بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

دكتور/ هاني فؤاد سيد محمد سليمان مراد* دكتورة/ سارة عاصم رياض صابر**

المستخلص :

هدف البحث الحالي إلى بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتحقق من ملائمة هذا النموذج لبيانات عينة البحث، وذلك على عينة من طلبة جامعة حلوان بلغت(٢٢٤) من التخصصات العلمية والأدبية بالفرقتين الثالثة والرابعة، بمتوسط عمري (21.22) وانحراف معياري قدرة (1.02)، وقد تم تطبيق الأدوات التالية: مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحثان، مقياس التفكير البنائي من إعداد الباحثان، مقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد الباحثان، كما تم استخدام تحليل المسارPath analysis؛ للتحقق من صحة الفروض، وقد أسفرت نتائج البحث الحالي عن ملائمة النموذج المقترح لطبيعة بيانات عينة البحث، وكذلك عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي، بينما كان هناك تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التفكير البنائي، وكذلك وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير البنائي في الاندماج الأكاديمي، أيضًا وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي عبر التفكير البنائي.

الكلمات المفتاحية: بناء نموذج؛ المعتقدات المعرفية؛ التفكير البنائي؛ الاندماج الأكاديمي؛ طلبة الجامعة.

مقدمة البحث:

تُمثل المعتقدات والأفكار دومًا المحرك الرئيس لكافة السلوكيات والأفعال التي يُصدرها الإنسان، وتتوقف تلك السلوكيات على مقدار الطاقة المبذولة، والتي بدورها تعتمد وبشكل كبير على نوعية تلك الأفكار، ومن هنا تنبع أهمية الأفكار والمعتقدات وضرورة تناولها وتصويبها وتدعيمها أو تغييرها من حين لآخر.

وتعد المعتقدات المعرفية مجالًا خصبًا لتناول معتقدات الطلبة لا سيما في مرحلة الجامعة، ومعرفة علاقات التفاعل بين تلك المعتقدات، وبين كافة جوانب الشخصية لديهم؛ وذلك في محاولة لرسم صورة

* أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، أستاذ علم النفس التربوي المساعد - بكلية التربية جامعة حلوان - جمهورية مصر العربية
البريد الالكتروني : dr_hanyfouad@hotmail.com
** مدرس الصحة النفسية بكلية التربية جامعة حلوان - جمهورية مصر العربية.
البريد الالكتروني : sara.assem11@gmail.com

تاريخ إستلام البحث : ٨ / ٨/ ٢٠٢١ تاريخ قبول البحث : ٥/ ٩ / ٢٠٢١ تاريخ النشر الالكترونى : ٨/ ٢٠٢١

أوضح عن المعتقدات المعرفية ومحاولة بناء نموذج يوضح علاقتها التفاعلية مع جوانب الشخصية الأخرى، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى تحقيق الاندماج الأكاديمي للطالب.

وقد بدأ الاهتمام بالمعتقدات المعرفية ودورها في مجال التعليم والتعلم من خلال أعمال Perry (1968, 1970) حيث تم تصنيفها إلى مراحل متمثلة في الازدواجية، والتعددية والنسبية والالتزام، فالأفراد الذين يحملون الأفكار المزدوجة حول طبيعة المعرفة يعتقدون أن الأفكار مطلقة؛ أي إما صحيحة أو خاطئة، أما الأفراد الذين يدركون المعرفة بأسلوب تعددي فهم يرون أن المعرفة تتكون من الآراء الشخصية والحقائق المطلقة، وجل اعتمادهم يكون على الأراء الشخصية وقليل ما يكون اعتمادهم على السلطة، أما الموقف الثالث فهو موقف الأفراد الذين يعتبرون المعرفة مركبة تركيبًا نشيطًا وشخصيًا، وأن الحقائق المطلقة لا يمكن أن تكون لديهم لأن الحقيقية نسبية في تفسيرات الفرد الشخصية للخبرات التي مر بها، أما الأفراد الذين يدركون المعرفة بأسلوب الالتزام؛ فهم يرون فضلاً عن التفكير النسبي أن هناك معتقدات معينة ومحددة وهي أكثر قيمة من غيرها.

كما أشار Schommer (1990) إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر في نمط التعلم الذي يتبناه الطلبة؛ من خلال تأثيرها المباشر على الأداء العقلي للطالب وكيفية فهمه وقدرته على المراقبة الذاتية وحل المشكلات والمثابرة في مواجهة المهام الصعبة.

ويرى بعض الباحثين أن المعتقدات المعرفية بنية نمائية معرفية، أما البعض الآخر فيرى أنها مجموعة من التصورات والاتجاهات المؤثرة في العملية المعرفية، وهناك آخرون يرون أن المعتقدات المعرفية عملية معرفية بحتة (Hofer, & Pintrich, 1997).

ويؤكد كل من Rodríguez and Cano (2006) أن التعلم السريع يؤثر في التحصيل الدراسي، وأن التأثير يرجع إلى المعتقدات الثابتة التي تؤثر في طبيعة المعرفة وليست في التعلم، فالمعتقدات الثابتة هي التي تؤثر في التحصيل الدراسي، وأنه بفهم طبيعة المعتقدات المعرفية وتأثيرها على أداء الطلاب يمكن أن يسهم في تعديل طرق التدريس لتشجيع الطلاب على أن يكونوا متعلمين مستقلين ومثابرين بالنسبة لدافعية الطلاب وتعلمهم وأدائهم.

والجدير بالذكر أن تلك المعتقدات تظل كامنة لا تُترجم إلى سلوكيات إلا من خلال طاقة محركة تُمكن الفرد من ترجمة تلك المعتقدات واختبار صحتها على أرض الواقع لاسيما في تلك المشكلات التي يمكن أن يواجهها الطالب في حياته الجامعية، حيث أوضح كل من Katz and Epstein (1991) أن التفكير البنائي بما يتضمنه من معتقدات عقلانية وتجنب الأفكار الخرافية وتأكيده على تنشيط السلوك والضبط الانفعالي للمواقف يُمكن ان يسهم في التوافق الدراسي للطالب.

ويُعد مفهوم التفكير البنائي أحد المفاهيم التي ظهرت في نظرية الخبرة الذاتية المعرفية، وهي نظرية متكاملة للشخصية تفترض أن شخصية الفرد ناتجة لثلاث أنظمة هي نظام التداعي ويمثل المستوى اللاشعوري للشخصية، ويمثل النظام العقلاني المستوى الشعوري للشخصية ويشتمل على الأفكار والمعلومات المستمدة من التراث الإنساني، وهذه المعلومات يتم تشفيرها في صورة عددية ولفظية عالية التجريد، ويعتمد هذا النظام على التحليل والتفسير والربط والاستنتاج والأدلة الواضحة في فهم المواقف وإصدار الاستجابات المناسبة، ويتميز ببطء في إصدار الاستجابة وسرعة في تغيير التفكير، والنظام الخبراتي يمثل المستوى تحت الشعور للشخصية، ويشتمل على المعلومات والأفكار المستمدة من الخبرة

الشخصية وخاصة المواقف عالية الاستثارة، وهذه المعلومات يتم تشفيرها في صورة ذكريات، ويعمل هذا النظام بصورة تلقائية وفقًا لمخططات ضمنية تم اكتسابها من الخبرات الماضية، ويعمل هذا النظام أيضًا بطريقة كلية وتتميز بسرعة إجراء العمليات وإصدار الاستجابات (Watson, Morris, Hood, Miller, & Waddell, 1999)

ويرى O'Bryan (2002) أن التفكير البنائي يُعد أحد مؤشرات الذكاء المرتبط بخبرات الفرد؛ حيث يدل على مدى قدرة الفرد على التعلم من الخبرات التي تعرض لها في الماضي، حيث يساعده ذلك في قدرته على حل المشكلات بأقل جهد وتوتر ممكن، ويرفع من معدل السلامة النفسية والجسمية والعقلية له، وكذلك يحسن من قدرته على التفاعل الجيد على المستويين النفسي والعقلي وكذلك المستوى الاجتماعي.

كما أشار النرش ومصطفى (٢٠١٤، ٧٩٧) إلى أن التفكير البنائي يجعل الفرد لديه قدرة متبصرة على رؤية أبعاد الموضوع بموضوعية من زواياه المتعددة بعيدًا عن التفكير الاستقطابي، كما يستطيع تجميع معلومات حول الموضوع بعيدًا عن كل من التفكير القاصر أو التفاؤل الساذج، بالإضافة إلى إحساس الفرد بالمسئولية والواجب وتمتعه بالتفكير الإيجابي مع الرغبة في التوجه بالفعل، لا أن تكون القرارات سطحية غير قابلة للتنفيذ، كما يتضمن قدرة الفرد على تجنب الهواجس مع غياب التعميمات السلبية.

وأشار كل من Seligman and Csikszentmihalyi (2014) إلى أن التفكير البنائي هو علم الخبرات الذاتية والسمات الفردية الإيجابية، والنظم الإيجابية التي تبشر بتحسين جودة الحياة، وتمنع ظهور السلوكيات المرضية عندما تكون الحياة عقيمة وخالية من المعنى والهدف، فهو بمثابة آلية للفرد للوعي الذاتي عن كريق الإنجاز وتعظيم وتوكيد قدراته وإمكاناته.

ويرى الحويجي (٢٠١٦، ٩٤) أن التفكير البنائي يقع على متصل له قطبان أحداهما قطب إيجابي التفكير البنائي الجيد، بينما يقع الطرف الآخر قطب التفكير البنائي المدمر؛ ويتميز الأفراد ذوي التفكير البنائي الجيد بالمرونة في التفكير، والقدرة على تعديل السلوك بما يناسب المتغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة، كما تناسب سلوكياتهم وتصرفاتهم المواقف التي يمرون بها، ويسهل عليهم فهم القضايا المنطقية، بينما يجيدون صعوبة في فهم القضايا غير المنطقية، ويكون تفاؤلهم أو تشاؤمهم مناسبًا لطبيعة المواقف التي يمرون بها، كما يتسمون بالتركيز على حل المشكلة أكثر من التركيز على النتائج، ويتسم أصحاب التفكير البنائي الكلي أيضًا بالقدرة على مواجهة الانفعالات وانخفاض القدرة على التفكير الخرافي.

وأشار إسماعيل (٢٠١٩) أن التفكير البنائي يؤثر في أداء طلبة الجامعات في المجالات المتعددة الدراسية والمهنية والرياضية؛ حيث يتطلب الأداء الفعال اتخاذ القرارات وتحمل مسئولية تنفيذها. ويشير ذلك إلى أن كلًا من المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي يزيدان من قدرة الطالب على تحقيق التوافق الدراسي؛ أي وصوله إلى حالة الاندماج الأكاديمي، والتي تُعرف بأنها النتاج النهائي لعديد من العمليات والقدرات المختلفة التي يتم صهرها في قالب الاندماج الأكاديمي.

وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى ارتباط المعتقدات المعرفية بعديد من المتغيرات التي ترتبط بالطلبة والعملية التعليمية؛ ومنها التسويف الأكاديمي، أساليب التعلم، استراتيجيات التعلم، مهارات ما وراء المعرفة، المرونة المعرفية، التحصيل الأكاديمي، مستويات تجهيز المعلومات.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحثان أن هناك بعض الطلاب كثيرًا ما يشاركون في النقاش داخل قاعة التدريس ويبدون اهتمامًا وحماسًا لما يتم طرحه من موضوعات، وكذلك ما يتم طلبه من تكليفات دراسية، وأنهم دومًا ما يظهرون مرونة في التفكير والتغلب على المشكلات التي قد تواجههم، كما يميلون للعمل الجماعي مع الآخرين، وأنه في الغالب ما يكونون متفوقون تحصيليًا، وذلك على عكس أغلبية الطلبة، والتي تعاني من انخفاض الاندماج الأكاديمي، واتضح ذلك من خلال ضعف مشاركتهم في الأنشطة المختلفة التي تقيمها الكلية والجامعة أو حتى تتم داخل القاعة التدريسية، ومعدلات الغياب عن المحاضرات المرتفعة سواء حضوريًا أو أون لاين مقارنة بأقرانهم، وعدم الإلمام بموضوعات المقررات الدراسية، وضعف التواصل مع الأساتذة وكذلك مع زملائهم؛ الأمر الذي ينعكس أيضًا على تحصيلهم الدراسي.

وبمناقشة بعض الطلاب من العينتين اتضح أنه هناك بعض الأفكار والمعتقدات المعرفية المختلفة لديهم تجاه التعلم والعملية التعليمية والجدوى من المشاركة والتواصل والعمل الجماعي مع الآخرين، ومن ثم تبلورت مشكلة البحث لدى الباحثين والتي تمثلت في محاولة تحديد تأثير تلك المعتقدات في أنشطتهم وفاعليتهم، الأمر الذي ينعكس بالضرورة على اندماجهم الأكاديمي، وفي هذا الإطار يرى وليم بيري - وهو من الباحثين الأوائل في المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة- أن الطلبة يلتحقون بالجامعة ولديهم معتقدات بأن المعرفة ساذجة ومع مرور الوقت وتدرجهم للوصول للتخرج تتغير معتقداتهم إلى أن المعرفة متعمقة وتجريبية تنتج عن التجربة واستخدام العقل (Schommer-Aikins, Duell, & Hutter, 2005)

كما يؤكد Pintrich (2002) على أن الأداء الأكاديمي للطلبة يتأثر بمعتقداتهم المعرفية؛ فالطلبة الذين يؤمنون بالقدرات الثابتة والمعرفة البسيطة والتعلم غير الفعال يميلون إلى تجنب العقبات واستخدام استراتيجيات غير فعالة وإظهار أنماط سلوكية غير قادرة على التكيف مع التحديات والصعوبات، أما الطلبة ذوي المعتقدات المعرفية العميقة والمعقدة والناضجة ممن لديهم حاجة إلى المعرفة مما يدفعهم إلى مواجهة العقبات والتكيف معها واستخدام الاستراتيجيات المناسبة.

وفي هذا الصدد أيضًا أوضحت Schommer (1990) أن المعتقدات المعرفية تؤثر في معالجة الطلاب للمعلومات ومدى استيعابها، وأنها تتأثر بالخلفية التعليمية، وأشارت(2008) Muis إلى أن المعتقدات المعرفية تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب.

وأوضحت نتائج دراسة كل من Paulsen and Feldman (1999) أن الطلبة ذوي المعتقدات المعرفية البسيطة أقل من غيرهم في تقدير مهام التعلم وفي الشعور بكفاءتهم الذاتية في التعلم، كما أنهم يميلون إلى الضبط الداخلي والتوجه الداخلي نحو الهدف، أما بالنسبة للطلبة ذوي المعتقدات المعرفية الناضجة أو الخبيرة فهم يميلون إلى التوجه الخارجي نحو الهدف.

كما أظهرت نتائج دراسة كل من Chan, Ho and Ku (2011) أن للمعتقدات المعرفية دورًا مؤثرًا في علمية التعلم المنظم، كما تقوم بدور قيادي وموجه لعمليات التفكير ومهاراته وتوجيه وانتقاء مكونات معتقداتهم الدافعية وتحديد أهدافهم الأكاديمية الخاصة.

كذلك أشارت دراسة جمال الدين (٢٠١٢) إلى أن طلاب الجامعة يرون أن التعلم يحدث بشكل تدريجي؛ فكلما أنتقل المتعلم من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى كلما أكتسب كم وكيف أكبر من المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات، وتلك المعارف والمعلومات والخبرات تتطور وتتغير باستمرار بتغير الأحداث والظروف المحيطة.

وتتركز أهمية المعتقدات المعرفية لدى الطلبة في كونها تؤثر على الطرق التي يحصلوا بها المعرفة والمهارات الجديدة (السيد، ٢٠١٤). فالمعتقدات المعرفية تمكننا من معرفة الجوانب الإنسانية السلوكية، حيث أن أداء الأفراد بشكل عام يعتمد على ما لديهم من معتقدات معرفية (الجراح، ٢٠١٠).

ومما يدعم فكرة وجود هذا الرابط بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الأكاديمي ما أظهرته نتائج دراسة محمد (٢٠١٩) من وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

كما أشارت نتائج دراسة بقيعي (٢٠١٣) إلى تأثير المعتقدات المعرفية في أحكام الطلبة وتعلمهم الذاتي، وأنها أيضًا تؤثر في الأهداف التي يسعون لتحقيقها واختيار الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها وأشكال التفكير التي يمارسونها وفي القرارات التي يتخذونها؛ الأمر الذي يوضح تأثير المعتقدات المعرفية في طريقة التفكير للطلبة؛ فالمعتقدات المعرفية إما توجه الطالب نحو بذل مزيد من الجهد للتغلب على المشكلات ومجابهة الضغوط بأقل قدر من الجهد والتعب، وتوجهه نحو التعلم واكتساب مزيد من الخبرات، أو ترسخ لديه مفاهيم الإحباط واليأس والشعور وعدم الرغبة في التعلم، ومن هنا تأتي أهمية التفكير البنائي باعتباره متغيرًا وسيطًا يعمل على ترجمة المعتقدات المعرفية إلى أنشطة فعلية وإجراءات تسهم في تحقيق الاندماج الأكاديمي للطالب؛ حيث أن وجود المعتقدات المعرفية لا يعني الوصول بشكل نهائي إلى الاندماج الأكاديمي؛ بل لابد من وجود قدرات ومهارات أخرى وسيطة تعمل على تخطي العقبات والمشكلات والتأقلم مع الواقع بما يفرضه من تحديات بأقل جهد ممكن بما يخفض حالة القلق والتوتر لدى الفرد ويساعده على العمل بإيجابية.

ويشير الباحثون إلى أن التفكير البنائي أحد أهم الأدوات التي يمكنها مساعدة الفرد على التعامل مع المشكلات وتخطي العقبات التي يمكن مواجهتها؛ حيث يقوم بمساعدة الفرد على التأقلم بمرونة مع تلك المشكلات والعمل على حلها بما يحقق التكيف للفرد؛ وذلك من خلال تحقيق أقصى استفادة ممكنة للخبرات الحياتية.

ومن ثم يتضح دور التفكير البنائي، والذي يعرفه Epstein (1998, 26) بأنه المستوى الذي يستطيع الفرد معه التفكير على نحو تلقائي بما يمكنه من حل المشكلات اليومية التي تواجهه في الحياة بأقل قدر ممكن من الشعور بالضغط.

حيث يرى Epstein (2001) أن التفكير البنائي يساعد الفرد على النجاح لا سيما في حياته الاجتماعية، ويقلل شعور الفرد بالتشاؤم، كما أنه يزيد من فعاليته في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويحسن من آلية التعامل مع المواقف الضاغطة؛ ومن ثم يمثل التفكير البنائي أحد أهم العوامل المنبئة بأداء الفرد في المواقف الاجتماعية والحياتية؛ لاسيما المواقف التعليمية.

وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة كل من Evers, Tomic and Brouwers (2005) أنه يُمكن التنبؤ بالإنجاز الشخصي من خلال أبعاد التفكير البنائي (أسلوب التوجه الذاتي السلبي، أسلوب التوجه الذاتي الإيجابي، أسلوب التوجه الإيجابي نحو الآخرين)، في حين لا يُمكن التنبؤ بالإنجاز الشخصي من خلال بُعدي التفكير السحري والتفكير الثنائي، وكذلك فإن التفكير غير البنائي الذي قد يتبناه المعلم يمنعه من إتباع التفكير العقلاني مما يُسهم في زيادة شعوره بالاحتراق النفسي.

وبالتالي يمكن القول بأن حالة الاندماج الأكاديمي للطالب تتأثر بعدة عوامل، من أهمها التعامل الفعال مع المشكلات والضغوط الحياتية؛ فإذا صادفت تلك المشكلات بعض المعتقدات المعرفية الساذجة لدى الفرد ينعكس ذلك بالسلب على العملية التعليمية وحالة الاندماج الأكاديمي، وعلى العكس إذا صادفت تلك المشكلات معتقدات معرفية ناضجة ومعقدة، ومن ثم تفكير بنائي يسهم في حلها وتحقيق حالة الاندماج الأكاديمي.

ومن ثم تتحد مشكلة البحث الحالي في بناء نموذج للعلاقات السببية يوضح علاقة التأثير والتأثر بين كل من المعتقدات المعرفية، التفكير البنائي، والاندماج الأكاديمي.

أسئلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١. ما ملائمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث " المعتقدات المعرفية، التفكير البنائي، الاندماج الأكاديمي لطبيعة بيانات العينة "؟
٢. ما تأثير المعتقدات المعرفية بشكل مباشر في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية؟
٣. ما تأثير المعتقدات المعرفية بشكل مباشر في التفكير البنائي بأبعاده الفرعية؟
٤. ما تأثير التفكير البنائي بأبعاده الفرعية بشكل مباشر في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية؟
٥. ما تأثير المعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي بشكل غير مباشر؛ وذلك من خلال تأثيرها في التفكير البنائي؟

أهداف البحث:

١. الكشف عن مدى ملائمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة " المعتقدات المعرفية، التفكير البنائي، الاندماج الأكاديمي لطبيعة بيانات العينة ".
٢. التعرف على تأثير المعتقدات المعرفية بشكل مباشر في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية.
٣. التعرف على تأثير المعتقدات المعرفية بشكل مباشر في التفكير البنائي بأبعاده الفرعية.
٤. التعرف على تأثير التفكير البنائي بأبعاده الفرعية بشكل مباشر في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية.
٥. التعرف على تأثير المعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي بشكل غير مباشر؛ وذلك من خلال تأثيرها في التفكير البنائي.

أهمية البحث:

-أهمية نظرية: تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي في تناوله لمتغير المعتقدات المعرفية؛ والذي يُعد بمثابة الطاقة المحركة لكافة السلوكيات الإنسانية؛ لاسيما في المرحلة الجامعية، والتي تتطلب بذل مزيد

من الجهد؛ وذلك من أجل تحقيق مستوى نجاح مناسب لا سيما في مرحلة مصيرية للطالب، كما أن الطالب في هذه المرحلة يواجه بعديد من المهام والمقررات الدراسية التي تطلب أيضًا الوعي والتخطيط والمتابعة ومواجهة المشكلات والعمل على حلها بشكل مستمر، وهو ما يبرز أهمية التفكير البنائي في حل المشكلات والصعوبات التي يحتاج معها الطالب التأقلم والتكيف معها، الأمر الذي يسهم في نهاية الأمر بتحقيق الاندماج الأكاديمي، الأمر الذي يؤكد على أهمية تلك المتغيرات وتأثيرها الكبير في حياة طلاب الجامعة.

-**أهمية تطبيقية:** تتمثل الأهمية التطبيقية في محاولة الوصول إلى تحديد لطبيعة العلاقة بين المعتقدات المعرفية، التفكير البنائي، والاندماج الأكاديمي؛ بحيث يسهم ذلك في تمكين المربين من تحسين معتقدات الطلبة، وكذلك استخدام استراتيجيات تدعم تفعيل وتحسين مهارات التفكير البنائي لدى الطلبة.

-كذلك التأطير لمتغيرات البحث، وتوفير معلومات كافية عن متغيرات تربوية هامة مثل: المعتقدات المعرفية، التفكير البنائي، والاندماج الأكاديمي؛ الأمر الذي يسهم في توضيح المفهوم للمعلمين والتربويين، ومن ثم الإفادة منه في التعامل مع الطلاب.

-توفير نموذج بنائي للعلاقات السببية بين أبعاد المعتقدات المعرفية، التفكير البنائي، والاندماج الأكاديمي؛ بحيث يساعد هذا النموذج المربين في تحديد العوامل التي تحسن من التفكير البنائي والاندماج الأكاديمي للطلبة، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على الطلاب في التغلب على الصعوبات التي تواجههم؛ ومن ثم تحقيق مزيد من النجاحات في بيئاتهم المختلفة.

محددات البحث: يتحدد البحث الحالي بما يلي:

يتحدد تعميم نتائج البحث الحالي بمجتمع الدراسة وعينتها؛ حيث تم تطبيق البحث الحالي على طلاب الجامعة خلال العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) بكلية التربية جامعة حلوان، كما يتحدد أيضًا بالأدوات المستخدمة، وهي: مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحثين، مقياس التفكير البنائي من إعداد الباحثين، مقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد الباحثين.

مصطلحات البحث:

المعتقدات المعرفية: يعرفها الباحثان بأنها"مجموعة من الأفكار والتصورات الذهنية لدى الأفراد حول طبيعة المعرفة ومصدرها وكيفية اكتسابها وبنائها وتطويرها، وتتراوح بين الأفكار والتصورات الذهنية البسيطة والمعقدة"، وتتكون من خمسة أبعاد هي:

١. ثبات المعرفة (ثابتة-متغيرة): ويمثل الأفكار والتصورات الذهنية فيما يتعلق بمدى ثبات المعرفة أو تغيرها وتتراوح ما بين الاعتقاد بأن المعرفة ثابتة ومطلقة وغير قابلة للتغيير (معتقد بسيط)، في مقابل الاعتقاد بأن المعرفة قابلة للتغير والتشكيل، ومن ثم يمكن اكتسابها بالتعلم والخبرات الشخصية (معتقد معقد).
٢. مصدر المعرفة (سلطة خارجية-شخصية): ويمثل الأفكار والتصورات الذهنية فيما يتعلق بالمعرفة باعتبارها تصدر من سلطة خارجة عن الشخص وسلطته، أو أنها نابعة من داخل الشخص ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن المعرفة مصدرها سلطة خارجية بعيدًا عن سيطرة الفرد (معتقد بسيط) في مقابل أن الاعتقاد بأن المعرفة مصدرها الشخص نفس ومن ثم قابليتها للتشكيل والتطوير (معتقد معقد).

٣. سرعة اكتساب المعرفة (التعلم السريع في مقابل التدريجي): ويمثل الأفكار والتصورات الذهنية فيما يتعلق بسرعة التعلم، ويتراوح ما بين الاعتقاد بفكرة الكل-أولا شيء والتعلم السريع في مقابل التعلم التدريجي.
٤. طريقة اكتساب المعرفة (فطري-مكتسب): ويمثل الأفكار والتصورات الذهنية فيما يتعلق بأن المعرفة فطرية أو أنها متعلمة، ويتراوح الاعتقاد ما بين أن المعرفة فطرية-أي أن القدرة على التعلم يولد الإنسان مزود بها (معتقد بسيط)، في مقابل الاعتقاد بأن المعرفة يكتسبها الفرد بنفسه (معتقد معقد).
٥. بنية المعرفة (جزئية-كلية): ويمثل الأفكار والتصورات الذهنية فيما يتعلق بمدى شمولية المعرفة أو تجزئها ويتراوح ذلك المعتقد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة مجزئة ومقسمة (معتقد بسيط) في مقابل الاعتقاد بأن المعرفة كلية ومتكاملة ومترابطة وغير قابلة للتجزئة (معتقد معقد).

وتعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها" الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس المعتقدات المعرفية من إعداد الباحثين والمطبق في الدراسة الحالية.

التفكير البنائي: يعرفه الباحثان بأنه" نشاط ذهني منظم يتناول مشكلات الحياة اليومية وضغوطها ويعمل على إيجاد الحلول المناسبة بما يسهم في تحقيق التوافق لدى الفرد بأقل قدر ممكن من الجهد والتوتر، ويتكون من ستة أبعاد فرعية هي:

١. **المواجهة الوجدانية:** ويتمثل في قدرة الفرد على التعامل مع الفشل والانفعالات السلبية، ومواجهة المواقف الضاغطة، وتجنب الانفعالات السلبية المحبطة للذات.
٢. **تجنب التفاؤل الساذج:** ويشير تجنب إلى التوقعات الإيجابية غير الواقعية. ويعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه" الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس التفكير البنائي من إعداد الباحثين والمطبق في الدراسة الحالية.
٣. **تجنب التفكير التصنيفي:** ويتمثل في تجنب الصرامة والتطرف والتعصب في التفكير.
٤. **المواجهة السلوكية:** وتشير إلى التوجه للعمل والتفاؤل والتخطيط، والاعتماد على الفعل لتخطي المعوقات التي تواجهه.
٥. **تجنب التفكير الخرافي:** ويشير إلى ميل الفرد لتجنب إلى الأفكار والممارسات التي لا تعتمد على التبرير المنطقي، ولا تخضع لأي مفهوم علمي.
٦. **تجنب التفكير الخفي:** ويشير إلى تجنب الخرافات التقليدية والمعتقدات الغامضة غير الطبيعية التي تتعدى الحواس والسيطرة.

الاندماج الأكاديمي: يعرفه الباحثان بأنه"حالة ذهنية إيجابية تعمل على تنظيم وتوجيه معارف وانفعالات وسلوكيات الطالب نحو العملية التعليمية وتفانيه في تحقيق أفضل أداء ممكن.

ويعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه" الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد الباحثين والمطبق في الدراسة الحالية.

البُعد الأول الحيوية الأكاديمية: ويتمثل في امتلاك الطالب الطاقة والمرونة العقلية والرغبة المستمرة في بذل الجهد خلال دراسته والمثابرة عند مواجهة معوقات وصعوبات دراسته الجامعية.

البُعد الثاني التفاني الأكاديمي: ويتمثل في امتلاك الطالب شعوره بأهمية ما يدرسه، وأن يشعر بحماس وفخر وطمأنينة خلال دراسته الجامعية من خلال بذل أقصى مجهود في دراسته.

البُعد الثالث الاستغراق الأكاديمي: ويتمثل في تميز الطالب بتركيز الانتباه في دراسته وأداء مهامه ومسؤولياته المُكلف بها ولا يستطيع منع نفسه حتى يحقق أهدافه التي وضعها لنفسه.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً: المعتقدات المعرفية Epistemological Beliefs:

تُعد المعتقدات المعرفية من العوامل الرئيسة التي لها تأثير مباشر في عملية التعلم لدى الطلبة؛ وينقسم هذا المصطلح من حيث المنظور اللغوي إلى كلمتين، هما: المعتقدات، ومفردها معتقد، وهو الحكم الذي لا يقبل الشك لدى مُعتقده. (لسان العرب). بينما المعرفية فتعود إلى الأصل اللاتيني Episteme، وتعني المعرفة.

أما من الوجهة السيكولوجية فإن ظهور المعتقدات المعرفية يُعزى في الأصل إلى Perry(١٩٦٨) ؛ وكان أول من أهتم بدراستها، وذلك من خلال مقابلة الطلبة وسؤالهم عن المعرفة وطبيعتها، وكيفية الحصول عليها، وكيفية التحقق منها، وأشارت نتائج دراسته إلى أن الأفراد في بداية حياتهم يعتقدون أن المعرفة ثابتة ويقينية؛ إلا أنهم ومع التقدم في العمر يدركون أن المعرفة غير ثابتة، ولابد من اختبارها بالتجريب والاستدلال، ومن ثم اعتبر المعتقدات المعرفية بمثابة طريقة فهم الأفراد لطبيعة المعرفة وكذلك عملية تعلمهم (in: Schommer, 1998).

مفهوم المعتقدات المعرفية:

عرفتها Schommer (1994) بأنها مجموعة المعتقدات والأفكار عن مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها ومدى يقينها وصحتها والتحكم في ثباتها وسرعة اكتسابها". كذلك عرفها كل من Hofer and Pintrich (1997) بأنها فهم الطلبة لطبيعة المعرفة ولعملية التعلم وكيفية اكتساب المعرفة.

كما يرى Bendixen (2002, 196) بأنها "معتقدات حول طبيعة الحقيقة وطبيعة التعلم، وغالبًا تتضمن معتقدات حول الذكاء، وكيفية اكتساب المعرفة، ومن المحتمل أن تتداخل مع شبكة معتقدات الطلبة".

كما يعرف Hofer (2004, 4) المعتقدات المعرفية بأنها "البنية السيكولوجية التي تشير على مفاهيم الطلبة حول طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها، وتختلف وفقًا للمجال وتجارب الفرد ونوع العمل اللازم لإنجاز المهام المكلف بها الطالب".

ويرى كل من Paulsen and Feldman (2005) أن المعتقدات المعرفية عبارة عن أنظمة من الفرضيات والتي تكون ضمنية في طبيعتها، وكذلك المعتقدات حول المعرفة وطبيعتها وطريقة اكتسابها. كذلك عرفها Bell (2006) بأنها أفكار ومعتقدات المتعلم حول طبيعة المعرفة والعلم.

وكذلك يعرف محمد (٢٠١٣) المعتقد المعرفي بأنه نظام يفسر حدود المعرفة وطبيعتها ومدى ثباتها وصدقها، والطرق التي يمكن بها اكتساب المعرفة وأنماط انتقالها.

ومن زاوية أكثر اتساعًا يعرفها السيد (٢٠١٤، ٧) بأنها "وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة (مصدر وبنية وثبات المعرفة) وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة)،

وبالنسبة لمصدر المعرفة يتراوح هذا البعد من اعتبار أن المعرفة تتم بواسطة السلطة إلى أنها تكتسب بالعقل والبرهان، وبينة المعرفة تتراوح من اعتبار أن المعرفة تتكون من أجزاء منفصلة إلى أنها تمثل مفاهيم مترابطة، وثبات المعرفة يتراوح من اعتبار أن المعرفة غير متغيرة إلى أنها نامية (متطورة)، وضبط التعلم ويتراوح من اعتبار أن القدرة على التعلم مورثة وغير متغيرة إلى أنها يمكن أن تتحسن مع الوقت، أما سرعة التعلم تتراوح من اعتبار أن التعلم سريع أو لا يحدث مطلقًا إلى أنه تدريجي.

كما يؤكد عبد الوهاب (٢٠١٧، ٩٧) على أنها مجموعة من التصورات ويعرفها بأنها "مجموعة من التصورات والأفكار حول مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها ومدى يقينها وصحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب".

وعرفها كل من قاسم ورمضان ودسوقي (٢٠١٧، ٤١٠- ٤١١) بأنها "مجموعة التصورات والأفكار التي يكونها الطلاب ويشارك فيها المجتمع عن طبيعة المعرفة ومصدرها وكيفية تنظيمها وبنائها وتطويرها والحكم على مدى صحتها والتحكم في عملية اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب وذلك بهدف تفسير كل من عمليات التعلم وسلوكيات التعلم المتعلقة باكتساب المعرفة لدى طلبة كلية التربية".

وفي نفس الإطار يعرفها خطاب (٢٠١٧، ٢٩٦) بأنها "التصورات الذهنية لدى الطلاب والطالبات عن طبيعة المعرفة بشكل عام من حيث بنيتها وثباتها ومصدرها وطبيعة التعلم من حيث القدرة على التعلم وسرعة التعلم". وعرفها عفيفي (٢٠١٨، ١٢٩) بأنها "وجهات نظر أو تصورات الطالب حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها، وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة اكتساب المعرفة.

كذلك يرى كل من Schommer and Walker (1997) أن المعتقدات المعرفية مستقلة فيما بينها؛ أي أنها ليست مرتبطة ببعضها البعض؛ فقد يكون لدى الفرد معتقدات بأن المعرفة معقدة للغاية، وفي نفس الوقت يعتقد بأن المعرفة مؤكدة وثابتة تمامًا، كذلك فإن المعتقدات المعرفية تخضع لنمو والتطور مع العمر؛ حيث تشير نتائج الدراسات إلى أن المعرفة الثابتة والمطلقة والتعلم السريع تتناقص مع التقدم في العمر.

ويشير كل من Schommer and Walker (1995) إلى أن المعتقدات تتأثر بنمط التفكير لدى الفرد؛ فمثلًا الأفراد ذوي التفكير البسيط لديهم اعتقاد بأن الغالبية العظمى من المعلومات والمعارف ثابت ومطلق وغير قابل للتغيير، بينما الأفراد ذوي التفكير المعقد لديهم اعتقاد مناقض تمامًا؛ فهم يرون أن غالبية المعارف والمعلومات قابلة للتعديل والتغيير، وأنها ليست مطلقة بينما قدر ضئيل منها فقط ثابت وغير قابل للتعديل، وبالتالي فإن غالبية المعلومات والمعارف من وجهة نظرهم يمكن تعلمها بالاكتشاف، كما يمكن تطويرها أيضًا.

وتمثل المعتقدات المعرفية واحدًا من مستويات ما وراء المعرفة؛ حيث تسمى ما وراء المعتقدات المعرفية، والتي تمثل حلقة وصل بين معرفة ماوراء المعرفة ومعرفة ما وراء الاستراتيجية، وتتضمن المراقبة والوعي لحدود معرفة الفرد(Kitchener, 2002).

كذلك عرفها كل من Wood and Kardash (2002) بأنها اعتقادات الطلبة حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها. ويرى Bell (2006) أنها أفكار ومعتقدات الطلبة حول طبيعة العلم والمعرفة.

كذلك تشير نتائج الدراسات إلى أن المعتقدات المعرفية المعرفية التي يتبناها الأفراد تؤثر في طريقة تعلمهم؛ وفي هذا الصدد تؤكد نتائج تلك الدراسات على أن الطلبة الذين يتبنون معتقدات معرفية ساذجة يميلون إلى استخدام استراتيجيات تعلم سطحية، وذلك على العكس من الطلبة الذين يتبنون معتقدات معرفية جيدة فإنهم يستخدمون استراتيجيات تعلم عميقة؛ ومن هنا تأتي أهمية المعتقدات المعرفية باعتبارها محدد رئيس للحكم على التعلم وكذلك الاستراتيجيات المستخدمة للتعلم (Schommer, 1990).

وتكمن أهمية المعتقدات المعرفية في كونها محركًا للفرد وموجهًا نحو مزيد من المعرفة؛ إذ أنها تسهم في بلورة فكرة الفرد عن المعرفة، ومن ثم رغبته للتعلم وفقًا لهذه المعتقدات لديه، وقد دعمت نتيجة دراسة بقيعي (٢٠١٣) تلك الفكرة؛ حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المعتقدات المعرفية والحاجة للمعرفة، وذلك لدى عينة مكونة من (١٤٢) من طلبة الجامعة.

وفي هذا الإطار أيضًا دعمت نتائج دراسة كل من عكاشة وعبد الحليم (٢٠٢١) وجود تأثير مباشر للمعتقدات المعرفية في الانفتاح على الخبرة، وتأثير غير مباشر في مهارات التعلم مدى الحياة، وذلك عبر تأثيره المباشر في الانفتاح على الخبرة، والتي تؤثر بدورها بشكل مباشر في التعلم مدى الحياة، وذلك على عينة بلغت (٢١٩) من طلبة كلية التربية بدمنهور.

كذلك فإن المعتقدات المعرفية تتأثر باستراتيجيات التدريس التي يتبعها المعلمون؛ وفي هذا الصدد دعمت نتيجة دراسة جناد (٢٠١٨) على عينة بلغت (٦٧٢) من طلبة الجامعة وجود علاقة دالة بين المعتقدات المعرفية للطلبة واستراتيجيات التدريس المستخدمة.

كذلك تشير النتائج إلى أن المعتقدات المعرفية ترتبط بشكل مباشر بالأداء الأكاديمي؛ فعلى سبيل المثال الطلاب الذين لديهم معتقدات معرفية بسيطة يواجهون صعوبات في المجالات التعليمية الصعبة مثل الطب، وغيرها من المجالات التي تتضمن معارف متكاملة؛ حيث يفشلون في الخروج باستنتاجات وفهم المعلومات المتضمنة؛ كما أنهم يميلون للخروج بملخصات فقيرة للنص، كما يفشلون أيضًا في فهم أو ملاحظة فهمهم للنص بشكلٍ وافٍ (Schommer., & Walker, 1997)

وترى Schommer (2002) أن المعتقدات المعرفية تتصف بما يلي:

١. المعرفة الشخصية مصطلح يصف نظام المعتقدات للفرد، وتتكون من أكثر من معتقد.
٢. المعتقدات داخل النظام المعرفي مستقلة عن بعضها البعض.
٣. تتسم المعتقدات المعرفية بأنها تتبع التوزيع وليس التصنيف الثنائي؛ فمثلًا قد يعتقد الفرد بأن جزء صغير من المعرفة ثابت ومطلق في حين أن الجزء الأكبر قابل للتغيير والتطوير.
٤. المعتقدات المعرفية لها تأثيرات مباشرة وتأثيرات غير مباشرة؛ فالتأثيرات غير المباشرة تتمثل في أن المعتقدات المعرفية تتوسط عملية التعلم؛ فمثلًا الاعتقاد بأن المعرفة جزئية يضع مفهومًا لعملية التعلم، ومن ثم تكون عملية التعلم محصورة في مجرد استدعاء المعلومات؛ حيث يوجه ذلك المعتقد المتعلم إلى اعتماد استراتيجية الحفظ فقط، بينما يتضح التأثير المباشر في الاعتقاد بالمعرفة المحددة ربما يساعد في فلترة وتأويل النص المقروء.
٥. أن المعتقدات المعرفية تنمو وتتطور بالخبرة؛ وذلك عبر حل المشكلات والاستفادة من خبرات الأسرة، الأصدقاء، التعلم المدرسي، الخبرات الحياتية بشكل عام.

أبعاد المعتقدات المعرفية:

خضعت المعتقدات المعرفية منذ نشأتها إلى النظرة التصنيفية؛ وذلك على الرغم من تعدد تلك التصنيفات، إلا أنها في مجملها تخضع لفكرة التصنيف؛ إذ يرى بعض الباحثين أن المعتقدات المعرفية على متصل تتراوح بين الشيء ونقيضه؛ في حين يرى آخرون أن هناك فئات للمعتقدات، وقد يصنف البعض تلك الفئات إلى قطبين داخل الفئة الواحدة.

فمن وجهة نظر Schommer (1990) فإن المعتقدات المعرفية تتراوح بين أفكار غاية في البساطة إلى أفكار غاية في التعقيد حول المعرفة وطبيعتها، وترى أن الأفكار البسيطة هي تلك التي تتضمن معتقدات تشير إلى أن الحقائق مؤكدة وثابتة ومطلقة، بينما الأفكار المعقدة هي التي تتضمن معتقدات تشير إلى أن الحقيقة نسبية وقابلة للتغير وليست مطلقة، ومن ثم يمكن للمتعلم بناء المعتقدات بشكل فاعل.

وترى Schommer (1990) أن هناك خمس معتقدات معرفية يمكن للمتعلم أن يطور بعض منها وليس كلها، وتتراوح بين البسيط والمعقد، وتتمثل تلك المعتقدات في الآتي:

١. ثبات المعرفة (ثابتة-متغيرة): وتتراوح ما بين الاعتقاد بأن المعرفة ثابتة ومطلقة وغير قابلة للتغيير (معتقد بسيط)، في مقابل الاعتقاد بأن المعرفة قابلة للتغير والتشكيل، ومن ثم يمكن اكتسابها بالتعلم والخبرات الشخصية (معتقد معقد).
٢. بنية المعرفة (جزئية-كلية): ويتراوح ذلك المعتقد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة مجزئة ومقسمة (معتقد بسيط) في مقابل الاعتقاد بأن المعرفة كلية ومتكاملة ومترابطة وغير قابلة للتجزئة (معتقد معقد).
٣. مصدر المعرفة (سلطة خارجية-شخصية): ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن المعرفة مصدرها سلطة خارجية بعيدًا عن سيطرة الفرد (معتقد بسيط) في مقابل أن الاعتقاد بأن المعرفة مصدرها الشخص نفس ومن ثم قابليتها للتشكيل والتطوير (معتقد معقد).
٤. سرعة اكتساب المعرفة (التعلم السريع في مقابل التدريجي): الكل-أولا شيء والتعلم السريع في مقابل التعلم التدريجي.
٥. طريقة اكتساب المعرفة (فطري-مكتسب): ويتراوح الاعتقاد ما بين أن المعرفة فطرية-أي أن القدرة على التعلم يولد الإنسان مزود بها (معتقد بسيط)، في مقابل الاعتقاد بأن المعرفة يكتسبها الفرد بنفسه (معتقد معقد).

ويرى Elder (1999) وجود خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية في العلوم هي؛ هدف العلوم، وتنوع المعرفة في العلوم، ودور التجارب في تنمية النظريات، واتساق العلوم، ومصدر المعرفة العلمية.

وأضاف كل من Schraw, Bendixen and Dunkle (2002) أن المعتقدات المعرفية تتكون من خمسة أبعاد هي: الاعتقاد في المعرفة البسيطة، والاعتقاد في المعرفة اليقينية، والاعتقاد في التعلم السريع، والاعتقاد في القدرة الفطرية، والاعتقاد في السلطة كمصدر للمعرفة.

وحسب نتائج دراسة كل من Wood et al. (2002) فإن المعتقدات المعرفية تكونت من خمسة أبعاد هي سرعة اكتساب المعرفة، والبنية المعرفية، وتفسير وتعديل المعرفة، وخصائص الطلبة الناجحين، وإمكانية الوصول إلى الحقيقة.

ويوضح Hofer (2004) أن المعتقدات المعرفية تتضمن أربع مكونات أساسية هي؛ طبيعة المعرفة وتعني بساطة أو تعقيد المعرفة، ومصدر المعرفة، ويقينية المعرفة، وثبات المعرفة وهي بناء يشتمل على المعتقدات حول المعرفة الشخصية والقدرة العقلية والتعلم.

في حين صنف كل من Lising and elby (2005) المعتقدات المعرفية إلى معتقدات عامة، وهي معتقدات الأفراد حول المعرفة وطبيعتها في المجتمع، والمعتقدات الشخصية، وتتعلق بالمعتقدات حول طبيعة المعرفة التي ترتبط بالتعلم الذاتي من حيث طبيعتها وطريقة اكتسابها.

وذكرت Hofer (2008) أن المعتقدات المعرفية تتكون من مكونين رئيسيين كالآتي:

المكون الأول طبيعة المعرفة: وهو الاعتقاد في ماهية المعرفة بمعنى أن الفهم التقدمي الذي ينتقل من رؤية المعرفة على أنها مطلقة إلى النظرة النسبية ثم إلى النظرة السياقية ثم الموقف البنائي وتنحصر طبيعة المعرفة في عوامل المعرفة البسيطة واليقينية كالتالي:

١. يقينية المعرفة: وهي الدرجة التي ترى بها المعرفة على أنها ثابتة أو أكثر سهولة في كل بحث وعند المستويات الأدنى توجد الحقيقة المطلقة مع اليقين، وعند المستويات الأعلى نجد أن المعرفة تجريبية ومتطورة.
٢. بساطة المعرفة: ومنها ننظر على المعرفة على المتصل أنها تراكمات للحقائق أو مفاهيم عالية الترابط ونجد أن المستوى الأدنى لرؤية المعرفة هي الحقائق المنفصلة المادية الملموسة التي يمكن معرفتها، وفي المستويات الأعلى يرى الأفراد المعرفة على أنها نسبية واحتمالية وسياقية.

المكون الثاني طبيعة اكتساب المعرفة: وتعني بكيفية اكتساب الفرد للمعرفة، فالمعتقدات عن العملية التي يتوصل بها الفرد إلى المعرفة كانت تشكل الجزء الأساسي من بحث النمو المعرفي، وهو يتضمن التالي:

(أ) مصدر المعرفة: فالمعرفة تنشأ خارج الذات وتقيم في السلطة الخارجية.
(ب) تبرير اكتساب المعرفة: وتشمل كيفية تقييم الأفراد مزاعم المعرفة وتشمل استخدام الأدلة، وتجسيد وتبرير المعتقدات، وهنا ينتقل الأفراد من الاعتقادات الازدواجية إلى القبول المتعدد للآراء إلى التبرير الجدلي للمعتقدات.

وحسب نتائج دراسة رحيمة (٢٠١٢) تكونت المعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية التربية من خمسة أبعاد كالآتي:

١- بساطة المعرفة: وتشير إلى مجموعة المعتقدات التي يؤمن بها الطالب عن سهولة تحصيل المعرفة أو تعقيدها من خلال الموضوعات والمقررات التي يدرسها، كما يتضمن هذا الاعتقاد طبيعة المعرفة هل هي منفصلة أم متصلة، وما يترتب على ذلك من اختيار الأسلوب المناسب لاكتسابها وقدرته على تركيب المعارف وتكوين معلومات جديدة.
٢- المعرفة فطرية: وتشير إلى مجموعة المعتقدات التي تدور حول الإمكانات الفطرية أو الوراثية التي منحها الله للإنسان لتحصيل المعرفة، وكيفية استيعابها لها، ومدى إمكانية زيادة هذه القدرات الوراثية بالتدريب والتحسين والتطوير، بالإضافة إلى الاعتقاد بان كل فرد يستطيع أن يملك المعرفة لأنه فطر على ذلك.

٣- مصادر المعرفة: وتتمثل في المصادر المتاحة التي يلجأ إليها المتعلم للحصول على المعرفة، سواء كانت هذه المصادر أشخاصًا أو أماكن أو أجهزة، كما يتضمن كافة المعوقات والعقبات التي تحول بين المتعلم والوصول إلى هذه المعرفة، كما يتضمن هذا الاعتقاد ما إذا كانت هذه المصادر قاصرة على ما يقوله الكبار وأصحاب السلطة والنفوذ.

٤- سرعة اكتساب المعرفة (سرعة التعلم): وتشير إلى المعتقدات الخاصة بكل من الوقت والجهد المبذولين في تعلم المعرفة واكتسابها حيث يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث ما يبذلونه من جهد ووقت وقدرات خاصة في اكتساب المعرفة وسرعة تعلمها، كما يشير إلى الاعتقاد فيما إذا كان التعلم يتم تدريجيًا أو فجائيًا.

٥- المعرفة ثابتة ومؤكدة: ويتضمن الاعتقاد بأن المعرفة لا تتغير لأنها ثابته ولا تنتقد لأنها يقينية، ولا يمكن التشكيك فيها، في حين أنها متطورة متغيرة بتطور الزمان وتغير الأفراد وأن ثباتها ثباتًا نسبيًا وأنها قابلة للنقد والتعديل طالما أنها من صنع البشر وأنها مرتبطة بالتغير في الأحداث والمواقف والطبيعة.

وأظهرت نتائج دراسة السيد (٢٠١٤) وجود خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية هي؛ مصدر المعرفة (الاعتقاد في السلطة العالمة)، بنية المعرفة (الاعتقاد في المعرفة البسيطة)، ثبات المعرفة (الاعتقاد في المعرفة المؤكدة)، سرعة التعلم (الاعتقاد في التعلم السريع)، ضبط التعلم (الاعتقاد في القدرة الثابتة).

وأوضحت نتائج دراسة علوان وميرة (٢٠١٤) وجود خمسة أبعاد للمعتقدات المعرفية هي؛ مصدر المعرفة، وبنية المعرفة، وسرعة التعلم، وضبط التعلم، وثبات التعلم.

وحسب نتائج دراسة كل من الربيعي وسعيد (٢٠١٦) فإن المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة تكونت من أربعة أبعاد هي؛ الاعتقاد في القدرة الثابتة، والاعتقاد في المعرفة البسيطة، والاعتقاد في التعلم السريع، والاعتقاد في المعرفة المؤكدة. كما أن نتائج دراسة قاسم وآخرون (٢٠١٧) تشير إلى أن المعتقدات المعرفية تكونت من خمسة أبعاد هي؛ القدرة الثابتة (الفطرية)، المعرفة المؤكدة (اليقينية)، مصدر المعرفة، المعرفة البسيطة، ونمو المعرفة.

وحسب نتائج دراسة عفيفي (٢٠١٨) فإن المعتقدات المعرفية تتكون من خمسة أبعاد هي كالآتي:

١- ثبات المعرفة: وهي تتراوح ما بين الاعتقاد بأن القدرة على التعلم ثابته منذ ميلاد الفرد ولا تتغير إلى الاعتقاد بأن قدرة الفرد على التعلم يمكن أن تتغير وتتحسن.

٢- بنية المعرفة: وهي تتراوح ما بين اعتقاد الفرد بأن المعرفة واضحة وبسيطة وأنها أجزاء منفصلة، إلى اعتقاد الفرد أن المعرفة معقدة مركبة وأنها مترابطة ومتكاملة فيما بينها.

٣- معدل سرعة التعلم: وهي تتراوح من اعتقاد الفرد في حدوث التعلم من عدم حدوثه إطلاقًا على الاعتقاد بأن التعلم يحدث بصورة متدرجة.

٤- تطور المعرفة المكتسبة: وهي تنشأ من اعتقاد الفرد من أن المعرفة المكتسبة ثابته إلى اعتقادهم إلى أن المعرفة التي يكتسبها الفرد تتغير وتتطور.

٥- مصدر المعرفة: وهي تتراوح بين اعتقاد الفرد من أن مصدر المعرفة سلطة معرفية خارجية على اعتقاد الفرد بأن مصدرها المنطق والدليل التجريبي. كذلك فقد أشار Perry (1968, 1970) إلى أن

المعتقدات المعرفية للفرد تتطور في مراحل ثابته من التقدم؛ أي أنها تخضع للتغير بمرور الوقت، كما أن تلك المعتقدات أحادية البعد ووثيقة الصلة ببعضها، وهو ما أكد عليه كل من Schommer, Crouse and Rhodes (1992) في أن المعتقدات المعرفية تتكون لدى الطلاب طبقًا لخبراتهم الشخصية التي يتعرضون لها، وكذلك من خلال المشاركة الاجتماعية أثناء حدوث عملية التعلم؛ مما يساعد على تطور معتقداتهم المعرفية، كما أظهرت نتائج دراسة Schommer (1993) أن الاعتقاد بالمعرفة البسيطة والمؤكدة والتعلم السريع يتناقص مع العمر، وأنه كلما قل الاعتقاد في التعلم السريع زاد المعدل التراكمي للطالب.

وفي ضوء ما سبق تم تحديد عينة البحث العالي من طلبة الجامعة في الفرقتين الثالثة والرابعة فقط.

ويتضح من العرض السابق مايلي:

١-أن المعتقدات المعرفية مجموعة من الأفكار والتصورات الذهنية حول المعرفة.

٢-أن تلك الأفكار والتصورات تتناول المعرفة من حيث طبيعتها وثباتها وبنيتها، ومن حيث طريقة وسرعة اكتسابها.

٣-أن تلك المعتقدات والأفكار تتراوح بين البساطة والتعقيد.

٤-أنه ومع مرور الزمن تتجه تلك المعتقدات نحو النضج والتعقيد.

ومن ثم يعرف الباحثان المعتقدات المعرفية بأنها" مجموعة من الأفكار والتصورات الذهنية لدى الأفراد حول طبيعة المعرفة ومصدرها وكيفية اكتسابها وبنائها وتطويرها، وتتراوح بين الأفكار والتصورات الذهنية البسيطة والمعقدة".

ثانيًا: التفكير البنائي Constructive Thinking

وضع كل من(1989) Epstien and Meier النظرية الخبرية المعرفية الذاتية، والتي صنفا من خلالها الذكاء الإنساني إلى نوعين، هما:

أ-الذكاء العقلي المنطقي.

ب-الذكاء العقلي الخبراتي، ويعتمد ذلك النوع من الذكاء بشكل أساسي على خبرات الفرد التي اكتسبها في حياته العملية، فالتفكير البنائي ناتج عن نشاط نوعي الذكاء معًا، وقد عرفه كل من جابر وكفافي (١٩٩٥، ٧٤٣) بأنه "تفكير مبتكر يرتاد فيه الفرد مواقف جديدة، ويتوصل إلى حلول جديدة لمشكلات قديمة، وهو التفكير الذي يؤدي إلى أفكار أصيلة".

ووفقًا (Epstien (1998, 26 فإن التفكير البنائي يمثل نوعًا من أنواع التفكير التلقائي، والذي يسهم بالتوافق مع المشكلات التي تواجه الفرد، ومن ثم التأقلم معها بفعالية، ويؤدي ذلك إلى الوصول إلى حلول فعالة لتلك المشكلات بأقل قدر ممكن من ناحية، وخفض التوترات لدى الفرد من ناحية أخرى، كما أنه يسهم في دراسة وتفحص ليس فقط ما تم؛ وإنما أيضًا ما يتوقع حدوثه مستقبلًا.

وعرفه O'Bryan (2002, 10) بأنه "ذلك النمط من التفكير الذي يساعد الفرد على حل مشكلات الحياة اليومية بأقل قدر ممكن من الضغط".

بينما يركز Hewlett (2005) على دور الخبرة، فيعرف التفكير البنائي بأنه "عملية تأملية نشطة تهتم بالخبرة وتقوم على دمج طرائق مختلفة للمعرفة مثل العقل، التخيل، العاطفة، والحدس، وبناء علاقات ودية مع الآخرين، وكذلك تبني أفكارًا ومفاهيمًا جديدة يستفيد منها المجتمع.

كما تؤكد Atwater (1992) على أن التفكير البنائي يُعد من أفضل المؤشرات الدالة على أداء الفرد؛ ومن ثم يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء للفرد في كافة مجالات الحياة، مثل: المجال التعليمي فى المدرسة والجامعة، وكذلك مجالات العمل والعلاقات الاجتماعية، ومن هنا يكسب أهميته من حيث كونه مؤشرًا غاية في الأهمية في كافة نواحي الحياة.

في حين يرى Universiv (1996, 11) بأنه "القدرة على التعامل مع الانفعالات ومواجهتها من خلال التكيف أو الإدراك أو السيطرة على السلوك في مواقف الحياة اليومية".

ويشير حسين (٢٠١٠، ٢٠٦) إلى أنه "نمط من أنماط التفكير يسهم في التوافق الفعال مع مشكلات الحياة اليومية بطريقة تزيد من إمكانية الوصول إلى حل فعال بأقل قد من التوتر".

ويرى كل من جمعة وفضل (٢٠١٤، ٢٩٦) بأنه "طريقة تلقائية للتفكير تعبر عن مدى قدرة الفرد على التعامل مع أحداث ومشكلات الحياة اليومية بطريقة إيجابية وفعالة، بما يزيد من السلامة النفسية والجسمية والعقلية له ويساعد على حل المشكلات اليومية بأقل جهد وتوتر ممكن".

بينما يرى الحويجي (٢٠١٦، ٩٩) بأنه "طريقة تلقائية للتفكير في أحداث الحياة اليومية تعمل على خفض التوتر وتزيد من السلامة النفسية والجسمية والعقلية للفرد، وتساعد على حل المشكلات اليومية بأقل جهد وتوتر ممكن بدون مضايقة للآخرين".

ومن زاوية أخرى يعرفه على (٢٠١٧، ٢٤٢) بأنه "توجهات مختلفة من التفكير تجعل اتباع الإيجابي منها وتجنب السلبي يبني القدرة العامة لتعامل الفرد مع قضاياه الحياتية، وهناك نوعان إيجابيان هما المواجهة الانفعالية والمواجهة السلوكية، وأربعة أنواع سلبية هي التفكير التصنيفي والتفكير الخرافي الشخصي والتفكير الخرافي العام والتفاؤل الساذج".

وبعيدًا عن التفكير وأنماطه يرى إسماعيل (٢٠١٩، ٢٦) بأنه "تعامل الفرد الإيجابي مع مشاعره، والاعتماد على النشاط والفعل في مواجهة التحديات الخارجية والتوجه العقلاني المنطقي في إدراك الظواهر والأحداث وفي التعامل مع الأشخاص".

أبعاد التفكير البنائي:

اختلف الباحثون فيما بينهم حول مكونات التفكير البنائي؛ حيث يرى Epstein (1998) أنه التفكير البنائي يتضمن ستة أبعاد كالآتي:

البُعد الأول المواجهة الوجدانية Emotional Coping: وتتمثل في قدرة الفرد على التعامل مع الفشل والانفعالات السلبية، ومواجهة المواقف الضاغطة، وتجنب الانفعالات السلبية المحبطة للذات، ففيه لا يقلق

الطالب حيال الأشياء التي لا يمكنه القيام بها، ولا يدع المواقف البسيطة تزعجه، ويركز الطالب على الأحداث الممتعة من الماضي، ولا يتحسس أكثر من اللازم للرفض أو الفشل، ولا يبالغ في الاستجابات للأحداث المحببة، ولا يسهب في تناول المواقف السلبية السابقة، كما لا يشعر بالقلق بشكل لا داعي له تجاه الأحداث المستقبلية.

البُعد الثاني المواجهة السلوكية Behavioral Coping: وتشير إلى التوجه للعمل والتفاؤل والتخطيط، والاعتماد على الفعل لتخطي المعوقات التي تواجهه، حيث يركز الطالب كامل طاقته لتنفيذ خططه، ومعرفة كيفية تصحيح أخطائه، ومن مظاهره أن يتصرف الطالب بدلاً من الشكوى المستمرة من وضع ما، وكذلك محاولة القيام بالأعمال المزعجة من خلال التفكير فيها بصورة إيجابية، والنظر للتحديات كفرص لاختبار ذاته والتعلم منها بدلاً من الخوف والابتعاد عنها، وكذلك استحضار الأفكار التشجيعية والتحفيزية لبذل أقصى قدراته عند مواجهة المهام الصعبة، والتفكير بإيجابية عند مواجهة المواقف غير السارة.

البُعد الثالث التفكير التصنيفي Categorical Thinking: ويتمثل في الصرامة والتطرف والتعصب في التفكير، وفيه يركز الطالب على كل شيء أو لا شيء، أو ينظر للأمور على أنها أسود أو أبيض، ومن مظاهره اعتقاد الطالب بأن هناك العديد من الطرق الخاطئة ولكن توجد طريقة واحدة صحيحة للقيام بكل شيء، والميل إلى تصنيف الآخرين إما مع أو ضد، وجيد أو سيء، وفائز أو خاسر.

البُعد الرابع التفكير الخرافي Superstitious Thinking: ويشير إلى ميل الطالب إلى الأفكار والممارسات التي لا تعتمد على التبرير المنطقي، ولا تخضع لأي مفهوم علمي؛ حيث يتبنى الطالب نسق من العقائد القائم على أساس صلة خيالية بين الأحداث لا تتفق مع الواقع وغير قابلة للتفسير العقلي، كما يميل إلى الألعاب الذهنية التي يستعد من خلالها للنتائج السلبية التي يتوقع حدوثها، ومن مظاهره الاعتقاد في أن حديث الفرد عن نجاحاته وأهدافه التي يطمح إليها يُمكن أن يمنعها من الحدوث، واعتقاد الفرد أنه عندما يحدث شيء جيد سيحدث بعده شيئًا سيئًا للتوازن، والاعتقاد بأن التفكير في شيء ما بشكل سيء سوف يمنعه من الحدوث، والتفكير في ألا يكون الفرد في غاية الأمل لأن ما يأمله الفرد لا يحدث.

البُعد الخامس التفكير الخفي Esoteric Thinking: ويشير إلى الخرافات التقليدية والمعتقدات الغامضة غير الطبيعية التي تتعدى الحواس والسيطرة، ومن مظاهره الاعتقاد في علم التنجيم والاعتقاد في أن الأشباح موجودة، وأن بعض الأفراد لديهم القدرة على قراءة أفكار الآخرين، والاعتقاد في وجود أناس لديهم القدرة على التنبؤ بالمستقبل حرفيًا.

البُعد السادس التفاؤل الساذج Naïve Optimism: ويشير إلى التوقعات الإيجابية الواقعية، ومن مظاهره اعتقاد الطالب أنه إذا قام بالعمل بصورة مميزة فإن ذلك سوف يذهب به بعيدًا عن الحياة، والاعتقاد في قدرة الأفراد على تحقيق أي شيء إذا كان لديهم ما يكفي من الإرادة، واعتقاد الفرد أنه إذا قام بعمل متميز فيجب أن تحدث له أشياء جيدة.

وحسب قائمة التفكير البنائي الذي أعدها Epstein (2001) فإن التفكير البنائي تكون من سبعة أبعاد هي؛ المواجهة الوجدانية، والمواجهة السلوكية، والتفكير الشخصي الخرافي، والتفكير التصنيفي، والتفكير القاصر، والتفاؤل الساذج، والصدق.

كما يرى Hewlett (2005) أن التفكير البنائي يتكون من أربعة أبعاد:

١-**تفكير تأملي نشط:** وتعني أنه في جوهره عملية تأملية تقوم في الأساس على الخبرة، ويكون التأمل ليس فقط للآخرين والأشياء والأحداث المحيطة، وإنما يكون التأمل أيضًا للذات؛ ومن ثم يؤدي ذلك للوصول إلى مستويات أعمق من الفهم؛ وذلك عبر بناء روابط بين تلك الخبرات والمعارف المكتسبة، كما أن التأمل هذا يسهم في بناء معاني واضحة.

٢-**الدمج بين الطرق المختلفة للمعرفة**: ويشير ذلك إلى استخدام طرق متعددة في اكتساب المعرفة والدمج بينها، مثل استخدام العقل، التخيل، الحدس، والعاطفة، ومن ثم يستطيع الفرد تطوير الأساليب الخاصة به؛ وبالتالي فإنه كلما كان الفرد أكثر وعيًا وإدراكًا لنفسه أولاً، وللمحيطين به ثانيًا فإن ذلك سوف يصنع مساحة للفرد للإبداع وإنتاج أفكار جديدة، ومن ثم فإن استخدام الفرد للتفكير البنائي يساعده في فهم ذاته والآخرين وطرح الأسئلة والإنصات للآخرين، ويترتب على ذلك تغيير عادات التفكير لدى الفرد، ومن ثم حل المشكلات بفعالية ومرونة أكثر من الآخرين الذين لديهم قدر ضئيل من التفكير البنائي.

٣-**بناء علاقات ودية مع المحيطين:** ويبنى هذا المكون على المكونين السابقين؛ فكلما كان الفرد أكثر فهمًا لنفسه زادت قدرته على استيعاب الآخرين وفهمهم، والانفتاح على وجهات نظر متنوعة وتقبل الآراء المختلفة، ومن ثم بناء علاقات ودية وإيجابية مع الآخرين؛ فمثلًا يصبح الطلاب هنا أكثر معرفة وتحديدًا لاحتياجاتهم، وكذلك أكثر شعورًا بقيمتهم، وبالتالي فتح حوارات مع بعضهم البعض، والتفاعل الإيجابي الناشئ عن الإحساس بالذات والتقدير والفهم للآخرين، ويكون ذلك مدخلًا لحسن الفهم من المعلمين والإنصات الجيد لهم.

٤-**تكوين أفكار جديدة ومفاهيم تسهم في إفادة المجتمع:** تسهم المكونات السابقة في تحفيز قدرات الفرد العقلية والحسية والعاطفية والحدسية؛ الأمر الذي يؤدي إلى خلق أفكار ومفاهيم إبداعية جديدة لدى الطلاب تؤدي إلى حدوث التكاملية بين عناصر العملية التعليمية، ومن حدوث عملية التعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها، الأمر الذي ينعكس بالفائدة على المجتمع ككل.

وحسب نتائج دراسة كل من Evers et al. (2005) فإن التفكير البنائي يشتمل على خمسة أبعاد هي كالآتي:

البُعد الأول أسلوب التوجه الذاتي السلبي Negative self-oriented style: ويشير إلى التقييمات الذاتية السلبية والشك والفشل الشخصي، حيث تعد الأفكار التلقائية السلبية هي مصدر مهم للتأثير السلبي والعجز والاكتئاب.

البُعد الثاني أسلوب التوجه الذاتي الإيجابي Positive self-oriented cognitive style: ويشير إلى موقف متفائل من الحياة والتقييمات الذاتية الإيجابية، ففيها لا يندمج الفرد في تجارب عديمة الفائدة ولا يتعلقون في تجارب الماضي غير السارة.

البُعد الثالث أسلوب التوجه الإيجابي نحو الآخرينPositive other oriented cognitive: ويشير إلى الدرجة المرتفعة من الثقة في الآخرين، فوجود الثقة في زملائهم وأقرانهم يساعدهم على خلق مناخ عمل إيجابي للجميع.

البُعد الرابع: التفكير السحري Magical Thinking: ويعني المعتقدات الخرافية مثل قناعة الطالب بأن الأحداث الجيدة سيتبعها دائمًا شيئًا غير سار، وهي طريقة في التفكير لا تقوم على الواقع.

البُعد الخامس: التفكير الثنائي Dichotomous Thinking: ويطلق عليه التفكير الأسود والأبيض، حيث يعتقد الأفراد أنه يوجد بديلان فقط أحداهما صواب والآخر على خطأ.

وحسب نتائج دراسة الشويقي (٢٠٠٩) على عينة من طلبة الجامعة من خلال التحليل العاملي أوضح وجود خمسة أبعاد هي؛ المواجهة السلوكية، والمواجهة الانفعالية، ومظاهر التفاؤل الساذج، والتفكير القطبي، ومظاهر التفكير المنمط كأحد مظاهر التفاؤل الساذج.

وحسب نتائج دراسة الحويجي (٢٠١٦) فإن التفكير البنائي تكون من سبعة أبعاد هي؛ التفكير البنائي الكلي، والمواجهة السلوكية، والمواجهة الانفعالية، والتفكير الخرافي الشخصي، والتفكير التصنيفي والتفاؤل الساذج.

بينما تشير نتائج دراسة علي (٢٠١٧) إلى أن التفكير البنائي يتكون من ستة أبعاد هي كالآتي:

البُعد الأول المواجهة الانفعالية: وتعني الإيجابية الانفعالية التي تساعد الفرد على تحويل أي جوانب سلبية تواجهه مثل نقد الآخرين أو أفكار سلبية إلى جوانب قوة.

البُعد الثاني المواجهة السلوكية: وتعني الإيجابية السلوكية التي تجعل الفرد يبادر ويثابر في بذل أقصى مجهوده لمواجهة التحديات.

البُعد الثالث التفكير التصنيفي: ويعني التفكير الضيق، ففيه يرى الفرد الحياة إما أبيض أو أسود.

البُعد الرابع التفكير الخرافي الشخصي: ويتمثل في معتقدات الفرد الشخصية دون أي سند موضوعي.

البُعد الخامس التفكير الخرافي: ويتمثل في معتقدات الفرد العامة دون أي سند موضوعي.

البُعد السادس التفاؤل الساذج: وتعني التعميم المبالغ فيه للأحداث الإيجابية.

وحسب نتائج دراسة إسماعيل (٢٠١٩) فإن التفكير البنائي تكون من ستة أبعاد هي؛ التوافق السلوكي، والتوافق الوجداني، والابتعاد عن التفكير الخرافي، والابتعاد عن التفكير في الأمور الخفية، والابتعاد عن التفاؤل الساذج.

يتضح من العرض السابق مايلي:

١-أن التفكير البنائي نشاط ذهني تلقائي.

٢-يهتم بمعالجة المشكلات والضغوطات في الحياة اليومية.

٣-يهدف إلى تحقيق أقصى درجة من التوافق بأقل مجهود وتوتر ممكن.

ومن ثم يعرف الباحثان التفكير البنائي بأنه" نشاط ذهني منظم يتناول مشكلات الحياة اليومية وضغوطها ويعمل على إيجاد الحلول المناسبة بما يسهم في تحقيق التوافق لدى الفرد بأقل قدر ممكن من الجهد والتوتر".

ثالثًا: الاندماج الأكاديمي:

مفهوم الاندماج الأكاديمي: Academic Engagement

عرفه Marks (2000, p.155) بأنه "العملية النفسية المتمثلة في انتباه واهتمام الطالب واستثمار جهوده خلال عملية التعلم"، ويرى كل من Schaufeli, Salanova, González-Romá and Bakker (2002, p.73) بأنه "حالة عقلية مستقرة مستمرة يتم تعلمها تتضمن الإيجابية والوفاء، وتتسم بالحيوية والتفاني والاستغراق".

وذكر كل من Clarke and DiMartino (2004, p.20) بأنه "الجهود التي يقوم بها الطلبة في الأنشطة الأكاديمية، وتحدث نتيجة للتفاعل المستمر بين الطلبة والمعلمين خلال ممارسة الأنشطة المختلفة"، وعرفه الفيل (٢٠١٤، ص.٢٦٧) بأنه "مقدار من الطاقة والجهد والوقت والدوافع وإمكانات المتعلم أثناء أداء مهام وأنشطة التعلم التي يهدف إليها".

وأوضح كل من Klem and Connell (2004, p.264) أنه يتمثل في "أداء المهام بحماس وفطنة واجتهاد ومثابرة"، وأشار Kuh (2001; 2003; 2009) بأنه يتمثل في الوقت والجهد الذي يبذله الطلبة للأنشطة المختلفة داخل الجامعة".

ويرى كل من Handelsman, Briggs, Sullivan and Towler (2005, p.186) أنه "تفاعل الطالب مع بيئة التعلم لتحقيق أهداف عملية التعلم، ويتمثل في اندماج المهارات، والاندماج الوجداني، واندماج المشاركة، والاندماج في الأداء"، وأوضح Svanum et al (2009) أنه مشاركة الطلبة في محتوى أكاديمي معين بالطاقة التي يبذلها في هذا المحتوى من التزام بالحضور وأداء المهام والتكليفات، ويتفق معهم كل من Young and Bruce (2011) بأنه دافعية الطلبة واهتمامهم بتعلم محتوى أكاديمي معين، وذكر كل من Gunuc and Kuzu (2015) أنه مقدار وجودة تفاعل الطالب في الجوانب النفسية والمعرفية والسلوكية لعملية التعلم، ومشاركتهم في الأنشطة الصفية واللاصفية الأكاديمية والاجتماعية لتحقيق مخرجات التعلم.

وذكر كل من Zhang, Shi, Yun, Li, Wang, He and Miao (2015, 568) أنه "حالة ذهنية إيجابية ترتبط بالعمل، وتتسم بالحيوية والنشاط والتفاني والانهماك، وتُشير إلى الجهد التي يوظفها الطالب في دراسته، ويُشير إلى التفاني إلى المعنى والهدف لدى الطالب من الدراسة، ويمثل الانهماك مدى استغراق الطالب في دراسته".

ويرى كل من Marx, Simonsen and Kitchel (2016, p.214) بأنه "علاقة الطلبة بالتعلم وبيئة التعلم ويتضمن جوانب سلوكية ومعرفية ووجدانية"، وأوضح كل من Luthans, Luthans and Palmer (2016, p.1099) أنه "الوقت والجهد الذي يبذله الطلبة في ممارسة الأنشطة المختلفة داخل وخارج الصف الدراسي"

وذكر محمد (٢٠١٨، ٥٢٠) بأنه "مبادرة قصدية من جانب الطالب الجامعي لبذل الجهد في العملية التعليمية وممارسة سلوكيات إيجابية داخل الجامعة، مدعمًا في ذلك بطاقة انفعالية تجاه الأساتذة والزملاء والمهام التعليمية، مما يؤدي إلى اتقان المعارف والمهارات والمشاركة بفاعلية في الأنشطة وتكوين

مشاعر إيجابية تجاه الجامعة"، وعرفه حسين (٢٠١٩، ١٧٤) بأنه "حالة معرفية وجدانية سلوكية تتميز بالحيوية والتفاني والاستغراق الأكاديمي".

بينما يعرفه حرب (٢٠١٩، ١٣) بأنه "المشاركة الفعالة والاستغراق في المهام والأنشطة الصفية واللاصفية التي تتسم بتركيز الانتباه واستثمار الجهد والتنوع في استراتيجيات التعلم، والمساهمة الاستباقية والبناءة، وما يصاحب ذلك من انفعالات من شأنها تيسير عملية التعلم"، وعرفه عامر (٢٠١٩، ص.١٣٩٠) بأنه "بناء متعدد الأبعاد يشتمل على الاندماج (السلوكي، المعرفي، الوجداني) ويتمثل في قدرة الطلبة على المشاركة في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية، والالتزام بحضور المحاضرات، والمشاركة في المناقشات، كذلك يعكس قدرة الطلبة على استخدام استراتيجيات التعلم مثل: اتقان المهام الصعبة، والفهم بدلاً من الحفظ، وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة والمعالجة العميقة للمعلومات، كما يتضمن ردود فعل الطلبة الوجدانية من مشاعر الاستمتاع بالدراسة والسعادة، والاهتمام والفائدة والانتماء للكلية، وعدم الملل".

وعرفه السيد (٢٠١٩، ٩٩) بأنه "درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس في العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية وخارجها، والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة، وتحقيق أهداف التعلم بنجاح"، ويرى محمد (٢٠٢٠، ١٠٤) أنه "مدى مشاركة الطالب سلوكيًا من خلال إتمام المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة وفقًا للضوابط المطلوبة، ووجدانيًا من خلال قوة علاقته مع المعلمين والأقران والبيئة التعليمية، ومعرفيًا من خلال توظيفه لاستراتيجيات معرفية وما وراء المعرفة، ومثابرته من أجل التعلم".

كذلك أشار النجار (٢٠١٩، ٩٩) إلى أنه "درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس في العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية وخارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة وتحقيق أهداف التعلم بنجاح".

ويرى حسب الله (٢٠٢٠، ٢٦٦) بأنه "بناء مرن متعدد الأبعاد يوضح انخراط الطالب ومشاركته في الأنشطة الأكاديمية من خلال ثلاث مكونات هي، الاندماج السلوكي، الانفعالي والمعرفي"، وذكر صفوت، وسالم (٢٠٢٠، ٧٧) بأنه "مشاركة الطالب معرفيًا ووجدانيًا وسلوكيًا في الأنشطة والفعاليات المرتبطة بما يدرسه من مقررات".

وعرفه عبد اللطيف (٢٠٢٠، ١٠٤) بأنه "مدى مشاركة الطالب سلوكيًا من خلال إتمام المهام الأكاديمية والأنشطة التعليمية المختلفة وفقًا للضوابط المطلوبة، ووجدانيًا من خلال قوة علاقاته مع المعلمين والأقران والبيئة التعليمية، ومعرفيًا من خلال توظيفه لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية".

وأوضح كل من المحامد وعريبات (٢٠٠٥) أن الطلبة المندمجين جامعيًا يحصلون على نتائج دراسية أفضل، وهم أكثر احتمالاً لإنهاء البرامج الجامعية من الطلبة غير المندمجين.

أيضًا ذكر كل من Blumenfeld, Kempler and Krajcik (2006) أن الاندماج الأكاديمي عملية مهمة لطلبة الجامعة؛ حيث يعتمد مستقبل الطلبة على درجة توافقه واندماجه الأكاديمي والاجتماعي والشخصي في البيئة الجامعية الجديدة التي انتقل اليها.

ويرى كل من Horstmanshof and Zimitat (2007) أن الاندماج الأكاديمي يعتبر عامل رئيس في نجاح الطلبة، وتحقيق معدلات أداء مرتفعة، ويظهر الاندماج الأكاديمي من خلال عدة مؤشرات تتمثل في استمتاع الطلبة بدراستهم الأكاديمية، واتجاهاتهم الإيجابية نحو دراستهم الأكاديمية، ومقدار الوقت والجهد المبذول في دراستهم.

كما أظهرت نتائج دراسة كل من Kolić-Vehovec, Rončević and Bajšanski (2008) أن الطلاب ذوي توجهات أهداف الإتقان والأداء (إقدام) يظهرون اندمجًا في بذل الجهد أثناء عملية التعلم. وأوضح Akin (2009) أن الاندماج الأكاديمي مصطلح يشير إلى درجة مشاركة الطلبة في الأنشطة المختلفة، ويعكس الخبرات التعليمية التي مر بها المتعلم.

ويرى Baker (2010) أن جوهر الاندماج الأكاديمي يتمثل في تفاعل الطلبة الإيجابي، ويعكس درجاتهم المرتفعة من دافعية الإنجاز، ويظهر بصورة واضحة في تحقيق نتائج تعليمية إيجابية.

وأشار كل من Wang, Willett and Eccles (2011) إلى أن عملية الاندماج في البيئة الجامعية لطلبة الجامعة متطلب رئيس لاستمرار الطالب وخاصة المستجدين في الدراسة الجامعية، وعدم تحقيق الطالب للاندماج الأكاديمي يترتب عليه نقص أو تعثر في أدائه الأكاديمي، فالطلبة الأكثر اندماجًا يقومون بأدائهم الأكاديمي بصورة أفضل، وكذلك الانتظام في حضور المحاضرات والتركيز على عملية التعلم والتعليم، وتحقيق معدلات أكاديمية مرتفعة.

كما أظهرت نتائج دراسة أبو العلا (٢٠١١) وجود تأثيرات مباشرة موجبة لتوجهات الهدف على الاندماج الأكاديمي بأبعاده الثلاثة (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي)، ووجود تأثيرات مباشرة للاندماج المدرسي بأبعاده الثلاثة على التحصيل الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة لفعالية الذات على الاندماج المدرسي بأبعاده الثلاثة. أيضًا أظهرت نتائج دراسة القاضي (٢٠١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين مستوى الذكاء الوجداني والاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة.

وعلى جانب آخر فقد أظهرت نتائج دراسة كل من Villavicencio and Bernardo (2013) أن الاستمتاع والفخر كلاهما منبئات إيجابية بدرجات التحصيل، وأن كلاهما توسط العلاقة بين التنظيم الذاتي ودرجات التحصيل. وأظهرت نتائج دراسة كل من Ulmanen, Soini, Pyhältö and Pietarinen (2014) أن الطلبة المندمجين أكاديميًا يستخدمون استراتيجيات توكيدية في تفاعلهم مع المعلمين، كما يستخدمون استراتيجيات متنوعة في تعاملهم مع أقرانهم.

ويؤكد Chi (2014) على أن اندماج الطلبة أكاديميًا يتأثر بمجموعة من العوامل الخارجية والداخلية؛ والعوامل الخارجية تتمثل في المناخ الدراسي، ودعم استقلالية الطلبة وتحديد أدوارهم، والتغذية الراجعة من أساتذتهم، وكذلك استخدام المعلمين لطرق التدريس المناسبة، أما العوامل الداخلية فتتمثل في التفاعل الإيجابي للطلبة داخل وخارج بيئة الصف، ومدركاتهم الإيجابية نحو بيئتهم التعليمية، وشعورهم بالكفاءة والانتماء والمشاركة والمشاعر الإيجابية، وإحساسهم بالحماس، وتوافر مستوى مناسب من الدافعية نحو عملية التعلم، وكلما تحسنت تلك العوامل ارتفع معدل اندماجهم الأكاديمي وبالتالي تحسن مستوى الأداء الأكاديمي.

وأوضح كل من Siu, Bakker and Jiang (2014) أن المثابرة والتفاؤل والرجاء وغيرها من السمات الإيجابية للطلبة تعزز من شغف الطلبة بالدراسة والتي بدروها تعزز من اندماجهم الأكاديمي وتحقيق الأهداف التربوية.

وأكد كل من Curran, Hill, Appleton, Vallerand and Standage (2015) على أن من العوامل التي تؤثر في الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة هو شغفهم الأكاديمي؛ والشغف الأكاديمي خبرة إنسانية بدونها لا يجد الطالب معنى لحياته؛ حيث يعمل الشغف الأكاديمي على تزيد الطالب بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج الأكاديمي في الأنشطة.

كذلك أظهرت نتائج الدراسات السابقة تأثر الاندماج الأكاديمي بعديد من المتغيرات، ومن هذه الدراسات نتائج دراسة حليم (٢٠١٥) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الدافعية الأكاديمية والاندماج الأكاديمي، كذلك أظهرت نتائج دراسة صميدة (٢٠١٥) أن المناخ الدراسي بأبعاده والذكاء الانفعالي بأبعاده يُسهمان في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي (الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي). كما أظهرت نتائج دراسة الجنادي وآخرون (٢٠١٦) إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة من خلال منظور الزمن المستقبلي. أيضًا أظهرت نتائج دراسة عفيفي (٢٠١٦) وجود تأثير موجب غير مباشر للإبداع الانفعالي في الاندماج الأكاديمي عبر استراتيجيات الدراسة. كما أظهرت نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٦) إمكانية التنبؤ بالاندماج المعرفي من خلال قوى الخلق (تنظيم الذات، والنشاط، والقيادة والمثابرة والفكاهة بشكل عكسي وتقدير الجمال)، وأمكن التنبؤ بالاندماج الوجداني من خلال (تقدير الجمال والحب والعرفان والفكاهة بشكل عكسي)، وأمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال (تنظيم الذات وتقدير الجمال والنشاط والمثابرة والتدين والفكاهة بشكل عكسي) وذلك لدى طلبة الجامعة.

أبعاد الاندماج الأكاديمي:

يرى كل من Maslach and Leiter (1997) أن الاندماج يتميز بالطاقة والتفاعل، والفعالية، وأبعاد الاندماج الأكاديمي تعتبر المتضادات مع أبعاد الاحتراق النفسي على التوالي الإجهاد، والسخرية وتبدد الشخصية، وانخفاض الكفاءة المهنية، وفي ضوء ذلك يتم تقييم الاندماج من خلال درجات الطلبة العكسية على مقياس الاحتراق النفسي بمعنى تحقيقهم درجات منخفضة على أبعاد الإجهاد والسخرية وتبدد الشخصية ودرجات مرتفعة على بُعد الكفاءة المهنية من خلال الاعتماد على مقياس الاحتراق النفسي.

وذكر كل من Schaufeli and Bakker (2001) أن هناك بُعدين أساسيين للاندماج في العمل وهما التنشيط في مقابل استنفاذ الحيوية، والبُعد الثاني هو التحديد في مقابل السخرية إلى التفاني، وفي ضوء وجهة النظر هذه يتسم الاندماج بالحيوية المرتفعة، والتفاني والاستغراق في أداء المهام، في حين أن الاحتراق النفسي يتسم بالحيوية المنخفضة والسخرية من المهام، وانخفاض الكفاءة المهنية واستنفاذ الجهد في مقابل الحماسة والسخرية في مقابل التفاني.

وأوضح كل من Schaufeli, Salanova, González-Romá and Bakker (2002)أن الاندماج الأكاديمي يتكون من ثلاث أبعاد هي الحيوية وتُشير إلى المستويات المرتفعة من الطاقة والمرونة العقلية أثناء أداء المهام، والرغبة في الاستمرار في بذل الجهد في أداء المهام، والمثابرة في مواجهة

المعوقات، أما البعد الثاني فهو التفاني ويُشير إلى شعور الطالب بأهميته وحماسه والإلهام والفخر، فيقضي وقت طويل في أداء مهامه المكلف بها، ويشعره ذلك بالسعادة، أما البعد الثالث فهو الاستغراق ويظهر من خلال تركيز الفرد بصورة كاملة وعميقة في أداء المهام، حيث يمر الوقت بسرعة أثناء استغراقه في أداء مهامه، ولا يستطيع إيقاف نفسه عن أداء مهامه المكلف بها.

ويرى كل من Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004) أن الاندماج الأكاديمي يتكون من ثلاث مكونات هي الاندماج السلوكي والمعرفي والوجداني؛ والاندماج السلوكي يعتمد على فكرة المشاركة ويظهر من خلال مشاركة الطلبة في الأنشطة المختلفة، ويُعتبر حاسمًا لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، أما الاندماج الانفعالي فيتمثل في استجابات الطلبة الإيجابية والسلبية تجاه معلميهم وزملائهم في الدراسة، أما الاندماج المعرفي فيظهر في تركيز الطلبة انتباههم والتفكير والرغبة في بذل الطاقة اللازمة لفهم الأفكار المعقدة وإتقان المهارات الصعبة، وحسب نتائج دراسة كل من Ahlfeldt, Mehta and Sellnow (2005)فإن الاندماج الأكاديمي يتكون من ثلاث أبعاد تقيس مستوى اندماج الطلبة وهي ما يتعلق بمستوى التعلم التعاوني، وما يتعلق بالتطوير المعرفي، وما يتعلق بتنمية المهارات الشخصية.

وأظهرت نتائج دراسة كل من Handelsman et al., (2005) أن الاندماج الأكاديمي يتكون من أربعة أبعاد هي الاندماج في المهارات ويتمثل في اندماج الطلبة أثناء ممارسة المهارات المختلفة، ويظهر في حضور المحاضرات ومتابعة المهام والتكليفات والمشاركة الفعالة أثناء المحاضرات، أما الاندماج الوجدان فيُشير إلى المشاركة الوجدانية للطلبة في العملية التعليمية، أما اندماج المشاركة أو التفاعل فيتمثل في اندماج الطلبة أثناء مشاركتهم داخل قاعات المحاضرات وتفاعلهم مع أساتذتهم وزملائهم، أما الاندماج في الأداء فيُشير إلى اندماج الطلبة أثناء مشاركتهم في الأنشطة، ويرتبط بالدافعية الخارجية وتوجه الأداء أكثر من توجه الإتقان أو المهمة، ويرى Trowler (2010) أن الاندماج هو مفهوم متعدد الأبعاد من الجوانب السلوكية والوجدانية والمعرفية.

وبينت نتائج دراسة كل من Soria and Stebleton (2012) أن الاندماج الأكاديمي يتكون من أربعة أبعاد هي الاندماج الأكاديمي والمجتمعي والمدني والمعرفة والمهارات والمعارف العامة للطلبة، وتطوير الحياة الطلابية.

وأوضح كل من Schreiber et al (2016) أن الاندماج يتكون من أربعة أبعاد هي اندماج الطلبة في الأنشطة الهادفة، ومدى تفاعل الطلبة مع الأساتذة وأقرانهم، وكيف يدرك الطلبة البيئة الجامعية، والخلفية الديموغرافية ومعلومات عن الطلبة.

وأوضحت نتائج دراسة كل من Van Uden, Ritzen and Pieters (2014) أن الاندماج الأكاديمي يتكون من ثلاث أبعاد هي الاندماج السلوكي ويظهر في اندماج الطالب في دروسه في الوقت المحدد بكل جهده، والاندماج الوجداني ويظهر في اندماج الطالب بحماس في عملية التعلم وامتلاكه اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم، أما الاندماج المعرفي ويظهر من خلال فهم الطالب أهمية تعلمه، والاستفادة من قدراته في التنظيم الذاتي لعملية تعلمه، وأوضحت نتائج دراسة كل من الجنادي وتعلب (٢٠١٦) فإن الاندماج يتكون من أربعة أبعاد هي؛ الاندماج السلوكي، الاندماج المعرفي، الاندماج الوجداني والاندماج الأكاديمي.

كما أظهرت نتائج دراسة كل من Chang, Evans, Kim, Norton, Deater-Deckard and Samur (2016) أن الاندماج الأكاديمي يتكون من ثلاث أبعاد هي الاندماج السلوكي ويتمثل في المشاركة في أداء المهام المطلوب والالتزام بالتعليمات، وإظهار الطالب لتركيزه وإظهار المثابرة الأكاديمية، واستخدام الاستراتيجيات المختلفة لحل المشكلات الخاصة بالمقررات الدراسية، أما الاندماج الانفعالي فيُشير إلى وجود حالتين انفعالية إيجابية وسلبية وإشباع الاهتمامات والسعادة والقلق والانتماء، فهو انفعالات الطلبة نحو عملية التعلم مثل السعادة والاهتمام والرضا، أما الاندماج المعرفي فيشير إلى اليقظة العقلية والرغبة في بذل الجهد لفهم الأفكار المعقدة والتمكن من المهارات عالية المستوى، فهو الدافعية وتفضيل التحدي لتحقيق المهام الأكاديمية المختلفة.

وأظهرت نتائج دراسة محمد (٢٠١٨) أن الاندماج الجامعي يتكون من ثلاث أبعاد هي؛ الاندماج الانفعالي، السلوكي والمعرفي، وأشارت نتائج دراسة حسين (٢٠١٩) فإن الاندماج الأكاديمي يتكون من ثلاث أبعاد هي الحيوية الأكاديمية ويقصد به أن يتميز الطالب بالطاقة والمرونة العقلية، والرغبة في الاستمرار في بذل المجهود تجاه دراسته، والمثابرة عند مواجهة صعوبات الدراسة، أما التفاني الأكاديمي فيُقصد به أن يتميز الطالب بشعوره بأهمية ما يدرسه وأن يدرس بحماس وفخر وطمأنينة، ويبذل أقصى مجهود في دراسته، أما الاستغراق الأكاديمي فيظهر في أن يتميز الطالب بالتركيز بصورة عميقة في دراسته، وأداء مهامه وواجباته، ولا يستطيع إيقاف نفسه حتى ينجزها.

بينما أظهرت نتائج دراسة حرب (٢٠١٩) أن الاندماج الأكاديمي يتكون من أربعة أبعاد هي الاندماج النشط ويُشير إلى المشاركة بفاعلية وإيجابية في أنشطة التعلم والمبادرة بتقديم المقترحات لتحسين وإثراء خبرة التعلم وطرح الأسئلة والمشاركة في المناقشات الصفية، أما الاندماج المعرفي فيُشير إلى التماس الفهم العميق بدلاً من المعرفة السطحية، وإعادة صياغة المعلومات وعمل المقارنات وملخصات ومخططات وخرائط للأفكار وتدوين الملاحظات من أجل استيعاب المعلومات المتضمنة في المواد الدراسية، أما الاندماج الانفعالي فيُشير إلى الشعور بالرضا والحماس والفخر وغياب الانفعالات السلبية كالضيق والإحباط والقلق، أما الاندماج السلوكي فيُشير إلى التركيز والمثابرة وبذل الجهد والالتزام بالقواعد والأنظمة ونقص المشكلات السلوكية.

وحسب نتائج دراسة السيد (٢٠١٩) فإن الاندماج الأكاديمي يتكون من ثلاث أبعاد هي؛ الاندماج المعرفي ويُشير إلى الاستعداد والتهيئة العقلية والانتباه لدى الطلاب لبذل الجهد اللازم لإتقان المعارف والمهارات الصعبة لأداء المهام الأكاديمية، أما الاندماج السلوكي فيُشير إلى مشاركة الطالب في الأنشطة المرتبطة بالجامعة التي تتضمن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والمهام التعليمية والبحثية، أما الاندماج الوجداني فيُشير إلى المشاعر والاستجابات وردود الأفعال الإيجابية كالفخر والسعادة والانتماء تجاه عناصر البيئة التعليمية والاحترام في التعامل مع الأساتذة والزملاء.

وحسب نتائج دراسة النجار (٢٠١٩) فإن الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية تكون من ثلاثة أبعاد هم؛ الاندماج المعرفي ويشير إلى الاستعداد والتهيؤ العقلي والانتباه لدى الطالب لبذل الجهد اللازم لإتقان المعارف والمهارات الصعبة لأداء المهام الأكاديمية، أما البُعد الثاني فهم الاندماج السلوكي ويشير إلى مشاركة الطالب في الأنشطة المرتبطة بالجامعة والدراسات العليا والتي تتضمن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والمهام التعليمية والبحثية، أما البُعد الثالث فهم الاندماج الوجداني ويشير

على المشاعر والاستجابات وردود الأفعال الإيجابية كالفخر والسعادة والانتماء تجاه عناصر البيئة التعليمية والاحترام في التعامل مع الأساتذة والزملاء.

أما نتائج دراسة حسب الله (٢٠٢٠) فإن الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة عبر الإنترنت يتكون من ثلاث أبعاد هي كالتالي:

١- الاندماج السلوكي عبر الانترنت: ويتضح في السلوكيات التي يقوم بها الطالب، والتي تضمن له تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية من خلال التعلم عن بعد، وتتمثل في الالتزام بأداء المهام الأكاديمية عبر الانترنت، وطرح الأسئلة ومشاركة الزملاء عبر الانترنت في المناقشات الخاصة بالموضوعات الدراسية، وتقديم المقترحات اللازمة لتحسين عملية التعلم عن بعد، والالتزام بالقواعد واحترام الآراء المختلفة المطروحة من الزملاء عبر الانترنت، ومتابعة المحاضرات وأداء الاختبارات عبر الانترنت، والبحث في الانترنت عن المعلومات المتعلقة بالموضوعات الدراسية، وتوفير جميع الوسائل الالكترونية الشخصية التي تدعم التعلم عن بعد.
٢- الاندماج الانفعالي عبر الانترنت: ويتضح في ردود فعل الطالب الانفعالية حول الزملاء وأعضاء هيئة التدريس وموضوع التعلم عن بعد، والمؤسسة التعليمية بصفة عامة، ومن أهم مظاهره الاستمتاع بمتابعة المحاضرات عبر الانترنت، والاستمتاع بمناقشة الزملاء في الموضوعات الدراسية عبر الانترنت، والاعتزاز بالانتماء للمؤسسة التعليمية، والاعتراف بالدور الذي يقدمه أعضاء هيئة التدريس في التعلم عن بعد، والشعور بالراحة النفسية عند أداء المهام الأكاديمية عبر الانترنت.

٣- الاندماج المعرفي عبر الانترنت: ويتضح في حرص الطالب الشديد على فهم موضوعات المقررات الدراسية من خلال تركيز الانتباه وبذل الجهد، والتنظيم الذاتي للتعلم والاستفادة منه في حياته العملية.

ووفقًا لنتائج دراسة صفوت وآخرون (٢٠٢٠) فإن الاندماج الأكاديمي يتكون من ثلاث أبعاد هي الجانب المعرفي ويتمثل في بذل المجهود العقلي فيما يتعلمه الطالب، الجانب الانفعالي ويتمثل في مشاعر الطالب الإيجابية نحو عملية التعلم، أما الجانب السلوكي فيتمثل فيما يبذله الطالب من جهود سلوكية فعلية لتحسين عملية تعلمه.

ويرى عبد اللطيف (٢٠٢٠) أن الاندماج الأكاديمي يتكون من ثلاثة أبعاد هي الاندماج السلوكي، والاندماج الوجداني، والاندماج المعرفي.

وفي ضوء ماسبق يتضح مايلي:

١-أن الاندماج الأكاديمي حالة ذهنية إيجابية لدى النتعلم.

٢-الاندماج الأكاديمي بناء متكامل يشمل الجانب المعرفي، الوجداني، والسلوكي.

٣-أنه بناء متفاعل يتسم بالديناميكية.

٤-بناء يميز الفرد بحالة من الإيجابية والمبادأة والمثابرة والحيوية الأكاديمية.

ومن ثم يعرف الباحثان الاندماج الأكاديمي بأنه" حالة ذهنية إيجابية تعمل على تنظيم وتوجيه معارف وانفعالات وسلوكيات الطالب نحو العملية التعليمية وتفانيه في تحقيق أفضل أداء ممكن".

فروض البحث: في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة فروض البحث كالتالي:

١. النموذج المقترح للعلاقات السببية بين كل من المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي يلائم بيانات عينة البحث.
٢. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية.
٣. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التفكير البنائي بأبعاده الفرعية.
٤. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير البنائي بأبعاده الفرعية في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية.
٥. يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية عبر التأثير في التفكير البنائي.

إجراءات البحث:

المنهج: اقتضت طبيعة البحث الحالي استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ لتحديد العلاقة بين متغيرين أو أكثر.

العينة: تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٢٤) من طلبة جامعة حلوان من التخصص العلمية والأدبية، بالفرقتين الثالثة والرابعة، وقد بلغ المتوسط العمري للعينة (21.22)، والانحراف المعياري (١.٠٢)، بينما تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية من (٢٥٣) من طلاب كلية التربية جامعة حلوان من الفرقة الأولى والثانية والثالثة والرابعة.

جدول (١) عينة البحث الأساسية

الفرقة	ذكور	إناث	كلي
الثالثة	٣٧	٩١	١٢٨
الرابعة	١٧	٧٩	٩٦
كلي	٥٤	١٧٠	٢٢٤

جدول (٢) عينة حساب الخصائص السيكومترية

الفرقة	ذكور	إناث	كلي
الأولى	١٣	٤٠	٥٣
الثانية	٢٢	٦٨	٩٠
الثالثة	١٠	٤٨	٥٨
الرابعة	١٢	٤٠	٥٢
كلي	٥٧	١٩٦	٢٥٣

أدوات البحث:

مقياس المعتقدات المعرفية (إعداد الباحثان):

قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت مفهوم المعتقدات المعرفية، وكذلك الدارسات السابقة العربية والأجنبية كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة للبحث، ثم بعد ذلك تم الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي استخدمت لقياس المعتقدات المعرفية، ومنها: استبانة المعتقدات المعرفية في العلوم إعداد Elder (1999)، مقياس المعتقدات المعرفية إعداد Shraw et al., (2002) ترجمة وتعريب عكاشة وكاشف (٢٠٢١)، مقياس المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة إعداد Wood et al. (2002)، مقياس المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة إعداد Anderson (2005)، مقياس المعتقدات المعرفية إعداد Walter (2009)، قائمة المعتقدات المعرفية لطلاب كلية التربية إعداد رحيمة (٢٠١٢)، مقياس المعتقدات المعرفية إعداد السيد (٢٠١٤)، مقياس المعتقدات المعرفية إعداد كل من علوان وآخرون (٢٠١٤)، مقياس المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة إعداد الربيعي وآخرون (٢٠١٦)، مقياس المعتقدات المعرفية لطلبة كلية التربية إعداد قاسم وآخرون (٢٠١٧)، قياس المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة الأزهرية إعداد عفيفي (٢٠١٨).

وقد فضل الباحثان بناء مقياس للمعتقدات المعرفية؛ وذلك لعدة أسباب منها: أن يكون المقياس ملائم للمرحلة الجامعية؛ وكذلك أن تكون مفرداته بسيطة وسهلة ومناسبة لطبيعة العصر، فقام الباحثان بتحديد مفهوم المعتقدات المعرفية، ثم قاما بصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وسليم يناسب طبيعة العينة، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٧) مفردة، ثم قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي عددهم (٨) محكمين؛ للتأكد من وضوح المفردات، وسلامتها اللغوية، وارتباطها بالمقياس، وقام الباحثان بإجراء بعض التعديلات بحذف (٤) مفردات، وتعديل بعض المفردات الأخرى حتى أصبح المقياس يتكون من (٣٣) مفردة، وقام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) من طلاب الجامعة؛ للتأكد من وضوح المفردات وفهمهم لمفردات المقياس دون حدوث غموض في فهم المفردات، ثم قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية؛ وذلك للتأكد من صدقة وثباته، وكانت النتائج كالآتي:

الخصائص السيكومترية لمقياس المعتقدات المعرفية:

صدق مقياس المعتقدات المعرفية: (أ) صدق التحليل العاملي:

قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي لمقياس المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة، وذلك على عينة بلغت (٢٥٣) من طلاب الجامعة بالتخصصات العلمية والأدبية، وقد استخدم الباحثان طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) الإصدار الخامس والعشرون، وتم تحديد خمسة عوامل مستخلصة من المقياس ككل، كما استخدم الباحثان قيمة (±٠.٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ومن ثم يعتبر التشبع للمفردة على العامل دال إحصائيًا عندما يبلغ (± ٠.٣) أو أكثر، وقد تم التحليل العاملي وفق الخطوات الآتية: تجهيز بيانات المقياس تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض الاطمئنان لعدم وجود مفردات ذات تأثير سلبي على التباين الكلي للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، ثم تحديد قيمة (± ٠.٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويرًا

متعامدًا، وقد تم حذف المفردة (٢٧)؛ نظرًا لانخفاض معامل التشبع عن(± ٠.٣)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحثان بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax).

جدول (٣) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة وتشبع المفردات على العوامل

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
1			-.355		
2		.439			
3	.640				
4		.361			
5				.580	
6				.354	
7	.609				
8				-.486	
9					.419
10			.487		
11			.600		
12			.651		
13			-.357		
14					.323
15		.577			
16					-.535
17	.379				
18	-.390				
19	.508				
20		.658			
21				.416	
٢٢	.415				
٢٣			.408		
٢٤	.560				
٢٥		.625			
٢٦		.669			
٢٨		.407			
٢٩					.528
٣٠					.364
٣١				.562	
٣٢		.318			
٣٣					-.528
الجذر الكامن	2.903	2.857	2.119	2.016	1.820
نسبة التباين	8.797	8.658	6.423	6.108	5.516
نسبة التباين	8.797	17.455	23.878	29.986	35.502
اختبار كايزر-ماير-أولكين= (.656)					
اختبار بارتليت= (١٢٧٣.٣٥٩)					

ومن خلال ما سبق يتضح من نتائج جدول (٣) أنه تراوحت تشبعات المفردات للعامل الأول بين (379.-640.)، وقد استحوذ على (8.797) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.903)، ويتكون هذا العامل من (٧) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل أفكار الطلبة وتصوراتهم حول المعرفة من حيث كونها ثابتة وطلقة أو متغيرة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل ثبات المعرفة، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثاني بين (318.- 669.)، وقد استحوذ على (8.658) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.857)، ويتكون هذا العامل من (٨) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل أفكار الطلبة وتصوراتهم حول المعرفة من حيث كونها تصدر عن سلطة خارجية أم أنها ذاتية داخل الفرد؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل مصدر المعرفة، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثالث بين (355.--65.)، وقد استحوذ على (6.423) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.119)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل أفكار الطلبة وتصوراتهم حول المعرفة من حيث سرعة أكتسابها، وكونها يمكن اكتسابها في فترة زمنية قليلة أو فترة زمنية طويلة وبطيئة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل سرعة اكتساب المعرفة، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الرابع بين (354.-580.)، وقد استحوذ على (6.108) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.016)، ويتكون هذا العامل من (5) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل أفكار الطلبة وتصوراتهم حول المعرفة من حيث كونها فطرية يولد الإنسان بها أو أنه يسعى باستمرار لاكتسابها؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل طريقة اكتساب المعرفة، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الخامس بين (323. -535.-)، وقد استحوذ على (5.516) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (1.820)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل أفكار الطلبة وتصوراتهم حول المعرفة من حيث شموليتها وكليتها أو أنها مقسمة وقابلة للتجزئة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بنية المعرفة.

(ب) التجانس الداخلي لمقياس المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة:

قام الباحثان بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحثان:

جدول (٤) التجانس الداخلي لمقياس المعتقدات المعرفية

البعد الأول			البعد الثاني			البعد الثالث		
المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
3	.655**	.350**	2	.458**	.316**	1	.299**	.255**
7	.570**	.399**	4	.475**	.152*	10	.495**	.272**
17	.475**	.296**	15	.615**	.227**	11	.616**	.194**
18	.478**	.156*	20	.589**	.218**	12	.450**	.213**
19	.508**	.244**	٢٥	.566**	.218**	13	.280**	.156*

المفردة	البعد الأول		البعد الثاني			البعد الثالث		
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٢٢	.464**	.280**	٢٦	.661**	.267**	٢٣	.482**	.173*
٢٤	.596**	.214**	٢٨	.487**	.205**			
			٣٢	.483**	.312**			
البعد الرابع			البعد الخامس					
5	.583**	.236**	9	.338**	.181**			
6	.564**	.308**	14	.481**	.202**			
8	.209**	.178**	16	.315**	.215**			
21	.628**	.490**	٢٩	.506**	.374**			
٣١	.490**	.558**	٣٠	.546**	.372**			
			٣٣	.251**	.148*			

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠٥)

ومن ثم يتضح من نتائج جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، ويشير ذلك إلى تجانس مقياس المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة إلى نصفين (فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان-براون)، وألفا-كرونباخ كما يلي:

جدول (٥) نتائج معاملات ثبات مقياس المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا-كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
المعتقدات المعرفية	٣٢	.٧٢٧	.٨٤٢	.٨١٢

ويتضح من نتائج جدول (٥) أن جميع معاملات ثبات مقياس المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

مفتاح تصحيح مقياس المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة: تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) مفردة تتشبع على خمسة أبعاد هي: ثبات المعرفة، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، طريقة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، ويتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت الخماسي، بحيث تأخذ المفردات الإيجابية (٥- ٤- ٣- ٢- ١)، والعكس صحيح بالنسبة للمفردة السلبية وهي (٥-٩-١٢-١٧-٢٤-٢٧-٣٣-٣٤-٣٦)، وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (١٦٠) درجة، والحد الأدنى من الدرجات (٣٢) درجة،

وتشير الدرجة المرتفعة إلى نضج المعتقدات المعرفية وتعقيدها، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى سذاجة المعتقدات المعرفية وبساطتها.

ثانيًا: مقياس التفكير البنائي (إعداد الباحثان)

قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت مفهوم التفكير البنائي، وكذلك الدارسات السابقة العربية والأجنبية كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة للبحث، ثم بعد ذلك تم الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي استخدمت لقياس التفكير البنائي، ومنها: مقياس التفكير البنائي إعداد Epstein (1998)، قائمة التفكير البنائي إعداد Epstein (2001)، قائمة التفكير البنائي لطلبة الجامعة إعداد الحويجي (٢٠١٧)، اختبار التفكير البنائي إعداد علي (٢٠١٧)، مقياس التفكير البنائي إعداد إسماعيل (٢٠١٩).

وقد فضل الباحثان بناء مقياس للمعتقدات المعرفية؛ وذلك لعدة أسباب منها: أن يكون المقياس ملائم للمرحلة الجامعية؛ وكذلك أن تكون مفرداته بسيطة وسهلة ومناسبة لطبيعة العصر، فقام الباحثان بتحديد مفهوم التفكير البنائي، ثم قام بصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وسليم يناسب طبيعة العينة، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٦) مفردة، ثم قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي عددهم (٨) محكمين؛ للتأكد من وضوح المفردات، وسلامتها اللغوية، وارتباطها بالمقياس، وقام الباحثان بإجراء بعض التعديلات بحذف (٤) مفردات، وتعديل بعض المفردات الأخرى حتى أصبح المقياس يتكون من (٣٢) مفردة، وقام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) من طلاب الجامعة؛ للتأكد من وضوح المفردات وفهمهم لمفردات المقياس دون حدوث غموض في فهم المفردات، ثم قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية؛ وذلك للتأكد من صدقة وثباته، وكانت النتائج كالآتي:

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير البنائي:

صدق مقياس التفكير البنائي: (أ) صدق التحليل العاملي:

قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي لمقياس التفكير البنائي لطلاب الجامعة، وذلك على عينة بلغت (٢٥٣) من طلاب الجامعة، وقد استخدم الباحثان طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) الإصدار الخامس والعشرون، وتم تحديد ستة عوامل مستخلصة من المقياس ككل، كما استخدم الباحثان قيمة (±٠.٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ومن ثم يعتبر التشبع للمفردة على العامل دال إحصائيًا عندما يبلغ (± ٠.٣) أو أكثر، وقد تم التحليل العاملي وفق الخطوات الآتية: تجهيز بيانات المقياس تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض الاطمئنان لعدم وجود مفردات ذات تأثير سلبي على التباين الكلي للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، ثم تحديد قيمة (± ٠.٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويرًا متعامدًا، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحثان بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax).

جدول (٦) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس التفكير البنائي لطلبة الجامعة وتشبع المفردات على العوامل

المفردة	أول	ثاني	ثالث	رابع	خامس	سادس
1			.527			
2			.405			
3	.505					
4					.311	
5				.677		
6	.302					
7		.403				
8		.545				
9						.337
10		.435				
11	.434					
12					.636	
13					.459	
14				.313		
15	.528					
16			.523			
17						.312
18			.554			
19						378
20					.342	
21					.435	
٢٢		.482				
٢٣	.597					
٢٤				.635		
٢٥			.584			
٢٦						.519
٢٧						.584
٢٨	.506					
٢٩		.618				
٣٠		.501				
٣١				.315		
٣٢	.365					
الجذر الكامن	2.619	2.496	2.377	1.806	1.694	1.667
نسبة التباين	8.184	7.798	7.427	5.645	5.293	5.211
نسبة التباين التراكمي	8.184	15.983	23.410	29.054	34.348	39.558
اختبار كايزر-ماير-أولكين= (.704)						
اختبار بارتليت= (1210.904) دال عند مستوي ثقة (٠.٠١).						

ومن خلال ما سبق يتضح من نتائج جدول (٦) أنه تراوحت تشبعات المفردات للعامل الأول بين (.302-.597)، وقد استحوذ على (8.184) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.619)، ويتكون هذا العامل من (٧) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل قدرة الطالب على التعامل مع الفشل والانفعالات السلبية، ومواجهة المواقف الضاغطة، وتجنب الانفعالات السلبية المحبطة للذات؛

ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل المواجهة الوجدانية، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثاني بين (403.- 618.)، وقد استحوذ على (7.798) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.496)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل تجنب الطالب للتوقعات الإيجابية الروتينية والساذجة وغير الواقعية؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل تجنب التفاؤل الساذج، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثالث بين (405. -584.)، وقد استحوذ على (7.427) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.377)، ويتكون هذا العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل تجنب الطالب للتصنيف الثنائي وعدم المرونة في رؤية الأمور وتصنيفها لأبيض أو أسود؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل تجنب التفكير التصنيفي، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الرابع بين (313. -677.)، وقد استحوذ على (5.645) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (1.806)، ويتكون هذا العامل من (٤) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل بذل الطالب للمجهود وقيامه بإيجاد حلول والمبادرة بحل المشكلة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل المواجهة السلوكية، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الخامس بين (311. -636.)، وقد استحوذ على (5.293) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (1.694)، ويتكون هذا العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل الابتعاد عن الخرافات والتفسير غير العلمي والمنطقي للأحداث والاعتقاد في الخرافات والقوى الخارقة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل تجنب التفكير الخرافي، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الخامس بين (312. -584.)، وقد استحوذ على (5.211) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (1.667)، ويتكون هذا العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل تجنب المفاهيم والأفكار والمعتقدات غير المنطقية والتي تتحكم في السلوك وتؤثر فيه؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل تجنب التفكير الخفي.

(ب) التجانس الداخلي لمقياس التفكير البنائي لطلبة الجامعة:

قام الباحثان بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحثان:

جدول (٧) التجانس الداخلي لمقياس التفكير البنائي

البعد الأول "المواجهة			البعد الثاني" تجنب التفاؤل			البعد الثالث" تجنب التفكير		
المفردة	معامل الارتباط بالدرجة	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة	معامل الارتباط بالدرجة	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة	معامل الارتباط بالدرجة	المفردة
3	.619**	.542**	7	.485**	.395**	1	.315**	.376**
6	.554**	.524**	8	.415**	.262**	2	.501**	.388**
11	.562**	.434**	10	.628**	.464**	16	.508**	.378**
15	.526**	.445**	٢٢	.391**	.302**	18	.514**	.501**
٢٣	.645**	.502**	٢٩	.628**	.391**	٢٥	.264**	.208**
٢٨	.467**	.380**	٣٠	.579**	.421**			
٣٢	.564**	.471**						
البعد الرابع "المواجهة			البعد الخامس "تجنب التفكير			البعد السادس "تجنب التفكير		

المفردة	البعد الأول "المواجهة		البعد الثاني" تجنب التفاؤل			البعد الثالث" تجنب التفكير		
	معامل الارتباط بالدرجة	معامل الارتباط بالدرجة	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة	معامل الارتباط بالدرجة	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة	معامل الارتباط بالدرجة
5	.697**	.380**	4	.479**	.220**	9	.443**	.290**
14	.606**	.338**	12	.558**	.277**	17	.587**	.496**
٢٤	.669**	.329**	13	.442**	.253**	19	.548**	.462**
٣١	.547**	.414**	20	.441**	.442**	٢٦	.396**	.225**
			21	.435**	.328**	٢٧	.380**	.587**

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠٥)

ومن ثم يتضح من نتائج جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، ويشير ذلك إلى تجانس مقياس التفكير البنائي لطلبة الجامعة وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس التفكير البنائي لطلبة الجامعة:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس التفكير البنائي لطلبة الجامعة إلى نصفين (فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان-براون)، وألفا-كرونباخ كما يلي:

جدول (٨) نتائج معاملات ثبات مقياس التفكير البنائي لطلبة الجامعة

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا-كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
التفكير البنائي	٣٢	.٦٦٤	.٨٧٠	.٧٨٥

ويتضح من نتائج جدول (٨) أن جميع معاملات ثبات مقياس التفكير البنائي لطلبة الجامعة مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

مفتاح تصحيح مقياس المعتقدات المعرفية لطلبة الجامعة: تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) موقف يتشبع على ستة أبعاد هي: المواجهة الوجدانية، تجنب التفاؤل الساذج، تجنب التفكير التصنيفي، المواجهة السلوكية، تجنب التفكير الخرافي، تجنب التفكير الخفي"، يتم تصحيح المقياس كالتالي: (٣) للإجابة التي تعبر عن وجود التفكير البنائي بدرجة مرتفعة، و(٢) للإجابة التي تعبر عن وجود التفكير البنائي بدرجة متوسطة، و(١) للإجابة التي تعبر عن وجود التفكير البنائي بدرجة منخفضة، ومن ثم تكون الدرجة العظمي للمقياس (٩٦) وتكون الدرجة الدنيا (٣٢)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع التفكير البنائي للفرد، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض التفكير البنائي.

ثالثًا: مقياس الاندماج الأكاديمي:

قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت مفهوم الاندماج الأكاديمي، وكذلك الدارسات السابقة العربية والأجنبية كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة للبحث، ثم بعد ذلك تم الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي استخدمت لقياس المعتقدات المعرفية، ومنها: استبيان

الاندماج الأكاديمي Schaufeli et al (2002)، استبيان الاندماج الأكاديمي إعداد Handelsman et al (2005)، واستبيان اندماج الطلاب إعداد Ahlfeldt et al (2005)، استطلاع رأي الطلاب حول الاندماج الأكاديمي إعداد Soria et al (2012)، ومسح جنوب أفريقيا لاندماج الطلاب إعداد Schreiber et al (2016)، مقياس الاندماج الجامعي إعداد محمد (٢٠١٨)، مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة إعداد حسين (٢٠١٩)، مقياس الاندماج الأكاديمي لطالبات الجامعة إعداد عامر (٢٠١٩)، مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد السيد (٢٠١٩)، مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد حرب (٢٠١٩)، مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد محمد (٢٠٢٠)، مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد صفوت وآخرون (٢٠٢٠).

وقد فضل الباحثان بناء مقياس للاندماج؛ وذلك لعدة أسباب منها: أن يكون المقياس ملائم للمرحلة الجامعية؛ وكذلك أن تكون مفرداته بسيطة وسهلة ومناسبة لطبيعة العصر، فقام الباحثان بتحديد مفهوم الاندماج، ثم قام بصياغة مفردات المقياس بأسلوب مبسط وسليم يناسب طبيعة العينة، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٣) مفردة، ثم قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي عددهم (٨) محكمين؛ للتأكد من وضوح المفردات، وسلامتها اللغوية، وارتباطها بالمقياس، وقام الباحثان بإجراء بعض التعديلات بحذف بعض المفردات (٣)، وتعديل بعض المفردات الأخرى حتى أصبح المقياس يتكون من (٢٠) مفردة، وقام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) من طلاب الجامعة؛ للتأكد من وضوح المفردات وفهمهم لمفردات المقياس دون حدوث غموض في فهم المفردات، ثم قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقياس للتأكد من صدقة وثباته، وكانت النتائج كالآتي:

الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج:

صدق مقياس الاندماج: (أ) صدق التحليل العاملي:

قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة، وذلك على عينة بلغت (٢٥٣) من طلاب الجامعة بالتخصصات العلمية والأدبية، وقد استخدم الباحثان طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) الإصدار الثالث والعشرون، وتم تحديد خمسة عوامل مستخلصة من المقياس ككل، كما استخدم الباحثان قيمة (±٠.٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ومن ثم يعتبر التشبع للمفردة على العامل دال إحصائيًا عندما يبلغ (± ٠.٣) أو أكثر، وقد تم التحليل العاملي وفق الخطوات الآتية: تجهيز بيانات المقياس تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض الاطمئنان لعدم وجود مفردات ذات تأثير سلبي على التباين الكلي للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، ثم تحديد قيمة (± ٠.٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويرًا متعامدًا، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحثان بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax).

جدول (٩) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة وتشبع المفردات على العوامل

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	.482		
٢	.666		
٣	.504		
٤	.469		
٥			.649
٦		.487	
٧		.309	
٨		.371	
٩			.402
١٠		.544	
١١		.414	
12			.407
١٣		.569	
١٤			.342
١٥	.687		
١٦			.598
١٧	.414		
١٨			.434
١٩		.413	
٢٠	.629		
الجذر الكامن	2.791	2.093	1.997
نسبة التباين المفسرة	13.954	10.467	9.985
نسبة التباين التراكمية	13.954	24.421	34.405
اختبار كايزر-ماير-أوكلين	.764		
اختبار بارتليت	692.794		

ومن خلال ما سبق يتضح من نتائج جدول (٩) أنه تراوحت تشبعات المفردات للعامل الأول بين (.414- .687)، وقد استحوذ على (13.954) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.791)، ويتكون هذا العامل من (٧) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل نشاط الطالب ورغبته في القيام بالمهام الأكاديمية والتكليفات التي تسند إليه؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل الحيوية الأكاديمية، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثاني بين (.309-.569)، وقد استحوذ على (10.467) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.093)، ويتكون هذا العامل من (٧)، وتعكس مفردات هذا العامل رغبته في القيام بكافة الأنشطة التي تسند إليه على الرغم من صعوبتها وكثرتها؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل التفاني الأكاديمي، بينما تراوحت تشبعات المفردات للعامل الثالث بين (.342- .649)، وقد استحوذ على (9.985) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (1.997)، ويتكون هذا العامل من (٦) وتعكس مفردات هذا العامل شعور الطالب بالرغبة في إنهاء تكليفاته الدراسية وشعوره بالانعزال أثناء القيام بها حتى إكمالها؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل الاستغراق الأكاديمي.

(ب) التجانس الداخلي لمقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة:

قام الباحثان بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحثان:

جدول (١٠) التجانس الداخلي لمقياس الاندماج الأكاديمي

المفردة	البعد الأول الحيوية الأكاديمية		البعد الثاني التفاني الأكاديمي			البعد الثالث الاستغراق الأكاديمي		
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	.547**	.454**	6	.458**	.400**	5	.564**	.310**
2	.693**	.530**	7	.499**	.304**	9	.485**	.326**
3	.564**	.496**	8	.382**	.412**	12	.587**	.502**
4	.585**	.508**	10	.571**	.402**	14	.511**	.518**
15	.631**	.433**	11	.550**	.464**	16	.649**	.478**
17	.492**	.390**	13	.499**	.382**	18	.587**	.526**
20	.653**	.554**	19	.551**	.458**			

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠.٠٥)

ومن ثم يتضح من نتائج جدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، ويشير ذلك إلى تجانس مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة مقياس الاندماج الأكاديمي لطلاب الجامعة إلى نصفين (فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان-براون)، وألفا-كرونباخ كما يلي:

جدول (١١) نتائج معاملات ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا-كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
الاندماج الأكاديمي	٢٠	.651	.789	.٧٥٣

ويتضح من نتائج جدول (١١) أن جميع معاملات ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة مرتفعة، وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

مفتاح تصحيح مقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة: تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠) موقف تتشبع على ثلاثة أبعاد هي: الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي، يتم تصحيح المقياس كالتالي: (٣) للإجابة التي تعبر عن وجود الاندماج الأكاديمي بدرجة مرتفعة، و(٢) للإجابة التي تعبر عن وجود الاندماج الأكاديمي بدرجة متوسطة، و(١) للإجابة التي تعبر عن وجود الاندماج الأكاديمي بدرجة منخفضة، ومن ثم تكون الدرجة العظمي للمقياس (٦٠) وتكون الدرجة الدنيا (٢٠)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الاندماج الأكاديمي للفرد، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الاندماج الأكاديمي.

اختبار صحة الفروض ومناقشة نتائجها:

١-النموذج المقترح للعلاقات السببية بين كل من المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي يلائم بيانات عينة البحث.

٢-يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية.

٣-يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التفكير البنائي بأبعاده الفرعية.

٤- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير البنائي في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية.

٥- يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية عبر التفكير البنائي بأبعاده الفرعية.

اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه" النموذج المقترح للعلاقات السببية بين كل من المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي يلائم بيانات عينة البحث.

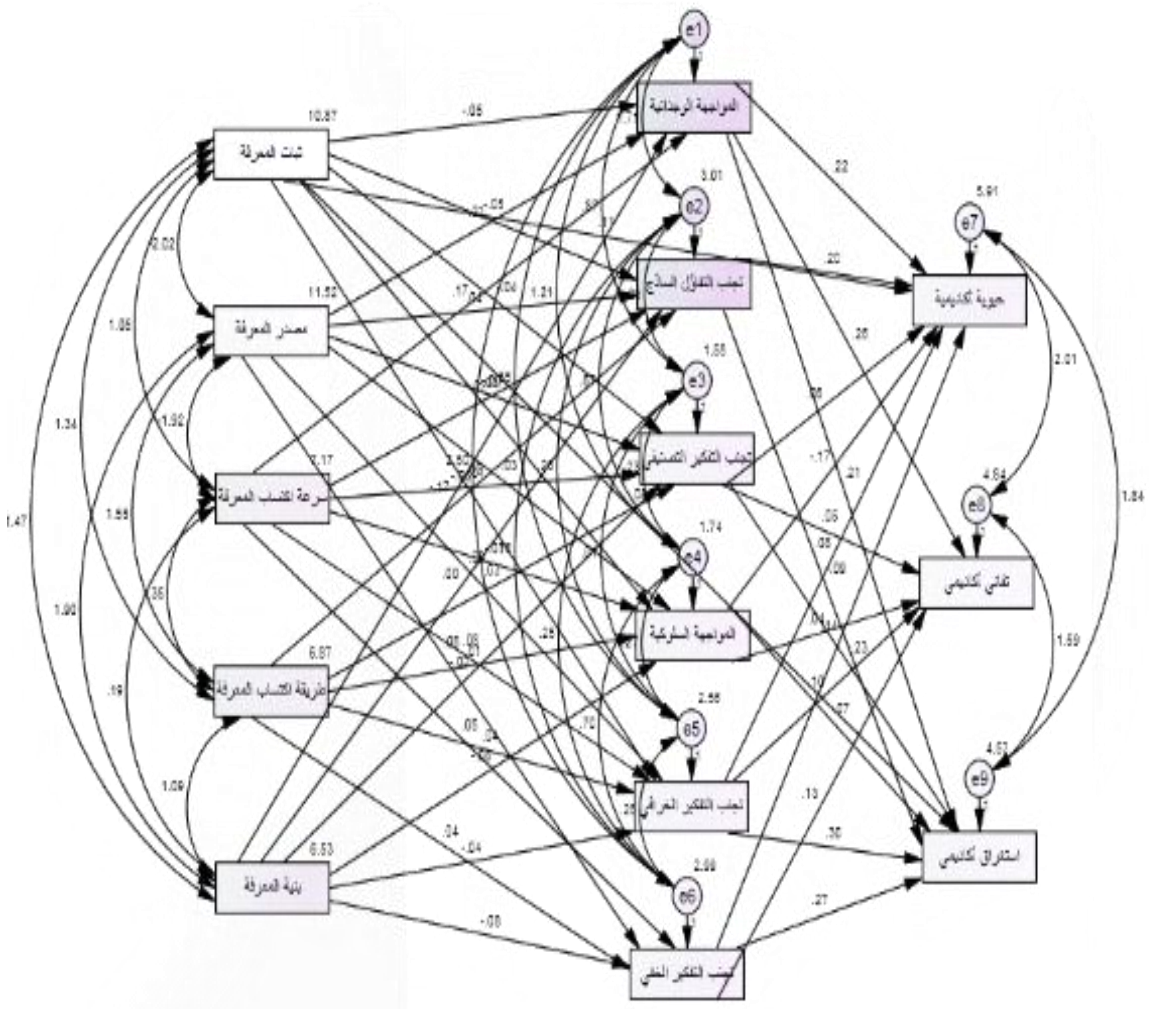
للتحقق من صحة الفرض قام الباحث بإجراء تحليل مسار Path analysis بين المتغيرات موضع الدراسة (المعتقدات المعرفية، التفكير البنائي، الاندماج الأكاديمي)، وذلك باستخدام برنامج Amos 25 حيث أخضعت معاملات الارتباط بين المتغيرات لتحليل المسار لاختبار العلاقات السببية، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحثان للنموذج المقترح.

جدول (١٢) مؤشرات ملائمة النموذج لبيانات عينة البحث (ن= ٢٢٤)

المؤشر		القيمة المحسوبة للمؤشر	المدي المثالي	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
قيمة كا٢	X^2	11.226	أن تكون غير دالة	
درجات الحرية	Df	16		
مستوي الدلالة	sig	.795		
النسبة بين كا٢ إلى درجات الحرية	X^2/ DF	.702	(صفر-٥)	صفر-١
مؤشر حسن المطابقة	GFI	.993	(صفر-١)	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	AGFI	.952	(صفر-١٠)	١
مؤشر المطابقة المعياري	NFI	.976	(١-٠)	١

الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب		RMSEA	0	(صفر-1,)	صفر
مؤشر المطابقة المقارن		CFI	1	(١-٠)	
مؤشر المطابقة التزايدي		IFI	1	(١-٠)	١
مؤشر توكر ولويس		TLI	1	(١-٠)	١
الصدق الزائف المتوقع	النموذج الحالي	ECVI	.884	أن تكون قيمة ECVI أقل من أو تساوي قيمة ECVI للنموذج المشبع	
	النموذج المشبع	ECVI	.981		
مؤشر المطابقة النسبي		RFI	.864	(صفر-١)	١

يتضح من نتائج جدول (١٢) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي؛ ومن ثم يشير ذلك إلى قبول النموذج المقترح، والموضح بالشكل (١)، ومن ثم قبول الفرض الذي ينص على أن" النموذج المقترح للعلاقات السببية بين كل من المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي يلائم بيانات عينة البحث ".



شكل (١) معاملات المسار غير المعيارية للنموذج البنائي المقترح من قبل الباحثان للعلاقات السببية بين متغيرات البحث

ويتضح من شكل(١) للنموذج المقترح وجود علاقات سببية بين المتغيرات موضع الدراسة، والتي تنقسم إلى متغيرات مستقلة، وتمثلت في(ثبات المعرفة، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، طريقة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة)، وكذلك متغيرات وسيطة، وهي تلك التي تؤثر وكذلك تتأثر بمتغيرات أخرى، وهي (المواجهة الوجدانية، تجنب التفاؤل الساذج، تجنب التفكير التصنيفي، المواجهة السلوكية، تجنب التفكير الخرافي، تجنب التفكير الخفي)، وهناك متغيرات تابعة، وهي تلك التي تتأثر فقط بالمتغيرات المستقلة والوسيطة أيضًا، وهي(الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي)، وتدعم هذه النتيجة فكرة وجود التفكير البنائي بأبعاده الفرعية كعامل وسيط يُحفز الاندماج الأكاديمي ويؤثر فيه بشكل إيجابي، وكذلك يتأثر بالمعتقدات المعرفية في نفس الوقت؛ حيث تعمل المعتقدات المعرفية بمثابة الطاقة المحركة لمهارات الفرد وتعمل على تحفيز مهارات التفكير البنائي لديه، والتي تتمثل في المواجهة الوجدانية، تجنب التفاؤل الساذج، تجنب التفكير التصنيفي، المواجهة السلوكية، تجنب التفكير الخرافي، تجنب التفكير الخفي، والتي تُسهم بدرجة كبيرة في الاستفادة بأقصى درجة ممكنة من قدرات الفرد والعمل على حل المشكلات التي تواجهه لاسيما في بيئة التعلم والتغلب على الضغوط بأقل قدر ممكن من القلق والتوتر؛ الأمر الذي ينعكس بشكل واضح في الأنشطة الأكاديمية وأداء الواجبات والمعام والتكليفات، والوصول إلى حالة جيدة من الاندماج الأكاديمي.

جدول (١٣) نتائج التغاير بين المتغيرات الوسيطة والتابعة وبعضها البعض

المتغيرات		التغاير	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
ثبات المعرفة	مصدر المعرفة	2.020	.777	-2.599	.009
ثبات المعرفة	طريقة اكتساب المعرفة	1.336	.598	2.234	.025
ثبات المعرفة	بنية المعرفة	1.468	.584	2.512	.012
مصدر المعرفة	طريقة اكتساب المعرفة	1.550	.618	2.510	.012
مصدر المعرفة	بنية المعرفة	1.897	.607	3.126	.002
مصدر المعرفة	سرعة اكتساب المعرفة	-1.916	.635	-3.017	.003
طريقة اكتساب المعرفة	بنية المعرفة	1.091	.464	2.351	.019
المواجهة الوجدانية	تجنب التفاؤل الساذج	1.708	.358	4.772	***
المواجهة الوجدانية	تجنب التفكير التصنيفي	.866	.252	3.435	***
المواجهة الوجدانية	المواجهة السلوكية	1.215	.270	4.492	***
المواجهة الوجدانية	تجنب التفكير الخفي	2.499	.378	6.609	***
تجنب التفاؤل الساذج	المواجهة السلوكية	.667	.163	4.089	***
تجنب التفاؤل الساذج	تجنب التفكير الخفي	.776	.212	3.660	***
تجنب التفكير التصنيفي	المواجهة السلوكية	.228	.114	1.991	.047
المواجهة السلوكية	تجنب التفكير الخفي	.704	.163	4.312	***
الحيوية الأكاديمية	التفاني الأكاديمي	2.011	.391	5.137	***
الحيوية الأكاديمية	الاستغراق الأكاديمي	1.836	.376	4.887	***
التفاني الأكاديمي	الاستغراق الأكاديمي	1.591	.339	4.698	***

*دلالة عند مستوى 05. ** دلالة عند مستوى 01.

كذلك يتضح من النموذج، وكذلك من قيم جدول(١٣) وجود تغايرات بينية للمعتقدات المعرفية مع بعضها البعض؛ الأمر الذي يشير إلى أن هناك تباينًا مشتركًا أيضًا بين المعتقدات المعرفية وهي (ثبات المعرفة، مصدر المعرفة، سرعة اكتساب المعرفة، طريقة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة)، وهذا ما يتضح من

النموذج؛ ويدعم ذلك فكرة أن المعتقدات المعرفية تعمل بشكل متكامل ومتفاعل في نفس الوقت، كما يتضح أيضًا من النموذج أن هناك تغايرًا دالًا بين مهارات التفكير البنائي، والتي تتمثل في المواجهة الوجدانية، تجنب التفاؤل الساذج، تجنب التفكير التصنيفي، المواجهة السلوكية، تجنب التفكير الخرافي، تجنب التفكير الخفي؛ الأمر الذي يؤكد فكرة التفاعل الدينامي بين مهارات التفكير البنائي، وأنها تعمل بشكل متكامل ومتفاعل.

كما يتضح من جدول (١٣) أيضًا وجود تغايرات بينية دالة بين الأبعاد الفرعية للاندماج الأكاديمي وهي (الحيوية الأكاديمية، التفاني الأكاديمي، الاستغراق الأكاديمي) الأمر الذي يشير إلى أن هناك تباينًا مشتركًا أيضًا بين مكونات الاندماج الأكاديمي.

اختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي.

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بالرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منها، وكذلك قيمة ت ومستوى دلالتها، كما هو موضح بجدول (١٤).

جدول (١٤) ملخص نتائج تحليل المسار للمعتقدات المعرفية والاندماج الأكاديمي

المتغير		التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
مستقل	تابع				
ثبات المعرفة	استغراق أكاديمي	.079	.042	1.973	.041
ثبات المعرفة	حيوية أكاديمية	.111	.048	2.321	.020

ويتضح من جدول (١٤) عدم تحقق الفرض البحثي؛ حيث لم يكن هناك تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي؛ وذلك باستثناء البعد الأول (ثبات المعرفة)

والذي كان له تأثير دال موجب مباشر في كل من الاستغراق الأكاديمي بلغ (.079) وفي الحيوية الأكاديمية بلغ (.111)، ويعني هذا أنه عندما يتغير ثبات المعرفة بمقدار درجة واحدة يتغير معه الاستغراق الأكاديمي بمقدار (.079)، وأيضًا عندما يتغير ثبات المعرفة بمقدار درجة واحدة يتغير يتغير معه الحيوية الأكاديمية بمقدار (.111).

وتدعم هذه النتيجة فكرة أن المعتقدات المعرفية لا يمكنها التأثير المباشر في الاندماج الأكاديمي للطالب؛ وإنما لابد من وجود عمليات وسيطة تتمثل في التفكير البنائي، والذي يعرف بأنه" نشاط ذهني منظم يتناول مشكلات الحياة اليومية وضغوطها ويعمل على إيجاد الحلول المناسبة بما يسهم في تحقيق التوافق لدى الفرد بأقل قدر ممكن من الجهد والتوتر"، فالتأثير للمعتقدات المعرفية يكون غير مباشر وذلك عبر التفكير البنائي، والذي يتضمن عمليات فرعية تتمثل في المواجهة الوجدانية، تجنب التفاؤل الساذج، تجنب التفكير التصنيفي، المواجهة السلوكية، تجنب التفكير الخرافي، تجنب التفكير الخفي؛ إذ لا يمكن للطالب الوصول إلى حالة الاندماج الأكاديمي من خلال وجود المعتقدات المعرفية فقط؛ فلابد من وجود قدرات ومهارات التفكير البنائي للوصول إلى حالة الاندماج الأكاديمي، فالمواجهة الوجدانية والسلوكية

للمشكلات التي تواجهه في الحياة الجامعية، وكذلك تجنب التفكير الخفي والتصنيفي والساذج والخرافي كلها مهارات ضرورية للوصول إلى حالة الاندماج الأكاديمي.

اختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في التفكير البنائي.

جدول (١٥) ملخص نتائج تحليل المسار للمعتقدات المعرفية والتفكير البنائي

المتغير		التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
مستقل	تابع				
مصدر المعرفة	المواجهة الوجدانية	.208	.061	3.388	***
مصدر المعرفة	تجنب التفكير الخفي	.084	.037	2.278	.023
سرعة اكتساب المعرفة	المواجهة الوجدانية	.174	.075	2.322	.020
سرعة اكتساب المعرفة	تجنب التفكير الخرافي	.083	.042	1.984	.047
بنية المعرفة	المواجهة الوجدانية	.165	.080	2.070	.038

يتضح من نتائج جدول(١٥) تحقق الفرض البحثي بشكل جزئي؛ حيث كانت هناك تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائيًا لبُعد المصدر المعرفة في المواجهة الوجدانية؛ حيث بلغ التأثير(208.)، وهذا يعني أنه عندما يتغير معتقد (مصدر المعرفة) بمقدار درجة واحدة تتغير معه المواجهة الوجدانية بمقدار(208.)، ويعد هذا التأثير بالغ الأهمية؛ إذ يعني هذا أن معتقد (مصدر المعرفة) ، والذي يمثل الأفكار والتصورات الذهنية فيما يتعلق بالمعرفة باعتبارها تصدر من سلطة خارجة عن الشخص وسلطته، أو أنها نابعة من داخل الشخص ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن المعرفة مصدرها سلطة خارجية بعيدًا عن سيطرة الفرد (معتقد بسيط) في مقابل أن الاعتقاد بأن المعرفة مصدرها الشخص نفس ومن ثم قابليتها للتشكيل والتطوير (معتقد معقد)، وبالتالي فإنه كلما زاد الاعتقاد لدى الفرد بأن المعرفة ذاتية وصادرة من الشخص ولا يتم قصرها على العوامل الخارجية فقط كلما زادت قدرته على المواجهة الوجدانية أي زادت قدرة الفرد على التعامل مع الفشل والانفعالات السلبية، ومواجهة المواقف الضاغطة، وتجنب الانفعالات السلبية المحبطة للذات، كما يؤثر كذلك معتقد (مصدر المعرفة) في تجنب التفكير الخرافي بمقدار(084.)؛ أي أنه يؤثر كذلك في قدرة الفرد على تجنب وترك التفكير الخرافي أي تجنب الفرد الأفكار والممارسات التي لا تعتمد على التبرير المنطقي، ولا تخضع لأي مفهوم علمي.

كذلك فإن معتقد (سرعة اكتساب المعرفة) يؤثر في المواجهة الوجدانية بمقدار (.174) وفي تجنب التفكير الخرافي بمقدار (083.) أي أنه كلما زاد الاعتقاد لدى الفرد بأن عملية التعلم تتم بشكل تدريجي وابتعاد الفرد عن فكرة الكل أو لاشيء كلما زادت قدرته على المواجهة الوجدانية، وكذلك زادت قدرته على تجنب التفكير الخرافي اللامنطقي.

كذلك كان هناك تأثير موجب دال إحصائيًا لمعتقد (بنية المعرفة) في المواجهة الوجدانية بلغ (165.)، ويعني ذلك أنه مع نضج المعتقد المعرفي الخاص (بنية المعرفة)، والذي يمثل الأفكار والتصورات الذهنية فيما يتعلق بمدى شمولية المعرفة أو تجزئها ويتراوح ذلك المعتقد ما بين الاعتقاد بأن المعرفة مجزئة ومقسمة (معتقد بسيط) في مقابل الاعتقاد بأن المعرفة كلية ومتكاملة ومترابطة وغير قابلة للتجزئة (معتقد معقد)، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة قدرة الفرد على المواجهة الوجدانية.

ويتضح من النتائج الحالية أن المواجهة الوجدانية أكثر مكونات التفكير البنائي تأثرًا بالمعتقدات المعرفية، وهي نتيجة منطقية تتفق وطبيعة المتغيرين؛ فالمواجهة الوجدانية مهمة جدًا للتغلب على الفشل والإحباطات وكذلك الشعور بالملل والرتابة، وهو غالبًا ما يعاني منه الطلبة باستمرار؛ وذلك نظرًا لما تتسم به العملية التعليمية من كثرة المقررات والتكليفات وطول مدة العملية التعليمية ومينتابها من تغيرات مستمرة تؤدي للشعور بالملل والإحباط في بعض الأحيان، ومن هنا تتضح أهمية المعتقدات المعرفية كونها تؤثر بشكل مباشر في قدرة الفرد على المواجهة الوجدانية.

وفي هذا الإطار أظهرت نتائج دراسة الشويقي (٢٠٠٩) أنه يُمكن التنبؤ بالشعور بالسعادة من خلال أبعاد التفكير البنائي: التفكير البنائي الكلي والمواجهة السلوكية والتفاؤل الساذج، ويُمكن التنبؤ بالشعور باستراتيجيات مواجهة الضغوط من خلال أبعاد التفكير البنائي: التفكير البنائي الكلي، والمواجهة السلوكية، والمواجهة الانفعالية، والتفاؤل الساذج، والتفكير الخرافي الشخصي، ولا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أبعاد التفكير البنائي، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التفكير البنائي والتوافق النفسي.

كما أظهرت نتائج دراسة جمال الدين (٢٠١٢) قدرة المعتقدات المعرفية على التنبؤ بالتفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة. كذلك فإن هذه النتيجة تتفق مع طبيعة المتغيرين؛ إذ أن المعتقدات المعرفية تُمثل الطاقة المحركة لسلوكيات الفرد وتوجيهها نحو تحقيق هدف معين، ومن ثم تعمل على توجيه التفكير البنائي ودفع الفرد لتجربة طرق واستراتيجيات متنوعة، ومحاولة اكتساب مهارات جديدة؛ بحيث تسهم في وصول الفرد إلى هدفه، وتجنب الإحباط الذي قد ينتج عن إعاقة الفرد في بيئته، والوصول إلى أفضل النتائج بأقل قدر ممكن من الضغط والتوتر.

اختبار صحة الفرض الرابع، والذي ينص على أنه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتفكير البنائي في الاندماج الأكاديمي.

جدول (١٦) ملخص نتائج تحليل المسار للتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي

المتغير		التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
مستقل	تابع				
المواجهة الوجدانية	حيوية أكاديمية	.218	.071	3.088	.002
المواجهة الوجدانية	تفاني أكاديمي	.256	.062	4.102	***
المواجهة الوجدانية	استغراق أكاديمي	.210	.062	3.407	***
تجنب التفاؤل الساذج	حيوية أكاديمية	.200	.096	2.082	.037
تجنب التفكير التصنيفي	استغراق أكاديمي	.233	.119	1.976	.038
تجنب التفكير الخرافي	استغراق أكاديمي	.298	.091	3.267	.001
تجنب التفكير الخفي	حيوية أكاديمية	.143	.113	1.261	.207
تجنب التفكير الخفي	استغراق أكاديمي	.271	.099	2.735	.006

يتضح من نتائج جدول(١٦) قبول الفرض البحثي؛ حيث كانت هناك تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد التفكير البنائي في الاندماج الأكاديمي بأبعاده الفرعية الثلاث، فقد كان للمواجهة الوجدانية تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا في الحيوية الأكاديمية بلغ (218.)، وهذا يعني أنه حينما تتغير المواجهة الوجدانية بمقدار درجة واحدة فإن الحيوية الأكاديمية تتغير بمقدار(218.)، كما بلغ تأثير المواجهة الوجدانية في التفاني الأكاديمي بمقدار(256.)، وبلغ (210.) بالنسبة للاستغراق الأكاديمي؛ الأمر الذي

يدعم فكرة أن المواجهة الوجدانية تؤثر بشكل واضح في الاندماج الأكاديمي بمكوناته الثلاث(الحيوية الأكاديمية-التفاني الأكاديمي-الاستغراق الأكاديمي)، ومن ثم تتضح أهمية المواجهة الوجدانية في تحقيق الاندماج الأكاديمي للطلبة.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، ومنها نتائج دراسة Cocoradă (2016) والتي أظهرت أن الانفعالات الإيجابية لدى طلبة الجامعة (الاستمتاع، الفخر، الأمل) ارتبطت ايجابيًا مع الأداء الدراسي وقبول التحدي، في حين ارتبطت الانفعالات السلبية بالأداء الدراسي.

كذلك أظهرت نتائج دراسة القصبي وأمين (٢٠١٧) وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والاندماج الدراسي لدى طلبة الجامعة، ووجود علاقات ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين الانفعالات الأكاديمية السالبة والاندماج الدراسي.

كذلك كان هناك تأثير دال إحصائيًا لبعد (تجنب التفاؤل الساذج) في بعد (الحيوية الأكاديمية) بلغ (200.)، وهذا يعني أن تجنب التوقعات الإيجابية المفرطة وغير الواقعية يؤثر بشكل مباشر في الحيوية الأكاديمية للطالبوقيامه بالمهام والتكليفات المختلفة التي تسند إليه.

أيضًا كان هناك تأثير لبعد (تجنب التفكير التصنيفي) في بعد(الاستغراق الأكاديمي) بلغ (233.)، ويعني هذا أن زيادة قدرة الفرد على تجنب الصرامة والتطرف والتعصب في التفكير، وتصنيف والتمتع بالمرونة في التفكير والتصنيف يؤدي إلى زيادة قدرة الفرد على الاستمرارية في أداء المهام والتكليفات الدراسية؛ وذلك على الرغم من شعوره بصعوبتها وكثرتها، والحرص على انهاؤها بشكل جيد.

كذلك كان هناك تأثير دال إحصائيًا لبعد (تجنب التفكير الخرافي) في بعد (الاستغراق الأكاديمي) بلغ (298.)، وفي بعد (الحيوية الأكاديمية) بلغ (143.)، الأمر الذي يعني أن تجنب الفرد الأفكار والممارسات التي لا تعتمد على التبرير المنطقي، ولا تخضع لأي مفهوم علمي يؤثر بشكل مباشر في قيامه بكافة المهام والأنشطة التعليمية المكلف بها والانهماك فيها ومواصلة الأداء حتى الوصول إلى الأهداف المنشودة.

كما كان لبعد (تجنب التفكير الخفي) تأثير دال إحصائيًا في بعد(الاستغراق الأكاديمي) بلغ (271.)، ويدعم هذا فكرة أن تجنب الطالب الخرافات التقليدية والمعتقدات الغامضة غير الطبيعية التي تتعدى الحواس والسيطرة يزيد من قدرته على استكمال مهامه وتحقيق أهدافه بشكل أفضل.

وفي هذا الإطار يوضح كل من Linnenbrink and Pintrich (2002) تأثير التفكير البنائي في الاندماج الأكاديمي بقولهم أن الاندماج الأكاديمي مصطلح يشير إلى نوعية ومقدار الجهد الذي يبذله المتعلم داخل حجرات الدراسة سواء أثناء التفاعل مع المعلم أو الزملاء، ويتسم الطلاب المندمجين معرفيًا بأنهم أكثر عمقًا في تفكيرهم وأكثر استخدامًا لاستراتيجيات التعلم الفعالة، كما أنهم أكثر قدرة على الفهم والاستيعاب.

وتتفق تلك النتيجة مع ما يراه كل من Epstein and Katz (1992) من أن الأفراد ذوي التفكير البنائي المرتفع يمتلكون مهارات مرتفعة على مواجهة الضغوط، ويعزى ذلك إلى قدرتهم على طرح بدائل جيدة ومتنوعة لحل المشكلات مقارنة بالأفراد ذوي التفكير البنائي المنخفض، وأضاف Epstein (1998) أن ذوي التفكير البنائي الضعيف يستسلمون للرفض والفشل ويفكرون بأساليب مطلقة تمامًا مع

استخدام التعميم المفرط، والقلق دون أي أسباب، والتفكير بأنماط تزيد من تعاسته دون إنجاز أي شيء له قيمة.

ومما يفسر أن التفكير البنائي يلعب دور الوسيط بين المعتقدات المعرفية والاندماج الأكاديمي هو ما أشار إليه Epstein (1998) في أن التفكير البنائي يجعل الفرد يتعامل مع المواقف على أنها تحديات بدلاً من كونها تهديدات، ويعتبر الإخفاقات والرفض على انه شيء سار ولكنه ليس نهاية المطاف، حيث يركز فيه الطالب على الجوانب الإيجابية في الأشياء ولكن ليس بدرجة غير واقعية، فهو لا يستسلم للفشل ولا يستخدم التعميمات المطلقة، ولا يفكر بطريقة تصنيفية مطلقة، ولا يشعر بالقلق الذي لا لزوم له، بالإضافة إلى التركيز على تقبل ما لا يمكن تغييره، وتكييف تفكيره مع المواقف المختلفة.

كذلك أظهرت نتائج دراسة كل من Drach-Zahavy and Somech (2002) على عينة من طلبة الجامعة أن الحد من أساليب التفكير الخرافي والتفكير القاصر والتفكير التصنيفي يُسهم في تفعيل الأداء على المهام الصعبة وكذلك القدرة على تحقيق الأهداف. كما أظهرت نتائج دراسة كل من Stacciarini and Tróccoli (2004) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين ابعاد التفكير البنائي والضغوط المهنية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين أبعاد التفكير البنائي والهناء النفسي.

وأوضح كل من Evers et al. (2005) أن التفكير البنائي يخفض من تأثير الخبرات الضاغطة، ويساعد الطالب على السلوك المنظم والفعال، كما يساعده على تفسير الضغوط المحتملة كتحدي وليست كتهديد، حيث ينظر الطالب إلى الفشل على أنه عقبة مؤقته يمكن التغلب عليها، ويساعده على التعامل مع عوامل الاجهاد بشكل أكثر فاعلية، فردود الفعل الانفعالية غير المنضبطة في حالة حدوث مواقف ضاغطة لا تسهم في حل المشكلة، وإنما التفكير البنائي هو من يساعد في حل المشكلة.

كذلك يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أظهرته نتائج دراسة حسب الله (٢٠٢٠) من وجود فروق دالة احصائيًا بين طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي الهزيمة النفسية جراء جائحة كورونا في مستوى الاندماج الأكاديمي عبر الانترنت لصالح منخفضي الهزيمة النفسية. كذلك أظهرت نتائج دراسة كل من هريدي وجابر وشريف (٢٠٠٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التفكير البنائي والكفاءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

ولعل أهم ما يقدمه التفكير البنائي للطلبة هو خفض القلق والتوتر لديهم؛ مما يسهم في تحقيق التوافق وحل المشكلات، وهذا ماتدعمه نتائج دراسة كل من Aragón-Borja, Contreras-Gutiérrez and Tron-Álvarez (2011) من وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التفكير البنائي والقلق لدى طلبة الجامعة.

ويؤثر كذلك التفكير البنائي في الاندماج الأكاديمي من خلال زيادة قدرة الفرد على اتخاذ القرار المناسب، وهذا ما تدعمه نتائج دراسة كل من Santos- Ruiz, Fernandez- Serrano, Robles- Ortega, Perez- Garcia, Navarrete- Navarrete and Peralta- Ramirez (2012) تأثير كل من المواجهة الانفعالية والتفكير التصنيفي والتفكير القاصر في تفسير الأداء على مقياس اتخاذ القرار.

وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن هناك ثمة علاقة قوية بين التفكير البنائي والتعلم بشكلٍ عام، وفي هذا الإطار تدعم نتيجة دراسة بحيري (٢٠١٤) تلك العلاقة؛ حيث توصلت إلى وجود علاقة

ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير البنائي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وذلك لدى عينة بلغت (٢٦٠) من طالبات جامعة الدمام بالفرقة الأولى. كما أظهرت نتائج دراسة أحمد (٢٠١٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التفكير البنائي والذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة. كما أظهرت نتائج دراسة علي (٢٠١٧) أن التفكير البنائي يؤثر بشكل إيجابي على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية.

كذلك يمكن القول بأن خفض التوتر وحل المشكلات والإيجابية سواء السلوكية أو الانفعالية يرفع من دافعية الإنجاز لدى الطلبة؛ مما ينعكس على أدائهم الأكاديمي، وفي هذا الصدد تدعم نتيجة نتائج دراسة إسماعيل (٢٠١٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين أبعاد الدافع للإنجاز والتفكير البنائي لدى طلبة الجامعة، وإمكانية التنبؤ بالدافع للإنجاز من خلال بعدين للتفكير البنائي هما التوافق السلوكي والابتعاد عن التفكير الخرافي، وكذلك وجود تأثير موجب غير مباشر للتفكير البنائي على الدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

اختبار صحة الفرض الخامس، والذي ينص على أنه" يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي عبر التفكير البنائي.

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بتحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي كما هو موضح بجدول (١٧):

جدول (١٧) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي

المتغير		التأثير		التأثير الكلي
مستقل	تابع	مباشر	غير مباشر	
ثبات المعرفة	حيوية أكاديمية	.111	.019	.301
	تفاني أكاديمي	لايوجد	.016	.016
	استغراق أكاديمي	.079	.001	.080
مصدر المعرفة	حيوية أكاديمية	لايوجد	.063	.063
	تفاني أكاديمي	لايوجد	.069	.069
	استغراق أكاديمي	لايوجد	.073	.073
سرعة اكتساب المعرفة	حيوية أكاديمية	لايوجد	.067	.067
	تفاني أكاديمي	لايوجد	.059	.059
	استغراق أكاديمي	لايوجد	.063	.063
طريقة اكتساب المعرفة	حيوية أكاديمية	لايوجد	.003	.003
	تفاني أكاديمي	لايوجد	.012	.012
	استغراق أكاديمي	لايوجد	.026	.026
بنية المعرفة	حيوية أكاديمية	لايوجد	.041	.041
	تفاني أكاديمي	لايوجد	.061	.061
	استغراق أكاديمي	لايوجد	.068	.068

يتضح من نتائج جدول (١٧) قبول الفرض البحثي؛ حيث كان هناك تأثيرًا دالًا موجبًا غير مباشر للمعتقدات المعرفية بأبعادها الفرعية في الاندماج الأكاديمي؛ وذلك عبر التأثير المباشر في مهارات التفكير البنائي، والتي تُعد بمثابة مهارات وسيطة، والتي تؤثر تأثيرًا دالًا في الاندماج الأكاديمي، والتي

تتضمن عمليات فرعية تتمثل في المواجهة الوجدانية، تجنب التفاؤل الساذج، تجنب التفكير التصنيفي، المواجهة السلوكية، تجنب التفكير الخرافي، تجنب التفكير الخفي.

ويتضح من نتائج جدول (١٧) أن هناك تأثيرًا غير مباشر لكافة المعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي بمهاراته الفرعية، وتجيب تلك النتيجة عن أسئلة البحث، ومشكلة البحث والتي تحددت في محاولة بناء نموذج يوضح العلاقات السببية بين متغيرات البحث الثلاثة والتي تتمثل في المعتقدات المعرفية، التفكير البنائي، والاندماج الأكاديمي.

وتتفق تلك النتيجة مع ما ذكره Schommer (1990) بأنه كلما زاد المستوى التعليمي للطلبة طوروا منظومة معقدة من المعتقدات المعرفية وأنه كلما اعتقد الطلبة أن المعرفة مؤكدة ازداد احتمال تفسيرهم للنصوص التي يقرؤونها في أنها حقائق ثابته ودائمة لا تتغير، كما أظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية تؤثر في استيعاب الطلبة وفي معالجتهم للمعلومات ومراقبتهم لاستيعابها.

ومما يفسر ذلك التأثير غير المباشر للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي ما أوضحه كل من Schommer and Walker (1995) فقد أشاروا إلى أن الطلاب ذوي المعتقدات المعرفية المتقدمة يعتقدون بأن هناك قدرًا كبيرًا من المعرفة قابل للتغير والتطور وأن هناك معارف كثيرة يجب استكشافها، بينما يعتقد الطلاب ذوي المعتقدات المعرفية البسيطة أن قدرًا كبيرًا من المعرفة ثابت وأن هناك معارف قليلة قابلة للتغيير؛ الأمر الذي يتم ترجمته إلى أداء وسلوكيات على أرض الواقع تسهم في تحقيق الاندماج الأكاديمي.

وفي هذا الصدد أشار كل من De Corte, Verschaffel and Op't Eynde (2000) إلى أن المعتقدات المعرفية تحدد كيف يختار المتعلم مداخل التعلم، وأي استراتيجية يستخدمها وأيها سيتجنبها، وإلى أي مدى سيستمر في بذل الجهد وأداء مهام التعلم.

وتدعم نتيجة دراسة محمد (٢٠١٦) النتيجة الحالية؛ حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين المعتقدات المعرفية وحل المشكلات وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين المعتقدات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة

ولعل وجود هذا التأثير للتفكير البنائي في الاندماج الأكاديمي يرجع في جزء كبير منه إلى تطور المعتقدات المعرفية ونضجها لا سيما في السنوات الجامعية الأخيرة؛ الأمر الذي يؤثر بشكل واضح في التفكير البنائي ومن ثم في الاندماج الأكاديمي، وهذا ماتدعمه نتائج دراسة حليم (٢٠٠٧) من أن طلبة الجامعة بالفرقة الأولى أكثر اعتقادًا من طلبة الفرقة الرابعة في التعلم السريع والمعرفة البسيطة والمعرفة المؤكدة، وأن طلبة التخصصات العلمية أكثر اعتقادًا عن طلبة التخصصات الأدبية في القدرة الثابتة والتعلم السريع والمعرفة المؤكدة.

كما أظهرت نتائج دراسة الربيع والجراح (٢٠١١) أن درجات كلية الجامعة في السنة الثالثة والرابعة في بُعد بنية المعرفة وتعديلها أعلى وبشكل دال احصائيًا منها لدى طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية، وأن درجات طلبة السنة الثالثة والرابعة في بُعد التحكم في اكتساب المعرفة أعلى وبشكل دال احصائيًا منها لطلبة السنة الأولى، وأظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة مرتفعي المعتقدات المعرفية وفئة منخفضي المعتقدات المعرفية في بُعد السرعة في اكتساب المعرفة وبُعد المعرفة

المؤكدة وبعد التحكم باكتساب المعرفة لصالح الطلبة ذوي المعتقدات المعرفية المرتفعة، وأظهرت أيضًا النتائج أن أبعاد المعتقدات المعرفية التي فسرت نسبة من التباين في مستوى التحصيل الأكاديمي وبشكل دال احصائيًا كانت في بُعد السرعة في اكتساب المعرفة وبعد التحكم في اكتساب المعرفة.

وفي نفس السياق أوضحت Schommer (2008) أن انخفاض أداء الطلبة الأكاديمي قد يرجع على طبيعة المعتقدات المعرفية لديهم وليس مجرد نقص معارفهم. كما تتفق تلك النتيجة أيضًا مع دراسة Phan (2008) والتي أظهرت أن المعتقدات المعرفية تؤثر على أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة، وأن المعتقدات المعرفية لها تأثير دال على التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

وهو ما بينه كل من Bath and Smith (2009) حيث أشار إلى أن المعتقدات المعرفية هي بمثابة الأساس للتعلم مدى الحياة؛ حيث أن امتلاك الفرد لمعتقدات حول المعرفة تساعده على امتلاك الدافع الداخلي للاندماج في عملية اكتساب معارف جديدة وتعديل بينته المعرفية بناءً على المعرفة المكتسبة.

حيث يمكن القول بأن تطور المعتقدات لدى الطلبة يكون دافعًا لتعميق المعرفة واكتسابها، الأمر الذي يؤدي إلي محاولة بذل الجهد وحل المشكلات ومواجهة الضغوط، وهذا ماتدعمه نتائج دراسة بقيعي (٢٠١٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة، وكذلك أظهرت نتائج دراسة أبو الشيخ (٢٠١٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين معتقدات المعلمين ومهارات التدريس لديهم.

أيضًا أظهرت نتائج دراسة كل من المومني وخزعلي (٢٠١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلاب على مقياس المعتقدات المعرفية ككل وأبعاده الفرعية تعزى لمستوى الحاجة إلى المعرفة لصالح الطلاب ذوي الحاجة للمعرفة المرتفعة، أي أن الطلاب لديهم مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية ككل وكذلك الأبعاد الفرعية الخمسة.

ومن زاوية أخرى أظهرت نتائج دراسة عبد الوهاب (٢٠١٧) أنه يُمكن التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بمعلومية المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة؛ وهذا ما يفسر دور المعتقدات المعرفية في تحقيق الاندماج الأكاديمي بشكل غير مباشر؛ وذلك من خلال تأثيرها في اكتساب استراتيجيات ومهارات أخرى تسهم في تحقيق الاندماج الأكاديمي، ومما يدعم ذلك نتائج دراسة عفيفي (٢٠١٨) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين المعتقدات المعرفية ومهارات ما وراء المعرفة، وكذلك دراسة محمد (٢٠١٩) والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التسويف الأكاديمي والمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة.

وفي هذا الإطار أيضًا أظهرت نتائج دراسة المحمدي (٢٠١٧) وجود علاقة ارتباطية طردية بين التفكير التأملي وبنية المعرفة، وبين التفكير التأملي وضبط التعلم، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير التأملي ومصدر المعرفة وسرعة التعلم والدرجة الكلية للمعتقدات المعرفية، كما اتضح أن متغير بنية المعرفة من المعتقدات المعرفية هو المتغير الوحيد الذي يسهم في التنبؤ بالتفكير التأملي.

كذلك أوضحت نتائج دراسة كل من Aydin, Selçuk and Çakmak (2018) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم مدى الحياة، وأن المعلمين ذوي

المعتقدات المعرفية المتقدمة يتميزون بالمبادرة الذاتية والمثابرة وبذل الجهد وتحمل المسئولية والإبداع في التدريس.

كما تسهم المعتقدات المعرفية في الانفتاح على الخبرة؛ مما يمثل مدخلًا للطلبة لاكتساب مزيد من الخبرات والاندماج في مزيد من الأنشطة، وهذا ما تدعمه نتائج دراسة كل من عكاشة وكاشف (٢٠٢١) من وجود تأثير دال إحصائيًا للمعتقدات المعرفية على الانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة، ووجود تأثير غير مباشر دال احصائيًا للمعتقدات المعرفية على مهارات التعلم مدى الحياة من خلال التأثير على الانفتاح على الخبرة.

وهذه ما دعمته نتيجة البحث الحالي من وجود تأثير غير مباشر للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي، وذلك عبر التأثير المباشر في التفكير البنائي؛ وهذا يعني أن التأثير ليس بالضرورة أن يكون تأثيرًا مباشرًا؛ وإنما قد يكون بشكل غير مباشر؛ وذلك عبر دفع الفرد وحفزه لتعلم سلوكيات واستراتيجيات مختلفة؛ وذلك بغرض تطوير الأداء وتحقيق النجاح، لا سيما في المرحلة الجامعية؛ إذ تمثل هذه المرحلة منعطفًا خطيرًا في حياة الفرد؛ ومن ثم يحتاج الفرد بقوة إلى اكتساب آليات واستراتيجيات جديدة للوصول إلى الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وفي مقدمتها التحصيل الأكاديمي، وفي هذا الإطار تدعم نتيجة دراسة أظهرت نتائج دراسة رحيمة (٢٠١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين المعتقدات المعرفية والأداء الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، ويمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي لطالبات الجامعة من خلال ثلاثة أبعاد من أبعاد المعتقدات المعرفية وهي مصادر المعرفة، وبساطة المعرفة، وسرعة اكتساب المعرفة.

وفي نفس السياق أظهرت نتائج دراسة كل من Kardash and Sinatra (2003) وجود تأثير مباشر موجب للمعتقدات المعرفية على التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة، ويُمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة بمعلومية المعتقدات المعرفية.

كذلك أشارت نتائج دراسة زايد (٢٠٠٦) أن المعتقدات المعرفية من العوامل الدافعية التي تمثل واحدة من أهم مدخلات النظام التعليمي والتي تؤثر بشكل إيجابي في قدرة الطلاب على التفكير ويظهر ذلك في الأداء الأكاديمي المرتفع.

وتشير مسارات العلاقات إلى أن المعتقدات المعرفية تُمثل نقطة البداية؛ إذ أنها الطاقة المحركة للإنسان، والتي تدفع الفرد في اتجاه معين، وتحفزه على بذل مزيد من الجهد والنشاط، كما أنها تساعد ليس فقط في تحديد الهدف بوضوح؛ وإنما إكساب الفرد طرقًا جديدة، وتجريب استراتيجيات مختلفة وتعديلها وفقًا لتقييمات ذاتية يقوم بها الفرد؛ وصولًا إلى الهدف المرجو، وهذا هو جوهر التفكير البنائي؛ حيث تعمل مهارات التفكير البنائي على المواجهة الوجدانية والسلوكية، وتجنب أنماط التفكير السلبية التي تعيق تحقيق توافق الفرد مثل التفاؤل الساذج والتفكير التصنيفي والخرافي والخفي. أي أن تفاعل المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي يُمهد الطريق أمام الفرد، ويحفزه على تحقيق أهدافه، ومن ثم تحقيق النجاحات في سياق البيئة التعليمية وهذا هو جوهر الاندماج الأكاديمي.

وهذا ما يدعمه كل من Schommer-Aikins and Hutter (2002) حيث أشارا إلى أن الطلاب ذوي المعتقدات المعرفية المتطورة يمتلكون عادات تعلم فعالة ويتمتعون بقدرة عالية على استيعاب المعرفة الجديدة؛ لذلك فهم قادرون على توجيه وتحفيز أنفسهم للاندماج في التعلم مدى الحياة.

فالمعتقدات المعرفية بمثابة عدسة يفسر من خلالها الطلبة المعلومات ويحددون المعايير ويختارون من خلالها مسار العمل المناسب وكيفية تجاوز المعوقات التي تواجههم، فهي عامل مؤثر في معتقداتهم الدافعية، فالمعتقدات المعرفية المتطورة تتطلب معتقدات دافعية مرتفعة، وقدرة على التحدي وامتلاك هدف التمكن من أجل إنجاز المهام الصعبة، فمعتقدات دافعية الطالب وإحساسه بفعالية الذات في تحقيق أهدافه أو القيام بعمل ما يعد على درجة كبيرة من الأهمية في إنجاز الأعمال الأكاديمية (الجبوري، وناصر، ٢٠١٦)

كذلك أظهرت نتائج دراسة كل من Topkaya, Yaka and Ögretmen (2011) أن المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة تؤثر على مداخل التعلم والدراسة بشكل غير مباشر وذلك من خلال معتقدات فعالية الذات، كما أن الاعتقاد المتعلق بيقينية المعرفة يُمكن من خلاله التنبؤ بالتحصيل الدراسي. كما أظهرت نتائج دراسة Chan et al. (2011) أن المعتقدات المعرفية تؤثر على إنجاز المهام التعليمية لطلبة الجامعة.

ومن ناحية أخرى أظهرت نتائج دراسة محمود (٢٠١٧) عدم وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطات درجات طالبات الجامعة (المنخفضات- المرتفعات) على بعد الإيمان بالحظ والرضا بالواقع في الاندماج الأكاديمي، مما يشير إلى أن الاندماج الأكاديمي في أنشطة التعلم لا يرتبط بمعتقدات الطالبات حول الإيمان بالحظ والرضا عن الواقع، ووجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطات درجات الطالبات ذوات المستوى المنخفض والمرتفع من الطموح الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي لصالح الطالبات ذوات المستوى المرتفع من الطموح بأبعاده (النظر للمستقبل، والاتجاه نحو الدراسة، والاتجاه نحو التفوق/ والمثابرة، وتحمل المسؤولية)، وكذلك أمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة من خلال مفهوم الذات الأكاديمية والطموح الأكاديمي.

كذلك أظهرت نتائج دراسة هيبة (٢٠١٧) وجود تأثير مباشر وموجب لتقدير الذات لدى طلاب الجامعة على أبعاد الاندماج (الأكاديمي، والانفعالي الشخصي، والاجتماعي)، ويوجد تأثير مباشر موجب للتفاؤل وتقدير الذات وفعالية الذات في التكيف مع الحياة الجامعية عبر الاندماج كمتغير وسيط.

واتفق كل من Ghasemi, Moonaghi, & Heydari, 2018; Schunk, & Pajares 2009 على أن الاندماج الأكاديمي يؤدي إلى ارتفاع مستوى القدرات المهنية والأكاديمية، وأنه يتأثر بعدد من العوامل مثل الدافعية الذاتية واهتمام المتعلم، والتوجيه الذاتي والتركيز الذهني وفعالية الذات.

كما أظهرت نتائج دراسة حرب (٢٠١٩) تأثير الصمود الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي بأبعاده (المعرفي، والانفعالي، والسلوكي، والنشط)، وتأثير موجب دال احصائيًا للتقييم في الاندماج الأكاديمي ببعدي (المعرفي والنشط)

كذلك أظهرت نتائج دراسة النجار (٢٠١٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين اليقظة العقلية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وأمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال بعض أبعاد اليقظة العقلية _العمق المعرفي، المثابرة المعرفية، والثقة المعرفية). كما أظهرت نتائج دراسة عيسى (٢٠٢٠) فعالية التدريب على استراتيجية الحديث الذاتي الإيجابي في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

أيضًا أظهرت نتائج دراسة طه (٢٠٢٠) وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار للعلاقة بين التفاؤل والرجاء (تحقيق الأهداف المرجوة، مواصفات الأهداف) كمتغيرات مستقلة، والشغف الأكاديمي (الشغف الانسجامي الشغف القهري) كمتغيرات وسيطة، والاندماج الأكاديمي (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي) كمتغيرات تابعة، ووجود تأثير مباشر دالة احصائيًا للتفاؤل على بُعدي الشغف الأكاديمي، وتأثيرات مباشرة دالة احصائيًا لبعد تحقيق الأهداف المرجوة على بُعدي الشغف الأكاديمي، وكذلك تأثيرات مباشرة دالة احصائيًا لبعد الشغف القهري على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة، ووجود تأثيرات غير مباشرة دالة احصائيًا للتفاؤل على أبعاد الاندماج الأكاديمي الثلاثة من خلال المتغير الوسيط الشغف الأكاديمي ببعديه (الشغف الانسجامي والشغف القهري).

وفي الخلاصة يمكن القول بأن تلك النتيجة تدعم فكرة النموذج المقترح، والذي يقترح أن المعتقدات المعرفية للطالب تؤثر في الاندماج الأكاديمي له؛ ولكن ذلك لا يتحقق بالتأثير المباشر لتلك المعتقدات في الاندماج الأكاديمي؛ إذ لا يكون هذا التأثير للمعتقدات المعرفية مباشرة في الاندماج الأكاديمي؛ وإنما يتم ذلك من خلال نشاط ذهني يتناول المشكلات والضغوطات التي يتعرض لها الطلبة في المرحلة الجامعية، ويحاول الوصول إلى أفضل حلول ممكنة بأقل قدر ممكن من الجهد والتوتر، وصولًا إلى حالة التوافق النفسي والاجتماعي في البيئة التعليمية، الأمر الذي ينعكس بشكل واضح على الحالة التعليمية للطلبة، وتحقيق الاندماج الأكاديمي لهم.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بما يلي:

١. ضرورة توجيه انتباه المربين والمعلمين نحو المعتقدات المعرفية للطلبة، وأهميتها في ضبط سلوك الطالب وتنظيمه نحو أهدافه.
٢. تحفيز الطلاب وإثارة دافعيتهم؛ لتشكيل المعتقدات المعقدة والناضجة ليهم؛ وذلك من خلال تضمين المقررات الدراسية على أنشطة تدريبية تعمل على حفز طاقتهم.
٣. الاهتمام بالتفكير البنائي، والعمل على تنميته لدى الطلاب سواء في استراتيجيات التدريس أو التكليفات والواجبات لهم.
٤. بناء المقررات الدراسة في ضوء أسس ومهارات التفكير البنائي؛ بحيث تعمل على تنمية المواجهة الوجدانية والسلوكية لدى الطلاب لا سيما في مرحلة الجامعة.
٥. تصميم الأنشطة التعليمية التي تعمل على تدريب الطلبة على التفكير العلمي والموضوعي وتجنب التفكير الخرافي والتصنيفي.
٦. توجيه انتباه العلمين والمربين نحو مفهوم الاندماج الأكاديمي للطلبة؛ لما له من أهمية في حياة الطلاب لاسيما قي هذه المرحلة المهمة.
٧. تضمين المقررات الدراسية أنشطة عملية وتدريبات تتضمن العمل على تحقيق مزيد من الاندماج الأكاديمي لهم في البيئة التعليمية.
٨. توسيع دوائر النقاش مع الطلبة؛ بغرض التعرف على معتقداتهم المعرفية والعمل على تنميتها باستمرار؛ لما لذلك من أثر إيجابي على تحقيق الاندماج الأكاديمي لهم.

البحوث المستقبلية:

في ضوء ماتم عرضه من دراسات وأُطر نظرية، وما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يمكن اقتراح بحوث مستقبلية كما يلي:

١. فعالية برنامج تدريبي قائم على التفكير البنائي في تنمية الاندماج الأكاديمي لدى الطلبة منخفضي التحصيل.
٢. فعالية برنامج تدريبي قائم على المعتقدات المعرفية في تنمية التفكير البنائي لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين تحصيليًا.
٣. القيمة التنبؤية للمعتقدات المعرفية والمعتقدات الدافعية في الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة
٤. \بناء نموذج للعلاقات السببية بين كل من المعتقدات المعرفية والذكاء الاجتماعي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٥. الإسهام النسبي لكل من المعتقدات المعرفية والتفكير المنظومي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة.
٦. القيمة التنبؤية للمعتقدات المعرفية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
٧. بناء نموذج للعلاقات السببية بين كل من المعتقدات المعرفية وأساليب التفكير والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة.
٨. الفروق في المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمنخفضين تحصيليًا.
٩. المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي كمنبئات بالذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة.
١٠. بناء نموذج للعلاقات السببية بين كل من الحكمة والمعتقدات المعرفية والتفكير الناقد.
١١. القيمة التنبؤية للمعتقدات المعرفية والتفكير البنائي في التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة الموهوبون.

مراجع البحث

إبراهيم، تامر شوقي. (٢٠١٦). بنية الفضائل وقوى الخلق الإنسانية وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر كلية التربية*، ١٦٩(٣)، ١٠٦- ١٨٩.

أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله. (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، ٢٦(١)، ٢٥٧- ٣٠٢.

أبوالشيخ، عطية. (٢٠١٣). معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن. مجلة الفتح، (٥٣)، ١١٧- ١٣٧.

أحمد، الشيماء عبد الكريم محمد. (٢٠١٣). *التفكير البنائي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى عينة من طلاب كلية التربية بالبحر الأحمر*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، مصر.

إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم. (٢٠١٩). التفكير البنائي والصلابة النفسية كمنبئات للدافع للإنجاز لدى المعلمات في ضوء الخبرة المهنية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٤٣(١)، ١٤- ٩٠.

الجبوري، علي محمود؛ وناصر، ناصر حسين. (٢٠١٦). المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٢٧)، ٢٩٩-٣٦٤.

الجراح، عبد الناصر. (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، الأردن، ٥(٤)، ٣٣٣- ٣٤٨.

الجنادي، لينة أحمد؛ وتعلب، وصابرين صلاح. (٢٠١٦). منظور الزمن المستقبلي في ضوء الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، ٢(٣)، ٣١٢-٣٤٤.

الجنادي، لينه أحمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإيجابية وأثره على تحسين اندماج طالبات جامعة القصيم: دراسة شبه تجريبية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية*، ٣٤(١٢)، ١-٥١.

الحويجي، خليل إبراهيم. (٢٠١٦). تقنين قائمة التفكير البنائي "الصورة القصيرة" لدى طلبة الجامعة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة الملك فيصل*، ١٧(٢)، ٩١-١١٥.

الربيع، فيصل خليل صالح؛ والجراح، عبد الناصر ذياب. (٢٠١١). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك بالأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٩(٢)، ١٩٠- ٢١٢.

الربيعي، فاضل جبارة جودة؛ وسعيد، بيشره وخلف. (٢٠١٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٢٣)، ١٥٧- ٢٠٥.

الزهراني، شروق غرم الله. (٢٠١٨). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الإنسانية*. جامعة الملك عبد العزيز، ٢٧(١)، ٢٥٣- ٢٦٨.

السيد، حسني زكريا. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة على المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠(١٢٠)، ٩٠-١٥٥.

السيد، وليد شوقي شفيق. (٢٠١٤). بنية المعتقدات المعرفية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الرياض*، (٤٥)، ١-٢٨.

الشويقي، أبو زيد سعيد. (٢٠٠٩). التفكير البنائي وعلاقته بالسعادة واستراتيجيات مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، مصر، ١٩(٦٥)، ١- ٤٦.

الفيل، حلمي. (٢٠١٤). الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٤(٨٣)، ٢٥٧- ٣٣٤.

القاضي، عدنان محمد عبده. (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، ٣(٤)، ٢٦- ٨٠.

القصبي، وسام حمدي؛ وامين، عبد الناصر عبد الحليم. (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية وإستراتيجيات التعلم والاندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا، كلية التربية النوعية*، (١٣)، ١- ٧٢.

المحامد، شاكر؛ وعربيات، أحمد. (٢٠٠٥)، اتجاهات طلبة جامعة مؤته نحو الارشاد الأكاديمي وعلاقته بتكليفهم الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦(٤)، ١٥٤- ١٦٩.

المحمدي، عفاف سالم، (٢٠١٧). التفكير التأملي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لطالبات الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٨٩)، ٥١٧- ٥٤٠.

المومني، عبد اللطيف؛ وخزعلي، قاسم. (٢٠١٥). المعتقدات المعرفية في ضوء الحاجة إلى المعرفة والجنس لدى عينة من طلبة الجامعة في محافظة عجلون. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١(٤)، ٤٩٧- ٥٠٩.

النجار، حسنى زكريا السيد. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها كلية التربية*، ٣٠(١٢٠)، ٩٠- ١٣٠.

النرش، هشام إبراهيم؛ ومصطفى، ايمان سعيد. (٢٠١٤). الاسهام النسبي لكل من التفكير البنائي والذكاء العام وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى في القدرة على اتخاذ القرار لدى معلمي التعليم العام. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٦١(٣)، ٧٩٣- ٨٥٥.

بحيري، صفاء محمد. (٢٠١٤). التفكير البنائي وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الجامعة. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٤(٨٢)، ١١٣-١٤٧.

بقيعي، نافز. (٢٠١٣). المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين، *مجلة دراسات الجامعة الأردنية*، ٤٠(٣)، ١٠٢١- ١٠٣٥.

جابر، جابر عبد الحميد؛ وكفافي، علاء الدين. (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسي. (ج٧)، القاهرة: دار النهضة العربية.

جمال الدين، مهاب محمد. (٢٠١٢). التنبؤ بالتفكير الإيجابي/ السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٢٣(٩٢)، ٢١٧- ٢٤٦.

جمعة، ناصر سيد؛ وفضل، أحمد ثابت. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي في تنمية التفكير البنائي وأثره على عادات الاستذكار وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، (٥٦)، ٢٨١- ٣٨٧.

جناد، روعة عارف. (٢٠١٨). المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التدريس لدى عينة من طلبة جامعة تشرين. *مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية*، سلسة الآداب والعلوم الإنسانية، ٢(١)، ١-٢٠.

حبيب، أمل عبد المنعم محمد علي. (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين الانتماء الاجتماعي والاندماج الجامعي والضغوط الأكاديمية والسلوك الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية ببيشة. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية*، ١٨(٢)، ٥٠٧- ٥٩٠.

حرب، سامح حسن. (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٣(١١٩)، ١- ٨٠.

حسب الله، عبد العزيز محمد. (٢٠٢٠). الدلالة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي الاندماج الأكاديمي عبر الانترنت اعتمادا على أبعاد الهزيمة النفسية جراء جائحة كورونا Covid-19 كمتغيرات منبئة لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣١(١٢١)، ٢٥٥- ٣٢٦.

حسين، رمضان عاشور. (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والاندماج الأكاديمي والهناء النفسي لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٤٣(١)، ١٥٨- ٢٤٤.

حسين، محمد حسين سعيد. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التفكير البنائي وأثره في أساليب مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان*، ١٦(٣)، ١٩٩- ٢٤٩.

حليم، شيري مسعد. (٢٠٠٧). *المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

حليم، شيري مسعد. (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، ٤(١)، ٨٩- ١٦٢.

خطاب، رأفت عوض السعيد. (٢٠١٧). المعتقدات المعرفية العامة وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية في التربية الخاصة والوعي بالذات لدى طلاب قسم التربية الخاصة المعلمين ما قبل الخدمة. *مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية*، (١٩)، ٢٨٨- ٣٤٤.

خليفة، مي السيد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على قبعات التفكير في تحسين الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين في ضوء أنماط السيطرة الدماغية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩(١٠٢)، ٤٣٣- ٥١٦.

رحيمة، جليلة عبد المنعم مرسي. (٢٠١٢). أثر التفاعل بين المعتقدات المعرفية ومعتقدات الدافعية على الأداء الأكاديمي لطلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٢(٧٦)، ٢٢٣- ٣٠٤.

زايد، نبيل محمد. (٢٠٠٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالثة إعدادي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان*، ١٢(٣)، ١٩٣- ٢٣٤.

صفوت، إيناس محمد؛ وسالم، وهانم أحمد. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. *دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق*، (١٠٦)، ٦٧- ١٣٠.

صميدة، سيد محمدي. (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب الجامعة من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، ٢٥(١)، ٢٩٣- ٥٠٠.

طه، رياض سليمان السيد. (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، كلية التربية*، ٤٤(٣)، ٢٩١- ٣٧٢.

عامر، ابتسام محمود. (٢٠١٩). الإسهام النسبي للرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (٦٥)، ١٣٧٩- ١٤٤٣.

عبد اللطيف، محمد سيد محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الالكتروني لدى طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (١٢٣)، ٩٣- ١٥٤.

عبد الوهاب، شعلان. (٢٠١٧). أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة. *دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*، الجزائر، (١٨)، ٩٣- ١٠٢.

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

عفيفي، هبة السيد السيد. (٢٠١٨). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة الأزهرية. المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، *المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، (٤)، ١٢٦- ١٥١.

عكاشة، محمود فتحي؛ وكاشف، إنعام أحمد عبد الحليم. (٢٠٢١). مهارات التعلم مدى الحياة في ضوء المعتقدات المعرفية والانفتاح على الخبرة لطلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ١١٠(٣١)، ٢-٥٠.

علوان، سالي طالب؛ وميرة، أمل كاظم. (٢٠١٤). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، العراق*، (١٠٦)، ٢٨٠- ٣٣٣.

علي، حجاج غانم. (٢٠١٧). التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية جامعة الأزهر "دراسة فارقة تنبؤية". *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٤٩(١)، ٤٣- ٩٥.

عيسى، ماجد محمد عثمان. (٢٠٢٠). فعالية التدريب على استراتيجية الحديث الذاتي الإيجابي في الاندماج الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي القلق الاجتماعي في كلية الآداب بجامعة الطائف. *مجلة جامعة الطائف للعوم الإنسانية، جامعة الطائف*، ٦(٢٢)، ٥٢٩- ٥٧٠.

قاسم، إيمان محمد عثمان؛ ورمضان، رمضان محمد؛ ودسوقي، شرين محمد. (٢٠١٧). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببورسعيد. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، (٢٢)، ٤٠٧- ٤٣٦.

قاسم، إيمان، (٢٠١٧). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغير الجنس والفرقة الدراسية لدية عينة من طلبة كلية التربية ببورسعيد، مجلة كلية التربية ببورسعيد، (٢٢)، ٤٠٧- ٤٣٦.

محمد، أمل عبد المنعم. (٢٠١٨). النموذج البنائي لعلاقات بين الانتماء الاجتماعي والاندماج الجامعي والضغوط الأكاديمية والسلوك الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية جامعة بيشة. *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٨(٢)، ٥٠٧- ٥٩٠.

محمد، سارة السيد عبد العظيم. (٢٠١٣). *الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من مهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية وأساليب التعلم لطلبة التعليم العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

محمد، سيد محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (١٢٣)، ٩٣- ١٥٤.

محمد، علا عبد الرحمن علي. (٢٠١٦). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من: القدرة على حل المشكلات وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بالجامعة. *مجلة الطفولة والتربية*، ٨(٢٥)، ٥١٥- ٥٥٦.

محمد، هاني سعيد حسن. (٢٠١٩). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا والمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الجامعية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠(٢)، (ج٢)، ٣٦٧- ٤٠١.

محمود، حنان حسين. (٢٠١٧)، مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٥ (٢)، ٦٠٢- ٦٤٦.

هريدي، دعاء أحمد محمد؛ وجابر، جابر عبد الحميد جابر؛ وشريف، نادية محمود. (٢٠٠٩). *عوامل التفكير البنائي وعلاقتها بالكفاءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة: دراسة عاملية تنبؤية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

هيبة، محمد أحمد علي. (٢٠١٧). العلاقات السببية بين بعض المتغيرات الشخصية والديموجرافية والمواجهة المعتمدة على الاندماج بالتكيف مع الحياة الجامعية لدى طلاب السنة الأولى. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي*، (٤٩)، ١- ٥٢.

Akin, S. R. (2009). What does the Community College Survey of Student Engagement (CCSSE) have to do with learning?. Community College Journal of Research and Practice, 33(8), 615-617.

Kitchener, R. F. (2002). Folk epistemology: An introduction. [Editorial]. New Ideas in Psychology, 20(2-3), 89–105

Ahlfeldt, S., Mehta, S., & Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. Higher Education Research & Development, 24(1), 5-20.

Anderson, C. M. (2005). Ways of knowing: their association with gender and higher order thinking.

Aragón-Borja, L. E., Contreras-Gutiérrez, O., & Tron-Álvarez, R. (2011). Anxiety and constructive thinking in university students. Journal of behavior, health & social issues (México), 3(1), 43-56.

Atwater, L. E. (1992). Beyond cognitive ability: Improving the prediction of performance. Journal of Business and Psychology, 7(1), 27-44.

Aydin, S., Selçuk, G., & Çakmak, A. (2018). Examining Beliefs of Preservice Teachers about Epistemology and Life-Long Learning Competency via Canonical Correlation Analysis. Acta Didactica Napocensia, 11(1), 13-24.

Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. Journal of Educators Online, 7(1), n1.

Bath, D. M., & Smith, C. D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. Studies in Continuing Education, 31(2), 173-189.

Bell, P. D. (2006). Can factors related to self-regulated learning and epistemological beliefs predict learning achievement in undergraduate asynchronous web-based courses?.

Perspectives in Health Information Management/AHIMA, American Health Information Management Association, 3.

Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 191-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. na.

Chan, N. M., Ho, I. T., & Ku, K. Y. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students. Learning and Individual Differences, 21(1), 67-77.

Chang, M., Evans, M. A., Kim, S., Norton, A., Deater-Deckard, K., & Samur, Y. (2016). The effects of an educational video game on mathematical engagement. Education and Information Technologies, 21(5), 1283-1297.

Chi, U. J. (2014). Classroom engagement as a proximal lever for student success in higher education: What a self-determination framework within a multi-level developmental system tells us (Doctoral dissertation, Portland State University).

Clarke, J., & DiMartino, J. (2004). A Personal Prescription for Engagement. Principal Leadership, 4(8), 19-23.

Cocoradă, E. (2016). Achievement emotions and performance among university students. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law, 9(2-Suppl), 119-128.

Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. Motivation and Emotion, 39(5), 631-655.

De Corte, E., Verschaffel, L., & Op't Eynde, P. (2000). Self-regulation: A characteristic and a goal of mathematics education. In Handbook of self-regulation (pp. 687-726). Academic Press.

Drach-Zahavy, A., & Somech, A. (2002). Coping with health problems: The distinctive relationships of hope sub-scales with constructive thinking and resource allocation. Personality and Individual Differences, 33(1), 103-117.

Elder, A. D. (1999). An exploration of fifth-grade students' epistemological beliefs in science and an investigation of their relation to science learning. University of Michigan.

Epstein, S. (1998). Constructive thinking: The key to emotional intelligence. Greenwood Publishing Group.

Epstein, S. (2001). Constructive Thinking Inventory: Professional Manual. Lutz, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

Epstein, S., & Katz, L. (1992). Coping ability, stress, productive load, and symptoms. Journal of personality and social psychology, 62(5), 813.

Epstein, S., & Meier, P. (1989). Constructive thinking: A broad coping variable with specific components. Journal of personality and social psychology, 57(2), 332.

Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2005). Constructive thinking and burnout among secondary school teachers. Social Psychology of Education, 8(4), 425-439.

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

Ghasemi, M. R., Moonaghi, H. K., & Heydari, A. (2018). Student-related factors affecting academic engagement: A qualitative study exploring the experiences of Iranian undergraduate nursing students. Electronic physician, 10(7), 7078.

Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: development, reliability and validity. Assessment & Evaluation in Higher Education, 40(4), 587-610.

Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. The Journal of Educational Research, 98(3), 184-192.

Hewlett, A. K. (2005). Constructive thinking from theory to practice: An exploratory study.

Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. Educational psychologist, 39(1), 43-55.

Hofer, B. K. (2008). Personal epistemology and culture. In Knowing, knowledge and beliefs (pp. 3-22). Springer, Dordrecht.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of educational research, 67(1), 88-140.

Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first- year university students. British Journal of Educational Psychology, 77(3), 703-718.

Kardash, C. M., & Sinatra, G. M. (2003). Epistemological Beliefs and Dispositions: Are We Measuring the Same Construct?.

Katz, L., & Epstein, S. (1991). Constructive thinking and coping with laboratory-induced stress. Journal of Personality and Social Psychology, 61(5), 789.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of school health, 74, 262-273.

Kolić-Vehovec, S., Rončević, B., & Bajšanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. Learning and Individual Differences, 18(1), 108-113.

Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. Change: The magazine of higher learning, 33(3), 10-17.

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. Change: The magazine of higher learning, 35(2), 24-32.

Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. New directions for institutional research, 2009(141), 5-20.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). The role of motivational beliefs in conceptual change. In Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice (pp. 115-135). Springer, Dordrecht.

Lising, L., & Elby, A. (2005). The impact of epistemology on learning: A case study from introductory physics. American Journal of Physics, 73(4), 372-382.

Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Palmer, N. F. (2016). A positive approach to management education. Journal of Management Development. 35(9), 1098- 1118.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. American educational research journal, 37(1), 153-184.

Marx, A. A., Simonsen, J. C., & Kitchel, T. (2016). Undergraduate Student Course Engagement and the Influence of Student, Contextual, and Teacher Variables. Journal of Agricultural Education, 57(1), 212-228.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). The truth about burnout Jossey-Bass San Francisco.

Muis, K. R. (2008). Epistemic profiles and self-regulated learning: Examining relations in the context of mathematics problem solving. Contemporary Educational Psychology, 33(2), 177-208.

O'Bryan, M. (2002). Where did they learn to think that way? Parental modeling of dysfunctional and constructive thinking. University of Cincinnati.

Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1999). Student Motivation and Epistemological Beliefs. New directions for teaching and learning, 78, 17-25.

Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. Research in higher education, 46(7), 731-768.

Perry Jr, W. G. (1968). Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme. Final Report.

Perry, W. G. (1970). Forms of intellectual and ethical growth in the college years: A scheme.

Phan, H. P. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study. British journal of educational psychology, 78(1), 75-93.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. Theory into practice, 41(4), 219-225.

Reed, C. A. (2005). The relationships among neuroticism, dysfunctional career thoughts, and coping strategies. The Florida State University.

Rodríguez, L., & Cano, F. (2006). The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. Studies in Higher Education, 31(5), 617-636.

Santos- Ruiz, A., Fernandez- Serrano, M. J., Robles- Ortega, H., Perez- Garcia, M., Navarrete- Navarrete, N., & Peralta- Ramirez, M. I. (2012). Can Constructive Thinking Predict Decision Making?. Journal of Behavioral Decision Making, 25(5), 469-475.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2001). Werk en welbevinden: Naar een positieve benadering in de Arbeids-en Gezondheidspsychologie. Gedrag & Organisatie, 14(5), 229-253.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. Journal of Happiness studies, 3(1), 71-92.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. Journal of educational psychology, 82(3), 498.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. Journal of educational psychology, 85(3), 406.

Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. Educational psychology review, 6(4), 293-319.

Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. British Journal of Educational Psychology, 68(4), 551-562.

Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains?. Journal of educational psychology, 87(3), 424.

Schommer, M., & Walker, K. (1997). Epistemological beliefs and valuing school: Considerations for college admissions and retention. Research in higher Education, 38(2), 173-186.

Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. Journal of educational psychology, 84(4), 435.

Schommer-Aikins, M. (2002). Epistemological belief system. Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, 105-118.

Schommer-Aikins, M. (2008). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. In Knowing, Knowledge and Beliefs (pp. 303-323). Springer, Dordrecht.

Schommer-Aikins, M., & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. The journal of Psychology, 136(1), 5-20.

Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. The elementary school journal, 105(3), 289-304.

Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI).

Schreiber, B., & Yu, D. (2016). Exploring student engagement practices at a South African university: student engagement as reliable predictor of academic performance. South African Journal of Higher Education, 30(5), 157-175.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Effi cacy Th eory. In Handbook of motivation at school (pp. 49-68). Routledge.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In Flow and the foundations of positive psychology (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.

Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. Journal of Happiness Studies, 15(4), 979-994.

Soria, K. M., & Stebleton, M. J. (2012). First-generation students' academic engagement and retention. Teaching in Higher Education, 17(6), 673-685.

Stacciarini, J. M. R., & Tróccoli, B. T. (2004). Occupational stress and constructive thinking: health and job satisfaction. Journal of advanced nursing, 46(5), 480-487.

Svanum, S., & Bigatti, S. M. (2009). Academic course engagement during one semester forecasts college success: Engaged students are more likely to earn a degree, do it faster, and do it better. Journal of College Student Development, 50(1), 120-132.

Topkaya, N., Yaka, B., & Ögretmen, T. (2011). The adaptation study of learning and studying approaches inventory and the relations with related constructs. Egitim ve Bilim, 36(159), 191.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. The higher education academy, 11(1), 1-15.

Ulmanen, S., Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. Cambridge journal of education, 44(3), 425-443.

Universiv, M. S. V. (1996). Practical Thinking, Acadernic Average, and the Relationship to the Constnictive Thinking Inventory (Doctoral dissertation, Mount Saint Vincent University).

van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. Teaching and Teacher Education, 37, 21-32.

Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self- regulation and academic achievement. British Journal of Educational Psychology, 83(2), 329-340.

Walter, B. A. (2009). Epistemological beliefs: Differences among educators (Doctoral dissertation, Wichita State University).

Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school egagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. Journal of School Psychology, 49(4), 465-480.

Watson, P. J., Morris, R. J., Hood, Jr, R. W., Miller, L., & Waddell, M. G. (1999). Religion and the experiential system: Relationships of constructive thinking with religious. The International Journal for the Psychology of Religion, 9(3), 195-207.

Wood, P., & Kardash, C. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, 231-260.

Young, S., & Bruce, M. A. (2011). Classroom community and student engagement in online courses. Journal of Online Learning and Teaching, 7(2), 219-230.

Zhang, S., Shi, R., Yun, L., Li, X., Wang, Y., He, H., & Miao, D. (2015). Self-regulation and study-related health outcomes: A structural equation model of regulatory mode orientations, academic burnout and engagement among university students. Social Indicators Research, 123(2), 585-599.

Building a model of causal relationships between cognitive beliefs, constructive thinking, and academic integration among university students

Dr. Hany Fouad **Dr. Sara Saber**

Faculty Of Education - Helwan University

Abstract

The current research aimed to build a model of causal relationships between cognitive beliefs, constructive thinking and academic integration among university students, and to verify the suitability of this model to the data of the research sample, on a sample of Helwan University students that amounted to (224) from the scientific and literary disciplines of the third and fourth grades, with an average age (21.22) and a standard deviation of (1.02), and the following tools were applied: Cognitive Beliefs Scale prepared by the researchers, The constructive thinking scale prepared by the two researchers, the academic integration scale prepared by the two researchers, and path analysis was used; To verify the validity of the hypotheses, the results of the current research resulted in the suitability of the proposed model to the nature of the data of the research sample, as well as the absence of a direct, statistically significant effect of cognitive beliefs on academic integration, while there was a direct, statistically significant effect of cognitive beliefs on constructive thinking, as well as a direct and statistically significant effect of constructive thinking on academic engagement, as well as a statistically significant indirect effect of cognitive beliefs on academic engagement through constructive thinking.

Keywords: Building a model; cognitive beliefs; constructive thinking; academic integration; university students.

Received on: 8 / 8/ 2021 - Accepted for publication on:5 /9 /2021- E-published on: 8 / 2021