الإسهام النسبي لمكونات نموذج الميوزيك للدافعية وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالإبداع الانفعالي لدى طلبة كلية التربية

The Relative Contribution for Music Model of Academic Motivation Components and some of demographic Variables in Predicting Emotional Creativity among Faculty of Education Students

إعداد

إيفون فؤاد يونان

قسم علم النفس التربوي

كلية التربية ـ جامعة الفيوم

أ.د/مصطفى حفيضة سليمان

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث

كلية التربية ـ جامعة الفيوم

أ.م.د/ هناء عزت محمد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية ـ جامعة الفيوم

د/ أسماء حمزة محمد

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الفيوم

ملخص البحث:

هدف البحث إلى استكشاف الفروق في الإبداع الانفعالي وفقاً للنوع (ذكور- إناث) والتخصص الدراسي (علمي- أدبي)، واستكشاف القدرة التنبؤية لمكونات الدافعية الأكاديمية (وفقاً لنموذج ميوزيك والمكونة من والتمكين، والفائدة، وإمكانية النجاح، والاهتمام، والرعاية) وبعض المتغيرات الديموجرافية بالإبداع الانفعالي. اشتملت عينة البحث الأساسية على (٢٧٧) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الفيوم، بواقع (٢٢٦) طالبة، (٥١) طالباً، بمتوسط عمري(٢٠,٣٦) وانحراف معياري (٠,٥٧)، واستخدمت الباحثة مقياس الإبداع الانفعالي من إعداد الباحثة، واستبانة ميوزيك

للدافعية الأكاديمية من إعداد Jones& Skaggs(2012) ترجمة وتقنين Mohamed & Soliman(2013) بمشاركة صاحب المقياسJones.

وتوصل البحث إلى: عدم وجود فروق دالة إحصائية في الإبداع الانفعالي تعزى لمتغير النوع، ووجود فروق دالة إحصائية بين مجموعتي التخصصات العلمية والأدبية في الإبداع الانفعالي لصالح مجموعة التخصص الأدبي. كما توصلت نتائج البحث إلى قدرة مكونات الدافعية وفقاً لنموذج ميوزيك والمكونة من(التمكين، والفائدة، وإمكانية النجاح، والاهتمام، والرعاية) على التنبؤ بالإبداع الانفعالي تنبؤاً دالاً إحصائياً لدى عينة البحث الحالية.

الكلمات المفتاحية: نموذج ميوزيك– الدافعية الأكاديمية – الإبداع الانفعالي.

Abstract

The aim of the research is to explore the differences in emotional creativity according to gender (male - female) and academic specialization (scientific - literary), and to explore the predictive ability of the components of academic motivation (according to the music model consisting of empowerment, usefulness, success possibility, interest, and caring) and some demographic variables of emotional creativity. The basic research sample included (277) male and female students from the third-year students at the Faculty of Education, Fayoum University. The sample included (226) female students and (51) male students, with an average age of (20.36) and a standard deviation (0.57). The study relied on the emotional creativity measure prepared by the researcher, the Music Motivation questionnaire by Jones & Skaggs (2012), translated by Mohamed & Soliman (2013) in

collaboration with Jones.

The research found that while there are no statistically significant differences in emotional creativity due to the gender variable, there are statistically significant differences between the two groups of scientific and literary specializations in emotional creativity in favor of the literary specialization group. The results of the research also show the ability of the motivation components of the music model (consisting of: empowerment, usefulness, success possibility, interest and caring) to present a statistically significant prediction of emotional creativity of

the current research sample.

Key words

Music Model, academic motivation, emotional creativity

مقدمة البحث:

اهتم علماء النفس في الآونة الأخيرة بالتركيز على الجانب الوجداني، حيث تؤدي الانفعالات دوراً مهماً في تفسير لماذا يبدو السلوك الإنساني على ما هو عليه في الواقع.

وبدأت الأبحاث تشير أن النجاح الأكاديمي لا يرتبط بالقدرات المعرفية فقط، بل بالجوانب الوجدانية، بدرجة قد تفوق الجوانب العقلية، وأن الذكاء، كما يقاس بمعامل الذكاء، لا يمكنه بمفرده التنبؤ بالنجاح الأكاديمي.(Singh& Sinha, 2013) [1]

ومن بين المتغيرات الوجدانية خاصة التي ترتبط بالنجاح الأكاديمي ما يطلق عليه الإبداع الانفعاليEmotional Creativity؛ ذلك المفهوم الذي يعبر عن القدرة على التعبير عن الانفعالات بصدقhonesty وبطريقة متفردة unique ومؤثرة أو فعالة effective لتلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية في المواقف الاجتماعية. (Gutbezahi & Averill, 1996 as cited in: Fuchs, Kumar, &Porter, 2007)

ونظراً لأهمية مفهوم الإبداع الانفعالي بدأ الاهتمام بالكشف عن المتغيرات المنبئة به؛ ومن المتغيرات التي أشارت إليها البحوث هي الدافعية الأكاديمية من منظور ميوزيك؛ ذلك النموذج الذى يعبر عن الدافعية في شكل عدد من المكونات المرتبطة بسياق التعلم أو بقاعة الدراسة، حيث طور Jones(2009) نموذجاً في الدافعية الأكاديمية يركز على الجوانب الانفعالية والذي عربه للبيئة المصرية Mohamed & Soliman(2013) بمشاركة صاحب المقياس Jones(2012) ، حيث يتكون هذا النموذج من خمسة مكونات دافعية، تؤكد أهمية الانفعالات، وهي: مكون التمكين(توليد انفعالات إيجابية حول الذات)، ومكون الاهتمام (توليد انفعالات إيجابية حول موضوع الدراسة)، ومكون إمكانية النجاح (توليد انفعالات إيجابية حول الذات)، ومكون الفائدة (توليد انفعالات إيجابية تجاه المستقبل)، ومكون الرعاية (توليد انفعالات إيجابية بين المعلم والطلاب، والطلاب وبعضهم البعض).

1 اتبعت الباحثة في كتابة المراجع في متن الرسالة وقائمة المراجع أسلوب APA6.

مما سبق يتضح أن بيئة التعلم الإيجابية القائمة على الانفعالات الإيجابية هي بيئة محفزة للطلاب تجعلهم مبدعين انفعالياً، وقد يستدل من ذلك استخدام المعلم لمكونات نموذج ميوزيك قد تؤثر في توليد انفعالات إيجابية داخل الفصل الدراسي تولد بدورها دافعية داخلية المنشأ تجعل الطلاب يبدعون انفعالياً وعقلياً.

وأشارت نتائج بحث Roeser, Eccles,& Sameroff (1998) إلى وجود علاقة تبادلية بين الدافعية المدرسية والأداء الانفعالي الإيجابي، كما أن إدراكات المراهقين لبيئة التعلم المدرسية مثل (دعم الكفاءة"إمكانية النجاح أو فعالية الذات"، والحكم الذاتي" التمكين"، ونوعية العلاقات مع المدرسين "الرعاية") تنبأت بالدافعية والإنجاز والأداء الانفعالي.

ودعمت نتائج بحث Moltafet, Sadati Firoozabadi, & Pour-Raisi (2018) هذه النتائج وأشارت إلى أن الاحتياجات النفسية الأساسية مثل(الحكم الذاتي، والكفاءة) تؤدي دور الوسيط المؤثر في الإبداع الانفعالي.

كما أشار بحث Averill (1999b) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات العامة، وبحث Ghorbani, Kazemi, Shafaghi, & Massah (2012) الذى توصل إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فعالية الذات والإبداع الانفعالي، وأن فعالية الذات تنبأت بالصدق honesty أحد مكونات الإبداع الانفعالي.

وفي الإطار ذاته، توصلت نتائج بحث ريهام زغلول(٢٠١٦) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات طلاب الجامعة على مقياس الإبداع الانفعالي ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات، وإمكانية التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال فعالية الذات.

ودعمت هذه النتائج نتائج بحث نهلة عبد الهادي (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الإبداع الانفعالي والتوجه نحو الحياه الذى يشمل (النجاح والفشل في أداء المهمات، وتوقع الأحداث، وفعالية الذات).

ويتضح من بحوث (Roeser et al.,1998; Averill,1999b; Ghorbani et al. 2012; Moltafet et al., 2018 ؛ ريهام زغلول،٢٠١٦؛ نهلة عبد الهادي،٢٠١٧) ثمة علاقة بين بعض مكونات نموذج الميوزيك للدافعية الأكاديمية والإبداع الانفعالي. لذا يتوقع أن تتنبأ مكونات الدافعية وفقاً لنموذج ميوزيك بالإبداع الانفعالي وهذا ما يحاول البحث الحالي تناوله.

وفيما يتعلق بدراسة أثر متغيرات النوع والتخصص في الإبداع الانفعالي، تناقضت نتائج البحوث السابقة حول تأثير كل من النوع والتخصص الدراسي في الإبداع الانفعالي، حيث أشارت نتائج بعض البحوث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي لصالح الإناث مثل بحوث(Averill & Thomas-Knowles,1991 ؛Averill,1999b ؛ أبو زيد سعيد، ٢٠٠٨؛ إبراهيم إبراهيم أحمد، ٢٠٠٨؛ ناصر عبد العزيز العسعوسي، ومحمد محمد المغربي،٢٠٠٩؛ سامح سعادة،٢٠١٢؛ محمد رزق البحيري،٢٠١٢؛ حسني زكريا النجار،٢٠١٤؛ راهبة عباس العادلي، وأشواق صبر ناصر،٢٠١٧؛ نهلة عبد الهادي،٢٠١٧).في حين أشار بحث محمد أبو راسين (٢٠١٥) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي لصالح الذكور، بينما أشارت بحوث أخرى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي مثل بحوث(محمد علي مصطفى،٢٠٠٣؛ عواطف حسين،٢٠٠٧؛ عادل خضر،٢٠١٠؛ بشرى خطاب عمر، وربيعة مانع زيدان،٢٠١٤؛ عبده علي عبده سليمان،٢٠١٧).

وفي الإطار ذاته، تناقضت نتائج البحوث السابقة حول تأثير التخصص الدراسي في الإبداع الانفعالي، حيث أشارت نتائج بعض البحوث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصص العلمي والأدبي في الإبداع الانفعالي لصالح التخصص الأدبي مثل بحوث (محمد علي مصطفى،٢٠٠٣؛ حسني زكريا النجار،٢٠١٤؛ نهلة عبد الهادي،٢٠١٧)، بينما أشارت بحوث أخرى إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص العلمي (علمي- أدبى) في درجة الإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأقسام العلمية والأدبية في الإبداع الانفعالي مثل بحوث (عواطف

حسين،٢٠٠٧؛ بشرى خطاب عمر، وربيعة مانع زيدان،٢٠١٤؛ محمد أبو راسين،٢٠١٥؛ عبده علي عبده سليمان،٢٠١٧). ونظراً لاختلاف النتائج حول تأثير كل من النوع والتخصص في الإبداع الانفعالي ستحاول الباحثة الكشف عن تأثير كل من النوع والتخصص في الإبداع الانفعالي.

مشكلة البحث:

في ضوء البحوث السابقة التي أشارت إلى وجود علاقة بين بعض مكونات نموذج الميوزيك للدافعية الأكاديمية والإبداع الانفعالي، سعى هذا البحث إلى التعرف على مكونات نموذج الميوزيك للدافعية الأكاديمية المنبئة بالإبداع الانفعالي لدى طلبة كلية التربية، وإلى أي مدى تسهم مكونات نموذج الميوزيك في التنبؤ بالإبداع الانفعالي. كما اتضح أن البحوث اختلفت حول تأثير كل من النوع والتخصص في الإبداع الانفعالي، لذا يحاول هذا البحث الكشف عن الفروق في الإبداع الانفعالي وفقاً للنوع والتخصص الدراسي. وفي حدود علم الباحثة خلت البحوث الأجنبية والعربية من وجود بحث تناول العلاقة بين مكونات الدافعية وفقاً لنموذج ميوزيك والإبداع الانفعالي، وتحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما الإسهام النسبي لمكونات نموذج الميوزيك للدافعية الأكاديمية(التمكين، والفائدة، وإمكانية والنجاح، والاهتمام، والرعاية) وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالإبداع الانفعالي لدى طلبة كلية التربية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة على النحو الآتي:

١- هل يختلف الإبداع الانفعالي باختلاف النوع لدى عينة البحث الحالية؟

٢- هل يختلف الإبداع الانفعالي باختلاف التخصص الدراسي لدى عينة البحث الحالية؟

٣- ما الإسهام النسبي لمكونات نموذج الميوزيك للدافعية الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالإبداع الانفعالي لدى عينة البحث الحالية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١- استكشاف الفروق في الإبداع الانفعالي وفقاً للنوع (ذكور- إناث).

٢- استكشاف الفروق في الإبداع الانفعالي وفقاً للتخصص الدراسي (علمي- أدبي).

٣- استكشاف القدرة التنبؤية لمكونات الدافعية الأكاديمية (وفقاً لنموذج ميوزيك والمكونة من التمكين، والفائدة، وإمكانية النجاح، والاهتمام، والرعاية) وبعض المتغيرات الديموجرافية بالإبداع الانفعالي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية البحث من اهتمامه بدراسة مجال جديد للبحوث المعرفية، وهو نموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية والذى قد يؤدي دوراً مهماً في التنبؤ بالإبداع الانفعالي، ويعمل على انخراط الطلاب في التعلم، وبالتالي زيادة الإنجاز الأكاديمي هذا من جانب. ومن جانب آخر، قد يسهم البحث في إثراء التأصيل النظري للإبداع الانفعالي ونموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية، علاوة على إثراء التأصيل النظري للعلاقات المفترضة بين مكونات الدافعية وفقاً لنموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية والإبداع الانفعالي.

الأهمية العملية:

قد يفيد في إعداد برامج تدريبية تعمل على تنمية وتحسن مستوى الإبداع الانفعالي من خلال تحسين مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. وكذا يمكن الاستفادة من أدوات القياس التي استخدمتها الباحثة في تشخيص كل من مكونات الدافعية وفقاً لنموذج ميوزيك والإبداع الانفعالي.

حدود البحث: تحدد هذا البحث بما يأتي:

الحدود المكانية: كلية التربية جامعة الفيوم.

الحدود الزمنية: العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩.

الحدود البشرية: عينة من طلبة وطالبات كلية التربية من الفرقة الثانية والثالثة والرابعة.

مصطلحات البحث:

الدافعية الأكاديمية في ضوء نموذج ميوزيك: Academic Motivation

يشير Schunk, Pintrich, &Meece (2008) إلى الدافعية الأكاديمية بأنها: "عملية تستنتج من الأفعال الدالة عليها، مثل اختيار مهام معينة، ومقدار الجهد المبذول، والمثابرة، وتستنتج أيضاً من تقارير الطلاب اللفظية" مثل "أحب مقرراً ما" Schunk, Pintrich, &Meece, 2008) في مصطفى حفيضة، وهناء عزت، ٢٠١٣، ص٨).

نموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية:Music Model of Academic Motivation

يتكون نموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية من خمسة مكونات دافعية، تم استخلاصها من البحث والنظرية باعتبارها عناصر حاسمة لانخراط الطلاب في البيئة الأكاديمية ويجب أن يأخذها المعلم في اعتباره عند تصميم المقرر، وهى: التمكين، والفائدة، وإمكانية النجاح، والاهتمام، والرعاية. وقد اشتق اسم النموذج " ميوزيك " من الحرف الثاني لمكون التمكين، والأحرف الأولى لمكونات الفائدة، وإمكانية النجاح، والاهتمام، والرعاية. (مصطفى حفيضة، وهناء عزت، ٢٠١٣).

١- التمكين Empowerment:

يشير مكون التمكين إلى إدراك الطلاب لمقدار سيطرتهم على عملية تعلمهم، ويعتمد على صعوبة المقرر، وقدرة الطلاب، وخبراتهم السابقة المرتبطة بالمقرر أو المحتوى (Jones, 2009).

٢- الفائدة Usefulness:

يشير مكون الفائدة إلى إدراك الطلاب بأن المقرر الدراسي (أنشطة ومهام وقراءات المقرر) ذو فائدة أو صلة بأهدافهم القصيرة أو الطويلة المدى، وأن المحتوى ذو فائدة لهم.(Jones,Osborne,Paretti, & Matusovich,2012)

٣- إمكانية النجاح Success:

يشير مكون إمكانية النجاح إلى الإدراك الذاتي للكفاءة أو فعالية الذات أو توقع النجاح، ويشير إلى إدراك الطالب لإمكانية النجاح في مقرر ما لو امتلك المعارف والمهارات اللازمة وبذل الجهد المطلوب (Jones, 2009).

٤- الاهتمام Interest:

يُعرف الاهتمام بأنه: حالة نفسية تتكون من مكون عاطفي أو وجداني (انفعالات إيجابية)، ومكون معرفي وهو التركيز والذي يظهر في المشاركة والاندماج، علاوة على الاستمتاع بالمشاركة في أداء عملية معرفية ما.(Schraw& Lehman, 2001; Jones, 2009)

٥- الرعاية Caring:

يشير مكون الرعاية إلى إدراك الطلاب لاهتمام المعلم بهم ورعايته لهم، بما يعينهم على تحقيق أهدافهم والاهتمام بتعلمهم، وسعادتهم (Jones, 2009). Wellbeing

الإبداع الانفعالي: Emotional Creativity

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: "وعي الفرد بانفعالاته الذاتية وخبراته الانفعالية السابقة، والتعبير عنها بصدق وتفرد وفعالية؛ مما يوجه تفكيره لإنتاج مخرج انفعالي مميز".

وتعرف أبعاده على النحو الآتي:

١- **الوعى الذاتي بالانفعالاتSelf-awareness of emotions:** هو" قدرة الفرد على فهم انفعالاته، كما يعبر عنه إجرائياً بقدرته على وصف انفعالاته ومشاعره في موقف معين".

٢- **الصدق الانفعالي Emotional Authenticity:** وهو " قدرة الفرد على إصدار استجابة مناسبة ومتسقة مع الانفعال في مقابل تزييف الانفعالات، وهو إظهار انفعالات مخالفة لمشاعر الفرد".

٣- **الأصالة (الجدة) الانفعالية Emotional Novelty:** وهى" قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته بطريقة مختلفة وغير مألوفة".

٤- **الفعالية الانفعاليةEmotional Effectiveness:** وهى" قدرة الفرد على إصدار استجابات انفعالية مناسبة للموقف الانفعالي وذات فائدة له ولمن حوله بما يحقق أهدافه، ويرشده إلى اتخاذ القرار المناسب للموقف الانفعالي".

الإطار النظري والبحوث السابقة:

أولاً: نموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية: Music Model of Academic Motivation

١- نموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية:

طور Jones(2009,2010) نموذجاً للدافعية الأكاديمية، وأسماه نموذج ميوزيك في الدافعية الأكاديمية، من خلال تحليل وتقييم نظريات وأبحاث الدافعية في مجالات التربية وعلم النفس، ونتيجة لذلك، فإن هذا النموذج لا يتكون من بنيات أو مكونات دافعية جديدة، ولكنه يدمج أو يجمع بين مكونات الدافعية الموجودة، التي تعد مهمة للمعلمين في البيئة التربوية لتحفيز الطلاب (Jones, 2010a).

ويتكون نموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية من خمسة مكونات دافعية يجب أن يأخذها المعلم في اعتباره عند تصميم المقرر، وهى: التمكين، والفائدة، وإمكانية النجاح، والاهتمام، والرعاية. وقد اشتق اسم النموذج " ميوزيك " MUSIC من الحرف الثاني لمكون التمكين، والأحرف الأولى لمكونات الفائدة، وإمكانية النجاح، والاهتمام، والرعاية. ويستند هذا النموذج إلى إطار نظري معرفي اجتماعي يحدد أن للطلاب حاجات نفسية، وأن خصائص البيئة الاجتماعية التي يوجدون فيها توثر في كيفية تلبية هذه الحاجات وإشباعها، وكيف يؤثر إشباع هذه الحاجات في مدركاتهم وسلوكياتهم (مصطفى حفيضة، وهناء عزت، ٢٠١٣).

٢- مكونات نموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية:

أ- **التمكين EMpowerment:** يشير مكون التمكين إلى إدراك الطلاب لمقدار سيطرتهم على عملية تعلمهم، وتفاعلهم مع بيئتهم التعليمية، ولا يعنى التمكين فيما إذا كان يعتقد المعلم بأنه يعطى لطلابه السيطرة بل إلى ما يدركه الطلاب بأن لديهم السيطرة على بعض جوانب تعلمهم، ويختلف مقدار السيطرة والتمكين الذي يحتاج إليه الطلاب لكى يتم تحفيزهم من طالب لطالب آخر، ويعتمد على عدد من المتغيرات تتضمن: صعوبة المقرر، وقدرة الطلاب، وخبراتهم السابقة المرتبطة بالمقرر أو المحتوى. (Jones, Waston, Rakes, & Akalin, 2012; Jones, 2009)

ويمكن للمعلمين تمكين طلابهم من خلال دعم حكمهم الذاتي، من خلال تزويدهم بالخيارات ذات المعنى، والسماح لهم باتخاذ القرارات حول عملية تعلمهم، مثل: اختيار موضوعات المقرر، واختيار طرق التقييم، واختيار الأنشطة وموضوعات المشاريع، واختيار المواد التي يمكن استخدامها، واختيار الاستراتيجيات التي يمكن تنفيذها، واختيار مجموعات العمل، وإعطاء الطلاب بعض السيطرة في تنفيذ أو تطوير أنشطة الفصل، وتوفير الفرص للطلاب للتعبير عن أرائهم والاستماع إليهم بحرص، وأخذ هذه الآراء في الاعتبار، وتوفير منطق للقواعد والتعليمات.(Jones et al., 2012; Jones, 2009).

وأشارت نتائج بحث Kaufman& Dodge(2008) إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للتمكين وأهداف التمكن في الانتماء والفائدة؛ بمعنى أن يرتبط التمكين بإدراك فائدة المقرر والانتماء للمعلم. وبحث مصطفى حفيضة، وهناء عزت (٢٠١٣) الذى توصل إلى وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً لشعور الطلاب بالتمكين في توقع الطلاب للنجاح في المقرر، واهتمام الطلاب بالمقرر، والتوافق الأكاديمي، كما أن هناك تأثيراً غير مباشر موجب دال إحصائياً للتمكين في إدراك الطلاب لمنفعة المقرر(الفائدة) عبر توقع النجاح والاهتمام، وفي الجهد الذي يبذلونه للتعلم من خلال متغيرات توقع النجاح، والاهتمام، وإدراك المنفعة.

وفي الإطار ذاته، أشار بحث Jones et al. (2012) إلى أن مكونات نموذج الميوزيك قد ارتبطت بمسارات موجبة بالتوحد مع المهنة، وبإدراك نفعية المهنة، وبالانتماء للبرنامج، وبتوقع النجاح في البرنامج، وارتباط مكون التمكين بمسارات مباشرة بالجهد المبذول، واتفق مع ذلك نتائج بحث Snyder(2015) الذي توصل إلى أن كل مكونات نموذج الميوزيك ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالتوحد الأكاديمي.

كما توصل بحث Jones& Carter(2019) إلى أن إدراك الطلاب للتمكين يؤثر بمسار مباشر إيجابي في انخراطهم، الذى يؤثر في تعلمهم في المقرر.

ب- الفائدة Usefulness: يشير مكون الفائدة إلى إدراك الطلاب بأن المقرر الدراسي (أنشطة ومهام وقراءات المقرر) ذو فائدة لحياتهم المستقبلية أو ذو صلة بأهدافهم القصيرة أو الطويلة المدى وأن المحتوى ذات فائدة للطلاب (Jones et al., 2012; Jones& Skaggs, 2012).

ويمكن دعم مكون الفائدة من خلال توضيح المعلم للطلاب كيفية ارتباط المواد وأنشطة المقرر باهتماماتهم، وأهدافهم، وحياتهم، وتزويدهم بالفرص للانخراط في الأنشطة التي توضح لهم كيفية ارتباط المواد بمهنتهم المستقبلية وفائدة المحتوى لمهنتهم المستقبلية، وأيضاً تزويدهم بالفرص للانخراط في الأنشطة التي توضح لهم فائدة المواد في العالم الحقيقي أو الواقعي.(Jones, 2009; Jones et al., 2012)

وأشارت نتائج بحث Cole et al. (2008) أن متغيرات قيمة المهمة (الفائدة، والأهمية) قد تنبأت تنبؤاً دالاً إحصائياً بجهد الطلاب المبذول في الامتحانات وبأدائهم في الامتحانات، كما توصلت نتائج بحث Walker &Greene(2009) إلى أن إدراك فائدة الأعمال الفصلية والفعالية الذاتية، والانتماء قد تنبأت بأهداف التمكن التي تعكس دافعية داخلية المنشأ، كما تتنبأ إدراك فائدة الأعمال الفصلية، والانتماء بالانخراط المعرفي.

ويتفق مع ذلك بحث Jones(2010) الذي توصل إلى أن مكونات نموذج ميوزيك ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بجهد الطلاب المبذول وتقييم المعلم الجامعي وتقييم المقرر.

وأشارت نتائج بحث مصطفى حفيضة، وهناء عزت (٢٠١٣) إلى جود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً لإدراك الطلاب لمنفعة المقرر(الفائدة) في الجهد المبذول للتعلم والتوافق الأكاديمي؛ بمعنى أن يرتبط مكون الفائدة بالجهد المبذول والتوافق الأكاديمي. كما توصل بحث Jones &Carter(2019) إلى أن إدراك الطلاب لفائدة المقرر يؤثر بمسار مباشر إيجابي في انخراطهم، الذى يؤثر في تعلمهم في المقرر.

ج- إمكانية النجاح Success: يشير مكون إمكانية النجاح إلى الإدراك الذاتي للكفاءة أو فعالية الذات أو توقع النجاح، ويشير إلى إدراك الطالب لإمكانية النجاح في مقرر ما لو امتلك المعارف والمهارات اللازمة وبذل الجهد المطلوب.(Jones, 2009)

وقد فسر Jones(2009) أهمية مكون إمكانية النجاح في تحفيز الطلاب على أساس أن إدراكهم لإمكانية نجاحهم يعمل كتغذية راجعة تسهم في تعديل مدركاتهم الذاتية لإمكاناتهم.

ويمكن للمعلمين تعزيز معتقدات الطلاب عن إمكانية النجاح من خلال تحديد توقعات واضحة وصريحة لأنشطة المقرر، وإعطاء تعليمات أو توجيهات واضحة ومفهومة لجميع المهام، وتوفير أنشطة التعلم التي تتحداهم، وتقسيم أنشطة المقرر الطويلة والمعقدة إلى أقسام يجد فيها الطالب تحدياً له، ولكن لا تطغى عليهم، وترتيب أنشطة التعلم أو خطوات داخل كل نشاط من خلال مستوى الصعوبة، بدءاً من الأسهل إلى الأصعب، وتوفير الواجبات والتقييمات للطلاب لتزويدهم بالتغذية الراجعة حول مستوى كفاءتهم خلال المقرر(Jones, 2009).

وتوصلت نتائج بحث(2001) .Chembers et al إلى وجود تأثير مباشر موجب لإمكانية النجاح في الأداء الأكاديمي والتوافق النفسي، كما توصلت نتائج بحث .Walker et al (2006) إلى أن إمكانية النجاح ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بالانتماء للمعلم والدافعية الداخلية، وأن متغيرات إمكانية النجاح، والانتماء للمعلم، والدافعية الداخلية قد تنبأت بالانخراط المعرفي تنبأ دالاً موجباً.

وفي الإطار ذاته، توصل بحث Walker& Greene(2009) أن إدراك فائدة الأعمال الفصلية وإمكانية النجاح، والانتماء قد تنبأت بأهداف التمكن التي تعكس دافعية داخلية المنشأ، وأشار بحث Jones, Paretti, Hein, & Knott (2010) أن إدراك إمكانية النجاح يرتبط بمسار إيجابي بالإنجاز الأكاديمي.

وأشارت نتائج بحث مصطفى حفيضة، وهناء عزت (٢٠١٣) إلى وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً لتوقع الطلاب النجاح في المقرر(إمكانية النجاح) في إدراك الطلاب لمنفعة المقرر(الفائدة) واهتمامهم بالمقرر، كما أن هناك تأثيراً غير مباشر موجب ودال إحصائياً لتوقع الطلاب للنجاح في الجهد الذي يبذلونه للتعلم من خلال الاهتمام بالمقرر، وإدراك منفعة المقرر، وفي التوافق الأكاديمي للطلاب عبر متغيرات إدراك منفعة المقرر، والجهد المبذول للتعلم، والاهتمام بالمقرر.

د- الاهتمام Interest: يُعرف الاهتمام بأنه: حالة نفسية تتكون من مكون عاطفي أو وجداني (انفعالات إيجابية) ، ومكون معرفي وهو التركيز والذي يظهر في المشاركة والاندماج، علاوة على الاستمتاع بالمشاركة في أداء عملية معرفية ما. (Schraw& Lehman, 2001 ;Jones, 2009)

ويميز Schraw& Lehman (2001) بين الاهتمام الموقفي Situational Interest الذي يشبه الفضول المعرفي وهو قيمة موقفية مؤقتة يتم استثارتها وتنشيطها من خلال البيئة والسياق temporary value, environmentally activated , and context والاهتمام الشخصي Personal Interest وهو قيمة شخصية يتم استثارتها داخلياً personal value, internally activated, and topic specific.

ويرى Jones(2009) أنه يمكن استثارة الاهتمام الموقفي من خلال تصميم أو جعل أنشطة المقرر والمحتوى مبنية على وترتبط بالخلفية المعرفية للطلاب واهتماماتهم؛ حيث يميل الطلاب إلى أن يكونوا أكثر اهتماماً بالأشياء التي يعرفون شيئاً عنها، واختيار أنشطة المقرر التي تولد الانفعالات؛ لأن الاهتمام يتكون من مكون عاطفي أو وجداني. كما يمكن استثارة الاهتمام الشخصي من خلال إظهار المعلم الاهتمام والحماس عند تدريس المقرر،

وإعطاء الفرصة للطلاب لطرح الأسئلة حول محتوى المقرر قبل وأثناء وبعد الصف، ودمج المكونات الأخرى لنموذج ميوزيك في التدريس.

وتوصلت نتائج بحث Cole et al. (2008) إلى أن متغيرات قيمة المهمة (الفائدة، والأهمية) قد تنبأت تنبؤاً دالاً إحصائياً بجهد الطلاب المبذول في الامتحانات وبأدائهم في الامتحانات، كما توصلت دراسة Jones et al. (2010) إلى أن الاهتمام بدراسة الهندسة وفائدة دراستها يتنبأ بالخطط المستقبلية للمهنة.

وفي السياق ذاته، أشارت نتائج بحث مصطفى حفيضة، وهناء عزت (٢٠١٣) إلى وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً لاهتمام الطلاب بالمقرر(الاهتمام) في إدراكهم لمنفعة المقرر (الفائدة)، كما أن هناك تأثيراً غير مباشر موجب ودال إحصائياً لاهتمام الطلاب بالمقرر في الجهد المبذول للتعلم عبر إدراك الطلاب لمنفعة المقرر، وفي التوافق الأكاديمي عبر إدراكهم لمنفعة المقرر، والجهد المبذول.

هـ- مكون الرعاية Caring: وهو المكون الأخير في نموذج ميوزيك، ويشير إلى" إدراك الطلاب لاهتمام المعلم بهم ورعايته لهم، بما يعينهم على تحقيق أهدافهم والاهتمام بتعلمهم، وسعادتهم "Well being (Jones, 2009).

وقد قسم Jones(2010a) مكون الرعاية إلى: رعاية أكاديمية Academic caring وهى إدراك الطلاب بأن المعلمين يهتمون بدرجة تحقيق الطلاب أهداف المقرر بنجاح أم لا. ورعاية شخصية Personal caring: وتشير إلى إدراك الطلاب بأن المعلمين يهتمون برفاهيتهم.

ويرى Jones(2009) أنه لدعم مكون الرعاية الأكاديمية يمكن المعلمين أن يظهروا أنهم يهتمون بتحقيق الطلاب أهداف المقرر بنجاح، من خلال إبداء القلق، والاهتمام بنجاح وفشل الطلاب، والاستماع إليهم، وتقدير أرائهم وأفكارهم، وتكريس الوقت والطاقة لمساعدة الطلاب. ولدعم مكون الرعاية الشخصية يمكن للمعلمين أن يظهروا للطلاب أنهم يهتمون برفاهيتهم، من خلال توفير التسهيلات المناسبة للطلاب الذين لديهم أحداث غير عادية في حياتهم الشخصية، وإظهار القلق بشأن حياة الطلاب والاهتمام بها، وتوفير أو تصميم

الأنشطة التي تعزز انخراطهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض، واستخدام التعلم التعاوني لجعلهم يعملون مع بعضهم البعض لتحقيق أهداف المقرر.

وتوصلت نتائج بحث Walker et al. (2006) إلى أن الانتماء للمعلم أو التوحد مع المعلم الجامعي يرتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بإمكانية النجاح والدافعية الداخلية، وأن متغيرات الانتماء للمعلم، والدافعية الداخلية، وإمكانية النجاح قد تنبأت بالانخراط المعرفي تنبأ دالاً موجباً. كما توصلت نتائج بحث Walker& Greene(2009) إلى أن الإحساس بالانتماء يرتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بإمكانية النجاح، وإدراك فائدة الأعمال الفصلية والانخراط المعرفي وأهداف التمكن. وتنبأ إدراك فائدة الأعمال الفصلية، والانتماء بالانخراط المعرفي، وأن إدراك فائدة الأعمال الفصلية وإمكانية النجاح، والانتماء قد تنبأت بأهداف التمكن التي تعكس دافعية داخلية المنشأ.

وفي السياق ذاته، أشارت نتائج بحث مصطفى حفيضة، وهناء عزت (٢٠١٣) إلى جود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للرعاية في إدراك الطلاب كفاءة المعلم الجامعي، ومستوى تمكينهم، وإمكانية نجاحهم، والاهتمام بالمقرر، ومنفعة المقرر (الفائدة)، والجهد المبذول، كما أن هناك تأثيراً موجباً غير مباشر دال إحصائياً للرعاية في التوافق الأكاديمي، من خلال متغيرات التمكين، والفائدة، وبذل الجهد، إمكانية النجاح، والاهتمام، وإدراك المنفعة.

ثانياً: الإبداع الانفعالي: Emotional Creativity

١- مفهوم الإبداع الانفعالي:

يعرف Averill & Nunley(1992,1999) الإبداع الانفعالي بأنه: التعبير الأصيل عن الذات (الأصالة "بمعنى الصدق")، بطرق جديدة ومتفردة (الجدة) بحيث يتم توسيع التأثير الشخصي في الآخرين (الفعالية) (Averill & Nunley, 1992, 1999 as cited in Sharma & Mathur, 2016; Zarenezhad, Reisy, Shojaei , Sasani, & Naeimian Monfared ,2013)

ومما يؤكد مكوني الفعالية والجدة في تعريف الإبداع الانفعالي تعريف Lim (1995) بأنه القدرة على الإحساس بمشاعر جديدة، والتعبير عنها بطريقة تعزز التطور الشخصي، والعلاقات مع الآخرين، والتي تدفع الفرد إلى تحقيق مزيد من الإنجازات الإبداعية، سواء في مجال الآداب والفنون أو في مجال التخصص.

ويتفق معهما تعريف كل من ((Gutbezahi & Averill (1996؛ وعادل خضر(٢٠١٠،٢٠٠٩)؛ وشيرين دسوقي(٢٠١٠)؛ وعلية عبد الرحمن محمد (٢٠١٤)؛ Frolova & Novoselova (2015) ؛ ومحمد أبو راسين(٢٠١٥)؛ وعبده علي عبده سليمان (٢٠١٧)) للإبداع الانفعالي بأنه: قدرة الفرد على أن يعبر عن انفعالاته بصدق honesty وبطريقة متفردة unique وفعالة effective في تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية في المواقف الاجتماعية.

وفي تعريف آخر لـ Averill(1999b) أضاف بعد الاستعداد لفهم الموقف الانفعالي واتفق معه في ذلك تعريف كل من: (محمد علي مصطفى (٢٠٠٣)؛ وأبو زيد سعيد (٢٠٠٨)؛ ومحمد رزق البحيري (٢٠١٢)؛ ورشا رجب عيد(٢٠١٥)) حيث عُرِّف بأنه استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به، والتعلم من الاستجابات الانفعالية السابقة الصادرة منه ومن الآخرين، والإبداع في التعبير الانفعالي، بإصدار استجابات انفعالية غير مألوفة، تتميز بالفاعلية والمهارة والصدق والأمانة.

وتستنتج الباحثة من جملة هذه التعريفات السابقة أن الإبداع الانفعالي هو التعبير عن الذات بصدق، وتفرد وفعالية وإصدار استجابات انفعالية غير مألوفة تتميز بالفعالية والمهارة والصدق مع استفادة الفرد من الخبرات الانفعالية السابقة، وكذلك الخبرات الانفعالية للآخرين.

٢- أبعاد الإبداع الانفعالي:

بالاطلاع على الأدبيات التي تناولت أبعاد الإبداع الانفعالي وجدت الباحثة فريقين من الباحثين، أحدهما ينظر للإبداع الانفعالي من ثلاثة أبعاد أمثال (Averill &Tomas-Knowles ,1991; Gutbezahl,1994; GutbezahI &Averill,1996; Averill,1999a; Averill et al., 2001; Averill, 2004; Sharma & Mathur, 2016 ؛ كريمان عويضة،٢٠٠٢) وهذه الأبعاد هي: الجدة، والفعالية، والصدق.

أما الفريق الثاني فقد أضاف بعداً رابعاً للإبداع الانفعالي، وهو الاستعداد أو التهيؤ الانفعالي ويمثل هذا الاتجاه بحوث كل من(Averill,1999b؛ إبراهيم إبراهيم أحمد،٢٠٠٨؛ أبو زيد سعيد، ٢٠٠٨؛ ناصر عبد العزيز العسعوسي، ومحمد محمد المغربي،٢٠٠٩؛ nezhdyan& abdi,2010 ؛ سامح سعادة،٢٠١٢؛ Soroa, Gorostiaga, Aritzeta & Balluerka,2015 ؛ رشا رجب عيد،٢٠١٥؛ صفاء علي أحمد عفيفي،٢٠١٦)، حيث توصل هذا الفريق من الباحثين، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، إلى أن الإبداع الانفعالي يتكون من أربعة أبعاد، هي: الاستعداد، والجدة، والفعالية، والصدق. حيث دمج بعض الباحثين بعدى الفعالية والصدق في بعد واحد، بينما اعتبرت بحوث أخرى بعدى الفعالية والصدق كأبعاد منفصلة عن بعضهما البعض.

وبناءً عليه، يمكن قياس الإبداع الانفعالي من خلال هذه الأبعاد الأربعة، وفيما يأتي تفصيل لهذه الأبعاد:

أ- الاستعداد الانفعاليEmotional Preparedness :

وهو "ميل الفرد للتفكير في والانتباه لانفعالاته وانفعالات الآخرين، ليحاول فهم الانفعالات، وليعمل على النمو الانفعالي كما يعمل على النمو العقلي" (إبراهيم إبراهيم أحمد، ٢٠٠٨، ص١٧).

ب- الجدة الانفعالية Emotional Novelty:

وتعنى أنه يجب أن تكون الاستجابة جديدة ومختلفة وغير مألوفة، والجدة هي الاختلاف عن المألوف، وتتحدد الجدة من خلال مقارنة استجابة الفرد باستجاباته الماضية (المعيار الشخصي)، أو مقارنة استجابة الفرد بالاستجابات السائدة في المجتمع (معيار المجتمع)، ومعيار المجتمع هو أكثر المعايير شيوعاً في الحكم على الاستجابة الإبداعية، حيث يعد الانفعال جديداً إذا كان يتضمن مشاعر/ انفعالات واستجابات جديدة؛ وهذه الاستجابة قد تكون جديدة بالنسبة للشخص الذى يمر بالانفعال، مثل: الإثارة الأولى للحب بالنسبة للمراهق، أو إذا كان يجمع بين انفعالات مألوفة بطريقة جديدة، مثل: الشعور بمزيج من الحب، والغضب، أو إذا كان يتضمن انفعالات مألوفة في موقف غير عادي، مثل: الشعور بالحب في موقف يثير الغضب أو الخوف.

ج- الفعالية الانفعالية Emotional effectiveness:

ويقصد بالفعالية أن الاستجابة الانفعالية يجب أن تكون ذات قيمة أو فائدة للفرد أو المجتمع. والفعالية مفهوم نسبى؛ فالاستجابة قد تكون فعالة في سياق أو موقف ما وغير فعالة في سياق أو موقف آخر، وقد تكون فعالة بالنسبة للفرد، وغير فعالة بالنسبة للمجموعة والعكس بالعكس، وقد تكون فعالة في المدى القريب، وضارة على المدى البعيد، والعكس صحيح، فبعض الإنجازات العلمية والأعمال الفنية لم يتم إدراك قيمتها إلا بعد فترة (جاليليو سجن بسبب اكتشافاته)، بالمثل فالإبداع الانفعالي قد يكون ضاراً للفرد أو للمجتمع في المدى القريب، وذا فعالية على المدى البعيد، لذا فإن فاعلية الاستجابة الانفعالية تتحدد من خلال تأثيراتها على المدى البعيد، وليس من خلال التأثيرات اللحظية للاستجابة (فرح أو حزن)، وبذلك، فإن معيار الفعالية وحده لا يكفى للحكم على الاستجابة بأنها إبداعية أم لا.

د- الصدق الانفعالي Emotional authenticity:

فالاستجابة الانفعالية الصادقة هى الاستجابة التي تتحدد بقدرة الفرد على التعبير عن ذاته، وليس مجرد إظهارها من أجل التوافق مع الظروف التي تتطلب أحياناً

من الفرد استجابات موقفية، قد لا يكون الفرد متأثراً بها بصورة حقيقية، وكل استجابة جديدة وغير مألوفة ليست بالضرورة صادقة، فالاستجابة الصادقة هي أن تعكس الاستجابة المبتكرة قيم الفرد ومعتقداته الخاصة عن العالم الخارجي(نحو المجتمع)، وتعبر بصدق عما يدور داخل الفرد.

ويتضح مما سبق، أن البحوث اختلفت في أبعاد الإبداع الانفعالي فمنها بحوث استندت إلى أبعاد (الجدة الانفعالية، والفعالية الانفعالية، والصدق الانفعالي) ومن هذه البحوث (Averill&Tomas-Knowles ,1991; Gutbezahl,1994; GutbezahI &Averill,1996; Averill,1999a; Averill et al., 2001; Averill, 2004; Sharma & Mathur,2016 ؛ كريمان عويضة،٢٠٠٢).

ومن ناحية أخرى استندت بعض البحوث إلى أبعاد (الاستعداد الانفعالي، والجدة الانفعالية، والفعالية الانفعالية، والصدق الانفعالي) ومن هذه البحوث (Averill,1999b ; nezhdyan & abdi,2010; Soroa et al.,2015) وبحوث (إبراهيم إبراهيم أحمد،٢٠٠٨؛ أبو زيد سعيد،٢٠٠٨؛ عادل خضر،٢٠٠٩؛ ناصر عبد العزيز العسعوسي، ومحمد محمد المغربي،٢٠٠٩ ؛ شيرين دسوقي،٢٠١٠ ؛ سامح سعادة،٢٠١٢؛ محمد رزق البحيري،٢٠١٢ ؛ رشا رجب عيد،٢٠١٥ ؛ صفاء علي أحمد عفيفي،٢٠١٦).

وتعرف الباحثة أبعاد الإبداع الانفعالي إجرائياً على النحو الآتي:

١- **الوعي الذاتي بالانفعالات:** هو" قدرة الفرد على فهم انفعالاته، كما يعبر عنه إجرائياً بقدرته على وصف انفعالاته ومشاعره في موقف معين".

٢- **الصدق الانفعالي:** وهو " قدرة الفرد على إصدار استجابة مناسبة ومتسقة مع الانفعال في مقابل تزييف الانفعالات، وهو إظهار انفعالات مخالفة لمشاعر الفرد".

٣- **الأصالة (الجدة) الانفعالية:** وهي" قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته بطريقة مختلفة وغير مألوفة".

٤- **الفعالية الانفعالية:** وهي " قدرة الفرد على إصدار استجابات انفعالية مناسبة للموقف الانفعالي وذات فائدة له ولمن حوله بما يحقق أهدافه، ويرشده إلى اتخاذ القرار المناسب للموقف الانفعالي".

٣- أهمية الانفعالات في الأنشطة الإبداعية:

أشار حسني زكريا النجار(٢٠١٤) إلى تحول النظرة للطبيعة الإنسانية مع نهاية القرن العشرين من تجاهل القوى والجوانب الانفعالية، التي ترى أنها تؤثر على سلوكياتنا في الحياة اليومية وتعوق العمليات المعرفية إلى الاهتمام بهذه الجوانب الوجدانية، باعتبارها وسيطاً وميسراً للأنشطة الابتكارية والعمليات المعرفية، فهناك تفاعل كبير بين المعرفة والوجدان، حيث أشارت العديد من النظريات والبحوث الحديثة إلى أهمية الانفعالات ودورها في الجانب المعرفي وتنشيط قدرات الفرد على التفكير والإبداع وحل المشكلات وتنظيم وتحليل المعلومات.

ويرى Larach(2009) أن العلاقة بين الانفعال والعملية الإبداعية يمكن النظر إليها من جانبين: أولهما: أن الحالات الانفعالية المختلفة إما أن تسهل أو تعوق العملية الإبداعية. وثانيهما: أن الحالات الانفعالية المختلفة تؤثر على الدافعية للإبداع وخاصة الدافعية الداخلية.

أولاً: اختلفت البحوث حول ما إذا كان المزاج الإيجابي أو السلبي يسهل العملية الإبداعية، كما أن هناك فروقاً بين مجالات الإبداع المختلفة، من حيث مدى تأثير المزاج الإيجابي والسلبي على العملية الإبداعية. وثانياً: أشارت بعض البحوث إلى أن الحالات الانفعالية المختلفة تؤثر على الدافعية للإبداع، وخاصة الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation، فقد أشارت الأبحاث أن الأفراد يؤدون أداءً إبداعياً أفضل عندما تكون اهتماماتهم الشخصية والشعور بالتحدي والمتعة والرضا الشخصي هي المحرك لسلوكياتهم الإبداعية؛ وبمعنى آخر، عندما تكون دوافعهم للإبداع استجابة لمحفزات الدافعية الداخلية في مقابل محفزات

الدافعية الخارجية، ويمكن القول: إن أكثر ما يعوق الإبداع هو الحالات الانفعالية التي تعوق الدافعية الداخلية.

ويميل الأشخاص إلى أن يكونوا أكثر إبداعاً عندما يكونون في مزاج إيجابي positive mood، فعندما تريد أن تشجع الإبداع لدى فرد يجب أن توفر له الحالة المزاجية الإيجابية، وبالرغم من ذلك فإن بعض الأفراد وفى بعض مراحل العملية الإبداعية قد يكون المزاج السلبى عاملاً مساعداً، وأن الاستعداد أو الميل للاكتئاب الإكلينيكي أكثر شيوعاً بين الكتاب والفنانين المبدعين من بين عامة الناس، وهذا ليس تناقضاً مع النقطة الأولى، حيث تميل الحلقات الإبداعية إلى أن تحدث عندما يرتفع الاكتئاب، ويدخل الشخص في حالة هوس طفيفة (Averill, 2011).

وفي السياق ذاته، يرى Lubart & Getz(1997) أن الانفعالات تلعب دوراً مهماً في فهم العمليات الإبداعية، حتى أن البعض أشار إليها على أنها تُعد من المتغيرات المفتاحية في دراسة الإبداع، وأن العمل الإبداعي يمكن أن يرتبط بالانفعالات بعدة طرق، منها: الابتهاج الانفعالي، والاستقرار الانفعالي. فالابتهاج الانفعالي قد يكون مرتبطاً بقدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه. أما الاستقرار الانفعالي فقد يكون مرتبطاً بقدرة الفرد على التحول في المزاج، فحالات المزاج الموجبة والسالبة قد تكون مصاحبة للعمل الإبداعي (Lubart & Getz,1997 في عبده علي عبده سليمان، ٢٠١٧، ص١٦).

وهذا ما أشار إليه بحث محمد رزق البحيري (٢٠١٢) الذي توصل، باستخدام تحليل المسار، إلى جود تأثير موجب مباشر وغير مباشر دال إحصائياً للسعادة في الإبداع الانفعالي. وبحث Sharma& Mathur(2016) الذي توصل إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الأمل والإبداع الانفعالي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الانفعالات الإيجابية والإبداع الانفعالي، وأن الانفعالات الإيجابية تتوسط العلاقة بين الأمل والإبداع الانفعالي.

في حين توصل بحث Averill (1999b) إلى مجموعة من الارتباطات بين أبعاد مقياس الإبداع الانفعالي، وأبعاد مقياس الخبرات المؤلمة (مثل خبرات الإصابة المرضية والفشل

أثناء الطفولة والمراهقة)؛ بمعنى أن الخبرات المؤلمة أو الصدمات المبكرة والمتاعب قد تهيئ الشخص أو تجعله ميالاً إلى الإبداع الانفعالي. وكذلك بحث حسام أحمد محمد أبو سيف(٢٠١٣) الذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين الرسم على الجدران وكل من الانفعالات السالبة والموجبة والخيال لدى المراهقين؛ حيث فسر ذلك في ضوء أن الانفعالات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدوافع، ومنها الدافع للرسم والفن(إبداع).

ومن ثم، فإن الانفعالات لها دور مهم في العملية الإبداعية، لا يقل أهمية عن الفكر أو العملية العقلية فهناك تفاعل وعلاقة حالة متبادلة بين المعرفة والوجدان، وإن كان تمييز كل جانب على حدة في المنتج النهائي للإبداع، وفقاً للعلاقة المتبادلة بينهما أمر صعب، ولكن يلتمس ذلك حينما توجد قصيدة لا يمكن كتابتها إلا أن الشاعر أُلهبت مشاعره وانفعالاته بحدث أو مشهد ما. وحينما توجد صورة مرسومة تحرك مشاعرنا فإنه في الإمكان إدراك أهمية الانفعالات في العملية الإبداعية بدءاً من الإنتاج، وختاماً ونهاية بتقييم العملية الإبداعية برمتها. ومن ثم فالخصائص النهائية للنتاج الإبداعي هي حصيلة المشاعر الداخلية للفرد (ريهام زغلول،٢٠١٦).

ثالثاً: المبررات النظرية للعلاقات المفترضة بين متغيرات البحث(مكونات نموذج الميوزيك للدافعية الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية والإبداع الانفعالي):

يرى كل من Low &Neson(2004) أن مهارات الإبداع الانفعالي تعد ذات أهمية في الإنجاز الدراسي والتفوق الجامعي، ولكن مستوى الدافعية والاهتمام الدراسي يؤدي دوراً في تحقيق الإبداع الانفعالي في مرحلة التعليم الجامعي (Low &Neson,2004 في عواطف حسين،٢٠٠٧، ص١٨٩).

فالدافعية لها تأثير إيجابي على أداء وسلوك الفرد وإتقان المهمات في حل المشكلات وفي التفكير الإبداعي، حيث يمتاز سلوك الفرد ذو الدافعية بالكفاءة، والإتقان، والإبداع، وتقدير الذات، فعندما يشعر الفرد بالميل الداخلي والرغبة في إتمام المهمات والرضا والتحدي للعمل، فإنه يشعر بأنه شخصاً أكثر إبداعاً(عبده علي عبده سليمان، ٢٠١٧، ص ص٨٥-٨٦).

كما أن رضا الفرد عن دراسته كأحد أبعاد دافع الإنجاز الأكاديمي يسهم في إحساس الفرد بذاته ورغبته في تحقيق النجاح، وهى مكونات تساعد على الاستقرار النفسي للفرد، وبالتالي إحساسه بالأمن النفسي وسط الجماعة التي يعمل معها، وتلك مؤشرات نفسية على التعامل بفاعلية مع الآخرين، وهى جوانب يتوقع منها أن تسهم في إبداع الفرد انفعالياً (عبده علي عبده سليمان، ٢٠١٧).

ويرى Sharma& Mathur(2016) أن الانفعالات الإيجابية تساعد على معالجة المعلومات الانفعالية بكفاءة ودقة؛ حيث إن الأشخاص ذوى الانفعالات الإيجابية العالية يتميزون بالنشاط والحماس والثقة؛ فالانفعالات الإيجابية تعزز الإبداع الانفعالي؛ لأنها تزيد من الميل إلى جمع المواد بطرق جديدة ورؤية العلاقة بين المثيرات المتباعدة.

وفي إطار العلاقة بين الدافعية الأكاديمية في ضوء نموذج ميوزيك والإبداع الانفعالي أجرى Roeser et al. (1998) بحثاً هدف إلى بحث العلاقة الطولية بين الدافعية المدرسية (وخاصة مفاهيم معتقدات الكفاءة والقيم) لدى طلاب المدرسة في مرحلة المراهقة المبكرة، والأداء الانفعالي، وتكونت عينة البحث من (١٠٤١) طالباً وطالبة من المراهقين وأولياء أمورهم، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة تبادلية بين الدافعية المدرسية والأداء الانفعالي الإيجابي، كما أن إدراكات المراهقين لبيئة التعلم المدرسية مثل(دعم الكفاءة، والحكم الذاتي، ونوعية العلاقات مع المدرسين) تتنبأ بالدافعية والإنجاز والأداء الانفعالي.

وأيضاً أجرى Averill (1999b) بحثاً هدف إلى بحث العلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة بقسم علم النفس. تكونت عينة البحث من(٩١) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات العامة.

كما أجرى محمد رزق البحيري (٢٠١٢) بحثاً هدف إلى تحديد النموذج البنائي لعلاقة الإبداع الانفعالي بكل من السعادة والتفكير الناقد والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. تكونت عينة البحث من (٦٣) طفلاً ذوى صعوبات تعلم اجتماعي. وباستخدام تحليل المسار، توصلت نتائج البحث إلى وجود تأثير

موجب مباشر وغير مباشر دال إحصائياً للمتغيرات المستقلة (السعادة والتفكير الناقد والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي) في الإبداع الانفعالي.

وفي الإطار ذاته، أجرى Ghorbani et al. (2012) بحثاً هدف إلى بحث العلاقة بين فعالية الذات والإبداع المعرفي والانفعالي لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية بنات في أصفهان، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات المدارس المتوسطة والثانوية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فعالية الذات والإبداع الانفعالي، وتنبؤ فعالية الذات بالصدق honesty أحد مكونات الإبداع الانفعالي.

وقامت ريهام زغلول(٢٠١٦) ببحث هدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال فعالية الذات. وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة بنها بكليتي الفنون التطبيقية والتربية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات، وإمكانية التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال فعالية الذات.

كما أجرى Sharma& Mathur(2016) بحثاً هدف إلى التعرف على العلاقة بين الأمل والإبداع الانفعالي، وكذلك العلاقة بين الإبداع الانفعالي والانفعالات الإيجابية مثل(الفرح والسعادة والاستمتاع واليقظة). تكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وتم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الأمل والإبداع الانفعالي، وبين الأمل والانفعالات الإيجابية، وبين الانفعالات الإيجابية والإبداع الانفعالي، وأن الانفعالات الإيجابية تتوسط العلاقة بين الأمل والإبداع الانفعالي.

وقامت نهلة عبد الهادي (٢٠١٧) ببحث هدف إلى معرفة العلاقة بين الإبداع الانفعالي والتوجه نحو الحياه لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٥٠٠) طالب وطالبة من جامعة القادسية، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين

الإبداع الانفعالي والتوجه نحو الحياه الذى يشمل(النجاح والفشل في أداء المهمات، وتوقع الأحداث، وفعالية الذات).

وفي السياق ذاته، أجرى Moltafet et al., (2018) بحثاً هدف إلى بحث العلاقة بين الأساليب الوالدية والإبداع الانفعالي، والتحقق من الدور الوسيط لتحقيق الاحتياجات النفسية الأساسية (الحكم الذاتي، والكفاءة) في هذه العلاقة، تكونت عينة البحث من (٣٧٥) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج البحث باستخدام تحليل المسار أن الاحتياجات النفسية الأساسية(الحكم الذاتي، والكفاءة) تؤدي دور الوسيط بين الأساليب الوالدية والإبداع الانفعالي.

وبعد عرض البحوث السابقة، تستنتج الباحثة أن مكونات نموذج الميوزيك، وهى (التمكين، وإمكانية النجاح الذى يماثل فعالية الذات أو الكفاءة، والرعاية الذى يماثل الانتماء) توثر إيجابياً في توليد دافعية داخلية المنشأ، التي تؤثر بدورها في الإبداع الانفعالي للطلاب، كما أن مكونات نموذج ميوزيك تؤثر في توليد انفعالات إيجابية داخل الفصل الدراسي، مثل: السعادة، والأمل، والتي تولد دافعية داخلية المنشأ تؤثر إيجابياً في الإبداع الانفعالي للطلاب.

وفيما يتعلق بدراسة أثر متغيرات النوع والتخصص في الإبداع الانفعالي، تناقضت نتائج البحوث السابقة حول تأثير كل من النوع والتخصص الدراسي في الإبداع الانفعالي، حيث أشارت نتائج بعض البحوث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي لصالح الإناث مثل بحوث(Averill & Thomas-Knowles,1991 Averill,1999b؛ ؛ أبو زيد سعيد الشويقى،٢٠٠٨؛ إبراهيم إبراهيم أحمد،٢٠٠٨ ؛ ناصر عبد العزيز العسعوسي، ومحمد محمد المغربي،٢٠٠٩؛ سامح سعادة،٢٠١٢؛ محمد رزق البحيري،٢٠١٢؛ حسني زكريا النجار،٢٠١٤؛ راهبة عباس العادلي، وأشواق صبر ناصر،٢٠١٧؛ نهلة عبد الهادي،٢٠١٧).في حين أشار بحث محمد أبو راسين (٢٠١٥) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي لصالح الذكور، بينما أشارت بحوث أخرى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في

الإبداع الانفعالي مثل بحوث (محمد على مصطفى،٢٠٠٣؛ عواطف حسين،٢٠٠٧؛ عادل خضر،٢٠١٠؛ بشرى خطاب عمر، وربيعة مانع زيدان،٢٠١٤؛ عبده على عبده سليمان،٢٠١٧).

وفي الإطار ذاته، تناقضت نتائج البحوث السابقة حول تأثير التخصص الدراسي في الإبداع الانفعالي، حيث أشارت نتائج بعض البحوث إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصص العلمي والأدبي في الإبداع الانفعالي لصالح التخصص الأدبي مثل بحوث (محمد على مصطفى،٢٠٠٣؛ حسني زكريا النجار،٢٠١٤؛ نهلة عبد الهادي،٢٠١٧)، بينما أشارت بحوث أخرى إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص العلمي (علمي- أدبى) في درجة الإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأقسام العلمية والأدبية في الإبداع الانفعالي مثل بحوث (عواطف حسين،٢٠٠٧؛ بشرى خطاب عمر، ربيعة مانع زيدان،٢٠١٤؛ محمد أبو راسين،٢٠١٥؛ عبده على عبده سليمان،٢٠١٧).

ويتضح مما سبق أن البحوث قد تعارضت مع بعضها البعض، فقد أشارت بعض البحوث إلى وجود تأثير لكل من النوع والتخصص في الإبداع الانفعالي، بينما أشارت بحوث أخرى إلى عدم وجود تأثير لكل من النوع والتخصص في الإبداع الانفعالي؛ لذا ستحاول الباحثة الكشف عن أثر كل من النوع والتخصص الدراسي في الإبداع الانفعالي، وإلى أي مدى تتنبأ مكونات نموذج الميوزيك للدافعية الأكاديمية بالإبداع الانفعالي لدى طلبة كلية التربية.

فروض البحث:

في ضوء نتائج البحوث السابقة وما تم عرضه في الإطار النظري فإنه يمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

١- لا يختلف الإبداع الانفعالي اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف النوع لدى عينة البحث الحالية.

٢- لا يختلف الإبداع الانفعالي اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف التخصص الدراسي لدى عينة البحث الحالية.

٣- تتنبأ مكونات الدافعية وفقاً لنموذج ميوزيك والمكونة من (التمكين، الفائدة، إمكانية النجاح، الاهتمام، الرعاية) وبعض المتغيرات الديموجرافية تنبؤاً دالاً إحصائياً بالإبداع الانفعالي لدى عينة البحث الحالية.

إجراءات البحث:

يتناول هذا الجزء من البحث منهج البحث وتحليل الإجراءات المنهجية للبحث من حيث وصف عينة البحث (عينة التحقق من أدوات البحث- العينة الأساسية)، وأدوات البحث التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات. ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو التالي:

أولاً: منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يحاول التعرف على مدى إسهام مكونات نموذج الميوزيك للدافعية الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية في التنبؤ بالإبداع الانفعالي.

ثانياً: إجراءات البحث:

تحددت إجراءات البحث بما يشمله من عينة البحث (عينة التحقق من أدوات البحث- العينة الأساسية)، وأدوات البحث، وجمع البيانات، وأساليب التحليل الإحصائي.

١- **عينة البحث:**

أ- **عينة التحقق من صلاحية أدوات البحث:** اعتمدت الباحثة على ثلاث عينات استطلاعية مختلفة للتحقق من صلاحية أدوات البحث:

(١) عينة البحث الاستطلاعية الأولى: تكونت عينة البحث الاستطلاعية الأولى من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الفيوم للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)، قوامها (١٧٧) طالباً وطالبة من شعب مختلفة بالكلية، وذلك بهدف إجراء دراسة استطلاعية في شكل سؤال مفتوح للإفادة منها في صياغة المواقف الانفعالية، وبياناتها كما بالجدول(١).

جدول (١): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الأولى وفقاً للنوع والتخصص والفرقة

الشعبة	الفرقة	طلبة	طالبات	عدد أفراد العينة
اللغة الإنجليزية	الثانية تعليم أساسي	ـــــ	٤٨	٤٨
اللغة الإنجليزية	الثالثة تعليم أساسي	٢	٣٣	٣٥
الفيزياء	الرابعة تعليم عام	٥	٢٢	٢٧
اللغة الفرنسية	الرابعة تعليم عام	ـــــ	١٠	١٠
الدراسات الاجتماعية	الرابعة تعليم أساسي	٢	٣٠	٣٢
العلوم	الرابعة تعليم أساسي	ـــــ	٢٥	٢٥
المجموع		٩	١٦٨	١٧٧

(٢) عينة البحث الاستطلاعية الثانية: تكونت عينة البحث الاستطلاعية الثانية من طالبات كلية التربية بجامعة الفيوم للعام الدراسي (٢٠١٨- ٢٠١٩)، قوامها (١٠) طالبات من طلاب الفرقة الرابعة تعليم عام شعبة علم النفس، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٢١-٢٢) عاماً، وذلك بهدف التحقق من ملاءمة المقياس في صورته الأولى لعينة البحث، والتأكد من وضوح تعليمات المقياس ومواقفه بالنسبة لعينة البحث، والكشف عن أوجه القصور فيه وتعديلها.

(٣) عينة البحث الاستطلاعية الثالثة: تكونت عينة البحث الاستطلاعية الثالثة، وهى عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الفيوم للعام الدراسي(٢٠١٨-٢٠١٩)، قوامها(١٣٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة من التخصصات (علمي، أدبى)، بواقع (١١٣) طالبة، (١٧) طالباً، بمتوسط عمرى قدره (٢٠,٢٦) عاماً، وانحراف معياري مقداره (٠,٥٢)، وذلك بهدف حساب صدق وثبات ما يلي: مقياس الإبداع الانفعالي واستبانة ميوزيك للدافعية الأكاديمية. ويعرض جدول(٢) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثالثة، وفقاً للنوع والتخصص.

جدول (٢): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية الثالثة وفقاً للنوع والتخصص

الشعبة	طلبة	طالبات	عدد أفراد العينة
علم نفس	١	١٦	١٧
فلسفة	ـــــ	٨	٨
فيزياء	٣	٣٨	٤١
فرنساوى	٣	١٨	٢١
جغرافيا	١٠	٣٣	٤٣
المجموع	١٧	١١٣	١٣٠

ب- العينة الأساسية:

(١) تحديد مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات الفرقة الثالثة تعليم عام بكلية التربية بجامعة الفيوم للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) بمجموع كلى (٥٠٣) طالباً وطالبة، لأنها تمثل الفرقة التي تدرس مقرراً مشتركاً لنفس الأستاذ، وحتى يتناسب ذلك مع محتوى أدوات

البحث ويصبح للأسئلة معنى واضحاً في ذهن كل طالب. ويعرض الجدول (٣) أعداد الطلاب والطالبات من الجنسين في كلية التربية بالفرقة الثالثة الذين يشكلون مجتمع هذا البحث.

جدول (٣): مجتمع البحث من الطلاب والطالبات بالفرقة الثالثة من الجنسين

الشعبة	التخصص	النوع الاجتماعي		إجمالي	الشعبة	التخصص	النوع الاجتماعي		إجمالي
		طلبة	طالبات				طلبة	طالبات	
الأدبية	اللغة العربية	٧	٤٠	٤٧	العلمية	الرياضيات	٢٢	٣٦	٥٨
	اللغة الإنجليزية	١٠	١٠٠	١١٠		الكيمياء	٣	٢٣	٢٦
	اللغة الفرنسية	٥	١٩	٢٤		الفيزياء	٣	٣٨	٤١
	التاريخ	٦	١٥	٢١		البيولوجي	٢	٦٥	٦٧
	الجغرافيا	٢٥	٤٤	٦٩		العدد الكلي	٨٥	٤١٨	٥٠٣
	الفلسفة والاجتماع	ــــ	٨	٨					
	علم النفس	٢	٣٠	٣٢					

(٢) تحديد حجم العينة:

اعتمدت الباحثة على المعاينة العشوائية الطبقية واستخدمت لذلك المعادلة $n = \frac{N}{1 + N(e)}$ حيث (n هي حجم العينة المأخوذ من حجم مجتمع البحث، N هي حجم مجتمع البحث، e هي خطأ المعاينة"٠,٠٥")، وبناء على تطبيق هذه المعادلة كان الحد الأدنى لحجم هذه العينة كما قدر من خلال المعادلة قيمته (٢٢٢) طالباً وطالبة من جميع طلاب وطالبات الفرقة الثالثة تعليم عام بكلية التربية بجامعة الفيوم للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)، ولكن الباحثة طبقت على عدد أكبر وهو (٢٧٧) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية للعام الدراسي (٢٠١٨- ٢٠١٩) حتى تضمن التوصل لمعاملات ذات دلالة إحصائية من التخصصات (علمي، أدبى)، بواقع (٢٢٦) طالبة، (٥١) طالباً، وقد بلغ متوسط عمر أفراد العينة (٢٠,٣٦) بانحراف معياري قدره (٠,٥٧)، وقد كان أفرادها غير أفراد العينة الاستطلاعية (عينة التحقق من صلاحية أدوات البحث). ويتضح من جدول (٤) توزيع أفراد العينة الأساسية وفقاً للنوع والتخصص.

جدول (٤):توزيع أفراد العينة الأساسية وفقاً للنوع والتخصص

الشعبة	طلبة	طالبات	عدد أفراد العينة
لغة عربية	٦	٣٣	٣٩
لغة إنجليزية	٤	٦٧	٧١
تاريخ	٦	١٣	١٩

الشعبة	طلبة	طالبات	عدد أفراد العينة
جغرافيا	٨	١١	١٩
رياضيات	٢٢	٢٦	٤٨
كيمياء	٣	١٧	٢٠
بيولوجى	٢	٥٩	٦١
المجموع	٥١	٢٢٦	٢٧٧

٢- أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث الأدوات التالية:

١- مقياس الإبداع الانفعالي)إعداد الباحثة)

٢- استبانة ميوزيك للدافعية الأكاديمية إعداد(2012)Jones& Skaggs ترجمة وتقنين Mohamed & Soliman(2013) بمشاركة صاحب المقياس.

وفيما يأتي تفصيل لهذين المقياسين:

أولاً: مقياس الإبداع الانفعالي:

اعتمدت الباحثة على سبع خطوات أساسية في ضوئها تم بناء مقياس الإبداع الانفعالي هي:

(١)الخطوة الأولى: تعريف السمة المقاسة" الإبداع الانفعالي"

استعرضت الباحثة تعريفات الإبداع الانفعالي من خلال أدبيات البحث ذات الصلة بالمفهوم(Averill,1999b ؛محمد على مصطفى، ٢٠٠٣ ; Ivcevic et al.,2007؛ أبو زيد سعيد،٢٠٠٨؛ عادل خضر،٢٠٠٩،٢٠١٠ ؛ شيرين دسوقي،٢٠١٠؛ محمد رزق البحيري،٢٠١٢؛ علية عبد الرحمن محمد،٢٠١٤؛ محمد أبو راسين،٢٠١٥؛ رشا رجب عيد،٢٠١٥؛ Frolova & Novoselova ,2015; Tarabakina et al., 2015 ؛ عبده

علي عبده سليمان،٢٠١٧) حيث كشفت نتائج هذا المسح عن أن الإبداع الانفعالي هو "استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الراهن، والتصرف فيه بناء على الاستفادة من الخبرات الانفعالية السابقة، وكذلك الخبرات الانفعالية للآخرين، وإصدار استجابات انفعالية غير مألوفة تتميز بالفعالية والمهارة والصدق والأمانة والأصالة" (محمد على مصطفى،٢٠٠٣، ص١٩٩)، وهذا التعريف لا يختلف كثيراً عن النظر للإبداع الانفعالي على أنه "وعي الفرد بانفعالاته الذاتية وخبراته الانفعالية السابقة والتعبير عنها بصدق وتفرد وفعالية مما يوجه تفكيره لإنتاج مخرج انفعالي مميز".

(٢)الخطوة الثانية: اختيار شكل المثيرات والاستجابات

بمسح مقاييس الإبداع الانفعالي التي صُممت بواسطة عدد كبير من الباحثين اتضح أن بعضها استخدم مقاييس التقرير الذاتي مثل (Averill & Thomas-Knowles,1991; Averill,1999b؛ كريمان عويضة،٢٠٠٢؛ ومحمد على مصطفى،٢٠٠٣؛ وعواطف حسين،٢٠٠٧؛ وأبو زيد سعيد،٢٠٠٨؛ Humphreys, et al. ,2008؛ وعادل خضر،٢٠١٠،٢٠٠٩؛ وشيرين دسوقي،٢٠١٠؛ وسامح سعادة،٢٠١٢؛ محمد رزق البحيري،٢٠١٢؛ Ghorbani et al.,2012 ؛ وحسنى زكريا النجار،٢٠١٤ ؛ بشرى خطاب عمر، وربيعة مانع زيدان،٢٠١٤ ؛ Jenaabadi et al.,2015 ؛ وصفاء علي أحمد عفيفي، ٢٠١٦؛ ريهام زغلول،٢٠١٦؛ ونهلة عبد الهادي،٢٠١٧)، حيث تقاس استجابة الطالب عبر مقياس ليكرت المتدرج ثلاثي أو خماسي التقدير. وبعضها استخدم مقاييس اعتمدت على بناء مواقف ومهام مثل بحوث (GutbezahI ,1994; Gutbezhahi &Averill,1996)، حيث اعتمد الباحثان على استخدام عدد من الأنشطة لتنشيط الإبداع الانفعالي، مثل: الحركات، والخطوط، والكلمات، والأصوات، والرسم، وسرد القصص أو استنتاجها.

وبناءً على هذه الخطوة، قامت الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية الأولى لتعيين شكل المثيرات(المواقف) من خلال طرح سؤال مفتوح للإفادة منها في صياغة المواقف الانفعالية وذلك على عينة قوامها (١٧٧) طالباً وطالبة من شعب مختلفة بالكلية، بهدف الوصول إلى

المواقف الانفعالية التي سوف يتضمنها مقياس هذا البحث.

وقد تضمنت الدراسة الاستطلاعية السؤال المفتوح الآتي:

يمر معظمنا بمواقف نتأثر بها في حياتنا؛ هذه المواقف أحياناً تجعلنا نتغير أو نغير أفكارنا تجاه الحياة أو نتعلم منها شيئاً، هذه المواقف قد تكون مواقف صداقة، أو خبرة خطوبة، أو خبرة علاقة، أو قصة حب، أو خبرة مرض، أو خبرة موت، أو خبرة فشل أكاديمي، ثم طُلب من الطلاب كل واحد منهم على حدةً أن يكتب موقف حدث معه والإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما المشاعر أو الانفعالات التي شعرت بها ؟

٢- اسرد ماذا حدث؟

٣- كيف تعاملت مع هذا الموقف ؟

٤- ماذا تعلمت من هذا الموقف وهل تغيرت أم لا؟

وتم حصر إجابات الطلاب والإفادة منها في تحديد المحاور الرئيسة التي سوف تقوم عليها المواقف الانفعالية لمقياس هذا البحث وهى: وفاة أحد الأقارب أو أحد الأصدقاء، مرض أحد أفراد الأسرة، الصداقة والتعامل مع الناس، الضغوط التعليمية،

درجات الثانوية العامة وعدم دخول الكلية التي يحلمون بها، الرسوب في الكلية أو الرسوب في بعض المواد والشعور بالفشل في الدراسة، التقديرات في الكلية، الخطوبة والحب والجواز ومشاكل بعض الطلبة مع أزواجهم، علاقات بعض الطلبة بأسرهم (الأب- الأم- الأخ).

(٣) الخطوة الثالثة: وصف مقياس الإبداع الانفعالي في صورته المبدئية

صيغت الصورة الأولية للمقياس[2] والتي تتكون من (١٧) موقفاً حياتياً، وكل موقف يقيس الأبعاد الأربعة(الوعى الذاتي بالانفعالات، الصدق الانفعالي، الأصالة"الجدة" الانفعالية،

2 ملحق(١) الصورة الأولية لمقياس الإبداع الانفعالي.

الفعالية الانفعالية)، كما أن كل موقف يتضمن مشكلة انفعالية، ويطلب من الطلاب قراءة كل موقف قراءة جيدة، وتحديد الانفعالات التي يشعر بها، وكيفية التعبير عن انفعالاته في هذا الموقف، وتحديد إلى أي مدى كانت استجاباته مناسبة وحققت أهدافه، ومدى الاستفادة من هذا الموقف.

(٤) الخطوة الرابعة: تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية الثانية

طُبق المقياس في صورته المبدئية على العينة الاستطلاعية الثانية، قوامها (١٠) طالبات من طلاب الفرقة الرابعة تعليم عام شعبة علم النفس، وذلك بهدف التحقق من ملاءمة المقياس لعينة البحث، والتأكد من وضوح تعليمات المقياس ومواقفه بالنسبة لعينة البحث، والكشف عن أوجه القصور فيه وتعديلها، وقد اتفقت الطالبات على أن عدد مواقف المقياس كبيرة، حيث كان (١٧) موقفاً وأصبح (١٣) موقفاً، مما يتطلب وقتاً طويلاً للإجابة عن بنوده، بالإضافة إلى وجود بعض المواقف وبعض الأسئلة غير الواضحة بالنسبة لهم مثل موقف (٦،٨، ٩، ١٦)، وقد راعت الباحثة هذه القصور عند صياغة الصورة النهائية للمقياس.

(٥) الخطوة الخامسة: تحكيم المواقف

عُرض مقياس الإبداع الانفعالي، في صورته المبدئية، على مجموعة من المحكمين[3] من أساتذة علم النفس التربوي وذلك بعد توضيح التعريف الإجرائي الخاص بالإبداع الانفعالي وكذلك التعريف الإجرائي الخاص بكل بعد من أبعاد الإبداع الانفعالي بقصد معرفة رأى المحكمين من حيث: انتماء كل موقف إلى المقياس، وملاءمة مواقف المقياس لأفراد العينة، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل موقف من مواقف المقياس، ووضوح المواقف والأسئلة لأفراد العينة، وإضافة مواقف جديدة تسهم في جودة المقياس، وتعديل المواقف أو حذف ما يرونه غير مناسب.

3 ملحق(٢) أسماء السادة المحكمين.

وأشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات[4] في بعض المواقف وفي بعض الأسئلة وحذف بعض المواقف، منها على سبيل المثال حذف المواقف (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٧) التي لم تحظ باتفاق المحكمين بنسبة تقل عن ٨٠٪، وذلك لأن الموقف (١٧) يشبه الموقف(١٣)، والموقف(١١) يشبه الموقف(١)، والموقف (١٢) يشبه الموقف (١٥)، والموقف(١٠) غير شائع لدى الطلبة، وحذف بدائل الاستجابة في السؤال رقم(ب) حتى لا يختار منها الطالب دون شرح، وهى(هل بكيت – صرخت – ضحكت– صمدت – صمت.....).

(٦) **الخطوة السادسة: انتقاء المفردات (المواقف)** التي يجب الإبقاء عليها في المقياس النهائي، من خلال **إجراءات تقييم الخصائص السيكومترية للمفردات** وذلك على النحو الآتي: طبق مقياس الإبداع الانفعالي في صورته المعدلة على العينة الاستطلاعية الثالثة المكونة من (١٣٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة من التخصصات(علمي، أدبى)؛ بهدف التحقق من صدق وثبات المقياس، بحيث يصبح مؤهلًا للتحليلات اللاحقة، وذلك وفقًا للإجراءات الآتية:

(٦-١) الصدق التلازمي:

تم حساب الصدق التلازمي للمقياس بالاستعانة بمحك خارجي، وهو النسخة العربية لمقياس الإبداع الانفعالي من إعداد Averill(1999b) تعريب وتقنين حسني زكريا النجار(٢٠١٤)، ويتكون المقياس المحك من (٣٠) بنداً تم توزيعهم على أربعة أبعاد هي (الاستعداد أو التهيؤ، والجدة، والفعالية، والصدق). وهو مقياس يتسم بمعاملات صدق وثبات عالية حيث تم التحقق من صدقه من قبل معد المقياس عن طريق حساب الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على عينة من طلاب الجامعة، وأسفر عن وجود أربعة عوامل هي (الاستعداد أو التهيؤ، والجدة، والفعالية، والصدق)، كما قام معد المقياس

4 ملحق(٣) نماذج من تعديلات السادة المحكمين على مواقف(مفردات) مقياس الإبداع الانفعالي.

بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لأبعاد المقياس(الاستعداد أو التهيؤ، والجدة، والفعالية، والصدق) وتوصل إلى معاملات ثبات بلغت قيمتها (٠,٨٠)، (٠,٩٠)، (٠,٨٩)،(٠,٨٠) للأبعاد على الترتيب، وبلغت(٠,٩٠) للدرجة الكلية للمقياس، وباستخدام طريقة إعادة التطبيق بلغت قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠,٨٢)، (٠,٩١)،(٠,٨٤)،(٠,٩٠) للأبعاد على الترتيب وبلغت(٠,٩١) للدرجة الكلية للمقياس، وهى قيم مرتفعة وموجبة، وتشير إلى ثبات المقياس، مما جعل الباحثة تطمئن إلى استخدامه كمحك للمقياس المستخدم في هذا البحث.

وقامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس الحالي ومقياس المحك، وبتطبيق المقياس الحالي مع المقياس المحك على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٣٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، كانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياسين (٠,٨٣)، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

(٦-٢) الصدق التنبؤي:

قامت الباحثة بحساب الانحدار الخطى البسيط بين درجات الطلاب في مقياس الإبداع الانفعالي الحالي ودرجاتهم في مقياس المحك، وتم استخدام تحليل الانحدار لبيان مدى تنبؤ درجات الطلاب في المقياس الحالي بدرجاتهم في مقياس المحك، ويوضح جدول (٥) قيم معامل التحديد ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة "ت" ودلالتها وقيمة "ف" ودلالتها.

جدول(٥): قيم معامل التحديد ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة "ت" ودلالتها وقيمة "ف" ودلالتها(ن=١٣٠)

المتغير التفسيري	الثابت	مربع معامل الارتباط R^2	معامل الانحدار غير المعياري B	قيمة ت	الدلالة	قيمة ف F	الدلالة	الخطأ المعياري S.E	معامل الانحدار المعياري بيتا Beta
الإبداع الانفعالي	٢٧,٨١٠	٠,٦٩٥	١,١٢٥	١٦,٨٧٠	٠,٠٠٠	٢٨٤,٦	٠,٠٠٠	٠,٠٦٧	٠,٨٣٤

مما يلاحظ على الجدول(٥) أن:

(١)

لنموذج دال إحصائياً حيث P-Value =0.000 , F(1,126)=284.6 ؛ أي أنه يمكن لدرجات الطلاب في مقياس الإبداع الانفعالي الحالي التنبؤ بدرجات الطلاب في مقياس المحك.

(٢) قيمة معامل التحديد هي (٠,٦٩٥)، وتفسر نحو ٦٩,٥٪ من تباين المتغير المحك (درجات الطلاب في مقياس المحك).

(٣) المعادلة التنبؤية لدرجات الطلاب في مقياس المحك=

٢٧,٨١٠ +١,١٢٥*(درجات الطلاب في مقياس الإبداع الانفعالي الحالي)، وتشير هذه النتيجة إلى أن تغير قدره الوحدة في قيمة المتغير التفسيري تؤدي إلى تغير قيمته مساوية (١,١٢٥) في المتغير المحك. وهذا يدل على أن مقياس الإبداع الانفعالي الحالي يتمتع بمستوى ما من الصدق التنبؤي.

(٤) الخطأ المعياري يقل عن (٢) حيث إن قيمته تساوي(٠,٠٦٧)، لذا لا تعاني البيانات

من المشكلات العددية.

(٦-٣) إجراءات التحقق من ثبات مقياس الإبداع الانفعالي

قدر ثبات مقياس الإبداع الانفعالي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وثبات التقدير.

(٦-٣-١) معامل ألفا- كرونباخ:

قدر ثبات مقياس الإبداع الانفعالي باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل على نفس العينة (ن=١٣٠) فوجد مساوياً(٠,٦٢٨) وهى قيمة جيدة وتدل على ثبات المقياس.

(٦-٣-٢) ثبات التقدير:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقدرين للمقياس، من خلال الزملاء من تخصص علم النفس التربوي، وقد بلغ عدد أفراد العينة في حساب معامل ثبات التقدير (٦٠) طالباً وطالبة من المرتفعين والمنخفضين في الإبداع الانفعالي، وذلك بالطلب من عدد (٢) من الزملاء[5] يقومون بالتصحيح، وذلك بعد أن قامت الباحثة بتدريبهم على طريقة تصحيح الاختبار، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب للمقدرين الثلاثة، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

معاملات ثبات التقدير لتصحيح مقياس الإبداع الانفعالي(ن=٦٠)

	تصحيح الباحثة	تصحيح زميل١	تصحيح زميل٢

5 تتقدم الباحثة بالشكر للأستاذ عبدالله علي والأستاذ سعيد عزت المعيدين بقسم علم النفس التربوي لمساعدتهم في إعادة التصحيح لحساب ثبات المقدرين لمقياس الإبداع الانفعالي.

	تصحيح الباحثة	تصحيح زميل١	تصحيح زميل٢
تصحيح الباحثة	_____		
تصحيح زميل١	٠,٩٣٧**	_____	
تصحيح زميل٢	٠,٩٣٦**	٠,٩١١**	_____

**دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويوضح جدول(٦) أن معاملات الارتباط بين درجات الطلاب للمقدرين الثلاثة هي معاملات ارتباط قوية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من ثبات المقدرين، وقد كان الهدف من هذا الإجراء التأكد من ثبات تقدير الأداة لمقدرين أو مصححين مختلفين لنفس الأفراد.

المقياس في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية[6] من (١٣) موقفاً حياتياً؛ وكل موقف يقيس الأبعاد الأربعة(الوعى الذاتي بالانفعالات، والصدق الانفعالي، والأصالة "الجدة" الانفعالية، والفعالية الانفعالية)، كما أن كل موقف يتضمن مشكلة انفعالية، ويطلب من الطلاب قراءة كل موقف قراءة جيدة، ويحدد الانفعالات التي يشعر بها، وكيفية التعبير عن انفعالاته في هذا الموقف، وتحديد إلى أي مدى كانت استجاباته مناسبة وحققت أهدافه، ومدى الاستفادة من هذا الموقف.

(٧) الخطوة السابعة: إجراءات التصحيح للمقياس

يتم تصحيح المقياس كالآتي:

6 ملحق(٤) الصورة النهائية لمقياس الإبداع الانفعالي.

أ- تُحلل استجابات كل موقف من مواقف المقياس على حدةً، في ضوء الأبعاد الأربعة للإبداع الانفعالي (الوعى الذاتي بالانفعالات، والصدق الانفعالي، والأصالة "الجدة" الانفعالية، والفعالية الانفعالية).

ب- تُحسب درجة الوعى الذاتي بالانفعالات في كل موقف، بإعطاء درجة واحدة للانفعال الذى يحدده الطالب، وتُحسب درجة الوعى الذاتي بالانفعالات على المقياس ككل بمجموع درجات البعد في كل المواقف.

ج- تُحسب درجة الصدق الانفعالي بإعطاء درجة واحدة للاستجابة التي تتسق وتتناسب مع الانفعال الذى يحدده الطالب، وتُحسب درجة الصدق الانفعالي على المقياس ككل بمجموع درجات البعد في كل المواقف.

د- تُحسب درجة الأصالة (الجدة) الانفعالية بإعطاء المفحوص درجة معينة، وفقاً لنسبة تكرار الاستجابة في المجموعة التي ينتمى إليها المفحوص، وهذه التقديرات هي: تُعطى الاستجابة "**ثلاث درجات**" إذا تكررت بنسبة أقل من(٢%)، وتُعطى "**درجتين**" إذا تكررت بنسبة من(٢%) إلى(٤%)، وتُعطى "**درجة واحدة**" إذا تكررت بنسبة من(٥%) إلى (٩%)، وتُعطى درجة "**صفر**" إذا تكررت بنسبة أكثر من (١٠%).

ه- تُحسب درجة الفعالية الانفعالية من خلال: إعطاء المفحوص "**درجة واحدة**" إذا حققت له الاستجابة أهدافه وذلك في السؤال رقم (ج)، وإعطاء الدرجة "**صفر**" للمفحوص الذى يكرر نفس الاستجابة مرة أخرى بعد ذلك؛ أي أنه لم يتغير، "**ودرجة واحدة**" للمفحوص الذى يكرر نفس الاستجابة، ولكنه أظهر تغييراً بسيطاً، "**ودرجتين**" للمفحوص الذى يقرر أنه تغير بدرجة كبيرة وذلك في السؤال رقم (د)، ثم تُحسب درجة الفعالية الانفعالية من خلال مجموع الدرجتان في السؤالين رقم (ج)، ورقم(د)، وتُحسب درجة الفعالية الانفعالية على المقياس ككل بمجموع درجات البعد في كل المواقف.

و- تُحسب الدرجة الكلية للإبداع الانفعالي للمفحوص بمجموع (درجة الوعى الذاتي بالانفعالات على المقياس ككل + درجة الصدق الانفعالي على المقياس ككل + درجة

الأصالة"الجدة" الانفعالية على المقياس ككل + درجة الفعالية الانفعالية على المقياس ككل).

ثانياً: استبانة ميوزيك للدافعية الأكاديمية:

هذا المقياس من إعداد(2012)Jones& Skaggs ترجمة وتقنين Mohamed & Soliman(2013) بمشاركة صاحب المقياس.

(أ) وصف المقياس:

هو عبارة عن استبانة مقننة صممت لتحديد إدراك الطلاب لمكونات الدافعية الخمسة: (التمكين، والفائدة، وإمكانية النجاح، والاهتمام، والرعاية). وتتكون النسخة العربية من الاستبانة من (١٩) بند يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت سداسى يتدرج من "لا أوافق بشدة" إلى "أوافق بشدة"، وتقيس البنود (٣، ٥، ١٩، ٢١، ٢٣) مكون الفائدة، وتقيس البنود(١٦، ٢٢، ٢٤، ٢٥) مكون الرعاية، وتقيس البنود (٧، ١٤، ١٨) مكون إدراك إمكانية النجاح، وتقيس البنود(١٣،١١،٩،٦) مكون الاهتمام، وتقيس البنود(١٢،٨،٢) مكون التمكين. ويصحح المقياس بإعطاء المفحوص درجة "٦" إذا كانت استجابته أوافق بشدة، ودرجة "١" إذا كانت لا أوافق بشدة، ويتم تصحيح كل مكون على حدةً.

(ب) تقدير صدق وثبات المقياس:

طبق المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قوامها (١٣٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة من التخصصات (علمي، أدبى) الذين يدرسون مقرراً في تكنولوجيا التعليم للعام الدراسي(٢٠١٨- ٢٠١٩)، وقد تم إخبارهم بأن الهدف هو معرفة أرائهم في مقرر تكنولوجيا التعليم الذى تم تدريسه، وأن ذلك لن يؤثر في تقديراتهم.

أولاً: حساب الصدق:

أجرى الباحثان مع صاحب المقياس(2013) Mohamed, Soliman, & Jones بحثاً هدف إلى التحقق من الصدق عبر الثقافي للنموذج وللمقياس التابع له في البيئة الجامعية المصرية على عينة مكونة من "٢٣٣" بالفرقة الرابعة عام وأساسي من طلاب كلية التربية

بجامعة الفيوم، وقد بلغ متوسط أعمارهم (٢٠,٩) سنة وانحراف معياري (٠,٥). وقد أشارت النتائج، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، إلى صدق النموذج في البيئة المصرية؛ حيث ظهرت المكونات الخمسة له (التمكين، والاهتمام، والفائدة، وإمكانية النجاح، والرعاية)، وإن اختلفت أهمية المكونات في العينة المصرية عنها في العينة الأمريكية؛ حيث كانت الفائدة هي أهم المكونات في البيئة المصرية، بعكس الثقافة الأمريكية التي كان التمكين أهم مكوناتها. كما أسفر البحث عن مقياس صادق مترجم لقياس مكونات ميوزيك في البيئة العربية أطلق عليه الباحثون MMAMI-AV

ونظراً لأن هذا المقياس (استبانة ميوزيك للدافعية الأكاديمية) طبق على عينة كبيرة من طلاب كلية التربية بجامعة الفيوم التي أخذت منها نفس عينة هذا البحث لذا ستكتفى الباحثة بحساب الصدق التمييزي للمقياس.

الصدق التمييزي:

يمكن الحصول على مؤشرات للصدق التمييزي بواحدة من الطرق الآتية: اختبار مربع كاي للفرق، وتحليل متوسط التباين المستخلص(AVE)، علاوة على استخدام محك كلاين للارتباطات العاملية بين الأبنية الفرعية للمقياس، ومحك وير وزملائه (Ware,Kosinski, & Bjorner,2007 as cited in: Kim,Jo,& Lee,2013) المستند لقيم الارتباطات البينية بين المقاييس الفرعية. وقد قامت الباحثة باستخدام إحدى الطرق، وهى طريقة محك وير وزملائه للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس.

استخدام محك Ware et al.(2007) المستند لقيم الارتباط مع المقاييس الفرعية المنافسة:

ربط Ware et al.(2007) بين الصدق التمييزي والاتساق الداخلي للبنود item internal consistency and Discriminant validity، وفى ضوء هذا الربط قيم الاتساق الداخلي لكل بند من بنود المقياس الناتج من التحليل الاستكشافي والتوكيدي للباحثين(2013) Mohamed, Soliman, & Jones ، وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للبنود ذات الارتباط المتجاوز لقيمة 0.4 مع مقياسها الفرعي المفترض. ويكون

معدل الاتساق الداخلي لكل بند مرضياً إذا كان أكثر من ٩٠٪ من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي متجاوزة للقيمة 0.4 مقبولاً كما أشـــار (Ware et al.,2007 as cited in: Kim et al.,2013). وقد قيس الصدق التمييزي لكل مفردة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل بند ومقياسها الفرعي المفترض مع مقارنته بالمقاييس الفرعية الأخرى (المتنافسة) لبنيـــة المقياس ككل. فحينما يكون أكثر من ٨٠٪ من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي المفتـــرض دالة وبقيم أعلى من الارتباطات بالمقاييس الفرعية البديلة (الأخرى لنفس المقيـــاس)، فإنـــه يمكن اعتبار الصدق التمييزي للبنود مرضياً. وهذا ما يتضح في جدول (٧).

١٢	٠,٩**	٠,٤**	٠,٤**	٠,٥**	٠,٣**	١١	٠,٥**	٠,٤**	٠,٤**	٠,٨**	٠,٥**
٣	٠,٣**	٠,٨**	٠,٤**	٠,٥**	٠,٥**	١٣	٠,٥**	٠,٤**	٠,٥**	٠,٨**	٠,٥**
٥	٠,٣** العامل	٠,٧**	العامل	٠,٥** العامل	٠,٥** العامل	١٦	٠,٣** العامل	٠,٥** العامل	العامل	٠,٥** العامل	٠,٨**
البنود ١٩	٠,٧** (٣)	٠,٧**	٠,٨** (٣)	٠,٥** (٤)	٠,٥** (٥)	٢٢	٠,٣** (٣)	٠,٥** (٤)	٠,٨** (٥)	٠,٥** (٤)	٠,٨**
٢١	٠,٣** التمكين	٠,٧**	٠,٤** إمكانية النجاح	٠,٥** الألهام	٠,٥** الرعاية	البنود ٢٤	٠,٤** التمكين	٠,٥** الفائدة	٠,٥** إمكانية النجاح	٠,٥** الألهام	٠,٩**
٢٣	٠,٣**	٠,٨**	٠,٥**	٠,٥**	٠,٥**	٢٥	٠,٤**	٠,٥**	٠,٤**	٠,٦**	٠,٩**
٢	٠,٨**	٠,٨**	٠,٣**	٠,٣**	٠,٢**	٦	٠,٣**	٠,٥**	٠,٣**	٠,٨**	٠,٩**
X	٠,٧**	٠,٧**	٠,٤**	٠,٣**	٠,٥**	٩	٠,٤**	٠,٦**	٠,٤**	٠,٨**	٠,٦**

١٤	٠,٥**	٠,٤**	٠,٩**	٠,٥**	٠,٤**						
١٨	٠,٤**	٠,٥**	٠,٩**	٠,٥**	٠,٥**						

جدول (٧):الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية المقياس ككل(ن=١٣٠)

**** دالة إحصائياً عند (٠,٠١)**

يتضح من جدول(٧) أن النسبة المئوية للارتباط المتجاوز قيمة 0.4 بالنسبة للمقياس الفرعي الأول (التمكين) أكثر من (٩٠٪)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (٠,٧- ٠,٩). كما أنها تعكس مستوى مرض من الاتساق الداخلي؛ حيث إن أكثر من (٩٠٪) من ارتباطات البنود متجاوزة قيمة (0.4). وباستعراض كل قيم الارتباطات بين البنود المرتبطة بالمكون الأول وبقية المقاييس الفرعية الأخرى يتضح مدى تمتع بنية هذا المقياس الفرعي بدرجة عالية من الصدق التمييزي، حيث إن أكثر من (٩٠٪) من بنوده دالة بقيم ارتباط أعلى مقارنة بارتباطها ببقية المقاييس الفرعية الأخرى لمقياس ميوزيك للدافعية الأكاديمية. الأمر الذى يمكن تعميمه بالنسبة لبقية المكونات الفرعية الأخرى؛ حيث إنها تتمتع باتساق داخلي ودرجة عالية من الصدق التمييزي.

ثانياً: حساب الثبات: اعتمدت الباحثة في تقدير الثبات على حساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاد المقياس على حدةً، وكذلك باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

(١) معامل ألفا- كرونباخ:

قام Mohamed &Soliman(2013) بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس(التمكين، والفائدة، وإمكانية النجاح، والاهتمام، والرعاية) هي (٠,٧٤٣)، (٠,٨٠١)، (٠,٨١٢)، (٠,٧٨٥)، (٠,٧٧٢) على الترتيب.

وقامت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس، وتحديد البنود التي

قد تكون مسئولة عن انخفاض ثبات المقياس، وتتلخص هذه الطريقة في حساب معامل ألفا للمقياس ككل، ثم حساب هذا المعامل بعد حذف كل بند من بنوده تباعاً، فإذا ظهر أن ثبات المقياس ككل أقل من ثباته بعد حذف أحد بنوده، دل ذلك على أن هذا البند غير جيد، وسوف يؤدي حذفه إلى رفع قيمة ثبات المقياس، كما قامت الباحثة بحساب الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الإبداع الانفعالي، وهذا ما يوضحه جدول (٨).

جدول(٨): قيم معاملات ألفا كرونباخ للمقياس الكلى للدافعية الأكاديمية وفقاً لنموذج ميوزيك ولكل بعد من أبعاده في حالة حذف كل بند من بنوده (ن=١٣٠)

٣		٠,٩٠٧		١١		٠,٩٠٦
رقم البند	البعد الفائدة	قيمة ألفا للبعد ككل	قيمة ألفا للبعد في حالة حذف كل بند مفردة ٠,٩١٠	رقم البند	البعد	قيمة ألفا للبعد في حالة حذف كل بند مفردة ٠,٩٠٨	قيمة ألفا للبعد ككل
٢١	التمكين النجاح	٠,٦٩٦	٠,٩٠٨	٢٢	الرعاية الاهتمام	٠,٩٠٧	٠,٨١٥
٢			٠,٩١٣	١٨		٠,٩٠٧	
٢٣			٠,٩٠٦	٢٤		٠,٩٠٧	
٨			٠,٩١٠	٦		٠,٩٠٨	
٧			٠,٩١١	٢٥		٠,٩٠٥	
١٢			٠,٩٠٨	٩		٠,٩٠٥	
١٤		٠,٧٥٥	٠,٩٠٧	قيمة ألفا للمقياس ككل =			٠,٩١٢

يتضح من جدول(٨) أن جميع معاملات ألفا قد وصلت إلى مستويات الدلالة وأن ثبات أبعاد المقياس كلها جيدة، حيث تراوحت قيم معامل ثبات ألفا للأبعاد الفرعية بين (٠,٧٠-٠,٨٣) بما يشير إلى معاملات ثبات مقبولة، كما أن معامل ثبات المقياس ككل مرتفع =(٠,٩١) وهو معامل ثبات مرتفع وفقاً للمعايير القياسية (رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠٧). وقد كان أعلى معامل ثبات لبعد الرعاية، يليه الاهتمام، ثم الفائدة، ثم إمكانية النجاح، وأخيراً التمكين.

وتظهر مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، مع قيمة ألفا للمقياس ككل أن جميع البنود جيدة ومتسقة داخلياً، وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس، وحذفهم يؤدى إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، مما يشير إلى ثبات البنود في مقياس ميوزيك للدافعية الأكاديمية. وبالرغم من أن قيمة ألفا الكلية تزداد بحذف البند(٢) فإنها تزداد بنسبة ضئيلة جداً لن تؤثر في القيمة الكلية بعد التقريب، ولن تأخذ الباحثة قراراً حاسماً بحذفه في هذه المرحلة.

(٢) الاتساق الداخلي للمقياس:

استخدمت الباحثة طريقة أخرى للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وهو ما يؤخذ كمؤشر على ثبات بنوده وهو حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ببعضها البعض وكذلك علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يتضح في جدول (٩).

جدول (٩): مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس ميوزيك للدافعية الأكاديمية (ن=١٣٠)

م	الأبعاد	التمكين	الفائدة	إمكانية النجاح	الاهتمام	الرعاية	الدرجة الكلية
١	التمكين	ـــــ					

م	الأبعاد	التمكين	الفائدة	إمكانية النجاح	الاهتمام	الرعاية	الدرجة الكلية
٢	الفائدة	٠,٤١١**	ـــــ				
٣	إمكانية النجاح	٠,٤٥٩**	٠,٥٢٤**	ـــــ			
٤	الاهتمام	٠,٥٣٤**	٠,٦٢٠**	٠,٥٢٩**	ـــــ		
٥	الرعاية	٠,٤٠٧**	٠,٦١٠**	٠,٤٩١**	٠,٦٣١**	ـــــ	
٦	الدرجة الكلية	٠,٦٩٨**	٠,٨٣٠**	٠,٧٣٢**	٠,٨٥٧**	٠,٨٠٤**	ـــــ

**دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها ببعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها بين (٠,٤٠٧، ٠,٨٥٧)، وهى معاملات ارتباط مقبولة ومرتفعة مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

٣- الأساليب الإحصائية للبيانات: الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث:

قامت الباحثة برصد الدرجات الخام للأدوات وتبويب النتائج باستخدام برنامج SPSS تمهيداً لعمل المعالجات الإحصائية المناسبة. وقد تطلب هذا الكشف عن مدى اعتدالية توزيع الدرجات فتم حساب الإحصاءات الوصفية وهى المتوسط، الانحراف المعياري، معاملي الالتواء والتفلطح. ويعرض الجدول (١٠) الإحصاءات الوصفية ومعاملات الالتواء والتفلطح لكل متغير من متغيرات البحث لدى العينة الأساسية من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة عام قوامها (ن= ٢٧٧).

جدول(١٠): الإحصاءات الوصفية ومعاملات الالتواء والتفلطح لكل متغير من متغيرات

البحث لدى العينة الأساسية من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة عام قوامها (ن= ٢٧٧)

البيان الإحصائي / متغيرات البحث	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	الخطأ المعياري لمعامل الالتواء	معامل التفلطح	الخطأ المعياري لمعامل التفلطح
الإبداع الانفعالي	٨١,٦٥	١١,٠٧٩	٠,١١٠-	٠,١٤٦	٠,٧٠٠-	٠,٢٩٢
الدافعية الأكاديمية	٩١,٠٥	١٣,٠٥٠	٠,٥٢٥-	٠,١٤٦	٠,٢١٠-	٠,٢٩٢
التمكين	١٢,٧٧	٢,٨٩١	٠,٤٢٧-	٠,١٤٦	٠,٠٨١-	٠,٢٩٢
الفائدة	٢٤,٩٣	٤,٢٦٨	١,١٣٧-	٠,١٤٦	١,٤٩٣	٠,٢٩٢
النجاح	١٤,٦٥	٢,٥٦٦	٠,٦٦٠-	٠,١٤٦	٠,٢٢٤	٠,٢٩٢
الاهتمام	١٨,٠١	٤,٢٣٢	٠,٦٢٨-	٠,١٤٦	٠,٢٠٩-	٠,٢٩٢
الرعاية	٢٠,٦٩	٣,٤٢٠	١,٤٠٧-	٠,١٤٦	٢,٤٥٢	٠,٢٩٢

يتضح من جدول (١٠) أن البيانات الخاصة بمتغيرات البحث موزعة توزيعاً اعتدالياً في ضوء معامل الالتواء والتفلطح لدرجات الطلاب في متغيرات البحث الموضحة، حيث إن معامل الالتواء والتفلطح ينحصر ما بين ±١، ماعدا قيم الالتواء والتفلطح لمتغيري الفائدة والرعاية؛ وبناءً عليه لجأت الباحثة إلى إجراء Data Transformation، حيث استخدمت التحويل بالتربيع وذلك لمعالجة قيم الالتواء والتفلطح ذات القيم السالبة التي تتجاوز الواحد الصحيح. وبناءً على هذه الخطوة وجد أن قيم الالتواء والتفلطح لمتغيري الفائدة والرعاية بعد التحويل هي (-٠,٥٨٧، ٠,١٨٢)(-٠,٨١٦،٠,١٢١) ؛ وهي قيم تقع في حدود القواعد المتعارف عليها بين الباحثين للحكم على اعتدالية التوزيع.

كما قامت الباحثة بحساب مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات البحث وهذا ما يوضحه جدول (١١):

جدول(١١): مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات البحث

	الفائدة	النجاح	
	٠,٥٤٣**	٠,٤٥٠**	٢٠**
	٠,٤٢٦**	٠,٤٣٠**	٦٥**
		٠,٣٦٨**	١٢**
			٠٠**

** دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من جدول(١١) ما يأتي:

١- أن جميع معاملات الارتباط بين الإبداع الانفعالي ومكونات الدافعية الأكاديمية في ضوء نموذج ميوزيك دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها بين (٠,٣٢٤، ٠,٦٢٠) وهى معاملات ارتباط مقبولة

ومرتفعة.

٢- أن معاملات الارتباط لم تتجاوز قيمة (٠,٨) بين متغيري البحث وأبعادهما الفرعية بما يكشف عن عدم وجود مشكلات تتعلق بـــــــــــــ.MultiColinearly

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة للتحقق من فروض البحث الأساليب الإحصائية الآتية: معامل الارتباط بيرسون، الإحصاءات الوصفية (المتوسط، والانحراف المعياري)، اختبار(ت) لدراسة الفروق في متغيرات البحث، تحليل الانحدار المتعدد القياسي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على " لا يختلف الإبداع الانفعالي اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف النوع لدى عينة البحث الحالية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة. والجدول (١٢) يبين دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي.

المتغير	الذكور			الإناث			قيمة ف لاختبار ليفين	قيمة "ت"	الدلالة
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
الإبداع الانفعالي	٥١	٨١,٦٥	٩,٥٩٣	٢٢٦	٨١,٦٥	١١,٤١٥	٣,٥٧٣	٠,٠٠٣	غ.د

جدول(١٢): الفروق بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

١- أن قيمة "ف" الخاصة باختبار ليفين والمساوية ٣,٥٧٣ غير دالة إحصائياً بما يشير لتجانس التباين بين مجموعتي الذكور والإناث لدي عينة البحث الكلية.

٢- أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الإبداع الانفعالي بين مجموعتي الذكور والإناث لدى عينة البحث الكلية؛ بالتالي يمكن قبول الفرض الصفري للبحث، حيث بلغت القيمة المحسوبة لاختبار "ت" ٠,٠٠٣ وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من مستويات الدلالة الإحصائية، وأن ما وجد من فروق إنما يرجع للصدفة وحدها.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على " لا يختلف الإبداع الانفعالي اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف التخصص الدراسي لدى عينة البحث الحالية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة. والجدول (١٣) يبين دلالة الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في الإبداع الانفعالي.

جدول(١٣): الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في الإبداع الانفعالي

المتغير	تخصص أدبي			تخصص علمي			قيمة ف لاختبار ليفين	قيمة "ت"	الدلالة
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري			
الإبداع الانفعالي	١٤٨	٨٦,٩٥	٩,٢٩٣	١٢٩	٧٥,٥٧	٩,٧٩١	٠,٨٤٤	٩,٩٠٩	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

١- أن قيمة "ف" الخاصة باختبار ليفين والمساوية ٠,٨٤٤ غير دالة إحصائياً بما يشير لتجانس التباين بين مجموعتي التخصصات العلمية والأدبية لدي عينة البحث الكلية.

٢- أنه توجد فروق دالة إحصائية في الإبداع الانفعالي بين مجموعتي التخصصات العلمية والأدبية لدى عينة البحث الكلية؛ بالتالي يمكن رفض الفرض الصفري للبحث، حيث بلغت القيمة المحسوبة لاختبار "ت" ٩,٩٠٩ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على "تتنبأ مكونات الدافعية وفقاً لنموذج ميوزيك والمكونة من (التمكين، والفائدة، وإمكانية النجاح، والاهتمام، والرعاية) وبعض المتغيرات الديموجرافية تنبؤاً دالاً إحصائياً بالإبداع الانفعالي لدى عينة البحث الحالية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد القياسي Standard Multiple Regression على أساس أن متغيرات مكونات الدافعية، وبعض المتغيرات الديموجرافية كمتغيرات منبئة، بينما يمثل الإبداع الانفعالي كدرجة كلية متغيرا محكيا في التحليل الذي أجرى على العينة الكلية من الجنسين. ويوضح جدول (١٤) قيم معامل التحديد ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة "ت" ودلالتها وقيمة "ف" ودلالتها.

	النوع	-٠,٩٤٩	٠,٩٨٦	-٠,٠٣٤	٠,٩٦٣	٠,٣٣٦			
	التخصص	-٨,٧٨٠	٠,٧٤٢	-	١١,٨٢٧	٠,٠٠٠			
النموذج	المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري S.E	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	الدلالة	مربع معامل الارتباط R^2	قيمة ف F	الدلالة
	التمكين	٠,٥١٣	٠,١٦٦	٠,١١٩	٣,٠٨٨	٠,٠٠٢			
	الفائدة	٠,٠٠٩	٠,٠٠٢	٠,١٩٦	٥,٤٧٥	٠,٠٠٠			
١	النجاح الثابت	٥٤,٩٤٥	٣,٥٥٤		١٥,٤٦٠	٠,٠٠٠	٠,٧١٦	٩٦,٨٣	٠,٠٠٠

	الاهتمام	٠,٤٦١	٠,١١٧	٠,١٧٦	٣,٩٤٧	٠,٠٠٠		
	الرعاية	٠,٠١٩	٠,٠٠٤	٠,٢١٤	٥,١٥٢	٠,٠٠٠		

جدول(١٤): قيم معامل التحديد ومعامل الانحدار غير المعياري وقيمة "ت" ودلالتها وقيمة "ف" ودلالتها(ن=٢٧٧)

مما يلاحظ على الجدول(١٤) ما يأتي:

١- أن قيمة معامل التحديد R^2 0.716 = بما يعني أن متغيرات النموذج تفسر نسبة قدرها ٧١,٦٪ من تباين المتغير المحك.

٢- أن قيمة F(7, 276)= 96.8, P-Value=0.000، وحيث إن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة لذا فإن متغيرات النموذج المفترضة دالة في التنبؤ بالمتغير المحك للبحث.

٣- وجد أن متغير النوع الاجتماعي غير دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الإبداع الانفعالي حيث إن B= - 0.949, (S.E) =0.986, Beta= - 0.034, t=0.963, p-value=0.336 وحيث أن قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة المقبولة لذا فإنه لا توجد فروق في مستوي الإبداع الانفعالي تعزى للنوع وأن ما وجد من فروق يرجع للصدفة وليس لفروق جوهرية.

٤- وجد أن متغير التخصص الدراسي دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الإبداع الانفعالي حيث إن B= - 8.780, (S.E) =0.742, Beta= - 0.396, t=11.827, p-value=0.000 وحيث أن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة لذا فإنه توجد فروق في مستوي الإبداع الانفعالي تعزى للتخصص.

٥- وجد أن متغير التمكين دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الإبداع الانفعالي حيث إن B= 0.875, (S.E) =0.160, Beta= 0.228, t=5.475, p-value=0.000 وحيث أن

قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائياً للتمكين في مستوي الإبداع الانفعالي.

٦- وجد أن متغير الفائدة دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الإبداع الانفعالي حيث إن B= 0.009, (S.E) =0.002, Beta= 0.166, t=3.954, p-value=0.000 وحيث أن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائياً للفائدة في مستوي الإبداع الانفعالي.

٧- وجد أن متغير إمكانية النجاح دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الإبداع الانفعالي حيث إن B= 0.513, (S.E) =0.166, Beta= 0.119, t=3.088, p-value=0.002 وحيث أن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائياً لإمكانية النجاح في مستوي الإبداع الانفعالي.

٨- وجد أن متغير الاهتمام دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الإبداع الانفعالي حيث إن B= 0.461, (S.E) =0.117, Beta= 0.176, t=3.947, p-value=0.000 وحيث أن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائياً للاهتمام في مستوي الإبداع الانفعالي.

٩- وجد أن متغير الرعاية دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الإبداع الانفعالي حيث إن B= 0.019, (S.E) =0.004, Beta= 0.214, t=5.152, p-value=0.000 وحيث أن قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة المقبولة لذا فإنه يوجد أثر دال إحصائياً للرعاية في مستوي الإبداع الانفعالي.

١٠- بناءً على النتائج السابقة يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

الإبداع الانفعالي= ٥٤,٩٤٥ - ٨,٧٨*(التخصص)+٠,٨٧٥*(التمكين) + ٠,٠٠٩*(الفائدة) +٠,٥١٣*(إمكانية النجاح) + ٠,٤٦١*(الاهتمام) +٠,٠١٩* (الرعاية).

مناقشة النتائج:

ينص الفرض الأول على "لا يختلف الإبداع الانفعالي اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف النوع لدى عينة البحث الحالية". وتوصلت نتائج البحث إلى عدم فروق بين متوسطات الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي لدي عينة البحث الكلية؛ وبالتالي تحققت الفرضية الأولي للبحث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي مثل بحوث(محمد على مصطفى،٢٠٠٣؛ عواطف حسين،٢٠٠٧؛ عادل خضر،٢٠١٠؛ بشرى خطاب عمر، وربيعة مانع زيدان،٢٠١٤؛ عبده علي عبده سليمان،٢٠١٧). في حين اختلفت نتيجة هذا البحث مع ما توصل إليه كل من(Averill,1999b؛ Averill & Thomas-Knowles,1991 ؛ أبو زيد سعيد الشويقى،٢٠٠٨؛ إبراهيم إبراهيم أحمد،٢٠٠٨ ؛ ناصر عبد العزيز العسعوسي، ومحمد محمد المغربي،٢٠٠٩؛ سامح سعادة،٢٠١٢؛ محمد رزق البحيري،٢٠١٢؛ حسني زكريا النجار،٢٠١٤؛ راهبة عباس العادلي، وأشواق صبر ناصر،٢٠١٧؛ نهلة عبد الهادي،٢٠١٧). حيث أشاروا إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي لصالح الإناث؛ بينما أشار بحث محمد أبو راسين (٢٠١٥) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الإبداع الانفعالي لصالح الذكور.

ويمكن للباحثة أن تفسر نتيجة هذا البحث في ضوء أن البيئة الاجتماعية في المجتمع حالياً أصبحت تنادي بالمساواة بين الذكور والإناث مما يؤدي إلى التعبير عن انفعالاتهم واستجاباتهم بحرية.

ويتفق هذا التفسير مع ما ذهب إليه عبده علي عبده سليمان(٢٠١٧) من حيث ما تتميز به المجتمعات الحديثة من إتاحة الفرص المتساوية للذكور والإناث في التعلم والتعبير الحر من خلال الأنشطة الجامعية المتعددة، كما أن الطلاب الجامعيين أكثر انفتاحًا على العالم الخارجي، فضلًا عن أن الإبداع لا يعتمد على النوع بل ما يميز الفرد من خصائص تؤهله لأن يكون مبدعًا، وهذه الخصائص تظهر عند الفرد سواء كان ذكراً أو أنثى من خلال عمليات التنشئة والتعلم الاجتماعي، وما يتعرض له من خبرات تنمى وتُعزز لديه الموهبة أو الخصائص الإيجابية التي تساعده على الإنجاز والإبداع في مختلف المجالات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وجهة النظر البنائية الاجتماعية للانفعال، فعلى الرغم من اختلاف النوع، إلا أنهم تأثروا بنفس البيئة الاجتماعية الثقافية، مما أدى إلى عدم اختلاف قدراتهم الانفعالية، حيث أشارت النظرية البنائية الاجتماعية للانفعال أن الانفعالات تتكون وتنظم من خلال القواعد والمعايير الاجتماعية، وهذا ما يؤكده Averill(1999b) حيث يشير إلى أن نمو الانفعالات وتطورها لدى الفرد يُبنى على النظرة البنائية الاجتماعية للانفعال التي تعتمد على القواعد والمعايير الاجتماعية وليس القواعد/ العوامل الجينية أو الوراثية، وهذه القواعد تمثل المبادئ الأساسية التي تنظم الاستجابات الانفعالية.

وينص الفرض الثاني على "لا يختلف الإبداع الانفعالي اختلافاً دالاً إحصائياً باختلاف التخصص الدراسي لدى عينة البحث الحالية". وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي التخصصات العلمية والأدبية في الإبداع الانفعالي لدي عينة البحث الكلية لصالح مجموعة التخصص الأدبي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصص العلمي والأدبي في الإبداع الانفعالي لصالح التخصص الأدبي مثل بحوث(محمد على مصطفى،٢٠٠٣؛ حسني زكريا النجار،٢٠١٤؛ نهلة عبد الهادي،٢٠١٧)، في حين اختلفت نتيجة هذا البحث مع ما توصل إليه كل من (عواطف حسين،٢٠٠٧؛ بشرى خطاب عمر، ربيعة مانع زيدان،٢٠١٤؛ محمد أبو راسين،٢٠١٥؛ عبده على عبده سليمان،٢٠١٧) حيث أشاروا إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص العلمي (علمي- أدبى) في درجة الإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأقسام العلمية والأدبية في الإبداع الانفعالي.

ويمكن للباحثة أن تفسر نتيجة هذا البحث في ضوء أن المقررات الأدبية تتميز بالمرونة، مما يجعل الطلاب ذوي التخصصات الأدبية أكثر قدرة على التعبير عن انفعالاتهم، والتعامل مع المواقف التي تواجههم بطرق وأساليب جديدة.

ويتفق هذا التفسير مع ما ذهب إليه حسني زكريا النجار(٢٠١٤) من أن تفوق طلاب التخصصات الأدبية على طلاب التخصصات العلمية في الإبداع الانفعالي يمكن أن يرجع

إلى طبيعة التخصص والمقررات الدراسية الأدبية التي تساعد على تنمية النواحي الانفعالية بصورة أكبر من المقررات العلمية التي تعتمد بدرجة كبيرة على المنطق والمعادلات الكمية والنظريات العلمية.

وينص الفرض الثالث على "تتنبأ مكونات الدافعية وفقاً لنموذج ميوزيك والمكونة من (التمكين، والفائدة، وإمكانية النجاح، والاهتمام، والرعاية) وبعض المتغيرات الديموجرافية تنبؤاً دالاً إحصائياً بالإبداع الانفعالي لدى عينة البحث الحالية.

وأشارت نتائج هذا البحث إلى وجود أثر دال إحصائياً للتمكين في مستوي الإبداع الانفعالي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Roeser et al. (1998) الذي توصل إلى أن إدراكات المراهقين لبيئة التعلم المدرسية مثل التمكين تتنبأ بالأداء الانفعالي لديهم، وبحث Moltafet et al. (2018) الذي توصل إلى أن الاحتياجات النفسية الأساسية مثل التمكين تؤدي دور الوسيط المؤثر في الإبداع الانفعالي.

وترى الباحثة أن التمكين يؤثر في الإبداع الانفعالي، حيث يشير مكون التمكين إلى إدراك الطلاب لمقدار سيطرتهم على عملية تعلمهم، وعندما يشعر الطلاب بأن لديهم السيطرة في ضوء أهداف المقرر، والقدرة على اتخاذ الخيارات والقرارات، فإن ذلك يؤدي إلى توليد انفعالات إيجابية تجاه أنفسهم والتي تؤثر بدورها في توليد دافعية داخلية لديهم، قد تجعلهم يبدعون انفعالياً وعقلياً. فعندما أمكن الطالب اطلق لقدراته وانفعالاته العنان فتأتي صادقة وأصيلة.

كما أشارت نتائج هذا البحث إلى وجود أثر دال إحصائياً للفائدة في مستوي الإبداع الانفعالي. ويشير مكون الفائدة إلى إدراك الطلاب لفائدة ما سيتعلمونه للمستقبل، فعندما يشعر الطلاب بأن ما سيتعلمونه ذا صلة بأهدافهم، فإن ذلك يؤدى إلى توليد انفعالات إيجابية تجاه مستقبلهم، والتي تؤثر بدورها في توليد دافعية داخلية لديهم، قد تجعلهم يبدعون انفعالياً وعقلياً.

ويتسق هذا التفسير مع ما ذهب إليه عبده علي عبده سليمان(٢٠١٧) من أن رضا الفرد عن دراسته كأحد أبعاد دافع الإنجاز الأكاديمي يسهم في إحساس الفرد بذاته ورغبته في

تحقيق النجاح، وهى مكونات تساعد على الاستقرار النفسي للفرد، وبالتالي إحساسه بالأمن النفسي وسط الجماعة التي يعمل معها، وتلك مؤشرات نفسية على التعامل بفاعلية مع الآخرين، وهى جوانب يتوقع منها أن تسهم في إبداع الفرد انفعالياً.

وفي السياق ذاته، أشارت نتائج هذا البحث إلى وجود أثر دال إحصائياً لإمكانية النجاح في مستوي الإبداع الانفعالي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Roeser et al. (1998) الذي توصل إلى أن إدراكات المراهقين لبيئة التعلم المدرسية مثل دعم الكفاءة أو إمكانية النجاح تتنبأ بالأداء الانفعالي لديهم. وبحث Averill (1999b) الذى توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات العامة. وبحث Ghorbani et al. (2012) الذي توصل إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فعالية الذات والإبداع الانفعالي، وتنبؤ فعالية الذات بالصدق أحد مكونات الإبداع الانفعالي. وبحث ريهام زغلول(٢٠١٦) الذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات، وإمكانية التنبؤ بالإبداع الانفعالي من خلال فعالية الذات. وبحث نهلة عبد الهادي(٢٠١٧) الذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الإبداع الانفعالي والتوجه نحو الحياة الذى يشمل (النجاح والفشل في أداء المهمات، وتوقع الأحداث، وفاعلية الذات). وبحث Moltafet et al. (2018) الذي توصل إلى أن الاحتياجات النفسية الأساسية مثل إمكانية النجاح تؤدي دور الوسيط المؤثر في الإبداع الانفعالي.

ويمكن للباحثة أن تفسر نتيجة هذا البحث في ضوء نتائج البحوث السابقة، فالإبداع الانفعالي وفقاً لـ Averill &Thomas-Knowles (1991) كفهم الانفعالات العميقة، والتعبير عنها، والانتباه إلى الاستجابات الانفعالية للفرد أو الآخرين يمكن أن يرتبط بمستوى أعلى من فعالية الذات؛ حيث أن التعبير عن المشاعر بصدق يعكس الشعور بالخبرة الداخلية. وتشير Ghorbani et al. (2012) أن الزيادة في فعالية الذات يمكن أن يصاحبها القدرة على إنتاج أفكار واستجابات مختلفة في ظروف جديدة تحتاج حل للمشكلات.

وترى الباحثة أن مكون إمكانية النجاح يؤثر في الإبداع الانفعالي، حيث يشير مكون إمكانية النجاح إلى إدراك الطلاب لإمكانية نجاحهم إذا امتلكوا المعارف والمهارات اللازمة، وبذلوا الجهد المناسب، فعندما يعتقد الطلاب بأن لديهم القدرات والإمكانات تجاه مهمة معينة تكون لديهم فعالية ذات مرتفعة؛ تؤثر بدورها في مقدار الجهد المبذول والمثابرة في مواجهة التحديات والفشل، كل ذلك يؤدى إلى توليد انفعالات إيجابية تجاه أنفسهم، تؤثر بدورها في توليد دافعية داخلية لديهم، قد تجعلهم يبدعون انفعالياً وعقلياً. فإذا شعر الطالب بقدرته على النجاح أبدع في كل شيء.

كما يمكن رؤية هذه النتيجة من خلال أن الأفراد ذوو فعالية الذات المرتفعة واعتقادهم بفعالية ذواتهم تمكنهم من الأداء الجيد والفعال والإيجابي في مختلف الظروف والمواقف، حيث يكونوا أكثر ثقة بذواتهم وقدراتهم في المواقف الجديدة وغير المألوفة، وأكثر إيجابية ومرونة في التعبير عن انفعالاتهم. ومن ثم تكون بمثابة مُنبئ بالإبداع الانفعالي. فالمبدعين انفعالياً أكثر قدرة على التعبير عن انفعالاتهم بشكل جيد وغير مألوف، ولديهم القدرة على توظيف معلوماتهم الانفعالية بشكل إيجابي في المواقف المختلفة (ريهام زغلول، ٢٠١٦).

ومن ثم يتضح أن فعالية الذات تؤدي دوراً حيوياً في سلوك الفرد ودافعيته، ومثل هذه التوقعات تؤثر في تفكير الفرد ودافعيته وأدائه وانفعاله، فهي تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، فبكونها تعني اعتقاد الفرد بالكفاءة في الأداء سوف تساهم في رفع دوافع الأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة في الأداء، ومن ثم فالأشخاص الذين يمتلكون إحساس قوي بفعالية الذات نجدهم يقتربون من المهام الجديدة والصعبة كتحد، وتساهم أيضاً في رفع ثقتهم بأنفسهم مما يجعلهم أكثر تفاعلاً في المواقف الجديدة وغير المألوفة، ومن ثم يكونوا أكثر إنجازاً وإبداعاً (ريهام زغلول،٢٠١٦).

وكذلك أشارت نتائج هذا البحث إلى وجود أثر دال إحصائياً للاهتمام في مستوي الإبداع الانفعالي، ويشير مكون الاهتمام إلى الاستمتاع بالمشاركة في عملية معرفية، فعندما يشعر الطلاب بأن المعلم يعمل على استثارة الاهتمام لديهم، من خلال عرض أنشطة المقرر التي

تتضمن: الجدة، والتفاعل الاجتماعي، والألعاب، وعرض معلومات غير متوقعة، وتنوع أساليب عرض الدروس، فإن ذلك يؤدى إلى توليد انفعالات إيجابية حول موضوع الدراسة، والتي تؤثر بدورها في توليد دافعية داخلية لديهم قد تجعلهم يبدعون انفعالياً وعقلياً.

ويتسق مع هذا التفسير مع ما ذهب إليه Sharma& Mathur(2016) من أن الانفعالات الإيجابية تساعد على معالجة المعلومات الانفعالية بكفاءة ودقة؛ حيث إن الأشخاص ذوى الانفعالات الإيجابية العالية يتميزون بالنشاط والحماس والثقة؛ فالانفعالات الإيجابية تعزز الإبداع الانفعالي؛ لأنها تزيد من الميل إلى جمع المواد بطرق جديدة ورؤية العلاقة بين المثيرات المتباعدة، كما أنها أرضية للإبداع الانفعالي ليزدهر من خلال تعزيز التفكير التباعدي، وخلق أفكار جديدة لدى الفرد، حيث إن الإبداع الانفعالي يمهد الطريق للفرد للسعى نحو تحقيق إمكاناته.

ويدعم هذا التفسير نتائج بحث محمد رزق البحيري (٢٠١٢) الذي توصل إلى وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر دال إحصائياً للمتغيرات المستقلة (السعادة والتفكير الناقد والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي) في الإبداع الانفعالي. وبحث Sharma& Mathur(2016)الذي توصل إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الأمل والإبداع الانفعالي، وبين الانفعالات الإيجابية والإبداع الانفعالي، وأن الانفعالات الإيجابية تتوسط العلاقة بين الأمل والإبداع الانفعالي.

وأخيراً أشارت نتائج هذا البحث إلى وجود أثر دال إحصائياً للرعاية في مستوي الإبداع الانفعالي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Roeser et al. (1998) الذي توصل إلى أن إدراكات المراهقين لبيئة التعلم المدرسية مثل الرعاية ونوعية العلاقات مع المدرسين تتنبأ بالأداء الانفعالي لديهم.

وترى الباحثة أن مكون الرعاية يؤثر في الإبداع الانفعالي، حيث يشير مكون الرعاية إلى إدراك الطلاب بوجود انتماء وعلاقة بينهم وبين المعلم وبين الطلاب بعضهم البعض، فعندما يشعر الطلاب بأن الآخرين في بيئة التعلم(المعلم والطلاب الآخرون) يهتمون بنجاحهم وبتقدمهم ناحية تحقيق الأهداف، وأيضاً بسعادتهم، يؤدي ذلك إلى توليد انفعالات

إيجابية بين المعلم والطلاب، والطلاب وبعضهم البعض، والتي تؤثر بدورها في توليد دافعية داخلية لديهم، قد تجعلهم يبدعون انفعالياً وعقلياً، فالرعاية يبدأها المعلم ثم تولد لدى الطالب كل ما هو إيجابياً سواًء على المستوى الأكاديمي أو على المستوي الانفعالي.

توصيات البحث:

<u>في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن التوصية بما يأتي:</u>

١- ضرورة الاهتمام بفئة المبدعين انفعالياً، والعمل على توفير بيئة مناسبة داخل قاعة الدراسة تسمح بتنمية الإبداع الانفعالي.

٢- تشجيع القائمين على العملية التربوية على تنمية الدافعية الأكاديمية في ضوء نموذج ميوزيك لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية لما لها من أثر إيجابي في التنبؤ بالإبداع الانفعالي.

٣- تطبيق نموذج ميوزيك للدافعية الأكاديمية داخل قاعات الدراسة في أثناء تدريس المقررات.

٤- توفير دليل للمعلمين على كيفية استخدام نموذج ميوزيك للأكاديمية في مختلف المراحل التعليمية.

<u>البحوث المقترحة:</u>

<u>في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح عدد من البحوث المستقبلية على النحو الآتي:</u>

١- البنية العاملية للإبداع الانفعالي لدى عينات مختلفة وشرائح عمرية متباينة.

٢-الإسهام النسبي لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية في التنبؤ بالإبداع الانفعالي.

٣- برنامج تدريبي لتنمية الإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة.

٤- تحليل مسار العلاقات السببية بين مكونات الدافعية وفقاً لنموذج ميوزيك والإبداع الانفعالي لدى طلاب الجامعة.

٥- برنامج تدريبي قائم على مكونات الدافعية وأثره في تنمية الإبداع الانفعالي.

٦- الدور الوسيط والمعدل للانفعالات الإيجابية والاندماج الأكاديمي في العلاقة بين مكونات نموذج الميوزيك والإبداع الانفعالي.

المراجـــــــــــع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم إبراهيم أحمد أحمد(٢٠٠٨). أثر تفاعل الابتكار الانفعالي والذكاء الانفعالي والنوع على الأداء العملي لطلاب شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٣(٣٢)، ٩-٧٤.

أبو زيد سعيد الشويقي (٢٠٠٨). الابتكارية الانفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الإلكسيثميا والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ١٨(٦١)، ٤٤-٨٤.

بشرى خطاب عمر، وربيعة مانع زيدان (٢٠١٤). الإبداع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات التاريخية الحضارية (مجلة علمية محكمة)*، ٦(١٨).

حسام أحمد محمد إسماعيل أبو سيف(٢٠١٣). الرسم على الجدران والانفعالات الموجبة والسالبة والخيال لدى عينة من المراهقين. *دراسات الطفولة* – مصر، ١٦(٥٨)، ٩-٢٠.

حسنى زكريا النجار(٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقة بين الإبداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٥(٩٨)، ١٠١ – ١٤٤.

راهبة عباس العادلي، وأشواق صبر ناصر(٢٠١٧). الابتكار الانفعالي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، ٢٣(٩٧)، ٨٥١-٩٢٠.

رشا رجب عيد (٢٠١٥). الابتكار الانفعالي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*- مصر، ١٤(٤)، ٦٦٥-٧٠٢.

ريهام زغلول عبد السميع بركات(٢٠١٦). *دراسة بعض متغيرات الشخصية المرتبطة بالإبداع الانفعالي لدى عينة من طلاب الجامعة*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة بنها.

سامح سعادة (٢٠١٢). تمييز الابتكار الانفعالي عن الابتكار المعرفي والذكاء الانفعالي لدى الشباب من الجنسين. *مجلة كلية التربية – جامعة طنطا*- مصر، ٤٦، ١٢٩-١٨٥.

شيرين محمد احمد دسوقي (٢٠١٠). البناء العاملي للإبداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*- مصر، ٢١(٨٢)، ١٦٨-٢١٢.

صفاء علي أحمد عفيفي (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية – كلية التربية – جامعة عين شمس* – مصر، ٤٠(٣)، ٦٢-٢٠٢.

عادل سعد يوسف خضر(٢٠٠٩). الإبداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي. *مجلة التربية القطرية*، ٣٨(١٧٠)، ٩٤-١٤٠.

عادل سعد يوسف خضر(٢٠١٠). البناء العاملي للإبداع الوجداني والذكاء الوجداني والسلوك الصفي العام لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٢٠(٦٧)، ١٦٦-٢١٩.

عبده علي عبده سليمان (٢٠١٧). *الإبداع الانفعالي وعلاقته بالسعادة النفسية ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية – كلينيكية)* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق.

علية عبد الرحمن محمد (٢٠١٤). *أثر برنامج تدريبي للبرمجة اللغوية العصبية في تنمية الإبداع الانفعالي والذكاء الروحي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عواطف حسين صالح (٢٠٠٧). الإبداع الانفعالي وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (٥٦)، ١٤٣-١٩٩.

كريمان عويضة منشار (٢٠٠٢). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ١٢(٥٢)،١٠-٤٦.

محمد أبو راسين(٢٠١٥). أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي*- مصر، ٤١، ١٣٣-٢٢٢.

محمد أبو راسين(٢٠١٥). أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي*- مصر، ٤١، ١٣٣-٢٢٢.

محمد رزق البحيري(٢٠١٢). النموذج البنائي لعلاقة الإبداع الوجداني ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*–مصر، ١١(٣)،٣٦٥–٤١٧.

محمد على مصطفى محمد (٢٠٠٣). الإبداع الانفعالي والحساسية للثواب والعقاب لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلبة وطالبات القسمين العلمي والأدبي لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية العامة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ١٣(٢٨)، ١٩١–٢٤١.

مصطفى حفيضة، وهناء عزت محمد (٢٠١٣). نمذجة المحددات السببية المعرفية والاجتماعية للدافعية والإنجاز والتوافق الأكاديمي في ضوء نموذج MUSICللدافعية الأكاديمية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (٢)، ٢٣–٤٩.

ناصر عبد العزيز العسعوسي، ومحمد محمد عباس المغربي (٢٠٠٩). المحددات الانفعالية لبعض العمليات المعرفية لطلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ١٩(٦٣)، ٢٦١–٣١٧.

نهلة عبد الهادي مسير العابدي (٢٠١٧). *الإبداع الانفعالي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة الجامعة*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة القادسية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Averill ,J.(2011).Emotions and creativity. *Paper presented at the 12th Conference on Creativity & Innovation (ECCI XII), Faro, Portugal, September 14-17*, 39-50.

Averill, J. (1999a). Creativity in the domain of emotion. W: T. Dalgleish, MJ Power (eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*, 765–782.

Averill, J. (1999b). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67(2), 331-371.

Averill, J. (2004). A tale of two snarks: Emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 228-233.

Averill,J., & Thomas-Knowles,C. (1991). Emotional creativity. In KT Strongman (Ed.), *International Review of Studies on Emotion*, 1, 269-299.

Averill,J., Chon,K., & Hahn,D. (2001). Emotions and creativity, East and West. *Asian Journal of Social Psychology*, 4, 165-183.

Chembers, M., Hu, L., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. Journal of Educational Psychology, 93(1), 55-64.

Cole, J., Bergin, D., & Whittaker,T. (2008). Predicting student achievement for low stakes with effort and task value. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 609-624.

Frolova, S., & Novoselova, K. (2015). Emotional creativity as afactor of individual and family psychological wellbeing. *International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice*, 2(1), 30-43.

Fuchs, G.,Kumar,V.,& Porter,J.(2007).Emotional creativity, alexithymia, and styles of creativity.*Creativity Research Journal* ,19(2-3), 233-245.

Ghorbani, M. , Kazemi, H. , Shafaghi, M., & Massah, H. (2012). An assessment of relation between self-efficacy and

cognitive/emotive creativity. *Global Journal of Guidance and Counseling*, 2, 8-13.

GutbezahI,J., & Averill,J.(1996). Individual differences in emotional creativity as manifested in words and pictures. *Creativity Research Journal*, 9(4), 327-337.

Gutbezahl, J. (1994).*Emotional creativity: Exploration via creativity tasks, mood manipulation and self-report* (master's thesis, University of Massachusetts Amherst).

Humphreys,J. , Jiao,N., & Sadler,T. (2008). Emotional disposition and leadership preferences of American and Chinese MBA students. *International Journal of Leadership Studies*, 3(2), 162-180.

Ivcevic, Z, Brackett, M., & Mayer, J. (2007). Emotioia1 intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199 -235.

Jenaabadi, H. , Marziyeh, A., & Dadkan, A. (2015). Comparing emotional creativity and social adjustment of gifted and normal students. Advances in Applied Sociology, 5, 111-118.

Jones, B. (2009). Motivating students to engage in learning: The music model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.

Jones, B. (2010a). An examination of motivation model components in face-to-face and online instruction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 915-944.

Jones, B., & Skaggs, G. (2012). Validation of the music model of academic motivation inventory: A measure of students' motivation in college courses. *Research presented at the International Conference on Motivation, Frankfurt, Germany.*

Jones, B., Carter, D. (2019). Relationships between students' course perceptions, engagement, and learning. *Social Psychology of Education*, 819-839.

Jones, B., Osborne, J., Paretti, M., & Matusovich, H. (2012). Relationships among students' perceptions of a first-year engineering design course and their identification with engineering, motivational beliefs, course effort, and academic outcomes. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Vancouver, Canada, 1340-1356.

Jones, B., Paretti, M., Hein, S., & Knott, T. (2010). An analysis of motivation constructs with first-year engineering students: Relationships among expectancies, values, achievement, and career plans. Journal of Engineering Education, 99, 319–336.

Jones, B., Watson, J., Rakes, L., & Akalin, S. (2012). Factors that impact students' motivation in an online course: Using the music model of academic motivation. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 1(1), 42–58.

Kaufman, A., & Dodge, T. (2008).Students perception and motivation in the classroom: Exploring relatedness and value. *Social Psychology of Education*, 12, 101-112. doi:10.1007/s11218-008.

Kim,S., Jo,M. & Lee,S.(2013). Psychometric properties of the Korean short form-36 health survey version 2 for assessing the general population. *Asian Nursing Research*, 7(2), 61-66.

Larach,D.(2009). *Emotions as an intervening variable in the creative process* (master's dissertation, University of New York).

Lim,K. (1995): *The relationship between emotional creativity and interpersonal style* (Doctoral dissertation, University of Tennessee, Knoxville).

Mohamed,H. , Soliman,M.,& Jones,B.(2013). A cross-cultural validation of the MUSIC Model of academic motivation and its associated inventory among Egyptian university students. Journal of the Psychological Counseling Center, 36, 2-14.

Moltafet,G., Sadati Firoozabadi,S. & Pour-Raisi,A. (2018). Parenting Style, basic psychological needs, and emotional creativity: A path analysis. *Creativity Research Journal*, 30(2), 187-194.

Nezhdyan,F., & Abdi,B.(2010).Factor structure of emotional creativity inventory(ECI-Averill, 1999) among Iranian undergraduate students in Tehran universities. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 5, 1442-1446.

Roeser,R. , Eccles,J.,& Sameroff ,A. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school, *Development and Psychopathology*, 10, 321–352.

Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52.

Sharma,D. & mathur,R.(2016).Linking hope and emotional creativity: mediational role of positive affect. The *International Journal of Indian Psychology* ,3(4) ,50-61.

Singh, M., & Sinha,J.(2013). Impact of spiritual intelligence on quality of life. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(5), 1-5.

Snyder,J. (2015). *The effects of students' music model perceptions on their academic identification and achievement* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).

Soroa, G., Gorostiaga, A., Aritzeta, A., & Balluerka, N. (2015). A shortened Spanish version of the emotional creativity inventory (the ECI– S). *Creativity Research Journal*, 27(2), 232– 239.

Tarabakina,L., IIaltadinova,E., Lebedeva,I.,Shabanova,T., & Fomina,N.(2015).Emotional creativity as a resource of communicative competence of stydents. *Mediterranean journal of Social Science*, 6(6 S7), 175-180.

Walker, C. ,& Greene, B. (2009).The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *Journal of Educational Research*, 102(6), 463-472.

Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.

Zarenezhad,M. , Reisy,J., Shojaei ,M., Sasani,S., & Naeimian Monfared,P.(2013). Predicting academic adjustment based on perfectionism and emotional creativity in high school students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(6), 393-403.