The Relative Contribution of Epistemological Beliefs and Emotional Creativity in Predicting Academic Engagement among Students of the Language Departments at the Faculty of Education

Dr.Eman A. Abdel Hamid
Assistant Professor, Department of Educational Psychology
Faculty of Education, Helwan University, Egypt
imandeutsch@yahoo.com

Received:16-3-2024 **Revised:1-4-2024** **Accepted:6-4-2024**
Published: 18-5-2024

DOI: 10.21608/jsre.2024.277014.1669
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_352485.html

Abstract

The Research aims to determine the Relationship between academic Engagement, epistemological Beliefs, and emotional Creativity, and determine the relative Contribution of both epistemological Beliefs and emotional Creativity in predicting academic Engagement among Students of the language Departments at the Faculty of Education, Helwan University, as well as determining the Differences between males and females in the three Research Variables. The Research Sample consisted of (381) male and female Students studying foreign Languages at the College of Education (English - French - German). Measurements of epistemological Beliefs, a measure of emotional Creativity, and a measure of academic Engagement were applied. The descriptive, comparative, correlational Approach was used, and after statistical Treatment using the Pearson correlation coefficient. Multiple Regression Analysis and T-Test for independent Groups. The Research found that there is a statistically significant Relationship between epistemological Beliefs and academic Engagement, as well as there is a statistically significant Relationship between emotional Creativity and academic Engagement, and the possibility of both the total score of epistemological Beliefs and the two Dimensions (Originality and Preparation) of emotional Creativity in predicting Students' Grades percentage (50%) on the academic Engagement Scale. The Research also found that there are not statistically significant Differences between the average scores of males and the average scores of females in the Epistemological Beliefs Scale, the Emotional Creativity Scale, and the Academic Engagement Scale, with the exception of the first and third Dimensions of emotional Creativity Scale.

Keywords: *epistemological Beliefs., emotional Creativity, academic Engagement.*

الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية

د. إيمان عبد الرؤوف عبد الحليم عبد الحميد
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي، قسم علم النفس التربوي
كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية
imandeutsch@yahoo.com

المستخلص:

هدف البحث إلى تحديد العلاقة بين الاندماج الأكاديمي وكل من المعتقدات المعرفية و الإبداع الانفعالي و تحديد الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية جامعة حلوان وكذلك تحديد الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات البحث الثلاث، و تكونت عينة البحث من (٣٨١) طالب وطالبة من دارسي اللغات الأجنبية بكلية التربية (اللغة الإنجليزية- اللغة الفرنسية – اللغة الألمانية)، وتم تطبيق كل من مقياس المعتقدات المعرفية ومقياس الإبداع الانفعالي ومقياس الاندماج الأكاديمي، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام معامل الارتباط بيرسون و تحليل الانحدار المتعدد واختبار (ت) للمجموعات المستقلة توصل البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والاندماج الأكاديمي وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإبداع الانفعالي و الاندماج الأكاديمي و أمكانية كل من المعتقدات المعرفية وبعدي الأصالة والاستعداد للإبداع الانفعالي في التنبؤ بدرجات الطلاب على مقياس الاندماج الأكاديمي بنسبة (٥٠٪)، وتوصل البحث أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات في مقياس المعتقدات المعرفية و مقياس الإبداع الانفعالي و مقياس الاندماج الأكاديمي باستثناء البعد الأول(الفاعلية) والبعد الثالث(الجدة) للإبداع الانفعالي.

الكلمات المفتاحية : المعتقدات المعرفية ، الإبداع الانفعالي، الاندماج الأكاديمي.

الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية

المقدمة

يعد تعليم اللغات الأجنبية من المتطلبات الأساسية في المجتمعات المعاصرة و ذلك لملاحقة التغيرات المتلاحقة التي يمر بها العالم و لذلك تهدف كليات التربية إلى إعداد معلمين متخصصين و مؤهلين تربويا و أكاديميا لتدريس اللغات الأجنبية وأثناء عملية الإعداد التربوي والأكاديمي يتم إكساب طلاب شعب اللغات بكلية التربية العديد من المواد الأكاديمية المرتبطة باللغة الأجنبية المتعلمة إلى جانب العديد من المقررات التربوية و هذا إضافة إلى عدد من المقررات الثقافية ومن المؤشرات الدالة على نجاح عملية الإعداد التربوي والأكاديمي اندماج الطلاب الأكاديمي ومشاركتهم الفعالة وتفاعلهم في أداء المهام الأكاديمية .

وفي هذا السياق أشارت العديد من الدراسات الحديثة كدراسة Nag, Faridabad, Ul-Durar and Mangar (2022) و دراسة Masila (2022) و دراسة Acosta-Gonzaga (2023) إلى أهمية دراسة الاندماج الأكاديمي للطلاب ، حيث أشارت تلك الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية بين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، حيث أثبتت تلك الدراسات التجريبية أنه كلما زادت المشاركة الأكاديمية لدى الطلاب، كلما كان أداؤهم أفضل في تحصيلهم الأكاديمي ، ويرى Masila (2022) أن الاندماج الأكاديمية يشير إلى درجة المشاركة في الجوانب الأكاديمية و مدى تفاعل الطالب ورغبته في التعلم والأنشطة المدرسية و المشاركة والتفاعل في عملية التعلم ولقد أوصى (Le May (2017 بضرورة إجراء دراسات عن الاندماج الأكاديمي باعتباره أحد العناصر المؤثرة على الأداء الأكاديمي في المرحلة الجامعية، كما أشارت دراسة كل من Ali and Hassan (2018) أن مشاركة الطلاب الأكاديمية تعد أحد العوامل المهمة التي يجب التأكيد عليها في التعليم، حيث يرتبط تفاعل الطلاب و مشاركتهم بالانجاز الأكاديمي ، كما أن تلك المشاركة يمكن أن تكون أداة لمعالجة المشاكل السلوكية في المدارس.

ومن المتغيرات التي تسهم في اندماج الطلاب الأكاديمي مفهوم الذات اللغوي و الكفاءة الذاتية اللغوية ، حيث توصلت دراسة كل من جمعه وعبد العال (٢٠٢٢) إلى إسهام مفهوم الذات اللغوي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي في حين أشارت دراسة أبو ندى (٢٠٢١) إلى دور الكفاءة الذاتية اللغوية في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي، حيث أن إدراك الطالب و تصوراته حول ذاته وحول معرفته اللغوية تؤثر في مدى اندماجه الأكاديمي فالتصورات التي يقوم الفرد بتكوينها عن ذاته اللغوية وكذلك كفاءة الفرد الذاتية ومعتقداته عن ذاته و قدراته ومهاراته يسهم في اندماجه و تفاعله ومشاركته الأكاديمية , و في هذا السياق أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية دراسة متغير المعتقدات المعرفية وعلاقته بالعديد من المتغيرات النفسية الأخرى كدراسة (Guo, Xuemin, Deng, Ji , Xiang and Hu (2022 ودراسة رحابي (٢٠١٩) و دراسة عبد الحليم (٢٠٢٠) و دراسة الحارثي (٢٠٢٠) و دراسة الريشان(٢٠١٩) و دراسة محمد (٢٠١٩) و دراسة جناد (٢٠١٨) حيث أوضحت تلك الدراسات أن المعتقدات المعرفية تتمثل في تصورات الفرد الذهنية حول المعرفة لديه و تكوين تلك المعرفة و تطورها وسرعتها و مدى قدرة الفرد على ضبط تلك المعرفة والتحكم بها و كيف أن تلك التصورات ترتبط

بالعديد من المتغيرات النفسية الأخرى لدى الفرد كالتفكير التأملي والهوية العلمية و معتقدات الكفاءة، إن المعتقدات المعرفية والتصورات التي يتبناها الفرد حول تعددية مصادر المعرفة لديه ومدى سرعة المعرفة وتطورها وتركيبها وضبطها والتحكم بها ترتبط بأداء الفرد الأكاديمي و مدى تفاعله و مشاركته في الأنشطة المختلفة وهذا ما أكدته دراسة كل من Çevik, Binzet and Coskuntuncel (2024) التي توصلت لوجود علاقة بين معتقدات المعلمين المعرفية وكفايتهم في أنشطة العلوم.

و جدر بالذكر أن تعلم اللغات الأجنبية يختلف عن تعلم باقي التخصصات الأكاديمية الأخرى ، فاللغة هي وعاء فكر وثقافة و عادات وتقاليد مرتبطة باللغة المتعلمة و هذا يتطلب من الطالب أن يكون على وعي بطبيعة اللغة المتعلمة وطبيعة الثقافة المدروسة و الوعي بالاختلاف بين ثقافة المجتمع الأم وثقافة مجتمع اللغة المدروسة، حيث لابد أن يكون دارسي اللغة الأجنبية على وعي بالاستجابة الانفعالية المناسبة في المواقف المختلفة والثقافات المختلفة والتمتع بالقدرة على فهم الانفعالات والمشاعر المختلفة والتمييز بينها وأن يكون مبدع انفعاليا و قادر على إصدار استجابات انفعالية أصيلة ومبتكرة وحديثة بما يتناسب مع الخبرة الانفعالية، و يعد متغير الإبداع الانفعالي من المتغيرات الحديثة والهامة والتي تتطلب الكثير من الدراسات حيث أشار كل من Kuška, Trnka, Mana and Nikolai (2020) أن الإبداع الانفعالي هو نمط من القدرات المعرفية والسمات الشخصية المرتبطة بكل من الأصالة والملائمة في التجربة العاطفية، كما أشار كل من Cabelkova , Dvořák , Smutka , Strielkowski and Volchik (2022) إلى أن الإبداع الانفعالي يتضمن القدرات المعرفية والسمات الشخصية المتعلقة بحداثة الخبرة المعرفية و التعبير عنها. يوصى البحث الذي قام به كل من (Amin and Hammadi 2023) إلى أهمية إجراء دراسات للتعرف على العلاقة بين الإبداع الانفعالي والمتغيرات النفسية الأخرى كما أكد كل من Oriol, Amutio, Mendoza, Da Costa and Miranda (2016) على ضرورة الاهتمام بدراسة الإبداع الانفعالي في المراحل التعليمية المختلفة وذلك لتجنب العديد من المشكلات الدراسية وكذلك أشارت العديد من الدراسات العربية إلى أهمية متغير الإبداع الانفعالي وعلاقته بالعديد من المتغيرات النفسية الأخرى كدراسة كل من عبد الرحيم و فواز (٢٠١٨) و دراسة مصطفى و المطيري (٢٠٢١) و دراسة شعيب و رسلان (٢٠٢٠).

يرى Trnka (2023) أن الإبداع الانفعالي هو بناء نفسي يجمع بين القدرات الإبداعية من ناحية والمعالجة الانفعالية من ناحية أخرى. فهو مجموعة من القدرات المعرفية والسمات الشخصية المتعلقة بالأصالة و الإبداع المناسب في التجربة الانفعالية و يتكون الإبداع الانفعالي من عدد من العناصر الفرعية المتمثلة في الجدة و الاستعداد و الفاعلية والأصالة، و هذا يرتبط بتعلم اللغات الأجنبية و تعلم الثقافات المختلفة والتمييز بين التجارب الانفعالية والسياقات المتباينة حيث يجب على دارسي اللغات الأجنبية أن يكونوا على وعي بالاستجابات الانفعالية الملائمة الأصيلة والمبتكرة.

مشكلة البحث

لاحظت الباحثة من خلال العمل في التدريس الجامعي أهمية اندماج الطلاب الأكاديمي ودوره المباشر و غير المباشر في نجاح الطلاب في المرحلة الجامعية و وجود عدد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في اندماج الطلاب الأكاديمي وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية متغير الاندماج الأكاديمي و علاقته المباشرة وتأثيره على نجاح الطلاب في المرحلة الجامعية

فلقد أشار(2017) Le May إلى أن مشاركة الطلاب ذات تأثير على تحصيل الطلاب و هي من العوامل الثابتة المؤثرة على نجاح طلاب الجامعات ، كما أوصى بضرورة القيام بالعديد من الدراسات التي تحدد العوامل المؤثرة في اندماج الطلاب الجامعيين ودراسة العلاقات بين العوامل المؤثرة، و كذلك توصلت نتائج دراسة Nag, Faridabad, Ul-Durar and Mangar (2022) إلى وجود علاقة إيجابية بين المشاركة الأكاديمية و التحصيل الأكاديمي و كذلك أكدت دراسة (Nag, Faridabad, Ul-Durar and Mangar (2022 على أهمية اندماج الطلاب الأكاديمي وتأثيره على التحصيل الأكاديمي والمعرفة.

وفي هذا السياق يرتبط الاندماج الأكاديمي بالعديد من المتغيرات النفسية الأخرى وهذا ما أوضحته نتائج العديد من الدراسات كدراسة أبو ندى (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين كل من التمايز النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والاندماج الأكاديمي والقدرة التنبؤية بنسبة ٥٣٪ من التباين لكل من متغيري الكفاءة الذاتية المدركة والتمايز النفسي في درجات الاندماج الأكاديمي، وهذا يوضح كيف أن تصورات الفرد عن ذاته و كفاءته يسهم في اندماجه الأكاديمي ، كما توصلت دراسة جمعه و عبد العال (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مفهوم الذات اللغوي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية وان مفهوم الذات اللغوي يفسر نسبه ٣٧ % من التباين الكلي لأداء الطلاب على مقياس الاندماج الأكاديمي، و دراسة النجار(٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين بعض أبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية وكل من بعض أبعاد الحاجة إلى المعرفة والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة وبعض أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية ، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي من خلال بعض أبعاد اليقظة العقلية وأبعاد الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، أن اليقظة العقلية تعنى حالة من الوعي للواقع الفعلي وقدرة المتعلم على الوصف والملاحظة والتصرف بشكل واعي و نجد أن نتيجة دراسة النجار (٢٠١٩) توضح كيف أن وعي الفرد للواقع التعليمي وقدرته على ملاحظته و وصفه يسهم في اندماجه الأكاديمي . و هذا يتوافق أيضا مع نتيجة دراسة أبو ندى (٢٠٢١) و دراسة جمعه وعبد العال (٢٠٢٢) حيث أوضحت الأولى تأثير الكفاءة الذاتية اللغوية على الاندماج الأكاديمي ، في حين أوضحت الثانية إسهام مفهوم الذات اللغوي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي .

ولقد أوضحت العديد من الدراسات أهمية دراسة المعتقدات المعرفية وعلاقته بالعديد من المتغيرات النفسية الأخرى مثل دراسة رحابي (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية و دراسة عبد الحليم (٢٠٢٠) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين التفكير الايجابي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية و دراسة الريشان(٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والعوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني لديهم و دراسة محمد (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وكل من التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى عينه الدراسة، فتلك الدراسات توضح ارتباط المعتقدات المعرفية بالعديد من المظاهر الدالة على اندماج الطلاب الأكاديمي كالتسويف الأكاديمي أو العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار، و كذلك أوصت دراسة جناد (٢٠١٨) بضرورة الاهتمام بمتغير المعتقدات المعرفية حيث تعد دراسة المعتقدات المعرفية ذات أهمية كبيرة فهي تشمل تصورات الفرد حول مصادر المعرفة لديه وتعددية تلك المصادر و هذا عنصر ضروري في دراسة اللغات الأجنبية حيث يجب أن تتنوع مصادر

تعليم اللغة فاللغة لها أربعة مهارات فرعية(قراءة وكتابة واستماع وتحدث) ولكي يتمكن المتعلم من تحسين مستواه اللغوي لابد من الاعتماد على مصادر متنوعة ومتعددة و تشمل أيضا المعتقدات المعرفية سرعة التعلم وكيف يرى المتعلم سرعته المعرفية اللغوية و كيف يرى بناء المعرفة لديه وتركيبها ومدى وضوحها بالنسبة لديه وكذلك مدى قدرته على ضبط عملية تعلمه والتحكم بها، إن تصورات الفرد حول جميع تلك الأبعاد يمكن أن يؤثر في اندماجه الأكاديمي و مدى مشاركته وتفاعله في السياق الأكاديمي.

أن دراسة اللغة الأجنبية تحوى بين طياتها دراسة ثقافات مختلفة و بيئات تختلف عن المجتمع الأم و هذا يتطلب من دارسي اللغات الأجنبية حالة من الوعي و القدرة على التمييز بين الانفعالات المختلفة وإدراك الانفعالات المختلفة و قدرة على فهم مشاعر الآخرين و إصدار استجابات انفعالية أصيلة و مبتكرة و مناسبة للمواقف المتباينة ، ونحن هنا بصدد دراسة الإبداع الانفعالي ويعد من المتغيرات النفسية الحديثة و لقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية دراسة الإبداع الانفعالي وعلاقته بالعديد من المتغيرات النفسية الأخرى كدراسة كل من عبد الرحيم و فواز (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الإبداع الانفعالي وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات كما أشارت النتائج أيضا إلى أن الإبداع الانفعالي يلعب دورا هاما في المخرجات المعرفية، فالإبداع الانفعالي يلعب دورا هاما في التنبؤ بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، كما أشارت دراسة مصطفى و المطيري (٢٠٢١) إلى إسهام الإبداع الانفعالي في التنبؤ بالدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية و دراسة شعيب و رسلان (٢٠٢٠) التي توصلت إلى تمايز أساليب التفكير بعامل الإبداع الانفعالي لدى عينه من طلاب الجامعة، فالإبداع الانفعالي وقدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين و قدرته على إصدار انفعالات تناسب الموقف و إنتاج استجابات انفعالية في سياق اجتماعي جديد بؤثر على جودة الحياة الأكاديمية و يؤدى إلى تمايز أساليب التفكير وهذا يرتبط بشكل وثيق بتعلم اللغات الأجنبية و التعرف على ثقافات جديدة و مختلفة ومتنوعة.

و في حدود علم الباحثة لا توجد دراسة قامت بالربط بين متغيرات الدراسة الثلاث (المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي والاندماج الأكاديمي) لدى طلاب شعب اللغات فالبحث الحالي يسعى إلى تحديد العلاقة بين المعتقدات المعرفية المتمثلة في تصورات طلاب شعب اللغات حول معرفتهم اللغوية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية وكذلك تحديد العلاقة بين إبداعهم الانفعالي المتمثل في قدرتهم على إصدار استجابات انفعالية ملائمة ومبتكرة و اندماجهم الأكاديمي و تحديد إسهام كل منهما (المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي) في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية.

كما يسعى البحث أيضا إلى تحديد الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات الدراسة الثلاث وذلك لتباين نتائج الدراسات السابقة في تأثير النوع على المتغيرات الثلاث ، فنجد دراسة رحابي (٢٠١٩) و دراسة عبد الحليم (٢٠٢٠) و دراسة جناد (٢٠١٨) أشاروا إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية في حيث توصلت نتائج دراسة الحارثي (٢٠٢٠) و دراسة محمد (٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية، كما نجد أن دراسة سرور و الشناوي (٢٠١٠) و دراسة شعيب و رسلان (٢٠٢٠) و دراسة Kuška, Trnka, Mana and Nikolai (2020) توصلوا إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الطلاب والطالبات في الإبداع الانفعالي، في حين توصلت دراسة العتابي و الجنابي (٢٠١٩) ودراسة يونان و سليمان و محمد و محمد (٢٠٢٠) أشاروا

إلى أنه لا توجد فروق تبعا لمتغير النوع في الإبداع الانفعالي، و فيما يتعلق بمتغير الاندماج الأكاديمي توصلت دراسة جمعه و عبد العال (٢٠٢٢) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الاندماج الأكاديمي لصالح الذكور، بينما دراسة أشارت نتائج دراسة النجار(٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الاندماج الأكاديمي.

ومن ثم تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على الأسئلة الآتية:-

١. ما العلاقة بين المعتقدات المعرفية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية؟
٢. ما العلاقة بين الإبداع الانفعالي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية؟
٣. ما الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية؟
٤. ما الفروق في كل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي والاندماج الأكاديمي بأبعادهم الفرعية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية تبعا لمتغير النوع؟

أهداف البحث

١. تحديد العلاقة بين المعتقدات المعرفية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية.
٢. تحديد العلاقة بين الإبداع الانفعالي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية.
٣. تحديد الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية.
٤. تحديد الفروق في كل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي والاندماج الأكاديمي بأبعادهم الفرعية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية تبعا لمتغير النوع.

أهمية البحث

أولا: الأهمية النظرية

- توسيع البقعة النظرية من خلال إثراء الدراسات العربية بدراسة عن المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي كمتغيرات حديثة في مجال علم النفس وبحاجة إلى العديد من الدراسات.
- أهمية المتغيرات موضع الدراسة فهي متغيرات حديثة ذات تأثير قوي وفعال في العملية التعليمية (المعتقدات المعرفية و الإبداع الانفعالي و الاندماج الأكاديمي).
- أهمية المرحلة العمرية لعينة البحث المتمثلة في طلاب الجامعة، حيث تعد تلك المرحلة ذات أهمية كبيرة لما لها من تأثيرات كبرى على حياة الفرد المستقبلية
- طبيعة العينة موضع الدراسة وهم طلاب شعب اللغات الأجنبية و تحديد المتغيرات التي تسهم في تفاعلهم واندماجهم الأكاديمي.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- تقديم عدد من المقاييس النفسية لمتغيرات نفسية حديثة (مقياس الإبداع الانفعالي- مقياس المعتقدات المعرفية – مقياس الاندماج الأكاديمي)

- الاستفادة من نتائج البحث في توجيه القائمين على العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية لدور كل من المعتقدات المعرفية و الإبداع الانفعالي في الاندماج الأكاديمي.
- إرشاد القائمين على العملية التعليمية بالدور الفعال الذي تقوم به المعتقدات المعرفية و تأثيراتها على مشاركة الطلاب الأكاديمية و التحصيل الأكاديمي.
- إرشاد الباحثين حول دور المعتقدات المعرفية و الإبداع الانفعالي في الاندماج الأكاديمي وتوجيههم لإجراء برامج تدريبية لتحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- توجيه القائمين على التدريس لشعب اللغات بكلية التربية بأهمية معتقدات الطلاب المعرفية و تأثيرها على مشاركة الطلاب الأكاديمية.

حدود البحث

- **الحدود الموضوعية** : يتحدد البحث الحالي بالمتغيرات التي يتناولها بالدراسة وهي المعتقدات المعرفية و الإبداع الانفعالي والاندماج الأكاديمي.
- **الحدود الزمنية**: تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.
- **الحدود المكانية**: تم تطبيق البحث الحالي في كلية التربية جامعة حلوان.
- **الحدود البشرية**: وتمثلت في طلاب شعب اللغات كلية التربية جامعة حلوان (لغة انجليزية – لغة فرنسية – لغة ألمانية) للعام الجامعي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣ .

مصطلحات البحث

المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها (اعتقاد الفرد و تصوراته حول معرفته فيما يرتبط بمصدر المعرفة والتنوع في تلك المصادر وهل تتنوع مصادر المعرفة أم أن المعرفة لها مصدر واحد فقط وهو الأستاذ أم على الطالب التنوع في الحصول على مصادر المعرفة المختلفة و تتضمن سرعة الفرد في عملية التعلم والقدرة على التعلم بشكل سريع وكفاءة أسرع من اقرأنه و قدرته على الضبط والتحكم للمعرفة والسيطرة عليها و مدى ثبات المعرفة المتعلمة ومدى قابليتها للتغيير و كيفية بناء المعرفة وتكوينها و تنظيمها داخل عقل المتعلم) وتتكون من خمسة أبعاد فرعية(مصدر المعرفة – سرعة المعرفة – ضبط المعرفة – ثبات المعرفة- بناء المعرفة) و يتم تحديدها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المعتقدات المعرفية.

الإبداع الانفعالي Emotional Creativity

تعرفه الباحثة **إجرائيا** بأنه "إصدار انفعالات جديدة تناسب الموقف و الاستفادة من الخبرات التي يتعرض إليها الفرد وقدرته على الشعور والتعبير عن الانفعالات بصورة مبتكرة وفعالة وجديدة وفريدة و القدرة على التمييز بين الانفعالات المختلفة و فهم انفعالاته و انفعالات الآخرين بطريقه تعزز التطور الشخصي والعلاقات بين الأشخاص". ويتكون من أربعة أبعاد فرعية (فاعلية – جدة – استعداد – أصالة)

ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الإبداع الانفعالي.

الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

تعرفه الباحثة بأنه إجرائيا (قدرة الفرد على المشاركة الأكاديمية الفعالة بصورة سلوكية و معرفية أو وجدانية فالفرد يكون قادر على التفاعل والمشاركة في أداء المهام الأكاديمية والتكليفات والاشتراك في الأنشطة والندوات ويكون لديه إلمام معرفي بالجوانب الأكاديمية و يكون مشارك وجدانيا وانفعاليا في السياق الأكاديمي) و يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية (البعد المعرفي- البعد الوجداني – البعد السلوكي)

ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاندماج الأكاديمي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs

تعريف المعتقدات المعرفية

تشير المعتقدات المعرفية تبعا لـ Guoi , Xuemin , Deng, Ji, , Xiang and Hu, (2022) إلى تصورات الطلاب الذهنية حول طبيعة المعرفة (أي ما يعتقد الأفراد أن ماهية المعرفة) و بنية المعرفة (أي كيف يكتسب الأفراد المعرفة) و (بساطة / تعقد المعرفة) ، ولقد تمت ملاحظة الاهتمام المتزايد للأبحاث على نطاق واسع بدراسة المعتقدات المعرفية و أهمية تطوير المعتقدات المعرفية و أثرها على عمليات التعلم (كاختيار مناهج التعلم والاستراتيجيات المعرفية) والنتائج (التحصيل الأكاديمي، ودوافع التعلم)، و تم التوصل إلى أن الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية أكثر عمقا (أي المعرفة غير مؤكدة، ومتطورة، ومبنية بواسطة العقل ويدركون قيمة التجريب) يميلون إلى استخدام استراتيجيات التعلم العميق ولديهم دوافع مرتفعة، حيث يميل الطلاب الذين يعتقدون بيقين المعرفة إلى استخدام استراتيجيات التعلم السطحي وأظهروا دوافع سطحية.

تنتمي المعتقدات المعرفية إلى النظام المعرفي الذي يؤثر في المقام الأول على العوامل داخل الفرد، وعلى وجه الخصوص، تؤثر المعتقدات المعرفية على عملية التعلم ونتائجه في المقام الأول من خلال التأثير على فهم الطلاب لمهمة التعلم والمعرفة التي سيتم اكتسابها، حيث تم الإشارة إلى العلاقة المباشرة بين المعتقدات المعرفية والاهتمام ومعتقدات الكفاءة/الأداء.

لقد أكد كل من Klopp and Stark (2014) أن المعتقدات المعرفية هي افتراضات الشخص حول طبيعة المعرفة وعملية اكتساب المعرفة و تشمل المعتقدات المعرفية على كل من السيطرة على التعلم و سرعة التعلم و بنية المعرفة، حيث أشاروا إلى أن المعتقدات المعرفية موضوعًا مهمًا في البحث التربوي و ضرورة التمييز بين المعتقدات المعرفية والمفاهيم ذات الصلة مثل المعتقدات المتعلقة بالتعلم. وضرورة طرح أسئلة نظرية وتجريبية تتعلق بالأبعاد والعلاقات المتبادلة بين مختلف جوانب المعتقدات المعرفية، يعد وضع تصور واضح للبناء شرطًا أساسيًا مهمًا للإجابة على أسئلة الأبعاد، تشير النماذج التنموية والاعتبارات النظرية إلى أن المعتقدات المعرفية تعتمد بشكل كبير على المجال والسياق، وبالتالي، فإن التقييم العام للمعتقدات المعرفية بغض النظر عن المجال والسياق هو تقييم غير سليم، ويرتبط بمشكلة الاعتماد على المجال والسياق التمييز بين المعتقدات المعرفية البسيطة والمتطورة. ، حيث يجب أن يُنظر إلى المعتقدات المعرفية على أنها متطورة إذا كانت تسمح بتبرير ادعاء المعرفة وفقًا للقيود السياقية التي يحددها المجال والسياق ، حيث ينبغي النظر في التوزيع المجتمعي للمعرفة والمعرفة

السابقة الخاصة بالشخص والمجال والمتطلبات التعليمية، **و من ثم يتم في البحث الحالي دراسة المعتقدات المعرفية لدى طلاب شعب اللغات الأجنبية و لقد تم مراعاة السياق اللغوي أثناء تصميم المقياس حيث تم تصميم المواقف بحيث تعبر عن المعتقدات المعرفية في اللغة الأجنبية.**

ولقد أوضح كل من Ali, Shoukat and Ba (2021) أن سلوكيات الطلاب الأكاديمية وأدائهم الأكاديمي تختلف باختلاف معتقداتهم المعرفية، حيث تؤثر كل من طبيعة البرامج الأكاديمية والسياقات الاجتماعية والثقافية والتعليمية المختلفة على المعتقدات المعرفية للطلاب. حيث من الممكن للطلاب من مختلف التخصصات أن يكون لديهم معتقدات معرفية مختلفة. وتختلف هذه المعتقدات المعرفية المختلفة في تأثيرها على الأداء الأكاديمي للطلاب والسلوك الأكاديمي.

ولقد أشار كل من Guoi et al. (2022) إلى وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية و بعض المفاهيم النفسية وذلك على النحو التالي:-

العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الكفاءة/الأداء

إن معتقدات الكفاءة/الأداء هي تصورات الطلاب لاحتمالية فهم ومعرفة محتوى التخصص والقدرة على إكمال المهام المطلوبة، إن الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات يرتبطان ارتباطًا وثيقًا بمعتقدات الكفاءة/الأداء، حيث تم دراسة إسهام المعتقدات المعرفية في الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات على نطاق واسع في مجموعة متنوعة من البيئات.وفيما يتعلق بالعلاقة بين معتقدات الكفاءة/الأداء، والكفاءة الذاتية، ومفهوم الذات، فقد أشار عدد من الباحثين بأن معتقدات الكفاءة/الأداء تشمل الكفاءة الذاتية (أي التصور الذاتي حول القدرة على إنجاز مهمة محددة) والذات و المفهوم (أي التصور العام للكفاءة الذاتية في مجال ما) في حين أشار بعض الباحثين الآخرين أن معتقدات الكفاءة/الأداء منظمة بشكل مشابه للكفاءة الذاتية ومفهوم الذات. ويشير كلا الفهمين إلى تأثير المعتقدات المعرفية على الكفاءة الذاتية أو مفهوم الذات .

علاوة على ذلك، فقد ثبت أن الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات يمكن أن يتأثرا بالمعتقدات ، حيث قام Hofer (١٩٩٤) باستطلاع آراء (٤٣٨) طالبًا جامعيًا متخصصين في الرياضيات، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية أكثر تطورًا لديهم كفاءة ذاتية أعلى وكانوا أكثر ثقة في قدرتهم على الأداء الجيد في الرياضيات، وكذلك في المجال العلمي حيث وجد Chen and Pajares (٢٠١٠) أيضًا أن الأفراد ذوي المعتقدات المعرفية الأكثر تعقيدًا هم أكثر ثقة في قدراتهم التعليمية وإكمال مهام التعلم بنجاح. بالإضافة إلى ذلك، هناك أدلة تجريبية على أن المعتقدات المعرفية في العلوم ترتبط بشكل إيجابي بمفهوم الذات .

العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتفكير التأملي

هناك إجماع على أن تطوير المعتقدات المعرفية هو شرط أساسي لتعزيز التفكير التأملي. حيث يمكن تطوير التفكير التأملي في عملية إكمال المهام التعليمية، في حين أن تعقيد المعتقدات المعرفية يحدد بطريقة أو بأخرى أنماط تفكير الطلاب في عملية حل المشكلات، حيث أن الطلاب الذين يعتقدون أن المعرفة مؤكدة وموضوعية وثابتة ويمكن الحصول عليها مباشرة من خلال محاضرات الأساتذة، عادةً لا يشككون في المعرفة التي تدرسها الشخصيات المؤثرة أثناء عملية التعلم. ونتيجة لذلك، لا يستطيع هؤلاء

الطلاب تطبيق وتطوير التفكير التأملي في عملية التعلم ولكنهم معتادون على الحصول على إجابات مباشرة من الشخصيات المؤثرة. و في المقابل يعتقد الأفراد ذوو المعتقدات المعرفية المعقدة أن المعرفة مترابطة ومعقدة ومبنية ذاتيًا وتتطور مع مرور الوقت، كما أن آراء الخبراء قد تكون صحيحة، في عملية حل المهام التعليمية يميل الأفراد إلى التفكير في صحة وجهات نظرهم السابقة أو آراء الخبراء في سياق مواقف محددة، وطرح أسئلتهم بصورة منطقية، وإجراء تحقيقات علمية للحصول على أدلة موضوعية ، ولقد أكد(٢٠٠٨) Phan أن تعقيد المعتقدات المعرفية التي يحملها الطلاب تتنبأ بشكل كبير بمستوى تفكيرهم التأملي.

العلاقة بين التفكير التأملي والهوية العلمية

فيما يتعلق بالعلاقة بين التفكير التأملي والهوية العلمية، فإن قيمة التفكير التأملي في التعلم المبنى على المعنى تحدد:

أولاً: أنه ضروري لتطوير الاهتمام والكفاءة/معتقدات الأداء الخاصة بالهوية العلمية. توضح نظرية الهوية أن هوية الفرد تتشكل من خلال التجربة. وبالتالي، فإن تجربة تعلم الطلاب فيما يتعلق بالعلوم أمر بالغ الأهمية لتشكيل الهوية العلمية. حيث يمكن أن يساعد التفكير التأملي الطلاب على إنشاء علاقة قوية بين المعرفة العلمية والخبرة الحياتية في عمليات التعلم، لزيادة إدراك معنى العلم (إن فهم معنى العلم مفيد للطلاب حيث يكون لديهم معتقدات واهتمامات ذات كفاءة/أداء عالية، فضلاً عن الاستعداد للتصرف والتفكير مثل العلماء، مما يؤدي إلى رؤى حول الهوية العلمية وبالتالي تطويرها.

ثانيًا، تعد الاستقلالية والتنظيم الذاتي عنصرين أساسيين حيث أن التفكير التأملي يعد مؤشرًا مهمًا للاستقلالية وجانبًا رئيسيًا من التنظيم الذاتي.

ثالثًا، يمكن للأفراد ذوي التفكير التأملي تحليل عملية تعلم العلوم بشكل أكثر نشاطًا وعقلانية، هذا بالإضافة إلى قدرتهم على إدراك وفحص حالتهم ومشاعرهم حول تعلم العلوم من وجهات نظر متعددة. و بالتالي هم يدركوا قيمة كونهم أشخاصًا علميين، ويفكروا بعقلانية ويبذلون الجهود للقيام بذلك.

إن المعتقدات المعرفية هي تنبؤات مهمة للتفكير التأملي، حيث يرتبط التفكير التأملي بشكل إيجابي ببنيات الهوية العلمية مثل معتقدات الكفاءة/الأداء والاهتمام. وبالتالي فإن المعتقدات المعرفية قد تؤثر على الهوية العلمية من خلال الدور الوسيط للتفكير التأملي.

أهمية المعتقدات المعرفية

أشار كل من Schreck, Groß Ophoff and Rott (2024) إلى أن العديد من الدراسات أشارت أن المعتقدات المعرفية تؤثر على التعلم الشخصي والأداء التدريسي. ولذلك أصبحت المعتقدات المعرفية موضوعا جذابا للبحث، كما يمكن التمييز بين الجوانب الدلالية والضمنية للمعتقدات، فالأول ينعكس على المعتقدات الصريحة، في حين أن الأخير هو أحكام ترابطية وتقييمية على المعتقدات المعرفية . كما تم التأكيد على دور المعتقدات المعرفية في اختيار استراتيجيات التعلم و معالجة المعلومات و التكامل و قبول المعرفة الجديدة فهي تؤثر على نتائج تعلم الطلاب كما أنها تؤثر على التدريس فالمعتقدات المعرفية للمعلمين تشكل بشكل غير مباشر المعتقدات المعرفية لطلابهم.

ولقد أوضحت دراسة Shoaib (2020) أن المعتقدات المعرفية في الرياضيات ترتبط بالقدرة المعرفية لدى الطلاب و الإنجاز الأكاديمي و تبين وجود علاقة طردية موجبة بين كل من المعتقدات المعرفية في الرياضيات و الإنجاز الأكاديمي وأوصت الدراسة بضرورة محاولة المعلمين التعرف على المعتقدات المعرفية للطلاب في بداية الفصول الدراسية و توجيه الطلاب من خلال التعليمات المناسبة التي تعزز المعتقدات المعرفية لدى الطلاب في الرياضيات، كما أشار كل من Klopp , Krause-Wichmann and Stark (2023) أن المعتقدات المعرفية مهمة لمهارات التعليل والتبرير، حيث أن المعتقدات المعرفية كافية لبناء الحجج بشكل علمي سليم من حيث النهج المتكامل، لأن التفسيرات هي حالات خاصة من الحجج العلمية لأنها تشترك في نفس البنية، حيث أن المعتقدات المعرفية عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على بناء تفسير علمي.

وتوجد العديد من الدراسات الحديثة التي اهتمت بدراسة المعتقدات المعرفية كدراسة كل من Baytelman, Loizou and Chadjiconstantinou (2023) التي هدفت إلى تحديد العلاقات بين المعتقدات المعرفية لطلاب الصف الثاني عشر تجاه العلوم ومعتقداتهم الشخصية في تطور الكائنات الحية قبل تدريس التطور البيولوجي. وتشير المعتقدات المعرفية تجاه العلوم إلى معتقدات الطلاب حول طبيعة المعرفة وعملية المعرفة. في حين تعتبر المعتقدات الشخصية في التطور البيولوجي بمثابة حقائق شخصية أو وجهات نظر ذاتية في التطور البيولوجي وتم افتراض وجود علاقة بين معتقدات الطلاب المعرفية تجاه العلوم ومعتقداتهم الشخصية في التطور البيولوجي، وتمثلت عينة الدراسة في (٥١) طالبًا من طلاب الصف الثاني عشر ، ولقد أظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية لطلاب الصف الثاني عشر تنبأت بمعتقداتهم الشخصية في تطور النبات وتطور الحيوان، ولكن ليس في تطور الإنسان، حيث كان الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية متطورة نسبيًا حول مصدر المعرفة يؤمنون بتطور النبات وتطور الحيوان أكثر من الطلاب ذوي المعتقدات المعرفية الأقل تطورًا.

كما بحثت دراسة Baytelman, Loizou and Hadjiconstantinou (2023) في العلاقات بين المعتقدات المعرفية لطلاب الصف الثاني عشر تجاه العلوم وفهمهم المفاهيمي للتطور عن طريق الانتقاء الطبيعي، وتمثلت عينة البحث في (٤٢) طالبًا من طلاب الصف الثاني عشر في إحدى المدارس الثانوية في إحدى ضواحي قبرص، والذين شاركوا في دورة علم الأحياء، و تمثلت أدوات البحث في مقاييس: (أ) معتقداتهم المعرفية تجاه العلوم قبل التدخل في تدريس التطور (ب) الفهم المفاهيمي للتطور من خلال الانتقاء الطبيعي بعد تدخل التطور، (ج) المعتقدات المعرفية تجاه العلوم بعد تدخل التطور ، حيث تم افتراض وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية للطلاب وفهمهم المفاهيمي للتطور عن طريق الانتقاء الطبيعي بعد تدخل التطور. و أن التدخل القائم على الاستقصاء في التطور عن طريق الانتقاء الطبيعي من شأنه أن يعزز المعتقدات المعرفية لدى الطلاب. ولقد أشارت النتائج إلى أن المعتقدات المعرفية الأولية للمشاركين تتنبأ بإنجازات تعليمية غير دالة إحصائيًا في الفهم المفاهيمي للتطور عن طريق الانتقاء الطبيعي. ومع ذلك، تظهر نتائجنا تحسنًا كبيرًا في المعتقدات المعرفية للمشاركين بعد المشاركة في التدخل القائم على الاستقصاء حول التطور عن طريق الانتقاء الطبيعي.

كما هدفت دراسة كل من Çevik, Binzet and Coskuntuncel (2024) إلى فحص المعتقدات المعرفية لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة وكفاءتهم في أنشطة العلوم من حيث بعض المتغيرات، وكذلك التعرف على العلاقة بين معتقداتهم المعرفية وكفايتهم في أنشطة العلوم. و تكون مجتمع الدراسة من

(٢١٣) معلماً ومعلمة في مرحلة ما قبل المدرسة العاملين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية الوطنية في ولاية غازي في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢. ووفقاً للنتائج التي تم الحصول عليها من تحليل بيانات البحث، فقد تبين أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة قد طوروا معتقداتهم المعرفية، وأن كفاءتهم في الأنشطة العلمية ارتفعت بما يتماشى مع هذه المعتقدات. و لقد أظهرت تلك النتائج أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة هم أكثر كفاءة في وضع الأنشطة العلمية موضع التنفيذ عندما يبحثون عن المعرفة، ويحققون في كيفية الحصول على المعرفة، ويضيفون تفسيراتهم الخاصة ويطبقونها. وبالإضافة إلى هذه النتائج فقد تبين أن المعتقدات المعرفية تنبأت وفسرت كفاءتهم في الأنشطة العلمية، كما هدفت دراسة Atıcı (2023) إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات المعرفية للطلاب المعلمين و الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم وتكونت مجموعة البحث من (٢٢٠) شخصًا من الطلاب المعلمين في كليات علوم الرياضة في أربع جامعات مختلفة في العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ و تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية و الكفاءة الذاتية الأكاديمية .

كما توجد العديد من الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة المعتقدات المعرفية كدراسة رحابي (٢٠١٩) التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتكونت العينة من (١٥٠) تلميذا وتلميذة وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه طردية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ووجود فروق في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث.

و كذلك دراسة عبد الحليم (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الايجابي والمعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة والكشف عن الفروق تبعا لمتغير النوع وتبعا لمتغير الفرقة الدراسية في متغير التفكير الايجابي والكشف كذلك عن الفروق تبعا للنوع والتخصص في متغير المعتقدات المعرفية وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى والرابعة شعبه تكنولوجيا التعليم، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين التفكير الايجابي والمعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية و وجود فروق تبعا للنوع في المعتقدات المعرفية والتفكير الايجابي لصالح الإناث ووجود فروق تبعا للفرقة في التفكير الايجابي والمعتقدات لصالح طلاب الفرقة الرابعة.

كما هدفت دراسة الحارثي (٢٠٢٠) إلى تحديد العلاقة بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة ومعرفة مستوى المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف ومستوى التدفق النفسي والكشف عن الفروق بينهما تبعا لمتغيرات النوع والتخصص الأكاديمي وتكونت عينة البحث من (٣٦٦) طالب وطالبة وتوصلت النتائج إلى امتلاك الطلاب مستوى متوسط في المعتقدات المعرفية ومستوى مرتفع في توجهات الأهداف ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي تبعا للتخصص الأكاديمي لصالح التخصص الأدبي و عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية باستثناء بعد الاعتقاد في ثبات المعرفة.

و هدفت دراسة الخريبي (٢٠٢٠) إلى بناء مقياس للمعتقدات المعرفية والتحقق من خصائصه بما يتناسب مع طبيعة المرحلة الجامعية وتوصل البحث إلى بناء مقياس للمعتقدات المعرفية يتكون من الأبعاد التالية (يقينية المعرفة- بنية المعرفة- مصدر المعرفة- القدرة على التعلم- سرعة التعلم).

كما هدفت دراسة الريشان(٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والعوامل المؤثرة في اتخاذ القرار وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة قوامها (٧٣٣) طالب وطالبة وتوصلت النتائج إلى أن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر كان متوسط ووجود علاقة طردية بين المعتقدات المعرفية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي والعوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني لديهم.

و هدفت دراسة محمد (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى والكشف عن العلاقة بينهم والتعرف على الفروق في متغيرات الدراسة تبعا لمتغيرات النوع والتخصص، وتكونت عينه الدراسة من (٦٣٤) طالبا وطالبة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعتقدات المعرفية لدى الطلاب عميقة ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية كما لا توجد فروق بين التخصصات العلمية والإنسانية في المعتقدات المعرفية و توصلت أيضا إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وكل من التعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى عينه الدراسة.

كما هدفت دراسة الناهي و يوسف (٢٠١٧) إلى تحديد نوع المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة وتحديد تأثير كل من النوع والتخصص والمرحلة العمرية على المعتقدات المعرفية، ولقد أشارت النتائج إلى وجود تباينات في المعتقدات المعرفية بين الطلاب الناجحين والمعيدين، و كذلك هدفت دراسة جناد (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة تشيرين وكذلك التعرف على استراتيجيات التدريس المفضلة لديهم وتحديد تأثير الاستراتيجيات استراتيجيات التدريس على المعتقدات المعرفية لدى الطلبة، وتم استخدام المنهج الوصفي وتوصلت نتائج البحث إلى أن طلبة جامعة تشرين يمتلكون مستوى جيدا جدا من المعتقدات المعرفية، كما أن المعتقدات المعرفية تتأثر باستراتيجيات التدريس وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس المعتقدات المعرفية لصالح الذكور وأوصى البحث بضرورة الاهتمام بمتغير المعتقدات المعرفية.

ثانيا: الإبداع الانفعاليEmotional Creativity

تعريف الإبداع الانفعالي

الإبداع الانفعالي تبعا لـ Amin and Hammadi (2023) يتم تحديده من خلال استعداد الفرد لفهم المواقف الانفعالية التي يمر بها، والتعلم من التجارب الانفعالية السابقة للفرد نفسه أو للآخرين، وكذلك قدرته على تجربة مشاعر غير مألوفة، و يشمل أيضا مهارة التعبير عن المشاعر بشكل فعال ومبدع. يتضمن هذا التعريف نمط من القدرات المعرفية وسمات الشخصية المرتبطة بالأصالة والمناسبة للخبرة الانفعالية وكذلك رغبة الفرد في التعبير عن العواطف والمشاعر بطريقة فريدة ومرنة وفعالة بما يعكس القيم والقواعد والتجارب العاطفية والاجتماعية، ويساعده ذلك على التعامل مع مواقف الحياة والمشكلات العاطفية والمجتمعية بفعالية ، كما أشار كل من Cabelkova , Dvořák , Smutka , Strielkowski and Volchik (2022) إلى أن الإبداع الانفعالي يتضمن القدرات المعرفية والسمات الشخصية المتعلقة بحداثة الخبرة المعرفية و التعبير عنها.

وهذا ما أكده Trnka (2023) حيث يرى أن الإبداع الانفعالي هو بناء نفسي يجمع بين القدرات الإبداعية من ناحية والمعالجة الانفعالية من ناحية أخرى. فهو مجموعة من القدرات المعرفية والسمات الشخصية المتعلقة بالأصالة و الإبداع المناسب في التجربة الانفعالية و يتكون الإبداع الانفعالي من عدد من العناصر الفرعية المتمثلة في الجدة و الاستعداد و الفاعلية والأصالة، في حين يشير (Oriol et al. 2016) أن الإبداع الانفعالي يعني تجربة حياة عاطفية معقدة، والتي أصبحت ضرورية بشكل متزايد في المجتمعات التي تتطلب الابتكار و التغييرات المستمرة، إن الإبداع الانفعالي يساعد على تعزيز و تنشيط المشاعر الإيجابية، مثل الامتنان والحب والأمل، إن التحكم بشكل أكبر في هذه المشاعر من شأنه أن يسمح للطلاب بالحفاظ على مستويات أعلى من المشاعر.

ويرتبط الإبداع الانفعالي بالعديد من المتغيرات النفسية كدراسة (Sabbar (2023 التي أشارت إلى وجود علاقة بين الإبداع الانفعالي والوعي الذاتي حيث يعد الوعي الذاتي من الصفات التي تفتقدها الشخصية، حيث أن تنمية الوعي الذاتي لدى الفرد يمكنه من فهم نفسه ومواقف الحياة المختلفة .

و كذلك أشارت دراسة Cabelkova , Dvořák , Smutka , Strielkowski and Volchik (2022) إلى أن الإبداع الانفعالي يتنبأ بدوافع السلوك التكيفي المبتكر، حيث تم دراسة الإبداع الانفعالي لدى أساتذة الجامعات، و أشارت النتائج إلى أن الإبداع الانفعالي يتنبأ بالدافع للاستفادة بشكل إبداعي من التدريس عبر الإنترنت في البحث عن أبحاث مبتكرة وكذلك التنمية الشخصية، و تم الإشارة إلى إن تخصيص مساحة أكبر لإظهار جميع جوانب الإبداع الانفعالي من شأنه أن يحسن التكيف مع الظروف الصعبة بل ويسمح للشخص بالاستفادة من الفرص الجديدة، كما أشارت الدراسة أنه إذا كان الإبداع الانفعالي الداخلي الشخصي مرتفعًا ، قد تعمل على تحسين التكيف لدى الفرد للتعامل مع الأزمات وتؤدي إلى نتائج إبداعية.

و توجد العديد من الدراسات العربية التي تناولت متغير الإبداع الانفعالي ففي دراسة قام بها كل من عبد الرحيم و فواز (٢٠١٨) هدفت إلى تحديد العلاقة بين كلا من الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية و تضمنت عينة البحث عدد (٣٦٠) طالب وطالبة من مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي ولقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، كما أوضحت النتائج أيضا أن الابتكارية الانفعالية تلعب دورا هاما في المخرجات المعرفية والتي تمثل كل من التصنيف والتطبيق والدرجة الكلية لكفاءة التمثيل المعرفي للطلاب منخفضي التحصيل الدراسي و أن الابتكارية الانفعالية تلعب دورا هاما في التنبؤ بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات.

ومن الدراسات الحديثة دراسة مصطفى و المطيري (٢٠٢١) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الابتكارية الانفعالية وجودة الحياة الأكاديمية والتعرف على مدى إسهام الابتكارية الانفعالية في التنبؤ بجوده الحياة الأكاديمية وتضمنت عينه الدراسة (٤٧٨) طالبا و طالبة من جامعه القصيم ، وأسفرت النتائج عن عدم وجود أي تأثير دال لمتغير التخصص والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما في جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية والدرجة الكلية، كما أوضحت النتائج إلى أن الابتكارية الانفعالية تسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية لجوده الحياة الأكاديمية.

كما هدفت دراسة العتابي و الجنابي (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى الأداء الانفعالي لدى طلاب الجامعة وتحديد الفروق في درجة أو مستوى الإبداع الانفعالي تبعا لمتغيري النوع والتخصص وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتكونت الدراسة من طلبة جامعة واسط وتوصلت النتائج إلى أن طلاب جامعه واسط يمتلكون الإبداع الانفعالي بدرجه فوق المتوسطة كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق تبعا لمتغير النوع في الإبداع الانفعالي كما توجد فروق لصالح طلبة التخصص العلمي في الإبداع الانفعالي عن طلاب التخصص الأدبي.

و هدفت دراسة يونان و سليمان و محمد و محمد (٢٠٢٠) إلى تحديد الفروق في الإبداع الانفعالي وفقا لمتغيري النوع والتخصص كما هدفت إلى تحديد القدرة التنبؤية لمكونات الدافعية الأكاديمية بالإبداع الانفعالي وتضمنت عينة البحث من (٢٧٧) من طلاب الفرقة الثالثة وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع ووجود فروق تعزي إلى المتغير التخصص لصالح التخصص الأدبي كما توصلت إلى قدره مكونات الدافعية في التنبؤ بالإبداع الانفعالي بشكل دال إحصائيا.

كما هدفت دراسة شعيب و رسلان (٢٠٢٠) إلى التعرف على أساليب التفكير الفارقة لدى مرتفعي ومنخفضي الابتكارية الانفعالية وذلك في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٦) طالبا وطالبة من الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعه المنوفية الملتحقين ببرامج الدراسات العليا وتوصلت النتائج إلى تمايز أساليب التفكير بعامل الابتكارية الانفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة كما توصلت إلى تمايز الابتكارية الانفعالية وأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة تبعا لمتغير النوع

و هدفت دراسة كل من سرور و الشناوي (٢٠١٠) إلى التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين الإبداع الانفعالي وكل من الكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية وإمكانية التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال تلك المتغيرات وتكونت عينه الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية وتوصلت نتائج الدراسة إلى إسهام أبعاد الكفاءة الانفعالية المتمثلة في (فعالية الذات والمهارات الاجتماعية وتنظيم الذات) وأبعاد التفكير الإبداعي المتمثلة في (الأصالة والطلاقة والتحسين) وأساليب مواجهة الضغوط المتمثلة في (التعايش الايجابي مع المشكلات) في التنبؤ بالإبداع الانفعالي و وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بالأبعاد كلها من الكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط والإبداع الانفعالي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد الإبداع الانفعالي لصالح الطالبات ووجود تأثير دال إحصائيا للتفاعلات الثنائية بين المتغيرات المستقلة على أبعاد الإبداع الانفعالي ووجود تأثير ذو دلالة إحصائية للتفاعل الثلاثي بين الكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي والنوع على الإبداع الانفعالي.

الاندماج الأكاديمي Academic Engagement

أشار كل من Alrashidi, Phan and Ngu (42, 2016) إلى عدد من تعريفات الاندماج و ذلك على النحو التالي:-

تعريف Audas and Willms (٢٠٠٢) "مدى مشاركة الطالب في الأنشطة الأكاديمية والأنشطة غير الأكاديمية وكذلك قدرة الطالب على تحديد وتقييم أهدافه"

تعريف (٢٠٠٩) Skinner, Kindermann, and Furrer "جودة مشاركة الطلاب أو ارتباطهم بالدراسة وبالتالي المشاركة في الأنشطة والأهداف"

تعريف (١٩٩٠) Skinner, Wellborn and Connell "المشاركة هي بدء الطالب للجهد والعمل والمثابرة في العمل المدرسي بالإضافة إلى حالاته الانفعالية المحيطة أثناء أنشطة التعلم".

تعريف Willms (2003) "مشاركة الطلاب في المدرسة و مدى تقدير الطالب للنتائج المتعلقة بالمدرسة والتعرف عليه و المشاركة في الأنشطة المدرسية الأكاديمية وغير الأكاديمية".

تعريف(1992) Newmann, Wehlage and Lamborn "مشاركة الطلاب في العمل الأكاديمي و الجهد النفسي الذي يبذله الطلاب واستثمارهم في التعلم والفهم أو إتقان المهارات أو الحرف أو المعرفة التي يهدف العمل المدرسي إلى تحقيقها".

تعريف (1989) Wehlage, Rutter, Smith, Lesko and Fernandez "التفاعل النفسي اللازم لإتقان وفهم المهارات و المعرفة التي يتم تدريسها بشكل صريح في المؤسسات التعليمية".

تعريف (٢٠٠٣) Kuh "مشاركة الطلاب في الجهد والوقت الذي يخصصه الطالب للأنشطة التعليمية السليمة خارج وداخل الفصول الدراسية، والممارسات والسياسات التي تتبعها المؤسسات التعليمية التي تستخدم لتشجيع الطالب على المشاركة في هذه الأنشطة".

تعريف(2002) Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Rom and Bakker (٢٠٠٢) المشاركة في الدراسة "حالة ذهنية مرضية وإيجابية تتعلق بالدراسة وتتميز بما يلي: الاستيعاب والقوة والتفاني".

تعريف (٢٠٠٨) Christenson, Reschly, Appleton, Berman-Young, Spanjers and Varro "مشاركة الطلاب والتزامهم بالتعلم والانتماء إلى المدرسة، والمشاركة في بيئة المؤسسة وبدء الأنشطة لتحقيق النتيجة".

كما يرى Masila (2022) أن الاندماج الأكاديمي يشير إلى درجة المشاركة في الجوانب الأكاديمية و مدى تفاعل الطالب ورغبته في التعلم والأنشطة المدرسية و المشاركة والتفاعل في عملية التعلم. و يتم قياسه باستخدام المشاركة في استبيان المدارس الذي يركز على الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية.

نماذج الاندماج الأكاديمي

أشار كل من Alrashidi, Phan and Ngu (2016) إلى نموذج فريدريكس وآخرون (٢٠٠٤) للاندماج

وصف (٢٠٠٤) .Fridrikson and et. Al الاندماج بأنه بناء مرن ومتطور ومتعدد الأبعاد يتكون من ثلاثة أبعاد وهي: السلوكية، المعرفية والانفعالية. وتلك الأبعاد ليست منفصلة ولكنها مترابطة مع بعضها البعض وهي على النحو التالي:-

المشاركة السلوكية

وفقا لـ Fridrikson and et. Al. (٢٠٠٤) يتم استخدام ثلاث طرق في تعريف المشاركة السلوكية، الطريقة الأولى تنطوي على السلوك الإيجابي، مثل الالتزام بمعايير الفصل الدراسي، وإتباع القواعد و الانخراط في الأعمال أو السلوكيات ، الطريقة الثانية تتعلق بالمشاركة في التعلم والمهام الأكاديمية، وتتضمن سلوكيات مثل المناقشة الفعالة، وطرح الأسئلة، والانتباه، والتركيز، وإظهار المثابرة، وبذل الجهد ، أما الطريقة الثالثة والأخيرة هو المشاركة في الأنشطة المتعلقة بالمدرسة كالأنشطة الرياضية وبالتالي فإن المشاركة السلوكية يمكن ملاحظتها بشكل مباشر ومن أبرز مؤشرات هذا البعد الغياب عن المدرسة، والتحضير للمدرسة، والحضور والمشاركة في المهام المنهجية واللا منهجية والإحالات الانضباطية .

المشاركة المعرفية

يشير بُعد المشاركة المعرفية إلى مشاركة الطلاب في التعلم، ويتضمن جوانب مثل: التفكير والاستعداد لبذل الجهد المطلوب لفهم وإتقان المهام الصعبة، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة (على سبيل المثال، استخدام أساليب توضيحية بدلاً من الحفظ)، وتفضيل التحدي، والتنظيم الذاتي. تشمل مؤشرات المشاركة المعرفية طرح الأسئلة و توضيح الأفكار و المثابرة في الأنشطة الصعبة و المرونة في حل المشكلات و استخدام استراتيجيات التعلم ، على سبيل المثال، ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة واستخدام التنظيم الذاتي لدعم عملية التعلم .

المشاركة الانفعالية

تشير جميع المصطلحات (المشاركة العاطفية أو النفسية أو الانفعالية) إلى نفس سمات المشاركة الانفعالية التي تصف سلوك الطلاب ، وتتضمن ردود الأفعال الانفعالية الإيجابية والسلبية تجاه المعلمين وزملاء الدراسة والأعمال الأكاديمية والمدرسة بشكل عام، ويتضمن مؤشرات مثل وجود الاهتمام والسعادة وعدم تواجد الملل والقلق والحزن، بالإضافة إلى أن الطلاب الذين يظهرون تفاعلًا انفعاليا لديهم شعور بالانتماء إلى المدرسة ، ويقدرون جهود المدرسة، ويشعرون كما لو أنهم مدعومون من أقرانهم والمعلمين.

تأثير المشاركة الأكاديمية على التحصيل الدراسي

لقد أثبتت الدراسات التجريبية أنه كلما زادت المشاركة الأكاديمية لدى الطلاب، كلما كان أداؤهم أفضل في تحصيلهم الأكاديمي. فلقد أشار Le May (2017) إلى أن الأبحاث أظهرت أن المشاركة، والتحفيز، والتنظيم الذاتي، والفردية ذات تأثير على تحصيل الطلاب و هي العوامل الثابتة التي تؤثر على نجاح طلاب الجامعات. لكن نحتاج إلى دراسات توضح علاقات هذه المتغيرات بعضها البعض ، وذلك نظرًا لأن الطلاب يواجهون تجارب فريدة من نوعها أثناء استمرارهم في الدراسة الجامعية، فيجب مراعاة هذه العلاقات وأثرها على تحصيل جميع الطلاب.

و لقد أظهرت نتائج دراسة Nag, Faridabad, Ul-Durar and Mangar (2022) وجود علاقة إيجابية بين المشاركة الأكاديمية و التحصيل الأكاديمي ، وذلك باعتبار أن التفاعل والمشاركة عنصر أساسي وهام للتعلم المتمركز حول الطالب ، حيث تم البحث عن المشاركة السلوكية والمعرفية والانفعالية للطلاب في الفصول الدراسية العليا في مرحلة ما بعد كوفيد١٩ في المؤسسات التعليمية (مؤسسات التعليم العالي). وقامت الدراسة بقياس مشاركة الطلاب على أساس الأبعاد الفرعية الثلاثة، وأثره على التحصيل الدراسي، وأثره اللاحق على إدارة المعرفة، نظراً لتأثيره على التحصيل الدراسي وتم قياس مشاركة الطلاب بمعنى المشاركة العاطفية والمعرفية والسلوكية والإنجاز الأكاديمي و تم التوصل إلى أن الاندماج الأكاديمي له علاقة كبيرة بالتحصيل الأكاديمي. وأظهرت النتائج أيضا أن الإنجاز الأكاديمي يرتبط بإدارة المعرفة بشكل قاطع في إعدادات الفصول الدراسية .

دراسات سابقة عن الاندماج الأكاديمي

و توجد العديد من الدراسات التي تناولت الاندماج الأكاديمي منها دراسة كل من Ali and Hassan (2018) التي أشارت أن مشاركة الطلاب تعد أحد العوامل المهمة التي يجب التأكيد عليها في التعليم، وغالبًا ما يرتبط تفاعل الطلاب بالانجاز الأكاديمي ويمكن أن يكون أداة لمعالجة المشاكل السلوكية في المدارس. و للتوصل إلى تعزيز وتحسين مستوى المشاركة بين الطلاب، لابد من التعاون بين مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور في هذا المجال و تخطيط الأنشطة المرتبطة التي لا تركز فقط على التحصيل الأكاديمي ولكن تراعي أيضا بناء التنمية الاجتماعية و الانفعالية للطلاب، وكذلك فهم التعريفات الصحيحة للمشاركة في البيئة المدرسية.

حيث أشارت الدراسات السابقة إلى أن المشاركة الفعالة للطلاب في المدرسة تحقق نتائج إيجابية في التطور العاطفي والسلوكي والمعرفي لهؤلاء الطلاب، وهذا يساهم في التحصيل الأكاديمي العالي، حيث يلعب المعلمون دورًا فعالًا في إزالة الحواجز في الأوساط الأكاديمية والاجتماعية من خلال خلق فرص لزيادة مشاركة الطلاب من خلال الاستراتيجيات المخططة من خلال تطبيق نظرية التعلم الفعالة. ولذلك، فإن دعم المعلمين له تأثير هام على مشاركة الطلاب في الحياة الأكاديمية مما يساهم بدوره في نجاح الطلاب في المدرسة و يشجع على تطوير العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، ويبني شعورًا بالراحة، ويلهمهم أن تكون نشيطا في المدرسة. (Ali and Hassan, 2018) .

وتوجد العديد من الدراسات الحديثة لمتغير الاندماج الأكاديمي كدراسة Masila (2022) التي كشفت عن العلاقة بين المشاركة المعرفية والتحصيل الأكاديمي بين المتعلمين في أنحاء مختلفة من العالم. وقد توصلت الباحثة إلى وجود علاقة إيجابية بين المشاركة الأكاديمية والتحصيل الدراسي. ووجدت الدراسة أن المشاركة المعرفية والانفعالية ترتبط بشكل كبير بالتحصيل الأكاديمي. وهذا يعني أن المشاركة الانفعالية تؤثر على التحصيل الأكاديمي للطلاب. حيث أن الطلاب ذوو المستوى العالي من المشاركة الانفعالية يتمتعون بدرجات عالية في الجانب الأكاديمي بينما يحصل الطلاب ذوي المشاركة الانفعالية المنخفضة على درجات منخفضة في الجانب الأكاديمي. وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى المشاركة المعرفية والانفعالية، كلما كانت النتيجة الأكاديمية أفضل. ولذلك، فمن المهم أن يتم مساعدة الطلاب على تحسين مستواهم الأكاديمي من خلال المشاركة الأكاديمية.

كما أشارت دراسة Acosta-Gonzaga (2023) إلى تأثير المشاركة الأكاديمية في الأداء الأكاديمي حيث تتنبأ المشاركة ما وراء المعرفية بمستوى أداء الطلاب الأكاديمي. ولذلك فإن تعزيز الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تساعد الطلاب على التعلم، إن التخطيط والمراقبة والتنظيم الذاتي لتعلمهم سيساهم في أدائهم و يساعد على تحسينه. ومن الدراسات العربية الحديثة التي اهتمت بدراسة الاندماج الأكاديمي دراسة أبو ندى (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والتمايز النفسي والاندماج الأكاديمي لدى طلبه جامعة الأقصى و كذلك تحديد العلاقة والتنبؤ بين الكفاءة الذاتية المدركة والتمايز النفسي والاندماج الأكاديمي والكشف عن الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة والتمايز النفسي والاندماج الأكاديمي تبعا لكل من النوع والتقدير والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٩) طالبا وطالبة وتوصلت النتائج إلى معامل ارتباط طردي بين التمايز النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والاندماج الأكاديمي والقدرة التنبؤية بنسبه ٥٣٪ من التباين في درجات الاندماج الأكاديمي تعزى لإسهام كلا من متغيري الكفاءة الذاتية المدركة والتمايز النفسي.

و دراسة جمعه و عبد العال(٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على مدى الإسهام النسبي لمفهوم الذات اللغوي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية و تحديد العلاقة بين الذات اللغوية والاندماج الأكاديمي والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات اللغوي والاندماج الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبا وطالبه في المرحلة الإعدادية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه داله إحصائيا بين مفهوم الذات اللغوي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية وان مفهوم الذات اللغوي يفسر نسبه ٣٧ %من التباين الكلي لأداء الطلاب على مقياس الاندماج الأكاديمي وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في من مفهوم الذاتي اللغوي و وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الاندماج الأكاديمي لصالح الذكور.

وكذلك هدفت دراسة النجار(٢٠١٩) إلى تحديد العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبه الدراسات العليا بكلية التربية وكذلك إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال كل من اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي، وتكونت عينه البحث من (٢٩٦) طالبا وطالبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعه كفر الشيخ وتوصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين بعض أبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية وكل من بعض أبعاد الحاجة إلى المعرفة والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة وبعض أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية ، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي من خلال بعض أبعاد اليقظة العقلية وأبعاد الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيا للنوع في أبعاد الاندماج الأكاديمي الاندماج المعرفي الاندماج السلوكي الاندماج الوجداني والدرجة الكلية للاندماج.

الفروض

١. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والأبعاد الفرعية والاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية.
٢. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإبداع الانفعالي والأبعاد الفرعية والاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية.

٣. تسهم كل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي بأبعادهما الفرعية في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الإناث ومتوسطات درجات الذكور في كل من المعتقدات المعرفية والأبعاد الفرعية والإبداع الانفعالي والأبعاد الفرعية والاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية.

إجراءات البحث

المنهج

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، المنهج الوصفي الارتباطي لتحديد العلاقة بين متغيرات البحث و تحديد الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب دارسي اللغات الأجنبية بكلية التربية و منهج مقارن لتحديد أثر النوع على كل من المعتقدات المعرفية و الإبداع الانفعالي والاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية .

أدوات البحث

١- مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحثة
٢- مقياس الإبداع الانفعالي من إعداد الباحثة
٣- مقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد الباحثة

عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات

وتمثلت في (٣٦٠) من الطلاب دارسي اللغة الأجنبية بكلية التربية وذلك على النحو التالي:

جدول (١) يوضح تقسيم عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث تبعا للشعبة

الشعبة	العدد
انجليزي عام	١٣٠
انجليزي أساسي	١٥٢
اللغة الفرنسية	٣٨
اللغة الألمانية	٤٠

العينة الأساسية

تكونت عينة البحث من دارسي اللغات الأجنبية (اللغة الانجليزية – اللغة الفرنسية – اللغة الألمانية) كلية التربية جامعة حلوان للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ وعددهم (٣٨١)، بواقع (٦٣) طلاب و (٣١٨) طالبات.

الأساليب الإحصائية

- معامل الارتباط لبيرسون.
- اختبار ت للمجموعات المستقلة.
- تحليل الانحدار المتعدد

أدوات البحث

الأداة الأولى: مقياس المعتقدات المعرفية (إعداد الباحثة) Scale of Epistemological Beliefs

خطوات تصميم المقياس

١- **الهدف من الأداة** ويتمثل في قياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية.

٢- **تعريف السمة موضع القياس** و تعرف المعتقدات المعرفية إجرائيا بأنه " اعتقاد الفرد و تصوراته حول معرفته فيما يرتبط بمصدر المعرفة والتنوع في تلك المصادر وهل تتنوع مصادر المعرفة أم أن المعرفة لها مصدر واحد فقط وهو الأستاذ أم على الطالب التنوع في الحصول على مصادر المعرفة المختلفة و تتضمن سرعة الفرد في عملية التعلم القدرة على التعلم بشكل سريع وكفاءة أسرع من اقرأنه و قدرته على الضبط والتحكم للمعرفة والسيطرة عليها و مدى ثبات المعرفة المتعلمة ومدى قابليتها للتغيير و كيفية بناء المعرفة وتكوينها و تنظيمها داخل عقل المتعلم".

٣- **الإطلاع على التراث النفسي والدراسات السابقة** حيث تم الإطلاع على بعض ما ورد في التراث النفسي الخاص بالمعتقدات المعرفية ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة Guo, et al. (2022 (و دراسة رحابي (٢٠١٩) و دراسة عبد الحليم (٢٠٢٠) و دراسة الحارثي (٢٠٢٠) و دراسة الريشان(٢٠١٩) ودراسة محمد (٢٠١٩) و دراسة الناهي و يوسف (٢٠١٧) و دراسة جناد (٢٠١٨).

٤- **تحديد أبعاد المقياس** حيث تم تقسيم أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية إلى خمسة أبعاد وهي **:- مصدر المعرفة** و" تعني اعتقاد الطالب حول تنوع مصادر المعرفة لديه أم أنه يعتقد بوجود مصدر واحد فقط للمعرفة وهو الأستاذ" **و سرعة المعرفة** "وتتمثل في اعتقاد الطالب بمدى سرعة المعرفة لديه وكفاءته في الحصول على المعرفة بصورة سريعة" **و ضبط المعرفة** "وتشمل اعتقاد الطالب حول قدرته على التحكم والسيطرة في المعرفة لديه بشكل كفء" **و ثبات المعرفة** "وتعني اعتقاد الطالب حول مدى ثبات المعرفة ومدى قابليتها للتغيير و التطوير" **و بناء المعرفة** "وتعني اعتقاد الطالب بتكوين وتشكيل وتنظيم عملية المعرفة لديه"

٥- **صياغة مجموعة من المفردات المرتبطة بكل بعد** حيث تم في تلك الخطوة صياغة عدد من المواقف لكل بعد من الأبعاد الخمسة (مصدر المعرفة و سرعة المعرفة و ضبط المعرفة وثبات المعرفة و بناء المعرفة).

٦- **عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين** حيث تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس التربوي وذلك للتعرف على أرائهم في مدى الارتباط بين كل فقرة والبعد التي تنتمي إليه وكذلك مناسبتها لأفراد العينة.

٧- **التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات المعرفية وتشمل:-**

الصدق العاملي للمقياس:

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٢٤) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج Spss.

تم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته(٠,٠٣١) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٠٠٠١) ، وتم حساب اختبار كايزر – ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٧٧٦) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericlty (١٢٢٢,٦٤٦) بدرجة حرية (٢٣١) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)،وحذف العوامل التي تشبع عليها اقل من ثلاثة بنود، وتم حذف مفردة رقم(١٨) ومفردة رقم (٢٠) لأنها لا تتشبع على أي من العوامل الخمسة وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٢) مفردة ويبين جدول(٢) العوامل المستبقاة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المعتقدات المعرفية.

جدول (٢) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المعتقدات المعرفية (ن=٣٦٠)

العامل الأول	التشبع	العامل الثاني	التشبع	العامل الثالث	التشبع	العامل الرابع	التشبع	العامل الخامس	التشبع
٢٤	.٦٥١	٩	.٦٩٨	١٥	.٧٠٩	٢٣	.٧٤٢	١	.٦٧٦
٦	.٥٦٩	٣	.٦٣٨	٧	.٦١٢	٢٢	.٥٩٦	١٦	.٤٠٦
١٩	.٥٤٤	١٠	.٥١٩	١٢	.٥٢٤	٢١	.٥٠٢	١٤	.٤٩٠
٥	.٥٣٣	١١	.٤٩٧	٤	.٥٠٠	١٣	.٤٧٧	٢	.٤٧٠
١٧	.٥٢٣			٨	.٣٥٣				
الجذر الكامن	٢,٢٨٢	٢,١٦٠		٢,٠٤٤		١,٦٦٨		١,٤٦٩	
التباين المفسر للعامل	١٠,٠٣٧٥	٩,٨١٧		٩,٢٩٣		٧,٥٨٣		٦,٦٧٩	
نسبة التباين الكلي=٤٣,٧٤٧ %									

ويتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور خمسة عوامل فسرت ٤٣,٧٤٧% من التباين الكلي للمصفوفة، وقد تشبع على العامل الأول ضبط المعرفة (٥) فقرة وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٢٨٢)، وفسر نسبة (١٠,٠٣٧٥) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني مصدر المعرفة (٤) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,١٦٠)، وفسر نسبة (٩,٨١٧%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث سرعة المعرفة (٥) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٠٤٤)، وفسر نسبة (٩,٢٩٣%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع بنية المعرفة (٤) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١,٦٦٨)، وفسر نسبة (٧,٥٨٣%) من التباين الكلي ، وتشبع على العامل الخامس ثبات المعرفة (٤) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١,٤٦٩)، وفسر نسبة (٦,٦٧٩%) من التباين الكلي وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

الاتساق الداخلي لمقياس المعتقدات المعرفية

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، و ذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي باعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة، ، ويوضح جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الدي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٣)معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من عبارات مقياس المعتقدات المعرفية والدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية
١	.٢٢٧**	٧	.٦٠٤**	١٣	.٤٩٧**	١٩	.٣٤٣**
٢	.٢١٣**	٨	.٤٦٢**	١٤	.٢٣٤**	٢٠	.٠٥٣
٣	.٤٦٢**	٩	.٤١٢**	١٥	.٥٢٤**	٢١	.٣٨٦**
٤	.٤٥٣**	١٠	.٤٨٤**	١٦	.٤٣٠**	٢٢	.٣٦٣**
٥	.٥٠١**	١١	.٣٨٤**	١٧	.٤٠٣**	٢٣	.٣٩٥**
٦	.٤٩٨**	١٢	.٣٢٨**	١٨	.٠١٢	٢٤	.٤٤٩**

** دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١ عدا المفردة رقم ١٨ و رقم ٢٠ وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

درجات معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس

جدول (٤) يوضح درجات معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد
٥	.623**	٣	.661**	٤	.590**	١٣	.663**	١	.400**
٦	.614**	٩	.584**	٧	.686**	٢١	.598**	٢	.554**
١٧	.640**	١٠	.760**	٨	.631**	٢٢	.622**	١٤	.317**
١٩	.557**	١١	.727**	١٢	.455**	٢٣	.713**	١٦	.824**
٢٤	.661**			١٥	.705**				

** **دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (٤) يتضح أن درجات معاملات الارتباط بين جميع المواقف و الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه دالة عند مستوى 01. .

جدول (٥) يوضح درجات معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس المعتقدات المعرفية بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	الدرجة الكلية
البعد الأول		.307**	.389**	.239**	.309**	.700**
البعد الثاني			.368**	.348**	.200**	.627**
البعد الثالث				.350**	.223**	.768**
البعد الرابع					.176**	.634**
البعد الخامس						.510**

** **دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (٥) يتضح أن درجات معاملات الارتباط لجميع أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية وبعضها البعض والدرجة الكلية دالة عند مستوى 01. .

ثانيا : الثبات

وتم حساب الثبات لمقياس المعتقدات المعرفية وذلك باستخدام معامل الثبات الفا كرونباخ

جدول(٦) يوضح معامل ثبات مقياس المعتقدات المعرفية

	معامل الفا كرونباخ
معامل ثبات مقياس المعتقدات المعرفية	. 746

ويشير الجدول رقم (٦) إلى معامل ثبات مقبول يثبت صلاحية المقياس لجمع بيانات الدراسة الحالية.

الصورة النهائية للمقياس

يتكون مقياس المعتقدات المعرفية في صورته النهائية من (٢٤) موقفا وذلك لقياس خمسة أبعاد فرعية وهي ضبط المعرفة وتقيسها المواقف (٥-٦-١٧-١٩-٢٤) و بعد مصدر المعرفة وتقيسها المواقف (٣-٩-١٠-١١) و سرعة المعرفة وتقيسها المواقف (٤-٧-٨-١٢-١٥) وبنية المعرفة وتقيسها المواقف (١٣-٢١-٢٢-٢٣) و ثبات المعرفة وتقيسها المواقف (١-٢-١٤-١٦) وأقصى درجة للمقياس (٧٢) وأقل درجة للمقياس (٢٤) حيث يقوم الطالب بقراءة الموقف واختيار أحد البدائل الثلاث وطريقة تصحيح المقياس هي (٣-٢-١) حيث تمثل الدرجة (٣) اختيار البديل الذي يعبر عن الحل الأفضل أما العدد (٢) فيتمثل في اختيار البديل الوسيط بين الإجابة السليمة وغير السليمة أما الإجابة (١) فتشير إلى البديل غير السليم.

مثال لأحد المواقف وطريقة التصحيح

-من خلال دراستك في أحد أقسام اللغات في كلية التربية ترى-:
يجب الالتزام بما يتم تدريسه من قبل أساتذتي فقط.
يجب تنوع مصادر تحسين اللغة لدي (مكتبات- دورات تدريبية)
يجب الاعتماد على مصدر واحد فقط بجانب دراستي الجامعية

الأداة الثانية : مقياس الإبداع الانفعالي (إعداد الباحثة) **Scale of Emotional Creativity**

خطوات تصميم المقياس

١. **الهدف من الأداة** ويتمثل في قياس الإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة.
٢. **تعريف السمة موضع القياس** ويعرف الإبداع الانفعالي إجرائيا بأنه " إصدار الانفعالات جديدة تناسب الموقف و الاستفادة من الخبرات التي يتعرض إليها الفرد وقدرته على الشعور والتعبير عن الانفعالات بصورة مبتكرة وفعالة وجديدة وفريدة و القدرة على التمييز بين الانفعالات المختلفة و فهم انفعالاته و انفعالات الآخرين بطريقه تعزز التطور الشخصي والعلاقات بين الأشخاص".
٣. **الإطلاع على التراث النفسي والدراسات السابقة** حيث تم الإطلاع على بعض ما ورد في التراث النفسي الخاص بالإبداع الانفعالي منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من عبد الرحيم و فواز (٢٠١٨) و دراسة مصطفى و المطيري (٢٠٢١) و دراسة العتابي و الجنابي (٢٠١٩) و دراسة يونان و سليمان و محمد و محمد (٢٠٢٠) و دراسة شعيب و رسلان (٢٠٢٠) و دراسة سرور و الشناوي (٢٠١٠). Amin and Hammadi (2023) و دراسة Cabelkova et al. (2022) و دراسة Trnka (2023) و دراسة Oriol et al. (2016) و دراسة Sabbar (2023) و دراسة (Cabelkova (2022.
٤.**تحديد أبعاد المقياس** حيث تم تقسيم أبعاد مقياس الإبداع الانفعالي إلى أربعة أبعاد وهي **:- الفاعلية** "و تعني قدرة الفرد على إصدار انفعالات فعالة ومناسبة للموقف والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة" **و الجدة** "وتعني القدرة على إنتاج انفعالات جديدة ومبتكرة وغير مألوفة" **و الاستعداد** "وتعني قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بين الانفعالات المختلفة" **و الأصالة** و يعنى "إنتاج انفعالات فريدة و مبتكرة و صادقة وحقيقية و مناسبة للموقف"

٥. **صياغة مجموعة من المفردات المرتبطة بكل بعد** حيث تم في تلك الخطوة صياغة عدد من المواقف لكل بعد من الأبعاد الأربعة (الفاعلية والجدة والأصالة والاستعداد)

٦. **عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين** حيث تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس التربوي وذلك للتعرف على أرائهم في مدى الارتباط بين كل فقرة والبعد التي تنتمي إليه وكذلك مناسبتها لأفراد العينة.

٧. **التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإبداع الانفعالي**

الصدق العاملي للمقياس:

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٢٢) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج Spss.

تم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته(٠,٠٠٣) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٠٠٠١) ، وتم حساب اختبار كايزر – ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٨٢٢) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericlty (٢٠١٨,٥٧٣) بدرجة حرية (٢٣١) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)،وحذف العوامل التي تشبع عليها اقل من ثلاثة بنود، ويبين جدول(٧) العوامل المستبقاة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المعتقدات المعرفية.

جدول (٧) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الإبداع الانفعالي (ن=٣٦٠)

العامل الأول فاعلية	التشبع	العامل الثاني جدة	التشبع	العامل الثالث استعداد	التشبع	العامل الرابع أصالة	التشبع
١٢	.٦٢٨	٣	.٦٣٨	١٣	.٦٦٤	١٥	.701
٥	.٥٣٢	١٧	.٦٠٨	١٠	.٦٦٠	١٤	.659
٢١	.٥٣١	١٦	.٥٦٨	٩	.٦٣٨	١٨	.478
١٩	.٥١٣	٧	.٥١٥	٦	.٥٢٣	٢٢	.336
١	.٤٩٠	٨	.٣٧٧				
٢	.٤٢٢	٤	.٣٢٢				
١١	.٣٨٥	٢٠	.٣٠١				

الجذر الكامن	٢,٢٦٩	٢,٠١٢	١,٨٦٢	١,٦٢٢
التباين المفسر للعامل	%١٠,٠٣١٥	%٩,١٤٦	%٨,٤٦٥	%٧,٣٧٤
		نسبة التباين الكلي=٣٥,٣٠٠ %		

ويتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور أربعة عوامل فسرت **٣٥,٣٠٠%** من التباين الكلي للمصفوفة، وقد تشبع على العامل الأول الفاعلية (٧) فقرة وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (**٢,٢٦٩**)، وفسر نسبة (**١٠,٠٣١٥**) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني جدة (٧) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (**٢,٠١٢**)، وفسر نسبة (**٩,١٤٦%**) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث الاستعداد (٤) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (**١,٨٦٢**)، وفسر نسبة (**٨,٤٦٥%**) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الرابع أصالة (٤) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (**١,٦٢٢**)، وفسر نسبة (**٧,٣٧٤%**) من التباين الكلي ، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

الاتساق الداخلي لمقياس الإبداع الانفعالي

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، ودلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي باعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة، ، ويوضح جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الدي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٨)معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من عبارات مقياس الابداع الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية
١	.٣٩٥**	٧	.٢٥٥**	١٣	.٣٨٨**	١٩	.٤٨٥**
٢	.٣٢٧**	٨	.٣٦٩**	١٤	.٣٦٤**	٢٠	.٤٣١**
٣	.٣٠٢**	٩	.٣٥٠**	١٥	.٣١٩**	٢١	.٤٣٨**
٤	.٣٦٦**	١٠	.٤٦٢**	١٦	.٤٦٤**	٢٢	.٣٨٩**
٥	.٤٠٧**	١١	.٤٤٠**	١٧	.٣٤١**		
٦	.٤٧٥**	١٢	.٣٠٢**	١٨	.٣٧١**		

**** دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (٨) يتضح أن درجات معاملات الارتباط لجميع مواقف مقياس الإبداع الانفعالي دالة عند مستوى 01.

جدول (٩) درجات معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس

المفردة	الدرجة الكلية للبعد الأول الفاعلية	المفردة	الدرجة الكلية للبعد الثاني الجدة	المفردة	الدرجة الكلية للبعد الثالث استعداد	المفردة	الدرجة الكلية للبعد الرابع أصالة
١	.554**	٣	.521**	٦	.664**	١٤	.660**
٢	.522**	٤	.509**	٩	.602**	١٥	.604**
٥	.498**	٧	.502**	١٠	.667**	١٨	.616**
١١	.511**	٨	.556**	١٣	.693**	٢٢	.621**
١٢	.461**	١٦	.568**				
١٩	.560**	١٧	.481**				
٢١	.595**	٢٠	.491**				

**** دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (٩) يتضح أن درجات معاملات الارتباط لكل موقف من مواقف مقياس الإبداع الانفعالي و البعد التي تنتمي إليه دالة عند مستوى 01.

جدول (١٠) يوضح درجات معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
البعد الأول		.268**	.272**	.262**	.753**
البعد الثاني			.292**	.315**	.694**
البعد الثالث				.208**	.636**
البعد الرابع					.581**

**** دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (١٠) يتضح أن درجات معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الإبداع الانفعالي بعضها البعض و الدرجة الكلية دالة عند مستوى 01.

ثانيا : الثبات

وتم حساب الثبات لمقياس الإبداع الانفعالي وذلك باستخدام معامل الثبات الفا كرونباخ

جدول(١١) يوضح معامل ثبات مقياس الإبداع الانفعالي

	معامل الفا كرونباخ
معامل ثبات مقياس الإبداع الانفعالي	.719

ويشير الجدول رقم (١١) إلى معامل ثبات مقبول يثبت صلاحية المقياس لجمع بيانات الدراسة الحالية

الصورة النهائية للمقياس

يتكون مقياس الإبداع الانفعالي في صورته النهائية من (٢٢) موقفا وذلك لقياس أربعة أبعاد فرعية وهي الفاعلية وتقيسها المواقف (١-٢-٥-١١-١٢-١٩-٢١) و وبعد الجدة وتقيسها المواقف (٣-٤-٧-٨-١٦-١٧-٢٠) و بعد الاستعداد وتقيسها المواقف (٦-٩-١٠-١٣) وبعد الأصالة وتقيسها المواقف (١٤-١٥-

١٨-٢٢) وأقصى درجة للمقياس (٦٦) وأقل درجة للمقياس (٢٢) حيث يقوم الطالب بقراءة الموقف واختيار أحد البدائل الثلاث وطريقة تصحيح المقياس هي (٣-٢-١) حيث تمثل الدرجة (٣) اختيار البديل الذي يعبر عن الحل الأفضل أما العدد (٢) فيتمثل في اختيار البديل الوسيط بين الإجابة السليمة وغير السليمة أما الإجابة (١) فتشير إلى البديل غير السليم.

مثال لأحد مواقف مقياس الإبداع الانفعالي

- إذا حدث وقمت بدراسة مادة دراسية تخصصية صعبة تتطلب ثروة لغوية كبيرة و كان اغلب ردود الأفعال من زملائك هو الخوف من تلك المادة فماذا سيكون رد فعلك أنت؟

أعاني من الخوف مثل باقي زملائي.

أحاول استيعاب المقرر بهدوء واتزان ومعرفة المطلوب.

اطلب المساعدة من زملائي في الأعوام السابقة.

الأداة الثانية : مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثة) Scale of Academic Engagement

خطوات تصميم المقياس

١- **الهدف من الأداة** ويتمثل في قياس الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٢- **تعريف السمة موضع القياس** ويعرف الاندماج الأكاديمي إجرائيا بأنه " قدره الفرد على المشاركة الأكاديمية الفعالة بصورة سلوكية و معرفية أو وجدانية فالفرد يكون قادر على التفاعل والمشاركة في أداء المهام الأكاديمية والتكليفات والاشتراك في الأنشطة والندوات ويكون لديه إلمام معرفي بالجوانب الأكاديمية و يكون مشارك وجدانيا وانفعاليا في السياق الأكاديمي".
٣- **الإطلاع على التراث النفسي والدراسات السابقة** حيث تم الإطلاع على بعض ما ورد في التراث النفسي الخاص بالاندماج الأكاديمي منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة أبو ندى (٢٠٢١) و دراسة جمعه و عبد العال(٢٠٢٢) و دراسة النجار(٢٠١٩) و دراسة Alrashidi, Phan and Ngu (2016)و دراسة Le May (2017) و دراسة Nag et al. (2022) و دراسة Ali and Hassan (2018) و دراسة Acosta-Gonzaga (2023).
٤- **تحديد أبعاد المقياس** حيث تم تقسيم أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي إلى ثلاثة أبعاد وهي **:- الجانب المعرفي** "ويتمثل في وعي الطالب بوضوح المقررات الدراسية والتكليفات والمهام وطبيعة المقررات التي يتم دراستها" **و الجانب الوجداني** "و يتمثل في المشاركة الانفعالية من انفعالات ايجابية أو سلبية في السياق الأكاديمي" **والجانب السلوكي** "وتعني مشاركة الطالب في المهام والتكليفات والمسابقات والأنشطة والندوات الأكاديمية".
٥- **صياغة مجموعة من المفردات المرتبطة بكل بعد** حيث تم في تلك الخطوة صياغة عدد من المواقف لكل بعد من الأبعاد الثلاثة (المعرفي و الوجداني والسلوكي)
٦- **عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين** حيث تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس التربوي وذلك للتعرف على أرائهم في مدى الارتباط بين كل فقرة والبعد التي تنتمي إليه وكذلك مناسبتها لأفراد العينة.

٧- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي وتشمل:-

الصدق العاملي للمقياس:

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس المكون من (٢٢) مفردة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل والتدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريماكس بواسطة برنامج Spss.

تم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث تم حساب القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط وبلغت قيمته(٠,٠٨٧) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٠٠٠١) ، وتم حساب اختبار كايزر – ماير أولكن لكفاية العينة وبلغت قيمته (٠,٨٢٥) وهي قيمة أكبر من (٠,٥) لذا يعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericlty (١٩٨٧,١١٥) بدرجة حرية (٣٠٠) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≤١ مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠)،وحذف العوامل التي تشبع عليها اقل من ثلاثة بنود، ويبين جدول(١٢) العوامل المستبقاة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المعتقدات المعرفية.

جدول (١٢) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الاندماج الأكاديمي (ن=٣٦٠)

العامل الأول	التشبع	العامل الثاني	التشبع	العامل الثالث	التشبع
٢	.٦١٨	١٨	.٧٧٩	٦	.٦٥١
٩	.٥٦٣	١٥	.٧٣٨	٣	.٦١٢
٢٥	.٥٣٨	١٧	.٧٣٠	٥	.٥٧٧
١٣	.٥٠٠	١٦	.٥٦٣	٤	.٥٢٥
٢٣	.٤٩٣	١٩	.٥٣٨	٨	.٤٨٩
٢٤	.٤٩٢	٢١	.٤٢٥	١٠	.٣٤٧
١١	.٤٧٦	٧	.٣٧٨	١	.٣٤٦
٢٠	.٤٧٢	١٢	.٣٦٥		
١٤	.٣٣٩	٢٢	.٣٦١		
الجذر الكامن	٣,٢٣٦	3.206		2.٤٢١	
التباين المفسر للعامل	١٢,٩٤٤	١٢,٨٢٦		٩,٦٨٤	
نسبة التباين الكلي=٣٥,٤٥٤ %					

ويتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن ظهور ثلاثة عوامل فسرت ٣٥,٤٥٤% من التباين الكلي للمصفوفة، وقد تشبع على العامل الأول (٩) فقرة وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٢٣٦)، وفسر نسبة (١٢,٩٤٤) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثاني (٩) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (**3.206**)، وفسر نسبة (١٢,٨٢٦%) من التباين الكلي، وتشبع على العامل الثالث (٧) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (**2.٤٢١**)، وفسر نسبة (٩,٦٨٤%) من التباين الكلي، ، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج الأكاديمي

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، ودلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي باعتبار أن بقية عبارات المقياس الفرعي محك للعبارة، ، ويوضح جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الدي تنتمي إليه العبارة.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية	الفقرة	الدرجة الكلية
١	.٤٩١**	٨	.٣٩٧**	١٥	.٥٠٤**	٢٢	.٤٥٧**
٢	.٥٣٤**	٩	.٥٦١**	١٦	.٥٦٢**	٢٣	.٤٨٠**
٣	.٤٣٢**	١٠	.٣٧٩**	١٧	.٥٢٤**	٢٤	.٣٦١**
٤	.٣٢٣**	١١	.٣٩٥**	١٨	.٥٥١**	٢٥	.٤٦٥**
٥	.٢٩٧**	١٢	.٥١٧**	١٩	.٣٧٩**		
٦	.٤١١**	١٣	.٤٢٢**	٢٠	.٣٥٩**		
٧	.٤٦٢**	١٤	.٥٠٥**	٢١	.٤٩٤**		

** **دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (١٣) يتضح أن درجات معاملات الارتباط لجميع مواقف مقياس الاندماج الأكاديمي دالة عند مستوى 01.

جدول (١٤) درجات معاملات الارتباط بين المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس

المفردة	الدرجة الكلية للبعد الأول معرفي	المفردة	الدرجة الكلية للبعد الثاني وجداني	المفردة	الدرجة الكلية للبعد الثالث سلوكي
٢	.657**	٧	.531**	١	.580**
٩	.585**	١٢	.522**	٣	.603**
١١	.423**	١٥	.674**	٤	.429**
١٣	.534**	١٦	.663**	٥	.460**
١٤	.517**	١٧	.681**	٦	.558**
٢٠	.492**	١٨	.728**	٨	.616**
٢٣	.551**	١٩	.491**	١٠	.584**
٢٤	.514**	٢١	.577**		
٢٥	.602**	٢٢	.495**		

**** دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (١٤) يتضح أن درجات معاملات الارتباط لكل موقف من مقياس الاندماج الأكاديمي و البعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى 01.

جدول (١٥) يوضح درجات معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية

	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية
البعد الأول معرفي		.482**	.447**	.831**
البعد الثاني وجداني			.417**	.829**
البعد الثالث سلوكي				.713**

**** دال عند مستوى 01.**

من الجدول رقم (١٥) يتضح أن درجات معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الأكاديمي و بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى 01.

ثانيا : الثبات

وتم حساب الثبات لمقياس الاندماج الاكاديمي وذلك باستخدام معامل الثبات الفا كرونباخ

جدول(١٦) يوضح معامل ثبات مقياس الاندماج الاكاديمي

	معامل الفا كرونباخ
معامل ثبات مقياس الاندماج الاكاديمي	. 834

ويشير الجدول رقم (١٦) إلى معامل ثبات مقبول يثبت صلاحية المقياس لجمع بيانات الدراسة الحالية.

الصورة النهائية للمقياس

يتكون مقياس الاندماج الأكاديمي في صورته النهائية من (٢٥) موقفا وذلك لقياس ثلاثة أبعاد فرعية وهي الجانب المعرفي وتقيسها المواقف (٢-٩-١١-١٣-١٤-٢٠-٢٣-٢٤-٢٥) و وبعد الجانب الوجداني وتقيسها المواقف (٧-١٢-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢١-٢٢) و بعد الجانب السلوكي وتقيسها المواقف (١-٣-٤-٥-٦-٨-١٠) وأقصى درجة للمقياس (٧٥) وأقل درجة للمقياس (٢٥) حيث يقوم الطالب بقراءة الموقف واختيار أحد البدائل الثلاث وطريقة تصحيح المقياس هي (٣-٢-١) حيث تمثل الدرجة (٣) اختيار البديل الذي يعبر عن الحل الأفضل أما العدد (٢) فيتمثل في اختيار البديل الوسيط بين الإجابة السليمة وغير السليمة أما الإجابة (١) فتشير إلى البديل غير السليم.

مثال لأحد مواقف مقياس الاندماج الأكاديمي

أخبرك أحد أصدقائك بوجود أنشطة طلابية مرتبطة بتخصصات اللغات ، فماذا سيكون رد فعلك؟

- أسارع في الاشتراك في أي نشاط مرتبط بالتخصص.
- إذا اشترك باقي زملائي سوف اشترك معهم.
- لا أريد المشاركة في أي أنشطة.

نتائج البحث

نتيجة الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والأبعاد الفرعية والاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية ".**

و لقد تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون وذلك لحساب العلاقة الارتباطيه بين درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية بأبعاده الفرعية و درجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية و ذلك كما يوضحها جدول (١٧):-

جدول (17) درجات معاملات الارتباط بين المعتقدات المعرفية والأبعاد الفرعية والاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية

	البعد الأول (المعرفي)	البعد الثاني(الوجداني)	البعد الثالث(السلوكي)	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي
البعد الأول (ضبط المعرفة)	.383**	.435**	.213**	.448**
البعد الثاني (مصدر المعرفة)	.397**	.332**	.352**	.449**
البعد الثالث (سرعة المعرفة)	.539**	. 382**	.355**	.539**
البعد الرابع (بنية المعرفة)	.385**	.386**	.355**	.470**
البعد الخامس(ثبات المعرفة)	.272**	.188**	.172**	.268**
الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية	.608**	.534**	.444**	.670**

يتضح من الجدول (١٧) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية بأبعادها الخمسة (ضبط المعرفة و مصدر المعرفة و سرعة المعرفة و بنية المعرفة وثبات المعرفة) و مقياس الاندماج الأكاديمي بجميع أبعاده(البعد المعرفي و الوجداني و السلوكي) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.01) وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الإبداع الانفعالي و درجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمي(670.) مما يشير إلى تحقق الفرض الأول.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الأول

ترتبط تصورات الطالب الذهنية بالاندماج الأكاديمي سواء سلوكيا أو معرفيا أو وجدانيا فنجد أن تصوراته واعتقاده بتطور المعرفة لديه وقابليتها للتغيير و الزيادة و بتعددية مصادر المعرفة وإدراكه لكيفية السيطرة وإدارة المعرفة لديه والتحكم بها وضبطها يرتبط كل ذلك على بمدى مشاركته وتفاعله واشتراكه بالأنشطة والمهام الأكاديمية والمسابقات و مشاركته المعرفية ووعيه بوضوح المقررات والمهام وكذلك على الجانب الوجداني ومشاركته للانفعالات الايجابية والسلبية على الجانب الأكاديمي.

لقد أكد Guoi et al. (2022) أن الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية أكثر عمقا (أي المعرفة غير مؤكدة، ومتطورة، ومبنية بواسطة العقل ويدركون قيمة التجريب) يميلون إلى استخدام استراتيجيات التعلم العميق ولديهم دوافع مرتفعة للتعلم ، في حين يميل الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية سطحية و يعتقدون بيقين المعرفة يميلون إلى استخدام استراتيجيات التعلم السطحي و تكون لديهم دوافع منخفضة للتعلم، كما أوضح Hofer (١٩٩٤) أن الطلاب الجامعيين الذين لديهم معتقدات معرفية أكثر تطورًا لديهم كفاءة ذاتية أعلى وكانوا أكثر ثقة في قدرتهم على الأداء الأكاديمي الجيد ، وكذلك وجد كل من Chen and Pajares (٢٠١٠) أيضًا أن الأفراد ذوي المعتقدات المعرفية الأكثر تعقيدًا هم أكثر ثقة في قدراتهم التعليمية وإكمال مهام التعلم بشكل ناجح ، و أكدت على ذلك دراسة Atıcı (2023) التي أشارت إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية و الكفاءة الذاتية الأكاديمية .

ولقد أشار كل من Klopp et al. (2023) أن المعتقدات المعرفية مهمة لمهارات التعليل والتبرير، حيث أن المعتقدات المعرفية كافية لبناء الحجج بشكل علمي و سليم من حيث النهج المتكامل حيث أن المعتقدات المعرفية هي عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على بناء تفسير علمي .

كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة Çevik et al. (2024) التي توصلت لوجود علاقة بين معتقدات المعلمين المعرفية وكفايتهم في أنشطة العلوم، فقد تبين أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة قد قاموا بتطوير معتقداتهم المعرفية، وأن كفاءتهم في الأنشطة العلمية ارتفعت بما يتوافق مع تلك المعتقدات. و لقد أظهرت تلك النتائج أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة هم أكثر كفاءة في تصميم الأنشطة العلمية ويحققون في كيفية الحصول على المعرفة، ويضيفون تفسيراتهم الخاصة ويطبقونها. كما تبين أن المعتقدات المعرفية تنبأت وفسرت كفاءتهم في الأنشطة العلمية، كما تتفق نتيجة الفرض الأول مع نتيجة دراسة محمد (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي والمعتقدات المعرفية لدى عينه الدراسة، حيث يرتبط تأجيل المهام الأكاديمية وعدم انجازها بالتصورات التي يشكلها الفرد لحول المعرفة لديه، كما أوضحت Shoaib (2020) أن المعتقدات المعرفية في الرياضيات ترتبط بالقدرة المعرفية لدى الطلاب و الإنجاز الأكاديمي و تبين وجود علاقة طردية موجبة بين كل من المعتقدات المعرفية في الرياضيات و الإنجاز الأكاديمي .

تتفق نتائج تلك الدراسات مع نتيجة الفرض الأول حيث أوضحت تلك الدراسات أن الطالب الذي يتمتع بمستوى عميق من المعتقدات المعرفية لديه دافعية مرتفعة وكذلك قدرة على استخدام استراتيجيات التعلم العميق و قدرة على التبرير والتعليل وبناء نظام سليم وعلمي من الحجج ويكون لديه قدرة على الأداء والانجاز الأكاديمي بشكل أفضل، هذا فضلا عن التمتع بالكفاءة الذاتية المرتفعة و أنه لا يقوم بتأجيل المهام الأكاديمية المطلوبة ومن ثم ترتبط تلك المظاهر السلوكية باندماج الطالب وتفاعله ومشاركته المعرفية والسلوكية والانفعالية.

نتيجة الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه **"توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإبداع الانفعالي والأبعاد الفرعية والاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية ".**

و لقد تم التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون وذلك لحساب العلاقة الارتباطيه بين درجات الطلاب على مقياس الإبداع الانفعالي بأبعاده الفرعية و درجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية و ذلك كما يوضحها جدول (١٨):-

جدول (١٨) درجات معاملات الارتباط بين الإبداع الانفعالي والأبعاد الفرعية والاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية

	البعد الأول (المعرفي)	البعد الثاني(الوجداني)	البعد الثالث(السلوكي)	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي
البعد الأول (الفاعلية)	.352**	.250**	.236**	.354**
البعد الثاني الجدة	.277**	.346**	.333**	.394**
البعد الثالث الاستعداد	.308**	.344**	.257**	.384**
البعد الرابع الأصالة	.330**	.434**	.404**	.483**
الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي	.465**	.481**	.432**	.575**

يتضح من الجدول (١٨) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الإبداع الانفعالي بأبعاده الأربعة (الفاعلية و الجدة و الاستعداد والأصالة) و مقياس الاندماج الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (المعرفي و الوجداني و السلوكي) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.01) وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الإبداع الانفعالي و درجاتهم على مقياس الاندماج الأكاديمي(575.) مما يشير إلى تحقق الفرض الثاني.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الثاني

ترتبط قدرة الطالب الإبداعية الانفعالية بقدرته على المشاركة الفعالة على المستوى السلوكي و المعرفي والانفعالي فقدرة الطالب على إصدار مشاعر جديدة ومبتكرة و قدرته على فهم مشاعره ومشاعر الآخرين و مراعاة المشاعر المختلفة والتمييز بينها كل ذلك يرتبط بقدرة الطالب على التفاعل الناجح الفعال القادر على المشاركة في المهام والتكليفات المختلفة والمتعددة و قدرته على المشاركة الوجدانية للآخرين وذلك بسبب توافر القدرة على فهم وإدراك مشاعر الآخرين وإصدار الاستجابة الانفعالية الأصيلة والمبتكرة والمناسبة.

يرى Trnka (2023) أن الإبداع الانفعالي هو بناء نفسي يجمع بين القدرات الإبداعية من ناحية والمعالجة الانفعالية من ناحية أخرى. فهو مجموعة من القدرات المعرفية والسمات الشخصية المتعلقة بالأصالة و الإبداع المناسب في التجربة الانفعالية و يتكون الإبداع الانفعالي من عدد من العناصر الفرعية المتمثلة في الجدة و الاستعداد و الفاعلية والأصالة، حيث أن الطالب يقوم بإصدار الاستجابة الانفعالية التي تتسم بالحداثة و الفاعلية حيث تكون مناسبة للتجربة الانفعالية و تكون استجابات مبتكرة وغير تقليدية و أصيلة، و هذا يرتبط بدوره باندماج الطالب و تفاعله مع الآخرين و مشاركته الأكاديمية الفعالة.

ويرتبط الإبداع الانفعالي بالاندماج الأكاديمي ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن متعلم اللغة الأجنبية يتعرض لمواقف انفعالية تتسم بالحداثة وذلك نتيجة دراسة لغة أجنبية تحتوى بين طياتها على ثقافات و عادات وتقاليد مختلفة عن المجتمع الأم وذلك كما أشار كل من Cabelkova et al. (2022) إلى أن الإبداع الانفعالي يتضمن القدرات المعرفية والسمات الشخصية المتعلقة بحداثة الخبرة المعرفية و التعبير عنها، و أكد على ذلك كل من Amin and Hammadi (2023) أن الإبداع الانفعالي يتضمن قدرة الفرد على تجربة مشاعر غير مألوفة، و يشمل أيضا مهارة التعبير عن المشاعر بشكل فعال ومبدع.

و يتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من Oriol et al. (2016) أن الإبداع الانفعالي يعني تجربة حياة عاطفية معقدة، والتي أصبحت ضرورية بشكل متزايد في المجتمعات التي تتطلب الابتكار و تغييرات مستمرة، إن الإبداع الانفعالي يساعد على تعزيز و تنشيط المشاعر الإيجابية، مثل الامتنان والحب والأمل، كما تتفق مع نتيجة دراسة Cabelkova et al. (2022) حيث أوضحت أن الإبداع الانفعالي يتنبأ بدوافع السلوك التكيفي المبتكر ، كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع دراسة مصطفى و المطيري (٢٠٢١) التي أوضحت أن الإبداع الانفعالي يسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية، فكلما كان المتعلم يتمتع بقدر مرتفع من الإبداع الانفعالي كلما كانت الحياة الأكاديمية أفضل بالنسبة لديه.

و لقد أوضحت دراسة كل من Bulathwatta and Lakshika (2023) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب الجامعيين على مقياس الإبداع الانفعالي ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز، حيث يرتبط إبداع الطلاب الانفعالي و قدرتهم على التمييز بين الانفعالات المختلفة وإصدار الاستجابات الانفعالية الأصيلة والمبتكرة والمناسبة للمواقف المختلفة يرتبط ذلك بالدافع إلى الانجاز الأكاديمي و رغبة الطالب في القيام بالمهام الأكاديمية المختلفة، كما يؤثر الإبداع الانفعالي بشكل مباشر وغير مباشر على دافعية الانجاز.

تتفق تلك الدراسات مع نتيجة الفرض الحالي فالإبداع الانفعالي و قدرة الطالب على إصدار استجابات انفعالية جديدة ومبتكرة وغير مألوفة ومناسبة للموقف يرتبط بدافعية للانجاز و يتنبأ بالسلوك التكيفي المبتكر للطالب وكذلك يرتبط بتعزيز المشاعر الإيجابية تجاه البيئة المحيطة بالفرد، هذا فضلا عن إسهام الإبداع الانفعالي في جودة الحياة الجامعية، فالطالب الذي يكون لديه دافعية للانجاز و يتمتع بسلوك تكيفي مبتكر و مشاعر ايجابية تجاه السياق الأكاديمي يكون مشارك وفعال و مندمج في السياق الأكاديمي.

نتيجة الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه **"تسهم كل من المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي بأبعادهما الفرعية في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية ".**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار التدريجي Stepwise وهي طريقة تقوم على إضافة المتغيرات المستقلة إلى النموذج واحدا تلو الأخر وتتضمن بناء نموذج كامل بكل المتغيرات المستقلة وحذف المتغيرات ذات المساهمة غير المعنوية واحدا تلو الأخر وباستخدام تلك الطريقة تم الحصول على أفضل نموذج والذي ابقي على ثلاثة متغيرات وهما الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية ودرجه بعد الأصالة وهو أحد أبعاد الإبداع الانفعالي وبعد الاستعداد وهو احد أبعاد الإبداع الانفعالي، وتم استبعاد باقي الأبعاد والدرجة الكلية للإبداع الانفعالي نظرا لإسهامهم غير المعنوي في المتغير التابع وهو الاندماج الأكاديمي، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها.

أولا فيما يتعلق بالدرجة الكلية بالاندماج الأكاديمي حيث تمثل الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي المتغير التابع بينما تمثل كلا من الدرجة الكلية لمقاييس المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي والأبعاد الفرعية لكلا المقياسين المتغيرات المستقلة وكانت النتائج على النحو التالي:-

جدول (١٩) نتيجة تحليل التباين للدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	12028.631	3	4009.544	151.615	.000[d]
البواقي	9969.957	377	26.446		
الكلي	21998.588	380			

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض البحثي وانه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي من خلال كل من الدرجة الكلية للمعقدات المعرفية وبعدي الأصالة والاستعداد للإبداع الانفعالي حيث بلغت قيمه ف المحسوبة(151.615) وهي قيمه داله إحصائيا عند مستوى (.000[d]) مما يشير إلى وجود علاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة وفيما يلي نتائج تحليل الانحدار فيما يتعلق بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي:-

جدول (20) نتائج تحليل الانحدار التدريجي للدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيطR	الأوزان الانحدارية Bets	معاملات الانحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعددR2
الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية	.670[a]	.536	.735	13.815	-1.360	.547	.543
بعد الأصالة للإبداع الانفعالي	.732[b]	.297	1.461	8.133			
بعد الاستعداد للإبداع الانفعالي	.739[c]	.114	.437	3.016			

و يتضح من الجدول السابق أن المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية فقط الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية و بعد الأصالة للإبداع الانفعالي وبعد الاستعداد للإبداع الانفعالي و تم استبعاد بقية المتغيرات المستقلة التي تتمثل في أبعاد المعتقدات المعرفية وبعد الفاعلية وبعد الجدة للإبداع الانفعالي وفقا لنتائج تحليل الانحدار المتعدد بطريقةStepwise.

كما يتضح أن معامل التحديد(543.) وهذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية وبعد الأصالة للإبداع الانفعالي وبعد الاستعداد للإبداع الانفعالي) تفسر حوالي ٥٠٪ من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على مقياس الاندماج الأكاديمي ككل ، بينما تشير قيم بيتا (الأوزان الانحدارية) وكذلك معنوياتها إلى أن الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية أفضل المتغيرات في التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي و يؤكد ذلك قيمة(ت) لدلالة معامل الانحدار و التي بلغت قيمتها (13.815) و هي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) وتشير أن العلاقة بين المتغيرين علاقة حقيقية ، بالإضافة إلى أنه يأتي في الترتيب الأول من حيث الارتباط بالمتغير التابع (الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي)

من الجدول السابق نستنتج الصيغة العامة لمعادلة الانحدار المتعدد للاندماج الأكاديمي

الصيغة العامة لمعادلة الانحدار المتعدد للدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي
ص= ب ١ س١ + ب٢ س٢ + ب٣س٣+ أ

حيث أن ص تشير إلى قيمة معامل المتغير التابع وهو (الاندماج الأكاديمي)

(س١) هي قيمة المتغير المستقل الأول (المعتقدات المعرفية)

(ب١) معامل الانحدار للمتغير المستقل الأول ويبلغ (735.).

(س٢) هي قيمة المتغير المستقل الثاني (بعد الأصالة للإبداع الانفعالي)

(ب٢) معامل الانحدار للمتغير المستقل الثاني ويبلغ(1.461).

(س٣) هي قيمة المتغير المستقل الثالث (بعد الاستعداد للإبداع الانفعالي)

(ب٣) معامل الانحدار للمتغير المستقل الثالث ويبلغ(437).

(أ)= ثابت الانحدار و يبلغ(١,٣٦٠-)

الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي = (735.) الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية+ (1.461)بعد الأصالة للإبداع الانفعالي + (437.)بعد الاستعداد للإبداع الانفعالي +١,٣٦٠-

حيث يتم وضع الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس المعتقدات المعرفية بالإضافة لدرجة بعدي الأصالة والاستعداد في مقياس الإبداع الانفعالي و بعد عمل العمليات الحسابية يتضح التقارب بين الدرجة الفعلية المتنبأ بها على مقياس الاندماج الأكاديمي مع الدرجة الفعلية التي يحصل عليها الطالب بالفعل على المقياس.

أبعاد الاندماج الأكاديمي

تم إجراء تحليل التباين المتعدد لكل بعد من أبعاد الاندماج الأكاديمي ، حيث يمثل البعد في كل مرة المتغير التابع بينما تم إدخال جميع المتغيرات المستقلة و تشمل الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية والأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للإبداع الانفعالي والأبعاد الفرعية و تم استخدام طريقة الانحدار المتعدد stepwise و كذلك النتائج على النحو التالي:

ثانيا : نتائج تحليل التباين للبعد المعرفي للاندماج الأكاديمي

جدول (٢١) نتيجة تحليل التباين للبعد المعرفي للاندماج الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	1903.267	3	634.422	85.987	.000[d]
البواقي	2781.552	377	7.378		
الكلي	4684.819	380			

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض البحثي وانه يمكن التنبؤ بالبعد المعرفي للاندماج الأكاديمي من خلال كل من الدرجة الكلية للمعقدات المعرفية وبعد سرعة المعرفة للمعتقدات المعرفية وبعد الأصالة للإبداع الانفعالي حيث بلغت قيمه ف المحسوبة(85.987) وهي قيمه داله إحصائيا عند مستوى (.000[d]) مما يشير إلى وجود علاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة وفيما يلي نتائج تحليل الانحدار فيما يتعلق بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي:-

جدول (٢٢) نتائج تحليل الانحدار التدريجي للبعد المعرفي للاندماج الأكاديمي

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيطR	الأوزان الانحدارية Bets	معاملات الانحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعددR2
الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية	.608[a]	.420	.266	6.597	-1.605	.406	.402
بعد الأصالة للإبداع الانفعالي	.627[b]	.164	.371	3.935			
بعد سرعة المعرفة للمعتقدات المعرفية	.637[c]	.179	.269	2.882			

يتضح من الجدول السابق أن المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية هي فقط الدرجة الكلية للمعقدات المعرفية وبعد سرعة المعرفة للمعتقدات المعرفية وبعد الأصالة للإبداع الانفعالي وتم استبعاد بقية المتغيرات

كما يتضح أن معامل التحديد (402.) و هذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للمعقدات المعرفية وبعد سرعة المعرفة للمعتقدات المعرفية وبعد الأصالة للإبداع الانفعالي) تفسر ٤٠٪ من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على البعد المعرفي للاندماج الأكاديمي.

نتيجة تحليل الانحدار للبعد الوجداني للاندماج الأكاديمي

جدول (٢٣) نتيجة تحليل التباين للبعد الوجداني للاندماج الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	1965.947	5	393.189	49.906	.000[f]
البواقي	2954.500	375	7.879		
الكلي	4920.446	380			

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض البحثي وانه يمكن التنبؤ بالبعد الوجداني للاندماج الأكاديمي من خلال كل من الدرجة الكلية للمعقدات المعرفية وبعد ضبط المعرفة للمعتقدات المعرفية و أبعاد الأصالة والاستعداد والجدة للإبداع الانفعالي حيث بلغت قيمه ف المحسوبة(49.906) وهي قيمه داله إحصائيا عند مستوى (.000[d]) مما يشير إلى وجود علاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة وفيما يلي نتائج تحليل الانحدار فيما يتعلق بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي:-

جدول(24) نتائج تحليل الانحدار التدريجي للبعد الوجداني للاندماج الأكاديمي

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيطR	الأوزان الانحدارية Bets	معاملات الانحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعددR2
الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية	.534[a]	.259	.168	4.196	-3.366	.400	.392
بعد الأصالة للإبداع الانفعالي	.606[b]	.275	.638	6.337			
بعد الاستعداد للإبداع الانفعالي	.618[c]	.105	.190	2.360			
بعد ضبط المعرفة للمعتقدات المعرفية	.626[d]	.163	.323	2.874			
بعد الجدة للإبداع الانفعالي	.632[e]	.101	.161	2.192			

يتضح من الجدول السابق أن المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية هي فقط الدرجة الكلية للمعقدات المعرفية وبعد ضبط المعرفة للمعتقدات المعرفية و بعد الأصالة للإبداع الانفعالي و بعد الجدة للإبداع الانفعالي وتم استبعاد بقية المتغيرات

كما يتضح أن معامل التحديد (392.) و هذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للمعقدات المعرفية وبعد ضبط المعرفة للمعتقدات المعرفية و بعد الأصالة للإبداع الانفعالي و بعد الجدة للإبداع الانفعالي) تفسر39% من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على البعد المعرفي للاندماج الأكاديمي.

نتيجة تحليل الانحدار للبعد السلوكي للاندماج الأكاديمي

جدو(٢٥) نتيجة تحليل التباين للبعد السلوكي للاندماج الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	627.637	4	156.909	40.097	.000[e]
البواقي	1471.376	376	3.913		
الكلي	2099.013	380			

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض البحثي وانه يمكن التنبؤ بالبعد السلوكي للاندماج الأكاديمي من خلال كل من الدرجة الكلية للمعقدات المعرفية وبعد ضبط المعرفة للمعتقدات المعرفية و أبعاد الأصالة والجدة للإبداع الانفعالي حيث بلغت قيمه ف المحسوبة(40.097) وهي قيمه داله إحصائيا عند مستوى (.000[d]) مما يشير إلى وجود علاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة وفيما يلي نتائج تحليل الانحدار فيما يتعلق بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي:-

جدول(٢٦) نتائج تحليل الانحدار التدريجي للبعد السلوكي للاندماج الأكاديمي

المتغيرات المنبئة	الارتباط البسيطR	الأوزان الانحدارية Bets	معاملات الانحدار	اختبار ت لمعنوية معامل الانحدار	ثابت الانحدار	معامل الارتباط المتعدد R	مربع معامل الارتباط المتعددR2
الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية	.444[a]	.416	.176	6.307	3.798	.299	.292
بعد الأصالة للإبداع الانفعالي	.527[b]	.267	.405	5.712			
بعد ضبط المعرفة للمعتقدات المعرفية	.539[c]	-.134	-.174	-2.208			
بعد الجدة للإبداع الانفعالي	.547[d]	.106	.111	2.166			

يتضح من الجدول السابق أن المتغيرات ذات الدلالة الإحصائية هي فقط الدرجة الكلية للمعقدات المعرفية وبعد ضبط المعرفة للمعتقدات المعرفية و بعد الأصالة للإبداع الانفعالي و بعد الجدة للإبداع الانفعالي وتم استبعاد بقية المتغيرات

كما يتضح أن معامل التحديد (.292) و هذا يعنى أن المتغيرات المستقلة (الدرجة الكلية للمعقدات المعرفية وبعد ضبط المعرفة للمعتقدات المعرفية و بعد الأصالة للإبداع الانفعالي و بعد الجدة للإبداع الانفعالي) تفسر29% من التباين الكلي لأداء أفراد عينة البحث على البعد المعرفي للاندماج الأكاديمي.

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الثالث

يتضح مما سبق إسهام كل من الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية و بعد الأصالة للإبداع الانفعالي و بعد الاستعداد للإبداع الانفعالي في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي، حيث تسهم كل من تصورات الطالب الذهنية و قدرة الفرد الإبداعية على المستوى الانفعالي في مشاركته الأكاديمية، حيث أن تصورات الطالب عن المعرفة وتعقدها و مدى ثباتها و تعددية مصادر الحصول عليها و سرعتها و مدى قدرة

الطالب على إدارتها و ضبطها والتحكم بها يسهم في مدى قدرته على المشاركة الفعالة و أداء المهام الأكاديمية المطلوبة والتفاعل مع المحيطين و كذلك يسهم في مشاركة الطالب المعرفية ومدى وضوح المقررات و المهام الأكاديمية و التكليفات كما يسهم في التفاعل الانفعالي و مشاركة الآخرين سواء للانفعالات الايجابية أو السلبية.

لقد أوضح كل من Ali et al. (2021) أن سلوكيات الطلاب الأكاديمية وأدائهم الأكاديمي تختلف باختلاف معتقداتهم المعرفية، حيث أن المعتقدات الطلاب المعرفية تؤثر في سلوكياتهم الأكاديمية على المستويات المختلفة (المعرفية والوجدانية و السلوكية) فالطالب الذي يعتقد في تعددية مصادر المعرفة و يحصل عليها من مصادر متعددة و يكون لديه تصور حول سرعته في عملية التعلم وقادر على ضبط تعلمه وإدارته والتحكم به و لديه وعي ببناء و تكوين المعرفة يكون قادر على الأداء الأكاديمي بشكل أفضل و يؤثر على السلوك الأكاديمي للطلاب و مشاركتهم في عملية التعلم حيث أنه يجعل الطالب لديه وعي بالمقررات الدراسية و لديه معرفة دقيقة بطبيعة المقررات الدراسية و كذلك يشعر بالرضا و السعادة و الاطمئنان و يشارك سلوكيا في المهام الأكاديمية والأنشطة المرتبطة بالحياة الجامعية، وأكدت ذلك دراسة Panergayo (2023) التي أوضحت أن كل من الكفاءة الذاتية والمعتقدات المعرفية تعزز وتحسن الأداء الأكاديمي.

لقد أشار كل من Guoi et al. (2022) أن المعتقدات المعرفية تؤثر في المقام الأول على العوامل داخل الفرد، وعلى وجه الخصوص فهي تؤثر على عملية التعلم ونتائجه في المقام الأول من خلال التأثير على فهم الطلاب للمهام التعليمية والمعرفية التي سيتم اكتسابها كما أكدوا وجود علاقة بين المعتقدات المعرفية و معتقدات الكفاءة ومفهوم الذات لدى الفرد، أن الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية أكثر عمقا (أي المعرفة غير مؤكدة، ومتطورة، ومبنية بواسطة العقل ويدركون قيمة التجريب) يميلون إلى استخدام استراتيجيات التعلم العميق ولديهم دوافع مرتفعة للتعلم و يتفق ذلك مع دراسة Schreck et al. (2024) التي أكدت على دور المعتقدات المعرفية في اختيار استراتيجيات التعلم و معالجة المعلومات و التكامل و قبول المعرفة الجديدة فهي تؤثر على نتائج تعلم الطلاب.

كما يرى كل من Sheehy et al. (2022) أن المعتقدات المعرفية تؤثر على النتائج الأكاديمية للمتعلمين و تفاعلهم ومشاركتهم في عملية التعلم ، و يتفق ذلك مع كل من Klopp et al. (2023) حيث أشاروا إلى أن المعتقدات المعرفية مهمة لمهارات التعليل والتبرير، حيث أن المعتقدات المعرفية كافية لبناء الحجج بشكل علمي و سليم من حيث النهج المتكامل، إن المعتقدات المعرفية هي عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على بناء تفسير علمي.

و تتفق نتيجة الفرض الثالث مع نتيجة دراسة أبو ندى (٢٠٢١) التي أوضحت أن الكفاءة الذاتية المدركة تتنبأ بمقدار ٥٣٪ من التباين في درجات الاندماج الأكاديمي فالتصورات التي يكونها الفرد عن ذاته و قدراته ومهاراته تسهم في مدى تفاعله ومشاركته مع الآخرين معرفيا وانفعاليا ووجدانيا. وكذلك اتفقت مع نتيجة دراسة جمعه و عبد العال(٢٠٢٢) التي توصلت إلى ان مفهوم الذات اللغوي يفسر نسبه ٣٧ %من التباين الكلي لأداء الطلاب على مقياس الاندماج الأكاديمي، حيث يعد تقييم الطالب لمعتقداته و قدراته اللغوية وتصوراته لإمكانياته و مهارات اللغة لديه يتنبأ بمدى قدرته على التفاعل والمشاركة والاندماج في السياق الأكاديمي.

كما يسهم الإبداع الانفعالي و قدرة الطالب على فهم مشاعره ومشاعر المحيطين به والتمييز بين الانفعالات المختلفة وقدرته على إصدار استجابات انفعالية حقيقية وأصيلة ومبتكرة ومناسبة للموقف والسياق يسهم ذلك في التفاعل الايجابي بينه وبين زملائه وأساتذته فهو يكون لدى وعي بالاستجابة الانفعالية المناسبة للموقف ولديه قدرة على التمييز بين الانفعالات المختلفة وبالتالي سيكون شخص مقبول من الآخرين ويساعد ذلك على المشاركة الفعالة في أداء المهام الأكاديمية والوعي بها.

لقد أشار Cabelkova et al. (2022) إلى أن الإبداع الانفعالي يتنبأ بدوافع السلوك التكيفي المبتكر حيث تم الإشارة إلى إن الاهتمام بالإبداع الانفعالي من شأنه أن يحسن التكيف مع الظروف الصعبة بل ويسمح للشخص الاستفادة من الفرص الجديدة، حيث أنه إذا كان الإبداع الانفعالي الداخلي الشخصي مرتفعًا ، يساعد ذلك في تحسين التكيف لدى الفرد و القدرة على التعامل مع الأزمات وتؤدي إلى نتائج إبداعية و يتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من Oriol et al. (2016) أن الإبداع الانفعالي يعني تجربة حياة عاطفية معقدة، والتي أصبحت ضرورية بشكل متزايد في المجتمعات التي تتطلب الابتكار و التغييرات المستمرة، حيث أن الإبداع الانفعالي يساعد على تعزيز و تنشيط المشاعر الإيجابية، مثل الامتنان والحب والأمل، كما أوضحت دراسة مصطفى و المطيري (٢٠٢١) التي الإبداع الانفعالي يسهم في التنبؤ بالدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية، فكلما كان المتعلم يتمتع بقدر مرتفع من الإبداع الانفعالي كلما كانت الحياة الأكاديمية أفضل بالنسبة لديه.

نتيجة الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الإناث ومتوسطات درجات الذكور في كل من المعتقدات المعرفية والأبعاد الفرعية والإبداع الانفعالي والأبعاد الفرعية والاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية "**.

و للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة (ت) بين الذكور والإناث في كل من المعتقدات المعرفية والأبعاد الفرعية والإبداع الانفعالي والأبعاد الفرعية والاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية وذلك على النحو التالي:-

جدول(٢٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت و مستوى الدلالة بين الذكور والإناث على مقياس المعتقدات المعرفية والأبعاد الفرعية

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول ضبط المعرفة	**الذكور**	63	10.5397	1.94128	1.608	.109
	الإناث	318	10.1384	1.78312		
البعد الثاني مصدر المعرفة	**الذكور**	63	10.6190	1.41909	.286	.775
	الإناث	318	10.5660	1.32688		
البعد الثالث سرعة المعرفة	**الذكور**	63	11.4762	2.16167	-.015	.988
	الإناث	318	11.4811	2.37587		
البعد الرابع بنية المعرفة	**الذكور**	63	10.2222	1.64066	-.384	.701
	الإناث	318	10.3050	1.54982		
البعد الخامس ثبات المعرفة	**الذكور**	63	10.3016	1.32756	.070	.944
	الإناث	318	10.2893	1.25764		
الدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية	**الذكور**	63	57.6349	5.58599	.463	.643
	الإناث	318	57.2799	5.54991		

يتضح من الجدول (٢٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب و متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الكلية لمقياس المعتقدات المعرفية والأبعاد الفرعية (ضبط المعرفة – مصدر المعرفة – سرعة المعرفة- بنية المعرفة – ثبات المعرفة) .

جدول(٢٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت و مستوى الدلالة بين الذكور والإناث على مقياس الإبداع الانفعالي والأبعاد الفرعية

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول فاعلية	**الذكور**	63	18.0000	2.18499	3.420	.001
	الإناث	318	16.6730	2.92060		
البعد الثاني استعداد	**الذكور**	63	18.6825	2.78721	-1.340	.181
	الإناث	318	19.0975	2.12242		
البعد الثالث جدة	**الذكور**	63	10.0159	1.91338	2.959	.003
	الإناث	318	9.2138	1.97577		
البعد الرابع أصالة	**الذكور**	63	10.2698	1.57814	-1.329	.185
	الإناث	318	10.5535	1.54081		
الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي	**الذكور**	63	56.9683	5.92144	1.757	.080
	الإناث	318	55.5377	5.90061		

يتضح من الجدول (٢٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب و متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الكلية لمقياس الإبداع الانفعالي البعد الثاني (الاستعداد) و البعد الرابع (الأصالة) و وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب و متوسطات درجات الطالبات في البعد الأول (الفاعلية) والبعد الثالث(الجدة) .

جدول(٢٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة ت و مستوى الدلالة بين الذكور والإناث على مقياس الاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية

		العدد		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول المعرفي	**الذكور**	63		20.6825	3.03647	.130	.897
	الإناث	318		20.6195	3.60203		
البعد الثاني الوجداني	**الذكور**	63		20.8413	4.23962	-.674	.501
	الإناث	318		21.1761	3.46234		
البعد الثالث السلوكي	**الذكور**	63		18.0000	2.85680	-1.761	.079
	الإناث	318		18.5692	2.22969		
الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	**الذكور**	63		59.5238	8.30440	-.801	.424
	الإناث	318		60.3648	7.46932		

يتضح من الجدول (٢٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب و متوسطات درجات الطالبات في الدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية .

من خلال الجدول (٢٧) وجدول (٢٨) و جدول (٢٩) يتضح تحقق الفرض البحثي جزئيا حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات درجات الطالبات في كل من المعتقدات المعرفية والأبعاد الفرعية والإبداع الانفعالي والأبعاد الفرعية باستثناء البعد الأول(الفاعلية) والثالث (الجدة) والاندماج الأكاديمي والأبعاد الفرعية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية .

تفسير ومناقشة نتيجة الفرض الرابع

يمكن أن يعزى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة الثلاثة باستثناء البعد الأول (الفاعلية) والبعد الثالث (الجدة) للإبداع الانفعالي إلى تقارب الخبرة التعليمية والمرحلة العمرية لدى أفراد عينة البحث حيث أن هؤلاء الطلاب دارسي اللغات الأجنبية و بالتالي فلا يوجد تباين كبير فيما بينهم وطريقة معالجتهم للأمور، فهم متقاربون من حيث تقديراتهم و درجاتهم التحصيلية في المرحلة الثانوية وكذلك اهتماماتهم الدراسية من خلال الالتحاق بأحد أقسام اللغات الأجنبية بكلية التربية وبالتالي فلا يوجد اختلاف بين الطلاب والطالبات في متغيرات الدراسة لان الخبرات التي تعرض لها كل من كليهما هي خبرات متشابهة و سياقات تعليمية متشابهة و طبيعة مقررات لغوية متشابهة ومن ثم لا يوجد اختلافات فيما بينهم في تصوراتهم المعرفية أو اندماجهم الأكاديمي أو إبداعهم الانفعالي باستثناء بعدي الفاعلية والجدة، ويمكن أن يعزى وجود اختلاف في بعدي الفاعلية والجدة بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات أن الطالبات لديهن قدرة على إصدار انفعالات أكثر فاعلية ومناسبة للموقف والاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة و كذلك القدرة على إنتاج انفعالات جديدة ومبتكرة وغير مألوفة و قد يعزى ذلك إلى تقديرهن للمواقف الانفعالية و سياقاتها المختلفة بشكل أكبر من الطلاب .

وتتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة الحارثي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية باستثناء بعد الاعتقاد في ثبات المعرفة. و تتفق مع نتيجة دراسة محمد (٢٠١٩) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في المعتقدات المعرفية، و

تختلف نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة رحابي (٢٠١٩) التي أوضحت وجود فروق في المعتقدات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث. و دراسة ولاء عبد الحليم (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود فروق تبعا للنوع في المعتقدات المعرفية والتفكير الايجابي لصالح الإناث ، كما تختلف مع نتيجة دراسة جناد (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس المعتقدات المعرفية لصالح الذكور.

وتتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة العتابي و الجنابي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق تبعا لمتغير النوع في الإبداع الانفعالي و تتفق أيضا مع نتيجة هدفت دراسة يونان و سليمان و محمد و محمد (٢٠٢٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع، و اتفقت مع دراسة العتابي و الجنابي (٢٠١٩) التي توصلت أنه لا توجد فروق تبعا لمتغير النوع في الإبداع الانفعالي.

وتختلف نتيجة الفرض الحالي مع دراسة شعيب و رسلان (٢٠٢٠) التي توصلت إلى تمايز الابتكارية الانفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة تبعا لمتغير النوع و تختلف كذلك مع دراسة سرور و الشناوي (٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد الإبداع الانفعالي لصالح الطالبات و اختلفت مع دراسة كل من سرور و الشناوي (٢٠١٠) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أبعاد الإبداع الانفعالي لصالح الطالبات ووجود تأثير دال إحصائيا للتفاعلات الثنائية بين المتغيرات المستقلة على أبعاد الإبداع الانفعالي ووجود تأثير ذو دلالة إحصائية للتفاعل الثلاثي بين الكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي والنوع على الإبداع الانفعالي، كما تتفق نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة النجار(٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الاندماج الأكاديمي وتختلف مع نتيجة دراسة جمعه و عبد العال (٢٠٢٢) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الاندماج الأكاديمي لصالح الذكور.

التوصيات

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يقدم البحث التوصيات الآتية:-

- توجيه القائمين على العملية التعليمية بالدور الفعال لكل من المعتقدات المعرفية و الإبداع الانفعالي ودورهما الفعال في الاندماج الأكاديمي.
- إرشاد القائمين بالتدريس في المراحل التعليمية المختلفة إلى أهمية الاندماج الأكاديمي و دوره الفعال في الأداء الأكاديمي.
- إقامة العديد من الندوات وورش العمل في الجامعات لإرشاد الطلاب بمفهوم المعتقدات المعرفية والإبداع الانفعالي.
- إجراء العديد من الدراسات حول العوامل المؤثرة على الاندماج الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة.
- توجيه القائمين على العملية التعليمية بأهمية اندماج الطلاب الأكاديمي و تأثيره على التحصيل الدراسي.
- توجيه القائمين على التدريس لشعب اللغات بضرورة مراعاة معتقدات الطلاب المعرفية و تقديم تعليمات مناسبة في بداية كل فصل دراسي لكيفية التعامل مع المواد اللغوية.
-

البحوث المقترحة

- الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالعبء المعرفي لديهم.
- فاعلية برنامج قائم على فنيات اليقظة العقلية في تنمية الإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة.
- التنظيم الانفعالي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.
- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- المعتقدات المعرفية و علاقتها بالمثابرة الأكاديمية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية.
- العوامل المنبئة بالمعتقدات المعرفية لدى طلاب شعب اللغات بكلية التربية.
- الإبداع الانفعالي و علاقته بالعقلية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبو ندى، خالد (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة والتمايز النفسي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأقصى، مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع ، ٧٤ ، ٢٦ – ٤٥.

جمعه، احمد سمير قطب و عبد العال، محرم فؤاد عبد الحاكم (٢٠٢٢). مدى الإسهام النسبي لمفهوم الذات اللغوي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى عينه من طلاب المرحلة الإعدادية، المجلة العلمية لكلية التربية جامعه أسيوط، ٣٨(٢٢)، ٣٢ – ٨٠.

جناد، روعة عارف (٢٠١٨) . المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التدريس لدى عينة من طلبة جامعة تشرين، مجلة جامعه طرطوس للبحوث و الدراسات العلمية سلسله الآداب والعلوم الإنسانية، ٢ (١)، ٩-٢٨.

الحارثي، صبحي بن سعيد (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كليه التربية جامعه الأزهر، (١٨٥) ج ١، ٦٦٧ – ٧١١.

الخريبي، تامر نسيم محمد (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة ، مجلة رعاية وتنميه الطفولة دورية علمية متخصصة محكمة مركز رعاية وتنمية الطفولة جامعة المنصورة، ١٨ ، ١-٣١.

رحابي، عبد الرحيم (٢٠١٩). العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية على عينة من ثانوية الشهيد قطوش خليفة بن محمد بالمسيلة، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ٧ (١)، ٨٠ - ١٠٦.

الريشان، عبير حاتم خليل (٢٠١٩). أثر المعتقدات المعرفية لدى طلبه الصف العاشر الأساسي على العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار المهني، المجلة العربية للنشر العلمي، (١١)، ١٩٨- ٢٥٧.

سرور، سعيد عبد الغني و الشناوي، عادل محمود (٢٠١٠).نموذج بنائي للإبداع الانفعالي والكفاءة الانفعالية والتفسير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية لدى الطالب المعلم، مجلة كليه التربية بدمنهور جامعة الاسكندرية، ٢(١)، ٩٤-١٧٥.

شعيب، علي محمود علي و رسلان، هند مصطفى محمد (٢٠٢٠).دراسة لأساليب التفكير الفارقة لمرتفعي ومنخفضي الابتكارية الانفعالية في ضوء نظريه ستيرنبرج لدى عينة من طلاب الجامعة، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(٣)، ٩١-١٣٨.

عبد الحليم، ولاء فوزي (٢٠٢٠). التفكير الايجابي وعلاقته بكل منه المعتقدات المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة كليه التربية جامعه عين شمس ، ٤٤، ٤٩٣ – ٥٤٧.

عبد الرحيم، طارق و فواز، إيمان (٢٠١٨). الابتكارية الانفعالية واليقظة العقلية وعلاقتهما بكفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى مرتفع ومنخفض مستويات التحصيلية من طلاب الجامعة، المجلة التربوية ٥٤.

العتابي، حازم عبد الكاظم حسين والجنابي، فاضل زامل صالح. ٢٠١٩. الإبداع الانفعالي لدى طلبة الجامعة .مجلة لارك للفلسفة و اللسانيات و العلوم الاجتماعية، ٣(٣٢) ، ١٥٧-١٧٧.

محمد، هاني سعيد حسن (٢٠١٩). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا والمعتقدات المعرفية لدى طلبه المرحلة الجامعية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٠ (٢) ج ٢، ٣٦٧ - ٤٠١ .

مصطفى، فتحي و المطيري، تواصيف (٢٠٢١). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعه القصيم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤ (٣) ، ١٣٥٤- ١٣٩٧.

الناهي، بتول غالب و يوسف، انمار يعقوب (٢٠١٧) . المعتقدات المعرفية لدى طلبه الجامعة، مجلة أبحاث ميسان، ١٣ (٢٦)، ٢٠١٧ .

النجار، حسني زكريا السيد (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبه الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة كليه التربية ببنها، ٣(١٢٠) ، ٩٢ - ١٥٥.

يونان، ايفون ، سليمان، مصطفى ، محمد، هناء و محمد، أسماء (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لمكونات نموذج الميوزيك للدافعية وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالإبداعي الانفعالي لدى طلبة كلية التربية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٧٣ – ٢٤٥.

English References:

Acosta-Gonzaga, E. (2023). The Effects of Self-Esteem and Academic Engagement on University Students' Performance. Behav. Sci. 13(4), 1-12. https://doi.org/10.3390/bs13040348.

Ali, M. M., & Hassan, N. (2018). Defining Concepts of Student Engagement and Factors Contributing to Their Engagement in Schools. Creative Education, 9(14), 2161-2170. https://doi.org/10.4236/ce.2018.914157.

Ali, R. , Shoukat, B. & Ba, R. (2021). Nature of Academic Programs, Epistemological Beliefs and Their Impact on Pakistani University Students' Academic Performance. Review of Education, Administration & LAW. 4(4):781-803.

Alrashidi, O. , Phan, H. & Ngu, B. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. International Education Studies. 9(12), 41-52.

Amin, R. J. M. & Hammadi, H. R. (2023). Emotional Creativity for University Instructor.Journal for Educators, Teachers and Trainers, 14(3). 349-357.

Atıcı, A. (2023). The Relationship Between Physical Education Teacher Candidates' Epistemological Beliefs and Academic Self-Efficacy. Journal of Education and Learning. 12(4),139-147.

Baytelman, A. , Loizou, Th. & Hadjiconstantinou, S. (2023). Relationships between Epistemological Beliefs and Conceptual Understanding of Evolution by Natural Selection. Center for Educational Policy Studies Journal. 13. 63-93.

Baytelman, A. , Loizou, T. & Chadjiconstantinou, S. (2023). Investigating Relationships Between Epistemological Beliefs and Personal Beliefs in Biological Evolution. Springer International Publishing, 119-135.

Bulathwatta, A. and Lakshika, R. (2023). Role of emotional creativity and achievement motivation on trauma symptoms among university students. Front. Psychol. 1-12.

Cabelkova, I. , Dvořák, M. , Smutka, L. , Strielkowski, W. & Volchik, V. (2022). The predictive ability of emotional creativity in motivation for adaptive innovation among university professors under COVID-19 epidemic: An international study. Frontiers in Psychology. 13, 1-14.

Çevik, S. , Binzet, G. & Coskuntuncel, O. (2024). Investigation of the Relationship between pre-school Teachers Epistemological Beliefs and science Activity Competencies in terms of some Variables. Journal of Advanced Education Studies. 10.48166/ejaes.1377857

Guo, X. , Xuemin, H. , Deng, W. , Ji, X. , Xiang, Sh. & Hu, W. (2022). The relationship between epistemological beliefs, reflective thinking, and science identity: a structural equation modeling analysis. International Journal of STEM Education. 9(1), 1-17.

Klopp, E. & Stark, R. (2014). Critical reflections on the research of epistemological beliefs. 9th International Conference on Conceptual Change, Universität des Saarlandes 1-14.

Klopp, E. , Krause-Wichmann, Th., & Stark, R. (2023). Profiles of epistemological beliefs, knowledge about explanation norms, and explanation skills: changes after an intervention. Frontiers in Psychology. 14. 1-19.

Kuška, M. , Trnka, R. , Mana, J. & Nikolai, T. (2020). Emotional Creativity: A Meta-analysis and Integrative Review. Creativity Research Journal. 32. 151-160.

Le May, J. O. IV. (2017). "Academic Engagement, Motivation, Self-Regulation, and Achievement of Georgia Southern University Sophomore Students" , Electronic Theses and Dissertations. 1666. https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1666.

Masila, J. N. (2022). Academic Engagement and Learning Approaches as Predictors of academic Achievement among Form three Students in Machakos county, Kenya, Masters Degree in educational psychology in the school of education of Kenyatta University.

Mekki1 , O. M., Ismail2 , A. M. &Hamdan3, D. M(2022) . Student Engagement in English Language Classes: An Evaluative Study, Sohag University International Journal of Educational Research. 6(6): 15-52.

Nag, M.B., Faridabad, H., Ul-Durar, Sh. & Mangar, G.K.(2022). Student Engagement and Academic Achievement as Precursors to Knowledge Management: Dynamics of Post COVID Offline Classroom Student Engagement and Achievement, Journal of Content, Community & Communication Amity School of Communication , 16 (8) 54-62.

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.

Panergayo, A. A. (2023). Self-efficacy, Epistemological Beliefs, and Academic Performance in Physics: A Mediation Analysis. Philippine Social Science Journal. 6(2), 46-52.

Sabbar, H. M. (2023). Self-Awareness and its Relationship to Emotional Creativity among University Students. Journal of Tikrit University for Humanities, 30(2, 1), 323–350. https://doi.org/10.25130/jtuh.30.2.1.2023.15.

Schreck, A. , Groß Ophoff, J. & Rott, B. (2024). Connotative aspects of epistemological beliefs: A pseudo-longitudinal study with students of different mathematical Programmes International Journal on Math, Science and Technology Education of Study. LUMAT, 12(1), 15-32.

Sheehy, K. , Mclanachan, A. , Okada, A. , Tatlow-Golden, M. & Harrison, S. (2022). Is Distance Education Fun? The Implications of Undergraduates' Epistemological Beliefs for Improving Their Engagement and Satisfaction with Online Learning. Athens Journal of Education. 10 (2) 213-232.

Shoaib, A. (2020). Epistemological Beliefs Regarding Mathematics Curriculum And Students' Academic Achievement. Journal of Educational Sciences Research. 7. 7(2), 196-226

Trnka, R. (2023). Emotional Creativity: Emotional Experience as Creative Product. Cambridge University Press & Assessment , The Cambridge Handbook of Creativity and Emotions, Cambridge University Press, 321-339.

Translation of Arabic References:

Abdel Halim, W. F. (2020). Positive thinking and its relationship to each of them, cognitive beliefs and academic achievement among university students, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 44, 493 – 547.

Abdel Rahim, T. & Fawaz, I. (2018). Emotional creativity and mental alertness and their relationship to the efficiency of cognitive representation of information among high and low achievement levels of university students, Educational Journal, 54.

Abu Nada, Kh. (2021). The predictive ability of perceived self-efficacy and psychological differentiation in academic integration among Al-Aqsa University students, Journal of Arts, Letters, Humanities and Social Sciences, 74, 26-45.

Al-Atabi, H. A. Hussein & Al-Janabi, F. Z. S.. (2019). Emotional creativity among university students. Lark Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences, 3(32), 157-177.

Al Harithi, S. S. (2020). Cognitive beliefs and goal orientations and their relationship to psychological flow among university students, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, (185) 1, 667-711.

Al-Kharibi, T. N. M. (2020). Psychometric properties of the cognitive beliefs scale among university students, Child Care and Development Journal, a specialized scientific journal, Child Care and Development Center, Mansoura University, 18, 1-31.

Al-Nahi, B. Gh. & Youssef, A. Y. (2017). Epistemological beliefs among university students, Maysan Research Journal, 13 (26), 2017.

Al-Najjar, H. Z. Al. (2019). Mental alertness and its relationship to the need for knowledge and academic integration among postgraduate students at the College of Education, Journal of the College of Education in Benha, 3 (120), 92 - .155.

Al-Rishan, A. H. Kh. (2019). The impact of cognitive beliefs among tenth grade students on factors influencing career decision making, Arab Journal for Scientific Publishing, (11), 198- .257.

Gomaa, A. S. Q. & Abdel-Al, M. F. A. (2022). The extent of the relative contribution of linguistic self-concept in predicting academic integration among a sample of middle school students, Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 38 (22), 32-80.

Jannad, R. A.(2018). Cognitive beliefs and their relationship to teaching strategies among a sample of Tishreen University students, Tartous University Journal for Research and Scientific Studies, Arts and Humanities Series, 2 (1), 9-28.

Mohamed, H. S. H. (2019). Academic procrastination and its relationship to self-regulated learning and cognitive beliefs among undergraduate students, Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 10 (2), 2, 367 - 401

Mustafa, F. & Al-Mutairi, T. (2021). Emotional creativity and its relationship to the quality of academic life among female students at Qassim University, Journal of Educational and Psychological Sciences, 14 (3), 1354- 1397.

Rehabi, A. (2019). The Relationship between cognitive Beliefs and academic Achievement among secondary school students, a field study on a sample from the Martyr Qattoush

Khalifa bin Muhammad Secondary School in M'sila, Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies, 7 (1), 80-106.

Shuaib, A. M. A. & Raslan, H. M. M. (2020). A study of the different thinking styles of those high and low in emotional innovation in light of Sternberg's theory among a sample of university students, International Journal of Research in Educational Sciences, 3 (3), 91-138.

Sorour, S. A. & El-Shenawy, A. M. (2010). A structural model of emotional Creativity, emotional Competence, creative interpretation, and methods of coping with academic pressures among student teachers, Journal of the Faculty of Education in Damanhour, Alexandria University, 2 (1), 94-175.

Younan, Y., Suleiman, M. , Muhammad, H. & Muhammad, A. (2020). The relative contribution of the components of the music model of motivation and some demographic variables in predicting emotional creativity among students of the Faculty of Education, Fayoum University, Journal of Educational and Psychological Sciences, 173-245.