

فعالية برنامج تدريبي مقترح في الأصالة

على بعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة

دكتور/ أيمن صابر حجازي

دكتور/ إسماعيل حسن الوليلي

أستاذ الصحة النفسية المساعد

أستاذ القياس والتقويم التربوي المساعد

بكلية التربية- جامعة حائل

بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

مقدمة

لما كانت المشكلات العديدة التي يواجهها الإنسان في العصر الحالي سواء في حياته اليومية أو الاجتماعية أو الاقتصادية وغيرها، وما تعانيه الدول من ازدياد حجم المشكلات التي تواجهها، وما يرافق ذلك من ظهور مشكلات جديدة تختلف في نوعها وحجمها عما ألفه الإنسان، فقد بدت الحاجة إلى العقول المبدعة التي تتمكن من ابتكار حلول جديدة وغير مألوفة تناسب تلك المشكلات المعاصرة التي لم يألّفها المجتمع (توق، قطامي، وعدس، 2002).

وقد ذكر محمود منسي (2002) أن المبتكرين هم ثروة أي مجتمع وعدته للمستقبل فهم القادرون على تطوير المجتمع وحل مشكلاته بما لديهم من قدرات خلاقية، لذلك فإن الكشف عنهم وتحديدهم في مراحل التعليم المبكرة أصبح أحد أهم أهداف التربية الحديثة، حيث إن ذلك يساعد المربين على رعايتهم وتقديم البرامج الإثرائية المناسبة، لهم، حتى يمكن استثمار قدراتهم لتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع.

وانطلاقاً من تلك الحقيقة فقد شهدت العقود الأخيرة ازدياداً واضحاً في اهتمام الباحثين والمربين وعلماء النفس والتربية بدراسة الإبداع والمبدعين، وذلك بغرض الكشف عن القدرات الإبداعية لدى

المتعلمين في وقت مبكر والعمل على تنميتها وإثرائها من خلال توفير الخدمات والبرامج التربوية والإثرائية الملائمة لهم والتي يمكن أن تلي احتياجاتهم ومتطلباتهم وتشبع رغباتهم، وبالتالي يمكن الاستفادة من إمكاناتهم وتوظيفها بشكل جيد.

وعلى ذلك فقد اهتمت العديد من الدراسات بتحليل برامج الأصالة وبيان مدى تأثيرها على العديد من المتغيرات، فقد قام لكوانان Licuanan (2007) بمراجعة الاستراتيجيات المستخدمة في برامج الأصالة، وأكد على ضرورة مراجعة هذه البرامج المستخدمة مع الطلاب وخاصة الاستراتيجيات المعرفية، وقام بلوكر Plucker (2011) بقياس تأثير برامج الأصالة على العمليات المعرفية لدى طلاب الجامعة، وتوصل إلى وجود ارتباط بين عامل الأصالة وارتفاع العمليات المعرفية والنفسية لديهم.

وفي هذا الصدد أشار ميلر (Mellor, 2008, pp.451-472) إلى ضرورة التحقق من برامج الأصالة التي تقدم للطلاب، وتحديد ما إذا كانت تتضمن أفكاراً جديدة أم لا، وذلك من خلال ثلاثة جوانب هامة هي (الاستراتيجيات الجديدة في التفكير - مدى تدعيم تلك الاستراتيجيات للخبرات المعرفية السابقة لدى الطلاب - التدريب الجيد على أساليب الأصالة)، وقد أكد على ضرورة دمج برامج الأصالة ضمن السياق التعليمي للطلاب.

ولما كان للأصالة دوراً إيجابياً في تنمية وتدعيم بعض المتغيرات النفسية لدى المتعلمين، فإن ذلك يمثل مؤشراً على نجاح برامج الأصالة في تحقيق أهدافها، خصوصاً أن تلك المتغيرات ترتبط بالتفوق الدراسي والثقة بالنفس وكذلك القدرة على حل المشكلات، حيث إن تلك البرامج يمكن أن تساعد المتعلمين في تنمية بعض تلك المتغيرات من خلال تأثيرها على نمط تفكيرهم، مما قد يؤدي إلى مساعدتهم في الوصول إلى بعض الحلول الإبداعية لبعض المشكلات التي تواجههم (بلوكر Plucker 2011).

وتعددت الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت المتغيرات النفسية بالدراسة والبحث، فقد قامت بعض الدراسات بدراسة متغير دافعية الإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، منها على سبيل المثال دراسات كل من (زياد خميس 1992، يوسف قطامي، ونايفة قطامي 1996، أوكينز 1997awkins، سالم سري 2001، غاية القاسمي 2002، عمر الفاروق عطية 2002، يسري أبو العينين 2003، محمد إبراهيم 2006، عاطف شواشرة 2007، داني Duane 2010) واتفقت نتائج هذه الدراسات على وجود تأثير لمتغير دافعية الإنجاز على ميل الفرد المتفوق بطبيعته لأن يبذل مستوى تفكير أكثر تنظيمًا، وأكثر فاعلية لحل المشكلة التي تواجهه، وبينت أن الطلبة المتفوقين يستوعبون معنى الإنجاز من خلال التفوق في المجالات الدراسية، مع اعتبار أن اهتمامهم بحال المشكلات يعد أحد ملامح التوافق والإنجاز.

كما قامت بعض الدراسات بدراسة متغير الوعي بالذات وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، منها على سبيل المثال دراسات كل من (السيد أبو هاشم 1994، فتحى الزيات 1996، محمد عبد ربه 2000، محمد سحلول 2005، رفقة سالم 2006، نسيمه حمدي، ووداود نزيه 2006، عبد الله الخالدي 2007) واتفقت نتائج هذه الدراسات على وجود تأثير كبير لمتغير الوعي بالذات على المستويات المعرفية والاجتماعية لدى المتعلمين.

وكذلك أيضا قامت بعض الدراسات بدراسة متغير مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، منها على سبيل المثال دراسات كل من (صفوت عبد ربه 1995، سليم محمد الشايب 1999، يوسف يوسف 1999، سناء الجبوري 2002، توفيق محمد 2002، هيام خليل 2002، مارجوريانكس Margoribanks 2004، سيد عبد العال 2004، أحمد حسان 2005، رشا الناطور 2007) واتفقت نتائج هذه الدراسات على وجود تأثير كبير لمتغير مستوى الطموح على التوجه نحو التعلم، والذي ربما يرتبط بارتفاع عامل الأصالة لدى الطلاب.

وفي ضوء ما سبق يتبين أن تلك المتغيرات لها علاقة وطيدة باستثارة دافعية الفرد المتفوق لبذل مزيد من التفكير الأكثر تنظيماً، والأكثر فاعلية لحل المشكلات التي تواجهه، مما قد يؤدي إلى تيسير عملية التعلم وزيادة كفاءتها، وبالتالي يمكن أن تكون دليلاً على مدى فاعلية برامج الأصالة في تحقيق أهدافها لدى المتعلمين.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى تعدد اتجاهات البحوث التي تناولت برامج الأصالة ونهت إلى ضرورة قيام دراسات متخصصة تقوم بدراسة تأثير برامج الأصالة على المتعلمين، ومدى ارتباطها بالعديد من المتغيرات النفسية لديهم (سوزي Susie, 2000).

مشكلة الدراسة

تعد برامج الأصالة من الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير من العلماء والباحثين المهتمين بالتفكير الإبداعي لدى المتعلمين في الآونة الأخيرة، وذلك لما لها من تأثيرات إيجابية على أداء ومهارات الطلاب، وفي هذا الصدد ترى نادية أبو دنيا (1986) أن التدريب على البرامج الإبداعية لا يخلق شخصاً مبتكراً، بل إنه يزيد من فرص الكشف عن الطاقات الإبداعية لدى الفرد، ويسر له سبل توظيفها وحسن الاستفادة منها. وقد يؤثر فقدان التدريب على تلك البرامج تأثيراً سلبياً على جوانب مهمة في نمو الطلاب خصوصاً الجانب الإبداعي، ومن ثم تظهر الحاجة إلى ضرورة إكساب الطلاب مهارات التفكير الأصيل التي تسهم في تنمية العمليات الفكرية لديهم.

كما أكد مينوفا (Minocha, 2009, pp.353-369) على أهمية دراسة برامج الأصالة المختلفة. وضرورة تصميمها في ضوء الخلفية النظرية للإبداع، حيث إن الأصالة تمثل العامل المهم في تحديد الفكر الإبداعي لدى الطلاب.

وفي ظل هذا الاهتمام فقد قامت العديد من الدراسات باستخدام برامج تدريبية قائمة على الأصالة ودراسة أثرها على متغيرات مختلفة لدى المتعلمين (دروث 2011 Dreuth، تيسيما 2012 Tessema) وبينت نتائجها فعالية هذه البرامج في تنمية العديد من المتغيرات النفسية لديهم.

وفي ضوء ما سبق يتبين أنه يمكن توظيف برامج الأصالة في تيسير كل من العملية التعليمية وكذلك الفكرية لدى المتعلمين، حيث إنها ربما تؤثر على نمط تفكيرهم ومعرفتهم، وبالتالي يمكن أن تساعدهم في الوصول إلى بعض الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجههم.

وقد انبثقت فكرة الدراسة الحالية من خلال ملاحظة الباحثين لافتقار الطلاب في بعض كليات التربية إلى بعض المهارات الأساسية المتعلقة بحل المشكلات، ومعاناة بعضهم من الإحباط وعدم الثقة بالنفس، الأمر الذي أظهر حاجتهم إلى التدريب على بعض البرامج الإبداعية، التي ربما تؤهلهم للتفاعل الإيجابي البناء في مجتمعهم. وتأكدت الفكرة بعد أن تبين للباحثين أن عددا قليلا من الدراسات الأجنبية هي التي تناولت برامج الأصالة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، وعدم وجود دراسات تناولت أثر برامج الأصالة على كل من الدافعية للإنجاز والوعي بالذات ومستوى الطموح التي تمثل شروطا أساسية للنجاح والتفوق لدى طلاب الجامعة، وفي ضوء ذلك استقر فكر الباحثين على تناول هذه المتغيرات مجتمعة في الدراسة الحالية، وهي متغيرات لم يسبق دراستها مجتمعة من قبل (في حدود علم الباحثين).

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:

● ما مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في الأصالة على بعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مدى الفروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج في دافعية الإنجاز؟

2- ما مدى الفروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج في الوعي بالذات؟

3- ما مدى الفروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج في مستوى الطموح؟

هدف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في دراسة فعالية برنامج تدريبي مقترح في الأصالة على بعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة، وينبثق منه الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.
2. التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الوعي بالذات لدى طلاب الجامعة.
3. التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستوى الطموح لدى طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

1. إمكانية استفادة القائمين على العملية التعليمية من البرنامج التدريبي الذي تقدمه الدراسة الحالية في تدعيم عامل الأصالة لدى المتعلمين في مراحل دراسية مختلفة.
2. تمثل الدراسة الحالية محاولة لتدعيم بعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة استناداً إلى برنامج تدريبي قائم على الأصالة، بغية تحقيق مستوى جودة أفضل للنواتج التعليمية المرجوة.
3. يمكن الاستفادة من الأدوات البحثية المضبوطة التي أعدها الباحثان والمتمثلة في مقياس المتغيرات النفسية التي تبنتها الدراسة الحالية وهي (الوعي بالذات ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح).

4. تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة في المنطقة العربية التي اهتمت بإعداد برنامج تدريبي قائم على الأصالة لتنمية بعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة.

فروض الدراسة

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الوعي بالذات.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى الطموح.

حدود الدراسة

- أ- اقتصرت عينة الدراسة الحالية على الطلاب الذكور بكلية التربية جامعة المنيا بالسنة الثالثة بالأقسام العلمية.
- ب- اقتصرت الدراسة الحالية على تنمية ثلاث متغيرات نفسية تابعة هي (الوعي بالذات ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح).

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي للتعرف على مدى فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على الأصالة على بعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات الدراسة**أ- البرنامج التدريبي المقترح Suggest Program**

هو مجموعة من الإجراءات والمواقف والممارسات القائمة على الأصالة والتي من شأنها إكساب الطلاب معلومات واتجاهات تساعد على تدعيم بعض الجوانب النفسية لديهم، والإسهام في إعدادهم بطريقة تساعد على أداء دورهم وما يكلفون به من مهام بفاعلية.

ب- الأصالة Originality

عرفها تورانس Torrance (1989) بأنها القدرة على إنتاج الأفكار الجديدة أو الفريدة كلياً، وهي قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصلية (أفكار - أشكال) غير شائعة، وتتسم بالندرة والجدة والطرافة، أي أنها قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

ج- المتغيرات النفسية

1- الدافع للإنجاز: يعرف إجرائياً على أنه رغبة الفرد أو ميله لتحقيق مستقبل أفضل من خلال سعيه الدائب ومثابرتة وإتقانه للأعمال التي يقوم بها، ومواجهة الصعاب التي تعترضه لتخطي الواقع الذي يفتتح للتغير دون تعب أو ملل، ويتمثل في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الدافع للإنجاز.

2- الوعي بالذات: يعرف إجرائياً على أنه مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر لدى الفرد، والتي تعبر عن خصائصه الجسمية والعقلية، ويشمل ذلك معتقداته وقناعاته وقيمه، كما يشمل خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية، ويتمثل في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الوعي بالذات.

3- مستوى الطموح: يعرف إجرائياً على أنه سمة ثابتة نسبياً، تميز بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق في ضوء الإطار المرجعي لكل فرد، وذلك حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها، ويتمثل في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس مستوى الطموح.

الإطار النظري

أولاً: الأصالة Originality

مفهوم الأصالة Originality

تعد الأصالة من أهم عوامل الابتكار وأجدرها بالاهتمام، وقد بلغ من أهميتها أن اتجه كثير من العلماء ومنهم سارانوف مدميك (S.Medmick) إلى اعتبارها القدرة الابتكارية الأساسية، بل وحاول أن يستخدمها مرادفة للابتكار Originality, Creativity (مصري حنورة، 1997، 17).

ويرى كل من عبد الكريم الخلايلة وعفاف اللبايدي (1990)، ومصري حنورة (1997) أن الأصالة تعد من أهم القدرات اللازمة للإنتاج الابتكاري، لأنها تركز على إنتاج الجديد غير المكرر، ولأنها تهتم بالاستجابات غير المباشرة، كما أنها تعني أيضاً بالجدة والطرافة.

وعندما نحاول أن نبحث عن معنى الأصالة والمفاهيم المرتبطة بها فإننا نجد صعوبة بالغة في ذلك، نظراً للعدد الهائل من التعريفات والمفاهيم التي تختلف من مدرسة إلى أخرى ومن عالم إلى آخر، وفي هذا الصدد نجد ستينبرج Stenberg (1995) يقول إن هناك بعض الباحثين الذين درسوا الابتكار يعتقدون أن الابتكار في مجمله هو عملية تحصيل خاصة أو هو عبارة عن أفكار ابتكارية لها وظائفها المستخدمة في المجالات المتعددة، والبعض الآخر يقولون بأن الابتكار هو عملية تفضيل غير العادي (الأصالة) ويكون فيها التركيز على الأفكار الابتكارية.

وقد ظهرت تعريفات متعددة للأصالة، فقد عرفها كل من سيد خير الله (1974) ومصري حنورة (1997) على أنها قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصلية أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها، كما تعني أيضا القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير المباشرة والأفكار الطريفة غير الشائعة والتي هي في نفس الوقت مقبولة ومناسبة للهدف.

وعرفها تورانس (Torrance, 1989, pp.136-145) بأنها القدرة على إنتاج الأفكار الجديدة أو الفريدة، وهي قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصلية (أفكار- أشكال) غير شائعة تتسم بالندرة والجدة والغرابة.

كما عرفها ستينبرج (Stenberg 1995) بأنها عملية التفكير في قواعد الأشياء وظهور المعلومات والحلول غير العادية، أي أنها القدرة التي توضح العلاقة بين الأشياء.

بينما عرفها كل من موشيرود وكريستوف (Christophe & Mouchiroud 2002) بأنها القدرة على تخيل الحلول الأصلية للمشاكل الشخصية، حيث إن الابتكار هو تركيب الحلول الجديدة، واختبار الحلول الشبيهة، تليها مرحلة التركيبات الجديدة للحلول من خلال العلاقة بين الطلاقة والأصالة.

أما صالح العنزي (2003) فقد عرف الأصالة بأنها التفكير في نسق مفتوح، ينطلق تفكير الفرد من خلاله وراء إجابات عديدة تخرج عن المألوف لدى الناس، وهذا النوع من التفكير يرتبط ارتباطاً قوياً بالابتكار.

نماذج لبعض برامج الأصالة

هناك مجموعة من البرامج التي تم تصميمها استناداً إلى عامل الأصالة تقوم على موضوعات أو مقررات دراسية محددة، وتتخذ طابع البرنامج التعليمي، وفيما يلي يستعرض الباحثان هذه النماذج بشيء من التفصيل:

1- برنامج التفكير المنتج Productive Thinking Program

يعد هذا البرنامج كمشروع تعليمي تحت إشراف كرتشفيلد Crutchfield (1996)، وهو كالعديد من البرامج التعليمية التي ابتكرت لتطوير الإمكانية المبتكرة في مرحلة ما قبل المدرسة وأطفال المدارس الابتدائية.

ويشير أليساندرو Alessandro (2003) إلى أن هذا البرنامج يهدف إلى تعليم المهارات العامة لحل المشكلة، ويتكون من (16) كتيب يتراوح كل كتيب منها ما بين 20، 50 صفحة، متضمنة محاولات لكشف لغز أو سر، أو تدريب كل طفل على القصص البوليسية، ويحاول الأطفال أن يحلوا اللغز المقدم لهم من خلال الشخصيات الرئيسة في القصة مع تقديم بعض الأفكار والمبادئ لمساعدتهم في التوصل لحل المشكلة، حتى يستطيع الأطفال الوصول إلى الحلول الجديدة عن طريق تطبيق إستراتيجية معطاة لهم، حتى يحدث لديهم نوع من التعميم لتطبيق نفس الإستراتيجية في حل المشكلات العامة التي تواجههم.

ويهدف البرنامج إلى: استيعاب التفكير الابتكاري، كأن يطلب من الأطفال أداء عملية عقلية معينة عدة مرات للحصول على بعض الممارسات المتعلقة بتنفيذ العملية التي تطلب منهم.

2- برنامج التدريب على الخيال الخلاق A Guide to Training Imagination

قام دافيد David (1969) بإعداد برنامج يهدف إلى تنمية الابتكار (عامل الأصالة) لدى المراهقين من طلاب المدارس، ويذكر طارق النجار (1998) أن هذا البرنامج يهدف إلى زيادة وعي الطلاب، وتعليمهم أساليب إنتاج الأفكار والتوفيق بينها لعمل تكوينات جديدة، ويقوم البرنامج على تنمية مهارات حل المشكلات، ويقدم تمارين في التخيل والتذكر وإدراك

لعلاقات، وإنتاج الأفكار والتداعي الحر، ويهتم بعملية توليد الأفكار وتنميتها بطرق مختلفة.

أما محتوى البرنامج فيتمثل في شكل حوار مصور يدور بين أربع شخصيات رئيسة في قصة خيالية، شخصية أديب أو فنان، وقصاص، وكاتب، ومسرحي أو موسيقي أو رسام، حيث تقوم إحدى هذه الشخصيات بتعليم الشخصيات الثلاث الأخرى الاتجاهات الابتكارية، وخطوات الابتكار وكيفية التقاط الأفكار والتعامل معها، أما الشخصية الثانية فيقوم بالتمثيل فيها شاب يتمتع بروح الدعابة والمرح، وهو شغوف بالتحدي العقلي، وتقديم الأفكار لحل المشكلات، أما الشخصية الثالثة فتتمثل في القصة دور الصديق الذي يحتاج إلى المساعدة في خلق الأفكار الجديدة، أما الشخصية الرابعة فتتمثل في مهرج البرنامج الذي نادراً ما يفهم أي شيء بوضوح، وييدي من الأفكار ما يشير إلى البلاهة أو الغباء، مما يتيح الفرصة أمام الشخصيات الأخرى لتكرار توضيح الاتجاهات الابتكارية الملائمة.

3- برنامج التدريب على حل مشكلات المستقبل Training Program for Future

Problem

يعد هذا البرنامج من البرامج التعليمية، حيث قام تورانس وزملاؤه بتصميمه بجامعة جورجيا، وأمكن تطبيقه بنجاح على أطفال وتلاميذ المدارس من مختلف مراحل التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية.

ويقوم هذا البرنامج على استخدام مبادئ وقواعد أسلوب العصف الذهني، وتشتمل موادّه على معلومات عن المستقبل في صورة مشكلات يمكن أن تواجه الناس في المستقبل، ويعتمد البرنامج على مجموعة من التوجيهات التي تؤدي لإكساب المهارات المختلفة والاتجاهات والعادات، والمساعدة على بلوغ الحلول المبتكرة لهذا النوع من المشكلات المستقبلية، ويتم التدريب في هذا البرنامج بنظام الجماعة الصغيرة أو الفريق المكون من أربعة أفراد فقط، ويتوجيه من المعلم المدرب على هذه المهمة.

ويذكر فرايزر Frasier (1997) أن برنامج حل المشكلات المستقبلي ربما ينجز أهدافه عن طريق مساعدة الطلاب في تحسين قدراتهم الابتكارية، ووعيهم بالمستقبل الذي يعيشون فيه، وذلك لتحسين مهارات الاتصال بينهم، وإيجاد نوع من الإيجابية في طرق تفكيرهم، وربطهم بالواقع الذي يعيشون فيه، لابتكار العديد من الحلول الجديدة.

4- برنامج التدريب على الحل الابتكاري للمشكلة Training of Creative Problem Solving Program

يوضح زين العابدين درويش (1983) أن هذا البرنامج قد أعدّه سيدني بارنز (1967) لتدريب الراشدين من طلاب الجامعات وكذلك العاملين في المجالات المختلفة على مهارات الحل الابتكاري للمشكلات، وتنمية ثقتهم في قدرتهم على الابتكار، وشحن دافعيتهم للإنجاز الخلاق، وزيادة وعيهم بالمشكلات الوجدانية والإدراكية المؤثرة سلباً على العملية الابتكارية، ثم إكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو الصور المختلفة من النشاط الابتكاري.

ويستغرق تقديم مواد هذا البرنامج حوالي 24 ساعة موزعة على 16 جلسة تدريب لمدة ثلاثة أيام، وقد تم تخصيص أولى هذه الجلسات للتعريف بطبيعة العملية الابتكارية والتوعية بالعوامل المختلفة المعوقة لها، ثم بالاتجاهات والعادات الملائمة للتكفير الابتكاري، أما في الجلسات التالية فيتم التدريب على الطرق

والأساليب المختلفة لتوليد الأفكار، وخصصت آخر الجلسات للتدريب على طرق تقييم الأفكار والحلول المختلفة التي تم التوصل إليها.

ويذكر كل من فيرستين وروجر Firestien & Roger (1990) أن هذا الأسلوب يستخدم دائماً في التعامل مع المجموعات الصغيرة، ومن شأن هذه لاسلوب يستخدم دائماً في التعامل مع المجموعات الصغيرة، ومن شأن هذه البرامج أن تؤدي إلى زيادة الاتصال الابتكاري بين الأفكار، ثم الخروج بفكرة جديدة، حيث تهدف هذه البرامج إلى تقييم الأفكار المطروحة، وتوليد أكبر كم من الأفكار بين المجموعة الواحدة.

5- برنامج بوردو لتنمية التفكير الابتكاري The Purdue Creative Thinking Program

يذكر إبراهيم عبد الوكيل الفار (1996) أن هناك مجموعة من الباحثين بجامعة بوردو بالولايات المتحدة الأمريكية قاموا بتصميم هذا البرنامج بهدف تطوير بعض البرامج الدراسية التي تساعد التلاميذ على الاستخدام الأفضل لقدراتهم التخيلية لإيجاد حلول ابتكارية لمشكلاتهم، واكتشاف رؤى جديدة لمشكلات قديمة، وبالتالي تنمية قدراتهم الابتكارية في كل من الطلاقة والمرونة والأصالة بالمرحلة الابتدائية.

ويهدف البرنامج إلى تدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو التفكير الابتكاري ونحو المبتكرين في مختلف المجالات، ويتكون البرنامج في مجمله من سلسلة من الدروس قوامها (28) درساً مسجلة على أشرطة بأصوات إذاعية مدربة، حيث يتعرض الطفل في كل درس لنوعين من المعلومات، يتمثل النوع الأول في بعض الأفكار والمبادئ التي تؤدي إلى تحسين القدرة الابتكارية، ويستغرق ذلك ما بين ثلاث إلى خمس دقائق، أما الثاني فيتمثل في قصة أحد الرواد المبتكرين من العلماء أو المستكشفين أو الزعماء السياسيين أو غيرهم، وتقدم في إطار درامي مع خلفية من الموسيقى التصويرية الملائمة، وعادة ما تستغرق هذه الفقرة من الدرس

بين سبع إلى عشر دقائق. ويعقب ذلك عدد من التدريبات تشتمل على مواد لفظية وشكلية مطبوعة لتنمية قدرات الابتكار لمختلفة.

6- برنامج تورانس لتنمية التفكير الابتكاري Torrance for Creative Thinking Program

قام تورانس وجوف (Torrance & Goff 1989) بتصميم هذا البرنامج لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المشاغبين الذين يحدثون ضررا بالمجتمع، عن طريق استخدام طريقتي الحل الابتكاري للمشكلات والعصف الذهني.

وتم تدريب (91) طفلا من المدارس الابتدائية في عمر يتراوح بين (6: 13) سنة، وكان هؤلاء الأطفال من السود والبيض ومن عائلات منخفضة الدخل، وهدف البرنامج إلى تنمية الإحساس الفني وتركيز القدرة على تكوين الصور الخيالية لديهم.

ومن خلال تطبيق البرنامج يتم عمل جلسات يقسم فيها الأطفال إلى مجموعات، وتشتمل هذه الجلسات على أنشطة دراما ابتكاريه، ولسات حل المشكلات والموسيقى والتصوير، وحل الألغاز والكتابة الابتكارية والغناء وإلقاء القصص، ويتم في هذه الجلسات طرح عدد من الموضوعات التي تتطلب تفكيرا يتصف بدرجة عالية من التركيز، وذلك بأن يطلب من الأطفال إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار حول ثلاثة عناصر هي:

(أ) تحسين لعبة طفل.

(ب) ماذا يحدث إذا تمكنت الأسماك والحيوانات المائية من الخروج من الماء والعيش معنا على الأرض؟.

(ج) ماذا يحدث إذا خرجت الحيوانات المفترسة إلى خارج حديقة الحيوان؟.

7- برنامج الإرشادي الجمعي:

يشير حسين صبري (1996) إلى أن هذا البرنامج يهدف إلى تنمية القدرات الابتكارية لدى الأطفال وصقل قدراتهم وإكسابهم الخبرات التي تدعمها، ويقوم البرنامج على تهيئة المناخ اللازم لتنمية القدرات الابتكارية لدى الأطفال، ويرتكز على ثلاث ركائز أساسية هي:

- الركيزة النفسية: وتتضمن الاهتمام بشخصية الطفل، والاهتمام باكتشاف الفروق الفردية بين الأطفال وتصنيفهم من خلالها ووضعهم في المواقف الملائمة لقدراتهم، وكذلك قياس مستوى النضج وما يواكبه من عوامل تساعد على تعلم الخبرات بسهولة ومرونة وفهم، وفيها يتم إعطاء أهمية لدور المرشد النفسي لأنه همزة الوصل بين الطفل والمدرسة.
- الركيزة التربوية: وهذه إشارة إلى اعتبار جميع المشتركين في البرنامج على درجة من السواء، وأن يتفق البرنامج وأهدافه مع فلسفة المدرسة التربوية حتى يكون جزءا من العملية التعليمية، وتظهر فيها أهمية دور المعلم في تنفيذ البرنامج ورسم الخطط، والاعتماد على المواقف كمحركات رئيسة لدراسة المشكلات.
- الركيزة الإدارية: وهي توفير الإمكانيات اللازمة لتحقيق البرنامج بكفاءة وفاعلية.

8- برنامج مدرسة ريتشاردسون للتفكير الابتكاري Richardson for Creative**Thinking Skills Program**

أعد مجموعة من الباحثين برنامجا لتنمية التفكير الابتكاري في مدرسة ريتشاردسون Richardson عام (1988)، ويعد هذا البرنامج من البرامج التعليمية، ويتكون البرنامج في مجمله من القدرات الابتكارية،

وبرنامج التفكير الأكاديمي، الذي يركز على تدريب الطلاب على أوامر التفكير العليا، وتزويدهم بالأنشطة الابتكارية.

ويحتوى البرنامج على: أنشطة الابتكار، المواد التعليمية والاستراتيجيات لأنشطة الفصول العادية، تعديل الاستراتيجيات لإحداث نوع من السرعة المعرفية لإدراك التفكير الابتكاري (اكتشاف الخاصية، إيجاد الاختلافات، مهارات التصنيف، أسلوب حل المشكلات، التفكير المنطقي وعلاقته بالتفكير الابتكاري، تحليل التفكير الابتكاري، العملية العلمية، الاتصال بين مهارات التفكير الابتكاري). وأظهرت نتائج البرنامج نمو مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وتوليد طاقة التفكير الابتكاري لديهم، وازدياد الدافعية الابتكارية لدى الطلاب تجاه المنحى الابتكاري، كما بينت النتائج أن تعريف الطلاب بقدرات التفكير الابتكاري يؤدي إلى تأهيلهم مستقبلياً.

9- برنامج تنمية الفنون الابتكارية (CAP) Creative Arts Program

تشير ماري Mary (2000) إلى أن هناك مجموعة من المتخصصين في جامعة فرامنجهام (2000) قاموا بتصميم برنامجاً للتفكير الابتكاري للأطفال الصم (أطفال ما قبل المدرسة)، هدفوا فيه إلى تنمية مهاراتهم الابتكارية في المستقبل، ويتكون البرنامج في مجمله من بعض الأسئلة مثل (متى أخذت هذه الصور؟)، واعتمدت طريقة عمل البرنامج على الارتجال دون تقديم أي مساعدة. حتى تسمح للطلاب بخروج الطاقة الابتكارية لديهم، مع السماح بالتعزيز للأفكار التي ينتجها الطلاب من خلال ابداء العواطف بالتعبير بالوجه، واستخدام لغة الإيقاع (الحركة المبتكرة)، واستخدام الفنون البصرية المنهجية، واشترك أربع فنانين مبتكرين تم اختيارهم لتدريب المجموعة التجريبية على الرسم، حيث يطلب من الطلاب توليد أكبر كم من الأفكار عن طريق رسم نشرة الأخبار وتطويرها كما يرونها، مع إنتاج العديد من الرسوم التي توحى بقصة بين الطلاب بعضهم البعض، ومحاولة كتابة اسم الأفكار التي توصلوا إليها، وتم تطبيق البرنامج على (29) طالباً،

وتم تقويم الإنتاج الفكري للرسوم الابتكارية لدى الطلاب عن طريق الفنانين، وأظهرت نتائج البرنامج تحسناً كبيراً في رسوم الطلاب وإنتاجهم للعديد من الأفكار الجديدة.

10- برنامج كورت لتنمية التفكير الابتكاري Court to Developmetn Creative Thinking

قام مجموعة من الباحثين في كوريا الجنوبية عام (2001) وعلى رأسهم وون Won بإعداد برنامج للتفكير الابتكاري لأطفال ما قبل المدرسة، ويتضمن محتوى البرنامج (تنمية القدرات المعرفية، مهارات الابتكار، التعلم والتدريس الابتكاري، التدريب على التخيل)، وتم اختيار الأطفال المبتكرين من المدارس الكورية وبلغ عددهم الإجمالي 40 طفلاً، وأظهرت نتائج البرنامج تحسناً في القدرات المعرفية والقدرات الابتكارية (أصالة، خيال، طلاقة) لدى الأطفال المتدربين.

وقد أكدت العديد من البحوث والدراسات على إمكانية تدعيم بعض الجوانب النفسية من خلال استخدام طرق وأساليب تقوم على أساس تنشيط العمليات المعرفية المختلفة التي تقوم عليها العملية الابتكارية.

حيث يرى جريفيث Griffith (1988) أنه يمكن تهيئة المناخ الابتكاري وتدعيم بعض الجوانب النفسية لدى الطلاب، من خلال قياس تطور القدرات الابتكارية لديهم، والتأكيد على القدرات التي يحتاج الطلاب فيها للرعاية الابتكارية بشكل يثير انتباههم، حتى تكون قادرة على توليد أكبر قدر من المعلومات المتعلقة بالتفكير الابتكاري.

ويضيف شاكر قنديل (1990) أنه من الملفت للنظر أن المهتمين بدراسة الابتكار يكادون يتفقون على أن معظم النتائج تكاد تلتقي عند حقيقة واحدة وممتكرة هي أن الظروف الاجتماعية والثقافية التي

يعيش فيها الفرد تغلب الدور الأكبر في سلوك الفرد المبتكر، وأن السلوك الابتكاري لا ينمو إلا من خلال بيئة ثقافية مستجيبة ونشيطة.

ومن خلال تحليل الباحثين لمحتوى البرامج التدريبية السابقة، تبين أن معظمها قد اعتمدت في محتواها التدريبي على بعض الأساليب لتنمية المتغيرات النفسية، وفيما يلي يستعرض الباحثان بعض تلك الأساليب:

1- العصف الذهني Brainstorming

يشير فاندر Vander (2002) إلى أن العصف الذهني هو طريقة التخطيط التي تستخدم في تدعيم الأصالة، وتقوم على التخطيط بشكل فردي، ثم التخطيط بالشكل الجماعي مرة أخرى لتوليد الأفكار الجديدة التي تؤدي إلى الحل الابتكاري، وهذه الطريقة تقوم على الارتباط بين الأفكار.

ويذكر سانتانين Santanen (2002) أن تدعيم الأصالة بهذه الطريقة يحدث عند إيجاد روابط جديدة بين مجموعة من العناصر المتباينة في الذاكرة، وعندما تكون إمكانية تشكيل تلك الروابط الجديدة بين هذه العناصر إيجابية ومعكوسة، حتى يمكن الوصول إلى الحل الإدراكي عن طريق إيجاد نوع من التكامل بين تلك العناصر وكمية المحفزات لحل المشكلة.

ويعد أسلوب العصف الذهني من أكثر الأساليب شيوعاً بغرض حل المشكلات. من خلال تبادل الأفكار بين مجموعة صغيرة. حيث يذكر كل من دوجوش وكارين Dugosh & Karen (2001) أن إستراتيجية العصف الذهني صممت للحصول على العدد الأقصى للأفكار التي تتعلق بدائرة اهتمام معينة، وتحقيق الحد الأقصى من القدرة لتوليد الأفكار الجديدة، من خلال التجاذب بين الأفكار المختلفة لتشكيل الأفكار والمفاهيم الجديدة، وفحص الأفكار المشتركة بينهم للوصول إلى حل المشكلة، بغرض الوصول إلى الحلول الجديدة، لربطها إيجابياً بتفكير الفرد تجاه الحل الابتكاري.

وتقوم إستراتيجية العصف الذهني على مبدئين أساسيين يترتب عليهما أربع قواعد رئيسة، أما المبدئان فهما: (تأجيل الحكم على قيم الأفكار، والكم يولد الكيف)، أما القواعد الرئيسة للعصف الذهني فهي: (ضرورة تجنب النقد، إطلاق حرية التكفير والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها ومستواها مادامت متصلة بالمشكلة موضع الاهتمام، كم الأفكار مطلوب، البناء على أفكار الآخرين وتطويرها).

2- تألف الاشتات Synectics

يذكر ألكسندر روشكا (1989) أن هذه الطريقة تقوم على آليتين أساسيتين هما: جعل الغريب مألوفاً، وجعل المألوف غريباً، وتتضمن العملية الأولى فهم المشكلة أي أنها تمثل مظهراً تحليلياً، أما العملية الثانية فتتطلب انطلافاً جديداً، حيث تستخدم ثلاث ميكانيزمات ذات طابع تمثيلي، هي (التمثيل الشخصي، التمثيل المباشر، التمثيل الرمزي)، وذلك حتى يمكن تناول المشكلة تناوياً جديداً للوصول إلى نظرة جديدة تؤدي إلى استبصارات جديدة توحى بحلول ممتازة.

ويضيف حسين الدريني (1982) أن توليد الأفكار والحلول وفقاً لهذه الطريقة يمر بالمراحل التالية: تعيين المشكلة المطروحة، جعل الغريب مألوفاً، فهم المشكلة، الآليات الإجرائية (أنواع التماثلات)، جعل المألوف غريباً، تقويم الحلول، واختيار ما يناسب المعايير المحددة مسبقاً. ويشير إلى أن أصحاب هذه الطريقة قد استخدموا اللعب بالكلمات وبالمعاني وبالتعريفات والمبادئ العلمية لتنمية الإبداع.

ويشير كل من ميدور وكارين Meador & Karen (1994) إلى إمكانية استخدام أسلوب تألف الأشتات في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب حيث أن هذه الإستراتيجية تعد من النوع الفعال مع هذه المرحلة العمرية.

3- طريقة الحل الابتكاري للمشكلات Creative problems Solving

يشير كل من فوسبرج وسوزان Vosburg & Suzanne (1998) إلى أن أسلوب الحل الابتكاري للمشكلات يعتمد على الأفكار الموجبة غير المشروطة، حيث إنها توضح العلاقة والمحتوى، والأخذ بالخطوات، وتحديد الأفكار، والتجريب تحت الشروط المعطاة، ويذكران أن هذا الأسلوب يحقق الإشباع والرضا لدى المبتكرين، حيث يمكنهم من اتخاذ القرار الحقيقي، وإشباع المحتوى الحركي الذي يتمتعون به، ففي هذا الأسلوب يقوم الفرد بتقويم الأفكار بحثاً عن الحلول الأصلية.

ويرى كل من جونسون وماريلين Johnson & Marylynn (2001) أن طريقة الحل الابتكاري للمشكلات تؤدي إلى تحسين أساليب التفكير وخاصة الابتكارية، فعن طريق هذا الأسلوب يمكن الوصول إلى النتائج الأفضل لحل المشكلة، فهذه الطريقة تعتمد إلى التأثير على الخصائص العقلية لأعضاء الجماعة لإزالة ما يعوق ابتكارهم، والكشف عن القدرات المعرفية للتفكير الابتكاري لديهم، وتنمية ما لديهم من إمكانيات، وبالتالي يمكن استخدامها في تدعيم الأصالة.

ويذكر كل من حسين الدريني (1982) وزين العابدين درويش (1983) أن من وضع هذه الطريقة هو أسبورن Osborn وطورها بارنز، وأكد على أن هذه الطريقة تقوم على أفكار رئيسة هي:

- أ- علمية الحل الابتكاري للمشكلات تتضمن ثلاث عمليات هي:
 - الملاحظة الدقيقة للمشكلة والتعرف على جميع أركانها، المعالجة العملية للمشكلة المطروحة معالجة تقوم على تحديد أسبابها وتشخيصها تشخيصها متكاملًا، والوصول إلى الحلول الملائمة واقتراح الحلول البديلة، وتقويم الأفكار التي تم التوصل إليها والحكم عليها والوقوف على مدى فعاليتها.
 - ب- النظر إلى المشكلة على أنها نوع من الغموض يواجه العقل، ومن أجل ذلك لابد من:

- جمع الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمشكلة، وبلورتها وتحديدها، واقتراح حلول مختلفة، واختيار الحل المناسب، وتحديد مبررات اختيار الحل وتقييم مدى فعاليته.

4- طريقة التحليل المورفولوجي Morphological Analysis

يرى فيلد مان Feldman (2002) أن هذه الطريقة تقوم على التحليل التكويني (الكلي والجزئي)، فالتحليل الكلي يتضمن تحليل المشكلة إلى أبعادها الرئيسة، أما التحليل الجزئي فيقوم على تحليل عناصر المشكلة وفحص التأثيرات المتشابهة، ثم معالجة المشكلة للربط بين عناصرها، وذلك بغرض تكوين علاقات متداخلة ينتج عنها العديد من الحلول، يلي ذلك مرحلة التقييم ويتم فيها فحص الارتباطات والخروج بفكرة جديدة تؤدي إلى الحل الابتكاري للمشكلة المطروحة.

ثانياً: المتغيرات النفسية

1- الدافع للإنجاز

مفهوم الدافع للإنجاز

تلعب دافعية الإنجاز دوراً مهماً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، حيث يرى كل من يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس (2002، 195) أن مصطلح الدافعية يشير إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة الوصول إلى هدف معين، قد يكون لإرضاء حاجات أو رغبات داخلية.

وقد تعددت تعريفات الدافع للإنجاز حسب اتجاهات المهتمين بدراسته، فمنهم من تناوله على أنه رغبة أو ميل لدى الفرد، فقد عرفه فرج عبد القادر (1993، 327-328) بأنه رغبة الطالب أو ميله إلى

رفع مستوى تحصيله الدراسي، بحيث يؤدي هذا إلى بذل المزيد من الجهد وقضاء الكثير من الوقت المثمر في عملية التحصيل، للوصول إلى أعلى ما يستطيع من درجات علمية وبتقديرات ونسب مرتفعة.

ومن ناحية أخرى اتجهت بعض التعريفات إلى اعتبار الدافع للإنجاز استعداداً لدى الفرد، فعرفه جوتفريد (Gottfried, 1994, p.1-4) بأنه استعداد الفرد لأداء الأعمال الصعبة ويظهر في استمتاع الطلاب بالتعلم والاهتمام بكل ما هو جديد، وحب الاستطلاع والمثابرة في التعلم، ويعرفه عبد اللطيف خليفة (2002، 96) بأنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل، وعرفه محرز يوسف (2002، 4-7) بأنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد، ويظهر في المثابرة والاستقلالية والشعور بالمقدرة وأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

ويركز كل من زيد الهويدي (2002، 117)، ونبيل زايد (2003، 69) في تعريفهما على وظائف الدافع للإنجاز في عمليتي التعليم والتعلم، فيشيران إلى أنه حالة المتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، وتحافظ على استمراريته، حتى يتحقق ذلك الهدف.

ويرى الباحثان أن دافعية الإنجاز المرتفعة تقف وراء عمق عمليات التفكير والمعالجات المعرفية، وأن الأفراد يبذلون كل طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفي هذه الحالة فإن أغلب الأفراد ينظرون إلى المشكلة على أنها تحدياً شخصياً لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، وبالتالي يمكن أن يؤدي إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثين أن يعرفوا الدافع للإنجاز بأنه:

استعداد ورغبة الطالب المستمرة في أداء المهام الدراسية، والتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجهه أثناء دراسته، من أجل رفع مستوى تحصيله الدراسي، وتحقيق النجاح والتفوق فيها، ويظهر ذلك من خلال المثابرة، ومستوى الطموح، والاستمتاع، والتخطيط للمستقبل، والمنافسة، و تحمل المسؤولية، ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب نتيجة لاستجابته على العبارات المتضمنة في المقياس المعد لهذا الغرض.

أنماط الدافع للإنجاز:

يذكر حسن علي (1988، 21-22)، عبد اللطيف خليفة (2002، 95) أن هناك نمطين

أساسيين من دافع الإنجاز هما:

أ- دافع الإنجاز الذاتي:

ويقصد به تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز، أي يتعامل فيه الفرد ويتنافس فقط مع ذاته، وذلك في مواجهة قدراته ومعاييره الذاتية، ويكون مدفوعاً بالرغبة في الشعور بالفخر والاعتزاز الذاتي بالنجاح.

ب- دافع الإنجاز الاجتماعي:

ويتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين، وفيه يتنافس الفرد في مواجهة المعايير التي يضعها الآخرون، ويكون مدفوعاً بعوامل خارجية مثل: الوالدين أو الإثابة الفورية أو الميل للاستحسان الاجتماعي للنجاح أو نيل نظرة الاحترام والتقدير من الآخرين وترك انطباع حسن لديهم.

وقد تم مراعاة نمطي الدافع للإنجاز في الدراسة الحالية من خلال استخدام استراتيجيات وأنشطة فردية وجماعية مع جعل الخبرات سارة وممتعة.

سمات ذوي المستوى المرتفع من الدافع للإنجاز:

تتعدد سمات الأفراد ذوي المستوى المرتفع من دافع الإنجاز، ومن خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات التي تناولت هذه السمات مثل لومسدن (Lumsden, 1994, p.2)، وعبد اللطيف خليفة (2002، 77، 92-93)، ونبيل زايد (2003، 95)، يمكن استخلاصها فيما يلي:

1. القدرة العالية على المثابرة حتى بعد أن يفشلوا في بعض المهام الدراسية الموكلة إليهم.
2. الأداء المرتفع، فهم يحاولون التغلب على الصعوبات الدراسية التي تواجههم من خلال بذل مزيد من الجهد بهدف السعي لتحقيق الأداء بدرجة عالية من الكفاءة.
3. التفاني في العمل المدرسي والاستمرار فيه لفترات طويلة.
4. التنافس مع الذات ومع الآخرين بما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف المرجو، وبذل المزيد من الجهد لتحقيقه.
5. تحمل المسؤولية الشخصية لإيجاد حلول للمشكلات الدراسية التي تواجههم.
6. الميل إلى وضع أهداف بعيدة مستقبلية والسعي لتحقيقها.
7. تفضيل معرفة العائد لما يقومون به من أعمال، لذلك لا بد من وضوح الأهداف التعليمية التي يسعون للوصول إليها.
8. ارتفاع مستوى الطموح، وتوقع النجاح بتفوق وفقاً لمعايير من الجودة والامتياز.

9. الشعور بالمسئولية عن نتائجهم الدراسية، فهم يعزون فشلهم إلى نقص الجهد المبذول منهم، وقلما يعزونه إلى عوامل خارجية كالخطأ أو صعوبة الاختبارات.

10. تفضيل المهام متوسطة الصعوبة وليست السهلة جداً أو الصعبة جداً، حيث إن المهام السهلة جداً لا تستثير دافعيتهم لتعلمها، إذ يرون أنها لا تستحق العناء وبذلك الجهد، والمهام الصعبة جداً يرون أن إنجازها ربما يكون غير ممكن، ولكن بإمكانهم النجاح في تعلم المهام ذات الدرجة المناسبة من الصعوبة، لأنها تتحدى تفكيرهم وتجعلهم يبذلون جهداً في تعلمها.

11. الاستمتاع بتعلم كل ما هو جديد، واكتشاف المعلومات وحب الاستطلاع.

وظائف الدافع للإنجاز في عمليتي التعليم والتعلم.

الدافع للإنجاز يعتبر أحد شروط التعلم الجيد، فهمها كانت المدارس مجهزة بالأدوات والمعلمين والمناهج الدراسية، فلا غنى عن توافر درجة مناسبة من الدافع للإنجاز لدى التلاميذ حتى يحدث التعلم، وقد أشارت العديد من الأدبيات ومنها عبد اللطيف خليفة (2002، 75-76)، وزيد الهويدي (2002، 122)، وحسين زيتون (2003، 452-453) إلى أن الدافع للإنجاز له ثلاث وظائف في عمليتي التعليم والتعلم هي:

أ- تحريك وتنشيط السلوك:

التعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الطالب ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تؤدي إلى الإشباع، والدافع للإنجاز يعمل على تحرير الطاقة الكامنة لدى التلميذ، والتي تجعله يقوم بنشاط معين يؤدي إلى التعلم.

ب- توجيه السلوك وتحديد أوجه النشاط المطلوبة لتحقيق أهداف معينة:

يعد الدافع للإنجاز عاملاً موجهاً ومنظماً لسلوك الطالب نحو تحقيق أهدافه، وكلما كان الهدف واضحاً وحيوياً ومرتبئاً بحياة التلميذ الواقعية، كلما زاد الدافع للإنجاز لدى التلميذ، مما يجعله يبذل مزيداً من الجهد ويحدد أوجه النشاط المطلوبة، ويختار السلوك المرتبط بالهدف، ويوجهه لتحقيق الهدف المنشود.

ج- المحافظة على استمرارية السلوك مادامت الأهداف قائمة:

المقصود بالأهداف هنا ليس الأهداف قريبة المدى فقط بل تتضمن الأهداف بعيدة المدى أيضاً، فالدافع للإنجاز يدعم ويعزز السلوك الذي يقوم به التلميذ لتحقيق الأهداف قريبة المدى بحيث يصبح هذا السلوك توجهها عاماً لديه يسعى من خلاله لتحقيق الأهداف بعيدة المدى.

2- الوعي بالذات Self Awareness

يعد الوعي بالذات من المفاهيم الأساسية في دراسة الشخصية والتوافق، فيرى روجرز أن الوعي بالذات عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، فهو ذلك الكل التصوري المنظم والمتناسب المكون من إدراكات الفرد لخصائص ذاته وعلاقته مع الآخرين والمظاهر المختلفة للحياة مع القيم المرتبطة بهذه الإدراكات، فهو المسئول الأوحد عن القلق لدى الفرد، كما أن الوعي بالذات كموضوع مركزي في بنية الفرد الإدراكية يرتبط بإدراك الفرد لذاته كما يراها هو في الواقع لا كما يراها الآخرون (حامد زهران، 1995، 44).

ويحتل الوعي بالذات مركزاً مرموقاً في نظريات الشخصية، فهو يلعب دوراً هاماً في حياة الأطفال، لارتباطه بأمور كثيرة، منها القدرة على المنافسة، ومستوى الطموح، والتوافق والصحة النفسية والتقدم المدرسي (غريب عبد الفتاح، 1992، 90).

كما أن الوعي بالذات يمثل متغيراً مهماً في التعليم، بل ويعتبر من أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى الطفل، ويتفق علماء النفس على أن إكساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدماً في تلازم مع الوعي بالذات الإيجابي لديه، وكل منها يعد شرطاً أساسياً للنجاح في المدرسة والافتقار في سنوات الرشد. إن الوعي بالذات يعتبر بمثابة حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية وهو أهم عناصر التوجيه النفسي والتربوي، فمفهوم الشخص لذاته يؤثر تأثيراً بالغاً في توافقه الشخصي والاجتماعي (نادر الزبود، 1998، (23).

وهناك العديد من المؤثرات التي تشكل أثراً بالغاً في تكوين الوعي بالذات هي:

أ- الخبرات التعليمية والمدرسية: فالخبرات المدرسية والتعليمية لها دور مهم وفعال في تشكيل الوعي بالذات، فهي المؤسسة الاجتماعية التي تتقبل الطفل بكل حسناته وسيئاته عندما يأتي من المنزل، وترتبط الخبرات المدرسية ارتباطاً وثيقاً بتشكيل الوعي بالذات لدى الطفل، وقد بينت العديد من الدراسات أن الأشخاص الذين يمتلكون خبرات وذكريات جيدة عن حياتهم المدرسية (علاقات الزملاء، المعلمين، النجاح الأكاديمي، الأنشطة الرياضية والترفيهية) يحملون مفاهيم إيجابية عن أنفسهم (ذواتهم)، وفي المقابل فإن الخبرات المدرسية السيئة وال فشل الدراسي، تؤثر بشكل سلبي على الوعي بالذات، وتؤدي إلى الشعور بعدم المقدرة والكفاءة، والحجل، والارتباك، وعدم الشعور بالأمان (إبراهيم الخطيب، 2003، 39).

ب- العوامل المدرسية: من العوامل المدرسية التي تؤثر على الوعي بالذات المعلمون، فهم الذي يحثون الأطفال على الدراسة والتحصيل، والأنشطة المدرسية الرياضية والترفيهية والاجتماعية (عايدة الرواجبة، 2000، 33).

ج- الدور الاجتماعي: للدور الاجتماعي تأثير قوي على تشكيل الوعي بالذات، فهو ينمو من خلال التفاعل الاجتماعي وإعطاء الفرد سلسلة من الأدوار الاجتماعية، والتي من خلالها يتعرف الفرد على كيفية رؤية رفاقه له في مواقف اجتماعية عديدة، ومن ثم يكتسب معايير اجتماعية وتوقعات سلوكية ترتبط بالدور الذي يؤديه (صالح أبو جادو، 2000، 55-57).

تعريف الوعي بالذات

يعد الوعي بالذات أحد المحددات الرئيسة للسلوك الإنساني، وهو متغير حاسم في قدرة الفرد على مواجهة الضغوط ومطالب الحياة، إن الوعي بالذات السالب يعطي الفرصة لظهور السلوكيات غير التوافقية وحالات وجدانية سلبية لدى الفرد مثل القلقة والاكتئاب والعدوان، بينما يشكل الوعي بالذات الإيجابي متغيراً مخففاً يحمي الفرد في تعاملاته مع مواقف الحياة الضاغطة (جابر عبد الحميد وعلاء كفاي، 1992، 59).

وهناك العديد من التعريفات والمفاهيم التي ترتبط بالوعي بالذات، فيعرف سيموندس الوعي بالذات بأنه تلك الأساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه، وتتكون من أربعة جوانب هي (كيف يدرك الشخص نفسه، ما يعتقد أنه نفسه، وكيف يقيم نفسه، وكيف يحاول من خلال مختلف الأفعال تعزيز نفسه أو الدفاع عنها).

ويُعرفه جابر عبد الحميد وعلاء كفاي (1992، 48) بأنه مفهوم الفرد وتقييمه لنفسه بما يشتمل عليه من قيم وقدرات وأهداف واستحقاق شخصي.

وهناك من يعرف الوعي بالذات على أنه مجموعة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهر، وفي ضوء هذا التعريف الشكلي يكون الوعي بالذات بمثابة تقييم الشخص

لنفسه ككل، من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قراراته ووسائله واتجاهاته وشعوره، حتى يبلغ كل ذلك ذروته، حيث يصبح قوة موجهة لسلوكه (راشد بملول 1991، 18).

وبصفة عامة يعرف الوعي بالذات بأنه إدراكات الفرد عن نفسه، وهذه الإدراكات يتم تشكيلها من خلال خبرته وتفسيراته للبيئة التي يعيش فيها، وبتقييمات الآخرين المهمين في حياته لمواصفاته وسلوكه (أحمد زايد، 1994، 388-393).

ويعرف الوعي بالذات إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الوعي بالذات.

3- مستوى الطموح

مفهوم مستوى الطموح:

يعد مستوى الطموح جزءاً مهماً وأساسياً في البناء النفسي للإنسان، فهو يبلور ويعزز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد بكونه قادراً على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الذي يؤمن بقدرته على تحقيق أهداف معينة يكون قادراً على إدارة مسار حياته الذي يحدده بصورة ذاتية وبنشاط أكبر، وهذا بدوره يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة وتحدياتها (Schwarzer, 1997, p. 43).

وتوضح ميرفت نيازي (2004، 53) أن مستوى الطموح هو سمة من سمات الشخصية الإنسانية موجودة لدى الكافة تقريباً، ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة، ويتم التعبير عن هذه السمة تعبيراً علمياً باستخدام مصطلح مستوى الطموح، وهو مصطلح سيكولوجي إجرائي يستخدم لقياس هذه السمة.

أما آمال باظة (2004، 62) فتشير إلى أن مستوى الطموح نسبي لدى الأفراد، من حيث الأهداف التي يطمح الفرد إلى تحقيقها ووصولها إلى الحد المناسب له شخصياً، ومحاولة تحدي العقبات والضغوط والوصول إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكانيات الفرد والجوانب الإيجابية في شخصيته، من أجل محاولة تعويض الجوانب السلبية في الشخصية أو الحد من هذه الجوانب، ويزداد مستوى الطموح لدى الفرد شريطة توافر درجة من الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي، ويتأثر بالوراثة وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان أن مستوى الطموح هو نتائج تفاعل عنصرين أولهما وعي الفرد بذاته وقدرته على مواجهة نفسه، بأن يجعل من نفسه ذاتاً وموضوعاً في آن واحد، وثانيهما قدرته على الفعل وتحقيق أهدافه بحيث يشعر بتقديره لذاته وتحقيقه لها.

تعريف مستوى الطموح:

تعددت تعريفات مستوى الطموح في علم النفس واختلفت باختلاف نظرة العلماء إليه، وفيما يلي نستعرض بعض هذه التعريفات:

فقد عرف هوب Hoop مستوى الطموح بأنه توقعات الشخص وأهدافه ومطالبه المرتبطة بإنجازه المستقبلي (Frank 1998, p 416).

وعرفت كاميليا عبد الفتاح مستوى الطموح بأنه سمة ثابتة ثباتاً نسبياً، تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها (صلاح مرحاب، 1989).

كما عرفه أحمد عزت راجح (1979) بأنه "هدف ذو مستوى محددًا يتوقع أو يتطلع الفرد على تحقيقه في جانب معين من جوانب حياته، وتختلف درجة أهمية هذا الهدف لدى الفرد ذاته باختلاف جوانب حياته، كما تختلف هذه الدرجة بين الأفراد في الجانب الواحد، ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد".

وعرفه إسماعيل جابر (2001، 44) على أنه القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل.

مما تقدم يمكن تعريف مستوى الطموح بأنه "مستوى الأداء المتوقع من الشخص، والقدرة على وضع الأهداف والعمل على تحقيقها، في ضوء ما لديه من قدرات، وطاقات، وإمكانات، وخبرات حالية، والقدرة على المواجهة وعدم اليأس".

ويرى الباحثان أن مستوى الطموح يشير إلى مستوى الجهد الذي يبذله الطالب من أجل تحقيق المستوى العلمي والأكاديمي الذي يطمح إليه في تحقيق مستقبله.

ويعرف مستوى الطموح إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك.

النظريات التي تناولت مستوى الطموح الأكاديمي

أ- نظرية التحليل النفسي:

فسر أصحاب نظرية التحليل النفسي مستوى الطموح تفسيرات مختلفة، فقد عدّه فرويد متمثلاً بالأنا المثالية والكمال (دوران شلتر، 1983، 68)، أما أدلر فقد عرفه بأنه عملية الكفاح من أجل التفوق، وهو القوة الدافعة من السالب إلى الموجب، حيث إن الإلحاح في الوصول إلى الأعلى لا يتوقف أبداً (لندال

دافيدوف، 1983، 50)، واعتبره يونك سلوكا ناتجا عن دافع الكمال، أي أن الفرد لا يتأثر بما يحدث له في الماضي بل بما يطمح إليه في المستقبل (دوران شلتر، 1983، 159-165).

وربط فروم مستوى الطموح بطبيعة الفرد الفطرية، وأشار إلى أن الخبرات البيئية والاجتماعية تلعب دورا في مستواه لدى الفرد، فهو تعبير عن الحاجة إلى التجاوز عن طريق الخلق والإبداع (قاسم حسين، 1988، 91).

ب- النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن مستوى الطموح هو مفهوم غير سلوكي لأنه لا يمكن عده مصدرا من مصادر السلوك، إذ يرى سكرن أن الطموح هو تعبير عن فعالية الذات وهو عملية توقع، وهذا التوقع يشير إلى ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين (جابر عبد الحميد، 1988، 442).

ج- النظرية الإنسانية:

ذكر ماسلو أن مستوى الطموح هو تعبير عن سعي الفرد لتحقيق ذاته، وهو من حاجات النمو التي تحسن الحياة ولا تعمل عليها فقط، ويشتمل على حاجات الإنجاز والقبول والاستحسان والكفاية والتقدير والاحترام (لندال دافيدوف، 1983، 441).

الدراسات السابقة:

أولا: دراسات تناولت برامج الأصالة

يلاحظ وجود قلة في الدراسات التي تناولت برامج الأصالة، حيث لم يعثر الباحثان على دراسات عربية في هذا المجال، كما أن عدد الدراسات الأجنبية التي عثرا عليها في هذا المجال كان قليلا (في حدود علم الباحثين)، من تلك الدراسات دراسة لكوانان Licuanan (2007) والتي هدفت إلى مراجعة

الاستراتيجيات المستخدمة في برامج تدعيم الأصالة لدى الطلاب، واشتملت عينة الدراسة على 181 طالبا من طلاب الجامعة، واستخدمت برنامجا لتدعيم الأصالة، ومقياسا للتفكير المنتج الأصيل، واستخدمت الدراسة تحليل التباين ثلاثي الاتجاه، وتوصلت إلى عدة نتائج منها ضرورة مراجعة برامج الأصالة المستخدمة مع الطلاب وخاصة الاستراتيجيات المعرفية، كما بينت النتائج أن الأصالة لدى الطلاب الذين تعرضوا للبرنامج وخاصة التكفير المنتج قد نمت بدرجة كبيرة.

وأجرى بلوكر Plucker (2011) دراسة هدفت إلى قياس تأثير برامج الأصالة على العمليات المعرفية لدى طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة المقياس العشري لقياس الأصالة، كما استخدمت برنامجا لتدعيم الأصالة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود ارتباط بين تدعيم الأصالة وارتفاع العمليات المعرفية والنفسية لدى الطلاب، وكذلك وجود علاقة ارتباطية دائمة بين ارتفاع الأصالة والطلاقة لدى أفراد العينة.

وأجرى دروث Dreuth (2011) دراسة لتدعيم عامل الأصالة لدى طلاب الدراسات العليا، واشتملت عينة الدراسة على 50 طالبا قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الدراسة برنامجا لتدعيم الأصالة قائما في مجمله على حل المشكلات الاجتماعية، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تدعيم عامل الأصالة لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة تيسما Tessema (2012) فقد هدفت على دراسة أثر برنامج في الأصالة على تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلاب الجامعة، واشتملت عينة الدراسة على 100 طالبا، واستخدمت برنامجا لتوليد المعرفة والمعاني، كما استخدمت مقياس الكتابة الإبداعية، وبينت نتائج الدراسة وجود تحسن كبير في الكتابة الإبداعية لدى الطلاب يرجع إلى البرنامج المستخدم.

ومن خلال العرض السابق تبين للباحثين أن معظم طرق تدعيم الأصالة تقوم في مجملها على إيجاد نوع من حل المشكلات، ومن ثم محاولة تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين من خلال محاولتهم التفكير

في حلول مناسبة لتلك المشكلات، وبناء على ذلك فقد فضل الباحثان استخدام أسلوب حل المشكلات الابتكاري لتدعيم عامل الأصالة لدى طلاب الجامعة.

ثانياً: دراسات تناولت المتغيرات النفسية

تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين المتغيرات النفسية المستخدمة في الدراسة الحالية والمتمثلة في (دافعية الإنجاز، الوعي بالذات، مستوى الطموح) وكذلك علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، منها على سبيل المثال دراسة زياد خميس (1992) التي هدفت إلى تقصي أثر كل من دافع الإنجاز والذكاء على القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدينة عمان، واشتملت عينة الدراسة على (650) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء الجمعي، و مقياس دافعية الإنجاز لسميث ومقياس القدرة على حل المشكلة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من دافع الإنجاز والذكاء على قدرة الطلاب على حل المشكلات، في حين بينت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بينهما على القدرة على حل المشكلات.

أما دراسة صفوف عبد ربه (1995) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة بالصف الثاني الثانوي، واستخدمت الدراسة مقياس الطموح، ومقياس التحصيل الدراسي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق لصالح مجموعة الحضر بالنسبة لمستوى الطموح والإنجاز الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الطموح والإنجاز الأكاديمي.

أما دراسة يوسف قطامي، ونايفة قطامي (1996) فقد هدفت إلى بحث العلاقة بين درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب التفكير في حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين من سن المراهقة، واشتملت عينة الدراسة على (538) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية متعددة المراحل، واستخدمت الدراسة

اختبار مصفوفة رافن المتتابعة المتقدمة لقياس الذكاء، ومقياس سميث (Smith) لدافعية الإنجاز، ومقياس أسلوب تفكير حل المشكلة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين المتغيرات المستقلة (الذكاء ودافعية الإنجاز) والمتغير التابع (أسلوب تفكير حل المشكلة)، وقد فسر متغير دافعية الإنجاز ما نسبته (0.35) من تباين تفكير حل المشكلات، وكانت هذه النسبة دالة إحصائياً.

وقامت دراسة يوسف محمد (1999) ببحث العلاقة بين القابلية للتعلم الذاتي من ناحية وكلٍ من مستوى الطموح وتحقيق الذات من ناحية أخرى، ومعرفة العلاقة بين مستوى الطموح والشعور بتحقيق الذات، ومعرفة الفروق بين طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة بالجامعة المفتوحة والجامعة العادية من حيث القابلية للتعليم الذاتي ومستوى الطموح وتحقيق الذات، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة، قسمت إلى مجموعتين، واستخدمت الدراسة (مقياس القابلية للتعلم الذاتي، واستبيان مستوى الطموح، واختبار التوجه الشخصي، ومقياس تحقيق الذات)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الطموح بين طلاب الفرقة الأولى في التعليم الجامعي العادي والتعليم المفتوح لصالح طلاب الفرقة الأولى في التعليم الجامعي العادي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين قابلية الطلاب للتعلم الذاتي وبين مستوى طموحهم.

أما دراسة سالم سري محمد (2001) فقد هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض متغيرات الشخصية المتمثلة في متغيري التوكيدية ووجهة الضبط لدى المراهقين من الذكور والإناث ذوي الإعاقة السمعية، واشتملت عينة الدراسة على 60 طالباً وطالبة من المراهقين الصم، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، ممن تتراوح أعمارهم بين 13-17 عاماً، واستخدمت الدراسة اختبار الدافع للإنجاز، ومقياس التوكيدية، واختبار وجهة الضبط، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الدافع للإنجاز والتوكيدية بين المراهقين الصم الذكور والإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة

ارتباطه موجبة بين درجات المراهقين الصم (الذكور والإناث) في كل من اختبار دافعية الإنجاز ووجهة الضبط، وكذلك اختبار التوكيدية ووجهة الضبط.

في حين قامت دراسة غاية حميد القاسمي (2002) باختبار فاعلية التدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب في دولة الإمارات العربية المتحدة، واشتملت عينة الدراسة على 40 تلميذاً من الذكور من منطقة رأس الخيمة التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ومقياس دافعية الإنجاز للأطفال، والبرنامج التدريبي المستخدم، وبينت النتائج فاعلية برنامج التدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلاب.

وهدفت دراسة سناء الجبوري (2002) إلى التعرف على مستوى العلاقة الارتباطية بين مستوى الطموح الأكاديمي ومستوى الطموح المهني وقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، واشتملت عينة الدراسة على (233) طالباً وطالبة من الجامعات العراقية، واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الطموح الأكاديمي ومقياس الطموح المهني ومقياس قوة تحمل الشخصية لكوباس، وتوصلت الدراسة على وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح المهني وقوة تحمل الشخصية تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين مستوى الطموح الأكاديمي وقوة تحمل الشخصية.

أما دراسة هيام خليل (2002) فقد هدفت على دراسة مستوى الطموح المهني وعلاقته بتوجهات الأهداف نحو التعلم، والتعرف على الفروق في توجهات الأهداف نحو التعلم "مرتفع -منخفض" ونحو الدرجة "مرتفع -منخفض" من حيث علاقتها بمستوى الطموح المهني، واشتملت عينة الدراسة على (200) طالباً وطالبة من كلية التربية من تخصصات مختلفة، واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الطموح المهني ومقياس التوجهات الدافعية لدى الفرد، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين طلاب أهداف التعلم المرتفع،

وطلاب أهداف التعلم المنخفض في مستوى الطموح المهني، وذلك لصالح ذوي المستوى المرتفع، ووجود تفاعل دال بين التوجه نحو التعلم والتوجه نحو الدرجة بعد تحديد الأهداف والخطة والمجموع الكلي لمستوى الطموح المهني لصالح مجموعة مرتفعي التوجه نحو التعلم.

وأجرى توفيق محمد (2002) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين الفاعلية العامة للذات ومستوى الطموح، ودافعية الإنجاز، والجنس، والتخصص الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بأنواعها العام، والتجاري، والصناعي، واشتملت عينة الدراسة على (400) طالبا وطالبة من الثانوي العام، واستخدمت الدراسة مقياس الفاعلية العام للذات ومقياس مستوى الطموح واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين الفاعلية العامة للذات، ومستوى الطموح، ووجود ارتباط بين الفاعلية العامة للذات ودافعية الإنجاز.

وأجرى سيد عبد العال دراسة (2004) للتعرف على علاقة الذات غير المرغوبة بالتنشئة الوالدية ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة، وكذلك للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في التباين مع الذات المثالية، والفروق بين الذكور والإناث في التباين مع الذات غير المرغوبة، والعلاقة بين التباين مع الذات المثالية، وبين متغيرات التنشئة الوالدية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من جامعة القاهرة. واستخدمت الدراسة مقياس تباين الذات لهيبين واوجيلفي، واستبيان مستوى الطموح إعداد كاميليا عبد الفتاح، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في التباين مع الذات المثالية بين الذكور والإناث، ووجود ارتباط موجب بين التباين مع الذات المثالية وبين مستوى الطموح لدى طلاب الجامعة، وكذلك أيضا وجود ارتباط سالب بين التباين مع الذات غير المرغوبة وبين مستوى الطموح.

أما دراسة مارجوريبانكس Margoribanks (2004) فقد هدفت إلى فحص ودراسة العلاقة بين القدرات العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (1500)

طالباً وطالبة من مراحل التعليم الثانوي والجامعي، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب ودال بين القدرة العقلية والتحصيلية وبعض سمات الشخصية ومستوى الطموح، وكذلك وجود فروق في مستوى الطموح مع كل من متغيري الجنس والتخصص الدراسي لصالح الذكور وطلبة التخصصات العلمية والمهنية.

كما أجرى محمد عبد الله سحلول (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء، وتكونت عينة الدراسة من (1025) طالباً من الصف الثاني الثانوي الأدبي، وطبقت الدراسة مقياس فاعلية الذات العامة لشفاثرتر، واختبار الدافع للإنجاز لهرماتر، واستخدمت معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثنائي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي، كما بينت النتائج وجود فرق في التحصيل الأكاديمي بين الطلبة في مستويات الدافعية لصالح ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة.

وهدف دراسة رفقة خليف سالم (2006) إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من 150 طالبة من طالبات الجامعة، حيث طبقت مقياسي فاعلية الذات ودافع الإنجاز الدراسي، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل التباين، حيث تبين أن معظم أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من فاعلية الذات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تقارباً في المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة.

وهدف دراسة عاطف حسن شواشرة (2007) إلى التعرف على تأثير برنامج إرشادي في استئارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي، حيث تمت مراقبته وتوثيق الملاحظات حول مواقفه ومعارفه واتجاهاته، ومفهومه الذاتي، وتم اختبار قدراته خلال فصل دراسي كامل، كان يتلقى فيه برنامجاً إرشادياً تربوياً لزيادة دافعية الإنجاز وفق أوقات محددة، تم تنفيذه في غرفة الإرشاد

التربوي في مدرسته، واستخدمت الدراسة مقياس دافعية الإنجاز للريماوي، واختبار القدرة على حل المشكلات، واختبار سرعة التفكير، وبرنامج الإرشاد التربوي، وقد بين التحليل الكمي والنوعي لبيانات الدراسة بشقيها التشخيصي والعلاجي أن الطالب يعاني من تدني في دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، ويفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات، كما أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلا في إثارة دافعية الطالب ورفع تحصيله الأكاديمي.

أما دراسة رشا الناطور (2007) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، ومعرفة الفروق بين مستوى الطموح وتقدير الذات بين الذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس مستوى الطموح، ومقياس تقدير الذات، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

- استعرض الباحثان عددا من الدراسات التي تناولت برامج الأصالة وبعض الدراسات التي تناولت المتغيرات النفسية، وقد اقتصرنا في عرضهما لبعض تلك الدراسات على النتائج المتصلة بالبحث الحالي، وفيما يلي يمكن تقديم عرض تحليلي موجز لتلك الدراسات:
- أوضحت بعض الدراسات أن هناك إمكانية لتدعيم الأصالة لدى طلاب الجامعة.
- تؤكد معظم الدراسات على ضرورة الاهتمام بالمتغيرات النفسية المتمثلة في الوعي بالذات ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح.
- لم توجد دراسة واحدة -في حدود علم الباحثين- تناولت فعالية الأصالة على مستوى الطموح في مرحلة الجامعة.

- لم توجد دراسة واحدة - في حدود علم الباحثين - تناولت فعالية الأصالة على دافعية الإنجاز في مرحلة الجامعة.
- لم توجد دراسة واحدة - في حدود علم الباحثين - تناولت فعالية الأصالة على الوعي بالذات في مرحلة الجامعة.

إجراءات الدراسة

أولاً: عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من الطلاب الذكور بكلية التربية جامعة المنيا بالسنة الثالثة بالأقسام العلمية، حيث بلغ عددهم (85) طالبا وبعد تطبيق الاختبارات عليهم تم استبعاد عدد (5) طلاب نظرا لاختلافهم عن باقي العينة في بعض الجوانب المتمثلة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والعمري، وبذلك أصبحت عينة البحث النهائية (80) طالبا، بمتوسط عمر قدره (20) عاما، (8) شهور، وانحراف معياري قدره (1.46).

ثانياً: أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التالية في الدراسة الحالية:

- 1- برنامج تدريبي في الأصالة (إعداد الباحثين)
- 2- مقياس المتغيرات النفسية لطلاب الجامعة (إعداد الباحثين)
- 3- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي (إعداد إبراهيم قشقوش، عبد العزيز الشخص، 1995).

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات بشيء من التفصيل:

أ- البرنامج التدريبي^(*):

مر إعداد البرنامج التدريبي المقترح بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد الأسس التي قام عليها البرنامج

1- تم تحديد الأسس التي يجب توافرها في كل من الأهداف والمحتوى والأنشطة التدريبية وأساليب التقويم

الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح استناداً للمصادر الآتية:

- الخصائص النفسية والشخصية لطلاب الجامعة.
- الاتجاهات الحديثة في إعداد البرامج التدريبية المتعلقة بطلاب الجامعة.
- نتائج الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت برامج في الأصالة.
- الأدبيات المتعلقة بعامل الأصالة.

2- عرض قائمة الأسس في صورتها الأولية على بعض الخبراء والمحكمين، وذلك للتعرف على آرائهم

بخصوص مدى ملائمتها لطلاب الجامعة، ومدى اتفاق هذه الأسس مع مكونات البرنامج المقترح

ومع الاتجاهات التربوية المعاصرة في إعداد البرامج التدريبية لهذه الفئة من المتعلمين.

3- إعداد الصورة النهائية لقائمة الأسس في ضوء آراء وملاحظات الخبراء والمحكمين، وقد تضمنت

القائمة (42) أساساً لجميع عناصر البرنامج، والمتمثلة في الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب

التقويم.

الخطوة الثانية: إعداد التصور المقترح للبرنامج

أعد الباحثان التصور المقترح للبرنامج وفق الخطوات التالية:

^(*) ملحق (1) الصورة النهائية للبرنامج التدريبي المقترح في الأصالة.

1- وضع إطار مبدئي للأهداف العامة للبرنامج ومحتواه وأنشطته وأساليبه التقييمية في ضوء الأسس التي تم تحديدها.

2- عرض الإطار المبدئي للبرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين للتعرف على آرائهم حول مدى اتساق محتوى البرنامج وأنشطته وأساليبه التقييمية مع الأهداف المحددة له.

3- إعداد الصورة النهائية للبرنامج.

حيث تم إعداد الصورة النهائية للبرنامج في ضوء مقترحات السادة المحكمين والتعديلات التي أشاروا إليها، وتضمنت الصورة النهائية للبرنامج المقترح العناصر الآتية:

• الأهداف العامة والأهداف السلوكية للبرنامج:

تمثل مرحلة تحديد أهداف البرنامج المرحلة الأساسية التي يتم في ضوئها إعداد المراحل التالية، حيث تعبر الأهداف عما سوف يكون عليه سلوك الطالب المتدرب بعد تطبيق البرنامج عليه، وقد تم صياغة الأهداف في ضوء الأسس التي سبق تحديدها للبرنامج.

• محتوى البرنامج:

1- الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة الملائمة في ضوء مفهوم الأصالة، تتمثل فيما يلي:

- الملاحظة: وتتمثل في ملاحظة ووصف وسائل التدريب البصرية المستخدمة والمتمثلة في الصور والرسوم التوضيحية والشفافيات المعدة والبطاقات والكروت الملونة وعروض البوربوينت.
- تصميم النماذج: وتتضمن الأعمال والمهارات اليدوية مثل الرسم والتصميم والتلوين.

- إعداد الرسوم الحرة التي تعبر عن الأفكار المختلفة موضع التدريب.
- تنفيذ بعض التطبيقات العملية.

2- أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام نوعين من أساليب التقويم هما:

- أساليب التقويم البنائي التكويني وتشمل:
 - متابعة أداء الطلاب وسلوكياتهم أثناء إنجاز المهام والأنشطة التدريسية.
 - تقييم تفاعل كل طالب مع أفراد مجموعته أثناء التدريب.
 - تطبيق أنشطة تقويمية في نهاية كل تدريب.
 - أساليب التقويم النهائي وتشمل:
 - مجموعة الأنشطة التقويمية النهائية.
 - مقياس المتغيرات النفسية.
- ج- مقياس المتغيرات النفسية لطلاب الجامعة:

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى الكشف عن المتغيرات النفسية المتمثلة في (مستوى الطموح، دافعية الإنجاز، الوعي بالذات) لدى طلاب الجامعة.

خطوات إعداد المقياس:

- تحليل بعض المقاييس الأجنبية والعربية المستخدمة في قياس المتغيرات الثلاثة.

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المتغيرات الثالث لدى طلاب الجامعة للإفادة منهما في صياغة مفردات المقياس.
- صياغة مفردات المقياس، وقد روعي في صياغتها أن تكون واضحة ومفهومة.
- تصنيف المفردات في ثلاثة أبعاد تمثل المتغيرات الثلاث.
- عرض المقياس في صورته النهائية على مجموعة من المحكمين للتحقق من سلامة صياغة مفرداته وملاءمتها لأبعاد المقياس.

الصورة النهائية للمقياس (*):

يشتمل مقياس المتغيرات النفسية في صورته النهائية على ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: مستوى الطموح، عدد مفرداته (18) مفردة.

البعد الثاني: دافعية الإنجاز، عدد مفرداته (15) مفردة.

البعد الثالث: الوعي بالذات، عدد مفرداته (15) مفردة.

وقد تم صياغة مفردات المقياس في الأبعاد الثلاثة طبقاً لنموذج ليكرت Likert ذي الثلاث مستويات

(تنطبق تماماً - تنطبق إلى حد ما - لا تنطبق إطلاقاً).

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من طلاب كلية التربية بلغت (40) طالباً،

وتم حساب ثباته باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني 15 يوماً، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

(*) ملحق (2) الصورة النهائية لمقياس المتغيرات النفسية.

جدول (1)

معاملات الثبات لمقياس المتغيرات النفسية وأبعاده الثلاثة

المقياس ككل	الوعي بالذات	دافعية الإنجاز	مستوى الطموح	المتغيرات النفسية
0.87	0.81	0.79	0.83	معامل الثبات

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات مرتفعة، مما يدل على أن المقياس صالح للتطبيق ويتمتع

بدرجة عالية من الثقة، حيث إن جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى 0.01.

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس باستخدام المقارنة الطرفية، وذلك عن طريق حساب الإرباعي الأعلى (27%) ويمثل الطلاب مرتفعي المتغيرات النفسية وبلغ عددهم (10)، وحساب الإرباعي الأدنى (27%) ويمثل الطلاب منخفضي المتغيرات النفسية وبلغ عددهم (10)، وتم تطبيق اختبار "ت" لإيجاد الفروق بينهما، حيث بلغت قيمة (ت) 31.54 وهي دالة عند مستوى 0.001 لصالح الطلاب مرتفعي المتغيرات النفسية، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق (نبيل السيد، 2001، 337).

د- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

حرصا من الباحثين على التحقق من التجانس في كل من المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأفراد عينة الدراسة الحالية، طبقا استمارة قياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي (إعداد إبراهيم قشقوش، عبد العزيز الشخص) على أفراد العينة.

ثالثا: الخطوات الإجرائية للدراسة

- 1- الاطلاع على الأدبيات التي تناولت عامل الأصالة وبرامج تنميتها.
- 2- إعداد مقياس المتغيرات النفسية لطلاب الجامعة.
- 3- إعداد البرنامج التدريبي في الأصالة.
- 4- اختيار العينة.
- 5- تطبيق استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي على العينة المختارة.
- 6- حساب الصدق والثبات لمقياس المتغيرات النفسية لطلاب الجامعة.
- 7- التطبيق القبلي لمقياس المتغيرات النفسية لطلاب الجامعة وتصحيحه.
- 8- تنفيذ البرنامج التدريبي لتدعيم الأصالة.
- 9- التطبيق البعدي لمقياس المتغيرات النفسية وتصحيحه.
- 10- إجراء التحليلات الإحصائية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المتغيرات النفسية.
- 11- استخراج النتائج وتفسيرها.
- 12- تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج الدراسة.

رابعا: الأسلوب الإحصائي

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في تحليل بيانات الدراسة الحالية:

- اختبار "ت" لحساب الفروق بين نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس.
- معادلة بلاك Blacke لحساب نسبة الكسب المعدل.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى الطموح".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي، وفيما يلي نتائج ذلك:

جدول (2)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى الطموح

المتغير	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		ت	الدلالة
	1م	1ع	2م	2ع		
مستوى الطموح	27.97	4.97	28.27	5.99	0.356	0.724

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين

القبلي والبعدي في مستوى الطموح، مما يعني عدم وجود فعالية للبرنامج التدريبي في تنمية مستوى الطموح

لدى أفراد العينة.

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول بأن البرنامج التدريبي المقترح لا يتصف بالفاعلية في تنمية مستوى الطموح لدى أفراد العينة، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الأول والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى الطموح". ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج لم يمكن الطلاب من تعزيز البناء النفسي لديهم والتخلص من الشعور باليأس والإحباط، وربما يرجع ذلك إلى كثرة وتعدد الضغوط النفسية التي يعاني منها الشباب في مجتمعنا الحالي وشدتها، وتمكنها منهم وتغلغل آثارها بداخلهم بسبب طول الفترة التي عايشوها مع تلك الضغوط، مما جعل درجة تأثيرها على نفسية الشباب أكبر من درجة تأثير البرنامج عليهم.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار "ت"، لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي، وفيما يلي نتائج ذلك:

جدول (3)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز

الدلالة	ت	التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		المتغير
		ع2	م2	ع1	م1	
0.01	6.62	5.01	38.35	4.81	29.62	دافعية الإنجاز

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في دافعية الإنجاز

لصالح التطبيق البعدي، مما يعني وجود فعالية للبرنامج التدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.

ولمعرفة مدى التحسن في دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام

معادلة بلاك Blacke، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (5)

المتوسط الحسابي ونسبة الكسب المعدل في دافعية الإنجاز لدى الطلاب

الدالة	نسبة الكسب المعدل	الدرجة الكلية للبعد	متوسط درجات التطبيق البعدي	متوسط درجات التطبيق القبلي
دالة	1.50	45	38.35	29.62

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل في دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة بلغ (1.50)،

وهذا يدل على وجود دلالة إحصائية لتأثير البرنامج التدريبي على دافعية الإنجاز، حيث إن نسبة الكسب

المعدل أكبر من (1.2) وهو الحد الأدنى للمدى الذي حدده بلاك لفعالية البرامج التدريبية (عبد الله

المحرزي، 2003، 169).

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول بأن البرنامج التدريبي المقترح يتصف بالفاعلية في تنمية دافعية

الإنجاز لدى أفراد العينة، وبالتالي فإننا نرفض الفرض الثاني والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في دافعية الإنجاز".

ويمكن تفسير ذلك بأن البرنامج قد أسهم في زيادة الاستجابات الابتكارية لدى الطلاب من خلال

استخدام بعض المواقف المصورة. مما كان له أثر في زيادة الدافعية لديهم، فقد أسهم البرنامج باستخدامه

أسلوب حل المشكلات في تعزيز دافعية الإنجاز لدى الطلاب وذلك من خلال استخدامه العديد من المواقف المصورة المتعلقة بأنشطة التخيل، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من سالم سري محمد (2001)، بلوكر Plucker (2011) من وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات الدافع للإنجاز والتوكيدية، وكذلك بين تنمية الأصالة وارتفاع العمليات المعرفية والنفسية.

ومن ناحية أخرى فإن تعزيز وإدراك احتياجات الطلاب الابتكارية، وإتاحة الفرص أمامهم لإثبات أفكارهم الابتكارية، واستخدام النهايات المفتوحة، وتشجيعهم على إيجاد إجابات أو حلول غير عادية وأصيلة، كان من شأنه أن أدى إلى إنماء دافعية الإنجاز لديهم، ويدعم ذلك ما توصل إليه داني Duane (2010) من وجود علاقة ارتباطيه بين ارتفاع الإنجاز والجو المدرسي، ووجود فروق بين الطلاب مرتفعي السمات الشخصية ونظرائهم منخفضي السمات الشخصية في دافعية الإنجاز لصالح مرتفعي السمات الشخصية.

فإعطاء الطلاب الوقت الكافي للتفكير وإنتاج الحلول الفردية وتوفير البيئة الابتكارية المشجعة على البحث والتجريب والتخمين والتنبؤ والافتراض، واستشارة دافعتهم تجاه الابتكار، دون شعورهم بالخوف أو الارتباك أو المعارضة باستخدام أسئلة تقدم لهم، أدى إلى تنمية جوانب التفكير الابتكاري لديهم وخاصة عامل الأصالة ومن ثم دافعية الإنجاز، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (محمود منسي، 1993).

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الوعي بالذات".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار "ت"، لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي، وفيما يلي نتائج ذلك:

جدول (6)

الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي في الوعي بالذات

الدلالة	ت	التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		المتغير
		2ع	2م	1ع	1م	
0.01	8.64	4.64	36.40	4.26	27.30	الوعي بالذات

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات

الطلاب في الوعي بالذات لصالح التطبيق البعدي، مما يعني وجود فعالية للبرنامج التدريبي في تنمية الوعي بالذات لدى عينة الدراسة، وأن البرنامج قد مكن الطلاب من الوعي بذواتهم.

ولمعرفة مدى التحسن في الوعي بالذات لدى أفراد العينة، تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام

معادلة بلاك Blacke، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (7)

المتوسط الحسابي ونسبة الكسب المعدل في الوعي بالذات لدى الطلاب

الدلالة	نسبة الكسب المعدل	الدرجة الكلية للبعد	متوسط درجات التطبيق البعدي	متوسط درجات التطبيق القبلي
دالة	1.26	45	36.40	27.30

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل في الوعي بالذات لدى أفراد العينة بلغت (1.26)، وهذه القيمة < 1.2 وهو الحد الأدنى للمدى الذي حدده بلاك لفعالية البرامج التدريبية (عبد الله المحرزي، 2003، 169).

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول بأن البرنامج التدريبي المقترح يتصف بالفاعلية في تنمية الوعي بالذات لدى أفراد العينة، وبالتالي فإننا نرفض الفرض الثالث والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الوعي بالذات".

ويمكن تفسير ذلك بأن هناك حالات ومواقف خاصة تؤدي إلى ارتفاع الوعي بالذات، فقد اتضح من خلال النتائج تفوق التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في بعد الوعي بالذات مما يدل على استمرار نمو الوعي بالذات والتحرر من الخوف والتكفير في فئات مختلفة من الأشكال والمواقف التي تدعم وعي الطلاب بذواتهم، وذلك من خلال تدريبهم على برنامج تنمية الأصالة، ويتفق ذلك مع ما توصل إليه لكوانان (2007) Licuanan من أن الطلاب الذين تعرضوا لبرنامج تنمية الأصالة وخاصة التفكير المنتج نمت أصالتهم بدرجة واضحة، وارتفع وعيهم بذواتهم.

كما يمكن القول بأن البرنامج قد أدى إلى توفير مناخ صفّي يسوده التفاعل والديمقراطية، والترحيب بالأفكار المطروحة مهما كان نوعها أو مستواها، وتجنب النقد وتأجيل الحكم على قيم هذه الأفكار، ومساعدة الطلاب على الربط بين العناصر المتباعدة، والذي من شأنه أن يؤدي إلى تنمية الوعي بالذات، ويتفق ذلك مع ما أشار إلهي مونتيببت Montpetit, 2006 من أن هناك علاقة بين الوعي بالذات والسلوك التحولي للمراهق، فارتفاع التعبير الذاتي لديه يعزز من مفاهيمه الذاتية، كما أن الوعي بالذات يرتبط بالعديد من المكونات العقلية والفكرية لديه.

توصيات وبحوث مقترحة:

أ- التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، ومن خلال ملاحظات الباحثين أثناء عملية تنفيذ البرنامج يمكن أن يوصيا بما يلي:

- 1- إعداد برامج لتنمية الأصالة لدى المتعلمين في مراحل مختلفة من التعليم العام.
- 2- تدريب المعيدّين والمدرّسين المساعدين على تدريس برامج تنمية الأصالة في كليات التربية، وإعطاؤهم الأسس النفسية التي يقوم عليها هذا النوع من التعلم.
- 3- ضرورة احترام الطلاب الذين يظهرون مهارات ابتكاره أثناء عملية التدريس وعدم إشعارهم بالنقص أو الجبن، ومد يد المساعدة والرعاية لهم.
- 4- يجب أن تقدم برامج تلفزيونية توضح كيفية تنمية الأصالة وأساليب تنميتها في فترات متقدمة، حتى يتأثر بها الطلاب والعاملين في الحقل التربوي.

5- ضرورة الاهتمام بدافعية الإنجاز والوعي بالذات ومستوى الطموح لدى الطلاب وطرق تنميتها لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة.

6- إعادة النظر في خطط كليات التربية وتضمينها برامج للتدريب على الأصالة لكل من الطلاب والمعلمين.

ب- البحوث المقترحة:

- 1- فعالية برنامج مقترح في تنمية الأصالة على تنمية حب الاستطلاع لدى طلاب الجامعة.
- 2- فعالية برنامج تدريبي مقترح في الأصالة على دافعية الاستكشاف البيئي لدى طلاب الجامعة.
- 3- فعالية برنامج تدريبي مقترح في الأصالة على دافعية الإنجاز لدى المتعلمين في مراحل تعليمية مختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. أحمد حسان أحمد (2005): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوى ونوعية الطموح والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
2. أحمد زايد (1994): علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية، ط2، القاهرة، دار المعارف.
3. أحمد عزت راجح (1979): أصول علم النفس، المكتب المصري، الإسكندرية.

4. آمال باظة (2004): مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
5. إبراهيم الخطيب وآخرون (2003): التنشئة الاجتماعية للطفل، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
6. إبراهيم عبد الوكيل الفار، وآخرون (1996): أثر المناشط الصفية واللاصفية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بدولة قطر، ندوة دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية، جامعة قطر، العدد السادس عشر، ص 12.
7. إسماعيل جابر أبو زيادة (2001): علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى المعاقين حركيا من مصابي الانتفاضة في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
8. السيد محمد أبو هاشم (1996): أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
9. الكسندر روشكا (1989): الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحفي أبو فتحي، عالم المعرفة، ص ص 19-20، 83، 185.
10. توفيق محمد توفيق (2002): فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى طلاب الثانوي العام والفني، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

11. جابر عبد الحميد (1988): دراسة المتغيرات المرتبطة بمفهوم الذات لدى عينتين من طلاب مدارس قطر في المرحلة الإعدادية، قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد الثامن عشر.
12. جابر عبد الحميد وآخرون (1997): قراءات في تنمية الابتكار، القاهرة، دار النهضة العربية، ص 18.
13. جابر عبد الحميد وعلاء كفاي (1992): معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الخامس، القاهرة، النهضة العربية.
14. حامد زهران (1995): التوجيه والإرشاد النفسي، ط4 القاهرة، عالم الكتب.
15. حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون (2003): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: عالم الكتب.
16. حسن علي حسن (1998): سيكولوجية الانجاز: الخصائص المعرفية والمزاجية للشخصية الإنجازية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
17. حسين صبري أحمد (1996): عالم الابتكار، أكاديمية البحث العلمي، القاهرة، مطابع الطوبجي، ص 105.
18. حسين عبد العزيز الدريني (1982): الابتكار تعريفه وتنميته، قطر، حولية كلية التربية، العدد الأول، ص ص 172 - 173.
19. راشد محمد بملول (1991): مفهوم الذات لدى الأطفال، ط1، الأردن، دار الفكري العربي.
20. رشا محمد الناطور (2008): مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الثالث الثانوي المستجدين والمعيدين"، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

21. رفقة خليف سالم (2006): علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الثالث والعشرون، جامعة البلقاء التطبيقية، كلية عجلون الجامعية.
22. زيادة خميس محمد (1992): أثر كل من دافع الإنجاز، والذكاء على قدرة حل المشكلة لدى طلبة الصفوف: السابع، والثامن، والتاسع في مدينة عمان، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
23. زيد الهويدي (2002): مهارات التدريس الفعال، العين، دار الكتاب الجامعي.
24. زين العابدين درويش (1983): تنمية الإبداع، منهجه وتطبيقه، ط1، القاهرة، دار المعارف، ص ص 32، 50.
25. سالم سري محمد (2001): دافعية الإنجاز وبعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
26. سليم محمد الشايب (1999): نوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح في سيناء". مجلة علم النفس، العدد 174، ص ص 150-158.
27. سناء لطيف الجبوري (2002): مستوى الطموح وعلاقته بقوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
28. سيد محمد خير الله (1974): دليل قائمة السمات للشخصية المبتكرة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 5.

29. سيد محمد خير الله (1991): مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية، ط2، القاهرة: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
30. سيد عبد العال سيد (2004): دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى نماذج من المجتمع المصري"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة.
31. شاكر عطية قنديل (1990): أثر اختلاف الجنس والثقافة على الأداء الابتكاري لأطفال المدرسة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد الثالث عشر، الجزء الأول، ص 1.
32. دوران شلتر (1983): نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، جامعة بغداد، كلية الآداب.
33. صالح أبو جادو (2000): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
34. صالح العنزى (2003): المهرجان العلمي والثقافي للإبداع والتفوق، السعودية، الأمانة العامة للتربية الخاصة www.gulfboy.net Version
35. صفوت عبد ربه صفوت (1995): مستوى الطموح وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
36. صلاح مرحاب (1989): سيكولوجيا التوافق النفسي ومستوى الطموح، دار الأمان، المغرب.
37. طارق محمد السيد النجار (1998): مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض القدرات الابتكارية عند الصم- البكم (دراسة تجريبية)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس. ص ص 43، 94.

38. عاطف حسن شواشرة (2006): فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استشارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)، كلية الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، الأردن.
39. عايدة محمد الرواجبة (2000): موسوعة العناية الطفل وتربية الأبناء، ط.1، عمان، الأردن، دار أسامة للنشر.
40. عبد الكريم الخلايلة، وعفاف اللبايدي (1990): طرق تعليم التفكير للأطفال، عمان، الأردن، دار الفكر، ص ص 151-153.
41. عبد اللطيف محمد خليفة (2002): الدافعية للإنجاز، القاهرة، ط2، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
42. عبد الله عباس المحرزي (2003): أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار إستراتيجية إتقان التعلم على تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
43. عبد الله الخالدي (2007): فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
44. عمر الفاروق عطية (2002): دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية من الجنسين "دراسة ارتقائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة.

45. غاية حميد محمد القاسمي (2002): فعالية برنامج للتدريب على الخيال في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
46. غريب عبد الفتاح غريب (1992) مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتمال: دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية- كتاب بحوث المؤتمر الثامن، ص ص 87-112 مصر: الأنجلو المصرية.
47. غريب عبد الفتاح غريب (1999): علم الصحة النفسية، القاهرة، الأنجلو المصرية.
48. فرج عبد القادر أحمد (1993): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الكويت، دار سعد الصباح.
49. قاسم حسين صالح (1998): الشخصية بين التنظير والقياس، بغداد، مطبعة جامعة بغداد.
50. لندال دافيدوف (1983): مدخل علم النفس، ترجمة سيد طواب وآخرون، القاهرة، دار مكدوجل وهيل، ط3.
51. محرز عبده يوسف (2002): "دراسة تشخيصية لصعوبات تعلم الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالسعودية"، المؤتمر العلمي الخامس (نحو تعليم ثانوي أفضل)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد 2، 2-5 أغسطس، الجامعة العمالية- مدينة نصر، ص ص 747-776.
52. محمد إبراهيم حسن (2006): برنامج تدريبي أثناء الخدمة وأثره على دافعية الإنجاز، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

53. محمد عبد الله سحلول (2005): فاعلية الذات ودفاعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
54. محمود عبد الحليم منسي (2002): وسائل تحديد الموهوبين من تلاميذ المدارس بالتعليم العام (ورقة عمل)، المؤتمر العلمي الثامن "تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع"، جامعة أسيوط، (14-15)، ديسمبر، ص 423.
55. محي الدين توق ويوسف قطامي، وعبد الرحمن عدس (2002): أسس علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر.
56. مرفت نيازي (2004): الاتجاه نحو الزواج وعلاقته بكل من مستوى الطموح والتوافق النفسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الرقازيق.
57. مصري عبد الحميد حنورة (1997)، الإبداع من منظور تكاملي، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص 50-52، 417.
58. نادر فهمي الزيود (1998): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
59. نادية عبده أبو دنيا (1986): تنمية القدرة على التفكير الابتكاري، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ص ص 4-5.

60. نبيل السيد حسن (2001): دافعية الاستكشاف البيئي كمنبئ للاستعداد المدرسي لدى الأطفال الصم والعادين، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد الرابع، العدد الثالث، ص ص 331-337.
61. نبيل محمد زايد (2003): الدافعية والتعلم، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
62. نسيمه حمدي، وداود نزيه (2006): علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتماب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 27، العدد 131، ص 181.
63. هيام خليل حسين (2002): العلاقة بين توجهات الأهداف والطموح المهني لدى عينة من طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
64. يسرى أبو العينين محمد (2003): تأثير نوعية الإعاقة- السواء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي على وجهة الضبط والصلابة النفسية والدافعية للإنجاز لدى الذكور، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنوفية.
65. يوسف قطامي، وعبد الرحمن عدس (2002): علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
66. يوسف قطامي، ونايفة قطامي (1996): اثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، مجلة دراسات: العلوم التربوية، العدد (1) المجلد (23)، الجامعة الأردنية، عمان.

67. يوسف محمد يوسف (1999): العلاقة بين القابلية للتعليم لذاتي وكل من مستوى الطموح

وتحقيق الذات لدى طلبة الجامعة المفتوحة، مجلة كلية التربية، ج2، العدد 23، المنصورة، ص ص

.199 -191

ثانيا: المراجع الأجنبية

68. Alessandro, A (2003): How Can Children Learn to Be Creative, available online at <http://www.paoladiblasio.it/artant1.htm>.
69. David, R. (1992): Developmental Psychology, Childhood and Adolescence, Shaffer, New York, pp.321.
70. Dreuth , Z., L. (2011): Originality Detection Software in a Graduate Policy Course: A Mixed-Methods Evaluation of Plagiarism, Journal of Teaching in Social Work, Vol.31, No.4, pp.431-441 .
71. Duane, B. (2010): Improving Academic Achievement: What School Counselors Can Do, ERIC Educational Reports. EJ867505
72. Dugosh & Karen (2001): Social Comparison and Cognitive Stimulation in Brainstorming, Dissertation Abstracts International, Vol. 62, No. 3-B, p. 1641.
73. Feldman, S. R. (1995): Understanding Psychology, Third Edition, The Mccraw Hill Companies, Inc. New York , London.
74. Feldman, B. R. (2002): Morphological Analysis by Child Readers as Revealed by the Fragment Completion Task, Psychonomic Bulletin and Review, Sep., Vol. 9, No.3, pp. 529-535.
75. Firestien & Roger (1990): Effects of Creative Problem Solving Training on Communication Behaviors in Small Groups, Small Group Research, Nov., Vol. 21, No.4, pp. 507-521.
76. Frasier, M. M. (1997): Is the Future Problem Solving Program Accomplishing its goals, Journal of Secondary Gifted Education, Vol. 8, No. 4 , pp. 157-163.
77. Frank, N. (1998): individual differences in certain aspects of the level of aspiration, ameican jomal psychology, Vol.II.
78. Griffith, P. L. (1988): Story Structure Recall in Hearing- Impaired, Learning Disabled and Nondisabled Children, American Annals of the Deaf, Vol. 3,pp. 43-50.

79. Gottfried , A . (1994) : Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Motivation and Achievement , Journal of Educational Psychology^, vol.86 , no.1 , Pp.104-113.
80. Johnson & Marylynn, J. (2001): The Use of Creative Problem Solving Leads to Better Outcomes From the Customer's Perspective as a Result of Creative Solutions, Dissertation Abstracts International, Vol. 61, No. 11, p. 4456.
81. Licuanan, B., F.:(2007): Idea Evaluation: Error in Evaluating Highly Original Ideas , Journal of Creative Behavior, Vol.41 , No.1, pp.1-27 First Quarter 2007
82. Lumsden , L. S. (1994) : Students' Motivation to Learn " . ERIC .Ed P.379215.
83. Me Cown , R. ,M. & Roop , p. (1996) : Educational Psychology : A learning Centered Approach to Classroom Practice , 2nd. ed., London : Allyn & Bacon .
84. Mary, S. (2000): "CAP" Creative Arts Program Begins at Framingham Campus, available online at <http://www.tldeaf.org/whatsup/ghststry/OOcrarts.htm>.
85. Margoribanks, K (2004): "Ability and personality correlates of young adults attitudes and aspirations". Psychological Reports, V.88, N.3, p. 626-628.
86. Mellor, L. (2008): Creativity, Originality, Identity: Investigating Computer-Based Composition in the Secondary School, Music Education Research, Vol.10, No.4 , pp.451-472 Dec 2008
87. Minocha, S. (2009): Role of Social Software Tools in Education: A Literature Review, Education & Training, Vol.51 , No.5-6 p353-369.
88. Montpetit, M., A. (2006): Adaptive Change in Self- Concept and Well-Being during Conjugal Loss in Later Life, International Journal of Aging and Human Development, Vol.63, No.3, pp.217-239.
89. Mouchiroud & Christophe (2002): Social Creativity; A Cross Sectional Study of 6- to 11-year-old Children, International Journal of Behavioral Development, Jan. , Vol. 26, No. 1,pp. 60-69.
90. Plucker, J., A (2011): Is Originality in the Eye of the Beholder? Comparison of Scoring Techniques in the Assessment of Divergent Thinking, Journal of Creative Behavior, Vol.45 , No.1, pp.1-22.
91. Richardson, A. F. (1988): The Creative & Academic Thinking Skills Program: Richardson Independent School District, Exemplary Program Practices Series Reach, Vol. II, Part 2.
92. Santanen, L. E. (2002): Directed Brainstorming and the Cognitive Network Model of Creativity: An Empirical Investigation of Cognitive

- Factors Related to the Formation of Creative Solutions Using an Electronic Brainstorming Environment, Dissertation-Abstracts-International, Jul., Vol. 63, No.1,p. 11.
93. Schwarzer. P. (1997): Educational and psychological , New jersey, prentice-Hall.
 94. Stenberg, J. R. (1995): In Search Of The Human Mind, Copy Right By Harcourt Company, London, New York, pp. 233-235.
 95. Susie, M. (2000): Thinking Flexibility Deaf, Sign Language with People Who are Deaf-Blind: Suggestions for Tactile and Visual Modifications, available online at <http://www.deafblind.com/slmorgan.html>.
 96. Tessema, K., A. (2012): The Rocky Terrain between Delocalized and Localized, Duplication and Originality: Learning to Write and Learning to Teach Academic English Educational Action Research, vol.20, No.4, pp.515-533.
 97. Torrance, E. P & Goff, K. (1989): Fostering Academic Creativity in Gifted Students, Journal of Creative Behavior, Vol. 23, No.2, pp. 136-145.
 98. Vander, L. R. (2002): Brainsketching and How it Differs from Brainstorming, Creativity and Innovation Management, Mar., Vol. 11, No. 1, pp. 43-54.
 99. Vosburg & suzanne (1998): The Effects Of Mood Creative Problem Solving, Dissertation Abstracts International, Vol. 60, No. 1, P. 195.
 100. Won, K., j. (2001): Creative Thinking Program in South Korea, Gifted Education International, Vol. 18, No.2 p277-95.