وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعــة القادسيــة/ كليـــة التربيــة
قســـــــم العلوم التربوية والنفسية

الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة

رسالة تقدمت بها الطالبة

" زينب صالح ثامر الأكرع "

إلى عمادة كلية التربية في جامعة القادسية وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في علم النفس التربوي

بإشراف

الأستاذ الدكتور عبد العزيز حيدر الموسوي

١٨٣٨هـ ٢٠١٧م

﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى
جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ
وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ
فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾

ال عمران أية(١٩١)

إقرار المشرف

اشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ **(الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة)**، والمقدمة من قبل الطالبة **(زينب صالح ثامر الاكرع)**، جرت تحت إشرافي في جامعة القادسية – كلية التربية – قسم العلوم التربوية والنفسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في علم النفس التربوي .

التوقيع:

المشرف: الأستاذ الدكتور

عبد العزيز حيدر الموسوي

التاريخ: ٢٠١٧/٩/٠٤

توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية:

بناءً على التوصيات المتوفرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع:

الأستاذ المساعد الدكتور

محسن طاهر مسلم

التاريخ: ٢٠١٧/٩/٠٤

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ (**الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة**) التي قدمتها الطالبة (**زينب صالح ثامر الاكرع**)، إلى مجلس كلية التربية – جامعة القادسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في علم النفس التربوي، وجرى تقويمها من قبلي إذ أصبحت خالية من الأخطاء اللغوية.

التوقيع:

الاسم: أ.م.د. نهى حسين كندوح

التاريخ: ٢٠/ ٩/ ٢٠١٧

إقرار الخبير العلمي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ **(الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة)** التي قدمتها الطالب **(زينب صالح ثامر الاكرع)**، إلى عمادة كلية التربية – جامعة القادسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير آداب في علم النفس التربوي، وجرى تقويمها من قبلي، وقد وجدتها سليمة من الناحية العلمية وترشح للمناقشة.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / /٢٠١

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة قد أطلعنا على الرسالة التي قدمتها الطالبة (**زينب صالح ثامر الاكرع**)، الموسومة بـ (**الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة**)، وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد إنها جديرة بالقبول بتقدير (امتياز) لنيل شهادة ماجستير في علم النفس التربوي.

التوقيع:
أ.م.د. نوال مهدي محمود الطيار
عضواً
التاريخ: ٢٦/ ١٠/ ٢٠١٧

التوقيع:
أ.م.د. سيف محمد رديف الجبوري
عضواً
التاريخ: ٢٦/ ١٠/ ٢٠١٧

التوقيع:
أ. د. عبد العزيز حيدر الموسوي
عضواً ومشرفاً
التاريخ: ٢٦/ ١٠/ ٢٠١٧

التوقيع:
أ. د. علي صكر جابر الخزاعي
رئيساً
التاريخ: ٢٦/ ١٠/ ٢٠١٧

مصادقة عمادة الكلية

صادق عمادة كلية التربية / جامعة القادسية على الرسالة

التوقيع:
أ. د. خالد جواد كاظم العادلي
عميد كلية التربية
التاريخ: ٤/ ١٧/ ٢٠١٧

الإهداء

لوجـــــــه الله عـز وجـــل رحمـــــته وتوفـيـقـــه . . . . .تقـــربا ورضـــــــوانا .

إلى سيد الخلق رسولنا الكريم سيـــدنا محمد . . . . .صـــــلى الله عليـــه والـه وسـلم.

إلى من تجلت فيهم أعظم الصفات حاملي لواء نبي الله أهل بيته الأطهار. . . . .عليهم الســـلام.

إلى من دفعني الى العلم وبه ازداد افتخاراً . . . . . .والدي العزيز اطـــال الله في عمـــرك.

الى من وضع الله الجنة تحت اقـدامها الى زهـرة الحياة . . . . . .والـدتي الحبـيبة ادامـك الله.

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار إلى من علمني العطاء بدون انتظار. . . .عمي حمدان اعتزازاً وتقديراً .

الى من نقشته الاقـدار في قلبي إلى الروح التي سكنـت روحي. . . . . زوجي علـي حفـظك الله.

إلى ثمرة حياتي وقرة عيني . . . . . ابني حسين حماك الله.

الى مـن تذوقـت معهم أجمل اللحظات الى سندي في الحياة. . . . . أخـوتي وأخـتي رعاكم الله.

إلى الـعقل المـعطـاء الذي آزرنـي ورسـم خطواتـي فـي طـريق العـلم اسـتاذي المحـترم

الدكتـور . . . . .عبد العـــزيز حيـــدر الموســـوي.

إلى مـن أنـاروا آلـيَّ الـطـريق علمـاً وصلاحـاً أسـاتـذتـي . . . . .عرفاناً وتـقـديـــراً .

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع.

زينب

شكر وامتنان

خير ما أبدأ به الكلام أنْ الحمدُ لله رب العالمين، الذي أتمَّ نعمته عليَّ، حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، وأفضل الصلاة والتسليم على خير خلقهِ النبي الأمين محمد وآله وأصحابه الطيبين الطاهرين.

وبعـد...

يطيب لي أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان والجميل إلى الأستاذ الدكتور (عبد العزيز حيدر الموسوي) مشرفي الفاضل لما أولاني برعايته الكريمة وتشجيعه المستمر، وأعطاني الكثير من وقته وجهده، وكان حريصاً دائماً على تقديم التوجيهات والإرشادات السديدة لي مما أثرتَ البحث ووضعته في إطار علمي متجانس ورصين، مبتهلةً الى الله أن يجزيه خير الجزاء وحسن الثواب.

ويسرني أن أتقدم ببالغ الشكر والتقدير إلى أساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية في جامعة القادسية لرحابة صدورهم في الإجابة عن استفساراتي ولما بذلوه من جهود علمية وتوجيهات بالغة الدقة وفي مقدمتهم الأستاذ الدكتور (عباس رمضان الجبوري) والأستاذ الدكتور (علي صكر جابر الخزاعي).

ومن دواعي سروري أن أتقدم بالشكر إلـــــــــــى السيد رئيس قسم العلـــــــــــوم التربوية والنفسيـــــــة الأستاذ المساعد الدكتور (محسن طاهر مسلم).

ولابد لي أن أقدم شكري وتقديري إلى السادة الخبراء الذين استنارت الباحثة بآرائهم القيمة في الحكم على صلاحية فقرات مقياسي البحث.

وكما أتوجه بالشكر والامتنان إلى الأخ (الدكتور حيدر كاظم الصالحي) لما قدمه من مساعدة وعون.

وأتوجه بالشكر والامتنان مع فائق احترامي وحبي وتقديري إلى (زوجي علي) لصبره ولما قدمه من مساندة وتوجيه وعون طيلة فترة الدراسة واعداد البحث.

ولا بد من تقديم كلمةٍ عرفاناً بالجميل، وتقديراً للمودة واعترافاً بالفضل الى افراد عائلتي وعائلتي الثانية (أهل زوجي) لما أبدوه من إسناد ودعم، واخص منهم بالذكر والدي زوجي احتراماً واعتزازاً.

وتتقدم الباحثة بفائق الاحترام والتقدير وجزيل الامتنان الى مكتبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية، ومكتبة قسم علم النفس في كلية الآداب في جامعة القادسية.

ويطيب لي أن أتقدم بالشكر والتقدير الى (موظفي المكتبة المركزية الخاص بجامعة القادسية متمثلاً بـ موظفي قسم إعارة الكتب فرداً فرداً وموظفي قسم الإطاريح وموظفي قسم الدوريات) لما قدموه لي من مصادر حديثة أثْرَت هذا البحث، جزأهم الله خير إحسان ووافر الامتنان ووفقهم الله لما يحب ويرضى.

ولعل الباحثة لا تنسى أيادي العون التي مدت لها من جميع الاخوة والزملاء في مرحلة الماجستير، وإلى كل من ساهم في إنجاز هذه الرسالة ولو بكلمة، أو نصيحة أو دعاء في ظهر الغيب، لهم مني كل الشكر والتقدير.

الباحثة

مستخلص البحث

عنوان البحث:

(الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة)

يهدف البحث الحالي التعرف على:

اولاً: مستوى الإبداع الجاد لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: دلالة الفروق في مستوى الإبداع الجاد لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (علمي، أنساني) والصف الدراسي (الثاني، الرابع).

ثالثاً: مستوى التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة.

رابعاً: دلالة الفروق في مستوى التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (علمي، أنساني) والصف الدراسي (الثاني، الرابع).

خامساً: طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة.

وقد تحدد البحث الحالي بطلبة جامعة القادسية للتخصص (الإنساني والعلمي) والصف الدراسي (الثاني- الرابع) للدراسة الصباحية، ولكلا النوعين (الذكور والاناث) للعام الدراسي (٢٠١٦ــــ٢٠١٧) كما يتحدد بمتغيري الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي بجانبه المعرفي.

- **ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة على ما يأتي:**

١- استخدام (المنهج الوصفي الارتباطي) للكشف عن الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي المعرفي.

٢- بناء مقياس الابداع الجاد لدى طلبة الجامعة، وذلك اعتماداً على نظرية (دي بونو، De Bono)، وتالف المقياس في صورته النهائية بعد استكمال شروط الصدق والثبات والقدرة على التمييز، من(٤٥) فقرة، توزعت بين أربعة مجالات هي (التلقائية (العفوية)، والدافعية العقلية، والأسلوب، والتحرر).

٣- بناء مقياس التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة، وذلك اعتماداً على نظرية وتعريف (باندورا ، Bandura)، وتالف المقياس في صورته النهائية بعد استكمال شروط الصدق والثبات والقدرة على التمييز، من(٤٢) فقرة، توزعت بين أربعة مجالات هي: (وسائل اكتساب المعرفة، النشاط الذاتي، التنظيم المعرفي، التوظيف المعرفي).

واستكمالاً لذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على عينة قوامها (٤٠٠) طالبٍ وطالبة في جامعة القادسية تم سحبها بالطريقة الطبقية العشوائية التي اختير منها على وفق الأسلوب المتناسب، للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) **وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) توصل البحث إلى النتائج الآتية:**

١- إن طلبة الجامعة لديهم انخفاض بمستوى الابداع جاد.

٢- أن طلبة الجامعة من الذكور لديهم ابداع جاد اعلى من الاناث.

٣- أن طلبة الجامعة من التخصص العلمي اكثر ابداع جاد من طلبة التخصص الانساني.

٤- لا توجد فروق بدرجة الابداع الجاد بين طلبة الصفوف الدراسية (الثانية - الرابعة).

٥- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة الابداع الجاد تبعاً لتفاعل النوع (ذكور- إناث) مع التخصص(علمي - أنساني) .

٦- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة الابداع الجاد تبعاً لتفاعل النوع (ذكور- إناث) مع الصفوف الدراسية (الثانية - الرابعة).

٧- لا توجد فروق بدرجة الابداع الجاد تبعاً لتفاعل التخصص (علمي - أنساني) مع الصفوف الدراسية(الثانية - الرابعة).
٨- لا توجد فروق بدرجة الابداع الجاد نتيجة للتفاعلات بين متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، والتخصص الدراسي (علمي - أنساني)، والصفوف الدراسية (الثانية - الرابعة).
٩- إن طلبة الجامعة لديهم انخفاض بمستوى التنظيم الذاتي المعرفي.
١٠- أن طلبة الجامعة من الاناث يتميزون بالتنظيم الذاتي المعرفي اكثر من الذكور.
١١- أن طلبة الجامعة من التخصص العلمي يتصفون بالتنظيم الذاتي المعرفي اكثر من طلبة التخصص الانساني.
١٢- أن طلبة الجامعة من الصفوف الرابعة يتصفون بالتنظيم الذاتي المعرفي اكثر طلبة الصفوف الثانية.
١٣- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة التنظيم الذاتي المعرفي نتيجة لتفاعل النوع (ذكور- إناث) مع التخصص (علمي - أنساني).
١٤- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة التنظيم الذاتي المعرفي تبعاً لتفاعل النوع (ذكور- إناث) مع الصفوف الدراسية (الثانية - الرابعة).
١٥- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة التنظيم الذاتي المعرفي نتيجة لتفاعل التخصص (علمي - أنساني) مع الصفوف الدراسية(الثانية - الرابعة).
١٦- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة التنظيم الذاتي المعرفي نتيجة للتفاعلات بين متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، والتخصص الدراسي (علمي - أنساني)، والصفوف الدراسية (الثانية - الرابعة).
١٧- وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المتغيرين الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي.

- **واستكمالاً للنتائج التي توصل اليها البحث أوصت الباحثة بتوصيات ومقترحات عدة.**

ثبـت المحتـويات

المـــوضـــوع	الصفحة
عنوان البحث	أ
آية قرآنية كريمة	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
اقرار الخبير العلمي	ه
إقرار لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
الشكر وامتنان	ح
مستخلص البحث	ط - ي
ثبت المحتويات	ك - ل
ثبت الجداول	م - ن
ثبت المخططات	ن
ثبت الاشكال	س
ثبت الملاحق	س
الفصل الأول (التعريف بالبحث)	١ - ١٧
مشكلة البحث.	٢ - ٣
أهمية البحث.	٤ - ١٤
أهداف البحث.	١٤
حدود البحث.	١٤
تحديد المصطلحات.	١٥
اولاً: الإبداع الجاد.	١٥ - ١٦
ثانياً: التنظيم الذاتي المعرفي.	١٦ - ١٧
الفصل الثاني (الإطار النظري)	١٨ - ٦٩
المحور الاول: الإبداع الجاد (Serious Creativity).	١٩
النظريات المفسرة للإبداع.	١٩ - ٢٢
نظرية الإبداع الجاد.	٢٢ - ٢٥
المبادئ الاساسية لنظرية الإبداع الجاد.	٢٥
مصادر الإبداع الجاد.	٢٥ - ٢٦

مهارات الإبداع الجاد.	٢٦ - ٢٨
عناصر الإبداع الجاد.	٢٨ - ٢٩
استخدامات الإبداع الجاد.	٢٩ - ٣١
استراتيجيات الإبداع الجاد.	٣١ - ٣٩
الفرق بين الإبداع الجاد والتفكير العمودي.	٣٩ - ٤٠
علاقة الإبداع الجاد ببعض المفاهيم.	٤٠ - ٤٢
المحور الثاني: التنظيم الذاتي المعرفي (Cognitive Self- Regulation).	٤٢
مفهوم التنظيم الذاتي المعرفي.	٤٢ - ٤٥
مميزات التنظيم الذاتي المعرفي.	٤٥ - ٤٦
مراحل استعمال التنظيم الذاتي المعرفي.	٤٦
درجات التنظيم الذاتي المعرفي.	٤٧
خطوات تحسين التنظيم الذاتي المعرفي.	٤٧ - ٤٨
صفات الطلبة ذوي التنظيم الذاتي المعرفي.	٤٨ - ٤٩
التنظيم الذاتي المعرفي والتعلم التقليدي.	٤٩ - ٥٠
التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات.	٥١ - ٥٤
مكونات ونماذج التنظيم الذاتي المعرفي.	٥٤ - ٥٩
النظريات التي فسرت التنظيم الذاتي المعرفي.	٦٠ - ٦٩
الفصل الثالث (منهجية البحث واجراءاته)	٧٠ - ٩٨
اولاً: منهج البحث	٧١
ثانياً: مجتمع البحث	٧١ - ٧٢
ثالثا: عينة البحث	٧٣ - ٧٤
رابعاً: أداتا البحث	٧٥ - ٩٨
خامساً: التطبيق النهائي	٩٨
سادساً: الوسائل الاحصائية	٩٨
الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)	٩٩ - ١٢١
عرض النتائج وتفسيرها	١٠٠ -١١٩
الاستنتاجات	١١٩ -١٢٠
التوصيات	١٢٠
المقترحات	١٢١
المصادر	١٢٢ -١٤٠
الملاحق	١٤١ -١٦٥
عنوان الرسالة باللغة الانكليزية	A
الملخص باللغة الانكليزية	B- C

ثبـت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١	الفرق بين الإبداع الجاد والتفكير العمودي	٣٩
٢	الفرق بين التنظيم الذاتي المعرفي والتعلم التقليدي	٥٠
٣	عمليات التنظيم الذاتي المعرفي للطلبة وفق تصنيف زيمرمان	٥٦
٤	عمليات التنظيم الذاتي عند (باندورا)	٦٣
٥	مجتمع البحث موزعاً حسب الكليات والتخصص والصفوف الدراسية والنوع.	٧٢
٦	عينة البحث موزعة حسب الكليات والتخصص والصف الدراسي والنوع الاجتماعي	٧٤
٧	نسب المحكمين (الخبراء) وقيمة (كأي) المحسوبة حول صلاحية فقرات مقياس الإبداع الجاد.	٧٧
٨	عينة الدراسة الاستطلاعية موزعة حسب النوع والتخصص والصف الدراسي لمقياس الإبداع اجاد.	٧٨
٩	عينة التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الإبداع الجاد بحسب متغيرات النوع والتخصص الدراسي والصف الدراسي.	٨٠
١٠	المؤشرات الاحصائية لمقياس الإبداع الجاد.	٨٢
١١	القوة التمييزية لفقرات مقياس الإبداع الجاد بأسلوب المجموعتين المتطرفتين.	٨٢-٨٣
١٢	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الإبداع الجاد.	٨٤
١٣	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه لمقياس الإبداع الجاد	٨٥
١٤	معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس الإبداع الجاد	٨٥
١٥	عينة الثبات موزعة حسب الكلية والصفوف الدراسية والتخصص والنوع لمقياس الإبداع الجاد	٨٨
١٦	نسب المحكمين (الخبراء) وقيمة (كأي) المحسوبة حول صلاحية فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي.	٩١
١٧	المؤشرات الاحصائية لمقياس التنظيم الذاتي المعرفي.	٩٣
١٨	القوة التمييزية لفقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين.	٩٤
١٩	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي المعرفي	٩٥
٢٠	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه لمقياس التنظيم الذاتي المعرفي	٩٦
٢١	معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس التنظيم الذاتي المعرفي	٩٦
٢٢	نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين الوسط الفرضي والوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الابداع الجاد	١٠٠

٢٣	نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الابداع الجاد لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات: النوع (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، أنساني)، الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة).	١٠١
٢٤	قيمة (L.S.D) لأقل فرق معنوي بين الاوساط الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) مع التخصص الدراسي (علمي-انساني)	١٠٤
٢٥	قيمة (L.S.D) لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) والصف الدراسي (الثاني-الرابع)	١٠٥
٢٦	نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين الوسط الفرضي والوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي	١٠٧
٢٧	نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات النوع (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، أنساني)، الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة).	١٠٨
٢٨	قيمة (L.S.D) لأقل فرق معنوي بين الاوساط الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) مع التخصص الدراسي (علمي-انساني)	١١١
٢٩	قيمة (LSD) لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) والصف الدراسي (الثاني- الرابع).	١١٣
٣٠	قيمة (L.S.D) لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لتفاعل التخصص الدراسي (ذكور- إناث) والصف الدراسي (الثاني- الرابع).	١١٤
٣١	قيمة (L.S.D) لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لتفاعلات الثلاثية بين متغيرات : الجنس (ذكور- اناث) والتخصص الدراسي (علمي - انساني) والصفوف الدراسية (الثانية - الرابعة)	١١٦
٣٢	معامل ارتباط بيرسون بين الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي.	١١٩

ثبت المخططات

ت	عنوان المخطط	الصفحة
١	أطوار التنظيم الذاتي من وجهة نظر زيمرمان.	٦٦

ثبت الاشكال

ت	عنوان الشكل	الصفحة
١	محددات استراتيجية التنظيم الذاتي	٤٣
٢	الطبقات الثلاثة للتنظيم الذاتي المعرفي من وجهة نظر بوكارتس	٥٨
٣	توزيع درجات افراد عينة تحليل الفقرات على مقياس الإبداع الجاد	٨١
٤	توزيع درجات افراد عينة تحليل الفقرات على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي	٩٣
٥	متوسطات درجات الطلبة حسب النوع على مقياس الإبداع الجاد	١٠٢
٦	متوسطات درجات الطلبة حسب التخصص على مقياس الإبداع الجاد	١٠٣
٧	متوسطات درجات الطلبة حسب النوع والتخصص على مقياس الإبداع الجاد	١٠٤
٨	متوسطات درجات الطلبة حسب النوع والصف على مقياس الإبداع الجاد	١٠٥
٩	متوسطات درجات الطلبة حسب النوع على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي	١٠٩
١٠	متوسطات درجات الطلبة حسب التخصص على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي	١١٠
١١	متوسطات درجات الطلبة حسب الصف على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي	١١١
١٢	متوسطات درجات الطلبة حسب النوع والتخصص على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي	١١٢
١٣	متوسطات درجات الطلبة حسب النوع والصف على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي	١١٣
١٤	متوسطات درجات الطلبة حسب التخصص والصف على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي	١١٤
١٥	التفاعل الثلاثي النوع (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، إنساني)، الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة) على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي	١١٦

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة	١٤٢
٢	مقياس الإبداع الجاد بصورته الاولية (المقدم للخبراء).	١٤٣ - ١٤٧
٣	مقياس التنظيم الذاتي المعرفي بصورته الاولية (المقدم للخبراء).	١٤٨ - ١٥٢
٤	اسماء الخبراء والمحكمين.	١٥٣
٥	مقياس الإبداع الجاد المعد للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي	١٥٤ - ١٥٦
٦	مقياس التنظيم الذاتي المعرفي المعد للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي.	١٥٧ - ١٥٩
٧	مقياس الإبداع الجاد بصيغته النهائية.	١٦٠ - ١٦٢
٨	مقياس التنظيم الذاتي المعرفي بصيغته النهائية	١٦٣ - ١٦٥

الفصل الأول

التعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهمية البحث

ثالثاً: أهداف البحث

رابعاً: حدود البحث

خامساً: تحديد المصطلحات

❖ مشكلة البحث (Research Problem):

يعد الاهتمام بالفرد المنتج القادر على حلِ ما يواجهه من مشكلات من الضرورات الحتمية في ظل عصر معقد ومتغير مثير للمشكلات الحياتية والأكاديمية في مختلف المجالات، والشباب القادر على حل ما يقابله من مشكلات يعد كنزا لمجتمعه وأحد عوامل رفعته ورقيه، فالشباب هم قادة المجتمع وحجر الزاوية في عملية التنمية ومن ثم فنحن بحاجة إلى فكر متفتح قادر على تقديم الحلول الجديدة والمبتكرة واستخدام الأساليب والإجراءات الفعّالة النشطة وغير المألوفة (دسوقي،١٩٩٠: ٣٧٩)، وعلى الرغم مما تفرضه التوجهات العالمية من تطورات ومستجدات في الميدان التربوي فلا زالت أساليبنا ووسائلنا التعليمية تقليدية لا تتماشى مع ظروف العصر الحالي (العباسي،٢٠١٠: ٢٦١)، حيث أن التعليم في المدارس والجامعات يركز وبصورة دائمة على عملية نقل المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها أو استعمالها، وتلقين وحشو عقول الطلبة، دون الحث على التفكير والإبداع (عطية، ٢٠٠٧: ٢٤)، مما يجعل دور المعلم سلبياً وبعيداً عن محور العملية التعليمية وغايتها، اضف الى ذلك أن المعلومات تقدم جاهزة للطالب كي يقوم بالتفاعل معها دون استيعابها او معالجتها في أغلب الاحيان، والتي من شأنها إن تجعل الطلبة لا يستطيعون إن يفكروا بطريقة ابداعية من أجل حل المشكلات التي يتعرضون لها (قاسم، ٢٠٠٠ :٢١)، وهذا ما اكدته دراسة (العباجي، ٢٠٠٢) إن طلبتنا أصبحوا متلقين للمعرفة أكثر من كونهم مفكرين متفاعلين لذا فهم بحاجة ماسة إلى تعليمهم كيف يفكرون ويتفاعلون مع المادة التي تدرس لهم في مختلف جوانب حياتهم (العباجي، ٢٠٠٢: ١٠)، ليفكروا بطريقة غير تقليدية بعيدا عن المألوف. بحيث يستطيعون إنتاج أفكار خلاقة، لتحسين وتطوير المكاسب المادية بأفضل الطرق وأقلها انتشاراً، فانتشار الأفكار يقلل من قيمتها وفائدتها (الزيات،٢٠٠٩: ٢٣٧)، لذا اصبح موضوع الإبداع الجاد من اكثر الموضوعات التي تجذب اهتمام الكثير من الاكاديميين والممارسين على حد سواء، وهذا الاهتمام بموضوع الإبداع الجاد يمكن إن نستدل عليه من خلال ظهور العديد من مراكز التدريب التي انشأها (دي بونو) في الكثير من البلدان للتدريب على التفكير والإبداع، باعتباره مطلباً أساسياً من متطلبات التغيير والنجاح نحو الأفضل في المؤسسات التعليمية كافة (الديب،٢٠٠٥: ١٩) كما ان الإبداع الجاد يحتل مكانة اساسية مستقبلاً بين جميع الافراد، لأنه يجعلهم في منافسة دائمة من اجل خلق افكارٍ جديدة، وكذلك خلق المفاهيم التي تعطي ميزة اساسية للمنافسة، وأن المفاهيم الجديدة تأتي من خلال تحليل البيانات، لان العقل يرى فقط ما هو مستعد ليراه، ويجب إن تكون لدى الافراد القدرة على خلق مفاهيم جديدة، تجعلهم اكثر رغبة في استخدام أساليب وادوات الإبداع الجاد في أنتاج وتوليد افكارٍ جديدة بعيدا عما هو مألوف، لذلك

فان التدريب على مهارات الإبداع الجاد يجب إن تكون جزءاً من التعليم بكافة مراحله ابتداء من المرحلة الابتدائية وحتى الدراسة الجامعية (دي بونو، ٢٠٠٥: ٤١٥،٤١١،٣٦٧).

ولابد لطالب القرن الحادي والعشرين ان يعتمد على نفسه في اكتساب المعرفة بحيث يكون ناشطا في البحث، مكتشفاً للمعرفة، منظما لها، متحكما بنتائجها، منتقيا ما يناسبه من أجزائها، قادراً على اتخاذ القرار المناسب ويصدر الحكم بشأن عملية تعلمه وواعيا لطريقة تفكيره، مؤمناً بقدراته، واثقاً بنفسه، متحملاً مسؤولية قراراته.

فالتنظيم الذاتي المعرفي يعنى نقل مسؤولية التعلم المباشر إلى المتعلم نفسه، مما يشكل دافعاً قوياً لديه في بذل أقصى طاقاته للحصول على أفضل النتائج، وبالتالي زيادة ثقته بنفسه وثمار ذلك تفيض بالتأكيد على بقية المواد الدراسية مما يؤدى إلى زيادة القدرة الإنتاجية للعملية التعليمية ككل (الحميد وحمدي،٢٠١٤: ١)، فالطالب المنظم ذاتيا يظهر مزيدًا من الوعي بمسؤوليته من جعل التعلم ذا معنى ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، و يسهم في تكوين دافعية لدى الطالب ومثابرة واستقلالية وانضباط ذاتي وثقة بنفسه في أنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه (مصطفى كامل، ٢٠٠٣: ٢٦٧).

ومن خلال إطلاع الباحثة على الدراسات والأدبيات وجدت أن فشل الكثير من الطلبة في تنظيم المعلومات ذاتياً يرجع الى عدم تزويدهم بالاستراتيجيات والوسائل المناسبة لاكتساب المعرفة ذاتياً والاقتصار على الطرق التقليدية دون تعليمهم كيفية تنظيم وتوظيف تلك المعلومات المعطاة.

وتكمن المشكلة في أن الأمر الذي يؤدي إلى ضعف القدرة على الأداء الجيد ومواجهة المشكلات لدى الكثير منهم ليس بسبب انخفاض درجة الذكاء أو النقص في الجهد أو ضعف الميل للدراسة، إنما بسبب انخفاض مستوى مهاراتهم في تنظيم معالجة المعلومات، ولهذا يواجه الطلبة مشكلة ليست سهلة كما يبدو في تنظيم المعلومات وفي كيفية عرضها بعد جمعها(الموسوي،٢٠١٠: ٢)، ومن جراء ذلك تتولد لدى الطلبة جانب من جوانب الإحباط نتيجة الى عدم قدرتهم على التنظيم الذاتي المعرفي أثناء المذاكرة، إذ نلاحظ في هذه المرحلة هو اعتماد اغلب الطلبة وبشكل أساسي وكبير على المدرس والمنهج و بالتالي تنخفض لديهم القدرة على التنظيم الذاتي المعرفي (الرفوع والقيسي، ٢٠٠٩: ١٨٤). **لذلك فإن البحث الحالي سيحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

ما مستوى الإبداع الجاد لدى طلبة الجامعة؟، ومستوى التنظيم الذاتي المعرفي لديهم؟، وهل يختلف الطلبة في مستوى الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي

والتخصص والصف؟، ومحاولة الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة؟.

❖ أهمية البحث (Research Importance):

تعد المرحلة الجامعية مرحلة مهمة لتأهيل الشباب لتحمل المسؤولية والمعرفة الحقيقية لمستلزمات العصر من علوم وتكنولوجيا، كما أنها مرحلة إعدادهم وتأهيلهم للتفكير في حل مشكلات المجتمع ودفع عملية الإنتاج إلى الأمام، لذلك اهتمت الأمم بهذه المرحلة وأعطتها الجانب الكبير من الاهتمام بالدراسة الأكاديمية فيها، سعياً نحو تهيئة شخصية مؤثرة تستطيع أن تفكر تفكيراً علمياً سليماً، (التكريتي، ١٩٩٠: ١١٥)، حيث ان التقدم مهما كان نوعه أو حجمه لا يمكن تحقيقه من دون تطوير القدرات الإنسانية، كإحدى العمليات العقلية العليا التي يجب الاهتمام بها، فالعملية العقلية الإبداعية تعد من أرقى العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان، والتي هي اساس التقدم العلمي والتكنولوجي (الشيباني،١٩٩٦: ١٩٥)، لذا أصبح استثمار العقل البشري، وتنميته وتطويره من مصادر الاستثمار الرئيسة في هذا العصر وهو ما يطلق عليه "بالاقتصاد المعرفي" (قطامي والشديفات، ٢٠٠٩: ١٦)، فالتفكير بوجه عام والإبداع بوصفه نمطا من انماط التفكير بوجه خاص ضرورة من ضروريات العصر لما نواجه من مشكلات عديدة (سيف،٢٠٠٩: ١٢)، هذه المشكلات نادراً ما تقبل حلاً وحيداً، نظراً لأنها تمتد إلى جذور الماضي ولكنها تحتاج إلى حلول أكثر فاعلية ومناسبة لغالبية الظروف (أبو سماحة، ١٩٩٨: ١٨٨)، ويؤدي التفكير الجاد دوراً مهماً في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسات وخارجها، كل هذا نتيجة التفكير وبهذا وحده يتحقق النجاح أو الفشل ، ولا شك أن فرص النجاح تتقلص إذا لم يقم المعلمون بتوفير الخبرات المناسبة لتعليم الطلبة وتدريبهم على تنفيذ مهارات التفكير اللازمة داخل المؤسسة وخارجها، والتفكير هو أهم عمل يقوم به المربي والمدرسة (خضر،٢٠١١ :١٠٣)، وقد أشارت نتائج دراستي وودز (Woods, 1998)، وفيرنون، (Vernon, 1970) إلى أن القدرات العقلية متغيرة ومتطورة ويمكن تنميتها استناداً إلى خبرات الأفراد وبيئاتهم (أبو حطب، ١٩٧٨: ٣٢٥) (Woods, 1998: 204–260).

إنّ الاهتمام بالإبداع والمبدعين في مختلف الدول المتطورة والنامية على حد السواء يعد ضرورة قصوى في العصر الحديث، إذ أصبح من المعروف لدى العلماء والمفكرين الفرق بين الامم المتقدمة والمتخلفة في مدى إتاحة الفرص او عدمها امام العقول المبدعة في ابراز طاقاتها الإبداعية، فقد اصبح الإبداع هو المحك الحاسم في الاسراع في تقدم مجتمع من المجتمعات أو تخلفه كونه الاداة الرئيسة في مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة وتحديات المستقبل(السلايمة،

١٩٩٦: ١)، وقد أشار باير (Bayer) الى أنّ واجب التربويين أنْ يؤكدوا كيف يفكر الطلبة ؟ وكيف نرفع مستوى قدراتهم الإبداعية ؟ إذ إنّ هناك إمكانية تعليم التفكير العلمي والإبداعي وزيادة الدافعية ، لأنّ فرص النجاح في حياتهم الاكاديمية وغير الاكاديمية تصبح محدودة جداً(Bayer, 1987 :47-48).ونظرا لأهمية التفكير الإبداعي فقد تبنت التربية الحديثة تطويره وتنميته في البلدان المتقدمة وحتى النامية منها من خلال الرعاية الكبيرة التي تقدمها لأبنائها المبدعين اذ اشار العالم (بياجيه) الى ان الهدف الاساسي في التربية: هو خلق عقول مبدعة قادرة على انتاج اشياء جديدة وليس اعادة ما انتجته الاجيال السابقة .(عبد نور وقيس،١٩٩٤: ٢).

لقد اجريت العديد من الدراسات التي تؤيد فكرة أن التفكير يمكن تعلمهُ ومن هذه الدراسات دراسة (السرور١٩٩٦) التي أكدت تنمية التفكير من خلال البرامج التي تؤدي الى ذلك، إذ أشارت هذه الدراسة والمتمثلة بفاعلية برنامج (الماستر ثنكر) لتعلم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية، في نتائجها الى وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، أي أن البرنامج كان ذا فاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعية (السرور، ١٩٩٦: ١٣٨)، وقد قام تورانس (Toroance,1972) بمراجعة (١٤٢) دراسة بحثية عن التدريب على التفكير والإبداع، وأشار أن ما يقارب ثلاثة ارباع برامج التدريب كانت ناجحة وفعالة في تنمية التفكير والإبداع على العينات التي أجريت عليها الدراسات (ستيرنبيرغ،٢٠٠٦: ٤٥).

ويؤكد راتديف (Ratdiffe, 1994) على أهمية الإبداع، باستعراض نتائج استطلاع رأي مكون من (٥٥٠٠) مفحوص للإجابة على السؤال الآتي: ما الذي يجب أن يفعله الفرد لكي يحيى في القرن الحادي والعشرين؟، وكانت أكثر إجابة مناسبة اختيرت هي: ممارسة الإبداع، فمن الثوابت الآن ان أصحاب المؤسسات يحتاجون لأفراد مبدعين يستطيعون حل المشكلات التي تواجه أعمالهم، لذا يرى (دي بونو) أن الإبداع الجاد ليس حكراً على أحد وليس هو سمة موروثة وانما هو شيء يمكن اكتسابه من الجميع (الديب، ٢٠٠٥: ١٩) ولقد أجمع الكثير من العلماء والمربين، أمثال (دي بونو، ليبمان، فورستاين، سمل) الحاجة الماسة لتعليم وتنمية وتطوير مهارات التفكير لدى جميع أفراد المجتمع وفي جميع المراحل العمرية خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات، وذلك بهدف بناء جيل مفكر، أخذين بنظر الاعتبار أن هذه المهارات لا تنمو تلقائياً، ويشير دي بونو (De Bono 1989) انه يمكن تعليم التفكير، لان التفكير يبسط الاشياء والمواقف ولا يعمل على تعقيدها(العتوم وأخرون،٢٠٠٧: ٤٣).

وبينت نتائج الدراسات التي أجريت حول برامج (دي بونو) المختلفة الى فاعليتها في المجالات التي اختبرت فيها، ومن هذه الدراسات دراسة جونسون (Johnson,1985) ودراسة ادوردز (Edwards,1987) ودراسة اريكسون (Eriksson,1990)، فقد أظهرت نتائجها أن الطلبة كان لديهم تحسنا كبيرا في التعلم والتفكير الإبداعي والاستعداد المدرسي والإنجاز في الامتحانات المدرسية.

وقد توصلت دراسة (عبد الكريم٢٠٠٣) انه من خلال اساليب التعلم اصبح الطلبة قادرين على حل المشكلات البيئية التي يواجهونها بطرق إبداعية (الاحمدي،٢٠٠٣: ٢٠).

ويشير (دي بونو) الى أن الأفراد والجماعات التي تدربت على استخدام أدوات الإبداع الجاد أظهروا تحسنا في زيادة كمية الأفكار الجديدة بنسبة (٨٥%)، أما الأفكار النوعية فكانت (١٠٠%) (نوفل،٢٠٠٤: ٩) ، وهذا ما اكدته دراسة ناثن وكورت (Nathan & Kurt, 2009)، التي اشارت الى أنّ جميع أفراد العينة كانت ذات طبيعة مبدعة مبتكرة نتيجةً لاستخدام استراتيجيات ومهارات الإبداع الجاد، ودراسة التميمي (٢٠١٣) والتي أشار فيها الى تمتع الطلبة الشباب بمستوى عالي من الإبداع الجاد إذ إنها مرحلة يتسم أفرادها بالحيوية والنشاط فضلا عن امتلاكهم لما يسميها (دي بونو)"بالدافعية العقلية" والتي يعدها أهم مصدر من مصادر الإبداع الجاد، وتتكون من أربعة عوامل رئيسية هي: (التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيا، والتكامل المعرفي) (التميمي، ٢٠١٣: ١٣٦– ١٣٧).

لهذا فالإبداع الجاد يمكن الفرد من النظر الى الاشياء والمشكلات من عدة زوايا ثم يتطور ليتحول الى افكارٍ جديدة، ثم الى التصميم، ثم الى ابداع قابل للتطبيق أو الاستعمال، أي أنه نقيض التفكير النمطي، لأن الفرد يسعى من خلاله الى ابتكار افكارٍ جديدة مختلفة عما اعتاد عليه الذهن أو التفكير السائد، أي أنه يمكن الفرد من الاتيان بأفكار وحلول متميزة للمشكلات المطروحة (البسيط ، ٢٠٠٣: ١١٢)، هذا ما اشارت اليه دراسة براون (Brown) التي هدفت الى استخدام استراتيجيات الإبداع الجاد في تنمية القدرة على حل المشكلات، وتبين أن هنالك فرقاً ذا دلالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج، أي إن استخدام استراتيجيات الإبداع الجاد مكن الطلبة من حل المشكلات التي يتعرضون لها (Helen ,2001: 31).

لذلك فالإبداع الجاد يمكن الفرد من الاتيان بشي جديد عكس التفكير النمطي الذي يسير باتجاه واحد، أي أن الإبداع الجاد هو جعل الفرد يقوم بتوليد الافكار والأشياء الجديدة، غير المألوفة سابقاً، وبعبارة اخرى أنه تفكير توليدي يقوم على اساس حل المشكلات بطرق ابداعية (زيتون، ٢٠٠٢: ٦٢).

إن الإبداع الجاد أحد العناصر الاساسية والحيوية لتحقيق التميز والتفوق في العديد من المجالات، لذا فهو يرتبط في كل المؤسسات إذا توافرت التقنيات والاساليب والادوات التي تساعد الافراد على الاتيان بأفكار جديدة ومناسبة، أي أن الإبداع الجاد هو قدرة الافراد على رؤية مالا يراه الاخرون والتفكير فيه بطريقة مختلفة والقدرة على توليد افكارٍ جديدة ومفاهيم جديدة تساعد الفرد على تطوير أي شيء (بيتر، ٢٠٠٨: ٢١) فهو عملية تشكل دافعاً وحافزاً لدى الافراد، لأنه للوصول الى افكارٍ جديدة لها قيمة (Alencar ,1999: 93) وهذا ما أكدته نتائج دراسة (نوفل، ٢٠٠٤) إلى فاعلية البرنامج التعليمي المبني على الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية (نوفل، ٢٠٠٤: ١٢٥).

لذلك فكل فرد يسعى الى التفكر يحتاج الى مهارات الإبداع الجاد، كما إن كل فرد يريد إن يتعامل مع المفاهيم والفرضيات والافكار يحتاج الى مهارات الإبداع الجاد، فبدون المهارات الإبداعية يكون الشخص قد اتبع روتيناً معداً مسبقاً (دي بونو، ٢٠٠٥: ٣٦٧).

فالإبداع الجاد طريقه عقلانية نحو فكر خلاق له أدواته وتقنياته في خلق افكار جديدة ومن ينشد النجاح في المستقبل سواء كان على مستوى الشركات أو المؤسسات أو الافراد، لا بد من أن تكون لديه رؤية يتميز بها على منافسيه من خلال فكر مبدع له قيمته وأثره، وإصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء ونوعيتها بشكل جاد وفريد (الحميدي،٢٠١١: ١٠٧)، وبهذا فهو عملية معرفية محكومة بالمعلومات المتوافرة لدى الفرد بالأسلوب الذي اعتاد عليه وتعلمه بالممارسة والخبرة التي أكتسبها والتي تتضح في تناوله بالطرق الخاصة لمواجهة مشاكله وهو يؤثر بشكل أو بآخر في أداء الفرد أو تصرفاته وبالتالي يؤثر في بناء الشخصية المتكاملة لدى مختلف الفئات العمرية (ذيب،٢٠١٢: ٤٦٨).

كما يؤكد دي بونو (De Bono,1998) أن استخدام الإبداع الجاد يمكن الفرد من حل المشكلات بطرق تبدو غير منطقية لدى بعض الأفراد ، (نوفل ، ٢٠٠٤: ١٠) وهذا ما أكدتها دراسة (Helen & Brown) أن استخدام استراتيجيات الإبداع الجاد ينمي القدرة على حل المشكلات (Brown, Helen: 1985:26)، وأشارت دراسة كل من كلفينز والس (Culvenor & Else1995) الى أثر التفكير المتوازي والجانبي لمهارات الإبداع الجاد في عينة من طلبة الجامعة على العمل الفريقي في توليد حلول جديدة ورفع قدرة الافراد على الإبداع، فالمبدعون غير مقيدين بطريقة معينة فهم يخلقون أفكاراً وطرائق ونظريات علمية جديدة أنهم يدرسون المعرفة الموجودة ذات الصلة والتي يملكونها سابقاً ويستعملون التفكير الجانبي لتغيير الطريقة التي

يعالجون بها المشكلات وهذا يتيح لهم إنجاز الأشياء التي عملت سابقاً (الموسوي، ٢٠٠٩: ١٠٩).

وحسب رأي (دي بونو) وماذكرته الدراسات والابحاث كذلك الى ان المدارس والجامعات في كثير من البلدان تركز على تنمية التفكير المنطقي الذي يبدأ بطريقة محددة في النظر الى الاشياء، ثم رؤية ما الذي يمكن استنتاجه من ذلك وهذا ما اطلق عليه (دي بونو) التفكير العمودي، لان المتعلم وفق هذا النمط من التفكير يتحرك الى الامام بخطوات تتابعية وتبرر كل خطوة منطقيا، ان التفكير العمودي ضروري ومهم ومع ذلك فهو محدد عندما تتطلب الحاجة بدائل جديدة وغير تقليدية (De Bono, 2001: 54) وهذا ما اكدته الدراسات في تركيز الجامعات على التفكير العمودي بدلاً من الإبداع الجاد منها دراسة (الموسوي،٢٠٠٩) ودراسة (الجوراني،٢٠١٠) ودراسة (الذيابي، ٢٠١٣) والتي أشارت نتائجها الى تدني في مستوى الإبداع الجاد لدى أفراد عينة الدراسة بمختلف تخصصاتهم وجنسهم.

فالإبداع الجاد يكون بلا حدود ولا يسير على وفق خطوات محددة ومخططة مسبقاً، بالعكس من ذلك نجد التفكير الرأسي أنه يخضع لخطوات ثابتة من شأنها ان تضع قيوداً على الفرد تمنعه من انتاج افكارٍ جديدة (المانع، ١٩٩٦: ٤٣)، فنحن بأمس الحاجة الى التفكير الجانبي (الإبداع الجاد) الذي يدور حول المشكلة من جميع جوانبها من اجل ايجاد حلولٍ بطريقة ابداعية (دناوي، ٢٠٠٨: ٥٣) فالإنسان عندما يفكر بشكل مباشر أو عمودي فهو اشبه بمن يحفر حفرة ويستمر في حفرها ويظل في نطاقها، ولا يمكن له بهذا الشكل أن يأتي بجديد طالما انه يحفر باتجاه واحد، فاذا اراد أن يأتي بجديد فعليه إن يخرج من هذه الحفرة الى غيرها، وهذه هي الفكرة الأساسية في التفكير الجانبي (الإبداع الجاد)، أي انه عليك أن تبحث عن أتجاه أخر تسير فيه، لأنك إن بقيت تحفر في الحفرة السابقة ستظل في اتجاه واحد، اما إذا خرجت منها فتكون قد غيرت اتجاهك، ولهذا سمى (دي بونو) هذا النوع من التفكير بالإبداع الجاد لأنه يجعل الشخص يخرج من الاتجاه الاحادي (DeBono,1982 :50-54)، فالاتجاه الاحادي هو تفكير تقليدي لا يخرج عن المألوف وقد يرجع هذا الى ضعف في التنظيم الذاتي المعرفي.

فالاتجاه الصحيح في بناء عقول الطلبة معرفياً هو تمهيد الطريق لهم باستراتيجيات جديدة لكيفية تنظيم معلوماتهم وتحديد الاهداف المرسومة للوصل الى النجاح المطلوب في الاعمال التي يقومون بها، ولتنظيم المعلومات واسترجاعها طرق كثيرة فلابد ان يواجه الطلبة خبرات عملية وممارسة حتى يتمكنوا من تنظيم معلوماتهم ومهاراتهم في مواقف العمل (جروان،١٩٩٩:١٩٠)، لذا زاد الاهتمام في السنوات الاخيرة بتعليم الطلبة كيفية تنظيم معلوماتهم ومعارفهم لأهميتها في

تعزيز قوة الطلبة في حل المشكلات وهذه العمليات اذا ما تم تعلمها بطريقة صحيحة واتقانها من قبل الطالب فأنها تصبح تلقائية واستخدامها من قبله بصوره عفوية والاحتفاظ بها ولا تحتاج الى اعادة تعلمها مرة اخرى(سعادة،٢٠٠٣:١٧٢)، ولابد ان يهتم التربويون بالكيفية التي تمكن المتعلم من تحقيق تعلم أفضل، أكثر من اهتمامهم بكمية المعارف التي يتلقاها المتعلم، ولقد نجم عن هذا التوجه جعل المتعلم محور العملية التعليمية. وقد ظهرت في الآونة الأخيرة اهتمامات متعددة حول استراتيجيات تنظيم التعلم ذاتياً، ودراسة العمليات الموجهة لاكتساب المتعلم للمعرفة الأكاديمية وجهوده الذاتية للحصول على المعارف والمهارات المختلفة، الأمر الذى نقل اهتمام الباحثين إلى شخصية المتعلم الذى يستخدم هذه الاستراتيجيات لتحسين نواتج تعلمه وبيئته التعليمية بدلاً من قدرات المتعلم وكفاية البيئة الدراسية والمنزلية وفاعليتها وكفاءة التدريس.

لذا فإن امتلاك الطلبة لعمليات التنظيم الذاتي المعرفي سوف يساعدهم على السيطرة على تفكيرهم بالرؤية والتأمل ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية ،وتعديل مساره في الإنجاز الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف (جروان،١٩٩٩: ٣٨١)، فضلاً عن أن الطالب الذي يكون على وعي بعمليات تفكيره وأساليب تعلمه والخصائص المميزة لبنائه المعرفي يكون أكثر ضبطاً وتحكماً وتنظيماً وقدرة على اشتقاق الاستراتيجيات المحققة لأهدافه، حيث يشجع الوعي على تنظيم وضبط جهد وقدرات الذات (أبو رياش،٢٠٠٦: ٣٧).

حيث ان دراسة زيمرمان وسانك (Zimmerman, Schunk, 1994) توصلت الى فاعلية التنظيم الذاتي المعرفي في التحصيل الدراسي، (Zimmerman, Schunk, 1994 :33)، ودراسة إبلارد و لشلتز (Abelard & Lipschultz, 1998) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استعمال عمليات التنظيم الذاتي للطلبة مرتفعي التحصيل بتوجيه الهدف، وقد استعمل الباحثان مقياسين هما: مقياس التنظيم الذاتي والآخر توجه الهدف، وبعد التطبيق أكدت النتائج أن استعمل الطلبة عمليات التنظيم الذاتي المعرفي يساهم في ارتفاع التحصيل وهناك علاقة إيجابية بين عمليات التنظيم الذاتي والتوجه للهدف كما كشفت الدراسة أن الطالبات يتفوقن على الطلاب في استعمال عمليات التنظيم الذاتي وتوجه الهدف (Abelard & Lipschultz,1998:99-100)، ودراسة كوفاج (Kovach,2000) حيث هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر الاستراتيجيات المؤدية للتنظيم الذاتي في الإنجاز، وظهر أن الاستراتيجيات التي استخدمت فعالة وقد ساعدت الطلبة على استيعاب المادة المغطاة على مستوى معرفي عال وأن القدرة على التنظيم الذاتي ساعدت الطلبة المبحوثين على الإنجاز وبشكل واضح.(Kovach,2000:1-3).

وقد حدد (زيمرمان وزملاؤه) مجموعة عوامل تؤثر في التنظيم الذاتي منها: (المعايير الداخلية، والتعزيز الذاتي، وعمليات تنظيم الذات، ومعتقدات الكفاءة الذاتية) (Zimmerman.et.al,1997:34)، ويرى علماء النفس المعرفيون أن هذه العمليات لا يمكن الحصول عليها إلا من خلال التدريب، حيث توصلت بعض الدراسات، ومنها دراسة بوتلر (Butler,1998) التي هدفت لمعرفة أثر استعمال استراتيجية التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة، حيث أظهرت النتائج أن هؤلاء الطلبة اكتسبوا القدرة على الأداء الأفضل للمهام نتيجة تدريبهم على عمليات التنظيم الذاتي، كما وتتفق دراسة هل وآخرين (Hall.et.al,1999) مع هذه الدراسة في وجود تحسن لدى الطلبة في التعلم بعد التدريب على استعمال عمليات التنظيم الذاتي وأضافه دراسة بيست (Best,1992) أن الطالب الذي يبذل جهداً في تنظيم وحداته المعرفية ذاتياً سوف يكون أكثر كفاءة في الاسترجاع للمعلومات من الذي كانت جهوده غير منظمة أو عشوائية .(Best,1992:34)

إن الطالب القادر على وصف ما يدور في ذهنه في أثناء التفكير يستطيع وصف الخطوات التي يتبعها ويقرر ماذا، ومتى يستعمل الاستراتيجيات في أثناء العمل؟ ويعرف العقبات التي تواجهه في حل المشكلات ،كما يتمكن من تحديد نواحي النقص في البيانات التي لديه، ويضع خطة منظمة لتحليل المواقف ومعرفة مسارات البدء، ويدرك المؤثرات التي تدفعه نحو إنجاز الهدف، وهذا كله يجعل الطالب أكثر مثابرة، وأكثر فخرا بما ينجزه ،وأكثر قدرة على تعديل مساره الذاتي، والوصول في النهاية إلى طالب متميز(الأعسر، ١٩٩٨: ٦٦)، وهذا يتفق مع الدراسة التي قام بها (العريني، ٢٠٠٥) إذ يرى أن التعليم المنظم ذاتياً نشاط تعليمياً يقوم به المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم (العريني،٢٠٠٥: ٩٦).

كما يتميز أصحاب التنظيم الذاتي بالقدرة على ملاحظة الفشل والاستفادة من الأخطاء في تعديل السلوك الموجه نحو أهدافهم، لذا فالتغذية الراجعة الذاتية لها دور مهم في التعلم المنظم ذاتياً، وإن معظم الأنشطة المتضمنة في التعليم المنظم ذاتيا من الممكن أن توجد لدى المتعلمين، ولكن من المهم الكشف عن كيفية اكتساب تلك المهارات حتى يتم مساعدة الآخرين على القيام بها(عبد الحميد،٢٠٠٥: ٨٥)، وقد أكد ذلك زيمرمان (Zimmerman) " بقوله أن الطالب الذي يزداد لديه مستوى الوعي بعملية تعلمه واختيار الفعل في ضوء ذلك الوعي، يمكن أن يكون أكثر فاعلية في تعلمه " (Zimmerman,1989: 333)، وبذلك يتضح أن الوعي الذاتي يمثل الدعامة

الأساسية لعملية التنظيم الذاتي، ويشجع على تنظيم جهد الذات وقدرتها وضبطها (أبو رياش،٢٠٠٧: ٣٧)، وهذا ما اكدته دراسة (الموسوي، ٢٠١٠) أن طلبة عينة البحث يتصفون بمستوى عالٍ من التنظيم الذاتي المعرفي، وهذه النتيجة تعطينا تفسيراً على أن طلبة معاهد إعداد المعلمين عينة البحث كانوا على درجة من الوعي بعملياتهم المعرفية، والتي تشمل التنظيم الذاتي، وكيفية توظيف هذه العمليات، وبذل الجهود الكبيرة في أثناء عملية التعلم لإحراز النجاح وإنجاز ما يكلفون به من واجبات، لأنه كلما زاد وعي الطلبة بعملياتهم التفكيرية حينما يتعلمون ازدادت سيطرتهم على أمور عدة، مثل: الأهداف التي يضعونها لأنفسهم، واستعدادهم، وميولهم، وانتباههم، وعززت من التنظيم الذاتي لديهم (الموسوي، ٢٠١٠: ١٦٠)، ودراسة (عبد، ٢٠١٣) التي اكدت أن طلبة المرحلة الاعدادية عينة البحث يتصفون بمستوى عالٍ من التنظيم الذاتي المعرفي، وهذه النتيجة تعطينا تفسيراً على أن الطلبة كانوا على درجة من الوعي بعملياتهم المعرفية والتي تشمل التنظيم الذاتي، وكيفية توظيف هذه العمليات(عبد،٢٠١٣: ٩١).

فاكتساب الطلبة عمليات التنظيم الذاتي اضافه الى المادة المدروسة (الموضوع)، يُنظر إليه على انه هدف من الأهداف الرئيسة للتعليم، وفي الوقت نفسه يكون التنظيم الذاتي للتعلم شرطاً حيوياً للاكتساب الناجح للمعرفة في المدرسة وما بعدها وصولا الى الجامعة والى العمل، ولهذا تكمن أهميته الفائقة في انه تعلم مدى الحياة ، لذلك يبدو من الملائم وضع أنموذج متغير للاكتساب المستمر للمعرفة والمهارات الجديدة وخير ما ينظر إليه هو التعلم المنظم ذاتيا على انه العنصر المركزي لهذا النوع من الأنموذج المتغير لاكتساب المعرفة، وهنا يصبح التعلم المنظم ذاتيا عملية موجهة للهدف لاكتساب المعرفة الفعالة والبناءة والمتضمنة التفاعل الموجه للموارد المعرفية والدافعية الانفعالية للفرد (Baumert,et al,2001:17).

وقد أوضح كلا من (Pintrich, P. & Schauben, B.) أن نظرية التعلم المنظم ذاتياً تتمايز عن نظريات التعلم؛ لتركيزها على الكيفية التي يستطيع بها المتعلم أن ينشط ذاتياً، فيُعدل ويدعم ممارساته التعليمية داخل بيئات تعليمية محددة (Pintrich,P & Schauben, B, 1992:152).

فالطالب الذي يعاني من ضعف في التنظيم الذاتي المعرفي سيواجه مشكلات اثناء تعلمه لأنه سيؤثر سلباً على إدائهِ وقدرته على اتخاذ القرارات الصحيحة وفيما يتعلق بمستقبله (العمشاني، ٢٠٠٥:٢٣)، وان معظم اخفاقات الطلبة انما يرجع الى عدم القدرة على التنظيم الذاتي المعرفي وهذا ما اكدته دراسة، (يوسف ،١٩٧٩)، و(دراسة جابر، ١٩٨٠)، التي أكدت السبب الذي يكمن وراء حصول الطلبة على تقديرات منخفضة على الرغم من بذلهم الجهود الكبيرة في المذاكرة ،وهو

استخدامهم الطرق غير الصحيحة في تنظيم المعلومات في أثناء المذاكرة، وعدت هذه المشكلة من المشكلات الكبيرة التي يعاني منها الطلبة (سليمان،١٩٨٨، ٥) فيما توصلت (دراسة اللامي، ٢٠٠٠) إلى وجود مشكلة يعاني منها الطلبة في أثناء مذاكرتهم هي ضعف وعيهم بعمليات معالجة المعلومات، حيث شكلت هذه المشكلة وزناً مئوياً بلغ (٩٨ %)، في حين شكلت مشكلة ضعف الطلبة في التعلم وعدم سيطرتهم لإجراءاتهم التعليمية ومراقبتها نسبة بلغت(٧٤%) من أسباب تدني تحصيلهم الدراسي (اللامي،٢٠٠٠: ١).

وقد حيث توصلت دراسات كل من (زيمرمان و سكانك وجراسيا وبرنترتش وسكانك وبلتر وواين وزيمرمان)

(Zimmerman & Schunk,1994,Gracia & Pintrich,1991, Schunk,1994, Bulter & Winne,1995, Zimmeerman,1989)

إلى أن المتعلمين المنظمين ذاتيا (Self– regulated Learners) يمكن تسميتهم بالمتعلمين النشطين ويتسمون بالدافعية العالية، لأنهم يديرون تعلمهم بكفاية وبطرق مختلفة، وأن لدى هؤلاء المتعلمين مخزوناً من استراتيجيات المعرفة وكذلك استراتيجيات فوق المعرفة حيث تكون لديهم الجاهزية لاستخدامها عند الضرورة للوصول إلى الإنجاز المطلوب، كما أن لدى هؤلاء المتعلمين ذوي التنظيم الذاتي أهدافا تعليمية مناسبة يبذلون جهدا كافياً لتحقيقها، كما أنهم يعدون خبراء في مراقبة وتعديل استراتيجياتهم المستخدمة وذلك استجابة لمطالب المهمة التعليمية وتغيراتها، إنهم مدفوعون ومستقلون ومفكرون بأسلوب فوق معرفي وذلك مقارنة بالطلبة ذوي التنظيم الذاتي الأقل (Wolters,1998:224–235).

ويرى (ابو حطب) ضرورة ان تغيير الوضع بحيث يتم التحول من الاعتماد على الاخر الى الاعتماد على الذات حتى يتعلم الطلبة كيف يتعلمون وليس ماذا يتعلمون فقط.(ابو حطب،١٩٩٨:٢٠)، واكد بياجيه ان الهدف الرئيس للتربية الحديثة هو تعليم الطلبة كيف يفكرون ويكتشفون الحقائق بأنفسهم وكيف يصلون الى حل مشكلاتهم المدرسية واليومية (قطامي،١٩٩٨:٢٥٧)، فالتنظيم الذاتي هو العملية التي من خلالها يختار الافراد استراتيجياتهم ويراقبونها ويعدلونها محاولة للوصول الى اهدافهم (sarnikkk,1979:96) وان عدم الكفاية سيطرة الفرد على سلوكه هو نتيجة الفشل في التنظيم الذاتي، ويتخذ شكلين: الاول هو الحد الادنى من التنظيم الذاتي (under regulation) والآخر هو سوء التنظيم (misregulation) ففي الحد الادنى من التنظيم الذاتي يكون الافراد غير قادرين على ممارسة ضبط الذات، على النقيض من ذلك فان سوء التنظيم الذاتي هو محاولة ممارسة الضبط على الذات ولكنه بطرق

اما مضللة او ذات مردود عكسي، والنتيجة هي نوع اخر من الاخفاق او الفشل في التنظيم الذاتي، فعلى سبيل المثال الطالب الذي يريد ان يكون اداؤه جيدا في دراسته ربما يضع اهدافا عالية غير واقعية لذاته، ويسجل في دورات لمنح شهادة فخرية صعبة وتستغرق وقتا طويلا، وبسبب ان اهدافه عالية غير واقعية، فان جهوده لتحقيق النجاح تجعله يفشل بالفعل بطريقة لن تحدث لو انه حاول ان ينظم ذاته (النشواتي،١٩٨٧:٩٧).

ويقصد بالتنظيم الذاتي قدرة الطلبة على فهم تعلمهم والسيطرة عليه ويسمح لهم بان يكونوا اكثر مشاركة وفاعلية في تعلمهم الخاص بهم ويكونوا قادرين على اختيار التجارب التعليمية الملائمة وبنائها واختيار شكل التعليم الذي يحتاجون اليه ومقداره وتطوير استعمال مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات للتعلم مع استعمال ما وراء المعرفة للسيطرة على تعلمهم، (Zimmerman & Schunk,1994:182) (Butler & Winne,1995:245)، فالتعلم المنظم ذاتيا ليس قدرة ذهنية مثل الذكاء او مهارة دراسية مثل كفاية القراءة ، بل هو عملية موجهة ذاتيا، من خلالها يقوم المتعلمون بتحويل قدراتهم الذهنية الى مهارات دراسية (Zimmerman,1998:1)، وهذا ما بينه يه عام ٢٠٠٠ (Yeh,2000) عندما قال ان التنظيم الذاتي يضم : عمليات معرفية مثل الانتباه الى التعليم ومعالجة المعرفة وإدماجها وتكرار قراءة المعلومات من اجل حفظها ، وكذلك المعتقدات التي يحملها المتعلمون بخصوص قابليتهم للتعلم (Yeh,2000:1)، ولكي يحقق الطالب لقب (منظم ذاتيا) كما يصفه (زيمرمان) فعليه ان يضم استعمال الاستراتيجيات المحددة لإنجاز الأهداف الدراسية على أساس ادراكات الفاعلية الذاتية، وهؤلاء الطلبة يقومون شخصيا ببذل جهودهم الخاصة بهم وتوجيهها لاكتساب المعرفة والمهارات اكثر من الاعتماد على المعلمين والآباء او أشخاص آخرين في التعلم (Zimmerman,1989:333).

حيث يعود الفضل إلى باندورا (Bandura,2002) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك (Bandura,2002: 33).

كما أجرت نوتا وسوريسي وزيمرمان (Nota, Soresi & Zimmerman) دراسة أظهرت نتائجها أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية، تتنبأ بعلامات الطلبة في بعض المواد في المدرسة الثانوية، وكذلك تتنبأ بدرجات الطلبة في امتحانات الجامعة.

. (Zimmerman, 2002: 97)

وبناءً على ما تقدم يمكن ايجاز اهمية البحث الحالي بالآتي:

❖ الأهمية النظرية:

١- إن دراسة هذه المتغيرات تسجل إضافة علمية جديدة في إثراء التراث التربوي بالمعلومات عن مفهومي (الإبداع الجاد، والتنظيم الذاتي المعرفي)، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين هذين المفهومين والفروق تبعا لبعض المتغيرات التي يتناولها البحث الحالي على طلبة الجامعة.

٢- حداثة متغيرات البحث وقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع سواء على المستوى المحلي و العربي والعالمي على حد علم الباحثة.

٣- اهمية دراسة الإبداع الجاد لتنمية مهاراته واستراتيجياته لدى الطلبة مما يزيد من قدرتهم على استخدامها في المواقف والمشكلات التي يتعرضون لها في العملية التعليمية، وحلها بطرق ابداعية.

٤- اهمية دراسة التنظيم الذاتي المعرفي كونه أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل طالب تعلم يناسب قدراته العقلية وسرعته الذاتية في تنظيم المعلومات، مما يحتم وجود أساليب تمكن الطالب من إتقان التعلم الذاتي ليستمر التعلم معه خارج المدرسة وحتى مدى الحياة.

❖ الأهمية التطبيقية:

١- أهمية هذه الدراسة أنها تجري في البيئة العراقية وبالتحديد طلبة الجامعة.

٢- الاستفادة من المقاييس التي ستعد في هذه الدراسة لتوظيفها في مراكز الإرشاد والتوجيه والصحة النفسية لمواجهة هذه المشكلات التعليمية والتغلب عليها في ضوء ما يسفر عنها من نتائج.

٣- يُعدّ مرجعا يفيد الباحثين بما يوفره لهم من ادوات قياس لمتغيرات الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي، وبذلك يشكل خطوة تسهل خطواتهم لإجراء أبحاث لاحقة في المؤسسات التربوية والتعليمية.

٤- إنّ معرفة الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي تساعد اعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية على تبني طرائق تدريسية ملائمة في تعاملهم مع الطلبة عند تقديم المواد الدراسية.

٥- أن الاطلاع على متغيرات البحث يساعد اللجان المكلفة ببناء المناهج الدراسية على الاخذ في الحسبان التعامل مع مفرداته عند القيام بذلك.

❖ **أهداف البحث (The Research Aims):**

يهدف البحث الحالي تعرف:

اولاً: مستوى الإبداع الجاد لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: دلالة الفروق في مستوى الإبداع الجاد لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور ، إناث) والتخصص الدراسي (علمي ، أنساني) والصف الدراسي (الثاني ، الرابع).

ثالثاً: مستوى التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة.

رابعاً: دلالة الفروق في مستوى التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور ، إناث) والتخصص الدراسي (علمي ، أنساني) والصف الدراسي (الثاني ، الرابع).

خامساً: طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة.

❖ **حدود البحث (The Research Limits):**

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة القادسية للتخصص (الإنساني والعلمي) والصف الدراسي (الثاني والرابع) للدراسة الصباحية، ولكلا النوعين (الذكور والاناث) للعام الدراسي (٢٠١٦ـ٢٠١٧)، كما يتحدد بمتغيري الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي بجانبه المعرفي.

❖ **تحديد المصطلحـــات (Terms Limitation):**

أولا : الإبداع الجاد (Serious Creativity):

فقد عرف الإبداع الجاد عدة تعريفات، منها:

١- **المانع (١٩٩٦):** تفكير شامل وعملي تخيلي توليدي يسعى الى ابتكار الأشياء وايجاد الحلول للمواقف الغامضة والابتعاد عن النمطية المعتادة في التفكير (المانع، ١٩٩٦: ٥).

٢- عرف (دي بونو) الإبداع الجاد بعدة تعاريف منها:

أ- **دي بونو (De Bono, 1998):** مجموعة تكنيكات خاصة أو طرق خاصة وأدوات توضع موضع التنفيذ كطريقة نظامية للحصول على أفكار جديدة ومفاهيم جديدة، ويقصد بالطريقة النظامية استخدام أدوات أو استراتيجيات محددة لتنمية الإبداع الجاد (أبو جادو، ونوفل، ٢٠٠٧: ٤٦٣).

ب- **دي بونو (De Bono,2001)**: ذلك النوع من التفكير الذي يتطلب حل المشكلات بطرق غير تقليدية ، أو بطرق تبدو غير منطقية (دي بونو ، ٢٠٠١: ٣٦) .

ج- **دي بونو (De Bono, 2003)**: البحث عن بدائل وطرق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتخاذ قرار ما، ويمكن تشبيه ذلك بمن يحفر حفرا في مواقع عديدة، فهو لا يكتفي بحفرة واحدة، إذ أن الفكرة الإبداعية قد تنبع من إحدى الحفر (نوفل، ٢٠٠٩: ١١٢).

د- **دي بونو (De Bono,2005)**: الطريقة التي ننظر بها الى الأشياء، أو الموضوعات من زوايا مختلفة ومتنوعة حتى نفصل بين ما يدور في الذهن طوال الوقت، وبين التفكير الهادف والذي هو المحور الأساسي للإبداع الجاد (أبو جادوا، وأخرون،٢٠١٣: ٤٦٣).

٣- **الحيزان (٢٠٠١)**: هو قدرة الفرد على الاتيان بأكثر من حل للمشكلة، ويحاول من خلاله الفرد التوسع في البحث عن افكار متعددة للحل، والقدرة على توليد عدد كبير من الافكار المبدعة وغير المألوفة سابقاً (الحيزان، ٢٠٠١ : ٣٦).

٤- **مك أدم (Mc Adam, 2002)**: هو عملية التفكير الذهنية والضمنية الخارجة عن الانماط التقليدية، والتي تعمل على خلق الافكار الجديدة بدرجة عالية من الأصالة والقيمة (Mc Adam, 2002: 90).

٥- **قاموس أكسفورد (Oxford Dictionary,2004)**: طريقة لحل المشكلات باستعمال التخيل لإيجاد طرائق جديدة في النظر الى المشكلة (Hornpy,2004: 724).

٦- **محمود (٢٠٠٦)**: نمط من التفكير يعتمد على ابتكار أكبر عدد ممكن من الحلول والبدائل ، ويمكن النظر من خلاله على أكثر من جهة في المشكلة أو الموقف والقفز بخطوات لحل المشكلة " (محمود،٢٠٠٦: ١٨٩).

٧- **الملا (٢٠٠٩)**: الانتقال باتجاه جانبي من فكرة لأخرى وبطرق متنوعة في مقابل التفكير العمودي الذي يعتمد على تسلسلات منطقية وخطوات متتالية للأمام كل خطوة، يمكن أن تبرر منطقيا (الكبيسي،٢٠١٣: ١٠٦).

٨- **ال عامر (٢٠٠٩)**: اتجاها عقليا يتضمن الرغبة في محاولة النظر الى الأشياء بطرق متعددة، ويتضمن كذلك فهم الكيفية التي يستخدم فيها العقل النماذج، ومدى الحاجة للتخلص من النماذج المؤطرة في التفكير الى نماذج أخرى ليست كذلك (الكبيسي،٢٠١٣: ١٠٧).

٩- **النعيمي (٢٠١٤)**: نمط ابداعي موحد ومتكامل يتعين على الفرد فيه الوصول الى حل المشكلات بطرق تبدو غير مألوفة أو غير منطقية استنادا الى النظر للمشكلة من زوايا مختلفة ومتنوعة والقفز بخطوات لحل المشكلة".(النعيمي، ٢٠١٤: ١٨).

❖ **التعريف النظري للإبداع الجاد:**

أن الباحثة اعتمدت المصادر التي حددها دي بونو (De Bono,2005) في نظريته للإبداع الجاد في استخلاص التعريف النظري ومجالات المقياس وهو كالآتي: (التفكير الذي يكون مصدره التلقائية (العفوية) عندما يكون الفرد في موقف جديد والدافعية العقلية التي تحفزه للنظر الى بدائل اخرى والطريقة او الاسلوب الفريد الذي يسلكه الفرد وتحرره من القيود وعوامل الاحباط والتهديد في تفكيره الذي يجعل الفرد قادرا على الإبداع).

❖ **التعريف الإجرائي للإبداع الجاد:**

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب خلال استجاباته على فقرات مقياس الإبداع الجاد المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانياً: التنظيم الذاتي المعرفي (cognitive self-regulation):

عرف التنظيم الذاتي المعرفي بعدة تعاريف منها:

١- عرف زيمرمان (Zimmerman): التنظيم الذاتي المعرفي عدة تعريفات منها:

أ- **زيمرمان (Zimmerman،1989):** الافراد المنظمون ذاتيا هم الذين يكونون مشاركين فاعلين في ما وراء المعرفة والسلوك والدافعية في عملية تعلمهم (Zimmerman ،1989:69).

ب- **زيمرمان (Zimmerman,1998):** "العمليات التي بواسطتها يستطيع الطلاب القيام بالتنظيم الذاتي لتصرفاتهم وانفعالاتهم (دوافعهم) وأفكارهم بغية تحقيق أهدافهم الأكاديمية (Zimmerman,1998:73).

ج- **زيمرمان (Zimmerman,1999):** على أنه مشاركة المتعلمين الفعّالة ضمن سلسلة عمليات تعلمهم الخاصة، حيث يضع هؤلاء المتعلمون تصوراً في أثناء تعلمهم، يؤكدون معه تفعيل ومعالجة ما لديهم من عناصر ما وراء معرفة، التخطيط وأهدافهم الشخصية الموضوعة وتنظيمها والقيام بتقوية الفاعلية الذاتية ،ومن ثم إعادة بناء الأفكار وابتكارها (Zimmerman,1999:302).

د- **زيمرمان(Zimmerman,2001):** يشير إلى عملية التوجيه الذاتي التي من خلالها يقوم المتعلم بتحويل قدراته الذهنية ونقلها إلى مهارات متعلقة في أداء مهمات (Zimmerman,2001:1-65).

٢- وعرفه باندورا (Bandura) التنظيم الذاتي المعرفي عدة تعريفات منها:

أ- إنه إلية للتحكم الداخلي التي تحدد السلوك المؤدى ذاتياً، والنتائج المفروضة لذلك السلوك (Stone,1998:6)

ب- باندورا (Bandura,2005): هو ذلك التصرف الأخلاقي الذي يتضمن عمل الأشياء التي تأتي بالرضا الذاتي والإحساس بقيمة الذات (Bandura,2005:3).

ج- باندورا (Bandura،٢٠١٠): بأنه مجموعة الأساليب التي يستخدمها الطلبة بصورة ذاتية وبطرق مختلفة من اجل تنظيم المعرفة بصورة طبيعية والتي تنعكس على سلوكياتهم عند مواجهتهم المواقف المختلفة داخل البيئة التعليمية و خارجها (عبد ، ٢٠١٣: ٢٦).

٣- **كريكوري شاروه (Gregory Schraw,1994)**: الإدراك الواعي عند الفرد، وفهمه لأداء العمل والقدرة على اختبار النفس في فترات نظامية (Gregory Schraw,1994,145).

٤- **الزيات (١٩٩٨)**: بأنه الميكانزمات الذاتية لتنظيم المعرفة المستعملة بمعرفة متعلم إيجابي نشط خلال محاولات حل المشكلة (الزيات، ١٩٩٨: ٢٥٠).

٥- **بدوي (٢٠٠١)**: ويعني جهود الطلبة لتنظيم تعلمهم بالدرجة التي تمكنهم من أن يستعملوا عمليات شخصية أو ذاتية لتنظيم السلوك استراتيجياً، كما أنه تنظيم بيئة التعلم المباشر على أساس النطاق الأكاديمي للتعلم (بدوي،٢٠٠١: ١٥٨).

٦- **بومنت وآخرون(Baument.et.al,2001)**: بأنه امتلاك القدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي من شأنها تعزيز التعلم المستقبلي وتسهيلها، والتي يمكن نقلها إلى مواقف التعلم الأخرى (Baument.et.al,2001:114).

❖ **التعريف النظري للتنظيم الذاتي المعرفي:**

فقد تبنت الباحثة تعريف باندورا (Bandura،٢٠١٠) والمذكور ضمن قائمة تحديد المصطلحات.

❖ **التعريف الإجرائي للتنظيم الذاتي المعرفي:**

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب خلال استجاباته على فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي المستخدم في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الاطـــــار النـــــظري

أولاً : الإبـداع الجاد ونـظريـاتـــه

ثانـياً: التنـظيم الذاتي المعرفي ونـظريـاتـــه

المحور الاول: الإبداع الجاد (Serious Creativity)

❖ **النظريات المفسرة للإبداع:**

تعددت النظريات المفسرة للإبداع، لاختلاف وجهات نظر أصحابها، وربما هناك ضرورة للوقوف إزاء أبرزها بغية التعرف عليها وفهمها وتمييز أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها، وهذا ما يؤدي إلى إمكانية النظر إلى الإبداع من زوايا ووجهات نظر مختلفة، وبالتالي فان ذلك قد يعطي تصورا واضحا عن نظرية الإبداع الجاد وعن ما تتضمنه من تشابه أو اختلاف مع تلك النظريات وكما يأتي:

اولاً: النظرية التحليلية:

يلاحظ المتتبع لنظرية التحليل النفسي أن هناك اتجاهين رئيسين في هذه النظرية، يمثل الأول نظرية التحليل النفسي التقليدية، التي يتزعمها فرويد (Freud) وهو مؤسس هذه النظرية، في حين يمثل الاتجاه الآخر نظرية التحليل النفسي الجديدة، والتي يتزعمها تلاميذ فرويد، وعلى رأسهم ادلر (Adler)، ويونج (Jung) وهورني (Harney).

إذ ينظر فرويد إلى الإبداع من خلال مفهوم الإعلاء أو التسامي، إذ يرى أن الدافع الجنسي يتم إعلاؤه عند كبته وصراعه مع جملة من الضوابط والضغوط الاجتماعية ، وبالتالي يوجه هذا الدافع إلى أشياء مقبولة اجتماعيا، ومن ثم يتسامى نحو أهداف ذات قيمة ايجابية يقبل بها المجتمع.

أي أن سلوك الإنسان تحركه طاقة نفسية تتولد عن الغرائز التي تعمل على مستوى اللاشعور، أما التحليليون الجدد، وهم أصحاب الاتجاه الثاني فيميلون الى استبدال مفهوم اللاشعور (اللاوعي) بمفهوم الوعي، ويحتل هذا المفهوم موقع الصدارة لدى كوبيه (Kubbie) حيث يشير كوبيه إلى أن الإبداع يمكن أن يفسر من خلال ثلاثة مفاهيم أساسية هي: اللاوعي (اللاشعور)، وما قبل الوعي، والوعي، وبناءً على ذلك فانه يرى أن العملية الإبداعية هي نتاج لنشاط ما قبل الوعي، أما النتاجات الإبداعية فتنتج عن الوعي، أما دور اللاوعي فانه يقوم بتحريض الفرد وحثه على التفكير الإبداعي، ويعمل على تكثيف تجاربه.

وهناك مبرر لرفض هذه النظرية إذ يميل المحللون النفسيون أحيانا إلى رؤية المرض في السواء، أي أنهم ينطلقون من فهمهم للشخصية العادية منطلقا مرضيا، ويميلون إلى رؤية حالات عدم النضج والمرض حيثما نظروا فيخضعون جميع الناس للمفاهيم المرضية ويصنفونهم في فئات تندرج تحت مسميات تشخيصية مرضية لسلوكهم الذي قد يكون إيجابيا وربما إبداعيا (التميمي،٢٠١٣: ٣٦- ٣٧).

ثانياً: النظرية السلوكية :

يرى الاتجاه السلوكي من وجهة نظر سكنر (Skinner) أن هنالك تفاعلاً بين عاملي الوراثة والبيئة في حدوث الإبداع، فإذا ما دعمت الوراثة والبيئة هذا الطفل، فإنه يتمكن من تأدية أعمال معينة في البيئة، كما

أن التعزيز المناسب لهذه الأعمال يوفر الفرص الكافية لظهور الإبداع، ويضيف أنه لا يوجد شيء اسمه إبداع، إذ أن الأفعال والتصرفات محكومة بنتائجها ، فإذا لاقت التعزيز فقد يحدث الإبداع، وإذا تعرضت للعقاب أو لم يحدث التعزيز المناسب، فإن السلوك الإبداعي سوف ينطفئ منذ ولادته (العتوم وآخرون، ٢٠١١: ١٣٣) .

ويفترض الاتجاه السلوكي من وجهة نظر (Skinner) أن الأفراد مبدعون بسبب نظام المكافآت والحوافز التي يحصلون عليها من أعمالهم الإبداعية، وهذا ما يسميه التعزيز الإيجابي، وعليه فأن التفكير الإبداعي هو ذلك النمط من السلوك الذي يلقى التعزيز أو الإثابة، مما يؤدي إلى إمكانية استمراره، أما إذا لم يتبعه التعزيز المناسب فإنه يصبح سلوكاً غير مرغوب فيه، ويبدأ في التضاؤل حتى يزول (سعادة، ٢٠٠٣: ٥٣).

ثالثاً: نظرية الجشطالت:

لقد أجريت محاولة إعداد نظرية في الإبداع على يد واحد من ممثلي هذا الاتجاه وهو (فرتيمر) أذ يرى أن الإبداع يبدا عادة من مشكلة ما على وجه التحديد تلك التي تمثل خاصية أو جانباً غير مكتمل، ناقصاً بشكل أو بأخر، وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي أن يؤخذ الكل بعين الاعتبار، اما الاجزاء فيجب تدقيقها وفحصها ضمن أطار الكل، ويميز (فرتيمر) بين الحلول التي تأتي صدفة أو القائمة على اساس التعلم، وبين تلك التي تتطلب الحدس وفهم المشكلة، والحلول الإبداعية هي تلك الأخيرة، فالفكرة الجديدة هي التي تظهر فجأة على اساس من الحدس، لا على اساس من السير المنطقي، وعلى هذا الاساس فان هذه النظرية تفسر الإبداع على أنه عملية الوصول الى حلول جديدة من خلال ادراك الموقف الكلي (عبد الهادي وأخرون،٢٠٠٣: ٣٦).

حيث تم التأكيد في هذه النظرية على مفهوم الاستبصار على أنه ليس قوة تخلق الحلول بطريقة سحرية، بل الموقف يجبر الكائن على أن يتصرف بطرائق معينة على الرغم من انه لا يمتلك الأدوات الخاصة بهذا النشاط مسبقا، وأن كل هذا يتم من خلال عمليات التنظيم، اذ أن كل تنظيم له خواصه المختلفة مثل الاستقرار، والتصلب، والتعقد، ودرجة التشكيل وغيرها من الخصائص، كما ينتج التنظيم من التفاعل واعادة التفاعل بين الكائن والبيئة، والاستبصار اذن هو تغيير مفاجئ في ادراك الكائن لمشكلة ما وهو عند الانسان يشتمل على تنظيم أو بناء للمعلومات بطريقة ذات معنى أو هو تحقيق الفهم الكامل للأشياء، وليس دائما نشاطا مفاجئا بل يمكن أن يكون تدريجيا
(عبد الحميد،١٩٨٧: ٤٦).

رابعاً: النظرية الانسانية:

تشير هذه النظرية الى أن من أهم المفاهيم الاساسية لعلم النفس الانساني في مجال الإبداع هو التحقيق الذاتي، ويعني الشحنة الدافعة نحو الإبداع الذي يمتلكها كل انسان ،ويشتق الدافع الإبداعي على وفق هذه النظرية من الصحة النفسية للإنسان والجوهرية للإنسان إذ يرى (روجرز) أن التحقيق الذاتي يعني التعبير المليء بالإنسانية ،كذلك يشير (فروم) أن الشخص بالتأكيد يكون سعيداً عندما يبدع شيئاً ما بشكل عفوي وعندما يتحد مع العالم ومع نفسه، أن الإبداع بالنسبة لهذه النظرية هو عملية من العلاقة بين الفرد السليم والوسط المشجع والمناسب(العبادي،٢٠٠٨ :٢٣).

خامساً: النظرية الترابطية:

من أبرز مؤيدي هذه النظرية مالتزمان (J. Maltzman) وميدنك (Mednck) اللذان يريان في الإبداع تنظيما للعناصر المترابطة في تراكيب جديدة متطابقة مع المقتضيات الخاصة لمنفعة ما، وبقدر ما تكون العناصر الجديدة الداخلة في التركيب أكثر تباعدا الواحد عن الآخر بقدر ما يكون الحل أكثر إبداعا، أي أن معيار التقويم في هذا التركيب هو الأصالة ، والتواتر الإحصائي للترابطات (كلما كان نادرا، كلما كان الحل إبداعيا) (الزيات، ٢٠٠٩: ٤١).

ويرى (ميدنك) أن ظهور الإبداع بصفته نشاطا يتوقف على وجود ثروة من الأفكار المكتسبة من خلال الخبرة يصوغها الفرد بصورة جديدة، أو يضعها في تراكيب جديدة، وبدون هذه العناصر الأولية لا يستطيع الفرد أن يصوغ عملياته الإبداعية، وبعبارة أخرى فان الإبداع إعادة صياغة المعلومات أو الخبرة التي اكتسبها الفرد والموجودة لديه فعلا في نمط أو شكل جديد، وبناءً على ذلك فان (ميدنك) يرى أن تدريب القدرات الإبداعية يقوم على تشجيع الفرد على إثارة الدافع نحو الربط بين العناصر المتعارضة أو تلك التي تبدو متعارضة. (التميمي،٢٠١٣: ٣٩- ٤٠).

سادساً: النظرية العاملية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التفكير الإبداعي هو مزيج من العوامل العقلية والدافعية والانفعالية، ومن النماذج العاملية التي تناولت الإبداع أنموذج بنية العقل لجيلفورد (Guilford) الذي ميز بين ثلاثة أبعاد لكل قدرة ابداعية هي: العمليات العقلية، والمحتوى، والناتج، ومثله بهيأة مكعب الأبعاد يتكون من (١٨٠) خلية وكل خلية تمثل عاملا عقليا (روشكا،١٩٨٩: ٥١)، وميز (جيلفورد) بين نوعين من التفكير أطلق على الأول التفكير التقاربي (Convergent Thinking) ويعرفه بأنه ذلك النشاط العقلي الذي يؤدي الى نتيجة معروفة يشترك فيها كل الأفراد أي يتضمن انتاج استجابة واحدة صحيحة للمشكلة بينما النوع الثاني أطلق عليه اسم التفكير التباعدي (Divergent Thinking) وهو نوع من التفكير يسمح بإعطاء نتائج غير

محددة وغير متوقعة وهنا يقابل الإبداع الجاد (أي انتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات للمشكلة الواحدة) (العمر، ١٩٩٦: ٤).

سابعاً: النظرية المعرفية:

تهتم النظرية المعرفية أساساً بالطرق المختلفة التي يدرك بها الأفراد الأشياء والوقائع وكيف يفكرون فيها وهذا يتعلق أساساً بما يسمى بالأساليب المعرفية (Cognitive Style)، وهي الطرق التي يلجأ إليها الأفراد في تحصيلهم للمعلومات من البيئة . فالمبدع ينظر إليها هنا على أنه يقبض بأحكام وبطريقة نشطة على بيئته فهو ليس مجرد مستقبل سلبي لما تقدمه له هذه البيئة (عياش، ٢٠٠٩: ٩٩)، وأن هناك عدة اتجاهات في علم النفس المعرفي حاولت تفسير هذه الظاهرة، وتركزت معظمها على اتجاهين:

الاتجاه الأول: ويؤكد على أهمية التفاعل بين الجانب الوراثي مع المستوى المعرفي الذي يمتلكه الفرد، وأن القدرات الذهنية التي تحددها مقاييس الذكاء تدل على مظاهر الإبداع، وبالتالي فإن تحديد هذه الظاهرة يستند إلى مقاييس الذكاء.

الاتجاه الثاني: ويؤكد على أهمية البيئة في زيادة فاعلية الذكاء والتفكير والمستوى المعرفي لدى الطلبة، حيث أن إثراء البيئة بالمثيرات المادية، والتدريب المستمر على التفكير المنطقي يوفر الفرص المناسبة لزيادة مستوى النمو المعرفي، وتشكيل السلوك الإبداعي لديهم (قطامي، ٢٠٠١: ٢٥)، وتركز اهتمام علماء النفس المعرفيين على العمليات الذهنية، ودور وظائف الدماغ، والعلاقة بينها وبين متغيرات الشخصية ذات العلاقة بالإبداع ، لذا نراهم يستخدمون التعابير اللغوية في بحوثهم، ودراساتهم.

وحسب الاتجاه المعرفي فأن التفكير الإبداعي هو تفكير تظهر فيه حالات سيطرة الوعي والتفاعل الذهني في المواقف الإبداعية، وعليه فإن الإبداع يتضمن عمليات ذهنية كالانتباه والإدراك والوعي والتنظيم والترميز، والوصول في النهاية إلى تشكيل أو إبداع خبرة جديدة، فهذا النمط من التفكير يسير وفق سلسلة من العمليات التي بواسطتها يتم معالجة الموقف أو مادة الخبرة اعتماداً على الخبرات السابقة المخزنة في النظام المعرفي لدى المتعلم، حيث يتم استدخال المادة أو النص ضمن الذات حتى يتمكن من إرجاعها في البناء المعرفي لدى المتعلم ، ويظهر النتاج على صورة معالجات وأبنية معرفية (الزيات ، ٢٠٠٩: ٤٢).

ثامناً: نظرية الإبداع الجاد (Serious Creativity):

يعّدُ ادوارد دي بونو (E. De Bono) من قبل الكثيرين على أنه الجهة العالمية الرائدة في الإبداع (حسين،٢٠٠٨:١٠) ويعّد من رواد تعليم التفكير في العالم، وهو طبيب بريطاني ولد في مالطا عام (١٩٣٣) وحصل على عدة منح دراسية في جامعة أكسفورد وكامبريدج ولندن وهارفارد، وحصل على شهادة الطب، وشهادة الدكتوراه في علم النفس، وشهادة الدكتوراه في علم وظائف الأعضاء، فضلا عن دراسته لعلم

النفس، تكون لديه فهم بالنظام البيولوجي لجسم ودماغ الانسان قاده الى تصميم برامج وطرائق مبتكرة في تعليم التفكير والإبداع، ان برامج تعليم التفكير المختلفة التي اعدها (دي بونو) تسهم في التدريب على تنمية التفكير بشكل بسيط وعملي، كما ان هذه البرامج قابلة للدمج في المنهاج المدرسي بقليل من التكييف، فضلا عن ذلك فان هذه البرامج تلائم مختلف الاعمار والمستويات العقلية من الطلبة ويمكن تطبيقها في بيئات متنوعة. (نوفل، ٢٠٠٩: ١٠٨-١٠٩).

ويعد (ادوارد دي بونو) عند كثيرٍ من الرواد في مجال التفكير والإبداع هو مبتكر مصطلح الإبداع الجاد (Serious Creativity)، مما ادى الى ارتباط مصطلح (الإبداع الجاد) بالمفكر العالمي (ادوارد دي بونو) الذي ابتدعه (حسين، ٢٠٠٨: ١٠).

ان اهتمام العالم ادوارد دي بونو (Edward De Bono) بهذا النوع من التفكير جاء من خلال ثلاثة مصادر اساسية هي:

اولاً: أنه درس علم النفس في اكسفورد، والذي اعطاه بعض الاهتمام في دراسة التفكير.

ثانياً: دراسته لدورة البحث الطبي والذي مكنه من استخدام الكمبيوتر بشكل واسع من اجل الوصول الى تحليل موجات ضغط الدم وتحديد المعوقات في الشريان الرئوي، ولذلك اصبح لديه شغفاً في هذا النوع من التفكير الذي لا يستطيع الكمبيوتر القيام به، أذ يرى دي بونو (De Bono) أن هذا التفكير تفكير عقلاني مبدع .

ثالثاً: من خلال استمراره في البحث الطبي في هارفرد أذ عمل على الطريقة المعقدة التي من خلالها يقوم جسم الانسان بتنظيم ضغط الدم والعمل على توحيد مختلف انظمة جسم الانسان، وهذا يؤدي الى الاهتمام بأنظمة التنظيم الذاتي، اذ قام دي بونو(De Bono) بشرح هذا النوع من التفكير من خلال مقابلة لإحدى المجلات والتي تدعى (لندن لايف) بين فيها الحاجة الى أن نتحرك بشكل جانبي من اجل ايجاد اتجاهات وبدائل اخرى، فالإبداع الجاد كما يشير اليه دي بونو (De Bono) هو قيام الفرد بالبحث عن حل للمشكلات بطرق غير تقليدية (دي بونو،٢٠٠٥: ٩٠، ١١٠).

وفي عام (١٩٦٧) تم اعتماد هذا المصطلح في قاموس اكسفورد الانكليزي (English Dictionary Oxford)، ويؤكد (دي بونو) أن الإبداع الجاد هو تفكير غير خطي أو غير تسلسلي أو غير منطقي، فهو يشير الى الحاجة للتحرك عند معالجة مشكلة ما في اتجاهات وبدائل جانبية ولذلك يعرفه بأنه (البحث في حل المشكلات بأساليب غير تقليدية أو غير منطقية بشكل واضح) (دي بونو، ٢٠٠٥: ٩٠-٩١).

انتقل في تخصصه من الطب البشري الى الفلسفة واستعمل معلوماته الطبية عن الدماغ واقسامه (دي بونو،٢٠٠٦: ١٧)، في تطويره لهذا النوع من الإبداع على فهم الآلية التي يعمل بها الدماغ (Brain)

استناداً الى ماتم التوصل اليه في علم الاعصاب من خلال كتابه آلية العقل (The Mechanism of Mind,1969) اذ وصف فيه كيف تعمل الشبكة العصبية في الدماغ البشري وكأنها نظام معلومات ذاتي التنظيم (دي بونو، ٢٠٠٥ أ: ١٢).

وعمله في تحليل أنماط تفكير الناس وأصبح (دي بونو) أشهر اسم في العالم في مجال التفكير وتحليله وأنماطه، واقترح عدة نظريات في هذا المجال ومن اشهرها (الإبداع الجاد والقبعات الستة والكورت)، وقد تحدث (دي بونو) عن الإبداع الجاد تحت مسمى التفكير الجانبي (Lateral Thinking) الذي يهتم بالأفكار والمدركات والمفاهيم المتغيرة فبدلاً من العمل بجهد مع الافكار والمفاهيم والمدركات ذاتها فأننا نسعى الى تغييرها (De Bono,2007:4).

ويفترض ان هذا النوع من الإبداع ينمى عند الانسان من خلال قواعد الإبداع ويعني بها استخدام أدوات أو استراتيجيات مقصودة او متعمدة للتدريب على هذا النوع من الإبداع والاحاطة بجوانب المشكلة (ابو جادو ومحمد، ٢٠١٠: ٤٦٢).

ويرى (دي بونو) ان الإبداع الجاد صالح للفئات العمرية جميعها من سن السابعة وتمتد الى مرحلة الجامعة اذ يمكن ان يتدرب على هذا النوع من التفكير الطلبة من جميع الاعمار، حيث ان اعطاء مساحة أكبر من الحرية والتفاعل الاجتماعي يسهم في زيادة الخبرة وبالتالي ظهور القدرات الإبداعية (عبيدات وابو السميد، ٢٠٠٧: ٨٥).

ويرى أن التعليم في المدارس والجامعات يركز كثيرا على التفكير الرأسي، والذي يتعلق بالتفكير المنطقي والتحليلي دون حث الطلاب على الخروج من النمط السائد والخروج عن المألوف، كما يرى ان التركز كثيرا على التفكير الرأسي او العمودي والذي يجعل الفرد ينظر الى الاشياء بشكل محدود وبالتالي يتحرك الى الأمام بخطوات تتابعية، وهو محدد عندما تتطلب الحاجة الى بدائل جديدة وغير تقليدية (De Bono,1997,P17) .

ويؤكد (دي بونو) ان الغرض من الإبداع الجاد هو تغيير الافكار والعمل على إنتاج أفكار جديدة وهو الطريقة التي ننظر فيها الى الأشياء أو الموضوعات من زوايا مختلفة ومتنوعة حتى نفصل بين ما يدور في الذهن طوال الوقت وبين التفكير الهادف الذي هو المحور الاساس للتفكير الجانبي او الإبداع الجاد (ابو رياش، ٢٠٠٧، ٣٢٧).

فالإبداع الجاد كما يصوره (دي بونو) هو البحث عن بدائل وطرق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتخاذ قرار ما، فهو لا يكتفي بفكرة واحدة إذ أن الفكرة الإبداعية قد تنبع من مصادر متعددة وهو بذلك يشير الى أنه نوع من التفكير الذي يتطلب حل المشكلات بطرق غير تقليدية.

(De Bono,1998 :89).

يشير دي بونو (De Bono) الى أن نظرية الإبداع الجاد تعبر عن الطريقة التي ينظر فيها الانسان الى الاشياء أو الموضوعات من زوايا مختلفة ومتنوعة، حتى يفصل بين ما يدور في الذهن طوال الوقت، وبين التفكير الهادف الذي هو محور الإبداع الجاد، ويؤكد دي بونو (De Bono) أن الغرض من الإبداع الجاد هو جعل الفرد يغير طريقة تفكيره والعمل على إنتاج أفكار جديدة وهو كذلك يهدف الى الانتقال في اتجاه جانبي من فكرة الى اخرى (Renznlli ,1986:129) .

❖ **المبادئ الاساسية لنظرية الإبداع الجاد:**

يشير دي بونو (De Bono 1998) أن ثمة مجموعة من المبادئ الاساسية لنظرية الإبداع الجاد والتي يمكن أجمالها بالنقاط الأتية :

١ . إنَ الإبداع الجاد هو ليس موهبة موروثة فقط.

٢ . يمكن التدرب عليه واكتسابه.

٣ . مغاير للتفكير المنطقي ومتجاوز عنه.

٤ . مغاير للتفكير الرأسي اذ إنَ الإبداع الجاد ليس خطياً.

٥ . المنطق الحقيقي مهتم بالحقائق أو بما يمكن أن يحدث .

٦ . هنالك مظاهر للإبداع الجاد تكون بأكملها غير تقليدية في طبيعتها.

٧ . يهتم كثيراً بالاحتمالات .

٨ . هو مصطلح يتضمن مجموعة من الطرق المنظمة تستخدم لتغيير المفاهيم والادراكات، وتوليد مفاهيم وادراكات جديدة من جهة، ومن جهة اخرى يتضمن استكشاف احتمالات متعددة واتجاهات بدلاً من البحث عن طريق بمفردها (ابو جادو ونوفل، ٢٠٠٧ :٤٦٦).

❖ **مصادر الإبداع الجاد (Sources of Serious Creativity):**

حدد دي بونو مصادر للإبداع الجاد بالنقاط الاتيه:

١. **التلقائية (العفوية):** تكون التلقائية(العفوية) مصدراً تقليدياً للإبداع ، فإذا لم يكن لدى الشخص معرفة بما هو متبع في تناول المفاهيم، والتصدي للحلول، ثم وجد نفسه في موقف جديد عليه، فمن الممكن أن يتيح هذا الأمر الوصول الى تناول ابداع جديد ، فتكون التلقائية عندئذ مصدراً للإبداع، عندما لا يعرف الشخص ما ينبغي عمله أو كيف ينبغي عمله.

٢. **الدافعية العقلية:** إنّ توافر حالة من الدافعية للشخص يُحفز للنظر إلى بدائل أكثر ، في الوقت الذي يرضي الآخرون بما هو موجود، ومن المظاهر المهمة لتحقيق الدافعية العقلية الرغبة في التوقف، والنظر

إلى الأشياء التي لم ينتبه اليها أحد، إذ يشكل هذا النوع من التركيز مصدراً خفياً للإبداع في غياب الاستراتيجيات المنظمة.

٣. **الأسلوب:** يقصد بالأسلوب الطريقة التي يسلكها الفرد في التفكير في موضوع ما وتتعدد أساليب التفكير، وكل منها يمثل تفكيراً بصفة عامة، وتفكيراً ابداعياً بصورة خاصة.

٤. **التحرر:** إن العمل على تحرير الفرد من القيود وعوامل الكبت والإحباط والخوف والتهديد يجعل الفرد أقدر على الإبداع، ذلك أن الدماغ يكون أكثر عطاءً في مثل هذه الحالات، بالنتيجة فإنّ العمل على توفير مزيد من الحرية المسؤولة سيسهم بلاشك في تحرير الطاقات الإبداعية للفرد(دي بونو، ٢٠٠٥: ٨١).

❖ **مهارات الإبداع الجاد (Serious Creativity Skills):**

ان الإبداع الجاد مهارة يمكن ان يكتسبها كل شخص كأي مهارة اخرى ، ويتفاوت الاشخاص في مدى اتقانهم لهذه المهارة (عبيدات وابو السميد،٢٠٠٧:١٠٤)، ويعتقد (دي بونو) ان للإبداع الجاد مهارات يمكن التدرب عليها وهذه المهارات هي:

١ . **توليد أدراكات جديدة:** يقصد بها الادراك الواعي أو الفهم، بمعنى أن يصبح المتعلم مدركاً للأشياء من خلال التفكير فيها، بمعنى أخر إن الادراك هو التفكير الفرضي الواعي الهادف لما يقوم به المتعلم من عمليات(عقلية ذهنية) لغرض الفهم أو اتخاذ القرار أو حل المشكلات أو الحكم على الاشياء أو القيام بعمل ما، فالإدراك هو نوع من الرؤية الداخلية توجه المتعلم نحو التفكير بهدف فهمها، ويؤكد(دي بونو) على إن التفكير والادراك أمر واحد، وبناءً على تعريف (دي بونو) للتفكير بأنه التقصي للخبرة من اجل غرض ما ،فقد يكون هذا الغرض تحقيق الفهم، أو اتخاذ القرار، أو حل المشكلات، أو القيام بعمل ما (ابو جادو ونوفل،٢٠٠٧ :٤٦٨)، إذ يستخدم المفكرون المنتجون قاعدة معرفتهم الغنية والاهتمامات والمزايا الشخصية والنماذج الفريدة من التفكير والتعلم ليولدوا إمكانيات جديدة، أو يطوروا إمكانيات قديمة، ويحلوا المشكلات المعقدة، وهم كذلك قادرون على تخطيط استراتيجياتهم الإدراكية ويراقبوا عمليات تفكيرهم بينما هم يعملون، ويمكنهم أن يعدلوا استراتيجياتهم حسب الضرورة (ترفنجر وناساب ، ٢٠٠٢: ١١)

٢- **توليد مفاهيم جديدة:** يشير (دي بونو) إلى ان المفاهيم هي أساليب أو طرائق عامة لعمل الأشياء، ويعبر عن المفاهيم أحياناً بطرائق غير واضحة، وحتى يعبر عن مفهوم ما، لابد من بذل مجهود لاستخلاص هذا المفهوم، وثمة ثلاثة انواع من المفاهيم وهي **اولاً: مفاهيم غرضية**، أو ذات هدف وهي تتعلق بما يحاول المتعلم ان يحققه، **وثانياً: مفاهيم آلية**، إذ تصف مقدار الأثر الذي سينتج من عمل ما، **وثالثاً: مفاهيم القيمة**، التي تشير إلى الكيفية التي يكتسب العمل من خلالها قيمته.

من المحتمل ان تكون القدرة على تكوين المفاهيم المجردة هي اساس القدرة علي التعليل، إذ أننا نستخدم المفاهيم طوال الوقت في التعامل، وعلى الرغم من ذلك فان بعض الناس لا يشعرون بالارتياح في التعامل مع المفاهيم، ولاسيما المفاهيم التي تتصف بالغموض، أو المفاهيم ذات الصبغة الاكاديمية: في حين يكون الارتياح واضحاً عندما يتعامل بعض المتعلمين بالمفاهيم المحسوسة.(ابو جادو ومحمد، ٢٠١٠: ٤٦٨) (ابو رياش ، ٢٠٠٧ ، ٣٢٩).

وهناك عدد من الأسباب التي تبرر الحاجة لاستخلاص مفاهيم واضحة، أول هذه الاسباب البدائل، فإذا كانت القدرة متوافرة على اشتقاق المفهوم حينها يمكن استخدام هذا المفهوم بوصفه نقطة ثابتة لإيجاد طرائق بديلة في تنفيذ هذا المفهوم، وبعض هذه البدائل قد يكون اكثر قوة من الأفكار التي تستخدمها بشكل مستمر، اما السبب الثاني فهو التقوية فعندما نستخلص مفهوماً يمكن تقويته من خلال بذل جهود لتحسينه، بإزالة الأخطاء ونقاط الضعف، والعمل على تعزيز قوة هذا المفهوم، ويكمن السبب الثالث في التغيير فعندما تعرف المفهوم نستطيع ان نقرر تغييره؛ إذ لم تكن الأمور تسير بشكل جيد، أو إذا كان هناك تهديد منافس له.(نوفل، ٢٠٠٩: ١٣٧)

٣- **توليد افكار جديدة:** يعرف (دي بونو) الفكرة بأنها: شيء يتصور (يفهم) من خلال العقل (Mind)، والأفكار هي طرائق عقلية لتطبيق المفاهيم، والفكرة يجب ان تكون محددة، ويجب ان توضع الفكرة موضع الممارسة.

ومن اجل توليد افكار جديدة يحذر (دي بونو) من الرفض السريع والفوري للأفكار، ويشير إلى ان الرفض السريع للأفكار يأتي من القيود التي فرضت على العقل، فإذا كانت الفكرة لا تتوافق مع هذه القيود فأنها تتجه نحو الرفض، وهذا هو الاستخدام المبكر للتفكير المتشائم لكن الأمر يتطلب ان يتم التفكير في هذه الحالة بطريقة تشير إلى الأفكار الإبداعية، اما تقويم الأفكار المطروحة فسوف يأتي لاحقاً، اي ان الجهد المبذول يجب ان يتركز نحو تحسين وبناء الفكرة.

(ابو جادو ومحمد، ٢٠١٠: ٤٦٩)

٤- **توليد بدائل جديدة:** من مبادئ الإبداع الجاد انه طريقة خاصة لتأمل الحلول بين مجموعة ممكنة ومتاحة حيث يهتم باكتشاف او توليد طرق اخرى لإعادة وتنظيم المعلومات المتاحة وتوليد حلول جديدة بدلاً من السير في خط مستقيم والذي يقود عندئذ الى تطوير نمط واحد، ان البحث عن طرق بديلة امر طبيعي لدى المتعلمين الذين يشعرون انهم يقومون بذلك. وهذا أمر صحيح الى حد ما لكن البحث من خلال الإبداع الجاد يذهب الى ما هو أبعد من البحث الطبيعي ففي البحث الطبيعي عن البدائل يبحث المتعلمين عن أفضل البدائل الممكنة، لكن البحث عن البدائل من خلال توظيف الإبداع الجاد يتيح للمتعلمين توليد

بدائل كثيرة بحسب قدرة هؤلاء المتعلمين ولا يبحث الإبداع الجاد عن أفضل البدائل ولكن عن البدائل المتعددة ففي البحث الطبيعي عن البدائل يهتم المتعلم بالبدائل المنطقية بينما في الإبداع الجاد ليس من الضروري ان تكون البدائل خاضعة للمنطق وقد يشكل احد البدائل نقطة بداية مقيدة كما قد يعمل على بعض المشكلات دون عناء (الكبيسي، ٢٠١٣: ١٣٢).

٥. **توليد إبداعات (تجديدات) جديدة:** يؤكد (دي بونو) ان الإبداع هو العمل على إنشاء شيء جديد بدلاً من تحليل حدث قديم وتشمل الإبداعات او التجديدات نمطاً من الإبداع الجاد وغالباً ما يكون توليد الإبداعات المألوفة سريعاً بينما إنتاج الإبداعات الأصيلة يحدث ببطء ومن ثم يكون من السهل استبعاد الإنتاج الأكثر شيوعاً من خلال الطلب من الإفراد الاقتصاد على إنتاج الأفكار الأصيلة الإبداعية، وفي العادة يميل الإفراد إلى إنتاج الاستجابات الأكثر أصالة من خلال الاستمرار في العمل على المهمة التعليمية او المشكلة التي تواجههم، ان نتائج الجهد المركز في المهمة يعمل على زيادة إنتاج الأفكار الإبداعية او التجديدات الجديدة.

ويرى (دي بونو) انه لا يشترط لتوليد إبداعات جديدة ان يتصف بمستوى عال من الذكاء انما يحتاج إلى درجة بسيطة من الذكاء (ابو جادو ونوفل،٢٠٠٧: ٤٦٧)

ان ممارسة المتعلم لمهارات الإبداع الجاد التي عرضت لا يمكن ان يتم الا بعد التدريب عليها في دورات خاصه تنمي هذه المهارات التي تعمل على جعل الفرد يفكر خارج حدود التفكير التقليدي، ويواجه المشكلات بأفكار افضل للحصول على نتائج فورية ويولد فكرة ما من خلال افكار اخرى، ويصمم طرقاً متعددة لحل مشكلات مطروحة ويطور افكاراً جديدة، ويعمل على تطوير عادات وممارسات ابداعية ويعمل على تحويلها الى فرص للإبداع.

❖ **عناصر الإبداع الجاد:**

هناك اربعة عناصر اساسية في عملية الإبداع الجاد عند حل المشكلات وهي:

١-اختيار الفرضيات:

عند وجود أي مشكلة امام الفرد فأنه بحاجه الى التفكير في مجموعه من الحلول التي يمكن إدراجها تحت نوعين أحدهما يمكن تطبيقه، والآخر لا يمكن تطبيقه، فالفرد بطبيعة الحال يميل الى اختيار الفرضيات الخاطئة، اذ يمكن التوصل الى حل المشكلة التي نحن بصدد التفكير بها وذلك بأغلاق الحلول الصحيحة والممكنة.

٢-طرح الاسئلة الصحيحة:

من اجل حل المشكلات بشكل جانبي يتوجب علينا البدء بطرح اسئلة واسعة جداً في مضمونها لتحديد الاطار الصحيح للمشكلة، ومن ثم نستخدم اسئلة محددة اكثر من اجل غربلة المعلومات وفحص الفرضيات وصولاً الى الحل المناسب.

٣-الإبداع:

من اجل حل اية مشكلة معقدة نواجهها فإننا غالباً ما نستخدم طريقة غير تقليدية فإذا ما كانت إجراءات حل المشكلات القياسية المستخدمة من قبلنا غير نافعة فإنه يتوجب علينا عندها ان نكون مبدعين في الوصول للقضية في اتجاه جديد تماماً لم يتطرق إليه أحد من ذي قبل، فبدلاً من ان نقف عند المشكلة يتوجب علينا استنباط طرق جديدة والتفكير بها من الجانب، اي بشكل جانبي وهو ما يسمى بالقدرة على التخيل للوصول على حل المشكلات وهي مهارة اساسية في الإبداع الجاد. (Slouan,1994, P16).

٤-التفكير المنطقي:

الإبداع الجاد هو اكثر من مجرد تجميع للأفكار الغريبة فنحن نحتاج الى القدرة على التحليل المنطقي لتلك الافكار وبدقة عالية جداً حسب مشرط الجراح، فبدون قواعد(أو أسس) الإبداع الجاد المنطقي، المعقول، التحليلي والاستنتاجي فإن التفكير سيكون أقل من كونه تفكيرا مبنيا على الرغبة دون الفهم في حين عندما يكون التفكير التقليدي يبدأ بالحيرة أو المنطق فإن الإبداع الجاد يستخدم كليهما في تصحيح الحلول الإبداعية (Slouan,1994: 17).

❖ **استخدامات الإبداع الجاد:**

لقد كتب (دي بونو) في نظريته بشكل موسع عن عملية الإبداع الجاد وهو يرى أن العديد من المشكلات تتطلب منظورات مختلفة لحل المشكلة بنجاح، وتوليد حلول جديدة لها، وفكرته الأساسية هي أن نذهب بعيدا وبشكل مقصود عن التفكير الخطي أو الصارم ، ونسعى الى تمديد سعة الاعتبارات ضمن مجال الحل من أجل أحداث احتمالية طرائق حل أفضل (Chapman,2007: 17)، وعندما يصبح الانسان متأكدا من قدرته على أتخاذ موقف في الإبداع الجاد فأنه لن يكون في حاجة الى من يخبره أين أو متى يستخدم الإبداع الجاد الجانبي (دي بونو،٢٠٠٦: ٣٠) **ويمكن تلخيص استخداماته في:-**

١-الافكار الجديدة:

في اغلب الاوقات يكون احدهم حذراً من التطرق الى افكار جديدة ولكن بالرغم من ذلك يكون هو سعيداً تماماً عند توليدها واستنباط ما فيها وقد لا يحاول احدهم توليد افكار جديدة لا يمكن توليدها عن طريق المحاولة والتجربة. ومع ذلك ثمة هنالك وظائف تتطلب من الشخص وتجبره على توليد افكار جديدة مثل (البحث، التصميم، الهندسة المعمارية، الاعلام .... الخ)

ان توليد الواقع للأفكار الجديدة غالباً ما يكون امراً ليس بالهين ولكن قد يكون التفكير العمودي غير مجدٍ في بعض الاحيان اذ يكون توليد الافكار الجديدة الامر الاسهل والافضل للوصول الى المبتغى. وربما يكون الشخص بانتظار الفرصة او الالهام او انه يكون مصلي من اجل هبة الإبداع (De Bono,1990 :57).

٢-حل المشكلات:

حتى وان كان الشخص ليس لديه الدافع او الحافز لتوليد افكار جديدة فأن المشاكل هي التي تجبره على فعل ذلك، فالمشكلة ليست امراً يتوجب عرضه بطريقة رسمية وليست في الوقت نفسه امراً يتطلب حله بورقة وقلم بل انها تمثل الفرق بين ما يملكه الشخص وما يريده وربما هي امر يتخذ ليتجنب شيئاً ما او الحصول على شيء ما او التخلص من شيء ما أو أي موقف صعب يراد التخلص منه (De Bono,1990:58).

٣-إعادة التقييم الدوري:

وتعني إعادة النظر مرة أخرى الى الاشياء التي لا يمكن الشك بها، أي تحِدي جميع الافتراضات التي تقول بان هذه العملية غير مجدية عن اعادة تقييم شيء ما لأنه ثمة حاجة ماسة لإعادة التقييم على الاطلاق فأنها فقط مجدية عند اعادة التقييم مرة ثانية اذا لم تتم منذ وقت طويل، فهي محاولة مدروسة للنظر في الاشياء بطريقة جديدة تختلف عن سابقتها.

٤-التعامل مع الاختيار الإدراكي الأول (السلوك الفطري):

التفكير المنطقي والرياضيات متشابهان فكلاهما معلوماتهما من المرحلة الثانية التي تتعامل مع التقنيات والاليات ويمكن استخدامها فقط في نهاية المرحلة الأولى، ففي المرحلة الاولى تكون المعلومات مقسمة حسب الاختيار الإدراكي الى مجموعات يمكن التعامل معها وبشكل فعال خلال تقنيات واليات المرحلة الثانية. وهذا ما يسمى بالاختيار الإدراكي الذي يحدد ما يجب ان تحتويه كل مجموعة (فالاختيار الإدراكي هو ذلك السلوك الفطري والطبيعي للفعل) فبدلاً من ان نتقبل تلك المجاميع حسب ترتيب السلوك الفطري والتعامل معها بشكل منطقي او رياضي يمكن للشخص ان يتعامل مع هذه المجموعات نفسها وبالتالي فإن فعل مثل ذلك الشيء يوجب على الشخص استخدام الإبداع الجاد (De Bono,1990 :59).

٥-الحد من التقسيم الحازم والاستقطاب:

ربما يكون الاستخدام الاكثر اهمية للإبداع الجاد عندما يستخدم بشكل غير مدروس على الاطلاق لكنه يمثل مهارة ممتلكة لدى شخص ما وعلى اساس انه مهارة يتوجب على التفكير الإبداع الجاد ان يتبع ظهور تلك المشكلات التي ليس من شانها سوى خلق تلك التقسيمات والاستقطاب بالتفكير التي يفرضها العقل على ما يتم دراسته ومناقشته(De Bono,1990:60).

٦-التسلية:

أن من الأهداف العامة لتدريس بعض المواد العلمية ومنها الرياضيات بمراحل التعليم العام الوجدانية هي الشعور بالاستمتاع من دراسة الرياضيات وتوظيفها في جوانب ترفيهية مثل التفكير في الألغاز والمغالطات، ويدخل عامل التسلية من ضمن علم الهندسة الإنسانية (Ergonomics or human factors) هو علم يختص بدراسة التفاعل ما بين الانسان وعناصر أخرى ويستخدم المعلومات والنظريات وطرق التصميم لتحسين حياة الانسان والأداء العام، ويقوم هذا العلم بدراسة العمل والتفكير والتسلية البشرية من خلال انعكاسها في سلوكه في الاستخدام الأمثل للغرائز الأربعة وهي الحركة والإحساس والعقل والمشاعر (Karwowski,1991: 686).

أن القصص والألغاز تعد نوعا من التسلية وتدعو الى التفكير واختباره، فالألغاز مثلا تثير المتعة والتفكير في أن واحد وهي كالمسائل الرياضية من الألعاب الذهنية التي تعمل على استثارة قدرة الشخص على التفكير، وعلى تنمية وتنشيط خلايا دماغه بسرعة متزايدة، وهي تكسبه حيوية بما تقدم من تغذية راجعة، وتمكنه من التعامل مع المشكلات بسهولة واعطاء حلول ابداعية لها(الهويدي،٢٠٠٥: ١٧).

٧-اتخاذ القرارات:

يعد اتخاذ القرار أحد مهارات التفكير المهمة في الحياة، ويمكن أن نستخدم في اتخاذ القرار الإبداع الجاد بحيث يشكل رفض النظرة البديلة مصدر قوة للقرار، حيث أنه لكل قرار درجة معينة من عدم الثقة، وثقة القرار الذي لا يقدم بدائل محددة أنما هي ثقة ضعيفة قد تكون ناتجة عن ضعف في الخيال، أما الثقة التي تعتمد على رؤية بدائل عدة ثم ترفضها كلها هي الثقة الحقيقية، وهناك علاقة بين الإبداع الجاد واتخاذ القرار إذ من احد تعريفات الإبداع الجاد هي قدرة صانع القرار المتفردة في تجميع الأفكار والمعلومات من أجل الوصول الى قرارات جديدة ومفيدة فهو يستطيع أن يستخدم قدراته الإبداعية في رؤية جوانب المشكلة قد لا يستطيع الأخرون رؤيتها، ربما تكون أهم مرحلة من مراحل اتخاذ القرار هي المرحلة الأولى والتي تتماشى مع الردود البديلة، ويفشل الناس غالبا بالتفكير في كافة البدائل المحتملة عند تأمل قرار ما، فهم يعتقدون أنهم يستطيعون فعل كذا أو كذا، ولا يفكرون في أنه ربما توجد أيضا احتمالات أخرى وأن كل احتمال ينقسم الى أفرع أخرى (Swartz,2000:55) .

❖ **استراتيجيات الإبداع الجاد (Serious Creativity Strategies) :**

من المميزات الرئيسية لنظرية الإبداع الجاد أنها اقترحت مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها لتنمية مهارات الإبداع الجاد، ويعرف دي بونو (De Bono) الاستراتيجية: بأنها مجموعة من الأدوات (Tools) المصممة والتي يقود استخدامها بشكل مدروس ومتعمد وواع الى ابداعات جديدة ومفاهيم جديدة

وبدائل جديدة وأفكار جديدة وادراكات جديدة والتي تقود الى الإبداع الجاد، وفي ما يلي تفصيلاً لاستراتيجيات الإبداع الجاد التي أقترحها (دي بونو)

(De Bono,1998: 101) :-

اولاً: استراتيجية التركيز (Focus Strategy) :

من النافع جداً في ايجاد افكار جديدة ان نحول التركيز في اطار المشكلة والحلول الاعتيادية، الى التركيز خارج اطارها لتوليد افكار اخرى. (Sloane,2006:98).

يعرف (دي بونو) استراتيجية التركيز هي نقطة البداية لأية جلسة تفكير ابداعي والتي تهدف الى توليد افكار جديدة، والتركيز القوي مع شيء من المهارات الإبداعية افضل من التركيز الضعيف مع مهارات ابداعية عالية، **والتركيز نوعان:**

النوع الأول: هو التركيز على مناطق عامة، ويستخدم عندما لا نعرف المشكلة أو الهدف، لكن ببساطة نبحث عن افكار في مجال واسع، وهو تركيز يومي يتضمن الاتجاهات والدوافع والعادات الخاصة بالإبداع ويكون جزء من مهارات التفكير الشخصي، والتركيز في مجالات عامة امر سهل جدا وواضح وهدفه تعميم الافكار في اطار مجال محدد ويمكن ان يكون المجال واسع او ضيق (ابو رياش، ٢٠٠٧: ٣٣٦ – ٣٣٧).

اما النوع الثاني: من التركيز فهو التركيز الهادف، الذي يكون محدداً من خلال الهدف الذي ستعمل على تحقيقه، أو المشكلة التي ستعمل على حلها بشيء من التجديد، وهو تركيز خاص. (ابو جادو ومحمد، ٢٠١٠: ٤٧٠).

يشير دي بونو (De Bono2005) إن الفرد عادة ما يفكر فقط بالمشكلات والصعوبات التي تشد انتباهه، ولكن النتائج الإبداعية القوية يمكن إن تظهر بالتركيز على امور لم نعرها اي انتباه، إن التركيز البسيط حول اشياء قد نراها غير مهمة يؤدي بنا الى الانتباه الى هذا الشيء، ومن ثم يمكن إن يكون منطلقاً لتوليد افكاراً جديدة تؤدي ابداعاً لأشياء جديدة (دي بونو، ٢٠٠٥: ٤١٨)

وقد اورد دي بونو (De Bono) ثلاثة احتمالات لأنواع الانضباط في استراتيجية التركيز وهي:

١ . تنظيم التركيز (Disciphine of Focus):

بمعنى إن تكون واضحاً جداً بما تقوم به اثناء لحظة التفكير، وبالتالي تحصل على النتيجة التي تريدها من خلال ضبط التركيز، وفي هذا المجال ثمة بؤرة تركيز يركز عليها الفرد دون غيرها.

٢ . تنظيم الطريقة (Disciphine of Method):

يشير ضبط الطريقة الى المعرفة المنضبطة لما نحاول القيام به في اي لحظة، وبالتالي تمثل الطريقة الاجراء الذي نتبعه في اثناء التركيز، ومن ثم الخطوات التي نتبعها ،ومن ثم تكون مجموعة الخطوات الاجراءات التي نقوم بها.

٣ . تنظيم الوقت (Disciphine of Time):

يشير هذا الاحتمال من الانضباط الى وضع وقت محدد، والعمل من خلال ذلك الوقت وهذا يعني إن انضباط الوقت يجعلك تركز فيما تقوم به من عمل، ومن الناحية الاجرائية فان الفرد الذي يتبنى استراتيجية التركيز يجب إن ينجز المهمة التي هو بصدد انجازها في وقت محدد ،كي يتم عملية التركيز ،ومن ثم الابتعاد عن المشتتات (ابو جادو ونوفل ،٢٠٠٧: ٤٧٢).

يشير دي بونو٢٠٠٥ (De Bono) إن هناك سببين اساسيين للتركيز، **السبب الاول:** إن التركيز يسمح لنا بالتفكير الإبداعي عن اي شيء على الاطلاق، أي إنه ليست هنالك حاجة لوجود مشكلة أو صعوبة، ولا داعي لوجود اي أحساس بفائدة محتملة، **والسبب الثاني:** إن من خلال عملية التركيز يمكن إن نحدد الهدف أو الموضوع المراد التركيز عليه وهذا يساعد بضبط نوع الافكار التي من الممكن إن نحظى بها (دي بونو، ٢٠٠٥ : ١١٤).

تتكون هذه الاستراتيجية من مجموعة من الإجراءات وهي كالاتي:

١ . يبدا المعلم هذه الاستراتيجية بأن يعلن عن نقطة التركيز المحددة للمهمة التعليمية . التعلمية التي سيقوم بتنفيذها من خلال كتابتها على السبورة وغالباً ما تكون نقطة التركيز مفهوم التعلم، أو مفهوم التعليم، أو مفهوم الدافعية.

٢ . يطلب من طلبته جعل نقطة التركيز التي حددت لهم بؤرة اهتمامهم وتركيزهم .

٣ . ارشاد الطلبة بضبط او تحديد اسلوب التعلم الملائم للمهمة التعليمية، التعلمية وفي الوقت نفسه الملائم لا نماط تعلمهم.

٤ . ضبط الوقت اللازم أثناء القيام بالتركيز على مهمة ما والابتعاد عن عوامل التشتت

(ابو جادو ونوفل،٢٠٠٧: ٤٧٢).

إن عملية التركيز حول نقطة محددة تقود المتعلم الى الهدفية والذي من خلاله يمكن ان تحقق التركيز الهادف الذي يكون محدداً من خلال الهدف الذي ستعمل على تحقيقه والمشكلة التي سيعمل على حلها بشيء من التجديد، إن الهدف من عملية تركيز التفكير هو حث العقل على توليد مجموعة من الأفكار الجديدة في منطقة خاصة من مناطق التركيز، **ويرى دي بونو (De Bono) إن عملية التركيز مهمة في بقاء الإبداع الجاد لسببين هما:**

السبب الاول: إن التركيز في منطقة خاصة يسمح للمتعلم بالتفكير في الموقف أو الظاهرة التي هو بصدد معالجتها، أي أننا نفكر في هذا الشيء لأننا نواجه مشكلة في نطاقها أو نرغب في تطويرها أو لمعالجة مشكلة أو صعوبة ما.

السبب الثاني: يحقق التركيز في منطقة معينة التفكير المفتوح غير المقيد، إذ عندما يضع المتعلم هدفاً محدداً لتفكيره ،فعندئذ يستطيع إن يحدد ويحصر اتجاه تفكيره في نقاط بعيداً عن التشتت (الجلاد ،٢٠٠٦: ٩٦).

يؤكد دي بونو (De Bono) إن الهدف النهائي من استخدام استراتيجية التركيز هو جعل المتعلم قادراً على توليد مجموعة من الافكار الجديدة ،وكذلك إن تكون له فكرة واضحة جداً عما يقوم به من انجاز، فاستراتيجية التركيز تتطلب التفكير في الاوجه المختلفة للموقف الذي نرغب في معالجته او ايجاد حل له، لان توجيه الانتباه اليه يمكننا من توليد افكاراً جديدة حول الشي أو المنطقة المركز عليها (دي بونو،٢٠٠٥: ١١٦).

ثانياً : استراتيجية الدخول العشوائي (Random Entry Strategy):

يعرف (دي بونو) استراتيجية الدخول العشوائي بأنها نوع من التركيز المبدع نلجأ إليه عندما نكون بحاجة إلى توليد أفكار جديدة ونختار كلمة بشكل عشوائي من بين الأفكار المطروحة للمنافسة، هذه الاستراتيجية هي الأسهل من بين الكل وهي تستعمل بشكل واسع من قبل مجموعات الإنتاج الجديدة، وكالات الإعلان، المجموعات، الكتاب والمسرحيين بشكل كثيف وعادة أناس لا يعلمون ماذا وكيف. (أبو رياش،٢٠٠٧: ٣٤١).

أما المواقف التي يمكن أن تستعمل استراتيجية الدخول العشوائي والتي تسمى أحيانا استراتيجية الكلمة العشوائية (Random Word) فهي استخدام خاص في المواقف الآتية:

الركود: عندما يفكر الإنسان مرات عدة حول الموضوع نفسه فمن الممكن أن تنفد الأفكار منه فيكون في حالة من تكرار الأفكار بأشكال مختلفة قليلاً عندئذ يكون استعمال استراتيجية الدخول العشوائي مفيداً في أيجاد أفكار بديلة.

ب- الإبداع السريع: إن استراتيجية الدخول العشوائي هي الأسرع والأبسط من بين استراتيجيات التفكير الجانبي فعندما يتطلب الأمر توليد بعض الأفكار الجديدة وسط اجتماع ما مثلاً عندها يمكن تقديم الكلمة العشوائية.

ج- المنتجات والخدمات: من المحتمل أن تكون استراتيجية الدخول العشوائي أقل فائدة من بعض الاستراتيجيات أو تغيير الأنظمة أو الإتيان بتحسينات ولكن هذه الاستراتيجية تكون فعالة جدا في تقديم الأفكار لمنتجات أو خدمات جديدة.

د- اعتبارات جديدة بشكل كلي: إذا تم استعمال استراتيجية الدخول العشوائي بشكل ماهر فيمكن لهذه الاستراتيجية أن تفتح اعتبارات جديدة بشكل كلي وان لم تكن أبدا قيد الاعتبار من ذي قبل فقد تقود إلى أفكار جديدة بسيطة (الجمعة ٢٠١١: ٤٧).

ويشير دي بونو (De Bono) إن الهدف الاساسي من استراتيجية الدخول العشوائي هو جعل الفرد يبدا من نقاط مختلفة، لان هذا يزيد من احتمالية فتح نماذج تختلف عن تلك التي قد تستخدمها عندما تبدا من المركز، إن الدخول العشوائي هو اختيار كلمة عشوائية والتي يمكن أن تحرر بطرق عدة افكاراً جديدة وتؤدي بالفرد الى اطلاق افكاراً جديدة حول التركيز الذي اخترته
(دي بونو، ٢٠٠٥: ٤٢٣).

ثالثاً: استراتيجية البدائل (Alternatives Strategy):

هناك مجموعة كبيرة من البدائل للحل المطروق تقريبا في كل مشكلة ، ولكننا عادة لا ننظر الى هذه البدائل بجدية او ما وراءها وامكانية تجريبها أو الوثوق بها لتكون هي الحل الجديد لتلك المشكلة. (Sloane,2006:98).

إن جوهر الدافعية الإبداعية هو الاعتقاد بأن هناك طرقا أخرى لعمل الأشياء وان الطريقة الحالية ليست الوحيدة لعمل هذا الشيء، **ويعتقد (دي بونو) أن البحث الإبداعي عن البدائل لايتم ألا بوجود ثلاث شروط:**

١- امتلاك القدرة على توليد البدائل.

٢- اتخاذ القرار فيما يتعلق بالتركيز على بديل واحد أو أكثر من دون البدائل الأخرى

٣- وجود الرغبة في البحث عن البدائل.

ويرى (دي بونو) أن هناك مجموعة من الدوافع التي تدفع الفرد للبحث عن البدائل، يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

١-الحاجة الواضحة (Obvious Need):

عند البدء في حل مشكلة ما، فإنك تحتاج إلى أخذ الأساليب البديلة بالاعتبار ويمكن أن تسعى إلى البحث عن تعريفات بديلة للمشكلة نفسها، وعندما تحاول الوصول إلى بعض الأهداف أو تنفيذ بعض المهام، فإنك سوف تحتاج إلى بدائل.

٢-المزيد من البدائل (More Alternatives):

غالباً ما يقال أن الجيد هو عدو الأفضل، وهذا يعني أنه عند الحصول على بديل جيد نقف ولا نبحث عن مزيد من البدائل، إننا بحاجة إلى البحث عن مزيد من البدائل لإيجاد الأفضل.

٣-التحسين (Improvement):

عندما تعتقد أنه يوجد طريقة أفضل لحل مشكلة ، عندئذ تسعى إلى طريقة بديلة لتنفيذ هذه العملية أو حل هذه المشكلة، ومفهوم الأفضل قد يعني أقل كلفة أو أكثر بساطة، أو أسرع، أو أقل أخطاء، لذا يمكن ببساطة البحث عن طرق بديلة لتنفيذ العملية أو حل المشكلة، ومن ثم تفحص هذه البدائل لنرى ما هي الفوائد التي نجنيها. (نوفل، ٢٠٠٩: ١٧٦ . ١٧٧).

وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المهمة والاساسية للإبداع الجاد، إذ إن جوهر الإبداع الجاد يكمن في البحث عن بدائل، وكذلك الرغبة في التوقف للنظر والبحث عن بدائل عندما لا توجد حاجة ظاهرة لذلك، والتوقف للنظر الى بدائل عملية مهمة حتى تكون الخطوة التالية منطقية، إن القيام بالبحث عن بدائل اخرى، بدلاً من القبول بما هو موجود لدينا من الامور العلمية، يحتم على الفرد التوقف في مجال البحث هذا، من اجل ايجاد بدائل جديدة تكون ذات اهمية كبيرة
(دي بونو، ٢٠٠٥: ٤١٩).

رابعاً : استراتيجية التحدي (Challenge Strategy):

قد تكون استراتيجية التحدي هي الأساس المهم في كل عمليات الإبداع، دون تحدٍ نكون راضين عن الأشياء كما هي وبالتالي لا نحاول القيام بتحسين الأشياء أو تغييرها(قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧: ٧٠).

حيث يهدف الإبداع الجاد إلى تحدي الافتراضات / المسلمات إذ إن الغرض من هذا النوع من التفكير هو العمل على إعادة تشكيل الأنماط عند المتعلمين.

ويرى (دي بونو) أنّ هناك عدداً من الافتراضات الأساسية تقودنا للاعتقاد بأن الطريقة الحالية يجب أن تكون الأفضل، وهذه الافتراضات هي:

١-إنّ جميع أنواع البدائل اختيرت وأن أفضلها قد تمّ اختياره .

٢-إنّ عدد من الطرائق المختلفة تشترك في المنافسة على الحل والفائز هو الذي نستخدمه.

٣-إن كان هناك طريق فإنه قد يكون وجد من قبل.

٤-إن الطريق الحالي تطور عبر الزمن ولذلك هو الافضل.

٥-إن أية طرائق جديدة هي مجازفة كبيرة في حين الطريقة الحالية معروف كيفية العمل بها
(نوفل، ٢٠٠٩: ١٨٩).

فالإبداع الجاد يهدف الى تحدي الافتراضات، إذ إن الغرض من هذا النوع من التفكير هو العمل على اعادة تشكيل الانماط عند المتعلمين، إن الافتراض بان غالبية المفاهيم التي نتعامل معها صحيحة هو الافتراض التاريخي الذي نتعامل معه على اساس من الصحة دون النظر الى جوانب تحسنه فيها، وليس الصحة المستندة اساساً الى نوع التقويم، أن مفهوم التحدي ينطوي على تحدي الحدود والمعوقات وصحة المفاهيم، إذ ليس بالضرورة إن تكون خاطئة بقدر ما يكون الهدف هو اعادة تشكيل الانماط.

لذا فان استراتيجية التحدي تعد من اهم العمليات الاساسية للإبداع الجاد ، فاستراتيجية التحدي ليس هجوماً، ولا نقداً، ولا محاوله لمعرفة عدم ملائمة امر ما، فهي تحدي للتميز، اي بمعنى هل إن هذه الطريقة هي الوحيدة ؟ يفترض التحدي الإبداعي إن شيئاً ما يتم بطريقة معينة لأسباب موجودة من قبل وربما تكون ما زالت موجودة، او غير موجودة، وفي كل الاحوال هنالك طريقة افضل لعمل الاشياء.

ويؤكد دي بونو(De Bono) إن استراتيجية التحدي يمكن إن تطبق وفقاً للإجراءات الاتية:

١ . تحدي الافتراضات (الحلول) التقليدية للمشكلة المطروحة.

٢ . استخدام المجازفة عند تحدي مفهوم ما، ومن ثم محاولة التفكير خارج الصندوق.

٣ . اطرح مجموعة من البدائل المثيرة والتي تبدو احياناً غير تقليدية.

٤ . تحدي الحل او البدائل المطروح لمعالجة المشكلة المطروحة.

٦ . اسعي لتحسين الافكار المولدة من قبل المجموعة.

يوضح (دي بونو) الى إنه هناك علاقة وطيدة بين التحدي والبدائل، إذ من خلالها تتلمس البدائل ، كما إن هنالك علاقة بين التحدي ونقطة التركيز لأننا نستطيع إن نتحدى اي شيء، كما إنه من الضروري الاعتقاد بأن استراتيجية التحدي ليست هجوماً على المفاهيم وهذا الاعتقاد مهم لسببين هما:

أ . إذا كنا نتعامل مع التحدي على إنه عملية نقد فانه سيكون التحدي موجهاً فقط لتلك الوسائل التي يمكن إن نرى فيها اخطاءً وعيوباً ومشكلاتٍ، وهذا الطرح يحدد مجال الوسائل فقط، إذ إن استراتيجية التحدي تعمل على تحدي كل ما يتعلق بالمفهوم.

ب . إذا تم الاعتقاد على أَن التحدي هو عملية هجوم فسيكون هنالك دفاع من الطرف الاخر، وستبرز مشكلة جديدة وهي المجادلة التي لا تقود الى نتائج ايجابية، وباختصار فان استراتيجية التحدي تعترف بان الطريقة الحالية قد تكون الافضل لكن يجب إن نقوم بتحدي هذه الطريقة (نوفل،٢٠٠٩: ١٨٩ – ١٩٠).

خامساً : استراتيجية الحصاد (Harvesting Strategy):

المفكرون المبدعون يستطيعون أن يصبحوا جيدين تماما في استخدام الاستراتيجيات الأساسية للإبداع الجاد، إذ يمكن أن تكون هذه الاستراتيجيات مسلية أو مثيرة ، وأحيانا تنتج نتائج مبدعة، (نوفل ،٢٠٠٩:

١٩٥) ان بعض الناس في دورة التفكير الإبداعي يخرجون بنتائج ضئيلة، لأنه في نهاية جلسة التفكير الإبداعي عادة تؤخذ الأفكار المحددة حسب والتي تبدو عملية وذات قيمة ومعنى، لكن هذا جزء من النتاج الحقيقي للإبداع، وفي الوقت نفسه يمكننا ان نصبح أكثر مهارة وملاحظة للأفكار الجديدة، والمفاهيم الجديدة التي تظهر، فعندما يبدأ بالحصاد يكون مهماً ان نمتلك أفكاراً واضحة لما تم التدرب عليها في الجلسة الإبداعية، (ابو جادو ومحمد،٢٠١٠: ٤٧٦) إن استراتيجية الحصاد هي طريقة متعمدة ومقصودة نحاول من خلالها إن نجمع النواتج الإبداعية التي ظهرت خلال الجلسة الإبداعية، بحيث نتمكن من تصنيف الجهد الإبداعي الى فئات متنوعة، ونستخدم الحصاد بوصفه دليلاً على تصنيف الجهد الإبداعي، ومن الادوات التي تستعمل في استراتيجية الحصاد ما يلي:

قائمة الحصاد:

البنود او الفقرات في هذه القائمة هي نوافذ للنظر من خلالها على نواتج الإبداع ونحن ننظر من خلال نافذة محددة ،ونضع ما الذي نراه، حيث نرى من خلال هذه النوافذ:

أ . **الافكار المحددة:** هذه نافذة الافكار التي تبدو ذات قيمة عملية ومفيدة، وهذا ربما هو الذي يبحث عنه الإبداع الجاد

ب . **بدايات الافكار:** عبر هذه النافذة ترى بدايات الافكار سواء كانت جيدة ام سيئة، إذ إن الافكار نادرة الاستعمال هي افكار غير مرغوبه، مثل الافكار غير القابلة للاستخدام ،لكن احياناً تبدو مثيرة او غير عادية ،او قيمة، ونحن ندون هذه الافكار.

ج . **المفاهيم:** ربما تظهر المفاهيم مباشرة، وعلى الرغم من ذلك نادراً ما نستطيع وضع عنوان للتقدم الإبداعي، وفي عملية التذكر عادة من السهل استخراج الافكار التي استخدمت، وكذلك الجهد المبذول في استخراج الافكار التي تكون خلف الافكار التي وضعت في العنوان، إذ من المحتمل استخراج عدة افكار من فكرة واحدة، فالأفكار مهمة جداً ،لان احدى هذه الافكار قد تكون مهمة ،ثم من الممكن عادة إن نجد طريقة بديلة لجعل هذه الافكار قابلة للتطبيق.

هـ . **المناحي:** المنحى هو طريقة واسعة للنظر الى المشكلة او الموقع، ويمكن إن ندعوها قاعدة للأفكار، او الارادة، وفي النهاية يجب أن نعمل قائمة مختلفة للمناحي التي اقترحت او استعملت، وللتعامل مع هذه الافكار من الضروري استخراجها عند ذكرها مباشرة كي لا تضيع.

د . **التغييرات:** التغيير من الملاحظات الجديرة بالاهتمام، وهذا التغيير في الاتجاه او في المفاهيم قد يكون التغيير في كيفية النظر للأشياء ،واحياناً يحدث التغيير بشكل مفاجئ، وفي احياناً اخرى يحدث تدريجياً، حتى إن الناس يشاركون بشكل غير واع في كيفية التغيير الضخم الذي يحدث .

و . الصفة المميزة(النكهة): الصفة المميزة لجلسة الإبداع تعود بشكل عام الى جوهر الافكار ،ففي بعض الجلسات يغلب عليها بشكل واضح الصفة المميزة للإبداع ،وتتبع القيمة المميزة للأفكار من الملاحظة التي تساعد في اكتساب صفة اخرى للإبداع (نوفل، ٢٠٠٩ : ١٩٧- ١٩٨).

سادساً: قبعات التفكير الست (Six Thinking Hats)

ان القبعات الست هي تقسيم للتفكير الى ستة انماط واعتبار كل نمط قبعة يلبسها الانسان أو يخلعها حسب طريقة تفكيره في تلك اللحظة، ولتسهيل الامر فقد اعطى (أدورد دي بونو) لون مميزاً لكل قبعة لنستطيع تمييزه وحفظه بسهولة، وتستخدم في طريقة تحليل تفكير المتحدثين أمامك بناءاً على نوع القبعة التي يرتدونها والقبعات هي:

١. القبعة البيضاء ترمز الى التفكير الحيادي
٢. القبعة الحمراء ترمز الى التفكير العاطفي
٣. القبعة السوداء ترمز الى التفكير السلبي
٤. القبعة الصفراء ترمز الى التفكير الإيجابي
٥. القبعة الخضراء ترمز الى التفكير الإبداعي او الإبداع الجاد
٦. القبعة الزرقاء ترمز الى التفكير الموجه ،التحكم بالعمليات واتخاذ القرار،

(دي بونو ٢٠٠١أ: ٨-٩)

❖ **الفرق بين الإبداع الجاد والتفكير العمودي:**

أن الاعتقاد السائد بأن التفكير العمودي التقليدي هو الشكل الوحيد للتفكير الحقيقي الفعال، ولكن من المفيد ايضاح اختلاف طبيعة التفكير العمودي عن الإبداع الجاد، فقد قدم دي بونو (de Bono) مجموعة من الفروق بين الاثنين في كتابه التفكير الجانبي: الإبداع خطوة خطوة (Lateral thinking : Creativity step by step) والجدول الاتي يبين هذه الفروق:

جدول(١)

الفرق بين الإبداع الجاد والتفكير العمودي

الإبداع الجاد (الجانبي)	التفكير العمودي (الرأسي)
- توليدي (Generative) ويهتم بالثراء (Richness)، وفيه يقوم الفرد بتوليد طرق بديلة عدة قدر استطاعته.	- انتقائي (Selective)، يهتم بما هو صحيح وينتقي طريقاً واحداً للنظر إلى الموقف.
- يتحرك الإبداع الجاد من اجل توليد اتجاه	- يتحرك التفكير العمودي فقط اذا كان هناك

وليس من اجل اتباع اتجاه ما.	اتجاه محدد واضح تجاه حل المشكلة.
– يكون محفزاً (Provocative)، شمولياً وثاباً.	– يكون تحليلياً (Analytical)، تسلسلي.
– الإبداع الجاد يحدث بشكل قفزات، الخطوات ليست بالضرورة ان تكون متتابعة، ربما يقفز الفرد الى الامام الى نقطة جديدة ثم يبدأ بملىء الفراغات بعد ذلك.	– التفكير العمودي متتابع، يتحرك الفرد الى الامام خطوة واحدة في كل مرة تتبع مباشرة من الخطوة السابقة لها وترتبط معها بشدة.
– في الإبداع الجاد لا توجد صورة سلبية الطريق النهائي لا يمكن ان يمر خلال المنطقة الخاطئة، ولكن عند المرور خلال هذه المنطقة سيكون من السهل على الفرد اكتشاف الطريق الصحيح.	– يستخدم الفرد الصورة السالبة (Negative) من اجل غلق طريق معين، أحيانا يكون من غير المفيد أن نذهب خلال منطقة خاطئة من اجل الوصول إلى موقع يمكننا منه رؤية الطريق الصحيح.
– في الإبداع الجاد يرحب الفرد بأية فرصة تتدخل وتقتحم تفكيره (فرصة دخيله)، المرء يرحب بالتأثيرات الخارجية لفعلها التحفيزي، فكلما زادت مثل هذه التأثيرات التي ليست ذات علاقة كلما كانت هناك فرصة لتغيير النموذج الذي تم بناءه.	– في التفكير العمودي يركز الفرد ويستبعد ما هو ليس بذي علاقة. التفكير العمودي هو اختيار وانتقاء عن طريق الاستبعاد، النظر الى الاشياء ذات العلاقة يعني ادامة واستمرارية النموذج الحالي.
– في الإبداع الجاد ربما تتغير التعاريف كشيء ما ينظر اليه بطريقة واحياناً اخرى بطريقة اخرى، التصنيفات والفئات ليست ثابتة ولكنها معالم تساعد على الحركة.	– فئات وتصنيفات وتعريفات التفكير العمودي تكون ثابتة فهي مفيدة فقط عندما تكون متسقة لأنه يعتمد على تعريف وتحديد شيء ما كعضو في فئة او استبعاده من تلك الفئة.
– الإبداع الجاد يستكشف الاحتمالية الاقل.	– يتبع التفكير العمودي الطرائق الاكثر احتمالاً.
–يحاول الفرد النظر الى اقل الطرق وضوحاً بدلاً من الطرق الاكثر احتمالاً.	– حيث يتحرك الفرد الى الامام على طول طريق واسع والذي يؤشر بالاتجاه الصحيح.
– عملية احتمالية (Probabilitic) فربما لا يكون هناك جواب على الإطلاق، انه يزيد من	– عملية متناهية (محدودة) (Finiteprocess)، يتوقع الفرد انه سيصل

فرص حلول الحد الأعلى ولكنه لا يتعهد بأي شيء.	إلى الحل، فهو يتعهد في الأقل بحل ذي حد أدنى.

(حسين، ٢٠٠٨: ٣٩-٤٣)، (Hellriegel, 2001: 437).

❖ **علاقة الإبداع الجاد ببعض المفاهيم:**

١-علاقة الإبداع الجاد بالتفكير الإبداعي:

إنَ الإبداع الجاد له علاقة وثيقة بالتفكير الإبداعي لكونهما يهتمان بالأفكار الجديدة، ولكن الإبداع الجاد يشتمل على الإبداع مضافا له شيء غير ابداعي، اذ ليس كل نتائج الإبداع الجاد ابداعات حقيقية وأحيانا لا تزيد عن كونها طرق جديدة لرؤية الأشياء، فضلا عن تطلب التفكير الإبداعي موهبة التعبير عن الذات بينما الإبداع الجاد مفتوح أمام أي شخص يهتم بالأفكار الجديدة (دي بونو، ٢٠١٠: ٧).

وقد سئل (دي بونو) هل أن الإبداع الجاد هو نفسه التفكير الإبداعي فأجاب بالنفي رغم أن الإبداع الجاد عملية ابداعية، لكنه لا يعنى بفوضى التفكير الإبداعي، بل أنه موجه نحو استكشاف أفكار جديدة فكلمة الإبداع تحمل معنى واسع جدا وتتضمن خلق أو ابتكار شيء جديد ولأول مرة، ولكن ذلك لا يعني خلق الفوضى شيء ابداعي، حيث أن العديد من الفنانين هم مصممون فهم ينتجون ضمن نفس الإدراكات والمفاهيم وأساليب التعبير ذاته، لذا من المحتمل أن هنالك تعبير ضئيل جدا في الإدراكات والمفاهيم التي هي مركز الإبداع الجاد (De Bono,1998:2).

ويمكن تلخيص الفرق بين الإبداع الجاد بالتفكير الإبداعي بالاتي :-

١-يرى (دي بونو) إن التفكير الإبداعي هو حالة خاصة من الإبداع الجاد يرتبط بمن يمتلكون الموهبة، بينما الإبداع الجاد يمارسه أي شخص عادي ولا يرتبط بمجال معين، بل يصلح لكل مجالات الفكر والعمل.

٢-يشمل الإبداع كل شيء، ويركز على تغيير المفاهيم والادراكات التي أصبحت أنماطاً بحسب التقادم التاريخي والخبرات السابقة، بينما الإبداع الجاد يعتمد بشكل مباشر على المعلومات المنظمة ذاتياً، فهو يعمل على تحويل الأنماط بطريقة غير اعتيادية أو منظمة.

٣-يشترك الإبداع الجاد والتفكير الإبداعي في حرصهما على الأفكار الجديدة، ولكن الإبداع الجاد لا يتوقف عند حدود الأصالة، فليس نتائج الإبداع الجاد كلها ابداعات اصيله فهي طرائق جديدة لرؤية الاشياء (De bono,1970:98).

وعلى هذا الاساس يشير دي بونو (de Bono 1979) ان مصطلح الإبداع الجاد والتفكير الإبداعي غير مترادفين اطلاقاً على الرغم من كون الافكار الجديدة هي النتيجة النهائية للاثنين.

.(De bono,1979: 86)

٢- علاقة الإبداع الجاد بالعصف الذهني:

يقصد بالعصف الذهني: بأنه جلسة تعليمية يقوم على أساس تقديم المادة التعليمية بصورة مشكلات تسمح للمتعلمين بالتفكير الجماعي لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول .(Osborn,2001:151-152)

ويعد العصف الذهني من أكثر الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع والمعالجة الإبداعية للمشكلات في حقول التربية والتجارة والصناعة والسياسة.اذ ظهر أسلوب العصف الذهني في سوق العمل، إلا أنه انتقل إلى ميدان التربية والتعليم وأصبح من أكثر الأساليب التي حظيت بعناية الباحثين والدارسين المعنيين بالتفكير الإبداعي (جروان ،٢٠٠٢: ١١٥).

اذ يقوم المعلم خلال جلسة العصف الذهني بتقسيم الطلاب إلى أكثر من مجموعة ثم يطرح عليهم مشكلة تتعلق بموضوع الدرس، بعدها يقوم الطلاب بإعطاء حلول متنوعة للمشكلة ويرحب بها كلها مهما كانت، ومن ثم تسجيل الأفكار كلها على أن لا يسمح بنقد تلك الأفكار وتقويمها إلا في نهاية الجلسة بوساطة المعلم و الطلاب، وبالتالي يتم توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة، وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أي وضع الذهن في حالة من الإثارة و الجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح (الكبيسي ، ٢٠٠٨: ٥).

ويقول (دي بونو) ان جلسة العصف الذهني تشجع على استخدام الإبداع الجاد، اذا تعمل على تحفيز الأفكار، و تطبيق مبادئ وتقنيات الإبداع الجاد والتخلص من قيود التفكير الرأسي (De bono,1970,p105).

٣- علاقة الإبداع الجاد بحل المشكلات:

يشير (دي بونو) الى ان مصطلح حل المشكلات يفترض وجود مشكلة ما يجب الاستجابة لها، وانه يمكن حلها، وهذا الافتراض يقلل من المواقف والمشكلات التي لا يمكن حلها، الا انه احيانا لا يمكن حل المشكلة عن طريق ازالة المسبب، فيقول (دي بونو) قد نحتاج الى حل المشكلة ليس بإزالة السبب فقط، لكن برسم الطريق الى الامام وان ظل المسبب موجودا
(عبد الهادي، ٢٠١٠: ٢٣٠).

ولقد كتب (دي بونو) في نظريته بشكل موسع عن عملية الإبداع الجاد، اذ يرى ان العديد من المشكلات تتطلب منظورات مختلفة لحل المشكلة بنجاح، وتوليد حلول جديدة لها، وفكرته الاساسية هي ان

نذهب بعيدا وبشكل مقصود عن التفكير الخطي، ونسعى الى تمديد سعة الاعتبارات ضمن مجال الحل من اجل احداث احتمالية ايجاد طرائق حل افضل (الذيابي ، ٢٠١٣: ٥٥).

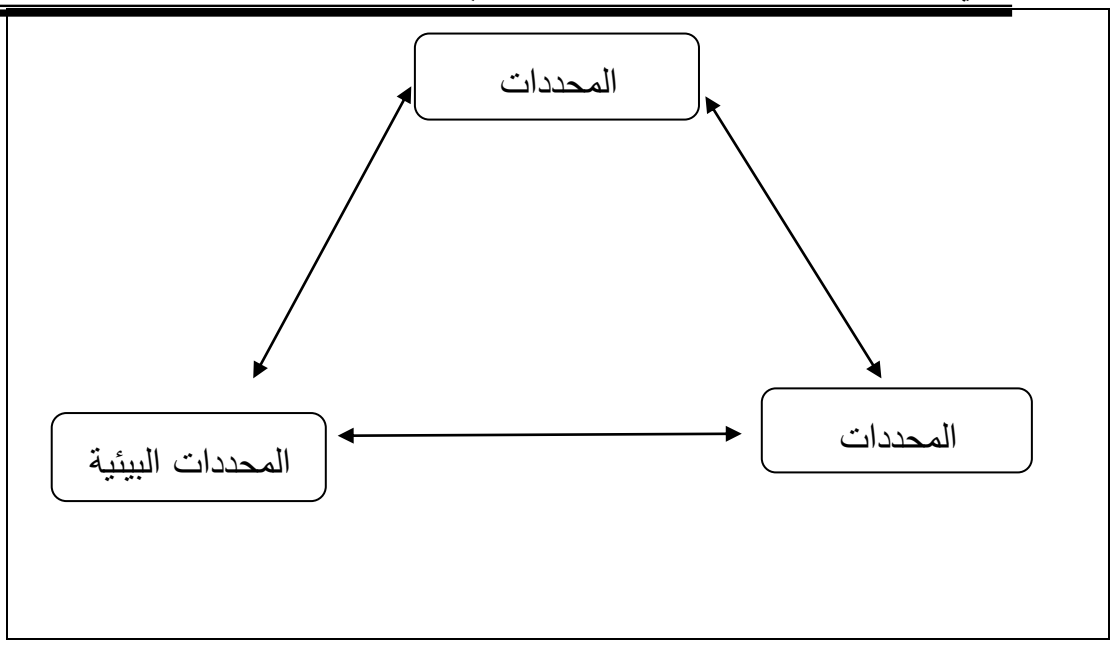
وان الشخص وان لم يكن لديه الدافع او الحافز لتوليد افكار جديدة فان المشكلات هي التي تجبره على فعل ذلك فالمشكلة ليست امرا يتطلب حل بورقة وقلم بل انها تمثل الفرق بين ما يملكه الشخص وما يريده ، وربما امر يتخذ ليتجنب شيئا ما ،او الحصول على شيء ما، او التخلص من شيء ما (De bono,1990: 58) ويعد (دي بونو) استخدام طريقة الإبداع الجاد، لحل المشكلات اقرب الى حل مشكلات الحياة الحقيقية. (عبد الهادي ،٢٠١٠: ٢٣٤).

المحور الثاني: التنظيم الذاتي المعرفي (Cognitive Self- Regulation):

❖ مفهوم التنظيم الذاتي المعرفي:

يشير التنظيم الذاتي المعرفي الى قدرة الفرد على فهم ما تعلمه والسيطرة عليه، أي امتلاك قدرة على تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تسهل عملية التعلم(Kopp,1982:199).

فالتعلم المنظم ذاتيا يصل الى الدرجة التي يستطيع فيها الطالب استعمال عمليات ذاتية (شخصيه) للقيام بتنظيم السلوك وبيئة التعلم استراتيجيا، فخلاصة الصيغة النهائية كما بينهما (باندورا) بقوله" ان السلوك حصيلة المصادر المنظمة ذاتيا والمصادر الخارجية التي لها تأثير" (Bandura,1986:454)، وان التنظيم الذاتي المعرفي يحدد التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية لتحقيق أهداف معينة، ويهدف إلى تقديم وصف لسبب ما، وكيفية اختيار العمليات المنظمة ذاتياً، وبناء الاستجابات نتيجة استعمال استراتيجيات معينة، ويهتم بالتركيز على ما يدفع الطلبة لاستعمال التنظيم الذاتي، وتحديد العمليات التي يستعملونها لتحقيق الوعي والإدراك وتحقيق المهمات والأهداف الأكاديمية (Missildine, 2004: 11)، **والشكل (١) يوضح ذلك.**



الشكل (١) محددات استراتيجية التنظيم الذاتي (Bandura1977:24).

ويساعد التنظيم الذاتي على تحقيق امكانيات الفرد والتحكم بالأمور والسيطرة عليها والقدرة على التفكير الايجابي،(كينان،١٩٩٥:٥٩)، وكما يرى (زيمرمان) ان التنظيم الذاتي يجري بأسلوب تبادلي بين المحددات الشخصية(الذات) والسلوكية والبيئية، ويحدث التنظيم تبعاً لدرجة استخدام المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم.(zemmerman,1989: 48).

حيث يُستعمل مصطلح التنظيم ذاتي المعرفي لوصف مداخل التعلم المستقلة والفعالة والمرتبطة بالنجاح داخل وخارج المدرسة، وهو يعد عاملاً أساسياً، ومحوراً يرتكز عليه التحصيل الدراسي، ويشير إلى الأفكار والمشاعر المتولدة ذاتياً والأحداث المخطط لها والضرورية لتؤثر على تعلم الطالب ودافعيته، فالطالب المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم ويكون مدفوع ذاتياً، ويعرف إمكانياته وحدودها، وبناءً على هذه المعرفة، فهو يضبط وينظم عمليات التعلم، ويعدلها لتلائم أهداف المهمة لكي يحسن الأداء والمهارات خلال الممارسة، وأن التنظيم الذاتي المعرفي يتمثل في عملية توليد الأفكار وتحويل المشاعر والأفعال من خلال التخطيط الذاتي لها لتحقيق أهداف التعلم (Ruohotie, 2002: 37).

ويشير التنظيم الذاتي المعرفي إلى العملية التي يقوم بها الطالب لتنشيط معارفه وسلوكياته وعواطفه بشكل منظم نحو تحقيق أهدافه، وكما يرى زميرمان (Zimmerman,1989) أن التنظيم الذاتي المعرفي هو الدرجة التي يكون فيها الطلبة مشاركين إيجابيين من الناحية السلوكية والدافعية في عملية تعلمهم، وأن التنظيم الذاتي المعرفي عملية يتمكن من خلالها الطلبة مباشرة بتوجيه ومراقبة عملية التعلم الخاص بهم، فالطلبة المنظمون ذاتياً يستطيعون إدارة خبرات التعلم الخاصة بهم وأنهم يشتركون في خصائص تدل على أنهم منظمون ذاتياً في عملية التعلم

.(Zimmerman, 1989: 31)

ويرى (باندورا) أَنَّ التنظيم الذاتي المعرفي يعني قابلية الفرد على التحكم بسلوكه الخاص فالناس لديهم القابلية على التحكم بسلوكهم، ويصبح التنظيم ذاتياً عندما يكون لدى الفرد أفكاره الخاصة حول ما هو السلوك المناسب أو غير المناسب ويختار الأفعال تبعاً لذلك

.(Rutledge, 2000: 4)

فالتنظيم الذاتي يعد الوسيلة التي يستعملها المتعلم لتدبير أفكاره وتنظيمها وتحويلها إلى مهارات مستعملة في التعلم، وهو عملية مستمرة في إظهار مدى التقدم نحو الهدف، والتحقق من النتائج، وإعادة توجيه للجهود غير الناضجة (Berk,2003:124)، ويشير أيضا إلى أنشطة المتعلم المعرفية التي تساعده على اختيار المعلومات، وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة تحت عنوان مختصر أو انتقاء فكرة رئيسة أو مبدأ أساسي، وكذلك تنظيم بيئة المتعلم بما يجعله يصل إلى درجة التمكن وذلك يحتاج للمزيد من الجهد العقلي(Pintrich&Degroot,1990:40)، في حين يرى كل من (Pressley&Meter1991) أن التنظيم الذاتي المعرفي يتمثل في قدرة المتعلم على التخطيط لسلوكياته الخاصة بالتذكر وتقويمها وتوجيهها(Pressley&Meter1991:196) أما(Rosenthal,2000)، فيرى أن التنظيم الذاتي يشير إلى القدرة والرغبة في استعمال الاستراتيجيات المعرفية وضبطها بفاعلية (Rosenthal,2000:204) أما جانيه فيفسر التنظيم الذاتي المعرفي تبعاً للتنظيم الهرمي للمكونات الفرعية التي تتألف منها، وهذا ما نسميه بالبنية (Struture) (الزند،٢٠٠٤، ٩٢) كما يشير التنظيم الذاتي المعرفي إلى الإدراك الواعي عند الفرد، وفهمه لأداء العمل والقدرة على اختبار النفس في مدد نظامية، وقد أكدت نتائج معظم الدراسات والأبحاث أن القدرة على التنظيم تتطور بشكل بطيء سواء عند البالغين أو الأطفال، كما بينت النتائج أن هناك علاقة بين المعرفة الصريحة ودقة المراقبة أو التنظيم الذاتي بين الأطفال والكبار، وأن هذه العملية يمكن تنميتها من خلال التدريب والممارسة العملية (Gregory,Sshraw,1994:145).

يُعد التنظيم الذاتي مهماً بسبب التأثيرات التي يمتلكها على النتاج السلوكي والتعليمي، حيث تحوي عملية التنظيم الذاتي الوسائل التي من خلالها يتم الاشتراك الفعال للطلبة السلبيين في التعليم الأكاديمي، لأن الطلبة يحتاجون لرؤية التعليم بوصفة نشاطاً يقومون به بأنفسهم بأسلوب تفاعلي نشط، أكثر من حاجتهم لرؤية التعليم كعملية تحويل الحدث الذي يحدث لهم كنتيجة للتدريس (Zimmerman,2001:25) حيث يستعمل التنظيم الذاتي المعرفي في مساعدة الطلبة على تطوير الاتجاهات المعرفية وتحفيز المشاعر والأفعال حتى ينجزوا أهدافهم التعليمية (Pintrich,2000:68) ويمثل قدرة الطالب على تطوير المعرفة، والمهارات والاتجاهات التي يمكن أن تنتقل من مواقف تعليمية يتم فيها اكتساب هذه المعلومات إلى مواقف

العمل، ويشير إلى دمج المهارة مع الإرادة (Montalvo & Gonzalez, 2004:2) وركز بعض الباحثين على تناول التنظيم الذاتي المعرفي بكونه مفهوماً وصفياً، بمعنى أنه يصف خصائص الطلبة المنظمين لتعلمهم ذاتياً من خلال عدد من المحكات منها إنهم :-

١- أكثر مبادأة إذ يظهرون مثابرة غير اعتيادية في المهام التعليمية.

٢- ذوو ثقة في ذواتهم ، وأنهم يمتلكون خططاً وبراعة في تناول المشكلات.

٣- يمارسون ردود أفعال إيجابية تجاه نواتج أدائهم للمهام (الحسينان ، ٢٠١٠ :١٦).

❖ **مميزات التنظيم الذاتي المعرفي:**

١- يطور عملية التعلم بحيث يصل الطالب إلى أقصى نمو يؤهل له الفروق الفردية التي تميزه عن غيره من الطلبة بمساعدة على التحصيل إلى أقصى درجة ممكنة.

٢- يطور أهداف عملية التعلم ويحدد أهداف واقعية لكل طالب بحيث يجد كل طالب أهدافاً تعليميةً تناسب حاجاته وقدراته.

٣- يوفر خصوصية أخلاقية لعملية التعلم حتى يتلقى كل طالب التوجيه والرعاية والإرشاد في جو من الثقة والأمن بعيداً عن التشهير والإحراج.

٤- يوفر دافعية قوية للطلبة من خلال توفير التنوع في المواد التعليمية والأنشطة والأهداف.

٥- يعطي فرصة للمعلم لمتابعة كل طالب مما يمكن المعلم من حصول على فهم أفضل للطالب من اطلاعه على واقعه وحاجته وقدراته وسرعة تعلمه ونوع النشاطات التي يختارها.

٦- يعود الطالب على الاعتماد على النفس فتقوى بذلك شخصيته ويتولد لديه الميل إلى الابتكار.

٧- يعود الطلبة على مواجهة المشكلات والعمل على حلها مما يكون له الأثر الايجابي على نمو الطالب.

٨- يساعد في التغلب على التكرار الممل الذي يلازم التعلم الجماعي.

٩- التعلم الذاتي يعالج مشكلة الفروق الفردية ويلائم السرعات المختلفة للتعلم ويحدد مستويات التعلم لدى الطلبة ويسهل مهمة التعليم لدى المعلم ويوفر وقت وجهد المعلم والمتعلم.

١٠- يدعم ويطور عملية التعليم ويجعل دور المعلم مراقباً من ناحية ومبرمجاً للمادة من ناحية أخرى.

١١- يؤدي إلى التقدم في التعليم من المساعدة على التركيز وطول مدة احتفاظ الطالب بالخبرة المتعلمة في ذاكرته وكذلك انتقال أثر التدريب ودافعية التعلم (بدير ، ٢٠٠٨: ١٢٧).

❖ **مراحل استعمال التنظيم الذاتي المعرفي:**

١-**مرحلة التفكير والتخطيط (التجهيز)**: ويمكن أن يطلق على هذه المرحلة مرحلة التخطيط ووضع الأهداف، إذ تتعلق بالتخطيط الجيد للوقت والجهد المطلوب لعملية التعلم.

٢-**مرحلة الأداء:** وفي هذه المرحلة يتم الضبط الذاتي والملاحظة السلوكية بوصفها عناصر أساسية في مرحلة الأداء، ثم يقوم الطالب بتنفيذ الاستراتيجيات التي اختيرت في مرحلة التفكير.

٣-**مرحلة الضبط والتنظيم:** وتشير هذه المرحلة إلى محاولة تنظيم الطالب للجوانب المعرفية والدافعية والسلوك والبيئة من أجل تحقيق الأهداف التي حددت في مرحلة التفكير والتخطيط ، **وتتضمن هذه المرحلة ما يأتي:**

أ- **الضبط المعرفي:** ويتضمن إعادة ترتيب المعلومات بما يجعل عملية التعلم أيسر، واختيار الاستراتيجيات المعرفية المناسبة لعملية التعلم .

ب- ضبط الدافعية: وتتضمن تنشيط ودفع مشاعر الملل والتعامل مع العقبات التي يمكن أن تواجه عملية التعلم ومن الوسائل التي يستعملها الطالب حوار الذات أو إقناع الذات بالقدرة على الفعل.

ج- ضبط السلوك: ويتمثل في محاولة الطالب لتنظيم سلوكه وملاحظته له من خلال استراتيجية المساعدة الأكاديمية، واستراتيجية إدارة الوقت.

د- الضبط البيئي: ويشير إلى ضبط الطالب للبيئة المادية والاجتماعية والنفسية التي يتم فيها التعلم لكي تساعده على تركيز الانتباه، وهي من الاستراتيجيات المهمة في التعلم المنظم ذاتياً.

٤- **مرحلة التقويم الذاتي:** وتستعمل في هذه المرحلة التغذية الراجعة التي تتضمن التقييمات الذاتية وإصدار الأحكام على ما تم تعلمه، ومقارنة أداء المهمة ببعض المعايير أو الأهداف التي وضعت سابقاً لعملية التعلم، وقد يبحث الطالب في هذه المرحلة عن أسباب الأخطاء التي وقع فيها (Zimmerman,2002: 64-71).

❖ **درجات التنظيم الذاتي المعرفي:**

١-**التنظيم الأولي:** وهو يركز على الخصائص الفيزيائية للمثير المراد تذكره (كالمكان أو زمان أو المثير).

٢-**التنظيم الثانوي:** وهو يستند الى الخصائص الترابطية للمثير.

٣-**التنظيم الذاتي:** الذي يقوم به المتعلم ذاتياً، وذلك عندما لا تتضمن خصائص واضحة، ولكن هذه الخصائص يختلف إدراكها من شخص لآخر. (Zimmermah1994:97)

❖ **خطوات تحسين التنظيم الذاتي المعرفي:**

يتفق كل من زيمرمان، وهاملتون، وجاتالا، وماك كومبس (Zimmerman,1989:333) و(Hamilton&Chatala,1994:109) و(McCombs,1989:16) على مجموعة خطوات تساعد الطلبة على تحسين التنظيم الذاتي المعرفي لديهم وهي:

١- التخطيط للهدف (Goal Planning):

يمكن مساعدة الطلبة على وضع أهداف متحدية ومحددة وقريبة، بحيث يحدد الطلبة أهدافهم، واضعين توقعات واقعية لما يستطيعون إنجازه من أهداف، لأنه بتحقيقها يتوافر لديهم معلومات حول قدراتهم، ويتكون لديهم صورة عن أنفسهم كمتعلمين قادرين على توجيه أنفسهم وقادرين على تنظيمها.

٢- التخطيط للاستراتيجيات (Strategy Planning):

في ضوء تحديد الطلبة للأهداف يقومون بوضع خطة لتحقيقها تتضمن الاستراتيجية الملائمة لإنجازها، ويتوقف اختيار الاستراتيجية على طبيعة الأهداف وذخيرة الطلبة من الاستراتيجيات ومتغيرات الموقف.

٣- تنفيذ الاستراتيجية (Strategy Implementation):

يحتاج الطلبة خلال هذه المرحلة إلى أنموذج الخبير الماهر كما يحتاجون إلى تغذية راجعة وتوجيه في أثناء تنفيذهم لخطوات الاستراتيجيات بأنفسهم.

٤- الناتج الاستراتيجي (Strategy Outcome):

وتعتمد جودة الناتج الاستراتيجي على مدى تحديد الأهداف، والعزو الاستراتيجي للطلبة واستعمالهم للمعايير الملائمة لتقويم مستوى نجاحهم في ضوء معايير تقويمية ذاتية، أي في ضوء معايير تحسنهم الذاتي.

٥- التعزيز الذاتي (Self-Reinforcement):

حيث يقوم المعلم بنمذجة التعزيز الذاتي للأهداف التي أحرزت مما يقوي الرابطة بين ما يبذله الطالب من جهد ولاسيما في إحراز تلك الأهداف(عبد الفتاح،٢٠٠٥، ١٣٤)،وقد أعطى علماء النفس المعرفيون أهمية للتعزيز الذاتي، وعدوا دوره مهماً، وهو يحل محل التغذية الراجعة، ومن خلال التعزيز يمكن تحقيق الهدف المراد من التعلم(الزند،٢٠٠٨، ٢٣٨)، لذلك من الواجب والضروري أن تدرس استراتيجيات التعلم والتدريس للطلبة على نحو صريح، بدءً من الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية، وأن يستمر خلال المرحلة الثانوية والتعليم العالي، وأن الغرض الرئيس لتعليم الاستراتيجيات هو أن يتعلم الطلبة التنظيم الذاتي المعرفي، لغرض تنظيم تعلمهم، وأن يتعلموا الاعتماد على أنفسهم، لأن نجاح الطلبة يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم، وأن يراقبوا تعلمهم لكي يكونوا على وعي بكيف يتعلموا ؟ وكيف يتذكروا ؟ ولذا يجب إعطاء الطلبة وقتاً واهتماما لتعلمهم مهارات السلوك الاستراتيجي(جابر،١٩٩٩: ٣٠٧).

❖ **صفات الطلبة ذوي التنظيم الذاتي المعرفي:**

لا يحتاج المتعلم المستقل (الذي يعتمد على نفسه) إلا لاهتمام قليل من قبل المدرسين، فهو يعرف كيف يتبنى استراتيجيات التعلم، ويأخذ منها ما يناسبه، ويفهم كفاءته في مجالات محددة، وسوف يكرس جهده لتحقيق أهدافه الدراسية، مثل هكذا أنواع من الطلبة يملكون رغبة أو قوة الاختيار بحرية، ويمكن وصفهم بأنهم متعلمون، منظمون ذاتياً(Zimmerman,1989,33).

فقد ذكر (باندورا) مميزات أصحاب التنظيم الذاتي للمعرفة ويصفهم بأنهم:

١-الذين يظهرون إصرارا قويا في التعلم ولاسيما في مواجهة الفشل.

٢- اكثر احتمالية لمعتقداتهم، بإمكانية إتقان المهمة (أ) اكثر من المهمة (ب).

٣- واثقون، ستراتيجيون، ولديهم مصادر في التغلب على العراقيل.

٤- يفهمون أنفسهم وقدراتهم (نقاط القوة ومحدوديتها).

٥- يؤدون الاختبار الذاتي في المواقف (القراءة والمحاضرات والتحضير للواجب البيتي).

٦- يحددون استراتيجيات واضحة لإنجاز أهدافهم مثل إدارة الوقت.

٧- واعون ذاتيا يعرفون مدى جودة عملهم.

٨- يتحدثون عن المهمات المثيرة للتحدي من تعلم جديد له معنى.

٩- يضعون أهدافا واضحة لمستوى العمل الذي يقومون به وما سيقومون به.

١٠- مندفعون ذاتيا (الدافعية – الذاتية).

١١- يكررون حفظ المعلومات.

١٢- يستعملون مهارات معالجة على مستوى اعمق مثل إدماج المعلومات ومراقبة الاستيعاب.

١٣- يستخدمون التنظيم الذاتي وتحويل المعلومات.

١٤- يحتفظون بسجل للتقدم والمراقبة والتعزيز الذاتي.

(Social Cognitive Theory & Self- Regulated Learning ,2000)

وهناك ثلاثة مميزات للتعلم المنظم ذاتيا لها اهمية خاصة عند النفسين والتربويين بأسلوب معرفي اجتماعي هي:

أ- انه أسلوب يميز بين التأثيرات المنظمة الشخصية الذاتية والتأثيرات الصريحة مع تفسير الميزة النسبية لكل تأثير عن الآخر.

ب- انه يربط العمليات المنظمة الشخصية للطلبة بالتعلم الاجتماعي أو التجارب الأدائية سلوكيا ويستطيع تفسير تأثيرها المتبادل.

ج- انه يحدد عمليتين أساسيتين من خلالهما يتم إنجاز التعلم المنظم ذاتيا وهي (ادراكات الفاعلية الذاتية واستعمال الاستراتيجية) ويستطيع تفسير علاقاتها بدافعية الطالب وإنجازه في المدرسة الى الدرجة التي تجعل عمليات التعلم المنظم ذاتيا للطلبة عمليات يمكن ملاحظتها والتدريب عليها من خلال خبرة مخصصة بأسلوب معرفي اجتماعي (Zimmerman, 1989 :337).

كذلك ذكر زيمرمان (Zimmerman,1994) أن أصحاب التنظيم الذاتي للمعرفة يتميزون بقدرتهم على توجيه عمليات التعلم والإنجاز، وذلك من خلال وضعهم أهدافاً تتحدى قدراتهم، وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم، والاستفادة من الوظيفة الدافعية والتوجيه للتنظيم الذاتي للجهد (Zimmerman,1994:44)، ولا يحتاج المتعلم المستقل (الذي يعتمد على نفسه) إلا لاهتمام قليل من قبل المدرسين، فهو يعرف كيف يتبنى استراتيجيات التعلم، ويأخذ منها ما يناسبه ،ويفهم كفاءته في مجالات محددة، وسوف يكرس جهده لتحقيق أهدافه الدراسية، مثل هكذا أنواع من الطلبة يملكون رغبة أو قوة الاختيار بحرية، ويمكن وصفهم بأنهم متعلمون، منظمون ذاتياً(Zimmerman,1989:33).

أما ماير وونيستون (Mayer&Weinstein,1986:66) فقد وصفا الطلبة الذين يملكون تنظيماً ذاتياً بأنهم:

١- يستعملون تقنيات ومهارات تلخيص.

٢- بإمكانهم كتابة النص بصورة مبسطة.

٣- لهم القدرة على معرفة الأجزاء المهمة من المادة الدراسية والتركيز عليها.

٤- لهم القدرة على وضع الخطط للمادة الدراسية ككل (Mayer&Weinstein,1986:66).

❖ **التنظيم الذاتي المعرفي والتعلم التقليدي:**

قارن بوبي (Bobbi,1992) بين التنظيم الذاتي المعرفي وبين التعلم التقليدي أو السائد، إذ يرى أن التنظيم الذاتي المعرفي يعطي مساحة أكبر من الحرية لدى الطالب، ويعتمد على التعاون والتفاعل فيما بين الطلبة و يتيح الفرصة للاعتماد على أنفسهم في اتخاذ قرارات خاصة بهم، وينشأ عن ذلك تقبلهم المسؤولية الذاتية عن تعلمهم وهم يفكرون بطرائق تعتمد على الاستقراء والاكتشاف والإبداع ويفكرون أيضاً تفكيراً تباعدياً، لذلك فان دوافعهم داخلية مستمرة ونتيجة لذلك فان تعزيزهم داخلي ذاتي نتيجة لما يقومون به من تقييم ذاتي لتعلمهم.

أما في التعلم التقليدي فإن حرية التفكير عند الطالب محدودة بما يتطابق مع وجهة نظر المعلم، وما تفرضه طبيعة المادة وبنيتها ، ويعتمد الطلبة في التعلم التقليدي على المنافسة وعلى المعلم وتوجيهاته فيما يتعلمون ، ويغلب على التعلم التقليدي طرق التفكير التقاربي والاستنتاجي ودوافعهم خارجية وبعد ذلك

يعتمدون على التعزيز الخارجي أكثر من اعتمادهم على التعزيز الداخلي وذلك لأن تقييم التعلم لديهم يعتمد على المعلم بالدرجة الأولى، وليس ذاتياً، وهم يستعملون الكتاب والمقررات الدراسية التي عليهم حفظها، والجدول (٢) يلخص الفرق بين التنظيم الذاتي المعرفي والتعلم التقليدي.

جدول (٢)

الفرق بين التنظيم الذاتي المعرفي والتعلم التقليدي

ت	التنظيم الذاتي المعرفي	التعلم التقليدي
١	حرية التفكير والتعبير	التقييد بوجهة نظر المعلم في ترتيب المادة
٢	الاعتماد على الذات عند اتخاذ القرار	الاعتماد على المعلم
٣	المسؤولية الذاتية عن التعلم	المسؤولية قد تكون مشتركة بين المعلم والطالب
٤	الاعتماد على التفكير بطرق مختلفة : الاستقراء الاستكشاف، الإبداع، التفكير التباعدي	الاعتماد على التفكير ألاستنتاجي والتقاربي
٥	التعاون والتفاعل مع الأقران	المنافسة
٦	الدوافع الذاتية	دوافع خارجية
٧	التعزيز داخلي	التعزيز خارجي
٨	التقييم الذاتي لعملية التعلم	تقييم عملية التعلم خارجية تعتمد على المعلم
٩	استعمال وسائل متعددة في التعلم تعتمد على (المراجع، طرق بحث، وإعادة تنظيم)	اقتصار الوسائل على ما يقدم داخل غرفة الصف مثل :الكتاب، المنهاج، المقررات الدراسية)

(Bobbi, 1992 : 5-7).

❖ **التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات:**

أظهرت الأدبيات ان للتنظيم الذاتي المعرفي علاقة وثيقة ببعض المتغيرات المتعلقة بالجانب النفسي والتربوي مثل:

١- تحديد الأهداف:

إنَ الطلبة المنظمين ذاتيا يستعملون عمليات تعلم تضم نشاطات موجهة بالهدف الذي يقوم باستقصاء وتعديل ودعم أدائهم، حيث أن ملاحظة الطلبة التقدم نحو الأهداف المحددة سابقا تعزز من فاعليتهم الذاتية المدركة وتدفعهم لتقوية الجهد المنظم ذاتيا (Schunk, 1996:3) ان قدرة الطلبة على التنظيم الذاتي المعرفي من خلال تحديد أهداف فردية ملائمة لتحقيق الأهداف والمطالب الخارجية تتنوع بشدة وتختلف الفاعلية الذاتية التي تكون سريعة الانحدار (تنخفض) من خلال عدم القدرة على اتخاذ افضل الخطط القصيرة الامد (التكتيك) والطويلة الأمد للتعامل مع هذه المطالب. (Doring, et al, 1997:3).

ويعتقد ايضا انه اذا تم تحديد أهداف غير ملائمة فالعناصر المكونة الاخرى للتنظيم الذاتي المعرفي تكون غير جيدة وتعرقل اكثر من ان تساعد في الحصول على الهدف، زيادة على تأثيراتها الأخرى كتقليل الفاعلية الذاتية للفرد. (Schunk, 1990 :71).

وفي مقالة لـ (شونك، عام ٢٠٠١) ذكرت فيها ان عملية تحديد الأهداف في عملية التنظيم الذاتي لها تأثير في خصائص الهدف والعوامل الأخرى المرتبطة بالهدف واكتساب الكفاية المنظمة وهذا كله يساعد في تطوير المهمة وتعزيز الاستعمال البشري عبر مدة الحياة (Schunk ,2001:1).

وخصائص الهدف هي:

أ- الخصوصية (Specificity):

الأهداف الخاصة تعزز التنظيم الذاتي وتنشط التقويمات الذاتية اكثر من الأهداف العامة، مثل أبذل افضل ما في وسعي، تدعم الفاعلية الذاتية بتزويدها معيارا واضحاً من خلاله يتم تحديد التقدم (Bandura 1997:22,)، ثم انّها تزيد من اعتقادات الطلبة باستطاعتهم انجاز مهمة معينة بجهد معقول ورغبة اكثر لإكمال المهمة.(Schunk , 1989:831).

ب-الاقتراب (Proximity):

تتميز الأهداف بمدى بعدها في تخطيطها للمستقبل، فالأهداف القصيرة الأمد (القريبة) يتم إنجازها بسرعة وتعطي دافعية أعلى وتنظيما ذاتيا افضل من الأهداف الطويلة الأمد زمنيا (Bandura ,1997:22) .

ج-الصعوبة (Difficalty):

إنَ الأهداف الصعبة جدا لا تثير الدافعية ولا تدفع الطلبة الى المحاولة لاعتقادهم انها من المستحيلات (Schunk, 1995:1)، أما الأهداف المتوسطة الصعوبة فهي افضل في الأداء المنظم ذاتيا والدافعية (Schunk, 2001:1)ووجد الباحثون ان السماح للطلبة بتحديد الأهداف بأنفسهم عزز من دافعيتهم

وتنظيمهم الذاتي المعرفي لان الأهداف المحددة ذاتيا تستوجب او تملي التزاما عاليا بالهد (Schunk,1995 :1).

٢- التحصيل الأكاديمي:

إن الطلبة يتطلعون للتحصيل الأكاديمي لأنه غاية التعلم، ومؤشر من مؤشرات تكيفهم الدراسي والشخصي، فإذا أحرز الطالب تحصيلاً فلا بد من أن يحدد مستواه فيه إذا كان منخفضاً أو متوسطاً، أو مرتفعاً تبعاً للمعيار الذي يرجع إليه للحكم على نفسه، فالطلبة بطبيعتهم التحصيلية يميلون لأن يحرزوا درجات عالية أو يتطلعوا إلى الأساليب الدراسية أو التنظيمية لكي يحققوا ذلك المستوى من الأداء، وأن هذه الأفكار تكاد تكون مسيطرة على الطلبة في معظم الثقافات، وأن التنظيم الذاتي المعرفي أحد المتغيرات المهمة التي يمكن أن تؤثر في تحصيل الطلبة، إذ يمكن استعمالها بفاعلية أن يسهم في رفع مستوى التحصيل، وتزيد من فعاليتهم، وتحسن أهدافهم (Williams, 1996: 77)، فالتنظيم الذاتي المعرفي بكونه عملية أساسية تميز المتعلمين المستقلين وتعطي قدرة على النجاح (Doring, et al, 1997:1) فهو يسهل عملية التعلم مدى الحياة، وهو شرط أساسي لزيادة الإنجاز وتحسين نوعيته وتقوية رضا الفرد (قناعته) بعمله

(Bingham & Doring ,2002:1).

٣- المعتقدات المعرفية:

تؤدي المعتقدات المعرفية دوراً حاسماً ومركزياً في تسهيل أو إعاقة فعالية التنظيم ذاتي المعرفي، وتبعاً لذلك فإن المعتقدات المعرفية ترتبط بمثابرة الطلبة واستفساراتهم الإيجابية وتكامل المعلومات ومواجهة المجالات المعقدة، وكل هذه الصفات ترتبط بالمستويات العليا للتعلم، فإذا كان الحفظ عن ظهر قلب هو ما يؤكد ما عليه التعلم في المجتمع ، فإن المعتقدات المعرفية تصبح ذات أهمية ضئيلة، ولكن المستوى العالي للتعلم يستمر بالارتفاع في الأهمية كلما أصبح مجتمعاً متقدماً تكنولوجياً وموجهاً نحو المعلومات وفى هذا الصدد يشير كل من شومر ومارلين (Schommer & Marlene, 2006) إلى أن المعرفة الشخصية تتكون من معتقدات متعددة، ولكل معتقد من هذه المعتقدات تأثير مختلف على جانب أو أكثر من جوانب التعلم واستراتيجياته ، فكلما زاد اعتقاد الطلبة بأن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث إطلاقاً كان أداؤهم ضعيفاً، وكلما زاد اعتقادهم بأن المعرفة ثابتة لا تتغير ازداد احتمال سوء تفسيرهم للمعلومات التجريبية، ومكنت طريقة شومر لدراسة المعرفة الشخصية الباحثين من تحديد العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتعلم، فمعتقدات الطلبة عن طبيعة المعرفة يمكن أن تؤثر في استعمال الاستراتيجية المناسبة وانطلاقا أيضا من

أن المستوى في التنظيم ذاتي المعرفي ومستوى المعتقدات المعرفية يكملان بعضهما بعض وأن من يوصفون بأنهم منظمون ذاتياً متقدمو المستوى يحوزون معتقدات ماهرة دقيقة عن المعرفة وعن التعلم (Berna et al, 2009: 250).

٤. الدافعية:

تسهم الدافعية في النجاح المدرسي في جميع مستويات العمر، وهناك أشكال متعددة للدافعية في عملية التنظيم الذاتي منها : الفاعلية الذاتية، والمعتقدات، والقيمة الداخلية، والتفضيلات المعرفية.

ان التنظيم ذاتي المعرفي مرتبط ارتباطا وثيقا بمعتقدات المتعلمين وكفاياتهم حول قابلياتهم على اداء المهمات الصفية (Pintrich & De Groot, 1990 :38).

وطبقا لـ زيمرمان ومارتينز بونز (Zimmerman & Martinez Pons) يكون لدى المتعلمين المنظمون ذاتياً مزية الدافعية للمستويات العالية للفاعلية الذاتية والدافعية الداخلية على المستوى السلوكي (الاستراتيجي) ولهذا يقومون بصورة فاعلة باختبار وبناء وخلق (انشاء) البيئات الاجتماعية والمادية التي تجعل عمليات تعلمهم تصل الى الحالة المثلى (Zimmerman & Martinez Pons,1990:55).

وللقيمة الداخلية ارتباط قوي جدا بالتنظيم الذاتي فقد وجد ان الطلبة المدفوعين ليتعلموها المادة لاعتقادهم ان عملهم المدرسي مهم ومفيد وممتع لا لمجرد الحصول على درجات جيدة، كانوا منظمين ذاتيا ويشيرون الى إصرارهم على عملهم المدرسي كذلك الطلبة الذين يختارون ان يصبحوا مشاركين معرفياً ومنظمين ذاتياً هم أولئك الذين لهم اهتمام وقيمة للمهمات التي يعملون عليها في صفوفهم، وطبقا لذلك كانت القيمة الداخلية والدافعية عنصرين مكونين ومهمين للتنظيم الذاتي المعرفي (Pintrich & De Groot, 1990:7).

٥. ما وراء المعرفة:

إن الاستعمال الفعال لما وراء المعرفة يعطي الفرصة للطلبة أن يصبحوا منظمين ذاتيين فهو يمكنهم من تعديل ما تعلموه وفقا لحاجاتهم الخاصة هذا فضلاً عن أنه يدعم استراتيجيات التعلم الذاتي ويساعد في إعطاء معنى لمحتوى المهام وهو أمر مهم في العمل الأكاديمي ، ويساعد في التعرف على التفاعل الاجتماعي والتعاون بين التلاميذ لتطوير التنظيم ذاتي المعرفي، ويشير فورد وتيل (Ford&Teal,1998) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تتضمن خاصية تنظيمية ذاتية للتعلم، فالطلبة الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لما وراء المعرفة هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم، ولديهم قدرة على ضبط عمليات التعلم وتحديد ما تحتاجه مشكلات التعلم منهم ، وتعد عملية التنظيم الذاتي بمثابة القلب لما وراء المعرفة ، إذ يستعملها

الطالب في المهمة لغرض اختيار الاستراتيجية المناسبة، أو إيجاد مدخل مناسب لحل أحدى المشكلات المعقدة (رحاب ،٢٠١٠: ١٩٨).

٦. المرونة المعرفية:

إن الطلبة الذين يوصفون بالمرونة المعرفية هم الذين يقومون بتوليد ذاتي للمعرفة والخبرة الضرورية من أجل تحقيق أهداف محددة يسعون نحوها، وينتبهون بفعالية لما يقدم من خبرات، ويقومون بدمج الخبرة والتدريب عليها من أجل استدعائها في صورة تناسب الموقف وتعديل المعلومات وتنظيمها من أجل تحقيق النتائج المتوقعة ولديهم القدرة على استعمال التنظيم ذاتي المعرفي بكفاية عالية (Zimmerman & Risemberg, 1997: 222).

❖ **مكونات ونماذج التنظيم الذاتي المعرفي:**

- **اقترح (بلانجارد وايبسن) (Blanchard & Epstein 1978) خمسة مكونات للتنظيم الذاتي المعرفي، وهي:**

١- **مراقبة الذات (Self-Monitoring):** وتعني مراقبة الذات في موقف ما مثل: مراقبة تنفسك في أثناء مقابلة للحصول على وظيفة.

٢- **التمييز(Discrimination):** ويعني تحديد الوقت الذي يجب فيه استعمال مهارات التنظيم الذاتي على أساس تلميحات موقفيه (مواجهة ضاغطة).

٣- **السيطرة الذاتية أو الضبط الذاتي (Self-Control):** ويعني استعمال مهارة معينة في تحقيق حالة مرغوب فيها.

٤- **التعزيز الذاتي (Self-Reinforcement):** وهي إمكانية استعمال المكافآت الداخلية (المدح الذاتي) والخارجية للقيام بمهارة معينة.

٥- **المداومة الذاتية أو المحافظة (Self-Maintenance):** وهي ممارسة المهارة بشكل مستمر وطويل الأمد مع المراجعة المنتظمة. (Blanchard & Epstein 1978: 2).

- **أما زيمرمان (Zimmerman) فقد بين أن التنظيم الذاتي المعرفي يتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية، وقد استند في ذلك إلى نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لـ(باندورا) وهذه الأطوار، وهي:**

الطور الأول الطور الكشفي او طور التدبر (forethought phase):

وهذا الطور يسبق الأداء الحقيقي، ويشير إلى العمليات التي تسبق مرحلة التنفيذ أو الأداء الفعلي وهنا يتم التأكيد على أن السلوك يحفز ويرشد بواسطة الأهداف والنتائج المتوقعة، بدلاً من كونه دالاً على النزعات غير المدركة والأهداف والنتائج المتوقعة يشتقها الفرد من خلال إمكانات البيئة المتاحة ومتطلبات العمل.

الطور الثاني طور الأداء أو الضبط الإرادي (Volitional Control Phase):

ويشتمل على العمليات التي تحدث في أثناء التعلم أو التنفيذ.

طور الثالث التأملات الذاتية او طور الانعكاس الذاتي (Self-Reflection Phase):

ويقصد به المرحلة البعدية التي يتم فيها تقييم المتعلم لنتائج مجهوده ورضاه عن الأداء، وفي كل طور من هذه الأطوار توجد مجموعة من عمليات التنظيم الذاتي تُعد بمثابة استراتيجيات تنظيمية لتحقيق الأهداف المرغوب بها، وهذه العمليات منها ما يتعلق بتنظيم المعرفة، ومنها ما يتعلق بالتنظيم الذاتي للسلوك فضلاً عن التنظيم الذاتي للسياق.

ويشير (Zimmerman,1989) من خلال هذا النموذج أعلاه إلى أن التنظيم الذاتي المعرفي يتضمن ثلاث عمليات مفتاحيه فرعية، وهي:

١- الملاحظة الذاتية (Self-Observation)

٢- أحكام الذات (Self-Judgment)

٣- رد الفعل الذاتي (Self-Reaction) (Zimmerman,1989:339).

وهذه العمليات ليست معتمدة تبادلياً فقط، ولكنها متفاعلة أيضا ،وحينما يلاحظ المتعلم بعض أشكال سلوكه ربما يُقيمها في ضوء المعايير الموضوعية، وتقويمات المتعلم وردود أفعاله تحدد ملاحظاته التالية لنفس أشكال السلوك أو لغيرها، وكذلك لا تعمل هذه العمليات مستقلة عن بيئة التعلم حيث تساعد العوامل البيئية في تحسين عمليات تنظيم الذات (رشوان،٢٠٠٦: ١٧ – ١٩)، وهذه العمليات تعمل في أثناء التنظيم الذاتي للتعلم ويظهر تأثيرها في أثناء الأداء، ويمكن توضيح ذلك:

١- **الملاحظة الذاتية:** وهي ما يطلق عليها مراقبة الذات، وتشير إلى ملاحظة المتعلم، وتركيز انتباهه على أبعاد معينة لسلوكه، فمن الممكن أن يصنف السلوك في أبعاد مثل الكم، والجودة، والأصالة والمعلومات التي يكونها المتعلم من ذلك تساعد على تحديد مدى التقدم الحادث تجاه الهدف وكذلك في تحديد التعديلات المطلوبة، ومما يفيد في هذه العملية احتفاظ المتعلم بسجلات للأداء وتتناول دلالات مميزة على الوقت والمكان والاستراتيجية.

٢- **أحكام الذات:** وتشير إلى مقارنة المتعلم بين نتائج أدائه والمعايير الموضوعة أو الأهداف المراد تحقيقها، وتتأثر هذه العملية بالعديد من العوامل، مثل أنماط المعايير المستخدمة، ومناسبة الهدف وأهمية إنجاز الأهداف المحددة، ونمط العزو.

٣- **رد الفعل الذاتي:** ويشير إلى التأملات، وردود الأفعال المتعلقة بالتقدم نحو الهدف ونتائج الأداء، مثل الرضا عن النتائج والأداء، وقبول النتائج. ولرد الفعل الذاتي تأثير كبير على الدافعية والشعور بالكفاءة،

ولكن التقويمات السالبة لا تؤدي بالضرورة إلى نقص الدافعية إذا اعتقد المتعلم أنه يمكنه تحسين أدائه (Schunk,2001:130-133)، ومن جهة أخرى ينظر إلى الذات بوصفها عاملاً فعالاً في إدراك المعلومات وتحويلها وتشفيرها واسترجاعها، واستناداً لهذا الدور النشط الذي تؤديه الذات، فإنها تتقي عمليات المعلومات بطريقة ما تسمح بتقدير الذات واحترامها وخلق كينونة مستقرة، أو ما يعرف بمفهوم الذات (Schunk,2001:19).

وقد صمم زيمرمان (Zimmerman,1998) جدولاً لمقارنة الطرق التي أعدها الخبراء للتنظيم الذاتي المعرفي عبّرَ العلوم المختلفة، وقد أكد فيه أن التعرف على طرق التنظيم الذاتي المعرفي ليس مفيداً في التعلم فحسب، وإنما هو مفيد في كل مجالات الحياة إذا ما استوعب الفرد كيفية عمله بصورة فعالة في سياقات ومواقف غير الرسمية، وتضمن الجدول عمليات التنظيم الذاتي المعرفي لعدة شرائح من المجتمع (الطلبة، والموسيقيين، والرياضيين، والكتاب) وفيما يأتي الجدول(٣) الذي يوضح مكونات التنظيم الذاتي المعرفي الخاص بالطلبة فقط، كونه يتعلق بالدراسة الحالية على حسب تصميم (Zimmerman,1998).

الجدول(٣)

عمليات التنظيم الذاتي المعرفي للطلبة وفق تصنيف زيمرمان

ت	عمليات التنظيم الذاتي (Self- Regulation Processes)	ما يخص الطلبة (Students)
١	التخطيط ووضع الأهداف	عمل قوائم للإنجاز في أثناء الدراسة
٢	التعليم الذاتي (التعليمات الذاتية) وتتضمن تنظيم البيئة المحيطة، وإدارة الوقت	يتدرب على خطوات الحل في مسائل الرياضيات، وجدولة الدراسة اليومية والواجبات البيتية، الدراسة في مكان هادئ معزول
٣	المراقبة الذاتية ، وطلب العون	وضع سجلات للواجبات البيتية الكاملة التي ت م تقديمها، الاستعانة بشريك في الدراسة
٤	التعزيز والعواقب الذاتية، وتخيل عواقب الفشل بالدراسة	إجراء بعض العمليات مثل منع من مشاهدة T.V ومن المكالمات الهاتفية أذا لم يكمل الطالب الواجب البيتي

٥	التقويم الذاتي	مراجعة أي واجب وتدقيقه قبل إعطاءه للمدرس

(Zimmerman,1998:73-86).

- **وفي عام (١٩٩٠) ذكر كل من بنترك و دي كروت (Pintrich&DeGroot,1990) ثلاثة مكونات مهمة للتنظيم الذاتي المعرفي، واعدت هذه المكونات ضرورية للأداء الصفي، وهي:**

١- إن استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يحويها التنظيم الذاتي للتعلم تتضمن: (التخطيط، والمراقبة، وتعديل السلوك) وقد أكد هذا المكون (Zimmerman,1989).

٢- إن الطلبة الذين يصرون على المواصلة في إنجاز مهمة صعبة، مثل هؤلاء الطلبة لديهم سيطرة وإدارة ذاتية لجهودهم الخاصة بهم في المهام المدرسية الصفية، ويكون أدائهم أفضل من الآخرين(Corno,1986:333).

٣- إن الطلبة ذوي التنظيم الذاتي قادرون على استعمال الاستراتيجية التي تجعلهم يتعلمون المادة ويتذكرونها ويفهمونها، وقد تناول هذه الاستراتيجية معظم الباحثين الذين تناولوا التنظيم الذاتي (Pintrich&DeGroot,1990:33).

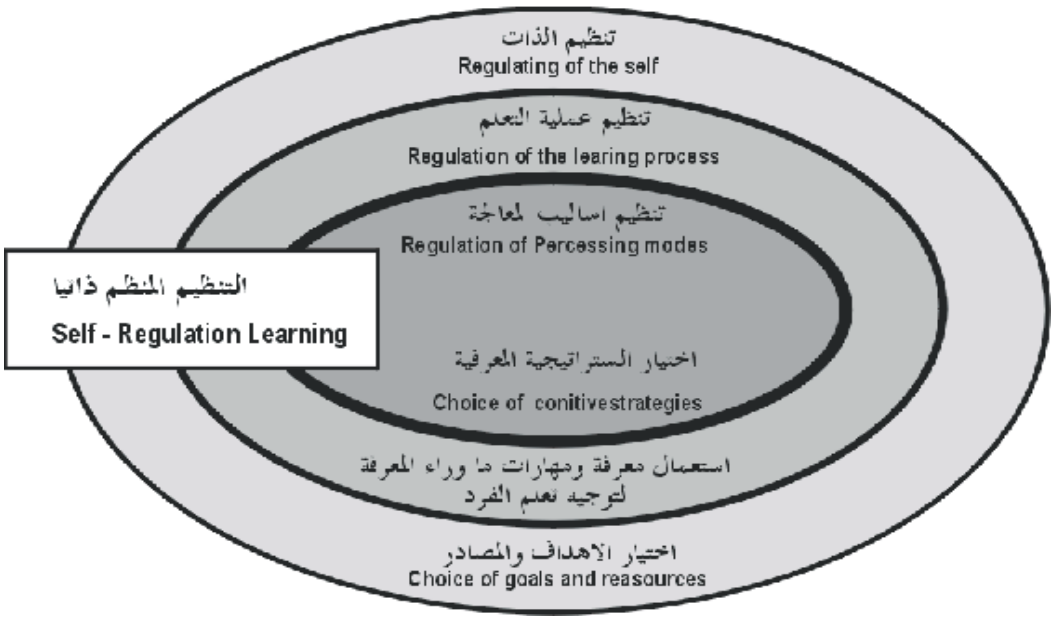
- **وقد أشار هاملتون و كاتل (Hamilton&Ghatale,1991) في دراسة قاما بها إلى العمليات التي يستعملها المتعلم في تنظيم تعلمه ذاتيًا، وهي (التخطيط، والمراقبة ، والضبط ، والتقويم).** (Hamilton&Ghatale,1991,132).
- **اما بوكارتس عام١٩٩٧(Boekaerts,1997) اشتقت هذا الأنموذج على النظرية المعرفية الاجتماعية،** إذ أعطت مكانة متساوية للمكونات المعرفية والمكونات الدافعية للتعلم، وعدت التنظيم الذاتي المعرفي عملية معقدة وتفاعلية تضم التنظيم الذاتي الدافعي والتنظيم الذاتي المعرفي وما وراء المعرفي، فأنموذجها يضم ستة مكونات للتنظيم الذاتي للتعلم وعلى ثلاثة مستويات هي: (مستوى الأهداف، ولاستراتيجيات، والمعرفة المخصصة بمجال معين)، وكل عنصر من العناصر الستة يمثل نوعاً من المعرفة السابقة التي ينبغي أن تتوافر عند الطالب من اجل أن التنظيم الذاتي المعرفي (Boekaerts , 1997:167).
- **وفي عام (١٩٩٩) استغنت بوكارتس عن تقسيمها الصارم لمكونات التنظيم الذاتي المعرفي بتقسيم أيسر منه، إذ قسمته على شكل ثلاث طبقات تمثل كل طبقة مكون من مكونات التنظيم الذاتي المعرفي:**

١-**تنظيم الذات:** اختيار الأهداف والمصادر.

٢-**تنظيم عملية التعلم:** استعمال المعلومات والمهارات ما وراء المعرفية لتوجيه عملية التعلم لدى الطالب.

٣-**تنظيم أساليب المعالجة:** اختيار الاستراتيجيات المعرفية.

وهذه الطبقات الثلاث موضحة كما في شكل (٢)



شكل (٢)

الطبقات الثلاثة للتنظيم الذاتي المعرفي من وجهة نظر بوكارتس

.(Boekaerts, 1999:449)

- **اما في أنموذج بنتريش (Pintrich, 2000) افترض هذا الأنموذج من بنتريش وزملائه (Pintrich et al) في الأعوام (١٩٩٠-١٩٩١-١٩٩٤-٢٠٠٠) وأسس وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية** في محاولة لتفسير عمليات التعلم المنظم ذاتياً بإحداث نوع من التكامل بين المكونات المعرفية والمكونات الدافعية التي من الممكن أن تؤثر، أو تحدد عمليات التعلُم المنظم ذاتياً ، فالمكونات المعرفية تتضمن المعرفة وما وراء المعرفة وتنقسم المعرفة على مكونين مهمين المعرفة الفعلية، المعرفة المستقرة في البنية المعرفية، ولاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير، أما ما وراء المعرفة فتتضمن الاستراتيجيات الخاصة بالتخطيط والمراقبة والتنظيم في حين تمثل الدافعية ثلاثة مكونات في هذا الأنموذج ويفترض بأنها تؤدي دوراً مهماً في دافعية الطالب وهي:

١-**مكون التوقع:** يشمل معتقدات الطلبة عن قدراتهم على أداء مهمة ما

(Pintrich& Degroot, 1990 : 33-40)

٢-**مكون القيمة:** ويتضمن الأهداف العامة التي يحددها الطالب لنفسه من دراسة مادة ما التي تتمثل في أهمية المادة وإمكانية الإفادة منها وتعنى مكونات التوقع بالإجابة عن أسئلة مثل لماذا أقوم بهذه المهمة ؟ **وتتكون من:** التوجه الداخلي للهدف، والتوجه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة.

٣-**مكون انفعالي:** يشمل ردود أفعال الطلبة الانفعالية تجاه المهمة، ويتضمن الإجابة عن سؤال: ما شعوري تجاه هذه المهمة ؟ الصعوبات (Pintrich, et al, 1999 :116-118).

- **اما أنموذج معهد (PISA) الالماني عام (٢٠٠١) لمكونات التنظيم الذاتي المعرفي، اذ تم تحديد مكونات التنظيم الذاتي المعرفي في هذا المعهد من قبل ثمانية مختصين وتميز هذا الأنموذج بتعقيد بنائه** (Baumert, et al , 2001)، **وهذه المكونات التي طرحها معهد (PISA) الالماني عام (٢٠٠١)، وهي:**

١- ستراتيجيات التعلم:

أ- استراتيجيات الشرح المفصل / المعالجة المعمقة.

ب- استراتيجيات الاستعداد للاختبار بالتمرين (التكرار).

ج- استراتيجيات السيطرة (الضبط).

٢- التفضيلات المعرفية:

أ- الدافعية الذرائعية (الوسائلية) .

ب- الاهتمام بالقراءة.

ج- الاهتمام بالرياضيات.

٣- المعرفة المتعلقة بالذات:

أ- اعتقاد الواسطة (الاداة).

ب- الفاعلية الذاتية.

ج- المفهوم الذاتي اللفظي.

د- المفهوم الذاتي الرياضياتي.

هـ- المفهوم الذاتي الدراسي.

٤- سيطرة الفعل: الجهد والمثابرة:

أ- الجهد والمثابرة في التعلم.

٥- التقرير الذاتي حول الكفايات الاجتماعية:

أ- تفضيل التعلم التعاوني.

ب- تفضيل التعلم التنافسي. (Baumert, et al, 2001: 10).

❖ **النظريات التي فسرت التنظيم الذاتي المعرفي:**

إن النظريات التي فسرت التنظيم الذاتي المعرفي شأنها شأن النظريات الأخرى في علم النفس، إذ لا توجد نظرية جامعة مانعة قادرة على أن تقدم صورة واضحة متكاملة الملامح عن طبيعة التنظيم الذاتي المعرفي عند الإنسان، وهذا أمر طبيعي فإذا كان التكامل صعباً في السلوك الملاحظ للإنسان، فكيف يكون هنا وهو يرتبط بعمليات داخلية ذاتية معقدة وتفترض هذه النظريات أن المتعلمين يستطيعون تحسين قدراتهم على التنظيم الذاتي من خلال استعمال عمليات فرعية متنوعة، ينجزون بها أهدافهم الذاتية، وذلك خلال بيئات تعليمية خصبة غنية(عبد الفتاح،٢٠٠٥: ٢٦٤) .

لذلك تباينت هذه النظريات في تفسير التنظيم الذاتي المعرفي، ومن هذه النظريات:

أولاً: نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لـ (باندورا) (١٩٧٧-١٩٨٦،Bandura):

يرى (باندورا) أَنَّ التنظيم الذاتي (Self-regulation) يعني قابلية الفرد على التحكم بسلوكه الخاص، فالناس لديهم القابلية على التحكم بسلوكهم، ويصبح التنظيم ذاتياً عندما يكون لدى الفرد أفكاره الخاصة حول ما هية السلوك المناسب أو غير المناسب، ويختار الأفعال تبعاً لذلك (عبد، ٢٠١٣: ٦٠)، فالأفعال التي تعطيه إحساساً بالفخر والرضا الذاتي تكون مرغوبة أكثر عند القيام بها من الأفعال التي تؤدي إلى النقد الذاتي(Eysench, 2004:477)، فالتنظيم الذاتي يمثل القوة المحركة بالنسبة لشخصية الإنسان، إنه جهد منظم لتوجيه الأفكار، والمشاعر، والأفعال لتحقيق الأهداف.

ويُعد (باندورا) أول من أشار إلى العلاقة بين معتقدات الفاعلية الذاتية وأنشطة التنظيم الذاتي، ويرى أن عملية تكوين المعتقدات الذاتية والتأثر بهذه المعتقدات عملية عقلية، فحينما ينشغل الفرد في عمل ما، يفسر نتائج هذا العمل ويستعمل تلك التفسيرات في تكوين معتقدات وتطويرها عن قدراته على القيام بمثل هذا العمل أو المهام والأنشطة المشابهة، ويسلك في ضوء تلك المعتقدات، ولذا يمكن تفسير اختلافات الأداء بين الأفراد متماثلي القدرات في ضوء معتقدات الفاعلية الذاتية لديهم، ومنذ أن ذكر(باندورا) أن معتقدات الفاعلية الذاتية تؤثر على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، أصبحت دراسة العلاقة بين معتقدات الفاعلية الذاتية وبين التنظيم الذاتي من مجالات البحثية الهامة، وذلك من منطلق أن جودة استعمال الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعتمد جزئياً على استعمال الاستراتيجيات التنظيمية المختلفة وتطبيقها(عبد، ٢٠١٣: ٦٠- ٦١).

وانَّ الناس يضعون وبشكل مستمر معايير لأنفسهم، ثُمَّ يقارنون بينها وبين أدائهم، للوصول إلى تلك المعايير (Stone, 1998:6)، فإذا ظهر تقدم في الأداء، فإنَّ ذلك يعزز من فاعلية الذات، أما إذا ظهر

تعارض بين الأداء والمعيار، فيؤدي ذلك إلى الاستياء، وهذا يمكن أن يدفع الشخص لبذل جهد أكثر، أو قد يؤدي إلى الهروب، ولكن هذا لن يحدث إذا اعتقد الناس أَنَّ بإمكانهم أَن ينجحوا مثلاً بتغيير استراتيجيتهم، أو بطلب المساعدة (Schunk,1996:2).

إنَّ المعايير يمكن أَنْ تدفع الشخص، ليعمل بجدية أكثر، أو يعدل سلوكه، ليصل إلى المعيار الموضوع، **وهناك ثلاثة عوامل تحدد درجة الدافعية الذاتية، وهي:**

١- **الفاعلية الذاتية للشخص:** فإذا شعر الشخص بأنه قادر على انجاز الهدف، فإنه سيعمل بجد أكثر، ولا يستسلم بسهولة بالمقارنة مع شخص تكون فاعلية الذات عنده منخفضة.

٢- **التغذية الراجعة:** يستطيع الشخص من خلال التغذية الراجعة تعديل جهوده المبذولة أو أهدافه لتكون عملية وأكثر واقعية، فضلاً عن أَنَّ إعطاء التغذية الراجعة للشخص حول ما أنجزه عملياً سيزيد من فاعلية الذات.

٣- **الزمن المتوقع لا نجاز الهدف:** فالأهداف قصيرة المدى أكثر تأثيراً من الأهداف بعيدة المدى في تحديد الدافعية الذاتية.

وتتمكن المعايير والأخلاق الذاتية (الداخلية) من تنظيم السلوك، مثلاً إذا كان الشخص لديه فكرة حول السرقة بأنها أمر سيء، فإنه يفرض على نفسه قراراً ذاتياً بحيث يكون سلوكه متفقاً مع معياره الداخلي، فإذا واجه الشخص قرار السرقة أو عدمها، فإنه سوف يحبط العمل الذي يخالف معاييره الداخلية، والذي ينتج عنه النقد الذاتي، وبالنتيجة سوف يكون هناك تنظيم ذاتي للسلوك عن طريق اتخاذ قرار عدم السرقة (الموسوي، ٢٠١٠: ٤٨).

حيث يرى (باندورا) ان من متطلبات التنظيم الذاتي المعرفي هي التركيز والانتباه والملاحظة الذاتية والتقويم والتسلسل بالخطوات والوقت وربط المعرفة السابقة باللاحقة وتنظيم في تعامله مع المعلومات، وضعهم أهدافاً تتحدى قدراتهم، وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم، فالتنظيم الذاتي المعرفي يمثل القوة المحركة لشخصية الإنسان.
(الوطبان، ٢٠٠٦: ١٧).

ويرى (باندورا) أن الطالب الذي يزداد لديه مستوى الوعي بعملية تعلمه واختيار الفعل في ضوء ذلك الوعي، يمكن أن يكون أكثر فاعلية في تعلمه، وبذلك يتضح أن الوعي الذاتي يمثل الدعامة الأساسية لعملية التنظيم الذاتي المعرفي، ويشجع على تنظيم جهد الذات وقدرتها وضبطها.

على العكس من الطلبة الذين كانوا على درجة منخفضة من الوعي بعملياتهم المعرفية، والتي يشمل عليها التنظيم الذاتي المعرفي، وكيفية توظيف هذه العمليات حيث يكونوا اقل فاعلية في تعلمهم والانجاز الدراسي (الموسوي، ٢٠١٠: ٤٨- ١٦٠).

وعلى وفق هذه النظرية، يشير(باندورا) إلى أن الأفراد لديهم منظومة داخلية تنظم التعلم وترتبه، ولا يحدث التعلم بفعل عوامل خارجية تشكل السلوك، فالأفراد يطورون التنظيم الذاتي المعرفي من خلال الخبرات المختلفة التي يتعرضون لها، وبعد أن تكتمل هذه الخبرات تصبح أداة لتحقيق الأهداف التي يسعون إليها، وكذلك أداة للتحكم في البيئة المحيطة بهم(الوطبان،٢٠٠٦: ٥)، وتفسر نظرية(باندورا) السلوك على أساس الحتمية التبادلية (Reciprocal Determinism)، فالعمليات الذهنية والأحداث البيئية يؤثر كل منهما في الآخر، وإن الناس لا يستجيبون ببساطة للأحداث البيئية، وإنما يخلقون بيئاتهم على نحو نشط، ويعملون على تغييرها، ونبه (باندورا) على أن التبادلية لا تعني التناسق في القوة أو الزمن للتأثير التوجيهي الثنائي، فقد نجد أن التأثيرات البيئية أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية في عدد من السياقات(Bandura,1976:392).

وطبقاً لهذه النظرية فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، وسلوكية، وبيئية) تطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية، فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وتشمل العوامل البيئية الأدوار التي يقوم بها من يتعامل مع الطفل، ومنهم الآباء والمعلمون والأقران (Zimmerman,1989:330)، **ويرى (باندورا) أن عمليات التنظيم الذاتي تتضمن:**

١-الملاحظة الذاتية (Self-Observation):

وهي المطلب الأول لمراقبة الأداء، وينبغي أن نكون قادرين على مراقبة أدائنا حتى لو كان الانتباه الذي نوليه له ليس كاملاً أو دقيقاً ويقدر الناس المظاهر الملاحظة لسلوكياتهم، وكذلك ردة الفعل الإيجابية أو السلبية ، فالطلبة الذين حكموا على عملياتهم التعلّمية غير الملائمة من الممكن أن تكون ردة فعلهم هي طلب المساعدة من المعلم، وهؤلاء يقومون بتبديل بيئتهم، ومن جهة أخرى فإن المعلمين يستطيعون تعليم الطلبة استعمال الاستراتيجيات الفعالة التي تؤهل الطلبة الذين لن يوظفوا ما يمتلكون من طاقات بشكل جيد.

٢-التقدير الحكمي: (Judgmental):

للحكم على السلوك، هل هو مرض يستحق التقدير؟ أم غير مرض يستحق العقاب؟ ويصدر المتعلم هذه الأحكام في ضوء المعايير، وعملية الحكم هذه تساعد الأفراد على تنظيم سلوكهم عن طريق عملية التوسط الذهني، ونحن نعي ذواتنا ونتأملها ،بل ونحكم على قيمة فعلنا على أساس المرامي والأهداف التي

وضعناها لأنفسنا، وكما أن عملية الحكم تتوقف على المعايير الشخصية ومعايير الأداء، وتقييم النشاط، وعزو الأداء، فالمعايير الشخصية تتيح لنا أن نقوم أداءنا من غير أن نقارنه بأداء الآخرين.

٣-الاستجابة الذاتية (Self- Response):

أي استثارة الأنشطة المعرفية وتوجيهها وتوظيفها، وتقويم مشكلة التعلم، وتحديد الاستراتيجيات وتقدير درجة فاعليتها، واستجابة الشخص إيجاباً أو سلباً لسلوكه، وهذا يتوقف على مدى ارتقائه لمعاييره الشخصية، وتعزيز الذات لا يعتمد على حقيقة أنه يلي الاستجابة مباشرة، ذلك أن نتائج السلوك لابد من أن تمر من خلال الشخص، وعادةً ما نضع معايير للأداء فإذا حققناها ملنا إلى تنظيم سلوكنا بمكافآت صادرة عن الذات، كالاعتزاز بعملنا، والرضا عن الذات، والعمل حصولاً على مكافآت، وتجنباً عن عقوبات على وفق معايير تنشئها الذات، وحتى حين تكون المعايير محسوسة، فإنها كثيراً ما تكون مصحوبة بحوافز غير محسوسة، تتوسطها الذات كالإحساس بالإنجاز(عبد،٢٠١٣: ٦٢- ٦٣)، ويفترض(باندورا) أن هذه العمليات الثلاث تتفاعل بعضها مع بعض بأسلوب تبادلي، مثال: الإصغاء إلى شريط (سمعي) لكلام شخص ما عن نفسه (ملاحظة ذاتية) يفترض أنها تؤثر في الأحكام الذاتية، للتقدم في اكتساب مهارة بلاغية، وهذه بدورها أي (الأحكام الذاتية) تحدد الرغبة اللاحقة للفرد لمواصلة هذه الممارسة التعليمية، وهي (رد الفعل الذاتي) (Bandura,1986,290)، والجدول(٤) يوضح ذلك.

جدول(٤)

عمليات التنظيم الذاتي عند (باندورا)

الملاحظة الذاتية	الحكم الذاتي	رد الفعل الذاتي
الانتظام	أنواع من المعايير	تقييم الدوافع
التقارب	خصائص الهدف	الدوافع الحقيقية (المادية)
التسجيل الذاتي	أهمية الهدف	
	عزو الأداءات	

(الموسوي،٢٠١٠، ص٤٩).

والدليل على أهمية هذه الأنواع الثلاثة لعمليات التنظيم الذاتي في سلوك الطالب أو إنجازه هي الدراسة التي قام بها ماس وكراتوجويل (Mace&Kratochwill,1985)، والتي استهدفت تأثيرات شكل واحد للملاحظة الذاتية، وشكلين للحكم الذاتي في الطلاقة اللفظية لطلبة الجامعة، لقد وجد الباحثان أن عمليات الملاحظة الذاتية والحكم الذاتي يسهلان عملية التنظيم الذاتي لكلام الطلبة أو حديثهم عند اندماجهما سوية (Mace&Kratochwill,1985:323-343)، ونجد أن(باندورا) قدم نظرية متكاملة في التنظيم الذاتي

المعرفي مؤكداً أنها نتاج لعشرين عاماً من البحث امتدت من(١٩٧٧ حتى١٩٩٧)، وعبر عن فاعلية الذات بأنها قوة مهمة تفسر السيكولوجي، إن إدراك الفعالية الذاتية يسهم الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، وفي سلوك فهم أسباب المدى وتحديده، والذي يتنوع من السلوك الفردي، ويتضمن التغيرات ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية، وضبط المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة، والاختيار المهني الذاتي، والمثابرة من أجل الإنجاز(Bandura,1997:25) وقد وجد أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية هم الأكثر تنظيماً لتعلمهم ذاتياً وكلما زادت الكفاءة الذاتية لديهم زادت قدرتهم على التقييم الذاتي للتعلم(Pajres,2002:116).

ثانياً: نظرية مايكنبوم و اسارنو (Meichenbaum & Asarnow,1979):

تتعامل هذه النظرية مع إجراءات على أساس مبادئ معرفية وسلوكية، فالمنظم الذاتي المعرفي برأيه يعمل بالتعليمات الذاتية والتحدث الذاتي وهذه الطريقة لا تقتصر على مساعدة الشخص المتمرس (ذي التحكم) دراسيا فقط بل تساعد الذين لديهم مشكلات سلوكية عامة أيضا. (Meichenbaum & Asarnow,1979:1) .

ويوضح هاملتون، وجاتالا (Hamilton&Ghatala,1994) تصنيف فايكوتسكي (Vegotsky) للحديث الذاتي الداخلي للاندماج في المهمة، الذي يعمل على زيادة التحكم في المهام واستراتيجيات أدائها بحيث لا يكتفي بمجرد إكساب الطلبة المعلومات الضرورية عن المهام والاستراتيجيات الملائمة، بل أن يصل المتعلمون إلى كيفية التحكم في الانتباه والتعلم والذاكرة، والحديث الداخلي للاندماج في الذات الذي يعمل على تحسين الضبط والتحكم الذاتي للمتعلم حول معارفه وعملياته المعرفية من خلال التواصل الذاتي (عبد الفتاح،٢٠٠٥: ١٢٦)، وقد حدد (مايكنبوم وزميله) خمس نقاط مهمة ومشتركة ما بين التنظيم الذاتي، والتعزيز الذاتي وعدَّها من الخطوات المهمة لتحسين طريقة فريدة للتعلم تتيح للفرد فرصة الشعور بالثقة بالشيء الذي هو قادر على القيام به، وهذه النقاط هي:

١- استعمال الطلبة ذوي التنظيم الذاتي المعرفي طرائق مساعدة ذاتية، مثل: التساؤل الذاتي، والمراقبة الذاتية، وطلب العون، واستعمال الوسائل المساعدة.

٢- المناقشات اللفظية وهي طريقة مساعدة ذاتية تتيح للفرد استعمال عمليات معرفية.

٣- ارتباط التنظيم الذاتي بالتخطيط للعملية المعرفية والوجدانية ومراقبتها (ابورياش،٢٠٠٧٩:٣٥٩).

٤- التركيز الرئيس لطرائق المساعدة الذاتية هو التعلم من الملاحظة، والتعلم الذاتي وتضم الملاحظة الذاتية والتقويم الذاتي.

٥- تساعد نظرية الضبط الذاتي الفرد الذي لديه مشكلات سلوكية وذلك بالتعليم الذاتي، والبيانات الذاتية التي تسمح للفرد توجيه نفسه خلال مشكلة ما دون خروجها عن سيطرته مع تشجيع الفرد بالتحدث لتهدئة نفسه(Meichenbaum & Asarnow,1979:1).

كما أن استعمال الحديث الذاتي يساعد الطلبة على أن يبقوا مستمرين في المهمة، وينمي ثقتهم في عملهم بشكل منظم خلال العمليات الطويلة ،ففي إحدى المرات بدأ الطلبة يعملون على فهم المحتوى من خلال استعمال الحديث الذاتي، وقد استفادوا من ذلك وهم يتمكنون من العمل بشكل أسرع، وذلك لتحويل الحديث الذاتي من المستوى العلني إلى المستوى الخفي، وهناك دراسات عديدة بحثت في أثر الحديث الذاتي في زيادة الأداء والتحصيل، منها دراسة ديني (Denny)التي درست استراتيجية الأداء للطلاب في عمر (٦- ٨- ١٠) سنوات على مهمة تتكون من(٢٠) سؤالاً وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين نمذجوا استراتيجية الحديث الذاتي كانوا في عمر(٨- ١٠) سنوات، كما أنجزوا المهمة بشكل أفضل من الطلاب الذين لم يقوموا باستعمال الحديث الذاتي، ووجد أن الأطفال بعمر(٦) سنوات قد استعملوا الحديث الذاتي في أنظمة محددة، مثل: اكتشاف الصورة الصحيحة بأسئلة أقل (أبو رياش،٢٠٠٧: ٣٥٧- ٣٥٩).

ثالثاً- نظرية بروان (Brown-1987):

لقد ميزت (Brown) بين تعلم المعرفة وتنظيمها، واكدت بأن التعليم بالمعرفة يكون مستقرا ولكن الاستقرار قد يكون متأخرا او ضعيفاً وبينت بروان بأن خطوة التنظيم الذاتي تعتمد على المحيط بدرجة اكبر من اعتمادها على العمر، وقد يظهر الشخص سلوك تنظيم الذات في وضع ما، في حين لا يظهره في الوضع الاخر، ويتأثر التنظيم بنماذج الاستثارة (القلق، الخوف، الاهتمام)، واكدت بروان ان عمليات التنظيم تتطور بتطور الاطفال فهم يصبحون اكثر منطقية في فهمهم لكيفية ملاحظة تعلمهم، وقد اشارت ان ما بعد المعرفة هي قدرات يراقب بها المتعلم اداءه ويوظف فيها استراتيجيات مختلفة من اجل ان يتعلم وتذكر.(Brown,1984: 481)

وحددت بروان خمس عمليات ما وراء المعرفة لها اهمية خاصة في التنظيم الذاتي وهي:

١-**التخطيط:** وهي تنفيذ الاستراتيجيات وذلك بعد تحديد الاستراتيجية المعينة.

٢-**المراقبة:** وهي التي يكشف من خلالها فاعلية خطوات الفرد في تنفيذ الاستراتيجية من اجل تحسين عملية الانتاج في فعاليات تنظيم الذات .

٣-**الاختبار:** وتعني اختبار استراتيجية الفرد اثناء الاداء.

٤-**المراجعة:** وهي العملية التي يقوم بها الفرد بمراجعة الاستراتيجية .

٥-**التقويم الذاتي:** هي عملية تقويم الاستراتيجية المستعملة من الفرد، وذلك من اجل تحديد فاعليتها (جابروكفاني،١٩٨٨:٥٨).

رابعاً: نظرية زيمرمان (Zimmerman, 1989):

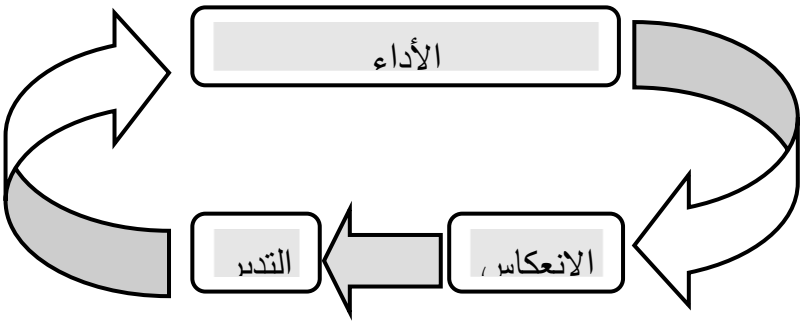
لقد اقترح (Zimmerman) صيغة ثلاثية لتفسير التنظيم الذاتي المعرفي، وتم بناؤه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، ويعتمد على أنموذج الحتمية التبادلية الثلاثي لـ (باندورا)، إذ يفترض أن العوامل الذاتية والسلوكية والبيئية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخلياً عند تفاعل الطالب مع المهام الأكاديمية، ويحدث التنظيم الذاتي المعرفي تبعا لدرجة استعمال الطالب للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الاستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة، وهذه المكونات الثلاث تربطها علاقة تبادلية إذ يؤثر كلا منها على الآخر، وهناك علاقة تأثير وتأثر بين كل المكونات وتتوقف قوة التأثير لكل مكون على السياق الذي يتم فيه التعلم، فتنظيم العوامل الذاتية (الشخصية) أو التنظيم الذاتي المستمر أو الضمني يتضمن المراقبة الذاتية وتكيف النواحي المعرفية والوجدانية مثل استعمال التخيل، استرجاع معلومة ما، أو الاسترخاء، في حين يتضمن التنظيم الذاتي للسلوك الملاحظة الذاتية وتنظيم عمليات التنفيذ مثل أدوات أو وسائل التعلم المتاحة، والتنظيم الذاتي للبيئة يتضمن إعادة ترتيب بيئة التعلم وتكيفها لتحقيق مستوى الأداء المطلوب (Zimmerman, 1989 : 4)، والتعلم هنا لا يتحدد بالعمليات الذاتية فقط وإنما بالمؤثرات البيئية المحيطة بالطالب والمحددات السلوكية في علاقة تبادلية، فعندما يواجه الطالب مشكلة ما فهو لا يتأثر فقط بإدراكاته الذاتية وإنما أيضاً بالعوامل البيئية والسلوكية.

وقد قام زميرمان (Zimmerman) بإجراء الكثير من البحوث، لغرض تحري العلاقة بين استعمال استراتيجيات التعلم عند الطلبة، وبين الانجاز الأكاديمي، فقد استنتجت هذه البحوث أن الانجاز الأكاديمي العالي للطلبة يرتبط باستعمال استراتيجيات التعلم المنظمة ذاتياً، أي كلما كان استعمالهم لهذه الاستراتيجيات استعمالاً أمثل، حقق هؤلاء الطلبة تحصيلاً دراسياً عالياً، ويصف زيمرمان الاستراتيجية بأنها: إجراء، أو خطوات محددة مصممة، لتحقيق هدف تعليمي معين، وإنجاز مهمات تعليمية، إذ تتمثل الاستراتيجيات التعليمية بالطريقة التي يعرض فيها الطلبة نتائج تعلمهم، وبالسيطرة على محاولاتهم التعليمية، لإنجاز أهداف تعليمية (Zimmerman,1994:845).

وافترض (زيمرمان) أن عمليات التنظيم الذاتي المعرفي تتبع ثلاثة أطوار تربطها علاقة تبادلية وهذه الأطوار هي:

١. طور التدبر (forethought phase):

يتضمن هذا النوع من العمليات تحليل المهمة والدافعية الذاتية، ففي التحليل يحلل الطلبة مهمة التعلم ويلاحظون المعلومات ذات الصلة بأهداف التعلم ويخططون لاستراتيجيات التعلم للاندماج في هذه المهمة، وكما يتضح من مخطط (١).



مخطط (١) أطوار التنظيم الذاتي من وجهة نظر زيمرمان (Zimmerman, 2002 : 64).

ويطور الطلبة في الدافعية الذاتية القناعات المتعلقة بالقدرة الذاتية في قدراتهم على التعلم ويتوقعون تحصيلهم التعليمي سلفاً .

٢. طور الأداء (performance phase):

يتضمن هذا الطور نوعين من العمليات (ضبط الذات، ملاحظة الذات) يتعلق ضبط الذات بتطبيق الاستراتيجيات التي سبق التخطيط لها في طور التدبر للتوصل إلى تحقيق الأهداف التعليمية أما ملاحظة الذات فتتضمن الاحتفاظ بالسجلات خلال عملية التعلم، والتحقق من فاعلية الاستراتيجيات في مسار عملية تعلمهم.

٣. طور التأمل الذاتي (self-reflection phase):

يتضمن هذا الطور أيضاً نوعين من العمليات (أحكام الذات ، ردود الفعل الذاتية)، ففي أحكام الذات يقارن الطلبة مستوى أدائهم ببعض المعايير الأخرى التي يأملون تحقيقها، ثم أنهم يتأملون ذاتياً أسباب الأخطاء ويحاولون إعزاء حالات نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب محددة، أما في ردود الفعل الذاتية تكون استجابتهم لأدائهم بزيادة أو تقليل رضاهم الذاتي ويعدلون من مستوى فاعلية استراتيجيات التعلم التي طبقوها في عملية تعلمهم، وفي كل طور من هذه الأطوار توجد مجموعة من عمليات التنظيم الذاتي المعرفي تعد بمثابة استراتيجيات تنظيمية لتحقيق الأهداف المرغوبة، وهذه العمليات منها ما يتعلق بتنظيم المعرفة ومنها ما يتعلق بالتنظيم الذاتي للسلوك فضلاً عن التنظيم الذاتي للسياق (Zimmerman, 2002 : 64-70).

خامساً: نظرية فيكوتسكي (Vegoteskey):

يرى (فيكوتسكي) أن الحديث الذاتي يساعد على تطور التفكير بواسطة السلوك المنظم، وإن الأطفال يوظفون الحديث الذاتي من أجل فهم الأوضاع المختلفة والتغلب على الصعوبات، ومن أهم عوامل تطور الحديث الذاتي هو تفاعل الطفل مع البيئة الاجتماعية، وعلى حسب التطور السلس للغة الطفل، فإن الكلمات التي من الممكن أن يتحدث بها تعتمد على المعاني التي يكتسبها من الآخرين فيما يتعلق بدلالتها، وحينئذ يعرف الأطفال معاني الكلمات واستعمالاتها من أجل توجيه سلوكهم(الموسوي، ٢٠١٠: ٥٢)، ومن خلال نظريته عن الاستدخال (Internalization) اقترح أن كل العمليات النفسية أصولها اجتماعية(المشاركة بين الأشخاص) وبشكل خاص بين الطفل والراشد وهي تنتقل من أفعال خارجية إلى وظائف نفسية في ذات الفرد، وهذه هي الطبيعة الداخلية الأساسية للمعتقدات، والتي تظهر من خلال الخبرات في العملية الداخلية (سولسو،٢٠٠٠: ٦٢٠)، **ويتضح التنظيم الذاتي في منحى (فيكوتسكي) من خلال:**

١- **الحوارات التعليمية:** ويقصد بها التفاعل الاجتماعي بين المشاركين في الموقف التعليمي فضلاً عن تحويل المعلومات والمهارات واكتسابها.

٢- **الأداء المساعد (السقالات):** يقوم المدرس من خلال الحوارات التعليمية بدور السقالة للمتعلم، لتحقيق الفهم ويصبح أكثر مسؤولية عن المهمة، ويستمر المعلم في التناقص التدريجي إلى أن يصبح المتعلم قادراً على الأداء والاتجاه للمهمة بشكل مستقل(الموسوي، ٢٠١٠: ٥٢) ويرى فيكو تسكي أن تطور التنظيم الذاتي يبدأ أولاً من خلال الكبار الذين ينظمون نشاط الطفل ويقودونه، ثم تحدث عملية المشاركة بين الطفل والراشد في مهام حل المشكلات، حيث يقوم الراشد بدور المرشد والمصحح، حتى يأتي وقت يتخلى فيه الطفل عن الراشد في ضبط المهام (تعلم عملية الكتابة عند الطفل)(Brown,1987:100)، **ويرى (فيكوتسكي) أن الحديث الذاتي يتطور عبر ثلاث خطوات، هي:**

١- تحدث الإشارة إلى الأشياء غير الموجودة (غير الموجودة في المجال الإدراكي للطفل) مبدئياً من خلال التفاعل مع الآخرين، فمثلاً قد تخاطب الأم طفلها قائلةً له هل تريد اللعب؟ لافتة نظره إلى أشياء غير موجودة في مجاله الإدراكي، وهذا ما يسميه (فيكوتسكي) الحديث الاتصالي أو الخارجي (Communicative Speech) وهو شكل من أشكال الكلام يستخدمه الفرد، للاتصال بالآخرين المحيطين به والتفاعل معهم.

٢- يوجه طفل الثالثة في هذه المرحلة إلى نفسه تعليقات وأقوال مماثلة لتلك التي كانت تحدث بينه وبين الآخرين، ويمكن أن يقول لنفسه مثلاً: أين كرتي؟ يجب أن أبحث عنها في الحديقة، ويبدأ في البحث عنها خارج نطاق مجاله الإدراكي، ونلاحظ مثل هذا النوع من الكلام عند مشاهدة الأطفال وهم يلعبون حينما

تواجههم مشكلات معينة، فيوجه كلامه لنفسه، ويكون هذا الكلام مرتفعاً. وفي عمر ست سنوات يصبح الكلام أكثر هدوءاً واختصاراً وأقل قابلية للفهم من قبل الكبار، ويسمي(فيكوتسكي) هذا النوع من الكلام بالكلام المتمركز حول الذات (Egocentric Speech) وهو شكل من أشكال الكلام الخارجي، يوجهه الطفل لنفسه، بغض النظر عن وجود شخص مستمع.

٣- أما في عمر الثامنة فيختفي هذا الكلام تماماً بحيث لا نستطيع سماعه كراشدين، فهذا النوع من الكلام لا يختفي، وإنما يتحول إلى حديث داخلي ،حديث صامت لا يسمعه الآخرون، فالفرد نفسه هو الذي يسمعه، لأنه يجربه مع ذاته فقط، ويسمي (فيكوتسكي) هذا النوع من الكلام بالكلام الداخلي(Inner)، (Speech) وهو الشكل المذوت للكلام المتمركز حول الذات

(أبو غزال،٢٠٠٦: ٢٣٨).

سادساً: نظرية معالجة المعلومات:

يعد التنظيم الذاتي المعرفي وفق نظرية معالجة المعلومات مرادفاً تقريباً للوعي بما وراء المعرفة (التفكير في عمليات التفكير) وهذا الوعي يتضمن المعرفة بالمهمة التعليمية، حتى يعرف الطالب ماذا، وكيف، ومتى يتعلم ؟ وهكذا فإنها معرفة ذاتية للقدرات الشخصية، وللاهتمامات وللمواقف، وبناء عليه فإن التنظيم ذاتي المعرفي يتطلب معرفة بمتطلبات المهمة، وبمميزات الطالب الشخصية، وبالاستراتيجيات اللازمة لإتمام المهمة ، حيث ترى هذه النظرية إن استراتيجيات التعلم عبارة عن خطط متجهة نحو أداء المهام الناجحة أو هي أنظمة إنتاج لخفض التناقضات بين معرفة الطلبة الحالية وأهدافهم التعليمية، وتتضمن الاستراتيجيات أنشطة مثل الاختيار وتنظيم المعلومات الجيدة وربطها بتلك الموجودة أصلاً في الذاكرة، وكذلك تحسين المعاني للمواد، وتتضمن الأنشطة تقنيات لإيجاد وحفظ المناخ الايجابي للتعلم مثل استعمال طرق مختلفة للتغلب على القلق، وتحسين الكفاية الذاتية، وبهذا فإن الاستراتيجيات تنتج تعلماً منظماً ذاتياً، وذلك لأنها تعطي الطلبة ضبطاً أفضل في أثناء معالجة المعلومات (أبو رياش، ٢٠٠٧: ٣٦٧).

ولقد نال دور الدافعية للتنظيم الذاتي المعرفي اهتماماً بسيطاً من منظرين معالجة المعلومات الذين يركزون على معرفة الطالب بشكل أكبر ويتم معالجة العمليات الدافعية في نماذج معالجة المعلومات مثل الأنواع الأخرى من المعرفة خلال حلقة تغذية راجعة متكررة دورياً، ويعد مصدر التنظيم الذاتي المعرفي خلال هذه الدورات هو التغذية الراجعة السالبة التي تعبر عن وجود تناقض بين أداء الطالب ومستوى الأداء المعياري، وهذا التناقض من المفترض فيه أنه هدَّام، ويجبر الطالب على أن يختزله، وإذا نجح التكيف (بمعنى أن التغذية الراجعة لم تعد سالبة) فإن الجهد لتنظيم الذات يتوقف، وتؤدي المراقبة الذاتية المعرفية من منظور معالجة المعلومات دوراً أساسياً وفعالاً في التنظيم الذاتي المعرفي، فالمراقبة الذاتية تفتح نافذة

الوعي على أداء المتعلمين، والشعور الذاتي يمكن أن يساعد في عملية التكيف ونتيجة لذلك، فإنه يجب أن يكون محددًا عندما نسعى لتحقيق الأداء الأمثل، ولقد اهتم منظرو معالجة المعلومات اهتماماً قليلاً بالعوامل البيئية والاجتماعية في عملية التنظيم الذاتي المعرفي، ومن هذا المنظور، فإن البيئة الفيزيقية والاجتماعية لها تأثير قليل خلال التنظيم الذاتي المعرفيً إلا إذا تحول إلى معلومات يمكن أن يتم معالجتها، وإذا حولت هذه العوامل إلى معلومات محددة، فإنها يمكن أن تنظم ذاتياً خلال دائرة الضبط مثل مصادر المعرفة الأخرى (السيد ، ٢٠٠٩: ١٤٠) .

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

أولاً : منهج البحث

ثانياً : مجتمع البحث

ثالثاً : عينة البحث

رابعاً : أدانا البحث

خامساً : الوسائل الإحصائية

❖ منهجية البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث والإجراءات التي اتبعتها الباحثة المتعلقة بتحديد المجتمع الأصلي للبحث وأسلوب سحب عينته، وبناء أداتي البحث، وتطبيقها على عينة البحث، وأسلوب تحليل النتائج والوسائل الإحصائية المستخدمة في استخراج نتائج البحث وعلى النحو **الآتي:**

أولاً: منهج البحث (Research method):

لتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لكونه احد أساليب البحث العلمي الملائمة لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، إذ هو يعتمد الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا ويعبر عنه تعبيراً نوعيا وكميا، فالتعبير النوعي يصف لنا الظاهرة ويوضح لنا خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار وجود الظاهرة أو حجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (عباس وآخرون، ٢٠٠٩: ٧٤).

ثانياً : مجتمع البحث (Population of the Research):

يقصد بالمجتمع (population) كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول البحث، (حنا وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ٦٦) ومن اجل تحقيق أهداف البحث يجب تحديد مجتمع البحث تحديداً دقيقاً لأنه لكل مجتمع صفات وخصائص تختلف من مجتمع إلى آخر.

حيث تم تحديد مجتمع البحث[١] المتمثل بطلبة جامعة القادسية بجميع كلياتها العلمية والإنسانية للصفوف الثانية والرابعة للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) وللدراسة الصباحية فقط البالغ عددهم (٧٤٨١) طالباً وطالبة، إذ بلغ عدد الكليات العلمية (١٢) كلية وهي (الطب البيطري، الصيدلة، التمريض، الطب، طب اسنان، العلوم والحاسبات، العلوم، الإدارة والاقتصاد، التربية علمي، الهندسة، التربية البدنية وعلوم الرياضية، الزراعة)، وبلغ مجموع الطلبة فيها (٤٠٣٢) طالباً وطالبة وبنسبه بلغت (٥٤%) من حجم المجتمع، في حين بلغ عدد الكليات الانسانية (٤) كليات وهي (الآداب، التربية الانساني، تربية بنات، القانون)، وبلغ مجموع الطلبة فيها (٣٤٤٩) طالباً وطالبة وبنسبة بلغت (٤٦%) من حجم المجتمع، أما فيما يخص متغير النوع فقد بلغت نسبة الذكور(٤٧%) بواقع (٣٥٢٤) طالباً، وبلغت نسبة الإناث (٥٣%) وبواقع (٣٩٥٧) طالبة، توزعت هذه الاعداد بين الصفوف الدراسية الثانية والبالغ عددها (٣٣٨٣) طالباً وطالبة وبنسبة (٤٥%) من مجتمع البحث، والصفوف الرابعة البالغ عددها (٤٠٩٨) طالباً وطالبة وبنسبة (٥٥%)، وكما موضح في الجدول (٥).

جدول(٥)
مجتمع البحث موزعاً حسب الكليات والتخصص والصف الدراسي والنوع

[١] تم الحصول على أعداد الطلبة للصفوف الرابعة والثانية للكليات العلمية والإنسانية (٢٠١٦-٢٠١٧) من وحدة شؤون الطلبة التابعة لرئاسة جامعة القادسية بموجب كتاب تسهيل المهمة، ذو العدد (٢٦٤٤) والمؤرخ في (٢٠١٧/٢/٢) الصادر عن عمادة كلية التربية / وحدة الدراسات العليا/ ملحق (١)

نوع التخصص	اسم الكلية	التخصص الدراسي	عدد الطلبة للمرحلة الثانية			عدد الطلبة للمرحلة الرابعة			المجموع الكلي
			ذ	أ	المجموع	ذ	أ	المجموع	
التخصص العلمي	الطب البيطري		٢١	٤٢	٦٣	٢٩	١٣	٤٢	١٠٥
	الصيدلة		٤٤	٦٠	١٠٤	٢٦	٤٢	٦٨	١٧٢
	التمريض		٢٠	١٠٤	١٢٤	٣٤	٥٣	٨٧	٢١١
	الطب		٥٦	٨٧	١٤٣	٣٨	٦٦	١٠٤	٢٤٧
	طب الاسنان		٤٢	٦١	١٠٣	١٩	٢٧	٤٦	١٤٩
	العلوم والحاسبات	الحاسبات	٥٧	٩٠	١٤٧	٤	١١	١٥	١٦٢
		احصاء	١٦	١٠	٢٦	٧	١٩	٢٦	٥٢
		الرياضيات	١٩	٣	٢٢	٢١	٢٦	٤٧	٦٩
	العلوم	الرياضيات الطبية	٨	٩	١٧	١٠	٢١	٣١	٤٨
		الأحياء	٢٩	٤٠	٦٩	٩	٣٦	٤٥	١١٤
		الكيمياء	٢١	٢٤	٤٥	٣٢	٣٥	٦٧	١١٢
		البيئة	١٠	١٢	٢٢	١٩	٥	٢٤	٤٦
	الإدارة والاقتصاد	محاسبة	٧٠	٤٢	١١٢	٣٠	٣٠	٦٠	١٧٢
		اقتصاد	٥٦	٣٣	٨٩	٧٧	٤٢	١١٩	٢٠٨
		إدارة إعمال	٥٢	٤٢	٩٤	١٣٣	٤٢	١٧٥	٢٦٩
		المالية والمصرفية	٥٦	٣٣	٨٩	٨٨	٤١	١٢٩	٢١٨
	التربية علمي	الفيزياء	٣٦	٣٨	٧٤	٨٩	٣٤	١٢٣	١٩٧
		الكيمياء	٢٧	٣٥	٦٢	٦٨	٤٥	١١٣	١٧٥
		الأحياء	٢٤	٣٣	٥٧	٦١	٤٢	١٠٣	١٦٠
		الرياضيات	٤١	٣٣	٧٤	٦٧	٥١	١١٨	١٩٢
	الهندسة	المدني	١٦	٢٤	٤٠	٣٢	٢٥	٥٧	٩٧
		الميكانيك	١٠	١٩	٢٩	١٠	١٣	٢٣	٥٢
		الكيمياوي	٦	١٥	٢١	٤	١٩	٢٣	٤٤
		طرق نقل	٥	٢٨	٣٣	٩	١٧	٢٦	٥٩
	التربية البدنية وعلوم الرياضة		١٩١	٤١	٢٣٢	٩١	٣١	١٢٢	٣٥٤
	الزراعة	علوم التربة والموارد البشرية	٢٦	٢٩	٥٥	٤٨	٣٣	٨١	١٣٦
		الثروة الحيوانية	١٩	٢٠	٣٩	٢١	١٦	٣٧	٧٦
		البستنة وهندسة الحدائق	٢٥	٣١	٥٦	٤١	٣٩	٨٠	١٣٦
مجموع ع			١٠٠٣	١٠٣٨	٢٠٤١	١١١٧	٨٧٤	١٩٩١	٤٠٣٢
التخصص الإنساني	الآداب	اللغة العربية	٨١	٩٣	١٧٤	٥٢	٧٩	١٣١	٣٠٥
		الجغرافية	٨٤	٦٤	١٤٨	١٠١	١٢٣	٢٢٤	٣٧٢
		الاجتماع	٥٨	٥٢	١١٠	٩٤	١٢٨	٢٢٢	٣٣٢
		علم النفس	٦٦	٩٦	١٦٢	١٠٣	٧٧	١٨٠	٣٤٢
	التربية الانساني	الانكليزية	١٩	٦٦	٨٥	٣٤	١٢٠	١٥٤	٢٣٩
		اللغة العربية	٤٤	١١٦	١٦٠	٨٤	١٧٣	٢٥٧	٤١٧
		علوم قران	١٥	٤٢	٥٧	٣٦	٩٤	١٣٠	١٨٧
		التاريخ	٤٥	٦٣	١٠٨	١١٣	١٥٧	٢٧٠	٣٧٨
		التربية علم النفس	٣٦	٤١	٧٧	٧٤	٦٣	١٣٧	٢١٤
	تربية بنات	الارشاد	-	٧٥	٧٥	-	١٥٦	١٥٦	٢٣١
	القانون		١١٢	٧٤	١٨٦	١٥٣	٩٣	٢٤٦	٤٣٢
مجموع أ			٥٦٠	٧٨٢	١٣٤٢	٨٤٤	١٢٦٣	٢١٠٧	٣٤٤٩
المجموع الكلي			١٥٦٣	١٨٢٠	٣٣٨٣	١٩٦١	٢١٣٧	٤٠٩٨	٧٤٨١

ثالثا: عينة البحث (Sample of Research):

العينة (Sample): هي جزء من المجتمع بحيث تتوافر في هذا الجزء خصائص المجتمع نفسها، فيكون اختيار العينة بهدف التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع (الاسدي، ٢٠٠٨: ٩٢)، وهذا الجزء يغني الباحثة عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي (قنديلجي، ١٩٩٣: ١١٢)، إذ أن الصفات العديدة التي يحتويها مجتمع ما، لابد إن تُضمن في العينة التي يتم سحبها من ذلك المجتمع، (ملحم، ٢٠٠٢: ٢٥١) وتعد العينات المختارة بالطريقة الطبقية العشوائية أفضل أنواع العينات وأكثرها دقة في تمثيل المجتمع(عطوي، ٢٠٠٠: ٩٠)، لذا اعتمدت الباحثة الطريقة الطبقة العشوائية (Stratified Random Sample)، واختير منها بالأسلوب المتناسب (position Allocution).

وقد لجأت الباحثة إلى اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية المتناسبة، بسبب عدم تجانس وحدات مجتمع البحث الحالي، إذ تُعد العينات المختارة بهذا الاسلوب امثل طريقة لاختيار أنواع العينات وأكثرها دقة في تمثيل المجتمع (الجادري، ٢٠٠٧: ٣١)، لذا اعتمدت الباحثة على الاسلوب المتناسب من أجل الحصول على عينة أكثر تمثيلاً للمجتمع الاصلي، وتتلخص هذه الطريقة باختيار عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة بحيث يكون حجم هذه العينة يتناسب مع حجم الطبقة المأخوذة منها.

ووفقاً لذلك تم اختيار عينة بلغت (٤٠٠) طالباً وطالبة من مجتمع طلبة جامعة القادسية بنسبة (٥%) تقريباً من مجتمع البحث، موزعين على وفق النوع بواقع (١٨٨) طالباً و(٢١٢) طالبة، وقد كانت نسبة الذكور (٤٧%) من العينة، ونسبة الإناث (٥٣%)، إذ بلغ عدد الطلبة من التخصص العلمي (٢١٦) طالب وطالبة وكانت نسبتهم (٥٤%)، و(١٨٤) طالباً وطالبة من التخصص الإنساني إذ بلغت نسبتهم (٤٦%)، وكان عدد طلبة الصف الثاني منهم (١٨٢) طالب وطالبة وبنسبة (٤٥%)، بينما بلغ عدد طلبة الصف الرابع (٢١٨) طالباً وطالبة وبنسبة (٥٥%)، وكما موضح في الجدول (٦) الذي يعرض تفاصيل عينة البحث بحسب التخصص والصفوف والنوع الاجتماعي.

جدول(٦)
عينة البحث موزعة حسب الكليات والتخصص والصف الدراسي والنوع الاجتماعي*

نوع التخصص	اسم الكلية	التخصص الدراسي	عدد الطلبة للمرحلة الثانية			عدد الطلبة للمرحلة الرابعة			المجموع الكلي
			ذ	أ	المجموع	ذ	أ	المجموع	
التخصص العلمي	الطب البيطري		١	٢	٣	١	١	٢	٥
	الصيدلة		٢	٣	٥	١	٢	٣	٨
	التمريض		١	٥	٦	٢	٢	٤	١٠
	الطب		٣	٤	٧	٢	٣	٥	١٢
	طب الاسنان		٢	٣	٥	١	٢	٣	٨
	العلوم والحاسبات	الحاسبات	٣	٥	٨	١	١	٢	١٠
		احصاء	١	١	٢	١	١	٢	٤
		الرياضيات	١	١	٢	١	١	٢	٤
		الرياضيات الطبية	١	١	٢	١	١	٢	٤
	العلوم	الأحياء	١	٢	٣	١	٢	٣	٦
		الكيمياء	١	١	٢	٢	٢	٤	٦
		البيئة	١	١	٢	١	١	٢	٤
	الإدارة والاقتصاد	محاسبة	٤	٢	٦	٢	٢	٤	١٠
		اقتصاد	٣	٢	٥	٤	٢	٦	١١
		إدارة إعمال	٣	٢	٥	٧	٢	٩	١٤
		المالية والمصرفية	٣	٢	٥	٤	٢	٦	١١
	التربية علمي	الفيزياء	٢	٢	٤	٤	٢	٦	١٠
		الكيمياء	١	٢	٣	٣	٢	٥	٨
		الأحياء	١	٢	٣	٣	٢	٥	٨
		الرياضيات	٢	٢	٤	٣	٣	٦	١٠
	الهندسة	المدني	١	١	٢	٢	١	٣	٥
		الميكانيك	١	١	٢	١	١	٢	٤
		الكيمياوي	١	١	٢	١	١	٢	٤
		طرق نقل	١	١	٢	١	١	٢	٤
	التربية البدنية وعلوم الرياضة		١٠	٣	١٣	٤	٢	٦	١٩
	الزراعة	علوم التربة والموارد البشرية	١	١	٢	٢	٢	٤	٦
		الثروة الحيوانية	١	١	٢	١	١	٢	٤
		البستنة وهندسة الحدائق	١	٢	٣	٢	٢	٤	٧
مجموع ع			٥٤	٥٦	١١٠	٥٩	٤٧	١٠٦	٢١٦
التخصص الإنساني	الآداب	اللغة العربية	٤	٥	٩	٣	٤	٧	١٦
		الجغرافية	٤	٣	٧	٥	٧	١٢	١٩
		الاجتماع	٣	٣	٦	٥	٧	١٢	١٨
		علم النفس	٤	٥	٩	٥	٤	٩	١٨
	التربية الانساني	الانكليزية	١	٤	٥	٢	٧	٩	١٤
		اللغة العربية	٢	٧	٩	٤	٩	١٣	٢٢
		علوم قران	١	٢	٣	٢	٥	٧	١٠
		التاريخ	٢	٣	٥	٦	٨	١٤	١٩
		التربية علم النفس	٣	٢	٥	٤	٣	٧	١٢
	تربية بنات	الارشاد	-	٤	٤	-	٨	٨	١٢
	القانون		٦	٤	١٠	٩	٥	١٤	٢٤
مجموع أ			٣٠	٤٢	٧٢	٤٥	٦٧	١١٢	١٨٤
المجموع الكلي			٨٤	٩٨	١٨٢	١٠٤	١١٤	٢١٨	٤٠٠

رابعاً: أداتا البحث (Tools of Research):

تحقيقا لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس الابداع الجاد ومقياس التنظيم الذاتي المعرفي حيث إن عملية بناء أي مقياس يمر بخطوات أساسية هي:

أ- تحديد المفهوم المراد قياسه.

ب- تحديد مجالات المفهوم .

ج- صياغة الفقرات لكل مجال.

د- أجراء تحليل الفقرات (Allen&Yen,1979.p:188).

وقد اتبعت الباحثة هذه الخطوات في عملية البناء وفي ما يأتي استعراض للإجراءات التي اعتمدت في عملية البناء للمقياسين:

اولاً: مقياس الإبداع الجاد:

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة والإطار النظري ذات العلاقة بموضوع بحثها لم تتمكن الباحثة من الحصول على مقياس مناسب لقياس الإبداع الجاد لدى طلبة الجامعة، لذا ارتأت الباحثة بناء مقياس الإبداع الجاد تتوافر فيه الخصائص السايكومترية اللازمة وقد تم بناء مقياس على وفق الإجراءات العلمية المتبع في بناء المقاييس وكالاتي:

❖ **مفهوم الابداع الجاد:**

بما أن الباحثة أعتمدت على نظرية دي بونو (De Bono) بوصفها أطاراً نظرياً للبحث الحالي ووفقاً لذلك اشتقت الباحثة تعريف الابداع الجاد من العوامل التي حددها دي بونو (De Bono) واعتبرها مصادر للإبداع الجاد وهو (التفكير الذي يكون مصدره التلقائية (العفوية) عندما يكون الفرد في موقف جديد والدافعية العقلية التي تحفزه للنظر الى بدائل اخرى والطريقة او الاسلوب الفريد الذي يسلكه الفرد وتحرره من القيود وعوامل الاحباط والتهديد في تفكيره الذي يجعل الفرد قادرا على الابداع).

❖ **تحديد مجالات المقياس:**

لقد اعتمدت الباحثة المصادر التي حددها (دي بونو) للأبداع الجاد لتكون مجالات للمقياس وهي: (التلقائية، الدافعية العقلية، الأسلوب، التحرر).

١- **التلقائية:** إمكانية الفرد على الاستجابة المباشرة للمواقف الجديدة بصورة عفوية (دون تخطيط مسبق) ، وتكون استجاباته هذه مصدراً للأبداع.

٢- **الدافعية العقلية:** هي ميل الفرد للتركيز والنظر إلى الأشياء التي لم ينتبه اليها الأخرون، إذ يشكل هذا النوع من التركيز مصدراً كامن للإبداع في غياب الاستراتيجيات المنظمة.

٣- **الأسلوب:** هو الطريقة التي يسلكها الفرد في التفكير في موضوع ما وتتعدد أساليب التفكير، وكل منها يمثل تفكيراً بصفة عامة، وتفكيراً ابداعياً بصورة خاصة.

٤- **التحرر:** هو تحرر الفرد من القيود وعوامل الكبت والإحباط والخوف والتهديد مما يجعل الفرد أقدر على الإبداع (دي بونو، ٢٠٠٥: ٨١).

❖ **صياغة فقرات المقياس:**

قد روعي في صياغة فقرات المقياس أن تكون مفهومة، وقابلة لتفسير واحد، ولا تجمع بين فكرتين، وتكون مختصرة بقدر ما تسمح به المشكلة المدروسة، ولا تثير تأثيرات انفعالية لدى المستجيب تدفع به الى إعطاء معلومات غير صادقة (ملحم ،٢٠٠٠: ٢٥٩).

وبعد إطلاع الباحثة على الادبيات الدراسات السابقة ذات العلاقة والاستفادة منها قامت الباحثة بصياغة فقرات مقياس الابداع الجاد.

فقد صاغت الباحثة (٤٨) فقرة توزعت على مجالات الابداع الجاد (التلقائية، الدافعية العقلية، الأسلوب، التحرر) لكل مجال (١٢) فقرة.

❖ **أسلوب تصحيح لمقياس الإبداع الجاد:**

اعتمدت الباحثة أسلوب (ليكرت) للتدرج الخماسي وهي (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ مطلقاً)، وذلك لمرونة هذه الطريقة وتدرجها بدرجات صغيرة غير حادة، زيادةً على اعتماد هذا الأسلوب في كثير من الدراسات والمقاييس النفسية، لأنه لا يحتاج إلى جهد كبير في حساب قيم الفقرات وأوزانها (عبد الرحمن،١٩٩٨: ١٣٩)، ولحساب الدرجة الكلية للمستجيب على المقياس تعطى الاوزان (١،٢،٣،٤،٥) بمعنى انه (٥) إذا كانت (تنطبق عليّ تماماً) و(٤) إذا كانت (تنطبق عليّ غالباً) و(٣) إذا كانت (تنطبق عليّ أحياناً) و(٢) أذا كانت (تنطبق عليّ نادراً) و(١) أذا كانت (لا تنطبق عليّ مطلقا) في حالة الفقرات الايجابية وتعكس هذه الاوزان الى (٥،٤،٣،٢،١) بالنسبة للفقرات السلبية بمعنى انه (١) إذا كانت (تنطبق عليّ تماماً) و(٢) إذا كانت (تنطبق عليّ غالباً) و(٣) إذا كانت (تنطبق عليّ أحياناً) و(٤) أذا كانت (تنطبق عليّ نادراً) و(٥) أذا كانت (لا تنطبق عليّ مطلقا)، علماً ان الفقرات السلبية هي (٢١،١٤،٨،٤٤،٤٣،٤١،٣١،٣٠،٢٦)، اما بقية الفقرات فهي ايجابية.

❖ **التحليل المنطقي للفقرات:**

- **صلاحية الفقرات:**

تشير هذه العملية للتعرف على مدى تمثيل المقياس للمتغير المراد قياسه (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٣٤)، إذ إنّ التحليل المنطقي يعد ضروريا في بدايات صياغة الفقرات لأنه يؤشر مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعدت لقياسها،(الكبيسي، ٢٠٠١: ١٧١) أي مدى كفاءة الفقرات في قياس ما وضعت لأجل قياسه، ووفقاً لذلك تم عرض فقرات المقياس بصيغة لأولية البالغ عددها (٤٨) فقرة ملحق (٢)، على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٧) محكماً من المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية ملحق (٤)، متضمناً ذلك تعريفاً نظرياً للإبداع الجاد وكل مجال من مجالات المقياس، لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى صلاحية الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وتعديل أو حذف أو إضافة بعض الفقرات، واعتمدت الباحثة على نسبة موافقة (٨٠%) من عدد المحكمين معياراً لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من اجل قياسه، ولتحليل أراء الخبراء على فقرات المقياس، قامت الباحثة باستعمال مربع (كأي) والنسبة المئوية لبيان الفرق بين الموافقين وغير موافقين وعدت كل فقرة من فقرات المقياس صالحة عندما تكون قيمة مربع (كأي) المحسوبة دالة عند مستوى دلاله (٠,٠٥) ونتيجة لذلك تبين ان جميع الفقرات دالة إحصائياً لذلك بقي المقياس مكون من (٤٨) فقرة المعدة للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي، كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧) يبين نسب المحكمين (الخبراء) وقيمة (كأي) لمحسوبة حول صلاحية فقرات مقياس الابداع الجاد

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الخبراء (٢٧)		النسبة المئوية	قيمة (كأي) المحسوبة(*)	مستوى الدلالة
		الموفقون	الرافضون			
التلقائية	٩،٦،٥،١	٢٧	/	١٠٠	٢٧	دالة
	١١،١٠،٧	٢٦	١	٩٦	٢٣,١٤	دالة
	١٢،٨	٢٥	٢	٩٣	١٩,٥٩	دالة
	٤،٢	٢٤	٣	٨٩	١٦,٣٣	دالة
	٣	٢٣	٤	٨٥	٣١,٣٧	دالة
الدافعية العقلية	٩،٨،٤،٣،٢،١	٢٧	/	١٠٠	٢٧	دالة
	١٢،١٠،٧،٥	٢٦	١	٩٦	٢٣,١٤	دالة
	١١،٦	٢٥	٢	٩٣	١٩,٥٩	دالة
الاسلوب	١٠،٩،٨،٦،٥،٣،١	٢٧	/	١٠٠	٢٧	دالة
	١١،٢،١٢	٢٦	١	٩٦	٢٣,١٤	دالة
	٧،٤	٢٤	٣	٨٩	١٦,٣٣	دالة
التحرر	١١،٨،٧	٢٧	/	١٠٠	٢٧	دالة
	١٢،١٠،٦،٤	٢٦	١	٩٦	٢٣,١٤	دالة
	٢	٢٥	٢	٩٣	١٩,٥٩	دالة
	٩،٥،٣،١	٢٤	٣	٨٩	١٦,٣٣	دالة

* بلغت القيمة الجدولة لمربع (كأي) (٣,٨٤) عند درجة حرية (١).

❖ تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب إثناء استجابته لفقرات المقياس(أبو حويج وآخرون،٢٠٠٢: ١١٣)، لذا روعي عند إعدادها إن تكون واضحة ومفهومة، ولحث المستجيب على إعطاء إجابات صريحة أشير في التعليمات إلى أنّ ما ستحصل عليه الباحثة من معلومات هي لأغراض البحث العلمي فقط ، لذا لم تتضمن صفحة التعليمات فقرة ذكر اسم المستجيب بما يطمئنه ويدفعه للإجابة بكل دقة ووضوح (جون وروبرت،١٩٨٢: ٢٣٤).

❖ التجربة الاستطلاعية:

يهدف التطبيق الاستطلاعي هذا إلى التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس فضلا عن مدى وضوح فقراته ومدى استيعاب الطلبة لها وكيفية الإجابة عنها ويشير (فرج،١٩٨٠) إلى ضرورة التحقق من مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات المقياس ومدى وضوح فقراته لديهم (فرج،١٩٨٠: ١٦٠).

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة، اختيروا عشوائياً من طلبة جامعة القادسية، وللتخصصين (العلمي- الانساني) بواقع (٢٠) طالباً وطالبة من التخصص العلمي موزعين أيضاً بالتساوي بين الذكور والاناث، والصفين الثاني والرابع و(٢٠) طالباً وطالبة من التخصص الانساني موزعين أيضاً بالتساوي بين الذكور والاناث، والصفين الثاني والرابع، كما هو موضح في الجدول (٨)، وقد تمت الإجابة على المقياس أمام الباحثة كي تتمكن من التوضيح لبعض الاستفسارات وتحديد العبارات غير المفهومة، وقد اتضح من خلال التطبيق الاستطلاعي أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة ومفهومة من قبل الطلبة، إذ لم يستفسر عنها احد من الطلبة، أما بالنسبة للوقت المستغرق للإجابة على فقرات مقياس الإبداع الجاد كان ما بين (١٥ ـ ٢٥) دقيقة وبمتوسط (٢٢) دقيقة.

الجدول(٨)
إفراد عينة الدراسة الاستطلاعية موزعه حسب النوع الاجتماعي والتخصص والصف الدراسي

ت	الكلية	الاختصاص	الصف الثاني		الصف الرابع		المجموع
			النوع		النوع		
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	
١	التربية	أنساني	٥	٥	٥	٥	٢٠
٢	الهندسة	علمي	٥	٥	٥	٥	٢٠
المجموع			١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠

❖ التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

يعد التحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية خطوة مهمة وضرورية في بنائها ، لكونه يكشف عن الخصائص السيكو مترية لفقراته، ويسهل اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة، إذ أن دقة المقياس تعتمد إلى حد كبير على دقة فقراته (ربيع، ١٩٩٤: ١٤).

إن هذا الإجراء ضروري للتمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة التي تعني قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد المتفوقين في الصفة التي يقيسها المقياس، والأفراد الضعاف في تلك الصفة، إذ لا بد من استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم (Eble,1972:392)، كما يعكس الأفراد الذين حصلوا على درجات عالية على المقياس خصائص السلوك المراد قياسه بدرجة اكبر من الذين حصلوا على درجات منخفضة (جابر وكاظم،١٩٨٣: ٢٨١)، ويعد التحليل الإحصائي للفقرات أكثر أهمية من التحليل المنطقي لها، إذ إن التحليل المنطقي قد لا يكشف عن صدق الفقرات بشكل دقيق لأنه يعتمد على الفحص الظاهري لها فقط، لذلك فهو أكثر عرضة للتأثر بالأحكام الذاتية (فرج، ١٩٨٠: ٣٣١-٣٣٢).

ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين والاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) من الأساليب المناسبة في تحليل الفقرات لذلك اعتمدتها الباحثة في البحث الحالي فضلاً عن أسلوب علاقة الدرجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس في عملية تحليل فقرات مقياس الابداع الجاد **وكما يأتي:**

❖ **القوة التمييزية للفقرات:**

يعد تمييز الفقرات جانباً مهماً في التحليل الإحصائي للفقرات، وينبغي أن تتوافر خاصية التمييز(Discrimination) التي تُبين مدى إمكانية قياس الفروق الفردية بوساطة مفردات هذا المقياس، (علاّم،٢٠٠٠: ٢٧٧) فضلاً عن التأكد من كفاية فقرات هذا المقياس وصدقها في التعبير عن السمة المقاسة، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بالخطوات الآتية :-

١- تحديد حجم عينة التحليل الإحصائي للفقرات:

يؤكد (مايرز،١٩٩٠) أن العينة الأقل تمثيلا للمجتمع، اقل احتمالا في أن يعكس سلوكها سلوك المجتمع الذي تنتمي أليه، (مايرز،١٩٩٠: ١٤٥) ولقد أشارت الأدبيات المتخصصة في القياس النفسي إلى أن الحجم المناسب لعينة التحليل الإحصائي يجب أن يكون متناسبا مع حجم عينة التطبيق النهائي، وعدد فقرات المقياس وعلى وفق تأكيد ننلي (Nunnally, 1981) الذي يشير فيه إلى أن نسبة عدد أفراد العينة إلى عدد فقرات المقياس يجب أن لا تقل عن نسبة(١:٥) لعلاقة ذلك بتقليل خطا الصدفة في عملية التحليل الإحصائي، (Nunnally, 1981:P:434) ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس الابداع الجاد على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية،

وعلى وفق الأسلوب المتناسب، وفي ضوء هذه الاعتبارات فقد شملت عينة التحليل الإحصائي (٢٥٠) طالباً وطالبة موزعين على وفق متغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي(علمي ، أنساني) والصفوف الدراسية (الثانية ، الرابعة) وكما هو موضح في الجدول (٩).

جدول(٩)
عينة التحليل الإحصائي:

نوع التخصص	اسم الكلية	التخصص الدراسي	عدد الطلبة للمرحلة الثانية			عدد الطلبة للمرحلة الرابعة			المجموع الكلي
			ذ	أ	المجموع	ذ	أ	المجموع	
	الطب البيطري		١	١	٢	١	١	٢	٤
	الصيدلة		١	٢	٣	١	١	٢	٥
	التمريض		١	٣	٤	١	١	٢	٦
	الطب		١	٢	٣	١	٢	٣	٦
	طب الاسنان		١	٢	٣	١	١	٢	٥
التخصص العلمي	العلوم والحاسبات	الحاسبات	٢	٢	٤	١	١	٢	٦
		احصاء	١	١	٢	١	١	٢	٤
		الرياضيات	١	١	٢	١	١	٢	٤
		الرياضيات الطبية	١	١	٢	١	١	٢	٤
	العلوم	الأحياء	١	١	٢	١	١	٢	٤
		الكيمياء	١	١	٢	١	١	٢	٤
		البيئة	١	١	٢	١	١	٢	٤
	الإدارة والاقتصاد	محاسبة	٢	١	٣	١	١	٢	٥
		اقتصاد	٢	١	٣	٢	١	٣	٦
		إدارة إعمال	١	١	٢	٣	١	٤	٦
		المالية والمصرفية	١	١	٢	٢	١	٣	٥
	التربية علمي	الفيزياء	١	١	٢	٣	١	٤	٦
		الكيمياء	١	١	٢	٢	١	٣	٥
		الأحياء	١	١	٢	١	١	٢	٤
		الرياضيات	١	١	٢	٢	١	٣	٥
	الهندسة	المدني	١	١	٢	١	١	٢	٤
		الميكانيك	١	١	٢	١	١	٢	٤
		الكيمياوي	١	١	٢	١	١	٢	٤
		طرق نقل	١	١	٢	١	١	٢	٤
	التربية البدنية وعلوم الرياضة		٤	٢	٦	٢	١	٣	٩
	الزراعة	علوم التربة والموارد البشرية	١	١	٢	١	١	٢	٤
		الثروة الحيوانية	١	١	٢	١	١	٢	٤
		البستنة وهندسة الحدائق	١	١	٢	١	١	٢	٤
مجموع ع			٣٤	٣٥	٦٩	٣٧	٢٩	٦٦	١٣٥
التخصص الإنساني	الآداب	اللغة العربية	٣	٣	٦	٢	٣	٥	١١
		الجغرافية	٣	٢	٥	٣	٤	٧	١٢
		الاجتماع	٢	٢	٤	٣	٤	٧	١١
		علم النفس	٢	٣	٥	٣	٣	٦	١١
	التربية الانساني	الانكليزية	١	٢	٣	١	٤	٥	٨
		اللغة العربية	١	٤	٥	٣	٦	٩	١٤
		علوم قران	١	١	٢	١	٣	٤	٦
		التاريخ	٢	٢	٤	٤	٥	٩	١٣
		التربية علم النفس	١	١	٢	٣	٢	٥	٧
	تربية بنات	الارشاد	-	٣	٣	-	٥	٥	٨

	القانون		٣	٦	٥	٣	٨	١٤
مجموع أ			١٩	٢٦	٢٨	٤٢	٧٠	١١٥
المجموع الكلي			٥٣	٦١	٦٥	٧١	١٣٦	٢٥٠

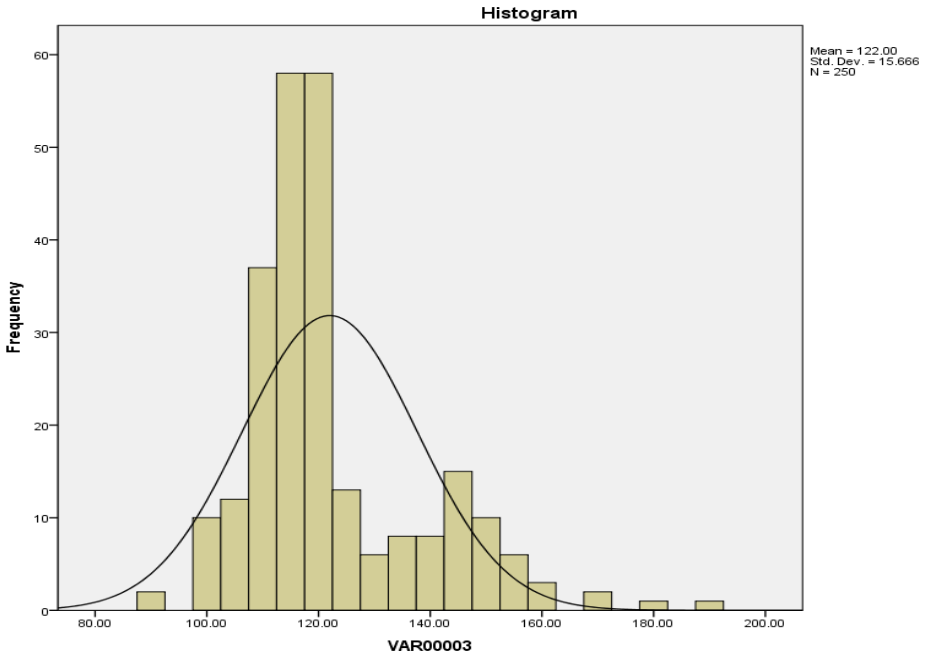
٢- أيجاد القوة التمييزية (المجموعتين المتطرفتين):

يعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين من أكثر الأساليب المستعملة في المقاييس النفسية لحساب القوة التمييزية لكل فقرة، ويقصد به مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الإفراد ذوي الدرجات العالية على السمة المراد قياسها، وبين الإفراد من ذوي الدرجات المنخفضة في تلك السمة، ويتم اختبار دلالة الفروق بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس (Stanley&Hoplcin,1972:168) فالمقاييس النفسية تتطلب حساب القوة التمييزية لفقراتها، لغرض استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم، لأن هناك علاقة قوية بين دقة المقياس والقوة التمييزية للفقرات (Ghiselli, at al, 1981: 434)، **وتم من خلال الخطوات الاتية:**

أ- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

ب- ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة والتي تراوحت بين (١٠٠ - ٢٠١).

ج- تعيين نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا، ونسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا وكون عينة التحليل مكونة من (٢٥٠) طالب وطالبة لذا كان عدد الاستمارات (٦٨) استمارة من المجموعة العليا تراوحت درجاتهم بين (٢٠١ - ١٨١) درجة، و(٦٨) استمارة من المجموعة الدنيا تراوحت درجاتهم بين (١٠٠-١٣٩) درجة، وبهذا يكون لدينا اكبر حجم وأقصى تباين ممكنين ويقترب توزيعها من التوزيع الطبيعي، (Anastasi , 1982 , p:208) وكما مبين بالشكل (٣).



شكل (٣) يبين توزيع درجات افراد عينة تحليل الفقرات على مقياس الابداع الجاد

جدول (١٠)
يبين المؤشرات الإحصائية لمقياس الابداع الجاد

المؤشرات الإحصائية	القيمة
الوسط الحسابي	١٢٩,٣٨٢٥
الانحراف المعياري	١٦,٦٨٤٤٩
الوسيط	١٢٧,٠٠٠٠
المنوال	١٠٠,٠٠
الالتواء	٠.٩٥٣٠
اعلى قيمة	٢٠١,٠٠
اقل قيمة	١٠٠,٠٠

د- تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة، وعدت القيمة التائية مؤشراً يميز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجدولية بدرجة حرية (١٣٤) التي كانت (١,٩٦) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وقد إشارة نتائج تحليل فقرات مقياس الابداع الجاد إلى أن جميع الفقرات مميزة عدا الفقرة (٤٧،١٤،١) فأنها غير مميزة، وقد تم حذفها، والجدول (١١) يوضح:

جدول (١١)
القوة التمييزية لفقرات مقياس الابداع الجاد بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا ٦٨		المجموعة الدنيا ٦٨		قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	٢,٤٥٥	١,٠٤٢	٢,٥٣٦	١,٢٣١	٠,٤٧١	غير دالة	غير مميزة
٢	٢,٩٥٥	١,٥٧٨	١,٩٥٦	١,١٠٣	٤,٠٦٣	دالة	مميزة
٣	٢,٧٥	١,٣٩٦	١,٨١١	٠,٩١١	٤,٤١٨	دالة	مميزة
٤	٢,٩١١	١,٦١٨	٢,٠٢٨	١,١٢٤	٣,٤٧٧	دالة	مميزة
٥	٢,٧٠٥	١,٤٩٦	١,٧١٠	٠,٧٨٧	٤,٦٣٢	دالة	مميزة

٦	٢,٨٢٣	١,٤٤٤	١,٨٩٨	٠,٩٧٢	٤,١٦٣	دالة	مميزة
٧	٣,٢٢٠	١,٤٨٤	٢,٥٩٤	١,١٢٨	٢,٥٢٠	دالة	مميزة
٨	٣,٠٧٣	١,٤٨٩	١,٨٥٥	٠,٩٢٧	٥,٤٦٨	دالة	مميزة
٩	٢,٩٤١	١,٣٩١	٢,٠٨٦	١,١٠٧	٣,٧٤٣	دالة	مميزة
١٠	٢,٦٣٢	١,٤١٣	١,٦٠٨	٠,٧٨٩	٤,٩٨٠	دالة	مميزة
١١	٣,٥٨٨	١,٤٩٨	٢,٩١٣	١,٦٢٤	٢,٢٥٠	دالة	مميزة
١٢	٣,١١٧	١,٤١٩	٢,١٠١	١,١٣٩	٤,٣٨٠	دالة	مميزة
١٣	٣,١٠٢	١,٢٤٧	٢,٠٢٨	١,٠٨٤	٥,١١١	دالة	مميزة
١٤	٣,٠٥٩	١,٥٦٥	٢,٦١٧	١,٣٩٣	١,٣٧٤	غير دالة	غير مميزة
١٥	٣,٠٥٩	١,٥٦٥	٢,١٣٢	١,٣٤٨	٣,٤٥٢	دالة	مميزة
١٦	٢,٦٦١	١,٥٩٨	١,٥٧٩	٠,٨٤٧	٤,٧٠٨	دالة	مميزة
١٧	٣,٠٨٨	١,٣٧٩	٢,٤٦٣	١,٤٤٠	٢,٣١٨	دالة	مميزة
١٨	٢,٩٧٠	١,٥٤٥	١,٩٤٢	١,١٢٣	٤,٢٢٢	دالة	مميزة
١٩	٣,٧٦٤	١,٢٢٣	٢,٩٨٥	١,٤٩٩	٣,٠٨٨	دالة	مميزة
٢٠	٣,٥٧٣	١,٢٣٧	٢,٢٤٦	١,٢١٧	٦,٠٠٣	دالة	مميزة
٢١	٣,٣٥٢	١,٣٢٤	٢,٥٧٩	١,٣١٠	٣,١٩٥	دالة	مميزة
٢٢	٣,٤٧٠	١,٣٨٧	٢,٥٠٧	١,٤٣٠	٣,٧٦٥	دالة	مميزة
٢٣	٣,٧٩٤	١,٤٥١	٣,٠٢٨	١,٥٤٣	٢,٧٣٦	دالة	مميزة
٢٤	٢,٨٢٣	١,٧٣٥	١,٣٧٦	٠,٩٠٩	٥,٨١٣	دالة	مميزة
٢٥	٣,٥	١,٦١٦	٢,٤٩٢	١,٤٤١	٣,٦١٦	دالة	مميزة
٢٦	٣,٨٩٧	١,٣٣٩	٢,٨١١	١,٥٩٢	٤,٠٧٦	دالة	مميزة
٢٧	٣,٩٤١	١,٢٦٨	٣,٠٤٣	١,٥١٨	٣,٥١٧	دالة	مميزة
٢٨	٤,١١٧	١,٣٦٦	٢,٨٦٩	١,٥٧٠	٤,٧٠٦	دالة	مميزة
٢٩	٤,٣٣٨	١,٢٤١	٢,٩٧١	١,٥٣٣	٥,٤٤٤	دالة	مميزة
٣٠	٣,٦٦١	١,٤٩٢	١,٦٨١	١,٢٠٦	٨,٠٠٠	دالة	مميزة
٣١	٣,٥٥٨	١,٥٧٧	١,٧٦٨	١,٠٤٥	٧,٣٧٩	دالة	مميزة
٣٢	٣,٨٣٨	١,٥٥١	٢,٧٩٧	١,٣٨٨	٣,٩٠٤	دالة	مميزة
٣٣	٢,٨٥٢	١,٨٠٥	١,٦٢٣	٠,٨٤١	٤,٨٦٢	دالة	مميزة
٣٤	٣,٠٢٩	١,٧٤٤	٢,٠٨٦	١,١٧٢	٣,٤٨٠	دالة	مميزة
٣٥	٢,٨٩٧	١,٥٩٤	١,٥٧٩	٠,٧٩٣	٥,٨٢٥	دالة	مميزة
٣٦	٣,٨٦٧	١,٤١٣	٢,٩٢٧	١,٦٢٠	٣,٣٨٠	دالة	مميزة
٣٧	٣,٠٢٩	١,٣٦٠	٢,١٠١	١,١٣٩	٤,٠٩٣	دالة	مميزة
٣٨	٢,٩٢٦	١,٠٨٣	٢,٠٢٨	١,٠٨٤	٤,٥٩٧	دالة	مميزة
٣٩	٣,٦٦١	١,٤٩٢	١,٦٨١	١,٢٠٦	٨,٠٠٠	دالة	مميزة
٤٠	٣,٦٦١	١,٥٣٢	١,٣٥١	١,١٣٦	٨,٢١٠	دالة	مميزة
٤١	٣,٥٥٨	١,٥٧٧	١,٧٦٨	١,٠٤٥	٧,٣٧٩	دالة	مميزة
٤٢	٣,٨٣٨	١,٥٥١	٢,٧٩٧	١,٣٨٨	٣,٩٠٤	دالة	مميزة
٤٣	٢,٨٥٢	١,٨٠٥	١,٦٢٣	٠,٨٤١	٤,٨٦٢	دالة	مميزة
٤٤	٣,٠٢٩	١,٧٤٤	٢,٠٨٦	١,١٧٢	٣,٤٨٠	دالة	مميزة
٤٥	٢,٨٩٧	١,٥٩٤	١,٥٧٩	٠,٧٩٣	٥,٨٢٥	دالة	مميزة
٤٦	٣,٨٦٧	١,٤١٣	٢,٩٢٧	١,٦٢٠	٣,٣٨٠	دالة	مميزة
٤٧	٣,٠٢٩	١,٣٦٠	٢,٥٩٤	١,٣٦٤	١,٥٢٩	غير دالة	غير مميزة
٤٨	٢,٩٢٦	١,٠٨٣	٢,٠٢٨	١,٠٨٤	٤,٥٩٧	دالة	مميزة

٣- علاقة درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس: (صدق الفقرة Item Validity)

إن استعمال طريقة علاقة الفقرة بالدرجة الكلية يوضح مدى قوة ارتباط الفقرة بالمقياس، وذلك على فرضية أن الفقرة تقيس ما وضعت لقياسه في المقياس بأكمله فان الفقرات التي يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس دالاً إحصائياً، تبقى أما الفقرات التي يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطئاً وليس له دلالة إحصائية تحذف لأنها لا تقيس السمة التي يقيسها المقياس بأكمله وتعد هذه

الطريقة من أدق الوسائل المعتمدة لمعرفة الاتساق الداخلي للفقرات في قياس المفهوم (العيسوي، ١٩٨٥: ٥١).

وأن المقياس الذي تنتخب فقراته على وفق ذلك يكون صادقاً في بنائه، وقد استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية الحرجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٤٨) والبالغة (٠,١٢)، وقد تبين أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دالة إحصائياً، وكما في الجدول (١٢).

جدول (١٢)
قيمة معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الابداع الجاد

تسلسل الفقرة	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الدلالة	تسلسل الفقرة	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الدلالة
١	٠,٣٥٠	دالة	٢٤	٠,٣٨٠	دالة
٢	٠,٣٦١	دالة	٢٥	٠,٣٥٠	دالة
٣	٠,٣١٠	دالة	٢٦	٠,٣٩٠	دالة
٤	٠,٣٠٢	دالة	٢٧	٠,٣٧٦	دالة
٥	٠,٣٤١	دالة	٢٨	٠,٣٩٢	دالة
٦	٠,٣٤٨	دالة	٢٩	٠,٤٥٤	دالة
٧	٠,٣٠١	دالة	٣٠	٠,٤٥٠	دالة
٨	٠,٣٩٥	دالة	٣١	٠,٤٩٣	دالة
٩	٠,٣٣٧	دالة	٣٢	٠,٤١١	دالة
١٠	٠,٣٨١	دالة	٣٣	٠,٣٠٣	دالة
١١	٠,٢٤٥	دالة	٣٤	٠,٣٠٦	دالة
١٢	٠,٤٢٣	دالة	٣٥	٠,٤١١	دالة
١٣	٠,٣٦٠	دالة	٣٦	٠,٣٧٠	دالة
١٤	٠,٢٥٠	دالة	٣٧	٠,٤١٦	دالة
١٥	٠,٣٣٠	دالة	٣٨	٠,٣٤٧	دالة
١٦	٠,٣٦٤	دالة	٣٩	٠,٤٥٤	دالة
١٧	٠,٢٨٣	دالة	٤٠	٠,٤٥٠	دالة
١٨	٠,٣١١	دالة	٤١	٠,٤٩٣	دالة
١٩	٠,٣٦٦	دالة	٤٢	٠,٤١١	دالة
٢٠	٠,٤٢٤	دالة	٤٣	٠,٣٠٣	دالة
٢١	٠,٣٦٧	دالة	٤٤	٠,٣٠٦	دالة
٢٢	٠,٣٢١	دالة	٤٥	٠,٤١١	دالة
٢٣	٠,٣٢٨	دالة			

٤- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال:

استخدمت الباحثة هذا المؤشر للتأكد من أن فقرات كل مجال تعبر عنه، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على (٢٥٠) استمارة وهي نفسها التي خضعت لتحليل الفقرات، ثم تم حساب الدرجة الكلية لهؤلاء الأفراد على وفق مجالات المقياس، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأفراد على كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه وظهر أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعند درجة حرية (٢٤٨) وكانت القيمة الجدولية (٠,١٢) والجدول (١٣) يبين ذلك:

جدول (١٣)
يبين قيمة معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمجال الذي تنتمي اليه

المجالات	ت	معامل الارتباط	الدلالة	المجالات	ت	معامل الارتباط	الدلالة
التلقائية	١	٠,٥١٦	دالة	الاسلوب	١	٠,٤٨٤	دالة
	٢	٠,٥١٤	دالة		٢	٠,٤٧٥	دالة
	٣	٠,٦٤٨	دالة		٣	٠,٥٧٤	دالة
	٤	٠,٥٨٨	دالة		٤	٠,٥١٣	دالة
	٥	٠,٦٥٩	دالة		٥	٠,٤٥٥	دالة
	٦	٠,٦٢٨	دالة		٦	٠,٥١٠	دالة
	٧	٠,٥٠٨	دالة		٧	٠,٥٠٠	دالة
	٨	٠,٦٢٣	دالة		٨	٠,٥٧٦	دالة
	٩	٠,٤٦٧	دالة		٩	٠,٣٩٤	دالة
	١٠	٠,٣٩٩	دالة		١٠	٠,٥٩٢	دالة
	١١	٠,٣٥٧	دالة		١١	٠,٤٣٢	دالة
الدافعية العقلية	١	٠,٢٧٩	دالة	التحرر	١	٠,٤٩٥	دالة
	٢	٠,٥١٣	دالة		٢	٠,٢٩٨	دالة
	٣	٠,٥٥٠	دالة		٣	٠,٥١١	دالة
	٤	٠,٤٥٤	دالة		٤	٠,٦١١	دالة
	٥	٠,٦٢١	دالة		٥	٠,٦٣٧	دالة
	٦	٠,٥٨٥	دالة		٦	٠,٥٨٢	دالة
	٧	٠,٦٤٨	دالة		٧	٠,٥٥٢	دالة
	٨	٠,٥٩٩	دالة		٨	٠,٥١٠	دالة
	٩	٠,٥٠٤	دالة		٩	٠,٥٠٩	دالة
	١٠	٠,٤٤٧	دالة		١٠	٠,٢٧١	دالة
	١١	٠,٤٠٢	دالة		١١	٠,٤٩٦	دالة
					١٢	٠,٢٩٨	دالة

٥- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

تم استخراج هذا المؤشر من خلال أيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وقد أشارت النتائج إلى إن معاملات الارتباط كل مجال من مجالات المقياس دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) وكانت القيمة الجدولية (٠,١٢)، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤)
معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

ت	المجال	معامل الارتباط
١	التلقائية	٠,٦٩
٢	الاسلوب	٠,٧٣
٣	الدافعية العقلية	٠,٧٨
٤	التحرر	٠,٧٥

❖ الخصائص السايكومترية للمقياس:

إن المقياس ينبغي أن تتوافر فيه الخصائص السايكومترية الأساس التي من أهمها صدقه وثبات درجاته، (علاّم،٢٠٠٠: ١٨٤) لأن عملية القياس تتطلب توافر العديد من الشروط في بناء الأداة لهذا

يؤكد علماء القياس ضرورة التحقق من صدق المقياس وثباته، وقد تحققت الباحثة من صدق مقياس بحثها وثباته على النحو الآتي:

أولاً: صدق المقياس (Validity of scale):

يعدّ الصدق من الخصائص السايكومترية المهمة في بناء أي مقياس نفسي، والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من أجلها (العجيلي، وآخرون، ٢٠٠١: ٧٢)، **وقد تم التأكد من صدق المقياس الحالي من خلال المؤشرات الاتية:**

١- الصدق الظاهري (Facial Validity):

يعبر عن مدى وضوح الفقرات وكفاية صياغتها وملاءمتها للمجال الذي يحتويها ضمن المقياس، كما يعبر عن دقة تعليمات المقياس وموضوعيتها وملاءمتها للغرض الذي وضعت من اجله، (الإمام،١٩٩٠: ١٣٠) ولاشك ان أفضل وسيلة لاستخراجه هو عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية، لتقدير مدى تمثيل فقرات ومواقف المقياس للصفة المراد قياسها (الزاملي، وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٤٢)، وقد قامت الباحثة بعرض فقرات المقياس على عدد من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية، لتقدير مدى تمثيل فقرات ومواقف المقياس للصفة المراد قياسها.

٢- الصدق المنطقي (Logical Validity):

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق للمجال السلوكي الذي يقيسه المقياس ومن خلال التصميم المنطقي للفقرات بحيث تغطي المساحات المهمة لهذا المجال، (Allen& Yen, 1979:96) وقد عد هذا الصدق متوفرا في المقياس الحالي، لأنه تم تبني تعريف واضح متكون من مضامين المجال أو القيم الفرعية له، ولكل مجال من المجالات التي تغطيها فقرات المقياس، كما تم التحقق من تغطية الفقرات للمجالات المهمة من خلال تصنيفها على وفق المجالات المشار أليها سابقا وعرضها على المحكمين لبيان أراءهم حول مدى ملائمة الفقرات للمجال الذي وضعت فيه.

وتحقق هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال التعريف الدقيق للإبداع الجاد، والصياغة المنطقية لفقرات المقياس المناسبة لكل مجال، ومن ثم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال العلوم التربوية والنفسية والأَخذ بآرائهم عن مدى ملائمة الفقرات للمجال، إذ أظهرت النتائج عدم حذف أي فقرة مع تعديل بعضها، وكما مر ذكره في إجراءات إعداد المقياس، والصدق الظاهري والصدق المنطقي يعدان ممثلان لصدق المحتوى.

٣- صدق البناء (Construct Validity):

يُعد الصدق البنائي أكثر أنواع الصدق قبولاً، وقد أوضح عدد كبير من المختصين أنه يتناسب مع جوهر مفهوم ايبل للصدق في تشبع المقياس بالمعنى أي قدرة المقياس في قياس ما وضع لأجله (فرج،١٩٨٠، ص٣١٣).

وتعد اساليب التحليل الإحصائي للفقرات وتقديرات الخبراء لصلاحيتهما من أهم مؤشرات هذا النوع من الصدق، (مجيد،٢٠١٠: ٥٧) وقد تحقق من خلال عرض فقرات المقياس على الخبراء للكشف عن مدى تمثيلها لجوانب المتغير والذين أكدوا على صلاحية الفقرات لقياس ما صممت من أجله، وتم التحقق من صدق مقياس بواسطة أسلوب المجموعتين المتطرفتين (Contrasted Groups) وأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس واسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال وأسلوب علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: ثبات المقياس (Reliability Scale):

يعد مفهوم الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس النفسي والتربوي والذي يتعين توافره في المقياس ،والذي يشير الى الدرجة الحقيقة التي تعبر عن آراء الفرد وأدائه على المقياس، و معنى ثبات درجة الفرد على المقياس هو أن المفحوص يحصل عليها في كل مرة يختبر فيها سواء بالاختبار نفسه أو بصورة مكافئه له تقيس الخاصية نفسها (فرج،٢٠٠٧:٢٩٥)، **وتم التحقق من ثبات المقياس بالطرق الآتية:**

١- طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method):

تعد طريقة إعادة الاختبار طريقة مباشرة لتحديد ثبات المقياس، وتعتمد على تطبيق الاختبار مرتين متتاليتين على المجموعة نفسها المتجانسة والممثلة للمجتمع الأصلي من الأفراد، فإذا كان الاختبار ثابتاً تماماً فإن درجة كل فرد في التطبيق الأول سوف تتنبأ بشكل كامل بدرجته في التطبيق الثاني للاختبار، ويطلق على معامل الثبات الناتج من إعادة الاختبار معامل الاستقرار ويفضل أن تكون الفترة الزمنية بين مرتي التطبيق لا تقل عن أسبوعين (عمر وأخرون، ٢٠١٠: ٢٢٢ – ٢٢٣).

وقد تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القادسية من التخصصات الإنسانية والعلمية كما مبين في الجدول (١٥)، وبعد مرور (١٤) يوم تم إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها تحت نفس الظروف، ثم حسب ثبات المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون ظهر أن معامل الارتباط بين التطبيقين يساوي (٠,٨١) وهو معامل ثبات عالٍ، اذ اشار "العيسوي" الى انه اذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين الاول والثاني (٠,٧٠) فأكثر، فان ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية (العيسوي،١٩٨٥: ٥٨).

جدول (١٥)
عينة الثبات موزعة حسب الكلية والصفوف الدراسية والتخصص والنوع الاجتماعي

ت	الكلية	التخصص	الصف الثاني		الصف الرابع		المجموع
			النوع		النوع		
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	
١	الآداب	أنساني	٥	٥	٥	٥	٢٠
٢	العلوم	علمي	٥	٥	٥	٥	٢٠
المجموع			١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠

٢- معادلة الفاكرونباخ (alfacrnbach):

الهدف من إيجاد معامل الثبات بهذه الطريقة هو التأكد من أتساق أداء الأفراد على عموم المقياس من فقرة إلى أخرى، إذ يدل على التجانس الكلي لفقرات المقياس، وعلى استقرار استجابات الافراد، وإن محتوى المقياس كلما كان متجانساً فإن ثبات الاتساق الداخلي يكون مرتفعاً (الزاملي وآخرون،٢٠٠٩: ٢٧٦)، إذ تم استخراج معامل التجانس الداخلي باستعمال معادلة الفاكرونباخ، وذلك أن معامل الاتساق المستخرج بهذه الطريقة يعطينا تقديرا جيدا للثبات في أكثر المواقف، (nunnallye.1981,P: 230)، ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة (الفاكرونباخ) على درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي البالغة (٢٥٠) طالب وطالبة وكانت قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٨٦١) وهو مؤشر إضافي على إن معامل ثبات المقياس جيد.

❖ المقياس بصورته النهائية:

بعد أن اطمأنت الباحثة الى سلامة إجراءات استخراج المؤشرات السايكومترية من مؤشر الصدق، والثبات، والقوة التميزية للفقرات، ووضوح التعليمات، وحساب الوقت، فقد اصبح المقياس مكون من (٤٥) فقرة، وزعت على اربع مجالات هي: (التلقائية (العفوية)١١ فقرة، الدافعية العقلية ١١ فقرة، الاسلوب ١١ فقرة، التحرر ١٢ فقرة)، صيغت بأسلوب التقرير الذاتي، ويطبق بصورة جمعية، وفي الجلسة نفسها.

ثانياً: مقياس التنظيم الذاتي المعرفي:

بعد اطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة والإطار النظري ذات العلاقة بموضوع بحثها لم تتمكن الباحثة من الحصول على مقياس مناسب لقياس التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة، لذا ارتأت الباحثة بناء مقياس التنظيم الذاتي المعرفي تتوافر فيه الخصائص السايكومترية اللازمة وقد تم بناء مقياس على وفق الإجراءات العلمية المتبع في بناء المقاييس وكالاتي:

❖ مفهوم التنظيم الذاتي المعرفي:

بما أن الباحثة اعتمدت على نظرية باندورا (Bandura) بوصفها أطاراً نظرياً للبحث الحالي فقد تبنت الباحثة تعريف باندورا (Bandura،٢٠١٠) الذي يعرف هذا المفهوم (مجموعة الأساليب التي

يستخدمها الطلبة بصورة ذاتية وبطرق مختلفة من اجل تنظيم المعرفة بصورة طبيعية والتي تنعكس على سلوكياتهم عند مواجهتهم المواقف المختلفة داخل البيئة التعليمية وخارجها) (عبد، ٢٠١٣: ٢٦).

❖ **تحديد مجالات المقياس:**

قامت الباحثة بتحديد مجالات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي على وفق التعريف النظري وقد حددت الباحثة المجالات الآتية: **(وسائل اكتساب المعرفة، النشاط الذاتي، التنظيم المعرفي، التوظيف المعرفي) وعرفت كل مجال من مجالات المقياس على النحو التالي:**

أولاً: وسائل اكتساب المعرفة: هي الوسائل التي يستخدمها الطالب من انتباه وتوظيف الحواس في اكتساب المعرفة.

ثانياً: النشاط الذاتي: وتعني قيام الطالب بكل النشاطات التي تؤدي الى تفاعله مع المادة المعرفية من طرح الاسئلة على نفسه والاستفسار من الاخرين والانشغال بكل ما يؤدي للوصول الى ترسيخ المادة واكتسابها .

ثالثاً: التنظيم المعرفي: هو وضع المادة المعرفية بسياقات تنظيمية منسجمه بحيث تكون على شكل مفهوم واضح المعالم.

رابعاً: التوظيف المعرفي: امكانية الفرد على الاستفادة من المعرفة المكتسبة في حل المشكلات ومواجهة المواقف في البيئة التعليمية وخارجها.

❖ **صياغة فقرات المقياس:**

بعد إطلاع الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة والاستفادة منها قامت الباحثة بصياغة فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي.

فقد صاغت الباحثة (٤٤) فقرة توزعت على مجالات التنظيم الذاتي المعرفي (وسائل اكتساب المعرفة، النشاط الذاتي، التنظيم المعرفي، التوظيف المعرفي) ولك مجال (١١) فقرة.

ومن اجل صياغة فقرات المقياس صياغة سليمة أتبعت الباحثة سلسلة من الشروط الواجب توافرها وإتباعها في الصياغة وهي:

١- أن تحمل كل فقرة فكرة واحدة فقط.

٢- أن تكون صياغة الفقرة بلغة مفهومة تلائم طبيعة أفراد العينة.

٣- أن تكون الفقرات ذات جمل قصيرة بحيث أن المستجيب لا يمل عند الإجابة عنها

٤- تجنب استعمال التعميمات المطلقة مثل دائمًا أو غالبًا.

٥- أن تصاغ الفقرات بصيغة ضمير المتكلم (حبيب،١٩٩٦: ٢٦٩).

❖ **أسلوب تصحيح الاستجابة لمقياس التنظيم الذاتي المعرفي:**

اعتمدت الباحثة في تحديد بدائل الاجابة على طريقة ليكرت (Likert) ذات البدائل الخمس (تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ مطلقاً)، ولحساب الدرجة الكلية للمستجيب على المقياس تعطى الاوزان (٥،٤،٣،٢،١) بمعنى انه (٥) إذا كانت (تنطبق عليّ تماماً) و(٤) إذا كانت (تنطبق عليّ غالباً) و(٣) إذا كانت (تنطبق عليّ أحياناً) و(٢) أذا كانت (تنطبق عليّ نادراً) و(١) أذا كانت (لا تنطبق عليّ مطلقا) في حالة الفقرات الايجابية وتعكس هذه الاوزان الى (١،٢،٣،٤،٥) بالنسبة للفقرات السلبية بمعنى انه (١) إذا كانت (تنطبق عليّ تماماً) و(٢) إذا كانت (تنطبق عليّ غالباً) و(٣) إذا كانت (تنطبق عليّ أحياناً) و(٤) أذا كانت (تنطبق عليّ نادراً) و(٥) أذا كانت (لا تنطبق عليّ مطلقا)، علماً ان الفقرات السلبية هي (٣٩،٣٣،٢٦،١٨،١١،١٠،٥،٤)، اما بقية الفقرات فهي ايجابية.

❖ **التحليل المنطقي للفقرات:**

- **صلاحية الفقرات:**

تشير هذه العملية الى تعرف تمثيل المقاييس للمتغير المراد قياسه إذ يفحص المقياس بهدف الكشف عن مدى تمثيل فقراته جوانب المتغير التي يفترض إن يقيسها (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٣٤) إذ أن أفضل طريقة للتأكد من صلاحية الفقرات هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين والأخذ بآرائهم حول مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها (الغريب،١٩٨٥: ٦٧٩)، ووفقاً لذلك تم عرض فقرات المقياس بصيغة لأولية البالغ عددها (٤٤) فقرة ملحق (٣)، على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٧) محكماً من المختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية* ملحق (٤)، متضمناً ذلك تعريفاً نظرياً للتنظيم الذاتي المعرفي وكل مجال من مجالات المقياس، لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى صلاحية الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، وتعديل أو حذف أو إضافة بعض الفقرات، واعتمدت الباحثة على نسبة موافقة (٨٠%) من عدد المحكمين معياراً لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من اجل قياسه، ولتحليل آراء الخبراء على فقرات المقياس، قامت الباحثة باستعمال مربع (كأي) والنسبة المئوية لبيان الفرق بين الموافقين وغير موافقين وعدت كل فقرة من فقرات المقياس صالحة عندما تكون قيمة مربع (كأي) المحسوبة دالة عند مستوى دلاله (٠,٠٥)*[٢] ونتيجة لذلك تبين ان جميع الفقرات دالة إحصائياً لذلك بقي المقياس مكون من (٤٤) فقرة المعدة للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي، كما هو موضح في الجدول (١٦).

---

[٢] نفس المحكمين الذين تم عرض مقياس الإبداع الجاد عليهم.

***بلغت القيمة الجدولة لمربع (كأي) (٣,٨٤) عند درجة حرية (١).**

جدول(١٦)
نسب المحكمين (الخبراء) وقيمة (كأي) لمحسوبة حول صلاحية فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي

المجالات	أرقام الفقرات	عدد الخبراء (٢٧)		النسبة المئوية	قيمة (كأي) المحسوبة	مستوى الدلالة
		الموفقون	الرافضون			
وسائل اكتساب المعرفة	١٠،٩،٥،١	٢٦	١	٩٦	٢٣,١٤	دالة
	٨،٦،٤،٣،٢	٢٥	٢	٩٣	١٩,٥٩	دالة
	١١،٧	٢٣	٤	٨٥	٣١,٣٧	دالة
النشاط الذاتي	١٠،٨،٧،٦،٤،١	٢٦	١	٩٦	٢٣,١٤	دالة
	٩،٣،٢	٢٥	٢	٩٣	١٩,٥٩	دالة
	١١،٥	٢٤	٣	٨٩	١٦,٣٣	دالة
التنظيم المعرفي	٨،٦،٤،٢	٢٦	١	٩٦	٢٣,١٤	دالة
	١٠،٩،٧،٣،١	٢٥	٢	٩٣	١٩,٥٩	دالة
	١١	٢٤	٣	٨٩	١٦,٣٣	دالة
	٥	٢٣	٤	٨٥	٣١,٣٧	دالة
التوظيف المعرفي	٣،١١،٨،٧	٢٦	١	٩٦	٢٣,١٤	دالة
	١٠،٥	٢٥	٢	٩٣	١٩,٥٩	دالة
	٦،٤،٢،١	٢٤	٣	٨٩	١٦,٣٣	دالة
	٩	٢٣	٤	٨٥	٣١,٣٧	دالة

❖ تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته على فقرات المقياس(أبو حويج وآخرون،٢٠٠٢: ١١٣) حيث قامت الباحثة بوضع تعليمات المقياس، وقد روعي فيها أن تكون واضحة، ودقيقة، وصريحة، وطلب من المستجيب الإجابة على فقرات المقياس بكل صدق وصراحة، ولا توجد هناك إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة، وهي لأغراض البحث العلمي، وذكر انه لا داعي لذكر الاسم، وان الإجابة لن يطلع عليها سوى الباحثة، وذلك لطمأنت المفحوصين على سرية الإجابة.

❖ التجربة الاستطلاعية:

يهدف التطبيق الاستطلاعي هذا إلى التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس فضلاً عن مدى وضوح فقراته ومدى استيعاب الطلبة لها وكيفية الإجابة عنها والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات المقياس، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة[٣]، وقد اتضح من خلال التطبيق الاستطلاعي أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة

[٣] العينة الاستطلاعية التي طبقت على مقياس الإبداع الجاد هي ذاتها العينة الاستطلاعية التي طبقت على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي كما موضحة بالجدول (٨).

ومفهومة من قبل الطلبة، أما بالنسبة للوقت المستغرق للإجابة على فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي كان ما بين (١٣-١٧) دقيقة، وبمتوسط (١٤) دقيقة.

❖ **التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:**

يشير المتخصصون في القياس النفسي الى اهمية التحليل الاحصائي للفقرات لأنه يكشف عن دقة المقياس في قياس ما اعد لقياسه وأيضا أهمية التحليل الاحصائي للفقرات هو التأكد من كفاءة الفقرات في تحقيق مبدأ الفروق الفردية الذي يقوم عليه المقياس (عبد الرحمن، ١٩٨٧: ٤١٤)، وعليه ينبغي إبقاء الفقرات الصالحة واستبعاد الفقرات غير الصالحة (Guilford,1954: 17). ويعد أسلوب المجموعتين المتطرفتين والاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) من الأساليب المناسبة في تحليل الفقرات لذلك اعتمدت في البحث الحالي فضلا عن أسلوبين علاقة الدرجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس في عملية تحليل فقرات التنظيم الذاتي المعرفي **وكما يأتي:**

١- تحديد حجم عينة التحليل الإحصائي للفقرات:

اشارت الادبيات المتخصصة في القياس النفسي الى ان الحجم المناسب لعينة التحليل الاحصائي يجب ان يكون متناسبا مع حجم عينة التطبيق النهائي وعدد فقرات المقياس وعلى وفق تأكيد ننلي (Nunn ally,1981) الذي يشير الى ان نسبة عدد افراد العينة الى عدد فقرات المقياس يجب ان لا تقل عن نسبة (١:٥) لعلاقة ذلك بتقليل خطأ الصدفة في عملية التحليل الاحصائي(Nunn ally,1981:434)، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس التنظيم الذاتي المعرفي على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، وعلى وفق الأسلوب المتناسب، وفي ضوء هذه الاعتبارات فقد شملت عينة التحليل الإحصائي (٢٥٠) طالباً وطالبة.

٢- إيجاد القوة التمييزية (المجموعتين المتطرفتين):

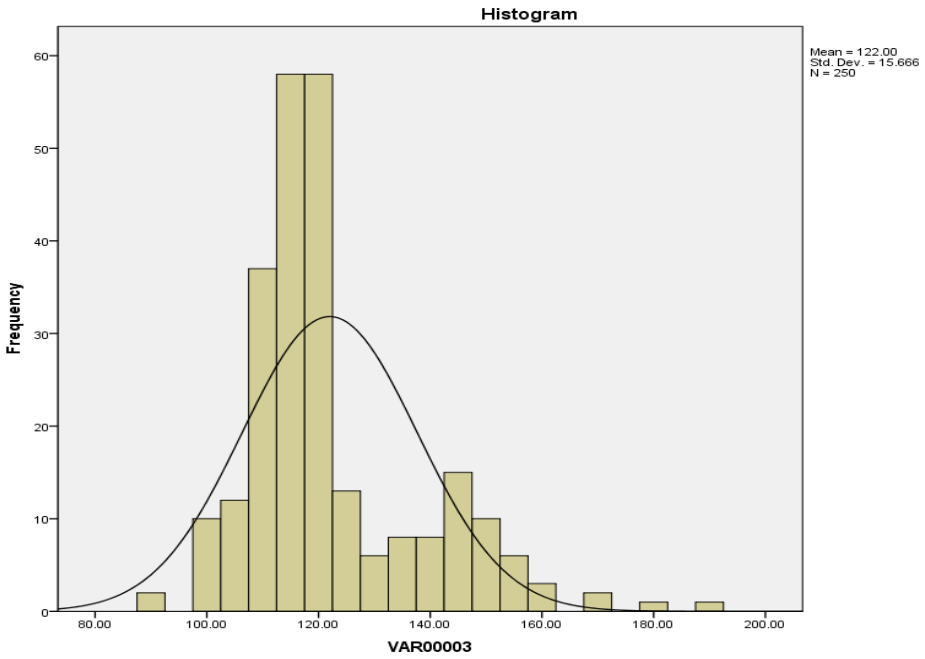
ويتم ذلك من خلال الخطوات الاتية:

أ- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

ب- ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة والتي تراوحت بين(١٩٢-٩٠).

ج- تعيين نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا ، ونسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا وكون عينة التحليل مكونة من (٢٥٠) طالب وطالبة لذا كان عدد الاستمارات (٦٨) استمارة من المجموعة العليا تراوحت درجاتهم(١٩٢-١٢٣) درجة، و(٦٨) استمارة من المجموعة الدنيا تراوحت درجاتهم بين(٩٠-١١٠) درجة، وبهذا يكون لدينا اكبر

حجم وأقصى تباين ممكنين ويقترب توزيعها من التوزيع الطبيعي، (Anastasi , 1982 , p:208) وكما مبين بالشكل(٤)



شكل(٤)

يبين توزيع درجات افراد عينة تحليل الفقرات على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي

جدول (١٧)

يبين المؤشرات الإحصائية لمقياس التنظيم الذاتي المعرفي

المؤشرات الإحصائية	قيمها
الوسط الحسابي	١٢١,٩٩٦٠
الانحراف المعياري	١٥,٦٦٦٣٢
الوسيط	١١٨,٠٠٠٠
المنوال	١١٨,٠٠
الالتواء	١,٣٢٤
اعلى قيمة	١٩٢,٠٠
اقل قيمة	٩٠,٠٠

د- تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة، وعدت القيمة التائية مؤشراً لتميز كل فقرة بمقارنتها بالقيمة الجد ولية بدرجة حرية (١٣٤) التي كانت (١,٩٦) عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) وقد إشارة نتائج تحليل فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي) إلى إن جميع الفقرات مميزة عدى فقرتين هما (٢٢،٤١) غير مميزتين ، وقد تم حذفها ، والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

تسلسل الفقرة	المجموعة العليا ٦٨		المجموعة الدنيا ٦٨		قيمة t المحسوبة	الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			

١	٢,٥٤٤	١,٠١٣	٢,٠٤٣	٠,٨٤٧	٢,٨٩٠	دالة	مميزة
٢	٣,٠٨٨	١,٥٠٣	٢,٢٣١	١,١٢٦	٣,٥٤١	دالة	مميزة
٣	٢,٨٣٨	١,٤١٠	٢,٠٥٧	٠,٩٨٣	٣,٥٢٦	دالة	مميزة
٤	٣,١٠٢	١,٥٨٤	٢,٢٧٥	١,١٧٤	٣,٢٣٧	دالة	مميزة
٥	٢,٧٧٩	١,٤٩٤	١,٩٨٥	٠,٨٩٩	٣,٥٣٨	دالة	مميزة
٦	٢,٩١١	١,٤٣٢	٢,٠٤٣	٠,٩٦١	٣,٩٣٥	دالة	مميزة
٧	٣,٣٠٨	١,٤٣٧	٢,١٨٨	١,٢٦٣	٤,٥٩٨	دالة	مميزة
٨	٣,١٩١	١,٤٢٧	١,٩٨٥	٠,٨٨٢	٤,٦٥٦	دالة	مميزة
٩	٣	١,٣٦٠	٢,١٧٣	١,١١٠	٣,٦٦١	دالة	مميزة
١٠	٢,٧٣٥	١,٤٢٠	١,٦٦٦	٠,٨٥١	٥,٠٨١	دالة	مميزة
١١	٣,٥٥٨	١,٥٠٩	٢,٥٧٩	١,٦٤٨	٣,٣٨٧	دالة	مميزة
١٢	٣,١٤٧	١,٣٥٢	٢,٢٠٢	٠,٩٦٣	٤,٤٦٦	دالة	مميزة
١٣	٣,١٦١	١,٢٨٨	٢,٣٠٤	١,١٤١	٣,٨٨٩	دالة	مميزة
١٤	٣,٠١٤	١,٤٧١	٢,١٠١	١,٣١٨	٣,٥٩٢	دالة	مميزة
١٥	٣,٢٥٣	١,٥٢٠	٢,٢٨٩	١,٢٩٥	٣,٧٤٦	دالة	مميزة
١٦	٢,٨٨٢	١,٦٠٧	١,٦٢٣	٠,٨٧٦	٥,٤١٩	دالة	مميزة
١٧	٣,٢٦٤	١,٣٥٦	٢,٥٧٩	١,٢٨٨	٢,٧٨١	دالة	مميزة
١٨	٣,١١٧	١,٥٥٠	٢,٠٨٦	١,١٩٧	٤,١٢٠	دالة	مميزة
١٩	٣,٨٢٣	١,١٨٣	٣,١٤٤	١,٤٢٧	٢,٧٧٥	دالة	مميزة
٢٠	٣,٦١٧	١,١٥٩	٢,٣٩١	١,١٢٧	٥,٩٥٦	دالة	مميزة
٢١	٣,٤٨٥	١,٣١٠	٢,٨٦٩	١,١٦٢	٢,٦٥٥	دالة	مميزة
٢٢	٣,٤٤١	١,٣٦٤	٢,٩٧١	١,٣٨٢	١,٦٧٩	غير دالة	غير مميزة
٢٣	٣,٨٥٢	١,٣٨٥	٢,٦٦٦	١,٦٣٢	٤,٣٤٠	دالة	مميزة
٢٤	٣,٠٤٤	١,٧١٤	١,٤٣٤	٠,٨٨٢	٦,٥٥٢	دالة	مميزة
٢٥	٣,٧٧٩	١,٤٨٤	٢,٣٤٧	١,٢٦٩	٥,٧٦١	دالة	مميزة
٢٦	٣,٨٦٧	١,٣٤٨	٢,٨٩٨	١,٤٣٦	٣,٨٣٥	دالة	مميزة
٢٧	٣,٨٦٧	١,٢٨٠	٣,٢٧٥	١,٢٣٥	٢,٤٩٢	دالة	مميزة
٢٨	٤	١,٤٢٤	٢,٧١٠	١,٥٣٤	٤,٨٣٩	دالة	مميزة
٢٩	٤,٢٠٥	١,٢٩٩	٣,٠٧٢	١,٣٤٢	٤,٧٦٥	دالة	مميزة
٣٠	٣,٣٦٧	١,٥٥٤	٢,٠٢٨	١,٤١٣	٥,٠١١	دالة	مميزة
٣١	٣,٢٣٥	١,٦٢١	٢,٠٤٣	١,٢٠٥	٤,٦٣٦	دالة	مميزة
٣٢	٣,٥٢٩	١,٦٥٢	٢,١٤٤	١,٥٢٦	٤,٨٣٧	دالة	مميزة
٣٣	٣,٠٨٨	١,٥٦٢	١,٦٠٨	٠,٩٨٨	٦,٢٨٧	دالة	مميزة
٣٤	٣,١٠٢	١,٧٣٧	١,٦٠٨	١,٠٨٧	٥,٧٣٨	دالة	مميزة
٣٥	٢,٧٩٤	١,٦٠٧	١,٦٠٨	٠,٨٤٧	٥,١٤٥	دالة	مميزة
٣٦	٣,٨٩٧	١,٣٥٠	٢,٨٩٨	١,٦٧٢	٣,٦٠٥	دالة	مميزة
٣٧	٣,١٠٢	١,٢٧١	٢,١٧٣	١,٠٢٨	٤,٤٦١	دالة	مميزة
٣٨	٣,٠١٤	١,١١٢	٢,٢٦٠	١,١٥٨	٣,٦٤٨	دالة	مميزة
٣٩	٢,٥٢٩	١,٦٩٦	١,٩١٣	١,٠٢٥	٢,٣٠٣	دالة	مميزة
٤٠	٢,٧٥	١,٧٢٢	٢,١٣٠	١,١٦٢	٢,١٩٠	دالة	مميزة
٤١	٢,٧٩٤	١,٦٠٧	٢,٤٩٢	١,٥٥٨	٠,٦٢١	غير دالة	غير مميزة
٤٢	٣,٨٩٧	١,٣٥٠	٢,٩٧١	١,٦٨٠	٣,٣١٥	دالة	مميزة
٤٣	٣,١٠٢	١,٢٧١	٢,١٧٣	١,٠٢٨	٤,٤٦١	دالة	مميزة
٤٤	٣,٠١٤	١,١١٢	٢,٢٦٠	١,١٥٨	٣,٦٤٨	دالة	مميزة

٣- علاقة درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي):

ان الفقرات التي يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس دالاً إحصائياً، تبقى، أما الفقرات التي يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطئاً وليس لها دلالة إحصائية تحذف لأنها لا تقيس السمة التي يقيسها المقياس بأكمله، وقد استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط

بين درجات كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية الحرجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية(٢٤٨) والبالغة (٠,١٢)، وقد تبين أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دالاً، وكما مبين في الجدول (١٩)

جدول (١٩)
يبين قيمة معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي المعرفي

تسلسل الفقرة	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الدلالة	تسلسل الفقرة	علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	الدلالة
١	٠,٣٠٧	دالة	٢٢	٠,٢٧٢	دالة
٢	٠,٣٣٨	دالة	٢٣	٠,٢٥٥	دالة
٣	٠,٢٨٠	دالة	٢٤	٠,٤٧٦	دالة
٤	٠,٢٧٦	دالة	٢٥	٠,٣٩١	دالة
٥	٠,٣٢٦	دالة	٢٦	٠,٢٣٥	دالة
٦	٠,٣١٥	دالة	٢٧	٠,١٦٤	دالة
٧	٠,٣٣١	دالة	٢٨	٠,٣٢٩	دالة
٨	٠,٤٢٥	دالة	٢٩	٠,٣١٩	دالة
٩	٠,٣٢٤	دالة	٣٠	٠,٢٨٤	دالة
١٠	٠,٤٠٢	دالة	٣١	٠,٣٥٨	دالة
١١	٠,٢٨٣	دالة	٣٢	٠,٣٠٦	دالة
١٢	٠,٤٣١	دالة	٣٣	٠,٣٥٥	دالة
١٣	٠,٣٤٦	دالة	٣٤	٠,٤٠٤	دالة
١٤	٠,٣٢٠	دالة	٣٥	٠,٣٩٣	دالة
١٥	٠,٣٥٢	دالة	٣٦	٠,٢٨٦	دالة
١٦	٠,٤٢٠	دالة	٣٧	٠,٣٨٤	دالة
١٧	٠,٢٧١	دالة	٣٨	٠,٣١١	دالة
١٨	٠,٣٠٩	دالة	٣٩	٠,٢٥٥	دالة
١٩	٠,٢٩٠	دالة	٤٠	٠,٢٤٤	دالة
٢٠	٠,٣٨٥	دالة	٤١	٠,٣٩٣	دالة
٢١	٠,٢٧٥	دالة	٤٢	٠,٣٣٢	دالة

٤- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأفراد على كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه وظهر أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعند درجة حرية (٢٤٨) وكانت القيمة الجدولية (٠,١٢) والجدول (٢٠) يبين ذلك:

جدول (٢٠)
يبين قيمة معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمجال الذي تنتمي اليه

المجالات	ت	معامل الارتباط	الدلالة	المجالات	ت	معامل الارتباط	الدلالة
وسائل اكتساب المعرفة	١	٠,٤٨١	دالة	النشاط الذاتي	١	٠,٣٢٢	دالة
	٢	٠,٤٨٩	دالة		٢	٠,٣٦١	دالة
	٣	٠,٥٩٣	دالة		٣	٠,٣٤٤	دالة
	٤	٠,٥٨٨	دالة		٤	٠,٤٧٦	دالة
	٥	٠,٦٤٢	دالة		٥	٠,٥٤٣	دالة
	٦	٠,٥٦١	دالة		٦	٠,٤٤٧	دالة
	٧	٠,٥٦٧	دالة		٧	٠,٥٨٩	دالة
	٨	٠,٦١٦	دالة		٨	٠,٦١٩	دالة
	٩	٠,٤٢٨	دالة		٩	٠,٥٤٦	دالة

	١٠	٠,٣٤٨	دالة		١٠	٠,٥٦٦	دالة
التنظيم المعرفي	١	٠,٥١٩	دالة	التوظيف المعرفي	١	٠,٦٢٢	دالة
	٢	٠,٤٧٧	دالة		٢	٠,٥٩٦	دالة
	٣	٠,٥٤٨	دالة		٣	٠,٣٩٣	دالة
	٤	٠,٥٦٣	دالة		٤	٠,٥٢٤	دالة
	٥	٠,٥٣٨	دالة		٥	٠,٣٠٦	دالة
	٦	٠,٤٦٣	دالة		٦	٠,٣٤٠	دالة
	٧	٠,٤٩٣	دالة		٧	٠,٥٧٦	دالة
	٨	٠,٤٥٣	دالة		٨	٠,٦٣٩	دالة
	٩	٠,٥٢٨	دالة		٩	٠,٤٤١	دالة
	١٠	٠,٣٢١	دالة		١٠	٠,٥٤٢	دالة
	١١	٠,٤٢٤	دالة		١١	٠,٣٩٢	دالة

٥-علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس:

تم استخراج هذا الصدق من خلال أيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للمقياس، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون وقد أشارت النتائج إلى إن معاملات الارتباط كل مجال من مجالات المقياس دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) وكانت القيمة الجدولية (٠,١٢)، والجدول (٢١) يوضح ذلك:

جدول (٢١)

معاملات ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

ت	المجال	معامل الارتباط
١	وسائل اكتساب المعرفة	٠,٧٠
٢	النشاط الذاتي	٠,٧٣
٣	التنظيم المعرفي	٠,٧٤
٤	التوظيف المعرفي	٠,٧٢

❖ **الخصائص السايكومترية للمقياس:**

أولا: صدق المقياس: (Validity of scale)

تم التأكد من صدق المقياس الحالي من خلال المؤشرات الاتية:

١- الصدق الظاهري (Facial Validity):

للتأكد من صلاحية الفقرات تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين والأخذ بآرائهم حول مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها.

٢- الصدق المنطقي (Logical Validity):

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق والواضح لمفهوم التنظيم الذاتي المعرفي وكذلك من خلال تغطية فقرات المقياس للمتغير المدروس.

٣- صدق البناء (Construct Validity):

يطلق على هذا النوع من الصدق أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي، لأنه يعتمد على التحقق تجريبياً من مدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية المقاسة (صفوت، ١٩٨١: ٣١٣).

وقد تحقق من خلال عرض فقرات المقياس على الخبراء للكشف عن مدى تمثيلها لجوانب المتغير والذين أكدوا على صلاحية الفقرات لقياس ما صممت من أجله، وتم التحقق من صدق مقياس بواسطة أسلوب المجموعتين المتطرفتين (Contrasted Groups) وأسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس و اسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال وأسلوب علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: ثبات المقياس (Reliability Scale):

- **تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق الآتية:**

١- طريقة إعادة الاختبار (Test- Retest Method):

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القادسية من التخصصات الإنسانية والعلمية•، وبعد مرور (١٤) يوم تم إعادة تطبيق الاختبار ثم حسب ثبات المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون ظهر أن معامل الارتباط بين التطبيقين يساوي (٠,٨٦٧) وهو معامل ثبات عالٍ.

٢- معادلة إلفا كرونباخ (alfacrnbach):

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبقت معادلة (إلفا كرونباخ) على درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي البالغة(٢٥٠) طالب وطالبة وكانت قيمة معامل ثبات المقياس (٠,٨٨٧) وهو مؤشر إضافي على إن معامل ثبات المقياس جيد.

❖ المقياس بصورته النهائية:

اصبح المقياس بصيغته النهائية مكون من (٤٢) فقرة، وزعت على اربع مجالات هي: (وسائل اكتساب المعرفة١٠ فقرة، النشاط الذاتي ١٠ فقرة، التنظيم المعرفي ١١ فقرة، التوظيف المعرفي ١١ فقرة)، صيغت بأسلوب التقرير الذاتي، ويطبق بصورة جمعية، وفي الجلسة نفسها.

خامساً: التطبيق النهائي:

بعد الانتهاء من إجراءات بناء مقياسي البحث [الابداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي]، واستخراج الخصائص السايكومترية لهما من صدق وثبات واتساق داخلي، ومن اجل تحقيق أهداف البحث، قامت

• عينة الثبات لمقياس الابداع الجاد هي ذاتها العينة التي اعتمدت عليها الباحثة في استخراج ثبات مقياس التنظيم الذاتي المعرفي (إعادة الاختبار) المشار اليها بالجدول (١٥).

الباحثة بتطبيق المقياسين معاً على عينة البحث التطبيقية الرئيسية التي تكونت من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية للدراسات الصباحية وللصفوف الثانية والرابعة للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧م)، وامتدت مدة التطبيق من (٢٠١٧/٢/١٧ - ٢٠١٧/٣/٢٠).

سادساً: الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية[٤] الآتية:

- مربع كاي (chi – squara) استخدم لمعرفة دلالة أراء السادة المحكمين في صلاحية فقرات مقياسي الابداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي.
- الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين، لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياسي البحث، وتعرف دلالة الفروق لمتغيرات البحث.
- معامل ارتباط بيرسون، لإيجاد العلاقة بين درجات كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياسي البحث، واستخراج الثبات بطريقة أعادة الاختبار وإيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرات.
- معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي، وقد استخدمت لاستخراج قيمة الثبات للمقياسين.
- الاختبار التائي (t–test) لعينة واحدة لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدراجات افرد العينة التطبيقية الرئيسية على مقياسي البحث.
- تحليل التباين الثلاثي، لاختبار الفرق في الابداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي والصفوف.
- معادلة (LSD) لغرض حساب قيمة (LSD) ومقارنة متوسط الفرق بين المتوسطات الحسابية لمعرفة دلالتها.

---

[٤] **اعتمدت الباحثة على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (The Statistical Package to Social Scientists-SPSS) في معالجة البيانات بالحاسبة الالكترونية.**

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة، وفقاً لأهدافها التي تم عرضها في الفصل الأول، وتفسير تلك النتائج، وقد تبلور عن ذلك استنتاجات وتوصيات ومقترحات، وكما يلي:

عرض النتائج وتفسيرها:

الهدف الأول: تعرف مستوى الإبداع الجاد لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الابداع الجاد على عينة من طلبة الجامعة بلغت (٤٠٠) طالباً وطالبة، وبعد معالجة البيانات إحصائياً تبين أن الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة قد بلغ (١٣١,٤٧٧)، وبانحراف معياري قدره (٣٠,٤١٤٧)، وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس البالغ (١٣٥)، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، ظهر ان هناك فرق بين المتوسطين، ولصالح الوسط الفرضي، إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٢,٢١٦)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩)، وهذه النتيجة تشير الى انخفاض في مستوى الإبداع الجاد بين أفراد عينة البحث، **والجدول (٢٢) يوضح ذلك.**

الجدول(٢٢)
نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين الوسط الفرضي والوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الابداع الجاد

المتغير	العينة	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	الدلالة
مقياس الإبداع الجاد	٤٠٠	١٣٥	١٣١,٤٧٧٥	٣٠,٤١٤٧	٣٩٩	٢,٢١٦	١,٩٦	دالة

وقد يكون السبب في انخفاض مستوى الإبداع الجاد ان المنهج السائد في الدراسة لا يحث الطلبة على الخروج عن المألوف في التفكير، كما يعتمد على الحفظ والتلقين والتركيز على الاستاذ، فالمدارس والجامعات كما يرى (دي بونو) تركز كثيرا على التفكير العمودي والذي يجعل الفرد ينظر الى الاشياء بشكل محدود وبالتالي يتحرك الى الأمام بخطوات تتابعية، وهو مقيد عندما تتطلب الحاجة الى بدائل جديدة وغير تقليدية، من هنا كان قصور هذا النوع من التفكير في رأي (دي بونو) لمعالجة المشكلات المتجددة والمواقف المترتبة بعكس الإبداع الجاد الذي يتضمن البحث عن بدائل ابداعية للمشكلات المطروحة وحل المشكلات بطرق تبدو غير تقليدية وغير محكومة بالمنطق، فهناك الكثير من المشاكل التي تواجه الطلبة سواء كانت اجتماعية أو علمية أو شخصية والتي تتطلب تفكيراً ابداعياً أو رؤية غير تقليدية.

لذلك عمل (دي بونو) على وضع برامج تدريبية تعمل على تحرير الفرد من الاساليب المباشرة في التفكير وتنمية القدرات الابداعية لديه.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة كدراسة (الموسوي، ٢٠٠٩)، ودراسة (الجوراني، ٢٠١٠)، ودراسة (الذيابي، ٢٠١٣) والتي أشارت نتائجها الى تدني في مستوى الإبداع الجاد لدى أفراد عينة الدراسة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى كدراسة ناثن وكورت Nathan (& Kurt, 2009)، التي اشارت الى أنّ جميع أفراد العينة كانت ذات طبيعة مبدعة مبتكرة.

الهدف الثاني: تعرف دلالة الفروق في الإبداع الجاد لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (علمي ، أنساني) والصف الدراسي(الثاني- الرابع).

ولتحقيق هذا الهدف، استعملت الباحثة تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الابداع الجاد لدى طلبة الجامعة، تبعاً لمتغيرات: النوع (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، أنساني)، الصفوف الدراسية(الثانية، الرابعة)، **وقد كانت النتائج كما موضحة في الجدول (٢٣).**

جدول(٢٣)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في الابداع الجاد لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات: النوع (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، أنساني)، الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة).

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
النوع	١١٧٦٣,٦٩٠	١	١١٧٦٣,٦٩٠	٢٥,٤٥٠	٣,٨٤١	،٠٠٠	دالة
التخصص	٨٧٤٢٤,٣٦١	١	٨٧٤٢٤,٣٦١	١٨٩,١٣٨		،٠٠٠	دالة
الصفوف	٩٦١,٥٤٦	١	٩٦١,٥٤٦	٢,٠٨٠		،١٥٠	غير دالة
النوع × التخصص	١٨٧٨,٠٤١	١	١٨٧٨,٠٤١	٤,٠٦٣		،٠٣١	دالة
النوع × الصفوف	٢٨٠٤,٧٨٤	١	٢٨٠٤,٧٨٤	٦,٠٦٨		،٠١٤	دالة
التخصص × الصفوف	،٠٢٧	١	،٠٢٧	،٠٠٠		،٩٩٤	غير دالة
النوع × التخصص × الصفوف	١٠٢٧,٨٢٩	١	١٠٢٧,٨٢٩	٢,٢٢٤		،١٣٧	غير دالة
الخطأ	١٨١١٩١,٧٠٣	٣٩٢	٤٦٢,٢٢٤				
المجموع	٨٩٥١٤٢٧,٠٠٠	٤٠٠					
مجموع الارتباط	٣٠٥٥٨٤,٥٦٠	٣٩٩					

وقد أشارت المعالجة الإحصائية في الجدول (٢٣) الى الآتي:

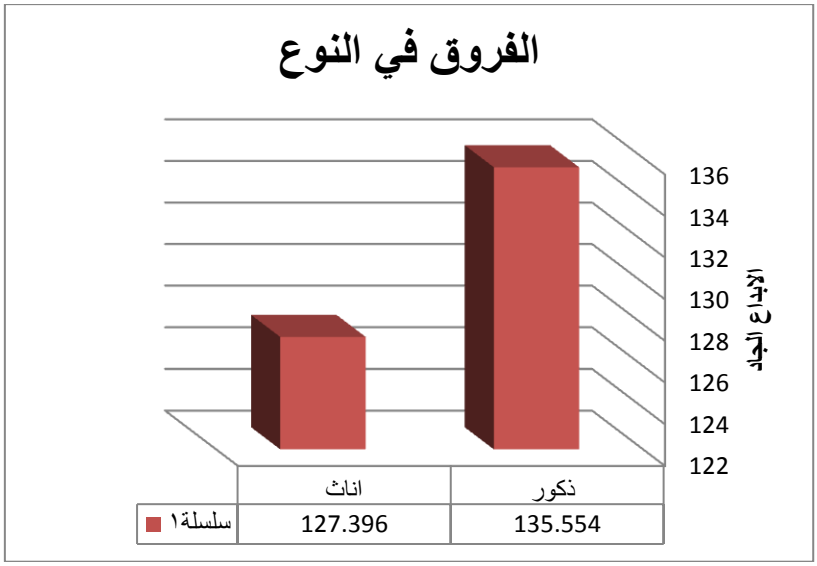
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد العينة في الإبداع الجاد، وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢٥,٤٥٠)، وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح الذكور، إذ كان الوسط الحسابي لدرجاتهم (١٣٥,٥٥٤)، وهو اكبر من الوسط الحسابي لدرجات الإناث البالغ (١٢٧,٣٩٦)، وهذا يشير الى ان الطلبة الذكور درجتهم في الابداع الجاد أكبر من درجة الإناث.

وتعزى الباحثة السبب وراء هذه النتيجة استناداً إلى نظرية (دي بونو) المتبناة من قبل الباحثة، على أساس زيادة الخبرة، فالمعروف في مجتمعنا أنْ للذكور حرية في التواصل والنشاط الاجتماعي

أكثر من الإناث خاصة في عمر المراهقة والشباب بسبب التقاليد والاعراف الاجتماعية التي تضع قيود على تصرفات الإناث أكثر من الذكور، وهذه الحرية من شأنها أنْ تكسب الطالب الذكر خبرة اجتماعية من شأنها تزيد الابداع الجاد لديهم أكثر من الإناث وهذا قد يعني أن الذكور ينظرون للمواقف او المشكلات من زوايا متعددة، بينما الإناث ينظرنَّ اليها من زاوية واحدة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجوراني ٢٠١٠) التي أشارت الى وجود فروق في الابداع الجاد في النوع لصالح الذكور.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (الذيابي، ٢٠١٣) التي أشارت الى عدم وجود فروق على وفق متغير الجنس.

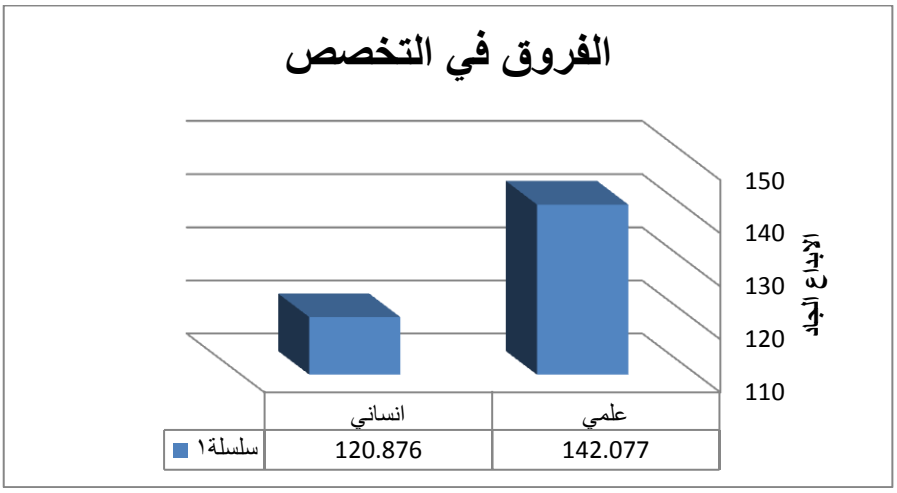


شكل (٥) يوضح متوسطات درجات الطلبة حسب النوع

- كما يتضح هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد العينة في الابداع الجاد، وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أنساني)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة بلغت (١٨٩,١٣٨) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح التخصص العلمي، إذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات افراد عينة التخصص العلمي (١٤٢,٠٧٧)، وهو اعلى من الوسط الحسابي لدرجات التخصص الإنساني البالغ (١٢٠,٨٧٦)، وهذا يعني ان طلبة الأقسام العلمية يتسمون بالإبداع الجاد أكثر من طلبة الأقسام الإنسانية.

وقد يكون السبب وراء هذه النتيجة استناداً إلى نظرية (دي بونو) المتبناة من قبل الباحثة، الى أن الطلبة ذوي التوجه العلمي أكثر ميلاً الى العمليات الفكرية التي تتطلب تركيزاً ومثابرة أكثر من الطلبة ذوي التوجه الإنساني، فالمواد العلمية تحتاج الى فهم وادراك وتحليل واستنباط فهذه العمليات لها علاقة بعملية بالإبداع الجاد وتعطي مجالا أوسع للطلبة في البحث عن بدائل متعددة لحل مسائلها، وربما تكون بعض الحلول غير مألوفة، كما وفيها مقدارا من السعة ما يمكن الطالب من

التفكير في محتواها إلى ما هو خارج المألوف، في حين ان المواد الانسانية بصورة عامة تعتمد على الحفظ والتلقين، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الذيابي، ٢٠١٣).



شكل (٦) يوضح متوسطات درجات الطلبة حسب التخصص

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإبداع الجاد بين متوسط درجات افراد العينة تبعاً لمتغير الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٠٨٠)، وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة(٣,٨٤١) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١- ٣٩٩)، وهذا يشير إلى أن طلبة الصفوف الثانية لا يختلفون بدرجة الابداع الجاد عن طلبة الصفوف الرابعة رغم اختلاف صفوفهم الدراسية.

ويمكن ارجاع ذلك للتقارب الخصائص العقلية والثقافية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

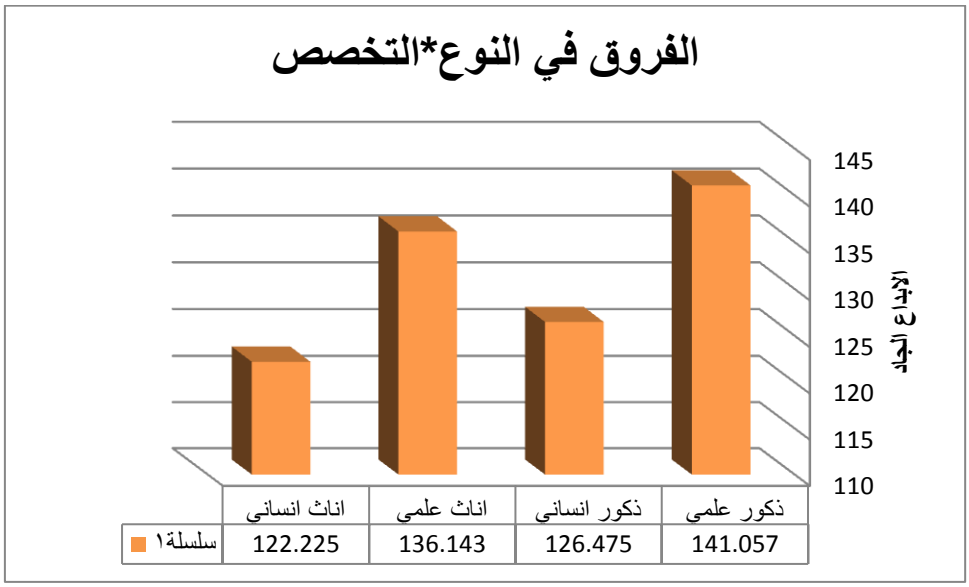
وهذه النتيجة تتفق مع راي (دي بونو) اذ يرى ان الابداع الجاد يكون لدى الفئات العمرية جميعها من سن السابعة وتمتد الى مرحلة الجامعة اذ يمكن ان يتدرب على هذا النوع من التفكير الطلبة من جميع الاعمار (عبيدات وابو السميد،٢٠٠٧: ٨٥).

- واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لتفاعل النوع (ذكور–اناث) مع التخصص الدراسي(علمي–انساني)، اذ بلغت القيمة الفائية للتفاعل (٤,٠٦٣)، وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤١) عند مستوى دلاله (٠,٠٥) ودرجتي حريه (١–٣٩٩)، واستكمالا لتحليل التباين الثلاثي للإبداع الجاد، ولوجود تفاعل بين النوع (ذكور–اناث) مع التخصص الدراسي(علمي–انساني)، تم استخدام معادلة (L.S.D)، **وكما مبين في جدول (٢٤):**

جدول (٢٤)
قيمة (L.S.D) لأقل فرق معنوي بين الاوساط الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) مع التخصص الدراسي (علمي-انساني)

المتغيرات	ذكور علمي	ذكور انساني	اناث علمي	اناث انساني	قيمة

		١٤١,٠٥٧	١٢٦,٤٧٥	١٣٦,١٤٣	١٢٢,٢٢٥	(L.S.D) الجدولية
ذكور علمي	١٤١,٠٥٧		١٤,٥٨٢	٤,٩١٤	١٨,٨٣٢	٤,٥٢٩
ذكور انساني	١٢٦,٤٧٥			- ٩,٦٦٨	٤,٢٥	
اناث علمي	١٣٦,١٤٣				١٣,٩١٨	
اناث انساني	١٢٢,٢٢٥					



شكل (٧) يوضح متوسطات درجات الطلبة حسب النوع والتخصص

من جدول(٢٤) يتبين أن اكبر الفروق في الأوساط الحسابية بين الذكور العلمي والاناث الانساني، ولصالح الذكور العلمي، اذ بلغ الفرق (١٨,٨٣٢)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D)، البالغة (٤,٥٢٩)، يليها الفروق بين الذكور العلمي والذكور الانساني ولصالح الذكور العلمي ايضاً، حيث بلغ الفرق (١٤,٥٨٢)، وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (٤,٥٢٩)، بعد ذلك تأتي الفروق بين الاناث العلمي والاناث الانساني، ولصالح الاناث العلمي فقد بلغ الفرق بينهما (١٣,٩١٨)، وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (٤,٥٢٩)، ومن ثم الفرق بين الذكور الانساني والاناث العلمي، ولصالح الاناث العلمي، حيث بلغ (٩,٦٦٨)، وهذا الفرق اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (٤,٥٢٩) ، واخيراً وجد ان هناك فروق بين الذكور العلمي والاناث العلمي ولصالح الذكور العلمي فقد بلغ الفرق بينهما(٤,٩١٤)، وهو اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (٤,٥٢٩).

وهذه النتيجة تؤكد ان طلبة التخصص العلمي سواء كانوا ذكوراً او اناثاً فإن درجتهم في الابداع الجاد اكبر من درجة طلبة التخصص الانساني، وهذا ما يتسق مع الإطار النظري فربما يعزى ذلك إلى أن طلبة التخصص العلمي سواء كانوا الذكور او اناث يمتلكون مستوى أعلى لبعض مهارات الإبداع الجاد التي أشار إليها (دي بونو) مثل مهارة توليد إدراكات جديدة، ومهارة توليد مفاهيم جديدة ، ونظراً لما يمتاز به الطلبة من ذوي التوجه العلمي بالميل الى العمليات الفكرية المعقدة التي تتطلب

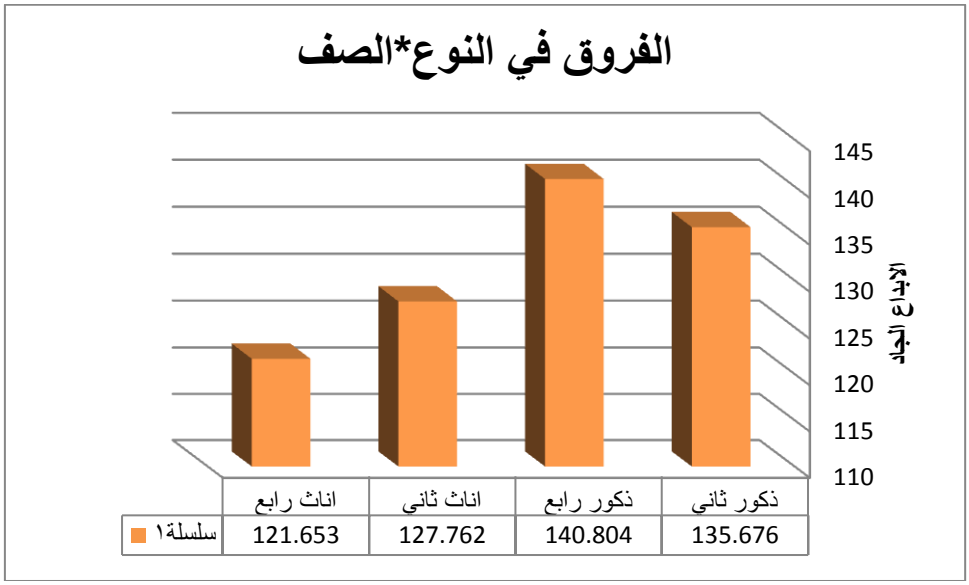
تركيزاً ومثابرة مما اتيح لهم فرصة توفر هاتين المهارتين لديهم أكثر من التخصص الانساني سواء كانوا ذكور او اناث.

- واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لتفاعل النوع (ذكور– اناث) مع الصفوف الدراسية (الثانية– الرابعة)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة للتفاعل (٦,٠٦٨)، وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤١) عند مستوى دلاله (٠,٠٥) ودرجتي حريه (١–٣٩٩). واستكمالا لتحليل التباين الثلاثي للإبداع الجاد، ولوجود تفاعل بين النوع (ذكور– اناث) مع الصفوف الدراسية (الثانية– الرابعة)، تم استخدام معادلة (L.S.D)، **وكما مبين في جدول (٢٥).**

(٢٥)

قيمة (L.S.D) لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) والصف الدراسي (الثاني-الرابع)

المتغيرات		ذكور ثاني	ذكور رابع	اناث ثاني	اناث رابع	قيمة (L.S.D) الجدولية
		١٣٥,٦٧٦	١٤٠,٨٠٤	١٢٧,٧٦٢	١٢١,٦٥٣	
ذكور ثاني	١٣٥,٦٧٦		٥,١٢٨	٧,٩١٤	١٤,٠٢٣	٤,٥٢٩
ذكور رابع	١٤٠,٨٠٤			١٣,٠٤٢	١٩,١٥١	
اناث ثاني	١٢٧,٧٦٢				٦,١٠٩	
اناث رابع	١٢١,٦٥٣					



شكل (٨) يوضح متوسطات درجات الطلبة حسب النوع والصف

من جدول(٢٥) يتبين أن اكبر الفروق في الأوساط الحسابية بين الذكور من الصف الرابع والاناث من الصف الرابع ولصالح الذكور من الصف الرابع حيث بلغ الفرق (١٩,١٥١)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (٤,٥٢٩)، تليها الفروق بين الذكور من الصف الثاني والإناث من الصف الرابع ولصالح الذكور من الصف الثاني إذ بلغ الفرق (١٤,٠٢٣)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D)

البالغة (٤,٥٢٩)، تليها الفروق بين الذكور من الصف الرابع والإناث من الصف الثاني ولصالح الذكور من الصف الرابع إذ بلغ الفرق (١٣,٠٤٢)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (٤,٥٢٩)، تليها الفروق بين الذكور من الصف الثاني والإناث من الصف الثاني ولصالح الذكور من الصف الثاني إذ بلغ الفرق(٧,٩١٤)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (٤,٥٢٩)، تليها الفروق بين الاناث من الصف الثاني والإناث من الصف الرابع ولصالح الاناث من الصف الثاني إذ بلغ الفرق (٦,١٠٩)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (٤,٥٢٩)، تليها الفروق بين الذكور من الصف الثاني والذكور من الصف الرابع ولصالح الذكور من الصف الرابع إذ بلغ الفرق (٥,١٢٨)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (٤,٥٢٩).

وهذه النتيجة تؤكد ان الطلبة الذكور سواء كانوا من الصف الثاني او الرابع فإن درجتهم في الابداع الجاد اكبر من درجة الاناث.

وتعزو الباحثة السبب وراء هذه النتيجة استناداً إلى نظرية (دي بونو) المتبناة من قبل الباحثة، أن الإبداع الجاد ليس موهبة طبيعية موروثة وانما هو مهارة يمكن أن تعلم كأي مهارة أخرى ، فهو عملية معرفية محكومة بالمعلومات المتوافرة لدى الفرد بالأسلوب الذي اعتاد عليه وتعلمه بالممارسة والخبرة التي اكتسبها، وهي تأثر بشكل أو بأخر في أداء الفرد أو تصرفاته ، وبما أن الخبرات والعوامل البيئية والثقافية والمعرفية والاجتماعية التي يتعرض لها الطلبة الذكور اكثر من الاناث بحكم الاعراف الاجتماعية فبالتالي تكون درجتهم في الابداع الجاد اكبر من درجة الاناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لتفاعل التخصص الدراسي (علمي- أنساني) مع الصفوف الدراسية (الثانية – الرابعة)، إذ بلغت القيم الفائية المحسوبة (٠٠٠،)، وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلاله(٠,٠٥) ودرجتي حريه(١-٣٩٩).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الابداع الجاد نتيجة للتفاعلات بين متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، والتخصص الدراسي (علمي – أنساني)، والصفوف الدراسية (الثانية – الرابعة)، إذ نجد القيمة الفائية المحسوبة للتفاعلات (٢,٢٢٤)، درجة، وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١- ٣٩٩).

الهدف الثالث: تعرف مستوى التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف طبق مقياس التنظيم الذاتي المعرفي على عينة من طلبة الجامعة بلغت (٤٠٠) طالباً وطالبة[٥]، وبعد معالجة البيانات إحصائياً تبين أن الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة

[٥] هي نفس العينة التي طبق عليها مقياس الابداع الجاد

بلغ (١٢٥,٧١٥) وبانحراف معياري قدره (٢٧,٩٦٠)، وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس البالغ (١٢٦) وبعد اختبار دلالة الفرق بين الوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ، لم تظهر ان هناك فرق بين المتوسطين الوسط الحسابي والوسط الفرضي، إذ إن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٢٠٤)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩)، وهذه النتيجة تشير الى أن عينة البحث يتصفون بانخفاض بمستوى التنظيم الذاتي المعرفي والجدول(٢٦) يوضح ذلك.

الجدول (٢٦)

نتائج الاختبار التائي لكشف الفرق بين الوسط الفرضي والوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي

المتغير	العينة	العدد	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	الدلالة
مقياس التنظيم الذاتي المعرفي	طلبة جامعة القادسية	٤٠٠	١٢٦	١٢٥,٧١٥٠	٢٧,٩٦٠	٣٩٩	٠,٢٠٤	١,٩٦	غير دالة

وتعزى الباحثة السبب وراء هذه النتيجة إلى أن طلبة عينة البحث يتصفون بمستوى منخفض من التنظيم الذاتي المعرفي وهذه النتيجة قد تعطينا تفسيراً على أن طلبة الجامعة عينة البحث كانوا على درجة منخفضة من الوعي بعملياتهم المعرفية، والتي تشمل عليها التنظيم الذاتي المعرفي، استنادا الى نظرية (باندورا) المتبناة من قبل الباحثة، لأنه كلما زاد وعي الطلبة بعملياتهم التفكيرية حينما يتعلمون ازدادت سيطرتهم على أمور عدة، مثل: الأهداف التي يضعونها لأنفسهم، واستعدادهم، وميولهم، وانتباههم، وعززت من التنظيم الذاتي لديهم.

ويمكن ارجاع سبب ذلك الى تركيز التدريسيون بصورة دائمة على عملية نقل المعلومات الى المتعلم بدلاً من التركيز على تعليمهم كيفية تنظيم وتوظيف تلك المعلومات المعطاة، اضف الى ذلك أن المعلومات تقدم جاهزة للطالب كي يقوم بالتفاعل معها دون استيعابها او معالجتها في أغلب الاحيان، وعدم تزويد المتعلمين بالاستراتيجيات والوسائل المناسبة لاكتساب التنظيم الذاتي المعرفي، والاقتصار على الطرق التقليدية.

وهذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة كل من (الموسوي، ٢٠١٠) ودراسة (Zimmerman,1990) ودراسة (Zimmerman,et,al,1994) ودراسة إبلا رد، ولشلتز (1998 ،Abelard & Lipschultz).

الهدف رابع: تعرف دلالة الفروق في مستوى التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (علمي ، أنساني) والصف الدراسي(الثاني- الرابع).

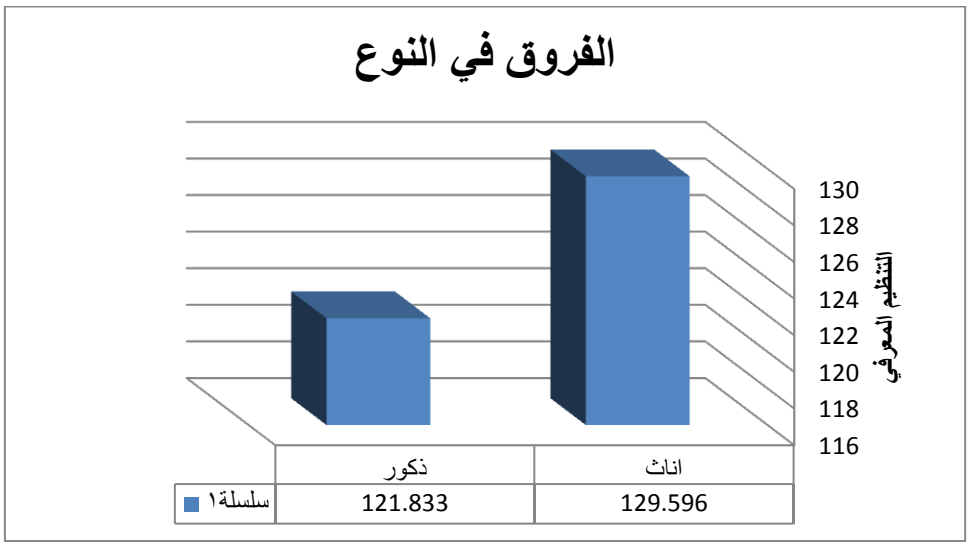
ولتحقيق هذا الهدف، استعملت الباحثة تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة، تبعاً لمتغيرات: النوع (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، أنساني)، الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة)، وقد كانت النتائج كما يلي الموضحة في الجدول(٢٧).

الجدول (٢٧)نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن دلالة الفروق في التنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات النوع (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، أنساني)، الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة).

مصدر التباين S.V	مجموع المربعات S.S	درجات الحرية D.F	متوسط المربعات M.S	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	الدلالة
				المحسوبة	الجدولية		
النوع	١٤٧٣,٥١٥	١	١٤٧٣,٥١٥	٨,٢٨٨	٣,٨٤١	،٠٠١	دالة
التخصص	٢٣٥٤٩,٧٨٥	١	٢٣٥٤٩,٧٨٥	١٣٢,٤٦٤		،٠٠٠	دالة
الصفوف	٢٢٦٥٧,٠٣٢	١	٢٢٦٥٧,٠٣٢	١٢٧,٤٤٣		،٠٠٠	دالة
النوع × التخصص	٢٥٥٧,٦٧٨	١	٢٥٥٧,٦٧٨	١٤,٣٨٧		،٠٠٠	دالة
النوع ×الصفوف	٧٢٧٦,٣٠٧	١	٧٢٧٦,٣٠٧	٤٠,٩٢٨		،٠٠٠	دالة
التخصص × الصفوف	٢٢٠١٢,٣١٥	١	٢٢٠١٢,٣١٥	١٢٣,٨١٦		،٠٠٠	دالة
النوع × التخصص × الصفوف	٨٤٦١,٨١٣	١	٨٤٦١,٨١٣	٤٧,٥٩٧		،٠٠٠	دالة
الخطأ	٦٩٦٩٠,٦٠٧	٣٩٢	١٧٧,٧٨٢				
المجموع	٧٩١٥٩١٨,٠٠٠	٤٠٠					
مجموع الارتباط	١٤٠١٨٥,٧٥٠	٣٩٩					

وقد أشارت المعالجة الإحصائية في الجدول (٢٧) الى الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد العينة في التنظيم الذاتي المعرفي، وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٨,٢٨٨)، وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤١) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ولصالح الاناث، إذ كان الوسط الحسابي لدرجاتهن (١٢٩,٥٩٦)، وهو اكبر من الوسط الحسابي لدرجات الذكور البالغ (١٢١,٨٣٣)، وهذا يعني ان الاناث يتسمن بدرجة في التنظيم الذاتي المعرفي أكبر من درجة الذكور.



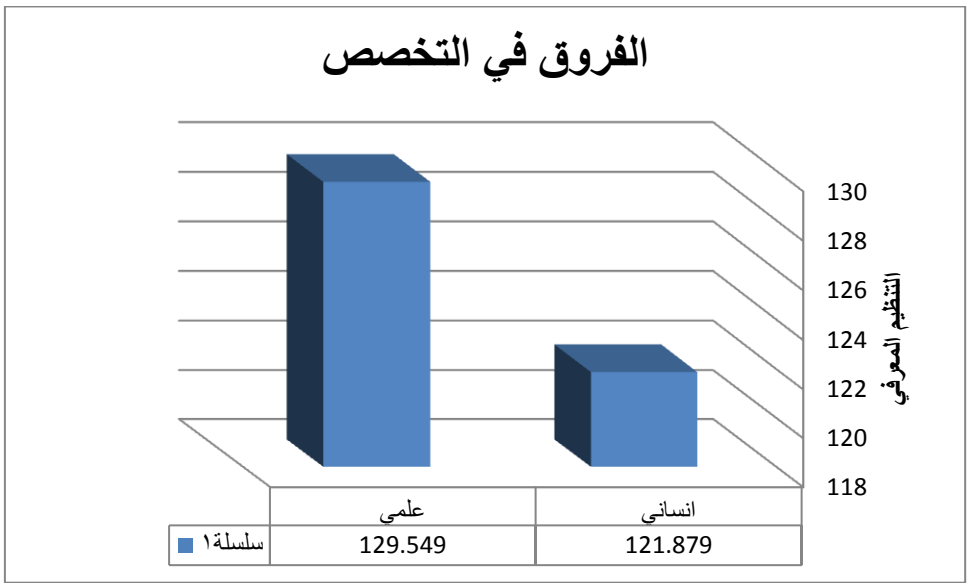
شكل (٩) يوضح متوسطات درجات الطلبة حسب النوع

وهذا يرجع الى اساليب التنشئة الاجتماعية وأثر الاسرة في تربية البنت والحرص عليها أكثر من الذكر بسبب التقاليد والاعراف الاجتماعية التي تضع قيود على تصرفات الإناث أكثر من الذكور وهذا قد يؤدي الى جعل الإناث يفكرن أكثر ويكونن اكثر انتباهاً واكثر اعتماداً على الذات في تعلمهن وهذا يجعلهن أكثر استعمالاً للاستراتيجيات وتحديداً للاستراتيجيات ذات الفاعلية لمواجهة المشكلات والمواقف، ويكونن اكثر تنظيماً من الذكور.

ومن الأسباب الأخرى هو النظرة إلى المستقبل ففرص الطلبة الذكور كثيرة و متنوعة و قد يحققها الطالب الذكر عن طريق الدراسة وخارجها اما الطالبة الأنثى فقد لا تجد لها فرصة لَتحقيق مستقبلها الا من خلال الدراسة حصرًا ولذلك يزداد معدل التركيز و الانتباه و الإصرار و المثابرة وهذا ينعكس بدوره على التنظيم الذاتي المعرفي لديهن.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (ابلا رد و لشلتز، ١٩٩٨)، التي كشفت إن الطالبات يتفوقن على الطلبة في استعمال عمليات التنظيم الذاتي المعرفي نحو تحقيق الأهداف.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد العينة في التنظيم الذاتي المعرفي، وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أنساني)، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة بلغت (١٣٢,٤٦٤)، وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح التخصص العلمي، إذ بلغ الوسط الحسابي لدرجات افراد عينة التخصص العلمي (١٢٩,٥٤٩)، وهو اعلى من الوسط الحسابي لدرجات التخصص الإنساني البالغ (١٢١,٨٧٩)، وهذا يعني ان الطلبة ذوي التخصص العلمي يتسمون بالتنظيم الذاتي المعرفي أكثر من طلبة ذوي التخصص الإنساني.



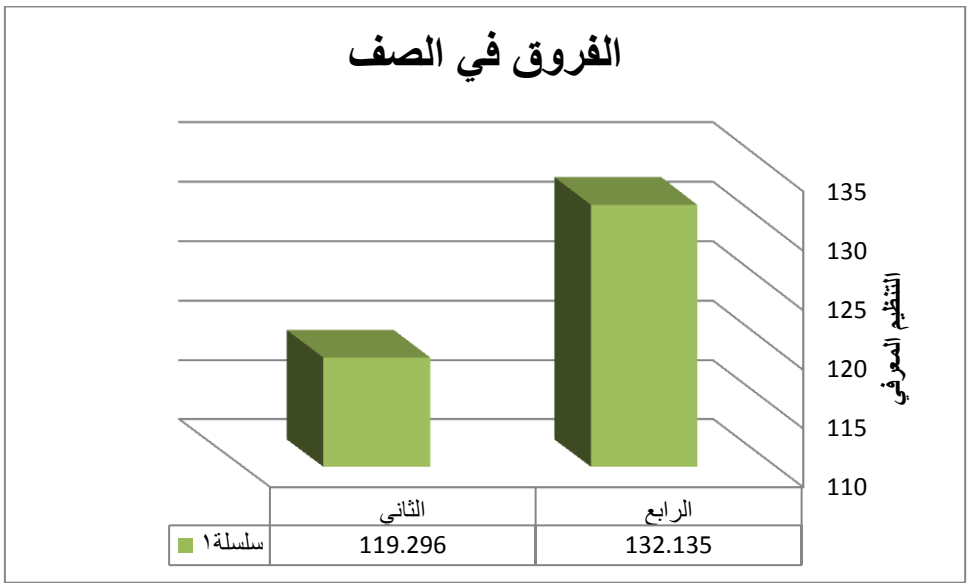
شكل (١٠) يوضح متوسطات درجات الطلبة حسب التخصص

وقد تعزى الباحثة السبب وراء هذه النتيجة استناداً إلى نظرية (باندورا) المتبناة من قبل الباحثة، الى تأثير كل من المنهج الدراسي و طريقة التدريس المتبعة من تدريسي التخصص العلمي اذ يفرض على الطالب ان يكون اكثر تنظيما في تعامله مع المعلومات الدراسية لأنه تضمن حلا للمشكلات العلمية تتم وفقا لخطوات متسلسلة كل منها بعد اساسي للخطوة اللاحقة.

بالإضافة الى ان ذوي الاختصاص العلمي يحتاجون إلى التركيز ووقت وتنظيم للمعلومات والاعتماد على الذات اكثر والتأكيد على تفصيل المواد الدراسية وربطها بالمعرفة السابقة هذه الامور من متطلبات التنظيم الذاتي المعرفي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (ابلا رد و لشلتز، ١٩٩٨)، التي كشفت إن طلبة التخصص العلمي يتمتعون بالتنظيم الذاتي المعرفي اكثر من طلبة التخصص الانساني.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات افراد العينة في التنظيم الذاتي المعرفي، وفقاً لمتغير الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٢٧,٤٤٣)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤١) عند مستوى (٠,٠٥)، ودرجتي حرية (١ – ٣٩٩)، ولصالح طلبة الصف الرابع إذ بلغ الوسط الحسابي لهم (١٣٢,١٣٥)، وهو اكبر من الوسط الحسابي لطلبة الصف الثاني البالغ (١١٩,٢٩٦)، وهذا يعني ان طلبة الرابع يتسمون بالتنظيم الذاتي المعرفي أكثر من طلبة الصف الثاني.



شكل (١١) يوضح متوسطات درجات الطلبة حسب الصف

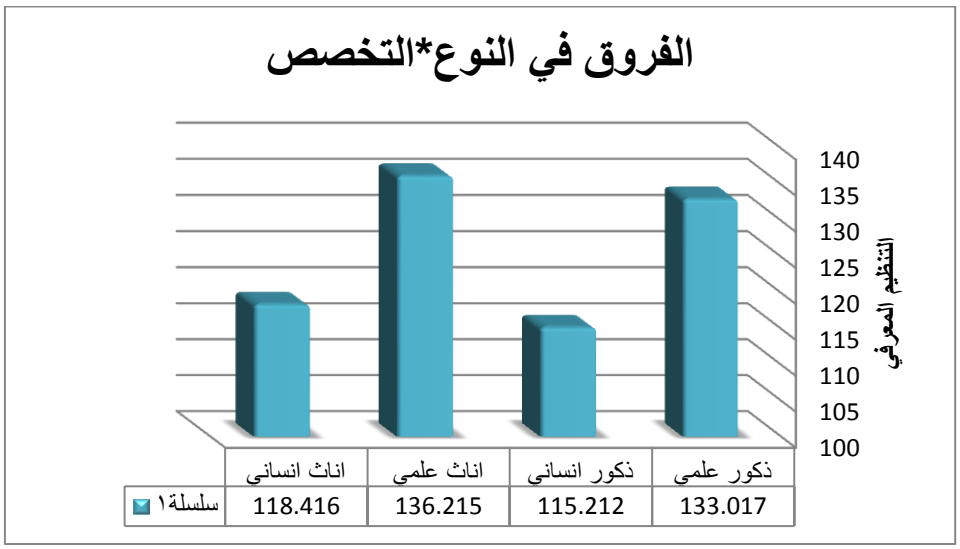
وقد تعزى الباحثة السبب وراء هذه النتيجة استناداً إلى نظرية (باندورا) المتبناة من قبل الباحثة، الى اهمية الفارق العمري وزيادة الخبرة، فطلبة الصف الرابع تكون مداركهم قد توسعت وبشكل مختلف عن طلبة الصف الثاني بسبب النمو والتحصيل الدراسي، وقد نجد أن طالب الصف الرابع من خلال فترة تواجده بالجامعة لأربع سنوات أو أكثر أحيانا تتطور لديه مختلف النشاطات، إضافة إلى حصوله على المعلومات العلمية في تخصصه الدراسي وبذلك نجده قد يستفيد مما يتعلمه ويسعى إلى أن يطبقه في حياته مطوراً به مستواه في التنظيم الذاتي المعرفي.

- واظهرت النتائج ايضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لتفاعل النوع (ذكور– اناث) مع التخصص الدراسي (علمي– انساني)، اذ بلغت القيمة الفائية للتفاعل (١٤,٣٨٧)، وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤١) عند مستوى دلاله (٠,٠٥) ودرجتي حريه (١–٣٩٩)، واستكمالا لتحليل التباين الثلاثي للتنظيم الذاتي المعرفي، ولوجود تفاعل بين النوع (ذكور– اناث) مع التخصص الدراسي(علمي– انساني)، تم استخدام معادلة (L.S.D)، **وكما مبين في جدول (٢٨):**

جدول (٢٨)

قيمة (L.S.D) لأقل فرق معنوي بين الاوساط الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) مع التخصص الدراسي (علمي-انساني.

المتغيرات		ذكور علمي	ذكور انساني	اناث علمي	اناث انساني	قيمة (L.S.D) الجدولية
		١٣٣,٠١٧	١١٥,٢١٢	١٣٦,٢١٥	١١٨,٤١٦	
ذكور علمي	١٣٣,٠١٧		١٧,٨٠٥	٣,١٩٨	١٤,٦٠١	١,٧٤
ذكور انساني	١١٥,٢١٢			٢١,٠٠٣	٣,٢٠٤	
اناث علمي	١٣٦,٢١٥				١٧,٧٩٩	
اناث انساني	١١٨,٤١٦					



شكل (١٢) يوضح متوسطات درجات الطلبة حسب النوع والتخصص

من جدول(٢٨) يتبين أن اكبر الفروق في الأوساط الحسابية بين الذكور الانساني والاناث العلمي، ولصالح الاناث العلمي، اذ بلغ الفرق بينهما (٢١,٠٠٣)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D)، البالغة(١,٧٤)، يليها الفروق بين الذكور العلمي والذكور الانساني ولصالح الذكور العلمي، حيث بلغ الفرق (١٧,٨٠٥)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، يليها الفروق بين الاناث العلمي والاناث الانساني ولصالح الاناث العلمي، حيث بلغ الفرق (١٧,٧٩٩)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، بعد ذلك تأتي الفروق بين الذكور العلمي والاناث الانساني، ولصالح الذكور العلمي فقد بلغ الفرق بينهما (١٤,٦٠١)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، ومن ثم الفرق بين الذكور الانساني والاناث الانساني، ولصالح الاناث الانساني، حيث بلغ (٣,٢٠٤)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، واخيراً وجد ان هناك فروق بين الذكور العلمي والاناث العلمي ولصالح الاناث العلمي اذ بلغ الفرق (٣,١٩٨)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤).

وهذه النتيجة تؤكد ان طلبة التخصص العلمي سواء كانوا ذكوراً او اناثاً اكثر تنظيم ذاتي معرفي من طلبة التخصص الانساني، وهذا ما يتسق مع الإطار النظري فربما يعزى ذلك إلى أن طلبة التخصص العلمي سواء كانوا الذكور او اناث يمتلكون مستوى أعلى لبعض متطلبات التنظيم الذاتي المعرفي.

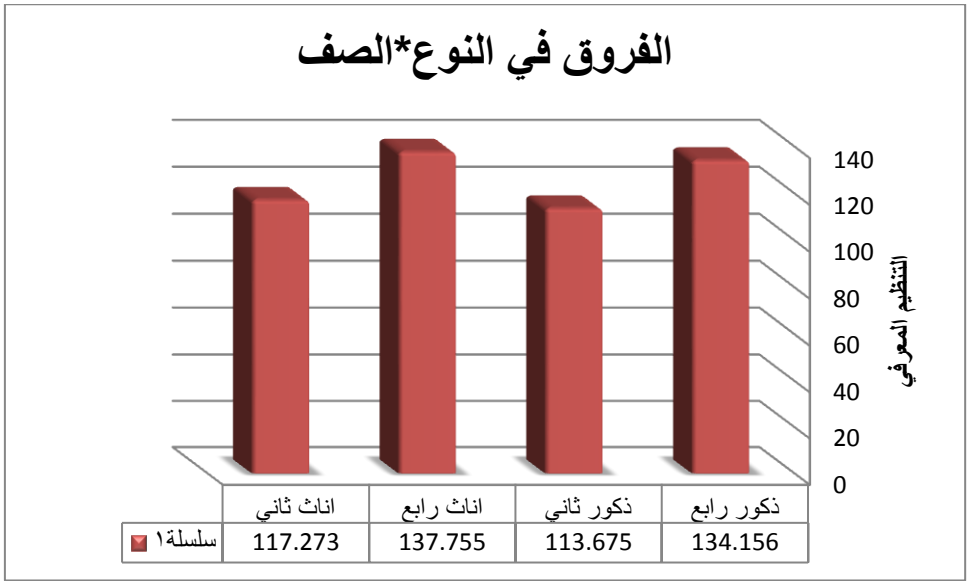
- واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لتفاعل النوع (ذكور–اناث) مع الصفوف الدراسية (الثانية– الرابعة)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة للتفاعل (٤٠,٩٢٨)، وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤١) عند مستوى دلاله (٠,٠٥) ودرجتي حريه (١–٣٩٩).

واستكمالا لتحليل التباين الثلاثي للتنظيم الذاتي المعرفي، ولوجود تفاعل بين النوع (ذكور – اناث) مع الصفوف الدراسية (الثانية– الرابعة)، تم استخدام معادلة (L.S.D) **وكما مبين في جدول (٢٩):**

(٢٩)

قيمة (LSD) لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي (ذكور- إناث) والصف الدراسي (الثاني- الرابع).

المتغيرات		ذكور رابع	ذكور ثاني	اناث رابع	اناث ثاني	قيمة (L.S.D) الجدولية
		١٣٤,١٥٦	١١٣,٦٧٥	١٣٧,٧٥٥	١١٧,٢٧٣	
ذكور رابع	١٣٤,١٥٦		٢٠,٤٨١	٣,٥٩٩	١٦,٨٨٣	١,٧٤
ذكور ثاني	١١٣,٦٧٥			٢٤,٠٨	٣,٥٩٨	
اناث رابع	١٣٧,٧٥٥				٢٠,٤٨٢	
اناث ثاني	١١٧,٢٧٣					



شكل (١٣) يوضح متوسطات درجات الطلبة حسب النوع والصف

من جدول(٢٩) يتبين أن اكبر الفروق في الأوساط الحسابية بين الذكور من الصف الثاني والاناث من الصف الرابع ولصالح الإناث من الصف الرابع حيث بلغ الفرق (٢٤,٠٨)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الاناث من الصف الرابع والإناث من الصف الثاني ولصالح الإناث من الصف الرابع إذ بلغ الفرق (٢٠,٤٨٢)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور من الصف الرابع و الذكور من الصف الثاني ولصالح الذكور من الصف الرابع إذ بلغ الفرق (٢٠,٤٨١)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)،تليها الفروق بين الذكور من الصف الرابع والاناث من الصف الثاني ولصالح الذكور من الصف الرابع إذ بلغ الفرق (١٦,٨٨٣)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور من الصف الرابع والإناث من الصف الرابع ولصالح الإناث من الصف الرابع إذ بلغ الفرق (٣,٥٩٩)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور من الصف

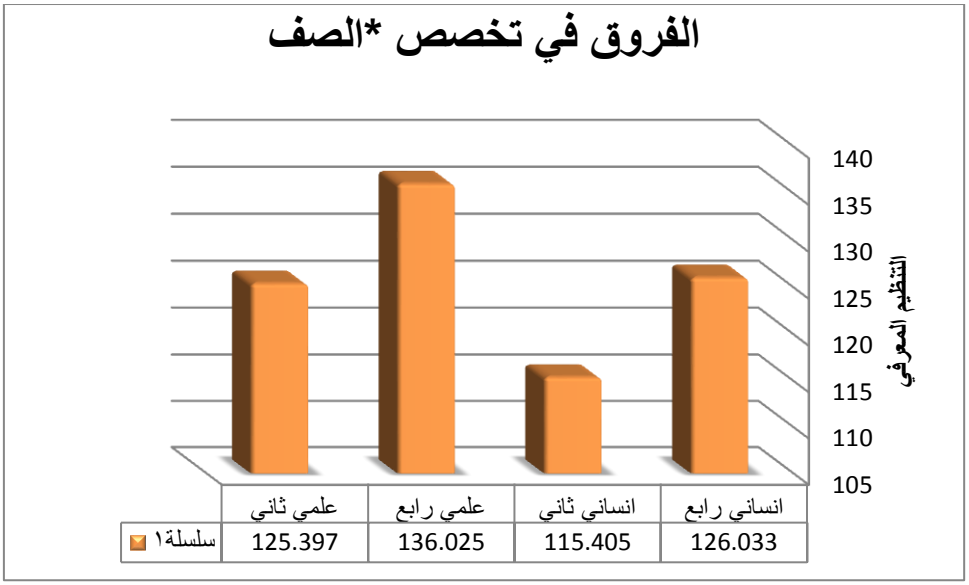
الثاني والإناث من الصف الثاني ولصالح الإناث من الصف الثاني إذ بلغ الفرق (٣,٥٩٨)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤).

وهذه النتيجة تؤكد ان طلبة الصف الرابع سواء كانوا ذكوراً ام اناثاً اكثر تنظيم ذاتي معرفي من طلبة الصف الثاني، وهذا ما يتسق مع الإطار النظري والسبب كما ذكر سابقا.

- واظهرت النتائج ايضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي المعرفي نتيجة للتفاعلات بين متغيرات التخصص الدراسي (علمي – أنساني)، والصفوف الدراسية (الثانية – الرابعة)، إذ نجد القيمة الفائية المحسوبة للتفاعل (١٢٣,٨١٦) درجة، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (١٣,٨٤١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١–٣٩٩)، واستكمالا لتحليل التباين الثلاثي للتنظيم الذاتي المعرفي، ولوجود تفاعل بين التخصص الدراسي (علمي–انساني)، تم استخدام (L.S.D)، **وكما مبين في جدول (٣٠).**

جدول(٣٠) قيمة (L.S.D) لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لتفاعل التخصص الدراسي (ذكور- إناث) والصف الدراسي (الثاني- الرابع).

المتغيرات		انساني رابع	انساني ثاني	علمي رابع	علمي ثاني	قيمة (L.S.D) الجدولية
		١٢٦,٠٣٣	١١٥,٤٠٥	١٣٦,٠٢٥	١٢٥,٣٩٧	
انساني رابع	١٢٦,٠٣٣		١٠,٦٢٨	٩,٩٩٢	٠,٦٣٦	١,٧٤
انساني ثاني	١١٥,٤٠٥			٢٠,٦٢	٩,٩٩٢	
علمي رابع	١٣٦,٠٢٥				١٠,٦٢٨	
علمي ثاني	١٢٥,٣٩٧					



شكل (١٤) يوضح متوسطات درجات الطلبة حسب التخصص والصف

من جدول(٣٠) يتبين أن اكبر الفروق في الأوساط الحسابية بين التخصص الانساني الصف الثاني والتخصص العلمي الصف الرابع ولمصلحة التخصص العلمي الصف الرابع إذ بلغ الفرق (٢٠,٦٢)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين التخصص الانساني

الصف الرابع والتخصص الانساني الصف الثاني ولمصلحة التخصص الإنساني الصف الرابع إذ بلغ الفرق (١٠,٦٢٨)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين التخصص العلمي الصف الرابع والتخصص العلمي الصف الثاني ولمصلحة التخصص العلمي الصف الرابع إذ بلغ الفرق (١٠,٦٢٨)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين التخصص الانساني الصف الرابع والتخصص العلمي الصف الرابع، ولمصلحة التخصص العلمي الصف الرابع، إذ بلغ الفرق (٩,٩٩٢)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين التخصص الإنساني الصف الثاني والتخصص العلمي الصف الثاني ولمصلحة التخصص العلمي الصف الثاني إذ بلغ الفرق (٩,٩٩٢)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤).

وهذا يشير الى أن التخصص العلمي الصف الرابع اكثر تنظيم ذاتي معرفي من غيرهم بالنسبة لباقي الطلبة.

ويمكن ارجاع ذلك الى الفارق العمري وزيادة الخبرة، فضلا عن ان التخصص له تأثير ايجابي على التنظيم الذاتي المعرفي.

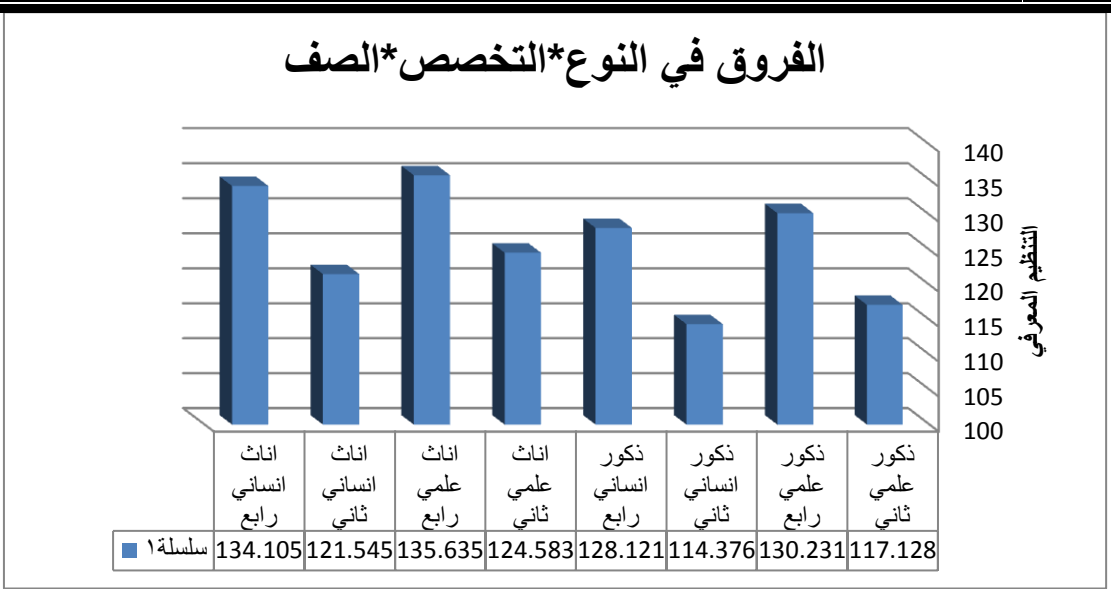
- واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي المعرفي نتيجة للتفاعلات بين متغيرات النوع الاجتماعي(ذكور – إناث)، التخصص الدراسي (علمي – أنساني)، والصفوف الدراسية (الثانية – الرابعة)، إذ نجد القيمة الفائية المحسوبة للتفاعلات (٤٧,٥٩٧) درجة، وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (١٣,٨٤١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١–٣٩٩)،)، واستكمالا لتحليل التباين الثلاثي للتنظيم الذاتي المعرفي، ولوجود تفاعل بين النوع (ذكور–اناث) مع التخصص الدراسي (علمي– انساني) مع الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة)، تم استخدام (L.S.D)، **وكما مبين في جدول (٣١):**

جدول (٣١)

قيمة (L.S.D) لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لتفاعلات الثلاثية بين متغيرات : الجنس (ذكور- اناث) والتخصص الدراسي (علمي - انساني) والصفوف الدراسية (الثانية - الرابعة)

المتغيرات		ذكور علمي ثاني	ذكور علمي رابع	ذكور انساني ثاني	ذكور انساني رابع	اناث علمي ثاني	اناث علمي رابع	اناث انساني ثاني	اناث انساني رابع	قيمة (L.S.D) الجدولية
		١١٧,١٢٨	١٣٠,٢٣١	١١٤,٣٧٦	١٢٨,١٢١	١٢٤,٥٨٣	١٣٥,٦٣٥	١٢١,٥٤٥	١٣٤,١٠٥	
ذكور علمي ثاني	١١٧,١٢٨		١٣,١٠٣	٢,٧٥٢	١٠,٩٩٣	٧,٤٥٥	١٨,٥٠٧	٤,٤١٧	١٦,٩٧٧	١,٧٤
ذكور علمي رابع	١٣٠,٢٣١			١٥,٨٥٥	٢,١١	٥,٦٤٨	٥,٤٠٤	٨,٦٨٦	٣,٨٧٤	
ذكور انساني ثاني	١١٤,٣٧٦				١٣,٧٤٥	١٠,٢٠٧	٢١,٢٥٩	٧,١٦٩	١٩,٧٢٩	

ذكور انساني رابع	١٢٨,١٢١					٣,٥٣٨	٧,٥١٤	٦,٥٧٦	٥,٩٨٤	
اناث علمي ثاني	١٢٤,٥٨٣						١١,٠٥٢	٣,٠٣٨	٩,٥٢٢	
اناث علمي رابع	١٣٥,٦٣٥							١٤,٠٩	١,٥٣	
اناث انساني ثاني	١٢١,٥٤٥								١٢,٥٦	
اناث انساني رابع	١٣٤,١٠٥									



شكل (١٥)

يوضح التفاعل الثلاثي النوع (ذكور، إناث)، التخصص الدراسي (علمي، إنساني)، الصفوف الدراسية (الثانية، الرابعة). في التنظيم الذاتي المعرفي

من جدول(٣١) يتبين أن اكبر الفروق في الأوساط الحسابية بين الذكور الانساني الثاني والاناث العلمي الرابع ولصالح الاناث العلمي الرابع إذ بلغ الفرق بينهما (٢١,٢٥٩)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤) تليها الفروق بين الذكور الإنساني الثاني والاناث الإنساني الرابع ولصالح الاناث الانساني الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (١٩,٧٢٩)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، وتليها الفروق بين الذكور العلمي الثاني والاناث العلمي الرابع ولصالح الاناث العلمي الرابع ، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (١٨,٥٠٧)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، وتليها أيضا الفروق بين الذكور العلمي الثاني والاناث الانساني رابع ولصالح الاناث الانساني الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (١٦,٩٧٧)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور العلمي الرابع والذكور الانساني الثاني ولصالح الذكور العلمي

الرابع، إذ بلغ الفرق بينهما (١٥,٨٥٥)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الاناث العلمي الرابع والاناث الإنساني الثاني ولصالح الاناث العلمي الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (١٤,٠٩)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور الانساني الثاني والذكور الانساني الرابع ولصالح الذكور الانساني الرابع إذ بلغ الفرق بينهما(١٣,٧٤٥)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور العلمي الثاني والذكور العلمي الرابع ولصالح الذكور العلمي الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (١٣,١٠٣)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، وتليها الفروق بين الاناث الانساني الثاني والاناث الانساني الرابع ولصالح الاناث الانساني الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (١٢,٥٦)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤) وتليها الفروق بين الاناث العلمي الثاني والاناث العلمي الرابع ولصالح الاناث العلمي الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (١١,٠٥٢)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤) ، تليها الفروق بين الذكور العلمي ثاني والذكور الإنساني الرابع ولصالح الذكور الانساني الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (١٠,٩٩٣)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور الإنساني الثاني والاناث العلمي الثاني ولصالح الاناث العلمي الثاني، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (١٠,٢٠٧)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الاناث العلمي الثاني والاناث الانساني الرابع ولصالح الاناث الانساني الرابع إذ بلغ الفرق بينهما(٩,٥٢٢)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور العلمي الرابع والاناث الإنساني الثاني ولصالح الذكور العلمي الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٨,٦٨٦)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، وتليها الفروق بين الذكور الانساني الرابع والاناث العلمي الرابع ولصالح الاناث العلمي الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٧,٥١٤)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، وتليها أيضا الفروق بين الذكور العلمي الثاني والاناث العلمي الثاني ولصالح الاناث العلمي الثاني، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٧,٤٥٥)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور الانساني الثاني والاناث الانساني ثاني ولصالح الاناث الانساني ثاني إذ بلغ الفرق بينهما(٧,١٦٩)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور الإنساني الرابع والاناث الإنساني الثاني ولصالح الذكور الانساني الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٦,٥٧٦)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، وتليها الفروق بين الذكور الانساني الرابع والاناث الانساني الرابع ولصالح الاناث الانساني الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٥,٩٨٤)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، وتليها أيضا الفروق بين الذكور العلمي الرابع والاناث العلمي الثاني

ولصالح الذكور العلمي الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٥,٦٤٨)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور العلمي الرابع والاناث العلمي الرابع ولصالح الاناث العلمي الرابع إذ بلغ الفرق بينهما(٤,٤١٧)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور العلمي الثاني والاناث الإنساني الثاني ولصالح الاناث الانساني الثاني، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٥,٤٠٤)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، وتليها الفروق بين الذكور العلمي الرابع والاناث الانساني رابع ولصالح الاناث الانساني رابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٣,٨٧٤)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، وتليها أيضا الفروق بين الذكور الانساني الرابع والاناث العلمي الثاني ولصالح الذكور الانساني الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٣,٥٣٨)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الاناث العلمي الثاني والاناث الانساني الثاني ولصالح الاناث العلمي الثاني إذ بلغ الفرق بينهما(٣,٠٣٨)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، تليها الفروق بين الذكور العلمي الثاني والذكور الإنساني الثاني ولصالح الذكور العلمي الثاني، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٢,٧٥٢)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤)، وتليها الفروق بين الذكور العلمي الرابع والذكور الانساني الرابع ولصالح الذكور العلمي الرابع، إذ بلغ الفرق بين المتوسطين (٢,١١)، وهي اكبر من قيمة (L.S.D) البالغة (١,٧٤).

الهدف خامس: تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة.

بهدف تعرّف طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة، قامت الباحثة بتطبيق معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة على كلا المتغيرين الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي فبلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٥٠٦)، درجة، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية طردية بين المتغيرين الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي أي كلما زادت درجات افراد العينة على مقياس الابداع الجاد قابلها زيادة في درجاتهم على مقياس التنظيم الذاتي المعرفي وبالعكس.

جدول (٣٢)
معامل ارتباط بيرسون بين الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي.

المقاييس	عدد الافراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ر المحسوبة	قيمة ر الجدولية	الدلالة
الابداع الجاد	٤٠٠	١٣١,٤٧٧	٣٠,٤١٤	٠,٥٠٦	٠,١٢	دالة
التنظيم المعرفي	٤٠٠	١٢٥,٧١٥	٢٧,٩٦٠			

دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٣٩٨).

❖ **الاســتنتاجات (The Conclusions):**

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن استخلاص الاســتنتاجات الآتية:

١- إن طلبة الجامعة لديهم انخفاض بمستوى الابداع جاد.

٢- أن طلبة الجامعة من الذكور لديهم ابداع جاد اعلى من الاناث.

٣- أن طلبة الجامعة من التخصص العلمي اكثر ابداع جاد من طلبة التخصص الانساني.

٤- لا توجد فروق بدرجة الابداع الجاد بين طلبة الصفوف الدراسية (الثانية – الرابعة).

٥- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة الابداع الجاد تبعاً لتفاعل النوع (ذكور- إناث) مع التخصص(علمي – أنساني) .

٦- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة الابداع الجاد تبعاً لتفاعل النوع (ذكور- إناث) مع الصفوف الدراسية (الثانية – الرابعة).

٧- لا توجد فروق بدرجة الابداع الجاد تبعاً لتفاعل التخصص (علمي – أنساني) مع الصفوف الدراسية(الثانية – الرابعة).

٨- لا توجد فروق بدرجة الابداع الجاد نتيجة للتفاعلات بين متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)، والتخصص الدراسي (علمي – أنساني)، والصفوف الدراسية (الثانية – الرابعة).

٩- إن طلبة الجامعة لديهم انخفاض بمستوى التنظيم الذاتي المعرفي.

١٠- أن طلبة الجامعة من الاناث يتميزون بالتنظيم الذاتي المعرفي اكثر من الذكور.

١١- أن طلبة الجامعة من التخصص العلمي يتصفون بالتنظيم الذاتي المعرفي اكثر طلبة التخصص الانساني.

١٢- أن طلبة الجامعة الصفوف الرابعة يتصفون بالتنظيم الذاتي المعرفي اكثر طلبة الصفوف الثانية.

١٣- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة التنظيم الذاتي المعرفي نتيجة لتفاعل النوع (ذكور- إناث) مع التخصص (علمي – أنساني).

١٤- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة التنظيم الذاتي المعرفي تبعاً لتفاعل النوع (ذكور- إناث) مع الصفوف الدراسية (الثانية – الرابعة).

١٥- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة التنظيم الذاتي المعرفي نتيجة لتفاعل التخصص (علمي – أنساني) مع الصفوف الدراسية(الثانية – الرابعة).

١٦- إن طلبة الجامعة لديهم فروق بدرجة التنظيم الذاتي المعرفي نتيجة للتفاعلات بين متغيرات النوع الاجتماعي (ذكور - إناث)، والتخصص الدراسي (علمي - أنساني)، والصفوف الدراسية (الثانية - الرابعة).

١٧- وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين المتغيرين الإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي.

❖ التوصيات (The Recommendations):

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بما يأتي:

١- الاهتمام بالمؤسسة التربوية أساتذةً ومنهجاً وإدارةً وجعل من الإبداع شعاراً لهم وإدخال استراتيجيات الابداع الجاد بكل جوانبها ضمن مناهج التعليم العام ابتداء من رياض الاطفال من اجل تحسين تلك المهارة.

٢- اعطاء الطلبة فرصة لمواجهة المهام بأنفسهم وعدم وضع القيود او الشروط التي تعمل على تضييق مساحة افكارهم وتحديدها بمجال معين.

٣- انشاء مراكز تعليم التفكير على وفق نظريات وبرامج (دي بونو) لتعليم التفكير تقدم خدماتها للطلبة في جميع المراحل.

٤- اعداد برامج التدريب على الابداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي وتعليمه لجميع الناس بدرجات مختلفة عند توفر الرغبة والتدريب المناسبين.

٥- زيادة تبصير الطلبة بعمليات التنظيم الذاتي المعرفي وجعل الطالب المحور الرئيس في العملية التعليمية وإعطاؤه الدور الأكبر في التعلم.

٦- تطوير طرائق التدريس المتبعة حاليا وذلك بالخروج عن الطريقة التقليدية في التدريس المعتمدة على الحفظ والتلقين، والاهتمام بأساليب التدريس الفعال التي تحفز على الابداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي لدى الطلبة.

٧- توفر البيئة التي تدعم الإبداع لدى الطلبة، لذلك ينبغي أن تقدم لهم مواد تحفزهم على التفكير في قالب مشوق ويحفزهم على الإبداع.

المقترحـــات (The Suggestions):

تقترح الباحثة القيام بالدراسات الآتية :-

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى.

٢-إجراء دراسة نمائية للإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي عبر مراحل عمرية مختلفة.

٣- إجراء دراسة مقارنة بين الطلبة المتميزين والعادين في مدى امتلاكهم للإبداع الجاد والتنظيم الذاتي المعرفي.

٤- إجراء دراسة تتناول علاقة الإبداع الجاد بمتغيرات أُخرى لم يتناولها البحث الحالي ، كالتوافق الأكاديمي، الكفاية الذاتية المدركة، تقدير الذات، توجه الهدف، أساليب التعلم، سمات الشخصية، أساليب التنشئة الأسرية، المناخ المدرسي، السعة العقلية، الدافع المعرفي، الذكاء، التحصيل الدراسي، وغيرها من المتغيرات.

٥- إجراء دراسة تتناول علاقة التنظيم الذاتي المعرفي بمتغيرات أخرى لم يتناولها البحث الحالي، كالذكاء، القدرة على اتخاذ القرارات، وأساليب التفكير، كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، التفضيل المعرفي، إدارة المعرفة، التفكير المنطقي، الذكاء المتعدد، التحصيل وغيرها من المتغيرات.

مصادر البحث

أولاً : المصـــــادر العربية

ثانياً : المصادر الأجنبية

أولاً: المصـــــادر العربـــــية:

- القران الكريم.
- أبو السميد وعبيدات، سهيلة وذوقان، (٢٠٠٥): **الدماغ والتعلم والتفكير**، دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر، (٢٠١٠)، ت**عليم التفكير – النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط٣.
- ـــــــــــــ، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر، (٢٠٠٧): **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، ط١.
- ـــــــــــــ، صالح محمد علي، ونوفل، محمد بكر، (٢٠٠٧): تعليم التفكير(النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط٣.
- أبو حطب، صادق أمال، (١٩٩٨): **علم النفس التربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط٤.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، (١٩٧٨): **القدرات العقلية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٢.
- أبو حويج، مروان إبراهيم الخطيب وآخرون، (٢٠٠٢): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الدار العلمية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- أبو رياش، حسين محمد، (٢٠٠٦): **التعلم المعرفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط١.
- ـــــــــــــ، حسين محمد، (٢٠٠٧): **التعلم المعرفي**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- ابو رياش، حسين، وعبد الحق، زهرية، (٢٠٠٧): **علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، ط١.
- أبو سماحة، كمال كامل، (١٩٩٨): الإبداع والتطوير مفاهيم أساسية، **مجلة التربية، العدد (١٢٧)، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.**
- أبو غزال، معاوية محمود، (٢٠٠٦): **نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطبع، عمان، الأردن، ط١.
- الاحمدي، مريم محمد عايد، (٢٠٠٣): **استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط**، اطروحة دكتوراه منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة تبوك.
- الأسدي، سعيد جاسم، (٢٠٠٨): **أخلاقيات البحث العلمي في العلوم الإنسانية والتربوية والاجتماعية**، مؤسسة وارث الثقافية، البصرة، العراق.

- ألأعسر، صفاء، (١٩٩٨): **تعليم من أجل التفكير**، دار قباء للنشر والطباعة، القاهرة.
- الإمام، مصطفى محمود وآخرون، (١٩٩٠): **التقويم والقياس**، دار الحكمة، بغداد.
- بدوي، لمنى حسن، (٢٠٠١): أثر برنامج تدريسي لبعض استراتيجيات الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعليم، **مجلة أطفال الخليج**، www.gulfids.com.
- بدير، كريمان، (٢٠٠٨): **التعلم النشط**، دار المسيرة للطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.
- البسيط، موسى محمد، (٢٠٠٣): **هدى النبي محمد(ص) في التربية الابداعية والابتكار**، رسالة ماجستير منشوره، جامعة القدس.
- بيتر، كوك، (٢٠٠٨): **ادارة الابداع**، ترجمة خالد العامري، دار الفاروق للنشر، مصر.
- ترفنجر، دونالد وناساب، كارول، (٢٠٠٢): **أسس التفكير وأدواته – تدريبات في تعليم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد**، ترجمة منير الحوراني، دار الشرق، بغداد، ودار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- التكريتي، وديع ياسين، (١٩٩٠): أثر ممارسة الأنشطة الرياضية في تحقيق الحياة المتزنة في الوسط الجامعي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة**.
- التميمي، ابراهيم مرزة حمزة، (٢٠١٣): **الإبداع الجاد وعلاقته بحكومة الذات العقلية لدى طلبة الخامس اعدادي**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة بابل.
- جابر، عبد الحميد، وعلاء الدين كفافي، (١٩٨٨): **معجم علم النفس والطب النفسي ج١**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- ـــــــ، عبد الحميد وكاظم أحمد خيري، (١٩٨٣): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، الوطن للطباعة والنشر والاستنساخ، بغداد.
- ـــــــ، عبد الحميد، (١٩٩٩): **استراتيجيات التدريس والتعلم**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١.
- الجادري، عدنان حسين، (٢٠٠٧): **الإحصاء الوصفي في العلوم التربوية**، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- جروان، فتحي عبد الرحمن، (١٩٩٩): **تعليم التفكير**، مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- ـــــــ، فتحي عبد الرحمن، (٢٠٠٢): **الابداع – مفهومه – معاييره – نظرياته – قياسه – تدريبه**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط١.

- الجلاد، ماجد، (٢٠٠٦): فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الاسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مجلد ٨ العدد (٢)** .
- الجمعة، زينب مراد حمود، (٢٠١١): **أثر استراتيجية الاثارة العشوائية في تنمية التفكير الابداعي والاداء التعبيري لدى الطالبات الخامس الادبي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية بابل.
- الجوراني، عمر محمد علوان، (٢٠١٠): **التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج قائمة العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- جون، نيل و روبرت ألبرت، (١٩٨٢): **التجريب في العلوم السلوكية- مقدمة في أساليب البحث العلمي**، ترجمة، موفق الحمداني، عبد العزيز الشيخ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- حبيب، مجدي عبد الكريم، (١٩٩٦): **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- حسين، ثائر غازي، (٢٠٠٨): **تجربة مركز دي بونو لتعليم التفكير، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الرابع للموهوبين والمتفوقين**، مطبوعات مركز دي بونو، عمان، الاردن.
- الحسينان، إبراهيم بن عبد الله، (٢٠١٠): **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحميد، رشا هاشم عبد، وحمدي، ايمان سمير، (٢٠١٤): نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم الاستراتيجي وفاعليته في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بحث منشور في: **مجلة تربويات الرياضيات ،كلية التربية جامعة بنها.**
- الحميدي، خالد صالح، (٢٠١١): التفكير خارج الصندوق (paradigm)، **المجلة الاقتصادي الالكترونية، العدد ٦٤٧٢.**
- حنا، عزيز، وعبد الرحمن حسين، (١٩٩٠): **مناهج البحث التربوي**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- الحيزان، عبد الاله أبراهيم، (٢٠٠١): **لمحات عامة في التفكير الإبداعي**، الوطنية للنشر، السعودية.

- خضر، بدر، (٢٠١١): **تكوين التفكير بحث في الأساسيات**، سلسلة التربية وعلم النفس – ٣، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، سورية، دمشق، ط١.
- دروزة، عثمان، (١٩٩٥): **استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم**، دراسات وبحوث وتطبيقات، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، ط١.
- دسوقي، محمد احمد، (١٩٩٠): مشكلات طلاب كلية التربية وحاجاتهم الإرشادية، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، عدد ١٢، السنة الخامسة،٣٧٩-٤٣٠.**
- دناوي، مؤيد أسعد حسين، (٢٠٠٨): **تطوير مهارات التفكير الإبداعي، تطبيقات على برنامج الكورت**، عمان، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط١.
- دي بونو أدوارد، (٢٠٠١) : **تعليم التفكير**، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرون، دار الصفا للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.
- ـــــــــــــــ، (٢٠٠٥): **الابداع استخدم قوة التفكير الجانبي لخلق افكار جديدة**، تعريب، باسمة النور، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١.
- ـــــــــــــــ، (٢٠١٠): **التفكير الجانبي كسر القيود المنطقية**، ترجمة نايف الحواص ، منشورات وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب.
- ـــــــــــــــ، (٢٠٠٦): **ما فوق المنافسة**، ترجمة ياسر العتبي، المملكة العربية، مكتبة العكيبان، السعودية.
- الديب، محمد مصطفى، (٢٠٠٥): **علم نفس التعلم التعاوني**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- الذيابي، قصي عجاج سعود، (٢٠١٣): **التفكير الجانبي وعلاقته بالدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – ابن رشد، جامعة بغداد.
- ذيب، أيمان عبد الكريم، وعمر، محمد علوان، (٢٠١٢): التفكير الجانبي وعلاقته بسمات الشخصية على وفق أنموذج العوامل الخمسة للشخصية لدى طلبة الجامعة، **مجلة الأستاذ العدد (٢٠١).**
- ربيع، محمد شحاتة، (١٩٩٤): **قياس الشخصية، إسكندرية**، دار المعرفة الجامعية.
- رحاب، شيماء نصر قطب إبراهيم، (٢٠١٠): ماهية ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتفكير والتعلم المنظم ذاتيا، **مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، عدد ١٦.**
- رشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦): **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز ،نماذج ودراسات معاصرة**، عالم الكتاب، ٣٨ عبد الخالق ثروت، القاهرة، ط١.

- روشكا، الكسندر، (١٩٨٩): **الإبداع العام والخاص**، ترجمة غسان عبد الحي، وأبو فخرو، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الزاملي، علي عبد جاسم، وآخرون، (٢٠٠٩): **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، مكتب الفلاح، عمان، الأردن.
- الزند، وليد خضير، (٢٠٠٤): **التصاميم التعليمية: الجذور النظرية نماذج وتطبيقات عملية**، دراسات وبحوث عربية وعالمية، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، ط١.
- الزوبعي، عبد الجليل وإبراهيم الكناني ومحمد ألياس بكر ومحمد أحمد الغنام، (١٩٨١): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، العراق.
- الزيات، فاطمة محمود، (٢٠٠٩): **علم النفس الإبداعي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط١.
- الزيات، فتحي مصطفى، (١٩٩٨): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
- زيتون، حسن حسين، (٢٠٠٢): تعليم التفكير رؤية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب، القاهرة.
- ستيرنبيرغ، روبرت جيه، (٢٠٠٦): **التفكير الإبداعي وبحوث الإبداع العالمية**، ترجمة عبد المحسن السراج، دار أسامة، عمان، الاردن.
- السرور، نادية محمد، (١٩٩٦): فاعلية برنامج الماستر ثنكر لتعليم التفكير في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية، **مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد ١٠، السنة الخامسة.**
- سعادة، جودت احمد، (٢٠٠٣): **تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط١.
- السلايمة، محمد سلامة، (١٩٩٦): **اثر دافع الابتكارية وبعض المتغيرات الديمغرافية على السمات العقلية الشخصية للمبدعين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.
- سولسو، روبرت، (٢٠٠٠): **علم النفس المعرفي**، ترجمة محمد نجيب الصفوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسناين الدق، مكتبة الانجلو المصرية (٧٥٧-٧٦١) القاهرة، ط٢.
- السويدان، طارق، (٢٠٠٨): **صناعة الإبداع**، شركة الابداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت.
- السيد، وليد شوقي شفيق، (٢٠٠٩): **طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا**، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- سيف، نايل يوسف، (٢٠٠٩)، سمات التفكير الابداعي، **مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض، ع ١٣٧.**
- الشيباني، عمر التومي، (١٩٩٦): **دراسات في الادارة التعليمية**، دار الكتب، بنغازي، ليبيا.
- صبحي، تسير، قطامي يوسف، (١٩٩٢): **مقدمة في الموهبة والابداع**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، الأردن.
- صفوت، فرج، (١٩٨١): **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.
- العباجي، ندى فتاح زيدان، (٢٠٠٢): **أثر برنامج الكورت التعليمي في تنمية بعض مهارات (الإدراك – التفكير الناقد – التفكير التقاربي) لدى طلاب ثانوية المتميزين في محافظة نينوى**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل.
- العبادي، زين حسن احمد، (٢٠٠٨): **أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الابداعي في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، الاردن.
- عباس، محمد خليل، وآخرون، (٢٠٠٩): **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط٢.
- العباسي، منذر مبدر عبد الكريم، (٢٠١٠): تصميم تعليمي وفقا لنظرية التعلم المستند الى الدماغ وأثره في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الكيمياء، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، **مجلة الفتح، العدد (٤١).**
- عبد الحميد، شاعر، خليفة عبد اللطيف، (١٩٨٧): **دراسات في حب الاستطلاع والابداع والخيال**، دار غريب للطباعة، القاهرة، مصر.
- عبد الحميد، محمد، (٢٠٠٥): **منظومة التعليم عبر الشبكات**، عالم الكتب، القاهرة.
- عبد الرحمن ، سعد، (١٩٨٧): **القياس والتقويم**، مكتبة الفلاح، الكويت.
- ـــــــــــــــ، (١٩٩٨): **القياس النفسي– النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠٥): **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر، ط١.
- عبد الهادي، نبيل وأخرون، (٢٠٠٣): **مهارات في اللغة والتفكير**، دار المسيرة ، عمان.
- عبد الهادي، فخري، (٢٠١٠): **علم النفس المعرفي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١.

- عبد نور، كاظم وقيس كبرو شمعون، (١٩٩٤): **اثر استخدام مبادئ العصف الدماغي على كم ونوع الافكار التي ينتجها الطلبة المتميزون والمتميزات**، جامعة تكريت.
- عبد، حسين موسى، (٢٠١٣): **الكفاءة الذاتية المدكة وعلاقتها بالتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في محافظة بابل**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة بابل.
- عبيدات، ذوقان، وابو السميد، سهيلة، (٢٠٠٧): **الدماغ والتعليم والتفكير**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الاردن، ط١.
- العتوم، عدنان يوسف، ورعد الناصر، وذياب الجراح، (٢٠٠٧): **تنمية مهارات التفكير**، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن، ط (١).
- ـــــــــــ، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، وبشارة، موفق، (٢٠١١): **تنمية مهارات التفكير**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط٣.
- العجيلي، صباح حسين واخرون، (٢٠٠١): **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، المكتبة الوطنية، بغداد.
- العريني، سارة إبراهيم، (٢٠٠٥): **التعليم عن بعد**، مطابع الرضا، الرياض.
- عطوي، جودت، (٢٠٠٠): **أساليب البحث العلمي مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.
- عطية، سعدي جاسم، (٢٠٠٧): **تعليم التفكير مفهومه وتوجهاته المعاصرة**، المصطفى للطباعة، بغداد، العراق.
- علاّم، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٠): **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط١.
- العمر، بدر، (١٩٩٦): **علاقة الإبداع بالخيال والذكاء – ندوة في دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الإبداع**، كلية التربية، جامعة قطر.
- عمر، محمود أحمد وآخرون، (٢٠١٠): **القياس النفسي والتربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط١.
- العمشاني، مهدي جاسم، (٢٠٠٥): **استراتيجيات التعلم والاستذكار وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية أبن الهيثم، جامعة بغداد.
- عياش، ليث محمد، (٢٠٠٩): **الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط١.

- العيسوي، عبد الرحمن محمد، (١٩٨٥): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- الغريب، رمزيه، (١٩٨٥): **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الغريري، سعدي جاسم عطية، (٢٠٠٧): **تعليم التفكير (مفهومه وتوجهاته المعاصرة)**، مطبعة المصطفى، بغداد.
- فرج، صفوت، (٢٠٠٧)، **القياس النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط٦.
- ـــــــــــ، (١٩٨٠): **القياس النفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط١.
- قاسم، رمضان محمد، (٢٠٠٠): **رعاية الموهوبين والمبدعين، المكتبة الجامعية**، الإسكندرية، مصر.
- قطامي، نايفة، (٢٠٠١): **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط١.
- قطامي، يوسف والشديفات، رياض (٢٠٠٩): **أسئلة التفكير الإبداعي – برنامج تطبيقي**، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط١ .
- ـــــــــــ، يوسف، (١٩٩٨): **سيكولوجية التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١.
- ـــــــــــ، يوسف، والمشاعلة، مجدي سليمان، (٢٠٠٧): **الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ**، دار دي بونو للنشر والتوزيع، الاردن، ط٣.
- قنديلجي، عامر إبراهيم، (١٩٩٣): البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، المستنصرية، بغداد.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد، (٢٠٠٨): **اثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس الرياضيات على التحصيل والتفكير الجانبي لدى طلاب الصف الثاني متوسط**، رساله ماجستير غير منشورة، جامعه الانبار.
- ـــــــــــ، (٢٠١٣): **التفكير الجانبي تدريبات وتطبيقات عملية**، مركز دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع، الاردن، ط (١).
- الكبيسي، كامل ثامر، (٢٠٠١): العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية، **مجلة الأستاذ، العدد (٢٥)، كلية التربية – ابن رشد، جامعة بغداد.**
- كينان، كيت، (١٩٩٥): **تنظيم وتفعيل الذات**، الدار العربية للعلوم، بيروت.
- اللامي، نشعه كريم، (٢٠٠٠): إعداد برنامج ارشادي جمعي مقترح لتخفيف المشكلات الدراسية لدى طلبة كلية المعلمين، **مجلة كلية المعلمين، تصدر عن جامعة الموصل، العدد/٢٣.**

- المانع، عزيزة، (١٩٩٦): **تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير**، رسالة الخليج العربي، العدد٥٩، السنة السابعة عشر.
- مايرز، آن، (١٩٩٠): **علم النفس التجريبي**، ترجمة، خليل إبراهيم ألبياتي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
- مجيد، سوسن شاكر، (٢٠١٠): **الاختبارات النفسية (نماذج)**، دار صفاء، عمان، ط١.
- محمود، صلاح الدين عرفه، (٢٠٠٦): **تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعليمه**، عالم الكتب، القاهرة.
- مصطفى، محمد كامل، (٢٠٠٣): **التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية**، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، ١١-١٢ مايو، ص ص ٣٦٠-٤٣٠.
- ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٠): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ـــــــــــــ، (٢٠٠٢): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، أربد، الأردن.
- الموسوي، خديجة حيدر نوري، (٢٠٠٩): **الحاجة الى الانغلاق المعرفي والتنظيم القيمي وعلاقتهما بالتفكير الإحاطي**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الموسوي، محمد شلال فرحان، (٢٠١٠): **التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار والتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- النشواتي، (١٩٨٧): **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- نوفل ،محمد بكر، (٢٠٠٩): **الابداع الجاد مفاهيم وتطبيقات**، دي بونو للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
- نوفل، محمد بكر، (٢٠٠٤): **اثر برنامج تعليمي تعلمي مستند الى نظرية الابداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى**، اطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان ،الاردن.
- ـــــــــــــ، (٢٠٠٩): **الابداع الجاد مفاهيم وتطبيقات**، دي بونو للطباعة والنشر، عمان، الاردن، ط١.
- الهويدي، زيد، (٢٠٠٥): **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**، الأمارات، دار الكتاب الجامعي.

▪الوطبان، محمد بن سليمان، (٢٠٠٦): **مهارات ما وراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية من طلاب جامعة القصيم**، رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٢٧.

ثانياً: المصـــــــــادر الاجنـــــبية:

- Abelard.k & Lipschultz. R, (1998): **self-regulated learning in high-Achieving students** :Relations to Advanced Reasoning Achievement goal and dgender .J.of Edu.psycho.vol.go.No.194.
- Alencar, E, (1999): **Thinking in the Future**: The need to promote creativity in the educational context. Gifted Educational International ,Vol.19.
- Allen, M. S. & yen, W. M. (1979): **Introduction tp measurement theory**, California, Brook Cole.
- Ambile, T (2001): **High creativity versus low creativity what make the difrence**, In S.S. cryskiewicz and D.A. Hills (Eds), reading in innovation. Greensboros NC: Center For Creative Leadership.
- Anastasi, Ann (1982): **Psychological Testing**, Fourth Edition, Macmillan Publishing Co.I.nc, New York.
- Bandura, A (1976): **Modeling theory**, I W.S. Shakian (Ed), Learning: Systems, modeles, and theories (2^{nd} Ed) Chicago: Rand McNally .
- _____, A (1986): **Social foundation of thought and action: Asocial cognitive theory**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice -Hall.
- _____, A (1997): **Self- efficacy: The exercise of control** ,NY, NY: W.H. Freeman.
- _____, A. (1977): **Social Learning Theory**, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice, Hall.
- _____, A. (2002): **Social cognitive theory in cultural context**. Journal of Applied psychology: An International Review, 51, 269 -290.
- _____, A. (2005): **Bandura's Social Cognitive Theory**, http://www.davidsonfilms.com.

- Baumert, et.al, (2001): **Self-regulated learning as across-curricular competence**, Max-Plank-Institut für Bildungs forschung, lentzealee: Berlin .www.Pisa.Mpib-berlin.Mpg.de.
- Bayer, K,B.(1987): **Practical strategies for the teaching of thinking**, new york (p.p.4748.
- Berk, L.E, (2003): **Child development**. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Berna, K. & Semra, S, (2009): **Modeling the relations Among Beliefs of the student cognitive,and Motivation, and Learning Approach, and Achievement,** Journal of Educational Research, Vol 102, No4,243-256.
- Best, (1992): **Cognitive Psychology**, (3rd ed) New York: west publishing c Company.
- Bingham, B & Doring, A (2002): **Supporting self- regulatory behaviour in terliary students**, Austrtalia: The university of Queenstand .Email:tedi@ mailbox.uq. Edu.au.
- Blanchard, A& Epstien, M (1978): **Models that emphasize skill development** .www.Umist.au.uk.
- Bobbi, A. (1992): **Cognitive engagement style, Self-regulated learning and comparative learning**, Teach 2000.The educators guide to the internet and Word Wide Web. [Electronic version].
- Boekaerts, M (1999): **Self-regulated learning: where we are today**?, International Journal of Educational Research, 31, (p:445-475).
- _____, M, (1997): **self- regulated learning: Anew concept embraced by y rearchers, policymarkers, educators. teachers & students, learning& Instruction**.7 (2), (p:161-186).
- Brown, (1984): **metacognitive development and reading**. In R.J. spivo, B.B.B ruce and W.f. Brewer (eds), theoretical issues in reading

comprehension :perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education(pp:453-481).,Hill sdale, NJ: Erlbaum.

- Butler, D.L, & Winne, p.H, (1995): **Feed book and self-regulated learning,** Review of Educational Research, 65,p:245-281.
- Corno, L (1989): **Self- regulated learning : A volitional analysis**, In. B. J . Zimmerman & D.H. Schunk (Eds) Self regulated learning and academic achievement: Theory, reseach and practice (PP 111 – 141) , NY: Seringer.
- _____, L, (1986): **the metacognitive control components of self-regulated Learning**. contemporary Edu.psychol.11,333-346.
- De Bono, E (1990): **Lateral thanking creativity step by step**, New York, Horper & Re, W publishers.
- _____, Edward (1997): **Lateral Thinking, Atek book of Creativity**, New York , pelican.
- _____, (1998): **Idea Scop, Strategic innovation**, De bono specialist, Serious, Creativity ™, CD- Rom Idea scope ppy (LTD) A.C.N. 06H59902630 Coronation Drive. Toowong QLD, 4066, Australia.
- _____, (1970): **Lateral thinking:(creativity step by step)**, New York ,Harper & Row publishers.
- _____, (2007): **Tactics: the art and science of success**, UK, London: profile books LTD.
- _____, ,(1982): **Debonos thinking course**. First published, London.
- _____, (1979): **Lateral thinking**. Schumacher uk Bristol lectures, on.
- _____, (1989). **The direct teaching of thinking in education and cort method**. 30 research op .Cite. Mica manage.
- _____, (2001): **six thinking Hats of critical thinking** , V - study library instruction Gulde / http // Library vsusk. Cal study / critical. Bibliog. htm / de bono.

- _____, (2003): **Lateral thanking tools for serious creativity**, New York: Facts on File ,Ine.
- Doring, A & et al, (1997): **Transition to university: A self- regulatory approach**, www.mcauley.acu.edu.au.
- Eble, R. L. (1972): **Essentials of Education Measurement**, New Jersey, 2nd , prentice-Hall.
- Eysench, Michael, W, (2004): **Psychology An International Perspective**, http://www.psypress.com.
- Ghiselli, E. E, Campbell. J., Zedeck, S. (1981): **Measurement Theory for Behavioral Sciences**, W. H. Freeman and Company, San Francisco.
- Gregory schraw, (1994): "**The Effect of metacognitive knowledge on local and elobal monitaving**. Contemporary Educational psychology, val 19,p:145.
- Guilford, J.P., (1954): **Psychometric Methods**, New York,Mc Graw-Hill.
- Hamilton .R, and Ghatala .E, (1994): **Learning and instruction**, New york ,McGraw Hill, Ine.
- Helen, R (2001): T**he use of creative strategies hard to develop the ability to solve problems among university students** – Mchgn University - doctoral thesis.
- Hellriegel, D, Slocum. J.W. , Woodman, R.W (2001): **Organizational behavior, ninth edition**, USA: South-Western College Publishing.
- Hornby ,A S (2004): **Oxford advanced learners dictionary of current English**, six the diction oxford university press .
- Karwowski, W (1991): **Complexity, fuzziness and ergonomic incompatibility issues in the control of dynamic work environments**, sterling publishing co , Ins New York.

- Kopp, c, B, (1982): **Young Childrens Progression To Self-regulation**, Im, Bullock(Ed)the development, intentional action: cognitive, motivational and interactive processes. Basel: karger.
- Kovach, k, (2000): **Self-regulatory Strategies in an accounting principles course: Effects, on student achievement**, paper presented a ctober 28-2000, at the midwestren Educational research. Association.
- Kriewaldt, J. (2001): **Metacognition and Self-Regulated Learning**, GTAV President , Vol.29 No.4, December.
- Mace, F.c & Kratoch will, T,R,(1985),**Thearies of reactivity in self-monitoring: Acomparison of cognitive behavioral and operant models Behavior modifcation,**9,323-343.
- Mayer & Weinstein, (1986): **Thinking problem solving cognition**, New York, w.H. Freeman &company.
- Mc adam Rodney, (2002): **innovation management**, European journal ,5,2.
- Mc combs ,B,L, (1989): **Motivational skill training**: combining metacognitive, cognitive and Effective, learning strategies. In. c. E. weinstein, E.T. goetz and p. A. Alexander (eds), learning and study strategies.
- Meichenbaum, M, & Asarnow, M (1979): **Self-regulated theory, In book self contral training Aproach** (pp21-22) www. goggle .com.
- Missildine, M (2004): **The relations Between Self - Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathematics Performance among fifth and sixth grade learners**, A dissertation submitted to requirement for Doctor of philosophy, faculty of Auburn university.

- Montalvo, F. & Gonzalez Torres, M. (2004): **Self-regulated learning Current and future directions**, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol 2, No 1, 1-34.
- Nunnally, J. C. (1981): **Psychometric Theray**. New york Mc Grow hill Company.
- Osborn, A, (2001): **applied imaginalion prin ciples and procedures of creative problem solving**, 3red,charles scribnerls some, united states of America.
- Pintrich, P. & D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.) (1999): **Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J**. McKeachie (113-132).Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- _____, P. & Schauben, B. (1992): **Students, Motivation Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Tasks,** In scunk, O, Meece, J.(Eds.), Student Perceptions in the Classroom Causes end Consequences, Pp.149-183, Hillsdale N1:Erbaum.
- _____, P. R & DeGroot, E. V (1990): **Motivational and self - regulated learning components of classroom academic performance**, Journal of Educational Psychology , 82 (1) .
- _____, P. R. (2000): **The role of goal orientation in self-regulated learning**, Handbook of self-regulation (Vol 45, 1-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley & Meter, (1991): **toward astructure of preschool, temperament: factor structure of the temperament Assessment Battery for children**. Journal of personality,62(3),415-448.
- Renzulli, J, (1986): **The Legacy and Logic of Research on Identification of Gifted Persons**. Gifted Child Quarterly .Vol.30.

- Rosenthal, (2000): **Evaluatio assessment in orangutans: testing three-micromputer-** based survey systems, Journal of General psychology.83.(4),311-325.
- Ruohotie, P. (2002): **Motivation and self- regulation in learning**, Theoretical Understanding for Learning in the Virtual University, Finland : Rece, 37-70.
- Rutledge, Keith (2000): **Social Learning Theory**, Notes on Ormond's www.teachnet.edb.utexas. edu Psychology of Learning, http://
- Schunk, D. H (1989): **Social cognitive theory and self-regulated learning**, In .B.J Zimmerman & D.H .Schunk (Eds) Self-regulated learning and academic achievement: Theory Research and practice (pp 83-110) NY:Springert- Verlag.
- _____, D. H (1990): **Goal setting and self-regulated learning**, Educational Psychologist, 25 (1), (p:71-80).
- _____, D. H (1995): **Self-monitoring of skill acquisition through self-evaluation of capacities**, Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco.
- _____, D. H (1996): **Self-evaluation and self- regulated**, Paper presented at the Graduate School And University Center, City University of NY: NY.
- _____, D. H (2001): **Self- regulation through goal setting** .www. ericcass. uncg. edu / digest/ 2001 /.o8. html. 14k.
- Sloane, Kogan page (2006): **The leaders guide to lateral Thinking skills**. UK, London: profile books LTD.
- Slouan, Paul (1994): **Test your Lateral Thinking IQ**, sterling publishing co , Ins New York.

- Stanley, C. J., Hoplcin, K.D, (1972): **Educational and psychologyical measurement Evaluation**, Printice- Hall, New york.
- Stone, Danice (1998): **Social Cognitive Theory**, University of South Florida, http://www.hsc.usf.edu.
- Swartz, R. J (2000): **Thinking about decisions, In A. L.** Costa (Ed), Developing minds: A resource book for teaching thinking, Alexandria, VA: ASCD.
- Williams, J. (1996): **The relation between efficacy for self- regulated learning and domain-specific academic performance**, **controlling for test anxiety**, Journal of Research and development in education, Vol 29, No 2, 77-80.
- Wolters, C. (1998): **The relationship between self- Regulated learning strategies and organization Aldafie effort and the performance of university students**, Journal of Educational psychologist, Vol 90, No 2, 224-235.
- Woods D. R. (1998): **Influence of New program into problem solving and intelligence**: Journal of college scene teaching . V.14 . No.3 .
- Yeh, k (2000): **Self-regulated learning :A path to success**, the University of Houston .www. google .com.
- Zimmerman, B. & Martnez, (1990): **Self-regulated and academic achievement**: Anoveview, Edu. psychologist, 25, 3-17.
- _____, B. (2001): **Theories of self-regulated learning and Academic Achievement**: an over view and analysis. In. , Vol 30, No 5, 197-209.
- _____, B. (2002): **Becoming a self-regulated learner**, An overview, Theory into Practice, 4.2, 64-71.

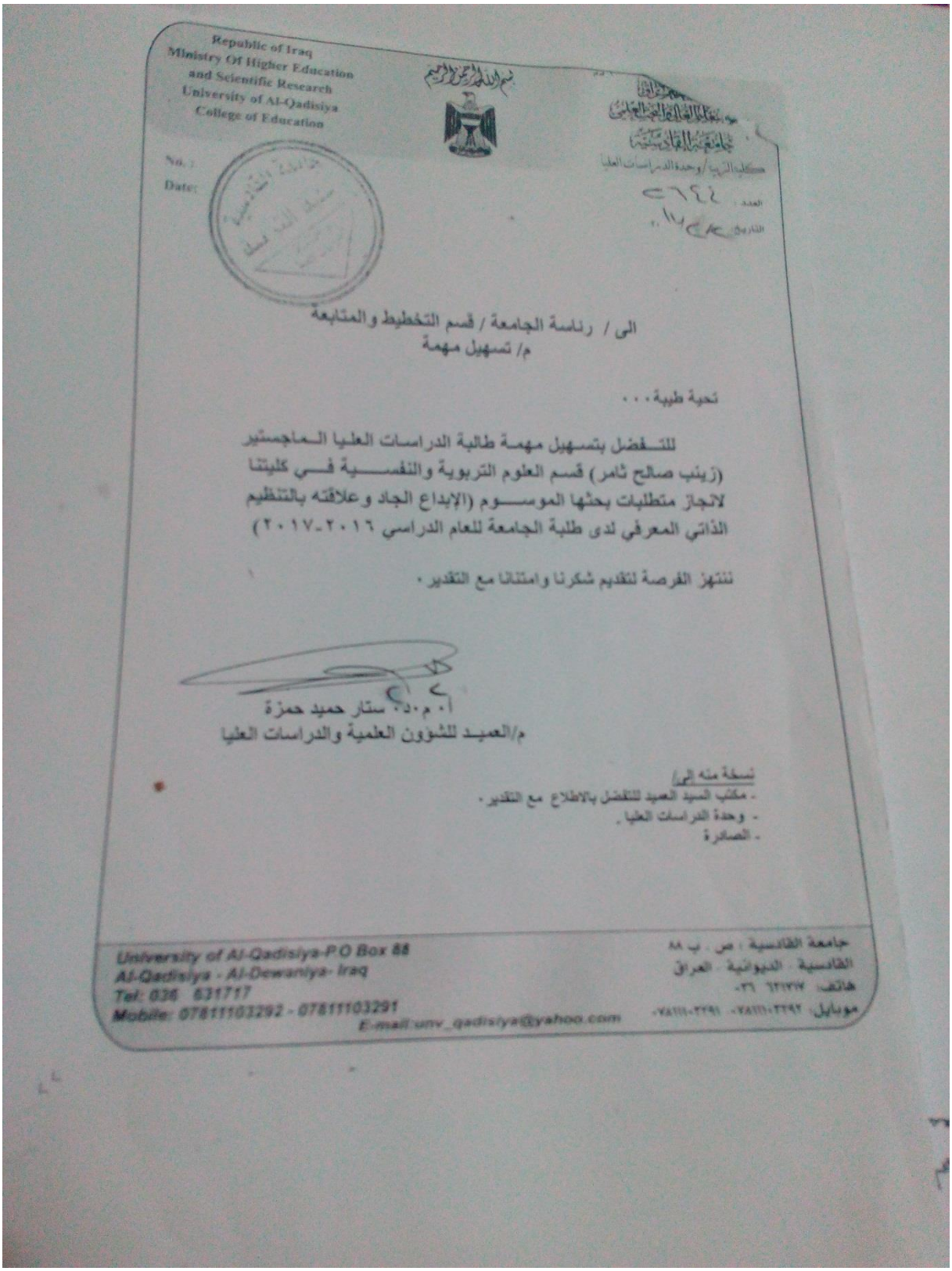
- _____, B, & Schunk, D, (1994): **Self-Regulation of Learning and Performance**: Issues an educational Applications. Hisllsdale, NJ: Erlbaum.
- _____, B. & Risemberg, R. (1997): **Rejoinder caveats and recommendations about self - regulation of winter :A social cognitive rejoinder**, Contemporary Educational psychology, Vol 22, No1. 108-122.
- _____, B. (1989): **Models of self-regulated learning and academic achievement**. Educational Psychologist, Vol 31, No 2, 74-85.
- _____, B. (1994): **Dimensions of academic self- regulation: A conceptual framework for education self- regulation of learning and performance**: Issues and educational applications (3-21). Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum.
- _____, B. (1998): **Academic studies and the Development of Personal skill**: A self- regulatory perspective, Educational Psychologist, Vol 33, No 2, 73-86. .
- _____, B. (2000): **Attaining self-regulation: A social cognitive perspective**, San Diego, Academic Press.
- _____, B. et.al. (1997): **Social origins of self-regulatory competence**. Educational psychologist, Vol 32, No 4, 195-208.
- _____, B. (1999): **Developing Self-fulfilling cycles of academic regulation**: an analysis of exemplary instructioal models. In D.H. schunk and zimmerman (Eds), self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice(p89)،New York: Guilford press.
- _____, B. (1989): **Asocial cognitive view of self-regulated academic learning**, Journal of Educational Psychology, 81(3)،(p:329-339).

ملاحق البحث

Research Appendixes

ملحق(١)

كتاب تسهيل مهمة



Republic of Iraq
Ministry Of Higher Education
and Scientific Research
University of Al-Qadisiya
College of Education

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القادسية
كلية التربية / وحدة الدراسات العليا

No.:
Date:

العدد: ٦٢٤٤
التاريخ: ١٧/١٠/٢٠١٦

الى / رئاسة الجامعة / قسم التخطيط والمتابعة
م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة...

للتفضل بتسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا الماجستير (زينب صالح ثامر) قسم العلوم التربوية والنفسية في كليتنا لانجاز متطلبات بحثها الموسوم (الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧)

نغتنم الفرصة لتقديم شكرنا وامتناننا مع التقدير.

أ.م.د. ستار حميد حمزة
م/العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

نسخة منه الى/
- مكتب السيد العميد للتفضل بالاطلاع مع التقدير.
- وحدة الدراسات العليا.
- الصادرة

University of Al-Qadisiya-P.O Box 88
Al-Qadisiya - Al-Dewaniya- Iraq
Tel: 036 631717
Mobile: 07811103292 - 07811103291
E-mail:univ_qadisiya@yahoo.com

جامعة القادسية / ص.ب ٨٨
القادسية / الديوانية / العراق
هاتف: ٠٣٦ ٦٣١٧١٧
موبايل: ٠٧٨١١٠٣٢٩٢ - ٠٧٨١١٠٣٢٩١

ملحق (٢)
مقياس الإبداع الجاد بصورته الأولية
(المقدم للخبراء)

جامعة القادسية / كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذالفاضل.....المحترم.

تحية طيبة:

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة **بـ (الإبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة)**، ولتحقيق هذا الهدف تطلب بناء مقياس (الأبداع الجاد)، وقد اشتقت الباحثة تعريف الابداع الجاد من العوامل التي حددها دي بونو (De Bono,2005) واعتبرها مصادر للإبداع الجاد وهو**(التفكير الذي يكون مصدره التلقائية (العفوية) عندما يكون الفرد في موقف جديد والدافعية العقلية التي تحفزه للنظر الى بدائل اخرى والطريقة او الاسلوب الفريد الذي يسلكه الفرد وتحرره من القيود وعوامل الاحباط والتهديد في تفكيره الذي يجعل الفرد قادرا على الابداع).**

وقد اعتمدت الباحثة المصادر التي حددها (دي بونو) للأبداع الجاد لتكون مجالات له وهي: (التلقائية، الخبرة، الدافعية العقلية، الأسلوب، التحرر).

ونظرا لما تتمتعون به من خبره علمية رصينة، وحاجتنا إلى مشورتكم لذا نرجوا تفضلكم بالحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس لتحقيق أهداف البحث، وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة الصالحة، وعلامة (x) أمام العبارة الغير صالحة، والتعديل المناسب إذا كانت الفقرة تحتاج إلى تعديل، علما إن البدائل المعتمدة في المقياس هي: **(تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ مطلقاً)**.....ولكم جزيل الشكر والتقدير.

الباحثة

زينب صالح ثامر الاكرع

١- **التلقائية:** إمكانية الفرد على الاستجابة المباشرة للمواقف الجديدة بصورة عفوية (دون تخطيط مسبق)، وتكون استجاباته هذه مصدراً للأبداع.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	اقوم بإنجاز الواجبات دون تقرير كيفية البدء بها			
٢	اشارك زملائي في الكثير من الافكار العفوية في المناقشات			
٣	يصعب علي انجاز اعمالي بدقة دون تخطيط مسبق لها			
٤	استطيع التعبير عن رأيي بعفوية			
٥	اناقش افكار الاخرين وفقاً لما يتبادر الى ذهني اولاً			
٦	استطيع مواجهة المواقف المفاجئة بنجاح			
٧	ابدأ بإنجاز ما يخطر على بالي من الواجبات المطلوب اتمامها			
٨	اشعر بالمتعة من خلال ايجاد حلول للمشكلات بطرق عفوية			
٩	يصعب علي التعامل مع المواقف الجديدة دون معرفة مسبقة لعناصرها			
١٠	لدي القدرة على عرض افكاراً بصورة عفوية فتكون افضل حلول للمشكلة			
١١	افضل التعامل مع الخبرات والمواقف غير المخطط لها			
١٢	التزم بأول فكرة تخطر ببالي لحل المشكلة.			

٢- **الدافعية العقلية:** هي ميل الفرد للتركيز والنظر إلى الأشياء التي لم ينتبه اليها الأخرون، إذ يشكل هذا النوع من التركيز مصدراً كامن للإبداع في غياب الاستراتيجيات المنظمة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	اميل الى استخدام طرق جديدة لإنجاز الاعمال المكلف بها			
٢	اشعر بأنه لدي القدرة على ايجاد افكار غير مطروقة من قبل الاخرين			
٣	اتمتع في المواقف التي يكون دوري فيها مختلفاً			
٤	اميل لتعلم الاشياء الجديدة التي لم تلفت نظر الاخرين			
٥	اراقب الاشياء والمواقف قبل المشاركة فيها			
٦	احب ان يكون انجاز اعمالي المكلف بها متميزة عن الاخرين			
٧	استطيع مراقبة الاحداث التي تجري من حولي بصورة دقيقة			
٨	اركز انتباهي على مهام قد لا ينتبه لها الاخرين			
٩	افضل المشاريع التي يمكنني فيها النظر الى الموقف من منظور جديد			
١٠	اميل الى المواقف التي يمكنني فيها تركيز انتباهي على تفاصيلها			
١١	المواضيع التي تثير انتباهي ليست بالضرورة تثير انتباه الاخرين			
١٢	يصعب علي حل المشكلات الغامضة التي لا يهتم بها الاخرين			

٣- **الأسلوب:** هو الطريقة التي يسلكها الفرد في التفكير في موضوع ما وتتعدد أساليب التفكير، وكل منها يمثل تفكيراً بصفة عامة، وتفكيراً ابداعياً بصورة خاصة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	افكر بطرق خاصة لحل المشكلات التي تواجهني			
٢	بإمكاني الوصول الى نتائج جديدة للموضوع عن طريق تغيير طريقة تفكيري			
٣	عندما يحدث شيء غير متوقع فأني استخدم طرق جديدة للتفكير بما يناسب الموقف			
٤	مهما يحدث لي فأني استطيع ان اتعامل مع الموقف الذي يواجهني			
٥	بإمكاني تكوين فكرة جديدة للمواقف التقليدية			
٦	يصعب علي التفكير بالموضوعات بأكثر من طريقة حتى افهمها			
٧	المهم قناعتي اولاً بالحلول قبل تطبيقها لما يعترضني من مشكلات			
٨	بإمكاني توليد عدة افكار جديدة من فكرة واحدة			
٩	استطيع تغير طريقة تفكيري لأكتشف جوانب غامضة في الموقف			
١٠	لدي القدرة على تنظيم افكاري بما يناسب حل المشكلة			
١١	ليس بإمكاني استخدام نفس الفكرة في اكثر من موقف بأسلوب جديد			
١٢	اطبق ما اتعلمه على اكثر من موقف للوصول الى فكرة ابداعية جديدة			

٤- **التحرر**: هو تحرر الفرد من القيود وعوامل الكبت والإحباط والخوف والتهديد مما يجعل الفرد أقدر على الإبداع.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	اسعى لفهم الحقائق والمعلومات خارج السياق الذي وردت فيه			
٢	لدي القدرة على تطوير معلوماتي بما يتناسب مع افكاري			
٣	اميل الى تجربة الاشياء الجديدة في المواقف المختلفة			
٤	ليس بإمكاني استبعاد الاشياء التي تحبطني عند تعلم شيء ما			
٥	ابحث عن معلومات جديدة لحل المشكلات التي تواجهني			
٦	تحفزني المواقف الغامضة للبحث عن طرق جديدة لحلها			
٧	اواجه صعوبة في التغلب على الخوف الذي يحول دون استيعاب الموقف الذي انا فيه			
٨	اميل الى عدم اظهار افكاري في مناقشة اراء الاخرين			
٩	افضل الموضوعات التي اتعلم منها شيئاً جديداً			
١٠	اجعل حياتي اكثر متعة من خلال تعلم اشياء جديدة بعيداً عن ضغط الاخرين			
١١	استطيع ان اتجاوز الاحباطات السابقة للوصول الى نجاحات جديدة			
١٢	احاول البحث عن المعلومات الجديدة حول الاشياء الغامضة			

ملحق (٣)
التنظيم الذاتي المعرفي بصورته الأولية
(المقدم للخبراء)

جامعة القادسية /كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/الماجستير

الأستاذ الفاضل.....المحترم.

تحيـه طيبــه:

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ **(الأبداع الجاد وعلاقته بالتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة)** ولتحقيق هذا الهدف تطلب بناء مقياس (التنظيم الذاتي المعرفي) فقد تبنت الباحثة تعريف باندورا (Bandura،٢٠١٠) الذي يعرف هذا المفهوم **(مجموعة الأساليب التي يستخدمها الطلبة بصورة ذاتية وبطرق مختلفة من اجل تنظيم المعرفة بصورة طبيعية والتي تنعكس على سلوكياتهم عند مواجهتهم المواقف المختلفة داخل البيئة التعليمية و خارجها)** (عبد ، ٢٠١٣: ٢٦).

وقد حددت الباحثة المجالات الآتية: (وسائل اكتساب المعرفة، النشاط الذاتي، التنظيم المعرفي، التوظيف المعرفي).

ونظرا لما تتمتعون به من خبره علمية رصينة، وحاجتنا إلى مشورتكم لذا نرجوا تفضلكم بالحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس لتحقيق أهداف البحث، وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة الصالحة، وعلامة (x) أمام العبارة الغير صالحة، والتعديل المناسب إذا كانت الفقرة تحتاج إلى تعديل، علما إن البدائل المعتمدة في المقياس هي: **(تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ مطلقاً)** ..... ولكم جزيل الشكر والتقدير.

الباحثة

زينب صالح ثامر الاكرع

١- **وسائل اكتساب المعرفة:** هي الوسائل التي يستخدمها الطالب من انتباه وتوظيف الحواس في اكتساب المعرفة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	اقوم بتجزئة المادة الى فقرات حتى يسهل فهمها			
٢	يصعب علي التخلص من المشتتات التي تحيط بي اثناء المحاضرة			
٣	بإمكاني جعل المذاكرة ممتعة من خلال ربطها بشيء احبه			
٤	عندما اصادف معلومات جديدة اعمل على تكرارها حتى لا انساها			
٥	اقوم بربط المادة الدراسية بالواقع حتى يسهل حفظها			
٦	استخدم حاستي السمع (تسجيل صوتي) والبصر (القراءة) اثناء مذاكرتي للمادة الدراسية			
٧	اهتم جيدا بمحاضرة الاستاذ لكي استطيع فهمها			
٨	احاول تركيز انتباهي لما اتلقاه من معلومات حتى افهمها جيدا			
٩	استطيع تذكر المادة التي قرأتها بعد تكرارها اكثر من مرة			
١٠	اعتمد على تركيزي وانتباهي لفهم المعلومات الجديدة			
١١	ارسم المخططات والاشكال البسيطة اثناء المذاكرة لكي تساعدني على التذكر			

٢- **النشاط الذاتي:** وتعني قيام الطالب بكل النشاطات التي تؤدي الى تفاعله مع المادة المعرفية من طرح الاسئلة على نفسه والاستفسار من الاخرين والانشغال بكل ما يؤدي للوصول الى ترسيخ المادة واكتسابها.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	يمكنني التوصل الى العلاقات بين الموضوعات التي ادرسها			
٢	احب ان اندمج في العمل الذي اقوم فيه			
٣	ليس لدي الرغبة في اختبار الافكار الجديدة بنفسي			
٤	احاول ان افكر في العمل قبل القيام به			
٥	يصعب علي البحث عن المعلومات الجديدة بنفسي			
٦	احاول الحصول على الاجابة المقنعة لي من الاخرين للأمور الغامضة عليَ			
٧	استطيع مواصلة العمل حتى انجازه بأتم صورة			
٨	ادقق في الاشياء التي اعملها ولا اقبلها كما هي			
٩	ارى انه ليس مهما ان يكون ادائي افضل من اداء زملائي في الصف			
١٠	احاول الاجابة عن الاسئلة التي اطرحها على نفسي للموضوع الذي يشغلني			
١١	أشعر بأني على وعي تام بما اقوم به من اعمال			

٣- **التنظيم المعرفي:** هو وضع المادة المعرفية بسياقات تنظيمية منسجمه بحيث تكون على شكل مفهوم واضح المعالم.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	احاول ان انظم معرفتي بحيث تنسجم مع المعلومات السابقة التي لديَ			
٢	استطيع تحديد نقاط التشابه والاختلاف في المفاهيم التي تعرض علي			
٣	يصعب علي ربط المعلومات في المادة الدراسية بما يشابهها في مواد اخرى			
٤	استطيع ان اقارن بين المعلومات حتى افهمها			
٥	احاول صياغة علاقات بين المعلومات بما يشابهها من معلومات			
٦	استطيع فرز المعلومات التي لها علاقة بالموضوع الذي ادرسه عن غيرة			
٧	ليس باستطاعتي ايجاد اكثر من معنى لفكرة جديدة بصورة سريعة			
٨	استطيع استخدام لأشكال والرموز في فهم المعلومات			
٩	استطيع تلخيص المواد العلمية التي يشرحها الأستاذ بطريقه استطيع فهمها			
١٠	احاول تنظيم المعلومات على شكل هرمي يكون الاكثر اهمية في الاعلى والاقل اهمية في الاسفل			
١١	استطيع التوافق مع اساليب التعلم المختلفة			

٤- **التوظيف المعرفي:** امكانية الفرد على الاستفادة من المعرفة المكتسبة في حل المشكلات ومواجهة المواقف البيئة التعليمية وخارجها.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
١	يصعب علي تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة التي تعالج المشكلة التي تواجهني			
٢	اعتقد بأن النجاح يأتي من الشخص الراغب في الاكتشاف			
٣	اعتقد ان لدى القدرة على القيام بإنجاز اعمال التي اكلف بها دون مساعدة الاخرين			
٤	استطيع ايجاد الحل المناسب من عدة حلول لمواجهة المشكلات التي تعترضني			
٥	اشعر بأنه لدي القدرة على التفكير بتأني ووضوح			
٦	استطيع ان اغير من نمط خططي للوصول الى اهدافي			
٧	اصبحت لدي الخبرة لمساعدة الاخرين في ايجاد حل لمشكلاتهم			
٨	اعتقد بأن لدي القدرة على ضبط انفعالاتي اتجاه ضغوط الحياة			
٩	انتقد نفسي عندما اقوم بسلوك يؤثر على الاخرين بشكل سلبي			
١٠	ليس بأستطاعتي معرفة نقاط القوة والضعف في شخصيتي			
١١	استطيع ان اقارن نفسي مع الاخرين في الجوانب الشخصية والمعرفية			

الملحق (٤)
اسماء الخبراء والمحكين

ت	اللقب العلمي	الاسم	مكان العمل
١	أستاذ دكتور	اميرة جابر هاشم	كلية التربية للبنات- جامعة الكوفة
٢	أستاذ دكتور	حيدر حسن اليعقوبي	كلية التربية – جامعة كربلاء
٣	أستاذ دكتور	سعد عبد الزهرة عبد الحسين	كلية الآداب - الجامعة المستنصرية
٤	أستاذ دكتور	عباس رمضان الجبوري	كلية التربية- جامعة القادسية
٥	أستاذ دكتور	عبد السلام جودة	كلية التربية الاساسية - جامعة بابل
٦	أستاذ دكتور	علي حسين المعموري	كلية التربية- جامعة بابل
٧	أستاذ دكتور	علي صكر جابر	كلية التربية- جامعة القادسية
٨	أستاذ دكتور	علي عودة الحلفي	كلية الآداب - الجامعة المستنصرية
٩	أستاذ دكتور	عماد حسين المرشدي	كلية التربية الاساسية - جامعة بابل
١٠	أستاذ دكتور	كاظم عبد نور	كلية التربية- جامعة بابل
١١	أستاذ دكتور	محسن مهدي الميالي	كلية التربية للبنات- جامعة الكوفة
١٢	أستاذ مساعد دكتور	احمد عبد الحسين	كلية التربية – جامعة كربلاء
١٣	أستاذ مساعد دكتور	باقر عبد الهادي	كلية التربية للبنات- جامعة الكوفة
١٤	أستاذ مساعد دكتور	خالد ابو جاسم عبد	كلية التربية- جامعة القادسية
١٥	أستاذ مساعد دكتور	زهراء عبد المهدي	كلية الآداب- الجامعة المستنصرية
١٦	أستاذ مساعد دكتور	سلام هاشم حافظ	كلية الآداب- جامعة القادسية
١٧	أستاذ مساعد دكتور	طارق محمد بدر	كلية الآداب- جامعة القادسية
١٨	أستاذ مساعد دكتور	عباس حسن رويح	كلية الآداب- الجامعة المستنصرية
١٩	أستاذ مساعد دكتور	علي حسين عايد	كلية الآداب- جامعة القادسية
٢٠	أستاذ مساعد دكتور	علي عباس اليوسفي	كلية التربية للبنات- جامعة الكوفة
٢١	أستاذ مساعد دكتور	فاضل محسن الميالي	كلية التربية للبنات- جامعة الكوفة
٢٢	أستاذ مساعد دكتور	فرحان محمد حمزة	كلية التربية - الجامعة المستنصرية
٢٣	أستاذ مساعد دكتور	نغم هادي حسين	كلية الآداب- جامعة القادسية
٢٤	أستاذ مساعد دكتور	نوال مهدي الطيار	كلية الآداب- الجامعة المستنصرية
٢٥	مدرس دكتور	اثير عداي سلمان	كلية التربية - الجامعة المستنصرية
٢٦	مدرس دكتور	احمد عبد الكاظم جوني	كلية الآداب- جامعة القادسية
٢٧	أستاذ مساعد	عباس نوح سليمان الموسوي	كلية التربية للبنات- جامعة الكوفة

ملحق (٥)

مقياس الإبداع الجاد المعد للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي

جامعة القادسية/كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/الماجستير

عزيزي الطالب.....عزيزتي الطالبة.....

تحيه طيبة....

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى قراءة كل فقرة من الفقرات بدقة وإمعان ليتسنى لك الإجابة عليها وذلك باختيار احد البدائل المتاحة وذلك بوضع علامة (✔) في الحقل البديل الذي تجده يناسبك ويمثل ما تشعر به، علما إن إجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحثة لأنها تستخدم للأغراض البحث العلمي فقط فلا داعي لذكر الاسم، كما تنبه الباحثة انه لا توجد أجابه صحيحة وأخرى خاطئة، يرجى الإجابة بكل صراحة وأمانة على جميع الفقرات الواردة ..... مع الشكر والتقدير.

ملاحظة : قبل البدء بالإجابة يرجى تدوين المعلومات الآتية:-

الكلية:

القسم:

الجنس:

الصف:

الباحثة

زينب صالح ثامر الاكرع

ت	الفقرات	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ حياناً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق علي مطلقاً
١	اقوم بإنجاز الواجبات دون تقرير كيفية البدء بها					
٢	اميل الى استخدام طرق جديدة لإنجاز الاعمال المكلف بها					
٣	افكر بطرق خاصة لحل المشكلات التي تواجهني					
٤	اسعى لفهم الحقائق والمعلومات خارج السياق الذي وردت فيه					
٥	اشارك زملائي في الكثير من الافكار العفوية في المناقشات					
٦	اشعر بأنه لدي القدرة على ايجاد افكار غير مطروقة من قبل الاخرين					
٧	بإمكاني الوصول الى نتائج جديدة للموضوع عن طريق تغيير طريقة تفكيري					
٨	لدي القدرة على تطوير معلوماتي بما يتناسب مع افكاري					
٩	يصعب علي انجاز اعمالي بدقة دون تخطيط مسبق لها					
١٠	اتمتع في المواقف التي يكون دوري فيها مختلفاً					
١١	عندما يحدث شيء غير متوقع فأني استخدم طرق جديدة للتفكير بما يناسب الموقف					
١٢	اميل الى تجربة الاشياء الجديدة في المواقف المختلفة					
١٣	استطيع التعبير عن رأيي بعفوية					
١٤	اميل لتعلم الاشياء الجديدة التي لم تلفت نظر الاخرين					
١٥	مهما يحدث لي فأني استطيع ان اتعامل مع الموقف الذي يواجهني					
١٦	ليس بإمكاني استبعاد الاشياء التي تحبطني عند تعلم شيء ما					
١٧	اناقش افكار الاخرين وفقاً لما يتبادر الى ذهني اولاً					
١٨	اراقب الاشياء والمواقف قبل المشاركة فيها					
١٩	بإمكاني تكوين فكرة جديدة للمواقف التقليدية					
٢٠	ابحث عن معلومات جديدة لحل المشكلات التي تواجهني					
٢١	استطيع مواجهة المواقف المفاجئة بنجاح					
٢٢	احب ان يكون انجاز اعمالي المكلف بها متميزة عن الاخرين					
٢٣	يصعب علي التفكير بالموضوعات بأكثر من					

	طريقة حتى افهمها					
٢٤	تحفزني المواقف الغامضة للبحث عن طرق جديدة لحلها					
٢٥	ابدأ بإنجاز ما يخطر على بالي من الواجبات المطلوب اتمامها					
٢٦	استطيع مراقبة الاحداث التي تجري من حولي بصورة دقيقة					
٢٧	المهم قناعتي اولاً بالحلول قبل تطبيقها لما يعترضني من مشكلات					
٢٨	اواجه صعوبة في التغلب على الخوف الذي يحول دون استيعاب الموقف الذي انا فيه					
٢٩	اشعر بالمتعة من خلال ايجاد حلول للمشكلات بطرق عفوية					
٣٠	اركز انتباهي على مهام قد لا ينتبه لها الاخرين					
٣١	بإمكاني توليد عدة افكار جديدة من فكرة واحدة					
٣٢	اميل الى عدم اظهار افكاري في مناقشة اراء الاخرين					
٣٣	يصعب علي التعامل مع المواقف الجديدة دون معرفة مسبقة لعناصرها					
٣٤	افضل المشاريع التي يمكنني فيها النظر الى الموقف من منظور جديد					
٣٥	استطيع تغير طريقة تفكيري لأكتشف جوانب غامضة في الموقف					
٣٦	افضل الموضوعات التي اتعلم منها شيئاً جديداً					
٣٧	لدي القدرة على عرض افكاراً بصورة عفوية فتكون افضل حلول للمشكلة					
٣٨	اميل الى المواقف التي يمكنني فيها تركيز انتباهي على تفاصيلها					
٣٩	لدي القدرة على تنظيم افكاري بما يناسب حل المشكلة					
٤٠	اجعل حياتي اكثر متعة من خلال تعلم اشياء جديدة بعيداً عن ضغط الاخرين					
٤١	افضل التعامل مع الخبرات والمواقف غير المخطط لها					
٤٢	المواضيع التي تثير انتباهي ليست بالضرورة تثير انتباه الاخرين					
٤٣	ليس بإمكاني استخدام نفس الفكرة في اكثر من موقف بأسلوب جديد					
٤٤	استطيع ان اتجاوز الاحباطات السابقة للوصول الى نجاحات جديدة					
٤٥	التزم بأول فكرة تخطر ببالي لحل المشكلة.					
٤٦	يصعب علي حل المشكلات الغامضة التي لا يهتم بها الاخرين					
٤٧	اطبق ما اتعلمه على اكثر من موقف للوصول الى فكرة ابداعية جديدة					

٤٨	احاول البحث عن المعلومات الجديدة حول الاشياء الغامضة					

ملحق (٦)

مقياس التنظيم الذاتي المعرفي المعد للتطبيق على عينة التحليل الإحصائي

جامعة القادسية/كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/الماجستير

عزيزي الطالب.....عزيزتي الطالبة.....

تحيه طيبة....

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى قراءة كل فقرة من الفقرات بدقة وإمعان ليتسنى لك الإجابة عليها وذلك باختيار احد البدائل المتاحة وذلك بوضع علامة (✔) في الحقل البديل الذي تجده يناسبك ويمثل ما تشعر به، علما إن إجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحثة لأنها تستخدم للأغراض البحث العلمي فقط فلا داعي لذكر الاسم، كما تنبه الباحثة انه لا توجد أجابه صحيحة وأخرى خاطئة، يرجى الإجابة بكل صراحة وأمانة على جميع الفقرات الواردة ..... مع الشكر والتقدير.

ملاحظة : قبل البدء بالإجابة يرجى تدوين المعلومات الآتية:-

الكلية:

القسم:

الجنس:

الصف:

الباحثة

زينب صالح ثامر الاكرع

ت	الفقرات	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ حياناً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق علي مطلقاً
١	اقوم بتجزئة المادة الى فقرات حتى يسهل فهمها					
٢	يمكنني التوصل الى العلاقات بين الموضوعات التي ادرسها					
٣	احاول ان انظم معرفتي بحيث تنسجم مع المعلومات السابقة التي لديَ					
٤	يصعب علي تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة التي تعالج المشكلة التي تواجهني					
٥	يصعب علي التخلص من المشتتات التي تحيط بي اثناء المحاضرة					
٦	احب ان اندمج في العمل الذي اقوم فيه					
٧	استطيع تحديد نقاط التشابه والاختلاف في المفاهيم التي تعرض علي					
٨	اعتقد بأن النجاح يأتي من الشخص الراغب في الاكتشاف					
٩	بإمكاني جعل المذاكرة ممتعة من خلال ربطها بشيء احبه					
١٠	ليس لدي الرغبة في اختبار الافكار الجديدة بنفسي					
١١	يصعب علي ربط المعلومات في المادة الدراسية بما يشابهها في مواد اخرى					
١٢	اعتقد ان لدى القدرة على القيام بإنجاز اعمال التي اكلف بها دون مساعدة الاخرين					
١٣	عندما اصادف معلومات جديدة اعمل على تكرارها حتى لا انساها					
١٤	احاول ان افكر في العمل قبل القيام به					
١٥	استطيع ان اقارن بين المعلومات حتى افهمها					
١٦	استطيع ايجاد الحل المناسب من عدة حلول لمواجهة المشكلات التي تعترضني					
١٧	اقوم بربط المادة الدراسية بالواقع حتى يسهل حفظها					
١٨	يصعب علي البحث عن المعلومات الجديدة بنفسي					
١٩	احاول صياغة علاقات بين المعلومات بما يشابهها من معلومات					
٢٠	اشعر بأنه لدي القدرة على التفكير بتأني ووضوح					
٢١	استخدم حاستي السمع (تسجيل صوتي) والبصر(القراءة) اثناء مذاكرتي للمادة الدراسية					
٢٢	احاول الحصول على الاجابة المقنعة لي من الاخرين للأمور الغامضة عليَ					

٢٣	استطيع فرز المعلومات التي لها علاقة بالموضوع الذي ادرسه عن غيرة					
٢٤	استطيع ان اغير من نمط خططي للوصول الى اهدافي					
٢٥	اهتم جيدا بمحاضرة الاستاذ لكي استطيع فهمها					
٢٦	استطيع مواصلة العمل حتى انجازه بأتم صورة					
٢٧	ليس باستطاعتي ايجاد اكثر من معنى لفكرة جديدة بصورة سريعة					
٢٨	اصبحت لدي الخبرة لمساعدة الاخرين في ايجاد حل لمشكلاتهم					
٢٩	احاول تركيز انتباهي لما اتلقاه من معلومات حتى افهمها جيدا					
٣٠	ادقق في الاشياء التي اعملها ولا اقبلها كما هي					
٣١	استطيع استخدام لأشكال والرموز في فهم المعلومات					
٣٢	اعتقد بأن لدي القدرة على ضبط انفعالاتي اتجاه ضغوط الحياة					
٣٣	استطيع تذكر المادة التي قرأتها بعد تكرارها اكثر من مرة					
٣٤	ارى انه ليس مهما ان يكون ادائي افضل من اداء زملائي في الصف					
٣٥	استطيع تلخيص المواد العلمية التي يشرحها الأستاذ بطريقه استطيع فهمها					
٣٦	انتقد نفسي عندما اقوم بسلوك يؤثر على الاخرين بشكل سلبي					
٣٧	اعتمد على تركيزي وانتباهي لفهم المعلومات الجديدة					
٣٨	احاول الاجابة عن الاسئلة التي اطرحها على نفسي للموضوع الذي يشغلني					
٣٩	احاول تنظيم المعلومات على شكل هرمي يكون الاكثر اهمية في الاعلى والاقل اهمية في الاسفل					
٤٠	ليس باستطاعتي معرفة نقاط القوة والضعف في شخصيتي					
٤١	ارسم المخططات والاشكال البسيطة اثناء المذاكرة لكي تساعدني على التذكر					
٤٢	أشعر بأني على وعي تام بما اقوم به من اعمال					
٤٣	استطيع التوافق مع اساليب التعلم المختلفة					
٤٤	استطيع ان اقارن نفسي مع الاخرين في الجوانب الشخصية والمعرفية					

ملحق (٧)

مقياس الإبداع الجاد بصيغته النهائية

جامعة القادسية/كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/الماجستير

عزيزي الطالب.....عزيزتي الطالبة.....

تحيه طيبة....

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى قراءة كل فقرة من الفقرات بدقة وإمعان ليتسنى لك الإجابة عليها وذلك باختيار احد البدائل المتاحة وذلك بوضع علامة (✔) في الحقل البديل الذي تجده يناسبك ويمثل ما تشعر به، علما إن إجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحثة لأنها تستخدم للأغراض البحث العلمي فقط فلا داعي لذكر الاسم، كما تنبه الباحثة انه لا توجد أجابه صحيحة وأخرى خاطئة، يرجى الإجابة بكل صراحة وأمانة على جميع الفقرات الواردة ..... مع الشكر والتقدير.

ملاحظة : قبل البدء بالإجابة يرجى تدوين المعلومات الآتية:-

الكلية:

القسم:

الجنس:

الصف:

الباحثة

زينب صالح ثامر الاكرع

ت	الفقرات	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ غالباً	تنطبق عليّ حياناً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق علي مطلقاً
١	اميل الى استخدام طرق جديدة لإنجاز الاعمال المكلف بها					
٢	افكر بطرق خاصة لحل المشكلات التي تواجهني					
٣	اسعى لفهم الحقائق والمعلومات خارج السياق الذي وردت فيه					
٤	اشارك زملائي في الكثير من الافكار العفوية في المناقشات					
٥	اشعر بأنه لدي القدرة على ايجاد افكار غير مطروقة من قبل الاخرين					
٦	بإمكاني الوصول الى نتائج جديدة للموضوع عن طريق تغيير طريقة تفكيري					
٧	لدي القدرة على تطوير معلوماتي بما يتناسب مع افكاري					
٨	يصعب علي انجاز اعمالي بدقة دون تخطيط مسبق لها					
٩	اتمتع في المواقف التي يكون دوري فيها مختلفاً					
١٠	عندما يحدث شيء غير متوقع فأني استخدم طرق جديدة للتفكير بما يناسب الموقف					
١١	اميل الى تجربة الاشياء الجديدة في المواقف المختلفة					
١٢	استطيع التعبير عن رأيي بعفوية					
١٣	مهما يحدث لي فأني استطيع ان اتعامل مع الموقف الذي يواجهني					
١٤	ليس بإمكاني استبعاد الاشياء التي تحبطني عند تعلم شيء ما					
١٥	اناقش افكار الاخرين وفقاً لما يتبادر الى ذهني اولاً					
١٦	اراقب الاشياء والمواقف قبل المشاركة فيها					
١٧	بإمكاني تكوين فكرة جديدة للمواقف التقليدية					
١٨	ابحث عن معلومات جديدة لحل المشكلات التي تواجهني					
١٩	استطيع مواجهة المواقف المفاجئة بنجاح					
٢٠	احب ان يكون انجاز اعمالي المكلف بها متميزة عن الاخرين					
٢١	يصعب علي التفكير بالموضوعات بأكثر من طريقة حتى افهمها					
٢٢	تحفزني المواقف الغامضة للبحث عن طرق جديدة لحلها					

٢٣	ابدأ بإنجاز ما يخطر على بالي من الواجبات المطلوب اتمامها					
٢٤	استطيع مراقبة الاحداث التي تجري من حولي بصورة دقيقة					
٢٥	المهم قناعتي اولاً بالحلول قبل تطبيقها لما يعترضني من مشكلات					
٢٦	اواجه صعوبة في التغلب على الخوف الذي يحول دون استيعاب الموقف الذي انا فيه					
٢٧	اشعر بالمتعة من خلال ايجاد حلول للمشكلات بطرق عفوية					
٢٨	اركز انتباهي على مهام قد لا ينتبه لها الاخرين					
٢٩	بإمكاني توليد عدة افكار جديدة من فكرة واحدة					
٣٠	اميل الى عدم اظهار افكاري في مناقشة اراء الاخرين					
٣١	يصعب علي التعامل مع المواقف الجديدة دون معرفة مسبقة لعناصرها					
٣٢	افضل المشاريع التي يمكنني فيها النظر الى الموقف من منظور جديد					
٣٣	استطيع تغير طريقة تفكيري لأكتشف جوانب غامضة في الموقف					
٣٤	افضل الموضوعات التي اتعلم منها شيئاً جديداً					
٣٥	لدي القدرة على عرض افكاراً بصورة عفوية فتكون افضل حلول للمشكلة					
٣٦	اميل الى المواقف التي يمكنني فيها تركيز انتباهي على تفاصيلها					
٣٧	لدي القدرة على تنظيم افكاري بما يناسب حل المشكلة					
٣٨	اجعل حياتي اكثر متعة من خلال تعلم اشياء جديدة بعيداً عن ضغط الاخرين					
٣٩	افضل التعامل مع الخبرات والمواقف غير المخطط لها					
٤٠	المواضيع التي تثير انتباهي ليست بالضرورة تثير انتباه الاخرين					
٤١	ليس بإمكاني استخدام نفس الفكرة في اكثر من موقف بأسلوب جديد					
٤٢	استطيع ان اتجاوز الاحباطات السابقة للوصول الى نجاحات جديدة					
٤٣	التزم بأول فكرة تخطر ببالي لحل المشكلة.					
٤٤	يصعب علي حل المشكلات الغامضة التي لا يهتم بها الاخرين					
٤٥	احاول البحث عن المعلومات الجديدة حول الاشياء الغامضة					

ملحق (٨)

مقياس التنظيم الذاتي المعرفي بصيغته النهائية

جامعة القادسية/كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/الماجستير

عزيزي الطالب.....عزيزتي الطالبة.....

تحيه طيبة....

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى قراءة كل فقرة من الفقرات بدقة وإمعان ليتسنى لك الإجابة عليها وذلك باختيار احد البدائل المتاحة وذلك بوضع علامة (✔) في الحقل البديل الذي تجده يناسبك ويمثل ما تشعر به، علما إن إجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحثة لأنها تستخدم للأغراض البحث العلمي فقط فلا داعي لذكر الاسم، كما تنبه الباحثة انه لا توجد أجابه صحيحة وأخرى خاطئة، يرجى الإجابة بكل صراحة وأمانة على جميع الفقرات الواردة ..... مع الشكر والتقدير.

ملاحظة : قبل البدء بالإجابة يرجى تدوين المعلومات الآتية:-

الكلية:

القسم:

الجنس:

الصف:

الباحثة

زينب صالح ثامر الاكرع

ت	الفقرات	تنطبق عليّ	تنطبق عليّ	تنطبق عليّ	تنطبق عليّ	لا تنطبق علي

		تماماً	غالباً	حياناً	نادراً	مطلقاً
١	اقوم بتجزئة المادة الى فقرات حتى يسهل فهمها					
٢	يمكنني التوصل الى العلاقات بين الموضوعات التي ادرسها					
٣	احاول ان انظم معرفتي بحيث تنسجم مع المعلومات السابقة التي لديَ					
٤	يصعب علي تمييز الاتجاهات والتصورات المختلفة التي تعالج المشكلة التي تواجهني					
٥	يصعب علي التخلص من المشتتات التي تحيط بي اثناء المحاضرة					
٦	احب ان اندمج في العمل الذي اقوم فيه					
٧	استطيع تحديد نقاط التشابه والاختلاف في المفاهيم التي تعرض علي					
٨	اعتقد بأن النجاح يأتي من الشخص الراغب في الاكتشاف					
٩	بإمكاني جعل المذاكرة ممتعة من خلال ربطها بشيء احبه					
١٠	ليس لدي الرغبة في اختبار الافكار الجديدة بنفسي					
١١	يصعب علي ربط المعلومات في المادة الدراسية بما يشابهها في مواد اخرى					
١٢	اعتقد ان لدى القدرة على القيام بإنجاز اعمال التي اكلف بها دون مساعدة الاخرين					
١٣	عندما اصادف معلومات جديدة اعمل على تكرارها حتى لا انساها					
١٤	احاول ان افكر في العمل قبل القيام به					
١٥	استطيع ان اقارن بين المعلومات حتى افهمها					
١٦	استطيع ايجاد الحل المناسب من عدة حلول لمواجهة المشكلات التي تعترضني					
١٧	اقوم بربط المادة الدراسية بالواقع حتى يسهل حفظها					
١٨	يصعب علي البحث عن المعلومات الجديدة بنفسي					
١٩	احاول صياغة علاقات بين المعلومات بما يشابهها من معلومات					
٢٠	اشعر بأنه لدي القدرة على التفكير بتأني ووضوح					
٢١	استخدم حاستي السمع (تسجيل صوتي) والبصر(القراءة) اثناء مذاكرتي للمادة الدراسية					
٢٢	استطيع فرز المعلومات التي لها علاقة بالموضوع الذي ادرسه عن غيرة					

٢٣	استطيع ان اغير من نمط خططي للوصول الى اهدافي					
٢٤	اهتم جيدا بمحاضرة الاستاذ لكي استطيع فهمها					
٢٥	استطيع مواصلة العمل حتى انجازه بأتم صورة					
٢٦	ليس باستطاعتي ايجاد اكثر من معنى لفكرة جديدة بصورة سريعة					
٢٧	اصبحت لدي الخبرة لمساعدة الاخرين في ايجاد حل لمشكلاتهم					
٢٨	احاول تركيز انتباهي لما اتلقاه من معلومات حتى افهمها جيدا					
٢٩	ادقق في الاشياء التي اعملها ولا اقبلها كما هي					
٣٠	استطيع استخدام لأشكال والرموز في فهم المعلومات					
٣١	اعتقد بأن لدي القدرة على ضبط انفعالاتي اتجاه ضغوط الحياة					
٣٢	استطيع تذكر المادة التي قرأتها بعد تكرارها اكثر من مرة					
٣٣	ارى انه ليس مهما ان يكون ادائي افضل من اداء زملائي في الصف					
٣٤	استطيع تلخيص المواد العلمية التي يشرحها الأستاذ بطريقه استطيع فهمها					
٣٥	انتقد نفسي عندما اقوم بسلوك يؤثر على الاخرين بشكل سلبي					
٣٦	اعتمد على تركيزي وانتباهي لفهم المعلومات الجديدة					
٣٧	احاول الاجابة عن الاسئلة التي اطرحها على نفسي للموضوع الذي يشغلني					
٣٨	احاول تنظيم المعلومات على شكل هرمي يكون الاكثر اهمية في الاعلى والاقل اهمية في الاسفل					
٣٩	ليس باستطاعتي معرفة نقاط القوة والضعف في شخصيتي					
٤٠	أشعر بأني على وعي تام بما اقوم به من اعمال					
٤١	استطيع التوافق مع اساليب التعلم المختلفة					
٤٢	استطيع ان اقارن نفسي مع الاخرين في الجوانب الشخصية والمعرفية					

Ministry of higher education and Scientific research
Al - Qadisiya University / College of education
Department of educational and Psychological Sciences

The Serious Creativity and its relationship to self- regulation of the university students

A Thesis submitted to

The college of Education council at the University of AL Qadisiya, part of the requirements of the degree Master of Arts in Educational Psychology

BY
Zainab Saleh Thamer Al - Akra

Supervised by

Dr. Prof. Abed Al aziz Haider Al-Mousawi

2017 1438

Research Title:
(Serious creativity and its relation to self-organization among

university students).
The current research aims to identify:
First: the level of serious creativity among university students.
Second: Significance of differences in the level of serious creativity among university students according to the variables of gender (males, females), academic specialization (scientific, human) and grade (second, fourth).
Third: The level of self-regulation of the university students.
Fourth: Significance of differences in the level of self-regulation of the university students according to gender variables (males, females), academic specialization (scientific, human) and grade (second, fourth).
Fifth: The nature of the relationship between serious creativity and the self-organization of the university students.
The current research was determined by the students of Qadisiyah University for the specialization (human and scientific) and the second grade (fourth grade) for the morning study, and for both the male and female for the academic year (2016-2017), It is also determined by the variables of serious creativity and self-regulation in terms of knowledge.

- **To achieve the research objectives, the researcher adopted the following:**

1 - Use (descriptive descriptive approach) to reveal serious creativity and its relationship to self - regulation of knowledge.
2 - Building the measure of serious creativity of university students, depending on the theory (De Bono), and destroyed the scale in its final form after the completion of the conditions of honesty and stability and the ability to distinguish, of (45), divided into four areas (Automatic) Spontaneity), mental motivation, style, and emancipation).
3 - Building the measure of the self - regulation of knowledge of university students, based on the theory and definition (Bandura, Bandura), and the scale in its final form after completing the conditions of honesty and stability and the ability to distinguish, from (42), divided into four areas: Acquisition of knowledge, self-activity, cognitive organization, cognitive employment).
In addition to this, the researcher applied the two measures to a sample of (400) students at the University of Qadisiya, which was withdrawn by the random stratified method chosen according to the proportional method for the academic year (2016-2017)

- **After collecting the data and processing them statistically using the social sciences statistical file (SPSS), the research reached the following results:**

1. University students have a low level of creativity serious.
2 - male university students have more serious creativity than females.

3 - The university students of scientific specialization more serious creativity of students of human specialization.
4 - There are no differences in the degree of creativity seriously between students in the grades (second - fourth).
5 - The university students have differences in degree of creativity seriously depending on the interaction of the type (male - female) with specialization (scientific - human).
6 - The university students have differences in degree of creativity seriously depending on the interaction of the type (male - female) with the grades (second - fourth).
7 - There are no differences in the degree of serious creativity depending on the interaction of specialization (scientific - human) with the grades (second - fourth).
8 - There are no differences in the degree of serious creativity as a result of the interactions between the variables of gender (male - female), and the academic specialization (scientific - human), and grades (second - fourth).
9. University students have a low level of self-regulation.
10. Female university students are characterized by self-regulation more than males.
11 - The students of the university of the scientific specialization are characterized by the organization of self-knowledge more than students of human specialization.
12 - The students of the fourth grade students are characterized by self-regulation of knowledge more students in the second grade.
13. University students have differences in degree of self-regulation due to gender interaction with specialization (scientific-human).
14. University students have differences in degree of cognitive self-regulation according to gender interaction with grades (second - fourth).
15 - The university students have differences in the degree of self - regulation of knowledge due to the interaction of specialization (scientific - human) with the grades (second - fourth).
16. University students have differences in degree of cognitive self-regulation as a result of interactions between gender variables (male-female), academic (scientific-human) and second (fourth).
17- There is a positive correlation between the two variables serious creativity and self-regulation.

- **In addition to the findings of the research, the researcher recommended several recommendations and proposals.**

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق الوطنية ( ) لسنة ( ).