وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

التكامل الاكاديمي – الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا

اطروحة تقدمت بها
الى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية / علم النفس التربوي

الطالبة

حلا ماضي جبر حسين

بإشراف:

أ.د. حسين ربيع حمادي

1445هـ **2023 م**

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي والذي اجريَ على طلبة الدراسات العليا التعرف على:
1- التكامل الاكاديمي – الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا.
2-المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا.

3-المثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.
4-الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي - الاجتماعي والمهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا.
5-الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعا:
أ-الجنس (ذكور – اناث)
ب-التخصص(علمي- انساني)
ت-نوع الدراسة (ماجستير –دكتوراه)
6-الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي –الاجتماعي والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا .
7- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعا لمتغير:
أ-الجنس(ذكور – اناث)
ب-التخصص(علمي – انساني)
ت-نوع الدراسة(ماجستير- دكتوراه)
8-نسبة اسهام المهارات العقلية والمثابرة المعرفية في التكامل الاكاديمي-الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا.

وتألفت عينة البحث الحالي من (400) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا اي بنسبة ما يقارب ال (12.5%) من المجتمع الكلي وقد اختيرت عينة البحث بالأسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتناسب واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة ثلاث ادوات:

-تبنت الباحثة مقياس(جايسون إم موريس Jason Morris,2002) للتكامل الاكاديمي-الاجتماعي Academic-social integration والمستند الى أنموذج (Tinto, 1975; 1993) ويتألف المقياس بصورته النهائية من (28) فقرة

-مقياس المهارات العقلية والذي تم بناؤه بالاعتماد على نموذج (Bull & Shambrook,1996) ويتألف المقياس بصورته النهائية من (30)فقرة

- مقياس المثابرة المعرفية والذي تم بناؤه بالاعتماد على نظرية مورجان (George Morgan,1990) ويتألف المقياس بصورته النهائية من (35)فقرة

وقامت الباحثة باستخراج الخصائص السيكومترية للمقاييس ثم عولجت احصائيا باستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة بالاستعانة بالرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكانت نتائج البحث كالاتي:

1- لدى افراد عينة البحث تكامل اكاديمي-اجتماعي وبشكل دال احصائيا.
2- لدى افراد عينة البحث مهارات عقلية وبشكل دال احصائيا.
3- لدى افراد عينة البحث مثابرة معرفية وبشكل دال احصائيا.

4- توجد علاقة دالة احصائيا بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمهارات العقلية عند مستوى دلالة (0,001).
5- توجد فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمهارات العقلية على وفق متغيري الجنس ولصالح الذكور ونوع الدراسة لصالح الدكتوراه عند مستوى دلالة (0,05) ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير التخصص.
6- توجد علاقة دالة احصائيا بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية عند مستوى دلالة(0,001) .
7- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية وفقا لمتغير الجنس ولكن توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا للتخصص لصالح العلمي ونوع الدراسة لصالح الدكتوراه عند مستوى دلالة(0,001).
8- وفيما يتعلق بنسبة مساهمة المتغيرات المستقلة (المهارات العقلية والمثابرة المعرفية)في التنبؤ بالمتغير التابع التكامل الاكاديمي- الاجتماعي وجد ان المتغيرين المستقلين يسهمان مساهمة ذات دلالة احصائية في المتغير التابع, وان متغير المثابرة المعرفية قد حظي بإسهام اعلى من اسهام المهارات العقلية وهذا يدل على ان متغير المثابرة المعرفية يمكننا من التنبؤ بالتكامل الاكاديمي-الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا.

وعلى ضوء نتائج البحث الحالي قدمت الباحثة عدداً من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Babylon
College of Education for Human Sciences
Educational and Psychological Sciences Department

Academic-Social Integration and Its Relationship to Mental Skills and Cognitive Perseverance of Postgraduate Students

A Dissertation

Submitted to the Council of the College of Education for Human Sciences, University of Babylon as a Partial fulfillment of the Requirements of Having PhD Degree of Philosophy in Education/ Educational Psychology

By

Hala Madhi Jebur Hussein

Supervised by

Prof. Dr. Hussein Rabeea Hammadi

2023 AD **1445 AH**

Abstract

The current research , which is conducted on postgraduate students, aims at exploring:

1- Academic-social integration of postgraduate students.

2- Mental skills of postgraduate students.

3- Cognitive perseverance of postgraduate students.

4- The statistical significance of the correlation between the academic-social integration and the mental skills of postgraduate students.

5- Statistically significant differences in the correlation between academic-social integration and mental skills of postgraduate students, according to:

A-Sex (male - female)

B- Specialization (scientific - humanities)

C- Type of study (Masters - PhD)

6- The statistical significance of the correlation between academic-social integration and cognitive perseverance of postgraduate students.

7- Statistically significant differences in the correlation between academic-social integration and cognitive perseverance, according to the variables:

A- Sex (male - female)

b- Specialization (scientific - humanities)

C- Type of study (Masters - PhD)

8- The percentage of the contribution of mental skills and cognitive perseverance in the academic-social integration of postgraduate students.

The current research sample consists of (400) postgraduate students, i.e. about (12.5%) of the total community. The research sample is chosen after the current research community (graduate students) is divided into two specializations (Masters - PhD) and for both sex. (male - female). However, the researcher has used three instruments in this study:

-The researcher has adopted a scale of (Jason M. Morris, 2002) for academic-social integration, which is based on the model of (Tinto, 1975; 1993), and it consists in its final form of(28) items

- A scale of mental skills, which is constructed based on the model of (Bull., & Shambrook, 1996). and it consists in its final form of(30) items.

- A scale of cognitive perseverance, which is constructed based on Morgan's theory (George Morgan, 1990) and it consists in its final form of(35) items.

The researcher extracted the psychometric characteristics of the scales, then they were treated statistically by using appropriate statistical methods such as the Social Sciences Bag (SPSS).The research results are as follows:

1-The research sample individuals have a statistically significant academic-social integration.

2-The research sample individuals have a statistically significant mental skills.

3-The research sample individuals have a statistically significant cognitive perseverance.

4-There is a statistically significant relationship between academic-social integration and mental skills at the level of significance (0.05).

5-There are statistically significant differences in the correlation between academic-social integration and mental skills according to the variables of sex and type of study at the level of significance (0.05), and there are no statistically significant differences according to the variable of specialization.

6-There is a statistically significant relationship between academic-social integration and cognitive perseverance at the significance level (0.05).

7-There are statistically significant differences in the correlation between academic-social integration and cognitive perseverance according to the variables of sex, specialization and type of study at the level of significance (0.05).

8-The results show that there is one predictor of the predictors of mental skills and cognitive perseverance predict academic-social integration, and as for the percentage of the contribution of the independent variables (mental skills and cognitive perseverance) in predicting the dependent variable academic-social integration, it is found that the two independent variables statistically significant contribute in the dependent variable and that the cognitive perseverance variable has a higher contribution than the contribution of mental skills, where this indicates that the cognitive perseverance variable enables us to predict the academic-social integration of postgraduate students.

In the light of the aforementioned results of the current research, the researcher has put forward a number of conclusions, recommendations and suggestions.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

التكامل الاكاديمي – الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا

اطروحة تقدمت بها

الى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية / علم النفس التربوي

الطالبة

حلا ماضي جبر حسين

بإشراف:

أ.د. حسين ربيع حمادي

1445هـ 2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى

﴿ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ ﴾

(سورة المجادلة اية 11)

صدق الله العظيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الاطروحة الموسومة بـ **(التكامل الاكاديمي–الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا)** والمقدمة من الطالبة **(حلا ماضي جبرحسين)** قد جرى بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية/ علم النفس التربوي .

التوقيع:

المشرف: أ.د. حسين ربيع حمادي

التاريخ: / / 2023

توصية رئيس القسم

بناء على التوصيات المتوفرة ،ارشح هذه الاطروحة للمناقشة .

التوقيع:

أ. د.مدين نوري طلاك الشمري

التاريخ: / / 2023

إقرار المقوم اللغوي

أشهدُ أني قرأت الاطروحة الموسومة بـ **(التكامل الاكاديمي-الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا)** التي قدمتها الطالبة **(حلا ماضي جبر حسين)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية /جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية/ علم النفس التربوي ، وجرى تقويمها لغويا من قبلي ،وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

التوقيع:

الاسم:أ.د.جؤذر حمزة كاظم

التاريخ: / / 2023

إقرار المقوّمين العلميين

نشهد بأننا قرأنا هذه الاطروحة الموسومة بـ **(التكامل الاكاديمي-الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا)** التي قدمتها الطالبة **(حلا ماضي جبر حسين)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية/ علم النفس التربوي، وجرى تقويمهاعلمياً من قبلنا، ووجدناها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع:

الاسم:أ.د.ساهرة قحطان عبد الجبار

التاريخ: / /2023

التوقيع:

الاسم:أ.م.د.حيدر طارق كاظم

التاريخ: / /2023

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على الاطروحة الموسومة ب: (التكامل الاكاديمي- الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا) وقد ناقشنا الطالبة (حلا ماضي جبر حسين) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونعتقد انها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية/علم النفس التربوي ، وبتقدير ( ).

التوقيع:
أ.د. علي محمود كاظم
التاريخ: / /2023
رئيساً

التوقيع:
أ.د.عماد حسين عبيد
التاريخ: / / 2023
عضواً

التوقيع:
أ.د.نغم عبد الرضا عبد الحسين
التاريخ: / /2023
عضواَ

التوقيع:
أ.د.مدين نوري طلاك
التاريخ: / /2023
عضواً

التوقيع:
أ.م.د.نورس كريم عبيد
التاريخ: / /2023
عضواً

التوقيع:
أ.د.حسين ربيع حمادي
التاريخ: / /2023
عضوا ومشرفا

صُدقت هذه الاطروحة من مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية /جامعة بابل بجلسته المرقمة( ) المنعقدة بتاريخ / /2023 م

أ.د. علي عبد الفتاح الحاج فرهود
عميد كلية التربية للعلوم الانسانية وكالة
/ /2023

الإهداء

الى:

روح المرحوم والدي العزيز رحمك الله

النبع الصافي، شجرتي التي لا تذبل، جنتي في الدنيا والاخرة

أمي .....

من شجعني على مواصلة مسيرتي العلمية، الى من أستند اليه واكل اليه كل أمري الشمعة التي تنير لي دربي ...

زوجي .....

من هم عزوتي وسندي و منهم تنير الشمس نورها الى رياحين حياتي ...

اخوتي واخواتي

ثمرة فؤادي وقرة عيني الى براعم الورد .....

أولادي (عبد الله - حسين – تقى).....

من جعل صعاب الامور أسهلها وأعطاني من علمه وعلمني بأحرف من ذهب..

مشرفي.....

من نهلت من فيض علمهم وخلقهم...

اساتذتي .....

الباحثة

شكر وامتنان

الحمد لله على أحسانه والشكر له على توفيقه وامتنانه، اللهم لك الحمد يملأ الميزان ولك الحمد عدد ما خطه القلم واحصاه الكتاب ووسعته الرحمة، الحمد لله الذي هداني ويسر لي امري ومنحني العزم والصبر واعانني على انجاز هذا العمل وما توفيقي الا بالله الذي "يؤتي الحكمة من يشاءُ ومن يؤتَ الحكمةَ فقد اوُتيَ خيراً كثيراً" "البقرة 269" والصلاة والسلام على سيد المرسلين وخاتم النبيين "محمد صلى الله عليه واله وصحبه وسلم" ومن اهتدى بهديه الى يوم الدين الذي حثنا على طلب العلم اينما وجد.

أغتنم هذه الفرصة كي اتقدم بجزيل الشكر والامتنان الى كل من افاضوا علي من علمهم الغزير فساهموا في غرس بذور هذا العمل حتى ظهر الى النور وأخص بشكري وامتناني الى الاستاذ الفاضل الدكتور "حسين ربيع حمادي" الذي أشرف على هذه الاطروحة لما بذله من جهد علمي اذ كان لتوجيهاته القيمة الاثر الواضح في اتمام هذا العمل المتواضع فكان نعم المعلم ونعم الوالد فجزاه الله عني خير الجزاء واتمنى له دوام التقدم والازدهار وادامه الينا ذخرا علما ننهل منه.

كماواتقدم بجزيل شكري وامتناني الى الاساتذة اعضاء لجنة السمنر كل من (الاستاذ الدكتور علي حسين مظلوم، والاستاذ الدكتور علي محمود كاظم، والاستاذ المساعد صادق كاظم جريو) لما قدموه لي من مشورة علمية اسهمت في أتما م هذا العمل ، و من دواعي سروري أن اتقدم بالشكر والتقدير الى رئاسة قسم العلوم التربوية والنفسية المتمثلة بالاستاذ الدكتور(مدين نوري طلاك) والى الاساتذة فيه جميعهم.

كما اتقدم بالشكر الجزيل الى السادة المحكمين لما قدموه من ملاحظات قيمة اسهمت في تطوير ادوات البحث والشكر موصول الى الاستاذ في قسم اللغة العربية (أ.د. فالح الاسدي) والاساتيذ في قسم اللغة الانكليزية(أ.م.د لحاظ عبد الامير)و(أ.م.د منير علي خضير) (أ.م.د وفاء مخلص فيصل) لما قدموه من مساعدة في ترجمة اداة البحث والشكر موصول الى افراد عينة البحث جميعهم على حسن تعاملهم وتعاونهم في تطبيق ادوات البحث.

وفي الختام أقدم شكري وامتناني لكل من قدم لي المساعدة والمشورة .

الباحثة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الدكتوراه

التكامل الاكاديمي-الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا

مستخلص اطروحة تقدمت بها

الى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل

درجة دكتوراه فلسفة في التربية / علم النفس التربوي

الطالبة

حلا ماضي جبر حسين

بإشراف:

حسين ربيع حمادي

1445هـ **2023م**

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي والذي اجريَ على طلبة الدراسات العليا التعرف على:

1- التكامل الاكاديمي – الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا.

2-المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا.

3-المثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.

4-الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا.

5-الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعا:

أ-الجنس (ذكور – اناث)

ب-التخصص(علمي- انساني)

ت-نوع الدراسة (ماجستير -دكتوراه)

6-الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي -الاجتماعي والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا .

7- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعا لمتغير:

أ-الجنس(ذكور – اناث)

ب-التخصص(علمي – انساني)

ت-نوع الدراسة(ماجستير- دكتوراه)

8-نسبة اسهام المهارات العقلية والمثابرة المعرفية في التكامل الاكاديمي-الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا.

وتألفت عينة البحث الحالي من (400) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا اي بنسبة ما يقارب ال (12.5%) من المجتمع الكلي وقد اختيرت عينة البحث بالاسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتناسب واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة ثلاث ادوات:

-تبنت الباحثة مقياس(جايسون إم موريس Jason Morris,2002) للتكامل الاكاديمي- الاجتماعي Academic-social integration والمستند الى أنموذج (Tinto, 1975; 1993) ويتألف المقياس بصورته النهائية من (28) فقرة

-مقياس المهارات العقلية والذي تم بناؤه بالاعتماد على نموذج (Bull & Shambrook,1996) ويتألف المقياس بصورته النهائية من (30)فقرة

- مقياس المثابرة المعرفية والذي تم بناؤه بالاعتماد على نظرية مورجان (George Morgan,1990) ويتألف المقياس بصورته النهائية من (35)فقرة

وقامت الباحثة بأستخراج الخصائص السيكومترية للمقاييس ثم عولجت احصائيا باستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة بالاستعانة بالرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكانت نتائج البحث كالاتي:

1- لدى افراد عينة البحث تكامل اكاديمي-اجتماعي وبشكل دال احصائيا.
2- لدى افراد عينة البحث مهارات عقلية وبشكل دال احصائيا.
3- لدى افراد عينة البحث مثابرة معرفية وبشكل دال احصائيا.
4- توجد علاقة دالة احصائيا بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمهارات العقلية عند مستوى دلالة (0,001).
5- توجد فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمهارات العقلية على وفق متغيري الجنس ولصالح الذكور ونوع الدراسة لصالح الدكتوراه عند مستوى دلالة (0,05) ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير التخصص.
6- توجد علاقة دالة احصائيا بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية عند مستوى دلالة(0,001) .
7- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية وفقا لمتغير الجنس ولكن توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعا للتخصص لصالح العلمي ونوع الدراسة لصالح الدكتوراه عند مستوى دلالة(0,001).
8- وفيما يتعلق بنسبة مساهمة المتغيرات المستقلة (المهارات العقلية والمثابرة المعرفية)في التنبؤ بالمتغير التابع التكامل الاكاديمي- الاجتماعي وجد ان المتغيرين المستقلين يسهمان مساهمة ذات دلالة احصائية في المتغير التابع، وان متغير المثابرة المعرفية قد حظي بأسهام اعلى من اسهام المهارات العقلية وهذا يدل على ان متغير المثابرة المعرفية يمكننا من التنبؤ بالتكامل الاكاديمي-الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا.

وعلى ضوء نتائج البحث الحالي قدمت الباحثة عدداً من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

ثبت المحتويات

ت	المحتويات	رقم الصفحة
.1	الاية القرانية	ب
.2	اقرار المشرف	ج
.3	اقرار المقوم اللغوي	د
.4	اقرار المقومين العلميين	هـ
.5	اقرار لجنة المناقشة	و
.6	الاهداء	ز
.7	شكر وامتنان	ح
.8	واجهة المستخلص	ط
.9	مستخلص البحث	ي
.10	ثبت المحتويات	ل-س
.11	ثبت الجداول	س
.12	ثُبت المخططات	ص
.13	ثبت الاشكال	ص
.14	ثبت الملاحق	ق
.15	الفصل الأول: تعريف بالبحث	2-22
.16	مشكلة البحث	2
.17	أهمية البحث	8
.18	أهداف البحث	18
.19	حدود البحث	19
.20	تحديد المصطلحات	19-22
.21	الفصل الثاني: اطار نظري ودراسات سابقة	24 -110
.22	المحور الاول : اطار نظري	24
.23	اولا : التكامل الاكاديمي-الاجتماعي	24
.24	كيف يمكن ان نشجع على التكامل	28

.25	العوامل المؤثرة في التكامل الاكاديمي– الاجتماعي	29
.26	خطوات التكامل الأكاديمي الاجتماعي الايجابي	30
.27	المؤشرات الايجابية للتكامل الأكاديمي الاجتماعي	31
.28	مشاركة الطالب في الأنشطة الجامعية وأهميتها في التكامل الأكاديمي الاجتماعي	31
.29	دور المؤسسة التربوية (الجامعة) في تحقيق التكامل الاكاديمي والاجتماعي	33
.30	اشكال المشاركة في الانشطة الجامعية	33
.31	النظريات والنماذج التي فسرت التكامل الاكاديمي الاجتماعي	34
.32	مناقشة النظريات التي فسرت التكامل	45
.33	المهارات العقلية	48
.34	خصائص المهارات العقلية	49
.35	محكات تحديد مواصفات المهارات	49
.36	اهم المهارات العقلية الأساسية التي أشار اليها Bull في نموذجه	50
.37	المثابرة المعرفية–مقدمة	78
.38	مفهوم المثابرة	78
.39	أهمية المثابرة	80
.40	اركان المثابرة	80
.41	طرق تنمية المثابرة	81
.42	خصائص الاشخاص المثابرين	81
.43	العوامل التي تساعد على المثابرة	82
.44	المثابرة المعرفية	83
.45	علاقة المثابرة المعرفية بالمفاهيم الاخرى	85
.46	النظريات المفسرة للمثابرة المعرفية	88
.47	مناقشة نظريات المثابرة المعرفية	96
.48	المحور الثاني: دراسات سابقة	98–108
.49	مناقشة الدراسات السابقة	108
.50	جوانب الافادة من الدراسات السابقة	109

.51	الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية	110
	الفصل الثالث:منهجية البحث واجراءاته	112- 159
.52	منهجية البحث	112
.53	مجتمع البحث	113
.54	عينة البحث_عينة الكليات	115-117
.55	ادوات البحث	117
.56	مقياس التكامل الاكاديمي- الاجتماعي	117
.57	ترجمة المقياس	118
.58	صلاحية فقرات المقياس	119
.59	تجربة وضوح التعليمات و الفقرات للمقياس	119
.60	التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي	120
.61	مصفوفة ارتباطات المجالات	125
.62	الخصائص السيكومترية للمقياس	126
.63	المؤشرات الإحصائية لمقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي	130
.64	تصحيح المقياس	131
.65	مقياس المهارات العقلية وخطوات بنائه	132
.66	صلاحية فقرات المقياس	133
.67	تجربة وضوح التعليمات و الفقرات للمقياس	133
.68	التحليل الاحصائي لفقرات مقياس المهارات العقلية	134
.69	مصفوفة ارتباطات المجالات	138
.70	مؤشرات صدق وثبات المقياس	139
.71	المؤشرات الإحصائية لمقياس المهارات العقلية	145
.72	تصحيح المقياس	146
.73	مقياس المثابرة المعرفية وخطوات بنائه	147
.74	صلاحية فقرات المقياس	148
.75	تجربة وضوح التعليمات و الفقرات للمقياس	148
.76	التحليل الاحصائي لفقرات مقياس المثابرة المعرفية	149
.77	مؤشرات صدق وثبات المقياس	152
.78	المؤشرات الإحصائية لمقياس المثابرة المعرفية	156

.79	تصحيح المقياس	158
.80	الوسائل الأحصائية	159
	الفصل الرابع :عرض النتائج وتفسيرها	180-161
.81	نتائج الهدف الاول	161
.82	نتائج الهدف الثاني	163
.83	نتائج الهدف الثالث	165
.84	نتائج الهدف الرابع	167
.85	نتائج الهدف الخامس	168
.86	نتائج الهدف السادس	171
.87	نتائج الهدف السابع	172
.88	نتائج الهدف الثامن	175
.89	الاستنتاجات	178
.90	التوصيات	179
.91	المقترحات	180
.92	المصادر العربية	194 – 182
.93	المصادر الاجنبية	214– 195
.94	الملاحق	246 – 216

ثبت الجداول

ت	اسم الجدول	الصفحة
1	الفرق بين الاماني والاهداف	54
2	العلاقة بين المثابرة المعرفية والمثابرة الفكرية	86
3	عدد افراد مجتمع البحث موزعين على وفق الجنس والتخصص	114
4	عينة الكليات	115
5	توزيع افراد العينة بحسب الجنس والتخصص	117
6	نتائج إختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات	119

	المقياس	
7	تجربة وضوح تعليمات المقياس	120
8	القوة التمييزية لفقرات مقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي بطريقة المجموعتين الطرفيتين	122
9	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التكامل الاكاديمي –الاجتماعي	124
10	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه	125
11	مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي	126
12	طريقة اعادة الاختبار	129
13	الخطأ المعياري لمقياس التكامل الاكاديمي –الاجتماعي	130
14	قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي	130
15	نتائج إختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس المهارات العقلية	133
16	القوة التميزية لفقرات مقياس المهارات العقلية بطريقة العينتين الطرفيتين	134
17	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس المهارات العقلية	136
18	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه	137
19	مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس المهارات العقلية	138
20	الجذر الكامن والتباين الكلي لمقياس المهارات العقلية	142
21	نتائج التحليل العاملي قبل التدوير	143
22	نتائج التحليل العاملي بعد التدوير	143
23	الخطأ المعياري للمقياس المهارات العقلية	144
24	قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس المهارات العقلية	145
25	نتائج إختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس المثابرة المعرفية	148
26	القوة التميزية لفقرات مقياس المثابرة المعرفية	149

27	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس المثابرة المعرفية	152
28	نتائج التحليل العاملي تشبع الفقرات بالعامل العام قبل التدوير	154
29	نتائج التحليل العاملي تشبع الفقرات بالعامل العام بعد التدوير	155
30	الخطأ المعياري لمقياس المثابرة المعرفية	156
31	قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس المثابرة المعرفية	157
32	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التكامل الاكاديمي – الاجتماعي	161
33	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس المهارات العقلية	164
34	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس المثابرة المعرفية	165
35	العلاقة بين التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية.	167
36	الفروق في معاملات الارتباط بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير الجنس	168
37	الفروق في معاملات الارتباط بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير التخصص	169
38	الفروق في معاملات الارتباط بين بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير نوع الدراسة	170
39	العلاقة بين التكامل الاكاديمي –الاجتماعي والمثابرة المعرفية.	171
40	الفروق في معاملات الارتباط بين بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس	172

41	الفروق في معاملات الارتباط بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص	173
42	الفروق في معاملات الارتباط بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعاً لمتغير نوع الدراسة	174
43	تحليل الانحدار المتعدد	175
44	تحليل التباين للانحدار المتعدد	175
45	معامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد ومربع معامل التحديد والخطأ المعياري للتقدير	176
46	تحليل التباين للانحدار المتعدد للمتغيرين مجتمعة	176

ثُبت المخططات

ت	عنوان المخطط	الصفحة
1	التكامل الاكاديمي-الاجتماعي وفق نظرية تنتو	42
2	مؤشرات تركيز الانتباه	69
3	المهارات العقلية وفق نموذج Bull	76

ثُبت الاشكال

ت	الاشكال	الصفحة
1	المؤشرات لاحصائية لمقياس التكامل الاكاديمي-الاجتماعي	131
2	المؤشرات الاحصائية لمقياس المهارات العقلية	146
3	المؤشرات الاحصائية لمقياس المثابرة المعرفية	158
4	المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس التكامل الاكاديمي – الاجتماعي	162
5	المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس المهارات العقلية	164
6	المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس المثابرة المعرفية	166

ثُبت الملاحق

ت	الملاحق	الصفحة
.1	كتاب تسهيل المهمة	216
.2	أسماء المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة في بعض إجراءات البحث	217
.3	اسماء السادة المحكمين والمتخصيين الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات صدق الترجمة لمقياس التكامل الاكاديمي –الاجتماعي	219
.4	صدق الترجمة لمقياس التكامل الاكاديمي–الاجتماعي	220
.5	استبانة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس التكامل الاكاديمي–الاجتماعي	226
.6	مقياس التكامل الاكاديمي–الاجتماعي بصيغته النهائية	230
.7	استبانة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس المهارات العقلية	233
.8	مقياس المهارات العقلية بصيغته النهائية	237
.9	استبانة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس المثابرة المعرفية	240
.10	مقياس المثابرة المعرفية بصيغته النهائية	243

الفصل الأول

تعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- اهداف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

– مُشكلة البحث

ان التكامل الاكاديمي – الاجتماعي يبدأ من بداية التحاق طالب الدراسات العليا بالجامعة اذ ان الطلبة يجدون انفسهم امام بيئة متنوعة في المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي تختلف بشكلٍ كبيرٍ عن الدراسة الاولية ، فضلاً عن ان كثير من هؤلاء الطلبة لم يختاروا كلياتهم وتخصصاتهم في الدراسة الاولية برغبتهم المطلقة ، بل فرضها عليهم نظام التنسيق المبني على مجموع درجاتهم في الإعدادية ، مما أدى الى ان كثير من الطلبة يتعرضون لضغوط اكاديمية ،اجتماعية وانفعالية في غياب خدمات التوجيه والإرشاد قبل الالتحاق بالجامعة وفي اثناء فترة الدراسة الجامعية مما يسهم بالسلب على تكامل الطلبة في المرحلة الجامعية ، وعلى وجه الخصوص مرحلة الدراسة العليا وتدعم هذه الفرضية نتائج الدراسات السابقة التي اشارت الى محدودية تكامل الطلبة الجدد في البيئة الاجتماعية كدراسة (Coates & Ranson, 2011) التي أشارت الى الطلبة الذين يعانون من مشاكل التكامل الاكاديمي والاجتماعي في حياتهم الجامعية سوف ينسحبون من دراستهم بسبب عدم الرضا عن تجربتهم وتوقعاتهم المأمولة وخوفهم من الفشل في تجربتهم الاكاديمية والاجتماعية(Coates & Ranson, 2011:3).

وهذا ماأشارت اليه ايضا دراسة(Kanie et al,2014) الى ان طلبة الدراسات العليا يجدون انفسهم امام مواقف اجتماعية وثقافية تتزامن مع بداية حياتهم الجامعية وبسبب فقدانهم للتكامل الاكاديمي–الاجتماعي فانهم يرفضون تقبل الاخرين ويواجهون صعوبة في التكيف مع الطلبة الاخرين كما انهم يعانون من عدم القدرة على ايجاد عوامل مشتركة بينهم وبين الطلبة الاخرين وهذا بدوره يؤدي الى تكوين حواجز بينهم وبين الاخرين وتحيزات سلبية تجاه الجامعة والطلبة الاخرين (Kanie et al,2014:7).

و أشار الباحثون(Yazzie&Mintz,2006) الى ان ضعف التكامل الاكاديمي–الاجتماعي كان عاملا مهما في تدني تحصيل الطلبة وشعورهم بالملل والاغتراب والعنف فضلا عن عدم الالتزام بحضور المحاضرات (Yazzie&Mintz,2006:6) .

لذا امسى التكامل الاكاديمي – الاجتماعي ينظر اليه الطلبة في الجامعات من منظار اخر وبهذا اختلفت الموازين العلمية المقصودة من حالة يراد الوصول اليها الى حالة اخرى يراد الابتعاد عنها في حالة كونها ذات طابع يؤدي الى القلق نتيجة الظروف التي يمر بها الطلبة

بسبب الابتعاد عن العلاقات الرسمية وغير الرسمية مع الاقران واعضاء هيأة التدريس (Astain,1985:285).

وأشارت دراسات كثيرة كدراسة (السبع وآخرون، 2010: 7) و (المهدي،1995: 4) الى ان فقدان الأخذ بالتكامل اوجد سلبيات ظهرت من تقديم المعرفة التربوية بعيداً عن الرؤية المتكاملة إذ تشير الدراسات العلمية لمثالب عديدة منها الانفصام بين التخصصات العلمية والأدبية والإنسانية بالشكل الذي يؤدي إلى تعذر إقامة الحوار بينهما في إطار الدراسات متعددة التخصصات.

وأظهرت الدراسات التي اجراها (Worthman & Napoli, 1996) الى ان ضعف التكامل الاكاديمي والاجتماعي يؤثر سلبا ًفي التحصيل الدراسي للطلبة وهذا ماشار اليه ايضا (Halpin,1990) حيث وجد ان قلة المشاركة في الفصول الدراسية تؤثر سلبا على التكامل الاكاديمي خارج غرفة الصف (Halpin et al,1990 :67).

واشار (براكستون وزملاؤه 1997) الى ان التكامل الاكاديمي يؤثر على تعزيز التزام الطلاب بالمؤسسة التعليمية وفقدانه يؤدي الى مغادرتهم لتلك المؤسسة وعدم التزامهم بها (Braxton et al,1997:48)

واشارت دراسة (Lawrence,2001) بأن الطلبة غالباً ما يفتقدون الى رأس المال الاجتماعي والثقافي والاكاديمي اللازم للتوافق والتكامل بسهولة مع الثقافة الجامعية ، وذلك باعتبارها ثقافة دينامية تجسد العديد من الثقافات الفرعية ، وقد اسفرت نتائج بعض الدراسات ان الادوار الاجتماعية التي يقوم بها اعضاء هيئة التدريس والاقران تعد من المتغيرات ذات التأثير المباشر على تكامل الطلبة(Lawrence,2001:24).

واشار (Lee , 2014) الى ان الطالب غير المتكامل مع بيئته التعليمية ، يكون مهملاً لدراسته ، ويقضي وقتاً قليلاً في المؤسسة التعليمية ، ويمتنع عن المشاركة في الفعاليات الطلابية والنشاطات اللاصفية ، ولا يتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة (Lee , 2014:3).

كما اشارت بعض الدراسات كدراسة (Robbins et al, 2004),(Pan et al , 2008) (Ullah & Willson, 2007) الى وجود علاقة ايجابية بين التكامل الاجتماعي والاداء الاكاديمي ، ولكن التكامل وحده قد لا يكون كافياً لتشجيع الاداء الاكاديمي ، إذ ان الطالب

الذي يفتقد الى التكامل الاكاديمي الاجتماعي فأنه من غير المرجح ان يتخرج الطالب من الكلية وذلك بسبب عدم قدرته على تلبية المتطلبات التعليمية (Clark et al,2014:35).

ويؤدي التكامل الاكاديمي الاجتماعي دوراً مباشراً وغير مباشر في المشاركة ايضاً إذ تربط الدراسات بشكلٍ ايجابي شعور الطلبة بالانتماء الى التفاعلات الاجتماعية مع زملائهم الطلبة والمشاركة ، فالطلبة الذين يفتقدون الى التكامل الاكاديمي الاجتماعي فأنهم يشعرون بعدم الانتماء وانهم سوف يوسعون هذه المعتقدات الى سلوكياتهم الاجتماعية ويخاطرون بالعزلة عن الطلبة الاقران ويخاطرون بتراجع اكاديمي (Versteeg et al, 2022:54).

وبما انه التكامل الاكاديمي الاجتماعي يساعد الطلبة في استيعاب المواد الدراسية والتزامهم بحضور المحاضرات والمشاركة والتفاعل مع الاخرين فأن الطلبة بحاجة الى توظيف مهارات عقلية تنعكس اثارها على سهولة التعامل مع الاخرين ومساعدة الطالب في تحقيق اهدافه وعلى العكس من ذلك فأن غياب المهارات العقلية سوف تجعل الطلبة يميلون الى التكاسل عن أداء واجباتهم ، وبما انه شهد العالم في السنوات الأخيرة طفرة كبيرة وتقدماً ملحوظاً في تطور المعرفة والعلوم والتكنولوجيا، وظهور الكثير من الأساليب الحديثة والوسائل العديدة في العملية التعليمية والتي تسعى الى تطبيق افضل الطرق للتعلم والوصول بالأداء الى اعلى مستوى ممكن ، لذلك تمثل تنمية العمليات العقلية ثقلاً في تعليم وتطوير المهارات المختلفة (السيد، 2017: 1).

وترى الباحثة ان الشعور بخطورة مشكلة من المشاكل لا يزداد الا بقدر ازدياد تعقد هذه المشكلة واضطراب نواحيها لهذا لا بد من اعادة النظر في طرق تفكيرنا من خلال استخدام المهارات العقلية التي يمتلكها طلبة الدراسات العليا والتي بواقع الحال تشكل عبأ جديدا اليهم اذ لا بد من اكتسابهم لمهارات عقلية جديدة تسعفهم في الازمات والظروف الراهنة التي يمر بها عصرنا الحالي من تعقد في شتى مناحي الحياة وظهور الازمات المختلفة الامر الذي ينعكس سلبا على عملية تعلمهم.

ويرى باير (Beyer, 1987) ان احد الاسباب التي تؤدي الى عدم نجاح الاساتذة في تنمية المهارات العقلية لدى المتعلمين يكمن في عدم صياغة محتوى المناهج بطريقة تساعد في إنماء التفكير فضلاً عن عدم وضوح المهارات التفكيرية المراد تدريسها (قطامي، 2004: 376).

كما إن المهارة البسيطة الفطرية تتحول الى مهارة اكثر تعقيداً سواء نفس حركية أم عقلية أي هناك اتصال بين المهارات البسيطة والمعقدة (المتقدمة) وإن تنظيم المهارات يتمثل بالمهارات

البسيطة الى المعقدة التي تحتاج الى جهد ومثابرة لتحقيقها من خلال خطوات متسلسلة ومترابطة (عبد الهادي ووليد، 2009: 151).

وتشير دراسة (العربي، 2000) إلى إن المهارات العقلية تؤدي دوراً مهماً في تحقيق الإنجازات وإغفال هذا الدور للمهارات العقلية وعدم الاهتمام به يضر بالأداء الى درجة بعيدة (العربي، 2000: 166).

وبالتالي فأن انخفاض مستوى المهارت العقلية عند الطلبة يؤثر سلبا على مثابرتهم في اداء المهام التي تتطلب اداً عقلياً وذلك لأن انجاز المهام الموجهة نحو الهدف لا ينشأ فقط نتيجة القدرة المعرفية او الفكرية ، ولكن ايضاً من الدوافع او الرغبة في النجاح وبالتالي يعتقد ان المثابرة – بذل الجهد للتغلب على الصعاب – عنصر أساسي يقوم عليه الأداء في المهام المعرفية ، ومع ذلك غالباً ما يتم اهمال مساهمة المثابرة في التباين بين الافراد في الأداء في المهام التي تتطلب اداءاً عقلياً ، قد يكون هذا سبب ندرة التقييمات النفسية العصبية التي تفصل آثار المثابرة والقدرة المعرفية على الأداء (Teubner et al , 2018: 96).

وإن مواصلة الحياة في ظل الظروف القاسية والأزمات والمحن التي تواجه الإنسان في كثير من الأحيان وتفاعل الإنسان بإيجابية مع تلك الظروف هو دليل على المثابرة والصمود كي يحافظ على توازنه ويبقى مثابراً كي يصل الى هدفه المنشود وتعد المثابرة المعرفية دليلاً على القوة النفسية للفرد وعلى ذلك فأن الاشخاص الذين تنخفض لديهم المثابرة يكونون غير قادرين على مواجهة الصعوبات والمعوقات (القطاوي وعلي ،2016 : 54).

وهذا ما اشار اليه ايضا (صالح،2016) الى ان الافراد الذين تنخفض لديهم المثابرة يتسمون بمجموعة من الخصائص السلبية ، كسوء التوافق النفسي و تفضيل الراحة على الدراسة و تدني مستوى الانجاز و توقعات متشائمة تجاه الانجاز الاكاديمي و إعتقادهم بأن تفوقهم مرهون بظروفهم الخارجية و ليس مرتبطاً بقدراتهم الخاصة . إن الخطورة الناتجة عن تدني مستوى المثابرة لا يظهر تاثيرها فقط على ما ذكرنا من السمات و إنما على النتائج التي تترك آثارها على مستقبل الطلبة فيما بعد من عدم وجود اهداف واضحة لديهم و عدم الايمان بفاعلية التعليم و الذي يؤدي الى عدم القدرة على النجاح (صالح ، منشد ،2016 :2).

ونظراً لأن المثابرة المعرفية تعكس الفروق الفردية في الرغبة والقدرة على الحفاظ على الجهد, فهي تؤثر على الأداء الجيد اثناء المهام الصعبة فقد يستسلم الشخص ذو المثابرة المنخفضة

ويواجه صعوبة في اداء المهام الصعبة أذ انه غير قادر على بذل الجهد اللازم لذلك (Rhodes, 2020: 3) .

لقد اوضحت دراسة (Hart,2012)ان الطلبة غير المثابرين يظهر منهم فشل ذريع و واضح في عدد من المهارات منها ضعف القدرة على التخطيط الدراسي و عدم القدرة على ادارة الوقت و تنظيم عملية التعليم (Hart,2012 :19).

وبما ان المثابرة تؤثر على التحصيل الاكاديمي في وقت لاحق ، فاذا فقد الفرد المثابرة فإن هذا السلوك يبقى غير معبرٍ عن الاهداف المطلوبة و من ثم لن يتمكن الفرد من تحقيق الانجاز المطلوب (وهيب ، 2019 : 3).

وتبلورت مشكلة البحث الحالي بعد الاطلاع على الدراسات التي ترى ان المثابرة المعرفية من القوى الدافعة التي تحرك السلوك والتي لا تزال غير معروفة ، ونحن بحاجة لإجراء العديد من الدراسات لمعرفة مستوياتها لدى الطلبة وسُبل تعزيزها والعوامل المؤثرة بها، هذه الدراسات دعت الى اجراء الدراسات المرتبطة بمستويات المثابرة لدى الطلبة للتعرف على مدى تأثيرها في حياة الطلبة.

إن سمة المثابرة كانت ولا تزال المؤثر في قوة دافعية الفرد ، فمن دون المثابرة يبقى سلوكه غير معبرٍ عن الأهداف المطلوبة. ومن دون المثابرة لا يمكن للفرد تحقيق الانجاز المطلوب بمجاليه (الإتقان– الاداء). ومن هنا تظهر لنا مشكلة تطوير المثابرة المعرفية بسبب انخفاض الدافع الذي يمثل المحرك الاساس للعملية التعليمية برمتها، مما ينعكس ذلك على طريقة تفكيرنا الحالية وامكانية تكيفها مع تلك المتطلبات خصوصا اذا ما علمنا بأن طلبة الدراسات العليا يعانون من ضغوط متعددة غير تلك التي تم التطرق اليها مما يجعلهم في مكمن التخبط والحيرة من امرهم خاصة اذا سيطرت عليهم الظروف الراهنة ولم يستطيعوا تجاوزها بالسرعة الممكنة (Comer&Nicholls,1996:120).

لذلك ترى الباحثة ان مايحدث من تغييرات في شخصية طلبة الدراسات العليا تحدث نتيجة البيئة الاكاديمية والاجتماعية فضلا عن مهاراتهم العقلية التي يتمتعون بها ومدى مثابرتهم في مهامهم المعرفية والاكاديمية ،فالطلبة الذين لايتكيفون مع مجتمع الكلية ولا يثابرون في جوانب حياتهم المعرفية فأنهم في المقابل ينسحبون من دراستهم ويحاولون مغادرة الكلية وينسحبون من كل الاحداث والمناسبات الثقافية .

وعلى الرغم من الدور الذي تلعبه متغيرات البحث الحالي في تحديد البناء الاكاديمي والاجتماعي والعقلي والمعرفي للطلبة تجد الباحثة ان الدراسات السابقة لم تعطيها القدر الكافي من الاهتمام وعلى وجه الخصوص في البيئات العربية والعراقية، وبناءً على ما تقدم فقد ارتأت الباحثة وضع موضوع التكامل الاكاديمي – الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا للبحث والدراسة.

ومن خلال ماتقدم تتلخص مشكلة البحث الحالي في انه ترى الباحثة ان نسبة من الطلبة قد تواجه صعوبة في تحقيق التكامل الاكاديمي الاجتماعي ضمن بيئة التعلم التي ينتمي اليها والتي تؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي وهذا قد يعود الى افتقار هؤلاء الطلبة الى المهارات العقلية بأعتبارها عنصرا مهماً في تحقيق التكامل الاكاديمي الاجتماعي للطالب الى جانب القصور في المثابرة المعرفية بأعتبارها عنصرا فعالاً ومؤثرا هو الاخر في تحقيق التكامل الاكاديمي الاجتماعي بحسب ماتفترضه الباحثة لذا كان من الضروري الوقوف على حقيقة ومستوى كل من التكامل الاكاديمي–الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا ومهاراتهم العقلية ومثابرتهم المعرفية والتعرف فيما اذا كان هناك ارتباط بين هذه المفاهيم الثلاث، وهذا مايسعى البحث الحالي لتحقيقه من خلال الاجابة عن التساؤلات التي يطرحها هذا البحث والتي تتمثل بالاتي :

التساؤل الاول/ هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين كل من التكامل الاكاديمي–الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا وهل تتباين تلك العلاقة تبايناً دال احصائياً تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص ونوع الدراسة؟

التساؤل الثاني/ هل ان المهارات العقلية والمثابرة المعرفية تعد متنبأت جيدة بالتكامل الاكاديمي–الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا.

أهمية البحث :

لقد حظي موضوع تكامل الطلبة بأهتمام كبير خلال العقدين الماضيين إذ أشارت (Wimpenny & Savin – Baden,2012) الى إنه تم نشر (2530) مقالة بين الاعوام (2000–2012) حول هذا الموضوع، وتشير الكثير من الابحاث الحالية الى ان التكامل الناجح للطلبة يعتمد على فهم مجموعة متنوعة من العوامل النفسية والاجتماعية والمعرفية ، فضلاً عن البيئة التعليمية التي قد تؤثر على معدل نجاحهم في التكامل،أذ إن البحث في موضوع التكامل يعد ذو اهمية للطالب الجامعي لما له من انعكاس على تفاعله الاجتماعي وانجازه الاكاديمي، واكدت دراسات (Wara, Aloka & Odongo, 2018)(Mouzakis, 2017) التي اشارت الى ان الطلبة الأكثر تكاملاً يحصلون على نتائج دراسية افضل ، ويشاركون في البرامج الطلابية بصورة اكثر تفاعلية ، كما يساعد الطالب على احتواء ما يقابله من صعوبات ومشكلات في الحياة اليومية ، وكذلك الانفتاح على البيئة المحيطة وتقبل الآخر ، واحترام التنوع والتعددية والتسامح وعدم التمييز واللجوء الى العنف (Jeannotte, 2008:98) وقد اسفرت نتائج بعض الدراسات ان الادوار الاجتماعية التي يقوم بها اعضاء هيئة التدريس والاقران تعد من المتغيرات ذات التأثير المباشر على تكامل الطلبة،كما كشفت نتائج دراسة (Dotterer & Lowe,2011) إن جودة التدريس والوعي الاجتماعي والعلاقات بين الطلبة واعضاء هيئة التدريس مرتبطة بشكل ايجابي مع تكامل الطلبة، ودعمت هذه النتائج الدراسة التي قام بها كل من (Fall & Roberts, 2012) والتي توصلت الى ان ادراك السياق الاجتماعي يتنبأ بالتكامل الاكاديمي السلوكي للطلبة والتحصيل الدراسي ، ودراسة (Kahn, 2017) التي اشارت الى ان التكامل الجامعي يتم من خلال العلاقات الاجتماعية التي يحتفظ بها الطلبة ، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Mouzakis, 2017) التي اسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية بين التكامل الاكاديمي والاندماج الاجتماعي لدى طلبة الجامعة (Mouzakis, 2017:29) .

وفي هذا السياق اشارت دراسة (Wolters&Hussain,2000) ان خصائص مستوى الطالب وتطلعات الدراسات العليا او الدراسة المهنية والعيش في الحرم الجامعي والرضا عن الحياة الاكاديمية بالاضافة الى الرضا عن الحياة الاجتماعية جميعها لها تأثير ايجابي على التكامل الاكاديمي–الاجتماعي.

وكذلك وجدت العديد من الدراسات النوعية منها(Deil &Rosenbaum,2003) ودراسة(Neuman&Riesman,1980) ودراسة(Rosen-aum et al,2006) ان الابعاد الاجتماعية للكليات والاتصال مع اعضاء هيأة التدريس والموظفين والطلاب الاخرين خارج الفصل تلعب دورا بارزا ولها اهمية خاصة في تحقيق التكامل الاكاديمي – الاجتماعي للطلبة(Regina,2011:15).

واشار (Torres,2006) الى ان الطلاب الذين لديهم تكامل اكاديمي اجتماعي يؤطرون توقعاتهم بشأن مايحتاجون اليه من مؤسستهم التعليمية بشكل مختلف عن الطلاب الذين يجدون صعوبة في التكامل لا يهتمون بما اذا كانوا يتناسبون ويتكيفون مع البيئة والنظام الجامعي كما انهم يواجهون تحديات نفسية فريدة تتمثل في التفاوض المستمر بين واجباتهم العلمية ومتطلبات الكلية ومن هنا تبرز اهمية تصرفات اعضاء هيأة التدريس والموظفين في تحقيق الرفاهية الذاتية للطالب وصولا الى تكامل الطالب اكاديميا واجتماعيا مع المؤسسة التعليمية (Torres,2006 :311).

ويرى (سوروكين)إن الجماعات المتكاملة تكاملاً تاماً – والتي يسميها "أنساقاً" – هي الجماعات الوحيدة التي تستطيع أن تنمو وتتطور ، أي تنمو نمواً بناءً ، على حين إن الكيانات الاجتماعية الأخرى تخضع فحسب لقوانين الصدفة (الجوهري، 2007: 118).

وتجد معظم الدراسات كدراسة (Pascarella& Terenzini, 2005)أهمية في التكامل الاجتماعي – الاكاديمي ، الى حد ما ، من اجل المثابرة بين الطلاب، ووجدت العديد من الدراسات إن شكلي التكامل مترابطان عند حدوث كلا الشكلين يزداد احتمال استمرار الطلاب (Pascarella & Terenzini, 2005:67).

ان تحقيق التكامل الاكاديمي الاجتماعي بات امراً ملحاً اذا ما اريد استمرار الطلبة في دراستهم وتخرجهم منها ولأجل ذلك فأن تنمية القدرات الذهنية لدى المتعلمين ضرورة حتمية في عصر باتت فيه نهضة الأمم مرهونة بمدى امتلاكها من العقول المفكرة القادرة على بناء مجتمعاتها والأخذ بأيديها لتسير في ركب التقدم ، ولقد تنبهت الدول المتقدمة لهذا فأحدثت ثورة في نظمها التعليمية لإعداد مجتمع منتج تعليمياً ، أبنائه قادرين على البناء والتنمية ، ووضعت الممارسات التدريسية في هذه الدول نصب اعينها بناء عقول المتعلمين التي تساعدهم على

امتلاك المعلومات وإنتاج المعرفة ، وظهر الاهتمام بتنمية المهارات العقلية كأساس للتطور التربوي (زايد ، 2021: 465).

ومن جانب آخر فإن المناهج الدراسية في الجامعة تركز على الجانب العقلي، مع اهتمام قليل بالجوانب الوجدانية والاجتماعية للطلبة ، لذلك ينبغي العمل على تحسين مفهوم التكامل الاكاديمي الاجتماعي بين الطلبة لضمان تكافؤ الفرص للجميع من اجل التوافق السليم في الحياة وتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلبة حتى يتمكن الطلبة من المشاركة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية واحترام التنوع والتعددية والتسامح وعدم التمييز. (Ramey et al,2010:3)

وتعتمد اهمية تنمية المهارات العقلية لدى المتعلم على استعمال الدماغ في اثناء معالجته للمعلومات التي يستقبلها من العالم الخارجي ، وتوظيفها في اكتساب وبناء المعرفة عن طريق القيام بالتفسير والاستنتاج والتنبؤ والدمج والتوسع والتصنيف والتلخيص بهدف تحقيق الفهم العميق للمعلومات وتعميقها وتوسيعها واستخدامها استخداماً ذي معنى. (Diekli & Tezci, 2018: 145)

وبينت جون لوماتس(Jone Loomance,1997) إن المهارات العقلية التي تتحكم في اداء المتعلم اثناء عملية التعلم من نواحي المعرفة التي يجب ان يهتم بها المربي التربوي أياً كان مجاله، حتى يستطيع توجيه المتعلم نحو افضل واسرع تعلم، لكي يستجيب للموقف التعليمي ككل بعقله وجسمه وانفعالاته، فهو وحدة نفسية جسمية متكاملة تتأثر بنشاطه (Jone,1997: 30).

إذ يشير ستيرنبيرج (Sternberg) الى ان المعرفة مهمة ولكنها غالباً ما تصبح قديمة ، اما المهارات العقلية فتبقى جديدة ابدا وهي تمكن من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان او انواع المعرفة (دروزة ، 1997: 19).

ويرى (راتب، 2000) إن تدريب المهارات العقلية يوازي تدريب المهارات الحركية إذ إن كل منهما يمكن تعلمهما، وتؤدي في النهاية الى قمة الاداء كما إنها تساعد على تكوين اساس عقلي قوي وهي مكونات هامة لتدريب أي نشاط عقلي فبدونها ممكن ان يضيع على المتعلم فرص النجاح عندما يكون مستعد بدنياً وغير مستعد عقلياً (راتب، 2000: 9).

ويتفق كلاً من (العربي و جمال، 1996) و (العربي وجمال،2000) و(العربي واسماعيل، 2001) على انه ترجع اهمية تنمية المهارات العقلية في الوصول الى الحالة العقلية التي يمكنها

منع الافكار السلبية وتشتيت الانتباه المتداخلة مع الاداء، فإذا توافرت القدرة على الاداء مرة فهذا يعني امتلاك القدرة على تحقيق هدف الاداء بنجاح (العربي وجمال، 1996: 13) و (العربي،2000: 310) و(العربي واسماعيل، 2001: 22).

وتعد مهارات العقل احد السلوكات الذكية التي يجب ان يتمتع بها المتعلم، فمهارات وعادات العقل سلوكات تفكير ذكي تساعد الفرد على حل مشكلاته وتنظيم تعلمه ،وتعلم المهارات العقلية يقضي على ظاهرة عرضية التعلم والتفكير أي دون قصد وتعزز جانب عمدية التعلم والتفكير بمعنى ان التدرب على المهارات العقلية التفكيرية يعزز لدى المتعلمين تعمد تنظيم التفكير عندهم وتجزئته الى خطوات إجرائية تبدأ بفكرة وتنتهي بمنجز ومروراً بخطوات معدة سلفاً (الموسوي وآخرون ، 2014: 568).

لذا فأن من دواعي الحاجة التربوية للاهتمام بتدريس المهارات العقلية نتائج اغلب التجارب العلمية التي اثبتت ان الأهمية الفعلية والتحسن النوعي المباشر في عملية التعليم والتعلم وذلك من خلال دمج المهارات العقلية في استراتيجيات التدريس او من خلال تطبيق منهج مستقل بالمهارات العقلية وتجاوزت حدود التطبيق بل نصت سياستها التعليمية على تنمية التفكير لدى المتعلمين وجعله مطلب أساس يجب مراعاته عند بناء وتخطيط وتنفيذ المناهج التربوية (بدر، 1980: 58).

ومن ثم فإن الباحثة ترى ان التعرف على المهارات العقلية وتدعيمها يعمل على تحسين مستوى أداء الطلبة بصورة عامة وطلبة الدراسات العليا بصورة خاصة ، فقد تقدم حلاً علمياً للصعوبات التي تقابل الطلبة في عملية تعلم المهارات قيد البحث من خلال الاقتصاد في الجهد وفي زمن التعلم وهو ما قد ينعكس على مستوى الأداء الاكاديمي، وان التدريب على تلك المهارات العقلية بحلجة الى تمتع الطالب بسمة المثابرة والتي تعد من سمات الشخصية التي تّمكن الفرد من أن يستمر في محاولاته لتحقيق اهدافهِ ،على الرغم من الصعوبات والمشقات التي تعترض سبيلهِ، ويرى لوفي وكوهين (1987) إن المثابرة ترتبط ايجابياً بعدد من المتغيرات مثل الذكاء والانجاز الدراسي والنجاح في العمل والضبط الداخلي(الدسوقي، د.ت "ب")، والمثابرة سمة بالغة القيمة في الحياة الحديثة درست على مراحل متقطعة منذ أواخر القرن التاسع عشر ، وتعد من الموضوعات الاولى التي تناولها الباحثين في مجال علم النفس ، وقد اشار اليها (كريبلين) عام (1899) حين توصل الى نتيجة مؤداها ان الهستيريين عادة يبدؤون ألعمل الجديد

بنشاط وطاقة كبيرة ولكن سرعان ما تضعف همتهم ويبدو عليهم الإجهاد والتعب ولا يبدو عليهم أي ميل للمداومة والاستمرار (غنيم ، 1975 : 478- 479).

ان الاهتمام المبكر بالمثابرة يؤكد وعي الباحثين بأهميتها في مجالات الحياة المختلفة ودورها في نجاح الفرد أو فشله في تحقيق أهدافه نظراً لارتباطها بالعديد من المتغيرات المهمة المؤثرة في حياتنا اليومية فقد اوضح (Dupey:1986) ارتباط المثابرة بالقيادة لاسيما لدى القادة الإداريين كما توصل (Ollendickth, 1974) الى ارتباط المثابرة بالحاجة للانجاز (عبد العزيز، والعرفان ، 3:1992).

وتعد المثابرة احد المتغيرات النفسية التي تؤثر على سلوك الفرد ، ويصل الإنسان الى حالة المثابرة حينما لا يسمح للمحن والشدائد ان تفتت بنائه المتكامل فتصل به الى حالة الضعف والوهن (القطاوي ، 2016: 56).

ويرى(Mischel,1981) إن المثابرة تعبر عن محاولات الطلاب تأخير اشباع اهداف صغيرة فورية من اجل تحقيق اهداف اكاديمية مرغوبة اكثر لديهم ولكنها بعيدة نسبياً وترتبط المثابرة بكل من النجاح الاكاديمي ودافعية الانجاز والمسؤولية الاجتماعية. (Mischel,1981: 3)

وتؤدي المثابرة المعرفية دوراً بارزاً في حياة الطلبة والذي على أساسه تتحدد آمالهم وطموحاتهم المستقبلية وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات كدراسة (Sunbul,2019) التي اشارت الى وجود علاقة ايجابية بين مثابرة الطالب والمعدل التراكمي(Sunbul,2019: 257).

ويشير (Burns Banste,2010) الى إن المثابرة تشمل اتجاهات معرفية وسلوكية تعكس سمات الشخصية كما ترتبط بالنواتج الايجابية للصحة النفسية والبدنية ويتميز الافراد المثابرون بمركز التحكم الداخلي وصورة الذات الايجابية والتفاؤل والقدرة على التكيف والمرونة عند مواجة المعوقات (Burns Banste,2010:528) .

وتشير نتائج بعض الدراسات منها دراسة(Tovar,2017) الى ان مثابرة الطلبة تعد اكثر المتغيرات النفسية اهمية في تفسير الاداء على المهام ذات الاهداف طويلة المدى وتؤكد توفار غارسيا ان التعليم القائم على اهداف طويلة الامد يتطلب مستوى عالي من المثابرة(Tovar,2017:19).

ويشير (عطية، 2011) إن المثابرة الاكاديمية تدل على خبرات الفرد عند مواجهة المحن والشدائد إذ يستطيع التغلب عليها والوصول الى حالة من التوازن النفسي التي كان عليها قبل المرور بالمحنة وقبل التعرض للأحداث الضاغطة وترتبط المثابرة بنشأة الفرد وثقافته وطبيعة شخصيته او تركيبه البيولوجي وهذه الميكانزمات النفسية والاجتماعية تزيد من الصلابة النفسية لدى الفرد وتحمل المحن والشدائد التي يمر بها في حياته بصفة عامة وفي حياته الدراسية بصفة خاصة (عطية، 2011: 573).

وترتبط المثابرة بالعديد من المتغيرات المؤثرة في نجاح الطالب الجامعي أو فشله في تحقيق أهدافه الاكاديمية ، فقد اشارت نتائج دراسة (المهدي،2013) الى وجود علاقة إيجابية دالة احصائياً بين المثابرة وأهداف الالتحاق بالدراسة، وأشارت نتائج دراسة اولوريمي (Oluremi, 2014) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين المثابرة والمشاركة في الانشطة، والحضور في الصفوف الاكاديمية(Oluremi, 2014:133) .

وتعد المثابرة عامل حاسم للأداء الاكاديمي، وهي احد المتطلبات المهمة لتحقيق الإنجاز الاكاديمي، فلا نجاح بدون مثابرة وبذل جهد، إذ توصلت نتائج دراسة وولترز ، وحسين (Wolters& Hussain,2014) إن المثابرة لها تأثير في التلكؤ الاكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما توصلت نتائج دراسة روجاس (Rojas,2015)، ودراسة ليتريل (Littrell,2016) الى ان المثابرة يُمكن ان يكون لها تأثير على كثير من المتغيرات الاكاديمية (عبد الهادي 2017، : 132).

وتعد المثابرة احد القوى الدافعة نحو الانجاز إذ ان الافراد المثابرون يتبنون معتقدات ايجابية عن قدراتهم و قواهم الذاتية و يضعون خططا و برامجا دقيقة لتحقيق أهدافهم الشخصية و يمتلكون مستوى عالي من التفاؤل . كما ان المثابرين لديهم قدرة على إيجاد مسارات يحققون بها اهدافهم المرغوبة و يقومون بتحفيز انفعالاتهم بشكل إيجابي من اجل زيادة طاقاتهم الذاتية (صالح ، منشد،2018 :3).

ان المثابرة أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الانسانية عموماً وفي التحصيل الدراسي والانجاز الاكاديمي خاصة ، اذ هناك ارتباط وثيق بين المثابرة والتحصيل الدراسي إذْ تشير معظم الدراسات الى وجود ارتباط بين المثابرة والتفوق في المستوى الدراسي من هنا تبرز اهمية المثابرة من خلال خصائصها ومميزاتها لدى المتعلم في مجال تعلمه وسلوكه فهي توجه السلوك

نحو أهداف معينة وتسهم في زيادة الجهد والطاقة والمثابرة لدى المتعلم تزيد من قدراته على معالجة المعلومات التي تنعكس على أدائه في كل السلوكيات التي تصدر منه ولا سيما في المواقف الدراسية للمتعلم مما يؤدي الى رفع مستوى تفاعله الصفي وتحصيلة الاكاديمي ، ودراسة المثابرة أساس مهم لفهم السلوك وتوجيهه وهي أساسية في فهم الحاجات والميول ولذلك فقد حازت على اهتمام الكثير من الآباء والاساتذة والمرشدين النفسانيين وغيرهم من المهتمين في التعامل مع المتعلم والمسترشد في دراسة المثابرة (وهيب ، 2019 :9).

كما ان هناك افتراض شائع ان المثابرة قد تلعب دوراً رئيسياً في تحديد الفروق الفردية في الأداء وتُصور المثابرة احياناً كشكل من اشكال الجرأة او الشجاعة وهي مثال على قدرة الشخص على تخطي الفشل والاستمرار في المهمة (Kalia et al, 2018: 2).

وترى (Li & Li, 2021) ان المثابرة مهارة غير معرفية معروفة في توقع النجاح كما تعرف بقدرة المتعلم على الاستمرار ، كما انها تشير الى القوة العقلية في السعي نحو الإنجازات ، إذ ثبت في دراسات (Zhang et al, 2018; Mosanya, 2019) ان سمات مثل المثابرة والعزيمة تؤثر على الأداء النفسي من خلال تقليل التوتر والاكتئاب وتعزيز المشاعر الإيجابية مثل الفعالية ، والتنظيم الذاتي ، والمتعة ، والرفاهية ، والتفاؤل (Li & Li, 2021: 54).

ان المثابرة تُعدّ من الجوانب الشخصية التي يُفترض أن لها علاقة بالمستوى الاكاديمي للطالب و من ذلك الأداء و الانجاز لديه ، ان المثابرة واحدة من السمات التي لها طابع دينامي محرك للسلوك ، إذْ تستثير توتراً لدى الفرد يدفع به للسلوك بطريقة خاصة تكون مميزة له ، فالمثابرة لها دور مهم في التأثير على متغيرات الجانب الادائي لدى الفرد يمكن من خلالها التنبؤ باستجابة الفرد بشكل دقيق . ان المثابرة من منظور علم النفس الايجابي هي قوة الشخصية المرتبطة بالصحة النفسية فعندما ينجم النشاط المستدام عن قوة داخلية فإنه يكون جذاباً للغاية و عندما يكتمل النشاط يولد الرضا (المبدل ، 2017: 232) .

كما ان ان اهمية المثابرة تتجلى في كونها سمة شخصية تظهر في الفرد كميل لإكمال النشاط بعد بدئه و حتى انهائه على الرغم من زيادة الاحباط حتى يتحقق الهدف الأساسي للنشاط بحيث يكون متفقاً مع المعايير الشخصية و الاجتماعية للإنجاز و حتى تُستنزف مقاومته للأحباط (الشبيلي و الوطبان ، 2016 : 48).

وتتميز المثابرة بأنها سمة فردية مركبة ومستقرة تؤثر على العقليات والممارسات عبر مختلف البيئات ويتم مشاركتها من قبل اكثر المبتكرين الاستثنائيين في كل مجال ، كما يمكن وصفها بأنها الحماس والتصميم على تحقيق اهداف بعيدة المدى على الرغم من الصعوبات والآلآم ، ويمكن ان تكون قوة شخصية ديناميكية للمناسبات التي يواجه فيها الناس صعوباتهم ومخاوفهم او عندما يواجهون ظروفاً حرجة بشكل عام (Li & Li, 2021: 4) .

ان المثابرة لها اهمية بالغة في غالب حياتنا اليومية و لها أثرها الواضح في نجاح و فشل الافراد في تحقيق الاهداف التي يسعون إليها ، ان المثابرة لها ارتباط بمتغيرات مهمة لها أثرها البالغ على الفرد و حياته اليومية . ان المثابرة هي عبارة عن مهمة صعبة يواجهها الفرد و قد يعجز عن حلها إلا انه يبقى مستمراً في العمل بغض النظر عن عدد المحاولات أو التقيد بالوقت (Feather,1962 :94-99).

وتتضمن المثابرة القدرة على المحافظة على كل من الاهتمام والجهد في المشاريع التي يمكن ان تتطلب بعض الوقت حتى تنتهي ، وإن الشخص الناجح الذي يتمتع بمثابرة إضافية ليس فقط متحمساً للغاية ولكنه ايضاً حريص على التركيز على تحقيق اهداف طويلة المدى وأكثر طموحا فضلاً عن كونه قابلاً للتكيف وأقل اهتماماً بالروتين اليومي (Li & Li, 2021: 6) .

لقد أصبح التعليم العالي يحظى بأهمية كبيرة في احداث التنمية وإعداد الأطر المتخصصة هي الأكثر وضوحاً بشأن مرحلة الدراسات العليا ، كونها تعد من اهم المجالات لتأهيل تلك الأطر وفي نواحي الحياة المختلفة (أبو زعرور، 2009: 2).

وتمثل الدراسات العليا في المجتمعات المتحضرة الركيزة الأساسية لتطور ذلك المجتمع ، إذ يمكن من خلالها اعداد الطاقات البشرية المتخصصة التي تسهم بشكل فعال في تطوير حركة البحث العلمي والتي تعد من المستلزمات الضرورية للتقدم الحضاري لأي مجتمع، وتعد مرحلة الدراسات العليا في العراق من المراحل الدراسية المهمة لما تقوم به من اعداد للأطر العلمية المتخصصة والمؤهلة ، التي يعقد عليها البلد آماله في تسريع عجلة التطور والتغيير في المجالات كافة (رحيم، 1981: 4).

وأولت الجامعات العراقية الدراسات العليا اهتماماً كبيراً، راعت فيه التوازن بين ما تعده من ملاكات وما يحتاجه المجتمع، ولأجل الإفادة من الأطر العليا ينبغي للجامعات اعدادها بالمستوى والنوعية المطلوبين(جريو، 2005: 161).

وتعد شريحة الطلبة ولا سيما طلبة الدراسات العليا ثروة للمجتمع والطاقة الدافعة نحو التقدم وبناء الحضارة، فإذا كنا نبحث عن تقدم البلدان ورفاهيتها وسلامتها وحل مشكلاتها المتعددة فنحن بحاجة الى ان نتطلع الى عقول هؤلاء الطلبة واستعداداتهم ونسعى للحفاظ عليها ودعمها بالرعاية والتنمية للنهوض بصقلها ، لذا يجب ان تستقطب الإمكانات العقلية والعلمية والسمات الشخصية الرصينة لمشروع الدراسات العليا، إلا إن معايير القبول للدراسات العليا لم تعد ضمن ضوابط أساسية ومؤشرات نتيجة لاتساع دائرة القبول من جهة والتي لم يرافقها معايير وضوابط واختبارات جادة من جهة أخرى (السلمان، 2011: 2).

ومن اجل زيادة الكفاءة والمهارة البشرية وتنمية روح الابتكار والابداع والتجديد لدى طلبة الدراسات العليا وجب ان يكون المتعلم قادراً على اكتساب المعرفة وملماً بها وقادراً على اتخاذ القرارات المناسبة وواعياً بطريقة تفكيره وواثقاً من نفسه، وهذا لا يتم من دون التكامل فيما تعلمه (عبد، 2003: 128).

والمجتمعات المختلفة تحرص على وضع التعليم العالي على قمة أولويات عملها، وأن تشارك في تطويره معظم القوى، كما تحرص على ان توظف لديه عدداً من الإمكانات ،لإعادة بناء منظومة التعليم لاستيعاب التطورات المعاصرة التي تنمي المعرفة ، ولإيجاد الكوادر البشرية المزودة بالمهارات العلمية والإنسانية اللازمة لمواجهة مطالب المجتمع وتحديات العصر، وذلك من خلال وضع استراتيجيات واضحة تؤكد على انه من حق كل فرد الحصول على التعليم المناسب لقدراته وميوله، والعمل على تحسين نوعية هذا التعليم بما يتفق وتطورات المستقبل، وعلى الارتقاء بمستوى الجودة داخل مؤسساته (بشير، 2004: 59).

وترى الباحثة ان الحاجة في معرفة العلاقة بين التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية و المثابرة المعرفية هي حاجة مهمة جدا لمعرفة ما الدافع القوي لدى بعض طلبة الدراسات العليا في الاندفاع نحو التكامل الاكاديمي – الاجتماعي و الاستبسال لاثبات ذاته وهل يرتبط ذلك بمستوى عالي من المهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى هذا الفرد؟ و بالمقابل ما الذي يدفع بعض الافراد للانسحاب هل ذلك مرتبط بانخفاض في المثابرة المعرفية لديه .

ان الشخص الذي يمتلك مهارات عقلية ومُثابرة هو فرد انفعالاته متحفزة ايجابيا لديه القدرة على ايجاد طرائق جديدة لاثبات ما يعتقده و ذلك ينعكس على ما يطرحه من آراء في القضايا

المعرفية والاجتماعية و طريقة إقناعه للآخرين بوجهة نظره عن طريق السبل الجديدة التي يتكلم بها ,وترى الباحثة ان اهمية البحث ترتبط ايضا بأهمية دراسة موضوع يرتبط بالحياة الاكاديمية والاجتماعية لطالب الدراسات العليا الا وهو التكامل الاكاديمي – الاجتماعي بوصفه غاية يسعى غالبية طلبة الدراسات العليا الوصول اليها من خلال دراستهم الاكاديمية، فضلا عن ان عملية اكتساب طلبة الدراسات العليا للمهارات العقلية تساعدهم على التغلب على الظروف الراهنة والمستقبلية من خلال اعادة تنظيم طرائق تفكيرهم واعتمادا على خبرات سابقة وانية اكتسبوها من خلال دراساتهم الاكاديمية العليا، فضلا عن ذلك ترى الباحثة ان المثابرة المعرفية عامل اساسي ومهم لدى طلبة الدراسات العليا من اجل الوصول الى مطامحهم الاكاديمية والاجتماعية .

وتتمثل اهمية البحث الحالي في الجوانب الآتية :

الاهمية النظرية :

1- القاء الضوء على فكرة نظرية واضحة عن متغيرات البحث التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا .
2- قد تسهم بدفع عجلة الدراسة العلمية في هذا الاتجاه من البحوث وتوجيه انظار اصحاب القرار والقائمين على التعلم في والعمل على التأكيد على مثل هذه المتغيرات .
3- تكمن اهمية البحث من اهمية العينة المستهدفة وهم طلبة الدراسات العليا .
4- تفيد نتائج البحث الحالي القائمين على العملية التربوية والتعليمية في مراعاة التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية مما يسهم في اعادة الاتساق العلمي والمعرفي في حياة الطلبة .
5- تبرز أهمية البحث من خلال قلة البحوث السابقة التي تناولت التكامل الاكاديمي – الاجتماعي على حد علم الباحثة وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية حيث لا توجد دراسة سابقة تناولت هذه المتغيرات مجتمعة لدى طلبة الدراسات العليا .

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

الاهمية التطبيقية لهذا البحث تتمثل على النحو الآتي :

1- تزويد المكتبة بأدوات لقياس التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا بعد التحقق من خصائصها السيكومترية في البيئة العراقية ويعد هذا إضافة للمكتبة العربية.

2- استثمار التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية وتطويرها لدى افراد المجتمع عامة وطلبة الجامعة بصورة خاصة .

3- قد يلفت هذا البحث نظر الباحثين في التربية وعلم النفس الى بعض المتغيرات الحديثة التي ما زالت بحاجة الى مزيد من البحث والدراسة ، لكشف علاقاتها ومدى تأثيرها وتأثرها بالمتغيرات الاخرى.

4- اهمية معرفة النتائج التي سوف يتوصل اليها البحث الحالي من اجل القاء الضوء على تلك الفئة الا وهي طلبة الدراسات العليا والوقوف على امكاناتهم العقلية وطموحاتهم المستقبلية وكذلك تصحيح المسار في حالة التوصل الى نتائج تؤيد تصحيح مسارهم العلمي.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف الى :

1- التكامل الاكاديمي – الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا.

2- المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا.

3- المثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا.

4- الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا.

5- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعا ل:

أ- الجنس (ذكور – اناث)

ب-التخصص(علمي- انساني)

ت-نوع الدراسة (ماجستير -دكتوراه)

6- الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي -الاجتماعي والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا .

7- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعا لمتغير:

أ- الجنس(ذكور - اناث)

ب- التخصص(علمي - انساني)

ت- نوع الدراسة(ماجستير- دكتوراه)

8- نسبة اسهام المهارات العقلية والمثابرة المعرفية في التكامل الاكاديمي-الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بدراسة العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي - الاجتماعي وكل من المهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسة العليا (الماجستير والدكتوراه) في جامعة بابل ومن التخصصات العلمية والانسانية ومن الجنسين الذكور والإناث للعام الدراسي (2021-2022).

تحديد المصطلحات :

اولاً : التكامل الاكاديمي – الاجتماعي Academic-social integration

عرفه كل من:

1- **فرانسيس (1989) بأنه** : عملية تأدية وظائف اكاديمية وتحقيق غرض معين من خلال التأثير والتأثر في المجموعة عن طريق التنظيم وتوافر المقومات اللازمة التي تتكامل داخل النظام الكلي الاكاديمي والاجتماعي (Frances,1989 :4-5).

2- **نورا وآخرون (Nora, et al, 1993)**: تطور ارتباطاً قوياً بما تعرفه الكلية ببيئتها الاكاديمية ،وبالمثل تطور ارتباطاً قوياً بالأنشطة الاجتماعية النموذجية في حرم جامعي معين (Sharon , 2008: 3).

3- **موريس (Moris, 2002):** مشاركة الطلبة في الأنشطة اللامنهجية الرسمية والتفاعلات الاجتماعية غير الرسمية مع الاقران والتفاعلات مع اعضاء هيئة التدريس تؤدي هذه التفاعلات إلى تجارب إيجابية تؤدي إلى التكامل الاكاديمي–الاجتماعي (Moris , 2002: 149)

4- **جونز وير(Jones & Were, 2008):** التفاعل مع اعضاء الهيأة التدريسية والموظفين والاكاديميين في القضايا الاكاديمية والمشاركة في انشطة التدريس أو المجموعات الدراسية والتفاعل المستمر مع اعضاء مجموعة الدراسة اجتماعياً(Jones & Were, 2008:3).

5- **ريجينا (Regina, 2011)** :ادراك الطلبة التطابق الفكري والاجتماعي او التوافق المعياري بينه وبين القيم والقواعد الاجتماعية والجودة الاكاديمية لمجتمع الكلية ، يعزز الالتزام بالمؤسسة والاهداف التعليمية ، وإن عدم الاندماج يعني انعزال أو عدم انسجام بين الطالب والمجتمعات الفكرية والاجتماعية في الكلية ، مما يعيق الالتزام ويؤدي الى الانسحاب (Regina, 2011:2).

التعريف النظري : تبنت الباحثة تعريف (Moris , 2002) لانها تبنت مقياسه وتكييفه للبيئة العراقية

التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليهاطالب الدراسات العليا على مقياس التكامل الاكاديمي – الاجتماعي الذي سيتم تبنيه لأغراض البحث الحالي.

ثانياً : المهارات العقلية Mental Skills

عرفها كل من :

1- **مارزانو (Marzano,1988)** : تلك المهارات الاساسية اللازمة في توظيف ابعاد اخرى عن التفكير ، فهي يمكن ان تستخدم في خدمة عمليات ما بعد الإدراك، وعمليات التفكير الناقد والابداعي ، وهي وسائل لأهداف محددة (Marzano, 1988: 86) .

2- **بيل (Bull & Shambrook,1996):** مجموعة من المهارات اللازمة التي يمتلكها الفرد من خلال قدرته على تحديد اهدافه وامتلاكه للدافعية اللازمة لذلك بالإضافة الى ثقته بنفسه واسترخاءه من اجل خفض قلقه والتركيز على المهمات عن طريق عملية التصور العقلي(Bull & Shambrook,1996:204).

3- **سعيد (2006):**ميل الفرد الى التعامل بذكاء عندما تواجهه مشكلة ما ، وتساعد مهارات العقل المتعلمين على تنظيم تعلمهم الذاتي ، وحل مشكلاتهم (سعيد، 2006: 4).

التعريف النظري : تبنت الباحثة تعريف(Bull & Shambrook,1996) لانها ستبني المقياس على ضوء تعريفه و نموذجه النظري

التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليهاطالب الدراسات العليا على المقياس الذي سيتم بناؤه لهذا الغرض

ثالثاً : المثابرة المعرفية cognitive perseverance

عرفها كل من :

1- **كلونينجر (Cloninger,1991)** الجهود الحثيثة التي يبذلها الفرد من اجل تحقيق هدف مرغوب فيه رغم العقبات و الاحباطات التي قد تواجهه ، لذلك لا يتخلى الفرد عن مسعاه في تحقيق هدفه بل يبقى متمسكاً به و يتجه نحوه بإصرار و عزيمة (صالح ، منشد ، 2018 : 4).

2- **كوستا وكاليك (Costa & Caleck,2003)** : عدم استسلام الطلبة الناجحين والمفكرين عند مواجهة مشروعات مثيرة للتحدي بل يشقون طريقهم عبر حل المشكلات التي تعترضهم (وهيب ، 2019: 11).

3- **زمزمي 2012:** المواظبة على العمل ، والحرص على القول ، والفعل ، وانها من السمات الاولية التعبيرية التي نستدل عليها من سلوك الطالب وهي تحفزه ، ولها القدرة على تحريك وكف او اختيار السلوك المناسب (زمزمي،2012 :21).

4- **جوزيه ومورجان(Jozsa&Morgan, 2014):**عدم الاستسلام أو الانسحاب، و مواصلة التعلم من اجل الوصول للمعرفة اللازمة بإصرار وعزيمة رغم المصاعب والعراقيل التي قد تقف عائقاً امامها لكن ذلك لا يؤدي الى عدم الوصول للنتائج المرجوة (Jozsa&Morgan,2014: 136).

5- **سترومان وزابيلا(Sturman& Zappala,2017):** تعزيز الجهد المركز من اجل تحقيق النجاح في مهمة معينة وصرف النظر عن التحديات التي قد تظهر والقدرة على التغلب على الاخفاقات(Sturman& Zappala,2017:1).

6- **رودس (Rhodes, 2020)** : الفروق الفردية في الرغبة والقدرة على الحفاظ على الجهد اثناء المهام الصعبة، ومدى افراط الاشخاص في الاداء والحساسية للاخطاء في الاداء(Rhodes, 2020: 6).

التعريف النظري: اعتمدت الباحثة تعريف(Jozsa&Morgan ,2014) لانها ستبني مقياس البحث الحالي على وفق تعريفه ونظريته.

التعريف الاجرائي : الدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا على المقياس الذي سيتم بناءه لهذا الغرض.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

- أولا: اطار نظري
- ثانيا: دراسات سابقة
- مناقشة الدراسات السابقة
- جوانب الافادة من الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل قسمين:

القسم الاول: إطار نظري.

القسم الثاني: دراسات سابقة.

وستستعرض الباحثة هذين القسمين وعلى النحو الآتي:

القسم الاول: إطار نظريً

يمثل الإطار النظري أو الخلفية النظرية القاعدة، أو الركيزة التي يستند اليها الباحث في تحديد إجراءات بحثه والقيام بها، فضلاً عما تشكله من أساس فلسفي يقوم عليها البحث وتفسير نتائجه (داود وعبدالرحمن، 1990: 128). ويتضمن هذا القسم ثلاث محاور وعلى النحو الآتي:

المحور الأول: التكامل الاكاديمي – الاجتماعي

المحور الثاني: المهارات العقلية

المحور الثالث: المثابرة المعرفية

التكامل الاكاديمي – الاجتماعي

إن تحقيق أكبر قدر من تكامل الطلبة بالتعلم داخل غرفة الصف هو من أهم ركائز التعلم في القرن الواحد والعشرين وهذا ما اكدت عليه منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، وعدته أهم أولويات إعداد الطلبة للمستقبل بما يتواءم مع المستجدات والتطورات الكبيرة في مجالات الحياة كافة إذ يعد من أهم التحديات التي تواجه التعليم العام والعالي في القرن الحالي ، والتي كانت من الصعب فيها أن يلتقي الباحثون في مجال علم نفس التعلم في أي مؤتمر علمي ما لم يتناولوا في نقاشهم مشكلة تكامل الطلاب في أنشطة التعلم. (Finn & Zimmer , 2012 : 97-131)

وأشار هاردي وبرايسون (Hardy & Bryson,2010) ان عمليات التدخل لتحسين التكامل الاكاديمي ذا أهمية لما له من تأثير كبير على اداء الطلبة بأعتباره مفهوم يأخذ بنظر الاعتبار شعور الطلبة بالذات وتطلعاتهم والسياق الذي يتواجدون فيه ، كما أشارت دراسة كولي وكورماز (Cole and Korkmaz,2013) على وجوب العمل على تهيئة الطلبة لتحسين تكاملهم في

البيئة الجامعية، اذ ان التكامل ليس امراً شخصياً ، ولا راجعا الى تدني القدرات الفردية ، بقدر ما هو حصاد بنية اجتماعية وانعكاس لسياق اجتماعي (Cole and Korkmaz,2013:7) .

وأظهرت أبحاث (سفرينس وشميدث، 2008) ان الجوانب غير الرسمية لتكامل المدرس، مثل التفاعلات التي تشير الى الجوانب الشخصية والجوانب الرسمية لتفاعلات الاقران ، مثل التفاعلات المتعلقة بالجوانب المتعلقة بالدراسة ، اظهرت اثاراً ايجابية على نتائج التعلم كألانجاز (Severiens & Schmidt,2008: 59).

وعلى الرغم من ان الباحثين من امثال (Ciarrochi et al, 2017) ركزوا في المقام الاول على ان الطلبة يشعرون بالدعم من قبل المعلمين والاقران ، كشفت نتائج ابحاثهم ان معظم الطلبة لديهم عوامل تكامل متقاربة (اكاديمي اجتماعي) ، أي انها تدعم كلا السياقين مرتفع او متوسط او منخفض ويمكن العثور على الاسباب في الخصائص الشخصية ، مثل احترام الذات أو الانفتاح تجاه الاشخاص الجدد قد يساعد ذلك بشكل عام في اقامة علاقات جيدة في سياقات مختلفة مثل المعلمين والاقران (Ciarrochi et al, 2017: 359).

وأشارت (Pascatella & Terenzini, 1980) الى ان تكامل الطالب في الجامعة عند بدء الدراسة اكثر اهمية من النوايا السابقة والصفات الاخرى التي يجلبها الطلبة معهم، إذ وجد العديد من الباحثين ان التكامل الاكاديمي للطلبة وما اذا كانوا يعتقدون انهم يواجهون تحديات اكاديمية في دراستهم سيعزز قدراً اكبر من التطور الفكري الذي سيؤدي الى نتائج تعليمية افضل ، مثل درجات افضل وتخرج ناجح. (Pascatella & Terenzini, 1980: 186)

بينما درس باحثون آخرون (Prospero & Vohra – Gupta, 2007; Baker et al, 2007; Rienties et al, 2012) تأثير التكامل الاكاديمي والاجتماعي على الاداء الاكاديمي حيث وجدوا ان هناك علاقات مهمة بين التكامل الاكاديمي وهذه النتائج التعليمية اكثر من التكامل الاجتماعي ،وأشار (كوخ) بان للتكامل عنصرين : ما يقوم به الطالب (ويشمل الطاقة والوقت) وما تقوم به المؤسسة التعليمية (ويشمل تحفيز مشاركة الطلبة) ويعد كلا من هذين العاملين في غاية الأهمية لتحقيق التكامل، وأكد أهمية التكامل ، والربط بين سلوك الطلبة وتمارين التعلم الفعال (Lisa , 2013 : 27) .

ويرى (كوخ) تكامل الطلبة أنه نوعية جهود الطلاب التي يكرسونها في الأنشطة التعليمية الهادفة التي تسهم بصورة مباشرة في الوصول للنتائج المرجوة (Trowler , 2010 :1) .

وعلى الرغم من ان الاداء الاكاديمي في درجات امتحانات الالتحاق بالمدارس الثانوية والكليات يعد باستمرار من بين افضل المتنبئين لأداء الكلية والحصول على الدرجات العلمية فقد اظهرت دراسات (Poropat , 2009; Zajacova et al: 2005) ان العوامل النفسية والاجتماعية تعد ايضاً من بين المتنبآت التي تم دراستها بشكل اكثر شيوعا. (Poropat , 2009:1)

واقترح بعض الباحثين من امثال (Wilson, 2007) ان التكامل الاكاديمي يتوسط العلاقة بين مجموعة من العوامل الاجتماعية والاداء الاكاديمي ويمكن تفسير تأثير ملامح التكامل الاجتماعي على المسارات الفردية للدوافع الذاتية وكيف يمكن ان يؤدي تلبية الاحتياجات الاساسية الثلاثة الى تسهيل تطوير الدافع الداخلي :

1-الحاجة الى الاستقلالية .

2-والكفاءة .

3-العلاقة . (Deci & Ryan, 1985)

إن التصورات الذاتية الايجابية جنباً الى جنب مع التفاعلات الجماعية المتكررة قد تؤثر على الحماس للدراسات الجامعية نظراً لأن مستوى التكامل فيما يتعلق بالمدرسين والاقران يمكن ان يختلف مما يؤدي الى ملفات تكامل متقاربة ومتباينة (Reindl & Auer, 2022:11).

ويعد(فردريك وآخرون ، 2004)التكامل مرناً ، أذ أوضحت الدراسات اختلافا في تكامل الطلبة من موقف الى آخر كما في التعلم اليومي في المدرسة إذ يتنوع التكامل وفقاً لعوامل مثل السمات البنوية للفصل الدراسي والعوامل المتعلقة بالتفاعلات بين المعلمين والطلبة ومع ذلك ان هذه النتائج غير حاسمة بسبب المواقف النموذجية للدراسات ولعدم الاخذ بخبرات الطلبة عند التكامل (Fredricks , et.al ,2004 : 74).

وأشار (Tinto,1975) الى ان الطلبة الذين يرغبون في الاستمرار في الكلية والتخرج منها بنجاح يحتاجون الى المشاركة في ثقافة الطلبة الآخرين داخل وخارج السياق المباشر لبيئة التعلم ، وأولئك الذين يشاركون في الأنشطة اللاصفية ، والذين يشعرون بالتواصل مع زملائهم الطلبة والمعلمين ، يميلون اكثر الى الاستمرار في دراساتهم و من دون التكامل الاجتماعي من الصعب الاستمرار والتخرج في نهاية المطاف ، والتكامل بطبيعة الحال له جانب اكاديمي فضلاً عن الجانب الاجتماعي ، اذ ان رغبة الطالب وقدرته على الانتماء الى مجموعة تعتمد جزئياً على

قدرة الطالب على تلبية مستوى تعليمي ، وهذا يتطلب وضوح بعض القدرات المعرفية ، إلا انها تحتاج الى جهد ووقت ايضاً . وبالمثل يتعين على المعلمين والموظفين توفير سياق تعليمي يشجع الطلبة على التكامل الاكاديمي ، كما ان مفهوم التكامل الاجتماعي والاكاديمي ينطوي على تمييز اضافي بينهما وهو التكامل الرسمي وغير الرسمي ، وكل منهما مهم لتحقيق التكامل الناجح، وبالتالي فإن الفروق تنطبق على التكامل الاكاديمي . بينما يتضمن التكامل غير الرسمي الاتصالات المتعلقة بالكلية نفسها، فالتكامل الاكاديمي غير الرسمي يتضمن اتصالات بين المعلمين والطلبة خارج السياق المباشر لبيئة التعلم ، أي ما اذا كان الطلبة والمعلمون يعدون انفسهم الى حد ما على نفس المستوى الاجتماعي ، وما اذا كانوا يناقشون الامور الخاصة . وبالمثل على مستوى التكامل الاجتماعي ، يتضمن التكامل الرسمي شكل اساسي لاتصالات بين الاقران بشأن مسائل التعلم غالباً ما تدور هذه الاتصالات حول العمل التعاوني ، على سبيل المثال: الطرق التي يختبر بها الطلبة مهام العمل معاً ، وبالتالي فإن جودة العمل التعاوني هي احد المحددات المهمة للطالب . يختلف هذا المستوى الرسمي عن المستوى غير الرسمي والذي يتميز بعوامل مثل الاتصال الاجتماعي المتكرر والمشاركة في الانشطة الطلابية ، كما ان الطلبة لديهم العديد من الاصدقاء في الجامعة ، ويشعرون وكأنهم في المنزل ويستمتعون بالذهاب الى الجامعة ولديهم فرص اكبر للحصول على شهاداتهم. (Severiens & Wolff,2008:255)

وأشارت نتائج دراسات حول الارتباطات بين الخلفية العرقية والتكامل ، ومنها دراسة (نورا وكابريرا) (Nora & Kaprera,1996) عن التكامل الاجتماعي والاكاديمي في مجموعات لطلبة من الاقليات العرقية والاغلبية، اذ اظهرت ان الاقليات غالباً ما تعاني من الانذار المبكر والاتصالات السلبية مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، بافتراض ان هذه التجارب من شأنها ان تسبب تسرب طلبة الاقليات في كثير من الاحيان ، اختبرت (نورا وكابريرا) نموذجاً هيكلياً على عينة كبيرة من الطلبة ، دعمت نتائجهم الارتباط بين تصور التحيز والتسرب ، من خلال عوامل مثل التكامل الاجتماعي والاكاديمي ، والتنمية الاكاديمية والفكرية والالتزام بالأهداف ، لوحظت هذه الروابط لطلبة الأقليات والاغلبية على حد سواء ، اظهرت النتائج ايضاً ان طلبة الاقليات عانوا من التحيز والتمييز في كثير من الاحيان (Nora & Kaprera,1996: 243-245). ويتسائل كل من (ريد وآرتشر) (Read &

(Artsher,2003 الى أي مدى تشعر الاقليات العرقية انها تتناسب مع الاوساط الاكاديمية ، كانت احدى نتائج هذه الدراسة ، ان طلبة الاقليات سعوا وراء شراكة بعضهم البعض لزيادة شعورهم بالإنتماء (Read & Artsher,2003:2).

وأجرى (بيكهوفن) (Beekhoven,2002) دراسة حول الاختلافات المحتملة في التكامل بين طلبة الاقليات والاغلبية في سياق التعليم العالي الهولندي ، واظهرت النتائج ان الذين يعدون انفسهم طلبةً من الاقليات أقل تكاملاً ، ويحققون تقدماً دراسياً اقل من اولئك الطلبة الذين عرفوا انفسهم على انهم (هولنديون) (بغض النظر عن بلد مولد آبائهم) وجد (Beekhoven,2002) ايضاً ان مفهوم التكامل كان له تأثير ضئيل على التقدم الدراسي في كلا المجموعتين من الطلبة ، أي الاقلية والاغلبية على حد سواء .بأختصار ، لا يمكن لأي ملخص لبحث تم اجراءه في هذا المجال ان يستخلص استنتاجات لا لبس فيها حول مدى اختلاف طلبة الاقليات والاغلبية في تكاملهم الاجتماعي والاكاديمي ، اذ ان هناك تباين فيما بين الدراسات حيث تظهر بعض الدراسات الاختلافات احياناً لصالح طلبة الاقليات واحياناً لصالح الاغلبية ، وبالمثل ابحاث أخرى لم تجد فروق في التقدم الدراسي ، في حين ان بعض الدراسات تجد صلة بين التكامل والتقدم الدراسي ، وإن البعض الآخر لا يشير لذلك (Beekhoven,2002:3).

- كيف يمكن ان نشجع على التكامل

هناك العديد من الفعاليات التي تبقي الطالب متكاملا تماماً ومن هذه الفعاليات هي:

1- كلما زاد اشراف الاستاذ يزداد كذلك وقت تكامل ومشاركة الطلبة ،وجدت احدى الدراسات بان الطلبة اللذين يعملون بشكل مباشر مع الاستاذ كانوا متكاملين ومشاركين ولكن هذا لا يعني انه على الاستاذ تقليل العمل المستقل للطلبة ،ولكن يعني ببساطة بأن هذا النوع من الفعاليات يتطلب تخطيطا دقيقا ومراقبة.

2- عندما تعطي المهمة تلميحات مستمرة للطلبة حول ما عليهم القيام به في الخطوة القادمة، ستكون المشاركة اكبر، فالفعاليات المصحوبة بخطوات واضحة تكون اكثر احتمالاً للتقبل لان كل خطوة تقود للتي بعدها ، وعندما يمتلك الطلبة المادة بشكل كامل ويحتاجون الى اكمال المهمة يكونوا في حالة مشاركة مستمرة ، واذا ما اثير الفضول فأن ذلك سيحفز

الطلبة بالاستمرار بالبحث عن الإجابة (Frick , 1990 : 180-204).

العوامل المؤثرة في التكامل الاكاديمي- الاجتماعي :-

هناك العديد من العوامل المؤثرة في التكامل الأكاديمي أهمها:

1- التوافق النفسي للفرد وقدرته على الاستقلال النفسي إذ ان قدرة الطالب على التوافق مع الحياة الجامعية والوصول الى حالة من الرضا النفسي عن ادائه الاكاديمي واحساسه بالتناغم في علاقاته مع اساتذته وزملاء الدراسة ومع البيئة الجامعية يقود الى تحقيق التكامل (حجو، 2013 :19).

2- الجو الجامعي الذي يعيشه الطالب بما فيه من اساتذة ، وزملاء، ومواد دراسية ومدى تفاعل الطالب معهم والتي يقصد بها البيئة الاكاديمية ، إذ ان تكامل الطالب في هذه البيئة وشعوره بالرضا والارتياح عن الحياة الجامعية تؤثر بأدراك الطالب بيئة التعلم وفقا لأهدافه ومعتقداته وقيمه واتجاهاته وتهيئُه الذهني فترجع اهمية التعلم بالنسبة للطالب الى تأثيرها في ادائه الاكاديمي وانجازه نحو التعلم (Baker &Sirke , 1989:76).

3- المستوى الاقتصادي للأسرة والظروف الاقتصادية والمعيشية فكلما ارتفع المستوى المادي والتعليمي للأسرة كلما انعكس على التوافق الجامعي والدراسي والاندماج في البيئة الاكاديمية (المللي،2010: 149).

وايضاً من العوامل التي تساعد في توافق الطالب وتكامله الاكاديمي والاجتماعي:

1- معرفة الطالب نفسه وان يعرف حدود إمكانياته التي يستطيع من خلالها اشباع حاجاته.

2- ان تتوفر لديه المهارات اللازمة لإشباع حاجاته الأساسية والاجتماعية والنفسية .

3- تقبل الفرد ذاته بكل واقعية بحيث يكون متواضعاً بالنسبة للمؤثرات الخارجية ومسالماً يتجنب الصراعات .

4- عامل المرونة في اتجاهات الفرد وتعامله مع الاحداث (حبايب وأبو مرق، 2009: 859).

خطوات التكامل الأكاديمي الاجتماعي الايجابي :-

1- تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن واعطاء كل طالب ما يحتاجه منها حسب طاقته وقدراته .

2- اثارة الدوافع التي تحث الطالب على التعلم وتثير الهمة والاقبال على الدرس، والتركيز على الدوافع الداخلية التي تتمثل في الرغبة في المعرفة والفهم وحب الاستطلاع والكشف .

3- التركيز على الوسائل الايجابية كالتشجيع التي تزيد من ثقة الطالب بنفسه وتزيد من توافقه الاكاديمي .

4- اثارة التنافس والتسابق بين الطلاب بما يدفع الى الغيرة والاهتمام بالدراسة .

5- المناقشة بين الاستاذ والطالب وفق اصول الحوار البناء وبما يهيئ فرصا افضل للتعلم وبناء اواصر الثقة والمحبة (القاضي ، 2012 :58).

6- استخدام الاستاذ مهارات التدريس واستخدام الطرق والوسائل التي تساعد الطالب على اندماجه وتشوقه للدرس .

7- تشجيع التعاون والعمل في المشاركة الدراسية.

8- التوجيه السليم من لدُن الاساتذة بشأن استخدام مصادر المعرفة ، ومراجع الدراسة.

9- توفير البيئة والمناخ العلمي لمساعدة الطلبة على الانتاج والابداع ؛ إذ توفر المؤسسة الجامعية للطلبة المكتبات ، ومراجع البحث وتداول المنشورات والمجلات العلمية التي تزيد من توسيع مدارك الطلبة اكاديميا .

10- تشجيع اقامة المؤتمرات العلمية والحلقات الدراسية التي تبحث القضايا العلمية والاجتماعية ومشكلات البحث ومدى استفادة الطلبة منها وتنمية خبراتهم المعرفية (وصوص وآخرون ، 2015 :105).

11- تنمية شخصية متكاملة للطالب لأن التعليم يقوم على اساس الوعي وفهم الطبيعة البشرية وادراكها، والمحافظة على هذه الطبيعة وتكامل مكوناتها يساعد على تحقيق انسجام الطالب مع نفسه ومع الاخرين (عباس ، 2019 : 269).

12- استخدام المؤسسة الجامعية الوسائل الميدانية : والتي تشمل الزيارات العلمية الميدانية ، مشاهدة المعارض، والمتاحف ، والمهرجانات ، والمؤتمرات التي تتيح الفرصة للطلبة المتعلمين

بجمع المعلومات والحقائق من البيئة الواقعية مما تزيد في اندماجهم اكاديمياً مع تخصصهم (نعيم ، 2019 : 169-170).

المؤشرات الايجابية للتكامل الأكاديمي الاجتماعي :-

1- ادراك الطالب لقدراته وامكاناته وتقبل مدى تلك القدرات والإمكانات فعندما يعرف الطالب حدود إمكاناته وقدراته في المجال الدراسي فأن اختياره لنوع الدراسة سيكون سليماً وبالتالي فأن اداؤه الدراسي سيكون جيد فيما بعد (الليل، 1993: 191).

2- دافعية الطالب نحو التعلم من خلال التكامل الاكاديمي والذي يتمثل بالأنشطة الابداعية او الحوار والمناقشة(عثمان ، 2015 : 51).

3- استيعاب الطلبة للمواد الدراسية والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين الدراسة ومكوناتها الاساسية والمتمثلة في الاساتذة ، الزملاء ، مواد الدراسة ، مكان الدراسة ، ووقت الدراسة .

4- مدى النجاح الذي يحققه الطالب في عمله وغالبا ما يتحقق النجاح عندما يكون تجانس بين نوع الدراسة التي اختارها الطالب وبين قدراته واستعداداته وميوله نحو تخصصه وتوقعاته مما يجعل لها اثر كبير في نجاحه وتقدمه .

5- يظهر التكامل الايجابي عبر سلوك الطالب إذ يتميز بالانتباه والهدوء والنشاط في التفاعل داخل القاعة الدراسية ، كما انه يكون مواظباً ومحافظاً على النظام ولا يتحدث مع زملائه اثناء المحاضرة ومهذباً مطيعاً لأساتذته (خزعل، وزغير ، 2017 :473).

6- مستوى المشاركة والاستعداد والاهتمام الذي يظهره الطالب في الدراسة ويتضمن (المثابرة ، والجهد والانتباه) والاتجاهات الدافعية داخل وخارج حجرة الدراسة التي سوف تؤدي بهم الى النجاح والتعلم ويتميزون بحب الاستطلاع والرغبة في المعرفة ويمتلكون استجابات انفعالية موجبة نحو التعلم والجامعة (Akey , 2006:87).

مشاركة الطالب في الأنشطة الجامعية وأهميتها في التكامل الأكاديمي الاجتماعي:-

تمثل المشاركة كمية ونوعية الطاقة الجسدية والنفسية التي يستثمرها الطلبة في الخبرات الجامعية، وتأخذ عدة اشكال مثل الاستغراق في العمل الاكاديمي ، المشاركة في الأنشطة الخارجية والتفاعل مع الطلاب وهيئات التدريس (Astin ,1985:307).

وتهدف مشاركة الطالب في الانشطة الجامعية الى تنمية المتعلمين عقلياً ووجدانياً ، وتعد الانشطة الجامعية من الركائز الاساسية التي يعتمد عليها العمل الدراسي ، وذلك لربطها بين النظرية والتطبيق العملي من جانب واشباع حاجات المتعلمين بتقديم ما يتوافق وميولهم واتجاهاتهم من جانب آخر ، فالأنشطة الجامعية انشطة تعليم وتعلم ، تتكامل مع المنهج الدراسي وتعمل على تحقيق اهدافه وتتوقف درجة نجاح العمل الجامعي الى حد كبير على مدى نوعية الحياة الجامعية التي يتضمنها السياق الانساني ، والاجتماعي ، والاكاديمي ، فالجامعة ليست غرفة صف وانما هي مكتبة ، وقاعة محاضرات ، صالة اجتماعات ، وملاعب رياضية وغيرها (الكنج ، 2015 :323).

ومن الأنشطة الجامعية التي لها دور في التكامل الأكاديمي هي :-

1. تعلم الطلاب اشياء جديدة تزود الطلاب بالمهارات والخبرات التي يصعب تعلمها في الدرس والاسهام في تخطيط الدرس .
2. ربط المادة العلمية بواقع محسوس ، وذلك عن طريق النشاط المصاحب للمادة لكي يستوعبها الطلاب بشكل افضل .
3. بث روح التعاون والايثار والمحبة والتنافس الشريف يؤدي الى اتقانه والقدرة على الاعتماد على النفس .
4. غرس الخصال والاخلاق الحميدة في نفوس الطلاب عبر البرامج والأنشطة الهادفة . (الكنج ، 2015 :323 -325).
5. تنمية المهارات التدريسية للتعلم الذاتي والمستمر : تعمل الانشطة الطلابية على تنمية بعض المهارات الاساسية للتعلم الذاتي والمستمر، وخاصة التي تتضمن قراءة الكتب والمراجع، وكتابة التقارير، والاشتراك في المناقشات المفيدة.
6. تنمية العلاقات الاجتماعية : إذ تعمل الانشطة الطلابية على تنمية العلاقات الاجتماعية ، حيث يزود النشاط الطلابي هؤلاء الطلاب بالمهارات والخبرات عبر الجماعات المختلفة .
7. تنمية القدرة على الاعتماد على النفس عبر التدريب والوصول الى الاهداف التربوية مما يؤدي الى اكتساب الطالب الجامعي لديه الثقة بالنفس في اتخاذ القرارات المناسبة .
8. تنمية القدرة على التخطيط : إذ ينمي النشاط الطلابي القدرة على التخطيط في المقررات الدراسية والتكيف مع البيئة الجامعية (ابو كوش ، 2012 :81-82).

دور المؤسسة التربوية (الجامعة) في تحقيق التكامل الاكاديمي والاجتماعي

1. تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن وإعطاء كل طالب ما يحتاجه منها حسب طاقاته وقدراته .
2. الكشف عن قدرات الطلبة باستخدام اختبارات التحصيل والمهارات المعرفية لمعرفة إمكانات كل واحد منهم .
3. اثارة الدوافع التي تحث الطالب على التعلم وتثير الهمة والاقبال على الدرس ، والتركيز على الدوافع الداخلية التي تتمثل في الرغبة في المعرفة والفهم وحب الاستطلاع والكشف.
4. التركيز على الوسائل الإيجابية كالتشجيع وشهادات التميز ولوحات الشرف التي تزيد من ثقة الطالب بنفسه وتزيد من توافقه الدراسي.
5. الموازنة بين المقررات والواجبات وقدرات الطلبة ومستوى طموحهم .
6. اثارة التنافس والتسابق بين الطلبة مما يدفع الى الغيرة والاهتمام بالدراسة .
7. تشجيع التعاون والعمل الجماعي في المذاكرة والأنشطة والأخرى (أبو قديس، 2002: 64).
8. الكشف عن المشكلات الدراسية التي تواجه الطلبة لأن معرفة تلك المشكلات يؤدي الى وضعها في بؤرة انتباه القائمين على تصميم البرامج الارشادية التي تساعد على توافق الطلبة واندماجهم في تلك المرحلة ، كما يجب على الجامعات تزويد طلبتها بالمناهج السليمة التي تزودهم بالمعلومات والمهارات الضرورية التي تمكنهم من الاستمرار في الدراسة (موسى والدسوقي ، 2000: 447).

اشكال المشاركة في الانشطة الجامعية :-

1. الانشطة العلمية والتي تتمثل بالجهد الذي يبذله المتعلم بهدف اشباع حاجاته المعرفية واكسابه العديد من المهارات التي تؤدي الى تنمية قدرته على التفكير وكذلك اكسابه الاتجاهات والقيم التي لها دور في نشر الوعي العلمي ورفع مستوى التحصيل العلمي بين الطلاب (الجمل ،2005 :5). وكذلك من الانشطة العلمية هي المسابقات العلمية كمسابقة البحوث العلمية (شبيب ، 2016 :25).
2. الانشطة الثقافية كاستخدامات المكتبة الجامعية – بما تحتويه من مراجع وكتب للمطالعة وقواميس تاريخية وكتب وتراجم وتقاويم حديثة للوقوف على مجرى الحوادث، وكذلك

حضور المحاضرات و الندوات والمناظرات مما يؤدي الى اكساب الطلبة الخبرة في تخصصهم (الجمل ، 2005 : 5).

3. الانشطة الاجتماعية مثل اقامة علاقات مع زملائهم الطلبة او القيام بالرحلات العلمية التي لها دور في تنمية مهارات وقدرات المتعلمين وتكوين الشخصية القيادية القادرة على خدمة مجتمعها(ابو كوش ، 2012 :81 -82).

النظريات والنماذج التي فسرت التكامل الاكاديمي الاجتماعي :

1. النظرية المعرفية (Cognitive Theory):

تشير الدراسات في علم النفس المعرفي الى أن الناس يظهرون فروقاً فردية في آليات معالجة المعلومات في محاولتهم حل مشكلاتهم ، أو اتخاذ قراراتهم ، أو مجرد محاولة تفسير المثيرات والاستجابة لها (العتوم ، 2004 : 285) .

وقد أختلفت التفسيرات العلمية للعمليات النفسية بوصفها متغيراً وسيطاً (داخلياً) ، على وفق المدارس النفسية المختلفة التي عرضتها الدراسة والبحث ، فبينما يرى علماء النفس السلوكيين العمليات النفسية على أنها متغير داخلي يعمل على وفق الإرتباطات بين المثيرات والاستجابات ، نجد أن أصحاب النظريات المعرفية قد ركزوا على الطرائق التي يستطيع الأفراد عن طريقها تنظيم ، وتخزين المعلومات بالطريقة التي تسهل تذكرها واسترجاعها في أثناء تعاملهم مع بيئاتهم المتباينة ، كما تبنى كثير من الباحثين الاتجاه الذي أتخذه أصحاب النظريات المعرفية (علم النفس المعرفي) بعده المدخل الأكثر ملاءمة لتفسير السلوك عامة ، والتعلم خاصة ، ومن ثم أصبح هذا الاتجاه أكثر ملاءمة ، وفهماً لكثير من أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان في كثير من مواقفه الحياتية التي يتفاعل عن طريقها مع عناصر البيئة المحيطة بأشكالها المختلفة ، ولذا أصبح علم النفس المعرفي ، وعلماؤه في موقع ذي أهمية خاصة بين مدارس علم النفس المختلفة (الشامي ، 2008 : 1) . إن النظرية المعرفية معنية بالعمليات الذهنية والمعالجات ، والتدخلات المستمرة في موضوع التعلم(التفكير فيه)بغية تنظيمه واندماجه في بيئة التعلم المعرفية (قطامي، 2013: 32).

واشار (Hannafin) الى المبادئ الرئيسة لنظرية التعلم فيما يأتي :

- يتحسن التعلم بزيادة جودة الاندماج المعرفي .
- يساعد الاندماج المعرفي على المعالجة الهادفة لمحتوى الدرس .
- يتطلب الاندماج استراتيجيات تعزز من أستعمال المعلومات ، وليس تذكرها .
- يكون التعلّم أكثر فعالية عند اندماج الطلبة على نحو نشط والتعلم في سياق تُستعمل فيه المعرفة (Hannafin , 1989 : 65).

افتراضات النظرية المعرفية :

تشير النظرية المعرفية أن التعلم المعرفي هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به ، عن طريق استعمال ادوات التفكير المتوافرة لديه ، وتختلف نوعية وكمية المادة العلمية التي يستوعبها الفرد ويتمثلها باختلاف الآراء والمعتقدات ، والمشاعر ، واستراتيجية تعلم معالجة الطالب للمادة المعروضة امامه (قطامي ، 2013 : 32) .

وتقوم النظرية المعرفية على عدة فروض من بينها :

1. المتعلم نشط فعال في مواقف التعلم .
2. يولد الطفل منظماً ذاتياً ومعرفياً يتطور بفعل متغيرات ومنبهات بيئية ويستجيب لمواقف ومدخلات إثرائية .
3. البيئة النفسية للمتعلم هي البيئة التي يلتفت فيها المتعلم الى عناصر موجودة في البيئة ويتفاعل معها .
4. المعلومات المنظمة تنظيماً جيداً تعد أسهل تعلماً وتخزيناً وأكثر مساعدة للتذكر .
5. تتأثر المعالجة الذهنية بالعوامل الشخصية كمدخل الذكاء ، والخبرة السابقة .
6. يقوم المتعلم بنوعين من المعالجة العميقة والسطحية .
7. يتطلب مستوى المعالجة العميقة معاني المنبهات ودلالتها والارتباطات القائمة بينهما وتحليلها والاحتفاظ بها والاسترجاع وتذكر المعاني (قطامي ، 2013 : 21) .

2- النظرية البنائية (Constructivesim Theory):

تعود النظرية البنائية بنماذجها كلها الى فلسفة الفكر البنائي التي تمحورت حول منهج فكري يعالج تكوين المعلومات ، ويدمج بين التقنية ، والتكنولوجيا ، وتعتبر التربية من اكثر

الميادين تأثراً بالفلسفة البنائية بتياراتها المعرفية ، والاجتماعية ، فهي تنظر الى المتعلم بأنه نشط يبني معارفه عن طريق تفاعله مع المعلومات ومع خبرات الآخرين ، وليس عن طريق تكوين صور ، أو نسخ من الواقع (العزاوي وعبد الرازق ،2015: 21) .

ومن اهم المبادئ التي تركز عليها النظرية البنائية ان عملية تعلم مادة أو معلومات جديدة تعتمد على قيام المتعلم بدمج هذه المادة او المعلومات الجديدة عن طريق ما يعرف بالتضمين (Subsumption) ، والتضمين يعني : دمج المعلومات الجديدة بالمعلومات والأفكار الموجودة لدى المتعلمين في بنيته المعرفية ، ودمجها معاً ، مما يؤدي الى ظهور معلومات وأفكار جديدة تنمي البنية المعرفية ، وتطورها ، وتؤدي الى تعديلها بعد أن تصبح المعلومة الجديدة جزءاً مكوناً للبنية المعرفية الجديدة (زيتون ، 2007 : 90) .

وتؤكد النظرية البنائية على ان من خصائص بيئة التعلم البنائي التي تدعم التفكير الناقد والاستقصائي:

1- بيئة يكون المتعلم فيها نشطا في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي بحوزته وفحص الرؤى المتعددة حيث يقوم المتعلم بجمع هذه الرؤى وتوليفها في رؤية متكاملة.
2- بيئة تدعم التعلم التعاوني ويتحكم المتعلم في عملية تعلمه وفي معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الفصل الدراسي.
3- بيئة توفر له مواقف تعلم حقيقية وتمثيلات متعددة للواقع.
4- بيئة تؤكد على بناء المعرفة بدلا من اعادة سردها وتؤكد على المهام الاصلية وتدعم التعاون في بناء المعرفة في ظل التفاوض الاجتماعي (زيتون،2003: 90).

وتهتم النظرية البنائية بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم اي بما يجري داخل مخ المتعلم عندما يتعرض للمواقف التعليمية ، كمعرفته السابقة ومدى دافعيته ، وقدرته على بذل المزيد من الجهد العقلي ، وتهيئة الفرص للاندماج بالمعلومات المقدمة اليه ، ومن ثم يكون دور المعلم تهيئة بيئة التعلم لتجعل المتعلم يبني معرفته بنفسه (شهاب ، 2002 : 96-98).

3- نظرية المشاركة آستن(Astin's Involvement Theory1984-1993).

يعد آستن Astin (1984) من اهم الباحثين الذين درسوا تأثير المؤسسة الجامعية على الطالب ، فعندما اقترح آستن النظرية التنموية لطلبة الجامعة التي تضمنت التكامل والذي عرفه

بأنه (كمية الطاقة المادية والنفسية التي يبذلها الطالب في الخبرة الاكاديمية) (Astin , 1984: 297) ، ويبين صاحب هذه النظرية (المشاركة)في ان الطلبة يتعلمون عندما يشاركون والمشاركة نفسها لدى Astin تعرف بأنها مقدار الجهد النفسي والجسدي الذي يبذله الطالب في خبرات اكاديمية، وعلى هذا فالطالب الذي يشارك بدرجة كبيرة في الانشطة الدراسية في المؤسسة الجامعية هو الذي يبذل طاقة كبيرة في الدراسة، ويقضي معظم وقته في داخل الحرم الجامعي، ويساهم بفعالية في المنظمات الطلابية ، ويتفاعل كثيراً مع اعضاء الهيئة التدريسية والطلبة الآخرين، وعلى العكس من ذلك الطالب غير المشارك هو الذي يهمل دراسته ، ويقضي القليل من الوقت في داخل الحرم الجامعي ، ويمتنع عن اداء الانشطة الخارجية ، ولا يتفاعل الا نادرا مع اعضاء هيئة التدريس (Astin , 1993:66).

4- نظرية التكامل لتنتو (Theory Integration, Tinto) :

تعد نظرية التكامل من النظريات الحديثة في علم النفس المعرفي ، صاحب هذه النظرية (تينتو) تركز هذه النظرية على الدور الحاسم للمشاركة في الانشطة التربوية الايجابية للطلبة ، كما يركز على فهم العلاقة بين مشاركة المتعلم وتعلمه ، والتأثير الذي يحدث عن المشاركة ، واستمرار المتعلم واندماجه في المادة الدراسية ،فهو يرى ان هناك ارتباط مهم بين تعلم المتعلم واستمراره في بذل الجهد ، وهذا الرابط ينتج من التفاعل بين مشاركة المتعلم ، ونوعية الجهد الذي يبذله فمشاركة المتعلم مع اعضاء هيأة التدريس و الاقران داخل القاعات الدراسية ، والتفاعل مع المادة الدراسية ترتبط ايجابيا بنوعية الجهد ومن ثم ترتبط بكل من التعلم ، والمثابرة ،فكلما زاد تعلم المتعلم زاد احتمال بقائه في المؤسسة التعليمية. (Tinto,1993: 131). واكدت نظرية تنتو على ان المغادرة الفردية للمؤسسة التعليمية هي نتيجة التطابق بين القدرة الاكاديمية للطالب والخصائص الاكاديمية والاجتماعية للمؤسسة التعليمية وفي عام (1992) طبقت نظرية تنتو على مجتمع الكليات واكتشفت ان الطلاب لديهم اتصال اجتماعي اقل من الارتباط الاكاديمي بالمؤسسة لكن العلاقة بين التكامل الاكاديمي والمثابرة في الكلية كانت كبيرة ،في حين اشارت بارسكلا (Pascarella & Terenzini, 2005) الى ان التكامل الاجتماعي كان له تأثير سلبي على مثابرة الطالب في الكلية وادى ذلك الى الاشارة بأن التكامل الاجتماعي يمكن اعتباره مسؤول عن استمرار الطالب في الكلية ,واكد تنتو على وجهة نظر نفسية تركز اهتمامها على خصائص الطالب النفسية . او على دور الخصائص النفسية للطالب في التكامل

او قلة التكامل داخل الحياة الاكاديمية ، مما يؤدي الى ترك الطالب للدراسة، وان وجهة النظر النفسية مستمدة من نظرية السلوك الموقفي والتعامل مع النظرية السلوكية ونظرية فاعلية الذات وان الخصائص السلوكية للطلبة تميل الى تفاعل الطلبة مع البيئة او المجتمع المدرسي اذ اكدوا ان احساس الطالب العالي بفاعلية الذات تولد لديهم الثقة للتكيف الدراسي (وداعه، 2022: 38).

وافترض (تينتو) إن لكل طالب سمات اسرية وشخصية ومستوى تحصيل دراسي سابق يهيء الطالب للالتزام بالنظم الاكاديمية التي تهدف الى التنمية المعرفية والوجدانية وهذا يحقق ما يعرف بالتكامل الاكاديمي . كذلك يدخل الطالب في مجتمع الدراسة بالجامعة في تفاعلات مع الزملاء واعضاء هيئة التدريس مما يحقق التتكامل الاجتماعي ، وكل من التكامل الاكاديمي والاجتماعي لهما تأثير في اتخاذ الطالب القرار بالاستمرار في الدرسة ام التوقف . لقد ركز تينتو في تفسيره للتكامل الجامعي من عدمه على العوامل التي تؤثر على الطالب بحيث تدفعه لقرار الاستمرار في الدراسة ام التوقف فقد ركز على ما يحدث داخل الجامعة من احداث وتفاعلات اكاديمية واجتماعية من الطالب والحياة الجامعية على المستوى الرسمي وغير الرسمي (فايد وقاسم ، 2012: 233).

وتركز نظرية (Tinto ,1975) على ان التكامل الاكاديمي يتمثل بقدرة الطالب على الاستفادة من الخبرات الاكاديمية التي تستند الى الاداء الاكاديمي والتطور الفكري للطالب ، ضمن بيئة تعليمية (Pascatella & Terenzini, 1980). وهذا يتطلب ان يكون الطالب قادراً على تلبية متطلبات المؤسسة التعليمية وان تكون المؤسسة قادرة على تلبية رغبات الطالب التعليمية وبالتالي ، غالباً ما يعتمد التكامل الاكاديمي على مقدار الطاقة التي يتم بذلها في التعلم والحصول على درجات جيدة والتفاعل مع اعضاء هيئة التدريس , Tinto) (1975;1993. ويشير (Tinto) الى ان درجة اداء الفرد بشكل جيد في الفصل الدراسي كالأنجاز الاكاديمي ، وادراكه للدراسة في الفصول الدراسية على انها مناسبة او تمتلك قيمة علمية (تحضير الفرد للعمل مستقبلاً) وان يكونوا راضين عن تخصصاتهم الاكاديمية ويرى بأن التكامل الاجتماعي يتمثل بمشاركة الطالب الاجتماعية وتفاعله مع الطلاب الآخرين. وقد يشمل ذلك تطوير الصداقات ، والانضمام الى النوادي والمنظمات والتفاعلات غير الرسمية مع اعضاء هيئة التدريس والموظفين لمناقشة او دعم القضايا الاجتماعية. (Pascatella &

(Terenzini, 1980، ويشير (Tinto) الى ان آليات التكامل الاجتماعي انما تتضمن مجموعات الطلبة والانشطة الخارجية والتفاعل مع هيئات التدريس والاداريين في المؤسسة التعليمية (Kuh & Love, 2000: 196).

وبالتالي فأن التكامل الاكاديمي والاجتماعي قد ينطوي على تفاعلات مع الطلبة واعضاء هيئة التدريس ، فإن التمييز عادة ما يكون بين سياقات تلك التفاعلات ، هذا هو التكامل الاكاديمي الذي يركز على الملاحقات الفكرية والتكامل الاجتماعي يدعم الرفاهية العاطفية والنفسية . ويرى تنتو (Tinto) ان هناك مجموعتين من العوامل التي تؤثر في خبرة الطالب في التعليم العالي واندماجه الجامعي هما :

1- المجموعة الاولى : هي العوامل السابقة لدخول الجامعة اذ ان الطالب يدخل الجامعة مع مدى واسع من الخصائص (الاسرية ، الخلفية الاجتماعية والاقتصادية ، ومدى متنوع من المهارات والسمات الشخصية، والموارد المالية ، والميول والاهداف واشكال متنوعة من الخبرات السابقة للجامعة) ، وان مثل هذه العوامل تقود الفرد الى التفاعل مع المؤسسة التعليمية بطرق مختلفة ، وتؤثر في كيفية مشاركة الطالب في هذه المؤسسة بشكل ناجح من خلال التأثير على التشكيل المستمر لأهداف الفرد والتزامه فيما يتعلق بالأنشطة التربوية المستقبلية

2- المجموعة الثانية : هي خبرات ما بعد دخول الجامعة بما في ذلك التفاعل الاكاديمي والاجتماعي مع المؤسسة التعليمية ، فكلما زادت مشاركة الطالب اجتماعياً واكاديمياً فإنه من المحتمل زيادة المشاركة في التعليم واستثمار الجهد والوقت في هذا التعلم إذ إن هذا الجهد يقود بدوره الى تحسين التعلم ، وكلما زاد تعلم الطالب زاد احتمال بقائه في المؤسسة (Tinto,1993: 131).

بعبارة اخرى تتلخص فكرة هذه النظرية في انه كلما زاد تفاعل الطالب واستجاب بشكل ايجابي للنظام الاجتماعي والاكاديمي في المؤسسة التعليمية بما في ذلك التفاعل الرسمي وغير الرسمي مع هيئة التدريس والطلبة داخل وخارج الفصل الدراسي ، كلما زادت فرصة الطالب للاستمرار في الجامعة وهذا يجب ان يكون ايجابياً لأن التفاعل والخبرات السلبية تميل لإنقاص اندماج الطالب وابعاده عن المجتمعات الاكاديمية والاجتماعية في المؤسسة وبالتالي الى تهميش الطالب ومن ثم يقود ذلك الى المغادرة (Pascarella & Terenzini, 2005: 54)، كما انه عندما تصبح اعباء البقاء في الجامعة مكلفة (اكاديمياً ، اجتماعياً ، وجدانياً ، ومالياً)

اكثر من الفوائد الناتجة من البقاء فيها ، عندها ايضاً قد يتخذ الطالب قراره بالمغادرة (Yorke, 1999:9).

واشار (Tinto,1975) الى ان الطلاب يمكنهم مغادرة المؤسسة التعليمية بطريقتين اما يمكنهم الخروج من الكلية طواعية او يمكن اجبارهم على المغادرة وهذا يحدث بشكل اساسي اذا كان اداء الطالب الاكاديمي ضعيفا وبهذا وضح ان هناك العديد من العوامل التي تؤثر على تسرب ومغادرة الطلبة منها التركيبة السكانية للطالب والاسرة والتعليم ماقبل الجامعي والتزام الطلبة بهدفهم التربوي ويعد التزام الطلبة بالمؤسسة التعليمية من العوامل المحتملة التأثير على المغادرة لذلك يحتاج الطالب الى التكامل الاكاديمي والاجتماعي لزيادة فرصة النجاح في الكلية (Tinto,1975:420).

وأشارت (Pascarella & Terenzini,1979)الى التأثير المحتمل لأتصال الطلاب غير الرسمي بأعضاء هيأة التدريس داخل الجامعة وسلوكيات الطلاب ومواقفهم حيث ان المخرجات التعليمية لا تتأثر بالعوامل الهيكلية للمؤسسة التعليمية فقط ولكن ايضا من خلال التفاعلات مع العوامل المهمة للتنشئة الاجتماعية (الزملاء واعضاء هيأة التدريس والادارة) (Pascarella & Terenzini,1979: 415).

وأكد(Rose,1966) على ان البيئة الشخصية للفرد هي مجموعة المنبهات المقدمة للفرد من قبل الاشخاص الذين يتواصل معهم بشكل اساسي وبدون اي وسيط حيث يقترح روسي انه يمكن تغيير توقعات الافراد في اي اتجاه تقليل الخلافات بينهم وبين هؤلاء الذين ينجذبون اليهم واشار الى انه من خلال الاتصال غير الرسمي مع اعضاء هيأة التدريس خارج الفصل الدراسي يزيد من احتمال وجود الطالب في الكلية (Rose,1966:198).

وفي المقابل اشارت دراسة جاكوب(Jacob,1958) ان تأثير اعضاء هيأة التدريس يظهر اكثر وضوحا في المؤسسات التي يوجد فيها ارتباط بين اعضاء هيأة التدريس عادي ومتكرر ويجد الطلاب الراحة والاسترخاء في محادثاتهم خارج الفصل الدراسي(Jacob,1958:54).

واجرى (Thistlethwaite & Wheeler 1966) سلسلة من الدراسات الرائدة على الطلاب ذوي الكفاءة العالية حيث حاول التعرف على خصائص البيئات الجامعية للمتقدمين لدراسة الماجستير والدكتوراه ووجد ان علاقات الطلاب مع اعضاء هيأة التدريس بشكل ايجابي متسق مع زيادة في مستوى الطموح التعليمي ومعدل تحصيل المواد للدكتوراه حيث كان هذا

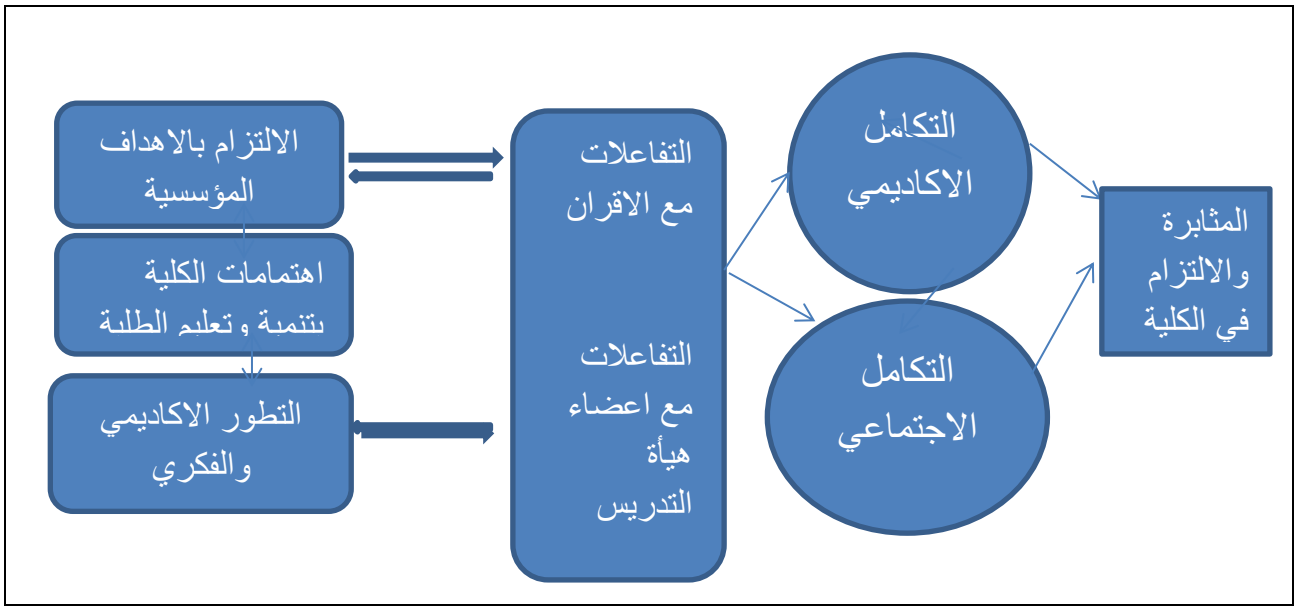
الارتباط بين اعضاء هيأة التدريس وزيادة مستوى الطموح التربوي مهم ايضا ويعتبر الارتباط غير الرسمي بين الطلاب واعضاء هيأة التدريس له علاقة بالتطلعات التعليمية والمهنية والحصول على درجة الدراسات العليا (Thistlethwaite & Wheeler 1966:40).

واكد كاتز(Katz,1968) على محاولات اعضاء هيأة التدريس لأضفاء الطابع الاجتماعي على الطلاب للأهداف الفكرية للمؤسسة حيث ان جهود الكلية في هذا الاتجاه مدعومة بمعايير ثقافة الاقران السائدة والضغط على الطلاب للحصول على اتصال مع اعضاء هيأة التدريس خارج الفصل الدراسي من المحتمل ان يكون معزز على العكس اذا كانت معايير ثقافة الاقران تتعارض بشكل عام مع ثقافة اعضاء هيأة التدريس فمن المرجح ان يقتصر الاتصال بالكلية على المواقف المطلوبة للمؤسسة التعليمية فقط مثل الفصول الدراسية والمختبرات وغيرها (Gardenr,2010:23).

لذلك فأن نظرية(Tinto,1975) تركز على انه من اجل فهم تأثير الاتصال بين الطلاب واعضاء هيأة التدريس خارج الفصول الدراسية على النتائج التعليمية فمن الضروري ان تأخذ بنظر الاعتبار ليس ققط الخلفية او الخصائص التي يجلبها الطلاب للكلية ولكن ايضا الخبرات الفعلية للكلية في مجالات اخرى فضلا عن العوامل المؤسسية البارزة بأختصار يقترح النموذج الخصائص الاساسية للطلاب بما في ذلك(خصائص الاسرة / البيئة المنزلية و القدرات الفردية ،التوجهات الشخصية ، التطلعات التعليمية والوظيفية ، الانجازات والخبرات في المدرسة الثانوية) تشكل ملفا شخصيا للفرد يجلبها الطلاب الى الكلية وتؤثرعلى سلوك المثابرة / الانسحاب من الكلية، وتصور تنتو عملية تناقص الطلاب الجامعيين كسلسلة من التفاعلات الاجتماعية والنفسية بين الخصائص التي يجلبها الطلاب معهم الى الكلية وطبيعة تجاربهم اثناء الالتحاق بها حيث تؤدي سمات الطلاب قبل الالتحاق بالجامعة الى مستويات متفاوتة من الاهداف والالتزامات المؤسسية والتي بدورها تتفاعل مع البيئة الاجتماعية والاكاديمية للجامعة وهذا بدوره يؤدي الى مستويات متباينة من التكامل الاكاديمي– الاجتماعي حيث افترض تنتو انه كلما زاد التكامل الاكاديمي والاجتماعي للطلاب في الحرم الجامعي كلما زادت فرصة استمراره في الكلية (Tinto,1975:421).

واشار (Spady,1970) الى ان التفاعل الناتج عن تفاعل الطالب مع بيئته يوفر فرصة للتوافق والتكامل بنجاح في كل من النظامين الاكاديمي والاجتماعي للكلية وتوقع ان انسحاب

الطلاب يحدث عندما يرى الطالب مكافأت غير كافية داخل الانظمة الاكاديمية والاجتماعية. (Spady,1970:17) ويمكن توضيح نظرية تنتو من خلال المخطط التالي الذي اعدته الباحثة من خلال اطلاعها على النظرية



مخطط (1)التكامل الاكاديمي–الاجتماعي وفق نظرية تنتو من اعداد الباحثة

5- نموذج باس (نوعية الجهد) (Pace's Quality of Effort Theory1984):

درس باس Pace (1984) التكامل عبر نموذجه (نوعية الجهد) الذي يوضحها بمدى مشاركة الطالب من السنة الدراسية في انشطة متنوعة مرتبطة باستخدامه للمرافق والفرص التي يوفرها الحرم الجامعي في سبيل تعلمه وتطوره إذ يعتبر ان نوعية الجهد هي المنبىء الأفضل لتقدم الطالب نحو تحصيل اهداف تربوية مهمة، اما فيما يتعلق بالخبرات التربوية التي يجب ان يشارك فيها الطالب فيرى (Pace) ان الخبرة الجامعية تتألف من نوعين من الخبرات (مستويين من التكامل) هما :

النوع الأول : الاحداث التي تحصل في البيئة الجامعية فالكثير من هذه الاحداث ينبثق من الشروط التي توفرها الكلية ويكون المقصود منها تسير نمو وتعلم الطالب وغالبية هذه الخبرات تتجمع حول مرافق شائعة مثل المكتبة ، المختبرات ، الملاعب ، والفصول الدراسية وما الى ذلك وكل من هذه المرافق مخصص لهدف معين وتحدث فيه انشطة محددة .

النوع الثاني : الخبـرات التي لا ترتبط بأي بناء مادي ولكن لها اهمية كبيرة في النمو الشخصي والاجتماعي مثل التفاعل مع هيئات التدريس ومشاركة الطلاب في اتحادات ، منظمات ، نوادي طلابية ، صداقات ، محادثات ، مـناقشات ، وعلاقة متنوعة. (Pace, 1984: 5-6)

إذ إن هنـاك عاملاً مهماً يجعل دراسة نوعية الجهد امراً مهماً وهو ان دراسة المسؤولية في المؤسسات التعليمية ذات اتجاه واحد (عباس ، 2019 : 271) ، فإذا لم يتخرج الطالب فهي مسؤولية المؤسسة، واذا لم يتعلم الطالب فهي مسؤولية اعضاء الهيئة التدريسية ، وعلى خلاف معظم الدراسات التي حملت الكلية او الجامعة كل المسؤولية في فشل الطالب او عدم تحقيق الاهداف المرجوة نجد ان (Pace) يحمل الطالب قسماً كبيراً من هذه المسؤولية ويوضح ذلك بالقول ان الجامعة مسؤولة عن كثير من الاشياء مثل توفير المصادر ، والمرافق ، والاجراءات ، البرامج، المثيرات والمعايير لنمو الطالب وتعلمه ، ولكن الطالب مسؤولا ايضا عن مقدار ونوعية الجهد الذي يستثمره في تعلمه ونموه ، وبشكل خاص استثمار المرافق والفرص المتوفرة في الجامعة الذي يتعلق بالإنجاز بما توفره المؤسسة الـتعليمية من فرص وبما يفعله الطالب للاستفادة من هذه الفرص (صالح ، 2009 : 70).

ان العـلاقة بين نوعية الجهد والمؤسسة التعليمية هي عملية تبادلية لأنه عندما يكون هدف المؤسسة هو استثارة مستوى عال من جهد الطالب فإن درجات الطلاب على مقياس نوعية الجهد يوفر دليلاً على مدى نجـاحها في تحقيق هذا الهدف و عليه فإن درجاتهم على مقياس نوعية الجهد تقيس نجاح الكلية ، وهذا يعني ان هناك حياة في الحرم الجامعي مليئة بالحيوية والمثيرات التي تتخلل المؤسسة التعليمية (الكنج ، 2015 : 330).

6- نموذج جيري فاين(Jeremy D.Finn 1989)

قدم العالم جيري فاين Jeremy D.Finn (1989) نموذجين عن المشاركة التعليمية والاكاديمية نشير لهما: -

النموذج الاول : (نموذج المشاركة والاتصال) وهو من المفاهيم التي تربط التكامل الاكاديمي بمستوى الطموح التعليمي إذ اشار (Finn) الى التكامل السلوكي(Engagement Behavioral)من حيث المشاركة الجامعية في الصف الدراسي وممارسة الانشطة الدراسية والتنظيم الذاتي الذي يرتبط بخطط الطلبة وتطلعاتهم المستقبلية وان التكامل السلوكي الايجابي يتمثل في انجاز الواجبات الجامعية ، واتباع القواعد ، والتمسك بالمعايير داخل الفصول

وغياب السلوكيات المضطربة ، وكذلك المشاركة في التعلم والمهام الاكاديمية التي تتضمن المناقشة ، والمساهمة ، وطرح الاسئلة ، والانتباه ، والتركيز ، والمثابرة ، وبذل الجهد ، وأيضا المشاركة في الانشطة المرتبطة بالمدرسة والتي تشمل الانشطة الرياضية والانشطة الادارية ، والبعد الانفعالي Emotional والذي يتضمن تحقيق الهوية والشعور بالانتماء الى المؤسسة التعليمية الجامعة ، ويرتبط الجانب الانفعالي بردود الافعال العاطفية الايجابية او السلبية تجاه الزملاء والاساتذة وكذلك المهام الاكاديمية والمؤسسة التعليمية بشكل عام كما يشمل وجود بعض المؤشرات مثل شعور الطلبة بالاهتمام والسعادة والشعور بالانتماء وغياب مشاعر الملل والقلق والحزن .

اما **النموذج الثاني** : فهو نموذج (احباط الذات) المتمثل في سوء توافق الطالب في دراسته وبالتالي ينعكس على الطالب من حيث انخفاض تحصيله الدراسي وعدم نجاحه في تحقيق الانجاز الاكاديمي فيشعر بالفشل وخيبة الامل مما يؤدي الى عدم ثقته بنفسه مما يكون لدية مشاعر من الاحباط وبالتالي يؤدي الى عرقلة في تحقيق هدفه الدراسي في مجال تخصصه وعدم مواصلة تعليمه وانقطاعه عن الدراسة في الجامعة (Finn, 1989 :16).

7- نظرية تقرير المصير (Ryan & Deci, 2000)

استناداً الى نظرية تقرير المصير المضمنة في إطار اجتماعي بيئي ، يمكن تفسير تأثير التكامل الاكاديمي الاجتماعي على المسارات الفردية للدوافع الذاتية ، تشرح النظرية كيف يمكن ان يؤدي تلبية الاحتياجات الأساسية الثلاثة الى تسهيل تطوير الدافع الداخلي : الحاجة الى الاستقلالية والكفاءة والعلاقة بالاخرين(Deci & Ryan,1985:68).ولشرح تأثير التكامل الاجتماعي الاكاديمي يتم التركيز على الترابط مثلاً ، ان يكون جزءً من الشعور بمجموعة التكامل يعزز التصورات الإيجابية للذات كشخص جدير ومحبوب في الوقت نفسه ، تزداد إمكانية المشاركة في التفاعلات الجماعية الموجهة اكاديمياً (المناقشات ، مجموعات التعلم) ، مما قد يوفر امكانيات للحصول على الدعم من معلميهم واقرانهم لحل المشكلات او مناقشة وجهات النظر وبالتالي فإن التصورات المختلفة الذاتية الإيجابية جنباً الى جنب مع التفاعلات الجماعية المتكررة قد تؤثر على الحماس للدراسة الجامعية ونظراً لأن مستوى التكامل فيما يتعلق بالمدرسين والاقران يمكن ان يختلف مما يؤدي الى مواضيع تكامل متقاربة ومتباينة ، فإن النظرية الاجتماعية والبيئية لـ (Bronfenbrenner & Morris, 2006) قد تفسر الارتباط بين

ملفات تعريف التكامل المختلفة وتنمية الطلبة للدوافع الذاتية ، يتمثل احد الأسباب الرئيسية للنظرية الاجتماعية البيئية في ان تطور الشخص يحدث في نظام معقد من التفاعلات الاجتماعية . يتم تصنيف شركاء التفاعل في البيئة المباشرة الذين يتفاعلون مباشرة مع الشخص على انهم النظام المصغر . يتفاعل الافراد عادة مع أنظمة ميكروية متعددة ، على سبيل المثال ، الاقران والمدرسين في الجامعة . احد الأحتمالات هو ان كل نظام ميكرو يساهم بشكل فريد في تطوير الدافع الذاتي ، مما يؤدي الى تأثيرات مضافة . ويمكن للمدرسين والاقران تقديم دعم محدد ، على سبيل المثال ، من خلال التفاعلات الهرمية او غير الهرمية ، وبالتالي ، فإن مستويات التكامل الأعلى في كلا النظامين قد تفي بشكل إضافي بالحاجة الى الترابط ، وبالتالي ، تعزز تطوير دافع داخلي مواتٍ (Ryan & Deci, 2000) ، الى جانب هذه التأثيرات المضافة وتبين النظرية ان الانظمة الدقيقة يمكن ان تتفاعل ايضاً مع بعضها البعض في النظم المتوسطة (Bronfenbrenner & Morris, 2006) . يمكن مناقشة التأثيرات التعويضية ، على سبيل المثال ، تأثير التكامل المنخفض في نظام ميكرو واحد على تطوير الدافع الداخلي الذي يتم موازنته من خلال تكامل عالي في نظام دقيق آخر ، لتمثيل تفاعلات للنظام الدقيق ، قد يركز الطلبة اكثر على هذا السياق المتكامل جيداً لتلبية حاجاتهم الى الترابط، وفي المقابل ، قد يكون لديهم نفس الاحتمال للتطور الإيجابي للدوافع مثل الطلبة المندمجين جيداً في كلا النظامين الصغريين فيما يتعلق بالتأثيرات التعويضية . (Reindl, 2022: 52) .

مناقشة النظريات والنماذج التي فسرت التكامل الاكاديمي الاجتماعي :

1- على الرغم من تباين المفاهيم التي وصفها عدد من الباحثين مثل مفهوم الدافعية ومفهوم التوجه نحو الهدف ومفهوم الحافز فان هذه المفاهيم تشترك في إبراز أهمية الدور الذي يؤديه التكامل الاكاديمي الاجتماعي في مساعدة الطالب على استيعاب المواد الدراسية التي درسها أو التي سيقوم بدراستها والتي عن طريقها يلم الطالب بالحقائق ، ويتفحص الآراء والإجراءات ، ويحلل ، وينقد ، ويفسر الظواهر ، يبتكر أفكاراً جديدة ، ويتقن وينشئ اداءات تتطلب السرعة والدقة ، ويكتسب سلوكيات جديدة تفيده في مجال تخصصه .

2- أوضحت النظريات والنماذج أن هناك عوامل تؤثر في التكامل الاكاديمي الاجتماعي ، منها خاصة بالمتعلم نفسه ، ومنها ما يتعلق بالخبرات المراد تعلمها ، وعوامل تتعلق ببيئة التعلم .

3- فقد ركزت نظرية (آستن) على مقدار الجهد النفسي والجسدي الذي يبذله الطالب في الخبرات الاكاديمية وعلى هذا فالطالب الذي يشارك بدرجة كبيرة في الانشطة الدراسية في المؤسسة الجامعية هو الذي يبذل طاقة كبيرة في الدراسة ويتفاعل مع اعضاء الهيئة التدريسية او مع زملائه من الطلبة على عكس الطالب الغير مشارك فانه يهمل دراسته ، ويمتنع عن اداء الانشطة ، ولا يتفاعل مع اساتذته او زملائه بمعنى انه كلما زادت الطاقة زادت مشاركة الطالب وكلما زادت مشاركة الطالب زادت فرص استمرار الطالب ونجاحه في الكلية وقد اكدت هذه النظرية على ثلاث مجالات :

1- المشاركة الاكاديمية .

2- المشاركة مع اعضاء هيئة التدريس .

3- المشاركة مع الاقران .

أما نظرية نوعية الجهد وصاحب هذه النظرية (Pace) فأنه يرى ان مفهوم (المشاركة) عبر نموذجه المعروف(نوعية الجهد) والتي تعرف بأنها مدى مشاركة الطالب عبر السنة الدراسية في انشطة متنوعة ومرتبطة باستخدامه للمرافق والفرص التي يوفرها الحرم الجامعي في سبيل تعلمه وتطوره وان العلاقة بين نوعية الجهد والمؤسسة التعليمية هي عملية تبادلية لأنه عندما يكون هدف المؤسسة هو استثارة مستوى جهد الطالب وان درجات الطالب هي مقياس لنوعية الجهد وبهذا يقاس نجاح الكلية

أما نموذج (Finn) فأن النموذج الاول (المشاركة والاتصال) يربط التكامل الاكاديمي بمستوى الطموح التعليمي واكد على االتكامل السلوكي الايجابي والذي يمثل انجاز الواجبات المدرسية وغياب السلوكيات المضطربة وبذل الجهد والمثابرة والمشاركة في الانشطة المرتبطة بالمدرسة ، اما النموذج الثاني (ضبط الذات) المتمثل في عدم توافق الطالب في الدراسة فانه ينعكس على الطالب من حيث انخفاض تحصيله الدراسي وعدم نجاحه في تحقيق الانجاز الاكاديمي وبالتالي شعوره بالفشل والخيبة.

تتفق النظرية المعرفية والبنائية ونظرية تنتو (Tinto) في جعل التعلم وثيق الصلة بموضوع التكامل والمشاركة وذلك بدعم المتعلمين للوصول لأعلى درجة من التفكير ، وجعل الطلبة أكثر عرضة لتكييف تعلمهم مع المواقف المتوقعة وغير المتوقعة وان يفكروا بوعي وينخرطوا في تجربة التعلم ومن ثم تحسين تكاملهم الاكاديمي الاجتماعي.

يشير تنتو (Tinto) ان التأثير الذي تحدثه المشاركة على استمرار الفرد وتكامله واستمراره في العمل ، فهناك رابط هام بين تعلم الفرد واستمراره في العمل وهذا الرابط ينتج من التفاعل بين مشاركة الفرد ونوعية جهده ، فالمشاركة مع الاقران وهيئات التدريس داخل الفصول الدراسية ترتبط بنوعية الجهد واكدت نظرية تنتو على اهمية خصائص ماقبل الالتحاق بالكلية وخصائص المؤسسة التعليمية والتكامل الاكاديمي- الاجتماعي بأعتبارها عوامل مشتركة تتعلق باصرار الطالب على الاستمرار في الكلية.

ومن المفاهيم التي عرضتها نظريات التكامل الاكاديمي الاجتماعي العمليات المعرفية ، إذ تشكل العمليات المعرفية أهم الأسس التي يقوم عليها التعلم المعرفي .اذ تشرح النظرية الاجتماعية – البيئية ان الانظمة الدقيقة يمكن ان تتفاعل ايضاً مع بعضها البعض في النظم المتوسطة، ويتمثل احد الأسباب الرئيسية للنظرية الاجتماعية البيئية في ان تطور الشخص يحدث في نظام معقد من التفاعلات الاجتماعية.

لذا ترى الباحثة إن هناك قواسم مشتركة فيما بين النماذج من حيث تحديد المفهوم والعمليات الأساسية وتصانيفها وقد تبنت الباحثة نظرية تنتو (Tinto) القائم على النظرية المعرفية في قياس التكامل الاكاديمي والاجتماعي وتفسير النتائج للأسباب الآتية :

- لأنه يعتمد مساراً ومنهجاً علمياً لمفهوم التكامل الاكاديمي الاجتماعي .
- تعد من النظريات التي فسرت التكامل الاكاديمي الاجتماعي في سياق الجامعات .
- تفسر التكامل الاكاديمي الاجتماعي على نحو واضح ومفصل ، فضلاً عن أنها تحقق فهماً نظرياً وعلمياً لمفهوم التكامل الاكاديمي الاجتماعي .
- أفادت نظرية (Tinto) الباحثة في تحديد مفهوم التكامل الاكاديمي الاجتماعي حيث تبنت مقياس مستند الى نموذج تنتو من خلال تعريبه فضلاً عن أنها ستستعين به في تفسير نتائج البحث الحالي .

ثانياً : المهارات العقلية Mental Skills

ان عقل الانسان يفضل دائماً التحديات الجديدة ، وتعلم النشاط الجديد ، وتنمية المهارات العقلية امر مهم من اجل تطوير الذات والذكاء ايضاً ، إذ يتعرض الطالب للكثير من الضغوطات وذلك بسبب مشاكل الحياة المختلفة والتي تؤثر بشكل سلبي على قدراته الادائية ، ومن حسن الحظ ان عقل الانسان يمتلك قدرات رائعة وكبيرة ، وكل ما يحتاجه هو ممارسة بعض التدريبات والأنشطة التي تعينه على تنشيط العقل وتنمية مهاراته . ولقد أهتم كثير من الباحثين بدراسة العقل والنشاط العقلي الذي يتمثل في المهارات العقلية، مما ساعد على كثرة الاتجاهات والنظريات التي حاولت تفسير هذه القدرات، كما تعددت التعريفات وذلك لشيوع مشكلات تصنيف القدرات العقلية وتعدد أسس التصنيف ويمكن تعريف المهارات العقلية بأنها: المهارات المجردة التي تشكل أدوات التفكير العلمي التي تشمل (الملاحظة، القياس، التصنيف، التفسير، الاستدلال ، ، التنبؤ، التجريب ، التعريف الاجرائي ... الخ) التي تساعد المتعلم على جمع المعلومات وتفسيرها ومحاولة الوصول الى نتيجة عند حل المشكلات (عبد اللطيف، 1993: 92) . ويمكن تعريفها بأنها تلك العمليات او القدرات التي تتضمنها عملية البحث والاستقصاء التي يقوم بها الفرد لجمع البيانات والمعلومات وتصنيفها وبناء العلاقات وتفسير البيانات والتنبؤ بالاحداث من خلال هذه البيانات وذلك من اجل تفسير الظواهر والاحداث الطبيعية والعملية اللازمة لتطبيق طرائق العلم والتفكير بشكل صحيح (النجدي واخرون ، 2007 : 366).

والمهارات العقلية تشير الى القدرات الداخلية التي يمتلكها المعلم او الموجه المستشار ، اذ انها تتعلق بالعملية العقلية للموجه او المستشار او المعلم حينما يريد ان يقدم الاستشارة الى الآخرين ، كما انها تمثل مجموعة مهارات لإدارة العقل وإعادة التفكير ، إذ ان استيعاب المهارات العقلية ليس بالأمر السهل لأنه ليس كل شخص لديه القدرة على استخدام تلك المهارات (Supaat & Khilman, 2019: 196) .

ومصطلح المهارات العقلية الذي اطلق عليه راكا جوني (Jhoni,2008) الكفاءة العقلية ، هو البراعة في الاستجابة للسياق ، مما يؤدي الى حل المشكلات ، وأوضح جونز ان المهارات العقلية هي سلسلة من الاجراءات يجب ان يؤديها موجه محترف لكي تتم الاستثارة بشكل مناسب وفعال.وللمهارات العقلية اهمية كبيرة وهي من عوامل ومحددات عملية التعلم فهي

تساعد المتعلم في الوصول الى حالة عقلية جيدة تمنع دخول الافكار السلبية ومشتتات تركيز الانتباه وتساعد بشكل ايجابي على تحسين عملية التعلم (خيون،2002: 4).

خصائص المهارات العقلية:

يشير (أمبو سعيدي وسليمان 2009) إلى عدة خصائص يمكن أن تتصف بها المهارات العقلية، وهي:

– تتضمن مهارات عقلية محددة، يستخدمها العلماء والأفراد والتلاميذ، لفهم الظواهر الكونية المحيطة بهم.

– سلوك مكتسب، أي يمكن تعلمها والتدريب عليها.

– يمكن تعميمها ونقلها إلى الجوانب الحياتية الأخرى، إذ أن العديد من مشكلات الحياة يمكن تحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها عند تطبيق عمليات العلم.

– يعتمد اكتسابها على الأنشطة العلمية.

– يمكن أن يظهر تأثيرها على فترات زمنية بعيدة (أمبو سعيدي وسليمان 2009: 62).

ويذكر كوتريل(Cottrell,1999:21) ان المهارات العقلية هي القدرة على الاداء والتعلم الجيد وقتما نريد والمهارة نشاط متعلم يمكن تطويره من خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية اصغر منها والقصور في اي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الاداء الكلي.ويشير مايكل اراجيل ان التكرار اساس كل مهارة في الحياة مما يدل على ضرورة التمرن بأستمرار والاعادة حتى يتمكن الفرد من اتقانها (Michael,2004:136).

محكات تحديد مواصفات المهارات

توجد ثلاث محكات لتحديد مواصفات المهارات منها:

1- صحة الاداء

2- سرعة الاداء

3- دقة الاداء

حيث لابد من التدريب على المهارات لما لها من دور ضروري فتنمية المهارات العقلية يساعد الفرد على الادراك وتجنب الاخطاء ويتطلب تنمية المهارات العقلية التدريب والمران على

استخدام الاساليب الفكرية الصحيحة ونقد الافكار الخاطئة بأظهار مواطن الضعف فيها مما يؤدي الى دقة واتساع التفكير وعدم التناقض.(عمران واخرون ،2001 :20)

واشار(راتب ،2004 : 138) الى ان المهارات العقلية بأعتبارها قدرات عقلية يمكن تعلمها واتقانها من خلال التعلم والتدريب وتتضمن كلا من مهارات الاسترخاء والتصور العقلي وتركيز الانتباه. في حين يرى (سعيد،2006: 4) ان المهارات العقلية هي ميل الفرد الى التعامل بذكاء مع المشكلات التي تواجهه وتساعد المهارات العقلية المتعلمين على تنظيم تعلمهم الذاتي وحل مشكلاتهم(يونس،2018 :7).

اما (bull,1996) يعرف المهارات العقلية بأنها مجموعة المهارات اللازمة التي يمتلكها الفرد من خلال قدرته على تحديد اهدافه وامتلاكه الدافعية اللازمة لتحقيقها

ومن اهم المهارات العقلية الأساسية التي أشار اليها Bull في نموذجه

1- الدافعية
2- تحديد الأهداف
3- الثقة بالنفس
4- إدارة القلق والخوف
5- الاسترخاء
6- التركيز
7- التصور العقلي

حيث توجد علاقة متداخلة بين هذه المهارات إذ ان تطوير وتنمية احدى هذه المهارات يساعد في تطوير المهارات العقلية الأخرى ويمكن توضح هذه العلاقة والتداخل في عدة نقاط هي :

- الوصول الى حالة مناسبة من الاسترخاء يؤدي الى فاعلية التصور العقلي ، وفي نفس الوقت فإن التصور العقلي ذو فاعلية في تعلم الوصول الى الاسترخاء.

- من خلال التصور العقلي يمكن تنمية تركيز الانتباه، وحتى يكون التصور العقلي بفاعلية يجب تركيز الانتباه على التصورات المطلوبة .

- الانتباه والتركيز ضرورة في وضع الأهداف لتطوير الأداء ومن الأهداف العامة لتنمية مهارات الانتباه لدى الطالب .

– التحكم في التوتر وتطوير تركيز الانتباه يساعد بصورة كبيرة في عزل الطالب عن التركيز في الأفكار السلبية والتي هي اهم مصادر التوتر .

– التصور العقلي للأهداف طريقة فعالة للالتزام بالوصول الى الأهداف ، ويمكن تطوير التصور العقلي بدرجة كبيرة عند وضع اهداف واقعية لممارسة التصور العقلي يومياً.

(عبد الرحيم ، 2016: 5–6)

وفيما يلي عرضاً لأبعاد المهارات العقلية وفق نموذج Bull على النحو الآتي :

أولاً / الدافعية:

يقترح (ادلر،1924) ان الدافع الاساس للجنس البشري هو السعي الى التفوق ويعتقد ان الدافع الذي يدفع الافراد لتحقيق النمو ذلك الذي ينمو من حاجاتهم الى تعويض نواقصهم وشعورهم بالدونية من خلال استمرار جهودهم للسيطرة على بيئتهم ، ويؤكد شيلدز ان القيمة النهائية للسعي لتحقيق اهداف تتجاوز الذات توجد في السعادة لذا فأن الرابط بين مايرغب الفرد في تحقيقه وبين النجاح لا ينفصل وان دافع الفرد لانجاز مهمة ما يتحدد في الشدة التي تتمثل بالمحاولة الجادة والمثابرة التي تتمثل في الاستمرار في المحاولة الجادة واختيار امكانات العمل ونتائج الاداء المتوقعةوبالتالي فأن دافعية الفرد يمكن ان تتحدد بالنزوع الى السعي لتحقيق النجاح والاستمرار في مواجهة الفشل والاعتزاز بالتجربة والانجازات (Clews&Gross,1995:78).

فالدافعية وسيلة لتحقيق الاهداف التعليمية وهي من العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغير ذلك من الاهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها فالطلاب الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية اكثر على العكس من الطلاب الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون محل شغب وسخرية داخل الفصل الدراسي (السنبطاني واخرون،338:2010).

والدافعية تساعد على فهم وتفسير الحقائق المتعلقة بالسلوك والتعلم وهذه الحقائق قد يصعب تفسيرها دون اللجوء الى بعض المفاهيم مثل الدافعية التي عادة ما ترتبط بعوامل اخرى تؤثر في السلوك الانساني كالاهتمام والحاجة والاتجاه والقيمة والحافز والطموح وان الدافعية تلعب دورا هاما في توجيه الاهداف (الداية، 2016: 26).

فالدافعية تشير الى العمليات النفسية التي تؤثر على سلوك الفرد فيما يتعلق بتحقيق اهدافه ومهماته في مكان العمل لذلك فأن الدوافع المادية هي السائدة لدى المتعلمين في البلدان المنخفضة حيث تكون الفوائد المادية ضئيلة لا تكفي الرد من اجل تحقيق اهدافه والتزاماته وعند تحقيق تلك الاحتياجات الاساسية يصبح من الممكن تحقيق الهدف الاسمى وهو الشعور بالرضا الحقيقي (Bennel,2004:3).

وظائف الدافعية

حدد (عواد،2012) وظائف اساسية للدافعية في تحديد وتشكيل السلوك ومن هذه الوظائف:-

1- وظيفة بعث السلوك واثارته : فالدافعية تعطي اشارة للفرد بالبدء في القيام بتصرف معين في محاولة لاشباع رغبة ما.

2- وظيفة توجيه السلوك: وذلك بتحديد مهارة من بين البدائل السلوكية المختلفة.

3- وظيفة دعم السلوك: أي استمراره ومساعدة الاخرين على المثابرة لحين تحقيق الاشباع المطلوب.

4- وظيفة انهاء السلوك: وهذا يحدث حين يصل الفرد الى مستوى الاشباع المطلوب (عواد،2012:172).

تصنيف الدوافع

يمكن تصنيف الدوافع التي تغطي كل اشكال السلوك الانساني بأكثر من طريقة مختلفة وابرز هذه التصنيفات هي :

1 _ الدوافع الاجتماعية Social Motivation: اشار هاري سوليفان Hurry Sulivan (1892- 1945) وهو من المحدثين لنظرية التحليل النفسي إنَّ الذات تنشأ عن انعكاس تقديرات الأشخاص المهمين في البيئة الاجتماعية ، وهذا يؤكد على أنَّ مفهوم الذات يعتمد الى حد كبير على الدافع الاجتماعي الأساسي وهو الشعور بالارتباط والحب. (Tripodi ,2020:22)

2_ الدوافع الداخلية Intrinsic motivation:

هي الدوافع الذاتية التي تنشأ من داخل الفرد وهي على أنواع (سيكولوجية ،فسيولوجية ،بيولوجية) ويكون مصدرها الفرد نفسه إذ ان الشخص يقبل على السلوك ويكون مدفوعا برغبة داخلية

لإرضاء ذاته وإشباع حاجاته وسعياً وراء الشعور بمتعة السلوك واكتساب المعلومات ، وإتقان المهارات التي يحبها التي لها أهمية في حياته ، وتعدهذه الدوافع شرطاً أساسياً للتعلم ،فهذه الدوافع تدوم وتستمر مع الفرد مدى الحياة (White,1995:298).

3- الدوافع الخارجية Extrinsic motivation : هي الدوافع خارجية المصدر كأطراف عملية التنشئة الاجتماعية (الأسرة) أو مؤسسات المجتمع المدني إذ يقبل فيها الفرد على السلوك لإرضاء أطراف عملية التنشئة الاجتماعية وكسب حبهم وتقديرهم لإنجازاته أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهم ، وعليه فإن استثارة الدافعية تكون في البداية ذات مصدر خارجي وبعدها وعبر المراحل النمائية التطورية اللاحقة تنتقل إلى دافعية داخلية (White,1995:299).

ثانياً / تحديد الأهداف:

مفهوم الهدف:

ان الهدف هو الاعتقادات المتعلقة بالغرض، او المعنى من العمل الاكاديمي، والانجاز، والنجاح فيه. ويرى Ames ان الهدف يشير الى الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الانجاز، والاندماج فيها، والاستجابة لها، اذ تختلف الاهداف بهذا المعنى عن الغايات التي تناولتها بعض النظريات الدافعية، فغايات الاداء النوعية تركز على ما يحاول الفرد الوصول اليه او تحقيقه بعد الانتهاء من مهمة ما بينما الاهداف تهتم بالسبب المدرك وراء محاولة الوصول الى الهدف أي السبب وراء سلوك الانجاز.

ولقد صنف Pintrich الابحاث الحالية في مجال الاهداف كما يلي:-

1- اهداف في المستوى النوعي للمهمة: تمثل المعايير والمحكات التي يقيم الاداء في ضوئها، ولا تتضمن الا سباب التي تدفع للسلوك.

2- اهداف اكثر عمومية: تتصل بما يريده الفرد او يحاول تحقيقه كاسباب كامنة وراء القيام بشيء، ولا تتضمن محكات او معايير لتقويم الاداء، وذلك كالمشاريع الشخصية، والمهام الحياتية بصفة عامة.

3- اهداف الانجاز: تمثل المستوى المتوسط الخاص بالاغراض او الاسباب الكامنة وراء انجاز الفرد لمهمة ما، والتي تعمل عادة في مجال التعلم الاكاديمي (رشوان، 2006 : 121).

وتعد الاهداف تطلعات مستقبلية يرغب الافراد والمجموعات في الوصول اليها ويسعون جاهدين لتحقيقها وتشكل قيما تحكم سلوكياتهم وتتضمن مهام يسعون الى انجازها واغراضا يحاولون تحقيقها ومعايير يأملون الوصول اليها ومكاسب يناضلون من اجل تطويرها والحفاظ عليها ويتبنى الافراد اهدافا شخصية ويسلكون طرقا ملائمة لتحقيقها (الزغلول،2007: 115). ولا يوجد انسان إلا وله اهداف في الحياة ، سواء كانت هذه الاهداف يومية اوبعيدة المدى، إلا ان التفاوت قائم بين ما يعده اهدافاً حقيقية أو لا قيمة لها، فمن الناس من يعيش ليأكل تدفعه الحاجات الضرورية ليغدو ويروح في سبيلها ، لا تتجاوز رغباته فيما يمكن عده اهدافاً، يستحق الانسان الحياة من اجلها ، وينبغي التفريق بين الاماني والاهداف ويمكن توضيحها من خلال الجدول الآتي :

جدول (1) الفرق بين الاماني والاهداف

الاماني	الأهداف
عامة غامضة	محددة واضحة
من الصعب قياسها	تكون قابلة للقياس
تكون غير مكتوبة	تكون مكتوبة
لم تناقش	اتخذت بقرار
غير مرتبة الأولويات	مرتبة بين الأولويات
ليس لها زمن محدد	لها زمن محدد
غير مخطط لها	لها خطة مفصلة
حالمة خيالية	واقعية وممكنة

والشخص الناجح هو من يحول الحقل الأول الى الثاني من خلال فهمه (كاظم، 2006: 29). يرى(Ames,1992) ان هدف المهمة يوجه الطالب نحو تنمية مهارات جديدة ومحاولة فهم ما يقوم به من اعمال وتحسين مستوى كفاءته بينما يوجه هدف الاداء الطالب نحو التركيز على قدراته والاحساس بقيمة الذات ويشعر بقدراته من خلال اظهاره اداء افضل من الاخرين حيث يهتم في المقام الاول بأنطباعات التميز التي يمكن ان يعكسها على الاخرين ويعرف(دي

بونو، 1998) بأنها التركيز المقصود والمباشر للأعمال والمهام التي يرغب القيام بها ، وهي الشكل النهائي للنتيجة التي يسعى لها الطالب (رجب والعراقي ، 2020 : 389).

واشار (Locke&latham,1985) ان تحديد الاهداف يعمل بطريقة تحفيزية من خلال اهداف محددة وقابلة للقياس وقابلة للتحقق وواقعية في مرحلة زمنية محددة .وبين(Larsen,1923) ان الاهداف يجب ان تكون عالية بما يكفي لأثارة الحماس ولكن لا يجب ان تكون عالية جداً بحيث لايمكن تحقيقها ويجب ان تكون قابلة للتحقيق بعيدة المنال(Larsen,1923: 205).

وللهدف عدة نقاط أساسية للتحديد ينبغي ان يتم تجاوزها حتى يكون هدفاً منطقياً ومحدداً وهي :

1- **التحديد** : كلما كان الهدف محدداً اكثر كلما كان تحقيقه اسهل ، اذ ينبغي ان يكون الهدف محدد .

2- **قابل للتقييم** :ينبغي عدم وضع هدفًا لا يمكن تقييمه ، أي لا يمكن تقييم مدى الوصول اليه ، بمعنى متى سأحقق هدفي .

3- **قابل للتحقيق** : لابد ان يكون الهدف قابل للتحقيق .

4- **له سبب " مسبب"** : أي يكون للهدف سبباً وجيهاً .

5- **محدد بزمن** : يجب ان يتم تحقيق الأهداف خلال زمن معين ، وإلا كان الهدف عائماً ، لا وجود له (شمسية، 2016: 6-7).

من خلال ماتقدم لكي يتم تحديد الاهداف بشكل فعال لا بد من توفر عدة نقاط مهمة هي:

1- تؤدي الاهداف الصعبة الى اداء افضل لذلك يجب ان تكون الاهداف محددة وصعبة لتحقيق الحد الادنى من الاداء ويجب بذل جهداً من اجل الوصول الى اداء افضل.

2- يمكن استخدام اهداف قصيرة المدى كوسيلة لتحقيق الاهداف بعيدة المدى.

3- ينبغي ان يركز تحديد الاهداف على انشطة الفرد وتوجيهها (Locke&Bryan,1996: 76)

اهمية تحديد الاهداف

1- تحديد الهدف ينظم انفاق الفرد للجهد بأفتراض ان الهدف المقبول يتناسب مع الجهد فكلما كان الهدف اصعب كلما زاد الجهد المبذول.

2- تحديد الهدف يعزز المثابرة لأن الجهد يستمر حتى الوصول الى الاهداف الفرعية.

3- تحديد الاهداف يمكن ان يعزز استراتيجيات جديدة لتحسين الاداء. (Latham&Baldes,1975:94)

كيفية صياغة الأهداف

هنالك عدد من الأمور ينبغي ان تؤخذ بنظر الاعتبار حين يراد صياغة الأهداف وهي :

اولاً أعلاء الثقة بالنفس : وتشمل ما يلي :

1- التشجيع وإعطاء الفرصة لإبداء الرأي في الموضوعات التي تخص الفرد وتحيط به .

2- اسناد بعض المسؤوليات للفرد وتعويده على تحمل المسؤولية .

3- عدم التوبيخ او الوصف بصفات غير مرغوب فيها.

4- اتاحة الفرصة للأفراد ان يعتمدوا على انفسهم في أداء بعض الاعمال التي تخصهم.

5- إتاحة الفرصة لهم ان يتحدثوا عما يجول في اذهانهم دون ردعهم (العتري،2012 : 12).

ثانياً : تعميق الحوافز : وتتضمن ما يلي :

1- تصور النجاح : أي التعرف على الطريق في الحياة والسير نحو التفوق والتميز .

2- تصور النتائج : النتائج هي حصاد النجاح .

3- تصور الآثار : الإنجاز الذي يتم احرازه لن يذهب سدى ، فهو سيكون مصدر فخر للشخص وذريته واقرانه .

ثالثاً : الحلم وتخيل السعادة : وتتضمن ما يلي :

1- كن ايجابياً : أي نسيان ملف السلبيات وترك الصراعات والأزمات الماضية وتجاهل العقبات والمنغصات ، والبوء بكل النجاحات المرغوبة .

2- كن جاداً : الحلم بنجاحات وانجازات وسعادة ، ولا يعني ذلك بأحلام يقظة هروبية.

3- اكتب احلامك : تدوين ما يسعد الشخص تحقيقه من الأشياء الصغيرة والكبيرة .

رابعاً: تخير الأهداف : ومنها ما يلي :

1- كن طموحاً : عدم الخوف من الفشل فالنجاح لا حدود له.

2- كن واقعياً : الواقعية في اختيار الأهداف من الاحلام ، إذ يجب مراعاة القدرات والمواهب والإمكانات والميول والبيئة حين اختيار الأهداف.

3- **الاهتمام بجودة الحياة** : حلم الامس هو هدف اليوم ونتاج الغد فينبغي الجرأة في اختيار الأهداف وتنويعها .

4- **شروط الهدف الناجح** : عبر التساؤلات الآتية : ماذا اريد؟ لماذا اريد؟ متى يتحقق ؟ كيف يتحقق؟ وأين احققه؟ ومن يعينني عليه ؟ ما مدى فائدته؟

خامساً : ترتيب الأولويات : وتشمل ما يلي :

1- **ناسب بين اهدافك والوظائف الأربعة** : الجسمية (الحياة)، الاجتماعية (الحب)، والعقلية (التعلم) والروحية (رسالة الحياة) .

2- **المهم والعاجل** : الأمور العاجلة لا تقبل التحسين عادة لسرعة إنجازها وعدم قبول التأجيل، بينما غير العاجل يقبل من اهدافنا الاتقان والتحسين .

3- **ترتيب الأهداف** : ترتيب الأهداف بما يتلائم مع الضرورات ومن ثم توزيعها الى اهداف (يومية ، أسبوعية ، شهرية ، سنوية) (كاظم، 2006: 46-52).

الاجراءات الاساسية للحصول على قبول الاهداف والالتزام فيها هي:

1- **الطلب المباشر** : يتم الحصول على القبول الاولي للاهداف عن طريق مطالبة الافراد بمحاولة شرح الاهداف وبيان كون الاهداف ضرورية ومناسبة (Latham &Kinne,1974).

2- **الدعم:** حيث ان الدعم من قبل الاساتذة والمسؤولين يساعد في ضمان تحقيق الاهداف للطالب ويساعده في الاحساس بقيمة اهدافة واهميته الشخصية (Latham&Sarri,1979).

3- **المشاركة:** تساعد المشاركة في تحديد الاهداف في الحصول على الالتزام حيث ذلك يؤدي الى تحديد اهداف اعلى مماا كانت عليه عندما تم تحديدها اول مرة .

4- **التدريب:** حيث يساعد التدريب على الالتزام بأهداف مؤكدة من خلال منح الطلبة الثقة في قدرتهم على تحقيق اهدافهم.

5- **الاختيار:** اختيار الاشخاص لتحسين الاداء بشكل جيد سيكون هؤلاء الاشخاص متقبلين جداً للاهداف ومساعدة الفرد على تحقيقها.

6- **الحوافز والمكافآت:** الحوافز والمكافآت هي المفتاح لضمان الالتزام يالاهداف حيث تعتبر محفزات قوية (Moven,et al,1981: 208).

خصائص تحديد الأهداف

ينبغي ان تتوفر في الهدف عدة صفات ، عندما يراد تحديد الهدف وهذه الصفات هي :

1- **الواقعية** : ان يكون الهدف واقعي وملموس ، إذ يجب عدم وضع هدف خيالي وبالتالي يتعذر تحقيقه

2- **الانسجام** : ان تكون الأهداف متناسقة مع بعضها ، بمعنى ان تعمل ضمن تخصصك ، وإلا لا يعد هدفاً متجانساً

3- **الوضوح** : ينبغي ان يكون الهدف واضحاً وجلياً للطالب وللجميع ، بحيث ان تم طرحه بأي أسلوب كان فيمكن فهمه بمنتهى البساطة ، على سبيل المثال : اريد ان اتفوق في الكلية واحصل على تقدير عام امتياز ... هذا هدف واضح جداً ويراعي كل شروط تحديد الأهداف.

4- **التوافق مع الشخصية** : أي عدم وضع اهداف غيرك لنفسك ، بمعنى كن نفسك ، اذ يفترض البدء بالتفكير بالذات اولاً ، ما هي المبادئ الشخصية التي قد تختلف مع مبادئ الآخرين ، بحيث وضع اهداف تتلاءم مع متغيرات الطالب وطموحاته الشخصية ، ولا يعني ذلك عدم الإفادة من خبرات الآخرين.

5- **التفكير مع الذات** : عند وضع الأهداف يفترض التفكير الذاتي جيداً ، (اعرف نفسك قبل ان تحدد أهدافها وغاياتها وقبل التخطيط لها).

6- **اعرف مميزاتك وعيوبك بنفسك** : قبل البدء بكتابة الهدف يجب تحليل (نقاط القوة ، ونقاط الضعف ، والفرص المتاحة ، والمخاطر التي يمكن ان يتوقف عليها الهدف)

ان تحديد الأهداف ضروري لاختيار أوجه النشاط الملاءم والمهارة التي تتناسب معه اذ ان توظيف المهارات العقلية في تحديد الهدف المطلوب يتوقف على مدى اتقان العمليات العقلية ومهارات استخدامها بما يضمن تخطيط هادف يحدد أولويات العمل المراد وإمكانية تحقيقه ومدى واقعيته ووضوحه ، وبهذا فإن اجادة توظيف المهارات العقلية سينعكس بالتالي على سهولة التعامل مع تحديد الأهداف (شمسية،2016 : 9).

ثالثاً / الثقة بالنفس (Self –confidence):

مفهوم الثقة بالنفس لا يمكن تقييده في اطار واحد، لذلك فقد اختلفت اساليب اختباره اذ تناوله بعضهم في اطار مفهوم الذات، إذ اشاروا الى أنّ الثقة بالنفس تعبر عن اتجاه الفرد نحو كفايته الذاتية والاجتماعية ونحو قدرته على تحقيق حاجاته، وتعد الثقة بالنفس من سمات الشخصية السوية وهي الاساس لتوجيه السلوك السليم للفرد وتفاعله مع الاخرين بخطى ثابتة ومتزنة (الحمداني، 2002، 33).

والثقة بالنفس تدل على الشعور الذاتي للفرد بأمكاناته وقدراته على مواجهة امور الحياة المختلفة وهذه الثقة تنموا من خلال تحقيق الفرد لأهدافه الشخصية التي تبدأ بأفكاره في ذهنه وتجد طريقها الى ارض الواقع من خلال خبرات الفرد السابقة (داوود،2014: 115).

والثقة بالنفس ليست عملية يتم ممارستها بل هي ثمرة يجنيها الفرد نتيجة لبذور غرسها فهي انعكاس للواقع الداخلي الذي يعمل في أعماق شخصية الفرد فضلاً عن صحته العامة إذ ترتبط بما يحصل عليه الفرد من معلومات وخبرات تدعم مكانته الاجتماعية وتجعله أنّ يكون إيجابياً (أسعد، 20:1990).

ومن خلال فهم الفرد لذاته ومدى قدرته على مواجهة مشكلاته يزيد من قدرته على التفكير الابداعي والابتكاري وبالتالي تزداد فرصة نجاحه في تذليل الصعوبات والعقبات التي تقف امامه ولكن على العكس من ذلك يؤدي فقدان الثقة بالنفس الى شعور الفرد بالعجزعن التعبير عن نفسه وقدراته وخبراته وبالتالي يصعب عليه التكيف مع الخبرات الجديدة ويلجأ الى تقليد الاخرين مع انه لديه قدرات ومواهب تفوقهم (الحسن،1995: 4).

والثقة بالنفس تتضمن جانبين هما:

1- **الجانب الادراكي:** يتضمن قدرة الفرد على معرفة كفاءته ومهاراته التي يمتلكها ، معرفة حدود تلك القدرات وما يستطيع فعله وما لا يستطيع .

2- **الجانب السلوكي:** وهو ترجمة المعتقدات الإيجابية عن الذات إلى أفعال ومظاهر سلوكية تعكس مدى ثقة الفرد بنفسه عن طريق قدرة الفرد على التعامل بفاعلية وإنسجامه مع المواقف الحياتية، اذ أنّ الثقة بالنفس هي صوره إيجابية للذات يتبعها رضا الفرد عن ذاته وهذا يتحول إلى مظاهر سلوكية تنمو عن ثقة الفرد بنفسه، اذ أنّ الفرد الواثق بنفسه هو

الذي يرضى بما يمتلك من قدرات ويكون على يقين إنها من عند الله فيتقبلها ويرضى بها محاولاً استثمارها وتعزيزها (علي،2009: 36) .

وتوصل جلفورد(Gilford) إلى أنّ الثقة بالنفس هي من أبعاد الشخصية التي ظهرت بصورة متكرره في الدراسات العاملية التي أُجريت على الأطفال والراشدين، وتعد سمة الثقة بالنفس عاملا عاما لا يقتصر على مجال محدد كالسلوك الاجتماعي او الإنفعالي، وهي من العوامل التي تؤثر في اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو نفسه والآخرين ونحو البيئة الاجتماعية (411-410: 1959، Guilford). كما ظهرت الثقة بالنفس كونها سمةً من السمات المصدرية في دراسات كاتل البالغ عددها (16) سمة، وهي احدى العوامل التسعة للشخصية في دراسات ثرستون العاملية التي حصل عليها، فضلا عن ذلك فهي من أحد العوامل المهمة في نمو بعض سمات الشخصية وقدرتها على التكيف السليم، وأنّ فقدان الثقة بالنفس هو أحد مظاهر العصابيين (المهداوي، 1990: 76).

مظاهر الثقة بالنفس

حدد(القوصي، 1991) ان من يمتلك الثقة بالنفس يتسم بعدة مظاهر هي:

1- الاتزان الانفعالي.

2- تقبل النقد والتقييم من قبل الاخرين.

3- يتميز الفرد بالنظرة الواقعية لذاته فلا يبالغ او يقلل من اهمية ما لديه من سمات وقدرات.

وحدد(حسين،1986) ان من مظاهر الثقة بالنفس هي:

1- القدرة على التفاعل الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية ناجحة.

2- الشعور بالامن والطمأنينة في المواقف غير المألوفة

اما(زهران،1987) حدد مظاهر الثقو بالنفس ب:

1- القدرة على مواجهة الظروف الطارئة.

2- اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

3- الاستقلالية في التفكير والسلوك دون الاعتماد على الاخرين (قواسمة،1996: 37-38).

مقومات الثقة بالنفس:

للثقة بالنفس مظاهر ومقومات وعلامات متعددة يمكن من خلالها الحكم على مدى ثقة الفرد بنفسه كما ذكرها كل من (لاحق، 2004 :5)، و(سكر، وحبيب،2012 :941) ، و(أسعد، ب. ت :66)، و (رجب، 2008: 22) ولعل أبرزها ما يلي:

أ) **المقومات الجسمية:** إن تمتع الشخص بصحة جسدية جيدة، وخلوه من العاهات، والأمراض يضمن له جزءاً لا بأس به من الثقة بالنفس، هذا هو القاعدة ولكن حال الشواذ ووجود مشكلة جسمية معينة فإن درجة الثقة التي يتمتع بها الفرد وهي التي تحدد كيفية تعامله مع تلك الإعاقة. إضافة إلى ذلك فإن الثقة بالنفس تدفع إلى تأكيد الاتساق الحركي، فمن الملاحظ أن الشخصية المنهزمة أو المصدومة بموقف ما في الحياة هي عرضة لفقدان اتساقها الحركي، وعليه فيمكن القول إن هناك تبادلاً في التأثير بين التكيف الحركي وبين الثقة بالنفس.

ب) **المقومات العقلية:** إن الذاكرة القوية واستعداد الفرد للتعلم واكتساب الخبرات الجديدة دعائم أساسية لحل المشكلات التي تعترض وتواجه الفرد في حياته والاستفادة من الفرص المتاحة التي تساعد في طلب العلم والمعرفة وكل ما يعود عليه بالفائدة مع توجيه الطاقات المبذولة التوجه الصحيح بحيث لا يكون هناك جهد مبذول دون أن يصيب هدفاً، أو يعم بالفائدة ليحقق قدراً ممكناً من الإنتاجية في يسر وسهولة، فهذه جميعاً تساعده في بناء ثقته بنفسه ويندرج تحتها ثلاث من الدعائم الأساسية وهي: (الذكاء والذاكرة والخيال) (ميخائيل،1977: 66).

ج) **المقومات الوجدانية:** ومن أهم المقومات الوجدانية التي تكسب الفرد ثقته بنفسه هو الخلو من المخاوف المرضية والشكوك المرضية والوساوس التي يؤدي تسلطها على الشخص إلى فقدانه ثقته بنفسه أو اهتزازها، كذلك النظرة الواقعية الوجدانية إلى الذات بغير استعلاء أو احتقار مهين للذات إضافة إلى الابتعاد عن التذرع بالنكوص المرضي إلى مراحل عمرية سابقة من حياة الفرد، ثم إن افتقاد الثقة بالنفس يتسبب ببث شعور الاكتئاب المرضي في نفس الفرد، ذلك أن الفرد الذي لا يجد من واقعه الاجتماعي ما يستدعي إحساسه بالآخرين، ولا يعرف سبباً لما يشعر به، فأنه سينتهي في نهاية المطاف إلى فقدان الثقة بنفسه.

د) **المقومات الاجتماعية** : فالإنسان لا يعيش بمعزل عن المجتمع ؛ لأنه جزء منه، وإذا ما شعر الفرد بأن المجتمع يرفضه ولا يرغب في تواجده فإنه سيفقد الثقة بنفسه وبمن حوله، فالمجتمع يقدم العلوم والمعارف التي تعود بالفائدة على الفرد نفسه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه لتجعل منه إنساناً واثقاً من نفسه يشعر بإنسانيته قادراً على مواجهة الحياة بكل شجاعة وإقدام ليكون عنصراً فعالاً فيه.

هـ) **المقومات النفسية:**من اهم هذه المقومات ان يتدرب الفرد على تكوين صور طيبة عن نفسه عند الاخرين وان يتعرف على نقاط القوة في نفسه ويعترف بما فيها من ضعف وان يشبع حاجاته الاساسية ولا بد من احترام المرء لنفسه كفرد وهذا هو اساس الثقة بالنفس(جلبرت،1963: 112).

خصائص الثقة بالنفس

من اهم خصائص الثقة بالنفس التي يتمتع بها الفرد هي:

1- الثقة بالنفس تثير الانفعالات الايجابية: فشعور الفرد بالثقة بالنفس فأنه يصبح اكثر هدوءاً واسترخاء في الظروف الضاغطة.

2- الثقة بالنفس تساعد على تركيز الانتباه: عندما يشعر الفرد بالثقة بالنفس فأنه يتوفر لديه صفاء ذهني للتركيز على الوضع الراهن اما عندما يفقد الثقة بالنفس فأنه يميل الى القلق حول كيفية ان يكون اداؤه جيدا .

3- الثقة بالنفس تؤثر في بناء الاهداف: الشخص الذي يتميز بالثقة بالنفس يقترح اهداف واقعية تستثير التحدي ويبذل ما بوسعه من اجل تحقيق ذلك وعلى العكس من ذلك من يفقد ثقته بنفسه يخاف من الفشل والشك في قدراتهم .

4- الثقة بالنفس تزيد المثابرة وبذل الجهد : فالشخص الذي يشعر بالثقة بالنفس يكون على درجة عالية من المثابرة والتحمل (راتب،2004: 316).

أهمية الثقة بالنفس :

أ) تحقيق التوافق النفسي.

ب) استمرار اكتساب الخبرة.

ج) النجاح في العمل.

د) حب الآخرين.

هـ) مواجهة الصعاب والمشكلات.

و) الأهمية الأكاديمية.

ز) أهميتها للحفاظ على الحالة النفسية.

ح) أهميتها لاستمرار اكتساب الخبرة وتعلم الخبرات العلمية والعملية .

ط) أهميتها للنجاح في العلم وتوظيفه عملياً من خلال إنجاز ما هو مطلوب منه وابتكار ماهو جديد.

ي) أهميتها في مواجهة الصعاب وإعطاء المشكلة حجمها الحقيقي.

أسباب ضعف الثقة بالنفس :

1- سلبية الوالدين وتعليماتهما المتكررة .

2- تعرض الفرد لمواقف محبطة أكثر من مرة وتعرضه للفشل .

3- سماح الفرد نفسه لأفكاره السلبية أن تتحكم في نفسه واحتقاره لنفسه .

4- الاختلاف والإعاقة .

إجراءات اكتساب الثقة بالنفس:

1- تقبل الابن كما هو عليه .

2- الاستقلالية .

3- الثبات والحزم في المعاملة.

4- الأسرة.

5- الحنان والمديح.

نلاحظ ان الأداء الجيد الذي يرتبط بالثقة بالنفس يساعد الطالب بصورة عامة على على التوافق العقلي والجسمي والاجتماعي والارتقاء بحياة الطالب في المجتمع اذ انها انعكاس لشخصيته وبناء الثقة يعتمد الى حد كبير على خبرات الطالب السابقة وبقدر ما تكون تلك الخبرات ناجحة وإيجابية ، بقدر ما يكسب الطالب شعوراً عاماً بالتنبؤ بالنجاح في المستقبل . فالثقة تعد من اهم الخطوات في طرائق تنمية الوعي وهي ركيزة للنجاح اعتمادا على توظيف المهارات العقلية التي تعززها (شراب ، 2013 : 27-28) و(الوشلي،33:2007).

رابعاً / إدارة القلق والخوف

يعد القلق من المواضيع المركزية في علم النفس وذلك لدوره الواضح والمباشر في اختلال الوظائف النفسية او الجسمية او كلاهما للفرد والقلق يعد من الظواهر النفسية التي تؤثر في سلوك الفرد فبعض الافراد ينظرون الى القلق على انه ايجابي يسهل اداء الفرد والبعض الاخر يعتبرونه سلبي يعيق اداء الفرد (Weinberg&Gould,2011:85).حيث لا احد ينكر انه لم يصب بحالة من التوتر او القلق جعلته يفقد النوم او الشهية للمأكل او يفقد القدرة على التركيز . الجميع مر بالعديد من المواقف والحالات من التوتر والانفعالات ، واذا كانت الحياة المعاصرة اعطتنا الكثير من الرفاهية إلا انها سلبت منا الكثير من حريتنا ، كما انها تتميز بتعقدها وزيادة متطلباتها ، وتضمنت العديد من التحديات المعيشية والضغوط الاجتماعية ، مما جعلنا عرضة لأشكال مختلفة من الإحباط والصراع ، وكان نتيجة لذلك ان اصبح التوتر والقلق يسيطران على كثير من الافراد (عثمان ، 2001: 140).

والقلق يدل على انفعال شعوري مؤلم يتركب من الخوف من المستقبل او توقع خطر محتمل او مجهول ويتضمن هذا التوقع تهديدا داخليا او خارجيا للشخصية وقد يكون مبالغ فيه ولا اساس له من الصح، والقلق حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الانسان ، ويسبب له الكثير من الكدر والضيق والالم ، والقلق يعني الازعاج ، والشخص القلق يتوقع الشر دائماً ، ويبدو متشائماً ، ومتوتر الاعصاب ، ومضطرباً . كما ان الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه ، ويبدو متردداً عاجزاً عن البت في الأمور ، ويفقد القدرة على التركيز (فرويد،1962: 3).

اما الخوف فهو انفعال قوي غير سار ينتج عن الإحساس بوجود خطر او توقع حدوثه ، والمخاوف متعلمة إلا ان هناك مخاوف غريزية من الصوت المرتفع وفقدان التوازن والحركة المفاجئ (شيفر وميلمان، 2001: 128).

اسباب القلق

هناك عدة اسباب للقلق من اهمها:-

1- العوامل الوراثية والبيئية.

2- الاستعداد النفسي.

3- الضغوط ومتطلبات الحياة اليومية.

4- مشكلات الحاضر والتي قد تُفَعِّل مشكلات الماضي لمرحلة الطفولة والمراهقة والشيخوخة.

5- التعرض للحوادث والازمات.

6- عدم تحقيق الذات (زهران،1997: 486).

طرق التخلص من الخوف

توجد عدد من الخطط تتبع من اجل التخلص من الخوف منها :

1- الفضول : حاول استكشاف خوفك ومعرفة ما يجري داخلك .

2- المنطق : اقنع نفسك بأن الخوف غير منطقي .

3- الاستراتيجية الذهنية : اكتشف كيفية ابتكارك لمصدر الخوف من خلال ادراكك للتخيلات الذهنية . افصل نفسك عن التخيلات وقيمها بشكل موضوعي . بعدها ، قم بتحليل الموقف.

4- تغيير الاحاسيس : فكر في أمور أخرى .

5- التفكير في تجارب مماثلة غير مخيفة : ما الذي جعل من تلك التجارب غير مثيرة للخوف ؟ كيف يمكن تطبيق ذلك في التجربة الحالية ؟

6- إلهاء النفس : ركز على امر آخر لا علاقة له بالموقف الحالي .

7- القلق حيال الآخرين : الالتفات الى مشكلة شخص آخر .

8- الانطباع الذاتي : اعتبار انك شخص يخاف في ظروف مماثلة ؟

9- الهدف : التفكير فيما تريد تحقيقه والتصميم على الوصول اليه .

10 - تجنب العواقب : الابتعاد عن العواقب البغيضة للاستسلام الى الخوف (اوكونور، 2008: 226) .

انواع القلق

يصنف القلق الى عدة اصناف منها:

1- القلق الموضوعي : حيث يكون مصدره خارجياً وموجود بالفعل ويطلق عليه احيانا القلق الواقعي او القلق الصريح ويحدث في مواقف التوقع او الخوف من فقدان شيء مثل القلق المتعلق بالنجاح في عمل جديد.

2- القلق العصابي: يكون مصدره داخلياً واسبابه لا شعورية مكبوتة غير معروفة ولا مبرر له ويعوق الانتاج والتقدم.

3- القلق الثانوي:يكون كعرض من اعراض الاضطرابات النفسية الاخرى (زهران،1997: 285).

طرق التعامل مع القلق

1- **الطمأنينة** : يمكن ان يظهر التطمين في خفض أهمية الحوادث المزعجة ، فالحياة فيها ما يكفي من الصعوبات الأساسية التي يمكن ان تثير القلق، اذ ان هناك الكثير من المشكلات في الحياة ينبغي ان يتم توقعها والتعامل معها ثم نسيانها، لأن الالتصاق بالمشكلة او الشعور بضرورة الوصول الى حلول يضع الطالب في طريق مسدود او مغلق .

2- **التدريب على الاسترخاء** : ان القلق والاسترخاء لا يمكن ان يتواجدا معاً، اذ ان الانسان لا يمكن ان يقوم بعملين متناقضين في آن واحد ، ويمكن ببساطة تدريب الطالب على التنفس بعمق وعلى ارخاء عضلاتهم والشعور بالاسترخاء التام ، والاحساس بأن جسمهم يصبح اكثر واكثر تثاقلاً.

3- **التخيل الإيجابي** : يمكن ان يستجيب الطالب بارتياح لتخيلات تتعلق باوقات العطل والشواطئ او السباحة او ركوب الزوارق ، وتعد هذه الطريقة مفيدة في مرحلة التدريب على الاسترخاء اذ تساعد على التخلص من حالات التوتر العضلي .

4- **الحديث الإيجابي مع الذات** : الهدف منه هو مساعدة الطالب على تعلم ان يقول لنفسه عبارات معينة بحيث يصبح قادراً على تحليل الموقف باستقلال والاستجابة تبعاً لذلك ، ويمكن للطلبة ان يقولو ا لأنفسهم " كن هادئاً واسترخِ" ، وعندما يواجهون مشكلة او امتحان يمكن ان يعطوا لأنفسهم تعليمات بالهدوء والاسترخاء ويفكروا بمشهد مبهج لبضعة ثوانٍ ثم العودة للتعامل مع المشكلة .

5- **تشجيع التعبير عن الانفعالات** : التفريغ الانفعالي يشجع الطالب على التعبير عن ذاته ، اذ غالباً ما يقلل ذلك من حدة القلق .

6- **الطرق المتخصصة** : عندما يكون القلق شديداً ومستمراً لفترة طويلة فمن الضروري البحث عن مساعدة متخصصة ، فمثلا تستخدم طريقة تقليل الحساسية التدريجية من قبل الكثير من المعالجين ، وهي شكل منتظم من اشكال المواجهة التدريجية للمواقف او الأفكار

المثيرة للقلق ، يتم فيها اثناء الاسترخاء وصف صور ذهنية تبعث على القلق بشكل متزايد (شيفر وميلمان، 2001: 120–125).

وبالتالي فأن توظيف المهارات العقلية عند الطلبة بشكل صحيح سوف يسهم بإدارة الخوف والقلق والتحكم به والتعامل معه كحالة طبيعية من الممكن ان تكون جزء من طبيعة المواقف التي يتعرض لها الطالب والتي تشحذ الهمم بدلاً من الخوف والهروب منها.

خامساً / الاسترخاء Relaxation : قدم سويني (Sweeney,1987) مفهوماً عاماً للإسترخاء (حالة او استجابة مدركة إيجابية يشعر بها الشخص بالتخلص من التوتر أو الاجهاد) (راتب، 2004: 123). وعرفه الخولي (1976) في الموسوعة المختصرة لعلم النفس بأنه (الراحة الجسمية والذهنية وإرخاء وزوال توترها مع تمدد الجسم او استلقائه وهو انبساط العضلات ونقص توترها أو زواله وهو عكس الانقباض وفي الأحوال العادية لا يكون الاسترخاء كاملاً) (الخولي، 1976: 372).

الاسترخاء العقلي

الاسترخاء العقلي يأتي دوره بعد الاسترخاء العضلي ، اذ ان مجرد التركيز على الاسترخاء العضلي كفيل بعزل كل المؤثرات الأخرى عن الدماغ ، ومن ثم يحصل الاسترخاء العقلي ، اما اقسام الاسترخاء العقلي فهي :

1- الاستجابة للاسترخاء : ويعني الوصول الى حالة عقلية تتصف بالوعي والادراك والتكامل وعدم الجهد وتركيز الانتباه وصولاً للاسترخاء التلقائي.
2- التحكم في التنفس : تعد عملية الشهيق والزفير من اكثر الطرائق تأثيراً في التحكم في التوتر والقلق.
3- الاسترخاء المعرفي : ويتضمن ما يلي :

- أيقاف الأفكار : أي إيقاف الأفكار المشوشة والسلبية واحلال الأفكار الإيجابية البناءة.
- التفكير المنطقي : من خلال هذه الطريقة يتم التخلص من الأفكار السلبية كأسلوب لتعليم الطالب التفكير بشكل منطقي وحل المشكلات .
- الحديث الذاتي الإيجابي : وتعني تحديد مجموعة من المواقف والأفكار السلبية التي يسعى لتغييرها بأخرى إيجابية (Willams, 1993: 129).

خطوات اكتساب مهارة الاسترخاء:

1- تعلم الاسترخاء مثل تعلم اي مهارة فهو يتطلب الممارسة المنتظمة.

2- من المهم البدء في ممارسة الاسترخاء عند الشعور بالهدوء او قلة القلق او التوتر فمن الصعب تعلم اي مهارة جديدة والفرد متوتر.

3- من المهم البدء بالاسترخاء في مواقف قريبة نسبيا من الحياة اليومية.

4- البدء بالاسترخاء في مكان هادئ مع اغماض العينين حتى يتم تقليل الملهيات والمشتتات (Kennerley,et al,2016: 250).

أهمية تدريب مهارات الاسترخاء :

تكمن أهمية تدريب الاسترخاء في الجوانب الآتية :

- الإسهام في خفض مستويات الضغط والقلق لدى الطلبة .
- المساعدة في الوصول الى المستوى الامثل من الاستثارة الانفعالية .
- منع تأثير تراكم الضغط النفسي
- الاسهام في تأخر ظهور التعب العقلي او العضلي وسرعة الاستشفاء من المجهود العقلي او البدني .
- زيادة القدرة على اكساب بعض أنواع من الادراكات الحسحركية .
- عامل مساعد على النوم او التغلب على الارق الذي يصاحب الطلبة.
- اكتساب القدرة على التحكم في الاستجابات البيولوجية مثل معدل ضربات القلب او درجة حرارة الجسم او غيرها من الاستجابات الحيوية .
- اكتساب الانفعالات الإيجابية السارة .
- المساعدة في الوصول الى مستويات عالية من الشعور بالراحة النفسية والهدوء والطمأنينة فعندمايدرك الطلبة ان التحكم في التنفس والتحكم الانفعالي وتحديد الأفكار الاستحواذية من شأنه ان يجعل الطلبة اكثر قدرة على توظيف مهارات العقلية في تدريبات عقلية تجعلهم ينفذون ما يناط بهم من واجبات وانشطة بشكل اكثر جودة وينجزون ما يتطلب منهم ذلك (سمير وعلي ، 2017: 53) .

سادساً / تركيز الانتباه

يعد الانتباه من المهارات العقلية التي يتم من خلالها التركيز على مثير معين قد يكون هذا المثير داخليا او خارجياً وعزل جميع المثيرات الاخرى وهذا يؤدي الى التعامل مع المثيرات بشكل اكثر فاعلية ويعرف تركيز الانتباه بأنه (تضييق الانتباه نحو المثيرات المرتبطة بالبيئة ، والاحتفاظ بالانتباه نحو تلك المثيرات) ويتضمن التعريف جزأين هما :

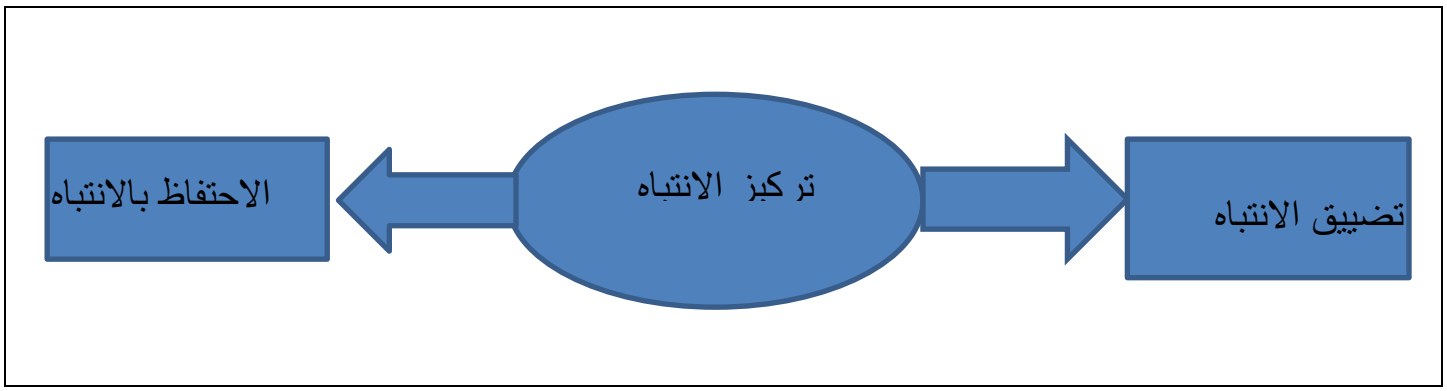
1- تضييق الانتباه نحو المثيرات المرتبطة بالبيئة.

2- الاحتفاظ بالانتباه نحو المثيرات المرتبطة بالبيئة (البب، 2014: 22).

ويعد التركيز مفهوماً متعدد الجوانب، فالحياة هي دراسة للتركيز ، وإينما يتجه التركيز يتجه القلب، اذ ان قدرة الشخص على تحويل تركيزه من الأشياء ذات القيمة المنخفضة الى الأشياء ذات القيمة المرتفعة هي جوهر كل شيء ينجز في الحياة (تريسي ، 2012: 14).

يعرف التركيز بأنه نظام الاهتمام بأمور منتقاة ، وتجاهل أمور أخرى ليست له صلة بها. ويعرف ايضاً بأنه صب الاهتمام بالحدث (أي بما تقوم به من حركة). كما يعرف ايضاً بأنه القدرة على إعطاء الأوامر للعقل وجعله يلتزم بها ويعرف كذلك بأنه امتلاك الشجاعة لفرض قرار بما هو مهم على الزمن والناس والاحداث ويعرف ايضاً بأنه (المثابرة العقلية) (هورن ، 2010: 19-25)

ويعرفه العربي بأنه القدرة على تثبيت الانتباه على مثير مختار لفترة من الزمن فعندما يكون مثير معين في بؤرة الانتباه فهذا يعني ان انتباه الفرد مركزاً عليه خلال لحظة معينة.(العربي، 1996: 278)



مخطط (2) مؤشرات تركيز الانتباه المخطط من اعداد الباحثة

ويعرفه (أبو النصر، 2009) وهو اقصى درجات الانتباه ،وهو القدرة على تجاهل كل ما يشتت الفكر ومتابعة الأمور المهمة فقط . والتركيز عملية ليست سهلة نظراً لوجود مشتتات عديدة حول الانسان سواء من المحيطين به أو من مؤثرات بيئية بمختلف أنواعها.

الفرق بين الانتباه – الادراك – التركيز :

الانتباه يوجه الوعي نحو المثيرات المعنية لتصبح في متناول الحواس ، فعندما يكون لدى الطالب الوعي والمعرفة بتلك المثيرات فذلك يتطلب الانتباه للأشياء التي يدركها . فالانتباه يوجه الوعي ، بينما الادراك يستخدم الانتباه لتحقيق الوعي للمثيرات ، اما الفرق بين الانتباه والتركيز ، فهو ان التركيز نوع من تضييق الانتباه وتثبيته على مثير معين ، أي ان التركيز هو مقدرة الطالب على الانتباه أطول فترة في المهمة (راتب ، 2004: 285).

عوامل زيادة التركيز

هناك عوامل تساعدك على زيادة تركيزك نذكر منها :

1- افعل شيء واحد في الوقت الواحد والتفكير في شيء واحد بشكل كامل .
2- عدم السرعة في الانتقال من نقطة الى أخرى ومن إحساس الى آخر.
3- كلما كانت المعلومات المراد معرفتها سهلة وجذابة ومنتظمة كلما زاد تركيز الفرد عليها.
4- قصر الفترة الزمنية المطلوبة للحصول على المعلومات يزيد من تركيز الانتباه.
5- كلما كانت البيئة المادية المحيطة هادئة ومناسبة ودرجة الحرارة مناسبة والاضاءة مناسبة والمقاعد مريحة بالدرجة المعقولة كلما زاد التركيز لدى الفرد .
6- المشاركة والحوار في عملية الاتصال والاتصال القائم في اتجاهين يزيد من تركيز الانتباه (أبو النصر ، 2009: 159-60).

معوقات مهارة التركيز

1- التشتيت : من الصعب التركيز عندما يقتحم الضجيج والناس وجرس الهاتف جو التركيز لدى الطالب .

2- قلة التدريب والممارسة : التركيز هو مهارة لا يمكن اتقانها اذا لم تتعلمها وتمارسها بشكل يومي.

3- عدم تركيز الاهتمام وانشغال العقل بشكل دائم : عندما يقتنع الطالب بأهمية مهارة التركيز لتعمل على مواجهة أي انشغال قد يسيطر على عقلك ونفسك.

4- قبول الإحباط البسيط : يوجد نوعين من البشر في هذا العالم ، نوع تعلم التعلم مع القلق والإحباط في الحياة ونوع يتمنى لو انه يستطيع ان يتعلم التعامل مع القلق والإحباط ويتعلم منه .ذلك .

5- ضعف الاهتمام أو عدم وجود الحافز: لا تركيز بدون وجود الاهتمام لذا ينبغي اظهار عامل الاهتمام عشوائياً لتوليد الحافز ، وإلا فالعقل سيقاوم أي محاولة للتركيز.

6- المماطلة : هي التأجيل التلقائي لمهمة غير محببة بدون وجود سبب معقول لذا تعد المماطلة شكلاً من اشكال قبول الإحباط البسيط.

7- عدم وضوح الخطة او الهدف : وهنا يكون بسبب عدم إعطاء العقل امراً من الأوامر ، فالتركيز يعني التصرف بتفكير وبوجود هدف ، واذا كان الهدف غير محدد او غير واضح ، فإن ذلك يعيق عملية التركيز .

8- تزاحم الأولويات في العقل : أحيانا يعزى عدم القدرة على التركيز لدى بعض الطلبة ليس الى فشلهم في اختيار موضوع معين وانما بسبب كثرة مواضيع.

9- التعب والاجهاد والمرض : التركيز طاقة عقلية موجهة ، فإذا كنت متعباً او مجهداً او مريضاً ، فإنه لن يكون لدى الطالب الطاقة الضرورية لاستخدام القدرات العقلية .

10 – انفعالات بلا حلول: يرجع سبب عدم القدرة على التركيز ،بسبب وجود مشكلة كبيرة تستدعي كامل الاهتمام دون ترك مجال لأي مسؤولية أخرى.

11 – الموقف السلبي : يعد من اقوى المعوقات لأن الطالب يتصرف حسب اعتقاده ، فإذا كان اعتقاد الطالب انه لا يستطيع التركيز ، عندئذٍ لن يستطيع التركيز.

مزايا استخدام مهارة التركيز:

1- **زيادة الانتاج:** وتعني تحقيق العديد من الاهداف والمشاريع.

2- **تحسين نوعية الانتاج:** عندما يكون التركيز كاملا على عمل ما فأنه يصل الى احسن نوعية ممكنة اما اذا كان التركيز مشتتاً فمن الصعب التفوق في العمل ان اي اكشاف قيم يتم تحقيقه يعود الى عاملين هما التركيز والمواضبة.

3- **اختصار الوقت اللازم للأنتاج:** وهذا ينطبق على المهام الشاقة حيث ان مهارة التركيز توفر الوقت الذي من الممكن ان يُقضى في تصحيح الاخطاء الناجمة عن عدم التركيز.

4- **زيادة الثقة بالنفس:** عندما يكتسب الطالب القدرة على التركيز فأنه يشعر بالثقة لانه يثق بأنه يستحق افضل اداء والثقة بدورها تؤدي الى تركيز اكبر.

5- **انجاز الاهداف المرجوة وتجاوز حدود القدرات والظروف:** حيث ان الاشخاص الذين يصلون الى مواقع متميزة ومرموقة في حياتهم يعتمدون بشكل اكبر على مهارات مكتسبة لديهم ومنها مهارة التركيز (هورن،2010: 50-51).

أساليب تحسين عملية التركيز

لتحسين عملية التركيز توجد أساليب عديدة ، منها :

1- وجود نية التذكر .

2- عدم السرحان .

3- تقليل التشتت الفكري .

4- هدوء مكان المذاكرة او مكان العمل .

5- ربط المعلومات الجديدة التي يرغب الانسان في تذكرها بشيء معروف من قبل.

6- الاسترخاء.

يتبين مما سبق ان التركيز مهارة من المهارات العقلية التي يجيدها البعض اجادة تامة والبعض الاخر يحتاج الى التدريب عليها والنجاح في هذا المجال لا يتم الا على اساس منظم واستثمار المهارات العقلية الاخرى التي يمكن اجادتها حتى يتم الحفاظ على مهارة التركيز(أبو النصر ، 2009: 162) .

سابعاً / التصور العقلي

يعد التصور العقلي جوهر عملية التفكير ، وهو عبارة عن انعكاس الأشياء والمظاهر التي سبق للطالب ادراكها ، ويبدأ بالأجزاء ثم الكليات ، والاساس الفسيولوجي للتصور هو تلك العمليات التي تحدث لأجزاء أعضاء الحواس الموجودة في المخ ، أما أعضاء الحواس نفسها فلا تؤدي وظيفة في عملية التصور . ولا يقتصر التصور العقلي على الخبرات السابقة ، ولكن يمكن للعقل تكوين تصورات جديدة لم تحدث من قبل ، فعندما يبدأ الطالب بتكوين عدة نقاط في العقل ، ويتصور كيفية الاستجابة لهذه المواقف ، لأن الإنسان يمتلك القدرة ايضاً على خلق التصورات العقلية عن المواقف القادمة . والتصور العقلي اكثر من مجرد الرؤية Visualization فهو خبرة في عيون العقل ، ومن الأخطاء الشائعة ان التصور العقلي يرجع فقط الى حاسة البصر ، وعلى الرغم من ان ذلك يعد صحيحاً جزئياً، وان حاسة البصر تشكل جانباً اساسياً من عملية التصور ، إلا أنه يمكن ان يتضمن احد او مجموعة من الحواس الأخرى مثل اللمس والسمع او تركيبات منها ، ويفضل استخدام جميع الحواس كلما امكن ذلك (امين ، 2018 : 38).

ويعد التصور العقلي من الطرق المعرفية الاكثراستخداماً ، وهو نوع من المحاكاة الصامتة التي تتم ذهنياً ويستخدم التصور العقلي من قبل الجميع بصورة مقصودة أو غير مقصودة ، ومثال ذلك انه غالباً ما نقوم بالمراجعة الذهنية مسبقاً لما سوف نتحدث به بالهاتف ، اذ ان التصور العقلي يمنحنا الفرصة للتعامل مع المشكلة أو المهارة عند ظهورها بشكل افضل ، والتصور عبارة عن محاولة استرجاع للأحداث والخبرات الحسية السابقة او محاولة تكوين صورة جديدة لحدث جديد ومحاولة تكراره ذهنياً لأكثر من مرة ، فضلاً عن التصور يستخدم لغرض تحسين الأداء من خلال مراجعة المهارة ذهنياً وعن طرائق تصور المحاولات الناجحة ومحاولة التخلص من الأخطاء وتهذيبها تدريجياً من خلال التصور العقلي من مقارنة الأداء الأمثل وبالتالي يتمكنون من تصحيح الأخطاء (النقيب، 1990: 223).

أنواع التصور العقلي

التصور العقلي ينقسم الى عدة انواع منها:

1- التصور العقلي الخارجي: ويقصد به استحضار الفرد للصور الذهنية لأداء فرد اخر وكأنه يشاهد شريط سينمائي لتعامل ذلك الشخص مع موقف معين.

2- التصور العقلي الداخلي: ويقصد به استحضار الفرد للصور الذهنية لأداء مهارات او احداث معينة سبق وان تم اكتسابها وتعلمها فتكون نابعة من داخل الفرد وخبراته الخاصة .(السلطاني،2010: 9)

وهناك انواع اخرى ايضاً للتصور العقلي هي:

1- التصور الإيجابي لتعزيز مفهوم الذات : يشبه هذا النوع من التصور نوعاً ما حالة (التنويم المغناطيسي) إذ يستطيع الطالب ان يستقبل أفكار ووجهات نظر جديدة تساعد في تعزيز مفهومه الذاتي من خلال تصور نفسه وهو ينفذ وجهات معينة بنجاح .

2- التصور الإيجابي في البيئة : يستطيع الطالب عن طرائق هذا النوع ان يخلق البيئة الإيجابية اللازمة لتطوير المهارة وآداء الفاعلية باسترخاء وبنجاح دائم ومن ثم يؤدي الى إزالة المخاوف والتغلب على حالات الإحباط او الشعور بالفشل ومن خلال التكرار سيتمكن الطالب من ربط النجاح بالبيئة التي يتصورها في ذهنه .

3- التصور الإيجابي في فعالية : هذا النوع من التصور يستخدم عندما لا يستطيع الطالب من أداء بعض الموضوعات بشكل جيد لأنها تثير نوعاً من التردد والخوف من خلال التركيز على الموضوعات الإيجابية (امين ، 2018: 44-45).

وظائف التصور العقلي

هناك عدة وظائف للتصور العقلي من اهمها:

1- يسهل عملية تخزين المعلومات بالذاكرة والاحتفاظ بها اطول فترة ممكنة.

2- يسهل عملية تذكر واسترجاع المعلومات بصورة سريعة.

3- يسهل عملية ربط المعلومات السابقة مع المعلومات الجديدة في الذاكرة.(الزغلول،2007: 13)

أهمية التصور العقلي :

1- يمكن الطالب من الوصول الى افضل ما لديه من المنافسات وذلك من خلال الاستخدام اليومي للتصور العقلي في توجيه ما يحدث لاكتساب المهارات واستبعاد الخبرات السابقة واسترجاع الاستراتيجيات الواجب اتباعها.

2- من خلال الممارسة على التصور العقلي ، يتم التطور الى درجة يمكن فيها الحصول على الإحساس المصاحب واسترجاع كافة الخبرات السابقة لتحقيق الأهداف والتعامل مع الاستراتيجيات الموضوعة .

3- يساهم في استدعاء الإحساس بتركيز الانتباه على المهارة والأداء الأمثل لتحقيق الأهداف.

4- يصبح التصور العقلي ذا نفع كبير بعد الأداء الناجح ويعمل على تأكيد الخبرة ومتابعة الابعاد الناجحة للأداء .

5- استبعاد التفكير السلبي وإعطاء المزيد من الدعم في الثقة في النفس وزيادة الدافعية وبناء أنماط الأداء الإيجابي وتحقيق الأهداف (النقيب، 1990: 222).

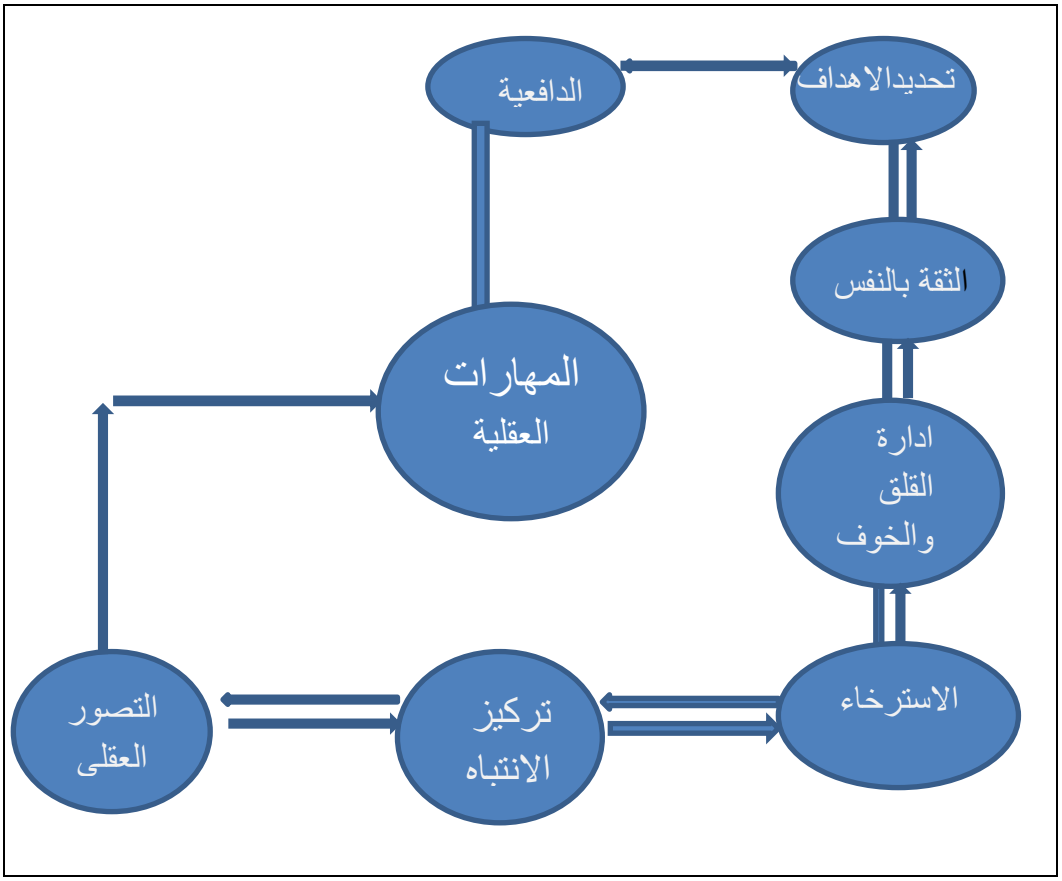
واشارت (دروزه،2004)ان للتصور العقلي اهمية وفوائد عديدة منها:

1- يجعل التصور المادة الصعبة وغير المألوفة مادة سهلة ومألوفة لدى المتعلم حيث يسهل عليه حفظها وتعلمها وكذلك يساعد على تحسين ذاكرة المتعلم وسهولة استرجاع المعلومات.

2- يساعد المتعلم على خلق افكار جديدة من الافكار القديمة التي سبق وان تعلمها.(دروزه،2004: 13)

واشار شيرمان(Sherman,2000) ان التصور العقلي يساعد على تنظيم السلوك وله دوراً فعالاً ومفيداً في عملية التخطيط وحل المشكلات وله دور في تنظيم الحالة العاطفية للفرد.من خلال ماتقدم يتبين مدى أهمية التصور العقلي والحاجة اليه بالنسبة للطالب حتى يتمكن من التوافق بين الجانب العقلي والجسمي ، ولا سيما طلبة الدراسات العليا لما يكابدونه من ضغوطات اكاديمية ونفسية كبيرة ، كما ان القدرة على التصور يتم التعود عليها بالتدريب والممارسة ولا تأتي مباشرة إذ يعد التصور عاملاً رئيساً في الأداء الجيد ، فالطالب الذي يتصور نفسه يشارك في مهارة معينة او نشاط معين يرى نفسه ينفذ تلك المهارات بشكل صحيح ويحقق النتائج المرجوة (امين،2018 :59).

مخطط(3) المهارات العقلية وفق نموذجBull



والمخطط اعلاه يوضح العلاقة المتبادلة بين المهارات العقلية من اعداد الباحثة.

اهمية المهارات العقلية للطالب :

1- اكتساب قدرات التعلم الذاتي والاعتماد على النفس .

2- تنمية أنواع التفكير ومنها الناقد والابداعي لأنها تعتمد على الملاحظة والتبويب والتصنيف للمعلومات في جداول واجراء التجارب وفرض الفروض واختيار الحل الأنسب والتوصل والتعميم .(النجدي واخرون ، 2005 : 85)

3- من الأسس المهمة في دراسة الفروق الفردية، كما أنها تتأثر بالمحتوى المتضمن في العقل البشري من معلومات ومعارف وحقائق وأفكار وتصورات أكتسبها من خلال تراكم الخبرات والتجارب التي مر بها سواء كأنت منتظمة من خلال التعليم أو بالصدفة من خلال الخبرات الحياتية، كما تؤثر طريقة الأداء العقلي ممثلة في سرعة ودقة الأداء عند التعامل

مع المنبهات في ظهور الفروق الفردية في القدرات العقلية التي يعبر عنها العلماء في صورة نسبة الذكاء.

4- اكساب الطلبة اتجاهات ايجابية نحو البيئة والمحافظة عليها .

5- تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلبة مثل حب الاستطلاع العلمي والتأني في اصدار الاحكام وغيرها من الاتجاهات التي تهدف اليها العلوم .

6- تنمية روح العمل الجماعي من خلال تبادل الآراء و الأنفتاح في تقبل الراي الاخر .

7- تساعد المتعلمين على اكتشاف معلومات جديدة كذلك تساعدهم على تجميع وتصنيف المعرفة داخل الصف وخارجة وتبتعد عن الحفظ والتلقين(الهويدي، 2005 : 40-41).

خطوات تعلم المهارات العقلية :

من الضروري ان يتم تعليم المهارات العقلية في تعاقب منطقي ، وهناك ثلاث خطوات أساسية يمكن ان نقدمها كما يلي :

الخطوة الأولى : التعلم Educate: من المهم ان يتعرف الطالب على ابعاد كل مهارة عقلية حتى يمكن:

- التحقق من ان هذه المهارات يمكن تعلمها .
- تفهم الدور الذي تلعبه هذه المهارات العقلية في التأثير على الأداء .
- تعلم كيفية تطوير هذه المهارات .

الخطوة الثانية : الاكتساب Acquire: في هذه الخطوة يتم مساعدة الطالب على اكتساب هذه المهارات العقلية من خلال استخدام افضل المعلومات المتاحة .

الخطوة الثالثة : الممارسة Practice : الممارسة المنتظمة لهذه المهارات العقلية حتى يمكن الوصول الى مرحلة التكامل بين العقل والجسم ، والطريق الوحيد للوصول الى مستوى عالٍ هو مزيد من الممارسة حتى تصبح في مستوى العادة (عبد الرحيم ، 2016 : 7).

ثالثاً : المثابرة المعرفية

مقدمة

كلمة المثابرة وردت في اللغة العربية من اصل الفعل (ثَابَر) ويقال ثابر على الامر : واظب عليه وداوم ، ثابر على الدرس ، ثابر على العمل بكل نشاط وهمة والمُثابرة تعني المواظبة ، أي دأب في أو على (العمل) (الوسيط، 1986)، والمثابرة ترد بشكل اصطلاحي في قاموس (وبستر، 2012) ما يخطط المرء لتحقيقه والذي سيستخدم ما امكن من الوسائل والاستراتيجيات اللازمة للوصول الى هذه الغاية او استمرار الجهد للقيام بشيء ما أو تحقيقه على الرغم من الصعوبات او الفشل او المعارضة ، ويشير الى القدرة على السعي وراء هدف ما أو شغف به بمرور الوقت ، والتشبث به اذا ما واجه عقبات ، ويقترن بعدد من المفاهيم منها المرونة ، والتحفيز ، والدافع، والتصميم ، والعزيمة ، والعاطفة(Webster, 2012: 1023).

وتعد المثابرة سمة إيجابية مهمة للشخص في تطوير ذاته و دافعيته و ابداعه للدراسة والعمل ، إذ ان المثابرة تشحن عقول الافراد و تقوم بتحفيز طاقتهم العقلية بشكل متواصل و خلاق و تجعلهم دائما مندفعين بقوة نحو تحقيق اهدافهم و لا يشعرون بالعجز و لا يستسلمون للعقبات التي تكون في طريق تحقيق اهدافهم الحياتية انه من الممكن القول ان المثابرة هي عنصر اساسي بالرضا عن الذات و معنى الحياة ، كما انها احدى الاستراتيجيات النفسية التي ترمي إلى تحسين ذات الفرد وفقاً لتوقعاته الإيجابية لتحقيق اهدافه الخاصة ، اذ ان المثابرة تظهر كميكانزم نفسي يقوم بتحدي البيئة الخارجية و السيطرة عليها و توظيفها على وفق مصلحة الفرد ، كما ان الافراد الذين يتسمون بالمثابرة و الاصرار لا ينتكسون و لا يستسلمون للعجز عندما تواجههم بعض التحديات في الطريق لتحقيق اهدافهم الخاصة إذْ يقومون برفع مستوى الطاقة لديهم من أجل تحقيق تلك الاهداف (Seligman,1998:79).

مفهوم المثابرة persistence Concepte:

بواكير مفهوم المثابرة ظهر لأول مرة لدى نيسر(Niesser) مبيناً انها تمثل استمرار نشاط الإفراد مدة زمنية طويلة سعياً وراء تحقيق أهداف معينة. (سالم،136:2004). والمثابرة لها علاقة بالقدرة على تأجيل الإشباع، والتنظيم الذاتي ، وممارسة ضبط النفس كل هذه الأمور مهمة للالتزام بهدف واحد طويل الأمد ، والمثابرة معناها ان نمنح الأولوية للمكافأت المستقبلية على الملذات قصيرة المدى في الوقت الحاضر وتتطلب جميع اشكال التعلم والاتقان ، إذ ان لم

يتم المثابرة على جهود التعلم أو اتقان لغة جديدة او التغلب على المصاعب والمخاوف او المعتقدات التي تعيقنا سيؤدي الى توقف التطور المعرفي والجسمي والنفسي والبقاء عالقين ولن يكون هناك تقدم (Duckworth et al, 2014: 233).

و يمكن وصف المثابرة بعدها:

أ- دافعاً للسلوك:

تعد المثابرة سمة يمكن لمس تأثيرها الواضح في التباين بين الطلبة في شدة واتجاه هذا السلوك، فعلى سبيل المثال يرى ايزنك. (Eysenck: 1947:158) ان تحقيق أهداف الطالب ونجاحه مرهون بقدراته على مواصلة الجهد ومقاومة التعب والتثبيط، فالمثابرة من وجهة نظره هي إحدى المقومات الأساسية التي تعتمد عليها كفاءة توظيف الطالب لقدراته المختلفة، ويتفق معه (تولمان) (Tolman) في التأكيد على أهميتها في السلوك الموجه نحو الهدف التي عدها محكاً أساسياً للسلوك الكلي الهادف، و(ليفين) (Lewin) الذي عالجها من منظور استمرار التوتر في مناطق الشخصية ثم (Atkinson) اذ أشار إلى ضرورة الاهتمام بها في إطار نظريات الدافعية (feather 1962) ولعل الدراسات المكثفة لهذه السمة في النصف الأول من القرن العشرين جاءت مواكبة للاهتمام بموضوع الدافعية، فالمثابرة بوصفها واحدة من سمات الشخصية لها طابع الدفع الديناميكي للسلوك على حد ما يراه ستاجز (فرغلي وآخرون، 1974 :224).

ب- أحدى محددات الذكاء:

تعد المثابرة ركيزة أساسية في اختبارات الذكاء والقدرات بدونها لا يمكن ان تكون استجابة ايجابية لتلك الاختبارات. فوجد (مانجان) (Mangan) وفرنسيكو(Frurnaux,1960) من تحليله عاملياً لبطارية من الاختبارات، اشتملت على اختبارات معرفية ومقاييس للمثابرة، ارتباطاً بين مجموعتين من الاختبارات مما يشير إلى ان كلتيهما معتمدة على الأخرى وليست مستقلة عنها، وكشفت بعض التحليلات العاملية للارتباطات بين الميول والقدرات على ان العوامل العقلية، لا تستقطب سوى (50% -70%) من التباين الكلي لهذه الارتباطات بينما تبقى نسبة تتراوح بين (30% إلى 50%) يمكن إرجاعها إلى عوامل مثل الدافع والطاقة والاندفاعية وغيرها من السمات المزاجية (السيد، 1971 :36).

أهمية المثابرة :

تؤدي المثابرة دوراً هاماً يسهم في تكوين سلوكيات الطالب ، وتعد المثابرة بجميع مستوياتها من العوامل المشتركة في اغلب جوانب النشاط الإنساني ، وبالتالي تؤثر في الحالة العامة للمجتمع (إبراهيم، 2013: 443). وللمثابرة دور مهم في إحداث نقله جديده في مجال علم النفس ، بعد ان كان يوجد تصور مسبق وممتد لسنين طويلة له علاقة بأدوار غير معرفية في جوانب عملية التعلم الثانوية ، لكن تبين لاحقاً عدم صحة هذا الاعتقاد ، بالنظر لاقتران الجوانب غير المعرفية بوظيفة الدماغ، وعملها محركاً ومنشطاً للخطط المعرفية المختلفة، الأمر الذي أكد عدم صحة فصل الجوانب المعرفية عن غير المعرفية (السعدي، 2019: 115). كما تعد المثابرة اهم السمات التي يمتلكها الطالب ليكون قادراً على مواصلة العمل والتغيير وممارسة مهارات التفكير العليا ، اذ تستثير توتراً لدى الطالب فتحركه ليسلك طرائق خاصة تثبت في سلوكه وتميزه (الزهراني ، 2019: 286). كما تكمن أهمية المثابرة في إكساب الطلبة عادات العقل المنفتح للتعلم ، اذ تتيح للطالب ان يمارس بشكل عملي اثناء التعلم تلك العادات، وتمنحه الفرصة لرؤية مسار تفكيره الخاص وكيفية عمل عقله خلال حل المشكلات ، وتعديل العادات التي يعتقد انها غير منتجة بالنسبة لحياته (سعيد، 2006: 430).

اما الأهمية التربوية للمثابرة فتتمثل في انها:

- تعد مؤشراً للتفوق الاكاديمي ومستوى تنبؤي في النجاح لتحقيق الأهداف التعليمية.
- تعد الركيزة الرئيسة التي تستند عليها عملية الاستذكار والتحصيل .
- ينعكس انخفاض مستوى المثابرة الى فشل دراسي بالرغم من إمكانات المتعلم ومستوى ذكاءه.
- بإمكان الطالب الذي يمتلك قدرات متوسطه ان يتفوق اكاديمياً اذا ما تمايز بمستوى اكاديمي عالي حتى ان بإمكانه التفوق على من يفوقونه في القدرات (توني، 2022: 394).

اركان المثابرة :

ان هناك ركنين رئيسيين من الصعوبة ان تقوم هذه السمة بدونهما وهي : مواصلة العمل ، واتجاهه نحو هدف محدد ، فمواصلة العمل هي الاستمرار في الحركة بفعل قانون القصور الذاتي ، أي الحلم ببلوغ الهدف دون السعي الفعلي اليه ، اما اتجاهه نحو هدف معين فهو

سلوك يتصف بالإصرار ويعني استمرا مداومة الطالب للطرائق التي من شأنها ان تؤثر في توجيه السلوك نحو الهدف (سويف، 1983: 241).

طرق تنمية المثابرة

توجد عدة طرق لتنمية المثابرة عند الفرد منها:

1- تحديد هدف واضح يستند الى رغبة حقيقة لتحقيقه.

2- وضع خطة محددة يتم التعبير عنها بالتنفيذ والعمل المتواصلين.

3- التدريب على عدم التأثر بالمؤثرات السلبية والمحيطو بما فيها الاقتراحات السلبية من قبل الاخرين.

4- التوجه نحو بناء تحالف ودي مع شخص او اكثر يشجع على المتابعة في تنفيذ الخطط والاهداف (الرابغي ،2015: 101).

يقسم الافراد المثابرين الى نوعين هما :

* **المثابرون المنغمسون في المهمة** : يميل الطلبة عند توجههم على الاهداف إلى التركيز اليها و يسعون إلى تحدي الصعاب ، و ينسون انفسهم عند آداء المهام و يستعملون وسائل معرفية و سلوكية في الوصول إلى اهدافهم التي يطمحون إليها .

***المثابرون المنغمسون بذواتهم** : إنهم يثابرون بغية الفوز على الآخرين و الحصول على الإمتيازات الاجتماعية فهم منغمسون بذواتهم فقط . اذ يميل الطلبة إلى لفت أنظار الآخرين و ليس من أجل التحدي و اكتشاف قدراتهم (وولفوك ، 2010: 224).

خصائص الاشخاص المثابرين

يتصف الافراد الذين عندهم مستوى جيد من المثابرة بقدرتهم على التكيف مع الظروف المحيطة بهم و الذي يؤدي إلى أداء جيد ومتقن في الاعمال التي يُكلفون بها كما إن معتقداتهم حول كفاءة قدراتهم في انجاز ما يكلفون به تكون إيجابية فضلاً عن أنهم اصحاب قدرة عالية في السيطرة والتحكم بأنفسهم لذا يظهر أدائهم بإتقان وجودة كبيرة (العبودي و صالح ، 2015: 191).

ومن خصائص الشخص المثابرهي:

1- الاستمرار في اداء اعماله حتى اكتمالها.

2- عدم الاستسلام بسهولة عند ظهور العقبات والمشكلات.

3- التفكير المستمر في حل المشكلات.

4- القدرة على تحليل المشكلات ووضع استراتيجيات لحلها.

5- قوة الارادة وعدم التأثر بالاخرين.

6- التحصيل الدراسي المرتفع .

7- الصحة النفسية السليمة.(زمزمي،2012: 231).

وايضا حدد(Galen et al,2006) عدد من الخصائص التي يتميز بها الاشخاص المثابرين منها:

1- الاحساس بالهدف في الحياة .

2- الشعور بالانتماء.

3- الانفعال الايجابي.

4- القدرة على حل المشكلات.

5- تقبل المشاعر السلبية.

6- القدرة على مواجهة الاحباط.

7- تقدير الذات المرتفع.

8- الصلابة النفسية.

9- التواصل الجيد (Galen et al,2006: 6).

العوامل التي تساعد على المثابرة

حدد (Snape,2008)عدة عوامل تساعد على المثابرة هي:

1- العوامل الشخصية: وتتمثل بنسبة الذكاء المرتفعة والمهارات الاجتماعية والذكاء الوجداني والقدرة على التفاعل مع الاخرين وغيرها من العوامل الاخرى.

2- العوامل الاجتماعية: وهي تتمثل بالاسرة ووجود المساندة الاجتماعية والعلاقات الجيدة داخل الاسرة.

3- العوامل البيئية: وهي تتمثل بدور المدرسة في الدعم المعنوي والمساندة والتشجيع ودور جماعة الاصدقاء (Snape,2008: 224).

المثابرة المعرفية

علماء النفس ادركوا منذ فترة طويلة ان انجاز المهام الموجهة نحو الاهداف لا تنشأ فقط نتيجة القدرة المعرفية او الفكرية ولكن ايضا تنشأ من الرغبة في النجاح ومن خلال هذا تعتبر المثابرة المعرفية بذل الجهد من اجل التغلب على التحديات العقلية وهذا يعتبر عنصر اساسي يقوم عليه الاداء في المهام المعرفية (Wechsler,1950: 54).

وبالتالي فالمثابرة المعرفية تعكس الفروق الفردية في الرغبة والقدرة على الحفاظ على الجهد، فمن المهم بشكل خاص للأداء الجيد اثناء المهام الصعبة ، فمثلاً: (تخيل متابعة محادثة في بيئة صاخبة) . قد يستسلم الطالب ذو المثابرة المنخفضة ويتوقف عن الاستماع بسبب صعوبة محاولة التعرف على الكلام في ضوضاء الخلفية ، فهو غير راغب او غير قادر على بذل الجهد اللازم لفهم الكلام . في المقابل ، قد يزيد الطالب الذي يتمتع بمستوى اعلى من المثابرة من استثمار جهوده من اجل فهم المحادثة بنجاح . الأهم من ذلك ، يجب ان تؤثر المثابرة المعرفية على الأداء فقط عندما تكون المهمة صعبة ، ولكنها ممكنة . اذا تجاوزت المهمة مستوى قدرة الطالب، عندئذٍ سيكون اداؤه منخفضاً بغض النظر عن مدى صعوبة العمل في المهمة . وبالمثل ، لا تؤثر المثابرة على الأداء عندما تكون المهمة سهلة للغاية، لأن الأداء مرتفع حتى بدون بذل جهد وبالتالي ، سيكون للمثابرة المعرفية التأثير الأكبر على أداء المهام الشاقة بمستوى صعوبة متوسط (Rhodes, 2020:6).

يتم تحديد صعوبة المهمة من خلال عاملين ، الطلب على المهمة والقدرة المعرفية . يتم اصلاح طلب المهمة عبر الطلبة ، ويتم تحديده من خلال التلاعبات التجريبية مثل تعارض التحفيز وحمل الذاكرة في المقابل ، تختلف القدرة المعرفية بين الطلبة . ستكون نفس المهمة اسهل ، وبالتالي تسفر عن أداء اعلى للطلبة ذوي القدرات المعرفية العالية . ببساطة ، الطلبة الذين لديهم أداء افضل في مهام التحكم المعرفي ومع ذلك ، على مدى عقود ، أشار علماء النفس الى ان الأداء ليس مجرد وظيفة للقدرة المعرفية، ولكن ايضاً دافع للطالب للنجاح والجهد الذي يكرسه للمهمة قد يستثمر الطالب الأقل قدرة على أداء مهمة ولكن لديه إصرار ادراكي عالي جهداً كبيراً في مهمة ما مما يتيح اداءً افضل مما يلاحظ عادة لمستوى قدرته. وبالتالي،

من الممكن للمثابرة المعرفية ان تعوض بعض أوجه القصور في القدرة المعرفية بما في ذلك التدهور المعرفي المرتبط بالعمر (Wechsler, 1950:78-83).

وبين (Wright&Brehm,1989: 123) ان المثابرة المعرفية هي امكانية الوصول الى معلومات بشأن المهام غير المكتملة والتفاعل مع العقبات والية تبرير الجهود وهي نوع من الاسناد الداخلي القابل للضبط, وهذا ما اشار اليه(Howells,2016) الى ان المثابرة المعرفية هي مقدار الوقت الذي يقضيه المتعلم في المهام الصعبة او بالقدرة على التحمل (Howells,2016:101).

وبين (Branttstter,1997)ان المثابرة المعرفية هي القدرة على الاستمرار في التركيز على الاهداف المطروحة واطالة الجهد في مواجهة الملل او الارهاق او الاجهاد مع القدرة على الحفاظ على التركيز ومستويات ثابتة من الطاقة على مدى فترات طويلة على الرغم من الاحباطات والانتكاسات (Branttstter& Renner,1997: 102).

واشار (Battaly,2020) الى ان سمة الشخصية يجب ان تتمتع بالبنية التحفيزية المناسبة اي يجب ان تكون مدفوعة برغبة في الحصول على المفاهيم المعرفية مثل الحقائق والمعارف ومع ذلك فأن الطالب لا يحتاج ان يكون مدفوعا برغبة في الحقيقة من اجل اظهار سمة المثابرة بل قد يكون لدى طالب ما الدافع لتحقيق اهدافه المعرفية والاستمرار في مواجهة العقبات لأن تحقيق تلك الاهداف يجلب مكافأت مالية او معنوية له وبدلا عن ذلك قد يكون الدافع وراء طالب اخر هو الحقد او الشعور بالقدرة التنافسية لرؤية عمل ما حتى يتم الانتهاء منه مثل هذا الطالب قد يمتلك سمة المثابرة لكن هذه السمة لا تكون فضيلة لانها لا تدفع الطالب الى ان يكون مفكرا بارعا ((Battaly,2020: 165). أي أن الفضائل لا تخدم ببساطة كوسيلة للوصول إلى الحقيقة ولكنها أيضاً غايات في حد ذاتها .هذا يعني أن المثابرة تستحق امتلاكها في حد ذاتها وليست مجرد قيمة بقدر ما تساعد الطلبة على تحقيق أهدافهم المعرفية ولتنمية المثابرة ينبغي على الطلبة عدم الانخراط بشكل اعتيادي في الإدراك الإنتاجي المعرفي ، ولكن يجب عليهما القيام بذلك على الرغم من وجود بعض العقبات على الأقل ويمكن أن تختلف العوائق المطلوبة في طبيعتها وقد يتم تصنيعها داخلياً بواسطة عقل الفرد (في شكل قلق ، أو ملل ، أو رغبة في القيام بشيء آخر ، وما إلى ذلك) أو تفرضها بيئة الشخص خارجياً (في شكل اضطهاد اجتماعي ، عدم الاستقرار المالي ، ونقص الصحة، وما إلى ذلك).

قد يكون لدى بعض الطلبة المزيد من الفرص لتنمية المثابرة على وجه التحديد لأنهم يواجهون عقبات في الحياة أكثر من غيرهم (Turner, 2021:16-20).

علاقة المثابرة المعرفية بالمفاهيم الاخرى

المثابرة المعرفية والتحكم المعرفي

ان المثابرة المعرفية تعوض الانخفاض المرتبط بالعمر في القدرة على التحكم المعرفي حيث قد يؤدي الطلبة ذوو المثابرة المعرفية العالية ونظرائهم الأقل ثباتاً اداءً نسبياً في مهام التحكم المعرفي خلال مرحلة الشباب، عندما تكون قدرتهم على التحكم المعرفي عالية نسبياً ويكونون قادرين على أداء هذه المهام دون بذل الكثير من الجهد . ومع ذلك ، مع انخفاض القدرة على التحكم المعرفي مع تقدم العمر ، تصبح هذه المهام اكثر صعوبة وتتطلب المزيد من الجهد لأداء جيد . من المتوقع ان يُظهر الطلبة ذوو المثابرة المنخفضة انخفاضاً كبيراً في الأداء مرتبطاً بالعمر ، اذ يبذلون جهداً اقل استجابة لزيادة صعوبة المهمة ، في المقابل يبذل الافراد ذوو المثابرة المعرفية العالية مزيداً من الجهد اذ تصبح المهمة اكثر صعوبة مع تقدم العمر ، مما يؤدي الى انخفاض / تأخر انخفاض الأداء . وبهذه الطريقة ، يمكن ان يؤدي وجود ثبات معرفي اعلى الى مواجهة انخفاض الأداء الناتج عن الانخفاض المرتبط بالعمر في التحكم المعرفي ، مما يمكن الافراد من أداء ما يقرب من البالغين الأصغر سناً على الرغم من ضعف الوظيفة الادراكية (Rhodes, 2020:8)

المثابرة المعرفية والتحكم في اللغة

تقترح عدة نماذج للتحكم في اللغة متعددة اللغات ان يستخدم متعددو اللغات تحكماً مثبطاً لقمع لغتهم (لغاتهم) المنافسة عند التحدث بلغتهم الأخرى حيث اظهر التصوير العصبي ان متعددي اللغات يستخدمون موارد عصبية متداخلة للتحكم في الصراع وتبديل اللغة مما يشير الى ان متعددي اللغات يستخدمون موارد التحكم المثبطة للمجال لكف لغة واحدة وتنشيط أخرى . قد يحتاج متعددو اللغات الأقل كفاءة على وجه التحديد اللغة (الأولى) الى تحكم مثبط لكف لغة اضعف(ثانية) المهيمنة عند التحدث بلغة (أولى) (اللغة الام) (Green,2011:103) .قد يؤدي الاستخدام المتسق للمثابرة المعرفية اثناء التحكم في اللغة متعددة اللغات الى تعزيز القيمة المتصورة للأداء الناجح ، بعد العمل الجاد لتحقيق النتيجة المرجوة ، يجد الافراد ان النتيجة

تكون اكثر قيمة مما لو تم تحقيق نفس النتيجة بجهد اقل ثم يصبح الجهد مرتبطاً بمزيد من النتائج المُجزية ، والتي قد تزيد من القيمة الذاتية للجهد نفسه (Rhodes, 2020:9) .

المثابرة المعرفية والمثابرة الفكرية

المثابرة الفكرية أو العقلية تشير الى الاستغراق في بذل جهد ذهني معين ، لحل مشكلة ما مهما كان مستوى صعوبتها (السعدي، 2019: 116).وفضيلة المثابرة الفكرية ، تنطوي على ميل إلى المثابرة الذهنية في مواجهة التحديات نحو تحقيق الأهداف الفكرية للطالب.إذ يشير (King,2014) ان المثابرة الفكرية هي سمة تتطلب أن يكون الطالب مثابراً عقلياً ومرناً فيما يتعلق بمشاريع المرء المعرفية والمثابرة المعرفية هي عدم الاستسلام وإنهاء المهمة المعرفية في متناول اليد عند مواجهة التحديات والمضايقات . (King، 2014:3502). المثابرة المعرفية هي نزعة للتغلب على العقبات ، من أجل الاستمرار في أداء الأعمال الفكرية والمعرفية، سعيا وراء أهداف المرء المعرفية و ان الاهداف المعرفية هي مجرد أي غاية معرفية يمتلكها الشخص وتنُسب الأهداف المعرفية إلى الموضوعات ,يلاحظ (باتالي)Battaly أن المثابرة الفكرية تفشل أيضاً في أن تكون فضيلة عندما لا تلبي الأهداف الفكرية المعنية حداً معيناً من القيمة المعرفية وبالتالي فأن المثابرة المعرفية تكون نشطة عندما تعزز الاهداف الفكرية للطالب . ,Battaly) (671 :2020 جدول يوضح العلاقة بين المفهومين

جدول(2) العلاقة بين المثابرة المعرفية والمثابرة الفكرية

ت	المثابرة المعرفية	ت	المثابرة الفكرية
1	تعكس المثابرة المعرفية الفروق الفردية في الرغبة والقدرة على الحفاظ على الجهد	1	هي نزعة للتغلب على العقبات ، من أجل الاستمرار في أداء الأعمال الفكرية
2	تؤثر المثابرة المعرفية على الأداء فقط عندما تكون المهمة صعبة	2	الاستغراق في بذل جهد ذهني في مواجهة التحديات نحو تحقيق الأهداف
3	اذا تجاوزت المهمة مستوى قدرة الطالب، عندئذٍ سيكون اداؤه منخفضاً	3	المثابرة الفكرية هي سمة تتطلب أن يكون الطالب مثابراً عقلياً ومرناً
4	يبذل الافراد ذوو المثابرة المعرفية العالية مزيداً من الجهد اذ تصبح المهمة اكثر	4	المثابرة الفكرية تفشل أيضاً في أن تكون فضيلة عندما لا تلبي الأهداف الفكرية

	صعوبة مع تقدم العمر ، مما يؤدي الى انخفاض الاداء		المعنية

من اعداد الباحثة العلاقة بين المثابرة المعرفية والمثابرة الفكرية

المثابرة المعرفية و الادراك المثابر

الادراك المثابر يعني التفكير المستمر في الاحداث السلبية في الماضي او في المستقبل ، مثلاً (القلق ،الاجترار والتفكير ، وشرود الذهن حول الموضوعات السلبية) . وإن له تأثيرات فيسيولوجية ، مثل زيادة معدل ضربات القلب وضغط الدم والكورتيزول .ويعرف الادراك المثابر بأنه : " التنشيط المتكرر او المزمن لتمثيل معرفي لواحد او اكثر من الضغوطات النفسية " . (القلق ، والاجترار للافكار) وجميع اشكال الافكار الاخرى ، حول الاحداث المجهدة التي حدثت او قد تحدث ، تندرج تحت تعريف الادراك المثابر ومجرد التفكير في المشاكل دون تسميتها مقلقة او اجتراراً ، هو ايضاً ادراك مثابر حاله كحال شرود الذهن عندما يتعلق الامر بالموضوعات السلبية . وتؤكد فرضية الادراك المثابر ان الاحداث المجهدة تبدأ في التأثير على صحة الناس عندما يفكرون فيها بشكل متكرر او مستمر والمثابرة المعرفية هنا هي مدى افراط الافراد في الاداء او تدني التوقعات بناءأ على قدرتهم على التغيير وترتبط المثابرة المعرفية بالحساسية للاخطاء وبين الاداء اللاحق(Teubner et al,2017:243) .

المثابرة المعرفية والنهوض الاكاديمي

الاشخاص المثابرون معرفيا يكون لديهم نهوض اكاديمي حيث تكون لديهم القدرة على مواجهة العقبات والانتكاسات التي تواجههم في حياتهم اليومية والمثابرة احدى مكونات الدافعية فهي تساعد الطلاب على النهوض الاكاديمي (Martin,2013:78).

فالنهوض الاكاديمي يشير الى قدرة الطلاب على تقييم الاحداث السلبية الماضية في حين تشير الدافعية الى الفاعلية الذاتية المتعلقة بقدرة المتعلم على التعامل مع التحديات وقدرته على تقييم الخبرات المستقبلية التي لها طبيعة وجدانية مثل الخوف والقلق (weiner,2010:123).

المثابرة المعرفية والعزم الاكاديمي

يعد العزم سمة من سمات الشخصية والذي يقوم على المثابرة التي تتمثل بقدرة الفرد على التحمل ومواصلة بذل الجهد في العمل على الرغم من الصعوبات والانتكاسات والمثبطات التي

تواجهه والعمل على تحقيق اهداف بعيدة الامد نسبيا والالتزام بالمهمة التي يقوم بها وعدم الاستسلام والشعور بالحماس لاي عمل يقوم به وعدم تركه حتى ينتهي من انجازه.(Reed&Jeremih,2017:252) ويرتبط العزم بالمثابرة في اداء المهام والسعي لتحقيق الاهداف الطويلة الامد وهو يعد من المؤشرات الايجابية لقدرة الطالب على النجاح فالطلبة الذين يكون لديهم عزم عالي ينظرون الى التحصيل الدراسي على انه يحتاج الى مثابرة اطول وبذل جهد اكبر في تحقيق اي مهمة دراسية او معرفية يقومون بها ويعملون على تحقيق الاهداف سواء كانت قصيرة الامد او بعيدة الامد على العكس من الطلاب الذين لديهم عزم منخفض يصابون بخيبة الامل والشعور بالملل وعدم القدرة على مواجهة العقبات والتحديات وتجنب الصعوبات والانحراف عن تحقيق اهدافهم وطموحاتهم كما انهم يفشلون في انهاء المهام الموجهة اليهم بشكل كامل (Crede&Harms,2016:52).

النظريات المفسرة للمثابرة المعرفية

اولا: نظرية المعرفة الفضيلة Virtue Epistemology

تعد نظرية المعرفة الفضيلة مجالاً فرعياً فلسفياً مزدهراً يدرس العلاقة بين استخدام المصنوعات المعرفية وتنشئة وصيانة الفضائل الفكرية .الأداة المعرفية هي أي تقنية تستخدم للمساعدة في دعم العمليات المعرفية .الفضائل الفكرية هي سمات شخصية تصنع شخص ممتاز من وجهة نظر معرفية أو يساهم في جعل المرء مفكراً رائعاً، (على سبيل المثال،الانفتاح والاستقلال الفكري والتواضع الفكري والمثابرة المعرفية). يمكن إرجاع أصول نظرية المعرفة الفضيلة المعاصرة إلى أعمال إرنست سوسا في أوائل الثمانينيات (Sosa, 1980). يناشد سوسا مفهوم الفضيلة الفكرية عند صياغة نظريته عن منظور الفضيلة ، والتي يؤكد أنها يمكن أن تحل الجدل الطويل في نظرية المعرفة بين التماسك والتأسيس .إن مجال نظرية المعرفة الفضيلة مماثل هيكلياً لمجال أخلاقيات الفضيلة. تماماً كما يؤسس علماء الأخلاق الفضيلة أخلاق الأفعال في تقييمات الفضائل الأخلاقية ، كذلك يؤسس علماء المعرفة الفضيلة الوضع المعرفي للمعتقدات في تقييمات الفضائل المعرفية (Battaly,2018:54).

تقييمات الفضائل المعرفية :

1-تدرس نظرية المعرفة الفضيلة طبيعة الفضيلة المعرفية وكذلك كيفية ارتباط الفضائل ببعضها البعض والعناصر المعرفيةالأخرى مثل المعرفة والاعتقاد المبرر.

2-على عكس المنظرين التحليليين التقليديين في نظرية المعرفة (على سبيل المثال ، تشيشولم، 1989؛ نوزيك1981؛ جولدمان، 1967) ، يعامل علماء المعرفة الفضيلة الفضائل المعرفية كعناصر معرفية أساسية ويرون أن المعرفة والاعتقاد المبرر يمكن فهمهما من منظور الفضائل وليس العكس .

تحلل نظرية المعرفة الفضيلة كلا مَن (أ) كيف تشكل المصنوعات المعرفية المختلفة(أو هي عرضة لتشكيل) تشكيل او امتلاك الفضائل الفكرية و (ب) كيف تشكل تنمية وامتلاك مختلف الفضائل الفكرية (أو هي عرضة للتشكيل) الطريقة التي يتعامل بها الافرادمع الموضوعات المعرفية ويتنقلون بها .واشار هيرسمنك (Heersmink,2018: 7).الى ان الشخص الحريص عقلياًسوف يقوم بتجنب الاخطاء الشائعة عند اسنخدام أي فضيلة معرفية ومنها مايتعلق بالحذر المعرفي والفكري ومن الاخطاء الشائعة في هده الفضيلة حيث يقوم الطالب بقراءة الصفحة الاولى من مصدر ما وعدم قراءة الصفحات الاخرى حتى يتمكن من مقارنة مصادر المعلومات المختلفة.قام كل من (Simpson , 2012) ونغوين(2020) قاموا بتقييم الموضوعية وتحقيق فضائل الانفتاح والتواضع الفكري من خلال تسهيل تحيز التأكيد واشاروا الى أن تناقض هذه السمات مع الرذائل الفكرية ، وهي سمات تنعكس بشكل سيء على الفاعل بالمعنى المعرفي أوتساهم في جعل المرء مفكراً باهتاً (مثل الانغلاق الذهني ، والخنوع الفكري ، والغطرسة الفكرية ، والجبن الفكري ، والكسل الفكري), واشار ريني(Rini,2020:13) هذا يمكن تسميته بنظرية المعرفة الاجتماعية الاستباقية لأنها تتوقع اجتماعيا للمخاطر المعرفية المرتبطة بالأثر المعرفي الناشئ.وتركزنظرية المعرفة الفضيلة على المثابرة المعرفية التي تنطوي على الميل للمثابرة في مواجهة التحديات نحو تحقيق الغايات المعرفية للفرد وتهدف المثابرة المعرفية من وجهة نظرها الى القدرة على تفريغ المهام المعرفية والقدرة على تقديم التعزيز المعرفي وتركز ايضا على انه كلما زادت الكفاءة المعرفية كلما زادت المثابرة والكفاءة المعرفية من وجهة نظرها هي القدرة على تحقيق الغايات والاهداف المعرفية للفرد بالمعدل الافضل بأستخدام الحد الادنى من الموارد العقلية وان المثابرة فيما يتعلق بالاهداف المعرفية والفكرية للفرد نجدها اكثر قيمة من خلال تحرير انواع مختلفة من العمل الفكري البسيط (Turner,2021:2-3).

ثانياً: نظرية كلونينجر

أشار كلونينجر الى انه يتم تفسير الأشخاص وفقاً لمجموعة من الابعاد والامزجة الرئيسة و تتمثل هذه الابعاد بتجنب الضرر و اعتماد المكافأة و السعي نحو الإجتهاد و من خلال مراجعة شاملة للبيانات التي حصل عليها كلونينجر عام(1990) اضاف بعد آخر في الشخصية و هوما اطلق عليه المثابرة و هذه الأبعاد تحدد سلوكيات الافراد و استجاباتهم الانفعالية عند التفاعل مع المواقف البيئية و يرى كلونينجر ان هذه الأبعاد لها أُسس وراثية و عصبية توجد لدى جميع الافراد الا ان الاختلافات في درجة هذه الأبعاد يرجع إلى الظروف البيئية و الاجتماعية التي تواجه الافراد في أثناء تطورهم النفسي و توصل كلونينجر الى هذه الأبعاد الرئيسة في الشخصية حيث اعتمد في جميع بياناته على تطبيق اختبارات الشخصية و يؤكد كلونينجر أن هذه الأبعاد لها تأثير كبير على حياة الافراد إذْ إنها تحدد استجابة الفرد الاجتماعية و الانفعالية و كيفية تفسير و ادراك المثيرات الخارجية و طريقتهم للتعلم و انجاز مهامهم و مسؤولياتهم الخاصة و أشار كلونينجر إلى المثابرة بوصفها بعداً شخصيا مهما يتم به تحديد دافعية الافراد وعزيمتهم و تحقيق اهدافهم الخاصة على الرغم من الصعوبات التي تعترض طريقهم وتتكون المثابرة من وجهة نظره من أربع مكونات هي(االتحمس للجهد : و هو إندفاع الافراد للقيام بالواجبات التي يُكلفون بها دون ملل أو تذمر .وصلابة العمل : عدم الاستسلام والاصابة بالاحباط عند مواجهة العقبات. والطموح : هو الاستعداد لتقديم التضحيات في سبيل تحقيق النجاح .والكمال : هو السعي إلى الإتقان و الدقة في العمل) .

يميل الافراد الذين يحققون درجات عالية على بعد المثابرة إلى أن يكونوا مجتهدين و يعملون بجد و يكونون أصحاب إرادة قوية رغم التعب و الضغط و الاحباط الذي يشعرون به فهم عندهم رغبة للتطوع عندما تُعطى لهم الواجبات المدرسية فهم حريصون و طموحون و يسعون نحو الكمال في اعمالهم و ان تكون اعمالهم خالية من النقص و هذا نقيض تصرفات اصحاب المثابرة الضعيفة (صالح ، منشد ، 2018: 9-10).

ثالثاً: نظرية اتكنسون Atkinson Theory

أشار (أتكنسون) (Atkinson) أن الميل لإنجاز النجاح استعداد دافعي مكتسب، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسة عند قيام الفرد بمهمة ما، وهذه العوامل هي:

أولاً: الدافع للنجاح: أن الطلبة يسعون إلى أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين رغبة منهم في اكتساب خبرة النجاح، ولهذا الدافع نتيجة طبيعية وهي دافع تجنب الفشل، ويتباين الطلبة في درجة دافعهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه طالبين ذات المهمة ، يُقبل أحدهما على أدائها بحماس تمهيداً للنجاح فيها، ويُقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، إن الرغبة لتجنب الفشل عند الطالب الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه الرغبة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الطالب بخبرات فشل متكررة، وتحديده لأهداف لا يمكن أن يحققها، أما عندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

ثانياً: احتمالية النجاح: ان اي مهمة نجاح تتوقف على احتمالية عملية التقويم الذاتي التي يقوم بها الطالب الذي يريد أن ينجز المهمة، فالمهمات السهلة لا تعطي الطالب الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجودة عنده، أما المهمات الصعبة جداً فإن الطلبة لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في أداء المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع(غباري، 2008: 52-54).

ثالثاً: قيمة باعث النجاح: إن ارتفاع مستوى الصعوبة للمهمة يحتاج رفع قيمة باعث النجاح فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة كان الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع فالمهمات الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد (الترتوري، 2006: 54).

رابعاً:نظرية كوستا وكاليك (Costa& Kalick) :

أشار (كوستا، 1997) الى ان من خصائص الطالب المثابر " الاستمرار في أداء عمل معين حتى يكتمل ، ولا يستسلم بسهولة حين تظهر مشكلات طارئة ، وعدم اليأس عند الفشل في تحقيق هدف ما ، وقوة الإرادة وعدم التأثر بآراء الآخرين ، واستخدام استراتيجيات مختلفة عند حل المشكلات ، ويستفيد من تجاربه السابقة ويطبق تلك المعرفة في حل مشكلة جديدة (كوستا ، 1997: 123).

لقد ظهرت نظرية عادات العقل التي بناها كل من ارثر كوستا و بينا كاليك عام 1982 و التي تحدثت عن عادات العقل الست عشرة و التي كانت تشير إلى السلوكيات الذكية و التي تميز الأفراد ذوي الكفاءة العالية و كيف يتصرف هؤلاء الافراد عندما يسلكون هذه المسالك الذكية . لقد سُميت السلوكيات الذكية (بعادات العقل) لأن تلك السلوكيات تحتاج إلى انضباط للعقل يتم ممارسته فتصبح عادة يكون الفرد متمرساً عليها في عمله و التي تقوده إلى أعمال ذات ذكاءً أعلى و افعال انتاجية (الموسوي ، 2016: 29-30).

واشار كل من كوستا وكاليك الى ان المثابرة هي أحدى عادات العقل تتمثل بقدرة الفرد ومهاراته في الاستمرار في مواجهة المشكلات للوصول الى مجموعة من الافتراضات التي تساعده على ايجاد حل للمشكلة وتشير المثابرة الى التزام الفرد التام بالمهام الموكلة اليه لحين اكتمالها(Miserandino,1990:203).

وبين كل من كوستا وكاليك ان المثابرة عملية تطويرية متتابعة تؤدي في النهاية إلى الإنتاج والابتكار إذْ تتكون من عدد من المهارات والخبرات السابقة و الاتجاهات و القيم والميول ، وكما ان المثابرة تعني اننا نفضل نمط معين من التصرف الفكري دون غيره من الانماط ، وعليه فإنها تتضمن عملية انتقاء نمط من بين عناصر موقف ما بناء على قيمة معينة أو مبدأ فالشخص يرى ان تطبيق هذا النمط في هذا الموقف أكثر فائدة من غيره من الأنماط Costa (& Kalick ,2006:12).

لقد اشار كل من كوستا وكاليك الى ان المثابرة بوصفها احد عادات العقل بأنها التمسك بما تُريد انجازه حتى لو كنت ترغب بالاستسلام فالمثابرة عندهم الاستمرارية في تركيز الجهود لكي يقوم الفرد بإنجاز العمل على وفق التخطيط الذي قام بوضعه وعلى وفق الاهداف الموضوعة ان المثابرة هي القدرة للوصول للقمة و يتطلب هذا جهد كبير لان العملية شاقة و لكن النتيجة

الرائعة التي يصل لها الفرد تُعطيه شعور بالتمييز ان الافراد الناجحون و المفكرون لا يستسلمون عندما تكون اهدافهم صعبة أو يكون الطريق الموصل إلى تلك الأهداف يتطلب تحدياً شاقاً و على الرغم من ذلك فإنهم يشقون طريقهم رغم تلك الصعاب و المشكلات و يتعاملون بتقنيات متنوعة لحل تلك المصاعب و التغلب عليها و حتى لو فشلت تلك التقنيات فعندهم تقنيات بديلة أُخرى يستعملونها ان الافراد المثابرون لا يقبلون فكرة الهزيمة و لا الاستسلام و يرفضون التراجع بل يحاولون المرة تلو الأُخرى (الموسوي ، 2016: 33).

خامساً: النظرية السلوكية

تفسر النظرية السلوكية المثابرة بوصفها جهدا للاستجابة وهذا الجهد هو قوة ميل الاستجابة للظهور بمعنى ان الاستجابة السائدة هي صاحبة الجهد الاقوى.(محمد،2004 :20)

وتظهر دافعية الفرد للتعلم والمثابرة على شكل استجابات مستمرة بهدف الحصول على التعزيز المناسب ومن وجهة نظر السلوكيين فأنهم يؤكدون على وجود نوعين من الدوافع دوافع لتقوية المثيرات ةتسمى دوافع ايجابية ودوافع لحذف المثيرات وتسمى دوافع سلبية (قطامي واخرون،2010: 293).

سادساً:النظرية المعرفية

تفسر النظرية المعرفية المثابرة في ضوء ما يفكر به الطالب وكيف يفكر وكيف تزيد او تقلل طريقة تفكيرهم من المثابرة.(قطامي واخرون،2010: 297) وتؤكد النظرية المعرفية على ان المثابرة وسيلة لتحقيق هدف ما فالاستجابات الصادرة من اجل الحصول على المعززات تعد غاية وليست وسيلة وتنجم عن عمليات معالجة المعلومات المتوفرة لدى الفرد (نشواني،2003: 210).

سابعا: نظرية كونستانتين(Contstantin,2008)

فقد اشار الى ان تحديد مفهوم المثابرة كسمة قد يختلف من منظر الى أخر، بالإضافة الى أن قياس هذه السمة لا يتم بمعزل عن المكونات الوجدانية أو المعرفية، وبالتالي لا يمكن أن نحدد المثابرة بعيداً عن تأثير تلكم العوامل أو تتولد لدينا معرفة بدرجتها الحقيقية ويرى بأن المثابرة سمة شخصية مرغوبة وذلك لكونها تنطوي على خصائص تتضمن استمرارية السلوك وتحمل العقبات ومن وجهة نظره ان المثابرة تتشكل من مجموعة من العوامل سواء كانت نفسية

او مرضية وبين بأن المثابرة سمة سلوكية اكثر من انها سمة داخلية واعتبر المثابرة مصدراً مهماً للتميز لكونها سمة ثابتة غير قابلة للتعديل ويرى ان المثابرة عملية تضمن استقرار السلوك واستمراريته وتحفز الجوانب المعرفية عند الفرد (Constantin, 2009:8).

ثامناً:نظرية مورغان وماسلن (Morgan & Maslin, 1990)

قدم مورغان نهجاً لتقييم موثوقية الإجراءات المستعملة للاتقان على ضوء المثابرة المعرفية في عام (1992) ومن السمات الأساسية التي وضعها (Morgan et al,1990) الآتي:

1-استمرار المثابرة ، مثابرة الفرد لإنجاز المهام المكلف بها والموجه لها فعلياً لا تنتهي حتى بإكمال تلك الوظائف بنجاح .

2-تتعاون الاتقان مع محاولات الفرد المستقلة من اجل اتقان المهارات الصعبة الى حد ما بمعاونة الاقران والكبار .

3-ان السلوكيات المستمرة والمركزة على هدف معين هي افضل مثال للمثابرة ، والاتقان هنا هو جهد مركز ووقت لإنجاز مهمة ما او للحصول على هدف او مهارة ، وعليه ان مفتاح الاتقان هو المثابرة والاستمرارية في المهام .

4-ان الاتقان ليس دافعاً للتعلم فقط عن العالم لاستكشاف او لكسب بعض المهارات للسيطرة على البيئة وإنما هي الدافع لحل مشكلة او اتقان مهارة او انجاز مهمة .

5-تُعد المثابرة المعرفية من العوامل الرئيسة التي يمكن ملاحظتها من خلال محاولة الفرد في انجاز مهمة ما ، كذلك اذا كانت المهمة صعبة الى حد ما تحتاج الى بذل جهد عالٍ من اجل الوصول الى الاتقان .

6-المهام المستخدمة في الكشف عن الاتقان ينبغي ان تكون بمستوى الصعوبة المناسب لمستوى نمو الفرد ليكون فيها النجاح ممكناً وان لم يتم إنجازها خلال مدة قصيرة من الزمن (Morgan, 1992:2).

خصائص الأشخاص الذين يمتلكون الاتقان :-

1 – ان يكون من النمط المثابر وذي المجالات المستمرة لإتقان أي عمل يكلف به على اكمل وجه .

2 – ان يكون من النمط المهتم بالمتعة المتحققة من عملية التعلم والاهتمام بكل ما هو جديد.

3 – إصرار الفرد على اتقان كل ما يكلف به والتفنن بما يعمله .

4 – ان يتصف الفرد بالثقة والحذر في القيام بالمهام المكلف بها .

5 – حب الاستطلاع والرغبة والتواصل في التعلم واتقان المهام جميعها مهما كانت صعبة .

6 – ادراك الكفاءة والتفوق في اتقان الاعمال التي يقوم بها .

7 – البحث والسؤال عن المهمة التي يكلف بها حتى يتقنها على اكمل وجه .

8 – تعد الجودة هنا معياراً اساسياً للفرد (العبودي ، صالح، 2015: 190) .

اشكال الاتقان

1-الإتقان الموضوعي : يتمثل هذا البعد في محاولة اتقان الطلبة لبعض المهام وملاحظاتهم اثناء القيام بتحقيق اهداف موضوعية، وذلك لأن الاتقان يرتبط بأهداف او موضوعات محددة.

2-**الاتقان الاجتماعي** : ان الاتقان في مرحلة مبكرة من عمر الفرد يمكن ان تميز الى ابعاد اجتماعية وأخرى موضوعية إذ ان الاتقان الاجتماعي هودافعية الفرد للتفاعل مع الآخرين بشكل كفؤ ويظهر ذلك من خلال محاولات الفرد المستمرة والمثابرة لبدء التفاعل الاجتماعي وسبل الحفاظ عليها بواسطة اظهار مشاعر إيجابية اثناء التفاعلات الاجتماعية (مبروك، 2014: 6).

3-الاتقان الحركي : عندما قام (مورجان وزملاؤه) بدراسة الاتقان وجدوا ان هناك بعداً ثالثاً يمكن زيادته على البعدين الاجتماعي والموضوعي ، وهو البعد الحركي ، وان وظيفة هذا البعد هو دفع الافراد نحو المثابرة في المهام الادائية او المهارات البدنية ، اذ أظهرت الدراسات ان الاتقان ومستوى نشاط الطلبة المرتفع وجدت ان مثابرتهم تظهر في المهام الحركية والرياضية من اجل الوصول الى الاتقان (Macturk & Morgan, 1995: 51).

وقسم مورغان وزملاؤه الاتقان الى مجموعتين الأولى ضمت اربع مكونات من النوع الاجرائي هي :

1-المثابرة المعرفية وهي تتعلق بقدرة الفرد على ادراك الموضوعات الصعبة التي تتطلب مهارات معرفية جديدة مثل توليد البدائل لحل مشكلة ما تواجه الفرد .

2-المثابرة الاجمالية الحركية : وهي تتعلق بالأنشطة البدنية التي يقوم بها الفرد التي تتطلب الجدية وسرعة الحركة وصولاً للاتقان .

3 -المثابرة الاجتماعية لدى الكبار :تتمثل بدافع الفرد لأتقان العلاقات الشخصية مع الكبار.

4-المثابرة الاجتماعية لدى الأطفال والاقران:تتمثل بدافع الفرد لأتقان العلاقات الشخصية مع الاطفال والاقران .

اما المجموعة الثانية التي تخصصت بالنوع التعبيري للاتقان فتضمنت مكونين هما :

1-متعة الاتقان وهي تتعلق بشعور الفرح والسرور المصاحب لإنجاز عمل ما بإتقان.

2-ردود الأفعال السلبية المصاحبة لفشل الفرد في انجاز المهام المكلف بها (Morgan, et al, 1990).

وقدم مورغان المثابرة المعرفية بأنها تمثل دافع الفرد لأتقان المهام الصعبة سواء كانت المكافأت التي يحصل عليها داخلية او خارجية وبأختلاف المراحل العمرية للفرد وبين بأن دافع الطالب لأتقان مهمة ما يدفعه الى ممارسة واكتساب مهارة او قدرة معرفية جديدة وهذا له تأثير اساسي على التطور المعرفي والاجتماعي والنفسي .ويرى مورغان بأن مثابرة الطالب تكون مؤشرا افضل للتطور المعرفي من الذكاء وبالتالي تلعب دورا هاما في تحصيله الدراسي (Josza &Morgan,2014: 67).

مناقشة نظريات المثابرة المعرفية :

من خلال استعراض النظريات التي فسرت المثابرة نجد ان نظرية المعرفة الفضيلة تفسر المثابرة المعرفية من خلال ارتباطها بالفضائل الفكرية والمعرفية وترى بأن المعرفة يمكن فهمها من خلال الفضائل التي تعرف بأنها الطريقة التي يتعامل بها الطلبة مع الموضوعات المعرفية وهذه الفضائل هي سمات شخصية تصنع شخصا مثابر وممتاز ومنها التواضع الفكري والاستقلال الفكري اما نظرية كولينجر فهي تُشير إلى أن هناك ارتباط بين الخبرات السابقة والأحداث الإيجابية، وما يحققه الفرد من نتائج فالخبرات السابقة و الأحداث الإيجابية هو إما أن يدفع الفرد نحو الجدل أو بعيداً عنه أما انهماكه في السلوكيات التي تم إنجازها بعد ذلك فهي المثابرة فإنّ هذا الانهماك هو حماس و بذل جهد و طموح الى عمل اكمل و كل هذه هي مكونات للمثابرة واضاف بعد المثابرة وعدها مهمة جدا كونها تحدد دافعية الفرد وعزيمته نحو تحقيق اهدافه على الرغم من الصعوبات والعقبات التي تعترضه . اما نظرية اتكنسون فهي تفسر المثابرة في ضوء ميل الفرد الى النجاح واعتبر هذا الميل مكتسب ويكون مختلف عند الافراد وايضا عند الفرد نفسه في المواقف المختلفة فالطالب يندفع لأداء مهمة ما من اجل النجاح وتجنب الفشل وهذا يعتمد على صعوبة المهمة فكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد باعث

النجاح وان المهمات التي ترتبط ببواعث ضعيفة لا تستثير حماس الطالب . امابالنسبة للنظرية السلوكية إذْ تركز على دور المعززات لزيادة المثابرة والنظرية المعرفية تركز على ان طريقة تفكير الطالب اما تزيد او تقلل من مثابرته اما بالنسبة لنظرية كوستا و كاليك و التي تتحدث عن المثابرة بوصفها عملية تطويرية متتابعة تؤدي في النهاية الى الانتاج والابتكار إذْ تتكون من عدد من المهارات والخبرات السابقة والاتجاهات و القيم والميول ، كما ان المثابرة تعني اننا نفضل نمط معين من التصرف الفكري دون غيره من الانماط ، فهي تتكلم عن مجموعة من التطورات في حياة الفرد تؤدي إلى انتاجات جديدة و ابتكارات متطورة و هذه العملية التطويرية هي نتاج لمجموعة من المهارات و الخبرات التي تم اكتسابها بالممارسة و بالإقدام أو الإحجام .اما نظرية كونستانتين فقد فسرت المثابرة في ضوء السياقات الاجتماعية والشخصية ويرى بأن المثابرة سمة شخصية تحفز الفرد معرفيا وتساهم في استمراريته في العمل والنجاح وتحقيق اهدافه الشخصية .

ومن خلال ماتقدم ترى الباحثة ان المثابرة تدل على الصحة النفسية الجيدة وقدرة الطالب على مواجهة الصعاب وعدم استسلامه في تحقيق اهدافه وقدرته على مواصلة العمل واتقان المهام التي يقوم بها وشعوره بالرضا والسعادة عند القيام بذلك وترى الباحثة ان المثابرة المعرفية سمة ايجابية واساسية في تحقيق النجاح في اي مهمة جديدة يقوم بها الطالب لذلك تجد الباحثة ان هناك علاقة نظرية وثيقة بين التكامل الاكاديمي والاجتماعي والمهارات العقلية و المثابرة المعرفية

مبررات اختيار نظرية مورغان:

1- تبنت الباحثة نظرية مورغان لأنها شاملة من ناحية الجمع بين الجوانب الادراكية والحركية والاجتماعية كما ان فيها جوانب منفصلة عن بعضها البعض ، ويمكن ان يكون لدى الطالب مثابرة عالية لموضوع ما دون اهتمامه بالتفاعل الاجتماعي ، وقد يجمع احدهم بين المثابرة في المهام وبعض التفاعل مع المحيطين به ، او قد يظهر الطالب اهتمام منخفض بالموضوعات ودافعية عالية للتفاعل الاجتماعي ، كما ان الطلبة ذوي النشاط المرتفع قد يظهرون اداءً منخفضاً في المهام الموضوعية والاجتماعية ودافعية عالية نحو المهام الادراكية .

2- لأنها تعتمد مساراً ومنهجاً علمياً لمفهوم يجمع بين المثابرة المعرفية والاتقان .

3- تفسر المثابرة المعرفية بشكل واضح ومفصل فضلاً عن انها تحقق فهماً نظرياً وعملياً للمفهوم اكثر من النظريات الأخرى.

4- ندرة البحوث وخاصة المحلية منها على وفق هذه النظرية في المثابرة المعرفية ، فأرادت الباحثة ان تسلط الضوء عليها .

ثانيا :- دراسـات سابقة (Previous Studies)

تُـعد عملية استعراض دراسات سابقة خطوة مهمة في البحث العلمي ، إذ تمكن الباحث من معرفة دراسته من بين دراسات قد سبقت دراسته ، وتساعده في اختيار منهج البحث والعينة والاساليب الاحصائية المناسبة ، وفيما يأتي عرض لتلك الدراسات:

1- دراسات بحثت التكامل الاكاديمي الاجتماعي:-

أولاً : دراسة جيسون موريس (2002) Moris , Jason

Academic integration , Social integration , goal and institutional commitment , and spiritual integration as predictors of persistence at a Christian institution of higher education.

التكامل الاكاديمي **التكامل الاجتماعي الالتزام المؤسسي . والتكامل الروحي كمتنبئين للإصرار عند مؤسسات التعليم العالي المسيحية.**

هدفت الدراسة اختبار ثلاث تركيبات أساسية لنموذج (Tinto,1993) حول مغادرة الطلبة مؤسسة مسيحية للتعليم العالي ، فضلاً عن إضافة متغير التكامل الروحي الى نموذج (Tinto) ، واستخدم الدراسة المسحية والتحليل الكمي للبيانات ، ولجمع البيانات والمعلومات والاجابة عن أربعة أسئلة بحثية التي استخدمت في الدراسة ، تكونت العينة من (2000) طالب، **واستخدمت** مقاييس التكامل المؤسسي (Pascarella & Terenzini,1980) وتدبير التكامل الروحي (Schreiner,2000)، أظهرت النتائج ان متغيرين متضمنين في بنية التكامل الاكاديمي (معدل الطالب التراكمي و مقياس التطور الاكاديمي والفكري) ، ومتغيرين متضمنين في بنية التكامل الاجتماعي هي (مقياس تفاعلات مجموعة الزملاء ومتوسط عدد الساعات التي

يقضيها الطالب في الأسبوع في قضاء الأنشطة اللاصفية) وكذلك بنية الهدف والالتزام الحدسي والتكامل الروحي كانت من العوامل المهمة للتنبؤ .

ثانياً : دراسة سيفرينس وشميدث (2008) Severiens, S. E., & Schmidt, H. G. (2008). Academic and social integration and study progress in problem based learning

التكامل الاكاديمي والاجتماعي ودراسة التقدم في التعلم القائم على حل المشكلات

هدفت الدراسة الكشف عن آثار التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) على التكامل الاجتماعي والاكاديمي والتقدم الدراسي واعتمد المنهج الوصفي ، وتكونت العينة من (305) طالب من طلبة السنة الأولى في قسم علم النفس . وكانت **الأداة** استبيان حول المجتمع والتكامل الاكاديمي. أظهرت النتائج تأثيرات إيجابية مباشرة لبيئة التعلم على تقدم الدراسة ، وكانت مستويات التكامل الاجتماعي والاكاديمي اعلى ايضاً بين الطلبة في منهج (PBL) ، اثر التكامل الاجتماعي الرسمي بشكل إيجابي على تقدم الدراسة ، وكان التكامل الاكاديمي مرتبط بشكل سلبي بتقدم الدراسة

ثالثاً : دراسة تاسكن و كوسكن Tasgin & Coskun (2018) بعنوان:.

The Relationship between Academic motivations and University Student`s Attitudes towards Learning.

الــعلاقة بين الدوافع الاكاديمية واتجاهات طلاب الجامعة نحو التعلم"

اجريت الدراسة جامعة اتاتورك– ارضوم –تركيا . وهدفت تعرف اتجاهات طلاب الجامعة نحو التعلم وهل تختلف اتجاهات طلاب الجامعة اتجاه التعلم اختلافاً كبيراً وفقاً لمستوى الصف؟ هل تختلف اتجاهات طلاب الجامعات تجاه التعلم اختلافاً كبيراً وفقاً للجامعة ؟ هل تختلف الدوافع الاكاديمية لدى طلبة الجامعة بشكل كبير للجنس؟ هل تختلف الدوافع الاكاديمية لدى طلبة الجامعة بشكل كبير الى مستوى الصف؟ هل تختلف الدوافع الاكاديمية لدى طلبة الجامعة بشكل كبير وفقا للجامعة؟ . واعتمد منهج البحث الوصفي ، ومجتمع الدراسة من طلاب جامعيين في الجامعة الحكومية (260) طالب جامعي تم اختيارهم بالاسلوب الطبقي . وتم بناء مقياس الدوافع الاكاديمية من قبل الباحث ، وبناء مقياس الاتجاه ايضاً من قبل الباحث ،

واعتمد الباحث في تحليل النتائج العديد من الوسائل الاحصائية منها الفا كرونباخ واختبار Tومعامل ارتباط بيرسون . اظهرت النتائج ان هناك علاقة ارتباط عالية وايجابية بين الدوافع الجوهرية والخارجية والدافع الاكاديمي. وان هناك ارتباط منخفضاً وسلبياً بين التحفيز والدافع الاكاديمي . وتأثير الكفاءة الاكاديمية وتقرير المصير الاكاديمي بشكل ايجابي.وان الطالبات يستخدمن المزيد من التعلم مقارنة بالذكور.

رابعاً : دراسة ريندل وآخرون (Reindl , et al,2022) :

Social Integration in Higher Education and Development of Intrinsic Motivation

التكامل الاجتماعي في التعليم العالي وتطوير الدافع الداخلي.

هدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الاقران الاجتماعي لطلبة الجامعة وتكامل المدرس وتطوير الحافز الداخلي واعتمد المنهج الوصفي دراسة طولية ، وتكونت العينة من (7619) طالباً جامعياً . تم تطبيق الادوات التي تركز على الشخص للاستفادة من الفروق بين الافراد في المسارات التحفيزية وكذلك في تعريف التكامل . كشفت النتائج عن تأثيرات اضافية لتكامل المدرس والاقران . كانت المسارات الايجابية اكثر احتمالاً في التشكيلات الجانبية العالية منها في التشكيلات المدمجة بشكل معتدل .

خامساً : دراسة فيرستيج وآخرون (Versteeg , et al,2022) :

Predicting Student Engagement : The Role of Academic Belonging , Social Integration , and Resilience During COVID-19 Emergency Remote.

توقع مشاركة الطلبة : دور الانتماء الاكاديمي والتكامل الاجتماعي والمرونة اثناء التدريس عن بعد في حالات الطوارئ لـ (COVID-19).

هدفت الدراسة تعرف التأثيرات لمرونة الطلبة في المشاركة اثناء الجائحة . اعتمد المنهج الوصفي ، وتكونت العينة من (1332) طالباً من طلبة التعليم العالي الذين يدرسون في العلوم التطبيقية في هولندا . اما الأداة فتمت مقارنة النماذج التنبؤية بين الطلبة ذوي المرونة المنخفضة او العادية أو العالية باستخدام SPSS extension Macro PROCESS ،

أظهرت النتائج العثور على نموذج وساطة متسلسل مهم بين جميع طلبة التعليم العالي بما في ذلك التأثيرات الوسيطة الإيجابية للانتماء الاكاديمي والتكامل الاجتماعي ، وكانت التأثيرات التنبؤية الجزئية المستقلة للانتماء الاكاديمي والتكامل الادتماعي متوافرة ايضاً . كما كشف تقييم ملامح مرونة الطلبة عن اختلافات جوهرية بين النماذج التنبؤية . بالنسبة للطلبة منخفضي المرونة كانت الوسائط التسلسلية موجودة وتضمنت تأثير تنبؤي جزئي من التكامل الاجتماعي مقارنة بالمجموعات الأخرى ,بالنسبة للطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من المرونة ، تم العثور على وساطة عبر الانتماء الاكاديمي ، بما في ذلك اقوى التأثيرات الجزئية وغير المباشرة مقارنة بالمجموعات الأخرى .

سادساً : دراسة سيفرنس وولف (Severiens & Wolff 2022)

A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration and quality of learning

مقارنة بين طلبة الأقليات العرقية والأغلبية : التكامل الاجتماعي والأكاديمي ، ونوعية التعلم.

هدفت الدراسة التعرف على الطلبة من الأقليات والاغلبية فيما يتعلق بالعلاقات بين التكامل الاجتماعي والاكاديمي وجودة تعلمهم ، وبلغ عدد افراد العينة (523) طالباً في اربع جامعات، وتم استخدام تحليل التباين لفحص فروق المتوسطات . استخدمت الأداة نمذجة المعادلة الهيكلية (sre) لتحليل الاختلافات في العلاقات بين التكامل والتعلم بعد عام واحد من الدراسة ، كان أداء الأقليات اقل جودة وحصلوا على عدد اقل من الائتمانات على الرغم من ان منهاجهم في التعلم لم يكن مختلفاً ولم يكن هناك اختلافات قي التكامل فضلاً عن ذلك. بينت النتائج عن مجموعة مختلفة من العلاقات بين التكامل والتعلم ، لطلبة الأقليات والأغلبية بالنسبة لغالبية الطلبة كان تأثير التكامل الاكاديمي الرسمي مرتبط بشكل إيجابي بالدرجات والاعتمادات وأساليب التعلم ومع ذلك ، في مجموعة طلبة الأقليات كان دور التكامل الاكاديمي الرسمي غير حاسم مرتبط بشكل سلبي بالدرجات ولكنه مرتبط بشكل إيجابي بالمناهج العميقة للتعلم .

2. دراسات تناولت المهارات العقلية:

أولاً : دراسة عبد الرحمن ومحمد (2012). المهارات العقلية المتكاملة لمدرسي علم الاحياء وعلاقتها بتحصيل طلبتهم.

هدفت الدراسة معرفة المهارات العقلية المتكاملة لمدرسي علوم الاحياء .ومعرفة التحصيل لطلبة الصف الثاني المتوسط ، ومعرفة العلاقة بين ذوي المهارات العقلية وتحصيل طلبتهم . اعتمد المنهج **التجريبي** ، وتحددت بمدرسي علم الاحياء للصف الثاني المتوسط والذين بلغ عددهم (125) مدرساً ومدرسة ، في حين تم اخذ عينة طلبة الصف الثاني المتوسط الذين درسهم نفس المدرسين في عينة المدرسين بلغ عددهم (328) ، وتم بناء اداتي الدراسة وهما مقياس المهارات العقلية المتكاملة للمدرسين متكون من (30) فقرة ، والاختبار التحصيلي لطلبة الصف الثاني المتوسط وتكون من (50) فقرة ، واستخدم الاختبار التائي لعينة مفردة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون كوسائل إحصائية . أظهرت نتائج الدراسة امتلاك مدرسي علم الاحياء لمهارات عقلية متكاملة و لها ارتباط وثيق دال احصائياً مع تحصيل طلبتهم .

ثانياً : دراسة سوبعت وكيلمان (Supaat & Keliman,2019) : نموذج للتدريب على مهارات العقل من خلال التعلم التجريبي كمعلم للتوجيه ومرشد اسلامي

Mind Skills Training Model through Experiential Learning as Guide Teacher and Islamic Counselors,

هدفت الدراسة الى انشاء كتيب للتدريب على المهارات العقلية لمعلمي التوجيه والمرشدين لزيادة مهارات الارشاد نظرياً وعملياً . استخدم المنهج الوصفي ، وتكونت العينة من (6) مرشدين ومعلم مرشد . اعتمدت **الاداة** استخدمت نهج التطوير الذي تم تعديله من نموذج (Borg & Gall) من خلال ثلاث مراحل شملت (1) الاعداد ، (2) التنفيذ ، و(3) التجربة اظهرت النتائج ان كتاب دليل المهارات العقلية للمرشد والمعلم المرشد مقبول .

ثالثاً: دراسة سانایاتا إيراني وسوارجو (Sanayata, Irani & Suwarjo,2021) : مهارات العقل في توجيه وارشاد طلاب في جامعة ولاية بوجياكارتا

The mind Skills of Guidance and Counseling Students at Yogyakarta State University,

هدفت الدراسة الى تحديد خصائص المهارات العقلية لطلبة قسم التوجيه والإرشاد في كلية التربية جامعة تيجري بوجيكارتا . اتبع المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (114) طالباً . أما **الأداة** فقد استخدمت تقنية جمع المعلومات استبياناً في شكل مقياس للمهارات العقلية ، تم تنفيذ أداة الاستبيان من خلال تحليل العوامل الاستكشافية ، أظهرت النتائج ان طلبة الجامعة في فئة جيدة فيما يتعلق بمهارات العقل .

3.الدراسات العربية التي تناولت المثابرة المعرفية:

لم تجد الباحثة على حد علمها أي دراسة عربية تناولت مفهوم المثابرة المعرفية بشكل خاص أنما فقط دراسات اختصت بمفهوم المثابرة بشكل عام منها:

أولاً : دراسة زمزمي(2012): المثابرة (كأحد مكونات السلوك الذكي) وعلاقتها بالتفاؤل – والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الإكاديمي (العلمي – الأدبي) لدى طالبات الجامعة

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى المثابرة ومدى انتشار التفاؤل والتشاؤم وتحديد العلاقة بين المثابرة والتفاؤل والتشاؤم، والكشف عن الفروق بين هذه المتغيرات تبعاً لاختلاف العمر والتخصص، وتحديد أثر العمر والتخصص والتفاعل بينهما من أداء الطالبات في مقياس المثابرة والتفاؤل – التشاؤم، ومدى إمكانية التنبؤ بالمثابرة لديهن من خلال درجاتهن على مقياس التفاؤل والتشاؤم. تكونت العينة من (121) طالبة جامعية تراوحت أعمارهن بين (20–24) عاماً بمتوسط عمر قدره (21,64) وانحراف معياري قدره (2,25). تم استخدام مقياس المثابرة من إعداد (لوفي وكوهين، 1987) وترجمة الدسوقي (د، ت، ل)(دون تاريخ له). والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم من إعداد (عبد الخالق، 1996). أظهرت النتائج ما يلي :

1. وجود مستويات من المثابرة في فئات العمر، والتخصصات العلمية والأدبية.
2. إن نسبة انتشار التفاؤل أكبر من التشاؤم.
3. وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة والتشاؤم وبين التفاؤل والتشاؤم.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة والتفاؤل والتشاؤم تبعاً للعمر والتخصص.

5. لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للعمر والتخصص والتفاعل بينهما في الأداء في مقياس المثابرة والتفاؤل والتشاؤم.

6. يوجد تأثير للتفاؤل والتشاؤم في التنبؤ بالمثابرة إلا أنه غير دال أحصائياً

ثانياً : القطاوي وعلي(2016) بعنوان(المثابرة الاكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية والسعودية دراسة مقارنة)

هدفت الدراسة الى استكشاف طبيعة العلاقة بين المثابرة الاكاديمية والصلابة النفسية وتحمل الغموض، والتعرف على مستوى المثابرة الاكاديمية لدى الطالبات والمقارنة بين طالبات الجامعة في مستوى المثابرة الاكاديمية والصلابة النفسية وتحمل الغموض. اعتمد منهج البحث الوصفي الدراسات المقارنة ، وتمثلت عينتها (300) طالبة بواقع (150) طالبة من جامعة السويس و(150) طالبة من جامعة الاميرة نور. استخدم مقياس المثابرة الاكاديمية من اعداد فاروق عبد الفتاح(2010) لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي بشقية الارتباطي والمقارن. أظهرت **النتائج** وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المثابرة الاكاديمية والصلابة النفسية وتحمل الغموض، وأن مستوى المثابرة الاكاديمية لدى طالبات الجامعة المصرية كان اعلى من مثابرة طالبات الجامعة السعودية.

ثالثاً: دراسة المبدل(2017) بعنوان(الأداء على ملف الإنجاز وعلاقته بالأداء على الاختبارات ومستوى المثابرة والأسلوب المعرفي (التصلب – المرونة)

هدفت الدراسة التعرف على علاقة الأداء بملف إنجاز المهمة الادائية لمقرري التقويم التربوي وعلم النفس التربوي، لكل من الأداء على الاختبار ومستوى المثابرة التحفيزية والأسلوب المعرفي. واتبع المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت عينتها في (130) طالباً وبواقع (70) طالباً من مقرر علم النفس التربوي و(60) طالباً من مقرر التقويم التربوي. وتم بناء مقياس للمثابرة مكون من (42) فقرة لجمع البيانات. أظهرت **النتائج** وجود علاقة إيجابية دالة احصائيا بين المثابرة والأداء على ملف إنجاز المهمة الادائية لدى الطلبة، ولا توجد علاقة دالة احصائيا بين مستوى المثابرة وأداء الاختبارات لكلا المقررين.

رابعاً : دراسة صالح و منشد(2018) بعنوان (الاسهام النسبي لأنماط الصبر في التنبؤ بالمثابرة لدى طلبة كلية التربية).

هدفت الدراسة التعرف على مستوى المثابرة التحفيزية لدى طلبة الكلية، ودلالة الفرق على المثابرة وفقاً لمتغير الجنس وتباين المثابرة(المرتفعة والمنخفضة) على أنماط الصبر لدى طلبة الكلية، والعلاقة الارتباطية بين المثابرة وأنماط الصبر ومدى اسهام أنماط الصبر في التبوء بالمثابرة لدى طلبة الجامعة. اعتمد منهج البحث الوصفي ، وتمثلت عينتها(250) طالباً وطالبة وبواقع(125) من الذكور و(125) من الإناث. اما الأداة فقد تم ببناء مقياس للمثابرة بالاعتماد على نظرية كلونيجر(1987) مكون من (32) فقرة لجمع البيانات. أظهرت **النتائج** أن طلبة الكلية يتسمون بالقدرة والسعي نحو تحقيق أهدافهم وأمانيهم المستقبلية بإصرار وعزيمة، وأن كلا الجنسين يتسمان بالمثابرة ذاتها، والطلبة ذوي المثابرة المرتفعة هم اكثر قدرة على تحمل المشقة من ذوو المثابرة المنخفضة، وارتبط مستوى المثابرة مع نمط الصبر على مشقة الحياة اكثر من نمط الصبر الشخصي، وأن نمط الصبر على مشقة الحياة يساهم في التنبؤ بارتفاع او انخفاض المثابرة لدى طلبة كلية التربية في جامعة القادسية.

خامساً : دراسة السعدي(2019) بعنوان(المثابرة وعلاقتها بتحمل الضغوط المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة).

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى المثابرة لدى المعلمات، والعلاقة بين المثابرة وتحمل الضغوط المهنية لدى المعلمات وإيجاد الفروق في المثابرة لدى المعلمات يعزى الى التخصص وسنوات الخبرة، وهل يمكن التنبؤ بمستوى المثابرة من خلال مستوى تحمل الضغوط المهنية. اتبع منهج البحث الوصفي الارتباطي المقارن ، وتمثلت عينتها (200) معلمة بواقع(110) معلمة تخصص ادبي و(90) معلمة تخصص علمي تتراوح خبرتنهن الى اقل من خمس سنوات واكثر من عشر سنوات وقامت الباحثة بإعداد مقياس للمثابرة مكون من (20) فقرة لجمع البيانات. **أظهرت النتائج** مستوى المثابرة لدى المعلمات كان متوسط وجود ارتباط دال احصائياً بين المثابرة وتحمل الضغوط المهنية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المثابرة لدى المعلمات تعزى الى التخصص وعدد سنوات الخدمة ولا توجد دالة إحصائية للتنبؤ بمستوى المثابرة من خلال مستوى تحمل الضغوط المهنية لدى المعلمات.

سادساً : دراسة وليد و آخرون(2019) بعنوان:

الصمود الاكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والرجاء وفعالية الذات الاكاديمية ودافعية المثابرة لدى طلبة الجامعة دراسة في نمذجة العلاقات .

هدفت الدراسة معرفة العلاقة السببية بين بعض متغيرات الشخصية (التفاؤل والرجاء وفعالية الذات الاكاديمية) كمتغيرات مستقلة والصمود الاكاديمي كمتغير وسيط ودافعية المثابرة كمتغير تابع . اتبع المنهج الوصفي ، وتمثلت عينتها في(148) طالباً وطالبة من كلية التربية جامعة عين شمس بواقع(21) من الذكور (127) من الإناث تخصص علم نفس تربوي ولغة عربية. واستخدم مقياس دافعية المثابرة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. أظهرت النتائج وجود تأثير موجب دال احصائيا للتفاؤل على دافعية المثابرة.

-الدراسات الأجنبية :

اولاً : دراسة شيرمان وكيم (sherman and kim 2002)

Affective Perseverance: The Resistance Of Affect To Cognitive Invalidation.

المثابرة الفعالة: مقاومة التأثير على عدم الفاعلية المعرفية.

هدفت الدراسة هو التحقق اذا ما استطاعت التفضيلات الفاعلة ان تقاوم حتى عندما يتم تغيير فاعلية هذه التفضيلات من خلال تعلم المشتركون الارتباط بين الحافز العقلي والاشكال الصينية، وكذلك فاعلية المعاني القريبة منها باللغة الانكليزية، وكذلك من خلال قياس ما اذا كان المشتركين يفضلون الاشكال الصينية المرتبطة مع الكلمات الانكليزية السلبية، وكذلك تقليل فاعلية الادراك بربط الكلمات الانكليزية الجديدة مع نفس الاشكال الصينية العامة للتحقق من انه على الرغم من التغيير في الادراك فانه سيتم الحفاظ على التفضيل الأساسي الفاعل. بلغ عدد المشتركين في هذه الدراسة حوالي 19 مشترك من طلبة الجامعة الغير متخرجين (10 طلاب و9 طالبات) في جامعة ستانفورد شاركوا في الدراسة بالتبادل مع ضمان الدخول الى الفصل الدراسي النفسي مع عزل المشتركين الذي لديهم معرفة بالاشكال الصينية، تمثلت الأداة استخدام شاشة الكومبيوتر التي تعرض من خلالها تعليمات التجربة وطلَب من المشتركين ان يتبعوا هذه التعليمات، وتم خلق التجربة كلها باستعمال (ساي سكوب) وهو عبارة عن برنامج

تجريبي نفسي، وتم اعلام المشتركين بأن هنالك جزأين لهذه التجربة (التعلم والذاكرة) وانه يتم اعلامهم بالجزء الثاني لاحقاً، بالنسبة للجزء الأول تم عرض الكومبيوتر لـ(20) زوج من الأشكال الصينية ومعناها باللغة الانكليزية، وتم اعلام المشتركين بأنهم سوف يشاهدوا القائمة مرتين وذلك لكي يتعلموا الارتباطات بين الاشكال الصينية ومعانيها باللغة الانكليزية، وتم اختبار ذاكرتهم، ومن بين عشرين شكل صيني تم عرض عشرة بالمعاني الانكليزية الصحيحة (الإيجابية) وعشرة اخرى بالمعاني الانكليزية الغير صحيحة (السلبية) وتم عرض القائمة من 20 شكل مرتين في كل مرة بترتيب عشوائي. وبعد ذلك يخضع المشاركون الى اختبار اكمال الكلمات بما يوازي معناها (وهو اختبار اكمال الكلمات المتشابهة بالمعنى) حيث تم عرض الاشكال الصينية مع دليل لأول ثلاث احرف لمعناها باللغة الانكليزية، ويتم سؤال المشاركين لاكمال تلك الكلمات. اظهرت النتائج دعم التوقعات بأنه عندما يتم تماس التفضيل الفعال الى الحافز الحيادي، فانه يقاوم حتى بعد ابطال فاعلية الأساس الادراكي بالنسبة للتفضيل الفاعل، وذلك يعني ان التفضيل الفعال يقاوم على الرغم من عدم الفاعلية الادراكية وذلك بسبب الطبيعة الخاصة للتأثير، وكذلك ان التفضيلات الفعالة قاومت بسبب المثابرةالمعرفية كمشتركين ما يزالون بأن أول مجموعة من المعاني للكلمات هي المعاني الحقيقية على الرغم من عدم فاعليتها

ثانياً : دراسة (Jozsa & Morgan,2014)

Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8.

لتغيرات التنموية في المثابرة المعرفية والانجاز الاكاديمي بين الصف (4) والصف (8)

هدفت الدراسة وصف التغييرات في الثبات المعرفي بين سن (10–14) سنة، فضلاً عن استكشاف العلاقة بين التغيرات في المثابرة المعرفية والتحصيل المدرسي ، ومتغيرات الخلفية الاجتماعية ، ودافعية الاتقان ، واعتمد المنهج الوصفي ، دراسة طولية تكونت العينة من (372) طالباً في المجر من (25) فصلاً دراسياً ، كل فصل من مدينة مختلفة . **وتكونت** الأداة من مقياس المثابرة المعرفية النسخة المجرية (DMQ) ، **النتائج** بينت انه على مدى اربع سنوات ارتبطت التغييرات في المثابرة المعرفية بالتغيرات في المعدل التراكمي ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الفصول الدراسية في كل من متوسط مستوى المثابرة المعرفية ومدى

تغيرها . ولم ترتبط المثابرة المعرفية ولا التغيرات في المثابرة المعرفية بمستوى تعلم الوالدين او حجم المدينة ، ووجد ان مناخ المدرسة والفصول الدراسية يؤثر بشكل كبير على التغيرات في الادراك لدى الطلبة .

ثالثا: مناقشة الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثة على البحوث السابقة توصلت إلى عدد من الدراسات الأساسية التي أفاد منها البحث في تنظيمه، وإعداده في (المنهجية والأهداف والأدوات وعينة الدراسة والوسائل الإحصائية) . ويمكن توضيح ذلك بحسب المتغيرات الثلاثة :

1- اقتصرت معظم الدراسات في المتغير الأول أهدافها على الكشف عن التكامل الاكاديمي الاجتماعي تبعاً لبعض المتغيرات التي كان (الجنس ، والتحصيل) من أكثر المتغيرات استخداماً في الدراسات السابقة، واستهدف بعضها الآخر العلاقة بين التكامل الاكاديمي الاجتماعي وعلاقتها ببعض المتغيرات. كما اقتصرت معظم الدراسات في المتغير الثاني والثالث أهدافها على الكشف عن المهارات العقلية والمثابرة المعرفية ، تبعاً لبعض المتغيرات التي كان (الجنس) من أكثر المتغيرات استخداماً في الدراسات السابقة. وهدف البحث الحالي إلى التعرف على التكامل الاكاديمي الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية .أغلب الدراسات في المتغير الأول والثاني والثالث تباينت إلى حد ما في تحديد أهدافها، وقد يعود هذا إلى اختلاف مجتمعات هذه الدراسات وطبيعة ونوع عينتها، لذلك عمدت الباحثة في البحث الحالي إلى اعتماد مقياس مستند الى نظرية (Tinto,1993) ويعد من المقاييس العالمية التي تصلح للبحث الحالي، وكونه يصلح في كل المجتمعات ومع نوعية عينات مختلفة. كما بنت الباحثة مقياس المهارات العقلية وفق نموذج (Bull & Shambrook,1996)، كما قامت الباحثة ببناء مقياس المثابرة المعرفية لهذا الغرض ووفق نظرية مورجان (Morgan,1990).

2- تعد الدراسات التي تخص المتغير الاول والثاني والثالث قليلة في تناولها عينة طلبة الدراسات العليا قياساً إلى الدراسات التي تناولت الموظفين، والطلبة الجامعيين، والمراهقين، حسب علم الباحثة.

3- اقتصرت أغلب الدراسات في المتغير الثاني والثالث في أهدافها على الكشف عن المهارات العقلية والمثابرة المعرفية من حيث متغير الجنس .

4- ان الدراسات في المتغير الاول والثاني والثالث تبنت واعتمدت مقاييس معدة مسبقاً، لأنها تناسبت مع البيئة نفسها.

5- تباينت الدراسات السابقة في المتغيرات جميعاً في حجم عيناتها، فكانت أصغر عينة في دراسة (Sherman Kim, 2002) (19) طالب ، واكبر عينة في دراسة خضير وراضي (2017) التي بلغ حجم العينة (600) من الذكور واناث لذلك وجدت الباحثة أن حجم عينة البحث الحالي (400) طالب وطالبة تعد مناسبة قياساً بهذه الدراسات.

6- استخدمت بعض الدراسات السابقة وسائل إحصائية متعددة كان من أهمها تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن العلاقة بين متغيراتها، وهذا ما أفاد البحث الحالي في استخدام هذه الوسيلة للكشف عن نسبة اسهام كل من التكامل الاكاديمي الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية.

رابعا : - جوانـب الافادة من الـدراسات السابقة :

استعرضت الباحثة مجموعة من دراسات سابقة من اجل الافادة وزيادة سعة الاطلاع على جهود الباحثين وكذلك لمعرفة المنهجية التي تم اتباعها وعلى النحو الاتي :-

1- بـلورت لدى الباحثة مشكلة واهمية المتغيرات للبحث .

2- تـحديد مجتمع البحث الحالي .

3- اتباع الاجراءات العلمية المناسبة في اختيار عينة البحث .

4- الاطـلاع على انواع المقاييس المستعملة في الدراسـات السابقة .

5- تبني مقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي وتكييفه لعينة البحث اعتماداً على نموذج (Tinto,993) والتي تم اعتمادها ضمن نظريات التكامل الاكاديمي الاجتماعي في البحث الحالي في الاطار النظري .

6- بناءمقـياس المهارات العقلية وفق نموذج (Bull & Shambrook,1996). كما قامت الباحثة ببناء مقياس المثابرة المعرفية لهذا الغرض ووفق نظرية مورجان (Morgan,1990). التي تم اعتمادها ضمن نظريات الاتجاه في البحث الحالي في الاطار النظري .

7- تحديد الوسائل الاحصائية المناسبة لمتغيرات البحث .

8-اعتماد الدراسات السابقة كمصادر للوصول الى مصادر جديدة ومدى الاستفادة من هذه المصادر في الجوانب العلمية التي تخص البحث الحالي.

الفجوة العلمية التي يعالجها البحث الحالي:

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير الى أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيسي وهدفها العام، إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة وهي :

1- قياس المثابرة المعرفية والمهارات العقلية كبعد نوعي للتكامل وكمتغير جديد اقترحه مورغان ، وبيل دون التركيز على أنه بعد مزاجي او سمة او بعد ثانوي، ومن جانب اخر إعتماد مقياس موحد لقياس مستوى المثابرة المعرفية. واعتماد المقياس الذي اعتمدت عليه اغلب الدراسات الأجنبية لقدرته على قياس الظاهرة المدروسة.

2- قلة الدراسات التي تناولت التكامل الاكاديمي الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية في جمهورية العراق حسب علم الباحثة واستخدام المنهج الوصفي لشريحة طلبة الدراسات العليا.

3- تسليط الضوء على أهمية نظرية التكامل الاكاديمي الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية في عصر التكنلوجيا وضرورة اتباع سياسة تعليمية جديدة تتناسب ومعطيات المرحلة الراهنة.

الجديد في البحث الحالي :

- لأثبات علاقة التكامل الاكاديمي -الاجتماعي بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية ، إذ لم تجد الباحثة دراسة سابقة تناولت العلاقة بين متغيرات البحث الحالي .
- تعزيز ثقافة استخدام كل من التكامل الاكاديمي الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية في الفكر التربوي والنفسي .
- دراسة العلاقة بين هذه المتغيرات بطريقة لم تدرس بهذه الطريقة مسبقاً من خلال اختلاف العينات وبعض ادوات البحث والوسائل الاحصائية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

اجراءات البحث

أ- مجتمع البحث

ب- عينة البحث

ج- أدوات البحث

تطبيق ادوات البحث

الوسائل الاحصائية

منهجية البحث واجراءاته

من أجل الوصول الى تحقيق أهداف البحث الحالي فانه ينبغي على الباحثة تحديد منهجية ومجتمع البحث واختيار عينة من ذلك المجتمع ، فضلا عن إعداد أدوات تمتاز بالصدق والثبات واستعمال الوسائل المناسبة احصائيا من اجل تحليل البيانات ومعالجتها ، وعليه سيجري في هذا الفصل إستعراض وسرد هذه الإجراءات وعلى النحو الآتي :

أولاً: منهجية البحث:

يعد منهج البحث الوصفي (Descriptive research) من المناهج الأكثر شيوعا في التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة واخضاعها للدراسة (Franekle&Wallen ,1993.370). وتصنف البحوث الأرتباطية (Correlative Method) ضمن البحوث الوصفية أحيانا لأنها تصف الحالة الراهنة ، ومع هذا فإن البحوث الأرتباطية تختلف عن البحوث الوصفية في أن الحالة التي تصفها ليست كالحالة التي يجري وصفها في تقارير الذات أو دراسات الحالة التي تعتمدها البحوث الوصفية ،فالبحوث الأرتباطية تصف العلاقة بين المتغيرات وصفآ كميا ، لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية بعضها بالبعض الأخر (علام ،2010: 279) و لما كان البحث الحالي يرمي إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا فان الباحثة قد اعتمدت على (المنهج الوصفي / الدراسة الارتباطية) الذي يسعى بدوره إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة او الخاصية الخاضعة للدراسة ووصفها بدقة، وبالمحصلة فهو يعتمد الظاهرة او الخاصية على ما هي عليه في الواقع الحالي ويهتم بوصفها وصفا دقيقاً (ملحم، 2000 :324).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

1- مجتمع البحث

يعرف المجتمع بانه جميع مفردات الظاهرة تحت الدراسة أو البحث. وقد يتكون هذا المجتمع من جملة افراد أو عدة جماعات أو وحدات اجتماعية، ويتوقف ذلك على المشكلة موضوع الدراسة، وإن تحديد مجتمع البحث هو الاطار المرجعي للباحث في اختيار عينة البحث. وقد يكون هذا الإطار مجتمعاً كبيراً، أو صغيراً (عقيل،1999: 221). و يقصد بمجتمع البحث هو جميع الافراد الذين يعتمد الباحث عليهم في دراسة الظاهرة أو الحدث لديهم (ملحم ، 2000 :219) اي انه كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة او الخاصية التي هي تكون في متناول البحث والدراسة (داود، وعبد الرحمن، 1990 :66) ولما كانت الدراسة الحالية محددة بطلبة الدراسات العليا بجامعة بابل في الماجستير والدكتوراه ذكوراً وإناثاً للعام الجامعي (2021-2022)، فقد تالف مجتمع البحث من (3183) طالب وطالبة (*) بواقع 1132 ونسبة 36 % من التخصصات الانسانية منهم 776 ونسبة 24 % ماجستير و 318 بنسبة 10 % ذكور و 458 اناث وبنسبة 14 % .

اما طلبة الدكتوراه فقد بلغوا 356 بنسبة 11 % منهم 200 ذكور بنسبة 6% و 156 اناث بنسبة 5%.اما طلبة التخصصات العلمية فقد بلغوا 2051 بنسبة 64% منهم 1229 بنسبة 39% ماجستير منهم 436 بنسبة 14 % ذكور و 793 بنسبة 25 % اناث اما طلبة الدكتوراه فقد بلغوا 822 بنسبة 26 % منهم 460 بنسبة 14% ذكور و 362 بنسبة 11% اناث ، ويتضح ذلك في الجدول (3) .

(*) بحسب الاحصائية التي حصلت عليها الباحثة من قسم التخطيط والإحصاء في جامعة بابل .

جدول (3)

عدد افراد مجتمع البحث موزعين على وفق الجنس والتخصص

الكلية		الماجستير				الدكتوراه					
التخصص	الكلية	ذكور	اناث	المجموع	%	ذكور	اناث	المجموع	%	المجموع	%
الكليات الانسانية	كلية التربية الاساسية	82	103	185	5.8	52	27	79	2.4	264	8.2
	العلوم الاسلامية	18	40	58	1.8	14	9	23	0.7	81	2.5
	الاداب	17	37	54	1.6	0	0	0	0	54	1.6
	التربية للعلوم الانسانية	117	226	343	10.7	71	97	168	5.2	511	16.0
	القانون	84	52	136	4.2	63	23	86	2.7	222	6.9
	مجموع الكليات الانسانية	318	458	776	24.1	200	156	356	11.1	1132	35.5
الكليات العلمية	التربية العلوم الصرفة	27	70	97	3.0	44	41	85	2.6	182	5.7
	العلوم	69	78	147	4.6	45	71	116	3.6	263	8.2
	الفنون الجميلة	75	93	168	5.2	61	44	105	3.2	273	8.5
	الهندسة	69	147	216	6.7	76	44	120	3.7	336	10.5
	هندسة المواد	37	56	93	2.9	18	34	52	1.6	145	4.5
	الطب	35	104	139	4.3	35	38	73	2.2	212	6.6
	الادارة والاقتصاد	17	14	31	0.9	0	0	0	0	31	0.9
	التربية البدنية وعلوم الرياضة	43	12	55	1.7	80	10	90	2.8	145	4.5
	التمريض	23	27	50	1.5	48	32	80	2.5	130	4.0
	تكنولوجيا المعلومات	28	54	82	2.6	50	41	91	2.8	173	5.4
	طب الاسنان	6	17	23	0.7	0	0	0	0	23	0.7
	العلوم للبنات	10	0.8	22	0.6	121	6.0	3	0.09	156	4.9

	مجموع الكليات العلمية	**436**	793	**1229**	39	**460**	362	**822**	25.8	**2051**	64.4
	المجموع الكلي	**754**	**1251**	**2005**	58.8	**660**	**518**	**2533**	79.1	**3183**	100

عينة الكليات:

لما كان مجتمع البحث الحالي يتألف من (17) كلية منها (5) كليات من التخصصات الانسانية و (12) من الكليات العلمية لذا ارتأت الباحثة اختيار (2) من الكليات الانسانية و(3) من الكليات العلمية وهن العلوم وتكنولوجيا المعلومات والهندسة والتربية للعلوم الانسانية والقانون والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)عينة الكليات الانسانية والعلمية

الكلية		الماجستير				الدكتوراه				
التخصص	الكلية	ذكور	اناث	المجموع	%	ذكور	اناث	المجموع	%	المجموع	%
الكليات الانسانية	التربية للعلوم الانسانية	117	226	343	%22.8	71	97	168	%11.2	511	%34
	القانون	84	52	136	%9	63	23	86	%5.7	222	%14.7
	مجموع الكليات الانسانية	201	278	479	%31.8	134	120	254	%16.9	733	%48.7
الكليات العلمية	العلوم	69	78	147	%9.8	45	71	116	%7.7	263	%17.5
	الهندسة	69	147	216	%14.4	76	44	120	%8	336	%22.3
	تكنولوجيا المعلومات	28	54	82	%5.4	50	41	91	%6	173	%11.5
	مجموع الكليات العلمية	166	279	445	%29.6	171	156	327	%21.7	772	%51.3
	المجموع الكلي	367	557	924	%61.4	305	276	581	%38.6	1505	%100

2 _ عينة البحث:

تمثل عينة البحث جزءاً من مجتمع معين يمثل خصائص ذلك المجتمع، وتستخدم اختصاراً للزمن والجهد والمال(داود وعبد الرحمن ،1990 :87) واعتمدت الباحثة في تحديد حجم عينة البحث على المراجع العلمية التي ترى أنه إذا أريد للعينة أن تكون ممثلة لمجتمع البحث فيجب أن لا يقل عدد أفراد العينة عن (400) فرد ، وهذا المعيار وضعه هنريسون (Henrysson, 1971) إذ تسحب تلك العينة من المجتمع . (Henrysson, 1971: 132) ، وعلى أساس ذلك فقد تألفت عينة البحث الحالي من (400) طالباً وطالبة اي بنسبة ما يقارب ال (12.5%) من المجتمع الكلي وقد اختيرت عينة البحث بعد أن قسَم مجتمع البحث الحالي (طلبة الدراسات العليا) على اختصاصين (ماجستير – دكتوراه) ولكلا الجنسين (ذكور– اناث) ، وقد اختيرت العينة بالأسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتناسب اذ اشتملت على 195طالب في التخصص الانساني بنسبة 48.7% يتوزعون بواقع 127 ماجستير وبنسبة 31.8% منهم 53 ذكور بنسبة 13.3% و 74 اناث بنسبة 18.5% و 68 دكتوراه بنسبة 16.9% منهم 36 ذكور بنسبة 9% و 32 اناث بنسبة 8% اما طلبة التخصصات العلمية فقد بلغ عددهم 205وبنسبة51.3% منهم 118 بنسبة29.6% ماجستير منهم44 ذكور بنسبة11 % و 74 اناث بنسبة 18.5% و 87 دكتوراه بنسبة 21.7% منهم 45 ذكور بنسبة 11.2% و 42 اناث بنسبة 10.5% وجدول (**5**) يوضح ذلك

جدول (5)

توزيع افراد العينة بحسب الجنس والتخصص

الكلية		الماجستير				الدكتوراه					
التخصص	الكلية	ذكور	اناث	المجموع	%	ذكور	اناث	المجموع	%	المجموع	%
الكليات الانسانية	التربية للعلوم الانسانية	31	60	91	%22.8	19	26	45	%11.2	136	%34
	القانون	22	14	36	%9	17	6	23	%5.7	59	14.7 %
	مجموع الكليات الانسانية	53	74	127	%31.8	36	32	68	%16.9	195	48.7 %
الكليات العلمية	العلوم	18	21	39	%9.8	12	19	31	%7.7	70	17.5 %
	الهندسة	18	39	57	%14.4	20	12	32	%8	89	22.3 %
	تكنولوجيا المعلومات	8	14	22	%5.4	13	11	24	%6	46	11.5 %
	مجموع الكليات العلمية	44	74	118	%29.6	45	42	87	%21.7	205	51.3 %
	المجموع الكلي	97	148	245	%61.4	81	74	155	38.6%	400	%100

أدوات البحث:

لغـرض تحقيـق اهـداف البحـث الحـالي لا بـدَّ مـن تـوافر اداة ملائِمـة مـع أدبيـات البحث، وأُطره النظرية وطبيعة مجتمعه. "وتعّرف انستازي (Anastasi,1976) أداة القياس بأنَّها طريقـــة موضـــوعية ومقننـــة لقيـــاس عينـــة مـــن الســـلوك (Anastasi,1976:27)، ولغرض تحقيق اهداف البحث كان لابد من وجود ثلاث ادوات وكما يأتي :

أولا: مقياس التكامل الاكاديمي- الاجتماعي:

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الادبيات والدراسات السابقة قامت بتبني مقياس(جايسون موريس Jason Morris,2002) للتكامل الاكاديمي-الاجتماعي Academic-social integration باعتباره مناسبا للبحث الحالي والمقياس مستند الى نظرية (Tinto, 1975: 1993) والذي عرفه على انه مشاركة الطلبة في الانشطة اللامنهجية الرسمية والتفاعلات

الاجتماعية غير الرسمية مع الاقران والتفاعلات مع اعضاء هيئة التدريس تؤدي هذه التفاعلات الى تجارب ايجابية تؤدي الى التكامل الاكاديمي الاجتماعي . ويقيس خمسة مجالات هي (تفاعلات الاقران ،التفاعلات مع اعضاء هيئة التدريس، اهتمام الكلية بتنمية وتعليم الطلاب ، التطور الاكاديمي والفكري ، الالتزامات والاهداف المؤسسية)،علما ان المقياس يتضمن (31) فقرة على وفق خمسة بدائل في تدرج (موافق بشدة ، موافق، موافق الى حد ما ، موافق قليلا ، غير موافق بشدة). وتعطى الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) وتعكس في حالة الفقرات السلبية(4,5,6,14,21,29)

ترجمة المقياس

لغرض تهيئة (تعريب) مقياس التكامل الاكاديمي- الاجتماعي واستعماله لغرض تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بعدد من الخطوات هي :

1- حصلت الباحثة على النسخة الاصلية من المقياس.
2- قدمت الباحثة النسخة الاصلية إلى احد الاساتيذ المختصين في اللغة الانكليزية لترجمة المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية .
3- قدمت الباحثة النسخة المترجمة الى العربية الى احد الاساتيذ المختصين باللغة الانجليزية لاعادة ترجمتها الى اللغة الانجليزية.
4- قامت الباحثة بعرض النسختين المترجمة الى اللغة العربية وبالعكس على احد الاساتيذ في اللغة الانكليزية لتتاكد من مطابقة النسختين وعدم وجود فروق جوهرية بين الترجمتين.
5- بعد التاكد من مطابقة النسختين تم عرض المقياس على احد الاساتيذ المختصين بالعلوم التربوية والنفسية للتاكد من سلامة المفاهيم من ناحية التخصص .
6- عرض النسخة على مختص باللغة العربية للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس كما مبين في ملحق (3)

صلاحية فقرات المقياس:

بالرغم من ان التحليل المنطقي لفقرات المقياس قد يكون مضللاً لاعتماده على أراء المحكمين الذاتية الا انهُ يُعد ضرورياً في أعداد فقرات المقياس لانه يوضح مدى أرتباط الفقرة على ما تبدوا ظاهرياً بالسمة التي أعدت لقياسها (الكبيسي ، 2001 : 17) .

وللتحقق من صلاحية فقرات المقياس بصيغته الاولية والذي يتكون من (31) فقرة ملحق (5) عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية و النفسية و البالغ عددهم(30) محكم ملحق (2) لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه و تعديل ما يرونه مناسبا و مدى مناسبة البدائل ، و لتحليل أراء المحكمين فقد تم اعتماد اختبار مربع كاي لحسن المطابقة و عُدت كل فقرة صالحة عندما تكون القيمة اكبر او تساوي(3.84)وهي القيمة الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ,ودرجة حرية (1) ، و نتيجة لهذا الإجراء تم الابقاء على جميع الفقرات اذ عدت صالحة وتم استبدال بدائل الاجابة من قبل المحكمين كما في المقياس بصيغته الاولية ملحق(5) الى البدائل كما في المقياس بصيغته النهائية ملحق(6).

الجدول (6) نتائج إختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات المقياس

الفقرات	الموافقين	غير الموافقين	قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 الجدولية	مستوى الدلالة
1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 27، 28	30	0	30	3.84	0.05
30,31،29،26	27	3	19.2	3.84	0.05
17 ،12	24	6	10.8	3.84	0.05

تجربة وضوح التعليمات و الفقرات للمقياس :

أكدت ادبيات القياس النفسي على أهمية التحقق من مدى وضوح فقرات المقياس و تعليماته للمستجيب حتى لا تكون إجاباتهم عشوائية او تبتعد عن مضمون الفقرة (فرج،1980 : 160).

إن الغرض من تجربة وضوح الفقرات و التعليمات للمقياس هو التعرف على وضوح فقرات المقياس–لغة و محتوى– وبدائله، والوقت اللازم للإجابة فضلاً عن تعليمات الإجابة عليه من اجل معرفة جاهزيته للتطبيق. طُبق المقياس على عينة مكونة من (40) طالب وطالبة اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي ،وبعد إجراء التجربة اتضح ان فقرات المقياس و بدائله و تعليماته كانت واضحة ، اما الوقت المستغرق للإجابة على المقياس تراوح 11–16 دقيقة بمتوسط زمني يبلغ 13 دقيقة.

جدول (7) تجربة وضوح تعليمات المقياس

التخصص	الكليات	الشهادة	الجنس		المجموع
			اناث	ذكور	
التخصص الانساني	التربية	دكتوراه	2	3	**20**
		ماجستير	3	2	
	القانون	دكتوراه	3	2	
		ماجستير	2	3	
التخصص العلمي	تكنولوجيا	دكتوراه	2	3	**20**
		ماجستير	3	2	
	الهندسة	دكتوراه	3	2	
		ماجستير	2	3	
المجموع		دكتوراه	10	10	**40**
		ماجستير	10	10	
			20	20	

1– التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي:

أشار أيبل (Ebel,1972) الى أن الهدف الأساس من تحليل الفقرات هو الحصول على بيانات يحسب على وفقها القوة التمييزية لفقرات المقياس (Ebel,1972: 392) .وتعد طريقة المجموعتين الطرفيتين (الموازنة الطرفية) ،وطريقة الأتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) أجرائين مناسبين في عملية تحليل الفقرات ،وبذلك لجات الباحثة الى كلتا الطريقتين في تحليل فقرات مقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي.

2-**القوة التمييزية للفقرات** : تتطلب المقاييس النفسية حساب القوة التمييزية Discrimination power لفقراتها لغرض استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين ،والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم (Ghiselli et al,1981:434). ويقصد بالقوة التمييزية قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على أعلى درجة في الاختبارين وبين الذين حصلوا على أدنى درجة فيه وقد أشار كيلي (Kelly,1939) بأن أفضل نسبة لتحديد المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا في حالة العينات الكبيرة هي نسبة (27%) من حجم العينة وفسر أيبل Ebel,1972أساس تفضيل هذه النسبة كونه يحقق أفضل حل وسط بين هدفين متضادين ومرغوبين في آن واحد وهما الحصول على أكبر حجم وأقصى تباين ممكن للمجموعتين الطرفيتين (Ebel,1972: 385). وقد طبقت الباحثة المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (400) طالب وطالبة من غير عينة البحث والذين اختيروا بذات الطريقة ومن نفس الكليات وحددت درجة المقياس الكلية لكل استمارة ، وهذا يعني ان مجموع الدرجات لكل استمارة تمثل الدرجة الكلية للطالب المستجيب ، ولاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى اقل درجة كلية وحددت المجموعتان الطرفيتان بالدرجة الكلية وبنسبة (27 %) من كل مجموعة ،. وبلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (108) طالب وطالبة في المجموعة العليا، و (108) طالب وطالبة في المجموعة الدنيا. واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس اذ ان القيمة التائية المحسوبة تعد مؤشرا لتمييز كل فقرة عن طريق مقايستها بالقيمة الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214) (علام ،2010: 615) . علما ان بعض الفقرات كانت ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0.01) واخرى عند مستوى دلالة (0,001) وفي ضوء هذه الاجراء جدول (8) يوضح ذلك

الجدول (8)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي بطريقة المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة عند مستوى (0,05)
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.69	.463	4.62	.810	.798	غير دالة
2	4.56	.931	4.28	.994	2.120**	دالة
3	4.20	.746	4.03	.723	1.746	غير دالة
4	4.50	.649	3.79	1.293	5.075***	دالة
5	4.72	.450	4.25	.895	4.841***	دالة
6	3.91	1.028	2.91	1.313	6.220***	دالة
7	4.79	.411	4.22	1.051	5.242***	دالة
8	4.54	.676	3.95	.999	5.027***	دالة
9	3.26	1.179	2.75	1.175	3.142**	دالة
10	3.82	.955	2.87	1.428	5.769***	دالة
11	4.25	.657	3.69	1.115	4.462***	دالة
12	4.44	.646	3.79	1.192	5.038***	دالة
13	4.62	.488	4.24	1.031	3.459***	دالة
14	3.69	1.063	2.84	1.327	5.207***	دالة
15	4.34	.738	3.90	1.102	3.419***	دالة
16	4.69	.467	3.89	1.105	6.899***	دالة

17	4.81	.398	4.14	1.054	6.149***	دالة
18	4.70	.460	4.21	1.091	4.247***	دالة
19	4.11	.702	2.86	1.271	8.947***	دالة
20	3.57	1.007	2.49	1.234	7.069***	دالة
21	2.96	1.367	2.45	1.469	2.638**	دالة
22	4.38	.637	3.58	1.206	6.092***	دالة
23	4.60	.546	3.95	1.062	5.639***	دالة
24	3.32	1.439	2.36	1.298	5.183***	دالة
25	4.44	.688	3.52	1.148	7.190***	دالة
26	4.30	.701	3.66	1.087	5.136***	دالة
27	2.49	1.115	2.29	1.326	1.222	غير دالة
28	2.94	1.118	2.09	1.212	5.371***	دالة
29	2.96	1.440	2.16	1.218	4.378***	دالة
30	4.26	.825	3.75	1.086	3.881***	دالة
31	4.41	.644	4.05	1.067	2.968**	دالة

ويتضح من الجدول اعلاه ان جميع الفقرات كانت ذات دلالة احصائية باستثناء ثلاث فقرات ذات التسلسل (1 ، 3 ، 27) لذا يكون عدد فقرات المقياس 28.

****تعني ان الفقرة دالة عند مستوى دلالة(0,01)والقيمة الجدولية(2,576)**

*****تعني ان الفقرة دالة عند مستوى دلالة(0,001)والقيمة الجدولية (3,291)**

الاتساق الداخلي (صدق الفقرات):تم حساب الاتساق الداخلي كالأتي:

أ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

ان استعمال طريقة الاتساق الداخلي في المقاييس النفسية وما تسمى بعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي ، تعد طريقة للتحقق من الاتساق الداخلي في المقاييس النفسية ، وان ذلك يعد إشارة إلى تجانس فقرات المقياس في قياسه للظاهرة السلوكية وهذا يعني ان كل فقرة من فقرات المقياس ، تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس بأكمله.(Allen&Yen,1979:124)

وقد اعتمدت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، . وتبين أن معظم معاملات الارتباط دالة احصائياً إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0،128) بدرجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0.01). والبعض منها ذات دلالة عند مستوى دلالة (0.001) باستثناء ثلاث فقرات ذات التسلسل (1 ، 3 ، 27) والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط
1	.044	12	.313***	23	.138**
2	.183***	13	.227 ***	24	.358***
3	.084	14	.154**	25	.307***
4	.413***	15	.223* **	26	.208***
5	.302***	16	.336***	27	.045
6	.266***	17	.413***	28	.282***
7	.239***	18	.275***	29	.260***
8	.316***	19	.344***	30	.188***

9	.137**	20	.232***	31	.134**
10	.284***	21	.313***		
11	.314***	22	.227***		

***تعني ان الفقرة ذات دلالة عند مستوى دلالة(0,001)علما ان القيمة الجدولية تساوي (0,169)

- **علاقة درجة الفقرة بالمجال**

جدول (10) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط بالمجال الاول	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط بالمجال الثاني	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط بالمجال الثالث	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط بالمجال الرابع	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط بالمجال الخامس
1	.039	9	.443***	14	.320***	19	.701***	26	.399***
2	.556***	10	.703***	15	.740***	20	.539***	27	.095
3	.056	11	.611***	16	.763***	21	.579***	28	.707***
4	.692***	12	.711***	17	.698***	22	.397***	29	.665***
5	.748***	13	.695***	18	.679***	23	.462***	30	.410***
6	.253***					24	.681***	31	.452***
7	.643***					25	.432***		
8	.645***								

يلاحظ من الجدول اعلاه ان جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.001) لان قيمها اعلى من القيمة الجدولية(0.169)

مصفوفة ارتباطات المجالات

لتحقيق ذلك فقد تم الاعتماد على عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها(400) طالب وطالبة ، وأشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط لكل مجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية

ذات دلالة إحصائية وهذا يدل على إن المجالات تقيس متغير التكامل الاكاديمي الاجتماعي، إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من القيمة الحرجة البالغة (0.169) عند مستوى دلالة (0,001) بدرجة حرية (398) وهذا مؤشر جيد لصدق بناء المقياس، والجدول (11) يوضح ذلك

الجدول(11)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي

المجالات	الدرجة الكلية	المجال الاول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس
الدرجة الكلية	1					
المجال الاول	0،444	1				
المجال الثاني	0،408	0،457	1			
المجال الثالث	0,377	0،636	0،532	1		
المجال الرابع	0،483	0،349	0,471	0،432	1	
المجال الخامس	0،295	0،314	0،474	0،406	0،605	1

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

يُعد التحقق من الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقاييس التربوية والنفسية من المستلزمات الأساسية إذ إنها تؤشر إلى جودة المقياس لقياس ما اعد لقياسه ليمكن الوثوق به في قياس الخاصية أو الظاهرة (Zeller & Carmines, 1980:77). ويُعدّ الصدق والثبات من أهم الخصائص القياسية التي ينبغي توافرها في المقاييس النفسية مهما كان الغرض من استعمالها (فرج، 1980 :331). وقامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس وثباته وكما يأتي:

صدق المقياس (Validity)

يعد الصدق من الخصائص الأساسية للاختبارات والمقاييس النفسية حيث يشير إلى قدرتها على قياس ما وضعت من اجل قياسه، ويتعلق بالهدف الذي يُبنى الاختبار على أساسه

(Ebel, 1972:408)

وقد تم التحقق من صدق مقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي من خلال المؤشرات الآتية:

1- الصدق الظاهري (Face Validity)

يتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض الباحث فقرات اختباره أو مقياسه على مجموعة من المحكمين الذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات الاختبار أو المقياس في قياس الخاصية المراد قياسها، بحيث تجعل الباحث مطمئناً إلى آرائهم ويأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم. (الكبيسي، 2010 :265)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية وعلم النفس. والأخذ بآرائهم حول صلاحية الفقرات ملحق(2)، والذين وافقوا على صلاحية فقرات المقياس لقياس ما وضع لأجله.

2- صدق البناء (Construct Validity)

ويسمى صدق البناء ايضا بصدق التكوين الفرضي ، ويشكل الاطار النظري للاختبارات لأنه في المرحلة التمهيدية لبنائها والجهد القادم سيكون موجها لمحاولة الانتقال من الشك في ان الإختبار يقيس السمة التي اعد لقياسها إلى اليقين (عودة ، 1998: 384).ويهتم هذا النوع من الصدق بالتحقق من ارتباط درجات المقياس وقد تحقق من خلال المؤشرات الآتية:

- حساب القوة التمييزية لمقياس التكامل الاكاديمي-الاجتماعي.

-الاتساق الداخلي: ان ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس المفهوم أو السمة الذي تقيسه الدرجة الكلية والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقا بنائياً (فرج ،1980:312) وتحققت الباحثة منه عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية استخرج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة و درجاتهم الكلية على المقياس، وقد كانت جميع معاملات الارتباط

دالة إحصائياً كما موضح ذلك في جدول (9) وحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات ودرجة المجال الذي تنتمي اليه. كما موضح في الجدول (10) فضلاً عن معامل ارتباط كل مجال بالمجالات الاخرى وكما موضح في الجدول (11) .

ثبات المقياس:

يعرف الثبات إحصائياً بأنه نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي لدرجات المفحوصين (عبده وعثمان، 2002: 36). ويعد حساب الثبات من خصائص المقياس الجيد لأنه يؤشر على اتساق فقرات المقياس في قياس ما يفترض أن يقيسه المقياس بدرجه مقبولة من الدقة (عودة،1993: 235) . وهناك مؤشرات عديدة لإيجاد ثبات المقياس وقد ارتأت الباحثة استعمال أكثر من مؤشر لحساب الثبات لغرض التحقق بشكل أكثر دقة اذ تم ايجاد الثبات من خلال طريقتين هما:

1- الاتساق الداخلي بالاعتماد على معادلة الفا كرونباخ لاستخراج الثبات وكما يأتي:

تم استعمال معامل الفا في البحث الحالي وذلك لشيوع استعماله في الدراسات المماثلة وذات الصلة بالمقاييس النفسية ، وان هذه الطريقة تعتمد على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى. وان الفكرة من هذه الطريقة حساب الارتباطات بين الفقرات الداخلة في الاختبار على عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته، أي إن كل فقرة تشكل اختبارا فرعيا (عودة، 1998 :354). ويعد معامل (الفاكرونباخ) المعادلة الاساسية في استخراج الثبات القائم على الاتساق الداخلي , Nunnally) (1970:126 ولأجل استخراج الثبات لمقياس البحث الحالي بهذه الطريقة طبقت على العينة البالغة (400) طالب وطالبة وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,86) . ويُعدّ المقياس متسقاً داخلياً لأن هذه المعادلة تعكس مدى أتساق فقرات المقياس داخلياً .

2- طريقة اعادة الاختبار

وتستند فكرة حساب معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة الى حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار عند تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور فترة زمنية على التطبيق الاول غالباً لا تقلعن اسبوعين (عطية ، 2009 : 207) . ويعرف هذا المعامل بمعامل ثبات الاستقرار

للاختبار . وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الثبات التي بلغت (40) طالبا وطالبة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي المتساوي وكما مبين بالجدول (12)

جدول(12) طريقة اعادة الاختبار

ت	الكلية	التخصص	الدكتوراه		الماجستير		المجموع
			ذكور	اناث	ذكور	اناث	
1	الهندسة	علمي	5	5	5	5	20
2	التربية	انساني	5	5	5	5	20
	المجموع		10	10	10	10	40

وبعد مرور (14) يوماً طبق المقياس على العينة نفسها مرة ثانية . وبعد الإنتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الاول وأستخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فكان الارتباط (0.82) ، إذ يشير (عيسوي) الى أن معامل الارتباط بين التطبيقين إذا كان (0.70) فأكثر يعد مؤشراً جيد للثبات (عيسوي ، 1985 : 58)

الخطأ المعياري للقياس :

أن الخطأ المعياري للقياس هو الفرق بين الدرجة الحقيقية وتقديرها ويساعد الخطأ المعياري للقياس في معرفة قوة التنبؤ فكلما كانت قيمة الخطأ عالية فأن ذلك يدل على أن هناك فرقا بين الدرجة الحقيقة والدرجة التي حصلنا عليها بتطبيق المقياس وكلما أنخفض هذا الفرق وأقترب من الصفر فهذا يعني أن الفرق بين الدرجة المستحصلة على المقياس والدرجة الحقيقة قليل جداً ويعد الخطأ المعياري جانبا مهما من جوانب ثبات المقياس (kerlinger,1974:440) .

كما تعتبر (Anastasi ,1979) كل من الخطأ المعياري ومعامل الثبات طرقا بديلة في التعبير عن ثبات المقياس في ضوء ما تقدم تم استخراج الخطا المعياري للمقياس كما موضح في جدول (13).

جدول(13)

الخطأ المعياري لمقياس التكامل الاكاديمي -الاجتماعي

المقياس	حجم العينة 400			حجم العينة 40		
	الفا كرونباخ	الانحراف المعياري	الخطا المعياري	اعادة الاختبار	الانحراف المعياري	الخطا المعياري
التكامل الاكاديمي الاجتماعي	0.86	8.285	3.099	0.82	9.561	4.056

المؤشرات الإحصائية لمقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي.

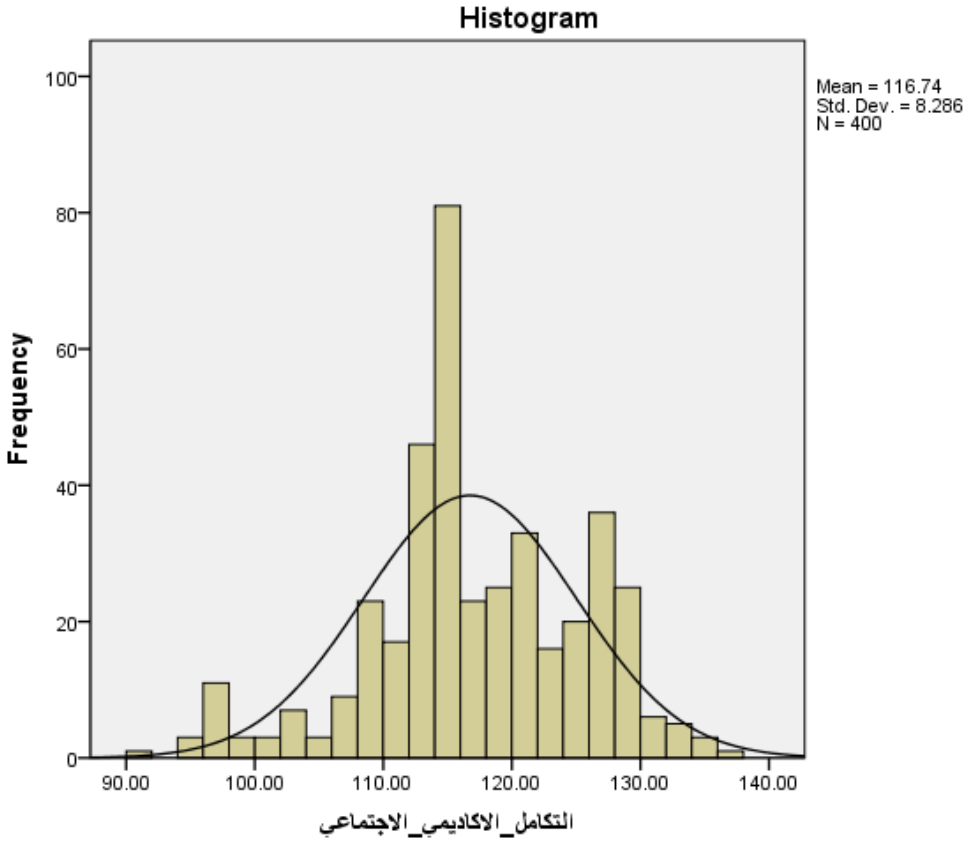
وقامت الباحثة باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية ، وكما موضحة في جدول (14).

جدول (14)

قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الحسابيّ	116،745
الوسيط	115
المنوال	115
الانحراف المعياريّ	8،285
الالتواء	0،378
التفرطح	0.244
أقل درجة	91

أعلى درجة	136
المدى	45



شكل(1) المؤشرات الاحصائية لمقياس التكامل الاكاديمي–الاجتماعي

يظهر من الجدول (14) والشكل (1) ان قيم الوسط والوسيط والمنوال تقترب من بعضها وان الالتواء والتفرطح تقترب من الصفر وهذا يعد مؤشر لاقتراب شكل التوزيع من التوزيع الطبيعي ممايجعل الباحثة تطمئن لاستخدام الاختبارات المعلمية لتحقيق اهداف البحث واستخراج النتائج.

تصحيح المقياس

يتم تصحيح الصيغة النهائية للمقياس الذي بلغت عدد فقراته (28) فقرة بعد تحديد اوزان بدائل الاستجابة التي تراوحت بين (5–1) درجات في تدرج (تنطبق عليّ دائما، تنطبق عليّ غالبا، تنطبق عليّ احيانا ، تنطبق عليّ نادرا، لا تنطبق عليّ ابدا) وتعطى الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1).وتعكس في حالة الفقرات السلبية التي هي(4,5,6,14,21,29) ولأجل الحصول على

الدرجة الكلية لكل مستجيب تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في استجابته على فقرات المقياس واقصى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (140) وادنى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (28) وبمتوسط فرضي (84) درجة .

ثانياً : مقياس المهارات العقلية:

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الادبيات والدراسات السابقة لم تجد مقياسا مناسبا لقياس المهارات العقلية لذا قامت ببناء المقياس اعتمادا على خطوات بناء المقاييس وهي على النحو الاتي:

1- تحديد المفهوم: اعتمدت الباحثة في تحديدها للمفهوم نموذج (Bull&Shambrook,1996) والذي عرفها بأنها مجموعة من المهارات اللازمة التي يمتلكها الفرد والتي تتمثل بقدرته على تحديد اهدافه وامتلاكه للدافعية اللازمة لذلك بالإضافة الى ثقته بنفسه والقدرة على الاسترخاء من اجل خفض وإدارة القلق والخوف والتركيز على المهمات عن طريق القدرة على التصور العقلي ويقيس سبعة مجالات هي (الدافعية، تحديد الاهداف ، الثقة بالنفس ،ادارة القلق والخوف، الاسترخاء ، التركيز في التركيز ، التصور).

2- **صياغة فقرات المقياس:** بعد وضع التعريف النظري للمتغير، صاغت الباحثة فقرات المقياس على ضوء التعريف النظري وطبيعة المجتمع المستهدف للقياس . وتكون المقياس ككل بصورته الاولية من 30 فقرة.

3- **بدائل الاجابةAlternative Response** : وضعت الباحثة إمام كل فقرة ست بدائل وهي (أوافق بشدة ،أوافق الى حد ما، أوافق قليلاً، لا أوافق قليلاً، لا أوافق الى حد ما، لا أوافق بشدة) يعطى لها عند التصحيح (1،2،3،4،5،6) على التوالي للفقرات الايجابية وتعكس في حالة الفقرات السلبية.

صلاحية فقرات المقياس:

و للتحقق من صلاحية فقرات المقياس بصيغته الاولية والذي يتكون من (30) فقرة ملحق (7) عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية و النفسية و القياس و التقويم النفسي و البالغ عددهم (30) محكم ملحق (2) لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه و تعديل ما يرونه مناسبا و مدى مناسبة البدائل ، و لتحليل أراء المحكمين فقد تم اعتماد اختبار مربع كاي لحسن المطابقة و عُدت كل فقرة صالحة عندما تكون القيمة اكبر او تساوي(3.84)وهي القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ، ودرجة حرية(1) و نتيجة لهذا الإجراء تم الابقاء على جميع الفقرات اذ عدت صالحة وتم استبدال بدائل الاجابة من قبل المحكمين من بدائل بتدرج سداسي كما في المقاس بصيغته الاولية ملحق(7) الى بدائل بتدرج خماسي كما في المقياس بصيغته النهائية ملحق(8).

الجدول (15) نتائج إختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس المهارات العقلية

الفقرات	الموافقين	غير الموافقين	قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 الجدولية	مستوى الدلالة
1، 2، 5، 7، 8، 10، 11، 12، 13، 15، 16، 19، 22، 23، 26، 29، 30	30	0	30	3.84	0.05
3، 4، 6، 18، 21، 25، 28	27	3	19.2	3.84	0.05
9، 14، 17، 20، 24، 27	24	6	10.8	3.84	0.05

تجربة وضوح التعليمات و الفقرات للمقياس :

إن الغرض من تجربة وضوح الفقرات و التعليمات للمقياس هو التعرف على وضوح فقرات المقياس–لغة و محتوى– وبدائله، والوقت اللازم للإجابة فضلاً عن تعليمات الإجابة عليه من اجل معرفة جاهزيته للتطبيق. طُبق المقياس على عينة وضوح التعليمات والفقرات وهي ذاتها التي طبق عليها مقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي. وبعد إجراء التجربة اتضح ان فقرات

المقياس و بدائله و تعليماته كانت واضحة ، اما الوقت المستغرق للإجابة على المقياس تتراوح بين 14–17 دقيقة. وبمتوسط قدره 16 دقيقة

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس المهارات العقلية:

1- القوة التمييزية للفقرات .

بعد تطبيق المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (400) طالب وطالبة وتصحيح استمارات الإجابة ، ولاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياس رتبت درجات افراد العينة من اعلى درجة كلية الى اقل درجة كلية وحددت المجموعتان الطرفيتان بالدرجة الكلية وبنسبة (27 %) من كل مجموعة ، فقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (108) طالب وطالبة في المجموعة العليا، و (108) طالب وطالبة في المجموعة الدنيا. واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس اذ ان القيمة التائية المحسوبة تعد مؤشرا لتمييز كل فقرة عن طريق مقايستها بالقيمة الجدولية والبالغة (3,291) عند مستوى دلالة (0,001) ودرجة حرية (114) (علام ،2010: 615) . وجدول (16) يوضح ذلك ..

جدول (16)

القوة التميزية لفقرات مقياس المهارات العقلية بطريقة العينتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة عند مستوى (0,05)
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.81	.390	4.31	1.133	4.363	دالة
2	4.74	.602	3.90	1.289	6.154	دالة
3	4.37	.744	3.84	.917	4.655	دالة
4	4.57	.644	3.37	1.340	8.414	دالة

5	4.80	.405	3.72	1.240	8.590	دالة
6	3.99	.932	3.08	1.374	5.653	دالة
7	4.58	.898	3.73	1.377	5.403	دالة
8	4.66	.566	3.60	1.207	8.228	دالة
9	3.53	1.256	2.81	1.203	4.314	دالة
10	3.90	.995	2.75	1.461	6.752	دالة
11	4.31	.757	3.29	1.192	6.752	دالة
12	4.63	.540	3.40	1.297	7.563	دالة
13	4.64	.483	3.89	1.299	7.563	دالة
14	3.93	1.020	2.98	1.253	6.074	دالة
15	4.48	.671	3.44	1.330	7.089	دالة
16	4.80	.405	3.45	1.263	10.553	دالة
17	4.82	.383	3.70	1.184	9.335	دالة
18	4.77	.425	3.70	1.400	7.519	دالة
19	4.23	.731	2.78	1.301	10.068	دالة
20	3.88	.983	2.78	1.337	6.845	دالة
21	3.48	1.257	2.67	1.517	4.274	دالة
22	4.41	.633	3.27	1.301	8.064	دالة
23	4.67	.530	3.50	1.338	8.374	دالة
24	3.69	1.350	2.51	1.269	6.579	دالة
25	4.56	.688	3.26	1.144	10.071	دالة

26	4.37	.678	3.32	1.267	7.544	دالة
27	3.09	1.357	2.48	1.366	3.303	دالة
28	3.36	1.241	2.27	1.288	6.274	دالة
29	3.49	1.450	2.38	1.311	5.854	دالة
30	4.37	.664	3.40	1.214	7.265	دالة

ويتضح من الجدول اعلاه ان جميع الفقرات كانت ذات دلالة احصائية لذا يبقى عدد فقرات المقياس 30 فقرة.

2- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية :

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط " بيرسون " Person correlation بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية ، لكون درجات الفقرة متصلة ومتدرجة ، علماً أن عينة صدق الفقرات تتكون من (400) طالب ، واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً ، إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,169) بدرجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0,001) والجدول (17) يبين ذلك.

جدول (17)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس المهارات العقلية

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.534***	11	.514***	21	.271***
2	.447***	12	.5318**	22	.576***
3	.354***	13	.525***	23	.590***
4	.559***	14	.282***	24	.333***

5	.616***	15	.5818**	25	.597***
6	.230***	16	.586***	26	.546***
7	.382***	17	.657***	27	.269***
8	.590***	18	.597***	28	.351***
9	.272***	19	.451***	29	.299***
10	.424***	20	.237***	30	.472***

- **علاقة درجة الفقرة بالمجال**

جدول (18)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي اليه

الدافعية		تحديد الاهداف		الثقة بالنفس		إدارة القلق والخوف		الاسترخاء		التركيز		التصور العقلي	
1	.574***	6	.425***	10	.720***	14	.488***	18	.558***	22	.570***	27	.732***
2	.665***	7	.701***	11	.630***	15	.723***	19	.767***	23	.608***	28	.518***
3	.675***	8	.667***	12	.616***	16	.732***	20	.600***	24	.604***	29	.600***
4	.765***	9	.140**	13	.518***	17	.516***	21	.266***	25	.593***	30	.452***
5	.587***									26	.457***		

يتضح من الجدول (18) ان قيم معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى دلالة(0,001) ودرجة حرية(398) لأنها اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,169) باستثناء الفقرة (9) فهي دالة عند مستوى دلالة (0,01) لأنها اكبر من القيمة الجدولية البالغة(0,128)

مصفوفة ارتباطات المجالات

لتحقيق ذلك فقد تم الاعتماد على عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها(400) طالب وطالبة ، وأشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط لكل مجال بالمجالات الأخرى والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية وهذا يدل على إن المجالات تقيس متغير المهارات العقلية ، إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من القيمة الحرجة البالغة (0,169) عند مستوى دلالة (0,001) بدرجة حرية (398) باستثناء قيم معامل الارتباط بين المجالين الاول والسابع والبالغة(0,103) فهي دالة عند مستوى (0,05)لأنها اكبر من القيمة الجدولية(0,098)وهذا مؤشر جيد لصدق بناء المقياس، والجدول (19) يوضح ذلك

الجدول(19)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس المهارات العقلية

المجالات	الدرجة الكلية	المجال الاول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	المجال السابع
الدرجة الكلية	1							
المجال الاول	0,671	1						
المجال الثاني	0,673	0,608	1					
المجال الثالث	0,678	0,303	0,425	1				
المجال الرابع	0,746	0,456	0,474	0,566	1			
المجال الخامس	0,708	0،342	0،459	0,503	0,413	1		

المجـــــال السادس	0,761	0,374	0,428	0,431	0,425	0,536	1	
المجـــــال السابع	0,620	0,103	0,215	0,480	0,341	0,398	0,566	1

مؤشرات صدق وثبات المقياس

- الصدق : Validity

أ – الصدق الظاهري Face Validity : تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرضه على المحكمين والأخذ بآرائهم حول مدى صلاحية فقرات المقياس وتعليماته.

ب – صدق البناء Construct Validty

وتعرف أنستازي صدق البناء هو مدى القول بأن الأختبار يقيس بناءآ نظريا محدداً أو سمة معينة ، ويستعمل لتحليل درجات المقياس إستناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها ويعد أكثر أنواع الصدق صلة بالنظرية (أنستازي ،2015: 165).

وقد اعتمدت الباحثة في استخراج صدق البناء لمقياس المهارات العقلية من خلال المؤشرات الاتية :

• القوة التمييزية للفقرات: والتي استخرجت بأسلوب المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا

•الأتساق الداخلي Internal Consistency وقد تم التحقق من صحة هذا المؤشر في أجراء سابق ، من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية .ومع كل مجال فضلا عن ارتباط كل مجال مع بقية المجالات والدرجة الكلية للمقياس.

•التحليل العاملي Factor Anaslysis :

أشار فيركسون Ferguson,1991 الى أن التحليل العاملي طريقة إحصائية وظيفتها التبسيط أو التقليل الموضوعي لمجموعات كبيرة من المتغيرات تصف مواقف معقدة ، إلى مجموعة صغيرة

تمتلك صفات تفسيرية تسمى عواملFactors ، تكتسب معناها بسبب الصفات التكوينية أو الهيكلية التي قد توجد ضمن مجموعة العلاقات (فيركسون ، 1991: 587-589).

وهناك نوعان شائعان من التحليل العاملي وهما التحليل العاملي الأستكشافي Explorative Factor Analysis والتحليل العاملي التوكيدي Confirmative Factor Analysis وقد استعانت الباحثة باسلوب التحليل العاملي الأستكشافي لفقرات مقياس المهارات العقلية من أجل الكشف عن أبعاد المقياس بما يتلائم مع البيئة العراقية بهدف الوصول الى كيفية أستجابة العينة على وفق خصوصيتها الثقافية والنفسية .

أستندت الباحثة في أعداد فقرات مقياس المهارات العقلية على نموذج (Bull&Shambrook,1996) والدراسات السابقة التي أشارت الى وجود سبعة مجالات للمهارات العقلية هي (الدافعية، تحديد الاهداف ، الثقة بالنفس ،ادارة القلق والخوف، الاسترخاء ، التركيز في التركيز ، التصور). والسؤال هو : هل هذا المقياس هو عامل واحد أو أنه يتكون من عدة عوامل ؟ ويجاب عن هذا السؤال بإستعمال التحليل العاملي الأستكشافي للمقياس وذلك عن طريق الحقيبة الأحصائية للعلوم الأجتماعية (SPSS) لمعرفة أن كان المقياس يتضمن عاملا واحداً أو عدة عوامل ، إذ تتوافر سبع طرائق إحصائية لمعالجة التحليل العاملي وهي:

1- طريقة المكونات الأساسية Principal Components Method .

2- طريقة المربعات الصغرى غيرالموزونة Unweighted Least Spuare Methed.

3- طريقة المربعات الصغرى المهمة Generalized Least Square Methed .

4- طريقة الأمكان الأعظم Maxmum Likelihood Methed .

5- طريقة التحليل العاملي الأساسية Principal Axis Factoring Method .

6- طريقة الفا العاملية Alpha Factoring Method .

7- طريقة التصور العاملي Image Factoring Method

وتعد طريقة المكونات الأساسية من أكثر طرائق التحليل العاملي استعمالا ودقة ، ولها عدد من المزايا التي أشارت اليها البحوث العلمية، إذ أنها تؤدي الى استخلاص تشبعات دقيقة وواضحة، وأن كل عامل يستخرج بأقصى تباين (Gorsuch,1983: 61). وقد قامت الباحثة بأعتماد هذه الطريقة .

واعتمدت الباحثة في تحديد العوامل معيار كايزر Kaiser Criterion الذي يعتمد حجم التباين الذي يعبر عنه العامل ،أي الحصول على جذره الكامن Eigenvalue الذي لايقل عن (1) ومصدر تباينه أكثر من فقرة (Guttman ,1954:150).وهذا يعني أن العوامل الدالة في هذه الطريقة هي العوامل التي يساوي أو يزيد جذرها الكامن على واحد (1) على أن لايقل حجم تشبعات الفقرات في ذلك العامل عن (0,30) ، فإذا كان اقل فأنها تستبعد أي العامل الذي يقل جذره الكامن له عن واحد (1) يشير الى قدر ضئيل من التباين في المتغيرات الأصلية ذاتها ،فمن الأجدر إستبعاده لعدم دلالته (Gorsuch,1983: 133).وقد أتخذت الباحثة هذا الاجراء معياراً في التحليل العاملي لهذا المقياس .

وهكذا استعملت الباحثة طريقة المكونات الأساسية ،على عينة التحليل البالغ عددها (400) طالب (ذكوراً وأناثاً) ، وقد مثلت فقرات مقياس المهارات العقلية (7) مجالات التي أستعملت في عينة التحليل العاملي ،وتم حساب معاملات أرتباط بيرسون بين هذه المتغيرات وتكونت مصفوفة الأرتباط Correlation Matrix التي اجرى عليها التحليل العاملي ، وقد كانت الفقرات التي دخلت التحليل العاملي (30) فقرة بعد أجراءات التمييز والاتساق الداخلي ،وكانت نتيجة التحليل العاملي متجانسة ومتسقة من النظرية وهي وجود سبعة عوامل للمقياس ،كما أصبح مجموع فقرات المقياس (30)،وبلغ الجذر الكامن Total للعامل الأول (1,940) الذي يفسر (6,46) من التباين الكلي ،أما العامل الثاني بلغ الجذر الكامن له (2,17) الذي يفسر (7,26) من التباين الكلي ،أما العامل الثالث فبلغ الجذر الكامن له (1,75) الذي يفسر (5,84) من التباين الكلي ،أما الرابع بلغ الجذر الكامن له (1,55) الذي يفسر (5,15) من التباين الكلي أما الخامس بلغ الجذر الكامن له (1,92) الذي يفسر (6,39) من التباين الكلي أما السادس بلغ الجذر الكامن له (1,85) الذي يفسر (6,17) من التباين الكلي أما السابع بلغ الجذر الكامن له (1,63) الذي يفسر (5,40) من التباين الكلي، كما موضح في الجدول (20)

جدول(20)

الجذر الكامن والتباين الكلي لمقياس المهارات العقلية

المجالات	الجذر الكامن	التباين المفسر
الدافعية	1,940	6,46
تحديد الاهداف	2,17	7,26
الثقة بالنفس	1,75	5,84
ادارة القلق والخوف	1,55	5,15
الاسترخاء	1,92	6,39
التركيز	1,85	6,17
التصور العقلي	1,63	5,40

بعدها استعملت الباحثة طريقة فاريماكس للتدوير Varimax Rotation Method للتعرف على تشبع Loading الفقرات في هذه العوامل ،واستناداً الى معيار ثرستون Therston الذي يؤكد اهمية أن تكون الفقرة مشبعة بشكل له دلالته العلمية في عامل معين وضعيفة في العوامل الأخرى (ابو النيل ،1986: 33).والجدول (21) يوضح نتائج التحليل العاملي تشبع الفقرات بالعوامل السبعة قبل التدوير

جدول(21)

نتائج التحليل العاملي قبل التدوير

ت	الدافعية	ت	تحديد الاهداف	ت	الثقة بالنفس	ت	ادارة القلق والخوف
	مقدار التشبع		مقدار التشبع		مقدار التشبع		مقدار التشبع
1	0،532	6	0،753	10	0،645	14	0،520
2	0،606	7	0،600	11	0،689	15	0،620
3	0،665	8	0،798	12	0،597	16	0،693
4	0،584	9	0،783	13	0،712	17	0،640
5	0،712						

ت	الاسترخاء	ت	التركيز	ت	التصور العقلي
	مقدار التشبع		مقدار التشبع		مقدار التشبع
18	0،698	22	0،615	27	0،623
19	0،542	23	0،704	28	0،694
20	0،784	24	0،573	29	0،506
21	0،723	25	0،618	30	0،705
		26	0،518		

يتضح من الجدول (21) ان جميع الفقرات كان تشبعها اكثر من (0,30)اما فيما يتعلق بتشبع الفقرات بالعوامل بعد التدوير كما في الجدول(22) ادناه

جدول(22)

نتائج التحليل العاملي بعد التدوير

ت	الدافعية	ت	تحديد الاهداف	ت	الثقة بالنفس	ت	ادارة القلق والخوف
	مقدار التشبع		مقدار التشبع		مقدار التشبع		مقدار التشبع
1	0،641	6	0،831	10	0،739	14	0،609
2	0،705	7	0،732	11	0،792	15	0،752
3	0،781	8	0،888	12	0،666	16	0،798
4	0،640	9	0،813	13	0،896	17	0،765
5	0،902						

ت	الاسترخاء	ت	التركيز	ت	التصور العقلي
	مقدار التشبع		مقدار التشبع		مقدار التشبع
18	0،721	22	0،798	27	0،739
19	0،687	23	0،863	28	0،782
20	0،886	24	0،678	29	0،642
21	0،898	25	0،714	30	0،822
		26	0،688		

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقتين:

1- معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

تستند هذه الطريقة الى ان اتساق استجابات الافراد عبر مفردات المقياس والتي يمكن الاعتماد عليها في تقدير معامل الثبات لذا أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغة 400 ، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,86) .

2- طريقة اعادة الاختبار

قامت الباحثة باستخراج الثبات بإعادة بتطبيق المقياس على عينة الثبات البالغة 40 طالب وطالبة وبعد مرور (14) يوماً طبق المقياس على العينة نفسها مرة ثانية . وبعد الانتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الاول وأستخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فكان الارتباط (0.84) وهو معامل ثبات جيد ، إذ يشير (عيسوي) الى أن معامل الارتباط بين التطبيقين إذا كان (0.70) فأكثر يعد مؤشراً جيداً للثبات (عيسوي ، 1985 : 58) .

الخطأ المعياري للمقياس :

تم استخراج الخطا المعياري للمقياس كما موضح في جدول (23)

جدول (23)الخطأ المعياري للمقياس المهارات العقلية

المقياس	حجم العينة 400			حجم العينة 40		
	الفا كرونباخ	الانحراف المعياري	الخطا المعياري	اعادة الاختبار	الانحراف المعياري	الخطا المعياري
المهارات العقلية	0.86	10.124	3.788	0.84	16.421	6.5684

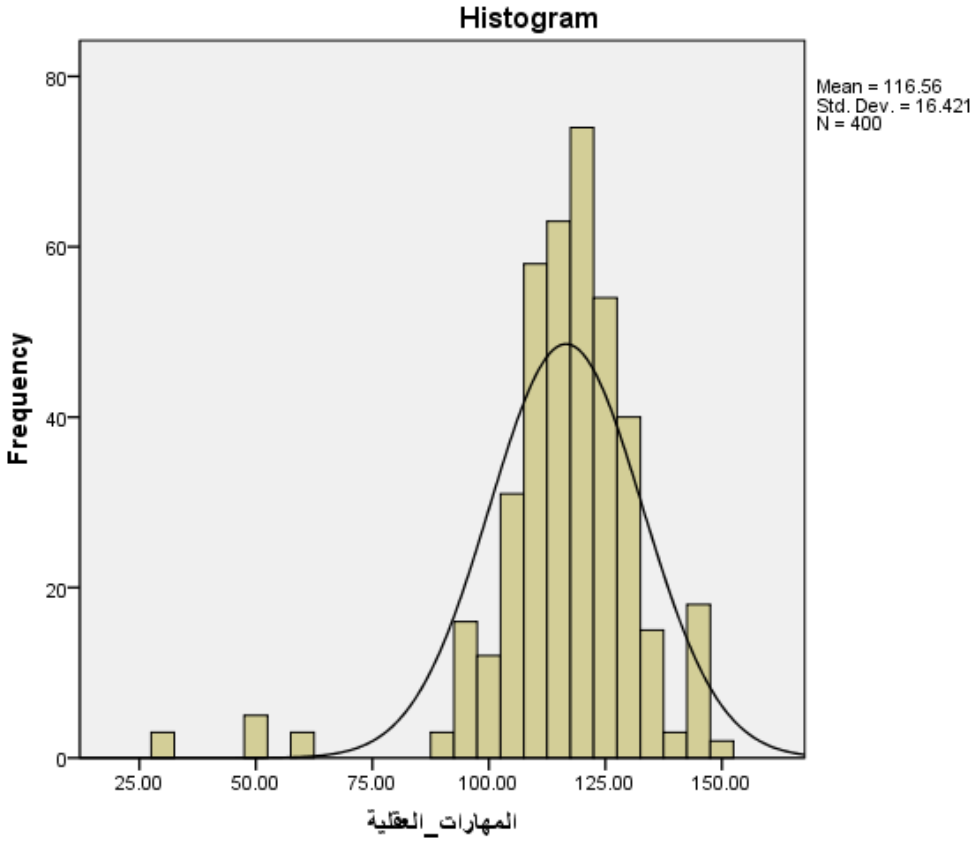
المؤشرات الإحصائية لمقياس المهارات العقلية :

قامت الباحثة باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية، وكما موضحة في جدول (24).

جدول (24)

قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس المهارات العقلية

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الحسابيّ	116,560
الوسيط	118
المنوال	114
الانحراف المعياريّ	16,421
التباين	269,651
الالتواء	1,928
التفرطح	2,918
أقل درجة	30
أعلى درجة	150
المدى	120



يظهر من الجدول (24) والشكل (2) ان قيم الوسط والوسيط والمنوال تقترب من بعضها وان الالتواء والتفرطح تقترب من الصفر وهذا يعد مؤشر لاقتراب شكل التوزيع من التوزيع الطبيعي مما يجعل الباحثة تطمئن لاستخدام الاختبارات المعلمية لتحقيق اهداف البحث واستخراج النتائج.

تصحيح المقياس

يتم تصحيح الصيغة النهائية للمقياس الذي بلغت عدد فقراته (30) فقرة بعد تحديد اوزان بدائل الاستجابة التي تراوحت بين (5–1) درجات في تدرج (تنطبق عليّ دائما، تنطبق عليّ غالبا، تنطبق عليّ احيانا ، تنطبق عليّ نادرا، لا تنطبق عليّ ابدا) وتعطى الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1).للفقرات الايجابية وتعكس في حالة الفقرات السلبية التي هي(20,24,25.26) ولأجل الحصول على الدرجة الكلية لكل مستجيب تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في استجابته على فقرات المقياس واقصى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (150) وادنى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (30) وبمتوسط فرضي (90) درجة .

ثالثا : مقياس المثابرة المعرفية:

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الادبيات والدراسات السابقة لم تجد مقياسا مناسبا لقياس المثابرة المعرفية لذا قامت ببناء المقياس اعتمادا على خطوات بناء المقاييس وهي على النحو الاتي:

1- **تحديد المفهوم:** قامت الباحثة ببناء مقياس المثابرة المعرفية وفق نظرية مورجان (George Morgan,1990) وقد عرفها (Jozsa&Morgan ,2014) بأنها عدم الاستسلام أو الانسحاب، و مواصلة التعلم من اجل الوصول للمعرفة اللازمة بإصرار وعزيمة رغم المصاعب والعراقيل التي قد تقف عائقاً امامها لكن ذلك لا يؤدي الى عدم الوصول للنتائج المرجوة.

2- **صياغة فقرات المقياس:** بعد وضع التعريف النظري للمتغير، صاغت الباحثة فقرات المقياس على ضوء التعريف النظري وطبيعة المجتمع المستهدف للقياس . وتكون المقياس ككل بصورته الاولية من 35 فقرة.

3- **بدائل الاجابةAlternative Response** : أعتمدت الباحثة طريقة ليكرت (Likert) في تحديد بدائل الاجابة و التي تُعد من الطرق العلمية المهمة لما تتمتع به هذه الطريقة من مزايا ومحاسن كما هو مبين في الأتي :

1. سهلة التصحيح .
2. توفر مقياس أكثر تجانساً .
3. تسمح بأكبر تباين بين الأفراد
4. تتسم بالمرونة (Hopkins , 1998: 170) .

وضعت الباحثة إمام كل فقرة خمس بدائل وهي (موافق بدرجة كبيرة جداً ، موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة متوسطة ، موافق بدرجة قليلة ، لا أوافق)يعطى لها عند التصحيح (5،4،3،2،1) على التوالي وتعكس في حالة الفرات السلبية .

صلاحية فقرات المقياس:

و للتحقق من صلاحية فقرات المقياس بصيغته الاولية والذي يتكون من (35) فقرة ملحق (9) عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية و النفسية و القياس و التقويم النفسي و البالغ عددهم (30) محكم ملحق (2) لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه و تعديل ما يرونه مناسبا و مدى مناسبة البدائل ، و لتحليل أراء المحكمين فقد تم اعتماد اختبار مربع كاي لحسن المطابقة و عُدت كل فقرة صالحة عندما تكون القيمة اكبر او تساوي(3.84)وهي القيمة الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ومستوى دلالة (1) ، و نتيجة لهذا الإجراء تم الابقاء على جميع الفقرات اذ عدت صالحة وتم استبدال بدائل الاجابة من قبل المحكمين كما في المقياس بصيغته الاولية ملحق(9) الى البدائل كما في المقياس بصيغته النهائية ملحق(10).

الجدول (25)

نتائج إختبار مربع كاي آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس المثابرة المعرفية

ت	الفقرات	الموافقين	غير الموافقين	قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 الجدولية	مستوى الدلالة
1	6، 7، 11، 12، 13، 15، 21، 24 14، 16، 17، 25، 30	30	0	30	3.84	0.05
2	1، 2، 3، 8، 9، 10، 18، 19، 20، 22، 26، 27، 31 28	27	3	19.2	3.84	0.05
3	4، 5، 23، 29 ،32،33،34،35	24	6	10.8	3.84	0.05

تجربة وضوح التعليمات و الفقرات للمقياس :

إن الغرض من تجربة وضوح الفقرات و التعليمات للمقياس هو التعرف على وضوح فقرات المقياس–لغة و محتوى– وبدائله، والوقت اللازم للإجابة فضلاً عن تعليمات الإجابة عليه من اجل معرفة جاهزيته للتطبيق. طُبق المقياس على العينة سابقة الذكر التي طبق عليها المقياسين السابقين وبعد إجراء التجربة اتضح ان فقرات المقياس و بدائله و تعليماته كانت واضحة ، اما الوقت المستغرق للإجابة على المقياس تراوح بين 10–13 دقيقة بمتوسط زمني يبلغ 11 دقيقة.

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس المثابرة المعرفية:

1- القوة التمييزية للفقرات .

بعد تطبيق المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (400) طالب وطالبة وتصحيح استمارات الإجابة ، ولاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياس رتبت درجات افراد العينة من اعلى درجة كلية الى اقل درجة كلية وحددت المجموعتان الطرفيتان بالدرجة الكلية وبنسبة (27 %) من كل مجموعة ، فقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (108) طالب وطالبة في المجموعة العليا، و (108) طالب وطالبة. واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس

اذ ان القيمة التائية المحسوبة تعد مؤشرا لتمييز كل فقرة عن طريق مقايستها بالقيمة الجدولية والبالغة (3,291) عند مستوى دلالة (0,001) ودرجة حرية (114) (علام ،2010: 615) . وفي ضوء هذا الاجراء جدول (26) يوضح ذلك .

جدول (26)

القوة التميزية لفقرات مقياس المثابرة المعرفية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة عند مستوى (0,05)
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	4.79	.411	4.26	1.241	4.196	دالة
2	4.82	.383	3.94	1.292	6.857	دالة
3	4.45	.586	3.89	.998	5.070	دالة
4	4.66	.477	3.41	1.414	8.703	دالة
5	4.81	.398	3.77	1.323	7.803	دالة
6	4.11	.890	2.95	1.430	7.143	دالة

7	4.60	.896	3.84	1.435	4.664	دالة
8	4.64	.603	3.69	1.219	7.218	دالة
9	3.44	1.277	2.71	1.166	4.346	دالة
10	3.93	1.011	2.77	1.392	6.992	دالة
11	4.34	.726	3.38	1.258	6.890	دالة
12	4.53	.648	3.69	1.300	5.961	دالة
13	4.64	.483	4.07	1.266	4.333	دالة
14	3.88	1.039	2.87	1.381	6.069	دالة
15	4.20	1.259	3.45	1.397	4.145	دالة
16	4.82	.383	3.54	1.321	9.722	دالة
17	4.85	.357	3.72	1.366	8.315	دالة
18	4.78	.418	3.69	1.525	7.119	دالة
19	4.19	.716	2.63	1.301	10.948	دالة
20	3.85	.965	2.62	1.419	7.458	دالة
21	3.28	1.345	2.27	1.457	5.288	دالة
22	4.33	.875	3.17	1.364	7.482	دالة
23	4.70	.459	3.47	1.456	8.382	دالة
24	3.67	1.414	2.15	1.296	8.228	دالة
25	4.51	.690	3.24	1.318	8.863	دالة
26	4.46	.633	3.24	1.366	8.436	دالة
27	3.00	1.421	2.06	1.277	5.087	دالة

28	3.25	1.340	2.01	1.301	6.904	دالة
29	3.35	1.481	2.19	1.354	6.019	دالة
30	4.31	.803	3.44	1.355	5.743	دالة
31	4.74	.440	4.19	.775	6.476	دالة
32	4.26	.766	2.24	1.310	13.821	دالة
33	4.46	.742	2.68	1.244	12.821	دالة
34	4.44	1.017	2.67	1.529	10.063	دالة
35	3.34	1.461	2.19	1.349	6.018	دالة

ويتضح من الجدول اعلاه ان جميع الفقرات كانت ذات دلالة احصائية لذا يبقى عدد فقرات المقياس 35 فقرة.

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية :

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط " بيرسون " Person correlation بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية ، لكون درجات الفقرة متصلة ومتدرجة ، علماً أن عينة صدق الفقرات تتكون من (400) طالب وطالبة ، واتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً ، إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,169) بدرجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0,001) والجدول (27) يبين ذلك.

جدول (27)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس المثابرة المعرفية

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.505***	11	.474***	21	.309***	31	.210***
2	.432***	12	.476***	22	.542***	32	.553***
3	.322***	13	.470***	23	.543***	33	.538***
4	.509***	14	.327***	24	.370***	34	.412***
5	.555***	15	.517***	25	.584***	35	.328***
6	.287***	16	.548***	26	.522***		
7	.370***	17	.606***	27	.307***		
8	.559***	18	.551***	28	.406***		
9	.295***	19	.473***	29	.348***		
10	.443***	20	.290***	30	.441***		

مؤشرات صدق وثبات المقياس

- الصدق : Validity

أ – الصدق الظاهري Face Validity

تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرضه على المحكمين والأخذ بآرائهم حول مدى صلاحية فقرات المقياس وتعليماته وكما ذكر سابقا.

ب – صدق البناء Construct Validty

وقد اعتمدت الباحثة في استخراج صدق البناء لمقياس المثابرة المعرفية من خلال المؤشرات الاتية :

• تمييز الفقرات باسلوب المجموعتين الطرفيتين

•الأتساق الداخلي Internal Consistency وقد تم التحقق من صحة هذا المؤشر في أجراء سابق ، من خلال تحليل فقرات المقياس إحصائيا وحساب معاملات أرتباطها مع الدرجة الكلية .

•التحليل العاملي Factor Anaslysis :

أستعملت الباحثة طريقة المكونات الأساسية ،على عينة التحليل البالغ عددها (400) طالب (ذكوراً وأناثاً) ، وقد مثلت فقرات مقياس المثابرة المعرفية التي أستعملت في عينة التحليل العاملي ،وتم حساب معاملات أرتباط بيرسون بين هذه المتغيرات وتكونت مصفوفة الأرتباط Correlation Matrix التي اجرى عليها التحليل العاملي ، وقد كانت الفقرات التي دخلت التحليل العاملي (35) فقرة بعد أجراءات التمييز والاتساق الداخلي،وكانت نتيجة التحليل العاملي متجانسة ومتسقة مع النظرية وهي وجود عامل واحد للمقياس ،كما أصبح مجموع فقرات المقياس (35)،وبلغ الجذر الكامن Total للعامل الأول والوحيد (10,148) الذي يفسر (28,99) من التباين الكلي .

بعدها استعملت الباحثة طريقة فاريماكس للتدوير Varimax Rotation Method للتعرف على تشبع Loading الفقرات في هذه العوامل ،واستناداً الى معيار ثرستون Therston الذي يؤكد اهمية أن تكون الفقرة مشبعة بشكل له دلالته العلمية في عامل معين وضعيفة في العوامل الأخرى (ابو النيل ،33:1986).والجدول (28) يوضح نتائج التحليل العاملي تشبع الفقرات بالعامل العام قبل التدوير.

جدول(28)

نتائج التحليل العاملي تشبع الفقرات بالعامل العام قبل التدوير.

رقم الفقرة	مقدار التشبع	رقم الفقرة	مقدار التشبع	رقم الفقرة	مقدار التشبع	رقم الفقرة	مقدار التشبع
1	0.62	11	0.604	21	0.322	31	0.511
2	0.547	12	0.644	22	0.33	32	0.648
3	0.596	13	0.601	23	0.44	33	0.595
4	0.511	14	0.651	24	0.417	34	0.441
5	0.566	15	0.634	25	0.63	35	0.459
6	0.647	16	0.556	26	0.51		
7	0.588	17	0.558	27	0.385		
8	0.634	18	0.671	28	0.462		
9	0.551	19	0.316	29	0.535		
10	0.538	20	0.381	30	0.657		

اما فيما يتعلق بنتائج التشبع بعد التدوير كما مبين في الجدول (29)

جدول (29)

نتائج التحليل العاملي تشبع الفقرات بالعامل العام بعد التدوير

رقم الفقرة	مقدار التشبع	رقم الفقرة	مقدار التشبع	رقم الفقرة	مقدار التشبع	رقم الفقرة	مقدار التشبع
1	0.721	11	0.769	21	0.498	31	0.648
2	0.659	12	0.710	22	0.497	32	0.762
3	0.623	13	0.784	23	0.578	33	0.643
4	0.630	14	0.765	24	0.552	34	0.524
5	0.603	15	0.789	25	0.767	35	0.587
6	0.732	16	0.645	26	0.613		
7	0.696	17	0.671	27	0.409		
8	0.743	18	0.714	28	0.593		
9	0.652	19	0.444	29	0.645		
10	0.632	20	0.456	30	0.725		

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ وكما يأتي:

معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

تستند هذه الطريقة الى ان اتساق استجابات الافراد عبر مفردات المقياس والتي يمكن الاعتماد عليها في تقدير معامل الثبات لذا أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة ، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,83).

كما تم استخراج الثبات لهذا المقياس باستخدام طريقة اعادة الاختبار

وتستند فكرة حساب معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة الى حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار عند تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور فترة زمنية على التطبيق الاول. (عطية ، 2009 : 207). ويعرف هذا المعامل بمعامل ثبات الاستقرار (السكون Stability) للاختبار . وقد قامت الباحثة بإستخراج الثبات بتطبيق المقياس على عينة الثبات وبعد مرور (14) يوماً طبق المقياس على العينة نفسها مرة ثانية . وبعد الإنتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الاول وأستخدم معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين فكان الارتباط (0.85) ، إذ يشير (عيسوي) الى أن معامل الارتباط بين التطبيقين إذا كان (0.70) فأكثر يعد مؤشراً جيداً للثبات (عيسوي ، 1985 : 58) .

الخطأ المعياري للمقياس :

تم استخراج الخطا المعياري للمقياس كما موضح في جدول (30)

جدول(30)الخطأ المعياري لمقياس المثابرة المعرفية

المقياس	حجم العينة 400			حجم العينة 40		
	الفا كرونباخ	الانحراف المعياري	الخطا المعياري	اعادة الاختبار	الانحراف المعياري	الخطا المعياري
المثابرة المعرفية	0.83	10.589	4,3659	0.85	9.889	3,829

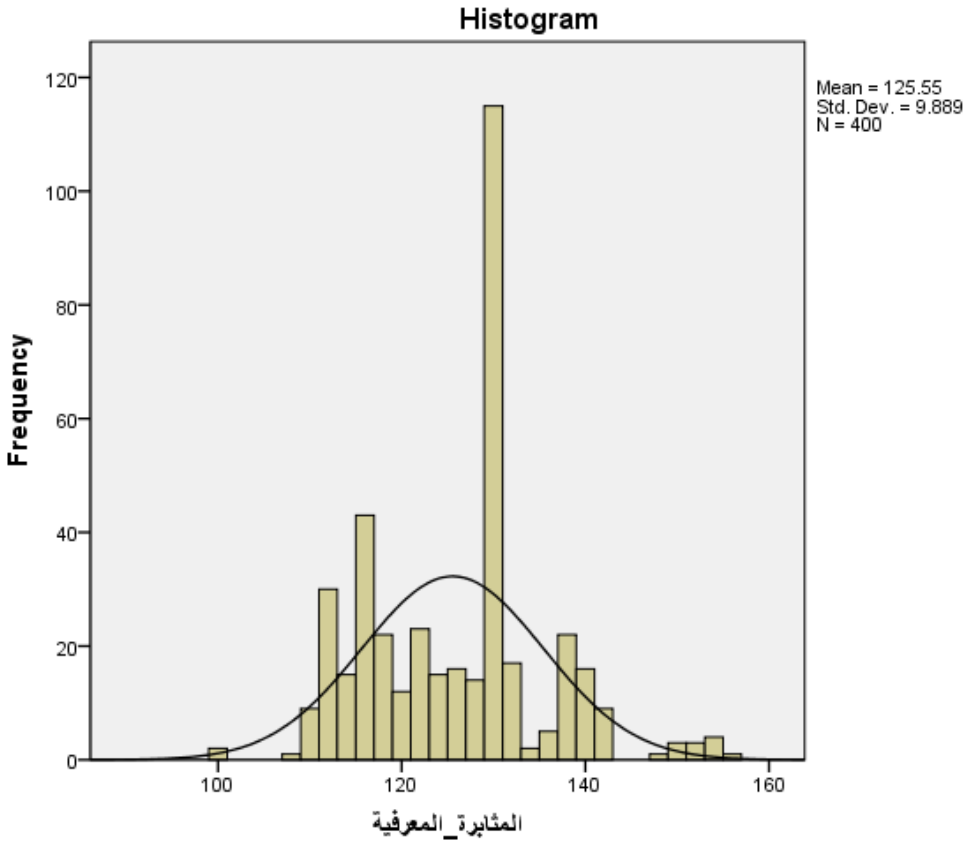
المؤشرات الإحصائية لمقياس المثابرة المعرفية :

قامت الباحثة باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية، وكما موضحة في جدول (31).

جدول (31)

قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس المثابرة المعرفية

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الحسابيّ	125,55
الوسيط	127
المنوال	130
الانحراف المعياريّ	9,889
التباين	97,792
الالتواء	-0,028
التفرطح	0,267
أقل درجة	100
أعلى درجة	156
المدى	56



يظهر من الجدول (31) والشكل (3) ان قيم الوسط والوسيط والمنوال تقترب من بعضها وان الالتواء والتفرطح يقترب من الصفر وهذا يعد مؤشر لاقتراب شكل التوزيع من التوزيع الطبيعي ممايجعل الباحثة تطمئن لاستخدام الاختبارات المعلمية لتحقيق اهداف البحث واستخراج النتائج.

تصحيح المقياس

يتم تصحيح الصيغة النهائية للمقياس الذي بلغت عدد فقراته (35) فقرة بعد تحديد اوزان بدائل الاستجابة التي تراوحت بين (5–1) درجات في تدرج خماسي (تنطبق عليّ دائما، تنطبق عليّ غالبا، تنطبق عليّ احيانا ، تنطبق عليّ نادرا، لا تنطبق عليّ ابدا) وتعطى الدرجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1)في حالة الفقرات الايجابية وتعكس في حالة الفقرات السلبية التي هي(19,32,35) ولأجل الحصول على الدرجة الكلية لكل مستجيب تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في استجابته على فقرات المقياس واقصى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (175) وادنى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (35) وبمتوسط فرضي (105) درجة .

الوسائل الأحصائية :

استخدمت الباحثة بالرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لحساب الوسائل الإحصائية التي استخدمت في البحث وكما يأتي :

- مربع كاي لحسن المطابقة للتاكد من صلاحية الفقرات لجميع المقاييس الثلاث
- الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين لحساب القوة التميزية لفقرات المقاييس الثلاث
- معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient لحساب الارتباطات بين درجة الفقرة والدرجة الكلية وكذلك الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المجال ودرجة المجال بالمجالات الاخرى والدرجة الكلية لمقياس التكامل الاكاديمي الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية كما استخدم لحساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار للمقاييس الثلاث وللتعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث .
- معادلة الفا- كرونباخ للاتساق الداخلي، استخدمت لاستخراج الثبات بطريقة الفا للاتساق الداخلي للمقاييس الثلاث.
- الاختبار التائي لعينة واحدة: للتعرف على مستوى المتغيرات لدى العينة.
- الاختبار الزائي لمعرفة الفروق في العلاقة الارتباطية تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص ونوع الدراسة
- تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على نسبة اسهام كل من المهارات العقلية والمثابرة المعرفية في التكامل الاكاديمي الاجتماعي

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

ثانياً: الاستنتاجات

ثالثاً: التوصيات

رابعاً: المقترحات

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بناء على الاهداف التي تم تحديدها وتفسير هذه النتائج ومناقشتها بحسب الإطار النظري والدراسات السابقة وخصائص المجتمع الذي تمت دراسته في البحث الحالي ، ومن ثم الخروج بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات ، ويمكن عرض النتائج كما يأتي:

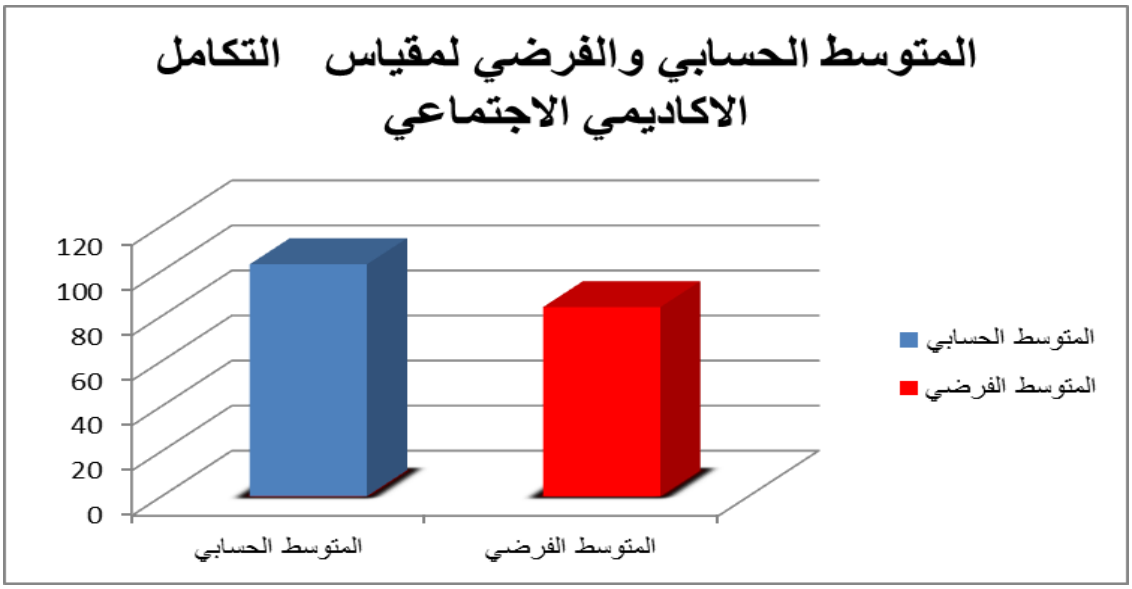
الهدف الاول : التعرف الى التكامل الاكاديمي – الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا.

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس التكامل الاكاديمي – الاجتماعي المتكون من (28) فقرة على عينة البحث المتكونة من (400) طالب وطالبة. وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (103.785) درجة وبانحراف معياري قدره (14.922) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (84) درجة ،استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,001) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (26.516) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (3,291)، وبدرجة حرية (399) وهذا يعني ان عينة البحث لديهم التكامل الاكاديمي – الاجتماعي بمستوى عالي والجدول (32) والشكل (4) يوضحان ذلك.

جدول (32)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التكامل الاكاديمي – الاجتماعي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (0,001)
					المحسوبة	الجدولية	
التكامل الاكاديمي – الاجتماعي	400	103.785	14.922	84	26.516	3,291	دالة



الشكل (4) المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس التكامل الاكاديمي – الاجتماعي

يشير الجدول (32) والشكل (4) الى أن عينة البحث يمتلكون درجة اعلى من المتوسط الفرضي لمقياس التكامل الاكاديمي – الاجتماعي، ويتفق هذا مع ما طرحه صاحب هذه النظرية(تينتو) الذي ركز على الدور الحاسم للمشاركة في الانشطة التربوية الايجابية للطلبة ، كما يركز على فهم العلاقة بين مشاركة المتعلم وتعلمه ، والتأثير الذي يحدث عن المشاركة ، واستمرار المتعلم وتفاعله مع المادة الدراسية ، فهناك رابط بين تعلم المتعلم واستمراره في بذل الجهد ، وهذا الرابط ينتج من التفاعل بين مشاركة المتعلم ، ونوعية جهده فالمشاركة مع الاقران ، والتفاعل مع المادة الدراسية ترتبط ايجابيا بنوعية الجهد ،فكلما زاد تعلم المتعلم زاد احتمال بقائه في المؤسسة التعليمية (Tinto,1993: 131). وهذا ما اكدت عليه دراسة (Tinto,1998) إن شكلي التكامل مترابطان عند حدوث كلا الشكلين يزداد احتمال استمرار الطلاب ، ويمكن ان يكون احد اشكال التكامل بمثابة وسيلة لشكل آخر من اشكال التكامل ، مع مستويات عالية من التكامل الاجتماعي لتعويض التكامل الاكاديمي الأضعف(Pascarella & Terenzini, 1983). وكذلك دراسة نورا وآخرون (Nora, et al, 1993) الطالب المتكامل اكاديمياً باعتباره طالباً طور ارتباطاً قوياً مع ببيئته الاكاديمية ، على سبيل المثال التفاعل مع اعضاء هيئة التدريس والموظفين الاكاديميين في القضايا الاكاديمية ، والمشاركة في انشطة التدريس و / أو مجموعات الدراسة ، وبالمثل الطالب المتكامل اجتماعياً بأنه الشخص الذي طور ارتباطاً قوياً بالأنشطة الاجتماعية النموذجية في حرم جامعي

معين ، على سبيل المثال ، التفاعل المستمر مع اعضاء مجموعة الدراسة اجتماعياً ، والاتصال بأعضاء هيئة التدريس لأسباب غير اكاديمية ، والمنظمات والطلبة. (Sharon , 2008: 3)

تتفق نتائج البحث مع دراسات سيفرينس وشميدث (Severiens & Schmidt, 2008) ، و دراسة تاسكن و كوسكن (Tasgin & Coskun,2018)التي وجدت درجات عالية من التكامل الاكاديمي – الاجتماعي .

وترى الباحثة ان ارتفاع مستوى التكامل الاكاديمي – الاجتماعي ربما يعزى الى الرغبة والطموح لدى طلبة الدراسات العليا باعتبار ان اكمال الدراسة هدف يطمح اليه نسبة كبيرة من الطلبة لما يترتب عنه من مزايا يحظى بها الطالب بعد تخرجه سيما زيادة فرص التعيين والمركز الاجتماعي وغير ذلك وان اكمال الدراسة يشكل دافع للتفاعل مع اعضاء الهيئة التدريسية لغرض الحصول على المعرفة او مع الزملاء لمواكبة التعلم واتقانه او مع البيئة الجامعية بشكل عام لتحقيق اعلى مستويات التوافق النفسي والاكاديمي والذي انعكس بشكل واضح في تحقيق التكامل الاكاديمي الاجتماعي .

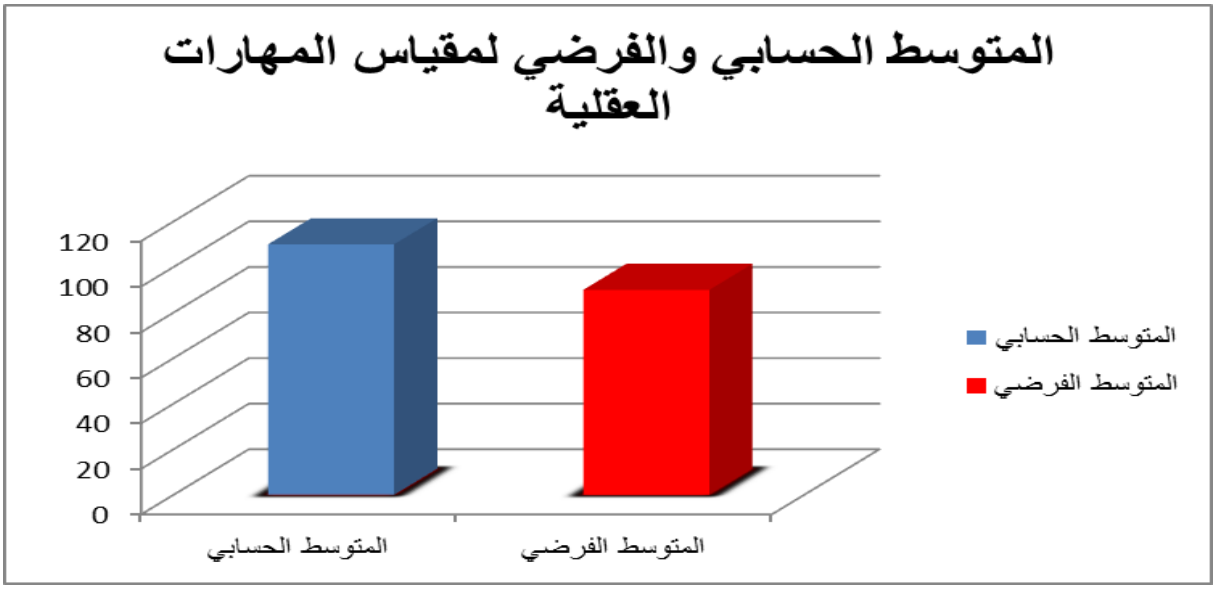
الهدف الثاني : التعرف الى المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا.

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس المهارات العقلية المتكون من (30) فقرة على عينة البحث المتكونة من (400) طالب وطالبة. وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (110.412) درجة وبانحراف معياري قدره (16.128) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (90) درجة ،استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,001) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (25.311) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (3,291)، وبدرجة حرية (399) وهذا يعني ان عينة البحث لديهم المهارات العقلية بمستوى عالي والجدول (33) والشكل (5) يوضحان ذلك.

جدول (33)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس المهارات العقلية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (0,001)
					المحسوبة	الجدولية	
المهارات العقلية	400	110.412	16.128	90	25.311	3,291	دالة



الشكل (5) المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس المهارات العقلية

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق ما جاء به نموذج Bull اذ ان هناك علاقة متداخلة بين هذه المهارات إذ ان تطوير وتنمية احدى هذه المهارات يساعد في تطوير المهارات العقلية الأخرى ، وهذا يعني ان درجات العينة التي اشارت الى المهارات العقلية سوف تصل الى درجة كبيرة عند وضع اهداف واقعية لممارسة المهارات العقلية يومياً (عبد الرحيم، 2016: 5). وهذا يتسق مع الاطار النظري للبحث.

وتعتقد الباحثة ان عينة البحث المتمثلة بطلبة الدراسات العليا تعد من الشرائح المهمة التي يمتلك افرادها مهارات عقلية وترى الباحثة ان سبب تمتع طلبة الدراسات العليا بالمهارات العقلية انما يعزى الى مستوى النضج الفكري والمعرفي الذي وصلوا اليه من خلال تجاربهم وخبراتهم التعليمية السابقة التي منحتهم الثقة بالنفس والدافعية والتركيز وغيرها من المهارات العقلية التي تضمنتها اداة

البحث المعتمدة في البحث الحالي. وترى الباحثة ان المهارات العقلية تساعد الطلبة على اكتساب معلومات جديدة واكتسابهم اتجاهات ايجابية نحو البيئة الجامعية .

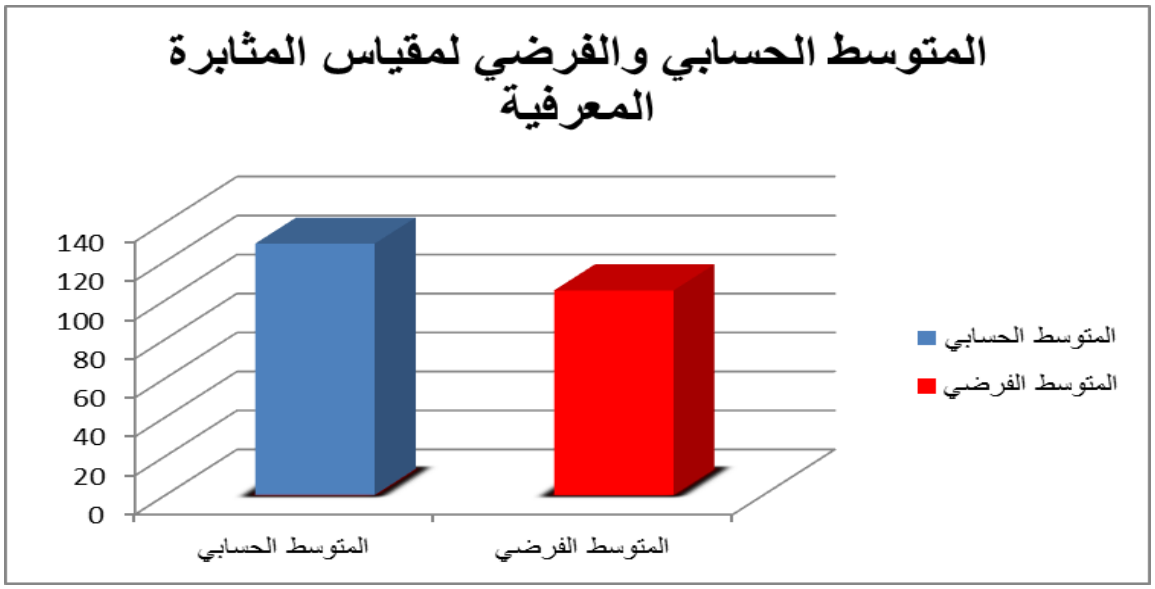
الهدف الثالث : التعرف الى المثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا..

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس المثابرة المعرفية المتكون من (35) فقرة على عينة البحث المتكونة من (400) طالب وطالبة. وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (129.59) درجة وبانحراف معياري قدره (17.602) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (105) درجة ،استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,001) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (27.938) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (3,291)، وبدرجة حرية (399) وهذا يعني ان عينة البحث لديهم المثابرة المعرفية بمستوى عالي والجدول (34) والشكل (6) يوضحان ذلك.

جدول (34)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس المثابرة المعرفية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (0,001)
					المحسوبة	الجدولية	
المثابرة المعرفية	400	129.59	17.602	105	27.938	3,291	دالة



الشكل (6) المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس المثابرة المعرفية

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية مورغان (Morgan et al,1990) **من ان** استمرار مثابرة الفرد لإنجاز المهام المكلف بها والموجه لها فعلياً لا تنتهي حتى بإكمال تلك الوظائف بنجاح . **اذ تعد** المثابرة المعرفية من العوامل الرئيسة التي يمكن ملاحظتها من خلال محاولة الفرد في انجاز مهمة ما ، كذلك اذا كانت المهمة صعبة الى حد ما تحتاج الى بذل جهد عالٍ من اجل الوصول الى الاتقان . وهذا ما اكدت عليه دراسات كل من دراسة (Jozsa & Morgan,2014) ، ودراسة علي عبد الرحيم صالح وحسام محمد منشد(2016). التي اكدت أن طلبة الكلية يتسمون بالقدرة والسعي نحو تحقيق أهدافهم وأمانيهم المستقبلية بإصرار وعزيمة.

وترى الباحثة ان سبب امتلاك طلبة الدراسات العليا للمثابرة المعرفية ربما يعزى الى طبيعة التحدي الذي يواجههم والمتمثل بتحقيق طموحهم الاكاديمي الا وهو الحصول على الشهادة العليا فضلاً عن ترصين تعليمهم بما يحقق لهم التوافق الاكاديمي والمهني مستقبلاً الى جانب ايمانهم بأن تحقيق الاهداف لا تتأتى الا من خلال المثابرة على تحقيقها وهذا يعد جزء من اكبر الخبرات المكتسبة من خلال المراحل التعليمية التي مروا بها ،لذلك ترى الباحثة ان طلبة الدراسات العليا يمتلكون المثابرة المعرفية بمستوى مرتفع وهذا يوفر لهم القوة والدافعية لتحقيق طموحاتهم الاكاديمية وتمكنهم من التفوق الاكاديمي وتحقيق اهدافهم المستقبلية.

الهدف الرابع : التعرف الى الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا.

للتحقق من هذا الهدف ، قامت الباحثة بأخذ اجابات عينة البحث على مقياسي التكامل الاكاديمي الاجتماعي والمهارات العقلية، ثم استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما مبينة في الجدول(35).

الجدول(35)

العلاقة بين التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية.

المتغير الاول	المتغير الثاني	العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية		
التكامل الاكاديمي – الاجتماعي	المهارات العقلية.	400	0,307	6,436	3,291	0,001	دالة

يتبين من الجدول اعلاه ان قيمة معامل الارتباط بين التكامل الاكاديمي – الاجتماعي والمهارات العقلية. قد بلغت (0,307)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (6,436) ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3,291) عند مستوى دلالة (0,001) ودرجة حرية (398) ، وهي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما كان التكامل الاكاديمي – الاجتماعي مرتفعا لدى عينة البحث زادت المهارات العقلية لديهم والعكس صحيح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من ان الافراد لكي يصبح لديهم التكامل ينبغي ان يطوعوا مهاراتهم العقلية ويتكيفوا لظروف عدة شخصية وبيئية كما انها تمثل مجموعة مهارات لإدارة العقل وإعادة التفكير ، إذ ان استيعاب المهارات العقلية ليس بالأمر السهل لأنه ليس كل شخص لديه القدرة على استخدام تلك المهارات (Supaat & Khilman, 2019: 196) .

وترى الباحثة ان هذه النتيجة تبدو منطقية باعتبار ان طلبة الدراسات العليا بحكم التجارب والخبرات التعليمية التي مروا بها قد ساهمت بشكل او بآخر بارتقاء مستوى مهاراتهم العقلية ونضجهم المعرفي والفكري فضلاً عن زيادة قدرتهم على التفاعل مع الزملاء او اعضاء الهيأة التدريسية او مع البيئة التعليمية عموماً ومن هذا نجد الارتباط واضحاً بين كل من التكامل الاكاديمي الاجتماعي والمهارات العقلية باعتبار ان المتغيرين يتأثران بهذه التجارب والخبرات التعليمية المكتسبة من خلال المراحل التعليمية التي مروا بها وهذا ما أشار اليه (Tino,1975) الى ان قدرة الطالب على الاستفادة من خبراته الاكاديمية التي تستند الى ادائه الاكاديمي وتطوره الفكري يتطلب منه ان يكون قادرا على تلبية متطلبات المؤسسة التعليمية وبالتالي فأن التكامل الاكاديمي الاجتماعي يعتمد مقدار الطاقة التي يبذلها الطالب في التعلم والحصول على درجات جيدة والتفاعل مع اعضاء هيأة التدريس وبالتالي تحقيق اهدافه وشعوره بالرضا عن تخصصه الاكاديمي والشعور بالرفاهية العاطفية والنفسية .

الهدف الخامس : التعرف الى الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعا ل:

أ– الجنس (ذكور–اناث)

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير الجنس فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط حيث يتضح من الجدول (36) الفروقات الآتية :

جدول (36)

الفروق في معاملات الارتباط بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير الجنس

فئات العينة	العدد	قيمة الارتباط بين التكامل الاكاديمي الاجتماعي و المهارات العقلية	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	178	0.317	0.326	2.245	1.96	دالة
الإناث	222	0.106	0.106			

ومن الجدول (36) نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (2.245) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)عند مستوى دلالة (0.05). ويمكن تفسير النتيجة بأن طلبة الدراسات العليا الذكور الذين لديهم تكامل اكاديمي اجتماعي تزيد مهاراتهم العقلية حيث ان الذكور يسعون دائما الى تكوين علاقات اجتماعية واكاديمية مع اعضاء هيأة التدريس ومع زملائهم وهذا يمكنهم من توظيف مهاراتهم العقلية بشكل اوسع مما عند الاناث وهذا يعود الى طبيعة الفروق الفردية بين الذكور والاناث وبحسب طبيعة التنشئة الاجتماعية في المجتمع العراقي واختلاف البيئة الثقافية فضلا عن العادات والتقاليد التي تزيد من فرصة طالب الدراسات العليا الى المشاركة والتفاعل مع زملائه ومع اعضاء هيأة التدريس ومن الناحية البيولوجية فأن الدراسات العلمية الحديثة اشارت الى ان الذكور يستخدمون النصف الايسر من الدماغ وهذا النصف هو السائد وهذا يجعلهم يميلون الى المنطق وادراك الحسابات العلمية مما يساعدهم على وضع الخطط العلمية من اجل تحقيق اهدافهم وفهم يميلون الى التركيز والتحليل المنطقي وهذا بطبيعة الامر يجعلهم يوظفون مهاراتهم العقلية بشكل اكثر من الاناث وبهذا فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Sanyata&Suwarjo,2021) التي اشارت الى ان طلبة الجامعة لديهم مهارات عقلية بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Tasgin & Coskun,2018) من ان الطالبات يستخدمن المزيد من التعلم مقارنة بالذكور.

ب_ التخصص (علمي ، انساني)

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير التخصص فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط حيث يتضح من الجدول (37) الفروقات الآتية :

جدول (37)

الفروق في معاملات الارتباط بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير التخصص

فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
العلمي	205	0.450	0.485	0.895	1.96	غير دالة
الانساني	195	0.516	0.570			

ومن الجدول (37) نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص ، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (0.895) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)عند مستوى دلالة (0.05).

ترى الباحثة ان هذا قد يرجع الى ان التخصصات العلمية والانسانية تمتلك ذات القدرات والمؤهلات والامكانات التي تؤلهم الى امتلاك التكامل الاكاديمي الاجتماعي والمهارات العقلية.

ج_ نوع الدراسة (ماجستير ، دكتوراه)

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير نوع الدراسة فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط حيث يتضح من الجدول (38) الفروقات الآتية :

جدول (38)

الفروق في معاملات الارتباط بين بين التكامل الاكاديمي– الاجتماعي و المهارات العقلية لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير نوع الدراسة

فئات العينة	العدد	قيمة الارتباط بين التكامل الاكاديمي الاجتماعي و المهارات العقلية	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
ماجستير	245	0.121	0.121	2.485	1.96	دالة
دكتوراه	155	0.361	0.377			

ومن الجدول (38) نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع الدراسة ولصالح الدكتوراه، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (2.485) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)عند مستوى دلالة (0.05).

وترى الباحثة انه الطلبة في مرحلة الدكتوراه الذين لديهم تكامل اكاديمي اجتماعي يميلون الى تطوير وتحسين اكبر للمهارات العقلية وذلك لان لديهم مستويات تفكير اعلى وهذا يرجع الى كثافة وتعمق طبيعة المواد الدراسية التي يدرسونها مقارنة بالماجستير وهذا يحتاج الى مهارات عقلية اكثر ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطوير علاقاتهم مع زملائهم واعضاء هيأة التدريس في كلياتهم حيث ان المهارات العقلية تنمي لدى الطلبة حب الاستطلاع العلمي من خلال العمل التعاوني وهذا ما اشار اليه جاكوب(Jacob,1958) الى ان المؤسسات التعليمية التي يوجد فيها ارتباط بين اعضاء هيأة التدريس بشكل عادي ومتكرر وجد الطلاب الراحة والاسترخاء في محادثاتهم خارج الفصل الدراسي (Jacob,1958:54). ووجد ان علاقات الطلاب مع اعضاء هيأة التدريس

بشكل ايجابي متسق مع زيادة في مستوى الطموح التعليمي ومعدل تحصيل المواد للدكتوراه حيث كان هذا الارتباط بين اعضاء هيأة التدريس وزيادة مستوى الطموح التربوي مهم ايضا ويعتبر الارتباط غير الرسمي بين الطلاب واعضاء هيأة التدريس له علاقة بالتطلعات التعليمية والمهنية والحصول على درجة الدراسات العليا (phillips,2023:74).

الهدف السادس : التعرف الى الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي –الاجتماعي والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا ..

للتحقق من هذا الهدف ، قامت الباحثة بأخذ اجابات عينة البحث على مقياسي التكامل الاكاديمي –الاجتماعي والمثابرة المعرفية، ثم استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما مبينة في الجدول(39). الجدول(39)

العلاقة بين التكامل الاكاديمي –الاجتماعي والمثابرة المعرفية.

المتغير الاول	المتغير الثاني	العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية		
التكامل الاكاديمي – الاجتماعي	المثابرة المعرفية	400	0,385	8,369	3,291	0,001	دالة

يتبين من الجدول اعلاه ان قيمة معامل الارتباط بين التكامل الاكاديمي –الاجتماعي والمثابرة المعرفية قد بلغت (0,385)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (8,369) ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (3,291) عند مستوى دلالة (0,001) ودرجة حرية (398) ، وهي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما كان التكامل الاكاديمي –الاجتماعي مرتفعا لدى عينة البحث زادت المثابرة المعرفية لديهم والعكس صحيح .

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه ربما يعزى هذا الارتباط بين التكامل الاكاديمي الاجتماعي والمثابرة المعرفية الى ان الهدف الاساس للمثابرة المعرفية هو تحقيق الاهداف التي يصبوا اليها طالب الدراسات العليا والمتمثلة بالنجاح والتفوق والتوافق مع البيئة التعليمية بعناصرها المختلفة سواء مع الزملاء او اعضاء الهيأة التدريسية او المجتمع الدراسي وهذا بدوره يؤدي الى النجاح والتعلم

وامتلاك استجابات ايجابية نحو التعلم والجامعة وهذا ماشار اليه (Tinto,1975) الى ان مثابرة الطالب واستمراره في الكلية تزيد من تكاملة الاكاديمي الاجتماعي في الحرم الجامعي وبالتالي استثمار الجهد والوقت في التعلم وتحسين تعلمه و تحقيق اهدافه والتزاماته فيما يتعلق بالأنشطة التربوية المستقبلية .

الهدف السابع : التعرف الى الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعا لمتغير::

أ- الجنس (ذكور-اناث)

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط وظهرت النتائج كما مبين في الجدول (40) الفروقات الآتية :

جدول (40)

الفروق في معاملات الارتباط بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس

فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	178	0.993	0.647	1.144	1.96	دالة
الإناث	222	0.490	0.536			

ومن الجدول (40) نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (1.144) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (1.96)عند مستوى دلالة (0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة الى انه ربما يعزى سبب عدم وجود الفروق تبعا لمتغير الجنس الى ان كلا من التكامل الاكاديمي الاجتماعي والمثابرة المعرفية يتأثران بطبيعة الخبرات التعليمية والبيئة الاكاديمية وان كلا المتغيرين يتأثران بذات العوامل والمتغيرات المعرفية والاجتماعية وبما انها متماثلة للجنسين لذا لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير الجنس.

ب-التخصص (علمي ، انساني)

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط حيث يتضح من الجدول (41) الفروقات الآتية :

جدول (41)

الفروق في معاملات الارتباط بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص

فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
العلمي	205	0.968	2.014	6.810	2.58	دالة
الانساني	195	0.871	1.333			

ومن الجدول (41) نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص ولصالح العلمي ، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (6.810) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.58)عند مستوى دلالة (0.01).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما زاد التكامل الاكاديمي الاجتماعي ارتفعت المثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا من التخصصات العلمية وترى الباحثة ان ذلك ربما يعزى الى ان كلاً من التكامل الاكاديمي الاجتماعي والمثابرة المعرفية لذوي التخصص العلمي يتأثران بطبيعة المواد العلمية والتي تتطلب اداء مهام صعبة واكثر تعقيداً وبالتالي فهم بحاجة لبذل طاقة اكبر من قبل طلبة الدراسات العليا وما يتطلب ذلك من تفاعل مع الزملاء والاساتذة لتحقيق الاداء الافضل في المهام المعرفية التي توكل اليهم وهذا ماشار اليه (Morgan, 1992) الى ان المثابرة المعرفية تعد من العوامل الرئيسة التي يمكن ملاحظتها من خلال محاولة الفرد في انجاز مهمة ما ، كذلك اذا كانت المهمة صعبة الى حد ما تحتاج الى بذل جهد عالٍ من اجل الوصول الى الاتقان وان المثابرة المعرفية تتعلق بقدرة الفرد على ادراك الموضوعات الصعبة التي تتطلب مهارات معرفية جديدة مثل توليد البدائل لحل مشكلة ما تواجه الفرد .

ج_ نوع الدراسة (ماجستير ، دكتوراه)

من أجل معرفة الفروق في العلاقات الارتباطية بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعاً لمتغير نوع الدراسة فقد استعمل الاختبار الزائي لمعاملات الارتباط حيث يتضح من الجدول (42) الفروقات الآتية :

جدول (42)

الفروق في معاملات الارتباط بين التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية تبعاً لمتغير نوع الدراسة

فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمثابرة المعرفية	قيمة فيشر المعيارية	القيمة الزائية		الدلالة 0.01
				المحسوبة	الجدولية	
ماجستير	245	0.890	1.422	11.893	2.58	دالة
دكتوراه	155	0.989	2.647			

ومن الجدول (42) نستنتج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع الدراسة ولصالح الدكتوراه ، إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (11.893) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.58)عند مستوى دلالة (0.01).

ويمكن تفسير النتيجة بانه كلما ارتفعت المثابرة المعرفية زاد التكامل الاكاديمي الاجتماعي في مرحلة الدكتوراه وترى الباحثة ان طالب الدكتوراه يبذل جهد اكبر ويمتلك مستوى عالي من التفكير بسبب طبيعة المواد الدراسية وكثافتها فهو يكون مثابرا عقليا ومرنا فيما يتعلق بالمهام المعرفية التي توكل اليه ويكون اكثر قدرة على مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجهه من اجل النجاح والحصول على شهادة الدكتوراه وذلك للحصول على المكانة العلمية والاجتماعية التي يرغب بها وهذا من شأنه ان يسهم في تحقيق التفاعل الايجابي مع الزملاء والتدريسين وكل ما تتضمنه البيئة الاكاديمية ترى الباحثة ايضا انه من خلال علاقات الطالب الاكاديمية والاجتماعية فانه يحسن التعلم ويتقن اداءه وبالتالي يحكم عقله خلال حل مشكلاته ويكتشف ويبتكر خيارات جديدة لها والوصول الى اهدافه التي يطمح اليها.

الهدف الثامن: التعرف الى نسبة اسهام المهارات العقلية والمثابرة المعرفية في التكامل الاكاديمي–الاجتماعي لدى طلبة الدراسات العليا.

للتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث استعملت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة تأثير هذين المتغيرين المتنبئين مجتمعان في المتغير المتنبئ به (التكامل الاكاديمي–الاجتماعي)، وقد بلغ معامل الارتباط المتعدد (0,388) ،ويتبين انه دال احصائيا من خلال مقارنته بالقيمة الجدولية لدلالة معامل الارتباط والبالغة (0.169) عند مستوى دلالة (0,001) ودرجة حرية (398) ، وهذا يشير الى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين متغيرات البحث والجدول(43) يوضح ذلك.

جدول (43)

تحليل الانحدار المتعدد

العينة	قيمة معامل الارتباط المتعدد	القيمة الجدولية لدلالة معامل الارتبط	مستوى الدلالة 0.05
400	0,388	0.169	دالة

كما تم استخراج تحليل التباين للانحدار المتعدد والجدول (44) يوضح ذلك.

جدول (44)

تحليل التباين للانحدار المتعدد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الانحدار	13373.964	2	6686.982	35.1724
المتبقي	75477.546	397	190.119	
الكلي	88851 .510	399		

من الجدول السابق تبين ان القيمة الفائية المحسوبة (35.1724) اكبر من القيمة الفائية الجدولية (7.15) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,001) ودرجتي حرية (2– 397) وهذا يشير الى امكانية التنبؤ بالتكامل الاكاديمي–الاجتماعي من خلال المهارات العقلية والمثابرة المعرفية .

اما في ما يتعلق بنسبة مساهمة المتغيرات المتنبئة (المهارات العقلية والمثابرة المعرفية) في التنبؤ بالمتغير المتنبئ به (التكامل الاكاديمي–الاجتماعي)، تم استخراج معامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد والجدول (45) يوضح ذلك .

جدول (45)

معامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد ومربع معامل التحديد والخطأ المعياري للتقدير

العينة	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	الخطأ المعياري للتقدير
400	0,388	0.151	13.788

يتبين من الجدول (46) ان المتغيرين المتنبئين يسهمان مساهمة ذات دلالة احصائية في المتغير التابع اذ ان معامل التحديد بلغ (0.151) وهذا يعني ان نسبة (15,1%) من تباين درجات الافراد في التكامل الاكاديمي–الاجتماعي يمكن تفسيره بمعلومية المتغيرين المتنبئين(المهارات العقلية والمثابرة المعرفية) ويسمى هذا التباين بالتباين المشترك بين المتغيرات، وما تبقى من هذه النسبة يرجع الى عوامل اخرى غير العوامل المحدد في هذا البحث .

اما لتعرف الاسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المستقلة (المهارات العقلية والمثابرة المعرفية) فهذا تعكسه معاملات الانحدار في معادلة التنبؤ في صيغة درجات خام (b) وما يقابلها من قيم معيارية تعكسه قيم (Beta)، اذ اختبرت المتغيرات بحسب دلالتها (اسهامها) واحدا واحدا والجدول (46) يوضح ذلك.

جدول (46)

تحليل التباين للانحدار المتعدد للمتغيرين مجتمعة

المتغيرات	معامل الانحدار		Beta	القيمة التائية	الدلالة
	B	الخطأ المعياري	معامل الاسهام		
القيمة الثابتة	59.883	5.3643		11.163	دالة
المهارات العقلية	0.062	0.061	0.067	1.010	غير دالة
المثابرة المعرفية	0.286	0.055	0.338	5.121	دالة

يتضح من الجدول (46) ان متغير المثابرة المعرفية قد حظي بأسهام اعلى من اسهام المهارات العقلية اذ كان وزنه المعياري (0.286) وهو اكبر من الوزن المعياري لاسهام متغير المهارات

العقلية والذي بلغ (0.062) ويمكن تفسير ذلك على ان متغير المثابرة المعرفية يمكننا من التنبؤ بالتكامل الاكاديمي–الاجتماعي من خلال قيمة بيتا اذ تستخدم في التنبؤ للقيم فبي المتغير المتنبئ به (التكامل الاكاديمي–الاجتماعي) للطلبة من خلال القيم للمتغير المتنبئ (المهارات العقلية والمثابرة المعرفية) .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية مورغان حيث ان المثابرة المعرفية تمثل دافع الفرد لإتقان المهام الصعبة سواء كانت المكافآت التي يحصل عليها داخلية او خارجية وباختلاف المراحل العمرية للفرد وبين بأن دافع الطالب لإتقان مهمة ما يدفعه الى ممارسة واكتساب مهارة او قدرة معرفية جديدة وهذا له تأثير اساسي على التطور المعرفي والاجتماعي والنفسي .ويرى مورغان بأن مثابرة الطالب تكون مؤشرا افضل للتطور المعرفي من الذكاء وبالتالي تلعب دورا هاما في تحصيله الدراسي.(Josza &Monar,2013: 67)

ونظراً لان المثابرة المعرفية تتطلب بذل الجهد من اجل تحقيق الاهداف ومواجهة الصعوبات والتحديات لذلك وبما انه التكامل الاكاديمي–الاجتماعي يعتمد على مقدار الطاقة التي يبذلها المتعلم في التعلم والحصول على درجات جيدة والتفاعل مع اعضاء هيئة التدريس فان التأثير الذي تحدثه المشاركة على استمرار الفرد وتوافقه في العمل والمشاركة مع الاقران وهيئات التدريس داخل الفصول الدراسية ترتبط بنوعية الجهد وهذا سينعكس على سهولة تحقيق الاهداف.

وترى الباحثة بأنه من خلال المثابرة المعرفية يكون التفكير مرناً وعقلانيا وهذا يجعلنا نولد الحلول الابداعية والمفيدة و وتزداد دافعيتنا وثقتنا بأنفسنا من اجل تحقيق اهدافنا وطموحاتنا وبالتالي تنعكس على العلاقات الاجتماعية والاكاديمية مع الاقران واعضاء الهيئة التدريسية في الحرم الجامعي.

ثانياً الاستنتاجات

1- ان ما يتمتع به طلبة الدراسات العليا من نضج معرفي وفكري وقدرة على التأمل والتفسير والتفكير بشكل واضح اسهم في تحقيقهم مستوى مرتفع من التكامل الاكاديمي – الاجتماعي ، والمهارات العقلية ، والمثابرة المعرفية .

2- ان ما يصبوا اليه طلبة الدراسات العليا من تحقيق لهدفهم بإكمال دراستهم العليا ودافعيتهم العالية لتحقيق ذلك فضلاً عما يتمتعون به من ثقة بالنفس نتيجة الخبرات التي مروا بها ساهمت في تعزيز ادائهم لوظائفهم الاكاديمية ومشاركتهم في الانشطة والتفاعلات الاجتماعية سواء مع الزملاء او مع اعضاء الهيأة التدريسية .

3- ان الذكور وبحكم تنشئتهم الاجتماعية يميلون بشكل اكبر للتوافق والمشاركة بحكم ما يتمتعون به ممن ثقة بالنفس وما لديهم من اصرار وعزيمة لتحقيق اهدافهم .

4- ان طلبة الدكتوراه يميلون بشكل اكبر من طلبة الماجستير للمشاركة والتفاعل مع الزملاء واعضاء الهيأة التدريسية بحكم الفارق بمستوى النضج المعرفي والفكري والاجتماعي عما هو عليه لدى طلبة الماجستير.

5- ان ارتباط القدرة على التفاعل والمشاركة في الانشطة الاكاديمية بالمهارات العقلية المختلفة لا يتباين بحسب تخصص الطالب سواء كان (علمي- انساني) على اعتبار ان كلا التخصصين بحاجة للتمتع بالمهارات العقلية لتأدية وظائفهم الاكاديمية وتحقيق التوافق مع البيئة الاكاديمية.

6- ان ارتباط القدرة على التفاعل والمشاركة في الانشطة الاكاديمية بالمثابرة المعرفية يكون لدى طلبة التخصص العلمي بشكل اكبر مما لدى ذوي التخصص الانساني بحكم طبيعة المهام المعرفية التي تتضمنها المقررات الدراسية للتخصصات العلمية التي تحتم على الطلبة المزيد من المثابرة لتحقيق ما تتطلبه تلك المهام والتي يترتب عليها مزيداً من المشاركة في الانشطة الاكاديمية.

7- ان ما يتمتع به طلبة الدراسات العليا من دافعية عالية وثقة بالنفس واصرار لتحقيق الاهداف تعد مؤشرات لقدرتهم على تحقيق التفاعل والمشاركة في الانشطة المختلفة في البيئة الاكاديمية.

ثالثاً : التوصيات

بناءً على ما توصل اليه البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي :

1- يمكن الاستفادة من المقاييس التي تخص متغيرات البحث فيما يخص طلبة الجامعة في الدراسة الاولية لتنمية وتطوير اداء الطلبة ومساعدتهم في التوافق الاكاديمي ودمجهم مجتمعياً وانماء الجانب المهاري لديهم .

2- اهمية مواكبة طلبة الدراسات العليا الحداثة ومتابعة كل المستجدات العلمية والعملية .

3- اعتماد المقاييس المعدة في البحث الحالي كأدوات تشخيصية في الجامعات والمعاهد.

4- ضرورة اهتمام المؤسسة التربوية للإعداد النفسي والوظيفي للطلبة ليكونوا قادرين على مساعدتهم في اندماجهم وتحقيق توافق شخصي افضل يعينهم في تطوير مهاراتهم العقلية ومثابرتهم المعرفية .

5- حث الاساتذة على توجيه الطلبة حول كيفية المشاركة والتفاعل بما يتناسب والواقع الذي يعيشه الطالب الجامعي ، أي يجب الموازنة بين مشاركة الطالب وتفاعله مع البيئة الاكاديمية والاجتماعية وإمكانات وموارد الواقع ،من اجل خلق تفاعل علمي عملي بين الطالب والمجتمع الاكاديمي.

6-زيادة اهتمام المؤسسات التعليمية في الجامعة سواء حول اهمية أكتساب الطالب التفكير العلمي ، وكيفية حل المشكلات بطريقة علمية وأتباع المنهج العلمي في حل المشكلات ليس فيما يخص حياتهم العلمية فحسب، بل في حياتهم اليومية ايضًا.

7- إتاحة الأجواء الملائمة التي تشجع الطلبة على ممارسة النشاطات المعرفية بأنفسهم، واعتماد خبراتهم في مواجهة الصعوبات.

8- توجيه مراكز الارشاد الجامعي لاقامة دورات تدريبية وبرامج ارشادية تعزز المهارات الفكرية، والمثابرة المعرفية للطلبة باعتباره موجهاً للإنجاز ودافعاً للتقدم والتكامل الاكاديمي – الاجتماعي.

9- الافادة من ادوات البحث الثلاث في التقييم النفسي من قبل المراكز الارشادية.

المقترحات

تقترح الباحثة بما يأتي :

1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى.

2- اجراء دراسة عن التكامل الاكاديمي-الاجتماعي وعلاقته بمتغيرات اخرى مثل مستويات الفهم العميق ، التحصيل الدراسي، سمات الشخصية ، والتمكين النفسي ، العبء المعرفي ، وغيرها .

3- اجراء دراسة عن المهارات العقلية وعلاقتها بمتغيرات اخرى مثل المرونة النفسية، الرفاه النفسي، دافع حب الاستطلاع المعرفي.

4- اجراء دراسة عن المثابرة المعرفية وعلاقتها بمتغيرات اخرى مثل الصلابة النفسية ،الطموح الاكاديمي، الذات الممكنة ، الشغف ، قوة الارادة، الشجاعة النفسية

5- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الاساتيذ ورؤساء الاقسام .

6- اجراء سلسلة من الدراسات المستقبلية لسلوكيات طلبة الاعدادية ودورها في النمو الشخصي للوصول الى منظور شامل من اجل تنميته ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات الاكاديمية والاجتماعية التي تواجههم مستقبلاً .

المصادر

المصادر العربية

القران الكريم

1- إبراهيم ، أحمد محمد (2013). **المثابرة الاكاديمية كمحدد شخصي للعودة للتعلم لدى الملتحقين بالدبلوم العام في التربية في ضوء بعض المتغيرات** . مجلة كلية التربية بأسوان مصر ،(27)، 441-485.

2- أبو النصر ، مدحت (2009). **قوة التركيز وتحسين الذاكرة** ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، ط1، القاهرة.

3- أبو النيل، محمود السيد (1986) . **التحليل العاملي لذكاء وقدرات الإنسان** . دراسة عربية وعالمية ، دار النهضة العربية. بيروت .

4- أبو زعرور، رنا حمد الله(2009). **برامج الدراسات العليا: واقع وتطلعات من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، جامعات الضفة الغربية ، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني ، الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة النوعية**، رسالة ماجستير ، فلسطين.

5- أبو قديس ، محمود (2002) " درجة رضا طلبة الدفعة الاولى التي التحقت بالجامعة الهاشمية على الخبرات والخدمات التي قدمتها لهم الجامعة" ، **المجلة التربوية** ، المجلد (16) ، العدد (63) ،الاردن.

6- ابو كوش ، يوسف احمد ابراهيم (2012) : **السمات القيادية والمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب المشاركين وغير المشاركين في جماعات النشاط الطلابي**، كلية التربية للعلوم النفسية ، رسالة منشورة ،الجامعة الاسلامية، غزة .

7- أسعد ، يوسف ميخائيل (1990) ، **الثقة بالنفس** ، القاهرة ، مصر، دار النهضة للنشر والتوزيع.

8- أمبو سعيدي، عبد الله و خديجة بنت أحمد البلوشي (2009). **أثر إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر (الأول الثانوي) في مادة الأحياء**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (109) .

9- امين ، دباش محمد (2018). **علاقة الثقة بالنفس والتصور العقلي بالتفكير الخططي لدى اشبال كرة القدم** ، رسالة ماجستير ، جامعة العربي بن مهيدي ، الجزائر .

10- انستازي ، انيا (2015) : **القياس النفسي** ، ترجمة صلاح الدين محمود علام ،الطبعة الاولى ، دار الفكر ، عمان ، الاردن .

11- الانصاري ، بدر محمد (2000) ، **قياس الشخصية** ، الكويت ، دار الكتاب الحديث.

12- اوكونور ، جوزيف (2008). **حرر نفسك من الخوف** ،ترجمة سهى نزيه، دار العبيكان .

13- البب، سحر مصطفى (2014). **اثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية تركيز الانتباه في تلاميذ بأعمار 10-12 سنة خلال درس التربية الرياضية** ، رسالة ماجستير ، سوريا .

14- بدر،احمد واخرون(1980) **التفكير العلمي للمرحلة الثانوية، وزارة التربية** ، دار المناهج والوسائل والكتب المدرسية، الكويت

15- بشير، حسن (2004). **اتجاهات معاصرة في اعداد المعلم وتنميته مهنياً** – مؤتمر تكوين المعلم (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الأول، 21-22 يوليو)

16- الترتوري، محمد. (2006): **دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي**، مقالة منشورة على الأنترنيت: www.minshawi.com

17- تريسي، براين (2012). **نقطة التركيز** ، نظام كؤكد لتحفيز حياتك ومضاعفة انتاجيتك وتحقيق اهدافك، مكتبة جرير ، الرياض.

18- توني، محمد ضاحي (2022). **اثر التدريب المصغر (المكثف – الموزع) في اكساب مهارات انتاج تطبيقات الموبايل ورفع مستوى المثابرة الاكاديمية لدى طلاب تكنلوجيا التعليم**، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية ، المجلد الثامن ، العدد الاربعون .

19- جريو ، داخل حسن(2005). **دراسات في التعليم الجامعي**، منشورات المجمع العلمي، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد.

20- جلبرت رن (1963). **تنمية الثقة بالنفس** ، ترجمة محمد احمد . اشراف وتقديم ومراجعة عبد العزيز القوصي .

21- الجمال ، سمية احمد(2006) : "**السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك**" ، مجلة قسم علم النفس، جامعة تبوك المملكة العربية السعودية .

22- الجمل، محمد جهاد (2005): **العمليات الذهنية ومهارات التفكير**، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

الجوهري ، محمد (2007). **المدخل الى علم الاجتماع**، كلية الاداب ،جامعة القاهرة.

23- حبايب ، علي ، أبو مرق ، جمال (2009). **التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات** ،مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية ،المجلد (23)، العدد (3)، 858-879.

24- حجو ، عبد الحميد(2013): **التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة- بغزة**، مجلة قسم العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة ، غزة.

25- الحسن ، حسن عبد الرحمن (1995). **تحليل وتقويم مستوى التفكير الابداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الامارات العربية المتحدة** ، موقع ام درمان ، ص 1-157.

26- الحمداني ، تغريد محمد داود (2002) ، **القدرة على القيادة التربوية وعلاقتها بالثقة بالنفس وبعض السمات الشخصية لمديري المدارس المتوسطة في نينوى** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الموصل – العراق.

27- خزعل ، ميادة عبد الله و زغير، لمياء ياسين (2017). **التكيف الأكاديمي وعلاقته بالإنهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة** " ، مجلة كلية التربية للعلوم التربوية النفسية- الجامعة المستنصرية ، العدد(29).

28- الخولي، وليم (1976). **الموسوعة المختصرة في علم النفس الطب القلبي** ، دار المعارف ، القاهرة

29- خيون، يعرب (2002). **التعلم الحركي بين المبدأ والتطبيق** ، مكتب الصخرة ، بغداد.

30- داود ، شفيقة (2014). العوامل المؤثرة على مستوى الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس ، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية** ، ع(1)

31- داود، عزيز حنا، عبد الرحمن، انور حسين (1990): **مناهج البحث في التربية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد ، العراق.

32- دروزة ، افنان نظير (1997). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي** ، ط2، جامعة النجاح الوطنية ، مكتبة الفارابي ، نابلس .

33- --------- (2004). **أساسيات في علم النفس التربوي**. غزة ، فلسطين: دار الشروق

34- الداية ، رضا فايز (2016). **الصدمة النفسية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طواقم الدفاع المدني بعد حرب عام 2014**، رسالة ماجستير ، الجامعة الاسلامية ، غزة ، فلسطين .

35- الدسوقي، مجدي محمد. (د. ت. "أ"): **مقياس التفاؤل والتشاؤم، دليل التعليمات**، مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة.

36- راتب ، أسامة كامل (2004). **تدريب المهارات النفسية في المجال الرياضي** ، دار الفكر العربي ، مدينة نصر ، القاهرة ، ط2

37- ---------- **النشاط البدني والاسترخاء**، دار الفكر العربي ، القاهرة.

38- الرابغي، خالد (2015). **عادات العقل ، دافعية الانجاز** ، نيل وفرات ، مركز ديبونو .

39- راشد، علي (1987). **اختيار المعلم واعداده ودليل التربية العملية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

40- رجب ، رضوي و العراقي ، رانيا (2020). **فاعلية استراتيجية الفصل المعكوس في تعليم التراكيب النسجية البسيطة والاتجاه نحوها واثرها على التحصيل الدراسي والأداء المهاري واكتساب مهارتي تخديد الأهداف والتقويم الذاتي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي** ، المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي ، المجلد الثامن ، العدد الثاني.

41- رجب، سمية (2008). **فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة.

42- رحيم، أنور عبد المجيد (1981). **تقويم الدراسات العليا في جامعة بغداد من وجهة نظر اساتذتها وطلبتها**، كلية التربية، جامعة بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق.

43- رشوان، ربيع عبده أحمد. (2006م): **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز**، القاهرة، عالم الكتب.

44- زايد، غادة عبد الفتاح (2021). **برنامج قائم على استخدام نماذج ما بعد البنائية في مادة التاريخ لتنمية بعض المهارات العقلية والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس ، العدد الخامس والاربعون (الجزء الرابع) .

45- الزغلول، عماد عبد الرحيم(2007) **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الكتب الجامعي ط[1]، الأردن: المملكة الأردنية الهاشمية.

46- زمزمي ، عواطف احمد (2012) ، **المثابرة كأحد مكونات السلوك الذكي وعلاقته بالتفاؤل والتشائم في ضوء متغيري العمر والتخصص الاكاديمي العلمي والادبي لدى الطلبة الجامعية ،مجلة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية** ، العدد الثاني ،الرياض، المملكة العربية السعودية.

47- زهران ، حامد عبد السلام (1997). **الصحة النفسية والعلاج النفسي** ، دار الكتب ، القاهرة .

48- الزهراني ، مها مسفر (2019). **الاتجاه نحو التعلم الذاتي وعلاقته بالمثابرة لدى الطالبات الموهوبات بمنطقة الباحة** ، المجلة العلمية ، المجلد الخامس والثلاثون ، العدد الثامن ، الجزء الثاني .

49- زيتون ، عايش محمود (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**،دار الشروق ،عمان ،الاردن.

50- زيتون ، حسن حسين (2003) **أستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم** ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .

51- زيتون، حسن حسين وكمال عبد الحميد زيتون (2003): **التعلم والتدريس من منظور البنائية**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

52- سالم، أماني سعيدة سيد إبراهيم. (2004): **أثر برنامج لتنمية مكونات ما وراء التعلم على دافعية المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم**، دراسات عربية في علم النفس، مج3، ع2، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة

53- السبع، سعاد وآخرون (2010). **تقويم برنامج اعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة** .المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي،الأردن، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد الخامس..

54- السعدي ، هيام صالح (2019). **المثابرة وعلاقتها بتحمل الضغوط المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة** ، مركز الارشاد النفسي والتربوي – كلية التربية – جامعة أسيوط ، العدد السادس .

55- السعدي، أمير محمد علي رسول (2019): "**فاعلية انموذج تسريع التفكير في اكتساب المفاهيم الإحيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط والمهارات العقلية لديهم**"، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد 9، العدد1، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق.

56- سعيد، ايمن حبيب (2006). **اثر استخدام استراتيجية حل – اسأل – استقصي على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء ، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل** ، بحث مقدم الى المؤتمر العلمي العاشر ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، القاهرة ، 391-364

57- سكر، ناجي وحبيب، أكرم (2012). **تصور مقترح لبناء وتعزيز ثقة الطالب بنفسه كواحد من أهم مطالب جودة التعليم الجامعي في قطاع غزة**، المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

58- السلطاني ، عظيمة عباس (2010). **تأثير منهج ارشادي لتنمية التفكير الايجابي على التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة** ، مجلة علوم التربية الرياضية ، جامعة بابل ، كلية التربية الرياضية (313) .

59- السلمان، تمارة عبد الرزاق عطية(2011).**السعة العقلية والتفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا**، كلية ابن الهيثم، جامعة بغداد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، العراق.

60- سمير ، شارف و علي ، الغايب (2017). **تأثير برنامج نفسي لتنمية الاسترخاء على استرجاع القوة الانفجارية للرجلين لدى لاعبي كرة الطائرة "صنف اشبال"** ، جامعة العربي بن المهيدي ، ام البواقي.

61- السنباطي، السيد مصطفى ، علي ، همر اسماعيل ، العقباوي ، احلام(2010). **دافع الانجاز وعلاقته بمستوى القلق ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، دراسات تربوية ونفسية ، مجلة كلية التربية ، (68).

62- سويف ، مصطفى (1983).**علم النفس الحديث (معالمه ونماذج من دراسته)** . القاهرة ، الانجلو المصرية.

63- السيد ، احمد أنور(2017). **تأثير تنمية بعض المهارات العقلية على مستوى أداء اللعب الفردي في كرة السرعة لطلاب كلية التربية الرياضية ببنها**، مجلة بحوث التربية البدنية **والرياضية** ، المجلد (19) الجزء الأول ، (1).

64- السيد، عبد الحليم محمود. (1971): **الإبداع والشخصية**، القاهرة، دار المعارف

65- الشامي ، جمال الدين محمد (2008) : **الأساليب المعرفية كمحددات للشخصية الإنسانية** ، كلية المعلمين بمحافظة جدة ، جامعة الملك عبد العزيز ، بحث منشور في موقع الجامعة على الإنترنت : http://www.kau.edu.sa

66- شبيب ، نادية فتحي(2016) : **طرق تدريس التاريخ** ، بحوث عن طرق تدريس التاريخ ، دار المنظومة ، المجلد (19) ، العدد (4) ، 1976 ، الاردن .

67- الشبيلي ، الوطبان ، فوزية بنت فهد ، محمد بن سلمان ، 1437هـ -2016م، **اهداف الانجاز وتقدير الذات والمثابرة كمنبأت بالاهداف المستقبلية لدى طلاب جامعة القصيم ، بحث منشور**

في مجلة العلوم التربوية، المجلد الثامن والعشرين ،العدد الاول ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

68- شراب، عبدالله عادل راغب (2013). **فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات الآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس.

69- الشمسي ، عبد الامير (2011). **علم النفس العام** ، جامعة بغداد، العراق.

70- شمسية ، يحيى (2016). **الأهداف مابين تحقيقها والتخطيط لها** ، موقع تعليم فن الإدارة www.leaderships.org

71- شهاب ، رنا محمد (2002) **فعالية استخدام استراتيجية التعلم البنائي مقارنة باستراتيجية الاستقراء في أكتساب المفاهيم الهندسية لطلبة الصف الثامن من التعليم الاساسي** ، جامعة صنعاء ، اليمن ، رسالة ماجستير غير منشورة .

72- الشهاب، علي جاسم (2007). **الخصائص التنظيمية وعلاقتها بالبقاء والمثابرة في الدراسة بجامعة الكويت من منظور سوسيوتربوي** ، مجلة العلوم الانسانية ، عدد27، الكويت.

73- صالح ، علي عبد الرحيم ،منشد، حسام محمد، (2016)،**الاسهام النسبي لأنماط الصبر في التنبؤ بالمثابرة لدى طلبة كلية التربية ، بحث منشور في مجلة العلوم الانسانية ، كلية التربية للعلوم الانسانية** ، المجلد 25، العدد الثالث، ايلول.

74- صالح ، نسرين علي (2009) : **الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية الداخلية ومشاركة الطالب في الحياة الجامعية من منظور علم النفس الايجابي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، قسم علم النفس التربوي .

75- عاشور، منال محمود أحمد. (2004): **علاقة المثابرة بمصدر الضبط وقوة الأنا لدى الجنسين**، مجلة دراسات طفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ع(25)، مج (7)، اكتوبر، ص ص43-54.

76- عباس ، حلا يحيى (2019) : **الاندماج الجامعي لدى طلبة كلية جامعة القادسية** ، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية ، العدد (43) ، جامعة بابل ، العراق .

77- عبد الرحمن ، أنور حسين ، ومحمد ، علي رحيم (2012). **المهارات العقلية المتكاملة لمدرسي علم الاحياء وعلاقتها بتحصيل طلبتهم** ، مجلة العلوم الإنسانية ، المؤتمر العلمي الثالث .

78- عبد الرحيم، بن جوال (2016). **بعض المهارات العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي كرة القدم** ، رسالة ماجستير ، جامعة محمد بوضياف ، الجزائر.

79- عبد اللطيف ، حيدر حسن(1993) . **تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة** ، ط1 ، دار الحادي ، تعز .

80- عبد الهادي ، نبيل ، ووليد ، عياد (2009). **استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية** والتطبيق ، دار وائل للنشر والتوزيع.

81- عبد الهادي، إبراهيم احمد (2017). **الاسهام النسبي للمثابرة الاكاديمية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية**، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، المجلد التاسع، العدد الثالث.

82- عبد، سلام محمد علي (2003). **مهارات التفكير فوق المعرفي وعلاقتها بقدرات الادراك فوق الحسي لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل ، العراق.

83- عبده، عبد الهادي، وعثمان فاروق. (2002)، **القياس والاختبارات النفسية:** أسس وأدوات، دار الفكر العربي، القاهرة.

84- العبودي ، صالح ، طارق محمد بدر، علي عبدالرحيم، (2015) ، **علم النفس الايجابي ، رؤى معاصرة**، معالم الفكر ، لبنان ،بيروت.

85- العتري ، عواد (2012). **فعالية برنامج ارشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى الايتام بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن** ، رسالة ماجستير ، مكة المكرمة ، السعودية .

86- العتوم،عدنان يوسف (2004)**علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق**، عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

87- عثمان ، قاروق السيد (2001). **القلق وإدارة الضغوط النفسية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

88- عثمان ، نسرين عدنان (2015) : **الدافعية نحو التعلم** ، مكتبة المعارف ، مصر .

89- العربي، محمد شمعون، عبد النبي الجمال (1996).**التدريب العقلي في التنس**، دار الفكر العربي، القاهرة.

90- العربي، محمد شمعون ، ماجدة إسماعيل (2001). **اللاعب والتدريب العقلي**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط1.

91- ---------- (2000). **التدريب العقلي في المجال الرياضي**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.

92- العزاوي ، فاروق ، وعبد الرزاق ، احسان (2015). **البنائية والتعلم**، مجلة كلية التربية الاساسية ، مج(21) ع(8).

93- عطية ، اشرف محمد (2003). **الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط**، القاهرة ، مكتبة الصفا.

94- ----------(2011) الصمود الاكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح ،**مجلة الدراسات النفسية**،(2)،(4)571-**621**.

95- عطية، محسن علي (2009): **البحث العلمي في التربية مناهجه أدواته وسائله الاحصائية**، دار المناهج، عمان، الاردن.

96- عقيل، عقيل حسين (1999): **فلسفة مناهج البحث**، مكتبة مدبولي، طرابلس ،ليبيا.

97- علام، صلاح الدين محمود (2010):**القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتوجهاته المعاصرة** ،ط5، دار الفكر، القاهرة ، مصر.

98- علي ، سمية مصطفى رجب (2009) ، **فعالية برنامج ارشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الاسلامية** ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية . غزه ، فلسطين .

99- عمران ،تغريد والشنتاوي ، رجاء وصبحي ، عفاف (2001) . **المهارات الحياتية** ، القاهرة مكتبة ، زهراء الشرق

100- عودة ، أحمد سليمان وخليل يوسف الخليلي (1988) . **الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** ، دار الفكر ، عمان . الاردن.

101- عودة، احمد سليمان (1993). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط2، اربد، دار الأمل للنشر والتوزيع.

102- ---------- (1998). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

103- عيسوي ، عبد الرحمن محمد (1985) **القياس و التجريب في علم النفس و التربية** ، منشورات دار النهضة ، بيروت .

104- غباري، ثائر أحمد. (2008): **الدافعية – النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

105- غنيم، سيد محمد. (1975): **سيكولوجية الشخصية**، دار النهضة العربية، القاهرة.

106- فايد ، فريد علي وقاسم ، عبد المريد عبد الجبار محمد (2012). **التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة** ، مجلة الارشاد النفسي – مركز الارشاد النفسي . ع(32) .227-273.

107- فرج ، صفوت (1980): **القياس النفسي**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

108- فرغلي، محمد فراج، ابراهيم، عبد الستار، سلوى الملا (1974).**السلوك الانساني نظرة عامة**، دار الكتب ، القاهرة .

109- فرويد، سيجموند (1962). **القلق** ، ترجمة عثمان نجاتي ، مكتبة دار النهضة العربية، القاهرة .

110- فيركسون ، جورج أي (1991) . **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس** . ترجمة هناء محسن العكيلي . دار الحكمة للطباعة والنشر . بغداد .

111- القاضي ، عدنان محمد عبده (2012) : **الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلاب كلية التربية** – جامعة تعز ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، العدد(4)

112- قطامي، نايفة (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط2.

113- قطامي، يوسف(2013). **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، دار المسيرة للنشر، عمان، الاردن

114- القطاوي، سحر منصورو علي، نجوى حسين(2016). **المثابرة الاكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية السعودية**، مجلة الارشاد النفسي،ج2، العدد (48).

115- قواسمة، احمد (1996) **تطوير مقياس الثقة بالنفس** ، المجلة العربية للتربية . (2) .

116- كاظم، محمد نبيل (2006). **كيف تحدد اهدافك على طريق نجاحك** ،دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ، مصر.

117- الكبيسي ، وهيب مجيد (2010) ، **الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية** ، بغداد، مؤسسة المرتضى للكتاب العراقي .

118- الكنج ، احمد محمد (2015) : " مستوى مشاركة طلبة كلية التربية في جامعة دمشق في الانشطة الجامعية " ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد (31) ، العدد (2) .

119- كوستا وكاليك، ارثر (1997). **البحث عن حياة ذكية (قراءات في مهارات التفكير وتعلم التفكير الناقد والتفكير الابداعي)**، ترجمة يونس فيصل ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

120- كوستا وكاليك ، آرثر ، بينا (2003) ، **تقويم عادات العقل واعداد تقارير عنها** ، ترجمة مدارس الظهران الامريكية بالمملكة العربية السعودية ، ط1، دار الكتاب .

121- لاحق عبد الله (2004) . **الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض السمات المزاجية لدى عينة من الجانحين وغير الجانحين بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

122- الليل، محمد جعفر(1993) : " **دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل**" ، المجلة العربية للتربية ، المجلد(13) ، العدد(1) .

123- المبدل ، عبد المحسن رشيد،(2017).**الاداء على ملف الانجاز وعلاقته بالاداء على الاختبارات ومستوى المثابرة والاسلوب المعرفي، (التصلب/المرونة) بحث منشور في المجلة التربوية المتخصصة** ، المجلد السادس ، العدد السادس ، المملكة العربية السعودية.

124- مبروك ، أسماء توفيق (2014). **الفروق بين ذوي دافع الاتقان المرتفعة المتوسطة والمنخفضة في كل من التحصيل الاكاديمي واستخدام نصفي الدماغ ، بحث منشور** ، مجلد (2) العدد(2).

125- محمد ، جاسم، (2004) ، **النمو والطفولة في رياض الاطفال** ،ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

126- محمد، حنان فتحي عبد العزيز(2021) : **فاعلية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي في تنمية المهارات العقلية لدى الطالبات معلمات علم النفس**، مجلة بحوث ، العدد الرابع ، الجزء الثاني "العلوم التربوية" .

127- ملحم، سامي . (2000). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

128- المللي ، سهاد (2010): " **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق)**" ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد(26) ، العدد (3) .

129- المهداوي، عدنان محمود عباس (1990)، **الثقة بالنفس لدى ابناء الشهداء من طلبة المرحلة المتوسطة في بغداد ومقترحات تنميتها** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، بغداد ، العراق

130- المهدي، احمد محمد (2013) .**المثابرة الاكاديمية كمحدد شخصي للعودة للتعلم لدى الملتحقين بالدبلوم العام في التربية في ضوء بعض المتغيرات** .مجلة كلية التربية جامعة اسوان،(27) ، 441-485.

131- المهدي، مجدي صلاح طه (1995). كلية التربية جامعة المنصورة ، البنية – **الإنجازات- الطموحات – مؤتمر التربويون في مصر** (جامعة المنصورة : كلية التربية ، قسم أصول التربية، 24-25 ديسمبر).

132- الموسوي ، فاضل عبيد ، وعرط ، عبد الأمير ، والكريطي ، رشا محمد (2014). **المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة وانشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء نموذج مارزانو** ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل ،العدد 18

133- الموسوي، شيماء حسين عبد ، (2016) ، **عادات العقل وعلاقتها بالتشاؤم الدفاعي لدى تدريسي جامعة بغداد** ،(رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بغداد ،كلية التربية بنات قسم العلوم التربوية والنفسية.

134- موسى ، رشاد علي عبد العزيز ، والدسوقي مديحة منصور (2000). **المشكلات والصحة النفسية** ، ط1، القاهرة ، الفاروق الحديث للطباعة والنشر.

135- ميخائيل ،اسعد يوسف(1977).**الثقة بالنفس**، دار النهضة ،القاهرة،مصر.

136- النجدي ، أحمد وعبد الهادي ، منى راشد (2007). **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم** ، دار الفكر العربي ، مدينة نصر ، القاهرة.

137- النجدي، أحمد وعبدالهادي، منى وراشد، علي (2005). **اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

138- نشواتي ، عبد الحميد (2003) . **علم النفس التربوي**، دار الفرقان ، ط4، عمان.

139- نعيم ، بو عموشة (2019) : **الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل** ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باتنة ، الجزائر

140- النقيب، يحيى كاظم (1990). **علم النفس الرياضي** ، مطابع الايوبي ، السعودية .

141- هورن، سام (2010). **التركيز مهارتك الثمينة للتميز والابداع** ، ترجمة مفيد ناجي و إبراهيم بن حمد ، ، مؤسسة الريان ناشرون، الرياض.

142- الهويدي ، زيد .(2005) **الاساليب الحديثة في تدريس العلوم** ،دار الكتاب الجامعي ، العين .

143- وداعه، زهراء عبد الواحد (2022).**الكف المعرفي ودافعية الاتقان وعلاقتهما بالاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، أطروحة دكتوراه، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد.

144- الوشلي، وداد (2007). **الثقة بالنفس وبعض السمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

145- وصوص، ديمة محمد ، الجوارنة ، المعتصم بالله (2015). **درجة ممارسة الادوار الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين** ، مجلة العلوم التربوية ، المجلد (42) ، العدد (3).

146- وليد، حسن عاشور، حسن الخطيب و محمد اسماعيل. (2019). **الصمود الاكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والرجاء وفعالية الذات الاكاديمية ودافعية المثابرة لدى طلبة الجامعة دراسة في نمذجة العلاقات**. المجلة المصرية للدراسات النفسية ،العدد102،المجلد29.

147- وهيب ، سحر خالد ، 2019، **الاهتمام الاجتماعي وعلاقته بالمثابرة عند طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة ديالى ، كلية التربية للعلوم الانسانية.

148- وولفوك ، انيتا (2010) ، **علم النفس التربوي** ، ط1، ترجمة صلاح الدين محمود علام ،دار الفكر، عمان.

149- يونس، باسل إبراهيم (2018). **فعالية برنامج ارشادي باستخدام مهارات العقل والجسم لخفض السلوك العدواني لدى المراهقين الصم في محافظة غزة** ، رسالة ماجستير ، جامعة الأقصى – غزة ، فلسطين.

المصادر الاجنبية

150- Akey ,T.(2006) : **Using Positive student Engagement to Increase student Achievement.**

151- Allen , m . j , & yen , w . m & yen , w . m (1979): **introduction to measurement theory, calfornia , brook, co .**

152- Allen, L. (1996). **The combined effect of self-consciousness as s concerning negative mood regulation on participant choice of causal focused.**ph .D. Thesis, Pacofoc Graduate school of Psychology ,Palo Alto ,California.

153- Anastasia, A. (1976). **Psychological Testing.** New York: 6th ed, Macmillan publishing Inc.

154- Astin , A.W .(1984) : " **Student involvement : A developmental theory for higher education** " , Journal of College Student Personnel , 25.

155- ---------- (1985) : **Achieving educational excellence : A critical assessment of Priorities in higher education** , San Francisco : Jossey – Bass

156- ---------- (1993):**What matters in College ? , san Francisco : Jossey - bass.**

157- Baker , M & Sirke , B (1989) : **Student adaptation to college question nairemanual , W P S Test Report** ,Western Psychological Services 1-8, Available on-line.

158- Battaly, H. (2018). **The third kind of intellectual virtue:** personality. In (ed. H. Battaly), Routledge Handbook of Virtue Epistemology. Routledge.

159- ----------(2020). **Quitting , Procrastinating, and Slacking off**. In : I.Kidd, H. Battaly & C.Quassim(Eds.), Vice Epistemology (P.p. 167-188).NY: Routledge.

160- Beekhoven , S.(2002). **A fair change of succeeding**: Study careen in Dutch higher education . PhD thesis , SCO- Kohnstamm Instituut Amsterdam

161- Bennel, P. (2004). Teacher motivation and incentives in sub Saharan Africa and Asia **, Journal Psychology** , Vol(3)N(3), http://www.eldis.org/fulltext/dfidtea.pdf

162- Brandtstadter, J., & Renner, G.(1997)**Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment** . Psychology and Aging, 5, 58-67.

163- Braxton , J . M. Sullivan ,A .S.,and Johnson,R.(1997).**Appraisiong Tinto theory of college student departure** . In J .Smart (ed), Higther Education : Handbook of Theory and Research, vol.12(pp107-164).New York :Agathon.

164- Bronffenbrenner, U. & Morris , P. A.(2006). **The Bioecological Model of Human Development, in Handbook of child psychology, 6th ed** . R.M. Lerner and W. Damon (Hoboken, New Jersey . John Willey and Sons) pp. 793-828.

165- Bull ,A,& Shambrook Mental Skills Questionnaire (1996) measures : **imagery, mental preparation, goal setting, self-confidence, anxiety and worry management, concentration, relaxation and motivation**.p204-205.

166- ---------- **Achievement goal theories in sport**. In: Horn TS, editor. Advances in sport psychology. Champaign: Human Kinetics;.

167- Burrns, R Anste, K.J(2010). **The connor Davisds on Resilience Scale testing the invariance of personality and individual differences** 48(1).

168- Buss, A.H. (1980). **Self-Consciousness and Social Anxiety**. San Francisco , CA :Freeman, pp. 96-157.

169- Carver ,C,S(1979).**A cybernetic model of self-attention processes .Journal of personality and social psychology**,Vol.37,No.1,pp.1251-1281.

170- Carver ,C.S.; Blaney ,P.H; & Scheier ,M.F.(1979)Focused of attention , chronic expectancy ,and responses to a feared Stimulus **,Journal of Personality and social psychology**,37,1180-1195.(a)

171- Chirila. E, Andreea & Constantin, Ticu(2016) **Mindset for Change, Motivational Persistence and Self-Efficacy in Personal Goal** Achievement, Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza din Iaşi, Analele Ştiinţifice ale Universitaţii Alexandru Ioan Cuza« din Iaşi. Psihologie, Issue No: 1: Romania.

172- Ciarrochi. et al, (2017). **Student transition into higher education from an international perspective**. Higher Educ. 73, 357-369.

173- Clark .M .H, Steven C. Middleton, Daniel Nguyen and Lauren K. Zwick.(2014). **Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance**. Learning and individual differences 33, 30-38

174- Clews,G.L., & Gross, J,B. (1995). **Individual and social motivation in Australian sport.**: Theory, applications, and issues (pp. 90-121)

175- Coates & Ranson (2011).**Transforming the first-year experience through self andpeer assessment, journal of University Teaching &Learning**.

176- Cole ,S. James & Korkmaz ,Ali(2013)First-Year Students' Psychological Well-Being and Need for Cognition: Are They Important Predictors of Academic Engagement**? Journal of College Student Developmen**.

177- Comer, Lucette B. and J. A. F. Nicholls (1996), **Simulation as an aid to learning: how does participation influence the process** in **Developments in Business Simulation & Experiential Exercises**, 23, 8-14

178- Constantin, Ticu (2009) **Determinanţi ai motivaţiei în muncă: de la teorie la analiza realităţii organizaţionale, Editura Universităţii** "Al. I. Cuza", Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale: Romana.

179- ---------- (2009) **Predictori al Persistentel Motivationale Rolul Implicarll Motivationale**, Universitatea Alexandru Ioan Cuza – Iaşi Iaşi, Romana

180- Costa . & Kelick ,B (2005) , **Describing (16) Habits Of Mind – Retreved augnst from**.

181- Costa, A. & Kellick , B, (2006) **Learning And Leading Wish Habits Of Mind** : Essential Chara Cteristics Of Success.

182- Crede, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2016). Much ado about grit :A meta-analytic synthesis of the grit literature**, Journal of personality and Social Psychology**. Advance online publication doi: 10.1037/pspp0000102.

183- Cresty , H., M. Monzo , and T.Fisher,(2004). **Leaving University early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students** . Studies in Higher Education 29, no.5:617-36.

184- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). **Intrinsic motivation and self determination in Human Behavior** . New York . NY : Plenm Press

185- Dilekli. Y & Tezci. E (2016). **The relationship among teachers classroom practices for teaching thinking skilles teachers, self – efficacy towards teaching thinking skills and creativity**, vol 21, No, 10. Pp, 144-151Do the 5Cs hold up over time? British Journal of Educational

186- Duckworth, Angela, Eskreis – Winkler, Lauren & Shulman , Elizabeth & Beal , Scott. (2014). **The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace , school and marriage**. Frontiers in psychology. 5.36.10. 3389/fpsyg.2014.00036

187- Ebel,R.l.(1972):**Essential of Education Measurement, New Jersy, Prentice-Hall Company**. .USA.

188- Eysenck, Hans. (1947): **Dimensions of personality, London**: Routledge & Kegan Paul Ltd.

189- Fillmore ,E. Paige.(2015) **Grit and beliefs about intelligence: The relationship and role these factors play in the self-regulatory processes involved in medical students learning gross anatomy**. Indiana University.

190- Finn, J. & Zimmer , K. (2012) **Student Engagement** : What Is It ? Why Does It Matter ? , in Handbook of research on student engagement S. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie , Eds, Springer, 97 – 131 .

191- Finn, J.D.(1989).**Withdrawing from school** .Review of Educational Research ,59,117-142.

192- Fraenkel Jack, R. and Wallen Norman, E. (1993) **How to design and evaluate research in education**. 2nd Edition, McGraw-Hill Inc., New York.

193- Frances K. Stage (1989).**Reciprocal Effects Between the Academic and Social Integration Of College Students** .Research in Higher Education, Vol. 30, No. 5.

194- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). **School engagement: Potential of the concepts, state of the evidence**. Review of Educational Research, 74(1), 59-119.

195- Frick , T. W. (1990).Aalysis of patterns in time : A mothod of recording and quantifying temporal relations in aducation . **American Educational Research Journal** , 27 , 180-204 .

196- Galen, B. Grabe, S.Wells ,B(2006) **The power of resilience achieving balance confidence and personal strength in your life New York** MCgraw-Hill.

197- Gardner,K. Susan .(2010). Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines.**International Journal of Doctoral Studies** 5, 39.

198- Ghiselli ,E. Ersent ,Campbell, John and Zedeck.(1981). **Measurement theory for the behavioral sciences**.

199- Gibbons, F.X.(1990A).**Self-attention and behavior**: Areview and theoretical update .Advances in Experimental Social psychology,Vol.23,Academic press, INC , San Diego ,California..

200- Gibbons, F.X.(1990B).**The impact of focused of attention and effect on social behavior**.(Ed),W. Ray Crozier , Shyness and

embarrassment: perspect ives from social Psychology .Cambridge Universty press ,New Yourk ,Port Chester, Melbourne, Sydney

201- Gorsuch, R. L. (1983). **Factor analysis (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Harmon, H. H. (1976). Modern factor analysis (3rd ed., rev.). Chicago:** University of Chicago Press (https://press.uchicago.edu/index.html

202- Green, D. W. (2011). **Language control in different contexts : the behavioral ecology of bilingual speakers**. Front . psychol.

203- Gronbach , T.M. (1970) **Research in Development of psychology The Free press – New Yor**k .USA.

204- Guliford , j . p (1959) **personality, book company Int, New YORK McGrw-Hill .**

205- Guttmann, L. (1954). **A New Approach to Factor Analysis the Radex. In P. F. Lazarsfeld (Ed.),** Mathematical Thinking in the Social Sciences (pp. 258-348

206- Halpin, R. L. (1990). **An application of the Tinto model to the analysis of freshman persistence in a community college.** Community College Review, 17(4), 22-32

207- Hannafin , M.J. (1989) **Emerging technologies , ISD , and learning environments: critical perspectives'** , Educational Technology Research and Development , 40 (1) , 49-6 .

208- Hardy, Christine& Bryson, Colin.(2010). **Student engagement; paradigm change or political expediency**? Networks, 19-23.

209- Harrison . a. & bramson . r. (2003): **styles of thinking : strategies of asking , making decision , and solving problems**, new York : anchor press . .USA.

210- Hart, Carolyn (2012) , **Understanding Human Motivation** :A Cognitive Approach , New York : Macmilla Pub, Co. I Nc.

211- ---------- : **Factors Associated Online Program Of Study : A Review Of The Literature, Dournal Of Interactive Onlime Learing** , Volume 11, Number 1.

212- Heersmmink, R.(2018). **A virtue epistemology of the Internet**: Search engines , intellectual virtues and education . Social Epistemology, 32(1), 1-12.

213- Henrysoon, RL,Thorndike.(1971).**Educational Measurement. America Council on Education.**

214- Hopkins, K. D. (1998). **Educational and psychological measurement and evaluation**. Allyn & Bacon, A Viacom Company, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194; Internet: http://www. abacon. com.

215- Howell, R.J.(2016), Extended Virtues and the Boundaries of Persons. **Journal of the American Philosophical Association**, 2(1), 146-163.

216- Jacob, Philip E.(1958). **Changing values in college** : An Exploratory study of the impact of college teaching . New York . Social science , V.127, N.3304

217- Jeannotte ,M. Sharon(2008) **Promoting Social Integration** – A Brief Examination of Concepts and Issues.

218- Jone Loomance(1997). **Stage D, Escrime, F.E.E P Protocol Egypt, France Alex, Egypt.**

219- Jones . S. & Were , M. (2008). **Impact of the POSSE Program on the Academic Integration of minority Engineering Students**, Frontier in Education conference. 38th ASEE/ IEEE.

220- Jozsa, K. and Morgan. G. A. (2014). **Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. European** .Journal of psychology of Education , V.(29). No(3), 521-535.

221- Kahn ,E Peter.(2017). The flourishing and dehumanization of students in higher education. **Journal of Critical Realism** 16 (4), 368-382.

222- Kalia , V., et al (2018). **Staying Alert? Neural Correlates of the Association Between Grit and Attention Network, Original Research article front psychol**, 03 August 2018, Sec Cognition , https: // doi : org/10.3389/psyg.2018.01377.

223- Kanie N, Abe N, Iguchi M, Yang J, Kabiri N, Kitamura Y, Managi S, Miyazawa I, Olsen S, Tasaki T,(2014). **Integration and Diffusion in Sustainable Development Goals: Learning from the Past, Looking into the Future.** Sustainability , 6, 1761–1775.

224- Kennerley H., Kirk J. & Westbrook D. (2016). **An Introduction to Cognitive Behaviour Therapy:** Skills and Applications. Sage

225- Kerlinger, F. N. and Pedhazur, E.J.(1974) **Multiple regression in Behavioral research.** New York: Holt, Rinchart and Winston, Inc.

226- King, N. L. (2014). **Perseverance as an intellectual virtue.** Synthese, 191(15), 3501-3523

227- Kuh, G, Love, P. (2000). **A cultural perspective on student departure** . In Braxton , J. Vanderbit (Eds), Reworking the student Departure Puzzle (pp196-212). University press.

228- Lahey , Benjamin b.(2007): **psychology, an introduction, seventh edition , mcgraw hill press , new York** .

229- Larsen, Nella (1923).**Author`s Explanation**. "Our Rostru. Forum , vol 83, N(4).

230- Latham , G.P. , & Baldes, J. J. (1975). The practical significance of Lockes theory of goal setting. **Journal of Applied Psychology ,** 60, 122-124

231- Latham, G.P. & Kinne , S.B.(1974). Improving job performance through training in goal setting. **Journal of Applied Psychology**, 59.

232- Latham,G.p.&Sarri ,L.M.(1979).The importance of supportive relationships in goal-setting **.Journal of Applied Psychology** .64,151-156

233- Lee, Sunghye (2013) "**A Relationship between Course-level Implementation of First Principles of Instruction and Cognitive Engagemant: A Multilevel Analysis**". Instructional Design, Development and Evaluation – Dissertations.

234- ---------- , (2014) , **An Exploation of Learning Environmental Factors Affecting Student Cognitive Engagement** : Implications for Instructional Design Research Global Institute for Talented Education, Kaistkorea.

235- ----------. (2005). **How college affects students : a third decade of research . San Francisco** : Jossey- Bass.

236- Lawrence, J. (2001). **Academics and first-year students: collaborating to access success in an unfamiliar university culture**. J. Inst. Access Stud. Eur. Access Netw. 3, 4–14.

237- Li , Jiaze & Li, Yang., (2021). **The Role of Grit on student`s Academic Success in Experiential Learning Context ,conceptual**

analysis article , front psychology, 18 October 2021, sec Educational psychology , https// doi. Org / 10.3389/ fpsyg.2021.774149.

238- Lisa, Napora (2013) **The Impact of Classroom-Based Mediation Practiced on cognitive engagement , Mindfulness and Academic Performance of Undergraduate College Students** . Published Doctoral Dissertation . New Yourk : ProQuest LLC .

239- Locke ,A. Edein &Latham,P.Gary.(1985). The application of goal setting to sports. **Journal of sport and Exercise psychology**.

240- Locke E, A., Bryan J.F.(1996). Grade goals as determinants of academic achievement . **Journal of General Psychology**,7.

241- Macturk R .H,Morgan, G.A,(1995):**Mastery motivation :origins,conceptualizations and applications,** (pp. 67-93). Norwood, N.J:Ablex.

242- Martin, A. J. (2013). **Academic buoyancy and academic resilience: exploring everyday and classice resilience in the face of academic adversity,** School Psychology International, 34(5)488-500.

243- Martin, H. Sexton , C. & Gerlouich. J. (2001). **Teaching Science for all children , (3rd edtion)** , Massachusetts , U.S.A. Allyn and Bacon.

244- Marzano, J., Brandt, S., Hughes, S., Jpnes , F. Presseisen, Z., Rankin, C., and subor, Charles (1988). **Dimensions of thinking , A frame work for curriculum and instruction ,** Association for supervision and curriculum development, Virginia, U.S., Alexandria.

245- Mischel, E(1981). Effects of stress and toeracnc of ambiguity on magical thinking .**journal of personality and social psychology**, 67(1) pp.48-55.

246- Michael Argyle (2004).**The Psychology of Happiness**, 2nd Edition. Taylor & Francis

247- Miserandino M, (1990). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above – average children. **Journal of Education psychology** , 88(2).

248- Morgan, G, A, Harmon , R. J and Maslin – cole , C. A. (1990). **Mastery motivation definition and measurement , early education and development ,** 1, 318-339.

249- Morgan, G. A., & Shim, S.(1993). **The role of experience, motivation and competence in predicting self – worth and satisfaction of taekwondo students (abstract).** in J. E. Jacobs (Ed.).

250- Moris , Jason (2002). **Academic integration , Social integration , goal and institutional commitment , and spiritual integration as predictors of persistence at a Christian institution of higher education.**

251- Mouzakis ,Kristina ,(2017) **Academic and Social Engagement in University Students: Exploring Individual Differences and Relations with Personality and Daily Activities** , A Dissertation submitted in partial for the degree of Doctor of Philosophy.

252- Movin , S. and G . Borring – Moller (1981). **Regeneration of infrabony Periodontal defects in Humans after implanation of Allogeneic demineralized dentin** , J.Clin. periodontol ,(9), (141).

253- Munro, M., Fisher, T., & Christie, H. (2004). **Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuinh students.** Studies in Higher Education, 29(5), 587-606.

254- Nora, A., Cabrera, A., Hagedorn, L., & Pascarella, E. (1996). **Differential impacts of academic and social experien of college – related behavioral outcomes across different ethic and gender groups at four – year institution** . Research in Higher Education 34, 243-262.

255- Nunnally , J . C , (1970) . **Introduction to Psychological Measurement** , New York : McGraw – Hill Book Company.

256- Ollendick Thomas. H. (1974): **A study of need for achievement as related to persistence of two – year college students, research in higher education**, Vol. 24 (1), 47-71.

257- Oluremi. O., A.(2014). Academic perseverance, class attendance and student Academic Engagement: A correlational study: **Europe Journal of Educational Sciences,**1(2), 133-140.

258- Pace, C,R. (1984). **Measuring the Quality of College Student Experiences Los.Angeles** : Ucla Higher Education Research Instiue.

259- Pan, Y, & Gauvan . M. (2012). **The continuity of college student`s autonomous learning motivation and its predictors** : a three year longitudinal study learn. Individ. Differen. 22. 92-99.

260- Pascarella, E., & Terenzini , P. (1979). **Interaction effects in Spady`s and Tinto`s conceptual models of college dropout.** Sociology of Education, 52, 197-210

261- ---------- (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. **Joumal of Higher Education**. 51(1). 60-75.

262- Poropat ,E. Arthur.(2009). **A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance.**Psychological bulletin 135 (2), 32

263- Ramey, H. L., Busseri, M. A., & Rose-Krasnor, L. (2010). **Measuring involvement in youth activities:** A portrait of psychological engagement. Conference presentation .

264- Read, B.& Archer, L Leathwood, C. (2003) **Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post university.** Studies in Higher Education 28(3), pp. 261-277

265- Reed, lora ; Jeremiah ,James (2017). **Student grit as an important ingredient for academic and personal success, Developments in Business Simulation and Experiential Learning**, 44(1).252-256

266- Regina Deil – Amen(2011)**Socio – Academic Integrative Moments: Rethinkin Academic and Social Integration Among Two – Year College Students in Career – Relatated Programs.** Vol , 82. 1.

267- Reindl . M. & Auer, T. , Gniewosz, B.(2022). **Social Integration in Higher Education and Development of Intrinsic Motivation** : A Latent Transition Analysis.Sec . Educational Psychology .

268- Rhodes, Susan , T., (2020). **Cognitive persistence and Executive Function in the Multingual Brain During Aging, front psychology , sec , cognitive science** , https:// doi.org / 10: 3389/ fpsyg.2020 . 568702

269- Rose, H. A., & Elton, C. F. (1966). Another look at the college dropout. **Journal of Counseling Psychology**, 13(2), 242-245.

270- Saeed,S.& Zyngier , D.(2012):"How motivation influences on school engagement :A qualitative case study ", **Journal of Education and Learning .**

271- Salley, D, Linda (2005) **Exploring the Relationship Between Personal Motivation, Persistence and Resilience and Their Effects on Academic Achievement Among Different Groups of African - American Males in High Schools**, University of Maryland: USA.

272- Scheier, M.F.& Carver, C.S. (1977).Self-focused attention and the experience of emotion :attraction ,repulsion ,elation ,and depression. **Journal of personality and social psychology**, Vol.35, No.9, pp.625-636.

273- ----------.(1985).The self- Consciousness Scale Arevised Version for Use with general Pobulation **,Journal of applied Social Psychology**,Vol.15,No.8,Pp.687-699.

274- Seligman, M. E . P. (1998) , **Learned Optimism : How To Cgange Your Mind And Your Life New York** : Free Press, Reissne Paperback Edibion.

275- Severiens , Sabine &Wolff, Rick.(2022). **A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning**, Studies in Higher Education, 33:3, 253-266, DOI: 10.1080/03075070802049194

276- Severiens, S. E., & Schmidt, H. G. (2008). **Academic and social integration and study progress in problem based learning** . High. Education , 58, 59-69.

277- Sharon Jonessa , (2008). **Effect of POSSE Lafayette`s Academic & social Programs.**

278- Sherman, David, K. and Kim, Heejung. (2002): **Affective Perseverance: The Resistance of Affect to Cognitive Invalidation**. Vol 28, No. 2 February, University of Califinia, Los Angles. P. 224-237.

279- Snape, J Miller , D (2008). **A challenge of living** ? Understanding the psycho – social, process of the child during primary secondary. And self-esteem

280- Spady, W. G. (1970). **Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis, hiterchange**. 1. 64-65.

281- Stage, F.(1989). **Reciprocal effects between the academic and social integration of college students** . Research in Higher Education , 30, 517-530.

282- Sturman ,D. Edward &Zappala,K. Piemme (2017) .**Development of the Grit Scale for children and Adults and its relation to student efficacy , test ,anxiety , and academic performance**. journal homepage.

283- Sunbul ,Z. Aydin.(2019) How Grit Mediates the Relations between Personality and GPA in University Students.؟**Cypriot Journal of Educational Sciences** 14 (2), 257-265, 201

284- Supaat , Kudus, & Khilman , R. A. (2019). Mind Skills Training Model through Experiential Learning as Guide Teacher and Islamic Counselors **,Journal Pendidikan Islam**, Vol . 13, No 2.

285- Suwarjo, S., Irani , L. C.,& Sanyata, S.**(2021). The mind Skillsof Guidance and Counseling Students at Yogyakarta State University, Social Scienc,** Doi 10.18502/kss.v6i2.9975.

286- Tasgin, Adnan & Coskun, Goksel.(2018). The Relationship between Academic motivations and University Student`s Attitudes towards

Learning. **Ibternational Journal of Instruction** , 11(4). 935-950. Doi: 10.12973/iji.2018.11459a.

287- Teubner-Rhodes, S., Vaden, K. I., Jr., Dubno, J. R., & Eckert, M. A. (2017). **Cognitive persistence: Development and validation of a novel measure from the Wisconsin Card Sorting Test.** Neuropsychologia, 102, 95-108.

288- Teubner . Susan (2020). **Cognitive Persistence and Executive Function in the Multilingual Brain During Aging,Frontire , Scince psychology.**

289- Thistlethwaite, D. L., & Wheeler, N. (1966). Effects of teacher and peer subcultures upon student aspirations. **Journal of Educational Psychology,** 57(1), 35-47.

290- Tinto, V. (1975). **Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research.** Review of Educational Research. 45(1). 89-125

291- ----------(1987):**Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition, Chicago: University of Chicago Press.**

292- --------- (1993) Leaving College , **Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2nd Edition)** . Chicago , IL : University of Chicago Press .

293- --------- (1997). Classrooms as communities : Educational character student persistence. **The journal of higher education**, 68, 599- 623.

294- --------- (1998). Colleges as communities: Exploring the educational character of student persistence. **The journal of higher education,** 68, 599- 623.

295- Torres, V. (2007). **One size does not fit all: traditional and innovative models of student affairs practice**. J. High. Educ. 78, 718–720. doi: 10.1353/csd.2007.0002.

296- Tovar , García .(2017)**The impact of perseverance and passion for long term goals (GRIT) on educational achievements of migrant children:** Evidence from Tatarstan, RussiaEl impacto de la perseverancia y pasión por las metas de largo plazo (GRIT) en los éxitos educativos de niños migrantes.

297- Tripodi, P. (2020). **Analytic Philosophy and the Later Wittgensteinian Tradition**. Springer Nature.

298- Trowler, Vicki (2010) **Student engagement literatuwe review Department of Educational Research , Lancaster University** .

299- Turner, C. (2021).**Neuromedia, cognitive offloading , and intellectual perseverance**.P.p1-26. https://doi.org/10.1007/s11229-022-03472-w

300- Versteeg,M., & Kappe . R. , and Knuiman, C. (2022).**Predicting Student Engagement : The Role of Academic Belonging , Social Integration , and Resilience During COVID-19 Emergency Remote Teaching Sec** . Public Mental Health.

301- Wara, E., Aloka, P. J., & Odongo, B. C. (2018). Relationship between emotional engagement and academic achievement among Kenyan secondary school students. **Academic Journal of Interdisciplinary Studies**, 7(1), 107-118

302- Ward, S. ; & Meyer , J. (2010) . **Meta learning capacity & threshold concept engagement** . Innovation in Education & Teaching International, 47 (4) , 369 – 378 .

303- Webester, R. S. (2012). Challenging Student Satisfaction through the Education of Desires . Australian **,Journal of Teacher Education**. http: // dx. Doi. Org/10.14221/ ajte.2012v37n9.

304- Wechsler, D.(1950). **cognitive , and non – intellective, intelligence**. Am. Psychol. 5, 78-83.

305- Weinberg, R. S. & Gould, D. (2011) **Foundations of sport and exercise psychology (5th edition)**. Champaign, IL, Human Kinetics

306- Weiner, B. (2010). **The development of an attribution-based theory of motivation : A history of ideas**. **Educational Psychologist** ,45,28-36

307- White, R. W. (1995). **Motivation reconsidered**. **Psychological Review**, **66,** 297–333

308- Willams. L. R. T. x I sooc A.R(1993). Skill difference associated with movment performance **, journal of human movement studies**, vol,

309- Wolters, C. A., & Hussain, M.(2014). **Investigating grit and its relations with college students self – regulated learning and academic achievement** . Metacognition and Learning .10(3), 293-311.

310- Worthman, P.M,. & Napoli, A. R. (1996). A meta – analysis of the impact of academic and social integration of persistence of community college students, **journal of Applied Research in the community college,** 4(1) , 5-21.

311- Wright, R. A., & Brehm, J. W.(1989). **Energization and goal attractiveness**. In L. A. Pervin(Ed.), Goal concepts in personality and social psychology (p.169-210).

312- Yazzie-Mintz, E. (2006). **Voices of students on engagement. A report on the high school survey of student engage -ment. Bloomington**, IN: Center for Evaluation and Education Policy.

313- Yorke, M. (1999). Leaving Early : **Undergraduate Non – completion in Higher**

314- Zeller, R.A.& Carmines, E.G. (1980): **Measurement in the Social Science, the lick between theory and data, Cambridge**.

الملاحق

ملحق (1)

تسهيل مهمة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جمهورية العراق
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة بابل
University of Babylon
كلية التربية للعلوم الانسانية
College of Education for Human Sciences

Ref. No : العدد :
Date: / / التاريخ :

الى / رئاسة جامعة بابل / قسم الدراسات والتخطيط والمعلوماتية

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة :

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الدكتوراه **(حلا ماضي جبر حسين)** من قسم العلوم التربوية والنفسية/علم النفس التربوي في كليتنا، لغرض الحصول على بيانات تخص بحثها الموسوم **(التكامل الاكاديمي-الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا)** علما انه مستمرة بالدراسة للعام الدراسي الحالي ٢٠٢١-٢٠٢٢.

...مع الاحترام...

أ.د. اسامة كاظم عمران
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا

نسخة منه الى :
-الدراسات العليا .
- الصادرة .

سارة

البريد الالكتروني bad_edu_humsci@yahoo.com
امنية 07801010633

www.uobabylon .edu.iq

ملحق (2)

أسماء السادة المحكين الذين عرضت عليهم فقرات مقياس التكامل الاكاديمي- الاجتماعي والمهارات العقلية والمثابرة المعرفية

ت	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
1	أ.د. إحسان عليوي ناصر	قياس وتقويم	جامعة بغداد
2	أ.د. الطاف ياسين خضر	علم النفس العام	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات
3	أ.د. أمال اسماعيل حسين	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية
4	أ.د. بتول بناي زبيري	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الإنسانية
5	أ.د. رجاء ياسين عبد الله	علم النفس التربوي	جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الإنسانية
6	أ.د. رحيم عبد الله الزبيدي	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية
7	أ.د. سعدي جاسم عطيه الغريري	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية الأساسية
8	أ.د. صفاء طارق كرمة	القياس النفسي والتقويم التربوي	جامعة بغداد
9	أ.د. عبد الرزاق محسن سعود	علم النفس التربوي	الجامعة العراقية/كلية التربية
10	أ.د. عبد السلام جودت جاسم	قياس وتقويم	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
11	أ.د. علي حسين مظلوم المعموري	علم النفس المعرفي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
12	أ.د. علي عودة محمد الحلفي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية والنفسية
13	أ.د. علي محمود كاظم الجبوري	علم النفس السريري	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
14	أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي	علم النفس النمو	جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
15	أ.د. قبيل كودي حسين	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية للعلوم الإنسانية
16	أ.د. كاظم جبر جخيم الجبوري	علم النفس السريري	جامعة القادسية
17	أ.د. كريم فخري هلال	الإدارة التربوية	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
18	أ.د. لطيف غازي مكي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية والنفسية
19	أ.د. مدين نوري طلاك الشمري	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

20	أ.د. ناجح حمزة خلخال المعموري	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
21	أ.د. هيثم أحمد الزبيدي	علم النفس التربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
22	أ.م.د حيدر طارق كاظم	علم النفس التربوي	جامعة بابل /كلية التربية الاساسية
23	أ.م.د. سناء حسين خلف	الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي	جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية
24	أ.م.د. شيماء صلاح حسين	علم النفس التربوي / قياس وتقويم	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات
25	أ.م.د. صادق كاظم جريو الشمري	علم النفس التربوي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية
26	أ.م.د. صافي عمال صالح	علم النفس التربوي	جامعة الانبار/ كلية التربية للعلوم الانسانية
27	أ.م.د. عدنان طلفاح محمد	علم النفس التربوي	جامعة سامراء / كلية التربية
28	أ.م.د. فؤاد محمد فريح	علم النفس السريري	جامعة الانبار / كلية التربية للعلوم الإنسانية
29	أ.م.د. نظير سلمان علي	علم النفس التربوي	جامعة كركوك/ كلية التربية للبنات
30	أ.م.د. هناء مزعل حسين	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات

ملحق (3)

اسماء السادة المحكمين والمتخصصيين الذين استعانت بهم الباحثة في اجراءات صدق الترجمة لمقياس التكامل الاكاديمي –الاجتماعي

ت	اسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
1	أ.م.د لحاظ عبد الامير كريم مبارك	طرائق تدريس لغة انكليزي	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية
2	أ.م.د منير علي خضير علي	طرائق تدريس نحو انكليزي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
3	أ.م.د.وفاء مخلص فيصل	طرائق تدريس لغة انكليزية	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
4	أ.د فالح حسن كاطع الاسدي	لغة عربية/ لغة	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
6	أ.د. علي محمود كاظم الجبوري	علم النفس السريري	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

ملحق (4)

صدق الترجمة لمقياس التكامل الاكاديمي–الاجتماعي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا . الدكتوراه

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم" التكامل الاكاديمي–الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا " ولتحقيق ذلك تبنت الباحثة مقياس(جايسون إم موريس Jason,2002) لقياس التكامل الاكاديمي–الاجتماعي Academic–social integration المستند الى أنموذج (Tinto, 1975; 1993) والذي عرفه على انه مشاركة الطلبة في الانشطة اللامنهجية الرسمية والتفاعلات الاجتماعية غير الرسمية مع الاقران والتفاعلات مع اعضاء هيئة التدريس تؤدي هذه التفاعلات الى تجارب ايجابية تؤدي الى التكامل الاكاديمي الاجتماعي . ويقيس خمسة ابعاد هي (تفاعلات الاقران ،التفاعلات مع اعضاء هيئة التدريس، اهتمام الكلية بتنمية وتعليم الطلاب ، التطور الاكاديمي والفكري ، الالتزامات والاهداف المؤسسية)

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في مجال تخصصكم، تأمل الباحثة تعاونكم معها في قراءة فقرات المقياس،واجراء ماترونه مناسبا من تعديل بشأن صحة الترجمة لفقرات المقياس .علما ان المقياس يتضمن (31) فقرة على وفق خمسة بدائل في تدرج **(موافق بشدة ، موافق، موافق الى حد ما ، موافق قليلا ، غير موافق بشدة).**

مع فائق الشكر والاحترام

المشرف	الباحثة
أ. د حسين ربيع حمادي	حلا ماضي جبر

ت	الفقرات باللغة الانكليزية	الفقرات باللغة العربية	التعديل المقترح
	Peer Interactions	تفاعلات الاقران	
1	I have developed close personal relationships with other students.	لقد طورت علاقات شخصية وثيقة مع الاخرين	
2	The student friendships I have developed have been personally satisfying.	ان الصداقات الطلابية التي طورتها كانت مرضية على المستوى الشخصي	
3	My interpersonal relationships with other students have had a positive influence on my intellectual growth and interest in ideas	علاقاتي الشخصية مع الطلبة الاخرين كانت ذات تأثير ايجابي على نموي الفكري واهتمامي بالافكار	
4	It has been difficult for me to meet and make friends with other students.	كان من الصعب بالنسبة لي ن التقي بالطلبة الاخرين واكون صداقات معهم	
5	Few of the students I know would be willing to listen to me and help me if I had a personal problem.	قليل من الطلبة الذين اعرفهم يرغبون في الاصغاء لي ومساعدتي عندما تكون لدي مشكلة شخصية	
6	Most students at this university have values and attitudes difterent to my own.	اغلب طلبة الجامعة لديهم قيم واتجاهات تختلف عني	

7	I am satisfied with the opportunities to participate in organized extracurricular activities at this community college	انا راض عن فرص المشاركة في النشاطات اللاصفية المنظمة في الجامعة	
8	My interpersonal relationships with other students have had a positive influence on my personal growth, attitudes, and values	علاقاتي الشخصية مع الطلبة الاخرين كانت ذات تأثير ايجابي على نموي الشخصي وقيمي وسلوكي	
	Interactions with Faculty	التفاعلات مع اعضاء هيأة التدريس	
9	My non–classroom interactions with faculty have had a positive influence on my personal growth, values, and attitudes	كان لتفاعلاتي خارج الفصل مع أعضاء هيئة التدريس تأثير إيجابي على نموي الشخصي وقيمي وسلوكي	
10	My non-classroom interactions with faculty members have had a positive influence on my intellectual growth and interest in idea.	كان لتفاعلاتي خارج الصف مع أعضاء هيئة التدريس تأثير إيجابي على نموي الفكري واهتمامي بالأفكار.	
11	My non-classroom interactions with faculty this year have had a positive influence my career goals and aspirations.	كان لتفاعلاتي مع أعضاء هيئة التدريس تأثير إيجابي على أهدافي وتطلعاتي المهنية	
12	This past year, I have developed a close,	طورت علاقة شخصية وثيقة مع ما لا يقل عن عضو واحد	

	personal relationship with at least one faculty member.	من اعضاء هيأة تدريس	
13	I am satisfied with my opportunities this year to meet and interact informally with faculty members	أنا راضٍ عن الفرص المتاحة لي للالتقاء والتفاعل بشكل غير رسمي مع أعضاء هيئة التدريس.	
	Faculty Concern for Student Development and Teaching	اهتمام الكلية بتنمية وتعليم الطلبة	
14	Few of the faculty members I have had contact with this year are genuinely interested in students.	قلة من أعضاء هيئة التدريس الذين اتصلت بهم هم مهتم حقًا بالطلاب	
15	Few of the faculty members I had contact with this year are genuinely outstanding or superior teacher	قلة من أعضاء هيئة التدريس الذين اتصلت بهم هم المعلمين المتميزين أو المتفوقين حقًا	
16	Few of the CCU faculty members I have had contact with this year are willing to spend time outside of class to discuss issues of interest and importance to students.	قلة من اعضاء هيأة التدريس الذين اتصلت بهم على استعداد لقضاء بعض الوقت خارج الفصل لمناقشة قضايا تهم الطلاب	
17	Most of the faculty members I have had contact with are interested in helping students grow in more than just academic area.	معظم أعضاء هيئة التدريس الذين اتصلت بهم في جامعتي مهتمون بمساعدة الطلاب ليحققوا اكثر من مجرد التطور في المجال الاكاديمي .	
18	Most faculty members I have had contact with this year are genuinely	معظم أعضاء هيئة التدريس الذين اتصلت بهم هذا العام مهتم حقًا بالتدريس.	

	interested in teaching.		
	Academic and Intellectual Developmen	**التطور الاكاديمي والفكري**	
19	My academic experience this year has had a positive influence on my intellectual growth and interest in ideas.	كان لتجربتي الأكاديمية تأثير إيجابي على نموي الفكري واهتمامي بالأفكار.	
20	I am satisfied with the extent of my intellectual development.	أنا راضٍ عن مدى تطوري الفكري.	
21	Few of my courses this year have been intellectually stimulating	القليل من محاضراتي كانت محفزة فكريا	
22	My interest in ideas and intellectual matters has increased since coming to this community college	زاد اهتمامي بالأفكار والأمور الفكرية منذ دخولي للكلية	
23	I am satisfied with my academic experience	أنا راضٍ عن تجربتي الأكاديمية.	
24	I am more likely to attend a cultural event (for example, a concert, lecture or art show) now than I was a year ago.	من المرجح جداً أن أحضر حدثًا ثقافيًا (على سبيل المثال ، حفلة موسيقية، محاضرة أو عرض فني) الآن اكثر مما كنت عليه في السابق.	
25	I have performed academically as well as I anticipated I would	كان أدائي الأكاديمي كما توقعت.	
	Institutional Goals and Commitments	الالتزامات والاهداف المؤسسية	
26	I am confident that I made the right decision in choosing to attend this	نا واثق من انني اتخذت القرار الصحيح في اختيار الكلية الحالية.	

	community college		
27	It is important for me to graduate from college.	من المهم بالنسبة لي أن أتخرج من الكلية.	
28	It is likely that I will register for classes at this college	من المحتمل ان اسجل في صفوف هذه الكلية	
29	Getting good grades is not important to me	الحصول على درجات جيدة ليس مهما بالنسبة لي.	
30	It is important for me to graduate from this community college	من المهم بالنسبة لي ان اتخرج من جامعتي الحالية	
31	I have an idea of what I want to major in.	لدي فكرة عما اريد التخصص فيه	

ملحق (5)

استبانة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس التكامل الاكاديمي–الاجتماعي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ (التكامل الاكاديمي – الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا) وبعد اطلاع الباحثة على ادبيات الدراسة وجدت مقياس(جايسون إم موريس Jason Morris,2002) للتكامل الاكاديمي-الاجتماعي Academic-social integration مناسبا للبحث الحالي والمقياس مستند الى أنموذج (Tinto, 1975; 1993) والذي عرفه على انه مشاركة الطلبة في الانشطة اللامنهجية الرسمية والتفاعلات الاجتماعية غير الرسمية مع الاقران والتفاعلات مع اعضاء هيئة التدريس تؤدي هذه التفاعلات الى تجارب ايجابية تؤدي الى التكامل الاكاديمي الاجتماعي . ويقيس خمسة مجالات هي (تفاعلات الاقران ،التفاعلات مع اعضاء هيئة التدريس، اهتمام الكلية بتنمية وتعليم الطلاب ، التطور الاكاديمي والفكري ، الالتزامات والاهداف المؤسسية)

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في مجال تخصصكم فإن الباحثة تود الافادة من آرائكم فيما إذا كانت الفقرات التي امامكم صالحة لقياس ما أعدت لقياسه أو غير صالحة مع التعديل المقترح .علما ان المقياس يتضمن (31) فقرة على وفق خمسة بدائل في تدرج **(موافق بشدة ، موافق، موافق الى حد ما ، موافق قليلا ، غير موافق بشدة)**

مع فائق الشكر والاحترام

إشراف

أ.د حسين ربيع حمادي

الباحثة

حلا ماضي جبر

1-تفاعلات الاقران: قدرة الطالب على التفاعل مع الطلبة الاخرين وتكوين صداقات معهم وتأثير ذلك على نموه الفكري واهتماماته

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	لقد طورت علاقات شخصية وثيقة مع الطلبة الآخرين			
2	ان الصداقات الطلابية التي طورتها كانت مرضية على المستوى الشخصي			
3	علاقاتي الشخصية مع الطلبة الآخرين كان لها تأثير إيجابي على نموي الفكري واهتمامي بالافكار			
4	يصعب عليّ أن ألتقي بالطلبة الآخرين وأكون صداقات معهم			
5	القليل من زملائي يبدون مساعدتهم عندما تكون لدي مشكلة شخصية			
6	اشعر ان طلبة الجامعة لديهم قيم واتجاهات تختلف عن قيمي واتجاهاتي			
7	أنا راض عن فرص المشاركة في النشاطات اللامنهجية المنظمة في جامعتي			
8	اشعر بأن علاقاتي الشخصية مع زملائي كانت ذات تأثير ايجابي على نموي الشخصي وقيمي وسلوكي			

2- التفاعلات مع اعضاء هيأة التدريس: قدرة الطالب على التفاعل بشكل غير رسمي مع اعضاء هيأة التدريس وتأثيره على اهدافه وتطلعاته المهنية .

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
9	تفاعلاتي خارج الصف مع أعضاء هيأة التدريس لها تأثير إيجابي على نموي الشخصي وقيمي وسلوكي			
10	اعتقد بأن تفاعلاتي خارج الصف مع أعضاء هيأة التدريس لها تأثير إيجابي على نموي الفكري			
11	كان لتفاعلاتي مع أعضاء هيأة التدريس تأثير إيجابي على أهدافي وتطلعاتي المهنية			
12	طورت علاقة شخصية وثيقة مع ما لا يقل عن عضو واحد من			

	اعضاء هيأة التدريس			
13	أنا راضٍ عن الفرص المتاحة لي للالتقاء والتفاعل بشكل غير رسمي مع أعضاء هيأة التدريس			

3- اهتمام الكلية بتنمية وتعليم الطلبة: اهتمام ورغبة اعضاء هيأة التدريس في مناقشة وحل قضايا الطلبة الاكاديمية والتدريسية والاجتماعية

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
14	اعتقد بأن القليل من أعضاء هيأة التدريس الذين اتصلت بهم مهتم حقًا بالطلبة			
15	بعض أعضاء هيأة التدريس الذين اتصلت بهم هم التدريسين المتميزين أو المتفوقين حقًا			
16	قلة من اعضاء هيأة التدريس الذين اتصلت بهم على استعداد لقضاء بعض الوقت خارج الفصل لمناقشة قضايا تهم الطلاب			
17	اغلب أعضاء هيئة التدريس الذين اتصلت بهم في جامعتي مهتمون بمساعدة الطلبة خارج اطار الدرس الاكاديمي			
18	اغلب أعضاء هيأة التدريس الذين اتصلت بهم مهتمون حقًا بالتدريس			

4- التطور الاكاديمي والفكري: هي شعور الطالب بالرضا عن ادائه الاكاديمي وتطوره الفكري

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
19	كان لتجربتي الأكاديمية تأثير إيجابي على نموي الفكري واهتمامي بالأفكار			
20	أنا راضٍ عن مدى تطوري الفكري			
21	اعتقد بأن القليل من المحاضرات كانت محفزة فكريا			
22	زاد اهتمامي بالأفكار والأمور الفكرية منذ دخولي للكلية			
23	أنا راضٍ عن تجربتي الأكاديمية في جامعتي			
24	من المرجح جداً أن أحضر حدثًا ثقافيًا (على سبيل المثال ، حفلة موسيقية، محاضرة أو عرض فني) الآن اكثر مما			

	كنت عليه في السابق			
25	أدائي الأكاديمي كان متوقعا			

5- الالتزامات والاهداف المؤسسية : قدرة الطالب على الوثوق بقرارته واختياراته بشأن الالتحاق بكليته الحالية ورغبته في التخرج منها .

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
26	انا واثق من انني اتخذت القرار الصحيح في اختيار الحضور في الكلية الحالية			
27	تخرجي من الكلية مهما بالنسبة لي			
28	من المهم بالنسبة لي ان اسجل في صفوف كليتي الحالية .			
29	انا لا اهتم حينما احصل على درجات جيدة			
30	من المهم بالنسبة لي التخرج من الجامعة وحصولي على شهادة عليا			
31	لدي فكرة عما أريد التخصص فيه			

ملحق (6)

مقياس التكامل الاكاديمي–الاجتماعي بصيغته النهائية

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

عزيزي الطالب .....عزيزتي الطالبة

تحية طيبة....

نضع بين ايديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء لكل واحد منكم يرجى قراءتها بصورة دقيقة لما لها من اهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المجتمع بشكل عام كونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدم من العلم والمعرفة، لذا تأمل الباحثة اجابتكم على الفقرات و اختيار البديل الذي ينطبق عليكم وذلك بوضع علامة (√)تحت البديل المناسب كما موضح في المثال الآتي:

ت	الفقرات	تنطبق عليْ دائما	تنطبق علىْ غالبا	تنطبق عليْ احيانا	تنطبق عليْ نادرا	لا تنطبق عليْ ابدا
1	تقدمت علاقاتي الشخصية مع الطلبة الاخرين بشكل وثيق	√				

علما ان اجابتكم ستكون سرية ولا توجد اجابة صحيحة او خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها واجابتكم تستعمل لأغراض البحث العلمي فلا داعي لذكر الاسم والرجاء عدم ترك اي فقرة من دون اجابة

*قبل البدء بالإجابة يرجى تدوين الملاحظات الاتية:

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

التخصص: علمي ☐ انساني ☐

نوع الدراسة: ماجستير ☐ دكتوراه ☐

اسم الكلية ☐

مع جزيل الشكر والامتنان

الباحثة

حلا ماضي جبر

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائما	تنطبق عليّ غالبا	تنطبق عليّ احيانا	تنطبق عليّ نادرا	لا تنطبق عليّ ابدا
1	تفاعلاتي خارج الصف مع اعضاء هيأة التدريس لها تأثير ايجابي على نموي الشخصي وقيمي وسلوكي					
2	اعتقد بأن القليل من اعضاء هيأة التدريس الذين اتصلت بهم مهتم حقا بالطلبة					
3	اتخذت القرار الصائب في اختيار الدراسة في الكلية الحالية					
4	اشعر بالرضا عن الصداقات التي طورتها مع بقية الطلبة					
5	اعتقد بأن تفاعلاتي خارج الصف مع اعضاء هيأة التدريس لها تأثير ايجابي على نموي الفكري					
6	بعض اعضاء هيأة التدريس الذين اتصلت بهم هم التدريسين المتميزين او المتفوقين حقا					
7	انا راضٍ عن تجربتي الاكاديمية في جامعتي					
8	تخرجي من الكلية مهما بالنسبة لي					
9	علاقاتي الشخصية مع الطلبة الاخرين كان لها تأثير ايجابي على نموي الفكري					
10	كان لتفاعلاتي مع اعضاء هيأة التدريس تأثير ايجابي على اهدافي وتطلعاتي المهنية					
11	يشارك بعض اعضاء هيأة التدريس في مناقشة وحل مشاكل الطلبة					
12	اعتقد بأن القليل من المحاضرات كانت محفزة فكريا					
13	من المهم بالنسبة لي ان سجل في صفوف كليتي الحالية					
14	يصعب عليْ ان التقي بالطلبة الاخرين واكون صداقات معهم					
15	طورت علاقة شخصية وثيقة مع ما لا يقل عن عضو واحد من اعضاء هيأة التدريس					
16	اغلب اعضاء هيأة التدريس الذين اتصلت بهم في جامعتي مهتمون بمساعدة الطلبة خارج اطار الدرس الاكاديمي					
17	اصبحت مهتما بالأفكار والامور الفكرية منذ قبولي في الدارسات العليا					

18	انا لا اهتم حينما احصل على درجات جيدة					
19	القليل من زملائي يبدون مساعدتهم عندما تكون لديْ مشكلة شخصية					
20	انا راضٍ عن مدى تطوري الفكري					
21	من المهم بالنسبة لي التخرج من الجامعة وحصولي على شهادة عليا					
22	اشعر ان طلبة الجامعة لديم قيم واتجاهات تختلف عن قيمي واتجاهاتي					
23	انا راضٍ عن الفرص المتاحة لي للاتقاء والتفاعل بشكل غير رسمي مع اعضاء هيأة التدريس					
24	اشعر بأن اغلب اعضاء هيأة التدريس مهتمون حقا بالتدريس					
25	انا راضٍ عن فرص المشاركة في الانشطة اللامنهجية المنظمة في جامعتي					
26	ارغب بحضور المناسبات الثقافية					
27	ارى بأن ادائي الاكاديمي كان متوقعا					
28	اشعر بأن علاقاتي الشخصية مع زملائي كانت لها تأثير ايجابي نموي الشخصي وقيمي وسلوكي					

ملحق (7)

استبانة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس المهارات العقلية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ (التكامل الاكاديمي – الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا) ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث إعداد مقياس لقياس (المهارات العقلية) Mental Skills، لذا فقد بنت الباحثة مقياس لهذا الغرض وفق نموذج (Bull ., & Albinson;Shambrook,1996) والذي عرفها بأنها مجموعة من المهارات اللازمة التي يمتلكها الفرد والتي تتمثل بقدرته على تحديد اهدافه وامتلاكه للدافعية اللازمة لذلك بالإضافة الى ثقته بنفسه والقدرة على الاسترخاء من اجل خفض وإدارة القلق والخوف والتركيز على المهمات عن طريق القدرة على التصور العقلي ويقيس سبعة ابعاد هي (الدافع في الاداء، تحديد الاهداف ، الثقة بالنفس ،ادارة القلق والخوف، الاسترخاء ، التركيز في التركيز ، التصور).

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم فإن الباحثة تود الافادة من آرائكم فيما إذا كانت الفقرات التي امامكم صالحة لقياس ما أعدت لقياسه أو غير صالحة مع التعديل المقترح علماً المقياس يتضمن (30) فقرة على وفق خمسة بدائل في تدرج سداسي(أوافق بشدة ،أوافق الى حد ما،أوافق قليلاً، لا أوافق قليلاً، لا أوافق الى حد ما، لا أوافق بشدة)

مع فائق الشكر والتقدير

إشراف	الباحثة
أ.د حسين ربيع حمادي	حلا ماضي جبر

1- الدافعية : هي الاستمتاع بالأداء من اجل انجاز مهمة تبدو تحدياً بالنسبة له .

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
1	انغمس بالدراسة الى درجة انني لا اكترث للوقت			
2	اشعر بالارتياح والسعادة عندما انهي اعمالي بصورة متقنة			
3	اتقاني لعملي يزداد حتى اذا كان بلا عائد او فائدة من ورائه			
4	اصراري على ان اكون متميزا عن الآخرين يجعلني اتقن عملي			
5	اكون مسروراً واشعر بالإثارة عندما أحل مشكلة صعبة			

2- تحديد الأهداف: هي القدرة على تحديد اهداف تتسم بالواقعية و الوضوح عند اداء مهمة ما

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
6	اكافح من اجل الوصول الى اهداف واقعية			
7	اجد صعوبة في القيام بعمل دون تحديد الهدف منه			
8	لديَّ القدرة على تحديد اهدافي بوضوح			
9	اهدافي تنسجم وقدراتي ورغباتي			

3- الثقة بالنفس : هي قدرة الفرد على مواجهة المواقف الطارئة بثبات وحل ما يواجهه من مشاكل وصعوبات والدفاع عن حقوقه دون تردد او خوف

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
10	امتلك القدرة الكافية للدفاع عن حقوقي			
11	اعتمد على نفسي في حل مشكلاتي			
12	امتلك القدرة على مناقشة الاخرين بجرأة			
13	استطيع ان اواجه المواقف الطارئة بثبات دون انفعال			

4- ادارة القلق و الخوف :القدرة على تقليل القلق المصاحب للمواقف والاحداث التي يواجهها الفرد والتعامل معها بمشاعر النجاح والارتياح وتجاوز ما قد يطرأ من مشكلات

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
14	اشعر بأنني قادر على التقليل من خوفي اثناء اداء مهمة معينة			
15	لديّ القدرة على مواجهة الصعوبات التي تشعرني بالقلق اثناء ادائي لمهمة ما			
16	انني قادر على ان اعطي للأحداث حجمها الطبيعي			
17	يمكنني وضع تخمينات ايجابية عن الاحداث قبل ادائي لمهمة ما			

5- الاسترخاء: هي القدرة على اداء انشطة وتمارين في الاسترخاء العضلي والعقلي والتنفسي

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
18	لديً القدرة على الاسترخاء قبل اداء الاختبار			
19	يتحسن ادائي بفعل تمرينات الاسترخاء التي أوديها			
20	اجد صعوبة في تهدئة نفسي في المواقف الصعبة			
21	اعرف كيف اشعر بالارتياح في الظروف الصعبة			

6- التركيز: هي القدرة على حصر الانتباه او تثبيته نحو مثير معين واستمرار التركيز على هذا المثير من بين عدة مثيرات.

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
22	من السهل علي الاحتفاظ بانتباهي عند اداء مهمة معقدة			
23	أتمكن من استرجاع تركيزي عندما يتشتت انتباهي			
24	اجد صعوبة في تركيز انتباهي على مثير او موقف معين			
25	تركيزي يضعف عند اداء مهمة معينة			
26	يتشتت انتباهي عند مقاطعتي اثناء اداء مهمة معينة			

7- التصور العقلي : قدرة الفرد على تكوين صور ذهنية للمهام التي ينوي القيام بها والحلول الممكنة للمشكلات التي قد تعترضه.

ت	الفقرات المقترحة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
27	اتمكن من تكوين صورة ذهنية للمهمة التي اقوم بها			
28	اتمكن من تصور الحلول الممكنة للمشكلات التي تعترضني			
29	اتدرب على الحلول الممكنة للمشكلات قبل تطبيقها			
30	استطيع تصور افكار الاخرين ومشاعرهم			

ملحق (8)

مقياس المهارات العقلية بصيغته النهائية

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

عزيزي الطالب .....عزيزتي الطالبة

تحية طيبة....

نضع بين ايديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء لكل واحد منكم يرجى قراءتها بصورة دقيقة لما لها من اهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المجتمع بشكل عام كونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدم من العلم والمعرفة، لذا تأمل الباحثة اجابتكم على الفقرات و اختيار البديل الذي ينطبق عليكم وذلك بوضع علامة (√)تحت البديل المناسب كما موضح في المثال الآتي:

ت	الفقرات	تنطبق عليْ دائما	تنطبق علىْ غالبا	تنطبق عليْ احيانا	تنطبق عليْ نادرا	لا تنطبق عليْ ابدا
1	انغمس بالدراسة الى درجة انني لا اكترث للوقت	√				

علما ان اجابتكم ستكون سرية ولا توجد اجابة صحيحة او خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها واجابتكم تستعمل لأغراض البحث العلمي فلا داعي لذكر الاسم والرجاء عدم ترك اي فقرة من دون اجابة

*قبل البدء بالإجابة يرجى تدوين الملاحظات الاتية:

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

التخصص: علمي ☐ انساني ☐

نوع الدراسة: ماجستير ☐ دكتوراه ☐

اسم الكلية ☐

مع جزيل الشكر والامتنان

الباحثة

حلا ماضي جبر

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائما	تنطبق عليّ غالبا	تنطبق عليّ احيانا	تنطبق عليّ نادرا	لا تنطبق عليّ ابدا
1	انغمس بالدراسة الى درجة انني لا اكترث للوقت					
2	اشعر بالارتياح والسعادة عندما انهي اعمالي بصورة متقنة					
3	اتقاني لعملي يتواصل حتى لو كان بلا عائد او فائدة من ورائه					
4	اصراري على ان اكون متميزا عن الآخرين يجعلني اتقن عملي					
5	اكون مسرورا عندما احل مشكلة صعبة					
6	اكافح من اجل الوصول الى اهداف واقعية					
7	اجد صعوبة في القيام بعمل دون تحديد الهدف منه					
8	لديً القدرة على تحديد اهدافي بوضوح					
9	اهدافي تنسجم وقدراتي ورغباتي					
10	انا قادر على الدفاع عن حقوقي					
11	اعتمد على نفسي في حل مشكلاتي					
12	امتلك القدرة على مناقشة الاخرين بجرأة					
13	استطيع ان اواجه المواقف الطارئة بثبات دون انفعال					
14	اشعر بأنني قادر على التقليل من خوفي اثناء اداء مهمة معينة					
15	استطيع مواجهة الصعوبات التي تسبب لي القلق اثناء ادائي لمهمة ما					
16	انني قادر على ان اعطي للأحداث حجمها					

	الطبيعي					
17	يمكنني وضع تخمينات ايجابية عن الاحداث قبل ادائي لمهمة ما					
18	لديً القدرة على الاسترخاء قبل اداء الاختبار					
19	يتحسن ادائي بفعل تمرينات الاسترخاء التي أوديها					
20	اجد صعوبة في تهدئة نفسي في المواقف الصعبة					
21	اعرف كيف اشعر بالارتياح في الظروف الصعبة					
22	من السهل علي الاحتفاظ بانتباهي عند اداء مهمة معقدة					
23	أتمكن من استرجاع تركيزي عندما يتشتت انتباهي					
24	اجد صعوبة في تركيز انتباهي على مثير او موقف معين					
25	تركيزي يضعف عند اداء مهمة معينة					
26	يتشتت انتباهي عند مقاطعتي اثناء اداء مهمة معينة					
27	اتمكن من تكوين صورة ذهنية للمهمة التي اقوم بها					
28	اتمكن من تصور الحلول الممكنة للمشكلات التي تعترضني					
29	اتدرب على الحلول الممكنة للمشكلات قبل تطبيقها					
30	استطيع تصور افكار الاخرين ومشاعرهم					

ملحق(9)

استبانة اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس المثابرة المعرفية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الدكتوراه

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (التكامل الاكاديمي – الاجتماعي وعلاقته بالمهارات العقلية والمثابرة المعرفية لدى طلبة الدراسات العليا) ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث إعداد مقياس لقياس المثابرة المعرفية Cognitive Persistence، لذا فقد بنت الباحثة مقياس لهذا الغرض ووفق نظرية مورجان (George Morgan,1990) وقد عرفها (**Jozsa&Morgan,2014**)بأنها عدم الاستسلام أو الانسحاب، و مواصلة التعلم من اجل الوصول للمعرفة اللازمة بإصرار وعزيمة رغم المصاعب والعراقيل التي قد تقف عائقاً امامها لكن ذلك لا يؤدي الى عدم الوصول للنتائج المرجوة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في مجال تخصصكم فإن الباحثة تود الافادة من آرائكم فيما إذا كانت الفقرات التي امامكم صالحة لقياس ما أعدت لقياسه أو غير صالحة مع التعديل المقترح .علماً ان المقياس يتضمن (35) فقرة على وفق خمسة بدائل في تدرج (موافق بدرجة كبيرة جداً ، موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة متوسطة ، موافق بدرجة قليلة ، لا أوافق)

مع فائق الشكر والاحترام

الباحثة	إشراف
حلا ماضي جبر	أ.د حسين ربيع حمادي

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	اجرب البدائل الممكنة لحل المشكلة وإن استغرقت مني وقتاً طويلاً			
2	اتحمس للأعمال التي اقوم بها وان امتدت لعدة أشهر.			
3	لدي تصور واضح عن انجاز اهدافي الشخصية المهمة			
4	استغرق مدة اطول بدراسة وفهم المواضيع العلمية القيمة			
5	اشعربالسعادة عندما أتمكن من انجاز مهمة معرفية صعبة			
6	اعمل على اتمام المهام المعرفية الجديدة بشكل جيد			
7	اجد متعة بالتعامل مع المشكلات التي تحتاج الى تحدي			
8	تشجعني المهام الموكلة الي في التغلب على الصعوبات يومًا بعد يوم			
9	تستثيرني الالعاب ذات الالغاز مهما كانت صعبة			
10	عندما أقرر القيام بمهمة ما ، فأني لا أستسلم الى ان أصل إلى الهدف المطلوب منها.			
11	احدد لنفسي اهداف صعبة واسعى لتحقيقها			
12	استمتع عند القيام بالمهمات الصعبة .			
13	أتابع بدقة تحقيق المشاريع التي التزم بها.			
14	من الصعب علي التخلي عن مشروع مهم قد قدمته الآخرين.			
15	كلما كانت المهمة أكثر صعوبة ، كنت أكثر إصرارًا على إنجازها.			
16	اراجع محاضراتي وإن استغرقت مني وقتاً طويلاً.			
17	اسعى لتحقيق الفرص المتاحة الي بشتى الطرق ولا استسلم .			
18	لديّ قدرة عالية على التركيز على المهام الاكاديمية .			
19	اشعر بالملل حينما اكلف بموضوع صعب			
20	اتمكن من التوصل إلى أفكار جديدة حول مشكلة			

	معينة.			
21	أستمر في استثمار الوقت والجهد في الأفكار والمشاريع التي تتطلب ذلك.			
22	اتابع تحقيق الاهداف التي حددتها لنفسي في مرحلة ما.			
23	استمتع بالتعامل مع الموضوعات الصعبة			
24	تجاوزت صعوبات كثيرة حتى احقق انجازاً دراسيا مهما.			
25	تُشغلني الافكار والموضوعات الدراسية الجديدة والمفيدة			
26	تتعمق وتزداد اهتماماتي المعرفية من سنة لأخرى			
27	العقبات والصعوبات الدراسية لا تحد من عزيمتي			
28	ابذل كل جهدي للوصول الى حل جديد لمشكلة جديدة			
39	أتم ما أبدأ به من مهام			
30	اعمل على الاستمرار بأي نشاط الى النهاية			
31	اشعر انني شخص مجتهد ومثابر			
32	اجد صعوبة في المحافظة على تركيزي لتحقيق اهداف تحتاج وقتا طويلاً لإنجازها			
33	احاول الوصول الى اهدافي مهما كانت الظروف صعبة			
34	اشعر بالضيق والتوتر عندما لا انجز مهامي الدراسية بشكل جيد			
35	اجد صعوبة في انجاز المهام التي تتطلب مهارة معرفية جديدة			

ملحق (10)

مقياس المثابرة المعرفية بصيغته النهائية

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

الدراسات العليا/ الدكتوراه

عزيزي الطالب .....عزيزتي الطالبة

تحية طيبة....

نضع بين ايديكم مجموعة من الفقرات التي تعكس بعض الآراء لكل واحد منكم يرجى قراءتها بصورة دقيقة لما لها من اهمية كبيرة للبحث العلمي بشكل خاص ولتطوير المجتمع بشكل عام كونكم تمثلون شريحة اجتماعية مهمة ومستوى متقدم من العلم والمعرفة، لذا تأمل الباحثة اجابتكم على الفقرات و اختيار البديل الذي ينطبق عليكم وذلك بوضع علامة (√)تحت البديل المناسب كما موضح في المثال الآتي:

ت	الفقرات	تنطبق عليْ دائما	تنطبق علىْ غالبا	تنطبق عليْ احيانا	تنطبق عليْ نادرا	لا تنطبق عليْ ابدا
1	اجرب البدائل الممكنة لحل المشكلة وان استشغرقت مني وقتا طويلا	√				

علما ان اجابتكم ستكون سرية ولا توجد اجابة صحيحة او خاطئة بقدر ما تعبر عن آرائكم الحقيقية نحوها واجابتكم تستعمل لأغراض البحث العلمي فلا داعي لذكر الاسم والرجاء عدم ترك اي فقرة من دون اجابة

*قبل البدء بالإجابة يرجى تدوين الملاحظات الاتية:

الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

التخصص: علمي ☐ انساني ☐

نوع الدراسة: ماجستير ☐ دكتوراه ☐

اسم الكلية ☐

مع جزيل الشكر والامتنان

الباحثة

حلا ماضي جبر

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائما	تنطبق عليّ غالبا	تنطبق عليّ احيانا	تنطبق عليّ نادرا	لا تنطبق عليّ ابدا
1	اجرب البدائل الممكنة لحل المشكلة وإن استغرقت مني وقتاً طويلاً					
2	اتحمس للأعمال التي اقوم بها وان امتدت لعدة أشهر					
3	لديّ تصور واضح عن انجاز اهدافي الشخصية المهمة					
4	استغرق مدة أطول بدراسة وفهم المواضيع العلمية القيمة					
5	اشعربالسعادة عندما أتمكن من انجاز مهمة معرفية صعبة					
6	اعمل على اتمام المهام المعرفية الجديدة بشكل جيد					
7	اجد متعة بالتعامل مع المشكلات التي تحتاج الى تحدي					
8	تشجعني المهام الموكلة الي في التغلب على الصعوبات يومًا بعد يوم					
9	تستثيرني الالعاب ذات الالغاز مهما كانت صعبة					
10	عندما أقرر القيام بمهمة ما ، فأني لا أستسلم الى ان اصل الى الهدف المطلوب منها					
11	احدد لنفسي اهداف صعبة واسعى لتحقيقها					
12	استمتع عند القيام بالمهمات الصعبة					
13	أتابع بدقة تحقيق المشاريع التي التزم بها					

14	من الصعب عليّ التخلي عن مشروع مهم قدمته للآخرين					
15	كلما كانت المهمة أكثر صعوبة ، كنت أكثر إصرارًا على إنجازها					
16	اراجع محاضراتي وإن استغرقت مني وقتاً طويلاً					
17	اسعى لتحقيق الفرص المتاحة الي بشتى الطرق.					
18	لديّ قدرة عالية على التركيز على المهام الاكاديمية					
19	اشعر بالملل حينما اكلف بموضوع صعب					
20	اتمكن من التوصل إلى أفكار جديدة حول مشكلة معينة					
21	أستمر في استثمار الوقت والجهد في الأفكار والمشاريع التي تتطلب ذلك					
22	اتابع تحقيق الاهداف التي حددتها لنفسي في مرحلة ما					
23	استمتع بالتعامل مع الموضوعات الصعبة					
24	تجاوزت صعوبات كثيرة كي احقق انجازاً دراسيا مهما					
25	تُشغلني الافكار والموضوعات الدراسية الجديدة والمفيدة					
26	تتعمق وتزداد اهتماماتي المعرفية من سنة لأخرى					
27	العقبات والصعوبات الدراسية لا تحد من عزيمتي					
28	ابذل كل جهدي للوصول الى حل جديد لمشكلة جديدة					
29	أتم ما أبدأ به من مهام دراسية					

30	اعمل على الاستمرار بأي نشاط الى النهاية					
31	اشعر انني شخص مجتهد ومثابر					
32	اجد صعوبة في المحافظة على تركيزي لتحقيق اهداف تحتاج وقتا طويلاً لإنجازها					
33	احاول الوصول الى اهدافي مهما كانت الظروف صعبة					
34	اشعر بالضيق والتوتر عندما لا انجز مهامي الدراسية بشكل جيد					
35	اجد صعوبة في انجاز المهام التي تتطلب مهارة معرفية جديدة					