اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية كمنبئات بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة

د. هاله كمال الدين حسن مقلد

مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية – جامعة المنيا

اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية كمنبئات بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة

د. هاله كمال الدين حسن مقلد

مدرس علم النفس التربوي بكلية التربية - جامعة المنيا

الملخـــص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى كل من اليقظة الذهنية، والمرونة المعرفية، والتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة. بالإضافة إلى تعرف طبيعة العلاقات بين المتغيرات الثلاثة. وكذلك معرفة مدى تأثير اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية في التفكير الإبداعي. بالإضافة إلى تعرف ما إذا كانت توجد فروق في متغيرات البحث ترجع إلى النوع (ذكور، إناث)، أو التخصص (علمي، أدبي). شملت عينة البحث الأساسية (٢٥٩) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنيا في العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١م). وأوضحت النتائج تمتع الطلاب عينة البحث بمستوى مرتفع من اليقظة الذهنية والتفكير الإبداعي، بينما انخفض لديهم مستوى المرونة المعرفية. كما اتضح وجود علاقات ارتباطية موجبة بين اليقظة الذهنية، وكل من التفكير الإبداعي والمرونة المعرفية. وتبين أنه يمكن التنبؤ من خلال اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية بالتفكير الإبداعي. وفيما يتعلق بالفروق التي ترجع للنوع والتخصص الدراسي؛ لم تتضح بالبحث الحالي فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة الذهنية والتفكير الإبداعي والمرونة المعرفية بين الطلاب والطالبات. بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في متوسط التفكير الإبداعي وذلك لصالح طلاب التخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الذهنية، المرونة المعرفية، التفكير الإبداعي

Mindfulness and cognitive flexibility as predictors of creative thinking in university students

Hala Kamal El-Din Hassan

Abstract

The current research aims to reveal the levels of mindfulness, cognitive flexibility and creative thinking in university students. In addition to detect the relationships between the three variables. As well as to detect the impact of mindfulness and creative thinking on cognitive flexibility. In addition to know whether there are differences in the research variables due to gender (males, females), or specialization (scientific, literary). The research sample included (259) male and female students from the second year of the Faculty of Education, Minia University, in the academic year (2020/2021). The results showed that the research sample students had a high level of mindfulness and creative thinking, while they had a decreased level of cognitive flexibility. Also, it was found that there are positive correlations among mindfulness, and both creative thinking and cognitive flexibility. In addition, it was found that the creative thinking could be predicted through mindfulness and cognitive flexibility. With regard to differences due to gender and academic specialization, it was not clear in the current research any statistically significant differences in mindfulness, creative thinking, or cognitive flexibility among male and female students. While there were statistically significant differences among students of the scientific and literary specialization in creative thinking in favor of students of the scientific specialization.

Key words: Mindfulness; cognitive flexibility; creative thinking

مقدمة

يتوقف نجاح الفرد على مدى وعيه بما يدور حوله. ومن خلال عملية اليقظة الذهنية Mindfulness، ندرك ببطء ما نحن عليه بالفعل، وندرك حقيقة الأمور، وليس مجرد استعراض لتغيرات الموقف. وإذا نظرنا بالطريقة الصحيحة، فنحن نزرع هذه الطريقة الخاصة في رؤية الحياة، ندرب أنفسنا على رؤية الواقع كما هو.

تشير اليقظة الذهنية إلى انتباه الفرد للخبرات التي تحدث في الوقت الحالي من خلال ملاحظة المثيرات والخبرات الداخلية أو الخارجية، وقدرته على الوصف اللفظي للأحداث بموضوعية، ووعيه بالتصرف والمشاركة الفعالة في الأنشطة والاستمتاع بها، وقبول الأحداث دون تقييم أو إصدار أحكام (Lykins & Baer, 2009, 228).

وترتبط اليقظة الذهنية بالأساليب المعرفية، كما أنها وسيط بين الشخصية والمعرفة وتمثل طريقة مفضلة في التفكير، بالإضافة لكونها مهارة يمكن تعلمها (Sternberg,2000, 23). وعندما ينوي الفرد تعلم موضوع أكاديمي، أو كيفية العزف على آلة موسيقية، فإنه غالبًا ما يستعين بمهارات عقلية لا تساعده على التعلم. على سبيل المثال، يعتقد الكثير منا أنه يجب علينا تعلم أساسيات المهمة جيدًا بحيث تصبح طبيعة ثانية بالنسبة لنا، وبعد قبول هذه المعلومات دون تفكير، نادرًا ما يحدث لنا أن نتساءل عمن حدد هذه الأساسيات. وبمجرد أن نتعلم الأساسيات لا نضطر بعدها إلى التفكير فيها. ولكن هناك طرقًا بسيطة نسبيًا لتقليل الغفلة في التعلم، مثل تحفيز التعلم الذهني وتشجيع الذهن من خلال تقديم معلومات حول الأشياء، باستخدام لغة مثل "يمكن أن يكون"، بدلاً من الطريقة التقليدية والمطلقة "يمكن أن يكون فقط" مما يجعل الفرد أكثر قدرة على استخدام الأشياء بشكل إبداعي (Langer & Moldoveanu, 2000, 3).

وتعد اليقظة الذهنية وصفاً لحالة من المرونة العقلية في التعامل مع الأحداث بهدف مراقبة الظروف الحالية والوعي بها بالإضافة إلى ابتكار شيء جديد (Lee & Orsillo, 2014, 214). كما أن اليقظة العقلية ترفع من مستوى المرونة الذهنية لدى الأفراد عند التعامل مع المواقف الضاغطة، وتحفز الأفراد على إظهار ما لديهم من قدرات وإمكانات دون التقيد بالأفكار الجامدة (أماني الهاشم، ٢٠١٧، في: علي محمد الشلوي، ٢٠١٨، ١).

وتجدر الإشارة للتحديات التي تواجه معظم الطلاب في مرحلة الدراسة الجامعية على المستوى الأكاديمي والاجتماعي والوجداني والأخلاقي، وقد ينتهي بهم المطاف للفشل في التكيف

مع الحياة الجامعية وتدني مستواهم الأكاديمي. حيث يتعرض طلاب الجامعة للعديد من المواقف الصعبة وغير المعتادة، وهذا يتطلب منهم التحلي ببعض السمات والقدرات العقلية أهمها المرونة المعرفيةcognitive flexibility. حيث تشير المرونة المعرفية وفقاً لتعريف حلمي محمد الفيل (٢٠١٤، ٢٦٦) إلى القدرة العقلية العليا التي تمكن الفرد من التغيير الديناميكي لبنيته المعرفية بهدف إنتاج عدة استجابات جديدة وغير مألوفة حتى يتكيف مع المتطلبات البيئية المتغيرة.

ويتفاوت مستوى المرونة المعرفية لدى المراهقين، بينما يكون البالغين الذين يتعرضون بشكل أقل لبيئات تعلم جذابة؛ أقل في مستوى المرونة المعرفية (Rose, 2011, 12). ومن مؤشرات التوافق النفسي أن يتسم الفرد بالمرونة، فيكون متوازناً في أموره الحياتية، معتدلاً في تقييم المواقف واتخاذ القرارات، وقادراً على التعايش مع الاختلافات دون التشبث بخبراته وتصوراته الذاتية (سوسن شاكر مجيد، ٢٠٠٨، ١٥١). وقد يكون الأفراد الذين يتمتعون بالمرونة المعرفية أكثر عرضة للتفاعل بشكل تكيفي عند الاستجابة لمواجهة مواقف الحياة الصعبة، في حين أن الأفراد غير المرنين معرفيًا والذين يفتقرون إلى هذه المهارات قد يكونوا أكثر عرضة لتجربة ردود الفعل المرضية (Dennis & Vander Wal, 2010, 243).

يتمتع الفرد المبدع بالمرونة فيتميز بالقدرة على تغيير حالته الذهنية تبعاً لطبيعة الموقف (أمل زهير صوالحة، ٢٠١٤، ٢٣). ويتناقض الإبداع مع الجمود والذي يعبر عن فشل الفرد في تغيير سلوكياته بالمواقف الجديدة، ومقاومة التجديد، كذلك فإن الجمود يتناقض مع المرونة؛ فالفرد الذي يتمتع بالمرونة يتقبل التغيير ويبدع في المواقف المختلفة (محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح عدوي، ٢٠١١، ٢٨).

ويبرز التفكير الإبداعي creative thinking من بين مهارات التفكير لأهميته المتزايدة في سوق العمل والحياة الشخصية، والتحديات المرتبطة بغرس التفكير الإبداعي في التعليم (Rosen, Stoeffler & Simmering, 2020, 16). حيث يمثل التفكير الإبداعي عملية معرفية ينشط فيها الذهن للوصول لشيء جديد، ويتضمن رؤية الأشياء بطريقة غير مألوفة، وإيجاد أفكار جديدة، والتعامل بمرونة مع الأفكار وتناولها من جميع الاتجاهات وتدعيمها بمعلومات إضافية وإطلاق أفكار متعددة (نايفة قطامي، ٢٠٠٥، ٨٥). كما أن الإبداع عملية عقلية معرفية يميزها إدراك القدرة على حل المشكلات، والانتقال بمرونة من القديم للحديث بعيداً عن الخوف من الفشل (محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح عدوي، ٢٠١١، ١١).

مشكلة البحث

في ظل جائحة COVID-19 تزايدت التحديات التي تواجه حاضر التعلم ومستقبله. والاستعداد للتعامل مع حالة عدم القدرة على التنبؤ والتعقيد والحداثة التي يشهدها العالم؛ يتطلب ميزات تعليمية تعزز القدرة على التعامل بشكل تكيفي مع المشكلات الجديدة غير المحددة بشكل جيد. ووفقًا للمنتدى الاقتصادي العالمي (٢٠١٦)، ستكون هذه المهارات ضرورية للوظائف الجيدة في غضون خمس سنوات إن لم يكن قبل ذلك، وهو اتجاه سيتفاقم بسبب الزيادة المطردة في توظيف الذكاء الاصطناعي (Hu & Spiro, 2021, 2).

كما يمكن ملاحظة ما يعانيه المجتمع وسوق العمل من نقص مهارات مهمة لدى الخريجين مثل التفكير الإبداعي وحل المشكلات والاستدلال وإعمال العقل. وهذا يتطلب الاهتمام بطرق اكتساب تلك المهارات والحكم عليها بهدف تقليل الفجوة بين المعارف النظرية التي يكتسبها الطلاب داخل المؤسسات التعليمية، وتوظيفها بكفاءة خارجها. وتشير وجدان جعفر جواد (٢٠٠١، ٢٠٤) إلى أن الاتجاه الحديث يفترض أن الإبداع هو صورة من صور النشاط الذهني، يمكن الكشف عنه وتنميته، لذا ينبغي الاهتمام بدراسته لفهم طبيعته وعلاقاته بغيره من المتغيرات. لذا يتمثل الجانب الأول من مشكلة البحث الحالي في الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية.

تعد اليقظة الذهنية أحد المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في التفكير الإبداعي للطلاب. وقد أشارت أحلام مهدي عبد الله (٢٠١٣، ٣٤٣) إلى أن اليقظة الذهنية تسهم في زيادة رؤية الفرد وإدراكاته مما يزيد من فرص النجاح؛ فالأفراد اليقظين عقلياً يبدون درجة أعلى من الانتباه والرغبة القوية في إنجاز المهام، كما أنهم أكثر إبداعاً. وفي حالة اليقظة الذهنية، يتم ملاحظة الأفكار والمشاعر كأحداث في العقل، دون الإفراط في التفاعل معها بنمط تلقائي. ويُعتقد أن هذه الحالة من الملاحظة الذاتية تقدم مسافة بين إدراك الفرد واستجابته (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, & Devins, 2004, 233).

ويختلف نوع الوعي المتضمن في اليقظة اختلافًا عميقًا عن نوع الإدراك في العمل في نمطنا المعتاد من الوعي. فإنه مع ممارسة اليقظة، يتم تطبيق الوعي على مستوى خاص؛ حيث يتم تدريب العقل على البقاء في الوقت الحاضر، منفتحًا وهادئًا ومنتبهًا، يتأمل اللحظة الحالية. وعندها

يجب تعليق جميع الأحكام والتفسيرات، أو في حالة حدوثها، يتم تسجيلها وإسقاطها (Grossman, 2011, 1034).

وقد لاحظت الباحثة خلال تدريس بعض المقررات لطلاب كلية التربية وجود فروق بين الطلاب في درجة انتباههم ويقظتهم العقلية أثناء الدراسة وكذلك أثناء أداء التكليفات الأكاديمية المطلوبة منهم. فهناك من الطلاب من يهتم بالاستفسار وطلب التوضيح وإبداء الفضول المعرفي حول بعض الموضوعات، وهناك من الطلاب من يفتقر لتلك الأمور ويستمعون للشرح دون وعي أو حماس ودون محاولة المشاركة. لذا تمثل الجانب الثاني من مشكلة البحث الحالي في معرفة مستوى اليقظة الذهنية لدى طلاب كلية التربية.

هذا وتعد المرونة المعرفية من العوامل المهمة لتكيف الطالب مع المهام الأكاديمية المختلفة. حيث تتميز المرحلة الجامعية بتزايد متطلباتها الأكاديمية والاجتماعية والاستقلالية، فيجد الطالب نفسه في هذه المرحلة محاطاً بالضغوط النفسية والاجتماعية لتحقيق الأهداف الأكاديمية. ويختلف الطلاب فيما بينهم في طريقة التعامل مع هذه المتطلبات والضغوط، وطريقة إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم. فمنهم من يستطيع التكيف ومنهم من لا يستطيع التعامل بمرونة مع الظروف الأكاديمية وطبيعة المرحلة الجامعية. كما أن منهم من يستطيع ابتكار حلول جديدة لما يواجهون من مشكلات، في حين يلجأ الكثير منهم للحلول التقليدية ومساعدة الآخرين. ولهذا، فمن المهم دراسة المرونة المعرفية لدى طلاب كلية التربية والكشف عن مستوى المرونة المعرفية لديهم، ويمثل ذلك الجانب الثالث من مشكلة البحث الحالي.

وعلى الرغم من أهمية مفهوم اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية في تطوير عمل الدماغ وتنشيط عمل جانب الدماغ الأيمن، وكذلك في جعل الطالب على وعي أكبر ببيئته ويكون أكثر إبداعاً وحماساً للتعلم (حسني زكريا النجار، ٢٠١٩، ٩٤)؛ إلا أنهما لم ينالا الاهتمام الكافي بدراسة علاقتهما بالتفكير الإبداعي، وهذا يمثل الجانب الرابع من مشكلة البحث.

ويتمثل الجانب الخامس من مشكلة البحث الحالي في اختلاف نتائج الدراسات والبحوث السابقة حول الفروق بين الطلاب التي ترجع للنوع. فقد توصل عصام جمعة نصار (٢٠٢٠) لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اليقظة الذهنية. بينما توصلت أحلام مهدي عبد الله (٢٠١٣) وهبة مجيد عيسى (٢٠١٨) لوجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في اليقظة الذهنية لصالح الذكور، في حين وجد (حسني زكريا النجار، ٢٠١٩) و (Franco, Mañas,

(Cangas & Gallego, 2011 و(Sturgess, 2012) فروقاً في اليقظة الذهنية لصالح الإناث.

وبالنسبة للتفكير الإبداعي لم يجد Potur and Barkul, (2009) فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث. بينما وُجدت فروق في مستوى مهارات التفكير الإبداعي لصالح الإناث في دراسة داود عبد الملك الحدابي، هناء حسين الفلفلي، وتغريد عبد الله العلي (٢٠١١). أما المرونة المعرفية فقد توصل كل من مصطفى فاضل وحيد (٢٠١٧)، وعبد الكريم غالي محسن وفجر حسين السماوي (٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة ترجع للنوع. بينما توصل محمد صفيه ورافع زغلول (٢٠١٧) لوجود فروق في المرونة المعرفية ترجع للنوع لصالح الإناث. في حين وجد آخرون فروقاً في المرونة المعرفية لصالح الذكور مثل ندى صباح الجنابي (٢٠١٨) وعيسى سلطان الهزيل (٢٠١٥).

ويتمثل الجانب السادس من مشكلة البحث الحالي في اختلاف نتائج الدراسات والبحوث السابقة حول الفروق بين الطلاب التي تعزو للتخصص الأكاديمي. فلم تتضح فروق دالة في اليقظة الذهنية تعزو للتخصص الأكاديمي في دراسة أحلام مهدي عبد الله (٢٠١٣). بينما أشارت رانيه موفق (٢٠١٨) لوجود فروق دالة إحصائياً في اليقظة الذهنية لصالح طلاب التخصص الأدبي، ولصالح طلاب التخصص العلمي في دراسة عصام جمعة نصار (٢٠٢٠).

أيضاً لم تتضح فروق دالة بين التخصصات العلمية والأدبية في التفكير للإبداعي بدراسة داود عبد الملك الحدابي وآخرون (٢٠١١). كما لم يتوصل هاني فؤاد (٢٠١٦)، مصطفى فاضل وحيد (٢٠١٧)، وعبد الكريم غالي محسن وفجر حسين السماوي (٢٠١٨) لوجود فروق دالة بين الطلاب بالتخصصات العلمية والأدبية في المرونة المعرفية. بينما توصل كل من حسني زكريا النجار (٢٠١٩) وندى صباح الجنابي (٢٠١٨) لوجود فروق دالة في المرونة لصالح التخصص العلمي.

مما سبق فإن مشكلة البحث تثير التساؤلات الآتية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب كلية التربية (ذكور، إناث) في كل من اليقظة الذهنية، التفكير الإبداعي والمرونة المعرفية؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في كل من اليقظة الذهنية، التفكير الإبداعي والمرونة المعرفية؟

٣. ما مستوى كل من (اليقظة الذهنية، المرونة المعرفية والتفكير الإبداعي) لدى طلاب الجامعة؟
٤. هل توجد ارتباطات دالة إحصائياً بين كل من اليقظة الذهنية، المرونة المعرفية والتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة؟
٥. هل يمكن التنبؤ بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة من خلال اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

١. الفروق التي ترجع للنوع في كل من اليقظة الذهنية، المرونة المعرفية والتفكير الإبداعي.
٢. الفروق التي ترجع للتخصص الدراسي في كل من اليقظة الذهنية، المرونة المعرفية والتفكير الإبداعي.
٣. مستوى كل من اليقظة الذهنية، المرونة المعرفية والتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب الجامعة.
٤. العلاقات بين كل من اليقظة الذهنية، المرونة المعرفية والتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب الجامعة.
٥. إمكانية تنبؤ اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث

أولاً: الجانب النظري لأهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي للعوامل التالية:

١. أهمية عينته من الطلاب بمرحلة التعليم الجامعي والتي تمثل فئة كبيرة ومهمة في المجتمع، وتحتاج هذه المرحلة مهارات عديدة، وقدرة على التكيف بمرونة مع المشكلات والتحديات، والقدرة على الانتباه والتفكير الواعي بالمستحدثات العلمية والبيئية.
٢. أهمية متغيراته (اليقظة الذهنية، المرونة المعرفية، والتفكير الإبداعي) لما لهم من تأثير بالغ في حياة الطالب بشكل عام ونجاحه أكاديمياً بشكل خاص؛ فاليقظة الذهنية والوعي والتركيز، وكذلك القدرة على التكيف والتعامل بمرونة في المواقف المختلفة، بالإضافة

للقدرة على التفكير الإبداعي وإيجاد أفكار وحلول غير مألوفة، تسهم جميعها في تشكيل سلوك الطالب وتحدد طريقة سعيه لتحقيق أهدافه مما ينعكس على أدائهم.

٣. معرفة العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة.

ثانياً: الجانب التطبيقي لأهمية البحث:

١. تعريب وتقنين مقياسي اليقظة الذهنية (Baer, Walsh & Lykins, 2009) والتفكير الإبداعي (Miller, 2009) والتأكد من خصائصهما السيكومترية في البيئة المصرية.
٢. التعرف على مستويات اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية والتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب جامعة المنيا، والتي يمكن أن ينتقل آثارها إلى طريقة أدائهم الدراسي وتكيفهم الأكاديمي وكفاءتهم الذاتية، كما يسهم في تحديد الأساليب المناسبة للتعامل معهم.
٣. يمكن أن يسهم البحث في فهم العلاقات بين التفكير الإبداعي وبعض المتغيرات ذات الصلة به لدى طلاب الجامعة، مما يسهم في تنبيه القائمين على العملية التعليمية كي يعززوا تلك المهارات لدعم الإبداع عوضاً عن التركيز على المهارات التحليلية ونظم التعليم التقليدية.

مصطلحات البحث

- اليقظة الذهنية: تعرف بأنها لفت الانتباه الكامل للفرد إلى الخبرات التي تحدث في الوقت الحاضر، بدون إصدار أحكام (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006, 27).

وتشمل الأبعاد الخمسة التالية:

١. الملاحظة: وتعبر عن الانتباه إلى مجموعة متنوعة من الظواهر الداخلية والخارجية، بما في ذلك الأحاسيس الجسدية، والإدراك، والعواطف، والمشاهد، والأصوات، والروائح.
٢. الوصف: يشير إلى القدرة على وضع الأحاسيس أو التصورات أو الأفكار أو المشاعر أو العواطف أو التجارب في كلمات.
٣. التصرف بإدراك ووعي: يعبر هذا البعد عن تركيز الانتباه الكامل على النشاط الحالي.
٤. عدم الحكم بناء على الخبرة: يعبر هذا البعد عن قبول الخبرة بدون إصدار الأحكام أو التقييمات أو النقد الذاتي.

٥. عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية: يعبر عن متابعة الفرد للأفكار والتصورات والمشاعر دون التفاعل معها والانشغال بها وفقد التركيز على الموقف الراهن (Baer, Walsh, & Lykins, 2009, 194).

ويعبر البحث الحالي عن اليقظة الذهنية بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في أبعاد مقياس اليقظة الذهنية.

- المرونة المعرفية: تعرف بأنها "قدرة الفرد على تعديل التمثيلات المعرفية للتكيف مع تغيرات المحفزات البيئية" (Dennis & Vander Wal, 2010, 242).

وتشمل المرونة المعرفية بعدين هما:

١. إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها: ويعرف بالبحث الحالي بأنه تحكّم الفرد بكيفية الاستجابة بطريقة تساعده على تخطي المواقف الصعبة.
٢. تقديم تفسيرات وحلول بديلة للمواقف الصعبة: ويعرف بالبحث الحالي بأنه وضع قائمة بجميع الحلول المقترحة للمواقف الصعبة التي يواجهها الفرد.

- التفكير الإبداعي: يعرف بأنه العملية العقلية المستخدمة للوصول إلى الأفكار الجديدة، أو المؤدية لدمج وتأليف الأفكار غير المترابطة (Miller, 2009, 44).

ويشمل الأبعاد التالية:

١. الحضانة: فترة نشاط عقلي سابق للوعي، يضع خلالها الفرد المشكلة جانبًا ويسمح بالاختبار اللاواعي للأفكار التي قد تكون ذات صلة بالمشكلة.
٢. العصف الذهني: محاولة توليد أكبر عدد ممكن من الاستجابات أو الحلول الممكنة، بغض النظر عن معقوليتها.
٣. التفكير المجازي: إنتاج مزيج من الأفكار الجديدة من خلال الربط بين المشكلة الحالية والمشكلات المشابهة، وتطبيق هذه الأفكار في سياق جديد.
٤. تبني منظور: تغيير الفرد لمنظوره الحالي من أجل الحصول على حل فريد ومناسب للمشكلة.
٥. التصور: التركيز على الأوصاف الحسية في الموقف من خلال محاولة إعادة تكوين الأحاسيس داخلياً.

٦. التدفق: يشير إلى حالة وعي شبه تلقائية، بلا مجهود، لكنها شديدة التركيز.

ويعبر البحث الحالي عن التفكير الإبداعي بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في أبعاد مقياس التفكير الإبداعي.

الإطار النظري

أولاً: اليقظة الذهنية

اليقظة هي صفة العقل الذي يلاحظ ما هو موجود دون حكم، وبدون تدخل (Goldstein, 2002, 89). وتركز اليقظة الذهنية على الانتباه لموقف واحد، مع عدم التفكير بالماضي أو المستقبل كي يتم تعزيز الإدراك والوعي في الموقف من جميع جوانبه (علي محمد الشلوي، ٢٠١٨، ٥). ويشير Langer and Moldoveanu (٢٠٠٠، ١) إلى أن اليقظة الذهنية ليست مفهوماً يسهل تعريفه ولكن يمكن فهمه بشكل أفضل على أنه عملية رسم اختلافات جديدة بغض النظر عن أهمية ما يتم ملاحظته – طالما أنه جديد على الفرد، ويدعم رسم هذه الاختلافات بشكل فعال التركيز على الحاضر، كما أنه يجعل الفرد أكثر وعياً بسياق ومنظور أفعاله مما لو كان يعتمد على الاختلافات التي تم رسمها في الماضي.

ويمكن وصف اليقظة الذهنية بأنها مجموعة من المهارات التي يمكن تعليمها وممارستها (Baer, et al., 2009, 193). ويقصد بها "حالة من الوعي لدى الفرد باللحظة الحالية وتقبلها دون التقيد بالأفكار المرتبطة بالموقف أو ردود الأفعال الوجدانية للموقف" (Bishop, 2002, 71). كما يتم تعريف اليقظة الذهنية على أنها الوعي الذي ينشأ من الحضور المتعمد بطريقة منفتحة ومميزة لكل ما يظهر في الوقت الحاضر (Shapiro & Carlson, 2009, 555).

ويذكر عبد العزيز إبراهيم سليم (٢٠١٨، ٣٣٩) إلى أنه بمراجعة الأدب السيكولوجي في الآونة الأخيرة، يمكن ملاحظة الاهتمام المتنامي بمفهوم اليقظة الذهنية؛ فإدراك الفرد لمشاعره وأفكاره ووعيه بها وانتباهه اللحظي للأحداث الراهنة ومراقبته لها، وإعادة تواصله مع ذاته دون إصدار أحكام تقييمية مسبقة، يولد لديه حالة من التناغم والتوافق النفسي. وتشمل اليقظة الذهنية تجربة مباشرة للأحداث في العقل والجسم، وهي ليست ممارسة لقمع الفكر؛ حيث تعتبر كل الأفكار أو الأحداث موضوع ملاحظة (Bishop, et al., 2004, 233).

تعكس اليقظة نوعًا من القدرة فوق المعرفية؛ حيث يكون لدى الفرد القدرة على مراقبة عملياته العقلية الخاصة. كما يُعتقد أن عملية مراقبة تدفق الوعي تؤدي إلى إدراك أن كل فكرة وشعور

يعكسان حدثًا عقليًا ليس له قيمة أو أهمية متأصلة أكثر مما يمنحه الفرد لهما. لذا يبدو أن هناك تحولًا في المنظور من القبول التلقائي لصحة أو أهمية كل فكرة، إلى تعليق الالتزام بأي فكرة أو منظور واحد، لذلك يتم التعامل مع الأفكار كاحتمالات بانتظار مزيد من الأدلة (Bishop, 2002, 75).

ويذكر Shapiro and Carlson (2009, 556) أن اليقظة الذهنية هي نتيجة كل من وعي يقظ، وعملية ممارسة لليقظة؛ حيث يشير الوعي اليقظ إلى الحضور أو الوعي الثابت، ومعرفة عميقة تتجلى في صورة حرية للعقل. وتشير الممارسة الواعية إلى الممارسة المنهجية للحضور المتعمد بطريقة منفتحة واهتمام وبصيرة، والتي تتضمن معرفة وتشكيل العقل. وقد لاحظ Baer, et al. (٢٠٠٩، ١٥٥) أن تعريفات وأوصاف اليقظة الذهنية تشير إلى أنه يمكن تصورها على أنها بنية متعددة الأوجه تتضمن الحضور والانتباه وملاحظة خبرات اللحظة الراهنة، والتعبير عنها بالكلمات، والتصرف بوعي أو تجنب الاستجابات التلقائية. وتشمل المصطلحات المستخدمة لوصف اليقظة بعض الصفات هي: القبول، والانفتاح، والسماح، وعدم إصدار الأحكام، والاستعداد، والفضول.

ويمكن تنمية اليقظة الذهنية من خلال الانتباه في الوقت الحالي بطريقة معينة، وبصورة غير تفاعلية، ومنفتحة قدر الإمكان، وبدون إصدار أحكام (Kabat–Zinn, 2005, 108). ففي ممارسة اليقظة الذهنية، ينفتح تركيز انتباه الشخص على تقبل كل ما يدخل في الخبرة، بينما في نفس الوقت، تحدث حالة من الفضول تسمح للفرد بالتحقيق في كل ما يظهر، دون الوقوع فريسة للأحكام التلقائية أو التفاعل (Baer, et al., 2009, 154).

على المستوى المفاهيمي، يبدو أن اليقظة الذهنية تشترك في عدد من الخصائص مع بعض المفاهيم النفسية الأخرى. فعلى سبيل المثال؛ يبدو أن اليقظة مرتبطة بالاستيعاب (Absorption)، وميل الفرد نحو المشاركة الكاملة في الانتباه في التجربة الإدراكية والخيالية والفكرية. كلاهما يشتركان في التركيز على التجربة الحالية والوعي بالمحفزات المتاحة. وعلى عكس الاستيعاب، فإن اليقظة الذهنية لا تنطوي على الانغماس الكامل في التجربة. ففي حالة اليقظة، يظل الشخص قادرًا على ملاحظة التجربة بطريقة منفصلة، كما لو كان بعيدًا إلى حد ما عن التجربة. قد يرتبط مفهوم اليقظة الذهنية أيضًا بسمة الشخصية للانفتاح (Openness)، كلا المفهومين ينطوي على نهج تأملي للمواقف، والانفتاح الذهني، والميل نحو الاستبطان الفضولي. ومع ذلك، على عكس

الانفتاح على التجربة، فإن اليقظة الذهنية لا تنطوي على جهد للبحث عن تجربة جديدة أو الانخراط في الخيال النشط. بدلاً من ذلك، يشمل مفهوم اليقظة الذهنية توجيه الانتباه إلى كل ما يحدث ضمن التجربة الحالية (Bishop, 2002, 75).

نماذج اليقظة الذهنية

تعددت نماذج اليقظة الذهنية وفقاً لوجهات نظر الباحثين فيما يتعلق بأبعادها. وفيما يلي عرضا لأهم هذه النماذج مرتبة زمنياً.

١. نموذج Langer and Moldoveanu (2000)

(أ) التوجه نحو الحاضر: ويشير إلى الحساسية أكثر تجاه بيئة واحدة وتركيز الانتباه في موقف محدد.

(ب) الانفتاح على المعلومات الجديدة: ويشير إلى الرغبة في اكتشاف وتجريب حلول جديدة، والميل للأعمال التي تتضمن تحديات.

(ج) التمييز اليقظ: ويشير لإنشاء أفكار جديدة ومبدعة عوضاً عن الاعتماد على الأحكام السابقة.

(د) الوعي بوجهات النظر المتعددة: ويشير إلى تعزيز القدرة على النظر للموقف من وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات (Langer and Moldoveanu, 2000, 2).

٢. نموذج Bishop, et al. (2004)

(أ) التنظيم الذاتي للانتباه: بحيث يتم الحفاظ على الانتباه في الخبرات المباشرة، مما يسمح بزيادة التعرف على الأحداث العقلية في الوقت الحاضر.

(ب) التوجه نحو الخبرات الذاتية للفرد في اللحظة الحالية، وهو توجه يتميز بالفضول والانفتاح والقبول (Bishop, et al. 2004, 232).

٣. نموذج Shapiro and Carlson (2009)

(أ) تنظيم وإدارة الذات: ويشير هذا البعد إلى عملية حفاظ الفرد على ثبات الأداء والتكيف مع التغيرات المختلفة، وتعتمد على التغذية المرتدة.

(ب) توضيح القيم: ويعبر هذا البعد عن القيم التي غالباً ما تتشكل بواسطة الأسرة والثقافة والمجتمع، حيث يصبح الفرد غير قادر على تحديد أي من هذه القيم تحدد وتشكل قراراته.

(ج) المرونة المعرفية الانفعالية والسلوكية: ويشير هذا البعد للاستجابات الأكثر ملاءمة وتكيفاً مع البيئة مقارنة بالأنماط التقليدية من ردود الأفعال.

(د) التعرض: ويشير هذا البعد إلى القدرة على مواجهة الفرد لانفعالاته الداخلية ومشاعره تجاهها، وهذا يعمل على تحجيم ميول الفرد التلقائية لرفض المواقف الانفعالية الشديدة (Shapiro & Carlson, 2009, 558).

٤. نموذج Baer, Walsh and Lykins (2009)

(أ) الملاحظة: يؤكد وصف اليقظة الذهنية على أهمية الملاحظة أو المراقبة أو الاهتمام بمجموعة متنوعة من المثيرات، بما في ذلك الظواهر الداخلية – مثل الأحاسيس الجسدية والإدراك والعواطف – والظواهر الخارجية، مثل الأصوات والروائح. ويتم تشجيع الأفراد للاهتمام الدقيق لبعض العناصر مثل موقع الأحاسيس وكثافتها ومدتها، وطبقة الأصوات وحجمها ونغمتها.

(ب) الوصف: يشير هذا الجانب من اليقظة الذهنية إلى وصف الظواهر المرصودة أو تصنيفها أو تدوينها. قد تكون التسميات كلمات مفردة مثل "الحزن" أو "التفكير"، عبارات مثل "القلق بشأن وظيفتي" أو جمل كاملة مثل "آه، ها هو الغضب". ويتم هذا النوع من الوصف بدون إصدار أحكام وبدون تحليل مفاهيمي. بمعنى، أنه يتم تشجيع الأفراد على الامتناع عن الأحكام (على سبيل المثال، "من الغباء التفكير بهذه الطريقة") وعن التكهنات حول أصول هذه الأنماط. بدلاً من ذلك، يُطلب منهم تصنيفهم بإيجاز ومواصلة الاهتمام باللحظة الحالية.

(ج) التصرف بإدراك ووعي: يشير هذا الجانب من اليقظة الذهنية إلى الانخراط الكامل في النشاط الحالي للفرد مع الانتباه الكامل، أو التركيز مع الوعي على شيء واحد في كل مرة. غالبًا ما يتم تشجيع ممارسي اليقظة الذهنية على تطوير هذه المهارة من خلال أداء الأنشطة الروتينية، مثل تنظيف الأسنان بالفرشاة أو غسل الأطباق باهتمام كامل.

(د) عدم الحكم بناء على الخبرة: يشير الجانب الرابع من اليقظة الذهنية إلى القبول أو السماح أو عدم إصدار الأحكام أو عدم التقييم بشأن تجربة اللحظة الحالية. والقبول دون إصدار حكم يتم بالامتناع عن إطلاق تسميات تقييمية مثل جيد/ سيئ، أو صواب/ خطأ، أو جدير بالاهتمام/ لا قيمة له، والسماح للواقع بأن يكون كما هو دون محاولات للتجنب أو الهروب أو تغييره. ويتم تشجيع هذه المهارة عندما تواجه الممارس لليقظة الذهنية تجارب غير مرغوب فيها، مثل التأثير المنفر أو الإدراك أو الأحاسيس. فإن إدراك وجود هذه الظواهر والاعتراف بها والسماح

لها بأن تكون كما هي دون التسرع في تغييرها أو القضاء عليها أمر أساسي لهذه المهارة. غالبًا ما يتم الجمع بين عدم إصدار الأحكام والمراقبة والوصف. عندما تواجه الفرد خبرة غير مرغوب فيها، يتم تشجيع الفرد على ملاحظتها بعناية، وتسميتها، والسماح لها بالتواجد دون تقييم أو نقد ذاتي. ولا يعني عدم إصدار الأحكام الاستسلام أو السلبية. ولكن يُعتقد أن ذلك يشجع الاستجابة الأكثر تكيفًا للمواقف الإشكالية عن طريق منع السلوكيات التلقائية والاندفاعية وغير القادرة على التكيف.

(هـ) عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية: ويمثل البعد الخامس من اليقظة الذهنية ويشير إلى متابعة الفرد للأفكار والتصورات والمشاعر دون التفاعل معها والانشغال بها وفقد التركيز على الموقف الراهن (Baer, et al., 2009, 193-194).

٥. نموذج Atkins and Parker (2012)

(أ) الانتباه لخبرة اللحظة الحالية: ويعبر عن الاتصال اللحظي الحالي.

(ب) التعرف على الأفكار والمشاعر على أنها أحداث عقلية عابرة: ويعبر عن عدم الاندماج في الأفكار والمشاعر.

(ج) العمل من منظور الذات كمنظور يتم من خلاله ملاحظة الخبرة بدلاً من التوصيفات السابقة: ويعبر عن نهج ملاحظة الذات.

(د) الاستعداد للتعايش مع أي محتوى نفسي، حتى المحتوى غير المرغوب أو السلبي: ويعبر عن قبول الأفكار والمشاعر غير السارة (Atkins & Parker, 2012, 529).

وتعد اليقظة الذهنية وصفاً لحالة من المرونة العقلية في التعامل مع الأحداث بهدف مراقبة الظروف الحالية والوعي بها بالإضافة إلى ابتكار شيء جديد (Lee & Orsillo, 2014, 214).

ثانياً: المرونة المعرفية

يكون لدى الأفراد القادرين على التعامل مع المشكلات من وجهات نظر متعددة فهماً أفضل للعوامل التي تؤدي إلى تطوير هذه المشكلات والحفاظ عليها. حيث يعتقد هؤلاء الأفراد أن المواقف الصعبة يمكن حلها بأكثر من طريقة لذا فهم أكثر عرضة لتحديد واختبار حلول أكثر تكيفًا في نهاية المطاف (Dennis & Vander Wal, 2010, 244).

تشير المرونة المعرفية إلى قدرة الفرد على الاستمرار في بناء وتعديل التمثيلات العقلية وإنتاج الاستجابات بالاستناد إلى المعلومات المتاحة في الموقف (Deak, 2003, 276). كما

تعرف بأنها قدرة الفرد على تطبيق مهاراته لحل المشكلات الجديدة التي لم يسبق له أن تدرب عليها (حلمي محمد الفيل، ٢٠١٤، ٢٧١). وتتضمن المرونة المعرفية قدرة الفرد على تجاهل مشتتات الإدراك، والتركيز فقط على المثيرات المتعلقة بالهدف (هاني فؤاد، ٢٠١٦، ٧٩).

تعتمد المرونة المعرفية على نظرية التوزيع المرن للانتباه، وفيها افترض Kahnman أن سعة الانتباه يمكن أن تتسع بشكل مرن وفقاً لتغيرات المهمة المطلوب الانتباه إليها، مع استمرارية توازنه خلال جميع مراحل المعالجة، وأنه عند زيادة متطلبات إحدى المهام بحيث تستوجب حد الطاقة القصوى للانتباه؛ فإنه يحدث كف للمهام الأخرى، ووفقاً لهذه النظرية فإنه يمكن توزيع الانتباه بمرونة لأكثر من مهمة في نفس الوقت، وذلك على حسب أهميتها وصعوبتها إلى جانب بعض العوامل المتعلقة بالموقف أو بالشخص نفسه (في: رافع النصير زغلول، عماد عبد الرحيم زغلول، ٢٠٠٣، ١٠٥). وتهدف نظرية المرونة المعرفية إلى تقوية الروابط بين أجزاء المعرفة وتنميتها وتطويرها واستدعائها في المواقف المختلفة للاستفادة منها في حل المشكلات (Spiro & DeSchryver, 2009,120).

كما تعرضت بعض النظريات لمفهوم المرونة المعرفية، بداية من نظرية الجشطالت (١٩١٢) التي وضحت أن الفرد يحاول توضيح المشكلات بطريقة تلائم استبصاراته المعرفية بتشكيلها وفقاً للشكل الذي يدركه هو لتصبح واضحة. مروراً بنظرية Karmiloff Smith (١٩٩٤) التي تفترض أن تنمية المرونة المعرفية يتطلب تجاوز الفرد عن الأداء غير المتأمل الذي يفتقر لتحليل الموقف لعناصره، والعمل على الاستفادة من المعارف المختزنة بالعقل وإعادة وصف وتمثيل المعلومات. ونظرية المرونة المعرفية Spiro (١٩٩١) والتي ظهرت كواحدة من النظريات البنائية، وتركز هذه النظرية على ضرورة اكتساب الأفراد لفهم عميق للمعلومات، وأن يتبنوا منطقاً خاصاً بهم، ويوظفوا المعلومات بمرونة في مواقف مختلفة (في: عبد الكريم غالي محسن، فجر حسين السماوي، ٢٠٠٨، ٣٠٠). وقد عرض Spiro, Collins, That and Feltovich (٢٠٠٣، ٥) أربعة أهداف رئيسة لنظرية المرونة المعرفية تتمثل في (أ) تشجيع الأفراد على تعلم الموضوعات المهمة رغم صعوبتها (ب) التطبيق المرن للمعرفة عند التعامل مع العالم الحقيقي (ج) تعديل طرق التفكير الأساسية أثناء التعلم (د) تدعيم بيئة التعلم بالوسائط التكنولوجية لتيسير التطبيق المرن للمعرفة.

وقد حاولت عدد من النماذج تحديد مكونات المرونة المعرفية وهي: "نموذج Martin and Rubin (1995) والذي حدد خلاله ثلاثة مكونات للمرونة المعرفية وهي: اعتراف الفرد بوجود بدائل مختلفة، استعداد الفرد للتكيف، الحاجة للشعور بالثقة في القدرة على التصرف لإنتاج السلوك المطلوب. ونموذج Dennis and Vander (2010) وفيه تتكون المرونة المعرفية من قدرتين هما القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها، القدرة على تقديم تفسيرات وحلول بديلة للمواقف الصعبة. ونموذج Furr (2010) وفيه تتشكل المرونة المعرفية نتيجة تفاعل ثلاثة مكونات هم التنوع المعرفي، الجدة المعرفية، والتشكيل المعرفي".

ثالثاً: التفكير الإبداعي

في الآونة الأخيرة، كان هناك اهتمام متزايد بضرورة تعزيز الإبداع والتفكير الإبداعي كنتائج قيمة للتعليم، إما في حد ذاتها، أو كجزء من مجموعة ما يسمى بـ "مهارات القرن الحادي والعشرين" (Ramalingam, Anderson, Duckworth, Scoular & Heard, 2020, 1). فالتقدم العلمي والتكنولوجي مرهون بتطور القدرات الإبداعية للأفراد.

بدأ تعريف الإبداع على أنه إنتاج أفكار أو منتجات جديدة ومفيدة، ثم أجمع الباحثون على أن الإبداع هو بناء متعدد الإبعاد. فهناك تصور للإبداع على أنه إنجاز يعبر عن مجموع الإنتاج الإبداعي الواقعي للفرد مثل كتابة رواية أو تأليف مقطوعة موسيقية، وهناك تصور للإبداع يعبر عن الإمكانات الإبداعية متمثلة في العملية الإبداعية مثل التفكير التباعدي، والكفاءة الإبداعية وهي مجموعة التصرفات العقلية المتعلقة بسمات الشخصية التي تسهل الإبداع الفردي (Liu, Liu, Chen, Song & Liu, 2017, 563).

يتميز التفكير الإبداعي بالحساسية الشديدة لإدراك المشكلات والقدرة الفائقة على تحليلها، والوعي بنواحي القصور فيها. ويشير التفكير الإبداعي إلى الأسلوب الذي يتبعه الفرد في إنتاج عدد كبير من الأفكار المتعلقة بالمشكلة، وتتسم هذه الأفكار بالتنوع وعدم التكرار (أمل زهير صوالحة، ٢٠١٤، ١٠). ويعرف التفكير الإبداعي بأنه التفكير المنفتح الذي يحيد عن التسلسل النمطي إلى أن يكون تفكيراً متنوعاً يؤدي إلى توليد إجابات عديدة للمشكلة (محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح عدوي، ٢٠١١، ٩). كما يعرف بأنه مجموعة من العمليات الذهنية التي تتم داخل عقل الفرد للربط بين الحقائق والمفاهيم والمعلومات، وتوظيفها في حل المشكلات التي

يواجهها، وإيجاد إجابات عن التساؤلات الناشئة من خلال التفاعل مع بيئته (محمد ريان، ٢٠١١، ٣٥).

أشار محمد خضر عبد المختار وإنجي صلاح عدوي (٢٠١١، ١٣-١٥) إلى أنه يمكن النظر للإبداع من خلال أربعة اتجاهات أساسية وهي:

١. الاتجاه الأول (مفهوم الإبداع وفقاً لسمات المبدع): حيث يتسم الفرد المبدع بسمات عقلية مثل الطلاقة والمرونة والأصالة.
٢. الاتجاه الثاني (مفهوم الإبداع على أساس المنتج الإبداعي): حيث يعبر عن التفكير الإبداعي على هيئة إنتاج شيء جديد، أو الخروج على المألوف، أو فكرة أصيلة.
٣. الاتجاه الثالث (مفهوم الإبداع باعتباره عملية): يتم خلال هذه العملية إدراك القصور في المعلومات، والبحث عن العلاقات، ووضع الفروض واختبارها، والوصول للنتائج.
٤. الاتجاه الرابع (مفهوم الإبداع في ضوء البيئة الإبداعية): حيث تتضمن البيئة الإبداعية مواقف وظروف ميسرة للإبداع.

تعددت النظريات التي حاولت تفسير التفكير الإبداعي، ومنها النظرية الإنسانية التي ركزت على أن الفرد يسعى إلى تحقيق ذاته من خلال قدرته على الإبداع، وأن جميع الأفراد يولدون ولديهم قدرات إبداعية ويجب أن تتوفر لهم الظروف والخبرات كي يحققوا أقصى أداء. أما النظرية السلوكية ففسرت الإبداع في ضوء كم الترابطات بين المثيرات والاستجابات، فكلما زاد عدد هذه الارتباطات زاد احتمال الوصول لحلول إبداعية، كما يمكن تنمية الإبداع عن طريق التعزيزات. في حين فسرت نظرية التحليل النفسي التفكير الإبداعي بأنه تعبير عن محتوى لا شعوري يرفضه المجتمع، ويكون محصلة الصراعات الداخلية لدى الفرد في مستوى اللاشعور. وأخيراً فسرت النظريات المعرفية الإبداع كعملية تفكير تؤدي إلى حلول أصيلة تم تفسيرها في ضوء العمليات العقلية ووظائف الدماغ (أمل زهير صوالحة، ٢٠١٤، ١٤-١٨).

تتضح أهمية مهارات التفكير الإبداعي على وجه التحديد من خلال اختيار التفكير الإبداعي كمجال جديد لبرنامج ٢٠٢١ للتقييم الدولي للطلاب (2021 Programme for International Student Assessment (PISA)) من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). كما تم تسليط الضوء على التفكير الإبداعي كعنصر حاسم في مخرجات التعلم التحويلية من خلال مبادرة التعليم ٢٠٣٠ لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ والدور

الأساسي للتفكير الإبداعي في تحقيق العديد من أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر التي حددتها الأمم المتحدة (Rosen, et al., 2020, 16).

وقد اعتمد البحث الحالي تصنيف نموذج Baer, et al. (2009) والذي تضمن خمسة أبعاد لليقظة الذهنية هم: الملاحظة، الوصف، التصرف بإدراك ووعي، عدم الحكم بناء على الخبرة، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية. ونموذج Dennis and Vander (2010) للمرونة المعرفية والذي شمل بعدين هما: القدرة على إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها، والقدرة على تقديم تفسيرات وحلول بديلة للمواقف الصعبة. وأخيراً تم الاعتماد على نموذج Miller (2009) للتفكير الإبداعي والذي تكون من ستة أبعاد هم الحضانة، العصف الذهني، التفكير المجازي، تبني منظور، التصور، والتدفق. حيث تمثل هذه الأبعاد مراحل لعملية التفكير الإبداعي. تم اختيار تلك النماذج بالبحث الحالي نظراً لوضوح التصنيفات المذكورة بها وفق تعريفات محددة للأبعاد.

منهجية البحث

تم اتباع المنهج الوصفي الذي يتناسب مع أهداف وتساؤلات البحث.

إجراءات البحث

تم إجراء دراسة بنائية بهدف فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث الثلاثة (اليقظة الذهنية، التفكير الإبداعي، والمرونة المعرفية). بالإضافة لتعرف مدى وضوح تعليمات التطبيق الخاصة بكل مقياس، والكشف عن أي مشكلات متعلقة بالصياغة اللغوية للعبارات.

وقد شملت عينة الدراسة البنائية ٢٠٠ طالباً وطالبة (١٥٠ إناث، ٥٠ ذكور) بالفرقة الثانية بكلية التربية من الشعب الأدبية (تعليم أساسي دراسات، لغة عربية، ولغة إنجليزية)، والعلمية (رياضيات، تعليم أساسي علوم باللغة العربية واللغة الإنجليزية). ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي.

جدول (١) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية وفقاً للنوع والتخصص

التخصص / النوع	رياضيات	أ.علوم	أ.علوم بالإنجليزية	أ. عربي	أ.لغة إنجليزية	أ. دراسات اجتماعية	المجموع
ذكور	٢٩	١١	٣	٢	١	٤	٥٠
إناث	٣٥	٥٣	١٥	١٤	٤	٢٩	١٥٠
المجموع	٦٤	٦٤	١٨	١٦	٧	٣٣	٢٠٠

أدوات البحث

(١) مقياس اليقظة الذهنية (Baer, Walsh & Lykins, 2009)، **ترجمة الباحثة**)

وصف المقياس

أشار Bergomi, Tschacher and Kuppe (٢٠١٣، ١٩٧) في دراستهم التي هدفت لمناقشة تقييم اليقظة الذهنية باستخدام التقارير الذاتية إلى أن المقياس الذي أعدته Baer يشكل محاولة مهمة لدمج المفاهيم لخمسة استبيانات تم التحقق من صحتها لذا فهو يتمتع بالشمولية والتكاملية. حيث أعدت Baer هذا المقياس عام ٢٠٠٩ بعد مراجعة خمسة مقاييس شائعة* لليقظة الذهنية وقامت بنقدها وأخذت منحى جديد في بناء مقياسها، حيث جمعت عبارات المقاييس الخمسة وبلغ عددها ١١٢ عبارة، وأجرت لها تحليلاً عاملياً. وتوصلت لمقياس الأوجه الخمسة لليقظة الذهنية الذي تكون من ٣٩ عبارة موزعة على خمسة عوامل هي: عدم التفاعل، الملاحظة، التصرف بإدراك ووعي، الوصف، عدم الحكم بناء على الخبرة. وتميز المقياس بقيم مرتفعة من الصدق والثبات.

تمت ترجمة مقياس اليقظة الذهنية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية. وتم عرض عبارات المقياس على أحد المختصين* للتحقق من صحة الترجمة والتأكد من تكافؤ معنى كل عبارة باللغة الإنجليزية مع نظيرتها باللغة العربية.

صدق المقياس

التحليل العاملي التوكيدي

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS 22 (Arbuckle, 2013) لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة بطريقة أقصى احتمال. وذلك باستخدام عينة البحث الاستطلاعية من طلاب الجامعة (ن= ٢٠٠ طالباً وطالبة). تم الحكم على مدى مطابقة البنية العاملية لمقياس اليقظة الذهنية من خلال عدد من المؤشرات الإحصائية التي تعد أقل اعتماداً على حجم العينة وأقل تأثراً بتعقد النموذج أو كليهما معاً (Hu & Bentler, 1999).

---

*1. The Freiburg mindfulness inventory (FMI; Buchheld, Grossman, & Walach, 2001)
2. The mindful attention awareness scale (MAAS; Brown & Ryan, 2003)
3.The Kentucky inventory of mindfulness skills (KIMS; Baer, Smith & Allen, 2004)
4.The Southampton mindfulness questionnaire (SMQ; Chadwick, Hember, Mead, Lilley, & Dagnan, 2005)
5. Philadelphia Mindfulness Scale (Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra, & Farrow, 2007)

* أتوجه بالشكر لأستاذتي أ.د. نجاة زكي موسى، أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية، جامعة المنيا

المؤشر الأول: مربع كاي النسبي (Relative Chi-Squared, $\chi 2/df$) وهو عبارة عن قيمة مربع كاي للنموذج مقسومة على عدد درجات الحرية. ويشترط أن تكون قيمة هذا المؤشر محصورة بين ١ و٣ (Kline, 1998).

المؤشر الثاني: الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقارب (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA) وهو عبارة عن قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الفروق بين مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة الفعلية ومصفوفة التباينات والتباينات المشتركة التي يمكن التنبؤ بها من خلال النموذج. ويشترط أن تكون قيمة هذا المؤشر < ٠٦, (Hu & Bentler, 1999).

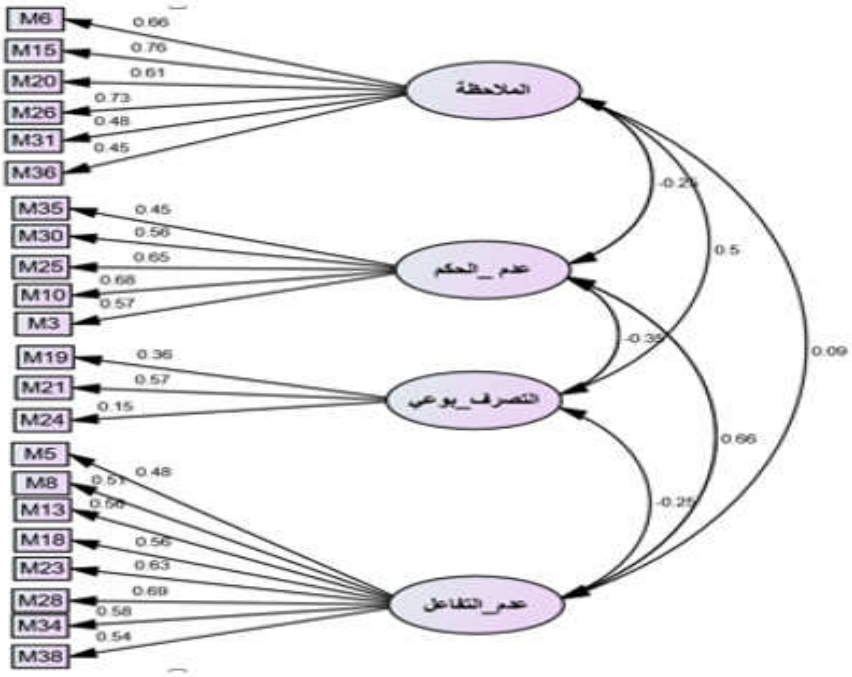
المؤشر الثالث: مؤشر حسن المطابقة (Goodness Index; GFI) وهو يقيس التباين في المصفوفة المحللة عن طريق النموذج المقترح. وتتراوح قيمته ما بين (٠، ١) وتعبر القيمة المرتفعة بين هذا المدى عن تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة. ويجب أن تكون قيمة هذا المؤشر ≤٩٠, (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

المؤشر الرابع: مؤشر المطابقة النسبي (Comparative Fit Index: CFI)، ويقارن هذا المؤشر بين النموذج المقترح والنموذج الصفري من حيث مدى مطابقتهما للبيانات. ويفترض النموذج الصفري عدم وجود أي ارتباطات بين المتغيرات الظاهرة ومن ثم عدم وجود أي ارتباطات بين المتغيرات الكامنة في النموذج. ويشترط أن تكون قيمة هذا المؤشر ≤٩٠, (Fan, Thompson & Wang).

وفى البحث الحالي، أظهرت المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي والموضحة بجدول (٢) أن نموذجاً يتكون من أربع متغيرات كامنة هم الملاحظة (٦ عبارات) وعدم الحكم بناء على الخبرة (٥ عبارات) والتصرف بإدراك ووعي (٣ عبارات) وعدم التفاعل (٨ عبارات) قد تطابق بشكل جيد مع البيانات. وقد بلغت قيمة معامل ارتباط الملاحظة بكل من عدم الحكم بناء على الخبرة، التصرف بوعي، وعدم التفاعل (-٠,٢٥، ٠,٥، ٠,٠٩) على الترتيب، وكانت قيمة ارتباط عدم الحكم بناء على الخبرات بكل من التصرف بإدراك ووعي، وعدم التفاعل (-٠,٣٥، ٠,٦٦)، في حين كانت قيمة الارتباط بين التصرف بإدراك ووعي، وعدم التفاعل (٠,٢٥).

جدول (٢) المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس اليقظة الذهنية

χ2	df	χ2 / df	RMSEA	CFI	GFI
٢٨٤,١	٢٠٣	١,٤	٠,٠٤	٠,٩١	٠,٩٠



شكل (١) تشبعات العبارات على أبعاد مقياس اليقظة الذهنية كما يُظهرها التحليل العاملي التوكيدي

تراوحت قيم تشبعات العبارات على بعد الملاحظة ما بين ٤٥, و٧٦, بينما تراوحت قيم تشبعات العبارات على بعد عدم الحكم بناء على الخبرة ما بين ٤٥, و٦٨, وكانت تشبعات بعد التصرف بإدراك ووعي ما بين ١٥, و٥٧, وكانت تشبعات بعد عدم التفاعل ما بين ٤٨, و٦٩,. ويوضح الشكل رقم (١) تشبعات العبارات على أبعاد اليقظة الذهنية الأربعة كما يُظهرها التحليل العاملي التوكيدي.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات مقياس اليقظة الذهنية في صورته النهائية (٢٢) عبارة موزعين على أربعة أبعاد وذلك بطريقة ألفا كرونباخ. حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٨) لبُعد الملاحظة، و(٠,٧) لبُعد عدم الحكم بناء على الخبرة، و(٠,٦) لبعد التصرف بإدراك ووعي، و(٠,٨) لبعد

عدم التفاعل. في حين بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل ٠,٧. مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

تقدير الدرجات

تكون المقياس في صورته النهائية من ٢٢ عبارة موزعة على أربعة أبعاد. يجيب الطالب عن جميع العبارات باختيار أحد البدائل الخمسة على مقياس ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). وتتراوح الدرجة الكلية ما بين ٢٢ إلى ١١٠ درجة.

(٢) مقياس المرونة المعرفية (Dennis & Vander Wal, 2010، ترجمة: حلمي الفيل، ٢٠١٤)

استخدمت الباحثة مقياس المرونة المعرفية الذي ترجمه حلمي محمد الفيل (٢٠١٤) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية. وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام عينة البحث الاستطلاعية.

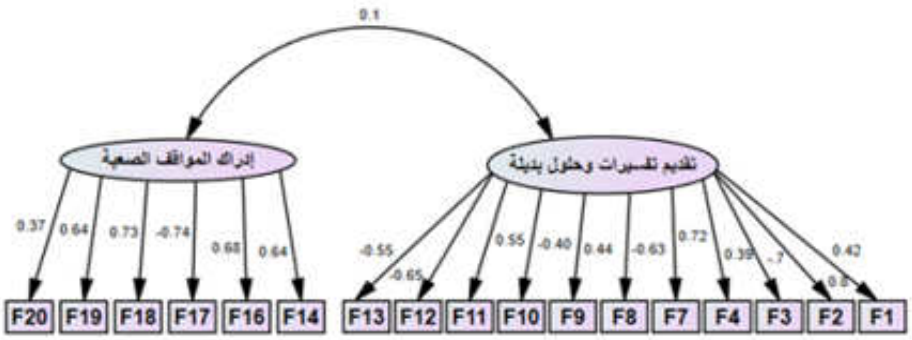
صدق المقياس

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS 22 (Arbuckle, 2013) لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة بطريقة أقصى احتمال. وذلك باستخدام عينة الدراسة الاستطلاعية من طلاب الجامعة (ن= ٢٠٠ طالباً وطالبة). تم الحكم على مدى مطابقة البنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية من خلال عدد من المؤشرات الإحصائية وهي (مربع كاي النسبي، الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقارب، مؤشر حسن المطابقة، مؤشر المطابقة النسبي).

أظهرت المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة المعرفية والموضحة بجدول رقم (٣) أن نموذجاً يتكون من متغيرين كامنين هما إدراك المواقف الصعبة (٦ عبارات) وتقديم تفسيرات وحلول بديلة (١١ عبارات) قد تطابق بشكل جيد مع البيانات. وكانت قيمة معامل الارتباط بين هذين المتغيرين (٠,١).

جدول (٣) المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة المعرفية

χ2	df	χ2 / df	RMSEA	CFI	GFI
٢٠٥,٤	١١٨	١,٧٤	٠,٠٦	٠,٩٠	٠,٩١



شكل (٢) تشبعات العبارات على بعدي مقياس المرونة المعرفية كما يُظهرها التحليل العاملي التوكيدي

تراوحت قيم تشبعات العبارات على بعد إدراك المواقف الصعبة والتحكم فيها ما بين ,٣٧ و٧٤, بينما تراوحت قيم تشبعات العبارات على بعد تقديم تفسيرات وحلول بديلة للمواقف الصعبة ما بين ٣٩, و٨٠,. ويوضح الشكل رقم (٢) تشبعات العبارات على بُعدي المرونة المعرفية كما يُظهرها التحليل العاملي التوكيدي.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات أداء أفراد العينة الاستطلاعية وعددهم ٢٠٠ طالباً وطالبة على المقياس في صورته النهائية (١٧) عبارة موزعين على بعدين وذلك بطريقة ألفا كرونباخ. حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٧) لبُعد إدراك الموقف الصعبة والتحكم فيها، و(٠,٨) لبُعد تقديم تفسيرات وحلول بديلة للمواقف الصعبة. في حين بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل ٠,٧٩. مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

تقدير الدرجات

تكون مقياس المرونة المعرفية في صورته النهائية من ١٧ عبارة موزعة على بعدين. يجيب الطالب عن جميع العبارات باختيار أحد البدائل الخمسة على مقياس ليكرت خماسي (موافق بشدة، موافق، موافق أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة). وتتراوح الدرجة الكلية ما بين ١٧ إلى ٨٥ درجة.

(٣) مقياس التفكير الإبداعي (Miller, 2009)، **ترجمة الباحثة**)

تمت ترجمة مقياس التفكير الإبداعي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية. وتم عرض عبارات المقياس على أحد المختصين* للتحقق من صحة الترجمة والتأكد من تكافؤ معنى كل عبارة باللغة الإنجليزية مع نظيرتها باللغة العربية.

صدق المقياس

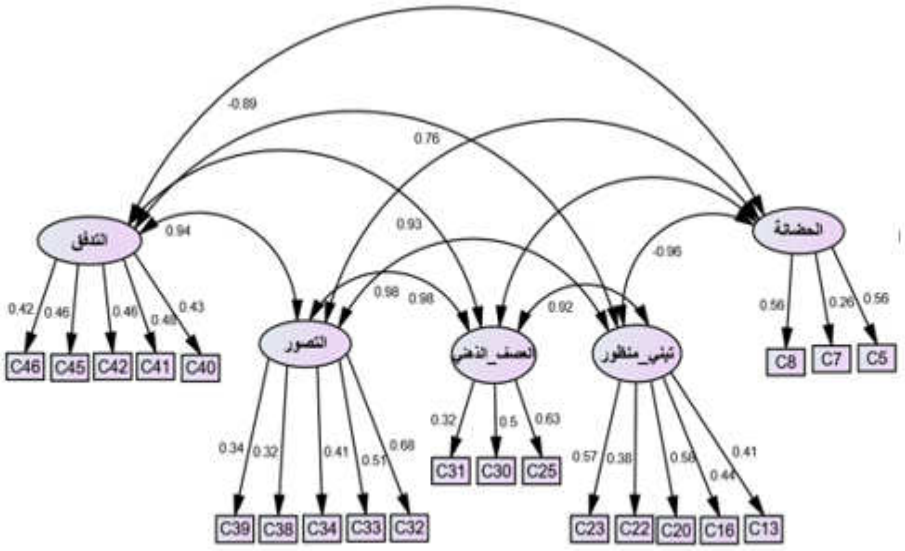
تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS 22 (Arbuckle, 2013) لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة بطريقة أقصى احتمال. وذلك باستخدام عينة الدراسة الاستطلاعية من طلاب كلية التربية (ن= ٢٠٠ طالباً وطالبة). تم الحكم على مدى مطابقة البنية العاملية لمقياس التفكير الإبداعي من خلال عدد من المؤشرات الإحصائية وهي (مربع كاي النسبي، الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقارب، مؤشر حسن المطابقة، مؤشر المطابقة النسبي).

أظهرت المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفكير الإبداعي والموضحة بجدول (٤) أن نموذجاً يتكون من خمسة متغيرات كامنة هم الحضانة (٣ عبارات) تبني المنظور (٥ عبارات) والعصف الذهني (٣ عبارات) والتصور (٥ عبارات) والتدفق (٥ عبارات)، قد تطابق بشكل جيد مع البيانات. وقد بلغت قيمة معامل ارتباط الحضانة بكل من تبني المنظور والتصور والتدفق (-٠,٩٦، ٠,٧٦، -٠,٨٩) على الترتيب. وكانت قيمة ارتباط تبني المنظور بكل من العصف الذهني والتصور والتدفق (٠,٩٢، ٠,٩٨، ٠,٧٦). في حين كانت قيمة الارتباط بين العصف الذهني بكل من التصور والتدفق (٠,٩٨، ٠,٩٣)، وكانت قيمة الارتباط بين التصور والتدفق (٠,٩٤).

جدول (٤) المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفكير الإبداعي

χ2	df	χ2 / df	RMSEA	CFI	GFI
٢٧٨,٠٦	١٧٨	١,٥	٠,٠٥	٠,٩٠	٠,٩٠

* أ.د. نجاة زكي موسى، أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية، جامعة المنيا



شكل (٣) تشبعات العبارات على أبعاد مقياس التفكير الإبداعي كما يظهرها التحليل العاملي التوكيدي

تراوحت قيم تشبعات العبارات على بعد الحضانة ما بين ٢٦, و٥٦, بينما تراوحت قيم تشبعات العبارات على بعد تبني منظور ما بين ٣٨, و٥٨, وكانت تشبعات بعد العصف الذهني ما بين ٣٢, و٦٣, وكانت تشبعات بعد التصور ما بين ٣٢, و٦٨, وتراوحت تشبعات بعد التدفق ما بين ٤٢, و٤٨,. ويوضح الشكل رقم (٣) تشبعات العبارات على أبعاد التفكير الإبداعي الخمسة كما يُظهرها التحليل العاملي التوكيدي.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات أداء أفراد العينة الاستطلاعية وعددهم ٢٠٠ طالباً وطالبة على المقياس في صورته النهائية (٢١) عبارة موزعين على خمسة أبعاد وذلك بطريقة ألفا كرونباخ. حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٦) لبُعد الحضانة، و(٠,٦) لبُعد تبني المنظور، و(٠,٦) لبعد العصف الذهني، و(٠,٥٥) لبعد التصور و(٠,٦١) لبعد التدفق. في حين بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل ٠,٦. مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

تقدير الدرجات

تكون مقياس التفكير الإبداعي في صورته النهائية من ٢١ عبارة موزعة على خمسة أبعاد. يجيب الطالب عن جميع العبارات باختيار أحد البدائل على مقياس ليكرت خماسي (موافق بشدة، موافق، موافق أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة). وتتراوح الدرجة الكلية ما بين ٢١ إلى ١٠٥ درجة.

نتائج البحث

تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٥٩) طالباً وطالبة (٦٠ طالباً و١٩٩طالبة) من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة المنيا في العام الجامعي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١. ضمت العينة طلاباً من الشعب الأدبية (تعليم أساسي دراسات اجتماعية، لغة عربية، ولغة إنجليزية)، والشعب العلمية (رياضيات، تعليم أساسي علوم باللغة العربية واللغة الإنجليزية)، ويوضح الجدول رقم (٥) توزيع أفراد العينة الأساسية في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي.

جدول (٥) توزيع أفراد العينة الأساسية وفقا للنوع والتخصص

التخصص / النوع	رياضيات	أ. علوم	أ.علوم بالإنجليزية	أ. عربي	أ.لغة إنجليزية	أ. دراسات اجتماعية	المجموع
ذكور	٣٣	١٥	٣	٣	١	٥	٦٠
إناث	٤٠	٦٢	١٥	٢٠	٨	٥٤	١٩٩
المجموع	٧٣	٧٧	١٨	٢٣	٩	٥٩	٢٥٩

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول في هذا البحث على: " هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب كلية التربية (ذكور، إناث) في كل من اليقظة الذهنية، التفكير الإبداعي، والمرونة المعرفية؟". للتحقق من ذلك، تم إيجاد الفروق بين متوسطات عينتي الطلاب الذكور والإناث في كل من اليقظة الذهنية، التفكير الإبداعي، والمرونة المعرفية باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة كما هو موضح في جدول (٦).

جدول (٦): دلالة الفروق بين عينتي الذكور والإناث في متغيرات البحث

م	المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	د.ح	مستوى الدلالة	الدلالة
١	اليقظة الذهنية	ذكر	٦٠	٧٣,٤٦	٨,٢٢	٠,١٥	٢٥٧	٠,٨٧	غير دال
		أنثى	١٩٩	٧٣,٦٦	٨,٦٧				
٢	التفكير الإبداعي	ذكر	٦٠	٦٩,٨٠	٧,٢٩	٠,٥٧	٢٥٧	٠,٥٦	غير دال
		أنثى	١٩٩	٧٠,٣٧	٦,٦٣				
٣	المرونة المعرفية	ذكر	٦٠	٥٠,٠٣	٢,٩٣	-٠,٠٧	٢٥٧	٠,٩٣	غير دال
		أنثى	١٩٩	٥٠	٢,٩٨				

ملحوظة ن= ٢٥٩

يتضح من جدول(٦) أن متوسطات درجات الطلاب على كل من اليقظة الذهنية، التفكير الإبداعي، والمرونة المعرفية لا تختلف بشكل دال إحصائياً باختلاف النوع.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة عصام جمعة نصار (٢٠٢٠) التي توصل خلالها لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اليقظة الذهنية. في حين تختلف تلك النتيجة جزئياً مع ما توصل إليه حسني زكريا النجار (٢٠١٩) حيث أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكور/ إناث) في بعدي (الملاحظة، عدم الحكم على الخبرات الداخلية) والدرجة الكلية لليقظة العقلية لصالح الإناث، في حين اتفقت معه في عدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع في أبعاد (الوصف، التصرف بوعي، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية. كما تختلف مع دراسة أحلام مهدي عبد الله (٢٠١٣) التي توصلت لوجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في اليقظة الذهنية لصالح الذكور.

كما تختلف نتائج البحث الحالي مع دراسة Stoltzfus, Nibbelink, Vredenburg and Hyrum (٢٠١١) التي أظهرت أن أداء الطلاب الجامعيين الذكور بشكل عام أفضل من أقرانهم من الإناث في بعض مقاييس الإبداع. في حين يتفق البحث الحالي مع ما توصل إليه كل من مصطفى فاضل وحيد (٢٠١٧)، وعبد الكريم غالي محسن وفجر حسين السماوي (٢٠١٨) من عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة ترجع للنوع.

يمكن تفسير عدم دلالة الفروق تبعاً للنوع في متغيرات البحث بأن الطلاب الذكور والإناث يتعرضون لنفس المواقف، وتتوفر لهم فرص متكافئة في التنشئة الاجتماعية والفرص التعليمية، ومتاح لهم الالتحاق بنفس التخصصات، وبالتالي بإمكان جميع الطلاب تنمية مهاراتهم وقدراتهم الذهنية، وإنتاج الأفكار، وتطبيق المعارف والمعلومات في شتى المواقف بغض النظر عن النوع.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني في هذا البحث على: " هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في كل من اليقظة الذهنية، التفكير الإبداعي، والمرونة المعرفية؟". وللتحقق من ذلك، تم إيجاد الفروق بين متوسطات عينتي التخصص العلمي والأدبي في كل من اليقظة الذهنية، التفكير الإبداعي، والمرونة المعرفية باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة كما هو موضح في جدول (٧).

جدول (٧): دلالة الفروق بين عينتي التخصص العلمي والأدبي في متغيرات البحث

م	المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	د.ح	مستوى الدلالة	الدلالة
١	اليقظة الذهنية	علمي	٩١	٧٣,٤٤	٨,١٠	-٠,٤٣	٢٥٧	٠,٦٦	غير دال
		أدبي	١٦٨	٧٣,٩٣	٩,٣٧				
٢	التفكير الإبداعي	علمي	٩١	٧١,١٦	٦,٢٧	٣,٠٢	٢٥٧	٠,٠٠٣	دال
		أدبي	١٦٨	٦٨,٥٣	٧,٣٧				
٣	المرونة المعرفية	علمي	٩١	٤٩,٩٠	٢,٩٣	-٠,٧٥	٢٥٧	٠,٤٥	غير دال
		أدبي	١٦٨	٥٠,١٩	٣,٠				

ملحوظة ن= ٢٥٩

يتضح من جدول (٧) أن متوسطات درجات الطلاب على كل من اليقظة الذهنية، والمرونة المعرفية لا تختلف بشكل دال إحصائياً باختلاف التخصص. بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في متوسط التفكير الإبداعي وذلك لصالح طلاب التخصص العلمي.

يتفق البحث الحالي مع ما توصل إليه كل من هاني فؤاد (٢٠١٦)، مصطفى فاضل وحيد (٢٠١٧)، وعبد الكريم غالي محسن وفجر حسين السماوي (٢٠١٨) من عدم وجود فروق دالة في المرونة المعرفية ترجع للتخصص (علمي/ أدبي) لدى طلاب الجامعة. كما يتفق مع دراسة أحلام مهدي عبد الله (٢٠١٣) لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في اليقظة الذهنية ترجع للتخصص. بينما يختلف البحث الحالي مع ما توصلت إليه رانيه موفق (٢٠١٨) لوجود فروق دالة إحصائية في اليقظة الذهنية لصالح التخصصات الأدبية، ومع النتيجة التي توصل إليها عصام جمعة نصار (٢٠٢٠) من وجود فروق دالة إحصائية في اليقظة الذهنية ولكن لصالح التخصصات العلمية.

قد يعزو عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب بالتخصص العلمي والتخصص الأدبي في اليقظة الذهنية، والمرونة المعرفية إلى التشابه في طرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة، بالإضافة لاشتراكهم في دراسة بعض المقررات الدراسية مثل المقررات التربوية والثقافية. وقد أشار هاني فؤاد (٢٠١٦، ٩٩) إلى أنه بغض النظر عن التخصص الأكاديمي فإن جميع الطلاب يطورون قدراتهم ومهاراتهم العقلية لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، خاصة وأن طبيعة

المقررات بالمرحلة الجامعية تتطلب المرونة المعرفية باعتبارها أحد العوامل المنبئة بالنجاح الأكاديمي.

ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي بين الطلاب باختلاف التخصص لصالح طلاب التخصص العلمي في ضوء طبيعة الدراسة التي تتطلب مهارات التفكير أثناء حل المسائل الرياضية والفيزيائية، وإجراء التجارب المعملية ومحاولة إيجاد تفسيرات للنتائج.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث في هذا البحث على: "ما مستوى كل من (اليقظة الذهنية، التفكير الإبداعي، والمرونة المعرفية) لدى طلاب الجامعة؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الفرضي، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة البحث على المقاييس الثلاثة، تمهيداً لتطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق لعينة واحدة (one sample t–test). وذلك كما هو مبين في جدول (٨).

جدول (٨): المتوسطات الفرضية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للدرجات المتحققة للطلاب في متغيرات البحث

	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اليقظة الذهنية	٦٦	٧٣,٧١	٨,٥٥	٢٥٩	٢٥٨	١٣٨,٤٢	٠,٠٠١
التفكير الإبداعي	٦٣	٧٠,٢٤	٦,٧٨			١٦٦,٦٢	٠,٠٠١
المرونة المعرفية	٥١	٥٠	٢,٩٧			٢٧٠,٨٤	٠,٠٠١

يتبين من جدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لأداء الطلاب على مقياسي اليقظة الذهنية والتفكير الإبداعي كانت أعلى من المتوسط الفرضي*، بينما كان المتوسط الحسابي لأداء الطلاب على مقياس المرونة المعرفية أدنى بقليل من المتوسط الفرضي.

يمكن تفسير ارتفاع مستوى اليقظة الذهنية لدى عينة البحث من طلاب الجامعة بأن الطلاب في هذه المرحلة يمرون بالعديد من المواقف الاجتماعية والمتطلبات الأكاديمية المتنوعة مما يستدعي لديهم تركيز الانتباه والملاحظة ووصف الخبرات والتصرف بوعي. وقد أشار Albrecht, Albrecht and Cohen (٢٠١٢، ٤) إلى أن اليقظة الذهنية تهدف لمساعدة الفرد على إدراك الواقع بوضوح، وتمكين المتعلمين من فهم أنفسهم، كما تعزز من مشاركة الطلاب

* تم حساب المتوسط الفرضي عن طريق المعادلة التالية:
المتوسط الفرضي= (أعلى درجة +أدنى درجة) ÷٢

وتحسن أداءهم الأكاديمي. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة أحلام مهدي عبد الله (٢٠١٣) التي توصلت لوجود مستوى مرتفع من اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى التفكير الإبداعي لدى عينة البحث بأن الطلاب في هذه المرحلة العمرية وصلوا لمرحلة نضج الإدراكات الحسية والتفاعلات الاجتماعية والتعبير عن المشاعر. بالإضافة لكونهم مستقلين متحملين للمسئولية تجاه تعلمهم، مما يستدعي القيام بعمليات التحليل والاستنباط والتفكير الإبداعي لأداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم. كما تتعدد المواقف والمعلومات الجديدة التي يتعرض لها الطلاب مما يزيد من الفضول المعرفي والتحدي في مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ضياء عبد الله التميمي (٢٠٠٦). بينما تختلف مع ما جاء في دراسة داود عبد الملك الحدابي وآخرون (٢٠١١) من انخفاض مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلاب المعلمين في الأقسام العلمية.

أما المرونة المعرفية فقد تبين أن طلاب عينة البحث الحالي يتمتعون بدرجة منخفضة من المرونة المعرفية ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما أشار إليه نافز أحمد بقيعي (٢٠١٣، ٣٥٣) من أن الأساليب يتبعها طلاب الجامعة في السنوات الأولى لا تمكنهم من تكييف استجاباتهم وفقاً لطبيعة الموقف، بالإضافة لصعوبة تعديلهم للاستراتيجيات المعرفية المستخدمة لمواجهة المواقف المفاجئة، وأنه يصعب عليهم تعديل الأبنية المعرفية وفقاً لأحداث الموقف. ويؤيد نتيجة البحث الحالي ما أشار إليه Rose (2011, 12) من أن مستوى المرونة المعرفية يتفاوت لدى المراهقين، بينما يكون البالغين الذين يتعرضون بشكل أقل لبيئات تعلم جذابة؛ أقل في مستوى المرونة المعرفية. وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة عبد الكريم غالي محسن، فجر حسين السماوي (٢٠١٨) حيث توصلا لارتفاع مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال الرابع في هذا البحث على: "هل توجد ارتباطات دالة إحصائياً بين كل من اليقظة الذهنية، التفكير الإبداعي، والمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقات بين اليقظة الذهنية، المرونة المعرفية، والتفكير الإبداعي. ويوضح جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث.

جدول (٩): قيم معاملات الارتباط بين اليقظة الذهنية، التفكير الإبداعي، والمرونة المعرفية

	اليقظة الذهنية	التفكير الإبداعي	المرونة المعرفية
اليقظة الذهنية			
التفكير الإبداعي	٠,٢٧**		
المرونة المعرفية	٠,١٥*	٠,١١	

ملحوظة: * دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١، ن= ٢٥٩

يتضح من جدول (٩) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠١ بين اليقظة الذهنية والتفكير الإبداعي (٠,٢٧). كما كان الارتباط دال إحصائياً عند مستوى أقل من ٠,٠٥ بين اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية (٠,١٥). بينما كان الارتباط غير دال إحصائياً بين التفكير الإبداعي والمرونة المعرفية.

يمكن تفسير العلاقة بين اليقظة الذهنية والتفكير الإبداعي بأن التفكير الإبداعي يعتمد على عدد من أساليب التفكير المختلفة، ويمكن أن تزيد اليقظة الذهنية من قدرة الفرد على ملاحظة أفكاره وإدراك أسلوب التفكير الذي يستخدمه. فيتأمل عناصر الموقف ويحدد اتجاه تفكيره. فيمكن أن توازن اليقظة الذهنية بين التفكير الحر والتحكم، وهذا يسمح للعقل بالتنقل في العملية الإبداعية بسهولة أكبر من خلال السماح للأفكار بانسياب الأفكار دون عوائق(Poure, 2016, 6). كما تعرف اليقظة الذهنية بأنها الانتباه بطريقة دقيقة في الوقت الحاضر، عن قصد، ودون إصدار حكم (Lee & Orsillo, 2014,208). فالتركيز على المشاعر والأفكار السلبية المتعلقة بأحداث سابقة يعيق العقل من التفكير والتعلم وإحداث التغير المطلوب للتكيف مع البيئة، لذلك فإن جزء من اليقظة الذهنية أن يتم تدريب العقل على الحضور حيث نتواجد (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠١٨: ٣٥٨).

وغالبًا ما يعتمد التفكير الإبداعي على البصيرة؛ حيث يتم الاكتشاف المفاجئ للحل بدلاً من تحليل العناصر خطوة بخطوة. وهو ما يمكن أن توفره اليقظة الذهنية. وقد توصل الفرحاتي السيد محمود (٢٠١٧) إلى أن الطلاب الذين يتسمون باليقظة الذهنية أثناء التعلم، يظهرون الانتباه أثناء أداء المهمات، ويتميزون بتفكير إبداعي أثناء التعلم، وذلك في مقابل الطلاب ضعاف اليقظة العقلية الذين يؤدون المهام بدون تركيز، ولا يمكنهم الاستفادة من تعلمهم في حياتهم العملية وحل ما يواجهون من مشكلات.

أيضاً بينت نتائج البحث الحالي وجود علاقة ارتباطية دالة بين اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية والتي يمكن تفسيرها في ضوء الاتجاه المعرفي الذي يركز على تشجيع مهارات التفكير

المرن التي تمكن الفرد من تطوير إنتاجه الفكري، فالمرونة المعرفية تعد إحدى العادات العقلية، حيث يتيح العقل للفرد مرونة البحث عن الإجابات عندما يعجز عن معرفتها مباشرة، وذلك خلافاً للاتجاه التقليدي الذي يركز على سرد المعلومات (Costa & Kalick, 2000, 31).

وقد توصلت دراسة (Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn, 2012) إلى أن تدريب الطلاب على اليقظة الذهنية يزيد من قدرتهم على متابعة أحداث حياتهم اليومية وتنظيمها ذاتياً، مما يقلل احتمالات الفشل لديهم، ويساعدهم في الاستجابة الإيجابية التكيفية للتحديات المحيطة بهم المرتبطة بالتقييم مثل الاختبارات والتكليفات الدراسية. كما توصل Lee and Orsillo (٢٠١٤، ٢٠٨) إلى أن اليقظة الذهنية تؤدي إلى تحسن في المرونة المعرفية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نص السؤال الخامس في هذا البحث على: " هل يمكن التنبؤ بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة من خلال اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن إمكانية التنبؤ بالتفكير الإبداعي من خلال نموذج انحدار يشمل متغيري اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية كمتغيرين مستقلين (متنبئين). كما هدف تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن الأهمية النسبية لكل متغير منهما في التنبؤ بالتفكير الإبداعي. ويوضح جدول (١٠) نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (١٠): تحليل الانحدار الخطي لتنبؤ اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية بالتفكير الإبداعي

المتغيرات المستقلة	الثابت	النسبة القائية ودرجات الحرية	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل الانحدار المعياري β	معامل الانحدار غير المعياري B	قيمة "ت"	P-value
اليقظة الذهنية	***٣٤,١٨	***١٤,٥٦ (٢، ٢٥٦)	٠,٣٢	٠,١٠	٠,٣٠	٠,٢٤	٥,٠٣	٠,٠٠٠
المرونة المعرفية					٠,١٦	٠,٣٧	٢,٦٩	٠,٠٠٧

ملحوظة: ن= ٢٥٩، *** دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٠) أن نموذج الانحدار المتعدد تمكن من التنبؤ بشكل دال إحصائياً بالتفكير الإبداعي (ف ٢، ٢٥٦ = ٦,٨٦ دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠١). وأن متغيري اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية المتضمنين في هذا النموذج يمكنهما تفسير ١٠٪ من التباين في التفكير الإبداعي.

كما يوضح جدول (١٠) مدى إسهام كل متغير في التنبؤ بالتفكير الإبداعي وذلك استناداً إلى قيمة بيتا المعيارية لكل متغير، والتي تشير إلى مقدار التغير في المتغير التابع (التفكير الإبداعي) الذي يقابل تغير في المتغير المستقل بمقدار وحدة معيارية. وعليه فإن متغير اليقظة الذهنية كان أقوى في التنبؤ بالتفكير الإبداعي (β= ٠,٣٠) يليه المرونة المعرفية حيث (β= ٠,١٦).

وقد بينت نتائج البحث الحالي إمكانية تنبؤ اليقظة الذهنية بالتفكير الإبداعي لطلاب الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Agnoli, Vanucci, Pelagatti, and Corazza (2018). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفرد كي يصل لحالة اليقظة الذهنية عليه أولاً ممارسة التأمل حتى يتمتع بدرجة عالية من الانفتاح العقلي على نفسه والآخرين والبيئة المحيطة به، فالتأمل يمكن الفرد من السيطرة على عقله وتفكيره (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠١٨، ٣٥٧). وبينت نتائج التحليل البعدي بدراسة Lebuda, Zabelina and Karwowski (2016) أن اليقظة الذهنية والإبداع يرتبطان ارتباطاً وثيقاً. فقد ذكر Henriksen, Richardson and Shack (2020,4) أن اليقظة يمكن أن تؤدي إلى تعزيز الإبداع؛ وذلك من خلال تحسين قدرة الشخص على التركيز، وتعزيز التفكير المنفتح، كما أنها تزيد من قدرة الشخص على الاستجابة للمواقف بطريقة غير اعتيادية – والتي هي من صميم الإبداع.

كما تبين من نتائج تحليل الانحدار إمكانية تنبؤ المرونة المعرفية بالتفكير الإبداعي لطلاب الجامعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المرونة المعرفية تعبر عن وعي الفرد بالخيارات البديلة المتاحة في موقف معين، بالإضافة إلى استعداده وكفاءته الذاتية ليكون مرنًا للتكيف مع موقف معين، وعلى غرار مفهوم الإبداع، تساعد المرونة المعرفية الأشخاص على تجنب الانحياز القوي للتفضيل، وبالتالي البحث عن حلول أخرى ممكنة (Chen, He & Fan, 2019, 6). وقد توصلت دراسات كل من (Ghacibeh, Shenker, Shenal, Uthman & Heilman 2006; Nijstad, De Dreu, Rietzschel & Baas, 2010) إلى أن المرونة المعرفية مرتبطة بمستوى إبداع الفرد.

هذا وترتبط المرونة المعرفية بالتفكير الابتكاري وبالتكيف بسرعة مع الظروف الجديدة، حيث يمكن اعتبارها تشمل عددًا من الوظائف المعرفية العليا؛ على سبيل المثال، التخطيط، ومراقبة حل المشكلات، والتبديل بين المجموعات المعرفية في أداء المهام، وتثبيط الاستراتيجيات

التي لم تعد ذات صلة (Hodson, MacCallum, Watson & Blagrove, 2021, 2). وقد أشار Rose (٢٠١١، ٨) إلى أن المرونة المعرفية تزداد بزيادة استخدام الأفراد لاستراتيجيات حل المشكلات المختلفة.

خاتمة

تمدنا نتائج البحث الحالي بمعلومات حول مستوى اليقظة الذهنية والتفكير الإبداعي والمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة، حيث اتضح تمتع الطلاب بمستوى جيد من اليقظة الذهنية والتفكير الإبداعي. وتشير هذه النتيجة إلى أن عينة البحث من طلاب الجامعة لديهم وعي ذهني بأفكارهم وتصرفاتهم في اللحظة الراهنة، مع القدرة على عدم الانسياق في اجترار الخبرات من الذاكرة وعدم التسرع في إصدار الأحكام بناء على هذه الخبرات. هذا بالإضافة لقدرتهم على التفكير وتحليل المواقف المختلفة وإنتاج أفكار عديدة وتقييمها ووضع تصورات لحل المشكلات. بينما أظهرت نتائج البحث الحالي انخفاض مستوى المرونة المعرفية لدى الطلاب عينة البحث مما يعني وجود صعوبة في التبديل بين المهام المختلفة والتفكير في عدة مفاهيم في نفس الوقت.

وكانت اليقظة الذهنية مرتبطة بعلاقة موجبة بين كل من التفكير الإبداعي والمرونة المعرفية، مما يعني أن تركيز الفرد وانتباهه للخبرات الراهنة التي يمر بها دون إصدار أحكام مسبقة مع تقبله للخبرات الجديدة، يرتبط بقدرته على إدراك المواقف الصعبة، واكتشاف حلول جديدة للمشكلات. كما اتضح من تحليل الانحدار أن كل من اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية يمكن أن يؤثرا في التفكير الإبداعي للطلاب. وكان متغير اليقظة الذهنية أقوى تأثيراً في التفكير الإبداعي. وذلك للدور الرئيس الذي تلعبه القدرات الذهنية في توجيه السلوك وتحديده؛ فالطالب الذي يتمتع باليقظة الذهنية يزداد لديه الوعي بما يحدث من متغيرات، ويجتهد في إدراك الموضوعات والمواقف بموضوعية في اللحظة الراهنة، وبالتالي تظهر لديه القدرة على التفكير بطرق غير مألوفة وإيجاد حلول مبتكرة. ولم يتضح دور النوع في إظهار فروق دالة في أي من متغيرات البحث الثلاثة. كما لم يتضح تأثير التخصص (علمي/ أدبي) في كل من اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية، في حين اتضح تأثير التخصص في وجود فروق دالة بين الطلاب في التفكير الإبداعي لصالح التخصص العلمي.

دراسات وبحوث مقترحة

١. دراسة أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير الإبداعي من خلال اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية.
٢. تحديد أكثر الطرق فعالية لتعليم اليقظة الذهنية.
٣. إجراء دراسة عبر ثقافية حول علاقة اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية والتفكير الإبداعي على عينات من جنسيات مختلفة.
٤. تصميم نموذج بنائي سببي لطبيعة العلاقات بين متغيرات اليقظة الذهنية، المرونة المعرفية والتفكير الإبداعي.

توصيات ومقترحات

١. عقد دورات تدريبية لطلاب الجامعة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم.
٢. إعداد ورش عمل لتدريب طلاب الجامعة على مهارات اليقظة الذهنية.
٣. إعداد برامج تدريبية لطلاب الجامعة لتنمية المرونة المعرفية لتخليص الطلاب لاسيما بالسنوات الأولى من التصلب المعرفي الذي يمكن أن يلازمهم.
٤. توظيف مهارات اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة، وتدعيم المقررات بهذه المهارات.
٥. إعداد دليل للطالب المعلم لكيفية توظيف مهارات التفكير الإبداعي في التدريس.
٦. الاهتمام بتضمين مقررات دراسية للتخصصات الأدبية تهدف لتنمية التفكير الإبداعي لديه، نظراً لما أظهرته نتائج البحث الحالي من وجود فروق في التفكير الإبداعي لصالح طلاب التخصصات العلمية.

المراجع

المراجع العربية

أحلام مهدي عبد الله (٢٠١٣). اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (٢)، ع (٢٠٥)*، ص ص ٣٤٣- ٣٦٦.
أمل زهير صوالحة (٢٠١٤). مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بأنماط الاتصال لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا*، جامعة النجاح الوطنية.
الفرحاتي السيد محمود (٢٠١٧). فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعليم الدامج للتفكير النشط في سياق اجتماعي TASC وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لاختبار TIMSS. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع (٤)، ج (١)*، ص ص ١٢- ١٢٥.
حسني زكريا النجار (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية ببنها، ع (٣٠)، ج (٣)*، ص ص ٩٢- ١٥٥.
حلمي محمد الفيل (٢٠١٤). الإسهام النسبي لاستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدي طلاب المرحلة الإعدادية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية. مج (٢٤)، ع (٨٣)*، ص ص ٢٥٧- ٣٣.
داود عبد الملك الحدابي، هناء حسين الفلفلي، تغريد عبد الله العلي (٢٠١١). مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية في كلية التربية والعلوم التطبيقية. *المجلة العربية لتطوير التفوق، ع (٣)*. ص ص ٣٤- ٥٧ .
رافع النصير زغلول، عماد عبد الرحيم زغلول (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي. عمان، دار الشروق.
رانيه موفق (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة جامعة دمشق، *مجلة جامعة البعث، مج (٤٠)، ع (٤)*، ص ص ١١- ٤٥.
سوسن شاكر مجيد (٢٠٠٨). اضطرابات الشخصية وأنماطها وقياسها. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

ضياء عبد الله التميمي (٢٠٠٦). مستوى التفكير الإبداعي لطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية/ ابن رشد. *مجلة كلية الآداب، ع ٧٨*، ص ص ١- ٥٢.

عبد العزيز إبراهيم سليم (٢٠١٨). نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي والطفو الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مج (١٨)، ع (٢)*، ص ص ٣٣٠- ٤٤٠.

عبد الكريم غالي محسن، فجر حسين السماوي (٢٠١٨). مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. مج (٤٣)، ع (٢)*، ص ص ٢٩٧- ٣١٣.

عصام جمعة نصار (٢٠٢٠). الفروق في اليقظة العقلية والتفكير التأملي لدى مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء في ضوء التخصص والنوع بين طلاب كلية التربية بالسادات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مج (١٤)، ج (٣)، ص ص ٧٠٩- ٧٨٢.

علي محمد الشلوي (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية بالدوادمي. *مجلة البحث العلمى فى التربية، ع (١٩)، ج (٩)*، ص ص ١- ٢٤.

عيسى سلطان الهزيل (٢٠١٥). المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان.

محمد خضر عبد المختار، إنجي صلاح عدوي (٢٠١١). التفكير النمطي والإبداعي. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة.

محمد ريان (٢٠١١). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري. عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

محمد صفيه، رافع زغلول (٢٠١٧). أثر الكفاءة في اللغة الثانية على الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لدى الطلبة ثنائي اللغة في مدينة عكا، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، مج (٣١)، ع (٩)، ص ص ١٤٨٩-١٥٢٤.

مصطفى فاضل وحيد (٢٠١٧). دافعية الإتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية*، جامعة القادسية.

نافز أحمد بقيعي (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدي طلبة السنة الجامعية الأولي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مج (١٤)، ع (٣)*، ص ص ٣٢٩- ٣٥٨.

نايفة قطامي (٢٠٠٥). تعليم التفكير للأطفال. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

ندى صباح الجنابي (٢٠١٨). التفكير ما فوق المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع (٢٤)*، ص ص ٢٥٨- ٢٨٩.

هاني فؤاد (٢٠١٦). المرونة المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-إدارة التربية، مج (٣٦)*، ص ص ٧٥- ١٠٤.

هبة مجيد عيسى (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة (بناء وتطبيق). *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، ٤٣ (٢)*، ٢٦٨- ٢٩٥.

وجدان جعفر جواد (٢٠٠١). بناء اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع (٢٦)*، ص ص ٢٠٠- ٢٣٩.

المراجع الأجنبية

Albrecht, N .J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: a literature review. *Australian Journal of Teacher Education. 37 (12)*, 1- 14.

Agnoli, S., Vanucci, M., Pelagatti, C., & Corazza, G. E. (2018). Exploring the link between mind wandering, mindfulness, and creativity: A multidimensional approach. *Creativity Research Journal, 30(1)*, 41-53.

Arbuckle, J .L. (2013). IBM SPSS Amos 22 User's Guide .Armonk, NY :IBM Corporation.

Atkins, P. W. & Parker, S. K. (2012). Understanding individual compassion in organizations: The role of appraisals and psychological flexibility. *Academy of Management Review. 37 (4)*, 524- 546.

Baer, R. A., Walsh, E. & Lykins, E. L. (2009). Assessment of mindfulness. In Clinical handbook of mindfulness. (pp. 153-168). Springer, New York, NY.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., &Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness .*Assessment. 13 (1),* 27- 45.

Baer, R. A., Smith, G. T., Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills .*Assessment. 11 (3),* 191- 206.

Bergomi, C., Tschacher, W. & Kupper, Z. (2013). The assessment of mindfulness with self-report measures: Existing scales and open issues .*Mindfulness. 4 (3),* 191- 202.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. & Devins ,G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition .*Clinical psychology: Science and practice. 11 (3),* 230- 241.

Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction ?*Psychosomatic medicine. 64 (1),* 71- 83.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being .*Journal of personality and social psychology. 84 (4),* 822-900.

Canas, J., Fajardo, I., Antoli, A., & Salmeron, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems :effects of different types of training. *Theoretical Issue in Ergonomics Science, 6(1),* 95- 108.

Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale .*Assessment. 15 (2),* 204- 223.

Chadwick, P., Hember, M., Symes, J., Peters, E., Kuipers, E. & Dagnan, D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: reliability and validity of the Southampton mindfulness questionnaire (SMQ). *British Journal of Clinical Psychology. 47 (4),* 451- 455.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). Discovering and exploring habits of mind. Explorations in Teacher Education, Alexandria, Victoria USA.

Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities*. Advances in child development and behavior, 31 (1)*. 271- 327.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory :Instrument development and estimates of reliability and validity .*Cognitive therapy and research. 34 (3)*, 241- 253.

Furr, N. (2010). Cognitive flexibility and technology change. *Unpublished working paper*, Brigham Young University, Provo, UT.

Ghacibeh, G. A., Shenker, J. I., Shenal, B., Uthman, B. M., & Heilman, K. M. (2006). Effect of vagus nerve stimulation on creativity and cognitive flexibility .*Epilepsy & Behavior. 8 (4),* 720- 725.

Goldstein, J. (2002). One dharma: The emerging western Buddhism . Rider.

Gunaratana, B. H. (2010). Mindfulness in plain English (20^{th} ed.). Bhante Henepola Gunaratana, USA.

Henriksen, D., Richardson, C., & Shack, K. (2020). Mindfulness and creativity: Implications for thinking and learning. *Thinking skills and creativity, 37, 100689*, 1- 10.

Hu, Y., & Spiro, R. J. (2021). Design for now, but with the future in mind: a“ cognitive flexibility theory” perspective on online learning through the lens of MOOCs .*Educational Technology Research and Development*. 1- 6.

Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criterion for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling. 6*, 1- 55.

Kabat-Zinn, J. (2005). Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness .Hachette UK.

Lebuda, I., Zabelina, D. L., & Karwowski, M. (2016). Mind full of ideas: A meta-analysis of the mindfulness–creativity link. *Personality and Individual Differences, 93,* 22-26.

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports, 76(2),* 623-626.

Nijstad, B. A., De Dreu, C .K., Rietzschel, E. F., & Baas, M. (2010). The dual pathway to creativity model: Creative ideation as a function of flexibility and persistence .*European Review of Social Psychology, 21(1),* 34-77.

Ramalingam, D., Anderson, P., Duckworth, D., Scoular, C., & Heard, J. (2020). Creative thinking: Skill development framework. The Austeralian council for educational research. Camberwell.

Rose, A. (2011). Restorative environments' influence on cognitive flexibility in developing adults .The University of Utah.

Rosen, Y., Stoeffler, K., & Simmering, V. (2020). Imagine Design for Creative Thinking, Learning, and Assessment in Schools. Journal of Intelligence. 8 (2), 16- 26.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures .*Methods of psychological research online. 8 (2),* 23- 74.

Schumacker, R .E., Lomax, R. G. (2004). A beginner's guide to structural equation modeling . Psychology press.

Shapiro, S. L. & Carlson, L. E. (2009). The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions . American Psychological Association.

Spiro, R. J., & DeSchryver, M. (2009). Constructivism .Constructivist instruction. *Success or failure*. 106- 123.

Spiro, R. J., Collins, B. P., Thota, J. J., & Feltovich, P. J. (2003). Cognitive flexibility theory: Hypermedia for complex learning, adaptive knowledge application, and experience acceleration. *Educational technology, 43(5),* 5-10.

Stoltzfus, G., Nibbelink, B. L., Vredenburg, D., & Hyrum, E. (2011). Gender, gender role, and creativity .Social Behavior and Personality: an international journal. 39 (3), 425- 432.

Sturgess, M. A. (2012). Psychometric validation and demographic differences in two recently developed trait mindfulness measures. MA thesis, Vvictoria University.

Ullman, J. B . (2001). Structural equation modeling. In B. G . Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), Using multivariate statistics (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Walach, H., Buchheld, N., Grossman, P., Buttenmuller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI) .*Journal for Meditation and Meditation Research. 1 (1),* 11- 34.