جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

نمذجة العلاقات السببية بين دافعية الإتقان والمرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ حامد سامي حامد غريب

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي كلية التربية

جامعة الأزهر

تاريخ استلام البحث : ٢٢ يونيه ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ٥ يوليو ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أفضل نموذج سببي للعلاقات والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد متغيرات: (دافعية الإتقان، المرونة المعرفية، تحمل الغموض الأكاديمي) لدى عينة قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة في جميع التخصصات بكليتي التربية والدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بتفهنا الأشراف محافظة الدقهلية، وطبقت على العينة مقاييس المتغيرات، واستخدم في المعالجات الإحصائية أسلوب تحليل المسار، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن النموذج السببي الأول هو الأفضل للعلاقات والتأثيرات المباشرة بين أبعاد متغيرات الدراسة، وأظهرت نتائجه وجود تأثير سببي مباشر موجب من التمتع بالمهام والمرونة الإدراكية في التكليفات الدراسية، ووجود تأثير سببي مباشر موجب من فعالية الذات والمرونة الإدراكية في المقررات الدراسية، ووجود تأثير سببي مباشر موجب من التمتع بالمهام والمرونة الإدراكية وفعالية الذات في الامتحانات، ووجود تأثير سببي مباشر سالب من المثابرة واستيعاب المهام في الامتحانات.

الكلمات المفتاحية: دافعية الإتقان– المرونة المعرفية– تحمل الغموض الأكاديمي– طلاب الجامعة.

Modeling the Causal Relationships between Mastery Motivation, Cognitive Flexibility and Academic Ambiguity Tolerance among University Students

Dr/ Hamed Samy Hamed Ghareib

Lecturer of instructional psychology and educational statistics, Faculty of Education, AL-Azhar University

Abstract

This study aimed at identifying the best causal model for the direct and indirect causal relationships and effects between the dimensions of variables: (mastery motivation, cognitive flexibility, academic ambiguity tolerance). Participants were (400) male and female students enrolled in the second and third years in all specializations at Faculties of Education and Humanities, Al-Azhar University, Tafahna Al-Ashraf, Dakahlia Governorate. Variables scales were applied to the sample, and the path analysis was used as a statistical method. The study used the descriptive correlational method. The results revealed that the first causal model was the best for the direct relationships and effects between the dimensions of study variables. The results of this model showed that there was a direct positive causal effect of enjoying tasks and cognitive flexibility in academic assignments. Also, there was a direct positive causal effect of self-efficacy and cognitive flexibility in academic courses, and a direct positive causal effect of enjoying tasks, cognitive flexibility and self-efficacy in exams. In addition, there was a negative direct causal effect of perseverance and assimilation of tasks in exams.

Keywords: Mastery Motivation, Cognitive Flexibility, Academic Ambiguity Tolerance and University Students.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

يواجه الفرد خلال مراحل حياته المختلفة العديد من المواقف الجديدة التي تتطلب استجابات جديدة ومختلفة عن الاستجابات الروتينية التي اعتاد عليها، ويجب على الأنظمة التعليمية إعداد متعلمين يمتلكون قدرات عقلية مرنة تمكنهم من التكيف مع المواقف الجديدة التي يتعرضون لها، وتقديم استجابات تتلائم مع طبيعة هذه المواقف.

ويتوقف نجاح الطالب دراسياً على مقدار ما لديه من دافعية نحو الدراسة، فكلما كانت الدافعية أقوى كان إنجازه أفضل، وعلى النقيض من ذلك ينخفض ميل الطالب للإنجاز عندما تنخفض الدافعية لديه (راضي الوقفي، ٢٠١٥).

ومن الممكن زيادة سلوك الإتقان من خلال توفير المثيرات البيئية واستخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تجذب الطلاب نحو التعلم وتزيد من دافعيتهم، مما يكون له الأثر الكبير في زيادة دافعيتهم في إتقان المهام المختلفة.

ويرى Phillips (2011) أن القدرة على التفكير بمرونة يتطلب وضع تفسيرات بديلة، وإعادة تشكيل الأفكار السلبية بشكل إيجابي، وتقبل الأحداث الصعبة أو المؤلمة، ولذا فإن المرونة المعرفية تعد مطلباً ضرورياً لاتخاذ القرارات وحل المشكلات.

وقد أشارت جودت سعادة (٢٠١٣) إلى أن المرونة المعرفية تسمح للطلاب بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى، وتغيير طريقة تفكيرهم من وقت لأخر، والانتقال من التفكير العادي والمعتاد إلى إدراك الأمور بصورة متقاربة ومتنوعة.

وتتسم الحياة الأكاديمية بالعديد من المواقف والأحداث المعقدة والغامضة، ويتطلب ذلك من الطلاب أن يكونوا على درجة من تحمل الغموض الذي يُساعدهم على الفهم الجيد والرؤية الصحيحة، بحيث يستطيعوا أن يواجهوا المعلومات والمواقف التعليمية الغامضة ويفهموها ويفسروها ويجدوا حلاً مناسباً لها (سيد محمد، ٢٠٠٨).

ويحدث الغموض من خلال نقص المعلومات المطلوبة في الموقف، أو من خلال المثيرات المتناقضة أو غير المتسقة أو المبهمة الغامضة، أي يتمثل الغموض في عدم الوضوح (Norton, 2013).

دافعية الإتقان Perfection Motivation

احتل مفهوم الدافعية مكانة مميزة لدى الكثير من علماء علم النفس لما له من أهمية كبيرة في نجاح العملية التعليمية لدى المتعلم، ويعد Murry (1994) من أوائل المشيرين إلى دافعية الإتقان، حيث يرى أن الحاجة للإنجاز تظهر من خلال محاولة الفرد تخطي الصعوبات التي قد تتواجد في المهام المنوطة به بصورة مستقلة، وأن تلك الحاجة تدفعه للتفوق على أقرانه، وتتمثل دافعية الإتقان في السلوكيات المستمرة والموجهة نحو تحقيق هدف ما بغض النظر عن مستويات الصعوبة التي قد تعوق تحقيق ذلك الهدف، حيث أن استمرار بذل الجهد من قبل الفرد لا يتوقف قبل تحقيق الهدف أو الوصول للغاية التي يضعها الفرد نصب عينيه (Morgan & Wang, 2009).

مفهوم دافعية الإتقان

تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين حول ماهية دافعية الإتقان، حيث عرفها Cetin (2015) بأنها: "الاستمتاع بالتعلم المدرسي المتسم بالاتجاه نحو التفوق وحب الاستطلاع والمثابرة والتركيز داخل المهمة وتعلم المهام المتحدية للعقل والصعبة والغريبة وغير المألوفة وذلك من خلال المواد الدراسية المختلفة".

وعرفها Asare-Nuamah (2017) بأنها: "شعور الفرد بالتحفيز والاهتمام، وتتضمن بذل الفرد مزيد من الجهد حتى يمكن تحقيق أهدافه وطموحاته، كما تتضمن قيامه بمجموعة من الإجراءات التي تهتم باختياراته وتوجيهه نحو الهدف وتلبية احتياجاته"، كما عرفها ممدوح الفقي (٢٠١٧) بأنها: "قوة نفسية وفسيولوجية تستثير الفرد لكي يحاول بشكل مستقل وبطريقة مركزة وبمثابرة على حل مشكلة أو إتقان مهارة أو مهمة متوسطة التحدي بالنسبة له على الأقل".

بينما عرفها كل من Litalien, Morin, Gagne, Vallerand, Losier & Ryan (2017) بأنها: "أحد المفاهيم المهمة للتعلم، حيث ترتبط بتحديد السلوك وتدفع الفرد للقيام بشكل تلقائي بالأنشطة والمهام لتحقيق الأهداف"، في حين عرفها Staribratov & Babakova (2019) بأنها: "مشاركة الطالب في الأنشطة بدافع حب الاستطلاع لمعرفة المزيد عن شيء ما، والانهماك في ذلك النشاط من أجل المشاركة فيه، وإنهاء المهمة والرغبة في الإسهام".

وأشار كل من Wright, Litchfield & Newman (2020) إلى دافعية الإتقان بأنها: "رغبة الفرد في القيام بشيء ما والنجاح فيه وبذل أقصى جهد ممكن من أجل الاستمرار في ذلك النجاح"، كما عرفها كل من Dlima, Winsler & Kitsantas (2021) بأنها: "استمتاع الطلاب بالتعلم والمثابرة في أداء المهام الصعبة وإدراك الكفاءة، والرغبة الشديدة في الإنجاز والتفوق على الآخرين".

يتضح من التعريفات السابقة أن دافعية الإتقان توجه الطالب نحو اكتساب مهارات جديدة، والسعي وراء المعرفة، والإطلاع على ما هو جديد لإتمام عمله بمهارة وجدارة وإتقان، وتعتبر دافعية الإتقان شرطاً ضرورياً للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، وتعد بمثابة مصدر دائم للاستمرار في بذل الجهد حتى ولو لم يوجد أى معزز خارجي، وتنتج دافعية الإتقان من الطاقات الكامنة للانفعالات داخل الفرد، مما يترتب عليه نشاط معين تجاه أهداف معينة نتيجة لاستثارة السلوك واستمراره وتوجيهه نحو أهداف محددة، وتعمل دافعية الإتقان على تحقيق المتعة واستعادة الاتزان للمتعلم من خلال استمتاعه بتعلمه، وتنشأ دافعية الإتقان من القوة الذاتية التي تعمل على تحريك سلوك الفرد، ويؤدى ذلك من أجل تحقيق الأهداف والغايات المعينة التي وضعها الفرد لنفسه أو يريد أن يحققها في مستقبله وحياته، ويُعرف الباحث دافعية الإتقان بأنها "طاقة داخلية لدى الطالب تدفعه إلى إتقان المهام الدراسية دون الحاجة إلى معزز خارجي، مما يشعره بالاستمتاع والارتياح، ويجعله متحدياً ومثابراً في مواجهة الصعوبات التي تواجهه نحو تحقيق أهدافه".

خصائص دافعية الإتقان

أشار Morgan & MacTurk (2005: 59) إلى أن مفهوم دافعية الإتقان متعدد الخصائص، ويشمل الجانب الأدائي الذي يتضمن السلوك الموجه للسيطرة والتحكم في البيئة، والمثابرة والانهماك في المهام وتقوية الإنتباه أثناء الوصول للهدف، كما يشمل الجانب التعبيري الذي يتضمن الاستجابات العاطفية التي تظهر عند المثابرة الموجهة نحو الهدف أو بعد بلوغ الهدف أو عند الفشل في تحقيقه، مثل الشعور بالفخر عند النجاح في تحقيق الهدف أو الشعور بالخجل عند الفشل في تحقيقه.

كما أشارت إيمان عيسى (٢٠١٩) إلى خصائص دافعية الإتقان من خلال ارتكاز دافعية الإتقان على محاولات الطالب الفردية التي يقوم فيها بحل المشكلات دون طلب المساعدة من الآخرين من خلال توظيف فنيات واستراتيجيات حل المشكلات الخاصة به، بالإضافة إلى اتسام سلوك الطالب ذوي دافعية الإتقان بالمثابرة والتركيز على الهدف النهائي، ويظهر سلوك الدافعية للإتقان بوضوح أثناء عملية التعلم وأداء المهام المختلفة أكثر منه كسلوك عام للشخص، وتتضمن المهام التي تُظهر دافعية الطالب للإتقان مستوى من التحدي والصعوبة القابلة للتخطي والتي بتخطيها يحدث نمو في مستوى الطالب ومهاراته.

وأكدت بدوية رضوان (٢٠٢١) على أن الخصائص الأساسية لدافعية الإتقان تتضح في استمرار محاولة الفرد لإنجاز المهام المكلف بها حتى إكمال تلك المهام بنجاح، وإن السلوكيات المستمرة والمركزة على هدف معين هي أفضل مثال لدافعية الإتقان، كما أن دافعية الإتقان هي الدافع لحل مشكلة إو إتقان مهارة أو إنجاز مهمة، وتعد المثابرة من العوامل الرئيسة التي يمكن ملاحظتها من خلال محاولة الفرد إنجاز مهمة ما، وينبغي أن تكون المهام المستخدمة في الكشف عن دافعية الإتقان بمستوى الصعوبة المناسب لمستوى نمو الفرد ليكون فيها النجاح ممكناً.

يتضح مما سبق أن الطلاب ذوي دافعية الإتقان يتميزون بالإصرار والمثابرة على العمل، بالإضافة إلى الشعور بالمتعة عند الاستغراق في العمل، والتحكم الواعي في بيئة المهام، والرغبة في الاستكشاف وطرح الأسئلة، وإدراك مستويات الكفاءة

والإتقان، كما يتميزون بالرغبة الداخلية للبحث عن الجديد والإبداع والابتكار والاكتشاف، والاستقلال والتحدي وحب الاستطلاع والاهتمام الذاتي والتمكن من البيئة المحيطة، والتصدي للعقبات والصعاب التي تواجههم، والاستمتاع والرضا عن السلوك.

أبعاد دافعية الإتقان

أشار كل من (مروة سعادة، ٢٠١٧؛ بدوية رضوان، ٢٠٢١؛ Morgan & MacTurk, 2005) إلى وجود ثلاثة أبعاد أساسية لدافعية الإتقان كالتالي:

١. **الدافعية للإتقان المعرفي:** وتعني محاولة الطلاب لإتقان بعض المهام التعليمية من خلال تحقيق الأهداف الموضوعية، حيث يظهر الطلاب ذوي دافعية الإتقان سلوكيات أقل في التعبير عن الرغبة في السيطرة على الآخرين أو التفاعل معهم، كما أنهم يأخذون وقتاً أقل عند محاولة إتقان الموضوعات والمهام التعليمية.
٢. **الدافعية للإتقان الاجتماعي:** وتعني تفاعل الطالب مع الآخرين بشكل كفء، ويظهر ذلك من خلال المحاولات المستمرة لبدء التفاعل الاجتماعي ومحالات الحفاظ على استمرار هذا التفاعل بواسطة إظهار مشاعر إيجابية أثناء التفاعلات الاجتماعية.
٣. **الدافعية للإتقان الحركي:** وتعني مثابرة الطالب في الألعاب الحركية، وبالتالي تنخفض قدرته على المثابرة في المهام التعليمية التي تتطلب قدراً عالياً من التركيز والإنتباه، إلا أن دافعيته للإتقان تظهر في المهام الحركية أو الرياضة.

وأكد كل من Morgan, Wang, Barrett, Huang & Jozsa (2018) على أن أبعاد دافعية الإتقان تتضمن ما يلي: "المثابرة المعرفية، الدافعية للإتقان الحركي، الدافعية للإتقان الاجتماعي، متعة الإتقان، ردود الفعل السلبية للتحدي في مواقف الإتقان".

وقام كل من عادل البنا ورحاب طاحون (٢٠١٩) ببناء مقياس لدافعية الإتقان تتضمن الأبعاد الآتية:

١. **البُعد السلوكي:** ويعني أداء الطالب تجاه المهام الموكلة إليه، وتتمثل هذه السلوكيات في المثابرة والتحدي والاطلاع والبراعة والإتقان والمشاركة.

٢. **بُعد المهمة:** ويعني المهام التي يسعى إليها الطالب ذو دافعية الإتقان، فالمهام الصعبة التي تتطلب مخزون معرفي ورصيد من البدائل في التعامل معها وسلوكيات معينة تمثل أهداف الطالب ذو دافعية الإتقان.

٣. **البُعد التعبيري:** ويعني رد فعل الطالب أثناء أداء المهمة وبعد الإنتهاء من المهمة، فإذا أنجز المهمة وكان أداءه يتمتع بالإتقان والكفاءة والجدارة ظهرت عليه علامات الفرح والسرور والشعور بالسعادة، في المقابل إذا أخفق في الوصول إلى مستوى الإتقان والتمييز ظهرت عليه علامات الإحباط والغضب والحزن والابتعاد عن الآخرين وتجنب النظر إليهم.

يتضح مما سبق أن الأبعاد السابقة المتمثلة في (الدافعية للإتقان المعرفي، الدافعية للإتقان الاجتماعي، الدافعية للإتقان الحركي) تشمل جميع الجوانب المختلفة لشخصية الطالب، كما أنها جوانب منفصلة عن بعضها البعض، فيمكن أن يكون لدى الطالب مثابرة عالية لموضوع ما دون اهتمامه بالتفاعل الاجتماعي، وقد يجمع أحدهم بين المثابرة في المهام وبعض التفاعل مع المحيطين به، أو قد يظهر الطالب اهتمام منخفض بالموضوعات ودافعية عالية للتفاعل الاجتماعي، كما أن الطلاب ذوي النشاط المرتفع قد يظهرون أداءً منخفضاً في المهام الموضوعية والاجتماعية ودافعية عالية نحو المهام الحركية، وقد اعتمد الباحث على بناء مقياس لدافعية الإتقان يعتمد على الجانب المعرفي لدافعية الإتقان، ويشتمل على الأبعاد الآتية:

١. **المثابرة:** وتعني إصرار الطالب على مواجهة المهام الأكاديمية، والميل نحو تعلم كل ما هو جديد دون النظر إلى سهولة أو صعوبة المهام الأكاديمية.
٢. **تفضيل التحدي:** ويعني قدرة الطالب على تقبل الغموض والرغبة في اكتشاف المجهول، بالإضافة إلى حب الاستطلاع وإتخاذ القرارات الإيجابية الفعالة والمجازفة المحسوبة.
٣. **استيعاب المهام:** وتعني المخزون المعرفي ورصيد البدائل والسلوكيات التي تمثل الأهداف التي يسعى إليها الطالب ذو دافعية الإتقان.
٤. **التمتع بالمهام:** وتعني رد فعل الطالب المتمثل في الفرح والسعادة والسرور أثناء أداء المهمة وبعد الإنتهاء منها بإتقان.
٥. **فعالية الذات:** وتعني كفاءة الطالب في إنجازه المهام والواجبات التعليمية، ومواقفه الاختبارية، وتفاعله داخل البيئة المدرسية التي تمكنه من الأداء الدراسي الجيد.

وقد استخدم الباحث هذه الأبعاد لدافعية الإتقان (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات) واستقر على اختيارها لأنها الأكثر تكراراً في الدراسات التي اطلع عليها الباحث، والأكثر استخداماً في المقاييس التي أعدت لقياس دافعية الإتقان، كما أن هذه الأبعاد تحتوي على معظم المضامين النفسية التي جاءت في التعريفات المختلفة لدافعية الإتقان.

المرونة المعرفية Cognitive Flexibility

ظهرت المرونة المعرفية في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، ويرجع الفضل في ظهورها إلى سبيرو (Spiro)، وقد ساهم في ظهور المرونة المعرفية تقدم المعرفة بطرق مختلفة ومتعددة، بالإضافة إلى ميل الطالب إلى التعلم بالصورة الأسهل والبُعد عن التعقيد، كما أن الطالب لا يمتلك مخططات معرفية مخزنة مسبقاً لكي يكون له القدرة على مواجهة المواقف والأحداث (حلمي الفيل، ٢٠١٥).

وتعمل المرونة المعرفية على مساعدة المتعلم للتغلب على الصعوبات التي تواجهه داخل المحتوى وأثناء اكتسابه للمعارف والمهارات، وتقي المتعلم من المبالغة

في التبسيط، وتساعده على تطبيق المعرفة في المواقف المختلفة (Orega & Moreira, 2010).

مفهوم المرونة المعرفية

تباينت وجهات النظر حول ماهية المرونة المعرفية وتعددت تعريفاتها وتنوعت حسب الأبعاد التي تناولها الدارسون في علم النفس المعرفي والاجتماعي، حيث عرفها Dennis & Vander (2010) بأنها: "قدرة الفرد على التحول الذهني للتكيف والتوافق مع مؤثرات البيئة المتغيرة، والقدرة على إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة".

وعرفها Rose (2011: 45) بأنها: "قدرة الفرد على الاستبدال السريع لتصوراته المعرفية، وتبني وجهات نظر بديلة"، كما عرفها محمد نور الدين (٢٠٢٠) بأنها: "القدرة على إدراك المعرفة بعدة طرق وبشكل تلقائي، وتكييف الإستجابات للتغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف".

بينما عرف راشد العجمي (٢٠٢١) المرونة المعرفية بأنها: "القدرة على التغيير السريع والسهل للمواقف العقلية والسلوكية وفقاً للمقتضيات الجديدة المتغيرة"، وعرفها وائل متولي (٢٠٢١) بأنها: "قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الحياتية الطارئة وغير المتوقعة عن طريق تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة تلك المواقف، والتفكير في بدائل متنوعة لحل المشكلات واختيار البديل المناسب حسب التغيرات ومتطلبات الموقف".

في حين عرفها كل من Hemi, Sopp, Perel, Holmes & Levy-Gigi (2023) بأنها: "القدرة على تبني وتغيير الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة لحل المشكلات ومعالجة المواقف الطارئة وغير المتوقعة"، وعرفها Krol & Gruszka (2023) بأنها: "التنوع في الأفكار غير المتوقعة وتوليدها وتوجيهها وتحويل مسارها بما يتناسب مع المثير أو متطلبات الموقف مع سلاسة التفكير وعدم الجمود الفكري".

يتضح من التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم المرونة المعرفية أنها اتفقت على أن الفرد المرن معرفياً هو من يمتلك قدرة مرتفعة على معالجة التمثيلات

المعرفية وتكييف استراتيجيات المعالجة المعرفية لديه مع الظروف البيئية غير المتوقعة التي يواجهها، ونقل المعرفة التي يكتسبها من موقف لآخر، وقابليته للتخلي عن السلوكيات القديمة واستبدالها بسلوكيات جديدة، كما أنها تتضمن إنتاج استجابات متعددة ومتنوعة للموقف، والقدرة على إنتاج العديد من فئات الحلول الممكنة، وإعادة بناء المعرفة السابقة بطرق متعددة، والتكيف مع الموقف الجديد والاستعداد له، والتنوع في الأفكار، والتحرر من الجمود الفكري، والتحرر من الثبات المطلق، والوصول إلى حلول متعددة للمشكلة التي تواجهه، وتتطلب من الطالب التغلب على استجاباته التلقائية، ويُعرف الباحث المرونة المعرفية بأنها قدرة عقلية تساعد الطالب على مواجهة متطلبات الحياة ومستجداتها بكفاءة وفاعلية من خلال تغيير وتنويع طرق التعامل مع الأمور بحسب طبيعتها والاستجابة لها بشكل عقلاني ومنطقي وواقعي مع توليد وإنتاج الحلول والبدائل الجديدة والمتنوعة لتلك المواقف والمشكلات حتى يستطيع التوافق مع الأحداث البيئية والمواقف الحياتية الجديدة.

أهمية المرونة المعرفية

أشار كل من (مروة سعادة، ٢٠١٧؛ Dennis & Vander, 2010) إلى أهمية المرونة المعرفية من خلال مساعدة الطالب على أن يكون متوازناً في أمور حياته، ويبتعد عن التطرف في الحكم على الأمور، وإتخاذ القرارات ومسايرة الآخرين في بعض المواقف وفق قناعاته التي تتطلب نهجاً ديموقراطياً، بالإضافة إلى تغيير وتنويع طرق تعامل الطالب العقلي مع الأمور، وتحليل صعوبتها إلى عوامل يمكن الإطاحة بها والاستفادة منها في ايجاد الحلول، وتسهيل اكتساب المعرفة وتمثيلها من عدة جوانب والإلمام بالموضوع، كما تجعل الطالب أكثر إيجابية في تعامله مع ما يدور حوله من موجودات.

كما أشار موفق بشارة (٢٠٢٠) إلى أن المرونة المعرفية توفر لسلوك الفرد السيطرة الإرادية على استراتيجياته المعرفية وتشجعه على الاستمرار في مواجهة الصعوبات، كما أن لها دوراً إيجابياً في قدرته على إدارة الوقت والإتصال الإيجابي بالآخرين، وتسهل اكتساب المعرفة، وتتيح للفرد تقبل وجهات النظر المختلفة،

ومعرفة كل البدائل والاختيارات المتاحة للموقف، والاستعداد الجيد لمتطلبات هذا الموقف الذي يواجه.

وأكد وائل متولي (٢٠٢١) على أن المرونة المعرفية تجعل الطالب أكثر قابلية لفهم الطرف الآخر، وتفتح باب الحوار وتوسع مجال الصراحة بين الأفراد، كما تجعل الطالب يرى كل موقف يوضع فيه من جهة إيجابية فعالة، مما يساعده على التوازن المعرفي، وبالتالي تمكن الطلاب من أن يكونوا على وعي بالخيارات عندما يمرون بظروف جديدة.

وأوضحت رحاب خليفة (٢٠٢١) أن المرونة المعرفية تتناسب مع مستوى التوتر الذي يعاني منه الفرد عكسياً، بمعني أنه كلما زادت المرونة لدى الفرد انخفض التوتر الذي يعاني منه، وتعمل على تغيير مستوى ضبط الإنتباه، أو تمثيل المهام التي تؤدي إلى تغيير الاستراتيجية التي يحملها الفرد.

وأكد كل من Itzhaky, Chubarov, Keilp, Shbiro, Levy & Zalsman (2023) على أن المرونة المعرفية تعد منبئاً جيداً بالتحصيل الأكاديمي، وسبب أساسي للتنوع والاختلاف بين المتعلمين، وتوفر المرونة تطبيق المعرفة في المواقف الجديدة وكشف الاختلافات في التمثيل العقلي للمعرفة، كما أن المرونة المعرفية تشكل المكانة المركزية في عمليات التكيف، كما تتطلب أساليب التعلم الحديثة نوعاً من المرونة في تنفيذها لمساعدة المتعلم على تنظيم وتعديل إجرءات الحصول على المعرفة، وتمكن الطالب من توظيف ما تعلمه في مواجهة العديد من المشكلات التي تواجهه في مواقفه الحياتية.

يتضح مما سبق أهمية المرونة المعرفية ودورها الفعال في حياة الطالب الأكاديمية، حيث تُبعد الطالب عن الجمود والصلابة الفكرية، وتتيح له تقبل وجهات نظر وأفكار الآخرين المختلفة والمتعارضة مع وجهة نظره الخاصة، وتغيير زوايا تفكيره بتغيير الموقف، وتوظيف المعلومات في المواقف المختلفة والمتباينة، وكل هذا ينعكس على نجاح الطالب في حياته العلمية والعملية، وقدرته على حل المشكلات والمواقف التي تواجهه بسهولة ويسر.

النماذج المفسرة للمرونة المعرفية

تتعدد النماذج المفسرة للمرونة المعرفية، وقد اعتمد الباحث على نموذج Dennis & Vander (2010) حيث تم التحقق منه والاعتماد عليه في عدد كبير من الدراسات العربية والأجنبية منها دراسة كل من (علاء أيوب، ٢٠١١؛ عبدالعزيز حسب الله، ٢٠٢٠؛ Johnco, Wuthrich & Rapee, 2014; Johnson, 2016; Krol & Gruszka, 2023)، بالإضافة إلى أن هذا النموذج هو تطوير لنموذج المرونة المعرفية لـ Martin & Rubin (1995) والذي يُعد من المحاولات الأولى لتفسير المرونة المعرفية، واعتمدت عليه العديد من الدراسات العربية والأجنبية منها دراسة كلا من (نايفة قطامي، ٢٠٠٤؛ صبحي الكافوري ومروة معوض وإيمان عبدالله، ٢٠١٩؛ Martin & Anderson, 1998; Johnco, Wuthrich & Rapee, 2014)، ويمكن عرض هذين النموذجين كالتالي:

١. نموذج المرونة المعرفية لـ Martin & Rubin (1995):

يرى Martin & Rubin (1995) أن المرونة المعرفية جزء لا يتجزأ من الكفاءة في الاتصال أو التواصل الفعال، وفي ضوء ذلك فالمرونة المعرفية تتكون من ثلاثة مكونات تتمثل في الوعي ببدائل الاتصال من خلال توصيل الفكرة بعدة طرق مختلفة، والاستعداد للتكيف مع المواقف الصعبة من خلال الاستعداد للاستماع والنظر في البدائل المتاحة للتعامل مع المشكلة، والكفاءة الذاتية في المرونة من خلال إيجاد حلولاً عملية قابلة للتطبيق لمشكلة تبدو غير قابلة للحل.

وتعد المرونة المعرفية في ضوء هذه المجالات مكوناً أساسياً للتواصل الفعال بين الأشخاص، وبناءً على ذلك فالأفراد يخضعون لعمليات الإدراك الاجتماعي بحيث يصبحون على دراية بخيارات وبدائل الاتصال السلوكي، والذين يمكنهم الاعتراف بالتعديلات السلوكية المحتملة بناءً على ظروف الموقف أكثر مرونة معرفية من أولئك الذين يرون استجابة سلوكية واحدة صحيحة (المتسمون بالجمود الفكري)، وبناءً على ذلك أيضاً يمكن القول بأن تحلي الأفراد بالمرونة المعرفية هو أفضل مثال على كيفية تأثير الاستجابة الشخصية على العلاقات والتواصل بين الأشخاص،

فالأشخاص ذو المرونة المعرفية واثقون من قدرتهم على التصرف بفاعلية (Martin & Rubin, 1995).

وأعد Martin & Rubin (1995) مقياس في صورة تقرير ذاتي لقياس المرونة المعرفية في ضوء هذا النموذج مكون من (١٢) مفردة لقياس جوانب المرونة المعرفية التي تعتبر ضرورية للتواصل الفعال، أو ما أشارا إليه بكفاءة الاتصال، ويتم الاستجابة عن مفردات المقياس باختيار بديل واحد من ستة بدائل بصيغة ليكرت من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة، وتحقق من صدق مقياسهما عن طريق صدق المحك بإيجاد العلاقة بينه وبين كل من: مقياس التفاعل الاجتماعي لـ Cegala الذي يقيس الإنتباه الشخصي، والإدراك، والاستجابة، ومقياس عدم الاستعداد للتواصل لـ Burgoon الذي يقيس تجنب الاتصال، وقيمة الاتصال، ومقياس Snyder للمراقبة الذاتية، وأشارت النتائج إلى ارتباط المرونة المعرفية ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بكل من: التفاعل الاجتماعي بجميع أبعاده، والمراقبة الذاتية، وسلبياً بعدم الرغبة في التواصل بجميع أبعاده.

٢. نموذج المرونة المعرفية لـ Dennis & Vander (2010):

يرى Dennis & Vander (2010) أنه لا يوجد إجماع داخل الأدبيات حول كيفية تحديد أو قياس هذا البناء بدقة، ولكن بشكل عام يمكن القول بأن القدرة على التكيف مع المواقف البيئية المتغيرة هي المكون الأساسي لمعظم التعريفات الخاصة بالمرونة المعرفية، وقد قاما بتطوير نموذج المرونة المعرفية لـ Martin & Rubin (1995) ليشمل جوانب المرونة المعرفية التي تمكن الأفراد من التفكير بشكل أكثر تكيفاً واتزاناً بدلاً من سوء التكيف عند مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، ولذا افترض Dennis & Vander (2010) ثلاثة جوانب من المرونة المعرفية ضرورية لتحقيق هذا الهدف كالتالي:

- الميل إلى تصور المواقف الصعبة على أنها قابلة للتحكم: أي يجب أن يدرك الأفراد أن الحلول الناجحة لمواقف الحياة الصعبة ممكنة، وإذا لم يفعلوا ذلك، فمن المتوقع أن يشغلوا وقتهم في التعامل مع الحالات العاطفية السلبية أو

يتأملون في حالاتهم العاجزة بدلاً من التفكير في طرق بناءة محتملة لحل مواقف الحياة الصعبة.

- القدرة على إدراك التفسيرات البديلة المتعددة لأحداث الحياة والسلوك البشري: أي أنه من المتوقع أن يكون لدى الأفراد القادرين على التعامل مع المشكلات من وجهات نظر متعددة، تقديراً أفضل للعوامل التي تؤدي إلى تطوير تلك المشكلات والحفاظ عليها (أي تفسيرات بديلة متعددة للمشكلات).
- القدرة على إيجاد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة: أي أنه من الضروري أن يعتقد الأفراد أنه يمكن حل المواقف الصعبة بأكثر من طريقة، وهؤلاء الأفراد هم الأكثر عرضة لتحديد واختبار حلول أكثر تكيفاً في نهاية المطاف.

وأشار Dennis & Vander (2010) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون المرونة المعرفية في هذه المجالات قد يكونون أكثر عرضة للتفاعل التكيفي والتعايش كاستجابة لمواقف وتجارب الحياة الصعبة، في حين أن الأفراد الذين لا يمتلكون المرونة المعرفية، أي الذين يفتقرون إلى هذه المهارات في المجالات الثلاثة سالفة الذكر، قد يكونون أكثر عرضة لتجربة ردود الفعل المرضية كاستجابة لهذه التجارب، كما تساعد المرونة المعرفية على التخلص من حالة الاكتئاب، فتعليم الأفراد المكتئبين ليصبحوا أكثر مرونة معرفية وأكثر توازناً في تفكيرهم قد يقلل من الصلابة أو الجمود الفكري الذي يُعتقد أنه يعزز حالة الاكتئاب، وقد حدد كل من Dennis & Vander (2010) نقاط تميز نموذجهما للمرونة المعرفية عن نموذج Martin & Rubin (1995) فيما يلي:

أ. بدلاً من اقتصار تركيز نموذج Dennis & Vander (2010) على تقييم الوعي ببدائل الاتصال المتاحة بشكل صريح مثلما هو الحال في نموذج Martin & Rubin (1995)، كان الهدف هو تقييم معرفي أكثر عمومية لقدرة الفرد على توليد تفسيرات بديلة متعددة لأحداث الحياة وحلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة، الأمر الذي يجعله أكثر قدرة على التكيف مع البيئة دائمة التغير، حيث إن إدراك تفسير واحد فقط أو حل تكيفي واحد فقط لموقف صعب من شأنه أن يجعل الأفراد أكثر عرضة للزيادة في السلوك غير المتكيف إذا ثبت

أن هذا التفسير أو الحل خطأ أو غير ناجح. على سبيل المثال في نموذج Martin & Rubin (1995) يكون الفرد على استعداد للاستماع والنظر في بدائل التعامل مع المشكلة"، أما في نموذج Dennis & Vander (2010) يستطيع التفكير بأكثر من طريقة لحل المشكلة الصعبة التي تواجهه.

ب. على عكس نموذج Martin & Rubin (1995) الذي يقيم كل من: الكفاءة الذاتية المدركة في الاتصال أو التواصل الفعال، على سبيل المثال: "يمكن توصيل الفكرة بطرق عديدة مختلفة"، والقدرة على حل المشكلات، على سبيل المثال: "يمكنني العثور على حلول عملية لمشاكل تبدو غير قابلة للحل")، كان الهدف من تقييم نموذج Dennis & Vander (2010) للكفاءة الذاتية يركز على القدرة على حل المشكلات؛ حيث إنه من المفترض أن الأفراد الذين يفتقرون إلى الثقة في قدراتهم على حل مشاكلهم، لن يفكرون في تفسيرات أو حلول بديلة للمواقف الصعبة التي تواجههم، وسيكونون أكثر تفكيراً وتأملاً في عدم قدرتهم على حل المشكلة.

مكونات المرونة المعرفية

تعد المرونة المعرفية أحد القدرات العقلية التي تتداخل وترتبط بالعديد من الذكاءات والقدرات العقلية ومهارات التفكير ومهارات حل المشكلات، حيث يرى Martin & Rubin (2005) أن المرونة المعرفية تتكون من ثلاثة مكونات كما يلي:

١. **اعتراف الفرد بوجود بدائل مختلفة:** وهذا يخضع لعمليات المعرفة الاجتماعية التي تمكن الفرد من الوعي بالبدائل المختلفة.
٢. **استعداد الفرد للتكيف:** وهذا يتطلب دافعية داخلية في الفرد
٣. **حاجة الفرد للشعور في القدرة على التصرف لإنتاج السلوك المطلوب:** ويرتبط هذا المكون بفاعلية الذات لدى الفرد ومعتقداته بمدى قدرته على الأداء.

ويرى Dennis & Vander (2010) أن المرونة المعرفية تتكون من ثلاثة مكونات تتمثل في المرونة التكيفية التي تعني الميل إلى إدراك تعقيدات الموقف الصعبة، والمرونة الإدراكية التي تعني القدرة على إدراك التفسيرات البديلة والمتعددة للمواقف الصعبة، والمرونة التلقائية التي تعني القدرة على إنتاج حلول بديلة متعددة للمشكلات.

وأكد Furr (2010: 25) على أن المرونة المعرفية تتكون من ثلاثة مكونات أساسية، وأن التفاعل بينهما يشكل المرونة المعرفية، وهذه المكونات تتمثل في التنوع المعرفي الذي يعني تقديم التنوع والاختلاف في المعارف والاختلاف في المناظير العقلية، والجدة المعرفية التي تعني تقديم وعرض كل المؤثرات الخارجية ذات العلاقة بالمعارف المقدمة والمعارف الجديدة، والتشكيل المعرفي الذي يعني تقديم المعارف بطريقة مختلفة وهيكلتها بأشكال مختلفة.

يتضح مما سبق تعدد مكونات المرونة المعرفية وتنوعها، وقد اعتمد الباحث على تقسيم Dennis & Vander (2010) لمكونات المرونة المعرفية، حيث يعتمد هذا التقسيم على قدرة الطالب على حل المشكلات التي تواجهه والتكيف مع المواقف البيئية المتغيرة، وذلك من خلال إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها، بالإضافة إلى إنتاج وإدراك التفسيرات البديلة والمتعددة لأحداث الحياة والسلوك الإنساني.

وهناك عديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين دافعية الإتقان والمرونة المعرفية، ومنها دراسة Niccols, Atkinson & Pepler (2013) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإتقان والمرونة المعرفية على عينة قوامها (٤١) طفلاً من أطفال متلازمة داون، واستخدمت مقياس دافعية الإتقان ومقياس المرونة المعرفية، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين دافعية الإتقان والمرونة المعرفية لدى أطفال متلازمة داون.

وكشفت دراسة مروة سعادة (٢٠١٧) عن العلاقة بين دافعية الإتقان والمرونة المعرفية على عينة قوامها (٨١٧) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول والثاني والثالث بالمرحلة الثانوية العامة بالمدارس التابعة لإدارة شبين الكوم التعليمية

بمحافظة المنوفية، واستخدمت مقياس دافعية الإتقان ومقياس المرونة المعرفية، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين دافعية الإتقان والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأوضحت دراسة محمد النجار (٢٠١٧) طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز على عينة قوامها (٤٨٠) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي بإدارة دسوق التعليمية بمحافظة كفر الشيخ، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس دافعية الإنجاز، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية والدافع للإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي.

وفحصت دراسة Cikrikci (2018) العلاقة بين المرونة المعرفية ومهارات دافعية الإتقان على عينة قوامها (٣٦٦) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس مهارات دافعية الإتقان، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية ومهارات دافعية الإتقان لدى طلاب الجامعة.

وأشارت دراسة هاني مراد (٢٠١٩) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والمرونة المعرفية والذكاء الناجح لدى عينة قوامها (٢٠٧) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، واستخدمت مقياس دافعية الإنجاز واختبار الذكاء الناجح ومقياس المرونة المعرفية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والمرونة المعرفية والذكاء الناجح، كما توصلت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي لدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة.

وكشفت دراسة بدوية رضوان (٢٠٢١) عن العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإتقان لدى عينة قوامها (٢٥٠) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا في مرحلة الماجستير، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس دافعية الإتقان، وأسفرت النتائج عن وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية ودافعية الإتقان، كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالمرونة المعرفية من خلال الدافعية للإتقان.

وتعرفت دراسة Nils (2021) على العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإتقان، كما تعرفت على تأثير المرونة المعرفية في دافعية الإتقان على عينة قوامها (١٥٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في لندن، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس دافعية الإتقان، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية ودافعية الإتقان لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما توصلت إلى أن المرونة المعرفية تؤثر إيجابياً في دافعية الإتقان لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وفحصت دراسة Moneta & Beer (2021) العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإتقان على عينة قوامها (٢١٢) عاملاً وطالباً منهم (١٠٤) عاملاً من مختلف المهن، و(١٠٨) طالباً وطالبة من مختلف جامعات لندن، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس دافعية الإتقان، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية ودافعية الإتقان لدى طلاب الجامعات والعمال، كما توصلت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للمرونة المعرفية في دافعية الإتقان لدى طلاب الجامعات والعمال.

وبحثت دراسة Mechler (2022) العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإتقان لدى الآباء والأمهات على عينة قوامها (١٤٣) من الآباء والأمهات، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس دافعية الإتقان، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية ودافعية الإتقان لدى الآباء والأمهات، كما أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي للمرونة المعرفية في دافعية الإتقان لدى الآباء والأمهات.

وأوضحت دراسة Yangmu (2022) العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإتقان على عينة قوامها (١٣٦) تلميذاً من المرحلة الأساسية في أسبانيا، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس دافعية الإتقان، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية ودافعية الإتقان، كما توصلت النتائج أيضاً إلى وجود تأثير إيجابي للمرونة المعرفية في دافعية الإتقان لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

تحمل الغموض الأكاديمي Tolerance of Ambiguity Academic

يعد تحمل الغموض أحد الأساليب المعرفية التي لديها دور كبير في تحسين الأداء النفسي والأكاديمي، وإدراك المواقف الغامضة والمعقدة واتخاذ القرار السليم بشأنها، كما يعد تحمل الغموض الأكاديمي قدرة هامة يجب أن تتوفر لدى الطلاب أثناء مراحل دراستهم من خلال المثابرة والقدرة على إدراكها لمواصلة تعليمهم.

مفهوم تحمل الغموض الأكاديمي

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم تحمل الغموض الأكاديمي، حيث يُعرفه Hillen (2017) بأنه: "تلك الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع الغموض عندما يواجه بعض الإشارات غير المعروفة أو المعقدة أو المتضاربة".

وعرفه إبراهيم الصباطي (٢٠١٧) بأنه: "قدرة الطالب على التفاعل مع المواقف الجديدة أو المختلفة أو غير المتنبئة دراسياً، وقدرته على اتخاذ القرار دون أن تكون لديه المعلومات الكافية عن طبيعة هذه المواقف بغرض الوصول إلى أفضل النتائج الممكنة".

وأكد أسامة عمار (٢٠١٩) على أن تحمل الغموض الأكاديمي يعني: "استعداد الطالب لتقبل المواقف الأكاديمية الجديدة أو المعقدة أو المتناقضة والإستجابة لها، وتظهر في صورة قبول وارتياح لهذه المواقف"، كما عرفه محمد أبوحشيش (٢٠٢١) بأنه: "تقبل المتعلم للمواقف التعليمية الجديدة أو المعقدة أو الغامضة والتفاعل معها، حيث لا تمثل مصدراً للقلق أو التهديد".

وعرفه كل من Hooser, Swanson, Conway & Brown (2022) بأنه: "استعداد الطالب لتقبل المواقف التعليمية الجديدة والتفاعل معها وتقبلها"، كما عرفه كل من Alboliteeh, Berdida & Raguindin (2022) بأنه: "قدرة الفرد على تقبل الخبرات غير الواقعية والأفكار المتباينة، حيث تجعل الفرد قادراً على إدراك المواقف الصعبة والمفاجئة، ومواجهة المشكلات المعقدة".

يتضح من التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم تحمل الغموض الأكاديمي أنه سمة مرتبطة مباشرة بشخصية الطالب أو أسلوبه المعرفي، كما أنه مفهوم متصل يمتد بين القبول والرفض في ردود الأفعال للمثيرات المدركة على أنها غير مألوفة

ومعقدة، كما أنه خاصية لدى الطالب تدل على تفاعله مع المواقف الجديدة الغامضة التي يصعب التنبؤ بها، ويعد تحمل الغموض الأكاديمي من مؤشرات الصحة النفسية للطالب لأنه يجعله قادراً على مواجهة التحدي المعرفي وتقبل الأفكار المتباينة واتخاذ القرارات، ويُعرف الباحث تحمل الغموض الأكاديمي بأنه قدرة الطالب على تقبل المواقف التعليمية الجديدة التي تتميز بعدم الوضوح، والتفاعل معها بغرض الوصول إلى أفضل النتائج الممكنة، وتظهر في صورة قبول وارتياح لهذه المواقف التعليمية.

خصائص تحمل الغموض الأكاديمي كأسلوب معرفي

أشار كل من محمد غنيم (٢٠١٣)، وإبراهيم الصباطي (٢٠١٧)، وأسامة عمار (٢٠١٩) إلى أهم الخصائص التي تميز الغموض كأحد الأساليب المعرفية كالتالي:

- ينظر أسلوب تحمل/ عدم تحمل الغموض إلى الشخصية نظرة كلية شاملة، حيث يعتبر عامل وسيط بين الشخصية والدوافع والنظام المعرفي.
- يعتبر تحمل الغموض بُعد ثنائي القطب، حيث يصنف الأفراد وفق متصل يبدأ بتحمل الغموض وينتهي بعدم تحمل الغموض، وهذا يعني أن التصنيف يأخذ شكل المنحنى الاعتدالي.
- يتعلق تحمل الغموض بشكل النشاط المعرفي للفرد وليس محتواه، بمعنى أن الأسلوب المعرفي يعطي فكرة عن الكيفية التي يفكر بها الفرد وليس فيما يفكر.
- ينمو هذا الأسلوب ويصبح أكثر تمايزاً مع الوقت والخبرة، وبالتالي يتصف بالثبات النسبي، أو على الأقل يتصف بعدم التغير الحاد من موقف لآخر.
- يمكن تعديل تحمل الغموض باستخدام طرق وفنيات متعددة، ولكن لا يتم ذلك بسهولة وسرعة.
- يساعد هذا الأسلوب الطلاب على تصور وتنظيم المثيرات أو المواقف المختلفة التي تواجههم.

يتضح مما سبق أن تحمل الغموض الأكاديمي كأسلوب معرفي يميز بين فئتين من الطلاب حسب درجة تحمل الغموض الأكاديمي، الأولى لديها الإستعداد لتحمل المواقف الغامضة والمعقدة، والثانية تفضل التعامل مع المواقف المألوفة، ولا تتحمل التعامل مع أي موقف يخرج عن قاعدة الألفة والشيوع.

خصائص الطلاب متحملي الغموض الأكاديمي

يتفاوت الطلاب في تحملهم للغموض الأكاديمي، حيث يتضح ذلك من خلال ردود أفعالهم مثل تأخر اتخاذ بعض القرارات والاختيارات الخاطئة والتفسير غير الدقيق لأسباب المشكلات والعزوف عن مواجهتها.

ويرى بشير الرشيدي (٢٠٠٨) أن الطلاب الذين لديهم القدرة على تحمل الغموض يتميزون بدوافع مرتفعة للبحث عن المعارف والمعلومات، ولديهم مستوى طبيعي من القلق في المواقف المعقدة والصعبة، ويمكنهم تمييز الأقطاب المتضادة دون إظهار السلوك التسلطي تجاه الآخرين.

وحدد كل من سحر القطاوي ونجوى علي (٢٠١٦)، ومحمد أبو حشيش (٢٠٢٠) العديد من السمات للطلاب متحملي الغموض الأكاديمي بأن لديهم كفاءة ذاتية تعليمية واجتماعية مرتفعة في التعامل مع المواقف المختلفة، ومتصفون بالثقة بالنفس، والقدرة على حل المشكلات، والتصرف في المواقف الاجتماعية بصورة مقبولة وجيدة، والتعامل مع المواقف المتصارعة، وتقبل التفسيرات البديلة والمحتملة للمواقف والمشكلات، وتحمل المسؤولية، والقدرة على الإقناع والتفكير البنائي والإنجاز والإبداع، والاستمتاع بالتعامل مع المواقف الغامضة، والدافعية الكبيرة للبحث عن المعرفة، والإحساس بالأمان وعدم التعصب.

يتضح مما سبق أن تحمل الغموض الأكاديمي هو أحد سمات الشخصية التي تدل على تحمل الطالب عند إدراك المواقف أو المهام الأكاديمية الغامضة، والتفوق في أداء المهام الأكاديمية الغامضة يجعل الطالب أكثر مرونة وقابلية على التعلم، ويشتمل تحمل الغموض الأكاديمي على الأبعاد الآتية:

١. **التكليفات الدراسية:** وتعني الأنشطة التي يكلف بها الطالب أثناء دراسته خلال العام الدراسي.

٢. **المقررات الدراسية:** وتعني المعلومات التي يشملها المحتوى الدراسي المقدم للطلاب خلال العام الدراسي.

٣. **الامتحانات:** وتعني الأسئلة التي تشملها الاختبارات التي يواجهها الطالب خلال العام الدراسي.

ويقتصر الباحث في الدراسة الحالية على أبعاد تحمل الغموض الأكاديمي الآتية: (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات)، وذلك نظراً لتوافر المرونة المعرفية ودافعية الإتقان لدى الطلاب متحملي الضغوط الأكاديمي، وقدرتهم على تجاوز المواقف الأكاديمية الغامضة التي يواجهونها.

وهناك عديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين دافعية الإتقان وتحمل الغموض الأكاديمي، مثل دراسة محمد القحطاني (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي على عينة قوامها (٢٥٥) طالباً من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت مقياس الأسلوب المعرفي ومقياس الدافع للإنجاز الدراسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (تحمل/عدم تحمل الغموض) والدافع للإنجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة.

وبحثت دراسة Franco (2013) العلاقة بين أبعاد دافعية الإنجاز وتحمل الغموض في الرياضيات على عينة قوامها (٣٩) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدمت مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس تحمل الغموض، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أبعاد دافعية الإنجاز وتحمل الغموض في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

وكشفت دراسة Roberso (2017) عن طبيعة العلاقة بين دافعية الإتقان وتحمل الغموض على عينة قوامها (٨١) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بواشنطن، واستخدمت مقياس دافعية الإتقان ومقياس تحمل الغموض، وأسفت

النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين دافعية الإتقان وتحمل الغموض لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتعرفت دراسة Hong (2018) العلاقة بين الدافعية الذاتية وتحمل الغموض الأكاديمي على عينة قوامها (١٣٢٦) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت مقياس الدافعية الذاتية ومقياس تحمل الغموض الأكاديمي، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الدافعية الذاتية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وأوضحت دراسة Kaur, Saini & Vig (2018) طبيعة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية وتحمل الغموض الأكاديمي على عينة قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بالهند، واستخدمت مقياس الدافعية الأكاديمية ومقياس تحمل الغموض الأكاديمي، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وفحصت دراسة Veas, Castejon, Minano & Raquel (2019) تأثير دافعية الإتقان في تحمل الغموض الأكاديمي لدى عينة قوامها (١٣٩٨) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في إسبانيا، واستخدمت مقياس دافعية الإتقان ومقياس تحمل الغموض الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لدافعية الإتقان في تحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأشارت دراسة Cetin (2020) إلى التعرف على إسهام الدافعية الذاتية في التنبؤ بتحمل الضغوط الأكاديمية لدى عينة قوامها (٢٧٦) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة في تركيا، واستخدمت مقياس الدافعية الذاتية ومقياس تحمل الضغوط الأكاديمية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الدافعية الذاتية وتحمل الضغوط الأكاديمية، كما أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للدافعية الذاتية في تحمل التنبؤ بالضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

وفحصت دراسة Kim (2020) العلاقة بين دافعية الإتقان وتحمل الغموض الأكاديمي لدى عينة قوامها (١٧٥) طفلاً من أطفال كوريا الجنوبية تتراوح أعمارهم بين (١٠: ١٢) عام، واستخدمت مقياس دافعية الإتقان ومقياس تحمل الغموض

الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين دافعية الإتقان وتحمل الغموض الأكاديمي لدى أطفال كوريا الجنوبية.

وكشفت دراسة Gomes, Golino & Menezes (2020) عن طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز وتحمل الغموض الأكاديمي، والتعرف على إمكانية التنبؤ بتحمل الغموض الأكاديمي من دافعية الإنجاز لدى عينة قوامها (٦٨٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف السادس إلى الصف الثاني عشر في البرازيل، واستخدمت مقياس دافعية الإنجاز ومقياس تحمل الغموض الأكاديمي، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وتحمل الغموض الأكاديمي، كما توصلت إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لدافعية الإنجاز في التنبؤ بتحمل الغموض الأكاديمي.

وبحثت دراسة Turhan & Zorluel (2021) العلاقة بين دافعية الإتقان وتحمل الغموض الأكاديمي، والتعرف على الإسهام النسبي لدافعية الإتقان في التنبؤ بتحمل الغموض الأكاديمي لدى عينة قوامها (١٥٢) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة في تركيا، واستخدمت مقياس دافعية الإتقان ومقياس تحمل الغموض الأكاديمي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين دافعية الإتقان وتحمل الغموض الأكاديمي، كما كشفت النتائج عن وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لدافعية الإتقان في التنبؤ بتحمل الغموض الأكاديمي.

وأهتمت بعض الدراسات بالتعرف على العلاقة بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي، ومنها دراسة رانيا خليل (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة/ التصلب المعرفي وتحمل الغموض الأكاديمي لدى عينة قوامها (٦٤٨) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، واستخدمت مقياس المرونة/ التصلب المعرفي ومقياس تحمل الغموض الأكاديمي، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة/ التصلب المعرفي وتحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

وكشفت دراسة Guerdjikova & Zimper (2018) عن طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى عينة قوامها (٢٨٩) طالباً

وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس تحمل الغموض الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأوضحت دراسة Kurt & Gunduz (2020) طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية والغموض الأكاديمي لدى عينة قوامها (١١٣٩) شاباً تتراوح أعمارهم بين (١٨: ٤٠) عام، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس الغموض الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى الشباب.

وفحصت دراسة Campbell (2020) طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي، كما فحصت تأثير المرونة المعرفية في تحمل الغموض الأكاديمي على عينة قوامها (٥٥) طالباً وطالبة من طلاب جامعة انديانا بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس تحمل الغموض الأكاديمي، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما توصلت إلى وجود إسهام نسبي إيجابي للمرونة المعرفية في تحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

وكشفت دراسة Sardareh & Boroomand (2021) عن العلاقة بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى عينة قوامها (٨٢) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في طهران بإيران، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس تحمل الغموض الأكاديمي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما كشفت نتائج عن إمكانية التنبؤ بتحمل الغموض الأكاديمي من المرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وبحثت دراسة Zahedi & Abdi (2021) العلاقة بين المرونة المعرفية وتحمل الضغوط الأكاديمية لدى عينة قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية ومقياس تحمل الضغوط

الأكاديمية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية وتحمل الضغوط الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج وجود إسهام نسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بتحمل الضغوط الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأوضحت دراسة Bıyıkl & Nuri (2022) طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى عينة قوامها (١٣٥) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، واستخدمت مقياس المرونة المعرفية، ومقياس تحمل الضغوط الأكاديمية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي، كما أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للمرونة المعرفية في تحمل الغموض الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

١. استعرض الباحث الإطار النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة مدعماً بعدد من الدراسات السابقة، واعتمد الباحث في دراسته لدافعية الإتقان على الأبعاد الآتية: (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات)، كما اعتمد في دراسته للمرونة المعرفية على الأبعاد الآتية: (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية)، بينما اعتمد الباحث في دراسته لتحمل الغموض الأكاديمي على الأبعاد الآتية: (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات).

٢. هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية ودافية الإتقان مثل دراسة كل من (مروة سعادة، ٢٠١٧؛ محمد النجار، ٢٠١٧؛ هاني مراد، ٢٠١٨؛ بدوية رضوان، ٢٠٢١؛ Cikrikci, 2018; Nils, 2021; Beer & Moneta, 2021; Mechler, 2022; Yangmu, 2022)، كما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإتقان وتحمل الغموض الأكاديمي مثل دراسة كل من (محمد القحطاني، ٢٠١٣ Franco, 2013; Roberso, 2017; Hong, 2018; Kaur,

Saini & Vig, 2018; Veas, Castejon, Minano & Raquel, 2019; Cetin, 2020; Kim, 2020; Gomes, Golino & Menezes, 2020; Turhan & Zorluel, 2021)، بينما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي كما في دراسة (رانيا خليل، ٢٠١٥؛ Guerdjikova & Zimper, 2018; Kurt & Gunduz, 2020; Campbell, 2020; Sardareh & Boroomand, 2021; Zahedi & Abdi, 2021; Bıyıkl & Nuri, 2022)، في حين هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أفضل نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد دافعية الإتقان وأبعاد المرونة المعرفية وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣. تعددت خصائص العينات التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة، فقد كانت أطفالاً أو تلاميذاً وطلاباً في مراحل تعليمية مختلفة أو طلاب جامعيين في السياق ذي الصلة بمتغيرات الدراسة الراهنة.

٤. تعددت الوسائل والطرق المنهجية المستخدمة في قياس متغيرات دافعية الإتقان والمرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي، فقد اتخذت هيئة مقاييس أو استبانات أو مواقف افتراضية، وفي الدراسة الحالية قام الباحث بإعداد مقياس لدافعية الإتقان اشتمل على (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات)، ومقياس للمرونة المعرفية اشتمل على (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية)، ومقياس لتحمل الغموض الأكاديمي اشتمل على (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات) بما يتناسب مع طلاب الجامعة والهدف من الدراسة الحالية.

٥. أوضحت الدراسات السابقة في ضوء المسح المتاح وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين دافعية الإتقان والمرونة المعرفية، فضلاً عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين دافعية الإتقان وتحمل الغموض الأكاديمي، وأوضحت الدراسات أيضاً وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي، وتشير هذه النتائج إلى تركيز الدراسات السابقة على الارتباط الثنائي بين متغيرات دافعية الإتقان والمرونة المعرفية وتحمل الغموض

الأكاديمي، بينما تحاول الدراسة الحالية التوصل إلى أفضل نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد دافعية الإتقان وأبعاد المرونة المعرفية وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٦. اتفقت الدراسات السابقة المتاحة على تحمل الغموض الأكاديمي كمتغير متأثر من دافعية الإتقان والمرونة المعرفية، واختلفت في موضع متغيري دافعية الإتقان والمرونة المعرفية فقد اعتبر أحدهما أو كلاهما في منزلة الوسيط في بعض الأحيان وفي وضعية المستقل في أحيان أخرى بالنسبة لتحمل الغموض الأكاديمي.

٧. لم تهتم أية من الدراسات السابقة في حدود المسح المتاح بالبحث عن العلاقات السببية بين دافعية الإتقان والمرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي، والدراسة الحالية تهتم بالتعرف على النماذج السببية للعلاقات بين هذه المتغيرات.

٨. أن الباحثين في الدراسات السابقة في ضوء المسح المتاح لم يستخدموا التكنيكات الإحصائية المناسبة عند دراسة تحمل الغموض الأكاديمي والمتغيرات المؤثرة فيه مثل تحليل المسار ونموذج المعادلة البنائية وغيرها، فقد بحثوا في المتغيرات المتعددة المؤثرة في الظاهرة، ولكنهم اعتمدوا على تكنيكات إحصائية لا تفي بالهدف من الدراسة.

ويرى الباحث إلى أن الاعتبارات المنهجية التي عرضت سلفاً وتمن الاستدلال عليها من التوجهات النظرية والدراسات السابقة تعد البداية في بزوغ الإحساس بمشكلة الدراسة الراهنة.

مشكلة الدراسة:

مع التدفق المعرفي للمعلومات أصبح تحمل الغموض الأكاديمي من أهم السمات التي يجب أن يكتسبها طلاب الجامعة، حيث يواجه الطلاب أثناء دراستهم الأكاديمية العديد من المواقف الغامضة والمعقدة التي لا تنتهي فقط بحصولهم على المؤهل الدراسي، وبالتالي يجب أن يتحلى الطلاب بمهارة تحمل ما يواجههم من

مواقف غامضة أو معقدة، وبالتالي تظهر أهمية دراسة هذا المتغير كسمة من سمات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها طلاب الجامعة.

ومن تفحص الباحث للتوجهات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت تحمل الغموض الأكاديمي وجد أن هذه الدراسات أشارت إلى تأثر تحمل الغموض الأكاديمي بدافعية الإتقان والمرونة المعرفية، كما أن الدراسات السابقة عندما تناولت العلاقات بين تحمل الغموض الأكاديمي وغيره من المتغيرات عانت من نقاط ضعف منهجية تمثلت في الاهتمام بالعلاقات الارتباطية البسيطة بين هذه المتغيرات، ولم تهتم هذه الدراسات في البحث في التأثيرات السببية بين أبعاد متغيرات: (دافعية الإتقان، المرونة المعرفية، تحمل الغموض الأكاديمي)، وهو ما أدى إلى عدم استخدام التكنيكات الإحصائية المناسبة مثل تحليل المسار.

وقد نبع إحساس الباحث بمشكلة الدراسة من التوجهات النظرية المعاصرة التي حثت على البحث في متغيرات دافعية الإتقان والمرونة المعرفية وتحمل الغموض الأكاديمي في نطاق ارتباطات جزئية بسيطة، وليس في هيئة نموذج سببي شامل يستوعب أبعاد هذه المتغيرات جميعاً، مما أدى إلى عدم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة التي تتمثل في نمذجة المعادلة البنائية.

وقد تبين أيضاً من خلال استقراء التراث عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية– في حدود علم الباحث– تناولت دراسة أبعاد متغيرات: (دافعية الإتقان، المرونة المعرفية، تحمل الغموض الأكاديمي) مجتمعة، كما تبين عدم وجود نموذج سببي يجمع بين هذه المتغيرات، وتؤكد نتائج الدراسات السابقة فقط على وجود علاقات بين أبعاد هذه المتغيرات، مما دفع الباحث لبناء نموذج يجمع بين أبعاد هذه المتغيرات للتحقق من التاثيرات السببية بينها للوقوف على ماهيتها من الناحية النظرية وإثبات الفروض المقترحة تجريبياً، مما يدعم أهمية عمل نموذج سببي لأبعاد متغيرات الدراسة.

وقد سعت هذه الدراسة إلى تحديد أفضل نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد متغيرات الدراسة محور الاهتمام والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد

المتغيرات المستقلة والتابعة والكامنة، ويمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أفضل نموذج سببي في تحديد العلاقات والتاثيرات المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد دافعية الإتقان وأبعاد المرونة المعرفية وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. **ما التأثير السببي بين أبعاد دافعية الإتقان (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات)، وأبعاد المرونة المعرفية (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية) كمتغيرات مستقلة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات) كمتغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة؟**
٢. **ما التأثير السببي بين أبعاد دافعية الإتقان (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات) كمتغيرات مستقلة، وأبعاد المرونة المعرفية (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية) كمتغيرات وسيطة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات) كمتغيرات تابعة لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**
٣. **ما التأثير السببي بين أبعاد المرونة المعرفية (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية) كمتغيرات مستقلة، وأبعاد دافعية الإتقان (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات) كمتغيرات وسيطة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات) كمتغيرات تابعة لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أفضل نموذج سببي للعلاقات والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين أبعاد متغيرات: (دافعية الإتقان، المرونة المعرفية، تحمل الغموض الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

أ. الأهمية النظرية:

١. محاولة التوصل إلى بنية النموذج الذي يساعد على تفسير العلاقات السببية بين أبعاد متغيرات: (دافعية الإتقان، المرونة المعرفية، تحمل الغموض الأكاديمي) من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة.

٢. يعتبر النموذج السببي الذي تتوصل إليه الدراسة لأبعاد متغيرات: (دافعية الإتقان، المرونة المعرفية، تحمل الغموض الأكاديمي) إضافة إلى التراث السيكولوجي.

٣. تعد هذه الدراسة– في حدود علم الباحث– من الدراسات الأولى التي تحاول استكشاف العلاقة السببية بين أبعاد متغيرات: (دافعية الإتقان، المرونة المعرفية، تحمل الغموض الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

ب. الأهمية التطبيقية:

١. الاستفادة من النموذج الذي تتوصل إليه الدراسة في بناء برامج واستراتيجيات تساعد في في علاج المشكلات التي ترتبط بعملية التعلم، وتنمية هذه المفاهيم على أسس نفسية سليمة.

٢. جذب إنتباه الباحثين إلى قيمة استخدام الأساليب الإحصائية المتقدمة لدراسة العلاقات السببية بين أبعاد المتغيرات المتعددة التي تؤثر في الظاهرة النفسية، ومن هذه الأساليب نمذجة المعادلة البنائية.

٣. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بصفة عامة إلى أهمية دور دافعية الإتقان والمرونة المعرفية في تحمل الغموض الأكاديمي من أجل تحسين العملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

١. **المرونة المعرفية Cognitive Flexibility**: يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها قدرة عقلية تساعد الطالب على مواجهة متطلبات الحياة ومستجداتها بكفاءة وفاعلية من خلال تغيير وتنويع طرق التعامل مع الأمور بحسب طبيعتها والاستجابة لها بشكل عقلاني ومنطقي وواقعي مع توليد وإنتاج الحلول والبدائل الجديدة والمتنوعة لتلك المواقف والمشكلات حتى يستطيع التوافق مع الأحداث البيئية والمواقف الحياتية الجديدة، وتتضمن المرونة المعرفية الأبعاد الآتية: (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية)، وتقاس إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة بعد إستجاباتهم على مفردات مقياس المرونة المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحث.

٢. **دافعية الإتقان Perfection Motivation**: يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: طاقة داخلية لدى الطالب تدفعه إلى إتقان المهام الدراسية دون الحاجة إلى معزز خارجي، مما يشعره بالاستمتاع والارتياح، ويجعله متحدياً ومثابراً في مواجهة الصعوبات التي تواجهه نحو تحقيق أهدافه، وتتضمن دافعية الإتقان الأبعاد الآتية: (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات)، وتقاس إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب الجامعة بعد إستجاباتهم على مفردات مقياس دافعية الإتقان المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحث.

٣. **تحمل الغموض الأكاديمي Tolerance of ambiguity Academic**: يُعرفه الباحث إجرائياً بأنه: قدرة الطالب على تقبل المواقف التعليمية الجديدة التي تتميز بعدم الوضوح، والتفاعل معها بغرض الوصول إلى أفضل النتائج الممكنة، وتظهر في صورة قبول وارتياح لهذه المواقف التعليمية، ويتضمن تحمل الغموض الأكاديمي الأبعاد الآتية: (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات)، ويقاس إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها

طلاب الجامعة بعد إستجاباتهم على مفردات مقياس تحمل الغموض الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحث.

فروض الدراسة:

تم صياغة فروض الدراسة التي تعبر عن ثلاثة نماذج مقترحة للعلاقات السببية بين الأبعاد المشاهدة المستقلة والوسيطة والتابعة، وهذه النماذج متنافسة بما يشير إلى أن أحد هذه النماذج فقط هو الأفضل للتعبير عن العلاقة السببية بين هذه الأبعاد، وقد وضعت فروض هذه النماذج الثلاثة في ضوء التوقعات المتباينة عن طبيعة العلاقات بين أبعاد الدراسة من الإطار النظري والدراسات السابقة كما يلي:

١. يوجد تأثير سببي بين أبعاد دافعية الإتقان (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات) وأبعاد المرونة المعرفية (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية) كمتغيرات مستقلة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات) كمتغيرات تابعة

٢. يوجد تأثير سببي بين أبعاد دافعية الإتقان (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات) كمتغيرات مستقلة، وأبعاد المرونة المعرفية (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية) كمتغيرات وسيطة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات) كمتغيرات تابعة.

٣. يوجد تأثير سببي بين أبعاد المرونة المعرفية (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية) كمتغيرات مستقلة، وأبعاد دافعية الإتقان (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات) كمتغيرات وسيطة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات) كمتغيرات تابعة.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الزمنية:** طُبقت أدوات الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

٢. **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على كليتي التربية والدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بتفهنا الأشراف التابعة لمركز ميت غمر محافظة الدقهلية.

٣. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على نمذجة العلاقات السببية لأبعاد دافعية الإتقان (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات)، وأبعاد المرونة المعرفية (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية)، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات) لدى طلاب الجامعة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي من أجل التوصل إلى أفضل نموذج سببي مقترح يفسر العلاقات والتأثيرات السببية بين أبعاد متغيرات الدراسة: (دافعية الإتقان، المرونة المعرفية، تحمل الغموض الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

عينة الدراسة: تصنف إلى ما يلي:

١. **عينة أدوات الدراسة:** اشتقت بطريقة عشوائية من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة في جميع التخصصات بكليتي التربية والدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بتفهنا الأشراف محافظة الدقهلية، وبلغ عدد طلاب العينة (٣٠٠) طالباً وطالبة، وطبقت جميع أدوات الدراسة على هذه العينة لتقدير مؤشرات الصدق والثبات لكل منها، وبلغ متوسط أعمار العينة (٢٠.٠٥) عاماً، والانحراف المعياري (٠.٨٢٠).

٢. **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت من (٤٢٥) طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثانية والثالثة في جميع التخصصات العامة بكليتي التربية والدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بتفهنا الأشراف محافظة الدقهلية، وتم اختيارها بطريقة عشوائية من خلال إتاحة الفرصة بصورة احتمالية لجميع الطلبة، وتراوحت أعمارهم بين (١٩–٢١) عاماً بمتوسط (٢٠.١١) عاماً، وانحراف معياري (٠.٧٥٩)، وطبقت على العينة جميع مقاييس الدراسة، وبلغ العدد الفعلي للطلاب الذين أكملوا الأداء على جميع المقاييس (٤٠٠) طالباً وطالبة، ويوضح الجدول التالي توزيع العينة الأساسية كما يلي:

جدول (١)

عدد طلاب وطالبات عينة الدراسة الأساسية بالفرقة الثانية والثالثة موزعين على الأقسام والكليات

الكلية	الشعبة (القسم)	عدد طلاب الفرقة الثانية	عدد طلاب الفرقة الثالثة	الإجمالي
التربية	الدراسات الإسلامية	١٦	١٩	٣٥
	اللغة العربية	١٣	١٦	٢٩
	اللغة الفرنسية	١٥	١٤	٢٩
	اللغة الانجليزية	١٢	١٦	٢٨
	التاريخ	١١	١٠	٢١
	الجغرافيا	١٧	١٣	٣٠
	علم النفس	١٦	١٢	٢٨
الدراسات الإنسانية	علم النفس	١٩	٢٦	٤٥
	التربية	٢١	١٨	٣٩
	رياض الأطفال	١٥	١٣	٢٨
	اللغة الانجليزية	١٤	١٧	٣١
	التاريخ	١٧	١٤	٣١
	الاجتماع	١٤	١٢	٢٦
الإجمالي		٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠

يتبين من الجدول السابق أن عينة الدراسة الأساسية تكونت من (٤٠٠) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي على كليتين أحداهما تمثل الطلاب وهي كلية التربية، والأخرى تمثل الطالبات وهي كلية الدراسات الإنسانية، وموزعين أيضاً بالتساوي على فرقتين دراسيتين (الفرقة الثانية، الفرقة الثالثة).

أدوات الدراسة:

تضمنت أدوات الدراسة المقاييس الآتية:

١- مقياس دافعية الإتقان "إعداد الباحث":

هدف هذا المقياس إلى قياس مدى دافعية الإتقان لدى طلاب الجامعة المتمثلة في: "المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات".

- **خطوات بناء وإعداد المقياس: تم إعداد مقياس دافعية الإتقان من خلال إتباع الخطوات الآتية:**

١. **الاطلاع على التراث السيكولوجي وأدبيات البحث من خلال الكتب والدوريات والدراسات السابقة التي تناولت دافعية الإتقان، كما ورد في دراسة مروة صلاح (٢٠١٧)، ودراسة ممدوح الفقي (٢٠١٧)، ودراسة Cikrikci (2018)، ودراسة بدوية رضوان (٢٠٢١)، ودراسة Nils (2021)، ودراسة Turhan & Zorluel (2021)، ودراسة Mechler (2022)، مما ساعد الباحث في تكوين مفهوم شامل لوضع أبعاد المقياس وكتابة مفرداته.**

٢. **الاطلاع على نماذج من المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت دافعية الإتقان مثل مقياس مروة صلاح (٢٠١٧)، ومقياس ممدوح الفقي (٢٠١٧)، ومقياس Roberso (2017)، ومقياس بدوية رضوان (٢٠٢١)، ومقياس Turhan & Zorluel (2021).**

٣. **صياغة تعريف لدافعية الإتقان، وتحديد أبعادها بناءً على ما سبق، وتحديد تعريف دقيق لكل بُعد من أبعاد دافعية الإتقان.**

٤. **صياغة المفردات الخاصة بكل بُعد، وذلك بعد تحديد واضح لكل بُعد، حيث تمت صياغة المفردات بلغة بسيطة بعيدة عن التعقيد، فكانت المفردات محددة وقصيرة.**

٥. **بلغ إجمالي عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (٥٠) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، وقد راعى الباحث في صياغة وإعداد مفردات المقياس أن تكون مناسبة لأفراد العينة (طلاب الجامعة)، ومرتبطة ارتباطاً مباشراً بموضوع القياس**

والبُعد الذي تنتمي إليه، وواضحة وبسيطة ومختصرة وغير مركبة وممثلة لفكرة واحدة، وأن تكون النسب المئوية لتمثيل مفردات أبعاد مقياس دافعية الإتقان متساوية.

٦. صياغة المفردات في صورة تقريرية، ويوجد أمام كل مفردة ثلاثة بدائل للإجابة (دائماً، أحياناً، نادراً) ويختار المستجيب إحداها، وعند التصحيح يعطي البديل (دائماً) ثلاث درجات، والبديل (أحياناً) درجتين، والبديل (نادراً) درجة واحدة.

٧. تدل الدرجة المرتفعة على زيادة دافعية الإتقان لدى طلاب الجامعة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض دافعية الإتقان لدى طلاب الجامعة.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإتقان:**

(١) **الصدق**: تم حساب صدق مقياس دافعية الإتقان كما يلي:

أ. **صدق المحتوى**: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والبالغ عددهم (١١) محكماً، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء المفردات للبُعد، ومدى مناسبة صياغة المفردات لأفراد العينة، ومدى وجود تعديل بالحذف أو الإضافة، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بين (٩٠.٩١%: ١٠٠%)، وبناءً على ذلك تم الإبقاء على جميع المفردات كما هي دون إجراء أي تعديل، وبالتالي أصبحت مفردات المقياس بعد إجراء صدق المحتوى كما هي تتكون من (٥٠) مفردة.

ب. **الصدق البنائي**: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية، وبلغت قيمة محك كايزر ماير أولكين لاختبار مدى مناسبة معاملات الارتباطات **KMO= 0.635**، وهي قيمة مرتفعة، وأفرز التحليل خمسة عوامل قيم الجذور الكامنة لها أكبر من الواحد الصحيح، وقيم تشبع المفردات على كل عامل تزيد عن (٠.٣٠) كالآتي:

جدول (٢)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس دافعية الإتقان

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١			٠.٨٢٣			٢٦				٠.٤١٢	
٢	-	-	-	-	-	٢٧				٠.٥٣٦	
٣			٠.٣٣٢			٢٨				٠.٤٦٧	
٤			٠.٣٤٩			٢٩				٠.٧٦٤	
٥			٠.٦٩٥			٣٠				٠.٧٥١	
٦			٠.٤٢٣			٣١	-	-	-	-	-
٧			٠.٨٢٨			٣٢	٠.٧٥٢				
٨			٠.٧٣٢			٣٣	-	-	-	-	-
٩			٠.٦٤٤			٣٤	٠.٨١٠				
١٠			٠.٣٨٤			٣٥	٠.٧٥٣				
١١		٠.٣٩٣				٣٦	٠.٧٣٣				
١٢		٠.٧٠٥				٣٧	٠.٨٥٥				
١٣		٠.٤١٩				٣٨	٠.٧٠٠				
١٤		٠.٧١٠				٣٩	٠.٥٦٢				
١٥		٠.٥٠٨				٤٠	٠.٨٣٨				
١٦		٠.٧٩٤				٤١					٠.٤٦٨
١٧		٠.٦٣٦				٤٢					٠.٦٤٥
١٨		٠.٥٧١				٤٣					٠.٦٢٨
١٩		٠.٤٧٣				٤٤					٠.٥٠٩
٢٠		٠.٨٠٥				٤٥					٠.٥٨٦
٢١				٠.٥٨٥		٤٦					٠.٤٤٥
٢٢				٠.٥٥٦		٤٧					٠.٤٩٠
٢٣				٠.٤٧٠		٤٨					٠.٦٩٩
٢٤				٠.٦٠٠		٤٩					٠.٥٨٦
٢٥				٠.٥٨٦		٥٠					٠.٦٢٧
الجذر الكامن							٤.٧٨٣	٤.٣٨٧	٣.٩٣٧	٣.٩٣٠	٣.٨٦٠
نسبة التباين							%٩.٥٦٦	%٨.٧٧٣	%٧.٨٧٤	%٧.٨٦٠	%٧.٧١٩

يتبين من الجدول السابق أنه يمكن تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل من العوامل الخمسة المتشبعة بعد التدوير، حيث تشبع على العامل الأول (٨) مفردات وهي (٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠)، وكان الجذر الكامن (٤.٧٨٣)، بنسبة تباين (٩.٥٦٦%)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ (التمتع بالمهام)، وتشبع على العامل الثاني (١٠) مفردات وهي (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠)، وكان الجذر الكامن (٤.٣٧٨)، بنسبة تباين (٨.٧٧٣%)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ (تفضيل التحدي)، وتشبع على العامل الثالث (٩) مفردات وهي (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠)، وكان الجذر الكامن

(٣.٩٣٧)، بنسبة تباين (٧.٨٧٤%)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ (المثابرة)، وتشبع على العامل الرابع (١٠) مفردات وهي (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠)، وكان الجذر الكامن (٣.٩٣٠)، بنسبة تباين (٧.٨٦٠%)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ (استيعاب المهام)، وتشبع على العامل الخامس: تشبع عليه (١٠) مفردات وهي (٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠)، وكان الجذر الكامن (٣.٨٦٠)، بنسبة تباين (٧.٧١٩%)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ (فعالية الذات)، وذلك باستثناء المفردات رقم (٢، ٣١، ٣٣) لم يكن لها تشبعات دالة إحصائياً، وبالتالي تم حذفها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (٤٧) مفردة، كما بلغت نسبة التباين الكلي المفسر لمفردات مقياس دافعية الإتقان (٤١.٧٩٣)، وهي نسبة مقبولة مما يدل على أن مفردات مقياس دافعية الإتقان صادقة.

(٢) **الثبات:** تم إجراء الثبات لمقياس دافعية الإتقان من خلال الطرق الآتية:

أ. **طريقة ألفا كرونباخ:** تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس بعد حذف المفردة، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٣)

قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس دافعية الإتقان بعد حذف المفردة

البُعد	م	الارتباط المصحح	ثبات ألفا بعد حذف المفردة	م	الارتباط المصحح	ثبات ألفا بعد حذف المفردة	م	الارتباط المصحح	ثبات ألفا بعد حذف المفردة	الدرجة الكلية للبُعد	
										قبل حذف المفردة	بعد حذف المفردة
المثابرة	١	٠.٧٤٠	٠.٧١٦	٥	٠.٥٠٢	٠.٧٥٧	٨	٠.٥٧٥	٠.٧٤٤	٠.٧٨١	٠.٧٨٧
	٣	٠.٣٦٨	٠.٧٧٨	٦	٠.٣٤٧	٠.٧٧٩	٩	٠.٥٠١	٠.٧٥٥		
	٤	٠.٢٤٥	٠.٧٨٦	٧	٠.٧٤٢	٠.٧١٥	١٠	٠.٣٠١	٠.٧٨١		
تفضيل التحدي	١١	٠.٣٩٩	٠.٨٣٦	١٥	٠.٤٦٣	٠.٨٣١	١٩	٠.٤٣٧	٠.٨٣٢	٠.٨٣٩	٠.٨٣٩
	١٢	٠.٦٣٦	٠.٨١٥	١٦	٠.٦٤٤	٠.٨١٣	٢٠	٠.٦٥٠	٠.٨١٢		
	١٣	٠.٤٣٥	٠.٨٣٣	١٧	٠.٥٥٩	٠.٨٢١	-	-	-		
	١٤	٠.٦٣٣	٠.٨١٥	١٨	٠.٤٩٠	٠.٨٢٩	-	-	-		
استيعاب المهام	٢١	٠.٤٩٧	٠.٧٨٦	٢٥	٠.٤٨٩	٠.٧٨٧	٢٩	٠.٦٠٠	٠.٧٧٤	٠.٨٠٥	٠.٨٠٥
	٢٢	٠.٥٠٠	٠.٧٨٦	٢٦	٠.٣٣٢	٠.٨٠٥	٣٠	٠.٦٥٤	٠.٧٦٨		
	٢٣	٠.٤٠٩	٠.٧٩٦	٢٧	٠.٤٣٣	٠.٧٩٣	-	-	-		
	٢٤	٠.٤٧١	٠.٧٨٩	٢٨	٠.٤٤٢	٠.٧٩٢	-	-	-		
التمتع بالمهام	٣٢	٠.٦٧٠	٠.٨٨٠	٣٦	٠.٦٨٠	٠.٨٨٠	٣٩	٠.٤٣٤	٠.٨٩٣	٠.٨٩٤	٠.٨٩٤
	٣٤	٠.٧٦١	٠.٨٧١	٣٧	٠.٧٨٣	٠.٨٧٠	٤٠	٠.٧٦٧	٠.٨٧١		
	٣٥	٠.٦٨٠	٠.٨٧٩	٣٨	٠.٥٩١	٠.٨٨٨	-	-	-		
فعالية الذات	٤١	٠.٣٨٣	٠.٧٧٤	٤٥	٠.٤٨٢	٠.٧٦٢	٤٩	٠.٤٥٧	٠.٧٦٥	٠.٧٨٤	٠.٧٨٤
	٤٢	٠.٥٣٤	٠.٧٥٥	٤٦	٠.٣٢٢	٠.٧٨٣	٥٠	٠.٥٠٤	٠.٧٥٩		
	٤٣	٠.٥٠٠	٠.٧٦٠	٤٧	٠.٣٧٢	٠.٧٧٥	-	-	-		
	٤٤	٠.٤١٧	٠.٧٧٠	٤٨	٠.٥٦٧	٠.٧٥١	-	-	-		

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس دافعية الإتقان قبل حذف المفردة تراوحت بين (٠.٧٨١، ٠.٨٩٤)، وبمقارنة ثبات ألفا بعد حذف المفردة اتضح إنه يجب حذف المفردة رقم (٤)، وبالتالي ارتفعت معاملات ثبات الأبعاد بعد حذف هذه المفردة، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يؤكد صلاحية استخدام مقياس دافعية الإتقان، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس النهائية (٤٦) مفردة.

ب. **طريقة التجزئة النصفية:** تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات كل بُعد على حده بعد حذف المفردات التي أسفر عنها الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤)
قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس دافعية الإتقان

م	الأبعاد	سبيرمان براون	جوتمان
١	المثابرة	٠.٨٤٣	٠.٨٣٩
٢	تفضيل التحدي	٠.٧٣٩	٠.٧٣٧
٣	استيعاب المهام	٠.٨٢٢	٠.٨٢٢
٤	التمتع بالمهام	٠.٨٦٣	٠.٨٥٧
٥	فعالية الذات	٠.٨٠٤	٠.٨٠٤

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية للأبعاد وفقاً لمعادلة سبيرمان براون تراوحت بين (٠.٧٣٩، ٠.٨٦٣)، ووفقاً لمعادلة جوتمان تراوحت بين (٠.٧٣٧، ٠.٨٥٧)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

- **وصف الصورة النهائية للمقياس:**

بعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإتقان من صدق وثبات، وما ترتب عنها من حذف بعض المفردات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٦) مفردة تمثل أبعاد مقياس دافعية الإتقان، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٥)
توزيع مفردات الصورة النهائية لمقياس دافعية الإتقان

م	الأبعاد	المفردات	الإجمالي
١	المثابرة	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨	٨
٢	تفضيل التحدي	٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨	١٠
٣	استيعاب المهام	١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	١٠
٤	التمتع بالمهام	٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦	٨
٥	فعالية الذات	٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦	١٠
	إجمالي المفردات	٤٦	٤٦

يتبين من الجدول السابق أن إجمالي مفردات مقياس دافعية الإتقان بعد حساب الخصائص السيكومترية (٤٦) مفردة، ومن ثم فإن الدرجة العظمى للمقياس= ١٣٨ درجة، وأدنى درجة للمقياس= ٤٦ درجة.

٢ - مقياس المرونة المعرفية "إعداد الباحث":

هدف هذا المقياس إلى قياس مدى المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة المتمثلة في: "المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية".

- **خطوات إعداد المقياس: تم إعداد مقياس المرونة المعرفية من خلال إتباع الخطوات الآتية:**

١. الاطلاع على التراث السيكولوجي وأدبيات البحث من خلال الكتب والدوريات والدراسات السابقة التي تناولت المرونة المعرفية، كما ورد في دراسة مروة سعادة (٢٠١٧)، ودراسة Guerdjikova & Zimper (2018)، ودراسة موفق بشارة (٢٠٢٠)، ودراسة Kurt & Gunduz (2020)، ودراسة Campbell (2020)، ودراسة وائل متولي (٢٠٢١)، ودراسة Sardareh & Boroomand (2021)، ودراسة Yangmu (2022)، ودراسة Bıyıkl & Nuri (2022)، مما ساعد الباحث في تكوين مفهوم شامل لوضع أبعاد المقياس وكتابة مفرداته.

٢. الاطلاع على نماذج من المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت المرونة المعرفية مثل مقياس مروة سعادة (٢٠١٧)، ومقياس Cikrikci, (2018)، ومقياس موفق بشارة (٢٠٢٠)، ومقياس محمد نورالدين (٢٠٢٠)، ومقياس عبدالعزيز حسب الله (٢٠٢٠)، ومقياس Kurt & Gunduz (2020)، ومقياس راشد العجمي (٢٠٢١)، ومقياس وائل متولي (٢٠٢١)، ومقياس Beer & Moneta (2021)، ومقياس Yangmu (2022).

٣. صياغة تعريف للمرونة المعرفية، وتحديد أبعادها بناءً على ما سبق، وتحديد تعريف دقيق لكل بُعد من أبعاد المرونة المعرفية.

٤. صياغة المفردات الخاصة بكل بُعد، وذلك بعد تحديد واضح لكل بُعد، حيث تمت صياغة المفردات بلغة بسيطة بعيدة عن التعقيد، فكانت المفردات محددة وقصيرة.

٥. بلغ إجمالي عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (٣٩) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، وقد راعى الباحث في صياغة وإعداد مفردات المقياس أن تكون مناسبة لأفراد العينة (طلاب الجامعة)، ومرتبطة ارتباطاً مباشراً بموضوع القياس

والبُعد الذي تنتمي إليه، وواضحة وبسيطة ومختصرة وغير مركبة وممثلة لفكرة واحدة، وأن تكون النسب المئوية لتمثيل مفردات أبعاد مقياس دافعية الإتقان متساوية.

٦. صياغة المفردات في صورة تقريرية، ويوجد أمام كل مفردة ثلاثة بدائل للإجابة (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ أطلاقاً) ويختار المستجيب إحداها، وعند التصحيح يعطي البديل (تنطبق عليّ تماماً) ثلاث درجات، والبديل (تنطبق عليّ أحياناً) درجتين، والبديل (لا تنطبق عليّ أطلاقاً) درجة واحدة.

٧. تدل الدرجة المرتفعة على زيادة المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية:**

(١) **الصدق:** تم حساب صدق مقياس المرونة المعرفية كما يلي:

أ. **صدق المحتوى:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والبالغ عددهم (١١) محكماً، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء المفردات للبُعد، ومدى مناسبة صياغة المفردات لأفراد العينة، ومدى وجود تعديل بالحذف أو الإضافة، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بين (٩٠.٩١%: ١٠٠%)، وبناءً على ذلك تم الإبقاء على جميع المفردات كما هي دون إجراء أي تعديل، وبالتالي أصبحت مفردات المقياس بعد إجراء صدق المحتوى كما هي تتكون من (٣٩) مفردة.

ب. **الصدق البنائي:** تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية، وبلغت قيمة محك كايزر ماير أولكين لاختبار مدى مناسبة معاملات الارتباطات **KMO= 0.624**، وهي قيمة مرتفعة، وأفرز التحليل ثلاثة عوامل قيم الجذور الكامنة لها أكبر من الواحد الصحيح، وقيم تشبع المفردات على كل عامل تزيد عن (٠.٣٠) كالآتي:

جدول (٦)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس المرونة المعرفية

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١		٠.٦١٣		٢١	٠.٨٣٦		
٢		٠.٦٢٨		٢٢	٠.٧٤٤		
٣		٠.٧٠٨		٢٣	٠.٤١٦		
٤		٠.٦٠٤		٢٤	٠.٧٤٨		
٥		٠.٦٥٣		٢٥	٠.٧٨١		
٦		٠.٥٧٤		٢٦	٠.٤٥١		
٧		٠.٥٨٨		٢٧			٠.٣٨٧
٨		٠.٧٧٥		٢٨			٠.٨٣٥
٩		٠.٧٠٨		٢٩			٠.٤٢٨
١٠		٠.٦٧٢		٣٠			٠.٨٣٣
١١		٠.٤٨١		٣١			٠.٦٠١
١٢		٠.٧٤٨		٣٢			٠.٦٤٥
١٣		٠.٧٢٣		٣٣			٠.٤٢٥
١٤	٠.٧٧٨			٣٤			٠.٣٧٥
١٥	٠.٧٥٣			٣٥			٠.٤٢١
١٦	٠.٣٣٧			٣٦			٠.٦٧١
١٧	٠.٦٨٦			٣٧			٠.٧٧٣
١٨	٠.٦٩٠			٣٨			٠.٨٢٤
١٩	٠.٣٤٨			٣٩			٠.٦٤٤
٢٠	٠.٧٥٩			-	-	-	-
الجذر الكامن					٦.٠٥٧	٥.٩٤٤	٥.٣٠٧
نسبة التباين					%١٥.٥٣٠	%١٥.٢٤٠	%١٣.٦٠٩

يتبين من الجدول السابق أنه يمكن تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل من العوامل الثلاثة المتشبعة بعد التدوير، حيث تشبع على العامل الأول (١٣) مفردة وهي (١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦)، وكان الجذر الكامن (٦.٠٥٧)، بنسبة تباين (١٥.٥٣٠%)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ (المرونة الإدراكية)، وتشبع على العامل الثاني (١٣) مفردة وهي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣)، وكان الجذر الكامن (٥.٩٤٤)، بنسبة تباين (١٥.٢٤٠%)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ (المرونة التكيفية)، وتشبع على العامل الثالث (١٣) مفردة وهي (٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩)، وكان الجذر الكامن (٥.٣٠٩)، بنسبة

تباين (١٣.٦٠٩%)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ (المرونة التلقائية)، كما يتضح أن جميع المفردات لها تشبعات دالة إحصائياً، وبالتالي لم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس كما هو يتكون من (٣٩) مفردة، كما بلغت نسبة التباين الكلي المفسر لمفردات مقياس المرونة المعرفية (٤٤.٣٧٩)، وهي نسبة مقبولة مما يدل على أن مفردات المرونة المعرفية صادقة.

(٢) **الثبات:** تم إجراء الثبات لمقياس المرونة المعرفية من خلال الطرق الآتية:

أ. **طريقة ألفا كرونباخ:** تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس بعد حذف المفردة، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٧)

قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس المرونة المعرفية بعد حذف المفردة

البُعد	م	الارتباط المصحح	ثبات ألفا بعد حذف المفردة	م	الارتباط المصحح	ثبات ألفا بعد حذف المفردة	م	الارتباط المصحح	ثبات ألفا بعد حذف المفردة	الدرجة الكلية للبُعد	
										قبل حذف المفردة	بعد حذف المفردة
المرونة التكيفية	١	٠.٥٢٨	٠.٨٨٤	٦	٠.٥٠٦	٠.٨٨٦	١١	٠.٣٩٩	٠.٨٩٠	٠.٨٩٠	٠.٨٩٠
	٢	٠.٥٧٤	٠.٨٨٢	٧	٠.٥١١	٠.٨٨٥	١٢	٠.٦٨٦	٠.٨٧٦		
	٣	٠.٦٥٥	٠.٨٧٨	٨	٠.٧١٢	٠.٨٧٥	١٣	٠.٦٤٠	٠.٨٧٨		
	٤	٠.٥٣٢	٠.٨٨٤	٩	٠.٦٣٠	٠.٨٧٩	-	-	-		
	٥	٠.٥٨٧	٠.٨٨١	١٠	٠.٦١١	٠.٨٨٠	-	-	-		
المرونة الإدراكية	١٤	٠.٧٤١	٠.٨٦٥	١٩	٠.٣١٧	٠.٨٨٨	٢٤	٠.٦٤٧	٠.٨٧٠	٠.٨٨٣	٠.٨٩٦
	١٥	٠.٦٦٩	٠.٨٧٠	٢٠	٠.٧٢٥	٠.٨٦٥	٢٥	٠.٦٦٥	٠.٨٦٩		
	١٦	٠.٢٨١	٠.٨٨٨	٢١	٠.٧٣٥	٠.٨٦٥	٢٦	٠.٤٤٨	٠.٨٨١		
	١٧	٠.٦٢٧	٠.٨٧١	٢٢	٠.٦١٩	٠.٨٧٢	-	-	-		
	١٨	٠.٥٥٦	٠.٨٧٥	٢٣	٠.٤١٦	٠.٨٨٣	-	-	-		
المرونة التلقائية	٢٧	٠.٣٤٨	٠.٨٦١	٣٢	٠.٥٤٢	٠.٨٤٩	٣٧	٠.٦٤٠	٠.٨٤٣	٠.٨٦٠	٠.٨٦٢
	٢٨	٠.٧٢٠	٠.٨٣٩	٣٣	٠.٣٧٢	٠.٨٥٩	٣٨	٠.٧٠٦	٠.٨٣٨		
	٢٩	٠.٣٧٨	٠.٨٥٨	٣٤	٠.٣٢٧	٠.٨٦٢	٣٩	٠.٦٠٩	٠.٨٤٥		
	٣٠	٠.٧١٤	٠.٨٣٩	٣٥	٠.٣٨٢	٠.٨٥٨	-	-	-		
	٣١	٠.٥٤٧	٠.٨٤٨	٣٦	٠.٥٦٨	٠.٨٤٧	-	-	-		

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس المرونة المعرفية قبل حذف المفردة تراوحت بين (٠.٨٦٠، ٠.٨٩٠)، وبمقارنة ثبات ألفا بعد حذف المفردة اتضح إنه يجب حذف المفردات رقم (١٦، ١٩، ٣٤)، وبالتالي ارتفعت معاملات ثبات الأبعاد بعد حذف هذه المفردات، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يؤكد صلاحية استخدام مقياس المرونة المعرفية، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس النهائية (٣٦) مفردة.

ب. **طريقة التجزئة النصفية:** تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات كل بُعد على حده بعد حذف المفردات التي أسفر عنها الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)
قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس المرونة المعرفية

م	الأبعاد	سبيرمان براون	جوتمان
١	المرونة التكيفية	٠.٨٨٨	٠.٨٨٦
٢	المرونة الإدراكية	٠.٨٢٩	٠.٨١٤
٣	المرونة التلقائية	٠.٨٨٥	٠.٨٨٤

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية للأبعاد وفقاً لمعادلة سبيرمان براون تراوحت بين (٠.٨٢٩، ٠.٨٨٨)، ووفقاً لمعادلة جوتمان تراوحت بين (٠.٨١٤، ٠.٨٨٦)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

- **وصف الصورة النهائية للمقياس:**

بعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المعرفية من صدق وثبات، وما ترتب عنها من حذف بعض المفردات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٦) مفردة تمثل أبعاد مقياس المرونة المعرفية، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٩)
توزيع مفردات الصورة النهائية لمقياس المرونة المعرفية

م	الأبعاد	المفردات	الإجمالي
١	المرونة التكيفية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣	١٣
٢	المرونة الإدراكية	١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤	١١
٣	المرونة التلقائية	٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦	١٢
	إجمالي المفردات	٣٦	٣٦

يتبين من الجدول السابق أن إجمالي مفردات مقياس المرونة المعرفية بعد حساب الخصائص السيكومترية (٣٦) مفردة، ومن ثم فإن الدرجة العظمى للمقياس= ١٠٨ درجة، وأدنى درجة للمقياس= ٣٦ درجة.

٣- مقياس تحمل الغموض الأكاديمي "إعداد الباحث":

هدف هذا المقياس إلى قياس مدى تحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتمثلة في: "التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات".

- **خطوات إعداد المقياس:** تم إعداد مقياس تحمل الغموض الأكاديمي من خلال إتباع الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على التراث السيكولوجي وأدبيات البحث من خلال الكتب والدوريات والدراسات السابقة التي تناولت تحمل الغموض الأكاديمي، كما ورد في دراسة رانيا خليل (٢٠١٥)، ودراسة إبراهيم الصباطي (٢٠١٧)، ودراسة Hong (2018)، ودراسة Kaur, Saini & Vig (2018)، ودراسة أسامة عمار (٢٠١٩)، ودراسة Gomes Golino & Menezes (2020)، ودراسة Bıyıkl & Nuri (2022)، مما ساعد الباحث في تكوين مفهوم شامل لوضع أبعاد المقياس وكتابة مفرداته.

٢. الاطلاع على نماذج من المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت تحمل الغموض الأكاديمي مثل مقياس محمد معوض (٢٠١٠)، ومقياس إبراهيم الصباطي (٢٠١٧)، ومقياس أسامة عمار (٢٠١٩)، ومقياس Veas, Castejon, Minano & Raquel (2019)، ومقياس Campbell (2020)، ومقياس Bıyıkl & Nuri (2022).

٣. صياغة تعريف لتحمل الغموض الأكاديمي، وتحديد أبعاده بناءً على ما سبق، وتحديد تعريف دقيق لكل بُعد من أبعاد تحمل الغموض الأكاديمي.
٤. صياغة المفردات الخاصة بكل بُعد، وذلك بعد تحديد واضح لكل بُعد، حيث تمت صياغة المفردات بلغة بسيطة بعيدة عن التعقيد، فكانت المفردات محددة وقصيرة.
٥. بلغ إجمالي عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، وقد راعى الباحث في صياغة وإعداد مفردات المقياس أن تكون مناسبة لأفراد العينة (طلاب الجامعة)، ومرتبطة ارتباطاً مباشراً بموضوع القياس والبُعد الذي تنتمي إليه، وواضحة وبسيطة ومختصرة وغير مركبة وممثلة لفكرة واحدة، وأن تكون النسب المئوية لتمثيل مفردات أبعاد مقياس دافعية الإتقان متساوية.
٦. صياغة المفردات في صورة تقريرية، ويوجد أمام كل مفردة ثلاثة بدائل للإجابة (دائماً، أحياناً، نادراً) ويختار المستجيب إحداها، وعند التصحيح يعطي البديل (دائماً) ثلاث درجات، والبديل (أحياناً) درجتين، والبديل (نادراً) درجة واحدة.
٧. تدل الدرجة المرتفعة على زيادة تحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض تحمل الغموض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس تحمل الغموض الأكاديمي:**

(١) الصدق: تم حساب صدق مقياس تحمل الغموض الأكاديمي كما يلي:

أ. **صدق المحتوى:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والبالغ عددهم (١١) محكماً، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة الصياغة اللغوية، ومدى انتماء المفردات للبُعد، ومدى مناسبة صياغة المفردات لأفراد العينة، ومدى وجود تعديل بالحذف أو الإضافة، وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بين (٩٠.٩١%: ١٠٠%)، وبناءً على ذلك تم الإبقاء على جميع

المفردات كما هي دون إجراء أي تعديل، وبالتالي أصبحت مفردات المقياس بعد إجراء صدق المحتوى كما هي تتكون من (٣٩) مفردة.

ب. **الصدق البنائي:** تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية، وبلغت قيمة محك كايزر ماير أولكين لاختبار مدى مناسبة معاملات الارتباطات 0.785 =KMO، وهي قيمة مرتفعة، وأفرز التحليل ثلاثة عوامل قيم الجذور الكامنة لها أكبر من الواحد الصحيح، وقيم تشبع المفردات على كل عامل تزيد عن (٠.٣٠) كالآتي:

جدول (١٠)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمفردات مقياس تحمل الغموض الأكاديمي

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١			٠.٦٢٧	١٦	٠.٩١٠		
٢			٠.٦٩٢	١٧	٠.٧١٦		
٣			٠.٧٥٣	١٨	٠.٥٧٠		
٤			٠.٥٩٥	١٩	٠.٨٣٧		
٥			٠.٧٠٣	٢٠	٠.٧٣٦		
٦			٠.٦٢٠	٢١		٠.٧٥٦	
٧			٠.٥٣٢	٢٢		٠.٧٩٤	
٨			٠.٧٥٩	٢٣		٠.٦٦٥	
٩			٠.٦٦٥	٢٤		٠.٧٣٦	
١٠			٠.٧٢٦	٢٥		٠.٧٣٨	
١١	٠.٨٥٨			٢٦		٠.٨٧٨	
١٢	٠.٦٤٢			٢٧		٠.٧٧٠	
١٣	٠.٨٥٥			٢٨		٠.٣١١	
١٤	٠.٨٢١			٢٩		٠.٧٧٧	
١٥	٠.٨٢٧			٣٠		٠.٨١١	
الجذر الكامن					٦.٣٥١	٥.٦٠١	٤.٥٨٠
نسبة التباين					%٢١.١٧٠	%١٨.٦٧١	%١٥.٢٦٧

يتبين من الجدول السابق أنه يمكن تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل من العوامل الثلاثة المتشبعة بعد التدوير، حيث تشبع على العامل الأول (١٠) مفردات وهي (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠)، وكان الجذر الكامن (٦.٣٥١)، بنسبة تباين (٢١.١٧٠%)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ (المقررات الدراسية)، وتشبع على العامل الثاني (١٠) مفردات وهي (٢١، ٢٢،

٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠)، وكان الجذر الكامن (٥.٦٠١)، بنسبة تباين (١٨.٦٧١%)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ (الامتحانات)، وتشبع على العامل الثالث (١٠) مفردات وهي (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠)، وكان الجذر الكامن (٤.٥٨٠)، بنسبة تباين (١٥.٢٦٧%)، ويمكن تسمية هذا العامل بـ (التكليفات الدراسية)، كما يتضح أن جميع المفردات لها تشبعات دالة إحصائياً، وبالتالي لم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس، وبذلك يصبح عدد مفردات المقياس كما هو يتكون من (٣٠) مفردة، كما بلغت نسبة التباين الكلي المفسر لمفردات مقياس تحمل الغموض الأكاديمي (٥٥.١٠٩)، وهي نسبة مقبولة مما يدل على أن مفردات تحمل الغموض الأكاديمي صادقة.

(٢) الثبات: تم إجراء الثبات لمقياس تحمل الغموض الأكاديمي من خلال الطرق الآتية:

أ. طريقة ألفا كرونباخ: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس بعد حذف المفردة، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١١)

قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس تحمل الغموض الأكاديمي بعد حذف المفردة

البُعد	م	الارتباط المصحح	ثبات ألفا بعد حذف المفردة	م	الارتباط المصحح	ثبات ألفا بعد حذف المفردة	م	الارتباط المصحح	ثبات ألفا بعد حذف المفردة	الدرجة الكلية للبُعد	
										قبل حذف المفردة	بعد حذف المفردة
التكليفات الدراسية	١	٠.٥٣٩	٠.٨٥٣	٥	٠.٦٠١	٠.٨٤٨	٩	٠.٥٨٠	٠.٨٥٠	٠.٨٦٣	٠.٨٦٣
	٢	٠.٦١١	٠.٨٤٧	٦	٠.٥٠٥	٠.٨٥٧	١٠	٠.٦٣٢	٠.٨٤٥		
	٣	٠.٦٥٦	٠.٨٤٣	٧	٠.٤٣٢	٠.٨٦١	-	-	-		
	٤	٠.٥١٠	٠.٨٥٥	٨	٠.٦٨٢	٠.٨٤٢	-	-	-		
المقررات الدراسية	١١	٠.٨١٣	٠.٩١٨	١٥	٠.٧٧٩	٠.٩٢٠	١٩	٠.٧٨٠	٠.٩٢٠	٠.٩٣٠	٠.٩٣٠
	١٢	٠.٥٩١	٠.٩٣٠	١٦	٠.٨٧٧	٠.٩١٥	٢٠	٠.٦٩١	٠.٩٢٥		
	١٣	٠.٨٠٣	٠.٩١٩	١٧	٠.٦٥١	٠.٩٢٧	-	-	-		
	١٤	٠.٧٦٠	٠.٩٢١	١٨	٠.٥١٠	٠.٩٢٩	-	-	-		
الامتحانات	٢١	٠.٧٢٦	٠.٨٨٣	٢٥	٠.٦٩٧	٠.٨٨٥	٢٩	٠.٦٨٥	٠.٨٨٥	٠.٨٩٨	٠.٩١٤
	٢٢	٠.٧١٢	٠.٨٨٤	٢٦	٠.٨٠٢	٠.٨٧٨	٣٠	٠.٧٢٤	٠.٨٨٣		
	٢٣	٠.٦١٦	٠.٨٩٠	٢٧	٠.٦٦٦	٠.٨٨٧	-	-	-		
	٢٤	٠.٦٣٧	٠.٨٨٩	٢٨	٠.٢٨٥	٠.٩١٤	-	-	-		

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس تحمل الغموض الأكاديمي قبل حذف المفردة تراوحت بين (٠.٨٦٣، ٠.٩٣٠)، وبمقارنة ثبات ألفا بعد حذف المفردة اتضح إنه يجب حذف المفردة رقم (٢٨)، وبالتالي ارتفعت معاملات ثبات الأبعاد بعد حذف هذه المفردة، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يؤكد صلاحية استخدام مقياس تحمل الغموض الأكاديمي، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس النهائية (٢٩) مفردة.

ب. **طريقة التجزئة النصفية:** تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات كل بُعد على حده بعد حذف المفردات التي أسفر عنها الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢)
قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد مقياس تحمل الغموض الأكاديمي

م	الأبعاد	سبيرمان براون	جوتمان
١	التكليفات الدراسية	٠.٨٨٤	٠.٨٨٤
٢	المقررات الدراسية	٠.٩٣١	٠.٩٢٩
٣	الامتحانات	٠.٧٦١	٠.٧٥٦

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية للأبعاد وفقاً لمعادلة سبيرمان براون تراوحت بين (٠.٧٦١، ٠.٩٣١)، ووفقاً لمعادلة جوتمان تراوحت بين (٠.٧٥٦، ٠.٩٢٩)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

- **وصف الصورة النهائية للمقياس:**

بعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس تحمل الغموض الأكاديمي من صدق وثبات، وما ترتب عنها من حذف بعض المفردات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٩) مفردة تمثل أبعاد مقياس تحمل الغموض الأكاديمي، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٣)
توزيع مفردات الصورة النهائية لمقياس تحمل الغموض الأكاديمي

م	الأبعاد	المفردات	الإجمالي
١	التكليفات الدراسية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
٢	المقررات الدراسية	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٠
٣	الامتحانات	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩	٩
	إجمالي المفردات	٢٩	٢٩

يتبين من الجدول السابق أن إجمالي مفردات مقياس تحمل الغموض الأكاديمي بعد حساب الخصائص السيكومترية (٢٩) مفردة، ومن ثم فإن الدرجة العظمى للمقياس= ٨٧ درجة، وأدنى درجة للمقياس= ٢٩ درجة.

الإجراءات:

تم إعداد الإطار النظري والدراسات السابقة، ووضع التصور المقترح للنماذج التي تفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة من خلال فروض الدراسة، وبعد إعداد إدوات الدراسة تم تطبيقها للتأكد من مدى صدقها وثباتها، وبعد ذلك تم الحصول

على البيانات الأساسية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م) على طلاب وطالبات جامعة الأزهر بكلية التربية وكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف محافظة الدقهلية، وتم التنبيه على الطلاب أن البيانات تتسم بالسرية لاستخدامها في أغراض البحث العلمي، وتم تصحيح الأدوات المستخدمة في الدراسة وفق مفتاح التصحيح الخاص بكل منها، واستبعاد نتائج الطلاب الذين لم يستكملوا استجاباتهم، وتم إدخال البيانات إلى ملف SPSS، ثم بعد ذلك تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.51 للتحقق من فروض الدراسة، وتفسير النموذج السببي الأفضل الذى تم التوصل اليه، وأخيراً وضع التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.

التحليل الإحصائي:

حُللت البيانات الأساسية باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.51 للتحقق من النموذج السببي المفترض باستخدام تحليل المسار بين أبعاد المتغيرات الكامنة.

الإحصاء الوصفي:

تم حساب بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي كالمتوسط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لأبعاد متغيرات الدراسة، ويوضح هذه النتائج الجدول التالي:

جدول (١٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء لأبعاد متغيرات الدراسة

المتغيرات	الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء
المرونة المعرفية	المرونة التكيفية	٣١.٦٨	٥.٢٠	-٠.٢١٧
	المرونة الإدراكية	٢٧.٣٤	٣.٥٢	-٠.٤٨٥
	المرونة التلقائية	٣١.٢٨	٤.٠٨	-٠.٣٧٩
دافعية الإتقان	المثابرة	٢١.٥٠	٢.٠٤	-٠.٩٦٢
	تفضيل التحدي	٢٥.٢١	٣.٩٢	-٠.٨٠٩
	استيعاب المهام	٢٤.٧٣	٣.٦٨	-٠.٦٩٨
	التمتع بالمهام	٢١.٤٨	١.٤٧	-٠.٧١٥
	فعالية الذات	٢٤.٧٧	٣.٢٥	-٠.١٧٩
تحمل الغموض الأكاديمي	التكليفات الدراسية	٢٤.٤١	٤.١٢	-٠.٢٠٠
	المقررات الدراسية	٢٢.٤٤	٤.٥٧	٠.٢٠٦
	الامتحانات	٢١.٣٢	٥.٢١	-٠.٨٤٠

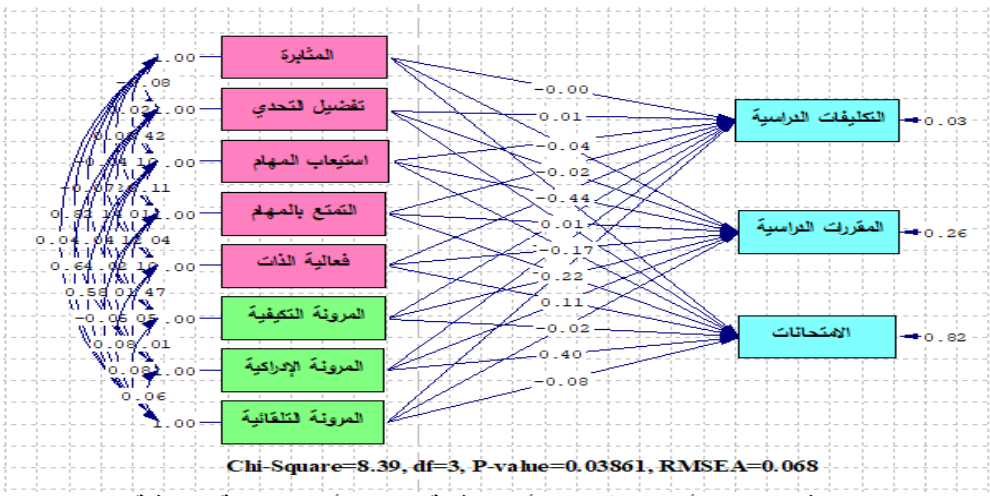
يتبين من الجدول السابق أن جميع أبعاد متغيرات الدراسة تتوزع توزيعاً اعتدالياً، حيث تتراوح قيم الالتواء بين (-٠.٩٢٦، ٠.٢٠٦)، والقيم كلها تقترب من الصفر، مما يدل على اعتدالية التوزيع لجميع أبعاد متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: نتائج التحقق من فرض النموذج السببي الأول

ينص الفرض الأول على: يوجد تأثير سببي بين أبعاد دافعية الإتقان (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات) وأبعاد المرونة المعرفية (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية) كمتغيرات مستقلة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات) كمتغيرات تابعة.

وللتحقق من هذا الفرض تم أجراء تحليل المسار Path Analysis للنموذج المفترض لتأثيرات أبعاد دافعية الإتقان وأبعاد المرونة المعرفية كمتغيرات مستقلة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي كمتغيرات تابعة باستخدام برنامج الليزرل Lisrel 8.51 كما في الشكل التالي:



شكل (١): النموذج السببي الأول للعلاقات بين أبعاد دافعية الإتقان وأبعاد المرونة المعرفية كمتغيرات مستقلة وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي كمتغيرات تابعة

وقد حقق النموذج المؤشرات التي تدل على حُسن المطابقة للبيانات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥)
قيم مؤشرات حُسن المطابقة للنموذج السببي الأول

م	مؤشرات حُسن المطابقة	مدى المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية (CMIN) df	من واحد إلى خمسة	أقل من خمسة (٥)	٢.٧٩	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الصفر	٠.٠٠٢	مقبول
٣	مؤشر حُسن المطابقة (GFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	١.٠٠	مقبول
٤	مؤشر حُسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٩٢	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	١.٠٠	مقبول
٦	مؤشر المطابقة اللامعياري (NNFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٩٤	مقبول
٧	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٩٢	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	١.٠٠	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	١.٠٠	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	الاقتراب من الصفر	أقل من (٠.٠٨)	٠.٠٦٨	مقبول

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات حُسن المطابقة جاءت في المدى المقبول لحُسن المطابقة، مما يدل على مطابقة النموذج السببي الأول المقترح مع بيانات العينة الأساسية، بالنسبة للعلاقات السببية بين أبعاد دافعية الإتقان وأبعاد المرونة المعرفية كمتغيرات مستقلة وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي كمتغيرات تابعة، ويوضح الجدول التالي قيم التأثيرات السببية المباشرة كما يلي:

جدول (١٦)
قيم التأثيرات السببية المباشرة لأبعاد النموذج السببي الخاص بالفرض الاول

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر	التكليفات الدراسية			المقررات الدراسية			الامتحانات		
	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت
المثابرة	٠.٠٠٤٨	٠.٠١٦	٠.٠٣٠-	٠.٠٤٤	٠.٠٤٥	٠.٩٧-	٠.٤٤	٠.٠٨١	٥.٤٥-**
تفضيل التحدي	٠.٠٠٥٧	٠.٠١٣	٠.٤٥	٠.٠٢٢	٠.٠٣٥	٠.٦٢-	٠.٠٠٨١	٠.٠٦٣	٠.١٣-
استيعاب المهام	٠.٠١٥	٠.٠١٢	١.٣٠-	٠.٠٤٢	٠.٠٣٣	١.٢٦	٠.١٧	٠.٠٥٩	٢.٨٥-**
التمتع بالمهام	٠.٠٣٧	٠.٠٠٩٤	٣.٩٧**	٠.٠٠٠٢	٠.٠٢٦	٠.٠٠٨٩	٠.٢٢	٠.٠٤٧	٤.٨١**
فعالية الذات	٠.٠٠٩٠	٠.٠١١	٠.٨٣	٠.٠٨٦	٠.٠٣٠	٢.٨٢**	٠.١١	٠.٠٥٤	١.٩٧*
المرونة التكيفية	٠.٩٨	٠.٠١١	٩٠.٩٠*	٠.٠٢٢	٠.٠٣٠	٠.٠٧١	٠.١٧	٠.٠٥٤	٠.٣٢
المرونة الإدراكية	٠.٠٠٢١	٠.٠١٦	٠.٠١٣-	٠.٨٩	٠.٠٤٥	١٩.٧١*	٠.٤٠	٠.٠٨٠	٥.٠١**
المرونة التلقائية	٠.٠٢٣	٠.٠١٤	٠.١٦٧-	٠.٠٣٠	٠.٠٣٨	٠.٧٩	٠.٠٨٣	٠.٠٦٨	١.٢٢-

(**) قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) □ ٢.٥٨ (*) قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) □ ١.٩٦

يتبين من الجدول السابق النتائج الآتية:

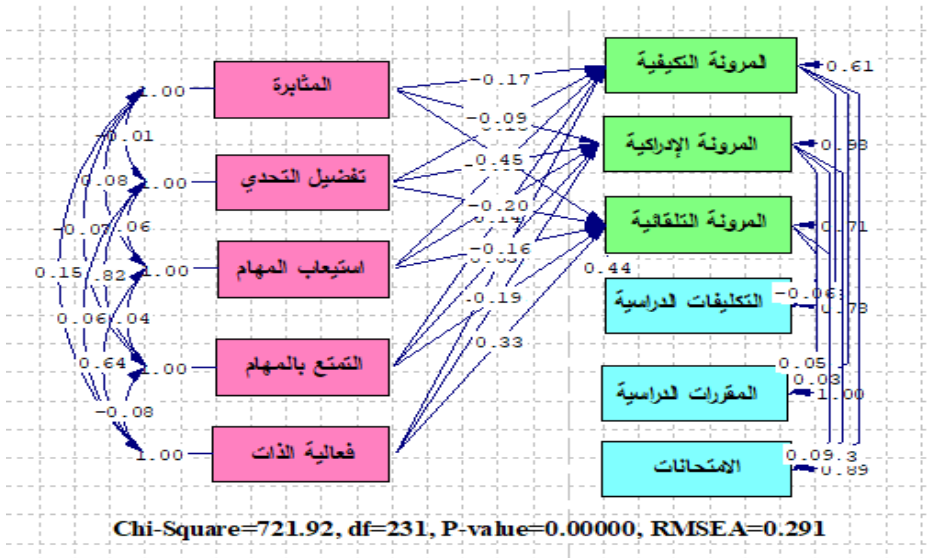
١. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من المثابرة في التكليفات الدراسية.**
٢. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من المثابرة في المقررات الدراسية.**
٣. **وجود تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المثابرة في الامتحانات.**
٤. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من تفضيل التحدي في التكليفات الدراسية.**
٥. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من تفضيل التحدي في المقررات الدراسية.**
٦. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من تفضيل التحدي في الامتحانات.**
٧. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من استيعاب المهام في التكليفات الدراسية.**
٨. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من استيعاب المهام في المقررات الدراسية.**

٩. وجود تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من استيعاب المهام في الامتحانات.
١٠. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من التمتع بالمهام في التكليفات الدراسية.
١١. عدم وجود تأثير سببي مباشر من التمتع بالمهام في المقررات الدراسية.
١٢. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من التمتع بالمهام في الامتحانات.
١٣. عدم وجود تأثير سببي مباشر من فعالية الذات في التكليفات الدراسية.
١٤. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من فعالية الذات في المقررات الدراسية.
١٥. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) من فعالية الذات في الامتحانات.
١٦. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة التكيفية في التكليفات الدراسية.
١٧. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التكيفية في المقررات الدراسية.
١٨. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التكيفية في الامتحانات.
١٩. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة الإدراكية في التكليفات الدراسية.
٢٠. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة الإدراكية في المقررات الدراسية.
٢١. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة الإدراكية في الامتحانات.
٢٢. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التلقائية في التكليفات الدراسية.
٢٣. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التلقائية في المقررات الدراسية.
٢٤. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التلقائية في الامتحانات.

ثانياً: نتائج التحقق من فرض النموذج السببي الثاني

ينص الفرض الثاني على: يوجد تأثير سببي بين أبعاد دافعية الإتقان (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات) كمتغيرات مستقلة، وأبعاد المرونة المعرفية (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية) كمتغيرات وسيطة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات) كمتغيرات تابعة.

وللتحقق من هذا الفرض تم أجراء تحليل المسار Path Analysis للنموذج المفترض لتأثيرات أبعاد دافعية الإتقان كمتغيرات مستقلة، وأبعاد المرونة المعرفية كمتغيرات وسيطة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي كمتغيرات تابعة باستخدام برنامج الليزرل Lisrel 8.51 كما في الشكل التالي:



شكل (٢): النموذج السببي الثاني للعلاقات بين أبعاد دافعية الإتقان كمتغيرات مستقلة وأبعاد المرونة المعرفية كمتغيرات وسيطة وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي كمتغيرات تابعة

وقد حقق النموذج المؤشرات التي تدل على حُسن المطابقة للبيانات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧)
قيم مؤشرات حُسن المطابقة للنموذج السببي الثاني

م	مؤشرات حُسن المطابقة	مدى المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X^2 ودرجات الحرية df (CMIN)	من واحد إلى خمسة	أقل من خمسة (٥)	٣٤.٣٧	ضعيف
٢	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الصفر	٠.١٧	مقبول
٣	مؤشر حُسن المطابقة (GFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٧٥	مقبول
٤	مؤشر حُسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٢٢	ضعيف
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٠٤	ضعيف
٦	مؤشر المطابقة اللامعياري (NNFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٧٦	مقبول
٧	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٧١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٠٤	ضعيف
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٠١	ضعيف
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	الاقتراب من الصفر	أقل من (٠.٠٨)	٠.٢٩	ضعيف

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات حُسن المطابقة جاءت في المدى الضعيف لحُسن المطابقة، مما يدل على مطابقة ضعيفة للنموذج السببي الثاني المقترح مع بيانات العينة الأساسية بالنسبة للعلاقات السببية بين أبعاد دافعية الإتقان كمتغيرات مستقلة وأبعاد االمرونة المعرفية كمتغيرات وسيطة وأبعاد تحمل الغموض الكاديمي كمتغيرات تابعة، ويوضح الجدول التالي قيم التأثيرات السببية المباشرة كما يلي:

جدول (١٨)
قيم التأثيرات السببية المباشرة لأبعاد النموذج السببي الخاص بالفرض الثاني

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر	المرونة التكيفية			المرونة الإدراكية			المرونة التلقائية		
	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت
المثابرة	٠.١٧	٠.٠٤٠	-٤.١٩**	٠.٠٨٧	٠.٠٥١	١.٧١-	٠.٤٥	٠.٠٤٣	١٠.٤٤**
تفضيل التحدي	٠.١٨	٠.٠٧١	٢.٥٦-*	٠.٠٠٧٣	٠.٠٩٠	-٠.٠٨٢	٠.٢٠	٠.٠٧٦	٢.٦٧-**
استيعاب المهام	٠.٥١	٠.٠٥٢	٩.٧١**	٠.٠١٤	٠.٠٦٦	٠.٢١	٠.١٦	٠.٠٥٦	٢.٧٩-**
التمتع بالمهام	٠.١٤	٠.٠٧٢	٢.٠١*	٠.٠٢٥	٠.٠٩٠	٠.٢٨	٠.١٩	٠.٠٧٧	٢.٤١*
فعالية الذات	٠.١٥	٠.٠٥٤	٢.٨٠**	٠.٠٩٦	٠.٠٦٨	١.٤١-	٠.٣٣	٠.٠٥٨	٥.٦٣**

(**) قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ≈ ٢.٥٨ (*) قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ≈ ١.٩٦

يتبين من الجدول السابق النتائج الآتية:

١. **وجود تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المثابرة في المرونة التكيفية.**
٢. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من المثابرة في المرونة الإدراكية.**
٣. **وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المثابرة في المرونة التلقائية.**
٤. **وجود تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) من تفضيل التحدي في المرونة التكيفية.**
٥. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من تفضيل التحدي في المرونة الإدراكية.**
٦. **وجود تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من تفضيل التحدي في المرونة التلقائية.**
٧. **وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من استيعاب المهام في المرونة التكيفية.**
٨. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من استيعاب المهام في المرونة الإدراكية.**

٩. وجود تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من استيعاب المهام في المرونة التلقائية.

١٠. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) من التمتع بالمهام في المرونة التكيفية.

١١. عدم وجود تأثير سببي مباشر من التمتع بالمهام في المرونة الإدراكية.

١٢. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) من التمتع بالمهام في المرونة التلقائية.

١٣. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من فعالية الذات في المرونة التكيفية.

١٤. عدم وجود تأثير سببي مباشر من فعالية الذات في المرونة الإدراكية.

١٥. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من فعالية الذات في المرونة التلقائية.

كما وجدت تأثيرات غير مباشرة لأبعاد دافعية الإتقان في أبعاد تحمل الغموض الكاديمي من خلال أبعاد المرونة المعرفية، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٩)

التأثيرات السببية غير المباشرة لأبعاد النموذج السببي الخاص بالفرض الثاني

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر	التكليفات الدراسية			المقررات الدراسية			الامتحانات		
	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت
المثابرة	٠.٢٣	٠.٠٢٩	٧.٧١**	٠.٠١٩	٠.٠٢٤	٠.٧٩	٠.٠٦٢	٠.٠٢٧	٢.٢٨*
تفضيل التحدي	٠.٠٦١	٠.٠٣٧	-١.٦٢	٠.٠١٦	٠.٠١٤	-١.٠٧	٠.٠٢١	٠.٠٢٩	٠.٧٢
استيعاب المهام	٠.١٥	٠.٠٣٥	-٤.١٧**	٠.٠٠٤٨	٠.٠٢٧	٠.١٨	٠.١٣	٠.٠٣١	-٤.٠٣**
التمتع بالمهام	٠.٠٥٧	٠.٠٣٧	١.٥٤	٠.٠١٤	٠.٠١٣	١.٠٦	٠.٠١٠	٠.٠٢٨	-٠.٣٦
فعالية الذات	٠.١٢	٠.٠٣١	٣.٩٧**	٠.٠٢١	٠.٠١٩	١.١٢	٠.٠٢٤	٠.٠٢٦	-٠.٩٢

(**) قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) □ ٢.٥٨ (*) قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) □ ١.٩٦

يتبين من الجدول السابق النتائج الآتية:

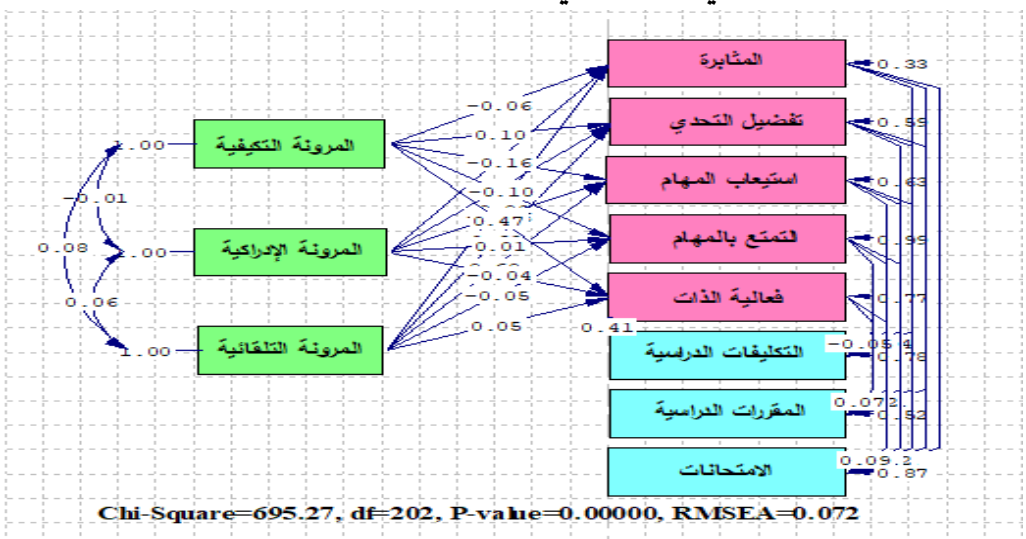
١. **وجود تأثير سببي غير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المثابرة في التكليفات الدراسية.**
٢. **عدم وجود تأثير سببي غير مباشر من المثابرة في المقررات الدراسية.**
٣. **وجود تأثير سببي غير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) من المثابرة في الامتحانات.**
٤. **عدم وجود تأثير سببي غير مباشر من تفضيل التحدي في التكليفات الدراسية والمقررات الدراسية والامتحانات.**
٥. **وجود تأثير سببي غير مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من استيعاب المهام في التكليفات الدراسية وفي الامتحانات.**
٦. **عدم وجود تأثير سببي غير مباشر من استيعاب المهام في المقررات الدراسية.**
٧. **عدم وجود تأثير سببي غير مباشر من التمتع بالمهام في التكليفات الدراسية والمقررات الدراسية والامتحانات.**
٨. **وجود تأثير سببي غير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من فعالية الذات في التكليفات الدراسية.**
٩. **عدم وجود تأثير سببي غير مباشر من فعالية الذات في المقررات الدراسية والامتحانات.**

ثالثاً: نتائج التحقق من فرض النموذج السببي الثالث

ينص الفرض الثالث على: يوجد تأثير سببي بين أبعاد المرونة المعرفية (المرونة التكيفية، المرونة الإدراكية، المرونة التلقائية) كمتغيرات مستقلة، وأبعاد دافعية الإتقان (المثابرة، تفضيل التحدي، استيعاب المهام، التمتع بالمهام، فعالية الذات) كمتغيرات وسيطة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي (التكليفات الدراسية، المقررات الدراسية، الامتحانات) كمتغيرات تابعة.

وللتحقق من هذا الفرض تم أجراء تحليل المسار Path Analysis للنموذج المفترض لتأثيرات أبعاد المرونة المعرفية كمتغيرات مستقلة، وأبعاد دافعية الإتقان

كمتغيرات وسيطة، وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي كمتغيرات تابعة باستخدام برنامج الليزرل Lisrel 8.51 كما في الشكل التالي:



شكل (٣): النموذج السببي الثالث للعلاقات بين أبعاد المرونة المعرفية كمتغيرات مستقلة وأبعاد دافعية الإتقان كمتغيرات وسيطة وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي كمتغيرات تابعة

وقد حقق النموذج المؤشرات التي تدل على حُسن المطابقة للبيانات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٠)
قيم مؤشرات حُسن المطابقة للنموذج السببي الثالث

م	مؤشرات حُسن المطابقة	مدى المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X^2 ودرجات الحرية (CMIN) df	من واحد إلى خمسة	أقل من خمسة (٥)	٣.٤٤	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الصفر	٠.١١	مقبول
٣	مؤشر حُسن المطابقة (GFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٨٦	مقبول
٤	مؤشر حُسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٨٨	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٧٩	مقبول
٦	مؤشر المطابقة اللامعياري (NNFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٨٧	مقبول
٧	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٨٣	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٨٠	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	من صفر إلى واحد	الاقتراب من الواحد	٠.٨٢	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	الاقتراب من الصفر	أقل من (٠.٠٨)	٠.٠٧٢	مقبول

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات حُسن المطابقة جاءت في المدى المقبول لحُسن المطابقة، مما يدل على مطابقة النموذج السببي الثالث المقترح مع بيانات العينة الأساسية بالنسبة للعلاقات السببية بين أبعاد المرونة المعرفية كمتغيرات مستقلة وأبعاد دافعية الإتقان كمتغيرات وسيطة وأبعاد تحمل الغموض الأكاديمي كمتغيرات تابعة، ويوضح الجدول التالي قيم التأثيرات السببية المباشرة كما يلي:

جدول (٢١)
قيم التأثيرات السببية المباشرة لأبعاد النموذج السببي الخاص بالفرض الثالث

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر	المثابرة			تفضيل التحدي			استيعاب المهام			التمتع بالمهام			فعالية الذات		
	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت
المرونة التكيفية	٠.٠٤٤	٠.٠٤٤	-٠.٩٩	٠.٠٨٩	٠.٠٤٨	١.٨٧	٠.١٩٠	٠.٠٤٤	-٤.٠٠**	٠.٠٥٤	٠.٠٤٥	-١.٢٢	٠.٠٤١	٠.٠٥٥	١٤.٠٠**
المرونة الإدراكية	٠.٦٩	٠.٠٣٧	١٨.٩١**	٠.٠٤٩	٠.٠٣٩	١.٢٥	٠.٠٨٧	٠.٠٣٩	-٠.٢٢	٠.٠١٩	٠.٠٣٦	-٠.٥٢	٠.٠٧٠	٠.٠٣٧	١.٩٠*
المرونة التلقائية	٠.١١	٠.٠٤٧	-٢.٤٠*	٠.٠١٠	٠.٠٥١	-٠.٢٠	٠.٠٢٢	٠.٠٥٠	-٤.٣٩**	٠.٠٢١	٠.٠٤٧	٤.٥٥**	٠.٠٩١	٠.٠٤٧	١.٩٢*

(**) قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ≈ ٢.٥٨ (*) قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ≈ ١.٩٦

يتبين من الجدول السابق النتائج الآتية:

١. **وجود تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة التكيفية في استيعاب المهام.**
٢. **وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة التكيفية في فعالية الذات.**
٣. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التكيفية في المثابرة وفي تفضيل التحدي وفي التمتع بالمهام.**
٤. **وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة الإدراكية في المثابرة.**
٥. **وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) من المرونة الإدراكية في فعالية الذات.**
٦. **عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة الإدراكية في تفضيل التحدي وفي استيعاب المهام وفي التمتع بالمهام.**
٧. **وجود تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) من المرونة التلقائية في المثابرة.**

٨. وجود تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة التلقائية في استيعاب المهام.

٩. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة التلقائية في التمتع بالمهام.

١٠. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة التلقائية في فعالية الذات.

١١. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التلقائية في تفضيل التحدي.

كما وجدت تأثيرات غير مباشرة لأبعاد المرونة المعرفية في أبعاد تحمل الغموض الأكاديمي من خلال أبعاد دافعية الإتقان، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢٢)

التأثيرات السببية غير المباشرة لأبعاد النموذج السببي الخاص بالفرض الثالث

المتغير المتأثر / المتغير المؤثر	التكليفات الدراسية			المقررات الدراسية			الامتحانات		
	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت
المرونة التكيفية	٠.٠٢٤	٠.٠٣٠	**٧.٩١	٠.٠٤١	٠.٠٤١	-٠.٩٨	٠.٠٣٦	٠.٠٣٩	-٠.٩٢
المرونة الإدراكية	٠.٠٠١٢	٠.٠٢٨	٠.٠٤٥	٠.٥٦٠	٠.٠٣٦	**١٥.٦١	٠.٠٣٠	٠.٠٣٤	٠.٨٨
المرونة التلقائية	٠.٠٦٣	٠.٠٢٨	*٢.٢٤	٠.٠٨١	٠.٠٤١	*١.٩٧-	٠.٠١٤	٠.٠٣٨	-**٣.٨٠

(**) قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ≥ ٢.٥٨ (*) قيمة "ت" دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ≥ ١.٩٦

يتبين من الجدول السابق النتائج الآتية:

١. وجود تأثير سببي غير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة التكيفية في التكليفات الدراسية.

٢. عدم وجود تأثير سببي غير مباشر من المرونة التكيفية في المقررات الدراسية وفي الامتحانات.

٣. وجود تأثير سببي غير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة الإدراكية في المقررات الدراسية.

٤. عدم وجود تأثير سببي غير مباشر من المرونة الإدراكية في التكليفات الدراسية وفي الامتحانات.

٥. وجود تأثير سببي غير مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) من المرونة التلقائية في التكليفات الدراسية.

٦. وجود تأثير سببي غير مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) من المرونة التلقائية في المقررات الدراسية.

٧. وجود تأثير سببي غير مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة التلقائية في الامتحانات.

اختيار النموذج السببي الأفضل من النماذج السببية المعبرة عن فروض الدراسة:

تم اختيار النموذج الأفضل من خلال المقارنة بين النماذج الثلاثة في ضوء مؤشرات البساطة، ومؤشرات حُسن المطابقة التي أشير إليها عند اختبار الفروض، وقد وجد أن قيم مؤشرات البساطة في نماذج الدراسة وفقاً لمخرجات برنامج LISREL, 8.51 كما بالجدول الآتي:

جدول (٢٣)
قيم مؤشرات البساطة للنماذج السببية الثلاثة

النماذج / المؤشرات	النموذج السببي الأول	النموذج السببي الثاني	النموذج السببي الثالث	القيم التي تدل على أفضل مطابقة
مؤشر حسن المطابقة للبساطة PGFI	٠.٠٤٥	٠.٢٤	٠.٢٥	القيمة المرتفعة
مؤشر المطابقة المعياري للبساطة PNFI	٠.٠٥٤	٠.٠١٠	٠.٠٢٨	القيمة المرتفعة
مؤشر محك المعلومات الأكياكي AIC	١٣٤.٣٩	٨١١.٩٢	٧٨٣.٢٧	القيمة المنخفضة
مؤشر اتساق محك المعلومات الأكياكي CAIC	٤٤٨.٨٥	١٠٣٦.٥٣	١٠٠٢.٩٨	القيمة المنخفضة
مؤشر الصدق التعميمي المتوقع ECVI	٠.٣٤	٢.٠٦	١.٩٨	القيمة المنخفضة

يتبين من الجدول السابق أن أفضل النماذج السببية التي تعبر عن العلاقات بين متغيرات الدراسة هو النموذج السببي الأول، حيث أن قيم مؤشرات البساطة الخاصة

بالنموذج السببي الأول أفضل من قيم مؤشرات البساطة الخاصة بالنموذجين الثاني والثالث بناءً على القيم التي تدل على مدى مطابقة أفضل نموذج للبيانات.

ويعتمد اختيار النموذج السببي الأفضل أيضاً على المقارنة بين هذه النماذج في ضوء مؤشرات حُسن المطابقة التي أشير إليها عند اختبار الفروض، ويوضح الجدول التالي قيم مؤشرات حُسن المطابقة للنماذج السببية الثلاثة كالآتي:

جدول (٢٤)
قيم مؤشرات حُسن المطابقة للنماذج السببية الثلاثة

م	مؤشرات حُسن المطابقة	النموذج السببي الأول	النموذج السببي الثاني	النموذج السببي الثالث
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	٢.٧٩	٣٤.٣٧	٣.٤٤
٢	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠.٠٠٢	٠.١٧	٠.١١
٣	مؤشر حُسن المطابقة (GFI)	١.٠٠	٠.٧٥	٠.٨٦
٤	مؤشر حُسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠.٩٢	٠.٢٢	٠.٨٨
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	١.٠٠	٠.٠٤	٠.٧٩
٦	مؤشر المطابقة اللامعياري (NNFI)	٠.٩٤	٠.٧٦	٠.٨٧
٧	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠.٩٢	٠.٧١	٠.٨٣
٨	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	١.٠٠	٠.٠٤	٠.٨٠
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١.٠٠	٠.٠١	٠.٨٢
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠.٠٦٨	٠.٢٩	٠.٠٧٢

يتبين من الجدول السابق أن مؤشرات حُسن المطابقة الخاصة بالنموذج السببي الأول أفضل من مؤشرات حُسن المطابقة الخاصة بالنموذج السببي الثاني والثالث، حيث يتضح وجود مطابقة جيدة للنموذج السببي الأول، حيث جاءت جميع مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لها، وبالتالي يقوم الباحث بتفسير نتائج النموذج السببي الأول ومناقشتها كما يلي:

١. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المثابرة في التكليفات الدراسية: ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال ضعف إصرار طلاب الجامعة على مواجهة الأنشطة والتكليفات الدراسية التي يكلفون بها، وبالتالي ضعف قدرتهم على أداء المهام التي تطلب منهم، وصعوبة إنهائها بشكل سليم، الأمر الذي يؤدي إلى عدم القدرة على إنهاء التكليفات الدراسية بالشكل المطلوب، وهذا من شأنه

أن يودي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من المثابرة في التكليفات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Roberso (2017)، ودراسة Kaur, Saini & Vig (2018)، ودراسة Cetin (2020)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)، ودراسة Turhan & Zorluel (2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من المثابرة في تحمل الغموض الأكاديمي للتكليفات الدراسية.

٢. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المثابرة في المقررات الدراسية: ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال عدم بذل طلاب الجامعة مزيد من الجهد من أجل التغلب على الغموض الأكاديمي الذي يتضمنه المحتوى الدراسي، وكشف ما يكتنفه من غموض وجمود للمعلومات المقدمة لهم، وبالتالي ضياع وقت طويل في كشف هذا الغموض، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف إصرار الطلاب على تحمل غموض المقررات الدراسية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي من المثابرة في المقررات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Hong (2018)، ودراسة Veas, Castejon, Minano & Raquel (2019)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)، ودراسة Turhan & Zorluel (2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير من المثابرة في تحمل الغموض الأكاديمي للمقررات الدراسية.

٣. وجود تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المثابرة في الامتحانات: ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال محاولة طلاب الجامعة في الإجابة على الأسئلة التي تتضمنها الاختبارات التي يواجهونها خلال العام الدراسي، وإصرارهم على التغلب على ما تحتويه من صعوبات، وبذل أقصى جهد ممكن في الإجابة على أسئلتها، وبالرغم من ذلك قد يفشلون في التغلب على هذه الصعوبات والمشكلات التي تواجههم أثناء الإجابة على الاختبارات، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى وجود تأثير سببي مباشر سالب من المثابرة في الامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Franco (2013)، ودراسة Roberso (2017)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)،

ودراسة Kim (2020)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة وتأثير سالب دال إحصائياً من المثابرة في تحمل الغموض الأكاديمي للامتحانات.

٤. عدم وجود تأثير سببي مباشر من تفضيل التحدي في التكليفات الدراسية: ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ضعف قدرة طلاب الجامعة على تقبل غموض الأنشطة والتكليفات الدراسية المطلوبة منهم، بالإضافة إلى انخفاض الرغبة في اكتشاف المجهول، وبالتالي عدم تفضيل التحدي لدى الطلاب نحو الأنشطة الدراسية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من تفضيل التحدي في التكليفات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Roberso (2017)، ودراسة Kaur, Saini & Vig (2018)، ودراسة Cetin (2020)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)، ودراسة Turhan & Zorluel (2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من تفضيل التحدي في تحمل الغموض الأكاديمي للتكليفات الدراسية.

٥. عدم وجود تأثير سببي مباشر من تفضيل التحدي في المقررات الدراسية: ويمكن تفسير ذلك من خلال غموض المعلومات التي تحتويها المقررات الدراسية، حيث تبدوا غير مألوفة بالنسبة للطلاب، وبالتالي يجب عليهم التعرف عليها والغوص في أعماقها من أجل أكتشاف ما بها من غموض، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من تفضيل التحدي في المقررات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Hong (2018)، ودراسة Veas, Castejon, Minano & Raquel (2019)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)، ودراسة Turhan & Zorluel (2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير من تفضيل التحدي في تحمل الغموض الأكاديمي للمقررات الدراسية.

٦. عدم وجود تأثير سببي مباشر من تفضيل التحدي في الامتحانات: ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال ضعف قدرة طلاب الجامعة على الإجابة عن الأسئلة الصعبة والمعقدة، والإجابة عن الأسئلة السهلة، حيث يحتاج الموقف

الاختباري الإعداد المسبق له من جانب الطلاب حتى يظهر التحدي فيما بينهم، وهذا ومن شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من تفضيل التحدي في الامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Hong (2018)، ودراسة Kaur, Saini & Vig (2018)، ودراسة Gomes, Golino & Meneze (2020)، ودراسة Turhan & Zorluel (2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من تفضيل التحدي في تحمل الغموض الأكاديمي للامتحانات.

٧. عدم وجود تأثير سببي مباشر من استيعاب المهام في التكليفات الدراسية: ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ضعف قدرة طلاب الجامعة على التعامل مع التكليفات والأنشطة الدراسية المطلوبة منهم بشكل جيد، وبالتالي عدم إنجازها وإتمامها في الوقت الذي يطلب منهم، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من استيعاب المهام في التكليفات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Roberso (2017)، ودراسة Kaur, Saini & Vig (2018)، ودراسة Cetin (2020)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)، ودراسة Turhan & Zorluel (2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من استيعاب المهام في تحمل الغموض الأكاديمي للتكليفات الدراسية.

٨. عدم وجود تأثير سببي مباشر من استيعاب المهام في المقررات الدراسية: ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ضعف قدرة طلاب الجامعة على البحث والتجول في المعلومات التي يتضمنها المحتوى الدراسي المقدم لهم خلال العام الدراسي، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض حب الاستطلاع لديهم، وبالتالي انخفاض قدرتهم على تعلم الأشياء الجديدة، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من استيعاب المهام في المقررات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Hong (2018)، ودراسة Veas, Castejon, Gomes, Golino & Minano & Raquel (2019)، ودراسة Turhan & Zorluel (2021)، والتي

أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير من استيعاب المهام في تحمل الغموض الأكاديمي للمقررات الدراسية.

٩. وجود تأثير سببي مباشر سالب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من استيعاب المهام في الامتحانات: ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال سعي طلاب الجامعة إلى التغلب على الغموض الذي تحتويه أسئلة الامتحانات، والعمل على إنجازها قبل إنتهاء الزمن المحدد للإجابة، الأمر الذي يؤدي إلى احتياج الطلاب إلى توزيع الوقت على الأسئلة، وتصفح الأسئلة بدقة وعمق، ومراجعة الإجابة قبل إنتهاء الوقت بمدة كافية، والتأني في حالة عدم معرفة الإجابة الصحيحة، وهذا من شأنه أن يودي إلى وجود تأثير سببي مباشر سالب من استيعاب المهام في الامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Franco (2013)، ودراسة Roberso (2017)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)، ودراسة Kim (2020)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة وتأثير سالب دال إحصائياً من فعالية استيعاب المهام في تحمل الغموض الأكاديمي للامتحانات.

١٠. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من التمتع بالمهام في التكليفات الدراسية: ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال استمتاع طلاب الجامعة بالأنشطة الدراسية التي يكلفون بها، ورغبتهم الشديدة في إنجاز هذه التكليفات الدراسية بالشكل والطريقة الصحيحة، وبالتالي يشعرون بالمتعة والفرح والسرور أثناء أداء التكليفات الدراسية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى وجود تأثير سببي مباشر موجب من التمتع بالمهام في التكليفات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Veas, Castejon, Minano & Raquel (2019)، ودراسة Cetin (2020)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)، ودراسة Turhan & Zorluel (2021)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من التمتع بالمهام في تحمل الغموض الأكاديمي للتكليفات الدراسية.

١١. عدم وجود تأثير سببي مباشر من التمتع بالمهام في المقررات الدراسية: ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال تقيد المقررات الدراسية بموضوعات معينة لا يستطيع الطالب الحياد عنها، مما يولد لديه عدم الشعور بالمتعة أثناء أداء المهام الأكاديمية المتضمنة في المقررات الدراسية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من التمتع بالمهام في المقررات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Franco (2013)، ودراسة Roberso (2017)، ودراسة Gomes, Golino & Meneze (2020)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من التمتع بالمهام في تحمل الغموض الأكاديمي للمقررات الدراسية.

١٢. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من التمتع بالمهام في الامتحانات، ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال زيادة رغبة طلاب الجامعة في القيام بالإجابة عن الأسئلة التي تتضمنها الاختبارات من أجل النجاح فيها، وبالتالي شعورهم بالسعادة والفرح أثناء الإجابة على الامتحان بإتقان، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى وجود تأثير سببي مباشر موجب من التمتع بالمهام في الامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Franco (2013)، ودراسة Roberso (2017)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)، ودراسة Kim (2020)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من التمتع بالمهام في تحمل الغموض الأكاديمي للامتحانات.

١٣. عدم وجود تأثير سببي مباشر من فعالية الذات في التكليفات الدراسية: ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال كثرة الأعباء الدراسية الملقاه على عاتق طلاب الجامعة، مما يؤدي إلى ضعف قدرتهم على إنجاز التكليفات الدراسية المطلوبة منهم، وبالتالي يستعين الطلاب بالمواقع الإلكترونية من أجل إنهاء التكليفات الدراسية بصورة سريعة لا تستغرق وقتاً طويلاً، وهذا ينتج عنه عدم فهمهم لمحتوى ما يقدمون من تكليفات دراسية، مما يؤدي إلى وجود غموض أكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Veas, Castejon, Minano &

Raquel (2019)، ودراسة Cetin (2020)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)، ودراسة Turhan & Zorluel (2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير من فعالية الذات في تحمل الغموض الأكاديمي للتكليفات الدراسية.

١٤. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من فعالية الذات في المقررات الدراسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال كفاءة طلاب الجامعة في فهم المعلومات التي يتضمنها المحتوى الدرسي، بالإضافة تفاعلهم أثناء الشرح، وتنفيذ ما يطلب منهم على أكمل وجه، وأداء الواجبات في مواعيدها، الأمر الذي يؤدي إلى سهولة استرجاع المعلومات، والتغلب على الغموض الأكاديمي، والتركيز أثناء استذكار الدروس، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى وجود تأثير سببي مباشر موجب من فعالية الذات في المقررات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Hong (2018)، ودراسة Veas, Castejon, Minano & Raquel (2019)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)، ودراسة Turhan & Zorluel (2021)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من فعالية الذات في تحمل الغموض الأكاديمي للمقررات الدراسية.

١٥. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) من فعالية الذات في الامتحانات: ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال تنفيذ طلاب الجامعة كل ما يطلب منهم أثناء أداء الامتحانات على أكمل وجه، وأداء الواجبات الدراسية في مواعيدها، وبذل أقصى جهدهم في المواقف الاختبارية، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالثقة في النفس بعد الإجابة على أسئلة الامتحانات، وتبادل الخبرات التعليمية مع الزملاء، وهذا من شأنه أن يفسر وجود تأثير سببي مباشر موجب من فعالية الذات في الامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Franco (2013)، ودراسة Roberso (2017)، ودراسة Gomes, Golino & Menezes (2020)، ودراسة Kim (2020)،

والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من فعالية الذات في تحمل الغموض الأكاديمي للامتحانات.

١٦. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة التكيفية في التكليفات الدراسية: ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال قدرة طلاب الجامعة على التكيف مع الأنشطة التي يكلفون بها أثناء دراستهم خلال العام الدراسي من خلال تغيير وجهتهم الذهنية أثناء القيام بالأنماط السلوكية المختلفة تجاه التكليفات الدراسية للوصول إلى الحل المناسب لها، بالإضافة إلى تحررهم من الجمود الفكري أثناء البحث عن حلول للتغلب على التكليفات الدراسية الغامضة، ويرى الباحث أيضاً أن المرونة التكيفية تساعد طلاب الجامعة على حل المشكلات المعقدة ومواجهة الصعوبات، بالإضافة إلى التطلع والاستفسار عن الأشياء الغامضة، وبالتالي يتغلبون على الغموض الأكاديمي للتكليفات الدراسية، وهذا يفسر وجود تأثير سببي مباشر موجب من المرونة التكيفية في التكليفات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Campbell (2020)، ودراسة Sardareh & Boroomand (2021)، ودراسة Zahedi & Abdi (2021)، ودراسة Bıyıkl & Nuri (2022)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من المرونة التكيفية في تحمل الغموض الأكاديمي للتكليفات الدراسية.

١٧. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التكيفية في المقررات الدراسية: ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ثبات وجمود المعلومات التي يشملها المحتوى الدراسي المقدم للطلاب خلال العام الدراسي، بالإضافة إلى عدم قدرة الطلاب على إدراك الغموض الذي تتضمنه المقررات الدراسية، وبالتالي ضعف قدرة الطلاب في البداية على تغيير وجهتهم المعرفية بما ينسجم مع المقررات الدراسية التي يدرسونها، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التكيفية في المقررات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Campbell (2020)، ودراسة Sardareh & Boroomand (2021)، ودراسة Zahedi & Abdi (2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم

وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من المرونة التكيفية في تحمل الغموض الأكاديمي للمقررات الدراسية.

١٨. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التكيفية في الامتحانات: ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال تضمن الأسئلة التي تشتمل عليها الاختبارات إلى مواقف غامضة لا يستطيع بعض الطلاب التغلب عليها، والوصول إلى حلول إبداعية لهذه الأسئلة بسبب عامل التوتر والقلق الذي يتضمنه الموقف الاختباري، وبالتالي ينخفض تكيف الطلاب مع المواقف الغامضة أثناء أداء الامتحانات، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التكيفية في الامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Campbell (2020)، ودراسة Guerdjikova & Zimper (2018)، ودراسة Zahedi & Abdi (2021)، ودراسة Bıyıkl & Nuri (2022)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من المرونة التكيفية في تحمل الغموض الأكاديمي للامتحانات.

١٩. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة الإدراكية في التكليفات الدراسية: ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ضعف قدرة طلاب الجامعة على إدراك التفسيرات البديلة والمتعددة للأنشطة التي يكلفون بها، وبالتالي تنخفض قدرتهم على إتخاذ القرارات والتعامل مع المواقف الأكاديمية الطارئة وغير المتوقعة وفقاً للمقتضيات الجديدة المتغيرة، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف المرونة الإدراكية لدى طلاب الجامعة، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة الإدراكية في التكليفات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Kurt & Gunduz (2020)، ودراسة Sardareh & Boroomand (2021)، ودراسة Zahedi & Abdi (2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من المرونة التكيفية في تحمل الغموض الأكاديمي للتكليفات الدراسية.

٢٠. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة الإدراكية في المقررات الدراسية: ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال

قدرة طلاب الجامعة على إدراك المعرفة والمعلومات التي يتضمنها المحتوى الدراسي المقدم لهم خلال العام الدراسي، بالإضافة إلى قدرتهم على معالجة الظروف الجديدة وغير المتوقعة في بيئتهم الدراسية، الأمر الذي يؤدي إلى قدرتهم على توليد وإنتاج حلول بديلة متنوعة للمواقف والمهمات التعليمية التي يواجهونها، بالإضافة إلى أن المرونة الإدراكية تؤدي إلى إعادة بناء المعرفة ومعالجتها في عقل الطلاب، وبالتالي التكيف مع المواقف الجديدة، والتوافق مع مؤثرات البيئة المتغيرة، الأمر الذي يسهم في التغلب على الغموض الذي تتضمنه المقررات الدراسية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى وجود تأثير سببي مباشر موجب من المرونة الإدراكية في المقررات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Campbell (2020)، ودراسة Sardareh & Boroomand (2021)، ودراسة Zahedi & Abdi (2021)، ودراسة Bıyıkl & Nuri (2022)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من المرونة الإدراكية في تحمل الغموض الأكاديمي للمقررات الدراسية.

٢١. وجود تأثير سببي مباشر موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) من المرونة الإدراكية في الامتحانات: ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال قدرة طلاب الجامعة على إدراك التفسيرات البديلة والمتعددة للأسئلة التي تشملها الاختبارات التي يواجهها الطالب عن طريق تغيير الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لمواجهة الأسئلة الغامضة، بالإضافة إلى التفكير في بدائل متنوعة لحل هذه الأسئلة، واختيار البديل المناسب للإجابة على الأسئلة التي يتضمنها الامتحان، بالإضافة إلى أن المرونة الإدراكية تساعد على تغيير وتنويع طرق التعامل العقلي مع الأسئلة الغامضة من خلال تحليل صعوبتها إلى عوامل يمكن الإطاحة بها، والاستفادة منها في ايجاد حلول للأسئلة الغامضة التي يتضمنها الامتحان، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى وجود تأثير سببي مباشر موجب من المرونة الإدراكية في الامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رانيا خليل (٢٠١٥)، ودراسة Guerdjikova & Zimper (2018)، ودراسة Kurt & Gunduz (2020)، ودراسة Zahedi &

Abdi (2021)، ودراسة Zahedi & Abdi (2021)، ودراسة Bıyıkl & Nuri (2022)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من المرونة الإدراكية في تحمل الغموض الأكاديمي للامتحانات.

٢٢. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التلقائية في التكليفات الدراسية: ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال ضعف قدرة طلاب الجامعة على إنتاج العديد من الأفكار والحلول المتنوعة تجاه الأنشطة التي يكلفون بها أثناء دراستهم، بالإضافة إلى ضعف قدرتهم على تغيير وتنويع طرق التعامل مع التكليفات الدراسية وفقاً لطبيعتها، وتقبل وجهات النظر المختلفة، وبالتالي يصعب اختيار الطريقة التي تساعدهم في إنهاء التكليفات الدراسية نظراً لتعدد الأفكار والحلول لديهم، الأمر الذي يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التلقائية في التكليفات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة رانيا خليل (٢٠١٥)، ودراسة Guerdjikova & Zimper (2018)، ودراسة Zahedi & Abdi (2021)، ودراسة Zahedi & Abdi (2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من المرونة التلقائية في تحمل الغموض الأكاديمي للتكليفات الدراسية.

٢٣. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التلقائية في المقررات الدراسية: ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ضعف قدرة طلاب الجامعة على الانتقال في موضوعات المقرر الدراسي بسهولة ويسر، والإلمام بالمعلومات التي يتضمنها المحتوى الدراسي، وتوظيف هذه المعلومات في المواقف المختلفة والمتباينة، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التلقائية في المقررات الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Guerdjikova & Zimper (2018)، ودراسة Kurt & Gunduz (2020)، ودراسة Zahedi & Abdi (2021)، ودراسة Bıyıkl & Nuri (2022)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير من المرونة التلقائية في تحمل الغموض الأكاديمي للمقررات الدراسية.

٢٤. عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التلقائية في الامتحانات: ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال قدرة طلاب الجامعة على إنتاج إجابات عديدة للأسئلة التي تشملها الاختبارات، مما يؤدي إلى عدم إنتاج الإجابة الصحيحة التي يتطلبها الامتحان، الأمر الذي يؤدي إلى تشتت الطالب أثناء أداء الامتحان، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى عدم وجود تأثير سببي مباشر من المرونة التلقائية في الامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Campbell (2020)، ودراسة Sardareh & Boroomand (2021)، ودراسة Sardareh & Boroomand (2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً من المرونة التلقائية في تحمل الغموض الأكاديمي للامتحانات.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يُمكن تقديم مجموعة من التوصيات كالآتي:

١. تدعيم التوجه نحو إثراء المقررات التعليمية وتضمينها العديد من المهارات الإيجابية التي تساعد طلاب الجامعة على تحمل الغموض الأكاديمي.
٢. تشجيع طلاب الجامعة على تحمل ما يواجههم من غموض ومشكلات وعقبات أكاديمية والتصدي لها والتغلب عليها والخروج منها بمكاسب إيجابية عديدة في الجانب الأكاديمي.
٣. ضرورة الاستفادة من الخصائص الإيجابية لطلاب الجامعة من خلال دافعية الإتقان بما يجعلهم يستطيعون تحمل الغموض الأكاديمي، ويجعلهم مشاركين بفاعلية في كثير من الأنشطة المجتمعية والأكاديمية.
٤. البحث عن سبل جديدة ومبتكرة لتخفيف العبء النفسي والمعرفي عن طلاب الجامعة وزيادة قدرتهم على تحمل الغموض الأكاديمي.
٥. تشجيع الطلاب على الابتعاد عن السلبية وأن يعملوا ضمن الفريق الواحد لإيجاد روح المنافسة الأكاديمية فيما بينهم.

٦. دراسة متغيرات المرونة المعرفية ودافعية الإتقان وتحمل الغموض الأكاديمي لدى فئات مختلفة في مختلف المراحل العمرية.
٧. قيام وسائل الإعلام والمؤسسات والجمعيات الثقافية والاجتماعية المعنية بوضع برامج تنموية معرفية من أجل كيفية تنمية المرونة المعرفية لدى الطلاب بصفة عامة.
٨. العمل على تكامل الدور الأسري والمجتمعي ومؤسسات التربية والتعليم لتقليل الغموض الأكاديمي لدى الطلاب.
٩. ضرورة أن يستخدم الطلاب الوسائل التكنولوجية الحديثة التي يمكن أن تساعدهم على زيادة دافعية الإتقان لأداء المزيد من الأنشطة والمهام التي تساعدهم على تحقيق الأهداف التي يسعون إليها.
١٠. ضرورة تطوير المناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية، والاهتمام بالأنشطة والمهام التي تتطلب الاهتمام بالمرونة المعرفية ودافعية الإتقان.
١١. توظيف أبعاد المرونة المعرفية داخل المقررات الدراسية لما لها من مردود إيجابي في إكساب الطلاب المعارف والمهارات المتنوعة في جميع المواد الدراسية.

مراجع الدراسة:

إبراهيم سالم محمد الصباطي (٢٠١٧). السيادة المخية وعلاقتها بتحمل الغموض الأكاديمي لدى كل من الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في ضوء النوع والتخصص. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨٢)، ١١٧–١٤٠.

أسامة عربي محمد عمار (٢٠١٩). برنامج قائم على الهندسة النفسية في تدريس علم النفس لتنمية الوعي النفسي وتحمل الغموض الأكاديمي لدى الطلاب المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٥(١٢)، ١–٢٩.

إيمان خالد عيسى (٢٠١٩) بروفيلات استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالدافعية للإتقان لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة دمنهور. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، ٤(٤٣)، ١–٧٨.

بدوية محمد سعد رضوان (٢٠٢١). المرونة المعرفية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية البحثية ودافعية الاتقان لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، (٦٥)، ١–٨٩.

جودت سعادة (٢٠١٣). *تدريس مهارات التفكير (مع الأمثلة التطبيقية)*. عمان: دار الشرق.

حلمي محمد حلمي الفيل (٢٠١٥). *المقررات الإلكترونية المرنة معرفياً*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

راشد مانع راشد العجمي (٢٠٢١). الالتزام الصحي للحماية من فيروس كورونا وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى عينة من الراشدين وكبار السن من المجتمع الكويتي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بالمركز القومي للبحوث غزة*، ٥(١٣)، ٨٤–١١١.

راضي الوقفي (٢٠١٥). *مقدمة في علم النفس*. عمان: دار الشروق للنشر.

رانيا محمد توفيق أحمد خليل (٢٠١٥). المرونة/ التصلب المعرفي وعلاقته بتحمل الغموض الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة حلوان.

رحاب نبيل عبدالمنصف خليفة (٢٠٢١). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية المرونة المعرفية ومهارة اتخاذ القرار لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، (٢١)، ١١٩–١٦٠.

سحر منصور القطاوي، نجوى حسن علي (٢٠١٦). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية والسعودية. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، (٤٨)، ٥٣–٩٠.

سعيد عبدالغني سرور وعبدالعزيز إبراهيم سليم (٢٠١٠). التنبؤ بالحل الإبداعي للمشكلات في ضوء المرونة المعرفية والفعالية الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً. *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية*، ٢(٢)، ٢٠–٨٠.

سناء محمد سليمان (٢٠١٥). *محاضرات في سيكولوجية التعلم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سيد عبدالعظيم محمد (٢٠٠٨). تحمل الغموض وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس بكلية التربية جامعة المنيا*، ١٤ (١)، ٧٩–١١٢.

صبحي عبد الفتاح الكافوري، مروة نشأت معوض، إيمان وجيه عبد الله (٢٠١٩). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتحسين المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، ١٩ (٣)، ٤٨٣–٥٠٢.

عادل السعيد البنا ورحاب سمير طاحون (٢٠١٩) فعالية الذات والدافعية للإتقان ومستوى الطموح كمنبئات بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، ٤(٤٣)، ١–٧٨.

عبدالعزيز محمد حسب الله (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الابتكارية الانفعالية والمرونة المعرفية وأساليب اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣١(١٢٢)، ٤٩–١٦٠.

علاء الدين عبد الحميد أيوب (٢٠١١). نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين "دراسة تقويمية". *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ١٧ (٣)، ١١٥–١٦٨.

محمد أحمد السعيد النجار (٢٠١٧). فاعلية الذات والمرونة المعرفية ودافعية الإنجاز كمنبئات بمهارات التفكير الإيجابي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

محمد رضوان إبراهيم أبوحشيش (٢٠٢١) التفاعل بين نمط الواقع المعزز (علامة الصورة– علامة الإستجابة السريعة) ومستوى القدرة على تحمل الغموض وأثرهما على كفاءة

الـتعلم وتنميـة التفكيـر التخيلـي لـدى طـلاب تكنولوجيـا التعلـيم. *مجلـة كليـة التربيـة جامعـة سوهاج*، (٨٣)، ٢١١–٣١٧.

محمد عبدالتواب معوض (٢٠١٠). *مقياس تحمل الغموض*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد عبدالسـلام غنـيم (٢٠١٣). *علـم الـنفس المعرفـي بـين النظريـة والتطبيـق*. القـاهرة: مكتبـة دار الكتاب الجامعي.

محمد عبـدالعزيز نورالـدين (٢٠٢٠). فاعليـة برنـامج تـدريبي قـائم علـى نظريـة الحـل الابتكـاري للمشـكلات "TRIZ" فـي تنميـة المرونـة المعرفيـة ومفهـوم الـذات الأكاديميـة لـدى طـلاب الدرسـات العليـا بكليـة التربيـة النوعيـة بالمنيـا. *مجلـة دراسـات عربيـة فـي التربيـة وعلـم النفس*، (١٢٣)، ٢٩٩–٣٤٠.

محمد متـرك القحطـاني (٢٠١٣). الأسـلوب المعرفـي تحمـل/عـدم تحمـل الغمـوض وعلاقتـه بالـدافع للإنجـاز الدراسـي لـدى طـلاب جامعـة الإمـام محمد بـن سـعود الإسـلامية فـي ضـوء بعـض المتغيرات. *المجلة التربوية بجامعة الكويت*، ٢٧(١٠٨)، ١٤٧–٢٠٠.

مـروة صـلاح إبـراهيم سـعادة (٢٠١٧). عـادات العقـل المنبئـة وعلاقتهـا بدافعيـة الإتقـان والمرونـة المعرفيـة لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة. *مجلـة دراسـات عربيـة فـي التربيـة وعلـم الـنفس*، (٨٧)، ٢٧٧–٣٥٢.

مـروة مختـار بغـدادي (٢٠١٥). العوامـل المنبئـة بالمرونـة المعرفيـة لـدى طـلاب الجامعـة. *مجلـة دراسات تربوية واجتماعية بكلية التربية جامعة حلوان*، ٢١ (٣)، ١٠٥٩–١١١٠.

موفـق سـليم بشـارة (٢٠٢٠). العلاقـة بـين المرونـة المعرفيـة والتحصـيل الأكـاديمي لـدى عينـة مـن طلبـة جامعـة الحسـين بـن طـلال. *مجلـة جامعـة الحسـين بـن طـلال للبحـوث*، ٦(٢)، ٣١٣–٣٣٣.

نايفـة محمد يوسـف قطـامي (٢٠٠٤). الاسـتراتيجيات المعرفيـة للـتعلم المـنظم ذاتيـاً للطلبـة الجـامعيين وعلاقتهـا بمتغيـر التحصـيل الدراسـي والمرونـة المعرفيـة والدافعيـة المعرفيـة. *مجلـة مسـتقبل التربيـة العربيـة الصـادرة عـن المركـز العربـي للتعلـيم والتنميـة*، ١٠(٣٢)، ٣٠٩–٣٤٠.

هـاني فـؤاد سـيد مـراد (٢٠١٩). نمذجـة العلاقـات السـببية بـين دافعيـة الإنجـاز والـذكاء النـاجح والمرونـة المعرفيـة لـدى عينـة مـن طـلاب الجامعـة. *مجلـة دراسـات عربيـة فـي التربيـة وعلـم النفس*، (١٠٦)، ٢٣٨–٢٦٨.

وائـل عبدالسـميع فهمـي متـولي (٢٠٢١). نمذجـة العلاقـات السـببية بـين الـذكاء المتـدفق والـذاكرة العاملـة والمرونـة المعرفيـة لـدى عينـة مـن التلاميـذ الموهـوبين ذوي صـعوبات الـتعلم بالمرحلـة الإبتدائيـة بمدينـة الريـاض. *مجلـة الجامعـة الإسـلامية للدراسـات التربويـة والنفسية*، ٢٩(٤)، ٣٨١–٤٠٨.

Alboliteeh, M.; Berdida, D. & Raguindin, S. (2022). Parental authority as a mediator between career decision-making self-efficacy, career decision ambiguity tolerance and career choice of nursing students: A path analysis. *Journal of Professional Nursing*, 42 (22), 178-186.

Asare-Nuamah, P. (2017). International students' satisfaction: Assessing the determinants of satisfaction. *Journal of Higher Education for the Future*, 4(1), 44-59.

Beer, N. & Moneta, G. (2021). Relationship between Cognitive flexibility and mastery motivation. *Journal of Individual Differences Research*, 10 (2), 105-116.

Bıyıkl, C. & Nuri, D. (2022). The Effect of Cognitive flexibility on Tolerance of ambiguity Academic. *Journal of Education and Science*, 40(181), 311-327.

Campbell, T. (2020). The Effects of Cognitive flexibility on Tolerance of ambiguity Academic among Undergraduates. *Ph.D.* School of Graduate Studies and Research, Indiana University of Pennsylvania.

Cetin, B. (2015). Academic motivation and approaches to learning in predicting college students' academic achievement: Findings from Turkish and US samples. *Journal of College Teaching & Learning*, 12(2), 141-150.

Cetin, B. (2020). Self-motivation in Predicting withstand academic pressures University Students' in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*. 5(4), 132-138.

Cikrikci, O. (2018). The Predictive Roles of Cognitive Flexibility and Error Oriented Motivation Skills on Life Satisfaction. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 717-727.

Dennis, P. & Vander, S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(1), 241-253.

Dlima, G.; Winsler, A. & Kitsantas, A. (2021). Ethnic and gender differences in first-year college students goal orientation, self-

efficacy, and extrinsic and intrinsic motivation. *Journal of Educational Research*, 107(5), 341-356.

Franco, C. (2013). The relationship between achievement motivation and bear the mystery Second year secondary students. *Ph.D.* Florida International University.

Furr, N. (2010). Cognitive flexibility and Technology change. *Paper presented in strategy conference 25-27 feb*, Brigham young University USA.

Gomes, C.; Golino, H. & Menezes, I. (2020). Predicting Tolerance of ambiguity Academic than achievement motivation. *Journal of Psychology*, 5(1), 1095-1110

Guerdjikova, A. & Zimper, A. (2018). Cognitive Flexibility and Relationship to Academic Ambiguity. *Journal of Soc Choice Welfare*, 30 (1), 507-526.

Hemi, A.; Sopp, R.; Perel, A.; Holmes, E. & Levy-Gigi, E. (2023). Cognitive flexibility moderates the efficacy of a visuospatial intervention following exposure to analog trauma. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, (81), 1-9.

Hillen, M. (2017). Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model and implications for healthcare. Social Science and Medicine, 180(1), 62-75.

Hong, W. (2018). Exploring Relations between Motivation, Metacognition, and Tolerance of ambiguity Academic Through Variable-Centered, Person-Centered and Learning Analytic Methodologies. *Ph.D*. University of Nevada, Las Vegas.

Hooser, J.; Swanson, S.; Conway, J. & Brown, J. (2022). Assessing pharmacy students' baseline tolerance for ambiguity, burnout, empathy, quality of life and stress. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 14 (22), 966-971.

Itzhaky, L.; Chubarov, E.; Keilp, J.; Shbiro, L.; Levy, T. & Zalsman, G. (2023). Cognitive flexibility in inpatient children and adolescents with a history of suicide attempts. *Psychiatry Research*, (321), 1-4.

Johnco, C.; Wuthrich, V. & Rapee, R. (2014). Reliability and Validity of Two Self-Report Measures of Cognitive Flexibility. *Journal of Psychological Assessment*, 26 (4), 1381-1387.

Johnson, T. (2016). The Relationship Between Cognitive Flexibility, Coping, and Symptomatology in Psychotherapy. *Master's Dissertation*, the Faculty of the Graduate School, Marquette University.

Kaur, P.; Saini, S. & Vig, D. (2018). Academic motivation and Tolerance of ambiguity Academic as determinant of Academic Achievement. *Indian Journal of Health and Well-being*, 9(5), 735-739.

Kim, H. (2020). Relationship between Mastery Motivation and Academic Ambiguity in South Korean Children. *Journal of Occupational Therapy International*, 10 (2), 1-10.

Krol, W. & Gruszka, A. (2023). Is running a state of mind? Sports training as a potential method for developing cognitive flexibility. *Psychology of Sport & Exercise*, (67), 1-9.

Kurt, A. & Gunduz, B. (2020). The Investigation of Relationship Between Irrational Beliefs, Cognitive Flexibility and Academic Ambiguity in Young Adults. *Cukurova Universities Elitism Faculties Derris*, 49 (1), 28-44.

Litalien, D.; Morin, A.; Gagne, M.; Vallerand, R.; Losier, G. & Ryan, R. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a factor-ESEM representation of academic motivation. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 51 (17), 67-82.

Martin, M. & Anderson, M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three Validity Studies. *Journal of Communication Reports*, 11(1), 1-9.

Martin, M. & Rubin, R. (1995). A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*, 76(1), 623-626.

Mechler, H. (2022). Investigating the Relationship between Cognitive flexibility and mastery motivation and Education Levels. *Ph.D.* Department of Family Sciences, Faculty of Professional Education, Denton University.

Morgan, G. & MacTurk, R. (2005). *Mastery motivation: origins, conceptualizations and applications*. Norwood: Able.

Morgan, G. & Wang, J. (2009). *The Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ): A manual about its development, Psychometrics and use*. Colorado State University: Fort Collins.

Morgan, G.; Wang, J.; Barrett, K.; Huang, S. & Jozsa, K. (2018). *The revised dimensions of Mastery motivation questionnaire (DMQ 18)*. Springer, 1-45.

Niccols, A.; Atkinson, L. & Pepler, D. (2013). Story Motivation in Young Children with Down's Syndrome: Relations with Cognitive and Adaptive Competence. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47 (2), 121-133.

Nils, B. (2021). Effects of Cognitive flexibility and mastery motivation on coping, stress Academic and emotions. *Ph.D*. Department of Psychology, Faculty of Education, London Metropolitan University.

Norton, R. (2013). Measurment of Ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*, 39(6), 607-619.

Orega, I. & Moreira, A. (2010). Using a Cognitive Flexibility Hypertext to Develop Reading Comprehension. *An Ongoing Case Study with Students of a Media Studies Degree*. Educational Structures in Context: At the Interfaces of Higher Education, 119-133.

Roberso, E. (2017). Relationship between Perfection motivation and bear the mystery For high school students. *Ph.D.* Regent University.

Rose, A. (2011). Restorative environments' influence on cognitive flexibility in developing adults. *Master thesis*, The University of Utah

Sardareh, S. & Boroomand, R. (2021). Cognitive flexibility and Endure academic ambiguity in preuniversity EFL learners. *Journal of California Linguistic Notes*, 37(1), 1095-1110.

Staribratov, I. & Babakova, L. (2019). Development and validation of a math-specific version of the academic motivation scale: AMS-mathematics. a mongo first-year university students in Bulgaria. *TEM Journal*. 8(2), 317-324.

Turhan, B. & Zorluel, H. (2021). Relationship between Perfection motivation and Tolerance in Reading and Writing. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 23-34.

Veas, A.; Castejon, J.; Minano, P. & Raquel, G. (2019). Relationship between Academic motivation and Tolerance of ambiguity Academic: A multiple multilevel mediation analysis. *British Journal of Educational Psychology*. 89(1), 393-411.

Wright, M.; Litchfield, B. & Newman, E. (2020). Differences in Student and Teacher per-captions of motivating factors in the classroom environment. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 15-27.

Yangmu, X. (2022). Relationship between Cognitive flexibility and mastery motivation. *Ph.D*. Department of Educational Psychology, Faculty of Graduate Studies, Loma Linda University.

Zahedi, Y. & Abdi, M. (2021). Relationship between cognitive flexibility and academic stress tolerance. *Procardia Social and Behavioral Sciences*, 69(1), 2264-2272.