الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام

إعداد

د. يسرا شعبان إبراهيم بلبل
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية– جامعة الزقازيق

مخلص البحث

استهدف البحث التعرف على تأثير النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على كل من الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وكذلك دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وتم تطبيق اختبار الذكاء الناجح ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على عينة نهائية عددها (٢١٧) منهم (٩٧) متفوقين و(١٢٠) عاديين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثنائي واختبار (ت)، توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء التحليلي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح وبين استراتيجية الإقدام واستراتيجية تجنب المواجهة والدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى المتفوقين، في حين لا توجد علاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى العاديين،ويوجد تأثير للنوع ومستوى التحصيل على الذكاء الناجح لصالح الإناث المتفوقات، بينما لا يوجد تأثير للنوع ومستوى التحصيل والتفاعل الثنائي بينهما على استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين عدا استراتيجية الدعم الاجتماعي فيوجد تأثير للنوع لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح- استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

general secondary studentsLecture of Educational Psychology
College of education- Zagazig University. Abstract

Abstract

The Research aimed to the effect of gender (male/female), level scholar (superior/ normal) and interaction between them on successful intelligence and academic coping strategies. and study the relation between successful intelligence and academic coping strategies. Using successful intelligence test and academic coping strategies scale withsample of (217) students infirst year general secondary. By usingPerson correlation, T-test, Anova, The results found that: There are statistically significant positive relation between creative intelligence, analytical intelligence, and total score of successful intelligence and approach strategies, avoidance strategies, total score of academic coping in favor of superior students. There are no statistically significant relation between successful intelligence and academic coping strategies in favor of normal students. There are effect of gender and level scholar on successful intelligence in favor ofsuperior females.But there are no effect of gender, level scholar and interaction between them on academic coping strategies in favor of normal students, expect social support strategies there is effect for gender in favor of male.

Keywords:Successful intelligence, Academic coping strategies.

مقدمة البحث:

يُعد الذكاء من أهم القدرات التي تؤثر في حياة الطالب ويسهم في نجاحه بالحياة بصفة عامة، ويساعده على تحقيق ذاته وأهدافه في الحياة والتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، والتغلب على المشكلات الأكاديمية التي تواجهه والمشكلات والمواقف الحياتية المختلفة.

وفى ظل الثورة المعلوماتية الراهنة والكم الهائل من المعلومات برزت الحاجة إلى تنمية قدرات الطلبة على التحليل والتقييم والمقارنة والتمييز بالإضافة إلى توظيف ما تعلموه في حياتهم اليومية وتحويل الأفكار إلى ممارسات من أجل التعامل والتكيف مع متطلبات الحياة بفاعلية وهذا ما تقدمه نظرية الذكاء الناجح (أبوجادو والناطور، ٢٠١٦، ص ١٤).

ويعرف Sternberg & Grigorenko (2004, p.274) الذكاء الناجح بأنه القدرة على التكيف والتشكيل واختيار البيئات، وربما يتحقق ذلك عن طريق تغيير أنفسنا لمناسبة البيئة، أو عن طريق تعديل البيئة لمناسبة الأفراد، أو عن طريق إيجاد بيئة جديدة مناسبة.

ويسهم الذكاء الناجح في تحقيق الأداء الجيد والفعال في المهام الأكاديمية؛ مما قد ينعكس ذلك على تقدير الطلبة لفعاليتهم الذاتية الأكاديمية، كما أنه قد يزيد من دافعيتهم لإنجاز المهام الأكاديمية (عيسى ومحمود، ٢٠١٧، ص ص ٢٠٢-٢٠٣).

وأشار رزق (٢٠٠٩،ص ٢٦٥) إلى أن التدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح ساعد الطالبات المتفوقات بالمرحلة الثانوية في تعلم كيفية تنظيم المعلومات والمفاهيم الرياضية، وسهل عليهن إدراكها، وتطبيق هذه المعلومات في مجالات أخرى للاستخدام، وتوظيفها في مواقف ومجالات تطبيقية جديدة.وتوصلت نتائج بحث المصري والفايز (٢٠١٦، ص٣٩٠) إلى أن البرنامج المستند على نظرية الذكاء الناجح له أثر إيجابي وفعال إذ يعمل على زيادة مهارات التلاميذ في قدرتهم على حل المشكلات، وتفاعل الطلبة داخل الصف الدراسي،ورفع كفاءتهم ودافعيتهم نحو إيجاد الحلول والبدائل للمشكلات المعروضة عليهم.

كما يؤدى نقص امتلاك الطلبة لآليات التعامل مع المشكلات الأكاديمية إلى شعورهم بالضغوط الأكاديمية في حين أن الطلبة الذين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات متنوعة لمواجهة مشكلاتهم الأكاديمية، وتقديم المشاريع والأعمال في ميعادها والاستعداد للامتحانات وتنظيم حياتهم الاجتماعية والقدرة على تحمل المصاعب أثناء تأدية المهام الأكاديمية لا يشعرون بتلك الضغوط الأكاديمية (Kirikkanat & Soyer, 2016, p.28).

ومن العوامل التي تسهم في تعرض الطلبة للضغوط الأكاديمية هي: كثرة الواجبات المدرسية، وعدم الرضا عن الأداء الأكاديمي، وصعوبة المناهج الدراسية، وغياب التفاعل بين المعلم والطالب، وعقاب المعلمين، وتوقعات الآباء والمعلمين العالية، وارتفاع توقعات الذات أي توقعات الطلبة لأنفسهم، وقلق الآباء من التحصيل الدراسي لأبنائهم، وعدم مساعدة الآباء للطلبة، وانفصال الوالدين (Sonia, 2015, p.386).

ولذلك فإن إيجاد طريقة للتكيف مع المطالب الأكاديمية للمدرسة تمثل مصدرًا أساسيًا للضغوط النفسية بين الطلبة والذي بدوره يؤثر تأثيرًا سلبيًا على الأداء الأكاديمي والدافعية، وبالتالي يلجأ الطلبة إلى تعلم طرق أكثر تكيفية لمواجهة الضغوط الأكاديمية (Sullivan, 2010, p.115)؛ ولذا يجب على الطلبة تعلم طرق إيجابية لحل المشكلات الدراسية التي تواجههم من خلال تعلم وممارسة استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية والتي تمكنهم من التكيف مع هذه الضغوط وتقليل آثارها السلبية عليهم.

ويذكر Moradi, Pishva, Ehsan, Hadadi & Pouladi (2011, p.748) أن استراتيجيات المواجهة هى الجهود الإرادية الشعورية لتنظيم الانفعال والمعرفة والسلوك والفسيولوجيا والبيئة استجابة للأحداث الضاغطة نفسيًا أو الظروف الضاغطة نفسيًا.

وتعرف Sullivan, (2010, p.114) استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بأنها ميل الطالب لبذل جهود متنوعة للتوصل إلى حلول للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم وطرق التعامل بفاعلية مع هذه الضغوط التي تواجههم.

وتؤثر استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على الأداء الأكاديمي للطلبة؛ لأن مقدار الجهد الذي يبذله الطلبة للوصول إلى نتيجة محددة تعتمد على كيفية مواجهة الانفعالات السلبية والعقبات والمشكلات التي تواجههم، والطلبة الذين ليس لديهم القدرة على مواجهة الخبرات الأكاديمية السلبية بصورة جيدة والذين لا يؤمنون بأن العمل الشاق يؤدى إلى النجاح أقل دافعية للتعلم من الطلبة الذين طوروا استراتيجيات مواجهتهم للضغوط الأكاديمية ويعتقدون أنهم قادرون على الأداء الجيد (Sullivan, 2010, pp.114-115).

وتوصلت نتائج بحث Boulet (2007, p.17) إلى أن الطلبة الذين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة الأكاديمية ويتميزون بارتفاع ذكائهم العملي والإبداعي استطاعوا تحقيق النجاح الأكاديمي بصورة كبيرة وكذلك استطاعوا خلق بيئات تعليمية أكثر فعالية لأنفسهم.

وتوصلت نتائج بحث خضر (٢٠٠٤، ص ٣٤٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيًة بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي لصالح الذكور، بينما توصلت نتائج بحث حسن (٢٠١٣، ص ١٠٦) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الذكاء الناجح يرجع إلى النوع (ذكر- أنثى) والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبى).

وأشارت نتائج بحث Kausar (2010, p.40) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين عبء العمل الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة، وعلاقة سالبة دالة إحصائيًا مع استراتيجيات تجنب المواجهة.

وتوصلت نتائج بحث Leung, Yeung & Wong (2010, p.90) إلى أن الضغوط الأكاديمية تزيد من مستويات القلق لدى الطلبة، ولهذا كان الدعم الوالدى العاطفى والمعلوماتى أثناء الدراسة يمثل عاملاً وقائيًا ساهم في تحسين الصحة النفسية لدى الطلبة وزيادة نشاطهم الأكاديمي وشعورهم بالسعادة النفسية.

وأشارت نتائج بحث Al-Dubai, Al-Naggar, Alshagga & Rampal (2011, p.60) إلى أن الإناث يملن إلى استخدام استراتيجيات المواجهة العاطفية والمواجهة الدينية والدعم المعلوماتى والتخطيط أكثر من الذكور، والطلبة الأكبر سنًا يستخدمون استراتيجيات المواجهة الفعالة مثل إعادة التقييم والتخطيط أكثر من الطلبة الأصغر سنًا. بينما توصلت نتائج بحث Bataineh, (2013, p.82) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الضغوط الأكاديمية ترجع إلى المستوى الدراسي والتخصص في حين أوضحت نتائج بحث Bamuhair, Farhan, Althubaiti, Agha & Rahman (2015, p.7) أن الإناث لديهن قدرة على استخدام أساليب مواجهة للضغوط الأكاديمية بطريقة أفضل من الذكور، وتطبيق استراتيجيات أكثر ملائمة من الذكور.

ويتضح مما سبق ومن خلال نتائج وتوصيات البحوث السابقة مدى الصلة بين متغيرى البحث؛ ولذلك كان هناك ضرورة لإجراء هذا البحث، حيث إن الذكاء الناجح يساعد الطالب على تحقيق أهدافه ونجاحه في دراسته الأكاديمية وزيادة قدرته على مواجهة المواقف الضاغطة والمشكلات النفسية والأكاديمية التي تواجهه، وتجعله متوافق ومتصالح مع نفسه ومع الآخرين ومن ثم نجاحه في حياته العملية والعلمية؛ فتمثل الضغوط الأكاديمية على الطالب بالإضافة إلى ضعف قدرة الطالب على التحمل ونقص خبراته ومهاراته في التعامل مع هذه الضغوط تجعله أكثر عرضه للإصابة بالإجهاد ومشكلات سوء التكيف الأكاديمي والتوافق النفسي والاجتماعي وضعف التحصيل الأكاديمي لديه وانخفاض الدافعية؛ لذا فالطالب بحاجة إلى التعرف على بعض الاستراتيجيات لمواجهة هذه الضغوط والتقليل من أثارها السلبية وإعادة الاتزان النفسي والانفعالي لديه، واهتمت الباحثة بدراسة تأثير النوع ومستوى التحصيل على الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، والعلاقة بين الذكاء الناجح بمكوناته الثلاثة (التحليلي والعملي والإبداعي) واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بمكوناتها الثلاثة (استراتيجيات الإقدام وتجنب المواجهة والدعم الاجتماعي)، واقتصر البحث على طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيًا والعاديين وذلك لقلة البحوث التي تم إجراؤها على هذه الشريحة من المجتمع.

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

(١) ما تأثير النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في الذكاء الناجح؟

(٢) ما تأثير النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية؟

(٣) ما ترتيب أبعاد اختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام؟

(٤) ما ترتيب أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام؟

(٥) هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا بالصف الأول الثانوي العام؟

(٦) هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين بالصف الأول الثانوي العام؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

(١) الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيًا وبين الذكور والإناث في الذكاء الناجح.

(٢) الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيًا وبين الذكور والإناث في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

(٣) التعرف على ترتيب أبعاد اختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين.

(٤) التعرف على ترتيب أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين.

(٥) العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين.

أهمية البحث:

تبدو أهمية البحث في النقاط التالية:

(١) تتحدد أهمية البحث من خلال تناوله لمتغيرين لهما تأثير كبير في العملية التعليمية وهما الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، عن طريق توفير إطار نظري عن المتغيرين ودراسة العلاقة بينهما من أجل تحسين العملية التعليمية.

(٢) يضيف البحث الحالي أدوات تتمتع بالثبات والصدق لقياس كل من الذكاء الناجح واستراتيجيات المواجهة الأكاديمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام والتي يمكن الاستفادة منها من قبل الباحثين والمهتمين فيما بعد.

(٣) تناوله لنظرية الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة (التحليلي والعملي والإبداعي) والتي تعد من النظريات الحديثة نسبيًا والقابلة للتطبيق.

(٤) يساعد الذكاء الناجح على زيادة دافعية الطلبة من خلال معرفتهم بقدراتهم والاستفادة منها وتوظيف ما تعلموه في حياتهم اليومية والأكاديمية.

(٥) توفير معلومات عن استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية يساعد الطلبة على التعرف على هذه الاستراتيجيات وإدارتها بشكل جيد واختيار أفضل الطرق لمواجهتها.

مصطلحات البحث:

١ ـ الذكاء الناجح Successful Intelligence: هو قدرة الطالب على تحقيق النجاح في الحياة، وتكييف البيئة لتناسب احتياجاته أو تعديل طرق تفكيره ليتكيف مع البيئة وذلك من خلال استخدام الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي. ويعرف إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطالب في اختبار الذكاء الناجح، والمكون من ثلاثة اختبارات فرعية وهم الذكاء التحليلي والذكاء العملي والذكاء الإبداعي.

٢ـ استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية Academic Coping Strategies:

هى ميل الطالب لبذل جهود متنوعة للتوصل إلى حل للمشكلات الدراسية التي تواجههم وطرق التعامل بفاعلية مع الضغوط الأكاديمية التي تواجههم، وتتضمن ثلاث استراتيجيات هي: **استراتيجيات المواجهة بالإقدام** Approach Strategies وهى الاستراتيجيات التي تركز على المشكلات ومن ثم تشير إلى الاستجابات الإيجابية والمباشرة التي تسعى لتغيير الضغوط الأكاديمية من خلال بذل محاولات نشطة ومباشرة لمعالجة المشكلة، **واستراتيجيات تجنب المواجهة** Avoidance Strategies تتضمن المحاولات المعرفية أو السلوكية للهروب أو الانسحاب من الموقف الضاغط نفسيًا أو البيئة الضاغطة أي التهرب السلوكي أو المعرفي، **واستراتيجية الدعم الاجتماعي** Social Support وهى السعي للحصول على طلب الدعم من الآخرين أي إذا كان الطالب يفضل مساعدة الآخرين له أثناء التعامل مع المشكلة (Sullivan, 2010).وتعرف إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطالب في مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، والمكون من ثلاثة أبعاد،وتكون الاستجابة باختيار بديل واحد من بين خمسة بدائل، وتعطى الدرجات من (١-٥) وفق إيجابية أو سلبية المفردة.

الإطار النظرى:

أولاً: الذكاء الناجح

يرى Sternberg, (2005, p.189) أنه يوجد تعريفات عديدة للذكاء، ويُعرف الذكاء بأنه قدرة الفرد على التكيف مع البيئة والتعلم من خبراته وتجاربه السابقة والاستفادة منها.

والذكاء الناجح أعم من الذكاء التقليدي فقد يكون الشخص لديه نسبة عالية من الذكاء ولكن لا يكون ناجح في مؤسسته، وقد يحصل على درجات منخفضة في التحصيل الدراسي ولكنه قد يكون ناجح في مؤسسته (منسى وخليفة، ٢٠١٥، ص ٣٣).

وتهدف نظرية الذكاء الناجح إلى تنمية خبرة الطلبة من خلال استخدام ذكائهم الإبداعي والعملي جنبًا إلى جنب مع الذكاء التحليلي، وتقديم طرق متعددة لاستيعاب وتمثيل المعلومات من خلال الأنشطة التحليلية والإبداعية والعملية ومن ثم التمكن من المادة الدراسية (Palos &Maricutoiu, 2013,p.160).

والذكاء الناجح هو كل ما يلزم الفرد للعيش حياة ناجحة، وهذا النوع من الذكاءات يسهم في الوصول إلى أهداف الحياة الهامة، ولكى يتمتع الفرد بالذكاء الناجح لابد من التفكير باستخدام ثلاث طرق مختلفة (التحليلية والإبداعية والعملية)، وهذه الأنواع الثلاثة مرتبطة ببعض فالذكاء التحليلي مطلوب لحل المشكلات والحكم على نوعية الأفكار والذكاء الإبداعي لصياغة جيدة للمشكلات وتوليد أفكار مبتكرة إلى حد ما والذكاء العملي لاستخدام الأفكار وتحليلها بطريقة فعالة في الحياة اليومية (Consulting, 2005, p.2). ويكون الذكاء الناجح أكثر فعالية عندما يوازن الفرد بين استخدام الأنواع الثلاثة (التحليلي والإبداعي والعملي) وهذا لا يعنى ضرورة امتلاك الفرد للأنواع الثلاثة بل متى وكيفية استخدامها.

ويعرف الذكاء الناجح بأنه القدرة على الموازنة بين الاحتياجات للتكيف والتشكيل واختيار البيئات من أجل تحقيق النجاح ضمن السياق الاجتماعي والثقافي والتمييز بين نقاط القوة والضعف (Sternberg, 1999, p.438).

وأشار Sternberg (2005, p.189) أن الذكاء الناجح هو قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في الحياة داخل السياق الثقافي والاجتماعي بالاستفادة من نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف لديه وتعويضها لكى يتم التكيف والتشكيل واختيار البيئات من خلال الجمع بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

ويضيف Boulet, (2007, p.108) أن الذكاء الناجح يعزز عملية التعلم من خلال التركيز على نقاط القوة لدى الطالب ومعرفته بها، واستخدام نقاط القوة هذه لتعويض نقاط الضعف لديه.

ويتضمن الذكاء الناجح مجموعة أوسع من القدرات مما يقاس عادة عن طريق اختبارات المهارات الفكرية والأكاديمية والتي تقيس معظمها في المقام الأول القدرات التذكرية والتحليلية، وفيما يتعلق بالذاكرة يتم تقييم القدرات على التذكر واستدعاء المعلومات والتعرف عليها وفيما يتعلق بالقدرات التحليلية فيتم تقييمها على أساس المهارات المتضمنة كالتحليل والمقارنة والتناقض والنقد والتقويم والحكم، فهذه المهارات مهمة خلال سنوات المدرسة والحياة ولكنها ليست الوحيدة

اللازمة للنجاح في في الدراسة والحياة بشكل عام، فالطالب لا يحتاج فقط أن يتذكر ويحلل المفاهيم ولكنه يحتاج أيضًا أن يمتلك القدرة على توليدها وتوظيفها (Sternberg, 2005, p.190). ولذلك تفترض نظرية الذكاء الناجح ثلاثة مكونات هي الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي.

ومكونات الذكاء الناجح نتيجة التفاعل بين ثلاثة مكونات هي: ما وراء المكونات meta components وتشمل العمليات التنفيذية مثل التعرف على وجود مشكلة وتحديد طبيعة المشكلة وتخصيص موارد لحل المشكلة والتمثيل العقلي للمعلومات عن المشكلة، ومكونات الأداء performance components وهى تنفيذ تعليمات ما وراء المكونات مثل الاستدلال على العلاقات ورسم خرائط للعلاقات وتطبيق ما تم الاستدلال عليه، ومكونات اكتساب المعرفة knowledge acquisition components وتستخدم لمعرفة كيفية حل المشكلات في المقام الأول مثل التشفير الانتقائي والمقارنة الانتقائية والجمع الانتقائي (Sternberg, 2003, p.401).

ومكونات الذكاء الثلاثة السابقة متفاعلة فما وراء المكونات يفعل مكونات الأداء ومكونات اكتساب المعرفة واللذان بدورهما يزودان ما وراء المكونات بالتغذية المرتدة، فعند تطبيق هذه المكونات على المشكلات الأكاديمية المألوفة نسبيًا والتي تتطلب التحليل والتقييم والمقارنة نستحضر القدرات التحليلية، وعند تطبيق المكونات على أنواع جديدة نسبيًا من المهام والمواقف نستحضر القدرات الإبداعية، ونستحضر القدرات العملية عندما يتم تطبيقها على المشاكل اليومية التي تتطلب التكيف والتشكيل والاختيار (Sternberg, 2003, p.401).

ويتضمن الذكاء التحليلي Analytical intelligence التحليل والنقد والحكم والمقارنة وإظهار التناقض والتقييم ويتم ذلك على أنواع مألوفة نسبيًا من المشكلات التي تكون فيها الأحكام الصادرة مجردة إلى حد ما ويستخدم عادة في الحياة المدرسية الأكاديمية (Sternberg, 2005, p.191) ، ويتضمن الذكاء الإبداعي الاكتشاف والإنشاء والاختراع والتخيل والافتراض والتنبؤ، ويتضمن الذكاء العملي التطبيق والاستخدام والممارسة والتنفيذ والتوظيف والأداء العملي (Sternberg &Grigorenko, 2004, p.275)؛ كما ينطوي الذكاء العملي على

تطبيق قدرات الفرد على أنواع المشكلات التي تنشأ في الحياة اليومية أو التكيف أو التشكيل واختيار البيئة المناسبة (Chooi et al., 2014, p.57).

ويتضح مما سبق أن الطالب الذي يتميز بالذكاء التحليلي يميل إلى محاولة إيجاد علاقات بين عناصر المشكلة وربطها ببعض وإجراء تحليل وعمل مقارنات وإصدار أحكام.

والذكاء العملي Practical intelligence هو مجموعة من المهارات التي يتم من خلالها حل المشكلات اليومية الواقعية، إنه القدرة على التكيف والتشكيل واختيار البيئات اليومية والقدرة على تنفيذ الأفكار ويسميه البعض بالحس السليم أو رجل الشارع (Gottfredson, 2003,p.347).

ويعرف الذكاء العملي بأنه ممارسة ما تم تعلمه وتأدية الخطة أو الخطوات الإجرائية في مواقف الحياة الحقيقية، ويسمى ستيرنبرج المعرفة الضرورية للنجاح في بيئة معينة بالمعرفة الضمنية (Boulet, 2007,p.98).والذكاء العملي هو مؤشر جيد للنجاح الأكاديمي والمهني في الحياة (Chooi et al., 2014,p.57).

ويتضمن الذكاء العملي مفهوم ذات أهمية كبيرة وهو المعرفة الضمنية أو الإجرائية Tacit knowledge وهى المعرفة القائمة على الخبرة ذات الصلة بحل المشكلات العملية، وعادة ما يتم اكتسابها دون تعليمات صريحة أو معلومات واضحة عن الأشياء المهمة لأن الكثير من المعرفة اللازمة للنجاح في المهام في العالم الواقعى كامن أو ضمنى (Gottfredson, 2003,p.348).

وتوصلت نتائج بحث عيسى ومحمود (٢٠١٧، ص ٢٤٧) إلى أن ارتفاع الذكاء العملي لدى الطلبة قد يساعدهم على توظيف ما لديهم من معرفة داخلية (معرفة ضمنية) سابقة قد اكتسبوها مثل كيفية إدارة المهام الأكاديمية وكيفية إدارة الذات وكيفية اختيار الاستراتيجية الملائمة للتعامل مع المهام الأكاديمية المختلفة، مما يسهم في زيادة قدرتهم على الأداء الأكاديمي الفعال ويعزز لديهم فعالية الذات الأكاديمية.

ويتضح مما سبق أن الطالب الذي يتميز بالذكاء العملي لديه القدرة على الاستفادة من الجانب النظري والمعارف والمعلومات التي اكتسبها من البيئة وخبرته في الحياة ويوظفها ويقوم بتطبيقها في إطار حياته اليومية. وممكن تسمية الذكاء العملي بالذكاء اليومي أو الذكاء الحياتي إشارة إلى قدرة الفرد على توظيف وتطبيق ما تعلمه واكتسبه من معلومات ومعارف وخبرات في حياته اليومية سواء أثناء دراسته الأكاديمية أو بعد التخرج أو بعد الالتحاق بوظيفة معينة أو العمل بمهنة معينة نجده ناجح في عمله ويتقدم فيه ويتميز ويرتقى بسرعة رغم أنه قد يكون غير متفوق دراسيًا، والعكس قد يكون الطالب متفوق دراسيًا ويحصل على أعلى الدرجات وعند الالتحاق بعمل معين نجده غير كفء وغير موفق فيه، ولهذا يمكن القول بأهمية وضرورة امتلاك الطالب لمهارات الذكاء العملي حتى يشعر بثقته في نفسه وفى من حوله ويكون لديه قدرة على العطاء والنجاح في الحياة وحب العمل والاستمرارية.

ويتضمن الذكاء الإبداعيCreative intelligenceطرق مبتكرة لتعلم معلومات جديدة وتتطلب الخيال والحدس والقدرة على الاستكشاف والتفكير خارج الصندوق وإعادة تعريف المشكلة ومعالجتها بطرق مختلفة (Boulet, 2007,p.95).

وتوصلت نتائج بحث عيسى ومحمود (٢٠١٧، ص ٢٤٧) إلى أن الطلبة الذين يتميزون بمستوى مرتفع من الذكاء الإبداعي قد يساعده على الطلاقة الفكرية وإنتاج الأفكار الأصيلة والجديدة عند التعامل مع المشكلات الأكاديمية، وكذلك يصبح لديهم مرونة في حل المشكلات ولديهم قدرة على التعامل مع الأفكار المتنوعة مما يسهم في نجاحهم في المهام الأكاديمية المختلفة.

ويتضح مما سبق أن الطالب الذي يتميز بالذكاء الإبداعي يميل إلى التفكير بطريقة جديدة ومختلفة وغير تقليدية، ويفضل إيجاد حلول غير مألوفة للأنواع الجديدة من المشكلات وتقديم مقترحات مبتكره تجذب انتباه الآخرين، ويقدم أفكار غير متوقعة ويحاول إقناع الآخرين بها وتنفيذها والخروج بها إلى النور، ولديه سرعة بديهة وخيال عقلى واسع.

ويعتقد Sternberg أن العلاقة بين الذكاء الناجح والاختبارات الأكاديمية جزئية ويرجع ذلك إلى التركيز الضيق للتعليم الرسمي على الاختبارات التحليلية وإهمال الاختبارات العملية والإبداعية للطالب، فيفترض أن يكون هناك علاقة موجبة بين الذكاء التحليلي والتحصيل فالذكاء التحليلي تنبؤى للتحصيل الدراسي بينما الذكاء العملي والإبداعي أقل تنبؤية (In: Brody, 2003,p.320) .

وهناك مجموعة من المبادئ التي تستند إليها نظرية الذكاء الناجح حتى يتم نقلها من حيز الإطار النظري إلى التطبيقي داخل الصفوف الدراسية وهى: الهدف من التدريس هو خلق المعرفة من خلال بناء قاعدة معرفية منظمة ومرنة يمكن استرجاعها بسهولة، ويجب أن يتضمن التدريس تعليم التفكير التحليلي والإبداعي والعملي بالإضافة للتعلم المستند على الذاكرة، ويجب أن يتضمن التقييم الجانب التحليلي والإبداعي والعملي ومكونات الذاكرة، ويجب أن يمكن كل من التدريس والتقييم الطلبة من التعرف على قدراتهم واستغلال نقاط القوة لديهم والاستفادة منها، وتصحيح وتعويض نقاط الضعف، ويجب أن يساعد التدريس الطلبة على التكيف مع البيئة من خلال تغيير أنفسهم لملائمة البيئة وتشكيل البيئة من خلال تعديل البيئة لتناسبهم بشكل أفضل أو اختيار بيئات جديدة، وينبغى دمج التقييم مع التدريس الجيد بدلاً من فصلهم بما في ذلك جميع مكونات الذكاء الناجح (Sternberg &.Grigorenko, 2002, p.270)

والتعليم المستند على نظرية الذكاء الناجح يمكن توظيفه بسهولة في غرفة الصف، وهو يقود إلى مخرجات أفضل لدى المتعلمين من تلك التي يمكن الحصول عليها من التعليم التقليدي المستند على الذاكرة أو حتى الذي يركز على مهارات التفكير الناقد (أبوجادووالناطور، ٢٠١٦، ص ٣٢).

وتوصلت نتائج بحث عيسى ومحمود(٢٠١٧، ص ٢٤٦) أنه كلما زادت قدرة الطالب على التحليل والمقارنة وإدراك الاختلافات والمتشابهات والنقد وإصدار الأحكام يكون أكثر قدرة على حل المشكلات الأكاديمية وتخطى العقبات التي تواجهه عند أداء المهام الدراسية؛ مما يساعد على الأداء الأكاديمي الفعال.

والطالب الذكي ليس بالضرورة أن يكون مرتفع في جميع أبعاد الذكاء الناجح الثلاثة أو حتى في جانبين منهما، إن الطالب الذكي هو الذي لديه القدرة على أن يتصور ويحدد ويخطط ما الذي يمكن أن يفعله جيدًا وما الذي لا يمكنه فعله، ويعزز نواحي القوه لديه ويتغلب على نواحي الضعف؛ فلكى ينجح الطالب ويتوافق مع العالم المحيط فانه بحاجة إلى امتلاك بعض الكفاءة في كل من هذه الجوانب الثلاث للذكاء (خضر، ٢٠٠٤، ص ٢٩٤).

ومن خصائص الأفراد الذين يتميزون بالذكاء الناجح: الثقة بالنفس لانجاز الأمور بشكل جيد، والتوازن بين الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي، والتركيز على خلق بيئة يمكن من خلالها تحقيق أهدافهم، والتغلب على الصعوبات الشخصية، والعمل بشكل مستقل عن الآخرين في معظم المهام، وعدم تأجيل الأعمال إلى وقت لاحق، وترجمة الفكر إلى عمل، يعرفون قدراتهم ولديهم القدرة على الاستفادة القصوى منها، وتحفيز أنفسهم للتقدم، والسيطرة على سلوكياتهم، وإكمال المهام بنجاح ومتابعتها، والمبادرة لعمل الأشياء، ولا يخافون من فشل المخاطرة، وتحمل مسئولية عملهم وتقبل اللوم من أنفسهم ومن الآخرين (Consulting, 2005, p.4).

والشخص الذي يتميز بالذكاء الناجح لديه القدرة على التمييز بين نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان وفى نفس الوقت يميز نقاط الضعف ويجد الطرق لتصحيحها والتعويض عنها، كما أنه يتكيف ويختار ويشكل البيئة من حوله من خلال التوازن في استخدامه للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية (أبو جادو، ٢٠٠٦، ص ٢٥).

وتوجد العديد من العقبات التي تحد من تطور الذكاء الناجح عند ستيرنبرج، ومن أهم هذه العقبات: التوقعات السلبية من قبل الآخرين مثل المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور وأصحاب العمل والتي تقود إلى أداء منخفض غالبًا فالفرد الذي يتميز بالذكاء الناجح يعرف متى يقبل النصيحة من الآخرين بنفس القدر من الأهمية متى يرفضها، والعقبة الثانية هي الشعور الشخصي للفرد بعدم الكفاية الذاتية Self efficacy والتي تحرمه من الإنجاز والوصول إلى أقصى طاقاته فالفرد الذي يتمتع بالذكاء الناجح يتميز بالفعالية الشخصية ولديه اتجاه ايجابي نحو القدرة على عمل الأشياء، والعقبة الثالثة هي عدم وجود

نماذج ناجحة يحتذي بها الفرد وهذا لا يعنى إتباع النماذج السلبية فالفرد الذي يتمتع بالذكاء الناجح يراقب الأفراد الذين يتعرضون للفشل ويعرف سبب فشلهم والتأكد من أنه لا يقع في نفس الأخطاء ويفعل أشياء مختلفة ويشكل نموذج مميز خاص به (Consulting, 2005, p.3).

ثانيًا: استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

يمكن وصف الضغوط بأنها حالة أو موقف يتعرض لها الطالب حيث المطالب البيئية تتجاوز قدرة الطالب على الاستجابة الفعالة ويكون لها عواقب نفسية وجسدية(Bamuhair et al., 2015, p.1).

وتعرف Sonia (2015, p.385) الضغوط الأكاديمية بأنها المواقف النفسية غير السارة التي تحدث بسبب التوقعات التعليمية من الآباء والمعلمين والأقران وأفراد الأسرة، وكثرة الضغوط من الآباء لزيادة مستوى تحصيل أبنائهم.

والمواجهة Coping هى التغير المستمر في الجهود المبذولة المعرفية والسلوكية والوجدانية لإدارة المطالب الخارجية والداخلية الخاصة بالطالب (Kausar, 2010, p.33)؛(Kirikkanat&Soyer, 2016, p.27).

ويعد أسلوب أو طريقة تعامل الطالب مع الضغوط التي تواجهه عامل مهم لتحقيق الاستقرار والتكيف النفسي للطالب خلال الأحداث والمواقف الضاغطة (Bamuhair et al., 2015,p.2) .

ولذلك يلجأ الطلبة إلى استخدام أساليب متنوعة لمواجهة الضغوط الأكاديمية؛ مما يعكس شخصيتهم على أساليب مواجهتهم للمشكلات وهى طرق سلوكية استباقية؛ مثل: إدارة وقتهم، وحل المشكلات الخاصة، والبحث عن المعلومات، وطلب المساعدة، كما يستخدم الطلبة أيضًا السلوكيات المعرفية، والوجدانية المرتبطة لتحمل عبء الضغوط الأكاديمية لتقليل التوتر والقلق (Kausar, 2010,pp.34-35).

وهناك عدة استراتيجيات يستخدمها الطلبة لمواجهة الضغوط الأكاديمية والحد من التوتر وتشمل: إدارة الوقت الفعال، وتلقى الدعم الاجتماعي، وإعادة التقييم الايجابى، وتحمل المسئولية الأكاديمية، ولوم الذات (Bamuhair et al., 2015,p.2).

كما يستخدم الطلبة استراتيجيات مواجهة أكاديمية متنوعة عندما يعانون من الضغوط الأكاديمية، فالبعض يلجأ إلى تجنب مواجهة هذه الضغوط بينما يتخذ البعض خطوات إيجابية للتغلب على الضغوط الأكاديمية مثل التعامل بنشاط وفعالية وتخطيط ونظام (Sonia, 2015, p.386).

وتصنف استراتيجيات المواجهة إلى نوعين: **استراتيجيات المواجهة الفعالة** وتعنى اتخاذ الإجراءات أو بذل الجهود للتخلص من الضغوط مثل التخطيط والتفكير حول كيفية مواجهة تلك الضغوط وقبول حقيقة أن الحدث الضاغط هو حقيقى ومن ثم رؤيته بصورة أكثر إيجابية وإعادة تقييم له، **واستراتيجيات التجنب** وتؤدى بالطلبة إلى الانسحاب وعدم المعالجة المباشرة منهم للأحداث الضاغطة، وتعد استراتيجيات المواجهة الفعالة طريقة أفضل لمواجهة الأحداث الضاغطة (Al-Dubai et al., 2011, p.58).

وحدد شرف الدين (٢٠١٢،ص ص ٤٨-٥٢) ثلاثة أبعاد لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية وهى:

المواجهة الموجهة نحو المهمة: وهى التى تركز على حلول للمشكلات الأكاديمية وذلك من خلال الاستعداد للامتحانات وتطوير مهارات الدراسة وتنظيم الوقت والتركيز على الأولويات الدراسية ومتابعة شرح الدروس والاستعانة بالمراجع وخبرات الطلاب والأساتذة بهدف النجاح في المسئوليات الأكاديمية.

المواجهة الموجهة نحو العاطفة: وهى المواجهة المعتمدة على تحفيز الذات والثقة بها في إدارة المهام الدراسية والدعم العاطفي من خلال توقعات الأهل والجيران والتفاؤل بشأن المستقبل المهني والطموح والحصول على فترات راحة وممارسة الأنشطة الرياضية وتحصيل نتيجة التحمل في مواجهة المواقف الأكاديمية.

تجنب المواجهة: وهو النمط السلبي في مواجهة المواقف الجادة بالانسحاب أو تجنبها بالمبررات فهو لا يشغل نفسه بالتفكير في مسئولياته الأكاديمية أو يجتهد في التصدي للمشاعر السلبية فيجد أسلوبًا للهروب في مشاهدة التلفاز، أو الادعاء بأهمية زيارة الأقارب، أو التعمد بالانشغال في مشكلات الأسرة للتخلص من التفكير في همومه الدراسية.

وأشارت نتائج بحث Kuncharin & Mohamad (2014, p.61) إلى أن الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لمواجهة الضغوط الأكاديمية ساعدتهم على تعزيز أدائهم الأكاديمي وزيادة الحضور في الصف الدراسي والمشاركة والمثابرة عند مواجهة صعوبات أكاديمية يكون هناك مرونة مع الذات، وساعدت على تحسين الرفاهية النفسية والجسدية والعاطفية والروحية للطلبة.

ولذلك ففهم الطلبة للصعوبات الأكاديمية التي تواجههم عن طريق وتعريفهم باستراتيجيات التعامل مع هذه الصعوبات استخدام أساليب المواجهة الفعالة في وقت مبكر لمواجهة المشكلات الأكاديمية التي تواجههم مما يقلل الضغوط الأكاديمية للطلبة ويحسن التحصيل الأكاديمي لديهم,Kirikkanat & Soyer) . 2016, pp.42-43)

وتعد استراتيجية الدعم الاجتماعي واحدة من أهم الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط الأكاديمية؛ فيلعب الآباء دور كبير في توجيه طاقات الطلبة ومساعدتهم في اتخاذ قرارات صائبة والتي قد تؤثر على مستقبلهم، وبالتالي يحتاج الطلبة إلى الحصول على الرعاية والتوجيه والتشجيع من الأسرة (Sonia, 2015, p.387) .ويتم ذلك من خلال بناء ثقة متبادلة مع أبنائهم وتشجيعهم على التعبير عن مشاعرهم وتعليم أبنائهم بكيفية مواجهة المشكلات التي تواجههم وحلها وتجاوز الأوقات الصعبة وتكوين صداقات صحية مع الآخرين.

ويُنظر إلى استراتيجية الدعم الاجتماعي بتلقى التوجيه من الأساتذة والتعبير عن مشاعرهم أو التحدث إلى طالب آخر وتلقى الدعم العاطفي والتحدث إلى شخص يمكن الوثوق به (Kuncharin& Mohama d, 2014,p.61).

ومن أهم المصادر المتسببة في الضغوط الأكاديمية التي ذكرها الطلبة هي: تغيير عادات النوم، والعودة بعد الأجازات، وتغيير عادات الأكل، وزيادة عبء المهام الأكاديمية، والمسئوليات الأكاديمية الجديدة، والمنافسة بين الطلبة، وصعوبة المناهج الدراسية، وإعطاء كميات كبيرة من الوقت لإكمال المهام الدراسية (Kausar, 2010,p.32). بالإضافة إلى الامتحانات وكثرة الواجبات المدرسية وعدم الرضا عن الأداء الأكاديمي وضغط الوقت والمنافسة الشديدة بين

الطلبة وتوقعات الآباء والمعلمين (Leung et al., 2010,p.91) . كما يذكر (Al-Dubai et al., 2011,p.59) أن من مصادر الضغوط الأكاديمية والتوتر عند الطلبة الخوف من المستقبل والصعوبات المالية وصعوبات الدراسة بشكل عام وسماع الأخبار السيئة والصراع والمنافسة بين الطلبة.وتوصلت نتائج بحث Batainehإلى أن من أسباب الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة (2013, p.82) عدم كفاية الوقت وكثرة المتطلبات الأكاديمية طوال الفصل الدراسي وقلة الدافعية والرهبة من الامتحانات وأحيانًا صعوبتها والخوف من الفشل وقلة مصادر الدعم التي يتلقاها الطلبة.

كما تؤثر البيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية على سلوكيات الطلبة لمواجهة الضغوط الأكاديمية، وتنخفض الضغوط مع تقدم العمر، وللأسرة أهمية كبيرة في مواجهة تلك الضغوط (Kausar, 2010,p.35).

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم في تايلاند خطة خمسية وطنية للتنمية الاقتصادية الاجتماعية (٢٠١٢-٢٠١٦) مرتبطة باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية وشملت على: رفع جودة الاستراتيجيات الأكاديمية وتطوير أداء المعلمين والمناهج الدراسية والوسائل التعليمية، وتعزيز استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية باستخدام تكنولوجيا المعلومات لتحسين كفاءة التعليم، وتطوير جودة استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالى، وتشجيع ممارسة استراتيجيات مواجهة هذه الضغوط (Kuncharin & Mohamad, 2014,p.58).

ويوصى بحث (Al-Dubai et al., 2011,p.63) بالتركيز على احتياجات الطالب حيث يساعد ذلك في تقليل التأثيرات السلبية لهذه الضغوط على الأداء الأكاديمي والصحة النفسية والجسدية للطالب، وضرورة توازن المناخ المدرسي لتحسين عملية التعلم، والحد من الضغوط ومعرفة أسباب هذه الضغوط عند الطلبة وتدريبهم على الاستراتيجيات التي تمكنهم من مواجهة هذه الضغوط .

ويتضح مما سبق تعدد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية المستخدمة في البحوث السابقة، وسوف يتبنى البحث الحالي تصنيف Sullivan, (2010) الذي يتضمن ثلاث استراتيجيات، **أولاً**: **استراتيجيات الإقدام** وهى استراتيجيات إيجابية يحاول الطالب من خلالها مواجهة المواقف والضغوط الأكاديمية بطريقة مباشرة للحد من آثارها السلبية وتخفيفها أو التخلص منها من خلال تحديد الموقف الضاغط بشكل سريع وتعديل طريقته إلى ما يناسب الموقف الضاغط، وهى تختلف من طالب لآخر حسب شخصية الطالب وشجاعته في المواجهة وثقته بنفسه ونوع المشكلة أو الموقف الضاغط الذي يتعرض له، وطريقته في جمع المعلومات والتخطيط للحل وتحديد الأولويات وإدارة الوقت بفاعلية واختيار الطريقة المناسبة الهادفة، **ثانيًا**: **استراتيجيات تجنب المواجهة** وهى استراتيجيات سلبية وتستخدم مقابل استراتيجيات الإقدام، وفيها يحاول الطالب الهروب بوعى أو بدون وعى من مواجهة تلك الضغوط الأكاديمية التى يتعرض لها وتجنبها والانسحاب وإنكار وجودها وذلك عندما تتعدى قدرات الطالب لتخفيف آثارها السلبية النفسية والجسدية عليه، **ثالثًا**: **استراتيجيات الدعم الاجتماعي** وهى طلب المساعدة والمساندة من الأفراد المحيطين في المجتمع كشبكة العلاقات الاجتماعية مثل الأسرة والمعلم والأقران ويكون ذلك في الجوانب الاجتماعية والمعرفية والوجدانية، ويميل بعض الطلبة إلى استخدام هذه الاستراتيجيات، وتختلف درجة هذه الاستراتيجيات بين الذكور والإناث، وتقلل من مستوى الضغوط التي يتعرض لها الطالب بشكل مباشر وتعمل على تحسين الصحة النفسية لديه.

الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

توصلت نتائج بحث Boulet, (2007, p.17) إلى أن الطلبة الذين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة الأكاديمية ويتميزون بارتفاع ذكائهم العملي والإبداعي استطاعوا تحقيق النجاح الأكاديمي بصورة كبيرة وكذلك استطاعوا خلق بيئات تعليمية أكثر فعالية لأنفسهم.

وأشارت نتائج بحث Kausar, (2010, p.40) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين عبء العمل الأكاديمي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة، وعلاقة سالبة دالة إحصائيًا مع استراتيجيات تجنب المواجهة.

وتوصلت نتائج بحث Leung, Yeung and Wong, (2010, p.90) إلى أن الضغوط الأكاديمية تزيد من مستويات القلق لدى الطلبة، ولهذا كان الدعم الوالدى العاطفى والمعلوماتى أثناء الدراسة يمثل عاملاً وقائيًا ساهم في تحسين الصحة النفسية لدى الطلبة وزيادة نشاطهم الأكاديمي وشعورهم بالسعادة النفسية.

ويتضح مما سبق أن الطلبة الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الناجح ينبغي أن يكونوا الأكثر نجاحًا في مواجهة المواقف والضغوط الأكاديمية من غيرهم، وذلك لأنهم أكثر قدرة على التخطيط وإدارة الوقت بفاعلية والتغلب على الصعوبات والتحليل والحكم والنقد والمقارنة والتقييم وتوظيف معارفه وخبراته والمبادرة في معالجة المواقف بطرق مختلفة حسب نوع وطبيعة الموقف الضاغط الذي يتعرض له، ويتعامل مع هذه الضغوط بشجاعة وجرأة وذلك من خلال تحديد الموقف الضاغط وجمع معلومات عن كيفية الحل من خلال اتخاذ إجراءات فعلية مباشرة وبسرعة وطلب المساعدة من الآخرين، وبالتالي تزداد مهارات الطالب في التعامل مع تلك الضغوط والمواقف الأكاديمية وضغوط الحياة بشكل عام.ولذا ينبغي دعم الطلبة من خلال توجيههم ومساعدتهم وتثقيفهم على كيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية التي تواجههم.

البحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث:

هدف بحث Boulet, (2007) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات المواجهة لدى الكبار ذوى صعوبات التعلم، وتكونت العينة من ستة أفراد منهم (٢) ذكور و (٤) إناث تمتد أعمارهم بين ٣٥-٦٥ سنة، وتم عمل مقابلة فردية تألفت من ثلاث جلسات لكل مشارك، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين استراتيجيات المواجهة والذكاء الناجح حيث أن الدعم الاجتماعي كأحد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية المقدم من الآخرين مثل الأقران والأسرة والمرشدين يساعد على زيادة النجاح الأكاديمي والثقة بالنفس، فنجاح المشاركين يرجع إلى جودة الخدمات التي يتلقوها، ومن خلال استخدام استراتيجيات المواجهة والدعم أصبح كل فرد ناجح في العديد من جوانب حياته وأصبح قادر على النمو في بيئة عملية تساعده على النجاح فاستخدام آليات التكيف مع البيئة خير دليل على النجاح على المدى الطويل في جوانب الحياة المختلفة.

وتناول بحث رزق (٢٠٠٩) دراسة فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التحصيل المعرفى والتفكير الإبداعي لدى الطالبات المتفوقات بالمرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٦٠) طالبة بالصف الثاني الثانوي العام، وقامت الباحثة ببناء وحدة تعليمية في الذكاء الناجح، وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج له أثر ايجابي في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي بأبعاده (الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل) لصالح المجموعة التي درست بنظرية الذكاء الناجح.

واهتم بحث شرف الدين (٢٠١٢) باختبار الفروق بين الطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا والطالبات الموهوبات المنجزات تحصيليًا في تحمل الغموض وأنماط المواجهة الأكاديمية، وطبق البحث على (١٢٩) طالبة بكلية التربية النوعية شعبة التربية الفنية، وطبق عليهن مقياس تحمل الغموض ومقياس أنماط المواجهة الأكاديمية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الموهوبات المنجزات تحصيليًا والطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا في تحمل الغموض ونمطى المواجهة الأكاديمية وهما المواجهة الموجهة نحو المهمة والمواجهة الموجهة نحو العاطفة لصالح الطالبات الموهوبات المنجزات تحصيليًا، وفى نمط تجنب المواجهة لصالح الطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا.

وهدف بحث Khan, (2013) إلى معرفة تأثير الضغوط الأكاديمية على أداء الطلبة وتأثير المتغيرات الديموغرافية مثل النوع والعمر والمستوى التعليمي عليها، وتكونت العينة من (١٥٠) طالب وطالبة مأخوذة من جامعات مختلفة تمتد أعمارهم بين ١٨-٢٥ سنة، وتم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية على عينة البحث، وأظهرت النتائج وجود تأثير كبير للضغوط الأكاديمية على أداء الطلبة فالضغوط الأكاديمية ترتبط سلبيًا بالأداء الأكاديمي للطلبة، ولا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الضغوط الأكاديمية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العمر فالضغوط الأكاديمية كانت أعلى لدى الطلبة الأصغر سنًا من الطلبة الأكبر سنًا.

واهتم بحث كل من إبراهيم ونيل (٢٠١٣) باقتراح منهاج علمي باللغة الإنجليزية لتأهيل طلبة الصف الثالث الثانوي المتفوقين دراسيًا لاجتياز الاختبار التحصيلي ومواجهة المشكلات الأكاديمية الخاصة بدراسة التخصصات العلمية بالمرحلة الجامعية، وتكونت العينة من (٤٩) طالب متفوق تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٢٤) وضابطة (٢٥)، وتم تطبيق المنهاج العلمي المقترح ومقياس إتقان المنهاج العلمي ومقياس رصد المشكلات الأكاديمية للطلبة ومقياس رصد آراء أعضاء هيئة التدريس في المستوى الأكاديمي (العلمي واللغوى) للطلاب الجدد ومدى احتياجهم للمنهاج، وتوصلت النتائج إلى فاعلية المنهاج المستخدم في تنمية وتحسين المهارات العلمية واللغوية لطلاب المجموعة التجريبية ، وكذلك فاعلية المنهاج في خفض المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في السنة الأولى بالدراسة الجامعية، وأيضًا فاعليته في اجتياز الاختبار التحصيلي وتحقيق مستوى تحصيلي أعلى من المجموعة الضابطة.

وتناول بحث Kunchari & Mohamad, (2014) تقييم فعالية استراتيجيات المواجهة الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لدى الطلبة وكذلك تحديد استراتيجيات المواجهة الأكاديمية التي يستخدمها الطلبة، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية في تايلاند، وتم تطبيق مقياس سوليفان ٢٠١٠ ، وتوصلت النتائج إلى أن استراتيجيات المواجهة الأكاديمية تؤدى إلى تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، ولم يكن هناك فرق كبير بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية التي يستخدمها الطلبة، ومعظم الطلبة يميلوا إلى استخدام استراتيجية الدعم الاجتماعي عندما يواجهون مشاكل أكاديمية فتمثل استراتيجية الدعم الاجتماعي ٨٦٪ واستراتيجية التجنب ٨٤,٥٪ واستراتيجية الاقتراب ٨٣,٥٪.

واهتم بحث كل من أبوجادو والناطور (٢٠١٦) بالتعرف على أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا وكذلك تحصيل اللغة العربية، وتكونت العينة من (٤٦) من طلبة الصف العاشر الأساسي المتفوقين عقليًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق اختبار القدرات الثلاثية لسترنبرج والبرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاء الناجح في سياق مادة اللغة العربية

على طلبة المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى وجود أثر ايجابى دال إحصائيًا للبرنامج التعليمي في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك لا يوجد أثر للبرنامج التعليمي في تحسين التحصيل الدراسي في اللغة العربية للطلبة المتفوقين عقليًا.

تعقيب عام على البحوث السابقة:

هدف بحث Boulet (2007) إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح واستراتيجيات المواجهة لدى ذوي صعوبات التعلم، وكذلك تأثير الضغوط الأكاديمية على أداء الطلبة(Khan, (2013، وتقييم فعالية استراتيجيات المواجهة الأكاديمية على الأداء الأكاديمي(Kunchari& Mohamad, (2014، وقياس أثر برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى المتفوقين عقليًا أبو جادو والناطور (٢٠١٦). وتناولت البحوث السابقة عينات مختلفة منها مرحلة جامعية ومرحلة ثانوية وموهوبين ومتفوقين وذوي صعوبات تعلم. ويحاول البحث الحالي التوصل إلى مجموعة من النتائج التى قد تتفق أو تختلف مع نتائج البحوث السابقة وذلك في ضوء اختلاف المرحلة العمرية والعينة البحثية التى يجرى عليها البحث والهدف من البحث الحالي وهو معرفة تأثير النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في اختبار الذكاء الناجح ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، وكذلك التعرف على العلاقة بين الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين.

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظري للبحث وما توصلت إليه نتائج البحوث السابقة المرتبطة بالبحث، يمكن صياغة الفروض على النحو التالى:

(١) لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في الذكاء الناجح.

(٢) لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

(٣) لا يوجد ترتيب لأبعاد اختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام.

(٤) لا يوجد ترتيب لأبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام.

(٥) لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا بالصف الأول الثانوي العام.

(٦) لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين بالصف الأول الثانوي العام.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفى، وتم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج (Spss16) وبرنامج(Lisrel8.8)، وذلك لتقنين أدوات البحث واختبار الفروض.

ثانيًا: عينة البحث:

العينة السيكومترية: تكونت عينة البحث **السيكومترية** من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي العام للعام الدراسي٢٠١٧/٢٠١٨، بلغ متوسط أعمارهم (١٥،٠٩)، وبانحراف معيارى قدره (٠،٤٣٣)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

العينة النهائية: تكونت من (٣١٠) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي العام وتم استبعاد عدد (١٤) ورقة إجابة لعدم استجابتها على مفردات الاختبار كاملة وعدم الجدية في الإجابة، وبالتالي أصبحت العينة النهائية مكونة من (٢٩٦) طالبًا، متوسط أعمارهم (١٥،٠٧)، وبانحراف معيارى قدره (٠،٤٤٥)، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صحة فروض البحث، والجدول التالى يوضح توزيع العينة النهائية على المدارس.

جدول (١)

توزيع عينة البحث النهائية على المدارس

م	المدرسة	ذكور	إناث	مجموع
١	الشهيد أحمد وحيد اللغات بنين	٥٨	-	٥٨
٢	أحمد عرابي الثانوية بنين	١٠١	-	١٠١
٣	جمال عبد الناصر الثانوية بنات	-	١٣٧	١٣٧
	مجموع	١٥٩	١٣٧	٢٩٦

ولتقسيم هذه العينة إلى متفوقين وعاديين دراسيًا تم اتباع الخطوات التالية:

(١) طلب معلم الفصل من الطلاب والطالبات كتابة مجموع درجاتهم في الصف الثالث الإعدادى وكذلك مجموع درجاتهم في الفصل الدراسي الأول من الصف الأول الثانوي، وتم حساب أعلى ٢٧٪ من الدرجات وأقل ٢٧٪ من الدرجات، وتم تصنيف الطلبة الذين وقعت درجاتهم ضمن أعلى ٢٧٪ من الدرجات على أنهم مرتفعى التحصيل، والطلبة الذين وقعت درجاتهم بين أعلى ٢٧٪ وأقل ٢٧٪ على أنهم طلبة عاديين، وتم استبعاد الطلبة الذين حصلوا على أقل ٢٧٪ من الدرجات.

(٢) تم تطبيق اختبار القدرات العقلية (١٥-١٧) سنة على الطلبة (موسى، ٢٠١١) وتم اتباع نفس الطريقة السابقة، حيث تم تصنيف الطلبة الذين وقعت درجاتهم ضمن أعلى ٢٧٪ من الدرجات على أنهم مرتفعى القدرة العقلية، والطلبة الذين وقعت درجاتهم بين أعلى ٢٧٪ وأقل ٢٧٪ على أنهم طلبة عاديين، وتم استبعاد الطلبة الذين حصلوا على أقل ٢٧٪ من الدرجات.

(٣) وتم اعتبار الطالب على أنه متفوق دراسيًا إذا كان مرتفع التحصيل الدراسي ومرتفع القدرة العقلية. حيث وقعت درجاتهم ضمن أعلى ٢٧٪ من الدرجات في التحصيل واختبار القدرات العقلية؛ ولذلك تم استبعاد عدد من الطلبة.

(٤) وأصبح عدد الطلبة المتفوقين دراسيًا (٩٧) طالب وطالبة وعدد الطلبة العاديين دراسيًا (١٢٠) طالب وطالبة؛ وبذلك تتكون العينة النهائية من (٢١٧) طالب وطالبة.

أدوات البحث:

أولاً: اختبار الذكاء الناجح إعداد: الباحثة

تم إعداد اختبار الذكاء الناجح في ضوء نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج بمكوناتها الثلاثة الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي، وأكد ستيرنبرج أن الذكاء الناجح بمكوناته الثلاثة يمكن قياسه من خلال اختبارات الاختيار من متعدد، فيرى ستيرنبرج أن الذكاء الناجح يتضمن المكونات الثلاثة المرتبطة داخليًا والمنفصلة عن بعضها، كما تم الإطلاع على عدد من المقاييس التى وضعت لقياس الذكاء الناجح، وهى: اختبار القدرات الثلاثية لسترنبرج ترجمة وتقنين (خضر، ٢٠٠٤) و مقياس (Palos &Maricutoiu, 2013)واختبار الذكاء الناجح لـ (حسن، ٢٠١٣).

وتم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة بقسم علم النفس التربوى كلية التربية جامعة الزقازيق وذلك لتحديد مدى وضوح المفردات ومدى مناسبتها لعينة البحث ومدى انتمائها للاختبار الفرعي الذي تقيسه وتم عمل التعديلات المطلوبة.

ويتضمن اختبار الذكاء الناجح ثلاثة أبعاد وكل بعد يتكون من (١٥) مفردة ويتضمن محتواه مفردات لفظية وكمية وشكلية من نوع الاختيار من متعدد، فكل مفردة لها أربع بدائل وعلى الطالب اختيار بديل واحد فقط، وبالتالي فالاختبار الكلى مكون من (٤٥) مفردة. وتم حساب زمن تطبيق الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول طالب أنهى الإجابة على الاختبار وآخر طالب، واستغرق زمن تطبيق الاختبار (٤٠) دقيقة.

وقد تم التحقق من ثبات وصدق اختبار الذكاء الناجح على النحو التالى:

أولاً: معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار الذكاء الناجح

تم استخدام برنامج (erit) لحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل مفردة والجدول التالى يوضح هذه المعاملات:

جدول (٢)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار الذكاء الناجح

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	١	٠	٠	٢٤	,٤	,٦	,٣٧
٢	,٩٢	,٠٨	,٠٤	٢٥	,٥٧	,٤٣	,٥٩
٣	,٩٤	,٠٦	,٠٧	٢٦	,٦٣	,٣٧	,٢٢
٤	,٤٦	,٥٤	,١١	٢٧	,٣٧	,٦٣	,٣٧
٥	,٨٣	,١٧	,٣٠	٢٨	,٨١	,١٩	,٥٦
٦	,٨٦	,١٤	,٣٣	٢٩	,٧٨	,٢٢	,٤٤
٧	,٨٢	,١٨	,٥٢	٣٠	,٨١	,١٩	,٥٦
٨	,٨٧	,١٣	,٣٧	٣١	,٨٣	,١٧	,٥٦
٩	,٦٨	,٣٢	,٤٨	٣٢	,٥٧	,٤٣	,١٩
١٠	,٨٢	,١٨	,٣٣	٣٣	,٨٨	,١٢	,٣٧
١١	,٥١	,٤٩	,٠٤	٣٤	,٦٢	,٣٨	,٤٨
١٢	,٧٨	,٢٢	,٤١	٣٥	,٩١	,٠٩	,٢٢
١٣	,٨١	,١٩	,٥٩	٣٦	,٨١	,١٩	,٦٣
١٤	,٧٣	,٢٧	,٤٨	٣٧	,٧٢	,٢٨	,٧٨
١٥	,٩	,١	,٢٦	٣٨	,٧٨	,٢٢	,٥٩
١٦	,٩١	,٠٩	,٢٢	٣٩	,٧٧	,٢٣	,٥٩
١٧	,٨٢	,١٨	,١١	٤٠	,٦	,٤	,٥٢
١٨	,٦٩	,٣١	,٤٨	٤١	,٦٨	,٣٢	,٤٤
١٩	,١٩	,٨١	,٢٢	٤٢	,٤٣	,٥٧	,٣٣
٢٠	,٨٢	,١٨	,٣٠	٤٣	,٦٨	,٣٢	,٤٤
٢١	,٦٦	,٣٤	,٤٨	٤٤	,٦١	,٣٩	,٣٣
٢٢	,٥١	,٤٩	,٤٤	٤٥	,٣٦	,٦٤	,١٩
٢٣	,٢٦	,٧٤	,٣٠				

ويرى علام (٢٠٠٢، ص ٢٨٩) أن قيمة معامل تمييز المفردة ٠,٤٠ أو أكثر فإن هذا يكون دليلاً على أن المفردة تميز بدرجة جيدة بين الطلبة، وإذا تراوحت بين ٠,٢٠ و ٠,٤٠ فإن تمييز المفردة بين الطلبة يكون لا بأس به، وإذا قلت هذه القيمة عن ٠,٢٠ فإن تمييزها يكون ضعيفًا.وبناءً على ذلك تم حذف المفردات التي يقل معامل تمييزها عن ٠,٢٠ وبالتالي تم حذف المفردات رقم (١، ٢، ٣، ٤، ١١، ١٧، ٣٢، ٤٥).

ثانيًا: ثبات اختبار الذكاء الناجح

أ- ثبات مفردات اختبار الذكاء الناجح عن طريق حساب معامل ألفا لـ«كرونباخ»:

تم حساب ثبات مفردات مقياس الاندماج المدرسي عن طريق حساب معامل ألفا لـ«كرونباخ» لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه،وكانت النتيجة كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (٣)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات أبعاد اختبار الذكاء الناجح بعد حذف المفردة من البعد

البعد الأول	المفردات	معامل ألفا بعد الحذف	البعد الثاني	المفردات	معامل ألفا بعد الحذف	البعد الثالث	المفردات	معامل ألفا بعد الحذف
الذكاء التحليلي	١	,٦٨٩	الذكاء العملي	١٦	,٥٩١	الذكاء الإبداعي	٣١	,٧١٢
	٢	,٦٨٤		١٧	,٦١٨		٣٢	,٧٥٩
	٣	,٦٧٩		١٨	,٥٨٣		٣٣	,٧٢٥
	٤	,٧٠٠		١٩	,٦٣٠		٣٤	,٧٤٤
	٥	,٦٨٠		٢٠	,٦٠٤		٣٥	,٧٣٤
	٦	,٦٦١		٢١	,٥٨٦		٣٦	,٦٩٣
	٧	,٦٣٢		٢٢	,٥٩٦		٣٧	,٧٠٢
	٨	,٦٦٧		٢٣	,٦١٠		٣٨	,٧٠٨
	٩	,٦٥٢		٢٤	,٦٣١		٣٩	,٧٠١
	١٠	,٦٥٩		٢٥	,٥٧٨		٤٠	,٧٢٢
	١١	,٧٢٥		٢٦	,٥٩٩		٤١	,٧٣٠
	١٢	,٦٥٩		٢٧	,٦١٢		٤٢	,٧٤٥
	١٣	,٦٣٤		٢٨	,٥٥٣		٤٣	,٧١٨
	١٤	,٦٤٤		٢٩	,٥٧٧		٤٤	,٧٣٩
	١٥	,٦٦٧		٣٠	,٥٣٥		٤٥	,٧٥٥
معامل ألفا للبعد الأول = ,٦٨٥			معامل ألفا للبعدالثاني = ,٦١١			معامل ألفا للبعد الأول = ,٧٤٠		

ويتضح من الجدول السابق أن: معامل ألفا لكل بعد فرعى في حالة حذف كل مفردة من مفرداته أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، أى أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعى الذي تنتمي إليه المفردة،وذلك باستثناء المفردات رقم (١، ٤، ١١) من البعد الأول، والمفردة رقم(١٧، ١٩، ٢٤، ٢٧)من البعد الثاني، والمفردات (٣٢، ٣٤، ٤٢، ٤٥) من البعد الثالث، حيث أن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه ، ولذلك فقد تم حذف تلك المفردات، وتم إعادة حساب معامل ألفا فكان الذكاء التحليلي (٠,٧٤٩)، والذكاء العملي (٠,٦٦٢)، والذكاء الإبداعي (٠,٨٠٠).

ب- حساب معامل الثبات للأبعاد بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية لـ «سبيرمان»و«براون»، فكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (٤)

معاملات ثبات أبعاد اختبار الذكاء الناجح بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد اختبار الذكاء الناجح	معامل الثباتسبيرمان/ براون
١	الذكاء التحليلي	٠,٧٣٩
٢	الذكاء العملي	٠,٦٥٠
٣	الذكاء الإبداعي	٠,٧٧٠

جـ- الثبات الكلى لاختبار:

تم حساب الثبات الكلى للاختبار (وذلك بعد حذف المفردات غير الثابتة) بطريقة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات الكلى(٠,٨٨٣)، كما تم حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات الكلى(٠,٨١٥).

يتضح مما سبق أن: معاملات ثبات أبعاد اختبار الذكاء الناجح بالطريقتين ألفا لـ «كرونباخ»، والتجزئة النصفية لـ «سبيرمان وبراون» مرتفعة؛ مما يدل على ثبات جميع أبعاد الاختبار.

ثالثًا: صدق الاختبار:

أ- صدق المفردات: تم حساب صدق مفرداتاختبار الذكاء الناجح عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التى تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكًا للمفردة، والجدول التالى يوضح معاملات صدق مفردات المقياس.

جدول (٥)

معاملات صدق مفردات اختبار الذكاء الناجح

الذكاء التحليلي		الذكاء العملي		الذكاء الإبداعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٥	٠,٢١١×	١٦	٠,٣٢٠××	٣١	٠,٥٣٧××
٦	٠,٣٢٨××	١٨	٠,٢٩٤××	٣٣	٠,٣٦٠××
٧	٠,٦١١××	٢٠	٠,٢٠٨×	٣٥	٠,٢٥١×
٨	٠,٣٦٤××	٢١	٠,٢٥٩××	٣٦	٠,٧٢٨××
٩	٠,٤٥٤××	٢٢	٠,٢٤٨×	٣٧	٠,٦٦٧××
١٠	٠,٣٩٠××	٢٣	٠,١٩٩×	٣٨	٠,٥٧٩××
١٢	٠,٣٤٤××	٢٥	٠,٢٦٣××	٣٩	٠,٦٣٣××
١٣	٠,٦٠٣××	٢٦	٠,٢٧٠××	٤٠	٠,٣٥٥××
١٤	٠,٤٧٩××	٢٨	٠,٤٧١××	٤١	٠,٣٨٣××
١٥	٠,٣٦٥××	٢٩	٠,٣٦٦××	٤٣	٠,٤٣٩××
		٣٠	٠,٥٩٤××	٤٤	٠,٢٤٣×

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة (فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)أو (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات الاختبار.

ب- الصدق العاملى التوكيدى لاختبار الذكاء الناجح:

تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام التحليل العاملى التوكيدى وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وتم الحصول على مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للمقياس، وأخضعت المصفوفة للتحليل العاملى التوكيدى وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على عامل كامن واحد، كما بالجدول التالى:

جدول (٦)

نتائج التحليل العاملى التوكيدى لتشبعات الأبعاد الثلاثة بالعامل الكامن العام وقيم ت ودلالتها الاحصائية والخطأ المعيارى لتقدير التشبع

أبعاد اختبار الذكاء الناجح	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الذكاء التحليلي	٠,٨٠٨	٠,١١١	٧,٢٧٨	٠,٦٥٣	,٠١
الذكاء العملي	٠,٦٩٣	٠,١٠٨	٦,٣٩٤	٠,٤٨٠	,٠١
الذكاء الإبداعي	٠,٦٠٦	٠,١٠٧	٥,٦٨٩	٠,٣٦٧	,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للاختبار، وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة، وكانت قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

رابعًا: الاتساق الداخلى لاختبار الذكاء الناجح: تم حساب الاتساق الداخلى للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٧)

معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة

الذكاء التحليلي		الذكاء العملي		الذكاء الإبداعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٥	٠,٤٠٤××	١٦	٠,٤٣٠××	٣١	٠,٦٣٤××
٦	٠,٤٣٣××	١٨	٠,٤٧٤××	٣٣	٠,٤٦٤××
٧	٠,٧٣٤××	٢٠	٠,٣٦٧××	٣٥	٠,٢٩٣××
٨	٠,٤٨٧××	٢١	٠,٤٤٨××	٣٦	٠,٧٩٣××
٩	٠,٦٠٨××	٢٢	٠,٤٤٨××	٣٧	٠,٧٥٥××
١٠	٠,٥١٧××	٢٣	٠,٣٢٣××	٣٨	٠,٦٧٧××
١٢	٠,٥١٧××	٢٥	٠,٥٤٤××	٣٩	٠,٧٢٢××
١٣	٠,٧٣٢××	٢٦	٠,٤٦١××	٤٠	٠,٥١٠××
١٤	٠,٦٣٤××	٢٨	٠,٥٩٩××	٤١	٠,٥٢٧××
١٥	٠,٤٧٩××	٢٩	٠,٥١٨××	٤٣	٠,٥٧٥××
		٣٠	٠,٧٠٠××	٤٤	٠,٤١١××

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠،٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلى للاختبار.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق واتساق اختبار الذكاء الناجح وصلاحيته لقياس الذكاء الناجح لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، وبذلك يتكون الاختبار في صورته النهائية من (٣٢) مفردة، والدرجة العظمى للاختبار (٣٢) درجة والدرجة الصغرى (صفر) وكلما ارتفعت درجة الطالب على الاختبار دل ذلك على ارتفاع مستوى الذكاء الناجح لديه.

ثانيًا: مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية (ترجمة وتعريب الباحثة)

أعد هذا المقياس «سوليفان» (Sullivan, 2010) لقياس استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الطلبة في سياق ضغوط أكاديميةAcademic Coping Strategies Scale (ACSS) ويتكون المقياس من (٥٦) مفردة موزعة على

ثلاثة أبعاد هي: (٢٣) مفردة لقياس استراتيجية المواجهة بالإقدام/ الاقتراب و (١٩) مفردة لقياس استراتيجية تجنب المواجهة و (١٤) مفردة لقياس استراتيجية الدعم الاجتماعي.

وقامت الباحثة بترجمة المقياس وعرضه على عدد (٢) من الأساتذة المتخصصين في قسم مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية ثم عرضه على بعض الأساتذة في قسم علم النفس التربوى للتعرف على مدى ملائمة المفردات لعينة البحث وكذلك معرفة المفردات الإيجابية والسلبية بالمقياس.

وتتم الاستجابة على المقياس في ضوء تدريج خماسى(دائمًا- غالبًا- إلى حد ما- أحيانًا- نادرًا) وتصحح جميع مفردات المقياس في الاتجاه الايجابى (٥-٤-٣-٢-١) عدا المفردات أرقام (٣-٧-٨-١٠-١٤-١٦-١٧-١٨-٢٤-٢٧-٣٢-٣٥-٣٨-٣٩-٤٢-٤٣-٥١-٥٣-٥٤-٥٦) تصحح في الاتجاه السالب (١-٢-٣-٤-٥)، وتمتد الدرجة الكلية للمقياس بين (٥٦- ٢٨٠)، وكلما ارتفعت درجة الطالب على المقياس دل ذلك على قدرة الطالب على استخدام استراتيجيات متنوعة لمواجهة الضغوط الأكاديمية، ويشير معد المقياس إلى أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وتتوزع المفردات على الأبعاد الثلاثة كما بالجدول التالى(Sullivan, 2010, pp.119-120) :

جدول (٨)

توزيع مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية على أبعاده

الأبعاد	المفردات	عدد المفردات
الإقدام	١-٦-٩-١٢-١٣-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥-٢٦-٢٨-٢٩-٣٤-٣٦-٤٠-٤١-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩	٢٣
التجنب	٣-٨-١٠-١٤-١٦-١٧-١٨-٢٤-٢٧-٣٢-٣٥-٣٨-٣٩-٤٢-٤٣-٥١-٥٣-٥٤-٥٦	١٩
المساندة الاجتماعية	٢-٤-٥-٧-١١-١٥-١٩-٣٠-٣١-٣٣-٣٧-٥٠-٥٢-٥٥	١٤
اجمالى المفردات		٥٦

وللتحقق من ثبات وصدق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: **حساب الثبات**: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ- ثبات مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:تم حساب ثبات مفردات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٩)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية بعد حذف المفردة من البعد

استراتيجية الإقدام				استراتيجية تجنب المواجهة				استراتيجية الدعم الاجتماعي	
المفردة	معامل ألفا بعد الحذف	المفردة	معامل ألفا بعد الحذف	المفردة	معامل ألفا بعد الحذف	المفردة	معامل ألفا بعد الحذف	المفردة	معامل ألفا بعد الحذف
١	٠,٧٩٩	٣٦	٠,٧٧٩	٣	٠,٧٨٦	٤٣	٠,٧٧٦	٢	٠,٦٨٧
٦	٠,٧٩٦	٤٠	٠,٧٧٧	٨	٠,٧٨١	٥١	٠,٧٨٨	٤	٠,٦٧٢
٩	٠,٧٩٤	٤١	٠,٧٨٧	١٠	٠,٧٨٧	٥٣	٠,٧٩١	٠,٦٧٢ ٥	
١٢	٠,٧٩٣	٤٤	٠,٨٠٠	١٤	٠,٧٧٤	٥٤	٠,٧٨٦	٧	٠,٦٩٧
١٣	٠,٨٠٤	٤٥	٠,٧٨٤	١٦	٠,٨١٠	٥٦	٠,٧٧٨	١١	٠,٦٨٧
٢٠	٠,٧٨٣	٤٦	٠,٧٨٤	١٧	٠,٧٨١	٠,٧٨١ ٠,٧٩٨ ٠,٧٨٩ ٠,٧٨١ ٠,٧٩٦ ٠,٧٨٦ ٠,٧٩٣ ٠,٧٧٩		١٥	٠,٧٣٢
	٢١	٠,٧٩٠	٤٧	١٨	٠,٧٩٦			١٩	٠,٦٦٢
	٢٢	٠,٧٨٥	٤٨	٢٤	٠,٧٩٨			٣٠	٠,٦٦٩
	٢٣	٠,٧٨٩	٤٩	٢٧	٠,٨٠٣			٣١	٠,٦٦٣
	٢٥	٠,٧٨٥	٠,٧٨٩ ٠,٧٩٥ ٠,٧٧٧ ٠,٨٠١	٣٢				٣٣	٠,٧٠٩
	٢٦			٣٥				٣٧	٠,٦٩٢
	٢٨			٣٨				٥٠	٠,٦٨٩
	٢٩			٣٩				٥٢	٠,٦٧٤
	٣٤			٤٢				٥٥	٠,٦٤٧
٠,٧٩٨ معامل ألفا للبعد الأول				٠,٧٩٦ معامل ألفا للبعدالثاني				٠,٦٩٩ معامل ألف للبعد	

ويتضح من الجدول السابق أن: معامل ألفا لكل بعد فرعى في حالة حذف كل مفردة من مفرداته أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، أى أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة،وذلك باستثناء المفردات (١،١٣،٣٤،٤٤،٤٩) من البعد الأول، و (١٦،٢٤) من البعد الثاني، و (١٥،٣٣) من البعد الثالث، حيث أن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردات، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وبإعادة حساب معامل ألفا للمفردات أصبح معامل ألفا للبعد الأول(٠,٨١٩)، وللبعد الثاني(٠,٨١٣)، وللبعد الثالث(٠,٧٤٨).

ب ـ حساب الثبات الأبعاد بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ«سبيرمان»و«براون»، فكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١٠)

معاملات ثبات أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

م	أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان و براون)
١	استراتيجية الإقدام	٠,٨٦٦
٢	استراتيجية تجنب المواجهة	٠,٨٥٣
٣	استراتيجية الدعم الاجتماعي	٠,٨٠٩

جـ ـ الثبات الكلى للمقياس:

تم حساب الثبات الكلى للمقياس (وذلك للمفردات التى تم الإبقاء عليها) بطريقة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٤٣)، كما تم حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات الكلى(٠,٨٣٤).

يتضح مما سبق أن: معاملات ثبات أبعاد المقياس بالطريقتين ألفا لـ «كرونباخ»، والتجزئة النصفية لـ «سبيرمان وبراون» مرتفعة مما يدل على ثبات جميع أبعاد المقياس.

ثانيًا: الصدق:

أ- صدق المفردات: تم حساب صدق مفردات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة، والجدول التالى يوضح معاملات صدق مفردات المقياس.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات الأبعاد مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

استراتيجية الإقدام				استراتيجية تجنب المواجهة				استراتيجية الدعم الاجتماعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٦	٠,١٩٩×	٤٠	٠,٦٢٦××	٣	٠,٤١٤××	٤٣	٠,٥٢٥××	٢	٠,٢٨٤××
٩	٠,٢٤٠×	٤١	٠,٤١٩××	٨	٠,٤٦٦×	٥١	٠,٣٧٧××	٤	٠,٣٩١×
١٢	٠,٢٦٩××	٤٥	٠,٥٠٤××	١٠	٠,٣٣٠××	٥٣	٠,٢٨٩××	٥	٠,٤٢٥×
٢٠	٠,٤٩٢××	٤٦	٠,٤٨٢××	١٤	٠,٥٧٩××	٥٤	٠,٣٧٠××	٧	٠,٢٤٢×
٢١	٠,٣٩٦××	٤٧	٠,٢٨١××	١٧	٠,٤٩٥××	٥٦	٠,٤٧٢××	١١	٠,٣٢٠××
٢٢	٠,٤٩٥××	٤٨	٠,٢٣٩×	١٨	٠,٥٠١××			١٩	٠,٤٣٢××
	٢٣	٠,٤٤٢××		٢٧				٣٠	٠,٤٦٤××
		٢٥		٣٢				٣١	٠,٥٢٦××
		٢٦	٠,٤٨٧××	٣٥			٠,٣٣٨××	٣٧	٠,١٩٦×
		٢٨	٠,٣٩١××	٣٨			٠,٤٧٦××	٥٠	××٠,٣٣٨
		٢٩	٠,٢١٠×	٣٩			٠,٢٠٤×	٥٢	٠,٣٩٣××
		٣٦	٠,٥٨٩××	٤٢			٠,٣٧٦××	٥٥	٠,٥٧٦××
			٠,٦١٥××				٠,٢٢٧× ٠,٤٦٧××		

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة دال إحصائيًا مما يدل على صدق مفردات المقياس.

ب- الصدق العاملى التوكيدى لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملى التوكيدى وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وتم الحصول على مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للمقياس، وأخضعت المصفوفة للتحليل العاملى التوكيدى وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على عامل كامن واحد، كما بالجدول التالى:

جدول (١٢)

نتائج التحليل العاملى التوكيدى لتشبعات الأبعاد الثلاثة بالعامل الكامن العام وقيم ت ودلالتها الاحصائية والخطأ المعيارى لتقدير التشبع

أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة (ت)	معامل الثبات	مستوى الدلالة
استراتيجية الإقدام	٠,٥٨٣	٠,١٣٣	٤,٣٩٧	٠,٣٣٩	,٠١
استراتيجية تجنب المواجهة	٠,٦١٨	٠,١٣٦	٤,٥٤٥	٠,٣٨٢	,٠١
استراتيجية الدعم الاجتماعي	٠,٥٦٦	٠,١٣١	٤,٣٢٥	٠,٣٢١	,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، وكذلك أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة، وكانت قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

ثالثًا: **الاتساق الداخلى للمقياس**: تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وكانت قيم معاملات الإرتباط كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة

استراتيجية الإقدام				استراتيجية تجنب المواجهة				استراتيجية الدعم الاجتماعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٦	٠,٢٩٢××	٤٠	٠,٦٩١××	٣	٠,٥١٠××	٤٣	٠,٦٠٨××	٢	٠,٤٣٢××
٩	٠,٣٣٩××	٤١	٠,٥٠٤××	٨	٠,٥٦٨××	٥١	٠,٤٧٦××	٤	٠,٥١٧××
١٢	٠,٣٧١××	٤٥	٠,٥٨٤××	١٠	٠,٤٣٣××	٥٣	٠,٣٨٧××	٥	٠,٥٤٦××
٢٠	٠,٥٧٦××	٤٦	٠,٥٦٥××	١٤	٠,٦٤٥××	٥٤	٠,٤٦٧××	٧	٠,٣٨٤××
٢١	٠,٥٠٢××	٤٧	٠,٣٩٢××	١٧	٠,٥٧٦××	٥٦	٠,٥٧٢××	١١	٠,٤٧٥××
٢٢	٠,٥٧٨××	٤٨	٠,٣٤٨××	١٨	٠,٥٧٩××			١٩	٠,٥٦٦××
	٢٣	٠,٥٢٤××		٢٧				٣٠	٠,٥٨٩××
		٢٥		٣٢				٣١	٠,٦٤٠××
		٢٦	٠,٥٥٩××	٣٥		٠,٤٤١××		٣٧	٠,٣٣٨××
		٢٨	٠,٤٧٢××	٣٨		٠,٥٧٠××		٥٠	٠,٤٧٤××
		٢٩	٠,٣٢٢××	٣٩		٠,٢٨٧××		٥٢	٠,٥٢٠××
		٣٦	٠,٦٦٤×× ٠,٦٨٠××	٤٢		٠,٤٧٥×× ٠,٣٢٥×× ٠,٥٧٠××		٥٥	٠,٣٥٠××

و يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠،٠١) ، وهذا يدل على الاتساق الداخلى للمقياس.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق واتساق المقياس وصلاحيته لقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٧) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، والدرجة الكلية للمقياس (٢٣٥) والدرجة الصغرى (٤٧).

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: « لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في الذكاء الناجح»ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين (٢×٢) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالى:

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين عند تأثير النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل الثنائي بينهما على الذكاء الناجح

أبعاد الذكاء الناجح	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الذكاء التحليلي	النوع (أ)	٢٦,٩٩٦	١	٢٦,٩٩٦	٨,١١٧	٠,٠١	٠,٠٣٧
	مستوى التحصيل (ب)	٢٥,٣٨٨	١	٢٥,٣٨٨	٧,٦٣٣	٠,٠١	٠,٠٣٥
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٠,٥٠٧	١	٠,٥٠٧	٠,١٥٣	غير دال	٠,٠٠١
	تباين الخطأ	٧٠٨,٤٣٦	٢١٣	٣,٣٢٦	–	–	–
الذكاء العملي	النوع (أ)	٢٥,٣٤٢	١	٢٥,٣٤٢	٧,٠٢٩	٠,٠١	٠,٠٣٢
	مستوى التحصيل (ب)	١٩,٤١٠	١	١٩,٤١٠	٥,٣٨٤	٠,٠١	٠,٠٢٥
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٢,٦١٢	١	٢,٦١٢	٠,٧٢٥	غير دال	٠,٠٠٣
	تباين الخطأ	٧٦٧,٩٣١	٢١٣	٣,٦٠٥	–	–	–
الذكاء الإبداعي	النوع (أ)	٧٠,٨٠٠	١	٧٠,٨٠٠	٢٠,٨٢١	٠,٠١	٠,٠٨٩
	مستوى التحصيل (ب)	٢٩,٤٧٩	١	٢٩,٤٧٩	٨,٦٦٩	٠,٠١	٠,٠٣٩
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	١٩,٣٠٣	١	١٩,٣٠٣	٥,٦٧٧	٠,٠٥	٠,٠٢٦
	تباين الخطأ	٧٢٤,٢٧٦	٢١٣	٣,٤٠٠	–	–	–
الدرجة الكلية لاختبار الذكاء الناجح	النوع (أ)	٣٤٧,٦٠٢	١	٣٤٧,٦٠٢	١٨,٥٢٠	٠,٠١	٠,٠٨٠
	التحصيلالدراسي (ب)	٢٢١,٢٣١	١	٢٢١,٢٣١	١١,٧٨٧	٠,٠١	٠,٠٥٢
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٤٥,١٨٤	١	٤٥,١٨٤	٢,٤٠٧	غير دال	٠,١١
	تباين الخطأ	٣٩٩٧,٨١٦	٢١٣	١٨,٧٦٩	–	–	–

يتضح من الجدول السابق أن الفرض الأول قد تحقق جزئياً، حيث يتضح أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) على الذكاء التحليلي والذكاء العملي والدرجة الكلية للذكاء الناجح. بينما يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) على كل من الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح، ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما في جدول (١٤). وكذلك يوجد تأثير دال إحصائيًا لمستوى التحصيل (متفوق/ عادى) على كل من الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح،ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما في جدول (١٥). وأيضًا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي على الذكاء الإبداعي، ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما في جدول (١٦).

جدول (١٥)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث

اختبار الذكاء الناجح	الذكور (ن=١٢٠)		الإناث (ن=٩٧)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
الذكاء التحليلي	٧,٨٩٢	٢,٠٩٤	٨,٧٠١	١,٤٨٧	٣,٣٢٣	٠,٠١
الذكاء العملي	٧,١٧٥	٢,٠٠٧	٧,٩٣٨	١,٧٩٦	٢,٩١٨	٠,٠١
الذكاء الإبداعي	٨,٤٣٣	٢,٢٢٦	٩,٦٤٩	١,٣٦٩	٤,٩٤٠	٠,٠١
الدرجة الكلية	٢٣,٥٠٠	٥,١٣٧	٢٦,٢٨٩	٣,٤٠٠	٤,٧٨٩	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي والدرجة الكلية للاختبار لصالح الإناث. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (خضر، ٢٠٠٤، ص ٣٤٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيًة بين متوسطى درجات الذكور والإناث في الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي لصالح الذكور، بينما توصلت نتائج بحث حسن (٢٠١٣، ص ١٠٦) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الذكاء الناجح يرجع إلى النوع (ذكر- أنثى). ويمكن تفسير ذلك بأن الإناث

أكثر قدرة من الذكور على التفسير والنقد والتقييم وعمل المقارنات وتحليل البدائل وتخيل الحوارات وأداء المهام بطرق مختلفة واكتشاف طرق جديدة لحل المشكلات وتطبيق المعلومات التي يتلقونها في الفصل في حياتهم اليومية الحياتية وأكثر قدرة على التكيف مع البيئة.

جدول (١٦)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطلبة المتفوقين والعاديين

اختبار الذكاء الناجح	متفوقين (ن=٩٧)		عاديين (ن=١٢٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
الذكاء التحليلي	٨,٦٩١	١,٨٥٣	٧,٩٠٠	١,٨٥٣	٣,١٣١	٠،٠١
الذكاء العملي	٧,٨٩٧	١,٩٧٦	٧,٢٠٨	١,٨٧٨	٢,٦٠٩	٠،٠١
الذكاء الإبداعي	٩,٤٥٤	١,٩٦٣	٨,٥٩٢	١,٩٢١	٣,٢٥٤	٠،٠١
الدرجة الكلية	٢٦,٠٤١	٤,٨٦٩	٢٣,٧٠٠	٤,١٩٨	٣,٧٤٣	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطى درجات الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيًا لصالح الطلبة المتفوقين دراسيًا. حيث أشار رزق(٢٠٠٩،ص ٢٦٥) إلى أن التدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح ساعد الطالبات المتفوقات بالمرحلة الثانوية في تعلم كيفية تنظيم المعلومات والمفاهيم الرياضية، وسهل عليهن إدراكها، وتطبيق هذه المعلومات في مجالات أخرى للاستخدام، وتوظيفها في مواقف ومجالات تطبيقية جديدة. وتوصلت نتائج بحث المصرى والفايز (٢٠١٦، ص ٣٩٠) إلى أن البرنامج المستند على نظرية الذكاء الناجح له أثر إيجابى وفعال إذ يعمل على زيادة مهارات التلاميذ في قدرتهم على حل المشكلات، وتفاعل الطلبة داخل الصف الدراسي ورفع كفاءتهم ودافعيتهم نحو إيجاد الحلول والبدائل للمشكلات المعروضة عليهم.

ويمكن القول بأن هذه النتيجة منطقية حيث أن الطلبة المتفوقين دراسيًا أكثر امتلاكًا لمهارات الذكاء الناجح ولديهم القدرة على استخدام الذكاء التحليلي لتحقيق النجاح الأكاديمي وحل المشكلات التي تتطلب التحليل والمقارنة والتقييم،

ويستخدمون الذكاء العملي لتحقيق النجاح في الحياة العملية وحل المشكلات اليومية والمواقف الحياتية ويكونوا أكثر تكيفًا مع المجتمع والبيئة، ولديهم القدرة على استخدام الذكاء الإبداعي عند الحاجة للتفكير خارج الصندوق والحصول على حلول غير تقليدية ومهام جديدة نسبيًا.

جدول (١٧)

نتائج اختبار «شيفيه» للمقارنة بين المجموعات الأربعة (ذكر عادى وذكر متفوق وأنثي عادية وأنثي متفوقة)

المتغير	المجموعات	المتوسط	ذكر عادى	ذكر متفوق	أنثى عادية	أنثى متفوقة
القدرات الإبداعية	ذكور عاديين	٨,٣٨	-			
	ذكور متفوقين	٨,٥٢	٠,١٤٣	-		
	إناث عاديات	٨,٩٣	٠,٥٥٦	٠,٤١٣	-	
	إناث متفوقات	١٠,٢٩	١,٩١٦×	١,٧٧٣×	١,٣٥٩×	-

ويتضح من الجدول السابق أنه يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل الدراسي في القدرات الإبداعية، حيث توجد فروق بين متوسطى درجات الذكور العاديين والإناث المتفوقات وبين الذكور المتفوقين والإناث المتفوقات وبين الإناث العاديات والإناث المتفوقات لصالح الإناث المتفوقات.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: « لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بينهما على درجات الطلبة في استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية»ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين (٢×٢) وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالى:

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين عند تأثير النوع ومستوى التحصيل الدراسي والتفاعل الثنائي بينهما على استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استراتيجية الإقدام	النوع (أ)	١٣,٤٠٥	١	١٣,٤٠٥	٠,١٢٤	غير دال	٠,٠٠١
	مستوى التحصيل (ب)	١٣٧,٦٨٥	١	١٣٧,٦٨٥	١,٢٧٣	غير دال	٠,٠٠٦
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٥١,٤٠٥	١	٥١,٤٠٥	٠,٤٧٥	غير دال	٠,٠٠٢
	تباين الخطأ	٢٣٠٤١,١٣٥	٢١٣	١٠٨,١٧٤	–	–	–
استراتيجية تجنب المواجهة	النوع (أ)	٢٤,٧٤٠	١	٢٤,٧٤٠	٠,٢٢٠	غير دال	٠,٠٠١
	مستوى التحصيل (ب)	٣٣٠,١٤٢	١	٣٣٠,١٤٢	٢,٩٣١	غير دال	٠،٠١٤
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٩٩,٠٠٢	١	٩٩,٠٠٢	٠,٨٧٩	غير دال	٠,٠٠٤
	تباين الخطأ	٢٣٩٩١,٢٢٠	٢١٣	١١٢,٦٣٥	–	–	–
استراتيجية الدعم الاجتماعي	النوع (أ)	٤٠٢,٥٦٤	١	٤٠٢,٥٦٤	٦,٦٧٥	٠،٠١	٠,٠٣٠
	مستوى التحصيل (ب)	٧٣,٨٩٤	١	٧٣,٨٩٤	١,٢٢٥	غير دال	٠,٠٠٦
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٥٥,١٢١	١	٥٥,١٢١	٠,٩١٤	غير دال	٠,٠٠٤
	تباين الخطأ	١٢٨٤٥,٢٤٥	٢١٣	٦٠,٣٠٦	–	–	–
الدرجة الكلية لقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	النوع (أ)	٣٥١,٦١٣	١	٣٥١,٦١٣	٠,٨٩١	غير دال	٠,٠٠٤
	التحصيل الدراسي (ب)	٤٥٤,٠١٢	١	٤٥٤,٠١٢	١,١٥٠	غير دال	٠,٠٠٥
	(أ×ب) النوع ×التحصيل	٩٤,٠٠	١	٩٤,٠٠	٠,٢٣٨	غير دال	٠,٠٠١
	تباين الخطأ	٨٤٠٧٣,٦١٨	٢١٣	٣٩٤,٧١٢	–	–	–

يتضح من الجدول السابق أن الفرض الثاني قد تحقق، حيث لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع (ذكر/ أنثى) ومستوى التحصيل الدراسي (متفوق/ عادى) والتفاعل الثنائي بين النوع ومستوى التحصيل على استراتيجية الإقدام واستراتيجية تجنب المواجهة واستراتيجية الدعم الاجتماعي والدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث (Khan, 2013) إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الضغوط الأكاديمية.

ويمكن تفسير ذلك بأنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث المتفوقين والعاديين في استخدام استراتيجية الإقدام واستراتيجية تجنب المواجهة إلى أنهم يوازنون بين استخدام الاستراتيجيتين فأحيانًا يستخدمون استراتيجية الإقدام ومواجهة المشكلات الأكاديمية والتركيز للوصول إلى حلول لها وأحيانًا أخرى يستخدمون استراتيجية تجنب مواجهة المشكلات الأكاديمية ويبتعدون عن مواجهتها بالانسحاب وعدم الانتباه وعدم التفكير طويلاً في التوصل إلى حلول لها.

بينما يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) للنوع (ذكر/ أنثى) على استراتيجية الدعم الاجتماعي ولتحديد وجهة الفروق تم استخدام اختبار (ت) كما في الجدول التالي:

جدول (١٩)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الذكور والإناث

المقياس	الذكور (ن=١٢٠)		الإناث (ن=٩٧)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى		
الدعم الاجتماعي	٣٨,١٠٠	٧,٥٤٨	٣٥,٢٤٧	٨,٠٢٧	٢,٦٩٠	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطى درجات الذكور والإناث في استراتيجية الدعم الاجتماعي لصالح الذكور. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Al-Dubai et al., 2011,p.60) إلى أن الإناث تميل إلى استخدام استراتيجيات الدعم المعلوماتى والتخطيط أكثر من الذكور،وأيضًا مع ما توصل إليه نتائج بحث (Bamuhair et al., 2015, p.7) إلى أن الإناث لديهم قدرة على استخدام أساليب مواجهة للضغوط الأكاديمية بطريقة أفضل من الذكور وتطبيق استراتيجيات مواجهة أكثر ملائمة من الذكور.

ويمكن تفسير ذلك بأن الذكور يميلون إلى طلب المساعدة من الآخرين مثل الزملاء والأقران والأصدقاء والمعلمين والأسرة وذلك عند مواجهة مشكلات وضغوط أكاديمية عليهم وعند تعرضهم لبعض الصعوبات الأكاديمية، فيرغبون في التحدث مع بعض الأشخاص لتقديم النصيحة لهم وتوجيههم وإرشادهم حتى يكونوا أكثر نجاحًا في دروسهم، وقد يرجع ذلك أيضًا إلى طبيعة الذكور التي تتسم بالجرأة والاجتماعية وتكوين علاقات اجتماعية وإنسانية أكثر من الإناث فمن خلال شبكة العلاقات الاجتماعية هذه يتم تقديم المساعدة والدعم وقت الحاجة للطالب من خلال تقديم المعلومات والنصائح والتوجيهات والإرشاد من أجل تحسين قدرة الطالب على مواجهة المواقف الأكاديمية الضاغطة والتكيف مع البيئة المدرسية وبالتالي تحسين الصحة النفسية والجسدية للطالب وشعوره بالرضا.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: « لا يوجد ترتيب لأبعاد اختبار الذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام»ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى وكذلك المتوسط الوزنى لكل بعد من أبعاد الاختبار، وكانت النتائج موضحة كما بالجدول التالى:

جدول (٢٠)

المتوسط الحسابي والمتوسط الوزنى لأبعاد الذكاء الناجح لدى الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيًا

أبعاد اختبار الذكاء الناجح	الطلاب والطالبات المتفوقين دراسيًا (ن= ٩٧)					الطلاب والطالبات العاديين دراسيًا (ن= ١٢٠)				
	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الوزنى	الترتيب	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الوزنى	الترتيب
الذكاء التحليلي	١٠	٨,٦٩٠	١,٨٤٤	٠,٨٦٩	١	١٠	٧,٩٠٠	١,٨٥٣	٠,٧٩	١
الذكاء العملي	١١	٧,٨٩٧	١,٩٧٦	٠,٧١٨	٣	١١	٧,٢٠٨	١,٨٧٨	٠,٦٥٥	٣
الذكاء الإبداعي	١١	٩,٤٥٤	١,٩٦٣	٠,٨٥٩	٢	١١	٨,٥٩٢	١,٩٢١	٠,٧٨١	٢

وتم حساب المتوسط الوزنى بقسمة المتوسط الحسابي لكل بعد من أبعاد الاختبار على عدد مفردات البعد .

ويتضح من الجدول السابق أن الفرض الثالث قد تحقق، حيث يتضح أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات المتفوقين والعاديين دراسيًا في ترتيب استخدام أبعاد الذكاء الناجح، حيث جاء (الذكاء التحليلي) في الترتيب الأول من بين أبعاد الذكاء الناجح، ثم يليه (الذكاء الإبداعي) في الترتيب الثاني، ثم يليه (الذكاء العملي) في الترتيب الثالث.وربما يرجع ذلك إلى أن الذكاء التحليلي أقرب ما يكون إلى الذكاء الأكاديمي ويستخدمه الطلبة بكثرة في دراستهم لذلك فالذكاء التحليلي مؤشر قوى على النجاح الأكاديمي والطلبة العاديين والمتفوقين يستخدمونه بدرجة كبيرة وربما يرجع ذلك أيضًا إلى نظام التقويم والامتحانات والمناهج التي تركز على الحفظ والتذكر والتحليل.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: « لا يوجد ترتيب لأبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوي العام»ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيارى وكذلك المتوسط الوزنى لكل بعد من أبعاد المقياس، وكانت النتائج موضحة كما بالجدول التالى:

جدول (٢١)

المتوسط الحسابي والمتوسط الوزنى لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين والعاديين دراسيًا

الأبعاد	الطلاب والطالبات المتفوقين دراسيًا (ن= ٩٧)					الطلاب والطالبات العاديين دراسيًا (ن= ١٢٠)				
	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الوزنى	الترتيب	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الوزنى	الترتيب
استراتيجية الإقدام	١٨	٧١,١٠٣	٩,٣٥٢	٣,٩٥٠	١	١٨	٦٩,٦٤٢	١١,١١٢	٣,٨٦٩	١
استراتيجية التجنب	١٧	٥٨,٠٢١	١٠,٩١٦	٣,٤١٣	٢	١٧	٥٥,٥٣٣	١٠,٣١٨	٣,٢٦٧	٢
استراتيجية الدعم	١٢	٣٦,٠٠٠	٨,١٦٥	٣	٣	١٢	٣٧,٤٩٢	٧,٦٠٥	٣,١٢٤	٣

ويتضح من الجدول السابق أن الفرض السادس قد تحقق، حيث يتضح أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات المتفوقين والعاديين دراسيًا في ترتيب استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، حيث جاءت (استراتيجية الإقدام) في الترتيب الأول من بين أبعاد استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية، ثم تبعها (استراتيجية تجنب المواجهة) في الترتيب الثاني، ثم تبعها (استراتيجية الدعم الاجتماعي) في الترتيب الثالث.وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلتإليه نتائج بحث (Kunchari& Mohamad, 2014) إلى أنه لم يكن هناك فرق كبير بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية التي يستخدمها الطلبة، ومعظم الطلبة يميلوا إلى استخدام استراتيجية الدعم الاجتماعي عندما يواجهون مشاكل أكاديمية فتمثل استراتيجية الدعم الاجتماعي ٨٦٪ واستراتيجية التجنب ٨٤,٥٪ واستراتيجية الاقتراب ٨٣,٥٪.وتوصلت نتائج بحث (Leung et al., 2010,p.90) إلى أن الضغوط الأكاديمية تزيد من مستويات القلق لدى الطلبة، ولهذا كان الدعم الوالدى العاطفى والمعلوماتى أثناء الدراسة يمثل عاملاً وقائيًا ساهم في تحسين الصحة النفسية لدى الطلبة وزيادة نشاطهم الأكاديمي وشعورهم بالسعادة النفسية.وربما يرجع ذلك إلى أن الطلبة المتفوقين والعاديين يميلون إلى مواجهة المشكلات والصعوبات الأكاديمية بقوة وبجرأة وفيها يحاولون بذل مزيد من الجهد لمواجهة الضغوط الأكاديمية بطريقة مباشرة وبايجابية لتحقيق مزيد من الاتزان والاستقرار النفسي.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: «لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين بالصف الأول الثانوي العام»ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعى لـ «بيرسون» باستخدام برنامج (SPSS16)، وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (٢٢)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين

درجات الذكاء الناجح		الذكاء التحليلي	الذكاء العملي	الذكاء الإبداعي	الدرجة الكلية
درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	استراتيجية الإقدام	٠,٢٥٨×	٠,١٨٠	٠,١٧٩	٠,٢٤٣×
	استراتيجية التجنب	٠,١٣٨	٠,٠٣١	٠,٣٥٩××	٠,٢٠٩×
	استراتيجية الدعم	٠،١٠	٠,١٣٦	٠،١١	٠,٠٦٣
الدرجة الكلية		٠,٢٠٦×	٠,١٦٠	٠,٢٩٢××	٠,٢٦١××

يتضح من الجدول السابق أن الفرض الخامس قد تحقق جزئيًا، حيث يتضح وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)بين الذكاء التحليلي واستراتيجية الإقدام والدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية، كما توجد علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)بين الذكاء الإبداعي واستراتيجية التجنب والدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية، وكذلك توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للذكاء الناجح واستراتيجية الإقدام والتجنب والدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية،في حين لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين استراتيجية الدعم الاجتماعي والذكاء التحليلي والعملي والإبداعي والدرجة الكلية للذكاء الناجح، وكذلك لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء العملي واستراتيجية الإقدام والتجنب والدعم والدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية، ولا توجد علاقة بين الذكاء الإبداعي واستراتيجية الإقدام، ولا توجد علاقة بين الذكاء التحليلي واستراتيجية التجنب.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Boulet, 2007) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح واستراتيجيات المواجهة. ومع ما توصلت إليه نتائج بحث (عيسى ومحمود، ٢٠١٧، ص ص ٢٤٦-٢٤٧) أنه كلما زادت قدرة الطالب على التحليل والمقارنة وإدراك الاختلافات والمتشابهات والنقد وإصدار الأحكام يكون أكثر قدرة على حل

المشكلات الأكاديمية وتخطى العقبات التي تواجهه عند أداء المهام الدراسية، مما يساعد على الأداء الأكاديمي الفعال. وكذلك فإن ارتفاع الذكاء العملي لدى الطلبة قد يساعدهم على توظيف ما لديهم من معرفة داخلية (معرفة ضمنية) سابقة قد اكتسبوها مثل كيفية إدارة المهام الأكاديمية وكيفية إدارة الذات وكيفية اختيار الاستراتيجية الملائمة للتعامل مع المهام الأكاديمية المختلفة، مما يسهم في زيادة قدرتهم على الأداء الأكاديمي الفعال ويعزز لديهم فعالية الذات الأكاديمية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة من حيث وجود علاقة بين الذكاء التحليلي واستراتيجية الإقدام إلى أن الطلبة المتفوقين الذين يمتلكون الذكاء التحليلي لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة الإيجابية التي تركز على حل المشكلات الأكاديمية من خلال بذل محاولات نشطة ومباشرة لمعالجة هذه المشكلات وبالتالي يحققون نجاح أكاديمي كبير. أما عن وجود علاقة بين الذكاء الإبداعي واستراتيجيات تجنب المواجهة فيمكن القول بأن الطلبة الذين يتميزون بالذكاء الإبداعي يميلون إلى استخدام استراتيجيات التجنب والانسحاب من المواقف الضاغطة عند مواجهة المشكلات الأكاديمية وربما يرجع ذلك إلى طبيعة شخصيتهم وطريقة تفكيرهم فهم يأتون بكل ما هو جديد ومبدع ويأتون بحلول ابتكارية غير مألوفة فهم يختلفون عن غيرهم، وربما يفضلون الجلوس بمفردهم والتأمل والتخيل والتفكير بعمق في حلول لهذه المشكلات الأكاديمية لأن المعلومات الجديدة تتطلب الخيال الواسع والتفكير خارج الصندوق. ويمكن تفسير أنه لا توجد علاقة بين استراتيجية الدعم الاجتماعي والذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة إلى أن الطلبة المتفوقين لا يطلبون المساعدة من أقرانهم ولا من معلميهم ولا من الأسرة في مواجهة صعوبات الدراسة فهم يفضلون الاعتماد على أنفسهم والاستقلالية في التفكير وتحمل مسئولية اتخاذ قرارتهم وتحقيق النجاح من خلال اعلاء قيمة الذات والأنا.

نتائج الفرض السادس ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه: «لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة االعاديين بالصف الأول الثانوي العام»ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل

الارتباط التتابعى لـ «بيرسون» باستخدام برنامج (SPSS16)، وكانت النتائج كماهى موضحة بالجدول التالى:

جدول (٢٣)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الناجح واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة العاديين

درجات الذكاء الناجح		الذكاء التحليلي	الذكاء العملي	الذكاء الإبداعي	الدرجة الكلية
درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	استراتيجية الإقدام	٠,٠٦٣	٠,١٢٣	٠,١٧١	٠,١٦١
	استراتيجية التجنب	٠,٠٠٩	٠,٠٩٨	٠,٠٩٦	٠,٠٩٢
	استراتيجية الدعم	٠,٠٤٣	٠,٠٢١	٠,٠٢٤	٠،١٨
الدرجة الكلية		٠,٠٥٦	٠,١٢٦	٠,١٣٥	٠,١٤٣

يتضح من الجدول السابق أن الفرض السادس قد تحقق، حيث يتضح أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الذكاء الناجح ودرجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام العاديين دراسيًا. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث (Boulet, 2007,p.17) إلى أن الطلبة الذين لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة الأكاديمية ويتميزون بارتفاع ذكائهم العملي والإبداعي واستطاعوا تحقيق النجاح النجاح الأكاديمي بصورة كبيرة وكذلك استطاعوا خلق بيئات تعليمية أكثر فعالية لأنفسهم.

ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى أن الطلبة العاديين دراسيًا لا يوازنون بين تطبيق مهارات الذكاء الناجح وبين استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تساعدهم على مواجهة المشكلات والمواقف والصعوبات الأكاديمية التي تقابلهم أثناء الدراسة، وهذا لا يعنى أن هؤلاء الطلبة لا يمتلكون الذكاء الناجح بل يمتلكونه ولكن غير قادرين على استخدامه وتوظيفه وخدمته لنجاحهم أكاديميًا ولا يفعلونه في تطوير طريقة تفكيرهم في التعامل مع مواجهة المواقف والضغوط الأكاديمية التي تقابلهم وكيفية التخلص منها وتحقيق التكيف والاستقرار المعرفى والنفسي.

التوصيات:

من خلال العرض السابق هناك عدد من التوصيات التي يمكن تقديمها في إطار البحث الحالي:

(١) أن يهتم القائمين على وضع المناهج التعليمية بتوظيف الجوانب المختلفة للذكاء الناجح من قدرات تحليلية وعملية وإبداعية في المقررات الدراسية حتى لا تكون المناهج عقيمة ولا يشعر الطالب بفجوة بين ما يدرسه وما يواجهه في مواقف الحياة اليومية.

(٢) يجب على القائمين على وضع المناهج محاولة الاستفادة من نظرية الذكاء الناجح في عمليات التعلم والتدريس والتقييم من خلال تقديم تطبيقات تربوية للممارسات التعليمية.

(٣) أن يراعى معلم الصف ضرورة توظيف نظرية الذكاء الناجح بشكل جيد في إعداد الأنشطة التعليمية والتي تتفق مع قدرات الطلبة.

(٤) تشجيع المسئولين على إعداد البرامج التعليمية بتطويرها بحيث تهدف إلى تنمية مهارات الذكاء الناجح لدى الطلبة بما تتضمنه من قدرات تحليله وعملية وإبداعية.

(٥) إجراء ورش عمل للطلبة حول أسباب الضغوط الأكاديمية وكيفية استخدام استراتيجيات المواجهة الفعالة للتغلب عليها.

(٦) يجب على الطلبة تطوير مهارات الدراسة الفعالة لديهم وإدارة وقتهم بطريقة جيدة.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصى الباحثة بما يلى:

(١) دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح وفعالية الذات التدريسية للمعلمين.

(٢) دراسة فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاء الناجح في خفض الضغوط النفسية والأكاديمية للطلبة.

(٣) دراسة العلاقة بين الذكاء العملي واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة.

(٤) أثر الدعم الاجتماعي والذكاء التحليلي في خفض الضغوط النفسية والأكاديمية لدى الطلبة.

المراجع

إبراهيم، ناصر عبد المنعم و نيل، السيد فتحى (٢٠١٣). فاعلية منهاج علمي مقترح باللغة الإنجليزية لتأهيل طلاب الصف الثالث الثانوي لاجتياز الاختبار التحصيلي ومواجهة المشكلات الأكاديمية الخاصة بدراسة التخصصات العلمية بالمرحلة الجامعية، **المؤتمر العلمي العربى العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين- معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوى ورعاية الموهوبين والمتفوقين، الأردن- عمان**، ج١ نوفمبر ، ٤٤٥-٤٩٠.

أبو جادو، محمود محمد على (٢٠٠٦). **نظرية الذكاء الناجح «الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي» برنامج تطبيقى**. عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

أبو جادو، محمود محمد على والناطور، مياده محمد (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، سوريا، ١٤ (١)، ١٣-٣٧.

حسن، أيمن على (٢٠١٣). فعالية برنامج إثرائى باستخدام بعض الأنشطة التعليمية في تنمية الذكاء الناجح لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

خضر، عادل سعد يوسف (٢٠٠٤). البناء العاملى للقدرات العقلية في علاقتها بأساليب التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة الزقازيق (اختبار صدق نظرية سترنبرج الثلاثية للقدرات العقلية)، **دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان**، ١٠ (٤)، ٢٧٩-٣٦٦.

رزق، حنان عبد الله أحمد (٢٠٠٩). فاعلية التدريس بالذكاء الناجح على التحصيل والتفكير الإبداعي لطالبات الصف الثاني الثانوي المتفوقات بمادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة، **المؤتمر العلمي العربى السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين- رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل عربى أفضل- المجلس العربى للموهوبين والمتفوقين، الأردن**، يوليو، ج (١)، ٢٤٧-٢٧١.

شرف الدين، نبيل فضل (٢٠١٢). تحمل الغموض وأنماط المواجهة الأكاديمية للطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ٧٩ (٢)، ١-٦٦.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٢). **القياس والتقويم التربوى والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصره**. القاهرة: دار الفكر العربى.

عيسى، ابتسام محمود عامر ومحمود، حنان حسين (٢٠١٧). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة، **دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (٩٤)،١٩٩-٢٦٦.

المصرى، إسراء والفايز، منى (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبى في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن**، ٢٢ (٢)، ٣٧١-٣٩٧.

منسى، محمود عبد الحليم وخليفة، أيمن جمال (٢٠١٥). فعالية نموذج ستيرنبرج للذكاء الناجح وقائمة الخصائص السلوكية في الكشف عن الموهوبين بالمرحلة الثانوية في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة، **بحث مقدم لمؤتمر القياس والتقويم الأول بكلية التربية جامعة الزقازيق**، يونيو، ٢٤-٧٨.

موسى، فاروق عبد الفتاح (٢٠١١). **اختبار القدرات العقلية** (ط ٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Al-Dubai, S., Al-Naggar, R., AlShagga, M. & Rampal, K. (2011). Stress and coping strategies of students in a medical faculty in malaysia, *Malaysian J Med Sci*, 18 (3), 57-64.

Bamuhair, S., Al Farhan, A., Althubaiti, A., Agha, S., Rahman, S. & Ibrahim, N. (2015). Sources of stress and coping strategies among undergraduate medical students enrolled in a problem-Based learning curriculum, *Journal of Biomedical Education*, Article ID 575139, 1-8.

Bataineh, M. (2013). Academic stress among undergraduate students: The case of education faculty at king saud university, *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2 (1), 82-88.

Boulet, L. (2007). Coping strategies and successful intelligence in adults with learning disabilities, *M.A., Thesis*, Mount Saint Vincent University.

Brody, N. (2003). Construct validation of the Sternberg triarchic abilities test comment and reanalysis, *Intelligence*, 31, 319-329.

Chooi, W., Long, H. & Thompson, L. (2014). The sternbergtriarchic abilities test (level-H) is a mesuare of g, *Journal of Intelligence*, 2, 56-67.

Consulting, C. M. (2005). *Intelligence and success in life*, 1-16, http://www.google.com.

Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence, *Intelligence*, 31, 343-397.

Kausar, R. (2010). Perceived stress, academic workloads and use of coping strategies by university students, *Journal of Behavioural Sciences*, 20 (1), 31-45.

Khan, M. J. (2013). Effect of perceived academic stress on students performance, *FWU Journal of Social Sciences*, 7 (2), 146-151.

Kirikkanat, B. & Soyer, M. (2016). Adaptation of the academic coping strategies scale in turkey: Astudy with undergraduates, *International Journal of Teaching and Education*, IV (1), 26-44.

Kuncharin, L. & Mohamed, A. (2014). Coping strategies on academic performance among undergraduate students in thailand, *The SIJ on Industrial, Financial & Business Management (IFBM)*, 2 (3), 58-61.

Leung, G., Yeung, K. & Wong, D. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support, *J Child Fam Stud (2010)*, 19, 90-100.

Moradi, A., Pishva, N., Ehsan, H., Hadadi, P. & Pouladi, F. (2011). The Relationship between coping strategies and emotional intelligence, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 748-751

Palos, R. &Maricutoiu, L. P. (2013). Teaching for successful intelligence (TSI-Q)- a new instrument developed for assessing teaching style, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, LXV (1), 159-178.

Sonia, S. (2015). Academic stress among students: Role and responsibilities of parents, *International Journal of Applied Research*, 1 (10), 385-388.

Sternberg, R. (1999). Successful intelligence: finding a balance, *Trends in Cognitive Sciences*, 3 (11), 436-442.

Sternberg, R. (2003). Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: reply to gottfredson, *Intelligence*, 31, 399-413.

Sternberg, R. (2005). The theory of successful intelligence, *Interamerican Journal of Psychology*, 39 (2), 189-202.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education, *Gifted Child Quarterly*, 46 (4), 265-277.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2004). Successful intelligence in the classroom, *Theory Into Practice Developmental Psychology*, 43 (4), 274-280.

Sullivan, J. (2010). Preliminary psychometric data for academic coping strategies scale, *Assessment for Effective Intervention*, 35 (2), 114-127.