كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كمنبئات بالاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعـــــداد

الطالب / فيصل عذال عواض البدراني الحربي

إشـراف

الدكتور / إســـــلام أنور عبدالغـــني

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

﴿ المجلد الخامس والثلاثون – العدد السابع – جزء ثانى- يوليو ٢٠١٩م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة :

هدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى الاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الرس وأيصا هدف إلى تحديد طبيعة المعتقدات المعرفية لديهم كما هدف البحث إلى تحديد مستوى الذكاء الفعال لدى الطلاب عينة البحث وأيضا الكشف عن دلالة الفروق الاحصائية في الاندماج المعرفي لدى الطلاب عينة البحث راجعة لاختلاف الصف الدراسي (أول ، ثاني ، ثالث) كما هدف البحث إلى تحديد الاسهامات النسبية لكل من المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال في التنبؤ بالاندماج المعرفي. وتم استخدام الأدوات التالية مقياس المعتقدات المعرفية لـ (Wood&Kardash,2002) وتعريب (السيد أبو هاشم ،٢٠١٠) ومقياس الذكاء الفعال وهو من إعداد (يوسف وآخرون ،٢٠٠١) ومقياس الإندماج المعرفي من إعداد الباحث .و تكونت العينة من ٣٥٠ طالبا من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الرس.

النتائج :

أظهرت النتائج أن مستوى الاندماج المعرفي جاء منخفضا لدى أفراد عينة الدراسة

وبينت النتائج أيضا أن مستوى المعتقدات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة جاء منخفضا.

وتوصلت نتائج البحث إلى أن مستوى الذكاء الفعال جاء منخفظا ككل لدى أفراد عينة الدراسة بينما جاء بعد الاتقان كبعد من أبعاد الذكاء الفعال مرتفعا .

توصيات البحث :

- وجوب اهتمام المسؤولين بالمرحلة الثانوية وخاصة تنوع طرائق التدريس والاعتماد على النقاش والتعليم التعاوني وتعليم الأقران والذي يسهم في تنمية أبعاد المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية
- تدريب المعلمين في المرحلة الثانوية على تنمية أبعاد الذكاء الفعال لما له من إسهامات في رفع مستوى الاندماج المعرفي.
- تغيير أو تعديل بعض المناهج والتي تعتمد على الحفظ والاستذكار واستبدالها بمناهج تعتمد على الفهم والتحليل والتركيب والاستنباط لأن ذلك من شأنه أن يساهم في تنمية أبعاد الذكاء الفعال.

مقدمة :

يستمر الإنسان منذ الميلاد وحتى الوفاة في حركة دائبة ونشاط مستمر وتفكير متواصل ساعياً نحو تحقيق أهدافه وإثبات ذاته وإشباع حاجاته البيولوجية والاجتماعية والنفسية، وعندما يصل إلى هدف معين تنشأ أهداف أخرى، وعندما يشبع حاجة معينة تظهر حاجات أخرى، وهكذا فهو يحاول دوما الاندماج مع مواقف وأحداث حاضرة حتى يسعى إلى الاندماج مع مواقف وأحداث جديدة ، فالاندماج عملية تفاعلية مستمرة مدى الحياة بمعنى أنها لا تتم لمرة واحدة وبصفة نهائية بل هي مستمرة ما استمرت الحياة متحركة ومتغيرة ومتطورة .

ويعد الاندماج ضرورة يفرضها كون الفرد بمواجهة بيئة وبإزاء مجتمع، فالبيئة تحوي كل مواد إشباع حاجات الإنسان من الطعام والشراب والملبس والمأوى والعمل أو المهنة وتكوين الأسرة، وإقامة العلاقات الاجتماعية وإنجاب الأبناء والشعور بالأمن وما إلى ذلك. والمجتمع ينظم استخدام مواد تلك البيئة، فله قواعده وعاداته وأعرافه ومبادئه وقوانينه التي لابد من الامتثال لها والخضوع لما تفرضه من اندماج اجتماعي ، لذلك ينبغي للفرد أن يتخذ وسائل للاندماج يستطيع من خلالها أن يشبع حاجاته ليحقق التوازن النفسي المنشود لشخصيته فلا يشعر بالتوتر ، ويستطيع أن يتغلب على الصعوبات التي تعترض حياته .

وقد تناولت العديد من الدراسات موضوع الاندماج وأعطته أهمية خاصة وذلك لكونه موضوعا حيويا جديرا بالاهتمام والاندماج بمعناه الحديث يعد أحد أكثر موضوعات علم النفس التربوي إثارة للجدل وتعدداً في وجهات النظر (الزغول ،٢٠١٢: ١٤٤).

ويشير تشامان وبيرس (Chapman & Pearce 2003:17) إلى أن الدراسات الأولية للاندماج كانت تعتمد على استخدام المؤشرات المبنية على مشاركة الطلاب ، وأيضاً الوقت المستغرق في مهام التعلم لتقييم معدلات الاندماج لدى الطلاب، كما يعد الاندماج من النواتج الأكاديمية التي ترتبط إلى حد كبير بعدد من المغيرات النفسية والمعرفية ونحوها فالأبحاث والدراسات قد اختبرت العمليات التنظيمية مثل الاندماج وتجميع الجهد والأثر التتابعي للجهد على الأداء في المهمة والمتغيرات النفسية الأخرى. وبالرغم من أهمية الاندماج في الانجاز الأكاديمي وفي النمو العام للشخصية إلا أنه لم يكن هناك اهتمام بدراسته إلا في السنوات الأخيرة حيث أنه أصبح ذا قيمة كبيرة في الحياة الحديثة .

ولقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى ضرورة الاهتمام بفهم الاندماج وإيجاد الوسائل والطرق التي تتنبأ بحسن الأداء الأكاديمي ، كما أكدت بعض الدراسات على أن الاندماج المعرفي يرتبط بالأداء منذ اللحظة التي يبدأ فيها الطلاب الدخول في المهمة مثل دراسة (Anthony & Frontier,2007) ودراسة (Rick & Hoyle,1988) .

ويتفق علماء النفس والتربويون علي أن عملية التعلم عملية نشطة وفعالة، تحدث على النحو الأمثل عندما يكون هناك اجتهاد من جانب الطالب للحصول علي المعلومات وفهمها، واستيعابها. (Gonzalez , Moll & Amanti , 2001:417)

إن الإندماج المعرفي بني أساسا على البحث في الذاكرة ومعالجة المعلومات العميقة والسطحية واستخدام النشاطات المختلفة قبل تركيب المعلومات و المعارف الجديدة (Barbera , 2007:101).

ونظرا لأهمية الاندماج فقد تم تناوله في عدد من الدراسات وأيضا دراسة علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية والمعرفية ومن هذه الدراسات دراسة (Fredricks&Blumefeld&Paris, 2004) ودراسة بربرا (Brian,2015) ودراسة هارلوا (Harlow,2001) ودراسة كودنج (Codding,2008) ودراسة وولكر (Walker,2009) ودراسة بيكر وكراوسن (De Backer & Crowson,2006) . ودراسة تساي (Tsia, 2011)

وتعد المعتقدات المعرفية من المتغيرات المعرفية التي تبدو على علاقة بالاندماج المعرفي ، وهذا يتضح في عدد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاندماج المعرفي وبين المعتقدات المعرفية وإن كانت هذه الدراسات قليلة ونادرة جدا وجميعها دراسات أجنبية ولم يجد الباحث في حدود اطلاعه على دراسات ربطت بين المعتقدات المعرفية والاندماج المعرفي على مستوى الوطن العربي ومن هذه الدراسات ودراسة رستجر وزملائه (Rastgar,Ghorban,Jahromi,Salim&Akbari,2010) والتي أوضحت وجود علاقة إيجابية بين المعتقدات المعرفية والاندماج المعرفي .

ومن ناحية أخرى فإن الذكاء الفعال يعرف بأنه ذلك السلوك الذي يتسم بعدة خصائص هي الاتقان والتروي والتفاؤل والتعامل الفعال مع الآخر (منصور ،ماجي ،الشافعي ،٢٠٠١ : ٩)

ويعتبر الذكاء الفعال من العوامل المؤثرة عند التعامل مع السلوك الإنساني والتعلم، وهذا يعني أن ينصب اهتمامنا بالذكاء كسلوك وليس بمعناه المجرد الذي يقاس بنسب الذكاء المعروفة ولعل الفرق واضح بين الذكاء المجرد والذكاء كسلوك أو ما نسميه في هذا البحث الذكاء الفعال وهو أن الذكاء الفعال يربط ويقرن بين الذكاء الوجداني الانفعالي والذكاء المجرد الذي يقاس بنسبة الذكاء (منصور ويوسف والشافعي،٢٠٠١: ١٢)

ومن هنا برزت أهمية الحديث والتطرق للذكاء الفعال باعتباره متغير حديث لم يلقى الكثير من البحث والدراسة في الوطن العربي بل إن هناك تداخل كثير بين المصطلحات التي تنسب للذكاء كالذكاء الناجح أو الانفعالي أو الاجتماعي التي تلتقي ببعض الجوانب مع الذكاء الفعال ولكنها تختلف عنه في جوانب أخرى كثيرة و لا يمكن القول بأن الذكاء الفعال هو مصطلح يمكن أن يطلق أيضا على الذكاء الناجح أو الذكاء الانفعالي أو الذكاء الاجتماعي فلكل نوع من هذه الأنواع خصائص ومميزات تميزه عن غيره .

مشكلة البحث :

إن اندماج الطلاب في الحياة المدرسية خاصة ما قبل الجامعية _ المرحلة الثانوية _ هو مطلب لجميع التربويين ولكن هذا الاندماج لا يأتي من قبيل الصدفة بل يتأثر بعدد من المتغيرات وهذه المتغيرات تتطلب من المتعلم التمكن من المهارات المعرفية والشخصية والاجتماعية والانفعالية كالذكاء بصفة عامة والمعتقدات المعرفية والتعلم المنظم ذاتيا والدافعية وغيرها من المتغيرات النفسية ،كما أن كل شخص يمر خلال دورة حياته بعقبات ومشكلات متعددة وهذه العقبات والمشكلات لا يجتازها إلا من لديه إعتقاد بالنجاح وثقة وكفاءة نفسية وأيضا لديه تراكمات معرفية تساعده على مواجهة المشكلات والنجاح في المهام المختلفة بكفاءة عالية (Buhl & Alexander,2001:4) .

ولا شك أن الأمر يكون أكثر تأكيدا عند ما يتعلق الأمر بالمجتمع المدرسي، بحيث يستطيع المتعلم أن يتفاعل بقدر كاف مع المناهج الدراسية والمواقف التعليمية التي يتعرض لها، كذلك يمكنه تحقيق التوازن المعرفي المناسب للتميز بين أقرانه، ومن هنا جاءت فكرة البحث بدراسة وتحليل العلاقة بين ثلاثة متغيرات في غاية الأهمية وهي العلاقة بين المعتقدات المعرفية والذكاء والفعال وتأثيرهما على الاندماج المعرفي بالمجتمع المدرسي.

تجدر الإشار إلى أن هناك بعض الدراسات وإن كانت قليلة جدا في حدود اطلاع الباحث تناولت العلاقة بين الاندماج المعرفي والمعتقدات المعرفية منها دراسة ريفاندرن (Ravindran,Greene,Debacker,2005) وأيضا هناك دراسة أخرى تناولت العلاقة بين المعتقدات والاندماج المعرفي هي دراسة (De Backer & Crowson , 2006) .

ومما سبق يتضح . للباحث . أن هناك ندرة في الأبحاث والدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرات الثلاث وهذا من شأنه أن يدعم مشكلة البحث الحالي ويسهم في دراسة التأثير المباشر أو غير مباشر لهذه المتغيرات على طالب المرحلة الثانوية وقد أصبحت هذه المتغيرات (المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال) من أهم العوامل التي تؤثر في استراتيجيات تطوير التعليم ليس في المملكة العربية السعودية فحسب بل في العديد من دول العالم المتقدم والنامي على حد سواء ولذلك فإن هناك الكثير من الأسئلة التي مازالت في حاجة إلى إجابة ومنها كيفية تشكيل المعتقدات المعرفية لدي طلاب المرحلة الثانوية ، ورغم أهمية هذه العوامل في تطوير العملية التعليمية غير أنها لم تجد حظها في الدراسات البحثية، وهذا يدعم مشكلة الدراسة من حيث ندرة الأبحاث التي تشير بشكل مباشر إلى العوامل الثلاثة مجتمعة.

وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية تركز على بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال من ناحية و الاندماج المعرفي من ناحية أخرى و يمكن بلورة المشكلة البحثية في التساؤلات التالية:

١. ما مستوى الاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الرس؟

٢. ما طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الرس ؟

٣. ما مستوى الذكاء الفعال لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الرس ؟

أهداف البحث : يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

التعرف على مستوى الإندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الرس .

التعرف على طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الرس .

التعرف على مستوى الذكاء الفعال لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الرس.

أهمية البحث : تتمثل أهمية البحث الحالي في عدد من الجوانب وهي على النحو التالي :

١- علي المستوى النظري تعود أهمية البحث إلى ندرة الدراسات . وفق اطلاع الباحث . التي تناولت علاقة المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال بالاندماج المعرفي .

٢- الإسهام بوضع مقياس علمي موضوعي للاندماج المعرفي يلائم البيئة السعودية ويتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

٣- التأكيد على دور كل من المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال في عملية الاندماج المعرفي، وبالتالي تشجيع الطلاب على الاهتمام بدور المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال في العملية التعليمية، وهذا يساعدهم على القيام بدور إيجابي في تحفيز وتنمية الاندماج المعرفي وتنظيمه وتكامله ومتابعته وتقييمه أثناء قيامهم بالعملية التعليمية في المرحلة الثانوية وهذا قد يساعدهم على تحقيق مستوي أفضل في العملية.

٤- كما أن دراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال من جهة، والاندماج المعرفي من جهة أخرى له أهمية كبيرة باعتبار أنهم من الخصائص الشخصية والمعرفية للفرد.

٥- لفت انتباه القائمين على العملية التربوية للدور الذي يلعبه كل من المعتقدات المعرفية ومستوى الذكاء الفعال لطلابهم في تحقيق الاندماج المعرفي لديهم.مما يتيح الفرصة في التخطيط الجيد لزيادة الاندماج المعرفي للطلاب في هذه المرحلة الحساسة .

مصطلحات البحث :.

المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs : ويعرفها وود وكرداش Wood & Kardash (2002: 215) على أنها منظومة متكاملة تتكون من الأفكار والخبرات والتصورات والتي يكونها الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها.

وتعرف إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في كل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة ، وبنية المعرفة ، والبنية المعرفية والتعديل ، وخصائص الطلبة الناجحين ، الحقيقة الموضوعية).

الذكاء الفعال Effective Intillgence : يمكن تعريف الذكاء الفعال: بأنه سلوك يتسم بخصائص متعددة هي : الإتقان والتروي والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخرين . وينعكس الإتقان في السلوك من خلال المثابرة والجدية والسعي نحو الدقة والضبط الذاتي للسلوك وتصحيح المسار (يوسف و منصور و الشافعي، ٢٠٠١ :٩) .

ويعرف الذكاء الفعال إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث.

الاندماج المعرفي Cognitive Engagement : ويعرفه فريدرك (Fredricks, et al ,2004: 63) بأنه استخدام الطلاب للعلميات العقلية المباشرة والمتعمدة للتعلم وهو يلعب دورا مهما في تعلم ودافعية الطلاب وله أشكال متنوعة ومتعددة .

ويعرف الاندماج المعرفي إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة.

حدود البحث : تتمثل حدود البحث الحالي في ما يلي :

الحدود البشرية :تنحصر الحدود البشرية في طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية

الحدود الزمنية: تتمثل الحدود الزمنية في العام الجامعي ١٤٣٦هـ . ١٤٣٧هـ.

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية لهذا البحث في تحديد طبيعة العلاقة ما بين المعتقدات المعرفية والذكاء الفعال كمتغيرين مستقلين والاندماج المعرفي كمتغير تابع .

الاطار النظري

المحور الأول : الاندماج المعرفي

مفهوم الاندماج المعرفي : – إن مصطلح الاندماج المعرفي من المصطلحات الحديثة والتي تناولها الباحثون بالدراسة لما له من أهمية بالغة في العملية التربوية والتعليمية فخبرات الطلاب تعد من أهم المصادر التي تؤثر في اندماجهم المعرفي مع المدرسة سواء في أنشطتها الصفية أو غير الصفية ويعتبر موضوع الاندماج المعرفي من الموضوعات التي باتت تشكل اهتمام العاملين والمهتمين في حقل التربية وعلم النفس، ويعتبر موضوع الاندماج المعرفي من الموضوعات التي باتت تشكل اهتمام العاملين والمهتمين في حقل التربية وعلم النفس، ولا تزال المجتمعات تجتهد لرعاية طلابها في المراحل التعليمية المختلفة خاصة في المرحلة الثانوية بغرض تأهيلهم ودمجهم في المنظومة التعليمية للحصول على أفضل النتائج وقد وجدت فكرة الاندماج والدمج حتى يتسنى للطالب الحصول على التقدير التعليمي والمجتمعي (السعيد، ٢٠١١ :٩٥).

ويمكن تعريف الاندماج المعرفي على أنه استخدام الطلاب للعمليات العقلية والمباشرة والمتعمدة للتعلم وهو يلعب دورا مهما في تعلم ودافعية الطلاب وله أشكال متنوعة ومتعددة (Fredricks, et al, 2004:36).

وتعرف إلين (Elaine , 2003:84) الاندماج المعرفي بأنه رغبة الطلاب في المشاركة في النشاطات المدرسية اليومية الصفية وغير الصفية كحل الواجبات المطلوبة والتزام الحضور بالوقت المحدد وأداء المهام المطلوبة والاستماع لتوجيهات المعلمين واتباعها والتفاعل داخل الفصول الدراسية .

أما سكنر وبيلمونت (Skinner & Bebmont ,1993:571) فقد حددا الاندماج المعرفي على أنه سلوك ومؤشرات انفعالية تتضح أثناء انشغال الطالب في المهام التعليمية المحددة له فالطلاب المندمجين معرفيا هم من يظهرون سلوكا مستمرا ومنظما و مترابطا بالأنشطة التعليمية ومرتبطا بانفعالات ايجابية، واختيار للمهام المناسبة لهم مع إخلاص في أداء المهام المطلوبة ومضاعفة للجهد مع إظهار انفعالات ايجابية مثل التعاطف والتفاؤل والشغف والاهتمام أثناء اليوم الدراسي.

من جهة أخرى يمكن القول بأن الاندماج المعرفي هو مشاركة الطلاب في الأنشطة الدراسية المحددة باعتبارها جزء من اليوم الدراسي وفعالياته المختلفة (Nichols,1984:66).

وعرفه دول وسنترا (Dole & Sinatra, 2010:139-150) على أنه تكوين وتشكيل وصياغة المصطلحات والمفاهيم ومعالجة المعلومات وهذه المعالجة يجب أن تكون مستمرة من اندماج معرفي منخفض (متدني) إلى اندماج فيما وراء المعرفة . ويؤكدان على أنه عندما يكون الطلاب في اندماج معرفي منخفض فإنهم يقومون بمعالجة كميات منخفضة من المعلومات الجديدة عن طريق استخدام استراتيجيات (خطط) بسيطة مثل الحفظ والاستظهار والاسترجاع أما الطلاب الذين يكونون مندمجين اندماجا عميقا فهم يتعمقون في المعالجة مستخدمين خطط واستراتيجيات أكثر تحليلا وتفصيلا على سبيل المثال يعيدوا صياغة المعلومات بأسلوبهم وبكلماتهم أثناء أخد الملاحظات أو الدراسة فهم يربطون المعلومات الجديدة بمعرفتهم السابقة ويعكسوا الكثير على تعليمهم فيحددوا المعلومات التي لها علاقة مقابل المعلومات التي ليس لها علاقة بالموضوع ويحددوا الثغرات من الفهم والاستيعاب أكثر من أولئك الذين لديهم اندماج معرفي متدني (منخفض) كما يمكن تعريف الاندماج المعرفي على انه الانهماك بالمعالجة العميقة للمعلومات واستخدام الاستراتيجيات التحليلية واستخدام ما وراء المعرفة.

ويعرفه أيضا كل من دول وسنترا(Dole & Sinatra,2010:132) على أنه استمرارية التغير المفاهيمي (التصوري) أثناء الموقف التعليمي

وتعرفه ديانا (Deanna (2011: 73 على أنه عملية بناء المعرفة والانهماك بالتحول الفعال والتنظيم الذاتي للمعرفة من قبل المتعلم من خلال عملية الاستيعاب والتكيف للعمليات العقلية المستمرة والتي تتكون من إعادة التنظيم وإعادة البناء

ويعرفه بايجت (Piaget(2011 على أنه عملية بناء المعرفة والانهماك بالتحول الفعال والتنظيم الذاتي للمعرفة من قبل المتعلم من خلال عملية الاستيعاب والتكيف للعمليات العقلية المستمرة والتي تتكون من إعادة التنظيم وإعادة البناء

ويعرفه (أبو العلا ،٢٠١١: ٢٦٢) بأنه الاستعداد والرغبة لدى الفرد في استثمار جهوده لاتقان المعارف والمهارات الصعبة.

معوقات الاندماج المعرفي :- هناك مجموعة من المعوقات التي تؤثر سلبًا على طبيعة الاندماج المعرفي للطلاب في المرحلة الثانوية وهذه المعوقات يمكن إرجاعها إلى الطالب ذاته من جهة، ومن جهة أخرى قد يكون للأسرة دورها في إعاقة الاندماج المعرفي للطالب، ويمكن لنا عرض هذه المعوقات كالتالي:

المعوقات التي تعود للطالب:- قد تكون شخصية الطالب واستعداده الشخصي سببًا في خروجه عن النظام الدراسي، ويرجع ذلك إلى عوامل تكوينية أو عيوب خلقية أو تعرضه لأمراض (القاضي، ٢٠٠١: ٢٦٣).

ومن الأمثلة التي تعود للطالب وتعيق اندماجه المعرفي في مجتمعه المدرسي ضعف قدرة الطالب على الانتباه، وفرط النشاط الحركي، فما يؤدي إلى تأثر أداء المعلم من جهة، ومن جهة أخرى التشويش على باقي الطلاب بالفصل فيختل نظام الفصل، وكذلك الطالب المشغول بفشله في إقامة علاقات طيبة مع زملائه أو مدرسيه، يصعب عليه أن يركز تركيزًا جيدًا على شرح المدرس، فيتخلف دراسيًا، ويؤدي به تخلفه الدراسي إلى الشعور بالنقص وفقدان الثقة بنفسه وقدراته، مما يؤثر بالتالي على اندماج الطالب مع مجتمعه الدراسي كالاندماج مع زملائه ومع المناخ المدرسي، وأيضًا يؤثر على التوافق النفسي للطالب ذاته يرجع للمذكرة هذا على عكس الطالب الذي يتسم سلوكه بالاستقرار والعلاقات الاجتماعية الطيبة والتعاون والذي يحظى برضي وقبول زملائه ومدرسيه، وتنتشر بين الطلاب الذين يسلكون هذا النوع من السلوك المثابرة والمنافسة العملية والثقافة الهادفة، وهذا المناخ داخل الصف الدراسي.

معوقات الاندماج المعرفي التي تعود للأسرة :- تمثل الأسرة (الجماعة) التي يسود بين أعضائها مشاعر المودة والألفة، كما تعمل على تلوين ما يتلقاه الفرد من خبرات وأفكار جديدة من خارجها بلونها الخاص، كما تعتبر من أهم الجماعات توليدًا للانتماء، وهذا الانتماء يعد هو الباعث على الطمأنينة والثقة بين الأعضاء فيما تورثه الأسرة من مبادئ لأبنائها، ومن ثم يوليها الأبناء اهتمامًا لا يعادله اهتمام آخر (حسين، ١٩٨٢: ١٥).

وبناءً على هذا فإن الكثير من مظاهر الاندماج التي تظهر في سلوك الأفراد وتحقق نجاحهم أو فشلهم في الحياة يمكن إرجاعها إلى نوع العلاقات الإنسانية التي تسود بين أفراد الأسرة والفرد في سنوات حياته الأولى وإلى أساليب المعاملة الوالدين التي واجهها في حياته.

وقد أوضحت عدد من الدراسات وجود ارتباط بين أنماط التنشئة الاجتماعية المختلفة، وأنماط محددة من السلوك والشخصية مثل تعاطي المخدرات والمسكرات في مرحلة المراهقة والإصابة بحالات الاكتئاب والقلق والسلوك المعادي للمجتمع فضلا عن بعض الأمراض الأخرى (المفتي، ١٩٨٨ :٤٨٩)

والمناخ أو الجو الأسري يلعب دورًا هامًا في تكيف الطلاب، فعلى سبيل المثال عندما يحدث أي صدام بين الأبوين يدركه الأبناء (الطلاب) ويشعرون به حتى وإن وقع هذا الأمر في غيبتهم، فالجدال والمشاجرات تقضي على الشعور بالاتزان الانفعالي لدى الطالب، فيصبح هذا الأخير غير ثابت في انفعالاته، كما يميل إلى الثورة والغضب لأبسط الأسباب. (فتوح، ٢٠١٠: ١١٢)

وهناك أشكال متعددة للإضطرابات الأسرية مثل التفكك الأسري (الخلافات الزوجية)، الطلاق، الغياب الطويل عن المنزل بسبب عمل الأم أو الأب أو حتى سفر أحد الوالدين، أو فتور العلاقة بين أفراد الأسرة وبعضهم إلى غير ذلك من أشكال الإضطرابات التي تنعكس آثارها السلبية على شخصية الأبناء (الطلاب) وتكون سببًا في صعوبة اندماجهم الدراسي أو المعرفي، وبالتالي خروجهم عن النظام الدراسي (أبو العلا، ٢٠١١ : ٧١).

ج- **المناخ المدرسي** : - يتأثر سلوك الطالب في المدرسة بعدة مراحل، مثل المنهج المدرسي، نمط الإدارة المدرسية، علاقة الطالب بالمعلم، وعلاقته بزملائه، وغيرها من الأسباب الأخرى، وسنركز في هذا الإطار على طبيعة علاقة الطالب بمعلمه، وعلاقته بزملائه وذلك على النحو التالي :

علاقة الطالب بمعلمه : - تقوم المدرسة بدور فعال في النهوض بالمجتمع، لا سيما في العصر الحديث، فالمدرسة تعد مؤسسة اجتماعية متعددة الوظائف منها الإعداد العلمي، والتثقيف والتوعية، وتزويد المتعلمين بطرائق الحياة المفيدة في المجتمع ومهاراتها المنتقاة، وهي أمور لم يعد ممكنا أن يحصل عليها الفرد إلا من خلال المدرسة بعد التقدم الحضاري (أبو علام، ٢٠٠٢ :٧٦).

والمدرسة الجيدة هي تلك التي يسودها مناخ إيجابي سليم يشعر الطلاب بارتياح لحضورهم إليها، كما يشعر العاملين بارتياح لعملهم بها، حيث أثبتت الكثير من الدراسات أن علاقة الطلاب بمعلميهم وإدارتهم لها أهمية كبرى في تفوق الطلاب وتميزهم في التحصيل كما وجدت الدراسات أن الطلاب المتفوقين لديهم اتجاهات إيجابية نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يلحقون بها (مرسي، ١٩٩٨: ٤٢)

ومما لا شك فيه أن المناخ المدرسي والمنهج وطريقة التدريس تؤثر بقوة في تكوين الطالب، وأيضًا مشاركة المعلمين للطالب في النشاطات اللاصيفية كالرسم، والنحت، والموسيقى، والمشاركة الوجدانية تؤدي إلى اندماجه الدراسي السليم، وهذه كلها عوامل لها تأثيراتها الإيجابية على نفسية الطالب، وكذلك اهتمام المدرسين بمشكلات الطلاب ومساعدتهم على حلها لها أيضًا تأثيراتها الإيجابية (العمرية، ٢٠٠٥: ١٦٧)

وتؤكد الدراسات على أهمية العلاقة بين الطالب والمعلم حيث تكون نتيجة هذه العلاقة اتجاهات نفسية سوية لدى لدى الطلاب نحو المدرسة، وتخلق لدى الطالب الثقة بمعلميه فالمعلم الذي يهتم بطلابه ويتفاعل معهم، ويعمل على مساعدتهم وهو ما يعد تحقيقًا لمهمة المؤسسة التربوية الأولى (المرسي، ١٩٩٣ :٢٤).

وتعتبر شخصية المعلم وسلوكه وأسلوبه من العوامل المحددة لدوره في الموقف التعليمي، كما تمثل اتجاهات المعلم جانبًا أساسيًا من جوانب شخصيته، بل إنها تعد مدخلاً لفهم شخصيته ومظاهر سلوكه المختلفة، بالإضافة إلى أن لها تأثيرها الواضح على المناخ النفسي والاجتماعي الذي يسود البيئة التعليمية داخل الصف الدراسي، وبالتالي لها تأثيرها على سلوك طلابه وعلى تعاملهم الاجتماعي وعلى اتجاهاتهم نحو معلمهم ونحو المدرسة.

علاقة الطالب بزملائه :- تحقق العلاقات مع جماعة الرفاق كثيرًا من الأهداف من بينها تعليم الفرد وتزويده بالمعلومات والحقائق، وتقديم المكافآت والتعزيزات على السلوك الطيب، وتوفر له المثل الأعلى أو النموذج المثالي الذي يقتدي به، كما تقدم له معايير المقارنة الاجتماعية، وتوفر له أيضًا فرصة جيدة للتقليد (عيسوي، ١٩٩٣ : ١٢٣)

ولقد اتفق العاملون والباحثون في الحقل التربوي على أن بعض المناخات المدرسية تعتبر جيدة، والبعض الآخر رديئة، كما اتفقوا على أن بعض المدارس ترفع من الروح المعنوية للعاملين بها فينعكس هذا على سلوكهم، وبالتالي ينعكس على الطلاب، ويرى أنصار هذا الرأي أن فريق العمل الجيد يشبه فريق كرة القدم حيث يكون من الضروري أن تنسجم جهود أفراده في تناسق وتكامل لإنجاز هدف تعاوني (العمرية، ٢٠٠٥ :١٦٧).

والمدرسة تقابل أساسًا احتياجات الطالب التعليمية إلا أنه يتوقع منها أن تسهم في تحقيق احتياجاته الأساسية بجانب تحقيقها لمتطلباته التعليمية، ومن المؤكد أن المتطلبات التعليمة لا يمكن أن تتم دون مقابلة احتياجاته الأساسية، فينبغي أن تساعد بيئة المدرسة على إشباع هذه الحاجات الأساسية الإنسانية مثل الأمان الشخصي، والانتماء، والإنجاز، والإخفاق في الوفاء بهذه الحاجات يعوق النمو الشخصي ويكون له تأثيره السلبي على الاندماج المعرفي للطالب (عبد الحميد، ١٩٩٨ : ٣٦)

إن المناخ الذي يميز أي مؤسسة(مدرسة) إنما هو نتيجة للطريقة التي يتعامل بها الأفراد في كل مستوى من المستويات الوظيفية داخلها، ويتفق معظم الباحثين على تسمية الجو الناجم عن التفاعل بين الأفراد داخل المؤسسات بالمناخ التنظيمي (القصاص، الجعيمة، ٢٠١٣: ٨٧).

المحور الثاني : المعتقدات المعرفية

أولا : مفهوم المعتقدات المعرفية : – إن مصطلح epistemology وكما جاء في كتب الفلسفة والدراسات المتعددة التي تناولت المعتقدات المعرفية يعني نظرية المعرفة وهو كما تذكر المراجع بأنه جزء من المفردة اليونانية القديمة episteme والتي تعني الوصول إلى المعرفة .

والمقطع ology وهذ يعني العلم أو التفسيرات أو النظريات كما حدده بعض الدارسين، ومن ثم فإن الإبسيتمولوجي (علم المعرفة) تعرف بأنها دراسة الفلسفة أو دراسة الطبيعة ودراسة مصادر وحدود المعرفة. (السيد ،٢٠٠٩: ٥٢)

وتعتبر المعتقدات المعرفية من المصطلحات الحديثة نوعا ما وهي على خلاف بعض المتغيرات النفسية حيث أنها متشعبة ومتعددة الجوانب لذا فقد اختلف الباحثون والعلماء كما سبق وذكرنا على وضع تعريف دقيق لها، فمنهم من تناول المعتقدات المعرفية على أنها بنية معرفية، وهناك من أشار إلى أنها مجموعة من المعتقدات والفروض التي تؤثر في العمليات المعرفية، و هناك من رأى أن المعتقدات المعرفية هي العمليات المعرفية في حد ذاتها (حليم، ٢٠٠٩ :٦٧).

كذلك يرى آخرون أن المعتقدات المعرفية هي تلك التي تتعلق بكيفية إدراك المتعلم لطبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها (ناصف، ٢٠٠٨: ١٣٣)

وتعرفها شومر (1994:293) Schommer على أنها مجموعة التصورات والأفكار حول مصدر المعرفة وتنظيمها ومدي يقينها وصحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب

كما ذكرت بعض التعريفات بأن المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs عبارة عن تصورات الأفراد واعتقاهم وأفكارهم حول التعلم والمعرفة وتشمل أربعة أبعاد كل تصنف على أنها ثنائية وهي القدرة على التعلم (Abillity) ويشير إلى أن القدرة على التعلم ثابتة منذ الولادة، ولا تتغير في مقابل أن القدرة على التعلم مكتسبة وتتغير وفقاً للمراحل العمرية، وسرعة التعلم، (speed)، يشير إلى أن التعلم يتم بشكل سريع بصورة مطلقة في مقابل أن التعلم يتم بشكل تدريجي ، وثبات المعرفة (stability) ويشير إلى أن المعرفة ثابتة في مقابل أن المعرفة متطورة، وبنية المعرفة (strcure) ويشير إلى أن المعرفة أجزاء منفصلة في مقابل أن المعرفة مترابطة ومتكاملة (السيد أبو هاشم ، ٢٠١٠ : ٣٧)

ويشير كرداش وسكولس (Kardash & Scholes(1996:2 إلى أن المعتقدات المعرفية مكون مهم لعلميات ما وراء المعرفة أو مصاحبة لها وهي مجموعة من المعتقدات المستقلة نسبيا عن بنية ومصدر ويقينية المعرفة بالإضافة إلى مصدر وضبط وسرعة اكتساب المعرفة.

ويمكن تعريفها على أنها السياق الوجداني الذي يدرك فيه الفرد العالم ويفهمه وأيضا يكون هذا السياق دافعا للفرد للتعلم وحل المشكلات.(Aksan ,2009 : 896)

ويعرفها كل من تباك ووستوك (Tabak & Wenstock(2008 :177 على أنها مقدرة الفرد على التكامل بين المعرفة والمهارات الجديدة والمواقف التعليمية النشطة

ويمكن القول أنها القوة الدافعة والجهد والمثابرة المبذولة لاختيار سلوك ما وتعديله (Walker & Green & Mansell , 2006:12)

ويعرفها دي كورت (De Corte(2000, 297 على أنها منظومة من وجهات النظر التي يواجه بها الفرد مهمة ما واختيار الطريقة المناسبة والاستراتيجية التي يجب استخدامها والجهد الذي سيبذله في انجاز المهمة .

ويعرفها بنترتش (Pintrich(2002: 389 على أنها معرفة الفرد ومعتقداته حول الذكاء والتعلم والقاعات الدراسية والمعتقدات التي تتعلق بالذات وطرق التعلم وحل المشكلات

وتعرفها هوفر(Hofer (2008:14 على أنها الأبعاد والمعتقدات الخاصة حول المعارف وحول التعلم ونظرياته والاعتقاد القابل للتنبؤ من خلال السياق الثقافي والاجتماعي

ويعرفها وود وكرداش(Wood & Kordosh,2002:210) أنها منظومة متكاملة من الأفكار و الخبرات والتصورات والتي يكونها الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها سرعة اكتسابها والتحكم فيها، وتتحدد إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في كل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، البنية المعرفية والتعديل ، خصائص الطلبة الناجحين، الحقيقة الموضوعية)، في استبيان المعتقدات المعرفية

كما يعرفها لودويك (Lodewyk (2007:309 على أنها أساس نفسي يشير إلى تحديد الفرد لمفهوم المعرفة وطرق اكتسابها وهي متغيره حسب المجال والتجارب ونوعية الأداء والعمل والوقت المطلوب لإنجاز المهام المختلفة .

جدير بالذكر أن هناك اختلاف بين الباحثين حول مفهوم المعتقدات المعرفية، وقد كانت جوانب الاختلاف كما ذكرها كل من هوفر وبنترتش (Hofer & Pintrich (1997:112 تتمثل فيما يلي:

- أن المعتقدات المعرفية تتمثل في البنية النهائية المعرفية.
- أنها عبارة عن مجموعة من المعتقدات، والاتجاهات، والافتراضات التي تؤثر في العمليات المعرفية.
- أن المعتقدات المعرفية عبارة عن عمليات معرفية في ذاتها.

ثانيا :أهمية المعتقدات المعرفية : – ترى شومر (Schommer (2002: 5-6 أنه حدث تطورا في المعرفة حيث أصبح هناك اهتماما بالمعتقدات والدوافع وتغيرت النظرة القديمة للمعرفة المحسوسة والمدركة مثل معالجة المعلومات ونحوها واتجه العلم الحديث إلى الاهتمام بالأشياء الدقيقة والتي لها دور مؤثر وفاعل لا يمكن تجاهله ومن أهمها المعتقدات المعرفية التي أصبح الاهتمام بها أمرا حتميا في الأبحاث والدراسات الحديثة .

إن المعتقدات المعرفية تؤثر بشكل كبير على المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة وحل المشكلات وهذا ما يؤكد لنا على أهمية المعتقدات المعرفية فقد ذكر الدارسون أن المعتقدات المعرفية تؤثر على المظاهر المختلفة للتعلم فالطلاب لديهم أفكار ومعتقدات حول مجتمعهم وطبيعته ومتغيراته وعاداته وهذه المعتقدات ليس بالضرورة أن تتغير أثناء التعلم بل في بعض الأحيان تبقى راسخة لا تتغير رغم ما يطرأ على التلميذ من معلومات جديدة (Mason,2003: 203).

الجدير بالذكر بأنه خلال البحث في المعتقدات المعرفية فإن هناك استفسارات وأسئلة تحتاج إلى إجابات واضحة ودقيقة وعلمية ومن هذه الأسئلة هل المعتقدات المعرفية محفزة ودافعة للمتعلمين في المواقف التعليمية المختلفة هل تساعد المتعلمين على التنظيم الذاتي وتحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة أم أنها تقلل من القدرات وتحد منها وهل ترتبط المعتقدات المعرفية بالمتغيرات الأخرى السلوكية والمعرفية الدافعة نحو التعلم وخصوصا في ما قبل الجامعة والتي تعد مرحلة بالغة الأهمية فيها تتعدد الاتجاهات والقدرات والميول ، لذا اهتم الباحثون بالطرائق التي يتطلبها هذا التطور في المعتقدات المعرفية في هذه المرحلة بالتحديد وما الأمور والعوامل التي تساعد في نضج ونمو هذه المعتقدات المعرفية (Paulsen & Wells, 1998:380-381).

إنه من البديهي والمسلم به أنه كلما فهم الباحث والدارس المعتقدات المعرفية فهما شاملا وواضحا ودقيقا فإن ذلك سيكون بمثابة المساعد على تطوير وفهم التعلم ويعطي دلائل علمية واضحة على ما يدور في ميادين التربية والتعليم من أسباب نجاح أو فشل أو تأخر في الجوانب المعرفية وهذا الفهم يؤدي بدوره إلى تكامل وتآزر الأدوار و يعطي للقائمين على التربية والتعليم تصورات عن أهمية مراقبة الطلاب لمعارفهم ونموها ووسائل تعزيزها وتطويرها . (Schommer, 1990:503)

وتتبع أهمية المعتقدات من خلال ارتباطها بعملية التعلم ولذا فإن هناك بعدين من أبعادها يرتبطان بشكل كبير بالتعلم هي سرعة التعلم وضبط التعلم كما تتبع أهميتها من خلال ارتباطها بالعديد من المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم مثل المثابرة والتخطيط والتنظيم، أما على الصعيد النظري فإن عدد من الباحثين يرون أن أهميتها نابعة من اهتمامها بالنواحي المعرفية والوجدانية . (Habsah,2013:27)

ويرى بنترتش (Pintrich (2002: 392 أن المعتقدات المعرفية لها علاقات وطيدة مع متغيرات نفسية أخرى كالذكاء والمثابرة والتعلم المنظم ذاتيا وغيرها من المتغيرات، وهذا يدل على أهمية دراسة المعتقدات المعرفية .

كما يرى كل من هوفر وبنترش (Hofer & Pintrich (1997:111 أن المعرفة بطبيعة الحال أحد مجالات الفلسفة والتي تبين طبيعة المعرفة الإنسانية ومبرراتها وهي مجال من المجالات التي اهتم بها علماء النفس والتربية فالمعرفة الشخصية والنمو المعرفي من المتغيرات التي اهتمت بها الدراسات السابقة ووضعت لها العديد من النظريات التي توضح وتفسر معتقدات الفرد المعرفية وكيفية تطورها.

والبحث في معتقدات الطلاب المعرفية اهتم به العلماء أهمية خاصة وتتضح هذه الأهمية من ارتباطه الوثيق بالأداء الدراسي والأكاديمي للطلاب وهذا يساعدنا على فهم ديناميكية العقل البشري وسيكون مساعدا للتربويين لتوجيه طلابهم نحو الاستقلالية والمثابرةوالتفكير العميق أثناء التعلم (Schommer,2003:89)

لذا يمكن القول أن المعتقدات المعرفية من أقوى المتغيرات النفسية تأثيرا على التعلم وبذلك أصبحت مجالا مهما للدراسة والبحث (Hofer,2002: 13) .

إن التعمق بدراسة المعتقدات المعرفية من جميع النواحي سيساعد ذلك على توجيه التربويين والمعلمين في اختيار الطرق المناسبة لحل المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجههم (Valanides & Angeli,2008:320) .

وبصفة عامة فإن معتقدات الفرد تؤثر في تعاملاته اليومية مع مختلف جوانب الحياة وكذلك في تعاملاته الأكاديمية والتعليمية فاكتساب المعارف أثناء التعلم يتأثر بشكل كبير بمعتقدات الفرد المعرفية (Hofer,2002:3) .

الذكاء الفعال

١ .**مفهوم الذكاء الفعال** :- يمكن تعريف الذكاء الفعال بأنه ذلك السلوك الذي يتسم بعدة خصائص هي الإتقان والتروي والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر . وينعكس الإتقان في السلوك من خلال المثابرة والجدية والسعي نحو الدقة والضبط الذاتي للسلوك وتصحيح المسار ، ويتمثل التروي في مقاومة الاندفاع ولاستماع للآخرين وأخذ مشورتهم والاستفادة من خبرات الماضي ومراجعة الناس في الأمور المهمة وتحمل الغموض وإرجاء الاشباع الفوري ، ويتجلى التفاؤل في النظرة المتفائلة والمخاطرة المحسوبة والإقبال على الحياة والنظر إلى تعدد الاختيارات وأن النكبات والأحزان ليست نهاية المطاف لا يأس مع الحياة ، أما التعامل الفعال مع الذات فيكمن في عدم فقد روح الفكاهة حتى في التعامل مع الأمور الجاة وأن تتبع السلوكيات من داخل الانسان وليس بسبب الحوافز الخارجية (الدافعية الداخلية) ومعرفة نقاط الضعف والقوة وأن يكون توجه المرء الداخلي (الضبط الداخلي) وأن يتسم بالتوكيدية في أقواله وأفعاله ، وأخيرا يظهر التعامل الفعال مع الآخر من خلال الاستماع إلى الطرف الاخر في العلاقات الانسانية والتعايش مع الاخرين أيا كانوا والقبول بالتعديل إن لم يتحقق التغيير الجذري في التصرفات غير المناسبة من جانب الاخرين وإذا حدثت أزمة أو مشكلة تكون الطريقة المنشودة للحل هي الاستماع لجميع الأطراف ثم التعايش مع الاختلاف أيا كان (منصور وآخرون،٢٠٠١).

٢. أبعاد الذكاء الفعال :-

الاتقان :- لا يختلف اثنان على أن الاتقان هو أمر أيجابي ومرغوب في كل شيء ومن البديهي أن يتسم الذكاء الفعال بهذه السمة الأساسية والاتقان كما يذكر جولمان (Goleman,2000:275) يعني عمل شيء كما ينبغي من الجودة وحسن الصنعة ، ويتضمن الاتقان عناصر فرعية هي المثابرة والجدية والسعي نحو الدقة والضبط الذاتي وتصحيح المسار.

المثابرة هي الاستمرار في المهمة مهما كانت صعبة ومهما استغرقت من وقت وجهد ، فإذا لم يتحلى الشخص بالمثابرة فلن يكتمل العمل وبالتالي لا يكون متقنا بحال .

الجدية فتعني الانخراط في المهمة أو العمل بكامل طاقات الشخص حتى يتم الانجاز ، هناك تداخل بين الجدية والمثابرة من حيث أنهما يتضافر أن معا حتى يتم تحقيق الأهداف الموضوعية ، كما أنه في الغالب ما يتسم المثابر بالجدية والجاد بالمثابرة .

السعي نحو الدقة : فلا يكفي أن يتسم الشخص بالمثابرة والجدية حتى يصبح العمل متقنا ، بل عليه كذلك أن يسعى نحو الدقة ، التي تعني تنفيذ ما هو مطلوب بحذافيره بحيث لا يترك الشخص شيئا صغيرا أو كبيرا يجعل العمل متقنا إلا وقام به

الضبط الذاتي أي يستطيع التحكم في تصرفاته كي يحقق ما يريد فالمشاعر التي تكون خارج السيطرة تعوق الوظيفة العقلية كما أن المشاعر العنيفة والتي يستتبعها في الغالب تصرفات مماثلة تؤدي إلى تشويش التفكير فالسيطرة على الانفعالات المتأججة تمثل كفاءة انفعالية هي بمثابة الاستعداد الرئيسي الذي يسهل الأنواع الأخرى من الذكاء .

تصحيح المسار : يتميز الشخص المتقن بأنه يصحح المسار أولا بأول . فلديه من المرونة الفكرية والأدائية ما يمكنه من تلافي العيوب والثغرات التي تظهر ، ومن ثم يظهر العمل في نهاية المطاف في الشكل المتقن وعلى هذا ضم بعد الإتقان بنودا تقيس المثابرة والجدية والسعي نحو الدقة والضبط الذاتي وتصحيح المسار.

وقد تناولت العديد من الدراسات بعد الإتقان في المرحلة الثانوية كدراسة عبدالجليل (١٩٨٤) ودراسة الشيخ (١٩٨٤) ودراسة السيد (١٩٩٢) والتي أظهرت نتائجها أن طلاب المرحلة الثانوية يتميزون بالاتقان .

التروي :- هناك تجربة شهيرة تعرف بتجربة الحلوى ذكرها(رشدي وآخرون ، ٢٠٠١ : ٢٤) تكونت التجربة من مجموعة من الأطفال في سن أربع سنوات من الحضانة الملحقية بجامعة ستانفورد .وضع المجرب بعض الحلوى أمام كل طفل وقال : يمكنكم تناول قطعة واحدة من الحلوى الآن ، ولكن من ينتظر منكم حتى أجري مكالمة هاتفية فسيحصل على قطعتين اثنتين وقام بتسجيل استجابات الأطفال على شريط فيديو توجه بعض الأطفال نحو الحلوى وشمها ثم أعادها وعاد إلى مقعدة وذهب بعض آخر من الأطفال إلى ركن الغرفة واستغرق في نشاط آخر تجنبا للحلوى ، وذهب بعض ثالث وتناول قطعة الحلوى ، أي أن ثلث الأطفال التهم حلوى ، وثلثهم انتظر بعض الوقت ، وثلثهم انتظر حتى عودة المجرب وحصل على قطعتين . قام المجرب بمتابعة هؤلاء الأطفال بعد ١٤ سنة فوجد أن الأطفال الذين التهموا الحلوى ما زالوا مندفعين وسريعي الغضب وغير محبوبين أما من انتظروا فكانوا محبوبين وكانوا أكثر اتزانا في البناء النفسي ولكن النتيجة التي أثارت الدهشة فعلا هي أن هذه المجموعة كان تحصيلها الدراسي يفوق تحصيل المجموعة الأولى بفارق ٢١% .

إن فن تهدئة النفس والذي ينعكس في التروي يعد مهارة حياتية أساسية ويتجلى التروي في عدة مظاهر هي:

مقاومة الاندفاع : فإن المشاعر التي تخرج عن نطاق السيطرة غالبا ما تعوق الوظيفة العقلية . أما إذا تم التحكم في تلك المشاعر . أي مقاومة الاندفاع . فإن تلك الكفاءة تعد الأساس في تسهيل التفكير البناء الذي يصل في الغالب إلى حل المشاكل والتغلب على المصاعب .

الاستماع للآخرين : بغرض المشورة فإن ذلك من شأنه أن يفتح نوافذ المرء على خبرات الآخرين ومن ثم قد يجد حلا أو مثلا أو خبرة ملائمة لمشكلته أو أزمته أو القضية المهتم بها ، وعلى ذلك تمثل مشورة الآخرين جانبا من جوانب التروي .

الاستفادة من خبرات الماضي وتمثل الوجه المكمل لمشورة الاخرين فمن خصائص الشخص المتروي أنه يتعلم من الخبرات التي مرت عليه ، لأن هذا من شأنه أن يجعله يفكر مرة ومرة قبل أن يتخذ قرارا أو يعتزم عملا في القضية المعني بها .

كما ارتبط الاندفاع في تجربة الحلوى هذه بنتائج اجتماعية :

بالنسبة للذكور تضاعف احتمال ظهور العنف لديهم في سن المراهقة بالمقارنة بغير المندفعين وبالنسبة للاناث ، تضاعف احتمال ظهور السلوك الانحرافي لديهن ثلاث أضعاف أقرانهن غير المندفعات . أما الذين انتظروا عودة المعلم فتشير الفحوص النفسية إلى أنهم أكثرة مرونة وأكثر قدرة على التوافق وأكثر التزاما بالأخلاق وأكثر تمسكا عند مواجهة الضغوط (صفاء و كفافي،٢٠٠٠ :٦٨- ٦٩).

التفاؤل :- الأمل هو لب التفاؤل ويعني اعتقادك بأنك تملك الإرادة والوسيلة لتحقيق أهدافك مهمها كانت هذه الأهداف (Goleman,2000:129).

والنظرة المتفائلة مثل الأمل هي أن يعتقد المرء اعتقادا لا يتزعزع بأن الأمور غير المواتية مثل الألم والإحباط وحتى النكسات والكوارث سوف تتحول إلى أمور مواتية تسير بسلاسة وعلى هذا يقوم التفاؤل بدور على جانب كبير من الأهمية هو حماية الناس من الوقوع في اللامبالاة والسلبية والإصابة بالكآبة في مواجهة تحديات الحياة القاسية ولكن ينبغي أن يكون التفاؤل واقعيا لأن الإفراط في التفاؤل قد يؤدي إلى كوارث محققة ويحدد سيلجمان Seligman مفهوم التفاؤل بالكيفية التي يفسر بها الناس لأنفسهم نجاحاتهم وفشلهم . فالمتفآئلون يرجعون فشلهم لشيء يمكنهم تغييره ومن ثم يمكن أن ينجحوا في المرة القادمة وفي المقابل يلوم المتشائمون أنفسهم ويرجعون فشلهم إلى بعض صفات دائمة يعجزون عن تغييرها ولهذه التفسيرات دلالات عميقة على كيفية استجابة الناس لأحداث الحياة فالمتفائلون يميلون إلى تقبل المواقف التي تسبب لهم خيبة أمل كأن يتم رفض حصولهم على وظيفة بايجابية وأمل ثم يضعون خطة عمل جديدة أو يسعون إلى طلب المتفائل يرجع الفشل إلى ظروف يمكن تغييرها أما المتشائم فيعتقد أن فشله ناتج عن عيوب شخصية فيه يصعب تغييرها وبالتالي يفقد الأمل ويتوقف عن المحاولة . (Goleman,2000:130-131).

أدوات الدراسة:

استبيان المعتقدات المعرفية:

الخصائص السيكومتريه للاستبيان :

أ - الصدق

تحقق السيد أبو هاشم من الصدق العاملي لاستبيان المعتقدات المعرفية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood والتي أسفرت عن تشبع جميع الأبعاد الفرعية على عامل واحد بجذر كامن (١.٨٩) ويفسر(٣٧.٩٥%) من التباين الكلي ، وكانت قيمة (كا٢) (٤,٨) بدرجة حرية =٥ وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهو خمسة أبعاد فرعية وكانت تشبعاتها على الترتيب : (سرعة اكتساب المعرفة٠.٧٥٤) (بنية المعرفة ٠.٦٣٨)(البنية المعرفية والتعديل ٠.٧٣٨)(خصائص الطلبة الناجحين٠.٢٢٩) (الحقيقة الموضوعية٠.٧٢٣)

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق الاستبيان بطريقتين حيث تم التحقق من صدق المحكمين والصدق التمييزي للإستبيان .

صدق المحكمين

تم عرض الاستبيان على عدد من الأستاذة المختصين في مجال علم النفس للتحقق من ملائمة العبارات للدراسة الحالية ومدى مناسبتها للمرحلة الثانوية واقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة وقد أسفرت نتائج التحكيم عن اتفاق المحكمين على ملائمة صياغة العبارات للمرحلة الثانوية .

الصدق التمييزي

تم التحقق من الصدق التمييزي للإستبانة من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطات أعلى ٢٧% وأقل ٢٧% من استجابات العينة الاستطلاعية على أبعاد الاستبيان والجدول (٤) يوضح هذه النتائج.

جدول (٤) الصدق التمييزي لاستبيان المعتقدات المعرفية

المعتقدات المعرفية	أقل ٢٧%		أعلى٢٧%		قيمة ت
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
سرعة اكتساب المعرفة	١٧.٩٦	٢.٨٢	٢٩.٤٤	٢.٦٣	*١٥.٦
بنية المعرفة	٣٣.٨	٢.١٦	٤٦.٧٨	٢.٢٩	*٢٠.٨
البنية المعرفية والتعديل	٣٣.٣٢	٢.١٩	٤٦.٩١	٢.٢٥	*٢١.٧
خصائص الطلبة الناجحين	١١.٩٧	٢.٠٢	٢٠.٢١	١.٤٤	*١٨.٢
الحقيقة الموضوعية	٨.٤٠	٠.٩٧	١٣.٤٥	٠.٥٨	*٢٢.٣
المعتقدات الكلي	١١٢.٨٩	٦.٣٧	١٤٥.٨	٨.١٥	*١٦.٤

يتضح من الجدول (٤) أن لاستبيان المعتقدات المعرفية قدرة تمييزية مرتفعة بين مرتفعي ومنخفضي المعتقدات المعرفية حيث جاءت قيم ت جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبين متوسطات أعلى ٢٧% وأقل ٢٧% على استبيان المعتقدات المعرفية وذلك على العينة الاستطلاعية.

ب – ثبات الاستبيان

قام وود وكارداش (Wood & Kardash, 2002) بالتحقق من ثبات الاستبيان بحساب معاملات الفا لابعاد المقياس والدرجة الكلية ، حيث كانت قيم معاملات ألفا لكل بعد مرتبة كما يلي :

(سرعة اكتساب المعرفة ٠.٥٦٥) (بنية المعرفة٠.٥٧٧) (البنية المعرفية والتعديل ٠.٦٢٢) (خصائص الطلبة الناجحين ٠.٥٤٠) (الحقيقة الموضوعية ٠.٣٤٣) وجميعها قيم مقبولة مما يؤكد تمتع جميع البنود بدرجة مرتفعة من الثبات ، وكانت قيمة معامل ألفا للأداة ككل (٠.٨٠٩) وهذا يؤكد تمتع استبيان المعتقدات المعرفية بدرجة مرتفعة من الثبات.

كما قام معرب الاستبيان السيد أبو هاشم بالتحقق من ثبات الاستبيان بحساب معاملات ألفا لابعاد المقياس والدرجة الكلية حيث كانت قيم معاملات ألفا (٠,٧١٨ ٠,٥٠٧ ٠,٥٣٦ ٠,٥٥٠ ٠,٤٤٤) والدرجة الكلية هي ٠,٨١٦

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات الاستبيان بحساب قيم معاملات ألفا لأبعاد الاستبيان وكذلك الدرجة الكلية وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٥).

جدول (٥) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان المعتقدات المعرفية

المعتقدات المعرفية	سرعة اكتساب المعرفة	بنية المعرفة	البنية المعرفية والتعديل	الطلبة الناجحين	الحقيقة الموضوعية	المعتقدات المعرفية
معامل الثبات	٠.٧٢٠	٠.٧٨٨	٠.٧٩٥	٠.٧٧١	٠.٧٢٤	٠.٧٢٢

يتضح من جدول (٥) أن لدرجات أبعاد استبيان المعتقدات المعرفية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً مما يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

٢ .مقياس الذكاء الفعال

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ : الصدق

تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية بطريقتين هما صدق المحكمين والصدق التمييزي .

صدق المحكمين

تم عرض الاستبيان على عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس للتحقق من مدى ملائمة العبارات للبيئة في المملكة العربية السعودية واقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة وقد أسفرت نتائج التحكيم عن تعديل بعض الصياغات لبعض المفردات لتلائم طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وهي العبارات رقم ٨ ، ١٦.

الصدق التمييزي

تم التحقق من الصدق التمييزي للاستبيان من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطات أعلى ٢٧% وأقل ٢٧% من استجابات العينة الاستطلاعية على أبعاد الاستبيان وكذلك الدرجة الكلية وجدول رقم (٦) يوضح هذه النتائج.

جدول (٦) الصدق التمييزي لأبعاد الذكاء الفعال والدرجة الكلية

البعد	أقل ٢٧%		أعلى ٢٧%		قيمة ت
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	
الاتقان	١٥.٦٩	١.٢١	٢٢.٩٤	١.٠٢	*٢٢.١٦
التروي	١٨.٦٨	١.٢٢	٢٦.٢٢	١.٣٣	*٢٢.٥٠
التفاؤل	١٧.٨٠	١.١٥	٢٣.٦١	١.٦٩	*١٧.٨٨
التعامل الفعال مع الذات	١٤.٥٠	١.٧٥	٢١.٠٨	١.١٢	*١٦.٢٧
التعامل الفعال مع الآخر	١٣.٧٦	١.٤٩	٢١.١٣	١.٤٢	*١٨.٧٩
الذكاء الفعال	٨٤.٦٢	٤.٨٣	١٠٩.٠٤	٦.٤٧	*١٥.٨٧

***دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من الجدول (٦) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أعلى ٢٧% وأقل ٢٧% من استجابات العينة الاستطلاعية على أبعاد مقياس الذكاء الفعال حيث جاءت قيم ت جميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بما يدل على تمتع مقياس الذكاء الفعال بقدرات تمييزية مناسبة ويمكن من استخدامه في الدراسة الحالية .

ب. الثبات :- قام معدو المقياس(منصور وآخرون ، ٢٠٠١) بالتحقق من ثبات الاستبيان لحساب معدلات ألفا لابعاد المقياس والدرجة الكلية حيث كانت قيم معاملات ألفا (٠.٧٢ ٠.٨٢ ٠.٧٢ ٠.٧٩ ٠.٨٥ ٠.٨٢) وهي معدلات عالية تؤكد ثبات المقياس.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات الاستبيان بحساب قيم معاملات ألفا لابعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧).

جدول (٧) معاملات ألفا لأبعاد مقياس الذكاء الفعال والدرجة الكلية للمقياس

	الإتقان	التروي	التفاؤل	التعامل الفعال مع الذات	التعامل الفعال مع الاخر	الدرجة الكلية
معامل ألفا	٠.٦٥	٠.٦٣	٠.٦٩	٠.٦٢	٠.٦٥	٠.٧

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس الذكاء الفعال وكذلك الدرجة الكلية هي قيم مقبولة تمكن من استخدامه في الدراسة الحالية .

٣.مقياس الاندماج المعرفي:

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المحكمين

تم عرض المقياس على نخبة من المتخصصين في المجال في جامعة القصيم والجامعات السعودية الأخرى لتحكيم الفقرات ومدى انتمائها لمقياس الاندماج المعرفي وفي ضوء الصياغة اللغوية للعبارات وقد تم الأخذ بالاراء التي لاقت اتفاقا بين المحكمين في استبعاد وتعديل العبارات حيث تم حذف عدد (١٠) عبارات وتم تعديل (١٦) عبارة وبناء على هذه النتائج، تم بناء المقياس بصورته النهائية وبذلك أصبح المقياس مكونا من (٣٠) فقرة.

الصدق التمييزي :

تم التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطات أعلى ٢٧ % وأقل ٢٧ % من استجابات العينة الاستطلاعية على المقياس وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨)

جدول (٨) الصدق التمييزي لعبارات الاندماج المعرفي

٨	أدنى ٢٧%		أعلى ٢٧ %		اختبار (ت)	العبارات	أدنى ٢٧%		أعلى ٢٧ %		اختبار (ت)
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري			متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
١	٢.١٠٠	١.٢٦٩	٣.٤٦٧	١.٣٥٨	*٤.٠٢٨	١٦	٣.١٠٠	٠.٩٢٣	٤.١٠٠	٠.٩٩٥	*٤.٠٣٦
٢	٢.٤٦٧	١.٢٧٩	٤.١٠٠	٠.٨٠٣	*٥.٩٢٣	١٧	٢.٦٠٠	١.٢٢١	٣.٦٦٧	١.٠٦١	*٣.٦١٣
٣	٣.٠٣٣	١.٢٧٣	٤.١٣٣	٠.٨١٩	*٣.٩٨٠	١٨	٢.٤٣٣	١.٤٧٨	٤.٢٠٠	٠.٩٢٥	*٥.٥٥١
٤	٢.١٠٠	١.٢٦٩	٣.٣٦٧	١.٤٩٧	*٣.٥٣٦	١٩	٣.١٠٠	١.٠٤٧	٤.٠٣٣	٠.٩٢٨	*٣.٦٥٣
٥	٢.٣٠٠	١.١١٩	٣.٧٦٧	٠.٩٧١	*٥.٤٢٣	٢٠	٢.٤٣٣	١.٠٤٠	٣.٤٠٠	١.٢٢١	*٣.٣٠٢
٦	٢.٧٠٠	١.٠٨٨	٣.٩٠٠	١.٠٦٢	*٤.٣٢٣	٢١	٢.٣٣٣	١.٣٢٢	٣.٣٦٧	١.٠٩٨	*٣.٢٩٦
٧	٢.٩٣٣	١.٢٠٢	٤.١٠٠	١.٠٢٩	*٤.٠٤٠	٢٢	٣.٠٠٠	١.٣٣٩	٤.٢٣٣	٠.٧٧٤	*٤.٣٦٧
٨	٢.٢٦٧	١.٠٨١	٣.٨٦٧	٠.٨٦٠	*٦.٣٤٤	٢٣	٢.٨٠٠	١.٣٤٩	٣.٨٦٧	١.١٣٧	*٣.٣١٣
٩	٢.٣٦٧	١.٢٩٩	٤.١٣٣	١.٠٤٢	*٥.٨٠٨	٢٤	٢.٩٦٧	١.٣٢٦	٤.١٠٠	٠.٩٩٥	*٣.٧٤٣
١٠	٢.٤٦٧	١.٠٧٤	٤.٠٦٧	٠.٩٠٧	*٦.٢٣٤	٢٥	٣.٢٣٣	١.٣٥٧	٤.٣٣٣	٠.٨٠٢	*٣.٨٢٢
١١	٢.٦٠٠	١.٠٠٣	٤.٠٦٧	٠.٩٠٧	*٥.٩٤٢	٢٦	٢.٧٠٠	١.١١٩	٣.٨٣٣	١.٠٢٤	*٤.٠٩١
١٢	٢.٣٣٣	١.٥٣٩	٣.٧٦٧	١.٢٥١	*٣.٩٦٠	٢٧	٢.٨٦٧	١.١٩٦	٣.٨٣٣	١.٢٠٦	*٣.١١٥
١٣	٢.٢١٢	١.٢١٥	٣.٧٣٣	١.٢٨٥	*٤.٧١١	٢٨	٢.٣٦٧	١.٣٥١	٣.٦٣٧	١.٢٧٣	*٣.٧٤٧
١٤	٢.٢٣٣	٠.٩٧١	٣.٨٠٠	١.٠٣١	*٦.٠٦٠	٢٩	٢.٦٠٠	١.٣٢٩	٣.٦٣٣	١.٣٢٦	*٣.٠١٤
١٥	٢.٥٠٠	١.٣٠٦	٣.٩٦٧	٠.٩١٨	*٥.٠٣٣	٣٠	٢.٩٠٠	١.١٢٥	٣.٩٠٠	١.٢٦٩	*٣.٢٣٠

ب. الثبات :- تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين الأولى عن طريق التجزئة النصفية حيث كانت قيم معاملات ثبات سبيرمان وبراون ٠.٦٦٩وجتمان ٠.٦٦٣ ، كما تم التحقق من ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا للمقياس وكانت قمية ألفا تساوي (٠.٧٥) .

نتائج الدراسة:-

ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على " ما مستوى الاندماج المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الرس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابة والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الاندماج المعرفي ومقارنة النتائج بمتوسط المجتمع الفرضي والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة المقابلة لمنتصف التدريج بين استجابة محايد واستجابة موافق على تدريج ليكرت في عدد مفردات المقياس (٣.٥ × ٣٠)، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة(التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (٩):

جدول رقم (٩) الفروق بين المتوسط التجريبي المتوسط الفرضي للاندماج المعرفي (ن=٣٩٧)

	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
الاندماج المعرفي	١٠٠.٥٧	١٤.٢٢	١٠٥	٦.١٩**

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاندماج المعرفي والمتوسط الفرضي عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح المتوسط الفرضي لمجتمع الدراسة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على " ما طبيعة المعتقدات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الرس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطى بين محايد وموافق على تدريج ليكرت الخماسي وهي ٣.٥ في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة(التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (١٠):

جدول رقم (١٠) الفروق بين المتوسط التجريبي للعينة المتوسط الفرضي للمعتقدات المعرفية (ن=٢٨٥)

	عدد الفقرات	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
سرعة اكتساب المعرفة	٨	٢٣.٩٣	٤.٧٦	٢٨	**١٧.٠١
بنية المعرفة	١١	٣٨.٧٤	٥.٤١	٣٨.٥	٠.٨٩٥
البنية المعرفية والتعديل	١١	٣٨.٥٠	٥.٢١	٣٨.٥	٠.٠٠٥
خصائص الطلبة الناجحين	٥	١٦.٦٨	٣.٥١	١٧.٥	**٤.٦٠
الحقيقة الموضوعية	٣	١٠.٤٨	٢.٠٩	١٠.٥	٠.١٧٩

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على متوسطي البعدين سرعة اكتساب المعرفة وخصائص الطلبة الناجحين والمتوسطات الفرضية لهذين البعدين عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح المتوسطات الفرضية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على " ما مستوى الذكاء الفعال لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الرس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الفعال ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطى بين محايد وموافق على تدريج ليكرت الخماسي وهي ٣.٥ في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة(التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (١١):

جدول رقم (١١) الفروق بين المتوسط التجريبي للعينة المتوسط الفرضي للذكاء الفعال (ن=٢٨٥)

	عدد الفقرات	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
الاتقان	٥	١٨.٥٢	٢.٩١	١٧.٥	٦.٩٩**
التروي	٦	١٧.٥٧	٣.٠٤	١٧.٥	٠.٥٠٣
التفاؤل	٦	١٦.٧٨	٢.٩٨	١٧.٥	٤.٧٩**
التعامل مع الذات	٥	١٧.٤٨	٢.٩١	١٧.٥	٠.١٢٩
التعامل مع الآخر	٥	١٧.١٤	٣.١٦	١٧.٥	٢.٢٤*
الذكاء الفعال		٨٧.٥١	١٠.٤٠	٨٧.٥٠	٠.٠١٢

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

*** دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥**

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد الإتقان والمتوسط الفرضي لهذا البعد عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح المتوسط التجريبي لأفراد العينة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد التفاؤل والمتوسط الفرضي لهذا البعد عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح المتوسط الفرضي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد التعامل مع الآخر والمتوسط الفرضي لهذا البعد عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لصالح المتوسط الفرضي.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد التروي والتعامل مع الذات وكذلك الدرجة الكلية للذكاء الفعال وبين المتوسطات الفرضية لهذه الأبعاد والمتوسط الفرضي للدرجة الكلية للذكاء الفعال.

قائمة المراجع :

أولاً- المراجع العربية :

- إبراهيم، سليمان (٢٠١٠). *المخ الإنساني والذكاء الوجداني رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- أبو هاشم، السيد (٢٠٠٨).مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينهما لدى طلاب الجامعات السعودية والجامعات المصرية دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ١٨ (٧٦)، ١٦٦-١٨٠.
- أبو هاشم، السيد (٢٠١٠، أبريل). *المعتقدات المعرفية والتوجهات الدافعية، الداخلية والخارجية، لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة*.بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثامن: استثمار الموهبةودور مؤسسات التعليم الواقع والطموح، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- الجراح،محمد (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية كمنبئات بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن
- حليم، شيري (٢٠٠٧). المعتقدات المعرفية لدى طالبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجيه الهدف لديهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الزقازيق، مصر.
- دفع الله، سليمان (٢٠٠١).الميول المهنية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لطلاب جامعة الخرطوم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخرطوم، السودان.
- زايد، نيل محمد (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أول وثالث اعدادي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٣، ١٨- ٥٩.
- الزغول، عماد (٢٠١٢). مبادئ علم النفس التربوي. دبي: دار الكتاب الجامعي.
- السيد، أحمد (١٩٩٣). أثر استخدام استراتيجية التعلم من أجل الاتقان في تدريس التاريخ بالصف الأول ثانوي على التحصيل وبقاء أثر التعلم. المجلة التربوية، مصر، ٧ (١)، ٢٥٥- ٢٨٠.

- السيد، وليد (٢٠٠٩). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- الشيخ، سليمان (٢٠٠٨). الفروق الفردية في الذكاء. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- عوض، غازي (٢٠٠٠). التوافق النفسي الاجتماعي بين الإنسان ومجتمعه. قبرص: مطبعة الأمل.
- القباطي،منصور (٢٠٠١).أثرالتفاعل بينأسلوب التعلم ونوع ومستوى المعلومات في التذكر لدى طلاب كليةالتربية في اليمن (رسالة دكتوراه غيرمنشورة)، كليةالتربية، جامعة أسيوط، مصر.
- ناصف، محمد (٢٠٠٨). تأثير المعتقدات ا لمعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلابالصف الأول الثانوي. مجلة العلوم التربوية، ١٧ (٣)، ١٠– ٤٥.

ثانيا – المراجع الأجنبية:

- Aksan, N. (2009). A descriptive study: Epistemological beliefs and self –regulated learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1 (1),896-901.
- Anthony C. (2007). What is the Relationship Between Student Engagement and Student Achievement? A Quantitative Analysis of Middle School Students' Perceptions of Their Emotional, Behavioral, and Cognitive Engagements Related to Them. *ProQuest Information and Learning Company*, 4, 22-34.
- Barbara, C. (2007).Epistemological beliefs and learners in a tablet classroom, School of Information Technology Charles Darwin University. *Journal of on line learning and teaching*, 6 (2), 101-110.
- Chapman, D., & Pearce, D. (2003). The ''New Economy'': New Dreaming or the Same Old Nightmare. *Environmental Educational Research,* 7 (4), 17-19.
- De Corte, E., Op'tEynde, P., &Verschaffel, L. (2002). Knowing what to believe: The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing,Mahwah* (297-298). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hofer, B. (2004). Epistemological understanding asametacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist, 39*, 1 . 43-55.

- Pintrich, P., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.),*Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert McKeachie* (113-132). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schoomer, M. (1990). Effects of belief about the natur of knowledge on comprehension. *Journal of educationpsychology*, 11 (3), 30- 39.
- Walker, M. (2009). The role of sleep in cognition and emotion. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156 (1),168-197.
- Wood, P., &Kardash, C. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Wolters, C.