جامعة سوهاج

كلية التربية
المجلة التربوية

# فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية

إعداد

**د/ ميرفت حسن فتحى عبد الحميد**
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة حلوان

تاريخ استلام البحث : ١٤ مارس ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ٢٦ مارس ٢٠٢٣م

**DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.**

**مستخلص:**

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية كل من التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٦٢) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية – جامعة حلوان في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣، مقسمة إلى مجموعتين التجريبية وتكونت من (٣٢) طالباً وطالبة من طلاب شعبة الكيمياء عربى(٩ذكور ، ٢٣ أنثى) بمتوسط عمر قدره (١٩.٥٩ سنة) وانحراف معياري قدره ( ٠.٤٠٦٦)، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (٣٠ ) طالباً وطالبة من طلاب شعبة الفيزياء عربى (١٢ ذكور، ١٨ أنثى) بمتوسط عمر قدره (١٩.٦٦ سنة) وانحراف معياري(٠.٦٢٤٣)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

**الكلمات المفتاحية:** نظرية الذكاء الناجح – التفكير البنائي– الرفاهية الأكاديمية.

# The Effectiveness of a Training Program Based on Successful Intelligence Theory in developing Constructive Thinking and Academic Well-Being among students of the College of Education

**Abstract:**

The current research aimed to verify the effectiveness of a training program based on the theory of successful intelligence in developing both constructive thinking and academic well-being among students of the College of Education, in addition to revealing the nature of the correlation between constructive thinking and academic well-being among students of the experimental group after applying the training program, and a sample was formed The basic research consisted of (62) male and female students from the second year at the Faculty of Education - Helwan University in the first semester of the academic year 2022/2023, divided into two groups, experimental and it consisted of (32) students from the Arabic Chemistry Department(9 males, 23 females), with mean age of (19.59 years). and a standard deviation (0.4066), while the control group consisted of (30) male and female students from the Arabic Physics Department (12 males, 18 females) with mean age of (19.66 years) and a standard deviation (0.6243). The results of the study found that there were statistically significant differences between the mean scores of the students of the experimental and control groups on the scales of constructivist thinking and academic well-being after applying the training program in favor of the experimental group, It also found a statistically significant correlation between constructive thinking and academic well-being after applying the training program.

**Keywords**: successful intelligence theory - constructive thinking - academic well-being.

## مقدمة

في ظل التطورات الهائلة في كافة المجالات، اهتم العديد من الدراسات بتحسين العملية التعليمية حتى تواكب تلك التطورات، مما أدى إلى ظهور عدة نظريات ساهمت في تنمية تفكير الطلاب وتحسين العديد من المتغيرات النفسية، ومن هذه النظريات نظرية الذكاء الناجح التي لها العديد من التطبيقات التربوية التي تنعكس إيجابياً على عملية التعلم؛ وخاصة في ظل الثورة الصناعية الرابعة والخامسة التي انعكست آثارها على كافة المجالات، وكان على العملية التعليمية أن تواكب تلك الثورة وتعد معلمين على درجة عالية من الكفاءة في التعامل معها؛ لذا كان من المهم أن برامج إعداد المعلم تواكب تلك التطورات، وتركز على تحسين قدرات معلمي المستقبل جتى يستطيعوا التكيف معها وحتى يكونوا مؤهلين لسوق العمل المطلوبة.

كما اقترح ستيرنبرج Sternberg نظرية تسمى النظرية الثلاثية للذكاء تستهدف فهم عمليات حل المشكلة، وهذه النظرية تركز على العمليات المعرفية وأين تشفر وتخزن المعلومات عند حل المشكلات أو الاستجابة للمواقف المعقدة، لذلك فهو يقترح أن إنجاز القدرات المعرفية تتطلب أن يكون لدى الفرد توازن في الذكاء بمكوناته الثلاثة " القدرات التحليلية والعملية والإبداعية"، وفيما يتعلق بالقدرات التحليلية فهي ضرورية لعمليات تخطيط ، تنفيذ، وتقويم العمليات العقلية، والقدرات العملية تنمى وتطور عمليات التشفير، التصنيف، والأتمتة لهذه العمليات العقلية، والقدرات العملية تطور العمليات الإبداعية حيث تطبق الأفكار في الواقع أو حل المشكلات (Lira, Castillo, Marrufo and Melgar, 2019) .

وتعد نظرية الذكاء الناجح Successful intelligence Theory من النظريات الحديثة نسبياً والتي لها تطبيقات مهمة في عمليتي التعليم والتعلم؛ فهي توظف ثلاثة أنواع من الذكاءات وهي الذكاء التحليلي، والعملي، والابداعي، ولكي يتحقق للفرد النجاح في المجالات المختلفة لا بد له من توظيف الذكاءات الثلاثة على نحو متوازن، كما تساعد هذه النظرية على تعرف الفرد على نقاط ضعفه وتصويبها، ومعرفة نقاط القوة لديه وتدعيمها مما يساعد على تكيف الفرد بشكل فعال مع بيئته ومع المستجدات الحادثة .

ويمثل الذكاء الناجح نظاماً من القدرات المتكاملة اللازمة للنجاح في الحياة، لذا فإنه يساعد الفرد على حل المشكلات التي تواجهه ضمن سياقات مختلفة من خلال تفعيل القدرات

المعرفية وما وراء المعرفية والأكاديمية والإبداعية والاجتماعية للوصول للهدف المرجو ( الشيشيني، ٢٠١٩)، ويشير (2003) Sternberg إلى أن نظرية الذكاء الناجح تسعى إلى تحقيق أهداف الفرد ضمن السياق الاجتماعي والثقافي له من خلال التكيف لتشكيل واختيار البيئة ، وكذلك التعرف على نقاط القوة والاستفادة منها وتحديد نقاط الضعف وتعويضها أو تصحيحها وذلك من خلال تفاعل القدرات التحليلية والإبداعية والعملية مما يساعدهم على النجاح .

ومن النظريات التي تفسر كيف يفكر الإنسان والتي أطلق عليها Epstien and Meier(1989) ( النظرية الخبرية للمعرفة الذاتية) حيث صنفا القدرة العقلية الإنسانية في نوعين من الذكاء هما الذكاء العقلي المنطقي(Intelligence of the rational mind ) وهذا النوع من الذكاء يمكن قياسه باستخدام مقاييس الذكاء التقليدية؛ والنوع الثاني هو الذكاء العقلي الخبراتي(Intelligence of the experiential mind ) وهو مرادفاً لما تمت تسميته بالذكاء الوجداني(Emotional intelligence )، وذلك لاعتماده بشكل أساسي على ما يمتلكه الفرد من خبرات اكتسبها في حياته العملية، والتفكير البنائي ناتجاً عن نشاط العقلين المنطقي والخبراتي.

ولقد عرف Epstein(1998) التفكير البنائيConstructive Thinking بأنه " إمكانية الفرد على توظيف مجموعة من الأفكار الإنتاجية وغير الإنتاجية المألوفة والتي تؤثر على قدرته في التفكير بطريقة تساهم في حل مشكلاته بأقل قدراً ممكناً من التوتر"، كما أشار Kephart( 2003) إلى أن مستويات التفكير البنائي تمتد من أقصى نمط التفكير الإيجابي أو التفكير البنائي؛ ويتسم النمط المنطقي من التفكير بكونه تحليليًا يعتمد في جوهره علي الأدلة والبراهين التي يقبلها العقل وبالتالي فإن العمليات العقلية المصاحبة له تحتاج إلى وقت أطول؛ في حين أن نمط التفكير الخبراتي يتسم بطريقة سريعة وتلقائية لتشبعه بالعامل الوجداني الانفعالي.

وأشار هشام النرش وإيمان مصطفى (٢٠١٤) إلى أن التفكير البنائي يجعل الفرد لديه قدرة متبصرة على رؤية أبعاد الموضوع بموضوعية من زواياه المتعددة بعيداً عن التفكير الاستقطابي ، كما يستطيع تجميع معلومات حول الموضوع بعيداً عن كل من التفكير القاصر أو التفاؤل الساذج، بالإضافة إلى إحساس الفرد بالمسئولية والواجب وتمتعه بالتفكير الإيجابى

مع التوجه بالفعل، لا أن تكون القرارات سطحية غير قابلة للتنفيذ، كما يتضمن قدرة الفرد على تجنب الهواجس مع غياب التعميمات السلبية.

ويقصد بالرفاهية النفسية psychological welbeing تلك التقييمات المعرفية والوجدانية للفرد تجاه حياته، وتشمل الحالة المزاجية، والردود الانفعالية ، والأحكام المتعلقة بالرضا عن الحياة ،والصحة النفسية، فهي شعور بالرضا والسعادة الشخصية ، والرضا عن تجارب الحياة، ودور الفرد في مجال العمل، والإحساس بالإنجاز والقيمة، والانتماء ، وعدم الضيق والقلق.(Diener , Dishi, and Lucas, 2003) ، ولقد ارتبطت الرفاهية النفسية ارتباطاً موجباً بالعديد من المتغيرات منها الأداء الأكاديمي، والتوافق النفسي المتمثل في التوافق الشخصي، والاجتماعي، والمهني، والدراسي، ولقد توصلت دراسة فتون خرنوب (٢٠١٦) دراسة توصلت إلى وجود علاقات إيجابية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في الرفاهية النفسية (ومكوناتها الفرعية) وكل من الذكاء الانفعالي والتفاؤل، كما توصلت دراسة أحلام الزهراني ومجدة الكشكي (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية النفسية وإدارة الذات لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز، وتوصلت دراسة راشد العجمى وأملان الهملان (٢٠٢١) إلى وجود علاقة موجبة بين كل من التنظيم الانفعالي والكفاءة الاكاديمية والرفاهية النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتعد الرفاهية الأكاديمية Academic Well–being توظيفًا لمفهوم الرفاهية في المجال الأكاديمي، أي رفاهية الطلاب فيما يتعلق بالعوامل المختلفة المرتبطة بالحياة الأكاديمية أو الجامعية، فلقد زاد خلال العقد الأخير من هذا القرن الاهتمام برفاهية الطلاب المتعلقة بالسياق المدرسي، فالرفاهية المدرسية ترتبط بمدى واسع من المخرجات النفسية والأكاديمية المتضمنة في انخفاض كل من : القلق ، والاكتئاب ، والاحتراق المدرسي، بالإضافة إلى ارتفاع مستويات الإنجاز ، والسلوك القيادي الإيجابي ، والقدرة على التكيف مع التغير ، والتركيز على التعلم ، ومن ثم تعزز الإنجاز الأكاديمي، وتعرف الرفاهية المدرسية بوجه عام، بأنها جودة الخبرات الذاتية للطلاب داخل المدرسة المتمثلة في المشاعر والانفعالات والعلاقات داخل المدرسة (سهام خليفة، ٢٠٢١).

وهناك اهتمام متزايد خلال العقود القليلة الماضية بفهم الرفاهية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ويقترح الباحثون أن رفاهية الطلاب تتأثر بالسلب مع بيئة التعلم، الحمل

الأكاديمي المرتفع، التغذية الراجعة غير الكافية، المصادر غير الكافية، الدافعية المنخفضة، الأداء الأكاديمي الضعيف، كما أن قاعات المحاضرات المزدحمة بالطلاب، والفصول الدراسية الطويلة وطبيعة التقويم حيث يواجه الطلاب بالتحديات المستمرة يؤدون إلى إجهاد أكاديمي، كما أظهر الباحثون أن الرفاهية ترتبط إيجابياً مع الصحة النفسية (Yangdon, Sherab, Choezom, Passang, and Deki, 2021).

وقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة الرفاهية الأكاديمية والعديد من المتغيرات المرتبطة بها، كأحد العوامل الإيجابية المهمة لدى طلبة الجامعة، باعتبارها أحد المتغيرات المقاومة للآثار السلبية للضغوط الأكاديمية التي يمر بها طالب الجامعة، أو عندما يعيش حالة من حالات الفشل في حل مشكلاته الحياتية أو الأكاديمية، لذا أصبحت دراسة سعادة ورفاهية الطلاب جانباً مهماً في تطوير البرامج الأكاديمية النوعية التي تعزز ليس فقط الكفاءة الأكاديمية ولكن أيضاً القدرات الاجتماعية والشخصية (Lustrea, Al Ghazi and Predecu, 2018).

حيث تؤدى الرفاهية الأكاديمية دورا كبيرًا في حياة الطلاب الأكاديمية، فالأفراد الذين يبلغون مستويات عالية من الرفاهية الذاتية يميلون إلى إحراز مستويات عالية من الإبداع، وزيادة استمرارهم في المهمة، وتعدد المهام، ولديهم قدر كبير من الثقة وأقل عداءً، وأقل تمركزًا حول الذات (عبد الحميد الحولة وسامح عبد المجيد، ٢٠١٥)، ولقد أسفرت نتائج دراسة فاطمة خشبة (٢٠١٨) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية وكل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، وأشار يوسف شلبى، وسام القصبى، وصالحة أمحديش (٢٠٢٠ –ب)أنه توجد علاقة ارتباطية متبادلة بين الرفاهية الأكاديمة وكل من الكمالية الأكاديمية والصمود الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي .

ولكي يتحقق النجاح في الدراسة يجب على الطلاب مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجههم، وتظهر حاجة الطلاب إلى استخدام استراتيجيات فعالة من أجل استعادة التوازن حتى يتمكنوا من تحقيق الإنجاز والقيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية بكفاءة والوصول إلى معدلات الأداء المرغوبة (أماني حسن ومنال الخولى، ٢٠٢٠)، وبالتالى يمكن تدريب الطلاب على مواجهة التحديات والصعوبات المختلفة وتنمية القدرة على التفكير البنائى وتحسين شعورهم بالرفاهية من خلال البرامج التدريبية التى تستهدف زيادة كفاءة الطلاب فى التعامل

مع المواقف المختلفة والتكيف مع التغيرات الحادثة من خلال التعرف على نقاط الضعف وتعديلها وتدعيم نقاط القوة من خلال توظيف نظرية الذكاء الناجح .

## مشكلة البحث

يتعرض طلاب الجامعة للعديد من الضغوط والمواقف العصيبة خلال حياتهم بشكل عام، وحياتهم الجامعية بشكل خاص، وإذا لم يكن الفرد قادراً على مواجهة تلك الضغوط فإنه سوف يصاب بالإحباط واليأس وعدم القدرة على التكيف مع متطلبات العصر، خاصة بعد ظهور جائحة كورونا واتخاذ عدة قرارات متلاحقة خاصة بالعملية التعليمية، ويعد التفكير البنائي أحد أنواع التفكير الذي يساهم في حل المشكلات الحياتية التي يتعرض لها الفرد، فهو يرتبط بشدة مع الذكاء المتعلق بالخبرة، ويتعلق بقدرة الفرد على الاستفادة من خبراته السابقة وتوظيفها في حل المشكلات التي تواجهه بأقل وقتاً وجهداً، ودون الشعور بضغوط أو توتر، كما يقلل من شعور الفرد بالتشاؤم ويجعله أكثر فاعلية في المواقف المختلفة، وهذا ما يحتاجه معلم المستقبل حتى يتكيف مع التطورات والتغيرات الحادثة، كما تعد الرفاهية الأكاديمية أحد المتغيرات التي تمكن الفرد من التصدى لتلك الضغوط والإحباطات، حيث تساعده على الحفاظ على اتزانه النفسي، وبالتالي ينعكس ذلك إيجابياً على الرضا عن الذات والتكيف مع متطلبات الحياة.

وتركز نظرية الذكاء الناجح على مجموعة من القدرات التي يحتاجها الأفراد للنجاح في الحياة بدلاً من النجاح الدراسي في النظرة التقليدية، وطبقاً للنظرية يعرف الذكاء الناجح على أنه القدرة على تحقيق النجاح في الحياة وفقاً لمعايير الفرد الشخصية، ضمن السياق الثقافي والاجتماعي للفرد، من خلال الاستفادة من نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف، ويتحقق النجاح من خلال توازن القدرات التحليلية، الإبداعية، والعملية(Zbainos, 2012)، فنظرية الذكاء الناجح تقدم وسيلة لمساعدة الطلاب على الاستفادة من نقاط القوة لديهم، وتصحيح نقاط الضعف، ويتم ذلك من خلال التدريس بطريقة الموازنة بين التعلم المتعمد على الفكرة والتعلم المعتمد على التفكير التحليلي والابداعي والعملي، وكذلك تمكين الطلاب من استخدام مهاراتهم الإبداعية والعملية والتحليلية، كما أنها تشجعهم على الترميز بشكل أعمق وأكثر تفضيلاً للمواد الدراسية، حيث يتعلم الطلاب بطريقة تعزز استرجاع المعلومات(محمد نور الدين، ٢٠٢٠).

ولقد ارتبط الذكاء الناجح بالعديد من المتغيرات المهمة فلقد توصلت دراسة Chan(2008) إلى أن مكونات الذكاء الناجح التى تشمل القدرات التحليلية والإبداعية والعملية تنبأت بالكفاءة الذاتية للمعلم فى ستة مجالات وهى : تعليم الطلاب ذوى الكفاءة المرتفعة، إدارة الفصول الدراسية، التوجيه والإرشاد، مشاركة الطلاب، التدريس لاستيعاب التنوع، التدريس من أجل التعلم الثرى، وكانت القدرات العملية أهم مؤشر على معتقدات الكفاءة الذاتية في خمسة مجالات، وأجرت ديالا الطراونة (٢٠١٨) دراسة توصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى الذكاء الناجح ودرجة التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة مؤتة، كما تبين وجود أثر إيجابي للذكاء الإبداعي والذكاء العملي والذكاء التحليلي على التفكير الإيجابي.

وتعد نظرية الخبرة الذاتية المعرفية cognitive experiential self theory (CEST) إحدى النظريات الحديثة نسبياً في فهم وتفسير السلوك الإنسانى، حيث تفترض النظرية وجود نظامين لتجهيز المعلومات أحدهما عقلانى والثانى خبراتى ، وهذان النظامان يعملان بطريقة متوازية ومتفاعلة ، فالنظام العقلانى نظام استنتاجى يعمل على المستوى الشعورى وفقاً لوعى وفهم الفرد لقوانين ومبادىء المعرفة والفكر، ويتميز هذا النظام بأنه تحليلى ، ويتميز هذا النظام بأنه تحليلى يعتمد على الأدلة والشواهد الواضحة، ويتميز أيضاً ببطء العمليات العقلية، ويحتاج إلى جهد وله تاريخ تطورى، في حين يعمل النظام الخبراتى بطريقة تلقائية كلية دون جهد ووعى من الفرد، ومن خلال مخططات ومعتقدات ضمنية تم اكتسابها من خلال الخبرة، وهذه المخططات تساعد الفرد على التكيف مع البيئة وحل المشكلات بأقل جهد وضغط ممكن، فالهدف الأساسى من النظام الخبراتى هو البحث عن الشعور الجيد وتجنب كل ما هو سيىء، حيث يتم تجهيز انفعالى للمعلومات ,Epstein ) 1994 ; 1998; 2001; 2003 ; Epstein and Meier, 1989 )

ويذكر Epstein(2003) أنه على الرغم من أهمية الخبرة في حياة الأفراد، إلا أنها لم تلق نفس القدر الكافي من البحث والدراسة من قبل الباحثين، حيث لم يلق الذكاء الخبراتي والتفكير البنائي نفس القدر من البحث والدراسة الذي حظى به الذكاء والتفكير المرتبط بالنظام العقلاني ، بالإضافة إلى عدم وجود مقاييس على درجة عالية من الكفاءة السيكومترية للذكاء

الخبراتي والتفكير البنائي بنفس درجة الكفاءة لمقاييس الذكاء والتفكير المرتبطة بالنظام العقلاني.

ويعد تنمية التفكير البنائي لدى المتعلمين من ضروريات هذا العصر خاصة في ظل التطورات والتغيرات الحادثة في كل المجالات، بالإضافة إلى كثرة الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأفراد ويعجزون عن مواجهتها، مما ينعكس بالسلب على أدائهم، ولم ينل تنمية التفكير البنائي نفس الاهتمام مثل بقية أنواع التفكير الأخرى مثل التفكير الناقد أو الإبداعي، فلقد ركزت أغلب الدراسات على كشف علاقة التفكير البنائي بمتغيرات أخرى دون الاهتمام الكافي بتنميته، مثل دراسة أبوزيد الشويقى(٢٠٠٩) والتي توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالشعور بالسعادة واستراتيجيات مواجهة الضغوط من خلال أبعاد التفكير البنائي، كما توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد التفكير البنائي والتوافق النفسي، وتوصلت دراسة نهلة أحمد (٢٠١٨) إلى عدم وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الابتكار الانفعالي والتفكير البنائي والتأمل والبصيرة لدى طلبة الجامعة.

ويمثل مفهوم الرفاهية محور اهتمام علم النفس الإيجابي، وقد ترجم الباحثين في هذا المجال مصطلح Well–being إلى معاني عديدة، فبعضهم يعده مرادفاً للسعادة، والبعض ترجمه إلي الوجود الأفضل، أو طيب العيش، وبعضهم يراه مرادفاً للصحة النفسية أو الرفاهية النفسية، وآخرون رأوه مرادفاً لجودة الحياة، كذلك ترجم إلى الهناء الشخصى، وحسن الحال، والتنعم الذاتى، والحياة الطيبة، والرفاه النفسى (يوسف شلبى، وسام القصبى، وصالحة أمحديش ، ٢٠٢٠ –أ).

كما أشارت أمانى حسن ومنال الخولي(٢٠٢٠) إلى أن الرفاهية الذاتية الأكاديمية تعد متطلباً ضرورياً حتى يتمكن الطلبة من التكيف بفاعلية مع متغيرات الحياة الدراسية ، الشعور والرضا والتفاؤل، إذ تشكل السعادة والإيجابية أساساً حيوياً وجوهرياً للارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية بما يحقق تطلعاتهم لتحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي، وتساعدهم على التصدي للتحديات والصعوبات الأكاديمية.

وترتبط الرفاهية الأكاديمية بالعديد من المتغيرات، فلقد توصلت دراسة Tape, Branson, Dry, Turnbull(2021) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرفاهية الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي، وتوصلت دراسة سهام خليفة(٢٠٢١) إلى وجود علاقة

ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين سمة ما وراء المزاج والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

ولقد أشار Yangdon, Sherab, Choezom, Passang, Deki(2021) إلى أن طلاب الجامعات يحتاجون إلى إيجاد توازن بين حالتهم الجسدية والعقلية والاجتماعية والعاطفية ليحققوا أداءً جيدًا في النواحي الأكاديمية، ويجب أن تكون رفاهية الطالب على رأس أولويات أي معهد أكاديمي أو كلية، ولقد قاموا ببحث لدراسة تصورات الطلاب للرفاهية وعبء العمل الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن الطلاب غير راضين عن الحياة الجامعية ، لا سيما من حيث عبء العمل الأكاديمي وكذلك المرافق والخدمات الأساسية. وأظهرت النتائج أن الطلاب يواجهون مشكلات في التعامل مع المشاعر السلبية ، والتي من المحتمل أن تؤثر على رفاهيتهم وصحتهم بشكل عام. لذلك ، من المهم أن تنفذ الكليات تدخلات استراتيجية لمعالجة هذه القضايا.

ولقد تزايد التأكيد على أن رسالة أي مؤسسة تعليمية ليس فقط التعليم التقليدي وتحقيق الكفاءة الأكاديمية للطلاب، بل ينبغى توفير الفرص والوسائل التي تساعدهم على تحقيق الثقة بالنفس والرفاهية والسعادة الدراسية والصمود في مواجهة التحديات الأكاديمية (Lumby, 2011).

ورفاهية الطالب تكون نتيجة للتفاعلات بين أربعة أبعاد متميزة لكنها وثيقة الصلة وهي: النفسية، الاجتماعية، المعرفية، والجسمية، وكل بعد يمكن أن يعد كنتيجة وكشرط تمكن للأبعاد الأخرى، ولجودة الحياة بشكل عام للطالب (Borgonovi and Pal, 2016)، كما تلعب المتغيرات الاجتماعية والمعرفية دوراً كبيراً في الرفاهية الأكاديمية للطلاب، حيث توصلت دراسة Alireza(2013) التي أجريت علي عينة مكونة من (٦٠) طالبًا من طلاب الجامعة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة إلى أن التدريب على الحل الإبداعي للمشكلات أدى إلى تحسن كبير في مستوى الرفاهية الأكاديمية بمكوناتها الثلاثة لدى عينة الدراسة.

كما أشارت الدراسات إلى أن الرفاهية الأكاديمية للطلاب تتأثر بالدعم البيئي (Sadeghi and Mahavi,2020)، والعلاقات الاجتماعية في البيئة الدراسية ( Rimpela et al.,2020)، والمناخ الدراسي (Frances ,Riikk and Noona, 2021)، كما ترتبط

بالأداء الأكاديمي للطلاب (Jørring, Bølling, Nielsen, Stevenson, Bentsen,2020; Tape et al., 2021) .

وانطلاقاً مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى الأسئلة الآتية:

١- ما فاعلية البرنامج التدريبى القائم على نظرية الذكاء الناجح فى تنمية التفكير البنائى لدى طلاب كلية التربية؟

٢- ما فاعلية البرنامج التدريبى القائم على نظرية الذكاء الناجح فى تحسين الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية؟

٣- ما مدى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبى القائم على نظرية الذكاء الناجح بعد توقفه ( فى نهاية فترة المتابعة ) فى تنمية التفكير البنائى لدى طلاب كلية التربية؟

٤- ما مدى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبى القائم على نظرية الذكاء الناجح بعد توقفه (فى نهاية فترة المتابعة) فى تحسين الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية؟

٥- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين التفكير البنائى والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.

## أسئلة البحث:

## أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى :

١- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير البنائي لدى طلاب كلية التربية.

٢- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.

٣- التحقق من مدى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير البنائي لدى طلاب كلية التربية.

٤- التحقق من مدى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.

٥- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التفكير البنائي ودرجاتهم على مقياس الرفاهية الأكاديمية.

## أهمية البحث

**أولاً: الأهمية النظرية**

**١- تتماشى أهداف البحث الحالي مع الاتجاهات الحديثة للتعلم والتي تركز على كيفية التعامل مع الضغوط المتعلقة بالدراسة وجعل التعلم أكثر متعة.**

**٢- تناوله لمتغير على درجة كبيرة من الأهمية وهو التفكير البنائي الذي يساعد على حل المشكلات ومواجهة الضغوط التي يتعرض لها الطالب المعلم، كما تساعده على التكيف مع متطلبات الحياة المتغيرة .**

**٣- تناوله لأحد المتغيرات الهامة وهو الرفاهية الأكاديمية الذى يعد أحد التوجهات الحديثة التى يهدف إليها النظام التعليمى فى جعل التعلم أكثر متعة وبهجة بدلاً من كونه يمثل عبء وضغط على الطلاب مما يحقق مزيداً من الإنجاز الأكاديمى.**

**٤- يتناول البحث أحد النظريات الهامة فى عمليتى التعليم والتعلم وهى نظرية الذكاء الناجح والتى تستهدف تحسين قدرة الفرد على التكيف مع البيئة وحل المشكلات التى تواجهه بطريقة إبداعية.**

**ثانياً: الأهمية التطبيقية:**

**١- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية تنمية التفكير البنائي لدى الطلاب؛ فهو يساعدهم على حل المشكلات ومواجهة الضغوط المختلفة.**

**٢- توجيه نظر التربويين إلى إعداد مزيد من البرامج التدريبية التي تستهدف تنمية المتغيرات ذات العلاقة بالأداء الأكاديمي مثل الرفاهية الأكاديمية.**

**٣- توجيه نظر التربويين إلى استخدام النظريات الحديثة مثل نظرية الذكاء الناجح في تنمية بعض المتغيرات الهامة وخاصة لدى الطالب المعلم.**

**٤- توفير أدوات علمية في المكتبة العربية يمكن الاستفادة منها في أغراض البحث العلمى المختلفة ، وهي مقياس الرفاهية الأكاديمية، اختبار التفكير البنائي، وبرنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاء الناجح.**

## مصطلحات البحث

**١- نظرية الذكاء الناجح**

**تعرف نظرية الذكاء الناجح فى البحث الحالى على أنها " نظرية تستند إلى توظيف القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لتحقيق النجاح في الحياة، من خلال التعرف على نقاط القوة وتدعيمها، والكشف عن نقاط الضعف وتصحيحها، والتكيف مع البيئة من خلال اختيار البيئات المناسبة أو تشكيل بيئات جديدة".**

**٢- البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح : وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "مجموعة من الجلسات التدريبية المعدة في ضوء نظرية الذكاء الناجح، وفق خطة زمنية معينة ومحددة الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم ؛ بحيث تتضمن عدداً من الأنشطة والمهام والخبرات ، بهدف تنمية التفكير البنائي وتحسين الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية".**

**٢- التفكير البنائي**

**ويعرف إجرائياً بأنه "نشاط عقلى منظم وطريقة تلقائية في التفكير تعمل على حل المشكلات الحياتية بأقل قدر من الجهد والتوتر، ويحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير البنائي المعد لذلك"**

**٣- الرفاهية الأكاديمية**

**وتعرف إجرائياً بأنها" الشعور الإيجابي لدى الطالب الذي يتمثل في مدى ثقته في قدرته على أداء المهام الأكاديمية بكفاءة وتحقيقه لأهدافه، وتمتعه بعلاقات إيجابية مع الآخرين، والإحساس العام بالرضا والاستقلال الأكاديمي".**

**حدود البحث**

**١- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث الحالى على متغيرات نظرية الذكاء الناجح، التفكير البنائي، الرفاهية الأكاديمية.**

**٢- الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالى على طلاب كلية التربية الفرقة الثانية شعبتى الكيمياء عربى والفيزياء عربى .**

**٣- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث الحالى في الفصل الدراسى الأول للعام الجامعى ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.**

٤– الحدود المكانية : وتمثلت فى طلاب الفرقة الثانية شعبتى الكيمياء والفيزياء عربى بكلية التربية – جامعة حلوان.

## الإطار النظرى والدراسات السابقة

### أولاً: نظرية الذكاء الناجح

#### - مفهوم الذكاء الناجح

تعد نظرية الذكاء الناجح من النظريات الحديثة في الذكاء التي لها العديد من التطبيقات التربوية المفيدة في عمليتى التعلم والتعلم، وتشتمل على ثلاثة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء التحليلي والذكاء العملي والذكاء الإبداعي، وتسهم بذلك في تحسين وتنمية العديد من المتغيرات، وتساهم الطلاب على ابتكار أفكار جديدة وتحليلها وتطبيقها في الحياة العملية وفي حل المشكلات، مما يسهم في تكيف الطلاب المعلمين مع المستجدات الحادثة.

يعرف ستيرنبرج (2002) Sternberg الذكاء الناجح بأنه " قدرة الفرد على النجاح في الحياة طبقاً لمفهوم الفرد عن النجاح، ضمن السياق الثقافي الاجتماعي للفرد، وذلك من خلال الاستفادة من نقاط القوة لديه، وتصحيح نقاط الضعف؛ وذلك من أجل التكيف، التشكيل، واختيار البيئات من خلال دمج القدرات التحليلية، الإبداعية، والعملية (Sternberg, Castejon, Prieto,and Grigorenko, 2002)

وعرف أبو جادو (٢٠١٦) نظرية الذكاء الناجح بأنها " نظام من القدرات تستخدم لتحقيق أهداف الفرد في الحياة ضمن السياق الثقافي والاجتماعي من خلال التكيف مع البيئة واختيارها وتشكيلها".

وعرفت سعاد عمر (٢٠١٨) الذكاء الناجح بأنه" مجموعة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي تحقق النجاح الأكاديمي والمهنى للمتعلم في مواجهة المشكلات والقضايا الحياتية".

وعرفه محمد عمر (٢٠١٨) نظرية الذكاء الناجح بأنه " منظومة متكاملة من عمليات الكشف والتدريس والتقييم للقدرات العقلية والعملية الإبداعية التي يستخدمها الأفراد داخل الفصول الدراسية وخارجها، وبشكل فردي أو جماعي تعاوني، لتحقيق أهداف دراسية تعليمية، وأخرى اجتماعية حياتية".

وعرفت سحر حمدى (٢٠٢١) نظرية الذكاء الناجح بأنها" نظرية تستند إلى توظيف القدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي تمكن الطالب من النجاح في حياته العملية والمهنية، ويتم إدراكها وتحديدها في ظل السياق الاجتماعي والثقافي المحيط به، بحيث تمكنه من تحديد نقاط القوة لديه وتدعيمها، وتحديد نقاط الضعف لديه ليصححها ويعالجها، والتكيف مع البيئة ومواجهة المشكلات والقضايا الحياتية من خلال الاستخدام المتوازن للقدرات الثلاث".

وعرفت أميرة فتح الله (٢٠٢٢) الذكاء الناجح بأنه " قدرة الفرد على تحقيق النجاح في الحياة وفقاً للمعايير الشخصية له ضمن سياقه الاجتماعي والثقافي وذلك من خلال الاستفادة من نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف، والدمج بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية للتكيف مع البيئة إما باختيار البيئات المناسبة أو تشكيل بيئات جديدة".

مما سبق تعرف الباحثة نظرية الذكاء الناجح على أنها " نظرية تستند إلى توظيف القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لتحقيق النجاح في الحياة، من خلال التعرف على نقاط القوة وتدعيمها، والكشف عن نقاط الضعف وتصحيحها، والتكيف مع البيئة من خلال اختيار البيئات المناسبة أو تشكيل بيئات جديدة".

بنية نظرية الذكاء الناجح

تستند نظرية الذكاء الناجح إلى نظرية معالجة المعلومات وتشمل ثلاث نظريات فرعية هي:

النظرية التركيبية والنظرية التجريبية والنظرية السياقية، وفيما يلى توضيح لتلك النظريات كما تناولتها الدراسات المختلفة (Sternberg, 1999 ؛ علاء أيوب ، ٢٠١٦؛ سحر حمدي، ٢٠٢١؛ هاني فؤاد ، ٢٠١٩ ؛هند سلطان، ٢٠٢٢).

١– النظرية التركيبية (المكونات):Componential sub theory

تهدف هذه النظرية إلى التعرف على الآليات التي تدخل في عملية تجهيز ومعالجة المعلومات، كما تبحث في تعريف وقياس النشاط العقلى المرتبط بوظيفة الذكاء من خلال تحليل مكونات النشاط العقلى، وتتحدد عناصر تلك النظرية وفقاً للوظائف التي تقوم عليها فيما يلى:

**– العمليات التنفيذية (ما وراء المكونات): Meta components of Intelligence**

**هي تلك العمليات التي تستخدم في تخطيط ومراقبة وتقويم أداء المهمة، وتتمثل في إدراك المشكلات ووضع استراتيجيات الحل المناسبة لها ومتابعة تنفيذها، ثم اتخاذ القرار المناسب لحل تلك المشكلات .**

**– المكونات الأدائية: Performance Components**

**وتتمثل في الطرق والعمليات التي تستخدم في حل المشكلة، فما وراء المكونات (العمليات التنفيذية) تحدد ما ينبغى فعله في حين تقوم مكونات الأداء بفعل ذلك، أي أن مكونات الأداء تنفذ تعليمات ما وراء المكونات ، وتشمل العمليات المعرفية التالية:**

**١– التشفير: تعنى ترميز أجزاء المشكلة باستخدام المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى واستدعاء الصفات ذات العلاقة بالحل.**

**٢– الاستنتاج: يعد أهم مكون من مكونات الأداء وهي عملية اكتشاف علاقة أو أكثر من العلاقات بين الأشياء.**

**٣– التطبيق : يمثل إحدى العمليات الاستقرائية التي تتطلب تطبيق ما تم استنتاجه.**

**٤– التزكية: وتعنى المقارنة بين البدائل المتاحة لاختيار أفضل الحلول.**

**– اكتساب المعرفة: وهي تلك العمليات التي تستخدم في تعلم المعلومات الجديدة وتخزينها في الذاكرة ، وتتمثل مكونات اكتساب المعرفة الأكثر أهمية في الأدء الذكى فيما يلى:**

**أ– الترميز الانتقالى : يهدف إلى انتقاء المعلومات التي لها بسياق التعلم.**

**ب– التجمع الانتقائى: يهدف إلى الجمع بين المعلومات وترميزها بطريقة معينة مما يزيد من التماسك الداخلى لتلك المعلومات.**

**ج– المقارنة الانتقائية: وتعنى استخدام المعلومات القديمة لأغراض جديدة.**

**٢– النظرية التجريبيةExperimental Theory : تركز تلك النظرية على العلاقة بين الذكاء والخبرة، وتوضح دور الخبرة في السلوك الذكى، فإن كانت مكونات الذكاء تستخدم مع مهام مألوفة أو مع مهام جديدة نسبياً فإن النظرية التجريبية تتطلب مستويات محددة من الخبرة ، ويميز ستيرنبرج بين نمطين من الخبرة في تطبيق مكونات الذكاء على المهام، وهما:**

– الجدة النسبية: تشير الجدة أو التكيف إلى قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الجديدة، وهو مفهوم نسبى يتوقف على خبرات الفرد السابقة، فالفرد يتكيف مع المواقف الجديدة من خلال قنوات تفاعلها مع الخبرات السابقة المألوفة.

– الألفة النسبية: تشير الألفة أو الآلية إلى قدرة الفرد على الاستبصار والتخمين أو القدرة على التعامل مع الحداثة، وكلما استطاع الفرد أن يؤدى بعض الأعمالبصورة آلية زادت قدرته على التفاعل والتكيف مع خبراته الجديدة ، وهي قدرة يتميز بها الأذكياء، فالآلية تمثل جزءاً مهماً من الذكاء، حيث تنفذ من خلاله العديد من سلوكيات حل المشكلةالتي يحتاج الفرد إلى أدائها، مراراً وتكراراً.

٣– النظرية السياقية Contextual Subtheory: تتعلق تلك النظرية بالتطبيقات العملية لنظرية المكونات ضمن السياق الحقيقى في الحياة، لذا فإن تلك النظرية تهتم بدراسة التفاعل بين السلوكيات بين السلوكيات الذكية والبيئة المحيطة بالفرد، وهناك ثلاثة طرق للعلاقة بين تفاعل الفرد مع مجتمعه وهي:

– التكيف مع البيئة: ويعنى توافق الفرد مع بيئته، ويشير إليه ستيرنبرج بأنه المحاولات التي يبذلها الفرد في تعديل سلوكه بما يتلائم مع متطلبات بيئته سواء كانت هذه البيئة تمثل مجتمعه الحاص أو مجتمع العمل أو الدراسة.

– انتقاء البيئة : فالأفراد الأذكياء عملياً لا يتوافقون دائماً مع بيئتهم لذا فإنهم يسعون دائماً للبحث عن بيئة أخرى تكون ملائمة لقدراته ومناسبة لخبراته، فالسلوك الذكى لا يتوقف على التكيف بل قد يتطلب تغييراً في المحيط الخاص بالفرد، ومن المهم أن يوازن الفرد بين التكيف والانتقاء ويعرف متى يتوافق مع بيئته ومتى يتوجب عليه تركها.

– تشكيل البيئة : يتضمن هذا الخيار محاولات الفرد لتعديل بيئته بما يضمن أن يحقق قدراته، وقد يبدأ الفرد في هذا الخيار بعد أن يفشل في التكيف والانتقاء.

**مكونات الذكاء الناجح**

وفقاً لهذه النظرية فإن الذكاء الناجح يتضمن ثلاثة جوانب متداخلة لكنها متمايزة ، هي التفكير التحليلي والإبداعي والعملي، ولتوضيح فكرة التداخل بين هذه القدرات المذكورة يرى ستيرنبرج أن الناس يحتاجون لاستخدام جميع هذه المهارات ليكونوا ناجحين بطريقة فعالة في الحياة، فالعديد من البرامج التربوية تطور ذكاء الأفراد في مجال واحد فقط، وهو الذكاء

التحليلي، وتعطى أهمية وانتباها أقل أو حتى معدوم لمجالين آخرين مهمين من الذكاء هما الإبداعي والعملي اللذان يعتبران ضروريين للنجاح في الحياة ، فقد حدد ستيرنبرج قدرات التفكير التحليلي والإبداعي والعملي على أنها تؤدى إلى الذكاء الناجح، ولاحظ أن الأشخاص الناجحين يستخدمون القدرات الثلاثية جميعها ليحصدوا النجاح والتميز؛ فواحدة من هذه القدرات قد لا يكون كافياً للنجاح في الحياة (محمود أبو جادو، ٢٠٠٦).

وهناك ثلاثة مظاهر للذكاء الناجح هي (Sternberg, 1999; Baker and Robinson, 2016; Saw and Han, 2021 ):

**الذكاء التحليلي :** Analytical intelligence

يتضمن قدرة الفرد على على تحليل الموقف والتقييم وإصدار الأحكام والقيام بعمليات المقارنة وإدراك الفروق بين الأشياء.

وهو العملية التي يسعى من خلالها الفرد إلى حل المشكلات المألوفة باستخدام استراتيجيات تعالج عناصر المشكلة أو العلاقات بين العناصر، ويتضمن الذكاء التحليلي المهارات التالية: التحليل ، المقارنة، التصنيف، التقييم، التفسير، والحكم، والنقد بمعنى أن يصبح الفرد قادراً على إحداث عمليتى المقارنة والتباين، ويتحقق ذلك بشكل نموذجى عندما تتحول تلك العمليات إلى سلوك اعتيادى لدى الفرد، يؤديه بصورة طبيعية في كل المواقف التي يمر بها سواء في بيئته أو في البيئات الأخرى.

**الذكاء الابداعي :** Creative intelligence

يتضمن قدرة الفرد على انتاج حلول جديدة لمشكلات ومواقف جديدة، ويتضمن الاستكشاف والتخيل والابتكار، وهي قدرة معرفية ضرورية تدعم التعامل مع تحديات الحياة.

ويعنى قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عمليات الابتكار، والاختراع، والاكتشاف، والتخيل، وإقامة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما تواجه الفرد مشكلة ما، أو عندما يواجه موقفاً يتطلب حلاً ، ويرى ستيرنبرج أن عملية الإبداع تضمن كلاً من التفكير التقاربي والتباعدي؛ وذلك لأن المشاكل التي يتعرض لها الفرد وتتطلب حلولاً تحتوى على نوعى التفكير التقاربي والتباعدي وليس نوعاً واحداً فقط.

**الذكاء العملي :** Practical intelligence

**يتضمن قدرة الفرد على تطبيق القدرات التحليلية والإبداعية في المواقف اليومية، لذا فالأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من القدرات يستطيعون تشكيل بيئتهم والتكيف معها والنجاح في تحقيق العديد من الأهداف.**

**ويعنى قدرة الفرد على تضمين كل مهارته وتسخيرها بصورة عملية وذلك في سياق عالمه الواقعى (الحقيقى)، بحيث تتكون لديه الخبرة في تحقيق توافقه مع بيئته، وتشكيل سلوكه على نحو ملائم للمواقف التي يمر بها، وأخيراً أن تتكون لديه الخبرة لاختيار بيئته المناسبة التي تتوافق مع ميوله ورغباته واهتماماته، وأن يمتلك المرونة الكافية للتحول من بيئة إلى بيئة أفضل، ويملك قدرة على حل المشكلات.**

**أهمية نظرية الذكاء الناجح**

**لقد استخدمت نظرية الذكاء الناجح على نطاق واسع في العديد من التطبيقات التربوية التي تساعد في تحسين عمليتى التعليم والتعلم، فهي توظف القدرات التحليلية والعملية والإبداعية في حل المشكلات التي تواجه الفرد وتساعده على التكيف مع متطلبات الحياة المتغيرة، ومن فوائدها :**

**– زيادة دافعية الطلاب للتعلم، فالفرد لا يعتمد على الحفظ الصم للمعلومات بل يقوم بمجموعة من العمليات العقلية التي تساهم في تنمية تفكيره وحل المشكلات المختلفة التي تواجهه، كما تساهم في انخراط الطالب واندماجه في عملية التعلم، كما أشارت دراسة عبد الله كاسى وآخرون(٢٠٢٠) أنها تساهم في تنمية الابداع في التدريس.**

**– تحسين عملية تحصيل الطلاب في المواد الدراسية المختلفة، ومن الدراسات التي استخدمته Sternberg et al., (2014)؛ محمود أبو جادو وميادة الناطور (٢٠١٦) ، كما استخدمته بعض الدراسات في تحسين عملية التقييم مثل دراسة Stemler, Sternberg, Grigorenko, Jarvin, Sharpes(2009) ، كما استخدمتها بعض الدراسات كنموذج للقبول بالجامعات؛ نظراً لأوجه القصور في اختبارات القبول بالجامعة، فتم استخدام نظرية الذكاء الناجح لأنها تتضمن مهارات تحليلية وعملية وإبداعية تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب Sternberg, Bonney, Gabora, Merrifield (2012).**

- تساعد على حل المشكلات بطريقة إبداعية ؛ عن طريق ممارسته للمهارات التحليلية والعملية والإبداعية، حيث يمارس الفرد عمليات تفكير عليا، حيث يستخدم النقد ، التحليل، الاختراع، والاكتشاف، والتخيل، وذلك عندما تواجه الفرد مشكلة ما، أو عندما يواجهه موقف يتطلب حلاً.
- تساهم في مساعدة القائمين على العملية التعليمية على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ؛ حيث يتم التركيز فيها على نقاط القوة وتدعيمها، والكشف عن نقاط الضعف وتصحيحها.

ونظراً لأهمية الذكاء الناجح قامت بعض الدراسات بالكشف عن علاقته بعض الدراسات منها :

أجرى Sternberg, Bonney, Gabora, and Merrifield(2012) دراسة توضح أوجه القصور في اختبارات القبول بالجامعة المستخدمة وتناقش الطرق التي يمكن بها تحسينها ، وتلخص مشروعين مصممين لتعزيز القبول في الكليات والجامعات. استلهمت المشاريع من النظرية المعززة للذكاء الناجح ، والتي بموجبها يتضمن الذكاء الناجح مهارات إبداعية وتحليلية وعملية وقائمة على الحكمة. في هذا المشروع ، وجد أنه من خلال المقاييس ، أنه تم زيادة التنبؤ بمتوسط درجات طلاب السنة الأولى بالجامعة بشكل كبير مقارنةً بما يوفره SAT ومتوسط درجات المدرسة الثانوية.

أجرى طارق المومنى وناجى السعايدة (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على الذكاء الناجح وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى معلمى الطلبة المتميزين في مدارس الملك عبد الله الثانى للتميز على عينة قوامها (١٤٩) معلماً ، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الناجح الكلى جاءت بدرجة ضعيفة، في حين أن مستوى اتخاذ القرار جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين قدرات الذكاء الناجح ومهارات اتخاذ اتخاذ القرار ، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الناجح واتخاذ القرار تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية، ويوصى الباحثان بإعداد برامج تدريبية على الذكاء الناجح موجهة الطلبة المتميزين .

وأجرى هانى فؤاد (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى دراسة الذكاء الناجح باعتباره متغيراً وسيطاً بين الدافعية للإنجاز والمرونة المعرفية، وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٢٠٧) من طلاب كلية التربية، وقد أسفر البحث عن النتائج الآتية: توجد علاقة ارتباطية

موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الانجاز والمرونة المعرفية، توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الناجح ودرجاتهم على مقياس المرونة المعرفية، كما يوجد تأثير دال إحصائياً للدافعية في المرونة المعرفية ، ويوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لدافعية الإنجاز في الذكاء الناجح ، كما يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للذكاء الناجح في المرونة المعرفية، ويوجد تأثير غير مباشر لدافعية الإنجاز في المرونة المعرفية عبر الذكاء الناجح.

وأجرى Baker and Robinson(2019) دراسة هدفت إلى تحديد التفاعلات القائمة بين أسلوب التعلم والذكاء الناجح لطلاب التعليم الزراعى الثانوى، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين مداخل التعليم وطرق التعلم المفضلة لدى الطلاب لإدراك المعلومات، كما وجدت تفاعلات دالة إحصائياً مرتبطة بتفضيلات الطلاب وتحويلات المعلومات والأداء على التقييم التحليلي.

وأجرى خالد البلاح ( ٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى العلاقة بين الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية (مملیتكس) لدى عينة من الطلاب الموهوبين تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية تراوحت أعمارهم بين (١٥–١٨) عاماً، وتم تطبيق مقياس الذكاء الناجح لاستيرنبيرج إعداد الطراونة (٢٠١٨)، ومقياس التفكير التأملي إعداد كيمبر (٢٠٠٠) ترجمة الباحث، ومقياس أساليب التعلم النوعية إعداد وايتلى Whiteleyتعريب أبو قورة (٢٠١٩) وتبين من نتائج البحث وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية، كما تبين وجود فروق في الذكاء الناجح في أبعاد الذكاء (الإبداعي والعملي) في اتجاه الذكور، وفي بعد (الذكاء التحليلي) في اتجاه الإناث، وتوجد فروق في التفكير التأملي في بعد (التأمل الناقد) في اتجاه الذكور، وفي بعد (التأمل) في اتجاه الإناث، كما توجد فروق في أساليب التعلم النوعية في أساليب التعلم (البصرى، اللفظي، الفردي) في اتجاه الإناث وفي اتجاه الذكور في أسلوبي التعلم (المنطقي، والجسمي .

وأجرى Saw and Han (2022) دراسة هدفت إلى فحص ما إذا كان الذكاء الناجح يتنبأ بمتوسط درجة المعدل التراكمى للتحصيل(GPA) ، واكتشاف ما إذا كانت عوامل الشخصية تتوسط العلاقة بين الذكاء الناجح والمعدل التراكمي ، وتوصلت النتائج إلى أن من

بين مكونات الذكاء الناجح تنبأ الذكاء التحليلي فقط بالمعدل التراكمي بشكل كبير، وكان للمعدل التراكمي علاقة سلبية بالذكاء الإبداعي والذكاء العملي، كما لا تعمل عوامل الشخصية على تعديل العلاقة بين الذكاء والمعدل التراكمي بشكل كبير، ولا تشجع امتحانات إعداد المعلمين الذكاء الإبداعي والعملي، وكان الطلاب المهتمين بالشؤون الاجتماعية لديهم تحصيل أكاديمي منخفض ؛ ومع ذلك ، فمن المحتمل أن يصبحوا ناجحين بسبب قدرتهم الاجتماعية.

**تنمية بعض المتغيرات باستخدام نظرية الذكاء الناجح:**

استخدمت نظرية الذكاء الناجح فى تنمية العديد من المتغيرات نظراً لأن القدرات التحليلية والعملية والإبداعية ترتبط إيجابياً ببعض المتغيرات مثل التحصيل الدراسى، اتخاذ القرار، التفكير الإيجابى، المهارات الحياتية، التفكير المستقبلى، والتفكير الناقد وغيره من المتغيرات، منها ما يلى:

قام محمود أبو جادو وميادة الناطور (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا، وأثره في تحصيل الطلبة في مجال اللغة العربية ، وتكونت عينة البحث من مجموعتين أحدهما مجموعة تجريبية مكونة من(٢٣) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (٢٣) طالباً وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج التعليمي المستند على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية، والإبداعية، والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى Baker and Robinson(2016) دراسة هدفت إلى فحص تأثيرات مدخل التعلم الخبراتى (نموذج كولب) على تعليم الذكاء الناجح (كما قيس خلال ثلاث مجالات: الذكاء العملي، الذكاء التحليلي، الذكاء الابداعي) لطلاب المدرسة الثانوية الزراعية، وتوصلت النتائج أن الطلاب الذين استقبلوا معالجة قائمة على التعلم الخبراتى انتجوا درجات مرتفعة في الإبداع الخاص بمجال معين، كما حصلوا على درجات أعلى في الاستخدام العملي للمعرفة مقارنة بنظرائهم الآخرين الذين تلقوا تعليم مباشر، بينما كانت درجات المجموعتين مماثلة في المعرفة التحليلية.

وأجرى محمد عمر (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى (٩) من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٢–١٣) سنة ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، لكل من التفكير الناقد ودافع الإنجاز الأكاديمي، والاتجاه نحو الإبداع الجاد، في اتجاه القياس البعدي (القياس الأفضل).

وأجرى عبد الله كاسى ، محمد خصاونة، عماد علوان، محمد الخوالدة، وخالد الحموري (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تطوير برنامج تدريبي قائم على عملية الذكاء الناجح لتنمية الإبداع في التدريس واختبار فاعليته، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤) عضواً، بواقع ( ١٦ من القسم النسائي، ١٨ من الذكور)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التدريس المعتمد على نظرية الذكاء الناجح لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد جاء بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في أي من مجالات تنمية الإبداع في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد تعزى لأي من المتغيرات الرتبة أو الخبرة أو الجنس.

وقامت الجوهرة الدوسرى(٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على استراتيجية لتدريس مادة التغذية العلاجية قائمة على نظرية الذكاء الناجح في الحد من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي ببعديه ( عدم المشاركة – الاستنفاذ) لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلى بجامعة بيشة، وتم استخدام مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتبين من النتائج تأثر المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاستراتيجية؛ حيث حدث انخفاض في درجات الطالبات على مقياس الاحتراق الأكاديمي ، مما يدل على فاعلية تلك الاستراتيجية في الحد من هذه الظاهرة.

وقامت فوقية سليمان (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الكفايات التدريسية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة معلمي العلوم بكلية التربية، وتكونت عينة البحث من (٧٠) طالباً وطالبةً من الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق ، وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٣٥ طالباً وطالبةً) تدرس مقرر طرق تدريس العلوم باستخدام الاستراتيجية المقترحة، ومجموعة ضابطة (٣٥ طالباً وطالبةً) تدرس نفس الموضوعات بالطريقة المعتادة،

ومن نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي بفرق دال إحصائياً من حيث تنمية الكفايات التدريسية والتنظيم الذاتي للتعلم، كما تم التوصل إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي بفرق دال إحصائياً من حيث تنمية الكفايات التدريسية والتنظيم الذاتي للتعلم، وتم التوصل أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الكفايات التدريسية والتنظيم الذاتي للتعلم.

وأجرى Azid and Md-Ali (2020) دراسة هدفت إلى فحص فاعلية وحدة تفاعلية قائمة على نظرية الذكاء الناجح، وتكونت العينة من (٧٠) طالباً بجامعة في ماليزيا، وتوصلت النتائج أن البرنامج التدريبي أدى إلى زيادة في مهارات التفكير التحليلية، والعملية، والإبداعية لدى طلاب الجامعة.

وأجرت شريفة الزهرانى (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح لستيرنبيرغ في تنمية المهارات التحليلية للطالبات الموهوبات في مدينة جده .واستخدم البحث المنهج الوصفي القائم على الأسلوب المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالبة موهوبة بالمرحلة المتوسطة المتواجدات في مدرسة متوسطة وثانوية الموهوبات في العام الدراسى ٢٠١٧/ ٢٠١٨، وقد وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في القدرات التحليلية .

وأجرت سحر حمدى (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح في الكيمياء الخضراء وتطبيقاتها في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التخيلى والمهارات الحياتية لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية، وتكونت عينة البحث من (٤٨) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة كيمياء عربى، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لمقياسى مهارات التفكير التخيلى والمهارات الحياتية لصالح القياس البعدى.

وأجرت أميرة فتح الله (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير المستقبلى واتخاذ القرار لدى طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة تخصص الكيمياء بكلية التربية ببنها، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات

**الطلاب في نتائج التطبيق القبلى والبعدى لكل من اختبار مهارات التفكير المستقبلى ومقياس اتخاذ القرار لصالح التطبيق البعدى.**

**وقامت هند سلطان (٢٠٢٢) هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القرن الحادى والعشرين لدى الطالبات معلمات التاريخ، واقتصرت عينة البحث على( ٥٥) طالبة معلمة من الطالبات المعلمات المقيدات بالفرقة الرابعة شعبة تاريخ تربوى بكلية البنات جامعة عين شمس، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات القرن الحادى والعشرين لصالح التطبيق البعدى، وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس بعض مهارات القرن الحادى والعشرين لصالح التطبيق البعدى، ووفقا لما تقدم فقد توصل البحث الحالي إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القرن الحادى والعشرين لدى الطالبات معلمات التاريخ.**

**وقامت هبة غنايم (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريسي في علم النفس فائم على نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية لدى المتفوقين بالمرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٦٦) طالباً وطالبة من المتفوقين بالصف الثانى الثانوى بمدينة التل الكبير بمحافظة الإسماعيلية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية قوامها (٣٦) طالباً وطالبة وضابطة وقوامها (٣٠) طالباً وطالبة ، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية كل من المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية.**

**ويتضح من عرض تلك الدراسات أن نظرية الذكاء الناجح تم استخدامها على نطاق واسع فى تنمية وتحسين عدة متغيرات منها المهارات الحياتية ،الذاكرة، التفكير الناقد، الإنجاز الأكاديمى، ومهارات التفكير المستقبلى والتخيلى، المهارات التحليلية، التنظيم الذاتى، واتخاذ القرار وغيرها من المتغيرات، مما يشير إلى أن توظيف نظرية الذكاء الناجح (الذكاء التحليلى والإبداعى والعملى) يمكن أن يساهم فى تنمية التفكير البنائى ويحسن الشعور بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.**

**ثانياً: التفكير البنائي:** Constructive Thinking

**مفهوم التفكير البنائي:**

**يعد التفكير من أهم الموضوعات التي شغلت اهتمام الباحثين نظراً لأهميته الكبيرة في تقدم الفرد والمجتمع؛ فالتفكير يساهم في حل المشكلات الحياتية التي تواجه الأفراد وإيجاد عدة بدائل ومواجهة الضغوط والتحديات، وبالتالى التكيف مع متطلبات العصر المتغيرة والتعامل معها بكفاءة عالية.**

**ويعرف كل من(1989)Epestein and Meier التفكير البنائي بأنه" الدرجة التي يتعلم بها الفرد بفعالية من خبرات حياته ويديرها علي نحو تلقائي بطرق وأساليب تقلل من شعوره بالضغوط وتزيد من سعادته علي المستوي العقلي والبدني".**

**وأعاد(1998)Epstein صياغة تعريفه للتفكير البنائي علي أنه" الدرجة التي معها يستطيع الفرد التفكير علي نحو تلقائي بحيث يتمكن من حل المشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية بأقل قدر من الشعور بالضغط؛ وأنه يساعد الأفراد علي النجاح في الحياة الاجتماعية ويقلل من الشعور بالتشاؤم ويزيد من فاعلية الأفراد في المواقف الاجتماعية، ويقلل التوتر في المواقف الضاغطة، وهذا النوع من التفكير منبئ جيد بأداء الأفراد في مجالات الحياة المختلفة وخاصة الحياة الدراسية.**

**وأشار(2002)O'Bryan أن التفكير البنائي أحد مؤشرات الذكاء المرتبط بخبرات الفرد؛ ويدل هذا النوع من التفكير علي مدي قدرة الفرد علي التعلم مما اكتسبه من الخبرات التي سبق أن مر بها في الماضي، حيث يساعد ذلك في قدرة الفرد علي حل مشكلات حياته اليومية بأقل جهد وتوتر ممكن، مما يزيد من السلامة النفسية والجسمية والعقلية للفرد، وقدرته علي التفاعل الجيد سواء علي المستويين النفسي والعقلي( الداخلي والخارجي).**

**وعرف(2005)Hewlett التفكير البنائي أنه" عملية تأملية نشطة تهتم بالخبرة وتقوم علي دمج طرق مختلفة للمعرفة مثل العقل والتخيل والعاطفة والحدس وبناء علاقات ودية مع الأخرين وكذلك تبني أفكار ومفاهيم جديدة يستفيد منها المجتمع".**

**ويتعلق التفكير البنائي بالنظام الخبراتى كما يعد مؤشراً للذكاء المرتبط بالنظام الخبراتى، كما أنه جزء من الصحة النفسية للفرد ويعرفه أبوزيد الشويقى(٢٠٠٩) 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 وبدون مضايقة الآخرين"، ويتكون التفكير البنائي من سبعة أبعاد : التفكير البنائي الكلى، المواجهة السلوكية، المواجهة الانفعالية، التفكير الخرافي الشخصى، التفكير القطبى، التفكير الخفي، والتفاؤل الساذج.

وتشير نهلة أحمد (٢٠١٨) أن التفكير البنائي يعد أحد أنواع التفكير المهمة والذي يقوم على أساس توظيف بنسبة عالية للأفكار التلقائية عند المتعلم، أى أنه يحدث بدون قصد، ويشير التفكير البنائي إلى درجة التسهيل التي يتمكن من خلالها المتعلم حل المشكلات التي قد يواجهها في حياته اليومية بأقل قدر ممكن من التوترات والضغوط ، وبذلك يتحقق ثلاثة عناصر أساسية تلخص التفكير البنائي الجيد هي:

١– تقبل ما لايمكن تغييره.

٢– تغيير ما يمكن تغييره.

٣– ومعرفة الفرق بين الاثنين.

وعرفه هانى فؤاد وسارة عاصم (٢٠٢١) بأنه " نشاط ذهنى منظم يتناول مشكلات الحياة اليومية وضغوطها ويعمل على إيجاد الحلول المناسبة بما يسهم في تحقيق التوافق لدى الفرد بأقل قدر ممكن من الجهد والتوتر.

مما سبق تعرف الباحثة التفكير البنائي بأنه" نمط من أنماط التفكير التلقائى الذي يهتم بالخبرة، ويساعد الفرد على حل المشكلات التي تواجهه بفاعلية والتأقلم معها، ومواجهة الضغوط بأقل قدر من التوتر والجهد".

أهمية التفكير البنائي وعلاقته بالرفاهية الأكاديمية:

للتفكير البنائي دور كبير في حل المشكلات ومواجهة الضغوط التي يتعرض لها الفرد، ويجعل الفرد لديه مرونة في التفكير وإيجابية عند التعامل مع المواقف الضاغطة، ويقلل من التوتر والتشاؤم، مما يسهم في تكيف الفرد مع متطلبات الحياة وخاصة الطالب المعلم مما يساعد على اندماجه في عملية التعلم وشعوره بالرضا الأكاديمي، مما يحقق شعور الطالب بالرفاهية الأكاديمية.

ولقد أظهرت دراسة Epstein and Katz(1992) أن منخفضى التفكير البنائي يتعرضون لكثير من الانفعالات السلبية فضلاً من معاناتهم من الأعراض البدنية والعاطفية

التي يمرون بها في حياته اليومية مقارنة بالذين يمتازون بمستوى تفكير بنائى جيد فضلاً عن معاناتهم من أعراض تتعلق بالقلق.

ويرى Epstein(2001) أن التفكير البنائي يساعد الفرد على النجاح لاسيما 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 في المواقف التعليمية.

وللتفكير البنائى دور كبير لزيادة اندماج الطالب فى أداء المهام الأكاديمية؛ فهو يساهم فى تحسين المرونة المعرفية لدى الطلاب، ويحسن من العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، ويجعل لديه قدرة على مواجهة المشكلات والمواقف الصعبة وحل المشكلات التى يتعرض لها بأقل قدر من الضغط والتوتر، ويزيد من شعوره بالسعادة الدراسية والثقة بالنفس وتحسن مستوى التحصيل الدراسى لديه، ولقد أجريت عدة دراسات توضح ذلك كما يلى:

أجرى أبوزيد الشويقى(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بكل من : الشعور بالسعادة ، واستراتيجيات مواجهة الضغوط ، والتحصيل الدراسى من خلال أبعاد التفكير البنائي، والكشف الكشف عن البنية العاملية التي تجمع استراتيجيات مواجهة الضغوط وأبعاد التفكير البنائي، وطبيعة العلاقة بين أبعاد التفكير البنائي والتوافق النفسى، وتكونت العينة من (١٨٥) طالباً من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة طنطا، وتوصل البحث إلى أنه يمكن التنبؤ بالشعور بالسعادة من خلال أبعاد التفكير البنائي: التفكير البنائي الكلى والمواجهة السلوكية والتفاؤل الساذج، كما أنه يمكن التنبؤ بالشعور باستراتيجيات مواجهة الضغوط من خلال أبعاد التفكير البنائي: التفكير البنائي الكلى، والمواجهة السلوكية والمواجهة الانفعالية والتفاؤل الساذج والتفكير الخرافي الشخصى، كما لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال أبعاد التفكير البنائي، وتوجد علاقة جوهرية بين أبعاد التفكير البنائي والتوافق النفسى .

كما أجرى محمد حسين (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبى في تنمية التفكير البنائي وأثره في أساليب مواجهة الضغوط لدى معلمى المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) معلماً ومعلمة بالمرحلة الإبتدائية بمدرسة "منيل هانى"

بمركز إهناسيا بمحافظة بنى سويف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية التفكير البنائي، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس أساليب مواجهة الضغوط لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرى خليل الحويجى (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة التفكير البنائي لدى طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٧) طالباً وطالبة بالتخصصات الأكاديمية المختلفة بكلية التربية، تراوحت أعمارهم ما بين ١٨–٢٣ سنة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة على بعد التفكير البنائي الكلى لصالح تخصص اللغات (انجليزى ولغة عربية)، كما وجدت فروف في أبعاد التفكير البنائي وفقاً لمتغير المستويات التحصيلية، كما أظهرت النتائج إسهام أبعاد التفكير البنائي في التحصيل الدراسى.

كما أجرى ناصر جمعة وأحمد رمضان (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية التفكير البنائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، وبحث أثر تنمية القدرة على التفكير البنائي في تحسين عادات الاستذكار، وخفض قلق الامتحان. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (٣٠) مجموعة تجريبية، (٣٠) مجموعة ضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير البنائي وأبعاده الفرعية ومقياس عادات الاستذكار وأبعاده الفرعية وكذلك على مقياس قلق الامتحان وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي، ووجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) للبرنامج التدريبي في تحسين عادات الاستذكار وخفض قلق الامتحان لدي تلاميذ المجموعة التجريبية. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي علي مقياس التفكير البنائي وأبعاده الفرعية، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي.

وأجرت نهلة أحمد (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الابتكار الانفعالى والتفكير البنائي والتأمل والبصيرة لدى طلبة الجامعة ، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالباً وطالبة،

وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الابتكار الانفعالى والتفكير البنائي والتأمل والبصيرة لدى طلبة الجامعة.

وأجرى هانى فؤاد وسارة عاصم (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتحقق من ملائمة هذا النموذج لبيانات عينة البحث، وتكونت عينة البحث من (٢٢٤) طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية جامعة حلوان، وقد أسفرت نتائج البحث الحالى عن ملائمة النموذج المقترح لطبيعة بيانات عينة البحث، كذلك عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي، بينما كان هناك تأثير مباشر دال إحصائياً للمعتقدات المعرفية في التفكير البنائي، وكذلك وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للتفكير البنائي في الاندماج الأكاديمي، أيضاً وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للمعتقدات المعرفية في الاندماج الأكاديمي عبر التفكير البنائي.

وأجرت مروة صادق وعائشة رف الله(٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التوصل إلى أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والذكاء الناجح والتدفق النفسي والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من ( ٥٠٠ ) معلماً ومعلمة بالمراحل الدراسية المختلفة، وقد توصلت النتائج إلى مطابقة النموذج البنائي المفترض مع بيانات عينة الدراسة الأساسية بأدلة مطابقة جيدة، وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً لكل من النمط التسلطي لضبط الصف في كل من التفكير البنائي والذكاء الناجح والتدفق النفسى ، والنمط الفوضوي الذي يتصف به المعلم في كل من الذكاء الناجح والتدفق النفسي، بينما كان التأثير مباشرا موجبا دالا إحصائيًا لكل من:

– الذكاء الناجح والتدفق النفسي في الكفاءة المهنية للمعلم.

– النمط الديمقراطي الذي يتبعه المعلم لضبط الصف في كل من التفكير البنائي والذكاء الناجح والتدفق النفسى.

– التفكير البنائي والذكاء الناجح في التدفق النفسي للمعلم، كما وجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا عبر التفكير البنائي للنمط التسلطي والديمقراطي في كل من الذكاء الناجح والتدفق النفسي، كما وجد تأثير غير مباشر دال إحصائيا عبر الذكاء الناجح لأنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي في كل من التدفق النفسي والكفاءة المهنية، وكذلك وجد تأثير غير مباشر

دال إحصائيا عبر التدفق النفسي لكل من أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والذكاء الناجح في الكفاءة المهنية.

ويتضح من هذه الدراسات أهمية التفكير البنائي وأنه يرتبط بالعديد من المتغيرات؛ فهو يساعد الفرد على التكيف مع متطلبات البيئة وحل المشكلات المختلفة، كما أن هناك قلة في عدد الدراسات التي اهتمت بتنميته وخاصة لدى طلاب الجامعة .

**أبعاد التفكير البنائي:**

تناول الباحثون مكونات التفكير البنائي كالأتي:

قسم (**Epstein( 1998** التفكير البنائي إلي ستة أبعاد كالأتي:

**البعد الأول: المواجهة الوجدانية** Emotional Coping

تتمثل في قدرة الفرد علي التعامل مع الفشل والانفعالات السلبية ومواجهة المواقف الضاغطة، وتجنب الانفعالات السلبية المحيطة للذات، وبه لا يقلق الطالب تجاه ما لا يمكنه القيام به، وعدم ترك الأشياء تزعجه، والتركيز علي الأحداث الممتعة في 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.

**البعد الثاني: المواجهة السلوكية**Behavioral Coping

وتشير إلي التوجه للعمل والتفاؤل والتخطيط والاعتماد علي الفعل لتخطي المعوقات التي تواجهه؛ حيث يركز الطالب كامل طاقته لتنفيذ خططه، ومعرفة كيفية تصحيح أخطائه، ومن مظاهره أن يتصرف الطالب بدلًا من الشكوى المستمرة من وضع ما؛ وكذلك محاولة القيام بالأعمال المزعجة من خلال التفكير فيها بصورة إيجابية، والاهتمام بخوض التحديات، واستحضار الأفكار التشجيعية والتحفيزية لبذل أقصي قدراته لمواجهة المهام الصعبة.

**البعد الثالث: التفكير التصنيفي**Categorical Thinking

وتتمثل في الصرامة والتطرف والتعصب في التفكير، وفيه يركز الطالب علي كل شيء أو لا شيء أو ينظر للأمور علي أنها أسود أو أبيض ومن مظاهره اعتقاد الطالب بأن هناك العديد من الطرق الخاطئة ولكن توجد طريقة واحدة صحيحة للقيام بكل شيء والميل إلي تصنيف الأخرين إما مع أو ضد وجيد أو سيء وفائز أو خاسر.

**البعد الرابع: التفكير الخرافيSuperstitious Thinking**

**ويشير إلي ميل الطالب إلي الأفكار والممارسات التي لا تعتمد علي التفكير المنطقي ولا تخضع لأي مفهوم علمي؛ حيث يتبني الطالب نسق من العقائد القائم علي الخيال والتي لا تتفق مع الواقع، ومن مظاهره الاعتقاد بأن حديث الفرد عن نجاحاته وأهدافه هو ما يعيقه عن حدوثها وتحقيقها، وأنه عندما يحدث شيء جيد يحدث بعده شيء سيء من أجل التوازن، وأن التفكير في الأشياء السيئة يمنع حدوثها، وعلي الفرد ألا يكون في غاية الأمال لأن ما يأمله لن يحدث.**

**البعد الخامس: التفكير الخفي**Esoteric Thinking

**ويشير إلي الخرافات والمعتقدات الغامضة غير الطبيعية التي تتجاوز الحواس، ومن مظاهره التنجيم والأشباح وقراءة الأفكار والتنبؤ بالمستقبل.**

**البعد السادس: التفاؤل الساذج**Naive Optimism

**ويشير إلي التوقعات الإيجابية الواقعية، ومن مظاهره اعتقاد الطالب أنه إذا قام بالعمل بصورة مميزة فإن ذلك سوف يذهب بعيدًا عن الحياة والاعتقاد في قدرة الأفراد علي تحقيق أي شيء إذا كان لديهم ما يكفي من الإرادة واعتقاد الفرد أنه إذا قام بعمل متميز فيجب أن تحدث له أشياء جيدة.**

**كما حدد Epstein(2001) قائمة للتفكير البنائي تحتوي علي ٧ أبعاد تخضع للنظام الهرمي؛ أي أن الأبعاد تتمثل من الأكثر عمومية إلي الأقل عمومية، ويقع علي قمة الهرم( التفكير البنائي الكلي) بينما يقع في المنطقة الوسطي من التنظيم الهرمي كل من( المواجهة الانفعالية– التفكير الخرافي الشخصي– التفكير التصنيفي– التفكير القاصر– التفاؤل الساذج) وأخيرًا( المظاهر الدالة علي وافر تلك الأبعاد لدى الشخص) فتقع في أدني مستويات التنظيم الهرمي كالاتي:**

**البعد الأول: التفكير البنائي الكلي**Global Constructive Thinking

**يعد هذا البعد أعلي مستويات الأبعاد وأكثرها تجريدًا؛ ويعرف بأنه" طريقة تلقائية للتفكير في الحياة اليومية تساعد علي حل المشكلات الحياتية بدون ضغوط أو إحداث ألم سواء للفرد أو للأخرين".**

ويقع التفكير البنائي علي متصل له قطبان أحدهما قطب إيجابي التفكير البنائي الجيد بينما يقع علي الطرف الأخر قطب التفكير المدمر، ويتميز الأفراد ذو التفكير البنائي الجيد بالمرونة في التفكير والقدرة علي تعديل السلوك بما يناسب المتغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة كما تناسب سلوكياتهم وتصرفاتهم المواقف التي يمرون بها ويسهل عليهم فهم القضايا المنطقية، بينما يجدون صعوبة في فهم القضايا غير المنطقية ويكون تفاؤلهم أو تشاؤمهم مناسب لطبيعة المواقف التي يمرون بها كما يتسمون بالتركيز علي حل المشكلة أكثر من التركيز علي النتائج ويتسم أصحاب التفكير البنائي الكلي أيضًا بالمقدرة علي مواجهة الانفعالات وانخفاض القدرة علي التفكير الخرافي.

**البعد الثاني: المواجهة السلوكية** The Behavioral Coping

يمثل هذا البعد مستوي أقل عمومية من التفكير الكلي، ويعرف بأنه" طريقة تلقائية للتفكير تزيد من فاعلية الأفراد في مواجهة الأحداث"، ويتميز الأفراد ذو المستوي المرتفع من المواجهة السلوكية بسمات( التفاؤل– الانبساط– الحماس– النشاط– الطمأنينة)، كما يميل ذو المستويات العالية أيضًا إلي التخطيط والتريث في حل المشكلات وأداء المهام وأن لديهم مستوي عال من القبول الاجتماعي، ومن أهم سمات الدرجات المرتفعة علي المواجهة السلوكية التفكير الإيجابي الذي يظهر في التوصل إلي الحلول المقبولة والواقعية للمشكلات فهم يميلون إلي التركيز علي الجوانب الإيجابية والأساليب التي يستخدمونها في التفكير تحد من الضغوط الناتجة عن العمل في المهام غير السارة.

**البعد الثالث: المواجهة الانفعالية** Emotional Coping

ويشير هذا البعد إلي الطريقة التلقائية في التفكير التي تساعد الشخص علي مواجهة الأحداث الضاغطة بفاعلية وبدون توتر أو انفعال" .

ويتميز الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من المواجهة الانفعالية بأنهم ينظرون إلي المواقف الضاغطة علي أنها تمثل تحديًا أكثر من كونها موقفًا يسبب التهديد أو القلق ويتعاملون معها بدون توتر أو قلق ولا يربطون المواقف الحاضرة بسوء الحظ الذي يكون قد حدث في الماضي وليس لديهم أيضًا قلق من المستقبل ولا يشعرون بحساسية زائدة تجاه الرفض أو الفشل، وتشتمل المواجهة الانفعالية علي أربعة محتويات نفسية وهي:

أ– تقبل الذات: **Self Acceptance** ويشير إلي الاتجاه الإيجابي من الشخص نحو نفسه.

ب– غياب التعميم الزائد السالب:Absence of negative overgeneralization الذي يدل علي تجنب الفرد لتعميم الأحداث السالبة الماضية.

ج– عدم الحساسية:No sensitivity الذي يدل علي مدي قدرة الفرد علي تحمل الغموض والرفض من قبل الأخرين والتسامح معهم.

د– غياب الإسهاب في التفكير: Absence of dwelling ويشير إلي قدرة الفرد علي تجنب سيطرة الأحداث السالبة علي تفكيره.

البعد الرابع: التفكير الخرافي الشخصي Personal superstitious thinking

يشير هذا البعد إلي مدي قناعة الشخص بمجموعة من الخرافات الخاصة به مثل: الاعتقاد بأن أي حدث إيجابي يعقبه حدث سلبي، ويدل هذا المعني علي سمة التشاؤم، والشعور بالضعف، كما يميل الأفراد مرتفعو هذه السمة من التفكير إلي الاهتمام الزائد باتخاذ الإجراءات الوقائية لحماية أنفسهم من الأخطار أو التهديدات أكثر من اهتمامهم بالإنجاز وبذل الجهد من أجل تحقيق الذات.

البعد الخامس: التفكير التصنيفي Categorical Thinking

ويظهر هذا النمط من التفكير من خلال ميل الفرد إلي عدم الاهتمام بالفروق الدقيقة بين الأفراد أو الأشياء أو الأحداث، ويتسم الأفراد ذوو الدرجات العالية علي هذا البعد بتصنيف الأفراد والأحداث في فئات شاملة( أبيض– أسود) بحيث يهمل الفرد الألوان الرمادية( المتوسطة) مما يؤدي إلي جمود الفكر وإهمال الحلول الوسطية للمشكلات، وينعكس ذلك أيضًا علي أسلوب الفرد في التعبير عن انفعالاته والتي تظهر بصورة حادة عنيفة وخاصة عندما تكون أفكارهم وأراؤهم غير مقبولة ومرفوضة من الأخرين، ويحتوي هذا النمط من التفكير علي ثلاثة محتويات هي:

أ–التفكير المستقطب(Polarized Thinking):ويشير إلي أسلوب الشخص في تجهيز المعلومات الذي يتمثل في الميل إلي التصنيف الثنائي للأحداث والأفراد والأشياء.

ب–الشك في الأخرين(Distrst of others ) : والذي يظهر في سلوك عدم الثقة في الأخرين.

ج–التعصب(Intolerance ) : ويظهر في سلوك عدم التسامح مع الأخرين أو التغاضي عن أخطائهم.

**البعد السادس: التفكير الخفيEsoteric Thinking**

**يظهر هذا النمط التفكيري في مدي اعتقاد الشخص في السحر والأشياء غير المألوفة مثل التنجيم وقراءة الطالع والأرواح الشريرة والقدرة علي التفكير الناقد لديهم منخفضة ويتضمن هذا النمط من التفكير مظهرين هما: الاعتقاد بالظواهر غير المألوفة والتفكير الخرافي الشكلي(Formal Supersitious Thinking )الذي تظهر في الخرافات التقليدية ، والتنجيم.**

**البعد السابع: التفاؤل الساذج**Naive Optimism

**ويدل هذا النمط من التفكير علي مدي امتلاك الفرد لمشاعر التفاؤل بصورة غير واقعية والذي يبدو في توقع حدوث أحداث إيجابية بدون وجود معطيات واقعية أو مبررات منطقية لهذا الشعور أو التوقع والفرق بين التفاؤل الساذج والتفكير الإيجابي هو أن التفكير الإيجابي يكون وسيلة مفيدة للتكيف، بينما التفاؤل الساذج لا يكون مفيدًا بل يكون ضارًا لتكيف الفرد( علي الرغم من فائدته التي تظهر في رفع الروح المعنوية للفرد)، ويشتمل التفاؤل الساذج علي ثلاثة محتويات وهي: أ– التفاؤل الزائد(Over Optimism ) والذي يظهر في اعتقاد الفرد أن نجاحه في عمله يجعله ناجحًا في كل شيء.**

**ب– التفكير المنمط(Stereotypical Thinking ) مثل الاعتقاد بأن أهل بلد ما كرماء.**

**ج– التفكير التفاؤلي(Pollyannaish Thinking ) مثل الاعتقاد بأن كل الناس يتمتعون بطيبة القلب.**

**كما يري Hewlett(2005) أن التفكير البنائي يتكون من أربعة أبعاد وهي:**

**١– تفكير تأملي نشط: وتعني أنه في جوهره عملية تأملية تقوم في الأساس علي الخبرة، ويكون التأمل ليس فقط للأخرين والأشياء والأحداث المحيطة؛ وإنما يكون التأمل أيضًا للذات، ومن ثم يؤدي ذلك للوصول إلي 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 إلي استخدام طرق متعددة في اكتساب المعرفة والدمج بينها، مثل استخدام العقل والتخيل والحدس والعاطفة ومن ثم يستطيع الفرد تطوير الأساليب الخاصة به، وبالتالي فإنه كلما كان الفرد أكثر وعيًا وإدراكًا لنفسه أولًا وللمحيطين به ثانيًا فإن ذلك سوف يصنع مساحة للفرد للإبداع وإنتاج أفكار جديدة، ومن ثم**

فإن استخدام الفرد للتفكير البنائي يساعده في فهم ذاته والأخرين وطرح الأسئلة والإنصات للأخرين، ويترتب علي ذلك تغيير عادات التفكير لدي الفرد، ومن ثم حل المشكلات بفاعلية ومرونة أكثر من الأخرين الذين لديهم قدر ضئيل من التفكير البنائي.

٣- بناء علاقات ودية مع المحيطين: ويبني هذا المكون علي المكونين السابقين فكلما كان الفرد أكثر فهمًا لنفسه زادت قدرته علي فهم الأخرين واستيعابهم أكثر، والانفتاح علي وجهات نظر متنوعة وتقبل الأراء المختلفة ومن ثم بناء علاقات ودية وإيجابية مع الأخرين، فمثلا يصبح الطالب هنا أكثر معرفة وتحديدًا الناشيء عن الإحساس بالذات والتقدير والفهم للأخرين 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 إلي خلق أفكار ومفاهيم إبداعية جديدة لدى الطلاب تؤدي إلي حدوث التكاملية بين عناصر العملية التعليمية ومن حدوث عملية التعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها الأمر الذي ينعكس بالفائدة علي المجتمع ككل.

كما تضمنت قائمة التفكير البنائي إعداد (2002)O'Bryan أبعاد التفكير البنائي( المواجهة السلوكية Behavioural Coping- المواجهة الانفعالية Emotional Coping- التفكير التصنيفيCategorical Thinking- التفكير الخفي / الباطنى Esoteric Thinking- التفاؤل الساذجNaive Optimism)، وتم تطبيقها في دراسة صفاء بحيري (٢٠١٦ ) لدي عينة من طلاب الجامعة.

وأوضحت دراسة أبوزيد الشويقى (٢٠٠٩) على عينة من طلاب الجامعة وجود خمسة أبعاد للتفكير البنائي وهي: المواجهة السلوكية، المواجهة الانفعالية، التفكير الخرافي الشخصى، التفكير التصنيفي، والتفاؤل الساذج، وتوصلت نتائج دراسة ابراهيم اسماعيل (٢٠١٩) إلى ستة أبعاد للتفكير البنائى وهى: التوافق السلوكى، التوافق الوجدانى، الابتعاد عن التفكير الخرافى، الابتعاد عن التفكير فى الأمور الخفية، والابتعاد عن التفاؤل الساذج.

كما قام هاني فؤاد وسارة عاصم( ٢٠٢١) بدراسة هدفت إلي بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي لدي طلبة جامعة حلوان، من خلال تطبيق مقياس التفكير البنائي من إعداد الباحثين، وتضمن المقياس ستة أبعاد فرعية

وهي المواجهة الانفعالية ، تجنب التفاؤل الساذج ، تجنب التفكير التصنيفى، المواجهة السلوكية، ، تجنب التفكير الخرافى، تجنب التفكير الخفى.

ومن خلال العرض السابق يمكن تحديد أبعاد التفكير البنائى كما يلى :

١- المواجهة الانفعالية: وهي طريقة تلقائية في التفكير تساعد على مواجهة الأحداث الضاغطة بأقل قدر من القلق والتوتر، وتجنب الانفعالات السلبية المحبطة للذات .

٢- تجنب التفكير التصنيفي: ويشير إلى تجنب التطرف والتعصب في التفكير وتجنب عدم الاهتمام بالاختلافات الدقيقة بين الأفراد ورؤية العالم في حدود الأبيض والأسود.

٣- المواجهة السلوكية: وهي طريقة تلقائية في التفكير تزيد من فاعلية الأفراد على مواجهة الأحداث والمواقف المختلفة، والتوجه للتخطيط والعمل على تخطى المعوقات التي تواجهه.

٤- تجنب التفكير الخرافي: تجنب امتلاك لمجموعة من الخرافات وتجنب عدم التفكير بطريقة علمية موضوعية.

٥- تجنب التفاؤل الساذج: ويشير إلى تجنب شعور الفرد بالتفاؤل تجاه الأحداث بدون وجود مبررات منطقية أو معطيات حقيقية تؤدى إلى هذا الشعور.

٦- تجنب التفكير الخفي: ويشير إلى تجنب اعتقاد الأفراد بالسحر والأشياء غير المألوفة مثل التنجيم وقراءة الطالع والأرواح الشريرة، وتجنب المعتقدات الغامضة.

## ثالثاً: الرفاهية الأكاديمية

### مفهوم الرفاهية الأكاديمية:

يعتبر مصطلح الرفاهية النفسية Psychological Well-being من المصطلحات الحديثة نسبياً في مجال علم النفس، والبعض ترجمه على أنه الهناء النفسى، والبعض ترجمه على أنه السعادة النفسية، ولكن الغالبية العظمى أطلقت عليه الرفاهية النفسية.

تعرف منال طه (٢٠١٤) الرفاهية النفسية بأنها استخدام الفرد لكامل قدراته ومواهبه النفسية لتحقيق الذات والاستقلال والشعور بالسعادة والرضا من خلال وجود هدف للحياة والتواصل الإيجابى مع الآخرين.

وترى عفراء العبيدى (٢٠١٥) بأنها شعور الفرد بالإيجابية ويخبرها الإنسان ذاتياً ، وتتضمن الشعور بتقبل الذات والآخرين والرضا والمتعة والتفاؤل والأمل والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث بالقدرة على التأثير والأحداث والآخرين بشكل إيجابى.

ويشير حمود العنزى (٢٠١٧) إلى "أنها حالة وجدانية إيجابية تعكس شعور الفرد بالسعادة نتيجة لما يتعرض له من مصادر السعادة الشخصية المتمثلة في الصحة الجسمية والنفسية، ووجود أهداف محددة، وتقدير الذات والثقة بالنفس والتعليم والنجاح الدراسى والمستقبل المهنى ، ومصادر السعادة الاجتماعية المتمثلة في الحب الأسرى والعلاقات الطيبة مع الأصدقاء".

كما تعرف فاطمة خشبة (٢٠١٨) الرفاهية النفسية بأنها" حالة إيجابية تعكس تمتع الفرد بالرضا عن حياته وعلاقاته بالآخرين مع الشعور بالتفاؤل والثقة بالنفس والاستقلال والتطور الشخصى والحياة الهادفة والكفاءة في حل المشاكل التي تواجهه".

وتعد الرفاهية الأكاديمية أحد أنواع الرفاهية النفسية ولكن في المجال الأكاديمي المتعلق بالناحية الدراسية ، فلقد أشار يوسف شلبى وآخرون (٢٠٢٠ – أ) أن الرفاهية الأكاديمية تعد بعداً نوعياً للرفاهية الأكاديمية بشكل عام ، وهي توظيف لمفهوم الرفاهية النفسية في المجال الأكاديمي وتعنى رفاهية الطلاب المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية، ومواقف التعلم المختلفة في الجامعة، كما عرفوا الرفاهية الأكاديمية بأنها " مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس طلاب الجامعة بمتعة التعلم، وترابطهم في الجامعة، ووضوح الهدف لديهم، واعتقادهم في فاعليتهم الأكاديمية، وما يترتب على ذلك من إنجاز أكاديمى" .

وتعرف أمانى حسن ومنال الخولى (٢٠٢٠) الرفاهية الذاتية الأكاديمية بأنها " الشعور الإيجابى لدى الطالب الذي يتمثل في رضاه عن حياته الأكاديمي، وسعيه المتواصل لتحقيق أهدافه الدراسية، وتمتعه بعلاقات إيجابية مع أعضاء بيئة الدراسة، والإحساس العام بالسعادة والطمأنينة".

وتشير الرفاهية الأكاديمية إلى مجموعة من المدركات والمؤشرات السلوكية التي تنعكس على تقييم الطالب لجوانب حياته الأكاديمية ومن ثم شعوره بالإيجابية نحو مجاله الدراسى (سهام خليفة، ٢٠٢١).

مما سبق تعرف الباحثة الرفاهية الأكاديمية بأنها " حالة وجدانية إيجابية تعبر عن شعور الطالب بالسعادة نتيجة شعوره بمتعة التعلم، وعلاقاته الإيجابية مع الآخرين، وإندماجه الفعال في عملية التعلم، والسعى لتحقيق أهداف تعليمية محددة"

**أبعاد الرفاهية الأكاديمية:**

أشارت فاطمة خشبة (٢٠١٨) إلى أن دراسة رايف Ryff عن الرفاهية النفسية تعد من أكثر الدراسات التي رسخت لهذا المفهوم وطرق البحث فيه وكيفية قياسه، وأهم المؤشرات التي يمكن من خلالها التعرف عليه، حيث قامت بوضع نموذج العوامل الستة للرفاهية النفسية المتمثلة في:

١- قبول أو تقبل الذات : ويعنى سعى الفرد إلى معرفة ذاته وقبولها ، ويعد قبول الذات سمة بارزة من سمات الصحة النفسية وكذلك من سمات تحقيق الذات وعلامة على النضج.

٢- العلاقات الإيجابية مع الآخرين: وتعنى وجود مشاعر قوية لدى الفرد من التعاطف والمودة لجميع البشر مع القدرة على الحب والصداقة العميقة، والمعرفة الوثيقة بالآخرين، والتوجه الإيجابى نحوهم.

٣- التطور الشخصى أو النمو الشخصى: ويعنى قدرة الفرد على الاستمرار في تطوير إمكانياته وتحقيق ذاته مع الانفتاح على الخبرات ومواجهة تحديات الحياة.

٤- الحياة الهادفة: وتعنى قدرة الفرد على إيجاد معنى وهدف بحياته مع قدرته على التحلى بالإرادة لمواجهة تحديات الحياة من أجل العيش.

٥- التمكن البيئى: يعنى قدرة الفرد على اختيار أو إنشاء البيئات المناسبة له مع القدرة على تغير ومراقبة البيئة المعقدة وخاصة في منتصف العمر، ويشير كذلك إلى قدرة الفرد على العمل على تغيير العالم المحيط من خلال الأنشطة العقلية والبدنية والتمكين من المشاركة في المجالات المهمة والشعور بالسيطرة والكفاءة والتركيز على إيجاد أو خلق السياق المحيط الذي يناسب احتياجات الشخص.

٦- الاستقلال الأكاديمي: ويعنى قدرة الفرد على تقييم ذاته وتقرير مصيره، والعيش بشكل صحيح بدلاً من اتباع أفكار تملى عليه من الآخرين.

ويتضمن مفهوم الرفاهية الأكاديمية أربعة أبعاد فرعية (Renshaw, 2016)هي:

١–الرضا الأكاديمي Academic Satisfaction: شعور الطالب بالخبرات والانفعالات الإيجابية عند اندماجه في المهام الدراسية.

٢– الترابط الجامعى University Connectedness: شعور الطالب بانتمائه للجامعة، و بالاهتمام والتقبل من الآخرين فيها.

٣– الامتنان الأكاديمي College Gratitude: ميل للإدراك والاستجابة للانفعالات الإيجابية (التقدير والشكر) لدور العطاء الذي يقدمه الآخرون للطالب في الكلية.

٤– الفاعلية الأكاديمية Academic Efficacy: اعتقاد الطالب في قدراته وفاعلية سلوكياته التي تلبى أهدافه الأكاديمية.

كما قام يوسف شلبى وآخرون (٢٠٢٠ –أ) بإعداد مقياس للرفاهية الأكاديمية تكون من ستة أبعاد هي: الاستمتاع بالتعلم، العلاقات الإيجابية (مع الأساتذة والزملاء)، الهدف التعليمى، الفاعلية الأكاديمية، الترابط / التواصل الجامعى، والرضا الأكاديمي.

كما أشارت أمانى حسن ومنال الخولى (٢٠٢٠) إلى أبعاد الرفاهية الذاتية الأكاديمية وهي:

١– الاستمتاع بالدراسة: الشعور بالمتعة أثناء التعلم، والإقبال على أداء المهام التعليمية والأنشطة والفعاليات المدرسية بدافعية وحماس، والتغلب على الشعور بالملل والضيق.

٢– العلاقات الجيدة داخل المدرسة: تواصل الطالب بفاعلية مع المعلمين، وشعوره بالتسامح والتقبل والتفاهم من قبلهم، وقدرته على تكوين صداقات تدعمها روح الود والتعاون مع أقرانه.

٣– جودة الحياة المدرسية: رضا الطالب عن المناخ النفسى والاجتماعي السائد في المدرسة، وتمتعه بالاهتمام والعدالة والمساواه.

٤– الفاعلية الدراسية: شعور الطالب بالكفاءة الدراسية، وقدرته على الاستمرار بالدراسة، ورغبته في تحقيق أهدافه الأكاديمية والوصول إلى التميز.

كما أشارت سهام خليفة (٢٠٢١) إلى أن مفهوم الرفاهية الأكاديمية يتضمن الأبعاد الآتية:

أ .الكفاءة الأكاديمية : Academic efficacy اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بالمهام الدراسية على النحو المرغوب فيه.

ب .الرضا الأكاديمي: Academic satisfaction ويشير إلى حب الفرد وتقبله وارتياحه لتخصصه الدراسي وبيئته الدراسية وشعوره بأهمية ما يدرس.

ج .الاندماج الأكاديمي : Academic engagement شعور الفرد بالتفرد والاستمتاع أثناء الدراسة نتيجة لامتلاكه للطاقة التي تمكنه من مجابهة الصعوبات ، والتفاني ، والانهماك الدراسي.

د .العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين : Positive relationships تشير إلى قدرة الفرد على إقامة علاقات دافئة ومرضية تتخللها الثقة المتبادلة مع الآخرين.

مما سبق توصلت الباحثة إلى أبعاد الرفاهية الأكاديمية وهي:

١– الرضا الأكاديمي: وهو شعور الطالب بالاستمتاع بالتعلم، ورغبته في الاندماج في الأنشطة الأكاديمية والإنخراط فيها، ومواجهة الصعوبات التي تقابله.

٢– العلاقات الإيجابية مع الآخرين: شعور الطالب بالتعاطف والمودة تجاه الآخرين، والتوجه الإيجابى نحو التعاون معاهم، وإنشاء علاقات جيدة تتسم بالحب والاحترام.

٣– الفاعلية الأكاديمية: وتشير إلى اعتقاد الطالب في قدرته على أداء المهام الأكاديمية وتحقيق أهدافه الخاصة بمجال دراسته.

٤– الاستقلالية : وتشير إلى قدرة الفرد على تقويم ذاته وإصدار الحكم نحوها، وعدم الاعتماد على أفكار الآخرين في تقرير مصيره ، ووجود هدف تعليمى يسعى إلى تحقيقه.

الرفاهية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

أجرى Sadeghi and Mahdavi (2020) دراسة هدفت إلى فحص تطبيق نموذج لينت وبراون الاجتماعي المعرفي Lent and Brown's social–cognitive model في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية للطلاب الإيرانيين، تكونت العينة من ٤٠٠ طالباً جامعياً (٢٥٢ طالبة و ١٤٨ طالبًا) مقاييس الرضا الأكاديمي ، والكفاءة الذاتية ، والدعم البيئي ، والتقدم في الهدف ، وسمات الشخصية، وأشار تحليل المسار إلى أن النموذج المعرفي الاجتماعي المعدل يوفر ملاءمة جيدة للبيانات ويمثل جزءًا كبيرًا من التباين في الرضا الأكاديمي. وأظهرت نتائج تحليل المسار أن الكفاءة الذاتية ، والتقدم في الهدف ، والدعم البيئي ، والموارد ، بشكل مباشر وغير مباشر ، لها علاقة بالرفاهية الأكاديمية. تم الكشف عن أن واحدة فقط من سمات الشخصية (الضمير) لها علاقة مباشرة وهامة برفاهية الطلاب

الأكاديمية. ومع ذلك ، فإن العصابية والضمير والانبساطية لها ارتباطات غير مباشرة وهامة مع الرفاهية الأكاديمية من خلال الكفاءة الذاتية والدعم البيئي والموارد.

وأجرت كل من أمانى حسن ومنال الخولى (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن النموذج السببى الذي يفسر العلاقات بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية، والتعرف على الفروق في هذه المتغيرات والتي تعزى إلى (الجنس، والصف الدراسى، والتخصص الدراسى)، وتكونت العينة من (٣٩٣) طالباً وطالبة بالصف الأول والثالث بالمرحلة الثانوية بالتخصص العلمى والأدبى، وكشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لاستراتيجيات (التوجه نحو المشكلة، التوجه نحو الانفعال، التجنب) في التحيز المعرفي،ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لاستراتيجيات (التوجه نحو المشكلة، التوجه نحو الانفعال، التجنب) في الرفاهية الذاتية الأكاديمية، كما أظهرت النتائج أن تحليل المسار للعلاقات غير المباشرة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية بتوسط التحيز المعرفي أسفر عن معاملات انحدار معيارية ولا معيارية وجميعها قيم مقبولة مما يشير إلى صحة النموذج المقترح للتأثيرات السببية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية كمتغير مستقل والرفاهية الذاتية الأكاديمية كمتغير تابع والتحيز المعرفي كمتغير وسيط.

وقام يوسف شلبى وأخرون (٢٠٢٠–أ) بدراسة هدفت إلى تحديد الاسهام النسبي لكل من الصمود والاحتراق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة .كما هدف الى الكشف عن مستوى طلاب جامعة الملك خالد في متغيرات البحث الثلاث .وتكونت عينة البحث الاساسية من ( 932 ) طالب بواقع (111طالباً، 191 طالبة ) تم اختيارهم عشوائيا من طلبة المستوى الثالث والرابع بكلية التربية بجامعة الملك خالد بأبها، وقد أظهرت نتائج البحث أن كلا من متغيري الصمود والاحتراق الأكاديمي تنبئا بدلالة بالرفاهية الأكاديمية وكان متغير الصمود الأكاديمي أكثر اسهاما من متغير الاحتراق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية . وقد تنبأ متغير الصمود بأبعاده تنبئا دالا وايجابيا بالرفاهية وكانت أكثر الابعاد اسهاما في التنبؤ هما بعدى التخطيط للمستقبل والمثابرة، كما تنبأ متغير الاحتراق الأكاديمي بأبعاده تنبئا دالا سلبيا بالرفاهية وكانت أكثر ابعاد الاحتراق اسهاما في التنبؤ هما بعدى النفور والانهاك . كما أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الرفاهية الاكاديمية، ومستوى مرتفع من

الصمود الأكاديمي لدى أفراد العينة، بالإضافة الى وجود مستوى متوسط من الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد العينة.

وأجرى يوسف شلبى وآخرون (٢٠٢٠ – ب) دراسة هدفت إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين الرفاهية الأكاديمية وكل من :الكمالية والصمود الكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعة والتحقق منه إمبيريقيا، والتعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات البحث الثلاث .وتكونت عينة البحث الأساسية من (٢٢٩) بواقع (١٠٦ طالباً ، ١٢٣طالبة)، من طلبة جامعة الملك خالد بأبها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرفاهية الأكاديمية بين الطلاب والطالبات، ووجود فروق دالة إحصائيا في الكمالية الاكاديمية لمتغير الجنس لصالح الطلاب، كذلك وجود فروق دالة في الصمود الكاديمي وفقاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الطالبات .كما دعمت البيانات الإمبيريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعة، حيث حقق النموذج المفترض مؤشرات حسن المطابقة.

وأجرت سهام خليفة (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى كل من الرفاهية الأكاديمية وسمة ما وراء المزاج لدى طالبات الجامعة ، إضافةً إلى الكشف عن العلاقة بين سمة ما وراء المزاج والرفاهية الأكاديمية ، كما هدف إلى دراسة اختلاف كل من الرفاهية الأكاديمية وسمة ما وراء المزاج باختلاف الفرقة الدراسية ، فضلًا عن التعرف على مدى اسهام سمة ما وراء المزاج في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طالبات الجامعة .وتكونت عينة البحث من(٢٣٧) طالبة من طالبات الفرقة الثانية إلى الرابعة شعبة علم نفس تربوي بكلية البنات جامعة عين شمس بمتوسط عمري، وكشفت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين سمة ما وراء المزاج والرفاهية الأكاديمية لدى طالبات الجامعة ، وعدم اختلاف الرفاهية الأكاديمية و سمة ما وراء المزاج باختلاف الفرقة الدراسية، هذا بالإضافة إلى إسهام سمة ما وراء المزاج في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية ومكونيه الاندماج الأكاديمي و الكفاءة الأكاديمية .

كما أجرى Özhan and Yuksel(2021) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير الاحتراق المدرسى على الإنجاز الأكاديمي والرفاهية لدى طلاب المدارس العليا، ثم استخدام

نموذج المعادلة البنائية للمتغيرات التي تشمل التنظيم الذاتى، علاقات الطالب والمعلم، علاقات الأقران، تدخلات العائلة في المدرسة، الاحتراق المدرسى، التحصيل الأكاديمي، والرفاهية ثم اختبارهم، وتكونت العينة من (٨٦٦) طالباً بالمدرسة العليا، وتوصلت النتائج إلى أن كل المتغيرات كان لها تأثير منبىء سالب ومباشر على الاحتراق المدرسى، كما أن الاحتراق المدرسى يكون منبئ دال وسلبى للانجاز الأكاديمي والرفاهية.

وقامت شيماء سليمان (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى كل من أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين أكاديمياً بكلية التربية بقنا، بالإضافة إلى التحقق من الإسهام النسبى لأنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب وفحص دور الوظائف التنفيذية كمتغير معدل في قوة العلاقة بين الوظائف التنفيذية والرفاهية الأكاديمية ، وتكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالباً وطالبة، ومن نتائج الدراسة أن أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية تسهم إسهاماً دالاً في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى عينة الدراسة، كما وجد أيضاً أن الوظائف التنفيذية تعدل من قوة العلاقة والدلالات التنبؤية بين أنماط الاستثارة الفائقة والرفاهية الأكاديمية.

ويتضح من عرض الدراسات التى تناولت الرفاهية الأكاديمية أن هناك العديد منها اهتمت بالكشف عن علاقة الرفاهية الأكاديمية ببعض المتغيرات لدى عينات مختلفة وأكثرها كان على طلاب الجامعة؛ نظراً لأهمية الرفاهية الأكاديمية في زيادة دافعية المتعلم وشعوره بالرضا والسعادة عند قيامه بمهمامه، وكل ذلك ينعكس على كفاءته الأكاديمية في مجال دراسته وفي قدرته على حل ما يواجهه من مشكلات، وعلى الرغم من ذلك نلاحظ قلة عدد الدراسات التي استهدفت تحسين الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب وخاصة الطالب المعلم.

## فروض البحث

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على اختبار التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على مقياس الرفاهية الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار التفكير البنائي في القياسين البعدى والتتبعى.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الرفاهية الأكاديمية في القياسين البعدى والتتبعى.

٥- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار التفكير البنائي ودرجاتهم على مقياس الرفاهية الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح.

## إجراءات البحث

أ- منهج البحث: استخدم المنهج شبه التجريبى وتم استخدام التصميم التجريبى ذو المجموعتين التجريبية والضابطة (ذو القياس القبلى والبعدى) للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبى، كما تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطى للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التفكير البنائى والرفاهية الأكاديمية.

ب- عينة البحث: وتنقسم عينة البحث إلى

١- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

وتكونت من ٣٢٧ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان من الشعب العلمية والأدبية من الفرق الثانية والرابعة للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير البنائي، و(٣٤٥) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة حلوان بالشعب العلمية والأدبية من الفرق الثانية والرابعة في الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠٢٢/

**٢٠٢٣م تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠ و٢٢ عاماً للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الرفاهية الأكاديمية.**

**٢– العينة الأساسية (عينة الدراسة الميدانية): وتكونت من ( ٦٢) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة حلوان في الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وتكونت من ( ٣٢ ) طالباً وطالبة من طلاب شعبة كيمياء عربى (٩ ذكور، ٢٣ إناث) بمتوسط عمر قدره (١٩.٥٩ سنة) وانحراف معياري قدره ( ٠.٤٠٦٦)، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (٣٠ ) طالباً وطالبة من طلاب شعبة الفيزياء (١٢ ذكور، ١٨ إناث) بمتوسط عمر قدره (١٩.٦٦ سنة) وانحراف معياري(٠.٦٢٤٣) .**

**ج– أدوات البحث**

**أولاً: اختبار التفكير البنائي (إعداد: الباحثة)**

**ولقد مر إعداد اختبار التفكير البنائي بعدة خطوات وهي**

**– الاطلاع على الأطر النظرية (الإطار النظرية والدراسات السابقة) التي تناولت مفهوم التفكير البنائي لتحديد التعريف الدقيق للتفكير البنائي ومكوناته مثل دراسة ناصر جمعة وأحمد رمضان (٢٠١٤) ، خليل الحويجى (٢٠١٦) ، نهلة أحمد (٢٠١٨)، هانى فؤاد وسارة عاصم (٢٠٢١)، وتعرف الباحثة التفكير البنائي بأنه" نمط من أنماط التفكير التلقائى الذي يهتم بالخبرة، ويساعد الفرد على حل المشكلات التي تواجهه بفاعلية والتأقلم معها، ومواجهة الضغوط بأقل قدر من التوتر والجهد".**

**– تم الاطلاع على بعض المقاييس التي استخدمت لقياس التفكير البنائي مثل مقياس Epstein (1998)، وقائمة التفكير البنائي إعداد Epstein (2001) ، قائمة التفكير البنائي تقنين خليل الحويجى (٢٠١٦)، مقياس التفكير البنائي إعداد هانى فؤاد وسارة عاصم (٢٠٢١).**

**– تم تحديد أبعاد المقياس حيث تكون من ستة أبعاد وهي: المواجهة السلوكية، المواجهة الانفعالية، تجنب التفكير التصنيفي، تجنب التفكير الخرافي، التفاؤل الساذج ، وتجنب التفكير الخفي.**

– تم صياغة المفردات في شكل مواقف (٤٦ موقفاً) يواجهها الطالب في حياته والمطلوب منه اختيار استجابة من الاستجابات الثلاثة التي تعبر عنه عندما يتعرض لذلك الموقف، ويتم تصحيح المقياس بحيث يحصل الطالب على الدرجة (٣) في حالة الاستجابة التي تعبر عن التفكير البنائي بدرجة مرتفعة ، ويحصل على الدرجة (٢) للاستجابة التي تعبر عن وجود التفكير البنائي بدرجة متوسطة، والدرجة (١) في حالة الاستجابة التي تعبر عن التفكير البنائي بدرجة منخفضة.

– تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في القياس النفسى التربوى لتحديد مدى انتماء المواقف لكل بعد من الأبعاد، ومدى وضوح العبارات، بالإضافة إلى إضافة أو حذف بعض المواقف للوصول بالمقياس إلى الصورة الملائمة.

## الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير البنائي:

**أولاً: صدق المقياس**

**الصدق العاملى:**

وتم التحقق منه من خلال إجراء تحليل عاملى استكشافي من خلال تطبيق المقياس على ٣٢٧ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة حلوان بالشعب العلمية والأدبية من الفرقتين الثانية والرابعة، وتم استخدام البرنامج الإحصائى (SPSS version26)، باتباع الخطوات الآتية:

– تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك بهدف حذف المفردات التي يقل معامل ارتباطها عن ٠.٣ قبل إجراء التحليل العاملى، ولقد تم التوصل إلى وجود ثمانى مفردات معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس أقل من ٠.٣ وهي العبارات أرقام: ٨، ١٦، ٢١، ٢٣، ٢٧، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤٥ على التوالى لذا تم حذفها عند إجراء التحليل العاملى.

– وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٦) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت هذه العوامل ( ٤٠.٧٣٣ %) من التباين الكلى، وجدول( ) يوضح العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

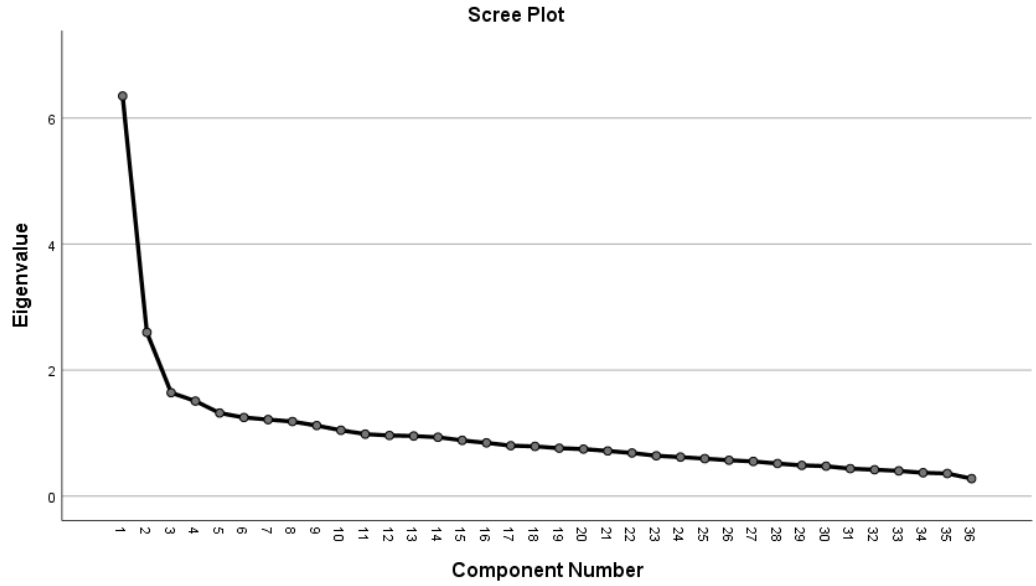
**جدول ( ١ )**

**العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين لمقياس التفكير البنائي**

| العوامل | الجذر الكامن | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية |
|---|---|---|---|
| العامل الأول | ٦.٣٥٠ | ١٧.٦٣٨ | ١٧.٦٣٨ |
| العامل الثاني | ٢.٥٩٩ | ٧.٢١٩ | ٢٤.٨٥٧ |
| العامل الثالث | ١.٦٤١ | ٤.٥٥٨ | ٢٩.٤١٥ |
| العامل الرابع | ١.٥٠٨ | ٤.١٨٩ | ٣٣.٦٠٣ |
| العامل الخامس | ١.٣١٩ | ٣.٦٦٣ | ٣٧.٢٦٦ |
| العامل السادس | ١.٢٤٨ | ٣.٤٦٦ | ٤٠.٧٣٣ |
| Kaiser- Meyer- Olkin Measure of sampling Adequacy= 0.818 | | | |
| Bartlett's Test of Sphericity = 2543.087 | | | |

**والشكل التالى يوضح عدد العوامل المستخرجة قبل التدوير[١] :**

**شكل (١) عدد العوامل المستخرجة لمقياس التفكير البنائي**




**تم تحديد (٠.٣) كمحك للتشبع الجوهرى للمفردة على العامل ، ثم تدوير المفردات تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax) ، وفيما يلى العوامل المستخرجة وتشبع مفرداتها :**

[١] عدد العوامل فى هذا الشكل هو عدد النقاط التى تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذى يقطع المنحنى بالعرض

**جدول (٢)**
**التشبعات على العوامل المستخرجة لمقياس التفكير البنائي**

| المفردات | الأول | الثانى | الثالث | الرابع | الخامس | السادس |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | ٠.٦٦٥ | | | | | |
| ٢٦ | ٠.٦٦٣ | | | | | |
| ٢ | ٠.٦٢٧ | | | | | |
| ٣ | ٠.٦٢٦ | | | | | |
| ٦ | ٠.٦٠٠ | | | | | |
| ١٧ | ٠.٥٨٥ | | | | | |
| ٩ | ٠.٥٠٢ | | | | | |
| ١٥ | ٠.٤٨٢ | | | | | |
| ١٠ | ٠.٤٣٥ | | | | | |
| ٢٨ | ٠.٤٢٦ | | | | | |
| ١٨ | | ٠.٥٩٦ | | | | |
| ٣٩ | | ٠.٥٤٤ | | | | |
| ٢٠ | | ٠.٥٢٣ | | | | |
| ٤ | | ٠.٤٦٦ | | | | |
| ٢٢ | | ٠.٤٥٤ | | | | |
| ٤٢ | | ٠.٣٨٣ | | | | |
| ٢٩ | | ٠.٣٤٧ | | | | |
| ١٢ | | | ٠.٧٤٧ | | | |
| ٤٣ | | | ٠.٦٧٤ | | | |
| ٣٤ | | | ٠.٥٩٣ | | | |
| ١٤ | | | ٠.٣٣١ | | | |
| ١ | | | | ٠.٦٣١ | | |
| ١٩ | | | | ٠.٥٥١ | | |
| ٥ | | | | ٠.٥٠٥ | | |
| ٣٦ | | | | ٠.٤٩٢ | | |
| ٧ | | | | ٠.٤٧٦ | | |
| ٣٠ | | | | ٠.٤٤٥ | | |
| ٣٣ | | | | | ٠.٦٣٢ | |
| ٤١ | | | | | ٠.٥٣٩ | |
| ٣٢ | | | | | ٠.٤٣٨ | |
| ١٣ | | | | | ٠.٣٤٩ | |
| ٤٦ | | | | | | ٠.٤٩٥ |
| ٣١ | | | | | | ٠.٤٩٣ |
| ٤٤ | | | | | | ٠.٤٩٠ |
| ٢٥ | | | | | | ٠.٤٤٦ |

**وتم حذف المفردة رقم (١١) لأنها لم تتشبع على أية عامل من العوامل، لذا أصبح عدد المفردات (٣٥) مفردة بعد التحليل العاملى.**

وتعكس عبارات العامل الأول قدرة الطالب على التعامل مع المواقف الضاغطة وتجنب الانفعالات السلبية المحبطة للذات ، وعدم الشعور بالقلق بشكل مبالغ فيه تجاه الأحداث المستقبلية، لذا نسمى هذا العامل بالمواجهة الانفعالية، بينما تعكس عبارات العامل الثانى عدم مرونة الطالب في التفكير وتصنيفه للأمور لأبيض وأسود ويسمى هذا العامل بتجنب التفكير التصنيفي، بينما تعكس عبارات العامل الثالث بذل الطالب للمجهود وقيامه بإيجاد حلول للمشكلات التي يواجهها لذا يسمى هذا العامل بالمواجهة السلوكية، بينما تعكس عبارات العامل الرابع تجنب الفرد للأفكار والمفاهيم والمعتقدات غير المنطقية والتي تتحكم في سلوك الفرد وتؤثر فيه، ويسمى هذا العامل بتجنب التفكير الخفي، ويعكس العامل الخامس تجنب الطالب للتوقعات الإيجابية والروتينية والساذجة وغير الواقعية، ويسمى هذا العامل بتجنب التفاؤل الساذج ، وتعكس عبارات العامل السادس ابتعاد الطالب عن التفكير في الخرافات والتفسير غير العلمى وغير المنطقى للأحداث ويسمى هذا العامل بتجنب التفكير الخرافي.

**ثانياً: الاتساق الداخلى للمقياس(التجانس الداخلى):**

**١– الاتساق الداخلى للبعد الأول: المواجهة الانفعالية**

**جدول (٣)**

**الاتساق الداخلى لبعد المواجهة الانفعالية**

| المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية | المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | ٠.٦٣٧** | ٠.٥٠٩** | ١٧ | ٠.٦٣٣** | ٠.٥٠٤** |
| ٢٦ | ٠.٦٧٠** | ٠.٥٢٩** | ٩ | ٠.٥٦٨** | ٠.٥٠٦** |
| ٢ | ٠.٦٤٥** | ٠.٥٢٨** | ١٥ | ٠.٥٧٦** | ٠.٤٨٥** |
| ٣ | ٠.٦٣٥** | ٠.٥٤١** | ١٠ | ٠.٥٠٨** | ٠.٤٧٠** |
| ٦ | ٠.٥٨٤** | ٠.٤٨٤** | ٢٨ | ٠.٥٣١** | ٠.٥١١** |

**دالة عند ٠.٠١

**ويتضح من القيم أن جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ .**

**١– الاتساق الداخلى للبعد الثانى: تجنب التفكير التصنيفي**

جدول(٤)
الاتساق الداخلى لبعد تجنب التفكير التصنيفي

| المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية | المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٨ | **٠.٥٩٢ | **٠.٣٦٨ | ٢٢ | **٠.٥١٥ | **٠.٣٢٣ |
| ٣٩ | **٠.٥٣٦ | **٠.٣٦٨ | ٤٢ | **٠.٥٤١ | **٠.٣٩٤ |
| ٢٠ | **٠.٦٣١ | **٠.٤٢٧ | ٢٩ | **٠.٥٣٩ | **٠.٣٤٥ |
| ٤ | **٠.٦٢٤ | **٠.٥٠٢ | | | |

ويتضح من القيم أن جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ .

## ٣- الاتساق الداخلى للبعد الثالث: المواجهة السلوكية

جدول(٥)
الاتساق الداخلى لبعد المواجهة السلوكية

| المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|
| ١٢ | **٠.٧٤٩ | **٠.٣٣١ |
| ٤٣ | **٠.٦٥٤ | **٠.٣١١ |
| ٣٤ | **٠.٧٢٥ | **٠.٣٦٧ |
| ١٤ | **٠.٧٠٩ | **٠.٣٨٠ |

ويتضح من القيم أن جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ .

## ٤- الاتساق الداخلى للبعد الرابع: تجنب التفكير الخرافي

جدول (٦)
الاتساق الداخلى لبعد تجنب التفكير الخرافي

| المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية | المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **٠.٦٤١ | **٠.٣٢٦ | ٣٦ | **٠.٥٢٠ | **٠.٣٤٢ |
| ١٩ | **٠.٥٥٧ | **٠.٣٥٦ | ٧ | **٠.٦٤٦ | **٠.٥٠٦ |
| ٥ | **٠.٥٨٥ | **٠.٤١٤ | ٣٠ | **٠.٥٠٠ | **٠.٣٢٨ |

ويتضح من القيم أن جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ .

## ٥- الاتساق الداخلى للبعد الخامس: تجنب التفاؤل الساذج

جدول(٧)
الاتساق الداخلى لبعد تجنب التفاؤل الساذج

| المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|
| ٣٣ | **٠.٥٦٤ | **٠.٣٢١ |
| ٤١ | **٠.٦٧٧ | **٠.٣٧٩ |
| ٣٢ | **٠.٥٨٩ | **٠.٣٤٩ |
| ١٣ | **٠.٦٤٧ | **٠.٣٦٣ |

ويتضح من القيم أن جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ .

## ٦- الاتساق الداخلى للبعد السادس: تجنب التفكير الخفي

جدول(٨)
الاتساق الداخلى لبعد تجنب التفكير الخفي

| المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|
| ٤٦ | **٠.٥٥٠ | **٠.٣٧٠ |
| ٣١ | **٠.٦٥٢ | **٠.٣٣٧ |
| ٤٤ | **٠.٦٢٩ | **٠.٤٤٣ |
| ٢٥ | **٠.٦٥١ | **٠.٤٦٥ |

**ويتضح من القيم أن جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ .**

**٧- الارتباط بين الأبعاد وبعضها وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:**

جدول(٩)
الاتساق الداخلى للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير البنائي

| البعد | الأول | الثانى | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | - | **٠.٣٧٥ | **٠.٢١٢ | **٠.٣٦٣ | **٠.٣٤٠ | **٠.٨٤٠ | **٠.٨٤٠ |
| الثانى | | | **٠.٤٤٧ | **٠.٤٢٩ | **٠.٢٩٩ | **٠.٣٧٤ | **٠.٦٨٧ |
| الثالث | | | | **٠.٢٩٩ | **٠.٣٥٥ | **٠.٢٧١ | **٠.٤٩٧ |
| الرابع | | | | | **٠.٢٩٧ | **٠.٣٢٥ | **٠.٦٥٧ |
| الخامس | | | | | | **٠.٣٦٢ | **٠.٥٧٠ |
| السادس | | | | | | | **٠.٦٤٨ |

**ويتضح من القيم أن جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من التجانس الداخلى.**

**ثالثاً: ثبات المقياس**

**تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا وطريقة التجزئة النصفية التي تشمل معامل سبيرمان – براون وجوتمان وكانت النتائج كما يلى :**

جدول(٨)
معاملات ثبات مقياس التفكير البنائي

| المتغير | عدد المفردات | معامل ألفا | سبيرمان - براون | جوتمان |
|---|---|---|---|---|
| التفكير البنائي | ٣٥ | ٠.٨٥٧ | ٠.٨٦٢ | ٠.٨٥٧ |

**ويتضح من الجدول (٨) أن معاملات الثبات مرتفعة مما يشير إلى صلاحية المقياس في قياس التفكير البنائي.**

**ثانياً: مقياس الرفاهية الأكاديمية (إعداد الباحثة)**

**ولقد مر إعداد مقياس الرفاهية الأكاديمية بمجموعة من الخطوات كما يلى:**

**– الاطلاع على بعض الدراسات والأطر النظرية التي تناولت الرفاهية النفسية بشكل عام مثل دراسة فتون خرنوب (٢٠١٦)، أحلام الزهرانى ومجدة الكشكى (٢٠٢٠)، وراشد العجمى**

وأملان الهملان (٢٠٢١)، والرفاهية الأكاديمية بشكل خاص مثل دراسات: أمانى حسن ومنال الخولى (٢٠٢٠) ، يوسف شلبى وآخرون (٢٠٢٠، أ–ب)، سهام خليفة (٢٠٢١)، Özhan and Yuksel (2021) ، والهناء النفسى مثل دراسة عبلة صغير(٢٠٢١) وذلك للوصول إلى تعريف محدد ودقيق للرفاهية الأكاديمية.

– الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت الرفاهية الأكاديمية لتحديد مكونات السمة، وتحديد طريقة قياسها، مثل مقياس أمانى حسن ومنال الخولى (٢٠٢٠)، يوسف شلبى وآخرون (٢٠٢٠ –أ)، وسهام خليفة (٢٠٢١).

– صياغة مجموعة من العبارات لقياس الرفاهية الأكاديمية في شكل عبارات تقريرية (٦٠) موزعة على أربعة أبعاد هي: الرضا الأكاديمي (١٦ عبارة)، العلاقات الإيجابية مع الآخرين (١٥ عبارة)، الفاعلية الأكاديمية (١٧ عبارة)، الاستقلال الأكاديمي (١٢ عبارة)، وأمام كل عبارة خمسة بدائل وهي تنطبق بشدة، تنطبق، لا أعرف، لا تنطبق، لا تنطبق إطلاقاً، وتكون الدرجات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على التوالى في حالة العبارات الإيجابية، وتعطى الدرجات ١، ٢، ٣، ٤، ٥ في حالة العبارات السلبية.

– تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في القياس النفسى والتربوى بقسم علم النفس التربوى للحكم على مدى انتماء العبارات للبعد المحدد، ومدى وضوح العبارات، بالإضافة إلى حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً للوصول بالمقياس إلى الصورة المناسبة.

**الخصائص السيكومترية لمقياس الرفاهية الأكاديمية:**

**أولاً: الصدق**

الصدق العاملى: ويهدف التحليل العاملى إلى تحديد الحد الأدنى من العوامل أو التكوينات الفرضية اللازمة لتفسير الارتباطات البينية بين مجموعة من الاختبارات أو المتغيرات أو الفقرات . فهو يساعد في تحديد المكونات الأساسية ( العوامل المشتركة ) التي تحدد درجة الفرد على الاختبار ، بالإضافة إلى تحديد درجة تشبع كل مفردة من مفرداته بكل عامل من العوامل المشتركة . وهذه التشبعات تمثل معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والعوامل ، ويطلق على هذه المعاملات الصدق العاملى (على ماهر خطاب ، ٢٠٠٧).

وتم التحقق منه من خلال إجراء تحليل عاملى استكشافي من خلال تطبيق المقياس على ٣٤٥ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية – جامعة حلوان بالشعب العلمية والأدبية من الفرق الثانية والرابعة، وتم استخدام البرنامج الإحصائى (SPSS version26)، باتباع الخطوات الآتية:

– تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك بهدف حذف المفردات التي يقل معامل ارتباطها عن ٠.٣ قبل إجراء التحليل العاملى، ولقد تم التوصل إلى وجود ثلاث مفردات معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس أقل من ٠.٣ وهي العبارات أرقام: ٢٧، ٢٨، ٥٣ على التوالى لذا تم حذفها عند إجراء التحليل العاملى، كما تم حذف المفردة رقم ٣٩ لأنه عند عمل التحليل العاملى كانت قيم معاملات تشبعها سالبة فتم حذفها وأعيد التحليل العاملى مرة أخرى.

– وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (٤) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت هذه العوامل ( ٤٤.٠٩٤ %) من التباين الكلى، وجدول( ٦ ) يوضح العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

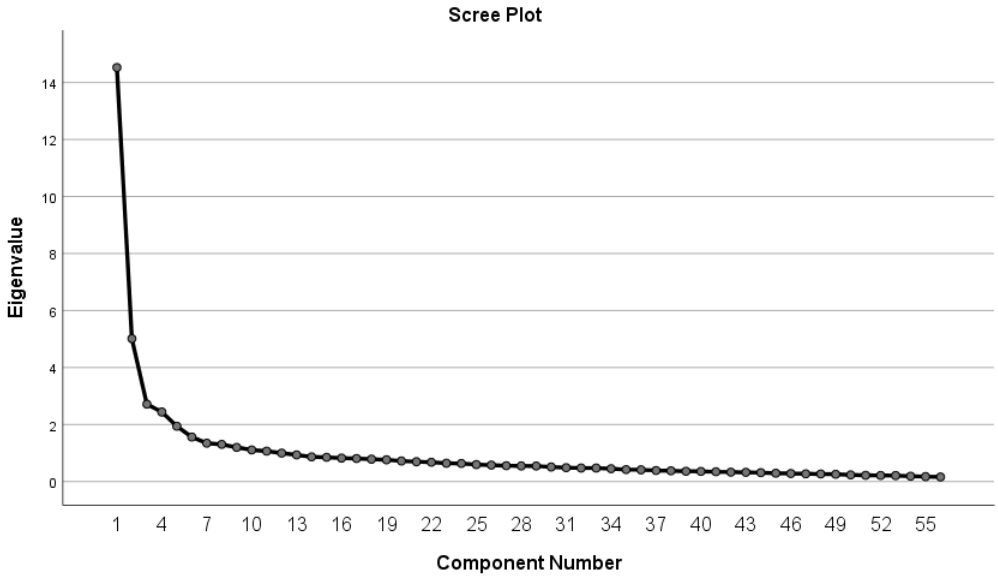
جدول ( ٩ )
العوامل المستخرجة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين لمقياس الرفاهية الأكاديمية

| العوامل | الجذر الكامن | نسبة التباين المفسرة | نسبة التباين التراكمية |
|---|---|---|---|
| العامل الأول | ١٤.٥٢٥ | ٢٥.٩٣٧ | ٢٥.٩٣٧ |
| العامل الثاني | ٥.٠١٤ | ٨.٩٤٥ | ٣٤.٨٩١ |
| العامل الثالث | ٢.٧١٥ | ٤.٨٤٨ | ٣٩.٧٣٩ |
| العامل الرابع | ٢.٤٣٩ | ٤.٣٥٥ | ٤٤.٠٩٤ |
| Kaiser- Meyer- Olkin Measure of sampling Adequacy= 0.915 | | | |
| Bartlett's Test of Sphericity = 9634.251 | | | |

والشكل التالى يوضح عدد العوامل المستخرجة قبل التدوير[٢] :

[٢] عدد العوامل فى هذا الشكل هو عدد النقاط التى تسبق الخط المستقيم أو تقع على الخط الذى يقطع المنحنى بالعرض

**شكل (٢) عدد العوامل المستخرجة لمقياس الرفاهية الأكاديمية**




- **تم تحديد (٠.٣) كمحك للتشبع الجوهرى للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax) ، وفيما يلى العوامل المستخرجة وتشبع مفرداتها:**

**العامل الأول: وتشبع عليه ٢٢ مفردة ، والعامل الثانى وتشبع عليه (١٤) مفردة، والعامل الثالث وتشبع عليه ( ٩) عبارات، وتشبع على العامل الرابع (١١) مفردة ، وكانت قيم معاملات تشبع المفردات على العوامل كما يلى :**

**جدول(١٠)**

**معاملات تشبع المفردات على العوامل لمقياس الرفاهية الأكاديمية**

| المفردات | العامل الأول | العامل الثانى | العامل الثالث | العامل الرابع |
|---|---|---|---|---|
| ٣٦ | ٠.٦٩٣ | | | |
| ٣٨ | ٠.٦٩٠ | | | |
| ٤٥ | ٠.٦٨٥ | | | |
| ٣٢ | ٠.٦٧٢ | | | |
| ٤٢ | ٠.٦٦١ | | | |
| ٣٧ | ٠.٦٥٦ | | | |
| ٣٣ | ٠.٦٤٤ | | | |
| ٣٤ | ٠.٦١٤ | | | |
| ٤٧ | ٠.٦١٠ | | | |
| ٥٧ | ٠.٦١٠ | | | |
| ٤٩ | ٠.٥٩٥ | | | |
| ٤٨ | ٠.٥٨٣ | | | |
| ٦٠ | ٠.٥٨٣ | | | |
| ٥٢ | ٠.٥٦٧ | | | |
| ٢ | ٠.٥٣٠ | | | |
| ٥٠ | ٠.٤٩٩ | | | |
| ٤١ | ٠.٤٨٥ | | | |
| ٥٩ | ٠.٤٧٢ | | | |
| ٥٤ | ٠.٤٧٠ | | | |
| ٥٨ | ٠.٤٤٨ | | | |
| ١١ | ٠.٣٤٧ | | | |
| ٥٥ | ٠.٣١٩ | | | |
| ١٩ | | ٠.٧٦٤ | | |
| ٣١ | | ٠.٧٤١ | | |
| ١٧ | | ٠.٧٣٩ | | |
| ٢٤ | | ٠.٦٩٨ | | |
| ١٨ | | ٠.٦٧٨ | | |
| ٣٠ | | ٠.٦٧٥ | | |
| ٢٥ | | ٠.٦٧٤ | | |
| ٢٠ | | ٠.٦٦٠ | | |
| ٢٦ | | ٠.٦٠٠ | | |
| ٢٢ | | ٠.٥٣٩ | | |
| ١٥ | | ٠.٥١٩ | | |
| ٢٣ | | ٠.٥٠٦ | | |
| ٦ | | ٠.٥٠٦ | | |
| ٢١ | | ٠.٤٨٢ | | |
| ٤٠ | | | ٠.٧١٦ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ١٣ | | | ٠.٦٦١ | |
| ٤٣ | | | ٠.٦٤٥ | |
| ٣٥ | | | ٠.٦٢٠ | |
| ٤٤ | | | ٠.٥٩٠ | |
| ٥ | | | ٠.٥٧٠ | |
| ٥١ | | | ٠.٥١٦ | |
| ٤٦ | | | ٠.٤٩٣ | |
| ١٤ | | | ٠.٤١٨ | |
| ١٠ | | | | ٠.٦٧٦ |
| ٥٦ | | | | ٠.٦٧١ |
| ٨ | | | | ٠.٥٧٢ |
| ٩ | | | | ٠.٥٥٧ |
| ١ | | | | ٠.٥٥٥ |
| ٧ | | | | ٠.٥٣٠ |
| ٣ | | | | ٠.٥١٠ |
| ١٦ | | | | ٠.٦٩١ |
| ٤ | | | | ٠.٤٢٦ |
| ١٢ | | | | ٠.٤٢٠ |
| ٢٩ | | | | ٠.٣٦٢ |

**وتعكس عبارات العامل الأول ثقة الفرد في قدرته على أداء مهامه الأكاديمية بكفاءة وفاعلية ويسمى هذا العامل " الفاعلية الأكاديمية" ، وتعكس عبارات العامل الثانى التواصل الاجتماعي بين الطالب وزملائه أو أساتذته ، لذا نطلق على هذا العامل " العلاقات الإيجابية مع الآخرين"، وتعكس عبارات العامل الثالث شعور الطالب تجاه أدائه للمهام الأكاديمية ومدى رضاه ، لذا نطلق على هذا العامل اسم " الرضا الأكاديمي"، وتعكس عبارات العامل الرابع رغبة الطالب الداخلية في التعلم واعتماده على نفسه في أداء المهام الأكاديمية المختلفة ، لذا نطلق على هذا العامل اسم "الاستقلال الأكاديمي".**

**ثانياً: الاتساق الداخلى لمقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة:**

**تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الرفاهية الأكاديمية، وكانت النتائج كما يلى:**

**١– الاتساق الداخلى لبعد الفاعلية الأكاديمية**

جدول ( ١١ )
الاتساق الداخلى لبعد الفاعلية الأكاديمية

| المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية | المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٦ | **٠.٦٧٣ | **٠.٥٥١ | ٤٨ | **٠.٦١٩ | **٠.٥٠٩ |
| ٣٨ | **٠.٧١٩ | **٠.٦٥١ | ٦٠ | **٠.٦٧٤ | **٠.٦٠٤ |
| ٤٥ | **٠.٦٧٣ | **٠.٥٢٦ | ٥٢ | **٠.٦٥٢ | **٠.٥٦٢ |
| ٣٢ | **٠.٦٩٨ | **٠.٥٩٨ | ٢ | **٠.٦٢٤ | **٠.٥٦٠ |
| ٤٢ | **٠.٧٠٨ | **٠.٦٦٠ | ٥٠ | **٠.٥٥٤ | **٠.٤٩١ |
| ٣٧ | **٠.٦٤٠ | **٠.٥١٧ | ٤١ | **٠.٦١٠ | **٠.٥٦٠ |
| ٣٣ | **٠.٦٧٢ | **٠.٥٤٩ | ٥٩ | **٠.٦٠٨ | **٠.٥٨٩ |
| ٣٤ | **٠.٦٤٤ | **٠.٥١٨ | ٥٤ | **٠.٥٥٧ | **٠.٥١٤ |
| ٤٧ | **٠.٦٠٢ | **٠.٥١٦ | ٥٨ | **٠.٥٢٢ | **٠.٤٧٢ |
| ٥٧ | **٠.٦٥٧ | **٠.٥٣٩ | ١١ | **٠.٤٩٥ | **٠.٤٧١ |
| ٤٩ | **٠.٦٧٦ | **٠.٥٨٩ | ٥٥ | **٠.٤٠١ | **٠.٣٩٧ |

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند ٠.٠١ مما يشير إلى تمتع البعد بالاتساق الداخلى.

٢– الاتساق الداخلى لبعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين:

جدول ( ١٢ )
الاتساق الداخلى لبعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين

| المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية | المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | **٠.٧١٤ | **٠.٤٠٤ | ٢٠ | **٠.٦٧٨ | **٠.٥٠٤ |
| ٣١ | **٠.٧٤١ | **٠.٤٤٦ | ٢٦ | **٠.٦١٣ | **٠.٣٧٧ |
| ١٧ | **٠.٧٢٢ | **٠.٤٢٣ | ٢٢ | **٠.٥٧٩ | **٠.٤٧٩ |
| ٢٤ | **٠.٧٣٥ | **٠.٤٣٩ | ١٥ | **٠.٥٨٨ | **٠.٤٦٥ |
| ١٨ | **٠.٦٦٦ | **٠.٤٧١ | ٢٣ | **٠.٥٨٣ | **٠.٤١٥ |
| ٣٠ | **٠.٧٢٣ | **٠.٤٤٦ | ٦ | **٠.٦٣٩ | **٠.٥٤٤ |
| ٢٥ | **٠.٦٦٩ | **٠.٤٣٦ | ٢١ | **٠.٥٥٦ | **٠.٥٠٤ |

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

٣– الاتساق الداخلى لبعد الرضا الأكاديمي:

جدول ( ١٣) الاتساق الداخلى لبعد الرضا الأكاديمي

| المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية | المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤٠ | **٠.٧٧٥ | **٠.٥٤٦ | ٥ | **٠.٦٣٤ | **٠.٣٩٣ |
| ١٣ | **٠.٧١٩ | **٠.٥١٥ | ٥١ | **٠.٦٦٣ | **٠.٥٧٠ |
| ٤٣ | **٠.٧٣٢ | **٠.٥٤١ | ٤٦ | **٠.٦٥٢ | **٠.٥٩٥ |
| ٣٥ | **٠.٦٨١ | **٠.٥١٦ | ١٤ | **٠.٥٥١ | **٠.٣٧٨ |
| ٤٤ | **٠.٧٠٠ | **٠.٥٠٥ | | | |

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

٤– الاتساق الداخلى لبعد الاستقلال الأكاديمي

جدول(١٤)

الاتساق الداخلى لبعد الاستقلال الأكاديمي

| المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية | المفردة | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٠ | **٠.٧١٠ | **٠.٥٤٤ | ٣ | **٠.٦٣٨ | **٠.٥٣٨ |
| ٥٦ | **٠.٦١٩ | **٠.٤٤١ | ١٦ | **٠.٥٧٩ | **٠.٥٤٠ |
| ٨ | **٠.٦٥٢ | **٠.٤٦١ | ٤ | **٠.٦١٩ | **٠.٥٥٢ |
| ٩ | **٠.٥٧٥ | **٠.٣٣٠ | ١٢ | **٠.٥٨٥ | **٠.٤٧٨ |
| ١ | **٠.٦٨٥ | **٠.٥٤٤ | ٢٩ | **٠.٤٣٩ | **٠.٣٠٧ |
| ٧ | **٠.٥٧٠ | **٠.٥٠٩ | | | |

ويتضح من الجدول أن جميع القيم دالة عند مستوى ٠.٠١

الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول(١٥)

الاتساق الداخلى للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الرفاهية الأكاديمية

| المتغير | الفاعلية الأكاديمية | العلاقات الإيجابية مع الآخرين | الفاعلية الأكاديمية | الفاعلية الأكاديمية | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| الفاعلية الأكاديمية | | **٠.٣٧٦ | **٠.٦٠٤ | **٠.٥٥٦ | **٠.٨٧٣ |
| العلاقات الإيجابية مع الآخرين | | | **٠.٣٢٨ | **٠.٤٧٩ | **٠.٦٨٥ |
| الرضا الأكاديمي | | | | **٠.٤٥٥ | **٠.٧٤٣ |
| الاستقلال الأكاديمي | | | | | **٠.٧٧٨ |

وتشير معاملات الارتباط إلى تمتع المقياس بدرجة من التجانس الداخلى ؛ حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١.

**ثالثاً: ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية**

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام عدة طرق وهي ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية وتشمل طريقتى سبيرمان – براون وجوتمان ، وكانت النتائج كما يلى:

**جدول(١٦)**

**معاملات ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية**

| المتغير | عدد المفردات | ألفا- كرونباخ | سبيرمان - براون | جوتمان |
|---|---|---|---|---|
| ١-الفاعلية الأكاديمية | ٢٢ | ٠.٩٢٢ | ٠.٨٨٢ | ٠.٨٧٩ |
| ٢-العلاقات الإيجابية مع الآخرين | ١٤ | ٠.٨٩٠ | ٠.٨٧٣ | ٠.٨٦٨ |
| ٣- الرضا الأكاديمي | ٩ | ٠.٨٥٢ | ٠.٨١٣ | ٠.٧٨٩ |
| ٤- الاستقلال الأكاديمي | ١١ | ٠.٨٢٢ | ٠.٨٢١ | ٠.٨١٢ |
| الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية | ٥٦ | ٠.٩٤٣ | ٠.٨١١ | ٠.٨١٠ |

ويتضح من الجدول (١٦) أن مقياس الرفاهية الأكاديمية يتمتع بمعامل ثبات مقبول مما يشير إلى صلاحية المقياس لاستخدامه في الدراسة الحالية.

**ثالثاً: البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح (إعداد : الباحثة ).**

من خلال اطلاع الباحثة على الإطار النظرى والدراسات السابقة التي تناولت كل من نظرية الذكاء الناجح، التفكير البنائي، والرفاهية الأكاديمية، اتضح أهمية تلك المتغيرات في عمليتى التعليم والتعلم، فلقد اتضح أن نظرية الذكاء الناجح أحد النظريات الحديثة نسبياً التي يمكن توظيفها في تنمية العديد من المتغيرات؛ فهي نظرية توظف القدرات التحليلية والعملية والإبداعية في حل المشكلات وتنمية العديد من العمليات العقلية والتي منها التفكير البنائي، بالإضافة إلى تحسين العديد من المتغيرات النفسية مثل الرفاهية الأكاديمية.

التعريف الإجرائى للبرنامج التدريبي القائم على الذكاء الناجح:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه" مجموعة من الجلسات التدريبية المعدة في ضوء نظرية الذكاء الناجح، وفق خطة زمنية معينة ومحددة الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم ؛ بحيث تتضمن عدداً من الأنشطة والخبرات والمهام، بهدف تنمية التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية".

ولقد مر إعداد البرنامج التدريبي بالخطوات التالية:

**أولاً: الافتراضات الأساسية التي يقوم عليها البرنامج :**

- أن الرفاهية النفسية تعد أحد المتغيرات المقاومة للآثار السلبية للضغوط الأكاديمية التي يمر بها طالب الجامعة، أو عندما يعيش حالة من حالات الفشل في حل مشكلاته الحياتية أو الأكاديمية.
- أن الطلاب الذين يكون لديهم مستويات مرتفعة من الرفاهية الأكاديمية يميلون إلى إحراز مستويات عالية من الإبداع، وزيادة في الدافعية، وزيادة إستمرارهم في المهمة، وتعدد المهام، ولديهم قدر كبير من الثقة بالنفس.
- أن نظرية الذكاء الناجح تركز على مجموعة من القدرات التي يحتاجها الأفراد للنجاح في الحياة بدلاً من النجاح الدراسي في النظرة التقليدية؛ حيث توظف القدرات التحليلية والعملية والإبداعية، من خلال استخدام الفرد لمجموعة من العمليات العقلية مثل التحليل، النقد، التقييم، الإبتكار وغيرها، وكل ذلك ضمن السياق الثقافي والاجتماعي للفرد.
- البرنامج يساعد المتعلم على التكيف مع التغيرات والمستجدات الحادثة ويساعده على التفكير بشكل بناء.
- يتحقق النجاح وفق نظرية الذكاء الناجح من خلال التوازن بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية؛ فالقدرات الإبداعية تساعد في توليد الأفكار وإيجاد حلول جديدة للمشكلات، وتساعد القدرات التحليلية في الحكم على جودة تلك الأفكار وصلاحيتها لحل المشكلة، والقدرات العملية ضرورية لتنفيذ الأفكار وتطبيقها .

**ثانياً: فلسفة البرنامج**

يستند البرنامج التدريبي الحالى إلى نظرية الذكاء الناجح التي تقوم على توظيف القدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي تمكن الفرد من النجاح في حياته، فهي تساعده على تحديد نقاط القوة وتدعيمها، وتحديد نقاط الضعف وتصحيحها ومعالجتها، والتكيف مع البيئة ومواجهة المشكلات والقضايا المختلفة، كما تسعى النظرية إلى إحداث التكيف وذلك من خلال تعديل تفكير الفرد وتعديل سلوكياته حتى يتكيف مع البيئة المحيطة.

وأشار O'Bryan(2002) أن التفكير البنائي أحد مؤشرات الذكاء المرتبط بخبرات الفرد؛ ويدل هذا النوع من التفكير على مدي قدرة الفرد علي التعلم مما اكتسبه من الخبرات التي سبق أن مر بها في الماضي، حيث يساعد ذلك في قدرة الفرد علي حل مشكلات حياته اليومية بأقل جهد وتوتر ممكن، مما يزيد من السلامة النفسية والجسمية والعقلية للفرد، وقدرته علي التفاعل الجيد سواء علي المستويين النفسي والعقلي( الداخلي والخارجي).

كما أن الرفاهية الأكاديمية ترتبط بمدى واسع من المخرجات النفسية والأكاديمية المتضمنة في انخفاض كل من القلق، والاكتئاب، والاحتراق الأكاديمي، بالإضافة إلى ارتفاع مستويات الإنجاز ، والسلوك القيادي الإيجابي ، والقدرة على التكيف مع التغير ، والتركيز على التعلم ، ومن ثم تعزز الإنجاز الأكاديمي.

**ثالثاً: أهداف البرنامج**

– الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية التفكير البنائي وتحسين الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية من خلال توظيف نظرية الذكاء الناجح بمكوناتها (الذكاء التحليلي – الذكاء الابداعي – الذكاء العملي).

وتم ترجمة الهدف العام للبرنامج إلى أهداف إجرائية متضمنة في كل جلسة، وهي:

– أن يحدد الطالب مفهوم الذكاء الناجح.

– يحدد الطالب مكونات الذكاء الناجح.

– أن يوضح الطالب بنية نظرية الذكاء النجاح.

- أن يحدد الطالب نقاط القوة والضعف لديه.
- أن يحدد كيفية التغلب على نقاط الضعف باستخدام الذكاء الناجح.
- أن يوضح كيفية تدعيم نقاط القوة باستخدام نظرية الذكاء الناجح.
- أن يستنتج العلاقة بين الذكاء الناجح وتنمية التفكير.
- أن يكتسب مهارات التفكير البنائي .
- أن يطبق المهارات التحليلية في تنمية التفكير البنائي.
- أن يطبق المهارات الإبداعية في تنمية التفكير البنائي.
- أن يطبق المهارات العملية في تنمية التفكير البنائي.
- أن يطبق التفكير البنائي في حل المشكلات المختلفة.
- أن يكتسب مهارة العمل التعاونى.
- أن يوضح الأسباب التي تقلل من شعور الطلاب بالرفاهية الأكاديمية.
- أن يوظف القدرات التحليلية في تنمية الرفاهية الأكاديمية.
- أن يوظف القدرات العملية في تنمية الرفاهية الأكاديمية.
- أن يوظف القدرات الإبداعية في تنمية الرفاهية الأكاديمية.

**رابعاً : الأسس النفسية والتربوية للبرنامج :**

- مراعاة توظيف القدرات التحليلية والعملية والإبداعية داخل الجلسات.
- اعتماد البرنامج على المشاركة الفعالة من الطلاب.
- استخدام استراتيجيات تتوافق مع نظرية الذكاء الناجح.
- استخدام أنشطة متنوعة تساعد المتعلم على توظيف المعارف المختلفة وربطها ببنيته المعرفية.
- التنوع في استخدام الاستراتيجيات حسب متطلبات كل جلسة.
- تطبيق عمليات مثل التقويم، الاستكشاف، التقييم، الاستنتاج، التقصى، وحل المشكلات وغيرها.
- التأكيد على الجانب الانفعالى بجانب الناحية المعرفية لإحداث التكامل بين الجانبين لتحقيق الأهداف.
- مرعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند القيام بالأنشطة والتدريبات المختلفة.

– مراعاة التنوع في الأنشطة لمواجهة عامل الملل.
– المرونة داخل الجلسات بحيث يمكن الحذف أو الإضافة بما يتناسب مع متطلبات الموقف.
– استخدام بعض الفنيات مثل التغذية الراجعة والتعزيز الإيجابى والاسترخاء.
– يتوقف نجاح الفرد على مدى قدرته على إدراك نواحى القوة والاستفادة منها، وتحديد نقاط الضعف وتصحيحها.

**خامساً: محتوى البرنامج :**

تم اختيار المحتوى بحيث يكون عاماً لا يرتبط بأى مادة دراسية، ويكون المحتوى مناسباً لطلاب الجامعة، ويراعى فيه جذب انتباه الطلاب ومساعدتهم على معالجة المعلومات بشكل نشط، ويتناسب المحتوى مع أهداف البرنامج التدريبي وينصب على تنمية التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وفي جميع الجلسات تم الآتى :

– تدريب الطلاب على القدرات التحليلية والعملية والإبداعية من خلال الأنشطة والمهام.
– ربط المعلومات الجديدة بما هو موجود في البنية المعرفية لديهم وتوظيفها في حل المشكلات.
– تحسين الناحية الانفعالية للطلاب من خلال زيادة دافعيتهم وتحسين رضاهم عن الحياة الجامعية.
– مساعدة الطلاب على الإندماج الأكاديمي وزيادة ثقتهم في قدراتهم لتحسين مستوى الكفاءة الأكاديمية لديهم.
– مساعدة الطلاب على التفاعل الاجتماعي داخل الجلسات من خلال المجموعات التعاونية.

**سادساً : الأساس النظرى للبرنامج :**

يستند البرنامج في بنائه إلى نظرية الذكاء الناجح التي توظف القدرات التحليلية والعملية والإبداعية في تنمية التفكير البنائي وتحسين الرفاهية الأكاديمية، لذا تم الاطلاع على عدة دراسات تناولت الذكاء الناجح في تنمية العديد من المتغيرات منها دراسة كل من : نجوى واعر وحمودة عبد الواحد (٢٠١٦)، سعاد عمر (٢٠١٨)، عبد الله كاسى وآخرون (٢٠١٩)، شريفة الزهرانى (٢٠٢٠)، سحر حمدى (٢٠٢١)، هند سلطان (٢٠٢٢)، وأميرة فتح الله (٢٠٢٢)، كما تم الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت التفكير البنائي مثل

دراسة: أبوزيد الشويقى (٢٠٠٩)، نهلة أحمد (٢٠١٨)، هانى فؤاد وسارة عاصم (٢٠٢٢)، وكذلك تم الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية بشكل عام والرفاهية الأكاديمية بشكل خاصة منها دراسة: عبد الحميد الحولة وسامح عبد المجيد (٢٠١٥ )، حمود العنزى (٢٠١٧)، أمانى حسن ومنال الخولى (٢٠٢٠)، أحلام الزهرانى ومجدة الكشكى (٢٠٢٠)، يوسف شلبى وآخرون (٢٠٢٠، أ–ب).

**سابعاً : الأنشطة والاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج :**

لقد تم الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات البحث الحالى؛ وذلك بهدف تحديد أكثر الأساليب والاستراتيجيات والأنشطة التي يمكن أن يتضمنها البرنامج وتساهم في تنمية التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية بشكل أكثر فعالية ، وتكون متسقة نظرية الذكاء الناجح.

ومن الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن استخدامها في ضوء نظرية الذكاء الناجح والتي تساعد في تحقيق الهدف منها، وتنقسم إلى استراتيجيات خاصة بالتفكير التحليلي مثل استراتيجية حل المشكلات، قبعات التفكير الست، خرائط التفكير، التساؤل الذاتي، استراتيجيات التفكير( المتشعب.. وغيرها)، ومن الاستراتيجيات المستخدمة للتفكير الابداعي وإنتاج أفكار جديدة ومتناسبة مع المهام المطروحة( العصف الذهنى، استراتيجية قبعات التفكير " القبعة الخضراء "، استراتيجية التفكير الافتراضى ، برنامج" سكامبر " لتنمية الإبداع ، وغيرها)..، أما بالنسبة للذكاء العملي فيمكن استخدام أسلوب طرح الأمثلة الحياتية والموضوعات والنظريات المدروسة وطرح أسئلة المواقف السلوكية التي تتطلب الإجابة عنها مجالات التطبيق العملي مثل ماذا تفعل اذا تعرضت لكذا؟ ما أفضل تصرف اذا واجهتك مشكلة معينة، ما القرار المناسب الذي تتخذه حيال هذا الأمر.. وهكذا ( إيمان عصفور، ٢٠١٩).

ولقد تم التوصل لعدة استراتيجيات يمكن تطبيقها داخل الجلسات وهي: المحاضرة، لعب الأدوار، المناقشة، العصف الذهنى، خرائط المفاهيم، والخرائط العقلية، وجميع هذه الاستراتيجيات تجعل الطالب مشاركاً ونشطاً داخل الجلسات ويقوم ببناء المعرفة والتعمق فيها، وتوظيفها لحل المشكلات، كما تساهم في تحسين التفاعلات الاجتماعية وعلاقات بين الطلاب وبعضهم .

ولقد استخدمت فنيات مثل : الاسترخاء، النمذجة، التعزيز ، التغذية الراجعة ، والواجبات المنزلية.

والأنشطة هي:

أ- الاعتماد على المهام الفردية والجماعية؛ حيث يتم القيام بتنظيم مجموعة من حلقات النقاش وورش العمل حتى تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه وتقوم بمناقشته.

ب- العمل على استخدام الطلاب لشبكة الانترنت في الحصول على معلومات معينة تساعدهم في تنمية تفكيرهم.

ج- يقوم التلاميذ برسم خرائط مفاهيم وخرائط عقلية تلخص ما تم التوصل إليه وتعبر عن الاستنتاجات التي تم الوصول إليها.

**ثامناً : الفئة المستهدفة من البرنامج :**

تم تطبيق البرنامج التدريبي على طلاب الفرقة الثانية شعبة كيمياء عربى بكلية التربية- جامعة حلوان.

**تاسعاً : التخطيط الزمنى للبرنامج :**

تكون البرنامج التدريبي من سبعة عشر جلسة بواقع اثنين أو ثلاث جلسات أسبوعياً منهم الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية، وتراوح زمن كل جلسة ما بين ٦٠ إلى ٩٠ دقيقة، وبالتالى استغرق تطبيق البرنامج حوالى سبعة أسابيع، وتم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على

**العينة قبل البدء بجلسات البرنامج، وفيما يرى ملخصاً لجلسات البرنامج:**

**جدول (١٧)**

**توزيع جلسات البرنامج التدريبي**

| رقم الجلسة | محتوى الجلسة |
|---|---|
| الجلسة الأولى (جلسة تمهيدية) | ويشمل :<br>- التعارف بين الباحثة والطلاب.<br>- شرح أهداف البرنامج والسبب وراء اختيار تلك العينة.<br>- إعطاء فكرة عامة عن البرنامج التدريبي وكيفية الالتزام داخل الجلسات. |
| الجلسات من الثانية إلى السادسة وعناوين الجلسات هى:<br>– بنية نظرية الذكاء الناجح وعلاقتها بتحقيق السعادة.<br>– أهمية نظرية الذكاء الناجح فى التعلم.<br>– تحديد نقاط القوة والضعف فى الشخصية ( تحديد الانفعالات السلبية – تحديد نقاط الشخصية التى تحتاج تدعيم ). | البدء في عرض المحتوى الخاص بنظرية الذكاء الناجح وبنيتها وتدريب الطلاب على تحديد نقاط القوة والضعف في الشخصية وكيفية تعزيز نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف، وعرض مكونات النظرية وهي الذكاء التحليلي والعملي والابداعي ، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات، وعمل تكليفات ، ومناقشة الطلاب فيما تم التوصل إليه. |
| الجلسات من السابعة إلى السادسة عشر<br>– القدرات التحليلية وأهميتها فى تحقيق الأهداف<br>– استخدام القدرات التحليلية فى حل المشكلات وتحقيق الرفاهية .<br>– القدرات التحليلية وتنمية التفكير البنائى.<br>– القدرات الإبداعية والعملية وتنمية التفكير البنائى.<br>– توظيف القدرات التحليلية والإبداعية والعملية فى حل المشكلات المختلفة.<br>– توظيف قدرات الذكاء الناجح فى التغلب على بعض نقاط ضعف الفرد. | عرض تفصيلى وتطبيقى لمفهوم القدرات التحليلية والعملية والإبداعية وكيفية استخدامها في حل المشكلات المختلفة من خلال توظيف عدة استراتيجيات منها الخرائط العقلية والمناقشة وغيرها، وتنمية التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية من خلال توظيف القدرات الثلاثة على مشكلات حياتية. |
| الجلسة السابعة عشر (جلسة ختامية) | مناقشة الطلاب حول مدى استفادتهم من البرنامج التدريبي وملاحظاتهم عليه، وما هي نقاط الضعف في البرنامج ، وتطبيق أدوات الدراسة بعدياً. |

**عاشراً: تقويم البرنامج : تم تقويم البرنامج من خلال ثلاثة أنواع من التقويم :**

**١– تقويم مبدئى ( التمهيدى ) : وفي هذا البحث تم من خلال تطبيق اختبار التفكير البنائي ومقياس الرفاهية الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج.**

**٢– تقويم تكوينى: وفي هذا البحث تم استخدام التقويم التكويني وذلك عن طريق تقويم الطلاب أثناء الجلسة من خلال الأسئلة الشفهية ومن خلال المهام المطوبة منهم ، وعقب كل جلسة ومناقشتهم فيما أنجزوه في الجلسة التي تليها ومن خلال المهام والتدريبات ، ومتابعة الواجبات المنزلية .**

**٣– تقويم نهائى أو التجميعى: وفي هذا البحث تم باستخدام التقويم التجميعي حيث تم إعادة تطبيق اختبار التفكير البنائي ومقياس الرفاهية الأكاديمية عقب انتهاء البرنامج مباشرة ، وكذلك بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج بهدف القياس التتبعى.**

**ضبط البرنامج: من خلال عرض البرنامج على مجموعة من الأساتذة بقسمى علم النفس التربوى والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحية البرنامج ومناسبته للتطبيق على طلاب كلية التربية لتحقيق أهداف الدراسة، وأسفرت نتائج التحكيم عن مناسبة المحتوى والأنشطة وأساليب التقويم للهدف العام للبرنامج ولطلاب الجامعة.**

**٤– الأساليب الإحصائية :**

**– المتوسطات والانحرافات المعيارية.**

**– اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة.**

**– اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة.**

**– معامل الارتباط البسيط عند بيرسون.**

**التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي:**

## أولاً : التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير البنائي :

**جدول (١٨)**

**اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير البنائي قبل تطبيق البرنامج التدريبي**

| المتغير | المجموعة التجريبية ن= ٣٢ | | المجموعة الضابطة ن= ٣٠ | | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| ١-المواجهة الانفعالية | ٢٣.٥٦ | ٤.٤٤٩ | ٢٣.٣٣ | ٤.٩٢٢ | ٠.١٩٣ | ٠.٨٤٨ غير دالة |
| ٢-تجنب التفكير التصنيفي | ١٩.٤ | ١.٣١٦ | ١٩.٣ | ١.٤١٧ | ٠.٣٠٦ | ٠.٧٦١ غير دالة |
| ٣- المواجهة السلوكية | ١١.٧١ | ٠.٥٨١ | ١١.٤٦ | ١.١٩٥ | ١.٠٦٦ | ٠.١٥٦ غير دالة |
| ٤- تجنب التفكير الخرافي | ١٥.٦٨ | ١.٧٦ | ١٥ | ١.٨٣ | ١.٥ | ٠.١٣٩ غير دالة |
| ٥-تجنب التفاؤل الساذج | ١٠ | ١.٥٨٦ | ١٠.٠٣ | ١.٦٥٠ | -٠.٠٨١ | ٠.٩٣٦ غير دالة |
| ٦-تجنب التفكير الخفي | ١٠.١٥ | ١.١٩٤ | ١٠.٠٦ | ٠.٩٨ | ٠.٣٢٢ | ٠.٧٤٩ غير دالة |
| الدرجة الكلية للتفكير البنائي | ٩٠.٥٣ | ٨.٠٢٨ | ٨٩.٢ | ٧.٤٨٩ | ٠.٦٧٤ | ٠.٥٠٣ غير دالة |

**ويتضح من الجدول (١٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير التفكير البنائي قبل تطبيق البرنامج التدريبي مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين .**

**ثانياً: التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الرفاهية الأكاديمية:**

**جدول (١٩)**

**اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الرفاهية الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج التدريبي**

| المتغير | المجموعة التجريبية ن= ٣٢ | | المجموعة الضابطة ن= ٣٠ | | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| ١-الفاعلية الأكاديمية | ٨١.٦٢٥٠ | ١١.٧٣٥ | ٧٦.٤٦٦ | ١٣.١٨٤ | ١.٦٢٩ | ٠.١٠٨ غير دالة |
| ٢-العلاقات الإيجابية مع الآخرين | ٥٨.٢٥ | ٧.١٧ | ٥٦.٦٦٧ | ٤.٢٢٩ | ١.٠٥٠ | ٠.٢٩٨ غير دالة |
| ٣- الرضا الأكاديمي | ٢٩.٣٧٥ | ٥.٦٠ | ٢٧.٢ | ٦.٣٢ | ١.٤٣٦ | ٠.١٥٦ غير دالة |
| ٤- الاستقلال الأكاديمي | ٤٣.٠٩ | ٤.٩٥ | ٤٠.٥٠ | ٧.٢ | ١.٦٦١ | ٠.١٠٢ غير دالة |
| الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية | ٢١٢.٣٤٣ | ٢٤.٠٦ | ٢٠٠.٨٣ | ٢٤.٦٩٥ | ١.٨٥٨ | ٠.٠٦٨ غير دالة |

**ويتضح من الجدول (١٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير الرفاهية الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج التدريبي مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين .**

## نتائج البحث ( تفسيرها ومناقشتها )

### نتائج الفرض الأول وتفسيرها

**وينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على اختبار التفكير البنائي بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح".**

**وللتحقق من صحة الفرض الحالى تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير البنائي باستخدام برنامج (SPSS(v26، وكانت النتائج كما بالجدول ( ٢٠ )**

**جدول ( ٢٠ )**
**اختبار "ت " دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير البنائي في القياس البعدى**

| المتغير | المجموعة التجريبية ن= ٣٢ | | المجموعة الضابطة ن= ٣٠ | | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| ١-المواجهة الانفعالية | ٢٨.٨٧ | ١.١٥٧ | ٢٣.٧٦ | ٤.٦٤ | ٦.٠٢٩ | ٠.٠١ |
| ٢-تجنب التفكير التصنيفي | ٢٠.٥٩ | ٠.٦١٤ | ١٩ | ١.٤٨٥ | ٥.٥٨٣ | ٠.٠١ |
| ٣- المواجهة السلوكية | ١١.٩٠ | ٠.٢٩٦ | ٩.٨ | ١.٧١ | ٦.٨٦٢ | ٠.٠١ |
| ٤- تجنب التفكير الخرافي | ١٧.٤٣ | ٠.٧١٥ | ١٥.١٣ | ١.٧٥٦ | ٦.٨٤٣ | ٠.٠١ |
| ٥- تجنب التفاؤل الساذج | ١١.٦٨ | ٠.٦٩٢ | ١٠ | ١.٢٨٦ | ٦.٤٨٧ | ٠.٠١ |
| ٦- تجنب التفكير الخفي | ١١.٤٣٧ | ٠.٨٧٧ | ١٠.٠٦٦٧ | ١.١٠٤ | ٥.٧ | ٠.٠١ |
| الدرجة الكلية للتفكير البنائي | ١٠١.٩٣٧ | ٢.٦٨٧ | ٨٧.٧٦٦ | ٧.٠٣٠ | ١٠.٦١٠ | ٠.٠١ |

درجات الحرية = ٦٠

**ويتضح من الجدول ( ٢١ ) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير البنائي وأبعاده (المواجهة الانفعالية، تجنب التفكير التصنيفي، المواجهة السلوكية، تجنب التفكير الخرافي، تجنب التفاؤل الساذج، تجنب التفكير الخفي) في القياس البعدى لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابى للدرجة الكلية للتفكير البنائي (١٠١.٩٣٧) للمجموعة التجريبية، بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابى للمجموعة الضابطة (٨٧.٧٦٦) مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير البنائي لدى طلاب المجموعة التجريبية وبالتالى تحقق الفرض الأول.**

وقامت الباحثة بحساب قيمة حجم الأثر (مربع إيتا) الناتجة من المقارنات بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كما قيست بمقياس الرفاهية الأكاديمية( د.ح تمثل درجات الحرية) ( على ماهر خطاب ، ٢٠٠٩، ٦٥٨).

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{د.ح}}$$

وتفسر قيمة هذا المعامل $\eta 2$ في ضوء مستويات حجم الأثر التي حددها كوهين (١٩٨٨)، وهي : (٠.٠١ ) في حالة حجم الأثر الصغير، (٠.٠٦) في حالة حجم الأثر المتوسط، (٠.١٤) في حالة حجم الأثر الكبير (على ماهر خطاب ، ٢٠٠٩، ٦٧٩).

كما قامت الباحثة بحساب مقياس حجم الأثر (د) بمعرفة قيمة مربع إيتا استخدام المعادلة الآتية (على ماهر خطاب ، ٢٠٠٩، ٦٧٧) :

$$\text{(د)} = \sqrt{\frac{\eta 2}{1 - \eta 2}}$$

ولقد اعتبر كوهين ( في : على ماهر خطاب، ، ٦٤٤) أن حجم الأثر الذي تصل قيمته (٠.٢٠) حجم أثر صغير ، وحجم الأثر الذي تصل قيمته ٠.٥٠ حجم أثر متوسط ، وحجم الأثر الذي تصل قيمته (٠.٨٠) حجم أثر كبير.

وكانت قيم حجم الأثر( مربع إيتا) ومعامل التأثير (d)، وكانت النتائج كما بالجدول ( ٢٢ )

جدول( ٢٢ )

قيم معامل حجم الأثر للتفكير البنائي

| المتغير | مربع إيتا | حجم الأثر |
|---|---|---|
| ١-المواجهة الانفعالية | ٠.٣٧٧ | ٠.٧٧٧٩ |
| ٢-تجنب التفكير التصنيفي | ٠.٣٤٢ | ٠.٧٢ |
| ٣- المواجهة السلوكية | ٠.٤٣٩ | ٠.٨٨ |
| ٤- تجنب التفكير الخرافي | ٠.٤٣٨ | ٠.٨٨ |
| ٥- تجنب التفاؤل الساذج | ٠.٤١٢ | ٠.٨٤ |
| ٦- تجنب التفكير الخفي | ٠.٣٥١ | ٠.٧٣ |
| الدرجة الكلية للتفكير البنائي | ٠.٦٥٢ | ١.٣٦٨ |

ويتضح من الجدول ( ٢٢ ) أن جميع قيم مربع إيتا مرتفعة ، وأن جميع القيم الخاصة بحجم الأثر تتراوح ما بين فوق المتوسط إلى المرتفع مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية التفكير البنائي.

## تفسير نتيجة الفرض الأول ومناقشتها :

تعزى نتيجة الفرض الأول إلى ما يلى:

- توظيف قدرات الذكاء الناجح خلال الجلسات ومساعدة الطلاب على تنفيذها من خال مشكلات حياتية؛ حيث يتحقق النجاح وفق نظرية الذكاء الناجح من خلال التوازن بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية؛ فالقدرات الإبداعية تساعد في توليد الأفكار وإيجاد حلول جديدة للمشكلات، وتساعد القدرات التحليلية في الحكم على جودة تلك الأفكار وصلاحيتها لحل المشكلة، والقدرات العملية ضرورية لتنفيذ الأفكار وتطبيقها .
- أن البرنامج التدريبي تضمن مجموعة من الأنشطة والمواقف الحياتية والخبرات التي تم فيها توظيف الذكاء التحليلي والعملي والابداعي، مما انعكس بالإيجاب على تفكير الطلاب وجعلهم يفكرون بطريقة مختلفة، حيث ساعدتهم تلك الخبرات على مواجهة المواقف المختلفة بطريقة إيجابية والتصرف بهدوء وتوظيف الخبرات السابقة عند التعامل مع المشكلات، وبالتالى عدم التفكير بشكل تصنيفي للمواقف والأشخاص بل زادت لديهم المرونة في التفكير، وعند مواجهة المواقف زادت قدرتهم على التفكير في زوايا متعددة للأمور وعدم النظر إليها من وجهة واحدة.
- أن استخدام الطلاب للذكاء التحليلي ساهم في تجنبهم للأفكار الخرافية التي لا تستند إلى أى أساس علمى، والتفكير بشكل إيجابى مما ساهم في اختيار السلوكيات الملائمة للموقف والتحكم في الانفعالات، وتجنب التفاؤل الساذج بناء على المعطيات المقدمة في الموقف، كما أن الذكاء العملى يساهم فى تحسين القدرة على التفكير، فلقد توصلت دراسة إيمان الشريف (٢٠٢١) أنه توجد قدرة تنبؤية للذكاء العملى والتفكير الخلاق لدى الطلبة الموهوبين بالقدرة على حل المشكلات المستقبلية.
- أن استخدام الطلاب لعدة استراتيجيات داخل الجلسات مثل العصف الذهنى والتعلم التعاونى ساهم في تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض وتبادل الخبرات وتقبل أفكار الآخرين وعدم التعصب أو التحيز لرأى معين، مما انعكس على طريقة التفكير لديهم وساهم في تحسين قدرتهم على مواجهة المواقف المختلفة وخاصة الأكاديمية وبالبالتالى انخفض لديهم مستوى الضغوط، وقل شعورهم بالتشاؤم والتوتر خاصة في المواقف الضاغطة.

– أن توظيف الذكاء العملي ساهم في تطبيق الطلاب للأفكار المختلفة؛ حيث لم يقتصر الأمر على تدريبهم على كيفية تحليل المشكلات والمواقف بل قاموا بتطبيقها على مواقف حياتية وبالتالى أصبح لديهم طريقة تلقائية للتفكير تساهم في زيادة السلام النفسى والعقلى والبدنى لديهم، مما يحسن من توافقهم النفسى والدراسى ويزيد من قدرتهم على مواجهة الضغوط والشعور بالسعادة عند أداء المهام الأكاديمية، فلقد توصلت دراسة أبو زيد الشويقى (٢٠٠٩) إلى أنه يمكن التنبؤ بالشعور بالسعادة من خلال أبعاد التفكير البنائي: التفكير البنائي الكلى والمواجهة السلوكية والتفاؤل الساذج، كما أنه يمكن التنبؤ بالشعور باستراتيجيات مواجهة الضغوط من خلال أبعاد التفكير البنائي: التفكير البنائي الكلى، والمواجهة السلوكية والمواجهة الانفعالية والتفاؤل الساذج والتفكير الخرافي الشخصى، وتوجد علاقة جوهرية بين أبعاد التفكير البنائي والتوافق النفسى .

– أن الجلسات تضمنت أيضاً زيادة وعى الطلاب باكتشاف نقاط القوة والضعف لديهم ، وكيف يمكن تقوية نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف مما ساهم في مساعدة الطلاب على التكيف مع المواقف المختلفة والتعامل معها بأقل قدر من التوتر والقلق؛ حيث يرتبط التفكير البنائي بعملية التأمل، والتأمل يجعل الفرد يركز انتباهه على ذاته أكثر من التركيز في الأمور الخارجية وبالتالى يزداد لديه مستوى التركيز ويقل الشعور بالضغط عند مواجهة المشكلات؛ فالتأمل الذاتى يساعد الفرد على تقويم مشاعره وأفكاره وفهم أفكار ومشاعر الآخرين مما يساهم في تحسين علاقاته بالآخرين وشعوره بالسعادة، ولقد استخدمت الباحثة داخل الجلسات فنية الاسترخاء في بداية كل جلسة حتى يتخلص الطالب من الضغوط ويزداد لديه مستوى التأمل مما ينعكس على طريقة تفكيره، ولقد توصلت دراسة ديالا الطراونة (٢٠١٨) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مستوى الذكاء الناجح ودرجة التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة مؤتة، كما تبين وجود أثر إيجابي للذكاء الإبداعي والذكاء العملي والذكاء التحليلي على التفكير الإيجابي ، كما توصلت دراسة خالد البلاح (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملى وأساليب التعلم النوعية .

وتتفق نتيجة الفرض الحالى مع نتائج بعض الدراسات منها دراسة محمد حسين ( ٢٠١٠) والتي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبى في تنمية التفكير البنائي ووجود أثر لذلك في

أساليب مواجهة الضغوط لدى معلمى المرحلة الابتدائية، ودراسة ناصر جمعة وأحمد رمضان (٢٠١٤) التي توصلت إلى فعالية برنامج تدريبي في تنمية التفكير البنائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، ووجود أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) للبرنامج التدريبي في تحسين عادات الاستذكار وخفض قلق الامتحان لدي تلاميذ المجموعة التجريبية، ودراسة محمد عمر (٢٠١٨) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتطوير التفكير الناقد، وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد، دراسة فوقية سليمان (٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الكفايات التدريسية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى معلمى العلوم بكلية التربية، ودراسة سحر حمدى (٢٠٢١) التي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح في الكيمياء الخضراء وتطبيقاتها في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التخيلى والمهارات الحياتية لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية، ودراسة أميرة فتح الله (٢٠٢٢) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير المستقبلى واتخاذ القرار لدى طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية.

## نتائج الفرض الثانى وتفسيرها

وينص الفرض الثانى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على مقياس الرفاهية الأكاديمية ( الأبعاد والدرجة الكلية ) بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح" .

وللتحقق من صحة الفرض الحالى تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، من خلال استخدام البرنامج الإحصائى (SPSS(v26، وكانت النتائج كما يوضحها جدول ( ٢٣ ).

**جدول ( ٢٣ )**
**اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الرفاهية الأكاديمية في القياس البعدى**

| المتغير | المجموعة التجريبية ن= ٣٢ | | المجموعة الضابطة ن= ٣٠ | | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| ١-الفاعلية الأكاديمية | ٨٥.٢١ | ٨.٥٧ | ٧٦.٧ | ١٢.٦ | ٣.١٠٧ | ٠.٠١ |
| ٢-العلاقات الإيجابية مع الآخرين | ٥٩.٦٢ | ٦.٠٧ | ٥٦.٦٦ | ٤.٢٢ | ٢.١٢ | ٠.٠٥ |
| ٣- الرضا الأكاديمي | ٣٢.٧١٨ | ٤.٣ | ٢٧.٢٦٦ | ٥.٩٩ | ٤.١٣ | ٠.٠١ |
| ٤- الاستقلال الأكاديمي | ٤٥.٦٥ | ٣.٥٧ | ٤٠.٣ | ٧.١٨ | ٣.٧٥ | ٠.٠١ |
| الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية | ٢٢٣.٢١ | ١٧.٨٢ | ٢٠٠.٩٣ | ٢٣.٧٦ | ٤.١٩٤ | ٠.٠١ |

**ويتضح من الجدول ( ٢٣ ) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الرفاهية الأكاديمية وأبعاده ( الفاعلية الأكاديمية – العلاقات الإيجابية مع الآخرين – الرضا الأكاديمي – الاستقلال الأكاديمي) بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابى للمجموعة فيما يتعلق بالدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية (٢٢٣.٢١) بينما كانت قيمة المتوسط الحسابى لدى المجموعة الضابطة ( ٢٠٠.٩٣)، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان فعالاً وأحدث تحسن لدى الطلاب في شعورهم بالرفاهية الأكاديمية، وبالتالى تحقق الفرض الثانى.**

**وقامت الباحثة بحساب قيمة حجم الأثر (مربع إيتا) الناتجة من المقارنات بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كما قيست بمقياس الرفاهية الأكاديمية، كما قامت الباحثة بحساب مقياس حجم الأثر (د) بمعرفة قيمة مربع إيتا ، وكانت النتائج كما بالجدول:**

جدول(٢٤)
قيم معاملات حجم الأثر للرفاهية الأكاديمية

| المتغير | مربع إيتا | D |
|---|---|---|
| ١- الفاعلية الأكاديمية | ٠.١٣٨٥ | ٠.٤ |
| ٢- العلاقات الإيجابية مع الآخرين | ٠.٠٦٩٦ | ٠.٢٧ |
| ٣- الرضا الأكاديمي | ٠.٢٢ | ٠.٥٣ |
| ٤- الاستقلال الأكاديمي | ٠.١٨٩ | ٠.٤٨ |
| الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية | ٠.٢٢٦ | ٠.٥٤ |

ويتضح من الجدول أن قيم مربع ايتا متوسطة ومرتفعة، وأن قيم حجم الأثر (د) تتراوح ما بين تحت المتوسط إلى المتوسط، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي .

ويمكن تفسير التحسن الذي حدث لدى طلاب المجموعة التجريبية كما يلى:

- أن البرنامج التدريبي القائم على على نظرية الذكاء الناجح تضمن مجموعة من الأنشطة والمواقف الحياتية والخبرات المتنوعة التي ساهمت على تعزيز مشاركة الطلاب خلال الجلسات عن طريق التفاعل خلال النقاش أو القيام بأعمال جماعية بين الطلاب، مما جعل الطلاب تتفاعل بإيجابية ويكون لديها توجه إيجابى نحو الآخرين مما أدى إلى تحسن شعورهم بالرفاهية الأكاديمية.
- أن الجلسات تضمنت جلسات وظفت الذكاء التحليلي والعملي والابداعي في حل المشكلات التي تواجه الطلاب، ولقد ساهم الذكاء التحليلي في معرفة الفرد ذاته وتقبلها، من خلال معرفة نقاط القوة والضعف لديه، والتركيز على تدعيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، مما أدى إلى زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم، وزاد شعورهم بالكفاءة، مما أدى إلى تعزيز شعورهم بالفعالية الأكاديمية وزادت ثقتهم في قدرتهم على التغلب على المشكلات المختلفة.
- أن تدريب الطلاب على المهارات التحليلية والعملية والإبداعية ساهم في إكسابهم عدة مهارات حياتية ساعدت على زيادة ثقتهم في أنفسهم وتحسيت قدرتهم على اتخاذ القرار، ولقد توصلت دراسة طارق المومنى وناجى السعايدة (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين قدرات الذكاء الناجح ومهارات اتخاذ القرار ، كذلك توصلت دراسة خالد البلاح (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الناجح ومهارات التفكير التأملى.

- ساهمت الخبرات المتنوعة التي مر بها الطلاب خلال الجلسات على مساعدة الطالب على إيجاد معنى وهدف لحياته، كما زادت من قوة الإرادة لديه في التغلب على العقبات، كما زادت من قدرة الطالب على التكيف مع البيئة المحيطة من خلال إيجاد سياق مناسب يتناسب مع احتياجات الفرد، وبالتالى انعكس ذلك على زيادة شعوره بالرضا الأكاديمي، وأن ما يواجهه من مشكلات يمكن التغلب عليها؛ فالفرد لكى يحصل على النجاح المرغوب ويحقق هدفه لابد له من إرادة قوية تساعده على التحدى بدلاً من الشعور باليأس والإحباط.
- تضمنت الجلسات تدريب الطلاب على حل المشكلات إبداعياً، وأنه لابد من تحليل المشكلة إلى مكوناتها للتعرف على نقاط الضعف والتغلب عليها، كما تم تكليف الطلاب بمهام بشكل فردى ساهمت في زيادة قدرته على تقييم ذاته وعدم الاعتماد على الآخرين في تقرير مصيره، وأنه لابد أن يكون له شخصيته المستقلة، مما ساهم في زيادة شعور الطلاب بالاستقلال الأكاديمي.
- أنه تم استخدام عدة استراتيجيات داخل الجلسات ساهمت في تحسين الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب منها الخرائط العقلية التي ساهمت في تنمية قدرة الطالب على التحليل، والمناقشة والتعلم التعاونى الذي ساهم في تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب وإقامة علاقات تتخللها الثقة بينهم، كما استخدمت فنيات مثل التغذية الراجعة التي ساهمت في زيادة ثقة الطلاب في قدرتهم على أداء المهام الأكاديمية من خلال تعزيز الإيجابيات ومعرفة الأخطاء وتصويبها.

وتتفق نتائج الفرض الأول مع نتائج عدة دراسات منها دراسة Alireza(2013) التي توصلت إلى أن التدريب على الحل الإبداعي للمشكلات أدى إلى تحسن كبير في مستوى الرفاهية الأكاديمية بمكوناتها الثلاثة لدى عينة الدراسة.

واتفقت مع بعض الدراسات استخدمت نظرية الذكاء الناجح في تنمية بعض المتغيرات منها دراسة محمد عمر (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود أثر دال للبرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير الناقد وتحسين دافعية الإنجاز وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد، ودراسة الجوهرة الدوسرى (٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاء الناجح في الحد من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الاقتصاد

المنزلى، ودراسة سحر حمدى (٢٠٢١) التي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح في الكيمياء الخضراء وتطبيقاتها في ضوء نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير التخيلى والمهارات الحياتية لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية، ودراسة أميرة فتح الله (٢٠٢٢) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير المستقبلى واتخاذ القرار لدى طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية، ودراسة هند سلطان (٢٠٢٢) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية بعض مهارات القرن الحادى والعشرين لدى الطالبات معلمات التاريخ، ودراسة هبة غنايم (٢٠٢٢) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية كل من المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

## نتائج الفرض الثالث وتفسيرها

وينص الفرض الثالث على أنه" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار التفكير البنائي في القياسين البعدى والتتبعى".

وللتحقق من الفرض الحالى تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة؛ وذلك لحساب الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى، وكانت النتائج كما في جدول ( ٢٥ ).

**جدول ( ٢٥ )**
**اختبار "ت" لدلالة الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس التفكير البنائي وأبعاده في القياسين البعدى والتتبعى**

| المتغير | المجموعة التجريبية بعدى ن= ٣٢ | | المجموعة التجريبية تتبعى ن= ٣٢ | | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| ١-المواجهة الانفعالية | ٢٨.٨٧ | ١.١٥٧ | ٢٨.٨٤ | ١.٢٤٧ | ٠.٢٩٧ | ٠.٧٦٨غير دالة |
| ٢-تجنب التفكير التصنيفي | ٢٠.٥٩ | ٠.٦١٤ | ٢٠.٦٥ | ٠.٦٠١ | ٠.٥٢٨ | ٠.٦٠١ غير دالة |
| ٣- المواجهة السلوكية | ١١.٩٠ | ٠.٢٩٦ | ١١.٧١ | ٠.٦٨٣ | ١.٦٤٦ | ٠.١١٠غير دالة |
| ٤- تجنب التفكير الخرافي | ١٧.٤٣ | ٠.٧١٥ | ١٧.٥ | ٠.٥٦٨ | ٠.٤٦٦ | ٠.٦٤٥غير دالة |
| ٥- تجنب التفاؤل الساذج | ١١.٦٨ | ٠.٦٩٢ | ١١.٤٧ | ٠.٦٧ | ١.٦٤٨ | ٠.١٠٩غير دالة |
| ٦- تجنب التفكير الخفي | ١١.٤٣٧ | ٠.٨٧٧ | ١١.٣٧ | ٠.٩٠٦ | ٠.٣٧٣ | ٠.٧١٢ غير دالة |
| الدرجة الكلية للتفكير البنائي | ١٠١.٩٣٧ | ٢.٦٨٧ | ١٠١.٥٦ | ٢.٣٨ | ١.٣٤٢ | ٠.١٨٩غير دالة |

د.ح= ٣١

**ويتضح من الجدول ( ٢٥ ) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس التفكير البنائي وأبعاده الفرعية (المواجهة الانفعالية، تجنب التفكير التصنيفي، المواجهة السلوكية، تجنب التفكير الخرافي، تجنب التفاؤل الساذج، تجنب التفكير الخفي) مما يشير إلى استفادة طلاب المجموعة التجريبية من البرنامج التدريبي واستمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير البنائي؛ مما يشير إلى تحقق الفرض الثالث .**

**وتعزى هذه النتيجة إلى أن محتوى البرنامج التدريبي اعتمد على توظيف مكونات الذكاء الناجح الثلاثة وهي الذكاء التحليلي والعملي والابداعي في تنمية التفكير البنائي باستخدام عدة استراتيجيات وفنيات محددة من خلال التطبيق على مواقف حياته والاستفادة من الخبرة السابقة عند التعامل مع المواقف الضاغطة مما جعل الطلاب يستمرون في تطبيق ذلك حتى**

بعد الانتهاء من الجلسات؛ وذلك لأنها تقلل من شعورهم بالتوتر والقلق وتساهم في تكيفهم مع البيئة المحيطة وحل المشكلات بأقل قدر من الوقت والجهد وبشكل تلقائى، فالبرنامج التدريبى راعى احتياجات المتعلمين وتم الاستماع إلى مشكلاتهم التى تواجههم خلال حياتهم بشكل عام والأكاديمية خاصة مما ساعدهم فى التغلب عليها والاستمرار فى تطبيقها بعد فترة من التطبيق.

## نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

وينص الفرض الرابع على أنه" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الرفاهية الأكاديمية في القياسين البعدى والتتبعى".

وللتحقق من صحة الفرض الحالى تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات المرتبطة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول ( ٢٦ )

جدول ( ٢٦ ) اختبار "ت" لدلالة الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الرفاهية الأكاديمية في القياسين البعدى والتتبعى

| المتغير | المجموعة التجريبية بعدى ن= ٣٢ | | المجموعة التجريبية تتبعى ن= ٣٢ | | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | |
| ١-الفاعلية الأكاديمية | ٨٥.٢١٨ | ٨.٥٧ | ٨٤.٩٧ | ٨.٥٤ | ١.٤٨٨ | ٠.١٤٧ غير دالة |
| ٢-العلاقات الإيجابية مع الآخرين | ٥٩.٦٢٥ | ٦.٠٧ | ٥٩.٦٥٢ | ٣.٨٧ | ٠.١٠٢ | ٠.٩٢٠ غير دالة |
| ٣- الرضا الأكاديمي | ٣٢.٧١٨ | ٤.٣ | ٣٢.٤٠٦ | ٤.١١ | ١.٥٧٩ | ٠.١٢٥ غير دالة |
| ٤- الاستقلال الأكاديمي | ٤٥.٦٥٦ | ٣.٥٧ | ٤٥.٥٦٢ | ٣.٣٩٧ | ٠.٢٢٠ | ٠.٨٢٨ غير دالة |
| الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية | ٢٢٣.٢١٨ | ١٧.٨٢٦ | ٢٢٤.٢١٨ | ١٤.٦٨٥ | ١.١٧٩ | ٠.٢٤٧ غير دالة |

درجات الحرية = ٣١

ويتضح من الجدول ( ٢٦ ) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الرفاهية الأكاديمية وأبعاده ( الفاعلية الأكاديمية، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الرضا الأكاديمي، الاستقلال الأكاديمي)

**مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين الرفاهية الأكاديمية ؛ مما يشير إلى تحقق الفرض الرابع.**

**وتعزى نتيجة الفرض الحالى إلى أن محتوى البرنامج التدريبي اعتمد على توظيف مكونات الذكاء الناجح الثلاثة وهي الذكاء التحليلي والعملي والابداعي في تحسين الرفاهية الأكاديمية باستخدام عدة استراتيجيات وفنيات محددة من خلال التطبيق على مواقف حياتيه وخاصة المواقف الأكاديمية التي يتعرض لها الطالب خلال دراسته، مما جعل الطلاب يستمرون في تطبيق ذلك حتى بعد الانتهاء من الجلسات؛ وذلك لأنها تقلل من شعورهم بالتوتر والقلق وتساهم في تكيفهم مع البيئة المحيطة ، كما أن المشاركة الفعالة بين الطلاب من خلال مجموعات العمل التعاونى ساهمت في زيادة علاقات الودة بين الطلاب وشعورهم بالسعادة أثناء أدائهم للمهام والتكليفات المطلوبة منهم .**

## نتائج الفرض الخامس وتفسيرها

**وينص الفرض الخامس على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار التفكير البنائي ودرجاتهم على مقياس الرفاهية الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح".**

**وللتحقق من صحة الفرض الحالى تم استخدام معامل ارتباط بيرسون باستخدام البرنامج الإحصائى (SPSS v.26) لحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس التفكير البنائي وأبعاد ودرجاتهم على مقياس الرفاهية الأكاديمية وأبعاده، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول ( ٢٧ ).**

جدول ( ٢٧ )
معاملات الارتباط بين التفكير البنائي والرفاهية الأكاديمية

| الرفاهية الأكاديمية / التفكير البنائي | ١-الفاعلية الأكاديمية | ٢-العلاقات الإيجابية مع الآخرين | ٣- الرضا الأكاديمي | ٤- الاستقلال الأكاديمي | الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١-المواجهة الانفعالية | ٠.٣٦٩* | ٠.٣٣٣ | ٠.١١٦ | ٠.٠٨١- | ٠.٣٠٦ |
| ٢-تجنب التفكير التصنيفي | ٠.٤٧٣** | ٠.١٣٩ | ٠.١٥٠ | ٠.٠٦٧ | ٠.٣٢٩ |
| ٣- المواجهة السلوكية | ٠.٢٠٧ | ٠.٠٥٢ | ٠.٠٨٠ | ٠.٢٤٣ | ٠.١٧٨ |
| ٤- تجنب التفكير الخرافي | ٠.٤٦٨** | ٠.١٨٩ | ٠.٣٧٦* | ٠.٢٨٨ | ٠.٤٤٠* |
| ٥- تجنب التفاؤل الساذج | ٠.٣٩٥* | ٠.٢٧٨ | ٠.١٦٤ | ٠.٠٠٦- | ٠.٣٢٧ |
| ٦- تجنب التفكير الخفي | ٠.١٥١ | ٠.١٦٥ | ٠.٠٦٩- | ٠.٠٣٩ | ٠.١٢٢ |
| الدرجة الكلية للتفكير البنائي | ٠.٥٦٦** | ٠.٣٥٤* | ٠.٢١٣ | ٠.٠٩٥ | ٠.٤٦٩** |

**دال عند مستوى ٠.٠١
*دال عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول ( ٢٧ ) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس التفكير البنائي (الدرجة الكلية) ودرجاتهم على مقياس الرفاهية الأكاديمية ( الدرجة الكلية)، وكانت قيمة معامل الارتباط ٠.٤٦٩ وهي دالة عند مستوى ٠.٠١ كما أنها تعد قيمة متوسطة، مما يشير إلى أنه كلما زادت قيمة التفكير البنائي لدى الطلاب كلما ارتفع مستوى الرفاهية الأكاديمية لديهم والعكس صحيح، فالعلاقة طردية، أما فيما يتعلق بالأبعاد كانت جميع القيم غير دالة فيما عدا عدة قيم ، وهي:

– وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً وقيمتها ٠.٣٦٩ ( دالة عند ٠.٠٥) بين درجات الطلاب على بعد المواجهة الانفعالية (للتفكير البنائي) ودرجاتهم على بعد الفاعلية الأكاديمية (للرفاهية الأكاديمية) .

– وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً وقيمتها ٠.٤٧٣( جالة عند ٠.٠١) بين بعد تجنب التفكير التصنيفي (للتفكير البنائي) وبعد الفاعلية الأكاديمية (للرفاهية الأكاديمية).

– وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً وقيمتها ٠.٤٦٨(دالة عند ٠.٠١) بين بعد تجنب التفكير الخرافي (للتفكير البنائي) وبعد الفاعلية الأكاديمية (للرفاهية الأكاديمية)، كذلك

وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً وقيمتها ٠.٣٧٦ ( دالة عند ٠.٠٥) بين بعد تجنب التفكير الخرافي وبعد الرضا الأكاديمي، كذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً وقيمتها ٠.٤٤٠ (دالة عند ٠.٠٥) بين تجنب التفكير الخرافي والدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية. .

– وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً وقيمتها ٠.٣٩٥(دالة عند ٠.٠٥) بين بعد تجنب التفاؤل الساذج والفاعلية الأكاديمية.

– وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً وقيمتها ٠.٥٦٦ بين الدرجة الكلية للتفكير البنائي وبعد الفاعلية الأكاديمية، كذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً وقيمتها ٠.٣٥٤(دالة عند ٠.٠٥) بين الدرجة الكلية للتفكير البنائي وبعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين.

وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الخامس جزئياً.

## تفسير نتائج الفرض الخامس

تعزى هذه النتائج إلى ما يلى:

– أنه بشكل عام كلما زادت قدرة الطلاب على التفكير البنائي كلما تحسن لديهم مستوى الرفاهية الأكاديمية ؛ فالتفكير البنائي يزيد من قدرة الفرد على رؤية المواقف بموضوعية ومن زوايا متعددة، كما يساعد على تمتع الفرد بالإيجابية بعيداً عن السطحية في التفكير والتفاؤل الساذج، ويجعل الطالب مندمجاً في العملية التعليمية بشكل أفضل ، مما يحسن من مستوى الرضا الأكاديمي لديه وتكون علاقاته مع زملائه يسودها الحب والمودة، فلقد توصلت دراسة هانى فؤاد وسارة عاصم (٢٠٢١) إلى وجود تأثير مباشر للتفكير البنائي في الإندماج الأكاديمي.

– أن التفكير البنائي يساعد في زيادة مستوى الوعى الذاتى لدى الفرد، ويصبح أكثر قدرة على معرفة نقاط ضعفه وقوته، ويجعل للفرد هدف معين يسعى لتحقيقه، وتزداد ثقة الفرد في قدرته على أداء المهام، ويزداد اعتماده على نفسه ويزداد لديه المرونة في التفكير ويعدل الطالب من سلوكه بما يتناسب مع المتغيرات المحيطة؛ فالتفكير البنائي يساعد في التعامل مع الانفعالات السالبة والتغلب على الضغوط وحل المشكلات بأقل قدر من القلق والتوتر، ، ولقد كشفت نتائج دراسة سهام خليفة (٢٠٢١) عن وجود علاقة ارتباطية

موجبة دالة إحصائيًا بين سمة ما وراء المزاج والرفاهية الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، كما توصلت دراسة Özhan and Yuksel(2021) إلى وجود تأثير للاحتراق المدرسى على الإنجاز الأكاديمي والرفاهية لدى طلاب المدارس العليا.

- أن التفكير البنائي يحسن من مستوى التوافق والتكيف لدى الطالب، ويحسن التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب وبعضهم ، ويكون لدى الطالب القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، كما يتحمل الفرد مسئولية تنفيذ قراراته، ويقل لديه التفاؤل الساذج لاعتماده على الموضوعية في التفكير، كما يبتعد في تفكيره عن الخرافات الشائعة ، مما يجعلهم يصدرون سلوكيات مناسبة للمواقف المختلفة، فلقد أظهرت دراسة أبوزيد الشويقى ( ٢٠٠٩ ) وجود علاقة بين التفكير البنائي والتوافق النفسى، وتوصلت دراسة يوسف شلبى وأخرون (٢٠٢٠–أ) إلى أن متغيري الصمود والاحتراق الأكاديمي تنبئا بدلالة بالرفاهية الأكاديمية .
- أن الطلاب الذين يكون لديهم مستويات مرتفعة من الرفاهية الأكاديمية يميلون إلى تحقيق مستويات عالية من الإبداع، ولديهم دافعية مرتفعة ، ويكون لديهم قدر كبير من الثقة بالنفس مما ينعكس على تفكيرهم بشكل بناء عند التعامل مع المشكلات وبالتفكير بشكل يتميز بالمرونة والمنطقية بعيداً عن الخرافات وتصنيف الأفراد في فئات محددة .

وتتفق نتائج الفرض الحالى مع نتائج بعض الدراسات منها دراسة دعاء هريدى (٢٠٠٩) التى توصلت بأنه يمكن التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة من خلال مكونات التفكير البنائى، ودراسة أحلام الزهرانى ومجدة الكشكى (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية النفسية وإدارة الذات، ودراسة عبلة صغير (٢٠٢١) وجود علاقة موجبة بين الأداء الأكاديمي والهناء النفسى ، ودراسة راشد العجمى وأملان الهملان (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين كل من التنظيم الانفعالى والكفاءة الاكاديمية والرفاهية النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

## التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصى الباحثة بما يلى:

- ضرورة الاهتمام بتوظيف الذكاء التحليلي والابداعي والعملي خلال إعداد المعلم سواءً تم ذلك ضمنياً خلال تدريس المقررات المختلفة أو بشكل صريح من خلال إعداد برامج تدريبية للطلاب المعلمين أثناء فترة إعدادهم .
- الاهتمام بالرفاهية الأكاديمية للطالب المعلم أثناء فترة إعداده لما لها من انعكاسات كبيرة عليه، فشعوره بمتعة التعلم يساهم في زيادة اندماجه في عملية التعلم، وتكوين علاقات طيبة بينه وبين زملائه وأساتذته، وشعوره بالثقة في نفسه وفي قدراته مما يقلل من الانفعالات السلبية مثل القلق والتوتر والإحباط، وهذه الانفعالات تقلل من مستوى تحصيله ومن دافعيته.
- الاهتمام بضرورة تنمية التفكير البنائي لدى الطالب المعلم؛ فالتفكير البنائي يساهم في تحسين قدرته على مواجهة المواقف المختلفة بإصدار السلوكيات والانفعالات المناسبة، كما تنمى لديه المرونة في التفكير بدلاً من الجمود الفكرى الذي يجعله غير قادر على مواكبة التغيرات الحادثة.
- توجيه نظر التربويين إلى ضرورة تصميم أنشطة تعليمية خلال تدريس المقررات تساهم في تدريب الطلاب على التفكير العلمى الموضوعى والتغلب على التفكير الخرافي والتصنيفي.

## البحوث المقترحة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج يمكن اقتراح البحوث الآتية:

١- فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين الإندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- الذكاء الناجح وعلاقته بالمرونة المعرفية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.

٣- فاعلية برنامج تدريبى قائم على التفكير البنائي في تحسين الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التفكير البنائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

**٥- بعض العوامل المسهمة في التنبؤ بالتفكير البنائي لدى طلاب الجامعة .**

**٦- التفكير البنائي وعلاقته بالذكاء الانفعالى والتوافق النفسى لدى طلاب الجامعة.**

**٧- نمذجة العلاقات السببية بين كل من الرفاهية الأكاديمية والتفكير البنائي والذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

# المراجع


أبوزيد الشويقى (٢٠٠٩). التفكير البنائي وعلاقته بالشعور بالسعادة واستراتيجيات مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسى والتوافق النفسى لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩(٦٥)، ١–٤٦.

إيمان الشريف (٢٠٢٢). النموذج البنائى للعلاقات بين الذكاء العملى والتفكير الخلاق وحل المشكلات المستقبلية لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية. المجلة التربوية – جامعة سوهاج، ٩٣(١)، ٤١٤–٤٦٢.

إبراهيم إسماعيل (٢٠١٩). التفكير البنائى والصلابة النفسية كمنبئات للدافع للإنجاز لدى المعلمات فى ضوء الخبرة المهنية. مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية، كلية التربية –جامعة عين شمس ، ٤٣(١)، ١٤–٩٠.

الجوهرة الدوسرى (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتدريس مقرر التغذية العلاجية في الحد من ظاهرة الاحتراق الأكاديمي لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلى بجامعة بيشة. المجلة التربوية – كلية التربية جامعة سوهاج، ٦٦، ٦١٤–٦٥٤.

أمانى حسن ومنال الخولى (٢٠٢٠). نمذجة التأثيرات السببية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، ٤٤، ٢٥٩–٣٤٨.

أحلام الزهرانى ومجدة الكشكى (٢٠٢٠). الرفاهية النفسية وعلاقتها بإدارة الذات لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الانسانية، ٢٨(١٤)، ٢١٩–٢٤٤.

أميرة فتح الله (٢٠٢٢). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير المستقبلى واتخاذ القرار لدى طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية. مجلة البحث العلمى في التربية، ٤(٢٣)، ٨٧–١٣٢.

إيمان عصفور (٢٠١٩). جولة في ربوع الفكر والجمال .القاهرة : دار الفكر العربى.

حمود العنزى (٢٠١٧). دور الأنشطة الترويحية في الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، ١، ١٨٦–٢٩٥.

خالد البلاح (٢٠٢٠). الذكاء الناجح وعلاقته بالتفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية (مملیتكس) لدى الموهوبين في ضوء نموذج ويكس WICS للموهبة، ٢١(١٤)، ٢٠٤–٢٤٠.

خليل الحويجى (٢٠١٣). طبيعة التفكير البنائي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالى ، ٣٣(١)، ٢٧٥–٣١٥.

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

دعاء هريدى(٢٠٠٩). عوامل التفكير البنائى وعلاقتها بالكفاءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة: دراسة عاملية تنبؤية . رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

ديالا الطراونة (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته بالتفكير الإيجابى لدى طلبة جامعة مؤتة. رسالة ماجستير. عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

راشد العجمى وأملان الهملان (٢٠٢١). التنظيم الانفعالى والكفاءة الأكاديمية كمؤشر تنبؤى للرفاه النفسى لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظتى الأحمدى بدولة الكويت. مجلة **أكاديمية شمال أوروبا المحكمة، ١٤١–١٦٨.**

زينب الشيشينى (٢٠١٩). الذكاء الناجح وعلاقته بالأداء المهنى لمعلمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى . مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٧٣(١)، ١٧١–١٣٥.

سحر حمدى (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح في الكيمياء الخضراء وتطبيقاتها في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التخيلى والمهارات الحياتية لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. مجلة البحث العلمى في التربية، ٢٢(١١)، ٣٠٦–٣٧٥.

سعاد عمر (٢٠١٨). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس، ٢٣١، ٦٦–٩٩.

شريفة الزهرانى (٢٠٢٠). أثر برنامج تعليمى مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات التحليلية – دراسة تجريبية للمرحلة المتوسطة في جدة– السعودية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ٤(١٥)، ١٣٥–١٥٦.

شيماء سليمان (٢٠٢٢). أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية كمنبئات بالرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين أكاديمياً بكلية التربية بقنا. المجلة التربوية – جامعة سوهاج، ٩٣(٩٣) يناير (ج٢)، ١٠٢٥–١١٣٧.

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

طارق المومنى وناجى السعايدة (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى معلمى الطلبة المتميزين في مدارس الملك عبد الله الثانى للتميز. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(٦)، ٥٨٧-٦١٢.

عبد الحميد الحولة وسامح عبد المجيد (٢٠١٥). أثر إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفوي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدي عينة من الأطفال المتفوقين ذوى صعوبات التعلم . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٩٩،٦٢-٢٤٦.

عبد الله كاسى ، محمد خصاونة، عماد علوان، محمد الخوالدة، وخالد الحمورى (٢٠١٩). برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الإبداع في التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٢)، ٣٨٢-٣٩٩.

عبلة صغير (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات والهناء النفسى والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمى في التربية، ٢٢(١٠)، ١٢٥-١٦١.

علاء أيوب (٢٠١٦). نظرية الذكاء الناجح: التوافق بين التدريس والتقويم. القاهرة: عالم الكتب.

على ماهر خطاب (٢٠٠٩). الإحصاء الاستدلالى في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . القاهرة : الأنجلو المصرية.

عفراء العبيدى (٢٠١٥). الحكمة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بغداد. المجلة العربية لتطوير التفوق ، ٦(١٠)، ١٨١-٢٠١.

فاطمة خشبة (٢٠١٨). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة، مجلة التربية – جامعة الأزهر، ١٧٩، الجزء الأول، ٤٩٤-٥٩٨.

فتون خرنوب (٢٠١٦). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالى والتفاؤل(دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق). مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤(١)، ٢١٧-٢٤٢.

فوقية سليمان (٢٠١٩). استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الكفايات التدريسية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة معلمي العلوم بكلية التربية .الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٢(١٢)، ١٦١-٢٠٥ .

مروة صادق وعائشة رف الله (٢٠٢٢) . نمذجة العلاقات بين أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والتدفق النفسى والذكاء الناجح والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين . مجلة كلية التربية جامعة بنى سويف . عدد أكتوبر . الجزء ٢، ٣٣٥- ٤٤٠.

محمد حسين (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبى في تنمية التفكير البنائي وأثره في أساليب مواجهة الضغوط لدى معلمى المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية واجتماعية، ١٦(٣)، ١٩٩–٢٤٩.

محمد عمر (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تطوير التفكير الناقد وتحسين دافع الإنجاز الأكاديمي وتعزيز الاتجاه نحو الإبداع الجاد لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. المجلة الدولية لتطوير التفوق، ٩(١٧)، ١٨٧–٢١٨.

محمود أبو جادو (٢٠٠٦). نظرية الذكاء الناجح : الذكاء التحليلي والابداعي والعملي، عمان : دار ديبون للطباعة والنشر والتوزيع.

محمود أبو جادو (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمى مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً . مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١(١٤)، ١٣–٣٧.

محمود أبو جادو ، ميادة الناطور (٢٠١٦) أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى المتفوقي عقليا، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١(١٤)، ١٣–٣٨.

منال طه (٢٠١٤). الانتماء وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى المغتربين وأبنائهم دراسة تنبؤية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٩(٣)، ٩–٧٣.

ناصر جمعة وأحمد رمضان (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.

نهلة أحمد (٢٠١٨). الابتكار الانفعالى وعلاقته بالتفكير البنائي والتأمل والبصيرة لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٥٨، ١٣٩–١٨١.

نجوى واعر وحمودة عبد الواحد (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبى على حل المشكلات المستقبلية بطريقة إبداعية في تنمية الذكاء العملي لدى طلاب كلية التربية بالوادى الجديد. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٦(٩٢)، ٤٤٧–٤٨٠.

محمد نور الدين(٢٠٢٠). الذكاء الناجح في ضوء نظرية ستيرنبرج وعلاقته بكل من الذكفاءة الذاتية المدركة والاندماج الدراسى لدى طلاب الفرقة الأولى بجامعة المنيا. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٧٤، ١٠٧٦–١١٤٥.

هانى فؤاد (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين دافعية الإنجاز، الذكاء الناجح والمرونة المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٠٦، ٢٣٩–٢٦٨.

هانى فؤاد وسارة عاصم (٢٠٢١). بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، ٢٢(٨)، ٢٦٤-٣٢٩.

هبة غنايم (٢٠٢٢). أثر برنامج تدريسي في علم النفس قائم علي نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرج في تنمية المهارات الحياتية والذاكرة ما وراء المعرفية لدي المتفوقين بالمرحلة الثانوية. المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، ١٥٥– ٢١٢.

هند سلطان (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القرن الحادى والعشرين لدى الطالبات معلمات التاريخ. مجلة البحث العلمى في التربية، ٢٣(٣)، ٢١٣-٢٦١.

هشام النرش وإيمان مصطفي(٢٠١٤). الإسهام النسبى لكل من التفكير البنائي والذكاء العام وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى في القدرة على اتخاذ القرار لدى معلمى التعليم العام. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، ١٦١(٣)، ٧٩٣-٨٥٥.

يوسف شلبى، وسام القصبى، وصالحة أمحديش (٢٠٢٠-أ). الاسهام النسبى لكل من: الصمود والاحتراق الأكاديميين في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. عمادة البحث العلمى بجامعة الملك خالد– المملكة العربية السعودية، ٧٧(١)، ٨١-١٢٥.

يوسف شلبى، وسام القصبى، وصالحة أمحديش (٢٠٢٠ –ب).النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من : الكمالية والصمود الأكاديميين والتحصيل لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية، ٧٤، ٨٠٢– ٨٤٥.

Alireza,H.(2013).The effects of creative problem solving process training on academic well-being Shahi chamran university students .Social Behavioral scince,84,549-552.

Azid, N. and Md-Ali, R.(2020). The effect of the successful intelligence interactive module on university utara Malaysia students' analytical , creative and practical thinking skills. South African Journal of Education, 40(3), 1-11.

Baker, M. and Robinson, J.(2016). The Effects of kolb's experiential learning model on Successful intelligence in secondary agriculture students. Journal of Agricultural Education, 57(3), 129-144.

Baker, M. and Robinson, J.(2019). The Interaction of learning style on measures of successful intelligence in secondary agriculture students

exposed to experiential and direct instruction. Journal of Agricultural Education, 60(3), 14-31.

Borgonovi F, Pál J (2016). A Framework for the analysis of student well-being in the pisa 2015 study: Being 15 in 2015, OECD Education Working Papers, No. 140, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvvb-en

Chan, D.(2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among chinese secondary school teachers in hong kong. Educational Psychology, 28 (7), 735-746 .

Diener,E.,Dishi,S., and Lucas,R.E.(2003).Personality cultural and subjective well- being :Emotional and cognitive evaluations of life .Annual Review of psychology. 54, 403-425.

Epstein, S. and Meier, P.(1989).Constructive thinking: A broad coping Variable with specific components.Journal of personality and social psychology,57(2), 322-332.

Epstein, S. ( 1994 ). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. American Psychologist, 49,, 709-724 .

Epstein, S. ( 1998 ). Constructive thinking: The key to emotional intelligence. Westport, CT: Praeger Publishers .

Epstein, S. (2001). CTI Constructive thinking inventory: professional manual . Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Epstein, S. ( 2003). Cognitive-experiential self- theory of personality . In T. Millon & M.J. Lerner (Eds.), Comprehensive Handbook of Psychology, volume 5: Personality and social psychology (pp.159-184). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Epstein, S. & Katz, L. (1992). Coping ability , stress, productive load, and symptoms . Journal of Personality and Social Psychology, 62(5), 813-825.

Epstein, S. & Meier, P. ( 1989). Constructive thinking: A broad coping variable with specific components . Journal of Personality and social Psychology, 57, 332-349.

Frances ,H.,Riikk,H . and Noona,K.(2021).The Development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class and shool climate as buffers .Learning and Instruction ,71.

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

Lira, L., Castillo,P., Marrufo, H., and Melgar, A.(2019) . Mental Maps as a Strategy in the Development of Successful Intelligence in High School Students. Propósitos y Representaciones, 7(1), 59-82.

Lumby, J. (2011). Enjoyment and learning: Policy and secondary school learners' experience in england. British Educational Research Journal, 37, 247-264.

Lustrea ,A. ,Al Ghazi ,L.& Predecu , M.(2018). Adapting and validating Ryff`s psychological well-being scale on Romanian student population. Educatia 21 Journal ,16 ,Art 15.

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

Özhan,M. and Yuksel, G.(2021). The Effect of School burnout on academic achievement and well-being in high school students: A Holistic model proposal. International Journal of Contemporary Education Research, 8(1), 145-162.

Rimpelä A., Kinnunen .J., Lindfors. P., Soto .VE ., Salmela-Aro .K., Perelman. J., Federico .B.,and Lorant .V .(2020). Academic well-being and structural characteristics of peer networks in school. Int J Environ Res Public Health. 17.

Sadeghi, A. and Mahdavi, F.(2020). Social-cognitive predictors of iranian college students' academic well-being. Journal of Career Development, 47 (5) ,579-591 .

Saw, K. and Han, B. (2021). Effectiveness of successful intelligence training program: A meta-analysis. PsyCh Journal, 10(3), 323-339.

Saw, K. and Han, B.(2022). Prospective teachers' academic success in myanmar: Successful intelligence and personality effects. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 48 (1), 72-88 .

Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. Review of General Psychology, 3(4), 292–316. doi:1089-2680/99

Sternberg, R. J. (2003). Discussion issues in the theory and measurement of successful intelligence: A reply to Brody. Intelligence, 31(4), 331-337.

Sternberg, R. J.,Castejon,M., Prieto, J., and Grigorenko, L.(2002).Confirmatory factor analysis of the Sternberg triarchic test in three international samples, Journal of psychological assessment,17(1),1-6.

Sternberg, R. Bonney, C., Gabora, L., and Merrifield, M.(2012). WICS: A Model for college and university admissions. Educational Psychologist, 47 (1), 30-41 .

Sternberg, R., Jarvin, L., Birney, D., Naples, A., Stemler, S., Newman, T., Otterbach, R., Parish, C., Randi, J., and Grigorenko, E.(2014). Testing the theory of successful intelligence in teaching grade 4 language arts, mathematics, and science. Journal of Educational Psychology, 106(3), 881-899 .

Stemler, S., Sternberg, R., Grigorenko, E., Jarvin, L., Sharpes, K.(2014). Using the theory of successful intelligence as a framework for developing assessments in AP physics. Contemporary Educational Psychology, 34(3) ,195-209 .

Tape, N., Branson,V., Dry,M., Turnbull, D.(2021). The Impact of psychological well-Being and ill-Being on academic performance: A

Longitudinal and cross-sectional study. Educational and Developmental Psychologist, 38 (2), 206-214 .

Renshaw, T. (2016). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. Canadian Journal of School Psychology,1, 1-14.

Yangdon, K, Sherab, K, Choezom, P, Passang, S, Deki, S.(2021). Well-being and academic workload: Perceptions of science and technology students. Educational Research and Reviews, 16 (11), 418-427 .

Zbainos, D.(2012). Development, Administration and Confirmatory Factor Analysis of a Secondary School Test Based on the Theory of Successful Intelligence. International Education Studies, 5(2), 3-17.