International Journal of Innovation and Applied Studies
ISSN 2028-9324 Vol. 13 No. 1 Sep. 2015, pp. 207-221
© 2015 Innovative Space of Scientific Research Journals
http://www.ijias.issr-journals.org/

دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض الجوانب غير المعرفية لدى طلاب جامعة الملك فيصل في ضوء بعض المتغيرات

[Studying The Relationship Between Academic Achievement And Some Non-cognitive Aspects Of Students At king Faisal University In Light Of Some Variables]

فتحي أبو ناصر، إبراهيم سالم الصباطي، يسرى زكي عبود

Yusra Zaki Aboud, Ebrahim Salem Alsubaty, and Fathi Abunasser

National Center of giftedness and creativity Research,
King Faisal University,
Alhasa, Kingdom of Saudi Arabia

Copyright © 2015 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the ***Creative Commons Attribution License***, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: The present study aimed to identify the relationship between academic achievement among students of King Faisal University and some non-cognitive variables: emotional intelligence, and achievement motivation, and reflective thinking, in light of variables of: sex, specialization and academic level, To achieve the objectives of the study cumulative rates of students were obtained and then tests of: emotional intelligence , achievement motivation and reflective thinking were applied on(500) students at king Faisal university. the results of the study showed that there were positive relationship between the academic achievement of all of the emotional intelligence, reflective thinking, and achievement motivation, and also showed that there were statistically significant differences in favor of the female students in all variables of the study, there were significant differences in favor of students of scientific specialization in all variables, and there were significant differences in favor of Fourth-year students in reflective thinking and achievement motivation, while there were no differences related to emotional intelligence. Finally, the results showed that there were effect of these variables: gender, specialization and grade level on emotional intelligence, reflective thinking and achievement motivation, but there were no effects of these variables on academic achievement.

KEYWORDS: Emotional intelligence, Motivation, Reflective thinking, Academic achievement, cumulative rates.

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تعّرف العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات غير الوجدانية وهي الذكاء الانفعالي، والدافعية للإنجاز، والتفكير التأملي، لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الحصول على المعدلات التراكمية للطلاب ومن ثم تطبيق كل من مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الدافعية للانجاز ومقياس التفكير التأملي على طلاب وطالبات الجامعة عددهم (500)، وقد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وكل من الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي ودافعية الإنجاز وبينت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطالبات في كل متغيرات الدراسة، وكانت هناك فروق لصالح الطلاب من التخصصات العلمية في كل المتغيرات، وبالنسبة لمتغير المستوى الدراسي كانت الفروق لصالح طلاب السنة الرابعة في التفكير التأملي ودافعية الانجاز، في حين لم تكن هناك فروق تتعلق بالذكاء الانفعالي، وبينت النتائج أخير وجود تأثير للتفاعلات الثلاثية لمتغير الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية على الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي ودافعية الانجاز، ولم يكن لها تأثير على التحصيل الدراسي.

كلمات مفتاحية: الذكاء الانفعالي، التفكير التأملي، دافعية الانجاز، الانجاز الدراسي، المعدل التراكمي.

1. مقدمة

يواجه التعليم العالي مع بداية القرن الحالي في العالم عمومًا، وفي المملكة العربية السعودية خصوصاً تحديات كبيرة، فقد بات المجتمع الجامعي تنافسياً، وبات مطلوباً من الطلاب مواجهة تحديات لم تكن موجودة بالسابق، ففرص العمل تضاءلت مع توجه غالبية الطلاب نحو نيل الدراسات العليا، مما أفرز ضغوطاً نفسية على الطلاب في الحصول على فرصة عمل أمام الإقبال الملحوظ على التعليم الجامعي، وتعيد الكثير من الأنظمة التربوية عامة والجامعية خاصة النظر في استراتيجيات وطرائق التعليم والتعلم، وقدمت الكثير من البحوث والدراسات التي تهتم بدرجة كبيرة في تقديم الأسس العلمية للممارسات التربوية المدرسية وتحسين العملية التعليمية، والتحصيل الدراسي يمثل جانباً كبيراً في عملية تطوير التعليم لهذا كان محوراً لكثير من البحوث، وحاول الباحثون تناول التحصيل من منحنين اثنين؛ أولهما يتعلق ببحث إلى مدى يعتبر التحصيل مجرد نشاط عقلي معرفي؟؛ وثانيهما يتعلق ببحث مدى ارتباط التحصيل بمتغيرات غير معرفية لا تقل في أثرها عن المتغيرات المعرفية؟ والبحوث الحديثة اتجهت إلى بحث ارتباط التحصيل بالمتغيرات غير المعرفية الانفعالية كالدافعية والذكاء الانفعالي ومركز الضبط والتفكير التأملي وغيرها من المتغيرات كتوجه حديث بعد أن ركزت تلك البحوث على التحصيل من منظور معرفي لأمد طويل، وقد بينت تلك الدراسات أن المستوى التحصيلي للطالب الجامعي لا يتوقف على مستوى قدراته المعرفية أو العقلية فقط، بل تتأثر بمتغيرات متعددة كالدافعية والانفعالية والاجتماعية، وقد أوضحت الدراسات التي تناولت علاقة التحصيل بالذكاء أن معامل الارتباط بينهما يتراوح بين 25% إلى 33% من التباين في التحصيل الأكاديمي يمكن ارجاعه إلى الذكاء، وأن هناك نسبة 64% إلى 75% يحتاج إلى تفسير، مما يدل على أن هناك عوامل غير معرفية تقف وراء التحصيل وتؤثر فيه [1].

ويعد الذكاء الانفعالي مفتاح النجاح في الحياة المهنية مقارنة بالذكاء المعرفي الذي هو مفتاح النجاح في الحياة الدراسية والأكاديمية، وله أهميته في تعيين الشخص المناسب في المكان المناسب كما بين ستيرنيوس [2] لذا نجد الكثير من الأشخاص يمتلكون نسبة ذكاء مرتفعة ولكنهم غير ناجحين في حياتهم، وآخرون تحصيلهم الدراسي مرتفع ولكن كان هذا آخر انجازاتهم بالحياة، فلم يستطيعوا توظيف تفوقهم الدراسي لصالح تسيير حياتهم بشكل مواز من النجاح، فيسقطون في دائرة الفشل والإحباط. وأشارت بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج الفرد إلى الذكاء الانفعالي الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية[3] . وذكر جولمان Golman أن الذكاء المعرفي يسهم على أعلى تقدير بنسبة 20% فقط، في نجاح الفرد في حياته، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الانفعالي بنسبة 80%، وأكد سالوفي وماير [4] أن الذكاء المعرفي يسهم بنسب تتراوح بين (4%، 10%، 25%) من تباين أداء الفرد، بينما تعزى النسب المتبقية إلى عوامل انفعالية (بسيوني، 2013، ص 145).

ويمتاز الطلاب المتفوقون دراسياً (الذين نسعى كمهتمين أن تضمهم جامعاتنا) بخصائص انفعالية تميزهم عن العاديين كالقدرة على إقامة العلاقات العامة، والتوقعات العالية من الذات والآخرين، والحساسية المفرطة والتعاطف والرغبة بأن يكونوا مقبولين من الآخرين، وهم مستقرون عاطفياً وأقل ميلاً للعصبية والتشويش الذهني من غيرهم، ولديهم الإدراك الإيجابي عن أنفسهم ولديهم اهتمامات واسعة ومتنوعة، وهم مثابرون على العمل ويحصلون على السرور من إنجازهم ولديهم الدافعية لإيجاد طرق جديدة للعمل، وهم أكثر تحدياً ولديهم صعوبة في التراجع إلى الخلف، ويتميزون بالتفكير المتشعب، والإثارة والإدراك العميق والتضحية[5]؛ ومع أن بعض الدراسات أظهرت دليلاً قوياً على ارتباط الذكاء الانفعالي بالشخصية أكثر من ارتباطه بالذكاء والنجاح الأكاديمي [6]، [7]، [8] فإن هناك الكثير من الدراسات التي أظهرت ارتباط الذكاء الانفعالي مع تحصيل الطلاب (الفرا والنواجحة ،2012)، [9]، [10]، [11]، وهناك الكثير من الدراسات التي بينت أن الذكاء الانفعالي قادر على التنبؤ بالتحصيل الدراسي [6]، [12]، [13] ؛ (بسيوني ،2013؛ الشحروري،2009) .

ولا يمكن انكار دور التفكير في التعلم، فالدور الذي تلح عليه الكثير من أساليب التعليم التقليدية والذي يتمثل بالحفظ والاسترجاع دون إعمال للتفكير والعقل اثبت فشله في تزويد الطلاب بالمعارف والمعلومات والاحتفاظ بها لما بعد التخرج لأنه لم يعمل فيها التفكير، فالتفكير كنشاط عقلي وذهني ينطوي على استقبال المثيرات والخبرات ليتم تنظيمها وتخزينها مندمجة في المخزون المعرفي للفرد, وهناك أنواع للتفكير منه العرضي ومنه الموجه، ومنه القصدي أو العلمي وهو تفكير منظم ومخطط له، يضع الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذو مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة، ويحتاج إلى كفاءة عقلية لفهم واستيعاب العناصر والخبرات المتعلمة وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى (Long term memory)، وهذا النوع من التفكير يساعد على تعلم المناهج التعليمية، وحل المشكلات، ويتضمن هذا النوع من التفكير أنماطاً متعددة منها التفكير التأملي Reflective thinking وهو قدرة حدسية للفرد تساعده على استقصاء نشط ومتأن حول معتقداته وخبراته المفاهيمية، والتفكير التأملي مكون أساسي لتطوير المتعلمين كما بين جون ديوي Jon Dewey حيث يساعد المتعلم من الانتقال من مستوى التعلم القائم على الروتين إلى مستوى التفكير التأملي (مصطفى، 2009، ص144)، ويبين (بركات، 2005) أن التعلم القائم على التفكير التأملي يزيد قدرة الطالب على التعلم الذاتي المستقل وإيجاد نمط التعلم المناسب له والخاص فيه. والتفكير التأملي له أثر في قدرة الطلاب في المحافظة على مستويات عليا من جودة التعلم، ويعد عاملاً أساسياً للتعلم الناجح (الجغيمان، أيوب، 2011) وقد أثبتت عدد من الدراسات وجود علاقة بين التفكير التأملي والتحصيل الدراسي [14] (الزرعة،2012، سليمان،2011؛ محمد، 2009؛ بركات،2005).

ويرى موراي (Murray,1964) أن دافعية الإنجاز تعمل دائماً على تسهيل التعلم والأداء، ودافع الانجاز هو رغبة ملحة تدفع الفرد دفعاً داخلياً للوصول إلى تحقيق هدف ذا أبعاد معرفية وسلوكية (في: الفتلي، 2012، ص9)، فلو قارنا شخصين لهما قدرة واحدة وفتحت أمامهما فرص التعلم والظروف الملائمة للإنجاز ذاتها

فإن الشخص الذي لديه دافعية مرتفعة سوف يكون أفضل في إنجازه ونواتج عمله، وهناك دليل جوهري على أن الدافعية ترتبط بالتحصيل، ففي دراسة ولدوسكي [15] بين فيها أن فريقاً من الباحثين قاموا بتحليل (232) ارتباطاً للدافعية والتحصيل الأكاديمي من دراسات سابقة عددها (40) دراسة، اشتملت على (637.000) مفردة، ووجدوا أن (98%) من هذه الارتباطات بين الدافعية والتحصيل كانت موجبة. وهناك الكثير من الدراسات العربية الأجنبية التي بينت وجود علاقة بين دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي (كمور، 2013؛ المساعيد، 2009، [1]).

وبالمقابل تعتبر الدافعية الانجاز من المهارات الأساسية للذكاء الانفعالي وهي سر نجاح الطالب في المراحل الدراسية المختلفة والمرحلة الجامعية والتي تدفعه إلى إقامة علاقات متميزة مع البيئة التربوية المحيطة وتدفعه وتعزز قدرته على أن يعي مشكلاته ويعمل على حلها، وقد أظهرت العديد من الدراسات وجود علاقة بين الدافعية للانجاز والذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي (الفتلي، 2012؛ المساعيد،2009؛ الشحروري،2009)

وما تسعى إليه الدراسة الحالية، هو تعرف وتحديد العلاقة بين التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل وكلاً من متغيرات الذكاء الانفعالي والدافعية الإنجاز والتفكير التأملي.

2. مشكلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات غير المعرفية المهمة التي غفلت عنها الكثير من الدراسات والأبحاث التي اهتمت بتنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وهي الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي ودافعية الإنجاز فقد كان الاهتمام في تلك الدراسات منصباً لفترة طويلة على الجوانب المعرفية مثل القدرات والذكاء، ولكن مع مرور الوقت تبين أن الجوانب الوجدانية لا يمكن اغفالها فالطلاب لا يقبلون على التعلم بأدمغتهم فقط بل يحتاجون إلى ما أكثر من ذلك بكثير لتستمر جذوة الاندفاع والإقبال على التعلم لديهم، ففهم الطلاب لانفعالاته الذاتية وتنظيمها وإدارتها وفهم انفعالات الآخرين والتحكم بانفعالاتهم واتخاذ قرارات سليمة تتصل بقدراتهم على التعامل مع المشكلات التي تواجههم في حياتهم الجامعية أو المجتمع.

تحاول الدراسة الحالية أن تجيب عن الأسئلة الآتية

1.2. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وأبعاد الذكاء الانفعالي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل؟.

2.2. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل؟.

3.2. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والدافعية للانجاز لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل؟.

4.2. هل يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية والتفاعلات الثلاثية بينهما على درجات طلاب جامعة الملك فيصل في اختبارات الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي ودافعية الانجاز بالإضافة إلى المعدل التراكمي؟

5.2. هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في الجامعة من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي والدافعية للانجاز؟.

3. أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

1.3. الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلاب والطالبات في جامعة الملك فيصل بعض المتغيرات غير المعرفية (الذكاء الانفعالي، والدافعية للانجاز، والتفكير التأملي) وإيجاد ما إذا كانت هناك فروق في هذه المتغيرات في ضوء الجنس والتخصص والسنة الدراسية. وما يمكن أن يترتب على ذلك من إعادة النظر في المناهج المقدمة لهم، أو أساليب التدريس، أو البرامج التدريبية التي كانت تقتصر على الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي أو المكونات المعرفية بشكل عام.

2.3. تطوير برامج تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة للاهتمام بالجوانب غير المعرفية لدى الطلاب مثل تنمية الذكاء الانفعالي من خلال التدريس والتفكير التأملي بالإضافة إلى تنمية التحصيل والقدرات لديهم.

3.3. تعتبر الدراسة الحالية الدراسة الأولى التي ربطت التحصيل الدراسي بمتغيرات غير معرفية في ضوء الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية عند طلاب الجامعة.

4. أهداف الدراسة:

1.4. الكشف عن وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وأبعاد الذكاء الانفعالي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل.

2.4. الكشف عن وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وأبعاد التفكير التأملي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل.

3.4. الكشف عن وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ودافعية الانجاز لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل.

4.4. الكشف عن وجود تأثير لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية والتفاعلات الثلاثية بينهما على درجات طلاب جامعة الملك فيصل في اختبارات الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي ودافعية الانجاز بالإضافة إلى المعدل التراكمي

5.4 التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في الجامعة من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي والدافعية للانجاز.

6- محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة الطلاب والطالبات في جامعة الملك فيصل، اقتصر قياس الذكاء الانفعالي على استخدم مقياس عثمان ورزق ومقياس التفكير التأملي، ومقياس الدافعية للانجاز بالإضافة إلى الدرجات التحصيلية للطلاب متمثلة بمعدلاتهم التراكمية.

7- التعريفات النظرية والإجرائية:

1.7. التحصيل الدراسي: يشير التحصيل الدراسي إلى المعلومات والمهارات التي يحصل عليها الطلاب من خلال عملية التعليم والتعلم, ويقاس ذلك الجهد ويقدر بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات المعدة لهذا الغرض, في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014-2015.

2.7. الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence): هو مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية: تشمل المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف والتواصل، وتقاس إجرائياً في هذه الدراسة من خلال مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده عثمان ورزق، وقامت خولة البلوي باحتساب صدقه وثباته على عينة سعودية.

3.7. التفكير التأملي (Reflective Thinking): عرفه ديوي بأنه " تبصر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج" (بركات،2005). ويعرفه الباحثون إجرائياً "أنه قدرة الطالب على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة وتحليلها بعمق للوصول إلى قرار مناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة كما تقيسها الأبعاد التالية (العمل الاعتيادي، الفهم، الانهماك بالتأمل، التأمل الناقد، والحاجة إلى التأمل) التي يتضمنها اختبار التفكير التأملي.

4.7. دافعية الإنجاز : يعرف ادواردز Edwards دافع الإنجاز على أنه رغبة الفرد في أن يكون ناجحاً وأن يحاول إنجاز الأعمال التي تتطلب مهارة وجهداً، وأن يكون خبيراً في المجال الذي يعمل فيه، وأن يحقق أشياء لها مغزى كبير، وأن يجيد القيام بالأعمال الصعبة، وأن يحل المشكلات التي تواجهه وأن يكون قادراً على عمل الأشياء التي توكل إليه أفضل من الآخرين (رسلان، 2012، ص.24) ويعرفه الباحثون إجرائياً بأنه سعي الطالب الجامعي الدائم لتحقيق التفوق، وحفز الأنا وتجديد الأهداف ومنافسة الآخرين كما يقيسه مقياس الدافعية للإنجاز.

8- إجراءات الدراسة: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بالإجراءات التالية:

1.8. الحصول على الأدوات الدراسة، وهي: (مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس التفكير التأملي، ومقياس الدافعية للانجاز).

2.8. التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة واستخراج صدقها وثباتها على العينة الاستطلاعية وإعدادها لإجراء الدراسة الحالية.

3.8. اختيار عينة الدراسة الحالية من طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل، والحصول على معدلاتهم التراكمية وتطبيق أدوات الدراسة عليهم، مقياس واحد في كل مرة، لضمان عدم مللهم وتذمرهم، وقد استغرق تطبيق أدوات الدراسة الفصل الأول من السنة الدراسية 1436.

4.8. تصحيح المقاييس المستخدمة وفقاً للتعليمات المحددة لكل مقياس وتحليل البيانات.

9. منهج الدراسة:

اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، حيث يعد المنهج المناسب لدراسة مشكلة الدراسة.

10. مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل في التخصصات العلمية والأدبية، وهي تخصصات عريضة لغرض المقارنة، وينطوي كل تخصص على تخصصات فرعية، حيث تتضمن التخصصات الأدبية: كلية التربية تخصصات: رياض الأطفال، والتربية الخاصة، تربية وعلم نفس، والتربية الفنية، والتربية البدنية. وتتضمن أيضاً تخصص الآداب: اللغة العربية، واللغة الانكليزية، والدراسات الإسلامية. في حين تتضمن التخصصات العلمية: كلية العلوم تخصصات: العلوم الحية، والفيزياء، والكيمياء.

11. عينة الدراسة: تتضمن الدراسة الحالية عينتين، **عينة استطلاعية** سيتم الحديث عنها في الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية، والعينة الأخرى هي **عينة أساسية** مكونة من (500) طالب وطالبة، كما يبينها جدول .1

جدول.1 يوضح توزيع أفراد العينة بعد استبعاد الاستمارات غير المكتملة تبعاً للتخصص الدراسي ونسبتهم للعدد الكلي

التخصصات	الكلية	عدد الطالبات	نسبة السحب	عدد الطلاب	نسبة السحب	العينة الكلية	نسبة السحب
التربية	تربية وعلم نفس	40	% 31.75	36	%36.36	76	33.78%
	تربية خاصة	22	%17.46	20	%20.20	42	18.67%
	رياض أطفال	22	%17.46	0	%0	22	9.78%
	تربية فنية	20	%15.87	0	%0	20	8.89%
	تربية بدنية	0	%0	25	%25.25	25	11.11%
	علم الاجتماع	22	%17.46	18	%18.18	40	17.78%
	مجموع	126	%100	99	%100	225	100%
آداب	لغة عربية	20	%31.75	18	%25.71	38	28.57%
	لغة انكليزية	25	%39.68	30	%42.86	55	41.35%
	دراسات اسلامية	18	%28.57	22	%31.43	40	30.07%
	مجموع	63	%100	70	%100	133	100%
علوم	علوم	30	41.67	24	%34.29	54	38.03%
	فيزياء	24	33.33	22	%31.43	46	32.40%
	كيمياء	18	%25	24	%34.29	42	29.58%
	مجموع	72	%100	70	%100	142	100%
المجموع الكلي	طلاب وطالبات	261	%100	239	%100	500	100%

وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من الطلاب والطالبات والتي من خلالها تم الإجابة عن الأسئلة ومناقشة وتفسير النتائج.

12. أدوات الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي متمثلاً بالمعدل التراكمي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل وعلاقته بكل من الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي والدافعية للانجاز، الأمر الذي استلزم استخدام عدد من المحكات، وبعد مسح شامل للأدوات المتوفرة لقياس متغيرات الدراسة، والرجوع للأدبيات المرتبطة، حددت بعض المقاييس المناسبة لقياس متغيرات الدراسة والتي تناسب عينة الدراسة، وهي:

- اختبار التفكير التأملي، إعداد وتقنين الباحثون.
- اختبار الذكاء الانفعالي، من إعداد عثمان ورزق (1998)، تقنين خولة البلوي، وقد قام الباحثون بالتأكد من صدقه وثباته على طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل.
- اختبار الدافعية للانجاز من إعداد وتقنين الباحثون.

وفيما يلي عرض لأدوات الدراسة:

1.12. مقياس الذكاء الانفعالي:

1.1.12. وصف المقياس: وضع هذا المقياس كلاً من عثمان ورزق (1998) لقياس الذكاء الانفعالي، وقامت خولة البلوي (2004) بحساب معاملات صدق الاختبار وثباته على طالبات جامعة تبوك، ويقيس هذا المقياس خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي، هي: **إدارة الانفعالات:** ويشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها، واستدعاء الانفعالات الإيجابية، هزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفعالية،

ويقيس البعد العبارات رقم (4–6–9–11–12–13–16–17–18–26–28–31–50–53–56)؛ **التعاطف:** ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم والاتصال لهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (33–34–35–37–38–40–41–44–54–55–57)؛ **تنظيم الانفعالات:** ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وإن كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (15–19–20–21–22–23–24–25–27–29–30–32–58)؛ **المعرفة الانفعالية:** وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التميز بينها والتعبير عنها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (1–2–3–5–7–8–10–14–49–51)؛ **التواصل الاجتماعي:** وتشير إلى قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين، ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة حتى أنه لا يظهر عليه آثار الانفعال السلبي كالغضب والضيق، ويقيس هذا البعد العبارات رقم (36–39–42–43–45–46–47–48–52) وقد توصل الباحثان إلى هذه الأبعاد الخمسة من خلال التحليل العاملي للبنود، وذلك على عينة مكونة من (163) من طلاب جامعة المنصورة (عثمان ورزق، 1998، ص 39).

2.1.12. تصحيح المقياس: يتكون المقياس من (58) بنداً، يمثل كل منها عبارة تقريرية يستجيب عليها المفحوص بطريقة ليكرت وفق مقياس متدرج من (5) احتمالات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادرًا، أبداً) وتقدر درجة المفحوص بإعطائه درجة تتراوح بين (5–1) على التوالي كل بند بناءً على مفتاح تصحيح الاختبار. والعبارات السالبة رقم (36، 51، 56) أما بقية العبارات فهي ذات اتجاه موجب. وتحسب الدرجة الكلية على كل مقياس فرعي من مجموع درجات الطالب على عبارات المقياس، ثم تجمع درجات الطالب على الفروع الخمسة للمقياس لتمثل الدرجة الكلية للطالب في الذكاء الانفعالي.

3.1.12. الخصائص السيكومترية للمقياس: وقد قامت خولة البلوي (2004) في دراسة عن الذكاء الانفعالي بتطبيق المقياس في البيئة السعودية، على عينة من طالبات كلية التربية للبنات بتبوك، حيث قامت بتعديل بعض عبارات المقياس بما يتناسب مع ثقافة المجتمع السعودي وعلى نفس الشريحة العمرية التي أعد المقياس من أجلها، وأظهر المقياس بعد التعديل درجة جيدة من الثبات حيث قامت البلوي (2004) بحساب صدق ثبات المقياس عن طريق، وتحقق الباحثون من صدق المقياس وثباته وفق ما يلي:

4.1.12. صدق وثبات مقياس الذكاء الانفعالي على طلاب الجامعة:

– **الصدق البنائي:** تم حساب الصدق الداخلي لبنود الاختبار، وتم التحقق من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل سبيرمان بين أبعاد المقياس والجدول (2) يبين ذلك:

جدول 2. يبين معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي

أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي	دراسة البلوي	الدراسة الحالية
إدارة الانفعالات	**0.742	**0.691
التعاطف	**0.664	**0.755
تنظيم الانفعالات	**0.664	**0.741
المعرفة الوجدانية	**0.482	**0.659
التواصل الاجتماعي	**0.742	**0.688

** توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط لمقياس الذكاء الانفعالي جاءت مرتفعة، وهذا يدل على تماسك البنود داخلياً، وفي كل بعد من أبعاده، وعليه يمكن اعتبار المقياس صادق بدرجة جيدة مما يجعله مناسب للاستخدام في الدراسة الحالية

– **ثبات معامل ألفا كرونباخ:** تم حساب معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ، ومن خلال التجزئة النصفية والجدول.3 يبين معاملات الثبات بطريقة ألفا ومعاملات سبيرمان للتجزية النصفية

جدول.3 معاملات ألفا كرونباخ والتجزية النصفية

أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي	معاملات ألفا في دراسة البلوي	البحث الحالي	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
إدارة الانفعالات	0.87	0.77	0.78
التعاطف	0.63	0.61	0.75
تنظيم الانفعالات	0.89	0.66	0.69
المعرفة الوجدانية	0.75	0.71	0.66
التواصل الاجتماعي	0.69	0.78	0.73
الثبات الكلي	0.91	0.80	0.84

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده كانت مرتفعة، مما يرشحه ليكون صالحاً للاستخدام كمحك، وأداة بحد ذاتها.

2.12. مقياس الدافعية للإنجاز :

1.2.12. **وصف المقياس:** قام الباحثون بإعداد مقياس الدافعية إلى الانجاز وذلك بالرجوع للمقاييس التي تناولت الدافعية كمقياس حامد معجب حامد، ومقياس عماد بعيجان، وبالرجوع للأدبيات التي تناولت الدافعية، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من 15 طالب في المرحلة الجامعية للتأكد من وضوح البنود والتعليمات ثم تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من تخصص علم النفس والتربية للتأكد من ملاءمة المحتوى، وسلامة الصياغة، والملحق رقم (2) يبين أسماء المحكمين.

2.2.12. **تصحيح المقياس:** يمكن تصحيح المقياس باحتساب 5 درجات كحد أعلى ودرجة واحدة كحد أدنى لكل عبارة ، وتتراوح درجات الاختيار الإيجابي في كل عبارة من 4 إلى 5 .

3.2.12. الخصائص السيكومترية للمقياس :

1.3.2.12. قياس صدق المقياس :

– صدق المحتوى (صدق المحكمين):عرض المقياس بصورته الأولية على 5 محكمين يتمثلون أقسام التربية وعلم النفس في جامعتي دمشق، والملك فيصل، وطلب منهم إبداء الرأي حول صلاحية كل عبارة وكتابة ملحوظاتهم ورأيهم حول تفضيلات المقياس، وبعد تلقي ردود المحكمين تبين وجود تكرار في بعض عبارات المقياس، كما أبدى البعض ملحوظات قيمة استفاد منها الباحثون في تعديل العبارات أو حذف بعضها .

– صدق المحك الخارجي: اختيرت عينة قوامها 157 طالباً من جامعة الملك فيصل من تخصصات علمية ونظرية مختلفة، وقدم المقياس لهم وبعد تصحيحه وربطه بالتحصيل كانت النتيجة دالة على معامل ارتباط قوي دال إحصائيا بين درجات دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، إذ بلغ معامل الارتباط r= 82% عند مستوى <0.01 .

– صدق الاتساق الداخلي: تم إجراء هذه الطريقة على عبارات المقياس في صورتها النهائية، وتبين أن هناك علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس مستبعداً منها درجة العبارة، كما في جدول .4:

جدول .4 يبين معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس

البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	البند	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.41**	**13**	0.48**
2	0.31**	**14**	0.56**
3	0.35**	**15**	0.20*
4	0.22*	**16**	0.62**
5	0.20*	**17**	0.16*
6	0.33**	**18**	0.37**
7	0.19*	**19**	0.17*
8	0.22*	**20**	0.20*
9	0.27*	**21**	0.40*
10	0.21*	**22**	0.17*
11	0.28*	**23**	0.27*
12	0.44**	**24**	0.51**

يلاحظ من الجدول أن معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين 0.16 إلى 0.62 بدلالة إحصائية عند مستوى <0.001 .

2.3.2.12. **ثبات المقياس:** قام الباحثون بإجراء قياس الثبات باستخدام الطرق التالية :

– قياس الثبات باستخدام طريقة ألفا (Alpha): تم حسب معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات وبلغ معامل ألفا 0.56 وهو جيد، في حين بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية 0.67 .

مما سبق يتبين لنا أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق وثبات جيدة تؤهله للاستخدام في الدراسة.

3.12. مقياس مستويات التفكير التأملي: قام الباحثون ببناء مقياس عن التفكير التأملي وتقنينه على طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل وذلك وفق الخطوات التالية:

1.3.12. **وصف المقياس:** تم الرجوع إلى عدة مقاييس عن التفكير التأملي التي قننت على البيئة السعودية كمقياس أيوب (2011) الذي قننه على البيئة السعودية بعد أن ترجمه عن صورته الاصلية (Roberts & Stark, 2008)، ومقاييس أخرى كمقياس آيزنك وولسون للتفكير التأملي، مقياس مستويات التفكير التأملي لعادل ريان، مقياس التفكير التأملي من إعداد موفق سليم بشارة، والرجوع للأدبيات ذات الصلة، حيث تم بناء مقياس للتفكير التأملي، يتكون من 22 بند، تتم الإجابة عنه وفق خمسة خيارات تتراوح بين لا تنطبق تماماً إلى تنطبق تماماً(الملحق رقم (3))(الشكعة،2007؛ بشارة،2010).

2.3.12. صدق المقياس: تم حساب صدق مقياس التفكير التأملي بعدة طرائق هي:

– **صدق المحكمين:** تم بناء المقياس وتحكيمه من قبل عدد من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الملك فيصل، وجامعة دمشق، وتم تعديل البنود التي اتفق المحكمون على تعديلها.

– **الصدق البنيوي:** حيث تم حساب الارتباطات الداخلية بين الأبعاد المكونة للمقياس، والجدول .5 يبين معاملات الارتباط بين الابعاد.

جدول.5 يبين معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة لمقياس التفكير التأملي

	العمل الاعتيادي	الفهم	الانهماك بالتأمل	التأمل الناقد	الحاجة إلى التأمل
العمل الاعتيادي	1				
الفهم	.112	1			
الانهماك في التأمل	.104	.316**	1		
التأمل الناقد	.027	.319**	.290**	1	
الحاجة للتأمل	.198*	.193*	.322**	-.099-	1

يلاحظ من الجدول أن جميع معاملات الارتباط بين بعد العمل الاعتيادي مع بقية الابعاد التي يتضمنها اختبار التفكير التأملي كانت ضعيفة، ما عدا الارتباط مع الحاجة للتأمل، في حين كانت غالبية معاملات الارتباط في بقية الابعاد دالة ومقبولة ما عدا الارتباط بين بعد الحاجة للتأمل وبعد التأمل الناقد. وهذا مؤشر على كل بعد يعتبر اختبار بحد ذاته يقيس محتوى يختلف عن ما يقيسه بعد آخر، مما يدل على الصدق البنيوي للاختبار.

- **الصدق التمييزي لاختبار التفكير التأملي:** ولحساب هذا النوع من الصدق، تم تقسيم الدرجات إلى أرباعيات، وتم أخذ الارباعي الأول والرابع، ثم حساب دلالة فروق المتوسطات بين مجموعتي الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات تم التعرف على القدرة التمييزية للدرجة الكلية للاختبار، وتمت المقارنة بينهما وأسفرت النتائج عما يلي، كما يظهرها جدول.6:

جدول.6 يبين معاملات الصدق التمييزي لاختبار التفكير التأملي

	المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التفكير التأملي	ذوي التفكير التأملي المنخفض	32	67.96	5.25	16.571	000
	ذوي التفكير التأملي المرتفع	36	88.36	4.88		

يلاحظ من الجدول أن قيمة (ت) كانت دالة وكان هناك فرق بين مجموعة ذوي التفكير التأملي والمنخفض وأقرانهم من ذوي التفكير التأملي المرتفع لصالح المجموعة الأخيرة مما يدل على صدق الاختبار بهذه الطريقة.

3.3.12. **ثبات اختبار التفكير التأملي:** تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ 691.، وحسب بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل وفق معادلة سبيرمان براون 681. مما يدفعنا أن نستنتج أن الاختبار يتمتع بالصدق والثبات.

13. نتائج الدراسة ومناقشتها:

1.13. السؤال الأول: هل توجد علاقة بين التحصيل الدراسي عند الطلاب في جامعة الملك فيصل متمثلاً بالمعدل التراكمي وأبعاد الذكاء الانفعالي: تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين المعدلات التراكمية للطلاب وأبعاد الذكاء الانفعالي يبينها جدول .7

جدول 7. يبين معاملات الارتباط بين المعدلات التراكمية للطلاب وأبعاد الذكاء الانفعالي

أبعاد الذكاء الانفعالي / المعدل التراكمي		ادارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة	التواصل
المعدل	Pearson Correlation	0.71**	.626**	.594**	.608**	.413**
	Sig. (2-tailed)	0.000	.000	.000	.000	.005

يتبين من الجدول وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وأبعاد الذكاء الانفعالي عند مستوى الدلالة (0.01) والحقيقة أن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي أثبتته كثير من الدراسات، وتتفق نتائج هذه الدراسة دراسة الفرا والنواجحة (2012)، ودراسة Parker [11] واتفقت أيضاً مع دراسة Stottlemyer [10]، ودراسة Ogundokun & Adeyemo [16] التي بينت وجود تأثير دال للذكاء الانفعالي على التحصيل، وتوافقت مع دراسة Parker [13] التي أظهرت أن نجاح للطلاب يرتبط بقوة بأبعاد الذكاء الانفعالي، وتوافقت مع دراسة Woitaszewski etal [17]التي بينت مساهمة الذكاء الانفعالي في نجاح الموهوبين الدراسي.

2.13. السؤال الثاني: هل توجد علاقة بين التحصيل الدراسي عند الطلاب في جامعة الملك فيصل متمثلاً بالمعدل التراكمي وأبعاد التفكير التأملي: تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين المعدلات التراكمية للطلاب وأبعاد التفكير التأملي يبينها جدول .8

جدول 8. يبين معاملات الارتباط بين المعدلات التراكمية للطلاب وأبعاد الذكاء الانفعالي

أبعاد الذكاء الانفعالي / المعدل التراكمي		العمل الاعتيادي	الفهم	الانهماك بالتأمل	التأمل الناقد	الحاجة إلى التأمل
المعدل	Pearson Correlation	0.71**	.568**	.441**	.566**	.501**
	Sig. (2-tailed)	0.000	.000	.005	.000	.000

يتبين من الجدول وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وأبعاد التفكير التأملي عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة الزرعة (2012)، دراسة الحارثي (2011)، ودراسة Kirk [14] ؛ وتخالفت مع دراسة بركات (2005) التي أكد فيها عدم وجود فروق جوهرية في تحصيل الطلاب العام تعزى إلى مستوى التفكير التأملي لديهم.

3.13. السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين التحصيل الدراسي عند الطلاب في جامعة الملك فيصل متمثلاً بالمعدل التراكمي ودرجاتهم على مقياس الدافعية الإنجاز تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين المعدلات التراكمية للطلاب والدافعية للانجاز وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0.61**، وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة كمور (2013) ودراسة المساعيد (2009) ودراسة الفتلي (2012).

4.13. السؤال الرابع: هل يوجد تأثير لمتغير الجنس (ذكور– إناث)، ومتغير التخصص الدراسي (علمي– أدبي)، ومتغير المرحلة الدراسية (السنة الثانية– السنة الرابعة) على درجات الطلاب في اختبار الذكاء الانفعالي، واختبار التفكير التأملي، واختبار دافعية الانجاز، بالإضافة إلى المعدل التراكمي: وقد تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (Manova) ذي التصميم العاملي (3×Three- 3)Way Mnova لدراسة تأثير كل من الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية والتفاعلات الثلاثية بينهما على الاختبارات الثلاثة والمعدل التراكمي، كما تم حساب مربع إيتا للتعرف على حجم التأثيرات أو نسبة التباين على الاختبارات وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

جدول 9. يبين المتوسطات وفقاً لمتغيرات الدراسات على اختبارات: الذكاء الانفعالي، التفكير التأملي، دافعية الانجاز، إضافة إلى المعدل التراكمي:

الاختبار	الجنس		التخصص الدراسي		السنة الدراسية	
	ذكور	إناث	علمي	أدبي	ثانية	رابعة
الذكاء الانفعالي	39.42	41.86	44.46	38.18	40.37	41.61
التفكير التأملي	38.18	44.46	17.80	11.42	13.19	15.69
دافعية الانجاز	7.09	17.09	17.06	9.77	11.42	15.30
المعدل التراكمي	2.67	4.25	4.33	3.03	3.42	4.48

جدول 10. نتائج الاختبارات المتعددة عند تأثير الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية على الذكاء الانفعالي، والتفكير التأملي، ودافعية الإنجاز، بالإضافة إلى المعدل التراكمي (ن=500)

المتغير المستقل	الاختبار	القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة

الجنس	Pillai's Trace	.637	216.162	4.000	492.000	.000
	Wilks' Lambda	.363	216.162	4.000	492.000	.000
	Hotelling's Trace	1.757	216.162	4.000	492.000	.000
	Roy's Largest Root	1.757	216.162	4.000	492.000	.000
التخصص	Pillai's Trace	.236	38.073	4.000	492.000	.000
	Wilks' Lambda	.764	38.073	4.000	492.000	.000
	Hotelling's Trace	.310	38.073	4.000	492.000	.000
	Roy's Largest Root	.310	38.073	4.000	492.000	.000
السنة	Pillai's Trace	.209	32.496	4.000	492.000	.000
	Wilks' Lambda	.791	32.496	4.000	492.000	.000
	Hotelling's Trace	.264	32.496	4.000	492.000	.000
	Roy's Largest Root	.264	32.496	4.000	492.000	.000
الجنس * التخصص * السنة	Pillai's Trace	.392	79.175	4.000	492.000	.000
	Wilks' Lambda	.608	79.175	4.000	492.000	.000
	Hotelling's Trace	.644	79.175	4.000	492.000	.000
	Roy's Largest Root	.644	79.175	4.000	492.000	.000

يتضح من الجدول (10) أن الاختبارات الأربعة (بيلاى Pillai ، ويلكس Wilks ، هوتلنج Hotelling ، روى Roy) دالة إحصائياً فى حالة الجنس، ودالة إحصائياً فى حالة التخصص الدراسى والتفاعلات الثنائية : (الجنس ×التخصص الدراسى)، ويبين الجدول.11 نتائج تحليل التباين متعدد للمتغيرات التابعة.

جدول .11 نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة عند دراسة تأثير الجنس والتخصص الدراسي والسنة الدراسية على درجات الطلاب في اختبار الذكاء الانفعالي، والتفكير التأملي ودافعية الانجاز والمعدل التراكمي (ن = 500)

مصدر التباين	المتغير التابع		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مربع ايتا
الجنس	1	الانفعالي	1036.411	1	1036.411	15.944	.000
		التأملي	2562.500	1	2562.500	265.962	.000
		الانجاز	4031.190	1	4031.190	757.168	.000
		المعدل	85.986	1	85.986	204.805	.000
التخصص		الانفعالي	7340.199	1	7340.199	112.920	.000
		التأملي	405.627	1	405.627	42.100	.000
		الانجاز	9.679	1	9.679	1.818	.178
		المعدل	23.108	1	23.108	55.039	.000
السنة		الانفعالي	2550.629	1	2550.629	39.238	.000
		التأملي	599.439	1	599.439	62.216	.000
		الانجاز	2.016	1	2.016	.379	.539
		المعدل	27.473	1	27.473	65.438	.000
الجنس * التخصص * السنة		الانفعالي	434.176	1	434.176	6.679	.010
		التأملي	499.598	1	499.598	51.853	.000
		الانجاز	609.662	1	609.662	114.511	.000
		المعدل	.641	1	.641	1.526	.217

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:

1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس على اختبارات الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي ودافعية الانجاز بالإضافة إلى المعدل التراكمي لصالح الطالبات كما يبين جدول .9، وهذا يتفق مع دراسة Gildea [8] التي بينت أن الفروق في الذكاء الانفعالي كانت لصالح الطالبات، واتفقت النتيجة مع دراسة كشكو (2005) التي أظهرت أن الإناث لديهن تفكير تأملي أعلى من الذكور، وتخالفت مع دراسة الشكعة (2007)، ودراسة بركات (2005) اللتان لم تظهرا فروق تبعاً لمتغير الجنس في التفكير التأملي، وبالنسبة للفروق المتعلقة بدافعية الانجاز اتفقت النتائج مع دراسة الفتلي (2012)، ودراسة كمور (2013) ودراسة Ougundomkun & Adeyeno [16] حيث بينت تلك الدراسات أن الفروق في دافعية الانجاز كانت لصالح الإناث.

2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي اختبارات الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي ودافعية الانجاز بالإضافة إلى المعدل التراكمي لصالح التخصص العلمي كما يبين جدول .9 وتتفق النتيجة مع دراسة بركات (2005) التي بينت وجود فروق لصالح التخصصات العلمية في التفكير التأملي، ولعل هذه النتيجة منطقية كون التفكير التأملي يتطلب تفكيراً منظماً ومخططاً له، يضع الطالب لنفسه فيه مخططاً ذهنياً ذو مستوى عال من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة، ونلاحظ أن الطلاب في التخصصات العلمية يبرعون بذلك أكثر.

3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير السنة الدراسية في اختبار التفكير التأملي ودافعية الانجاز بالإضافة إلى المعدل التراكمي لصالح السنة الرابعة، حيث أن الطلاب الذين هم على أبواب التخرج تزداد الدافعية لديهن للإنجاز لرفع معدلهم لتحسين شروط تعيينهم أو اكمالهم مرحلة الدراسات العليا. في حين لم تكن هناك فروق بين طلاب السنة الثانية والرابعة بالنسبة للذكاء الانفعالي.

4) وجود تأثير للتفاعلات الثلاثية بين متغير الجنس والتخصص والسنة الدراسية على اختبار الذكاء الانفعالي، واختبار التفكير التأملي، واختبار دافعية الانجاز، في حين لم يكن هناك تأثير لتلك التفاعلات على المعدل التراكمي للطلاب.

ويبين جدول .12 نتائج اختبار ليفني لتجانس العينات بالنسبة للاختبار:

الاختبار	ف	درجات الحرية1	درجات الحرية2	الدلالة
الانفعالي	22.719	4	495	.000
التأملي	27.950	4	495	.000
الانجاز	17.286	4	495	.000
المعدل	29.641	4	495	.000

يلاحظ من الجدول أن العينات متجانسة بالنسبة لكل اختبار من الاختبارات الثلاثة (الذكاء الانفعالي، التفكير التأملي، دافعية الانجاز) بالإضافة إلى المعدل التراكمي.

5.13. السؤال الخامس: هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في الجامعة من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي والدافعية للانجاز؟ وللإجابة عن السؤال تم حساب معامل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة Stepwise باعتبار أن التحصيل هو المتغير التابع أو المتنبأ به ومتغير الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي ودافعية الإنجاز هي المتغيرات المستقلة، ونتائج تحليل الانحدار يبينها جدول.13:

جدول .13 يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين التحصيل واختبارات الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي ودافعية الإنجاز

المتغيرات	R	R2	معامل الارتباط المصحح	الخطأ المعياري	Durbin-Watson
التأملي	.762	.580	.579	.67858	1.729
الانجاز التأملي	.791	.626	.625	.64086	
الانفعالي التأملي الانجاز	.815	.664	.662	.60841	

ويتضح من الجدول أن مربع معامل الارتباط المتعدد (R square) أو ما يسمى معامل التحديد يساوي (.580) وهذا يعني أن المتغير يفسر 58% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (التحصيل) وهي كمية مقبولة من التباين المفسر ويبين الجدول 14. نتائج تحليل الانحدار المتعدد

الجدول 14. يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد

مصدر التباين		مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
1	الانحدار	316.643	1	316.643	687.647	.000
	باقي الانحدار	229.315	498	.460		
	الكل	545.958	499			
2	الانحدار	341.837	2	170.919	416.159	.000
	باقي الانحدار	204.121	497	.411		
	الكل	545.958	499			
3	الانحدار	362.355	3	120.785	326.299	.000
	باقي الانحدار	183.603	496	.370		
	الكل	545.958	499			

ويتضح من الجدول وجود تأثير دال إحصائياً (عند مستوى أقل من 0.001) للمتغيرات المستقلة الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي ودافعية الإنجاز على المتغير التابع (التحصيل) ويعرض جدول. 15 معاملات الانحدار المتعدد والتي تتمثل في قيمة المعامل البائي B ، والخطأ المعياري للمعامل البائي Str. Error، وقيمة معامل بيتا Beta، ثم قيمة ت ودلالتها الإحصائية:

جدول 15. يبين نتائج الانحدار

المتغيرات		معاملات الانحدار غير المعيارية		معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة
		المعامل البائي	الخطأ المعياري	Beta		
1	(Constant)	1.375	.089		15.386	.000
	التأملي	.156	.006	.762	26.223	.000
2	(Constant)	1.296	.085		15.249	.000
	التأملي	.106	.008	.519	12.533	.000
	الانجاز	.061	.008	.324	7.832	.000
3	(Constant)	.471	.137		3.433	.001
	التأملي	.089	.008	.436	10.671	.000
	الانجاز	.069	.007	.370	9.305	.000
	الانفعالي	.023	.003	.202	7.445	.000

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بلغت 0.58، مما يعني أن متغيرات الذكاء الانفعالي والتفكير التأملي ودافعية الانجاز قد فسرت نسبة تباين مقدارها (0.58) من متغير التحصيل الدراسي، أما النسبة المتبقية تعود لعوامل أخرى. كما يتضح من الجدول أن هناك جميع المتغيرات المستقلة لديها القدرة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. مما يدل على أن هذه المتغيرات تعد مؤشرات يمكن من خلالهما التنبؤ بتطوير ونمو التحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة، وبالتالي يمكن القول أن الطلاب الجامعيين الذين استطاعوا تنظيم انفعالاتهم والتحكم بها وتوجيهها، وكانت لديهم القدرة على التعلم الذاتي المستقل والقدرة على تأمل المواقف التعليمية أمامهم ورسم الخطط اللازمة للنجاح هم من استطاعوا أن يحققوا أنجاز أكاديمي أفضل، وتتفق نتائج هذه الدراسة دراسة الفرا والنواجحة (2012) التي أظهرت وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل عند طلاب جامعة القدس المفتوحة، ولكنها تعارضت مع دراسة Petrides, et al [9] التي هدفت إلى معرفة دور الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي وقد توصلت إلى أنه لا يوجد تأثير للذكاء الانفعالي على درجات الطلاب، واتفقت أيضاً مع دراسة باركر وآخرون Parker, et al [11] التي بينت أن للتحصيل الأكاديمي علاقة قوية مع كل أبعاد الذكاء الانفعالي. واتفقت مع دراسة Stottlemyer [10] التي كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الانفعالي والانجاز الأكاديمي. واتفقت مع دراسة Van der zee et al [6] والتي توصلت إلى أن الذكاء الانفعالي يسهم في التنبؤ بالنجاح في الحياة الأكاديمية أكثر مما يسهم به الذكاء المعرفي. ودراسة فانين Fannin (2002) التي توصلت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، وتوافقت مع دراسة Parker [13] التي أظهرت أن النجاح الأكاديمي للطلاب يرتبط بقوة بأبعاد الذكاء الانفعالي. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الزرعة (2012) التي بينت امكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال درجات الطالبات على مقياس التفكير التأملي.

المراجع العربية:

– بسيوني، سوزان صدقة عبد العزيز (2013)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات النفسية الدى طالبات جامعة أم القرى، مجلة بحوث التربية النوعية، عدد 24.

– الفرا، اسماعيل صالح؛ النواجحة، زهير عبد الحميد (2012)، الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة، مجلة جامعة الأزهر، مج.14، عدد2.

– شحروري، عماد عطا صبحي (2006)، فاعلية برنامج تدريبي على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في تنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

– مصطفى، منال (2011)، فاعلية برنامجين لتنمية التأمل الذاتي للتخطيط التدريسي والبنائي في تحسين المرونة المعرفية وقيمة التفكير التأملي ومهاراته والأداء التخطيطي التعليمي لدى الطالبات المعلمات. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية. م7(6) ص 1–127.

– بركات، زياد (2005)، العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم النفسية والتربوية في جامعة البحرين، ع 6، مج 4، ص ص. 98–126.

– الجغيمان، عبدالله؛ أيوب، علاء (2011)، أثر أنموذج الواحة الإثرائي على القدرات التأملية والمرونة الذهنية والذكاء التطبيقي لدى الطلاب الموهوبين. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– العلوم الإنسانية والاجتماعية– السعودية.

– الزرعة، ليلى (2012)، برنامج مقترح لتنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل، مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ع. 4، مج:48.

– سليمان، عبد العظيم (2008)، الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية المجلد.16، ع.1، ص 587–632.

– محمد، زبيدة (2009)، التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرارات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر ع.149، ص ص 182–236.

– الفتلي، حسين هاشم هندول (2012)، التحصيل الدراسي وعلاقته بالعادات الدراسية ودافع الانجاز في المواد الاجتماعية لدى طلبة الثانوية، مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية (جامعة الكوفة)، مج 6، ع11.

– كمور، ميماس ذاكر (2013)، الدافعية للإنجاز و علاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات الإسلامية، مج.1، ع.2، ص ص 321–354.

– المساعيد، أصلان صبح (2009)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي والدافع للانجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، مج.6، ع.2.

– رسلان، محمود يوسف (2012)، دافعية الانجاز (المفهوم – النظرية – التطبيق) مركز الترجمة والتأليف في جامعة الملك فيصل.

– عثمان، فاروق السيد ورزق، محمد عبد السميع (1998)، الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. علم النفس التربوي، العدد 58، ص 32–50.

– البلوي، خولة سعد (2004)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية بمدينة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض.

– الشكعة، علي (2007)، مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح لأبحاث، المجلد (21) عدد 4.

– بشارة، موفق سليم (2010)، أثر التدرب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملي لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة الملك سعود، م22، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، ص ص 27–55، الرياض.

– الحارثي، حصة (2011)، أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: كلية التربية.

– كشكو، عماد (2005)، أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الاعجاز العلمي بالقرآن على تنمية التفكير التأملي في العلوم لدى طلبة الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة: كلية التربية.

REFERENCES

[1] R. Kusurkar et al," How motivation affects academic performance: a structural equation modeling analysis", Adv in Health Sci Educ
DOI 10.no.3.Springer inc, 2011.

[2] S, Sitarrenios," The Emotional Quotient Inventory: Youth version (EQ-i) YV:Technical Manual Toronto", Canada: Multi-health systems- Inc, 2000.

[3] J.W. Protillo," The role of emotional intelligence in college students" success. Doctoral dissertation. Folrida University, 2011.

[4] P. Salovey & J.D. Mayer,"Emotional Intelligence". Imagination, Cognition and Personality 9(3), 185-211, 1990.

[5] E.Winner, Gifted Children: Myths and Realities. New York: Basic Books, 1996.

[6] K, Van Der Zee; M. Thijs; and l. L. Schacke,"The Relationship Of Emotional Intelligence With Academic Intelligence And Big Five". European Journal of personality, 16, 103-125, 2002.

[7] M. Thijs & L, Schakel," The relationship of academic intelligence with academic intelligence and big five, European journal of personality, vol. 16, Issu. 2, pp.103-125, 2002.

[8] Gildea, S .. Emotional intelligence and locus of control, 2012. Dublin Business School. Copy right link: http://esource.dbs.ie/xmlui/copyright. 2012.

[9] K. Petrides; V.Frederickson & C. Furnham," The Role Of Trait Emotional Intelligence In Academic Performance And Deviant Behavior At School. Personality and Individual Differences, 36(2),pp. 267-276, 2004.

[10] B. Stottlemyer," An Examination Of Emotional Intelligence: Its Relationship To Achievement And The Implication Of Education". Vol. 63 (2), 572, 2002.

[11] J. D. A.Parker; R.Creque; J. Harris, S. A. Majeski;L. M. Wood & , M. J. Hogan," Academic Success In High School: Does Emotional Intelligence Matter? Personality and individual differences", vol. 36, pp.163-172, 2003.

[12] B. Fannin," The Contributions Of Emotional Intelligence To Academic Achievement & Production. DAI", vol. 62 ,2002.

[13] J. D. Parker, Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. 2004. Available (on-line):// A: EBSCOhost. Htm.

[14] R.Kirk," A study of the use a private chat room to increase reflective thinking in pre- service teachers", college student journal, vol.34, no.1,pp.115-122, 2000 .

[15] R. Wlodkowski, "Enhancing adult motivation to learn". San Francisco, Journal of higher education, vol. 58, No.5, pp. 604-606, 1985.

[16] M.O. Ogundokun & D.A. Adeyemo," Emotional intelligence and academic achievement, The African Symposium, Vol.10, No.2., 2010.

[17] S. Woitaszewski & A. C. Matthew, "The Contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale –Adolescent Version". Roeper Review Vol. 27 (1), pp. 6-25, 2004.