–ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha Method:

استخدام الباحث طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس المثابرة الأكاديمية في حالة حذف المفردة، كما قام الباحث بحساب ثبات الأبعاد، والمجموع الكلي المقياس، والنتائج يوضحها جدول (٢).

جدول (٢): معاملات ثبات مفردات مقياس المثابرة الأكاديمية باستخدام طريقة الفا كرونباخ (ن= ٩٧)

تحمل الغموض		مواجهة التحديات		الدافعية للإنجاز	
٠.٧١١	٠.٧٠١	٠.٧١٧	٠.٧١٢	٠.٧٢٠	٠.٧٢٩
٠.٧٠٣	٠.٧٠٢	٠.٧١٨	٠.٧١٦	٠.٧٢٢	٠.٧٣١
٠.٧٢٠	٠.٧١٣	٠.٧٢٢	٠.٧٢٣	٠.٧٢٣	٠.٧٣٢
٠.٧١٩	٠.٧١٤	٠.٧٢٧	٠.٧٢٥	٠.٧٢٧	٠.٧١٥
٠.٧١٧	٠.٧٢١	٠.٧١٨	٠.٧٠٦	٠.٧١٨	٠.٧٠٨
٠.٧١٥	--	٠.٧٠٩	--	٠.٧١٧	--
ثبات البُعد=٠.٧٢٣		ثبات البُعد=٠.٧٢٩		ثبات البُعد=٠.٧٣٣	
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل= ٠.٧٣٥					

يتضح من جدول (٢) أن جميع مفردات مقياس المثابرة الأكاديمية يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لمفردات المقياس ككل؛ إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين (٠.٧٠١) إلى (٠.٧٣٢)، كما بلغت قيم معامل ثبات أبعاد المقياس (٠.٧٢٣، ٠.٧٢٩، ٠.٧٣٣) على الترتيب؛ أما معامل الثبات لمجموع مفردات المقياس ككل فقد بلغ (٠.٧٣٥)، وبالتالي يتمتع مقياس المثابرة الأكاديمية بدرجة مقبولة من الثبات مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

ب-ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:

قام الباحث بإعادة تطبيق مقياس المثابرة الأكاديمية على نفس عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٩٧) طالبًا وطالبة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson بين درجات الطلاب في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وذلك لكل بُعد من أبعاد المقياس ومجموعها الكلي، والنتائج يوضحها جدول (٣).

جدول (٣) : قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس المثابرة الأكاديمية (ن= ٩٧)

أبعاد المثابرة الأكاديمية	تحمل الغموض	مواجهة التحديات	الدافعية للإنجاز	المجموع الكلي
معاملات الثبات	٠.٧٥٨	٠.٧٩١	٠.٧٩٦	٠.٧٨٢

ويتضح من جدول (٣) أن أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية ومجموعها الكلي تتمتع بدرجة مقبولة من الناحية العملية للدلالة على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية كما يلي:

أ- الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المثابرة الأكاديمية:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية، والنتائج يوضحها جدول (٤).

Doi: :10.12816/0051448

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية (ن=٩٧)

معاملات الارتباط مع بُعد تحمل الغموض		معاملات الارتباط مع بُعد مواجهة التحديات		معاملات الارتباط مع بُعد الدافعية للإنجاز	
٠.٧٣٥	٠.٧٤٢	٠.٧٤٦	٠.٧٣٩	٠.٧٤٩	٠.٧٤٢
٠.٧٣٧	٠.٧٤٤	٠.٧٤٢	٠.٧٤٢	٠.٧٤٥	٠.٧٤٦
٠.٧٣٩	٠.٧٣٩	٠.٧٥١	٠.٧٣٧	٠.٧٤٨	٠.٧٤٢
٠.٧٣٦	٠.٧٣٨	٠.٧٥٢	٠.٧٣٣	٠.٧٥٣	٠.٧٤١
٠.٧٤٢	٠.٧٣٣	٠.٧٥٠	٠.٧٣٤	٠.٧٥٤	٠.٧٤٣
٠.٧٤٥	--	٠.٧٤٨	--	٠.٧٣٢	--

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٤
– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٧٩

يتضح من جدول (٤) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع درجة كل بُعد من أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخليًا، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية لمقياس المثابرة الأكاديمية، والنتائج يوضحها جدول (٥).

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس المثابرة الأكاديمية (ن=٩٧)

م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠.٧١٧	٧	٠.٧٢٣	١٣	٠.٧٢٢	١٩	٠.٧٢٠	٢٥	٠.٧٢٩	٣١	٠.٧٢٣
٢	٠.٧١٩	٨	٠.٧٢٥	١٤	٠.٧٣٣	٢٠	٠.٧١٨	٢٦	٠.٧٣٢	٣٢	٠.٧٢٢
٣	٠.٧٢٠	٩	٠.٧٢١	١٥	٠.٧٣٤	٢١	٠.٧١٤	٢٧	٠.٧٣١	٣٣	٠.٧٢٦
٤	٠.٧١٦	١٠	٠.٧١٩	١٦	٠.٧٣١	٢٢	٠.٧١٦	٢٨	٠.٧١٣	--	
٥	٠.٧٢٣	١١	٠.٧١٤	١٧	٠.٧٢٦	٢٣	٠.٧٣٠	٢٩	٠.٧٢٦	--	
٦	٠.٧٢٢	١٢	٠.٧٢٩	١٨	٠.٧١٧	٢٤	٠.٧٢٤	٣٠	٠.٧٢٥	--	

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥) =٠,٢١٤
ـ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠,٠١) =٠,٢٧٩

يتضح من جدول (٥) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع الدرجة الكلية لمقياس المثابرة الأكاديمية عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يُشير إلى أن هناك اتساقًا داخليًا للمقياس.

ب- الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية:

للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة بُعد والدرجة الكلية لمقياس المثابرة الأكاديمية، والنتائج يوضحها جدول (٦).

جدول (٦) : معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس المثابرة الأكاديمية (ن=٩٧)

الأبعاد	تحمل الغموض	مواجهة التحديات	الدافعية للإنجاز
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	٠.٧٣٩	٠.٧٤٣	٠.٧٤٥
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٤			
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٧٩			

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس المثابرة الأكاديمية.

الصورة النهائية لمقياس مقياس المثابرة الأكاديمية:

تشتمل الصورة النهائية لمقياس مقياس المثابرة الأكاديمية على (٣٣) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

١) تحمل الغموض: ويتضمن هذا البُعد (١١) مفردة ترتيبها في المقياس كما يلي: ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١.

٢) مواجهة التحديات: ويتضمن هذا البُعد (١١) مفردة ترتيبها في المقياس كما يلي:٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢.

٣) الدافعية للإنجاز: ويتضمن هذا البُعد (١١) مفردة ترتيبها في المقياس كما يلي:٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، وأقل درجة في

المقياس (٣٣) درجة، بينما أقصي درجة في المقياس في صورته النهائية (١٦٥) درجة.

ثانيًا: مقياس المعتقدات المعرفية. إعداد/ الباحث – ملحق (٢):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

صياغة مفردات المقياس:

تم بناء مقياس المعتقدات المعرفية وصياغة مفرداته في ضوء ما تيسر للباحث بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس التي تناولت المعتقدات المعرفية سواء العربية منها أو الأجنبية، والتي منها: مقياس المعتقدات المعرفية. إعداد/ فيصل خليل صالح، وعبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١١)، مقياس المعتقدات المعرفية. إعداد/ نافر أحمد بقيعي (٢٠١٣)، مقياس المعتقدات المعرفية. إعداد/ بيشره خلف سعيد (٢٠١٤)، ومقياس المعتقدات المعرفية. إعداد/ محمود، عبد الله، سامسيلا، وهابساه Mahmud, Abdullah, Samsilah & Habsah (2016)، وبعد الاطلاع على هذه المقاييس تمكن الباحث من صياغة مفردات مقياس المعتقدات المعرفية، والذي يضم (٧٣) مفردة في صورته الأولية موزعة على خمسة أبعاد كل منها ثنائي القطب كما يلي:

١) **البُعد الأول: بنية المعرفة:** ويحتوي على (١٤) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن اعتقاد الطالب بأن المعرفة بسيطة، وتتمثل في صورة مسلمات ثابتة ولا تتغير في مقابل أن المعرفة صعبة ومعقدة عالية التشابك والترابط.

٢) **البُعد الثاني: القدرة الفطرية:** ويحتوي على (١٥) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن اعتقاد الطالب في أن قدرته على تحصيل المعرفة فطرية وثابتة منذ الولادة أو أنها تتغير بمرور الزمن.

٣) **البُعد الثالث: مصدر المعرفة:** ويحتوي على (١٥) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن اعتقاد الطالب في أن المعرفة خارجية يتم الحصول عليها من أهل الثقة (المعلم -الوالدين) أو أنها تشتق من الممارسة والتدريب.

٤) **البُعد الرابع: سرعة اكتساب المعرفة:** ويحتوي على (١٥) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن اعتقاد الطالب أن التعلم واكتساب المعرفة يحدث بشكل سريع أو يتم بشكل تدريجي متتابع.

٥) **البُعد الخامس: يقينية المعرفة:** ويحتوي على (١٤) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن اعتقاد الطالب في أن المعرفة يقينية تتسم بالاستقرار أو أنها غير يقينية وقابلة للتطور.

طريقة تصحيح مقياس:

تم تصحيح مفردات مقياس المعتقدات المعرفية وفقاً لنظام ليكرت خماسي المستويات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا)، وعند تصحيح المقياس يتم تحويل هذه المستويات إلى درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، في حالة المعتقدات المعرفية العميقة (المعرفة متكاملة ومعقدة، القدرة علي تحصيل المعرفة ليست فطرية، المعرفة تنمو بالممارسة والتدريب، يحدث التعلم بشكل تدريجي متتابع، والمعرفة متغيرة وليست يقينية)، وتعطي المعتقدات السطحية مثل (المعرفة بسيطة، القدرة علي التعلم فطرية، يمكن الحصول علي المعرفة من أهل الثقة، التعلم يحدث بشكل سريع، والمعرفة ثابتة ويقينية) الدرجات التالية علي الترتيب (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وتشير الدرجة المرتفعة في المقياس إلى المعتقدات المعرفية العميقة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى المعتقدات المعرفية السطحية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية في صورته الأولية على عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٩٧) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية

بجامعة الإسكندرية، وذلك بهدف حساب: الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بكل هدف من الأهداف السابقة:

صدق المقياس:

قام الباحث بحساب صدق مقياس المعتقدات المعرفية بطريقتي الصدق العاملي، وصدق المحك الخارجي، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ–الصدق العاملي:

استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis للتحقق من الصدق العاملي لمقياس المعتقدات المعرفية عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات لمفردات المقياس (٧٣) مفردة على عينة التحقق من الشروط السيكومترية، فأسفر التحليل العاملي عن ظهور قيم شيوع لعدد (٤) مفردات أقل من (٠.٥)، فقام الباحث بحذفها وأعاد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على باقي المفردات وعددها (٦٩) مفردة، وأتضح أن معاملات التحقق من كفاءة المعاينة لعدد (٢) مفردة أقل من القيمة المتوسطة للقبول وهى (٠.٧) لذا تم حذفها، وأُعيد إجراء التحليل العاملي مرة أخري على عدد المفردات (٦٧) مفردة، وتم حساب معامل كايزر، ماير، أولكنKeiser, Meyer & Olken للتحقق من كفاءة سحب العينة Sampling Adequacy فكان مرتفعًا (٠.٨٠١)، وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية Components Principal، والذي من خلاله استخلص الباحث خمسة عوامل بعد تدوير الأبعاد تدويراً متعامدًا بطريقة فاريماكس Varimax وترتيبها وفقًا للتشبعات (الأكبر من ٠.٣) طبقًا لمحك كيزر Keiser، وتم حذف العوامل التي لم تتشبع على (٣) مفردات فأكثر، وبلغ عددهم (٢) عامل تندرج تحتها (٥) مفردات، وبذلك أصبح عدد العوامل المستخلصة خمسة عوامل، تراوحت معاملات الارتباط بينها من

(٠.٣٤٢-٠.٤٢١)، وعدد المفردات (٦٢) مفردة، وهذه العوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (٥٨.٣٤٪) من التباين الكلى بين مفردات المقياس، ويوضح جدول (٧) مصفوفة التشبعات والجذور المستخلصة، ونسبة التباين المفسر.

جدول (٧): مصفوفة تشبعات مفردات مقياس المعتقدات المعرفية على عواملها، وقيم والجذور الكامنة المستخلصة ونسبة التباين المفسر (حذفت التشبعات التي تقل عن ٠.٣ لتسهيل عرضها)

م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة					الاشتراكيات	م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة					الاشتراكيات
	١	٢	٣	٤	٥			١	٢	٣	٤	٥	
١	٠,٨٢١					٠,٦٧٢	٣٢			٠,٥٨١			٠,٣٥٧
٢	٠,٨١٢					٠,٧٤٢	٣٣			٠,٥٢٣			٠,٦٠١
٣	٠,٧٦١					٠,٤٧٢	٣٤			٠,٤٨٢			٠,٤٨٥
٤	٠,٧٥٢					٠,٨٢٦	٣٥			٠,٤٨١			٠,٥٣٥
٥	٠,٧٣١					٠,٦٨٢	٣٦			٠,٤٦١			٠,٤٩٧
٦	٠,٧١٤					٠,٦٨٤	٣٧			٠,٣٧٢			٠,٣٩٠
٧	٠,٧١٢					٠,٧٧٥	٣٨			٠,٣٣٧			٠,٦٤٣
٨	٠,٦٧٣					٠,٧٢٤	٣٩				٠,٦٨٢		٠,٣٤٢
٩	٠,٦٦٨					٠,٧٢١	٤٠				٠,٦٦١		٠,٥٣٩
١٠	٠,٦٥٧					٠,٧٦٤	٤١				٠,٦٢٥		٠,٣٨٦
١١	٠,٥٦١					٠,٨٣٤	٤٢				٠,٦٢٢		٠,٥٤٥
١٢	٠,٤٦١					٠,٦٦٨	٤٣				٠,٥٥٢		٠,٥٤٤
١٣		٠,٧٥٣				٠,٥٥٢	٤٤				٠,٥٣١		٠,٦٨٥
١٤		٠,٧٣٢				٠,٧٨٩	٤٥				٠,٥٢٦		٠,٤٥٤
١٥		٠,٦٩١				٠,٤٥٢	٤٦				٠,٥٢٥		٠,٥٧٥
١٦		٠,٦٧٢				٠,٦٨٤	٤٧				٠,٥٢٣		٠,٦٤٢
١٧		٠,٦٦٧				٠,٥٨٢	٤٨				٠,٤٤٨		٠,٥٣٥
١٨		٠,٦٦٥				٠,٧٠٨	٤٩				٠,٣٧٧		٠,٦٩١
١٩		٠,٦٤١				٠,٦٥٩	٥٠				٠,٣٢٥		٠,٦٥٣
٢٠		٠,٦٢٨				٠,٥٥٣	٥١					٠,٦٣٢	٠,٤٨٥
٢١		٠,٥٦١				٠,٦٧٦	٥٢					٠,٥٥٢	٠,٣٥٨
٢٢		٠,٥٤٦				٠,٧٦٩	٥٣					٠,٥٤١	٠,٥٦١
٢٣		٠,٥٤١				٠,٥٥٩	٥٤					٠,٤٦٢	٠,٤٤٦
٢٤		٠,٥٤١				٠,٦٧٥	٥٥					٠,٤٣٢	٠,٤٧١
٢٥		٠,٤٢١				٠,٤٤٢	٥٦					٠,٤٢٢	٠,٤٢٩
٢٦			٠,٧٥١			٠,٥٠١	٥٧					٠,٤٢٢	٠,٦٥٤
٢٧			٠,٦٦٣			٠,٦٧٨	٥٨					٠,٤١٢	٠,٤٢٥
٢٨			٠,٦٤٢			٠,٦٥٨	٥٩					٠,٤٠١	٠,٥٧٤
٢٩			٠,٦٣٥			٠,٧٥٤	٦٠					٠,٣٤١	٠,٣٥٥
٣٠			٠,٦٣٢			٠,٦٤٦	٦١					٠,٣٢٢	٠,٤٥٢
٣١			٠,٥٨١			٠,٦٠٨	٦٢					٠,٣١٢	٠,٣٤٢
الجذور الكامنة								٩,٦٥	٨,١٣	٧,٩٢	٦,٥١	٣,٩٦	مجموع الاشتراكيات ٣٦,١٧
نسبة التباين المفسر %								١٥,٥٦	١٣,١١	١٢,٧٧	١٠,٥٠	٦,٣٩	متوسط مجموع الاشتراكيات ٥٨,٣٤
التراكمي								١٦,٦٥	٢٨,٦٨	٤١,٤٥	٥١,٩٥	٥٨,٣٤	--

يتضح من جدول (٧) أن التحليل العاملي أسفر عن خمسة عوامل لمقياس المعتقدات المعرفية كما يلي:

١) العامل الأول لمقياس المعتقدات المعرفية تشبعت عليه (١٢) مفردة وبلغ الجذر الكامن له (٩.٦٥)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٥.٥٦٪)، وتعكس مفرداته اعتقاد الطالب بأن المعرفة بسيطة، وتتمثل في صورة مسلمات ثابتة ولا تتغير في مقابل أن المعرفة صعبة ومعقدة عالية التشابك والترابط، لذلك يمكن تسمية هذا العامل " بنية المعرفة".

٢)العامل الثاني لمقياس المعتقدات المعرفية تشبعت عليه (١٣) مفردة وبلغ الجذر الكامن له (٨.١٣)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٣.١١٪)، وتعكس مفرداته اعتقاد الطالب في أن المعرفة ثابتة منذ الولادة أو أنها متزايدة ويمكن أن تتغير، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "القدرة الفطرية".

٣)العامل الثالث لمقياس المعتقدات المعرفية تشبعت عليه (١٣) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (٧.٩٢)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٢.٧٧٪)، وتعكس مفرداته اعتقاد الطالب في أن المعرفة خارجية يتم الحصول عليها من أهل الثقة (المعلم . الوالدين) أو أنها تشتق من الممارسة والتدريب، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "مصدر المعرفة".

٤)العامل الرابع لمقياس المعتقدات المعرفية تشبعت عليه (١٢) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (٦.٥١)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٠.٥٠٪)، وتعكس مفرداته اعتقاد الطالب أن التعلم واكتساب المعرفة يحدث بشكل سريع أو يتم بشكل تدريجي متتابع، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "سرعة اكتساب المعرفة".

٥) العامل الخامس لمقياس المعتقدات المعرفية تشبعت عليه (١٢) مفردة، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٩٦)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٦.٣٩٪)، وتعكس مفرداته اعتقاد الطالب في أن المعرفة يقينية تتسم بالاستقرار أو أنها غير يقينية وقابلة للتطور والتغيير بمرور الوقت، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "يقينية المعرفة".

كما يتضح أن مجموع نسب التباين في المتغيرات التي يمكن تفسيرها بواسطة العوامل الخمسة المستخلصة يساوي متوسط قيم الاشتراكيات، وهي تفسر نسبة تباين عاملية تراكمية Cumulative Percentage of Variance (٥٨.٣٤٪)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها كمؤشر لصدق مقياس المعتقدات المعرفية.

ب-صدق المحك الخارجي:

قام الباحث بحساب الصدق من خلال إيجاد معامل الارتباط مع مقياس المعتقدات المعرفية. إعداد/ شومر (2004) Schommer، وتعريب هانم علي عبد المقصود (٢٠٠٩) كمحك خارجي، وقد تم تطبيق المقياسين على عينة التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث (٩٧) طالبًا وطالبة، وبلغ معامل صدق المحك (٠.٧٢١) مما يُشير إلى معامل مقبول لصدق المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب صدق مقياس المعتقدات المعرفية بطريقتي ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ-ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha Method:

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس المعتقدات المعرفية في حالة حذف المفردة، كما قام بحساب ثبات الأبعاد، والمجموع الكلي المقياس ككل، والنتائج يوضحها جدول (٨).

جدول (٨): معاملات ثبات مفردات مقياس المعتقدات المعرفية باستخدام أسلوب الفا كرونباخ (ن = ٩٧)

بنية المعرفة		القدرة الفطرية		مصدر المعرفة		سرعة اكتساب المعرفة		يقينية المعرفة	
٠,٧١٥	٠,٧٢١	٠,٧٤٥	٠,٧٣٢	٠,٧٢٢	٠,٧٣٠	٠,٧١٣	٠,٧١٩	٠,٧٢٧	٠,٧٢٨
٠,٧١٧	٠,٧٢٢	٠,٧٣٢	٠,٧٣٤	٠,٧٤٣	٠,٧٣١	٠,٧١٦	٠,٧١٨	٠,٧٢٥	٠,٧٢٦
٠,٧٢٤	٠,٧١٦	٠,٧٣٣	٠,٧٣١	٠,٧٢١	٠,٧٢٦	٠,٧٢١	٠,٧٢٣	٠,٧٢٤	٠,٧٢١
٠,٧١٤	٠,٧١٢	٠,٧٣١	٠,٧٣٥	٠,٧٢٥	٠,٧٢٩	٠,٧٢٢	٠,٧١٧	٠,٧٢٣	٠,٧١٦
٠,٧٠٩	٠,٧٠٨	٠,٧٢٩	٠,٧٢٦	٠,٧١٧	٠,٧٢٥	٠,٧٢٥	٠,٧١٤	٠,٧٢٢	٠,٧١٥
٠,٧١١	--	٠,٧٢٧	٠,٧٢٣	٠,٧١٩	٠,٧٢٠	٠,٧٢٦	--	٠,٧٣٠	--
٠,٧١٤	--	٠,٧٢٥	--	٠,٧٣٤	--	٠,٧٢٧	--	٠,٧٣٢	--
ثبات البعد=٠,٧٢٦		ثبات البعد=٠,٧٣٧		ثبات البعد=٠,٧٣٥		ثبات البعد=٠,٧٢٨		ثبات البعد=٠,٧٣٣	
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل= ٠,٧٣٩									

يتضح من جدول (٨) أن جميع مفردات مقياس المعتقدات المعرفية يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات لمفردات المقياس ككل ما عدا المفردة الأولى في بُعد الاعتقاد في القدرة الفطرية، والمفردة الثانية في بُعد مصدر المعرفة حيث أن معامل الثبات أكبر من معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٧٣٩)، وبالتالي يؤدى استبعادهما إلى زيادة معامل ثبات المقياس، لذا قام الباحث بحذفهما، وأصبح مقياس المعتقدات المعرفية يكون من (٦٠) مفردة، ويتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

ب–ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:

قام الباحث بإعادة تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية على نفس عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٩٧) طالبًا وطالبة، بعد أسبوعين من التطبيق الأول، ثم قام بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson بين درجات الطلاب في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وذلك لكل بُعد من أبعاد المقياس ومجموعها الكلي، والنتائج يوضحها جدول (٩).

جدول (٩): قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس المعتقدات المعرفية (ن= ٩٧)

أبعاد المعتقدات المعرفية	بنية المعرفة	القدرة الفطرية	مصدر المعرفة	سرعة اكتساب المعرفة	يقينية المعرفة	المجموع الكلي
معاملات الثبات	٠.٧٨١	٠.٧٦٨	٠.٧٦٤	٠.٧٨٤	٠.٧٧٩	٠.٧٧٥

ويتضح من جدول (٩) أن أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية ومجموعها الكلي تتمتع بدرجة مقبولة من الناحية العملية للدلالة على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس المعتقدات المعرفية كما يلي:

أ-الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المعتقدات المعرفية:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية، والنتائج يوضحها جدول (١٠).

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية (ن=٩٧)

معاملات الارتباط مع بُعد بنية المعرفة		معاملات الارتباط مع بُعد القدرة الفطرية		معاملات الارتباط مع بُعد مصدر المعرفة		معاملات الارتباط مع بُعد سرعة اكتساب المعرفة		معاملات الارتباط مع بُعد يقينية المعرفة	
٠,٧٤١	٠,٧٣٤	٠,٧٢٦	٠,٧٤٣	٠,٧٣٤	٠,٧١٧	٠,٧١٨	٠,٧٢٤	٠,٧١٦	٠,٧٢٩
٠,٧٤٤	٠,٧٣٥	٠,٧٢٧	٠,٧٤٦	٠,٧٢٧	٠,٧١٦	٠,٧١٧	٠,٧٢٧	٠,٧٢١	٠,٧٣٣
٠,٧٤٣	٠,٧٢٩	٠,٧٣٣	٠,٧٤٢	٠,٧٢٦	٠,٧٢١	٠,٧٢٣	٠,٧٣١	٠,٧١٧	٠,٧٣٦
٠,٧٣٩	٠,٧٢٥	٠,٧٣٤	٠,٧٣٥	٠,٧٢٩	٠,٧٢٣	٠,٧٢٥	٠,٧٣٣	٠,٧١٩	٠,٧٣٨
٠,٧٣٦	٠,٧٢٤	٠,٧٣٦	٠,٧٣٨	٠,٧٢٢	٠,٧٢٥	٠,٧٢٢	٠,٧٣٤	٠,٧٢٠	٠,٧٢٢
٠,٧٣٨	٠,٧٢٣	٠,٧٣٢	٠,٧٣٤	٠,٧١٩	٠,٧٢٨	٠,٧٢٨	٠,٧١٧	٠,٧٢٤	٠,٧١٦

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥) =٠,٢١٤
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠,٠١) =٠,٢٧٩

Doi: :10.12816/0051448

يتضح من جدول (١٠) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع درجة كل بُعد من أبعاد المعتقدات المعرفية عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخليًا، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية، والنتائج يوضحها جدول (١١).

جدول (١١): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية (ن=٩٧)

م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠,٧٢٦	١١	٠,٧١٣	٢١	٠,٧٢٧	٣١	٠,٧٠٢	٤١	٠,٧١٠	٥١	٠,٧٠٢
٢	٠,٧٣٠	١٢	٠,٧١١	٢٢	٠,٧٢٣	٣٢	٠,٧٠١	٤٢	٠,٧١٤	٥٢	٠,٧٠٥
٣	٠,٧٣١	١٣	٠,٧١٥	٢٣	٠,٧٢٢	٣٣	٠,٧٠٩	٤٣	٠,٧١٢	٥٣	٠,٧٠٨
٤	٠,٧٢٥	١٤	٠,٧١٧	٢٤	٠,٧٢٠	٣٤	٠,٧١٣	٤٤	٠,٧١٥	٥٤	٠,٧١٢
٥	٠,٧٢٢	١٥	٠,٧٢٢	٢٥	٠,٧٢٢	٣٥	٠,٧١٢	٤٥	٠,٧١٩	٥٥	٠,٧١٥
٦	٠,٧٢٣	١٦	٠,٧١٩	٢٦	٠,٧١٥	٣٦	٠,٧١٥	٤٦	٠,٧٢٢	٥٦	٠,٧١٩
٧	٠,٧٢١	١٧	٠,٧٢٣	٢٧	٠,٧١٣	٣٧	٠,٧٠٥	٤٧	٠,٧٢١	٥٧	٠,٧٢٢
٨	٠,٧٢٢	١٨	٠,٧١٩	٢٨	٠,٧١٦	٣٨	٠,٧٠٤	٤٨	٠,٧٠٤	٥٨	٠,٧٢٦
٩	٠,٧١٦	١٩	٠,٧٣	٢٩	٠,٧٠٩	٣٩	٠,٧١	٤٩	٠,٧٠٣	٥٩	٠,٧١١
١٠	٠,٧١٢	٢٠	٠,٧٣٣	٣٠	٠,٧٠٦	٤٠	٠,٧١٢	٥٠	٠,٧٠٨	٦٠	٠,٧٠١

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠,٠٥) =٠,٢١٤
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠,٠١) =٠,٢٧٩

يتضح من جدول (١١) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يُشير إلى أن هناك اتساقًا داخليًا للمقياس.

ب–الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية، والنتائج يوضحها جدول (١٢).

جدول (١٢): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية (ن=٩٧)

الأبعاد	بنية المعرفة	القدرة الفطرية	مصدر المعرفة	سرعة اكتساب المعرفة	يقينية المعرفة
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	٠.٧٣٤	٠.٧٣٦	٠.٧٢٤	٠.٧٢٥	٠.٧٢٤

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٤
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٧٩

يتضح من جدول (١٢) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس المعتقدات المعرفية.

الصورة النهائية لمقياس مقياس المعتقدات المعرفية:

تشتمل الصورة النهائية لمقياس مقياس المعتقدات المعرفية على (٦٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد كما يلي:

١) البُعد الأول: بنية المعرفة: ويتضمن هذا البُعد (١٢) مفردة ترتيبها في المقياس كما يلي:١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١، ٤٦، ٥١، ٥٦.

٢) البُعد الثاني: القدرة الفطرية: ويتضمن هذا البُعد (١٢) مفردة ترتيبها في المقياس كما يلي:٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧، ٥٢، ٥٧.

٣) البُعد الثالث: مصدر المعرفة: ويتضمن هذا البُعد (١٢) مفردة ترتيبها في المقياس كما يلي:٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٣، ٤٨، ٥٣، ٥٨.

٤) البُعد الرابع: سرعة اكتساب المعرفة: ويتضمن هذا البُعد (١٢) مفردة ترتيبها في المقياس كما يلي:٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٩، ٥٤، ٥٩.

٥) البُعد الخامس: يقينية المعرفة: ويتضمن هذا البُعد (١٢) مفردة ترتيبها في المقياس كما يلي:٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠، ٤٥، ٥٠، ٥٥،

٦٠، وأقل درجة في المقياس (٦٠)، بينما أقصي درجة في المقياس في صورته النهائية (٣٠٠) درجة.

ثالثًا: مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد/ الباحث – ملحق (٤):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

صياغة مفردات المقياس:

تم بناء مقياس التلكؤ الأكاديمي وصياغة مفرداته في ضوء ما تيسر للباحث بعد الاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس تناولت التلكؤ الأكاديمي سواء العربية منها أو الأجنبية، والتي منها: مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد/ هيلتون (2012) Hilton، مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد/ معاوية أبو غزال (٢٠١٢)، مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد/ بالكز (2013) Balkis، مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد/ واكار، شافيق، وحسن (2016) Waqar, Shafiq & Hasan، مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد/ سان، روسلان، وسابوريبور San, Roslan & Sabouripour (2016)، وبعد الاطلاع على هذه المقاييس تمكن الباحث من صياغة مفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي، والذي يضم (٣٩) مفردة في صورته الأولية موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

١) **البُعد الأول: التكاسل وعدم الالتزام بالوقت:** ويحتوي على (١٣) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن انخفاض دافعية الطالب للتعلم، ومعاناته من صعوبات في تنظيم وإدارة وقت التعلم.

٢) **البُعد الثاني: صعوبة المهام الأكاديمية:** ويحتوي على (١٣) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن رغبة الطالب في إكمال المهام السهلة وقصيرة الأجل، وترك إكمال المهام الصعبة وطويلة الأجل واعتبارها مهام مملة.

٣) **البُعد الثالث: الخوف من الفشل:** ويحتوي على (١٣) مفردة في الصورة الأولية للمقياس، ويتضمن تمسك الطالب بدرجة من الكمالية، وخوفه من المحاولة، وعدم قدرته على اتخاذ قرارات لإكمال المهام الأكاديمية.

طريقة تصحيح مقياس:

تم تصحيح مفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي وفقاً لنظام مقياس ليكرت خماسي المستويات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا)، وعند تصحيح المقياس يتم تحويل هذه المستويات إلى درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في المفردات السلبية، والدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في المفردات الإيجابية على الترتيب، وتشير الدرجة المرتفعة في المقياس إلى ارتفاع التلكؤ الأكاديمي لدى الطالب.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي في صورته الأولية على عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٩٧) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، وذلك بهدف حساب: الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وفيما يلي عرض للنتائج المرتبطة بكل هدف من الأهداف السابقة:

صدق المقياس:

قام الباحث بحساب صدق مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقتي الصدق العاملي، وصدق المحك الخارجي، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ-الصدق العاملي:

استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس التلكؤ الأكاديمي عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات لمفردات المقياس (٣٩) مفردة على عينة التحقق من الشروط السيكومترية، فأسفر التحليل العاملي عن ظهور قيم شيوع لعدد (١) مفردة أقل من (٠.٥)، فقام الباحث بحذفها وأعاد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على باقي المفردات وعددها (٣٨) مفردة، وأتضح أن معاملات التحقق من

Doi: :10.12816/0051448

كفاءة المعاينة لعدد (٣) مفردة أقل من القيمة المتوسطة للقبول وهى (٠.٧)، ولذا تم حذفها، وأُعيد إجراء التحليل العاملي مرة أخري على عدد المفردات (٣٥) مفردة، وتم حساب معامل كايزر، ماير، أولكن Keiser, Meyer & Olken للتحقق من كفاءة سحب العينة، فكان مرتفعًا (٠.٨١٧)، وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية، والذي استخلص الباحث من خلاله ثلاثة عوامل بعد تدوير الأبعاد تدويرًا متعامدًا Orthogonal Rotation بطريقة فاريماكس Varimax وترتيبها وفقًا للتشبعات (الأكبر من ٠.٣) طبقًا لمحك كيزر Keiser، وتم حذف العوامل التي لم تتشبع على (٣) مفردات فأكثر، وبلغ عددهم (٣) عامل تندرج تحتها (٥) مفردات، وبذلك أصبح عدد العوامل المستخلصة ثلاثة عوامل تراوحت معاملات الارتباط بينها من (٠.٣٣٦-٠.٤٠٩)، وعدد المفردات (٣٠) مفردة، وهذه العوامل جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (٦٤.٦٠٪) من التباين الكلى بين مفردات المقياس، والنتائج يوضحها جدول (١٣).

جدول (١٣): مصفوفة تشبعات مفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي على عواملها والجذور الكامنة المستخلصة ونسبة التباين المفسر (حذفت التشبعات التي تقل عن ٠.٣ لتسهيل تفسير العوامل وعرضها)

م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة			الاشتراكيات	م	تشبعات المفردات على العوامل الكامنة			الاشتراكيات
	١	٢	٣			١	٢	٣	
١	٠.٦٤٣			٠.٦٣٢	١٦		٠.٤٢٢		٠.٦٧٣
٢	٠.٦٣١			٠.٦٤٢	١٧		٠.٤١٧		٠.٧٨٩
٣	٠.٦٠٤			٠.٦٢٥	١٨		٠.٤١٢		٠.٥٨٨
٤	٠.٥٢٧			٠.٥٥٤	١٩		٠.٣٢٤		٠.٦٦٦
٥	٠.٥١٩			٠.٥٧٦	٢٠		٠.٣٢١		٠.٥٧٢
٦	٠.٥١٧			٠.٦٢٤	٢١			٠.٥١١	٠.٦٣٢
٧	٠.٥٠٣			٠.٥٢٩	٢٢			٠.٥٠٣	٠.٦٥٩
٨	٠.٤٢٢			٠.٧١٣	٢٣			٠.٤٣٧	٠.٦٦٢
٩	٠.٤١١			٠.٦٨٢	٢٤			٠.٤٣٥	٠.٥٩٨
١٠	٠.٤٠٢			٠.٦٧١	٢٥			٠.٤٢١	٠.٦٩٢
١١		٠.٦٠٦		٠.٦٢١	٢٦			٠.٤١٣	٠.٦٧٣
١٢		٠.٥١٣		٠.٧٢٤	٢٧			٠.٤٠٨	٠.٥٦٩
١٣		٠.٥٠٦		٠.٦٣٥	٢٨			٠.٣٣٢	٠.٦٨٦
١٤		٠.٤٣٦		٠.٦٠٢	٢٩			٠.٣٢١	٠.٦٣٢
١٥		٠.٤٣٣		٠.٦٩٢	٣٠			٠.٣١٩	٠.٦٩٦
الجذور الكامنة						٢.٧٥	١.٩٩	١.٧٢	مجموع الاشتراكيات ١٩.٤١
نسبة التباين المفسر %						٢٧.٥٠	١٩.٩٠	١٧.٢٠	متوسط مجموع الاشتراكيات ٦٤.٦٠
التراكمي %						٢٧.٥٠	٤٧.٤٠	٦٤.٦٠	--

يتضح من جدول (١٣) أن التحليل العاملي أسفر عن ثلاثة عوامل لمقياس التلكؤ الأكاديمي كما يلي:

Doi: :10.12816/0051448

١) العامل الأول لمقياس التلكؤ الأكاديمي تشبعت عليه (١٠) مفردات وبلغ الجذر الكامن له (٢.٧٥)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (٢٧.٥٠٪)، وتعكس مفرداته انخفاض دافعية الطالب للتعلم، ومعاناته من صعوبات في تنظيم وإدارة وقت التعلم، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل " التكاسل وعدم الالتزام بالوقت ".

٢) العامل الثاني لمقياس التلكؤ الأكاديمي تشبعت عليه (١٠) مفردات وبلغ الجذر الكامن له (١.٩٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٩.٩٠٪)، وتعكس مفرداته رغبة الطالب في إكمال المهام السهلة وقصيرة الأجل، وترك إكمال المهام الصعبة وطويلة الأجل واعتبارها مهام مملة وغير ممتعة، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل "صعوبة المهام الأكاديمية".

٣) العامل الثالث لمقياس التلكؤ الأكاديمي تشبعت عليه (١٠) مفردات، وبلغ الجذر الكامن له (١.٧٢)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلى (١٧.٢٠٪)، وتعكس مفرداته تمسك الطالب بدرجة من الكمالية، وخوفه من المحاولة، وعدم قدرته على اتخاذ قرارات لإكمال المهام الأكاديمية، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل "الخوف من الفشل".

كما يتضح أن مجموع نسب التباين في المتغيرات التي يمكن تفسيرها بواسطة العوامل الثلاثة المستخلصة يساوي متوسط قيم الاشتراكيات، وهي تفسر نسبة تباين عاملية تراكمية Cumulative Percentage of Variance (٦٤.٦٠٪)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها كمؤشر لصدق مقياس التلكؤ الأكاديمي.

ب–صدق المحك الخارجي:

قام الباحث بحساب الصدق من خلال إيجاد معامل الارتباط مع مقياس التلكؤ الأكاديمي. إعداد/ سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١١) كمحك خارجي،

وقد تم تطبيق المقياسين على عينة التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث (٩٧) طالبًا وطالبة، وبلغ معامل صدق المحك (٠.٧٠٩) مما يُشير إلى معامل مقبول لصدق المقياس.

ثبات المقياس:

تم حساب صدق مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقتي ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق، وفيما يلي توضيحًا لكل طريقة:

أ-ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha Method:

استخدام الباحث طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي في حالة حذف المفردة، كما قام بحساب ثبات الأبعاد، والمجموع الكلي المقياس ككل، والنتائج يوضحها جدول (١٤).

جدول (١٤): معاملات ثبات مفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام أسلوب الفا كرونباخ (ن = ٩٧)

التكاسل وعدم الالتزام بالوقت		صعوبة المهام الأكاديمية		الخوف من الفشل	
٠.٧٢٣	٠.٧١٧	٠.٧١١	٠.٧١٢	٠.٧٢٢	٠.٧١٢
٠.٧٢٥	٠.٧٢٩	٠.٧١٦	٠.٧١٩	٠.٧٢١	٠.٧١٠
٠.٧٢٦	٠.٧٣٠	٠.٧١٧	٠.٧٢١	٠.٧١٩	٠.٧٠٥
٠.٧٢٠	٠.٧١٨	٠.٧١٣	٠.٧١٣	٠.٧١٤	٠.٧٠٦
٠.٧١٩	٠.٧٢٠	٠.٧١٥	٠.٧٠٨	٠.٧٠٩	٠.٧٠٢
ثبات البُعد=٠.٧٣١		ثبات البُعد=٠.٧٢٢		ثبات البُعد=٠.٧٢٥	
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل= ٠.٧٣٢					

يتضح من جدول (١٤) أن جميع مفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي يقل معامل ثباتها عن قيمة الثبات للمقياس ككل. إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بين (٠.٧٠٢- ٠.٧٣٠)، كما بلغت قيم معامل ثبات أبعاد المقياس (٠.٧٣١، ٠.٧٢٢، ٠.٧٢٥) على الترتيب، أما معامل الثبات للمقياس ككل فقد بلغ (٠.٧٣٢)، وبالتالي يتمتع مقياس التلكؤ الأكاديمي بدرجة مقبولة من الثبات.

ب–ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:

قام الباحث بإعادة تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي على نفس عينة التحقق من الشروط السيكومترية (٩٧) طالبًا وطالبة، بعد أسبوعين من التطبيق الأول، ثم قام بحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson بين درجات الطلاب في التطبيق الأول، ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وذلك لكل بُعد من أبعاد المقياس ومجموعها الكلي، والنتائج يوضحها جدول (١٥).

جدول (١٥) : قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس التلكؤ الأكاديمي (ن= ٩٧)

أبعاد التلكؤ الأكاديمي	تحمل الغموض	مواجهة التحديات	الدافعية للإنجاز	المجموع الكلي
معاملات الثبات	٠.٧٧١	٠.٧٥٢	٠.٧٦٣	٠.٧٦٢

يتضح من جدول (١٥) أن أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي ومجموعها الكلي تتمتع بدرجة مقبولة من الناحية العملية للدلالة على ثبات المقياس.

الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي كما يلي:

أ– الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التلكؤ الأكاديمي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (١٦).

جدول (١٦): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة كل بُعد من أبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي (ن=٩٧)

معاملات الارتباط مع بُعد التكاسل وعدم الالتزام بالوقت		معاملات الارتباط مع بُعد صعوبة المهام الأكاديمية		معاملات الارتباط مع بُعد الخوف من الفشل	
٠.٧٢٢	٠.٧٢٤	٠.٧١٦	٠.٧١٩	٠.٧٢٣	٠.٧١٦
٠.٧٢٩	٠.٧١٩	٠.٧٣١	٠.٧١٨	٠.٧٣٣	٠.٧٢١
٠.٧٣٠	٠.٧٢١	٠.٧٣٢	٠.٧٣٢	٠.٧٤١	٠.٧١٥
٠.٧١٥	٠.٧٣١	٠.٧٢٣	٠.٧٢٥	٠.٧٣٩	٠.٧١٦
٠.٧١٧	٠.٧٢٧	٠.٧١٦	٠.٧١٤	٠.٧٣٧	٠.٧١٤

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٤

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٧٩

يتضح من جدول (١٦) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع درجة كل بُعد من أبعاد التلكؤ الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة داخليًا، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي، والنتائج يوضحها جدول (١٧).

جدول (١٧): معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي (ن=٩٧)

م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية	م	الارتباط مع الدرجة الكلية
١	٠.٧٠٨	٧	٠.٧٠٣	١٣	٠.٧١٦	١٩	٠.٧١٠	٢٥	٠.٧٠
٢	٠.٧١٣	٨	٠.٧٠٥	١٤	٠.٧٠٨	٢٠	٠.٧٠٢	٢٦	٠.٧٠١
٣	٠.٧١٥	٩	٠.٧١٢	١٥	٠.٧٠١	٢١	٠.٧٠٧	٢٧	٠.٧٠٥
٤	٠.٧٠١	١٠	٠.٧١٣	١٦	٠.٧٠٣	٢٢	٠.٧١٤	٢٨	٠.٧٠٢
٥	٠.٧٠٢	١١	٠.٧٠٣	١٧	٠.٧٠٤	٢٣	٠.٧٢٢	٢٩	٠.٧٠٣
٦	٠.٧٠٧	١٢	٠.٧١٢	١٨	٠.٧١٣	٢٤	٠.٧٢١	٣٠	٠.٧٠١

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٤

– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٧٩

Doi: :10.12816/0051448

يتضح من جدول (١٧) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع الدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، مما يُشير إلى أن هناك اتساقًا داخليًا للمقياس.

ب–الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتحقق من اتساق محتوى مقياس التلكؤ الأكاديمي ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٨) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٨) : معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس التلكؤ الأكاديمي (ن=٩٧)

الأبعاد	التكاسل وعدم الالتزام بالوقت	صعوبة المهام الأكاديمية	الخوف من الفشل
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	٠.٧٢٤	٠.٧٢٣	٠.٧٢٦
– قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.٢١٤ – قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٩٥) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.٢٧٩			

يتضح من جدول (١٨) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي.

الصورة النهائية لمقياس التلكؤ الأكاديمي:

تشتمل الصورة النهائية لمقياس مقياس التلكؤ الأكاديمي على (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلي:

١) التكاسل وعدم الالتزام بالوقت: ويتضمن هذا البُعد (١٠) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي:١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨.

٢) صعوبة المهام الأكاديمية: ويتضمن هذا البُعد (١٠) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي: ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩.

٣) الخوف من الفشل: ويتضمن هذا البُعد (١٠) مفردات ترتيبها في المقياس كما يلي:٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، وأقل درجة في

المقياس في صورته النهائية (٣٠) درجة، بينما أقصي درجة في المقياس في صورته النهائية (١٥٠) درجة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات:

للتحقق من صحة فروض البحث استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار الثاني والعشرون SPSS V. 22، وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، وقد استخدم الباحث أساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات:

١)معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient.

٢)اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent sample t-test.

٣)تحليل الانحدار المتعدد Multiple regression analysis.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من الفشل) ومجموعها الكلي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات الطلاب عينة البحث في أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية ومجموعها الكلي، وأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي ومجموعها الكلي، والنتائج يوضحها جدول (١٩).

Doi: :10.12816/0051448

جدول (١٩) : معاملات الارتباط بين أبعاد المثابرة الأكاديمية وأبعاد التلكؤ الأكاديمي ومجموعها الكلي (ن= ٢٣٤)

المثابرة الأكاديمية / التلكؤ الأكاديمي	تحمل الغموض	مواجهة التحديات	الدافعية للإنجاز	المجموع الكلي
التكاسل وعدم الالتزام بالوقت	-٠.٣٩٦	-٠.٤٠٨	-٠.٤٢٥	-٠.٤١٠
صعوبة المهام الأكاديمية	-٠.٣٨١	-٠.٥١٢	-٠.٣٦٣	-٠.٤١٩
الخوف من الفشل	-٠.٢٤٨	-٠.٣٠٢	-٠.٤٢٧	-٠.٣٢٦
المجموع الكلي	-٠.٣٤٢	-٠.٤٠٧	-٠.٤٠٥	-٠.٣٨٥

- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢٣٢) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.١١٣
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢٣٢) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.١٤٨

يتضح من جدول (١٩) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات)، مجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من الفشل)، ومجموعها الكلي أكبر من قيم معاملات الارتباط الجدولية عند درجات حرية (٢٣٢)، ومستوى دلالة إحصائية (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين أبعاد المثابرة الأكاديمية ومجموعها الكلي وأبعاد التلكؤ الأكاديمي ومجموعها الكلي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، أي أنه كلما زادت درجات الطلاب في مقياس المثابرة الأكاديمية قلت درجاتهم في مقياس التلكؤ الأكاديمي والعكس صحيح.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من الفشل) ومجموعها الكلي عند مستوي دلالة (٠.٠١).

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع الدراسات التي تناولت العلاقة بين المثابرة الأكاديمية وبعض المتغيرات المرتبطة بالأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة، ومن هذه الدراسات: دراسة أحمد محمد المهدي (٢٠١٣)، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المثابرة الأكاديمية وأهداف الالتحاق بالدراسة، ودراسة أولوريمى (2014) Oluremi، والتي توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية، والحضور في الصف، ودراسة أحمد محمد شبيب، وموزه ناصر خميس الشعبية (٢٠١٧)، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المثابرة الأكاديمية وبعض المتغيرات الأكاديمية: كالاندماج الأكاديمي، الضغوطات الدراسية، والدافع الأكاديمي.

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة وولترز، وحسين Wolters & Hussain (2014)، ونتائج دراسة ليتريل (2016) Littrell، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المثابرة الأكاديمية، والتلكؤ الأكاديمي.

ويفسر الباحث نتيجة هذا الفرض بالدور الذي تلعبه المثابرة الأكاديمية في تحقيق الإنجاز لدى الطالب الجامعي أو تلكؤه الأكاديمي، حيث تزيد المثابرة الأكاديمية من رغبة الطالب في المعرفة والفهم واتقان المعلومات وحل المشكلات، وتدفع الطالب لاستكمال المهام الأكاديمية في الوقت المناسب، وعلى أكمل وجه رغم وجود عقبات وتحديات؛ وذلك لتحقيق أهداف أكاديمية طويلة الأجل، فالمثابرة الأكاديمية عامل حاسم في أنجاز الطالب أو تلكؤه الأكاديمي، فلا نجاح بدون مثابرة وبذل جهد، ولا فائدة من التركيز في المذاكرة دون مثابرة، والطلاب المثابرون يبذلون المزيد من الجهد نحو استكمال المهام بالرغم من وجود الصعوبات، ولديهم أيضًا قدرة على التركيز في أداء المهام، ومواجهة التحديات وعدم التخلي عنها.

كما أن نقص المثابرة الأكاديمية لدى الطالب يدفعه إلى عدم تحمل الغموض ومواجهة التحديات الأكاديمية بفاعلية، ويؤدى ذلك إلى ضعف دافعيته للإنجاز، وكلها عوامل تؤدى إلى نقص حماس الطالب لإنجاز المهام الأكاديمية المكلف بها، وبالتالي نفوره من الدراسة وكل ما يتعلق بها من أنشطة وواجبات، فينشغل الطالب بأمور أخرى غير المذاكرة والاستذكار، ويتلكأ في أداء المهام المكلف بها، ومن ثم تمثل المثابرة ركنًا رئيسيًا من مهارات المذاكرة والاستذكار، فلا فائدة لجدول تنظيم الوقت بدون مثابرة، ولن تتحقق مهارة التركيز من دون مثابرة.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه إيسونس Esonis (2009, p.45) حيث تلعب المثابرة دورًا فعالاً في تحقيق الانجاز للطالب الجامعي أو تلكؤه الأكاديمي، وهي تتطلب تحديد الأهداف، واستغلال الدافعية والطاقة والنشاط والثقة بالنفس، لذا فإنه من المهم أن يكون لدى الطالب رؤية ووجهة نظر تمكنه من مواجهة المشكلات، وذلك بتنمية الأفكار والمعتقدات والسلوكيات التي تؤدي إلى زيادة مثابرته الاكاديمية.

مما سبق يتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من الفشل) ومجموعها الكلي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، يقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من

الفشل)، ومجموعها الكلي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات الطلاب عينة البحث في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية ومجموعها الكلي، وأبعاد مقياس التلكؤ الأكاديمي ومجموعها الكلي، والنتائج يوضحها جدول (٢٠).

جدول (٢٠) : معاملات الارتباط بين أبعاد المعتقدات المعرفية وأبعاد التلكؤ الأكاديمي ومجموعها الكلي (ن=٢٣٤)

المعتقدات المعرفية / التلكؤ الأكاديمي	بنية المعرفة	القدرة الفطرية	مصدر المعرفة	سرعة اكتساب المعرفة	يقينية المعرفة	المجموع الكلي
التكاسل وعدم الالتزام بالوقت	٠.٤٠٣-	٠.٢٣٤-	٠.٢٣٢-	٠.٢٥٢-	٠.١٩٨-	٠.٢٦٤-
صعوبة المهام الأكاديمية	٠.٤٢١-	٠.٢٣١-	٠.٣١٤-	٠.٢٨٤-	٠.٣١١-	٠.٣١٢-
الخوف من الفشل	٠.٥٠٨-	٠.٣٤١-	٠.٢٨٦-	٠.٤٢١-	٠.٣١٤-	٠.٣٧٤-
المجموع الكلي	٠.٤٤٤-	٠.٢٦٩-	٠.٢٧٧-	٠.٣١٩-	٠.٢٧٤-	٠.٣١٧-
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢٣٢) ومستوى دلالة (٠.٠٥) =٠.١١٣						
- قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية (٢٣٢) ومستوى دلالة (٠.٠١) =٠.١٤٨						

يتضح من جدول (٢٠) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، يقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من الفشل)، ومجموعها الكلي أكبر من قيم معاملات الارتباط الجدولية عند درجات حرية (٢٣٢)، ومستوى دلالة إحصائية (٠.٠١)، وهو ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين أبعاد المعتقدات المعرفية الأكاديمية ومجموعها الكلي وأبعاد التلكؤ الأكاديمي ومجموعها الكلي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، أي أنه كلما زادت درجات الطلاب

في مقياس المعتقدات المعرفية قلت درجاتهم في مقياس التلكؤ الأكاديمي والعكس صحيح.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، يقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من الفشل)، ومجموعها الكلي عند مستوي دلالة (٠.٠١).

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع الدراسات التي تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية وبعض المتغيرات المرتبطة بالأداء الأكاديمي لطلاب الجامعة، ومن هذه الدراسات: دراسة هانم علي عبد المقصود (٢٠٠٩)، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا ودراسة فيصل خليل صالح (٢٠١١)، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الأكاديمي، ودراسة بيشره خلف سعيد (٢٠١٤)، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية، وموقع الضبط لدى طلاب الجامعة، ودراسة محمود، عبد الله، سامسيلا، وهابساه Mahmud, Abdullah, Samsilah & Habsah (2016)، والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية، وتوجهات أهدف التعلم.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع الدراسات التي تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي كدراسة ارسلانتاس Arslantaş (2016)، ودراسة مانيش، وأوميديان Manesh & Omidian (2017)، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين المعتقدات المعرفية والتلكؤ الأكاديمي.

ويُفسر الباحث نتيجة هذا الفرض بالدور الذي تلعبه المعتقدات المعرفية التي يتبناها الطلاب حول عملية التعلم؛ إذ أن معرفة هذه المعتقدات تفيد في التعرف على البيئة المناسبة لتحقيق الأهداف، وتساعد في تحديد أولويات المهام المطلوب إنجازها، واختيار الإستراتيجيات والطرق والأساليب المناسبة لتحقيق أهدافه التعلم، كما تساعد في الكشف عن المعوقات التي تواجه الطلاب أثناء المذاكرة والاستذكار، وبالتالي يتأثر الإنجاز أو التلكؤ الأكاديمي للطلاب بمعتقداتهم المعرفية، فالطلاب ينجحون في أداء المهمات التي يعتقدون مقدمًا أنهم سينجحون في أدائها، كما أن معتقدات الطالب المعرفية العميقة تدفعه إلى البحث عن الخبرات الجديدة التي تمكنه من تطوير معارفه حول القضايا المختلفة، ومن ثم يكون أكثر حاجة إلى المعرفة والبحث عنها، مما يجنبه التلكؤ الأكاديمي في أداء المهام المكلف بها.

ويتفق ذلك مع ما أوضحه كالانو، وهارينجتون Calano & Harrington (2007, p.198) حيث أن معتقدات الطالب المعرفية ترتبط بسلوك التلكؤ الأكاديمي، ومنها اعتقاد الطالب في أن المعرفة بسيطة وغير معقدة، وسوف أبدأ مبكرًا هذه المرة، وما زال هناك وقت، ولن أتلكأ هذه المرة" ومن ثم فإن معتقدات الطالب المعرفية السطحية تعمل على التأجيل المتكرر للمهام الأكاديمية مما يؤدي إلى تراكمها، وبالتالي تكون نتائج الأداء غير مرضية.

ويتضح مما سبق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، يقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي، وأبعاد التلكؤ الأكاديمي (التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، صعوبة المهام الأكاديمية، والخوف من الفشل)، ومجموعها الكلي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، ومن ثم فقد تم قبول الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم قام بإجراء اختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المثابرة الأكاديمية ومجموعها الكلي، وقد تم تصنيف الطلاب منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي بعد حساب قيمة الإرباعي الأدنى (٤٠.٥٠) درجة، وقيمة الإرباعي الأعلى (١٠٩.٥٠) درجة في مقياس التلكؤ الأكاديمي، ثم قام الباحث بحساب الفروق بين المجموعتين في أبعاد المثابرة الأكاديمية ومجموعها الكلي باستخدام اختبار "ت"، والنتائج يوضحها جدول (٢١).

جدول (٢١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للفروق بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المثابرة الأكاديمية ومجموعها الكلي (ن=١١٦)

	أبعاد المثابرة الأكاديمية	الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي (ن=٦٢)		الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي (ن=٥٤)		"ت"	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة
١	تحمل الغموض	٣٠.٣٢	٦.٣٠	٤٤.٢٥	٩.٥٠	٩.١٤	٠.٠١
٢	مواجهة التحديات	٢٥.٦٠	٥.٢٥	٤١.٧٥	١١.٣	١٠.٠٨	٠.٠١
٣	الدافعية للإنجاز	٢٦.٤٢	٥.٤٤	٤٦.٥٠	٩.٠٣	١٤.٧٢	٠.٠١
	المجموع الكلي	٨٢.٣٤	١٦.٩٩	١٣٢.٥	٢٩.٨٣	١١.٣١	٠.٠١
– قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٨ – قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٨							

يتضح من جدول (٢١) ما يلي:

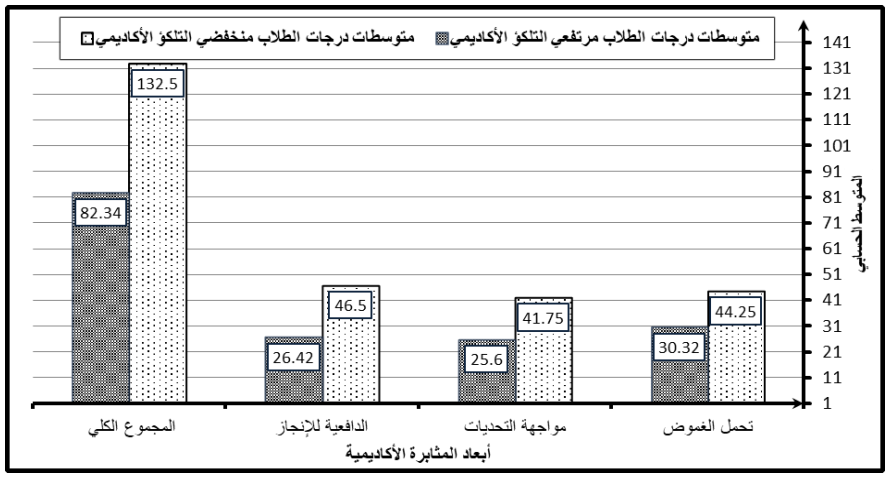
١) أن قيم "ت" المحسوبة لبُعد تحمل الغموض = (٩.١٤)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي في بُعد تحمل الغموض، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

٢) أن قيم "ت" المحسوبة لبُعد مواجهة التحديات = (١٠.٠٨)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي في بُعد مواجهة التحديات، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

٣) أن قيم "ت" المحسوبة لبُعد الدافعية للإنجاز = (١٤.٧٢)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي في بُعد الدافعية للإنجاز، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

٤) أن قيم "ت" المحسوبة للمجموع الكلي للمثابرة الأكاديمية = (١١.٣١)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي في المجموع الكلي للمثابرة الأكاديمية وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، ويوضح شكل (١) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية ومجموعها الكلي.

Doi: :10.12816/0051448



شكل (١): الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية ومجموعها الكلي.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

أشارت نتائج الفرض الثالث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي، وذلك لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي".

ولم يجد الباحث دراسات – في حدود اطلاعه – تناولت الفروق في المثابرة الأكاديمية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي، ولكن تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة أوزون– أوزر(2010) Uzun-Özer، والتي توصلت إلى أن الطلاب ذوي القدرة على المثابرة الأكاديمية، والذين يبذلون أقصى جهودهم في الدراسة هم أقل عرضة للتلكؤ الأكاديمي.

ويُفسر الباحث انخفاض المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي من خلال معاناة هؤلاء الطلاب من التكاسل وعدم الالتزام بالوقت، إحساسهم من صعوبة المهام الأكاديمية، وخوفهم من الفشل في أداء هذه المهام فيقدم الطالب على ممارسة أنشطة ترويحية أخرى تحقق له المتعة والراحة

النفسية، كما أن الطلاب الممتلكين أكاديميًا يتصفون بمستوى متدني من الإصرار، هذا يؤدي إلى عدم قدرتهم على إدارة ذاتهم وأوقاتهم وعدم استخدام إمكاناتهم وقدارتهم بطريقة صحيحة.

كما أن الطلاب المتلكئين يميلون إلى الابتعاد عن أداء المهام الأكاديمية التي تتطلب بذل الجهد، وللتخلص من المشاعر السلبية التي يمكن أن تنتج عن ذلك يلجئون للاستغراق في أنشطة أخرى تمنحهم الشعور بالسعادة الفورية، وذلك الشعور الذي يفتقدونه عند ممارسة الأنشطة المهام الأكاديمية، بالإضافة إلى أن ضغط الوقت الناتج عن التلكؤ يؤدي إلى حدوث قلق واضطراب يتسبب في إعاقة مثابرة الطالب، فيتجنب القيام بالمهام الصعبة، ويفضل أداء المهام السهلة التي لا تتحدى قدراته في محاولة لتجنب الفشل.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه دياز– مورالز، وفيراري (Diaz–Morales & Ferrari, 2007, p.93) حيث يميل الطلاب المتلكئون إلى التمسك بدرجة من الكمالية، وهم يخشون الفشل، والآثار السلبية المترتبة عليه، وبالتالي فإنهم لا يريدون اتخاذ قرارات لإكمال المهام الأكاديمية تجنبًا للفشل.

ويفسر الباحث ارتفاع المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، من خلال ما يتصف به هؤلاء الطلاب من دافعية نحو إتمام المهام المكلفين بها، فالطلاب المثابرون لديهم قدرة على توظيف طاقتهم النفسية، وقدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية، وقدرة على تحمل الغموض مهما كانت صعوبة المهام الأكاديمية، كما أن لديهم رغبة في تحقيق النجاح والتفوق من خلال أداء المهام الأكاديمية على وجه أفضل وبكفاءة وسرعة وإتقان، وكلها عوامل تدفعهم لأداء المهام الأكاديمية بأقصى جهد.

ويتفق ذلك مع ما أشار إيه أوزون– أوزر (Uzun–Özer, 2010, p.23) حيث أن الطلاب ذوي القدرة على المثابرة الأكاديمية، والذين يبذلون أقصى جهودهم في الدراسة هم أقل عرضة للتلكؤ الأكاديمي حيث أنهم يرون أن

المثابرة لتحقيق الأهداف نوع من الكمالية الإيجابية التي تساعد في تعزيز أدائهم الأكاديمي، وزيادة طموحاتهم لتحقيق النجاح.

ويتضح مما سبق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي، وذلك لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، ومن ثم فقد تم رفض الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، ويقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم قام بإجراء اختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المعتقدات المعرفية ومجموعها الكلي، وقد تم تصنيف الطلاب منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي بعد حساب قيمة الإرباعي الأدنى (٤٠.٥٠) درجة، وقيمة الإرباعي الأعلى (١٠٩.٥٠) درجة في مقياس التلكؤ الأكاديمي، ثم قام الباحث بحساب الفروق بين المجموعتين في أبعاد المعتقدات المعرفية ومجموعها الكلي باستخدام اختبار "ت"، والنتائج يوضحها جدول (٢٢).

جدول (٢٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في المعتقدات المعرفية (ن=١١٦)

البُعد		الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي (ن=٦٢)		الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي (ن=٥٤)		"ت"	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة
١	بنية المعرفة	٣٥.٥٥	٧.٦٨	٤٨.١٥	١٢.١٤	٦.٧٧	٠.٠١
٢	القدرة الفطرية	٣٤.١٠	٦.٨٩	٤٢.٧٠	١٠.٤٠	٥.٣١	٠.٠١
٣	مصدر المعرفة	٣١.٦٨	٦.٥٢	٣٩.٦٥	٩.٨٥	٥.٢٠	٠.٠١
٤	سرعة اكتساب المعرفة	٣٨.٢٩	٨.٣٢	٥٠.٥٠	١٢.٦٥	٦.٢١	٠.٠١
٥	يقينية المعرفة	٣٤.١٩	٧.٠٥	٤٣.٧٥	١٠.٧٨	٥.٧٢	٠.٠١
المجموع الكلي		١٧٣.٨١	٣٦.٤٦	٢٢٤.٧٥	٥٥.٨٢	٥.٨٩	٠.٠١

– قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٨

– قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١١٤) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٨

يتضح من جدول (٢٢) ما يلي:

١) أن قيم "ت" المحسوبة لبُعد بنية المعرفة = (٦.٧٧)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي في بُعد بنية المعرفة، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

٢) أن قيم "ت" المحسوبة لبُعد القدرة الفطرية = (٥.٣١)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي في بُعد القدرة الفطرية، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

٣) أن قيم "ت" المحسوبة لبُعد مصدر المعرفة = (٥.٢٠)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي في

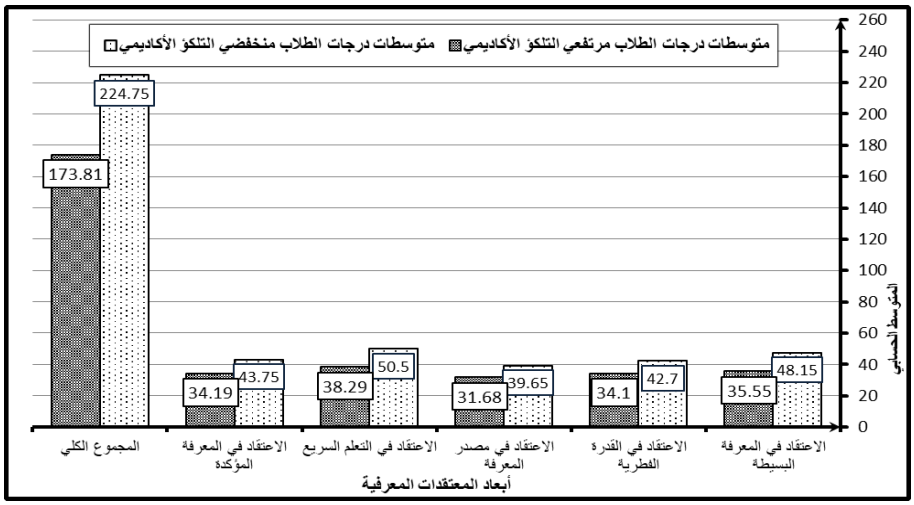
Doi: :10.12816/0051448

بُعد مصدر المعرفة، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

٤) أن قيم "ت" المحسوبة لبُعد سرعة اكتساب المعرفة = (٦.٢١)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي في بُعد سرعة اكتساب المعرفة، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

٥) أن قيم "ت" المحسوبة لبُعد يقينية المعرفة = (٥.٧٢)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي في بُعد يقينية المعرفة، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

٦) أن قيم "ت" المحسوبة للمجموع الكلي للمعتقدات المعرفية = (٥.٨٩)، وهي أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، والطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي في المجموع الكلي للمعتقدات المعرفية، وهذه الفروق لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي، ويوضح شكل (٢) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية ومجموعها الكلي.



شكل (٢) : الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية ومجموعها الكلي.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

أشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، يقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي، وذلك لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي".

ولم يجد الباحث دراسات – في حدود اطلاعه – تناولت الفروق في المعتقدات المعرفية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي، ولكن تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة العطية(2011) Al–Attiyah ، ونتائج دراسة بارك، وسبارلينج (2012) Park & Spaerling حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في معتقدات الدافعية، ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وهذه الفروق لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

ويفسر الباحث انخفاض المعتقدات المعرفية لدى الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي من خلال معتقدات الطالب المعرفية السطحية عن بنية المعرفة

باعتبارها جزئيات منفصلة ثابتة لا تتغير بمرور الوقت، أو الاعتقاد في أن التعلم سريع، ولا يحتاج للممارسة والتدريب، فالطالب يتخرج من المرحلة الثانوية ولديه يقين بأن المعارف ثابتة ولا تتغير وعندما يدخل إلى المرحلة الجامعية يتخيل أنه سيتلقى كما من المعلومات والمعارف من المحاضر ليزيد من كم المعلومات الموجودة لديه، بالإضافة إلى ضعف العلاقة التي تربط بين الطالب والمحاضر مما يجعل الطالب متمسكًا بما لديه من معلومات يبني في ضوئها آراءه دون تقبل غيرها من الآراء، مما يدفع الطالب إلى البدء متأخرًا في أداء المهام المطلوب إنجازها، ويصاحب ذلك حالة من التوتر الانفعالي لعدم تأدية المهام في وقت مبكر، وبالتالي يتلكأ في أداء المهام الأكاديمية.

ويتفق ذلك مع ما أوضحه اليس، وكنوس Ellis & Knaus (2010, p,152) حيث أن الطلاب المتلكئون لديهم معتقدات معرفية سطحية عن الدراسة، ومنها أن المعرفة ثابتة وفطرية ويقينية؛ الأمر الذي يدفع الطلاب إلى التلكؤ في أداء المهام الأكاديمية المكلفين بها.

ويُفسر الباحث ارتفاع المعتقدات المعرفية لدى الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي من خلال الدور الذي تلعبه معتقدات الطالب المعرفية في إنجازه الأكاديمي، مما يجنبه التلكؤ، وذلك من خلال انغماسه في أداء المهام الأكاديمية بمستويات مرتفعة من اليقظة العقلية، والشعور بالنشاط والحيوية مهما كانت صعوبة هذه المهام، والطلاب ذوي المعتقدات المعرفية العميقة يعتقدون أن المعرفة متغيرة وليست ثابتة، وليست فطرية وتتطلب القيام بالبحث والتقصي لتحصيلها، وهم يستخدمون استراتيجيات معرفية فعالة تؤدي إلى فهم أعمق للمهام التعليمية، كما يتميزون بقدرتهم على حل المشكلات، وهم أكثر توجيهًا للأسئلة والاستفسارات حول العقبات التي تواجههم، كما أنهم أكثر قدرة على الاستفادة من أوقاتهم، وبالتالي فهم أكثر قدرة على حماية أنفسهم من الآثار المترتبة عن التلكؤ الأكاديمي.

ويتفق ذلك مع أوضح شومر- ايكنز (Schommer-Aikins (2008, p.313 أن المعتقدات المعرفية العميقة تؤثر في دوافع الطلاب، وتوجهات أهداف التعلم لديهم، وتجعلهم أكثر اندماجًا وإيجابية مما يساعد في تحقيق التعلم الجيد، ويظهر تأثيرها عندما يشترك الطلاب في عملية التعلم بنشاط، وعندما يثابرون في أداء المهام الأكاديمية الصعبة أو غير محددة البنية، ولذا فالطلاب ذوو الاعتقاد القوي بأن التعامل مع المعرفة على أساس أنها نسبية وغير يقينية يواجهون التحديات، وغالبًا لا يواجهون صعوبات في التعلم.

ويتضح مما سبق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، يقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي، وذلك لصالح الطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي، ومن ثم فإن أفكاره الطالب ومعتقداته المعرفية السطحية حول الدراسة الجامعية تسهم في تعزيز التلكؤ الأكاديمي، ومن ثم فقد تم رفض الفرض الرابع.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "تسهم أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي، في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد، لمعرفة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (أبعاد المثابرة الأكاديمية) والمتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي)، وقد استخدم الباحث طريقة الانحدار التدريجي Stepwise Regressionللتخلص من مشكلة الازدواج الخطي بين المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار الخطي المتعدد (رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠٣، ٣١١).

ويوضح جدول (٢٣) تحليل تباين الانحدار وقيمة "ف" ودلالتها الإحصائية لنموذج الانحدار بين المتغيرات المستقلة.

جدول (٢٣): قيمة ف ودلالتها الإحصائية لنموذج الانحدار بين المتغيرات المستقلة (أبعاد المثابرة الأكاديمية) (ن= ٢٣٤)

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الانحدار	٢٠٢٩.١٨	٣	٦٧٦.٣٩	٨١.٩٠	٠.٠١
البواقي	١٨٩٩.٤٢	٢٣٠	٨.٢٦		
الكلى	٣٩٢٨.٦٠	٢٣٣	--		
– قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) =٣.٨٨					
– قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) =٦.٧٣					

يتضح من جدول (٢٢) أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى وجود علاقة انحداريه بين المتغيرات المستقلة (أبعاد المثابرة الأكاديمية)، والمتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي)، ويوضح جدول (٢٤) ملخص تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٢٤): ملخص تحليل الانحدار المتعدد (ن= ٢٣٤)

	الأبعاد	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الثابت Constant		٦٢.١٣	٧.١٦	--	١٧.٢٠	٠.٠١
١	تحمل الغموض	-٠.٩٢١	٠.٤٣٩	-٠.٧٠١	٨.٦٧	٠.٠١
٢	مواجهة التحديات	-٠.٦٣٧	٠.٦١١	-٠.٠١٠	٢.٥٣	٠.٠٥
٣	الدافعية للإنجاز	-٠.٨٠٩	٠.٤٣٢	-٠.٣٩٤	٣.١٣	٠.٠١
– قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦						
– قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٨						

يتضح من جدول (٢٤) أن قيم "ت" لمعاملات الانحدار دالة إحصائياً عند مستويات دلالة إحصائية (٠.٠١)، بالنسبة لتحمل الغموض، والدافعية للإنجاز، ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بالنسبة لمواجهة التحديات، ومن ثم يُمكن التنبؤ

بالتلكؤ الأكاديمي من خلال أبعاد المثابرة الأكاديمية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تُمكن من التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي على النحو التالي:

المعادلة التنبؤية للتلكؤ الأكاديمي= ٦٢.١٣- (٠.٩٢١× تحمل الغموض) – (٠.٦٣٧× مواجهة التحديات) – (٠.٨٠٩× الدافعية للإنجاز).

وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط بين كل متغير من المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وقيم معاملات الارتباط الجزئي والتي تشير إلى مقدار العلاقة بين كل متغير تابع والمتغير المستقل في حالة عزل جزء من العوامل المؤثرة في الارتباط الكلى، ونسب المساهمة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع، والنتائج يوضحها جدول (٢٥).

جدول (٢٥): معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد والخطأ المعياري للقياس ونسب المساهمة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع للنموذج المستخلص من تحليل الانحدار (ن=٢٣٤)

معامل الارتباط الجزئي R	مربع معامل الارتباط الجزئي R^2	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
٠.٧١١	٠.٥٠٦	٠.٤٩٨	٧.١١	٤٩.١٠٪

يتضح من جدول (٢٥) أن قيمة معامل الارتباط المعدل = (٠.٤٨٩)، وأن نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة في تفسير المتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي) = (٤٩.١٠٪)، أي أن نسبة (٤٩.١٠٪) من تباين المتغير التابع يمكن تفسيره بمعلومية المتغيرات المستقلة (المثابرة الأكاديمية) بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخري (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس:

أشارت نتائج الفرض الخامس إلى أن أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

Doi: :10.12816/0051448

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع عديد من نتائج الدراسات التي تناولت التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي، مثل: دراسة راكز، ودان (2010) Rakes & Dunn، ودراسة هانوك (2011) Hannok، حيث توصلت هذه الدراسات إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال بعض المتغيرات المرتبطة بالتعلم، كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة وولترز، وحسين (2014) Wolters & Hussain، دراسة روجاس (2015) Rojas، ودراسة ليتريل (2016) Littrell، حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن المثابرة الأكاديمية تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي.

ويفسر الباحث نتيجة هذا الفرض من خلال دور المثابرة الأكاديمية في زيادة استعداد الطالب الجامعي لتحمل الغموض وتقبل 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 ومواصلة بذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام الصعبة حتى إذا ما تعرض للفشل من أجل تحقيق النجاح مما يعزز قيمة بذل الجهد، وتحديد أولوية الأهداف، والمهام المطلوب إنجازها، والتغلب على العقبات التي قد تعترض تحقيقها، وعلى الجانب الآخر فأن انخفاض مثابرة الطالب الجامعي يؤدي إلى تلكؤه الأكاديمي؛ وذلك بسبب نقص حماسه ونفوره من الدراسة وكل ما يتعلق بها من واجبات، فتقل رغبة الطالب في أداء المهام باهتمام وإتقان.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه داكورث، جيندلر، وكروس Duckworth, Gendler & Cross (2014, p.201) حيث أن المثابرة الأكاديمية تعبر عن استعداد الطالب لتحمل الغموض ومواصلة بذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام من خلال ضبط الذات، وتحديد أولوية أهدافه المستقبلية، والتغلب على ما قد يعترض تحقيق هذه الأهداف من عقبات مما يؤدى إلى أنجاز المهام الأكاديمية في أوقاتها.

ويتضح مما سبق أن أبعاد المثابرة الأكاديمية (تحمل الغموض، مواجهة التحديات، والدافعية للإنجاز)، ومجموعها الكلي تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، وعليه فقد تم قبول الفرض الخامس.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "تسهم أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، يقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد، ويوضح جدول (٢٦) تحليل تباين الانحدار وقيمة "ف" ودلالتها الإحصائية.

جدول (٢٦): قيمة ف ودلالتها الإحصائية لنموذج الانحدار بين المتغيرات المستقلة (المعتقدات المعرفية) (ن= ٢٣٤)

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الانحدار	٣٢٣٨.٣٦	٥	٦٤٧.٦٧	٩٦.٦١	٠.٠١
البواقي	١٥٣٥.٢٦	٢٢٩	٦.٧٠		
الكلى	٤٧٧٣.٦٢	٢٣٣	--		
- قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) =٢.٢٤					
- قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) =٣.٠٨					

ويتضح من جدول (٢٦) أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يدل على أن المتغيرات المستقلة (المعتقدات المعرفية)، تؤثر بدرجة دالة إحصائياً في تحديد التلكؤ الأكاديمي، ومن ثم توجد علاقة انحداريه بين أبعاد المعتقدات المعرفية، والتلكؤ الأكاديمي، ويوضح جدول (٢٧) ملخص تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٢٧): ملخص تحليل الانحدار المتعدد (ن=٢٣٤)

م	الأبعاد	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
	الثابت Constant	١٤٢.٢٠	١١.١٧	--	١٢.٧٣	٠.٠١
١	بنية المعرفة	-٧.٠٩	١.٤٢	٠.٨٢١	٤.٩٩	٠.٠١
٢	القدرة الفطرية	-٢.٥١	٠.٩٧	٠.٢٦٥	٢.٦٠	٠.٠١
٣	مصدر المعرفة	-٤.٦٣	١.٢١	٠.٥٦٢	٣.٨٣	٠.٠١
٤	سرعة اكتساب المعرفة	-٥.٣٢	١.٣٢	٠.٧١٦	٤.٠٣	٠.٠١
٥	يقينية المعرفة	-٢.٧٤	٠.٩٦	٠.٣٥٦	٢.٨٥	٠.٠١
– قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٦ – قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٥٨						

يتضح من الجدول (٢٧) أن قيم "ت" لمعاملات الانحدار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠١)، ومن ثم يُمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال المعتقدات المعرفية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي على النحو التالي:

المعادلة التنبؤية للتلكؤ الأكاديمي = ١٤٢.٢٠+ (٧.٠٩× ابنية المعرفة) – (٢.٥١× القدرة الفطرية) – (٤.٦٣× مصدر المعرفة) – (٥.٣٢× سرعة اكتساب المعرفة) – (٢.٧٤× بنية المعرفة).

وقد قام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط بين كل متغير من المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وقيم معاملات الارتباط الجزئي والتي تشير إلى مقدار العلاقة بين كل متغير تابع والمتغير المستقل في حالة عزل جزء من العوامل المؤثرة في الارتباط الكلى، ونسب المساهمة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع، والنتائج يوضحها جدول (٢٨).

جدول (٢٨): معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد والخطأ المعياري للقياس ونسب المساهمة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع للنموذج المستخلص من تحليل الانحدار (ن=٢٣٤)

معامل الارتباط الجزئي R	مربع معامل الارتباط الجزئي R^2	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري	نسبة المساهمة
٠.٧٧١	٠.٥٩٤	٠.٥٨٨	٩.٨٦	٪٥٨.٨٠

يتضح من جدول (٢٨) أن قيمة معامل الارتباط المعدل = (٠.٥٨٨)، وأن نسبة مساهمة المتغيرات المستقلة في تفسير المتغير التابع (التلكؤ الأكاديمي) = (٥٨.٨٠٪)، أي أن نسبة (٥٨.٨٠٪) من تباين المتغير التابع يمكن تفسيره بمعلومية المتغيرات المستقلة (المعتقدات المعرفية) بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخري (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض السادس:

أشارت نتائج الفرض السادس إلى أن أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، يقينية المعرفة)، ومجموعها الكلي تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

وتتفق هذه النتائج مع عديد من نتائج الدراسات التي تناولت التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال معتقدات طلاب الجامعة، مثل: دراسة ارسلانتاس Arslantaş (2016)، ودراسة مانيش، وأوميديان Manesh & Omidian (2017)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن معتقدات طلاب الجامعة تسهم بدرجة دالة إحصائيًا في التنبؤ بإنجاز الطلاب أو تلكؤهم الأكاديمي.

ويفسر الباحث نتيجة هذا الفرض بأن معتقدات الطالب العميقة حول الدراسة، واعتبار أن المعرفة نسبية ومتغيرة، وتكتسب بالممارسة والتدريب يجعل

Doi: :10.12816/0051448

الطالب يشعر بالاندماج في أداء المهام بحيوية، وليس من المحتمل أن يؤجل مهامه الأكاديمية، بينما يُعد التلكؤ الأكاديمي مضاد لهذه الحالة حيث يقوم المتلكئين بتأخير العمل بطريقة غير منطقية، ويؤجلون مهام التعلم عمدًا وليس لديهم قدرة على التوجه نحو الهدف، بالإضافة إلى اعتمادهم على تلقي المعلومات من المحاضر وحفظها عند اقتراب موعد الاختبارات، وعدم تطوير المعلومات السابقة في ضوء ما يتلقاه الطلاب من معلومات جديدة.

ويتفق ذلك مع ما أوضحه شومر – ايكنز Schommer-Aikins (2008, p.313) حيث تؤثر المعتقدات المعرفية في دوافع الطلاب، وتوجهات أهداف التعلم لديهم، وتجعلهم أكثر اندماجًا وإيجابية مما يساعد في تحقيق التعلم الجيد، ويظهر تأثيرها عندما يشترك الطلاب في أداء المهام الأكاديمية الصعبة بنشاط، ولذا فالطلاب ذوو الاعتقاد القوي بأن التعامل مع المعرفة على أساس أنها جزئيات منفصلة بعيدًا عن النظرة الكلية غالبًا ما يواجهون صعوبات التعلم، وهم أكثر عرضة للتلكؤ الأكاديمي.

ويتضح مما سبق أن أبعاد المعتقدات المعرفية (بنية المعرفة، القدرة الفطرية، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، ويقينية المعرفة) تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية، وعليه فقد تم قبول الفرض السادس.

توصيات ومقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

١) إعداد برامج تدريبية لمساعدة طلاب الجامعة بصفة عامة، وطلاب كلية التربية بصفة خاصة على تحسين مثابرتهم الأكاديمية ومعتقداتهم المعرفية العميقة بما يؤدي بهم إلى تحصيل أكاديمي أفضل.

٢) تنظيم ندوات ومؤتمرات داخل الجامعة تتناول طرق تحسين المثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية العميقة حول الدراسة الجامعية.

٣) استخدام أنشطة فردية وجماعية في تقويم تعلم الطالب الجامعي؛ لتعزيز فعالية في اكتساب المعرفة من مصادر متنوعة وبطرق مبسطة بما يسهم في تعديل معتقداته المعرفية السطحية عن الدراسة الجامعية.

٤) تفعيل دور مراكز الإرشاد الطلابي بالجامعة، وعقد دورات تثقيفية للطلاب لتعريفهم بأهمية المثابرة الأكاديمية في تحقيق الإنجاز الأكاديمي مع الاهتمام بتغيير نظرة طلاب الجامعة لمعنى الأداء الأكاديمي المتميز.

٥) توعية طلاب الجامعة بأن التعلم عملية تحدث بشكل تدريجي، وأن عملية اكتساب المعرفة عملية متصلة ومتكاملة، ومترابطة، وأن القدرة على التعلم ليست فطرية وثابتة منذ الميلاد بل أنها يمكن أن تتحسن وتتطور بالممارسة والتدريب.

٦) تغير معتقدات الطلاب المعرفية السطحية عن الدراسة الجامعية، وتوعيتهم بأهمية المعرفة من أجل تنمية المجتمع وحل ما يعانيه من مشكلات، بدلاً من التركيز على الحفظ والاستظهار.

٧) إعداد مقرر عام في مهارات الاستذكار الجامعي يتم تدريسه لطلاب الجامعة وطلاب كلية التربية على وجه الخصوص، بهدف مساعدتهم على تبني معتقدات معرفية عميقة حول الدراسة الجامعية؛ الأمر الذي سيؤثر بصورة إيجابية على أدائهم الأكاديمي.

بحوث مقترحة:

انطلاقاً من نتائج البحث الحالي، واستكمالا للجهد الذي بدأته الباحث، وانطلاقا من أن البحث العلمي بناء تراكمي يفتح الأبواب أمام رؤى ومشكلات جديدة تكون مثيرة للبحث؛ لذا يقترح الباحث مجموعة من الموضوعات التي يُمكن من خلالها إتاحة المجال للبحث والدراسة كما يلي:

١) نموذج بنائي للعلاقات السببية بين المثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢) الاسهام النسبي لمعتقدات الدافعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣) فعالية برنامج إرشادي تكاملي في تنمية المثابرة الأكاديمية وخفض التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٤) دراسة مقارنة للفروق في المثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية بين العاديين والمتفوقين من طلاب الجامعة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

١.أحمد محمد المهدي (٢٠١٣). المثابرة الأكاديمية كمحدد شخصي للعودة للتعلم لدى الملتحقين بالدبلوم العام في التربية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية جامعة أسوان**، (٢٧)، ٤٤١–٤٨٥.

٢.أحمد محمد شبيب، وموزه ناصر خميس الشعبية (٢٠١٧). بعض الممارسات الأكاديمية المرتبطة بأبعاد المثابرة الأكاديمية: دراسة تنبؤيه. **مجلة كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي**، (٣٢)، ١٥٥–١٩٣.

٣.آرثر كوستا، وبينا كاليك (٢٠٠٣). **استكشاف وتقصي عادات العقل**، ترجمة: حاتم عبد الغني. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

٤.بيشره خلف سعيد (٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة. **رسالة ماجستير غير** منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

٥.رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣). **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS** . القاهرة: دار النشر للجامعات.

٦.سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين توجهات الهدف والمعتقدات المعرفية والإرجاء الدراسي "الفعال / غير الفعال" والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة. **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية**، ٧(٥)، ١–١١٤.

٧.عفراء ابراهيم خليل (٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٥(٢)، ١٤٩–١٨١.

٨.علي عبد الرحيم صالح، وزينة علي صالح (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي وعلاقته بإدارة الوقت لدى طلبة كلية التربية. دراسات **عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٢(٣)، ٢٤١–٢٧١.

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

١٠.فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٩). **دليل مقياس المثابرة الأكاديمية لطلاب الإعدادي**. القاهرة: مكتبة الانجلو.

١١.فيصل خليل صالح، وعبد الناصر ذياب الجراح (٢٠١١). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ٩(٢)، ١٩٠-٢١٢.

١٢.محمد عبد التواب معوض (٢٠١٠). **مقياس تحمل الغموض**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣.معاوية أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٨(٢)،١٣١-١٤٩.

١٤.نافز أحمد بقيعي (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين. **دراسات العلوم التربوية**، ٤٠(١)، ١٠٢١-١٠٣٥.

١٥.هانم علي عبد المقصود (٢٠٠٩). أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**،٧٠(١)، ٦٣-١١١.

١٦.وليد شوقي شفيق (٢٠١٤). التسويف الأكاديمي والمعتقدات ما وراء المعرفية حوله وعلاقاتهما بالتحصيل الدراسي. **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، ٢٩(٨٤)، ١٥٩-٢١١.

ثانيًا: قائمة المراجع باللغة الانجليزية:

1.Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. **Journal of Marketing Education**, 27(1), 5-13.

2.Al-Attiyah, A. (2011). A cadmic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy: The case of Qatari school students. **International Journal of learning**, 17(8), 173-186.

3.Arslantaş, H., A. (2016). Epistemological Beliefs and Academic Achievement. **Journal of Education and Training Studies**, 4(1), 215-220.

Doi: :10.12816/0051448

4.Bakhtiar, M., I. & Kasim, S., N. (2017). Cognitive Restructuring application techniques to reduce student behavior in academic procrastination. **International Conference ADRI-5, Scientific Publications toward Global Competitive Higher Education**, Swiss, 20-21 January, PP. 54-62.

5.Balkis, M. & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 15(41), 105-125.

6.Balkis, M. (2013). Academic Procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studding. **Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies**, 13 (1), 57-74.

7.Benlahcene, A., Lashari1 S., A. & Lashari, T., A. (2017). Goal-orientation, epistemological beliefs towards intrinsic motivation among engineering students. **International Research and Innovation**, 226(1),188-182 doi:10.1088/1757-899X/226/1/012192

8.Brownlee, J. & Berthelsen, D. (2008). Developing relational epistemology through relational pedagogy: New ways of thinking about personal epistemology in teacher education. In M. S. Khine (Ed.), Knowing, **knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures.** (PP.399-416). New York: Springer.

9.Buehl, M. & Alexander, P. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. **International Journal of Educational Research**, (45), 28-42.

10.Burr, J. E., & Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology and theory of mind: Deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. **New Ideas in Psychology**, 20, 199-224.

11.Calano, J. & Harrington, N. (2007). The Perceived Credibility two rational- Emotive behavior and Academic procrastinate. **Journal of Rational-Emotive &Cognitive Behavior**, 25(3),191-211.

12.Cano, F. (2008). Family environment, epistemological beliefs, learning strategies and academic performance: A path analysis. In M. S. Khine (Ed.), **Knowing, knowledge, and beliefs:**

Epistemological studies across diverse cultures (PP.219-239). New York: Springer.

13.Catt, M. (2009). **The power of persistence: Breakthroughs in your life**. Tennessee: B & H publishing group.

14.Chow, H., P. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-efficacy, and self-evaluation. **Alberta Journal of Educational Research**. 57(2), 234-240.

15.Chu, A., C. & Choi, J., N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. **The Journal of Social Psychology**, 145(3), 245-264.

16.Corkin, D. M., Lindt, S. F. & Yu, S. L. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. **Learning and individual differences**, 21(5), 602-606. doi: 10.1016/j.lindif.2011.07.005.

17.Diaz-Morales, F. & Ferrari, J. R. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. **The Spanish Journal of Psychology**, 10(1), 91-96.

18.Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the short grit scale (grit-s). **Journal of Personality Assessment**, 91(2), 166–174.

19.Duckworth, A., L., Gendler, T., S. & Cross, J., J. (2014). Self-control in school age children. **Children Educational Psychologist**, 49(3), 199-217, doi:10.1080/00461520.2014.926225.

20.Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). **Academic tenacity: Mindsets and skills that promote long-term learning**. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

21.Ellis, A. & Knaus, W. (2010). **Overcoming Procrastination** (3th ed.) New York: New American library.

22.Esonis, S., S. (2009). **So, you'd like to develop persistence**. San Diego: Positive Path Publishing Inc.

23.Farrington, C., A. Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes T., S., Johnson, D.,W. & Beechum N., O. (2012). **Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance.** Chicago: Publication of Chicago: University.

24.Ferrari, J., R. (2011). Still Procrastinating: One Researcher's journey seeking the causes & consequences of chronic procrastination**. Issue of Eye on Psi. Chi.**, 15(2), 18-21.

25.Gross, J. (2015). Emotional regulation: Conceptual foundations. In J. J., Gross. **Handbook of Emotions**. (3th ed.). PP. 497- 512. New York: The Guilford Press.

26.Hannok, W. (2011). Procrastination and motivation beliefs of adolescents: Across cultural study. **PHD Thesis**, Education College, University of Albert.

27.Hererra, O. (2006). Investigation off the Role of Pre- and post-admission Variables in Undergraduate Institutional Persistence, using A Markov Student Flow Model. **Unpublished Doctoral Thesis**, North Carolina State University.

28.Hilton, D., M. (2012). Role of academic procrastination, academic self-efficacy beliefs, and prior academic skills on course outcomes for college students in developmental education. **Unpublished Doctoral Thesis**, University of Georgia

29.Hofer, B. K. (2008a). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), **Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures**, (PP.3-22). New York: Springer.

30.Hofer, B. K. (2008b). Personal epistemology as a Psychological and Educational Construct: An Introduction. In B., K, Hofer & P., R. Pintrich (Ed.), Personal Epistemology: **The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing** (2nd Ed.).(PP.3-14). New York: Routledge.

31.Hyytinena, H., Holmab, K., Tooma, A., Shavelsonc, R., J. Lindblom, S. (2014). The complex relationship between students' critical thinking and epistemological beliefs in the context of problem solving. **Frontline Learning Research,** 2(5), 1-22. doi: http://dx.doi.org/10.14786/ flr.v2i4. 124

32.Katsaros, K., Tsirikas, A. & Nicolaidis, C. (2014). Managers' workplace attitudes, tolerance of ambiguity and firm performance: The case of Greek banking industry. **Management Research Review**, 37(5), 442 - 465

33.Kizilgunes, B., Tekkaya C. & Sungur, S. (2009). Modeling the Relations Among Students' Epistemological Beliefs, Motivation, Learning Approach, and Achievement. **The Journal of**

Educational Research, 102(4), 243-256, doi:10.3200/JOER.102.4.243-256.

34.Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When Good Things Don't Come to Those Who Wait. **European Psychologist**, 18, 24-34, doi.org/10.1027/1016-9040/a000138.

35.Kuhnle, C., Hofer, M. & Kilian, B. (2012). Self-control as predictor of school grades, life balance, and flow in adolescents. **British Journal of Educational Psychology**, 82(4), 533–548.

36.Lindblom, Y., S., Saariahoa, E., Inkinena, M., Haarala, M., A. & Hailikaria, T. (2015). Academic procrastinators, strategic delayers and something betwixt and between: An interview study**. Frontline Learning Research**, (3)27-42.

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

38.Mahmud, H., J. & Abdullah, C., Samsilah R. & Habsah, I. (2016). Dimensions of epistemological beliefs, learning goal orientation, as predictors of deep knowledge among pre-service teachers in Nigeria. **Mediterranean Journal of Social Sciences,** 7(14), 165-185.doi: 10.5901/mjss.

39.Manesh, Z., H. & Omidian, M. (2017). The role of achievement goals, epistemological beliefs and quality learning experiences for students' educational procrastination. **Quarterly Journal of New Thoughts on Education**, 13(2), 53-70, doi: 10.22051/JONTOE.2017.1848.

40.Morales, R. A. (2010). Development of an academic procrastination scale. **The Asia-Pacific Education Researcher**, 19(3), 515-524.

41.Muis, K. R. (2008). Epistemic Profiles and self-regulated learning: Examining relations in the context of mathematics problem solving. **Contemporary Educational Psychology**, 33(2),177-208.

42.Murat, B. (2013). Academic procrastination, and Academic Achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, 13(1), 57-74.

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

44.Ozer, B. U. & Sackes, M. (2011). Effects of academic Procrastination on colleges Life satisfaction, **Social & Behavioral Sciences Journal**, 12(1), 512-519.

45.Park, S. & Spaerling, R. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. **Journal of Educational psychology**, 3(1), 12 – 23.

46.Rakes, G. & Dunn, K. (2010). The impact of online Graduate student motivation and self-regulation an academic procrastination. **Journal of Interactive Online Learning**, 9(1), 78-93.

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

48.Sadeghi, H. (2011). The study of relationship between meta cognition beliefs and procrastination among students of Tabriz Universities. **Social and Behavioral Sciences**, 30(1), 287-291.

49.San, Y., L., Roslan, S., B. & Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. **American Journal of Applied Sciences**, 13(4),459-466.

50.Schommer-Aikins, M. & Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance. **Educational Psychology**, 26, (3), 411-423.

51.Schommer-Aikins, M. (2008). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. In M. S. Khine (Ed.), **Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures** (PP.313-333). New York: Springer.

52.Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. **The Elementary School Journal**, 105(3), 289-304.

53.Schommer-Aikins, M., Unruh, S., & Morphew, J. (2015). Epistemological belief congruency in mathematics between vocational technology students and their instructors. **Journal of Education and Training Studies**, 3(4), 137-145.

54.Seo, H. E. (2011). The relationships among procrastination, flow and academic achievement. **Social behavior and personality**, 39(2), 209-218. doi: :10.2224/sbp.2011.39.2.209.

55.Snape, J., D & Miller, D., J. (2008). Understanding the Psycho-social Processes Through Resilience and Self-esteem Theories, **Educational Psychology Review**, 20(3), 217-236, doi: 10.1007/s10648-008-9074-7.

56.Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **Psychological Bulletin**,133(1), 65-94.

57.Uzun-Özer, B. (2010). A path analytic model of procrastination: testing cognitive, affective, and behavioral components. **Unpublished Doctoral Thesis**, Middle East Technical University: Ankara.

58.Valanides, N., & Angeli, C. (2008). An exploratory study about the role of epistemological beliefs and dispositions on learners' thinking about an ill-defined issue in solo and duo problem-solving contexts. In M. S. Khine (Ed**.), Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures**, (pp. 196-217). New York: Springer.

59.Waqar, S., Shafiq, S. & Hasan, S. (2016). Impact of procrastination and academic motivation on academic self- efficacy among university students. **Journal of Humanities and Social Science**, 21(6),7-13, DOI: 10.9790/0837-2106040713.

60.Wolf, D., S. (2011). Uncovering the complexity of student's family support systems and their subsequent influence on the persistence of underserved college students. **Dissertation Abstract International**. 72, (6 -A),1894-1895.

61.Wolters, C. A., & Hussain, M. (2014). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. **Metacognition and Learning**, 10(3), 293-311. doi:10.1007/s11409-014-9128-9.

62.Wong, B. (2012). Meta-cognitive awareness, procrastination and academic performance of university students. **Unpublished Doctoral Thesis**, Leicester University.

63.Zeenath, S., Orcullo, D. (2012). Exploring academic procrastination among undergraduates. **Unpublished Master thesis**. Utara University Malaysia.

64.Zimmerman, B., J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into Practice**, 41(2), 64-70.