# مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة

د. وفاء أبو عقل

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على **مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة**، وتحاول الإجابة عن السؤال البحثي الرئيس الآتي: «ما مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة **المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؟**» استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته مع أغراض الدراسة. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة رام الله والبيرة في العام الدراسي 2016/2015، طبقت الدراسة على (706) طالبا» وطالبة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، واستخدمت الباحثة اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية والمكون من (72) فقرة، تم التأكد من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث وصل معامل الثبات فيها إلى ( 0.82)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن بُعد التوجه نحو التعلم قد احتل المرتبة الأولى، و بُعد التكامل المعرفي المرتبة الثانية، وأن بُعد التركيز العقلي في المرتبة الثالثة، وبُعد حل المشكلات إبداعياً المرتبة الرابعة، ووجدت فروق دالة إحصائياً في أبعاد التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيا، لصالح التخصصات العلمية، وجود فروق دالة إحصائياً في بعد حل المشكلات إبداعياً لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد التكامل المعرفي، والتوجه نحو التعلم والتركيز العقلي والدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد التكامل المعرفي تعزى لمتغير التخصص.

## Abstract

The study aimed at investigating the level of mental motivation for the students of Secondary school in the public schools in Ramallah and Al-Bireh Governorate in 20152016/. The study tried to answer the following question: What is the level of mental motivation of the students of Secondary school in the public schools in Ramallah and Al-Bireh Governorate? The researcher used the descriptive analytical approach. because it is suitable for the purposes of the study. The population of the study consisted of (706) students who have been chosen randomly. The researcher used California test for mental motivation. It consists of 72 items. The reliability and validity of the instrument was checked. The reliability level reached (0.82) which is acceptable for conducting the study. The results showed that the dimension of attitude towards learning got the highest rank and the dimension of knowledge integration got the second ,the mental concentration got the third while the dimension of problem solving creatively got the fourth rank. Furthermore there were statistically significant differences in the dimensions of mental concentration , attitude towards learning, problem solving creatively in favor of scientific specializations. There were no statistically significant differences for the dimensions of knowledge integration, the attitude towards learning , mental concentration and the total degree according to the gender variable to the female, and there were no statistically significant differences in the dimension of knowledge integration according to the specialization variable.

## المقدمة:

تعتبر الدافعية العقلية القوة الرئيسية، والطاقة الداخلية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهاته لتحقيق الأهداف المنشودة، والتي لا يمكننا ملاحظتها مباشرة، إنما يستدل عليها من خلال سلوك الفرد واتجاهاته فيما حوله من مجتمع وبيئة محلية، ونتيجة لهذا السلوك يتحدد مستوى الدافعية في القوة والضعف، فإذا ما أشبع الهدف فإن الدافعية لا تنتهي تماما، وإنما تظل كامنة لحين ظهور المثيرات المناسبة التي تستثير دافعية الفرد كي يسلك للوصول إلى هدفه(رف الله، 2016).

ونتيجة التطور التكنولوجي الذي نعيشه، حيث يتعرض الفرد إلى كم هائل من المعلومات التي تفضي بها وسائل التكنولوجيا الحديثة المختلفة، يرافق ذلك تغيرات متسارعة في معظم مجالات الحياة المختلفة، السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، شكلت في مجملها مثيرات تحفز الأفراد لمواجهة هذا التدفق، من خلال العمل على توسيع مداركهم لاستيعاب هذا الكم الهائل من المعلومات، باستخدام ما توافر من وسائل متاحة أمامهم لحل ما يواجههم من مشكلات، وبالتالي أصبحت الدافعية نحو تعليم التفكير أمراً بالغ الأهمية، وعلى الرغم من أهمية تعليم التفكير إلا أنه ليس أمرا سهلا، فالمؤسسات التعليمية يتوجب عليها تبني سياسة موحدة تشجع الطلبة على البحث والاستقصاء في حل المشكلات، والتي تساعد على تنمية مهارات التفكير المختلفة، والمدارس تحتاج إلى المعلم المفكر الذي يسأل الأسئلة الصحيحة التي تحث الطلبة على التحليل والاستنتاج وتقديم الأدلة والبراهين التي تدعم الفرضيات، إضافة إلى أننا بحاجة إلى كتب مدرسية تنمي مهارات التفكير، ولا تركز على حفظ كم هائل من المعلومات واسترجاعها ، كما أن المناخ المدرسي يجب أن يسمح بتعددية الآراء، وإيجاد بيئة صفية متسامحة تشجع الحوار والنقاش(مرعي، ونوفل،2008).

ورغم ذلك ظلت النظم التعليمية التقليدية، التي يتعلم من خلالها الطلبة مختلف المواد التعليمية، تتم بشكل تعتمد في أغلبها على الحفظ والتلقين، إذ تقدم المعلومة جاهزة للطالب، كي يقوم بالتعامل معها دون استيعاب لها أو معالجة في أغلب الأحيان، وقد أدى هذا إلى وجود ما يسمى بالتربية البنكية في المؤسسات التربوية كافة كالمدارس والجامعات، وورد هذا بوضوح في دراسة بوجود وجوليانو، والتي تناولت العلاقة بين الطرق التي تتبع في الدراسة، والقدرة على التفكير المنطقي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة إحدى الجامعات في نيويورك، وقد أظهرت الدراسة أن الطلبة أكثر اهتماماً بالحفظ الصّم للمادة الدراسية (Boujaoude & Giuliano، 1991 ).

كما أن الأدوار التقليدية التي يمارسها المعلم في عملية التدريس، والابتعاد عن استخدام الاستراتيجيات والأساليب الحديثة التي تستثير التفكير والإبداع، فقد بينت عدد من الدراسات أن عزوف المعلمين عن تبني استراتيجيات تعلمية تعليمية حديثة، في عملية التعلم والتعليم يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة، إضافة إلى تدني أداء الطلبة في مهارات التفكير العليا( Cotton,1997).

فالدافعية العقلية شكلت بعداً مهماً في حياة الطلبة عامة، والطلبة في المستوى الثانوي خاصة، لما لها من أهمية بالغة في حياتهم، إذ يتعرض الطلبة إلى أنواع متباينة من المعلومات التي يتلقونها، أو يحصلون عليها من مصادر كثيرة، كما يواجه الطلبة العديد من المشكلات العلمية والحياتية، يكون التناقض هو السمة الأساسية فيها، الامر الذي يفرض على الطلبة ممارسة مجموعة من مهارات الدافعية العقلية مثل مهارة التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعياً، والتكامل المعرفي، والتي تشكل بمجملها أبعاد الدافعية العقلية( نوفل، 2004).

وتحاول هذه الدراسة استقصاء مستوى أبعاد الدافعية العقلية، لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة، لتلقي الضوء على ما تم انجازه من مخرجات تعليمية، في مراحل التعليم المدرسي السابقة، وتستظهر ما أتقنه الطلبة من مهارات تفكيرية عليا في هذه المرحلة، وتدعو إلى مراجعة واضعي السياسة التربوية للمناهج، وتعديلها بما يخدم متطلبات الطلبة واحتياجاتهم المستقبلية.

## مشكلة الدراسة

يرى علماء التربية أن الدافعية العقلية لدى الافراد تمكنهم من إنجاز إبداعات جادة، وهناك طرق متنوعة لتحفيز الحالة، والتي تدفع بأصحابها لعمل أشياء متنوعة، وحل المشكلات بطرق مختلفة، وقد تكون غريبة، حيث أنها تبدو غير منطقية أحياناً، ويعاكس الدافعية العقلية كذلك الجمود العقلي، والذي يرى أن الطريقة التقليدية لحل المشكلات هي أفضل الطرق أو ربما تكون الطريقة الوحيدة.

لذا جاءت الدراسة الحالية لاستقصاء مستوى الدافعية العقلية، لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، من خلال الإجابة عن السؤال البحثي الرئيس الآتي:

**«ما مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة ؟**

من خلال السؤال الرئيس في الدراسة يمكننا صياغة الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة ؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وأبعادها الاربعة تعزى لمتغير الجنس ( ذكور ،إناث)؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة للدافعية العقلية وأبعادها الاربعة تعزى لمتغير التخصص( علمي، أدبي)؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.
2. الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة للدافعية العقلية وأبعادها الاربعة تعزى لمتغير الجنس( ذكور ،إناث).
3. الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة للدافعية العقلية وأبعادها الاربعة تعزى لمتغير التخصص( علمي، أدبي).

**أهمية الدراسة:**

تنبع أهمية الدراسة الحالية لاعتبارات عدة منها:

1. كونها من الدراسات القليلة التي حاولت تقصي مستويات الدافعية العقلية، وأبعادها طلبة في المرحلة الثانوية في فلسطين، وفق اختبار حديث هو اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية، الذي يتمتع بشهرة عالمية ومصداقية في النتائج.
2. كما تستمد هذه الدراسة أهميتها في أنها تتمتع بالخصائص السيكومترية على عينة مهمة من طبقات المجتمع وهم طلبة الأول الثانوي ، مما تلقي الضوء أكثر على المهارات التي يمتلكها الطالب كنتاج للعملية التعليمية التعلمية في المدارس، وقد تعطي مؤشراً واضحاً لأثر طرائق التدريس التقليدية المتبعة في المدارس، كما تعطي الثقة في استخدامها مستقبلا في البحث العلمي.

3. وقد يكون لهذه الدراسة امتداد بحثي مستقبلي، من خلال النتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة، حيث يمكن وضع البرامج المناسبة فيما يتعلق ببرامج التدريب المتبعة في المدارس أو الجامعات، أو الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي يتبعها المعلمون، وغير ذلك من العوامل التي تسهم في تنمية مهارات الدافعية العقلية في المرحلة الثانوية.

## محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية :

1. نتائج هذه الدراسة مرتبطة بمفهوم الدافعية العقلية، التي تبنته هذه الدراسة، وبالأداة التي استخدمت في قياسه، وعليه فإن النتائج قد تختلف باختلاف مفهوم الدافعية العقلية، أو باختلاف الأداة التي تستخدم في قياسها.
2. اقتصرت عينة الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في العام الدراسي 2015/2016 في فلسطين، وعليه فإن اختلاف العينة أو احتواءها على طلبة من مستويات أخرى، أو من مدارس خاصة، قد يؤدي إلى اختلاف النتائج.

## التعريفات الاجرائية:

لغايات هذه الدراسة تمّ تحديد التعريفات النظرية والإجرائية الآتية:

### 1. الدافعية العقلية: Mental Motivation

القدرة على توليد أفكار جديدة، وليس فكرة واحدة لدى بعض الأشخاص من دون غيرهم، فهي قدرة تتعدى حدود الذكاء، إذ تدفع الانسان إلى أن يفكر بطريق معينة، فهناك الكثير من المبدعين كانت مكاناتهم الذاتية مرتفعة، بحيث يشعرون بسعادة من نوع راق، إنها سعادة الانجاز ونشوته ( De Bono,2003).

**أما تعريفها إجرائياً فهو**: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية، معبرا عنه بحاصل جمع الدرجات التي حصل عليها في أبعاده الأربعة وهي: بُعد التركيز العقلي، وبُعد التوجه نحو التعلم، وبُعد حل المشكلات إبداعياً، وبُعد التكامل المعرفي.

### 2. بُعد التركيز العقلي: Mental Focus

المتعلم الذي يتميز بالقدرة على التركيز، يوصف بأنه شخص مثابر لا تفتر همته، ومركز، ومنظم في عمله، ونظامي ومنهجي، ينجز أعماله في الوقت المخصص لها، يركز على المهام التي يعمل بها، والصورة الذهنية لديه واضحة في مخيلته، وخلال اندماجه في

نشاط ما، يتجه باتجاه التركيز في الاشياء، ويتمتع بالإصرارعلى إنجاز المهمة التي يعمل بها، ويشعر بالراحة اتجاه عملية حل المشكلات ( أبو رياش، عبد الحق،2007).

**أما تعريفها إجرائياً فهو:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب من اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية، والتي تعبر عن الاستجابات المنتمية لهذا البُعد، والمتضمنة ثماني عشرة فقرة.

**3. بُعد التوجه نحو التعلم: Learning Orientation**

يتمثل في قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه، حيث يثمن المتعلم من اجل التعلم ، بعدّه وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي توجهه في المواقف المختلفة، كما أنه فضولي يغذي الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاكتشاف الفعال، كما أنه مبرمج وواضح، ومتشوق للانخراط في عملية التعلم، ويبدي اهتماماً للاندماج في انشطة التحدي، ولديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة كاستراتيجية شخصية عند حل المشكلات، ويقدر عالياً جميع المعلومات واقامة الدليل عليها، ويقوّم الاسباب لدعم موقفه، ومن المحتمل ان يكون مبرمجاً فاعلاً في المدرسة (مرعي ونوفل، 2008 : 263).

**أما تعريفها إجرائياً فهو:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب من اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية، والتي تعبر عن الاستجابات المنتمية لهذا البُعد ، والمتضمنة تسعة عشرة فقرة.

**4. بُعد حل المشكلات إبداعيا: Creative Problem Solving**

يتميز المتعلمون بقدرة على حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة وأصيلة، فهم فخورون بأنفسهم لطبيعتهم الخلاقة المبدعة، ومن المحتمل أن يظهر الابداع من خلال الرغبة في الانخراط في الأنشطة الأساسية للأشياء، وهؤلاء المتعلمون لديهم الإحساس القوي بالرضا عن الذات في الانخراط في أنشطة معقدة، أو ذات طبيعة متحدية أكثر من المشاركة في أنشطة تبدو سهلة ولديهم طرق إبداعية في حل المشكلات (أبو جادو ، ونوفل، 2007)

**أما تعريفها إجرائياً فهو:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب من اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية، والتي تعبر عن الاستجابات المنتمية لهذا البُعد، والمتضمنة سبع عشرة فقرة.

**5. بُعد التكامل المعرفي : Cognitive Integrity**

وفي هذا المجال يتميز المتعلمون في قدرتهم على استخدام مهارات تفكيرية محايدة، حيث يكونون محايدين تجاه جميع الأفكار، حتى التي تنسب لهم، فهم بشكل إيجابي باحثون عن الحقيقة، وهم متفتحو الذهن، يأخذون بعين الاعتبار الخيارات الأخرى، ووجهات النظر البديلة للأفراد الآخرين، ويشعرون بالراحة مع المهمة التعليمية، ويستمتعون بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين، في وجهات النظر المتباينة ( أبو رياش،عبد الحق،2007).

**أما تعريفها إجرائياً فهو:** الدرجة التي يحصل عليها الطالب من اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية، والتي تعبر عن الاستجابات المنتمية لهذا البعد، والمتضمنة ثماني عشرة فقرة.

**الإطار النظري:** سوف تلقي الدراسة الحالية الضوء على الدافعية العقلية والنظريات التي تناولتها المجالات التي تتكون منها على النحو الآتي:

**أولا: الدافعية العقلية Mental Motivation**

حظي موضوع الدافعية العقلية باهتمام العديد من التربويين، فقد حددها ديبونو (DeBono,1998) على أنها أولاً: الجهد المتواصل والمستمر للفرد، وهي ليست امتيازاً لمن يقضون أوقاتاً طويلة في تطوير أفكارهم، بل هي الفكرة بحد ذاتها التي قد تراود الفرد في لحظة تبصر واحدة، والأفكار المتولدة من الدافعية العقلية يمكن التوصل إليها بطريقتين هما: أولاُ: محاولة تحسين السبل المتبعة، وثانياً : إزالة العوائق التي من شأنها إعاقتها، فالمهم أن تعرف سبب عدم قدرة الفرد على الابتكار، بدلاً من البحث عن أسباب ابتكار المبدعين، إذ يمكن تطوير القدرة على اكتشاف أفكار جديدة، عندما نمتلك النظرة التي تؤهلنا إلى معرفة ما يمنع ظهورها.

ويرى ديبونو (DeBono,1998) الدافعية العقلية على أنها حالة تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة، وهناك طرق متعددة لتحفيز هذه الحالة التي تدفع صاحبها لعمل الأشياء، أو لحل المشكلات المطروحة بطرق مختلفة، والتي تبدو أحياناً غير منطقية، إذ إن الطرق العادية لحل المشكلات ليست الوحيدة لحلها، ويقابل الدافعية الابداعية الجمود العقلي التي ترى حل المشكلات بطرق تقليدية هي الطريقة المثلى لذلك، وقد تكون الطريقة الوحيدة.

أما كوهين (Cohen, 1955) فيؤكد على أن الدافعية العقلية هي عبارة عن ميول لبناء البيئة، وهي افتراض أن مشاعر التوتر والحرمان ينشآن من إحباط الحاجة إلى المعرفة، فنتيجة التوتر يسمح للمحاولات النشطة لبناء المواقف وزيادة الفهم لدى المتعلم، وتحقيق شيء صعب فى الموضوعات الفيزيقية أو الأفكار، وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر من السرعة، والاستقلالية والتغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات، والمنافسة للآخرين والتفوق عليهم، وتقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة القادرة، والطموح والمثابرة والتحمل ( نوفل، ومرعي، 2008).

وتوضح النظرية المعرفية في سياق تفسيرها للدافعية على أنها تنبع من ذات الفرد، وهي مرتبطة بعوامل مركزية كالقصد، والنية، والتوقع على أساس أن الانسان مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب الفرد فيه(قطامي،1996)، وبهذا فهي تؤكد على وجود المصادر الداخلية والتوقعات والاهتمامات والتي يطمح الأفراد

إلى تحقيقها من خلال السلوك الذي يقومون به، لذلك فهي ترى الأفراد نشيطين ومثابرين، وفعالين، وتوجد لديهم دوافع وحاجات تتمثل في المثابرة، والعمل لفهم البيئة التي يعيشون فيها والسيطرة عليها، إن الخط الأساسي للنظرية المعرفية هو أن المحدد الرئيس لسلوك الافراد هو معتقداتهم وتوقعاتهم وتخميناتهم، لذلك ينظر إلى السلوك على أنه ذو غرض وهدف موجه، ويركز على نوايا ومقاصد واعية ( الزغلول، عماد ورافع ،2003).

ويؤكد دي بونو (De Bono, 1998 ) على أن الدافعية العقلية يمكن أن تجعل المتعلم مهتما بالأعمال التي يقوم بها، وتعطي حافزً لإيجاد أفكار جديدة هادفة وقيمة، ممايجعل الحياة أكثر مرحاً ومتعة. وتقوم الدافعية العقلية على قاعدة بديهية أساسها: أن جميع الافراد لديهم القدرة على التفكير الابداعي، والقابلية لاستثارة الدافعية العقلية، لذا، فإن لا بد من تحفيز الدافعية العقلية داخل الفرد حتى يستخدمها.

**النظريات التي فسرت الدافعية العقلية:**

ويمكن توضيح ماهية الدافعية العقلية، والتي تمّ تناولها على هيئة نظريات، ومن هذه النظريات، نظرية تقرير الذات لديسي وريان1985، ونظرية إدوارد ديبونو 1998، ويمكن استعراضها على النحو الآتي:

**1. نظرية تقرير الذات لديسي وريان1985**

وتفترض هذه النظرية أن الأفراد يميلون بشكل فطري، للرغبة في تصور أنهم يشتركون في أنشطة بناءِ إرادتهم الخارجية، وهذا ما يشعرهم بالفاعلية والكفاية لأداء مهمة ما، ويميز أصحاب هذه النظرية بين المواقف ذات مصدر الضبط الداخلي، والمواقف ذات الضبط الخارجي، بحيث يكون الأفراد أكثر ميلاً لأن يُدفعوا داخلياً للمشاركة في نشاط ما، ويكون مصدر الضبط لديهم داخلياً عنه عندما يكون مصدر الضبط خارجياً ( Deci &Rayan, 1985).

يتوقع أصحاب هذه النظرية أن الأفراد مدفوعون بصورة طبيعية لتنمية ذكائهم وكفايتهم، وانهم يستمتعون بإنجازاتهم، والخوض في الأنشطة التي تبين قدراتهم المعرفية ومهاراتهم في الأداء، وتزودهم الامكانيات التي تسمح لهم أن يطوروا كفايتهم وفعاليتهم، فالاحساس بالفاعلية والكفاية الذي يسببه النجاح ويعزز من جهدهم بالاتقان، ويرفع مستوى الدافعية الداخلية لأداء مهام أخرى مشابهة، والاحساس بعدم الكفاية يضعف الدافعية الداخلية للأفراد في سياق التعليم على أن ما يقرره الطلبة من سلوكيات نشطة، والتي تتمثل في الاستغراق في التفكير والمثابرة مقابل ما يقررونه من سلوك سلبي، والمتمثل في سلوك الدافعية الخارجية مثل التجنب والتجاهل(خلال، 2006).

ويؤكد ديسي وريان(Deci &Rayan, 1985) على أن الأفراد يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخلياً لأداء وظيفة ما عند توفر عاملين هما:

**اولا:** الفاعلية الذاتية العالية((High Self – Efficacy التي تفضي إلى اعتقاد المتعلم بأن لديه القدرة على أداء المهم بنجاح.

**ثانياً:** إدراك المحددات الذاتية (Asent of Self – Determintion) التي تفضي إلى أن المتعلمين لديهم القدرة على التحكم بقدراتهم، مما يمكنهم من اختيار الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها (Deci &Rayan, 1985).

### 2. نظرية إدوارد ديبونو 1998

تعني الدافعية العقلية من وجهة نظر دي بونو، الجهد المتواصل والمستمر لدى المتعلم، فهي ليست امتيازاً للذين يمضون اوقات طويلة في تطوير أفكارهم، بل هي الفكرة بحد ذاتها قد تراود المتعلم في لحظة تأمل واحدة، فالافكار الناتجة من الدافعية العقلية يمكن التوصل إليها بطريقتين هما:

الأولى: محاولة تحسين السبل المتبعة، والثانية: إزالة كل ما من شأنه إعاقتها، فهي التعرف على سبب قدرة المتعلمين على الابتكار، بدلاً من البحث عن أسباب ابتكار المبدعين، إذ بالامكان تطوير القدرة على اكتشاف أفكار جديدة، عندما يمتلك النظرة التي تمكننا من معرفة ما يعيق ظهورها(دي بونو ، 2003 : 9–11).

**المبادئ الأساسية للنظرية**

هناك عدد من المبادئ الأساسية لنظرية ديبونو يمكن تلخيصها في الامور الآتية:أن الابداع ليس موهبة موروثة، وأن الابداع الجاد مخالف للتفكير العمودي، والتفكير المنطقي ومتجاوز عنه، والتفكير الابداعي الجاد ن مط من أنماط التفكير يمكن التدرب عليه، واكتسابه،والمنطق الحقيقي مهتم بالحقائق أو بما يمكن أن يحدث، وهناك مظاهر للابداع الجاد تكون بأكملها منطقية في طبيعتها، ومصطلح الابداع الجاد يتضمن مجموعة من الفروق تستخدم لتغيير المفاهيم والإدراكات، وتوليد مفاهيم وإدراكات جديدة من جهة، ومن جهة أخرى يتضمن اكتشاف احتمالات متعددة واتجاهات، بدلا من البحث عن طريقة بمفردها، والابداع الجاد ليس خطياً (De Bono, 1998: 412–415).

وقد بينّ مؤلفا المقياس (California Measure of Mental Motivation) والذي يختصر ب (CM3) أن الدافعية العقلية تتكون من أربعة هي: (Giancarol & Facion, 1998)

**أولا: التركيز العقلي Mental Focus**

ويوصف المتعلم الذي يتميز بالقدرة على التركيز العقلي بانه : شخص مثابر لا تفتر همته، مركّز، ومنظم في عمله، ونظامي منهجي، وشعور الفرد بالمنهجية يجعله يقوم بإنجاز الأعمال قي الوقت المحدد لها، ويركز على المهمة التي ينشغل بها، والصورة الذهنية واضحة في ذهنه، وخلال الإندماج في نشاط ذهني ما، فإنه يميل نحو التركيز في الأشياء، ويتمتع بالاصرار على انجاز المهمة التي ينشغل بها، كما يشعر بالراحة تجاه حل المشكلات، وفي المقابل فإن المتعلم الذي يعاني من قصور في التركيز العقلي، يظهر مقدرة متوسطة لتنظيم انتباهه، ولديه ميل لعدم التنظيم والتسويف في عمله، كما يعبر عن مشاعر الاحباط، بسبب تدني مقدرته على حل المشكلات ( مرعي ونوفل،2008).

وفي نفس السياق، فإن المتعلم المتميز بقدرته على التركيز العقلي، لديه قدرات عالية في مستوى الحلول التي يضعها للمشكلات التي تواجهه، بحيث تبدو طرقاً غير تقليدية، كما تتسم نظرة الفرد إلى الأشياء من زوايا متنوعة غير مالوفة وغير منطقية، لعل امتلاك هذه المهارة لدى الأفراد ويتطابق هذا البعد بصورة كبيرة، مع استراتيجية التركيز التي اقترحها ديبونو، كاستراتيجية يمكن استخدامها في التدريب لتنمية مهارات التفكير الابداعي ( أبو رياش عبد الحق، 2007).

**ثانيا: التوجه نحو التعلم Learning Orientation**

ويبين هذا البعد مدى قدرة المتعلم، على توليد دافعية لإغناء قاعدة المعارف لديه، حيث يثمن التعلم من أجل التعلم، باعتباره وسيلة للضبط والسيطرة على المهمات التعليمية، التي تواجهه في المواقف المختلفة، ويتميز بأنه فضولي شغف بالبحث والاكتشاف الفعال لتغذية فضوله، كما يتميز بالصراحة والشفافية والوضوح، ولدية شغف كبير للانخراط في عملية التعلم، ويبدي اهتماما للإندماج في أنشطة التحدي، ولديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة كاستراتيجية شخصية عند حل المشكلات، ويقدر عاليا جمع المعلومات، وإقامة الدليل عليها ويقدم الأسباب لدعم موقفه، ويرجح أن يكون منخرطا في المدرسة بصورة كبيرة( مرعي ونوفل، 2008).

ويتمتع الفرد الذي لديه توجه نحو التعلم، بأنه يتعلم من الخبرات التي يمر بها، ويبحث عن المعرفة بشكل دؤوب ودائم، حافزه في ذلك الوصول إلى معارف جديدة ومتنوعة، وتتسم بالجدة والأصالة لتساعده في حل المشكلات التي تواجهه، يقارن بين وجهة نظره ووجهات نظر الآخرين، ويحاول الربط بين وجهات النظر المتباينة بشكل ملائم، ويتطلب ذلك مستوى عال من الخبرة والمعرفة، ويقتضي ذلك المحافظة والحرص على التواصل مع التطورات الجديدة في التعلم والتعليم والاستراتيجيات الحديثة، وهذا يعني الحرص الدائم

على المحافظة على توسيع معرفتنا وعدم الاكتفاء بما يملكه الفرد من خبرات ومعارف، بل الاطلاع على خبرات الآخر وعلاقتها بما يمتلك من خبرات والتفاعل معها، لما لذلك من أثر فاعل في المستقبل ( نوفل، 2004).

ويعرف التوجه نحو التعلم من خلال العوامل النفسية التي تسيطر على المتعلم، والتي تؤثر على التعلم والأداء، بحيث تأخذ العوامل النفسية اعتبارات عدة منها: الاستثمار العاطفي للمتعلم في التعلم والأداء، التوجه الذاتي، استقلالية المتعلم. وتعد العوامل الثلاثة من أبرز وأهم خصائص التعلم الناجح، تبين للمتعلم كيفية الاقتراب من التعلم، وتوفر الخصائص السابقة نموذجاً مميزاً لقيادة التعلم وتوجيهه، بحيث تساعد المتعلم على تحسين القدرة التعليمية مع مرور الزمن، إذ إنّ التوجه نحو التعلم، يأخذ في الاعتبار مهارات التعلم الناجح مثل: صياغة الاهداف، ومراقبة الذات، وحل المشكلات إبداعياً، وتسلسل المهمة (أبو جادو ونوفل، 2007).

وفي نفس الوقت فإن المتعلم الذي يتسم بضعف نحو التعلم، لديه قصور لتعلم أشياء ذات طبيعة متحدية، كما أن لديه نقص في الاستعداد للاكتشاف والبحث في مشكلات معينة، وهو يتجنب فرص الفهم والتعلم والاستيعاب، ويحاول الاجابة عن أسئلة لمعلومات لا يمتلكها، ولا يميل للبحث عن معلومات جديدة، ويتجنب عملية جمع المعلومات، ولا يميز بين أهمية هذه المهمة باعتبارها متطلبا سابقا للوصول إلى قرار، أو ربما يشعر أنه غير قادر على جمع المعلومات.

**ثالثا: حل المشكلات إبداعيا Creative Problem Solving**

بالرغم من قلة المحاولات التي استهدفت تطوير برامج وأدوات، وتقنيات لتنمية التفكير الإبداعي، والإفادة منها بشكل مباشر في المواقف التعليمية إلا أن هناك بعضا" من هذه المحاولات للعديد من الباحثين والمفكرين والدارسين في مجال الإبداع، ولعل من أبرزها تلك التي طّورها كل: من أسبورون Osbron، وجوردن Gordan، وبارنز Parenes، وإزاكسن Isaksen، وترافنجر Traffinger، وإدوارد ديبونو Dey Bono Edward، وهنري التشلر Henry Atcheller، حيث قام هؤلاء بإجراء العديد من الدراسات، والتي هدفت إلى تنمية القدرة على التفكير الإبداعي، وقد تباينت نتائج هذه الدراسات، ولكن الغالبية العظمى منها أشارت إلى أن استخدام البرامج التدريبية المناسبة في تنمية التفكير الإبداعي بطريقة مقصودة، يؤدي إلى تحقيق أهدافها في تنمية قدرة الطلبة على التفكير بطريقة إبداعية ( أبو جادو،2003).

وعلى الفرد اثناء التفكير في حل المشكلة، أن يراعي الاستراتيجيات اللازمة للحل، وأن يكون له سياق واضح للحل من خلال خطوات متتالية، وعليه أن يتدرب عليها، ويلاحظ أن

هناك اختلافا» في درجة وضوح المشكلات، وفقا» لدرجة وضوح المعطيات والأهداف، فهناك مشكلات تكون فيها: المعطيات واضحة بينما الأهداف غير واضحة، وأحيانا «تكون المعطيات غير واضحة والأهداف واضحة، وأحيانا» أخرى تكون المعطيات والأهداف غير واضحة.

وتأتي الأهمية في تنمية مهارات التفكير لدى الفرد، أو تطوير طرائق تفكيره بشكل عام، وتنمية مهارات البحث والتحليل، والتخطيط الجيد قبل البدء بحل المشكلة، وتعلُم العديد من الاستراتيجيات التي تساعد على حل المشكلة، وإدراك الفرد لمشاكل المستقبل، وتنمية مهارات العمل الجماعي والمهارات الإجتماعية، وتنمية مهارات التعلم الذاتي في دراسته للموضوعات الجديدة، وتنمية الثقة بالنفس، ودافعية الإنجاز، وتنمية مهارات اتخاذ القرار قي الوقت المناسب (Carson, D & Runco, M 1999 ).

وكثيرا «ما يواجه المعلمون العديد من المشكلات، سواء في الحياة العامة، أو مشكلات خاصة بالطلبة وأسرهم، أو في المنهج الدراسي، أو مع الإدارة، والتي قد يصعب عليهم حلها بسهولة، ويعود ذلك الى عدم قدرة المعلمين على ربط المعارف والخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، أو استخدام معارفهم وخبراتهم في ظروف جديدة مختلفة، بالإضافة الى عدم التوافق بين منظومة الخبرات والمهارات المكتسبة السابقة وبين المتطلبات الجديدة التي يفرضها حل المشكلات المطروحة، ويظهر التعارض بين المهارات القديمة والحقائق الجديدة التي تظهر خلال الحل، بالإضافة إلى منظومة المعارف العلمية والخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال خبراته في الحياة اليومية، إلى جانب التعارض بين طريقة حل المشكلات نظريا» وبين محاولة الحل فعليا» في الموقف التعليمي، من هنا تبرز أهمية تدريب المعلم على كيفية تنظيم أفكاره، وتحديد الأهداف المرجوة من خلال إزالة المعوقات التي تواجهه أثناء حل المشكلة(قطامي،2003).

يتميز المتعلمون بمقدرة على حل المشكلات إبداعياً، من خلال ميلهم للاقتراب من حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة وأصيلة، فهم يفتخرون بأنفسهم لطبيعتهم الخلاقة المبدعة، ويتجلى الابداع من خلال الرغبة في الانخراط في أنشطة التحدي، مثل الألغاز والالعاب الاستراتيجية، وفهم الوظائف الأساسية للأشياء، وهؤلاء الافراد لديهم ثقة عالية بأنفسهم، وإحساس قوي بالرضا عن الذات عند الانخراط في أنشطة معقدة، أو ذات طبيعة متحدية أكثر من المشاركة في أنشطة تبدو سهلة، ولديهم طرق إبداعية في حل المشكلات.

ويعد التفكير الإبداعي سمة خاصة في سلوك الأفراد نحو حل المشكلة، فالإبداع هو حل المشكلة بحيث يتميز عن غيره من الحلول بالجدة، والأصالة في الإنتاج، ولذا فهو حل إبداعي، وحل المشكلات هو عملية تفكير يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقا» ومهارات من أجل الإستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا(فتحي جروان، 1999, 95).

ويرى ديبونو أن هناك ثلاثة أنواع من المشكلات:

1. المشكلة التي تتطلب معلومات أكثر لحلها أو تقنيات أكثر للتعامل معها وحلها.
2. مشكلة تتطلب إعادة ترتيب المعلومات المتوفرة مسبقاً أي إعادة هيكلية بصورة أعمق.
3. مشكلة اللاشكلية، فقد يكون الشخص مقيداً بالترتيب الحالي، ولا يستطيع الخروج والتطرق إلى الافضل، ولا توجد علاقة توضح على أي منها سيتم التركيز، فقد يبذل قصارى جهده للوصول إلى الترتيب الأفضل(نوفل ومرعي، 2008)

وترى الباحثة أن أهم معوقات الإبداع وتوليد الأفكار:التدريس التقليدي، وتغطية المادة الفعلية مقابل تعلمها، مناهج وكتب العلوم، الاتجاهات نحو الابداع، عوامل متصلة بالنظام التربوي، معوقات حضارية وانفعالية، معوقات ثقافية واجتماعية.

**رابعا: التكامل المعرفي Cognitive Integrity**

ويقصد بالتكامل المعرفي للأفراد، قدرتهم على استخدام مهارات التفكير بأسلوب موضوعي (محايد)، بحيث يكونون محايدين تجاه جميع الأفكار،حتى الافكار التي تنسب إليهم، وقد شبههم ديبونو بمن يرتدي القبعة البيضاء، فهم متفتحو الذهن، باحثون عن الحقيقة بإيجابية، يأخذون بالاعتبار تعدد الخيارات، ووجهات نظر الآخرين، ويستمتعون بالتفكير والتفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة، ويشعرون بالراحة في البحث عن الحقيقة، والوصول إلى الحل الأمثل،وهو ما عبرت عنه القبعة الحمراء، ولديهم فضول عقلي قوي تجاه المواضيع التي يتعرضون لها، ولديهم القدرة على تمييز الرؤى البديلة، وهو ما عبرت عنه القبعة السوداء، وهم يقدرون القيمة الشخصية للسعي وراء الأنشطة ذات الطبيعة المتحدية، هذا على مستوى المعرفة، وهو ما عبرت عنه القبعة الخضراء.

في حين أن المتعلمين الذين يظهرون ضعفا في التكامل المعرفي، فأبرز ما يميزهم هو المقاومة العقلية، ويتميزون بأنهم: عجولون وغير دقيقين، ولا يشعرون بالراحة مع التعقيد والتغيير، ويبدو عليهم الجمود الذهني، ويتجاهلون الآراء التي يحملها الآخرون، ويبدون كسلاً عقليا عاما، وإذا تعلق الأمر بحل المشكلات فإن الناتج يكون ضعيفا(نوفل، 2004).

## الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت التفكير الابداعي وطرق تنميته دراسة كل من:

**دراسة آدم، (1997، Adam):** هدفت الدراسة إلى البحث في تنمية الأداء التدريسي، الذي ينمي الإبداع لدى الطالب المعلم، مما له الأثر الأكبر على أدائه مع طلابه في المستقبل . وقام الباحث بتطبيق برنامج تدريبي، يهتم بتنمية الجانب النفسي للإبداع، والذي يتمثل في عدم الخوف من الجديد، ومعرفة النفس، والتعرف على بدائل الحلول، كما اشتمل على مجموعة من الوسائل التعليمية المعينة على الإبداع، وقام الباحث بتقديم قائمة من المسالك التدريسية، التي تنمي الإبداع في كل مادة دراسية، وبعد أن انتهى من تطبيق الدراسة على عينه البحث، قام بمراقبة أداء المعلمين أثناء تدريس طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم بطاقة الملاحظة المعدة لذلك، ثمّ قام الباحث بقياس أداء طلاب المرحلة الثانوية، باختبار من إعداده. وأظهرت النتائج نمو مهارات الإبداع لدى الطلبة المعلمين، كما تتحدد في أبعاد الطلاقة، والمرونة، ، والإفاضة، والأصالة بعد تطبيق البرنامج.

**دراسة أمابيل، (Amabile,1999):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات الإبداع والمناخ التنظيمي، وبيئة العمل التي تساعد على التغلب على هذه المعوقات، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بدراسة نظرية عن أهم الدراسات والبحوث التي رصدت أهم معوقات الإبداع، ثمً قامت بدراسة ميدانية بشكل استبيانات ولقاءات مباشرة لبعض العاملين في المؤسسات الحكومية مثل: المدارس وغيرها بهدف التعرف على العوامل التي تقتل الإبداع. ومن خلال حصر ما تم التوصل إليه نظرياً وميدانياً ومطابقتهما، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: انه لابد من تنمية الإبداع بشكل علمي مخطط، ولا يترك للصدفة البحتة، وضرورة البعد عن النمط الروتيني أثناء التدريس، مثل التركيز على طريقة واحدة في التدريس، كما أن تنمية الإبداع ينمي الإحساس بالولاء، والارتباط بالمكان، وذلك يدفع إلى زيادة الإنتاج، وأشار البحث إلى عدد من العناصر التي تؤدي إلى قتل الإبداع، والتي لا بد من التخلص منها مثل: تحجيم التفكير وإلزام المتعلمين بنمط واحد في التفكير، إذ يؤدي ذلك تباعاً إلى قتل الإبداع، وخاصة لدى الأطفال الصغار، حيث يفقدهم القدرة على اتخاذ القرار، وإدارة حياتهم المستقبلية فيما بعد، وعدم المزج بين روح الجد والفكاهة أثناء التدريس، يؤدي إلى الملل وقتل الإبداع.

**دراسة رينكو،(2000، Rinko):** وقد قام الباحث بدراسة (143 ) بحثا" في مجال الإبداع، للتعرف على العوامل التي تعرقله، والتي تساعد على نموه، وخلص إلى عدة نتائج خاصة بالعوامل التي تساعد على نموه وهي: أهم العوامل التي تساعد على نمو الإبداع: الأسرة، والبيئة، والمناهج الدراسية، والمعلم، والدوافع الإيجابية لدى المتعلم نحو الإبداع،

والتركيز على التفكير التباعدي في التدريس من خلال الأنشطة الإبداعية والتدريبات المعدة لذلك، الإبداع اللغوي يؤثر بالإيجاب على إبداعات التلاميذ في المواد الدراسية الأخرى، والأطفال في سن المرحلة الابتدائية أكثر استعداداً من غيرهم في القدرة على الإبداع، أهمية التعرف على المبدعين، ومكافأتهم على إنجازهم الإبداعي، تضمين المقررات الدراسية لبعض شخصيات المبدعين، يشجع التلاميذ على الإبداع، أهم الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد على تنمية الإبداع: طرح الأسئلة، وحل المشكلات، والعصف الذهني، وتآلف الأشتات، وقوائم الخصائص، ومن أهم العوامل التي تعرقل الإبداع: كثرة العقاب خاصة للصغار، وعدم الاكتشاف المبكر للمبدعين، وعدم التركيز على مهارات التفكير العليا في التدريس.

**دراسة سترلنج هونج، (Seterling Hoing 2000):** هدفت الدراسة إلى إبراز دور المعلم في تنمية الإبداع لدى تلاميذه في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتصميم برنامج يقوم على مجموعة من الاستراتيجيات منها تآلف الاشتات، وقوائم الخصائص، وحل المشكلات المنافسة، بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة مثل الموسيقى، الألعاب التخيلية، المسرحية الدرامية، واشترط البرنامج مجموعة من الأساليب، على المعلم أن يتبعها في التدريس للتلاميذ مثل خلق مناخ مريح داخل الصف، والعلاقة بين المعلم والعائلة، وتغيير في الصف في كل حصة دراسية بما يتلاءم مع الهدف، أو المهارة المطلوب تعلمها، وجعل التقويم خبرة سارة. قام الباحث بتدريب المعلمين على تدريس البرنامج، ثم قام المعلمون أنفسهم بالتدريس للتلاميذ على ضوء البرنامج، تم تطبيق اختبار تورس للتفكير الإبداعي (أ ، ب) على التلاميذ قبل وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وأظهرت النتائج نمو مهارات الإبداع لدى التلاميذ، الذين قام بتدريسهم عينة البحث من المعلمين، ووجود علاقة موجبة بين الذكاء والإبداع، وأن الأداء المتميز للمعلم في التدريس، يسهم في تنمية الإبداع إلى حد كبير، كما أن تعاون أولياء الأمور والمدرسة، يسهم في تنمية الإبداع ايضاً.

**دراسة لوري،(Lorie، 2000):** هدفت الدراسة إلى معرفة الأساليب التدريسية التي تؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، ودور المعلم في جعل هذا هدفا» رئيسا» في كل مادة تعليمية. طبقت الباحثة استبانة على طلبة الصف الرابع الابتدائي للتعرف على الأسلوب التدريسي الملائم لتنمية التفكير الإبداعي، من خلال تدريس مادة العلوم. توصلت الدراسة إلى أن الأساليب التي تعمل على تنمية للتفكير الإبداعي والخيال، هي الأساليب التي تعمل على تنمية مهارات التفكير التباعدي، وتعمل على إتاحة الفرصة للتلاميذ التفكير بحرية، وقبول جميع الحلول التي يقدمها التلميذ، وضرورة استخدام استراتيجيات التعليم التعاوني والعصف الذهني، ومراعاة المعلم للفروق الفردية لدى التلاميذ.

**دراسة دانيال،(Daniel ,2001):** فقد طبق دورة تدريبية بعنوان: مقدمة في الحل الإبداعي للمشكلات، في مجال الهندسة في هذا السياق، هدفت إلى تعزيز قدرات التفكير الإبداعي لدى مجموعة من الطلبة في جامعة فلوريدا اتلانتيك Florida–Atlantic من خلال إكسابهم مهارات يمكن استخدامها في العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا، أشارت نتائج تطبيق البرنامج التدريبي، إلى أن المنحى الجديد في تنمية الإبداع استنادا» إلى نظرية تريز، مفيد جدا» وضروري لجميع الأفراد، بغض النظر عن مهنتهم أو خلفياتهم الثقافية أو التعليمية.

**دراسة عبد الحليم، (2004):** هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية استراتيجية حل المشكلات، لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. تمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، لطلبة من ذوي صعوبات التعلم بلغت 90 طالبة، ثم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، اثنتان منها تمثلان المجموعة التجريبية، والثالثة تمثل المجموعة الضابطة، بواقع 30 طالبة في كل مجموعة. وتمّ تطبيق برنامج تعليم المعاني بالكمبيوتر على أفراد المجموعة التجريبية الأولى، كما تمّ تطبيق برنامج التعليم المخطط على أفراد المجموعة التجريبية الثانية، وكلاهما من إعداد الباحثة، تم تطبيق اختبار أوتيس– لينون لقياس الذكاء، واختبار حل المشكلات في الرياضيات. وقد أظهرت النتائج فاعلية البرامج التعليمية المطبقة في تحسين درجات المجموعات التجريبية في حل المشكلات.

**دراسة مصطفى،(2005):** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي، يستند لنموذج الحل الإبداعي للمشكلة (C.P.S)، في تنمية بعض مهارات التفكير وفعالية الذات، لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: بلغت عينة الدراسة ثماني مجموعات، تضم كل مجموعة ( 12( تلميذة وفق الإرباعيات العليا والدنيا، في مهارات التفكير وفعالية الذات: تحققت الباحثة من تباين المجموعات في كل من مهارات التفكير، وفعالية الذات، والحل ألابتكاري للمشكلة لتحديد المجموعات الضابطة والتجريبية، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعات في كل من العمر الزمني والذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، وذلك بعد تطبيق اختبار الذكاء المصور، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومقياس فعالية الذات، ومقياس الحل ألابتكاري للمشكلة، ومقياس مهارات التفكير، قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على المجموعات التجريبية، وقامت بإعادة الاختبارات بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج . أظهرت النتائج : وجود فروق بين المجموعات التجريبية الأربع، في الأداء ألبعدي مقارنة بالأداء القبلي لكل مجموعة على حدى، وأظهرت النتائج وجود اختلافات بين المجموعات التجريبية الأربع، والمجموعات الضابطة لصالح التجريبية في الحل الابتكاري للمشكلة، ومهارات التفكير، وفعالية الذات.

**دراسة جوده،(2005):** هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى (C.P.S) مقترح لإكساب معلمة الروضة مهارات الحل الإبداعي للمشكلة، وتأثيرها على اكتساب الأطفال لتلك المهارة، اشتملت عينة البحث على (20) معلمة من معلمات الروضة بالمستوى الأول والثاني، قسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، أما عينة الدراسة من الأطفال فضمت (100) طفل، قسمت إلى مجموعتين (50 ) طفلا" من أطفال معلمات المجموعة التجريبية، و(50) طفلا" من أطفال معلمات المجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة مجموعة من الاختبارات، قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، على المجموعتين الضابطة والتجريبية والاختبارات هي: اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلة لمعلمات الروضة، واختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلة لاطفال الروضة، واختبار الذكاء ( رسم الرجل) لجودانف هاريس، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيا" بين المجوعتين الضابطة والتجريبية، وفي متوسطات درجات اختبار الحل الإبداعي للمشكلة، وفي درجات الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا" بين متوسطي درجات أطفال معلمات المجوعتين، الضابطة والتجريبية على اختبار الذكاء (رسم الرجل) لصالح التجريبية، وفي درجات الاختبار البعدي لدى أطفال معلمات المجموعة التجريبية.

**أما الدراسات التي تناولت التفكير الناقد، وطرق تنميته، فتظهر في دراسة كل من:**

**دراسة نيكل، (Nicle,1996):** قُدمت الدراسة إلى المؤتمر العالمي لرياض الأطفال، الذي عقد في مدينة كاليفورنيا في عام (1996 )، حيث كان يهدف في هذه الدراسة، إلى تطوير التفكير الناقد لدى أطفال الروضة، وقد تناول المهارات الأساسية التفكير الناقد، وأكد على ضرورة خلق مناخ دراسي مناسب للطلبة في ظل سياق منهجي تعليمي– تعلمي، ومن ثم استعرض نيكل قائمة بمهارات التفكير الناقد الأساسية والفرعية، التي يمكن أن يتدرب عليها الطلبة سواء الصغار منهم أو الكبار، وشملت هذه المهارات التفسير، والتحليل، والتقويم، ومهارة التنظيم الذاتي.

**دراسة لي، (Lee ,1998):** قامت بدراسة التفكير الناقد للألفية الجديدة، كضرورة للعملية التعليمية، حيث بينت الدراسة أن الهدف الرئيس للعملية التعليمية التعلمية هو العمل على إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير، والقراءة بطريقة ناقدة، وتؤكد الدراسة أيضا على دور المعلمين، والجامعات في تفعيل حلقات البحث العلمي، وتنظيم ورش العمل التي تهتم بدمج الأبعاد النظرية والعملية لتعليم عمليات التفكير التحليلي الناقد، كما بينت الدراسة أن المساقات الجامعية تنمي الفهم الناقد، وكذلك من خلال تمييز الحقيقة من الرأي، ومن خلال أيضا التفكير التباعدي، وأنواع أخرى من المناقشات والبراهين والأفكار الخاطئة.

**دراسة تمبل، (Tempel،2000):** هدفت لاختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة ولتنمية التفكير الناقد RWCT الذي تمّ تطويره عام1997، وقد اشترك في تطبيق المشروع 15000 معلما من المرحلة الأساسية الدنيا، في عشرين دولة في أوروبا وآسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع بين 12–15 شهراً. وقد استخدم تمبل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية –التعلمية، مثل التنبؤ، واختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابة للتعلم، وطرق الإستجابة، والتعلم التعاوني. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تغيرات لاحظها المعلمون لدى الطلبة، ووجود متعة كبيرة في التعلم والتواصل بين الطلبة في غرفة الدرس، واستخدام الطلبة للتفكير الإبداعي, ومنح الطلبة فرصاً أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والإستجابات المتعددة للأسئلة.

**دراسات تناولت الدافعية العقلية:**

**دراسة نوفل، (2004):** وهدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الابداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الاردن (الاونروا)، تم اختيار عينة عشوائية من ذوي السيطرة الدماغية، بلغ عددهم (60) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، طبق عليها البرنامج التدريبي لمدة فصل دراسي كامل، ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي، طبق على المجموعتين اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية كاختبار قبلي وبعدي.اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية، على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية، وابعادها الأربعة، ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس.

**دراسة مرعي ونوفل، (2008):** هدفت الدراسة إلى الكشف عن البناء العاملي للصورة الاردنية لمقياس الدافعية العقلية، لطلبة كلية العلوم التربوية في الاردن(الانروا).وقد طبق المقياس على عينة بلغت (450) طالباً وطالبة، في ثلاثة تخصصات أكاديمية هي: معلم صف، ومعلم مجال اللغة العربية، ومعلم مجال دراسات إسلامية. أسفرت الدراسة عن وجود أربعة عوامل رئيسة نسبة ، فسر كل منها نسبة التباين الكلي للمقياس،وهذه العوامل هي: التوجه نحو التعلم وقد فسر (12.75%)، وحل المشكلات إبداعياً وقد فسر (5.53%)، والتكامل المعرفي وقد فسر (5.14%)، والتركيز العقلي وقد فسر (4.91)، ولم توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائياً تبعاً لمتغيري التخصص والجنس.

**ملخص الدراسات السابقة تناولت الدراسات السايقة عدداً من المحاور منها:**

1. عدد من الدراسات تناولت التفكير الابداعي، وطرق تنميته ومنها: دراسة كل من: (Adam,1997),(Lorie,2000)، و(Daniel,2000)، و(Seterlin, H 2000)، و(عبد الحليم،2004)، و(جودة، 2005)، و(مصطفى، 2005).

2. هناك دراسات تناولت معوقات الابداع ومنها: (Amabile,1999) ( Rinko, 2000)
3. دراسات تناولت التفكير الناقد وطرق تنميته ومنها,(Nicle,1996) ( Lee, 1998) Christensen 2000)، (Tempel، 1996).
4. دراسات استخدمت مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية مثل : دراسة (نوفل، 2004)، و( نوفل ، ومرعي ، 2008).

## الطريقة والاجراءات

### المجتمع والعينة

تألف مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، في المدارس الحكومية، بمحافظة رام الله والبيرة المسجلين في العام الدراسي2016/2015، بلغ حجم عينة الدراسة (706) طالباً وطالبة، تمّ اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، ويبين ذلك الجدول (1)

**الجدول (1) عينة الدراسة موزعة حسب متغيرات الجنس والتخصص العلمي**

| الجنس / التخصص | إناث | المجموع |
|---|---|---|
| علمي | 238 | 404 |
| أدبي | 244 | 302 |
| المجموع | 482 | 706 |

### أداة البحث

**إختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية**

**(CM3 ) Mental Motivation California Measure of The**

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة إختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية، وقد تمّ بناء هذا الاختبار وتطويره من قبل أكاديمية كاليفورنيا للنشر، بهدف قياس الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة، ويشتمل هذا الاختبار في صورته الأصلية على (72) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: التركيز العقلي (Mental Focus)، التوجه نحو التعلم (Learning Orientation)، حل المشكلات إبداعيا Creative Problem Solving، التكامل

المعرفي Cognitive Integrity ، وللإجابة عن كل فقرة من فقرات الاختبار، تمّ استخدام تدريج رباعي البعد (موافق على الإطلاق، موافق إلى حد ما، غير موافق إلى حد ما، غير موافق على الإطلاق). وتتراوح الأوزان من (4) إلى (1)، إذ إن موافق على الإطلاق تعطى أربع نقاط، وموافق إلى حد ما تعطى ثلاث نقاط، غير موافق إلى حد ما تُعطى نقطتين، غير موافق على الإطلاق تُعطى نقطة واحدة (نوفل، 2004).

تتمتع الصورة الأصلية لاختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية بدلالات صدق كثيرة، حيث تمّ التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي، من خلال إيجاد معاملات الارتباط بينه وبين النفسية للدافعية الأكاديمية والرغبة الاجنماعية، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.15-0.26) وهي دالة إحصائيا، وكذلك توافرت دلالات الصدق التلازمي، لاختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية مع اختبار الاستدلال اليومي، (Test Everyday Reasoning) (TER) إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.10-0.24) وهي دالة إحصائيا، كما وجد علاقة دالة إحصائيا بين اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية، واختبار التفكير المعرفي غير اللفظي A Nonverbal Cognitive Reasoning Test، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.10-0.24).

وقد وجد الصدق التلازمي لهذا الاختبار، مع اختبار مارلو- كروان (Marlow Crowne) والذي يقيس الرغبة الاجتماعية، وقد تراوحت معاملا ت الارتباط بين (0.71-0.80)، ووجد أن هذه الارتباطات ذات دلالة إحصائية، كما وجد أن معامل الارتباط بين اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية، ومقياس مؤشر الإنجاز الأكاديمي(( Academic Achievement Indicators إذ تراوحت بين (0.10-0.24) وهي دالة إحصائيا.

**ثبات الصورة الأصلية لاختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية**

تمّ إيجاد دلالاث الثبات بصورته الأصلية، باستخدام معامل كرونباخ ألفا، من خلال إجرائه على ثلاث دراسات، شملت عينات عرقية مختلفة في أمريكا، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين ( 0.73-0.86)، والجدول (2) يبين معاملات الارتباط كما يوضح اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية بأبعاده الأربعة في الدراسات الثلاث.

**جدول (2) معاملات الثبات للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية في الدراسات الثلاث**

| المقياس الفرعي | الدراسة الأولى | الدراسة الثانية | الدراسة الثالثة |
|---|---|---|---|
| **التركيز العقلي** | 0.81 | 0.87 | 0.84 |
| **حل المشكلات إبداعيا** | 0.80 | 0.79 | 0.80 |
| **التوجه نحو التعلم** | 0,81 | 0.82 | 0.81 |
| **التكامل المعرفي** | 0.74 | 0.73 | 0.77 |
| **الدرجة الكلية** | 0.89 | 0.91 | 0.91 |

وتعد دلالات الثبات الموضحة في الجدول السابق مناسبة لأغراض البحث العلمي.

**صدق الاختبار في البيئة الاردنية**

قام نوفل في العام 2004 بإعداد لهذا الاختبار على النحو الآتي: قام بتعريب الاختبار، وعرضه على عدد من المحكمين في المجال التربوي، لأغراض إيجاد دلالات صدق الاختبار، فقد تمّ إيجاد مصفوفة معاملات الصدق لمعاملات ارتباط العوامل بعضها ببعض، كما يوضحه الجدول (3).

**الجدول (3) مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل الأربعة للمقياس**

| العامل | العامل الاول | العامل الثاني | العامل الثالث | العامل الرابع |
|---|---|---|---|---|
| العامل الاول | – | | | |
| العامل الثاني | 0.77 | – | | |
| العامل الثالث | 0.65 | 0.71 | – | – |
| العامل الرابع | 0.49 | 0.48 | 0.57 | – |

تظهر النتائج الواردة في الجدول السابق معاملا ت الارتباط، التي تتراوح ما بين (0.49–0.77) وهي معاملات مقبولة لأغراض البحث العلمي، وتعكس صدق الاختبار لقياس الدافعية العقلية.

**ثبات الاختبار**

تمّ التحقق من ثبات اختبار **الدافعية العقلية**، بتطبيق الاختبار على عينة تجريبية من طلبة الجامعة. للتحقق من ثبات الاختبار الحالي بأبعاده الأربعة، بعدة طرق منها:

1. طريقة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، حيث بلغ معامل الثبات (0.89) للمقياس الكلي.
2. طريقة التجزئة النصفية، حيث تمّ استخراج معامل الثبات للاختبار ككل، وبلغ معامل الثبات (0،90) وهو معامل ثبات مرتفع.
3. حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) على الأبعاد الاربعة للاختبار والدرجة الكلية كما يوضحها الجدول (4).

**الجدول (4) مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل الأربعة للمقياس**

| الرقم | العامل | معامل الثبات | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| 1 | العامل الاول | 0.70 | 18 |
| 2 | العامل الثاني | 0.77 | 19 |
| 3 | العامل الثالث | 0.72 | 17 |
| 4 | العامل الرابع | 0.59 | 18 |
| 5 | الدرجة الكلية | 0.89 | 72 |

يُظهر الجدول ان معاملات الثبات للأبعاد الاربعة والدرجة الكلية، عالية ومناسبة لأغراض البحث العلمي.

**اختبار الخصائص السيكومترية لاختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية في الدراسة الراهنة:**

اكتفت الباحثة بما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة، على صدق الاختبار، وقدرته على قياس ابعاد **الدافعية العقلية**. أما عن اختبار الثبات فقد تمّ جراء الثبات في هذه الدراسة لاعتبارات توكيدية وليس لاعتبارات كشفية، وذلك لأن هذا الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة،في مجتمعه الأصلي، وفي المجتمع الأردني، لذلك فقد كان الهدف من إيجاد الثبات والصدق في هذه الدراسة، توكيد هذه الخاصية في الاختبار، لما لها من أهمية في اعتماد نتائج الدراسة.

**الثبات**

تمّ حساب معامل الثبات لهذا الاختبار، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وبفارق زمني مدته أربعة أسابيع، على عينة أولية، مكونة من (26) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، حيث أخذت علامات الطلبة في التطبيق الأول، والعلامات في التطبيق الثاني، وتم حساب معامل الارتباط

(بيرسون) بينهما.

تشير نتائج الدراسة، إلى أن معامل ثبات الاختبار في الدرجة الكلية للمفحوصين، التي تمثل الدافعية العقلية، قد بلغ (0,814)، وقد كانت هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05.

**صدق الاتساق الداخلي:** تمّ حساب معاملات الارتباط ،بين درجات كل بعد من أبعاد الاختبار، وبين الدرجة الكلية على الاختبار والجدول (5) يبين ذلك:

**الجدول (5) مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل الأربعة للمقياس**

| رقم | العامل | معامل الثبات | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| 1 | العامل الاول | 0.73 | 18 |
| 2 | العامل الثاني | 0.78 | 19 |
| 3 | العامل الثالث | 0.75 | 17 |
| 4 | العامل الرابع | 0.72 | 18 |
| 5 | الدرجة الكلية | 0.81 | 72 |

يطهر الجدول ان معاملات الثبات، للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية، عالية ومناسبة لأغراض البحث العلمي.

**تصحيح الاختبار:** يستخدم هذا المقياس تدريجاً رباعياً، بحيث تعطى كل فقرة من الفقرات الموجبة الأوزان الآتية: أربع درجات لكل إجابة تمثل موافق على الاطلاق، وثلاث درجات لكل إجابة تمثل موافق إلى حد ما، ودرجتين لكل إجابة تمثل غير موافق إلى حد ما، ودرجة واحدة لكل إجابة تمثل غيرموافق على الاطلاق، أما بالنسبة للفقرات السالبة فقد صححت على النحو المعاكس، إذ حصل التقدير (موافق على الاطلاق) على درجة واحدة، في حين حصل التقدير (غيرموافق على الاطلاق ) على أربع درجات.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

### 1. ما مستوى الدافعية العقلية وأبعادها الأربعة لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة؟

للإجابة عن السؤال الرئيس، أجابت الباحثة عن الاسئلة الفرعية الآتية: ما مستوى امتلاك المرحلة الثانوية العامة لأبعاد الدافعية العقلية، على اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة على اختبار أبعاد الدافعية العقلية، والجدول (6) يبين ذلك:

**الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أبعاد الدافعية العقلية الاربعة لدى عينة الدراسة على اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية**

| اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية وأبعاده الأربعة | عدد الفقرات | المتوسطات الحسابية | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|---|
| التركيز العقلي | 18 | 49.98 | 7.65 | الثالثة |
| التوجه نحو التعلم | 19 | 62.18 | 8.79 | الأولى |
| حل المشكلات إبداعيا | 17 | 48.73 | 6.65 | الرابعة |
| التكامل المعرفي | 18 | 51.93 | 7.47 | الثانية |
| الدرجة الكلية | 72 | 212.82 | 21.48 | - |

يلاحظ من الجدول السابق أن بُعد التوجه نحو التعلم، قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ( 62.18)، وانحراف معياري (8.79)، واحتل بعد التكامل المعرفي المرتبة الثانية، وبعد التركيز العقلي احتل المرتبة الثالثة، في حين احتل بُعد حل المشكلات إبداعيا المرتبة الرابعة والأخيرة، بمتوسط حسابي (48.73)، وانحراف معياري (6.65).

والسبب في ذلك الواقع السياسي والاقتصادي الذي يعيشه الفلسطينيون، بحيث يرى الطالب أن هذا الواقع لا يمكن تغييره إلا من خلال التعلم، وحمل شهادات علمية تؤهلهم للتخلص من واقع الفقر والتشرد، وتفسير ذلك الأنماط التعليمية المتبعة في التدريس، فالطرائق التعليمية المتبعة في التعليم المدرسي، لا تشجع الطلبة على التفكير العلمي في التعامل مع المشكلات التي تواجههم، ولا يسمح لهم بمناقشة حلول المشكلات العلمية ومحاولة نقدها، وإهمال الفروق الفردية بين الطلبة، والتركيز على أساليب التدريس الجمعية،

يؤدي إلى تجاهل فئة الطلبة المبدعين، فتتدنى دافعيتهم للإبداع، كما أن البيئات الصفية المنفرة، وما ينجم عنها من ضغوطات نفسية، وقلق ، وتوتر، وتقييد حرية التعبير، والعزلة الاجتماعية لدى العديد من الطلبة المبدعين، تقلل من فرصة ظهور الأعمال الإبداعية لديهم.

وتتدرج بقية الأبعاد: التكامل المعرفي(المرتبة الثانية )، والتركيز العقلي(المرتبة الثالثة)، وتأتي الصعوبة من العمليات التي يشتمل عليها كل بعد من الأبعاد، فبعد التركيز العقلي، يعني أن الفرد الذي يتميز بالتركيز العقلي، هو شخص مثابر لا تفتر همته، مركز، ومنظم في عمله، ونظامي منهجي، وشعور الفرد بالمنهجية، يجعله يقوم بإنجاز الأعمال قي الوقت المحدد لها، ويركز على المهمة التي ينشغل بها، والصورة الذهنية واضحة في ذهنه، وخلال الاندماج في نشاط ذهني ما، فإنه يميل نحو التركيز في الأشياء، ويتمتع بالإصرار على إنجاز المهمة التي ينشغل بها، كما يشعر بالراحة، وبعد التكامل المعرفي، يتضمن قدرة الفرد على استخدام مهارات التفكير بأسلوب موضوعي (محايد)، حيث يكون محايدا تجاه جميع الأفكار،حتى الأفكار التي تنسب إليه، متفتح الذهن، باحث عن الحقيقة بإيجابية، يأخذ بالاعتبار تعدد الخيارات، ووجهات نظر الآخرين، ويستمتع بالتفكير والتفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة، يشعر بالراحة في البحث عن الحقيقة، والوصول إلى الحل الأمثل، ولديه فضول عقلي قوي تجاه المواضيع التي يتعرض لها، ولديه القدرة على تمييز الرؤى، كذلك ضعف ممارسة الفرد لهذه العمليات في الحياة التعليمية، وضعف امتلاك المدرسين لهذه العمليات واستخدامها في المواقف الصفية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة مرعي ونوفل 2008 في تصدر التوجه نحو التعلم المرتبة الأولى كأحد أبعاد الدافعية العقلية، بينما تعارضت نتائج الدراسة في ترتيب الابعاد الثلاثة الأخرى.

**2. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة للدافعية العقلية وأبعادها الاربعة تعزى لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة، على اختبار أبعاد الدافعية العقلية، واستخدم اختبار(ت) للعينات المستقلة، والجدول (7) يبين ذلك:

**الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية، على أداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.**

| اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية وأبعاده الأربعة | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التركيز العقلي | ذكور | 112 | 50.77 | 7.49 | 1.26 | 0.186 |
| | إناث | 241 | 49.61 | 7.35 | | |
| التوجه نحو التعلم | ذكور | 112 | 61.86 | 9.08 | 0.469 | 0.639 |
| | إناث | 241 | 62.33 | 9.33 | | |
| حل المشكلات إبداعيا | ذكور | 112 | 47.68 | 6.88 | 2.010 | 0.05 |
| | إناث | 241 | 49.21 | 6.67 | | |
| التكامل المعرفي | ذكور | 112 | 52.05 | 8.49 | 0.214 | 0.831 |
| | إناث | 241 | 51.87 | 8.476 | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | 112 | 212.37 | 21.59 | 0.265 | 0.791 |
| | إناث | 241 | 213.03 | 21.486 | | |

تشير النتائج المبينة في الجدول (7) إلى:

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإناث، في حل المشكلات إبداعيا لصالح الإناث.
* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإناث في أبعاد التركيز العقلي، والتكامل المعرفي، والتوجه نحو التعلم، والدرجة الكلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، إلى أن الذكور في هذه المرحلة، تتولد لديهم الرغبة الكبيرة في حب المعرفة والاستزادة منها، مما يولد لديهم دافعية البحث والاستقصاء في مصادر المعرفة الحديثة مثل الانترنت، وغيرها من المصادر المتاحة، وهذا مكنهم من تبني أنماط تفكير حديثة، مثل مهارات حل المشكلات إبداعيا، وذلك مكنهم من توليد بدائل وإدراكات وإبداعات جديدة.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة نوفل 2004، ونوفل ومرعي، 2008 .

**3. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.للدافعية العقلية وأبعادها الاربعة تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟** للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات استجابات عينة الدراسة، على اختبار أبعاد الدافعية العقلية، والجدول (8) يبين ذلك:

**الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لاختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية، على أداء أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص.**

| اختبار كاليفورنيا للدافعية العقلية وأبعاده الأربعة | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التركيز العقلي | علمي | 404 | 50.75 | 7.718 | 2.171 | 0.031 |
| | أدبي | 302 | 48.96 | 7.466 | | |
| التوجه نحو التعلم | علمي | 404 | 62.95 | 9.003 | 1.885 | 0.060 |
| | أدبي | 302 | 61.16 | 8.440 | | |
| حل المشكلات إبداعيا | علمي | 404 | 49.34 | 6.453 | 1.978 | 0.049 |
| | أدبي | 302 | 47.92 | 6.884 | | |
| التكامل المعرفي | علمي | 404 | 51.58 | 7.944 | 1.007 | 0.314 |
| | أدبي | 302 | 52.39 | 6.796 | | |
| الدرجة الكلية | علمي | 404 | 214.61 | 21.042 | 1.804 | 0.072 |
| | أدبي | 302 | 210.43 | 21.891 | | |

تشير النتائج المبينة في الجدول (8) إلى:

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ابعاد التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيا، لصالح التخصصات العلمية.
* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين أداء طلبة التخصصات العلمية والادبية في بعد التكامل المعرفي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلبة التخصصات العلمية، أكثر قدرة على توظيف التفكير العلمي المنطقي في تفكيرهم وفي دراستهم الثانوية العامة، إضافة إلى ذلك طبيعة المناهج الدراسية التي يدرسها الطالب في المرحلة الثانوية، تساعد على توسيع إدراك الطلبة وتنظيم المعلومات، وحل المشكلات، وطرح الاسئلة، ويزيد من مهارات اتخاذ القرار، كما يزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم.

**لا يوجد دراسات سابقة تناولت هذا المتغير.**

## التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنها من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

1. إجراء مزيد من الدراسات حول الدافعية العقلية، في مستويات متباينة سواء في المدرسة أو الجامعة.
2. تضمين الخطط الدراسية لطلبة المرحلة الثانوية، وحدات تتضمن تعليم مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات حل المشكلات بشكل خاص.
3. الاهتمام بتنمية مهارات التفكير، وأبعاد الدافعية العقلية، في جميع السنوات الدراسية عامة، والمرحلة الثانوية خاصة.
4. تدريب المعلمين( أثناء الخدمة، وقبل الخدمة)، وفي إطار استراتيجية تأهيل المعلمين على امتلاك مهارات التفكير العليا.
5. تحفيز وتشجيع معلمي المدارس على استخدام أساليب وبرامج تدريسية حديثة، تسهم في تنمية مهارات تفكيرية عليا.

## المراجع العربية:


- أبو جادو صالح، ونوفل بكر، (2007)، **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو جادو صالح، (2003) : «**أثر استخدام برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة منة طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن**»، رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- إبراهيم البليهي،( 2000): **وأد مقومات الإبداع**، سلسلة كتاب المعرفة، وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية.
- ابو رياش حسين، وعبد الحق زهرية، (2007)، **علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1 ، عمان، الاردن.
- الزغلول، رافع والزغلول ،عماد(2003): **علم النفس المعرفي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الكسندر روشكا، (1981): **الإبداع العام والخاص**، ترجمة غسان أبو فخر(1989)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة.
- جيهان محمود جودة، (2005) : «**فاعلية برنامج تدريبي لإكساب معلمة الروضة مهارات الحل الإبتكاري للمشكلة وتأثيره على اكتساب الطفل لتلك المهارات**»، دراسة دكتوراه غير منشورة، معهد العلوم التربوية، جامعة القاهرة.
- حسن زيتون وكمال زيتون، (1995): **تصنيف الأهداف التدريسية** _محاولة عربية، الاسكندرية، دار المعارف.
- دلال يحيى عبد الحليم،: (2004) **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية استراتيجية حل المشكلات لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد العلوم التربوية، جامعة القاهرة.
- رف الله، عائشة، )2016):» **البنية الهرمية لمقياس الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة**» مجلة الدراسات التربوية الانسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد الثامن، العدد الأول، مصر.
- مرعي، توفيق أحمد،نوفل محمد بكر، (2008):»**الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا في الأردن**»، مجلة جامعة دمشق، المجلد 24، العدد الثاني.

- منال محمد مصطفى، :( **2005** ) «**أثر برنامج تدريبي للحل الابتكاري للمشكلة في تنمية بعض مهارات التفكير وفعالية الذات لدى تلميذات الحلقة الثانية من العليم الأساسي**»، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ناديا هايل السرور، ( 2003): **مدخل إلى تربية الموهوبين والمتفوقين والمتميزين** ، ط4 ، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- نايفة قطامي ، : (2003)تعليم التفكير للأطفال ، ط1،عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- نوفل ،بكر محمد(2004):**أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى**». رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.
- نوفل ، محمد بكر(2009): **الإبداع الجاد، مفاهيم وتطبيقات**، دار ديبونو للطباعة والنشر ، عمان، الاردن.

## المراجع الأجنبية:


- Abedallah, Adam, (1997) :Fostering Creativity in student Teachers Source, Community Review, V14.
- Amabile, Teresa .M. (1999) : How to Kill Creative , Harvard Business Review, V76, No 5
- Boujaoud & Giuliani (1991) : The relationship between students approaches to studying , formal reasoning ability ,prior knowledge ,and gender and their achievement in chemistry , Paper Presented at the Annul Meeting of the National Association for Research in Teaching ,Geneva.WI.April710,1991.
- 4.Carson, Daniel. k. & Runko, M. A. (1999): Creative Problem Solving and Problem Finding in Young Adult: Interconnection with Stress, Hassles and Coping Abilities, Journal of Behavior, Vol.33.
- 5.Christensen, M, (1996): Developing Method for Teaching Critical Thinking for Preserves Social Studies Secondary Teachers. DAI. 48(9), P116A.
- 6.Cotton, Kathleen (1997): Teaching thinking skills school Improvement Research Serious. (SIRS)USA.
- 7.De Bono (2003). Lateral thinking tools for serious creativity, retrieved August 15, 2002, from :http://www.newiq.com/ service/ wbrochure/-lateralthinking.htm.
- 8. De Bono (1998). Idea Scop, strategic innovation, De Bono specialist, Serious Creativity ™, CD-Rom Idea scope ppy (LTD), A. C. N06H59902630 Coronation Drive. Toowong QLD 4066, Australia.
- 9.Deci & Rayan, M (1985): Intrinsic Motivation & Self domination , Journal of human behavior. New York Plenum . (p.p.1-12).
- 10.Fobes, R.(2002) : Creative Problem Solving Tips, the Creative Problem Solvers Toolbox: A Complete Course in the Art of Creativity Solution to Problems of Any Kind, American Creativity Associations Focus Newsletter.

- 11.Giancarlo, C. A. F. & Facione, P. A. (1998). The California Measure of Mental Motivation (SM3) retrieved 11, 2002, from: http:/insightessment.com
- 12.Leonard, D.C. (2002): Learning theories: A to Z, (1stEd.), London: Greenwood Publishing Group, Inc
- 13.Lee, A.A. (1998): Critical Thinking for the New Millennium: A pedagogical Imperative. Presented at the annual meeting of the national historically black colleges and university Faculty Development symposium.
- 14.Lorie, Anrrela , (2004 ): Making Creativity and Imagination Parts of Curriculum Geographic source; U.S. Illinois Publication.
- 15.Nicle, B. (1996): Developing Minds: Critical thinking in K3. Paper [resented at the California Kindergarten Conference, San Francisco, and January, 13, 1996.
- 16.Rinko , M , A. (2000): Personal Theories of Creativity, Journal of Creativity Behavior, V 32,NI .

# مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية
# California Measure of Mental Motivation

| ت | العبارة | موافق بشدة | موافق إلى حد ما | غير موافق إلى حد ما | غير موافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | اتطلع لتعلم أشياء لا تتطلب تحدياً | | | | |
| 2 | قبل أن أبدأ ، فإنني أحاول دائماً توقع نتائج أفعالي | | | | |
| 3 | مشكلتي أنني أتوقف عن الاشياء بسرعة | | | | |
| 4 | أحب الاحجيات | | | | |
| 5 | استمتع في البحث في المشكلات | | | | |
| 6 | أكره التعامل مع أي شيئ معقد | | | | |
| 7 | إحدى خصالي القوية هي أنني دائماً متشوق للتعلم عن الأشياء المختلفة | | | | |
| 8 | اتمتع ببراعة توقع النتائج. | | | | |
| 9 | محاولة فهم المسائل المعقدة متعة لي. | | | | |
| 10 | عندما أكون بحاجة لتعلم برنامج حاسوبي جديد لاتمام مشروع م فإنني أكون خائفاً. | | | | |
| 11 | أنا جيد في عمل الخطط المتعلقة بكيفية حل المشكلات. | | | | |
| 12 | أنا سريع في تحديد المشاكل المحتملة. | | | | |
| 13 | يستغرق حل المشكلات وقتاً طويلاً. | | | | |
| 14 | اتفوق في تحديد نماذج عامة لحل المشكلات. | | | | |
| 15 | مهارتي في الحاسوب محدودة في معالجة الكلمات. | | | | |
| 16 | كنت دائماً في المدرسة اتفوق على استاذي بخطوة واحدة ’لى الأقل عندما يعرض حلا لمشكلة ما. | | | | |
| 17 | أريد أن أتعلم كل شيء بإمكاني تعلمه ، لأنه يمكن أن يكون مفيداً يوماً ما. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 18 | إذا كان علي حل مشكلة ما ، فإنني أستبعد الاشياء الاخرى من ذهني. | | | | |
| 19 | أنا سريع في معرفة كيفية انتظام أجزاء المشكلة مع بعضها بعضاً. | | | | |
| 20 | يعتقد الناس أن ني أؤجل الاشياء كثيراً عندما أكون على وشك اتخاذ قرارات. | | | | |
| 21 | يزعجني تعلم معلومات حاسوبية جديدة. | | | | |
| 22 | عند الضرورة ، استطيع أن أتي بحل مبتكر. | | | | |
| 23 | يسهل عليّ الاتيان بالبدائل. | | | | |
| 24 | أنا فخور بأنني دائماً أتي بحلول إبداعية للمشكلات. | | | | |
| 25 | أنا اذكى بكثير من معظم الناس. | | | | |
| 26 | استطيع أ، أتصور الحل قبل الانتهاء منه. | | | | |
| 27 | اتفوق في العصف الذهني لتوليد حلول ممكنة للمشكلات. | | | | |
| 28 | بغض النظر عن الموضوع ، أنا دائم اتشوق لمزيد من المعرفة. | | | | |
| 29 | لا استطيع أن أكون نزيهاً تجاه جميع الافكار إذا كانت فكرتي واحدة منها. | | | | |
| 30 | أنا أعرف ما أفكر فيه،لا لذلك لماذا يتوجبعلي الأخذ بعين الاعتبار الفرص المتاحة. | | | | |
| 31 | أجد صعوبة أحياناً في معرفة أين تكمن المشكلة. | | | | |
| 32 | في الماضي كنت استمتع بمتابعة المنتجات الحاسوبية الجديدة. | | | | |
| 33 | التفكير فيما يعتقده الآخرون يعني أنك لا تستطيع التفكير تفكيراً مستقلاً. | | | | |
| 34 | أستطيع أن أتعلم أكثر بكثير مما أعرفه الأن | | | | |
| 35 | دائماً أكمل عملي في الوقت المحدد. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 36 | هناك العديد من الاسئلة المرعبة التي ينبغي طرحها. | | | | |
| 37 | مضار الانترنت أكثر من منافعها. | | | | |
| 38 | انا معروف بأنني منظم عندما انهمك في مشكلة ما. | | | | |
| 39 | أجد أن الانترنت أداة مفيدة للبحث. | | | | |
| 40 | من السهل علي تنظيم أفكاري. | | | | |
| 41 | استطيع أن أتحدث عن مشكلاتي لسلعات وساعات دون حل أي منها. | | | | |
| 42 | التفكير في وجهات النظر مضيعة للوقت. | | | | |
| 43 | أجد صعوبة في التعامل مع المشكلات التي يبدو أن لها أكثر من حل. | | | | |
| 44 | عندما أكون منهمكاً في حل المشكلة، اتخيل الحل ليساعدني كي أكونفي المسار الصحيح. | | | | |
| 45 | أستغرق وقتاً طويلاً للتفكير في الخيارات المختلفة. | | | | |
| 46 | أحب تعلم أشياء جديدة. | | | | |
| 47 | ليس مهماً الاستمرار في محاولة حل مشكلات صعبة. | | | | |
| 48 | أريد أن أعرف المزيد عن كيفية عمل الحاسوب. | | | | |
| 49 | أفضل الأسباب لشيء ما هو ما أشعر به أنذاك. | | | | |
| 50 | أتي بحلول للمشكلات تتسم بالابداع. | | | | |
| 51 | أعاني من مشكلات التركيز في العمل. | | | | |
| 52 | آخرون لهم الحق في آرائهم، لكنني لست بحاجة لسماعهم. | | | | |
| 53 | أنظر فقط للحقائق التي تدعم معتقداتي ، ولا أنظر للحقائق التي تتعارض معها. | | | | |
| 54 | عندما اواجه بقرار كبير، أحصل أولاً على المعلومات التي يمكنني الحصول عليها. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **55** | أفضل أن اكتشف وأتعلم بنفسي برامج حاسوبية جديدة وفي أوقات فراغي. | | | | |
| **56** | الحصول على فكرة واضحة عن مشكلة ما هو أول شيء أفعله | | | | |
| **57** | اذا خيرت فإنني اختار نشاطاً يتسم بالتحدي عن نشاط أسهل. | | | | |
| **58** | غالباً ما أجد صعوبة في أنجاز ما أعمل عليه. | | | | |
| **59** | استطيع حل معظم الألغاز التي أواجهها. | | | | |
| **60** | من السهل عليّ أن أبقى مركزاً عند مواجهة مشكلة ما. | | | | |
| **61** | أنا حقيقة استمتع بمحاولة فهم كيف تعمل الأشياء. | | | | |
| **62** | لست بحاجة لأن تكون متفتح الذهن عندما يكون الامرمتعلقاً بالأشياء إما صح أو خطأ. | | | | |
| **63** | يجب الل أتعامل مع المشكلات التي وجد لها الأخرون حلاً. | | | | |
| **64** | أجد من الضروري أن أحصل على التكنولوجيا الحالية والحديثة. | | | | |
| **65** | عندما أحتاج أن أحل مشكلة ، لإنني أواجه صعوبة في معرفة من أين أبدأ. | | | | |
| **66** | أحاول دائماً أن أفهم المسألة قبل محاولتي الإجابة عنها. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 67 | تعلم أشياء جديدة تجعل حياتي كلها متعة. | | | | |
| 68 | أحافظ على عملي منظماً. | | | | |
| 69 | قبل الوصول إلى نتيجة، سوف أجمع معلومات كثيرة قدر الامكان. | | | | |
| 70 | لديّ مشكلة في صنع القرارات. | | | | |
| 71 | أقرأ عن مجلات حاسوبية، أو مجلات تكنولوجية. | | | | |
| 72 | المشكلات السهلة أقل متعة من مشكلات التحدي. | | | | |