الاسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة

إعداد

د. صفاء على احمد عفيفي

أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي

بكلية التربية – جامعة عين شمس

ملخص البحث باللغة العربية

ويعد التعبير عن الانفعالات بطرق تناسب الموقف الذى تحدث فيه من أهم الصفات الميزة للأفراد بصفة عامة ولطلاب الجامعة بصفة خاصة، ومن هنا ظهر مفهوم الإبداع الانفعالي الذى يعرف بأنه مفهوم يشير إلي استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به، والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة الصادرة منه أو من الآخرين، والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة تتميز بالأمانة والفعالية، ويتكون من ثلاثة أبعاداً هي الإعداد أو التهيؤ، الجدة، الفعالية. تعد استراتيجيات التعلم والدراسة من العوامل التي تسهم بفعالة في نواتج التعلم، باعتبارها مفهوماً يعبر عن وعي المتعلم باستخدام التعلم والدراسة المرتبطة بالمهارة، والإرادة، والتنظيم الذاتي كمكونات للتعلم الاستراتيجي، حيث يكون التركيز على الأفكار الضمنية والصريحة، وكذلك السلوكيات والاتجاهات، والدافعية، والمعتقدات المرتبطة بالتعلم الناجح في سياقات التعلم والتدريب.

ويمثل الاندماج الاكاديمي في سياقات التعلم أيضاً أحد أهم العوامل التي تؤثر على نواتج التعلم ، ويعرف في البحث الحالي بأنه مفهوم يشير إلي مدى مشاركة طالب الجامعة سلوكياً في الأنشطة التعليمية المختلفة- سواء الصفية أو اللاصفية- ومدى التزامة، ووجدانياً في ضوء علاقاته مع أعضاء هيئة التدريس والأقران، وكذلك شعوره نحو الجامعة، ومعرفياً من خلال توظيفه لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرته من أجل التعلم، وقتد تناولته العديد من البحوث والدراسات الحديثة في البيئة الأجنبية منذ ظهوره منذ ما يقرب من ثلاثة عقود تقريباً واتفق العديد من الباحثين على أنه بنية متعددة الأبعاد تتكون من البعد السلوكي، والوجداني ، والمعرفي، وكل من هذه الأبعاد له مؤشراته الخاصة به.

Introduction

The way emotions are best expressed is regarded as one of the most important characteristics of individuals in general and students in particular. Thus, the concept of emotional creativity came out and is defined as the students' preparedness to understand the emotional situation they are experiencing as well as benefiting from prior emotional experiences. It also \ includes expressing emotions in unfamiliar and unique ways characterized by honesty and effectiveness it also includes three dimensions: preparedness, novelty, and effectiveness.

Learning and study strategies are among the most contributing factors in learning outcomes. They are defined as the learner's awareness of using the strategies related to skill, will, and self-regulation as components of strategic learning. Concentration should be on the implicit and explicit ideas, behaviors, attitudes, motivation, and successful learning related beliefs in all contexts of learning and training.

Academic engagement, in learning contexts, also represents one of the most important factors that affects learning outcomes. In the context of the current study, it is defined as the undergraduate's behavioral participation in class and extra-curricular activities, commitment, and motivation. The emotional (affective) dimension includes the undergraduate's relationships to peers and faculty. It also includes enthusiasm, feeling of enjoyment, sense of belonging, and positive attitudes towards the university where he goes. The cognitive dimension includes the effective use of cognitive and metacognitive strategies and persistence to learn. Many studies have handled it since its

emergence (around three decades). Many researchers have agreed that it is a multidimensional construct that consists of the behavioral, emotional, and cognitive dimensions. Each dimension has its own indicators.

Results of the Study

The results of the current Study indicated the following:

1. There were no significant effects of gender, field of study, and their interaction on the dimension of student engagement.
2. The factor structure of learning and study strategies subscales, dimensions of student engagement, and dimensions of emotional creativity differ by gender (males / females).
3. The factor structure of learning and study strategies subscales, dimensions of student engagement, and dimensions of emotional creativity differ by field of study (science / humanities).
4. There is a possibility to compose a causal model that explains the effects (paths) among some learning and study strategies subscales (information processing, motivation, concentration, self-testing, attitude, study aids) as independent (explanatory) variables, dimensions of student engagement (behavioral, emotional, cognitive) as mediators, and emotional creativity as a dependent (outcome) variable.

الاسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة

إعداد

د. صفاء على احمد عفيفي

أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي

بكلية التربية – جامعة عين شمس

مقدمة:

يعتمد رقي وازدهار المجتمع بشكل أساسي على قدرات أفراده، وخاصة في هذا العصر الذي يشهد تقدماً علمياً هائلاً في شتي المجالات، الأمر الذى يتطلب من مؤسسات المجتمع العمل على تنمية القدرات المختلفة لهؤلاء الأفراد. ويمثل طلاب الجامعة شريحة كبيرة ومؤثرة في هذا المجتمع، ومن ثم فلابد من الاهتمام بهم وبنواتج تعلمهم من خلال الاهتمام بالعوامل المؤثرة فيها مثل الاستخدام الأمثل [1]لاستراتيجيات الدراسة Learning and Study Strategies (LAAS) التي تحقق الاندماج Engagement لديهم.

ويشير Lonka, Olkinuora, and Makinen(2004) إلي أن الحاجة إلي تعلم يستمر مدى الحياة أصبحت ضرورية، وخاصة في وجود التطور السريع الذي أدي إلي البحث عن ممارسات تربوية جديدة في مؤسسات التعليم العالي، ولكي نضمن تعلماً أفضل في جامعاتنا نحتاج إلي فهم

[1] تم الاشارة خلال الدراسة الحالية الي مصطلح Learning and study strategies باستراتيجيات الدراسة بدلاً من استراتيجيات التعلم والدارسة بدلاً من استراتيجيات التعلم والدراسة حيث تري الباحثة أن التعلم هو الهدف من استخدام استراتيجيات الدراسة والتي يصبح التعلم من خلال استخدامها.

أعمق لاستراتيجيات الدراسة لدى الطلاب بما يحقق لهم وللمؤسسات التربوية أفضل نواتج تعلم ممكنة.

ويري إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠). أنه من المهم أن يهتم الباحثون باستراتيجيات الدراسة الفاعلة، وتزويد كل من الطلاب والباحثين ببيانات كافية عن هذه الاستراتيجيات، وذلك لأهميتها في دعم نواتج تعلم الطلاب. كما يضيف أن التحدى الذي يواجه التربويين اليوم هو كيف يمكن تحسين أو زيادة توظيف الطلاب لاستراتيجيات الدراسة الفعالة والمناسبة، مما يساعد على تحسين الأداء الأكاديمي لديهم، والتغلب علي بعض المشكلات التي يواجهونها في أدائهم للمهام الأكاديمية. (ابراهيم ابراهيم احمد، ٢٠١٠ ، ٦٠)

ويضيف Young(2014) في هذا السياق أيضاً أن هناك اهتماماً عالمياً متنامياً لدعم التعلم الإنساني وتحسين نواتج تعلم الطلاب، ويمكن ذلك من خلال الاهتمام بدراسة العوامل التي تؤثر في هذه النواتج، ومن هذه العوامل الاهتمام بدراسة استراتيجيات الدراسة التى يوظفها طلاب الجامعة في السياقات التعليمية المختلفة، وكذلك مدى ارتباطها بمتغيرات تربوية أخرى مثل الاندماج الاكاديمي للطلاب والإبداع الانفعاليEmotional Creativity.

ويشير Weinstein and Palmer(2002) إلي أن نموذج التعلم الاستراتيجي يتكون من ثلاثة مكونات تضم عشرة مقاييس فرعية تمثل استراتيجيات الدراسة كالتالي:

١- **مكون المهارة:** ويضم معالجة المعلومات، واختيار الأفكار الرئيسة، واستراتيجيات الاختبار.

٢- **مكون الإرادة:** ويضم القلق، والاتجاه، والدافعية.

٣- **مكون التنظيم الذاتي:** ويضم التركيز، واختبار الذات، ومعينات الدراسة، وإدارة الوقت.

(Weinstein, C.E & Palmer, D.R,2002)

وتلاحظ الباحثة أن استراتيجيات الدراسة تحتوى على مكونات وأبعاد فعالة مثل مهارة الطلاب، وإرادتهم، وتنظيمهم لذاتهم أثناء تعلم ودراسة المقررات الدراسية المختلفة، ومن هنا نبع اهتمام الباحثين بدراستها نظراً لدورها الفعال في مساعدة الطلاب على تحقيق أفضل نواتج تعلم ممكنة لديهم، وهذا ما يتمناه الطلاب أنفسهم وما تنشده المؤسسات التعليمية بشتي مراحلها، كما يضيف Wittmann(2011) بأن استراتيجيات الدراسة تؤدي دوراً مهماً في الأداء الأكاديمي، ولذلك كان من المفضل الاهتمام بها، ومحاولة قياسها ومساعدة الطلاب على توفير الظروف التى تمكنهم من توظيفها بشكل أفضل.

ويساعد توظيف الطلاب لاستراتيجيات الدراسة بشكل فعال في الاندماج داخل قاعات الدراسة، ومن ثم يبذلون قصارى جهدهم من أجل استغلال الفرص المتاحة للتعلم وزيادة الأداء الأكاديمي، واكتساب المهارات المختلفة التى تؤهلهم للتكيف مع مختلف المهام التعليمية.

(WITTMANN,S.,2011,5,7)

ويشير Lehr, Clapper, and Thwlow(2005) إلي أن اندماج الطلاب يعد جزءاً رئيسا للتعلم الفعال، كما أن طريقة اندماج الطلاب تتنوع داخل الجامعات، فبعض الطلاب يلتزمون بالحضور وأداء المهام الأكاديمية بها بدقة، في حين البعض الآخر يندمجون في أنشطة أخرى قد تكون رياضية أو غيرها.

(Lehr,C.A., Clapper, A.T.&Thwlow,M.L.,2005)

ويسهم الاندماج في العملية التعليمية، هذا ما أشار إليه Appleton, Christenson,Kim,and Reschly(2008) حيث يذكر أن الاندماج يرتبط بالتحصيل والسلوكيات الدراسية، كما أنه يؤدى دوراً فعالاً في تحقيق نواتج التعلم المنشودة، وكذلك بعض السلوكيات الاجتماعية الفعالة. كما يضيف Wai,Nie,Lim,and Hogan(2008) أن أهمية دراسة مفهوم اندماج الطلاب تنبع من أنه أحد أبعاد الحكم على الكفاءة الذاتية للمعلم من خلال قدرته على تحقيق اندماج طلابه، ومساعدتهم في تقدير قيمة التعلم، وفهم أهميته بالنسبة للحياة المستقبلية لديهم.

وقد بدأ التربويون نتيجة لذلك التركيز على دور الاندماج الاكاديمي للطلاب في العملية التعليمة، حيث يشير Jones(2008) إلي أن بعض التربويين يتبنون مدخلاً تعليمياً وتدريسياً مبنياً على الاندماج Engagement-Based Learning and Teaching(EBLT) كما تحاول الجامعات المتقدمة عمل دراسات مسحية سنوية لقياس اندماج الطلاب، ومحاولة مقارنة النتائج في كل مرة، والتعرف على العقبات التى تحاول دون تحقيقه والعمل على تلاشيها، وذلك نظراً لأهميته، ودوره الفعال في تحقيق أفضل نواتج تعلم للطلاب.

ويذكر JONES(2008) أن الاندماج الاكاديمي يتضمن ثلاثة أبعاد تتمثل في التالي

١- **الاندماج المعرفي:** ويضم القيم والمعتقدات.

٢- **الاندماج الوجداني:** ويضم الدافعية والمشاعر.

٣- **الاندماج السلوكي:** ويضم العادات والمهارات.

ويضيف HU and Wolniak (2013)أن هناك نوعان من الاندماج هما:

١- **الاندماج الأكاديمي:** يشير إلي بذل الطلاب المزيد من الجهد في أداء المهام الأكاديمية لإستيفاء بل وتخطي المطلوب منهم.

٢- **الاندماج الاجتماعي:** يشير إلي المشاركة في الأنشطة الاجتماعية داخل الجامعة أو المجتمعية التى تخدم المجتمع.

تبين أثناء عرض الأبعاد المختلفة التى يتضمنها مفهوم اندماج الطلاب أنه مفهوم يحتوي على مجموعة من السلوكيات المرغوبة مثل الحضور إلي المؤسسة التعليمية والالتزام فيها، والمشاركة في الأنشطة المختلفة، وكذلك مجموعة من المهارات تتمثل في تنظيم الذات وغيرها، وأيضاً بعض الانفعالات الإيجابية مثل الإحساس بالانتماء، وكلها عوامل تسهم في إثراء العملية التعليمية ونواتجها.

ويشير Linnenbrink-Garcia and Pekrun(2011) إلي أن الكثير من التربويين في الآونة الأخيرة اهتم بدور الانفعالات في السياق الأكاديمي وخاصة في دعم نواتج التعلم المنشودة. ويضيف زيد الهويدى (٢٠٠٤) " أن الناحية الانفعالية تعد أيضا من أهم مقومات الإبداع وتعني القيم والاتجاهات والميول والمعتقدات التى يؤمن بها الفرد أو يتسم بها ولها علاقة بالإبداع، كما أن الشخص المبدع يتميز بالإتزان في الغالب، وبنضج انفعالي يزيد عن أقرانه، كما يتميز بالثقة بالنفس"(زيد الهويدى،٤٣،٢٠٠٤)

وفي هذا الصدد يمكن دراسة مفهوم الإبداع الانفعالي باعتباره أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس المعرفي والذي ظهر على يد Averill and Thomas-Knowels(1991) والذى يشير إلي قدرة الفرد على مواجهة الضغوط، والتصرف في المواقف المختلفة، والتعبير عن الانفعالات بأصالة وفعالية.

ويذكر Averill(2005) أن الإبداع الانفعالي حقيقه ثابته وموجودة لدى الأفراد وتمارس بصفة مستمرة في الحياة اليومية، وتوجد ثلاثة أدله تؤكد هذه الحقيقة: الاختلافات في الزملة الانفعالية Emotional Syndromes والتى تعزي إلي الثقافة، والفروق الفردية في القدرة على الابداع في المواقف الانفعالية، والقدرة أيضا على التعبير على الانفعالات النادرة، وتغيير الانفعالات ونموها لدى الأفراد بمرور الوقت وتكوينها وتنظيمها حسب الظروف السائدة في المجتمع.

ويتضح من العرض السابق أهمية متغيرات البحث متمثلة في استراتيجيات الدراسة والابداع الانفعالي والاندماج الأكاديمي للطلاب وذلك في دعم نواتج التعلم التى تنشدها المؤسسات التعليمية بشتي مراحلها، ولذا ستتصدى الباحثة لدراسة هذه المتغيرات في البيئة العربية.

مشكلة البحث:

زاد اهتمام الباحثين والتربويين في العقود الأخيرة بالعوامل التي تسهم في تنمية نواتج التعلم المنشودة لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، ودراسة العوامل المؤثرة على أدائهم في المهام الأكاديمية المختلفة، ولكن القليل منها تناول استراتيجيات الدراسة كأحد المفاهيم المهمة والجديرة بالبحث والدراسة في الميدان التربوي وعلاقتها ببعض المتغيرات التربوية الأخرى التى تسهم في دعم هذه النواتج مثل ابداعهم الانفعالي واندماجهم الأكاديمي.

ومن أمثلة الدراسات التى تناولت استراتيجيات الدراسة، دراسة Braten and Olaussen(1998) التى هدفت إلي بحث الفروق في هذه الاستراتيجيات لدى عينة من طلاب الجامعة بالنرويج قوامها ١٧٣ طالباً وطالبة مقارنة بنظرائهم من الطلاب الأمريكيين، وعلاقة ذلك بالقدرة المدركة

لديهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أنه لا توجد فروق داله إحصائياً، عدا مقياس الدافعية فكانت الفروق لصالح النورويجيون. كما أن الطلاب ذوي القدرة المدركة العالية استخدموا استراتيجيات التعلم والدارسة بشكل أفضل من أقرانهم ذوي القدرة المدركة المنخفضة.

وقد اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على الفروق في توظيف استراتيجيات الدراسة بين المرتفعين والمنخفضين في الأداء لدى طلاب الجامعة، مثل دراسة Yip(2009) التى أجراها على عينة مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود فروق في استخدام استراتيجيات الدراسة، لصالح الطلاب المرتفعين، كما أن مكوني الإرادة والتنظيم الذاتي هما أهم ما يميز الطلاب مرتفعي الأداء الأكاديمي عن منخفضيه، وأكدت نتائج هذه الدراسة ما أشارت إلية نتائج دراسة Loong(2012) التي أجريت على عينة مكونة من ٨٠ طالباً وطالبة من الطلاب المحليين و٧٦ طالباً وطالبة من الطلاب الدوليين، وتوصلت نتائجها إلي أن المرتفعين في التحصيل الأكاديمي استخدموا استراتيجيات الدارسة بشكل أفضل من المنخفضين.

وتتوالي الدراسات في سياق بحث الفروق في توظيف استراتيجيات الدراسة بين المرتفعين والمنخفضين في الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مثل دراسة Schutz,Gallagher,and Tepe(2011) التى أجراها على عينة مكونة من ٥٧ طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائياً في توظيف استراتيجيات القلق، والاتجاه، والتركيز، والدافعية، واستراتيجيات الاختبار، واختيار الأفكار الرئيسة، لصالح المرتفعين في الأداء الأكاديمي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات معالجة المعلومات، واختبار الذات، ومعينات الدراسة، وإدارة الوقت.

يتضح من العرض السابق الخاص بالدراسات التى تناولت استراتيجيات الدراسة من حيث الفروق في توظيف هذه الاستراتيجيات بين الطلاب المرتفعين والمنخفضين في الأداء الأكاديمي (Loong,2012;Schutz et,al,2011;Yip;2009) ولم يتطرق أي منها – في حدود علم الباحثة – إلي محاولة التعرف على أثر النوع، والتخصص، والتفاعلات المشتركة بينهما في هذه الاستراتيجيات، وكذلك البنية العاملية التى تجمعها مع متغيرات البحث الأخرى في ضوء النوع والتخصص أيضاً، والعلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة التى تسهم في متغيرات الدراسة الأخري المتمثلة في اندماج الطلاب، وإبداعهم الانفعالي، وخاصة لدى عينة الدراسة الحالية، ويعد ذلك مبرراً لإجراء الدراسة الحالية مما يضيف إلي الأدبيات التربوية والسيكولوجية في هذا السياق.

واستمراراً لدراسة العوامل المرتبطة بتنمية نواتج تعلم الطلاب، وبالرغم من إجماع التربويين على أهمية مفهوم اندماج الطلاب، ودوره في العملية التعليمية بشتي مراحلها، إلا أن القليل من الدراسات قي البيئة العربية تناولته بالبحث والدراسة فيما يرتبط بتقديم إطار نظري واف عنه، وكيفية قياسه، وخاصة في ظل تعدد وجهات النظر حول نماذجه وأبعاده المتضمنة في الدراسات التى تم إجراؤها في البيئة الأجنبية.

ويضيف Fredricks,Blumenfeld, and Paris(2004) أن معظم البحوث والدراسات التى أجريت في مجال اندماج الطلاب تناولت أنماطاً محددة فقط سواء السلوكي أو الوجداني أو المعرفي في مراحل دراسية مختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة Appleton,J.J., Christenson,S.L.,& Furlong,M.J.(2008) التى هدفت إلي بناء أداة لقياس الاندماج المعرفي والنفسي، تم تطبيقها على عينة قوامها ١٩٣١ طالباً

وطالبة من طلاب الصف التاسع، وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام التحليل العاملي إلي وجود خمسة عوامل تشبعت عليهما مفردات الأداة والتى تطابقت مع النموذج المفترض للدراسة، وقد تمثل الاندماج الوجداني في ثلاثة عوامل (علاقة المعلم بالطلاب، دعم الأقران للتعلم، دعم الأسرة للتعلم)، في حين تمثل الاندماج المعرفي في اثنين منها (أهمية التعلم، الطموحات، والأهداف المستقبلية).

كما هدفت دراسة Wallker,Greene, and Mansell(2006) إلي التعرف على دور الدافعية الداخلية، والخارجية ، والكفاءة الذاتية في التنبؤ بالاندماج المعرفي لدى عينة قوامها ١٩١ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، ومن بين ما توصلت إلية الدراسة من نتائج هو إمكانية التنبؤ بالاندماج المعرفي العميق بمعلومية الدافعية الداخلية والكفاءة الذاتية، وأيضاً إمكانية التنبؤ بالاندماج المعرفي السطحي بمعلومية الدافعية الخارجية.

ويؤثر الاندماج المعرفي على الأداء الأكاديمي للطلاب، كما يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي بمعلومية الاندماج المعرفي وهذا ما هدفت إليه دراسة Premuzic,Furnham and Ackerman,(2006) التى أجريت على عينة قوامها ١٠٤ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ، وتوصلت نتائجها إلي إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي بمعلومية الاندماج المعرفي للطلاب، وهذا يدل على وجود علاقة موجبة بين الاندماج المعرفي والأداء الأكاديمي.

ويرتبط الاندماج السلوكي بتوجهات أهداف الانجاز، وهذا ما هدفت إلية دراسة Gonida,Voulala,and Visseoglou(2009) إلي بحث العلاقة بين المساواة في معاملة الطلاب واندماجهم داخل الجامعة، وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي لديهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن المساواة في معاملة

الطلاب داخل الجامعة تؤثر على اندماجهم النفسي، وبالتالي التأثير الإيجابي على التحصيل الأكاديمي لديهم.

كما هدفت دراسة Sedaghat,Abedin,Hejzi,and Hassanabadi(2011) أيضاً إلي التعرف على دور بعض العوامل الدافعية مثل القدرة المدركة، وأهداف الإنجاز في التنبؤ بالاندماج المعرفي، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة قوامها ١٣٧١ طالباً وطالبة من طلاب المدارس العليا في طهران، توصلت النتائج إلي إمكانية التنبؤ بالاندماج المعرفي والتحصيل الاكاديمي بمعلومية العوامل الدافعية المحددة في الدراسة.

وقد هدفت دراسة مسعد ربيع عبد الله (٢٠١١) إلي التعرف على النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الهدف، وفعالية الذات، والاندماج المدرسي، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من ٣٤٤ طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي، ومن أهم ما توصلت إلية الدراسة من نتائج وجود تأثيرات مباشرة موجبة وسالبة دالة وغير دالة بين متغيرات الدراسة مع اختلاف قيم التأثير، كما تناولت بعض الدراسات الفروق في النوع الاجتماعي (ذكور / إناث) في اندماج الطلاب مثل دراسة HU and Wolniak (2013) التى أجراها على عينة مكونة ١٢٧٨ طالباً وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود فروق داله في الاندماج الاكاديمي لصالح الذكور، بينما توجد فروق دالة في الاندماج الاجتماعي، لصالح الإناث.

وفي سياق متصل عن العوامل التى تسهم في إثراء نواتج تعلم الطلاب وتواصلهم الاجتماعي، فيذكر أبوزيد سعيد الشويقى (2008) فيما يرتبط بمفهوم الإبداع الإنفعالى "أن جهود الباحثين في علم النفس اقتصرت على الابتكار في المجالين الفنى والمعرفى، ولم تمتد إلى المجال الانفعالى باعتباره جانباً غير معرفى يرتبط بالعمليات العقلية الدنيا، في حين يرتبط

الابتكار بالعمليات العقلية العليا، بالإضافة إلى الاعتقاد السائد لدى الكثير بأن الاهتمام بالإنفعالات والمشاعر قد يؤدى إلى الوقوع في الكثير من الأخطاء، فالانفعالات ترتبط بالفشل أكثر من ارتباطها بالنجاح" (أبو زيد سعيد الشويقي، ٢٠٠٨،٤٤)

وقد تعددت جهود الباحثين في دراسة النواحى المعرفية للإبداع مقارنة بالنواحى الانفعالية، ولذلك يشير عادل سعد يوسف (2009) إلى " أن الاهتمام تمركز حول الجوانب العقلية المعرفية للإبداع، وتجاهل الباحثون إلى حد ما الجوانب الانفعالية، وظهر في السنوات القليلة السابقة عدد من الباحثين يركزون على الانفعالات والمشاعر وعلاقتها بالنواحى العقلية وتكاملها مع الجوانب العقلية المعرفية" (عادل سعد يوسف، ٢٠٠٩، ٩٤)

مما سبق يمكن استنتاج أنه إذا كان من المهم دراسة الإبداع المعرفى من أجل رقى المجتمعات وازدهارها، فإن دراسة مفهوم الإبداع الانفعالى لا يقل أهمية عن دراسة الإبداع المعرفى، وخاصة في عصر زادت فيه الضغوط والتى تحتاج التعبير عن الانفعالات بطرق ملائمة تتناسب مع طبيعة المواقف المختلفة.

وقد اهتم العديد من الدراسات بتناول مفهوم الإبداع الانفعالى باعتباره أحد المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس المعرفى منها على سبيل المثال – لا الحصر – دراسة Lim(1995) التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإبداع الإنفعالى والمهارات الاجتماعية للطلاب، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن الطلاب ذوى المستوى المرتفع من الإبداع الإنفعالى لديهم القدرة على التعبير عن انفعالاتهم بطريقة أصلية، كما أنهم يتميزون بالقدرة على الانفتاح على العالم الخارجى مقارنة بزملاءهم ذوى المستوى المنخفض من الإبداع الانفعالى.

وقد هدفت دراسة Averill (1991) إلى التعرف على الفروق الفردية في الإبداع الانفعالى وذلك من خلال دراسة البناء العاملى له وعلاقته ببعض المتغيرات، وكذلك الفروق في الأبعاد الفرعية له والتى ترجع إلى النوع، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود ثلاثة عوامل تشعبت تشبعاً دالاً هي:

الإعداد أو التهيؤ Preparedness، الجدة Novelty، والفعاليةEffectiveness. كما توصلت أيضاً إلى وجود علاقة بين الإبداع الانفعالى، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية الاجتماعية كسمات للشخصية. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في بعدي الطلاقة والفعالية، لصالح الإناث، أما بُعد الجدة فلم توجد فيه فروق دالة إحصائياً.

ويرتبط الإبداع الانفعالى أيضاً بالتحصيل الدراسى، ومن هنا تناولت دراسة محمد على مصطفى (2003) إمكانية التعرف على طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسى والإبداع الانفعالى، وكذلك إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى بمعلومية الإبداع الانفعالي والحساسية للثواب والعقاب لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. ومن بين ما توصلت إليه الدراسة من نتائج علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والإبداع الانفعالى، وكذلك إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى بمعلومية درجات الطلاب على مقياس الإبداع الانفعالي.

كما هدفت دراسة زينب عبد العليم بدوى (2011) إلى التعرف على أفضل نموذج بنائئ للعلاقات، والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين متغيرات الإبداع الانفعالى، والذكاء الانفعالى، والانتباه الانفعالى، والتفكير الانفعالى لدى عينة مكونة من 394 طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية،

وتوصلت نتائج الدراسة باستخدام نموذج المعادلة البنائية إلى وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلى للذكاء الانفعالى في الإبداع الانفعالى.

وقد هدفت العديد من الدراسات وخاصة في البيئة العربية بالتعرف على تأثير النوع والتخصص في الإبداع الانفعالى وتوصلت إلى نتائج مختلفة، منها دراسة محمد على مصطفى (2003) التى توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالى، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق دالة بين طلاب القسمين الأدبى والعلمى في الإبداع الانفعالى، لصالح طلاب القسم الأدبى. كما توصلت نتائج دراسة ناصر عبد العزيز السويسى ومحمد عباس المغربى (2009) التى أجراها على ٤٠٠ طالباً وطالبة بكلية التربية الأساسية في الكويت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث، لصالح الإناث في الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالى. وفي سياق متصل فقد اشارت نتائج دراسة عادل سعد يوسف (2010) التى أجراها على 311 طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الإبداع الوجدانى لدى عينة الدراسة، ويُلاحظ في السياق أن العديد من الدراسات العربية تناولت أثر النوع والتخصص في الإبداع الانفعالى، ولذلك لن يتطرق البحث إلى هذه النقطة كما حدث في المتغيرات الأخرى.

وكما اتضح مما سبق أن استراتيجيات الدراسة، وأبعاد الاندماج الأكاديمي للطلاب، والإبداع الانفعالى من المجالات الخصبة للبحث والتي تحتاج إلى إجراء مزيد من البحوث من أجل الارتقاء بالأداء الأكاديمى والوجدانى للمتعلمين. وهنا تحددت مشكلة الدراسة لدراسة من استراتيجيات الدراسة والابداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة في ضوء النوع والتخصص

وعلاقاتهما بالاندماج الأكاديمي لديهم ومن **هنا تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الاسئلة التالية:**

١- هل يمكن التوصل لنموذج سببى يفسر التأثيرات (المسارات) بين الإبداع الانفعالى (كمتغير مستقل) وإستراتيجيات الدراسة (كمتغير وسيط) وأبعاد الاندماج الاكاديمى (كمتغير تابع) ؟

٢- هل يوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمى/ أدبى)، يؤثر في استراتيجيات الدراسة وابعاد الاندماج الأكاديمي للطلاب لدى عينة البحث؟

٣- هل تختلف البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة، وابعاد الاندماج الأكاديمي للطلاب، وأبعاد الإبداع الانفعالى باختلاف النوع (ذكور/ إناث) لدى عينة البحث؟

٤- هل تختلف البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة، وابعاد الابداع الانفعالي ، وأبعاد الاندماج الأكاديمي للطلاب باختلاف التخصص (علمى/ أدبى) لدى عينة البحث ؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالى إلى التالى:

١- إمكانية التوصل لنموذج سببى يفسر التأثيرات (المسارات) بين الإبداع الانفعالى (كمتغير مستقل) واستراتيجيات الدراسة كمتغير وسيط وأبعاد الاندماج الأكاديمى كمتغير تابع.

٢- فهم التأثير المشترك للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمى/ أدبى)، في استراتيجيات الدراسة وأبعاد اندماج للطلاب لدى عينة البحث.

٣- تفسير اتفاق/ اختلاف البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة ، وأبعاد اندماج الطلاب، وأبعاد الإبداع الانفعالي باختلاف النوع (ذكور/ إناث) لدى عينة البحث.

٤- تفسير اتفاق/احتلاف البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة، وأبعاد اندماج الطلاب، وأبعاد الإبداع الانفعالى باختلاف التخصص (علمى/ أدبى) لدى عينة البحث.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية والتطبيقية والتي تتضح من خلال التالي:

١- تقديم إطار نظرى وافٍ عن ثلاثة مفاهيم تربوية حديثة متمثلة في استراتيجيات الدراسة في ضوء نموذج التعلم الاستراتيجي، واندماج الطلاب بأبعاده الفرعية، وكذلك الإبداع الانفعالي، ومن ثم تشجيع الباحثين لإجراء المزيد من البحوث فيها.

٢- تقديم بروفيلات بأكثر الاستراتيجيات التى يوجد بها قصور لدى طلاب التخصصات العلمية والأدبية الذكور والإناث، ومن ثم مساعدتهم في تنميتها وتوظيفها بشكل أفضل.

٣- تقديم نموذج سببي يفسر العلاقات (المسارات) بين متغيرات الدراسة، والاستفادة من ذلك تربوياً.

الأهمية التطبيقية:

١- تحديد العوامل التي تؤدي إلي الاندماج الأكاديمي.

٢- تقديم مقياس مقنن لقياس اندماج طلاب الجامعة.

٣- تقديم مقياس مقنن لقياس الابداع الانفعالي لطلاب الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

الاندماج الاكاديمي Academic Engagement

يعرف الاندماج الأكاديمي بأنه مشاركة طلاب الجامعة سلوكياً في الأنشطة التعليمية المختلفة – الصفية أو اللاصفية– ومدى التزامة، وجدانياً في ضوء علاقاته مع أعضاء هيئة التدريس والأقران، ومعرفياً من خلال توظيفة لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرته من أجل التعلم، ويقاس بدرجة الطالب في أبعاد مقياس اندماج الطلاب المعُد في الدراسة الحالية (Sed a ghat, M., Abedin,A.,Hejazi,E.,&,Hassan abadi,H.,2011)

الابداع الانفعالي Emotional creativity

١- يعُرف الابداع الانفعالي بأنه استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به، والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة الصادرة منه أو من الأخرين، والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة تتميز بالفعالية، ويقاس بقائمة الإبداع الانفعالي، والتي تتكون من ثلاثة أبعاد هي الإعداد أو التهيؤ، الجدة، الفعالية.(Averill, 1999).

٢- **استراتيجيات الدراسة والتعلم** Learning and study Strategies

ويعبر المفهوم عن وعي المتعلم بإستخدام إستراتيجيات أثناء الدراسة والتعلم مرتبطة بالمهارة، والإرادة والتنظيم الذاتي، حيث يكون التركيز على الأفكار الضمنية والصريحة وكذلك السلوكيات والاتجاهات، والدافعية، والمعتقدات المرتبطة بالتعلم الفعال في سياقات التعلم والتدريب.

وتُقاس بقائمة استراتيجيات الدراسة والتعلم التي تتضمن عشرة أبعاد هي(معالجة المعلومات، اختيار الأفكار الرئيسية، استراتيجيات

الاختبار ، القلق، الاتجاه، الدافعية، التركيز، اختبار الذات، معينات الدراسة، وإدارة الوقت) Weinstein and Palmer(2002)

الإطار النظري:

أولاً: الإبداع الانفعالي:

يعتقد البعض أن مفهوم الإبداع يقتصر على النواحي العقلية فقط، ولكنة في الحقيقة يمتد إلي النواحي الأخري من الشخصية، وفي هذا السياق يذكر Sas and Zhang (2010) أن مفهوم الإبداع يشير إلي العمليات العقلية والمزاجية والدافعية والاجتماعية التي تؤدي إلي الحلول والأفكار والتصورات والأشكال الفنية والنظريات والمنتجات التى تكون فريدة وجديدة، ومن هنا نجد ضرورة الاهتمام بالنواحي الانفعالية للإبداع والمفاهيم المرتبطة به ومنها مفهوم الإبداع الانفعالي، ولكن قبل عرض أدبيات البحث التى تناولت هذا المفهوم بالبحث والدراسة سيتم عرض نبذة مختصرة عن الانفعالات وعلاقتها بالإبداع.

١- الانفعالات والإبداع:

ويشير Averill(2005;2011) إلي أن الانفعالات ترتبط بالإبداع في ثلاث طرق تتمثل في التالي:

أ- الانفعالات كمقدمات للعملية الإبداعية:

ويشير ذلك إلي المصفوفة الكبيرة للخبرة التى تتدمج بداخلها كل السلوكيات، والشاهد على ذلك أن الأفراد يميلون إلي الإبداع عندما يكونوا في حالة مزاجية موجبة، كما أن الميل للنواحي المزاجية شائع وسط الكتاب والفنانين.

ب- العملية الإبداعية كخبرة انفعالية:

وهذا ما يحدث أثناء مرور الفرد بخبرة تؤدي به إلي الإبداع ولكن بعض العمليات الإبداعية تتطلب وقتاً لحدوثها مثل بعض الاختراعات.

ج- الانفعالات كنواتج إبداعية:

وتشير إلي الأنماط المحددة من الاستجابة والتى تظهر في السلوك ويعبر عنها رمزياً باللغة الدارجة وبطريقة منظمة مثل الغضب، الخوف، الحب، وهذه الانفعالات تسمي بالزملة الانفعالية، ويمكن أن تكون إبداعية في حد ذاتها، وتؤدي القواعد الاجتماعية دوراً في الزملة الانفعالية مثل عدم الضحك في الشعائر الجنائزية Funerals كما أن المبدع تكون انفعالاته متزنة.

ويضيف Averill (2004b) أن هناك ثلاثة افتراضات للانفعالات تتمثل في التالي:

أ- تعد الانفعالات أنماطاً معقدة من الاستجابات والأعراض.

ب- لا يوجد مكون واحد يمكن أن تعزى إليه انفعالات الأفراد.

ج-تعد القواعد الاجتماعية الوسيلة التى من خلالها تنظم الزملة الانفعالية.

٢- مفهوم الإبداع الانفعالي:

يعرفه Fuchs, Kumar& Porter(2007) بأنه قدرة الفرد على أن يشعر ويعبر عن انفعالاته بأمانة وبطرق جديدة ومتعددة وفعالة تلبي احتياجاته في المواقف الشخصية والاجتماعية.

ويعرفه أبو زيد سعيد الشويقي(٢٠٠٨) بأنه الحساسية للانفعالات، والقدرة على الفهم والتعبير عن مجموعة من الانفعالات الأصلية بطريقة فريدة وذات فعالية.

ويعرفه عادل سعد يوسف (٢٠٠٩) أيضاً بأنه قدره الفرد على التعبير عن الانفعالات الأصلية والمنفردة وذات الفعالية والتي تدفعه إلي توجيه التفكير بطريقة إيجابية في التعامل مع المواقف المختلفة، أو تدفعه لإنتاج بعض الأعمال الأدبية أو العلمية أو الفنية، وتعتمد على امتلاك الفرد للاستعدادات الإبداعية التى تتصف بالجدة والأصالة والفعالية.

ويتفق هذا التعريف السابق إلي حد كبير مع تعريف (Averill,1999) الذى تتباه الباحثة

٣- أبعاد الإبداع الانفعالي:

يشير (1999)Averill إلي أن الابعاد الإبداع الانفعالي تتلخص في التالي:

أ- الاستعداد:

يشير إلي ميل الفرد إلي التفكير، وتوجيه الانتباه نحو انفعالاته وانفعالات الآخرين، ومحاولة فهم الانفعالات، والعمل علي تنمية الجوانب الوجدانية بنفس القدر في الجوانب العقلية.

ب- الجدة:

تشير إلي التجديد في الاستجابات الانفعالية والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة.

ج- الفعالية:

تشير إلي قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته بفعالية وانفتاحية حتي تخدم الفرد والمجتمع، كما أن الأفراد الفعالين يتميزون بالقدرة على التعبير عن انفعالاتهم بطريقة تخدم المجتمع، كما يتميزون أيضاً بالقدره على تقدير انفعالات الآخرين.

د- **الأصالة:**

تشير إلي استجابة الفرد الإبداعية والتى تعكس قيمة ومعتقداته عن العالم.

٤- **مستويات الإبداع الانفعالى:**

يشير Averill (1991) أن هناك ثلاثة مستويات للإبداع الانفعالى تتمثل فى التالى:

أ- **المستوى الأدنى:** ويشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته فى ضوء العادات والتقاليد السائدة فى المجتمع.

ب- **المستوى المتوسط:** ويشير إلى القدرة على تعديل طرق التعبير عن انفعالاته لتلبية حاجات الفرد والمجتمع.

ج- **المستوى المرتفع:** ويشير إلى القدرة على تعديل الانفعالات ووضعها فى شكل جديد يتفق مع المعايير الاجتماعية المقبولة.

٨- **الخصائص المميزة للفرد المبدع انفعالياً:**

ويشير Averill and Thomas-Knowles(1991) وكذلك Averill(2004) إلى أن الفرد المبدع انفعالياً يتميز بالتالي:

أ- يستطيع التعبير عن انفعالاته بشكل رمزى (انفعالات التى يصعب عليه التعبير عنها بشكل مفهوم).

ب- يضع فى الاعتبار عدة مثيرات أثناء التعبير عن انفعالاته (ردود الفعل).

ج- يندمج باكتشاف معانى الخبرات الانفعالية.

د- يقدر انفعالات ومشاعر الآخرين.

ه- متسامح، كما انه أقل تقيداً بالمعايير الشخصية والاجتماعية فى الانفعالات.

و- لا يعبر عن انفعالاته بطريقة نمطية.

ز- ينظر إلى المواقف على أنها تحد، بينما ينظر الاخرون إليها على أنها تهديد.

ح- متفتح على الخبرة.

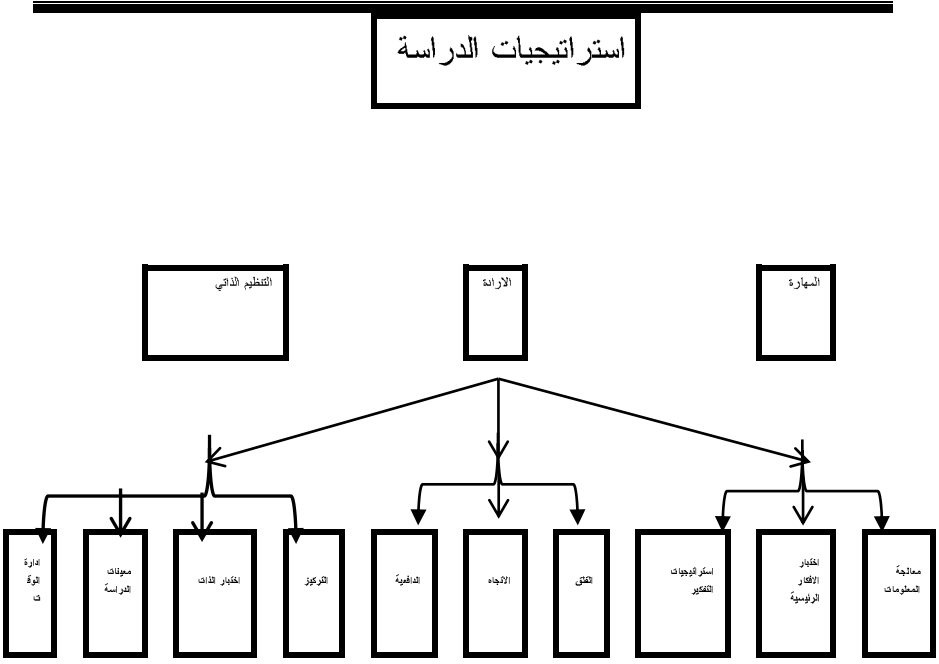
ثانياً: استراتيجيات الدراسة:

تناول الباحثون في الدراسات التربوية المعاصرة الإستراتيجيات التى يوظفها الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة المرحلة الجامعية من أجل الحصول على أفضل أداء أكاديمى يمكنهم من مواكبة التغيرات الطارئة على مجتمعاتهم. ومن هذا المنطلق عرضت الباحثة في الصفحات القليلة القادمة مفهوم استراتيجيات الدراسة وأهميته في نواتج التعلم وهكذا.

١- مفهوم استراتيجيات الدراسة:

توجد عدة تعريفات لاستراتيجيات الدراسة توجزها الباحثه فيما يلى:

يعرَفها إبراهيم إبراهيم أحمد (2010) بأنها مفهوم يشير إلى السلوكيات، والأفكار، والاتجاهات، والمعتقدات المرتبطة بالعلم الفعال وتشمل عشرة أبعاد هى (القلق، والاتجاه، والتركيز، ومعالجة المعلومات، والدافعية، واختيار الذات، وتحديد الأفكار الرئيسة، ومعينات الدراسة، واستراتيجيات الاختبار، وإدارة الوقت). ويتفق هذا التعريف لاستراتيجيات الدراسة لمفهوم استراتيجيات الدراسة والتي تتبناه الباحثة في الدراسة الحالية، كما هو موضح بالشكل التالي



شكل (١) استراتيجيات الدراسة في ضوء نموذج Weinstein and Palmer(2002)

٢- مكونات استراتيجيات الدراسة:

تتكون استراتيجيات الدراسة من ثلاث مكونات رئيسة تتضمن عشرة أبعاد فرعية في ضوء ما اشار إليه Weinstein and Palmer(2002).

وفيما يلى شرح لكل مكون وأبعاده الفرعية:

أ. مكون المهارة:

يتضمن هذا المكون ثلاثة مقاييس فرعية تتمثل في استراتيجيات تعلم الطلاب، ومهاراتهم، وعمليات تفكيرهم المرتبطة بالتعلم، واكتساب وبناء المعنى للمعلومات الجديدة والمهمة، والأفكار والإجراءات التقويمية، وهذه المقاييس هى:

(١) معالجة المعلومات:

ويشير Weinstein and Palmer (2002) إلى أن الطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في مقياس معالجة المعلومات ربما يجدون صعوبة في جعل المعلومات ذات معنى، ولذلك يحتاجون إلى أن يتعلموا كيفية تنظيم المعلومات الجديدة وربطها بمعلوماتهم السابقة.

(٢) اختيار الأفكار الرئيسة:

كذلك يشير Weinstein and Palmer (2002) إلى أن الطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في مقياس اختيار الأفكار الرئيسة يحتاجون إلى كيفية تحديد المعلومة المهمة بغرض تركيز انتباهم، وتوظيف استراتيجيات معالجة المعلومات لديهم على المادة التعليمية المناسبة.

(٣) استراتيجيات الاختبار:

يشير إلى قدرة الطلاب على الاستعداد للاختبار لتحقيق أفضل النتائج ويعرَفه Yip (2009) بأنه مفهوم يقيس مدى معرفة الطلاب بأنواع الاختبارات المختلفة وأهمية الاستعداد لها .

كذلك أن استراتيجيات الاختبار التى يوظفها الطلاب تجعلهم يظهروا ما تعلموه في المقرر في الاختبار، كما تساعدهم أيضاً على التغلب على التوتر الناتج من مواقف الاختبارات الضاغطة، وكل ذلك في يؤدي إلي التعزيز الأكاديمى للطلاب. كما يضيف عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبد الله (2005) "أن الهدف الرئيس لاسترتيجية أداء الاختيار يكمن في تحسين أداء الأفراد في الاختبارات، وخفض قلق الاختبار، وإذا تحقق هذا الغرض فإن الأفراد سوف يحصلون على أعلى الدرجات، وهناك من يعتقد أن

أداء الاختيار لا يعتمد فقط على ماذا يعرف الفرد عن المقرر الدراسى، بل يعتمد بالإضافة إلى ذلك على ماذا يعرف الطالب عن كيفية أداء الاختبار .

ب) مكون الإرادة:

يتضمن هذا المكون ثلاثة مقاييس فرعية في مدى قلق الطلاب على أدائهم الأكاديمي، واتجاهاتهم نحو الدراسة، والرغبة في بذل الجهد، من أجل إتمام المتطلبات الأكاديمية بنجاح ، وهذه المقاييس هى:

(١) القلق:

يشير إلى قدرة الطلاب على ضبط ذواتهم وعدم تأثر أدائهم الأكاديمى به. ويعرِّفه Yip (2009) بأنه مفهوم يقيس شعور الطلاب بالقلق تجاه الدراسة والأداء الأكاديمى. كما أن القلق يؤثر على الأداء الأكاديمى للطلاب، كما أن بعض الطلاب لا يستطيعون إظهار مستوياتهم الحقيقية للمعرفة والمهارة التى لديهم بسبب مستوى القلق المرتفع لديهم، ولذلك فإن مساعدة الطلاب على خفض معدل القلق لديهم يمكنهم من الأداء الأكاديمى بشكل افضل.

ويشير Weinstein and Palmer (2002) إلى أن الطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في [٢]مقياس القلق يحتاجون إلى اكتساب أساليب للتغلب على القلق، وتخفيفه، وذلك يساعد الطالب في التركيز على المهام التى يتناولها.

[٢] لأن هذا المقياس تقديره عكسياً (كل عباراته سالبة) بالمرتفعين لديهم قلقاً أقل في حين أن المنخفضين لديهم قلقاً أكثر

(٢) الاتجاه:

يشير إلى قدرة الطلاب على أن يكون لديهم اتجاهاً إيجابياً نحو دراستهم والمواد التى يتعلمونها، وقدرتهم أيضاً على إتمام دراسة المقررات المختلفة. ويعرِّفه Yip (2009) بأنه مفهوم يقيس اهتمام الطلاب بالدراسة، وكذلك الرغبة في تحقيق التميز الأكاديمى.

(٣) الدافعية:

يشير إلى القوة التي تدفع الطلاب إلى بذل أقصى جهد لديهم، من أجل إتقان الأداء، وإتمام العمل بنجاح، كما يعّرفها Yip (2009) بأنه مفهوم يقيس مدى رغبة الطلاب في العمل الجاد، من أجل تحقيق التميز الأكاديمي. ويضيف عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبد الله (٢٠٠٥) أن "الهدف الأساسي لاستراتيجية الدافعية يكمن في تنمية أو إيجاد رغبة داخلية لدى الفرد حتى يبدأ أو يُكمل نشاطاً أو عملاً معيناً (عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبدالله، ٢٠٠٥، ٨٢)

ج. مكون التنظيم الذاتى:

يتضمن هذا المكون أربعة مقاييس فرعية تتمثل فى إدارة الطلاب ذاتياً، وضبط عملية تعلمهم بأكملها، من خلال حفظ التركيز، واختبار ذاتهم، واستخدام معينات الدراسة مثل جلسات المراجعة، وكذلك استخدام وقتهم بفعالية وهذه المقاييس هى:

(١) التركيز:

يشير إلى قدرة الطلاب على توجيه انتباههم وإعادة تركيزهم، من أجل التوصل إلى أفضل نواتج تعلم ممكنة. كما يعرُفه Yip (2009) بأنه مفهوم يقيس قدرة الطلاب على توجيه انتباههم وتركيزهم فيما يؤدى إلى نواتج تعلم أفضل. ويساعد التركيز الطلاب على توجيه الانتباه نحو الأنشطة

الدراسية عن طريق الإصغاء لما يقوله المحاضر، وبالتالى يجعل التعلم أكثر فعالية وأكثر كفاءة.

(٢) اختبار الذات:

يشير إلى قدرة الطلاب على مراجعة ومراقبة الفهم الخاص بهم لتحديد مستوى استيعاب المعلومات المعطاة.كما يعرُفه Yip (2009) بأنه مفهوم يقيس الفنيات التى يستخدمها الطلاب من أجل مراجعة محتوى المقررات الدراسية المختلفة.

(٣) معينات الدراسة:

يشير إلى قدرة الطلاب على استخدام معينات الدراسة والفنيات المختلفة التى تمكّنهم من تعلم وتذكّر المعلومات المعطاة، وتتمثل في وضع الخطوط ورسم الأشكال وغيرها. ويعَرفه Yip (2009) بأنه مفهوم يقيس استخدام الطلاب لمعينات الدراسة المختلفة من أجل دعم التعلم.

وتكمن أهمية استرتيجية معينات الدراسة في دعم نواتج التعلم من خلال مساعدة الطلاب على استخدام كل معينات الدراسات المتاحة، سواء من خلال التواصل مع الأقران وأعضاء هيئة التدريس، أو من خلال استخدام الأدوات المعملية المتاحة.

(٤) إدارة الوقت:

يشير إلى قدرة الطلاب على استخدام مبادئ إدارة الوقت بفعالية وإدارة بطريقة تدعم الاستفادة القصوى من الوقت، لتحقيق أفضل فرص للتفوق والنجاح، كما يعرفه Yip(2009) بأنه مفهوم يقيس قدرة الطلاب على إدارة أوقاتهم بفاعلية أثناء اداء المهام الأكاديمية. وتشير إلي الاستغلال الأمثل للوقت.

ويذكر عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبد الله (٢٠٠٥) أن " استراتيجية إدارة الوقت تساعد الطلاب على توفير الوقت، وتساعد على إنجاز الأعمال المطلوبة في أوقات قصيرة، كما أن هذه الاستراتيجية سهلة التطبيق، وتتطلب جهداً قليلاً من الفرد في تعلمها، كما تساعد الفرد في تذكر المواعيد وغيرها". (عبد المنعم أحمد الدردير وجابر محمد عبد الله،٩٦،٢٠٠٥-٩٧)

٣- البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة:

أجري الباحثون العديد من الدراسات السيكومترية لحساب صدق البناء (العاملي/ المكونات) لقائمة استراتيجيات الدراسة، وتوصلت هذه الدراسات إلي نماذج مختلفة في بعض هذه الاستراتيجيات، وهذا يعد مقبولاً نظراً لاختلاف البيئات التى تم تطبيق الأداة فيها.

وقد هدفت دراسة Samuelsten(2003) إلي بحث البناء العاملي لقائمة استراتيجيات الدراسة لدى عينة مكونة من ٢٧١ طالباً من طلاب الصف العاشر، وتوصلت الدراسة إلي وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها أبعاد الأداة هي:

أ- الأنشطة المتعلقة بالجهد Effort-Related Activities **وتشمل:** الدافعية، إدارة الوقت، التركيز، الاتجاه، استراتيجيات الاختبار.

ب- توجه الهدف Goal Orientation **وتشمل:** التركيز، الاتجاه، القلق، اختيار الأفكار الرئيسة.

ج- الأنشطة المعرفية Cognitive Activities **وتشمل:** اختيار الأفكار الرئيسة، معالجة المعلومات، معينات الدراسة، إختبار الذات.

ويتضح من النموذج التي توصلت إليه هذه الدراسة وجود بعض الاستراتيجيات والتى تشبعت على أكثر من عامل مثل استراتيجية التركيز (

الأنشطة المتعلقة بالجهد، توجه الهدف) واختيار الأفكار الرئيسة (توجه الهدف، الأنشطة المعرفية).

وهدفت دراسة Prevatt,F., Petscher, Y.,Proctor,B.,Hurst,A.,&Adams,K.(2006) إلي بحث البناء العاملي لقائمة استراتيجيات الدراسة لدى عينة مكونة من (٢٩٧) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، توصلت الدراسة إلي وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليها أبعاد الأداة والتي تشابهت مع البنية العاملية التي توصل إليها Samuelstuen(2003)

وقد هدفت دراسة Cano (2006) أيضاً إلي بحث البنية الكامنة لقائمة استراتيجيات الدراسة لدي عينة مكونة من (٥٢٧) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلي وجود ثلاثة عوامل تشبعت عليهم ابعاد القائمة تختلف عن النموذجية السابقين، كما تم تمسيتها بطريقة مختلفة كالتالي:

أ) الاستراتيجيات الوجدانية Affective Strategies وتشمل : الدافعية، إدارة الوقت، التركيز، الاتجاه.

ب) استراتيجيات الهدف Gool Strategies وتشمل : استراتيجيات الاختيار، الاتجاه، القلق، اختيار الأفكار الرئيسية.

ج) استراتيجيات مراقبة الفهم Comprehension Monitoring Strategies وتشمل: معالجة المعلومات، معينات الدراسة، اختبار الذات.

ويتضح من العرض السابق الدراسات التي تناولت البنية العاملية لقائمة استراتيجيات الدراسة توصلها إلي نماذج تتفق في بعض الاستراتيجيات وتختلف في بعض منها.

ثالثاً: الاندماج الإكاديمي:

قد يؤثر اندماج الطلاب تأثيراً فعالاً في الأداء الأكاديمى للمتعلمين، ويُلقى على عاتق المعلمين والمتعلمين في آن واحد، فعلى المعلمين تقديم الأمثلة التعليمية المناسبة واستخدام استراتيجيات التدريس التى تحقق الاندماج، أما المتعلمين فعليهم الاستفادة من ذلك، ومحاولة المشاركة في الأنشطة المختلفة ودعم الأقران والاستفادة منهم، ولذلك أصبح من الضرورى دراسة مفهوم اندماج الطلاب كأحد المفاهيم التربوية المهمة التى تناولته العديد من الدراسات الحديثة على مستوى العالم حيث يشير Appleton, Christenson, and Furlong (2008) إلى أن الاهتمام بدراسة اندماج الطلاب بدأ منذ ما يقرب من اثنين وعشرين عاماً، ومن هنا سيتم في السطور القليلة القادمة تقديم إطاراً نظرياً عنه حتى يسهم ذلك في فهمه وكذلك إثراء الفائدة العلمية للبحث.

1.مفهوم الاندماج الأكاديمي للطلاب:

يُطلق عليه بعض التربويين أيضاً الاندماج الدراسى. والجدير بالذكر في هذا السياق ما أشار إليه Reschly and Christenson (2012) أن المشكلة الرئيسة في دراسة مفهوم اندماج الطلاب تتمثل في الإجماع على تعريف شامل للمفهوم، وأنماطه الفرعية، والنماذج المختلفة لدراسته، ولكن أى محاولة لدراسته لا بد أن يرتكز على الأقل على المكونين السلوكى والوجدانى، ومن هنا تعددت تعريفاته التي منها ما يلى :

يعرِّفه Avenilla (2003) بأنه مفهوم يشير إلى جهود المتعلم أثناء التعلم شريطة أن تكون هذه الجهود متصلة.

ويشير Lenoard (2008)إلى أن اندماج الطلاب يشمل مكونين:

أ. **سلوكيات** : وتشكل المثابرة، والمشاركة، والجهد، والانتباه.

ب. **انفعالات** : وتشمل المشاعر، والشعور، بالحماس، والاهتمام.

ويشير Lewis (2011) إليه بأنه مدى دافعية المتعلمين والتزامهم بالتعلم، وإحساسهم بالانتماء والإنجاز، وعلاقاتهم مع الأقران، والتي من شأنها دعم التعلم.

ويعرّفه كل من Azevedo, diSessa, and Sherin (2012)بأنه كم وكيف مشاركة المتعلمين في الأنشطة الصفية، وقدرتهم على المساهمة مادياً ومعنوياً في العمل، وجعله مستمراً، مع المحافظة على إسهامات الآخرين.

ومن خلال التعريفات السابقة تعرفه الباحثة على أنه مفهوم يشمل سلوكيات يقوم بها الطالب مثل المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية التي تخدم التعلم، وكذلك الالتزام، والدافعية والمثابرة، والحماس لبذل الجهد، والإحساس بالانتماء والعلاقة الطيبة مع المعلمين والأقران، وأيضاً توظيف استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية أثناء التعلم والدراسة.

٢. ابعاد الأندماج الأكاديمي للطلاب:

اتفق العديد من التربويين على أن الاندماج الأكاديمي بنية متعددة الأبعاد Multidimensional Construct، لكن معظم الدراسات ركزت على الأبعاد السلوكية والوجدانية والمعرفية كما تم ذكره أنفاً، ويؤكد Darensbourg(2011) على تعدد أبعاد الاندماج والتى تؤثر على تحصيل الطلاب، حيث يوجد الاندماج السلوكي والمتمثل في المشاركة والالتزام، والاندماج الوجداني المتمثل في التقدير المتبادل والشعور بالاحترام، والاندماج المعرفي والمتمثل في تتبع الهدف والدافعية الداخلية، وفيما يلي عرض مختصر لأبعاد الاندماج السلوكي والوجداني والمعرفي.

أ- الاندماج السلوكي:

ويعرفه Plucker(2013)&Mccormick بأنه الأنشطة التي يمكن ملاحظتها داخل قاعات الدراسة متمثلة في الحضور، والمشاركة الفعالة، وإعداد التكليفات المطلوبة.

مؤشرات الاندماج السلوكي:

يشير Tinio (2009)إلي أن للاندماج السلوكي مؤشرات منها:

أ- المثابرة وبذل الجهد.

ب- التركيز وطرح الأسئلة.

ج- المشاركة في المناقشات الصفية والالتزام بلوائح الدراسة.

ب- الاندماج الوجداني:

يعرفه Salmea,M.(2005)أيضاً بـــأنه مفهوم يشمل الجوانب الوجدانية، والمشاعر، والانفعالات، والمفاهيم نحو البيئة التربوية والعلاقة مع المعلم والأقران.

مؤشرات الاندماج الوجداني:

يشير Tinio(2009) ان للاندماج الوجداني مؤشرات منها:

أ- ردود الأفعال الإيجابية والسلبية تجاه المعلم والأنشطة المقدمة.

ب- الانتماء والعلاقة الطيبة بين المعلم والأقرن.

ج- الاندماج المعرفي:

يعرفه Walker,C.O.,Greene, B.A.,&Mansell,R.A.(2006) بأنه كم ونوع الاستراتيجيات التي يوظفها المتعلمون أثناء المعالجة، وينقسم إلي الاندماج المعرفي ذي المعني والاندماج السطحي.

(١) الاندماج المعرفي ذو المعني Meaningful ويقصد به دمج المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة لدى المتعلم، وينتج عن ذلك بنية مركبة

للمعلومات، كما يتضمن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي مثل التخطيط ومراجعة العمل.

(٢) **الاندماج المعرفي السطحي** ويتمثل في الحفظ الأصم، والاندماج السطحي مع المادة الجديدة، ولا يرتبط بتقديم ودمج المعرفة الجديدة مع المعلومات السابق تعلمها.

١- مؤشرات الاندماج المعرفي:

ويشير Shemoff (2013) أن للاندماج المعرفي مؤشرات منها بذل المزيد من الجهد من أجل إتقان المهام الأكاديمية، ويضيف Alpem.(2008) أن للاندماج المعرفي مؤشرات منها:

(أ) الرغبة القوية في إنجاز المهام بتحدي.

(ب) الارتباط بتوجهات أهداف الإقدام والإتقان.

٢- مستويات الاندماج المعرفي:

يذكر Tsai (2011) **أن مستويات الاندماج المعرفي تتمثل في التالي:**

أ- **المستوي البطئ:** ويتميز فيه الطلاب بالقدرة على معالجة قدر محدود من المعلومات الجديدة باستخدام استراتيجيات بسيطة مثل الحفظ الأصم.

ب- **المستوي المعتدل:** ويتميز فيه الطلاب بالقدرة على معالجة أعمق للمعلومات الجديدة باستخدام استراتيجيات أكثر تفصيلاً(إعادة صياغة المعلومات بتعبيراتهم الخاصة أثناء تدوين الملاحظات كما يربطون المعلومات الجديدة بالسابق تعلمها)، كما يتميزوا بالتأمل أكثر في تعلمهم عن طريق التعرف على المعلومات ذات الصلة من عدمها.

ج- **المستوي المرتفع:** ويتميز فيه الطلاب بالقدرة على معالجة المعلومات الجديدة بشكل أعمق، كما يتميزون بالتأمل ال ما وراء معرفي الهادف. ويرتبط المستوى الأعلى من الاندماج المعرفي للطلاب بالقدرة على حل المشكلات، ومن المعروف أن المواقف الدراسية المختلفة تمثل مشكلات تحتاج لحلها، وهذا ما أشارت إليه دراسة Rotgans & Schmidt(2011) التى أجريت على ٣١٢ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائجها إلي أن الاندماج المعرفي للطلاب يزداد كما المشكلة تعقيداً.

الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص:

تبين من خلال مراجعة أدبيات البحث ندرة البحوث والدراسات التى تناولت اندماج الطلاب في ضوء نوعهم وتخصصهم الأكاديمي، كما أن الدراسات التي أجريت في هذا السايق توصلت في معظمها إلي نتائج مختلفة، وربما يرجع ذلك إلي اختلاف طبيعة العينات المشاركة من حيث الثقافة أو البيئات التي أجريت فيها هذه البحوث والدراسات.

وقد توصلت بعض الدراسات إلي وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى اندماجهم الأكاديمي، مثل ما أشار إليه Taylor&Parsons(2011) إلي أن الذكور أكثر اندماجاً من الإناث. كما هدفت دراسة Schernoff(2010) إلي بحث اندماج الطلاب في ضوء بعض المتغيرات منها النوع لدى عينة من طلاب الجامعة قوامها ٦٤ طالباً وطالبة من الفرقتين الأولي والثانية، وأشارت نتائج الدراسة فيما يختص بالبحث الحالي أن الإناث أكثر اندماجاً من الذكور. كما يضيف أن الذكور أكثر اندماجاً في المواد غير الأكاديمية مثل الفنون، وعلوم الحاسب، والتربية

المهنية، وأقل اندماجاً في المواد الأكاديمية مثل التاريخ، اللغة الأجنبية وغيرها. (Taylor,etal.,2011)

وفيما يختص باندماج الطلاب وتخصصاتهم الأكاديمية (علمية/ أدبية) فقد ندرت أيضاً البحوث والدراسات التى تناولت الفروق في مستوى اندماج الطلاب والتي ترجع لتخصصائهم الأكاديمية وخاصة في البيئة العربية، ومن أمثلة الدراسات التى تناولت هذه الفروق دراسة Taylor,et.al.,(2011) التى توصلت إلي عدم وجود فروق دالة في اندماج طلاب الجامعة ذوي التخصصات العلمية والأدبية، كما أشارت نتائج دراسة Brint et al.(2008) التى أجريت على عينات مماثلة من ثماني جامعات فيما يختص بالبحث الحالي أن طلاب الدراسات الإنسانية ركزوا على التفاعل، والمشاركة، والاهتمام (الاندماج الوجداني)، بينما ركز طلاب الكليات العملية على الاندماج السلوكي.

رابعاً: الإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة والاندماج الاكاديمي:

ويزداد اندماج الطلاب عند شعورهم بالمتعة (التى تدعم الاتجاه الموجب نحو التعلم)، وهذا أشار إليه Ainley.M& Ainley,J.(2011) بان الشعور الموجب للطلاب في بيئة التعلم يؤدي إلى زيادة اندماجهم ومن ثم استمراريتهم في الاهتمام بالتعلم. ويمكن توظيف ذلك في سياق البحث الحالى بأن هذا الشعور الايجابي يزيد من اتجاه الطلاب، ومن ثم زيادة اندماجهم في سياقات التعلم المختلفة.

ويشير Taylor and parsons (2011) إلى أن تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض من ناحية ومع معلميهم من ناحية أخري، والتقدير بينهم يزيد من اندماجهم لأن المتعلمين بطبيعتهم اجتماعيين ومتفاعلين هذه الايام. كما أن هذه العلاقات تسهم في تشكيل خبرات التعلم الفعالة التى تؤثر بدورها على

نمو الكفاءات الاجتماعية والوجدانية المتمثلة فى زيادة الاتجاه نحو التعلم. كما أن هذا التفاعل أيضا يزيد من دافعيتهم مما يزيد من اندماجهم الاكاديمي.

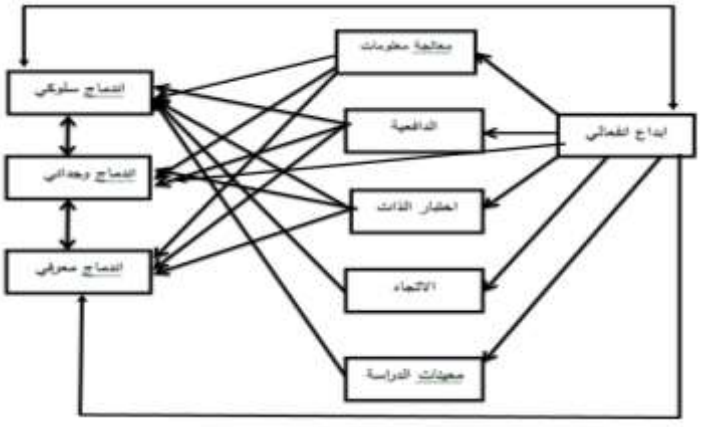
وقد تناولت بعض الدراسات أيضا علاقة بعض استراتيجيات التعلم والدراسة باندماج الطلاب، ومن هذه الدراسات Leanne and Elaine(2012) التى أجراها على طلاب المدارس المتوسطة، والتى أشارت نتائجها إلى أن دافعية الطلاب كاحد استراتيجيات التعلم الفعالة أسهمت في اندماجهم الأكاديمي. كما يضيف .Azevedo et al(2012) أنه من العوامل المؤثرة على اندماج الطلاب الاحتياجات البشرية الدافعية، الاهتمامات وغيرها، ومن ثم فيمكننا القول أن هذه العوامل تعد بمثابة عوامل مسهمة فيه. كما توصلت نتائج دراسة Sharma and Bhaumik(2013) أن تواجد الحاسبات الالية (التى يمكن استخدامها كمعينات دراسة) يسهم في اندماج الطلاب.

وقد تسهم بعض استراتيجيات الدراسة في معالجة المعلومات ومعينات الدراسة بالإبداع الانفعالى بشكل مباشر لدي الطلاب مثل ، حيث أن الإبداع الانفعالى يتطلب التفكير في انفعالات الاخرين، وكذلك العمل على نمو الجوانب الوجدانية والتفكير فيها وهذه الاستراتيجيات تدعم هذه المتطلبات. كما يرتبط استخدام استراتيجيات الدراسة بالدرجة الكلية للذكاء الوجدانى للطلاب وهذا ما توصلت إلية دراسة (2011) Hasanzadeh and Shahhmohamadi التى اجريت على عينة مكونة من ١٠٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة. ويؤكد ذلك(2014) Cronin بأن بيئات العمل التى تدعم الصداقة بين الأفراد والتى تسهم في الاستخدام الفعال لمعينات الدراسة تساعد في نمو انفعالاتهم والتعبير عنها بطرق فعالة، والتى تعد جزء رئيساً في ابداعهم الانفعالى، والجدير بالذكر أن بقية الاستراتيجيات تسهم بشكل غير

مباشر في الإبداع الانفعالي من خلال إسهامها في الإبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب.

وفيما يتعلق بمدى إسهام الإبداع الانفعالي في ابعاد اندماج الطلاب فقد أشارت دراستى Linnenbrink-Garcia,Rogat,and Koskey(2011) اللتان أجراهما على عينتين من طلاب المدارس المتوسطة قوامها ١٣٧-١٩٢ إلى اندماج الطلاب وخاصة في النواحى الاجتماعية والوجدانية أثناء العمل الجماعي يرتبط بالجوانب الوجدانية لديهم التى تعد بدورها جزء من الإبداع الانفعالي، إذا أن الإبداع الانفعالي يتطلب نمو الجوانب الوجدانية في شخصية الطلاب حتى يتمكنوا من التعبير عن انفعالاتهم بطرق إبداعية.

كما يتضح من العرض السابق وكذلك من فهم العلاقات البينية بين متغيرات البحث سواء وردت بشكل مباشر أو غير مباشر أن الإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة تسهم في الاندماج الاكاديمي للطلاب ومن خلال ذلك تم افتراض النموذج السببي الذي يوضح التأثيرات المباشرة بين هذه المتغيرات كما يتضح من شكل (٢).



شكل (٢) للنموذج السيي لعلاقات التأثير والتأثر لكل من الابداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في الاندماج الأكاديمي

إجراءات البحث

أولاً :عينة الدراسة

١- **العينة الاستطلاعية:** من اجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

تكونت العينة الاستطلاعية من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من ٣٠٣ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية – جامعة عين شمس، (١٠٨) ذكور، (١٩٥) أناث وتراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٢) سنة، بمتوسط عمرى قدرة (٢٠ ,١٥) ، سنة وإنحراف معياري قدره (٠,٣٧)

٢- عينة الدراسة الاساسية

تكون العينة الأساسية من ٥٢٢ طالباً وطالبة وموزعين على التخصصات العلمية والأدبية من طلاب الفرقة الثالثة لكلية التربية – جامعة عين شمس، وتراوحت أعمارهم بين ٢٢-٢٣ سنة بمتوسط عمرى قدره ٢٢,٩٧ سنة كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١)

توزيع المشاركين في الدراسة الاساسية

النوع / التخصص	أدبي	علمي	المجموع
ذكور	٧٠	٨٣	١٥٣
إناث	٢٢١	١٤٨	٣٦٩
المجموع	٢٩١	٢٣١	٥٢٢

ثانياً: أدوات الدراسة

١- قائمة الابداع الانفعالي

إعداد Averill(1999) تعريب : الباحثة

أ) الهدف من القائمة:

هدفت القائمة الحالية إلي قياس ردود أفعال الأفراد الانفعالية في المواقف الحياتية التي يمرون بها ومدى اتصافها بالابداع.

ب) وصف القائمة:

تكونت قائمة الابداع الانفعالي في صورتها الأولية من ٣٠ مفرده لقياس أربعة أبعاد فرعية: الاستعداد (٧ مفردات)، الجدة (١٤ مفردات) الفعالية (٥ مفردات)، الأصالة (٤ مفردات).

ج) الكفاءة السيكومترية للقائمة في البيئة الأجنبية:

تم تطبيق القائمة في شكلها النهائي على عينة قوامها ٤٨٩ طالباً وطالبة من ١٥٣ طالبا و٣٣١ طالبة وخمسة طلاب لم يحددوا النوع، وذلك من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لها.

١) صدق القائمة:

تم استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل للتأكد من صدق القائمة وتبين من استخدامه وجود ثلاثة عوامل فقط تشبعت عليها مفردات القائمة، حيث دمج Averill البعدين الثالث والرابع في بعد واحد وأطلق علية الفعالية وضم(٩) مفردات.

٢) ثبات القائمة:

تراوحت قيم معاملات ثبات المقاييس الفرعية للقائمة بين ٨٢ (الاستعداد) و٨٤ (الجدة) باستخدام ألفا كرونباخ

د) الكفاءة السيكومترية للقائمة في البحث الحالي:

١) صدق القائمة

أ- **صدق المحكمين:** عرضها على عشرة من المتخصصين في علم النفس التربوي للتأكد من مدى وضوح المفردات، وقابليتها للفهم للفئة التي تستجيب عليها، وقد بلغت نسبة اتفاق السادة المحكمين لمفردات القائمة أكثر من ٩٠% في حين قام بعض الأساتذة بإجراء تعديلات على بعض المفردات المترجمة مما يخدم السياق العام لما تقيسه القائمة ويتضح ذلك من جدول (٢)

جدول (٢) التعديلات التي أجراها السادة المحكمين على مفردات قائمة الإبداع الانفعالي

م	المفردة قبل التعديل	البعد	المفردة بعد التعديل
١-	أحاول مراجعة انفعالاتي وفحصها بموضوعية بعد المرور بخبرات انفعالية كثيرة	الاستعداد	أحاول مراجعة انفعالاتي وفحصها بموضوعية بعد المرور بخبرات انفعالية مؤثرة
٢-	تتميز ردود أفعالي الانفعالية بالاختلاف والتميز عن الآخرين	الجدة	تتسم ردود أفعالي الانفعالية بالاختلاف والتفرد عن ردود أفعال الاخرين
٣-	أستطيع أن أكون مبتكراً ومجدداً عند الاستجابة في المواقف الانفعالية	الجدة	أستطيع أن أكون مبتكراً ومجدداً عند الاستجابة انفعالياً
٤-	أشعر أن انفعالاتي مصدر كبير للمعني في حياتي	الفعالية	انفعالاتي مصدر أساسي للمعني في حياتي والتي بدونها تفقد حياتي

	والتي بدونها تفقد حياتي معناها		أهميتها
٥-	أحاول أن أكون أمينا في ردود أفعالي الانفعالية حتي ولو سيبت لي مشكلات	الأصالة	أحاول أن أكون صادقاً في ردود أفعال الانفعالية حتي ولو سببت لي مشكلات
٦-	أحاول إخفاء وإنكار إنفعالاتي	الأصالة	أحاول التنكر وإخفاء انفعالاتي

٢) الصدق العاملي:

بعد التأكد من مدلول مفردات القائمة تم تطبيقها على عينة التقنين ٣٠٣ طالباً وطالبة وبعد تقدير الاستجابات، تم إخضاع درجات عينة البحث للتحليل العاملي التوكيدى، وذلك لأن مفردات القائمة تقيس أبعاداً محددة وطبقاً لنموذج محدد مسبقاً من قبل معد القائمة (ثلاثة متغيرات كاملة) وتوضح الجداول(٣-٥) تشبعات مفردات قائمة الإبداع الانفعالي على الأبعاد الفرعية كالتالي

جدول (٣-٢) تشبعات مفردات بعد الاستعداد

رقم المفردة	المفردة	التشبع
١	**أحاول البحث عن أسباب لمشاعري عندما يكون لدى ردود أفعال قوية**	٠,٣٣
٢	**أهتم بالجوانب الانفعالية بنفس قدر الاهتمام بالجوانب العقلية**	٠,٢٧
١٠	**أحاول فهم ردود أفعالي الانفعالية**	٠,٤٣

١٥	لا أهتم بالجوانب الانفعالية على وجه الخصوص في حياتي	٠,٢٥
٢١	أفكر في خبراتي الانفعالية الماضية لتساعدني في التعامل مع مشكلاتي الانفعالية الحالية	٠,٤٤
٢٦	أحاول مراجعة انفعالاتي وفحصها بموضوعية بعد المرور بخبرات انفعالية مؤثرة	٠,٤٤
٢٨	انتبه لانفعالات الآخرين حتي أفهم مشاعرى الخاصة بشكل أفضل	٠,٤٢

يتضح من جدول(٣) أن جميع مفردات بعد الاستعداد تشبعت تشبعاً دالاً، عدا المفردتين ٢، ١٥ حيث تم حذفها من الصورة النهائية للقائمة، ويعرض جدول(٤) تشبعات مفردات بعد الجدة:

جدول (٤) تشبعات مفردات بعد الجدة

رقم المفردة	المفردة	التشبع
٤	تتسم ردود أفعالي الانفعالية بالاختلاف والتفرد عن ردود أفعال الآخرين	٠,٣٣
٥	أتخيل نفسي وحيداً وغضباناً ومبتهجاً في نفس الوقت	٠,٢٧
٧	أشعر أحيانا بمشاعر وانفعالات ربما لم يشعر بها الآخرين	٠,٤٣
٩	أشعر بمزيج من الانفعالات ربما لم يشعر بها الآخرين	٠,٢٥
١١	أفضل الموسيقي والرقص والرسوم التي تسبب لي ردود أفعال انفعالية جديدة	٠,٤٤

١٣	لدى خبرات انفعالية غير معتادة	٠,٤٤
١٦	أفضل الاستجابة في المواقف الانفعالية بطريقة فريدة	٠,٤٢
١٨	أفضل تخيل المواقف التي تتطلب ردود أفعال انفعالية غير معتادة وغير شائعة وغير تقليدية	٠,٣٩
٢٠	أستطيع أن اكون مبتكراً ومجدداً عند الاستجابة انفعالياً	٠,٢٢
٢٢	أفضل أن أكون شاعراً أو روائياً حتي أتمكن من وصف انفعالاتي التي أشعر بها أحياناً والتي تعتبر فريدة من نوعها	٠,٤٤
٢٣	أظهر العديد من الانفعالات المختلفة في آن واحد	٠,٦١
٢٧	أفضل الأفلام والكتب والتي تحتوي على مواقف انفعالية معقدة وغير متوقعة	٠,٤٦
٢٩	يساعدني تنوع ردود أفعالي الانفعالية أحياناً في التعبير عن كيف أشعر	٠,١٥
٣٠	لدى القدرة على إظهار عدد كبير من الانفعالات المختلفة	٠,٤١

يتضح من جدول (٤) أن جميع مفردات بعد الجدة تشبعت تشبعاً دالاً، عدا المفردات ١٦ ، ٢٠، ٢٩، حيث تم حذفها من الصورة النهائية للقائمة، ويعرض جدول (٥) تشبعات مفردات بعد الفعالية:

جدول (٥) تشبعت مفردات بعد الفعالية

رقم المفردة	المفردة	التشبع
٣	أستجيب بصورة جيدة في المواقف التي تتطلب استجابات انفعالية جديدة وغير معتادة	٠,٣٣
٦	أعبر بشكل جيد عن انفعالاتي	٠,٣٤
٨	تساعدني الطريقة التي أظهر بها انفعالاتي في تحسين علاقاتي مع الآخرين	٠,٣١
١٢	تساعدني انفعالاتي في تحقيق أهدافي في الحياة	٠,٣٥
١٤	انفعالاتي مصدر أساسي للمعني في حياتي بدونها تفقد حياتي أهميتها	٠,٣٩
١٧	أحاول أن أكون صادقاً في ردود أفعالي الانفعالية حتي وإن سببت لي مشكلات	٠,٦٠
١٩	تعد انفعالاتي دائماً تعبيراً صادقاً عن أفكاري الحقيقية ومشاعرى	٠,٨١
٢٤	تعكس ردود انفعالاتي مشاعرى الداخلية بدقة	٠,٥٧
٢٥	أحاول التنكر وإخفاء انفعالاتي	٠,٣٣

يتضح من جدول (٥) أن جميع مفردات بعد الفعالية تشبعت تشبعاً دالاً.

ثبات القائمة:

حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كالتالي

احساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد القائمة، والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦) يوضح معاملات ألفا لقائمة الابداع الانفعالي

أبعاد القائمة	قيمة معامل ألفا
الاستعداد	٠,٦٢
الجدة	٠,٧٤
الفغالية	٠,٧٠

يتضح من الجدول (٦) أن الأبعاد الفرعية لقائمة الإبداع الانفعالي لها معاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا بين (٠,٦٢) الاستعداد، (٠,٤) للجدة، (٠,٧٠) للفعالية

يتضح من العرض السابق للخصائص السيكومترية لقائمة الإبداع الانفعالي أن لها قيم صدق جيدة للأبعاد الفرعية وأيضا معاملات ثبات مرضية، مما يؤكد صلاحيتها للاستخدام في البحث الحالي.

هـ- الصورة النهائية للقائمة:

تكونت القائمة من ٢٥ مفردة بعد حذف خمس مفردات منها ملحق ٠,٥ يتم تطبيق القائمة بشكل جماعي لقياس ردود الأفعال الانفعالية في المواقف الحياتية التي يمر بها الأفراد ومدى اتصافها بالإبداع يستجيب الطلاب على مقياس خماسي (طريقة ليكرت) من ١= غير موافق بشدة، ٢= غير موافق، ٣= متردد، ٤= موافق، ٥= موافق بشدة وذلك في حالة المفردات الموجبة أما في حالة المفردات السالبة فينعكس التصحيح.

وتنحصر درجة الأفراد عليها من ٢٥-١٢٥ (بعد حذف خمس مفردات) ويوضح جدول (٦) توزيع مفردات قائمة الإبداع الانفعالي في صورتها النهائية:

جدول (٧)

توزيع مفردات قائمة الإبداع الانفعالي على الأبعاد الفرعية في صورتها النهائية

م	البعد	عدد المفردات	أرقام	
			الموجبة	السالبة
١	الاستعداد	٥	١،٢،١٠،١٥،٢١	------
٢	الجدة	١١	٤،٥،٧،١١،١٣،١٦،١٨،٢٠،٢٢،٢٣	------
٣	الفعالية	٩	٣،٦،٨،١٢،١٤،١٧،١٩،٢٧	٢٥

٢- **قائمة استراتيجيات الدراسة (الطبعة الثانية)** إعداد (2002) Weinstein and Palmer

إعد وطور هذه القائمة Weinstein and Palmer (2002) كجزء من متطلبات مشروع متطلبات إستراتيجيات التعلم المعرفي Cognitive Learning Strategies Project في جامعة Austin بولاية Texas بالولايات المتحدة الأمريكية، ويرجع استخدام هذه القائمة إلي أنها سهلة التطبيق، علاوة على أنها تستخدم في حوالي ١٣٠٠ جامعة وكلية في الولايات الأمريكية كما تم ترجمتها أيضا إلي العديد من اللغات الأخرى.

أ- الهدف من القائمة:

هدفت القائمة إلي قياس استراتيجيات التعلم والدراسة التي يستخدمها الطلاب في تعلم ودراسة المقررات الدراسية المختلفة فيما يرتبط بالمهارة والإرادة والتنظيم الذاتي كمكونات للتعلم الاستراتيجي وتركز القائمة على التفكير

الصريح والضمني، والسلوكيات، والاتجاهات، والدوافع، والمعتقدات المرتبطة بالتعلم الناجح كما تعد هذه القائمة أداة تشخيصية لأنها تمد الطلاب بنقاط القوة والضعف في أدائهم، ولا يوجد درجة كلية لها.

ب- وصف القائمة:

تتكون قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة من ٨٠ مفردة لقياس ثلاثة مكونات ذات ١٠ مقياس فرعية (كل مقياس له ثماني مفردات) تمثل الاستراتيجيات المختلفة للتعلم والدراسة الفعالة كما هو موضح بجدول (٨)

جدول (٨) المكونات والمقاييس الفرعية لقائمة استراتيجيات التعلم والدراسة.

م	المكون وما يقيسه	م	المقياس الفرعي	ماذا يقيس؟
١	المهارة: يقيس هذا المكون استراتيجيات تعلم الطلاب ومهارتهم وعمليات تفكيرهم المرتبطة بالتعرف، واكتساب وبناء المعني للمعلومات الجديدة المهمة والأفكار والإجراءات، وكيفية إعداد وعرض المعلومات على الاختبارات والإجراءات التقويمية	١	معالجة المعلومات	يقيس المدى الذى يستطيع الطلاب من خلاله اكتساب المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابق تعلمها.
		٢	اختيار الأفكار الرئيسة	يقيس مهارة الطلاب في التعرف على المعلومات المهمة من التفاصيل

		٣	استراتيجيات الاختبار	يقيس مدى استعداد الطلاب لأداء الاختبارات
٢	الإرادة: يقيس هذا المكون المدى الذى يقلق فيه الطلاب على أدائهم الأكاديمي، واتجاهاتهم نحو الدراسة، والرغبة في بذل الجهد من اجل اتمام المتطلبات الأكاديمية بنجاح.	٦	الدافعية	يقيس مدى رغبة الطلاب في بذل المزيد من الجهد من أجل تحقيق أفضل نواتج تعلم
٣	التنظيم الذاتي: يقيس هذا المكون كيفية الإدارة والتنظيم الذاتي، وتحكم الطلاب في عملية التعلم بأسرها من خلال التركيز، واختبار الذات، واستخدام معينات الدراسة، وكذلك إدارة وقتهم بفاعلية.	٧	التركيز	يقيس قدرة الطلاب على التركيز في أداء المهام الأكاديمية
		٨	اختبار الذات	يقيس مراجعة ومراقبة الفهم لتحديد مستوى استيعاب المعلومات المعطاة
		٩	معينات الدراسة	يقيس مدى استخدام الطلاب لمعينات الدراسة المختلفة لتساعدهم على تعلم

				وتذكر المعلومات الجديدة
		١٠	إدارة الوقت	يقيس مدى استخدام مبادئ إدارة الوقت في المهام الأكاديمية

ج- الكفاءة السيكومترية للقائمة في البيئة الأجنبية وفقاً لدليل القائمة:

تم تطبيق القائمة في شكلها النهائي على عينة قوامها ١٠٩٢ طالباً وطالبة منها ٣٧٧ طالباً و٧١٥ طالبة من ١٢ مؤسسة تعليمية مختلفة مثل جامعات وكليات المجتمع والمعاهد الفنية في الجنوب الغربي للولايات المتحدة الأمريكية، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية لها.

ا) صدق القائمة:

اكتافي معدو القائمة بعرضها على السادة المحكمين في مجال التخصص، وكذلك حساب معاملات الارتباطات البيئية بين المقاييس الفرعية حيث تراوحت بين ٠،٦٩ (معينات الدراسة × القلق) و٠،٦٧ (إدارة الوقت × التركيز).

٢) ثبات القائمة:

تراوحت قيم معاملات ثبات المقاييس الفرعية للقائمة بين ٠،٧٣ (معينات الدراسة) و٠،٨٩(اختيار الأفكار الرئيسية) باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

الكفاءة السيكومترية للقائمة في البحث الحالي:

- صدق القائمة:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض القائمة الأصلية والقائمة بعد التعريب على عشرة من المتخصصين في علم النفس التربوى للتأكد من مدى وضوح المفردات، وقابليتها للفهم للفئة التي تستجيب عليها وقد بلغت نسبة اتفاق السادة المحكمين لمفردات القائمة أكثر من ٩٠% في حين قام بعض الأساتذة بإجراء تعديلات على بعض المفردات المترجمة مما يخدم السياق العام لما تقيسة القائمة ويتضح ذلك من جدول (٩)

جدول (٩) التعديلات التي أجراها السادة المحكمين على مفردات قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة

م	المفردة قبل التعديل	المقياس التي تنتمي إليه	المفردة بعد التعديل
١-	أطبق المبادى التي أتعلمها في الفصل حتي يساعدني ذلك في استذكارها	معالجة المعلومات	أطبق المبادي التي أتعلمها في المحاضرة حتي يساعدني ذلك في تذكرها

٢-	أصوغ ما أقوم باستذكاره بكلماتي الخاصة	معالجة المعلومات	أصوغ ما أقوم بدراسته بأسلوبي الخاص
٣-	أقوم بحل بعض المسائل التدريبية على الأقل في الكتاب المدرسي لمساعدتي في تعلم المادة	معالجة المعلومات	أحل بعض التدريبات في الكتاب الجامعي لمساعدتي في تعلم المقرر
٤-	أجد صعوبة في اختيار المعلومات المهمة أثناء حل مسألة تتعلق بحل المشكلات	اختيار الأفكار الرئيسة	أجد صعوبة في الحصول على المعلومات المهمة أثناء القيام بمهمة تتطلب حل المشكلات
٥-	ليست لدى القدرة على تلخيص ما سمعته في محاضرة او ما قرأته في كتاب	استراتيجيات الاختبار	ليست لدى القدرة على تلخيص ما سمعته في محاضرة أو ما قرأته في مقرر دراسي

٦-	لدى القدرة على إكمال التكليفات المنزلية حتي إن لم أفضلها	الاتجاه	أستطيع مذاكرة المقررات الدراسية حتي وإن كانت غير شيقة
٧-	لا اهتم بالحصول على تعليم عام ولكن اهتم بالحصول على وظيفة فقط	الاتجاه	أهتم بالحصول على وظيفة جيدة أكثر من اهتمامي بنوعية التعليم الذى أتلقاه
٨-	أكره معظم الأعمال في المقررات الدراسية	الاتجاه	أكره معظم الواجبات في المقررات الدراسية
٩-	أضع لنفسي معايير مرتفعة في الجامعة وأحاول تحقيقها	الدافعية	أضع لنفسي تقديرات مرتفعة في الكلية وأحاول تحقيقها

٠	استخدم المعلومات الموجودة على المواقع إن وجدت لتساعدني في تعلم المواد الدراسية	معينات الدراسة	استخدم المعلومات المتاحة على المواقع الاليكترونية إن وجدت لتساعدني في تعلم المقررات الدراسية
١	أتوجه إلي المكتبة في الكلية عندما أجد صعوبة تعلم بعض المعلومات في المقرر	معينات الدراسة	أتوجه إلي مكتبة الكلية عندما أجد صعوبة في تعلم بعض المقررات
٢	عندما أقرر الاستذكار أضع فترة محددة من الوقت والتزم بها	إدارة الوقت	أضع مدى زمني محدد وألتزم به عندما أقرر المذاكرة
٣	يمثل التاجيل لي مشكلة عندما أقدم على الاستذكار	إدارة الوقت	يمثل التاجيل لي مشكلة عندما أقدم على المذاكرة

ب- الصدق العاملي:

بعد التأكد من مدلول مفردات القائمة تم تطبيقها على عينة التقنين ٣٠٣ طالباً وطالبة وبعد تقدير الاستجابات، ثم إخضاع درجات عينة البحث للتحليل العاملي التوكيدى. وتوضح الجداول(٩-١٨) تشبعات مفردات قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة على المقاييس الفرعية كالتالي :

جدول (١٠) تشبعات مفردات مقياس معالجة المعلومات

رقم المفردة	المفردة	التشبع
٣	أحاول ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة	٠،٣٨
١١	أطبق المبادي التي أتعلمها في المحاضرة حتي يساعدني ذلك في تذكرها	٠،٤٩
١٥	أربط بين الأفكار منطقياً عند دراسة موضوع ما	٠،٥٥
٢٣	أربط المادة المقدمة في قاعة المحاضرات بمعلوماتي السابقة حتي تساعدني في تعلمها	٠،٦٢
٢٧	أصوغ ما أقوم بدراسته بأسلوبي الخاص	٠،٣٧
٤٤	أحاول تطبيق ما أدرسه في الجامعة في حياتي اليومية	٠،٦١
٥٠	أحاول ربط ما أدرسه بخبراتي الخاصة	٠،٥٨
٥٨	أحل بعض التدريبات في الكتاب الجامعي لمساعدتي	٠،٤٤

	في تعلم المقرر	

يتضح من جدول(١٠) أن جميع مفردات مقياس معالجة المعلومات تشبعت تشبعاً دالا، ويعرض جدول (١١) تشبعات مفردات مقياس اختيار الأفكار الرئيسية:

رقم المفردة	المفردة	التشبع
١٠	أجد صعوبة في تحديد المعلومات المهمة لتدوينها أثناء المناقشات داخل قاعات المحاضرات والمعامل	٠،٦٧
٢١	أجد صعوبة في تحديد الأفكار المهمة أثناء القراءة	٠،٧٨
٢٤	أجد صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسة بسبب وجود الكثير من التفاصيل في المذاكرت الجامعية	٠،٧٩
٥٣	أستغرق في التفاصيل وأفقد المعلومات الرئيسة أثناء دراستي للمقررات	٠،٧١
٥٧	لدى صعوبة في تحديد الأجزاء المهمة في المذكرة لأضع خطأ تحتها	٠،٨٤
٦٤	استطيع التعرف على المعلومات المهمة التي أريد تذكرها أثناء العرض في المحاضرة	٠،٣٠

٦٨	أدون المعلومات المهمة أثناء استماعي للمحاضرات	٠،١٦
٧٣	أجد صعوبة في الحصول على المعلومات المهمة أثناء القيام بمهمة تتطلب حل المشكلات	٠،٤٣

يتضح من جدول(١١) أن جميع مفردات مقياس اختيار الأفكار الرئيسة تشبعت تشبعا دالاً، عدا المفردة ٦٨، حيث تم حذفها من الصورة النهائية للقائمة، ويعرض جدول(١١) تشبعات مفردات مقياس استراتيجيات الاختبار:

جدول (١٢) تشبعات مفردات مقياس استراتيجيات الاختبار

رقم المفردة	المفردة	التشبع
٢	ليست لدى القدرة على تلخيص ما سمعته في محاضرة أو ما قرأته في مقرر دراسي	٠،٧٠
٥	ضعف فهمي للمطلوب يجعلني أنسي بعض العناصر أثناء الامتحانات وكتابة الموضوعات	٠،٥٩
١٩	أدرك أنني ذاكرت معلومات غير مهمة أثناء الامتحان	٠،٥٦
٢٦	أجد صعوبة في تطويع أسلوب دراستي ليتناسب مع الأنواع المختلفة من المقررات الدراسية	٠،٦٩

٣٨	أجد صعوبة في التخطيط لكيفية مذاكرة المقررات الدراسية بغية دخولي امتحانها	٠،٧٤
٤٥	أجد صعوبة في فهم أسئلة الامتحانات فهماً جيداً	٠،٦٠
٥٢	أراجع إجاباتي في الاختبارات المقالية للتأكد من دعم النقاط الرئيسة	٠،٣٠
٦٣	أودي بشكل شئ في الامتحانات لعدم قدرتي على تخطيط الوقت المتاح للإجابة بشكل جيد	٠،٥٨

يتضح من جدول (١٢) أن جميع مفردات مقياس استراتيجيات الاختبار تشبعت تشبعاً دالاً ويعرض جدول (١٣) تشبعات مفردات مقياس القلق:

جدول (١٣) تشبعات مفردات مقياس القلق

رقم المفردة	المفردة	التشبع
٢٩	تسبب التقديرات المنخفضة لبعض المقررات الدراسية في إحباطي	٠،٦٣
٣٥	أشعر بالقلق الشديد عندما أقدم على امتحان مهم	٠،٦٦
٤٣	يؤثر قلقي من الأداء بشكل سئ على تركيزى أثناء الامتحانات	٠،٨٦

٤٦	أقلق من احتمالية فصلي من الكلية بسبب رسوبي	٠،٣٢
٦١	أشعر بالقلق الشديد عند دخول الامتحان بالرغم الاستعداد له بشكل جيد	٠،٨٩
٦٩	يؤثر القلق الخاص بالأداء بشكل سئ على تركيزى أثناء الدراسة	٠،٩٠
٧٢	تقلقني بعض المقررات الدراسية	٠،٤٦
٧٨	أشعر بالقلق عندما أودي امتحان ما وأفشل في الإجابة عن الأسئلة بطريقة تعكس جهودي المبذولة	٠،٦٠

يتضح من جدول (١٣) أن جميع مفردات مقياس القلق تشبعت تشبعاً دالاً،

جدول (١٣) تشبعات مفردات مقياس الاتجاه:

جدول (١٤) تشبعات مفردات مقياس الاتجاه

رقم المفردة	المفردة	التشبع
٦	أستطيع مذاكرة المقررات الدراسية حتي وإن كانت غير شيقة	٠،٦٤
١٧	أذاكر فقط المقررات التي أفضلها	٠،٦٣
٣٦	لدى اتجاه إيجابي نحو حضور المحاضرات	٠،٤٧

٤١	أتمني ألا أكون طالباً في الجامعة	٠،٦٣
٤٨	أهتم بالحصول على وظيفة جيدة أكثر من اهتمامي بنوعية التعليم الذى أتلقاه	٠،٦٢
٥١	أكره معظم الواجبات في المقررات الدراسية	٠،٧١
٧٠	لا أهتم بوقت انتهاء الدراسة في الكلية طالما لدى وقت كاف	-٠،١٩
٦٧	أشعر أن ما أدرسة في مقرراتي الدراسية لا قيمة له	٠،٦٤

يتضح من جدول (١٤) أن جميع مفردات مقياس الاتجاه تشبعت تشبعاً دالاً، عدا المفردة٧٠، حيث تم حذفها من الصورة النهائية للقائمة، ويعرض جدول (١٥) تشبعات مفردات مقياس الدافعية

جدول(١٥) تشبعات مفردات مقياس الدافعية

رقم المفردة	المفردة	التشبع
١٤	أضع لنفسي تقديرات مرتفعة في الكلية وأحاول تحقيقها	٠،٩٠
٢٢	أتوقف عن الدراسة أو أدرس فقط الأجزاء السهلة عندما يكون المقرر صعباً	٠،٣٢

٣٠	أستطيع تحفيز ذاتي لإتمام العمل حتي عندما تواجهني صعوبة في المقرر	٠،٥٠
٣٩	أودي الواجبات المنزلية حتي أن لم أفضلها	٠،٤٢
٤٢	أضع التقديرات التي أريد الحصول عليها في المقررات الدراسية كهدف	٠،٧٧
٥٦	أعمل بجد للحصول على تقدير أفضل حتي عندما لا أحب المقرر	٠،٦٩
٦٥	أودي واجباتي الدراسية أولاً بأول	٠،٤٧
٨٠	أتمكن من الانتهاء من دراستي لمقرر ما حتي لو كان مملا أو غير شيق	٠،٥٦

يتضح من جدول(١٥) أن جميع مفردات مقياس الدافعية تشبعت تشبعاً دالاً، ويعرض جدول(١٥) تشبعات مفردات مقياس الاتجاه.

جدول (١٦) تشبعات مفردات مقياس التركيز

رقم المفردة	المفردة	التشبع
١	أركز تماما أثناء الدراسة	٠،٣٥
٨	أجد صعوبة في فهم بعض المعلومات بسبب عدم الإصغاء جيداً	٠،٥٥

١٦	أجد صعوبة في استمرارية التركيز أثناء أداء المهام المتعلقة بالمقررات الدراسية	٠،٣٧
٣٢	يشرد ذهني كثيراً أثناء الدراسة	٠،٧٧
٤٩	أجد صعوبة في تركيز الانتباه اثناء المحاضرات	٠،٨٧
٥٥	أتشتت بسهولة جداً أثناء الدراسة	٠،٧١
٦٧	أذاكر متعجلاً للإلمام السريع بمحتوي المقرر لدخول الامتحان	٠،٤٤
٧٥	لدى القدرة على إعادة التركيز حتي في حالة تشتتي أثناء المحاضرة	٠،٣١

يتضح من جدول (١٦) أن جميع مفردات مقياس التركيز تشبعت تشبعاً دالاً

ويعرض جدول (١٧) تشبعات مفردات مقياس اختبار الذات:

جدول (١٧) تشبعات مفردات مقياس أختبار الذات

رقم المفردة	المفردة	التشبع
٩	أحاول التعرف على الأسئلة المحتملة للامتحان عند مراجعة المقررات الدراسية	٠،٣٧
١٨	أعد قائمة بالأسئلة المتوقعة عند الاستعداد	٠،٨١

	للامتحان	
٢٥	أراجع ما قمت باستذكارة استعداداً للمحاضرة القادمة	٠،٧٠
٣٣	أتوقف بشكل مستمر أثناء القراءة وأراجع ذهنياً ما تمت قراءته	٠،٤٨
٣٧	أختبر نفسي للتأكد من فهم ما أدرسة	٠،٦٥
٤٧	أراجع المذكرات الخاصة بي قبل المحاضرة القادمة للتأكد من فهم المادة المتعملة	٠،٧٨
٦٠	أضع بعض الأسئلة المحتملة للامتحان وأحاول حلها للتأكد من فهم المقرر	٠،٩١
٧٤	أراجع ما أدرسه لمساعدتي على فهم المعلومات المقدمة بكل محاضرة	٠،٨١

يتضح من جدول (١٧) أن جميع مفردات اختبار الذات تشبعت تشبعاً دالاً، ويعرض جدول (١٨) تشبعات مفردات مقياس معينات الدراسة.

جدول(١٨) تشبعات مفردات مقياس معينات الدراسة

رقم المفردة	المفردة	التشبع
١٢	أضع خطأ تحت الجمل المهمة ليساعدني في	٠،٤٣

	مراجعة محتوي المقررات الدراسية	
٢٠	أستخدم المعلومات المتاحة على المواقع الاليكترونية إن وجدت لتساعدني في تعلم المقررات الدراسية	٠،٥٢
٣٤	أتوجه إلي مكتبة الكلية عندما اجد صعوبة في تعلم بعض المقررات	٠،٣٩
٤٠	أحضر محاضرات المراجعة للمقررات الدراسية إن وجدت	٠،٥٣
٥٤	أستخدم العبارات ذات الخط المائل والعناوين الموجودة في المذكرات الدراسية كمساعدات لمذاكرة المقررات المختلفة	٠،٥٠
٦٦	عندما أجد صعوبة في المقرر لا أذهب لأساتذتي ليساعدني	٠،٤٨
٧١	أحاول إيجاد زميل أو مجموعة من الزملاء لدراسة كل مقرر مع بعضنا البعض	٠،٤٣
٧٧	أطلب المساعدة من أساتذتي أو زملائي عندما تواجهني مشكلة أثناء الدراسة	٠،٥٨

يتضح من جدول (١٨) أن جميع مفردات مقياس معينات الدراسة تشبعت دالاً ويعرض جدول(١٩) تشبعات مفردات مقياس إدارة الوقت:

جدول(١٩) تشبعات مفردات مقياس إدارة الوقت

رقم المفردة	المفردة	التشبع
٤	أجد صعوبة في الالتزام بجدول أثناء الدراسة	٠،٦٣
٧	أضع مدى زمني محدد وألتزم به عندما أقرر المذاكرة	٠،٥٠
١٣	يمثل التأجيل لي مشكلة عندما أقدم على المذاكرة	٠،٥١
٢٨	أوجل مذاكرتي للموضوعات أكثر مما يجب على	٠،٨٦
٣١	أوزع وقت مذاكرتي للمقررات بشكل جيد، ولذلك لا اخف من موعد الامتحان	٠،٦٢
٥٩	أقضي معظم الوقت مع أصدقائي، ولذلك ليس لدى وقت كافي للمذاكرة	٠،٦٣
٦٢	أخصص وقت أكبر لمذاكرة المقررات التي تمثل صعوبة لي	٠،٣١
٧٩	أجد نفسي أفكر في أمور أخرى، ولا أستمع إلي ما يقال أثناء المحاضرات	٠،٥٩

يتضح من جدول(١٨) أن جميع مفردات مقياس إدارة الوقت تشبعت دالاً قائمة الاستراتيجيات الدراسة

تم حساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد القائمة، والجدول (١٩) يوضح ذلك

جدول( ) يوضح معاملات ألفا لقائمة استراتيجيات الدراسة

م	أبعاد القائمة	قيمة معامل ألفا
١	معالجة المعلومات	٠،٧١
٢	أختيار الأفكار الرئيسة	٠،٧١
٣	استراتيجيات الاختيار	٠،٧٠
٤	القلق	٠،٧٧
٥	الاتجاه	٠،٦٥
٦	الدافعية	٠،٧٦
٧	التركيز	٠،٦٧
٨	اختبار الذات	٠،٨٢
٩	معينات الدراسة	٠،٦٣
١٠	إدارة الوقت	٠،٦٧

يتضح من الجدول(١٩) أن الأبعاد الفرعية لقائمة استراتيجيات الدراسة لها معاملات ثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا (٠،٦٣) لمعينات الدراسة إلي (٠،٨٢) لاختبار الذات.

يتضح من العرض السابق للكفاءة السيكومترية لقائمة استراتيجيات التعلم والدراسة أن لها قيم صدق جيدة باستخدام التحليل العاملي التوكيدى، وكذلك معاملات ثبات جيدة، ومن هنا تم استخدام هذه القائمة في جمع بيانات البحث الحالي بمزيد من الثقة.

الصورة النهائية للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها النهائية من ٧٨ مفردة ملحق ٣، حيث تم حذف مفردتان، ويتم تطبيق القائمة بشكل جماعي لقياس استراتيجيات التعلم والدراسة في تعلم أي موضوع أو مادة دراسية، يستجيب الطلاب على مقياس خماسي (طريقة ليكرت) من ١= لا تنطبق تماماً، ٢= تنطبق نادراً، ٣= تنطبق أحياناً، ٤= تنطيق غالباً، ٥= تنطبق تماماً، وذلك في حالة المفردات الموجبة، أما في حالة المفردات السالبة فينعكس التصحيح، ولا يوجد وقتاً محدداً للاستجابة على القائمة ولكن تطبيقها يستغرق حوالي من ١٥-٢٠ دقيقة تقريباً، ويوضح جدول (٢٠) توزيع مفردات قائمة استراتيجيات التعلم والدراسة على المقاييس الفرعية في صورتها النهائية.

جدول (٢٠) توزيع مفردات قائمة استراتيجيات التعلم والدارسة على المقاييس الفرعية في صورتها النهائية

م	المقياس الفرعي	عدد المفردات	أرقام المفردات	
			الموجبة	السالبة
١	معاجلة المعلومات	٨	٣، ٥،٤٤،٢٧،٢٣،١٥،١١ ٥٨،٠	------
٢	اختيار الأفكار الرئيسية	٧	٧٨	١٠،٢١،٢٤،٥٣،٥٧،٧٣
٣	استراتيجيات الاختبار	٨	٧٧	٢،٥،١٩،٢٦،٣٨،٤٥،٦٣
٤	القلق	٨	--------	٢٩،٣٥،٤٣،٤٦،٦١،٦٤ ٦٩،٧٢،
٥	الاتجاه	٧	٦،٣٦	١٧،٤١،٤٨،٥١،٧٦
٦	الدافعية	٨	١٤،٣٠،٣٩،٤٢،٥٦،٦ ٥،٧٠	٢٢

٧	التركيز	٨	١، ٧٥	٨،١٦،٣٢،٤٩،٥٥،٦٧
٨	اختبار الذات	٨	١٨،٩،٢٥،٣٣،٣٧،٤٧ ،٦٠،٧٤	---------
٩	معينات الدراسة	٨	١٢،٢٠،٣٤،٤٠،٥٢،٥ ٤،٧١	٦٦
١٠	إدارة الوقت	٨	٣١،٧،٦٢	٤،١٣،٢٨،٥٩،٦٨

٣-مقياس الاندماج الاكاديمي للطلاب (إعداد الباحثة)

خطوات إعداد مقياس الاندماج لدى طلاب الجامعة

قبل البدء في إعداد مقياس اندماج الطلاب تم الإطلاع على خطوات إعداد مقاييس اندماج الطلاب في ضوء ما أشار إلية Ruhe(2011)

أ- الهدف من المقياس

هدفت المقياس الحالي إلي الكشف عن أبعاد الاندماج التي ينشغل فيها طلاب الجامعة ذوى التخصصات العلمية والأدبية أثناء أدائهم للمهام الدراسية المختلفة، وتواجدهم في قاعات المحاضرات والمعامل أو خارجها.

ب- تحديد أبعاد المقياس:

أقتصر المقياس المستخدم في البحث الحالي على ثلاثة أبعاد، كما ورد في الإطار النظرى للبحث ومراجعة الأدبيات السابقة، كما هو موضوح بجدول (٢١)

جدول (٢١) التعريفات الإجرائية لأبعاد مقياس اندماج الطلاب

م	البعد	التعريف الإجرائي
١	السلوكي	يشير إلي حضور طالب الجامعة، والتزامه باللوائح الطلابية، وإتمامه للتكليفات الدراسية، وأيضاً مشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية والأنشطة التطوعية التي تخدم المجتمع.
٢	الوجداني	يشير إلي التقدير المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب من ناحية والطلاب وأقرانهم من ناحية أخري، وشعورهم أيضاً بالحماس، والانتماء، والمتعة، والود، والأمان والتشجيع داخل بيئة التعلم.
٣	المعرفي	يشير إلي عمليات المعالجة التي يستخدمها الطلاب من أجل العلم، وتشمل استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، كما يتضمن تفضيل الطلاب للمثابرة، والتحدى، وبحثهم عن الإتقان، وربط التعلم بخططهم وطموحاتهم المستقبلية.

ج- صياغة مفردات وتعليمات المقياس

تم صياغة تعليمات المقياس وتضمنت التالي:

١) الهدف من المقياس.

٢) وصف موجز لطريقة الإجابة عن المقياس ومثال توضيحي لكيفية الاستجابة على مفرادته.

٣) لا توجد مفردة صحيحة وأخرى خاطئة.

٤) التنبية بعدم ترك أي مفردة دون الاستجابة عنها.

وقد روعي تقديم شرحاً وافياً لتعليمات المقياس أثناء التطبيق، كما روعي استبعاد الاستجابات غير المتكلمة واستبعاد الاستجابات ذات النمط الواحد(اختيار استجابة واحدة فقط على جميع المفردات) قبل عملية إدخال البيانات على الحاسب الآلي.

و- الكفاءة السيكومترية للمقياس

١) صدق المقياس:

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على عشرة من المتخصصين في علم النفس التربوى(ملحق ١) لإبداء الرأي فيما يتعلق بمدى مناسبة تعليمات المقياس، وعما إذا كانت المفردات تقيس ما وضعت من أجله، ومدى انتماء المفردات للأبعاد المعدة في البحث الحالي، وبلغت نسبة اتفاق السادة المحكمين أكثر من ٩٠% ، كما تم تعديل بعض المفردات كما هو موضوح بجدول (٢٢)

جدول(٢٢) المفردات التي تم تعديلها من قبل السادة المحكمين طبقاً لأبعاد المقياس

م	المفردة في صورتها الأولية	المفردة بعد التعديل	البعد
١	أواظب على حضور محاضراتي في الوقت المحدد	أواظب على حضور محاضراتي في مواعيدها	السلوكي
٢	أناقش درجاتي ومدى تحصيلي في المقرر مع	أناقش درجاتي في المقرر مع المحاضر	السلوكي

	المحاضر		
٣	أشارك في الأنشطة الثقافية داخل الكلية والجامعة مثل حضور الندوات	أشارك في الأنشطة الثقافية داخل الكلية مثل حضور الندوات	السلوكي
٤	أستعد جيداً للامتحانات الفصلية	أستعد جيداً لأداء الامتحانات	السلوكي
٥	التزم بالزيارات الميدانية في مجال تخصصي	التزم بالتدريب الميداني في مجال تخصصي	السلوكي
٦	يعاملني المحاضرون باهتمام ويستمعون إلي	أشعر أن المحاضرون يعاملونني باهتمام	الوجداني
٧	يفضل المحاضرون بعض زملائي عني	يفضل المحاضرون بعض زملائي على	الوجداني
٨	لدى القدرة على الحكم على جودة المعلومات المقدمة من المحاضر	أقيم جودة المعلومات المقدمة من المحاضر	المعرفي

الصدق العاملي:

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين ٣٠٣ طالباً وطالبة وبعد تقدير الاستجابات، تم إخضاع درجات عينة البحث للتحليل العاملي التوكيدى، وذلك

لأنه تم افتراض وجود ثلاثة متغيرات كامنة ووجود ٦٢ مفردة لقياسها. وتوضح الجداول ٢٣-٢٥ تشبعات مفردات مقياس الاندماج الاكاديمي على الأبعاد الفرعية كالتالي:

جدول (٢٣) تشبعات مفردات بعد الاندماج السلوكي

رقم المفردة	المفردة	التشبع
١	أتبع القواعد والقوانين المنظمة لسلوكياتي داخل الجامعة	٠،٧١
٤	أكمل التكليفات الدراسية بدقة وأقدمها في مواعيدها	٠،٤٩
٦	أعاني من شرود الذهن أثناء تواجدى في قاعة المحاضرات	٠،١٤
٨	أواظب على حضور محاضراتي في مواعيدها	٠،٥٥
١١	أناقش درجاتي في المقرر مع المحاضر	٠،٢٧
١٥	أصغي جيداً للمحاضر في قاعة المحاضرات	٠،٥٤
١٧	أساهم بشكل فعال في المناقشات أثناء المحاضرات	٠،٢٥
٢١	التزم بالتدريب الميداني في مجال تخصصي	٠،٥٧
٢٥	أشارك زملائي خارج قاعة المحاضرات في أداء التكليفات المطلوبة	٠،٥٥
٢٨	أناقش زملائي خارج قاعة المحاضرات في الأنشطة المختلفة	٠،٦٠
٣٠	أشارك في الأنشطة الثقافية داخل الكلية مثل حضور الندوات	٠،٤٨

٣٣	أشارك في الأنشطة الاجتماعية داخل الكلية مثل يوم اليتيم وحملات التوعية وزيارة المؤسسات الخيرية	٠،٥٧
٣٧	أشارك في الأعمال التطوعية مثل المعارض أو المعسكرات	٠،٥١
٣٩	أشارك بفعالية في إعداد البحوث الجماعية المطلوبة	٠،٧٥
٤١	أحضر الأدوات اللازمة لحضور المحاضرات	٠،٩٤
٤٦	أحضر الأدوات اللازمة لحضور المحاضرات	٠،٥٢
٤٧	أذهب إلي المكتبة للاستفادة من الكتب المتاحة في المقررات الدراسية	٠،٤١
٥٠	أستعد جيداً لاختبارات أعمال السنة	٠،٦٧
٥٢	أشارك بفعالية في المشروعات الجماعية المطلوبة	٠،٤٣
٥٨	أقدم التكليفات المطلوبة بصرف النظر عن جودتها	٠،٤٣
٦١	أستعد جيداً لأداء الامتحانات	٠،٧٠

يتضح من جدول (٢٣) أن جميع مفردات بعد الاندماج السلوكي تشبعت تشبعاً دالاً، عدا المفردات٦،١١،١٧، حيث تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس، ويعرض جدول(٢٤) تشبعات مفردات بعد الاندماج الوجداني:

جدول (٢٤) تشبعات مفردات بعد الاندماج الوجداني

رقم المفردة	المفردة	التشبع
٣	أشعر بالإطمئنان داخل الجامعة	٠،٤٢
٧	أستمتع بالمناقشة البناءة مع المحاضر	٠،٦٣

٩	أشعر بالسعادة عند المناقشة مع زملائي	٠،٩٨
١٢	أشعر أن المحاضرون يعاملونني باهتمام	٠،٥١
٦٠	أجد صعوبة في مساندة زملائي لي عند الحاجة إليهم	٠،٥٣
١٤	يساعدني الأساتذة عند الحاجة إليهم	٠،٨٧
١٦	يحترم ويقدر المحاضرون آرائي	٠،٧٠
١٩	أفضل العمل الجماعي مع زملائي في أداء مهام الدراسية	٠،٧٣
٢٠	أشعر بالراحة عند مناقشة زملائي في المشكلات الاجتماعية التى تواجهني	٠،٦٧
٦٢	يفضل المحاضرون بعض زملائي على	٠،٣٢
٢٧	يقدر الزملاء الدور الذي أقوم به أثناء العمل الجماعي	٠،٨٣
٣١	أقدر ما يفعلة زملائي معي	٠،٨٣
٣٥	أستمتع بما أتعلمة في الجامعةض	٠،٦٣
٣٨	أقدر ما يفعلة المحاضرون معي	٠،٩٣
٤٠	أتجاهل آراء زملائي أثناء المناقشات مع بعضنا البعض	٠،٥٦
٤٢	أفضل الجامعة واعتبرها من أكثر الأماكن المريحة بالنسبة لي	٠،٢٧
٤٥	أستمتع بالمحتوي العلمي الذى أتلقاه من المحاضرين	٠،٥٠
٤٩	أفضل المناقشة مع زملائي بصفة مستمرة	٠،٧١
٥٤	أشعر بالراحة أثناء تنفيذي للتكليفات المطلوبة	٠،٧٦

٥٦	أتفاعل مع المحاضر في وجودى بقاعة المحاضرات	٠،٢٣
٥٩	أسال المحاضر عندما احتاج إلي المساعدة في تعلم ما يقوم بتدريسة	٠،٤٩

يتضح من جدول (٢٤) أن جميع مفردات بعد الاندماج الوجداني تشبعت تشبعاً دالاً، عدا المفردتين ٤٢، ٥٦، حيث تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس، ويعرض جدول (٢٥) تشبعات مفردات بعد الاندماج المعرفي

جدول (٢٥) تشبعات مفردات بعد الاندماج المعرفي

رقم المفردة	المفردة	التشبع
٢	أترك أداء أي مهمة عندما تكون صعبة	٠،٣٨
٥	أتابع جيداً- ذهنياً- مع المعلم في قاعة المحاضرات	٠،٦٣
١٠	أبذل قصاري جهدى من اجل إتقان الأداء في المقررات الدراسية	٠،٩٩
١٣	أراجع التكليفات والبحوث من اجل اكتشاف الأخطاء وتصحيحها	٠،٧٦
١٨	أسال نفسي بعض الأسئلة للتأكد من فهم المقرر	٠،٨٣
٢٢	أراجع المحاضرات بين الحين والآخر للتأكد من فهمها	٠،٦٥
٢٤	أدون ملاحظات لما فهمته أثناء الدراسة	٠،٨٤
٢٦	**اخطط للموضوعات المختلفة قبل دراستها**	٠،٢٠
٢٩	أحلل الأفكار الرئيسة إلي عناصرها الفرعية لتسهيل دراستها	٠،٩٧

٣٢	أطبق ما تعلمته في الحياة العملية	٠،٣١
٣٤	أخطط جيداً لتحقيق أقصي استفادة من المقررات الجامعية	٠،٤٨
٣٦	أربط الأفكار بعضها ببعض لتسهيل دراستها	٠،٨٥
٤٣	أتطلع لعمل أكثر مما هو مطلوب مني في المهام الدراسية المختلفة	٠،٣٥
٤٨	أصوغ الأفكار بأسلوبي الخاص عند تعلم الموضوعات الجديدة	٠،٨٩
٥١	أكون ألامثلة الخاصة بي لتساعدني في فهم المعلومات الجديدة	٠،٨٩
٥٣	أبحث عن أوجه الاتفاق والاختلاف بين المعلومات الجديدة وخبراتي الخاصة	٠،٦٩
٥٥	أعيد ترتيب الأفكار والمعلومات والخبرات بطرق جدية لتسهيل تعلمها	٠،٨٤
٥٧	أقيم جودة المعلومات المقدمة من المحاضر	٠،٥٢

يتضح من جدول (٢٥) أن جميع مفردات بعد الاندماج المعرفي تشبعت تشبعاً دالاً، عدا المفردة رقم(٢٦) حيث تم حذفها من الصورة النهائية للمقياس.

٢) ثبات المقياس:

يوضح جدول(٢٦) معاملات ثبات الابعاد الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمي كما تم حسابة باستخدام معامل ألفا في صورته النهائية

جدول(٢٦) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمي

البعد	الفا
السلوكي	٠،٧٦
الوجداني	٠،٧٧
المعرفي	٠،٧٣

يتضح من جدول (٢٦) أن الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمي لها معاملات ثبات مرتفعة جداً حيث تراوحت قيم معاملات ثبات بين ٠،٧٧(الاندماج الوجداني) و٠،٧٣(الاندماج المعرفي).

يتضح بعد العرض السابق للخصائص السيكومترية لمقياس اندماج الطلاب أن له قيم صدق جيدة للأبعاد الفرعية، معاملات ثبات مرضية، ولذلك يعد مقياس اندماج الطلاب مناسباً للاستخدام في البحث الحالي.

زمن المقياس:

تم حساب زمن المقياس عن طريق جمع زمن اول طالب قام بالاجابة عن المقياس وآخر طالب قام بالإجابة عنه وقسمة المجموع/ ٢ كما هو موضح في المعادلة التالية:

$$\frac{\frac{\text{ز١+ز٢}}{٢}}{٢} = \frac{٣٥+٢٥}{٢} = ٣٠ \text{ دقيقة}$$

الصورة النهائية للمقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من ٥٦ مفردة ملحق٤ حيث تم حذف ست مفردات، يتم تطبيق المقياس بشكل جماعي لقياس أنماط اندماج طلاب الجامعة، يستجيب الطلاب على مقياس خماسي(طريقة ليكرت) من ١= لا تنطبق تماماً،٢= تنطبق نادراً، ٣= تنطبق أحياناً، ٤= تنطيق غالباً، ٥=

تنطبق تماماً وذلك في حالة المفردات الموجبة، أما في حالة المفردات السالبة فينعكس التصحيح جدول (٢٧) توزيع مفردات مقياس اندماج الطلاب في صورته النهائية.

جدول(٢٧) توزيع مفردات مقياس الاندماج الاكاديمي على الأبعاد في صورته النهائية

م	البعد	عدد المفردات	أرقام المفردات	
			الموجبة	السالبة
١	السلوكي	١٩	١،٤،٦،٨،١١،١٥،١٧،٢١،٢٥،٢٨ن ٣٠،٣٣،٣٧،٣٩،٤١،٤٤،٤٦،٥٠	٤٧
٢	الوجداني	٢٠	٣،٧،٩،١٢،١٦،١٩،٢٠،٢٣،٣١،٣٥ ،٣٨،٤٠،٤٢،٤٩،٥٢،٥٤،٥٦	١٤،٢٧، ٤٥
٣	المعرفي	١٧	٥،١٠،١٣،١٨،٢٢،٢٤،٢٦،٢٩،٣٢، ٣٤،٣٦،٤٣،٤٨،٥١،٥٣،٥٥	٢

نتائج الدراسة وتفسيرها

<u>تفسير نتائج السؤال الاول</u>

السؤال الأول هل يمكن التوصل لنموذج سببي يفسر التأثيرات (المسارات) بين الإبداع الانفعالي (كمتغير مستقل) واستراتيجيات التعلم (كمتغير وسيط) وأبعاد الاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل المسار لمتغيرات البحث متمثلة في ستة أبعاد لاستراتيجيات التعلم والدراسة، وثلاثة أبعاد اندماج الطلاب، وكذلك الإبداع الانفعالي، ومحاولة التوصل للنموذج السببي الذي يفسر التأثيرات (المسارات) بين هذه المتغيرات.

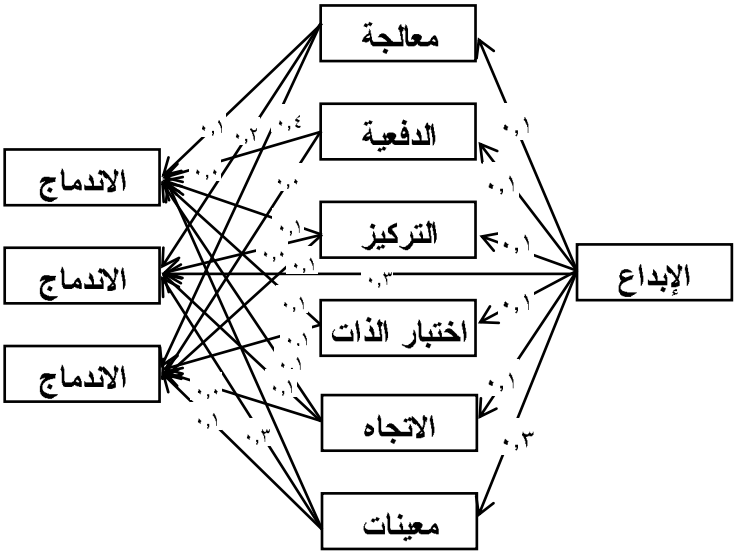
وقد تم ذلك في ضوء الخطوات التالية:

أ- افتراض النموذج السببي

تم افتراض النموذج السببي الذي يفسر العلاقات بين متغيرات البحث كما تم ذكره في الإطار النظري للبحث

ب- النموذج السببي المعدل (النهائي)

تبين وجود مسارين قلت قيمتهما عن ٠,٠٥ (القيمة الدالة للمعاملات المسار)، وذلك بعد حساب قيم معاملات المسار، وهي المسارات الخاصة باستراتيجية الدافعية والتي تسهم في الاندماج الوجداني، وأيضاً استراتيجية معينات الدراسة والتي تسهم في الاندماج المعرفي، ومن ثم تم حذف المتغيرات الخاصة بهذه المسارات وإعادة التحليل والتعويض بالقيم الجديدة لمعاملات المسار في النموذج السببي الأساسي أيضاً للحصول على النموذج السببي النهائي الذي تم التوصل إليه في البحث الحالي كما يتضح من شكل (٣)



شكل (٣)

يوضح النموذج السببي لعلاقات المباشرة بين متغيرات الدراسة

أشارت نتائج هذا السؤال إلى إمكانية التوصل إلى نموذج سببى يفسر العلاقات المباشرة بين متغيرات البحث يتطابق بدرجة شبه كلية مع النموذج المفترض حيث تم حذف مساراين فقط، نظراً لعدم دلالتهما.

اتفقت النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التى اشارت إلى وجود تأثيرات مباشرة للإبداع اللانفعالى على استرتيجيات الدراسة كمتغيرات وسيطة الاستراتيجيات الدراسةعلى الابعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب كمتغيرات تابعة

(Azevedo et al., 2012; Leanne and Elaine, 2012; Linnenbrink-Garcia et al, 2011; M. Ainley and Ainley, 2011; Miller et al. 2011; Mintz and McCormick, 2012; Reeve, 2012; Shaari et al. 2014; Sharma and.Bhaumik, 2013; Taylor and Parsons. 2011)

يتضح من شكل (٣) أن الابداع الانفعالي يسهم بشكل مباشر في استراتيجيات الدراسة بينما يسهم الابداع الانفعالى في الاندماج الوجدانى بشكل غير مباشر، كذلك تسهم استراتيجيات الدراسة بجميع أبعادها بشكل مباشر في جميع أبعاد الاندماج (السلوكى، الوجدانى، المعرفى).

وفيما يختص بالتأثيرات المباشرة للأبداع الانفعالى. كما أتضح من النتائج بالشكل (٢) فيمكن تفسير ذلك بأن الطلاب ذوى القدرة المرتفعة في الابداع الانفعالي له تاثير (٠،١٢) على معالجة المعلومات كمتغير وسيط ويمكن فهم ذلك في ضوء أن الذكاء الوجدانى كجزء لا يتجزأ من الابداع الانفعالى مما يترتب عليه قدرة على تنظيم المعلومات وربطها لإعطاء معنى

وهو ما بعد خطوات أساسية لمعالجة المعلومات كاستراتيجية للدراسة. وكذلك بالنسبة لإستراتيجية الدافعية للدراسة حيث هناك تأثير (٠،١٤) مما يعنى أن قدرة الأفراد على التعبير عن انفعالاتهم وفهمها يؤيد من دافعيتهم للتعلم.

كذلك فإن الابداع الانفعالى يؤثر بمقدار (,١٢) في التركيز كاستراتيجية للدراسة وكذلك اختبار الذات بمقدار (١٦%) والاتجاه بمقدار (,١٥) ومعنيات الدراسة بنسبة (,٣١) ويعنى ذلك أن الابداع الانفعالى له تأثيرات على جميع استراتيجيات الدراسة ويؤثر دوره كخلفية لجميع استراتيجيات الدراسة دوراً هاماً وغير مباشراً في الاندماج الأكاديمي حيث تلعب الانفعالات دوراً رئيسياً في جميع الأبعاد المعرفية الخاصة بالفرد، وكذلك تيسر للفرد تحديد الاستراتيجية التي يمكن أن يستخدمها أثناء الدراسة لما لخصائص قدرة الابداع الانفعالى على فهم الذات وفهم الموقف وفهم الآخر وكذلك القدرة على التفتح على الآخرين والاستفادة من الخبرات السابقة التعليمية والاجتماعية.

كذلك فإن التأثير المباشر بين الابداع الانفعالى كمتغير مستقل بقيمة (,٣٢)والاندماج الوجدانى كمتغير تابع وهى تعد قيمة مرتفعة لما يمكن أن يكون من تأثير طبيعى للابداع الانفعالي على جميع المكونات الانفعالية أو الوجدانية وتشير هذه النتائج إلى أهمية الابداع الانفعالي لتحديد واختيار استراتيجيات تعلم كمتغيرات وسيطة من الوصول إلى الاندماج الأكاديمى كمتغير تابع.

وفي هذا السياق فقد أكدت نتائج دراسة Alpern (2008)على أن استخدام استراتيجيات الدراسة بفعالية يزيد من اندماجهم في سياقات التعلم المختلفة. ويؤكد نتائج هذا السؤال أيضاً ما توصل إليه Popkess (2010)

من أن بيئات التعلم التى تدعم استخدام استراتيجيات تعلم نشطة أكثر ارتباطاً باندماج الطلاب من تلك البيئات التى لا تدعم مثل هذه الاستراتيجيات.

وفيما يختص بالتأثيرات المباشرة لبعض استراتيجيات الدراسة على الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب، كما اتضح من النتائج (١-١٦) فيمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوى الدرجات المرتفعة في استراتيجيات معينات الدراسة (حيث كان معامل المسار الخاص بهذه الاستراتيجية مرتفع مقارنة ببقية الاستراتيجيات وخاصة في البعدين (السلوكى والوجدانى) تكون لديهم القدرة على استخدام الأدوات المتاحة لإنجاز هذه المعينات، وخاصة لدى الطلاب ذوى التخصصات العلمية، وكذلك المشاركة في الأنشطة التى تمكنهم من ذلك وأيضاً التواصل مع أعضاء هيئة التدريس والأقران، لطلب المساعدة في المهام المتحدية التى يتناولونها، وكل ذلك يجعلهم يندمجون في أنشطة متعددة.

وفيما يتعلق بالتأثير المباشر لاستراتيجية معالجة المعلومات على الأبعاد الفرعية لاندماج الطلاب، فيمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوى الدرجات المرتفعة في هذه الاستراتيجية يبذلون قصارى جهدهم في محاولة ربط المعلومات الجديدة بالسابق تعلمها، وكذلك تبسيطها وصياغتها بأسلوبهم لسهولة تعلمها ومن ثم إتقانها، الأمر الذي يزيد من اندماجهم (حيث كان معامل المسار الخاص بهذه الاستراتيجية مرتفع مقارنة ببقية الاستراتيجيات وخاصة في البعد المعرفى) في سياقات التعلم المختلفة. كما أن حاجتهم لتبسيط المعلومات وصياغتها تجعلهم يشاركون في الأنشطة الصفية واللاصفية المرتبطة بالمقررات الدراسية (الاندماج السلوكي)، وكذلك تواصلهم مع أعضاء هيئة التدريس وأقرانهم (الاندماج الوجدانى).

وقد أشارت النتائج أيضاً أنه يوجد تأثير دال مباشر لاستراتيجية الاتجاه على الأبعاد الفرعية لاندماج الطلاب، حيث يمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوى الاتجاه الموجب تكون لديهم الرغبة في التفاعل مع أقرانهم بفعالية، والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، مما يزيد من اندماجهم وخاصة في الجوانب الوجدانية والسلوكية المرتبطة بسياقات التعلم. وتؤكد هذه النتائج ما توصل إليه Bliss (2011) أن الانفعالات الإيجابية (الاتجاه الموجب) أكثر ارتباطاً بالاندماج الأكاديمي من الانفعالات السلبية. كما أشار Lee (2012) أيضاً إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين علاقة الطلاب بالمعلمين واندماجهم السلوكى والوجدانى، أى أن هذه العلاقة تُعد منبئاً جيداً للاندماج الأكاديمي للطلاب.

وقد أكد هذه النتائج أيضاً ما اشارت إليه نتائج دراسة Elffers et al. (2012) من وجود علاقة دالة بين علاقة الأقران بعضهم ببعض واندماجهم الوجدانى الذى يُعد مكوناً رئيساً من مكونات اندماج الطلاب. وهذا يمكن توظيفه في ضوء أن مثل هذه العلاقات تنمى الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم والدراسة التى بدورها تدعم الاندماج الأكاديمي للطلاب.

وقد أشارت النتائج أيضاً إلى وجود تأثير مباشر ودال لاستراتيجية التركيز على الاندماج الأكاديمي للطلاب ، وربما يرجع ذلك إلى أن الطلاب مرتفعى التركيز أو الذين لديهم قدرة مرتفعة على التركيز أثناء تعلم ودراسة مختلف المقررات الدراسية غالباً ما يحاولون الاندماج في سياقات التعلم، وخاصة في الجوانب السلوكية والمعرفية وأيضاً يكون لديهم اهتماماً كبيراً بما يتعلمونه، الأمر الذي يؤثر على اندماجهم. كما أكد ذلك نتائج دراسة Maxer (2013a) التى أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الاهتمام الوجدانى

والمعرفى لدى طلاب الجامعة واندماجهم في سياقات التعلم المختلفة، وهذا يجعلنا نفكر في أهمية دعم اهتمام الطلاب حتى ينمو اندماجهم بشكل أفضل.

وقد أشارت نتائج هذا السؤال أيضاً إلي وجود تأثير مباشر ودال لاستراتيجية اختبار الذات على اندماج الطلاب السلوكي والمعرفي، ويمكن أن يعزى ذلك إلي أن الطلاب الذين يتميزون بالقدرة على اخبار ذواتهم في التعلم غالباً ما يمكنهم ذلك من الاندماج في ما يختبرون ذواتهم فيه، وخاصة في الجانب المعرفي ويتم ذلك عن طريق سؤال الطلاب لأنفسهم أسئلة تسهم في التأكد من فهمهم للمقررات الدراسية التي يتعلمونها في البرامج الأكاديمية التي يدخلونها.

وفي سياق متصل فقد أشارت النتائج إلي وجود تأثير مباشر ودال لاستراتيجية الدافعية على اندماج الطلاب السلوكي والمعرفي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب مرتفعي الدافعية يبذلون مزيداً من الجهد في أنشطة التعلم المختلفة، كما يحاولوا الالتزام باللوائح المنظمة لسلوكياتهم داخل الجامعة، واكتساب المعلومات الجديدة، والمثابرة التي تمكنهم من زيادة اندماجهم في الدراسة، وكل هذه العوامل تسهم في تحسين نواتج تعلمهم. كما تؤكد نتائج هذا الفرض ما أشارت إليه نتائج دراسة Walker et al(2006). التي توصلت إلي أن الدافعية الداخلية تعد منبئاً جيداً بالاندماج المعرفي لدى طلاب الجامعة.

وقد أكدت نتائج هذا السؤال أيضاً ما توصل إلية Reschly and Christenson(2012)من أن دافعية الطلاب تسبق اندماجهم، فهي تشبة النية في حين أن اندماج الطلاب يشبة الأفعال المبنية على هذه النية. كما أضاف Skinner and Pitzer(2012) أن الدافعية تمثل الطاقة الكامنة وراء السلوك، بينما يمثل اندماج الطلاب الفعل الظاهر الذي تكمن وراءه هذه الطاقة، ولابد من تواجد هذه الطاقة لحدوث ذلك السلوك.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إلية Mitchell and Carbone(2011) من أن طبيعة المهمة التي يتناولها الطلاب أثناء تعلمهم ودراستهم للمقررات الدراسية في البرامج الأكاديمية التي يلتحقون بها تؤثر على اندماجهم، ولذلك كلما كانت المهمة أكثر تحدياً – في هذا السياق – زاد اندماج الطلاب لأنها تتطلب معالجة للمعلومات بشكل أكبر، وكذلك التركيز أثناء تناولها، والبحث عن معينات الدراسة التي تساعد في تناولها، وأخيراً اختبار الذات فيها للتأكد من فهمها بشكل صحيح وكل هذه الخطوات التي تمثل استراتيجيات تعلم مختلفة تؤثر على اندماج الطلاب كما تعد منبأت له.

وأخيراً فقد أشارت نتائج هذا السؤال أيضاً إلي وجود تأثير مباشر ودال للابداع الانفعالي على الاندماج الوجداني للطلاب، فيمكن تفسير ذلك في ضوء أن الابداع في الانفعالية المرتبطة بالتعلم يسهم في مساعدة الطلاب على فهم انفعالاتهم بفعالية، كما يساعدهم ذلك أيضاً في الانفتاح على الخبرة والمقبولية الاجتماعية، وكل هذه العوامل تسهم في نمو الاندماج الوجداني لدى الأفراد.

وأشار Skinner and Pizer(2012) أن الطلاب المندمجين يتميزون بالبحث عن هدف والتميز في الجوانب الوجدانية وذلك يرتبط بالإبداع الانفعالي لأن الأخير يتضمن قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته وانفتاحية، حتي تخدم الفرد والمجتمع ويساعد نمو الجوانب الوجدانية في ذلك.

نتائج البحث وتفسيرها

السؤال الثاني وينص على هل يوجد تفاعل دال إحصائياً بين النوع (ذكور / إناث)، والتخصص (علمي / أدبي)، يؤثر في استراتيجيات الدراسة وأبعاد الاندماج الأكاديمي لدى عينة البحث.

وللإجابة على السؤال السابق

تم استخدام تحليل التباين العاملي (٢×٢) النوع (ذكور/إناث) × التخصص (علمي/أدبي) للإجابة على السؤال السابق، لأن لكل متغير من متغيرات البحث التابعة أكثر من مقياس فرعي بينهما علاقات ارتباطية – كما تم ذكره مسبقاً – وقد تم ذلك من خلال الخطوات التالية.

١) النتائج الخاصة بتأثير النوع (ذكر/الإناث)، والتخصص (علمي/أدبي)، والتفاعلات القائمة بينهما في الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة:

يعرض جدول (٢٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات افراد عينة البحث في المقاييس الفرعية لاستراتيجيات الدراسة في ضوء النوع والتخصص:

جدول (٢٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدراجات أفراد عينة البحث على المقاييس الفرعية لاستراتيجيات الدراسة في ضوء النوع والتخصص

استراتيجيات الدراسة	النوع	ذكور			إناث			مجموع	
	التخصص	أدبي٧٠	علمي ٨٣	مجموع ١٥٣	أدبي ٢٢١	علمي ١٤٨	مجموع ٣٦٩	أدبي ٢٩١	علمي ٢٣١
معالجة المعلومات	م	٢٦،١١	٢٨،٠٤	٢٧،١٦	٢٥،٧٦	٢٦،٤٥	٢٦،٠٣	٢٥،٨٤	٢٧،٠٢
	ع	٥،٤٦	٥،٢٣	٥،٤٠	٥،١٠	٥،٣١	٥،٦٨	٥،٨٠	٥،٣٢
اختيار الأفكار الرئيسية	م	٢١،٨٦	٢٣،٠٠	٢٢،٤٨	٢٢،٠١	٢٢،١٥	٢٢،٠٧	٢١،٩٧	٢٢،٤٥
	ع	٤،١١	٤،٢٣	٤،٢٠	٤،٦٢	٤،٥٣	٤،٥٨	٤،٥٠	٤،٤٣

استراتيجيات لاختبار	م	٢٦,٣٦	٢٥,٩٨	٢٦,١٥	٢٥,٩٢	٢٥,٥٨	٢٥,٧٨	٢٦,٠٢	٢٥,٧٢
	ع	٥,٤٢	٤,٥٥	٤,٩٦	٤,٨٦	٥,٣٩	٥,٠٧	٥,٠٠	٥,١٠
القلق	م	١٩,٧٠	٢٢,٢٥	٢١,٠٩	١٨,٩٢	١٨,٩٧	١٨,٩٥	١٩,١١	٢٠,١٦
	ع	٦,١٩	٥,٦٠	٦,٠٠	٤,٨١	٤,٧٧	٤,٩٧	٥,١٨	٥,٣١
الاتجاه	م	٢٤,١٩	٢٢,٩٦	٢٣,٥٢	٢٤,٣١	٢٣,٦٩	٢٤,٠٦	٢٤,٢٨	٢٣,٤٣
	ع	٤,٥٧	٤,٢٧	٤,٤٤	٤,١٠	٤,٦٢	٤,٣١	٤,٢٠	٤,٥٠
الدافعية	م	٢٩,٨٤	٢٧,٠٠	٢٨,٣٠	٢٨,٧٩	٢٨,٨٩	٢٨,٨٣	٢٩,٠٤	٢٨,٢٠
	ع	٤,٢٨	٥,٢٨	٥,٠٣	٥,٠٩	٥,٣٥	٥,١٩	٤,٩٢	٥,٣٩
التركيز	م	٢٢,٥٤	٢٣,٠٢	٢٢,٨٠	٢٢,٢٤	٢٢,٨٢	٢٢,٤٧	٢٢,٣١	٢٢,٩٠
	ع	٤,٩٩	٤,٠١	٤,٤٨	٤,٦٦	٤,٧٨	٤,٧١	٤,٧٣	٤,٥١

اختبار الذات	م	٢٥,٣٧	٢٤,٢٣	٢٤,٧٥	٢٤,٥٣	٢٦,٢٢	٢٥,٢١	٢٤,٧٤	٢٥,٥١
	ع	٤,٥٥	٥,٥٤	٥,١٣	٥,٣٥	٤,٤٩	٥,٤٦	٥,١٧	٥,٥٨
معينات الدراسة	م	٢٤,٥٧	٢٥,٠٨	٢٤,٨٥	٢٤,٥٢	٢٦,٤٠	٢٥,٢٨	٢٤,٥٤	٢٥,٩٣
	ع	٤,٢٥	٥,١٤	٤,٧٥	٤,٥٩	٥,٤٠	٥,٠٠	٤,٥٠	٥,٣٣
إدارة الوقت	م	٢٢,٩٩	٢١,٢٩	٢٢,٠٧	٢٢,٢٦	٢٢,٠٤	٢٢,١٧	٢٢,٤٣	٢١,٧٧
	ع	٥,٣٢	٤,٣١	٤,٨٦	٤,٩٣	٤,٨٣	٤,٨٨	٥,٠٣	٤,٦٥

يعرض جدول (٢٩) نتائج استخدام أسلوب تحليل التباين العاملي متعدد المتغيرات لتأثير متغيرات البحث المستقلة النوع (ذكور/إناث)، والتخصص (علمي/أدبي)، والتفاعلات المشتركة بينهما في المقاييس الفرعية لاستراتيجيات الدراسة:

جدول (٢٩)

تحليل التباين العاملي متعدد المتغيرات لتأثيرات النوع، والتخصص، والتفاعلات المشتركة بينهما في المقاييس الفرعية لاستراتيجيات الدراسة.

مصدر التباين	Pillai's[1] Trace	ف	الدلالة	حجم التأثير
النوع (أ)	٠،٥٥	٢،٩٧	٠،٠٠١	٠،٠٦

التخصص (ب)	١٠٠،	٥،٨١	٠،٠٠٠	٠،١٠
أ × ب	٠،٠٥٦	٣،٠٢	٠،٠٠١	٠،٠٦

يتضح من جدول (٢٩) أن نتائج الاختبارات المتعددة في التأثيرات الرئيسية (النوع/التخصص)، وكذلك التفاعلات القائمة بينهما في الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة كلها دالة حيث كانت قيم ف = ٢,٩٧، ومستوى دلالة أصغر من ٠،٠١، ف = ٥,٨١، ومستوى دلالة أصغر من ٠،٠٠٠، ف = ٣،٠٢، ومستوى دلالة أصغر من ٠،٠٠١ على الترتيب.

ومن ثم تطلب الأمر كما أشار (٢٠١٣) Field إجراء اختبارات أحادية تتبعية لأن دلالة الاختبارات المتعددة لا تعني دلالة كل المقاييس الفرعية الداخلة في التحليل، ولكن على الأقل دلالة بُعد واحد أو أكثر من هذه المقاييس، ويوضح جدول (٣٠) نتائج الاختبارات الأحادية:

جدول (٣٠)

قيم "ف" الأحادية التتبعية لنتائج تحليل التباين العاملي متعدد المتغيرات للتأثيرات الرئيسية لمتغيرات البحث المستقلة والتفاعلات القائمة بينهما في المقاييس الفرعية لاستراتيجيات الدراسة

مصدر التباين	الأبعاد الفرعية	ف	الدلالة	حجم التأثير
النوع (أ)	معالجة المعلومات	٣،٢٥	٠،٠٧٢	---
	اختيار الأفكار الرئيسية	٠،٦٥	٠،٤٢٠	---
	استراتيجيات	٠،٧٣	٠،٣٩٥	---

مصدر التباين	الأبعاد الفرعية	ف	الدلالة	حجم التأثير
	الاختبار			
	القلق	١٦،٥٤	٠،٠٠٠	٠،٠٣١
	الاتجاه	١،٠٣	٠،٣١٢	---
	الدافعية	٠،٧١	٠،٤٠٣	---
	التركيز	٠،٣٢	٠،٥٧٤	---
	اختبار الذات	١،٢٦	٠،٢٦٣	---
	معاينات الدراسة	١،٨٠	٠،١٨١	---
	إدارة الوقت	٠،٠٠	٠،٩٨٠	---
التخصص (ب)	معالجة المعلومات	٥،٨٣	٠،٠١٦	٠،٠١١
	اختيار الأفكار الرئيسية	٢،١٩	٠،١٤٠	---
	استراتيجيات الاختبار	٠،٥٣٩	٠،٤٦٣	---
	القلق	٦،٨٧	٠،٠٠٩	٠،٠١٣
	الاتجاه	٤،٨١	٠،٠٢٩	٠،٠٠٩
	الدافعية	٧،٧٨	٠،٠٠٥	٠،٠١٥
	التركيز	١،٤١	٠،٢٣٥	---
	اختبار الذات	٠،٢٨	٠،٥٩٧	---
	معاينات الدراسة	٦،٣٦	٠،٠١٢	٠،٠١٢

مصدر التباين	الأبعاد الفرعية	ف	الدلالة	حجم التأثير
	إدارة الوقت	٤،١٢	٠،٠٤٣	٠،٠٠٨
أ × ب	معالجة المعلومات	١،٣٠	٠،٢٥٦	---
	اختيار الأفكار الرئيسية	١،٣٤	٠،٢٤٨	---
	استراتيجيات الاختبار	٠،٠٠	٠،٩٦٤	---
	القلق	٦،٢٨	٠،٠١٣	٠،٠١٢
	الاتجاه	٠،٥١	٠،٤٧٧	---
	الدافعية	٨،٧٩	٠،٠٠٣	٠،٠١٧
	التركيز	٠،٠١	٠،٩٠٥	---
	اختبار الذات	٧،٥٣	٠،٠٠٦	٠،٠١٤
	معاينات الدراسة	٢،٠٧	٠،١٥١	---
	إدارة الوقت	٢،٤٦	٠،١١٧	---

التأثيرات الرئيسة للنوع

أشارت نتائج ف الأحادية، كما وردت في جدول (٣٠) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في بعد القلق فقط لصالح الذكور، حيث كانت قيمة ف = ١٦,٥٤، ومستوى دلالة أصغر من ٠,٠٠٠، وكان حجم التأثير مساوياً ٠,٠٣١ وبما أن مقياس القلق هو مقياس عكسي

فالمرتفعين في الأداء على المقياس يكون لديهم قلقاً أقل وبذلك تكون الإناث أكثر قلقاً من الذكور.

التأثيرات الرئيسية للتخصص

أشارت نتائج الاختبارات الأحادية، كما وردت في جدول(٣٠) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصين العلمي والأدبي في بعض الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات التعلم والدراسة كالتالي:

١- مقياس معالجة المعلومات، لصالح الطلاب ذوي التخصص العلمي، حيث كانت قيمة ف = ٥,٨٣، ومستوى دلالة أصغر من ٠,٠١٦، وكان حجم التأثير مساوياً ٠,٠١١.

٢- مقياس معينات الدراسة لصالح الطلاب ذوي التخصص العلمي، حيث كانت قيمة ف = ٦,٣٦ ومستوى دلالة أصغر من ٠,٠١٢ وكان حجم التأثير مساوياً ٠,٠١٢

٣- مقياس القلق لصالح الطلاب ذوي التخصص العلمي، حيث كانت قيمة ف = ٦,٨٧ ومستوى دلالة أصغر من ٠,٠٠٩ وكان حجم التأثير مساوياً ٠,٠١٣

٤- مقياس الاتجاه، لصالح الطلاب ذوي التخصص الأدبي حيث كانت قيمة ف = ٤,٨١ ومستوى دلالة أصغر من ٠,٠٢٩ وكان حجم التأثير مساوياً ٠,٠٠٩ ومستوى دلالة أصغر من ٠,٠٠٥ وكان حجم التأثير مساوياً ٠,٠١٥.

٥- مقياس الدافعية لصالح الطلاب ذوي التخصص الأدبي، حيث كانت قيمة ف = ٧,٧٨ ومستوى دلالة أصغر من ٠,٠٠٥ وكان حجم التأثير مساوياً ٠,١٥

٦- مقياس إدارة الوقت لصالح الطلاب ذوي التخصص الأدبي حيث كان قيمة ف = ٤,١٢ ومستوى دلالة أصغر من ٠,٠٤٣ وكان حجم التأثير مساوياً ٠,٠٠٨.

وأشارت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق دالة بين التخصصين العلمي والأدبي في أربعة مقاييس فرعية تتمثل في اختيار الأفكار الرئيسية، استراتيجيات الأختبار والتركيز، اختبار الذات.

التفاعلات القائمة بين المتغيرات المستقلة (النوع : التخصص)

أشارت نتائج الاختبارات الأحادية كما وردت في جدول (٣٠) إلى وجود تفاعلات دالة إحصائياً بين النوع والتخصص في ثلاثة مقاييس فرعية تتمثل في مقياس القلق، حيث كانت قيمة ف = ٦,٢٨ ومستوى دلالة أصغر من ٠,٠١٣ وكان حجم التأثير مساوياً ٠,٠١٢ شكل ٩ ومقياس الدافعية، حيث كانت قيمة ف = ٨,٧٩ ومستوى دلالة أقل من ٠,٠٠٣ شكل ١٠ وكان حجم التأثير مساوياً ٠,٠١٧ ومقياس اختبار الذات، حيث كانت قيمة ف = ٧,٥٣ ومستوى دلالة أصغر من ٠,٠٠٦ وكان حجم التأثير مساوياً ٠,٠١٤.

تفسير النتائج السابقة

التأثيرات الرئيسية للنوع في استراتيجيات الدراسة:

تبين بعد الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي والإطار النظري للبحث فيما يتعلق بالتأثيرات الرئيسية للنوع على الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة أن النتائج تتفق جزئياً مع نتائج دراسة Braten and Olaussen (1998) التي توصلت إلى وجود فروق، لصالح الإناث في القلق، كما تتفق نتائج الفرض كلياً مع نتائج دراسة إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين لاذكور والإناث في كل

الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة، عدا استراتيجية القلق فقد تبين أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور في المواقف الأكاديمية.

وفيما يختص بالدراسات التى تناولت هذه الاستراتيجيات كل منها على حدى فقط اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة Schmid et al. (2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في استراتيجية معالجة المعلومات بين الذكور والإناث، وتتفق نتائج الفرض أيضاً مع نتائج دراسة J. McKnight and McKnight (2012) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور وخاصة في المهام التي تتطلب مجهوداً بدنياً. وفيما يختص باستراتيجية الاتجاه فتتفق النتائج جزئياً مع نتائج دراسة Wong and Hanafi (2007) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الاتجاه. كما صارت نتائج هذا السؤالفي نفس اتجاه دراسة Harrop et al. (2007) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مهارة إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة.

وقد اختلفت النتائج فيما يختص بالتأثيرات الرئيسية للنوع على استراتيجيات الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة Tallent-Runnels (1996) كما ورد في Braten and Olaussen (1998:p.311) التي أشارت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في كل استراتيجيات الدراسة، لصالح الإناث، عدا القلق فكانت لافروق، لصالح الذكور. وقد اختلفت نتائج هذا السؤال أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة محمد أحمد الرفوع (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود فروق دالة في استراتيجية معالجة المعلومات، لصالح الإناث. وفيما يختص باستراتيجية الدافعية فإن نتائج هذا السؤال اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة Horyna and Bonds-Raccke (2012) وكذلك دراسة Sengodan and Iksan (2012) اللتان توصلتا

إلى وجود فروق في الدافعية للتعلم، لصالح الذكور، وكذلك دراسة Lijun (2011) التي أسفرت عن وجود فروق في الدافعية للتعلم، لصالح الإناث. وبالنسبة لاستراتيجية إدارة الوقت فإن نتائج هذا الفرض اختلفت مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Truman and Hartley (1996) التي أشارت إلى وجود فروق دالة في مهارات إدارة الوقت لصالح الإناث.

ويمكن تفسير النتائج فيما يتعلق بكون الإناث أكثر قلقاً من الذكور في ضوء أن الإناث يتميزون بالقلق بصفة عامة وفي الحياة الأكاديمية أو المواقف التربوية بصفة خاصة، وذلك يرجع إلى الخوف الزائد من الفشل الأكاديمي الذي يؤدي إلى ارتفاع معدل قلقهم مقارنة بالذكور. وقد تُعزي نتائج هذا الجزء أيضاً في ضوء بعض العوامل البيولوجية الخاصة بالإناث.ويضيف(2006) Wehr-Flowers أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور وخاصة أثناء أداء المهام الحركية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بقية استراتيجيات الدراسة بين الذكور والإناث عينة البحث الحالي في ضوء أن الممارسات التدريسية المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ربما لا تسهم بشكل فعال في وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في توظيف استراتيجيات الدراسة. كما يمكن أن تُعزي نتائج هذا الجزء أيضاً في أن طبيعة المجتمع وخاصة في التعليم الجامعي لا تفرق بين الذكور والإناث في المعاملات داخل الجامعة، وأن الفرص متساوية أمام الجنسين في اكتساب المعلومات المختلفة المتعلقة بالمقررات الأكاديمية التي يدرسونها، وكذلك في توظيف استراتيجيات الدراسة التي تسهم في أدائهم الأكاديمي. كما أن الذكور والإناث أيضاً يتشابهان في بعض المتغيرات المعرفية والدافعية والتي منهم استراتيجيات

الدراسة، وخاصة في ضوء النموذج الحالي لأنه يضم استراتيجيات عامة يحتاجها جميع الطلاب للأداء الأكاديمي الناجح.

ويمكن تفسير نتائج ذلك الجزء أيضاً في ضوء أن تحقيق الأداء الأكاديمي المتميز يتطلب بذل الطلاب – بصرف النظر عن نوعهم – مزيداً من الجهد في معالجة المعلومات وإعادة صياغة ما تم تعلمه بأساليبهم الخاصة وربطهم للمعلومات الجديدة بالمعرفة المتواجدة لديهم. كما يحتاجوا إلى اختيار الأفكار الرئيسية وتدوين المعلومات المهمة وكذلك القدرة على الاستعداد للاختبارات وإتقان استراتيجياتها بشكل يجعل الدرجات المتحصل عليها جراء هذه الاختبارات تعكس مستواهم الحقيقي في المقررات التي يدرسونها. ويمكن إضافة أن جميع الطلاب يجب أن يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية وأيضاً دافعية مرتفعة لضمان التفوق الأكاديمي.

التأثيرات الرئيسية للتخصص في استراتيجيات الدراسة:

تبين بعد الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي فيما يتعلق بالتأثيرات الرئيسية للتخصص على المقاييس الفرعية لاستراتيجيات الدراسة أن نتائج هذا السؤال اتفقت مع نتائج دراسة محمد أحمد الرفوع (٢٠٠٨) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في استراتيجية معالجة المعلومات، لصالح الطلاب ذوي التخصص العلمي، وكما اتفقت واختلفت نتائج هذا السؤال جزئياُ أيضاً معنتائج دراسة إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠)، فقد اتفقت في وجود فروق في مقياس معينات الدراسة، لصالح الطلاب ذوي التخصص العلمي، ولكن على الجانب الآخر فقد اختلفت النتائج في عدم وجود فروق دالة في الدافعية.

وقد اختلفت النتائج جزئياً مع نتائج دراسة Khadivzadeh et al. (2004) وكذلك دراسة راشد مرزوق راشد وعصام على الطيب (٢٠٠٩) اللتان توصلتا إلى عدم وجود تأثير دال للتخصص في استراتيجيات الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتائج الخاصة بالتأثيرات الرئيسية للتخصص على بعض المقاييس الفرعية لاستراتيجيات الدراسة، مثل تفوق طلاب التخصصات العلمية في مقياس معالجة المعلومات بأن طبيعة هذه التخصصات ومحتواها العلمي يتطلب معالجة المعلومات في المهام الدراسية، والربط بين المعلومات الجديدة والسابق تعلمها، وخاصة في المعادلات الرياضية والقوانين العلمية (المعرفية الإجرائية) بصورة أكبر من التخصصات الأدبية التي ربما تتميز بعض الموضوعات الدراسية بالاستقلالية نوع ما عن بعضها البعض، أو تكون في شكل حقائق (المعرفة الدلالية). كما يمكن أن تُعزي نتائج تفوق هؤلاء الطلاب أيضاً في عينات الدراسة إلى أن طبيعة الدراسة في التخصصات العلمية تتطلب استخداماً أكثر لمعينات الدراسة التي تساعدهم على تعلم الموضوعات التي يقومون بدراستها في المعامل العلمية والورش الفنية. كما يُعد استخدام معينات الدراسة جزءاً رئيساً في القدرة على فهم الموضوعات العلمية وتحقيق نواتج تعلم أفضل فيها، بالإضافة إلى أن الطلاب ذوي التخصصات العلمية أكثر تواصلاً مع زملائهم وأعضاء هيئة التدريس، نظراً لقلة أعدادهم مقارنة بطلاب الكليات الأدبية وبالتالي الفرصة متاحة أمامهم بشكل أكبر للتواصل الذي يُعد مكوناً رئيسياً لمعينات الدراسة في نموذج Weinstein and Palmer (2002).

ويمكن تفسير تفوق الطلاب ذوي التخصصات، الادبية في استراتيجيتي الاتجاه والدافعية في ضوء أن المقررات الدراسية لهذه التخصصات تُعد سهلة مقارنة بالتخصصات العلمية، الأمر الذى ينعكس على اتجاههم ودافعيتهم نحوها، في حين ان التخصصات العلمية تتطلب مزيداً من الجهد لإتقانها (ربما تؤدي إلى ضغطاً نفسياً) مما قد يؤثر بشكل أو بآخر على اتجاه الطلاب نحوها. وقد يُعزي تفوق الطلاب ذوي التخصصات الأدبية في

استراتيجية إدارة الوقت أن هؤلاء الطلاب لديهم مزيداً من وقت الفراغ الذي يستغله بعضهم في حضور الندوات التثقيفية والدورات والبرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب ومنها مهارات إدارة الوقت، الأمر الذي يؤثر في اكتسابهم وتطبيقهم لهذه المهارات في حياتهم الدراسية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة بين التخصصين في استراتيجيات اختبار الأفكار الرئيسية، استراتيجيات الاختبار، التركيز في ضوء أن هذه الاستراتيجيات تمثل استراتيجيات عامة يحتاجها طلاب التخصصين العلمي والأدبي، من أجل تحقيق أفضل نواتج تعلم فطلاب التخصصين يحاولون اختيار الأفكار الرئيسية أثناء تعلمهم ودراستهم للموضوعات الجديدة بشكل مستاوٍ. كما يحاولون اكتساب استراتيجيات الاختبار التي تمكنهم من تحقيق درجات مرتفعة في الاختبارات التي يؤدونها بدرجة تعكس أدائهم الأكاديمي الفعلي على هذه الاختبارات، وأخيراً في هذا الجزء فجميع الطلاب يتكون لديهم الرغبة الشديدة في التركيز أثناء حضورهم للمحاضرات والدروس العلمية، وذلك لتحقيق فهم أفضل لم يقوموا بتعلمه ودراسته. ومن هنا كان من الأفضل أن نضع في الاعتبار أن تخصصات الطلاب تؤثر في بعض استراتيجياتهم في الدراسة وذلك حسب طبيعة الموقف التعليمي والموقف الاختباري.

التفاعلات المشتركة بين النوع، والتخصص، وتأثيراتها في استراتيجيات الدراسة:

فيما يختص بالتفاعلات القائمة بين النوع والتخصص وتأثيراتهما في الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة، نجد أن النتائج اختلفت مع نتائج دراسة Braten and Olaussen (1998) التي أشارت إلى عدم وجود تفاعل دال بين النوع والعمر في التأثير المشترك على الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات

التعلم والدراسة، وكذلك (جزئياً) مع نتائج دراسة إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠) التي توصلت إلى عدم وجود تفاعل دال أيضاً بين النوع والتخصص والسنة الدراسية على هذه الأبعاد.

ويمكن تفسير التفاعلات الدالة بين النوع والتخصص في استراتيجيات القلق، الدافعية، واختبار الذات في ضوء نوع التفاعل، حيث أن التفاعل في استراتيجية القلق ترتيبي وهو عندما تكون تأثيرات أحد المتغيرات المستقلة متساوية عبر كل مستويات المتغير المستقل الآخر ولكن الفروق في المجموعة لها نفس التوجه، بمعنى أن متوسطات المجموعة لمستوى معين في أحد المتغيرات المستقلة تكون دائماً أكبر أو أصغر من المستوى الثاني في نفس المتغير المستقل، بصرف النظر عن المتغير المستقل الثاني. وفي البحث الحالي فإن متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث في التخصصين العلمي والأدبي في مقياس القلق وهو ما تم ذكره سابقاً. وقد يعود ذلك إلى أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور في حياتهم بصفة عامة والجامعية بصفة خاصة.

ويُعد التفاعل في استراتيجيتي الدافعية واختبار الذات تفاعل غير ترتيبي وهو عندما تكون التأثيرات الخاصة بأحد المتغيرات المستقلة مختلفة بإختلاف مستويات المتغير المستقل الآخر، ففي البحث الحالي فإن الذكور أكثر دافعية من الإناث في التخصص الأدبي، وبينما الإناث أكثر دافعية من الذكور في التخصص العلمي، وبالنسبة لاختبار الذات فإن الذكور أكثر اختباراً لذواتهم من الإناث في التخصص الأدبي، بينما الإناث أكثر اختباراً لذواتهم من الذكور في التخصص العلمي. كما توجه هذه النتيجة نحو فحص ماهية العوامل التي تسهم في تنمية الدافعية واختبار الذات لدى الإناث في التخصص الأدبي والذكور في التخصص العلمي. كما توجه هذه النتيجة

الباحثين إلى إجراء مزيدا من البحوث للكشف بصورة أكثر تفصيلاً من أجل إثراء الأدبيات التربوية في هذا السياق.

٢) النتائج الخاصة بتأثير النوع (ذكور/إناث)، والتخصص (علمي/أدبي)، والتفاعلات القائمة بينهما في الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي.

يعرض جدول(٣١) المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب في ضوء النوع والتخصص:

جدول (٣١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص

اندماج الطلاب	النوع	ذكور			إناث			مجموع	
	التخصص	أدبي٧٠	علمي ٨٣	مجموع ١٥٣	أدبي ٢٢١	علمي ١٤٨	مجموع ٣٦٩	أدبي ٢٩١	علمي ٢٣١
السلوكي	م	٦٢,٤٣	٦٣,٨٨	٦٣,٢٢	٦٢,١٣	٦٣,٩١	٦٢,٨٤	٦٢,٢٠	٦٣,٩٠
	ع	٩,٨٣	٨,٨٥	٩,٣١	٩,٣٧	٩,٩٣	٩,٦٢	٩,٤٦	٩,٥٤
الوجداني	م	٦٨,٦٠	٧٠,٢٨	٦٩,٥١	٦٧,١٥	٦٩,٨٠	٦٨,٢١	٦٧,٥٠	٦٩,٩٧
	ع	١٢,١٣	٩,٦٢	١٠,٨٤	١٠,٢٤	١٠,٧٣	١٠,٥١	١٠,٧٢	١٠,٣٣
المعرفي	م	٥٨,٤٤	٥٩,٣٣	٥٨,٩٢	٥٧,٢٣	٥٨,٨٢	٥٧,٨٦	٥٧,٥٢	٥٩,٠٠
	ع	٩,٠٥	٧,٨٥	٨,٤٠	١٠,٤٦	١١,٠٧	١٠,٧٢	١٠,١٤	١٠,٠٢

يعرض جدول (٣١) نتائج استخدام أسلوب تحليل التباين العاملي متعدد المتغيرات لأثر متغيرات البحث المستقلة النوع (ذكور/إناث)، والتخصص

(علمي/أدبي)، والتفاعلات المشتركة بينهما في الأبعاد الفرعية الاندماج الأكاديمي:

جدول (٣٢)

تحليل التباين العاملي متعدد المتغيرات لتأثيرات النوع، والتخصص، والتفاعلات المشتركة بينهما في الأبعاد الفرعية الاندماج الطلاب

مصدر التباين	Pillai's Trace	ف	الدلالة	حجم التأثير
النوع (أ)	٠،٠٠٤	٠،٦٧	٠،٥٧	---
التخصص (ب)	٠،٠٠٩	١،٥٦	٠،٢٠	---
أ × ب	٠،٠٠١	٠،١٠	٠،٩٦	---

يتضح من جدول (٣٢) أن نتائج الاختبارات المتعددة في التأثير الرئيسية للنوع، والتخصص، وكذلك التفاعلات القائمة بينهما في الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب كلها غير دالة حيث كانت قيم ف = ٠,٦٧ ، ف = ١,٥٦ ، ف = ٠,١٠ على الترتيب.

ومن ثم لم يتطلب الأمر إجراء اختبارات أحادية تتبعية في ضوء ما أشار Field (2013) لأن عدم دلالة الاختبارات المتعددة تعني عدم دلالة كل الابعاد الفرعية الداخلة في التحليل، وإذا أُجريت الاختبارات الأحادية وتبين منها وجود دلالة لاي من الأبعاد الفرعية، فإن ذلك يعود إلى الخطأ من النوع الأول – كما تم ذكره مسبقاً – وليس إلى وجود فروق حقيقية.

تفسير النتائج

التأثيرات الرئيسية للنوع الاجتماعي في الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي:

تبين بعد الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي والإطار النظري فيما يتعلق بالتأثيرات الرئيسية للنوع على الأبعاد الفرعية للأندماج الأكاديمي أن نتائج هذا السؤال اتفقت مع نتائج دراسة Pace (1990) كما تم توثيقه في Teoha et al. (2013, p.144) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في اندماج الطلاب، كما اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة Harper et al. (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث عينة البحث نم طلاب الجامعة، وفي نفس السياق أيضاً فقد أشارت نتائج دراسة Zhao et al. (2005) إلى عدم وجود فروق دالة في الاندماج الأكاديمي ترجع لنوع الطلاب. كما اتفقت نتائج الفرض أيضاً مع نتائج دراسة Shinde (2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في أبعاد الاندماج الأكاديمي، عدا بعد الاندماج الاجتماعي فكانت الفروق، لصالح الذكور (اختلفت نتائج الفرض مع هذا الجزء).

واختلفت النتائج فيما يختص بالتأثيرات الرئيسية للنوع في الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي مع ما توصلت إليه دراسة Tobin (1988) التي أشارت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في اندماج الطلاب لصالح الذكور، وخاصة في الاندماج السلوكي. كما تختلف أيضاً نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه دراسة Park (2003)ودراسة(2013) .Teoha et al من وجود فروق دالة في الاندماج الأكاديمي لصالح الإناث، وفي نفس السياق أيضاً فقد اختلفت النتائج مع ما أشارت إليه دراسة Jenkins (2010) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في اندماج المهارات لصالح الإناث واندماج الأداء لصالح الذكور.كما اختلفت نتائج هذا الفرض

أيضاً مع ما أشارت إليه دراسة Hu and Wolniak من وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي.

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة في الاندماج الأكاديمي بين الذكور والإناث عينة البحث الحالي في ضوء أن طبيعة الأنشطة الطلابية واللوائح الدراسية في الجامعة ربما لا تؤدي بشكل ملحوظ في وجود فروق بين الذكور والإناث في اندماج الطلاب وأبعاده الفرعية. كما أن الفرص متاحة بصورة متساوية أمام الطلاب والطالبات لممارسة السلوكيات الأكاديمية الصفية واللاصفية، كما يمكن أن تُعزي نتائج هذا الجزء أيضاً في أن الفرص متساوية بين الطلاب والطالبات للتعبير عن مشاعرهم تجاه بيئة التعلم الخاصة بهم، كما أن الفرص متساوية أيضاً للتواصل مع زملائهم، وخاصة في ظل انفتاح المجتمع الجامعي في ضوء الضوابط المحددة والتي يرتضيها المجتمع.

وبعد أعضاء هيئة التدريس – في نفس السياق – ربما لا يفرقون بين الطلاب والطالبات في تشجيعهم على التواصل سواء في قاعات المحاضرات أو الساعات المكتبية، وذلك طبقاً للوائح الجامعية. كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الاندماج المعرفي إلى أن الاندماج المعرفي – كما يذكر Lovett (2009) يمثل استراتيجيات الدراسة العامة التي اشارت نتائج البحث الحالي إلى عدم وجود فروق في معظمها.

التأثيرات الرئيسية للتخصص في الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي:

تبين بعد الرجوع إلى أدبيات البحث التربوي فيما يتعلق بالتأثيرات الرئيسية للتخصص في الأبعاد الفرعية للاندماج الاكاديمي أن نتائج هذا السؤال اتفقت مع نتائج دراسة Harper et al. (2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في الاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة ذوي

التخصصات العلمية والأدبية. ولكن اختلفت النتائج على الجانب الآخر – مع نتائج دراسة Brint et al. (2008) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في أبعاد الاندماج الأكاديمي للطلاب.

ويمكن تفسير هذه النتائج الخاصة بالتأثيرات الرئيسية للتخصص على الأبعاد الفرعية لاندماج الطلاب أن طبيعة الدراسة في التخصصات الأكاديمية سواء كانت علمية أو أدبية تتطلب اندماجاً أكاديمياً متساوياً لتحقيق أفضل نواتج تعلم، كما أن جميع الطلاب بصرف النظر عن تخصصاتهم الأكاديمية يحتاجون بذل المزيد من الجهد، واكتساب السلوكيات الفعالة، وأداء التكليفات والبحوث العلمية، والمشاركة في الأنشطة المختلفة لتحقيق النجاح الأكاديمي في البرنامج الملتحقين بها.

وجميع الطلاب يحتاجون للتواصل مع زملاءهم وأعضاء هيئة التدريس، وذلك لحل المشكلات التي تواجههم والتي تعوق تفوقهم الدراسي. كما أن طلاب الجامعة بجميع تخصصاتهم يحتاجون إلى المثابرة، وتنظيم ذاتهم، واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء المعرفة أثناء تعلمهم ودراستهم للمقررات الدراسية المختلفة حتى يتمكنوا من الوصول إلى النجاح، وتحقيق التميز الذي يساعدهم على المنافسة الأكاديمية.

وتأكيداً لما سبق ذكره في أهمية الأبعاد المختلفة لاندماج الطلاب وحاجتهم إليها، بصرف النظر عن نوعهم وتخصصهم الأكاديمي، فإن نتائج العديد من البحوث والدراسات أشارت إلى أهمية أبعاد اندماج الطلاب في إنجازهم الأكاديمي في مختلف التخصصات الدراسية

(Cacchiotti, 2011; DeBacker and Crowson, 2006; Persidio, 2010; Ravindran, Greene, and DeBacker, 2005;

Kravits, 2006; Richardson and Newby, 2006; Walker and Greene, 2009)

التفاعلات المشتركة بين النوع الاجتماعي، والتخصص، وتأثيراتها في الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب:

ويمكن تفسير نتائج هذا البحث والخاصة بعدم وجود تفاعل دال بين النوع والتخصص يؤثر في الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب إلى استقلالية المتغيرين المستقلين في التأثير أو عدمه على المتغير التابع، أو بصياغة أخرى فإن مستويات المتغيرين المستقلين لا تتفاعل في إحداث أي تاثير في المتغير التابع (أي أن كل من المتغيرين المستقلين يؤثر بصورة مستقلة عن المتغير الآخر)، نظراً لأن الجوانب السلوكية والانفعالية والمعرفية المختلفة التي يتضمنها اندماج الطلاب يحتاجها جميع الطلاب من أجل الوصول لنواتج تعلم افضل، ومن هنا لم نجد تفوق مستوى على آخر في المتغيرين المستقلين.

إجابة السؤال الثالث الذي ينص على هل تختلف البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة وأبعاد الاندماج الأكاديمي، وأبعاد الإبداع الانفعالي باختلاف النوع (ذكور/إناث) لدى عينة البحث؟

للإجابة على السؤال السابق تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي لمتغيرات البحث متمثلة في المقاييس الفرعية لاستراتيجيات الدراسة، وأبعاد لاندماج الطلاب، وكذلك أبعاد الإبداع الانفعالي، ومحاولة إيجاد البنية العاملية لدى الطلاب الذكور والإناث كل على حدة.

ويوضح جدول (٣٣) مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل، والجذور الكامنة، والنسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل للذكور:

جدول (٣٣)

مصفوفة النمط بعد التدوير المائل، والجذور الكامنة، والنسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل للذكور

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	العوامل			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
استراتيجيات الدراسة	معالجة المعلومات	٠،٢١	٠،٠٧	٠٣٤	٠،٤٤
	اختيار الأفكار الرئيسية	٠،٠٢	٠،١٢	٠،٨٣	٠،١٩
	استراتيجيات الاختبار	٠،٢٣	٠،٣٤	٠،٦٨	٠،٠٢
	القلق	٠،٠١	٠،٢٢	٠،٦٩	٠،٣٢
	الاتجاه	٠،٢٤	٠،٣٠	٠،٢٤	٠،١٠
	الدافعية	٠،٠٧	٠،٧٤	٠،٠٦	٠،٠٧
	التركيز	٠،٢٥	٠،١٤	٠،٤٠	٠،١٥
	اختبار الذات	٠،٠٩	٠،٦٤	٠،١٨	٠،١١
	معينات الدراسة	٠،٤٧	٠،١٨	٠،٠٨	٠،٠١
	إدارة الوقت	٠،٠٩	٠،٧٣	٠،١٦	٠،٠٢
اندماج الطلاب	السلوكي	٠،٩٤	٠،٠١	٠،٠٩	٠،١٤
	الوجداني	٠،٩٠	٠،٠٨	٠،٠٣	٠،٠٥

	المعرفي	٠،٥٤	٠،١١	٠،١٣	٠،٢٣
الإبداع الانفعالي	الاستعداد	٠،٠٢	٠،٠٣	٠،٠٥	٠،٥١
	الجدة	٠،٢٠	٠،٠٧	٠،١٩	٠،٦٥
	الفاعلية	٠،٠٧	٠،١٢	٠،٠٤	٠،٣٢
الجذر الكامن		٣،٨٥	٣،٢٤	٢،٩٢	١،٨٨
النسبة المئوية للتباين		٢٤،٠٦	٢٠،٢٥	١٩،٢٥	١١،٧٥
معاملات الارتباط البينية بين العوامل		---			
		٠،٥٧	---		
		٠،٤٤	٠,٤١	---	
		٠،٤٣	٠,٢٤	٠،٠٥	---

يتضح من جدول (٣٣) تشبع متغيرات البحث على أربعة عوامل، حيث تشبعت على العامل الأول الأبعاد الثلاثة الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب، ومعينات الدراسة كأحد الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة، وقد فسر هذا العامل ٢٤,٠٦% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل اندماج الطلاب لأن استخدام الطلاب لمعينات الدراسة يُعد مكوناً رئيسياً من اندماجهم الدراسي. وفيما يختص بالعامل الثاني فقد تشبّعت عليه أبعاد الاتجاه، الدافعية، اختبار الذات، إدارة الوقت، وقد فسر هذا العامل ٢٠,٢٥% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل الأنشطة المرتبطة بالجهد لأنه تضمن أبعاداً والتي تُعد أنشطة مرتبطة بالجهد مثل الدافعية وإدارة الوقت واختبار الذات. أما عن العامل الثالث فقد تشبّعت عليه أبعاد اختيار الأفكار الرئيسية، استراتيجيات الاختبار، القلق، التركيز، معالجة المعلومات ، وقد فسر هذا العامل

١٨,٢٥% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل توجه الهدف في ضوء الدراسات السابقة التي فحصت البنية العاملية لقائمة استراتيجيات الدراسة كما أن هذه الاستراتيجيات تمثل هدفاً للطلاب يسعون إلى تحقيقه سواء عن طريق محاولة اختيار الأفكار الرئيسية أو الاستعداد للاختبارات أو إدارة القلق وكذلك التركيز أثناء التعلم والدراسة. وفيما يختص بالعامل الرابع فقد تشبّعت عليه الابعاد الفرعية للإبداع الانفعالي، وكذلك بعد معالجة المعلومات بعد القلق، وقد فسر هذا العامل ١١,٧٥% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل الإبداعي الانفعالي وبالتالي فإن نتائج هذا الفرض تحققت جزئياً بالنسبة للذكور عينة البحث.

يتضح من تشبع متغيرات البحث على العوامل الأربعة للبنية العاملية للذكور أن الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي تمايزت عن متغيرات البحث الأخرى، عدا معالجة المعلومات كأحد الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة فقد تشبعت على نفس العامل.

بعد دراسة البنية العاملية للذكور، يوضح جدول (٣٤) مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل، والجذور الكامنة، والنسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل لإناث:

جدول (٣٤)

مصفوفة النمط بعد التدوير المائل، والجذور الكامنة، والنسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل للإناث

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	العوامل			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
استراتيجيات الدراسة	معالجة المعلومات	٠،٦٣	٠،٠٩	٠،٠٢	٠،٢١

الاسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة

	اختيار الأفكار الرئيسية	٠،٠١	٠،٠٤	٠،٧٧	٠،٠٩
	استراتيجيات الاختبار	٠،٠٤	٠،٠٣	٠،٧٩	٠،٠٥
	القلق	٠،٢١	٠،١٢	٠،٦٧	٠،٠٨
	الاتجاه	٠،٠٢	٠،٤٤	٠،٣٦	٠،١٩
	الدافعية	٠،٦٨	٠،٠١	٠،١٥	٠،٠٨
	التركيز	٠،٢٧	٠،١٦	٠،٤٩	٠،١٣
	اختبار الذات	٠،٩٢	٠،٠٨	٠،١٥	٠،٠٣
	معينات الدراسة	٠،٤٧	٠،٤٠	٠،١٥	٠،١٠
	إدارة الوقت	٠،٥٠	٠،١٦	٠،٤٦	٠،٠٦
اندماج الطلاب	السلوكي	٠،٠١٦	٠،٧٣	٠،٠٧	٠،٠٢
	الوجداني	٠،١٨	٠،٩٧	٠،٠٣	٠،٠٣
	المعرفي	٠،٤٢	٠،٣٩	٠،٠١	٠،٢٣
الإبداع الانفعالي	الاستعداد	٠،٠٢	٠،٠٣	٠،١٢	٠،٥٦
	الجدة	٠،٠٣	٠،٠٩	٠،٠٢	٠،٣٩
	الفاعلية	٠،٠٥	٠،٢٠	٠،٠٨	٠،٣٥
الجذر الكامن		٥،١٤	٤،٦٥	٣،٧٠	١،٥٧
النسبة المئوية للتباين		٣٢،١٣	٢٩،٠٦	٢٣،١٣	٩،٨١
معاملات الارتباط البينية بين		---			

العوامل	٠,٥٧	---		
	٠,٥٥	٠،٤٤	---	
	٠,٣٧	٠،٣٨	٠،٠٣	---

يتضح من جدول (٣٤) تشبّع متغيرات البحث على أربعة عوامل، حيث تشبّعت على العوامل الأولى أبعاد استراتيجيات الدراسة والمتمثلة في معالجة المعلومات، الدافعية، اختبار الذات، معينات الدراسة، إدارة الوقت، والاندماج المعرفي كأحد الابعاد الفرعية لاندماج الطلاب، وقد فسر هذا العامل ٣٢,١٣% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل الأنشطة المعرفية والمرتبطة بالجهد لأنه تضمن معالجة المعلومات والاندماج المعرفي كأنشطة معرفية وبقية الابعاد تُعد أنشطة متعلقة بالجهد مثل الدافعية، اختبار الذات واستخدام معينات الدراسة وإدارة الوقت. أما عن العامل الثاني فقد تشبّعت عليه بعدى اندماج الطلاب (السلوكي، الوجداني، المعرفي)، والاتجاه وأيضاً معينات الدراسة كأحد الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة، وقد فسر هذا العامل ٢٩,٠٦% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل اندماج الطلاب لأن اتجاه الطلاب يُعد جزئاً رئيسياً من اندماجهم الوجداني. وفيما يختص بالعامل الثالث فقد تشبّعت عليه بعض الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة والمتمثلة في اختيار الأفكار الرئيسية، استراتيجيات الاختبار، القلق، التركيز، وأيضاً إدارة الوقت وقد فسر هذا العامل ٢٣,١٣% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل توجه الهدف في ضوء الدراسات السابقة التي فحصت البنية العاملية لقائمة استراتيجيات التعلم والدراسة كما أن هذه الاستراتيجيات تمثل هدفا للطلاب يسعون إلى تحقيقه سواء عن طريق محاولة اختيار الأفكار الرئيسية أو الاستعداد للاختبارات أو إدارة القلق وكذلك التركيز اثناء التعلم. وفيما يختص بالعامل الرابع فقد تشبّعت عليه الأبعاد

للإبداع الانفعالي فقط، وقد فسر هذا العامل ٩,٨١% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل الإبداعي الانفعالي، وبالتالي فإن الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي تمايزت تماماً عن متغيرات البحث الأخرى بالنسبة للإناث عينة البحث.

للتأكد من مدى اتفاق أو اختلاف البنية العاملية الخاصة بمتغيرات البحث في ضوء النوع (ذكور/إناث)، تم استخدام معامل المطابقة لتوكر Tucker's congruence coefficient كما ورد في (Davenport, 1990; Lorenzo-Seva and Ten Berge, 2006) وهو يشير إلى مدى التطابق بين العوامل في تشبّعات المتغيرات عليها، ويجب أن تزيد قيمته عن ٠,٨٠، حتى يمكن القول بأن العوامل تتطابق في تشبعات المتغيرات عليها، ويوضح جدول (٣٥) قيم معامل المطابقة بين العوامل الخاصة بالبنية العاملية للذكور والإناث:

جدول (٣٥)

قيم معامل المطابقة بين العوامل الخاصة بالبنية العاملية للذكور والإناث

العوامل	مسمى العوامل	معامل المطابقة
الأول (ذكور) × الثاني (إناث)	اندماج الطلاب	٠,٩٥
الثاني (ذكور) × الأول (إناث)	الأنشطة المرتبطة بالجهد الأنشطة المعرفية المرتبطة بالجهد	٠,٧١
الثالث (ذكور) × الثالث	توجه الهدف	٠,٩٢

(إناث)		
الرابع (ذكور) × الرابع (إناث)	الإبداع الانفعالي	٠,٨٦

يتضح من جدول (٣٥) أن كل قيم معامل المطابقة تخطت ٠,٨٥ لثلاثة عوامل، عدا عاملاً واحداً، حيث بلغت قيمة معامل المطابقة ٠,٧١ وقد تم تسمية هذا العامل بطريقة مختلفة بين الذكور والإناث عينة البحث حيث تم إضافة كلمة المعرفية اسم العامل في البنية بالنسبة للإناث وذلك لتشبع بُعد معالجة المعلومات عليه لأنه يُعد نشاطاً معرفية، وهذا يشير إلى أن البنية العاملية لمتغيرات البحث في ضوء النوع (ذكور/إناث) لم تتفق تماماً بل تختلف في أحد العوامل.

تفسير نتائج السؤال الثالث

اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى تشبّع الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي على عامل واحد أثناء دراسة البنية العاملية لهذا المفهوم مثل دراسة Averill (1999) التي أُجريت في البيئة الأجنبية، وكذلك الدراسات التي أُجريت في البيئة العربية مثل دراسات كل من أبو زيد سعيد الشويقي (٢٠٠٨) وناصر عبد العزيز العسعوسي ومحمد محمد عباس (٢٠٠٩)، ودراستي عادل سعد يوسف (٢٠٠٩، ٢٠١٠)، وكذلك دراسة شرين محمد دسوقي (٢٠١٠).

وفيما يتعلق بتشبّع الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة فإن نتائج هذا الفرض اتفقت جزئياً مع نتائج بعض الدراسات التي أُجريت في البيئة الأجنبية (Cano, 2006; Prevatt et al., 2006; Samuelstuen, 2003) وتختلف نتائج هذا لافرض مع نتائج دراسة Yip (2013) التي توصلت إلى

بنية عاملية مختلفة لاستراتيجيات الدراسة عن تلك التي تم التوصل إليها في الفرض الحالي.

وقد اتفقت نتائج هذا الفرض فيما يختص بتشبّع الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب على عامل واحد مع نتائج العديد من البحوث والدراسات التي تناولت البنية العاملية لهذا المتغير مثل. (Carle et al., 2009; Rupayana, 2010; Tinio, 2009)

يجب أن نأخذ في الاعتبار عند تفسير العوامل أن تشبّعات المتغيرات عند استخدام التحليل المائل في مصفوفة النمط هي عبارة عن معاملات الانحدار، أي مدى إسهام المتغير في العامل الذي ينتمي إليه. فإذا أراد المهتمين بالتعليم الجامعي تنمية اندماج الطلاب الذكور عليهم التركيز على أبعاد الاندماج الأكاديمي للطلاب التي تضمنها البحث الحالي بالإضافة إلى معينات الدراسة التي يستخدمها هؤلاء الطلاب أثناء تعلمهم ويمكن اتباع مثل هذا الإجراء مع بقية العوامل وذلك بالنسبة للذكور والإناث. ويمكن تفسير تشبع بُعد معالجة المعلومات على نفس العالم الخاص بالأنشطة المرتبطة بالجهد لدى الإناث في ضوء أن هذا البعد أكثر ارتباطاً بدافعيتهم واختبارهم لذواتهم وكذلك إدارتهم لوقتهم، الأمل الذي يتطلب التركيز على هذه النتيجة أثناء تدريس الإناث لتحقيق أفضل نواتج تعلم لديهم.

ويمكن أن تُعزي النتيجة الخاصة بتشبّع الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي على عامل مستقل عن الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة وأبعاد الاندماج الأكاديمي، في ضوء أن الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي تُعد منبآت جيدة له. كما أن تشبّع بُعد معالجة المعلومات مع الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي لدى الذكور يعني أنه من العوامل التي تسهم فيه (لها تأثير مباشر

فيه) أو توجد علاقة بينهما، أو بصيغة أخرى فإن التفكير في الانفعالات يُعد مكاناً من إبداعهم الانفعالي لدى الطلاب الذكور عينة البحث الحالي.

ويمكن تفسير تمايز الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي عن متغيرات البحث الأخرى ايضاً في ضوء أنها تُعد من الجوانب الانفعالية للشخصية أو لأنها سلوكيات أرقى (ذات مستوى أعلى)، في حين أن المقاييس الفرعية لاستراتيجيات التعلم والدراسة والأبعاد الفرعية لاندماج الطلاب تُعد من الجوانب المعرفية في الشخصية أو الجوانب المهارية التي تساعد الطلاب في تحسين نواتج تعلمهم، وذلك ما أسهم في تشبع هذه الأبعاد على عوامل مختلفة عن بقية المتغيرات التي ضمنها التحليل العاملي.

إجابة السؤال الرابع وينص على هل تختلف البنية العاملية لاستراتيجيات الدراسة، وأبعاد الابداع الانفعالي، وأبعاد الاندماج الأكاديمي باختلاف التخصص (علمي/أدبي) لدى عينة البحث:

تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي أيضاً للإجابة على هذا السؤال، واتباع نفس الخطوات السابق ذكرها في السؤال الثاني، وإيجاد البنية العاملية للطلاب ذوي التخصصين العلمي والأدبي كل على حدة كالتالي:

ويوضح جدول (٣٦) مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل والجذور الكامنة، والنسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل للطلاب ذوي التخصص العلمي:

جدول (٣٦)

مصفوفة النمط بعد التدوير المائل، والجذور الكامنة، والنسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل للطلاب ذوي التخصص العلمي

الاسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	العوامل			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
استراتيجيات الدراسة	معالجة المعلومات	٠،٣٥	٠،٠٨	٠،١٠	٠،٣٤
	اختيار الأفكار الرئيسية	٠،١٢	٠،٠٣	٠،٧٢	٠،١٣
	استراتيجيات الاختبار	٠،٠٣	٠،١٧	٠،٧١	٠،٠٤
	القلق	٠،١١	٠،١٧	٠،٦٠	٠،٠٧
	الاتجاه	٠،٤٣	٠،٢٣	٠،٢٤	٠،٢٦
	الدافعية	٠،٠٤	٠،٨٢	٠،٠١	٠،٠١
	التركيز	٠،١٥	٠،٣٤	٠،٣٩	٠،٠٦
	اختبار الذات	٠،٢١	٠،٦٧	٠،٢٦	٠،٠٨
	معينات الدراسة	٠،٥١	٠،٤٣	٠،٢٤	٠،١٠
	إدارة الوقت	٠،٢٣	٠،٧٦	٠،٢٢	٠،٠٥
اندماج الطلاب	السلوكي	٠،٨٨	٠،٠١	٠،٠١	٠،٠٩
	الوجداني	٠،٩٨	٠،٢٢	٠،٠١	٠,٠٢
	المعرفي	٠،٦٣	٠،١٠	٠،٠٤	٠،٢٩
الإبداع الانفعالي	الاستعداد	٠،٠٧	٠،٠٢	٠،٠٦	٠،٤١
	الجدة	٠،١٦	٠،٠٤	٠،٠٧	٠،٥٩
	الفاعلية	٠،٣٠	٠،٠٣	٠،٠٤	٠،٢٧

الجذر الكامن	٤،٨٩	٤،٦٠	٢،٩٨	١،٥٧
النسبة المئوية للتباين	٣٠،٥٦	٢٨،٧٥	١٨،٦٣	٩،٨١
معاملات الارتباط البينية بين العوامل	---			
	٠،٧٢	---		
	٠،٤٢	٠،٤٨	---	
	٠،٣٦	٠،٣٠	٠،٠٣	---

يتضح من جدول (٣٦) تشبّع متغيرات البحث على أربعة عوامل حيث تشبّعت على العامل الأول الأبعاد الثلاثة الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب، ومعالجة المعلومات، والاتجاه، ومعينات الدراسة كأحد الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة، وكذلك بعد الفاعلية كأحد الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي، وقد فسر هذا العامل ٣٠,٥٦% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل اندماج الطلاب لأن معالجة الطلاب للمعلومات يُعد مكوناً رئيسياً من اندماجهم المعرفي وكذلك اتجاههم نحو الدراسة والفاعلية في ردود أفعالهم الانفعالية يُعد مكونين رئيسيين لاندماجهم الوجداني. أما عن العامل الثاني فقد تشبّعت عليه أبعاد الدافعية، اختبار الذات، إدارة الوقت، التركيز، معينات الدراسة وقد فسر هذا العامل ٢٨,٥٧% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل الأنشطة المرتبطة بالجهد لأنه يضم أبعاداً والتي تُعد أنشطة مرتبطة بالجهد مثل الدافعية واختبار الذات وإدارة الوقت. وفيما يختص بالعامل الثالث فقد تشبّعت عليه أبعاد اختيار الأفكار الرئيسية، واستراتيجيات الاختبار، والقلق، والتركيز، وقد فسر هذا العامل ١٨,٦٣% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل توجه الهدف في ضوء الدراسات السابقة التي فحصت البنية العاملية لقائمة استراتيجيات الدراسة كما أن هذه الاستراتيجيات تمثل هدفاً

للطلاب يسعون إلى تحقيقه سواء عن طريق محاولة اختيار الأفكار الرئيسية أو الاستعداد للاختبارات أو إدارة القلق وكذلك التركيز أثناء الدراسة. وفيما يختص بالعامل الرابع فقد تشبّعت بدرجة أعلى على العامل الأول، وقد فسر هذا العامل ٩,٨١% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل الإبداع الانفعالي وكذلك معالجة المعلومات (بالرغم من تشبّعه تشبعاً أعلى على العامل الأول)، وبالتالي فإن الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي لدى الطلاب ذوي التخصص العلمي عينة البحث الحالي لم تتمايز لأن بُعد الفاعلية تشبّع تشبّعاً دالاً على العامل الأول.

بعد دراسة البنية العاملية للطلاب ذوي التخصص العلمي، يوضح جدول (٣٧) مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل، والجذور الكامنة، والنسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوام للطلاب ذو التخصص الأدبي:

جدول(٣٧)

مصفوفة النمط بعد التدوير المائل، والجذور الكامنة، والنسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل للطلاب ذوي التخصص الأدبي

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	العوامل			
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
استراتيجيات الدراسة	معالجة المعلومات	٠،١٧	٠،٤٣	٠،٠٩	٠،٣٠
	اختيار الأفكار الرئيسية	٠،٠٣	٠،٠٩	٠،٨٥	٠،١٦

	استراتيجيات الاختبار	٠،١٤	٠،٠٤	٠،٧٧	٠،٠٢
	القلق	٠،١٢	٠،١٩	٠،٧٢	٠،٠٣
	الاتجاه	٠،٣٩	٠،٠٤	٠،٣٨	٠،١٠
	الدافعية	٠،١٦	٠،٥٧	٠،٠٩	٠،١٢
	التركيز	٠،٢٤	٠،٠٩	٠،٥٥	٠،١٢
	اختبار الذات	٠،١٣	٠،٩٨	٠،١٦	٠،٠١
	معينات الدراسة	٠،٤٤	٠،١٧	٠،٠٠	٠،٠٦
	إدارة الوقت	٠،٠١	٠،٤٨	٠،٣٩	٠،٢٠
اندماج الطلاب	السلوكي	٠،٩١	٠،٠١	٠،١٤	٠،٠٩
	الوجداني	٠،٩٧	٠،٢١	٠،٠٤	٠،٠٢
	المعرفي	٠،٥٢	٠،٢٤	٠،٠١	٠،٢١
الإبداع الانفعالي	الاستعداد	٠،٠٣	٠،٠٢	٠،٠٥	٠،٦٦
	الجدة	٠،٠١	٠،٠٩	٠،١٢	٠،٤٢
	الفاعلية	٠،١٣	٠،٠٨	٠،٠٦	٠،٣٣
الجذر الكامن		٤،٥٢	٤،٤٤	٣،٧٣	٢،١٤
النسبة المئوية للتباين		٢٨،٢٥	٢٧،٧٥	٢٣،٣١	١٣،٣٨
معاملات الارتباط البينية بين العوامل		---			
		٠،٧٣	---		
		٠،٤٨	٠،٥٨	---	
		٠،٥١	٠،٤٦	٠،١٠	---

يتضح من جدول (٣٧) تشبّع متغيرات البحث على أربعة عوامل حيث تشبّعت على العوامل الأول الأبعاد الثلاثة الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب، والاتجاه، ومعينات الدراسة كأحد الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة، وقد فسر هذا العامل ٢٨,٢٥% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل اندماج الطلاب لأن اتجاه الطلاب نحو التعلم والدراسة يُعد مكوناً رئيسياً من اندماجهم الوجداني كما أن استخدامهم لمعينات الدراسة يُعد مكوناً رئيسياً من اندماجهم الوجداني كما أن استخدامهم للمعينات الدراسة يُعد مكوناً رئيسياً من اندماجهم الدراسي. وفيما يختص بالعامل الثاني فقد تشبّعت عليه بعض الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة والمتمثلة في معالجة المعلومات، والدافعية، واختبار الذات، وإدارة الوقت، وقد فسر هذا العامل ٢٧,٧٥% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل الأنشطة المعرفية والمرتبطة بالجهد لأنه تضمن معالجة الطلاب للمعلومات كنشاط معرفي وبقية الأبعاد تُعد أنشطة متعلقة بالجهد مثل الدافعية واختبار الذات وإدارة الوقت. أما عن العامل الثالث فقد تشبّعت عليه أبعاد اختيار الأفكار الرئيسية، واستراتيجيات الاختبار، والقلق، والتركيز، وقد فسر هذا العامل ٢٣,٣١% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل توجه الهدف في ضوء الدراسات السابقة التي فحصت البنية العاملية لقائمة استراتيجيات الدراسة كما أن هذه الاستراتيجيات تمثل هدفاً للطلاب يسعون إلى تحقيقه سواء عن طريق محاولة اختيار الأفكار الرئيسية أو الاستعداد للاختبارات أو إدارة القلق وكذلك التركيز أثناء التعلم والدراسة. وفيما يختص بالعامل الرابع فقد تشبّعت عليه الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي، وقد فسر هذا العامل ١٣,٣٨% من التباين الكلي. وقد تم تسمية هذا العامل الإبداع الانفاعلي، وبالتالي فإن الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي تمايزت عن متغيرات البحث الأخرى بالنسبة للطلاب ذوي التخصص الأدبي

عينة البحث، بالرغم من تشبّع بعد معالجة المعلومات تشبّعاً دالاً على هذا العامل.

وللتأكد من مدى اتفاق أو اختلاف البنية العاملية الخاصة بمتغيرات البحث في ضوء التخصص (علمي/أدبي)، تم استخدام معامل المطابقة، حتى يتم اعتبار العوامل تتطابق في تشبعات المتغيرات عليها، ويوضح جدول (٣٨) قيم معامل المطابقة بين العوامل الخاصة بالبنية العاملية للتخصصين العلمي والأدبي:

جدول (٣٨)

قيم معامل المطابقة بين العوامل الخاصة بالبنية العاملية للطلاب ذوي التخصصين العلمي والأدبي

العوامل	مسمى العوامل	معامل المطابقة
الأول (علمي) × الأول (أدبي)	اندماج الطلاب	٠,٩٤
الثاني (علمي) × الثاني (أدبي)	الأنشطة المرتبطة بالجهد الأنشطة المعرفية المرتبطة بالجهد	٠,٨٣
الثالث (علمي) × الثالث (أدبي)	توجه الهدف	٠,٩٦
الرابع (علمي) × الرابع (أدبي)	الإبداع الانفعالي	٠,٨٦

يتضح من جدول (٣٨) أن كل قيم معامل المطابقة تخطت ٠,٨٥ لثلاثة عوامل، عدا عاملاً واحداً، حيث بلغت قيمة معامل المطابقة ٠,٨٣ (تم إضافة

كلمة المعرفية لاسم هذا العامل)، وهذا يشير إلى أن البنية العاملية لمتغيرات البحث في ضوء التخصص (علمي/أدبي) لم تتفق تماماً بل تختلف في أحد العوامل.

تفسير نتائج السؤال الرابع:

وقد اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى تشبع الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي على عامل واحد (في حالة البنية العاملية للطلاب ذو يالتخصص الأدبي) أثناء دراسة البنية العاملية لهذا المفهوم مثل دراسة Averill (1999) التي أُجريت في البيئة الأجنبية وكذلك الدراسات التي أُجريت في البيئة العربية مثل دراسات كل من أبو زيد سعيد (٢٠٠٨)، وناصر عبد العزيز العسعوسي ومحمد محمد عباس (٢٠٠٩)، وكذلك دراستي عادل سعد يوسف (٢٠٠٩، ٢٠١٠)، ودراسة شرين محمد دسوقي (٢٠١٠). ولكن اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج هذه الدراسات لأن الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي لم تتشبّع على عامل واحد لدى الطلاب ذوي التخصص العلمي، كما حدث في البنية العاملية للطلاب ذوي التخصص الأدبي.

وفيما يتعلق بتشبّع الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات التعلم والدراسة فإن نتائج هذا السؤال اتفقت جزئياً مع نتائج بعض الدراسات التي أُجريت في البيئة الأجنبية (Cano, 2006; Prevatt et al., 2006; Samuelstuen, 2009) ولكن اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة Yip (2013) التي توصلت إلى بنية عاملية مختلفة لاستراتيجيات الدراسة عن تلك التي تم التواصل إليها في البحث الحالي.

وقد اتفقت نتائج هذا السؤال فيما يختص بتشبّع الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي للطلاب على عامل واحد مع نتائج العديد من البحوث

والدراسات لاتي تناولت البنية العاملية لهذا المتغير مثل (Carle et al., 2009; Rupayana, 2010; Tinio, 2009)

وتُعد تشبّعات المتغيرات عند استخدام التحليل المائل ومصفوفة النمط معاملات انحدار، أي مدى إسهام المتغير في العالم الذي ينتمي إليه. وقد يرجع تسمية العامل الثاني بصورة مختلفة بين طلاب التخصصين العلمي والأدبي إلي أن معالجة المعلومات أكثر ارتباطاً بالأنشطة المرتبطة بالجهد والمتمثلة في الدافعية، اختبار الذات، إدارة الوقت لدى طلاب التخصص الأدبي أي أنهم يوظفون معالجتهم للمعلومات أثناء هذه الأنشطة.

ويمكن أن تُعزي النتيجة الخاصة بتشبّع الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي على عامل مستقل عن الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة وأبعاد الاندماج الأكاديمي الطلاب، عدا لدى البنية العاملية للطلاب ذوي التخصص العلمي في ضوء أن الأبعاد الفرعية للإبداع الانفعالي تُعد منبآت جيدة للإبداع الانفعالي لدى الطلاب، كما أنها تُعد من الجوانب الانفعالية للشخصية، في حين أن أبعاد استراتيجيات الدراسة والاندماج الأكاديمي للطلاب تُعد من الجوانب المعرفية في الشخصية أو الجوانب المهارية. أما عن تشبّع بعد الفعالية على العامل الخاص باندماج الطلاب لدى هؤلاء الطلاب ذوي التخصص العلمي ربما يعود إلى أن بعد الفعالية يختص بمدى ردود الأفعال التي تخدم المجتمع وهذه ربما تتوافر لدى هؤلاء الطلاب نظراً لطبيعة دراستهم العملية التي تتطلب زيارات ميدانية ورحلات علمية.

وقد تبين بعد فحص البني العاملية المختلفة في ضوء النوع والتخصص أن أكثر استراتيجيات الدراسة ارتباطاً بالأبعاد الفرعية لاندماج الطلاب هي معينات الدراسة ثم الاتجاه لأن هناك تداخل بصفة عامة بين استراتيجيات الدراسة والأبعاد الفرعية لاندماج الطلاب، وقد يرجع ذلك إلى

أن هذه الاستراتيجيات والأبعاد تمثل جوانب معرفية ومهارية من الشخصية، في حين أن الإبداع الانفعالي يرتبط بالجوانب الوجدانية في الشخصية، وذلك يتفق مع ما أشار إليه Lovett (2009) أن استراتيجيات الدراسة العامة تستخدم في قياس اندماج الطلاب. وقد يعني ذلك أن استخدام الطلاب لمعينات الدراسة أثناء تعلمهم ودراستهم واتجاههم نحو التعلم والدراسة من العوامل التي تسهم في اندماجهم. والجدير بالذكر أن هذه النتيجة تتضمن تفسيراً تربوياً وأهمية تطبيقية وهي إذا أراد أعضاء هيئة التدريس دعم اندماج الطلاب بأبعاده الثلاثة عليهم التأكد من دعم استراتيجيات التعلم المتمثلة في معينات الدراسة لدعم الاندماج السلوكي، الاتجاه لدعم الاندماج الوجداني. كما يتضح أن بعد معالجة المعلومات كأحد الأبعاد الفرعية لاستراتيجيات الدراسة ويُعد من العوامل التي تسهم بشكل مباشر في الإبداع الانفعالي لدى الطلاب، ولذلك من الأفضل تنمية هذه الاستراتيجية لضمان الإبداع الانفعالي.

وهناك بعض المتغيرات ترتبط بتوجه الهدف لدى جميع الطلاب تمثلت أهم هذه المتغيرات في اختيار الأفكار الرئيسية، واستراتيجيات الاختبار، والتركيز، ومن هنا إذا أراد أعضاء هيئة التدريس دعم توجه طلابهم عليهم التركيز على هذه الاستراتيجيات، نظراً لأنها استراتيجيات منبئة بتوجه الهدف لدى هؤلاء الطلاب. وبالمثل فهناك بعض المتغيرات ترتبط بالأنشطة المرتبطة بالجهد لدى الطلاب أهمها الدافعية، واختبار الذات، وإدارة الوقت، ومن هنا إذا أراد أعضاء هيئة التدريس أيضاً دعم جهد الطلاب لضمان تحقيق أفضل نواتج تعلم ممكنة لديهم عليهم التركيز على هذه الاستراتيجيات التي تُعد بمثابة استراتيجيات منبئة بهذه الأنشطة. وبصفة عامة فإن جميع العوامل التي ظهرت جراء التحليل العاملي لنتائج الفرضين الثاني والثالث تُعد ذات أهمية

كبيرة للأداء الأكاديمي الناجح الذي تنشده كل المؤسسات التعليمية وفي مختلف المراحل الدراسية.

المراجع

- إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠١٠). استراتيجيات الدراسة والتعلم والتوجهات الإكاديمية وعلاقتهما ببعض خصائص طلاب كلية التربية النوعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠ (٦٧)، ٥٩-١١٣.
- أبو زيد سعيد الشويقي(٢٠٠٨). الابتكارية الإنفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من: الالكستيميا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٨(٦١)، ٤٣-٨٤.
- زيد الهويدي(٢٠٠٤). الإبداع: ما هية – اكتشافه- تنميته. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- زينب عبد العليم بدوى (٢٠١١). النموذج البنائي للعلاقات بين الإبداع الانفعالي وبعض متغيرات تجهيز المعلومات الانفعالية. دراسات تربوية ونفسية،١٦٧،٧٢-٢٥٣.
- عادل سعد يوسف (٢٠٠٩). الإبداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدي عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافية والعلوم، ٩٤،١٧٠-١٤٠.
- عادل سعد يوسف (٢٠١٠). البناء العاملي للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ت٢٠ (٦٧)، ١٦٦-٢٢٠.
- عبد المنعم أحمد الدردير، جابر محمد عبد الله(٢٠٠٥). علم النفس المعرفي: قراءات وتطبيقات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

- عدنان محمد عبده القاضي (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلاب كلية التربية – جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٣(٤)، ٢٦-٨٠ متاح على http://www.ust.edu/tdaj/count/2012/1/2.pdf
- محمد أحمد الرفوع(٢٠٠٨). أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص. مجلة جامعة دمشق، ٢٤(٢)، ١٩٥-٢٣٣. متاح على
- http://www.damascsuniverity.edu.sy/mag/edu/image .s/stories/1950000.pdf
- محمد على مصطفي (٢٠٠٣). الإبداع الانفعالي والحساسية للثواب والعقاب لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلبة وطالبات القسمين العلمي والأدبي لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٣(٣٨)،١٩١-٢٤١.
- مسعد ربيع عبد الله (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٢٦(١)، ٢٥٧-٣٠٢.
- ناصر عبد العزيز العسعوسي، محمد محمد عباس (٢٠٠٩). المحددات الانفعالية لبعض العمليات المعرفية لطلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩(٦٣)، ٢٦١-٣١٧.

Ainley,M& Ainley,J(2011). Student engagement with science in early adolescence.The contribution of enjoyment to students' continuing interst in learning about science. Contemporary Educational Psychology, 36(1),4-12.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45(5),* 369-386.

Avenilla, F. R. (2003). *Assessing the links between emotional and behavioral school engagement and academic outcomes among high school students* (Doctoral dissertation).Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3098223)

Averill,J.(1999).Individval differences in emotional creativity: Structure and correlates.Jornal of personality,67(2),331-371

Averill, J. R. (2001). The rhetoric of emotions, with a note on what makes great literature great.*Empirical Studies of the Arts, 19(1),* 5-26. Retrievedm http://postcolonial.net/@/DigitalLibrary/_entries/85/file- pdf.pdf

Averill, J. (2002). Emotional creativity.In C. Snyder, & S. Lobez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 172-185). Oxford: Oxford University Press.

Averill, J. R. (2004a). A tale of two snarks: Emotional intelligence and emotional creativity compared. Psychological Inquiry, 15(3), 228-233. Retrieved from http://www.jstor.org/ stable/20447232

Averill, J. R_k (2004b). Everyday emotions: Let me count the ways. *Social Sciences Information*, 43(4), 571-580.

Averill, J. (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman,& J. Baer (Eds.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 225-243). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Averill, J. R. (2011,). Emotions and creativity. Paper session presented at the 12th conference on Creativity & Innovation, Faro, Portugal.

Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991).Emotional creativity.In K. T.Strongman (Ed.), International review of studies on emotion, 1, (pp. 269-299). London: Wiley. Retrieved from http://people.umass.edu/ua/studiesofemotion/articles/creativitv/Emo tionalCreativitv91 .pdf .

Averill, J., & Nunley, E. (2010). Neurosis: The dark side of emotional creativity. In D. Cropley, A. Cropley, J. Kaufman, & M. Runco (Eds.), The dark side of creativity (pp.255-276). New York: Cambridge University Press.

Azevedo, F. S., diSessa, A. A., & Sherin, B. L. (2012). An evolving framework for describing student engagement in classroom activities. The

Journal of Mathematical Behavior, 31(2), 270-289.

Braten, I., & Olaussen, B. S. (1998). The learning and study strategies of Norwegian first year college students. *Learning and Individual Differences, 10(4),* 309-327.

Brint, S., Cantwell, A. M., & Hanneman, R. A. (2008).The two cultures of undergraduate academic engagement.*Research in Higher Education, 49(5),* 383-402

Cano,f.(2006).An in-depth analysis of the learning and study strategies inventory(LAssi). Educational Research and evaluation, 66 (6). 1023-1038.

Cronin, A. M. (2014). Between friends: Making emotions intersubjectively. *Emotions, Space and Society, 10(1),* 71-87. Darensbourg, A. L. (2011). *Examining the academic achievement of black youth: The roles of social influence, academic values and behavioral engagement* (Doctoral dissertation).Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3486082)

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research,* 74(1), 59-109

Fuchs, G. L., Kumar, V. K., & Porter, J. (2007). Emotional creativity, alexithymia and styles of

creativity.*Creativity Research Journal, 19(2-3),* 233-245.

Gonida,E.N., Voulala, K., & Visseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescents. *Learning and Individual Differences, 19(* 1), 53-60.

Hasanzadeh, R., & Shahhmohamadi, F. (2011).Study of emotional intelligence and learning strategies. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29(1), 1824-1829.

Hu, S., & Wolniak, G. C. (2013). College student engagement and early career earnings: Differences by gender, race/ethnicity, and academic preparation. *The Review of Higher Education, 36(2),* 211-233.

Jones, R. D. (2008, November). *Strengthening student engagement.* Paper session presented at the International Center for Leadership in Education, New York, USA.

Leanne, F., & Elaine, C. (2012).An investigation into the capacity of student motivation and emotion regulation strategies to predict engagement and resilience in the middle school classroom.*Australian Educational Researcher, 39(3),* 295-311.

Lehr, C. A., Clapper, A. T., & Thwlow, M. L. (2005).*Graduation for all: A practical guide to decreasing school dropout.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Leonard, S. H. (2008). *Measuring cognitive and psychological engagement in middle school students* (doctoral dissertation).Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3351184)

Lewis, C. L. (2011). *Can you help me" exploring the influence of a monitoring program on high school males' of color academic engagement and self perceptions in schools* (Doctoral dissertation).Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3453600)

Lim, K. (1995). *The relationship between emotional creativity and interpersonal style* (Doctoral Dissertation).Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI 9619629)

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue [Special issue]. *Contemporary Educational Psychology*, 3(5(1), 1-3. Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K., & Koskey, K. L. K. (2011).Affect and engagement during small group instruction.*Contemporary Educational Psychology 36(*1), 13-24.

Lonka, k., Olkinuora, E., & Makinen, J. (2004).Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education.*Educational Psychology Review*, 76(4), 301-324.

Loong, T. E. (2012). Self-regulated learning between low-, average, and high- math achievers among prc-university international students in Malaysia. *European Journal of Social Sciences, 30(2),* 302-312. Lorenzo-Seva, U., & Ten Bcrge, J. M. F. (2006).Tucker's congruence coefficient as a meaningful index of factor similarity.*Methodology*, 2(2), 57-64.

Mccormick, K. M., & Plucker, J. A. (2013).Connecting stndent engagement to the academic and social needs of the gifted and talented students. In K. H. Kim, J. C. Kaufman, J. Baer, & B. Sriraman (Series Eds.), *Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory, and practice. Advances in Creativity and Giftedness Scries, 5.* (pp. 121-136). Retrieved from https://www.sensepublishers.com/media/1528-creativelv-gifted students-arc-not-like-other-gifted-students.pdf McKnight

Olofsson, A.,AhI,A.,&Taube,k.(2012).Learning and Study strategies in students mith dyslexias Implications for teaching. Procedia-social and behavioral sciences,47,1184-1193

Premuzic, T., Furnham, A., & Ackerman, P. (2006).Incremental validity of the typical

intellectual engagement scale as predictor of different academic performance measures.*Journal of Personality and Assessment, 87(3),* 261-268. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1207/sl5327752jpa8703_07

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptualt haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement*, (pp.3-19). NewYork: Springer Science.

Prevatt,F.,petscher,Y.,proctor,B.,Hurst,A.,&Adams,K.(2006). The revised Learning and study Strategies inventory.Educational and Psychological Measurement, 66(3),448 -458.

Rotgans, J. I, & Schmidt, H. G. (2011).Cognitive engagement in the problem based-leaming classroom.*Advances in Health Science Education, 16(4),* 465-479.

Salmela, M. (2005). What is emotional authenticity? Journal for the Theory of Social Behavior, 35(3), 209-230

Sas,C.,& Zhang, C.(2010). Investigation emotions in creative design. Paper Session Presented at Proceedings

of the 1st DESIRE Network Conference an Creativity and Innovation in Design, Aarhus, Denmark.

Samueistuen,M.S.(2003). Psychometric prosperities and item key direction:Effects for the Learning and study strategies inventory-high school version with students. Educational and Psychological measurement,63(3),430-445.

Schutz, C. M., Gallagher, M. L., & Tepe, R. E. (2011). Differences in learning and study strategies inventory scores between Chiropractic students with lower and higher grade point averages. *The Journal of Chiropractic Education, 25 (1)* , 5 - 10Retrieved http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3113624/

Sedaghat, M., Abedin, A., Hejazi, E., & Hassanabadi, H. (2011).Motivation, cognitive engagement and academic achievement.*Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 2406-2410.

Sharma, B. R., & Bhaumik, P. K. (2013). Student engagement and its predictors: An exploratory study in an Indian business school. *Global Business Review, 14(* 1) 25-42.

Shemoff, D. J. (2013).Optimal learning environments to promote student engagement. New York: Springer Science, doi: 10.1007/978-1- 4614-7089-2

Taylor, L., & Parsons, J. (2011).Improving student engagement.*Current Issues in Education, 14(* 1). 1-33. Retrieved from http://cie.asu.edu/

Tinio, M. F. O. (2009). Academic engagement scale for grade school students.*The Assessment Handbook, 2*, 64-75.Retrieved from http://pemea.org.ph/docs/V2_Assessment-Handbook.pdf Tobin, K. (1988).Differential engagement of males and females in high school science.*International Journal of Science Education, 10(3), 239-* 252.

Tsai, M. F. (2011). *Kindergarten students' cognitive engagement in science learning* (Doctoral dissertation).Available from ProQucst Dissertations and Theses database. (UMI No. 3481161)

Wai, Y. C., Nie, S. Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal, 45(3),* 597-630.

Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006).Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation and self efficacy as predictors of cognitive engagement.*Learning and Individual Differences, 16(* 1), 1-12.

Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002).*User's manual learning and study strategies inventory* (2nded.). Austin, TX: H & H Publishing Company.

Wittmann, S. (2011). Learning strategies and learning related emotions among teacher trainees. Teaching and Teacher Education, 27(3), 524-532.

Yip, M. C. W. (2009). Differences between high and low academic achieving university students in learning and study strategies: A further investigation. *Educational Research and Evaluation, 15(6),* 561- 1 570.

Young, P.A.(2014).The Presence of Culture in Learning In J.M. Spector, M.D. Merril, J. Elen,&M.J. Bishop(Eds.), Handbook of research on educational communications and technology (4th ed.), (pp.349-361). New York: Springer science.