Republic of Iraq

Ministry Of Higher Education & Scientific Research

University of Babylon

College of Education for Humanities Studies

Perceived motivational climate and its relationship to cognitive miserliness among university students

Submitted to the

College of Basic Education / University of Babylon

in Partial Fulfillment of the Requirements for the

Degree of Master in Educational Psychology

by:

Muhannad Abbas Muhammad Aziz

Supervised by

Pro

Ruqaya Hadi Abdel-Saheb

2022 **1443H**

الآية القرآنية

بسم الله الرحمن الرحيم

وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَهُمْ ۖ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَهُمْ ۖ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخِلُوا بِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ ۗ وَلِلَّهِ مِيرَاثُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۗ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ

صدق الله العلي العظيم

سورة آل عمران: الآية (١٨٠)

إقرار المشرف

أشـهد أن اعـداد هـذه الرسـالة الموسـومة بـ:" **المنـاخ الـدافعي المـدرك وعلاقتـه بالبخـل المعرفي لدى طلبة الجامعة**" التـي قدمها الطالب **(مهند عباس محمد عزيز)** قد جرت بأشرفي فـي جامعـة بابـل / كليـة التربيـة للعلـوم الانسـانية ، وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل درجة الماجستير في علم النفس التربوي .

المشرفة

م . د رقيه هادي عبد الصاحب

التاريخ / /٢٠٢٢

بناء على التوصيات المتوفرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

أ م د. مدين نوري طلاك الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ / /٢٠٢٢

اقرار الخبير اللغوي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ: "**المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بالبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة** " التي قدمها الطالب (**مهند عباس محمد عزيز**) الى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية ..

التوقيع:

الاسم :

التاريخ : / /٢٠٢٢

اقرار المقومين العلميين

أشهد أننا قد قرئنا هذه الرسالة الموسومة بـ: "**المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بالبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة** " التي قدمها الطالب (**مهند عباس محمد عزيز**) الى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس التربوي وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع: التوقيع :

الاسم : الاسم :

التاريخ / /٢٠٢٢ التاريخ : / /٢٠٢٢

أقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن اعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ: "**المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بالبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة** " وناقشنا الطالب (**مهند عباس محمد عزيز**) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ووجدنا أنها جديرة بالقبول وبتقدير ( ) لنيل درجة ماجستير تربية في علم النفس التربوي .

عضواً **عضواً**

التاريخ: / /٢٠٢٢ **التاريخ: / /٢٠٢٢**

عضواً ومشرفاً **ورئيس اللجنة**

التاريخ: / /٢٠٢٢ **التاريخ: / /٢٠٢٢**

صدقت الرسالة من مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة بابل

أ. د رياض هاتف عبيد الخفاجي
عميد كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل

التاريخ: / / ٢٠٢٢

الاهـداء

اهدي ثمرة جهدي المتواضع الى من وهبني الحياة والامل ، والنشأة على شغف الاطلاع والمعرفة ومن علموني أن ارتقي سلم الحياة بحكمة وصبر ، براً واحساناً و وفاءاً لهما : والدي العزيز ووالدتي العزيزة.

الى من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي الى العقد المتين من كانوا عوناً لي في رحلة بحثي اخواني واخواتي . الى من كاتفتني ونحن نشق الطريق معاً نحو النجاح في مسيرتنا العلمية ، الى رفيقة دربي زوجتي العزيزة : سيمون .

واخيراً الى كل من ساعدني وكان له دور من قريب او بعيد في اتمام هذه الدراسة اسئل الله عز وجل ان يجزي الجميع خير الجزاء في الدنيا والاخرة .ثم الى كل طالب علم سعى بعلمه ليفيد المجتمع والعملية التربوية بكل ما اعطاه الله من علم ومعرفة .

مهند

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين واله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين. بعد أن شارفت على الانتهاء من كتابة البحث لا يسعني الا ان اتقدم بالشكر والامتنان الى الاستاذ المشرفة المساعد الدكتور (رقيه هادي عبد الصاحب) اللتي كانت لها الدور الكبير والاساس في إنجاز هذا البحث وذلك لملاحظاتها العلمية القيمة ولاهتمامها الصادق وقراءتها العميقة التي كانت لها الأثر الكبير في إظهار البحث بالشكل الحالي، ولما قدمته من جهد ونصح ومعرفة طيلة مدة انجاز هذا البحث، فشكراً لها لأنه كانت بحق المشرفة التي تحمل الصفات الإنسانية الاصيلة وقد غمرت به طالب فوجد منها الرعاية العلمية الصادقة برعاية أخوية تضفي على العلاقة التألق والنجاح.

ويطيب لي أن أتقدم بالشكر والامتنان لعمادة كلية التربية الانسانية ورئاسة قسم العلوم التربوية والنفسية لما قدموه لي من تسهيلات واجراءات إدارية ساهمت بشكل فعال في اتمام متطلبات هذا البحث.

ومن واجب العرفان بالجميل اقدم خالص شكري وامتناني الى لجنة السمنار الذين كان لهم الدور العلمي الكبير في بلورة وصياغة واقرار عنوان البحث الحالي فجزاهم الله عني خير الجزاء والاحسان خدمة للمسيرة العلمية في بلدنا العزيز.

ولا يفوتني ان اتقدم بوافر الشكر والامتنان الى السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم ادوات البحث والتي كان لملاحظاتهم العلمية الدقيقة الدور الكبير في اظهار فقرات الادوات بالشكل النهائي.

ويسعدني أن اتقدم بالشكر الى موظفي وموظفات مكتبة كلية التربية الانسانية والكليات الاخرى لمساعدتهم في الحصول على المصادر والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث داعياً الله سبحانه وتعالى أن تعم فائدتها وجدواها على قدر ما بذل فيها من وقت وجهد إنه سميع مجيب.

الباحث

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة بـابــل
كليـــة التربيـــة للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / ماجستير

المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بالبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة

مستخلص مقدم الى
مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في علم النفس التربوي

من
مهند عباس محمد عزيز

اشراف
م. د . رقيه هادي عبد الصاحب

١٤٤٤هـ ٢٠٢٢م

مستخلص البحث

استهدف البحث الحالي التعرف على :

١- مستوى المناخ الدافعي المدرك لدى طلبة الجامعة .

٢- مستوى البخل المعرفي لدى طلبة الجامعة .

٣- الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين المناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة.

٤- الفروق ذات الدلالة الاحصائية للمناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس .

٥- درجة اسهام المناخ الدافعي المدرك في البخل المعرفي لدى طلبة الجامعة .

وتألف مجتمع البحث الحالي طلبة الدراسة الاولية الصباحية في جامعة بابل لكلا الجنسين (ذكور- اناث) للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) والبالغ عددهم (٢٧٢٧٦) طالباً وطالبة عدد الذكور منهم (١١٣٤٤) اما الاناث فقد بلغ عددهم (١٥٩٣٢) اما عينة البحث الاساسية فقد تكونت من (٣٧٩) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، المناخ الدافعي المدرك في البخل المعرفي قام الباحث بأعداد فقرات مقياس المناخ الدافعي المدرك بعد الاطلاع على النظريات والدراسات والمقاييس والمصادر ذات العلاقة لهذا المتغير، اذ تكون المقياس من (٢٨) فقرة، وبعد أن تم عرضها على السادة المحكمين في مجال علم النفس التربوي والقياس وبواقع (١٨) محكماً وبعد استخدام اختبار مربع كاي لم تحذف أي فقرة من المقياس مع تعديل بسيط لبعض الفقرات، وبعد استخراج الخصائص السيكومترية من (صدق وثبات) أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق النهائي، أما فيما يخص البخل المعرفي ، فقد قام الباحث بتبني اختبار(كاظم ،٢٠٢١) والذي يتكون من (٢٠) فقرة بالاعتماد عدد من الدراسات ذات العلاقة بهذا المتغير، وبعد أن تم عرض فقراته على السادة المحكمين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم ومن ثم اجراء عمليات التحليل الاحصائي المناسب واستخراج الثبات لم تحذف اي فقرة من الاختبار وتم تطبيق الاداتين (المناخ الدافعي المدرك و البخل المعرفي) بصيغتيهما النهائية على عينة البحث الاساسية وجمع البيانات وتفريغها في البرنامج الاحصائي (Excel) ولمعالجة البيانات احصائياً استعمل الباحث برنامج الحقيبة الاحصائية

(SPSS) لتحقيق أهداف البحث، اذ استعمل الوسائل الاحصائية، مربع كاي وأختبار (ت) لعينتين مستقلتين ولعينة واحدة ومعامل ارتباط بيرسون والفا كرونباخ، توصل الباحث الى النتائج الاتية:

١. ان افراد العينة يتمتعون بمستوى عالٍ من المناخ الدافعي المدرك.

٢. ان افراد العينة يتمتعون بمستوى ضعيف من البخل المعرفي.

٣. هناك فروق ذات دلالة احصائية للمناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس .

ومن خلال ما تم التوصل إليه الباحث من استنتاجات فانه يوصي بما يلي:

ـ الاستفادة من مقياس المناخ الدافعي المدرك في المجالات التربوية .

ومن خلال ما توصل إليه الباحث من استنتاجات وتوصيات فانه يقترح الاتي:

١- اجراء بحث حول المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

٢- اجراء بحث حول البخل المعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة والتضليل المعرفي.

ثبت المحتويات

الموضـوع	الصفـحة
العنوان.	أ
الآية القرآنية.	ب
إقرار المشرف.	ت
إقرار الخبير اللُّغوي.	ث
إقرار الخبيرين العلميين.	ج
إقرار لجنة المناقشة.	ح
الإهداء.	خ
شكر وامتنان.	د
مستخلص البحث.	ذ – ر– ز
ثبت المحتويات.	س – ش – ص– ض
ثبت الجداول	ص– ض
ثبت المخططات	ض
ثبت الأشكال	ض
ثبت الملاحق	ض
الفصل الأول : تعريف بالبحث	**٢-١٤**
اولا ـ مشكلة البحث	٢-٥
ثانياً ـ أهمية البحث	٥-١٠
ثالثاً ـ اهداف البحث	١١
رابعاً ـ حدود البحث	١١
خامساً ـ تحديد المصطلحات	١١-١٤
الفصل الثاني : إطار نظري	**١٦-٥٣**
المحور الاول : اطار نظري للمناخ الدافعي المدرك	١٦- ٤٣
مفهوم الدافعية	١٦
تصنيف الدوافع والحاجات	١٦ - ١٧
مفهوم المناخ الدافعي المدرك	١٧- ١٩

ابعاد المناخ الدافعي المدرك	١٩ – ٢٠
علاقة الدافعية والمناخ الدافعي المدرك ببعض المتغيرات	٢٠ – ٢٤
النظريات المفسرة للمناخ الدافعي المدرك	٢٤ – ٣٤
نظرية دافعية الانجاز	٢٤ – ٢٦
نظرية التعليل السببي (العزو)	٢٦ – ٢٨
نموذج فيو للدافعية	٢٩ – ٣٠
النظرية المعرفية	٣٠–٣١
نظرية هدف الانجاز	٣١–٣٤
ثانياً: الاطار النظري للبخل المعرفي	٣٤– ٤٣
مفهوم البخل المعرفي	٣٤– ٣٥
نظرية البخل المعرفي	٣٥–٣٧
ابعاد البخل المعرفي	٣٧– ٤٢
خصائص البخل المعرفي	٤٢– ٤٣
دراسات سابقة	٤٣– ٥١
موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية	٥١–٥٣
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:	٥٣
الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته	**٥٥–٩٠**
اولاً: منهج البحث.	٥٥
ثانياً: مجتمع البحث.	٥٦– ٥٧
ثالثاً: عينة البحث .	٥٧–٥٨
رابعاً: اداتي البحث.	٥٩– ٩٠
خامساً: الوسائل الاحصائية.	٩٠
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	**٩٢–٩٩**
اولاً: عرض النتائج.	٩٣– ٩٨
ثانياً: الاستنتاجات.	٩٨–٩٩
ثالثاً: التوصيات.	٩٩
رابعاً: المقترحات.	٩٩

المصادر والمراجع	١٠١ - ١١٣
الملاحق	١١٥-١٣٠
المستخلص باللغة الانكليزي	A-B-C-D

ثبت الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
٢	مجتمع البحث .	٥٦ - ٥٧
٣	توزيع افراد العينة.	٥٩
٤	أراء المحكمين حول صلاحية فقرات المناخ الدافعي المدرك .	٦١
٥	عينة وضوح فقرات وتعليمات مقياس المناخ الدافعي المدرك .	٦٢
٦	حجم عينة التحليل الاحصائي موزعين وفق الكليات .	٦٤
٧	القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين لفقرات مقياس المناخ الدافعي المدرك.	٦٦-٦٧
٨	معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجات الكلية لمقياس المناخ الدافعي المدرك.	٦٨-٦٩
٩	قيم معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه لمقياس المناخ الدافعي المدرك.	٦٩-٧٠
١٠	أسلوب ارتباط المجال بالدرجة الكلية لمقياس المناخ الدافعي المدرك .	٧٠
١١	عينة الثبات لمقياس المناخ الدافعي المدرك.	٧٣
١٢	قيم المؤشرات الاحصائية لمقياس المناخ الدافعي المدرك.	٧٥
١٣	أراء المحكمين حول صلاحية البخل المعرفي.	٧٨
١٤	عينة وضوح فقرات وتعليمات مقياس المناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي.	٧٩
١٥	عينة التحليل الاحصائي لاختبار البخل المعرفي.	٧٩-٨٠
١٦	معامل تمييز وصعوبة فقرات اختبار البخل المعرفي.	٨١-٨٢
١٧	محك الصعوبة الذي اعتمد عليه الباحث في حذف الفقرة او استبقائها في الاختبار	٨٣
١٨	معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار البخل المعرفي.	٨٤-٨٥
١٩	عينة الثبات للبخل المعرفي .	٨٧
٢٠	قيم المؤشرات الاحصائية لمقياس البخل المعرفي.	٨٨-٨٩
٢١	قيمة اختبار (ت) المحسوبة والجدولية والدلالة الاحصائية لمقياس المناخ الدافعي المدرك.	٩٢
٢٢	الفروق بين الوسط الحسابي لعينة البحث والوسط الفرضي لمقياس البخل المعرفي	٩٤
٢٣	الفروق في العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي تبعا لمتغير الجنس.	٩٥

٢٤	اسهام المناخ الدافعي المدرك في البخل المعرفي لدى طلبة جامعة بابل.	٩٦
٢٥	اسهام المناخ الدافعي المدرك في البخل المعرفي لدى طلبة جامعة بابل.	٩٦
٢٦	معاملات الانحدار والخطأ المعياري.	٩٧

ثبت المخططات

المخطط	عنوان المخطط	الصفحة
١	مصادر الدافعية.	١٧
٣	تأثير الدافعية في سلوكيات الطلبة.	٢١
٤	نموذج هيدر ١٩٨٥.	٢٨
٥	دينامية دافعية التعلم حسب نموذج فيو	٣٠

ثبت الاشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	المؤشرات الاحصائية للمناخ الدافعي المدركة.	٧٦
٢	المؤشرات الاحصائية للبخل المعرفي.	٨٩
٣	مؤشرات الانحدار	٩٧

ثبت الملاحق

الملاحق	عنوان الملاحق	الصفحة
١	كتب تسهيل المهمة الصادرة من جامعة بابل كلية التربية للعلوم الانسانية .	١١٥
٢	اسماء السادة الخبراء الذين عرض عليهم اداتي البحث .	١١٦
٣	مقياس المناخ الدافعي المدرك.	١١٧-١١٩
٤	مقياس المناخ الدافعي المدرك بصيغة النهائية.	١٢٠- ١٢٢
٥	اختبار البخل المعرفي بصيغة النهائية.	١٢٣- ١٢٦
٦	مقياس المناخ الدافعي المدرك المترجم	١٢٧- ١٢٨
٧	مقياس المناخ الدافعي المدرك بصيغته الاولية (الانكليزي)	١٢٩
٨	اسماء السادة الخبراء الذي استعان بهم الباحث بترجمة مقياس	١٣٠

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــة بـابــل
كليـــة التربيـــة للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / ماجستير

المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بالبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة

رســـالة مقدمة الى
مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير تربية في علم النفس التربوي

من
مهند عباس محمد عزيز

بأشراف
م. د . رقيه هادي عبد الصاحب

١٤٤٣ هـ ٢٠٢٢م

Summary of the research

The current research aimed to find out:

1.The perceived motivational climate level among university students.

2.The level of cognitive miserliness among university students.

3.The statistically significant differences of the perceived motivational climate and cognitive miserliness among university students according to the gender variable.

4.The degree of contribution of the perceived motivational climate to the cognitive miserliness of university students.

5.Statistical significance of the correlation between the perceived motivational climate and cognitive miserliness among university students.

The current research community consisted of students of the primary morning study at the University of Babylon for both sexes (males - females) for the academic year (2021-2022), and their number was (27,276) students, the number of males and females was (11344). It consisted of (379) male and female students who were chosen randomly. The perceived motivational climate in cognitive miserliness. The researcher prepared the paragraphs of the perceived motivation climate scale after reviewing the theories, studies, standards and sources related to this variable, as the test consisted of (28) paragraphs, and after examining the It was presented to the arbitrators in the field of educational psychology and measurement with a score of (18) arbitrators. After using the chi-square test, no paragraph was deleted from the

scale with a slight modification to some of the paragraphs. Regarding cognitive miserliness, the researcher adopted the (Kadhim, 2021) test, which consists of (20) paragraphs, depending on a number of studies related to this variable, and after its paragraphs were presented to the arbitrators in the field of educational psychology. Measurement and evaluation, and then conducting the appropriate statistical analysis and extracting stability. No paragraph of the test was deleted. The two tools (perceived motivational climate in cognitive miserliness) were applied in their final forms on the basic research sample, data collection and unloading in the statistical program (Excel) and to treat the data statistically, the researcher used the bag program Statistical (SPSS) to achieve the objectives of the research, as he used the statistical methods, chi-square and t-test for two independent samples and for one sample, Pearson correlation coefficient and Alpha Cronbach, the researcher reached the following results:

1.The sample members enjoy a level of perceived motivational climate.

2.The sample members have a low level of cognitive miserliness.

3.There are statistically significant differences for the perceived motivational climate and cognitive miserliness among university students according to the gender variable.

Through the conclusions reached by the researcher, he recommends the following:

1.Benefiting from the perceived motivational climate scale in educational fields.

2.Develop students' analysis, concentration and deep thinking skills in order to confront cognitive miserliness.

Through the findings and recommendations of the researcher, he suggests the following:

1.Conducting a research on the perceived motivational climate and its relationship to the emotions related to achievement.

2.Conducting a research on cognitive miserliness and its relationship to working memory and cognitive disinformation.

أولاً : مشكلة البحث :

ان نوعية المناخ الدافعي ضمن البيئة الجامعية يؤدي دورا مهماً، فكلما كان هذا المناخ غير مناسب حيث انه لا يعمل على اثارة دافعية الطلبة وتحفيزهم لاكتساب المعلومات والتحقق منها ولا يساعد الطلبة على الفهم العميق للمادة الدراسية بل يساهم في انشاء المعرفة السطحية البسيطة والمبنية على الحفظ والاستظهار كلما ادى ذلك الى اختيار اهداف دون اخر بناءً على نوعية هذا المناخ (Gano- overway & Ewing :2004:317).

نظرا لان الطلاب في الفصل الدراسي يعتمدون بشكل اساسي على المنافسة مما يجعلهم يحولون نتائجهم الى قدراتهم العامة (التوجه نحو الاداء) ، في حين ان الطلاب الذين ينطلق توجههم نحو المهمة (التوجه نحو الاتقان) هم اكثر ايمانا بأن النجاح ناتج عن الاهتمام والجهد (المرتجى و العازمي،٢٠٢٠: ٤٦٢).

والانسان دائما تدفعه عوامل كثيرة داخلية وخارجية وهذه الدوافع بقوتها وانماطها تؤثر في ادراكنا للعالم من حولنا وفيما ننغمس فيه (موراي ١٩٨٨: ٣١).

فان عدم توفر مناخ دافعي ملائم في بعض بيئات التعلم لأسباب عديدة يمكن أن يزيد من تأثير المشكلات السلوكية ويحد من امكانية تحصيل الطلبة الحالية والمستقبلية (Ommundsen, 2006: 297).

ان الطريقة التي يكوّن فيها الاستاذ مناخاً دافعياً ضعيفاً او سلبياً لطلبته يؤدي الى ضعف مستوى الدافعية لديهم وعدم الشعور بالرضا وزيادة مستوى القلق، وان المناخ الدافعي المدرك يتمثل بالجو العام لبيئة التعلم الذي من شأنه التأثير سلباً او ايجابياً على التوجه النفسي للطالب للقيام بمهام التعلم المطلوبة (Cron&etal, 2002: 3).

مما لاشك ان الطلبة تتأثر بالمحيط او المناخ الدافعي المميز للتنافس، اذ ان العديد من الجوانب النفسية التي تعتمد على كيفية ادراك الطلبة لقدراتهم اولاً ثم الى متطلبات

الموقف التنافسي اضافة الى كيفية ادراكهم لتوجه البيئة المحيطة به، المشكلة من الاستاذ والاقران وجميع العناصر المحيطة بالطالب والتي توجه دافعيته لإنجاز اهداف دون اخرى مما يؤثر على سلوكياته ونموه النفسي(احمد ، ٢٠١٢ :٣).

كشفت دراسة باترك (Patrick) عن تصور المراهقين لبيئة الفصل وكان التركيز على عناصر البيئة الاجتماعية وهي دعم المعلم، دعم الطالب، التفاعل الصفي وارتباط ذلك بالمعتقدات الشخصية (الاهداف الاكاديمية المتقنة ، الكفاءة الاجتماعية): بينت النتائج ان دعم المعلم ودعم الطالب والتفاعل كانت على ارتباط بالمعتقدات الدافعية (العساف،٢٠١٠ :٩٢).

أن المناخ الدافعي يمد الفرد بالطاقة التي تعمل على استثارته يؤدي ذلك الى أن يسلك الفرد سلوكاً معيناً ،ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً في عملية تكيفه او توافقه مع البيئة الخارجية ، وتفضيل هذه الاستجابة على غيرها من الاستجابات المحتملة مما ينتج عنه اشباع حاجة معينة او الحصول على هدف معين (الفنيش،١٩٨٨ :٢١).

أن ميل الكثير من الاشخاص بشكل مستمر الى استخدام اليات حاسوبية مع استغلال اقل لجهدهم العقلي هو ما يسمى بالبخل المعرفي، ولقد احتلت قضية البخل المعرفي مسار البحث في مجال علم النفس المعرفي منذ ما يقارب الخمسين عاما حتى الان ضمن ما يسمى بنظريات العمليات المزدوجة التي خلصت الى انه عندما توجهنا مشكلة ما فان عقولنا لديها ميكانزمات مختلفة تفاضل بينها للتعامل مع تلك المشكلة (محمد، ٢٠٢٠: ٢٠١).

وتعتقد فيسك وتايلور (Fiske & Taylor1991) أن استخدام الفرد للبخل المعرفي إذا أتيحت له أيّة فرصة ، سيجعله يستخدم الاختصارات والاستدلالات عند استخلاص النتائج وإصدار الأحكام ، مما يؤدي بالضرورة إلى التشوهات والأخطاء والتحيزات في التفكير، و قد تسبب بعض هذه الاستراتيجيات المعرفية إلى أخطاء مكلفة ومحرجة معرفياً

واجتماعياً ، يتم أحيانًا تنشيط الفكر والحكم تلقائياً وعفوياً. تكون هذه الأفكار غير المقصودة في بعض الأحيان خارجة عن السيطرة الإرادية ، إذ تهيمن عليها وتشكلها الخبرة السابقة والتوقعات والمخططات والصور النمطية السائدة (Fiske & Taylor,1991: 34).

"وترى كوكنهام (2019) Cunningham أن البخل المعرفي ميل طبيعي للحفاظ على الطاقة العقلية ومثال على ذلك يتجنب البخيل انفاق امواله بينما يتجنب البخيل معرفيا انفاق الجهد العقلي غير ان الفرق الرئيس بينهما ان البخلاء الماليين يحافظون على الموارد عن قصد ، لكن البخلاء المعرفيين يحافظون على الموارد من دون وعي وفي بعض الأحيان يكون البخلاء المعرفيون يميلون الى التحيز ، أو اتخاذ قرارات غير صحيحة بناءً على اختصارات عقلية تسمى الاستدلال (heuristic) ويسعون جاهدين الى معالجة المعلومات بجادرة واتخاذ القرارات من دون استخدام الكثير من الموارد المعرفية حتى لو كان القيام بذلك قد يعرض دقة النتائج للخطر، أي أن الافراد غالبًا ما يعتمدون الاستدلال لتقليل المهام المعرفية المعقدة إلى عمليات أكثر بساطة" (Cunningham,2019:.1) .

ونظرا الى ان اعتماد غالبية الافراد على البخل المعرفي يعوقهم عن تحقيق الهدف من المهمة المكلف بها ، فقد اهتم الباحثون بتحديد الفروق الفردية في استعمال هذا النمط ، من المعالجة البخيلة للمعلومات (Stanovch ,west, 2000,645-648).

وفي اثناء التعامل مع أية مشكلة ، فإن ادمغة الافراد لديها آليات حسابية متنوعة للتعامل مع الموقف ، ومع ذلك تجسد هذه الآليات مقايضة بين السرعة أو الكفاءة في الإدراك التي تعبر بوصفها محفزاً رئيساً لكيفية ادراك الاخرين والادراك السريع لمعالجة المعلومات والمشكلات التي تواجه الافراد مع الانتباه للظروف المحيطة (Rand& et al., 2017,:629) .

البخلاء معرفيًا لا يمكنهم تحمل معالجة جميع المعلومات إلى حد كامل ومتساوٍ لذلك يجب عليهم تحديد أولويات مواردهم المعرفية والتركيز على ما هو مهم بالنسبة لهم مّما يكونّ لديهم مستويات ضعيفة من سعة الذاكرة العاملة المتاحة وتثبيط إدراكي محدود

يُفترض الحصول عليها بسبب التنفيذ السيء لعملية التفكير وأخطاء التفكير (Baumeister, et al.,2001,: 323).

ويشير ليبو (2000) Lupia الى أن البخل المعرفي يتسبب غالباً إلى الخطأ، بدلاً من إنفاق الموارد اللازمة للوصول إلى الحل الصحيح ،إذ يبسط الأفراد عملياتهم المعرفية عن طريق اختيار الاستنتاج الكافي بدلاً من ذلك ، والناتج عن ندرة الموارد المعرفية لإعادة صياغة المعلومات ومعالجتها أو إيجاد الحلول ونتيجة لذلك يفتقر الافراد إلى الوقت والطاقة لمتابعة جميع الفرص الممكنة مما يؤثر في سرعة ادراك الافراد واتخاذ القرار (Lupia, et al.,2000,:1).

"يكتفي الفرد "البخيل معرفياً" بأسهل تفسير وهو اول تفسير متاح لديه ولا يسعى الى مزيد من التفسيرات إذا كان هناك خيار عدم القيام بشيء ما فسيختار عدم القيام بذلك، فيستخدم استراتيجية الاختصارات العقلية ،لتجنب التفكير التحليلي وإجراء تقديرات تقريبية بدلاً من ذلك فالتفكير السريع هو تفكير البخيل معرفياً" (Necka,2016:58).

ويمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الاتي : هل هناك علاقة بين المناخ الدافع المدرك والبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة ؟

ثانياً : أهميه البحث :

أن البيئة الجامعية ليست مكاناً يتم فيه حصول تعلم الاكاديمي فقط وانما مجتمع صغير يتفاعل فيه الاعضاء ويؤثر بعضهم في بعض لذلك لابد من تهيئة كافة المستلزمات والامكانيات الضرورية لتهيئة المناخ الجامعي المناسب للطلاب (حطب وصادق، ١٩٨٣ :٥١٥).

ويتم تقسيم الدافع وتحليله الى عنصرين مهمين ذلك ان مصطلح الدافعية يشير أولاً الى العمليات الداخلية التي تضطر الشخص الفعل والدافع قد يتأثر بالبيئة الخارجية ولكن ذاته داخلي (موراي، ١٩٨٨ :٢٨).

يمكن اعتبار الدافعية معقده لان السلوك الانساني محدد من خلال التفاعل الدائم بين عوامل عديدة الشئ الذي يعطي لها الطابع الديناميكي حيث ركزت اغلبية النظريات على نوعين من المتغيرات تتمثل بالمحيط الاجتماعي والادراك الشئ الذي اعطى لها صفة المقاربة الاجتماعية المعرفية التي يمكن للسياق والعوامل الاجتماعي ان تساهم في توجيه دافعية الفرد بالإضافة الى مختلف الادراك (محمد ، ٢٠١٧: ١٨٨).

يؤكد معظم تفسيرات الدافعية ضرورة توافر بعض القوى التي تستثير نشاط الفرد وتوجه سلوكه ، وهذا ينطبق على النشاطات التعليمية المطابقة لأي نشاط سلوكي اخر الامر الذي يجعل مسألة استثارة انتباه الطلاب واهتماماتهم وتوجه نشاطاتهم نحو السبل الكفيلة بإنجاز الاهداف المرغوبة (نشواتي، ٢٠٠٣: ٢٢٠).

وأكد ايضا بدر الدين (٢٠١٤) ان الدوافع تحتاج الى تعزيز وتطوير من اجل خلق مناخ ايجابي وبيئة نفسية للطلبة وان المسؤولية الكبرى في العمل على ايجاد هذا المناخ الايجابي والبيئة النفسية تقع على عاتق الاستاذ الذي يمتلك قوة التأثير على جميع الطلبة (بدر الدين، ٢٠١٤ : ٧٣).

لقد اهتمت نظرية نيكولز ودودا(١٩٨٩) بالمناخ الدافعي المميز للتعليم لما له تأثير على الطلبة وهو يمثل جميع العوامل الموقفية التي توجه الفرد لاختبار اهداف انجاز معينة (Herve Bars,2006:28).

فاذا كانت البيئة التعليمية تشجع على المقاربة الاجتماعية وتعطي اهمية للنتائج يعني ان المناخ موجه نحو الاداء مما يجعل الطلبة يتبنون هذا المناخ في حين وجود مناخ موجه نحو الاتقان الذي خصائصه السعي وراء التعلم والتحكم في القدرات فانه يكسب الطلبة توجه نحو الاتقان(احمد،٢٠١٢ :٢).

كما ان اهمية وجود مناخ دافعي مناسب يستثير دوافع الطلبة نحو التعلم تكمن في توجيه ادراكهم نحو استخدام استراتيجيات تعلم جديدة وخلق اتجاهات ايجابية لديهم تجاه

القاعة الدراسية وترسيخ معتقداتهم في ان الجهد يؤدي الى النجاح والتفوق(Ommundsen,2006:301).

يتكون المناخ الدافعي من البيئة الاجتماعية التي تحيط بالطالب والتي تحدد توجه المناخ الدافعي نحو كل من الاداء والتمكن وذلك من خلال تقبل او عدم تقبل محاولات الاتقان من جانب البيئة المحيطة به في صورة المدح استجابة السلوك المرغوب او النقد فور الخطأ بالإضافة الى تفسيرات الاداء الناجح (احمد، ٢٠١٤ : ٢٤) .

اذ ان المناخ الدافعي قائم على ادراك الافراد لما يتوقعه او يدعيه الاستاذ او اي شخص له تأثير على الفرد وعلى غرار توجهات اهداف الانجاز فانه تم تصنيف المناخ الدافعي الى بعدين وهما التركيز على المهمة والتمركز نحو الذات وتجنبا للخلط بين هذين البعدين فقد اطلق عليهما مناخ الاداء ومناخ الاتقان (الشبيبة،٢٠١٥: ٦).

كما ان مدركات الطلاب عن مناخ التعلم والمتمثلة في مدركاتهم عن الدعم من قبل الاستاذ والمعتقدات عن مهام التعلم وعن التقويم لها تأثيرا كبيراً على الدافعية والاداء الاكاديمي للطلاب حيث تعد تلك المدركات من المحددات الرئيسية للعمليات المعرفية وتوجهات الاهداف والفاعلية الذاتية ومعتقدات القدرة والاستراتيجيات المعرفية والاهداف الذاتية والاداء في المهمات المختلفة والاتجاهات نحو البيئة. (Hardr&Sullivan,2008,473)(chang&yang2012,77;).

يعتبر المناخ الخاص بالتمكن هو الذي يتلقى فيه الطلبة دعماً ايجابياً من الاستاذ يجعلهم يشعرون ان لهم دوراً هاماً في الفصل الدراسي عندما يعملون بجد ويظهرون تحسناً ويساعدون بعضهم البعض ويبذلون الجهد والمثابرة لتحقيق اعلى مستوى ممكن اما مناخ الاداء هو الذي يدرك من خلاله الطلبة الاداء السيئ والاخطاء التي يعاقبون عليها بالإضافة الى ان الافراد ذو القدرات العالية ينالون اهتمام وتقدير اكبر من الاستاذ ، كما تؤكد اميس (١٩٩٢) ان الاساس من مناخ الاداء هو ان الفرد لا يتجه الى تحسين ورفع مستواه او

التركيز على الجانب الكيفي في الاداء بل يكون كل اتجاهه في الفصل الدراسي النجاح باقل جهد ممكن حيث يكون معيار التفوق راجع الى المقارنة بالأخرين (حسن،٢٠١٤: ٦٦).

"ويتضمن الإدراك كلا من العمليات البيولوجية لفهم المثيرات البيئية والعمليات المفاهيمية لتفسير تلك المثيرات على وفق نمط من التوقعات المُتَعَلمة والخبرة فعند استقبال الافراد لمثير معين فهم يحققون الفهم جميعاً ولكن هل يصلون جميعاً إلى ذات الإدراك؟ وهل تُدرك تلك المثيرات بالطريقة نفسها؟ وهل يدرك الافراد بالسرعة نفسها ؟ بالطبع لا، لأن الخبرات السابقة مختلفة وأساليب معالجة المعلومات تكون مختلفة وعملية الانتباه والذاكرة طويلة المدى ايضاً، بمعنى ان الافراد لدى محاولتهم إدراك مثير ما فانهم يفرضوا على هذا المثير نظاماً خاصاً ونسبغ عليه مما في داخلهم ليسير علينا التعامل معه وضبطه وتوجيهه وعلى وفق ذلك فان وظيفة الإدراك هو تحليل المعلومات الحسية القادمة وفهما من البيئة المحيطة التي تم الانتباه إليها إرادياً او لا إرادياً، إذ يمتاز السلوك الإدراكي بأنه فريد من نوعه، لذا تتباين خبرات الأفراد السابقة مما يعني ان كل فرد يصل إلى إدراك مختلف للمثير نفسه" (احمد ،٢٠١٤ :٧).

لذا يؤدي البخل المعرفي إلى ظهور التحيزات المعرفية والعاطفية والاجتماعية، عن طريق إنشاء انحرافات معتادة أو تلقائية للانتباه ، يمكن أن يحافظ على الموارد المعرفية المحدودة بالطريقة نفسها التي سيتبعها الافراد وأكثرها شيوعًا، وهذا يمكن أن يقلل من الحمل المعرفي ، ولكن يؤدي تكرار هذه التحيزات المعرفية والوجدانية والاجتماعية، الى توجيه الإدراك لوصف الأنماط المنظمة للتحيزات المعرفية بدلاً من الحالات المزاجية والحالات العاطفية العابرة (LeDoux, 2000: 159).

اعتبر (vonach2016) البخل المعرفي بمثابة التجارة الرابحة على المدى البعيد على الرغم انها تبدو غير عقلانية الان لكنها تهدف الى العقلانية وتنظيم الذات كما اشار الى ان يوجد العديد من الامثلة التي يختار الفرد بدائل تبدو للأخرين انها غير عقلانية وليست بالمستوى المطلوب بسبب بخله المعرفي رغم ذلك تكون هذا البدائل ناجحة في حل

المشكلات بشكل صحيح احياناً مما يؤدي الى حفظ الطاقة العقلية للفرد فلا يكون مدفوعاً بشكل مستمر للمقايضة بين الجهد والدقة في التفكير (vonach2016;40).

وكما انه هو قدرة بعض الافراد محدودة على معالجة المعلومات ، لذا فهم يتخذون البخل المعرفي طريقا لتبسيط المشكلات المعقدة التي قد تكون غير صحيحة لأنهم يبحثون عن حلول سريعة وكافية بدلا من البحث عن حلول بطيئة ودقيقة (Krizek,2017: 27).

كما ان الافراد بطبيعتهم بخلاء معرفين عند تقديم معلومات لا يمكن فهمها بسهولة بسبب تعقيدها وصعوبتها فانهم يميلون الى الحاجة للتفكير التحليلي ليؤسسوا قرارتهم على التفكير المنطقي للمحافظة على التحكم المنطقي في تفكيرهم فهو يحتاج الى افتراض العقلانية لاستعمال الاختصارات المعرفية او الاستدلال للمساعدة في عملية صنع القرار (Kahneman & Tvresy,1982,p).

وهذا ما ايده ايضاً (Lau&David,2001) بإظهارهما اهمية تصرف الفرد بخيل معرفيا في بعض المواقف بحجة انه يؤدي الى معالجة اكثر كفاءة للمعلومات احياناً نتيجة لاعتماده على تبسيط عملية اتخاذ القرار ، كما انه يوفر لأصحاب الخبرة خيارات واسعة قد يكون بعضها مفيداً عمليا في المواقف(lau&David,2001;957-962) .

ان بعض الافراد يعد البخل المعرفي استراتيجية عقلانية على الرغم من الاخطاء التي قد يتعرض لها الفرد بسببها كما يمكنه تجنبها والسبب في ذلك انها تساعد في عملية اتخاذ القرار رغم اعتمادها على الاستدلالات الحدسية (Gigerenzer&Goldstein,1996:650-660)

ان استخدام الفرد للبخل المعرفي يعتبر استراتيجية لمنع نفاذ الموارد العقلية المحدودة للفرد من اجل استخدام هذه الموا د في مهام اكثر اهمية يتوقع ان يواجهها مستقبلاً مما يسهم في تنظيمه الذاتي(Vonash,2016:1) .

تعتمد كيفية أداء الفرد في مهمة معينة جزئياً على قراره بتطبيق الجهد المعرفي في السعي لتحقيق التعزيز، ومع ذلك ، فإن معالجة المعلومات المحدودة للدماغ البشري قد تكمن وراء هذه المقايضات في أن المدير التنفيذي المركزي أو 'مركز التحكم' في الدماغ يوجه موارد المعالجة المعرفية هذه بما يتماشى مع الاهداف السلوكية من هنا ، يُحدد مستوى المعالجة المعرفية المخصصة لمهمة معينة في لحظة معينة بشكل تكتيكي يُنظر إلى الأفراد على أنهم يبذلون الطاقة في مهمة فقط عندما تكون هذه التكاليف النشطة منخفضة نسبيًا ومزايا المكافآت مرتفعة نسبياً. وبمرور الوقت يُقترح بناء هذه الطاقة المستثمرة إلى النقطة التي تفوق فيها الفوائد في النهاية وتؤدي بالتالي إلى سلوك التخلي ، وينبغي توجيه الجهد المبذول نحو استراتيجيات أسرع وأقل دقة لتحقيق هدف المهمة (Otto, et al., 2019:101).

"وتشير دراسة فونش (2016) Vonasch التي استهدفت دراسة البخل المعرفي والمحافظة على موارد التنظيم الذاتي أن الافراد الذين كانوا أكثر استنزافًا تصرفوا ببخل أكثر باستعمال الاستدلال لحل المشكلات قد يعني هذا أحد شيئين قد يكون الافراد الذين استنفدوا طاقتهم العقلية ، وبالتالي اعتمدوا استراتيجيات أقل مجهودًا وأكثر استدلالاً لحل المشكلات، والافراد الذين استنفدوا طاقتهم جزئيًا كانوا متحمسين للحفاظ على الطاقة المحدودة التي تركوها عن طريق استعمال الاستدلال لحل المشكلات. إذا أصبح الافراد المنضبطون متحمسين لاستعمال استراتيجيات بخيلة لحل المشكلات ، فمن المفترض أن تكون هناك فائدة من استعمال الاستراتيجية البخيلة التي من شأنها موازنة الاحتمالية المتزايدة لحل المشكلات بشكل غير صحيح، تتمثل إحدى الفوائد في أن الاستدلال يمكّن المرء من حل المشكلات بسرعة أكبر و أن الفائدة الرئيسة لاستعمال الأساليب الاستدلالية للبخل تبدو أنها توفر الطاقة مما يحسن الأداء لاحقًا، وتجنب الافراد الذين استعملوا الاستدلال أن يصبحوا مستنفذين ، مع الاستمرار في حل المشكلات نفسها" (Vonasch,2016,p.30)

ثالثاً :اهداف البحث :

يهدف البحث التعرف الى :

١-مستوى المناخ الدافعي المدرك لدى طلبة الجامعة .

٢-مستوى البخل المعرفي لدى طلبة الجامعة .

٣-الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين المناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة

٤-الفروق ذات الدلالة الاحصائية للمناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس .

٥-نسبة اسهام المناخ الدافعي المدرك في البخل المعرفي لدى طلبة الجامعة .

رابعاً :حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة بابل ولكلا الجنسين (ذكور- اناث) للعام الدراسي (٢٠٢١- ٢٠٢٢).

خاساً :تحديد المصطلحات :

اولاً : المناخ الدافعي المدرك عرفه كلاً من:

- **(Ames,1992)**: يشير الى المناخ النفسي داخل الفصل الدراسي الذي يؤكد على النجاح ووضع قيمة للجهد والتعلم ، والنظر الى الاخطاء على انها جزء من التعلم في ظل درجة من التركيز والانتباه (Ames,1992: 161).
- **دودا وتريشر (2006)** : بيئة الطلبة التي تركز على عملية التعلم النشط عبر الاستمتاع بممارسة مهام التعلم ومكافئة المحاولات الجادة للتفوق وتشجيع الطلبة من قبل المعلم عندما يعملون بجد ويظهرون التحسن في مستوى تعلمهم (Duda&treasure,2006:57).

• **لوري ومارثا** (2013) : بيئة التعلم المدركة من قبل الطلبة والتي تستثير دافعيتهم نحو التعلم وتسهيل من اندماج الانا لديه ومدركاته عن الاتقان عند اداء مهام التعلم وتأثيرها الايجابي على توجيه الهدف لديه (lori&Martha,2013:316)

• **حسن٢٠١٣:** هو البيئة الدافعية التي يوضع فيها الفرد والمتصلة بالعوامل التي تتعلق بالإتقان والاداء واللذان يؤثران على توجه الهدف (حسن،٢٠١٤: ٦٩).

وللمناخ الدافعي المدرك مجالان :

أ. مناخ الاتقان : عرفه كلا من

• **(Ames,1992)** : هو المناخ القائم على تحسين الذات للمتعلم ووضع قيمة للجهد الذي يبذله الطلبة حيث يركز فيه الاستاذ على اكساب الطلبة مهارات جديدة ويشجعهم على تحسين مهاراتهم ومستوياتهم التحصيلية ، ويشعرهم بالنجاح كلما تحسنت مستوياتهم التحصيلية حيث يشارك جميع الطلبة دون تمييز في المناقشات داخل الصف وبدون قلق اتجاه اخطائهم وذلك بسبب استمتاعهم بالجهد الذي يبذلونه في ظل درجة من السعادة (Ames,1992:161).

• **لوري ومارثا (2013):** بيئة التعلم التي تقوم على التعلم التعاوني وتثمين القدرات المتنوعة للطلبة التي تؤدي الى علاقات ايجابية فيما بينهم وتعزز من قبول الاخر لديهم ويعزز مناخ الاتقان من اندماج الطلبة في عملية التعلم ومن تنمية مهارات الطلبة ذوي الكفاءة الاقل (Martha2013;217).

ب . مناخ الاداء : عرفه

• **(Ames,1992)** : يشير الى المناخ الذي يؤكد على استخدام مستوى الاداء معيارا للحكم على الكفاءة الذاتية او قيمة الجهد بحيث يتم تفضيل الطلبة للمتفوقين فقط وتعزيزهم اثناء الحصة مع تجاهل ذوي المستوى التحصيلي المتدني والتركيز على المقارنات الاجتماعية بين الطلاب ، من اجل المنافسة والتفوق على الزملاء(Ames,1992: 162).

- **لوري ومارثا(2013):** بيئة التعلم التي تقوم على اظهار القد رات العالية والمنافسة والمقارنة الاجتماعية والايجابية بين الطلبة وفيها يؤكد المدرس على اهمية التفوق على الاقران او تجاوز المستويات المعتادة للأداء (Martha2013;217:316).
- **التعريف النظري** : تبنى الباحث تعريف (**Ames,1992**) لأنه الاقرب لإجراءات البحث الحالي .
- **التعريف الاجرائي** : المناخ النفسي داخل الفصل رالدراسي الذي يؤكد على النجاح ووضع قيمة للجهد والتعلم ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المناخ الدافعي المدرك .

ثانياً: البخل المعرفي عرفه كلا من:

- **سايمون (1956) Simon:**

"تعمد الفرد جاهداً معالجة المعلومات بكفاءة واتخاذ القرارات من دون استهلاك الكثير من الموارد المعرفية نظرًا لأن العقل البشري محدود نوعًا ما في الوقت والمعرفة والاهتمام والموارد المعرفية" (Simon, 1956,p.129).

- **ترفيسكي وكانمان (1974) Tversky & Kahneman :**

"قدرة الفرد على التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات باستعمال طرائق تفكير سهلة بدلاً من الطرائق المجهدة" (Tversky & Kahneman, 1974:1124).

- **فريدريك (2005) Frederick :**

"أنه اعتماد الفرد الاختصارات العقلية أو الاستدلالات العقلية السريعة عند التعامل مع المهام التي تتطلب في المقام الأول استجابات تحليلية مرهقة معالجة المعلومات ، للحفاظ على موارده العقلية" (Frederick,2005:26).

- **ستانفوش (2009):** ميل الفرد للتفكير وحل المشكلات بطرائق ابسط واقل مجهوداً وبمعالجة معلومات ابسط وليس بطرائق اكثر تطوراً واكثر مجهوداً ، وانما بطريقة ممكنة

وسريعة بغض النظر عن الذكاء لتخفيف العبء المعرفي ، بوساطة تطبيق الخبرة السابقة والقواعد المتاحة للحفاظ على الطاقة المعرفية واستعمال الاختصارات العقلية كالاستدلال والاجابة البديهية السريعة (Stanovich,2009:63).

- **فيسك (2012) Fiske :**

"استراتيجية يستعملها الفرد ليقلل من الجهد والطاقة عند معالجة المعلومات ، ويصدر أحكاماً وتقييمات واستدلالات ، مع القليل من التفكير أو التفكير في التداول وقدرة الافراد المحدودة على معالجة المعلومات ، ويتخذون اختصارات كلما أمكنهم ذلك يتبنى الافراد استراتيجيات تبسط المشاكل المعقدة ، قد لا تكون الاستراتيجيات صحيحة أو تنتج إجابات صحيحة ، لكنها تؤكد الكفاءة، يبحث المفكر ذو القدرات المحدودة عن حلول سريعة وكافية بدلاً من الحلول البطيئة والدقيقة"(Fiske,2012,p.535).

- **محمد (٢٠٢٠)**

"تعمد الافراد عدم بذل جهد عقلي كبير وعدم تخصيص موارد عقلية كافية للتعامل مع المهام التي تواجههم ويعتمد على مجموعة من الاستدلالات الحدسية او الانفعالية السريعة او على مجموعة من الصيغ العقلية المختصرة التي تبسط البدائل التي بدت معقدة ظناً منهم ان ذلك يؤدي الى حلول عقلانية صحيحة بكفاءة الحلول نفسها التي يصل اليها الاخرون عن طريق التفكير المجهد" (محمد، ٢٠٢٠: ٦٩١).

- **التعريف النظري** : تبنى الباحث تعريف **ستانفوش (2009)** لأنه الاقرب لإجراءات البحث الحالي
- **التعريف الاجرائي للبخل المعرفي** : ميل الفرد للتفكير وحل المشكلات بطرائق ابسط واقل مجهوداً ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار البخل المعرفي

المحور الاول: اطار نظري المناخ الدافعي المدرك

اولاً: مفهوم الدافعية :

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة الى ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما وتوجيهه هذا النشاط نحو وجهة معينة . ويفترض معظم الناس ان السلوك الوظيفي هو ان يمارس الفرد سلوكاً معيناً بسبب مايتلو هذا السلوك من نتائج او عواقب تشبع بعض حاجاته او رغباته وربما كانت هذه الحقيقة هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية حيث يشير هذا المفهوم الى حالة شعورية داخلية والى عمليات تحض السلوك وتوجهه وتبقي عليه على الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية بصورة مباشرة الا انه يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الافراد وملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها ونظراً للدور الهام الذي تلعبه الدافعية في التعلم والاحتفاظ والاداء قسم علماء النفس الدوافع الى فئتين كبيرتين فئة الدوافع البيولوجية وهي دوافع ناجمه عن حاجات فيزيولوجية متنوعة كالجوع والعطش والجنس الخ .. وفئة الدوافع الاجتماعية كالحاجة الى الانتماء والامن والانجاز وتقدير الذات وتحقيق الذات الخ (نشواتي :٢٠٦) .

ثانياً: تصنف الدوافع والحاجات الى فئتين حسب المصادر التي تثيرها

١- الدوافع الداخلية : وتشمل الدوافع التي تنشأ من داخل الفرد وتنقسم الى:

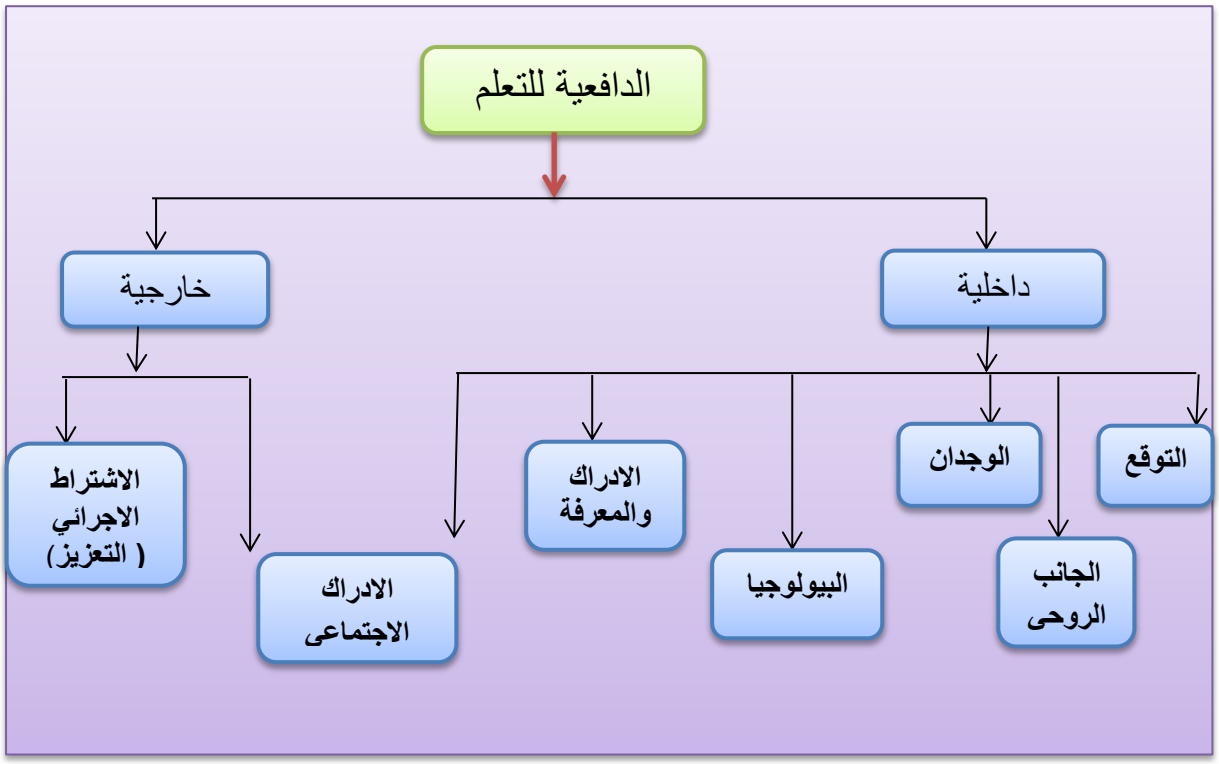
أ- **الدوافع الفطرية** : وتشير الى مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الكائن الحي ولا تحتاج الى تعلم، فهي تمثل جميع الحاجات العامة الموجودة عند جميع افراد الجنس الواحد وتسمى هذه الحاجات بالدوافع الاساسية او دوافع البقاء لانها ضرورية في الحفاظ على بقاء واستمرار الكائنات الحية

ب- **دوافع داخلية** : اخرى مثل، حب المعرفة والاستطلاع والاهتمامات

٢- الدوافع الخارجية : تسمى هذه الدوافع بالدوافع الثانوية او المكتسبة، حيث انها متعلمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية وفقاً لعمليات التعزيز والعقاب الذي يوفره المجتمع وتشمل هذا الدوافع مجموعة من الحاجات النفسية والاجتماعية مثل، الحاجة

الى الانتماء والصداقة والتفوق والتقبل الاجتماعي وغيرها من الدوافع الاخرى، ان مثل هذه الحاجات تتطور لدى الافراد من خلال التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الافراد في الاسرة والمدرسة والشارع والمؤسسات التعليمية والاجتماعية ودور العبادة، وتلعب النمذجة او المحاكاة دوراً بارزاً في اكتساب مثل هذه الحاجات وتتقوى وفقاً لعملية التغذية الراجعة المتمثلة في الثواب والعقاب التي يتلقاها الافراد من المجتمع الذي يعيشون ويتفاعلون (الزغلول، ٢٠١٢: ٢١٧-١١٨).

ويشير هيوت (٢٠٠١) الى وجود سبعة مصادر لدافعية التعلم تندرج تحت الدوافع الداخلية او الخارجية وهذه المصادر كما موضحه في شكل ادناه (العتوم و اخرون ،٢٠٠٥: ١٩٣)



مخطط رقم (١) مصادر الدافعية (نفس المصدر السابق)

ثالثاً: مفهوم المناخ الدافعي المدرك:

كانت الانطلاقة الحقيقية والاهتمام بالمناخ الدافعي في النصف الثاني من القرن العشرين من حيث صياغة المفاهيم بدقة وتناولها اجرائيا او مناهج البحث وأساليب القياس اختلفت الآراء حول تحديد مفهوم دقيق للدوافع حيث يعتبر مناخ الدافعية اوسع المحركات الداخلية للسلوك مفهوماً فهي تشمل في مفهومها الواسع جميع اسباب السلوك ومحركاته

الخارجية والداخلية التي تدفع الفرد الى عمله او سلوك معنى والاستمرار فيه لمدة من الزمن حتى تحقيق الهدف ، فمناخ الدافعية يعبر عن عملية ديناميكية مستمرة تمثل نقطة البداية فيها شعور الفرد بنقص في احدى حاجاته يعقب حالة التوتر التي تدفعه الى محاولة اشباعه ، اكدت (أمس ١٩٩٢) على اهمية ادراك البنية الاجتماعية بالنسبة لفرد ، تم استعمال عبارة المناخ الدافعية المدرك من قبل (امس) للإشارة الى التمثيلات المركبة المتعلقة ببنية الاهداف والتي تبرز بقوة في وضعية خاصة بمعنى اخر المهم ليس السياق الموضوعي وانما الطريقة التي يدرك من خلالها الفرد والتي تجعل اهداف التوظيف في المهمة او الذات تبرز بصفة مختلفة (محمد ، ٢٠١٢: ٦٣-٦٤)

يستند مفهوم المناخ الدافعي المدرك الى نموذج نيكولز لدوافع الانجاز الذي تم تحديده عبر مجموعة من السلوكيات مثل (المكافئة والعقاب وردة الفعل) سواء من الوالدين او الاساتذة ، ولقد نشأ الاطار النظري لأهداف الانجاز كاستجابة لعدد من النظريات الدافعية (Nicholls,1984:33)

ويعرف المناخ الدافعي / اداء: على انه البيئة التي تتصف بالتأكيد على المنافسة بين الاشخاص والتفوق على الاخرين والتغذية الراجعة المتعلقة بالمعايير (الشبيبة، ٢٠١٥ : ١٩)

ويصف كل من نومانيس وبايدل(١٩٩٨) Ntoumanis & Biddlc المناخ الدافعي المدرك على انه تصور وادراك الطلبة للاشارات والتلميحات الدافعة المحفزة والتوقعات التي يضعها التدريسي خلال عملية التعلم (Ntoumanis&Biddlcm1998:177).

وكما تذكر أمس (Ames) المناخ الدافعي بأنه جميع العوامل الاجتماعية والنفسية المحيطة بالطالب او المرتبطة بموقف الانجاز التي تؤثر في توجه الافراد نحو اهداف انجاز

معينة ، وتتضمن هذه العوامل ردود افعال الاستاذ والاباء الذين يمثلون المناخ الدافعي اتجاه الفرد وادراكه للمعنى وقواعد النجاح التي يتبنوها (Hervele Bars,1997:28)

وأن المناخ الدافعي المدرك يتضمن جانبين اساسين هما مناخ الاداء الذي يشير ان بيئة التعلم الخاصة بالمتعلم تركز على مستوى الاداء وتقارن مستوى المتعلم بمستوى الاخرين والجانب الاخر مناخ الاتقان الذي يشير الى ان بيئة التعلم تركز التعلم النشط وبذل جهد والاستمتاع بممارسة مهام التعلم .(whiteP2007:122).

رابعاً :هناك بعدين للمناخ الدافعي المدرك هما :

١- مناخ الاتقان:

هذا البعد يرتبط بالاحساس الزائد بتحكم الطالب في نواتج جهده ،حيث أن الفرد يرجع الى نفسه فقط عندما يريد تحقيق الاهداف ويبذل كل جهده ويناضل من اجل تحقيق الهدف او انجاز المهمة ، حيث إن مهام التحدي لديه تصبح فرصة للنمو والتعلم ، فأن هذا الاحساس يأخذ الفرد مهام التحدي ويدخل مستقلاً عن الاخرين وهذا يؤدي الى استجابة نحو التمكن (ابو عوف، ٢٠٢٠: ١٦)

يقوم الطلبة في المناخ الموجه نحو الاتقان بدور ايجابي في عملية التعلم، فالتعلم بالنسبة لهم يعد غاية بحد ذاته، وان الدافع وراء التعلم يعزى بشكل جوهري الى الدافعية الداخلية لديهم، وهم يعتقدون بأن الجهد والنتائج امران مترابطان، بمعنى آخر، يؤدي الجهد إلى التقدم الشخصي والتمكن (أي ان بذل المزيد من الجهد يقود الى المزيد من القدرة ومن ثم الى النجاح)، اذ ان هذا الاعتقاد من شانه ان يساعد الطلبة على بناء نمط من سلوكيات الإنجاز له آثار على المدى البعيد على التعلم (parish etal,2007:173)

إذ إن تبني اهداف الإتقان يشابه توجيه الطالب نحو نمط تحفيزي تكيفي لسلوك الإنجاز، في حين أن تبني اهداف الأداء يؤدي إلى أنماط تحفيزية غير تكيفية لسلوك الإنجاز، اذ يلاحظ وجود نمط تحفيزي تكيفي بين الطلبة الموجهين نحو تحقيق الأهداف في

مناخ الاداء، طالما كانت قدراتهم المدركة عالية، في حين يلاحظ وجود نمط تحفيزي تكيفي بين الطلبة الموجهين نحو تحقيق الاهداف في مناخ الاتقان، وذلك بغض النظر عن مستوى قدراتهم وكفاءتهم (Melinda,2014:19) .

٢- مناخ الاداء:

ان الطلبة ذو الميل المرتفع اتجاه اهداف الاداء يتسمون بالاهتمام بالحصول على الاحكام المفضلة او تجنب الاحكام السلبية من الاخرين لكونهم مدركين انهم اكثر كفاءة وهذا النموذج يكون فيه الطالب اقل تحكماً إذ انه في معظم الحالات لا يستطيع التحكم في اداء الاخرين (ابو عوف ،٢٠٢٠: ١٧)

يركز المناخ الموجه نحو الأداء على القدرة العالية والمنافسة والمقارنة الاجتماعية الإيجابية بين الطلبة، ففي هذا المناخ، يركز المدرس على أهمية التفوق على الأقران أو تجاوز المستويات المعتادة لهداء، فعلى سبيل المثال، قد يرى الطالب أن الاستاذ يشجع فئة معينة من الطلبة (مثل الطلبة المتفوقين)، على التفوق في أدائهم مقارنة بزملائهم الآخرين في القاعة الدراسية، فهنا تم التأكيد بشدة على المنافسة عبر بذل المستويات العالية من الاداء في عملية التعلم، مما يؤدي إلى بيئة تنافسية، وقد وجد ان ذلك ينفر الطلبة الأقل

تفوقا ممن هم من ذو المستويات العلمية الضعيفة (Elliott&Dweck،1988:11). في مناخ الأداء يتلقى طلبة قليلون فقط تغذية راجعة إيجابية، وينصب تركيز الاستاذ على المنافسة بين الطلبة وعرض اخطائهم على أنها إخفاقات، كما ان الطلبة في هذا المناخ يظهر لديهم قلة في الاستمتاع بالتعلم وقلق شديد، (Dweck&Leggett,1988:219).

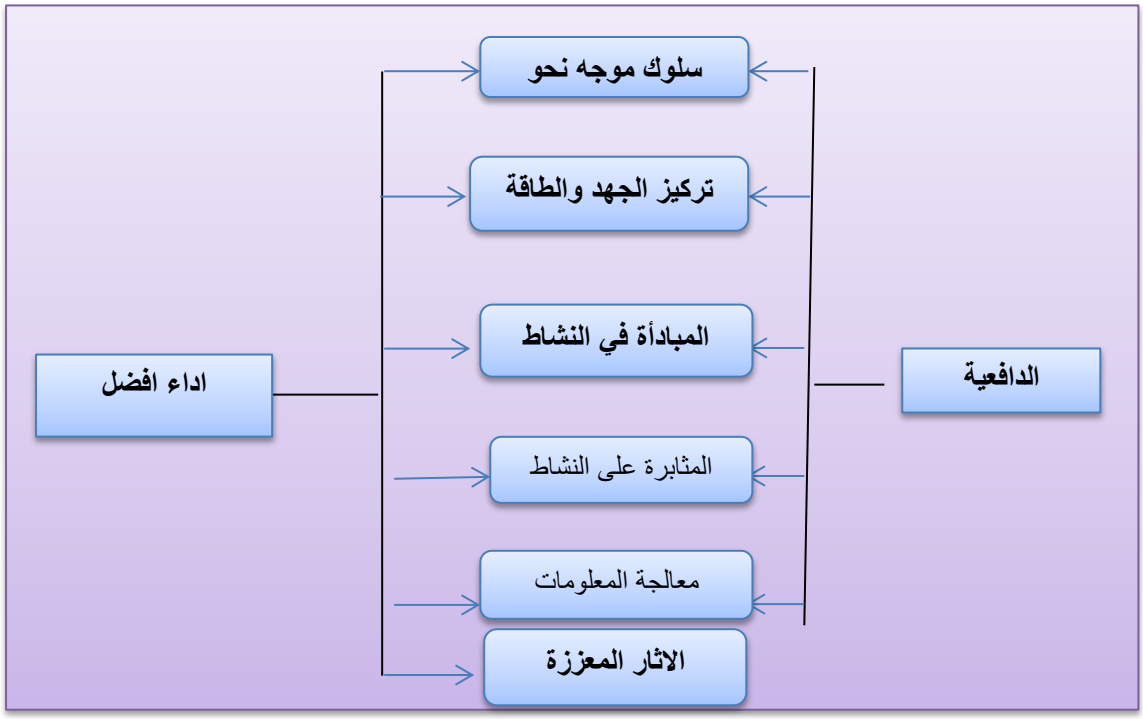
خامساً: علاقة الدافعية و المناخ الدافعي ببعض المتغيرات:

١. علاقة الدافعية بعوامل التعلم:

هناك شبه اتفاق بين علماء النفس على أهمية ودور الدافعية في توجيه وتحريك السلوك الإنساني بصفة عامة و في التعلم والتحصيل بصفة خاصة لذا اعتبر موضوع

الدافعية من الموضوعات المرتبطة بالتعلم حيث تؤثر في عمليات الانتباه والإدراك والتخيل والتذكر والتفكير والابتكار وهي بدورها ترتبط بالتعلم وتؤثر فيه و تتأثر به ومن ثمة تعتبر الدافع عاملا رئيسي للتعلم والانجاز كلما زادت الدافعية ادى الى تحسن التعلم و الأداء والنشاط على أحسن و أفضل حال ، أما إذا كانت الدافعية منخفضة أدت إلى انخفاض وتدني التعلم والأداء. بما أن من وظائف الدافعية هو توجيه السلوك وبما أن التعلم هو تغيير ثابت نسبي في السلوك الناتج عن خبرة ، فإن الدافع يمكن أن يوجه السلوك في عدة جوانب ولقد اهتم علماء النفس و التربية بدراسة الدافعية في التعلم وتبين أن الدافعية تعمل على إثارة وتوجيه الكثير من السلوكيات المرتبطة بالتعلم مثل .الانتباه والتركيز وبذل الجهد ووضع الاهداف وتقليد النماذج والتوقعات والتقييم وظهر فيها أهميتها في تفسير الدوافع وخاصة أثرها في التعلم (بن يوسف،٢٠٠٨: ٣١).

للدافعية تأثير كبير وعلاقة مباشرة مع سلوك الطلاب وتعلمهم حيث يمكن تلمس عدة اثار مفيدة لها في تعلم الطلاب وسلوكياتهم تشمل الاثار الموضحة بالشكل ادناه



مخطط رقم (٢) (الزغلول، ٢٠١٢: ١٩٠).

٢. علاقة المناخ الدافعي بطريقة التدريس:

ما يقدمه الاستاذ لطلابه في القاعة الدراسية من حيث الجهد وفهم درجاتهم هو احد اساليب التدريس التي تؤثر على دافعية الطلاب. حيث يوجد ثلاثة أنواع للمناخ الدافعي تتحدد بالهدف الذي يقدمه الاستاذ، النوع الأول: عند تقديم المواد أو الأنشطة من قبل الاستاذ وبعد إثارة حب الاستطلاع لدى الطلاب يركز الاستاذ على الاهتمام بعمليات التعلم والأهداف الذاتية بدلا من التركيز على النتائج والمقارنات الاجتماعية والتقويم اما النوع الثاني: عند الشرح وتقديم المعلومات، ينبغي على الاستاذ التأكد من مدى فهم الطلاب وكفاءتهم وفي النوع الثالث: عندما يتفاعل الاساتذة مع طلابهم وقد أشارت دراسة بانه من المفيد لدافعية الطلاب أن يسمح للطلاب بالتفاعل بطريقة عفوية سواء مع بعضهم البعض او اساتذتهم.(احمد،٢٠١٤: ١١٤) .

٣. عناصر الدافعية المحققة للتعلم :

بينت الكثير من الدراسات دور الدافعية في التعلم والتحصيل فثبت بالتجربة أن كم وكيف التعلم يرتبطان ارتباطا كبيرا بدرجة انتباه المتعلم للموضوع الذي يتعلمه وأن البواعث و الدوافع ضرورية للمحافظة على درجة عالية من الانتباه للموضوع ومن هنا يمكن اعتبار أن المتعلم الذي يدفعه الفضول للتعلم تكون بواعثه الفهم والمعرفة واضحة ويكون تعلمه وتحصيله دافعا للنجاح وقد يتفوق المتعلم على زملائه ويأخذ مكانة مرموقة بينهم ويتميز عنهم وقد تتغير مكانته من وقت لآخر تبعا لدافعتيه ، لأن الدافعية نحو العمل تختلف على حسب حالته النفسية وهذا ما يخلق عنده قلة الكفاءة ونقص الإتقان فالعتوم أوضح (٢٠٠٥) أن للدافعية تأثير كبير وعلاقة مباشرة بسلوك المتعلم من حيث أنها توجه سلوكه نحو أهداف معينة ، فالمتعلمون يضعون أهدافا لأنفسهم ويوجهون جهودهم وسلوكا تهم من أجل تحقيق هذه الانطلاقة. ومن هذا المنطلق فالدافعية تؤثر في الاختيارات كما تعمل على زيادة الجهد والطاقة المبذولة لتحقيق هدف التعلم فهي تحدد فيما إذا كان المتعلم سيتابع المهمة بحماس وتشويق حتى يتمكن من انجاز المطلوب وهي تعمل كذلك على تنمية ومعالجة المعلومات

عند الطالب إذ هي تؤثر على كيفية ومقدار معالجة المعلومات وهي النواتج المعززة للتعلم وتعود الطالب على الاداء (بن يوسف،٢٠٠٨: ٣٢).

٤. تأثير الاقران على المناخ الدافعي :

قام كل من فازو وزملائه (Vazou,Ntoumanis,& Duda، ٢٠٠٦) ببحث أثر علاقة الأقران على المناخ الدافعي. فقد تبين أن الطلاب الذين يدركون المناخ الدافعي المتوجه نحو الاتقان يملكون شعورا باحترام الذات وقيمة الذات أكثر من الطلاب الذين يدركون المناخ المتوجه نمو أداء، وكشفت النتائج بأنه يمكن تحقيق المتعة في التعلم بشكل أكبر عندما يتوجه الأقران نحو المناخ الدافعي المتوجه نحو الاتقان، وأنه توجد علاقة بين مستويات عالية من الشعور بقيمة الذات وبين الجهد المتزايد في المناخ الدافعي المتوجه نحو الاتقان، بينما وجدت مستويات عالية من القلق مرتبطة بالمناخ الدافعي ذو التوجه نحو الأداء. ويتضح بأن العلاقة بين المناخ المتوجه نحو الاتقان واستخدام الدعم الاجتماعي مرتبطة بالتوجه نحو الاتقان، حيث يستمتع الطلاب هنا أكثر وذلك لأنهم لا يتنافسون ضد بعضهم البعض وغير قلقين حيال التفوق على البعض وذلك لأنهم داعمين لبعضهم البعض. (احمد ، ٢٠١٤: ١١٦).

٥. دور الاستاذ في تشكيل المناخ الدافعي

يعتبر الأسلوب الإرشادي الذي ينظمه الاستاذ له علاقة بالمناخ الدافعي، في بحث قام به جوداس (Goudas،١٩٩٥) قد توصل إلى نتيجة تشير إلى وجود علاقة موجبة بين ميل مشاركة الطالب باتقان مع الأسلوب الذي يستخدمه الاستاذ داخل القاعة الدراسية، حيث شملت الدراسة مجموعة من الطلبة حيث تم ارشادهم خلال الحصة الدراسية باستخدام أسلوبان من أساليب التدريس وهما: أسلوب التدريس المباشر وأسلوب التدريس الضمني. فمع اسلوب التدريس المباشر كان للأستاذ الدور الأكبر في صنع القرارات والتكليفات التي كانت على مستوى واحد من الصعوبة حيث تم ارشاد الطلاب نحو أداء الأنشطة المكلفين بها وكيفية أدائها والمدة التي ينبغي أن يستغرقونها في أدائها، وبالمقابل في أسلوب التدريس

الضمني فقد تم تزويد الطلبة بمختلف الخيارات الأداء الأنشطة وقد قام الطلاب بأدائها بناء على المستوى الذين يستطيعون عليه ومن اختيارهم فقد تبين أن الطلاب الذين تم ارشادهم بشكل ضمني قد أظهروا توجها نحو الانجاز باتقان، كما أشارت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يكونون في محيط معين يستجيبون المناخ الدافعي أكثر عندما يملكون توجهات أهداف الانجاز نحو الاتقان، وذلك بإظهار خصائص تتجه نحو الاتقان و أشارت الدراسات إلى أن أداء بعض الأفراد مثل الاساتذة قد يلعب دورا في حياة بعض الطلبة وذلك عن طريق خلق بيئة قد تحدث تغييرات في مستويات الاتقان والأداء في توجهات أهداف الانجاز للطلاب (الشبيبة،٢٠١٥: ٢٤).

سابعاً: النظريات المفسرة للمناخ الدافعي المدرك:

مقدمة/ دافعية الانجاز :

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس الى من الناحية التاريخية الى ألفرد ادلرAdler الذي اشار الى الحاجة الى الانجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة وكورت ليفن Levin الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استخدام موراي لمصطلح الحاجة للإنجاز وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فأن الفضل يرجع الى عالم النفس الامريكي (هنري موراي Murray, H)، في انه اول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية (باهي، وشلبى، ١٩٩٩: ٢٧).

وعرف موراي الحاجة الى الانجاز بأنها تشير الى رغبة او ميل الفرد للتغلب على العقبات ، وممارسة القوى والكفاح لأداء المهمة الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما امكن ذلك وفي ضوء هذا التعريف اوضح موراي ان شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر من اهمها سعي الفرد الى القيام بالأعمال الصعبة وتناول الافكار وتنظيمها مع انجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية ، وتخطى الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته ، ومنافسة الاخرين والتفوق عليهم ، وتقدير افرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات

وامكانيات، اذن فتعريف موراي للحاجة للإنجاز بشير الى الحرص متضمناً معنى المثابرة والاتقان اخذاً الطموح في عين الاعتبار وفهم الفرد لذاته ، ويركز التعريف على عاملين مهمين، العامل الاول الاتقان مع الاهمية في توفير رغبة لدى الفرد للقيام بالعمل واستعداده لبذل الجهد املاً في تحقيق النجاح . اما العامل الثاني (الاداء) فيتمثل في السرعة نظراً لتقدير اهمية الوقت بالنسبة للشخص المنجز .(خليفة ،٢٠٠٠ :٨٨-٨٩).

عرفها الفحل (١٩٩٩) الدافعية للإنجاز هي الوصول الى مستوى من التفوق والامتياز ، وهذا النزعة نمثل مكوناً اساسيا فيها وتعبر الرغبة في التفوق والامتياز او الاتيان بأشياء ذات مستوى راقي خاصة شخصية الافراد ذوي مستوى مرتفع في دافعية الانجاز (الفحل، ١٩٩٩: ٧٩).

اذ اقترب مفهوم الانجاز من الدافعية حيث يعرف بأنه مكون افتراضي كامن لدى الفرد قد يمثل دافعاً واستعداداً راسخا لدى الفرد للاقتراب من النجاح في المواقف ذات الطابع الإنجازي او تتضمن انجاز او تنافس لأداء مهمة وفقا لمحك معين من الجودة والامتياز (ابو شقة، ٢٠٠٧: ٢٠).

يرى ماكيلاند (Mcclelland) ان دافعية الانجاز ترتبط بكافة الانشطة البشرية وتتباين من فرد الى اخر تبعاً لمركز الضبط ، فهو يؤكد ان الافراد لديهم دافعية عالية للانجاز هم الذين يمتازون بمصدر ضبط داخلي (تعزيز داخلي)، حيث يمتازون بالسيطرة الذاتية والانجذاب الشديد نحو المهمة والمثابرة من اجل انجازها بصرف النظر عن المكافئات او المعززات الخارجية، وتلعب عملية اعداد الافراد والتنشئة الاسرية دوراً في ذلك ، اذ ان الافراد الذي تم تنشئتهم على الضبط الذاتي فانهم غالباً يكون لديهم نزعة او ميل داخلي نحو الانجاز ليس بدافع تحقيق المكافئة(الزغلول، ٢٠١٢: ٢٢٦).

ان دافعية الانجاز لدى الفرد تتأثر بمستوى تدعيم المجتمع للاحتجاز الفردي، القائم على توظيف الفرد لطاقاته وامكانياته وبمدى تدعيم المجتمع للانجاز القائم على الاخرين ، ومن الطبيعي ان كلاً من الاتجاهين يفرز انماطاً مختلفة من السلوك ومناخاً

اقتصادياً واجتماعياً مختلفاً ، ومعنى ذلك ان السياق الاجتماعي يؤثر بشكل كبير على النسق القيمي للفرد والذي يؤثر بدوره على التوجه الإنجازي له . وقد توصلت دراسات عديدة الى اسهام قيمة الفرد في تفسير التباين الكلي للانجاز المدرسي كما انها تعتبر عاملاً محدداً للعلاقة المدركة بين الاسباب والنتائج والتغييرات السببية للنجاح والفشل (باهي و شلبى، ١٩٩٩: ٢١).

١. **نظرية التعليل السببي (العزو) :**

ظهرت نظريات العزو حيث سعى علماء النفس الاجتماعي الى فهم أفضل في كيفية تفسير الشخص لسلوكه وسلوك الآخرين، وكيف يتفاعل الشخص مع سلوك شخص أخر، وتقوم النظرية بتفسير هل السلوك الصادر عن الفرد السمات الشخصية أو لا سباب بيئية (Lovejoy& Karen ,2011:13).

يعزو الطلاب نجاحهم وفشلهم في الدراسة الى عدد كبير من العوامل كالقدرة والامكانيات العقلية ، والجهد المبذول في المهمة والناس الاخرين ، وصعوبة المهمة او سهولة المهام ، والحظ ، والمزاج والتعب والمرض والمظهر الجسمي وغيرها من العوامل ، وقد وجد الباحثون أن هذه العوامل تختلف من شخص لاخر ولاشك في ان اختلاف هذه العوامل يقود بالتالي الى اختلاف السلوك الذي يقوم به الطالب في مواقف ومناسبات مستقبلية (العتوم واخرون،٢٠٠٦: ٢١٤).

فان الانسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرادة حرة يمكنه من خلالها اتخاذ السلوك المناسب بالشكل الذي يراه مناسبا وتتداخل عوامل مثل القصد والنية والتعليل والتوقع في السلوكيات، كما إنها تؤكد على المصادر الداخلية والتوقعات والخطط والاهتمامات التي يسعى لفهم البيئة من خلالها، ويشكل الفضول دافعا ذاتيا يسعى من خلاله إلى اكتشاف المعرفة اللازمة حول أي موضوع بغية فهمه والسيطرة عليه (Eanderman &Anderman، ٢٠١٣ :١٨١).

ويفترض منظرو العزو أن هناك دورا مهما للمعلومات والمعارف في عملية العزو، اذ يسعى الشخص إلى فهم وتفسير الأحداث والوقائع ومحاولة التنبؤ بها أحيانا، ولذلك يركز الباحثون في هذا المجال على العزو السببي المعرفي للسببية على اعتبار أن المعرفة لا تؤثر فقط على عملية العزو، ولكنها تشمل أيضا السلوك والأفعال (شحاتة،٢٠١١: ٢٢٣).

يعرف عطية عز الدين (١٩٩٩) العزو بأنه تفسير أو عزو النجاح أو الفشل الذي يواجه الفرد في أي موقف من مواقف الحياة التي يمر بها لأسباب مختلفة (عزالدين، ١٩٩٩: ١٣).

تعني طريقة العزو ايضا انها إدراك او استنتاج للسبب أي نسبة وعزو إلى مصدر معين، ويقوم الفرد بعملية العزو من اجل فهم العالم من حوله التنبؤ به والتحكم فيه، أو لتبرير تصرفاته وسلوكه، لتمكينه من الانسجام النفسي والاجتماعي في البيئة الذي يعيش فيها.(سيد و خليفه، ٢٠٠١: ١٠).

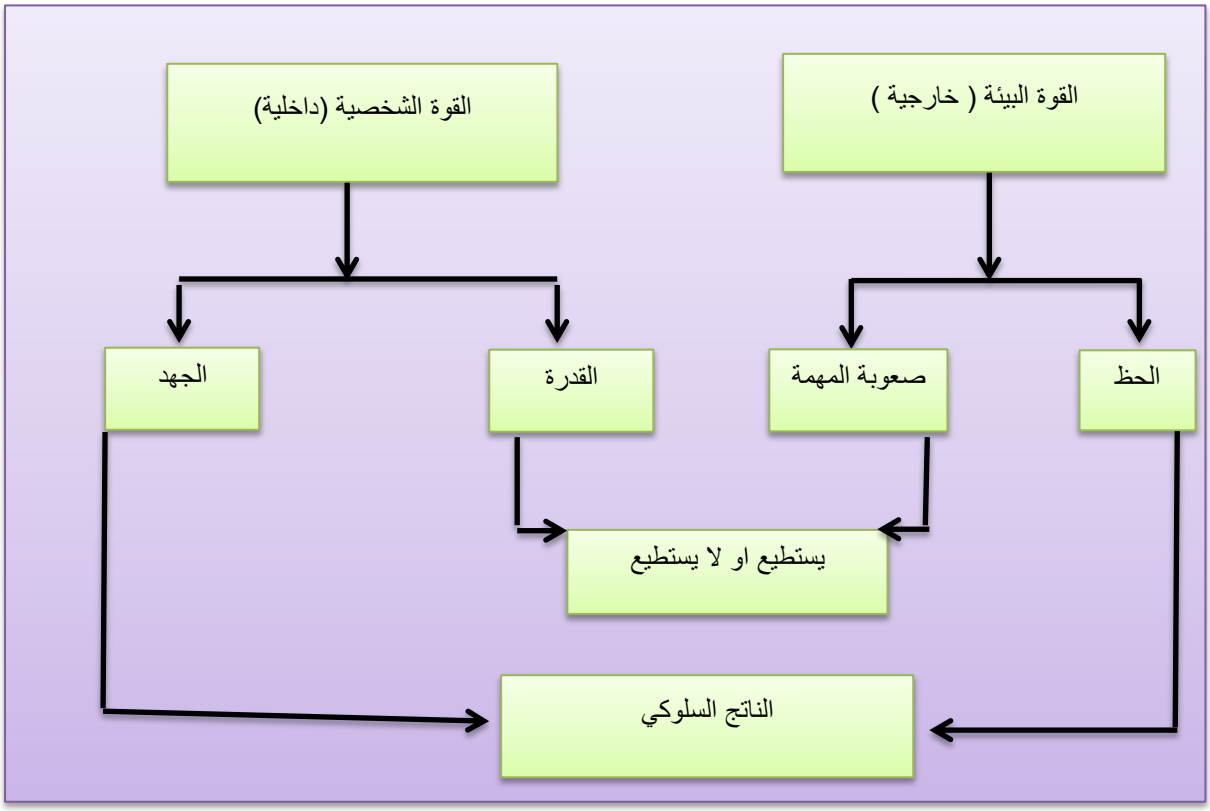
كما يعرفه كولمان (٢٠٠٣) بأنه البحث عن أسباب السلوك أو إدراك أو الاستنتاج لهذه الأسباب وفشل هذه الأسباب يشمل الحالات المزاجية الشخصية وعواملها والعوامل الخارجية الخاصة بالموقف. (Colman،٢٠٠٣:٦٣).

عرف ثائر وآخرون (٢٠١٢) العزو بأنه عزو الفرد سلوكه وتبريره إما لعوامل داخلية تتعلق بالقدرة والجهد، او لعوامل خارجية مثل تحيز المعلم ت او الحظ الجيد أو عزو للمهمات المختلفة، أو إلى أسباب قابلة للتغيير كالجهد والحظ ومساعدة الآخرين (ثائر وآخرون، ٢٠١٢: ٢٩).

لذلك فأن عملية العزو تعني بدراسة الأسباب التي تجعل الأفراد يتخذون قرارات معينة بشأن الحوادث التي يمرون بها ، ينسب الناس بشكل عام سلوكهم وتصرفاتهم إلى

عوامل معينة، سواء كانت هذه العوامل سمات شخصية ثابتة او مظاهر للمواقف الاجتماعية التي يعيشون فيها (شفيق، ٢٠٠٤: ٤٥).

تعتبر نظرية العزو السببي ل (Heder,1944,1985) نموذجاً معرفياً للدافعية، حيث تقوم على عنصر اساسي هو الادراك فهي تشير الى تلك العمليات الادراكية العقلية التي يقوم بها الافراد لتفسير سلوكهم وكذلك التنبؤ بما يمكن ان يحدث في المستقبل ، وقد وصف (Heder) نظريته على انها نظرية الحس العام او علم النفس الساذج وقام بوضع النموذج الاساسي لتفسير عزو السلوك الذي ارجعه لقوة شخصية داخلية وقوة بيئة خارجية، حيث تتكون القوة الشخصية الداخلية من عاملين هما القدرة والجهد، في حين ان قوة البيئة الخارجية تشمل صعوبة المهمة والحظ وافترض وجود تفاعل يحدد سلوك الانجاز (يستطيع او لا يستطيع) ما بين القدرة (قوة شخصية) وصعوبة المهمة (قوة البيئة)، في حين ان الحظ يدرج في العديد من التعليلات السببية للسلوك ويعتبر متغير لا يمكن التنبؤ به، ويظهر في المخطط رقم (٤)(cox,2005,pp52-53) .

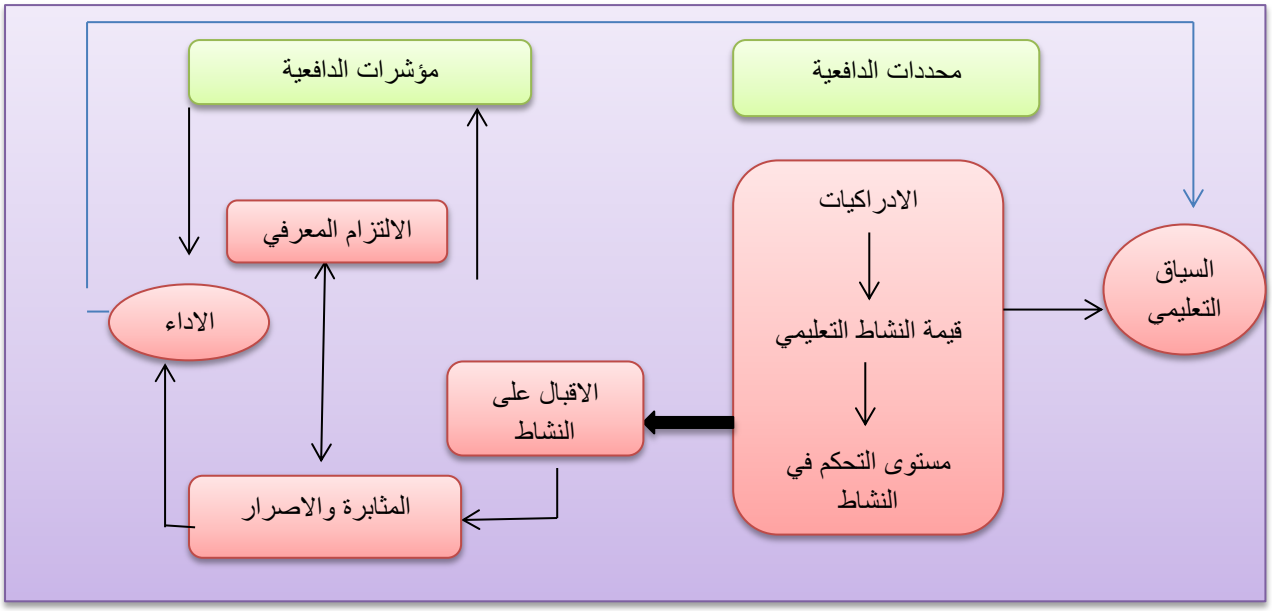


مخطط رقم (٤٣) نموذج هيدر ١٩٨٥

٢- نموذج(1994-1997) VIAU

عرف فيو **Viau** الدافعية للتعلم على أنها مفهوم ديناميكي له أصوله في إدراك الطالب لنفسه ومحيطه الذي بإمكانه اختيار نشاط معين و الإقبال عليه والمواظبة في إتمامه لأجل بلوغ هدف معين ، ويرى أن الدافعية المدرسية تتكون من خلال ثلاث مكونات ومحددات وهي إدراك قيمة النشاط و أنواع الأهداف و إدراك الكفاءة أو القدرة حيث أن إدراك قيمة النشاط يتحدد ويتشكل انطلاقا من الحكم الصادر من قبل الطالب اتجاه فائدة النشاط مع الأخذ بعين الاعتبار الأهداف المتوخاة من القيام بذلك النشاط فالفرد ليس مدفوعا إلى الإقبال على أي نشاط إذا حكم عليه مسبقا على أنه و غير ملائم ، وهكذا فالتلميذ لا يلاحظ وجود علاقة بين ما يتعلمه ومهنته المستقبلية فانه يبدي عدم الاهتمام في استثمار الوقت والجهد في التعلم ، أما عن أنواع الأهداف التي قد يسطرها التلميذ فهناك صنفان يمثل الصنف الأول الأهداف الاجتماعية إذ أن أغلبية التلاميذ لديهم دافع الانتماء إلى الجماعة ، وقد تساعد الدراسة على تنمية هذا الشعور بالانتماء إلى العائلة أو الأصدقاء . أما الصنف الثاني فيتمثل في الأهداف المدرسية التي ترتبط في الغالب بالتعلم والاكتساب المعرفي، الرغبة والاهتمام بالتعلم ، أما فيما يخص إدراك الكفاءة أو القدرة فهي تتعلق بتقويم الفرد لقدراته وإمكانياته التي تخول له النجاح ، فالكثير من التلاميذ يرجعون فشلهم إلى الحظ أو إلى ضعف الذكاء ،والبعض الآخر يرجع فشله إلى قلق الامتحان أما فيما يخص متغير إدراك التحكم فهو يتعلق بدرجة تحكم التلميذ في إجراءات لامعين فكلما كان ذلك الشعور بالتحكم على درجة مرتفعة كانت الدافعية أحسن وكلما كان الشعور بالتحكم ضعيف ومنعدم في بعض الأحيان كانت الدافعية منخفضة (بن يوسف،٢٠٠٨: ٤١).

يتكون نموذج فيو لديناميكية التعلم من ثلاثة اجزاء رئيسية هي: السياق الاجتماعي، المحددات والمؤشرات وكما موضح في المخطط الاتي:



مخطط رقم (٤) دينامية دافعية التعلم حسب نموذج فيو (فريد ، ٢٠١٤: ١٢٣).

٣ـ النظرية المعرفية:

تشير النظرية المعرفية الى ان السلوك يتحد من خلال تفكير الفرد، واعتقاداته ، وتوقعاته ومن هنا تفترض بعض هذه النظريات ان لدى الفرد حاجات اساسية لفهم البيئة وللشعور بالكفاية والتنظيم الذاتي وللتعامل النشط مع العالم من حوله، ويتفق هذا الافتراض مع ملاحظات بياجيه حول التوازن الذي يقوم على تذويب المعلومات الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الابنية المعرفية لديه (الشوامين، ٢٠١١: ١٢).

ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة او ذريعة للوصول الى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته، فالاستجابات الصادرة من اجل الحصول على الأثبات او المعززات تشير الى دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته الامر الذي يشير الى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق ارادة الفرد ، اما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده ان الكائن البشري مخلوق عاقل، بتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارته واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم اكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لان النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير الى النشاط السلوكي كغاية في ذاته

وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثيرة الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي (الزغلول،٢٠١٢: ٢٢١).

٤. نظرية هدف الانجاز:

ظهر الاهتمام في الآونة الاخيرة بنظرية أهداف الانجاز كأساس نظري للبحث في الفروق امثال (دويك **Dweck**) و (أميس Ames) اذ ميز الباحثون الذين تناولوا الدافعية في هذا الاطار نوعين من الاهداف يمثل الاول الى التعلم لأجل التعلم والتركيز على اكتساب المعرفة اما النوع الثاني فيسعى الى مقارناه اداء الفراد بالأخرين والرغبة في اظهار القدرة امامهم من اجل الحصول على المديح وتجنب الظهور بمظهر الغباء امامهم، وتعد هذه النظرية احدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة سيطرة الاتجاه الاجتماعي – المعرفي في تفسير الدافعية وأصبحت مؤخرا محور اهتمام الدراسات والبحوث وتقوم على مسلمة مؤداها أن الافراد ليسوا منتجات لبيئتهم، ولكنهم ايضا اعضاء منتجين ومؤثرين في تلك البيئة وفي هذا الصدد يشير كرمبليت (Cramblet2005) بأن نظرية توجه الهدف تنظر الى التعلم على انه عملية تشمل على كل من التوجه الذاتي من جانب المتعلم القائم على تحقيق الذات ، والتوجه الاجتماعي في سياق البيئة المحيطة والقائم على تلبية احتياجات ومتطلبات تلك البيئة واستغلال إمكانيتها (نقلاعن الدهيسات، ٢٠١٤:) (Elliot,Mcgregor&Gable,1999:7).

فتوجهات اهداف الانجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في مواقف التعلم فهي توفر اطار عمل يمكنه من تقييم سلوك الانجاز، ووضع الاهداف الشخصية للتعلم ، وبذل الجهد حتى يحقق اهدافه المنشودة ووجود الاختلافات في توجهات اهداف الانجاز قد تؤدي الى اختلافات كيفية في اتجاه الفرد نحو اداء المهام الاكاديمية عندما يتم التركيز على اهداف الاتقان يكون الدافع هنا داخلياً في حين اذا تم التركيز على اهداف الاداء فهذا يقود الى دوافع خارجية مثل التركيز على التحصيل (رشوان،٢٠٠٦: ١١٥).

تركز هذه النظرية على هدفين اساسين للتعلم هما الهدف الموجه نحو الاتقان او المهمة والهدف الموجه نحو الاداء، وتؤكد النظرية ان الطلبة ذو الاهداف الاتقان يتميزون بالتنظيم الذاتي والتصميم الذاتي والاعتقاد بأهمية الجهد المبذول في النجاح والفشل ويفضلون المهمات التي تنطوي على التحدي، كما انهم يتميزون باستعمالهم لاستراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات ، بينما يتميز الطلبة الذين يسعون نحو الاهداف الادائية بانشغالهم بمخاوفهم حول ما يمتلكونه من قدرات والطريقة التي ينظر بها الاخرون لأدائهم كما انهم يعتقدون بأن القدرة هي سبب النجاح والفشل وينهمكون في استراتيجيات أقل تعقيداً ويرددون عبارات سلبية للذات ويعزون نجاحهم لعوامل غير قابلة للضبط(الشوامين،٢٠١١: ١٨).

حيث اشارت النظرية ان انشاء مناخ الاتقان ضمن الصف الدراسي الواحد له اثار ايجابية على اداء ذلك الصف حيث يتم تحفيز الطلبة لتحقيقه لأسباب مختلفة، مثل الاسباب التي تتعلق بمعاييرهم للحكم على كفاءتهم الشخصية ومن ثم يوجه الطلبة انفسهم نحو تلبية معايير الكفاءة هذه ويميلون للانغماس في التعلم أو النمو المعرفي أو الفهم منغمسين في المهمة المطلوبة انجازها ويستخدمون خبراتهم الخاصة في ذلك (Nicholls,1989: 56) كما تشير النظرية ان الاهداف الموجه نحو الاتقان يمكن ان ترتبط بنتائج ايجابية، مثل المعالجة الادراكية المعمقة للمعلومات والاداء التعلمية الافضل في حين ترتبط الاهداف الموجه نحو الاداء بنتائج سلبية مثل الاداء التعلمية الضعيف والمعالجة السطحية للمعلومات(Xiang&etal,2004: 221) .

ان نظرية توجهات اهداف الانجاز ظهرت كمنحى جديد في الابحاث التي تناولت الدافعية في اطار اجتماعي – معرفي، وتركز هذه النظرية على الهدف او الغرض المنشود من قبل الفرد من تحصيله لمهمة ما (سبب الدافعية) وتعد نظرية كيفية للدافعية فعوضا من النظر للطلبة على ان لديهم دافعية او نقص في الدافعية فأن هذه النظرية تركز على اعتقاد عن انفسهم وعما يقومون به من مهام وادائهم لتلك المهام، فما يسعى الفرد لتحقيقه من اهداف تمنحه الاطار الذي يمكن من خلاله تفسير الاحداث والاستجابة لها وتؤدي الى

انماط مختلفة من المعرفة والسلوك والوجدان (نقلا عن الدهيسات، ٢٠١٤ (Midgley,Arunkumar&Urdan,1996:10).

تفترض هذه النظرية أن الأفراد يكونون أكثر دافعية إذا كان العمل الذي يؤدونه متجها نحو هدف يراد تحقيقه فالمتعلم يكون أكثر دافعية للتعلم إذا كان لديه هدف من التعلم هو التحصيل وزيادة التعلم والارتقاء الفكري والمعرفي ، وتهتم نظرية الأهداف بالعمليات العقلية وتؤكد على أهمية قدرة الإدراك في حصول التعلم والتذكر وتأكد كذلك على وجود ارتباط علائقي عقلاني ما بين الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها والسلوك الناتج عن هذا الدافع للوصول إلى ذلك الهدف دون إهمال العوامل الخارجية تمثل هذه النظرية نموذج من الدافعية للإنجاز التي تستعمل بكثرة لدراسة وتفسير الدافعية في المجال المدرسي ، فالهدف الأساسي للأشخاص في الموقف الإنجازي هو من إظهار ما يملكون من مؤهلات وقدرات معينة من أجل بلوغ أهداف السلوك وتسعى البحوث الحديثة إلى فهم وشرح و تفسير دافعية التعلم من خلال الأهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها فالأهداف المختارة تقدم أنماطا نموذجية من الأداء المواجهة المدرسة وتفترض أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون هدفهم التعلم تقع هذه الأهداف المختارة بين قطبين من الأداء، القطب الأول الاتجاه الخارجي ،و القطب الثاني الاتجاه الداخلي (بن يوسف،٢٠٠٨: ٤٠).

وفي هذا السياق تبرز نظرية توجه الهدف كواحده من اهم النظريات المستحدثة الواسعة الانتشار ، ومدخلاً من المداخيل تأثيراً على الدافعية الاكاديمية في علم النفس التربوي المعاصر، لاهتمامها الرئيسي والمباشر حول الاسباب او الاغراض التي تدفع الطلاب للاندماج في المهام الاكاديمية ، وتتباين اهداف الطلاب حيث ان البعض منهم يعطي اهتماما كبير بعملية التعلم (هدف اتقان) بينما البعض الاخر يعطي اهتماما اكبر للحصول على الدرجات المرتفعة(هدف اداء)(مصطفى،٢٠٢١: ٨٣٩-٨٤٠).

وتعرف توجهات أهداف الإنجاز على انها بناء نفسي ينطوي على اتجاهات وسلوكيات مرتبطة بمواقف الانجاز وهي اطار عقلي يصف المناحي الدافعية المختلفة التي

يتبناها الافراد لتحقيق الاهداف ، كما تعد مؤشراً قوياً لسلوك الفرد وأداءه (غباري ومحاسنة،٢٠١٣: ٢٥٣).

وتعرف بأنها تمثيلات عقلية للأشياء التي نرغب في انجازها والتي تعمل كموجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهه، وتعكس الرغبة في الانجاز واظهار الكفاءة في نشاط معين ويمكن أن تؤثر في طريقة اختيار الطلبة لمساقاتهم وتحدد خبراتهم فيها، وتهتم في تحقيق الكفاءة في المواقف التحصيلية وتمثل التوجه الدافعي للطلبة في المواقف التحصيلية المحددة والعامة(ابو غزال و الحموري و العجلوني،٢٠١٣: ١١٢).

ـ قام الباحث بتبني نظرية هدف الانجاز في تفسير المتغير كونها ركزت على تفسير توجه اهداف الطلبة من خلال ادراكهم للعوامل الخارجية الدافعة للتعلم والتي تحدد اختيارهم لأهداف دون اخرى .

ثانياً : البخل المعرفي

اولاً: مفهوم البخل المعرفي:

البخل المعرفي هو" اعتماد القرد على استبدالات العزو أو الاختصارات العقلية أو الاستدلالات العقلية السريعة، أو الاستدلالات الانفعالية عند التعامل مع مهام تحتاج في الأساس إلى استجابات تحليلية مجهدة، وذلك توفيرا لموارده العقلية، ويقاس من خلال اختبارات الانعكاس المعرفي التي تحدد مدى قدرة المفحوص على مقاومة الاستجابات الناتجة عن تلك الاستدلالات الحسية، أو عن استبدالات العزو، أو عن الاختصارات العقلية عند التعامل مع تلك المهام (Campitell & Germans،2014: 436).

يدل على درجة ميل الفرد إلى التفكير وحل المشكلات والاختيار من بين البدائل بأقل جهد عقلي ممكن بدلا من الانشغال في طرق التفكير الأكثر إجهاد(Tversky and Kahneman, 1973، Fiske & Taylor، 1991)

ويعرف أيضا بأنه اعتماد الفرد على أي من استبدالات العزو المغرية ، أو الاختصارات العقلية ، أو الاستدلالات العقلية السريعة ، أو الاستدلالات الانفعالية عند التعامل مع مهام تحتاج في الأساس إلى استجابات تحليلية مجهدة ؛ وذلك توفيرا لموارده العقلية ، ويقاس من خلال اختبارات الانعكاس المعرفي التي تحد ملي قرة المفحوص على مقاومة الاستجابات الناتجة عن تلك الاستدلالات الحسية ، أو عن استبدالات العزو المغربية أو عن الاختصارات العقلية عند التعامل مع تلك المهام (Frederick ,2005: 26-27)

كما عرفه كلا من كوركوران و موسويلر Concoran & Mussweller البخل المعرفي على إنه "درجة ميل القرد إلى التفكير وحل المشكلات والاختيار من بين البدائل بأقل جهد عقلي ممكن بدلا من الانشغال في طرق التفكير الأكثر جهدا (Concoran & Mussweller, 2010: 88).

ثانياً: نظرية البخل المعرفي:

قبل أن تظهر نظرية البخل المعرفي كان النموذج السائد هر نموذج العزو الذي قدمه (Heider،1959)، والذي يقوم على فكرة مؤداها أن جميع البشر يفكرون بطريقة عقلانية أثناء انشغالهم بعمليات التفكير في التفاصيل، والإختلافات الدقيقة المصاحبة للمهام سواء المعقدة أو الروتينية ، ووفقا لهذا النموذج فإنه يمكن لجميع الأفراد أن يفكروا بطريقة العلماء التي تبدو ساذجة حين لا يهملون بها أية بدائل لحل المشكلة التي تواجههم حتى لو بدت غيره عقلاني فإنهم يحللونها بحثاً عن التناسق وعن النظرة العقلانية للأمور من حولهم (محمد، ٢٠٢٠: ٢١٩).

ظهر هذا النموذج بمسماه الحالي cognitive miserliness علي يد Fiske Taylor and بعد أن قدمت نظريات العمليات المزدوجة Dual processes theories أفكارا مهدت الطريق الي ظهور نموذج البخل المعرفي لخص هذه الأفكار أنه يوجد نظامان مختلفان من المعالجة لدى كل فرد، يختص النظام الأول بالمعالجات غير الواعية السريعة

التلقائية وبدون أي جهد عقلي ، على عكس عمليات النظام الثاني الذي يختص بالمعالجات الواعية البطيئة المقصودة ، فتؤدي عمليات النظام الأول إلى استدلالات سريعة متحيزة تكون صحيحة أحيانا رغم أنها تبدو غير عقلانية ، ولا يدل ذلك على أن من يعملون على هذا النظام يفتقرون إلى الموارد المعرفية اللازمة بقدر ما يدل على بخلهم في استخدامها، ، وعند المفاضلة بين عمليات النظام الأول والثاني للمعالجة التي افترضتها تلك النظريات من حيث الجهد العقلي المتصرف في كل منهما فإننا نجد أنه في حين أن النظام الثاني يمكن الفرد من حل مدى واسع من المشكلات بدقة عالية ، إلا أنه يستهلك جزءا كبيرا جدا من موارده المعرفية ، فيجعله أبطأ مع احتمال حدوث تداخل مع المهام الأخرى التي يقوم بها في نفس الوقت ويحتاج الفرد خلاله إلى بذل جهد عقلي مرتفع ، في حين أن الفرد لا يحتاج في عمليات النظام الأول إلى طاقة عقلية عالية ، بل يكون أقل كلفة في ذلك ، ولكن لا يمكن الاعتماد عليه في مليئ واسع من المشكلات التي تحتاج إلى دقة عالية لا تتوافر في هذا النظام من المعالجة التي تعتمد على سرعة لا تعطي فرصة أصلا لحدوث تداخل مع المهام الأخرى التي يقوم بها الفرد في نفس الوقت(حمودة ، ٢٠٢٠: ١٤٣).

حيث يرى ستانفوش (Stanovich (2009) أن البخلاء معرفياً يميلون بالأساس الى التقصير في آليات المعالجة الاستدراكية ذات السعة العقلية الاقل لمهمة واحدة وهناك المزيد من المعالجات المتبقية لمهمة أخرى إذا كأن يجب إكمالهما في وقت واحد ومع ذلك ، فأن التحيز لهذه الالية المعرفية يعني أن الأفراد في بعض الأحيان أقل عقلانية ما وكثيراً ما توفر العمليات الاستكشافية حلاً سريعًا يمثل تقريباً أولياً للاستجابة المثلى الاستكشافية بناءً على النموذج الأكثر منطقية على وفق المعرفة السابقة وخصائص المهام والأهداف التي يسعى إليها العقل، لكن الحياة الحديثة تتطلب غالباً تفكيراً أكثر دقة من هذا، لأن المجتمعات التكنولوجية الحديثة هي في الواقع بيئات معادية للأفراد الذين يعتمدون فقط على الاستجابة التلقائية الأكثر سهولة (Stanovich ,2009:33).

واشار ما ير واخرون (2018) Meyer, et al) عند استعمال اختصارات التفكير التي اتخذها البخيل معرفياً ليست امراً خاطئاً دائما على العكس من ذلك ، هناك الكثير من المعالجات مفيدة جداً في عدد من المواقف التي تتضمن عدم الانخراط في تحليل شامل لجميع الاحتمالات وبالتالي ، فأن إحدى طرق وصف البخلاء المعرفيين أنهم يعتمدون إلى حد كبير المعالجة الاستدراكية لذلك بالتأكيد ينكر فائدة المعالجة الاستكشافية ، عندما يقرر الأفراد الاعتماد على المعالجات البسيطة ، يفقد الاستقلالية الشخصية كونهم بخلاء معرفيين (Meyer, et al., 2018:250).

ثالثاً: ابعاد البخل المعرفي Aspects of Cognitive Miserliness :

البخل المعرفي: افتراض يؤكد استخدام الموارد العقلية المحدودة واعتماد اشارات غير ذات الصلة ، يستخذك الأفراد عادةً الاختصارات المعرفية عند التفكير أو اتخاذ القرارات وهي نقطة تنطبق على الذاكرة أيضًا، بدلاً من استعمال جميع المعلومات المتوافرة عادةً في مكان ما ، فالفرد البخيل معرفياً يستعمل وسائل أخرى لتجاوز المعلومات المقدمة ، وفي بعض الحالات يتجاهل المعلومات تماماً. يشير الجمع بين هذه الادعاءات والأفكار إلى استعماله بشكل روتيني نظامي من الأشكال السردية العامة المبسطة لفهم المعلومات المعقدة (Bruner,1973:65).

ويمكن تحديد بعض الابعاد للبخل المعرفي ، بما يأتي:-

١- التفكير النمطي Stereotypical thinking:

اعتماد الافراد على الافكار الجاهزة التي يمكن ارجاعها الى العادات والتقاليد والموروثات الثقافية ويرتبط بالتقاليد لانها تتبع نهجا محدداً وبشكل متكرر دون الخوض في مبرراتها واسبابها العملية (عبدالمختار،٢٠١١: ٥).

عندما يتسم تكوين التمثيلات العقلية المبسطة للمجموعات بالاستدعاء المحدود والانتقائي لأنواع تلك المجموعات، يكون الاستدعاء محدوداً لأنه لا يتذكر جميع الأنواع

الموجودة في الذاكرة، ويُعدّ الاستدعاء انتقائيا لأن الأنواع الموجودة في الصورة النمطية هي أكثر الأنواع تمثيلًا بالنسبة لمجموعة الموازنة بسبب هذه الميزات ، تسمح الصور النمطية للأفراد بتكوين أحكام تقلل من الموارد المعرفية والوقت ولكن في بعض الحالات تكون متحيزة بشكل منهجي، أذ أن الاستدعاء القائم على التمثيل يولد السمات الرئيسة للقوالب النمطية أن الصور النمطية غالباً ما تسلط الضوء (وتضخم) الاختلافات الحقيقية بين المجموعات ويتم توطينها بشكل انتقائي حول السمات الأكثر تميزاً للمجموعة المستهدفة بالنسبية إلى مجموعات أخرى ، وعلى الرغم من التشويهات التي قد يسببها التفكير النمطي، يمكن أن يعزز الكفاءة نظراً للقيود المعرفية(Hilton & Hippel,1996:.240).

يأخذ جاكبسن وفورست (2011) Jacobsen& Forste في الاعتبار الانخفاض في الميل نحو التفكير التحليلي واستخدام التفكير النمطي لأنه يجعل الأفراد يبحثون عن إجابات بسيطة بجهد وأقل بدلاً من الإجابات المعقدة والمرهقة بهذه الطريقة لذلك، يفان التفكير المطلق هو وسيلة استدلالية جاذبة تقلل من التعقيد والحمل المعرفي (Jacobsen& Forste 2011: 275).فعندما يقرأ هؤلاء الأفراد مشكلة لفظية ، فأنهم يميلون إلى تجاهل الموقف الفعلي الموصوف واستخدام استراتيجيات البخل المعرفي ، وبدلاً من ذلك ، يتجهون مباشرة لاستكشاف الحلول السهلة الممكنة لتوجيه للاستدلال على العمليات المعرفية مثل هذه الاختصارات في إتقان مهارة ما لا تدرب الأفراد على حل مشاكل العالم الحقيقي ، بل تحفز عملية التفكير النمطية ، والنتيجة هي أن الأفراد يبدأون في ادراك المواقف والمشكلات التي تواجههم على أنها تقتصر على اكتساب الإجراءات الرسمية المعتادة ، لذا فهم يفشلون في فهم جوهر المواقف واحتوائها بشكل كامل ومتقن (Foong&Koay,1997:77)

٢. **معالجة المعلومات Information Processing:**

اقترح الفورد وبيك بدراستهما (1997) Alford & Beck نموذجا هرمياً لمعالجة المعلومات يتضمن ثلاثة مستويات من العمليات المعرفية: الاول هو المستوى

التلقائي ، غير المقصود ، ما قبل الوعي والثاني هو المستوى الواعي والذي يتضمن الملاحظة للتجربة الواعية ،والثالث هو ما وراء المعرفي وهو عملية تفكير عالية المستوى تتضمن قدرات تحليلية نشطة وموثوقة للذاكرة وادراكاً واعياً وعلى وفق هذا النموذج فأن الإدراك على جميع المستويات هو اقتراحات لفظية يمكن الوصول إليها عن طريق التدريب المناسب(Alford, et al.,1997:89).

وعند مطابقة الجهد المعرفي مع الحد الادنى من متطلبات المهمة مثل حل المشكلات لمعالجة المعلومات وتحليل الجهد المعرفي وهو من اكثر الهياكل شيوعًا وبديهة في الحياة العقلية، وتتطلب المهام المختلفة بشفافية مستويات مختلفة من الجهد المعرفي ، مع النجاح أو الفشل اعتماداً على مدى صعوبة المحاولة ، في بعض الحالات الصعوبات تدفع الأفراد إلى العمل بجدية اكثر من غيرهم (Grubel, et al.,2019:25)

٣ـ الاستدلال العقلي السريع Rapid mental reasoning:

عملية تبسيط ذهني يُمكن للفرد على أساسه التوصل إلى حل لمشكلة ما ، حتى مع وجود كمية غير كافية من المعلومات. فالحكم الذي لا يمكن أن يستند إلى الحقائق ، يُبنى على الافتراض ، نظرًا لندرة البيانات الموثوقة ، فمن الضروري بذل جهد لاستكمالها ومع ذلك ، سيكون هذا استثماراً للموارد اما النقص المعرفي فأنها ستتوافر الموارد العقلية في المواقف التخطيطية والمعروفة ، ويمكن استعمال تبسيطات أخرى وتعليمات دقيقة حول كيفية حل المشكلة خطوة بخطوة(T.) (Maruszewsk&GdaEsk,2001:356)

فالاستدلال عمليات تلقائية تحدث من دون نية أو جهد أو وعي ، ومن دون التدخل في العمليات المعرفية المتزامنة الأخرى في حين أن العمليات الخاضعة للرقابة مقصودة ، تحت سيطرة الفرد هي مجهود وتنطوي على وعيه .(Devine&Monteith,1999,p.340)

٤. الحدس intuitions :

الحدس عمليةٌ غريزيةٌ وبديهيةٌ، تجعل الفرد تَخْبَر بالأشياء من حوله من دون وعيٍّ، ويكون فكرة مفاجئة أو شعور بأن شيئاً ما سيحدث وغالباً ما يُنظر إلى الحدس على أنه عمليات عقلية تؤدي إلى قرارات تُتخذ من دون وعي بالقواعد أو المعرفة المستعملة للاستدلال ويمكن أن يشعر بأنه صحيح على الرغم من عدم قدرة الفرد على التعبير عن سببه'، ويعتمد أحد التفسيرات لكيفية تفسير 'الحدس' على مجموعة كبيرة من الأعمال التي تشير إلى أن الاستدلال السريع والبسيط يمكن أن يؤدي إلى استنتاجات دقيقة بشكل مدهش في ظل ظروف معينة (Gigerenzer&Brighton,2009:117).

تكون معالجة المعلومات المنطقية الأولية التي تُستحضر في مهام التفكير بشكل حدسي الفكرة الأساسية هي أن الأفراد سيولدون أنواعاً مختلفة من الحدس عندما يواجهون مشكلة منطقية قد يكون أحدها الحدس 'الاستكشافي' الكلاسيكي القائم على الارتباطات النمطية ومعتقدات الخلفية الحدس 'المنطقي' الثاني سوف يعتمد معرفة المبادئ المنطقية الرياضية الأولية (Pennycook,2017:34).

مثلَ ليبرمان (2003) Lieberman طريقة المعالجة الحدسية بوصفها عملية سريعة منخفضة الجهد ، سطحية نسبياً، وقائمة على الكشف عن مجريات الأمور من دون وعي وانعكاس واعٍ ، أن المعالجة البديهية إما أن تكون مسبقة من بيولوجية الأفراد أو نتاج تجربة مبكرة وتكيف عاطفي ويعتقد أيضاً أن النظام يعمل بشكل افتراضي إلى حد كبير ، بطريقة انعكاسية وآلية (Lieberman,2003:58).

يُنظر برور (٢٠٠٣) Brewer إلى الحدس من منظور البخل المعرفي على أنه اختصار أو نتاج كسل ذهني، من هذا المنطلق ، تعمل الاستدلالات مثل الحدس على انها آليات لتوفير الوقت والجهد ، وليست جهازاً لخدمة الهدف يعتقد أن اعتماد الحدس يؤدي إلى اتخاذ قرارات خاطئة وأن التفكير التحليلي هو أفضل طريقة لتحقيق الأهداف (Brewer,2003:390).

يكون الحدس نتيجة إدراك الخبرة السريعة والاستجابة للمواقف التي تمتاز بإشارات مألوفة ، إذ يتيح الأخير الوصول إلى مجموعات كبيرة من المعرفة الصريحة والضمنية التي تم تجميعها عن طريقة التعلم والخبرة المخزنة في وقت طويل (Simon,1983: 29).

٥- الاختصارات العقلية Mental Short Cuts:

ميل الأفراد إلى التفكير وحل المشكلات بأسلوب أبسط وأقل مجهوداً بدلاً من الاساليب الأكثر تعقيداً والجهد ، على هذا النحو ، عند مواجهة معلومات يصعب فهمها فأنهم يميلون إلى استعمال 'الاختصارات العقلية المختصرة' وبالرجوع إلى هذه الاختصارات العقلية فأنهم يظهرون تحيزات في كثير من الأحيان ويستخلصون استنتاجات خاطئة (Berube, 2019:1).

تُفحص هذه الاختصارات العقلية لشرح سبب الوصول إلى بعض الاستنتاجات التي لا يمكن تفسيرها من الأفراد ، سواء بسماع أو قراءة حجة ، التي لا تتوافق وغالباً ما تتعارض تماماً مع الغرض من الرسالة المقنعة. تعمل هذه 'الاختصارات الذهنية' بشكل جيد لقد بُنيت من التجربة وتصبح هي الاختصارات البديهة التي يقوم بها الجمهور عندما يواجهون تحديات مماثلة لفهمهم. كيف يقرر الأفراد الذين يقومون بعمل ما الدافع وراء هذه الاختصارات الذهنية ليس كسلاً كلياً أو غباءً في حد ذاته لدى الأفراد العديد من المفاهيم التي تكافح من أجل الانتباه الى وفرة المعلومات التي تتطلب أنتباههم (Orman,2016:32).

واشار موسافي واخرون (1995) Mousavi ,et al عند معالجة المعلومات أو الانخراط في أنشطة معرفية أخرى مثل التفكير المنطقي أو حل المشكلات أو استدعاء الذكريات ، يكون الأفراد تحت عبء معرفي بمعنى أخر أنهم يشاركون في نشاط يستهلك الموارد المعرفية مثل مستويات الموارد المعرفية ، يمتلك الأفراد قدرات متفاوتة للإدراك وعندما يكون الحمل المعرفي كبيراً غالباً ما يرتكب أخطاء نفسية تتعلق بحل المشكلات، هذا المفهوم الخاص للموارد المعرفية وقد أظهرت باستمرار كيف يفشل الطلبة

في الإجابة بشكل صحيح على أسئلة الاختبار او تعلم مواد جديدة Mousavi, et al.,1995: 330).

رابعاً: خصائص البخل المعرفي :

١- تجنب الجهد المعرفي عندما يواجه الفرد موقفا أو مشكلة ما تتطلب منه أن يفكر بجهد عالي فيلجأ الى استراتيجية البخل المعرفي ليخفف من الجهد في التفكير (Shenhav ,et al., 2017, p.99).

٢- الحفاظ على القدرة المعرفية عن طريق تجاهل بعض المعلومات لتقليل الحمل أو الإفراط في استعمال المعلومات المتاحة حتى يحمي الأفراد أنفسهم من تلقي المزيد منها (Bohlin,2012,p.9).

٣- الميل إلى الإفراط في الاعتماد على التفكير البديهي السلس والبحث عن البساطة التفسيرية، هذا الميل قابل للتكيف إلى حد كبير ، لأنه يساعد على فهم العوالم اليومية المربكة في كثير من الأحيان ولكن يمكن أن يؤدي بالأفراد إلى الضلال عندما يميل الى المبالغة في تبسيط الواقع (Uttal,2014,p.54) .

٤- الحفاظ على الطاقة مهم جداً لجميع الكائنات الحية والاشخاص ليسوا استثناء يستهلك الدماغ كمية غير متناسبة من الطاقة – أكثر من أي عضو آخر – تمثل ما يصل إلى (٢٠٪) من إجمالي استهلاك الجسم. لذلك ، من المهم بخاصة عدم إضاعة الوقت وموارد الطاقة في التفكير الزائد، طريقة مهمة لتحقيق ذلك عن طريقة وظيفة البخيل المعرفي لوصف الطرائق التي يمكن عن طريقها تبسيط الإدراك للتعامل مع الكمية الهائلة من المعلومات في الحياة اليومية، الاستدلال طريقة واحدة لتحقيق ذلك (Lilienfeld, 2007: 263).

تفكير البخيل معرفياً يمنع استنفاذ الموارد المحدودة التي يستعملها الأفراد للتنظيم الذاتي (Self–Regulation) يسمح البخل المعرفي للأفراد بالحفاظ على مورد التنظيم الذاتي حتى يتم الاحتياج إليه لأهم المهام. يمكن أن تحافظ على مورد التنظيم الذاتي من

دون الإضرار عادةً بالأداء في المهام الأخرى. استعمال الاستدلال لحل المشكلات هو أحد هذه الأساليب وهذه الطريقة التي يمكن للأفراد عن طريقها توفير الطاقة من دون الإضرار بالأداء (Chaiken &Trope,1999:87).

٥. اعتماد الافراد على الاستجابات الحدسية وعلى المعالجة غير المنهجية للمعلومات اثناء مواجهتهم للمشكلات المعقدة بهدف توفير مواردهم العقلية مما يؤدي الى استخدامهم الاختصارات العقلية لحل المشكلات بدلاً من الاعتماد على التفكير الفعال مما ينتج ارتكاب العديد من الاخطاء التي كان يمكن تجنبها ببذل المزيد من الجهد العقلي نقلا عن (محمد ،٢٠٢٠)(Ariely,2008:11-28).

٦- ان البخل المعرفي ينتج استجابات دون المستوى المطلوب بسبب فشل الفرد في السيطرة على انفعالاته مما يجعله يتعامل مع المهمات التي تواجهه بطريقة العمليات الحدسية (Stanovish,2018:423).

- تبنى الباحث نظرية البخل المعرفي

المحور الثاني : دراسات سابقة

اولاً: دراسات تناولت مفهوم المناخ الدافعي المدرك:

١- دراسة سفريز واخرون "Seifriz& al" (1992) :

(مدركات المناخ الدافعي في الفرق وعلاقتها بالدافعية الداخلية والمعتقدات حول اسباب النجاح للاعبي كرة السلة).

هدفت الدراسة الى التعرف على مدركات المناخ الدافعي في الفرق وعلاقتها بالدافعية الداخلية والمعتقدات حول اسباب النجاح للاعبي كرة السلة ، اشتملت عينة الدراسة على نخبة من رياضي كرة السلة المنتمين الى (٩) فرق بدوري المدارس الثانوي من الوسط الغربي للولايات المتحدة الامريكية وبلغ عددهم (١٠٩) لاعب تتراوح اعمارهم من ١٤الى

١٩سنة بمتوسط عمر ١٦ عام استخدم الباحثين استبيان المناخ الدافعي المدرك و استبيان الدافعية الداخلية و مقياس المعتقدات الخاصة بالنجاح لتحقيق اهداف الدراسة ، حيث كانت النتائج ان الرياضيين الذين يدركون مناخ الفريق على انه موجه نحو التمكن تميزوا بمستويات مرتفعة من الاستمتاع ومالوا الى الاعتقاد بأن الجهد يقود الى النجاح في حين الرياضيين ذوي مدركات عالية نحو المنافسة في فرقهم تميزوا بمستويات منخفضة من الاستمتاع وعبروا عن الاعتقاد بأن امتلاك قدرات عالية ينتج النجاح (Seifriz,1992: 375-391).

٢-دراسة مصطفى (٢٠٠٦):

(المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بتوجه الهدف والمعتقدات الخاصة بأسباب النجاح لدى لاعبي بعض الرياضات الفردية والجماعية بمحافظة المينا).

هدفت الدراسة الى التعرف على :

أ. العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك ببعديه مناخ التمكن والمناخ التنافسي وتوجه الهدف ببعديه وتوجه المهمة وتوجه الانا لدى لاعبي بعض الرياضات الفردية والجماعية بمحافظة المينا.

ب. العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك ببعديه مناخ التمكن والمناخ التنافسي والمعتقدات الخاصة بأسباب النجاح لدى لاعبي بعض الرياضات الفردية والجماعية بمحافظة المينا

ت. العلاقة بين توجه الهدف ببعديه وتوجه المهمة وتوجه الانا والمعتقدات الخاصة بأسباب النجاح لدى لاعبي بعض الرياضات الفردية والجماعية بمحافظة المينا

ث. التعرف على الفروق بين لاعبي بعض الرياضات الفردية والجماعية في المتغيرات الثلاثة ، استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث اشتملت الدراسة على عينة قوامها (١٥٠) لاعباً في تلك الرياضات وقد بلغ المتوسط الحسابي لعمر العينة (٢٣,١٩) سنة، كما بلغ الوسيط لعمر العينة (٠٠,٢٤) سنة وبانحراف معياري قدره(٠,٢٥) ، حيث توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

أ- توجد علاقة ارتباطية موجبة داله احصائياً بين بعد (مناخ التمكن) وبعد (توجه المهمة) لدى العينة الكلية

ب- توجد علاقة ارتباطية موجبة داله احصائياً بين بعد(مناخ التنافسي) وبعدي توجه المهمة وتوجه الانا لدى لاعبي الرياضات الفردية

ت- توجد علاقة ارتباطية موجبة داله احصائيا بين بعد (مناخ التمكن) وكل بعد من ابعاد الجهد، القدرة لدى العينة الكلية للدراسة

ث- توجد علاقة ارتباطية سالبة داله احصائياً بين بعد (مناخ التمكن) وبعد (تجنب التمرين) لدى العينة الكلية للدراسة .

٣-دراسة سباعي (٢٠١٤):

(المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بالإعاقة الذاتية وتقدير الذات والتصميم الذاتي لدى ناشئي الكاراتيه بمحافظة اسيوط)

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين المناخ الدافعي المدرك والاعاقة الذاتية وتقدير الذات والتصميم الذاتي لدى ناشئي الكاراتيه بمحافظة اسيوط، اشتملت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٠) ناشئ كاراتيه من اندية محافظة اسيوط اختيرت بالطريقة العشوائية وقد طبق الباحث مقياس المناخ الدافعي المدرك والاعاقة الذاتية وتقدير الذات وكذلك مقياس الدافعية الرياضية ، واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية (المتوسط الحسابي – الوسيط- الانحراف المعياري – معامل الالتواء – – معامل ارتباط بيرسون) واسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين المناخ الدافعي المدرك والاعاقة الذاتية ووجود علاقة ارتباطية بين المناخ الدافعي المدرك و التصميم الذاتي والدافعية الرياضية .

٤- دراسة الشبيبة (٢٠١٥) :

(توجهات اهداف الانجاز المنبئة بالمناخ الدافعي لدى طلبة الصف العاشر بمدارس الحلقة الثانية بمحافظة مسقط) .

هدفت الدراسة الى التعرف على توجهات اهداف الانجاز المنبئة بالمناخ الدافعي لدى طلبة الصف العاشر بمدارس الحلقة الثانية بمحافظة مسقط ، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان ، وقد تم استخدام مقياسين هما مقياس توجهات اهداف الانجاز ومقياس المناخ الدافعي وبعد تحليل البيانات احصائياً باستخدام الانحدار المتعدد المتدرج تم التوصل الى النتائج الاتية : وجود علاقة بين توجهات اهداف الانجاز والمناخ الدافعي كما اشارت الى امكانية التنبؤ بالمناخ الدافعي من خلال توجهات اهداف الانجاز ، حيث أشارت الى امكانية التنبؤ بالمناخ الدافعي من خلال توجهات أهداف الانجاز والمناخ الدافعي حيث توجهات اتقان/ احجام) تسهم بما نسبته ٣٤% في التنبؤ بالمناخ الدافعي ، كما اشارت الى النتائج الى وجود فروق بين الذكور والاناث لصالح الاناث في ادراك المناخ الدافعي / اتقان (الشبيبة، ٢٠١٥).

ثانياً: دراسات تناولت مفهوم البخل المعرفي

١. دراسة محمد ٢٠٢٠:

(البخل المعرفي وعلاقته بما وراء الانفعال لدى طلبة الجامعة).

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين البخل المعرفي وما وراء الانفعال لدى طلبة الجامعة أجري البحث على (٤٣٦) طالب وطالبة بالفرقتين (الثانية والرابعة) بالتخصصات العلمية) بخمس جامعات مصرية بالفصل الأول بالعام (٢٠٢٠/١٩م) ؛ بهدف الكشف عن مستوياتهم في البخل المعرفي وما وراء الانفعال وعن الفروق بينهم فيهما وفقا للجنس والفرقة الدراسية ، وعن العلاقة بينهما ، وعن إمكانية التنبؤ بمستوياتهم بالبخل المعرفي من خلال مستوياتهم بما وراء الانفعال ، وبالاعتماد على اختبار (CRT) لقياس

مستوى البخل المعرفي تعريب الباحث) ومقياس مستوى ما وراء الانفعال (إعداد الباحث)، وباستخدام برنامجي (SPSS) و (SAs) لتحليل البيانات أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة لديهم مستويات متفاوتة بالبخل المعرفي وما وراء الانفعال رغم ظهورهم إجمالا بمستوى أعلى من المتوسط في الأول و(أقل من المتوسط في الثاني ، وإلى وجود فروق بينهم لصالح الإناث والفرقة الثانية بمستوى البخل المعرفي ولصالح الذكور والفرقة الرابعة بمستوى ما وراء الافعال ، والى وجود علاقات سالبة قوية بين البخل المعرفي وما وراء الانفعال لديهم وإلى معادلة التنبؤ بمستوياتهم بالبخل المعرفي من خلال مستوياتهم بما وراء الانفعال وإلى النسب التي يسهم بها كل بعد من أبعاد ما وراء الانفعال في مستوياتهم بالبخل المعرفي .وإلى إمكانية التنبؤ ب (٧٢٪) من درجاتهم الكلية بالبخل المعرفي من خلال درجاتهم على أبعاد ما وراء الانفعال .(محمد ، ٢٠٢٠: ٦٧٦).

٢ـ دراسة محمد ٢٠٢٠:

(الاسهام النسبي لأبعاد هندسة الذات والبخل المعرفي وماوراء الإنفعال في التنبؤ بجوانب السلوك جراء جائحة كورونا لدى طلبة الجامعة).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين هندسة الذات والبخل المعرفي وماوراء الإنفعال وجواب السلوك جراء حالة كورونا(19- COVID) لدى طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي جوانب السلوك جراء جائحة كورونا(19 -COVID) لدى طلاب الجامعة في هندسة الذات والبخل المعرفي وماوراء الإنفعال)، والتوصل لمعادلة تنبؤيه بين جوانب السلوك جراء جائحة كررونا (- COVID 19وكل من هندسة الذات والبخل المعرفي وماوراء الإنفعال، والكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من المتغيرات المستقلة المتمثلة في هندسة الذات والبخل المحرفى و ماوراء الإنفعال على جوانب السلوك جراء جائحة كورونا (COVID-19) وطبقت الدراسة على (٣٤٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة أسوان، بمتوسط

عمر زمنى(٨٨,٠٢) عاما وانحراف معياري قدره (٨٩,٢)، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسى٢٠١٩_ ٢٠٢٠ ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية مقاييس لهندسية الذات و ماوراء الإنفعال و جوانب السلوك جراء جانحة كورونا (COVID-19) وتعريب اختيار الانعكاس المعرفي للبخل المعرفي) وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج اهمها توجد علاقة ارتباطية موجة دالة إحصائية بين هندسة الذات والبخل المعرفي وماوراء الإتحال رجوانب السلرك جراء جانحة كورونا (COVID-19) لدى طلاب هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين هندسة الذات والبخل المعرفي وماوراء الإنفعال وجواب السلوك جراء حالة كورونا (COVID-19) لدى طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي جوانب السلوك جراء جائحة كورونا (COVID-19) لدى طلاب الجامعة في هندسة الذات والبخل المعرفي وماوراء الإنفعال)، والتوصل لمعادلة تنبؤيه بين جوانب السلوك جراء جائحة كورونا (COVID-19) وكل من هندسة الذات والبخل المعرفي وماوراء الإنفعال، والكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من المتغيرات المستقلة المتمثلة في هندسة الذات والبخل المحرفى و ماوراء الإنفعال على جوانب السلوك جراء جائحة كورونا(COVID-19) وطبقت الدراسة على (٣٤٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة أسوان، بمتوسط عمر زمنى(٨٨,٠٢) عاما وانحراف معياري قدره (٨٩,٢)، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسى٢٠١٩ –٢٠٢٠ ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية مقاييس لهندسية الذات وماوراء الإنفعال و جوانب السلوك جراء جانحة كورونا (COVID-19 ، وتعريب اختيار الانعكاس المعرفي للبخل المعرفي) وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج اهمها توجد علاقة ارتباطية موجة دالة إحصائية بين هندسة الذات والبخل المعرفي وماوراء الإتحال رجوانب السلرك جراء جانحة كورونا (COVID-19) لدى طلاب (محمد،٢٠٢٠: ١).

٣-دراسة حمودة ٢٠٢٠ :

(الدور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين التضليل المعرفي حول كورونا والبخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط لدى عينة من طلاب الجامعة) .

هدفت الدراسة الحالية إلى التوصل الي نموذج يفسر الدور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين التضليل المعرفي حول كورونا والبخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط لدى عينة من طلاب الجامعة، وكذلك الكشف عن مستوياتهم في كلا من التضليل والبخل المعرفي، والفروق بين لذكور والاناث في التضليل المعرفي حول كورونا وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة الوادي الجديد تراوحت أعمارهم ما بين (١٩- ٢٢) بمتوسط عمري قدره(٢١,٥) سنة وانحراف معياري فرد (٠,٧٥) منه ، طبق عليهم مقياس التضليل المعرفي حول كررونا، ومقياس البخل المعرفي ، ومقياس التفكير المنفتح النشط ، من إعداد الباحث ، ومقياس التحيز المعرفي ترجمة وتقنين فراس السوري (٢٠١٧) وتعديل الباحث ، وتم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ، ومعاملات الارتباط، واختبارات)، ونموذج تحليل المسار ببرنامجي (spss) و (Amos) لتحليل البيانات، وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة لديهم مستويات متفاوتة من التضليل المعرفي حول كورونا ، ومستويات مختلفة من بالبخل المعرفي رغم ظهورهم إجمالا بمستوى (متوسط)، والى وجود فروق بين الذكور والاناث التضليل المعرفي حول كورونا لصالح الإناث ، وأن التحيزات المعرفية تقوم بدور وسيط جزئي في العلاقة بين البخل المعرفي مقاس بمقياس الانعكاس المعرفي والتفكير المنفتح النشط وأبعاد التضليل المعرفي حول كررونا (معتقدات لا أساس لها ، والمعلومات الدقيقة) كمتغيرات تابعة حيث حقق نموذج تحليل المسار المفترض مطابقة جيدة للبيانات .

٤. دراسة كاظم (٢٠٢١):

(البخل المعرفي وعلاقته بالسرعة الادراكية لدى طلبة الدراسات العليا).

هدفت الدراسة للتعرف على

١.البخل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا .

٢.السرعة الادراكية لدى طلبة الدراسات العليا.

٣.العلاقة الارتباطية بين البخل المعرفي والسرعة الادراكية على وفق متغيري النوع (ذكور – اناث) والمرحلة الدراسية (ماجستير – دكتوراه)

٤.دلالة الفروق في العلاقة بين البخل المعرفي والسرعة الادراكية على وفق متغيري النوع (ذكور – اناث) والمرحلة الدراسية (ماجستير – دكتوراه)

٥.مدى اسهام السرعة الادراكية في التباين الكلي للبخل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا ولغرض تحقيق اهداف البحث الحالي قام الباحث بإعداد مقياس البخل المعرفي باعتماد على الاطار النظري والدراسات السابقة الذي تكون من (٢٠) فقرة بصيغته النهائية وتم التحقق من صدقه وثباته.

وتم تبني اختبار السرعة الادراكية المعدَ في الاصل من اكستروم ، وفرنش ، وهارمان ، وديرمين (1976) Ekstrom , French , Harman & Dermen الذي تكون من ثلاثة اجزاء بصيغته النهائية وتم التحقق من صدقه وثباته.

وطُبقَت أداتا البحث بصيغتهما النهائية على عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالبٍ وطالبة من الدراسات العليا جامعة القادسية وللمرحلتين (ماجستير– دكتوراه) التي اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، وبعد تحليل البيانات باستعمال الحقيبة الاحصائية (SPSS)واستعمال بعض الوسائل الإحصائية منها، الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي، والاختبار الزائي.

وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية:

١. لدى طلبة الدراسات العليا بخل معرفي بدرجة عالية على وفق متغيري النوع (ذكور– اناث) ولكلا المرحلتين (ماجستير – دكتوراه).

٢. يتمتع طلبة الدراسات العليا بمستوً عالً من السرعة الادراكية على وفق متغيري النوع (ذكور – اناث) ولكلا المرحلتين (ماجستير – دكتوراه).

٣. هناك علاقة ارتباطية طردية بين البخل المعرفي والسرعة الادراكية.

٤. ليست هناك فروق احصائية في البخل المعرفي والسرعة الادراكية على وفق متغيري النوع (ذكور – اناث) والمرحلة الدراسية (ماجستير – دكتوراه).

٥. هناك اسهام للسرعة الادراكية في البخل المعرفي.

- **موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية:**

بعد أن عرض الباحث الدراسات السابقة، يحاول الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة ودراسته الحالية من جهة أخرى على النحو الآتي:

١. الأهداف:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها بتباين مشكلاتها، اما ما يخص المناخ الدافعي المدرك فهدفت **دراسة سفريز واخرون "Seifriz& al" (1992)** الى التعرف على مدركات المناخ الدافعي في الفرق وعلاقتها بالدافعية الداخلية والمعتقدات حول اسباب النجاح للاعبي كرة السلة، اما **دراسة مصطفى (٢٠٠٦)** فهدفت الى التعرف على العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك ببعديه مناخ التمكن والمناخ التنافسي وتوجه الهدف ببعديه وتوجه المهمة وتوجه الانا لدى لاعبي بعض الرياضات الفردية والجماعية بمحافظة المينا. والعلاقة بين المناخ الدافعي المدرك ببعديه مناخ التمكن والمناخ التنافسي والمعتقدات الخاصة بأسباب النجاح لدى لاعبي بعض الرياضات الفردية والجماعية بمحافظة المينا والعلاقة بين توجه الهدف ببعديه وتوجه المهمة وتوجه الانا والمعتقدات الخاصة بأسباب النجاح لدى لاعبي بعض الرياضات الفردية والجماعية بمحافظة المينا والتعرف على الفروق بين لاعبي بعض الرياضات الفردية والجماعية في المتغيرات الثلاثة، اما **دراسة سباعي (٢٠١٤)** هدفت الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين المناخ الدافعي المدرك والاعاقة الذاتية وتقدير الذات والتصميم الذاتي لدى ناشئي الكاراتيه بمحافظة اسيوط، اما **دراسة الشبيبة (٢٠١٥)** هدفت

الى التعرف على توجهات اهداف الانجاز المنبئة بالمناخ الدافعي لدى طلبة الصف العاشر بمدارس الحلقة الثانية بمحافظة مسقط، اما ما يخص متغير البخل المعرفي **فدراسة محمد (٢٠٢٠)** هدفت الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين البخل المعرفي وما وراء الانفعال لدى طلبة الجامعة ، اما **دراسة محمد (٢٠٢٠)** هدفت الى التعرف على هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين هندسة الذات والبخل المعرفي وماوراء الإنفعال وجواب السلوك جراء حالة كورونا (١٩- COVID) لدى طلاب الجامعة، اما **دراسة حمود (٢٠٢٠)** هدفت الى التوصل الي نموذج يفسر الدور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين التضليل المعرفي حول كورونا والبخل المعرفي والتفكير المنفتح النشط لدى عينة من طلاب الجامعة، اما **دراسة كاظم (٢٠٢١)** هدفت الى التعرف على البخل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا . والسرعة الادراكية لدى طلبة الدراسات العليا. والعلاقة الارتباطية بين البخل المعرفي والسرعة الادراكية على وفق متغيري النوع (ذكور – اناث) والمرحلة الدراسية (ماجستير – دكتوراه) . ودلالة الفروق في العلاقة بين البخل المعرفي والسرعة الادراكية على وفق متغيري النوع (ذكور – اناث) والمرحلة الدراسية (ماجستير – دكتوراه) ومدى اسهام السرعة الادراكية في التباين الكلي للبخل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا. اما البحث الحالي فهدف الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين المناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي.

٢. منهج البحث

تباينت الدراسات السابقة في استعمالها لمنهجية البحث، اذ اتبعت قسم منها المنهج الوصفي كونه الأقرب الى إجراءات البحث اما القسم الاخر فاستعمل المنهج التجريبي اما البحث الحالي استعمل المنهج الوصفي الارتباطي لأنه الأقرب الى إجراءات البحث الحالي.

٣. حجم العينة

انحصرت عينات الدراسات السابقة بين أصغر عينة وعددها (١٠٩) لاعب في **دراسة سفريز واخرون** "Seifriz& al" (1992)، وأكبر عينة وعددها (٥٠٠) طالبا وطالبة في دراسة حمود (٢٠٢٠) أما عينة الدراسة الحالية فقد بلغت (٣٧٩) طالبا وطالبة. .

٤. الوسائل الإحصائية

استعملت أغلب الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية الآتية: تحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي، ومربع كاي وغيرها. أما الدراسة الحالية فقد استعملت معامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والاختبار التائي، وسائل إحصائية اخرى.

٥ .النتائج :

لقد توصلت الدراسات السابقة جميعها إلى نتائج ايجابية في المتغير التابع. وجاءت الدراسة الحالية متفقة في نتيجتها مع الدراسات السابقة إذ كانت النتيجة إيجابية. وسوف يعرض الباحث نتائج بحثه في الفصل الرابع.

- **جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:**

يود الباحث أن يذكر الجوانب التي أفاد منها من الدراسات السابقة في مجال بحثه بالنقاط الآتية:

١. بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها ومجالاتها.
٢. تحديد اهداف البحث الحالي.
٣. ساعدت الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري متغيرات الدراسة.
٤. الاطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع إليها والاستفادة منها.
٥. التعرف إلى الإجراءات والمنهج التي اتبعها الباحثون الآخرون في دراساتهم مما وفر له فرصة جيدة للسير في خطوات بحثه.
٦. مكنته من اختبار طبيعة المجتمع وكذلك تحديد العينة وحجمها.
٧. تمكن الباحث من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة من إعداد أدوات بحثه.
٨. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة من أجل التوصل إلى النتائج.
٩. التعرف على نتائج الدراسات السابقة أعطى الباحث تصوراً عن طبيعة متغيري دراسته.

منهجية البحث وإجراءته (Research methodology and procedures)

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث والاجراءات التي يتبعها الباحث في معالجة موضوع البحث فيما يتعلق بوصف للمجتمع الاصلي للبحث واختيار العينة وادوات البحث فضلاً عن تحديد الاساليب الاحصائية الملائمة لتحليل بيانات البحث للحصول على النتائج وعلى النحو الاتي:

اولاً : منهجية البحث (Research of the Approaches)

تعد المنهجية العملية في البحث العلمي من الامور المهمة والاساسية في اتمام العمل البحثي ، ومن الامور التي ينظر اليها حين الحكم على جودة العمل البحثي المقدم ذلك انه ليس هناك بحث علمي بدون منهج واضح ، والباحث التربوي لابد ان يمتلك المنهجية العملية السليمة التي تجعله يجيد استخدام طريقة علمية منظمة تساعده على وضع حلول لمشكلة تربوية معينة (المهدى،٢٠١٩: ٣٣٠).

وبما ان هدف البحث التعرف على العلاقة الارتباطية بين المناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة، لذلك سيعتمد الباحث المنهج الوصفي الذي يهدف الى استقصاء العلاقات بين الحقائق التي يتم جمعها لغرض الوصول الى تبصر اعمق عن هذه الحقائق ثم تقدير طبيعة الوضع القائم بشكل افضل ، لهذا تعتبر دراسة العلاقات ذات مستوى متقدم من الدراسات الوصفية (العزاوي، ٢٠٠٨ :١٠٢).

كما يسعى لتحقيق مجموعة من الاهداف العلمية تتمثل حسبما اجمعت عليه الدراسات العلمية في جمع بيانات حقيقية ومفصلة حول ظاهرة موجودة بالفعل لدى مجتمع معين ، وتحديد المشكلات وتوضيحها واجراء مقارنات لبعض الظواهر او المشكلات وتقويمها من اجل ايجاد العلاقات القائمة بين تلك الظواهر او المشكلات(المهدى ،٢٠١٩ :٢٠٨).

ثانياً: مجتمع البحث (Population of the Research):

ان تحديد مفهوم وحدة المجتمع (Observation) التي ستجمع منها معطيات البحث هو امر في غاية الاهمية لأجراء المقارنات الجغرافية والزمنية وغيرها لذا من الواجب تحديدها من غير التباس او غموض بحيث تكون واضحة التعريف، سهلة التعيين والعد (البلداوي، ٢٠٠٧: ١٨).

شمل مجتمع البحث الحالي طلبة الدراسة الاولية الصباحية في جامعة بابل لكلا التخصصين (علمية ـ انساني) والجنسين (ذكور– اناث) للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) اذ بلغ العدد الكلي للطلبة (٢٧٢٧٦) وبواقع (١٢٨٢٤) يمثلون التخصص العلمي, وبنسبة (٤٧%) منهم (٥٠٠٨) طالبا و(٧٨١٦) طالبة في حين بلغ عدد الطلبة في التخصصات الانسانية (١٤٤٥٢) وبنسبة (٥٣%) ، بواقع (٦٣٣٦) طالبا و (٨١١٦) طالبة والجدول الاتي يبين ذلك .

جدول رقم (٢) مجتمع البحث حسب الجنس والتخصص

الكليات العلمية							الكليات الانسانية						
ذكور			اناث			ت	ذكور			اناث			
ت	الكلية	العدد	%	العدد	%		الكلية	العدد	%	العدد	%		
١	التربية للعلوم الصرفة	٤٦٨	٢%	٥٧٣	٢%	١	الادارة والاقتصاد	١١٠٢	٤%	٩٨٠	٤%		
٢	التمريض	١٠٣	٠%	٣٧٠	١%	٢	التربية الاساسية	١٨٩٣	٧%	٢٥٣٢	٩%		
٣	الهندسة	١٥٣٩	٦%	١١١٤	٤%	٣	الرياضية	٦٩٧	٣%	١٣٤	٠%		

٤	تكنولوجيا المعلومات	٤٩٨	٢%	١٠٣٣	٢%	٤	التربية للعلوم الانسانية	٧٢٠	٣%	١٩٤٠	%٧
٥	طب حمورابي	٢٦١	١%	٥٢٣	٢%	٥	الدراسات القرآنية	٢٤٢	١%	٤٨٠	%٢
٦	الطب	٦٢٩	٢%	٤١٦	٤%	٦	الاداب	٤٤٠	٢%	٦٢١	%٢
٧	طب اسنان	٣٥٤	١%	١١٢١	٢%	٧	القانون	٧٣٦	٣%	٥٩٧	%٢
٨	العلوم	٣٢٩	١%	٦٧٠	٣%	٨	التربية الفنية	٥٠٦	٢%	٨٣٢	%٣
٩	هندسة المواد	٢١٣	١%	٧٨٦	١%	٩					
١٠	الصيدلة	٣٦٣	١%	٢٩٧	٣%	١٠					
١١	هندسة مسيب	٢٥١	١%	٩١٣	٠%	١١					
المجموع		٥٠٠٨	١٨%	٧٨١٦	٢٩%	المجموع		٦٣٣٦	٢٣%	٨١١٦	%٣٠
المجموع الكلي		١٢٨٢٤		%٤٧		المجموع الكلي		١٤٤٥٢		%٥٣	
٢٧٢٧٦											

ثالثاً : عينة البحث (Sampie of the Research):

يقصد بالعينة : مجموعة من الافراد تمثل جزءً من المجتمع حيث يتم سحبها من المجتمع الاصلي على وفق طريقة منهجية علمية مناسبة (Harris,2003:45).

قام الباحث باختيار العينة بالأسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتناسب واستخدم معادلة (ستفين) في تحديد حجم العينة، حيث بلغ عددها (٣٧٩) طالباً وطالبة بواقع (١٥٥) طالباً و (٢٢٤) طالبة موزعاً (١٨٧) للتخصصات العلمية ، و (١٩٢) للتخصصات الانسانية تم اختيارهم على وفق النسبة المؤية من مجتمع البحث الكلي دون تصنيفهم وفقاً للمراحل الدراسية والجدول ادناه يوضح عينة البحث موزعة حسب الجنس.

جدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة بحسب الجنس والتخصص

الكلية	الذكور	النسبة المئوية	اناث	النسبة المئوية	الكلية	ذكور	النسبة المئوية	اناث	النسبة المئوية
الهندسة	١٩	٥%	٢٤	٦%	التربية الاساسية	١٨	٥%	٢٨	٧%
كلية التربية للعلوم الصرفة	١٩	٥%	٢٣	٦%	التربية للعلوم الانسانية	١٨	٥%	٢٨	٧%
تكنولوجيا المعلومات	١٥	٤%	٢٧	٧%	الاداب	١٥	٤%	٢١	٥%
الطب	١٥	٤%	٢٠	٥%	التربية الفنية	١١	٣%	١٩	٥%
العلوم	١٠	٣%	١٥	٤%	القانون	١٥	٥%	١٩	٥%
المجموع	٧٨	٢١%	١٠٩	٢٨%		٧٧	٢٢%	١١٥	٢٩%
المجموع الكلي			١٨٧	٤٩%	المجموع الكلي			١٩٢	٥١%

تم استخدام معادلة ستيفن لتحديد حجم العينة = $N=\frac{np(1-p)}{N-1*\frac{d2}{z2}+p(1-P)}$

رابعاً : اداتا البحث :

لتحقيق اهداف البحث الحالي ولكشف عن العلاقة بين متغيري (المناخ الدافعي المدرك) و(البخل المعرفي) ، وبعد الاطلاع على الادبيات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث فقد استعمل الباحث الادوات التي تتفق مع اهداف البحث الحالي وشملت على .

اولاً: مقياس المناخ الدافعي المدرك .

تم اتباع الاجراءات الاتية للأعداد مقياس المناخ الدافعي المدرك:

تحديد مفهوم المناخ الدافعي المدرك عن طريق تعريف (Ames,1992) في التعريف بالمتغير الذي ينص

(على انه المناخ النفسي داخل الفصل الدراسي الذي يؤكد على النجاح ووضع قيمة للجهد والتعلم والنظر الى الاخطاء على انها جزء من التعلم في ظل درجة من التركيز والانتباه مع التأكيد على التقدم والتحسن كمعيار للتقييم).

تم تحديد ابعاد المناخ الدافعي المدرك بعدين هما :

المناخ الموجه نحو الاداء : هم المناخ الذي يؤكد على استخدام مستوى اداء كمعيار للحكم على الكفاءة الذاتية او قيمة الجهد حيث يتم تفضيل الطلبة المتفوقين فقط وتعزيزهم اثناء الحصة مع تجاهل الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتدني والتركيز على المقارنات الاجتماعية بين الطلاب من اجل المناقشة والتفوق على الزملاء (Ames,1992).

المناخ الموجه نحو الاتقان : هو المناخ القائم على تحسين الذات للمتعلم ووضع قيمة الجهد الذي يبذله الطلاب حيث يركز فيه الاستاذ على اكتساب الطلاب مهارات جديدة ويشجعهم على تحسين مهاراتهم ومستوياتهم التحصيلية ويشعرهم بالنجاح كلما تحسنت مستوياتهم التحصيلية حيث يشارك جميع الطلاب دون تمييز في المناقشات داخل الصف وبدون قلق اتجاه اخطائهم وذلك بسبب استمتاعهم بالجهد الذي يبذلونه في ظل درجة من السعادة (Ames,1992).

تم اعداد فقرات المقياس اعتماداً المقاييس التالية :

- مقياس (الشبيبة ٢٠١٥) .
- مقياس كرارمة احمد (٢٠١٤) .
- مقياس النابلسي (٢٠١٤).
- مقياس سيفريز واخرون(١٩٩٢).

حيث تم اجراء صدق الترجمة لمقياس سيفريز واخرون(١٩٩٢).من خلال عرض المقياس على خبراء في اللغة الانكليزية وكذلك خبراء في اللغة العربية من اجل تحقيق هذا الغرض ملحق رقم(٩) يوضح ذلك

تم تكييف الفقرات على عينة البحث ولكل بعد من الابعاد المذكورة (اداء – اتقان) بحيث بلغت عدد عبارات الاداء (١٣) عبارة وعبارات بعد الاتقان (١٥) عبارة.

تم صياغة عبارات المقياس بحيث تمثل بعضها عبارات موجبة واخرى سالبة ويستجيب لها المفحوص في خمس بدائل هي (دائماً – غالباً– احياناً– نادراً– ابداً).

اعداد تعليمات المقياس

قام الباحث بأعداد تعليمات توضيحية للمقياس من اجل تسهيل الاجابة عليه ويمكن المستجيب بكيفية الاجابة بيسر وسهولة وتم الاخذ بالحسبان التعليمات الاتية :

- عدم ذكر الاسم وتستعمل لأغراض البحث العلمي
- تتصف الاجابة بالسرية التامة
- الاجابة بصدق وموضوعية على جميع الفقرات
- وضع علامة (✓) للإجابة التي تناسب الفقرة مع ذكر مثال توضيحي يبين طريقة الاجابة

صلاحية فقرات مقياس المناخ الدافعي المدرك:

يعد التحليل المنطقي ضرورياً في بداية أعداد الفقرات لانه يشير الى مدى تمثيل الفقرات الظاهرة للسمة التي أعدت لقياسها (الداهري والكبيسي ،٢٠٠٠: ١٧) وأن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الاختبار هو أن يقوم عدد من المحكمين بتقدير مدى تحقيق الفقرات للصفة المراد قياسها

، فقد تم عرض فقرات المقياس المناخ الدفعي المدرك بصيغتة الاولية على (١٨) محكمين في العلوم التربوية والنفسية ملحق رقم(٢) لابداء أرائهم حول صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها ومدى ملائمتها للمكون الذي تنتمي اليه. ولجعل المقياس ملائم للعينة البحث الحالي قام الباحث بأستعمال مربع (كأ) لعينة واحدة وأظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة لمقياس المناخ الدافعي المدرك تتراوح ما بين (١٨ – ٥,٥٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) والجدول ادناه يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

يوضح أراء المحكمين حول صلاحية فقرات المناخ الدافعي المدرك

أرقام الفقرات المناخ الدافعي	عددها	عدد المحكمين	الموافقون	النسبة المئوية	غير الموافقون	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
١-٢-٣-٤-٩-١٠-١١-١٣-١٥-٢١-٢٢-٢٣	١٢	١٨	١٨	%١٠٠	صفر	١٨,٠٠	٣,٨٤	دالة
٧-٨-٥-١٤-١٦	٥	١٨	١٦	%٨٨	٢	١٠,٨٩	٣,٨٤	دالة
٦-١٢-٢٦-١٨-١٩-٢٠	٦	١٨	١٥	%٨٣	٣	٨	٣,٨٤	دالة
٢٤-٢٥-١٧-٢٧-٢٨	٥	١٨	١٤	%٧٧	٤	٥,٥٦	٣,٨٤	دالة

يظهر في الجدول أعلاه أن جميع الفقرات الاختبار صالحة منطقياً لقياس ما وضعت من أجل قياسه وسميت بالصدق الظاهرة (صدق خبراء المحكمين).

تجربة وضوح التعليمات والفقرات:

أكدت أدبيات القياس النفسي على ضرورة التحقق من مدى فهم المستجيب لفقرات المقياس وتعليماته لكي لا تكون أجاباتهم عشوائية أو تبتعد عن مفهوم الفقرة (فرج ، ١٩٨٠: ١٦٠).

لغرض معرفة وضوح تعليمات المقياس وفقراته وبدائله ، فضلا عن الكشف عن الصعوبات التى تواجه المستجيبين لتلافيها، قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية وطبق المقياس بصيغته الأولية يديويا على عينة مؤلفة من (٤٠) طالب وطالبة تم أختيارهم من المجتمع الكلي بالطريقة العشوائية ،وقد تبين للباحث أن تعليمات المقياس بصيغتها الحالية كانت واضحة ومفهومة من قبل الطلبة ولم يشيرو الى ضرورة أجراء أي تعديلات أو تغير في فقرات المقياس .وقد تم حساب الوقت المستغرق للاجابة على المقياس ظهر أنه يتراوح بين (١٠-١٣) دقيقة بمتوسط زمني مقداره (١٢) دقيقة لكل مقياس .

جدول رقم (٥)

عينة وضوح فقرات وتعليمات مقياس المناخ الدافعي المدرك

التخصص/ الجنس	ذكور	اناث	المجموع
علمي	١٠	١٠	٢٠
انساني	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

التحليل الاحصائي للفقرات المقياسين المناخ الدافعي المدرك :

يعد التحليل الاحصائي من الشروط المهمة في أجراءات البحث المتمثلة بمستوى صعوبة الفقرات ودرجة تمييزها بين المستويات العليا والدنيا في السمة أو القدرة التي يقيسها الاختبار في ضوء محك معين داخلي أو خارجي (gregory,2015:145)

ويمكن أن يكون التحليل المنطقي للفقرات غامضاً كونة يتأثر بالاراء الذاتية للمحكمين ويعتمد على مطابقة الشكل الظاهري للفقرات في مقياس ما أعدت لقياسه وبهذا يمكن أن يكون التحليل الاحصائي للفقرات مؤشراً الى مدى تمثيل محتوى الفقرات للظاهرة التي أعدت لقياسها (hogan,2015,1456) .

وعلى الرغم من دقة هذه الاساليب الا انه لا يمكن الاستغناء عن التجربة الميدانية للاختبار وتحليل درجات مفرداته بأستخدام الاساليب الاحصائية وتحديد العلاقة بين ما تقيسة الفقرات وبين أستجابات الافراد لها ،وذالك عن طريق معرفة الفقرات الغامضة والفقرات المربكة وكذالك التي تشجع على التخمين والمفردات بالغة السهولة أو الصعوبة ، حيث أنها لا تكشف عن الفروق الفردية في السمة التي يقيسها الاختبار وبهذا فانها لا تميز بين مستويات هذه السمة ولا تسهم في صدق الاختبار أو ثباته. (Urbina,2014:235) .

- عينة التحليل الاحصائي

أختار الباحث مجتمع البحث (٣٧٩) طالب وطالبة بواقع (١٥٥) ذكور و(٢٢٤) أناث حيث تم أختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات الاسلوب المتناسب وبعدها تم تصحيح المقياس واستخراج الخصائص كما مبين في جدول الاتي.

جدول (٦)

حجم عينة التحليل الاحصائي موزعين بحسب الكليات

الكلية	الذكور	النسبة المئوية	اناث	النسبة المئوية	الكلية	ذكور	النسبة المئوية	اناث	النسبة المئوية
الهندسة	١٩	%٥	٢٤	%٦	التربية الاساسية	١٨	%٥	٢٨	%٧
كلية التربية للعلوم الصرفة	١٩	%٥	٢٣	%٦	التربية للعلوم الانسانية	١٨	%٥	٢٨	%٧
تكنولوجيا المعلومات	١٥	%٤	٢٧	%٧	الاداب	١٥	%٤	٢١	%٥
الطب	١٥	%٤	٢٠	%٥	التربية الفنية	١١	%٣	١٩	%٥
العلوم	١٠	%٣	١٥	%٤	القانون	١٥	%٥	١٩	%٥
المجموع	٧٨	%٢١	١٠٩	%٢٨		٧٧	%٢٢	١١٥	%٢٩
المجموع الكلي			١٨٧	%٤٩	المجموع الكلي			١٩٢	%٥١

وبعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي حللت الاجابات ودققت أوراق الاجابة . وقد تم تصحيح اوراق الاجابة حسب أوزان بدائل المقياس ، وأعطاء الدرجات(١،٢،٣،٤،٥) للفقرات الايجابية و(٥،٤،٣،٢،١) للفقرات السلبية لمقياس المناخ الدافعي المدرك.

مما تصبح الدرجة الكلية للمجيب تساوي المجموع الكلي للاجابات التي حصل عليها عن طريق الاجابات عن فقرات المقياس وحسب الخصائص السيكومترية وهي .

اولاً: حساب القوة التمييزية للفقرات

تعد القوة التميزية للفقرة من الخصائص المهمة التي يجب توفرها في مفردات الاختبار، حيث أن التميز هو أمكانية قياس الفروق الفردية عن طريق مفردات هذه الاختبارات (Kaplan&Saccuzzo,2005:85)

حيث تعد القوة التميزية مؤشراً للفروق بين المستجيبين الحاصلين على الدرجات العالية والحاصلين على الدرجات المنخفضة في السمة المراد قياسها ، ونستخرج القوة التتميزية على طريقة المجموعتين الطرفيتين إذ يتم تقسيم درجات الافراد الكلية الى فئتين وهما (المجموعة العليا ، المجموعة الدنيا)، تم أيجاد معامل التميز بين درجات المجموعتين كل فقرة على حده (Gregory,2015:130).

وقد أتبع الباحث الخطوات الاتية للايجاد القوة التمميزية.

- تم تطبيق أدوات القياس على العينة الاحصائية البالغة (379) طالب وطالبة ، ثم قام الباحث بتصحيح أدوات القياس .
- ترتيب الدرجات الكلية من أعلى درجة الى أدنى درجة.
- اعتمدت نسبة (٢٧%) للمجموعة العليا ونسبة (٢٧%) للمجموعة الدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين الطرفيتين ولكون عينة التحليل الاحصائي مؤلفة من (٣٧٩) طالب وطالبة .حيث ان عدد الطلبة في المجموعة العليا (١٠٢) وتتراوح درجاتهم بين (١٢٩-١٠١) والمجموعة الدنيا بلغ (١٠٢) تتراوح درجاتهم (٨٧-٥٢) لمقياس المناخ الدافعي المدرك، ذالك أن نسبة (٢٧%) تجعل المجموعتين على أفضل صورة من حيث الحجم والتباين (Irvin&Willam,2018:122).
- وقد تم تطبيق الاختبار التائي (T.test) لعينتين متساويتين للأختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة وعدت القيمة التأية المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة من فقرات المقياس عن طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة

(٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٠٢) وقد ظهرت النتائج الاتية ،أن جميع فقرات المقياس مميزة لانه القيمة التائية المحسوبة كانت أكبر من القيمة الجدولية حيث تراوحت قيمة معامل التميز لمقياس المناخ الدافعي المدرك بين (٤,١٣- ١١,٢٠) لذا تعد جميع الفقرات مميزة وكما موضح في الجدول ادناه جدول رقم (٧)

جدول رقم (٧)

القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين لفقرات مقياس المناخ الدافعي المدرك

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة T		مستوى الدلالة(٠,٠٥)
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	القيمة الجدولية	
١	٣,٥٨	١,٢١	٢,١٤	١,٢٤	٨,٦٣	١,٩٦	دالة
٢	٤,١٢	١,٠١	٢,٦٣	١,٢٧	٩,٤٩	١,٩٦	دالة
٣	٣,٥٥	١,٣٤	٢,٢٨	٠,٩٧	٨,٠٦	١,٩٦	دالة
٤	٣,٤٢	١,١٠	٢,٥٣	١,١٥	٥,٩٤	١,٩٦	دالة
٥	٤,١٨	١,١٣	٢,٦٨	١,٠٩	٩,٩٩	١,٩٦	دالة
٦	٤,٣٨	١,٠٠	٢,٧٤	١,٣٤	١٠,١٣	١,٩٦	دالة
٧	٣,٨٠	١,٠٦	٢,٦٧	١,٢٤	٧,٢٠	١,٩٦	دالة
٨	٣,٤٤	١,١٠	٢,٥١	١,١٥	٥,٩٥	١,٩٦	دالة
٩	٤,٥١	٠,٨٠	٢,٨١	١,٣٣	١٠,٩١	١,٩٦	دالة
١٠	٤,١٠	١,١٥	٢,٦٩	١,٢٩	٨,٥٤	١,٩٦	دالة
١١	٤,٢٥	١,١٦	٢,٦٤	١,٥٦	٨,٦٤	١,٩٦	دالة
١٢	٤,٢٣	١,١٢	٢,٨٣	١,٤٢	٧,٤٩	١,٩٦	دالة

١٣	٣,٩٣	١,١٧	٢,٦٢	١,٣٦	٧,٥٢	١,٩٦	دالة
١٤	٣,٥٣	١,٢٩	٢,٥٤	١,٣٤	٥,٥٧	١,٩٦	دالة
١٥	٣,٤٢	١,٣٤	١,٨١	١,٠٠	١٠,٠٦	١,٩٦	دالة
١٦	٤,٠٦	١,١٣	٢,٢٢	١,٢٨	١١,٢٠	١,٩٦	دالة
١٧	٣,٥٥	١,٠٨	٢,٩٢	٠,٩٨	٤,٥٨	١,٩٦	دالة
١٨	٣,٢٦	١,٠٥	٢,٦٧	١,٠٠	٤,٢٢	١,٩٦	دالة
١٩	٣,٢٦	٠,٨٦	٢,٧٨	٠,٨٦	٤,١٣	١,٩٦	دالة
٢٠	٣,٦١	١,٠٤	٣,٠١	٠,٨٨	٤,٥٣	١,٩٦	دالة
٢١	٣,٥٥	١,٠٨	٢,٩٠	٠,٩٨	٤,٥٨	١,٩٦	دالة
٢٢	٣,٤٣	١,١١	٢,٥٤	١,١٥	٥,٩٥	١,٩٦	دالة
٢٣	٣,٨٠	١,٠٦	٢,٦٥	١,٢٤	٧,٢٠	١,٩٦	دالة
٢٤	٣,٥٩	١,٠٥	٣,٠٠	٠,٨٩	٤,٥٣	١,٩٦	دالة
٢٥	٣,٩٤	١,١٦	٢,٦٠	١,٣٦	٧,٥٣	١,٩٦	دالة
٢٦	٣,٥٠	١,٢٨	٢,٥٧	١,٣٤	٥,٥٦	١,٩٦	دالة
٢٧	٣,٤٥	١,١١	٢,٤٩	١,١٥	٥,٩٥	١,٩٦	دالة
٢٨	٣,٢٦	١,٠٦	٢,٦٨	١,٠١	٤,٢٣	١,٩٦	دالة

يظهر من الجدول أعلاه انه قيم (ت) المحسوبة تتراوح بين (٤,١٣-١١,٢٠) عند مقارنة قيم (ت) الجدولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٠٢) وقيمة جدولية والبالغة (١,٩٦) يظهر لنا أن جميع الفقرات دالة أحصائيا .

ثانياً: الاتساق الداخلي:

يعد صدق الفقرات دليلا على قدرة تلك الفقرات على قياس المفهوم نفسة الذي يقيسه المقياس، حيث من خلاله يمكن معرفة فيما إذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تكون بنفس

المسار الذي يتم فيه المقياس ويمكن التحقق من ذالك بأيجاد العلاقات الارتباطيه وكما يلي (عبد اللة،٢٠١٤ :٩٧).

١-أسلوب أرتباط درجة الفقرة بألدرجة الكلية للمقياس:

يتم هذا النوع من أسلوب الارتباط بأيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة المستجيبين على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجتهم الكلية التي يحصلون عليها عند استجاباتهم عن جميع فقرات المقياس ،وبعد ذالك يتم ابقاء الفقرات ذات معامل الارتباط المرتفع وحذف الفقرات ذات معامل الارتباط المنخفض (Regorg,2015:142-143).

ولمعرفة مدى ارتباط الدرجات في كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية فقد استعمل معامل ارتباط (بيرسون) وظهر ان قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية لمقياس المناخ الدافعي المدرك قد تتراوح بين (٠,١٥٢- ٠,٦١٩) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٧) يظهر أن جميع فقرات المقياس ذات دلالة احصائية كما مبين في جدول الاتي :

جدول رقم (٨)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجات الكلية لمقياس المناخ الدافعي المدرك

ت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند(٠,٠٥)	ت	معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
١	٠,٥٢٢	دالة	١	٠,٥٢٧	دالة
٢	٠,٤٧١	دالة	٢	٠,٢٣٩	دالة
٣	٠,٥٠٦	دالة	٣	٠,٤٣٦	دالة
٤	٠,٥٧٦	دالة	٤	٠,١٥٢	دالة
٥	٠,٥١٨	دالة	٥	٠,١٤٣	دالة
٦	٠,٤٨٥	دالة	٦	٠,٣١٢	دالة
٧	٠,٤٩٠	دالة	٧	٠,٥٤٦	دالة

٨	٠,٣٠١	دالة	٨	٠,٠٩٦٢	دالة
٩	٠,٦١٩	دالة	٩	٠,٣٦٤	دالة
١٠	٠,٢٢٦	دالة	١٠	٠,٥٢٩	دالة
١١	٠,٤٤٥	دالة	١١	٠,٣٥١	دالة
١٢	٠,٤٢٢	دالة	١٢	٠,١٦٠	دالة
١٣	٠,٤٥٠	دالة	١٣	٠,٥٢٧	دالة
١٤	٠,٦١٢	دالة			
١٥	٠,٠٤٣٤	دالة			

٢-اسلوب أرتباط الدرجة بالمجال الذي تنتمي اليه لمقياس المناخ الدافعي المدرك:

يتم من خلال أيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه تلك الفقرات ،حيث تم استعمال معامل أرتباط بيرسون ، وظهرت النتائج المثبتة في الجدول أدناه .

جدول رقم (٩)

قيم معامل أرتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه لمقياس المناخ الدافعي المدرك

المجال	ت	قيمة معامل الارتباط	القيمة التائية لدلالة الارتباط	المجال	ت	قيمة معامل الابتباط	القيمة التائية لدلالة الارتباط
	١	٠,٥٧٥	دالة		١	٠,٧٠٨	دالة
	٢	٠,٥٠٥	دالة		٢	٠,١٣٥	دالة
	٣	٠,٦٨٠	دالة		٣	٠,٦١٣	دالة
	٤	٠,٦٥٦	دالة		٤	٠,٠٤٧٦	دالة
	٥	٠,٦٣٩	دالة		٥	٠,٢٨٦	دالة

مجال الاتقان	٦	٠,٦٤٤	دالة	مجال الاداء	٦	٠,٥٠٠	دالة
	٧	٠,٥٧٧	دالة		٧	٠,٧٧٨	دالة
	٨	٠,٣٩٨	دالة		٨	٠,٢٠٤	دالة
	٩	٠,٦٧٤	دالة		٩	٠,١٥٧	دالة
	١٠	٠,٣٩٤	دالة		١٠	٠,٧١٧	دالة
	١١	٠,٥٤٦	دالة		١١	٠,٦٠٩	دالة
	١٢	٠,٤٨٥	دالة		١٢	٠,١٧٥	دالة
	١٣	٠,٥٥١	دالة		١٣	٠,٥٨٦	دالة
	١٤	٠,٧٢١	دالة				
	١٥	٠,١٩٦	دالة				

يظهر في الجدول أعلاه أن جميع قيم معاملات الارتباط فقرات المقياس بالمجال الذي تنتمي اليه هي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٨) اذا فأنها ذات دلالة أحصائية .

٣-أسلوب أرتباط المجال بالدرجة الكلية لمقياس المناخ الدافعي المدرك:

أن الهدف الاساسي من هذا الاسلوب هو أيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الافراد المستجيبين على كل مجال والدرجة الكلية لمقياس المناخ الدافعي المدرك وتم أستعمال معامل أرتباط بيرسون وظهر النتائج ادناه

جدول رقم (١٠)

معاملات ارتباط الدرجة الكلية ودرجة المجال

المجال	درجة الارتباط	الجدولية	مستوى الدلالة
مجال الاتقان	٠,٨٣٠	٠,٠٩٨	دالة
مجال الاداء	٠,٧٥٢	٠,٠٩٨	دالة

يظهر في الجدول أعلاه أن جميع قيم أرتباط درجة المجال بالدرجة الكلية لمقياس المناخ الدافعي المدرك أعلى من القيم الجدولية البالغة (٠,٠٩٨)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٧).

ـ الخصائص السايكومترية لمقياس المناخ الدافعي المدرك:

تعد الخصائص السايكومترية من الشروط الاساسية التي ينبغي توافرها في ادوات البحوث التربوية والنفسية والغرض منها زيادة دقة الادوات المستخدمة في البحث من اجل ان تكون الادوات اكثر فعالية وتتناسب في قياسها متغيرات البحث، حيث تعطينا وصفاً كمياً للظاهرة المقاسة واهم هذه الخصائص هي الصدق وثبات الادوات المستخدمة في البحث (Urdina,2014:127) .

الصدق:

يشير الصدق الى الدرجة التي يقيس بها الاختبار ما يفترض انه يقيسه ومن ثم يسمح بتفسير مناسب للدرجات ولذلك يكون الصدق اكثر الاعتبارات الاساسية في تطوير الاختبارات وتقويمها(جي، واخرون،٢٠١٢: ٢٥٠-٢٥١) .

وتم التحقق من صدق مقياس المناخ الدافعي المدرك بطريقتين

- **الصدق الظاهري (Face Validity):**

يشير الصدق الظاهري ان الاختبار يبدو ظاهرياً انه يقيس ما صمم لقياسه فالاختبار الذي لديه صدق ظاهري جيد من المحتمل ان يحسن فقرات الاختبار ظاهرياً لا فقط عبر تقويمها واظهارها بشكل مناسب (رينولدز، ولفنجستون،٢٠١٣ :٢٢٧)

وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق في المقياس، وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية والاخذ بأجرائهم حول صلاحية الفقرات والذين ابدوا موافقتهم على صلاحية جميع الفقرات.

- **صدق البناء (Construct Validty):**

ان صدق البناء يعكس قدرة المقياس على قياس تكوين فرضي محدد او سمة معينة ولهذا يوصف بانه اكثر انواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق لذا سمي بصدق التكوين الفرضي او صدق المفهوم ويقوم على تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها او في ضوء مفهوم نفسي معين ولهذا يعتمد هذا النوع من الصدق على وصف وتحليل تفصيلي للسمة او الخاصية المراد قياسها ويتطلب معلومات كثيرة عن المظاهر السلوكية الدالة على هذه السمة او الخاصية موضوع القياس بواسطة الاطلاع على المصادر والدراسات المختلفة . (Reynolds& Livingston,2014:167; Gregory,2015:127)

تم التحقق من هذا الصدق لمقياس المناخ الدافعي المدرك عن طريق مؤشرات التحليل الاحصائي للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين، حيث تم استخراج القوة التمييزية، وعلاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، وعلاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه ، واسلوب علاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس .

الثبات

يشير مفهوم ثبات الاختبار إلى مفهوم الثقة أو الموثوقية في نتائج الاختبار، بمعنى ان يكون تقدير الاختبار للدرجة الظاهرة أو السمة محل القياس ثابتا إذا ما تكررت في أوقات مختلفة ؛ فالمقياس الثابت يعطي نفس النتائج إذا قاس نفس الشيء مرات متتالية، ولهذا يقصد بمفهوم الثبات مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها. فدرجات الاختبار تكون ثابته اذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً متسقاً في الظروف المتباينة التي قد تؤدي الى اخطاء القياس (Kline, 2000,P: 7 ; Hamilton, 2007,P: 226 ; coolican, 2014,P: 40).

جدول رقم (١١)

عينة الثبات لمقياس المناخ الدافعي المدرك

الكلية	ذكور	اناث	المجموع
كلية التربية للعلوم الانسانية	٤	٦	١٠
كلية الهندسة	٥	٥	١٠
كلية التربية الصرفة	٥	٥	١٠
كلية التربية الاساسية	٦	٤	١٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

وقد تحقق الباحث من ثبات المقياس بطريقتين وهما :

- **طريقة اعادة الاختبار(Test–Retest Method):**

تتمثل طريقة اعادة الاختبار تطبيق المقياس مرتين على ذات الافراد لقياس السمة مما يعطي علامتين لكل مستجيب ، إن معامل الثبات على وفق اعادة الاختبار الدرجات التي نحصل عليها من إجراء تطبيق وإعادة تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم (Anastasia,1976,p.115). وبمدة زمنية لا تتجاوز مدة أسبوعين بين إعطاء المقياس لأول مرة واعادته مرة ثانية (Adams,1964,p.58). لذا قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار بعد تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغة (٤٠) طالباً وطالبة ، ثم أعاد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور(١٤) يوماً وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson .Correlation Coefficient)، بين درجات المقياس في التطبيق الأول ودرجات المقياس في التطبيق الثاني وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٥) وهو معامل ثبات جيد يشير الى اتساق اجابات المستجيبين عبر الزمن .

- **معادلة الفاكرونباخ Coefficient Alpha Cronbach Method:**

تعد هذه الطريقة مؤشرا للتكافؤ اي تعطي قيماً تقديرية جيدة لمعامل التكافؤ الى جانب الاتساق الداخلي او التجانس اي بمعنى انها تشير الى اتساق اداء الفرد من فقرة الى اخرى (Kaplan & Saccuzzo, 2013,P: 115 ; Hogan, 2015,P: 132).

أن استخراج الثبات بمعامل الفا كرونباخ تعني حساب الارتباطات بين الفقرات الداخلية في المقياس ، وتقسيمه على عدد الاجزاء ، تقسيما يساوي عدد الفقرات ،حيث تشكل كل فقرة اختبارا فرعياً حتى يتم استخراج الثبات لمقياس المناخ الدافعي المدرك تم أجراء التحليل الاحصائي للإجابات ،حيث ظهر أن معامل الثبات الفاكرونباخ للمقياس الحالي (٠,٧٤)ويعد هذا المعامل مقبولاً لان معامل التحديد أكبر من (٠,٠٥) حيث تم تحديده من قبل علماء القياس النفسي (باركر وأخرون ،١٩٩٩: ١٢٢) .

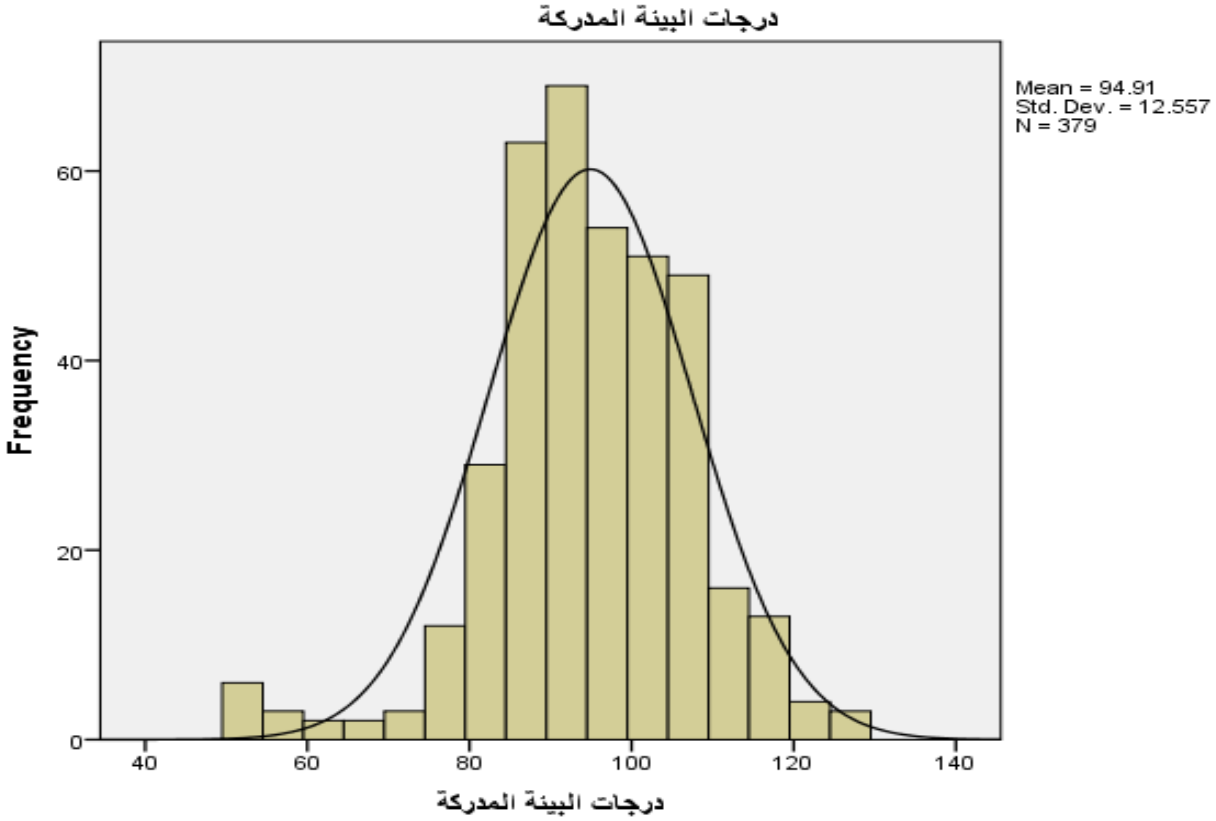
ـ المؤشرات الاحصائية للمقياس المناخ الدافعي المدرك :

قام الباحث بإيجاد المؤشرات الاحصائية لمقياس المناخ الدافعي المدرك ووجد ان اعلى درجة كلية ممكنة حصل عليها الطلبة هي (١٢٩) درجة واقل درجة كلية هي (٥٢) وبمتوسط فرضي ثابت مقداره (٨٤) درجة وللتثبت من ان الظواهر النفسية تتوزع بين افراد المجتمع توزيعا اعتدالياً حيث تم استخراج المؤشرات الاحصائية لمعرفة مدى قرب توزيع الدرجات من التوزيع الطبيعي الذي يكون معياراً للحكم على تمثيل العينة للمجتمع الذي تنتمي اليه وبعدها أمكانية تعميم النتائج ،لذا تم استخراج المؤشرات الاحصائية للمقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٧٩) وتم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول الاتي:

جدول رقم (١٢)

يبين قيم المؤشرات الاحصائية لمقياس المناخ الدافعي المدرك

حجم العينة	٣٧٩
الوسط الحسابي	٩٤,٩١
الوسيط	٩٥,٠٠
المنوال	١٠٥
الانحراف المعياري	١٢,٥٥٧
التباين	١٥٧,٦٨٥
الالتواء	-٥٩٢-
الخطأ المعياري للالتواء	٠,١٢٥
التفرطح	١,٧٤٤
الخطأ المعياري للتفرطح	٠,٢٥٠
اقل درجه	٥٢
اعلى درجة	١٢٩
الوسط الفرضي	٨٤



شكل رقم (١) المؤشرات الاحصائية للمناخ الدافعي المدركة.

ويتبين من المؤشرات الاحصائية لمقياس المناخ الدافعي المدرك كانت قريبة من التوزيع الاعتدالي مما يعطي مؤشراًعلى تمثيل العينة للمجتمع وأمكانية تعميم النتائج .

ـ الصيغة النهائية لمقياس المناخ الدافعي المدرك:

بعد اعداد مقياس المناخ الدافعي المدرك وعرض فقراته وعددها (٢٨) فقره على مجموعة من المحكمين المتخصصين وبدائله متدرجة للإجابة وهي (دئماً- غالباً- احياناً- نادراً- ابداً) ومفتاح تصحيح (٥-٤-٣-٢-١) للفقرات الايجابية و (١-٢-٣-٤-٥) للفقرات السلبية وكما موضح في التحليل المنطقي للفقرات حيث حصل المقياس على القبول في جميع فقراته ملحق رقم (٣) بعد ان خضع المقياس الى التحليل الاحصائي واستخراج الصدق والثبات كما هو موضح سابقاً ، وعلى هذا اصبح مقياس المناخ الدافعي المدرك جاهزاً للتطبيق .

ثانياً : اختبار البخل المعرفي

بعد الاطلاع على الادبيات الدراسات المتعلقة بموضوع البحث فقد تبنى الباحث اختبار (كاظم ،٢٠٢١) للبخل المعرفي والذي يتكون من (٢٠) فقرة والذي بدوره اعتمد على الدراسات الاتية :

- دراسة فريدرك (2005) Frederick
- دراسة بيكهولنت (2012) Bockenholt
- دراسة توبلاك واخرون (2014) Toplak,et al
- دراسة بريم واخرون (2016) Primi et al
- دراسة تومسون و اوبنهيمر (2016) Thomson & Oppenheimer
- دراسة مارسولف (2020) Miroslav, et al

علماً ان مفتاح التصحيح (١،٢) حيث تمثل الدرجة (١) استجابة انعكاسية صحيحه والدرجة (٢) بديهية حدسية (خاطئة).

ـ التحليل المنطقي للفقرات :

فقد تم عرض فقرات اختبار البخل المعرفي بصيغتة الاولية على (١٨) محكمين في العلوم التربوية والنفسية ملحق رقم (٢) لابداء أرائهم حول صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها ومدى ملائمتها للمكون الذي تنتمي اليه. ولجعل المقياس ملائم للعينة البحث الحالي قام الباحث بأستعمال مربع (كأ) لعينة واحدة وأظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة كانت قيمة (كا) المحسوبة لاختبار البخل المعرفي تتراوح بين (٥,٥٦-١٨) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة(٣,٨٤).

جدول رقم (١٣)

يوضح أراء المحكمين حول صلاحية البخل المعرفي

أرقام الفقرات	عددها	عدد المحكمين	الموافقون	النسبة المئوية	غير الموافقون	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
١-٢-٣-٤-٥-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢	١١	١٨	١٨	١٠٠	صفر	١٨	٣,٨٤	دالة
٦-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	٩	١٨	١٤	%٧٧	٨	٥,٥٦	٣,٨٤	دالة

يظهر في الجدول أعلاه أن جميع الفقرات الاختبار صالحة منطقياً لقياس ما وضعت من أجل قياسه وسميت بالصدق الظاهرة (صدق خبراء المحكمين).

ـ تجربة التعليمات ووضوح الفقرات:

أكدت أدبيات القياس النفسي على ضرورة التحقق من مدى فهم المستجيب لفقرات المقياس وتعليماته لكي لا تكون أجاباتهم عشوائية أو تبتعد عن مفهوم الفقرة (فرج ، ١٩٨٠ : ١٦٠).

لغرض معرفة وضوح تعليمات المقياس وفقراته وبدائله ، فضلا عن الكشف عن الصعوبات التى تواجه المستجيبين لتلافيها، قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية وطبق المقياس بصيغته الأولية بصورة مباشر على عينة مؤلفة من (٤٠) طالب وطالبة تم أختيارهم من المجتمع الكلي بالطريقة العشوائية ،وقد تبين للباحث أن تعليمات المقياس بصيغتها الحالية كانت واضحة ومفهومة من قبل الطلبة ولم يشيرو الى ضرورة أجراء أي تعديلات أو تغير في فقرات المقياس

.وقد تم حساب الوقت المستغرق للاجابة على المقياس ظهر أنه يتراوح بين (١٠-١٣) دقيقة بمتوسط زمني مقداره (١٢) دقيقة لكل مقياس .

جدول رقم (١٤)

عينة وضوح فقرات وتعليمات مقياس البخل المعرفي

التخصص/ الجنس	ذكور	اناث	المجموع
علمي	١٠	١٠	٢٠
انساني	١٠	١٠	٢٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

سابعاً: عينة التحليل الاحصائي

أختار الباحث مجتمع البحث (٣٧٩) طالب وطالبة بواقع (١٥٥) ذكور و(٢٢٤) أناث حيث تم أختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات الاسلوب المتناسب وبعدها تم تصحيح المقياس ،واستخراج الخصائص كما مبين في جدول الاتي.

جدول رقم (١٥)

عينة التحليل الاحصائي لاختبار البخل المعرفي

الكلية	الذكور	النسبة المئوية	اناث	النسبة المئوية	الكلية	ذكور	النسبة المئوية	اناث	النسبة المئوية
الهندسة	١٩	%٥	٢٤	%٦	التربية الاساسية	١٩	%٥	٢٨	%٧
كلية التربية للعلوم الصرفة	١٩	%٥	٢٣	%٦	التربية للعلوم الانسانية	١٨	%٥	٢٨	%٧
تكنولوجيا المعلومات	١٥	%٤	٢٧	%٧	الاداب	١٥	%٤	٢١	%٥
الطب	١٥	%٤	٢٠	%٥	التربية الفنية	١١	%٣	١٩	%٥

العلوم	١٠	%٣	١٥	%٤	القانون	١٤	%٤	١٩	%٥
المجموع	٧٨	%٢١	١٠٩	%٢٨		٧٧	%٢١	١١٥	%٢٩

- التحليل الاحصائي للفقرات اختبار البخل المعرفي :

يهدف التحليل الاحصائي للفقرات الى التحقق من دقة خصائص القياس النفسي وكفاءة المقياس نفسه بما ان الخصائص تعتمد الى حد كبير على خصائص فقراته (Smith,1934,p.60)

أن اختيار فقرات عالية الجودة لقياس السمة النفسية قياساً دقيقاً ، يتم عن طريق بعض الاسس التي تتحقق بالأساليب المنطقية و أحكام الخبراء من صدق محتوى كل فقرة على حدهَ (ميخائيل، ١٩٩٩: ٢٥).

قام الباحث الى تطبيق اداة البحث على عينة التحليل الاحصائي والبالغة (٣٧٩) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ذات الاسلوب المتناسب وبعدها تم تصحيح المقياس واستخراج الخصائص الاتية :

- اولاً حساب القوة التمييزية:

ويقصد بالقوة التمييزية (Discrimination Power) مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الافراد الذين يحصلون على درجات عالية والافراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في المقياس فيما يتعلق بالسمة او الصفة المراد قياسها (Stang,1982,p.51).

وقد أتبع الباحث الخطوات الاتية للايجاد القوة التمميزية.

- تم تطبيق أدوات القياس على العينة الاحصائية البالغة (٣٧٩) طالب وطالبة ، ثم قام الباحث بتصحيح أدوات القياس .
- ترتيب الدرجات الكلية من أعلى درجة الى أدنى درجة.

- اعتمدت نسبة (٢٧%) للمجموعة العليا ونسبة (٢٧%) للمجموعة الدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين الطرفيتين ولكون عينة التحليل الاحصائي مؤلفة من (٣٧٩) طالب وطالبة .حيث ان عدد الطلبة في المجموعة العليا (١٠٢) والمجموعة الدنيا بلغ (١٠٢) لاختبار البخل المعرفي ، ذالك أن نسبة (٢٧%) تجعل المجموعتين على أفضل صورة من حيث الحجم والتباين.
- وقد تم تطبيق معامل الصعوبة والتمييز للأختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة وعدت القيمة المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة من فقرات المقياس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٠٢) وحيث تراوحت قيمة معادلة معامل التمييز المحسوبة بين(٠،٣٠١-٠,٨٧٢) وهذا يعني ان معاملات التمييز تتمتع بمستوى تميز مقبول لفقرات الاختبار ، اذ تؤكد ادبيات الاختبار النفسي على ضرورة ان تكون تمييز الفقرات (٠,٣٠) فأعلى فهي مقبولة وفق معيار ألن (Allen) لذا تعد جميع الفقرات مميزة (Allen&Yen,1979:122) كما موضح في الجدول ادناه جدول الاتي:

جدول (١٦)

معامل تمييز وصعوبة فقرات اختبار البخل المعرفي

الفقرة	المجموعة		معامل التمييز	معامل الصعوبة
	العليا	الدنيا		
1	٩٩	١٠	٠,٨٧٢	٠,٥٣٤
2	٦٠	٢٣	٠,٣٦٢	٠,٤٠٦
3	٨٤	٣٥	٠,٤٨٠	٠,٥٨٣
4	٩٣	٤١	٠,٥٠٩	٠,٦٥٦
5	٩٧	٥٣	٠,٤٣١	٠,٧٣٥
6	٩١	٤٢	٠,٤٨٠	٠,٦٥١
7	١٠١	٦٠	٠,٤٠١	٠,٧٨٩

8	٨٢	١٥	٠,٦٥٦	٠,٤٧٥
9	٩٨	٥٦	٠,٤١١	٠,٧٥٤
10	٦٩	٢٠	٠,٤٨٠	٠,٤٣٦
11	٩٩	٦٤	٠,٣٤٣	٠,٧٩٩
12	٩٥	٤٥	٠,٤٩٠	٠,٦٨٦
13	٩٢	٤١	٠,٣٩٨	٠,٦٦١
14	٧٧	٤٠	٠,٣٦٢	٠٥٧٣
15	٨٢	٤٢	٠,٦٠٧	٠٣٩٢
16	٧٩	٤٠	٠,٥٨٣	٠٣٨٢
17	٦٣	٤٢	٠,٣٠١	٠,٤٩٠
18	٩٨	٣٤	٠,٦٦٦	٠,٥٥٨
19	٩٤	٤٨	٠,٦٩٦	٠,٤٥٠
20	٨٦	٥٣	٠,٦٨١	٠,٣٢٣

ثانياً- معامل الصعوبة:

ان تحديد مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار يعد ضرورياً لأنه يبين لنا كيفية اداء الطالب في المهمة التي تقيسها الفقرة (علاّم، ٢٠٠٦: ١١٣) وان الغاية من حساب صعوبة الفقرة هو اختيار الفقرات ذات الصعوبة المناسبة وحذف الفقرات السهلة جداً والصعبة جداً، لانها لا تتيح لنا فرصة تعّرف الفروق بين الطلبة (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٧٧).

ولحساب صعوبة فقرات مقياس البخل المعرفي اعتمد على اجابات الطلبة الذين طبق عليهم الاختبار وللمجموعتين العليا والدنيا ولاستبعاد الفقرات الصعبة جداً والسهلة جداً اعتمد على محك

(ايبل) بوصفه المحك الاكثر استخداماً من غيره لاستبقاء الفقرة او حذفها من الاختبار وجدول الاتي يوضح تلك المحكات المعتمدة.

جدول (١٧)

محك الصعوبة الذي اعتمد عليه الباحث في حذف الفقرة

او استبقائها في الاختبار

مديات صعوبة الفقرة	معامل صعوبة الفقرة
٠,١٩ فاقل	صعبة جداً
٠,٢٠ – ٠,٢٩	صعبة
٠,٣٠ –٠,٦٩	متوسطة الصعوبة
٠,٧٠ – ٠,٧٩	سهلة
٠,٨٠ فاكثر	سهلة جداً

(Ebel, 1972.P: 385)

وفي ضوء محكات الصعوبة المبينة في الجدول اعلاه تبين ان فقرات اختبار البخل المعرفي قد تراوحت معاملات صعوبتها بين (٠,٣٢٣ – ٠,٧٩٩) اي انها متوسطة الصعوبة وبالتالي فقد ابقي على الفقرات جميعاً البالغ عددها (٢٠) فقرة.

ثالثاً- الاتساق الداخلي :

- **أسلوب أرتباط درجة الفقرة بألدرجة الكلية للمقياس**

يُعدّ ايجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس اسلوباً اخر لتحليل فقرات المقياس (العيسوي ،١٩٨٥: ٩٥). إذ أن الدرجة الكلية للمقياس هي أفضل محك داخلي عندما لا يتوافر المحك الخارجي (Anastasi, 1976,p. 206).

ولحساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات اختبار البخل المعرفي استخدم الباحث معادلة بوينت بايسيريال بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار لعينة التحليل الاحصائي البالغ حجمها

(٣٧٩) طالباً وطالبة، وقد تبين من خلال ذلك ان جميع معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار دالة احصائية اذ ان قيمها المحسوبة تراوحت بين (٠,٦٣٥- ٠,٤٩٠) وهي اعلى من القيمة الحرجه لدلاله معامل الارتباط البالغة (٠,٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٨). والجدول الاتي يوضح ذلك.

الجدول (١٨)

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار البخل المعرفي

ت	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة
١-	٩,٠١٥	٠,٣٣٦	٠,٥٢٠	دالة
٢-	٨,٧٤٧	٠,٤٤٧	٠,٥٦٩	دالة
٣-	٨,٧٣٩	٠,٤٧٣	٠,٥٧٥	دالة
٤-	٩,٠٢٧٢	٠,٥٦٥	٠,٦٣٥	دالة
٥-	٨,٨٩٧	٠,٤٧٥	٠,٥٨٦	دالة
٦-	٨,٦٧٥	٠,٢٨٥	٠,٤٩٠	دالة
٧-	٩,١١٥	٠,٣٨٣	٠,٥٤٩	دالة
٨-	٨,٨٢٧	٠,٥٠٦	٠,٥٨٨	دالة
٩-	٩,٤٣٩	٠,٤٩١	٠,٦٣٤	دالة
١٠-	٩,٠٠٩٧	٠,٥٢٩	٠,٦٢٢	دالة
١١-	٨,٦٥٢	٠,٤٣٧	٠,٥٥٨	دالة
١٢-	٨,٩٧٣	٠,٤٩٣	٠,٦٠٢	دالة
١٣	٨,٧٧٨	٠,٧٠٩	٠,٦٣٤	دالة
١٤	٨,٦٢١	٠,٧٣٢	٠,٥٩٧	دالة
١٥	٨,٩١٨	٠,٤٠٨	٠,٥٤٩	دالة
١٦	٨,٤٢٩	٠,٧٣٠	٠,٥٣٤	دالة

١٧	٨,٥٤٣	٠,٤٦٥	٠,٥١١	دالة
١٨	٨,١٢٠	٠,٦٨١	٠,٦١٠	دالة
١٩	٨,٧٦٨	٠,٥٤٣	٠,٥٦٢	دالة
٢٠	٨,١٥٩	٠,٧١٣	٠,٦٣٨	دالة

ـ الخصائص السيكومترية لمقياس البخل المعرفي :

- مؤشرات الصدق (Validity Indexes):

يعني الى أية درجة يقيس المقياس ما وضع لأجل قياسه، و يعدُ الصدقِ من الخصائص والصفات الأساسية للمقاييس النفسية كونه يشير إلى ما يقيسه المقياس، وكيفية ومدى فائدة ذلك المقياس (Graham & Lilly,1984:39).

ومفهوم الصدق واحد من اكثر المفاهيم الاساسية في مجال القياس والاختبارات النفسية ان لم يكن اهمها ، ويعني مؤشر الصدق ان المقياس يقيس ما اعدُ لقياسه ولا يقيس شيئاً آخر (العزاوي، ٢٠٠٧: ٩٤). وترى انستازي (1988) Anastasia إن المقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق المهمة التي يُعد من اجلها (Anastasia,1988,p.314).

وقد تحقق الباحث من صدق المقياس بطرائق عدّة وهي :

- الصدق الظاهري (Face Validity):

يتصف المقياس بالصدق الظاهري ، إذا كان ظاهره يشير إلى أنه يقيس السمة التي وضع لقياسها، ويتم ذلك عن طريق الفحص المبدئي بعرض فقرات المقياس على متخصصين وخبراء في مجال البحث وحصول الاتفاق المطلوب على ملائمة المقياس لموضوع القياس (Jenten,1980,p.297).

وتحقق الباحث من هذا الصدق عن طريق عرض مقياس البخل المعرفي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم النفسية والتربوية لبيان آرائهم حول صلاحية فقراته لقياس ما وضع لأجل قياسه، وقد اتفقوا جميعاً على صلاحية الفقرات كما مرّ ذكره انفا

- صدق البناء (Construct Validity):

يقصد بصدق البناء مدى قياس فقرات المقياس لما تزعم إنها تقيسه ويشير الى التجانس الداخلي للمقياس (أبو حطب، ١٩٧٨: ١٠٠).

اذ يُعد صدق البناء من أكثر أنواع الصدق تَمثيلاً لمفهوم الصدق، ويُسمى صدق المفهوم او صدق التكوين الفرضي (ربيع،١٩٩٤: ٩٨).

ويُشير بعض المَعنيين إلى أن هناك بعض المؤشرات والأدلة لصدق البناء لعل من أهمها الفروق بين الجماعات أو الأفراد، إذ إن من المنطقي أنْ نفترض أن الأفراد يَختلفون في مدى ما لديهم من الخاصية المُقاسة، وهذا الافتراض ينبغي أنْ يَنعكس على أدائِهم على المقياس (فرج،١٩٨٠: ٣١٥).

وتشير أنستازي (1997) Anastasi إلى أن معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس يعد مؤشراً لصدق البناء (Anastasi & Urbina,1997,p.143).

واستخُرج صدق البناء عن طريق المؤشرات الآتية:-

- استخراج معامل صعوبة والتميز لاختبار واعتماداً على محك ايبل ومحك ألن وكما مبين في الجدولين (١٦)
- علاقة درجة الفقرة بدرجة المقياس الكلية كما مبين في الجدول (١٨).

الثبات (Reliability):

الثبات الشرط الأساسي الآخر مع شروط الصدق لازماً لأي مقياس نفسي، فضلاً عن أن الثبات لا يشترط الصدق، في حين يشترط أن يكون المقياس الصادق ثابتاً (مايرز، ١٩٩٠: ١٦٧). ان تكون النتائج ثابتة بمعنى تشير الى الاشياء او النتائج نفسها لو اعاد تطبيقها على العينة نفسها وفي ظل الظروف نفسها بعد مدة ملائمة عندما لا تتغير النتائج بإعادة تطبيق المقياس وليست هناك فروق لاستجابة المستجيب فهذا يؤكد ثبات الاداة (عطية،٢٠٠٩: ١١١).

جدول رقم (١٩)

عينة الثبات للبخل المعرفي

الكلية	ذكور	اناث	المجموع
كلية التربية للعلوم الانسانية	٤	٦	١٠
كلية الهندسة	٥	٥	١٠
كلية التربية الصرفة	٥	٥	١٠
كلية التربية الاساسية	٦	٤	١٠
المجموع	٢٠	٢٠	٤٠

وتم حساب الثبات بطريقتين وهما:

- **اعادة الاختبار:**

تتمثل طريقة اعادة الاختبار تطبيق المقياس مرتين على ذات الافراد لقياس السمة مما يعطي علامتين لكل مستجيب ، إن معامل الثبات على وفق اعادة الاختبار الدرجات التي نحصل عليها من إجراء تطبيق وإعادة تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم (Anastasia,1976,p.115).

وبمدة زمنية لا تتجاوز مدة أسبوعين بين إعطاء المقياس لأول مرة واعادته مرة ثانية (Adams,1964,p.58). لذا قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار بعد تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغة (٤٠) طالباً وطالبة ، ثم أعاد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (١٤) يوماً وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson .Correlation Coefficient)بين درجات المقياس في التطبيق الأول ودرجات المقياس في التطبيق الثاني ،وبلغ معامل الارتباط (٠,٨١) وهو معامل ثبات جيد يشير الى اتساق اجابات المستجيبين عبر الزمن.

- **طريقة الاتساق الداخلي باستعمال اسلوب الفا كرونباخ:**

تعد هذه الطريقة مؤشرا للتكافؤ اي تعطي قيماً تقديرية جيدة لمعامل التكافؤ الى جانب الاتساق الداخلي او التجانس اي بمعنى انها تشير الى اتساق اداء الفرد من فقرة الى اخرى (Kaplan & Saccuzzo, 2013,P: 115 ; Hogan, 2015,P: 132).

أن استخراج الثبات بمعامل الف كرونباخ تعني حساب الارتباطات بين الفقرات الداخلية في المقياس ، وتقسيمه على عدد الاجزاء ، تقسيما يساوي عدد الفقرات ،حيث تشكل كل فقرة اختبارا فرعياً حتى يتم استخراج الثبات لمقياس المناخ الدافعي المدرك تم أجراء التحليل الاحصائي للإجابات ،حيث ظهر أن معامل الثبات الفاكرونباخ للمقياس الحالي (٠,٧٢)ويعد هذا المعامل مقبولاً لان معامل التحديد أكبر من (٠,٠٥) حيث تم تحديده من قبل علماء القياس النفسي (باركر وأخرون ،١٩٩٩: ١٢٢) .

ـ المؤشرات الاحصائية لاختبار البخل المعرفي:

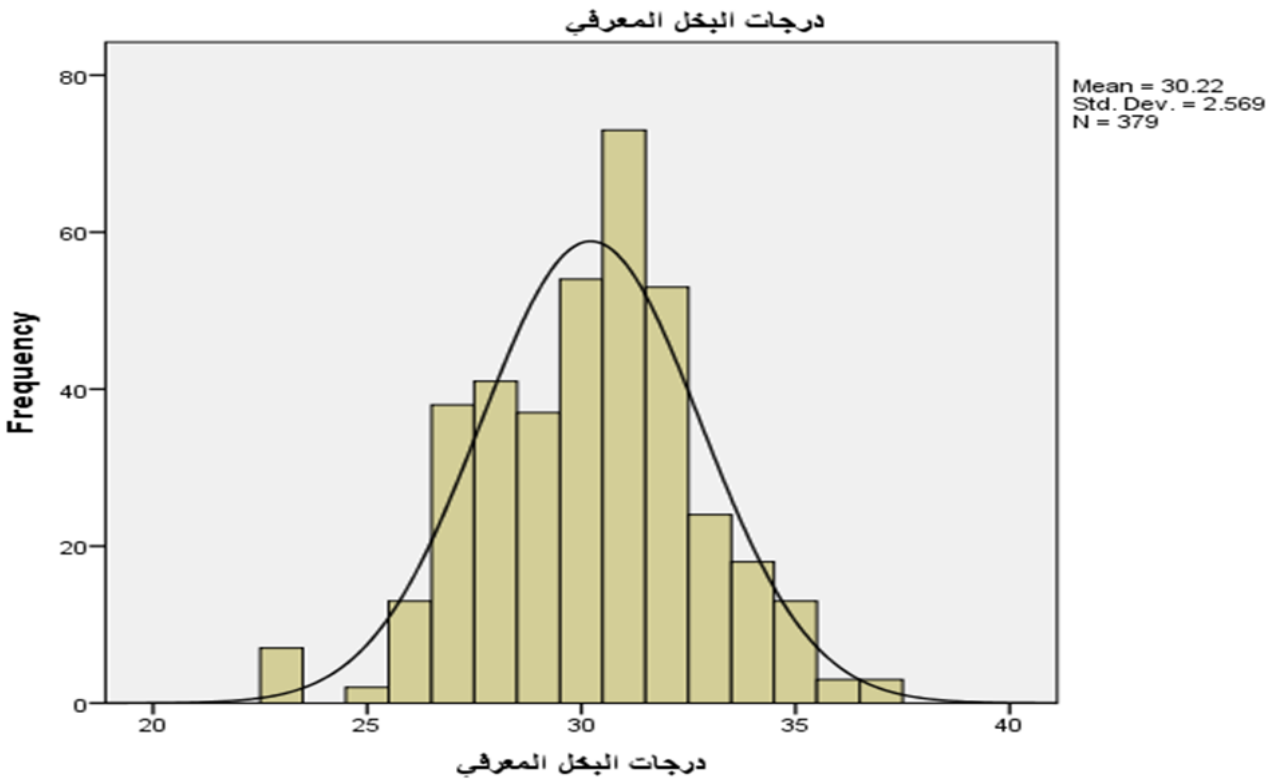
قام الباحث بإيجاد المؤشرات الاحصائية لاختبار البخل المعرفي ووجد ان اعلى درجة كلية ممكنة حصل عليها الطلبة هي (٣٧) درجة واقل درجة كلية هي (٢٣) وبمتوسط فرضي ثابت مقداره (٣٠) درجة وللتثبت من ان الظواهر النفسية تتوزع بين افراد المجتمع توزيعا اعتدالياً حيث تم استخراج المؤشرات الاحصائية لمعرفة مدى قرب توزيع الدرجات من التوزيع الطبيعي الذي يكون معياراً للحكم على تمثيل العينة للمجتمع الذي تنتمي اليه وبعدها أمكانية تعميم النتائج ،لذا تم استخراج المؤشرات الاحصائية للمقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٧٩) وتم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول الاتي :

جدول رقم (٢٠)

يبين قيم المؤشرات الاحصائية لمقياس البخل المعرفي

حجم العينة	٣٧٩
الوسط الحسابي	٣٠,٢٢

الوسيط	٣٠,٠٠
المنوال	٣١
الانحراف المعياري	٢,٥٦٩
التباين	٦,٦٠٠
الالتواء	-٠,١٤٤-
الخطأ المعياري للالتواء	٠,١٢٥
التفرطح	٠,١٨٠
الخطأ المعياري للتفرطح	٠,٢٥٠
اقل درجه	٢٣
اعلى درجة	٣٧
الوسط الفرضي	٣٠



الشكل رقم (٢) المؤشرات الاحصائية للبخل المعرفي

ويتبين من المؤشرات الاحصائية لمقياس البخل المعرفي كانت قريبة من التوزيع الاعتدالي مما يعطي مؤشراًعلى تمثيل العينة للمجتمع وأمكانية تعميم النتائج.

ـ الوسائل الاحصائية:

تم استخدام برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج نتائج البحث بعد جمع البيانات وتفريغها في برنامج الاكسل وهذه الوسائل الاحصائية وهي :

١. اختبار مربع كاي (كا٢) لحسن المطابقة : لمعرفه الدلالة الاحصائية لآراء المحكمين في صلاحية الفقرات لأداتي البحت .

٢. معادلة معامل التمييز: للتحقق من القوة التمييزية لفقرات الاختبار.

٣. معادلة معامل الصعوبة : للتحقق من مستوى صعوبة الفقرات لاختبار البخل المعرفي.

٤. معامل ارتباط بوينت باسيريال: للتعرف على علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار.

٥. معادلة الفا كرونباخ : لاستخراج الثبات لأداتي البحث .

٦. اعادة الاختبار: لاستخراج الثبات لأداتي البحث .

٧. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين : لاستخراج القوة التميزية لمقياس المناخ الدافعي المدرك.

٨. اختبار (ت) لعينة واحدة : لتحقيق اهداف البحث .

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليه الباحث على وفق اهداف البحث وتفسيرها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة وعلى النحو الآتي :-

١-الهدف الاول : التعرف على مستوى المناخ الدافعي المدرك لدى طلبة جامعة بابل .

بعد تطبيق المقياس على العينة من (٣٧٩) طالب وطالبة من طلبة جامعة بابل وتحليل اجابات الطلبة عن مقياس المناخ الدافعي المدرك أظهرت النتائج ان الوسط حسابي قدره (٩٤,٩١) وبانحراف معياري بلغ (١٢,٥٥٧) وبلغ الوسط الفرضي للمقياس والبالغ (٨٤) ولفحص الدلالة الاحصائية للفروق الظاهرة بين الوسط المتحقق والوسط الفرضي ، استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة وظهرت النتائج المثبتة في الجدول ادناه . يظهر من الجدول ان قيمة ت المحسوبة والبالغة (١٦,٩١) اكبر من قيمة (ت) الجدولية والبالغة (١,٩٦) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٨) وهذا يعني ان الفرق الظاهر بين المتوسط الحسابي للعينة والوسط الفرضي للاختبار ذي دلالة احصائية كما مبين بالجدول الاتي:

الجدول (٢١)

قيمة اختبار (ت) المحسوبة والجدولية والدلالة الاحصائية لمقياس المناخ الدافعي المدرك

حجم العينة	متوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T-test)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٣٧٩	٩٤,٩١	٨٤	١٢,٥٥٧	٣٧٨	١٦,٩١	١,٩٦	٠,٠٥

يظهر من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية ويرجع سبب ذلك الى ان بيئة التعلم محفزة بشكل ايجابي وتركز على التعلم من اجل التعلم ، كما ان البيئة الجامعية مكان مناسبة ومشجع لعملية التعلم والتغذية الراجعة الايجابية دور كبير في تحفيز الطلبة وتؤثر في اختيارهم لأهدافهم وتعتبر المرحلة الجامعية مرحلة تحديد الاهداف والتوجه نحو

تحقيقها ومرحلة تتميز بالشباب والحيوية وما يحمله من تطلعات للمستقبل في جوانب الحياة لذلك اظهرت النتائج مستوى مرتفع من المناخ الدافعي المدر ك لدى الطلبة .

اذ اشارت نظرية هدف الانجاز الى التعلم على انه عملية تشمل على كل من التوجه الذاتي من جانب المتعلم القائم على تحقيق الذات ، والتوجه الاجتماعي في سياق البيئة المحيطة والقائم على تلبية احتياجات ومتطلبات تلك البيئة واستغلال إمكانيتها (الدهيسات، ٢٠١٤: ٧).

أن وجود مستوى مرتفع من المناخ الدافعي يمكن ان يرتبط بنتائج ايجابية مثل المعالجة الادراكية المعمقة للمعلومات والاداء التعلمية الافضل (Xiang&etal,2004: 221).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (سيفريز واخرون، 1992) حيث اظهرت الدراسة وجود مستوى مرتفع من المناخ الدافعي المدرك ، حيث تميزو بمستويات مرتفعة من الاستمتاع ومال الى الاعتقاد ان الجهد يقود الى النجاح (Seifriz,1992:375) .

الهدف الثاني : التعرف على مستوى البخل المعرفي لدى طلبة الجامعة.

بعد تطبيق المقياس على العينة من (٣٧٩) طالب وطالبة من طلبة جامعة بابل اظهرت النتائج الاتية الوسط الحسابي (٣٠,٢٥) وبانحراف معياري قدره (٢,٥٦٤) فيما بلغ الوسط الفرضي (٣٠) ولأجل معرفة دلالة الفروق الاحصائية بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي للمقياس استُعمل الاختبار التائي لعينة واحدة ، وظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة (١,٩١) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى(٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٨) مما يدل ان طلبة الجامعة ليس لديهم بخل معرفي كما مبين في الجدول الاتي.

الجدول (٢٢)

الاختبار التائي لدلالة الفروق بين الوسط الحسابي لعينة البحث والوسط الفرضي لمقياس البخل المعرفي

حجم العينة	متوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T-test)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٣٧٩	٣٠,٢٥	٣٠	٢,٥٦٤	٣٧٨	١,٩١	١,٩٦	٠,٠٥

يظهر من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة اصغر من القيمة الجدولية وهذا يعني وجود مستوى منخفض من البخل المعرفي ، ويرجع سبب ذلك الى ان الطلبة لا يلجئون دائما الى استخدام استراتيجية البخل المعرفي عندما يواجهون مشكلة او التفكير فيستخدمون مواردهم العقلية بالطريقة التي تمكنهم من الوصول الى الاجابة الصحيح (الشوامين ، ٢٠١١: ١٨).

حيث اشارت نظرية البخل المعرفي الى أن البخل المعرفي يسبب غالباً إلى الخطأ، بدلاً من إنفاق الموارد اللازمة للوصول إلى الحل الصحيح إذ يبسط الأفراد عملياتهم المعرفية عن طريق اختيار الاستنتاج الكافي بدلاً من ذلك ، والناتج عن ندرة الموارد المعرفية لإعادة صياغة المعلومات ومعالجتها أو إيجاد الحلول ونتيجة لذلك يفتقر الافراد إلى الوقت والطاقة لمتابعة جميع الفرص الممكنة مما يؤثر في سرعة ادراك الافراد واتخاذ القرار (Lupia, et al.,2000,:1).

الهدف الثالث : التعرف على العلاقة الارتباطية بين المناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة .

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) على افراد العينة البالغ عددهم (٣٧٩) طالب وطالبة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٠٤-) حيث تشير هناك

علاقة اراتباطية ، وان الاشارة السالبة تشير الى العلاقة العكسية كلما زاد المناخ الدافعي انخفض البخل المعرفي اذ يرتبط ذلك بإدراكات الطلبة للمناخ الدافعي اذ يقوم الطلبة بدور ايجابي في عملية التعلم، فالتعلم بالنسبة لهم يعد غاية بحد ذاته، وان الدافع وراء التعلم يعزى بشكل جوهري الى الدافعية الداخلية لديهم، وهم يعتقدون بأن الجهد والنتائج امران مترابطان، بمعنى آخر، يؤدي الجهد إلى التقدم الشخصي والتمكن وبالتالي فانه يركز على التعلم ذات المعنى والفهم العميق مما يجعل البخل المعرفي منخفض والعلاقة عكسية لدى طلبة.

الهدف الرابع : التعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس (ذكور- اناث)

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك البخل المعرفي لدى طلبة الجامعة وحسب متغير الجنس، استعمل الباحث معادلة (فشر) للحصول على قيمة (z) المحسوبة والبالغة (٥,٣٠٥) ، فكانت النتائج كما مبينة في الجدول الاتي .

الجدول(٢٣)

الفروق في العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٥٥	٠,٥١٦	٥,٣٠٥	١,٩٦	دالة
اناث	٢٢٤	٠,٠٢٠			

يتبين من الجدول اعلاه انه توجد فروق في العلاقة بين المناخ الدافعي المدرك والبخل المعرفي تبعا لمتغير الجنس (ذكور – اناث) لصالح الذكور وذلك من خلال مقارنة قيم معامل الارتباط تبين ان قيمة معامل الارتباط للذكور البالغ (٠,٥١٦) هو اكبر من قيمة معامل الارتباط للإناث البالغ (٠,٠٢٠). وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية.

حيث جاءت هذه النتائج مختلفة عن دراسة (السبيبة ،٢٠١٥) إذ اشارت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية في المناخ الدافعي المدرك لكن لصالح الاناث.

اما في البخل المعرفي فقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (محمد،٢٠٢٠) حيث اظهرت وجود علاقة ارتباطية بين الذكور والاناث ولصالح الذكور.

الهدف الخامس :- التعرف على مدى اسهام المناخ الدافعي المدرك في البخل المعرفي لدى طلبة جامعة بابل.

لأجل تحقيق هذا الهدف استعمل الباحث اختبار تحليل الانحدار وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجداول أدناه :

جدول (٢٤)

النموذج	قيمة معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة معامل التحديد المعدلة	الخطأ المعياري المقدر	مستوى الدلالة الاحصائية
تحليل الانحدار	٠,١٠٤	٠,٠١١	٠,٠٠٨	٢,٥٥٣	٠,٠٥

جدول (٢٥)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)		مستوى الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
الانحدار	٢٦,٨٧١	١	٢٦,٨٧١	٤,١٢٢	٣,٨٤	٠,٠٥
المتبقي	٢٤٥٧,٨١٥	٣٧٧	٦,٥١٩			
الكلي	٢٤٨٤,٦٨٦	٣٧٨	-			

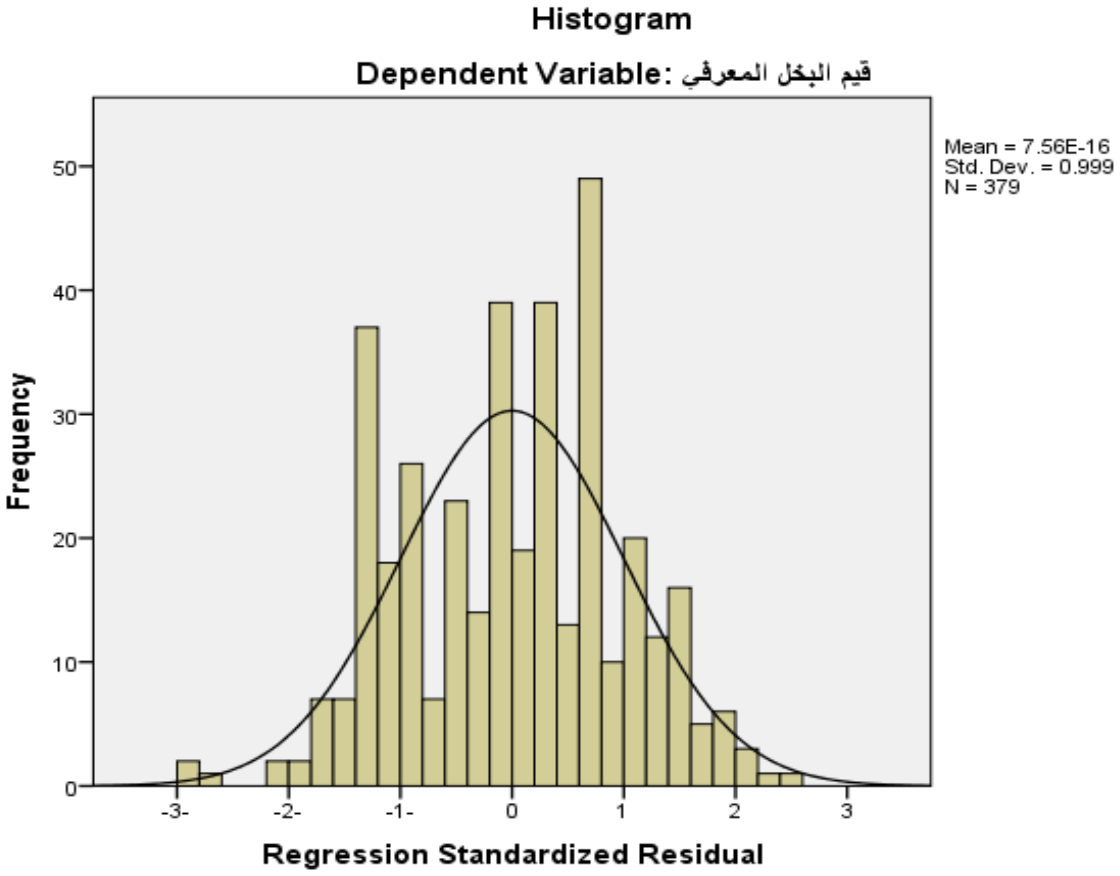
من الجدولين اعلاه تم التوصل الى وجود دلالة احصائية لنموذج الانحدار الخطي وذلك من خلال مقارنة قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (٤,١٢٢) والقيمة الجدولية والبالغة (٣,٨٤) تبين أنّ قيمة (ف) المحسوبة هي اكبر قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) ، (٣٧٨).

ولمعرفة مدى اسهام المناخ الدافعي المدرك في البخل المعرفي تم استخراج معاملات الانحدار والخطأ المعياري لها ومعامل انحدار بيتا والقيمة التائية والجدول أدناه يوضح:

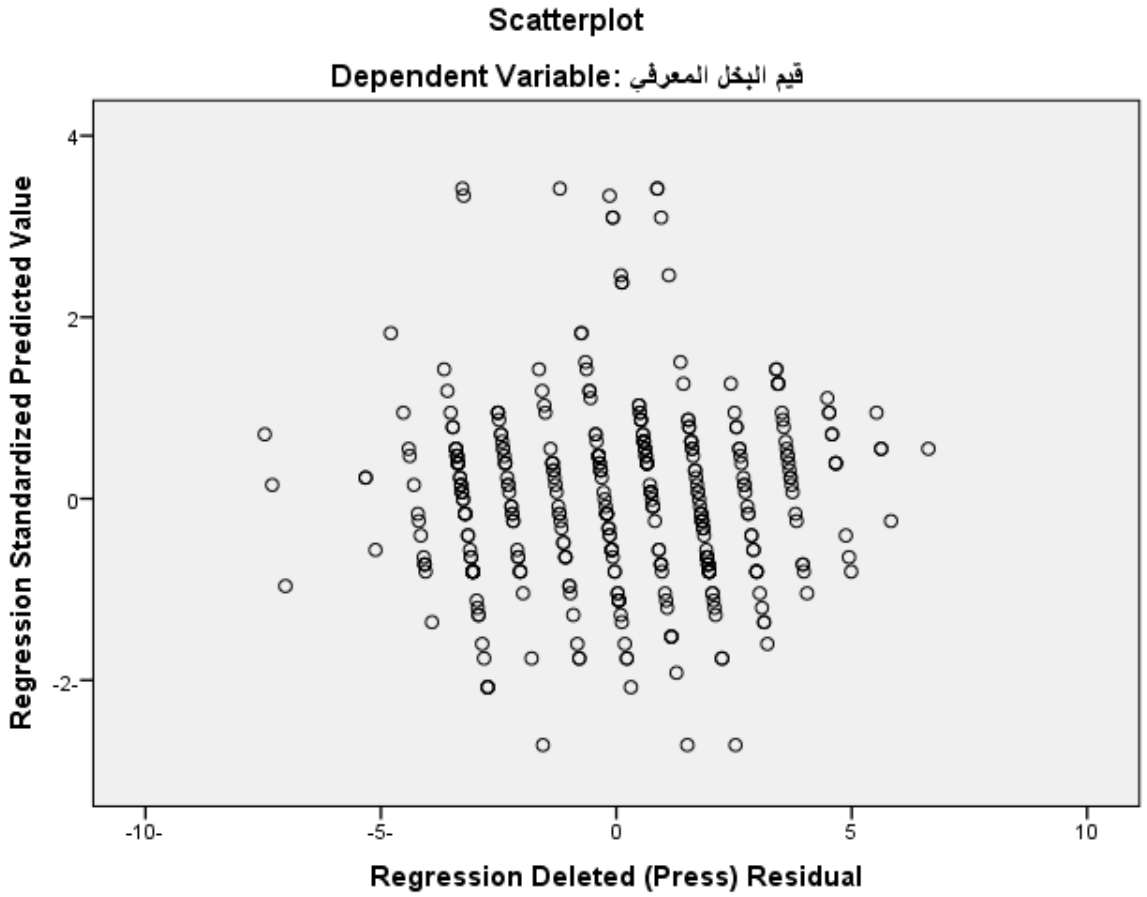
جدول (٢٦)

المتغيرات المستقلة	معامل انحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المناخ الدافعي المدرك	٣٢,٢٦٣	١,٠٠١	-٠,١٠٤	٣٢,٢٢٤	دالة
البخل المعرفي	-٠,٠٢١	٠,٠١٠		-٢,٠٣٠	دالة

حيث يبين الجدول اعلاه هناك اسهام للمناخ الدافعي المدرك في البخل المعرفي



شكل رقم (٣)



- **الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحث مايأتي**

١- ارتقاع مستوى المناخ الدافعي المدرك يعد جانباً ايجابياً لدى طلبة الجامعة ، اذ يعد دليلاً على تركيز التعلم على الفهم والتعلم من اجل التعلم.

٢- انخفاض مستوى البخل المعرفي لدى الطلبة ويعود سبب ذلك الى التأثير الكبير للمناخ الدافعي المدرك حيث يعمل على جعل الطلبة ينغمسون في التعلم وبذل الجهد مما يجعلهم يستخدمون مواردهم العقلية للوصول الى الاجابة الصحيحة .

٣- هناك علاقة عكسية بين المناخ الدافعي والبخل المعرفي حيث بينت النتائج ان كلما زاد مستوى المناخ الدافعي قل البخل المعرفي

٤- هناك فروق بين المناخ الدافعي والبخل المعرفي وفق للنوع الاجتماعي (ذكور- اناث) ولصالح الذكور ويعود سبب ذلك للفروق الفردية بينهم كذلك الى ان الذكور تختلف طريقة تأثرهم وادراكهم لمناخهم الدافعي .

٥- هناك اسهام للمناخ الدافعي المدرك في البخل المعرفي ويأتي هذا الاسهام نتيجة اختيار الطلبة طريقة تفكير معينة بناءاً على ادراكهم لمناخهم الدافعي .

- **التوصيات: يوصي الباحث في ضوء ما توصل اليه من نتائج بما يأتي:**

١- الاهتمام بالمناخ او البيئة المحيطة بالطلبة كونها الاساس في توجيه دافعيتهم وبالتالي نستطيع من تحسين عملية التعلم بزيادة فعالية جميع العوامل المحيطة بالطلبة .

٢- الاستفادة من مقياس المناخ الدافعي المدرك في المجالات التربوية .

- **المقترحات**

١- اجراء بحوث مشابه على فئات اخرى (اجتماعية – مهنية) غير طلبة الجامعة ومقارنتها مع نتائج البحث الحالي.

٢- اجراء بحث حول المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل.

٣- اجراء بحث حول البخل المعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة والتظليل المعرفي.

المصادر والمراجع

- **المصادر العربية**

١- .ابو حطب، فؤاد، وصادق، امال(١٩٧٨). **التقويم النفسي**،ط٣،مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة.

٢- ـــــــ (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي**.

٣- ابو شقة، سعده احمد ابراهيم،(٢٠٠٧)، **دافعية الانجاز**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٤- ابو عوف، طلعت محمد ، (٢٠٢٠). توجهات اهداف الانجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق فليدر سيلفرمان لدى طلاب كلية التربية بسوهاج، **المجلة التربوية جامعة سوهاج**.

٥- ابو غزال، معاوية، و الحموري ،فراس، والعجلوني، محمود (٢٠١٣)، توجهات الاهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الاكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الاردنية الهاشمية ، **المجلة التربوية**.

٦- ادوارد موراي (١٩٨٨) ، **الدافعية والانفعال** ،ترجمة احمد عبد العزيز سلامة ومراجعة عثمان النجاتي ،ط١.

٧- اسماعيل، محمد المري ، (١٩٨٤) . العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وبعض جوانب الدافعية ، **رسالة دكتوراه** ،كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٨- باهي، مصطفى حسين و شلبى، امينة ابراهيم،(١٩٩٨)، **الدافعية نظريات وتطبيقات**

٩- البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد(٢٠٠٧). **اساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدوياً وباستخدام برنامج spss**، عمان ، دار الشروق للطباعة والنشر.

١٠- بن يوسف امال ،(٢٠٠٨) **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم واثرها على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة.**

١١- جي، ل. ر ، وميلز، جيوفري، وابراسيان، بيتر(٢٠١٢): **البحث التربوي- كفايات للتحليل والتطبيقات**، ترجمة : صلاح الدين محمود علام، دار الفكر ،عمان، الاردن.

١٢- حسن، اكرام السيد حسن، (٢٠١٤)، **المناخ الدافعي المدرك وعلاقتها بحالة قلق المنافسة الرياضية ومستوى الاداء المهاري لدى لاعبي مرة اليد** ، جامعة الزقازيق.

١٣- حمودة، حمودة عبد الواحد،(٢٠٢٠). **دور الوسيط للتحيزات المعرفية في العلاقة بين التضليل المعرفي حوب كورونا والبخل المعرفي والتفكير المنفتح لدى عينة من طلاب** الجامعة

١٤- خليفة، عبد اللطيف محمد ،(٢٠٠٠)، **الدافعية للانجاز**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

١٥- الدهيسات، محمد خليل (٢٠١٤). **توجهات اهداف الانجاز وعلاقتها باستراتيجية ماوراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤته.**

١٦- رينولدز، جيزل، ولفنجستون، رونالد،ب(٢٠١٣):**اتقان القياس النفسي الحديث- النظريات والطرق**، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان، الادرن.

١٧- الزغلول، عماد عبد الرحيم،(٢٠١٢)، **مبادئ علم النقس التربوي**، ط٢، دار الكتاب الجامعي.

١٨- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم(١٩٨١). **الاختبارات والمقاييس**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، العراق

١٩- سباعي، محمد احمد (٢٠١٤). المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بالإعاقة الذاتية وتقدير الذات والتصميم الذاتي لدى ناشئ الكاراتيه بمحافظة اسيوط ، كلية التربية ، جامعة المينا، **اطروحة دكتوراه**، مصر .

٢٠- السيد، اكرام السيد(٢٠١٤). **المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بحالة قلق المنافسة الرياضية والاداء المهاري.**

٢١- الشبيبة ، شادية بنت عبدالله (٢٠١٥). **توجهات اهداف الانجاز المنبئة بالمناخ الدافعي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة مسقط.**

٢٢- طارق محمد بدر الدين (٢٠١٤). **الرعاية النفسية للناشئ الرياضي** ، دار الوفاء للطباعة والنشر الاسكندرية.

٢٣- عبد المختار، محمد خضير، وانجي صلاح فريد (٢٠١١). **التفكير النمطي والابداعي.** مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، جامعة القاهرة.

٢٤- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق ،وجراح، عبد الناصر، وغزال، معاوية (٢٠٠٥)، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، عمان، دار السيرة للنشر والتوزيع

٢٥- العزاوي، رحيم يونس كرو(٢٠٠٨). **مقدمة في منهج البحث العلمي**، عمان، الاردن.

٢٦- عطية، محسن علي(٢٠٠٩). **البحث العلمي في التربية منهاجه، ادواته، وسائله الاحصائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٢٧- غباري، ثائر، ومحاسنة، رند(٢٠١٣)، العلاقة بين أنماط الاهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية.**

٢٨- الفحل، نبيل محمد،(١٩٩٩)، **دافعية الانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الاول والثاني.**

٢٩- فرج، صفوت، (١٩٨٠) **القياس النفسي، النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٠- فريد، بوقريرس، (٢٠١٤)، **ديناميكية الدافعية للتعلم عبر المسار التعليمي المتوسط والثانوي من منظور سوسيو معرفي**، جامعة وهران، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية .

٣١- الفنيش ،احمد علي، (١٩٨٨). **الاسس النفسية للتربية** ، ليبيا :الدار العربية للكتاب.

٣٢-كرارمة احمد ،(٢٠١٤). مدركات المناخ الدافعي في المنافسة الرياضية وتوجه الهدف وعلاقته بحالة قلق المنافسة دراسة مسحية ، **المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الانشطة البدنية والرياضية.**

٣٣- مايرز، ان(١٩٩٠). **علم النفس التجريبي**، ترجمة: خليل ابراهيم البياتي، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

٣٤- محمد، ثابت، (٢٠١٢). علاقة مناخ الدافعية والتوافق النفسي الاجتماعي بالتفوق الرياضي مقارنة اجتماعية معرفية ، **اطروحة دكتوراه.**

٣٥- محمد، سعدي سعدي،(٢٠١٧)، **علاقة مناخ الدافعية بمستوى الطموح والتفوق الرياضي لدى لاعبي كرة القدم** ، جامعة الجزائر.

٣٦- محمد، محمد عبد الرؤوف عبد ربه(٢٠٢٠). البخل المعرفي وعلاقته بما وراء الانفعال لدى طلبة الجامعة ، كلية التربية جامعة المنوفية ،**المجلة التربوية العدد الثالث والسبعون.**

٣٧- المرتجى، يوسف راشد، والعازمي، احمد سعيدان(٢٠٢٠)، **مستوى توجهات اهداف لدى طلبة كلية التربية الاساسية بدولة الكويت وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي .**

٣٨- مصطفى، فتحي محمد محمود(٢٠٢١)، توجهات أهداف الانجاز كمنيبات بالسلوكيات الاكاديمية المرتبطة بالوقت لدى طلاب جامعة القصيم، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة.

٣٩- المهدي، مجدي صلاح طه(٢٠١٩). **مناهج البحث التربوي**، القاهرة ، دار الفكر العربي

٤٠- نشواتي، عبد المجيد،(٢٠٠٣). **علم النفس التربوي** ، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

٤١- محمد، زينب محمد(٢٠٢٠)، الاسهام النسبي لابعاد هندسة الذات والبخل المعرفي وماوراء الانفعال في التنبؤ بجوانب السلوك جراء جائحة كورونا لدى طلبة الجامعة ، جامعة اسوان، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس.

المصادر الاجنبية

1- Adams , G.(1964). **Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance** , New york , Holt.

2- Alford, B. A., Beck, A. T., & Jones Jr, J. V. (1997). **The integrative power of cognitive therapy**.

3- Ames c,(1992)Classrooms:Goals,structures,and student motivation. Journal of Educational psychology.

4- Anastasi, A. (1976): **Psychological Testing**. **Macmillan**, New York.

5- Anastasia (1988). **Psychological testing** . New York Macmillan.

6- Anastasia, A., & Urbina, S. (1997). **Psychological testing**.4th ed Prentice Hall/Pearson Education.

7- Ariely,D (2008). Bredictably irrational, New York: Harper collions. Augoustionos, M & Walker,(1995). Social cogntion an integrated introduction (1st ed) London. SAGE publishers.

8- Aronson, E. (1998). **The Social Animal**. 7 th ed. Oxford, WH Freeman and Company.

9- Baumeister, R. F., Bratslavsky , E., Finkenauer, C., & Vohs, K. **D**. (2001). **Bad is stronger than good**. **Review of General Psychology**.

10- Berube, D. M. (2019). **Visual Communication and Heuristics: Challenges and Directions from Across the Disciplines**. North Carolina State University.

11- Bohlin, J. (2012). **Public Rationality in War**: A comparative case study of Elite Cue theory and success-focused event-response theory.

12- Brewer, M. B. (2003). **Implicit and Explicit Process in Social Judgment**. Social Judgments: Implicit and Explicit Processes (University Press, Cambridge).

13- Bruner, J. S. (1973). **Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing**. New York: W.W. Norton.

14- Campitell, C& Cerrans,(2014). **Does the cognitive reflection test measure cognitive reflection?** A mathematical modeling approach, journal of Memory& Cognition.

15- Chaiken, S., & Trope, Y. (Eds.). (1999). **Dual-process theories in social psychology**. Guilford Press.

16- Coolican, H. (2014). Research methods and statistics in **psychology (6th ed.)**. New York : Taylor & Francis Group.

17- Cunningham, M.(2019). **Thinking About Thinking**: Exploring Bias in Cybersecurity with Insights from Cognitive Science.

18- Devine, P.G. & Moneith, M.J. (1999). **Automaticity and Control in Stereotyping**. In S. Dual Process Theories in Social Psychology.

19- Duda, J. L., & Treasure, D. C. (2006): **Motivational processes and the facilitation of performance, persistence, and well-being**. In J. M. Williams (Ed.), Educational psychology: Personal growth to peak performance. 57–81. Boston, MA: McGraw-Hill.

20- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988): **A social-cognitive approach to motivation and personality**. **Psychological Review**.

21- Eble, R. L., (1972): **Essential of Educational Measurment** , New York, Prentice-Hill.

22- Elliot A. J., & Dweck, C.S. (1988): **Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology**.

23- Elloit;Mcgregor ,H&Gable,(1999). Achievement goals, study strat egies and exam performance :Ameditationl analysis Journal of Eductional psychology.

24- Fiske, S. T. (2012). **Social cognition's futures**. In S. T. Fiske & C. N. Macrae (Eds.) Sage handbook of social cognition .Thousand Oaks, CA: Sage.

25- Fiske, S.T.& Taylor , S.E. (1991). **Social cognition ,2nd ed. New York : Mac Graw – Hill, Book Company**.

26- Foong, P. Y., & Koay, P. L. (1997). **School word problems and stereotyped thinking**. Teaching and Learning.

27- Frederick, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. ***The Journal of Economic Perspectives***.

28- Gano-Overway,L.A&Ewing,M.E,(2004):**Alongitudinal perspective of the relationship beteween perceived motivational climate goal orientations and strategy use**. Research Quarterly for Exercise and Sport.

29- Gigerenzer, G., & Brighton, H. (2009). **Homo heuristicus: Why biased minds make better inferences**. *Topics in cognitive science*.

30- Gigerenzer, G., & Brighton, H. (2009). **Homo heuristicus: Why biased minds make better inferences**. Topics in cognitive science.

31- Gigerenzer, G., & Goldstein, D. G. (1996). **Reasoning the fast and frugal way: models of bounded rationality**. *Psychological review.*

32- Graham , L . & Lilly , K (1984). **Measurement and Evaluation in Teaching** , New York , Macmillan.

33- Gregory, R. (2015). **Psychological testing**: History, principles, and applications (7th ed.). England : Pearson Education Limited.

34- Gregory, R. (2015). **Psychological testing: History**, principles, and applications (7^{th} ed.). England : Pearson Education Limited.

35- Gron, W, Slocum, J . W. & Vande Walled.(2002):**Negative performance feedback and self-set goal level**: The role of goal orientation and emotional reactions .Academy of Management prceedings , August.

36- Grubel, J., Wise, S., Thrash, T., & Holscher, C. (2019, July). **A cognitive model for routing in agent-based modelling**. In AIP Conference Proceedings.

37- Hamilton, I. (2007). **Dictionary of psychological testing**: Assessment and treatment (2^{th} ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.

38- Harris, R. (2003). **Traditional nomothetic approaches**. **In S**. Davis (ed.), Handbook of research methods in experimental psychology (pp. 41-65). Australia: Blackwell Publishing Ltd.

39- Herve Le Bras Christophe Gernigon .(1997). **Identification des factors psychologies de Abandon dans La pratique du judo chez Les jeunes et perspectives de remdiation** . paris: laboratoire de psychology applique au sport.

40- Herve le Bras Christophe Gernigon. (1997). **Identification des factors psychologies de abandon dans la pratique du judo chez les jeunes et perspectives de remediation Paris**: laboratoire de psychology appliqué au sport.

41- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). **Stereotypes**. *Annual review of psychology*.

42- Hogan, H. (2015).Psychological testing : **A practical introduction (3th ed.). New Jersey**: John Wiley & Sons, Inc.

43- Hogan, H. (2015).**Psychological testing** : A practical introduction (3th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

44- Jenten, M(1980). Educational test and measurement: An introduction to educational measurement. 3th ed, N.Y: Houghton Mifflin.

45- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). **On the study of statistical intuitions**. **Cognition**.

46- Kaplan, R. & Saccuzzo, D. (2013). Psychological testing: Principles, applications and issues (8th ed.). **Canada**: Thomson Wadsworth. Belmont, CA.

47- Kline, P. (2000). The handbook of psychological testing (2th ed.). London: Routledge, Taylor & Froncis Group.

48- Krizek, G. C. (2017). **Ockham's razor and the interpretations of quantum mechanics**. arXiv preprint arXiv.

49- Lau, R.R. & David, P.R. (2001). **Advantages and disadvantages of cognitive heuristics in political decision making, American Journal of Political Science**.

50- LeDoux, J. E. (2000). **Emotion circuits in the brain. In Annul** . Rev. Neurosci.

51- Lieberman, M. (2003). **Reflexive and reflective judgment processes**. Social judgments: Implicit and explicit processes,p.58.

52- Lilienfeld, S. O. (2007). **Cognitive neuroscience and reductionism**: Legitimate versus illegitimate reductionism and five challenges. Cognitive Therapy and Research.

53- Lori A. & Martha E. (2013): **A Longitudinal Perspective of the Relationship between Perceived Motivational Climate**, Goal Orientations, and Strategy Use, Research Quarterly for Education, London W1T 3JH, UK.

54- Lupia, A., McCubbins, M. D., & Popkin, S. L. (2000). **Beyond rationality: Reason and the study of politics. Elements of reason**: Cognition, choice, and the bounds of rationality, Cambridge University.

55- Melinda A. Solmon (2014): **Creating a Motivational Climate to Foster Engagement in Physical Education. Journal of Physical Education**.

56- Meyer, A., Zhou, E., & Shane, F. (2018). **The non-effects of repeated exposure to the Cognitive Reflection Test**. Judgment and Decision making, 13(3),246 - 259.

57- Midgley ,C;Arunkumar ,& Urdan,c(1996).If I don't do well tomorrow ,thers a reason. Predictors of a doolescents use of acadmic self – handicapping strategies Journal of Educational psychology.

58- Mousavi, S., Low, R., & Sweller, J. (1995). **Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes**. Journal of Educational Psychology.

59- Necka, E. (2016). Cognitive misers, cognitive spendthrifts. ACADEMIA-The magazine of the Polish Academy of Sciences, 58.

60- -Nicholls, J.G. (1984): **Achievement motivation**: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review.

61- Ntoumanis N., & Biddle, S. (1998): **The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. Research Quarterly for Exercise and Sport.**

62- Ommundsen Y, (2006): **Pupils self- regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals**. European physical Education Review.

63- Ommundsen Y, (2006): **Pupils" self-regulation in physical education**: The role of motivational climates and differential achievement goals. European Physical Education Review.

64- Orman, L. V. (2016). **Information Overload Paradox**: Drowning in Information, Starving for Knowledge. wydawca nieznany.

65- Otto, A. R., & Daw, N. D. (2019). **The opportunity cost of time modulates cognitive effort**. Neuropsychoiogia.

66- Papaioannou A, Goudas M,(1999): **Motivational climat in physical eduction. In Y. Vanden Auweele, F. Bbakker, S. Biddle , M. Durand , R. Seiler(eds): Textbook : psychology for physical** educators. Urbana ,IL :Human Kinetics.

67- papaionnov, Goudas, 1999: **motivational climatein physical education** . In :vqnden Y,Bakker F Biddles , Durad M,seiller R editors. Psychology for physical eduators . champoign.

68- Parish, L., Rudisill, M., & Onge, P. (2007): **Mastery motivational climate: Influence on physical play and heart rate in African American toddlers**. Research Quarterly for Exercise and Sport.

69- Pennycook, G. (2017). **A perspective on the theoretical foundation of dual process models**. *Dual process theory*, 2,p.34.

70- Rand, D. G., Tomlin, D., Bear, A., Ludvig, E. A., & Cohen, J. D. (2017). **Cyclical population dynamics of automatic versus controlled processing: An evolutionary pendulum**. **Psychological Review**.

71- Reynolds. C. & Livingston, R. (2014). Mastering modern psychological : Testing theory & methods. England: Pearson Education Limited.

72- Seifriz, J.J., Duda, J.L. & Chi, L. (1992): **The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success**. Journal of Sport and Exercise Psychology.

73- Shenhav, A., Musslick, S., Lieder, F., Kool, W., Griffiths, T. L., Cohen, J. D., & Botvinick, M. M. (2017). Toward a rational and mechanistic account of mental effort. Annual review of neuroscience.

74- Simon, H. A. (1956). Rational choice and the structure of the environment. Psychological Review.

75- Simon, H. A. (1956). **Rational choice and the structure of the environment**. *Psychological Review.*

76- Simon, H. A. (1983). **Why should machines learn?**. In Machine learning.

77- Simon, H. A. (1983). Why should machines learn?. In Machine learning .

78- Smith, M. (1934). The relationship between item validity and test validity. Teachers College Contributions to Education.

79- Stang, D. & Wrights man. S. (1982). A dictionary of social behavior and social research methods., Monterey, CA: Brooks.

80- Stanovich, K. E. (2009b). **Distinguishing the reflective, algorithmic and autonomous minds: Is it time for a triprocess theory**? In J .St .Ban .T.Evans & K. Frankish (Eds.), In two minds: Dual processes and beyond. Oxford: Oxford University Press.

81- Stanovich, K. E. (2009b). **Distinguishing the reflective, algorithmic and autonomous minds: Is it time for a triprocess theory**? In J.St.B. T.Evans & K. Frankish (Eds.), In two minds: Dual processes and beyond. Oxford: Oxford University Press,55-88.

82- Stanovich, K.E. & West, R.F. (2000). **Individual differences in reasoning: implication for the rationality debate? , J. of Behavioral & Brain Sciences, (: 645 – 665)** .

83- T. Maruszewski, dz. cyt., & GdaEsk (2001). **Psychologia poznania, Gdańsk** .

84- Tversky, A. & Kahneman,D.(1973). **Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases**.

85- Urbina, S. (2014). Essentials of psychological testing (2^{th} ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

86- Uttal, W. R. (2014). Psychomythics Sources of artifacts and misconceptions in scientific psychology. Psychology Press.

87- Vonasch, A. J. (2016). **Cognitive Miserliness Preserves the SelfRegulatory Resource**. Florida State University College of Arts And Scences.

88- White, S. A. (2007): **Parent-created motivational climate**. **In S. Jowett & D. Lavallee**. (Eds.), Social psychology in sport, 117-130, Champaign, IL: Human Kinetics

ملـحق (١)
كتـاب تسـهيل مهمـة

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
College of Education for Human Sciences

جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الانسانية

العدد : ١٧٩٠١
التاريخ : ٢٠٢١/١٢/٢٧

Ref. No :
Date: / /

إلى /رئاسة جامعة بابل / قسم التخطيط والدراسات

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة :

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا /الماجستير (**مهند عباس محمد عزيز**) في قسم العلوم التربوية و النفسية / علم النفس التربوي في كليتنا لغرض الحصول على احصائيات تخص موضوع بحثه .علما انه مستمر بالدراسة للعام الدراسي الحالي 2021-2022.

****مع الاحترام****

أ.د. أسامة كاظم عمران
معاون العميد للشؤون العلمية و الدراسات العليا

جامعة بابل
الدراسات العليا
كلية التربية للعلوم الانسانية

نسخة منه إلى :-
-الدراسات العليا .
- الصادرة .

حنان

البريد الالكتروني bad_edu_humsci@yahoo.com
امنية 07801010633
www.uobabylon .edu.iq

ملحق (٢)
اسماء السادة الخبراء حول صلاحية اداتي البحث

ت	الاسم	مكان العمل	الاختصاص
١	أ د علي محمود كاظم الجبوري	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس السريري
٢	أ د حسين ربيع حمادي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	الاحصاء التربوي
٣	أ د كريم فخري هلال	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	ادارة تربوية
٤	أ د حيدر حسن اليعقوبي	جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٥	أ د . علي حسين مظلوم	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس المعرفي
٦	أ د زينب محمد كاطع	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات	علم النفس التربوي
٧	أ د فاضل كردي شلاكة	جامعة الكوفة	علم النفس الرياضي
٨	أ م د غسان محمد عبد	جامعة الكوفة /كلية التربية	فلسفة التربية
٩	أ م د حيدر طارق كاظم	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	علم النفس التربوي
١٠	ا م د جواد كاظم سماري	جامعة الكوفة / كلية الاداب	فلسفة
١١	ا م د عبد السلام جودت جاسم	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	تربية خاصة
١٢	أ م د . فاطمة ذياب السعدي	جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
١٣	أ م د. كاظم محسن الكعبي	جامعة المستنصرية / كلية التربية	علم النفس التربوي
١٤	أ م د. محمد عبد الكريم طاهر	جامعة المستنصرية / كلية التربية	قياس وتقويم
١٥	أ م د. براء محمد حسن	جامعة بغداد/ مركز البحوث التربوية والنفسية	علم النفس التربوي
١٦	أ م د . اسماء عبد الحسين محمد	جامعة بغداد/ كلية تربية بنات	علم النفس التربوي
١٧	أ م د . سالي طالب علوان	جامعة بغداد/ كلية تربية بنات	علم النفس التربوي
١٨	أ م د. علي حسين عايد	جامعة القادسية / كلية التربية	علم النفس الشخصية

ملحق رقم (٣)

مقياس المناخ الدافعي المدرك بصورته الاولية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

م/ استبيان اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس المناخ الدافعي المدرك بصورته الاولية

الاستاذ الدكتور .....المحترم:

تحية طيبة :

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم (**المناخ الدافعي المدرك وعلاقته بالبخل المعرفي لدى طلبة الجامعة**) وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ، فقد قام الباحث بأعداد المقياس بناءاً على مقاييس كلاً من (الشبيبة ٢٠١٥، و كرارمة احمد ٢٠١٤، و النابلسي ٢٠١٤) والمقياس مكون من (٢٨) فقرة ، يحتوي على مجالين هما مناخ الاتقان ومناخ الاداء وقد عرفه (Ames1992) : يشير الى المناخ النفسي في الفصل الدراسي الذي يؤكد على النجاح ووضع قيمة للجهد والتعلم والنظر الى الاخطاء على انها جزء من التعلم في ظل درجة من التركيز والانتباه مع التأكيد على التقدم والتحسن كمعيار للتقييم ، علما انه توجد خمس بدائل للإجابة هي (دائما ، غالباً، احياناً ، نادراً ، ابداً) وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال البحث العلمي فأن الباحث يرجو منكم ابداء أرائكم حول صلاحية الفقرات من عدمها مع اجراء التعديل الذي ترونه مناسباً .

مع فائق الشكر والامتنان ..

اشراف الدكتورة

رقيه هادي عبد الصاحب

الباحث

مهند عباس محمد

مناخ الدافعي المتجه نحو الاتقان : هو المناخ القائم على تحسين الذات للمتعلم ووضع قيمة الجهد الذي يبذله الطلاب حيث يركز فيه الاستاذ على اكتساب الطلاب مهارات جديدة ويشجعهم على تحسين مهاراتهم ومستوياتهم التحصيلية ويشعرهم بالنجاح كلما تحسنت مستوياتهم التحصيلية حيث يشارك جميع الطلاب دون تمييز في المناقشات داخل الصف وبدون قلق اتجاه اخطائهم وذلك بسبب استمتاعهم بالجهد الذي يبذلونه في ظل درجة من السعادة (Ames,1992)

ت	فقرات المقياس	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	يشجعني الاستاذ على العمل معالجة وتحسين نقاط ضعفي			
٢	اركز على تنمية مهاراتي اثناء الحصة الدراسية			
٣	احاول اكتساب مهارات جديدة اثناء الحصة الدراسية			
٤	يشجعنا الاستاذ عندما تتنوع المهارات داخل الحصة الدراسية			
٥	اتفاعل مع زملائي بمختلف مستوياتهم التحصيلية اثناء الحصة الدراسية			
٦	عادة ما اشارك في اغلب المناقشات اثناء الحصة الدراسية			
٧	يشعر الطلبة بالنجاح كلما تحسن مستواهم			
٨	يشجعنا الاستاذ على مساعدة بعضنا البعض			
٩	اتعاون مع زملائي في الصف			
١٠	يتابعني الاستاذ من اجل تحسين مستواي الدراسي			
١١	ابذل دائما المزيد من الجهد والمثابرة من اجل التفوق			
١٢	نرغب في منافسة طلاب من كليات او صفوف اخرى متفوقة			
١٣	نحرص على تصحيح اخطاء بعضنا البعض اثناء الحصة الدراسية			
١٤	اشعر وكأني عضو مهم في الصف			
١٥	اخشى الوقوع في الخطأ اثناء الحصة الدراسية			

مناخ الدافعي المتجه نحو الاداء : هم المناخ الذي يؤكد على استخدام مستوى اداء كمعيار للحكم على الكفاءة الذاتية او قيمة الجهد حيث يتم تفضيل الطلبة المتفوقين فقط وتعزيزهم اثناء الحصة مع تجاهل الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتدني والتركيز على المقارنات الاجتماعية بين الطلاب من اجل المناقشة والتفوق على الزملاء (Ames,1992)

ت	الفقرة الجديدة بعد التعديل	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	يبين لنا الاستاذ من يعتقد انهم الافضل بيننا			
٢	احرص على بذل الجهد للحصول على المكافئة			
٣	يعطي الاستاذ معظم وقته للطلبة المتفوقين			
٤	اشعر بالرضا عندما يكون ادئي افضل من زملائي في الحصة الدراسية			
٥	يتم توبيخ الطلبة الذين يصدرون فوضى داخل الحصة الدراسية			
٦	يتم معاقبة الطلبة من قبل الاستاذ عندما يرتكبون الاخطاء			
٧	يغضب المعلم عندما نرتكب الاخطاء			
٨	يركز الاستاذ اهتمامه بالطلبة المتفوقين اكثر من غيرهم اثناء الحصة الدراسية			
٩	يبين لنا الاستاذ ان الطلبة المشاركين في الانشطة الدراسية هم الافضل من زملائهم			
١٠	احرص ان اكون متميزاً عن زملائي في الفصل الدراسي			
١١	اشعر ان الاستاذ يكافئ الطلبة المتفوقون فقط			
١٢	اعتقد ان الطلاب المتميزون قليلون جدا في القاعة الدراسية			
١٣	اشعر بتجاهل الاستاذ للطلبة الذين لا يتفاعلون اثناء الحصة الدراسية			

ملحق رقم (٤)

مقياس المناخ الدافعي المدرك بصيغته النهائية

جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب.....

عزيزتي الطالبة.....

نضع بين يديك مقياس المناخ الدافعي المدرك ،يرجى تفضلكم بقراءة فقراته بتمعن والاجابة بعلامة (✓) على احد البدائل التي تنطبق عليك

شاكرين تعاونكم معنا ....

،علماً ان الاجابات سرية لا يطلع عليها سوى الباحث لا كمال متطلبات البحث ولا داعي لذكر الاسم.

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
١	يشجعني الاستاذ على العمل معالجة وتحسين نقاط ضعفي					
٢	انصت جيدا للمحاضرة لتنمية مهاراتي العلمية					
٣	اكتسب مهارات جديدة من مشاركتي في المناقشات داخل الحصة الدراسية					
٤	يشجعنا الاستاذ عندما تتنوع المهارات داخل الحصة الدراسية					
٥	اتفاعل مع زملائي بمختلف مستوياتهم التحصيلية اثناء الحصة الدراسية					
٦	احرص على المشاركة اثناء عرض الدرس					
٧	نحصل على التفوق والنجاح كلما اجتهدنا					
٨	اتعاون مع زملائي في الصف					
٩	يتابعني الاستاذ من اجل تحسين مستواي الدراسي					
١٠	يشعر الطلاب بالسعادة عندما يتفوقون بعضهم على البعض					
١١	ابذل دائما المزيد من الجهد والمثابرة من اجل التفوق					
١٢	نسعى لمنافسة المتفوقين من طلاب الكليات الاخرى					
١٣	نحرص على تصحيح اخطاء بعضنا البعض اثناء الحصة الدراسية					
١٤	اشعر وكأني عضو مهم في الصف					
١٥	اخشى الوقوع في الخطأ اثناء الحصة الدراسية					
١٦	يفضل الاستاذ بعض الطلبة واهمال الاخرين					
١٧	احرص على بذل الجهد للحصول على المكافئة					
١٨	يعطي الاستاذ معظم وقته للطلبة المتفوقين					
١٩	اشعر بالرضا عندما يكون ادئي افضل من زملائي في الحصة الدراسية					
٢٠	يتم توبيخ الطلبة الذين يصدرون فوضى داخل الحصة الدراسية					
٢١	يغضب الاستاذ حين يرتكب الطالب خطأ ما					
٢٢	يركز الاستاذ اهتمامه بالطلبة المتفوقين اكثر من غيرهم اثناء الحصة الدراسية					
٢٣	يبين لنا الاستاذ ان الطلبة المشاركين في الانشطة الدراسية هم الافضل من زملائهم					
٢٤	اجتهد وادرس جيدا لأحصل على التميز على زملائي					

٢٥	يفرق بعض الاساتذة في معاملته لبعض الطلاب					
٢٦	الاستاذ يشجع الطلبة المتفوقون فقط					
٢٧	المتميزون من الطلبة اعدادهم قليلة في صفنا الدراسي					
٢٨	يهمل الاستاذ الطلبة المهملين لواجباتهم ولا يشاركون في المحاضرة					

ملحق رقم (٥)

مقياس البخل المعرفي بصيغته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل– كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
ماجستير علم النفس التربوي

عزيزي الطالب..... عزيزتي الطالبة .....

تحية طيبة ....

بين يديك مجموعة من الفقرات ، يرجى قراءة كل فقرة بدقة وتمعن ، نرجو منك اختيار الاجابة الصحيحة بعد التأكد من الجواب بوضع علامة صح (✓) امام الاجابة الصحيحة لأن اجابتك ستخدم الغرض العلمي لهذا البحث، ولن يطلع على إجابتك سوى الباحث. مع فائق الاحترام والتقديـــــــــــــر.

ملاحظة :– لا داعي لذكر اسمك مع شكري لتعاونك ..

مثال توضيحي يبين الإجابة: اذا تجاوزت الشخص الاخير فانت؟

أ- الاخير او ما قبل الاخير ☐ ب - لا يمكن تجاوز الشخص الاخير ☑

الكلية /

القسم /

المرحلة / الاولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة ☐

الجنس / ذكر ☐ أنثى ☐

الباحث

مهند عباس محمد

١- تكلفة المضرب والكرة معا ١,١٠٠ الف ومائة دينار ويكلف المضرب ١٠٠٠ الف دينار أكثر من الكرة. كم سعر الكرة؟ أ- ٥٠ دينار ☐ ب- ١٠٠ دينار☐

٢- في بحيرة هناك رقعة من الطحالب (الزنبق) كل يوم ، يتضاعف حجم الرقعة إذا استغرق ٤٨ يومًا لتغطية البحيرة بأكملها . فكم من الوقت ستستغرق الرقعة لتغطية نصف البحيرة؟

أ- ٢٤ يوم ☐ ب- ٤٧ يوم☐

٣- إذا استغرقت ٥ آلات ٥ دقائق صنع ٥ أدوات ، فكم من الوقت سيستغرق ١٠٠ آلة لصنع ١٠٠ أداة ؟ أ- ٥ دقائق ☐ ب- ١٠٠ دقيقة☐

٤- إذا كان محمد يستطيع أن يشرب برميلًا واحدًا من الماء في ٦ أيام ويمكن لمريم أن تشرب برميلًا واحدًا من الماء في ١٢ يومًا . فكم من الوقت سيستغرقهما لشرب برميل واحد من الماء معًا؟

أ- ٩ يوم ☐ ب- ٤ يوم☐

٥- حصل احمد تقريرا بأعلى (١٥) درجة وادنى (١٥) درجة في الصف. كم عدد الطلاب في الصف؟ أ- ٢٩ طالب ☐ ب- ٣٠ طالب ☐

٦- اشترى رجل طيرا مقابل ٦٠ دينار ، ويبيعه مقابل ٧٠ دينار ، ثم يشتريه مرة أخرى مقابل ٨٠ دينار ، ويبيعه أخيرًا مقابل ٩٠ دينار. كم ربح؟ أ- ١٠ دينار ☐ ب- ٢٠ دينار☐

٧- قرر سعد استثمار ٨٠٠٠ دينار في سوق الأسهم في يوم واحد في وقت مبكر من عام ٢٠٠٨. بعد ستة أشهر من الاستثمار ، في ١٧ تموز ، انخفضت الأسهم التي اشتراها بنسبة ٥٠٪. لحسن حظ سعد ، في الفترة من ١٧ تموز إلى ١٧ تشرين الاول ، ارتفعت الأسهم التي اشتراها بنسبة ٧٥٪ هل خسر ام ربح؟ أ- خسر☐ ب- ربح☐

٨- إذا كان بإمكان ٣ من الاولاد تغليف ٣ ألعاب في ساعة واحدة ، فكم عدد الاولاد المطلوب لتغليف ٦ ألعاب في ساعتين؟ أ- ٦ اولاد ☐ ب- ٣ اولاد☐

٩- كوثر واحمد يركضون حول مضمار يركضون بسرعة متساوية لكن كوثر بدأت لاحقًا. عندما ركضت كوثر ٥ دورات ، ركض احمد ١٠ دورات عندما ركضت كوثر ١٠ دورات ، كم دورة ركض احمد؟ أ- ١٥ دورة ☐ ب- ٢٠ دورة☐

١٠- في فريق يكون احتمال أن يفوز الرياضيون الطويلون بميداليات أكبر بثلاث مرات من احتمال أن يفوز الرياضيون القصيرون بميداليات إذا حصل الفريق على ٦٠ ميدالية حتى الآن ، فكم عدد الميداليات التي فاز بها الرياضيون القصيرون؟ أ- ٢٠ميدالية ☐ ب- ١٥ ميدالية☐

١١- إذا كنت تجري سباقًا وتجاوزت الشخص في المركز الثاني ، في أي مكان أنت؟

أ- المركز الثاني ☐ ب- المركز الاول☐

١٢- لدى مزارع (١٥) خروفً وجميعهم ماتوا باستثناء (٨) خراف كم عدد المتبقي؟

أ- ٧خراف ☐ ب- ٨ خراف☐

١٣- والد كريم لديه ثلاث اولاد، تم تسمية الاولين رجب وشعبان. ما اسم الابن الثالث؟

أ- رمضان ☐ ب- كريم☐

١٤- ما هو عدد الأقدام المكعبة من الانقاض الموجودة في حفرة يبلغ عمقها ٣ أقدام × ٣ بوصة عرض × ٣ بوصة طول؟ أ- لا يوجد ☐ ب- ٢٧ قدم☐

١٥- اذا كان راكب الدراجة يكمل مسار السباق الذي يبلغ طوله عشرة أميال بمتوسط سرعة بطيئة يبلغ ١٠ أميال / ساعة. ما هي السرعة التي ينبغي أن يقودها راكب الدراجة في الجولة الثانية للوصول إلى متوسط السرعة حتى يبلغ ٢٠ ميلاً / ساعة في كلتا الجولتين؟ أ- ٣٠ ميل ☐ ب- ٢٠ ميل☐

١٦- لو اعطاك الطبيب (٤) اقراص دواء وطلب منك ان تأخذ قرص كل نصف ساعة ما طول المدة بين اخذك الاول والقرص الاخير ؟ أ- ساعة ونصف ☐ ب- ساعتان☐

١٧- قرد و سنجاب وطائر يتسابقون إلى قمة شجرة جوز الهند. من سيحصل على الموز أولاً القرد أم السنجاب أم الطائر؟ أ- الطائر ☐ ب- لا يوجد موز☐

١٨- في منزل ريفي لونه وردي مكون من طابق واحد ، كان هناك شخص وردي و قطة وردية و سمكة وردية و كمبيوتر وردي و كرسي وردي وطاولة وردية و هاتف وردي و دش وردي - كل شيء كان ورديًا! ما لون الدرج على الأرجح؟ أ- لا يوجد درج ☐ ب- وردي☐

١٩- كم عدد كل نوع من الحيوانات التي وضعها النبي موسى (ع) على متن السفينة؟

أ- اثنان لكل نوع من الحيوانات ☐ ب- لا يوجد ☐

٢٠- تهب الرياح غربًا يسير قطار كهربائي شرقا. في أي اتجاه ينفث دخان العادم؟

أ- لا يوجد دخان ☐ ب- غرب

ملحق (٦)

استبيان المناخ التحفيزي المتصور في الرياضة (PMCSQ-1:Seifrizواخرون،١٩٩٢)

ت		تعارض بقوة	تعارض	لا اوافق	يوافق على	يوافق بقوة
١	يشعر الرياضيون بال رضا عندما يكون ادائهم افضل من الاخرين	١	٢	٣	٤	٥
٢	يحاول جاهداً يكافئ	١	٢	٣	٤	٥
٣	يعاقب الرياضيون عندما يرتكبون الاخطاء	١	٢	٣	٤	٥
٤	يركز المدربون على تحسين المهارات	١	٢	٣	٤	٥
٥	يتم اخراج الرياضيين من الالعاب لارتكابهم الاخطاء	١	٢	٣	٤	٥
٦	تحسين كل لاعب مهم	١	٢	٣	٤	٥
٧	اللعب بشكل افضل مع الرفقاء مهم	١	٢	٣	٤	٥
٨	يحاول الرياضيون تعلم مهارات جديده	١	٢	٣	٤	٥
٩	يولي المدربون اكبر قدر من الاهتمام بالنجوم	١	٢	٣	٤	٥
١٠	يتم تشجيع الرياضيين على العمل على نقاط الضعف	١	٢	٣	٤	٥
١١	من المهم القيام بعمل افضل مع الاخرين	١	٢	٣	٤	٥
١٢	المدربين يريدون منا ان نجرب مهارات جديده	١	٢	٣	٤	٥
١٣	يفضل المدربون بعض الرياضيين	١	٢	٣	٤	٥
١٤	يحب الرياضيون لعب الفرق الجيدة	١	٢	٣	٤	٥
١٥	يتم تشجيع الرياضيين على التفوق على زملائهم في الفريق	١	٢	٣	٤	٥
١٦	الكل يريد ان يكون افضل لاعب	١	٢	٣	٤	٥
١٧	يشعر كل لاعب انه يلعب دورا مهماً	١	٢	٣	٤	٥
١٨	يتم ملاحظة افضل الرياضيين فقط	١	٢	٣	٤	٥

١٩	يخاف الرياضيين من ارتكاب الاخطاء	١	٢	٣	٤	٥
٢٠	يمكن ان يكون عدد قليل من الرياضين النجوم	١	٢	٣	٤	٥

ملحق رقم (٧) مقياس المناخ الدافعي المدرك

MOTIVATIONAL CLIMATE AND PERFORMANCE RELATIONSHIPS 47

Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-1: Seifriz, et al., 1992)

Directions: As you read the following statements, think about what your team is like this season. Please circle the number on the 5-point scale listed below that best describes how you truly feel.	Strongly Disagree	Disagree	Neither Agree or Disagree	Agree	Strongly Agree
On our team…					
1. … athletes feel good when they do better than others.	1	2	3	4	5
2. trying hard is rewarded.	1	2	3	4	5
3. athletes are punished when they make mistakes.	1	2	3	4	5
4. coaches focus on skill improvement.	1	2	3	4	5
5. athletes are taken out of games for mistakes.	1	2	3	4	5
6. each player's improvement is important	1	2	3	4	5
7. playing better than teammates is important.	1	2	3	4	5
8. athletes try to learn new skills.	1	2	3	4	5
9. the coaches pay the most attention to the "stars".	1	2	3	4	5
10. athletes are encouraged to work on weaknesses.	1	2	3	4	5
11. doing better than others is important.	1	2	3	4	5
12. the coaches want us to try new skills.	1	2	3	4	5
13. the coaches favor some athletes.	1	2	3	4	5
14. athletes like playing good teams.	1	2	3	4	5
15. athletes are encouraged to outplay their teammates.	1	2	3	4	5
16. everyone wanted to be the best player/MVP.	1	2	3	4	5
17. each player feels like they have an important role.	1	2	3	4	5
18. only the best athletes get noticed.	1	2	3	4	5
19. most athletes get to play in the games.	1	2	3	4	5
20. athletes are afraid to make mistakes.	1	2	3	4	5
21. only a few athletes can be the "stars."	1	2	3	4	5

اسماء السادة الذي استعان بهم الباحث بصدق الترجمة

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
١.	أ.د. محمد عبد الحسن حسين	اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
٢.	أ.د هادي محسن طالب	اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
٣.	أ.د. عباس ديكان درويش	اللغة الانكليزي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
٤.	أ.د حسين حميد معيوف	اللغة الانكليزي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية