العزم الأكاديمي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدى الباحثين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

إعداد

د/ شيماء كمال عبد العليم حسن

مدرس علم النفس بكلية الدراسات الإنسانية

جامعة الأزهر بالقاهرة

العزم الأكاديمي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدى الباحثين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجر افية

شيماء كمال عبد العليم حسن

قسم علم النفس، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر بالقاهرة.

البريد الإلكترونى: shimaahassan.56@azhar.edu.eg

المستخلص:

هدف البحث الحالي هو التعرف على العلاقة بين العزم الأكاديمي و(الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي وإمكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي والكشف عن الفروق في العزم الأكاديمي وفقاً للنوع (ذكر – أنثى) نوع التخصص (كليات عملية – كليات نظرية) والمرحلة البحثية (ماجستير – دكتوراه – أبحاث ترقية) لدى الباحثين. وشارك في البحث (٣٢٠) من الباحثين وذلك بالعام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م)، وقد تكونت أدوات البحث من مقياس العزم الأكاديمي (إعداد الباحثة)، ومقياس الحاجة إلى المعرفة (إعداد، سيد وآخرون،٢٠١٩)، ومقياس القلق البحثي (إعداد الباحثة). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين (العزم الأكاديمي– الحاجة إلى المعرفة، القلق البحثي).وإمكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال (الحاجة إلى المعرفة - القلق البحثي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العزم الأكاديمي وأبعاده وفقاً للنوع (ذكر- أنثى) لصالح الإناث و نوع التخصص (كليات عملية – كليات نظرية) لصالح الكليات النظرية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العزم الأكاديمي وأبعاده وفقاً للمرحلة البحثية (ماجستير– دكتوراه – أبحاث ترقيه). تمت مناقشة نتائج البحث، وتقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: العزم الأكاديمي ، الحاجة إلى المعرفة، القلق البحثي، الباحثين.

Academic Grit and its relationship to the need for Cognation and research anxiety among researchers at Al-Azhar University in light of some demographic variables

Shaimaa Kamal Abdel Alim Hassan

Department of Psychology, Faculty of Humanitites, Al-Azhar University Cairo, Egypt.

E-mail: shimaahassan.56@azhar.edu.eg

ABSTRACT:

The aim of the current research is to identify the relationship between academic Grit and (the need for Cognation and research anxiety and the possibility of predicting academic determination through the need for knowledge and research anxiety and to reveal differences in academic determination according to gender (male - female) and type of specialization (scientific colleges - theoretical colleges) The research stage (Master's - Doctorate - Promotional Research) was conducted by the researchers. (320) researchers participated in the research during the academic year (2023/2024 AD), and the research tools consisted of the academic Grit scale (prepared by the researcher), and the need for Cognation scale (prepared by, Sayed et al., 2019), and the Research Anxiety Scale (prepared by the researcher). The results resulted in a statistically significant relationship between (academic Grit - the need for Cognation and research anxiety). The possibility of predicting academic Grit through (the need for Cognation - research anxiety), and the presence of statistically significant differences in academic Grit and its dimensions according to gender (male - Female) in favor of females and the type of specialization (scientific colleges - theoretical colleges) in favor of theoretical colleges, and there are no statistically significant differences in academic Grit and its dimensions according to the research stage (Master's - Doctorate - promotional research). The research results were discussed, and some recommendations and proposed research were presented.

Keywords: Academic Grit, Need for Cognation, Research Anxiety, Researchers.

مقدمة:

يعتبر البحث العلمى مصدراً للتقدم التكنولوجى الذى يشهده العالم، فكل ما نشاهده الآن هو نتاج البحث العلمى، ويقاس تقدم وتطور الأمم حالياً بمقدار ما حققته فى مجال البحث العلمى وتطور العلم والمعرفة، ويعتبر أيضاً من أهم المعايير التى يتم الحكم بها على تقدم الجامعات، ويقع العاتق الأكبر على الباحثين لتحقيق الأهداف التى تسعى إليها الجامعة، حيث أنَّه تبنى على سواعدهم تقدم المجتمعات بما يقدمونه من بحوث عمليةٍ متميزةٍ تهدف إلى حل المشكلات التى تظهر فى المجتمع مستخدمين طرق واستراتيجيات عملية متنوعة.

ويعتبر البحث العلمى أحد المكونات الرئيسية لمؤسسات التعليم العالى، وأحد أدوات التحصيل الأكاديمى والتميز العلمى، وأحد معايير الاعتماد فى تقييم وتطور المهنيين الأكفاء، ويرسخ قدرة الجامعة على إنتاج البحوث التى من شأنها أنْ تزيد من المعرفة، وبناء القدرات البحثية. (فرحات ،٢٠٢٤: ٢٨٩).

يعد مفهوم العزم الأكاديمي من السمات التي تدفع الفرد وتحفزه علي المثابرة الجادة وبذل الجهد والالتزام بالطموحات والأهداف طويلة المدى، وهي تعد أيضاً من السمات المهمة المطلوبة للنجاح الأكاديمي، وتشير بعض الأدلة إلى أنَّ العزم الأكاديمي له علاقة إيجابية مع العديد من النتائج الأكاديمية. (Kumari et al., 2022)

ويشير مفهوم العزم إلى مستوى الدافع الذي يظهره الأفراد من أجل الوصول لأهدافهم علي المدى الطويل، ويعكس مستوى الشغف والمثابرة للأهداف طويلة المدى، ويشمل العمل الجاد نحو الأهداف الصعبة والحفاظ علي الجهد والاهتمام علي مر السنين علي الرغم من وجود تحديات وعقبات (Hernandez et al., 2020)

وينظر إلى العزم الأكاديمي علي أنَّه الحالة النفسية للفرد والقدرة علي الحفاظ علي الاهتمامات الشغوفة والمثابرة المستمرة من خلال السعي المستمر للتغلب علي التحديات،فالعزم الأكاديمي قوة نفسية تحافظ علي الدافع الحماسي والجهد المستمر للتغلب على العقبات من أجل أنَّ يصل الفرد إلى الأهداف الأكاديمية وتحقيق النجاح. (Kim et al., 2020)

كما يعتبر العزم الأكاديمي مهارةَ غير معرفية تشمل المثابرة والشغف والجهد المستمر للأهداف طويلة المدي، والأفراد الذين يمتلكون عزم أكاديمي لديهم القدرة علي الاستمرار في التركيز علي مهمة معينة والعمل من أجل إكمالها أوتحقيقها، كما يسعون إلى تحقيق مستوى معين من الإتقان من خلال الممارسة والاهتمام المستمر علي الرغم من الصعوبات والإخفاقات في البداية، ويعد العزم الأكاديمي أيضاً مؤشراً للإنجاز الأكاديمي أفضل من الذكاء أو الموهبة. (Singh & Chukkali, 2021)

والعزم الأكاديمي هو خليطٌ من المثابرة وبذل الجهد والاتساق في الاهتمامات بهدف تحقيق وإنجاز أهداف طويلة المدى، ويتكون مفهوم العزم الأكاديمي من بعدين أساسيين، البعد الأول يتمثل في المثابرة وتشير إلى استمرارية الطالب في أداء المهام علي الرغم من وجود تحديات وعقبات، والبعد الثاني يتمثل في الاهتمامات ويشير إلى قدرة الطالب علي المحافظة علي اهتماماته طول الوقت.(Datu,Valdez et al.,2016)

ويشير العزم الأكاديمي إلى مستوى الدافع الذي يظهره الأفراد لأجل الوصول لأهدافهم علي المدي الطويل، ويعكس مستوى الشغف والمثابرة للأهداف طويلة الأمد، ويشمل العمل الجاد تجاه الأهداف الصعبة والحفاظ علي الجهد والاهتمام علي مر السنين علي الرغم من العقبات والتحديات (Hernandez et al., 2020)

وينظر إلى العزم الأكاديمي علي أنَّه الحالة النفسية والقدرة علي الحفاظ علي الاهتمامات الشغوفه والجهد والمثابرة المستمرة من خلال السعي المستمر للتغلب علي التحديات والعقبات، فالعزم قوة نفسية تحافظ علي الدافع الحماسي والجهد المستمر من أجل الوصول إلى الأهداف الأكاديمية وتحقيق النجاح الأكاديمي.(Kim et al..2020,Yoon et al.,2020).

لقد أوضحت Martin and Marsh (2008) أنَّ العزم الأكاديمي هو قدرة الطالب علي النجاح والتغلب علي العقبات والتحديات التي تواجههم أثناء مسيرتهم الأكاديمية مثل، مستوى الفقر، القلق، القيام بأ داء الواجبات الصعبة.

ولكي يتمكن الباحثون من مواصلة عملهم الأكاديمي بمثابرة واجتهاد لتحقيق أهدافهم الأكاديمية والتغلب علي أي صعوبات أو تحديات تحول دون تحقيق أهدافهم، لابد أنَّ يتمتع هذا الباحث بالحاجة إلى المعرفة، لأنَّ الحاجه إلى المعرفه تلعب دوراً حيوياً فى فهم الطالب، ومعرفته بمجمل سلوكه الأكاديمى، وأيضاً تلعب دوراً مهماً فى المهارة التنظيمية والتحليلية ومهارات حل المشكلات، وبالتالى فإنَّ زيادة الحاجه إلى المعرفة تعزز لديهم الفرص فى التعلم واكتساب مهارات الدراسة والبحث، فمن الطبيعى أنَّ يكون هناك اختلاف فى مهارات التعلم بين مرتفعى ومنخفضى الحاجة إلى المعرفة. (القحطاني، ٢٠١٥).

وتشير الحاجة إلى المعرفة إلى رغبةٍ مستمرةٍ فى الفهم والمعرفة وتظهر فى النشاطات الإستطلاعية والاستكشافية، والبحث عن المزيد من المعرفة والحصول على أكبر قدر من المعلومات. (جلجل وآخرون، ٢٠٢١).

والحاجه إلى المعرفة من المتغيرات المعرفية المرتبطة بالدافعية الأخلاقية لدى الأفراد فى السعى للحصول على المعارف والمهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية القادرة علي تلبية احتياجاتهم الداخلية وتحقيق مستوياتٍ مرتفعةٍ من الشعور بالرضا للحصول على المعلومات وهو ما يرتبط بقوة بعوامل الاندماج الأكاديمى.(Saglam & Tunc, 2018)

ويرى كل من Neigel et al. (2017) أنَّ الحاجة إلى المعرفة تعكس رغبة الأفراد فى الانخراط بعمليات التفكير المعقدة والاستمتاع بها، وهى إحدى الخصائص الفردية التى تتصف بالاستقرار وتؤثر على جوانب مختلفة من الأداء الأكاديمى، الأفراد الذين يمتلكون مستوى مرتفع من الحاجة إلى المعرفة يظهرون أداءات أكاديمية أعلى من أقرانهم، ويحصلون على معدلات ودرجات أعلى فى الاختبارات المعرفية، ولديهم قدرة على فهم المادة الأكاديمية المعقدة.

ويرى نشواتى (٢٠٠٣) أنَّ الحاجة إلى المعرفة تؤدى دوراً حيوياً فى سلوك الطلاب الأكاديمى.

ويعرف Merc (2016, p2) القلق البحثى بأنَّه القلق الذى يحدث أثناء دراسة مناهج البحث، ويتضمن عدة أشكال هى: الخوف من التعامل من المكتبات، الخوف من كتابة البحث

العلمى، الخوف من إجراء البحث، الخوف من لغة البحث، الخوف من التعامل مع المعالجات الإحصائية، الخوف من مقررات البحث العلمى.

وقد يصاب الباحث بالقلق والخوف من عدم قدرته علي إنجاز مهامه نتيجة بعض الصعوبات التي قد تواجهه، مما يسبب له الإحباط أو تثبيط الهمة، وهنا يأتي دور العزم الأكاديمي لدي الباحثين، حيث يعتبر العزم الأكاديمي الحصن الواقي للباحثين عندما يصابون بخيبة الأمل ومشاعر الملل والانتكاسات التي قد تحدث لهم أثناء عملية البحث (Duckworth,2007).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أنَّ الأفراد الذين يمتلكون درجة مرتفعة من الحاجة إلى المعرفة يتمتعون باستراتيجيات تعلم أكثر شمولية للوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والأداء للمهام الأكاديمية، كما يمتلكون الإرادة لبذل المزيد من الجهود للانشغال بمعالجة متعمقة ودقيقة للمعلومات. جرادات والعلى (٢٠١٠)، (Coutinho, 2006)

وأشارت دراسة Ozhan, M. and Boyaci (2018) أنَّ هناك علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين العزم الأكاديمي والأعراض النفسية المتمثلة في الإجهاد والقلق والاكتئاب، وأسفرت النتائج باستخدام نمذجة المعادلة البنائية إلى وجود تأثير سالب ودال إحصائياً للعزم الأكاديمي في الإجهاد والقلق والاكتئاب.

وأشارت دراسة (Ozhan& Boyaci (2018 وأيضاً دراسة Musumari (2018) إلى وجود علاقة سالبة بين العزم الأكاديمى والقلق. وتوصلت نتائج دراسة Shouli and Zhong (2022) إلى وجود علاقة ارتباطية بين العزم الأكاديمى والحاجة إلى المعرفة.

وتري الباحثة أنَّ العزم الأكاديمى يمكن أنْ يؤدي إلى زيادة الحاجة إلى المعرفة، وقلة احتمال وجود قلق بحثى لديهم، وأيضاً تمتع الباحثين بدرجةٍ عاليةٍ من العزم الأكاديمى يمكن أنْ يؤدى إلى اهتمام الباحث بتنمية شخصيته وتطوير أبعاده العقلية والانفعالية ويكون قادراً على الفهم والوعى والتفكير ويكون أكثر مثابرة وبذل الكثير من الجهد بالرغم من العقبات والتحديات التى تقابله.

وبناءً علي ما سبق، ونظراً للدور الذى يلعبه العزم الأكاديمى فى زيادة الحاجة إلى المعرفة وخفض القلق البحثى، فإنَّ البحث الحالي يسعى إلى دراسة العزم الأكاديمى وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والقلق البحثى لدى الباحثين فى جامعة الأزهر فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

العزم الأكاديمى من المتغيرات المرتبطة بعلم النفس الإيجابي، وهو يقوم علي المثابرة في أداء المهام والسعي لتحقيق هدف ما طويل المدي، وهو يعد من المؤشرات الإيجابية بقدرة الفرد علي النجاح والاستمرار في الاهتمام مع مرور الزمن.

لكى يتمكن الباحثين من مواصلة عملهم الأكاديمى بمثابرة واجتهاد لتحقيق أهدافهم الدراسية والتغلب على أى صعوبات أو تحديات تواجههم أو تمنعهم من تحقيق أهدافهم، لابد أنْ يتمتع هذا الباحث بالحاجة إلى المعرفة، حيث تعد الحاجة إلى المعرفة من المتغيرات الإيجابيةالمهمة التى ترتبط بالشعور الإيجابي والحماس وتدفع الفرد نحو الحياة بهمة ونشاط

واستخلصت الباحثة مشكلة البحث من مصادر متعددة منها توصية بعض الدراسات والبحوث السابقة بدراسة متغير العزم الأكاديمى كمتغير حديث نسبياً، وبحث العلاقة بينه وبين المتغيرات الأخرى، ومدى إسهامه فى التنبؤ بمتغيرات أخرى نفسية.

وتؤكد دراسة جلجل(٢٠٢٣) إلى أهمية دراسة العزم الأكاديمى وإجراء المزيد من الأبحاث ومدى شيوعه وانتشاره بين طلبة الدراسات العليا والباحثين، وأنَّ افتقاد الباحثين للعزم الأكاديمى قد يؤثر على إنتاجهم العلمى، على عكس تمتع باحث آخر بمستوى مرتفع من العزم الأكاديمى الذى يؤهله لبذل المزيد من الجهد والمثابرة، وشغفه نحو إنتاج علمى جيد رغم الصعوبات والعقبات والتحديات التى قد تواجهه، وأنَّ امتلاك الباحث للعزم الأكاديمى يقيه من خيبات الأمل ويحافظ على جهده رغم تكرار الفشل التى قد يمر به معتمداً على الحاجة إلى المعرفة التى تساعده على التمتع بروح المثابرة، والثقة المعرفية التى تساعده فى تحقيق أهدافه والتغلب على عقباته.

ويشير العزم الأكاديمى إلى مستوى الدافع الذى يظهره الأفراد للوصول لأهدافهم على المدى الطويل، ويعكس مستوى الشغف والمثابرة للأهداف طويلة المدى، ويتضمن العمل الجاد تجاه الأهداف الصعبة والحفاظ على الجهد والاهتمام على مر السنين على الرغم من الإخفاق والعقبات والتحديات Hernández, E. H., Moreno-Murcia, J. A., Cid, L Monteiro, D. & Rodrigues, F. (2020:3142)

كما يبين Grawitch et al (2013) أنَّ الأفراد الذين لديهم عزم أكاديمي مرتفع أكثر إدراكاً لأنَّفسهم معرفياً والأشخاص الأكثر إدراكاً لأنَّفسهم من الناحية المعرفية هم علي الأرجح أكثر تحديداً للصراعات الموجودة لديهم داخلياً وخارجياً، مما قد يدفعهم إلى البحث عن حلول من خلال تحديد الأسباب المرتبطة بهذه الصراعات.

كما انبثقت مشكلة البحث الحالي من خلال ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة بأهمية دراسة متغير العزم الأكاديمى لدى طلاب الدراسات العليا.

وفى هذا الصدد أشارت دراسة Duckwoth and Yeager (2015) إلى أنَّ العزم الأكاديمى يمثل سمة إيجابية تدفع الطلاب إلى المثابرة والشغف،والسعى الدائم لتحقيق أهداف معينة، وهو بمنزلة حوافز قوية تزيد من دافعيتهم وجهودهم فى التغلب على العقبات أو التحديات التى تواجههم.

ويرى Cesshiet et al. (2016) أنَّ العزم الأكاديمى يؤدى إلى تقليل تعرض الأفراد لأحداث الحياة الضاغطة.

ويشير Zhang et al (2018) إلى أنَّ العزم له تأثير مفيد على الصحة النفسية نظراً لكونه يرتبط بانخفاض التوتر والاكتئاب والقلق.

ومما سبق يتضح أنَّ العزم الأكاديمي من السمات التي تدفع الفرد وتحفزه علي المثابرة الجادة وبذل الجهد والالتزام بالطموحات والأهداف طويلة المدي على الرغم من وجود العقبات والتحديات التى تواجهه. وهي تعد أيضاً من السمات المهمة المطلوبة للنجاح الأكاديمي.

إضافة إلى ذلك، فقد اختلفت نتائج الدراسات والبحوث التى تناولت الفروق فى العزم الأكاديمى باختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية لدى الباحثين. حيث توصل بعضها إلى وجود فروق فى العزم الأكاديمى **باختلاف النوع** مثل(2020) ,.Clark et al وKannangara e al.,2018 بينما توصلت بعضها إلى عدم وجود فروق فى العزم الأكاديمى مثل زكى(٢٠٢١)، و Hodge et al(2018 وجلجل(٢٠٢٣).

وباختلاف التخصص، حيث أظهرت بعض النتائج وجود فروق فى العزم الأكاديمى لصالح التخصص العملى مثل Golshan & Cupitt (2015)، بينما توصلت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق فى العزم الأكاديمى بالنسبة للتخصص العملى والنظرى.

وباختلاف المرحلة البحثية، فى حدود علم الباحثة لم تجد الباحثة دراسة تناولت الفروق فى العزم الأكاديمى بالنسبة لمتغير المرحلة البحثية.

ويتضح للباحثة من خلال الدراسات والبحوث السابقة تناقض نتائجها فيما يتعلق بالمتغيرات الديموجرافية بالنسبة لمتغير العزم الأكاديمى.

وفى ضوء ما سبق، ونظراً لمحدودية الدراسات والبحوث التى تناولت العزم الأكاديمى لدى الباحثين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية التى تؤثر فيه وتتأثر به،كانت فكرة البحث الحالي لدراسة العزم الأكاديمى وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والقلق البحثى لدى الباحثين بجامعة الأزهر فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

وفى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

١- ما العلاقة بين العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة لدي الباحثين؟

٢- ما العلاقة بين العزم الأكاديمي والقلق البحثي لدي الباحثين؟

٣- ما إمكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدي الباحثين؟

٤- ما الفروق بين متوسطي درجات الباحثين على أبعاد مقياس العزم الأكاديمي والدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور – إناث)، و نوع التخصص (كليات عملية – كليات نظرية)، والمرحلة البحثية (ماجستير– دكتوراه – أبحاث ترقية) ؟

أهداف البحث:

- التعرف علي العلاقة بين العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة من ناحية وبين العزم الأكاديمي والقلق البحثي من ناحية أخرى لدى الباحثين.
- التحقق من إمكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي لدي الباحثين من خلال الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي.
- الكشف عن الفروق في العزم الأكاديمي وفقا للنوع (ذكور- إناث) و نوع التخصص (كليات عملية– كليات نظرية) والمرحلة البحثية (ماجستير– دكتوراه– أبحاث ترقية) لدى الباحثين.

أهمية البحث:

تكتسب الدراسة أهميتها من الموضوع التى تتناوله وهو العزم الأكاديمى وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والقلق البحثى لدى الباحثين، وهو موضوع فى غاية الأهمية بالنسبة للباحثين، وتتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين، أحدهما نظري والآخر تطبيقي:

الأهمية النظرية:

- إلقاء الضوء والتأصيل النظري لمتغيرات البحث الحديثة نسبياً والتي تتمثل في العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي والكشف عن العلاقة بينهم.
- التركيز علي فئة الباحثين وهم فئة مهمة جداً من فئات المجتمع، سواء المسجلين لدرجتى الماجستير والدكتوراه أو القائمين بأبحاث الترقية، لأنَّ بهم تنهض وتتقدم المجتمعات والأمم، بما يقدمونه من إنتاج علمى وبحوث عملية متخصصة تتناول الظواهر والمشكلات التى يواجهها المجتمع بطريقة عملية منظمة محاولاً إيجاد حلول لهذه المشكلات.
- تعزيز الفهم النظرى لطبيعة العلاقة بين العزم الأكاديمى وكل من الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثى لدى الباحثين، بالإضافة إلى استكشاف الدور المحتمل لبعض المتغيرات الديموجراقية

المتمثلة فى (النوع ، التخصص ، المرحلة البحثية) فى العزم الأكاديمى.

- هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت العزم الأكاديمي والتنبؤ به من خلال الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدي الباحثين، حيث أنَّه في حدود إطلاع الباحثة لا توجد دراسة عربية اهتمت بدراسة كل من العزم الأكاديمي، والحاجة إلى المعرفة ، والقلق البحثي.

الأهمية التطبيقية:

قد تساهم نتائج البحث الحالي فيما يلي:

- إعداد مقياس العزم الأكاديمي والقلق البحثى لدي الباحثين والتحقق من الخصائص السيكومترية.
- الخروج بتوصيات ومقترحات قد تفيد الباحثين في دراستهم.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في الكشف عن مستوى العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي.
- قد تساهم نتائج هذه الدراسة فى عقد ورش تدريبية للباحثين للوقوف على درجة العزم الأكاديمى لديهم وكيفية العمل على تنميته بما يضمن تحسين الحاجة إلى المعرفة وخفض القلق البحثى.

- تحفيز الباحثين فى مجال علم النفس لإجراء مزيد من الدراسات والبحوث التى تتناول العزم الأكاديمى لدى فئات مختلفة باعتباره مفهوم إيجابي، ودراسة العلاقة بينه وبين غيره من المتغيرات النفسية الأخرى.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

- **العزم الأكاديمي Academic Grit:**

وتعرفه الباحثة بأنَّه " قدرة الباحث علي بذل المزيد من الجهد والمثابرة والاهتمامات المتناسقة بهدف تحقيق وإنجاز أهداف طويلة المدي مرتبطة بالنواحي الأكاديمية، ويتضمن بعدين هما، الشغف الأكاديمي، المثابرة الأكاديمية. "ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المشاركين علي مقياس العزم الأكاديمي" "إعداد الباحثة"

- **الحاجة إلى المعرفة The need for cognation:**

يقصد بها "ميل الفرد للانهماك والاستمتاع بالتفكير الجيد، وتحدى قدراته وتعلم طرق جديدة للتفكير، وثقة الفرد فى ذاته فى القدرة على حل المشكلات، والتعامل مع المهام الصعبة،والشعور بالرضا وإنجاز المهام التى تتطلب مزيداً من الجهد وتحدى قدراته. " ويتحدد بالدرجة التى يحصل عليها المشاركين على مقياس الحاجة إلى المعرفة المستخدم فى البحث الحالي.

- **القلق البحثي Research Anxity**:

تعرفه الباحثه بأنَّه " حالة من القلق والتوتر التي يشعر بها الباحث عند القيام بأعمال بحثية أوعند مواجهته لمتطلبات أو تحديات في البحث العلمي المتعلقه بالأداءالبحثي أوالوقت والموارد أو التفاعل الاجتماعي." ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون. علي مقياس القلق البحثي" " إعداد الباحثة"

- **الباحثين بجامعة الأزهر Researchers at Al-Azhar University** :

" هم الطلاب المسجلون لدرجة الماجستير أو الدكتوراه، أو أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون ببعض الأبحاث لغرض الترقية العملية لدرجتى أستاذ مساعد أو أستاذ بالكليات النظرية والعملية بجامعة الأزهر". "الباحثة"

حدود البحث:

- **حدود موضوعية:** وتتمثل في موضوع البحث وهو "العزم الأكاديمي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدي الباحثين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.
- **حدود بشرية:** شارك في البحث الحالي (٣٢٠) من الباحثين.
- **حدود مكانية:** تم اختيار المشاركين في البحث من بعض الباحثين بجامعة الأزهر.
- **حدود زمنية:** تم تطبيق أدوات البحث خلال عام 2024/2023.

المفاهيم النظرية للبحث:

أولاً: العزم الأكاديمي Academic Grit:

يعد مفهوم العزم من المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً الذي أثار اهتمام الباحثين، ومن أهم العوامل التي توصلوا إلها هي الشغف (وهو الإهتمام المستمر لفترة زمنية طويلة) والمثابرة (وهي القدرة علي التغلب علي المحن من خلال العمل الجاد)، ويعتبر العزم متغير غير معرفي له أصول في العوامل الخمسة الكبري للشخصية وهو يرتبط بعامل يقظة الضمير Woodward (2020) فالعزم هو سمة شخصية مركبة تعبر عن جهود الأفراد المتواصل لتحقيق أهداف طويلة المدي Duckworth et al., (2007) ، Duckworth & Quinn (2009)

تعريفات العزم الأكاديمي:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم العزم الأكاديمي ويمكن عرض بعضها علي النحو التإلى:

يعرف Buzzetto-Hollywood et al.(2019) " العزم الأكاديمي علي أنَّه عبارة عن مجموعة من السمات التي تؤدي إلى الإصرار والمثابرة في إنجاز الأهداف طويلة المدي على الرغم من مواجهة العقبات والتحديات.

ويعرف Clark& Malecki(2019)العزم الأكاديمي"بأنَّه سمة شخصية تشمل المثابرة والشغف لتحقيق أهداف طويلة المدي، حيث تشير المثابرة إلى المجهود الشاق نحو تحقيق الأهداف عل الرغم من المتاعب، والسعي للتغلب علي الإحباطات التي يواجهها، بينما يشير الشغف إلى السعي نحو الأهداف والتحدي في تحقيق الأهداف الأكاديمية.

ويعرفه Mamah et al.(2022) علي أنَّه العمل الجاد المستمر ورغبة الفرد في تحقيق مستوى أكاديمي مرتفع علي الرغم من تعرضه لكثير من الإخفاقات والصعوبات والعقبات، كما أنَّه يعتبر سمة شخصية تسمح للطلاب بالإلتزام والمثابرة والعمل الجاد من أجل تحقيق أهداف أكاديمية طويلة المدي.

كما عرفه زويل (٢٠٢٣: ١٢٤) " بأنَّه تحديد الفرد لأهدافه وإصراره عليها ومثابرته علي بذل الجهد المستمر واللازم لتحقيقها علي الرغم من التعرض للضغوطات والإحباطات"

وتعرفه جلجل وهنداوي (٢٠٢٣: ٤٥١) بأنَّه " القدرة علي بذل المزيد من الجهد والمثابرة دون توقف أو ملل، والشغف لعملية التعلم بحماس واستمرار في السعي لتحقيق أهدافه المنشودة علي الرغم من الصعوبات والتحديات التي تواجهه.

ويعرفه عطا (٢٠٢٤: ٣٩٢) على أنَّه " سمة شخصية تتضمن المثابرة والشغف لتحقيق أهداف طويلة المدى ويطلق عليه العزم الأكاديمى لأنَّه يستخدم فى سياق الأوساط الأكاديمية، ويشمل بعدين أساسيين: استمرار الاهتمام (الشغف) والمثابرة فى الجهد .

ومن خلال ما سبق تري الباحثة أنَّ العزم الأكاديمي من المتغيرات المرتبطة بعلم النفس الإيجابي، وهو يقوم علي المثابرة في أداء المهام والسعي لتحقيق هدف ما طويل المدي، وهو يعد من المؤشرات الإيجابية بقدرة الفرد علي النجاح والاستمرار في الاهتمام مع مرور الزمن.

الأسس النفسية التي يقوم عليها العزم الأكاديمي:

١- **الاهتمامات:** يتطلب العزم الأكاديمي وجود كمية كبيرة من الشغف ، فالطلاب الذين يتمتعون بالعزم الأكاديمي نجدهم شغوفين بالأشياء التي يقومون بأدائها.

٢- **الممارسة:** تعني التحسن المستمر في أداء الطلاب بغض النظر عن مستوى الكفاءة الذي حققوه، فالممارسة تسهم في زيادة إتقانَّ الفرد لمهاراته.

٣- **الغرض:** فهم الطالب للغرض والهدف من أداء المهمة يجعله يستمر في أداء هذه المهمه، وحثه علي بذل المزيد من الجهد.

٤- **الأمل:** يساعد الطلاب في التطلع للمستقبل وتخطي العقبات وتحقيق الأهداف ورؤيتها وهي تتحقق أمام أعينهم.

Reed and Jeremiah (2017,252)

أبعاد العزم الأكاديمي:

يبين Duckworth,et al.(2007) أنَّ العزم الأكاديمي يتكون من بعدين أساسين هما:

- استمرارية الاهتمام: يقصد به القدرة على التمسك بمجموعة الاهتمامات بمرور الوقت.
- المثابرة علي بذل الجهد: وهو الميل إلى العمل والاجتهاد علي الرغم من التحديات أو العقبات المرتبطة بالسعي وراء الأهداف طويلة المدي.

ويوضح Datu, et al. (2017) أنَّه يوجد ثلاثة أبعاد للعزم الأكاديمي وهم:

- الثبات علي الجهد: وهو ميل الأفراد إلى الاستمرار في أداء المهام الصعبة حتي مع وجود العقبات المحتملة أو مخاطر الفشل.
- استمرارية الاهتمام: وهي الميل إلى التمسك باستمرار بمجموعة محددة من الاهتمامات لتحقيق أهداف بعيدة المدي.
- القدرة علي التكيف: وهي القدرة علي التكيف بشكل فعال مع الظروف المتغيرة في الحياة، وتوقع التحديات وقبول التغييرات، والتحلي بالمرونة، والتغلب علي أي صعوبات جديدة عند ظهورها.

ويرى Ozer (2021) أنَّ العزم الأكاديمي يتكون من بعدين أساسيين هما :

- الشغف: وهو رغبة الشخص في عمل معين للتغلب علي الصعوبات، لأنَّ الرغبة والحماس والتصميم تعتبر من الأسباب الخاصة التي تميز الشخص الملتزم، فالعزم الأكاديمي سبب لالتزام الفرد وحماسه للأهداف طويلة المدى(الصبر والمثابرة)، وما يرتبط بهما من أهداف وسلوكيات قصيرة المدى.
- الإصرار: وهو الجهود الموجهة المستمرة نحو هدف معين، والاستعداد لتقديم تضحيات لتحقيق هذا الهدف، حتي في الأوقات الصعبة، وتكريس الوقت والطاقة للأهداف طويلة

المدي، والعمل الجاد والحفاظ علي الجهد والاهتمام لإكمال العمل الذي بدأه، والشعور بالسعادة عند إنَّجاز المهام.

ويتضح مما سبق أنَّ هناك آراء مختلفة في تحديد أبعاد العزم الأكاديمي، وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر، يبدو أنَّ هناك اتفاق علي بعدين أساسيين هما استمرارية الاهتمام (الشغف)، والمثابرة على بذل الجهد، وقد تبنت الباحثة في البحث الحالي وجهة النظر هذه فى قياس العزم الأكاديمى، وتعرفهما الباحثة كما يلي:

- **الشغف الأكاديمي**: سعي الباحث نحو التمسك بأهدافه بعيدة المدي ومحاولة تحقيقها، والاهتمام بأفكاره، والانتباه إلها حتي إنَّجازها.
- **المثابرة الأكاديمية**: وهي ميل الفرد علي الاستمرار والتفأي في العمل الأكاديمي رغم التحديات والصعوبات، وبذل الجهد اللازم، والتصميم والعزيمة في تحقيق الأهداف الأكاديمية، حتي مع وجود العقبات المحتملة أو مخاطر الفشل.

العزم الأكاديمي وبعض المفاهيم المتقاربة:

أوضح Datu (2021) أنَّ العزم الأكاديمي يختلف عن بعض المفاهيم المتقاربة مثل يقظة الضمير والحاجة إلى الإنجاز وضبط النفس، يقظة الضمير تعتبر من سمات الشخصية الخمسة وتتصف بالاجتهاد والتوجه نحو الإنَّجاز أما العزم الأكاديمي يتصف بالعمل المستمر نحو هدف أو غاية محددة والإصرار علي تحقيق المهام الصعبة علي المدى البعيد، والحاجة إلى الإنجاز تشمل بذل الجهد والوقت علي الأنشطة المحتمل أنْ تكون مجزية، أما العزم الأكاديمي لا يتطلب بالضرورة وجود الحافز أو المكافأة لزيادة الرغبة في تحقيق الأهداف بعيدة المدي، كما أنَّ العزم الأكاديمي يختلف عن ضبط النفس لأنَّ العزم الأكاديمي يرتبط أكثر بالمواقف أو السياقات مرتفعة المطالب، بينما ضبط النفس مرتبط أكثر بالتحديات التي يواجهها الفرد يوماً بعد يوم.

ويوضح Singh and Chukkali(2021,3) الفرق بين العزم الأكاديمي والصمود، حيث يعبر الصمود عن التكيف الإيجابي في مواجهة الشدائد، أما العزم الأكاديمي فهو يختلف عن الصمود من حيث أنَّ العزم الأكاديمي لا يعني الصمود في مواجهة التحديات أو المواقف الصعبة فقط، ولكن أيضاً الإلتزام بالأهداف علي مدي فترات طويلة، كما أنَّ الصمود لا يتضمن تحديداً للأهداف بعكس العزم الأكاديمي.

يتضح مما سبق وجود فروق واضحة بين العزم الأكاديمي وبعض المفاهيم المتقاربة، حيث يتصف العزم الأكاديمي بالعمل المستمر نحو هدف معين والاصرار علي تحقيق المهام الصعبة علي المدي البعيد، والتعامل مع المواقف الصعبة رغم العقبات والصعوبات ، وكما أنَّها لا تتطلب بالضرورة وجود الحافز أو المكافأة لزيادة الرغبة في تحقيق هذه الأهداف.

كما يتضح للباحثة أنَّ العزم الأكاديمي يتمثل في اهتمام الفرد بأهداف بعيدة المدي والتركيز علها ومحاولة تحقيقها، وأيضاً الاستمرار في أداء المهام الصعبة، وبذل الجهد اللازم حتي مع وجود العقبات، وأنَّ هناك تشابه بين العزم الأكاديمي وبين المفاهيم الأخري ولكن هناك اختلافات بينهما في جوانَّب أخري.

ثانياً: الحاجة إلى المعرفة : The Need for cognition

الحاجة إلى المعرفة تعد سمة دافعية، يستخدمها الأفراد فى مواقف التعلم وحل المشكلات، ولكن بمستويات مختلفة من فرد لآخر، وتعكس علاقة الفرد بالمعرفة والقدرة على إنتاجها وتوظيفها، وهى ترتبط بمعتقدات الفرد حول المعرفة والتعلم. (محمد، ٢٠١٤)

تعريفات الحاجة إلى المعرفة:

ويعرفها جردات(٢٠١٥) بأنها ميل الفرد إلى الإنخراط بالأنشطة التى تتحدى قدراته المعرفية والاستمتاع بذلك.

تعرفها حمود، رشوان(٢٠١٦) بأنها انشغال الطلاب بالأنشطة المعرفية التى تتطلب جهداً ذهنياً كبيراً، والشعور بالمتعة والرغبة فى ذلك، والمثابرة أثناء التفاعل مع تلك الأنشطة.

ويرى Akpur(2017) أنَّ الحاجة إلى المعرفة هى نزعة داخلية لدى الفرد من أجل الأنخراط فى المسائل المعرفية التى تحتاج بذل الكثير من الجهد من أجل الفهم والوصول إلى المعرفة والاستمتاع بهذه المهام.

عرفها صديق (٢٠٢١) بأنها الرغبة التى تدفع الفرد إلى البحث عن المعرفة والمعلومات الجديدة، وتوظيف تلك المعرفة فى مواجهة الحياة المختلفة.

أهمية الحاجة إلى المعرفة:

تظهر أهمية الحاجة إلى المعرفة، فى أنَّ المعرفه أساس الرقى، والتقدم، وإحدى وسائل حل المشكلات، والفرد يبقى فى حاجه دائمة إلى المعرفة، والاكتشافات الحديثة، وتطور المعلومات ، وكل هذه الطرق أكدت الحاجه إلى المعرفة التى تجعل الفرد أكثر مرونة فى التعامل مع حل المشكلات.

ويرى الحمورى أبو مخ (٢٠١١) أنَّ الحاجة إلى المعرفة تظهر أهميتها فى ارتباطها الوثيق بما يمارسه الطالب من مهام، وما يواجهه من مشكلات ومواقف تحتاج إلى خبرة، ليتمكن من وضع الحلول المناسبة لهذه المشكلات، ومواقف تحتاج إلى خبرة أيضاً ليتمكن الفرد من وضع حلول مناسبة لهذه المشكلات، كما ترتبط الحاجة إلى المعرفة باهتمام الفرد بتنمية الشخصية وتطوير أبعادها العقلية والإنفعالية والجسمية، فالمعرفة تكسب الفرد القدرة على التفكير والوعى ، وإدراك العلاقات التى تعمل على تنمية المعرفة وزيادتها.

أبعاد الحاجة إلى المعرفة:

من خلال اطلاع الباحثة على عدد من الأطر النظرية والبحوث والدراسات التى تناولت موضوع الحاجة إلى المعرفة مثل دراسة النجار(٢٠١٩)، ودراسة مرزوق وآخرون(٢٠١٩)، ودراسة جلجل وآخرون(٢٠٢١)، ودراسة صديق وآخرون(٢٠٢١)، ودراسة عسيرى وآخرون (٢٠٢٢)، استطاعت الباحثة عرض أبعاد الحاجة إلى المعرفة فيما يلى:

١- **العمق المعرفى**: يشير إلى نزعة الفرد للانهماك والاستمتاع بالتفكير الجيد طويل المدى الذى يتصف بالعمق وتحدى قدرات الفرد، وتعلم طرق جديدة للتفكير، وتمكنه من التعرف على نقاط القوة والضعف فى التفكير الخاص به، والتى تمكنه أيضاً من اتخاذ القرارات التى تحتاج إلى تفكير عميق.

٢- **الثقة المعرفية**: ثقة الفرد فى الانَّهماك والاستمتاع بالحلول الجديدة للمشكلات، وبالتفكير كأسلوب حياة، وتحمل المسئوليات التى تعتمد على التفكير، وثقة الفرد فى ذاته وفى قدرته على حل المشكلات.

٣- **التعقيد المعرفى**: يشير إلى تفضيل الفرد للأنَّشطة العقلية التى تتصف بالتعقيد، وتفضيله للمهام الصعبة، والشعور بالرضا بإنَّجاز المهام، والاهتمام بالأهداف التى تتطلب مجهوداً عقلياً كبيراً.

٤- **المثابرة المعرفية**: يشير إلى نزعة الفرد للانَّهماك والاستمتاع بالتفكير المستمر والتفصيلى والمعقد، وتفضيل الفرد إنَّجاز المهام التى تتطلب مزيد من الجهد وتحدى قدراته، والميل إلى الجدية فى التفكير، وإنَّجاز الأعمال المطلوبة.

وبعد اطلاع الباحثة لهذه الدراسات تبنت الباحثة ثلاثة أبعاد للحاجة إلى المعرفة المستخدمين في البحث الحالي وسيتم عرض التعريفات في خطوات إعداد المقياس.

ويذكر سعيد (٢٠١٦) الأدوار الإيجابية للحاجة إلى المعرفة حيث أنَّها ترتبط بشكل إيجابي بالأداء الأكاديمى، وتلعب دور حيوى فى عملية التعلم، كما أنَّها تتنبأ عن توقعات أكثر دقة عن الأداء فى المستقبل، وتحسن الأداء من خلال عملية التعلم، وترتبط أيضاً بالتفتح، والوعى، وحب الاستطلاع، والبحث المتواصل عن جمع المعلومات، والارتباط بالأفكار الجديدة.

ثالثاً : القلق البحثي Research Anxiety

يعرف بأنَّه الشعور بالخوف وعدم الثقة المرتبط بأداء البحث والأنَّتاج العلمي، كما يشمل أيضاً أي شعور بالخوف والضغط النفسي المرتبط بعملية الأنَّتاج العلمي، المتمثلة في اختيار عنوانَّ البحث وصولاً إلى نشر البحث، وأيضاً التغذية الراجعة من المجتمع العلمي.

ويؤثر القلق البحثي علي نوعية وجودة الأنَّتاج العلمي، كما يؤثر أيضاً علي الرضا الوظيفي والحياة الشخصية، وأيضاً على الصحة النفسية والجسمية للفرد، كما يؤدي القلق البحثي إلى الاحتراق النفسي، وبعض المشكلات السلوكية والفسيولوجية. (2014),.Ashrafi-rizi et al

ويعرفه (2016),Shahrouri " أنَّه حالة من التوتر يشعر بها الطلاب تجاه المتطلبات الأكاديمية الزائدة، كالتكليفات والامتحانَّات مع تقييمهم المنخفض لقدراتهم.

ويري (2016) Merc أنَّ "القلق البحثي يحدث أثناء دراسة مناهج البحث.

ويعرفه (2020) ,.Lukman et al " بأنَّه شعور الطالب بعدم الارتياح أثناء قيامه ببعض المهام الأكاديمية مما ينعكس سلبياً علي مستوى الأداء والإنجاز الأكاديمي.

مسببات القلق البحثي:

من خلال اطلاع الباحثة علي عدد من الأطر النظرية والبحوث والدراسات التي تناولت موضوع القلق بصفه عامة والقلق البحثي بصفة خاصة مثل Higgins& Kotrlik(2006) و(2014).Ashrafirizi et al و (2017)Razavi, Shahrabi and Siamian. استطاعت إيجاز أهم العوامل المسببة للقلق البحثي فيما يلي:

- الإعداد التربوي: ويتمثل في: انَّخفاض الفاعلية البحثية، انخفاض الكفاءة الإحصائية، انخفاض كفاءة استخدام الكمبيوتر، البراعة البحثية للمشرفين.

- عوامل شخصية: تتمثل في : الجنس، العمر، الدرجة العملية، عدد سنوات الخبرة في الدراسات العليا، والخبرات التدريسية.

- البيئة المهنية: تتمثل في: عملية التوجيه ، العبء التدريسي، التعاون، الدعم المإلى. Higgins& Kotrlik(2006),

- عوامل أخري مثل : الإلمام بمناهج البحث والإحصاء، الإلمام بمهارات الكمبيوتر والإنترنت، مهارة استخدام المكتبات، الدعم التنظيمي، مهارة إدارة الوقت، مهارة الضغوط.

أبعاد القلق البحثي وقياسه:

من خلال اطلاع الباحثة علي العديد من الأطر النظرية والبحوث والدراسات التي تناولت أبعاد القلق بصفة عامة وأبعاد القلق البحثي بصفة خاصة استطاعت الباحثة عرض أبعاد القلق البحثى فيما يلى:

مثل دراسة Singh & Gera(2016) تناول بعدين للقلق البحثي وهم:

١- القلق الأكاديمي الميسر: الذي يحسن من التعلم والأداء، كما يحفز الطلاب علي أداء مهام التعلم للحصول علي تقديرات مرتفعة

٢- القلق الأكاديمي المعيق: الذي يرتبط بتدني القدرة على التعلم والأداء وإعاقة الدافعية والحافز على التعلم.

ويري Merk (2016,2) أنَّ القلق البحثي يتضمن عدة أبعاد هي: الخوف من التعامل مع المكتبات، الخوف من كتابة البحث العلمى، الخوف من اجراءات البحث والوصول لعنوأنَّ البحث، الخوف من لغة البحث، الخوف من دراسة مقررات البحث العلمى، الخوف من التعامل مع مقررات البحث العلمى، الخوف من الكفاءة المدركة للبحث العلمى.

وفي ضوء العرض السابق لاحظت الباحثة تنوع الأبعاد التي تبناها الباحثون وتري الباحثة أنَّ الأبعاد التي تبنتها الباحثة في البحث الحالي هي الأبعاد التي تتوافق أكثر مع خصائص المشاركين في الدراسة وأيضاً مع هدف الدراسة لأنَّ طبيعة القلق عند الباحثين مختلفة عن طبيعة القلق عند طلبة الجامعة وهذه الأبعاد هي:

١- البعد الأول : القلق المتعلق بالأداء البحثي.
٢- البعد الثاني: القلق المتعلق بالوقت والموارد.
٣- البعد الثالث: القلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي.

وسيتم عرض التعريفات لاحقاً في خطوات إعداد المقياس.

دراسات سابقة:

دراسات تناولت العزم الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية:

هدفت دراسة (Nelson(2016 إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين الاندماج والنجاح والعزم الأكاديمى على عينة قوامها (١١٦) طالباً وطالبة، وتوصلت نتيجة الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاندماج والنجاح الأكاديمى والعزم الأكاديمى لدى طلبة الجامعة.

هدفت دراسة زكي (٢٠٢١) إلى التعرف علي مستوى العزم الأكاديمي لدي طلاب كلية التربية ببنها، ومحاولة الكشف عن الفروق في كل من ضبط الانتباه والعزم الأكاديمي والاندماج في التعلم الإلكتروني بإختلاف كل من النوع والتخصص الدراسي، والتوصل لنموذج سببي يفسر العلاقة بين العزم الأكاديمي وضبط الانتباه والاندماج في التعلم الإلكتروني، وتكونت عينة البحث من (٤٢٠)(١٥٠ طالب و٢٧٠ طالبة)، واستخدم البحث مقياس العزم الأكاديمي إعداد (Porter,2019) تعريب الباحثة، ومقياس ضبط الانتباه، ومقياس الاندماج في التعلم الإلكتروني، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من العزم الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإنَاث في العزم الأكاديمي والاندماج في التعلم الإلكتروني، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في ضبط الانتباه لصالح متوسط الذكور، كما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التخصصين العلمي والأدبي في كل من العزم الأكاديمي، والاندماج في التعلم الإلكتروني ، كما وجد فرقا دالا إحصائياً بين متوسطي درجات التخصص العلمي والأدبي في ضبط الانتباه لصالح متوسط التخصص العلمي، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للعزم الأكاديمي علي ضبط الانتباه، وتأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائياً للعزم الأكاديمي علي الاندماج في التعلم الإلكتروني، كما وجدت تأثيرات موجبة دالة إحصائياً للعزم الأكاديمي وضبط الانتباه علي التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى توسط ضبط الانتباه العلاقة بين العزم الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

هدفت دراسة العصيمي، الحميدي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والعزم الأكاديمي والقدرة علي التكيف ومنظور زمن المستقبل لطلاب الصف العاشر بالكويت، وتكونت عينة البحث من (٤٦٢) طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والعزم الأكاديمي والقدرة علي التكيف، وإمكانَّية التنبؤ من العزم الأكاديمي بالنهوض الأكاديمي ومكوناته المختلفة. مع اختلاف نسب إسهام عاملي المثابرة والشغف، مع إمكانَّية التنبؤ من القدرة علي التكيف بالنهوض الأكاديمي ومكوناته المختلفة.

هدفت دراسة حلمي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن أثر كل من العزم الأكاديمي وأبعاد ضبط الفعل في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٦) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة، واستخدمت الدراسة مقياس العزم الأكاديمي إعداد (Porter,2019) ومقياس ضبط الفعل، ومقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ تأثير العزم الأكاديمي تأثيراً دالاً في جميع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وعدم دلالة تأثير العزم الأكاديمي وأبعاد ضبط الفعل والتفاعلات بينها في التحصيل الدراسي.

هدفت دراسة جلجل (٢٠٢٣) إلى معرفة العلاقة بين الحيوية الذاتية وكل من العزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية لدي طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ،

وإمكانَّية التنبؤ بالحيوية الذاتية من خلال العزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية، وأيضاً معرفة الفروق في العزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية والحيوية الذاتية تبعاً للنوع (ذكور- إناث) والمرحلة الدراسية (ماجستير – دكتوراه)، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٤) من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، واستخدمت الدراسة مقاييس العزم الأكاديمي، ومقياس فاعلية الذات البحثية، ومقياس الحيوية الذاتية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين العزم الأكاديمي والحيوية الذاتية وفاعلية الذات البحثية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في النوع (ذكور- إناث) وبين المرحلة الدراسية (ماجستير- دكتوراه).

دراسات تناولت العلاقة بين العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة:

كما هدفت دراسة Hawley.,et al (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين العزم الأكاديمى وبين الحاجة إلى المعرفة، وتأثير سمات الشخصية على اختبار الذكاء لحل المشكلات، تكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالب جامعى، وطبق عليهم بطارية عبر الإنترنت، تضمنت مقياس نموذج العوامل الخمسة للشخصية، ومقياس العزم الأكاديمى، ومقياس الحاجة إلى المعرفة، واختبار بسيط للذكاء(CRT)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين العزم الأكاديمى وبين الحاجة إلى المعرفة. وتشير هذه النتيجة إلى أنَّ سمات الشخصية تعكس الجهد الإيجابي مثل العزم الأكاديمى والحاجة إلى المعرفة بالإضافة إلى أنَّ سمات الشخصية الأخرى تؤثر على الأداء وعلى قواعد حل المشكلات.

هدفت دراسة Shouli& Zhong(2022) إلى الكشف عن العلاقة بين العزم الأكاديمى والحاجة إلى المعرفة والذكاء وعقلية النمو وكيفية التنبؤ بهذه العوامل فى الرياضيات لدى الطلاب وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠٨) من الطلاب من مدرسة بوسطن(١٢٣٧) من الإناث، و(١٠٧١) من الذكور، تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٧) سنة، وتوصلت نتيجة الدراسة إلى وجود علاقة بين العزم الأكاديمى وبين الحاجة إلى المعرفة، وامكانَّية التنبؤ بهذه العوامل الأربعة فى الرياضيات لدى الطلاب.

دراسات تناولت العلاقة بين العزم الأكاديمي والقلق البحثي:

هدفت دراسة Musumari.,et al(2018) إلى الكشف عن العلاقة بين العزم الأكاديمى والإكتئاب والقلق بين طلاب جامعة شيأنَّغ ماى. تكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) من طلاب الجامعة،(٤٠٥) من الذكور، و(٣٩٥) من الإناث تتراوح أعمارهم بين (١٨-٢٤)عاماً. وطبق على عينة الدراسة أدوات تمثلت فى مقياس اضطراب القلق ومقياس العزم الأكاديمى. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين العزم الأكاديمى وبين القلق والإكتئاب، ويمكن للتدخلات المصممة لتحسين العزم الأكاديمى أنَّ تلعب دوراً أساسياً فى الوقاية من النتائج الضارة للصحة العقلية بين طلاب الجامعات.

هدفت دراسة Ozhan& Boyaci(2018) إلى بحث العلاقة بين العزم الأكاديمي والأعراض النفسية (الإجهاد النفسي، القلق ، الاكتئاب) علي عينة قوامها (٣١٣) من طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين العزم الأكاديمي والأعراض النفسية المتمثلة في الإجهاد والقلق والاكتئاب، كما أشارت باستخدام نمذجة المعادلة البنائية إلى وجود تأثير سالب ودال إحصائياً للعزم الأكاديمي في الإجهاد والقلق والاكتئاب، وفسر العزم الأكاديمي نحو ١٩% من التباين في هذه الأعراض النفسية.

كماهدفت دراسة حمد (٢٠٢١) إلى الكشف عن العلاقة بين المثابرة وقلق المستقبل لدي المراهقين المصابين بمرض سرطان الدم الحاد، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث المصابين بمرض سرطان الدم الحاد، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) مراهق تتراوح أعمارهم من (١٥-١٧) عاما، وطبق علي عينة الدراسة أدوات تمثلت في مقياس المثابرة للمراهقين، ومقياس قلق المستقبل للمراهقين، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات عينة الدراسة علي مقياس المثابرة للمراهقين وقلق المستقبل ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في المثابرة لصالح الإناث

هدفت دراسة LI & Dewaele (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الفصول الدراسية المتعلق باللغة الأجنبية لدى طلاب المرحلة الثانوية وبين العزم الأكاديمى، وطبقت الدراسة استبيان على عينة قوامها ١٥٢٦ طالباً عبر الإنترنت. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ العزم الأكاديمى يمكن أنَّ يتنبأ بقلق الفصول الدراسية المتعلق باللغة الأجنبية.

تعقيب علي الدراسات السابقة:

بمراجعة الدراسات التي تم عرضها – سابقًا- وغيرها من الدراسات التي اطّلعت عليها الباحثة، يَتضحُ ما يلي:

- تدور موضوعات الدراسات حول العلاقة بين متغيرات الدراسة، وكذلك الفروق بينهم وفقاً لبعض المتغيرات الديموجرافية.
- هدفت معظم الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين العزم الأكاديمى وكل من الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثى، كدراسة زكي (٢٠٢١)، ودراسة العصيمي، الحميدي (٢٠٢٢)، ودراسة حلمي (٢٠٢٢)، Shouli& Zhong(2022)، ودراسة Hawley.,et al (2021) ، ودراسة Musumari.,et al(2018) ، ودراسة Ozhan& Boyaci(2018)، ودراسة LI & Dewaele 2021 .
- اعتمدت معظم الدراسات علي المنهج الوصفى الارتباطى للتحقق من علاقة العزم الأكاديمى بالمتغيرات الأخرى.
- أكدت جميع الدراسات وجود علاقة دالة إحصائياً بين العزم الأكاديمى وكل من الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثى.
- تضارب نتائج الدراسات من حيث الفروق فى العزم الأكاديمى وفقا للنوع (ذكور- إناث)، حيث أكدت نتائج دراسة زكي (٢٠٢١) ودراسة جلجل (٢٠٢٣) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث فى العزم الأكاديمى
- عدم وجود دراسة واحدة في حدود علم الباحثة تناولت دراسة العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدي الباحثين بجامعة الأزهر. وكذلك وجود تضارب في نتائج الدراسات في معرفة الفروق في العزم الأكاديمي باختلاف النوع (ذكور- إناث) ونوع التخصص (كليات عملية- كليات نظرية) والمرحلة البحثية (ماجستير- دكتوراه – أبحاث ترقية) وهو ما يدعم الدراسة الحالية في محاولتها دراسة هذه المتغيرات لدي الباحثين.

فروض البحث:

١- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة لدي الباحثين بجامعة الأزهر.

٢- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العزم الأكاديمي والقلق البحثي لدي الباحثين بجامعة الأزهر.

٣- يمكن التنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدي الباحثين بجامعة الأزهر.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الباحثين علي أبعاد مقياس العزم الأكاديمي والدرجة الكلية باختلاف النوع (ذكور- إناث)، ونوع التخصص (كليات عملية – كليات نظرية)، والمرحلة البحثية (ماجستير- دكتوراه – أبحاث ترقية).

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً : منهج البحث: يعتمد البحث الحالي علي المنهج الوصفي الارتباطي وذلك بهدف الكشف عن مفهوم العزم الأكاديمي وعلاقته بكل من الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدي الباحثين بجامعة الأزهر.

ثانَياً: المشاركون في البحث:

(أ) المشاركون في البحث الاستطلاعي: شارك في البحث الاستطلاعي (٢٠٠) من الباحثين (١٠٠) ذكور، و(١٠٠) إناث من الباحثين وتتراوح أعمارهم ما بين (٢٢-٥٩) عاماً، بمتوسط عمري قدره (٣٥,٧٨) وانحراف معياري قدره (٥,٩٨) وذلك بهدف الوقوف على مدى ملائمة أدوات البحث والتأكد من وضوح التعليمات والبنود المتضمنة فيها والتعرف علي الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل علي تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

(ب) المشاركون في البحث الأساسي: شارك في البحث الأساسي (٣٢٠) من الباحثين (١٥٩) ذكور، و(١٦١) إناث من بعض وتتراوح أعمارهم ما بين(٢٢-٥٩) عاماً بمتوسط عمري قدره (٣٥,٢) وانحراف معياري قدره (٦,٣٧)، وذلك بالعام الجامعي 2024/2023 ويوضح جدول (١) توزيع المشاركين في البحث الأساسي وفقًا لكل من النوع، والتخصص، والمرحلة البحثية.

جدول (١)

توزيع المشاركين في البحث الأساسي وفقاً لكل من النوع ونوع التخصص ومتغير التفرغ

المتغير	النوع		التخصص		التفرغ		
العدد	ذكور	إناث	كليات عملية	كليات نظرية	ماجستير	دكتوراه	أبحاث ترقية
	١٥٩	١٦١	١٤١	١٧٩	٨٥	١١٦	١١٩

ثالثاً: أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث الحالي في مقياس العزم الأكاديمي ، مقياس الحاجة إلى المعرفة ، مقياس القلق البحثي، وفيما يلي توضيح الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

(١) **مقياس العزم الأكاديمي لدي "الباحثين" (إعداد الباحثة):**

قامت الباحثة بإعداد مقياس العزم الأكاديمي للباحثين نظراً لمحدودية وجود مقاييس في البيئة العربية لقياس العزم الأكاديمي لدي الباحثين، في حدود اطلاع الباحثة، وحتي يتناسب مع طبيعة البحث الحالي والهدف منه وخصائص المشاركين فيه. وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: وهو قياس أبعاد العزم الأكاديمي لدي الباحثين (متمثلة في الشغف الأكاديمي، المثابرة الأكاديمية).
- الاطلاع علي بعض الأطر النظرية والتراث السيكولوجي والبحوث السابقةالمتاحةالتي تناولت العزم الأكاديمي بصفه عامه، والعزم الأكاديمي لدي الباحثين بصفة خاصة، وبعض المقاييس العربية والأجنبية التي أعدت لقياس العنف العزم الأكاديمي، وذلك للإستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده وصياغة عباراته ومنها مقياس Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly (2007) ومقياس Porter,2019 تعريب (هناء زكى،٢٠٢١) ومقياس جلجل وهنداوى(٢٠٢٣)،
- صياغة عبارات المقياس: تكون المقياس في صورته الأولية من(٢٠) عبارة موزعة علي بعدين بالتساوي بمعدل (١٠) عبارات لكل بعد: البعد الأول (الشغف الأكاديمي)، البعد الثاني (المثابرة الأكاديمية).
- البعد الأول :الشغف الأكاديمي وهو " سعي الباحث نحو تحقيق أهدافه الأكاديمية وشغف التحدي في تحقيق هذه الأهداف.
- البعد الثاني:المثابرة الأكاديمية وهي" القدرة علي الاستمرار والتفاني في العمل الأكاديمي رغم التحديات والصعوبات والتصميم والعزيمة في تحقيق الأهداف الأكاديمية والتغلب علي العقبات.
- تحديد أسلوب الاستجابة علي المقياس: فقد تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة على العبارات وهي
- (نعم –إلى حد ما – لا).
- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس: حيث يحصل المراهق علي (ثلاث درجات) للاستجابة (نعم)، و(درجتين) للاستجابة (إلى حد ما)، و(درجة واحدة) للاستجابة (لا) .

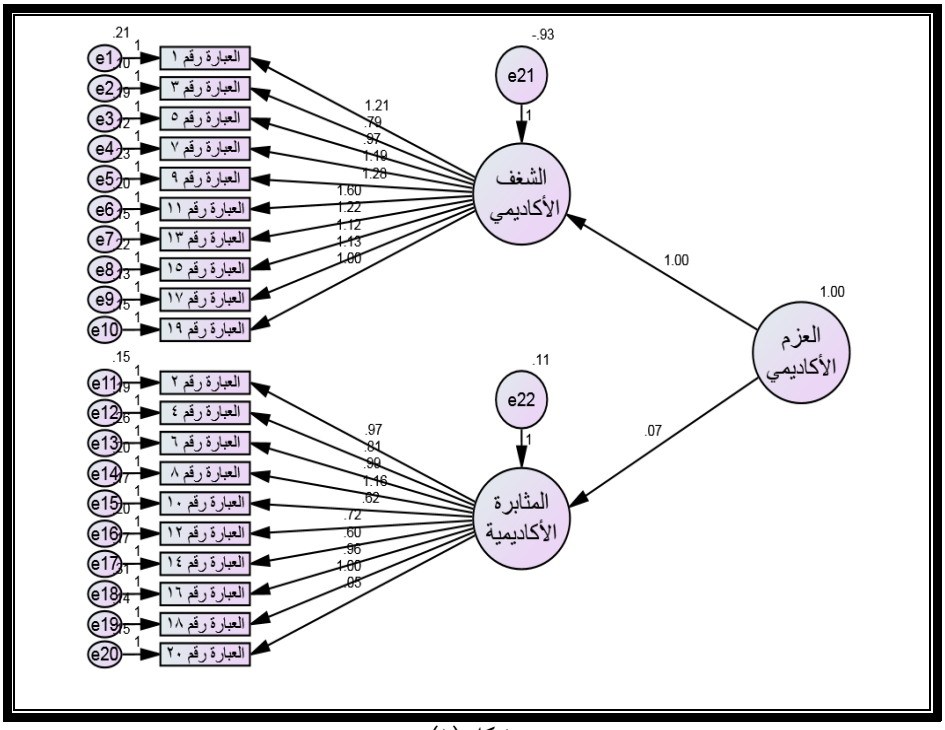
الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته النهائيةِ علي عدد من المتخصصين في علم النفس وذلك للحكم علي صلاحية عبارات المقياس ومدي ملائمتها لما وضعت لقياسه من خلال إبداء أرائهم في دقة وسلامة صياغة فقرات المقياس مع حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من فقرات،وقد اتفق المحكمون علي العبارات التي تم الإبقاء عليها بنسبة تراوحت بين (80-100%)، كما تم إجراء التعديلات المقترحة.

التحليل العاملي التوكيدي: اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق المقياس على التحليل العاملي التوكيدي، حيث قامت الباحثة بحساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في شكل (١) وجدولي (٢) و(٣).



شكل (١)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العزم الأكاديمي

جدول (٢)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لأبعاد

مقياس العزم الأكاديمي (ن=٢٠٠)

المتغير	البعد	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
العزم الأكاديمي	**الشغف الأكاديمي**	**١**			**٣,٨٤٥**	
	المثابرة الأكاديمية	**٠,٠٧٤**	**٠,٠١٤**	**٥,٤٥٠**	**٠,٢١٦**	**٠,٠٠١***

يتضح من جدول (٢) أنَّ معاملات الانحدار اللامعيارية لأبعاد مقياس العزم الأكاديمي جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لأبعاد لمقياس العزم الأكاديمي.

جدول (٣)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لعبارات

مقياس العزم الأكاديمي (ن=٢٠٠)

البعد	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
الشغف الأكاديمي	١	١,٢٠٥	٠,١٩٣	٦,٢٣١	٠,٥٦١	٠,٠٠١***
	٣	٠,٧٨٦	٠,١٢٨	٦,١٥٢	٠,٥٥١	٠,٠٠١***
	٥	٠,٩٧٠	٠,١٧٠	٥,٧١٥	٠,٤٩٩	٠,٠٠١***
	٧	١,١٩١	٠,١٧٠	٧,٠٠٧	٠,٦٦٩	٠,٠٠١***
	٩	١,٢٨٥	٠,٢٠٣	٦,٣٢٧	٠,٥٧٤	٠,٠٠١***
	١١	١,٦٠٤	٠,٢٢٥	٧,١١٥	٠,٦٨٦	٠,٠٠١***
	١٣	١,٢١٧	٠,١٨١	٦,٧٢١	٠,٦٢٧	٠,٠٠١***
	١٥	١,١٢٥	٠,١٨٧	٥,٩٩٩	٠,٥٣٢	٠,٠٠١***
	١٧	١,١٣٠	٠,١٦٦	٦,٧٩٥	٠,٦٣٨	٠,٠٠١***

البعد	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	١٩	١			٠,٥٥٨	
المثابرة الأكاديمية	٢	٠,٩٦٩	٠,١٢٣	٧,٨٦٩	٠,٦٤٩	٠,٠٠١***
	٤	٠,٨٠٨	٠,١٢٢	٦,٦٢٠	٠,٥٣٣	٠,٠٠١***
	٦	٠,٩٩١	٠,١٤٥	٦,٨٥٤	٠,٥٥٤	٠,٠٠١***
	٨	١,١٦١	٠,١٤٥	٨,٠٢٧	٠,٦٦٤	٠,٠٠١***
	١٠	٠,٦٢٢	٠,١٠٨	٥,٧٤٧	٠,٤٥٧	٠,٠٠١***
	١٢	٠,٧٢٣	٠,١١٨	٦,١١٥	٠,٤٨٩	٠,٠٠١***
	١٤	٠,٦٠١	٠,١٠٧	٥,٦١٤	٠,٤٤٦	٠,٠٠١***
	١٦	٠,٩٦٤	٠,١٥١	٦,٣٨٢	٠,٥١٢	٠,٠٠١***
	١٨	١			٠,٦٧١	
	٢٠	٠,٠٥٥	٠,٠٨٧	٠,٦٢٦	٠,٠٤٨	٠,٥٣١

يتضح من جدول (٣) أنَّ معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) عدا العبارة رقم (٢٠) غير دالة ولذلك تم حذفها من المقياس، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لعبارات مقياس العزم الأكاديمي.

وتم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في جدول (٤).

جدول (٤)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العزم الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	مؤشر النسبة بين قيم X^2 ودرجات الحرية (CMIN) /DF	٢,٢٣٨	(١) إلى (٥)
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠١٩	(صفر) إلى (٠,١)
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٤٢	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٨٠٣	(صفر) إلى (١)
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٢٢	(صفر) إلى (١)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٨٧	(صفر) إلى (١)
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٢٤	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٩٩	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٢١	(صفر) إلى (١)
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٩	(صفر) إلى (٠,١)

يتضح من جدول (٤) أنَّ جميع قيم مؤشرات المطابقة مقبولة مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العزم الأكاديمي.

(ب) الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما في جدولي (٥) و(٦).

جدول (٥) معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس العزم الأكاديمي (ن= ٢٠٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٥٧	١١	**٠,٧٢٠
٢	**٠,٦٦٣	١٢	**٠,٥٠٣
٣	**٠,٥٩٦	١٣	**٠,٦٩٨
٤	**٠,٦٠٨	١٤	**٠,٥٤٢
٥	**٠,٥٨٧	١٥	**٠,٦٢١
٦	**٠,٦٥٤	١٦	**٠,٦٠٦
٧	**٠,٦٦٨	١٧	**٠,٦٨٨
٨	**٠,٧١٥	١٨	**٠,٧٣٤
٩	**٠,٦٢٤	١٩	**٠,٥٦٢
١٠	**٠,٤٩٩	٢٠	—

ر(٠,٠٥)=٠,١٣٩ ر(٠,٠١)=٠,١٨٢

يتضح من جدول (٥) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس

العزم الأكاديمي (ن= ٢٠٠)

م	البعد	معامل الارتباط
١	الشغف الأكاديمي	٠,٩٢٦**
٢	المثابرة الأكاديمية	٠,٩١١**

ر(٠,٠٥)=٠,١٣٩ ر(٠,٠١)=٠,١٨٢

يتضح من جدول (٦) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(ج) ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما في جدول (٧).

جدول (٧)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس العزم الأكاديمي (ن= ٢٠٠)

م	البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
١	الشغف الأكاديمي	٠,٨٣٩	٠,٨٦٤
٢	المثابرة الأكاديمية	٠,٧٩٤	٠,٨٥٧
٣	الدرجة الكلية	٠,٨٨٨	٠,٩٢٥

يتضح من جدول (٧) أنَّ معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين(٠,٨٨٨-٠,٧٩٤) وبطريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠,٩٢٥-٠,٨٥٧) وجميعها معاملات ثبات جيدة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

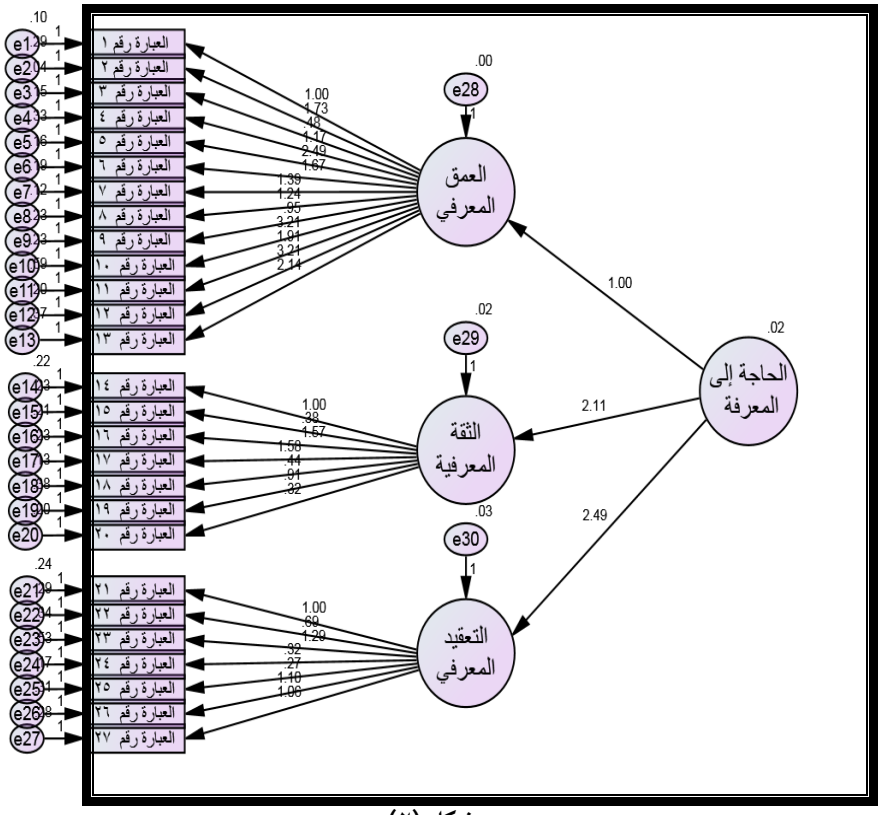
(٢) مقياس الحاجة إلى المعرفة (إعداد / سيد وآخرون،٢٠١٩)

قامت الباحثة باختيار مقياس الحاجة إلى المعرفة (إعداد / سيد وآخرون،٢٠١٩) للاستخدام في البحث الحالي لمناسبته لخصائص المشاركين في البحث وهو الباحثين، ولسهولة تطبيقه وتصحيحه، وقد قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات عليها كحذف بعض الأبعاد لجعلها أكثر ملائمة للبحث،وسيتم توضيح تلك التعديلات لاحقاً.

قامت الباحثة بإجراء التعديلات التاليةعلي مقياس الحاجة إلى المعرفة:

- حذف بعد (المثابرة المعرفية) نظراً لتداخله مع مصطلح العزم الأكاديمى المستخدم فى البحث الحالي.
- استبدال أسلوب الاستجابة الخماسي بأسلوب ثلاثي وهو (موافق – محايد – لا أوافق) حيث أنَّ زيادة عدد البدائل يصعب علي المشاركين اختيار الاستجابة المناسبة لهم.

- هدف المقياس الحالي إلى الكشف عن أبعاد الحاجه إلى المعرفة لدي طلاب الجامعة، ومدي سعيهم للحصول علي المعرفة أثناء أدائهم للمهام الدراسية المختلفة.
- وصف المقياس: يتكون هذا المقياس في صورته الأولية من (٣٣) عبارة تقيس الحاجه إلى المعرفة، ويتكون من أربعة أبعاد البعد الأول: (العمق المعرفي)، والبعد الثاني (الثقة المعرفية)، والبعد الثالث: (التعقيد المعرفي)، والبعد الرابع (المثابرة المعرفية). وتتم الاستجابة بتحديد درجة موافقة الفرد علي كل عبارة وفقاً لمدرج ليكرت (خماسي التدريج).
- البعد الأول:العمق المعرفي وهو" ميول الفرد للأنهماك والاستمتاع بالتفكير الجيد والذي يتصف بالعمق وتحدي قدراته، وتعلم طرق جديدة للتفكير، والتعرف علي نقاط القوة والضعف في تفكيره الخاص، والتي تمكنه من اتخاذ القرارات التي تحتاج إلى تفكير عميق.
- البعد الثاني:الثقة المعرفية وهي " ثقة الفرد في الاندماج والانهماك في الأنَّشطة العقلية، والاعتماد علي التفكير، والاستمتاع بالحلول الجديدة للمشكلات، وتحمل المسئوليات التي تعتمد علي التفكير، وثقة الفرد في ذاته في القدرة علي حل المشكلات.
- البعد الثالث:التعقيد المعرفي وهي " تفضيل الفرد للأنَّشطة العقلية التي تتسم بالتعقيد، وتركيز الانتباه التام نحو المهام المعرفية وتفضيله للتعامل مع المهام الصعبة والمعقدة منها، والشعور بالرضا بإنجاز المهام، ووضع الأهداف التي تتطلب مجهوداً عقلياً كبيراً، ومعالجة المعلومات المعقدة، والتحدث في القضايا العامه المهمه.
- وقد قام الباحثين بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجة إلى المعرفة وتوصلوا إلى:
- يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، حيث أنَّ قيم معاملات ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ تتراوح ما بين (٦٨٨. - ٨١٢.) وهذه قيم مرتفعة تدل علي ثبات المقياس. كما يتمتع المقياس بدرجة دالة من الاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية من (٢٩. - .٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.
- قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجة إلى المعرفة بعد إجراء التعديلات السابقة عليه، وفيما يلي عرض لتلك الخصائص:
  - الخصائص السيكومترية للمقياس: اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق المقياس على التحليل العاملي التوكيدي، حيث قامت الباحثة بحساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في شكل (٢) وجدولي (٨) و(٩).



شكل (٢)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الحاجة إلى المعرفة

جدول (٨)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة (ن=٢٠٠)

المتغير	البعد	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
الحاجة إلى المعرفة	العمق المعرفي	١			٠,٩٦١	
	الثقة المعرفية	٢,١١٠	٠,٤٧٩	٤,٤٠٩	٠,٨٧٨	٠,٠٠١***
	التعقيد المعرفي	٢,٤٨٦	٠,٥٤٨	٤,٥٣٤	٠,٨٧٥	٠,٠٠١***

يتضح من جدول (٨) أنَّ معاملات الانحدار اللامعيارية لأبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لأبعاد لمقياس الحاجة إلى المعرفة.

جدول (٩)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس الحاجة إلى المعرفة (ن=٢٠٠)

البعد	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
العمق المعرفي	١	١		٤,٢١٣	٠,٣٩٥	
	٢	١,٧٢٥	٠,٤٢٩	٥,١٢٤	٠,٤٠٤	***٠,٠٠١
	٣	٠,٤٧٥	٠,١٣٨	٣,٥١٤	٠,٣١٨	***٠,٠٠١
	٤	١,١٧٣	٠,٢٩٨	٥,٠٦٧	٠,٣٩١	***٠,٠٠١
	٥	٢,٤٨٧	٠,٥٤٧	٣,٠١٣	٠,٥١٣	***٠,٠٠١
	٦	١,٦٦٨	٠,٣٧٣	٤,٢٥٢	٠,٤٩٦	***٠,٠٠١
	٧	١,٣٨٧	٠,٣٤٦	٤,٠٠٨	٠,٤٠٣	***٠,٠٠١
	٨	١,٢٤١	٠,٢٩٢	٤,٢٥٢	٠,٤٤٨	***٠,٠٠١
	٩	٠,٩٤٧	٠,٣١٤	٣,٠١٣	٠,٢٦٤	**٠,٠١
	١٠	٣,٢١١	٠,٦٣٤	٥,٠٦٧	٠,٦٧٩	***٠,٠٠١
	١١	١,٩٠٧	٠,٥٤٣	٣,٥١٤	٠,٣٢٧	***٠,٠٠١
	١٢	٣,٢١٢	٠,٦٢٧	٥,١٢٤	٠,٧٠٤	***٠,٠٠١
	١٣	٢,١٣٧	٠,٥٠٧	٤,٢١٣	٠,٤٤٠	***٠,٠٠١
الثقة المعرفية	١٤	١			٠,٥٦٢	
	١٥	٠,٣٨١	٠,١٢٥	٣,٠٥٦	٠,٢٤٧	**٠,٠١
	١٦	١,٥٦٧	٠,٢١٨	٧,١٩٥	٠,٧٤١	***٠,٠٠١
	١٧	١,٥٧٨	٠,٢٢١	٧,١٣٢	٠,٧٢٩	***٠,٠٠١
	١٨	٠,٤٤٤	٠,١٠٣	٤,٢٩٩	٠,٣٦٢	***٠,٠٠١
	١٩	٠,٩٠٨	٠,١٨٣	٤,٩٥٢	٠,٤٢٩	***٠,٠٠١
	٢٠	٠,٣٢٢	٠,١١٥	٢,٧٩٤	٠,٢٢٤	**٠,٠١
التعقيد المعرفي	٢١	١,٠٠			٠,٦١٠	
	٢٢	٠,٦٨٨	٠,١٣٤	٦,٦٦٢	٠,٤٣٦	***٠,٠٠١

البعد	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	٢٣	١,٢٩٥	٠,١٨٦	٦,٦٤٠	٠,٦٤٣	٠,٠٠١***
	٢٤	٠,٣٢٠	٠,١٥٥	٣,٠٣٥	٠,١٦٤	٠,٠٥*
	٢٥	٠,٢٧٢	٠,٠٨٩	٢,٠٦١	٠,٢٤٥	٠,٠١**
	٢٦	١,١٠٠	٠,١٦٦	٦,٩٦٨	٠,٦٠٢	٠,٠٠١***
	٢٧	١,٠٥٥	٠,١٥٨	٥,١٣٦	٠,٦٠٤	٠,٠٠١***

يتضح من جدول (٩) أنَّ معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) أو (٠,٠١) أو (٠,٠٥) ، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لعبارات مقياس الحاجة إلى المعرفة.

وتم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في جدول (١٠).

جدول (١٠)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الحاجة إلى المعرفة

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	مؤشر النسبة بين قيم X^2 ودرجات الحرية (CMIN) /DF	٢,٤٩٠	(١) إلى (٥)
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٢٨	(صفر) إلى (٠,١)
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧١١	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٦٦٠	(صفر) إلى (١)
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٥٣٩	(صفر) إلى (١)
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٤٩٥	(صفر) إلى (١)
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٦٦١	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٦٢١	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٦٥٤	(صفر) إلى (١)
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٨٧	(صفر) إلى (٠,١)

يتضح من جدول (١٠) أنَّ جميع قيم مؤشرات المطابقة مقبولة مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الحاجة إلى المعرفة.

(ب) **الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما في جدولي (١١) و(١٢).

جدول (١١)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

لمقياس الحاجة إلى المعرفة (ن= ٢٠٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٣٣	١٠	**٠,٦٤٦	١٩	**٠,٥٨٧
٢	**٠,٥٢٤	١١	**٠,٤٩٦	٢٠	**٠,٣٩٨
٣	**٠,٣٩٤	١٢	**٠,٦٦٤	٢١	**٠,٦٢٤
٤	**٠,٤٦١	١٣	**٠,٥٤٦	٢٢	**٠,٥٣١
٥	**٠,٥٦٢	١٤	**٠,٥٩٦	٢٣	**٠,٧٥٣
٦	**٠,٥٧١	١٥	**٠,٤٠٦	٢٤	**٠,٤١٣
٧	**٠,٤٥٨	١٦	**٠,٧٤٤	٢٥	**٠,٣٣٢
٨	**٠,٥٢٩	١٧	**٠,٧٦٤	٢٦	**٠,٦٨٤
٩	**٠,٣٨٤	١٨	**٠,٤٨٩	٢٧	**٠,٦٤٢

ر(٠,٠٥)=٠,١٣٩ ر(٠,٠١)=٠,١٨٢

يتضح من جدول (١١) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس

الحاجة إلى المعرفة (ن= ٢٠٠)

م	البعد	معامل الارتباط
١	العمق المعرفي	**٠,٩١١
٢	الثقة المعرفية	**٠,٨٩١
٣	التعقيد المعرفي	**٠,٨٢٧

ر(٠,٠٥)=٠,١٣٩ ر(٠,٠١)=٠,١٨٢

يتضح من جدول (١٢) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(ج) **ثبات المقياس:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما في جدول (١٣).

جدول (١٣)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الحاجة إلى المعرفة (ن= ٢٠٠)

م	البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
١	العمق المعرفي	٠,٧٥٧	٠,٨٠٢
٢	الثقة المعرفية	٠,٦٧٢	٠,٧٦٧
٣	التعقيد المعرفي	٠,٦٦٣	٠,٧١٣
٤	الدرجة الكلية	٠,٨٦٢	٠,٨٨٩

يتضح من جدول (١٣) أنَّ معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين(٠,٨٦٢-٠,٦٦٣) وبطريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠,٨٨٩-٠,٧١٣) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إلى جيدة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

(٣) مقياس القلق البحثي لدي الباحثين (إعداد الباحثة) :

قامت الباحثة بإعداد مقياس القلق البحثي للباحثين نظراً لمحدودية وجود مقاييس في البيئة العربية لقياس القلق البحثي لدي الباحثين، في حدود اطلاع الباحثة، وحتي يتناسب مع طبيعة البحث الحالي والهدف منه وخصائص المشاركين فيه. وقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس: وهوقياس أبعاد القلق البحثي لدي الباحثين (متمثلة في القلق المتعلق بالأداء البحثي، القلق المتعلق بالموارد، القلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي).
- الإطلاع علي بعض الأطر النظرية والتراث السيكولوجي والبحوث السابقةالمتاحةالتي تناولت القلق بصفه عامه، والقلق البحثي لدي الباحثين بصفه خاصة، وبعض المقاييس العربية والأجنبية التي أعدت لقياس القلق البحثي، وذلك للإستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده وصياغة عباراته ومنها مقياس(2006) Higgins & Kotrlik ومقياس (Rezaei & Zamani-Miandashti (2013) ومقياس (سيد، ٢٠٢٠) .
- صياغة عبارات المقياس: تكون المقياس في صورته الأولية من(٣٠) عبارة موزعة علي ثلاثة أبعاد بالتساوي بمعدل (10) عبارات لكل بعد: البعد الأول (القلق المتعلق بالأداء البحثي)، والبعد الثاني (القلق المتعلق بالموارد)، والبعد الثالث (القلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي).

- البعد الأول : القلق المتعلق بالأداء البحثي وهو" حالة من القلق والتوتر التي يمكن أنَّ يعاني منها الباحث عند قيامه بأداء مهمه بحثية ويظهر هذا القلق والتوتر أثناء الاداء البحثي والشك في القدرة علي تقديم أداء جيد والخوف من النقد والتقييم السلبي من الآخرين.
- البعد الثاني: القلق المتعلق بالموارد وهو "حالة من القلق والتوتر التي يمكن أنَّ يعاني منها الباحث عندما يواجه قيوداً زمنياً أو محدودية في الموارد أثناء مواجهته تحديات بحثية ويظهر هذا النوع من القلق في الشعور بعدم كفاية الوقت المتاح لاتمام المهمه أو عدم توفر الموارد اللازمه للقيام بالعمل بشكل كامل أو فعال.
- البعد الثالث: القلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي وهو "حالة من القلق والتوتر التي يمكن أنْ يعاني منها الباحث عندما يواجه مواقف اجتماعية والتفاعل مع الآخرين ويظهر هذا القلق والتوتر أثناء المواقف الاجتماعية والشك في القدرة علي التعبير عن الذات بشكل فعال والخوف من الانتقاد والتقييم السلبي من الآخرين وأيضاً الضغوط المرتبطة بتوقعات الآخرين.
- تحديد أسلوب الاستجابة علي المقياس: فقد تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة على العبارات وهي
- (دائماً –أحياًنًاً– أبدًا).
- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس: حيث يحصل الباحث علي (ثلاث درجات) للاستجابة (دائماً)، و(درجتين) للاستجابة (أحياًنًاً)، و(درجة واحدة) للاستجابة (أبداً) .
- الخصائص السيكومترية للمقياس:

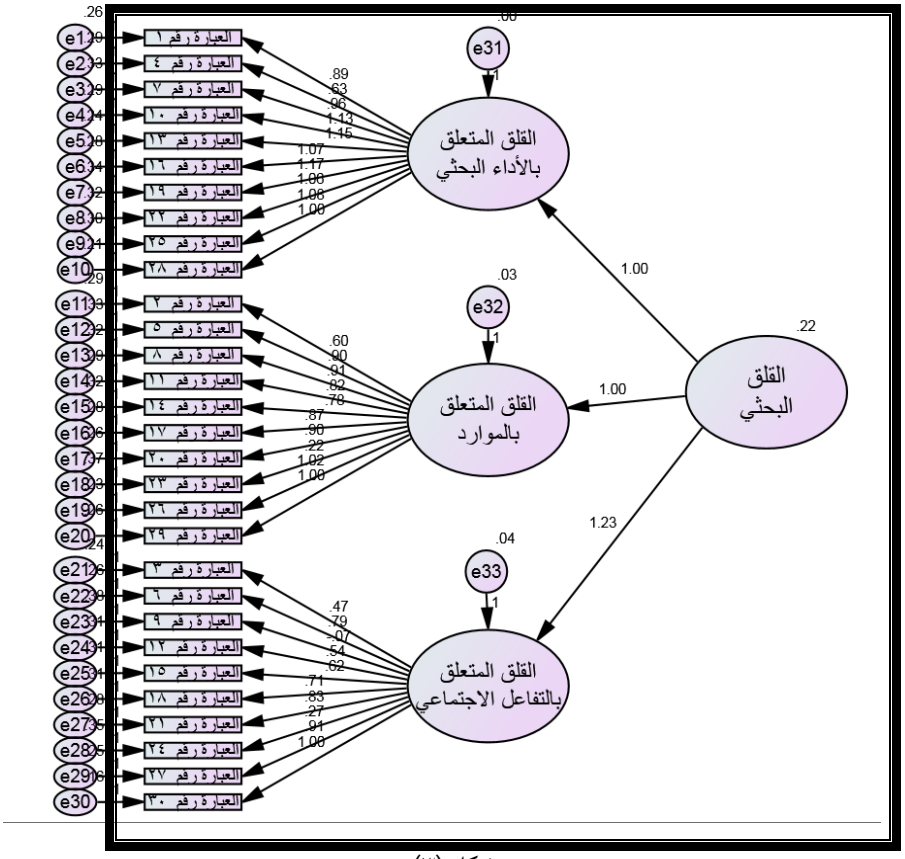
أولاً: الصدق:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته النهائية علي عدد من المتخصصين في علم النفس وذلك للحكم علي صلاحية عبارات المقياس ومدي ملائمتها لما وضعت لقياسه من خلال إبداء آرائهم في دقة وسلامة صياغة فقرات المقياس مع حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من فقرات،وقد اتفق المحكمون علي العبارات التي تم الإبقاء عليها بنسبة تراوحت بين (80-100%)، كما تم إجراء التعديلات المقترحة.

اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق المقياس على التحليل العاملي التوكيدي:

(أ) صدق المقياس: اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق المقياس على التحليل العاملي التوكيدي، حيث قامت الباحثة بحساب كل من معاملات الانحدار اللامعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها كما في شكل (٣) وجدولي (١٤) و(١٥).



شكل (٣)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القلق البحثي

جدول (١٤)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس القلق البحثي (ن=٢٠٠)

المتغير	البعد	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
القلق البحثي	القلق المتعلق بالأداء البحثي	١			١,٠٠٧	
	القلق المتعلق بالموارد	١,٠٠١	٠,١٠٩	٩,١٦٩	٠,٩٤٦	٠,٠٠١***
	القلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي	١,٢٣١	٠,١١٣	١٠,٨٩٨	٠,٩٤٩	٠,٠٠١***

يتضح من جدول (١٤) أنَّ معاملات الانحدار اللامعيارية لأبعاد مقياس القلق البحثي جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لأبعاد لمقياس القلق البحثي.

جدول (١٥)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس القلق البحثي (ن=٢٠٠)

البعد	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
القلق المتعلق بالأداء البحثي	١	٠,٨٩١	٠,١٠٢	٨,٧٥٧	٠,٦٣٤	٠,٠٠١***
	٤	٠,٦٢٦	٠,٠٩٦	٦,٥٤٠	٠,٤٧٥	٠,٠٠١***
	٧	٠,٩٦٣	٠,١١٣	٨,٥١٩	٠,٦١٧	٠,٠٠١***
	١٠	١,١٣٣	٠,١١٧	٩,٦٩٦	٠,٧٠١	٠,٠٠١***
	١٣	١,١٤٩	٠,١١٢	١٠,٢٧٨	٠,٧٤٢	٠,٠٠١***
	١٦	١,٠٧٣	٠,١١٢	٩,٥٣٧	٠,٦٨٩	٠,٠٠١***
	١٩	١,١٦٧	٠,١٢٣	٩,٤٥٣	٠,٦٨٣	٠,٠٠١***
	٢٢	١,٠٦٠	٠,١١٧	٩,١٠٠	٠,٦٥٨	٠,٠٠١***
	٢٥	١,٠٨٣	٠,١١٦	٩,٣٤٧	٠,٦٧٦	٠,٠٠١***
	٢٨	١			٠,٧١٨	
القلق المتعلق بالموارد	٢	٠,٥٩٧	٠,٠٩٢	٦,٤٨٨	٠,٤٨٥	٠,٠٠١***
	٥	٠,٩٠١	٠,١١٠	٨,٢٢٣	٠,٦١٨	٠,٠٠١***
	٨	٠,٩١٥	٠,١١٠	٨,٣٢٩	٠,٦٢٦	٠,٠٠١***
	١١	٠,٨١٩	٠,١٠٢	٨,٠٤٤	٠,٦٠٤	٠,٠٠١***
	١٤	٠,٧٧٦	٠,١٠٣	٧,٥٣١	٠,٥٦٤	٠,٠٠١***
	١٧	٠,٨٧٠	٠,١٠٣	٨,٤٤١	٠,٦٣٥	٠,٠٠١***
	٢٠	٠,٨٩٩	٠,١٠٣	٨,٧٢٩	٠,٦٥٧	٠,٠٠١***
	٢٣	٠,٢٢١	٠,٠٩٢	٢,٤٠٠	٠,١٧٨	٠,٠٥*

البعد	العبارة	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
	٢٦	١,٠١٧	٠,١٠٦	٩,٥٧٠	٠,٧٢٣	٠,٠٠١***
	٢٩	١			٠,٦٩٩	
القلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي	٣	٠,٤٧٣	٠,٠٦٣	٧,٤٩٢	٠,٥١١	٠,٠٠١***
	٦	٠,٧٨٦	٠,٠٧٣	١٠,٨٢٠	٠,٦٨٨	٠,٠٠١***
	٩	-٠,٠٦٨	٠,٠٧٤	-٠,٩١٤	-٠,٠٦٧	٠,٣٦١
	١٢	٠,٥٣٧	٠,٠٧٢	٧,٤٢٣	٠,٥٠٧	٠,٠٠١***
	١٥	٠,٦٢٣	٠,٠٧٤	٨,٤٣٥	٠,٥٦٥	٠,٠٠١***
	١٨	٠,٧٠٧	٠,٠٧٦	٩,٣٣٦	٠,٦١٤	٠,٠٠١***
	٢١	٠,٨٢٦	٠,٠٧٦	١٠,٩٠١	٠,٦٩١	٠,٠٠١***
	٢٤	٠,٢٦٩	٠,٠٧٣	٣,٦٩٠	٠,٢٦٧	٠,٠٠١***
	٢٧	٠,٩١١	٠,٠٧٦	١٢,٠٣٨	٠,٧٤٣	٠,٠٠١***
	٣٠	١			٠,٨٣٨	٠,٠٠١***

يتضح من جدول (١٥) أنَّ معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) أو (٠,٠٥) عدا العبارة رقم (٩) غير دالة ولذلك تم حذفها من المقياس، مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لعبارات مقياس القلق البحثي.

وتم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في جدول (١٦).

جدول (١٦)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القلق البحثي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	مؤشر النسبة بين قيم X^2 ودرجات الحرية (CMIN) /DF	٢,٤٥٩	(١) إلى (٥)
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣٣	(صفر) إلى (٠,١)
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٢٦	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٦٨٣	(صفر) إلى (١)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٠٠	(صفر) إلى (١)
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٧٥	(صفر) إلى (١)
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٩٧	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٧٨	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٩٥	(صفر) إلى (١)
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٨٦	(صفر) إلى (٠,١)

يتضح من جدول (١٦) أنَّ جميع قيم مؤشرات المطابقة مقبولة مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس القلق البحثي.

(ب) الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما في جدولي (١٧) و(١٨).

جدول (١٧)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

لمقياس القلق البحثي (ن= ٢٠٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٨٤	١١	**٠,٦٤١	٢١	**٠,٧٢٩
٢	**٠,٥٧١	١٢	**٠,٦٣٤	٢٢	**٠,٧٢٦
٣	**٠,٥٦٧	١٣	**٠,٧٧٩	٢٣	**٠,٣٠٨
٤	**٠,٥٢٦	١٤	**٠,٦٥٦	٢٤	**٠,٣٨٥
٥	**٠,٦٧٨	١٥	**٠,٦٥٦	٢٥	**٠,٧٣٩
٦	**٠,٧١٢	١٦	**٠,٧٢٤	٢٦	**٠,٧٤٤
٧	**٠,٦٦٩	١٧	**٠,٦٧٧	٢٧	**٠,٧٢١
٨	**٠,٦٦٧	١٨	**٠,٧٢٠	٢٨	**٠,٧١٢
٩	ـــــ	١٩	**٠,٧٠٩	٢٩	**٠,٦٩٩

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١٠	٠,٧٢٦**	٢٠	٠,٧٠٠**	٣٠	٠,٨٠٢**
ر(٠,٠٥)=٠,١٣٩		ر(٠,٠١)=٠,١٨٢			

يتضح من جدول (١٧) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس

القلق البحثي (ن= ٢٠٠)

م	البعد	معامل الارتباط
١	القلق المتعلق بالأداء البحثي	٠,٩٥٢**
٢	القلق المتعلق بالموارد	٠,٩٣١**
٣	القلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي	٠,٩٢٦**
ر(٠,٠٥)=٠,١٣٩	ر(٠,٠١)=٠,١٨٢	

يتضح من جدول (١٨) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(ج) ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما في جدول (١٩).

جدول (١٩)

معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القلق البحثي (ن= ٢٠٠)

م	البعد	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
١	القلق المتعلق بالأداء البحثي	٠,٨٨٥	٠,٨٩٨
٢	القلق المتعلق بالموارد	٠,٨٣٨	٠,٨٤٥
٣	القلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي	٠,٨٤١	٠,٨٩٠
٤	الدرجة الكلية	٠,٩٤٥	٠,٩٤٤

يتضح من جدول (١٩) أنَّ معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين(٠,٨٣٨-٠,٩٤٥) وبطريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠,٨٤٥-٠,٩٤٤)

وجميعها معاملات ثبات جيدة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إلها من خلال المقياس.

نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنَّه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة لدى الباحثين بجامعة الأزهر".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات المشاركين في البحث علي أبعاد مقياس العزم الأكاديمي والدرجة الكلية ودرجاتهم علي أبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة والدرجة الكلية، والنتائج كما هي موضحة في الجدول التإلى:

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط بين درجات العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة (ن=٣٢٠)

العزم الأكاديمي	الحاجة إلى المعرفة			
	العمق المعرفي	الثقة المعرفية	التعقيد المعرفي	الدرجة الكلية
الشغف الأكاديمي	٠,٤٩٥**	٠,٢٣٧**	٠,٣٩١**	٠,٤٦٨**
المثابرة الأكاديمية	٠,٥٣٢**	٠,٢٨٩**	٠,٣٣٠**	٠,٤٨٢**
الدرجة الكلية	٠,٥٥٦**	٠,٢٨٥**	٠,٣٩٣**	٠,٥١٦**

ر (٠,٠٥)= ٠,١١٣ ر (٠,٠١)= ٠,١٤٨

يتضح من جدول (٢٠) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجات العزم الأكاديمي (كل بعد من بعديه والدرجة الكلية) والحاجة إلى المعرفة (كل بعد من أبعادها والدرجة الكلية) لدى الباحثين بجامعة الأزهر دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يعني قبول الفرض البديل، أي أنَّه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة لدى الباحثين بجامعة الأزهر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Hawley et al(2021) ودراسة Shouli& zhong(2022) الذين توصلوا إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العزم الأكاديمى والحاجة إلى المعرفة.

وتفسر الباحثة وجود علاقة موجبة بين العزم الأكاديمى والحاجه إلى المعرفة بمعنى أنَّه كلما زادت درجة العزم الأكاديمى للباحثين زادت لديهم الحاجة إلى المعرفة بأنَّ الأفراد الذين يمتلكون درجات عالية من الشغف المعرفى والرغبة فى التعلم والحاجة إلى المعرفة لتلبية احتياجاتهم المعرفية والبحثية فى مجالات التخصص، تكون لديهم أيضاً دافعية معرفية كبيرة للحصول على كل ماهو جديد للبحث العلمى فى مجالات التخصص والاهتمامات البحثية للتغلب

على التحديات وحل المشكلات التى تواجههم للحصول على درجاتهم العملية. وتفسر الباحثة أيضاً وجود هذه العلاقة بأنَّه عندما يوجد لدى الفرد عزم أكاديمى يكون متحمساً لاكتساب المعرفة والتعلم ويكون لديه رغبة قوية فى تحقيق النجاح الأكاديمى وتطوير مهاراته الذهنية والعقلية.

هذا العزم يدفع الفرد للسعى وراء المعرفة والبحث عن فهم أوسع للموضوعات التى تثير اهتمامه ويبذل الكثير من الجهد لتحقيق هذه الأهداف على الرغم من التحديات والعقبات التى تواجهه. وعندما يشعر الفرد بالحاجة إلى المعرفة سواء كانت لمواكبة التطورات فى مجاله أو لتحقيق أهدافه الشخصية' فإنّه يتحلى بالعزم الأكاديمى والدافع للالتزام بالتعلم الأكاديمى، ويكون لديه حافز قوى لتحقيق النجاح فى المجال الذى يهتم به

وأشار Brown (2005) أنَّ الحاجة إلى المعرفة ترتبط بالمهارات العقلية ومهارات التفكير والقدرة على الاهتمام بالتعلم وحل المشكلات ، وتعتبر مؤشر لميل الفرد للانهماك فى الأنَّشطة والمهام الأكاديمية .

ويري Vanzy et al (2020) أنَّ العزم الأكاديمى هو عامل مهم يساهم فى الإنَّجاز الشخصى وتوقع النجاح بشكل أكثر كفاءة.

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنَّه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات العزم الأكاديمي والقلق البحثي لدى الباحثين بجامعة الأزهر".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات المشاركين في البحث علي أبعاد مقياس العزم الأكاديمي ودرجاتهم علي أبعاد القلق البحثي، والنتائج كما هي موضحة في الجدول التإلى.

جدول (٢١)

معاملات الارتباط بين درجات المشاركين في البحث علي أبعاد مقياس العزم الأكاديمي ودرجاتهم علي أبعاد مقياس القلق البحثي (ن=٣٢٠)

العزم الأكاديمي	القلق البحثي			
	القلق المتعلق بالأداء البحثي	القلق المتعلق بالموارد	القلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي	الدرجة الكلية
الشغف الأكاديمي	-٠,١٥٥**	-٠,١١٤*	-٠,١٦٥**	-٠,١٥٥**
المثابرة الأكاديمية	-٠,١٥١**	-٠,١٤١*	-٠,١٤٩**	-٠,١٥٨**
الدرجة الكلية	-٠,١٦٤**	-٠,١٣٦*	-٠,١٦٨**	-٠,١٦٨**

ر (٠,٠٥)= ٠,١١٣ ر (٠,٠١)= ٠,١٤٨

يتضح من جدول (٢١) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين درجات العزم الأكاديمي (كل بعد من بعديه والدرجة الكلية) والقلق البحثي (كل بعد من أبعاده والدرجة الكلية) لدى الباحثين بجامعة

الأزهر دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو (٠,٠٥) ؛ وهذا يعني قبول الفرض البديل، أي أنَّه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات العزم الأكاديمي والقلق البحثي لدى الباحثين بجامعة الأزهر.

وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات منها Anderson et al.,(2016) ودراسة Dardick & Tuckwiller(2018) ودراسة Loftus et al(2020) التى توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين العزم الأكاديمى وبين القلق البحثى، أى أنَّه كلما زاد تمتع الفرد بدرجة عالية من العزم الأكاديمى كلما قل تعرضه للقلق البحثى، وبالتالى يكون لديه.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء علم النفس الإيجابي حيث تم استكشاف دور المثابرة والأمل والشغف في تجنب الضغوط والتوتر والقلق كما بين ذلك Seligman(2011)

وأنَّ الانغماس والانخراط فى أداء المهام الأكاديمية، والإصرار على بذل الجهد لتحقيق النتائج المرجوة من شأنَّه تحسين الحالة المزاجية للأفراد وزيادة تفاؤلهم وتوقعاتهم الإيجابية للنتائج في المستقبل، وهذا من شأنَّه أنْ يؤدي إلى خفض حدة القلق والتوتر بشأنَّ النتائج الأكاديمية .

وتفسر الباحثة وجود علاقة سالبة بين العزم الأكاديمى والقلق البحثى إلى أنَّ الشخص الذى يكون لديه عزم أكاديمى قوى لتحقيق النجاح الأكاديمى، وقد يكون لديه مستوى عال من التوقعات لنفسه فقد يضع على نفسه ضغوطاً عالية لتحقيق هذا النجاح وأيضاً تحقيق أداء متميز فى الدراسة والبحث، كل هذا من المحتمل أنْ يؤدي به إلى القلق البحثى بسبب شعوره بالضغط والمسئولية الزائدة لتحقيق تلك التوقعات، ولكن امتلاكه للعزم الأكاديمى يجعله أقل عرضه لهذا القلق البحثى.

أيضاً عندما يكون الشخص مهتماً بالحاجة إلى المعرفة والتفوق فى مجال العمل والبحث الأكاديمى يجد نفسه مضغوطاً بين الأعمال الأكاديمية المتعددة والمواعيد النهائية والمتطلبات الكثيرة، فكل هذا يسهم فى زيادة القلق البحثى والشعور بالضغط، ولكن أيضاً بوجود عزم أكاديمى قوي يجعل الفرد يتخلص من هذا القلق الذي يشعر به.

وتفسر الباحثة أنَّ العزم الأكاديمى ببعديه المثابرة على بذل الجهد واستمرارية الاهتمامات تلعب دوراً هاماً في خفض القلق البحثي لدي الباحثين، لأنَّها تعزز من القدرة على التغلب على التحديات التى تواجهه فى دراسته، وتجعله يبذل قصارى جهده فى حلها، بل ويميل إلى المهام الصعبة ، وتزيد من اصراره ومثابرته على بلوغ أهدافه والنجاح فى دراسته مهما كانَت الصعوبات التى تقف فى طريقه، ومن ثم فإنَّ زيادة مستوى العزم الأكاديمى يقلل من القلق البحثى لديه والذى ينعكس على مستوى الحاجة إلى المعرفه لديه.

نتيجة الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنَّه "يمكن التنبؤ بالعزم الأكاديمي تنبؤًا دالًا إحصائياً من خلال الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدى الباحثين بجامعة الأزهر".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب الانحدار المتعدد للتنبؤ بالعزم الأكاديمي والقلق البحثي لدي عينة من الباحثين بجامعة الأزهر، والنتائج كما هي موضحة في جدولي (٢٢)، (٢٣).

جدول (٢٢)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال

الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي (ن=٣٢٠)

المتغير	معامل الارتباط	معامل التحديد	القيمة الثابتة	قيمة الانحدار B	قيمة الانحدار المتعدد Beta	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الحاجة إلى المعرفة	٠,٥٤٠	٠,٢٩١	٢٦,٨٠٣	٠,٤١٥	٠,٥١٣	١٠,٨٤٧	٠,٠١**	٦٥,١٠٦	٠,٠١**
القلق البحثي				-٠,٠٧٥	-٠,١٥٩	-٣,٣٦٢	٠,٠١**		

يتضح من خلال جدول (٢٢) أنَّ الدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي يمكنهما التنبؤ بالعزم الأكاديمي حيث يفسرأنَّ (٢٩,١%) من التباين الكلي للعزم الأكاديمي، ويؤكد ذلك قيمة "ف" والتي بلغت (٦٥,١٠٦) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي: العزم الأكاديمي= (٠,٤١٥) الحاجة إلى المعرفة + (-٠,٠٧٥) القلق البحثي + (٢٦,٨٠٣) القيمة الثابتة

جدول (٢٣)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال

أبعاد الحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي (ن=٣٢٠)

المتغير	معامل الارتباط	معامل التحديد	القيمة الثابتة	قيمة الانحدار B	قيمة الانحدار المتعدد Beta	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
العمق المعرفي				٠,٨٨٩	٠,٥٦٠	١٢,٢٩١	٠,٠١**		
القلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي	٠,٥٨٥	,٣٤٢	٢٤,٩٤٦					٨٢,٣١٦	٠,٠١**
				-٠,٢٦٢	-٠,١٨٠	-٣,٩٤٥	٠,٠١**		

يتضح من خلال جدول (٢٣) أنَّ بعدي العمق المعرفي والقلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي يمكنهما التنبؤ بالعزم الأكاديمي حيث يفسرأنَّ (٣٤,٢%) من التباين الكلي للعزم الأكاديمي، ويؤكد ذلك قيمة "ف" والتي بلغت (٨٢,٣١٦) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو الآتي: العزم الأكاديمي= (٠,٨٨٩) العمق المعرفي+ (-٠,٢٦٢) القلق المتعلق بالتفاعل الاجتماعي + (٢٤,٩٤٦) القيمة الثابتة.

تفسر الباحثة النتائج السابقة بوجود علاقة وتأثير متبادل بين العزم الأكاديمى وكل من الحاجة إلى المعرفة من جهة والقلق البحثى من جهة أخرى، وهو ما أكدته نتائج الفرضين الأول والثانى فى البحث الحالي.

وتفسر الباحثة ارتباط العزم الأكاديمى بالحاجة إلى المعرفة والقلق البحثى إلى أنَّه كلما زاد تمتع الفرد بالعزم الأكاديمى زادت لديه الحاجة إلى المعرفة وقل القلق البحثى لديه.

وتفسر الباحثة ذلك بأنَّ العزم الأكاديمى مصطلح يشير إلى الدافع أو الرغبة فى متابعة التعليم الأكاديمى وتحقيق النجاح فيه، لذا يعد العزم الأكاديمى عاملاً هاماً فى تحقيق النجاح الأكاديمى والتفوق، وأيضاً الحاجة إلى المعرفة هى الرغبة الأساسية للفرد فى الحصول على المعرفة والفهم وتوسيع آفاقه العملية والثقافية، وأنَّها تدفع الأفراد للبحث عن المعلومات والتعلم واكتساب المهارات الجديدة. وأيضاً القلق البحثى هو حالة عاطفية تنشأ عند الفرد عندما يشعر بعدم اليقين أو القلق بشأنِ تحقيق أهدافه البحثية أو الاستفادة من العملية البحثية، وقد ينشأ القلق البحثى من الضغوط الواقعه على الفرد لإنجاز البحث، ولذلك فإنَّ العلاقة بين العزم الأكاديمى والحاجة إلى المعرفة والقلق البحثى تكمن فى أنَّها تعتبر عوامل مترابطة ومترافقة فى سعى الفرد لتحقيق النجاح الأكاديمى، فعندما يكون لدى الفرد عزماً أكاديمياً قوياً على تحقيق النجاح الأكاديمى، فأنَّه يكون أكثر عرضه للشغف والتفانى فى الحصول على المعرفة وتحقيق أهدافه البحثية، ومع ذلك يمكن أنَّ ينشأ القلق البحثى فى بعض الأحيان نتيجة للضغوط الواقعه على الفرد فى العملية البحثية، ولكن يمكن أنَّ يكون له أيضاً تأثير إيجابي عند تحفيز الفرد لاتخاذ إجراءات إضافية لتحقيق النجاح الأكاديمى.

وترجع الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى أنَّ الأفراد الذين يمتلكون عزم أكاديمى قوى يكون لديهم القدرة على تحمل ومواصلة وبذل الجهد فى العمل رغم ما يصادفهم من متاعب ومثبطات، والحرص على تأجيل إشباع أهدافه الفورية من أجل تحقيق أهدافه طويلة المدى، والإلتزام بأداء المهمة المكلف بها دون أنَّ يستسلم بسهولة، والحماس لأداء ما يطلب منه رغم الصعوبات والعقبات.Duckworth(2007)

كما يبين Grawitch et al (2013) أنَّ الأفراد الذين لديهم عزيمة مرتفعة هم أكثر إدراكاً لأنَّفسهم معرفياً، والأشخاص الأكثر إدراكاً لأنَّفسهم من الناحية المعرفية هم أكثر تحديداً للصراعات الموجودة لديهم داخلياً وخارجياً، مما قد يدفعهم إلى البحث عن حلول من خلال تحديد الأسباب المرتبطة بهذه الصراعات

ويرى Cesshiet et al.(2016) أنَّ العزم الأكاديمى يؤدى إلى تقليل تعرض الأفراد لأحداث الحياة الضاغطة.

ويشير Zhang et al (2018) إلى أنَّ العزم له تأثير مفيد على الصحة النفسية نظراً لكونه يرتبط بانخفاض التوتر والاكتئاب والقلق.

نتيجة الفرض الرابع:

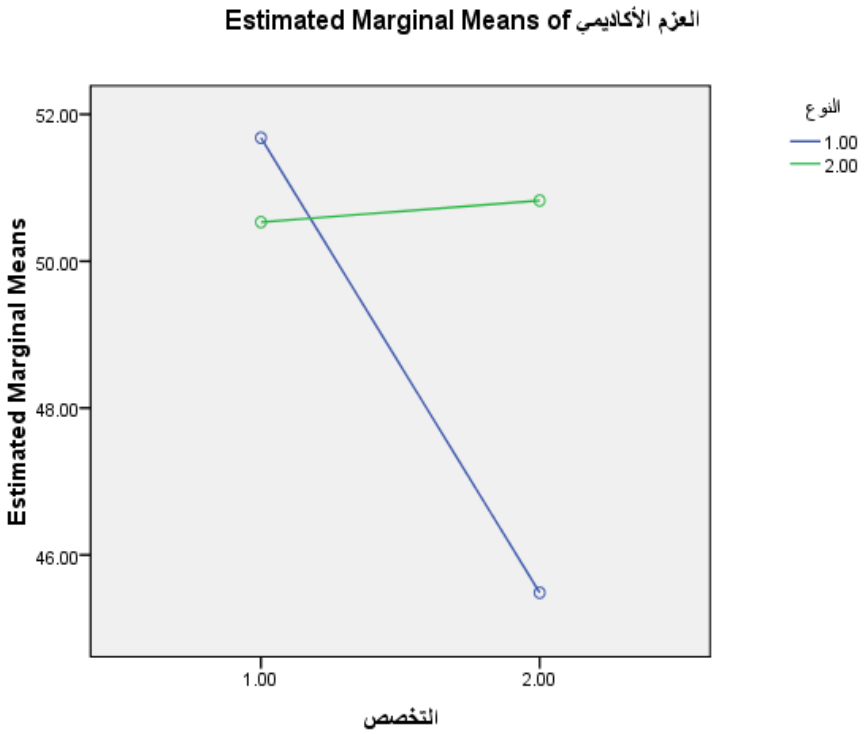
ينص الفرض الرابع على أنَّه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الباحثين على مقياس العزم الأكاديمي (الدرجة الكلية وبعديه) باختلاف النوع (ذكور- إناث) والتخصص (كليات نظرية- كليات عملية) والمرحلة البحثية (ماجستير- دكتوراه- أبحاث ترقية)". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي كما في جداول (٢٤)، (٢٥)، (٢٦) (٢٧)، (٢٨)، (٢٩).

جدول (٢٤)

قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الباحثين في العزم الأكاديمي باختلاف (النوع- التخصص- المرحلة البحثية) (ن=٣٢٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
النوع	٢٠١,٥٩٢	١	٢٠١,٥٩٢	٦,١٧٥	*٠,٠٥
التخصص	٣٩٩,٥١٣	١	٣٩٩,٥١٣	١٢,٢٣٨	**٠,٠١
المرحلة البحثية	١٤١,٥٨٤	٢	٧٠,٧٩٢	٢,١٦٨	٠,١١٦
التفاعل بين النوع والتخصص	٤٨٢,٩٦٨	١	٤٨٢,٩٦٨	١٤,٧٩٤	*٠,٠١
التفاعل بين النوع والمرحلة البحثية	٥٦,٤٩٦	٢	٢٨,٢٤٨	٠,٨٦٥	٠,٤٢٢
التفاعل بين التخصص والمرحلة البحثية	١١١,٦٢٧	٢	٥٥,٨١٣	١,٧١٠	٠,١٨٣
التفاعل بين النوع والتخصص والمرحلة البحثية	٣٤٣,٨٢٢	٢	١٧١,٩١١	٥,٢٦٦	*٠,٠١
الخطأ	١٠٠٥٥,٠٣٧	٣٠٨	٣٢,٦٤٦		
الإجمالي	١٢٣٧١,٦٧٢	٣١٩			

يتضح من جدول (٢٤) أنَّ قيمة "ف" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بالنسبة لمتغيري النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (كليات نظرية- كليات عملية) والتفاعل بين النوع والتخصص، والتفاعل بين النوع والتخصص والمرحلة البحثية، وغير دالة إحصائياً بالنسبة للمرحلة البحثية (ماجستير- دكتوراه- أبحاث ترقية)، والتفاعل بين النوع والمرحلة البحثية، والتفاعل بين التخصص والمرحلة البحثية.



ولمعرفة اتجاه الفروق بالنسبة لمتغيري النوع والتخصص في العزم الأكاديمي تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في جدول (٢٥).

جدول (٢٥)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات العزم الأكاديمي

للذكور والإناث والباحثين بالكليات النظرية والعملية (ن=٣٢٠)

العزم الأكاديمي	النوع	العدد	المتوسط	الأنحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	١٥٩	٤٨,٣٨	٦,٨١	٢,٧٩	**٠,٠١
	إناث	١٦١	٥٠,٣١	٥,٤٤		
التخصص	كليات نظرية	١٧٩	٥٠,٤٥	٥,٦٠	٣,٦٠	**٠,٠١
	كليات عملية	١٤١	٤٧,٩٧	٦,٧٠		
ت (٠,٠٥)= ١,٩٦				ت (٠,٠١)=٢,٥٩		

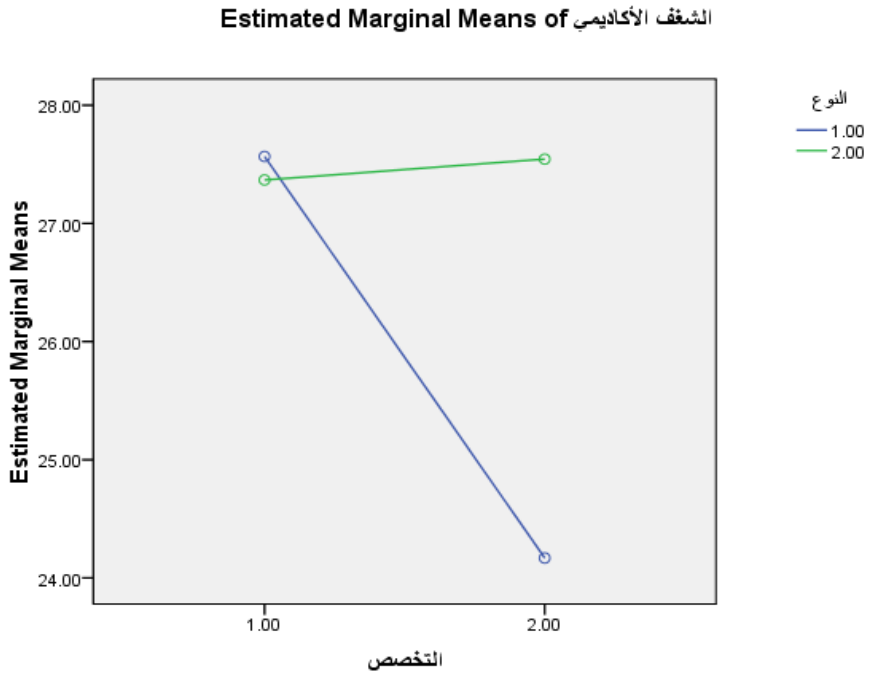
يتضح من جدول (٢٥) أنَّ قيم "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي بالنسبة للنوع والتخصص، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في العزم الأكاديمي لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الباحثين بالكليات النظرية والعملية في العزم الأكاديمي لصالح الباحثين بالكليات النظرية.

جدول (٢٦)

قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الباحثين في الشغف الأكاديمي باختلاف (النوع- التخصص- المرحلة البحثية) (ن=٣٢٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
النوع	١١٥,٨٠٨	١	١١٥,٨٠٨	١٠,٩٠١	٠,٠١**
التخصص	١١٩,٠٨٥	١	١١٩,٠٨٥	١١,٢١٠	٠,٠١**
المرحلة البحثية	٤٠,١٧٥	٢	٢٠,٠٨٧	١,٨٩١	٠,١٥٣
التفاعل بين النوع والتخصص	١٤٦,٦٣٧	١	١٤٦,٦٣٧	١٣,٨٠٣	٠,٠١**
التفاعل بين النوع والمرحلة البحثية	١٥,١٧٤	٢	٧,٥٨٧	٠,٧١٤	٠,٤٩٠
التفاعل بين التخصص والمرحلة البحثية	٥٠,٤٠٠	٢	٢٥,٢٠٠	٢,٣٧٢	٠,٠٩٥
التفاعل بين النوع والتخصص والمرحلة البحثية	١٢٦,٧٩٧	٢	٦٣,٣٩٨	٥,٩٦٨	٠,٠١**
الخطأ	٣٢٧٢,٢٠٢	٣٠٨	١٠,٦٢٣		
الإجمالي	٤٠٦٥,٨٨٨	٣١٩			

يتضح من جدول (٢٦) أنَّ قيمة "ف" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بالنسبة لمتغيري النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (كليات نظرية- كليات عملية) والتفاعل بين النوع والتخصص، والتفاعل بين النوع والتخصص والمرحلة البحثية، وغير دالة إحصائياً بالنسبة للمرحلة البحثية (ماجستير- دكتوراه- أبحاث ترقية)، والتفاعل بين النوع والمرحلة البحثية، والتفاعل بين التخصص والمرحلة البحثية.



ولمعرفة اتجاه الفروق بالنسبة لمتغيري النوع والتخصص في الشغف الأكاديمي تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في جدول (٢٧).

جدول (٢٧)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الشغف الأكاديمي

للذكور والإناث والباحثين بالكليات النظرية والعملية (ن=٣٢٠)

الشغف الأكاديمي	النوع	العدد	المتوسط	الأنحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	١٥٩	٢٥,٧٦	٣,٨٩	٣,٨٢	٠,٠١**
	إناث	١٦١	٢٧,٢٦	٣,٠٥		
التخصص	كليات نظرية	١٧٩	٢٧,١٣	٣,١٢	٣,٥٣	٠,٠١**
	كليات عملية	١٤١	٢٥,٧٣	٣,٩٣		
ت (٠,٠٥)= ١,٩٦				ت (٠,٠١)=٢,٥٩		

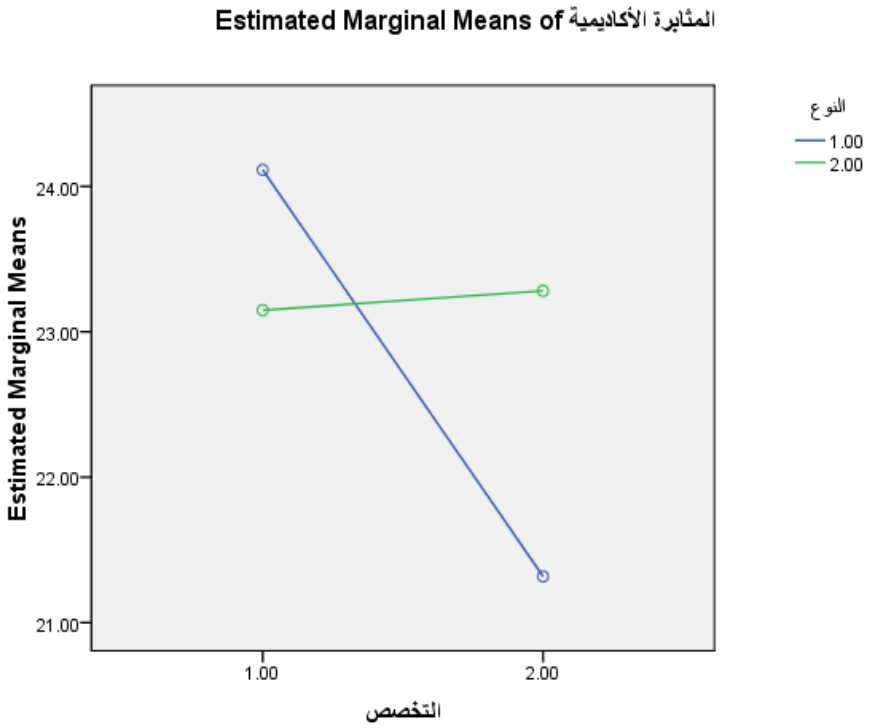
يتضح من جدول (٧ ٢) أنَّ قيم "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في الشغف الأكاديمي بالنسبة للنوع والتخصص، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الشغف الأكاديمي لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الباحثين بالكليات النظرية والعملية في الشغف الأكاديمي لصالح الباحثين بالكليات النظرية.

جدول (٨ ٢)

قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الباحثين في المثابرة الأكاديمية باختلاف (النوع- التخصص- المرحلة البحثية) (ن=٣٢٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
النوع	١١,٤٤٦	١	١١,٤٤٦	١,٣٢٦	٠,٢٥٠
التخصص	٨١,٣٨٦	١	٨١,٣٨٦	٩,٤٣٢	٠,٠١**
المرحلة البحثية	٣٠,٩٨٠	٢	١٥,٤٩٠	١,٧٩٥	٠,١٦٨
التفاعل بين النوع والتخصص	٩٨,٤٢٤	١	٩٨,٤٢٤	١١,٤٠٦	٠,٠١**
التفاعل بين النوع والمرحلة البحثية	١٢,٩٠٧	٢	٦,٤٥٤	٠,٧٤٨	٠,٤٧٤
التفاعل بين التخصص والمرحلة البحثية	١٤,٤٣٠	٢	٧,٢١٥	٠,٨٣٦	٠,٤٣٤
التفاعل بين النوع والتخصص والمرحلة البحثية	٥٣,٥١٦	٢	٢٦,٧٥٨	٣,١٠١	٠,٠٥*
الخطأ	٢٦٥٧,٧٨٤	٣٠٨	٨,٦٢٩		
الإجمالي	٣٠٩٠,٢٢٢	٣١٩			

يتضح من جدول (٢٨) أنَّ قيمة "ف" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بالنسبة لمتغير التخصص (كليات نظرية- كليات عملية) والتفاعل بين النوع والتخصص، والتفاعل بين النوع والتخصص والمرحلة البحثية، وغير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير النوع (ذكور- إناث)، والمرحلة البحثية (ماجستير- دكتوراه- أبحاث ترقية)، والتفاعل بين النوع والمرحلة البحثية، والتفاعل بين التخصص والمرحلة البحثية.



ولمعرفة اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير التخصص في المثابرة الأكاديمية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في جدول (٢٩).

جدول (٢٩)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المثابرة الأكاديمية للباحثين بالكليات النظرية والعملية (ن=٣٢٠)

المثابرة الأكاديمية	النوع	العدد	المتوسط	الأنحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التخصص	كليات نظرية	١٧٩	٢٣,٣٠	٢,٩٩	٣,١٠	**٠,٠١
	كليات عملية	١٤١	٢٢,٢٣	٣,١٧		
ت (٠,٠٥)= ١,٩٦				ت (٠,٠١)=٢,٥٩		

يتضح من جدول (٩ ٢) أنَّ قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في الشغف الأكاديمي بالنسبة للتخصص، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الباحثين بالكليات النظرية والعملية في المثابرة الأكاديمية لصالح الباحثين بالكليات النظرية.

اولاً: بالنسبة للنوع:

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية فى العزم الأكاديمى بالنسبة لمتغير النوع لصالح الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(Kannangara et al.,2018; Clark et al., 2020) والتى توصلت إلى وجود فروق فى العزم الأكاديمى لصالح الإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Golshan & Cupitt (2015) والتى توصلت لوجود فروق فى العزم الأكاديمى لصالح الذكور ودراسة زويل(٢٠٢٣) التى توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى العزم الأكاديمى لصالح الذكور.

وتختلف أيضاً مع دراسة زكى (٢٠٢١)، ودراسة Hodge et al(2018) ودراسة جلجل وهنداوى (٢٠٢٣) االتى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى العزم الأكاديمى

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الإناث من الباحثين قد يكون لديهم الشغف والمثابرة نحو الدراسة والحصول على درجات عملية عالية والمثابرة على بذل الكثير من الجهد لتحقيق أهدافهم الأكاديمية أكثر من الذكور .

وترى الباحثة أنَّ الإناث أصبحت على أكبر قدر من الكفاءة فى بعض القدرات التى ترتبط بمستوى متزايد من العزم الأكاديمى، مثل تعدد المهام ، مستوى الطموح، وكذلك معاملة الوالدين وتغير المجتمع الذى أصبح يتيح للإناث كل الفرص ليصبحن أكثر عزماً وحماساً وأكثر تمسكاً بالأهداف ومثابرة ومواصلة السعى نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

وأنَّ امتلاك الإناث عزيمة أكاديمية أعلى من الذكور تحفزهم على الاستمرار على أهدافهم وبذل الجهد والمثابرة حتى تحقيقها مهما بلغت الصعوبات والعقبات التى تواجههم .

ويذكر العصيمى (٢٠٢٢) أنَّ متغير العزم الأكاديمى من أفضل المتغيرات للتنبؤ بالأداء الأكاديمى للطلاب، وقد تبين أنَّ الإناث يحصلن على درجات أعلى فى العزم الأكاديمى، وفى التنظيم الذاتى، وفى التوجه نحو الهدف من الذكور.

ثانَياً: بالنسبة للتخصص:

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية فى العزم الأكاديمى بالنسبة لمتغير التخصص لصالح الكليات النظرية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة زكى (٢٠٢١) التى توصلت إلى عدم وجود فروق بين العلمى والأدبى فى العزم الأكاديمى.

وتختلف أيضاً مع دراسة Golshan & Cupitt (2015) التى توصلت لوجود فروق بين العلمى والأدبى لصالح التخصص العلمى.

وتفسر الباحثة وجود فروق فى العزم الأكاديمى لصالح الكليات النظرية لأنَّ الكليات النظرية عادة ما تركز على التعليم النظرى والأبحاث والدراسات الأكاديمية فى مجالات العلوم الإجتماعية؛ الفلسفة، العلوم الإنسانية، وغيرها. وأيضاً تتميز الكليات النظرية بتوفير بيئة تعليمية تحث الطلاب على التفكير وتحليل المفاهيم والمشاركة فى النقاشات الأكاديمية مما يجعلهم يبذلون مجهوداً شاقاً ومجهداً نحو تحقيق الأهداف على الرغم من المصاعب والسعى المستمر للتغلب على الإخفاقات والإحباطات التى يواجهها الفرد فى مساره الأكاديمى.

من ناحية أخرى، الكليات العملية تركز على تدريب الطلاب على المهارات العملية المطلوبة فى العمل فى مجالات معينة، فإنَّ هذه الكليات العملية تهدف إلى تزويد الطلاب بالمهارات والمعرفة العملية التى يحتاجونها للاندماج فى سوق العمل بعد التخرج.

ثالثاً : بالنسبة للمرحلة البحثية:

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية فى العزم الأكاديمى بالنسبة للمرحلة البحثية وهذه نتيجة منطقية، حيث أنَّ الباحث فى مرحلة أبحاث الترقية لا يختلف عن طالب الدراسات العليا فى مرحلة الماجستير، ولا يختلف عن طالب الدراسات العليا فى مرحلة الدكتوراه، لأنَّهم يشتركون فى نفس الخصائص، ويتعرضون لنفس الظروف البيئية والبحثية، ونفس معوقات ومشكلات البحث، وأنَّ كلاً منهم يكون لديه نفس الشغف والمثابرة وزادت رغبته فى الحصول على درجة عملية أكبر وزاد شغفه ومثابرته للدراسة، وزاد حلمه بتحقيق الحصول على أعلى درجة عملية فى مجال التخصص الذى يرغب به، بالإضافة لتعرضهم لنفس المتطلبات المطلوبة لاكتمال مسارهم التعليمى مادياً وبيئياً.، بالإضافة إلى إدراكه الدور الذى يلعبه العزم الأكاديمى فى نجاحاته الأكاديمية والنتائج الإيجابية المرتبطة بعملية التعلم ومدى الإلتزام والانخراط فى العمل الجاد الذى يجعله يحقق أهدافه المنشودة.

توصيات البحث:

فى ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي، توصى الباحثة بما يلى:

- إعداد وتصميم برامج إرشادية وتدريبية للعمل علي تنمية مستوى العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة وخفض القلق البحثي لدي الباحثين.
- عقد ورش عمل وندوات وإلقاء محاضرات لطالبات الدراسات العليا والباحثين تهدف إلى توعيتهم بأهمية العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة في زيادة قدرتهم علي الإنجاز والمثابرة في مجال الدراسة،ودورهم فى إنتاج أبحاث عملية قيمة.
- الاهتمام ببث روح العزم الأكاديمى لدى الطلاب لما له من تأثيرات إيجابية على الجانب النفسى والاجتماعى والأكاديمى.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب وطرق تنمية العزم الأكاديمى باعتباره الحصن الواقى للطلاب عندما يصابون بخيبة الأمل ومشاعر الملل التى قد تحدث لهم أثناء عملية التعلم، ويزيد من دافعيتهم وجهودهم فى التغلب على العقبات أو التحديات التى تواجههم.

- إجراء المزيد من الدراسات حول مدى شيوع وانتشار العزم الأكاديمى لدى طالب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس لما لها من دور كبير فى شكل وكفاءة إنتاجهم العلمى.
- إجراء المزيد من الأبحاث حول العزم الأكاديمى ومدى شيوعه وانتشاره بين طلبة الجامعات عموما وطلبة الدراسات العليا والباحثين خصوصاً.

بحوث مقترحة:

١- فاعلية برنامج تدريبى قائم على تنمية العزم الأكاديمى فى خفض القلق البحثى لدى طلبة الدراسات العليا.

٢- الاتجاه نحو التعليم المدمج وعلاقته بالعزم الأكاديمى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر.

٣- الإسهام النسبى للعزم الأكاديمى فى التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا والباحثين عموما.

٤- العزم الأكاديمى وعلاقته بالضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة مرتفعى ومنخفضى الحاجة إلى المعرفة.

٥- العلاقة بين العزم الأكاديمى وبين الطموح الأكاديمى والتوجه نحو الهدف.

٦- بعض المتغيرات المسهمة فى العزم الأكاديمى لدى الباحثين بجامعة الأزهر.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

جرادات؛ عبد الكريم والعلي، نصر (٢٠١٠). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، ٦ (٤)، ٣١٩-٣٣١.

جردات، عبد الكريم محمد(٢٠١٥). المعتقدات المعرفية فى ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية فى محافظة عجلون، *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*.ع١١، ج٤، ٤٩٧-٥٠٩.

جلجل، نصرة محمد عبد الحميد، الصباغ، سارة شريف، النجار، حسني زكريا السيد.(٢٠٢١). الاندماج الأكاديمى وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، ع١٠٣، ١٥٧-١٧٨.

جلجل، نصرة محمد عبد الحميد، هنداوي، إحسان نصر. (٢٠٢٣). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالعزم الأكاديمي وفاعلية الذات البحثية لدي طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة كفر الشيخ. *المجلة التربوية*، ج٤٤٣،١١٠-٤٩٣ .

حسن، أماني عبد التواب صالح (٢٠١٨). القدرة التنبؤية للمرونة النفسية ومستوى الطموح بالمثابرة الأكاديمية لدي طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة العملية لكلية التربية، جامعة أسيوط، مج٢٤* ، ع٦، ٣٣٨-٣٨٨.

حلمي، أمنية حسن محمد حلمي.(٢٠٢٢). تباين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي بتباين العزم الأكاديمي وضبط الفعل(توجه الحركة/ السكون) لدي طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، ج١* ، ع أكتوبر.

حمد، أمل محمد (٢٠٢١). المثابرة وعلاقتها بقلق المستقبل لدي عينة من المراهقين المصابين بمرض سرطان الدم الحاد. *مجلة دراسات الطفولة، مج٢٤* ، ع٩٠، ٧٩-٩٠.

حمود، لطيفة خلف، رشوان، ربيع عبده(٢٠١٦). الحاجة إلى المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طالبات جامعة القصيم، *رسالة ماجستير*، كلية التربة، جامعة القصيم، السعودية.

الحموري، فراس و أو مخ،أحمد(٢٠١١). مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكيرما وراء المعرفى لدى طلبة الماجستير فى جامعة اليرموك. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*، ٢٥ (٦)، ١٤٦٤-١٤٨٨.

زكي، هناء محمد (٢٠٢١). الدور الوسيط لضبط الانتباه في تأثير العزم الأكاديمي علي الاندماج في التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة. *المجلة التربوية* ، ج٩٢ ، ١٤٩٧-١٥٩١.

زويل، محمد جمال الدين زويل.(٢٠٢٣). الإسهام النسبي للعزيمة والذكاء الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدي الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،ع١٢٠ج١ المجلد(٣٣).

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

سيد، سعاد كامل قرني.(٢٠٢٠). فعالية الإرشاد المختصر المتمركز حول الحل في تحسين فاعلية الذات وأثره علي خفض القلق البحثي لطلاب الدبلوم الخاص. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع٢١'ج١١، ٢٨٥-٣٢٧.

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

عسيري، أمجاد موسى حسن، العبدلى، خديجة مبارك، وحمد، إرادة عمر حمد .(٢٠٢٢). الحاجة إلى اكتساب المعرفة وعلاقتها بالتدفق النفسى لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*

العصيمي، عبدالله سليمأنَّ، والحميدي، حسن عبدالله.(٢٠٢٢). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالعزم الأكاديمي والقدرة علي التكيف ومنظور زمن المستقبل لطلاب الصف العاشر بالكويت. *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية ٤٣*، الرسالة ٦٠٣، ٩-١١٢.

عطا، أسامه أحمد.(٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبى مستند إلى مفاهيم عقلية النمو فى تنمية العزم الأكاديمى لدى طلاب الجامعه المعرضين للخطر الأكاديمى. *مجلة العلوم التربوية*، س٧، ع١، ٣٨٠-٤٤١.

فرحات، رمضان السيد.(٢٠٢٣). التواضع الفكرى كمنبئ بفاعلية الذات البحثية والاتجاه نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعى لدى الباحثين بجامعة الأزهر. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع (١٢٣)،ج٢(٣٤)، ٢٩٧-٣٩٠.

القحطاني، عبدالله بن صالح (٢٠١٥). *مهارات التفكير*، الدمام، مكتبة المتنبئ.

محمد، مسعد عبد العظيم(٢٠١٤). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى التفكير وحالة العودة إلى التعلم لدى طلاب الدبلومات التربوية فى ضوء بعض الماغيرات. *مجلة كلية التربية أسوأنَّ*، ٢٩ ، ٣٨٩-٤٧٥.

مرزوق، عصام علي الطيب، سيد، محمد إبراهيم قناوي، وعبد السميع، محمد عبد الهادي. (٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجه إلى المعرفة لدي طلاب الجامعه. *مجلة العلوم التربوية*، ع٤٠، ٢٢٤-٢٥٢.

النجار، حسنى زكريا السيد (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمى لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، *مجلة كلية التربية، مجلة التربية*، مج٣٠،ع٩٠،١٢٠-١٥٥.

نشواتى، عبد المجيد (٢٠٠٣). *علم النفس التربوى* (ط٤). عمأنَّ: دار الفرقأنَّ للنشر.

ثانيًا: المراجع العربية باللغة الأنجليزية:

Jaradat, Abdel Karim and Al-Ali, Nasr (2010). Need for cognition and sense of self among university students: An exploratory study. Jordanian Journal of Educational Sciences, 6(4), 319-331.

Jaradat, Abdul Karim Muhammad (2015). Epistemological beliefs in light of the need for knowledge and gender among a sample of secondary school students in Ajloun Governorate, Jordanian Journal of Educational Sciences, No. 11, Part 4, 497-509.

Jaljal, Nasra Muhammad Abdel Hamid, Al-Sabbagh, Sarah Sharif, Al-Najjar, Hosni Zakaria Al-Sayed. (2021). Academic integration and its relationship to the need for knowledge among graduate students at the College of Education. College of Education Journal, No. 103, 157-178.

Jaljal, Nasra Muhammad Abdel Hamid, Hindawi, Ihsan Nasr. (2023). Self-vitality and its relationship to academic determination and research self-efficacy among postgraduate students at the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University. Educational Journal, vol. 110, 443-493.

Hassan, Amani Abdel Tawab Saleh (2018). The predictive ability of psychological flexibility and the level of ambition for academic perseverance among female secondary school students. Practical Journal of the Faculty of Education, Assiut University, vol. 24, no. 6, 338-388.

Helmy, Omnia Hassan Muhammad Helmy.(2022). Variation of self-regulated learning strategies and academic achievement with variation in academic determination and action control (movement/stillness orientation) among university students. College of Education Journal, Part 1, October.

Hamad, Amal Muhammad (2021). Perseverance and its relationship to future anxiety among a sample of adolescents suffering from acute leukemia. Journal of Childhood Studies, vol. 24, no. 90, 79-90.

Hammoud, Latifa Khalaf, Rashwan, Rabie Abdo (2016). The need for knowledge and achievement goal orientations among female students at Qassim University, Master's thesis, College of Soil, Qassim University, Saudi Arabia.

Al-Hamouri, Firas and Mokh, Ahmed (2011). The level of need for knowledge and metacognitive thinking among master's students at Yarmouk University. An-Najah University Journal of Human Sciences Research, 25(6), 1464-1488.

Zaki, Hanaa Muhammad (2021). The mediating role of attention control in the effect of academic determination on engagement in e-learning and academic achievement among university students. Educational Journal, vol. 92, 1497-1591.

Zewail, Muhammad Jamal al-Din Zewail. (2023). The relative contribution of determination and emotional intelligence in predicting academic integration among foreign students at Al-Azhar University. Egyptian Journal of Psychological Studies, No. 120, Part 1, Volume (33).

Saeed, Bakr Muhammad, (2016). The effectiveness of mobile learning using short text messages (SMS) and multimedia messages (MMS) in developing the need for knowledge and the power of cognitive control among graduate students. Kuwaiti Journal of Educational Sciences, 2(4), 77-154.

Sayed, Souad Kamel Qarni (2020). The effectiveness of brief, solution-centered guidance in improving self-efficacy and its impact on reducing research anxiety for special diploma students. Journal of Scientific Research in Education, No. 21, Part 11, 285-327.

Siddiq, Siartmar (2021). The extent of the need for practical knowledge among students at the University of Duhok and its relationship to some variables from their point of view. Journal of Human Sciences of Zakho University, 9(2). 277-293.

Asiri, Amjad Musa Hassan, Al-Abdali, Khadija Mubarak, and Hamad, Irada Omar Hamad. (2022). The need to

acquire knowledge and its relationship to psychological flow among postgraduate students at King Abdulaziz University, Journal of Humanities and Social Sciences.

Al-Osaimi, Abdullah Suleiman, and Al-Hamidi, Hassan Abdullah. (2022). Academic advancement and its relationship to academic determination, adaptability, and future time perspective for tenth grade students in Kuwait. Annals of Arts and Social Sciences, Yearbook 43, Letter 603, 9-112.

Atta, Osama Ahmed. (2024). The effectiveness of a training program based on growth mindset concepts in developing academic determination among university students at risk of academic risk. Journal of Educational Sciences, vol. 7, no. 1, 380-441.

Farhat, Ramadan Al-Sayed (2023). Intellectual humility as a predictor of research self-efficacy and the trend toward artificial intelligence applications among researchers at Al-Azhar University. Egyptian Journal of Psychological Studies, No. (123), Part 2 (34), 297-390.

Al-Qahtani, Abdullah bin Saleh (2015). Thinking Skills, Dammam, Al-Mutabath Library.

Muhammad, Musaad Abdel Azim (2014). Cognitive beliefs, the need to think, and the state of return to learning among educational diploma students in light of some variables. Aswan College of Education Journal, 29, 389-475.

Marzouk, Issam Ali Al-Tayeb, Sayed, Muhammad Ibrahim Qenawi, and Abdel Samie, Muhammad Abdel Hadi. (2019). Psychometric properties of the need for knowledge scale among university students. Journal of Educational Sciences, No. 40, 224-252.

Al-Najjar, Hosni Zakaria Al-Sayed (2019). Mental alertness and its relationship to the need for knowledge and academic integration among postgraduate students at the College of Education, Journal of the College of

Education, Journal of Education, vol. 30, pp. 120, 90-155.

Nashwati, Abdel Majeed (2003). Educational Psychology (4th edition). Amman: Al-Furqan Publishing House

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

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

Anderson, C., Turner, A., Heath, R. & Payne, C. (2016). On the Meaning of Grit and Hope and Fate Control and Alienation and Locus of Control and Self Efficacy and Effort Optimism.*The Urban Review, 48*(2), 198-219.

Ashrafi-rizi, H., Zarmehr, F., Bahrami, S. , Ghazavi-Khorasgani, Z., Kazempour, Z., and Shahrzadi, L. (2014). Study on research anxiety among faculty members of Isfahan University of medical sciences. *Mater Sociomed* , 26 (6), 356 – 359. DOI:10.5455/msm.2014.26.356-359.

Brown,M.(2005). Need for Cognition Scale(NCS), printer friendly Version. Center of Inquiry in The Liberal Arts At Wahush collage. *MA,* University of Michigan and Jill cellars Rogers.

Buzzetto-Hollywood, N., Mitchell, B. , & Hill, A. (2019). Introducing a mindset intervention to improve student success. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects, 15*(1), 135-155.

Ceschi, A., Sartori, R., Dickert, S., and Constantini, A. (2016). Grit or honestyhumility? New insights into the moderating role of personality between the health impairment process and counterproductive work behaviour. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 1799.

Clark, K. N.,& Malecki, C. K.(2019). Academic Grit Scale: Psychometric Properties and associations With achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology, 72*,49-66.

Coutinho, S. (2006). The relationship between the need for cognition. Metacognition. And intellectual task

performance. *Educational Research and Reviews. 1*(5), 162-164

Datu, J. (2021). Beyond Passion and Perseverance: Review and Future Research Initiatives on the Science of Grit. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1-17.

Datu, J., Valdez, J& King, R.(2016). Perseverance counts but consistency does not, Validating the Short Grit Scale in a collectivitrs setting. *Current Psychology*, *35*, 121-130.

Datu, J., Yuen, M., & Chen, G. (2017). Development and validation of the triarchic model of grit scale (TMGS): Evidence from Filipino undergraduate students. *Personality and Individual Differences, 114*, 198- 205. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.012 .

Dewaele, J., & Changchen, Li.,(2021). How Classroom Environment and General Grit Predict Foreign Language Classroom Anxiety of Chinese EFL Students.http:// orcid.org/0000-0001-8480-0977.

Duckworth, A. & Quinn, p. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of personality assessment, 91*(2), 166-174.

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher, 44*(4), 237–251.

Duckworth, A.L.,Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D.R.(2007). Grit:perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology, 92*(6), 1087.

Golshan, N & Cupitt ,C(2015). Participation in higher education online: Demographics, motivators, and grit, *STARS Conference*,1-4.

Grawitch, M., Maloney, P., Barber, L., & Mooshegian, S. (2013). Examining the nomological network of satisfaction with work–life balance. *Journal of Occupational Health Psychology*, *18*(3), 276-284.

Hawley,N., Myers, M., Pizer, J., Harrell, M., Hill, B.,(2021). A-175Personlity as a aProxy for Positive Effort: The Role of Grit, Need for Cognition, and Extraversion in Problem- Solving. *Archives of Clinical Neuropsychology, 36*(1230).

Hernandez, E.H., Moreno- Murcia . J. A., Cid, L., Monteiro, D. & Rodrigues, F. (2020). Passion or Perseverance? The effect of Perceived autonomy support and grit on academic Performance in college Students. International. *Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6).3142-2155.

Higgins, C. & Kotrlik, J. (2006). Factors associated with research anxiety of university human resource education faculty. *Career and Technical Education Research, 31* (3), 175- 199.

Hodge, B, Wright, B , Bennett, P. (2018).The Role of Grit in Determining Engagement and Academic Outcomes for University Students. *Journal of the Association for institutional Research*, ISSN 0361-0365.

Kannangara, C. S., Allen, R. E., Waugh, G., Nahar, N., Khan, S. Z. N., Rogerson, S., & Carson, J. (2018). All that glitters is not grit: Three studies of grit in university students. *Frontiers in psychology*, *9*, 1539.

Kim, K T. (2020). A Structural Relationship among Growth Mindset, Academic Grit, and Academic Burnout as Perceived by Korean High School Students. *Universal Journal of Educational Reasearch, 8*(9), 4009-4018.

Kumari, S., Tiwari, M., & Hossain, I. (2022). Exploring the positive aspect of: Focusing on its correlates. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(2), 3749-3759

Loftus, T. J., Filiberto, A. C., Rosenthal, M. D., Arnaoutakis, G. J., Sarosi, G. A., Dimick, J. B., & Upchurch, G. R. (2020). Performance advantages for grit and optimism. The *American Journal of Surgery, 220*(1), 10-18.

Lukman, F., Ayodeji, A., Darma, K. & Muritalz, A. (2020). Causes of academic anxiety among secondary school

students in Kwara State, Nigeria. *Academic Leadership, 21*(6), 121-126.

Mamah, I., Ezeudu, F., Eze, J., Nnadi, U., Ezugwu, I., & Ugwuanyi, C. (2022). Girt as a Predictor of secondary school students science academic achievement in enugu state, Nigeria: Implication For educational foundations. *Webology (ISSN:1735-188X),19*(3),3327-3339.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an Understanding of Students' Everyday Academic Resilience. *Journal of school psychology, 46*(1), 53-83.

Merç, A. (2016). Research anxiety among Turkish graduate ELT students. *Current Issues In Education, 19*(1), Retrieved from //cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1539.

Musumari, PM., Tangmunkongvorakul ,A., Srithanaviboonchai, K., Teachasrivichien, T., Suguimoto Sp, Ono- Kihara, M.,et al(2018) Grit is associated with lower level of depression and anxity among university students in Chiang Mai, Thailand: A cross- sectional. *PloS ONE 13* (12): e0209121. http//doi. Org/ 10.1371/journal. Pone. 0209121.

Neigel, A: Behiry, S. & Szalma, J. (2017). Need For Cognition and Motivation Differentially Contribut to Student Performance. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 16*(2),144-156.

Nelson, S. & Baltes, B. (2016). For the Culture: Grit, Student Engagement, and Academic Performance at a Historically Black Community College, *Journal of Applied Research in the Community College*, 26 (1), 89-95.

Özer, E. (2021). The relationship between grit and emotional intelligence in university students. *Psycho-Educational Research Reviews, 10*(1), 25-33.

Özhan, M. & Boyacı, M. (2018). Grit as a predictor of depression, anxiety and stress among university

students: A structural equation modeling. *Anatolian Journal of Psychiatry, 19*(1), 370-376.

Razavi, S. , Shahrabi, A. and Siamian, H. (2017). The relationship between research anxiety and self-efficacy. *Mater Sociomed, 29* (4) ,247–250..

Reed, L., & Jeremiah, J.(2017).Student Grit as An Important Ingredient for Academic and Personal Success. *In Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL conference,(Vol.44,No.1).*

Saglam, N. & Tunc, E. (2018). The Relationship between Thinking Styles and the Need for Cognition of Students in the Faculty of Education. *International Education Studies, 11* (11), 1-13.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Shahrouri, E. (2016). Sources of academic anxiety among undergraduate students-contemporary study between private and government universities. *Journal of Emerging Studies, 7* (2), 118-124. https://hdl.han Trends in Educational Research and Policy dle.net/10520/EJC190054.

Shouli, J., Zhong, Y.,(2022). Intrinsic motivation, need for cognition, grit Intrinsic motivation, Need for cognition, Grit, Growth Mindset and Academic Achievement in High School Students: McGovern Institute for Brain Research, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA 02139, United States. Email: ntsai@mit.

Singh, K. & Gera, B. (2016). Achievement anxiety among senior secondary school students in relation to emotional self-efficacy and parental involvement. *Man In India, 96(5),* 1341-1348.

Singh, S. & Chukkali, S. (2021). Development and validation of multi-dimensional scale of grit. *Cogent Psychology, 8*(1),1-17.

Tuckwiller, B., & Dardick, W. (2018). Mindset, grit, optimism, pessimism and life satisfaction in university students with and without anxiety and/or depression. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 6*(2), 32-48.

van Zyl, L. E., Olckers, C., & Roll, L. C. (2020). The Psychometric Properties of the Grit-O Scale Within the Twente Region in Netherlands: An ICM-CFA vs. ESEM Approach. *Frontiers in psychology, 11*, Article 796.

Woodward, L. (2020). *Grit. The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories*, 231-235.

Zhang, M. X., Mou, N. L., Tong, K. K., & Wu, A. M. S. (2018). Investigation of the Effects of Purpose in Life, Grit, Gratitude, and School Belonging on Mental Distress among Chinese Emerging Adults. *International journal of environmental research and public health*, *15*(10), 2147.