

العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة

أ.م.د علي صكر جابر الخزاعي
جامعة القادسية/كلية التربية

المقدمة

الكلمات المفتاحية (العلاقة السببية , قوة السيطرة المعرفية , الذكاء الناجح)
استهدف البحث الإجابة عن تساؤلات تمثلت بـ : . هل قوة السيطرة المعرفية تسبب الذكاء الناجح ؟ ام ان الذكاء الناجح يسبب قوة السيطرة المعرفية ؟ او ان العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح علاقة متبادلة ؟ اي ذات تاثير متبادل وتحقيقا لأهداف البحث تبني الباحث مقياس ستيفنسون 2002 STEVENSON والمعرق من خضير (٢٠١٤) وتم إخضاعه للتحليل الإحصائي على عينة مكونة من (٤٠) طالب وطالبة باستخراج القوة التمييزية لفقراته وكذلك استخرجت علاقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع الفقرات وفقا لهذين الاجرائين دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) كما استخرجت الخصائص السيكمترية له وتبنى الباحث أيضا اختبار ستيرنبرغ Sternbbrg المعرق من ابراهيم (٢٠١٤) اذ استخرج له الصدق والثبات وبعد الانتهاء من التطبيق لمرتين بفارق زمني (١٤) يوما على العينة (٤٠) طالب وطالبة من جامعة القادسية للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ وفق تصميم الارتباطات المتقاطعة وباستعمال معامل ارتباط بيرسون اتضح أن المتغيران متداخلان ولا يمكن تحديد نقطة البداية أو الأسبقية في الظهور والتأثير بينهما. وخرج البحث بجملة من التوصيات والمقترحات .

مشكلة البحث وأهميته

يشهد العصر الحالي كثيراً من التحديات والتغيرات المستمرة في ميادين الحياة كافة , وهذا يتطلب التشخيص وإبراز السمات والقدرات ذات العلاقة ببعضها البعض لاسيما في شكلها السببي وهو أمر يتناغم واتساع المعرفة وتشعبها من جانب فضلاً عن

كون الأفراد يمتازون بتنوع القدرات العقلية التي تؤدي بهم إلى تنوع السلوك وتباينه من جانب آخر .

كما يحتمل بأن يهتم المختصون بإمكانية زيادة استثمار الفرد للمعلومات التي يتلقاها واستثمارها بمواقف حياتية متعددة فالمعلومات الداخلة إلى الدماغ تتعرض إلى أنماط مختلفة من المعالجة لغرض تحويلها إلى تمثيلات للمعلومات الأصلية منتجة مخرجات تمثل أنواع مختلفة من الاستجابات (Green, 1987:8).

وأصبح من المسلم به أن التغير والتطور الذي حدث في المجتمعات البشرية، يشير بوضوح إلى مدى الحاجة إلى تنمية القدرات المعرفية والعقلية لدى الأفراد وبطرائق لا يمكن إنجازها إلا بالاهتمام بجوانب الشخصية كافة ومنها الجوانب المعرفية العقلية إذ تعد الجامعة جزء من المجتمع الذي يشهد ظاهرة التغير وعليها تقع مسؤولية إعداد الكفاءات والعقول المفكرة التي تتحمل المسؤولية في حركة التطور والتغيير الإيجابي. ويعد الاتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنساني أفضل الاتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك ولفظة المعرفة

(Cognition) تشير إلى العمليات النفسية التي يتحول عن طريقها المدخل الحسي فيطور ويختصر ويخزن لكي تستدعى في المواقف المختلفة وتتمثل العمليات في الإدراك والتذكر والتخيل والتحويل والتخزين والتفكير أي ما يسمى بمعالجة المعلومات (Information Processing) وهو مفهوم يستوعب كل الأنشطة والعمليات العقلية المعرفية التي تبدأ من لحظة استقبال المثير وحتى حدوث الاستجابة

ويعد مفهوم قوة السيطرة المعرفية Cognitive Holding Power أحد المفاهيم التي انبثق مؤخراً في مجال إعداد المتعلم والعناية بمقدرته في اكتساب أشكال متنوعة من التعلم وهو يشير إلى حالة لدى المتعلم تنشأ عن حث أو دفع موضع التعلم للمتعلمين لاستعمال أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية من الرتبة الأولى أو الثانية

(Stevenson & Ryan, 1994 :1) والأنشطة المعرفية أو قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى تشير إلى اعتماد المتعلمين على المعلم في الحصول على التعليمات والإرشادات والمعلومات والتوصل إلى الحلول والنتائج بينما قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية تشير إلى اعتماد المتعلمين على أنفسهم في اكتشاف الروابط والعلاقات بين الموضوعات والحصول على المعلومات والتوصل إلى الحلول والنتائج . هذا يدعونا إلى

القول إن المتعلمين يصنفون وفقا لطريقة تعلمهم الى فئتين من هو معتمد على المعلم ومن هو معتمد على نفسه وينسحب على هذا امكانية اعتماد طرائق تعليمية تتناسب وكل فئة لكن لا يمكن القبول بأي شكل من الأشكال في تدعيم قوة السيطرة المعرفية من المرتبة الأولى والتي يركن فيها المتعلم إلى الانطفاء والانسحاب والاعتمادية عليه تعد عملية تشخيص هؤلاء والكشف عن شكل المتغيرات الداعمة او المشكلة لهذا النوع من التعلم غاية من الأهمية ومن تلك المتغيرات التي يجد الباحث ضرورة للكشف عن علاقتها السببية هو الذكاء الناجح الذي يمثل توجها حديثا في دراسة الذكاء منطلقا من النظرية الثلاثية لستيرنبرغ ويُعد الذكاء الناجح (Successful Intelligence) من العمليات المعرفية الأساسية التي تتفوق على المعلومات والمعارف في المساعدة على التكيف والسيطرة على الموارد الفردية والموارد الموجودة ضمن سياق المتعلم في المواقف الحياتية المختلفة سواء أكانت هذه الموارد على شكل معلومات وخبرات لدى المتعلم أو أدوات متوافرة في الموقف الحياتي. وتبرز الحاجة للذكاء الناجح في وقتنا الحاضر. وذلك لكثرة المصادر الغنية بالمعلومات. والكم الهائل من المعارف التي يعجز العقل البشري عن حملها (Sternberg, 1998 :71) لذا ينبغي رفع قيمة المتعلم وتعزيز القدرة لديه من أجل استثمار ما يمتلكه من ذكاء وإظهاره والإفادة مما هو موجود لديه حتى ينطبق عليه بأنه ذكي ناجح مما يؤدي إلى أن يحرز تعلمًا فاعلاً بغض النظر عن ماهية الشيء الذي يتعلم منه المتعلم. ويدفعه إلى التعامل مع المواقف وفق نصابها. خاصة وإن الذكاء موجود لدى الإنسان. لذا ينبغي تفعيله إلى أعلى المستويات لتحسين إنتاجية المتعلم الناجمة عن استثمار ذكائه بنجاح في أثناء التفاعل مع المواقف الحياتية والتعلم منها. إذ إن الذكاء الناجح يؤدي إلى النجاح في الحياة الأكاديمية والنجاح في الحياة العملية بنفس الدرجة. ويدعم الأفراد في المواقف الحياتية إذ يمكنهم من تكييف الموقف الحياتي بما يتلاءم مع حل المشكلة. فضلا عن إنه يشكل قاعدة أو أنموذجا يُدلل على الأداء الجيد المؤثر الفاعل (Chan, 2007 :183). ومن الجدير بالذكر أن طلبة الجامعة يواجهون نمطا من الدراسة يختلف عما اعتادوا عليه في المرحلة الثانوية فهم يتحملون مسؤولية تعلمهم بدرجة كبيرة كذلك فاستراتيجيات معالجة المعلومات التي يستعملونها للتعامل مع المعلومات، واكتسابها، وتخزينها، واسترجاعها قد تختلف عن تلك التي اعتادوا ان يستعملوها في المراحل التعليمية السابقة. وثمة مشكلة أخرى هي ضعف القدرة على التحصيل الدراسي لدى الكثير من

الطلبية ليس بسبب انخفاض درجة الذكاء ، أو النقص في الجهد المبذول ، أو ضعف الميل للدراسة ، وإنما بسبب انخفاض مستوى مهارتهم في تنظيم ، ومعالجة المعلومات (Wilson , 1998 : 323) .

وإن من أكبر التحديات التي تواجه المسؤولين عن التربية ، والتعليم هو رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبية ، وأنه من الموضوعات المهمة التي شغلت حيزاً كبيراً من تفكير علماء التربية ، وعلم النفس وجهودهم ، وخاصة في عصر الانفجار المعرفي في الوقت الحاضر الذي أصبح يتوقف فيه التنافس على ما لدى الفرد من معارف تحدد مستقبله العلمي ، وتحدد مهنته ، ومكانته الاجتماعية في الحياة . الأمر الذي دفع المتخصصين والباحثين في مجال علم النفس إلى البحث عن الذكاء والإفادة منه لتحقيق النجاح في المواقف التي يواجهها الفرد وبشكل يعمل على تذليل المشكلات التي تواجه المتعلمين الناجمة عن تطور العالم والكم الهائل من المعلومات اللامتناهية في جميع المواقف سواء كانت أكاديمية أو حياتية إذ أصبح الهدف في أيامنا هذه ليس الحصول على المعلومة بل كيفية استثمار هذه المعلومة والإفادة منها وتسخيرها من خلال التفكير الفاعل والمتقن وذلك من أجل رفع كفاءة المتعلم في مواجهه المشكلات وتمكينه من تحدي الغموض والمفاجآت وزيادة قدرته على تكيفه والبيئة التي يعيش فيها (Rogalla, 2003 : 204) . لذلك تتجسد مشكلة البحث في التساؤل عن ماهي

طبيعة العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة ؟ وتبرز أهمية الذكاء الناجح في إنه يُمكن الطلبة من الاستفادة من نقاط القوة وتصحيح أو تعويض مكامن الضعف لديهم . فضلاً عن أنه يمكنهم من ترميز التعليم المادي للاحتفاظ به في الذاكرة بشكل أكثر عمقا واقتانا . وكذلك فإنه من خلال ترميز التعليم المادي بطرائق متعددة فإن ذلك يؤدي إلى سهولة استرجاع المادة من قبل الطلبة وقت الامتحان . كما إن الذكاء الناجح يُحفز الطلبة على التعلم بشكل أكبر . فضلاً عن أنه يُهيئ الطالب بشكل جيد وفاعل للنجاح في الحياة (Sternberg & Grigorenko, 2007 : 80) .

ويشير "ستيرنبرغ" إلى أن كل مهمة في الحياة ستتطلب واحدة أو أكثر من القدرات الثلاثية للذكاء الناجح: التحليلية والعملية والإبداعية. إذ يسمح الذكاء التحليلي للفرد بالتفحص بدقة واختيار المهارات التي من شأنها أن تحل المشكلة. ويظهر الذكاء الإبداعي من خلال قدرة الفرد على التفكير بشكل مستقل. معتمداً على

معرفته السابقة لكي يكمل المهمات المستهدفة، أما الذكاء العملي فإنه يظهر من خلال قدرة الفرد على الاستفادة من معرفته السابقة أو المكتسبة ويقوم بتوظيفها لتحقيق النجاح في بيئته وحياته اليومية. إن الذكاء الناجح يجعل الفرد قادراً على استثمار القدرات الثلاث المتضمنة فيه (التحليلية، والعملية، والإبداعية). إذ إنه يُمكن الفرد من تحليل المشكلة، وإيجاد الحل، وتطبيق هذا الحل (الفاعوري، ٢٠١١: ٣).

ويشير والمسلي (Walmsley, 2003) إلى أن أهمية مفهوم قوة السيطرة المعرفية وقياسها تكمن في تفسير تأثير بيئة التعلم على دفع المتعلمين لاستعمال مستويات مختلفة من المعرفة الإجرائية ومساعدة المتعلمين على مراقبة جهودهم لتوفير بيئات تعلم تؤكد على أنواع مختلفة من التفكير (Walmsley, 2003: 60).

وبذلك تتضح أهمية قوة السيطرة المعرفية من خلال المهام المطلوبة عن طريق توظيف البنى المعرفية التي يدركون أنها مناسبة فضلاً عن أنهم ربما يكتسبون بنى جديدة أكثر فاعلية، وإن المهمة المطلوبة تتكون من مجموعة عمليات محققة لهدف ما مما تفرض على المتعلم استعمال نوع معين من العمليات والأنشطة أو الإجراءات المعرفية التي تتناسب مع ما يواجهه الفرد من مشكلات تستدعي حلها وفقاً للإجراءات المعرفية من الرتبة العليا. لقد وجد (Norwood, 1987) أن سرعة معالجة المعلومات ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالذكاء، وهي أساس الاختلافات الفردية في الذكاء فضلاً عن ذلك أن معالجة المعلومات ترتبط بسرعة الاستجابة (Norwood, 1987: 406) وتُعد

نظرية الذكاء الثلاثية لـ "ستيرنبرغ" (Sternberg) من النظريات الحديثة التي حاولت تفسير طبيعة الذكاء الإنساني. إذ أصبح اهتمامه ليس بالعمليات المعرفية فحسب بل تعداه إلى العلاقة بين هذه العمليات والسلوك الذكائي في الحياة الواقعية. وهي إحدى معالم التطور لفكر روبرت ستيرنبرغ لمفهوم الذكاء حيث لاحظ أن بعض المتعلمين يستفيدون من التعلم المدرسي في حين الآخرين لا يستفيدون منه الأمر الذي يعد تحدياً أمام التربويين للوصول بالطلبة إلى التعلم المطلوب معتقداً أن من أهم الأسباب لهذه المشكلة هو عدم الانسجام بين نقاط القوة والضعف لدى المتعلم والطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم في التعامل مع هذا المتعلم. حيث بدأت بظهور نظرية مكونات تجهيز ومعالجة المعلومات في عام ١٩٧٧ وسميت حينها بتحليل المكونات وقد تناول المكونات باعتبارها العمليات الأولية في مقال نشره عام ١٩٨٠ اتخذ منه مقارنة

للمكونات بعدها عمليات أولية عند المعرفيين مقابل الروابط أو العلاقة بين المثير والاستجابة عند السلوكيين والعوامل لدى مؤيدي مدخل التحليل العاملي وكان بمثابة عرض النظرية بشكل شبه متكامل في معالمها الأساسية (أبو جادو، ٢٠٠٦: ٢٦) وقد استمر ستيرنبرغ بالعمل على تعديل وتطوير نظريته في الذكاء إذ اقترح في عام ١٩٨٥ النظرية الثلاثية للذكاء التي تشمل على ثلاثة أبعاد أو نظريات فرعية تتفاعل مع بعضها البعض مفسرة الذكاء بطريقة تفاعلية واتخذت هذه النظرية تسميات عديدة اختلفت مع نموها وتطورها. إذ أجاب "ستيرنبرغ" عند مشاركته ضمن فعاليات المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين المنعقد في عمان في الفترة ما بين (١٦-١٨) تموز للعام (٢٠٠٥). على سؤال فيما إذا كانت نظرية الذكاء الناجح تختلف عن النظرية الثلاثية في الذكاء الإنساني؟. بأنها نسخة مُطورة من النظرية الثلاثية في الذكاء الإنساني (Sternberg, 2005s: 69).

وبذلك فإن الحاجة ماسة جدا لدراسة كلا المتغيرين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح حيث لم تشر الدراسات السابقة الى تناولهما سوياً والتعرف على شكل العلاقة بينهما وبذلك ستسهم هذه الدراسة في رفد الجانب النظري بالمعرفة اللازمة لاستثمارها في مجال إعداد الفرد للحياة ولفت الانتباه إلى ضرورة التركيز في الأنشطة والبرامج التعليمية المختلفة على قوة السيطرة المعرفية بجانبها الإيجابي وكذلك الذكاء الناجح كونه معياراً لمدى جودة تلك البرامج والأنشطة التعليمية.

أهداف البحث

يهدف البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية
هل قوة السيطرة المعرفية تسبب الذكاء الناجح ؟ أم ان الذكاء الناجح يسبب قوة السيطرة المعرفية ؟ او ان العلاقة تبادلية بينهما ؟

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة القادسية من التخصصات العلمية والإنسانية للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥

ت تحديد المصطلحات

أولاً . قوة السيطرة المعرفية Cognitive Holding Power عرفها:

١.ستيفنسون 1990 Stevenson هي محصلة المستوى الذي تدفع بيئة التعلم المتعلمين لبلوغه بهدف استثمار أنواع مختلفة من الإجراءات المعرفية عند معالجة

المهام التي ينشغلون بها والتي ستحدد ما يتعلمونه وكيف يتعلمونه (Stevenson 1990:4)

٢. لستيفنسون وايفانز 1994 Stevenson & Evans أنها تشتمل على مستويين هما:
أ. قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى First Order Cognitive Holding Power وتتمثل القوة الدافعة للمتعلمين خلال موضع التعلم باتجاه إتباع الإجراءات التي يضعها المعلم .

ب. قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية: Second Order Cognitive Holding وتتمثل بالقوة الدافعة لموقف التعلم للمتعلمين باتجاه الاستعمال النشط للإجراءات المعرفية بأنفسهم والانشغال بالأنشطة التي تحتاج إلى استعمال مفاهيم مختلفة لاكتشاف استراتيجيات وحل المشكلات للتكيف مع مواضع التعلم المختلفة (Stevenson & Evans 1994 :162)

٣. والمسلمي (Walmsley 2003) تهيئة بيئة التعلم لدفع الطلبة الى استعمال أنواع مختلفة من المعرفة الإجرائية بتوظيف مهام يطلب منهم أدائها خلال موقف التعلم معتمدين البنى المعرفية كأساس في إدراك هذه المهام (Walmsley 2003 :60).

ويتبنى الباحث تعريف ستيفنسون وايفانز 1994 Stevenson & Evans تعريفا نظريا لقوة السيطرة المعرفية ويعرفه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب جراء إجابته على المقياس المتبنى في البحث الحالي .

ثانيا. الذكاء الناجح Successful Intelligence عرفه :

١. ستيرنبرغ (Sternberg, 1997). بأنه: القدرة على تحقيق النجاح في الحياة خاضعة لمعايير الفرد الشخصية، ضمن السياق الاجتماعي الثقافي، فيما يتطلب من ذكاء تحليلي، وذكاء إبداعي، وذكاء عملي وذلك باستعمال الفرد للمهارات التشغيلية للذكاء الناجح، والتي هي: التكيف مع البيئة، وتشكيل البيئة، واختيار البيئة (Sternberg, 1997 :124).

٢. "ستيرنبرغ وجريجورينكو" (Sternberg & Grigorenko 2002). بأنه: نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة. كما يعرفه الشخص ضمن سياقه الثقافي الاجتماعي. والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان. وفي الوقت نفسه يميز نقاط ضعفه ويجد الطرائق لتصحيحها أو التعويض عنها. كما يتميز الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الناجح أيضا بأنهم يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال التوازن في استعمالها للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية. (Sternberg & Grigorenko, 2002: 266)

وقد تبني الباحث تعريف "ستيرنبرغ" للذكاء الناجح و (Sternberg, 1997) تعريفا نظريا ، أما التعريف الإجرائي للذكاء الناجح فهو قدرة الفرد على التمييز في النواحي الأكاديمية (التحليلية). والنواحي العملية. والنواحي التي تتطلب عملا وإنتاجا إبداعيا خلاقا. كما تعكسه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من استجابته على مقياس الذكاء الناجح المتبنى في البحث الحالي.

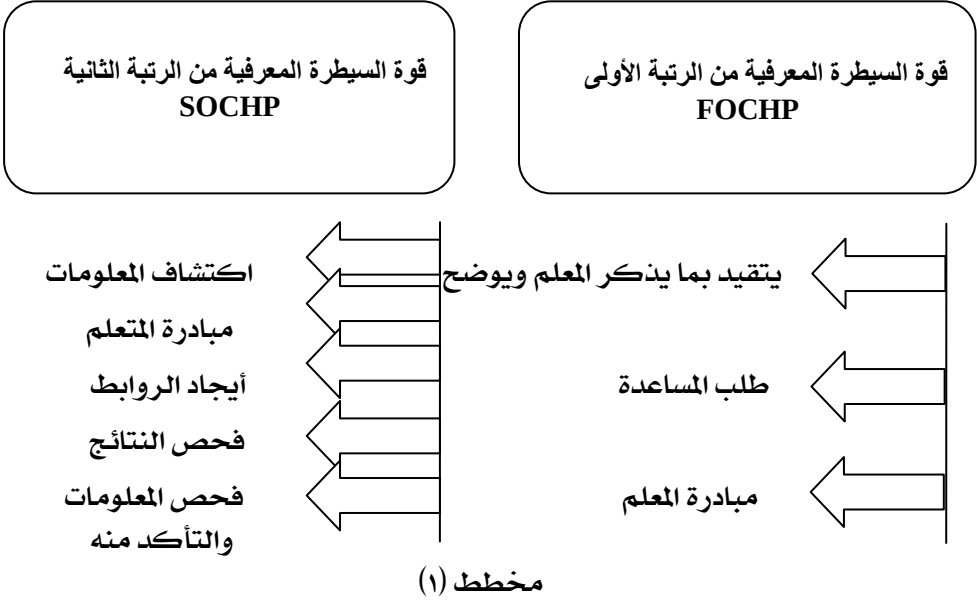
إطار نظري

أولا. قوة السيطرة المعرفية Cognitive Holding Power

نتيجة لتطور التوجه المعرفي في دراسة العمليات المعرفية ظهر مفهوم قوة السيطرة المعرفية وهو من المفاهيم الحديثة نسبيا وهو يعكس الاهتمام بالأنشطة المعرفية التي يؤديها المعلم داخل القاعة الدراسية وخارجها وشكل ونوع الأهداف المتبناة خلال عمليتي التعليم والتعلم الأمر الذي يحتم على المتعلم الإلمام بالكثير من الأنشطة المعرفية وان يتمتع بدرجة مرتفعة من قوة السيطرة المعرفية كي يؤمن اكتساب آليات للتعامل مع المعرفة المتجددة بما يضمن تطوره ومقدرته على الإنتاج المعرفي الرصين . وقد ظهر هذا المفهوم عام ١٩٨٦ للمرة الأولى إذ قدمه ستيفنسون منبثقا من نظرية موضع لتعلم Learning Setting Theory ونظريات البنى المعرفية Cognitive Structures Theories ويعبر عن تأثير كل من المعرفة وبيئة التعلم فالسلوك لا يعد دالة لتوظيف المعرفة الداخلية فقط وإنما دالة لتوظيف البيئة أيضا ضمن حيز التعلم والتفاعل مع البيئة (Stevenson,1990:10).

العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح

وتنقسم قوة السيطرة المعرفية الى قوة من رتبة أولى وقوة سيطرة معرفية من رتبة ثانية بالاعتماد على البنى المعرفية ومهام التعلم الروتينية التي يتم تأديتها آليا او تلك المهام الصعبة باستعمال إجراءات حل المشكلة وإنتاج الحلول ومراقبة عمليات الحل في حين ان الإجراءات المتبعة لمتبنين السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية فأنهم يستعملون تحليل النشاط المعرفي بين الأنواع المختلفة من العمليات وخلص ستيفنسون من خلال التحليل العاملي والاستدلال النظري لبعض مكونات كل من قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والرتبة الثانية وكما مبين في مخطط (١).



مكونات قوة السيطرة المعرفية وفقا لستيفنسون

(Stevenson,1990:11)

وتشير دراسة ستيفنسون ومكفانج 1991 Stevenson & Mckavanagh إلى أن إهمال الأنشطة والمهام المعرفية ذات الارتباط بالرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية يعيق تطوير البنى المعرفية الخاصة بالمتعلمين والمتعلقة بإعداد الخطط واقتراح الحلول والتحقق من صحة النتائج Stevenson & Mckavanagh,

(1991:3) كما ترتبط قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى باستراتيجيات التعلم السطحي القائمة على الحفظ والاستظهار وان المتعلم لا يقوم بأية محاولة للتفكير العميق في حين ذو قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية يمتازون بالتفكير العمق وهذا ما أكدته دراسة سالم (٢٠٠١) إذ أمكن التنبؤ بمدخل الدراسة السطحية او العميقة طبقا لترابطها مع قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والثانية على التوالي (سالم ٢٠٠١: ٣٤) وهناك من يرى ان مواضع التعلم تساعد على تشكيل نوعين من الحث: الأول حث المتعلم على ممارسة أنشطة معرفية مثل تقليد المعلم إتباع تعليماته وأوامره الاعتماد على المعلم في إيجاد روابط جديدة وكل هذا يطلق عليه الحث المنخفض أما النوع الثاني هو حث المتعلم على ممارسة أنشطة معرفية أخرى كتفسير المواقف الجديدة بنفسه وفحص وتحليل النتائج في ضوء المعلومات المتاحة وصولاً إلى توليد الأفكار ويسمى الحث المرتفع (Stevenson, 1998: 396). وتتناغم توجهات السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية مع تطبيقات النظرية البنائية من جانب وكذلك مع آراء أوزيل في التعلم ذي المعنى وآراء برونر. فمثلاً التعلم بالاكشاف عند برونر هو التعلم الذي يهتم بالوسائل والطرائق التي يسلكها المتعلم مستعملاً مصادره العقلية والحسية ليصل إلى معرفة جديدة فهو تعلم يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية عالية المستوى (قطامي ٢٠١٣: ٤٩١) ومن أنشطة المتعلم في مواضع التعلم ذات الرتبة الأولى والثانية من قوة السيطرة المعرفية ما يتعلق منها بالرتبة الأولى (تقليد المعلم، المتعلم لا يقوم بالتحليل والتركيب والتقويم، إتباع اجراءات المعلم، الاعتماد على المعلم في الحصول على المعلومات والأفكار، تنفيذ الخطط الجاهزة، الاعتماد على مبادأة المعلم) بينما أنشطة الرتبة الثانية تتمثل بـ (المشاركة في أنشطة التعلم المختلفة، الربط بين مختلف موضوعات التعلم، تقديم أفكار جديدة، طرح الأسئلة، القيام بالتغذية الراجعة وتقبل العمل كفريق).

الذكاء الناجح Successful intelligence

تُعد نظرية الذكاء الثلاثية لـ "ستيرنبرغ" (Sternberg) من النظريات الحديثة التي حاولت تفسير طبيعة الذكاء الإنساني، إذ أصبح اهتمامه ليس بالعمليات المعرفية فحسب بل تعداه إلى العلاقة بين هذه العمليات والسلوك الذكائي في الحياة الواقعية (العزاوي، ٢٠٠٤: ٤٤).

وقد لقيت هذه النظرية دعماً من العديد من علماء علم النفس المعرفي كمورس وهلك (Mores & Helga) فقد استمر "ستيرنبرغ" في العمل على نظريته بالتعديل والتطوير والبحث وخرج بتصوّر جديد لها فأطلق عليها "النظرية الثلاثية في الذكاء الناجح". ويتم استعمال هذه النظرية بشكل كبير من التربويين والباحثين السيكلوجيين ذلك لأنها تُعد محور الاهتمام في الأوساط التربوية في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي وحتى يومنا هذا. كما إنها تُزود الباحث بإطار نظري عملي للنظريات التي يتعامل معها لتعطيها نوعاً من المعنى. مثل نظرية معالجة المعلومات ونظريات الذكاء الأخرى التي تتعامل مع العناصر الفكرية والعمليات الفكرية التي تُؤثر في الذكاء أي التي تعمل ضمن مساحة عريضة هي مساحة الثقافة الاجتماعية (Sternberg, 1984: 320).

تستند نظرية "ستيرنبرغ" الثلاثية في الذكاء الناجح على نظرية معالجة لمعلومات وتشتمل على ثلاث نظريات فرعية هي: النظرية التركيبية، والنظرية التجريبية، والنظرية السياقية. وهذه النظريات الفرعية الثلاث تستعمل لتوضيح العالم العقلي الداخلي للمتعلّمين، وكيف يستعملون الذكاء للتفاعل مع بيئتهم. وفيما يأتي توضيح لهذه النظريات الفرعية:

١. النظرية التركيبية (Componential sub theory):

تُعرف هذه النظرية الفرعية مكونات معالجة المعلومات التي تفعل التمثيل الداخلي للخبرة. وتستعمل هذه النظرية كذلك لوصف الفعاليات العقلية الداخلية للمتعلم (Helga, 1991: 186).

وتبعاً للنظرية الثلاثية في الذكاء الناجح يرى "ستيرنبرغ" (Sternberg) أن الذكاء يمكن فهمه من خلال اشتماله على ثلاثة جوانب وعلاقتها بالعالم الداخلي للفرد. وعلاقتها بالخبرة. وعلاقتها بالعالم الخارجي للفرد. وذلك من خلال الخبرة التي تتوسط العلاقة بين العالم الداخلي والعالم الخارجي (Sternberg, 1993: 54). ويرى أن الذكاء ينبغي أن يفهم من خلال علاقته ضمن الجوانب الثلاثة المتداخلة وهي: العالم الداخلي للفرد والذي يتضمن (البناء العقلي، العمليات العقلية، القاعدة المعرفية)^٢ العالم الخارجي للفرد والذي يتضمن (بيئة العمل، بيئة المنزل). والجانب

الثالث المهم هو خبرات الفرد والتي تتضمن (جدية المهام المعطاة له أو المواقف التي يتعرض لها الفرد) (Linn, 1989 : 112).

٢. النظرية التجريبية في الذكاء: (Experimental Sub theory)

تربط هذه النظرية بين الذكاء والخبرة التي يمر بها الفرد، إذ يرى بيرى "Berry" أن واحدا من الأسباب التي انطلقت منها النظرية التجريبية هو أن مفهوم التغير البيئي عنصر أساسي في عملية التراكم الخبراتي عند الفرد والتي هي أساس التعلم (Berry, 1981:225).

اذ تتكون لدى الفرد الخبرات الخاصة من خلال تفاعله مع الأشخاص والأشياء المحيطة به، وتركز هذه النظرية على مدى فعالية الشخص في تعلم مهارات جديدة، فالشخص الأكثر ذكاء يعالج المعلومات بمهارات اكبر من الشخص الأقل ذكاء فقد يحتاج شخص عدة ساعات من التجربة حتى ينجز مهمة ما بينما قد يحتاج شخص آخر ساعتين لإنجاز المهمة نفسها (Smith, 1999:463-464).

ويصور ستيرنبرغ "Sternberg" خبرات الفرد على هيئة امتداد يقع في احد طرفيه المواقف والأحداث والخبرات التي ألفها الشخص وأعتاد عليها ويقع على الطرف الآخر المواقف والخبرات والأحداث الجديدة في حياته، وحينما يتفاعل الفرد مع هذه المتغيرات من حوله فانه يترقب على ذلك أن يألف بعضا منها بحيث يستطيع ان يؤديها ويتفاعل معها بصورة آلية مما يساعد على الاحتفاظ بجزء من طاقته وانتباهه للخبرات الجديدة عليه (Sternberg, 1984:318).

٣. النظرية البيئية (السياقية) في الذكاء:

وتربط هذه النظرية بين الذكاء والعالم الخارجي للفرد، إذ أن الفرد لا بد إن يفهم السياق الاجتماعي الذي ينشأ فيه والذي يختلف تبعا للنمط الثقافي والحضاري الذي ينتمي إليه، ويرى ستيرنبرغ "Sternberg" إن الذكاء فوق العادي في المضمون البيئي يتكون من ثلاثة نشاطات هي: (Sternberg, 1988:172).

١- التكيف البيئي الهادف (Purposive Environmental Adaptation)

٢- التشكيل البيئي (Environmental Shaping)

٣- الاختيار البيئي (Environmental Selection)

وعليه فالذكاء يجب أن يكون موجهاً نحو تحقيق التكيف مع البيئة وتشكيلها واختيار البيئة المناسبة (فعلى الرغم من تشابه العمليات والمكونات العقلية التي يستخدمها الأفراد في تفاعلهم مع المواقف المختلفة، غير أن السياق الاجتماعي الذي يعمل من خلاله الفرد لا بد أن يختلف باختلاف الإطار الثقافي والحضاري الذي ينتمي إليه (التميمي، ٢٠٠١، ص ١٥٨).

اذ تضمنت كل نظرية فرعية من النظرية الثلاثية على نوع من أنواع الذكاء (التحليلي، الإبداعي، العملي) وبذلك فإن الذكاء الناجح يهتم بفهم نجاح الفرد في سياقه الثقافي الاجتماعي فقد ينجح الفرد في سياق ما بينما قد يخفق في سياق ثقافي اجتماعي آخر (Sternberg, 2004: 186) وفيما يأتي توضيح لكل نوع من انواع الذكاء وفقاً لستيرنبرغ:

١. الذكاء التحليلي Analytical intelligence يستخدم عند تطبيق المكونات على أنواع مألوفة من المشكلات بشكلها المجرد وفيها يعتمد الفرد التحليل والتقويم وإصدار الأحكام بمعنى يصبح قادراً على أحداث عمليتي المقارنة والتباين ويتم هذا بشكل نموذجي عندما تتحول تلك العمليات إلى سلوك اعتيادي لدى الفرد يؤديه بصورة تلقائية في كل المواقف التي يمر بها (Sternberg, 2004: 187). وكما هو واضح في هذا النوع من الذكاء ينشط التفكير التحليلي سواء كان كمهارة أو كعملية أو قدره عقلية، كما انه يعد جذراً لمكونات التفكير المختلفة كالتفكير الناقد والعلمي والنسقي فضلاً عن عده مكوناً مساهماً في حل المشكلات واتخاذ القرار. وتختص عمليات التفكير التحليلي بمعرفة الجوانب الناقصة غير المكتملة وكذلك نواحي الغموض مع بيان التناقضات في البيانات او المعطيات المطروحة إزاء مشكلة ما ويتطلب هذا الموقف ممارسة تحليلية تقع ضمن حدود عدم اكتمال المعلومات وعلى الرغم من أهمية الذكاء التحليلي في اتخاذ القرارات وتحقيق حلول جيدة وهو علامة مهمة وفارقة للذكاء الناجح لكنه وحده لا يشكل ضماناً للنجاح في الحياة بل هو الخطوة الأولى أو مهمة تتشابه أو تتفاعل مع معطيات أخرى للذكاء ممثلة بالذكاء العملي والإبداعي.

٢. الذكاء الإبداعي Creative Intelligence يستعمل عند توظيف مكونات معالجة المعلومات على أشكال جديدة من المشكلات غير مألوفة، يبتكر فيها الفرد ويبدع الحلول بالاعتماد على الاكتشاف والافتراض والتخيل. وتتجسد رؤية ستيرنبرغ عن الإبداع في أنها القدرة على الإتيان بشئ أو عمل يتميز بالحدثة والجدة وان يكون أصيلاً (قد

يكون العمل أنتج من قبل لكنه يثير دهشة من يشاهده) ويشترط صفتين أساسيتين للإبداع وهما :

- الجدة المرتبطة بالأصالة او القدرة على التعامل مع الجديد وهي تتضمن قدرة الفرد على استعمال معلوماته السابقة وعلى حسن تنظيم مكوناته الأدائية للتعامل مع المواقف أو المشاكل الجديدة بشكل توافقي والقدرة على تحويل المهارات الجديدة المتعلمة في المواقف التي لم يسبق مواجهتها من قبل إلى مهارات آلية لا تستغرق الكثير من مصادر الذاكرة والانتباه. وبالتالي تتاح الفرصة لاستعمال هذه المصادر في تعلم مهارات وخبرات جديدة. وبالتالي فالأشخاص الأقدر على تحويل المهارات الجديدة إلى مهارات آلية أكثر قدرة على اكتساب المزيد من المعلومات بدرجة أسرع من الأشخاص الأبطأ في القيام بهذا التحويل. وتحتاج هذه القدرات إلى ستة مصادر. وهي: عمليات معرفية، مثل (المقارنة، وإعادة تعريف المشكلات، واختيار الصياغة، والدمج)، والمعرفة، وأنماط التفكير، والشخصية، والتحفيز، والبيئة. وهناك عبارات تصف هذا النوع من القدرات مثل التعلم من الأخطاء أو التعلم من الخبرة (Sternberg, 1998).(69).

٣. الذكاء العملي (Practical Intelligence): تطبق فيه مكونات المعالجة المعلوماتية على المشكلات اليومية بالاستخدام والاستفادة من الأشياء وتوظيفها ووضعها ضمن السياق الحياتي. ويعني القدرة على صياغة أفكار جديدة والربط بين أفكار غير مترابطة والتعامل مع المهام غير المألوفة بأسلوب تلقائي (البيلي، ١٩٩٧: ١٤٠).

ووفقا لستيرنبرغ وججرينكو Sternberg & Geigorenko, 2000 أن الفرد في هذا النوع من الذكاء يتميز بأنه قادر وبشكل خاص على التطبيق والتوظيف ووضع الأشياء حيز التنفيذ والإفادة منها. ويظهر ذكاء في مواقف الحياة اليومية سواء كانت هذه المعرفة الموجودة لديه ملاحظة أو غير ملاحظة (ابوجادو، ٢٠٠٦: ٦٣).

وأظهرت دراسة "ستيرنبرغ وآخرون" (Sternberg, et al., 2000) أهمية نظرية الذكاء الناجح في تحسين الأداء العلمي للطلبة. وتجعل من دراستها للمناهج جميعها ضرورة علمية لمساعدة المتعلم (Sternberg et al: 2000 :1-11) كما كشفت دراسة "القرعان" (٢٠٠٣) عن أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح، والجنس والتخصص في مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي بالفرعين

العلمي والأدبي (القرعان، ٢٠٠٣: ١٠٠). وأكدت دراسة "ستيرنبرغ وجريجورينكو" (Sternberg & Grigorenko, 2004) أن الموازنة بين التعليم المتعلق بالذاكرة والتعليم التحليلي والتعليم الإبداعي، واستعمال التفكير المنطقي، يسهم بشكل فاعل في تحقيق النجاح للعديد من الطلبة، وبالعديد من المواضيع الدراسية، وعلى مستويات عدة (61-63: Sternberg & Grigorenko, 2004). واستناداً إلى ما جاء في الإطار النظري إن المتغيرين قيد البحث من المتغيرات المعرفية والتي تتداخل مع بعضها البعض وبالتالي فإن تناول هذا التداخل بدلاً من الارتباط بين المتغيرين يمثل مشكلة نظرية تحتاج إلى بحثا للتعرف على ديناميتهم ضمن المكون المعرفي وتأثير ذلك على السلوك برمته ومن خلال التعرف على التأثير بينهما باستخدام أحد التصميمات الارتباطية شبه التجريبية لتحديد خصوصية كل متغير من هذه المتغيرات من الناحية النظرية والبحث الحالي محاولة نظرية للكشف عن اتجاه وحركة المتغيرين والعلاقة بينها.

منهج البحث واجراءاته

انسجاماً مع طبيعة العلاقة بين المتغيرين والمتمثلة بعنوان وأهداف البحث اعتمد الباحث منهج الدراسات السببية Causal studies ويشير لاوير 1968 Lawer إلى أن هناك نمطان من أنماط تحليل العلاقة الارتباطية السببية هما

- تحليل الارتباطات المتصالية - المتفاوتة زمنياً Cross Lagged Correlation
- تحليل المسار Path Analysis (Lawer, 1968: 46) ويوصف أسلوب تحليل الارتباط المتفاوتة زمنياً بأنه يستهدف إيجاد العلاقة السببية بين متغيرين مجتمع البحث وعينته :

تألف مجتمع البحث من طلبة جامعة القادسية للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ ولكلا الجنسين (ذكور - إناث) ومن التخصصين (علمي - إنساني) للصفين (الثاني - والرابع) إذ تكون المجتمع من (٧٣١٥) طالباً وطالبة بواقع (٣٨٩٠) طالبة وطالبة للصف الثاني و (٣٤٢٥) طالباً وطالبة للصف الرابع وكما مبين في جدول (١) .

جدول (١)

مجتمع البحث موزعاً بحسب الكليات والتخصص والصف الدراسي والنوع .

المجموع	الصف الرابع		الصف الثاني		الكلية	ت	التخصص
	النوع		النوع				
	إناث	ذكور	إناث	ذكور			
١٩٥	٦٣	٤٥	٥٢	٣٥	علوم الحاسبات والرياضيات	١	العلمي
٣١٨	٨٥	٥١	١٠٩	٧٣	الهندسة	٢	
٢٦٣	٥٥	٥٣	٨١	٧٤	الطبية	٣	
٨٧	١٥	١٤	١٧	٤١	الطب البيطري	٤	
٦٨٩	١٨٩	١٣٤	١٦٣	٢٠٣	التربية /العلمي	٥	
٣٧٠	١٠٦	٩٧	٨٢	٨٥	العلوم	٦	
١٣٠ ٣	٢١٣	٣٥٦	٢٤٩	٤٨٥	الإدارة والاقتصاد	٧	
٣٣٤	٦٢	٧٣	٨١	١١٨	الزراعة	٨	
٣٥٥ ٩	٧٨ ٨	٨٢٣	٨٣٤	١١١٤	المجموع		
٦١٥	٨١	١٧٤	١٢٦	٢٣٤	القانون		الانساني
١٥٣ ٨	٥١٦	٣٣١	٤٣٣	٢٥٨	التربية / الانساني		

العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح

١٢٣ ٧	٣٠٦	١٩٧	٣٩٧	٣٣٧	الآداب		
٣٦٦	٢٦	١٨٣	١٠	١٤٧	التربية الرياضية		
٣٧ ٥٦	٩٢٩	٨٨٥	٩٦٦	٩٧٦	المجموع		
١٧١٧		١٧٠٨	١٨٠٠	٢٠٩٠	المجموع الكلي		
٣٤٢٥			٣٨٩٠				
٧٣١٥							

ثانياً: عينة البحث

عمد الباحث إلى اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقيّة العشوائية Stratified Random Sample والتي اختير منها على وفق الأسلوب المتناسب Prepositional Allocation (عطوي، ٢٠٠٠: ٩٠) عينة حجمها (٤٠٠) طالبا وطالبة من مجتمع طلبية جامعة القادسية وبنسبة (٦٪) من مجتمع البحث وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

عينة البحث النهائية موزعة بحسب الكليات والتخصص والصف الدراسي والنوع.

المجموع	الصف الرابع		الصف الثاني		الكلية	ت	التخصص
	النوع		النوع				
	إناث	ذكور	إناث	ذكور			
١١	٤	٢	٣	٢	علوم الحاسبات والرياضيات	١	العلمي
١٧	٤	٣	٦	٤	الهندسة	٢	
١٤	٣	٣	٤	٤	الطبية	٣	

العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح

٤	الطب البيطري	٢	١	١	١	٥	
٥	التربية /العلمي	١١	٩	٨	١٠	٣٨	
٦	العلوم	٥	٤	٥	٦	٢٠	
٧	الإدارة والاقتصاد	٢٥	١٤	٢١	١١	٧١	
٨	الزراعة	٦	٥	٤	٣	١٨	
المجموع		٥٩	٤٦	٤٧	٤٢	١٩٤	
٩	القانون	١٣	٧	١٠	٤	٣٤	
١٠	التربية / الانساني	١٤	٢٤	١٨	٢٨	٨٤	
١١	الآداب	١٨	٢٢	١١	١٧	٦٨	الانساني
١٢	التربية الرياضية	٨	١	١٠	١	٢٠	
المجموع		٥٣	٥٤	٤٩	٥٠	٢٠٦	
المجموع الكلي		١١٢	١٠٠	٩٦	٩٢		
		٢١٢		١٨٨			
		٤٠٠					

أداتا البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث وانسجاما مع التوجه النظري للبحث تبني الباحث مقياس قوة السيطرة المعرفية والذي أعده جون ستيفنسون (John Stevenson 2002) والمعرق من خضير (٢٠١٤) وذلك للمبررات الآتية:

١. ان المقياس تم تعريقه عام (٢٠١٤) لغرض التعرف على قوة السيطرة المعرفية
٢. كونه يتمتع بخصائص سكيومترية عالية فيما يتعلق بصدقه وثباته وإمكانية تطبيقه بصورة جماعية

وصف المقياس

يتألف المقياس من (٢٦) فقرة ممثلة لمجالين احدهما يمثل رتبة قوة السيطرة المعرفية الأولى وقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية. ملحق (٢) والاستجابة على فقرات المقياس مؤلفه من خمسة بدائل (يحدث كثيرا جدا، يحدث كثيرا، يحدث في بعض الأحيان، يحدث نادرا، لا يحدث أبدا) تعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي للفقرات الايجابية وتعكس للفقرات السلبية. كما مشار لذلك في ملحق (٢) استخراج له خضير (٢٠١٤) الصدق الظاهري وصدق البناء ومؤشرات الثبات باستعمال عادة الاختبار اذ بلغت (٠.٧٤) وبالتجزئة النصفية (٠.٧٨) كما استخراج لفقراته التمييز باستعمال المجموعتين المتطرفتين وان أعلى درجة محتملة للمقياس هي (١٣٠) وادنى درجة محتمله هي (٢٦) والوسط الفرضي للمقياس هو (٧٨) وباتجاه قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

لتحديد صلاحية الفقرات عرض المقياس بصيغته الأولية على عدد من المحكمين (١٥) محكما في العلوم التربوية والنفسية ملحق (١) لبيان صلاحية الفقرات في قياس الظاهرة وانتمائها للمجال قوة سيطرة معرفية رتبة أولى أو رتبة ثانية فضلا عن ملائمة البدائل وشكل الفقرة ومستوى المستجيب وقد اجمع المحكمين على صلاحيتها ونسبة اتفاق (١٠٠٪) وهذا يؤشر إلى تحقق الصدق الظاهري والصدق المنطقي في المقياس. كما اختيار بالطريقة الطبقيّة العشوائية عينة استطلاعية مكونه من (٣٠) من طلبة الجامعة للتعرف على مدى وضوح فقرات المقياس فضلا عن التعرف على وضوح بدائل الإجابة والوقت المستغرق في الإجابة على المقياس ومن خلال التطبيق اتضح ان جميع الفقرات واضحة، كما وأن متوسط الوقت المستغرق للإجابة كان (٢٠) دقيقة.

ولأجل ضمان صلاحية المقياس ممثلا بفقراته لطلبة الجامعة اخضع المقياس إلى التحليل الإحصائي على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة وباعتماد المجموعتين المتطرفين (٢٧٪ العليا و ٢٧٪ الدنيا) للدرجة الكلية لاستمارة إجابة الطلبة على مقياس قوة السيطرة المعرفية والبالغة (١٠٨) فرد لكل منهما وباستعمال الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين اتضح ان القيم التائية المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعة العليا والدنيا لكل فقره هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) اذ تراوحت بين (٣.٤٨ - ١٤.٩٤) وهذا يؤشر قوة الفقرات على تميز الأفراد طبقا لمستوى امتلاكهم للظاهرة بين المجموعتين العليا والدنيا.

كما تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس باعتماد معامل ارتباط بيرسون ولعينة التحليل الإحصائي بالكامل وتراوحت بين (٠,٣٢ – ٠,٦٢) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً مقارنة بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند درجة حرية (٣٩٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) والبالغة (٠,١١٣)

الثبات: استخراج بطريقتين :

١. إعادة الاختبار: وذلك باختيار عينة مكونة من (٣٠) طالب وطالبة موزعين على التخصص والصف الثاني الرابع بواقع (١٥) لكل من الذكور والإناث وكذلك للتخصص العلمي والإنساني إذا تم التطبيق عليهم للمرة الأولى وأعيد بعد أسبوعين واستخرج معامل ارتباط بيرسون واتضح إن قيمته (٠,٨٢) وهي قيمة جيدة مقارنة بدراسة خضير (٢٠١٤) وبنفس الطريقة إذ بلغ (٠,٧٤).
معادلة ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي):

أشار كل من ثورندايك وهيغن (١٩٨٩) إلى أن استخراج الثبات بهذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس، وتعتمد على حساب الارتباطات بين درجات الفقرات على اعتبار أن كل فقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته ثورندايك وهيغن (١٩٨٩) ، ويزودنا معامل ألفا كرونباخ بتقدير جيد لثبات في أغلب المواقف ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة خضعت درجات استمارات عينة التطبيق النهائي البالغة (٤٠٠) استمارة للمقياس إلى معادلة ألفا كرونباخ (Alfa Cronbach Formula)، وقد بلغ معامل ثبات مقياس قوة السيطرة المعرفية (٠,٨٥) وهو معامل ثبات جيد. (عيسوي، ١٩٨٥: ٥٨) لذلك عدّ المقياس متسق داخليا ويتمتع بثبات عال وهذا ما يؤكد عليه كرونباخ بأن المقياس الذي ثباته عال هو مقياس دقيق (أبو علام، ٢٠٠٠: ١٦٥)

ثانياً. اختبار الذكاء الناجح

لقياس الذكاء الناجح تبنى الباحث اختبار "روبرت ستيرنبرغ" (R. Sternberg)

الثلاثي للقدرات (Sternberg Triarchic Abilities Test-Modified- Level H) المعرق من إبراهيم (٢٠١٢) ويتكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية تُقيس القدرات التحليلية والعملية والإبداعية من خلال تسعة اختبارات فرعية من نوع الاختيار من متعدد. وقد استعمل "ستيرنبرغ" هذا الاختبار في العديد من الدراسات

التجريبية التي أجراها، وهو لا يقيس القدرات التقليدية، إذ يقيس القدرات التحليلية والعملية والإبداعية (Sternberg, 1993: 105).

وتحقيقاً لأهداف البحث فقد لجأ الباحث إلى تبني هذا الاختبار. ويتكون اختبار "ستيرنبرغ" الثلاثي للقدرات المعدل والمطبق على البيئة العراقية من قبل (ابراهيم ٢٠١٢) من (٣٦) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، موزعين على (٩) أجزاء، كل (٣) أجزاء تقيس نوع من أنواع القدرات الثلاثية، إذ تقيس الأجزاء (١ و ٢ و ٣) القدرة التحليلية، والأجزاء (٤ و ٥ و ٦) تقيس القدرة العملية، أما الأجزاء (٧ و ٨ و ٩) فتقيس القدرة الإبداعية. وبواقع (٤) أسئلة لكل جزء، ويتكون كل سؤال من جملة أو رسوم يليها (٤) إجابات محتملة، واحدة من هذه الإجابات صحيحة. وعلى المستجيب أن يختار إجابة واحدة. وقد تم عرض أمثلة توضيحية قبل استعراض الأسئلة والرسوم في كل جزء (ابراهيم ٢٠١٢).

واستخرج له بعض الخصائص السيكمترية ممثلاً بالصدق الظاهري وذلك بعرضه على مجموعه من الخبراء في التربية وعلم النفس بلغ عددهم (١٥) محكمين في التربية وعلم النفس لبيان صلاحية الفقرات وصياغتها وملائمتها لقياس الذكاء الناجح لطلبة الجامعة وقد أبدى المحكمين جميعاً موافقتهم عليه وأخضع للتطبيق على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالب وطالبة وهي نفس العينة الاستطلاعية لمقياس قوة السيطرة المعرفية لبيان استيعاب الفقرات وتعليمات الاختبار والوقت المستغرق في الإجابة واتضح أن جميع الفقرات مفهومه والوقت المستغرق للإجابة (٤٣) دقيقة. كما استخرج الثبات له باستخدام طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة "كيودر-ريتشاردسون" (Kuder – Richardson 20): ثم تم

استعمال معادلة "كيودر ريتشاردسون" (٢٠) لحساب قيم الثبات واتضح أن قيمته

(٠.٨٦) وتحقيقاً لأهداف البحث استعملت الوسائل الإحصائية الآتية :

١. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار فضلاً عن ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس قوة السيطرة المعرفية وكذلك لاستخراج العلاقة بين المتغيرين.

٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لمقياس قوة السيطرة المعرفية.

٣. الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط بين المتغيرين

٤. معادلة الفا - كرونباخ لاستخراج الثبات لمقياس قوة السيطرة المعرفية.
٥. معادلة كيوذر ريتشاردسون (٢٠) لاستخراج الثبات لاختبار الذكاء الناجح .

نتائج البحث

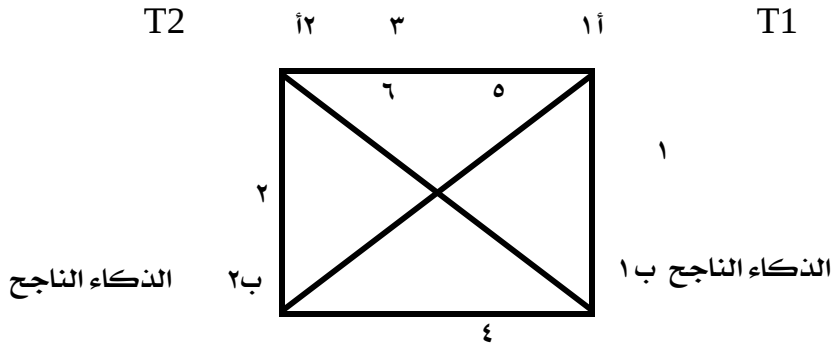
يتطلب تحقيق أهداف البحث إيجاد العلاقة بين المتغيرين بعد قياسهما اذ طبق المقياسان على عينة من الطلبة بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة ولمرتين بتفاوت زمني وفي التطبيق الأول تكون نتائج القياس هي (أ - ب) وفي التطبيق الثاني والذي يتم بعد فترة من الزمن وهي (١٤) يوما نحصل على نتائج القياس الثاني ولتكن (أ٢ و ب ٢) .

ما يتعلق بالإجابة عن تساؤلات البحث :

- هل قوة السيطرة المعرفية تسبب الذكاء الناجح ؟ ام ان الذكاء الناجح يسبب قوة السيطرة المعرفية ؟

للإجابة على هذين السؤالين علينا ان نقارن بين معاملات الارتباط المتقاطعة اي تلك التي تكون بين (ب١ و أ٢) وتلك التي تكون بين (أ١ و ب٢) وان معامل الارتباط الأكبر بين هذين العاملين هو الذي يقرر اتجاه السببية وهو ما يتطلب مقارنة الارتباطات الستة بين متغيري قوة السيطرة المعرفية (أ) والذكاء الناجح (ب) وهي ارتباطات تمثل جوهر التحليل ومخطط (٢) يوضح معامل الارتباط المتفاوت زمنيا للمتغيرين .

التطبيق الأول قوة السيطرة المعرفية قوة السيطرة المعرفية التطبيق الثاني



مخطط (٢)

معامل الارتباط المتفاوت زمنيا بين متغيري قوة لسيطرة المعرفية والذكاء الناجح

العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح

الارتباطات هي:

١. معامل الارتباط بين المتغير (أ١ وأ٢) وبين المتغير (ب١ و ب٢) تسمى الارتباطات الذاتية (Auto – Correlation)

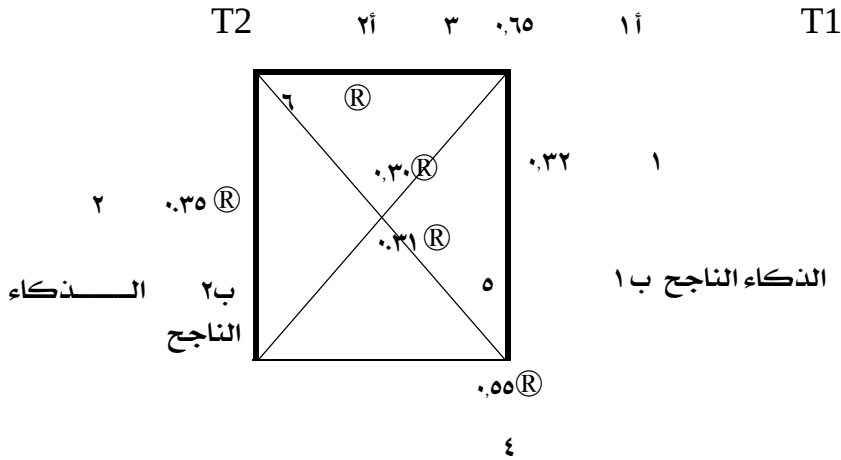
٢. معاملات الارتباط بين المتغير (أ١ و ب١) وبين المتغير (أ٢ و ب٢) تسمى الارتباطات المتزامنة Synchronous Correlation او الارتباطات التلازمية Concurrent Correlation وذلك لأنه يتم الحصول على درجات عينة الأفراد فيهما في وقت واحد .

٣. معاملات الارتباط المتقاطعة اي تلك التي بين درجات أفراد العينة في (أ١ و ب٢) والتي بين درجات أفراد العينة بين (ب١ و أ٢) تسمى بالارتباطات التنبؤية Predictive

Correlations وهي التي من خلالها نتنبأ باتجاه العلاقة السببية بين المتغيرين (أ و ب) وذلك بملاحظة الارتباط الأكبر

وبالاعتماد على البيانات التي تمخض عنها مقياس قوة السيطرة المعرفية (أ) والذكاء الناجح (ب) في التطبيق الأول و التطبيق الثاني يمكن صياغة نتائج معاملات الارتباط المتفاوتة زمنيا كما مبين في مخطط (٣).

التطبيق الأول قوة السيطرة المعرفية قوة السيطرة المعرفية التطبيق الثاني



مخطط (٣)

نتائج معاملات الارتباط المتفاوتة زمنيا

بالاستناد إلى مخطط (٣) يمكن الاستدلال إلى ما يأتي :

١. الارتباطات المستقرة Static Correlation وهي ارتباطات تزامنية Synchronous بين متغيرين يجري اختبارهما في وقت واحد (أ و ب ١) أي قوة السيطرة المعرفية في التطبيق الأول مع الذكاء الناجح في التطبيق الأول وبلغ معامل الارتباط (٠.٣٢) وكذلك بين قوة السيطرة المعرفية التطبيق الثاني مع الذكاء الناجح التطبيق الثاني (أ مع ب ٢) وبلغ معامل الارتباط (٠.٣٥) وعند اختبارهما كانت قيمهما دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) إذ تبلغ القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (٠.١١٣).

٢. الارتباطات الحركية Dynamic Correlations وهي ارتباطات ذاتية Auto Correlations بمتغير واحد يجري اختباره في فترتين زمنيتين (أ و ب ٢) أي قوة السيطرة المعرفية في التطبيق الأول وكذلك لها في التطبيق الثاني إذ بلغ معامل الارتباط (٠.٦٥) وكذلك (ب ١ و ب ٢) أي التطبيق الأول للذكاء الناجح مع التطبيق الثاني له إذ بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٥٥) وهذا يعني أن المتغيرين يرتبطان بعلاقة سببية وكما مبين في جدول (٣)

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح ودلالاتها وفقاً للقيم التائية المحسوبة والجدولية

نوع الارتباط	المتغير والتطبيق	القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط	القيمة التائية لمعامل الارتباط		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
تزامني مستقر	قوة سيطرة معرفية أول مع ذكاء ناجح أول (أ مع ب ١)	٠.٣٢	٦.٦٨٠	١.٩٦	٠.٠٥
	قوة سيطرة معرفية ثاني مع ذكاء ناجح ثاني (أ مع ب ٢)	٠.٣٥	٧.٤٥٣		
حركي	قوة سيطرة معرفية أول مع قوة سيطرة	٠.٦٥	١٧.٠٦٣		

العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح

ذاتي	معرفية ثاني (أ مع ب ٢)			
		ذكاء ناجح اول مع ذكاء ناجح ثاني (ب مع مع ب ٢)	٠.٥٥	١٣.١٣٨
متفاوت زمنيا	قوة سيطرة معرفية اول مع ذكاء ناجح ثاني (أ مع ب ٢)	قوة سيطرة معرفية اول مع ذكاء ناجح ثاني (أ مع ب ٢)	٠.٣٠	٦.٢٧٣
		قوة سيطرة معرفية ثاني مع ذكاء ناجح اول (أ مع ب ٢)	٠.٣١	٦.٥٠٤

٣. الارتباطات المتفاوتة زمنيا Cross – Lagged Correlation s وهي

ارتباطات متقاطعة يتحدد في ضوئها اتجاه السببية (أ و ب ٢) أي العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية في التطبيق الأول مع الذكاء الناجح في التطبيق الثاني وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٣٠) وكذلك (أ و ب ١) أي قوة السيطرة المعرفية للتطبيق الثاني مع الذكاء الناجح في التطبيق الأول وبلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٣١).

واجابة للتساؤل هل أن العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح علاقة متبادلة؟ تم إجراء المقارنة بين معاملي الارتباط المشار إليهما في النقطة (٣) من خلال تحويلهما إلى قيم فشر لمعامل الارتباط اذ بلغت قيم فيشر لمعامل الارتباط (٠.٣٠) = ٠.٣١٠ أما معامل الارتباط (٠.٣١) = ٠.٣٢١ وعند مقارنة القيمتين باستعمال الاختبار الزائبي كانت القيمة المحسوبة (٠.١٥٤) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية التي تبلغ (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) يتضح ان الفرق غير دال إحصائيا وهذا يعني أن قوة السيطرة المعرفية (أ) لا تسبب الذكاء الناجح (ب) وان الذكاء الناجح (ب) لا يسبب قوة السيطرة المعرفية (أ) كما مبين في جدول (٤)

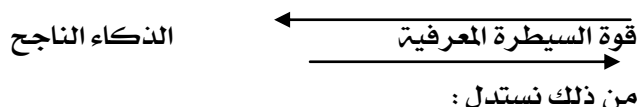
العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح

جدول (٤)

القيمة الزائفة لدلالة الفرق في العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح
وفقا للتطبيقين

نوع الارتباط	المتغير والتطبيق	معامل الارتباط	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط	القيمة الزائفة	
				المحسوبة	الجدولية
متفاوت زمنيًا	قوة سيطرة معرفية أول مع ذكاء ناجح ثاني (١١ مع ب ٢)	٠,٣٠	٠,٣١٠	٠,١٥٤	١,٩٦
	قوة سيطرة معرفية ثاني مع ذكاء ناجح أول (٢١ مع ب ١)	٠,٣١	٠,٣٢١		

ونستدل إلى أن العلاقة بين المتغيرين متبادلة وانهما متداخلان ولا يمكن تحديد نقطة البداية لكل منهما أو الأسبقية في الظهور والتأثير ويمكن رسم العلاقة على النحو الآتي



١. أن متغيري قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح يتأثران بالجانب الثقافى البيئي ممثلا بأساليب التعلم والمعتقدات المعرفية وهذا يتفق مع الطروحات النظرية لستيرنبرغ في أن الذكاء الناجح يتأثر بنمط الثقافة السائد .
٢. إن الذكاء الناجح بمكوناته (التحليلية الإبداعية العملية) المتسمة بالتوازن والترابط بعضها البعض الآخر يعد رحما حاضنا لقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية . اي تنمي تصورا موضوعيا للفرد عن إمكانياته مما يجعله مساهما مبادرا للأنشطة المعرفية المختلفة .
وعليه يوصي البحث الحالي بـ

١. ضرورة زيادة الاتساق بين قوة السيطرة المعرفية برتبتها الثانية ومكونات الذكاء الناجح (التحليلية الإبداعية العملية) في مختلف الأنشطة التعليمية المقدمة للطلبة.
٢. أثر المناهج الدراسية بمفردات تبرز الكفاية الذاتية للمتعلمين وتوسع للقدرات المعرفية المتنوعة لدى الطلبة.
٣. ضرورة إثراء بيئات التعلم بالإمكانات المادية والتجهيزات لتفعيل الجوانب التطبيقية وتوليد المعرفة لاسيما في جانبها الإبداعي . وفي ضوء نتائج البحث الحالي نقترح
١. إجراء دراسة لبيان تأثير مكونات الذكاء الناجح (التحليلي الإبداعي العملي) مجتمعة وكل على انفراد في تشكيل قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة .
٢. الكشف عن العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية ومهارات ما بعد المعرفة لدى طلبة الجامعة
٣. إجراء دراسة عن اثر الذكاء الناجح في مشاعر التماسك لمراحل دراسية مختلفة
٤. دراسة نمائية لتطور قوة السيطرة المعرفية .

المصادر

- إبراهيم فاطمة مدحت (٢٠١٢) الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد .
- أبو جادو، محمود محمد علي (٢٠٠٦) نظرية الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي والابداعي والعملي) برنامج تطبيقي، ط١، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠) تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- البيلي، محمد عبد الله، (١٩٩٧) علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط ١، مكتبة الفلاح: الكويت
- التميمي، صنعاء يعقوب خضير . (٢٠٠١) "قياس الذكاء بين النظريات القديمة والحديثة"، مجلة كلية التربية، العدد التاسع، الجامعة المستنصرية.

- ثورندايك، روبرت، وهيجن، اليزابيث، (١٩٨٩): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتاب، الأردن.
- خضير، ليث عدنان (٢٠١٤) قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل.
- العزاوي، ياسمين طه إبراهيم، (٢٠٠٤). الخصائص السيكومترية لبعض اختبارات ذكاء الأطفال بعمر ٥-٦ سنوات "دراسة مقارنة"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- عطوي، جودت (٢٠٠٠): أساليب البحث العلمي مفاهيم، أدواته، طرقه الإحصائية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٨٥): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية.
- الفاعوري، أيهم (٢٠١١). تنمية الذكاء الناجح لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم - أمثلة تطبيقية. المركز التخصصي لصعوبات التعلم والاضطرابات النفسية عند الأطفال، القاهرة، مصر.
- القرعان، عبد الجليل (٢٠٠٣): أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية ستيرنبرغ الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي (ادبي/علمي)، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف (٢٠١٣) استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة، عمان، الأردن.

المصادر الأجنبية

- Berry, J.W., (1981): *Cultural Systems and Cognitive Styles*, New York, In M. Friedman, J. P. Ds and N. O'Connor (eds), *Intelligence and Learning*, New York, Plenum.
- Chan, David (2007): *Leadership and Intelligence*, Roper Review, Vol.29 Issue 3, ebschohst Gold Coast, Queensland
- Green, J.M (1987); *Cognitive Psychology*, Methuen London.

- Helga, A. H. Rowe, (1991): Intelligence Reconceptualization and Measurement, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey.
- Lawer .E A 1968 Correlational causal analysis of the relationship between expectancy attitudes and job performance journal of apple 1 ed psychology VOL.52 □
- Learning and Instruction, 8(5), 393–410.□
- Linn, Robert, L.(1989): Intelligence, Measurement, Theory, and Public Policy.USA University of Illinois Press□
- Norwood, N.J. (1987). Speed of information-processing and intelligence: P. A.Vernon: x+406 pp. ISBN 0-89391-427-4 presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education,
- Rogalla, M., (2003): Future Problem Solving Program Coaches' Efficacy in Teaching for Successful Intelligence and Their Patterns of Successful behavior, The University of Connecticut, pro-quest.
- Smith, P. K. (1999): Understanding Children's Development Malden, BlackWell Publishers, □
- Sternberg, Robert, and Grigorenko, E. L., (2002): The Theory of Successful Intelligence as Basis for gifted Education, Gifted Child Quarterly,46(4).
- Sternberg, Robert, J., (1984): A Conceptualist View of Nature of Intelligence, International Journal of Psychology, North Holland.
- Sternberg, Robert, J., (1993): The Nature of Creativity Contemporary Psychological Perspectives, (2nd ed), USA, Cambridge University Press.
- Sternberg, Robert, J., (1997a): What does it mean to be smart? Educational Leadership □
- Sternberg, Robert, J., (2005): Department of Psychology, Personal, communication, the university of yale. '

- Sternberg, Robert, J., and Grigorenko, E. L., (2004): The Theory of Successful Intelligence in the Classroom, Theory into Practice, Reserved (19/6/2008).
- Sternberg, Robert, J., and Grigorenko, E. L., (2007): Teaching for Successful Intelligence, second Edition, Corwinpress.
- Sternberg, Robert, J., Grigorenko, E. L. and Gravin, Lind, (2000): The Effectiveness of Triarchic and Assessment, NRC/GT, (2nd) Article Retrieved, Spring, From:
- Sternberg, Robert., J., (1998):Applying the Triarchic theory of Human Intelligence In the classroom, Cambridge University, press.
- Sternberg,Robert,J.,(1988):The Triarchic Mind, Cambridge University Press.
- Stevenson ,J & Evans G 1994 conceptualization and measurement of cognitive holding power .Journal of educational measurement VOL 31 no 2 p 161 –181
- Stevenson ,J 1990 Conceptualization and measurement of cognitive holding Power in technical and further education.
- Stevenson, J. (1998). Performance of the cognitive holding power questionnaire in schools.
- Stevenson, J. C., & McKavanagh, C. (1991). Cognitive structures developed in TAFE classes. Paper
- Stevenson,J& Ryan G 1994) Cognitive Holding Power Questionnaire ,Manual ,Center foe skill formation research and development Griffith university ,nathan Queensland ,Australia. Technology Education. Journal of Technology Education, 14(2), 56-69□
- Walmsley B. D., (2003). Partnership-Centered Learning: The Case for Pedagogic Balance in
- Wilson. J., (1998): Assessing Cognition Legitimizing Metacognition as a Teaching Goal, Reflect, 4(1).
-

ملحق (١)

اسماء السادة المحكمين

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	الجامعة
١	أ.د. عبد الامير عبود الشمسي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية بن رشد
٣	أ.د. صفاء طارق حبيب	القياس والتقويم	جامعة بغداد / كلية التربية بن رشد
٤	أ.د. محمد انور السامرائي	القياس والتقويم	جامعة بغداد / كلية التربية بن رشد
٥	أ.د. عبد العزيز حيدر الموسوي	علم النفس التربوي	جامعة القادسية / كلية التربية
٦	أ.د. حيدر كريم سكر	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية / كلية التربية
٧	أ.د. علي عودة الحلفي	علم النفس	الجامعة المستنصرية / كلية الاداب
٨	أ.م.د. فاضل حسن الميالي	علم النفس التربوي	جامعة الكوفة / كلية التربية
٩	أ.م.د. فاضل زامل الجبوري	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية بن رشد
١٠	أ.م.د.سعد عزيز جوده	ارشاد تربوي	جامعة المثنى / كلية التربية الاساسية
١١	أ.م.د. نهلة نجم الدين المختار	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية بن رشد
١٢	أ.م.د. علي شاکر الفتلاوي	علم النفس	جامعة القادسية / كلية الاداب
١٣	أ.م.د. عباس رمضان الجبوري	الارشاد التربوي	جامعة القادسية / كلية التربية
١٤	أ.م.د. سلام هاشم حافظ	علم النفس العام	جامعة القادسية / كلية الاداب
١٥	م.د. علي حسين عايد	علم نفس الشخصية	جامعة القادسية / كلية الاداب

ملحق (٢)

مقياس قوة السيطرة المعرفية

جامعة القادسية - كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

بين يديك احد المقاييس التي تقيس احد أنماط السلوك عليك قراءة كل فقرة من فقرات المقياس بعناية والإجابة عليها من خلال وضع علامة (√) تحت احد البدائل، علما انه لا توجد إجابة صحيحة او خاطئة وان الإجابة تعتمد على مدى انطباعك أو تصورك عن مضمون الفقرة والبدائل هي :

يحدث كثيرا جدا : أن كانت الفقرة تنطبق عليك كثيرا جدا

يحدث كثيرا / إذا كانت الفقرة تنطبق عليك كثيرا

يحدث في بعض الأحيان : إذا كانت الفقرة تنطبق عليك في بعض الأحيان

يحدث نادرا / إذا كانت الفقرة تنطبق عليك نادرا

لا يحدث أبدا : إذا كانت الفقرة لا تنطبق عليك أبدا

يرجى الإجابة على جميع الفقرات وان لا تضع أكثر من علامة أمام الفقرة الواحدة ولا داعي لذكر الاسم لان الغرض من المقياس هو البحث العلمي

شاكرا حسن تعاونكم

الباحث

العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح

ت	الفقرات	يحدث كثيرا جدا	يحدث كثيرا	يحدث في بعض الأحيان	يحدث نادرا	لا يحدث ابدا
١	يشجعني الأستاذ على إيجاد العلاقات بين الموضوعات التي أتعلمها					
٢	اشعر انه يجب ان ابحث عن المعلومات بنفسى					
٣	أوجه الأسئلة إلى الأستاذ للتحقق مما توصلت إليه من نتائج					
٤	يشجعني الأستاذ على طرح الأسئلة لأتحقق من النتائج التي أتوصل إليها					
٥	اشعر انه يجب ان أجرب الأفكار الجديدة التي أتعلمها					
٦	احصل على جميع معلوماتي من الأستاذ					
٧	اشعر انه يجب ان أقلد ما يقوم به الأستاذ					
٨	يشجعني الأستاذ على تقليد ما يفعله					
٩	افعل ما أريد أن افعله					
١٠	يشجعني الأستاذ على اختيار الأفكار الجديدة					
١١	استطيع التوصل الى العلاقات بين الموضوعات التي أتعلمها					
١٢	اشعر انه يجب ان افحص نتائجي على ضوء ما لدي من معلومات					
١٣	اعتمد على الأستاذ في توضيح العلاقات بين الموضوعات					
١٤	يشجعني الأستاذ على اكتشاف المعلومات بنفسى					
١٥	اختبر الأفكار الجديدة بنفسى					
١٦	اشعر انه يجب أن اعمل طبقا لما وضعه الأستاذ					
١٧	أقبل نتائجي من غير نقاش					
١٨	يشجعني الأستاذ على فعل ما يخبرني					

العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح

					به	
					احصل على المعلومات بنفسني	١٩
					اشعر انه يجب ان أتوصل إلى العلاقات بين الموضوعات التي أتعلمها	٢٠
					يشجعني الأستاذ على أداء عمالي كما وضحها لي	٢١
					اعتمد على الأستاذ في الحصول على الأفكار الجديدة	٢٢
					اشعر انه يجب ان افعل ما يخبرني به الأستاذ	٢٣
					يشجعني الأستاذ على التحقق من نتائجي على ضوء ما لدي من معلومات	٢٤
					افحص النتائج التي أتوصل إليها على ضوء ما اعرفه من معلومات	٢٥
					اعمل بالضبط كما وضع لي الأستاذ	٢٦

Abstract

The study intends to answer the following questions :

can cognitive Holding Power cause successful intelligence?
or can Successful Intelligence cause cognitive holding power
? - is the relationship between cognitive Holding Power and
successful intelligence reciprocal?

In order to achieve the research objectives researcher adopted scale Stevenson STEVENSON 2002 (inflected to Iraqi) by Khudair (2014).which was subjected to statistical analysis on a sample of (400) students .after extracting discriminatory force to paragraphs as well as the extracting of correlation paragraph mainly overall scale and all the paragraphs .according to these stimuli were statistically significant at the level of (0.05) and also psychometric properties of it were extracted and the researcher also has adopted Sternberg Sternbbrg test (inflected to Iraqi) by Ibrahim (2014) as extracted his honesty, fortitude. and after the completion of the application to twice with a space of 14 days from the sample of the study which was (400) students from the University of Qadisiyah for the academic year 2013-2014 as required. extracting the causal relationship has been associated with the use of Pearson correlation coefficient and turns out that the variables are intertwined and cannot determine the starting point or precedence in appearance and effect between them, and the study ended with a set of recommendations and suggestions depended upon the results of the study.