

دراسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع
الانفعالي والذكاء العملي الناتجة عن التحليل العقودي لدى طلاب
الجامعة (دراسة تنبؤية)

إعداد

د/ نهى محمد سليمان محمد

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة حلوان

noha.mohamed129@yahoo.com

دراسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية) د. / نهى محمد سليمان محمد(*)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تجمعات / بروفيلات الطلاب وفقاً للتشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي من خلال استخدام أسلوب التحليل العنقودي، وفحص الفروق بين التجمعات الناتجة في الاندماج الأكاديمي، كذلك سعت الدراسة الحالية للكشف على إمكانية إسهام التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٨) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية، وأعدت الباحثة مقياس الاندماج الأكاديمي ومقياس الإبداع الانفعالي، وطبقت اختبار الذكاء العملي من إعداد (Ruiz 2009) ، ومقياس التشوهات المعرفية من إعداد (Covin et al. 2011) (تعريب وتقنين الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود عنقودين : العنقود الأول ضم (١٨١) طالب وطالبة بما يمثل (٤٠,٤٪) من إجمالي العينة، وتميز بارتفاع متوسطات التشوهات المعرفية وأبعادها وانخفاض كل من متوسطات الإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده، بينما ضم العنقود الثاني (٢٦٧) طالب وطالبة بما يمثل (٥٩,٦٪) من إجمالي العينة، وتميز طلاب العنقود الثاني بانخفاض متوسطات التشوهات المعرفية وأبعادها، وارتفاع كل من متوسطات الإبداع الانفعالي وأبعاده، والذكاء العملي وأبعاده، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين العنقودين في الاندماج الأكاديمي وأبعاده لصالح العنقود الثاني، كذلك أشارت إلى أن الاستعداد والإبداع الانفعالي والذكاء العملي والتفكير بالكل أو لا شيء والفنر العقلي هم أقوى منبئ بالاندماج الأكاديمي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغيرات الدراسة تعزى للنوع عدا بعد الجدة الانفعالية وبعد الفعالية/ الأصالة الانفعالية.

الكلمات المفتاحية: الاندماج الأكاديمي ، التشوهات المعرفية ، الإبداع الانفعالي ، الذكاء العملي.

Research abstract

A study of Academic Engagement and the profiles of Cognitive Distortions, Emotional Creativity and Practical Intelligence resulting from Cluster Analysis among University Students (Predictive Study)

Dr. Noha Mohamed Soliman Mohamed

Leacturer, Department of Educational Psychology, Faculty of Education,
Helwan University, Egypt

Abstract:

The current study aimed to examine students' clusters according to cognitive distortions, emotional creativity, and practical intelligence by using the cluster analysis method and examining the differences between the resulting clusters in academic Engagement. The study also aimed to determine the relative Contribution of both cognitive distortions, emotional creativity, and practical intelligence in predicting academic Engagement. The study included (448) male and female university students. The researcher prepared and applied two tools which included the academic Engagement scale and the emotional creativity scale. The researcher applied the practical intelligence test prepared by (Ruiz, 2009), and the cognitive distortions scale prepared by (Covin et al, 2011). The results showed the presence of two clusters. the first cluster included (181) male and female students representing (40.4%) of the total sample which was characterized by a high level of cognitive distortions and a low level of emotional creativity and practical intelligence. The second cluster included (267) male and female students representing (59.6%) of the total sample which was characterized by a low level of cognitive distortions and a high level of emotional creativity and practical intelligence. It also found that there were statistically significant differences between the two clusters in academic Engagement. It also indicated that preparedness, emotional creativity, practical intelligence, all-or-nothing thinking, and the mental filter were stronger predictors of academic Engagement. It also found that there were no statistically significant differences in the study variables attributed to gender, except for novelty dimension and effectiveness/authenticity dimension.

Keywords: Academic Engagement, Cognitive Distortions, Emotional Creativity, Practical Intelligence

مقدمة

تمثل مرحلة الجامعة من أهم المراحل التي تمر على الفرد سواء من الناحية المعرفية أو السلوكية أو الاجتماعية؛ حيث يواجه الطلاب العديد من العقبات والصعوبات عند انتقاله إلى البيئة التعليمية الجديدة بما تتضمنها من عناصر مختلفة وأنظمة وقواعد جديدة ومختلفة عن البيئة ما قبل الجامعة.

وظهر مؤخراً اهتمام العديد من الباحثين بالاندماج الأكاديمي باعتباره مفتاح لمعالجة ومواجهة الكثير من المشكلات مثل انخفاض التحصيل، وارتفاع مستوى الانفعالات السلبية مثل الملل، وزيادة مشكلة التسرب (Fredricks et al., 2004)، كما أشار كل من (Zaff 2012, Skinner & Pitzer et al., 2017) إلى أن الطلاب المندمجين أكاديمياً لديهم فرصة أكبر للتخرج بمستويات منخفضة من السلوكيات السلبية ويكونون أكثر رضا وتحفيزاً في تعليمهم، ويقدمون تعليماً ذا معنى ويمكنهم تحقيق النجاح الدراسي.

كذلك ينظر إلى الاندماج الأكاديمي للطلاب في التعليم العالي ضمن الإطار الأوسع لمشاركة الطلاب من حيث الوظائف المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي لمتابعة مهام التعلم (Butler, 2011) أو من حيث الإجراءات الفعلية التي يتخذها الطلاب لتعزيز التعلم (Astin, 1984; Kuh, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005)، ويشير منظور آخر إلى أن الاندماج الأكاديمي يحدث عندما يستفيد الطلاب من فرص التعلم التي توفرها مؤسساتهم خارج الفصل الدراسي (Reason, Terenzini, & Domingo, 2006)، ويرى (Pascarella and Terenzini 2005) أن المشاركة في الحياة الأكاديمية والاجتماعية في الحرم الجامعي تلعب دوراً رئيسياً في تجربة الطلاب الجامعية، واقترح (1993) Astin أن مشاركة الطلاب والتفاعلات بين الأقران وأعضاء هيئة التدريس داخل وخارج الفصل الدراسي مرتبطة بشكل إيجابي بنتائج الطلاب.

ومما لاشك أن الأفكار والمعرفة تكسب الفرد مشاعر معينة، وإدراكنا لهذه المشاعر بشكل مشوه يساعد في حدوث المشكلات السلوكية والانفعالية، وعدم التكيف ويقلل الشعور بقيمة الحياة (دسوقي وآخرون، ٢٠٢٠)، كذلك يعتقد (Epstein 1994) أن معالجة المعلومات لدى الأفراد عبارة عن نظام تلقائي وبديهي ومتكيف لتنظيم الخبرة، وأشار كل من (Sava, 2009; Troy et al., 2010) أن هذه العملية تتضمن تقييمات وتفسيرات عقلانية وغير عقلانية للأحداث التي يعتقد أنها تؤثر على الحكم والاستجابات اللاحقة، لذلك يرى

Covin et al. (2011) الطريقة التي تتم بها معالجة المعلومات أو الأحداث، وليس الحدث نفسه، هي ذات الصلة بالاستجابة الانفعالية والسلوكيات البشرية.

وتقترح النظرية الاجتماعية المعرفية أن الأفراد ينتبهون إلى الأحداث والخبرات ويفسرونها من خلال عدسة غير دقيقة أو متحيزة سلباً تسمى التشوهات المعرفية (Beck, 1975; Fetterman & Robinson, 2011; Fortune & Goodie, 2012)، وتصف التشوهات المعرفية نمطاً من الأفكار المبالغ فيها وغير العقلانية التي حددها عالم السلوك المعرفي بيك (Beck 1975)، وتشمل هذه التشوهات، التي تعتبر أخطاء معرفية في التفكير (التفكير في الكل أو لا شيء، التعميم المفرط، التصنيف، التهويل، الاستخلاص السريع للنتائج، التكبير/التصغير، التصنيف/التسمية الخاطئة، والتخصيص)، ووفقاً لهذه النظرية أشار بيك أن العلاج المعرفي أحد أهم الطرق التي تساعد على تحسين الاندماج الاجتماعي (et al., Beck 1979)، كذلك أشارت دراسة نياز والمالكي (٢٠٢٣) إلى التأثير السلبي للتشوهات المعرفية على الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ويعد الإبداع الانفعالي من المتغيرات الحديثة والتي لها تأثير على مشاركة واندماج الطلاب في الجامعة؛ حيث يرى (Averill 2005) الإبداع باعتباره بنية مرتبطة بالانفعالات، حيث تكون الانفعال نتيجة لجهود إبداعية موضوعية وذاتية يبذلها الفرد، وفقاً لمبادئ (2009) Averill فإن الأفراد ذوي الإبداع الانفعالي المرتفع يمتلكون القدرة على أن يكونوا أكثر حساسية للمشاعر والانفعالات التي يختبرونها ويخصصون المزيد من الوقت للتعرف عليها، الأمر الذي من شأنه أن يثير حماس هؤلاء الأشخاص لتوليد رد فعل انفعالي جديد، كذلك أوضحت دراسة (Oriol et al. ٢٠١٦) إلى أن الإبداع الانفعالي يرتبط بمجموعة متنوعة من المتغيرات المتعلقة بالطالب، مثل المشاركة في الفصل، والاندماج الأكاديمي والعاطفي، والنجاح، والدافع، وتقدير الذات، والذكاء، ويرى (Skinner & Pizer 2012) أن الطلاب المندمجين يتسمون بالبحث عن الهدف ولديهم سمات وجدانية مختلفة عن الآخرين، وهذا يرتبط بالإبداع الانفعالي الذي يتضمن القدرة على التعبير عن الانفعالات ويساعد على نمو السمات الوجدانية.

بجانب ذلك، يمثل الذكاء العملي أحد المفاهيم العديدة التي حظيت باهتمام متزايد في السنوات الأخيرة كبديل لوجهات النظر التقليدية للذكاء، وتقترح وجهة النظر التقليدية (Brand, 1996; Jensen, 1998; Schmidt & Hunter, 1998) أن العديد من

الكفاءات اللازمة للنجاح يمكن اعتبارها مرتبطة بعامل الذكاء العام (أو قدرة)، وقد زعم عدد من الباحثين أن هذه النظرة تقدم رؤية مقيدة للقدرات التي يحتاجها الأفراد للنجاح في الحياة اليومية، واقترحوا وجهات نظر أوسع تشمل مفاهيم مثل الذكاء الشخصي (Gardner, 1999)، والذكاء الوجداني (Goleman, 1995; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000)، والذكاء الإبداعي والعملي (Sternberg, 1985) وينصب التركيز على مفهوم الذكاء العملي لأنه له دور مهم في نجاح وتكيف الفرد في الحياة، كذلك يعتبر من المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي؛ حيث أكدت دراسة الشريدة (٢٠٢٣) على أهمية الذكاء العملي في الاندماج المعرفي، كذلك أوضحت دراسة عبد والدلفي (٢٠٢٢) إسهام الذكاء العملي في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأوصت بإجراء المزيد من البحث والدراسة للتعرف على العوامل التي تعيق الذكاء العملي والاندماج الأكاديمي.

مما سبق، ترى الباحثة أن المتغيرات التي تتناولها الدراسة الحالية مهمة والتي لها تأثير على الاندماج الأكاديمي، وبالرغم ذلك إلا أن هذه المتغيرات في حاجة إلى المزيد من البحث والدراسة؛ حيث وجدت الباحثة قليل من الدراسات التي تناولت الاندماج الأكاديمي مع التشوهات المعرفية والذكاء العملي والإبداع الانفعالي، كذلك لم تجد دراسة تناولت الأربعة متغيرات معاً، لذلك تسعى الباحثة لبحث العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتشوهات المعرفية والذكاء العملي والإبداع الانفعالي.

مشكلة الدراسة :

يعد متغير الاندماج الأكاديمي من المتغيرات الهامة للمرحلة الجامعية؛ فهي مرحلة مختلفة عن باقي المراحل السابقة حيث تتضمن تحديات وعقبات وخبرات جديدة يواجهها الطلاب تستدعي توافر مستوى جيد من الاندماج الأكاديمي لإجتيارها والتكيف معها (الهذلي والحري، ٢٠٢٣)، ويرى الحلو ومتولى (٢٠٢٠) أن الاندماج الأكاديمي يساعد الطلاب في التكيف مع الحياة الجامعية والإحساس بالانتماء؛ حيث عند انتقال الطلاب للجامعة تمتلكهم مشاعر بعدم التكيف مع البيئة الجديدة وقواعد وأنظمة الجامعة، وكيفية التعامل مع أعضاء هيئة التدريس والأصدقاء وتكوين علاقات معهم.

وأصبح العديد من الباحثين يهتمون بدراسة الاندماج الأكاديمي نظراً لأهميته في العملية التعليمية؛ حيث يؤكد (Wang et al., 2013) أن أساس النجاح وتفوق الطلاب في التعلم هو قدرتهم على إندماجهم في البيئة التعليمية، والطلاب غير المندمجين أكاديمياً الذين لا

يهتمون بأداء التكاليف المطلوبة منهم ولا يمارسون الأنشطة الأكاديمية يكون أدائهم الأكاديمي والتحصيلي منخفض، ويرى طه (٢٠٢٠) أن الاندماج الأكاديمي يؤثر بشكل إيجابى على العملية التعليمية.

ومن خلال خبرة الباحثة التدريسية فى الجامعة وجدت عزوف الطلاب عن المشاركة فى الأنشطة الطلابية وعدم رغبتهم فى الانضمام إلى المسابقات التي تقومها الجامعة، والتغيب من حضور المحاضرات، وعزوفهم عن أداء التكاليف والمهام الدراسية، كذلك عدم مشاركتهم لزملائهم على أداء المهام والتكاليف الجماعية، وما يدعم هذا ما أشار إليه الحربى وعامر (٢٠٢٢) أن أغلب الطلاب لا يندمجون فى التكاليف الدراسية، ولا يشاركون بشكل فعال فى المحاضرات، ولا يستمتعون بالدراسة فى الكلية، ولا يهتمون بالمهام الأكاديمية، كذلك أشار نياز والمالكى (٢٠٢٣) إلى أن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة كان منخفض، وأشار (Sulea et al., 2015) أن الاندماج الأكاديمي يتأثر بالجوانب النفسية والمعرفية والعاطفية للطلاب. بناء على هذا فهناك حاجة إلى التعرف على بعض المتغيرات التي تؤثر فى الاندماج الأكاديمي.

وفى هذا الصدد، تعتبر التشوهات المعرفية أحد المتغيرات المعرفية التي تؤثر على الاندماج الأكاديمي؛ حيث أشار كل من (راوى ٢٠٢١؛ Ryan & Eric, 2005) أن الذين يعانون من التشوهات المعرفية غير قادرين على التوافق مع مواقف الحياة المختلفة والجديدة ويتسمون بضعف المشاركة الوجدانية مع الآخرين، كذلك أشارت دراسة نياز والمالكى (٢٠٢٣) إلى وجود علاقة سلبية بين التشوهات المعرفية والاندماج الأكاديمي، وإسهام التشوهات المعرفية فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي. ولاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت الاندماج الأكاديمي والتشوهات المعرفية؛ حيث لم تجد غير دراسة نياز والمالكى (٢٠٢٣)، مما دفع الباحثة إلى القيام بهذه الدراسة للتعرف أكثر على طبيعة العلاقة بينهما.

كذلك تعتبر من العوامل التي لا تقل أهمية عن باقى العوامل والتي تؤثر على نواتج تعلم الطلاب واندماجهم الأكاديمي هو الإبداع الانفعالي؛ حيث أشار (Linnenbrink- 2011) Garcia & Pekrun إلى الدور الإيجابى لإسهام انفعالات الطلاب فى اندماجهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، كذلك أشار خضر (٢٠٠٩) إلى أن اهتمام الباحثين تركز حول الجانب العقلى المعرفي للإبداع، وإهمال الجانب الانفعالي، بالرغم من هذا ظهر مؤخراً اهتمام بعض الباحثين بالعلاقة بين الانفعالات والمشاعر والنواحي العقلية والتكامل بينهم، كما يرى عفيفى

(٢٠١٦) أن الإبداع في الانفعالية المرتبطة بالتعلم يساعد الطلاب على فهم انفعالاتهم والتعبير عنها، كذلك يساعد على الانفتاح على الخبرة والتكيف الاجتماعي، وكل هذا يساعد على تحسين الاندماج الوجداني لدى الأشخاص، أيضاً أوضح (Oriol et al. (2016 أن الإبداع الانفعالي يساعد على تحسين الاندماج الأكاديمي وتعزيز المشاعر الإيجابية، وتوصلت دراسة كل من (عبد الحميد، ٢٠٢٤؛ عفيفي، ٢٠١٦) إلى إسهام الإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

كما يرى الشريدة (٢٠٢٣) أن من أهم العوامل المؤثرة في الاندماج المعرفي هو الذكاء العملي، كذلك يرى (Singer & Kaufman (2004 أن الشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح والذي يتضمن (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي) لديه قدرة على التكيف والتفاعل وتشكيل واختيار البيئات الجديدة. في حين طلاب الجامعة يعانون من الانتقال إلى بيئة جديدة تشمل قوانين وأنظمة مختلفة عن المراحل السابقة تتطلب منهم القدرة على التكيف والاندماج مع البيئة الجديدة وجميع عناصرها، وأوضح كل من عبد والدلفي (٢٠٢٢) أن الذكاء العملي يساعد الطلاب على القدرة على التكيف والانسجام والتأقلم مع البيئة المحيطة بهم وإيجاد حلول لمشاكلهم والصعوبات التي تواجههم ، مما لها دور فعال في تحسين الاندماج الأكاديمي ورفع مستوى نشاطهم ومشاركتهم في المهام والأنشطة الجامعية، كذلك توصلوا إلى أن الذكاء العملي له دور هام ومؤثر في تحسين الاندماج الأكاديمي.

بناء على ما تم ذكره في الأسطر السابقة، يتضح تأثير المتغيرات الثلاثة وهي التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي على الاندماج الأكاديمي، ولكن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت كل متغير على حدة مع الاندماج الأكاديمي، كذلك لم تجد الباحثة - في حدود علمها- دراسة ربطت جميع متغيرات الدراسة معاً، لذلك سعت الباحثة إلى التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة الأربعة وفهم العلاقة بشكل أفضل وأعمق من خلال بعض الأساليب الإحصائية الهامة مثل أسلوب التحليل العنقودي؛ حيث أشار (Mukherjee & Dutta إلى أهمية الأساليب التي تتناول المتغيرات النفسية من خلال المداخل المتمركزة حول الأفراد حيث يبحث الارتباط بين المتغيرات الدراسة على مستوى الفرد، مما يساعد على فهم أفضل للعلاقات المتداخلة بين المتغيرات وكيفية تكاملها لتكوين مجموعات متنوعة من الأفراد والتي يمكن المقارنة بينها مما يساعد على تحديد السمات المميزة

لكل منهم، ومن تلك الأساليب أسلوب التحليل العنقودي حيث يسمح بتصنيف المتغيرات مجال الدراسة إلى تجمعات وعناقيد متميزة ومتجانسة.

ومن خلال ما سبق، استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العنقودي لفحص العلاقة بين التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي والاندماج الأكاديمي من خلال دراسة الفروق بين تجمعات / عناقيد التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي الناتجة من أسلوب التحليل العنقودي في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى التعرف على دور التشوهات المعرفية، والإبداع الانفعالي، والذكاء العملي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي. لذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما أفضل تصنيف للطلاب في متغيرات المستقلة (التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي)؟
- ما الفروق بين التجمعات/ العناقيد الناتجة من التحليل العنقودي في الاندماج الأكاديمي وأبعاده؟
- ما إمكانية إسهام التشوهات المعرفية والذكاء العملي والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب الجامعة؟
- ما الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في متغيرات الدراسة (الاندماج الأكاديمي والإبداع الانفعالي والذكاء العملي والتشوهات المعرفية) التي تعزى إلى النوع (إناث - ذكور)؟

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة في التالي:

- الكشف عن أفضل تصنيف للطلاب في المتغيرات المستقلة (التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي).
- الكشف عن الفروق بين التجمعات/ العناقيد الناتجة من التحليل العنقودي في الاندماج الأكاديمي وأبعاده
- التعرف على إمكانية إسهام التشوهات المعرفية والذكاء العملي والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب الجامعة.

- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في متغيرات الدراسة (الاندماج الأكاديمي والإبداع الانفعالي والذكاء العملي والتشوهات المعرفية) والتي تعزى إلى النوع (إناث- ذكور).

أهمية الدراسة:

أولاً : الأهمية النظرية:

- تظهر أهمية الدراسة فى إثراء المكتبة النفسية والتربوية بأطر نظرية عن متغيرات الدراسة (الاندماج الأكاديمي، التشوهات المعرفية، الإبداع الانفعالي، الذكاء العملي).
- كما تستمد أهمية الدراسة فى أنها تتناول متغيرات حديثة نسبياً ولها تأثير إيجابى على عمليتى التعليم والتعلم.
- كذلك تظهر أهمية الدراسة من خلال تزويد المكتبة النفسية بدراسة علمية تتناول متغيرات الدراسة وخاصة أن هناك ندرة فى الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة - فى حدود علم الباحثة- رغم أهمية هذه المتغيرات فى العملية التعليمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تزويد التراث التربوي والنفسى ببعض الأدوات النفسية الحديثة من خلال بناء مقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس الإبداع الانفعالي، وترجمة وتقنين مقياس التشوهات المعرفية وتقنين اختبار الذكاء العملي.
- الاستفادة من نتائج الدراسة فى الكشف عن المتغيرات التي تسهم فى تحسين الاندماج الأكاديمي .
- توجيه القائمين بالعملية التعليمية بدور الإبداع الانفعالي والتشوهات المعرفية والذكاء العملي فى الاندماج الأكاديمي وتوجيههم لإعداد برامج تدريبية لتحسين الاندماج الأكاديمي.
- الاستفادة من نتائج الدراسة فى توجيه القائمين بالعملية التعليمية بأهمية الحد من التشوهات المعرفية فى تحسين الاندماج الأكاديمي.
- تحديد بروفيلات الطلاب يساعد التربويين فى تحديد طرق التدريس التي تناسب مجموعات الطلاب المختلفين.

مصطلحات الدراسة:

الاندماج الأكاديمي:

يعرف في الدراسة الحالية بأنه " قدرة الفرد على الانخراط بالأنشطة والمهام والتكليفات والمقررات الأكاديمية ووعيهم وانتباههم الفعال اثناء مشاركتهم داخل البيئة التعليمية ويشمل الجانب المعرفي والسلوكي والوجداني"، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على المقياس المعد من قبل الباحثة.

الإبداع الانفعالي:

يعرف في الدراسة الحالية بأنه "قدرة الشخص في فهم والتعبير عن انفعالاته وانفعالات الآخرين بشكل مختلف عما هو معتاد له أو سائد في المجتمع ويتميز بالجدة والأصالة والفعالية"، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على المقياس المعد من قبل الباحثة.

الذكاء العملي:

يعرف حلمي (٢٠١٩) الذكاء العملي بأنه "مجموعة قدرات عقلية غير تقليدية تساعد الفرد على تحقيق أهدافه الأكاديمية وغير الأكاديمية عن طريق تمكينه من التكيف مع المواقف المختلفة وتشكيلها واختيار ما يتلائم معها لتحقيق الأهداف المرغوبة من تلك المواقف"، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار الذكاء العملي المستخدم في الدراسة الحالية.

التشوهات المعرفية:

تعرف في الدراسة الحالية بأنها "اشكال التفكير الخاطئة وغير فعالة والتي تسبب بعض الاضطرابات التي تؤثر على سلوك وأداء الفرد في مواجهة الحياة الاجتماعية والأكاديمية"، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الاندماج الأكاديمي

يأتي الاهتمام بمفهوم الاندماج الأكاديمي من أنه يتضمن مجموعة من الموارد العاطفية والشخصية التي تميز عمل الطالب الأكاديمي، وتسهل أدائه المدرسي، وتعزز المواقف

الإيجابية تجاه المدرسة والتطور الإيجابي للمراهق، فضلاً عن السماح له بتولي دور مشارك فعال في عملية التعلم (Bernal & Donoso, 2017)

وعرف (Audas & Willms (2002) الاندماج بأنه مدى مشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، فضلاً عن تحديد أهداف الدراسة وتقديرها.

وعرف (Skinner, Kindermann, & Furrer (2009) الاندماج بأنه جودة مشاركة الطلاب أو ارتباطهم بالمساعي التعليمية وبالتالي بالأنشطة والقيم والأشخاص والأهداف .

بينما عرف (Harper and Quaye (2009) الاندماج على نطاق واسع بأنها المشاركة في الممارسات التعليمية الفعالة، سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه، والتي تؤدي إلى مجموعة من النتائج القابلة للقياس.

وعرف (McClenney (2006) اندماج الطلاب بأنه مقدار الوقت والجهد الذي يستثمره الطلاب عمداً وبوعي في الأنشطة والممارسات الأكاديمية التفاعلية وغير التفاعلية الهادفة التي تساهم في تمتيهم الفكرية وتحقيق أهدافهم التعليمي.

كذلك عرف (Kuh (2009) اندماج الطلاب بأنه الوقت والجهد الذي يكرسه الطلاب للأنشطة المرتبطة تجريبياً بالنتيجة المرجوة من الكلية وما تفعله المؤسسات لحث الطلاب على المشاركة في هذه الأنشطة.

وعرف كل من (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lawson & (2013) الاندماج الأكاديمي بأنه الطرق الذي يلتزم به الطلاب أو يشاركون فيه في المدرسة.

بينما عرف (Dodge (2015) الاندماج الأكاديمي بأنه الجهود المعرفية وما وراء المعرفية والإجراءات والسلوكيات التي يمكن ملاحظتها والتي ينخرط فيها الطلاب أثناء التعلم لغرض النجاح الأكاديمي.

وعرف كل من (Bakker,2017 ;Gutiérrez,et al., 2017) الاندماج الأكاديمي بأنه حالة سلوكية معرفية عاطفية من الرضا والدافعية التي تساعد الطلاب على تحقيق النجاح في دراستهم والتعامل مع التحديات الأكاديمية

وعرف النجار (٢٠١٩) الاندماج الأكاديمي بأنه درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس في العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية وخارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة وتحقيق أهداف التعلم بنجاح.

أبعاد الاندماج الأكاديمي:

هناك من ينظر إلى الاندماج الأكاديمي بأنه نموذج ثنائى الأبعاد يشمل على البعد السلوكي والبعد الانفعالي (Finn, 1989; Newman et al., 1992) وهناك من ينظر إليه بأنه نموذج متعدد الأبعاد (Bakker, 2017; Lam, 2014) حيث يتكون النموذج المتعدد الأبعاد من مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية (النجار، ٢٠١٩؛ Lara et al., 2018؛ Fredricks et al., 2004؛ Alonso-Tapia et al., 2023؛ Finn & Zimmer, 2012)، وهذه المكونات هي:

الاندماج المعرفي: يشير إلى كيفية استخدام الطالب لإستراتيجياته الإدارية والإدراكية والمعرفية أثناء التعلم (Lara et al., 2018)، ويرى (Fredricks et al., 2004) بأنه العمليات المعرفية التي يتم إجراؤها أثناء الدراسة (على سبيل المثال، الفهم، واستراتيجيات التعلم المناسبة، والتوضيح بدلاً من الحفظ، والمرونة في حل المشكلات، وما إلى ذلك) ، فى حين يرى (Alonso-Tapia et al., 2023) الاندماج المعرفي هي مقدار الاهتمام والتنظيم الذاتي الاستراتيجي الذي يتم إنفاقه لإتقان المعرفة الأكاديمية والكفاءات الأكاديمية.

الاندماج الوجداني/ الانفعالي: يشير إلى استجابة الطالب العاطفية لإجراءات التعلم الخاصة به (Lam et al., 2014)، ويرى (Alonso-Tapia et al., 2023) الاندماج الوجداني بأنها ردود الفعل الانفعالية تجاه الأنشطة الأكاديمية أو الأقران أو المعلمين أو المدرسة، بينما يرى النجار (٢٠١٩) بأنها المشاعر وردود الأفعال الإيجابية تجاه المؤسسات التعليمية بما تتضمنه من عناصر والاحترام مع الأقران والأساتذة.

الاندماج السلوكي: هذا البعد يتعلق بتفاعلات واستجابات الطلاب في كل من البيئات الأكاديمية وغير الأكاديمية (Lara et al., 2018) ، كذلك يتعلق بالقواعد والقواعد التي يجب اتباعها (Finn & Zimmer, 2012)، ويرى (Fredricks et al., 2004؛ Sinatra et al., 2015) الجوانب السلوكية يمكن ملاحظتها بشكل مباشر (على سبيل المثال، السلوك الإيجابي، والحضور، والالتزام بقواعد الفصل الدراسي، واتباع القواعد، والمشاركة في التعلم والمهام الأكاديمية ذات الصلة، المثابرة، والجهد، والانتباه، والمشاركة في المناقشات ، وغيرها)، بينما يرى (Alonso-Tapia et al., 2023) الاندماج السلوكي بأنه المشاركة في الأنشطة الاجتماعية أو الأكاديمية أو غيرها من أنواع الأنشطة اللازمة لتحقيق نتائج أكاديمية جيدة .

وأضاف (Reeve and Tseng, 2011) مكون رابع، وهو المشاركة بالتوكيل أو التفويض، أي "المساهمة البناءة للطلاب في تدفق التعليم الذي يتلقونه، تُظهر أن المشاركة الوكيلية "ترتبط بالدافع البناء للطلاب، وترتبط بكل من الجوانب الثلاثة الأخرى للمشاركة، وتتنبأ بتباين مستقل في الإنجاز.

بينما أشار Freda et al. (2023) إلى وجود ستة أبعاد للاندماج الأكاديمي، هي: قيمة الجامعة والشعور بالانتماء، إدراك القدرة على الاستمرار في اختيار الجامعة، قيمة المقرر الدراسي الجامعي، التفاعل مع أساتذة الجامعة، التفاعل مع زملاء الجامعة، العلاقات بين الجامعة والشبكات والعلاقات القريبة.

وهناك بعض الدراسات التي تناولت الاندماج الأكاديمي، مثل: دراسة (Bandi and Mishra, 2021) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٣٣٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي.

وسعت دراسة وهبه (٢٠٢١) إلى التعرف على العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية و كل من الاندماج الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتكونت العينة من (٣٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، كذلك إمكانية التنبؤ بالاندماج الدراسي من خلال الانفعالات الأكاديمية.

أما دراسة (Martín et al., 2021) سعت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات والاندماج الأكاديمي، وتحديد الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاندماج في مرحلة المراهقة، وتكونت العينة من ١٢٨٧ طالباً من طلاب المدرسة الثانوية، وأوضحت النتائج وجود علاقات إيجابية بين أبعاد الاندماج الأكاديمي والذكاء الانفعالي وتقدير الذات، كذلك أظهرت التأثير المباشر للذكاء العاطفي على الاندماج الأكاديمي، كما توصلت إلى دور تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي.

وتناولت دراسة (Ying et al., 2021) العلاقة بين تقدير الذات لدى المراهقين والاندماج الأكاديمي، والتأثير الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتأثير المعتدل للدعم الاجتماعي، تكونت العينة من (٤٨٠) مراهق من الصينيين، وأظهرت نتائج الدراسة عن إمكانية تنبؤ

احترام الذات بشكل إيجابي بالاندماج الأكاديمي للمراهقين من خلال الدور الوسيط غير المباشر للكفاءة الذاتية الأكاديمية والدعم الاجتماعي، كذلك توصلت إلى أن تقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية والدعم الاجتماعي من المتغيرات التي تسهم فى تحسين الاندماج الأكاديمي.

وهدفت دراسة الحربى (٢٠٢٢) إلى الكشف عن أفضل العلاقات السببية بين الاندماج الأكاديمي وقوة السيطرة المعرفية والمعدل الأكاديمي لدى طلبة أم القرى، وتكونت العينة من (٣١٧) طالب وطالبة بجامعة أم القرى وتوصلت إلى مستوى الاندماج الأكاديمي أعلى من المتوسط الفرضي، كذلك أظهرت أن النوع لا يؤثر فى الاندماج الأكاديمي، كذلك أظهرت تأثير الاندماج الأكاديمي على المعدل الأكاديمي، وأن يمثل الاندماج الأكاديمي متغيراً وسيطاً بين قوة السيطرة المعرفية والمعدل الأكاديمي.

وفحصت دراسة Bagum et al.(2022) العلاقة بين تقدير الذات والاندماج الأكاديمي لدى المراهقين من المدرسة الثانوية، وتكونت العينة من ٣٤٧٥ طالباً، وتوصلت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين تقدير الذات والاندماج الأكاديمي .

وسعت دراسة المشمشى وآخرون (٢٠٢٣) إلى التعرف على نسبة إسهام مهارات حل المشكلات في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وتكونت عينة البحث من (٢٦٣) طالباً وطالبة من الفرقة الأولى بكلية التربية بدمياط ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاندماج الأكاديمي ومهارات حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية، كما أسفرت عن إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية من خلال مهارات حل المشكلات .

وهدفت دراسة محمود وآخرون (٢٠٢٣) إلى الكشف عن العلاقة بين التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي لدى المراهقين ذوي الكف البصري والأسوياء، وتكونت العينة من ٨٣ طالب وطالبة الأسوياء. بالإضافة إلى ٧٠ طالب وطالبة من المعاقين بصرياً، وأوضحت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي لدى المراهقين الأسوياء، وذوي الكف البصري. كما استطاع التنظيم الانفعالي أن يتنبأ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي الكف البصري والأسوياء.

كما هدفت دراسة زويل (٢٠٢٣) إلى التعرف على الإسهام النسبي للعزيمة والذكاء الانفعالي في الاندماج الأكاديمي، ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) طالباً وطالبة من

الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الاندماج الأكاديمي وكلا من العزيمة والذكاء الانفعالي، كما بينت النتائج إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال العزيمة والذكاء الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر. بينما هدفت دراسة الصواف (٢٠٢٤) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي، وكذلك التوصل إلى نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية بين كل من الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٨) طالبا وطالبة طلاب كلية التربية النوعية - جامعة دمياط، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي، وكذلك وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا بين أبعاد الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي.

ثانياً: التشوهات المعرفية

تعريف التشوهات المعرفية

تفسر النظرية المعرفية للتشوهات المعرفية أن الأفراد الذين يعانون من تشوهات معرفية من المرجح أن يدركوا الواقع بشكل مدمر، والسبب الرئيسي للمشاكل الانفعالية وانخفاض الرفاهية الذاتية هو تكوين أفكار ومخططات سلبية، مما يؤدي إلى التشوهات المعرفية (Gross, 2015)، ووصف بيك التشوهات المعرفية في الأصل بأنها أنواع مختلفة من الإدراكات التلقائية السلبية (Beck et al., 1979).

وعرف (Beck et al., 1979) التشوهات المعرفية بأنها معالجة المعلومات المتحيزة التي تبالغ في التأكيد على السلبيات

وعرفها كل من (Beck & Haigh, 2014) بأنه نوع من التفكير ناتج عن نظام معالجة معلومات غير فعال، وتشمل المؤشرات التي تشير إلى إنخراط هذا النوع من التفكير تحيز الذاكرة وانتباه التركيز على المعلومات السلبية على حساب المعلومات المحايدة والإيجابية.

وعرفها كل من (Jager-Hyman et al., 2014) بأنها أنماط التفكير غير الفعالة التي تؤثر سلباً على الحالة النفسية للشخص.

وعرفها صلاح الدين (٢٠١٥) بأنها منظومة من الأفكار الخاطئة، وتضم التعميم الزائد، والتفكير الثنائي، والتجريد الانتقائي، والتفكير الكارثي، والتهويل، والتفسيرات الشخصية، والتي

تظهر اثناء الضغط النفسى وتؤدى بدورها إلى تفسيرات غير صحيحة فى إدراك المواقف وتؤثر سلبياً على قدرة الشخص فى مواجهة ضغوط الحياة والتوافق مع بيئته. وعرفها (2015) de Oliveira بأنها تكرار وشدى إنخراط الفرد فى أنماط التفكير غير المنطقية.

كما عرفها (2016) Ara بأنها أنماط التفكير الخاطئة التي تسبب اضطرابات سلوكية وأنفعالية.

كذلك عرفها زايد (٢٠٢٣) بأنها طرق تفكير غير عقلانية أو مبالغ فيها تؤثر على السلوك والمشاعر والصحة النفسية، وتستند إلى تحيزات سلبية وافتراسات غير صحيحة أو استنتاجات غير دقيقة للواقع.

بينما عرفها (2023) Friedman بأنها طرق تفكير غير عقلانية وغير دقيقة يمكن أن تؤدي إلى مشاكل في الصحة العقلية. **أبعاد التشوهات المعرفية:**

- ذكر (2000) Briere أن التشوهات معرفية تتكون من خمس أبعاد، هي:
- **بعد تصور الذات:** تشير إلى تصور الذات السلبي والمنخفض لدى الأفراد وعدم الرضا عن أنفسهم.
 - **بعد لوم الذات:** يوضح المسؤولية المفرطة والشعور بالذنب تجاه نتائج الأحداث.
 - **بعد العجز:** يشير إلى عدم جدوى الجهود المبذولة لإحداث تغيير يتعلق بمسار الأحداث ونتيجة لها.
 - **بعد اليأس:** يميز التصورات والتقييمات السلبية المتشائمة بشأن المستقبل.
 - **بعد الانشغال بالخطر:** يوضح الاعتقادات بأنهم سيخوضون تجارب سلبية وقد يتعرضون للأذى من قبل الآخري.
- وأشار (2011) Covin et al., إلى أن التشوهات المعرفية تتكون من عشرة أبعاد، هي:
- **قراءة الأفكار:** تشير إلى قراءة العقل وافتراس أن الآخرين ينظرون إليك بشكل سلبي.
 - **التحويل:** تشير إلى افتراض الأسوأ.
 - **التفكير الثنائي (التفكير بالكل أو لا شيء):** ينحصر تفكير الشخص بين الأبيض أو الأسود ولا وجود للون الرمادى.

- التفكير العاطفي: تشير إلى القفز إلى الاستنتاجات، وإعطاء وزن أكبر لردود الفعل من الحقائق.
- التصنيف: تشير إلى إلقاء اللوم على الآخرين أو على الذات.
- التصفية العقلية : تشير إلى استبعاد الإيجابيات، وإجراء مقارنات غير عادلة.
- التعميمات المفرطة (التضخيم).
- التخصيص : يشير إلى افتراض اللوم الذاتي على الظروف الخارجية.
- عبارات يجب: (ماذا لو؟)؛ التعلق بفكرة كيف ينبغي أن تكون الأشياء.
- التقليل من شأن الإيجابيات أو استبعادها : تشير إلى عدم إعطاء وزن متساوي لأدلة التفسيرات الإيجابية.

بينما توصل (2015) de Oliveira إلى وجود (١٥) بعداً للتشوهات المعرفية، هي: التفكير الثنائي (الكل أو لا شيء، التفكير بالأبيض والأسود)، (٢) التنبؤ بالمستقبل (التهويل)، (٣) تجاهل الإيجابيات، (٤) التفكير العاطفي، (٥) التصنيف، (٦) التضخيم/التقليل، (٧) التجريد الانتقائي (الفلتر العقلي، الرؤية الضيقة)، (٨) قراءة الأفكار، (٩) التعميم المفرط، (١٠) شخصنة الأمور، (١١) عبارات "يجب" (١٢) الاستنتاجات المتسعة (الاستنتاجات التعسفية)، (١٣) إلقاء اللوم على الآخرين أو على الذات، (١٤) ماذا لو و (١٥) المقارنات غير العادلة.

في حين أشار (2018) Lukianoff and Haidt أن هناك تسع أبعاد للتشوهات المعرفية، هي:

- التفكير العاطفي: يشير هذا إلى عملية معرفية حيث تستخدم المشاعر للتحقق من صحة المعتقدات، بغض النظر عما إذا كانت تستند إلى الحقائق أو المنطق. يمكن أن تضعف المشاعر الشديدة الحكم من خلال التسبب في أخطاء في الاستدلال.
- التهويل: هو نمط تفكير يعمل على تضخيم المشاعر السلبية من خلال التركيز على أسوأ سيناريو وإدراكه عن طريق الخطأ باعتباره النتيجة الأكثر احتمالية.
- الإفراط في التعميم: هو تشويه إدراكي حيث يتم تفسير حالة واحدة على أنها قاعدة عالمية تنطبق على الموقف بأكمله.
- التفكير الثنائي: هناك أسماء أخرى لهذا الأسلوب مثل التفكير غير العقلاني ، التفكير بالكل أو لا شيء. ويتضمن هذا التفكير النظر إلى الأفراد أو الأشياء على

- أنها تنقسم إلى فئتين متعاكستين وغير شاملتين، بما في ذلك الصواب أو الخطأ، والخير أو الشر، ونحن أو هم أو ابيض وأسود.
- **قراءة الأفكار (الاستنتاجات السريعة):** يتضمن تكوين افتراضات لا أساس لها من الصحة حول أفكار ومشاعر الآخرين، ويندرج ضمن فئة الاستنتاجات السريعة، حيث يتم استخلاص استنتاجات سلبية أو غير واقعية بناءً على معلومات محدودة أو متحيزة.
 - **التصنيف:** يشير إلى تصنيف الأفراد أنفسهم أو الآخرين بناءً على سمة أو وصف سلبي واحد فقط.
 - **التصفية السلبية :** تشير إلى تجاهل الفرد للجوانب السمات الإيجابية للموقف والتركيز على الجوانب السلبية فقط.
 - **تجاهل الإيجابيات:** يشير إلى تضخيم السلبيات والتقليل من الإيجابيات والمقارنات غير العادلة.
 - **اللوم:** هذا نوع من التفكير الخاطئ الذي يتضمن إسناد سبب المشكلة أو النتيجة السلبية إلى شخص آخر دون النظر في الدور الذي لعبه الشخص في الموقف، أى إسناد اللوم إلى شخص آخر عن مشكلة ما دون النظر في الدور الذي لعبه الشخص في الموقف.

ثالثاً: الإبداع الانفعالي

كان أحد أوائل الباحثين الذين أبدوا اهتماماً بالإبداع الانفعالي هو الأمريكي أفريل Averill ، يركز في نظريته في الانفعالات على مفهوم المتلازمة الانفعالية والتي تُعرّف بأنها وجود الانفعالات الناتجة عن النشاط الإبداعي للشخص، ويمثل الإبداع الانفعالي تطور المتلازمات الانفعالية التي توصف بأنها جديدة وفعالة وأصلية، ومن بينها الاستعداد (أي القدرة على فهم تجربتهم الخاصة، وتمييزها على أساس التجربة الانفعالية السابقة)؛ والحادثة (أي القدرة على تجربة انفعالات جديدة وغير عادية)؛ والأصالة (أي القدرة على التعبير عن الانفعالات بصدق وبطرق مختلفة). وتعتبر الانفعالات الأصلية هي تلك التي تدعم تحقيق أهداف الحياة وإنجاز أهداف الشخصية (Averill, 2004).

ويرى (2007) Ivcevic, Brackett & Mayer أن الانحراف عن الانفعالات والمشاعر المعروفة سمة أساسية للإبداع الانفعالي، حيث ينطوي الإبداع الانفعالي على القدرة على الانحراف عن المؤلف وتوليد ردود فعل انفعالية جديدة .

صنف (2005) Averill الإبداع الانفعالي إلى مستويات مختلفة، فالمستوى الأدنى هو الاستخدام الأكثر فعالية للانفعالات الموجودة بالفعل والتي تم إنشاؤها في الثقافة والمجتمع ؛ والمستوى المتوسط هو تعديل المعايير الخاصة بالانفعالات لتلبية احتياجات الفرد أو المجموعة على أفضل وجه ، والمستوى الأعلى هو خلق أشكال جديدة من الانفعالات استجابة للمعايير والمعتقدات المتغيرة.

في السنوات الأخيرة، تم استخدام كل من الذكاء الانفعالي والإبداع الانفعالي لتوصيف القدرات الانفعالية، ومع ذلك، فإن الإبداع الانفعالي يمتلك سمات مميزة تدعم الأفراد بطريقة مستمرة أثناء تعاملهم مع ردود الفعل الانفعالية اليومية، كذلك يمكن أن يتخذ الإبداع الانفعالي أشكالاً ذاتية وموضوعية، ويشمل مجموعة متنوعة من المشاعر والانفعالات، وفيه يستخدم الأفراد استراتيجيات مختلفة لإدارة المواقف المتشابهة (Averill, 2005)، بينما يتعلق الذكاء الانفعالي بقدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين وفهمها والتعبير عنها وتنظيمها واستخدامها- (Peña, 2007; Bisquerra and Pérez-Escoda, 2007; Sarrionandia et al., 2015)، كذلك يركز الذكاء الانفعالي على كيفية تفكير الأفراد من خلال المشاعر والانفعالات، في حين يتشابك الإبداع الانفعالي مع عمق وتعقيد التجارب الانفعالية للفرد. وبالتالي، قد يستخدم الشخص ذو الذكاء الانفعالي العالي استراتيجيات تنظيم متنوعة، في حين يميل الشخص ذو الإبداع الانفعالي العالي إلى اختيار وتجريب مجموعة أوسع من الانفعالات المعقدة في سياقات جديدة.

ويشير الإبداع الانفعالي إلى ثراء الحياة الانفعالية للشخص (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007) ويعرف (Averill & Thomas-Knowles, 1991) الإبداع الانفعالي هو القدرة على تجربة والتعبير عن مزيج فعال جديد من الانفعالات والمشاعر .

بينما عرف كل من (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007) الإبداع الانفعالي بأنه نمط من القدرات المعرفية وسمات الشخصية المرتبطة بالأصالة والملاءمة في التجربة الانفعالية، فهو خلق مجموعات انفعالات فريدة من نوعها.

وعرفه (Oriol et al., 2016) بأنه القدرة على تجريب والتعبير عن الانفعالات بشكل جديد ومناسب أصلية.

أبعاد الإبداع الانفعالي:

يقترح (Averill 1999) ثلاثة مكونات للإبداع الانفعالي، هي: الاستعداد، والجدة، والفعالية/الأصالة

- **الاستعداد:** والذي يعكس فهم الشخص للانفعالات والاستعداد لاستكشاف الانفعالات، حيث يشير إلى قدرة الشخص على فهم وتعلم انفعالاته وانفعالات الآخرين.

- **الجدة:** هو استجابة انفعالية غير تقليدية، يشير إلى قدرة الفرد على توليد وتجربة الانفعالات غير مألوقة

- **الفعالية / الأصالة:** تصف الاستجابة التي يجب أن تكون مناسبة للموقف أو لها عواقب مفيدة للفرد أو المجموعة، تشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات ببراعة وصدق

بينما حدد (Averill 2009) أربعة مكونات للإبداع الانفعالي، هي: (١) الحداثة: تمثل اكتساب معرفة جديدة من السلوكيات السابقة (٢) الفعالية: تشير إلى أن تكون الاستجابة إبداعية يجب أن تكون ذات فائدة محتملة للشخص أو المجموعة (٣) الأصالة: كاستجابة إبداعية تشكل انعكاساً للقيم والمعتقدات الفردية للعالم وتعبيراً أصيلاً عنها، وليس مجرد نسخة من توقعات الآخرين؛ (٤) الاستعداد، تشير إلى أن سنوات من التحضير مطلوبة قبل تحقيق الإبداع في مجال معين.

رابعاً: الذكاء العملي

نشأ مفهوم الذكاء العملي من المخاوف من أن اختبارات الذكاء التقليدية تقيس القدرات المرتبطة في المقام الأول بالمهام الأكاديمية وليس العملية أو الحياتية (Sternberg & Wagner, 1986; Wagner, 2000)، ويعتبر الذكاء العملي واحداً من ثلاثة مكونات رئيسية في نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج (الذكاء الإبداعي، الذكاء التحليلي، الذكاء العملي)، ويرى (Sternberg 2003) الذكاء العملي هو البناء الواسع والشامل الذي يمكن ملاحظته من خلال قياس المعرفة الضمنية للشخص، وأشار (Hedlund & Sternberg 2000) إلى أن المعرفة الضمنية بأنها المعرفة التي تكتسب من الخبرة الواقعية التي يواجهها الشخص في

حياته اليومية، ويستفيد منها الشخص في التكيف أو اختيار أو تشكيل البيئة التي يعيش فيها؛ حيث تعكس قدراته على التعلم من الخبرة، كذلك تساعده على تحقيق أهدافه الشخصية. وأشار (Wagner and Sternberg (1990 إلى أن أنواع المشكلات التي تتطوي على الذكاء العملي تتناقض بشكل حاد مع المشكلات التي تتطوي على الذكاء الأكاديمي، على سبيل المثال، لا يتم تعريف المشكلات التي تتطوي على الذكاء العملي بشكل جيد ولا يتم صياغتها عادةً من قبل الآخرين (على عكس مشاكل الذكاء الأكاديمي)، أهم خطوات حل مشكلة الذكاء العملي هي اكتشاف وجود مشكلة وما هي المشكلة. أيضاً، مع المشكلات العملية، نادراً ما يتم توفير جميع المعلومات الضرورية المطلوبة لحل المشكلة. بجانب ذلك، في الذكاء الأكاديمي لا توجد سوى إجابة صحيحة واحدة لمشكلة ما، أما في مشكلات العملية أو الحياتية التي تتطوى على الذكاء العملي غالباً ما يكون لها عدة حلول، وأخيراً، فإن النوع الأكثر فائدة من المعرفة في حل المشاكل العملية هو النوع الذي يأتي من الخبرات اليومية وليس من الفصول الدراسية أو الكتب.

عرف (Herrick (2001 الذكاء العملي على أنه بناء يفترض أن أحد جوانب الذكاء البشري يعتمد على استخدام الفرد لقدراته العقلية واتخاذ القرارات بهدف تحقيق النجاح في مجال معين، وتظهر هذه القدرات في سلوكيات تأخذ شكل المحاولة الأولى التكيف مع بيئة الفرد. إذا لم يثبت ذلك نجاحاً، ينتقل إلى محاولة الأخرى وهي إما تشكيل بيئة الشخص أو تحديد بيئات جديدة لتحقيق النجاح.

وعرفه (Sternberg & Hedlund (2002 بأنه القدرة التي يستخدمها الأفراد لإيجاد توافق أفضل بينهم وبين متطلبات البيئة من خلال التكيف مع البيئة، أو تشكيل (أو تعديل) البيئة، أو اختيار بيئة جديدة في السعي لتحقيق أهداف ذات قيمة شخصية.

وعرفه (Sternberg (2003 بأنه قدرة الفرد على توظيف المعرفة التي اكتسبها بطريقة غير مباشرة (المعرفة الضمنية) من خلال الخبرة في حل المشكلات اليومية، وذلك من خلال إحداث مواءمة بين احتياجات الفرد واحتياجات البيئة عن طريق تغيير سلوك الفرد ليناسب البيئة عن طريق التكيف، أو تغيير البيئة لتناسب مع متطلبات الفرد.

وعرفه (Macias (2009 الذكاء العملي بأنه القدرة على استخدام المعرفة الضمنية للوصول إلى حلول فعالة للمشكلات الحياتية المختلفة التي يقابلها الفرد، وهذه المشكلات عادة ما يكون لها أكثر من حل صحيح.

قدرات الذكاء العملي:

أشار (Sternberg & Hedlund 2002) إلى القدرات التي تتضمن الذكاء العملي، وهي:

١- قدرة التكيف : وتشير إلى محاولة الشخص في التوافق بين قدراته ومتطلباته مع متطلبات البيئة المحيطة به.

٢- قدرة التشكيل: هي إحداث الشخص تغييراً جزئياً أو كلياً في عناصر البيئة بدلاً من التكيف مع خصائص البيئة ومتطلباتها.

٣- قدرة اختيار بيئة جديدة: إذا لم يستطيع الشخص التكيف أو إحداث تغييراً جزئياً أو كلياً في البيئة، فإنه يلجأ إلى البحث عن بيئة جديدة ومختلفة تتماشى مع خصائصه وشخصيته وتساعد على تحقيق أهدافه.

ويرى زاهر (٢٠١٩) أن أهم قدرات الذكاء العملي هي قدرة الفرد على حل المشكلات بشكل عملي من خلال طريقة استجابته لآراء وأفكار الآخرين بشكل عقلائي ومنطقي، وطرحه للمشكلات والقضايا بصورة جيدة من خلال تحديد الترابطات بين الأفكار ورؤيته لجميع نواحي المشكلة، كذلك تتضمن قدرة الشخص على معايشة المواقف الحياتية اليومية، بحيث يكون لديه بدائل واختيارات متنوعة ومختلفة تمثل طرق مختلفة لمعالجة تلك المواقف، وعليه اختيار البديل الأمثل الذي يساعده في التعامل مع تلك المواقف والتكيف معه.

خامساً: العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي

دعمت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والإبداع الانفعالي ، مثل دراسة عفيفي (٢٠١٦) التي سعت إلى بناء نموذج سببي للعلاقات بين الإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٥٢٢) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر من الإبداع الانفعالي في الاندماج الأكاديمي، كذلك وجود تأثير غير مباشر للإبداع الانفعالي على الاندماج الأكاديمي من خلال استراتيجيات الدراسة كمتغير وسيط بينهما.

وسعت دراسة (Oriol et al. 2016) إلى فحص العلاقة بين الإبداع الانفعالي والدوافع الداخلية والاندماج الأكاديمي، والكشف عن دور الانفعالات الإيجابية في هذه العلاقة، وتكونت

العينة من ٤٢٨ طالباً جامعياً في تشيلي، أوضحت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الإبداع الانفعالي والاندماج الأكاديمي ، كذلك توسط الانفعالات الإيجابية في العلاقة بين الإبداع الانفعالي والدوافع الداخلية والاندماج الأكاديمي.

بينما فحصت دراسة (Hasani et al. (2021) تأثير الاندماج الأكاديمي على الإبداع الانفعالي من خلال استخدام المنهج شبه تجريبية في مجموعتين (تجريبية وضابطة) بتصميم الاختبار القبلي والبعدي .كان مجتمع الدراسة طالبات الصف الثاني الثانوي، وأوضحت نتائج الدراسة عن أثر التدخل التجريبي على الإبداع الانفعالي؛ حيث تسبب في تغيير كبير في الإبداع الانفعالي وأبعاد الاستعداد والجدة ، بحيث يفسر حوالي ٣٤.٩% من الاستعداد الانفعالي و ٣٥.٣% من الجدة الانفعالية و ٣٧.٥% من التغيرات في الإبداع الانفعالي، ولكن من حيث الفعالية / الأصالة، لم يلاحظ أي فرق كبير بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أما دراسة عبد الحميد (٢٠٢٤) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاندماج الأكاديمي وكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي وتحديد الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية جامعة حلوان، وتكونت عينة البحث من (٣٨١) طالب وطالبة من دارسي اللغات الأجنبية بكلية التربية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاندماج الأكاديمي وكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي وكذلك إمكانية كل من المعتقدات المعرفية وبعدي الأصالة والاستعداد للإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بنسبة (٥٠%).

وهناك قليل من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والذكاء العملي ، مثل دراسة (Mysore & Vijayalaxmi (2020 التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي) والاندماج الأكاديمي لدى المراهقين، وضمت العينة (٤٠٠) مراهق تتراوح أعمارهم بين ١٣-١٥ عاماً، كشفت النتائج أن الذكاء الناجح كان مرتبطاً بشكل إيجابي بالاندماج الأكاديمي وأوصوا باستخدام الذكاء الناجح لتعزيز الاندماج الأكاديمي لدى المراهقين.

ودراسة جمعة (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والاندماج الدراسي والذكاء الناجح ، كذلك إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة والاندماج

الدراسي من خلال قدرات الذكاء الناجح لطلاب الفرقة الأولى جامعة المنيا، وقد بلغت عينة البحث (٢٦٢) طالبا وطالبة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الذكاء الناجح (القدرات الإبداعية والقدرات العملية) بالاندماج الدراسي، كذلك يمكن التنبؤ بمتغير الاندماج الدراسي لدى طلاب الكليات العملية من خلال درجات الطلاب في متغيرات: القدرات الإبداعية - القدرات العملية، كذلك يمكن التنبؤ بمتغير الاندماج الدراسي لدى طلاب الكليات النظرية من خلال درجات الطلاب في متغيرات: القدرات التحليلية - القدرات الإبداعية.

أما دراسة عبد والدلفي (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف العلاقة بين الذكاء العملي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة قسم علوم الحياة، وتكونت العينة (٢١٩) طالب وطالبة ، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الذكاء العملي والاندماج الأكاديمي، كذلك إسهام الذكاء العملي فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي.

فى حين دراسة الشريدة (٢٠٢٣) تناولت الإسهام النسبي للذكاء الناجح وعلاقته بالاندماج المعرفي والفهم العميق لدى طالبات جامعة القصيم، وتكونت العينة من (١٣٧) طالبة، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباط إيجابية بين أبعاد الذكاء الناجح (التحليلي، الإبداعي، العملي) والاندماج المعرفي، وكان أهم عامل يسهم في الاندماج المعرفي هو بعد الذكاء العملي، يليه الذكاء الإبداعي، وأخيرا الذكاء التحليلي.

أيضاً هناك ندرة من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتشوهات المعرفية ، مثل دراسة نياز والمالكى (٢٠٢٣) التي فحصت مستوى التشوهات المعرفية، والاندماج الأكاديمي في الفصول الدراسية الثلاثة لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى، إضافة لفحص العلاقات بين التشوهات المعرفية والاندماج الأكاديمي في الفصول الدراسية الثلاثة، وتكونت العينة من (٢٧٤) طالبة، وأظهرت النتائج أن طالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى لديهن تشوهات معرفية بدرجة متوسطة، واندماج أكاديمي بدرجة منخفضة، كما أن هناك ارتباط سلبى دال إحصائياً بين التشوهات المعرفية والاندماج الأكاديمي، كذلك توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية وأبعاده (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفكير الثنائي، والتفسيرات الشخصية). ومن خلال ما تم ذكره فى الدراسات السابقة، يتضح وجود دراسات سابقة تدعم العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والإبداع الانفعالي ولكن هناك تضارب فى نتائج الدراسات؛ حيث أشارت بعض الدراسات عن إسهام الإبداع الانفعالي فى الاندماج الأكاديمي مثل دراسة (

عفيفي، ٢٠١٦؛ عبد الحميد، ٢٠٢٤)، بينما بعض الدراسات أشارت إلى إسهام الاندماج الأكاديمي في الإبداع الانفعالي مثل دراسة (Hasani et al., 2021)، كما اتضح ندرة الدراسات التي تناولت الاندماج الأكاديمي والذكاء العملي بشكل مباشر؛ حيث لم تجد الباحثة غير دراسة واحدة تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والذكاء العملي وهي دراسة عبد والدلفي (٢٠٢٢)، في حين اهتم معظم الباحثين بدراسة علاقة الذكاء الناجح بالاندماج الأكاديمي، كما اتضح ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتشوهات المعرفية؛ حيث لم تجد الباحثة غير دراسة واحدة تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والتشوهات المعرفية وهي دراسة نياز والمالكي (٢٠٢٣).

فروض الدراسة:

بناء على الإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- ١- يمكن تصنيف الطلاب في تجمعات (بروفيلات) متجانسة وفقاً للمتغيرات المستقلة (التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي).
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات العقنودين المشتقين في متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وأبعاده.
- ٣- تسهم كل من التشوهات المعرفية وأبعادها والإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب كلية التربية.
- ٤- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على متغيرات الدراسة (الاندماج الأكاديمي والإبداع الانفعالي والذكاء العملي والتشوهات المعرفية) تعزى للنوع (إناث - ذكور).

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة

بناء على مشكلة الدراسة وأهدافها تم استخدام المنهج الوصفي بنمطيه الارتباطي والمقارن مستخدماً الأسلوب المتمركز حول الفرد والذي يسمح بدراسة الفروق بين الأفراد ذوي التجمعات/العناقيد المتجانسة من التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي في الاندماج الأكاديمي، والتعرف على مدى إسهام التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء

العملى فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي، كذلك الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة.

ثانياً: المشاركون

بلغ عدد المشاركين لحساب الخصائص السيكومترية (٢٣٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان من التخصصات العلمية والأدبية بالفرقة الثانية والثالثة والرابعة. بينما بلغ عدد المشاركين فى العينة الأساسية (٤٤٨) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان من التخصصات العلمية والأدبية (علم النفس، علوم أساسى، رياضيات اساسى، رياضة عام، بيولوجى، جيولوجى، كيمياء عربى، كيمياء انجليزى، فيزياء عربى، فيزياء انجليزى)؛ حيث بلغ عدد طلاب الفرقة الثانية (١٠٦) طالب وطالبة، والفرقة الثالثة (٢١٧) طالب وطالبة، والفرقة الرابعة (١٢٥)، ترواحت أعمارهم بين (١٩ - ٢٢) عاماً، بمتوسط عمرى بلغ (٢١,٠٤)، وانحراف معيارى بلغ (١,٢٩٦).

أدوات الدراسة

- مقياس الإبداع الانفعالي (إعداد الباحثة)
- مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثة)
- مقياس التشوهات المعرفية إعداد (Covin et al (2011) تعريب وتقنين الباحثة)
- مقياس الذكاء العملى إعداد (Ruiz (2009 ترجمة ابو العلا والفيل (٢٠١٥) (تقنين الباحثة)

أولاً: مقياس الإبداع الانفعالي

خطوات إعداد المقياس:

- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة.
- أبعاد المقياس: بعد الإطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة وفحص مجموعة من المقاييس التي تناولت الإبداع الانفعالي ، مثل : (Averill (1999 ، خضر (٢٠٠٩)، عفيفى (٢٠١٦)، Oriol et al.(2016)؛ تم تحديد ثلاثة أبعاد للإبداع الانفعالي (الاستعداد الانفعالي، الجودة الانفعالية، والفعالية/ الأصالة الانفعالية).
- وصف المقياس فى صورته الأولى: تكون المقياس فى صورته الأولى من (١٨) موقف، شمل على ثلاث أبعاد، هى: الاستعداد الانفعالي وضم (٦) مواقف، ويعرف

بقدره الفرء على إءراك وفهم انفعالاته وانفعالات الاخرين في المواقف المختلفة،
والجاء الانفعالية وضمت (٦) مواقف، وتعرف بأنها قدرة الشخص على أعطاء
استجابة انفعالية في سياق اجتماعي جءىء وغير مألوف عن السياق الاجتماعي
النمطي المرتبط بالاستجابة التقليدية السائءة في المجتمع، **والفعالية/ الأصالة**
الانفعالية وضمت (٦) مواقف، وتعرف بقدره الفرء على إباءاع الفرء على إصدار
الاستجابة للمواقف المختلفة، وقدرته على التحكم على انفعالاته وتأثيره الإيجابى
على الآخرين (مثلاً أن يتصرف بطريقة جءىءة اءاء صءىء مقرب بما يقوى الصءاءة
بينهما).

- **عرض المقياس على المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من الأساءة
المخصصين فى علم النفس التربوى؛ لتأكد من وضوح المفراءات وسلامتها اللغوية،
ومءى ملائمة المفراءات للأبعاد، وتم إءراء كافة التعءيلات وفقاً لأراء المحكمين،
وكانت نسبة اءفاق المحكمين على مفراءات المقياس (٩٥٪ - ١٠٠٪).

الءءقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإباءاع الانفعالي

اولا الصءق:

الصءق العاملي

تم الءءقق من الصءق العاملى للمقياس المكون من (١٨) موقف من ءلال إءراء الءءليل
العاملي الاستكشافى له، باءءءام البرنامج الاحصائى (SPSS v.22)، وقء اسءءءمت الباءة
طريقة المكونات الأساسية Principal Component، والءءوير المائل بطريقة البروماكس
Promax.

وتم الءءقق من مءى قابلية البيانات للءءليل العاملي؛ ءىء جاءء القيمة المطلقة لمءءء
مصفوفة الارتباط أكبر من (٠.٠٠٠٠٠١)، وتم ءساب اءءبار كايزر- ماير أولكن لكفاية
العينة قيمته (٠.٧١٣) وهى قيمة أكبر من (٠.٥) لءا يُعء ءجم العينة مناسب، وبلغء قيمة
اءءبار Bartlett's Test of Sphericity (١٠٠٢,٦٧٣) بءرءة ءرية (١٥٣) وهى قيمة
ءالة إءصائياً عند مستوى (٠.٠٠٠١)، وبهءا فإن البيانات ءسءوفى الشروط اللازمة لاسءءءام
مءك كايزر لءءءىء عءء العوامل، وتم الإبقاء على العوامل الءى ءزها الكامن ≤ 1 مع
اسءبعاء البنوء ذات ءشبعاء الأقل من (٠.٣٠)، وءذف العوامل الءى ءشبع عليها أقل من
ءلاثة بنوء. وءءول (١) يوضح نءائء الءءليل العاملى الاستكشافى لمقياس الإباءاع الانفعالي

دراسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية)

جدول (١) مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الإبداع الانفعالي وتشبع المواقف على العوامل بعد تدوير المحاور (ن=٢٣٠)

العوامل المواقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٤	.908		
٣	.781		
٢	.645		
١	.549		
٥	.520		
١٧	.413		
١٦		.667	
١٣		.666	
١٨		.662	
١٤		.649	
١٥		.534	
٩		.325	
١٠			.599
٧			.594
٨			.557
١١			.531
٦			.456
١٢			.450
الجذر الكامن	4.309	1.724	1.241
نسبة التباين	%23.939	%9.577	6.893
نسبة التباين التراكمية	%23.939	%33.516	40.409

ويشير جدول (١) أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن وجود ثلاثة عوامل فسرت ٤٠,٤٠٩ % من التباين الكلي. وتشبع على العامل الأول (٦) مواقف، وبلغ جذرها الكامن (٤,٣٠٩)، ويفسر هذا العامل (٢٣,٩٣٩ %) من حجم التباين الكلي، ومن خلال ما تحويه هذه المواقف يمكن أن نسمي هذا العامل "الاستعداد الانفعالي"، وتشبع على العامل الثاني (٦) مواقف، وبلغ جذرها الكامن (١,٧٢٤)، ويفسر هذا العامل (٩,٥٧٧ %) من حجم التباين

الكلية، ومن خلال ما تحتويه هذه المواقف يمكن أن نسمى هذا العامل "الفعالية /الأصالة الانفعالية" وتشبع على العامل الثالث (٦) مواقف ، وبلغ جذرها الكامن (١.٢٤١)، ويفسر هذا العامل (٦,٨٩٣٪) من حجم التباين الكلية، ومن خلال ما تحتويه هذه المواقف يمكن أن نسمى هذا العامل " الجدة الانفعالية "، وهذا يشير إلى صدق العاملى للمقياس.

ثانيا: الثبات

تم تطبيق طريقة الثبات المركب (أوميغا) لحساب ثبات المقياس، وقد بلغت معاملات الثبات لبعد الاستعداد الانفعالي (٠,٧٦٠) ولبعد الفعالية الانفعالية /الأصالة (٠,٦٧٩)، ولبعد الجدة الانفعالية (٠,٥٣٤)، والمقياس ككل (٠,٧٧٢)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مطمئنة من الثبات تطمئن الباحثة على استخدامه.

ثالثا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلى للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبعد والمقياس ككل، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت كما يلي:

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والدرجة

الكلية للمقياس

المواقف	الاستعداد الانفعالي	الدرجة الكلية للمقياس	المواقف	الفعالية/الأصالة الانفعالية	الدرجة الكلية للمقياس
٤	.779**	.475**	١٦	.366**	.553**
٣	.555**	.471**	١٣	.317**	.437**
٢	.713**	.596**	١٨	.347**	.486**
١	.716**	.659**	١٤	.352**	.494**
٥	.713**	.488**	١٥	.328**	.486**
١٧	.716**	.304**	٩	.332**	.531**
الاستعداد الانفعالي		.779**	الفعالية /الأصالة الانفعالية		.774**
المواقف	الدرجة الكلية للمقياس	الجدة الانفعالية			
١٠	.335**	.354**			
٧	.390**	.410**			
٨	.346**	.437**			

.440**	.378**	١١
.385**	.384**	٦
.511**	.389**	١٢
.794**	الجددة الانفعالية	

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يشير جدول (٢) إلى أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس.

المقياس فى صورته النهائية

تكون المقياس فى صورته النهائية من (١٨) موقف موزعة على ثلاثة أبعاد، وهى: الاستعداد الانفعالي والتي تقيسها المواقف (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦)، والفعالية /الأصالة الانفعالية والتي تقيسها المواقف (٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢)، والجددة الانفعالية والتي تقيسها المواقف (١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨)، وتم تصحيح المواقف بناء على الإجابة الأكثر إبداعاً انفعالياً؛ حيث الإجابة غير مألوفة تأخذ (٣) والإجابة الأكثر شيوعاً (المألوفة) تأخذ (١)، والإجابة المتوسطة شيوعاً تأخذ (٢)، بالتالى تصبح الدرجة العظمى للمقياس (٥٤)، والدرجة الصغرى (١٨)، والجدول التالى يوضح مفتاح تصحيح المقياس .

جدول (٣) مفتاح تصحيح مقياس الإبداع الانفعالي

أرقام المواقف	مفتاح التصحيح
(١ ، ٢ ، ٥ ، ٧ ، ١١ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٨)	اختيار (أ يأخذ ١) ، (ب يأخذ ٢) ، (ج تأخذ ٣)
(٣ ، ٤ ، ٦ ، ١٠ ، ١٣)	اختيار (أ يأخذ ٣) ، (ب يأخذ ١) ، (ج تأخذ ٢)
(٨ ، ٩ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٧)	اختيار (أ يأخذ ٢) ، (ب يأخذ ٣) ، (ج تأخذ ١)

ثانياً: مقياس الاندماج الأكاديمي

خطوات إعداد المقياس:

- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- أبعاد المقياس: بعد الإطلاع على الإطار النظرى والدراسات السابقة وفحص مجموعة من المقاييس التي تناولت الاندماج الأكاديمي ، مثل : (Astin 1993)، النجار (٢٠١٩)، (Tortosa Martínez& Pérez-Fuentes(2023)، محمود (٢٠١٧)؛ تم تحديد ثلاثة أبعاد للاندماج الأكاديمي (المعرفى، الوجدانى، السلوكى).

- وصف المقياس في صورته الأولى: تكون المقياس في صورته الأولى من (١٨) موقف، شمل على ثلاث أبعاد، هي: الاندماج المعرفي وضم (٦) مواقف، ويعرف بوعي الطالب بالمقررات الدراسية والتكليفات والمهام وطبيعة المقررات التي يتم دراستها وانتباه للمحاضر، والاندماج الوجداني وضم (٦) مواقف، ويعرف بأنه الردود الانفعالية سواء السلبية أو الإيجابية نحو المقررات والزملاء والأساتذة والمؤسسة التعليمية، والاندماج السلوكي وضم (٦) مواقف، ويعرف بأنه مشاركة الطالب في المهام والتكليفات والمسابقات والأنشطة الأكاديمية والالتزام بالحضور والقواعد والقوانين الخاصة بالجامعة أو الأستاذ.
- عرض المقياس على المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي؛ لتأكد من وضوح المفردات وسلامتها اللغوية، ومدى ملائمة المفردات للأبعاد، وتم إجراء كافة التعديلات وفقاً لأراء المحكمين، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس (٩٥٪ - ١٠٠٪).

التحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس الاندماج الأكاديمي

أولا الصدق:

الصدق العاملي

تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس المكون من (١٨) موقف من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي له، باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS v.22)، وقد استخدمت الباحثة طريقة المكونات الأساسية Principal Component، والتدوير المائل بطريقة البروماكس Promax.

وتم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠.٠٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر- ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠.٨٩٢) وهي قيمة أكبر من (٠.٥) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (١٥٤٧,٨١٧) بدرجة حرية (١٥٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≥ 1 مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من

دراسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملى الناتجة عن التحليل العنقودى لدى طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية)

ثلاثة بنود. وجدول (٤) يوضح نتائج التحليل العاملى الاستكشافى لمقياس الاندماج الأكاديمي.

جدول (٤) مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملى لمقياس الاندماج الأكاديمي وتشبع

المواقف على العوامل بعد تدوير المحاور (ن=٢٣٠)

العوامل المواقف	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث
2	.790		
6	.784		
3	.753		
4	.673		
7	.582		
16	.509		
5	.344		
10		.870	
12		.730	
11		.691	
9		.611	
1		.502	
8		.489	
15			.848
17			.760
14			.626
13			.607
18			.518
الجذر الكامن	6.694	1.514	1.173
نسبة التباين	%37.188	%8.411	6.517
نسبة التباين التراكمية	%37.188	%45.599	52.115

ويشير جدول (٤) أن التحليل العاملى الاستكشافى أسفر عن وجود ثلاثة عوامل فسرت ٥٢,١١٥% من التباين الكلى. وتشبع على العامل الأول (٧) مواقف، وبلغ جذرها الكامن (٦,٦٩٤)، ويفسر هذا العامل (٣٧,١٨٨%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تحويه هذه المواقف يمكن أن نسمى هذا العامل "الاندماج المعرفي"، وتشبع على العامل الثانى (٦) مواقف، وبلغ جذرها الكامن (١,٥١٤)، ويفسر هذا العامل (٨,٤١١%) من حجم التباين

الكلية، ومن خلال ما تحتويه هذه المواقف يمكن أن نسمى هذا العامل "الاندماج الوجداني" وتشبع على العامل الثالث (٥) مواقف، وبلغ جذرها الكامن (١.١٧٣)، ويفسر هذا العامل (٦,٥١٧٪) من حجم التباين الكلية، ومن خلال ما تحتويه هذه المواقف يمكن أن نسمى هذا العامل "الاندماج السلوكي"، وهذا يشير إلى صدق العامل للمقياس

ثانيا: الثبات

تم تطبيق طريقة الثبات المركب (أوميغا) لحساب ثبات المقياس، وقد بلغت معاملات الثبات لبعد الاندماج المعرفي (٠,٧٩٠) ولبعد الاندماج الوجداني (٠,٨٠٥)، ولبعد الاندماج السلوكي (٠,٦٨٨)، والمقياس ككل (٠,٨٩٦)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات تظمن الباحثة على استخدامه.

ثالثا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبعد والمقياس ككل، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت كما يلي:

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والدرجة

الكلية للمقياس

المواقف	الاندماج المعرفي	الدرجة الكلية للمقياس	المواقف	الاندماج الوجداني	الدرجة الكلية للمقياس
2	.649**	.554**	10	.676**	.651**
6	.612**	.565**	12	.766**	.670**
3	.732**	.646**	11	.756**	.660**
4	.734**	.680**	9	.802**	.708**
7	.592**	.552**	1	.580**	.569**
16	.758**	.675**	8	.654**	.641**
5	.624**	.504**	الاندماج الوجداني		.917**
الاندماج المعرفي		.884**			
المواقف	الاندماج السلوكي	الدرجة الكلية للمقياس			
15	.741**	.563**			
17	.728**	.651**			
14	.569**	.504**			
13	.726**	.598**			
18	.569**	.488**			
الاندماج السلوكي		.842**			

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يشير جدول (٥) إلى أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠١ ، مما يؤكد على التجانس الداخلي للمقياس.

المقياس في صورته النهائية

تكون المقياس في صورته النهائية من (١٨) موقف موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: الاندماج المعرفي والتي تقيسها المواقف (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) ، الاندماج الوجداني والتي تقيسها المواقف (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣)، والاندماج السلوكي والتي تقيسها المواقف (١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨)، وتم تصحيح المواقف من خلال اختيار الطالب أحد البدائل (أ، ب، ج) ، والدرجة العظمى للمقياس (٥٤)، والدرجة الصغرى (١٨)، والجدول التالي يوضح مفتاح تصحيح المقياس .

جدول (٦) مفتاح تصحيح مقياس الإبداع الانفعالي

أرقام المواقف	مفتاح التصحيح
(١، ٢، ٦، ١٠، ١١، ١٤، ١٧)	اختيار (أ يأخذ ١)، (ب يأخذ ٢)، (ج تأخذ ٣)
(٥، ٨، ٩، ١٥، ١٨)	اختيار، (أ يأخذ ٣)، (ب يأخذ ١)، (ج تأخذ ٢)
(٣، ٤، ٧، ١٢، ١٣، ١٦)	اختيار، (أ يأخذ ٢)، (ب يأخذ ١)، (ج تأخذ ٣)

ثالثاً: مقياس التشوهات المعرفية إعداد (Covin et al (2011) (تعريب وتقنين الباحثة) أعد المقياس في صورته الأجنبية كوفين وآخرون (Covin et al (2023) في شكل تقرير ذاتي من نوع ليكرت مكونة من ٢٠ بنداً لقياس ١٠ تشوهات معرفية (قراءة الأفكار mindreading، التهويل catastrophizing، التفكير في الكل أو لا شيء-all-or-nothing thinking، التفكير العاطفي emotional reasoning، التصنيف labeling، التصفية العقلية mental filter، الإفراط في التعميم overgeneralization، التخصيص personalization، عبارات "يجب" should statements، التقليل من الإيجابيات minimizing the positive)، يُطلب من المشاركين تقييم كل تشوه معرفي من ١ (أبداً) إلى ٧ (دائماً)، يتم تصنيف كل تشوه معرفي في مجالين: العلاقات الاجتماعية والإنجاز الشخصي.

الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأجنبية:

استخدم كوفين وآخرون (Covin et al. (2023) طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس ، وبلغ معاملات الثبات لمقياس التشوهات المعرفية في العلاقات الاجتماعية (٠,٧٥)، و لمقياس التشوهات المعرفية في مواقف الانجاز (٠,٧٩)، وللمقياس الكلي (٠,٨٥)، كما

تحقق من صدق المقياس من خلال صدق المرتبط بالمحك مع المقاييس ذات الصلة من الناحية النظرية ، وكان معامل الارتباط بينه وبين مقياس بيك للاكتئاب (٠,٣٩)، وبينه وبين مقياس الموقف غير الوظيفي (٠,٤٠)، وبينه وبين استبيان الأفكار التلقائية (٠,٤٠)، وبينه وبين مقياس القلق المرتبط بالحالة والسمة (٠,٤٥)، وبينه وبين جدول التأثير الإيجابي والسلبي (٠,٣٥)، وبينه وبين مقاييس القلق والاكتئاب والإجهاد (٠,٤٠).

وقامت الباحثة بتعريب هذا المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية كالتالى: قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وعرضها لترجمة على المتخصصين فى اللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة وصحة الترجمة، ثم تمت إعادة ترجمة المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية بعد عرضه على متخصصين فى اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من حيث سلامة ودقة صياغة مفردات المقياس، وكذلك للتأكد من أن الترجمة العربية لها نفس المعنى المقصود باللغة الإنجليزية. ثم تمت المطابقة بين النسختين (النسخة الأصلية الإنجليزية والنسخة المترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية)، تبين للباحثة تشابه النسختين، مما يدل على صدق ترجمة المقياس، وبعد التأكد من سلامة وصحة الترجمة تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (ن = ٣٠) للتأكد من دقة وسلامة صياغة مفردات المقياس ووضوحها للعينة، وبعد ذلك تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس فى الدراسة الحالية للتأكد من مدى صلاحية المقياس لعينة الدراسة.

الصدق العاملي

تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس من خلال تحديد الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات للمقياس، وحساب تشبعات أبعاد مقياس التشوهات المعرفية على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي.

وتم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠.٠٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر - ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠.٩٠٦) وهي قيمة أكبر من (٠.٥) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (١٠٥٤٥,٣٨٤) بدرجة حرية (٤٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤ 1 ، وجدول (٧) يوضح الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لمقياس التشوهات المعرفية

دراسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية)

جدول (٧) الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لمقياس التشوهات المعرفية

العوامل	الجذور الكامنة الأولى			الجذور المستخلصة من عملية التحليل		
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية للتباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية للتباين المفسر %
١	9.828	98.283	98.283	9.828	98.283	98.283
٢	.120	1.203	99.487			
٣	.024	.237	99.723			
٤	.012	.123	99.846			
٥	.009	.088	99.934			
٦	.002	.024	99.958			
٧	.002	.016	99.974			
٨	.001	.014	99.988			
٩	.001	.009	99.997			
١٠	.000	.003	100.000			

وينص محك جتمان وكايزر Guttman – Kaiser criterion على أن الجذر الكامن الذي يفسر التباين الكلي يجب أن تكون قيمته أكبر من الواحد الصحيح، وعليه يتضح من جدول (٧) وجود عامل واحد فقط يفسر التباين الكلي، بعد إهمال العوامل الآخر لأن جذره الكامن أقل من الواحد اصحيح؛ وبذلك يمكن القول بأن التحليل العاملي كشف عن وجود عامل واحد يفسر (٩٨,٢٨٣٪) من تباين أداء الطلاب على مقياس التشوهات المعرفية ويبين جدول (٨) تشبعات أبعاد المقياس على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي.

جدول (٨) تشبعات مقياس التشوهات المعرفية على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي

الأبعاد	التشبع على العامل الوحيد (التشوهات المعرفية)
قراءة الأفكار	0.995
التحويل	0.996
التفكير بالكل أو لا شيء	0.995
التفكير العاطفي	0.998
التصنيف	0.997
الفلتر العقلي	0.946
التعميم الزائد	0.995

0.997	شخصنة الأمور
0.995	لوم الذات
0.998	استبعاد الإيجابيات

يتضح من الجدول (٨) أن قيم التشبع لا تقل (٠.٣٠) بالتالي هي قيم دالة إحصائياً، وعليه يتضح من الجدول السابق أن أبعاد المقياس تشبعت جميعها على العامل الوحيد الناتج عن التحليل العاملي، مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق العاملي.

ثانياً: الثبات

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الثبات المركب (أوميغا) وطريقة إعادة التطبيق؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة أوميغا (٠.٨٩٨)، وقيمة معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق (٠.٨٥)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات تطمن الباحثة على استخدامه.

ثالثاً: الاتساق الداخلي

تم حساب تجانس المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس (قراءة الأفكار، التهويل، التفكير بالكل أو لا شيء، التفكير العاطفي، التصنيف، الفلتر العقلي، التعميم الزائد، شخصنة الأمور، لوم الذات، استبعاد الإيجابيات) والدرجة الكلية للمقياس، وبلغت معاملات الارتباط بينهم بالترتيب 0.770^{**} ، 0.845^{**} ، 0.844^{**} ، 0.852^{**} ، 0.660^{**} ، 0.548^{**} ، 0.735^{**} ، 0.698^{**} ، 0.728^{**} ، 0.711^{**} ، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١. وهذا يدل على مدى التجانس الداخلي لمقياس التشوهات المعرفية.

اختبار الذكاء العملي

أعد المقياس في صورته الأجنبية رويز (Ruiz 2009) وترجمه وقننه على البيئة العربية (أبو العلا والفيل، ٢٠١٥)، وتكون المقياس من (٦) سيناريوهات/ مواقف، وتحت كل سيناريو مجموعة من الإجراءات أو الاقتراحات أو اسئلة حسب طبيعة كل سيناريو، وعلى المشارك تقدير كل إجراء من (١-٧) وفقاً لمقياس ليكرت السباعي، وكل سيناريو يضم مجموعة من الإجراءات أو الاقتراحات التي تقيس الذكاء العملي وتأخذ في الحسبان والبعض الآخر لا تقيس الذكاء العملي ولا تأخذ في الحسبان، وضم الاختبار ثلاث أبعاد، هي: القدرة

على التكيف وعدد مفرداتها (١٠)، والقدرة على التشكيل وعدد مفرداتها (١٠)، والقدرة على الاختيار وعدد مفرداتها (٥).

استخدم أبو العلا والفيل طريقة الفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار، وبلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٧٤٣)، كذلك استخدمنا طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيم معاملات الثبات بعد التصحيح لبعد القدرة على التكيف (٠,٧١٢)، ولبعد القدرة على التشكيل (٠,٧١١)، ولبعد القدرة على الاختيار (٠,٦٩٩)، والاختبار ككل (٠,٧٩٤)، كما تحقق من صدق الاختبار من خلال الصدق العاملي، حيث كشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل واحد يفسر (٦٣,٥٢٥٪) من تباين أداء الطلاب في اختبار الذكاء العاملي، كذلك قاما بحساب صدق المقارنة الطرفية وتوصلوا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفع ومنخفض الذكاء العملي.

التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء العملي في الدراسة الحالية أولاً: الصدق العاملي

تم التحقق من الصدق العاملي لاختبار الذكاء العملي من خلال تحديد الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاختبار الذكاء العملي، وحساب تشبعات ابعاد اختبار الذكاء العملي على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي.

وتم التحقق من مدى قابلية البيانات للتحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠,٠٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر-ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠,٦٩٤) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (٢٣١,٢٣٥) بدرجة حرية (٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≥ 1 ، وجدول (٩) يوضح الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاختبار الذكاء العملي.

جدول (٩) الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاختبار الذكاء العملي

العوامل	الجذور الكامنة الأولى			الجذور المستخلصة من عملية التحليل		
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجمعية للتباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجمعية للتباين المفسر %
١	2.174	72.478	72.478	2.174	72.478	72.478
٢	.497	16.576	89.055			
٣	.328	10.945	100.000			

وينص محك جتمان وكايزر Guttman – Kaiser criterion على أن الجذر الكامن الذي يفسر التباين الكلي يجب أن تكون قيمته أكبر من الواحد الصحيح، وعليه يتضح من جدول (٩) وجود عامل واحد فقط يفسر التباين الكلي، بعد إهمال العوامل الآخر لأن جذره الكامن أقل من الواحد اصحيح؛ وبذلك يمكن القول بأن التحليل العملي كشف عن وجود عامل واحد يفسر (٧٢,٤٧٨%) من تباين أداء الطلاب على اختبار الذكاء العملي ويبين جدول (١٠) تشبعت أبعاد المقياس على العامل الوحيد الناتج من التحليل العملي.

جدول (١٠) تشبعت أبعاد اختبار الذكاء العملي على العامل الوحيد الناتج من التحليل العملي

الأبعاد	التشبع على العامل الوحيد (الذكاء العملي)
القدرة على التشكيل	0.887
القدرة على التكيف	0.849
القدرة على الاختيار	0.817

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم التشبع لا تقل (٠.٣٠) بالتالي هي قيم دالة إحصائياً، وعليه يتضح من الجدول السابق أن أبعاد الاختبار تشبعت جميعها على العامل الوحيد الناتج عن التحليل العملي، مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق العملي.

ثانياً: ثبات الاختبار:

تم تطبيق طريقة الثبات المركب (أوميغا) لحساب ثبات الاختبار، وقد بلغت معاملات الثبات لبعد القدرة على الاختيار (٠,٥٦٠) ولبعد القدرة على التكيف (٠,٦٤٠)، ولبعد القدرة على التشكيل (٠,٦٦٣)، والاختبار ككل (٠,٨٢٧)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات تظمن الباحثة على استخدامه.

ثالثاً: الاتساق الداخلى:

تم حساب تجانس الاختبار من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه؛ حيث ترواحت معاملات الارتباط مفردات القدرة على الاختيار والدرجة الكلية للبعد بين $(-0.438^{**} \text{ إلى } 0.702^{**})$ ، وترواحت معاملات الارتباط مفردات القدرة على التكيف والدرجة الكلية للبعد بين $(-0.414^{**} \text{ إلى } 0.539^{**})$ ، وترواحت معاملات الارتباط مفردات القدرة على التشكيل والدرجة الكلية للبعد بين $(0.400^{**} \text{ إلى } -0.564^{**})$ ، كذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد الاختبار (القدرة على الاختيار، القدرة على التكيف، القدرة على التشكيل) والدرجة الكلية للمقياس، وبلغت معاملات الارتباط بينهم بالترتيب 0.756^{**} ، 0.883^{**} ، 0.898^{**} ، وهى قيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١. وهذا يدل على مدى التجانس الداخلى لاختبار الذكاء.

أولاً: نتائج الدراسة

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "يمكن تصنيف الطلاب فى تجمعات (بروفيلات) متجانسة وفقاً لمتغيرات (التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي)".
للتحقق من صحة هذا الفرض تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التحليل العنقودي بطريقة التحليل الهرمي Hierarchical Cluster وذلك لتصنيف الطلاب في ضوء المتغيرات (التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي)، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS v.22) بعد تحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية Z Score ، ولتحديد أفضل العناقيد (بروفيلات) تم الاعتماد على الرسم البياني dendrogram وجدول العناقيد cluster membership الناتجين عن التحليل الهرمي، كذلك تم استخدام التحليل العنقودي من خطوتين TwoStep cluster analysis، وتوصل هذا أن أفضل عدد للعناقيد هما عنقودان، ثم بعد ذلك تم استخدام التحليل العنقودي بطريقة المتوسطات K- Means cluster analysis حيث تم تقسيم الطلاب إلى عنقودين، وتوضح جداول (١١، ١٢، ١٣، ١٤) نتائج تحليل العناقيد بطريقة المتوسطات:

جدول (١١) المراكز الأولية للعناقيد

التجمعات / العناقيد		المتغير (بالدرجة المعيارية Z)
الأول	الثاني	
1.69169	-1.59747	قراءة الأفكار
1.66570	-1.81762	التهويل
1.70565	-1.62874	التفكير بالكل أو لا شيء
1.58994	-1.94030	التفكير العاطفي
1.60222	-1.68916	التصنيف
1.69408	-1.87679	الفلتر العقلي
1.61600	-1.47188	التعميم الزائد
1.59065	-1.93578	شخصنة الأمور
1.53306	-1.80638	لوم الذات (عبارات يجب)
1.60280	-1.94248	استبعاد الإيجابيات
1.65158	-1.79632	التشوهات المعرفية (الدرجة الكلية)
-1.94522	.41361	الاستعداد الانفعالي
-1.45394	.19439	الجدة الانفعالية
-59932	.40503	الفعالية / الاصالاة الانفعالية
-1.51592	.36533	الإبداع الانفعالي (الدرجة الكلية)
-84908	2.18403	القدرة على الاختيار
-16199	2.90145	القدرة على التشكيل
-30434	2.82153	القدرة على التكيف
-42142	3.08293	الذكاء العملي (الدرجة الكلية)

يتضح من جدول (١١) أنه تم تقسيم عينة الدراسة إلى عنقودين؛ حيث يلاحظ في العنقود الأول ارتفاع متوسطات التشوهات المعرفية وجميع أبعادها، وانخفاض كل من متوسطات الإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده. بينما يلاحظ في العنقود الثاني انخفاض متوسطات التشوهات المعرفية وجميع أبعادها، وارتفاع كل من متوسطات الإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده ، ويوضح جدول (١٢) تكرارات الوصول إلى العناقيد النهائية.

جدول (١٢) التكرارات والتغيرات فى مراكز العناقيد

التكرار	التغير فى مراكز العناقيد	
	العنقود الأول	العنقود الثانى
1	3.638	5.402
2	.628	.377
3	.452	.285
4	.021	.014
5	.000	.000

يتضح من جدول (١٢) أنه تم الحصول على العناقيد النهائية بعد ٥ مرات، وقد كانت أقل مسافة بين مركزي العنقود الأول والثاني هي ١٣,٤٦٠، ويوضح جدول (١٣) مراكز العناقيد في صورتها النهائية.

جدول (١٣) المراكز النهائية للعناقيد الخاصة بمتغيرات الدراسة

المتغير (بالدرجة المعيارية Z)		التجمعات/ العناقيد	
		الأول (السلبى)	الثانى (الإيجابى)
قراءة الأفكار		1.03901	-0.70435
التحويل		1.02914	-0.69766
التفكير بالكل أو لا شيء		1.04399	-0.70773
التفكير العاطفي		1.03633	-0.70253
التصنيف		1.04002	-0.70503
الفلتر العقلي		.92466	-0.62683
التعميم الزائد		1.04991	-0.71174
شخصنة الأمور		1.03463	-0.70138
لوم الذات (عبارات يجب)		1.04260	-0.70678
استبعاد الإيجابيات		1.03478	-0.70148
التشوهات المعرفية		1.04155	-0.70607
الاستعداد الانفعالي		-0.64924	.44012
الجدة الانفعالية		-0.59942	.40635
الفعالية/ الاصاله الانفعالية		-0.47169	.31976
الإبداع الانفعالي		-0.63419	.42992
القدرة على الاختيار		-0.63419	.42992

القدرة على التشكيل	-59154	40101
القدرة على التكيف	-64771	43908
الذكاء العملي	-70845	48026
عدد الطلاب والنسبة المئوية	181 (40.4%)	267 (59.6%)
المسافة بين مراكز العناقيد في صورتها النهائية	6.441	

يتضح من جدول (١٣) أن العنقود الأول ضم (١٨١) طالب وطالبة بما يمثل (٤٠,٤ %) من إجمالي العينة، ويتسم طلاب العنقود الأول بارتفاع متوسطات التشوهات المعرفية وأبعادها (قراءة الأفكار، التهويل، التفكير بالكل أو لا شيء، التفكير العاطفي، التصنيف، الفلتر العقلي، التعميم الزائد، شخصنة الأمور، لوم الذات، استبعاد الإيجابيات)، وانخفاض كل من متوسطات الإبداع الانفعالي وأبعاده (الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعالية، الفعالية/ الأصالة الانفعالية)، والذكاء العملي وأبعاده (القدرة على التشكيل، القدرة على التكيف، القدرة على الاختيار). بينما يضم العنقود الثاني (٢٦٧) طالب وطالبة بما يمثل (٥٩,٦ %) من إجمالي العينة، ويتسم طلاب العنقود الثاني بانخفاض متوسطات التشوهات المعرفية وأبعادها (قراءة الأفكار، التهويل، التفكير بالكل أو لا شيء، التفكير العاطفي، التصنيف، الفلتر العقلي، التعميم الزائد، شخصنة الأمور، لوم الذات، استبعاد الإيجابيات)، وارتفاع كل من متوسطات الإبداع الانفعالي وأبعاده (الاستعداد الانفعالي، الجدة الانفعالية، الفعالية/ الأصالة الانفعالية)، والذكاء العملي وأبعاده (القدرة على التشكيل، القدرة على التكيف، القدرة على الاختيار) . ويوضح جدول (١٤) نتائج تحليل التباين للتحليل العنقودي بطريقة المتوسطات.

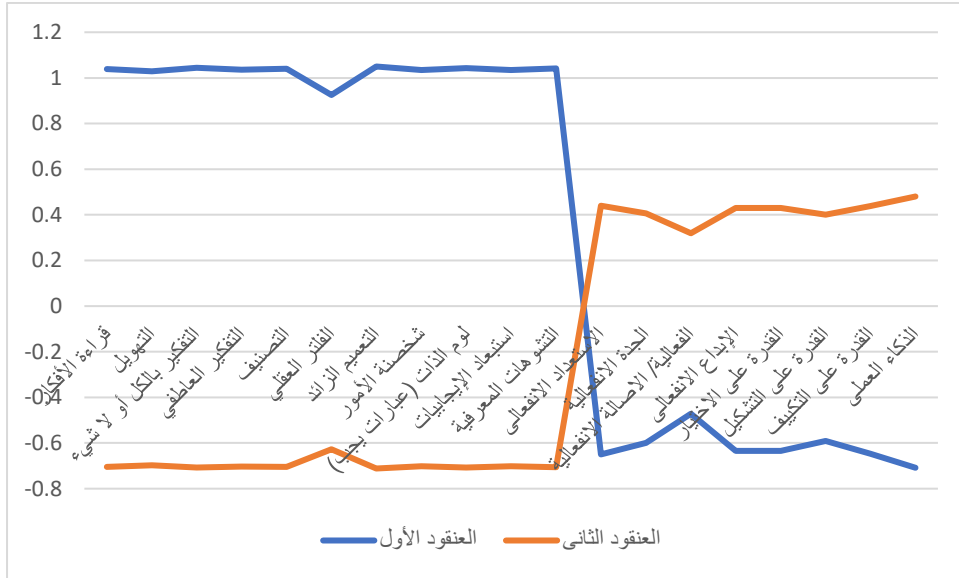
دراسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية)

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين للتحليل العنقودي بطريقة المتوسطات

مستوى الدلالة	ف"	الخطأ		التجمع/العنقود		المتغيرات
		د.ح	متوسط المربعات	د.ح	متوسط المربعات	
0.01	1227.280	446	.267	1	327.856	قراءة الأفكار
0.01	1144.536	446	.281	1	321.567	التهويل
0.01	1272.787	446	.260	1	331.010	التفكير بالكل أو لا شيء
0.01	1203.880	44	.271	1	326.166	التفكير العاطفي
0.01	1236.302	446	.266	1	328.495	التصنيف
0.01	618.197	446	.420	1	259.664	الفلتر العقلي
0.01	1330.429	446	.252	1	334.774	التعميم الزائد
0.01	1189.447	446	.273	1	325.099	شخصنة الأمور
0.01	1259.790	446	.262	1	330.126	لوم الذات (عبارات يجب)
0.01	1190.665	44	.273	1	325.190	استبعاد الإيجابيات
0.01	1250.121	446	.264	1	329.460	التشوهات المعرفية
0.01	178.982	446	.715	1	128.012	الاستعداد الانفعالي
0.01	144.040	446	.758	1	109.121	الحدة الانفعالية
0.01	79.428	446	.851	1	67.572	الفعالية / الاصاله الانفعالية
0.01	167.701	446	.728	1	122.148	الإبداع الانفعالي
0.01	167.700	44	.728	1	122.147	القدرة على الاختيار
0.01	139.103	446	.764	1	106.270	القدرة على التشكيل
0.01	177.804	446	.717	1	127.409	القدرة على التكيف
0.01	230.783	446	.660	1	152.427	الذكاء العملي

يتضح من جدول (١٤) أن جميع قيم "ف" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)،
للتشوهات المعرفية وأبعادها والإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده، مما يدل على
وجود فروق دالة إحصائية بين العنقودين في متغيرات الدراسة، ويلاحظ أن أكبر قيمة لـ (ف)
كانت لبعد التعميم الزائد (١٣٣٠,٤٢٩) (أحد أبعاد التشوهات المعرفية)، مما يدل على أن

الفروق في هذا المتغير بين العناقيد كانت أعلى الفروق، في حين أقل قيمة لـ (ف) كانت لبعد الاصاله/ الفعالية الانفعالية (٧٩,٤٢٨) (أحد أبعاد الإبداع الانفعالي)، مما يدل على أن الفروق في هذا المتغير بين العناقيد كانت أقل الفروق. ويوضح شكل (١) بروفييلات متغيرات الدراسة للعناقيد المشتقة.



شكل (١) بروفييلات متغيرات الدراسة للعناقيد المشتقة

يتضح من شكل (١) اختلاف المنحنيين؛ مما يشير إلى تمايز العنقودين المشتقين من عينة الدراسة.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات العنقودين المشتقين في متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وأبعاده" وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين، وجدول (١٥) يوضح نتائج اختبار "ت".

دراسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية)

جدول (١٥) نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين العنقودين على مقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	العنقود الأولى (السلبى)	181	15.9724	3.17180	446	13.182	دال عند (0.01)
	العنقود الثانى (الإيجابى)	267	19.1723	1.96212			
الاندماج الوجداني	العنقود الأولى (السلبى)	181	13.6077	3.05610	446	13.634	دال عند (0.01)
	العنقود الثانى (الإيجابى)	267	16.8502	1.97732			
الاندماج السلوكي	العنقود الأولى (السلبى)	181	11.0994	2.32165	446	9.364	دال عند (0.01)
	العنقود الثانى (الإيجابى)	267	12.7640	1.43812			
الاندماج الأكاديمي (الدرجة الكلية)	العنقود الأولى (السلبى)	181	40.6298	8.06921	446	13.685	دال عند (0.01)
	العنقود الثانى (الإيجابى)	267	48.7865	4.49345			

يتضح من جدول (١٥) أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب العنقود الأولى والعنقود الثانى على مقياس الاندماج الأكاديمي (المعرفي، الوجداني، السلوكي، والدرجة الكلية) ؛ حيث بلغت قيم "ت" على التوالي (١٣,١٨٢، ١٣,٦٣٤، ٩,٣٦٤، ١٣,٦٨٥)، وهى قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وكان الفروق فى اتجاه العنقود الثانى؛ حيث بلغت قيم متوسطات العنقود الثانى على التوالي (١٩,١٧٢٣، ١٦,٨٥٠٢، ١٢,٧٦٤٠، ٤٨,٧٨٦٥).

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه " تسهم كل من التشوهات المعرفية وأبعادها والإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب كلية التربية".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار التدريجي Stepwise ، وذلك بعد التأكد من شروط استخدامه ، تم ادخال الاندماج الأكاديمي كمتغير التابع ، كل من التشوهات المعرفية وأبعادها والإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده كمتغيرات المستقلة، تم إدخالها بشكل تدريجي إلى النموذج، وباستخدام تلك الطريقة للحصول على افضل نموذج لإبقاء المتغيرات ذات تأثير قوى على المتغير التابع واستبعاد المتغيرات غير المعنوى. وفى البداية قامت الباحثة بعرض معاملات الارتباط بين متغيرات المستقلة بعضها البعض وبينها وبين المتغير التابع ، ثم عرض نتائج تحليل الانحدار التدريجي.

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين متغيرات التشوهات المعرفية والإبداع الأكاديمي والذكاء العملي

المتغيرات	الاستعداد الانفعالي	الجدة الانفعالية	الفعالية / الاصلية الانفعالية	الإبداع الانفعالي (الدرجة الكلية)
قراءة الأفكار	-.421**	-.419**	-.224**	-.397**
التهويل	-.416**	-.410**	-.221**	-.391**
التفكير بالكل أو لا شيء	-.425**	-.425**	-.227**	-.402**
التفكير العاطفي	-.432**	-.421**	-.241**	-.408**
التصنيف	-.424**	-.416**	-.241**	-.402**
الفلتر العقلي	-.384**	-.441**	-.217**	-.389**
التعميم الزائد	-.425**	-.413**	-.234**	-.400**
شخصنة الأمور	-.425**	-.417**	-.242**	-.404**
لوم الذات	-.414**	-.410**	-.234**	-.394**
استبعاد الإيجابيات	-.428**	-.424**	-.236**	-.408**
التشوهات المعرفية	-.425**	-.425**	-.241**	-.405**
القدرة على الاختيار	.508**	.448**	.537**	.567**
القدرة على التشكيل	.503**	.447**	.534**	.564**
القدرة على التكيف	.442**	.487**	.541**	.569**
الذكاء العملي	.532**	.501**	.586**	.618**
المتغيرات	القدرة على الاختيار	القدرة على التشكيل	القدرة على التكيف	الذكاء العملي
قراءة الأفكار	-.418**	-.274**	-.297**	-.356**
التهويل	-.414**	-.273**	-.292**	-.352**
التفكير بالكل أو لا شيء	-.414**	-.276**	-.300**	-.358**
التفكير العاطفي	-.417**	-.289**	-.297**	-.362**
التصنيف	-.413**	-.290**	-.295**	-.361**
الفلتر العقلي	-.409**	-.300**	-.271**	-.355**

دراسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية)

-360**	-293**	-290**	-412**	التعميم الزائد
-359**	-293**	-288**	-411**	شخصنة الأمور
-377**	-305**	-310**	-423**	لوم الذات
-362**	-294**	-291**	-416**	استبعاد الإيجابيات
-365**	-298**	-292**	-420**	التشوهات المعرفية

يتضح من جدول (١٦) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب في الذكاء العملي وأبعاده والإبداع الانفعالي وأبعاده ، كذلك وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب في التشوهات المعرفية وأبعادها وكل من الذكاء العملي وأبعاده والإبداع الانفعالي وأبعاده

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع (الاندماج الأكاديمي)

الاندماج الأكاديمي (الدرجة الكلية)	الاندماج السلوكي	الاندماج الوجداني	الاندماج المعرفي	المتغيرات
-505**	-463**	-492**	-440**	قراءة الأفكار
-499**	-460**	-486**	-434**	التحويل
-511**	-466**	-500**	-447**	التفكير بالكل أو لا شيء
-507**	-472**	-488**	-446**	التفكير العاطفي
-503**	-466**	-485**	-442**	التصنيف
-503**	-423**	-485**	-388**	الفلتر العقلي
-424**	-469**	-485**	-444**	التعميم الزائد
-507**	-466**	-485**	-444**	شخصنة الأمور
-502**	-462**	-485**	-439**	لوم الذات
-500**	-471**	-485**	-446**	استبعاد الإيجابيات
-505**	-468**	-484**	-443**	التشوهات المعرفية
.780**	.598**	.724**	.821**	الاستعداد الانفعالي
.668**	.517**	.647**	.672**	الجدة الانفعالية
.623**	.408**	.578**	.700**	الفعالية / الاصاله الانفعالية
.760**	.562**	.715**	.801**	الإبداع الانفعالي
.379**	.230**	.336**	.444**	القدرة على الاختيار
.327**	.195**	.291**	.394**	القدرة على التشكيل
.374**	.163**	.381**	.437**	القدرة على التكيف
.405**	.213**	.383**	.418**	الذكاء العملي

ويشير جدول (١٧) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب فى الاندماج الأكاديمي وأبعاده (المتغير التابع) و كل من الذكاء العملي وأبعاده والإبداع الانفعالي وأبعاده، كذلك وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الطلاب فى الاندماج الأكاديمي وأبعاده والتشوهات المعرفية وأبعاده.

أولاً: نتائج تحليل الانحدار التدريجي للاندماج الأكاديمي (الدرجة الكلية)

باستخدام تحليل الانحدار التدريجي Stepwise ، تم ادخال الاندماج الأكاديمي (الدرجة الكلية) كمتغير التابع، وكل من التشوهات المعرفية وأبعاده والإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده كمتغيرات المستقلة، تم إدخالها بشكل تدريجي إلى النموذج، وباستخدام تلك الطريقة للحصول على افضل نموذج والذى أبقى على خمسة متغيرات وهم الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي وبعد الاستعداد الانفعالي كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي والدرجة الكلية للذكاء العملي وبعدى الفتر العقلى والتفكير بالكل أو لا شيء وهما من أبعاد التشوهات المعرفية، وتم استبعاد باقى المتغيرات نظراً لإسهامهم غيرالمعنوى فى المتغير التابع وهو الاندماج الأكاديمي (الدرجة الكلية).

جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار التدريجي للاندماج الأكاديمي (الدرجة الكلية)

النموذج	المتغيرات المنبئة	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ثابت الانحدار	معامل الانحدار Beta	"ت"	الدالة
١	الاستعداد الانفعالي	694.465	.780	.608	23.758	1.507	26.353	0.00
٢	الاستعداد الانفعالي	409.719	.805	.646	29.861	1.328	22.130	0.00
	التفكير بالكل أو لا شيء					-.447	7.034	0.00
٣	الاستعداد الانفعالي	279.931	.809	.652	28.001	.921	5.859	0.00
	التفكير بالكل أو لا شيء					-.445	7.056	0.00
	الابداع الانفعالي (الدرجة الكلية)					.173	2.795	0.00
٤	الاستعداد الانفعالي	220.232	.816	.662	29.225	.879	5.661	0.00
	التفكير بالكل أو لا شيء					-.484	7.692	0.00

دراسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية)

0.00	3.877	.248					الإبداع الانفعالي (الدرجة الكلية)	
0.00	3.858	-.044					الذكاء العملي (الدرجة الكلية)	
0.00	5.361	.833	28.601	.666	.818	179.334	الاستعداد الانفعالي	٥
0.00	6.242	-.721					التفكير بالكل أو لا شيء	
0.00	4.174	.268					الإبداع الانفعالي (الدرجة الكلية)	
0.00	3.756	-.043					الذكاء العملي (الدرجة الكلية)	
0.00	2.436	.274					الفلتر العقلي	

يتضح من جدول (١٨) أن الانحدار التدريجي تم على خمسة خطوات ، وهي:

الخطوة الأولى : الاندماج الأكاديمي (متغير تابع) = ثابت الانحدار + معامل الانحدار (متغير المستقل)

الاندماج الأكاديمي = $23.758 + 1.507$ (الاستعداد الانفعالي)

الخطوة الثانية: الاندماج الأكاديمي = $29.861 + 1.328$ (الاستعداد الانفعالي) - 0.447 (التفكير بالكل أو لا شيء)

الخطوة الثالثة: الاندماج الأكاديمي = $28.001 + 0.921$ (الاستعداد الانفعالي) - 0.445 (التفكير بالكل أو لا شيء) + 0.173 (الإبداع الانفعالي)

الخطوة الرابعة: الاندماج الأكاديمي = $29.225 + 0.879$ (الاستعداد الانفعالي) - 0.484 (التفكير بالكل أو لا شيء) + 0.248 (الإبداع الانفعالي) - 0.044 (الذكاء العملي)

الخطوة الخامسة: الاندماج الأكاديمي = $28.601 + 0.833$ (الاستعداد الانفعالي) - 0.721 (التفكير بالكل أو لا شيء) + 0.268 (الإبداع الانفعالي) - 0.043 (الذكاء العملي) + 0.274 (الفلتر العقلي)

وتوضح نتائج تحليل الانحدار التدريجي أن الاستعداد الانفعالي هو أقوى المتغيرات المنبئة بالاندماج الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل التحديد (0.608)، أي أن الاستعداد

الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) يسهم فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بنسبة ٦٠.٨٪).

وعند إضافة متغير التفكير بالكل أو لا شئ زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (٠,٦٤٦)، أى أن الاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) والتفكير بالكل أو لا شئ (كأحد ابعاد التشوهات المعرفية) يسهمان فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بنسبة (٦٤.٦٪).

أيضاً عند إضافة متغير الإبداع الانفعالي زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (٠,٦٥٢)، أى أن الاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) والتفكير بالكل أو لا شئ (كأحد ابعاد التشوهات المعرفية) والإبداع الانفعالي يسهم فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بنسبة (٦٥.٢٪).

كذلك عند إضافة متغير الذكاء العملي زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (٠,٦٦٢)، أى أن الاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) والتفكير بالكل أو لا شئ (كأحد ابعاد التشوهات المعرفية) والإبداع الانفعالي والذكاء العملي يسهم فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بنسبة (٦٦.٢٪).

وأخيراً عند إضافة متغير الفلتر العقلى زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (٠,٦٦٦)، أى أن الاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) والتفكير بالكل أو لا شئ (كأحد ابعاد التشوهات المعرفية) والإبداع الانفعالي والذكاء العملي و الفلتر العقلى (كأحد أبعاد التشوهات المعرفية) يسهم فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بنسبة (٦٦.٦٪).

ثانياً: نتائج تحليل الانحدار التدريجي لبعد الاندماج المعرفي

باستخدام تحليل الانحدار التدريجي Stepwise ، تم ادخال بعد الاندماج المعرفي كمتغير التابع ، كل من التشوهات المعرفية وأبعادها والإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده كمتغيرات المستقلة، تم إدخالها بشكل تدريجي إلى النموذج، وباستخدام تلك الطريقة للحصول على افضل نموذج والذى أبقى على ثلاثة متغيرات وهم بعدى الاستعداد الانفعالي والفعالية/الأصالة الانفعالية كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي، ولوم الذات كأحد أبعاد التشوهات المعرفية، وتم استبعاد باقى المتغيرات نظراً لإسهامهم غير المعنوى فى المتغير التابع وهو الاندماج المعرفي .

جدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار التدريجى لبعء الاندماج المعرفي

النموذج	المتغيرات المنبئة	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ثابت الانحدار	معامل الانحدار Beta	"ت"	الدلالة
١	الاستعداد الانفعالي	920.841	.821	.673	8.669	.639	30.345	0.000
٢	الاستعداد الانفعالي	484.933	.828	.684	10.060	.600	26.409	0.000
	لوم الذات					-.099	4.083	0.000
٣	الاستعداد الانفعالي	344.463	.836	.697	9.158	.479	13.809	0.000
	لوم الذات					-.115	4.818	0.000
	الفعالية/الأصالة الانفعالية					.189	4.546	0.000

يتضح من جدول (١٩) أن الانحدار التدريجي تم على ثلاثة خطوات، وهى:

الخطوة الأولى : الاندماج المعرفي = $0.639 + 8.669$ (الاستعداد الانفعالي)

الخطوة الثانية: الاندماج المعرفي = $0.600 + 10.060$ (الاستعداد الانفعالي) - 0.099 (لوم الذات)

الخطوة الثالثة: الاندماج المعرفي = $0.479 + 9.158$ (الاستعداد الانفعالي) - 0.115 (لوم الذات) + 0.189 (الفعالية/ الأصالة الانفعالية)

وتوضح نتائج تحليل الانحدار التدريجى أن الاستعداد الانفعالي هو أقوى المتغيرات المنبئة بالاندماج المعرفي، حيث بلغت قيمة معامل التحديد (0.673)، أى أن الاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) يسهم فى التنبؤ بالاندماج المعرفي بنسبة (67.3%). وعند إضافة متغير لوم الذات زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (0.684)، أى أن الاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) ولوم الذات (كأحد ابعاد التشوهات المعرفية) يسهمان فى التنبؤ بالاندماج المعرفي بنسبة (68.4%).

وأخيراً عند إضافة متغير الفعالية/ الأصالة الانفعالية زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار؛ حيث أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (0.697)، أى أن الاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) ولوم الذات (كأحد ابعاد التشوهات المعرفية)

والفعالية/ الأصالة الانفعالية(كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) يسهم في التنبؤ بالاندماج المعرفي بنسبة (٦٩.٧٪).

ثالثاً: نتائج تحليل الانحدار التدريجي لبعد الاندماج الوجداني

باستخدام تحليل الانحدار التدريجي Stepwise ، تم ادخال بعد الاندماج الوجداني كمتغير التابع ، كل من التشوهات المعرفية وأبعادها والإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده كمتغيرات المستقلة، تم إدخالها بشكل تدريجي إلى النموذج، وباستخدام تلك الطريقة للحصول على افضل نموذج والذي أبقى على خمسة متغيرات وهم بعد الاستعداد الانفعالي كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي والدرجة الكلية للإبداع الانفعالي وبعد التفكير بالكل أو لا شيء كأحد أبعاد التشوهات المعرفية والدرجة الكلية للتشوهات المعرفية ، وبعد القدرة على الاختيار كأحد أبعاد الذكاء العملي، وتم استبعاد باقي المتغيرات نظراً لإسهامهم غير المعنوي في المتغير التابع وهو الاندماج الوجداني.

جدول (٢٠) نتائج تحليل الانحدار التدريجي للاندماج الوجداني

النموذج	المتغيرات المنبئة	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ثابت الانحدار	معامل الانحدار Beta	"ت"	الدلالة
١	الاستعداد الانفعالي	491.088	.724	.523	7.504	.557	22.161	0.000
٢	الاستعداد الانفعالي	293.948	.754	.567	10.116	.480	18.161	0.000
	التفكير بالكل أو لا شيء					-.191	6.826	0.000
٣	الاستعداد الانفعالي	208.770	.765	.582	9.824	.484	18.606	0.000
	التفكير بالكل أو لا شيء					-1.096	4.974	0.000
	التشوهات المعرفية (الدرجة الكلية)					.091	4.138	0.000

رواسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملى الناتجة عن التحليل العنقودى لدى طلاب الجامعة (رواسة تنبؤية)

0.000	3.774	.256	8.764	.594	.773	164.191	الاستعداد الانفعالي	٤
0.000	5.254	-1.144					التفكير بالكل أو لا شيء	
0.000	4.414	.096					التشوهات المعرفية (الدرجة الكلية)	
0.000	3.636	.097					الابداع الانفعالي) الدرجة الكلية)	
0.000	3.803	.254	9.348	.604	.780	137.338	الاستعداد الانفعالي	٥
0.000	5.178	-1.114					التفكير بالكل أو لا شيء	
0.000	4.200	.091					التشوهات المعرفية (الدرجة الكلية)	
0.000	4.279	.115					الابداع الانفعالي) الدرجة الكلية)	
0.000	3.557	-.068					القدرة على الاختيار	

يتضح من جدول (٢٠) أن الانحدار التدريجي تم على خمسة خطوات كالتالى:

الخطوة الأولى : الاندماج الوجداني = $0.557 + 7.504$ (الاستعداد الانفعالي)

الخطوة الثانية: الاندماج الوجداني = $0.480 + 10.116$ (الاستعداد الانفعالي) - 0.191
(التفكير بالكل أو لا شيء)

الخطوة الثالثة: الاندماج الوجداني = $0.484 + 9.824$ (الاستعداد الانفعالي) - 1.096
(التفكير بالكل أو لا شيء) + 0.091 (التشوهات المعرفية)

الخطوة الرابعة: الاندماج الوجداني = $0.256 + 8.764$ (الاستعداد الانفعالي) - 1.144
(التفكير بالكل أو لا شيء) + 0.096 (التشوهات المعرفية) + 0.097 (الإبداع الانفعالي)

الخطوة الخامسة: الاندماج الوجداني $= 9.348 + 0.254$ (الاستعداد الانفعالي) - 1.114
(التفكير بالكل أو لا شيء) $+ 0.091$ (التشوهات المعرفية) $+ 0.115$ (الإبداع الانفعالي) -
0.068 (القدرة على الاختيار)

وتوضح نتائج تحليل الانحدار التدريجي أن الاستعداد الانفعالي هو أقوى المتغيرات
المنبئة بالاندماج الوجداني ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد (0.523)، أى أن الاستعداد
الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) يسهم فى التنبؤ بالاندماج الوجداني بنسبة
 52.3% .

وعند إضافة متغير التفكير بالكل أو لا شيء زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار ؛ حيث
أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (0.567)، أى أن الاستعداد الانفعالي (
كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) والتفكير بالكل أو لا شيء(كأحد ابعاد التشوهات المعرفية)
يسهمان فى التنبؤ بالاندماج الوجداني بنسبة (56.7%).

أيضاً عند إضافة متغير التشوهات المعرفية زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار ؛ حيث
أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (0.582)، أى أن الاستعداد الانفعالي (
كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) والتفكير بالكل أو لا شيء(كأحد ابعاد التشوهات المعرفية)
والتشوهات المعرفية يسهم فى التنبؤ بالاندماج الوجداني بنسبة (58.2%).

كذلك عند إضافة متغير الإبداع الانفعالي زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار ؛ حيث
أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (0.594)، أى أن الاستعداد الانفعالي (
كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) والتفكير بالكل أو لا شيء(كأحد ابعاد التشوهات المعرفية)
والتشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي يسهم فى التنبؤ بالاندماج الوجداني بنسبة (59.4%).

وأخيراً عند إضافة متغير القدرة على الاختيار زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار ؛
حيث أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (0.604)، أى أن الاستعداد الانفعالي
(كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) والتفكير بالكل أو لا شيء(كأحد ابعاد التشوهات المعرفية)
والتشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي و القدرة على الاختيار (كأحد أبعاد الذكاء العملي)
يسهم فى التنبؤ بالاندماج الوجداني بنسبة (60.4%).

رابعاً : نتائج تحليل الانحدار التدريجي لبعء الاندماج السلوكي

باستخدام تحليل الانحدار التدريجي Stepwise ، تم ادخال بعد الاندماج السلوكي
كمتغير التابع ، كل من التشوهات المعرفية وأبعادها والإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي

وأبعاده كمتغيرات المستقلة، تم إدخالها بشكل تدريجي إلى النموذج، وباستخدام تلك الطريقة للحصول على افضل نموذج والذي أبقى على أربعة متغيرات وهم بعدى الاستعداد الانفعالي و الجودة الانفعالية كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي، و تقليل الايجابيات كأحد أبعاد التشوهات المعرفية، وبعد القدرة على التكيف كأحد أبعاد الذكاء العملي، وتم استبعاد باقى المتغيرات نظراً لإسهامهم غير المعنوى فى المتغير التابع وهو الاندماج السلوكي.

جدول (٢١) نتائج تحليل الانحدار التدريجي للإندماج السلوكي

النموذج	المتغيرات المنبئة	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد	ثابت الانحدار	معامل الانحدار Beta	"ت"	الدلالة
١	الاستعداد الانفعالي	247.965	.598	.356	7.533	.316	15.747	0.000
٢	الاستعداد الانفعالي	157.207	.643	.411	9.571	.256	12.075	0.000
	تقليل الايجابيات					-.145	6.562	0.000
٣	الاستعداد الانفعالي	124.819	.676	.454	10.237	.323	13.864	0.000
	تقليل الايجابيات					-.156	7.286	0.000
	القدرة على التكيف					-.046	5.966	0.000
٤	الاستعداد الانفعالي	96.407	.682	.461	9.802	.272	8.887	0.000
	تقليل الايجابيات					-.148	6.887	0.000
	القدرة على التكيف					-.050	6.401	0.000
	الجدة الانفعالية					.081	2.553	0.000

يتضح من جدول (٢١) أن الانحدار التدريجي تم على أربعة خطوات كالتالي:

الخطوة الأولى : الاندماج السلوكي = $0.316 + 7.533$ (الاستعداد الانفعالي)

الخطوة الثانية: الاندماج السلوكي = $0.256 + 9.571$ (الاستعداد الانفعالي) - 0.145 (تقليل الايجابيات)

الخطوة الثالثة: الاندماج السلوكي = $0.323 + 10.237$ (الاستعداد الانفعالي) - 0.156 (تقليل الايجابيات) - 0.046 (القدرة على التكيف)

الخطوة الرابعة: الاندماج السلوكي = $0.272 + 9.802$ (الاستعداد الانفعالي) - 0.148 (تقليل الايجابيات) - 0.050 (القدرة على التكيف) + 0.081 (الجدة الانفعالية)

وتشير نتائج تحليل الانحدار التدريجي إلى أن الاستعداد الانفعالي هو أقوى المتغيرات المنبئة بالاندماج السلوكي ، حيث بلغت قيمة معامل التحديد (٠.٣٥٦)، أى أن الاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) يسهم فى التنبؤ بالاندماج السلوكي بنسبة (٣٥.٦%). وعند إضافة متغير تقليل الإيجابيات زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار ؛ حيث أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (٠.٤١١)، أى أن الاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) و تقليل الإيجابيات (كأحد ابعاد التشوهات المعرفية) يسهمان فى التنبؤ بالاندماج السلوكي بنسبة (٤١.١%).

أيضاً عند إضافة متغير القدرة على التكيف زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار ؛ حيث أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (٠.٤٥٤)، أى أن الاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) وتقليل الإيجابيات (كأحد ابعاد التشوهات المعرفية) والقدرة على التكيف (كأحد أبعاد الذكاء العملي) يسهم فى التنبؤ بالاندماج السلوكي بنسبة (٤٥.٤%).

كذلك عند إضافة متغير الجدة الانفعالية زادت القيمة التنبؤية لمعادلة الانحدار ؛ حيث أشارت نتائج التحليل أن معامل التحديد أصبح (٠.٤٦١)، أى أن الاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) وتقليل الإيجابيات (كأحد ابعاد التشوهات المعرفية) والقدرة على التكيف (كأحد أبعاد الذكاء العملي) والجدة الانفعالية (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) يسهم فى التنبؤ بالاندماج السلوكي بنسبة (٤٦.١%).

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى متغيرات الدراسة (الاندماج الأكاديمي والإبداع الانفعالي والذكاء العملي والتشوهات المعرفية) تعزى إلى النوع (إناث- ذكور).

وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام اختبار " ت" للمجموعتين المستقلتين، وجداول (٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥) توضح نتائج اختبار " ت".

دراسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والنماء العملى الناتجة عن التحليل العنقودى لدى طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية)

جدول (٢٢) نتائج اختبار "ت" لحساب الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الاندماج الأكاديمي

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاندماج المعرفي	الإناث	265	18.7472	2.12137	446	0.543	0.587
	الذكور	183	18.6175	2.92885			
الاندماج الوجداني	الإناث	265	16.0491	2.27500	446	1.825	0.069
	الذكور	183	15.5464	3.55286			
الاندماج السلوكي	الإناث	265	12.6415	1.35448	446	1.744	0.082
	الذكور	183	12.3005	2.71187			
الاندماج الأكاديمي (الدرجة الكلية)	الإناث	265	47.6453	5.02141	446	1.183	0.068
	الذكور	183	46.4645	8.58939			

يتضح من جدول (٢٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث على مقياس الاندماج الأكاديمي وأبعاده (المعرفي، الوجداني، السلوكي، والدرجة الكلية)؛ حيث جميع قيم "ت" غير دالة إحصائية.

جدول (٢٣) نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الإبداع الانفعالي وأبعاده

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستعداد الانفعالي	الإناث	265	15.6302	2.50285	446	0.528	0.598
	الذكور	183	15.7596	2.61170			
الجدوة الانفعالية	الإناث	265	16.5887	3.04148	446	2.373	0.018
	الذكور	183	15.8798	3.20315			
الفعالية/الأصالة الانفعالية	الإناث	265	15.4830	2.28481	446	2.146	0.032
	الذكور	183	15.9454	2.17813			
الإبداع الانفعالي (الدرجة الكلية)	الإناث	265	47.7019	6.17346	446	0.195	0.845
	الذكور	183	47.5847	6.35075			

يتضح من جدول (٢٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي وبعد الاستعداد الانفعالي، بينما هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعد الجدة الانفعالية لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابى (١٦,٥٨٨٧)، كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث فى بعد الفعالية/ الأصالة الانفعالية لصالح الذكور؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابى (١٥,٩٤٥٤)

جدول (٢٤) نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء العملي وأبعاده

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب (ن)	المتوسط الحسابى (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القدرة على الاختيار	الإناث	265	16.9660	1.16863	446	1.206	0.229
	الذكور	183	16.3169	1.17493			
القدرة على التكيف	الإناث	265	32.9434	1.97196	446	0.320	0.749
	الذكور	183	32.6175	2.41553			
القدرة على التشكيل	الإناث	265	31.3698	2.02922	446	1.855	0.064
	الذكور	183	33.3661	2.75381			
الذكاء العملي (الدرجة الكلية)	الإناث	265	81.0453	4.62062	446	0.531	0.595
	الذكور	183	82.3005	4.38345			

يتضح من جدول (٢٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات الذكور والإناث على مقياس الذكاء العملي وأبعاده (القدرة على الاختيار، القدرة على التكيف، القدرة على التشكيل ، الدرجة الكلية)؛ حيث جميع قيم "ت" غير دالة إحصائياً.

دراسة الاندماج الأكاديمي وبروفيلات التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي والذكاء العملي الناتجة عن التحليل العنقودي لدى طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية)

جدول (٢٥) نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس التشوهات المعرفية وأبعادها

الأبعاد	المجموعة	عدد الطلاب (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قراءة الأفكار	الإناث	265	7.3321	3.15195	446	1.296	0.196
	الذكور	183	6.9180	3.55936			
التهويل	الإناث	265	6.57232	3.12203	446	0.907	0.365
	الذكور	183	6.30542	3.09215			
التفكير بالكل أو لا شيء	الإناث	265	6.202123	3.21213	446	1.217	0.224
	الذكور	183	6.60011	3.71810			
التفكير العاطفي	الإناث	265	6.8300	2.92500	446	1.882	0.061
	الذكور	183	6.2800	3.17300			
التصنيف	الإناث	265	5.97001	3.04412	446	.072	.943
	الذكور	183	5.99001	3.04805			
الفلتر العقلي	الإناث	265	6.46002	3.41356	446	1.411	.159
	الذكور	183	6.01000	3.166001			
التعميم الزائد	الإناث	265	5.8755	3.36475	446	1.286	.199
	الذكور	183	5.4536	3.48100			
شخصنة الأمور	الإناث	265	6.5094	3.27769	446	1.581	.115
	الذكور	183	6.0055	3.37166			
لوم الذات	الإناث	265	5.9849	1.90090	446	1.916	.056
	الذكور	183	5.6339	1.91362			
استبعاد الإيجابيات	الإناث	265	5.82000	3.47123	446	.035	.972
	الذكور	183	5.80001	3.47654			
التشوهات المعرفية	الإناث	265	63.7962	8.50085	446	1.409	.159
	الذكور	183	60.9945	9.58611			

يتضح من جدول (٢٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعادها؛ حيث جميع قيم "ت" غير دالة إحصائية.

ثانياً: مناقشة نتائج الفروض

١- مناقشة الفرض الأول والثاني

أشارت نتيجة الفرض الأول إلى تقسيم عينة الدراسة إلى عنقودين؛ حيث يتميز العنقود الأول بارتفاع التشوهات المعرفية وجميع أبعادها، وانخفاض كل من الإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده. بينما يتميز العنقود الثاني بانخفاض التشوهات المعرفية وجميع أبعادها، وارتفاع كل من الإبداع الانفعالي وأبعاده والذكاء العملي وأبعاده، وهذا يشير إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء العملي وأبعاده والإبداع الانفعالي وأبعاده وعلاقة سلبية بينهم وبين التشوهات المعرفية وأبعادها .

وتعزو الباحثة أن الطلاب يتميزون بالذكاء العملي يتميزون بالإبداع الانفعالي (أى وجود علاقة موجبة بين الذكاء العملي وأبعاده والإبداع الانفعالي) إلى أن الإبداع الانفعالي يتضمن إصدار انفعالات غير مألوفة جديدة تتسم بالاستعداد والجدة والفعالية والأصالة، وهذا يتطلب من الطالب القدرة على التكيف مع أى موقف تتطلب انفعالات جديدة، كذلك الإبداع الانفعالي يساعد الطلاب على التواصل الجيد والإيجابي مع الآخرين من خلال فهم مشاعره وانفعالاته وانفعالات الآخرين وذلك من خلال الاستعداد الانفعالي الذى يعتبر سمة أساسية فى الإبداع الانفعالي، وبمعنى أخرى قدرة الطالب على اختيار المواقف التي تناسبه تتطلب منه القدرة على فهم مشاعر ذاته والآخرين ويكون لديه استعداد انفعالي لى يواجه أى موقف مثل اختيار بعض المقررات الاختيارية أو اختيار انضمامه لمجموعة ما، لذلك ظهر التأثير الإيجابي بين الذكاء العملي والإبداع الانفعالي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حسب الله (٢٠٢٠) التي أوضحت وجود علاقة إيجابية بين الابتكارية الانفعالية والمرونة المعرفية والتي تتضمن القدرة على التكيف والذى يعتبر بعد من أبعاد الذكاء العملي.

كذلك يمكن عزو تمييز الطلاب بارتفاع التشوهات المعرفية وانخفاض الذكاء العملي أو العكس (وجود علاقة سلبية بين التشوهات المعرفية والذكاء العملي) إلى أن النظرية المعرفية ترى الأفراد الذين يعانون من تشوهات معرفية من المرجح أن يدركوا الواقع بشكل مدمر، والسبب الرئيسي للمشاكل الانفعالية هو تكوين أفكار ومخططات سلبية، مما يؤدي إلى التشوهات المعرفية (Gross, 2015)، فى حين الذكاء العملي يتطلب من الأفراد القدرة على على معايشة المواقف المختلفة، بحيث يكون لديه بدائل واختيارات متنوعة ومختلفة تمثل طرق مختلفة لمعالجة تلك المواقف، وعليه اختيار البديل الأمثل الذى يساعده فى التعامل مع تلك

المواقف والتكيف (زاهر، ٢٠١٩)، كذلك ترى الباحثة أن جميع أبعاد التشوهات المعرفية سواء التفكير الكارثي أو التهويل أو لوم الذات أو تقليل الايجابيات والتركيز على السلبيات وغيرها لا تساعد الطالب على تجاوز الموقف إنما تجعله يشعر بأنه لا يستطيع القدرة على الاختيار أو التكيف أو التعامل مع المواقف والمشكلات المختلفة، فعندما يقول الطالب لنفسه "أنه لا يستطيع التكيف مع أصحابه لأنه يرى نفسه أقل منهم" هذه يمنعه من التكيف مع أصحابه أو يمنعه من اختيار الأصحاب التي تناسبه، لذلك ظهر التأثير السلبى بين التشوهات المعرفية والذكاء العملي للطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المجرن وآخرون (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين أبعاد الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي) وأبعاد الشوهات المعرفية، أى كلما زاد الذكاء العملي انخفض مستوى التشوهات المعرفية. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التشوهات المعرفية تعيق إدراك وفهم الطلاب للمواقف المختلفة التي يمرون بها، فى حين الذكاء العملي يمكن الطلاب على تجاوز المواقف المختلفة من خلال التكيف معها أو اختيار بديل مناسب له.

وما يدعم ظهور التأثير السلبى بين التشوهات المعرفية والإبداع الانفعالي بعض الأدبيات مثل (Cox & Nelson, 2008; Joorman & D'Avanzato, 2010; Tiba, 2010) التي أشاروا إلى الدور المهم للتفكير المشوه فى إدارة الانفعالات، كذلك يرى (2009) Sears & Kraus أن تحسين التشوهات في التفكير يعمل على تخفيف الانفعالات السلبية من أجل إدارة الانفعالات بشكل أفضل، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ما أشار إليه خضر (٢٠٠٩) أن الإبداع الانفعالي هى قدرة الطالب على التعبير عن الانفعالات بشكل جديد مبتكر أصيل وفعال مما تدفعه إلى توجيه التفكير بشكل إيجابى وعقلانى فى التعامل مع المواقف المختلفة ، فى حين التشوهات المعرفية تشير إلى طرق التفكير الخاطئة وغير فعالة التي يستخدمها الطالب أثناء تعرضه للمواقف المختلفة، حيث يرى كل من (صلاح الدين، ٢٠١٥؛ Ara, 2016) التشوهات المعرفية بأنها أنماط التفكير الخاطئة التي تؤثر سلبياً على قدرة الشخص فى مواجهة ضغوط الحياة وسلوك نحو إدارة انفعالاته، وتتفق هذا النتيجة مع دراسة دراوشة (٢٠١٨) التي أسفرت عن وجود علاقة موجبة بين معيقات الإبداع الشخصية والتشوهات المعرفية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة مؤتة، ودراسة (2012) Goldsmith & Matherly التي أوضحت وجود علاقة إيجابية بين الإبداع وتقدير الذات

لدى طلاب الجامعة، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (Covino 2013) التي أسفرت عن عدم وجود علاقة بين التثوهات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة. كما كشفت نتائج الفرض الثانى عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب العنقود الأولى والعنقود الثانى فى الاندماج الأكاديمي وأبعاده لصالح العنقود الثانى، مما يعنى انخفاض مستوى التثوهات المعرفية وارتفاع مستوى الذكاء العملي ومستوى الإبداع الانفعالي ارتبط بارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما تشير إليه الأدبيات النظرية؛ حيث أن الاندماج الأكاديمي له دور مهم فى توليد شعور الاستقرار والاتزان والانسجام فى الحياة الجامعية مما يساعد على تسخير الطلاب لقدراتهم فى تحقيق النجاح (خضير وراضى، ٢٠١٧)، وأنه يتكون من مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية، وأوضح (Skinner & Pizer 2012) أن الطلاب المندمجين يتسمون بالبحث عن الهدف ولديهم سمات وجدانية مختلفة عن الآخرين، وهذا يرتبط بالإبداع الانفعالي الذى يتضمن القدرة على التعبير عن الانفعالات ويساعد على نمو السمات الوجدانية، فى حين يرى (Singer 2004) & Kaufman أن الشخص الذى يتمتع بالذكاء العملي لديه قدرة على التكيف والتفاعل وتشكيل واختيار البيئات الجديدة ، بينما أشار كل من (Ryan & Eric , 2005؛ ٢٠٢١) (راوى ٢٠٢١) أن الذين يعانون من التثوهات المعرفية غير قادرين على التوافق مع مواقف الحياة المختلفة ويتميزون بضعف المشاركة الوجدانية مع الآخرين.

كذلك يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (Bandi 2021; Martín et al., 2021; and Mishra, 2021؛ زويل، ٢٠٢٣؛ الصواف ، ٢٠٢٤) التي توصلوا إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة، بينما توصلت دراسة كل من (Bagum et al., 2022; Martín et al., 2021) إلى وجود علاقة إيجابية بين أبعاد الاندماج الأكاديمي وتقدير الذات.

وترى الباحثة أن الطلاب الذين يتسمون بالاندماج الأكاديمي يتميزون ببعض الصفات وهى الانسجام مع الآخرين والتكيف مع الحياة الجامعية والانتماء، والقدرة على استخدام الطالب لإستراتيجياته الإدارية والإدراكية والمعرفية أثناء التعلم بشكل فعال، والقدرة على إعطاء انفعالات إيجابية تجاه المؤسسات التعليمية وعناصرها ، وكل هذه خصائص تتماشى مع الذكاء العملي والإبداع الانفعالي ، فى حين من خصائص الطلاب المتشوهين معرفياً أنهم يغلقون على أنفسهم وغير قادرين على التكيف مع الحياة ومواقفها المختلفة، وضعف التفاعل

الاجتماعي مع الآخرين، وهذه خصائص تتناقض مع خصائص الاندماج الأكاديمي، لذلك نجد أن الطلاب مرتفع الاندماج الأكاديمي مرتفع الذكاء العملي والإبداع الانفعالي وانخفاض في مستوى التشوهات المعرفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Oriol et al., 2016؛ عبد الحميد، ٢٠٢٤) التي أسفروا عن وجود علاقة إيجابية بين الاندماج الأكاديمي والإبداع الانفعالي، كذلك تتفق مع نتائج دراسة كل من (Mysore & Vijayalaxmi, 2020؛ جمعة، ٢٠٢٠؛ عبد والدلفى، ٢٠٢٢) التي أظهروا وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العملي والاندماج الأكاديمي، وتتفق مع نتائج دراسة الشريدة (٢٠٢٣) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين أبعاد الذكاء الناجح (التحليلي، الإبداعي، العملي) والاندماج المعرفي، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نياز والمالكي (٢٠٢٣) التي أظهرت وجود ارتباط سلبى بين التشوهات المعرفية والاندماج الأكاديمي.

٢- مناقشة الفرض الثالث

كشفت نتائج الدراسة إلى إمكانية إسهام الإبداع الانفعالي والاستعداد الانفعالي (كأحد أبعاد الإبداع الانفعالي) والتفكير بالكل أو لا شئ(كأحد ابعاد التشوهات المعرفية) والذكاء العملي و الفلتر العقلى (كأحد أبعاد التشوهات المعرفية) فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ما أشار إليه كل من (النجار، ٢٠١٩؛ Lara et al., 2018؛ Fredricks et al., 2004؛ Finn& Alonso-Tapia et al., 2023) أن الاندماج الأكاديمي يتكون من مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية، وهذا ما توصلت إليه نتيجة الدراسة الحالية وهو وجود علاقة بين التشوهات المعرفية وأبعادها والذكاء العملي وأبعاده والإبداع الانفعالي وأبعاده والاندماج الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عفيفى (٢٠١٦) التي أسفرت عن وجود تأثير مباشر من الإبداع الانفعالي فى الاندماج الأكاديمي، كذلك تتفق مع نتائج دراسة (Mysore & Vijayalaxmi (2020 التي كشفت عن أن الذكاء العملي كان مرتبطاً بشكل إيجابي بالاندماج الأكاديمي وأوصوا باستخدام الذكاء الناجح لتعزيز الاندماج الأكاديمي.

ويمكن عزو إسهام كل من الاستعداد الانفعالي والفعالية/ الأصالة الانفعالية ولوم الذات فى التنبؤ بالاندماج المعرفي إلى أن فهم الشخص للانفعالات وانفعالات الآخرين، وقدرة الطالب على التعبير عن انفعالاته بصورة تتميز بالصدق والحقيقة وذات تأثير فعال ، كذلك

قدرة الطالب على تقدير ذاته وفهمها بشكل صحيح والبعد عن تقليل ذاته يسهم في مساعدة الطالب على تنظيم الذاتى والاستراتيجى للمقررات الأكاديمية وفهمها وإتقان المعلومات التي يكتسبها ويطبقها بشكل فعال، ودعمت هذه النتيجة نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠٢٤) التي أسفرت عن إسهام الأصالة الانفعالية في التنبؤ بالاندماج المعرفي لدى طلاب الجامعة، واختلفت مع دراسة الشريدة (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن أهم عامل يسهم في الاندماج المعرفي هو بعد الذكاء العملي، يليه الذكاء الإبداعي، وأخيرا الذكاء التحليلي.

كما يمكن إرجاع إسهام الإبداع الانفعالي والاستعداد الانفعالي والتشوهات المعرفية والتفكير بالكل أو لا شئ والقدرة على الاختيار في التنبؤ بالاندماج الوجداني إلى أن قدرة الطالب على التعبير على انفعالاته بشكل جديد غير المتوقع مثل إذا وضع الطالب في موقف يستدعي الغضب (على سبيل المثال، تجاهل الأستاذ له أو تقليل منه أمام زملائه) واستطاع الطالب التحكم في غضبه والسيطرة عليه والتعبير عنه بأسلوب جديد غير المألوف، هذا يسهم في تحسين ردود الفعل الانفعالية اتجاه الآخرين مما يساعد على تحسين الاندماج الوجداني؛ حيث يرى (Alonso-Tapia et al., 2023) الاندماج الوجداني بأنها ردود الفعل الانفعالية تجاه الأنشطة الأكاديمية أو الأقران أو المعلمين أو المدرسة، كذلك قدرة الطالب على التفكير بشكل مرن والبعد عن التفكير الثنائي يساعد على تكوين علاقات إيجابية بين الأشخاص مبنية على احترام وجهات النظر المختلفة مما يساعد في تحسين الاندماج الوجداني، كما قدرة الطالب على فهم ذاته وفهم الآخرين؛ حيث إذا وجد نفسه مع زملاء لا يناسبون خصائصه أو شخصيته أو أهدافه فإنه يلجأ إلى البحث عن زملاء آخرين يتماشون مع شخصيته مما يساعد على تحسين قدرة الطالب على الاندماج وجدانياً، ودعمت هذه النتيجة نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠٢٤) التي أوضحت إسهام الاستعداد الانفعالي والجدة والأصالة الانفعالية في التنبؤ بالاندماج الوجداني.

وأوضح كل من عبد والدلفي (٢٠٢٢) أن الذكاء العملي يساعد الطلاب على القدرة على التكيف والانسجام والتأقلم مع البيئة المحيطة بهم وإيجاد حلول للمشاكلهم والصعوبات التي تواجههم مما يساهم في تحسين الاندماج الأكاديمي وأبعاده، وترى الباحثة أن تضخيم الطالب للسلبيات وتقليل من الإيجابيات لا تجعله قادر على المشاركة في الأنشطة والتفاعلات الاجتماعية؛ حيث أنه يشعر دائما بأنه غير مناسب ويقارن بينه وبين زملائه لدرجة أنه يرى نفسه دائماً أقل منهم بالرغم من أن هذا غير صحيح، مما يجعله يتهرب من المشاركة في

الأنشطة الأكاديمية أو الإجتماعية وهذا يسهم بالسلب على الاندماج السلوكي. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الحميد (٢٠٢٤) التي توصلت إلى إسهام الجدة الانفعالية والأصالة الانفعالية في التنبؤ بالاندماج السلوكي.

كذلك يمكن عزو هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة جمعة (٢٠٢٠) التي أسفرت عن إسهام الذكاء العملي في الاندماج الدراسي لدى طلاب الكليات العملية، كذلك دراسة عبد والدلفي (٢٠٢٢) التي توصلت إلى إسهام الذكاء العملي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي، بينما دراسة نياز والمالكي (٢٠٢٣) توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال التشوهات المعرفية وأبعاده (التفكير الكارثي، والتعميم الزائد، والتفكير الثنائي، والتفسيرات الشخصية).

مناقشة الفرض الرابع:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي وأبعاده، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن تقارب المرحلة العمرية من شأنه يؤدي إلى تجانس بين الطلاب، كذلك يمتلك جميع الطلاب الطاقة في بذل الجهد على البحث والمذاكرة والتعلم، ولديهم مهارات المثابرة والتنظيم والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية، ولديهم القدرة في التفاعل مع الآخرين سواء زملائهم أو أساتذتهم، والاندماج الأكاديمي يتطلب المشاركة والانسجام الفعال داخل المؤسسة التعليمية من أجل التعلم والنجاح، وهذا لا يتعلق بنوع الطالب، أو طالب بذاته، واتفقت هذه النتيجة مع مع نتائج بعض الدراسات، مثل: (الحربي، ٢٠٢٢؛ عفيفي، ٢٠١٦؛ النجار، ٢٠١٩، محمد، ٢٠٢٤؛ عبد الحميد، ٢٠٢٤) التي توصلوا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي وأبعاده، بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عابدين (٢٠١٩) الذي أوضحت وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندماج الأكاديمي لصالح الذكور

كما يمكن عزو عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء العملي وأبعاده إلى أن المرحلة الجامعية تعتبر مرحلة مليئة بالكثير من التحديات الجديدة التي قد يواجهها الطلاب ويستطيع التكيف معها بغض النظر عن كونه ذكر أو أنثى، وإذا لم يستطيع التكيف لديه حرية الاختيار؛ حيث أصبح المجتمع الجامعي يتيح فرص متساوية بين الذكور والإناث في التعلم والمشاركة والتعبير الحر عن آرائهم ووجهات نظرهم، وأصبح الطلاب الجامعيين أكثر انفتاحاً على العالم الخارجي بسبب التقدم والتطور التكنولوجي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة

الهران (٢٠١٨) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء العملي، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الجاسم (٢٠٢١) التي أسفرت عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء العملي لصالح الذكور.

ويمكن إرجاع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي والاستعداد الانفعالي إلى أن أساليب التشيئة الاسرية التي تستخدم في تربية الأشخاص أصبحت متشابهة بغض النظر عن كون الشخص ذكر أو أنثى، ، بالتالي أصبح جميع الطلاب لديهم القدرة على التعبير عن انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، كما يمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث في الفعالية/ الأصالة الانفعالية لصالح الذكور إلى أن الطلاب يتميزون بواقعية ويستطيعون يتحكمون بانفعالاته أكثر من الطالبات الذين يصدرن انفعالاتهم بناء على عواطفهم، لذلك يستطيع الطلاب الذكور إصدار انفعالات أكثر فعالية وحقيقية ومناسبة للمواقف التي يتعرضون لها، بينما يمكن عزو وجود فروق بين الذكور والإناث في الجودة الانفعالية لصالح الإناث إلى أن الطالبات يتسمون بالخيال ويهتمون بالتفاصيل مما يساعدهم في قراءة الموقف لإصدار انفعالات جديدة غير المألوفة من خلال رؤيتهن للمواقف التي يتعرضن إليها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الحميد (٢٠٢٤) التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي وبعد الاستعداد الانفعالي، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الفعالية الانفعالية لصالح الذكور، بينما اتفقت معها جزئياً في وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الجودة الانفعالية لصالح الذكور، كما اتفقت مع دراسة يونان وآخرون (٢٠٢١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي، بينما اختلفت مع دراسة (حيدر وآخرون، ٢٠١٩؛ Averill, 1999) التي أوضحوا وجود فروق بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي لصالح الإناث كذلك يمكن عزو نتيجة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التشوهات المعرفية إلى أن جميع الطلاب يمرون بنفس المواقف والمشكلات والظروف في البيئة التعليمية، ولديهم نفس مصادر الحصول على الأفكار، بالتالي أصبح لديهم تصورات ورؤية متشابهة حول أنفسهم والآخرين والمستقبل، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العدل، ٢٠١٥؛ باشا، ٢٠١٥؛ Akin, 2010) التي أوضحوا عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التشوهات المعرفية، بينما اختلفت مع دراسة هانى (٢٠٢٣) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التشوهات المعرفية لصالح الإناث.

التوصيات:

- بناء على ما أسفرت عليه نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بالتالي:
- تشجيع الباحثين في مجال علم النفس بإجراء المزيد من البحوث حول مكونات وأسباب الاندماج الأكاديمي لما له تأثير على أداء وأهداف الطلاب.
 - إرشاد القائمين بالعملية التعليمية بأهمية تحسين الاندماج الأكاديمي ودوره الإيجابي في تحسين التعلم.
 - إقامة ورش عمل وندوات لتعرف على متغيرات الدراسة وأهميتها في العملية التعليمية وتأثيرها على الاندماج الأكاديمي.
 - عقد ندوات وورش عمل بهدف توعية الطلاب بالأفكار اللاعقلانية والتشوهات المعرفية وتأثيرها السلبي على سلوكياتهم .
 - ضرورة توفير مناخ إيجابي لجميع الطلاب يشجعهم على التعلم، والاهتمام بالجوانب الإبداعية والانفعالية لما لهم تأثير إيجابي على أداء الطلاب الأكاديمي.

البحوث المقترحة:

- نمذجة العلاقات السببية بين التشوهات المعرفية والذكاء العملي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإبداع الانفعالي في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- الإبداع الانفعالي وعلاقته بالشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء العملي في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- نمذجة العلاقات السببية بين الاندماج الأكاديمي وتقدير الذات والذكاء الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء العملي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع: المراجع العربية:

- أبو العلا، هالة سعيد، والفيل، حلمي محمد حلمي. (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الخبراتي وتأثيره في تنمية الذكاء العملي والتفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. المؤتمر الدولي الثاني تطوير البحث العملي في التعليم العالي (كوالالمبور - ماليزيا)، خلال الفترة (١٣ - ١٦ / ٦ / ٢٠١٥).
- باشا، شيماء عزت. (٢٠١٥). إجتراح الأفكار والتشويه المعرفي وعلاقتها بأعراض القلق والإكتئاب. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*، ٣ (٤)، ٥٣٥ - ٥٨٢.
- الجاسم، فاطمة أحمد، و غبلان، منيرة راشد كفات. (٢٠٢١). الخصائص السيكمترية لاختبار الذكاء العملي على الطلبة الجامعيين بمملكة البحرين. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤٥ (١)، ١١٠ - ١٤٥.
- جمعة، محمد عبد العزيز نور الدين. (٢٠٢٠). الذكاء الناجح في ضوء نظرية سترنبرج وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة والاندماج الدراسي لطلاب الفرق الأولى بجامعة المنيا، *المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج*، ج ٧٤، ١٠٧٥ - ١١٤٥.
- الحربي، بدور بنت عزيز بن صالح، و عامر، ابتسام محمود. (٢٠٢٢). علاقة الاندماج الأكاديمي بالأهداف المستقبلية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة: دراسة ميدانية على عينة من طالبات جامعة القصيم. *شؤون اجتماعية*، ٣٩ (١٥٦)، ١٤٩ - ١٩٠.
- الحربي، حنان بنت حمادى سليم اللهيبي. (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين الاندماج الأكاديمي وقوة السيطرة المعرفية والمعدل الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى. *العلوم التربوية*، ٣٠ (٤)، ٤٩٩ - ٥٤١.
- حسب الله، عبدالعزيز محمد. (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الابتكارية الانفعالية والمرونة المعرفية وأساليب اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري النوع والتخصص. *مجلة كلية التربية*، ٣١ (١٢٢)، ٤٩ - ١٦٠.
- الحلو، نرمين مصطفى حمزة، و متولى، شيماء بهيج محمود. (٢٠٢٠). أثر توظيف منصة إلكترونية قائمة على استخدام موقع Easy Class لتنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية و الإندماج الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة كلية الاقتصاد المنزلى. *مجلة كلية التربية*، ٢٠ (١)، ١٠٥ - ١٧٩.

- حيدر، عبدالعزيز، و مسير، نهلة عبدالهادي. (٢٠١٩). الابداع الانفعالي لدى طلبة الجامعة. *آداب الكوفة*، ١٠، (٣٨)، ٩٣-١١٦.
- خضر، عادل سعد يوسف. (٢٠٠٩). الابداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي. *مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، (١٧٠)، ٩٤-١٤٠.
- خضير، عبد المحسن عبد الحسين و راضي، نجلاء عبد الكاظم محيبيس. (٢٠١٧). الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة (بناء وتطبيق)، *مجلة ابحات البصرة للعلوم الإنسانية*، جامعة، ٤٢، (٢)، ٣٦٣-٣٩٨.
- دراوشة، سونيا عبد الحميد، و الختاتنة، سامي محسن جبريل. (٢٠١٨). *معوقات الإبداع وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى الطلبة المتفوقين في جامعة مؤتة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة.
- دسوقي، محمد أحمد، اسماعيل، محمد المرى محمد، جبرة، إبراهيم جيد، وإبراهيم، آية حلمي عبد العزيز. (٢٠٢٠). التشوهات المعرفية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام. *المجلة العربية للقياس والتقويم*، ١، (١)، ١٢٩-١٥٩.
- راوى، وفاء رشاد. (٢٠٢١). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والهناء النفسى لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. *المجلة العملية لكلية رياض اطفال، جامعة بورسعيد*، ١٨، (٤٠)، ٣٩٢-٤٥٠.
- زاهر، عبد الحليم محمد. (٢٠١٩). الذكاء الحياتى ومعوقاته لدى المعلمين الأوائل بمراحل التعليم قبل الجامعى. *مجلة التربية بالمنصورة*، ١٠٧، (٦)، ١٢٢٧-١٢٥٦.
- زايد، أمل محمد أحمد. (٢٠٢٣). التشوهات المعرفية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية واليقظة العقلية والإرجاء الأكاديمي لدي طلبة كلية التربية. *المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج*، (١١٦)، ٨٨-١٥٢.
- زويل، محمد جمال الدين إبراهيم. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للعزيمة والذكاء الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٣، (١٢٠)، ١٩٩-٢٦٦.

الشريدة، أمل بنت صالح سليمان. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للذكاء الناجح وعلاقته بالاندماج المعرفي والفهم العميق لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٧ (٤)، ١٣ - ٥٥

صلاح الدين، لمياء عبدالرازق. (٢٠١٥). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي. *مجلة الارشاد النفسى*، ٤١ (٤١)، ٦٥١-٦٨٢.

الصواف، أماني محمد فتحي حامد. (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، ٤٥ (٤٥)، ٣٣١ - ٤٠٣.

عابدين، حسن سعد محمود. (٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجيهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية - الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكليّة التربية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربية بكلية التربية جامعة سوهاج*، ٦١ (٥)، ١٨١ - ٢٥١.

عبد، احسان حميد ، و الدلفي عمر نعيم عطيه. (٢٠٢٢). الذكاء العملي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة قسم علوم الحياة. *مجلة إشراقات تنموية التي تصدر عن مؤسسة العراقة للثقافة والتنمية*، ٣٢ (٣٢)، ١ - ٤٢.

عبدالحميد، إيمان عبد الرؤوف عبد الحليم. (٢٠٢٤). الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية. *مجلة البحث العملي في التربية*، ٢٥ (٤)، ١٢٢ - ١٧٤.

العدل، عادل محمد محمود. (٢٠١٥). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالاتجاه نحو التعصب والعنف لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥ (٨٧)، ٢١ - ٥٥.

عفيفي، صفاء علي أحمد. (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الإندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٠ (٣)، ٦٣ - ٢٠٢.

الفيل، حلمي محمد حلمي. (٢٠١٩). متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

المجرن، محمد عبدالله دخيل محمد الحمد، فضل، أحمد ثابت، و الديب، ولاء علاء الدين. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي للذكاء الناجح في التنبؤ بقلق التصور المعرفي والتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية، (٢٣)، ١-٤٠.

محمد، حازم ثابت عيد، سعيد، محمد حسين، وبغدادى، مروة مختار. (٢٠٢٤). الاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم دراسة مقارنة بين الذكور والإناث. مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف، ٢١ (١٢٠)، ٦٢٣-٦٤٢. محمود، إكرام عبدالعظيم أحمد، حسين، محمد حسين سعيد، و جابر، مروة مختار بغدادى. (٢٠٢٣). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة العاديين وذوى كف البصر. مجلة كلية التربية، ٢٠ (١١٩)، ٨٦-١٢٢.

محمود، حنان حسين. (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. العلوم التربوية، (٢)، ٦٠٢-٦٤٦.

المشمشي، آية صابر، الشامي، جمال الدين محمد، و الجبة، عصام الدسوقي إسماعيل. (٢٠٢٣). التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لطلاب كلية التربية من خلال مهارات حل المشكلات. مجلة كلية التربية بدمياط، ج ٨٤، ١-٤٦.

النجار، حسني زكريا السيد. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية ببها، (١٣٠)، ٩٢-١٥٥.

نياز، سوسن محمد محمد، و المالكي، حنان عبد الرحيم. (٢٠٢٣). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي في الفصول الدراسية الثلاثة لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة أم القرى. مجلة كلية التربية، ببها، ٣٤ (١٣٤)، ٦٣-٩٨. هانى، احمد فخرى محمد حسن. (٢٠٢٣). التشوهات المعرفية والصور الذهنية كمنبئين ببعض اضطرابات النوم لدى طلاب الجامعة من الجنسين. مجلة كلية الآداب بقنا، جامعة جنوب الوادى، ٣٢ (٥٩)، ٨٨٥-٩٩١.

الهذلي، تغريد ضيف الله، و الحربي، نوار محمد سعد. (٢٠٢٣). التجول العقلي وعلاقته
بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٧ (٧)،
١١٣ - ١٣٤.

الهران، عواطف صالح عبدالله، الجاسم، فاطمة أحمد، و الزغول، عماد عبدالرحيم
عبدالله. (٢٠١٨). *مستوى التفكير الاستدلالي والذكاء العملي لدى الطلبة المتفوقين
وغير المتفوقين عقليا في المرحلة الجامعية تبعا لاختلاف التخصص والنوع
الاجتماعي (رسالة دكتوراه غير منشورة)*. جامعة الخليج العربي، المنامة.
وهبه، سمر توفيق عبدالله. (٢٠٢١). *الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج الدراسي
والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية*. *مجلة الإرشاد
النفسية*، (٦٦)، ١ - ٦٩.

يونان، إيفون فؤاد، عبد الجواد، هناء عزت محمد، سليمان، مصطفى حفيضة، و عبدالعزيز،
أسماء حمزة محمد. (٢٠٢٠). *الإسهام النسبي لمكونات نموذج الميوزيك للدافعية
وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالإبداع الانفعالي لدى طلبة كلية
التربية*. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (١٤)، ١٧٣ - ٢٤٥.

المراجع الأجنبية:

- Akin, A. (2010). Self-Compassion and Interpersonal Cognitive Distortions, *Hacettepe University Journal of Education*, 39(1), 1-9.
- Alonso-Tapia, J., Merino-Tejedor, E., & Huertas, J. A. (2023). Academic engagement: Assessment, conditions, and effects—A study in higher education from the perspective of the person-situation interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 631–655.
- Ara, E. (2016). Measuring self-debasing cognitive distortions in youth. *International Journal of Asian Social Science*, 6(12), 705-712.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297–308.
- Astin, A. W. (1993). What matters most in college: Four critical years revisited. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2002). Engagement and dropping out of school: A life-course perspective. Applied Research Branch, Human Resources

Development

Canada.Retrieved March 15, 2015 from, http://sbisrvntweb.ugac.ca/ar_chivage/15292281. (دخول ٢٠٢٤/٩/١٦)

- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: *Structure and correlates. Journal of Personality, 67*, 331–371.
- Averill, J. R. (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. In J. Kaufman & J. Baer (eds.). *Creativity across domains: Face of muse* (1.243). Mahwah, New York: Erlbaum.
- Averill, J. R. (2009). “Emotional creativity: toward “spiritualizing the passions”,” in *Oxford Handbook of Positive Psychology*, eds S. J. López and C. R. Snyder (New York, NY: Oxford University press), 249–257.
- Averill, J.R. (2004). Individual differences in emotional creativity: structure and correlates. San Francisco: Jossey-Bass.
- Averill, R. J., & Thomas-Knowles, C. (1991). “Emotional creativity,” in *International Review of Studies of Emotion*, ed. K. T. Strongman (London: Wiley), 269–299
- Bagum, M., un-Nisa, Q., Jamil, S., Batool, I., & a Islam, A. (2022). Relationship between Self-Esteem and Academic Engagement among Adolescents at Secondary School Level. *Al-Qantara, 8* (3), 250- 264.
- Bakker, A. (2017). Strategic and proactive approaches to work engagement, *Organ. Dynam. 46* (2), 67–75.
- Bandi, S., & Mishra, S. (2021). Emotional Intelligence (EI) And Academic Engagement. *Webology (ISSN: 1735-188X), 18*(6), 2106-2115.
- Beck, A. T. & Haigh, E. A. P. (2014). Advances in cognitive theory and therapy: The Generic Cognitive Model. *Annual Review of Clinical Psychology, 10*, 1-24.
- Beck, A. T. (1975). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Madison, CT: International Universities Press.
- Beck, A. T., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford
- Beck, A.T., Shaw, B.W., Rush, A.J., Emery, G. (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. Guilford Press, New York.
- Bernal, A., & M. Donoso, M. (2017). Engagement and wellbeing university Teacher. Towards the delimitation of evaluative indicators, *Cont. Educ. Rev. Edu. 20*, 183–199.

- Bisquerra, R., and Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* 10, 61–82.
- Brand, C. (1996). The g factor: General intelligence and its implications. Chichester, England: Wiley.
- Briere, J. (2000). Cognitive distortion scales: Professional manual. Psychological Assessment Resources, Incorporated.
- Butler, D. L. (2011). Investigating self-regulated learning using in-depth case studies. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* ,346–360. New York, NY: Routledge.
- Covin, F. (2013). *Cognitive Distortions and Gender as Predictors of Emotional Intelligence*. Ph.D, Northcentral University.
- Covin, R., Dozois, D. J. A., Ogniewicz, A., & Seeds, P. M. (2011). Measuring cognitive errors: Initial development for the Cognitive Distortions Scale (CDS). *International Journal of Cognitive Therapy*, 4, 297–322.
- Cox, J. E., & Nelson, D. B. (2008). Quantifying emotional intelligence: The relationship between thinking patterns and emotional skills. *Journal of Humanistic Counseling, Education, & Development*, 47(1), 9–25. Retrieved from <http://www.counseling.org> (دخول الموقع يوم ٢٠٢٤/١٠/١)
- De Oliveira, I. R. (2015). Introducing the Cognitive Distortions Questionnaire. In I. R. de Oliveira (Ed.), *Trial-based cognitive therapy: Amanual for clinicians* , 25–40, New York: Routledge.
- Dodge, E. (2015). Academic engagement of international students at community colleges: A culturally sensitive measurement model. Doctor of Philosophy, Iowa State University, ProQuest Number: 10009301.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709–724.
- Fetterman, A. K., & Robinson, M. D. (2011). Routine cognitive errors: A trait-like predictor of individual differences in anxiety and distress. *Cognition and Emotion*, 25, 244–264.
- Finn, J. (1989) Withdrawing from school. *Rev. Educ. Res.* 59 (2),117–142.
- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student engagement: what is it? Why does it matter? in: S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement Springer*, 97–132.

- Fortune, E. E., & Goodie, A. S. (2012). Cognitive distortions as a component and treatment focus of pathological gambling: A review. *Psychology of Addictive Behaviors*, 26, 298–310.
- Freda, M.F., Raffaele, D.L.P., Esposito, G., Ragozini, G., & Testa, I. (2023) A new measure for the assessment of the university engagement: The SInAPSi academic engagement scale (SAES). *Curr Psychol* 42, 9674–9690 .
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Friedman, H. (2023). *Overcoming Cognitive Distortions: How to Recognize and Challenge the Thinking Traps that Make You Miserable*. Brooklyn College of the City University of New York. DOI:[10.13140/RG.2.2.31209.47208](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31209.47208). (دخول ١٠/٩/٢٠٢٤).
- Gardner, H. (1999). *Reframing intelligence*. New York: Basic Books
- Goldsmith, R., & Matherly, T. (2012). Creativity and Self-Esteem: A Multiple Operationalization Validity Study. *The Journal of Psychology*, 122(1), 47- 56.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gross, R. (2015). *Psychology: The science of mind and behaviour (7th ed.)*. United Kingdom: Hodder Education.
- Gutiérrez , M., Tomás , J., Romero,I., & Barrica, J.(2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Rev. Psicol.* 22 (2) 111–117.
- Harper, S. R., & Quaye, S. J. (Eds.). (2009). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York, NY: Routledge.
- Hasani, F., Dortaj, F., Bagheri, F., & Saadeti Shamir, A. (2021). The Effect of Academic Engagement on Students' Emotional Creativity. *Journal of School Psychology*, 10(3), 6-17.
- Hedlund, J.,& Sternberg, R. (2000). Practical intelligence: Implications for human resources research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 91, 1-52
- Herrick, M. J. (2001). *The validity of practical intelligence measures as constructs in the context of academic and vocational programs in high school*. P.HD,Dissertation , University of Minnesota.

- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional Intelligence and Emotional Creativity. *Journal of Personality*, 75,199-236
- Jager-Hyman, S., Cunningham, A., Wenzel, A., Mattei, S., Brown, G. K., & Beck, A. T. (2014). Cognitive distortions and suicide attempts. *Cognitive Therapy and Research*, 38(4), 369-374.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger/Greenwood
- Joormann, J., & D'Avanzato, C. (2010). Emotion regulation in depression: Examining the role of cognitive processes. *Cognition and Emotion*, 24, 913-939.
- Kaufman, S., & Singer, J. (2004). Applying the theory of successful intelligence to psychotherapy training and practice. *Imagination Cognition and Personality*, 23 (4), 325 -355.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683-706.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., & Veiga, F., (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries, *Sch. Psychol. Q.* 29 (2)213-232.
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J., de Toro, X., Miranda, E., Marie, J., & Fuster, J. (2018). School engagement: development and validation of an instrument, *Rev. Mexic. Psicolog.* 35 (1), 52-62.
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research*, 83, 432-479.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3.
- Lukianoff, G. & Haidt, J. (2018). *The coddling of the American mind*. Penguin Press.
- Macias, P. E. (2009). *A comparison of methods of measuring practical intelligence and academic intelligence*. Ph.D, California State University, Fullerton.
- Martín, A., Pérez-Fuentes, M., Jurado, M., Martínez, Á., Márquez, M., Sisto M, & Gázquez Linares, J. (2021). Emotional Intelligence and Academic

- Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. *Psychol Res Behav Manag*, (14),307-316.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Competing models of emotional intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- McClenney, K. (2006). Benchmarking effective educational practice. *New Directions for Community Colleges*, 134, 47-55.
- Mukherjee, S. & Dutta, A. (2017). A Comparative Analysis of Clustering Algorithms and Recent Developments. *International Journal of Advanced Research in Computer Science*,8(3), 240-244
- Mysore, L., & Vijayalaxmi, A. (2020). Relationship between Successful Intelligence and Academic Engagement among Adolescents. *Journal of Research & Method in Education*, 4(10), 22-26.
- Newman, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). *The significance and sources of student engagement*, in: F.M. Newman (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, Teachers College Press, EE.UU, New York, 11-39.
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S. & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions. *Front. Psychol.* 7(359), 1-9.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., and Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Front. Psychol.* 6,160.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47, 149-175.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Ryan, M. & Eric, D. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Journal of Personality and Individual Differences*, 39(7), 1249-1260.

- Sava, F. A. (2009). Maladaptive schemas, irrational beliefs, and their relationship with the Five-Factor Personality model. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 9, 135–147.
- Schmidt, F. L, & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- Sears, S., & Kraus, S. (2009). I think therefore i om: Cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 561–573.
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenge of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1–13.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Skinner, E., & Pitzer, L. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience, in: S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer. 21–44.
- Sternberg, R. J. (2003). Wics: a model of leadership in organizations. *Academy of management Learning and Education*, 2, 386-401.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Hedlund, J. (2002). Practical intelligence, g, and work psychology. *Human Performance*, 15(1), 143-160.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (Eds.). (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press.
- Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 42, 132-138.

- Tiba, A. (2010). A grounded cognition perspective on irrational beliefs in rational emotive behavior therapy. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 10, 87–99.
- Tortosa Martínez, B., & Pérez-Fuentes, M. (2023). Design and validation of the general scale of academic engagement for Spanish adolescents (CAADE). *Heliyon.*, 10(1): e23732.
- Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: Cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, 10, 783–795.
- Wagner, R. K. (2000). *Practical intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 380-395). New York, NY: Cambridge University Press
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1990). *Street smarts*. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 493-504). West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement Motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Ying, H., Zeqing, Z., Chenchen, P., & Lulu, Z. (2021). Self-Esteem and Academic Engagement Among Adolescents: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, (12), 1-9.
- Zaff, L., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S., McDermott, E., & Sedaca, M. (2017). Factors that promote high school graduation: a review of the literature, *Educ. Psychol. Rev.* 29 (3) 447–476.