مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بكل من الدافعية المعرفية والتفكير الإبتكارى لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية

أ.م.د. شيرى مسعد حليم
استاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق
Sherymos3ad@yahoo.com

د. يسرا شعبان إبراهيم بلبل
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق
yousra_shaban@yahoo.com

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على مستويات أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية والتفكير الابتكارى وكذلك الفروق بين منخفضى ومرتفعى الكفاءة الذاتية المدركة في كل من الدافعية المعرفية والتفكير الابتكارى كما هدف إلى بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية والتفكير الابتكارى وأيضًا التعرف على الفروق فى الكفاءة الذاتية المدركة والتي ترجع إلى النوع (ذكور/ إناث) والمرحلة الدراسية (إعدادى/ ثانوى)، وتكونت عينة البحث من (٣٧٤) طالب وطالبة منهم (١٩٤) اعدادى و(١٨٠) ثانوى، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع للكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية في حين يوجد مستوى متوسط للتفكير الابتكارى لدى طلبة المرحلتين، ووجود فروق بين منخفضى ومرتفعى الكفاءة الذاتية المدركة في الدافعية المعرفية لصالح مرتفعى الكفاءة لدى طلبة المرحلتين، ولا توجد فروق في الكفاءة الذاتية المدركة ترجع إلى النوع بالمرحلة الإعدادية بينما توجد فروق في النوع بالمرحلة الثانوية لصالح الإناث، وتوجد فروق في الكفاءة الذاتية المدركة ترجع للمرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية، وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة والدرجة الكلية للدافعية المعرفية وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الكفاءة المعرفية والدرجة الكلية للتفكير الابتكارى لدى طلبة المرحلتين، وتوجد علاقة موجبة بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى وحب الاستطلاع وحب الاكتشاف وطرح الأسئلة والدرجة الكلية للدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

Levels of Perceived self-efficacy and its Relationship between Cognitive motivation and Creative thinking among Students in the Preparatory and Secondary Stage

Abstract

The present research aims to identify the levels of perceived self-efficacy, cognitive motivation and creative thinking among students in the preparatory and secondary stage. In additional, the present research aim to identify the differences between the low and high levels of perceived self-efficacy in cognitive motivation and creative thinking, also, we try to search the relationship between perceived self-efficacy, cognitive motivation and creative thinking, The study sample consisted of (374) students with (194) from the preparatory stage and (180) from the secondary stage. By using the "T" test and correlation coefficient. The results showed that there is a high level of perceived self-efficacy and cognitive motivation, while there is an average level of creative thinking among the students of the two stages. There are differences between the low and high self-efficacy in cognitive motivation in dimensions of the high efficiency of the students of the two stages. There is a difference between the students in self-perceived efficiency according to the gender in the preparatory stage while there is no difference in the stage of secondary school. There is a statistically significant relationship between the dimensions of perceived self-efficacy and total degree of cognitive motivation, There is a statistically significant relationship between cognitive efficiency and total degree of creative thinking of the two-stage students, in addition, there is a relationship between the total degree of creative thinking and some dimensions of Perceived self-efficacy among secondary school students.

Key words: perceived self-efficacy, cognitive motivation , creative think

مقدمة

يعد متغير الكفاءة الذاتية المدركة من المتغيرات المهمة في الشخصية الإنسانية لما له من أثر كبير في سلوك الفرد وطريقة تصرفاته في المواقف المختلفة، والتى تتمثل فى قدرته على التغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه فى مواقف الحياة المختلفة، ومساعدة الطلبة في معرفة امكاناتهم وقدراتهم الذاتية والاستفادة منها لتلبية احتياجاتهم وتحقيق الأهداف المنشودة.

ومن ثم يعد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من مفاهيم علم النفس الحديثة التي قدمها "باندورا" في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، وأشار إليها بأن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تظهر من خلال وعى الفرد وإدراكه للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة (Bandura, 2012, 10).

فالكفاءة الذاتية المدركة تشير إلى معتقدات الفرد في قدرته على التحكم في الأحداث التى تؤثر على حياته، فالكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التى يمتلكها الفرد وإنما بكيفية توظيف هذه المهارات فى المواقف المختلفة (أحمد يحيى الزق ،٢٠٠٩، ٤٠).

وقد عرفت سالى طالب علوان (٢٢٥، ٢٠١٠) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها اعتقاد الفرد فى قدرتة على السيطرة على مجريات حياتة ومواجهة ما يقابلة من تحديات من خلال وضع خطط منظمة والعمل على تنفيذها محاولا بشتى الطرق التغلب على ما يواجهة من تحديات اثناء اداء مهام الحياة المختلفة .

وتعتمد الكفاءة الذاتية المدركة في جزء منها على إدراك الذات وهي الصورة التي يطورها الفرد عن نفسه حيث تؤثر في مستوي الجهد المبذول في أداء المهمات (Bandura, 1997 , 35).

وأكد "باندورا" على أهمية الكفاءة الذاتية المدركة لكونها تعد عاملاً وسيطًا لتعديل السلوك ومؤشرا على التوقعات حول قدرة الفرد في التغلب على مهمات مختلفة وأدائها بصورة ناجحة والتخطيط لها بصورة واقعية متمثلة في الإدراك لحجم

القدرات الذاتية التي تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة ومدي التحمل عند تنفيذ هذا السلوك، كما أنها تؤثر بشكل مباشر في أنماط السلوك والتفكير بحيث يمكن أن تكون ايجابية أو سلبية (Bandura et al., 2001, 189).

كما أن متغير الكفاءة الذاتية المدركة لدي الطلبة من الموضوعات ذات علاقة وثيقة بدافعية الطالب للتعلم وذلك لارتباطه المباشر بمفهوم الفرد عن قدرته ومستوي تمكنه ومن ثم تأثيرة على الأداء في مواقف الإنجاز المختلفة (محمد عبدالسميع رزق، ٢٠٠٩،١٥٠).

حيث أن سلوك الطلبة نحو الانجاز والإقبال على المواد الدراسية يكمن وراءه متغير الدافعية المعرفية، ويعد هذا السلوك من أهم متطلبات التعليم في الآونة الحالية الذي تقل فيه مصادر التعزيز الخارجي حيث أن النشاط العقلي والنجاح فيه يعد مكافئة للطالب (مليكة بكير، ٢٠١٦، ٢٠٨).

ويعرف (Areimi, 1999, 40) الدافعية المعرفية بصفة عامة على أنها الرغبة المستمرة في الحصول على المعرفة، والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلة وحلها، ويعد الدافع المعرفي من أقوي أنواع دوافع التعلم المدرسي .

ولقد أوضحت نتائج البحوث السابقة مثل نتيجة بحث (Bouffard et al., 2003, 13) وجود علاقة سببية بين كل من الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية الداخلية حيث أن مدركات الكفاءة تسبب خبرات وجدانية ايجابية تحدث بدورها دافعية داخلية للفرد نحو متطلبات الحياة المختلفة.

ويذكر أحمد مهدى واسماعيل محمد الفقى (١٩٩٣، ٣٥) أن من بين العوامل التي لها دو أساسي أيضًا في عملية التفكير الابتكاري العوامل الدافعية والتى بدورها تدفع المبتكر إلى السيطرة على ما لديه من معلومات ومهارات في مجاله والتفكير والاكتشاف كما أن الدافع هو المحرك والموجة لطاقة الإنسان وسلوكه .

ومن ثم يتضح أن ممارسة مهارات التفكير الابتكاري وكيفية التعامل مع المقررات الدراسية بنشاط وحيوية وفعالية واستمرارية وإنتاجية ومحاولة التوصل إلى حلول غير تقليدية ومبتكرة يتطلب وجود دافعية والتي تحرك ذلك النشاط الفكري.

وتعد الدافعية المعرفية من بين العوامل الأساسية في نمو وزيادة التفكير، إذ أن البنية العقلية المعرفية للفرد يمكن أن تتكون من خلال التحفيز المستمر من أجل دفع المتعلم إلى اكتشاف قدراته وزيادة رغبته في المعرفة والبحث المتواصل وتنمية مختلف عمليات التفكير وخاصة التفكير الابتكاري الذي يقدم للبشرية مختلف النتاجات العلمية (Kroper et al., 2010, 99).

وتوصلت مليكة بكير (٢٠١٦، ٢١٠) إلى أن محددات التفكير الابتكاري كثيرة ومتعددة ومتفاعلة مع بعضها البعض، فالتفكير الابتكارى يعتبر نتيجة لكثير من العوامل المتداخلة، فهناك عوامل مرتبطة بالنواحي العقلية المعرفية وأخرى مرتبطة بالنواحي الانفعالية العاطفية وأخرى مرتبطة بالعوامل البيئية.

وبالتالى فإن التفكير الابتكارى لاتحركة عوامل عقلية فقط بل هناك عوامل عديدة لايمكن إهمالها ومن بين هذه العوامل العوامل الدافعية وخاصة الدافعية المعرفية، حيث وجد أن الدافعية لايمكن إهمالها في العملية الابتكارية (Eisenberger & Shanock, 2003, 121).

وبذلك تعد الدافعية المعرفية لها دور بالغ الأهمية في استثارة وتنمية تفكير الطالب للوصول إلى أعلى مستويات التفكير وبالأخص التفكير الابتكاري الذي من خلاله يبرز الموهوبون والمتفوقون وتنمو قدراتهم أكثر باستخدام استراتيجيات وأساليب فعالة في تحريك نشاطاتهم وتلبية حاجاتهم ويعملون ما بوسعهم لتحقيقها (بسام المشهراوى، ٢٠١٠، ٤٠).

ويميل الأفراد الذين لديهم شعور إيجابي نحو كفاءتهم الذاتية المدركة إلى التفكير نحو تحليل المشكلات محاولين التوصل الى حلول منطقية مما يؤثر في

سلوكهم بشكل فعال، في حين يتجة تفكير الأفراد الذين يشعرون بتدنى في كفاءتهم الذاتية المدركة إلى الداخل مما يجعلهم مضطربين سلوكيًا ومترددين عند مواجهه المهام المختلفة وبالتالى يقللون من كفاءتهم الشخصية ويكونوا غير قادرين على الإستخدام الفعال لقدراتهم المعرفية (Pretz, 2014 , 230).

وفيما يتعلق بتأثير النوع (ذكور/ إناث) على الكفاءة الذاتية المدركة فقد أشارت نتائج بحث تومسون وزاند (Thomson & Zand, 2002) بأنه توجد فروق فى النوع في أبعاد القيمة الإجمالية للذات والكفاءة الرياضية والجاذبية العاطفية والكفاءة الإجتماعية لصالح الذكور كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة. وقد اتفق معهم جابر محمد عبد الله (٢٠٠٦) الذى توصل بحثه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية المدركة لصالح الذكور. واختلفت معهم نتائج بحث هانم أبو الخير (٢٠٠٣) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى متغير الكفاءة الذاتية المدركة فيما يخص بعد الكفاءة الأكاديمية لصالح الذكور، في حين لا توجد فروق بين الذكور والاناث في الكفاءة الاجتماعية. في حين أشارت نتيجة بحث أحمد يحيى الزق (٢٠٠٩) إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في متغير الكفاءة الذاتية المدركة، كما أظهرت نتائج بحث (Leondari, 2002) أن متوسطات درجات الذكور أعلى من متوسطات درجات الإناث في معظم أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة .

ومن خلال العرض السابق يتضح وجود تباين واختلاف فى نتائج البحوث السابقة الخاصة بتأثير متغير النوع (ذكور وإناث) على الكفاءة الذاتية المدركة.

وتتضح مشكلة البحث الحالي من خلال اهتمام المجتمع بقضية التعليم والنقلة النوعية للتعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة وبناء شخصية الطالب فكريًا وثقافيًا وعلميًا فنحن في عصر انفجار المعرفة والتكنولوجيا في جميع المجالات، وانطلاقًا من هذا فنجد أن الطلبة في المدارس لا يحاولون توظيف معارفهم ومعلوماتهم

في التعامل مع المعلومات الجديدة المقدمة إليه ويعتمدون على ما يتلقونه من المعلمين، فكان من الضرورى دراسة الكفاءة الذاتية المدركة عند الطالب والتى تتمثل في ادراك ووعى الطالب بمستواه الأكاديمى وقدراته وامكاناته وكيفية توظيفها في مواقف التعلم المختلفة لينمو لديه شعور ايجابى بأنه قادر على التعلم والتفكير وأداء المهام بطريقة مختلفة مهما كانت صعوبتها والتغلب على الخوف من الفشل، فهى تمنح الطالب مزيد من الثقة والقدرة على النجاح والتغلب على كافة الصعوبات التي ستواجهه، ودراسة علاقتها بالدافعية المعرفية التي تتمثل في التعلم الذاتي والبحث عن المعرفة وحب الاستطلاع وحب الاكتشاف والإيجابية والفعالية والنشاط في العملية التعليمية ومواصلة بذل الجهد والاستمرارية للتوصل إلى حلول ابتكارية للمهام المختلفة، كما يجب إعطاء الطالب مساحة أكبر للتفكير وممارسة مهارات التفكير العليا واستخدام أنماط تفكير مختلفة وخاصة التفكير الابتكارى الذى يساعد الطالب على إيجاد انتاج حلول جديدة وغير مألوفة وفريدة نوعًا ما أي تغيير طريقة تفكير الطالب والتفكير خارج الصندوق مما ينعكس ايجابيًا على الفرد والمجتمع، ولذلك يهدف البحث الحالي إلى بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية والتفكير الابتكارى وكذلك تأثير النوع والمرحلة الدراسية على الكفاءة الذاتية المدركة.

مشكله البحث تتمثل مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى كل من: الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية والتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية ؟.

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية ؟.

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية ؟.

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية ؟.

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة ترجع إلى المرحلة الدراسية (إعدادي/ ثانوي) ؟.

٦. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية المدركة ومتوسطات درجات الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية ؟.

٧. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الكفاءة الذاتية المدركة ومتوسط درجات التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية ؟.

٨. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين درجات الدافعية المعرفية ودرجات التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية ؟.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالى التعرف على:

١. مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية والتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية .

٢. الفروق بين منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في الدافعية المعرفية والتفكير الابتكارى لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية .

٣. الفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية .

٤. الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغير المرحلة الدراسية (إعدادي/ ثانوي) .

٥. العلاقة بين متوسط درجات الكفاءة الذاتية المدركة ومتوسط درجات الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية .

٦. العلاقة بين متوسط درجات الكفاءة الذاتية المدركة ومتوسط درجات التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية .

٧. العلاقة بين متوسط درجات الدافعية المعرفية ومتوسط درجات التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية .

أهمية البحث تتضح أهمية البحث في:

١. أن موضوع البحث الحالى له أهمية كبيرة من حيث أن المتغيرات التى تم تناولها تسهم في التخطيط لأهداف الطالب ومستقبلة حيث إن الدافعية المعرفية تتفاعل مع كفاءات الطالب المدركة لتصل به إلى أقصي مستوي يمكن من خلاله تحقيق اهدافة، وكذلك تناولها لمتغيرات ذات أهمية كبيرة في العمل التربوي والإنجاز الاكاديمي .

٢. أنه يعد من البحوث القليلة فى حدود ما اطلعت عليه الباحثتان التى تناولت دراسة هذه المتغيرات الثلاثة (الكفاءة الذاتية المدركة، الدافعية المعرفية، التفكير الابتكارى) متجمعة معا.

٣. التعرف على مستوي الكفاءة الذاتية المدركة لدي طلبة المرحلتين الاعدادية والثانوية والذي يعد من أبرز العوامل المؤثرة في ارتفاع أو انخفاض مستوي التحصيل الأكاديمي لديهم.

٤. كما تنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية مجتمع البحث وعينته وهم طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية الذين يمثلون ثروة كل أمة تنشد التقدم والرقي وهم الطاقة الحيوية التي لها القدرة على رسم ملامح الحركة والتجدد لشعب يطمح للتطور في حياته وحضارته.

٥. كما قد تسهم نتائج هذا البحث فى إجراء دراسات بحثية ذات الصلة بمتغيرات أخرى، بالاضافة إلى أن هذا البحث يقدم أدوات علمية وصفية تفتقر إليها المكتبة العربية فى حدود علم الباحثتان.

مصطلحات البحث :

اولا : الكفاءة الذاتية المدركة Self Perception Competences

هي توقعات الطالب الذاتية في مدى قدرته على معالجة المواقف والمهام المختلفة وذلك بصورة ناجحة بالإضافة لقدرته في التغلب على المشكلات الصعبة التي يواجهها، وتتكون من خمسة أبعاد هي:

١- **الكفاءة الاجتماعية** :وتشير إلى إدراك الطالب بأن لديه المهارات للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة.

٢- **الكفاءة الانفعالية** : وتتمثل في قدرة الطالب على ضبط مشاعره والتحكم فيها لمواجهة الضغوطات بكفاءة.

٣- **الكفاءة في التصرف** : وتتمثل في قدرة الطالب على تنفيذ ما تم تخطيطه مسبقاً والمثابرة في بذل الجهد حتى يتحقق الهدف المنشود.

٤- **الكفاءة المعرفية** : وتتمثل في قدرة الطالب على فهم ما يدور حوله من خلال تمتعه بالمعلومات العامة.

٥- **الكفاءة الأكاديمية** : وتتمثل في قدرة الطالب على اتمامه للمهام الدراسية بنجاح والتخطيط للمراحل اللاحقة.

ثانيا: الدافعية المعرفية Cognitive Motivation

هي حالة داخلية أو خارجية فسيولوجية أو نفسية تدفع الطالب لاكتساب المعارف سواء العلمية أو النظرية للبحث عما هو جديد أو تعلم شيء جديد أو غير مفهوم وتذليل الصعوبات من أجل تحقيق هدف معين أو انجاز كبير، وتتكون الدافعية المعرفية من خمسة أبعاد هي:

١- **السعي للتعلم:** ويعنى الرغبة في في كسب المزيد من المعلومات سواء العلمية أو النظرية بطرق منهجية أو غير منهجية (باستخدام الانترنت والحاسوب).

٢- **حب الاستطلاع:** ويشير إلى زيادة الاهتمام بالمثيرات الخاصة بالمجال الادراكى والاستجابة لكل ما هو جديد وغريب للتعرف عليه، ويتلاشى دافع حب الاستطلاع عندما يصبح المثير مألوفًا وغير جديد.

٣- **حب الاكتشاف:** ويشير إلى التقاط الأفكار والخطط الجديدة والغريبة التي تثير الرغبة لدى الطالب لاكتشاف خصائص وحقائق جديدة.

٤- **الرغبة في القراءة:** ويشير إلى تنمية التفكير والابداع من خلال الاستمرار في القراءة في مجالات المعرفة العلمية المتنوعة بشكل عام وفى مجال التخصص الدراسى بشكل خاص.

٥- **الاستمتاع في طرح الأسئلة:** ويعنى اثارة أسئلة متنوعة لكشف الغموض عن حقائق علمية جديدة ولفهم العديد من التطبيقات العلمية والميدانية المختلفة.

ثالثا : التفكير الابتكارى Creative Thinking

هو نشاط عقلى إيجابي يمتلك الإرادة في البحث عن حلول والتوصل إلى نتائج أصيلة غير عادية، ويتكون من ثلاث مهارات أساسية، هي:

١- **الطلاقة:** Fluency تعنى القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار مع السرعة والسهولة في توليد هذه الأفكار (تعتمد على كمية الأفكار).

٢- **المرونة:** Flexibility تعنى القدرة على توليد أفكار متنوعة ومختلفة (تعتمد على تنوع الأفكار).

٣- **الأصالة**: Originality تعنى القدرة على توليد أفكار متميزة ومتفردة وغير مكررة (تعتمد على عدم التكرار والشيوع).

الإطار النظرى

أولا : الكفاءة الذاتية المدركة Self – perception competence :.

حظى مصطلح الكفاءة الذاتية المدركة باهتمام كبير من العديد من الباحثين وذلك لوجود ارتباط بين النجاح فى الدراسة وإدراك الطلبة لكفاءتهم الذاتية ومستوى قدراتهم ومعتقداتهم عن ذاتهم ودرجة اتفاقهم وتمكنهم من أداء المهام الموكلة إليهم وتحقيق النجاح فيها.

ويعرف محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٩ ، ١٤٢) الكفاءة بشكل عام بأنها المهارة في أداء المهمة بغض النظر عن مستواه في القدرة، كما أنها تتعلق بكيفية إدراك الفرد لنفسه ولمستوي المهمة والمعوقات التي يواجهها عند القيام بأدائها.

وقد أوضحت فائقة محمد بدر (٢٠٠٦ ، ٣٩٦) أن الكفاءة الذاتية المدركة تعد بمثابة إحدى موجهات السلوك بل وسابقة على تحديد الفاعلية الذاتية، فالفرد الذي يدرك كفاءتة و قدراته بدرجة ايجابية يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته ويكون لديه مرآة معرفية لذاته وإمكانياتة، وهذا يشعره بقدرته على التفاعل بايجابية مع مقتضيات البيئة حوله وتعطيه ثقة بنفسه في مواجهة ضغوط الحياة مما يجعله متفاعلاً ومتوافقًا معها.

ويشير (Begley,1999 , 516) إلى أن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة يختلف عن مفهوم الذات وتقدير الذات، فالكفاءة الذاتية المدركة هو متغير أكثر حساسية للتغيرات في خبرات الفرد وفي العوامل الموقفية كما انها تتضمن مكونات معرفية في الغالب، فى حين أن مفهوم الذات يسود على عدد كبير من الأنشطة التي يؤديها الشخص كما أن مفهوم الذات يتضمن مكونات معرفية ووجدانية أيضا.

ويشير (Wichstrom, 1995, 102) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة للفرد تؤثر على تقييمه لقدراته وإمكاناتة وعلى تحقيق مستوى معين من الإنجاز كما أنها تؤثر فى قدرته على التحكم فى الأحداث والمواقف الحياتية المختلفة.

وبالتالى يمكن اعتبار أن إدراك الفرد لكفاءاته الذاتية مرحلة سابقة على تحديد فاعلية الذات في اى مجال من مجالات العمل وإذا حقق نجاحات في هذا المجال يتزايد مستوي الكفاءة المدركة لدية ومن ثم تزداد فاعليتة لذاته.

ومن خلال نظرية فاعلية الذات self– efficacy " لباندورا " يفترض إن مدركات الفرد تؤثر في السلوك والتعلم وأن لها أهمية تربوية وعلمية كبيرة وهذا ايضا ما أشار إليه "اتكتسون" فى نظريته بأن الأفراد سوف يدركون بأنهم أكفاء في أداء مهمة ما في ضوء احتمالية نجاحهم عليها (Bandura, 2012, 11).

ويضيف محمد بنى خالد (٢٠١٠، ٣٤٢) أن الكفاءه الذاتية المدركة للفرد هى اعتقاد الفرد بمستوي امكاناتة أو قدراته الذاتية وما ينطوي عليه من مقومات عقلية معرفية

وانفعالية وحسية فسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز معين في ظل المحددات البيئية القائمة.

واتفق معهم فى الرأى (Marsh et al., 2016, 60) ان الكفاءة الذاتية المدركة تتشكل وتنمو من خلال الخبرات الإنفعالية وتقييم الذات والظروف المحيطة لدي الفرد حيث تؤثر الانفعالات في مختلف الوظائف العقلية والمعرفية والحسية والعصبية.

وقد أشار (Bouffard et al., 2003, 172) بأن الكفاءة الذاتية المدركة هي اعتقاد الفرد بأن لديه إمكانيات وقدرات والتي تعد بمثابة مقياس أو معيار لقدراته وأفكاره وأفعالة وبالتالى قدرته على تنظيم وتنفيذ الاجرءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة، فهى تشير إلى قدرة الفرد على تحقيق أداء معين في موقف محدد .

ويتفق معهم (Hughes et al., 2011, 280) حيث يرى أن الكفاءة الذاتية المدركة تشير إلى إدراكات الفرد لقدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ المهمات والأهداف الأكاديمية الموكلة إليه بكفاءة.

وأكد باندورا على أهمية الكفاءة الذاتية المدركة لكونها تعد عاملا وسيطا لتعديل السلوك ومؤشرا على التوقعات حول قدرة الفرد في التغلب على مهمات مختلفة وأدائها بصورة ناجحة والتخطيط لها بصورة واقعية متمثلة في الإدراك لحجم القدرات الذاتية التي تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة ومدي التحمل عند تنفيذ هذا السلوك، كما أنها تؤثر بشكل مباشر في أنماط السلوك والتفكير بحيث يمكن أن تكون ايجابية أو سلبية (Bandura et al., 2001, 189).

ويتضح مما سبق أن الكفاءة الذاتية المدركة هي حاجة نفسية مهمة وهي شعور الطالب بالتحدي للانجاز واثبات التفوق في المهام المختلفة كما أن كفاءة الطالب

تقاس بما ينجزة من أعمال أو مهام من خلال استخدامه للوسائل المتاحة للقيام بهذا العمل.

وتري فائقة محمد بدر (٢٠٠٦، ٣٩٧) إن معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة كبعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات الفرد الذاتية حول قدرته في التغلب على المشكلات الصعبة ومتطلباتها التي تواجهه .

وقد اتفق معها فى الرأى (Ferla et al., 2010, 520) على أن الكفاءة الذاتية المدركة تعد أحد أبعاد الشخصية المتمثلة فى قدرة الفرد على التغلب على المهام والمشكلات الصعبة التى تواجهه من خلال توجيه سلوكه ثم ضبطه والتخطيط المناسب له.

وفى ضوء ذلك يشير رامى محمود اليوسف (٢٠١٣، ٣٣٠) أن الكفاءه الذاتية المدركة للفرد تحدد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد ودرجة المثابرة التي تصدر عنه لمواجهة المشكلات والصعوبات التى يواجهها أثناء محاولة تحقيق أهدافه.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة ذو أهمية كبيرة، حيث أن العمل على جعل الطلبة يرون أنفسهم بصورة إيجابية وبكفاءة مدركة عالية يسهم في زيادة قدراتهم واستعداداتهم في كافة ميادين ومجالات الحياة المختلفة.

ومن الخصائص المميزة للكفاءات الذاتية المدركة أنها مستقرة عبر فترات زمنية طويلة وفي مواقف ذات طبيعة مختلفة كمواقف الدراسة ومواقف خارج المدرسة ومواقف داخل المنزل، وهذا بدوره يساعد على فهم الكثير من المشكلات السلوكية التى يتعرض لها الطلبة سواء كانت اجتماعية أومعرفية (Bandura et al., 2001, 190).

وقد أوضح فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦، ١٩٠) أن الكفاءة الذاتية المدركة تعتبر متغير متعدد الأبعاد وليست مكون أحادى البعد فقد رأى أنها تتكون من ثلاثة أبعاد :

الكفاءة الذاتية السلوكية وهى تلك المرتبطة بالمهارات الاجتماعية ، **والكفاءة الذاتية المعرفية** وهى تلك المرتبطة بالمعتقدات والسيطرة على الأفكار ،**والكفاءة الذاتية الانفعالية** وهى تلك المرتبطة بالسيطرة على المشاعر فى مواقف الحياه المختلفة.

فى حين أشار محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٩، ١٤٢) أن الكفاءة الذاتية المدركة تتكون من ستة أبعاد: الكفاءة الاجتماعية و الكفاءة الأكاديمية العامة وكفاءة الظهور الفيزيقي و كفاءة الألعاب البدنية و الكفاءة في التصرف و كفاءة الجاذبية العاطفية.

ويشير رفعة رافع الزغبى وحيدر ظاظا (٢٠١٦، ١٠١٠) إلى الكفاءة الاجتماعية social competence بأنها إدراك الفرد بأن لديه المهارات التى تساعده على الا شتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة والشعور بالثقة تجاه سلوكه والتي تظهر من خلال قدرته على تكوين الأصدقاء المقربين لديه وشعوره بالقبول الاجتماعي.

ويمكن القول بأن الكفاءة الاجتماعية تتمثل في مهارات التواصل والمشاركة المجتمعية والوجدانية في الأنشطة المختلفة والمبادرة بالأعمال التطوعية.

ويعرف أحمد يحيى الزق (٢٠٠٨، ٤٠) الكفاءة الأكاديمية academic competence بأنها إدراك الفرد بأن لدية درجة من الذكاء ومستوي من المهارات العقلية التي تمكنه من الأداء الجيد للأعمال الدراسية سواء كانت داخل حجرة الدراسة أوخارجها.

وتضيف سالى طالب علوان (٢٠١٠، ٢٢٥) أن الكفاءة الأكاديمية كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة تعد من أهم العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي للطلاب وتظهر على شكل أفكار ومعتقدات حول الذات بشأن مدى كفايتها، ومن خلالها يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطالب سواء إذا كان مرتفعًا أم منخفضًا.

ويمكن النظر إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها صفة تتميز بالثبات عبر فترات زمنية طويلة وبالتالى ينبغى على الطالب أن يعرف مستوى قدراته فى أداء الأعمال والإحساس بالمسئولية والمهام المختلفة، ومن ثم ينمو لديه الثقة بالنفس والمثابرة داخل جحرة الدراسة وخارجها وتخطى الصعوبات الدراسية التى تواجهه حتى يستطيع تحقيق النجاح المنشود.

أما بالنسبة لبعد الكفاءة في التصرف Behavioral conduct competence فقد عرفها (Begley, 1999, 516) بأنها إدراك الفرد بأنه يتصرف بالطريقة الصحيحة التي ينبغي أن يتصرف بها مما يجعله يشعر بالرضا عن تلك التصرفات التى يقوم بها ويؤديها فى مواقف الحياه المختلفة.

ويمكن القول بأن الكفاءة في التصرف هي انتباه الطالب لتصرفاته وأفعاله وقدرته على ممارسة تصرفات وسلوكيات رشيدة تقوده إلى تحقيق النجاح.

ويرى (D Elisa, 2015, 35) أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر في ثلاثة مستويات من السلوك وهي : المثابرة في السعي للتغلب على الموقف من خلال شعور الفرد بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية المدركة، واختبار الموقف أوالمواقف التى تكون ضمن إمكانات حرية الفرد في الاختيار والتى يستطيع السيطرة على مشكلاتها، والجهد الذاتي الذي يبذله الفرد والمثابرة المبذولة عند حل المشاكل التى تواجهه وتعترضه فى المواقف الحياتية المختلفة.

ومن ثم فإن تمتع الطلبة بمستوي مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة يدل على سلامة العملية التربوية ويعد هذا أحد أهم مفاتيح النجاح التي يمتلكها الطلبة في تحقيق التوافق الدراسي والإجتماعي لمواجهة المشكلات والتحديات التي يتعرضون لها(Thomson & Zand, 2002, 299).

وقد أتفق معهم فى الرأى (Leondari, 2002, 280) أن الأشخاص ذوى الكفاءة الذاتية المدركه الإيجابية يتميزون بقدرتهم على تقبل النقد الموجة إليهم ويشعرون

بأنهم مؤهلون وأكفاء في إنجاز المهام والمتطلبات الموكلة إليهم، كما يرون أنفسهم بشكل ايجابي وأنهم محبوبون ولديهم ثقه بالنفس مرتفعة ويستطيعون التفاعل مع الآخرين ولديهم القدرة على المشاركة فى المواقف الاجتماعية المختلفة. كما أشار (Wojciszke, 2005, 158) أن الاشخاص الذين يمتلكون كفاءة ذاتية ايجابية لديهم القدرة على المشاركة فى مجموعات النشاطات المختلفة كما إنهم يبحثون عن اهتمامات جديدة وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم كما يتميزون بالتفاؤل بعيدا عن الإحباط والشكوى والتشاؤم.

كما أن انخفاض مستوي الكفاءة الذاتية المدركة يؤدى إلى حاجة الطلاب لتدعيم خبراتهم لكي يرتفع هذا المستوي لديهم لأن هذا بدوره يجعلهم معرضين للضغوط والصعوبات في مواجهة مشاكل الحياة اليومية مما يؤثر على كل من توافقهم الدراسي والإجتماعي (Ferla etal.,2010,522).

وهذا يعنى أن الأفراد الذين يمتلكون كفاءة ذاتية مدركة مرتفعة يستطيعون أن ينخرطوا بسهولة وبسرعة في المجتمعات الأكاديمية ويكونون متميزين وإيجابيين، تتولد لديهم الدافعية للمعرفة في مختلف أنشطتهم المعرفية ومن ثم يتفاعلون مع الحياة ويكون راضيين، فى حين أن الأفراد الذين لديهم إحساس بكفاءة ذاتية مدركة منخفضة فيؤدي ذلك إلى إنخفاض مستوي التحصيل الدراسى لديهم ويكونون مضطربين عند مواجهتهم للمشكلات وغير قادرين على الاستخدام الفعال لقدراتهم المعرفية (Hughes et al., 2011, 281, Marsh et al., 2016 ,55).

وبالتالى فالأفراد الذين لديهم شعور إيجابي بكفاءتهم الذاتية المدركة يميلون في تفكيرهم نحو تحليل المشكلات محاولين التوصل إلى حلول منطقية مما يؤثر في سلوكهم بشكل فعال ويساعدهم على الإستمرار في إنجاز مهامهم إلى أن تصبح جزءً مهمًا في حياتهم و تدفعهم إلى المثابرة وتحقيق التقدم فى المهام الموكلة إليهم وبالتالى

لابد من رفع الدافعية لزيادة رفع الكفاءة الذاتية لديهم (Bouffard et al., 2003, 177).

ومن خلال العرض السابق يتضح أن الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة تقود إلى مزيد من الكفاءة والفاعلية في التعامل مع الكثير من مهام الحياة مما دفع علماء النفس إلى الاهتمام بهذا المفهوم حيث أنه يسهم بشكل كبير في تعديل السلوك ويؤثر على توقعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام المختلفة وبمستوي متميز كما أنه يؤثر بشكل مباشر في أنماط السلوك والتفكير بحيث يمكن أن تكون تلك الأفكار ايجابية أو سلبية.

كما يتضح أن الطلاب ذوى الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة لديهم قناعات وتوقعات بان لديهم امكانات وقدرات تساعدهم على تحقيق أهدافهم وتحسين عملية التعلم لديهم ويميلون إلى أداء المهام وإنجازها بصورة أفضل وبإتقان ويستمتعون بعملية التعلم ولديهم قدر من المثابرة لبلوغ الهدف ويبذلون طاقة كبيرة للاستمرار فى عملية التعلم بشكل فعال وناجح للوصول إلى أعلى المستويات، وإذا لم يحققوا النجاح المنشود يعيدوا ترتيب أوراقهم فى ضوء قناعاتهم الداخلية وفكرتهم عن ذاتهم وثقتهم فى إمكاناتهم فلا يشعروا بالمثل والاحباط ولكن يستمرون فى العمل مع بذل مزيد من الجهد لثقتهم فى قدراتهم وينجحون ويتفوقون فى كافة المجالات.

ثانيا: الدافعية المعرفية cognitive motivation

تعرف الدافعية بشكل عام على أنها مجموعة من الظروف سواء كانت داخلية أوخارجية والتي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل لديه، كما أنها هى تلك العوامل التي تنشط وتوجه وتقود السلوك، وتعتبر شرطًا أساسيًا لحدوث التعلم حيث يتم دفع الطالب لموقف التعلم بعدة دوافع أو تنظيم متكامل من الدوافع (Akyurek & Afacan, 2013, 104),(Ahmad et al., 2014, 210).

وفي إطار النظريات المعرفية التي تهتم بالتفسير المعرفي للدافعية فقد أشار (Hong et al., 2011, 252) إلى نظرية التكوين الشخصي "لكيلى" والتي تناولت الفرد على أنه مخلوقًا معرفيًا لديه دوافع معرفية. وفسرت السلوك على أساس تحديده لكل من الهدف وإمكانية الوصول إليه والذي من خلاله يحدث النمو المعرفي، فهو يحاول أن يكتشف ويقوم بنشاطات موجهة بدافع المعرفة.

كما أن نظريات الدافعية لم تعد قاصرة على المجال المزاجي أو الوجداني فقط بل تعدت إلى الجانب العقلي المعرفي أيضًا، وفى ضوء ذلك أشار العديد من الباحثين مثل (Lepper, 2005, 336 ; Mahmoud, 2004, 35) إلى أن النشاط العقلي المعرفي يتأثر بدوافع الفرد، حيث تؤثر هذه الدوافع على عمليات الضبط الشعوري للأنشطة الحركية والمعرفية والإنفعالية التي تصدر عن الفرد ومن ثم يمكن القول أن هذه الأنشطة تكون محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد .

وبالتالى تعتبر الدوافع من المتغيرات المهمة فى عملية التعلم بشكل عام فى حين أن الدافعية المعرفية تعد من أهم تلك الدوافع في عملية التعلم فمن خلالها تتكون البنية المعرفية لدي الفرد والذي يستخدمها في توضيح الغموض و حل المشكلات و حسم التناقض (أحمد مهدى واسماعيل محمد الفقى، ١٩٩٣، ٣٦).

وتلعب الدافعية المعرفية دورًا مهمًا في عملية التعلم المدرسي متمثلة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها ويعد هذا الدافع أقوى دافع من دوافع التعلم، وبذلك تعتبر الدافعية المعرفية من الموضوعات المهمة في مجال التعليم والتى تم تناولها من قبل علماء النفس من جوانب مختلفة فقد ذهب أصحاب الاتجاه المعرفي إلى أن طبيعة الدافعية التي تسود أداءات الفرد المختلفة وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية داخلية يسعي بها الفرد للحصول على إجابة عن سؤال محير أو حل لمشكلة مستعصية أو اكتشاف لشيء جديد وان الفرد يبقي في حالة قلق حتي

يحقق التوازن المعرفي، ويفترض أصحاب الاتجاه السلوكي أن السلوك المدفوع هو السلوك الذي يتبع بمعزز وأن تعزيزيه يضمن تكرار حدوثه واستمراره حتى يتحقق الهدف (مليكة بكير، ٢٠١٦ ، ٢١٠)

كما أتفق (محمد غانم، ٢٠٠٢ ، ٤٨) و (Mahmoud, 2004, 36) أن الدافعية المعرفية تشير إلى رغبة الطالب في زيادة الفهم والمعرفة كما أنها لها دورًا كبيرًا وحيويًا في سلوك الطالب الأكاديمي فهى تشير إلى رغبة الطالب الدائمة والمستمرة لاكتساب المعلومات والترحيب بالمخاطرة في سبيل الحصول عليها.

وقد اتفق معهم (Younos, 2007, 250) بأن الدافعية المعرفية هى الرغبة الدائمة والمستمرة عند الفرد في البحث عن المعلومات والحصول عليها وتنميتها وترحيب الفرد بالمخاطرة وتحمل الصعاب والمتاعب وحرصه على التطبيق العملي لموضوعاتها.

فالدافعية المعرفية تعنى شعور الفرد بالراحة والرضا حينما يتعلم شيئًا جديدًا أو يكشف عن شيئًا لم يكن يعرفه من قبل أو محاولته لفهم شيئًا جديدًا لم يكن مفهومًا لديه فهى تمثل حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف الفرد ووعيه وانتباهه وتلح عليه لاستمراره للوصول إلى حالة التوازن المعرفية (انتصار كمال قاسم، ٢٠١٤ ، ٥٩٩).

وأكد عرين عبدالقادر وآخرون (٢٠١٧، ١٨٢) على ما سبق ذكره بأن الدافعية المعرفيه هى رغبة الطالب المستمرة في اكتساب المعرفة وذلك من خلال تنمية روابط ذات معنى بينه وبين عمليات اكتساب المعرفة العلمية ويتجلى ذلك فى العديد من الأنشطة التى يؤديها الطالب كما يظهر ذلك فى سلوك الطالب الأكاديمى.

وتختلف الدافعية المعرفية فى مفهومها عن مفهوم حب الاستطلاع، وفى ضوء ذلك أشارت نايفة قطامى (١٩٩٩، ٤٠) أن هناك فرقًا كبيرًا بين كل من مفهوم حب الاستطلاع والدافعية المعرفية، حيث أن دافع حب الاستطلاع يقود إلى التعامل مع المعلومات المتاحة فقط أو التعامل مع المثير عند حدوثه ولا يقود للبحث عن المعلومات

أو المثيرات غير المتاحة، أما الدافع المعرفي فأنه يقود الفرد للبحث عن المعلومات والتقصى عنها.

ومن ثم فالدافعية المعرفية هى تفضيل الطالب للمشاركة والتمتع بالتفكير العميق والمعقد حتى تساعده ليصل إلى مرحلة الاقتناع بالأداء الذى وصل إليه، فالطلاب الذين يمتلكون دافعية معرفية مرتفعه لديهم إتجاه حقيقي نحو التفكير وميل قوي نحو التمتع بالعمل في المهام العقلية المعقدة، فى حين أن الطلاب الذين يمتلكون دافعية معرفية منخفضة يوصفون بأن لديهم بخل معرفي وعدم قدرتهم على التفكير فى الإتجاه الصحيح، وبالتالى فهناك ارتباط بين الدافعية المعرفية والقدرة على التفكير السليم، فهى تمثل الحاجة إلى فهم الأسباب وعمل المنطق والتمتع بالعمل في المهام العقلية المعقدة (Radovan & Makovec, 2015, 118) ; (Kroper et al., 2010, 100).

فاستثارة دافع حب الاستطلاع تكون خارجية فقط وليس بواسطة الأحداث الداخلية ويظهر في المواقف الجديدة ويتفق بمجرد انتهاء جدتها أى تحولها إلى مواقف آو مثيرات مألوفة، في حين أن استثارة الدافعية المعرفية تكون داخلية وثابتة وذاتية بالإضافة إلى كونها خارجية أيضًا، كما أن الدافع المعرفي فيتمثل في البحث المستمر عن الجديد من الموضوعات والمعلومات فهو يعنى الاستمرارية للدافع نحو التساؤل والتقصي والحصول على المعرفة العميقة (بسام المشهراوى، ٢٠١٠ ، ٩٠) و(انتصار كمال قاسم، ٢٠١٤ ، ٥٩٩) .

ويوجد العديد من المصادر والمؤشرات التى توضح أن الطلاب يمتلكون دافعية معرفية مرتفعة وهي: الرغبة في إتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها والإحكام بالثقافة والعلم، والرغبة في مواجهة المخاطر والتحديات في سبيل البحث عن المعرفة، والرغبة في تناسق الأفكار والاتجاه والمعارف، والانجذاب نحو الموضوعات الغامضة والاستجابة بملل نحو ما هو شائع (Ryan & Dice, 2000, 69) .

وقد أشار (Radovan & Makovec, 2015, 118) إلى أن الطلاب ذوي الدافعية المعرفية المرتفعة يقبلون على مواجهة المشكلات الصعبة ومواجهة التحديات في سبيل إشباع الرغبة للمعرفة، فى حين أن الطلاب ذوى الدافعية المعرفية المنخفضة ليس لديهم القدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات التى يتعرضون اليها.

وتوصلت سحر الأحمدى (٢٠٠٦، ١٠٠) إلى أن الدافعية المعرفية هى مفهوم متعدد الأبعاد وليس مكون أحادى البعد وتتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هى: **المثابرة المعرفية** وتعنى رغبة الفرد بالاندماج فى الأنشطة العقلية التى تتطلب تفكير أو تعلم طرق تفكير جديدة، **و الثقة المعرفية** وتشير إلى ثقة الفرد فى الإندماج بالأنشطة العقلية، **والتعقيد المعرفية** وتشير إلى تفضيل الفرد للأنشطة العقلية المعقدة على الأنشطة البسيطة.

فى حين أشار عرين عبدالقادر وآخرون (٢٠١٧، ٢٠٣) بأن مفهوم الدافعية المعرفية يتضمن خمسة أبعاد رئيسية وهى: رغبة الفرد في الحصول على المعلومات بسرعة، ورغبة الفرد في الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، وترحيب الفرد بالمخاطرة في سبل الحصول على المعرفة، وحرص الفرد على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة والتطوير المستمر للمعرفة.

ويتضح مما سبق أن الدافعية المعرفية تلعب دور مهم وحيوى في عملية التعلم والتي تتثمل في حث الطالب ورغبته وتحفيزه على التعلم وتطوير أساليبه المستخدمه في اكتساب وجمع المعلومات لتحقيق نوع من التوازن المعرفى ومواصلة الجهد المبذول والاستمرار فيه حتى يحقق هدفه، وتبدو أهمية الدافعية المعرفية في شعور الطالب بالرضا والسعادة عند تعلم شيء جديد أو فهم شيء صعب أو اكتشاف بعض الأمور الغامضة وغير الواضحة بالنسبة للطالب.

ثالثا : التفكير الإبتكارى creative thinking

يعرف التفكير بصفة عامة أنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما حيث يتم استقباله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمسة والتفكير بمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى للموقف أو الخبرة (Eisenberg & Shanock, 2003, 123).

ويعرف أحمد مهدى وإسماعيل محمد الفقى (١٩٩٣، ٣٦) التفكير الابتكارى على أنه العملية التى يحاول فيها الشخص أن يحقق ذاته من خلال استخدامه لمجموعة من الرموز الداخلية أو الخارجية التي تمثل الأفكار والناس وما يحيط به من مثيرات لكي ينتج إنتاجًا جديدًا بالنسبة له أو بالنسبة لبيئته بشرط أن يكون هذا الإنتاج نافعًا للمجتمع الذي يعيش فيه.

وعرف (Pretz, 2014, 230) التفكير الابتكارى بأنه عملية عقلية تتطلب القدرة على التجديد والإحساس بالمشكلات ووضع حل لها يميزها عن غيرها من الحلول التقليدية.

وقد أشار كل من (Eisenberger & Shanock, Areimi, 1999, 53) (2003; 124) إلى أن التفكير الابتكارى مفهوم متعدد الأبعاد ويتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية وهى :

أ- الطلاقة (Fluency): ويقصد بها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها . وتتضمن الطلاقة الجانب الكمي في الإبداع، ويُقصد بالطلاقة تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها المتعلم المبدع، وتتميز الأفكار المبدعة بملاءمتها لمقتضيات البيئة الواقعية، وبالتالي يجب أن تُستبعد الأفكار العشوائية الصادرة عن عدم معرفة أو جهل كالخرافات.

ب- المرونة Flexibility : وتتضمن المرونة الجانب النوعي في الإبداع، ويُقصد بالمرونة تنوع الأفكار التي يأتي بها المتعلم المبدع، وبالتالي تشير المرونة إلى درجة السهولة التي يغير بها المتعلم موقف ما أو وجهة نظر عقلية معينة. فهى تشير إلى القدرة على توليد أفكار متنوعة وليست من نوع الأفكار المتوقعة.

ج- الأصالة Originality : وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تستوفي شروطًا معينة في موقف معين كالجدة أو الندرة من الوجهة الإحصائية. ومن ثم تشير الأصالة إلى قدرة المتعلم على إنتاج أفكار أصيلة، أي قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها المتعلم. أي كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها. ولذلك يوصف المتعلم المبدع بأنه الذي يستطيع أن يبتعد عن المألوف أو الشائع من الأفكار.

وقد أشارت مليكة بكير (٢٠١٦، ٢١٠) إلى أن هناك عدة تقسيمات لمستويات التفكير الابتكارى والتى تتضمن خمس مستويات وهما:

أ- **الابتكار التعبيري** : ويتمثل هذا المستوي في التعبير الحر المستقل الذي لايحتاج للمهارة مثل رسوم الأطفال التلقائية ويعد هذا المستوي أكثر المستويات أهمية لظهور المستويات التي تليه في الترتيب ويتلاءم هذا المستوي مع الأطفال في المرحلة الابتدائية (٦- ١٢ سنة)

ب- **الابتكار الإنتاجي** : ويتمثل هذا المستوي في الإنتاج الفني ، والعلمي الذي يتميز بمحاولة تقييد وضبط الميل إلى النشاط الحر التلقائي وتحسين أسلوب الأداء في ظل قواعد محددة ويتلاءم هذا المستوي مع تلاميذ المرحلة المتوسطة (١٢ - ١٥سنة)

ج –**الابتكار الاختراعي** : وهذا المستوي لايتطلب المهارة بل يتطلب المرونة في إدراك علاقات جديدة غير مألوفة بين أجواء منفصلة موجودة من قبل ، ويتلاءم هذا المستوي مع طلاب المرحلة الثانوية (١٥- ١٨ سنة)

د- **الابتكار الاستحداثي** : ويتمثل في التطوير والتحسين الذي يتطلب قدرة قوية على التصور التجريبي ولا يظهر هذا المستوي إلا عند عدد قليل من الناس ويتطلب

تعديلا من الأسس والمبادئ الأساسية " العامة " التي تحكم الميادين كما يتلاءمن مع طلاب الجامعات .

٥ - **الابتكار الانبثاقي** : ويعتبر هذا المستوى من أكثر مستويات التفكير الابتكاري وأعلاها تجريدا ويتمثل في ظهور مبدأ جديد أو نظرية جديدة ويتلاءم هذا المستوي مع العلماء والمخترعين والمبتكرين .

وقد رأى كل من (Kroper et al., 2010, 99) إن محددات التفكير الابتكاري كثيرة ومتعددة ومتفاعلة مع بعضها البعض، فهو يعتبر نتيجة لكثير من العوامل المتداخلة فهناك عوامل مرتبطة بالنواحي العقلية المعرفية وأخرى مرتبطة بالنواحي الإنفعالية العاطفية والبعض الآخر مرتبط بالعوامل البيئية.

والتفكير الابتكارى لاتحركة عوامل عقلية فقط بل هناك عوامل عديدة لايمكن إهمالها ومن بين هذه العوامل هى العوامل الدافعية وخاصة الدافعية المعرفية حيث وجد إن الدافعية لايمكن إهمالها في العملية الابتكارية (مليكة بكير، ٢٠١٦، ٢٠٨).

وقد أكد وجهة النظر هذه بسام المشهراوى (٢٠١٠، ٨٠) بأن هناك عوامل دافعية تقود للتفكير الابتكارى مثل دوافع خارجية كالدافع المادي وتكون اقل شأنا بالرغم من أهميتها، ودوافع شخصية والتى منها الحاجة لاستقلال الحكم والرأي والحاجة لتقديم مساهمة مبتكرة والحاجة لمعالجة ما هو مركب والاطمئنان إلى ما هو غامض هذا فضلا عن الدوافع التي يثيرها العمل الابداعي في ذاته.

ويتضح مما سبق أن التفكير الابتكارى يعمل على تمكين الطلبة من مواجهة المشكلات والمواقف والتحديات المستقبلية، فينبغى الخروج من نطاق تلقى المعرفة واكتسابها إلى البحث عن المعرفة وكيفية معالجتها وكيفية توظيف هذه المعلومات والمعرف الجديدة بما يخدم الطالب والمجتمع بأكمله، ويتم ذلك من خلال اكساب الطلبة مهارات التفكير العليا وخاصة التفكير الابتكارى الذى يقود إلى البحث عما هو

جديد وابتكار أفكار جديدة وغير مألوفة والنظر إلى الأفكار العادية والبدائل الموجودة المتاحة وتدويرها بطريقة جديدة وغير مألوفة.

العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وكل من الدافعية المعرفية والتفكير الابتكارى

توصل (Wojciszke, 2005, 157) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تعد من إحدى استراتيجيات إدارة الذات فكلما زادت قناعة الفرد بأن لديه قدرات تمكنه من حل المشكلات بكفاءة زادت لديه الدافعية لتحويل مثل هذه القناعات لسلوك واقعي.

ويرى محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٩، ١٤٣) أن الطلاب الذين يمتلكون دافعية طبيعية للاحتفاظ بقيمة الذات في عيون أنفسهم وفي عيون الاخرين تبني على أساس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لديهم .

وبذلك تعد الدافعية المعرفية لها دور بالغ الأهمية في استثارة وتنمية تفكير المتعلم إلى أعلى مستويات التفكير وخاصة التفكير الابتكاري الذي من خلاله يبرز الموهوبون والمتفوقون وتنمو قدراتهم أكثر باستخدام استراتيجيات وأساليب فعالة في تحريك نشاطاتهم وتلبية حاجاتهم التي يعملون ما بوسعهم لتحقيقها (Kroper et al., 2010, 99) .

ومن ثم فهناك علاقة وثيقة بين التفكير الابتكاري والدوافع وهذه الدوافع إما إن تكون دوافع معرفية خاصة بالتفكير الابتكارى ففي هذه الحالة تكون الدوافع والرغبات والاهتمامات هي المثيرات والقوي المحركة والمحفزة للقيام بهذا النوع من التفكير، وإما إن تكون هذه الدوافع دوافع معرفية خارجية ويظهر التفكير الابتكاري حينها تحت تاثير هذه العوامل الخارجية (أحمد مهدى مصطفى وإسماعيل الفقى، ١٩٩٣، ٣٨).

ويمكن القول بأن تلعب الدافعية المعرفية دور وسيط بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير الابتكارى، فربط الدوافع مع مصادر المعرفة واحتياجات الطالب والمواقف الحياتية تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة، ويتأثر ذلك بمستوى الدافعية لديهم وخاصة الدافعية المعرفية والتى تساعدهم فى البحث عن المعرفة وحب الاكتشاف

والالمام بالطرق المختلفة والتنعو والتميز عن الاخرين وبالتالى مواكبة عصر التقدم والانفجار المعرفى.

ومن خلال العرض السابق يمكن افتراض أن الكفاءة الذاتية المدركة ترتبط ايجابيًا بكل من الدافعية المعرفية والتفكير الابتكارى، كما أن الدافعية المعرفية تؤثر بشكل ايجابى على زيادة التفكير الابتكارى بمعنى أن العلاقة بين هذه المتغيرات علاقة منطقية من الناحية النظرية فكل منها يرتبط بالآخر ويؤثر فيه وهذا ما يحاول البحث الحالي بحثه .

البحوث المرتبطة

هدف بحث كل من تومسون وزاند (Thomson & Zand, 2002) إلى التعرف على الخصائص السيكومترية للكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من المراهقين، كما هدف البحث إلى التعرف على الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعًا لمتغير النوع (ذكور/ اناث)، وفى ضوء ذلك طبق البحث على عينة مكونة من (١٧٤) طالبًا في مرحلة المراهقة وطبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية "لهارتر"، وباستخدام التحليل العاملى أشارت نتائج البحث إلى وجود (٦) عوامل أساسية مكونة من لمتغير الكفاءة الذاتية المدركة، كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة احصائيًا بين الذكور والاناث في متغير الكفاءة الذاتية المدركة لصالح الذكور.

واهتمت هانم أبو الخير (٢٠٠٣) بالتعرف على العلاقة بين كل من أهداف الانجاز والكفاءة الذاتية المدركة لدي طلاب الجامعة، وفى ضوء ذلك طبق البحث على عينة مكونة من (٢٧٩) طالبًا بواقع (٣٦ طالبا و ٢٤٣ طالبة) من التخصصات المختلفة العلمية والأدبية، وتوصلت نتائج البحث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزي إلى التخصص في كل من أهداف الانجاز والكفاءة المدركة فى حين كشفت نتائج البحث عن فروق بين الطلاب والطالبات في الكفاءة الأكاديمية لصالح الذكور وعدم وجود فروق بينهما في الكفاءة الاجتماعية، كما أظهرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة

إحصائيا بين ذوي الكفاءة الاجتماعية وذوي الكفاءة الأكاديمية في سلوك الإقدام نحو العون والفوائد المدركة من العون لصالح ذوي الكفاءة الأكاديمية وفي سلوك الإحجام عن العون والتهديد المدرك من العون لصالح ذوي الكفاءة الاجتماعية.

كما هدف بحث إبراهيم المغازي (٢٠٠٤) التعرف على جوانب الكفاءة الاجتماعية لدي طلاب كلية التربية فى كل من الشعب الأدبية والشعب العلمية والمقارنة بينهما في الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وتكونت عينة البحث من (١٠٢) طالب وطالبة من كلية التربية بورسعيد، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الكفاءة الاجتماعية، وأظهرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لصالح الإناث، كما أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق بين الإناث فى كل من الشعب العلمية والأدبية في كل من الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسى.

كما تناول جابر محمد عبد الله (٢٠٠٦) العلاقة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط، كما هدف البحث إلى التعرف على الفروق بين أفراد عينة البحث من حيث كل من النوع والتخصص، وفى ضوء ذلك طبق البحث على عينة مكونة من (٣٠٦) معلمًا ومعلمة، وتم استخدام عدد الأساليب الإحصائية المناسبة مثل تحليل التباين وتحليل الانحدار والتحليل التوكيدى واختبار ت، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيًا بين الذكور والاناث في متغير الكفاءة الذاتية لصالح الذكور.

وهدف بحث أحمد يحيى الزق (٢٠٠٩) التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة بالأردن، كما هدف البحث إلى التعرف على الفروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعًا لمتغيرى النوع والمستوى الدراسى، وطبق البحث على عينة مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الأولى والرابعة، وأوضحت النتائج وجود مستوى متوسط للكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة، كما توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة تبعًا لمتغير العمر، فكانت في أدنى مستوياته

لطلاب الفرقة الأولى ثم أخذ في التزايد بالنسبة لطلبة الفرقة الرابعة، وكذلك لا توجد فروق دالة احصائيًا في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تبعًا لمتغير النوع.

وهدف بحث محمد عبد السميع (٢٠٠٩) إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافع المعرفى لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيًا، وتكونت العينة من (٣٤٤) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوى، وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة "لهارتز" ومقياس الدافع المعرفى، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة (الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الأكاديمية والكفاءة في التصرف وكفاءة الألعاب البدنية) وأبعاد الدافعية المعرفية، كما أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والاناث لصالح الذكور في متغير الكفاءة الذاتية المدركة.

وتناول بسام المشهراوى (٢٠١٠) دراسة العلاقة بين الدافع المعرفى والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملى لدى طلبة الثانوية العامة بمدينة غزة، وتكونت العينة من (٤٨٥) طالب وطالبة، وتم تطبيق مقياس الحاجة للمعرفة ومقياس البيئة الصفية، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الدافع المعرفى والبيئة الصفية والتفكير التأملى كان مرتفعًا، ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الدافع المعرفى والتفكير التأملى.

واهتم نافذ نايف يعقوب (٢٠١٢) بالكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمى لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، وطبق البحث على عينة مكونة من (١١٥) طالبًا بالجامعة، واستخدم الباحث كل من مقياس الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للانجاز، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود مستوى متوسط للكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة.

وقد أجرى كل من جرونيك وريان (Grolnick & Ryan, 2014) بحث بعنوان الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية والتوافق الدراسى لدى الأطفال ذوى صعوبات

التعلم، وطبق البحث على عينة مكونة من (١٤٨) طفلاً، وأشارت نتائج بحثهم إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم كانوا لديهم كفاءة ذاتية أكاديمية مرتفعة عندما كان المعلمون يساعدوهم على أن يكون لديهم توافق دراسى مرتفع وعندما يساعدوهم على رفع دافعيتهم المعرفية نحو التعلم.

وقد تناولت انتصار كمال قاسم (٢٠١٤) بحث بعنوان البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفى والتفكير التأملى لدى طلبة الجامعة كما هدف البحث إلى التعرف على مدى اسهام مجالات البيئة الصفية في كل من الدافع المعرفى والتفكير التأملى وأيضًا التعرف على الفروق بين الذكور والاناث في كل من الدافع المعرفى والتفكير التأملى، وقد تكونت عينة البحث من (٥٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الدافع المعرفى والتفكير التأملى، كما أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في كل من الدافع المعرفى والتفكير التأملى تعزى لمتغير النوع (ذكور واناث) لطلبة الجامعة.

وقد اهتم كل من رفعة رافع الزغبى وحيدر ظاظا (٢٠١٦) بالتعرف على العلاقة بين كل من الأهداف التحصيلية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمى وأيضًا التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد عينة البحث، وطبق البحث على عينة مكونة من (١٣٣) طالبة من طلبة الجامعة في مرحلة البكالوريوس الفرقة الرابعة بالأردن، وتوصلت نتائج البحث إلى تمتع أفراد عينة البحث بمستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة.

وهدف بحث الزوبى وآخرون (Alzoubi et al., 2016) إلى التعرف على مدى تأثير التفكير الابتكارى على تحسين كل من فاعلية الذات الابتكارية والدافعية المعرفية، وفى ضوء ذلك طبق بحثهم على عينة مكونة من (٤٤) طالبة في مرحلة الجامعة، وتم تطبيق مقياس فاعلية الذات الابتكارية ومقياس الدافعية المعرفية، وقد أظهرت نتائج بحثهم وجود تأثير دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للتفكير الابتكارى على الدافعية المعرفية لطالبات الجامعة.

التعقيب على البحوث السابقة

من خلال عرض البحوث السابقة نلاحظ أن منها ما تناول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة كبحث أحمد يحيى الزق (٢٠٠٩)، وبحث نافذ يعقوب (٢٠١٢) وبحث رفعة الزغبى وحيدر ظاظا (٢٠١٦) وتوصلت نتائج هذه البحوث إلى وجود مستوى متوسط للكفاءة الذاتية المدركة، بينما توصل بحث بسام المشهراوى (٢٠١٠) إلى وجود مستوى مرتفع للدافعية المعرفية. **كما أن بعض البحوث تطرقت للكشف عن العلاقة بين** أهداف الإنجاز والكفاءة الذاتية المدركة كبحث هانم أبو الخير (٢٠٠٣)، وهدف بحث جابر محمد عبد الله (٢٠٠٦) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجدانى والكفاءة الذاتية المدركة ومواجهة الضغوط وهدف بحث محمد عبد السميع (٢٠٠٩) إلى بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية، ووتناول بحث انتصار قاسم (٢٠١٤) البيئة الصفية وعلاقتها بالدافعية المعرفية والتفكير التأملى، وهدف بحث (Alzoubi et al., 2016) إلى التعرف على مدى تأثير التفكير الابتكارى على كل من فاعلية الذات الابتكارية والدافعية المعرفية. **وفيما يتعلق بتأثير النوع (ذكور واناث) على الكفاءة الذاتية المدركة** فقد تباينت نتائج البحوث السابقة فبعضها توصل إلى وجود فروق في بعض أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة لصالح الذكور وبعضها توصل إلى وجود فروق لصالح الإناث في حين بعض الأبحاث توصلت إلى أنه لا توجد فروق في النوع.

وسوف يتناول البحث الحالي الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية، وكذلك معرفة تأثير كل من النوع (ذكور/ إناث) والمرحلة الدراسية على الكفاءة الذاتية المدركة، والكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية والتفكير الابتكارى.

فروض الدراسة :

انطلاقًا من مشكلة البحث وأهدافه وإطاره النظري والبحوث التي تم الاطلاع عليها يمكن صياغة الفروض على النحو التالي :

فروض البحث

١. يوجد مستوى متوسط لكل من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية والتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة ترجع إلى المرحلة الدراسية (إعدادي/ ثانوي).

٦. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الكفاءة الذاتية المدركة ومتوسط درجات الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٧. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الكفاءة الذاتية المدركة ومتوسط درجات التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٨. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الدافعية المعرفية ودرجات التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية.

عينة البحث

تم اشتقاق عينة البحث الحالي من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية من مركزي أبوحماد والزقازيق بمحافظة الشرقية، وتكونت العينة الاستطلاعية من (١٢٠) طالب وطالبة بالمرحلتين، منهم عدد (٧٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعدد (٥٠) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي العام، وتم استخدام بيانات هذه العينة لحساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي لأدوات البحث الحالي. وتكونت العينة النهائية من (٣٧٤) طالباً وطالبة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، منهم عدد (١٩٤) تلميذ وتلميذة بالصف الأول الإعدادي وعدد (١٨٠) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي العام.

ثالثاً: أدوات البحث

اولا: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة Self Perception Competences Scale(إعداد الباحثتان)

قامت الباحثتان بإعداد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ليناسب البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة وفقا للخطوات التالية:

١- حصلت الباحثتان على مقاييس مختلفة باللغة الاجنبية واللغة العربية مثل بحث (محمد عبدالسميع رزق، ٢٠٠٩)، و(نافذ نايف يعقوب ،٢٠١٢)، و(Thomson&Zand (2002، و Pretz(2014).

٢- تم عرض الصورة المبدئية على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسمى علم النفس التربوى والصحة النفسية بالكلية من أجل معرفة أرائهم في مدى انتماء مفردات المقياس والتأكد من صلاحيته للقياس ومعرفة مدى ملاءمة المفردات لعينة البحث ومدى انتماء المفردات للمقياس وأيضّا تحديد المفردات السالبة والموجبة بالمقياس.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٥) مفردة، وتتم الاستجابة على المقياس في ضوء تدريج خماسى (موافق بشدة- موافق- موافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق بشدة) وجميع المفردات في الاتجاه الموجب وتأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) ما عدا المفردات ذات أرقام (٦- ٩- ١١- ١٣- ٢٣- ٢٥- ٢٧- ٢٨- ٣٠- ٣٤- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٣٩) تصحح في الاتجاه السالب وتأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥)،وكلما ارتفعت درجة الطالب على المقياس ارتفعت درجة الكفاءة الذاتية المدركة، وتكون أقل درجة (٤٥) وأعلى درجة هي(٢٢٥) ويشتمل المقياس على خمسة أبعاد موزعة كما بالجدول التالي رقم (١):

جدول (١) توزيع مفردات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة على أبعاده

الأبعاد	المفردات	عدد المفردات
الكفاءة الاجتماعية	١- ٦- ١١- ١٦- ٢١- ٢٦- ٣١- ٣٦- ٤١	٩
الكفاءة الانفعالية	٢- ٧- ١٢- ١٧- ٢٢- ٢٧- ٣٢- ٣٧- ٤٢	٩
الكفاءة في التصرف	٣- ٨- ١٣- ١٨- ٢٣- ٢٨- ٣٣- ٣٨- ٤٣	٩
الكفاءة المعرفية	٤- ٩- ١٤- ١٩- ٢٤- ٢٩- ٣٤- ٣٩- ٤٤	٩
الكفاءة الأكاديمية	٥- ١٠- ١٥- ٢٠- ٢٥- ٣٠- ٣٥- ٤٠- ٤٥	٩
إجمالي المفردات		٤٥

وللتحقق من وثبات وصدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: حساب الثبات:

أ- ثبات مفردات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة عن طريق ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مفردات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة عن طريق حساب معامل ألفا لـ"كرونباخ" لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكانت النتيجة كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (٢):

جدول (٢) معاملات ألفا كرونباخ ومعاملات الصدق لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بعد حذف المفردة من البعد (ن= ١٢٠ طالب وطالبة)

الكفاءة الاجتماعية			الكفاءة الانفعالية			الكفاءة في التصرف			الكفاءة المعرفية			الكفاءة الأكاديمية		
م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معاملألفا	معامل الارتباط
		ط			ط			ط			ط		ا	ط
١	٠,٤٩٩	٠,١٩٩	٢	٠,٥١٤	٠,٣٧٢	٣	٠,٥٦٤	٠,٢٦٣	٤	٠,٤٦١	٠,٢٦٩	٥	٠,٥٦٩	٠,٢٥٢
٦	٠,٤٥٩	٠,٣٣٨	٧	٠,٥٢٨	٠,٣٢٨	٨	٠,٥٣١	٠,٢٩٤	٩	٠,٥٢٣	٠,٠٧٩	١٠	٠,٥٦٨	٠,٢٥٥
١١	٠,٤٣٩	٠,٤٠١	١٢	٠,٥٠٢	٠,٤٠٠	١٣	٠,٥٢٩	٠,٢٨٨	١٤	٠,٤٣٨	٠,٣١٨	١٥	٠,٥٣٠	٠,٤٢٣
١٦	٠,٥٠٣	٠,١٨١	١٧	٠,٤٩٧	٠,٤٤٦	١٨	٠,٥١٤	٠,٣٩٤	١٩	٠,٤٦٣	٠,٣٠٨	٢٠	٠,٥١٩	٠,٤٤٦
٢١	٠,٤٨٥	٠,٢٦٧	٢٢	٠,٥٥٩	٠,٢١٩	٢٣	٠,٥٢٨	٠,٢٩٢	٢٤	٠,٥٦٦	٠,٠٣٤	٢٥	٠,٥٨٣	٠,٢٢٢
٢٦	٠,٥٠٠	٠,١٥٨	٢٧	٠,٦٢٥	٠,٠٤٣	٢٨	٠,٥٧١	٠,١٦٧	٢٩	٠,٤٧٥	٠,٢١٢	٣٠	٠,٦٤٣	٠,٠٤٠
٣١	٠,٤٧٩	٠,٢٨٤	٣٢	٠,٥٧٧	٠,١١٨	٣٣	٠,٥٣٠	٠,٢٨٧	٣٤	٠,٤٢١	٠,٣٤٢	٣٥	٠,٥٥٩	٠,٢٨٩
٣٦	٠,٦٠٤	٠,٢٦٣	٣٧	٠,٥٦٤	٠,٢١٢	٣٨	٠,٥٣٩	٠,٢٥٦	٣٩	٠,٤٩٣	٠,١٧٤	٤٠	٠,٥٣٢	٠,٣٩٤
٤١	٠,٤٥٨	٠,٣٩٤	٤٢	٠,٥٢٣	٠,٣٦٢	٤٣	٠,٥٢٤	٠,٣٠٢	٤٤	٠,٣٩٠	٠,٤٧٣	٤٥	٠,٥٣٥	٠,٣٦٨
معامل ألفا للبعد ٠,٥١٦			معامل ألفا للبعد ٠,٥٧٤			معامل ألفا للبعد ٠,٥٦٦			معامل ألفا للبعد ٠,٥٠٣			معامل ألفا للبعد ٠,٥٩١		

ويتضح من الجدول السابق أن:

- معامل ألفا لكل بعد فرعى في حالة حذف كل مفردة من مفرداته أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك باستثناء المفردة (٣٦) من البعد الأول، والمفردتين (٢٧، ٣٢) من البعد الثاني، والمفردة (٢٨) من البعد الثالث، والمفردتين (٩، ٢٤) من البعد الرابع، والمفردة (٣٠) من البعد

الخامس، حيث أن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذى تنتمى إليه هذه المفردات، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وبإعادة حساب معامل ألفا للمفردات أصبح معامل ألفا للبعد الأول (٠,٦٠٤) وللبعد الثاني (٠,٦٣٦)، وللبعد الثالث (٠,٥٧١)، وللبعد الرابع (٠,٦٠٩)، وللبعد الخامس (٠,٦٤٣).

- جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد دال إحصائيًاعند (٠,٠١) أو (٠,٠٥) مما يدل على صدق مفردات المقياس.

ب- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان"و"براون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (٣):

جدول (٣) معاملات ثبات أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد مقياس الدافعية المعرفية	التجزئة النصفية (سبيرمان/براون)
١	الكفاءة الاجتماعية	٠,٥٣٨
٢	الكفاءة الانفعالية	٠,٤٢٩
٣	الكفاءة في التصرف	٠,٥٩٢
٤	الكفاءة المعرفية	٠,٤٣٥
٥	الكفاءة الأكاديمية	٠,٦٥١

جـ-الثبات الكلى للمقياس:

تم حساب الثبات الكلى للمقياس (وذلك للمفردات التي تم الابقاء عليها) بطريقة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات الكلى (٠,٨٣٤)، كما تم حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات الكلى(٠,٨٢٩).

ثانيًا : الصدق :

أ-صدق المفردات

تم حساب صدق مفردات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٢) السابق.

ب-الصدق العاملي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة :

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وتم الحصول على مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الخمسة للمقياس، وأخضعت المصفوفة للتحليل العاملي التوكيدي وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على عامل كامن واحد، وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث يتضح من الجدول التالي أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار،ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي رقم (٤):

جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	٦,١٧٣ ٥ ٠,٢٩٠	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائياً
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	١,٢٣٥	(صفر) إلى (٥)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٨٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٣٩	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقيRMSR	٠,٠٣٦	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٤٤	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحاليECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٢٢٠ ٠,٢٥٢	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٦٦	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩١	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٣١	(صفر) إلى (١)

والجدول التالي رقم (٥) يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

جدول (٥) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الخمسة بالعامل الكامن العام لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة وقيم "ت" ودلالتها الاحصائية والخطأ المعياري لتقدير التشبع

أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	٠,٤٧٥	٠,٠٩٦	٤,٩٥٠	٠,٠١
الكفاءة الانفعالية	٠,٤١٩	٠,٠٩٧	٤,٣٠٤	٠,٠١
الكفاءة في التصرف	٠,٧١٨	٠,٠٨٩	٨,٠٦٤	٠,٠١
الكفاءة المعرفية	٠,٧٢٥	٠,٠٩٩	٨,١٦٢	٠,٠١
الكفاءة الأكاديمية	٠,٧٧٧	٠,٠٨٨	٨,٨٦٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشعبات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء الكامن للمقياس.

ثالثًا: الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي رقم (٦):

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة

الكفاءة الاجتماعية		الكفاءة الانفعالية		الكفاءة في التصرف		الكفاءة المعرفية		الكفاءة الأكاديمية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	◆◆٠,٤٠٤	٢	◆◆٠,٦٧١	٣	◆◆٠,٣٩٧	٤	◆◆٠,٤٦١	٥	◆◆٠,٥١٢
٦	◆◆٠,٥٧٠	٧	◆◆٠,٥٧٤	٨	◆◆٠,٤٨١	١٤	◆◆٠,٥٧٨	١٠	◆◆٠,٤٧١
١١	◆◆٠,٦٧٣	١٢	◆◆٠,٦٨٧	١٣	◆◆٠,٥٥١	١٩	◆◆٠,٥١٢	١٥	◆◆٠,٥٨٥
١٦	◆◆٠,٤٢٩	١٧	◆◆٠,٦١٢	١٨	◆◆٠,٥٣٩	٢٩	◆◆٠,٤٢٩	٢٠	◆◆٠,٦٣٦
٢١	◆◆٠,٤٧٩	٢٢	◆◆٠,٤٧١	٢٣	◆◆٠,٥٧٨	٣٤	◆◆٠,٦١٩	٢٥	◆◆٠,٤٦١
٢٦	◆◆٠,٣٩٩	٣٧	◆◆٠,٤٢٠	٣٣	◆◆٠,٤٩٦	٣٩	◆◆٠,٥٤٧	٣٥	◆◆٠,٤٩٩
٣١	◆◆٠,٥١٥	٤٢	◆◆٠,٥٠٣	٣٨	◆◆٠,٤٤٦	٤٤	◆◆٠,٧٢١	٤٠	◆◆٠,٥٨١
٤١	◆◆٠,٦٣٠			٤٣	◆◆٠,٥٣٢			٤٥	◆◆٠,٥٩١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ويتضح من الإجراءات السابقة ثبات وصدق واتساق المقياس وصلاحيته لقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، والدرجة الكلية للمقياس (١٩٠) والدرجة الصغرى (٣٨).

ثانيا : مقياس الدافعية المعرفية Cognitive Motivation Scale (اعداد الباحثتان)

قامت الباحثتان بإعداد مقياس الدافعية المعرفية ليناسب البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة وفقا للخطوات التالية:

١- حصلت الباحثتان على مقاييس مختلفة باللغة الاجنبية واللغة العربية مثل بحث (بسام المشهراوى، ٢٠١٠)، و(مليكة بكير ،٢٠١٦)،(Bassili (2008 ، و Hong etal.(2011).

٢- تم عرض الصورة المبدئية على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس بقسمى علم النفس التربوى والصحة النفسية بالكلية من أجل معرفة أرائهم في مدى انتماء مفردات المقياس والتأكد من صلاحيته للقياس ومعرفة مدى ملاءمة المفردات لعينة البحث ومدى انتماء المفردات للمقياس.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) مفردة، وتتم الاستجابة على المقياس في ضوء تدريج خماسى (تمامًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا) وجميع المفردات في الاتجاه الموجب وتأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

جدول (٧) توزيع مفردات مقياس الدافعية المعرفية على أبعاده

الأبعاد	المفردات	عدد المفردات
السعي للتعلم	١- ٦- ١١- ١٦- ٢١- ٢٦- ٣١- ٣٦- ٤١- ٤٦	١٠
حب الاستطلاع	٢- ٧- ١٢- ١٧- ٢٢- ٢٧- ٣٢- ٣٧- ٤٢- ٤٧	١٠
حب الاكتشاف	٣- ٨- ١٣- ١٨- ٢٣- ٢٨- ٣٣- ٣٨- ٤٣- ٤٨	١٠
الرغبة في القراءة	٤- ٩- ١٤- ١٩- ٢٤- ٢٩- ٣٤- ٣٩- ٤٤- ٤٩	١٠
الاستمتاع في طرح الأسئلة	٥- ١٠- ١٥- ٢٠- ٢٥- ٣٠- ٣٥- ٤٠- ٤٥- ٥٠	١٠
إجمالي المفردات		٥٠

وللتحقق من وثبات وصدق مقياس الدافعية المعرفية تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: حساب الثبات:

أ- ثبات مفردات مقياس الدافعية المعرفية عن طريق ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مفردات مقياس الدافعية المعرفية عن طريق حساب معامل ألفا لـ"كرونباخ" لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكانت النتيجة كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (٨):

جدول (٨) معاملات ألفا كرونباخ ومعاملات الصدق لأبعاد مقياس الدافعية المعرفية بعد حذف المفردة من البعد

السعي للتعلم			حب الاستطلاع			حب الاكتشاف			الرغبة في القراءة			الاستمتاع في طرح الأسئلة		
م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معامل ألفا	معامل الارتباط	م	معاملألفا	معامل الارتباط
١	٠,٥٦٩	٠,٣٢١	٢	٠,٦٣٢	٠,٢٣٣	٣	٠,٦٨٧	٠,٣٠٣	٤	٠,٦٥٤	٠,١٨٧	٥	٠,٧٩٠	٠,٤٩٩
٦	٠,٥٦١	٠,٣١٢	٧	٠,٦٥٢	٠,١٤٨	٨	٠,٦٨٦	٠,٢٩٧	٩	٠,٦٥٧	٠,١٥١	١٠	٠,٧٩١	٠,٤٩٤
١١	٠,٥٦٨	٠,٣٧٢	١٢	٠,٦٣٥	٠,٢١٥	١٣	٠,٦٩٨	٠,٢٤٥	١٤	٠,٦٢٢	٠,٣٣٩	١٥	٠,٨٠١	٠,٤٠٧
١٦	٠,٦٣٢	٠,٠٣٧	١٧	٠,٦٣٦	٠,٢٠٤	١٨	٠,٦٩١	٠,٢٦١	١٩	٠,٦٠٤	٠,٤٣٨	٢٠	٠,٧٩١	٠,٥٠٤
٢١	٠,٦٠٠	٠,٢٠٩	٢٢	٠,٦٢٨	٠,٢٥٠	٢٣	٠,٦٥٤	٠,٤٨٢	٢٤	٠,٥٩٥	٠,٤٥٢	٢٥	٠,٨٠٠	٠,٤٠٩
٢٦	٠,٦١٨	٠,١٤٦	٢٧	٠,٦١٣	٠,٣٢٠	٢٨	٠,٦٧٣	٠,٣٨٢	٢٩	٠,٦٢٠	٠,٣٤١	٣٠	٠,٧٨٩	٠,٥١٥
٣١	٠,٥٣١	٠,٤٩٩	٣٢	٠,٥٨٥	٠,٤٤٤	٣٣	٠,٦٩٠	٠,٢٩٥	٣٤	٠,٦١٢	٠,٣٧٧	٣٥	٠,٧٨٠	٠,٥٨١
٣٦	٠,٥٥٣	٠,٣٩٤	٣٧	٠,٥٨٣	٠,٤٧١	٣٨	٠,٦٤١	٠,٥٥٧	٣٩	٠,٦٥٦	٠,١٧٦	٤٠	٠,٨٠٤	٠,٣٨٢
٤١	٠,٥٩٠	٠,٢٣٢	٤٢	٠,٥٥٧	٠,٥٥٧	٤٣	٠,٦٦٧	٠,٤١٢	٤٤	٠,٥٨١	٠,٥١٢	٤٥	٠,٧٨٩	٠,٥٠٧
٤٦	٠,٥٦٣	٠,٣٤٢	٤٧	٠,٦٣٦	٠,٢٦٤	٤٨	٠,٦٦٩	٠,٤١٠	٤٩	٠,٦٤٤	٠,٢١٢	٥٠	٠,٧٧٩	٠,٥٩١
معامل ألفا للبعد الأول= ٠,٦٠٥			معامل ألفا للبعدالثانى= ٠,٦٤١			معامل ألفا للبعد الثالث= ٠,٦٩٩			معامل ألفا للبعد الرابع= ٠,٦٥٠			معامل ألفا للبعد الخامس= ٠,٨٠٩		

ويتضح من الجدول السابق أن:

- معامل ألفا لكل بعد فرعى في حالة حذف كل مفردة من مفرداته أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك باستثناء المفردتين (١٦، ٢٦) من البعد الأول، والمفردة (٧) من البعد الثاني، والمفردات (٤، ٩، ٣٩) من البعد الرابع، حيث أن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذى تنتمى إليه هذه المفردات، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وبإعادة حساب معامل ألفا للمفردات أصبح معامل ألفا للبعد الأول (٠,٦٥٢)، وللبعد الثاني(٠,٦٥٢)، وللبعد الرابع (٠,٦٧٨).

- جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة دال إحصائيًاعند (٠,٠١) أو (٠,٠٥) مما يدل على صدق مفردات المقياس، ماعداالمفردات أرقام (٧، ٩، ١٦، ٢٦، ٣٩) ولذلك فتم حذف هذه المفردات.

ب-حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان"و"براون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (٩):

جدول (٩) معاملات ثبات أبعاد مقياس الدافعية المعرفية بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد مقياس الدافعية المعرفية	التجزئة النصفية (سبيرمان/براون)
١	السعي للتعلم	٠,٥٩٠
٢	حب الاستطلاع	٠,٦٤١
٣	حب الاكتشاف	٠,٦٨٣
٤	الرغبة في القراءة	٠,٦٣٩
٥	الاستمتاع في طرح الأسئلة	٠,٧٨٣

جـ-الثبات الكلى للمقياس:

تم حساب الثبات الكلى للمقياس (وذلك للمفردات التي تم الابقاء عليها) بطريقة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات الكلى (٠,٩١٠)، كما تم حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات الكلى(٠,٨٨٤).

ثانيًا: الصدق:

أ-صدق المفردات

تم حساب صدق مفردات مقياس الدافعية المعرفيةعن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد،وباعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة، والجدول السابق رقم (٨) يوضح ذلك.

ب-الصدق العاملي لمقياس الدافعية المعرفية:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وتم الحصول على مصفوفة الارتباط بين

الأبعاد الخمسة للمقياس، وأخضعت المصفوفة للتحليل العاملي التوكيدي وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على عامل كامن واحد، وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الدافعية المعرفية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث يتضح من الجدول التالي أن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد ، ٢٠٠٨: ٣٧٠- ٣٧١)، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي رقم (١٠):

جدول (١٠) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الدافعية المعرفية

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٩,٢٠٣ ٥ ٠,١٠١	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائياً
٢	نسبة كا٢ / df X^2	١,٨٤	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٧٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩١٠	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقيRMSR	٠,٠٣٠	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٨٤	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحاليECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٢٤٥ ٠,٢٥٢	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياريNFI	٠,٩٧٨	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبيRFI	٠,٩٥٧	(صفر) إلى (١)

والجدول التالي رقم (١١) يوضح تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن الواحد لمقياس الدافعية المعرفية:

جدول (١١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشعبات الأبعاد الخمسة بالعامل الكامن الواحد لمقياس الدافعية المعرفية وقيم "ت" ودلالتها الاحصائية والخطأ المعياري لتقدير التشبع

أبعاد مقياس الدافعية المعرفية	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
السعي للتعلم	٠,٨٢٩	٠,٠٧٨	١٠,٦١٧	٠,٠١
حب الاستطلاع	٠,٧٩٥	٠,٠٧٩	٩,٩٩٦	٠,٠١
حب الاكتشاف	٠,٧٧٨	٠,٠٨٠	٩,٦٧٢	٠,٠١
الرغبة في القراءة	٠,٦٣١	٠,٠٨٦	٧,٣٠٩	٠,٠١
الاستمتاع في طرح الأسئلة	٠,٨٠٩	٠,٠٧٩	١٠,٢٤٠	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشعبات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة لمقياس الدافعية المعرفية، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء الكامن للمقياس.

ثالثًا :الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية المعرفية :

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذيتنتمي إليه المفردة، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي رقم (١٢):

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له المفردة

السعي للتعلم		حب الاستطلاع		حب الاكتشاف		الرغبة في القراءة		طرح الاسئلة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥٤٧**	٢	٠,٣٧٨**	٣	٠,٤٨٨**	١٤	٠,٥٢٩**	٥	٠,٦١٠**
٦	٠,٥٢٦**	١٢	٠,٤٠٨**	٨	٠,٤٦٥**	١٩	٠,٥٩٨**	١٠	٠,٦١٥**
١١	٠,٥٦١**	١٧	٠,٤٢٤**	١٣	٠,٤٤٢**	٢٤	٠,٦٤٠**	١٥	٠,٥٥١**
٢١	٠,٤٥٥**	٢٢	٠,٤٥١**	١٨	٠,٤٢٢**	٢٩	٠,٦٣٢**	٢٠	٠,٦٠٢**
٣١	٠,٦٤٧**	٢٧	٠,٤٩٣**	٢٣	٠,٦١٩**	٣٤	٠,٥٨٥**	٢٥	٠,٥٤١**
٣٦	٠,٥٥٨**	٣٢	٠,٦٢٨**	٢٨	٠,٥٢٤**	٤٤	٠,٦٤٠**	٣٠	٠,٦٢١**
٤١	٠,٤٨٠**	٣٧	٠,٦٤٦**	٣٣	٠,٤٩٧**	٤٩	٠,٤٤٩**	٣٥	٠,٦٩٠**

السعي للتعلم		حب الاستطلاع		حب الاكتشاف		الرغبة في القراءة	طرح الاسئلة	
٤٦	◆◆٠,٦٠٧	٤٢	◆◆٠,٦٧٥	٣٨	◆◆٠,٦٧٨		٤٠	◆◆٠,٥٣٠
		٤٧	◆◆٠,٥٠٩	٤٣	◆◆٠,٥٦١		٤٥	◆◆٠,٦٣٠
				٤٨	◆◆٠,٥٤٣		٥٠	◆◆٠,٦٩٥

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ويتضح من الإجراءات السابقة ثبات وصدق واتساق المقياس وصلاحيته لقياس الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٤) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، والدرجة الكلية للمقياس (٢٢٠) والدرجة الصغرى (٤٤).

ثالثا: مقياس التفكير الابتكاري Creative Thinking Test (اعداد الباحثتان)

يهدف هذا الاختبار إلى قياس التفكير الابتكاري لدى الطلبة من خلال ثلاث مهارات متمثلة في (الطلاقة والمرونة والأصالة). ولإعداد هذا الاختبار تم الاطلاع على عدد من البحوث التي تناولت كيفية قياس التفكير الابتكاري عند الطلبة وقد وجد أن معظم الأبحاث السابقة استخدمت اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري، وأبحاث أخرى استخدمت اختبار "سيد خيرالله" للتفكير الابتكاري، في حين أن بعض الأبحاث استخدمت عبارات تقرير ذاتي لقياس مهارات التفكير الابتكاري.

ومن خلال فهم وقراءة وتجميع الاطار النظري للتفكير الابتكاري فقد تم صياغة مفردات الاختبار في صورة مشكلات ومواقف حياتية عامة بشكل يتناسب مع التعريف الإجرائي لكل بعد من الأبعاد الثلاثة وبشكل يناسب المرحلة العمرية لعينة البحث، وكل مفردة تشتمل على فقرة (مقدمة) تتضمن المشكلة أو الموقف يليها ثلاثة بدائل وعلى الطالب أن يختار بديل واحد فقط، وتعطى الدرجة (١) للبديل الأول (أ) والدرجة (٢) للبديل الثاني (ب) والدرجة (٣) للبديل الثالث (جـ).

ويتكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٤) موقف موزعة على ثلاثة أبعاد، وقد تم عرض الاختبار في صورته الأولية على بعض أساتذة على النفس التربوي بالكلية لتحكيمه، وقد تم تعديل صياغة بعض البدائل لغويًا بناءً على آراء السادة المحكمين، وللاختبار درجة كلية وتشير الدرجة المرتفعة إلى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير الابتكاري بدرجة مرتفعة .

جدول (١٣) توزيع مواقفاختبار التفكير الابتكاري على أبعاده

الأبعاد	المواقف	عدد المواقف
الطلاقة	١- ٤- ٧- ١٠- ١٣- ١٦- ١٩- ٢٢	٨
المرونة	٢- ٥- ٨- ١١- ١٤- ١٧- ٢٠- ٢٣	٨
الأصالة	٣- ٦- ٩- ١٢- ١٥- ١٨- ٢١- ٢٤	٨
إجمالي المفردات		٢٤

وللتحقق من وثبات وصدق اختبار التفكير الابتكاري تم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: حساب الثبات:

أ-ثبات مفردات اختبار التفكير الابتكاري عن طريق ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مفردات اختبار التفكير الابتكاري عن طريق حساب معامل ألفا لـ"كرونباخ" لمفردات كل بعد على حده وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكانت النتيجة كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (١٤):

جدول (١٤) معاملات ألفا كرونباخ ومعاملات الصدق لأبعاد اختبار التفكير الابتكاري بعد حذف المفردة من البعد

البعد الأول الطلاقة			البعد الثاني المرونة			البعد الثالث الأصالة		
م	معامل الفا بعد الحذف	معامل الارتباط	م	معامل الفا بعد الحذف	معامل الارتباط	م	معامل الفا بعد الحذف	معامل الارتباط
١	٠,٥٩٠	٠,١٧٩	٢	٠,٤٨٠	٠,٣١٤	٣	٠,٤٤٣	٠,١٧٦
٤	٠,٦٢٧	٠,٠٢٦	٥	٠,٤٠٣	٠,٤٩١	٦	٠,٣٧٩	٠,٢٩٣
٧	٠,٥٥١	٠,٣٠١	٨	٠,٤٥٦	٠,٣٧٣	٩	٠,٤٧١	٠,٠٧٤
١٠	٠,٤٤١	٠,٦١٤	١١	٠,٤٧٨	٠,٣٥٥	١٢	٠,٤٣٦	٠,١٩٧

البعد الأول الطلاقة			البعد الثاني المرونة			البعد الثالث الأصالة		
١٣	٠,٥٧٦	٠,٢١٧	١٤	٠,٥٦٨	٠,٠٦٤	١٥	٠,٣٣٤	٠,٣٩٧
١٦	٠,٥٢٢	٠,٤١٧	١٧	٠,٥٣٥	٠,١٨٣	١٨	٠,٤٤٧	٠,٢١٢
١٩	٠,٥٨٢	٠,٢٠٣	٢٠	٠,٥١١	٠,٢٢٧	٢١	٠,٤٠١	٠,٢٧٤
٢٢	٠,٥١٠	٠,٤٢٣	٢٣	٠,٥٥٨	٠,٠٥٨	٢٤	٠,٤٥٨	٠,١١٣
معامل الفا للطلاقة =٠,٥٨٧			معامل الفا للمرونة =٠,٥٣٦			معامل الفا للأصالة =٠,٤٥٧		

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٤) أن:

- معامل ألفا لكل بعد فرعى في حالة حذف كل مفردة من مفرداته أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للبعد الذى تنتمى إليه المفردة في حالة وجود جميع المفردات، أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى انخفاض معامل ثبات البعد الفرعي الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك باستثناء المفردتين (١، ٤) من البعد الأول، والمفردتين(١٤، ٢٣) من البعد الثاني، والمفردتين (٩، ٢٤) من البعد الثالث، حيث أن وجود هذه المفردات يؤدى إلى خفض معامل الثبات للبعد الذى تنتمى إليه هذه المفردات، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وبإعادة حساب معامل ألفا للمفردات أصبح معامل ألفا للبعد الأول (٠,٦٠٩)، وللبعد الثاني(٠,٥٥٩)، وللبعد الثالث(٠,٤٨٢).
- جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة دال إحصائيًاعند (٠,٠١) أو (٠,٠٥) مما يدل على صدق مفردات المقياس.

ب-حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

تم حساب ثبات أبعاد الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان"و"براون"، فكانت النتائج كما بالجدول التالي رقم (١٥):

جدول (١٥) معاملات ثبات أبعاد اختبار التفكير الابتكاري بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد اختبار التفكير الابتكاري	التجزئة النصفية (سبيرمان/براون)
١	الطلاقة	٠,٦٠١
٢	المرونة	٠,٥٤٤
٣	الأصالة	٠,٥١٢

جـ-الثبات الكلى للمقياس:

تم حساب الثبات الكلى للمقياس (وذلك للمفردات التي تم الابقاء عليها) بطريقة ألفا لكرونباخ وكان معامل الثبات الكلى (٠,٨٢١)، كما تم حساب معامل الثبات الكلى للمقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات الكلى(٠,٨١٢).

ثانيًا: الصدق:

أ-صدق المفردات

تم حساب صدق مفردات اختبار التفكير الابتكاري عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذيتنتمى إليه المفردة في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد محكاً للمفردة، والجدول السابق رقم (١٤) يوضح ذلك.

ب-الصدق العاملي لاختبار التفكير الابتكاري:

تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام التحليل العامليالتوكيدي وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وتم الحصول على مصفوفة الارتباط بين الأبعاد الثلاثة للاختبار، وأخضعت المصفوفة للتحليل العامليالتوكيدي وأسفرت النتائج على تشبع الأبعاد على عامل كامن واحد كما بالجدول التالي رقم (١٦):

جدول (١٦) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الثلاثة بالعامل الكامن العام لاختبار التفكير الابتكاري وقيم "ت" ودلالتها الاحصائية والخطأ المعياري لتقدير التشبع

أبعاد اختبار التفكير الابتكاري	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطلاقة	٠,٧٩٩	٠,٠٨٠	٩,٩٧١	٠,٠١
المرونة	١,٠٠٩	٠,٠٧٣	١٣,٩٢٧	٠,٠١
الأصالة	٠,٧٠٩	٠,٠٨٣	٨,٥٧١	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للاختبار، وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار حيث كانت قيمة كا٢ تساوى صفرا ومستوى دلالتها يساوى الواحد الصحيح.

ثالثًا :الاتساق الداخلي لاختبار التفكير الابتكاري:

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي رقم (١٧):

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى له المفردة

الطلاقة		المرونة		الأصالة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٧	٠,٥٨٩**	٢	٠,٦٠٦**	٣	٠,٤٢٣**
١٠	٠,٧٩٦**	٥	٠,٧٣٥**	٦	٠,٦٣٠**
١٣	٠,٤٠٢**	٨	٠,٥٧٧**	١٢	٠,٥٢٤**
١٦	٠,٦٦٥**	١١	٠,٦١١**	١٥	٠,٥٩٨**
١٩	٠,٤٥٥**	١٧	٠,٤٢٩**	١٨	٠,٤٨٤**
٢٢	٠,٥٩٨**	٢٠	٠,٤٠٤**	٢١	٠,٥١١**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للاختبار.

ويتضح من الإجراءات السابقة ثبات وصدق واتساق الاختبار وصلاحيته لقياس التفكير الابتكاري لدى طلبة كل من المرحلتين الإعدادية والثانوية، وبذلك يتكون الاختبار في صورته النهائية من (١٨) موقف موزعة على ثلاثة أبعاد، والدرجة الكلية للاختبار (٥٤) والدرجة الصغرى (١٨).

نتائج البحث:

نتيجة الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: " **يوجد مستوى متوسط لكل من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية والتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية**". ولاختبار صحة هذا الفرض تم تحديد درجة القطع (المحك) على مقاييس الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية والتفكير الابتكاري والتي إذا وصل إليها الطالب فإنه يجتاز المقياس ويتم تحديد مستواه في ضوئها، والجدول التالي رقم (١٨) يوضح ذلك، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد، ولحساب المتوسط الوزني لكل بعد تم قسمة المتوسط الحسابي على عدد مفردات البعد:

جدول (١٨) درجة القطع والمستوى على مقاييس البحث

درجة القطع	التقدير فى الأداة	المستوى
من ١- أقل من ١,٨	لا تنطبق تمامًا	منخفض
من ١,٨ - أقل من ٢,٦	لا تنطبق	منخفض
من ٢,٦ - أقل من ٣,٤	تنطبق إلى حد ما	متوسط
من ٣,٤ - أقل من ٤,٢	تنطبق	مرتفع
من ٤,٢ - ٥	تنطبق تمامًا	مرتفع

جدول (١٩) نتائج المتوسطات الوزنية والانحرافات المعيارية لأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية والتفكير الابتكاري

المقاييس	تلاميذ المرحلة الإعدادية ن= ١٩٤				طلبة المرحلة الثانوية ن= ١٨٠			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى
الكفاءة الاجتماعية	٢٨,٩٦	٤,٢٩٩	٣,٦٢	مرتفع	٣٠,٢٣	٤,٦١٧	٣,٧٨	مرتفع
الكفاءة الانفعالية	٢٣,٨٤	٤,١٢٤	٣,٤١	مرتفع	٢٣,٧٦	٥,٠٨٧	٣,٣٩	مرتفع
الكفاءة في التصرف	٢٩,٦٨	٣,٩٣٥	٣,٧١	مرتفع	٣١,٣٩	٤,٢٩٧	٣,٩٢	مرتفع
الكفاءة المعرفية	٢٣,٨٧	٣,٦٩٨	٣,٤١	مرتفع	٢٦,٥٤	٣,٨٩٠	٣,٧٩	مرتفع
الكفاءة الأكاديمية	٢٨,٠٧	٤,٤٧٢	٣,٥١	مرتفع	٢٩,٤٤	٤,٨٥٧	٣,٦٨	مرتفع
الدرجة الكلية للكفاءة	١٣٤,٦٦	١٣,٧٠٩	٣,٥٤		١٤١,٣٦	١٥,٣٩٢	٣,٧٢	
السعي للتعلم	٣٠,٢٧	٥,٠٤٨	٣,٧٨	مرتفع	٣٢,٦٤	٥,٨٨٣	٤,٠٨	مرتفع
حب الاستطلاع	٣٤,٣٨	٥,٠٥٩	٣,٨٢	مرتفع	٣٤,٦٩	٤,٩٢٤	٣,٨٥	مرتفع
حب الاكتشاف	٣٦,٩٤	٥,٦٢٩	٣,٦٩	مرتفع	٣٨,٤٨	٦,١١٧	٣,٨٤	مرتفع
الرغبة في القراءة	٢٥,٠٧	٤,٨٩١	٣,٥٨	مرتفع	٢٤,١٧	٥,٩٣٤	٣,٤٥	مرتفع
طرح الأسئلة	٣٨,٦٤	٦,٢٣٥	٣,٨٦	مرتفع	٣٨,٠٧	٦,١٤٦	٣,٨١	مرتفع
الدرجة الكلية للدافعية	١٦٥,٣٠	٢٠,٧٨٣	٣,٧٦		١٦٨,٠٥	٢١,٨٩١	٣,٨٢	
الطلاقة	١٢,٠٤	٢,٢٦٢	٢,٠٠٧	متوسط	١١,٣٩	٢,٢٣٨	١,٨٩	متوسط
المرونة	١٢,٢٥	٢,٤٨٤	٢,٠٤٢	متوسط	١٣,٢١	٢,٢١٦	٢,٢٠	متوسط
الأصالة	١٢,٦١	٢,٠٧٢	٢,١٠	متوسط	١٢,٤٣	٢,٥٤١	٢,٠٧	متوسط
الدرجة الكلية للتفكير	٣٦,٩٠	٤,٩٥٣	٢,٠٥		٣٧,٠٣	٥,٠٣٦	٢,٠٦	

يتضح من الجدول السابق أن الفرض الأول قد تحقق جزئيًا، حيث يتضح أن:

- بالنسبة لأبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وأبعاد الدافعية المعرفية حظيت جميعها بمستوى مرتفع لدى كل من تلاميذ المرحلة الإعدادية وطلبة المرحلة الثانوية.
- بينما حظيت أبعاد التفكير الابتكاري جميعها بمستوى متوسط لدى كل من تلاميذ المرحلة الإعدادية وطلبة المرحلة الثانوية.

نتيجة الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (٢٠):

جدول (٢٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في الدافعية المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية

أبعاد الدافعية المعرفية	منخفضي الكفاءة ن= ٩٧		مرتفعي الكفاءة ن= ٩٧		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
السعي للتعلم	٢٨,٠٨	٤,٦٥٦	٣٢,٤٥	٤,٤٦١	٦,٦٧٧	٠,٠٠١
حب الاستطلاع	٣٢,٣٥	٤,٧٧٠	٣٦,٤١	٤,٥١٣	٦,٠٩٢	٠,٠٠١
حب الاكتشاف	٣٤,٦٥	٥,٢٤٦	٣٩,٢٤	٥,٠٥٥	٦,٢٠٢	٠,٠٠١
الرغبة في القراءة	٢٤,١٣	٥,٢٠١	٢٦,٠١	٤,٣٨٩	٢,٧١٥	٠,٠٠١
طرح الأسئلة	٣٦,٢٢	٦,١٦٣	٤١,٠٦	٥,٣٢١	٥,٨٦١	٠,٠٠١
الدرجة الكلية للدافعية	١٥٥,٤٣	١٨,٩٧٤	١٧٥,١٨	١٧,٦٤٨	٧,٥٠٤	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في جميع أبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية للدافعية المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة. وبهذا نجد تحقق هذا الفرض.

جدول (٢١) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية

أبعاد الدافعية المعرفية	منخفضي الكفاءة ن= ٩٠		مرتفعي الكفاءة ن= ٩٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
السعي للتعلم	٣١,٠١	٤,١٥٨	٣٤,٢٨	٦,٨٥٠	٣,٨٦٧	٠,٠٠١
حب الاستطلاع	٣٣,٢٢	٤,٩٣٥	٣٦,١٦	٤,٤٧٩	٤,١٧٥	٠,٠٠١

أبعاد الدافعية المعرفية	منخفضي الكفاءة ن= ٩٠		مرتفعي الكفاءة ن= ٩٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
حب الاكتشاف	٣٦,٨٤	٦,٢٩٩	٤٠,١١	٥,٤٩٢	٣,٧٠٨	٠,٠٠١
الرغبة في القراءة	٢٢,٧٨	٥,٢٤٨	٢٥,٥٧	٦,٢٧٣	٣,٢٣٥	٠,٠٠١
طرح الأسئلة	٣٦,٤٩	٦,٢٥٢	٣٩,٦٤	٥,٦٤٤	٣,٥٥٤	٠,٠٠١
الدرجة الكلية للدافعية	١٦٠,٣٤	٢٠,٣٧١	١٧٥,٧٦	٢٠,٧٠٧	٥,٠٣٣	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في جميع أبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية للدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة. وبهذا نجد تحقق هذا الفرض. **نتيجة الفرض الثالث:**

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي رقم (٢٢):

جدول (٢٢) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية

أبعاد التفكير الابتكاري	منخفضي الكفاءة ن= ٩٧		مرتفعي الكفاءة ن= ٩٧		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
الطلاقة	١١,٩٨	١,٩١٥	١٢,١٠	٢,٥٧٢	٠,٣٨٠	غير دالة
المرونة	١٢,١٤	٢,١٤٦	١٢,٣٦	٢,٧٨٨	٠,٦٠٦	غير دالة
الأصالة	١٢,٤٤	٢,١٠٦	١٢,٧٧	٢,٠٣٤	١,١١٠	غير دالة
الدرجة الكلية للتفكير	٣٦,٥٧	٤,١٦٨	٣٧,٢٤	٥,٦٣٢	٠,٩٤٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الثالث حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في

جميع أبعاد التفكير الابتكاري والدرجة الكلية والدرجة الكلية للتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

جدول (٢٣) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية

أبعاد التفكير الابتكاري	منخفضي الكفاءة ن= ٩٠		مرتفعي الكفاءة ن= ٩٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
الطلاقة	١١,٠٣	٢,١٨٥	١١,٧٤	٢,٢٤٦	٢,١٥٣	٠,٠٠٥
المرونة	١٢,٨٩	٢,٣٦٨	١٣,٥٢	٢,٠١٨	١,٩٣١	غير دالة
الأصالة	١٢,٥٨	٢,٩٧٩	١٢,٢٩	٢,٠١٨	٠,٧٦٢	غير دالة
الدرجة الكلية للتفكير	٣٦,٥٠	٥,٣١٣	٣٧,٥٦	٤,٧١٢	١,٤١٠	غير دالة

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في بعد الطلاقة لدى طلبة المرحلة الثانوية لصالح مرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي الكفاءة الذاتية المدركة في بعدى المرونة والأصالة والدرجة الكلية للتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية. وبهذا نجد تحقق هذا الفرض جزئيًا.

نتيجة الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والاناث في الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية**" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وذلك كما يوضحها الجدول التالي رقم (٢٤):

جدول (٢٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في الكفاءة الذاتية المدركة

الكفاءة الذاتية المدركة	المرحلة	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكفاءة الاجتماعية	الاعدادية	ذكور	٨٩	٢٨,٤٥	٤,٣٦٤	١,٥٢٤	٠,١٢٩ غير دالة
		إناث	١٠٥	٢٩,٣٩	٤,٢١٦		
	الثانوية	ذكور	٧٧	٢٩,٥٢	٤,٥٥٠	١,٧٩١	٠,٠٧٥ غير دالة
		إناث	١٠٣	٣٠,٧٦	٤,٦١٨		
الكفاءة الانفعالية	الاعدادية	ذكور	٨٩	٢٣,٩٩	٤,٢٠٤	٠,٤٧٧	٠,٦٣٤ غير دالة
		إناث	١٠٥	٢٣,٧٠	٤,٠٧١		
	الثانوية	ذكور	٧٧	٢٣,٢٣	٥,٠٢٣	١,١٩١	٠,٢٣٥ غير دالة
		إناث	١٠٣	٢٤,١٥	٥,١٢٣		
الكفاءة في التصرف	الاعدادية	ذكور	٨٩	٢٩,٨٥	٣,٧٤٣	٠,٥٨١	٠,٥٦٢ غير دالة
		إناث	١٠٥	٢٩,٥٢	٤,١٠٢		
	الثانوية	ذكور	٧٧	٣٠,٦٥	٤,٤٤٥	٢,٠١٤	٠,٠٤٦ دالة
		إناث	١٠٣	٣١,٩٤	٤,١١٨		
الكفاءة المعرفية	الاعدادية	ذكور	٨٩	٢٤,٣٠	٣,٢٣٨	١,٥٣١	٠,١٢٨ غير دالة
		إناث	١٠٥	٢٣,٥٠	٤,٠٢٧		
	الثانوية	ذكور	٧٧	٢٥,٥٥	٤,٠٠٨	٣,٠٢٩	٠,٠٠٣ دالة
		إناث	١٠٣	٢٧,٢٨	٣,٦٤٥		
الكفاءة الأكاديمية	الاعدادية	ذكور	٨٩	٢٨,١٨	٤,٧٠٦	٠,٣٠٨	٠,٧٥٩ غير دالة
		إناث	١٠٥	٢٧,٩٨	٤,٢٨٣		
	الثانوية	ذكور	٧٧	٢٨,١٨	٥,٠٨٨	٣,٠٨٧	٠,٠٠٢ دالة
		إناث	١٠٣	٣٠,٣٩	٤,٤٧٣		
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة	الاعدادية	ذكور	٨٩	١٣٥,٣٥	١٤,٢٠٦	٠,٦٤٣	٠,٥٢١ غير دالة
		إناث	١٠٥	١٣٤,٠٨	١٣,٣١٣		
	الثانوية	ذكور	٧٧	١٣٩,٠٨	١٤,١٥٨	١,٧٢٦	٠,٠٨٦ غير دالة
		إناث	١٠٣	١٤٣,٠٦	١٦,١١٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث بالمرحلة الاعدادية في الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة وكذلك في جميع

أبعادها الخمسة. بينما توجد فروق داله احصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والاناث بالمرحلة الثانوية في أبعاد الكفاءة في التصرف والكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية لصالح الاناث بالمرحلة الثانوية، في حين لا توجد فروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث بالمرحلة الثانوية في بعدى الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الانفعالية والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة، وبهذا نجد تحقق هذا الفرض جزئيًا.

نتيجة الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية المدركة ترجع إلى المرحلة الدراسية (إعدادي/ ثانوي)**" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وذلك كما يوضحها الجدول التالي رقم (٢٥):

جدول (٢٥) نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية في الكفاءة الذاتية المدركة

أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة	إعدادي ن= ١٩٤		ثانوي ن= ١٨٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
الكفاءة الاجتماعية	٢٨,٩٨	٤,٣٠٤	٣٠,٢٣	٤,٦١٧	٢,٦٩٩	٠,٠٠١
الكفاءة الانفعالية	٢٣,٨٦	٤,١٢٤	٢٣,٧٦	٥,٠٨٧	٠,٢١٠	غير دال
الكفاءة في التصرف	٢٩,٧١	٣,٩٥٩	٣١,٣٩	٤,٢٩٧	٣,٩٣١	٠,٠٠١
الكفاءة المعرفية	٢٣,٩٢	٣,٧٥٩	٢٦,٥٤	٣,٨٩٠	٦,٦٢٠	٠,٠٠١
الكفاءة الأكاديمية	٢٨,١٣	٤,٥٢٨	٢٩,٤٤	٤,٨٥٧	٢,٧١٦	٠,٠١
درجة كلية كفاءة	١٣٤,٦١	١٣,٦٩٤	١٤١,٣٦	١٥,٣٩٢	٤,٤٩٤	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض الخامس حيث يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المرحلتين في أبعاد الكفاءة الاجتماعية والكفاءة في التصرف والكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية والدرجة

الكلية للكفاءة الذاتية المدركة لصالح طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المرحلتين في بعد الكفاءة الانفعالية.

نتيجة الفرض السادس:

ينص هذا الفرض على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين متوسطي درجات أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة ودرجات أبعاد الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدولين التاليين رقم (٢٦) و (٢٧):

جدول (٢٦) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي درجات أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة ودرجات أبعاد الدافعية المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية

أبعاد الدافعية المعرفية	أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة					
	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الانفعالية	الكفاءة في التصرف	الكفاءة المعرفية	الكفاءة الأكاديمية	الدرجة الكلية
السعي للتعلم	٠,٠٥٩	◆◆٠,٣٠٢	◆◆٠,٣٤١	◆◆٠,٣٠٩	◆◆٠,٣٣٥	٠,١١٣
حب الاستطلاع	◆◆٠,٣٨٩	◆٠,١٥٦	◆◆٠,٤٠١	◆◆٠,٢٤٤	◆◆٠,٣٨٥	٠,٠٧٩
حب الاكتشاف	◆٠,١٧٩	◆◆٠,٢٠٢	◆◆٠,٣٥١	◆◆٠,٣٢٨	◆◆٠,٤٢٠	٠,٠١٠
الرغبة في القراءة	٠,٠١٣	◆٠,١٥٠	٠,١١١	◆٠,١٦١	◆٠,١٦١	٠,٠٦٤
طرح الأسئلة	◆◆٠,٢٦١	◆٠,١٤٢	◆◆٠,٣٣٦	◆◆٠,٣٢٦	◆◆٠,٣٦٦	٠,٠١٢
درجة كلية دافعية	◆◆٠,٢٣٩	◆◆٠,٢٤٤	◆◆٠,٤٠٢	◆◆٠,٣٥٩	◆◆٠,٤٣٦	٠,٠٣٠

يتضح من نتائج الجدول السابق:

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)أو (٠,٠١) بين بعد الكفاءة الاجتماعية من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وحب الاستطلاع وحب الاكتشاف والاستمتاع في طرح الأسئلة والدرجة الكلية للدافعية المعرفية.
- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)أو (٠,٠١) بين الكفاءة الانفعالية والكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وجميع أبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية للدافعية المعرفية.

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)أو (٠,٠١) بينبعد الكفاءة في التصرف كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة والسعي للتعلم وحب الاستطلاع وحب الاكتشاف والاستمتاع في طرح الأسئلة والدرجة الكلية للدافعية المعرفية.
- لا توجد علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والسعي للتعلم، وكذلك لا توجد علاقة بين الكفاءة في التصرف والرغبة في القراءة، وأيضًا لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة وجميع أبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية للدافعية المعرفية.

جدول (٢٧) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي درجات أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة ودرجات أبعاد الدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية

أبعاد الدافعية المعرفية	أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة					
	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الانفعالية	الكفاءة في التصرف	الكفاءة المعرفية	الكفاءة الأكاديمية	الدرجة الكلية
السعي للتعلم	٠,١٢٢	◆٠,١٥٠	◆◆٠,٢٦٥	◆◆٠,٣٥٨	◆◆٠,٤٣٢	٠,٠١٣
حب الاستطلاع	٠,١٠٩	◆◆٠,١٩٢	◆◆٠,٢٧٦	◆◆٠,٤٢٢	◆◆٠,٣٥٥	٠,٠٦٣
حب الاكتشاف	٠,٠٤٣	◆٠,١٨١	◆◆٠,٢٧٢	◆◆٠,٤٠٧	◆◆٠,٣٩١	٠,٠١٢
الرغبة في القراءة	٠,٠٥٢	◆◆٠,١٩٨	◆◆٠,٢٤٩	◆◆٠,٤٠٩	◆◆٠,٢٤٤	٠,٠٢٧
طرح الأسئلة	٠,٠٨٠	٠,١١٣	◆◆٠,٣٨٨	◆◆٠,٤٦٦	◆◆٠,٣٥٩	٠,٠٨٥
درجة كلية دافعية	٠,١٠٦	◆◆٠,٢٢٠	◆◆٠,٣٨٦	◆◆٠,٥٤٧	◆◆٠,٤٧٢	٠,٠٤٥

يتضح من الجدول السابق:

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بينالكفاءة في التصرف والكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وجميع أبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية للدافعية المعرفية.
- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)أو (٠,٠١) بين الكفاءة الانفعالية كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وجميع أبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية للدافعية المعرفية ما عدا بعد الاستمتاع في طرح الأسئلة.

- لا توجد علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة وجميع أبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية للدافعية المعرفية.

نتيجة الفرض السابع: ينص هذا الفرض على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين متوسطي درجات أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة ودرجات أبعاد التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية"وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدولين التاليين رقم (٢٨) و (٢٩):

جدول (٢٨) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي درجات أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وأبعاد التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية

أبعاد التفكير الابتكاري	أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة					
	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الانفعالية	الكفاءة في التصرف	الكفاءة المعرفية	الكفاءة الأكاديمية	الدرجة الكلية
الطلاقة	٠,٠١٤	٠,٠٦٦	٠,٠٤٩	٠,١٢٣	٠,٠٢٣	◆٠,١٤٤
المرونة	◆٠,١٨١	٠,٠٢٨	٠,٠٢٣	◆◆٠,٢١٧	٠,٠٣٢	٠,٠١٢
الأصالة	٠,٠٩٤	٠,٠٧٠	٠,٠٠٤	٠,١٣١	◆٠,١٤٢	٠,١٠٠
درجة كلية تفكير	٠,١٣٧	٠,٠٧٤	٠,٠٣٢	◆◆٠,٢٢٠	٠,٠٥٤	٠,١٠٢

يتضح من نتائج الجدول السابق:

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين بعد الطلاقة كأحد أبعاد التفكير الابتكاري والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة، بينما لا توجد علاقة بين الطلاقة وجميع أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة.
- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين بعد المرونة كأحد أبعاد التفكير الابتكاري والكفاءة الاجتماعية وعند مستوى (٠,٠١) بين المرونة والكفاءة المعرفية من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، بينما لا توجد علاقة بين

المرونة والكفاءة الانفعالية والكفاءة في التصرف والكفاءة الأكاديمية والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة.

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين بعد الأصالة كأحد أبعاد التفكير الابتكاري والكفاءة الأكاديمية من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، بينما لا توجد علاقة بين الأصالة وباقي أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة والدرجة الكلية للكفاءة.

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين بعد الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري والكفاءة المعرفية من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، بينما لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري وباقي أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة والدرجة الكلية للكفاءة.

جدول (٢٩) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي درجات أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة ودرجات أبعاد التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية

أبعاد التفكير الابتكاري	أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة					
	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الانفعالية	الكفاءة في التصرف	الكفاءة المعرفية	الكفاءة الأكاديمية	الدرجة الكلية
الطلاقة	٠,٠٩٠	٠,١٤٦	◆٠,١٧٥	◆٠,١٩١	◆٠,١٦٧	٠,٠٢٤
المرونة	٠,٠٣٥	٠,١٠٢	٠,١٢٢	◆◆٠,١٩٦	٠,٠٥٨	٠,٠٠٦
الأصالة	◆٠,١٧٤	٠,٠٩٩	٠,٠٥٨	◆٠,١٥٥	٠,١١٩	◆٠,١٥٠
درجة كلية تفكير	٠,١١٢	◆٠,١٦٠	◆٠,١٦١	◆◆٠,٢٤٩	◆٠,١٦٠	٠,٠٨٣

يتضح من الجدول السابق:

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين بعد الطلاقة كأحد أبعاد التفكير الابتكاري والكفاءة في التصرف والكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، بينما لا توجد علاقة بين الطلاقةوالكفاءة الاجتماعية والكفاءة الانفعالية والدرجة الكلية للكفاءة.

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين بعد المرونة كأحد أبعاد التفكير الابتكاري والكفاءة المعرفية من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، بينما لا توجد علاقة بين المرونة وباقي أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة والدرجة الكلية.
- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين بعد الأصالة كأحد أبعاد التفكير الابتكاري والكفاءة الاجتماعية والكفاءة المعرفية والدرجة الكلية للكفاءة، بينما لا توجد علاقة بين الأصالة والكفاءة الانفعالية والكفاءة في التصرف والكفاءة الأكاديمية.
- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)أو(٠,٠١) بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري والكفاءة الانفعالية والكفاءة في التصرف والكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية، بينما لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري والكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للكفاءة.

نتيجة الفرض الثامن:

ينص هذا الفرض على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين متوسطي درجات أبعاد الدافعية المعرفية ودرجات أبعاد التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط التتابعي لـ "بيرسون"، فكانت النتائج كما بالجدولين التاليين رقم (٣٠) و (٣١):

جدول (٣٠) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي درجات أبعاد الدافعية المعرفية وأبعاد التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية

أبعاد التفكير الابتكاري	أبعاد الدافعية المعرفية					
	السعي للتعلم	حب الاستطلاع	حب الاكتشاف	الرغبة في القراءة	طرح الأسئلة	الدرجة الكلية
الطلاقة	٠,٠٣٣	٠,١٢٥	٠,٠٥١	٠,٠٦٥	٠,٠٨٦	٠,٠٣٥
المرونة	◆◆٠,٢٢٠	٠,٠٨٧	٠,٠٩٨	◆◆٠,١٩٥	٠,١١٩	◆٠,١٨٣
الأصالة	٠,٠٨٧	٠,١٠٣	٠,٠٧٩	٠,٠٦١	٠,٠٣٨	٠,٠٥٠
درجة كلية تفكير	◆٠,١٦٢	◆٠,١٤٤	٠,٠٠٧	٠,٠٩٤	٠,١١٥	٠,١٢٩

يتضح من الجدول السابق:

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المرونة كأحد أبعاد التفكير الابتكاري وبعدى السعي للتعلم والرغبة في القراءة من أبعاد الدافعية المعرفية، وعند مستوى(٠,٠٥) بين المرونة والدرجة الكلية للدافعية المعرفية.
- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري وبعدى السعي للتعلم وحب الاستطلاع من أبعاد الدافعية المعرفية.
- لا توجد علاقة بين بعدى الطلاقة والأصالة من أبعاد التفكير الابتكاري وجميع أبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية للدافعية، وكذلك لا توجد علاقة بين المرونة وحب الاستطلاع وحب الاكتشاف والاستمتاع في طرح الأسئلة، ولا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري وحب الاكتشاف والرغبة في القراءة والاستمتاع في طرح الأسئلة والدرجة الكلية للدافعية المعرفية.

جدول (٣١) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين متوسطي درجات أبعاد الدافعية المعرفية وأبعاد التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية

أبعاد التفكير الابتكاري	أبعاد الدافعية المعرفية					
	السعي للتعلم	حب الاستطلاع	حب الاكتشاف	الرغبة في القراءة	طرح الأسئلة	الدرجة الكلية
الطلاقة	◆٠,١٥١	◆٠,٠٦٨	◆◆٠,٢٨٥	٠,٠١٤	◆٠,١٨٧	◆٠,١٨٤
المرونة	٠,٠٠٦	◆٠,١٥٩	◆◆٠,٣٧١	٠,١٢٠	◆◆٠,٣٥٦	◆◆٠,٢٧٠
الأصالة	٠,٠٤٣	٠,١٠٢	◆◆٠,٢٣٢	٠,٠٤٦	◆٠,١٥٥	◆٠,١٥٥
درجة كلية تفكير	٠,٠٨٦	◆٠,١٥٢	◆◆٠,٤٠٧	٠,٠٧٠	◆◆٠,٣١٨	◆◆٠,٢٧٩

يتضح من الجدول السابق:

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)أو(٠,٠١) بين الطلاقة كأحد أبعاد التفكير الابتكاري وجميع أبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية للدافعية ماعدا بعد الرغبة في القراءة.

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)أو(٠,٠١) بين المرونة كأحد أبعاد التفكير الابتكاري وجميع أبعاد الدافعية المعرفية والدرجة الكلية للدافعية ماعدا بعدى السعي للتعلم والرغبة في القراءة.

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)أو(٠,٠١) بين الأصالة كأحد أبعاد التفكير الابتكاري وبعدى حب الاكتشاف والاستمتاع في طرح الأسئلة والدرجة الكلية للدافعية، في حين لا توجد علاقة بين الأصالة وأبعاد السعي للتعلم وحب الاستطلاع والرغبة في القراءة، ماعدا بعد الرغبة في القراءة.

- وجود علاقة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)أو(٠,٠١) بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري وأبعاد حب الاستطلاع وحب الاكتشاف والاستمتاع في طرح الأسئلة والدرجة الكلية للدافعية، بينما لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري وبعدى السعي للتعلم والرغبة في القراءة من أبعاد الدافعية المعرفية.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج الفرض الأول

تشير نتيجة الفرض الأول إلى أن أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة وأبعاد الدافعية

المعرفية حظيت جميعها بمستوى مرتفع، بينما حظيت أبعاد التفكير الابتكارى بمستوى متوسط لدى طلبة المرحلتين كما يتضح من الجدول رقم (١٩). وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث كل من أحمد يحيى الزق (٢٠٠٩)، ونافذ يعقوب (٢٠١٢)، ورفعة الزغبى وحيدر ظاظا (٢٠١٦)، حيث توصلوا إلى وجود مستوى متوسط للكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة، وتتفق مع ما توصل إليه بحث بسام المشهراوى (٢٠١٠) إلى تمتع طلبة المرحلة الثانوية بمستوى مرتفع من الدافعية المعرفية.

ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية لديهم توقعات ذاتية عالية وثقة أكبر في قدراتهم ويحاولون بذل مزيد من الجهد للتغلب على الصعوبات التي تواجههم ويقضون مزيد من الوقت للتوصل إلى حلول للمهام المكلفون بها ويشعرون بمسئولية أكبر تجاه الأعمال الموكلة إليهم، وبالتالي فدافعيتهم المعرفية عالية أيضًا والتي تقودهم إلى مضاعفة الجهد المبذول والرغبة والاستمرارية لتحقيق النجاح المنشود، بينما تمتعهم بمستوى متوسط من التفكير الابتكارى يعنى أن الطلبة بالمرحلتين يمتلكون مهارات التفكير الابتكارى ولكن بدرجة متوسطة وقد يرجع ذلك إلى نظام التعليم والمناهج وأسلوب التدريس الذى لا يساعد الطلبة على الحوار والمناقشة والتعبير عن الأفكار وابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها فيكون الطالب محدود في تفكيره وغير حر فهو مقيد ويلتزم بتعليمات المعلم ونوعية الأسئلة المقدمة إليهم.

مناقشة نتائج الفرض الثانى

تشير نتيجة هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضى ومرتفعى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلتين في جميع أبعاد الدافعية المعرفية ودرجتها الكلية لصالح مرتفعى الكفاءة ويتضح ذلك من الجدولين (٢٠)، (٢١). ويمكن تفسير ذلك إلى أن الطلبة المرتفعين في الكفاءة الذاتية المدركة يكون لديهم توقعات مرتفعة بالنسبة لأدائهم الحالي والمستقبلى، ولديهم قناعات تجعلهم يضعون توقعات

لمستوى قدراتهم وإمكاناتهم بأنهم قادرون على أداء المهام والأعمال المختلفة، كما أنهم يثقون في قدراتهم على الإنجاز وتحقيق مستويات مرتفعة من النجاح، لذا يسعون بكافة الطرق من أجل تحقيق ذلك عن طريق السعي للتعلم والرغبة في كسب المزيد من المعلومات وحب الاستطلاع وحب الاكتشاف والقراءة المستمرة والاطلاع على ما هو جديد في التخصص وطرح الأسئلة الغامضة وغير المفهومة على المعلمين.

مناقشة نتائج الفرض الثالث

تشير نتيجة الفرض الثالث إلى أنه لا توجد فروق بين منخضى ومرتفعى الكفاءة الذاتية المدركة في أبعاد التفكير الابتكارى والدرجة الكلية للتفكير الابتكارى لدى طلبة المرحلتين، بينما توجد فروق في بعد الطلاقة كأحد أبعاد التفكير الابتكارى لدى طلبة المرحلة الثانوية لصالح مرتفعى الكفاءة الذاتية المدركة كما يتضح بالجدولين رقم (٢٢) ، (٢٣).

ويمكن تفسير أنه لا توجد فروق بين منخفضى ومرتفعى الكفاءة الذاتية المدركة في التفكير الابتكارى بالمرحلتين إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تتعلق بإدراك الطالب لذاته وتوقعاته بغض النظر عن مستواه الحقيقى وما يمتلكه من قدرات وإمكانات، وبالتالي في لا ترتبط بما لدى الطالب من قدرات عقلية عليا كالتفكير الابتكارى وأبعاده وإنما هي صورة الفرد عن ذاته. بينما يمكن تفسير وجود فروق بين منخفضى ومرتفعى الكفاءة الذاتية المدركة في بعد الطلاقة لصالح مرتفعى الكفاءة الذاتية المدركة بالمرحلة الثانوية إلى ما يتميزون به طلبة هذه المرحلة من خصائص عمرية ومعرفية وخبرات تجعلهم يحاولون اثبات ذاتهم ويسعون لذلك بشتى الطرق، فتكون لديهم توقعات مرتفعة عن قدراتهم وما يسعون لتحقيقه مما يجعلهم أكثر قدرة على توليد عدد أكبر من الأفكار والمترادفات وتعددها وإنتاج عدد كبير من الحلول والبدائل ذات العلاقة بالمهام الموكلة إليهم.

مناقشة نتائج الفرض الرابع

تشير نتيجة الفرض الرابع إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث بالمرحلة الإعدادية في جميع أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة ودرجتها الكلية، بينما توجد فروق بين الذكور والإناث بالمرحلة الثانوية في أبعاد الكفاءة في التصرف والكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية لصالح الإناث كما يتضح بالجدول رقم (٢٤). في حين وتوصل بحث (Thomson & Zand, 2002) إلى وجود فروق فى النوع في بعدى الكفاءة الانفعالية والكفاءة الاجتماعية لصالح الذكور كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، وقد اتفق معهم بحث كل من جابر محمد عبد الله (٢٠٠٦) ومحمد عبد السميع (٢٠٠٩) الذى توصل بحثه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في الكفاءة الذاتية المدركة لصالح الذكور، في حين أشارت نتائج بحث هانم أبو الخير (٢٠٠٣) إلى وجود فروق فى بعد الكفاءة الأكاديمية لصالح الذكور، في حين لا توجد فروق بين الذكور والاناث في الكفاءة الاجتماعية، في حين توصل بحث إبراهيم المغازى (٢٠٠٤) إلى وجود فروق فى النوع في بعد الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث، في حين أشارت نتيجة بحث أحمد يحيى الزق (٢٠٠٩) إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في متغير الكفاءة الذاتية المدركة.

ويمكن تفسير وجود فروق في أبعاد الكفاءة في التصرف والكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية لصالح الإناث بالمرحلة الثانوية إلى طبيعة المرحلة الثانوية فالطالبات يدخلن هذه المرحلة وكلهن إصرار وإرادة وتحدى لتحقيق ذواتهن، فيكون همهن الشاغل هو التحصيل والمذاكرة ورفع مستوياتهن والحصول على أعلى الدرجات للوصول إلى كليات القمة ورفع مكانتهن الاجتماعية بالمجتمع ورفع شأن أسرهن، ويسعون بكافة الطرق والوسائل تحقيق ذلك عن طريق بذل مزيد من الجهد في إتمام المهام الدراسية وفهمها بنجاح، وجمع المعلومات العامة المتعلقة بالمناهج ومحاولة فهم كل ما يدور حولهن من مواضيع دراسية، ويكون لديهن عزيمة ورغبة في وضع خطط دراسية والقدرة على تنفيذها بنجاح حتى تتحقق أهدافهن المنشودة.

مناقشة نتائج الفرض الخامس

تشير نتيجة الفرض الخامس إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلتين في جميع أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة ودرجتها الكلية لصالح طلبة المرحلة الثانوية، ما عدا بعد الكفاءة الإنفعالية ويتضح ذلك من الجدول (٢٥). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث أحمد يحيى الزق (٢٠٠٩) الذى أشار إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ترجع إلى المستوى الدراسى لصالح المستوى الدراسى الأعلى.

ويمكن تفسير وجود فروق بين طلبة المرحلتين في أبعاد الكفاءة الاجتماعية والكفاءة في التصرف والكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية لصالح طلبة المرحلة الثانوية إلى أن طلبة المرحلة الثانوية أكبر سنًا وأكثر نضجًا وكذلك طبيعة وخصائص المرحلة الثانوية وأنها تختلف عن المرحلة الإعدادية فيدخلها الطلبة وعندهم أمل وطموح في تحقيق آمالهم وتطلعاتهم نحو مستقبلهم، فيكونوا حازمين ومخططين لدراستهم من أول يوم دراسى، فتنمو لديهم الكفاءة الاجتماعية وتتمثل في البحث عن القدوة وتكوين علاقات اجتماعية أكثر مع أقرانهم وتقوى علاقاتهم بهم لاحساسهم بانهم يتكلمون لغتهم ويفهمون مشاعرهم، وكذلك أكثر قدرة على التصرف في المواقف المختلفة وتنفيذ السلوكيات بصورة مقبولة ولائقة، وتنمو لديهم الكفاءة المعرفية والتي تتمثل فى محاولة فهم الطالب كل ما يدور حول من خلال ادراكه ووعيه واكتسابه لكم من المعلومات تؤهله لذلك، وكذلك تنمو لديهم الكفاءة الأكاديمية والتي تتمثل في القدرة على الفهم والاستدلال وإيجاد العلاقة بين الأشياء واكتساب المعلومات وفهمها بصورة جيدة والقدرة على التفكير وإصدار الأحكام. بينما لم تتمايز الفروق بصورة واضحة بين طلبة المرحلتين في الكفاءة الانفعالية والتي تتمثل في القدرة على التحكم وضبط المشاعر لمواجهة الصعوبات والمشكلات، فتكون الشخصية في طريقها إلى النمو والاستقلال والصراع مع الذات وبالتالي لا توجد فروق بينهما.

مناقشة نتائج الفرض السادس

وتشير نتيجة الفرض السادس إلى وجود علاقة بين الدرجة الكلية للدافعية المعرفية وجميع أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ووجود علاقة بين الدرجة الكلية للدافعية المعرفية وجميع أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة ما عدا بعد الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ويتضح ذلك من الجدولين (٢٦)، (٢٧). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه بحوث كل من هانم أبو الخير (٢٠٠٣) التي أشارت إلى وجود علاقة بين أهداف الإنجاز والكفاءة الذاتية المدركة، ومحمد عبد السميع (٢٠٠٩) الذى توصل إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافع المعرفى، ونافذ يعقوب (٢٠١٢) الذى أشار إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الإنجاز والتحصيل.

ويمكن تفسير ذلك بأن هذه العلاقة منطقية فالكفاءة الذاتية المدركة هي كل ما يصدر عن الطالب من سلوكيات وتصرفات فكلما ارتفعت كفاءته الذاتية المدركة ارتفعت دافعيته المعرفية، فشعور الطالب بارتفاع كفاءته الذاتية المدركة يزيد من ثقته في قدراته بأنه يملك مقومات عقلية ومعرفية وانفعالية واجتماعية ودافعية لمعالجة المعلومات وتحقيق أهدافه الدراسية ويزيد من رفع دافعيته المعرفية وتزداد توقعاته للنجاح والوصول إلى أهدافه فيحققون مستويات مرتفعة في المهام الموكلة إليهم وإيجاد حلول فعالة وجيدة لها. **مناقشة نتائج الفرض السابع**

وتشير نتيجة الفرض السابع إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين المرونة مع الكفاءة الاجتماعية والكفاءة المعرفية، وبعد الأصالة مع الكفاءة الأكاديمية، والدرجة الكلية للتفكير الابتكارى مع الكفاءة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وكذلك وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الطلاقة مع الكفاءة في التصرف والكفاءة المعرفية والكفاءة الأكاديمية، والمرونة مع الكفاءة المعرفية، والأصالة مع الكفاءة الاجتماعية والكفاءة المعرفية والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية ويتضح ذلك من الجدولين (٢٨)، (٢٩).

ويمكن تفسير ذلك بأن التفكير الابتكارى يتأثر بالمعتقدات والأحكام الذاتية التي يدركها الطالب عن ذاته، فالكفاءة الذاتية المدركة هي إدراك الطالب لإمكاناته وقدراته الذاتية وثقته في قدراته بأنه يمتلك القدرة على استخدام مهارات التفكير الابتكارى والتي تتمثل في الطلاقة أي القدرة على توليد حلول عديدة والتوصل إلى بدائل كثيرة واستخدام المعلومات والمعارف المخزنة في الذاكرة عند الحاجة إليها وإنتاج عدد اكبر من الألفاظ والمعانى والأفكار المرتبطة بموقف معين، والمرونة أي القدرة على إنتاج أفكار غير متوقعة وجديدة وإبداء الرآى وتنوع الأفكار، والأصالة اى إنتاج أفكار بطريقة جديدة ومختلفة وإعادة تدوير هذه الأفكار المألوفة والشائعة والنظر إليها بطريقة جديدة ومحتلفة.

مناقشة نتائج الفرض الثامن

وتشير نتيجة الفرض الثامن إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين المرونة في التفكير والسعى للتعلم والرغبة في القراءة والدرجة الكلية للدافعية المعرفية، والدرجة الكلية للتفكير الابتكارى وبعدى السعي للتعلم وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وكذلك وجود علاقة دالة احصائيًا بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى وجميع أبعاد الدافعية المعرفية ما عدا بعد الرغبة في القراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية ويتضح ذلك من الجدولين (٣٠)، (٣١).

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بحث (Alzoubi et al., 2016) الذى توصل إلى وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للتفكير الابتكارى على الدافعية المعرفية لطالبات الجامعة، وقد توصلت نتائج بحث كل من بسام المشهراوى (٢٠١٠) و بحث انتصار كمال قاسم (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الدافع المعرفى والتفكير التاملى

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض بان التفكير الابتكارى يرتبط بالدافعية المعرفية من خلال الاستمرارية في التفكير والارتباط بين الخبرات والمعلومات السابقة والحالية،

فنجد ارتباط الدرجة الكلية للتفكير الابتكارى بالسعي للتعلم وحب الاستطلاع كأبعاد الدافعية المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وهذا يشير إلى أن تلاميذ هذه المرحلة يحاولون بذل جهد كبير من أجل الوصول إلى المعرفة وتوليدها وكذلك معالجتها بطريقة عميقة وليست سطحية. ومع دخول الطالب المرحلة الثانوية تزداد دافعيته للمعرفة وطلب العلم وتزداد رغبته في التفوق وتحصيل الدرجات وذلك رغبة منه في تحقيق ذاته فنجد ارتباط أبعاد حب الاستطلاع وحب الاكتشاف وطرح الأسئلة والدرجة الكلية للدافعية المعرفية بالدرجة الكلية للتفكير الابتكارى بالمرحلة الثانوية يعزز الاستمرارية لمواصلة أداء المهام المختلفة والتي قد تؤدى إلى نتاجات إبداعية ورفع مستوى أداء الطالب وتفوقه، ويمكن القول بأن الدافعية المعرفية مؤشر على الابتكارية لدى الطالب. وهذا ما أشار إليه أحمد مهدى مصطفى وإسماعيل الفقى (١٩٩٣، ٣٨) إلى وجود علاقة وثيقة بين التفكير الابتكاري والدوافع وهذه الدوافع إما إن تكون دوافع معرفية خاصة بالتفكير الابتكارى ففي هذه الحالة تكون الدوافع والرغبات والاهتمامات هي المثيرات والقوي المحركة والمحفزة للقيام بهذا النوع من التفكير، وبذلك تعد الدافعية المعرفية لها دور بالغ الأهمية في استثارة وتنمية تفكير المتعلم إلى أعلى مستويات التفكير وخاصة التفكير الابتكاري (Kroper et al., 2010, 99) ، وتوصلت (مليكة بكير، ٢٠١٦، ٢٠٨) أن العوامل الدافعية لا يمكن اهمالها في العملية الابتكارية.

توصيات البحث:

١. في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث من تمتع طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية بمستوى متوسط من التفكير الابتكارى، فيجب ضرورة الاهتمام بتضمين المناهج مهارات التفكير الابتكارى من أجل بناء جيل منتج قادر على التحدى والابتكار.

٢. نظرًا لما توصلت إليه نتائج البحث من وجود فروق بين مرتفعى ومنخفضى الكفاءة الذاتية المدركة لصالح مرتفعى الكفاءة، لذا يجب لفت نظر المعلمين

إلى أهمية إبراز قدرات الطلبة الذاتية وثقتهم بقدراتهم وأنهم قادرون على التعلم وطلب المزيد من المعرفة.

٣. طبقًا لوجود فروق بين المرحلتين في الكفاءة الذاتية المدركة لصالح المرحلة الأعلى الثانوية، فينبغى إعطاء هذه المرحلة المزيد من الاهتمام وبناء شخصية الطالب فكريًا وثقافيًا وروحيًا وعلميًا خلالها.

٤. ونظرًا لوجود علاقة بين التفكير الابتكارى والدافعية المعرفية، فينبغى إثراء المناهج بموضوعات تثير التفكير الابداعى وحب الاستطلاع للطلبة للخروج من سياقات التفكير التقليدية.

٥. وبالتالي ينبغي على المعلم توفير جو تعليمى يشجع على رفع وتعزيز الدافعية المعرفية عند الطلبة، من خلال البحث عن المعلومات المقدمة إليهم ومناقشتهم فيها والبحث عن وجهات النظر المختلفة لتعزيز مهارات التفكير الابتكارى.

البحوث المقترحة

١. النموذج البنائى للكفاءة الذاتية المدركة والدافعية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢. الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتفكير التأملى لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٣. الكفاءة الإجتماعية وعلاقتها بالتفكير الإيجابى لدى طلبة الجامعة.

٤. الكفاءة الأكاديمية وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٥. التفكير الابتكارى وعلاقته بالتحصيل الأكاديمى لدى منخضى ومرتفعى الدافعية المعرفية.

أولا المراجع العربية:

أحمد مهدى مصطفى، اسماعيل محمد الفقى (١٩٩٣) . دراسة الفروق فى التفكير الابتكارى، والدافع المعرفى وحب الاستطلاع لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فى المرحلة الثانوية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ،(٧) ،٣٣- ٤٨ .

احمد يحيى الزق (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية المدركة الاكاديمية لدى طلبة الجامعة الاردنية فى ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٠)، ٣٨- ٥٨.**

انتصار كمال قاسم (٢٠١٤). البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفى والتفكير التاملى لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية للبنات** ،(٢٥) ، (٣) ، ٥٩٧- ٦٣٦ .

بسام المشهراوى (٢٠١٠). الدافع المعرفى والبيئة الصفية التاملى وعلاقتهما بالتفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية فى غزة، **رسالة ماجستير**،جامعة الازهر،غزة .

جابر محمد عبدالله (٢٠٠٦). الذكاء الوجدانى وعلاقتة بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمى المرحلة الابتدائية، **دراسات عربية فى علم النفس** ، (٥) ،(٣)، ٥٣٣ - ٦٤١

رامى محمود اليوسف (٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسى العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة فى منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية فى ضوء عدد من المتغيرات. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (٢١)، ٣٢٧- ٣٦٥.**

رفعة رافع الزغبى، حيدر ظاظا (٢٠١٦). الاهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الاكاديمى. **دراسات العلوم التربوية** ، (٤٣) ،(٢)، ١٠٠٩- ١٠٣٠.

سالى طالب علوان (٢٠١٠). الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة بغداد. **مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٣٣)، ٢٢٣- ٢٤٨.**

سحر الاحمدى (٢٠٠٦). اثر التفاعل بين بعض مكونات بنية الفصل الدراسى ومستوى الدافع المهرفى على بعض قدرات التفكير الابتكارى لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الاساسى . **رسالة ماجستير غير منشورة**، القاهرة: جامعة الازهر.

عرين عبدالقادر، ولبنا عبدالحميد، وائل منور، ناجى منور(٢٠١٧). مستوى الدافعية المعرفية لدى طلبة الصف الخامس والسادس الاساسى ذوى صعوبات التعلم فى مديرية تربية عمان الرابعة فى الاردن. **مجلة العلوم التربوية**،(٣)، ١٨٠- ٢١٤.

عزت عبد الحميد (٢٠٠٨). **الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية.** بنها. دار المصطفى للطباعة والترجمة.

فائقة محمد بدر(٢٠٠٦). كفاءات الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدراسى لذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة، **مجلة دراسات نفسية**، (١٦)، ٣٩٥- ٤٣٤.

فتحى مصطفى الزيات(١٩٩٦). البنية العاملية للكفاءة الذاتية المدركة ومحدداتها. **المؤتمر الدولى السادس، مركز الارشاد النفسي**، كلية التربية- **جامعة عين شمس،القاهرة.**

محمد عبدالسميع رزق (٢٠٠٩). بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفى لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيا بالصف الاول الثانوى، **مجلة كلية التربية- المنصورة**، (٦٩) ، ١٤٠- ١٦٩.

محمد غانم (٢٠٠٢). **علم النفس التربوى**، عمان، الاردن، الدار العلمية الدولية للنشر والطباعة والتوزيع.

مليكة بكير (٢٠١٦). دور الدافع المعرفى فى تنمية التفكير الابتكارى لدى الموهبين، **مجلة دفاتر البحوث العلمية - الجزائر**، (٧)، ٢٠٦- ٢٢٢.

نافذ نايف يعقوب (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الاكاديمى. **مجلة جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية**، (١٣) ، ٧١- ٩٨

نايفة قطامى (١٩٩٩). **علم النفس المدرسى**، عمان، الاردن، دار الشروق للنشر والطباعة والتوزيع.

هانم ابو الخير الشربينى (٢٠٠٣). اتجاه وسلوك البحث عن العون فى ضوء اهداف الانجاز والكفاءة المدركة لدى طلاب الجامعة . **مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة**، (٥٢)، ١٣٩- ١٧٤ .

ثانيا المراجع الأجنبية:

Ahmad, A,. Seman, A., Awang , M, & Sulaiman ,F. (2014) .Application of multiple intelligence theory to increase student motivation in learning history. **Cognitive therapy and research**, 38, 369-374.

Akyurek, E., &Afacan, O.(2013). Effects of brain-based learning approach on students motivation and attitude levels in science class, **Mevlana international journal of education,** 3(1),104-119.

Al zoubi, A. M.; Qudah, M. F.; Albursan, I. S.; Bakhiet, S. F. & Abduljabbar, A. S. (2016). The effect of creative thinking education in enhancing creative self-efficacy and cognitive motivation. **Journal of Educational and Developmental Psychology**, b (1), 116-128.

Areimi , A. (1999) . Cognitive motivation and its relation to creative thinking ability of secondary school students in Dhofar. **Muscat, the sultanate of oman**.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy**. The exercise of control**,** New York, NY.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. **Journal of mangement,** 38, 9-44.

Bandura, A., Bandura nelli,C., Caprara,G.V., &Pastorelli,C. (2001) .Self-efficacy beliefs as shapers of childrens aspirations and career trajectories. **child development**, 72, 187-206.

Bassili, J.N. (2008). Motivation and cognitive starteges in the choice to attend lectures or watch them online. **Journal of distance education**, 22(3), 129-148.

Begley, A. (1999). The self-perceptions of pupils with down syndrome in relation to their academic competence,physical competence and social acceptance, I**nternational Journal of disability,development and Education**, 46 (4), 515 – 529.

Bouffard,T., Marcoux,M-F., Vezeau,C., & Bordeleau,L.(2003**).** Changes in self-perception of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. **British Journal of Education**, 73, 171 – 186.

D**'** Elisa , T .M. (2015). Student motivation. Teacher perception, beliefs and practices, **Phd theises .**

Eisenberger, R. &Shanock, L. (2003). Rewards intrinsic motivation and creativity: A case study of conceptual and methodological isolation. **Creativity research Journal**, 15 (3), 121-131.

Ferla, J., Valcke , M., & Schuyten ,G.(2010) .Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students achievement motivation, learning approach,and academic performance. **Europian Journal Psychology Education**, 25, 519 – 536.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (2014). Self perceptions motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study, **Journal of Learning Disabilites**, 23 (1), 177-184.

Hong, G., Eunsook,M., & Hartzell,S., (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classroom and gifted program. **Gifted child quarterty**, 55(4), 250-264.

Hughes, A., Galbraith, D., &White, D. (2011). Perceived competence: A common core for self-efficacy and self-concept? **Journal of personalatity assessment,** 93 (3), 278 – 289.

Karen, N., Anela,G. & Frank, J.(2008). Irrational beliefs in employees with an adjustment, a depressive or an anxiety disorder a prospective. **Asian culture and history**, 7(1), 2010-2019.

Kroper, M., Fay,D., Lindberg,T., &Meine, C. (2010). Interrelations between motivation, creativeity and emotions in design thinking processes an empirical study based on regulatory focus theory**. International conference and design creativity**, 97-104.

Leondari,A., (2002). Implicat theories, goal orientation and perceived competence: impact on student achievement behavior, **Psychology in the schools**, 39(3), 279–291.

Lepper , M. (2005) . Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self- rate motivation and memory performance**. Scandinavian journal of psychology**, 46(4), 323- 330.

Mahmoud , A. (2004). The cognitive motivation scale among Mousal university students. **Phd dissertation.**

Marsh, H.W.,Martin,A.J.,Yeung,A., &Craven,R. (2016) . **Competence self-perception.** In A.J.Elliot,C.Dweck. & D.Yeager (Eds)**. Handbook of competence and motivation.NewYork: Guilford press.**

Pretz, J. (2014): Self-perceptions of creativity do not always reflect actual creative performance . **Psychology of aesthetics creativity and the arts,** 8(2), 227-236.

Radovan, M., & Makovec,D. (2015). Relations between students motivation and perceptions of the learning environment, C.E.P.S. **Journal,** 5, 115-138.

Ryan, R.M., Dice, E. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American psychologist**, 55(1), 68- 78.

Thomson , N.R., & Zand , D.(2002) . The harter self-perception profile for an early adolescent , **International Journal of testing,** 2(3-4), 297-310.

Wichstrom,L. (1995). Barters self-perception profile for adolescents: reliabiltiy,Validity, and evaluation of the question format **Journal of personality assessment,** 65,100-116

Wojciszke, B. (2005) . Morality and competence in person and self perception. **Europian Review of Psychology**, 16, 155-188.

Younos, W. (2007). The effect of using the model of Hilda taba on cognitive motivation of second graders of the international school. **The journal of education**, 14(3),248-270.