



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل - كلية التربية الاساسية
الدراسات العليا - ماجستير - قسم التربية الخاصة

السلوك الإبداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى الطلبة

المتميزين و أقرانهم العاديين

رسالة مقدمة الى مجلس كلية التربية الاساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة
الماجستير في التربية وعلم النفس - تربية خاصة من الطالبة

آيه علي عباس

بإشراف

أ.م.د. حيدر طارق كاظم البزون

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ
فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيِّ الْعَظِيمِ

(سُورَةُ الْبَقَرَةِ، الْآيَةُ: ٢٦٩)

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (السلوك الإبداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين) المقدمة من الطالبة (آيه علي عباس) قد جرت تحت إشرافي في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية - قسم التربية الخاصة، و هي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية وعلم النفس - التربية الخاصة.

التوقيع :

المشرف : أ.م.د. حيدر طارق كاظم البزون

التاريخ : / / ٢٠٢٢

بناء على التوصيات المتوakبة في الرسالة ومراعاة الباحثة لمنهجية البحث العلمي نرشح هذه الرسالة للمناقشة .

الاستاذ الدكتور

فراس سليم حياوي

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

التاريخ / / ٢٠٢٢

الاستاذ الدكتور

عماد حسين عبيد المرشدي

رئيس قسم التربية الخاصة

التاريخ / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (السلوك الإبداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين) المقدمة من الطالبة (آيه علي عباس) وقد اطلعت عليها ودققنتها من الناحية اللغوية، وبذلك أصبحت الرسالة مصاغة على وفق قواعد اللغة، وتم فحصها لغويًا، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم اللغوي

اللقب العلمي والاسم :

التخصص:

التاريخ:

إقرار المقوم العلمي الأول

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (السلوك الإبداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين وقرانهم العاديين) المقدمة من الطالبة (آيه علي عباس) في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية، تخصص تربية خاصة ، قد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي

اللقب العلمي والاسم :

التخصص :

التاريخ:

إقرار المقوم العلمي الثاني

اشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (السلوك الإبداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين وقرانهم العاديين) المقدمة من الطالبة (آيه علي عباس) في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية، تخصص تربية خاصة، قد قومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية ، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي

اللقب العلمي والاسم:

التخصص:

التاريخ:

إقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (السلوك الإبداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين وقرانهم العاديين) المقدمة من الطالبة (آيه علي عباس)، وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفصولها وملاحقها فيما له علاقة بها ، ونرى أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة وبتقدير () .

التوقيع:

الأسم: أ.د. خليل ابراهيم رسول

عضواً ورئيساً

التوقيع:

الأسم: أ.م. عقيل خليل ناصر

عضواً

التوقيع:

الأسم: أ.م.د. نورس شاكر هادي

عضواً

التوقيع:

الأسم: أ.م.د. حيدر طارق كاظم

عضواً و مشرفاً

صادق عليها مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل بتاريخ: / /

الأستاذ الدكتور

علي عبد الفتاح الحاج فرهود

العميد

/ /

الإهداء

الى :

المعين الذي لا ينضبأساتذتي الأفاضل.

مصدر قوتي.....أبي.

معلمتي الاولى.....أمي.

كل من دعمني وساندني.....أخوتي و أخواتي.

الباحثين عن الحقيقة..... زملائي الباحثين.

الذين اكرمونا بأرواحهمشهداء العراق.

اهدي إليكم خلاصة جُهدي العلمي.

الباحثة

الحمد لله الذي جعل الحمد في أول كتابه عرفاناً بجزيل نعمائه، وله المن على ما تحقق في هذه الرسالة ، وصلى الله على خاتم النبيين وعلى آله الطيبين الطاهرين. استلهاماً من هدي الحديث النبوي الشريف " من صنع اليكم معروفاً فكافئوه ، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه " .

يسر الباحثة بعد أن توكلت على الله في انجاز هذا الجهد العلمي أن تتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ المساعد الدكتور (حيدر طارق كاظم البزون) مشرف البحث لوقفته العلمية ورعايته لي طوال مدة إعداد هذه الرسالة، إذ وجدته عالماً في تخصصه العلمي ومرشداً في رعايته لطلبته.

ويسرها أن تتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة الحلقة الدراسية في قسم التربية الخاصة (الأستاذ الدكتور عبد السلام جودت الزبيدي، الأستاذ الدكتور عماد حسين المرشدي، الأستاذ الدكتور هاشم راضي جثير والأستاذ المساعد الدكتورة حوراء عباس كرماش)، لما قدموه من توجيهات ونصائح. وتدين الباحثة بالشكر إلى السادة المحكمين كافة الذين أسهموا بشكل فاعل في إتمام هذه الرسالة، لما كان لهم من آراء علمية سديدة ونصائح تربوية بناءة .

كما يسرني ان اشكر كل الأساتذة في المدارس الثانوية الذين ساهموا بشكل فاعل ومباشر في تذليل الصعاب أمام الباحثة من اجل انجاز تلك المهمة الشاقة .

و لا بد لي من تقديم الشكر الى كل اساتذتي الذين تتلمذت على يدهم و اخص بالذكر جميع اساتذة قسم التربية الخاصة وقسم العلوم التربوية والنفسية بجامعة بابل، وأشكر كل من قدم لي الدعم والمساندة ويد العون في إتمام هذه الرسالة .
ومن الله العون والتوفيق ..

الباحثة



جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل - كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا - قسم التربية الخاصة

السلوك الإبداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى الطلبة

المتميزين و أقرانهم العاديين

مستخلص

رسالة مقدمة الى مجلس كلية التربية الاساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل

درجة الماجستير في التربية وعلم النفس - تربية خاصة من الطالبة

آيه علي عباس

بإشراف

أ.م.د. حيدر طارق كاظم البزون

٢٠٢٢ م

١٤٤٤ هـ

المستخلص

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

١. مستوى السلوك الإبداعي لدى الطلبة.

٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في السلوك الإبداعي على وفق المتغيرين الآتيين:

أ. الجنس (ذكور-إناث).

ب. نوع الطلبة (متميزين-عاديين).

٣. مستوى التكامل المعرفي لدى الطلبة.

٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التكامل المعرفي على وفق المتغيرين الآتيين:

أ. الجنس (ذكور-إناث).

ب. نوع الطلبة (متميزين-عاديين).

٥. العلاقة الارتباطية بين السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي لدى الطلبة.

ولتحقيق أهداف البحث أستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي منهجاً لإجراءات بحثها، واتبعت الباحثة الخطوات العلمية المعتمدة في القياس النفسي لبناء مقياس السلوك الإبداعي، الذي تكون من (٧) مجالات و (٢٩) فقرة، وقامت كذلك بتبني مقياس التكامل المعرفي الخاص ب(البليطي و مسحل، ٢٠٠٨) المكون من مجالين و (٦٠) فقرة، وبعد إستخراج الخصائص السايكومترية لهما من صدق وثبات تم تطبيق المقياسين على عينة البحث الأساسية، وظهرت نتائج البحث ما يأتي:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تشير إلى أن عينة البحث يتمتعون بمستوى من السلوك الإبداعي.

٢. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى السلوك الإبداعي لدى الطلبة وفقاً لمتغير نوع الطلبة (متميزين-عاديين) لصالح الطلبة المتميزين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، و لا يوجد تفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة.

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) تشير إلى أن عينة البحث يتمتعون بمستوى من التكامل المعرفي.

٤. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى التكامل المعرفي لدى

الطلبة وفقا لمتغير نوع الطلبة (متميزين - عاديين) لصالح الطلبة المتميزين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير الجنس (ذكور-اناث)، وأشارت النتائج الى وجود تفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة.

٥. وجود علاقة ارتباطية طردية (إيجابية) بين السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي، و بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٩) درجة.

وفي ضوء هذه النتائج وبعد مناقشتها تم التوصل الى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	عنوان الرسالة
ب	الآية القرآنية
ت	إقرار المشرف
ث	إقرار المقوم اللغوي
ج	إقرار المقوم العلمي الاول
ح	إقرار المقوم العلمي الثاني
خ	إقرار لجنة المناقشة
د	الإهداء
ذ	شكر وامتنان
ر-س	مستخلص البحث
ش-ع	ثبت المحتويات
ع-ف	ثبت الجداول
فا	ثبت الأشكال
ق	ثبت الملاحق

١٠-٢	الفصل الأول - تعريف بالبحث
٣-٢	مشكلة البحث
٧-٣	أهمية البحث
٨-٧	أهداف البحث
٨	حدود البحث
١٠-٨	تحديد المصطلحات
٤٠-١١	الفصل الثاني - اطار نظري
١١	المحور الاول: السلوك الإبداعي
١٢-١١	مقدمة
١٣-١٢	مفهوم السلوك الإبداعي
١٤	مقومات السلوك الإبداعي
١٤	انواع السلوك الإبداعي
١٦-١٤	عناصر السلوك الإبداعي
١٧-١٦	مراحل السلوك الإبداعي
١٨-١٧	معوقات تحقيق السلوك الإبداعي
١٨	متطلبات تحقيق السلوك الإبداعي

٢٧-١٨	نظريات مفسره للسلوك الابداعي
٢٧	المحور الثاني: التكامل المعرفي
٢٨-٢٧	مقدمة
٢٩-٢٨	مفهوم التكامل المعرفي
٣٠-٢٩	أشكال التكامل المعرفي
٣٠	استخدامات التكامل المعرفي
٣١	مداخل التكامل المعرفي
٣٤-٣١	نظريات مفسرة للتكامل المعرفي
٣٤	المحور الثالث: الطلبة المتميزين
٣٥-٣٤	مفهوم المتميزين
٣٦-٣٥	مدارس المتميزين
٣٧-٣٦	مشكلات الطلبة المتميزين
٤٠-٣٧	خصائص الطلبة المتميزين
٨٢-٤١	الفصل الثالث / منهجية البحث واجراءاته
٤١	أولاً: منهجية البحث
٤٣-٤١	ثانياً: مجتمع البحث
٤٥-٤٣	ثالثاً: عينة البحث

٤٥	رابعاً: أدوات البحث
٤٦-٤٥	مقياس السلوك الإبداعي
٤٨-٤٧	صلاحية الفقرات
٤٩-٤٨	تجربة وضوح التعليمات والفقرات
٤٩	وصف المقياس وطريقة تصحيحه
٥٠-٤٩	التحليل الاحصائي للفقرات
٥٠	التحليل العاملي الاستكشافي
٥١-٥٠	فحص مدى قابلية مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي
٥٣-٥٢	شيوخ المتغيرات او الفقرات الملاحظة(الاشتراكات)
٥٤-٥٣	الرسم البياني للجذور الكامنة "منحنى المنحدر"
٥٧-٥٤	علاقة درجة الفقرة
٦١-٥٧	القوة التمييزية
٦٢-٦١	المؤشرات الاحصائية
٦٣	الخصائص السايكومترية لمقياس السلوك الابداعي
٦٤-٦٣	الصدق
٦٥-٦٤	الثبات
٦٥	الصيغة النهائية لمقياس السلوك الابداعي

٦٥	مقياس التكامل المعرفي
٦٦	صلاحية الفقرات
٦٦-٦٧	تجربة وضوح التعليمات والفقرات
٦٧	وصف المقياس وطريقة تصحيحه
٦٧	التحليل الاحصائي للفقرات
٦٧-٧١	علاقة درجة الفقرة
٧١-٧٧	القوة التمييزية
٧٧-٧٩	المؤشرات الاحصائية
٧٩	الخصائص السايكومترية لمقياس التكامل المعرفي
٧٩-٨٠	الصدق
٨٠	الثبات
٨٠-٨١	الصيغة النهائية لمقياس التكامل المعرفي
٨١-٨٢	خامسا: الوسائل الاحصائية
٨٣	الفصل الرابع / عرض النتائج ومناقشتها
٨٣-٩٢	اولاً: عرض النتائج وفق أهداف البحث
٩٢	ثانياً: الاستنتاجات
٩٣	ثالثاً: التوصيات

٩٣	رابعاً: المقترحات
١٠٤-٩٤	المصادر والمراجع
١٢٢-١٠٥	الملاحق
A	العنوان باللغة الانكليزية
B- C	المستخلص باللغة الانكليزية

ثبت الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الجدول
٤٣-٤٢	مجتمع المدارس الثانوية واعداد الطلبة في مركز محافظة بابل ولكلا الجنسين	١
٤٤	توزيع افراد عينة البحث الاساسية في المدارس الثانوية موزعين بحسب الجنس والمرحلة	٢
٤٥	توزيع افراد عينة البحث الاحصائية في المدارس الثانوية موزعين بحسب الجنس والمرحلة	٣
٤٦	مجالات مقياس السلوك الابداعي وتسلسل فقراته وعددها في كل مجال	٤
٤٨-٤٧	اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس السلوك الابداعي	٥
٤٩-٤٨	توزيع افراد العينة الاستطلاعية في المدارس الثانوية موزعين بحسب الجنس والمرحلة	٦
٥١	قيمة اختبار باريتيت لمقياس السلوك الابداعي	٧

٥٣-٥٢	الاشتراكات لمقياس السلوك الابداعي	٨
٥٥	قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس السلوك الابداعي	٩
٥٦	قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس السلوك الابداعي	١٠
٥٧	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات مقياس السلوك الابداعي	١١
٦١-٥٨	قيم اختبار (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الاحصائية	١٢
٦٢-٦١	قيم المؤشرات الاحصائية لمقياس السلوك الابداعي	١٣
٦٥	مجالات مقياس التكامل المعرفي وتسلسل فقراته وعددها في كل مجال	١٤
٦٦	اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس التكامل المعرفي	١٥
٦٨	قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالدرجة الكلية ل مقياس التكامل المعرفي	١٦
٧٠-٦٩	قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه لمقياس التكامل المعرفي	١٧
٧١	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات مقياس التكامل المعرفي	١٨
٧٧-٧٢	قيم اختبار (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الاحصائية	١٩
٧٨	قيم المؤشرات الاحصائية لمقياس التكامل المعرفي	٢٠
٨٢-٨١	الوسائل الاحصائية التي تم استعمالها في البحث	٢١
٨٣	قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الاحصائية	٢٢

٢٣	قيمة اختبار ليفن	٨٤
٢٤	قيم تحليل التباين الثنائي للسلوك الإبداعي	٨٤
٢٥	التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة للسلوك الإبداعي	٨٦
٢٦	قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الاحصائية	٧٨
٢٧	قيمة اختبار ليفن	٨٨
٢٨	قيم تحليل التباين الثنائي للتكامل المعرفي	٨٨
٢٩	التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة للتكامل المعرفي	٩٠
٣٠	نتائج العلاقة الارتباطية بين السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي لدى الطلبة	٩١

ثبت الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	منظور متكامل للعملية الإبداعية	١٣
٢	منحنى المنحدر لمقياس السلوك الإبداعي	٥٤
٣	توزيع افراد العينة على منحنى التوزيع الطبيعي للسلوك الإبداعي	٦٢
٤	توزيع افراد العينة على منحنى التوزيع الطبيعي للتكامل المعرفي	٧٩
٥	التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة للسلوك الإبداعي	٨٦
٦	التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة للتكامل المعرفي	٩١

ثبت الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
١٠٥	كتاب تسهيل المهمة	١
١٠٩-١٠٦	استمارة آراء الخبراء لمقياس السلوك الابداعي	٢
١١٤-١١٠	استمارة آراء الخبراء لمقياس التكامل المعرفي	٣
١١٦-١١٥	اسماء الأساتذة المحكمين	٤
١٢١-١١٧	مقياسي السلوك الابداعي والتكامل المعرفي بصورتها النهائية	٥

الفصل الأول

تعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً : أهمية البحث

ثالثاً : أهداف البحث

رابعاً : حدود البحث

خامساً: تحديد المصطلحات

الفصل الثاني

إطار النظري

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : منهجية البحث

ثانياً : مجتمع البحث

ثالثاً : عينة البحث

رابعاً : أدوات البحث

خامساً : الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

اولاً: عرض النتائج

ثانياً : مناقشة النتائج

ثالثاً : الإستنتاجات

رابعاً : التوصيات

خامساً: المقترحات

المصادر

أولاً : المصادر العربية

ثانياً : المصادر الأجنبية

الملاحق

Abstract

The current research aims to identify:

1. The level of creative behavior among students.
2. Statistically significant differences in creative behavior according to the following variables:
 - a. Sex (male-female).
 - B. Type (Outstanding-Ordinary).
3. The level of cognitive integration among students.
4. Statistically significant differences in cognitive integration according to the following variables:
 - a. Sex (male-female).
 - B. Type (Outstanding-Ordinary).
5. The correlation between students' creative behavior and cognitive integration.

In order to achieve the objectives of the research, the researcher used the descriptive-relational approach as a methodology for her research procedures, and she followed the scientific steps adopted in the psychological measurement to build the creative behavior scale, which consisted of (7) domains and (29) paragraphs, and she also adopted the cognitive integration scale of (Al-Bulaiti and Mashal, 2008) consisting of two domains and (60) paragraphs, and after extracting the psychometric characteristics of them from the validity and reliability, the two scales were applied to the basic research sample, and the results of the research showed the following:

1. There are statistically significant differences at the level of (0.05), indicating that the research sample has a level of creative behavior.
2. There are statistically significant differences at the level of (0.05) in the level of creative behavior among students according to the variable of the type of students (Outstanding-ordinary) in favor of the outstanding students, while there are no statistically significant differences according to the sex variable (male-female), and there is no Interaction between the variables of gender and the type of students.
3. There are statistically significant differences at the level (0.05), indicating that the research sample enjoys a level of cognitive integration.
4. There are statistically significant differences at the level (0.05) in the level of cognitive integration among students according to the variable of the type of students (Outstanding-ordinary) in favor of the Outstanding students, while

there are no statistically significant differences according to the sex variable (male-female). The results indicated that There is an interaction between the variables of gender and the type of students.

5. There is a direct (positive) correlation between creative behavior and cognitive integration, and the correlation coefficient between them reached (0.79) degrees.

In light of these results and after discussing them, a set of conclusions, recommendations and proposals were reached.

**Republic of Iraq
Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Babylon
College of Basic Education
Granduate studies
Department of Special Education**



Creative Behavior and It's Relationship with Cognitive Integration among Outstanding Students and Their Peers

A Thesis Submitted to the College of Basics Education University of Babylon in Partial
Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master in Psychology-Special Education

**By
Aya Ali Abbass**

**Supervised by
Assist.Prof. Dr
Haider Tariq Kazem Al-Bazoon**

1444A.H

2022A.D

• أولاً : مشكلة البحث :

لم تعد مسألة الاهتمام بالطلبة المتميزين مجرد قضية تربوية أو علمية، بل تجاوزت آفاقها الى المجالات السياسية ، الاقتصادية والاجتماعية بمختلف صورها، وعلى الرغم من الأبحاث التي قدمت في هذا الخصوص لازال يتم التعامل مع المتميزين على نحو اعتباطي وفي سياقات بعيدة عن التخطيط العلمي المطلوب الذي يحتضن قدراتهم الإبداعية حيث أشارت الدراسات والبحوث الى وجود قصور في مناهج الطلبة المتميزين وكذلك بالنسبة لمناهج الطلبة العاديين، فهناك قلة في توافر الوسائل والتقنيات الخاصة بتطبيق المناهج الحديثة. وتؤكد الدراسات أن الطالب الذي يمنع من مواصلة بحثه عن هويته وإظهار تميزه، يجعله يعمل بعد ذلك بما يعادل (١٠-٥%) فقط من امكانياته وقدراته. (قمرة ومبروك، ٢٠٠٤، ص. ٢٧٣).

وفضلاً عن ذلك فإن عصرنا الحاضر يتسم بالتقدم المعرفي والتقني الأمر الذي أدى الى تزايد المعرفة باستمرار، واصبح الطلبة غير قادرين على استيعاب هذا الكم الهائل من المعرفة لذا فقد ظهرت حاجة متزايدة الى أن يعتمد الطلبة على قدراتهم العقلية لحل مشكلاتهم اليومية. (سعادة، ٢٠٠٣، ص. ٨٩).

إلا أنه على الرغم من هذا فقد أشارت دراسات مختلفة ، مثل دراسة (برنجي، ٢٠٢٠)، الى أن هناك قصور واضح في الاهتمام بجوانب البنية المعرفية للطلبة على نحو عام والطلبة المتميزين على نحو خاص، حيث أن هذا المفهوم يتصل على نحو مباشر مع مفهوم التكامل المعرفي الذي يعد صورة من صور الإبداع الفكري. (قطامي، ٢٠٠٠، ص. ١٤).

والجدير بالذكر أن هذا التكامل يعد احد المحركات المتعلقة بنمو الشخصية وتطورها لدى الطلبة، لأنه يعكس سلامة التشكيل السوي للشخصية، وقلة الاهتمام به قد تؤدي على نحو أو بآخر الى ظهور تأثيرات سلبية كبيرة على تكوين وبناء شخصية الطلبة. (غانم، ٢٠٠٤، ص. ١٦).

ونتيجة لذلك، فإنه في الوقت الذي تظهر فيه مشكلات متعددة في المجال التعليمي والتربوي، فضلاً عن ضعف مستوى التفكير لدى عموم الطلبة وخاصة المتميزين حيث لا تتوافر لهم البرامج المناسبة لدعم نموهم، والتمسك بأساليب التعليم التقليدية التي تعتمد على تقديم المعلومات بطريقة التلقين، فقد دعت الحاجة الى التوجه لدراسة جوانب التكامل المعرفي

في أمل الوصول الى طريقة تجعل هؤلاء الطلبة أكثر قدرة على التفكير ومساعدتهم في الوصول الى طرائق جديدة في حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة في المواقف الصعبة، فضلاً عن الى تشجيعهم على استيعاب المعلومات الجديدة بسرعه وسهولة مجاراةً للتطور الفكري السريع الذي نشهده في عصرنا هذا والذي من الممكن أن يشجع الطلبة على الإبداع . (ملكاوي، ٢٠١٠ ، ص.١٨).

وفي هذا الصدد تجدر الإشارة الى أنه على الرغم من كثرت الأبحاث في مفهوم التفكير الإبداعي إلا أن دراسته على انه سلوك لا تلقى الاهتمام الكافي، فضلاً عن ذلك لذلك فقد اشارت دراسة (ابراهيم، ٢٠١٨)، الى أنه قد يخلط البعض بين الإبداع كحصيلة أو نتيجة لجهود سابقة وبين الإبداع سلوكاً يمارس في موقف معين . (إبراهيم، ٢٠١٨ ، ص.٥).

وهذا أن دل على شيء فإنه يدلنا على قلة الاهتمام بدراسة الإبداع على انه سلوك مستقل عن مفهوم الإبداع على نحو عام. وبهذا تتجلى مشكلة البحث الحالي بالكشف عن العلاقة بين السلوك الابداعي والتكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين وتتلور بالتساؤل الآتي:

" ما قوة العلاقة واتجاهها بين السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين وقرانهم العاديين؟ "

• ثانياً :اهمية البحث :

أهتمت المجتمعات الإنسانية منذ القدم، وحتى الآن، بالفئات الاجتماعية التي تعمل على إثراء المجتمعات وتجهيزها بالطاقات الإنسانية الخلاقة والمبدعة التي تسعى الى تطوير وتحسين الأداء الاجتماعي والعلمي لأي مجتمع. وقد أوكل هذا الدور الى المؤسسات العلمية لتأخذ تأثيرها الكامل في تحقيق هذا. ومن تلك المؤسسات العلمية الأولية هي المدارس الإعدادية، التي من ابرزها مدارس المتميزين . (حيدر، ٢٠٠٤ ، ص.٥).

وفي العراق بدأ الاهتمام والتركيز على هذا النوع من المدارس منذ بداية الثمانينات من القرن الماضي، وقد تشكلت في وزارة التربية هيئات علمية وتربوية لتولي مهمة الإدارة والإشراف على هذه المدارس من حيث تنظيم امتحانات القبول، والمناهج، والبرامج، والمدرسين والمستلزمات المختبرية الأخرى، وقد شكلت هذه اللجان وصممت نظاماً متكاملاً لهذه المدارس

في كل محافظات العراق، حيث تم وضع عدد من المعايير والاختبارات التحصيلية، واختبارات الذكاء، واختبارات القدرات العقلية لانتقاء طلبة هذه المدارس، وتم وضع أهداف محددة لها، مع التوجه نحو استخدام تقنيات وأجهزة علمية حديثة، وكذلك توجيه أعداد من المدرسين الأكفاء للعمل مع هؤلاء الطلبة مع وضع برامج علمية نظرية وعملية لتنمية عقولهم وشخصياتهم. (جابر، ٢٠٠٨، ص. ١٥).

ولكي تؤدي مدارس المتميزين الوظائف التي أنيطت بها، وجب عليها أن تركز جهودها على الاهتمام بالناحية العلمية للطالب المتميز بما في ذلك تكوين العادات العقلية والمهارات الفنية المتعلقة باستخدام الأجهزة المتطورة، وكذلك الاهتمام بالنواحي الوجدانية والشخصية كالتحذير الأخلاقي والقيمي والنواحي المعرفية التي تهتم بالتفكير العلمي واكتساب المعرفة الهادفة، وأسلوب التعلم المفضل وصولاً إلى تكوين الشخصية المنجزة في مجالات العلم والمعرفة. (جودة، ٢٠١٠، ص. ١٠).

ولهذا ينبغي على كل من له علاقة بالتربية والإشراف على العملية التربوية أن يعرف طبيعة النمو عند الطلبة؛ كي يساهم بفاعلية في تكوين شخصياتهم ودفعها نحو النضج والاكتمال، وهذا ما أكدت عليه دراسة (حسن، ٢٠١٦). وإن الدراسة في هذا المجال تستهدف إلى معرفة خصائص نمو الأطفال والمراهقين والراشدين، وتحديد أساليب تربيتهم، وتوفير أفضل الشروط الممكنة لتكوين شخصياتهم وتنميتها على وفق متطلبات الحياة الاجتماعية الراهنة والمقبلة، وتبعا لإمكاناتهم وقدراتهم ورغباتهم واهتماماتهم. ولهذا تعد مسألة النمو من المسائل الأساسية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، فكثرة الدارسين لها واحتدام الجدل حول طبيعتها، والعوامل والأسباب الكامنة وراءها والاتجاهات التي تأخذها هي أدلة واضحة على أهميتها. (الريماوي، ٢٠٠٤، ص. ٢٩-٣٠).

ويعد النمو المحتوى الأساس لعملية انتقال الإنسان من مرحلة الطفولة إلى المراهقة ثم إلى الرشد، كما يعد المضمون الفعلي لنظرية المعرفة التي تعني بالدرجة الأولى بتحول المعرفة من شكلها المحسوس والعياني والمادي، إلى شكلها المجرد العام. ويعد التكامل المعرفي أحد الجوانب التطورية التي تظهر آثارها في كثير من مواقف الحياة اليومية، ولا تخفى تأثيرات هذا الجانب في أي موقف سواء أكان في المنزل أم المدرسة أم المجتمع، فالمتتبع لتطور الطفل

التميز يلحظ تأثيرات هذا الجانب بوضوح، ولا سيما في الجوانب العلمية وفي المواقف التي تتطلب استخدام أكثر من جانب معرفي واحد لحل مشكلة ما. (عبد السلام، ٢٠٠٩، ص٤٦٩).

ويشير مفهوم التكامل المعرفي إلى الجهود المبذولة من أجل توحيد هيكل المعرفة المتناثر بين العلوم والحقول ، وكذلك بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية، وقد يحدث ذلك التكامل بمستويات متفاوتة. وقد يُظن أن فكرة التكامل المعرفي جديدة أو مستحدثة ، إلا إن ذلك غير صحيح ، بل الفكرة قديمة تضرب بجذورها عميقا في الفلسفة التي أفردت حيزا كبيرا للحديث عن وحدة المعرفة، واللافت للنظر إن ذلك كان في وقت لم تكن فيه المعرفة قد توسعت وتعمقت ، وفي النتيجة تجزأت وتقسمت تحت عنوان التخصص ثم التخصص الدقيق، حتى وصلت إلى ما هي عليه؛ لذا أصبحت الفكرة الآن أكثر إلحاحا وضرورة. وبمنظرة سريعة إلى التراث الإنساني والتراكم المعرفي يتضح أن هذه الفكرة قد شغلت بل واستحوذت على عقول الفلاسفة والمفكرين والباحثين واهتمامهم. (Tolson,2002,P.4-5).

والجدير بالذكر أن العديد من القضايا المعاصرة التي تواجه المجتمع الإنساني على نحو عام والنظام التعليمي على نحو خاص تتطلب منهجا تفاعليا في البحث والتعليم والتفكير لكي تحقق نتائج إيجابية ومقبولة. وقد أكدت الكثير من الندوات الدولية حول البيئة والمجتمع والمسائل المتعلقة بهما وكذلك الدراسات النظرية، مثل دراسة (البليطي ومسحل، ٢٠٠٨)، على أهمية التكامل المعرفي سواء أكان ذلك من خلال البحث التفاعلي أم الاندماجي أم أي صيغة أخرى للتفاعل بين الحقول. حيث إن حقول المعرفة منفردة لم تجهز أو تعد على نحو كاف لتدرج في حساباتها كل الجوانب لمشكلة ما. (Brown,2003,P.13).

ومما تقدم نستنتج مدى أهمية تقديم البرامج القائمة على التكامل المعرفي للطلبة المتميزين من أجل بناء شخصياتهم ونموها، حيث أن الاهتمام بالمتميزين لا يقتصر على توافر البرامج التربوية والتعليمية التي تهتم بتنمية قدراتهم العقلية والذهنية ، ولا يقتصر كذلك على سن القوانين والانظمة والتشريعات التي تنظم حياتهم وتسهل التعامل معهم، بل انه يتعدى ذلك إلى رعايتهم نفسيا وجسميا واجتماعيا، ووضع البرامج الإرشادية والتوجيهية التي تضمن لهم

نموا نفسياً وجسدياً واجتماعياً متكاملًا يحقق الشخصية السوية المتكاملة في جميع جوانبها. (ابو سعد ، ٢٠١١ ، ص.٢٧).

فضلا عن ذلك تضمن النظام التربوي الذي يهتم بالمتميزين ورعايتهم جملة من الأسس منها توافر أساليب الرعاية الخاصة بهؤلاء الطلبة وإيجاد سياسات واضحة برسم الخطط والاستراتيجيات الخاصة بهم، وإدارة الأفراد المتخصصين الذين يتولون شؤون رعايتهم والإشراف عليهم وكذلك توافر المعلمين المتخصصين والمناهج والأنشطة التعليمية المختلفة التي تعمل على تنميتهم وأخيرا توافر الحوافز والمدعمات التي تعمل على تشجيعهم وتدفعهم إلى النمو والتطور (الجبوري، ٢٠٢١ ، ص.٤١) .

ومن المفترض ان يتضمن أيضا طرائق وأساليب تشجع الطلبة على العمل في بيئة تقدم لهم فرص عديدة لتجربة مواقف واقعية تدفعهم للتصرف على نحو سريع وفاعل من أجل حل المشكلات التي تواجههم. ومن هنا نجد ضرورة الاهتمام بنواحي الأبداع والمفاهيم المرتبطة به ومنها مفهوم السلوك الإبداعي. حيث أن مفهوم السلوك الإبداعي يتداخل في كل جوانب حياة الطلبة المتميزين ويتغلغل في نواحي عديدة من شخصياتهم. حيث انه يمكن القول أن من المهم دراسة السلوك الإبداعي من أجل رقي المجتمعات وازدهارها، لان دراسة السلوك الإبداعي لا يقل اهمية عن دراسة الإبداع المعرفي وخاصة في عصر زادت فيه الضغوط والتي تحتاج الى التعامل مع المشكلات بطرائق تناسب طبيعة المواقف المختلفة. حيث يجب على المتعلم أن يعتمد على نفسه ويكون قادراً على تقديم طرائق عدة لحل مشكلة ما، وأن يمتلك القدرة على العمل على نحو منفرد أو مع فريق على نحو فاعل وسريع مستخدماً خبراته وتجاربه السابقة في الحكم على الموقف والتعامل معه وفي النتيجة الوصول الى الحل وتقويم نتائج سلوكه. (حجازي، ٢٠٠٩ ، ص.١٥-١٦).

وتجدر الإشارة هنا الى أن دراسة (Birdi,2016) قد أكدت على أن الدعم البيئي للسلوك الإبداعي مرتبط على نحو كبير بزيادة المهارات الاجتماعية والمعرفية، وكذلك فقد أكدت دراسة (السيد، ٢٠٢٠) على أهمية وتأثير تشجيع السلوك الإبداعي في بناء وزيادة الحافز على الدراسة على نحو إيجابي.

ومن خلال ما تم عرضه في اهمية البحث يمكن استخلاص الاهمية النظرية والتطبيقية للبحث على شكل نقاط وعلى النحو الاتي :

أ. الاهمية النظرية :

١. أهمية فئة الطلبة المتميزين وضرورة العناية بهم، وتوجيه الاهتمام نحو تطوير اساليب التدريس والبرامج التربوية المقدمة لهم، وذلك من أجل النهوض بهذه الشريحة المهمة من المجتمع.
٢. يعد هذا البحث إثراء للجانب النظري في مجال التربية الخاصة.
٣. أهمية هذا البحث بتسليط الضوء على متغير السلوك الإبداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين، اذ ان هناك ندرة في دراسة هذه العينة، وكذلك لا توجد دراسة تربط بين المتغيرين على حسب علم الباحثة.
٤. ان البحث الحالي هو من البحوث التي تسلط الضوء على دراسة الفروق الفردية بين الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين حيث تستهدف التوصل لهذه الفروق في سبيل ايجاد طرائق جديدة للتعرف على الطلبة المتميزين والنهوض بمستوى الطلبة العاديين.

ب. الاهمية التطبيقية :

١. أهمية بناء مقياس للسلوك الإبداعي للطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين يتمتع بالخصائص السايكومترية من صدق وثبات وموضوعية وتحديد مؤشرات الاحصائية، لتكون أداة دقيقة تحقق متطلبات البحث الحالي، وكذلك تعيد الباحثين الآخرين الذين يتناولون متغير السلوك الإبداعي في ابحاثهم.
٢. ما يقدمه البحث من نتائج يمكن تطبيقها والإفادة منها عند التعامل مع الطلبة المتميزين.
٣. أهمية أثبات الخصائص السايكومترية لمقياس التكامل المعرفي من صدق وثبات وموضوعية في قياس هذا المتغير لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين.

• ثالثاً : اهداف البحث:

يسهدف البحث الحالي التعرف على:

١. مستوى السلوك الإبداعي لدى الطلبة.
٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في السلوك الإبداعي على وفق المتغيرين الآتين:
 - أ. الجنس (ذكور-أناث).
 - ب. نوع الطلبة (متميزين-عاديين).
٣. مستوى التكامل المعرفي لدى الطلبة.
٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التكامل المعرفي على وفق المتغيرين الآتين:
 - أ. الجنس (ذكور-أناث).
 - ب. نوع الطلبة (متميزين-عاديين).
٥. العلاقة الارتباطية بين السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي لدى الطلبة.

• رابعاً :حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

- أ. الحدود المعرفية :السلوك الإبداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي.
- ب. الحدود العمرية : طلبة المرحلة الاعدادية (رابع-خامس) وكلتا الجنسين.
- ج. الحدود المكانية : مركز محافظة بابل.
- خامساً : تحديد المصطلحات :

قامت الباحثة بتحديد المصطلحات الآتية وفقاً لمتغيرات البحث وعلى النحو الآتي:

اولاً : السلوك الإبداعي وعرفه كل من:

- مابنون (١٩٩٨):"تصرف يسعى لتحقيق إنتاج يتميز بالجدية والملائمة وإمكانية التطوير". (عساف، ١٩٩٩، ص. ٢٦٨).
- السالم (٢٠٠٠): "هو السلوك او التصرف الذي يمارسه الفرد أو الجماعة في مكان العمل وليس بالضرورة أن ينجم عنه نتائج أو سلع أو خدمات جديدة، إلا أنه سلوك يسبق الإبداعي بصيغته النهائية، وقد يكون هذا السلوك أبداعاً في حد ذاته عندما يمارسه الفرد لأول مره في المنظمة". (جويده والجزراوي، ٢٠٠٧، ص. ١٠).
- ألين وآل (٢٠٠٧): "كافة الأعمال الفردية الموجهة نحو توليد، وتقديم ، وتطبيق أشياء جديدة ومفيدة في أي مستوى تنظيمي". (جوال، ٢٠١٥، ص. ١٧٧).

▪ **عبد الرحمن (٢٠١٨):** " كل الافعال الفردية التي تؤدي الى توليد وتقديم وتطبيق افكار جديدة في اي مستوى تعليمي أو محصلة لمجموعة قرارات يتخذها الفرد تبدأ بالإدراك للموقف القائم ويتبعها الاهتمام وجمع المعلومات ومن ثم تقويم البدائل المتاحة وبعدها تجريب هذه البدائل". (عبد الرحمن، ٢٠١٨، ص. ١٩).

ـ **التعريف النظري:** من خلال ما تقدم من تعريفات للسلوك الإبداعي فان الباحثة قد تبنت تعريف **عبد الرحمن (٢٠١٨)** تعريفاً نظرياً؛ إذ ترى الباحثة بأن هذا التعريف يتسم بـ:

أ- الشمولية في تعريف السلوك الإبداعي.

ب- الحداثة.

ت- يمكن أن ينطبق على عينة البحث الحالي.

ث- يتيح لنا الإمكانية في القياس والتعرف على هذا المفهوم.

ـ **أما التعريف الاجرائي للسلوك الإبداعي فقد عرفته الباحثة بأنه:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة عن طريق إجاباتهم على مقياس السلوك الإبداعي.

ثانياً: التكامل المعرفي وعرفه كل من:

▪ **مراد (٢٠٠٣):** "التعامل مع المعلومات ودراستها دراسة متصلة ببعضها لإبراز العلاقات ثم استغلال هذه العلاقات لزيادة الوضوح والفهم". (مراد، ٢٠٠٣، ص. ٢٣).

▪ **يقين (٢٠٠٤):** "الربط بين المعلومات الواردة في المباحث الدراسية لأجل تثبيتها في الذهن ليصبح التعامل عن طريق استخدام وليس عن طريق التخزين فقط". (عبد السلام، ٢٠٠٩، ص. ١١).

▪ **البليطي ومسحل (٢٠٠٨):** "بناء عقلي قائم على أنشطة حسية وعقلية ومعرفية لتحقيق وحدة كلية في الخبرة الانسانية وتكامل فروع المعرفة معاً". (البليطي ومسحل، ٢٠٠٨، ص. ٦).

▪ **ملاوي (٢٠١٠):** "تكامل مصادر المعرفة وهما الوحي والوجود و تكامل أدوات المعرفة وهما: العقل والحس وتكامل مصادر المعرفة وأدواتها وعليه فاستمداد المعرفة من الوحي يتطلب عمل كل من العقل والحس معاً واستمداد المعرفة من الوجود يتطلب عمل كل من العقل والحس معاً". (ملاوي، ٢٠١٠، ص. ١٦).

▪ **رشدي (٢٠١٦) :** "هو الربط بين المعلومات المقدمة حيثما أمكن باستخدام أساليب وطرائق متنوعة حيث يأخذ الطالب دوراً فاعلاً في تعلمه". (رشدي، ٢٠١٦، ص. ٢٠).

_ التعريف النظري: من خلال ما تقدم من تعريفات للتكامل المعرفي فإن الباحثة قد تبنت تعريف **البليطي ومسحل (٢٠٠٨)** تعريفاً نظرياً؛ إذ ترى الباحثة بأن هذا التعريف يتسم بـ:

أ- الشمولية في تعريف التكامل المعرفي.

ب- يمكن أن ينطبق على عينة البحث الحالي.

ت- لأنه جزء من مقياس التكامل المعرفي الذي تم تبنيه لأجل تحقيق متطلبات هذا البحث.

_ أما التعريف الاجرائي للتكامل المعرفي فقد عرفته الباحثة بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة عن طريق إجاباتهم على مقياس التكامل المعرفي.

ثالثاً: الطلبة المتميزين:

▪ **عرفتهم وزارة التربية (٢٠٠٢) بأنهم :** "الطلبة الدارسون في مدارس المتميزين، وتم قبولهم فيها على اساس حصولهم على اعلى المجاميع في الامتحانات العامة للدراسة الابتدائية، فضلاً عن نجاحهم في اداء اختبارين، الاول: لقياس القدرة العقلية، والثاني: اختبار تحصيلي في مواد اللغة العربية والاجتماعيات واللغة الانكليزية والعلوم والرياضيات، واشترط في قبولهم ان لا يكونوا من الراسيين اوالمكملين خلال سني دراستهم السابقة." (وزارة التربية، ٢٠٠٢، ص. ٦).

رابعاً: الطلبة العاديين:

يتمثل الطلبة العاديين في هذا البحث بطلبة الصف الرابع والصف الخامس الإعدادي، الذين يرتادون المدارس الحكومية لغير المتميزين، والذين يتم تدريسهم وفقاً للبرامج التربوية العامة والتقليدية.

تعرض الباحثة في هذا الفصل جزءاً من الأدبيات التي تخص مفاهيم هذا البحث، التي ساعدت في اشتقاق المنطلقات النظرية، التي ستستند إليها في بعض إجراءات بحثها وفي تفسير النتائج، على النحو الآتي:

❖ إطار نظري:

يشمل هذا الجانب على ثلاثة محاور، وهي (السلوك الإبداعي، والتكامل المعرفي، والطلبة المتميزين) .

• المحور الأول: السلوك الإبداعي:

• مقدمة:

يمكن القول ان الصراع بين الدول المتقدمة هو صراع بين عقول ابنائها لأجل الوصول إلى سبق علمي وتقني يضمن لها الريادة والقيادة. فإن الهدف الأعلى من التربية في هذا القرن هو النمو بجميع أنواعه لدى كل أفراد المجتمع، ومن هنا يتعاطم أثر المؤسسة التربوية في إعداد أفراد قادرين على الحل الإبداعي للمشكلات وخاصة غير المتوقعة أو غير التقليدية. حيث أصبح التغيير الهائل والمتسارع في شتى مظاهر الحياة، حقيقة يتسم بها العصر الحالي (عصر ما بعد الفضاء، عصر النانو تكنولوجي)، وما لم نتعامل بأساليب جديدة مع هذا التغيير وما يخلقه من قضايا معاصرة، فسوف نفشل في تحقيق أي تقدم. (الحارثي، ٢٠٠٩، ص.٥٥).

وفي هذا أشار كل من جيلفورد (١٩٦٥)، وتورانس (١٩٧٧) إلى أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية الأمم والشعوب وتحقيق الرضا والصحة النفسية أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى هذه الشعوب. وهذا ينطبق على مجتمعنا أكثر من غيره الذي هو في أمس الحاجة إلى أفراد متميزين قادرين على تقديم الحلول الجديدة لمشكلاتنا المتراكمة وما سوف نواجه من قضايا معاصرة. (اليكس، ٢٠٠٠، ص.٣٧).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك فجوة أو مسافة فاصلة، تتفاوت في درجة اتساعها بين ما يبيده أي فرد من مظاهر السلوك المبدع ، وبين ما هو مؤهل له وقادر عليه، أي بين ما يحققه بالفعل، وبين ما يمكن تحقيقه أو إنجازه بحكم ما يملك من إمكانيات أو طاقات لا يستطيع توظيفها بصورة كاملة، إما لقصور معرفته بطبيعتها، أو بالطرائق الملائمة التي تيسر

له استخدامها بكفاية، أو لصعوبات ومعوقات في البيئة التي يعيش فيها، ولذلك فالفرد في حاجة إلى ما يدعم سلوكياتهم الإبداعية، ويساعده على توظيفه بكفاية عن طريق التدريب أو التشجيع، أو صور الرعاية الكامنة التي توافرها له البيئة، والواقع أنه في أية محاولة لتربية الطفل إبداعياً، فإن تأثير الوالدين أو المعلمين كتأثير أي مزارع لا يملك أن ينبت البذرة، وإنما أن يوافر الظروف والشروط التي تكفل لها النماء والازدهار. (الكناني، ٢٠١١، ص. ٢٩).

ولأجل ذلك هناك حاجة ماسة للتعرف على بعض المفاهيم من أجل تجنب الخلط بينها، لاسيما بين الأبداع والسلوك الإبداعي، حيث سنخرج الى توضيح هذا في الآتي.

■ مفهوم السلوك الإبداعي:

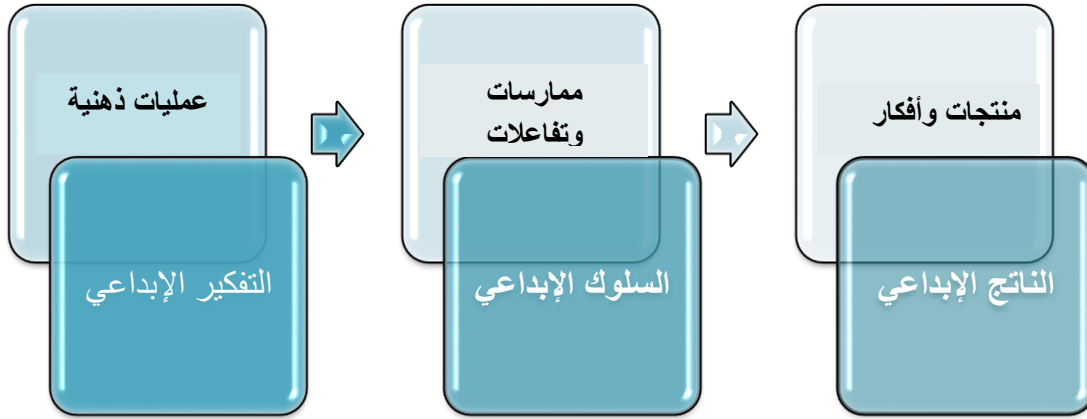
هناك خلط بين الإبداع على انه حصيلة أو نتيجة لجهود سابقة وبين الإبداع على أنه سلوك يمارس في موقع معين، فالإبداع يمكن أن يعرف على أنه تلك الفكرة التي تطورت وتجسدت على أساس أنها السلعة أو الخدمة التي ظهرت بأسلوب جديد غير مألوف، أما السلوك الإبداعي فيشير إلى السلوك المميز الذي ينتهجه الفرد في موقف ما، والذي يأتي نتيجة لمجموعة القرارات التي يتخذها، والتي تبدأ بادراك الموقف القائم وتحليله ثم جمع المعلومات، وتقويم البدائل المتاحة، واختيار البديل الأنسب من بينها، ثم اعتماد أو تبني سلوكاً معيناً وليس من الضروري أن يوصل السلوك الإبداعي إلى نتائج جديدة، بل هو مرحلة لابد أن تسبق الإبداع. (عبد الله، ٢٠٠٦، ص. ٤٩).

ومن الجدير بالذكر أيضا أن هناك فرقا بين السلوك الإبداعي والنتائج الإبداعية، إذ إن الناتج الإبداعي يتمثل في تقديم شيء جديد كلياً أو نسبياً ممثلاً في سلعة أو خدمة أو فكرة... الخ. أما السلوك الإبداعي فهو عبارة عن: "التصرف المنفرد الذي يمارسه الفرد أو الجماعة في موقع العمل" وليس بالضرورة أن ينتج عنه إنتاج جديد أو خدمة جديدة، وقد يكون هذا السلوك إبداعياً في حد ذاته عندما يمارسه صاحبه أول مرة. (البنا، ٢٠٠٧، ص. ٣٤).

ومنه يمكننا أن نتصور العملية الإبداعية بمكوناتها وعلاقتها بالسلوك الإبداعي من خلال الشكل الآتي:

شكل (١)

منظور متكامل للعملية الإبداعية



(Glaveanu, 2011,P. 22)

ويمكن قياس السلوك الإبداعي من خلال العناصر الآتية:

١. القدرة على التغيير: يعبر عن متابعة الفرد للأفكار الجديدة وتطويرها، فضلا عن الدخول في مجالات غير تخصصية، والانتقال من مستوى لآخر، فضلا عن التوافق مع التغيير الذي يحدث في البيئة المحيطة.
٢. العصف الذهني : يعد العصف الذهني من خلال البحث عن كل ما هو جديد، وتقديم مقترحات وأفكار جديدة يمكن تطبيقها على أرض الواقع، وقد يتم تشجيع هذه المقترحات والأفكار ودعمها إذا كانت على صواب، ولها منفعة، ومتفق عليها برأي الأغلبية.

٣. حل المشكلات : يظهر مدى قدرة الفرد على تقديم حلول إبداعية للمشكلات التي يمر بها، واتخاذ القرارات المناسبة لحل هذه المشكلات في الوقت المناسب، فضلا عن محاولة توقع المشكلات، التي قد تحدث ومحاولة تجنبها وإيجاد الحلول المناسبة لها حتى وإن كان هنالك ندره بالمعلومات.

(سليمان، ٢٠٠٤، ص. ٢٢).

■ مقومات السلوك الإبداعي:

هناك مجموعة من المقومات العلمية الإيجابية لدراسة السلوك الإبداعي وتحليله نستخلصها في الآتي:

١. السلوك الإبداعي ظاهرة مركبة.

٢. السلوك الإبداعي ظاهرة إنسانية طبيعية.

٣. السلوك الإبداعي ظاهرة صحية.

٤. السلوك الإبداعي ظاهرة ممتعة.

(الأعسر، ٢٠٠٠، ص. ١٢).

■ أنواع السلوك لأبداعي:

فُسِّمَ السلوك الإبداعي على أربعة أنواع تحت ما يسمى بالتوجه الإبداعي، من خلال بعدين هما:

١. مستوى السلوك الإبداعي.

٢. نوع التقنية.

(Runco, 2014, P.45).

■ عناصر السلوك الإبداعي :

تظهر الدراسات وجود بعض الخلط بين أبعاد السلوك الإبداعي وبين القدرات والاستعدادات الإبداعية للفرد ، وقد حاول كثير من الباحثين في البيئة الغربية تحليل السلوك الإبداعي على أساس بعد واحد من أبعاده المتعددة ، حيث حلل كيرتون الإبداع استنادا إلى

مدى قدرة الفرد على صياغة المشكلات الإبداعية وحلها، وقدم (هارت) نموذجاً للسلوك الإبداعي على أنه الاستعداد العام عند الفرد لتقبل الإبداع. (Boden, 2005, P.89).

وسيتم التطرائق إلى أبعاد السلوك الإبداعي على النحو الآتي:

١- الأصالة: هي المقدرة على توليد السلوكيات الجديدة النادرة والمفيدة وكذلك القدرة على إنتاج استجابات أصيلة قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

وحسب دراسة (الخطيب، ١٩٩٥) فإن الأصالة تشتمل على ثلاثة جوانب رئيسية، وهي:

- الاستجابة غير الشائعة: تتمثل في القدرة على إنتاج سلوكيات نادرة.
- الاستجابة البعيدة : تتمثل في القدرة على استحضار التداعيات البعيدة المرتبطة بالفكرة او المشكلة.
- الاستجابة الماهرة: تتمثل في القدرة على إنتاج استجابات يحكم عليها بالمهارة، وهذا الجانب يعد محكاً أساسياً إذاً لا يمكن الاعتماد لعدم الشيوع وحده محدداً للأصالة. (أسكندر، ٢٠٠٠، ص. ٥٤-٥٥).

٢- المرونة: هي المقدرة على اتخاذ الطرائق المختلفة والتصرف بطرائق مختلفة ، وعدم التعصب لأفكار بحد ذاتها.

٣- الطلاقة والقدرة على التحليل: هي قدرة الشخص على إنتاج كمية كبيرة من الأفكار والسلوكيات، تفوق المتوسط العام في غضون مدة زمنية معينة ، والتحليل هو القدرة على تقنيت المركبات إلى عناصرها الأولية، وعزل هذه العناصر عن بعضها البعض. (عبيد، ٢٠٠٦ ، ص. ٧٢).

ويمكن تحديد خمسة أنواع للطلاقة :

- طلاقة اللفظ : أي سرعة تفكير الشخص في إعطاء الألفاظ وتوليدها في نسق محدد.
- طلاقة التداعي :أي إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد.
- طلاقة الأفكار : هي استدعاء عدد كبير من الأفكار في زمن محدد.

- طلاقة التعبير : أي التفكير السريع في كلمات متصلة تناسب موقفاً معيناً.
- طلاقة الأشكال: تقدم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية.
- (خطاب، ٢٠٠٥، ص.١٩).
- ٤- الحساسية للمشكلات: ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف. وتعد العناصر الأربعة السابقة (الأصالة، المرونة، الطلاقة والقدرة على التحليل، والحساسية للمشكلات) السمات الرئيسة للسلوك الإبداعي، حيث اتفقت عليها أغلب الدراسات والبحوث، واعتمدها عدد من النماذج الغربية منها والعربية على حد سواء. (أسكندر، ٢٠٠٠، ص.٥٦).
- وهناك عناصر أخرى لا تقل شأنًا على العناصر السابقة وهي بمثابة قياسات مهمة جدا في تحديد السلوك الإبداعي، وهي:
- القابلية للتغيير: يتمثل في السعي للتغيير المتجدد في أساليب الدراسة والعمل وطرائقها، وتشجيع الأفكار الجديدة، التي تحفز على ممارسة العمل ضمن فريق متكامل.
- المخاطرة وروح المجازفة: اخذ زمام المبادرة في تبني الأفكار والسلوكيات والأساليب الجديدة والبحث عن حلول لها، في الوقت نفسه يكون الفرد فيه قابلاً لتحمل المخاطر الناتجة عن الأعمال التي يقوم بها، ولديه الاستعداد لمواجهة المسؤوليات المترتبة عن ذلك.
- سعة الاتصالات: تتمثل في سعي الفرد من أجل تحسين علاقاته مع زملائه ومدرسيه والسعي لتوطيد علاقته معهم.
- (قطامي وآخرون، ٢٠٠٨، ص.٢٢).

■ مراحل السلوك الإبداعي:

يؤكد عدد من الباحثين أن السلوك الإبداعي ليس عملية واحدة، تتم في لحظة زمنية معينة خاطفة وسريعة، بل هو سلسلة من المراحل المتتابعة التي يعتمد بعضها على بعض حيث نجد بعض الدراسات اقترحت أنموذجاً للسلوك الإبداعي بأنه مكوناً من المراحل الآتية:

(مرحلة البحث عن المعلومات، مرحلة تحديد المشكلة، مرحلة توليد الأفكار، مرحلة إيجاد الحل أو الحلول، مرحلة القبول بالحل). (Bowkett,2007,P.40)

وأن النموذج الذي قدمته دراسة Wallas من أكبر النماذج وأهمها تداولاً بين الباحثين ، حيث انه يفسر السلوك الإبداعي من خلال أربعة مراحل أساسية، وهي :

١- مرحلة الإعداد والتحضير : هي التي يتم من خلالها جمع المعلومات، والتقصي عن المشكلة الاتجاهات، واستخدام الخلفية النظرية والبحث في الذاكرة من أجل إجراء القراءات المختلفة، حيث يتم بعدها القيام بمحاولات عدة للعمل على حل المشكلة لكنها تبقى، الأمر الذي يشكل الاعتراف بالحاجة إلى حل مبدع، وليس حلاً تقليدياً لمواجهةها.

٢- مرحلة الاختمار: هذه المرحلة قد تطول أو تقصر مدتها، وهي من أهم مراحل الإبداع وأدقها، فهي تحمل وتشهد عمليات التفاعل، إذ تتداخل فيها العوامل الشعورية وغير الشعورية في شخصية المبدع، نتيجة التوترات النفسية والتقلبات المزاجية التي تفرضها المشكلة. (Magsky,2006,P.13).

٣- مرحلة البزوغ أو الإشراف : تؤكد بعض الدراسات أن هذه المرحلة تشهد ميلاد الأفكار الجديدة التي عادة ما تأتي إلى المبدع على نحو مفاجئ ومستمر ومتتابع وكأنه فرداً آخر يلقنه إياها.

٤-مرحلة التحقيق : في هذه المرحلة يتم تجريب الأفكار والسلوكيات الجديدة التي تم التوصل إليها واختبارها، والمهم في هذه المرحلة وقوف المبدع على التعرف على مواطن الضعف والقصور في فكرته أو نظريته الجديدة، وهذا ما يساعده على تعديلها وتكييفها قبل أن يترجمها على شكل نواتج إبداعية نهائية.

(Lau&Hui&Ng,2004,P.58).

■ معوقات السلوك الإبداعي:

بما أن السلوك الإبداعي يعد أحد العناصر الأساسية للتوجه نحو تحقيق النجاح وإيجاد الحلول السريعة سيصادف عدد من الصعوبات والعقبات التي تواجهها أي محاولة أو فرصة

ما من شائها إحداث التغيير أو التجديد، فهناك الكثير من الطلبة وجدوا أمامهم عقبات حالت دون تحقيق إبداعاتهم، الأمر الذي يدفعهم للاستسلام، أو الانعزال أو الإحباط، بل حتى مغادرة البلدان سعياً منهم لإيجاد البيئة التي تتلاءم وأفكارهم وإبداعاتهم، ثم لا بد من تحليل ظاهرة ما يسمى بمقاومة السلوك الإبداعي. (الحيلة، ٢٠١٠، ص. ٩٠).

وكما هو معتاد لم تخلو هذه الظاهرة من دراسات الباحثين للوقوف عند أسبابها وأنواعها ودرجة قوتها والعناصر التي تقف دونها ودون تحقيق السلوك الإبداعي، ومن بين الدراسات التي تطرقت لهذا الموضوع، دراسة (حنورة وسالم، ١٩٩٠)، التي أكدت على العوامل الشخصية على أنه معوق أساس للسلوك الإبداعي، وذلك تحت ما يسمى بالمعوقات الانفعالية، إذ إنها تؤثر على الحرية التي من خلالها نستكشف وتتحكم في قدرتنا على تكوين المفاهيم بطلاقة ومرونة، ونجدها تقف حجرة عثرة أمام أفكارنا ومن بين هذه المعوقات الانفعالية ما يأتي:

- ١- الخوف من ارتكاب الأخطاء أو الفشل.
 - ٢- عدم القدرة على التمييز بين الواقع والوهم.
 - ٣- عدم القدرة على تحمل الغموض، وتسامي الرغبات الجامحة للأمان.
 - ٤- انخفاض القدرة على التخيل أو عدم الرغبة به أصلاً.
 - ٥- الحماس الزائد والرغبة السريعة في تحقيق النجاح.
 - ٦- الميل لتفضيل تقويم الأفكار بدلاً من توليدها.
- (سويف، ٢٠٠٠، ص. ١١).

■ متطلبات تحقيق السلوك الإبداعي:

إن متطلبات تحقيق السلوك الإبداعي تختلف بحسب وجهة نظر الباحثين من دراسة إلى أخرى وحسب العينة كذلك، ولكن فيما يتعلق بالطلبة فيمكن حصرها بالنقاط الآتية:

- ١- تعزيز الرقابة الذاتية لدى الطلبة.
- ٢- تشجيع التوجه نحو التجربة والمحاولة وتحفيزها.

٣- تعميم قصص النجاح والأبداع والتأكيد على الأعمال الإبداعية.

٤- تمكين الطلبة ومنحهم الحرية والموارد من أجل القيام بالأعمال الإبداعية.

(Mayesky,2009,P.31).

• نظريات مفسره للسلوك الابداعي :

أولاً: المدرسة السلوكية والارتباطية:

يعد التوجه الترابطي على النقيض من التوجه الجشطالتي، ففي حين يجزئ الأول السلوك الإنساني، ينظر الثاني إلى السلوك على انه وحدة عضوية متكاملة، ويصعب فهم التوجه الجشطالتي دون التعرف على التوجه الترابطي حيث إن التوجه الثاني الجشطالتي جاء انعكاساً للتوجه الأول الترابطي. ومن ثم سنبداً باستعراض التوجه الترابطي في تفسير الإبداع، ثم ننقل للتفسير الجشطالتي له. حيث تؤكد هذه النظريات على أن السلوك عبارة عن ترابطات بين مشيرات واستجابات، كما تؤكد أيضاً على أهمية التعزيز في تشكيل السلوك وأن السلوك الإبداعي عبارة عن تكوين ارتباطات جديدة بين المشيرات والاستجابات. (الكناني، ٢٠١١، ص٢٤٧).

ويتباين الباحثون الترابطيون والسلوكيون في تفسير الظروف التي تؤدي إلى حدوث هذه الترابطات. اذ يعطي ثورندايك (Thorndike) وهل (Hull) وسكنر (Skinner) أهمية كبرى للتدعيم والتعزيز، والإثابة التي تعقب الاستجابة في تقوية الارتباط بين المثير والاستجابة هوما يؤدي إلى حدوث هذا الارتباط. (عبادة، ٢٠٠١، ص٣٩).

ومن المعروف أن الارتباطيين يختلفون فيما بينهم في الظروف التي تؤدي الى حدوث هذه الارتباطات مثل: ثورندايك وسكنر اللذان يؤكدان على أهمية الثواب الذي يعقب الاستجابة، في تقوية ارتباطها بالمثير الذي أدى إليها، ومن الارتباطيين من يرفض دور هذه الظروف ويبرز دور الاقتران الزمني في تقوية هذه الارتباطات مثل: واطسن ، وجاثري، وميدنيك الذي

يؤكد على أهمية الاقتران الزمني بين المثيرات والاستجابات في حدوث هذه الارتباطات. (الشربيني وصادق، ٢٠٠٢، ص. ١١٢).

ويوضح ميدنيك تصوره النظري لعملية الإبداع، حيث يرى أن السلوك الإبداعي هو: الوصول إلى تكوينات جديدة مفيدة من عناصر ارتباطية تتوافر فيها شروط معينة، بمعنى أن يتم تكوين ارتباطات بين عدد من المثيرات والاستجابات لم يكن بينها ارتباطات فيما سبق. وكلما تباعدت العناصر التي ترتبط لتكوين التشكيل أو التكوين الجديد، كان ذلك دليلاً على ارتفاع مستوى القدرة على السلوك الإبداعي. (جروان، ٢٠٠٨، ص. ٩٠).

وهذا يعني أنه كلما كانت العلاقة أو الارتباط بين المثير والاستجابة علاقة بعيدة، لم يدركها الأفراد من قبل - لا توجد من قبل - كان ذلك دليلاً على ارتفاع مستوى السلوك الإبداعي.

ويرى ميدنيك أيضاً أنه توجد مجموعة من العوامل المؤثرة في الفروق بين الأفراد في القدرة على سلوك الإبداعي هي :

١. كلما كان عدد الارتباطات بالمثير الارتباطي المتوافر كبيراً، ازداد احتمال وصول الفرد إلى ارتباط السلوك الإبداعي إلا أن عدد الارتباطات لا دخل له في سرعة الإنتاج الذي يصل إليه الفرد.
٢. يتوقف السلوك الإبداعي على وجود ثروة من الأفكار المكتسبة عن طريق الخبرة.
٣. إن تدريب القدرات الإبداعية يشجع الفرد على إثارة الدافع للربط بين العناصر المتعارضة أو التي تبدو أنها متعارضة.
٤. تنظيم الارتباطات: حيث يختلف الأفراد فيما بينهم في التنظيم العام للارتباطات ويؤثر هذا التنظيم في مدى احتمال وسرعة وصول الفرد إلى الحل.
٥. بقدر ما تكون العناصر الجديدة الداخلة في التركيب أكثر تباعداً يكون السلوك أكثر إبداعية أو أصالة. (Baek & Brian, 2007, P.145).

وتوجد وجهة نظر أخرى تؤكد على أهمية التعزيز في تقوية الرابطة بين المثير والاستجابة، وهذا ما أوضحت دراسات سكرن في الاشتراط الإجرائي، حيث يمكن للفرد أن

يصل إلى استجابات إبداعية بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك انطلاقاً من تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة، بتعزيز الاستجابات المرغوب فيها واستبعاد الاستجابات غير المرغوب فيها : أي أن الفرد حسب ذلك لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناء على تعزيز أو إحباط الاستجابات المبدعة لديه. ومن هنا يتضح دور الآباء والأمهات والمعلم في القيام بتطويع سلوك الفرد ليكون سلوكاً إبداعياً، وذلك بأن يسهموا في تهيئة بيئة غنية بالمثيرات الصالحة لتنمية السلوك الإبداعي عندهم ، كما يؤكد ثورندايك على أهمية الثواب الذي يعقب الاستجابة الإبداعية في تقوية ارتباطها بالمثير الذي أدى إليها. (Kaufman & Sternberg, 2010,P.67).

وعلى كل فإن محاولات تفسير السلوك الإبداعي وفقاً لهذه المنحى - كما يقول كرويلي - يهمل الفرد نفسه باعتباره عنصراً مهماً في الربط بين البيئة والسلوك، فهو يصبح مجرد مكان لتخزين الارتباطات الشرطية، ويكون تحت رحمة العالم ومثيراته، كما أنه سلبي أساساً وهذا ما يرفضه الكثير من النفسيين، فالتحديد - لماذا كان المرء سيتصرف إبداعياً أو إبتاعياً - لا يقع في التاريخ الشرطي له، لكن في خصائصه الفريدة على أنه كائن يشترك بطريقة نشطة في الحياة، كما أن التفكير الإبداعي يرتبط بخصائصه الشخصية وبكفاية قدراته العقلية. (بطانية، ٢٠٠٨ ، ص.١٨٥).

كما أننا إذا اعتبرنا عملية تركيب أو إعادة تركيب لعناصر متفرقة فإن هذا يكون ذرياً أكثر من اللازم، فالكثير من معارفنا وخبراتنا وسلوكنا يبدو لنا في شكل أنماط منظمة أكثر من كونه مجرد تجميع لأجزاء متفرقة، والتغيير في جزء واحد من النمط قد يغير النمط كله، كما قد تغير لمسة واحدة بالفرشاة المعنى الكلي للوحة معينة. (جروان، ٢٠٠٩ ، ص.١٥١).

ثانياً: مدرسة التحليل النفسي:

تفترض هذه النظريات أن سلوك الإنسان محكوم بعوامل لاشعورية (هي الغرائز الجنسية والعدوانية). فالسلوك الإبداعي يفسر على أساس التسامي بهذه الغرائز واستخدام الطاقة التي توافرها للقيام بأعمال وسلوكيات مقبولة اجتماعية. فيشير فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي إلى أن سلوك الإبداع مقترن مع مفهوم التسامي أو الإعلاء، حيث يتم إعلاء الدافع الجنسي

عند كفته وصراعه مع الضابط والضغط الاجتماعية إلى دافعية مقبولة اجتماعياً، بأن يتسامى نحو أهداف ذات قيمة اجتماعية إيجابية بهذا يعني أن مصدر سلوك الإبداع عند فرويد هو التسامي بالطاقة الغريزية وتوجيهها إلى نشاطات مثمرة ومقبولة اجتماعياً. (عبد الحميد، ٢٠٠٠، ص. ١٨٩).

ويرى فرويد أن سلوك الإبداع ينشأ عن صراع نفسي يبدأ عند الفرد منذ الأيام الأولى في حياته، وهو بمثابة الحيلة الدفاعية لمواجهة الطاقات السلبية التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها. فالسلوك الإبداعي إذاً هو نتيجة لما يحدث من صراع بين المحتويات الغريزية من جنسية وعدوانية من جهة، وضوابط المجتمع ومطالبه من جهة أخرى. (المشرفي، ٢٠٠٥، ص. ٨١٠).

ولقد أثرت نظرية فرويد ومحاولاته لتفسير السلوك الإبداعي عن طريق مفهوم الإغلاء أو التسامي على كثير من تلامذته الذين حاولوا بدورهم دراسة هذه الظاهرة وتفسيرها مستخدمين نفس منهج التحليل النفسي وإن كانوا قد اختلفوا في الجوانب التي ركزوا عليها أحياناً وفي الآليات التي يعتقدون أنها تفسره أحياناً أخرى. وقد انتهى المطاف ببعضهم إلى أن يتفقوا مع أستاذهم في جوهر نظريته كما انتهى الآخر إلى معارضته - جزئياً أو كلياً - في هذه النظرة. ومن هؤلاء الذين اتفقوا معه إيلا شارب، حيث تنظر إلى النشاط الإبداعي عند الفرد على أساس أنه محاولة للسيطرة على النزاعات العدوانية والجنسية عن طريق إغلاء تلك النزاعات. (Florida, 2012, P.78).

وظهر تفسير آخر للنشاط الإبداعي من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي حيث يرى كريس أن العملية النفسية الأساسية في السلوك الإبداعي هي عملية نكوص في خدمة الأنا. أي أن الأنا توقف ضوابطها بصورة مؤقتة وتسمح للمحتويات اللاشعورية بالتعبير عن نفسها في صورة الإنتاج الإبداعي، وهكذا فالسلوك الإبداعي ينبعث أساساً من المحتويات اللاشعورية بما تشتمل عليه من ذكريات وأوهام وحوافز غريزية. (الكناني، ٢٠١١، ص. ٢٨٥).

وإذا كان فرويد وتلاميذه يعتقدون بأن الصراعات الجنسية الطفلية والرغبات العدوانية التي تؤدي إلى السلوك العصابي لدى من لا يستطيع حلها سوية هي نفسها التي يحلها المبدع عن

طريق التسامي أو الإغلاء فينشأ عن ذلك أشكال النشاط الإبداعي المختلفة، فإن ألفريد أدلر -باعتباره أحد المنشقين على فرويد- يرفض هذه النظرة بشقيها بالنسبة للأفراد العاديين وبالنسبة للأفراد القادرين على الأداء الإبداعي على السواء. ويفسر الموقف في الحالتين بعقدته المعروفة (بالشعور بالنقص) أو بتعبير أصح (الشعور بالدونية)، فهو يرى أن النبوغ إنما ينتج من شعور بالنقص عن طريق عملية التعويض الذي يدفع بصاحبه إلى التفوق من ناحية أخرى. وهذا ما يميز الفرد ذو الذكاء المرتفع عن العصابي الذي يتخذ من هذا النقص حجة لعدم بذل الجهد ويضخم - لنفسه وللآخرين - ما كان يمكن أن يقوم به لولم يلحق به ما أصابه. (Chua, 2013,P.88).

ولابد من ذكر يونج الذي كان من أبرز تلاميذ فرويد وأكثرهم نبوغاً، ولكنه اختلف معه وانشق عليه، وكان المصدر الأساس للخلاف بين فرويد ويونج هو عدم اعتقاد الأخير بأن الطفولة هي المسؤولة على نحو رئيس عن تحديد سلوك الفرد الراشد المريض أو السوي، كما يؤكد فرويد. وإذا كان يونج يتفق مع فرويد في القول بأهمية اللاشعور وبأنه مصدر سلوك الإبداع والعصاب على السواء بما فيه من رغبات ودوافع مكبوتة، فإنه يختلف منه في تحديد اللاشعور، ففي حين يرى فرويد أن معظم اللاشعور مكتسب وشخصي، نرى أن يونج قد ميز بين نوعين من اللاشعور أحدهما شخصي - وهو ما تكلم عنه فرويد - والآخر جمعي ينتقل بالوراثة إلى الفرد حاملاً آثار خبرات الأسلاف وتراثهم، وهذا اللاشعور الجمعي عند يونج هو مصدر الأعمال الفنية العظيمة. وقد وجد يونج مظاهر اللاشعور الجمعي واضحة في الأحلام وعند الذهانيين المصابين بالأمراض العقلية، كما وجد مثل هذه المظاهر في بعض الأعمال الفنية، فأستنتج أن اللاشعور الجمعي هو الأساس الجوهرى وراء إبداع هذه الأعمال. (الحري، ٢٠١٠، ص ١٣٩).

وقد لاقت تفسيرات التحليل النفسي للسلوك الإبداعي انتقادات شديدة وخاصة تفسير فرويد له في إطار ربطه بالاضطراب النفسي، ولم تؤيد دراسات مبكرة على ١٠٣٠ شخصا من الشخصيات المبدعة في مجال الإبداع الفني والعلمي، ما ذهب إليه فرويد، حيث تبين أن نسبة انتشار الأمراض النفسية بين هؤلاء الأفراد كانت متدنية جداً. وكذلك فإن دراسات أخرى

أظهرت أن سلوك الإبداع يكون مصحوب بخصائص لا ترتبط بالمرض النفسي مثل: الاستقلالية والمبادلة، وحرية التعبير والتلقائية. (Abdulla & Cramond, 2017, P.23).

ثالثاً: المدرسة المعرفية:

تفترض هذه النظريات أن إدراك الإنسان للبيئة واستجابته لها، يتم وفقاً لما يجري في عقله من عمليات عقلية كالتفكير والوعي والتمثل والمواءمة. وتهتم النظرية المعرفية أساساً بالطرائق المختلفة التي يدرك بها الأفراد الأشياء والوقائع وكيف يفكرون فيها، وهذا يتعلق أساساً بما يسمى بالأساليب المعرفية، وفي الطرائق التي يلجأ إليها الأفراد في تحصيلهم للمعلومات من البيئة. فالفرد الذي يسلك سلوكاً إبداعياً ينظر إليها كونه يقبض بإحكام وبطريقة نشطة على بيئته فهو ليس مجرد مستقبل سلبي لما تقدمه له هذه البيئة. (الطيبي، ٢٠٠٧، ص ١٩٩).

ويرى (ورثيمر) وهو أحد ممثلي هذا الاتجاه، أن السلوك الإبداعي يبدأ عادة بمشكلة ما، وعند صياغة المشكلة فإنه ينبغي أن يؤخذ الكل في الحسبان، أما الأجزاء فيجب تدقيقها، وفحصها من إطار الكل، ويرى أن الحلول الإبداعية تطلب الحدس وفهم المشكلة، وأن الحدس هو وجه من وجوه عملية الإبداع. (معوض، ٢٠٠٨، ص ١٥٦).

كما يرى فرتهايمر أن العملية الإبداعية تبدأ عندما يحدث اختلال في الاتزان لدى الفرد إدراكياً ووجدانياً، ويتسبب في هذا الاختلال شعور الفرد بوجود نواقص في العملية الإدراكية، ومن ثم يبذل الفرد قصارى جهده لاستعادة الاتزان المفقود، فيستعين عند ذلك بالإدراك الفرسي للأشياء، والإلهام والمجاز، وفي النهاية ينجح في التعبير عن مشاعره هذه في صورة سلوك إبداعي، ومتى وصل إلى هذا المستوى من التعبير، يتحقق له الاتزان، ولكنه يكون اتزاناً مؤقتاً لأنه متى وصل الفرد إلى حالة اتزان يدرك ثغرات أخرى تكون له اختلالاً جديداً في الاتزان وهكذا. (سرور، ٢٠٠٤، ص ١٩٧).

وتهتم النظريات المعرفية بالتعرف على ما يجري في عقل أو فكر الفرد عندما يسلك سلوكاً إبداعياً أو يحل المشكلات، وتتعلق هذه النظريات في دراستها لسلوك الإنسان من بعض الافتراضات ومنها أن العمليات المعرفية هي التي تحكم إدراك الإنسان للعالم والبيئة من حوله،

دون أن يقلل ذلك من دور البيئة في غمر وعي الإنسان وارتقائه العقلي، لذا يرى بياجيه أن تأثير البيئة على الإنسان محكوم بمدى وعيه بها وهو وعي يمر بمراحل ارتقائية مختلفة، حيث يتغير إدراك الإنسان للبيئة وذلك بنموه ونضوجه. (قطامي، ٢٠٠٧، ص. ٥١٢).

وذكر، ورد، أن المفحوصين المبدعين قد أعطوا - في إحدى تجاربه استجابات أكثر في البيئة الثرية بالتنبهات مما أعطوه في البيئة المجدبة أو الأقل ثراء بينما لم يتأثر غير المبدعين بالتباينات الحادثة في مثيرات البيئة، ومن ثم فقد اقترح أن الإحاطة بمرئيات البيئة من أجل الحصول على المعلومات المناسبة تعد استراتيجية مهمة من استراتيجيات السلوك الإبداعي. وسلوك الإبداع وفقاً للنظريات المعرفية لا يمثل انساقاً مختلفة من العلاقات الترابطية، ولكنه يمثل طرائق مختلفة في الحصول على المعلومات ومعالجتها، وطرائق مختلفة أيضاً في الدمج بين هذه المعلومات من أجل البحث عن الحلول الأكثر كفاية للمشكلات الإبداعية، ومن ثم فإن التركيز على عمليات الإدراك، وطرائق المعرفة واساليبها كان يشكل بؤرة من بؤر اهتماماتهم ومن بينها ظاهرة السلوك الإبداعي. فهذا المنحى يهتم بإعدادهم للقيام بمخاطر عقلية، كذلك يهتم هذا المنحى بقدرة الأفراد على التغيير السريع لوجهاتهم. (Runco, 2014, P.135).

وقد حاول بياجيه استكشاف قضية السلوك الإبداعي وتبسيط الضوء عليها من زوايا عدة، مثل أصله، وشكله، وآلياته، وهو يرفض أن السلوك الإبداعي هو فطري، وأن النشاط الإبداعي ليس مرتبطاً على نحو مباشر بالنمو المعرفي، حيث إن حتى هذا تطوري بيولوجي ونفسي يمارسه جميع الأطفال ولا يؤدي بالضرورة إلى إحداث الإبداع. (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٦، ص. ٢٧٠).

وقد أكد بياجيه على ما يعرف بالتكيف، حيث يرى أنه يتضمن عمليتين فرعيتين هما: الاكتساب و التمثيل. ففي معظم الأحيان يستوعب الفرد أو يتمثل المعلومات ويصنفها في ضوء ما يعرفه بالفعل، وعندما يصادف الفرد مواقف لا يستطيع تصنيفها أو تمثيلها في ضوء ما لديه من معرفة وخبرة، يحدث لديه ما يسمى بحالة اختلال في التوازن المعرفي، وهذا ما يدفعه على اللجوء الى استراتيجيات جديدة أو تعديل ما لديه من استراتيجيات قديمة أو دمجها

معا لمواجهة التحدي أو المشكلة القائمة. وهكذا فإن الفرد يتكيف مع المعلومات الجديدة ويقوم بتمثلها على شكل سلوكيات إبداعية. (Kobelt & Beghetto & Runco, 2010,P.98).

• مناقشة النظريات التي فسرت السلوك الإبداعي:

١. ركزت النظريات السلوكية والارتباطية على الارتباطات بين المثيرات والاستجابة، وأكدوا على أهمية التعزيز في تشكيل السلوك الإبداعي، حيث أكد بعضهم مثل ، ثورنديك، وسكنر، على أهمية التعزيز الإيجابي أو الثواب، بينما ركز آخرون مثل ،واطسن، وجاثري، وميدنيك، على أهمية الاقتران الزمني بين المثيرات والاستجابة. فالسلوك الإبداعي وفقاً لهؤلاء المنظرين معتمد تماماً على ثلاث عناصر هي: نوع المثيرات، ونوع المعززات، والفاصل الزمني، وأما الفرد نفسه فلم يعد أحد العناصر، على الرغم من كونه حلقة الوصل التي تربط بين البيئة والسلوك، وكذلك وفقاً لهذه النظريات فإن العوامل الداخلية التي قد تؤدي دوراً في هذا السلوك ليس لها أهمية، فهم ينظرون الى العقل البشري كصندوق أسود غير واضح المعالم، ومن ثم فيجب تجاهله والتركيز على السلوك الخارجي الذي يمكن دراسة وملاحظته.

٢. جاء تفسير السلوك الإبداعي وفق نظريات التحليل النفسي على أنه نتيجة لعوامل داخلية وغرائز متصلة باللاشعور، فقد عد فرويد السلوك الإبداعي مجرد وسيلة للتعبير عن عما يحدث في داخل الفرد من صراعات بين الغرائز الفطرية وضوابط المجتمع، فيستخدم الفرد هذا السلوك شكلاً من اشكال الإعلاء او التسامي. بينما رأى إدلر أن السلوك الإبداعي ناتج عن عقدة الشعور بالنقص او الدونية رافضاً بذلك نظرية فرويد. أما يونج فقد ذهب بتفسير هذا السلوك على أنه وراثي ونابع من اللاشعور الجمعي. أن تركيز هؤلاء المنظرين على العوامل الداخلية واللاشعور جعلهم يهملون العوامل الخارجية، بل ويجردون هذه العوامل والاسباب من فاعليتها الموضوعية.

٣. سلكت النظريات المعرفية في تفسير السلوك الإبداعي منحاً مختلفاً، حيث أهتمت بالطرائق المختلفة التي يدرك بها الافراد الاشياء وكيفية تحصيل المعلومات من البيئة. فقد رأى فريتهماير وبياجيه أن السلوك الإبداعي يحدث نتيجة لاختلال أدراكي ووجداني لدى الفرد، فيلجأ الى البحث عن حلول عن طريق النشاطات الإبداعي لأجل استعادة

هذا التوازن. فقد أكد هؤلاء المنظرون على الجانب المعرفي والطرائق التي يقوم بها الفرد بإدراك محيطه الخارجي وكيف يتفاعل مع هذا المحيط حتى يحقق التوازن في كل النواحي، وكذلك ركزوا على أن كل العمليات والنشاطات الإبداعية مرتبطة بالنمو المعرفي.

ويلاحظ أن من خلال استعراض بعض من النظريات المفسرة للسلوك الإبداعي ، أن كل نظرية من هذه النظريات وحدها تفسر لجانب من جوانب هذا السلوك، ولكي يتم تفسيره بصورة صحيحة دون قصور لابد من الأخذ بتفاعل وتكامل هذه النظريات، فالسلوك الإبداعي يحتاج الى وجود بعض الدوافع الداخلية بنفس القدر الذي يحتاج فيه الى وجود أساليب تعزيز مختلفة وكافية، كما يحتاج الى تفاعلها والى عامل البيئة والنمو المعرفي بنفس القدر.

لكن الباحثة ترى ان اقرب نظرية من بين هذه النظريات الى بحثها هي النظرية المعرفية لبياجيه، وذلك لأنها قد وجدت فيها تفسيراً مناسباً وشاملاً لهذا المتغير ولعينة البحث، مما أعانها على بناء مقياس للسلوك الإبداعي، هذا فضلاً عن كون التعريف المتبنى قد أشتق من هذه النظرية، بالإضافة لكونها تقدم تفسيراً شاملاً لمتغير البحث الآخر (التكامل المعرفي) كما سيرد ذكره في المحور القادم. بهذا تكون النظرية المعرفية لبياجيه الأنسب للتبني وكذلك الأنسب في تقديم تفسيرات لنتائج البحث التي سيتم التوصل إليها.

• جوانب الإفادة من المحور الأول:

أفادت الباحثة من الإطار النظري لهذا المحور بالجوانب الآتية:

١. بناء مقياس للسلوك الإبداعي في ضوء الإطار النظري.
٢. الاطلاع على النظريات المفسرة للسلوك الإبداعي.
٣. ساعد الاطلاع على الإطار النظري في توضيح اهمية السلوك الإبداعي من خلال الافكار النظرية ، وكذلك الاهمية التطبيقية.

٤. المساهمة على نحو كبير في تفسير نتائج البحث الحالي المتعلقة بالسلوك الإبداعي.

• المحور الثاني: التكامل المعرفي:

• مقدمة:

تأخذ بعض المصطلحات موقعاً مهماً في الكتابات الفكرية والثقافية، ويشيع استعمالها من دون أن يتم تحديد دلالاتها بصورة واضحة. ولذلك ليس من الغريب أن تجد المصطلح يستخدم بدلالات مختلفة، وربما متناقضة. ولعل هذا هو الحال مع مصطلح "التكامل المعرفي". ذلك أن المصطلح يستخدم في كثير من الأحيان ليعني أن شخصاً ما موسوعي في معرفته وثقافته، لأنه يلم بكثير من العلوم، ولو كان إمامه من باب الثقافة العامة وليس المعرفة التخصصية. (أديان، ٢٠٠٨، ص. ٥٧).

وربما كانت ظاهرة التخصص في علم واحد والتفرغ له ظاهرة حديثة في التاريخ الإنساني، بسبب التوسع الكبير الذي طرأ على المعرفة البشرية؛ حتى أصبح من غير الميسور على العالم الواحد أن يتخصص في أكثر من علم، وفي حوالي منتصف القرن العشرين لاحظ اللورد البريطاني س. ب. سنو الفجوة في القدرة على التواصل بين من يتخصصون في العلوم الإنسانية، ومن يتخصصون في العلوم الطبيعية والتطبيقية، حتى إنه وصف كل فئة من الفئتين بأنها تملك ثقافة خاصة بها، لا علاقة لها بالثقافة الأخرى. وكتب تقريره المعروف (الثقافتان) داعياً إلى التكامل بين الثقافتين. (الأميري، ٢٠٠٢، ص. ٢٧).

وظهرت في مطلع القرن العشرين حاجة الفيزياء إلى الرياضيات، وحاجة البيولوجيا إلى الكيمياء، فظهرت العلوم البينية التي تؤكد اعتماد التطور والتقدم في علم من العلوم على علم آخر أو علوم أخرى، ومن هنا جاءت الحاجة الملحة من أجل تغيير أساليب تدريس الطلبة وإيجاد طرائق جديدة، لدفعهم نحو مزج المعلومات التي يكتسبونها واستخدامها بصورة أكثر تكاملاً لأجل تنمية قدراتهم الإبداعية. (الصافي، ٢٠٠١، ص. ٤٤).

وفيما يأتي توضيح لبعض مفاهيم التكامل المعرفي وعلاقته بالمفاهيم أخرى مثل وحدة المعرفة؛ ومحاولة لتبيين طبيعة قضية التكامل المعرفي.

■ مفهوم التكامل المعرفي:

تحدث عدد من العلماء عن وحدة المعرفة أو وحدة العلوم، سواء من علماء الطبيعة أو المتخصصين في الفلسفة أو تاريخ العلوم أو الأديان، وجميعهم يشتركون في رؤية هذه الوحدة على صورة اختزالية تجمع جميع أنواع المعارف والعلوم في نهاية المطاف في نوع واحد من العلوم: العلوم الطبيعية أو العلوم الدينية مثلاً. ويتم هذا الاختزال من خلال تفسير حقائق العلوم ونظرياتها، أو تحديد المرجعية الأخيرة في هذا التفسير، أو بدلالة وحدة المنبع الذي تصدر عنه هذه العلوم. (عبد السلام، ٢٠٠٩، ص ٦٣).

ويستند الاعتقاد بهذا النوع من الوحدة عادة إلى رؤية كونية شمولية، وتشارك هذه الرؤية في بعض عناصرها، وتتفاوت في عناصر أخرى بحسب طبيعة المرجعية الميتافيزيقية التي يصدر عنها العلماء، ولا تظهر نتائج القول بوحدة العلوم أو تكاملها في السياق العلمي التطبيقي على نحو واضح، وإنما تكون كامنة في صياغة هذه العلوم من خلال تعبيرات مفتاحية تدل عليها دلالة غير مباشرة، أو من خلال التحليل التفصيلي العميق للافتراضات الفلسفية الكامنة وراء النص. (زيتون، ٢٠٠٧، ص ٧٥).

ونظراً إلى تعدد مفاهيم الوحدة والتكامل بين العلوم وارتباطها بمرجعيات ميتافيزيقية؛ فإن هذه المفاهيم يصاحبها في كثير من الأحيان قدر من التشويش بصورة لا تتحقق من ورائها أغراض عملية مهمة، وربما يكون مصطلح التكامل أكثر وضوحاً في دلالاته من مصطلح الوحدة، وبخاصة إذا كان التكامل يعني أنّ علماً معيناً يحتاج إلى أن يتكامل مع علم آخر أو أكثر، من أجل تطويره وتقدمه؛ حاجة الإنسان في فهمه لعلم معين إلى علوم أخرى تعين في تحقيق هذا الفهم. وتبدو مسألة التكامل في هذه الحالة أكثر وضوحاً، ويكون المفهوم مفتوحاً؛ إذ تضاف إليه أبعاد جديدة كلما لزم. (خطابية والصارمي، ٢٠٠١، ص ٥٤).

وتعد قضية التكامل المعرفي قضية فكرية منهجية من حيث إنها ترتبط بالنشاط الفكري والممارسة البحثية وطرائق التعامل مع الأفكار، والغرض من معالجة قضية التكامل المعرفي وتحديد منهجه سوف يحدد الحقل المعرفي الذي يمكن أن تصنف فيه هذه القضية. فقد يصنف التكامل المعرفي في الحقل الفلسفي أوفي فرع أو أكثر من فروع الفلسفة على أنه علم الوجود

أو علم المعرفة أو علم القيم، ويأخذ في هذه الحالة بعداً نظرياً تجريبياً. ولكن النظر إلى موضوع التكامل المعرفي ربما يقتصر على زاوية التعامل مع الحقول المعرفية المتعددة ومستوى الحاجة إلى كل منها في تصميم برامج المؤسسات التعليمية ومنهجها فتأخذ القضية بعداً تربوياً تعليمياً. (عليوه، ٢٠٠٦، ص. ٨١).

ويمكن القول ان التكامل المعرفي ما هو الا صورة من صور الابداع الفكري الذي يحتاج الي قدرات خاصة من اجل أن يتحقق ويتطور لدى الطلبة اذا توافرت البيئة وكذلك الإمكانيات والطرائق والأساليب المناسبة. الأمر الذي يدعو المهتمين بالتربية والتعليم الى النظر في هذا الأمر بصورة أكثر عمقا للتوصل لطرائق تساعد على النهوض بواقع التعليم وومن ثم تشجع الطلبة على استغلال قدراتهم المتميزة لأقصى قدر ممكن. (Beckno,2002,P.289).

■ أشكال التكامل المعرفي:

يجب أن نعرف أن التكامل المعرفي يتخذ عدة أشكال، هي:

١. التماهي : حين يتجه نشاطان أو أكثر إلى هدف مشترك.
٢. الحركة: حين يستعمل نشاط ما أو يأخذ من نشاط آخر المفاهيم ؛ وذلك بواسطة فك حواجز المراكز مختلف الأنشطة وإعطائها حرية الحركة ، حيث يكون بإمكانها الانطلاق، فالمعارف والعلوم ليس لها انطلاقة (بداية) ولا نهاية فهي في تغير مستمر.
٣. الامتزاج أو الاختلاط : حين نبني نشاطا جديدا، بإشراك أفراد من نشاطات أخرى مختلفة.
٤. المقابلة: تسمح بمقاطعة آراء حول موضوع أو تساؤل .

وأن هذه الاستعمالات تبرز من دون شك المجال الواسع للتطبيقات الخاصة بالتكامل المعرفي، مما يجعله قابلاً للنظر والدراسة من جهة وقابلاً للممارسة الواقعية من جهة أخرى (رشدي، ٢٠١٦، ص. ٩٤).

فنستنتج مما سبق أن فكرة التكامل المعرفي تقترن بحاجة الفرد إلى توجيه من ناحية ومن ناحية أخرى حاجة المعرفة التي يتلقاها حتى يتم تكامل المعرفة لديه.

■ استخدامات التكامل المعرفي:

أكد بوير بعد تصنيفه للعمل العلمي على أربعة مجالات (الاكتشاف، والتطبيق، والتعليم، والتكامل) أن التكامل هو المجال الذي يعطي للعمل العلمي في مجالاته الثلاثة السابقة معانيه ودلالاته في الواقع. (مصطفى، ٢٠٠٩، ص. ٨٨).

وفي حقيقة الأمر إنَّ أهمية التكامل المعرفي تتبع من الحاجة الملحة والمستمرة لإيجاد حلول سريعة وفعالة للمشكلات المعقدة التي تواجه الأفراد في العصر الحالي. مما يدعو لاستخدام أساليب تفكير جديدة وإبداعية بالاعتماد على الخبرات السابقة، فمن الضروري للطلبة أن يتعلموا طرائق وأساليب تساعد على استخدام خبراتهم السابقة وربط ما تعلموه في المواضيع المختلفة ما قد يعترض طريقهم من مشكلات. (جروان، ٢٠٠٢، ص. ٢٠٩).

و هناك مزايا واستخدامات كثيرة للتكامل المعرفي منها:

١. خلق تطبيقات جديدة تؤدي اتصالات جديده بين الحقول المعرفية.
 ٢. يوفر منظورات متعددة ومتنوعة تعود لخلفيات ثقافية مختلفة.
 ٣. تشجيع العقلية المتعددة الرؤى وتعزيز الخيال والفكر المتسم بالفتح والتنوع.
- (الزغول وعبد الرحيم، ٢٠٠٨، ص. ٩٤).

■ مداخل التكامل المعرفي:

هناك عدد من المداخل والمنظورات التي تسعى الي تحقيق تكامل او وحدة المعرفة من خلال اليات وتقنيات منهجية معينة وفيما يأتي أهم هذه المدخلات:

١- المدخل المعرفي المتعدد: يقصد به المعرفة المستندة إلى عدد من الحقول، أو تعدد المعرفة المتعلقة بظاهرة ما، التي صدرت عن حقول متعددة .

٢- مدخل التفاعل المعرفي: ويشير إلى تفاعلات مستمرة بين حقلين أو أكثر ، من أجل حل أو استكشاف مشكلة عامة . وقد عرفت الدراسات التي تستند على المدخل التفاعلي بأنه "عملية الاجابة على سؤال او حل مشكلة تتميز بالاتساع والتعقيد يتعذر التعامل معها من خلال حقل واحد من المعرفة.

٣-مدخل الدمج المعرفي: ان الدمج المعرفي هو عملية اذابة افتراضات واسس ومبادئ واليات تنتمي الي حقول وتخصصات مختلفة وصهرها في مركب واحد يصاغ لمواجهة مشكلة أو اتخاذ قرار، وتختلف التراكيب التي يتم تشكيلها ودمجها كما وكيفا ونوعا في كل موقف وحالة، إن المداخل الثلاثة تمثل ثلاثة مستويات من التكامل المعرفي بين الحقول والتخصصات ونتاج المعرفة يمكن ان يتم من خلال التخصص المعرفي، وهو المنهج الاساس المتجه عموديا نحو العمق التخصصي، ويطلق عليه مدخل المعرفة العقلية. (Bradly,2001,P.31-32).

• نظريات مفسره للتكامل المعرفي :

تباينت الآراء في تفسير التكامل المعرفي واختلفت في مسبباته ومصادره ،غير أن جميعها قد اتفقت على نتائج وعدتها نتائج مفيدة للفرد والمجتمع ولكن سيقنصر الطرح هنا على نظرية واحده لأنها تعد من ابرز النظريات التي فسرت هذا المتغير وهي :

▪ النظرية المعرفية لجان بياجيه:

اولا: البنية العقلية المعرفية من وجهة نظر بياجيه:

لأن التكامل المعرفي يعد أحد عوامل البنية العقلية المعرفية كان لابد من التطرق إليه على نحو موجز، حيث أفترض بياجيه ان البنية العقلية المعرفية مرادف للتفكير وللعمليات العقلية المعرفية لذلك فهو حينما يتحدث عن مراحل نمو التفكير كأنما يتحدث عن مراحل البنية العقلية أو مراحل نمو العمليات العقلية المعرفية أو نمو المفهوم أو نمو المنطق او نمو الذكاء او نمو المعرفة، وأختلف جان بياجيه في تناوله لموضوع البنية العقلية المعرفية عند الاطفال عن غيره من علماء النفس، ففي الوقت الذي اتجهت فيه ابحاث سبيرمان وثرستون وبيرت وغيرهم الى محاولة الكشف عن العوامل الاولية التي يتكون منها الذكاء معتمدين في دراستهم على تطبيق عدد كبير من الاختبارات العقلية واختبارات التحصيل على مجموعة كبيرة من الافراد وايجاد معاملات ارتباط بين هذه الاختبارات مما ادى الى الكشف عن العوامل الاولية المختلفة للتكوين العقلي المعرفي اتجه بياجيه في معالجة موضوع البنية العقلية المعرفية في وجهة تختلف عن هؤلاء العلماء فهو عالم نمو معرفي، لذلك يرى ضرورة دراسة التغيرات النمائية وفهمها في ذاتها كما أن التراكيب العقلية والعناصر الوظيفية جديرة بالدراسة ايضا، وان

سلوك الكبار لا يمكن فهمه الا في اطار النظرة النمائية للكائن الحي. (قطامي، ٢٠٠٠ ، ص. ٥٣-٥٤).

وقد عرفها بأنها "نتيجة مركبة لنمو الدماغ والنظام العصبي والخبرات التي تساعد الفرد على التوافق مع البيئة" فالبنية العقلية المعرفية وفقا لبياجيه هي شكل من اشكال التوافق البيولوجي بين الفرد والبيئة حيث يتفاعل الفرد على نحو مستمر مع الشروط البيئية المتنوعة التي يمر بها في مراحل نموه المختلفة وذلك في محاولة منه الاحتفاظ بنوع من التوازن بين حاجاته الخاصة ومطالب البيئة التي يعيش فيها، ووفقا لبياجيه يتعلم الطفل القيام بعملية بناء عقلي طوال عملية النمو التي يمر بها والبنية العقلية المعرفية لا تعتمد كلياً على الخبرة العلمية ولا على التراكم او البنى المعرفية الموجودة لديه من قبل. (توق واخرون، ٢٠٠١ ، ص. ١٦٤).

ثانيا: التكامل المعرفي وفق النظرية المعرفية:

ان التكامل المعرفي لدى بياجيه هو شكل من اشكال التوافق المتقدم وهو يتطور بواسطة عملية التمثل والمواءمة وهولا يظهر فجاء ولكنه عملية توازن مستمرة وجهد متواصل لإدخال الجديد في إطار البنى العقلية الموجودة سابقا وايجاد بنى جديدة تكاملا، وتتم عن وجود نوع من الذكاء المنطقي حيث ان عملية تكوين الذكاء عملية مستمرة من حيث ان كل خبرة يمر بها الفرد تسهم في نمو ذكائه. ويرى بياجيه ايضا أن التكامل المعرفي عملية مستمرة تنمو مع نمو الفرد حيث انها تحدث لأن الطفل في اثناء محاولته الفاعلة والنشطة للتكيف مع البيئة ينظم فاعلياته في مخططات من خلال عمليتي التمثل والمواءمة وفي رأي بياجيه "أن التكامل المعرفي يجد اصوله في الافعال التي تمت ماديا ثم استدخلت، اي انه يكمن في فاعلية الطفل وليس في تلقيه المنفعل للمعلومات الحسية". (النعواشي، ١٩٩٩ ، ص. ٢٧٦).

وان التكامل المعرفي لدى الفرد يمر بحالات من اختلال التوازن، فكل اكتساب جديد للمعلومات من شأنه أن يعدل الافكار السابقة أو ان يتسبب عنه حدوث تناقض، إلا أنه بدءا من مستوى العمليات العقلية تعمل أطر التصنيف والترتيب المكانية والزمانية التي تتكون تدريجيا على دمج العناصر الجديدة في البنى المعرفية بسهولة. (الرفاعي، ٢٠١٣ ، ص. ٤٠).

والجدير بالذكر أن بياجيه لم يهتم في دراسته للتكامل المعرفي بالفروق الفردية بين الجنسين بل أكد تطوره لدى جميع الاطفال من خلال توازن مرن يتحول باستمرار بين تمثل المعلومات الجديدة في البنى القائمة وبين تواؤم هذه البنى نفسها مع المعلومات الجديدة، فضلاً عن أنه اشار الى وجود مجالين اساسيين للتكامل المعرفي لدى الفرد وهما:

١. الأنشطة العقلية المعرفية: وتعني قدرة التلميذ على بناء المعرفة بنفسه وفقاً لبنيته المعرفية مستمداً كل امكانياته العقلية الذهنية للتواصل مع العالم المحيط بفعالية لمواجهة المشكلات من خلال تفعيل العمليات الذهنية.
٢. الأنشطة العقلية الحسية: وتعني قدرة التلميذ على اصدار الحكم وانتقاء الطرائق الصحيحة للوصول الى الأهداف معتمداً على السببية في أسرع وقت بناء على الإدراك والفهم والوعي. (البليطي ومسحل، ٢٠٠٨، ص.٤٧).

وفي الصدد نفسه فقد حدد بياجيه أربعة عوامل تؤثر في التكامل المعرفي وهي:

١. النضج.

٢. التدريب والخبرة المكتسبة من التفاعل مع الاشياء.

٣. النقل الاجتماعي.

٤. التوازن.

حيث ان التكامل المعرفي وفقاً لنظرية بياجيه يتطلب تفاعل هذه العوامل الاربعة مع بعضها بعضاً وترابطها وتناسقها وتكاملها. (قطامي، ٢٠٠٠، ص.٩٠).

ومما تقدم فقد تبنت الباحثة هذه النظرية لكونها النظرية التي قام عليها بناء المقياس المتبنى، ولأنها وجدت فيها ما يغني عن تفسير باقي النظريات في اطار التكامل المعرفي.

• المحور الثالث: الطلبة المتميزون:

▪ مفهوم المتميزين:

يمر العالم اليوم بأسلوب من الحياة لم يسبق أن مر بها حيث تتعاظم فيه قيمة العقل بإنجازاته وبتعاضد قيمة العقل ونواتجه تتعاظم قيمة حامل هذا العقل وتتأكد قيمة الإنسان وتعلو يوماً بعد يوم ، لقد شهد العالم انفجاراً معرفياً حيث نما ما لدى الإنسان من معرفة بمعدل كبير ومتسارع بحيث تضاعف حجم ما لدينا من معرفة ويتوقع البعض أن يتضاعف حجم المعرفة مرة أخرى في السنوات القادمة ، واكب هذا الانفجار المعرفي تطور تقني لم يكن يتوقعه أحد حيث تغيرت أساليب الحياة ووسائلها وساعد هذا التطور التقني في اختراق افاق لم يكن يحلم بها. (سليمان ، ٢٠٠١ ، ص٧).

ومن هنا تأتي أهمية الطالب المتميز لأنه يعد ثروة وطنية، وشأن عظيم في تقدم الأمم وازدهارها. فالدول المتقدمة في العالم في الوقت الحالي تهتم برعاية أبنائهم المتميزين ، وتعمل على استثمار إمكاناتهم على أوسع نطاق في خدمة مجتمعاتهم اقتصادياً ، واجتماعياً ، وثقافياً ، وقد أخذت الدول النامية تحذو حذو الدول المتقدمة ، فظهر الاهتمام بتربية بعض المتميزين من أبنائهم ، وشعرت هذه الدول بالحاجة الملحة إلى معرفة وسائل التعرف على أبنائهم المتميزين وخصائصهم المختلفة، مما يمكنها من تقديم الرعاية التربوية المناسبة التي تحقق الاستفادة من إمكاناتهم وذلك محاولة من هذه الدول للحاق بركب التطور التقني الذي ساد العالم اليوم وإيماناً منها بأهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به هذه الفئة (العزة، ٢٠٠٢ ، ص٢١).

ويعد مصطلح التميز من المصطلحات والمفاهيم التي سادها الالتباس والخلط مع مفاهيم أخرى؛ كالعبقرية والموهبة والتفوق العقلي والابتكار التي لم تحدد، ويتفق على تعريفها على نحو محدد من قبل علماء النفس، ويعزى ذلك إلى اختلاف وجهات النظر، وكذلك تعدد المدارس والنظريات التي تفسر هذا المفهوم، إذ أطلق مصطلح الموهوب على الأشخاص ذوي القدرة المتميزة بدون تحديد نوع هذه الموهبة أو درجة التميز فيها (زحلق، ٢٠٠١ ، ص٥٤).

ونتيجة لهذا لابد من توضيح العلاقة الترابطية بين هذه المفاهيم والتي تسمى بمستويات الأداء الإنساني الفائق ويمكن ترتيبها تنازلياً كالآتي:

١. العبقرية .

٢. الإبداع.

٣. التميز .

٤. الموهبة.

بمعنى آخر أن الموهبة تمثل القاعدة وإذا أرتقت بالأداء الفعال والاستعداد العالي أصبحت تميز وإذا أرتقت أصبحت إبداع ومن ثم بالارتقاء تصبح عبقرية وتأخذ المفاهيم السابقة شكلا هرميا قاعدته الموهبة وقمته العبقرية . (عيسى، ١٩٧٩ ، ص.٥٥).

ونتيجة لجهود تيرمان في العشرينات ارتبط مفهوم التميز بمفهوم الذكاء، إذ تم الاعتماد على درجات اختبارات الذكاء لتحديد الفرد المتميز، ثم تطوّر الاهتمام بدراسة التميز في المجالات والنشاطات الإنسانية جميعها، ومع تعدد مصطلحات التميز ومفاهيمها، وتعددت أيضا التعاريف المتعلقة بهذا المفهوم، أيضا فقد أشار بعض علماء النفس إلى أنّ التميز عملية عقلية تمر بمراحل متعددة، وبعضهم الآخر نظر إلى التميز بأنه إنتاج شيء جديد وغير مسبوق، وأشار فريق آخر للتمييز في ضوء سمات الشخصية وخصائص معرفية وانفعالية يمتاز بها الفرد عن غيره من الاعتياديين، وفريق ثالث يرى أنّ التميز مجموعة من القدرات العقلية. (Porter, 1999, P.60).

وأما أكثر المفاهيم التي لاقت قبولا هو مفهوم مارلاندا، إذ اعتمد على مجموعة من المعايير في تعريفه التميز، وجاء في هذا المفهوم "أن الطفل المتميز هو ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزا مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد الآتية: المقدرة العقلية العالية، والمقدرة الإبداعية العالية، والمقدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، والمقدرة على القيام بمهارات متميزة، والمقدرة على المثابرة والالتزام، والدافعية العالية، والمرونة الاستقلالية في التفكير وغيرها من سمات الشخصية ". ومهما يكن من أمر هذه المصطلحات فهي تعبّر عن مجموعة من الطلبة غير العاديين الذين بدورهم يحتاجون إلى برامج ومناهج تربوية تكون مختلفة في محتوياتها عن غيرها من البرامج، التي تقدّم للطلبة العاديين، وكذلك

حاجتهم إلى وسائل وطرائق تدريس تختلف عن الطرائق المتبعة مع العاديين (ماضي، ٢٠٠٦ ، ص٥٢).

■ مدارس المتميزين :

هي مدارس خاصة بالمتميزين تشمل المرحلتين المتوسطة والإعدادية، ويشترط للالتحاق بها أن لا يقل معدل نجاح الطالب في الصف السادس الابتدائي عن (٩٥)، وأن لا يكون قد أكمل أو رسب خلال سنوات دراسته الابتدائية، وأن يجتاز اختبارين أحدهما للقدرات العقلية والآخر للجوانب التحصيلية، تعدهما لجنة متخصصة في وزارة التربية.(زحلق، ٢٠٠١، ص٦١).

تضمنت آلية القبول في مدارس المتميزين الآتي:

١- يحق للطالب أو الطالبة حصولوا على معدل (٩٥%) في الامتحان الوزاري للمرحلة الابتدائية من التقديم إلى مدرسة المتميزين أو المتميزات .

٢- يخضع المتقدم لاختبارين :

أ- اختبار القدرات العقلية .

ب- اختبارات تحصيلية في الدروس الأساسية للمرحلة الابتدائية وهي (اللغة العربية ، اللغة الانكليزية ، العلوم والرياضيات) .

٣- تجري مفاضلة بين المتقدمين الناجحين على وفق الطاقة الاستيعابية للمدرسة .

إما المستفيدون من مدارس المتميزين فهم الطلاب المتفوقون الذين لديهم القدرة على اجتياز الاختبارات من خريجي المرحلة الابتدائية بنجاح وتخطي الصفوف الدراسية بنجاح عال خاصة في الامتحانات الوزارية المتوسطة والثانوية على المراكز الأولى في العراق من بنات وبنين وبمعدلات تراوحت بين (٩٦% - ٩٩%) وتم قبولهم بالكليات الطبية والهندسة بحسب رغباتهم . (وزارة التربية ، ٢٠٠٢ ، ص٦٠).

■ مشكلات الطلبة المتميزين:

إنَّ الأطفال المتميزين غير محميين من المشكلات بسبب قدراتهم العقلية غير العادية ، ومن ثم فان قدراتهم هذه قد تؤدي الى تعرضهم لبعض الخبرات والصعوبات الاجتماعية

والنفسية ،فالقدرات المتقدمة تؤدي غالباً الى مشكلات مثل تدني التحصيل او عدم الانسجام وقد تكون مشكلات قوية وواضحة تؤثر على عموم افراد الأسرة. ويعد العالم التربوي الأمريكي (جيمس ويب) من اكثر التربويين اهتماما بالحاجات النفسية والاجتماعية للمتميزين الذي وصف مشكلات المتميزين وصنفها الى مشكلات داخلية ومشكلات خارجية .

المشكلات الداخلية :

- ١- عدم التوازن في النمو والتطور العقلي.
 - ٢- عدم التوازن في النمو والتطور الانفعالي .
 - ٣- الحساسية العالية ومحاسبة النفس .
 - ٤- تعدد الاهتمامات .
 - ٥- الميل الى تشكيل الأنظمة والقوانين في سن مبكر .
 - ٦- الإصابة ببعض الإعاقات الحركية او البصرية.
 - ٧- البحث عن المثالية والكمال.
- (Harvey ,1984,P.87) .

اما المشكلات الخارجية فهي :

- ١- مشكلات مدرسية تتعلق بالمعلم ونظام التعليم والتصلب والجمود من ادارة المدرسة.
- ٢- ضغط الزملاء .
- ٣- ضغط الأخوة في البيت.
- ٤- التوقعات من الآخرين .
- ٥- طموحات الأهل وخاصة الوالدين .
- ٦- البيئة المحيطة والاتجاهات السلبية اتجاه المتميزين.

٧- تدخل الآهل الزائد في شؤون المتميز وانجازاته المدرسية.

(Mayer,1983,P.50).

▪ خصائص الطلبة المتميزين:

يجب التعرف على أهم الخصائص والصفات التي يمتاز بها الطلاب المتميزون دراسياً من أجل تقديم الرعاية المناسبة ومن أهم هذه الخصائص الآتي:

أولاً: الخصائص العقلية:

إنَّ معدلَ النمو في الخصائص العقلية لدى المتميزين يفوق النمو في تلك الخصائص لدى غيرهم، مما يكسبهم مقدرة أعلى وعلى نحو مبكر في هذا الجانب من النمو، فهم أكثر قدرة وتحكماً في مجال استخدام اللغة والكتابة والمحادثة والقراءة، كما أن لديهم قدرة أكبر على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات وإدراك العلاقات بينها بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني التعبيرات اللفظية، وكذلك القدرة على الاستدلال العام، وهي سهولة فهم القاعدة العلمية، ثم تصنيفها بدقة لاستنباط الأجوبة الصحيحة، كما أنهم يتميزون بقدرة على نقد الذات ونقد الآخرين، ويتميزون بالذكاء المرتفع. (القريطي، ٢٠٠٥، ص.١٥).

إنَّ أهم صفة تميز المتميزين دراسياً عن غيرهم من العاديين هي أن معدلات ذكائهم تعادل ذكاء من يكبرهم سناً بسنة أو أكثر، كما أن نموهم العقلي أو العمر العقلي لديهم يفوق سنهم الزمني، ثم أن التقدم المتسارع لديهم في اللغة والأفكار لا يعكس وجود قاعدة من المعارف فحسب، بل يعني وجود قدرات فكرية تجريدية بدرجة ملحوظة أو جيدة. فضلاً عما سبق أن بعض الطلبة المتميزين دراسياً قد يظهرون مواهب مبكرة في الحساب والموسيقى إلى جانب المهارات الفنية والفكرية، فقد يتمكن الطالب ذو التميز المبكر أن يحسب بالخمسات والعشرات، وأن يجمع أعداداً مؤلفة من رقمين أو أكثر ويطرحها بأسلوب منطقي عجيب. يضاف إلى ما ذكر أن عمليات التفكير عند الطلبة المتفوقين دراسياً تتصف بالسرعة والمنطقية مقايسة مع الطالب العادي فمنطق الطالب المتفوق لا يكتفي بأن تكون الإجابة بصورة مقتضبة أو غير منطقية أو ناقصة ولديه المقدرة على طرح التساؤلات، والفهم الجيد للعلاقة الموجودة

بين السبب والنتيجة، وحل المعضلات والإلحاح والتعمق في المواضيع، وهذه كلها من السمات العقلية الأساسية للطلبة المتميزين دراسياً. (زحلق، ٢٠٠٧، ص. ١٨).

ثانياً: الخصائص الوجدانية والانفعالية:

تؤثر السمات الوجدانية والانفعالية في تهيئة الجو النفسي الملائم لاستغلال الطاقات العقلية أفضل استغلال، ومن أهم هذه السمات التي يتصف بها المتميزون: المثابرة، والالتزان الانفعالي، والتمتع بالتوافق النفسي الخالي من الصراعات والانفعالات الحادة، والثقة بالنفس التي تساعدهم على الانطلاق نحو الإنجاز من دون خوف أو تردد، كما يرتفع لديهم مستوى الطموح أيضاً. (Freeman, 1985, P.78).

ثالثاً: الخصائص الاجتماعية:

يمتاز هؤلاء بالقدرة على الاندماج مع الجماعة والامتثال لمعاييرها، ولديهم قدرة قيادية، حيث أن المتميز دراسياً يمتاز بأنه اجتماعي، وأنه يحاول السيطرة على من يتعاملون معه للبقاء على القمة دائماً، ويتخذ من الاحتفاظ بالتفوق وسيلة للقوة وتحقيق السيطرة، ويتميزون بأنهم انبساطيون يحاولون تكوين علاقات من خلال التقرب إلى الآخرين ويريدون منهم الشيء نفسه، كما أنهم يستطيعون تكوين علاقات أسرية طيبة نسبياً (George, 1997, P.152).

رابعاً: الخصائص الشخصية:

من الخصائص الشخصية التي تميز المتميزين دراسياً عن غيرهم من العاديين أنهم متوافقون اجتماعياً ومستقرون عاطفياً، واثقون من أنفسهم، مستقلون، لديهم القدرة على التحكم الباطني العالي قادرون على التوافق الاجتماعي والشخصي بصورة عامة، والاستقرار العاطفي، ولديهم الرغبة المتقدمة في المزاج، وهذه الرغبة في المزاج هي انتاج طبيعي لمقدرتهم على التفكير السريع وربط العلاقات بين الأشياء فضلاً عن الثقة العامة والتكيف الاجتماعي، ولديهم مستوى عال من التفكير الأخلاقي الرفيع، وهم مرنون في تقبل وجهات النظر، ولديهم القدرة على التحكم الباطني العالي إذ يستطيع المتميزون أن يستفيدوا من الأخطاء، أو الفشل، ويوجهونها على نحو إيجابي، بخلاف العاديين الذين يعززون الفشل أو النجاح إلى الحظ أو

صعوبة المهمات الموكلة إليهم، أو إلى المعلم أو قلة النوم وإلى غير ذلك من الأسباب (Porter, 1999,P.64).

وتمتعهم بمقدرة عالية تظهر في شكل أداء مرتفع على اختبارات الذكاء وتمتعهم أيضاً بمقدرة عالية على التفكير والاستدلال المنطقي، واستخدام الذكاء في التعلم بسرعة، وامتلاكهم استعداداً دراسياً مرتفعاً وذاكرة قوية، وإن من أهم ما يميزهم أيضاً الاستقلال في التفكير وقوة الملاحظة والهدوء النفسي والسيطرة على العواطف والتمتع بدرجة عالية من التوافق النفسي والنبات الانفعالي والفكاهة والثقة بالنفس والمستوى العالي من الطموح والاتجاه الإيجابي نحو مواد الدراسة، ونحو المدرسة، ونحو الاستدكار، ونحو عادات الدراسة ونحو المستقبل المهني يضاف إلى ذلك أن من أهم هذه الخصائص التي يتمتع بها الطالب المتميز أنه محبوب من أقرانه، متوافق اجتماعياً، وجدير بالثقة والاعتماد عليه، ولديه قدرة عالية على القيادة للطلبة الآخرين والإحساس بالمسؤولية، والاهتمام بالثقافة الاجتماعية (Talay,1998,P.36).

يتضمن هذا الفصل تحديد المنهج المستعمل في البحث الحالي وإجراءاته من حيث تحديد المجتمع واختيار العينة وإجراءات إعداد أدوات البحث ، فضلاً عن الوسائل الإحصائية التي اعتمد عليها البحث في تحليل النتائج وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهجية البحث :

المنهج المتبع في البحث الحالي هو المنهج الوصفي الارتباطي الذي تسعى من خلاله الباحثة الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها ، وبالنتيجة يعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم، ٢٠٠٠ ، ص.٣٢).

تعد البحوث الارتباطية واحدة من انواع البحوث المعروفة في مجالات العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية وتتميز هذه البحوث في البحث عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر وهل هذه العلاقة موجبة ام سالبة طردية ام عكسية ام حيادية ، اذ يطرح بعض الباحثين او المنظرين اسئله تدور حول العلاقة بين المتغيرات التي تتضمنها الدراسة. (الروسان ، ٢٠١٤ ، ص.٥٦).

ثانياً: مجتمع البحث :

يقصد بالمجتمع جميع الافراد والعناصر أو الاشياء أو الدرجات التي يدرسها الباحث، أي يشمل كل الأفراد الذين يكونون مشكلة البحث. (أبراهيم، ٢٠٠٠ ، ص.٦٢).

يشمل مجتمع البحث الحالي (٧٦٢٨)* من طلبة الصفين الخامس والرابع في المدارس الثانوية الحكومية في مركز محافظة بابل ذكوراً وإناثاً موزعين على (٣٠) مدرسة منها مدرستان أحدهما للذكور والآخرى للإناث للطلبة المتميزين وإن البحث اقتصر على الثانويات فقط لوجود مدارس المتميزين ضمن المدارس الثانوية فقط وكذلك أقتصر البحث على التخصص العلمي (احيائي-تطبيقي) من دون التخصص الأدبي وذلك لكون مدارس المتميزين لا تشمل هذا التخصص ، فضلاً عن ذلك فقد استبعدت الباحثة الصف السادس من عينة البحث وذلك لكونه أحد المراحل المنتهية ومن ثم يعد مرحلة مصيرية وانتقالية في حياة الطلبة فلم تشأ الباحثة الأخذ من وقت دراستهم وإن كان ذلك لأغراض البحث العلمي. وقد بلغ عدد طلبة مدارس المتميزين (٦٥٢) من الطلبة حيث مثلوا (٨,٥٤%) من المجتمع الكلي وبواقع (٢٨٤) طالباً من المتميزين بنسبة (٤٣,٥٥%) و(٣٦٨) طالبة من المتميزات بنسبة (٥٦,٤٤%) .

*حصلت الباحثة على هذه البيانات من خلال كتاب تسهيل المهمة وكما هو مبين في ملحق (١).

اما مدارس الطلاب العاديين فقد بلغ عدد الطلبة الكلي (٦٩٧٦) من الطلبة حيث مثلوا (٩١,٤٥%) من المجتمع الكلي موزعين على (٢٨) مدرسة منها (١٢) مدرسة للإناث بلغ عدد الطالبات فيها (٣١٩٩) طالبة و(١٥) مدرسة للذكور بلغ عدد الطلاب فيها (٣٦٣٦) طالبا ومدرسة (١) مختلطة تحتوي على (١٤١) من الطلبة منهم (٤١) طالبة و(١٠٠) طالبا وبهذا بلغت نسبة الذكور في مجتمع الطلبة العاديين (٥٣,٥٥%) واما نسبة الاناث فبلغت (٤٦,٤٤%)، والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١)

مجتمع المدارس الثانوية واعداد الطلبة في مركز محافظة بابل ولكلا الجنسين

الجنس	المدرسة	الصف الرابع	الصف الخامس	المجموع بحسب المرحلة الدراسية	المجموع بحسب الجنس
إناث	ثانوية الحلة	١٤٧	١٣٠	٢٧٧	٣٦٠٨
	ثانوية التحرير	٢١٧	٢٢٦	٤٤٣	
	ثانوية فلسطين	٣٢	٢٢	٥٤	
	ثانوية الحلة للمتميزات	١٧٨	١٩٠	٣٦٨	
	ثانوية الجنائن	١٥٨	١٣٠	٢٨٨	
	ثانوية الفضائل	١٠١	١٢٥	٢٢٦	
	ثانوية الأخوة	٢١	٢٠	٤١	
	ثانوية النجوم للبنات	١١١	١٢٣	٢٣٤	
	ثانوية الباقر	١٠٦	١١٠	٢١٦	
	ثانوية الزاكيات	٣٦	٥٠	٨٦	
	ثانوية الشهيد عبد الصاحب	١٦٧	١٧٧	٣٤٤	
	ثانوية الرباب	١٣٤	١١٥	٢٤٩	
	ثانوية انتظار مجيد (التراث سابقا)	١٧٣	١٤٠	٣١٣	
	ثانوية زهرة الفرات	١٥٠	١٦٦	٣١٦	
	ثانوية حلب للبنات	٧٣	٨٠	١٥٣	

٤٠٢٠	٥٢٠	٢٦٣	٢٥٧	ثانوية بابل	ذكور
	٢٢٧	١٠٨	١١٩	ثانوية الحلة	
	٣٥١	١٨٥	١٦٦	ثانوية الدستور	
	٣١٢	١٥٠	١٦٢	ثانوية ذي قار	
	٣٤٣	١٧٨	١٦٥	ثانوية الباقر	
	٥٧	٣٤	٢٣	ثانوية الكرار	
	٢٢٢	١٠٥	١١٧	ثانوية الشهيد الصدر	
	١٦٠	٨١	٧٩	ثانوية حلب للبنين	
	٣٢٩	١٦٣	١٦٦	ثانوية التراث	
	٢٣٠	١٢٠	١١٠	ثانوية ابن سينا	
	١٠٠	٥٣	٤٧	ثانوية الاخوة	
	٢٨٤	١٣٩	١٤٥	ثانوية الوائلي للمتميزين	
	١٠٣	٥٥	٤٨	ثانوية سنجار	
	٢٩٣	١٤٢	١٥١	ثانوية النجوم للبنين	
	١٠٤	٥٦	٤٨	ثانوية الطبرسي	
	٣٨٥	١٨٦	١٩٩	ثانوية الاعلام	
٧٦٢٨				المجموع الكلي	

ثالثاً: عينة البحث : (Sample search)

العينة (Sample) مجموعة من الافراد مشتقة من المجتمع الاصلي، ويفترض أنها تمثل المجتمع الأصلي تمثيلاً حقيقياً (صادقاً)، ويقصد بتمثيل العينة للمجتمع الاصلي تمثيلاً صادقاً أن تتمثل في العينة المتغيرات موضوع البحث بنفس قيمها ومستوياتها التي توجد في المجتمع الاصلي (الزبيدي، ٢٠٢١، ص. ٢٧٥).

وهذا ما تم مراعاته في اختيار عينة البحث الحالي، حيث استخدمت الباحثة أسلوب العينة العشوائية الطبقية في اختيار عينة البحث الاساسية من الطلبة العاديين والطلبة المتميزين، وبهذا تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٠٠) طالب وطالبة منهم (٢٠٠) من الطلبة المتميزين ومنهم (١٠٠) من طلبة الصف الرابع الإعدادي تم تقسيمهم الى (٥٠) طالبا

و(٥٠) طالبة و(١٠٠) من طلبة الصف الخامس الأعدادي تم تقسيمهم الى (٥٠) طالبا و(٥٠) طالبة ومثلهم من الطلبة العاديين. وكما هو موضح بالجدول (٢).

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة البحث الأساسية في المدارس الثانوية موزعين بحسب الجنس والمرحلة

ت	اسم المدرسة	المرحلة	الجنس	عدد الطلاب
١	ثانوية الوائلي للمتميزين	الرابع	ذكور	٥٠
		الخامس	ذكور	٥٠
٢	ثانوية الحلة للمتميزات	الرابع	أناث	٥٠
		الخامس	أناث	٥٠
٣	ثانوية النجوم للبنين	الرابع	ذكور	٥٠
٤	ثانوية الباقر للبنين	الخامس	ذكور	٥٠
٥	ثانوية الجنائن	الرابع	أناث	٥٠
٦	ثانوية التحرير	الخامس	أناث	٥٠
	المجموع			٤٠٠

أما فيما يتعلق بحجم عينة التحليل الإحصائي تشير نانلي إلى إن حجم عينة التمييز يرتبط بعدد فقرات المقياس، إذ ينبغي أن يكون من (٥-١٠) أمثال عدد الفقرات، للحد من تأثير الصدفة في التحليل الإحصائي (Nunnally, 1978, P.22). وبما أن مقياس التكامل المعرفي الأكثر من حيث عدد الفقرات وتبلغ عدد فقراته (٦٠) فقرة ، بذلك يمكن للباحثة أن تختار عينة التحليل الإحصائي ما بين (٣٠٠-٦٠٠)، لذا اختارت عينة التحليل الإحصائي البالغة (٣٠٠) طالبا وطالبة من غير عينة البحث الأساسية باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية بالنسبة للطلبة العاديين واما عينة الطلبة المتميزين فقد تم اخذ المجتمع كاملا بسبب وجود مدرستين فقط فتم الحصر الشامل لهم ، وبهذا تكونت عينة التحليل الإحصائي من (٣٠٠) طالب وطالبة موزعين بحسب نسب وجودهم بالمجتمع الأصلي فمنهم (١٥٠) من الطلبة المتميزين ومنهم (٧٥) من طلبة الصف الرابع أعدادي تم تقسيمهم الى (٣٨) طالبا و(٣٧) طالبة

و(٧٥) من طلبة الصف الخامس أعدادي تم تقسيمهم الى (٣٨) طالبا و(٣٧) طالبة ومثلهم من الطلبة العاديين. والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة التحليل الأحصائي في المدارس الثانوية موزعين بحسب الجنس والمرحلة

ت	اسم المدرسة	المرحلة	الجنس	عدد الطلاب
١	ثانوية الوائلي للمتميزين	الرابع	ذكور	٣٨
		الخامس	ذكور	٣٨
٢	ثانوية الحلة للمتميزات	الرابع	أناث	٣٧
		الخامس	أناث	٣٧
٣	ثانوية الكرار	الرابع	ذكور	٣٨
٤	ثانوية الدستور	الخامس	ذكور	٣٨
٥	ثانوية الرباب	الرابع	أناث	٣٧
٦	ثانوية زهرة الفرات	الخامس	أناث	٣٧
	المجموع			٣٠٠

رابعاً: أدوات البحث :

بما أن البحث الحالي يستهدف معرفة السلوك الإبداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي، لذا تطلب الأمر وجود أدوات تتوافر فيها الخصائص السايكومترية من صدق وثبات لتحقيق أهداف البحث الحالي ، وعلى النحو الآتي:

اولاً: مقياس السلوك الإبداعي:

بعد الاطلاع على الأدبيات والاطار النظري ذو العلاقة بمتغير البحث ، قامت الباحثة ببناء مقياس السلوك الإبداعي وذلك لأنها لم تحصل على مقياس محلي او عربي يتناسب وعينة البحث الحالي ، فضلاً عن ان المقاييس الاجنبية معقدة ولا تلائم البيئة العراقية مما تطلب من الباحثة بناء مقياس يتلاءم مع طلبة المرحلة الإعدادية، متبعةً في ذلك الخطوات الاتية :

أ- تبني تعريف عبد الرحمن (٢٠١٨) للسلوك الإبداعي حيث عرفه بأنه " كل الافعال الفردية التي تؤدي الى توليد وتقديم وتطبيق افكار جديدة في اي مستوى تعليمي وهناك من يعد السلوك الابداعي محصلة لمجموعة قرارات يتخذها الفرد تبدأ بالإدراك للموقف القائم ويتبعها الاهتمام وجمع المعلومات ومن ثم تقويم البدائل المتاحة وبعدها تجريب هذه البدائل". (عبد الرحمن، ٢٠١٨، ص. ١٩).

ب- تحديد مجالات مقياس السلوك الإبداعي استنادا الى النظرية المعرفية لبياجيه المعتمدة في الاطار النظري للبحث، ورأي الخبراء بعد عرض النظرية والتعريف عليهم.

ت- صياغة الفقرات الخاصة بالمقياس، ملحق (٢)، حيث حرصت الباحثة على ان تقيس الفقرة فكرة واحدة فقط ، وان يكون محتواها واضحاً، إذ صاغت (٢٩) فقرة مستوحاة من التعريف ونظرية السلوك الإبداعي، حيث تكون المقياس من سبعة مجالات تم اقتراحها من قبل الخبراء، فضلا عن تحديد البدائل التي تناسب الاجابة عن فقرات المقياس وذلك بعد اطلاعها على بعض المقاييس السابقة الخاصة بهذا المتغير، فوضع تدرج رباعي لبدائل الإجابة ، إذ انه يكون ملائم للمرحلة العمرية لطلبة المدارس الاعدادية بحسب رأي الخبراء، وقد تمثلت بدائل الاجابة عن فقرات المقياس بـ (دائماً ، غالباً ، أحياناً، ابدأ)، وجدول (٤) يبين ذلك .

جدول (٤)

مجالات مقياس السلوك الإبداعي وتسلسل فقراته وعددها في كل مجال

ت	اسم المجال	تسلسل الفقرات في المقياس	عدد الفقرات
١	السلوك الأصيل	١-٤	٤
٢	السلوك المرن	٥-٨	٤
٣	سلوك الطلاقة والقدرة على التحليل	٩-١٢	٤
٤	سلوك الحساسية للمشكلات	١٣-١٦	٤
٥	سلوك القابلية للتغيير	١٧-٢٠	٤
٦	سلوك المخاطرة وروح المجازفة	٢١-٢٤	٤
٧	سلوك سعة الاتصال	٢٥-٢٩	٥
المجموع			٢٩ فقرة

• صلاحية الفقرات:

يعد التحليل المنطقي لفقرات المقاييس التربوية والنفسية ، لا سيما في بداية إعدادها خطوة ضرورية وذلك لغرض فحص الفقرات فحصاً منطقياً عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى جودتها أو غموضها أو الكشف عن الفقرات التي تشجع على التخمين عند الإجابة وذلك قبل تحليلها إحصائياً ، إذ إن الفقرات التي تكون مطابقة في شكلها الظاهري للسمة ومحتواها تزداد قدرتها على التمييز بين المفحوصين (علام، ٢٠٠٠ ، ص.٢٦٧).

ولغرض التحقق من صلاحية فقرات المقياس في صورته الأولى ، ملحق (٢) ، فقد عُرض على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم لإصدار الحكم على صلاحية الفقرة من عدمها أو إجراء تعديل عليها ، وبعد جمع آراء المحكمين استعملت الباحثة اختبار مربع كاي لحسن المطابقة لغرض التعرف على صلاحية فقرات المقياس، وجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس السلوك الإبداعي

المجال	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	درجة الحرية	قيمة كا		مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
الاول	١-٤	٣٠	٣٠	صفر	١	٣٠	٣,٨٤	دالة احصائياً
الثاني	٥-٨	٣٠	٢٧	٣	١	١٩,٢	٣,٨٤	دالة احصائياً
الثالث	٩-١٢	٣٠	٣٠	صفر	١	٣٠	٣,٨٤	دالة احصائياً
الرابع	١٣-١٦	٣٠	٣٠	صفر	١	٣٠	٣,٨٤	دالة احصائياً
الخامس	١٧-٢٠	٣٠	٢٨	٢	١	٢٢,٤	٣,٨٤	دالة احصائياً

المجال	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	درجة الحرية	قيمة كا ٢		مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
السادس	٢١- ٢٤	٣٠	٢٧	٣	١	١٩,٢	٣,٨٤	دالة احصائياً
السابع	٢٥- ٢٩	٣٠	٢٩	١	١	٢٦,١٢	٣,٨٤	دالة احصائياً

يتضح من الجدول اعلاه بان قيمة مربع كاي المحسوبة كانت دالة لفقرات المقياس جميعها ، اذ كانت قيمها المحسوبة اكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١)، وبذلك قبلت فقرات المقياس جميعها مع اجراء بعض التعديلات الطفيفة في صيغة بعض الفقرات وفقاً لآراء بعض المحكمين .

واستخدمت الباحثة ايضاً قانون النسبة المئوية لمعرفة نسبة اتفاق المحكمين حيث يتم قبول الفقرة اذا كانت نسبة الاتفاق عليها (٨٠%) فما فوق. وبعد استخراج نسبة الاتفاق وجد بأن كل الفقرات صالحة حيث تراوحت النسب بين (١٠٠%-٩٦,٦٧%).

• تجربة وضوح التعليمات والفقرات :

لغرض التعرف على وضوح تعليمات المقياس ومدى فهم الفقرات وملاءمة البدائل المقترحة لها، ولحساب الوقت المطلوب للإجابة ، طبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية بأعداد متساوية ومن غير أفراد عينة البحث الأساسية وعينة التحليل الاحصائية ، بواقع (٢٠) من طلبة مدارس المتميزين منهم (١٠) من طلبة الصف الرابع الاعدادي بواقع (٥) طالبات و(٥) طلاب و(١٠) من طلبة الصف الخامس الاعدادي بواقع (٥) طالبات و(٥) طلاب و(٢٠) من طلبة المدارس العادية موزعين بنفس الشكل، وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦)

توزيع أفراد العينة الأستطلاعية في المدارس الثانوية موزعين بحسب الجنس والمرحلة

ت	اسم المدرسة	المرحلة	الجنس	عدد الطلاب
١	ثانوية الوائلي للمتميزين	الرابع	ذكور	٥
		الخامس	ذكور	٥
٢	ثانوية الحلة للمتميزات	الرابع	أناث	٥
		الخامس	أناث	٥
٣	ثانوية الكرار	الرابع	ذكور	٥
٤	ثانوية الدستور	الخامس	ذكور	٥
٥	ثانوية الرباب	الرابع	أناث	٥
٦	ثانوية زهرة الفرات	الخامس	أناث	٥
	المجموع			٤٠

تم التوضيح في الملاحظات بأن المقياس معد لأغراض البحث العلمي ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، وعبر التطبيق الاستطلاعي للمقياس تبين أن تعليماته وفقراته كانت واضحة ومفهومة للطلبة، وبلغ مدى الوقت المستغرق للإجابة (١٣-٢٠) دقيقة .

• وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

تكون المقياس من (٢٩) فقرة وان الاستجابة عن فقرات المقياس مؤلفة من أربع بدائل هي : (دائماً ، غالباً ، أحياناً، ابداً) ، إذ يعطى البديل الأول أربع درجات ، والبديل الثاني ثلاث درجات ، والبديل الثالث درجتان ، والبديل الرابع درجة واحدة.

• التحليل الإحصائي للفقرات:

يوجد عدد من الإجراءات التي يمكن استعمالها في تقييم جودة خصائص كل فقرة من الفقرات التي تتكون منها الأداة ، ويشار إلى هذه الإجراءات مجتمعة بإحصاءات أو إجراءات تحليل الفقرات ، فإن إجراءات تحليل الفقرات تفحص كل فقرة على حدة وليس الاختبار كله ،

ويساعد التحليل الإحصائي للفقرات الخاصة بالمقاييس التربوية والنفسية في اتخاذ قرار بشأن تعديل أو حذف الفقرات أو الإبقاء عليها (البياتي، ٢٠٠٨ ، ص.٣٠٠).

فلكل فقرة من فقرات المقياس خصائصها المميزة ، وتضيف قدرًا من المعلومات إلى المقياس كله ، ومن أهم هذه الخصائص قدرتها على التمييز بين الطلبة فيما يقيسه المقياس ، وأن الهدف من تحليل الفقرات هو تحديد إمكانية تمييزها بين الاستجابات المختلفة للطلبة (علام ، ٢٠١٣ ، ص.٢٥١).

ولهذا الغرض فقد استخدمت الباحثة عينة التحليل الإحصائي البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة والمذكورة سابقا لاستخراج الخصائص السايكومترية وعلى النحو الآتي:

١. التحليل العاملي الاستكشافي :

يسعى التحليل العاملي الى الكشف عن عدد صغير نسبياً من المتغيرات ، الامر الذي يتيح للدراسات العلمية والبحوث التربوية والنفسية ان تركز على المتغيرات المهمة (الكامنة) وعدم تشتيت البحث او الدراسة بين عدد كبير من المتغيرات الظاهرة والتي تنطوي بدورها على عدد من المعلومات المكررة رغم اختلافها الظاهري (المحاسنة وعبد الحكيم، ٢٠١٣ ، ص. ١٧).

اذ ان التحليل الاحصائي للبيانات التي يقوم الباحث بجمعها وتنزيلها Structural Equation Modeling (SEM) باستخدام برنامج اموس (AMOS) تقوم باشتراك كافة العوامل معاً في تحليل واحد وهو بالطبع افضل من فصلها عن بعضها كون السلوك الانساني لا يمكن دراسته منفصلاً عن بعضه ، فان كل ما يحيط بالفرد يؤثر على سلوكه سواء كان ذلك التأثير على نحو واضح او على نحو ضمني ، ومن خلال ما تم ذكره تظهر لنا قوة هذا التحليل باستخدام البرامج الاحصائية المناسبة له (غانم، ٢٠١٣ ، ص.٣٧).

لذلك قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بعد جمع البيانات وتفرغها باستخدام برنامجي (SPSS) و (AMOS) لمقياس السلوك الإبداعي للتأكد من استكشاف العوامل الكامنة وكما يأتي:

١ - فحص مدى قابلية مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي :

يعد فحص مصفوفة الارتباط من الامور المهمة لأجراء التحليل العاملي الاستكشافي اذ نجد من خلالها قيم معاملات للفقرات ومعرفة قابليتها لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي وفقاً لشروط معينة مسبقاً ، وهذه الشروط هي :

الشرط الاول :مصفوفة الارتباطات:

لتحقيق الشرط الاول تم ايجاد مصفوفة العلاقات الارتباطية لفقرات مقياس السلوك الإبداعي، إذ وجد بان مصفوفة العلاقات الارتباطية لجميع قيم معاملات الارتباط اقل من (٠,٩٠) لذا لم يتم استبعاد أي فقرة من الفقرات اثناء عملية التحليل الاحصائي لفقرات المقياس، إذ يشير جودة (٢٠٠٨) الى ضرورة حذف الفقرات التي تكون قوة علاقتها الارتباطية (٠,٩٠) فأكثر من التحليل الاحصائي (جودة، ٢٠٠٨، ص.١٧٤).

الشرط الثاني: القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات:

وجد بان قيمة محدد المصفوفة والمبينة اسفل الجدول من المصفوفة الارتباطية للمقياس، قد بلغت (٠,٠٠٣) وهي أكبر من القيمة الافتراضية (٠,٠٠١) ومن ثم لا توجد مشكلة ارتباط ذاتي بين الفقرات لان هذا يدل على انه لا يوجد ارتباطات مرتفعة جداً (عدم وجود تكرار للمعلومات)، وكذلك لا يوجد ارتباط خطي بينهما (البياتي، ٢٠٠٨، ص.٨٨-٨٩).

الشرط الثالث: دلالة اختبار بارتليت (Bartlett's) احصائياً:

تم التوصل في الجدول المبين في ادناه الى ان قيمة اختبار بارتليت دالة احصائياً للمقياس اذ بلغت قيمة مربع كاي لمقياس السلوك الإبداعي (٢٤٣٩,٤٢٨) وهي اكبر من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٤٥٦,٣٨٨) عند درجة حرية (٤٠٦) ومستوى دلالة احصائية بلغت (٠,٠٥) مما يدل على ان مصفوفة الارتباطات تشير الى مصفوفة الوحدة.

الشرط الرابع: التحقق من مؤشر كاييرز ومايرز وأولكن:

من الجدول ادناه نجد بان قيمة اختبار (KMO) للمقياس هي (٠,٨٩٣) وهي أكبر من القيمة (٠,٥٠) لذا تعد العينة متجانسة وكذلك كافية لإجراء التحليل العاملي (البياتي، ٢٠٠٨، ص.١٥٦-١٥٧).

جدول (٧)

يبين قيمة اختبار (Bartlett's) و (KMO) لمقياس السلوك الإبداعي

٠,٨٩٣	أختبار كاييرز ومايرز وأولكن	
٢٤٣٩,٤٢٨	قيمة مربع كاي	أختبار بارتليت
٤٠٦	درجة الحرية	
٠,٠٥	مستوى الدلالة	

ومن خلال تحقيق الشروط الاربعة تعد المصفوفة قابلة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي ، اذ تحققت جميع الاجراءات الواجب توافرها لإجراء التحليل والتي اشارت اليها العديد من المصادر، وبخلاف تلك الشروط الواجب توافرها لا يمكن اجراء عملية التحليل العاملي(الحنفي،٢٠١١، ص.٤٠٣).

٢- شيوخ المتغيرات او الفقرات الملاحظة (الاشتراكات):

تم استخراج شيوخ الفقرات الملاحظة ونسبة الاشتراكات لمقياس السلوك الإبداعي ، وكما هو مبين في الجدول (٨) الآتي:

جدول(٨)

الاشتراكات لمقياس السلوك الإبداعي

الفقرات	قبل الاشتراك	نسبة الاشتراك
ف١	١	٠,٥٥
ف٢	١	٠,٦٨
ف٣	١	٠,٥٤
ف٤	١	٠,٦٠
ف٥	١	٠,٤٧
ف٦	١	٠,٥٣
ف٧	١	٠,٥٨
ف٨	١	٠,٤٥
ف٩	١	٠,٥٧
ف١٠	١	٠,٦١
ف١١	١	٠,٤٨
ف١٢	١	٠,٤٨
ف١٣	١	٠,٤٩
ف١٤	١	٠,٤٩
ف١٥	١	٠,٥١
ف١٦	١	٠,٤٠

الفقرات	قبل الاشتراك	نسبة الاشتراك
ف١٧	١	٠,٥٠
ف١٨	١	٠,٥٨
ف١٩	١	٠,٤٩
ف٢٠	١	٠,٤٦
ف٢١	١	٠,٥٠
ف٢٢	١	٠,٥٩
ف٢٣	١	٠,٦٠
ف٢٤	١	٠,٦٠
ف٢٥	١	٠,٥٠
ف٢٦	١	٠,٥٢
ف٢٧	١	٠,٤٨
ف٢٨	١	٠,٥١
ف٢٩	١	٠,٥٨

نلاحظ من الجدول أعلاه التباين الذي يعود الى العوامل المشتركة (الاشتراكات) والذي يجري عادة تقاسمه بين عدة متغيرات او فقرات، وتعرف الاشتراكات بأنها "نسبة التباين في متغير معين التي تعود بالأساس الى عوامل مشتركة (Brown,2006,P.104-106).
ففي النتائج أعلاه نجد بان الفقرة الأولى لمقياس السلوك الإبداعي تساهم بنسبة (٥٥%) من التباين يرتبط بالعامل الأول وهكذا بالنسبة لباقي الفقرات.

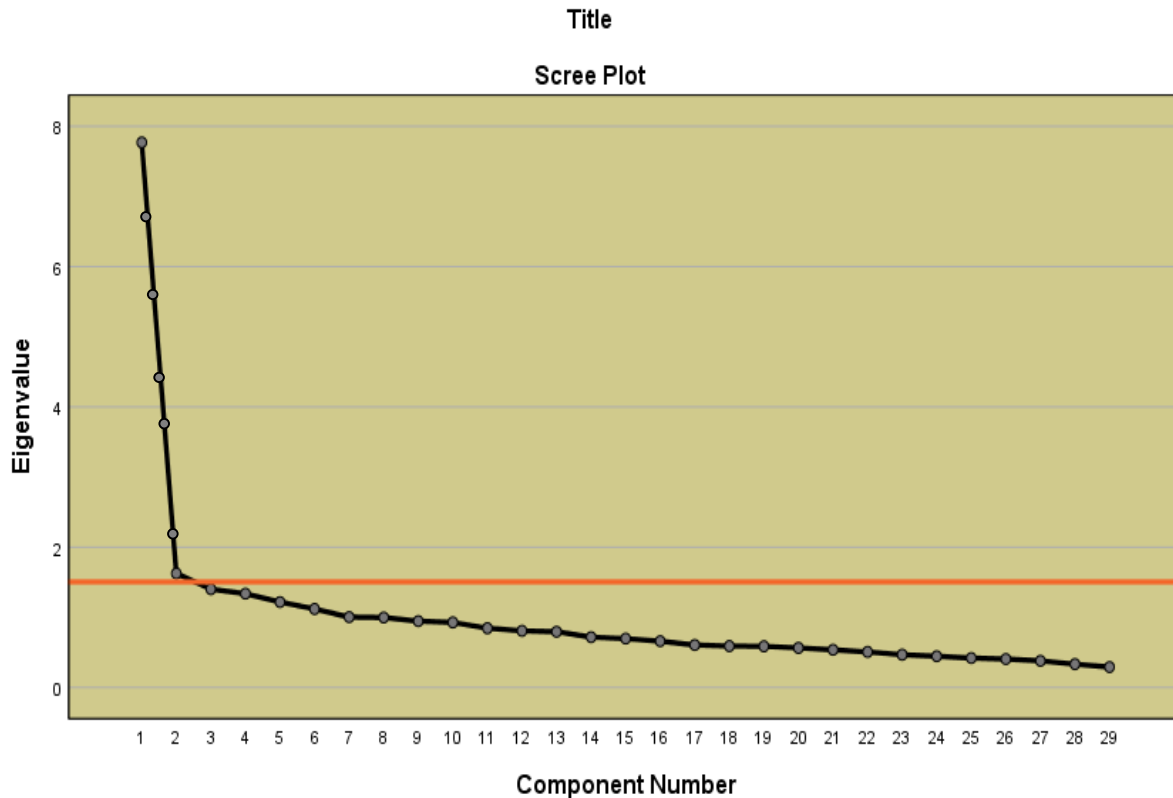
٣- الرسم البياني للجذور الكامنة "منحنى المنحدر" (Scree Plot) :

يتأثر تحديد نقطة الانعطاف (الانكسار) للمنحنى نسبياً بتأثر ذاتية الباحث ويعد ذلك من عيوب استخدام محك كاتل ، لذا قامت الباحثة باستخدام محك كايزر والذي يعتمد بالأساس على نسبة التباين الكلية وبذلك يكون هذا المحك اقل عرضة للتأثر الذاتي ، اذ تشير المصادر الاحصائية الى ان نسبة التشبع (٠,٣) تدل على القيمة الفاصلة بين الحد الأدنى للقبول (شدة ارتباط الفقرة او المتغير بالعامل الذي تنتمي اليه) ، ويقرأ التشبع بأنه ارتباط الفقرة بالعامل ولمعرفة قوة هذا التشبع يفضل الاحصائيون تربيعه ، وتعد القيمة بعد التربيع بمثابة نسبة التباين المفسر للفقرة ، اي ان العامل يمثل الفقرة المقاسة بمقدار تلك النسبة. (المحاسبة وعبد الحكيم، ٢٠١٣، ص.٩٥-٩٦).

كما ان شكل التراكم (Scree Plot) يوضح نقطة حدوث التغير لقيم الجذور الكامنة للعوامل ، والذي يساعدنا الى حد كبير في معرفة عدد العوامل الكامنة للمقياس او الاختبار (علام، ٢٠١٦ ، ص.٤٣٢).

والشكل الاتي يوضح الرسم البياني لمنحنى المنحدر للمقياس وفقاً لمحك كايزر ونسبة التباين الكلية:

شكل (٢)
منحنى المنحدر لمقياس السلوك الإبداعي



ومن خلال الشكل أعلاه الخاص بمقياس السلوك الإبداعي يمكن تحديد نقطة انكسار او انعطاف المنحنى ابتداءً من النقطة السابعة، والتي من خلالها يمكن ان نستنتج وجود سبعة عوامل رئيسية كامنة فقط وفقاً لمحك كايزر للمقياس المبين في ملحق (٥) للسلوك الإبداعي بصيغته النهائية (غانم، ٢٠١١ ، ص.١٣٩).

٢. علاقة درجة الفقرة :

بما إن القوة التمييزية لل فقرات لا تحدد مدى تجانسها في قياس الظاهرة الموضوعية لقياسها ، إذ من الممكن أن يكون هناك فقرات متقاربة في قوتها التمييزية ولكنها تقيس أبعاد سلوكية مختلفة (Anastasi & Urbina, 2010,P.155).

وعلى هذا الأساس تم حساب صدق الفقرات للمقياس من خلال :

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

إن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس ، واستعملت الباحثة المحك الداخلي المتمثل بالدرجة الكلية للمقياس لاستخراج صدق الفقرات اذ يستخرج صدق الفقرات من قبل اغلب الباحثين في القياس النفسي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (الامام، ١٩٩٠ ، ص.١٣١).

ولتحقيق ذلك فقد تم احتساب قيم معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون والجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس السلوك الإبداعي

الفقرات	قيمة معامل الارتباط	الفقرات	قيمة معامل الارتباط	الفقرات	قيمة معامل الارتباط
ف ١	٠,٣٩	ف ١١	٠,٣٧	ف ٢١	٠,٣٩
ف ٢	٠,٥٢	ف ١٢	٠,٣١	ف ٢٢	٠,٣٥
ف ٣	٠,٤٥	ف ١٣	٠,٢٣	ف ٢٣	٠,٢٨
ف ٤	٠,٤٠	ف ١٤	٠,٣٦	ف ٢٤	٠,٣٢
ف ٥	٠,٣٣	ف ١٥	٠,٣٩	ف ٢٥	٠,٢٨
ف ٦	٠,٢٢	ف ١٦	٠,٣٤	ف ٢٦	٠,٣٥
ف ٧	٠,٢٩	ف ١٧	٠,٣٢	ف ٢٧	٠,٣٣
ف ٨	٠,٣٣	ف ١٨	٠,٤٤	ف ٢٨	٠,٣١
ف ٩	٠,٣٩	ف ١٩	٠,٣٨	ف ٢٩	٠,٢٥
ف ١٠	٠,٣٨	ف ٢٠	٠,٣٠		

وتبين من الجدول اعلاه أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً لأن جميع قيم معاملات الارتباط كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨)، وتراوحت درجات معامل ارتباط بيرسون ما بين (٠,٢٢-٠,٥٢) .

• علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه:

إذ تم استعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة ، بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٣٠٠) مستجيب من الطلبة المتميزين واقرانهم، وعند حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه الفقرة باستعمال معامل ارتباط بيرسون تم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالمجال الذي تنتمي اليه لمقياس السلوك الإبداعي

المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
الاول	١	٠,٢٧	الثاني	٥	٠,٢٥	الثالث	٩	٠,٢١	الرابع	١٣	٠,٢٣
	٢	٠,٤٣		٦	٠,٣٧		١٠	٠,٢٧		١٤	٠,٢١
	٣	٠,٣٣		٧	٠,٢٥		١١	٠,٢٢		١٥	٠,٢٤
	٤	٠,٢٢		٨	٠,٢٨		١٢	٠,٣١		١٦	٠,٢٩
المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
الخامس	١٧	٠,٢٨	السادس	٢١	٠,٢٩	السابع	٢٥	٠,٣١			
	١٨	٠,٢٦		٢٢	٠,٢٧		٢٦	٠,٢٨			
	١٩	٠,٣٠		٢٣	٠,٢٦		٢٧	٠,٢١			
	٢٠	٠,٣٣		٢٤	٠,٣٠		٢٨	٠,٢٢			
							٢٩	٠,٣٥			

وتبين من الجدول اعلاه أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً لأن جميع قيم معاملات الارتباط كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨)، وتراوح درجات معامل ارتباط بيرسون ما بين (٠,٢١-٠,٤٣) .

• علاقة درجة المجال بالمجال الاخر:

ولتحقيق ذلك تم احتساب قيم معامل الارتباط بين مجالات المقياس السبعة وباستعمال معامل ارتباط بيرسون تم التوصل الى النتائج المبينة في جدول (١١).

الجدول (١١)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات مقياس السلوك الابداعي

المجالات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	المجال السابع
المجال الاول	-	٠,٥٩	٠,٦٢	٠,٥٦	٠,٥١	٠,٤٧	٠,٦٠
المجال الثاني	-	-	٠,٦٧	٠,٥٥	٠,٤٨	٠,٦٦	٠,٥١
المجال الثالث	-	-	-	٠,٤٩	٠,٦٩	٠,٥٣	٠,٥٨
المجال الرابع	-	-	-	-	٠,٥١	٠,٤٩	٠,٦١
المجال الخامس	-	-	-	-	-	٠,٦٦	٠,٥٦
المجال السادس	-	-	-	-	-	-	٠,٦٣
المجال السابع	-	-	-	-	-	-	-

يتضح من الجدول (١٢) أن المجالات دالة إحصائياً لأن قيم معامل الارتباط جميعها كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨).

٣. القوة التمييزية :

تعد القوة التمييزية للفقرة من الخصائص السايكومترية المهمة لفقرات المقاييس النفسية لاسيما معيارية المرجع ، لأنها تكشف عن قدرة الفقرات على قياس الفروق الفردية في الظاهرة التي يقوم على اساسها القياس النفسي (Brown,2003,P.399).

وإن الهدف الأساس من حساب القوة التمييزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المفحوصين والإبقاء على تلك التي تميز بينهم (Ebel&Frisbie,2009,P.294) .

ويعد اسلوب المجموعتين الطرفيتين إجراءً مناسباً في عملية تحليل الفقرات لذلك استعملت الباحثة هذا الاسلوب واتباع الاجراءات الاتية:

- ١) تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغة (٣٠٠) استمارة.
- ٢) ترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة.
- ٣) اعتمدت نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات وبواقع (٨١) استمارة في المجموعة العليا و(٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وبواقع (٨١) استمارة في المجموعة الدنيا ليصبح المجموع الكلي للاستمارات (١٦٢)، إذ ان نسبة (٢٧%) تجعل المجموعتين على أفضل صورة من حيث الحجم والتباين (Brown,2006,P.122) .

- ٤) استعملت اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة وتبين أن الفقرات كلها كانت مميزة ، حيث بلغت جميع قيم (t-test) المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية والتي بلغت (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٠) وجدول (١٢) يبين ذلك.

جدول (١٢)

يبين قيمة (t-test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الاحصائية

مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٦٣	١,٠٣	٢,٧٤	٨١	العليا	ف ١
			١,٠٥	٢,٣١	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٦٠	١,٠٥	٢,٦٤	٨١	العليا	ف ٢
			١,٠٠	٢,٢٢	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٤٦	١,١٢	٢,٧٣	٨١	العليا	ف ٣
			١,٢٢	٢,٠٩	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٧٢	١,٢٣	٢,٦٣	٨١	العليا	ف ٤
			١,١٢	٢,١٢	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٦٥	٠,٩٥	٣,١٥	٨١	العليا	ف ٥
			١,١٣	٢,٣٨	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٣٢	٠,٩٦	٢,٩٩	٨١	العليا	ف ٦
			١,١٨	٢,٥٩	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٦١	١,٠٢	٢,٩١	٨١	العليا	ف ٧
			١,١٩	٢,٤٦	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٠١	٠,٩٦	٣,٠٩	٨١	العليا	ف ٨
			١,٢١	٢,٥٧	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٩١	٠,٠٦	٢,٨٠	٨١	العليا	ف ٩
			١,١٤	٢,٣٠	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٠٢	٠,٩٩	٢,٨٨	٨١	العليا	ف ١٠
			١,١٧	٢,٥٣	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٨٤	٠,٩٩	٣,١٢	٨١	العليا	ف ١١

مستوى الدالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
احصائياً			١,١٣	٢,٤٨	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٩٠	١,١٧	٢,٨٠	٨١	العليا	ف ١٢
احصائياً			١,٢٠	٢,٢٦	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٧٠	٠,٩٨	٣,٠٥	٨١	العليا	ف ١٣
احصائياً			١,١٦	٢,٥٩	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٠٠	١,٠٥	٣,٠١	٨١	العليا	ف ١٤
احصائياً			١,١٤	٢,٤٩	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٣٧	١,٠٠	٣,٠٠	٨١	العليا	ف ١٥
احصائياً			١,١٨	٢,٥٩	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٢٧	١,٠١	٢,٩٣	٨١	العليا	ف ١٦
احصائياً			١,١٩	٢,٥٣	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,١٦	٠,٨٩	٣,١٩	٨١	العليا	ف ١٧
احصائياً			١,٢٩	٢,٦٣	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,١٧	١,٠٣	٢,٩٨	٨١	العليا	ف ١٨
احصائياً			١,٢٠	٢,٥٩	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٠٥	٠,٩٧	٣,٠٩	٨١	العليا	ف ١٩
احصائياً			١,١٢	٢,٥٨	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,١٥	١,١٢	٢,٩٤	٨١	العليا	ف ٢٠
احصائياً			١,١٦	٢,٣٧	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٦٥	١,٠٢	٣,٠٧	٨١	العليا	ف ٢١
احصائياً			١,٢٢	٢,٦٠	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٥٥	٠,٩٤	٣,٠٦	٨١	العليا	ف ٢٢
احصائياً			١,١٩	٢,٦٣	٨١	الدنيا	

مستوى الدالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٠٩	١,١٦	٢,٦٨	٨١	العليا	ف٢٣
			١,٢٣	٢,٢٨	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,١٦	١,٠٠	٢,٩٤	٨١	العليا	ف٢٤
			١,٢٣	٢,٥٦	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,١١	١,٠٢	٢,٨٨	٨١	العليا	ف٢٥
			١,١٨	٢,٣٣	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٤٢	١,٠٥	٣,١٠	٨١	العليا	ف٢٦
			١,٢٦	٢,٦٥	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٩٨	٠,٩٥	٣,٢١	٨١	العليا	ف٢٧
			١,٢٨	٢,٦٨	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٥٧	٠,٩٧	٣,٢٢	٨١	العليا	ف٢٨
			١,٢٦	٢,٧٧	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٦٣	٠,٨٧	٣,٣٠	٨١	العليا	ف٢٩
			١,١٤	٢,٧٢	٨١	الدنيا	

٤. المؤشرات الاحصائية للمقياس:

قامت الباحثة بإيجاد المؤشرات الاحصائية لمقياس السلوك الإبداعي ووجدت ان أعلى درجة كلية ممكنة هي (١١٦) درجة و اقل درجة كلية هي (٢٩) وبمتوسط فرضي مقداره (٧٢,٥) درجة ، وللتثبت من أن الظواهر النفسية تتوزع بين أفراد المجتمع توزيعاً اعتدالياً تم استخراج المؤشرات الإحصائية لمعرفة مدى قرب توزيع درجات العينة من التوزيع الطبيعي الذي يعد معياراً للحكم على تمثيل العينة للمجتمع الذي تنتمي إليه ومن ثم امكانية تعميم النتائج ، ولذلك تم استخراج المؤشرات الاحصائية للمقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٠٠) وتم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول (١٣).

جدول (١٣)

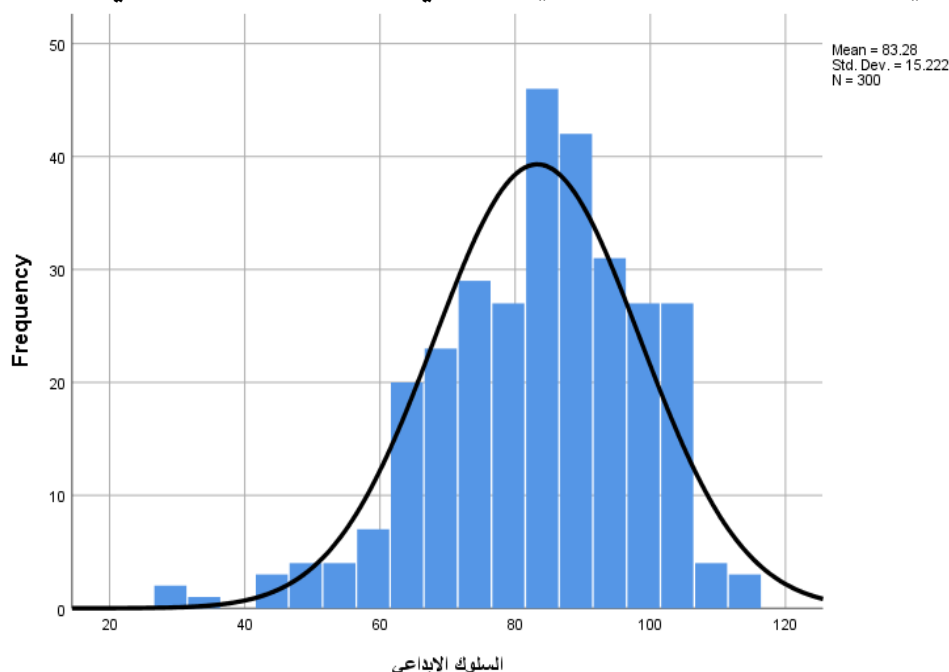
قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس السلوك الإبداعي

حجم العينة	٣٠٠
الوسط الحسابي	٨٣,٢٨
الخطأ المعياري	٠,٨٧
الوسيط	٨٤,٥٠
المنوال	٨٥
الانحراف المعياري	١٥,٢٢
التباين	٢٣١,٦٩
الالتواء	-٠,٦٣
الخطأ المعياري للالتواء	٠,١٤
التفرطح	٠,٥٩
الخطأ المعياري للتفرطح	٠,٢٨
أقل درجة	٢٩
أعلى درجة	١١٥
الوسط الفرضي	٧٢,٥

وتبين أن المؤشرات الإحصائية لمقياس السلوك الإبداعي كانت قريبة من التوزيع الاعتدالي مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المبحوث وإمكانية تعميم النتائج ، أذ أن قيمة التفرطح بلغت (٠,٥٩) وهي تقترب من القيمة المعيارية لتفرطح التوزيع الاعتدالي، أما قيمة الالتواء بلغت (-٠,٦٣) وبهذا يوصف التواءه بالتماثل لأنه يقع ضمن مدى التوزيع الاعتدالي الذي يتراوح (٠,٥+) الى (٠,٥-) (عودة والخليلي، ٢٠٠٠ ، ص.٧٩)، أما مقياس النزعة المركزية (الوسط ، الوسيط ، المنوال) فكانت متقاربة بدرجاتها والشكل (٣) يوضح ذلك.

شكل (٣)

يبين توزيع افراد العينة على جدول التوزيع الطبيعي لمقياس السلوك الابداعي



٥. الخصائص السايكومترية لمقياس السلوك الإبداعي:

يعد التحقق من الخصائص السايكومترية للمقاييس التربوية والنفسية من المستلزمات الأساسية ، أذ انها تؤثر الى جودة المقياس لقياس ما أعد لقياسه ويشير بعض المتخصصين في القياس النفسي الى أن الصدق والثبات يعدان من أهم الخصائص السايكومترية التي ينبغي توافرها في المقياس النفسي ومهما كان الغرض من استخدامه (علام، ٢٠١٦ ، ص. ٢٠٩).

وتناولت الباحثة مؤشرات صدق المقياس وثباته على وفق الاجراءات الآتية:

أ. الصدق :

الصدق هو الخاصية السايكومترية التي تكشف عن مدى تأدية المقياس للغرض الذي أعد من اجله ، ويشير الصدق كذلك الى الدرجة التي يكون بها المقياس قادراً على أن يقيس فعلاً الخاصية التي يفترض أنه وضع لقياسها (Gray,2002,P.43) .

إذ ترى انستازيا وأوربينا (Anastasi & Urbina) الى أن الصدق موثوق لأنه يحسب من الدرجات عند تطبيقه على العينة ، وهو بذلك نسبي وليس مطلقاً (Anastasi & Urbina, 2010,P.115).

وبذلك تحقق في المقياس نوعان من الصدق هما:

• الصدق الظاهري :

يعتمد الصدق الظاهري على التحليل المنطقي الذي يقوم به المختصين لفقرات المقياس لذلك يسمى بالصدق المنطقي (Allen,1970,P.95).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها وكما تم توضيحه سابقاً.

وكما ويعد الصدق الظاهري المظهر العام للمقياس أو الصورة الخارجية له من حيث نوع الفقرة وصياغتها ومدى وضوحها (باهي، ٢٠١٥، ص.٨٤).

• صدق البناء :

ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للظاهرة المراد قياسها، وهو المدى الذي يمكن ان يقرر بموجبه ان المقياس يقيس خاصية معينة ويسمى أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي (Anastasi,1988,P.151) .

وقد تم التحقق منه من خلال ايجاد القوة التمييزية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه وعلاقة المجال بالمجال الاخر، وكذلك باستخراج الصدق العاملي والذي يشير الى صدق البناء بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي .

ب. الثبات :

يعد الثبات خاصية سايكومترية يجب التحقق منها لبيان صلاحية استعمال المقياس فضلاً عن الصدق مما يجعله أكثر قوة ومتانة (Moss, 1994,P.223).

إذ تعتمد صحة القياس على مدى ثبات نتائجه ، فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها تقريباً إذا قاس الخاصية نفسها المراد قياسها مراتٍ متتالية (Ebel & Frisbie, 2009,P.259).

وتوجد طرائق عدة لحساب الثبات ، وقد استعملت الباحثة الطريق الآتية لاستخراج

الثبات :

• إعادة الاختبار:

تم استخراج الثبات لمقياس السلوك الإبداعي عن طريق إعادة تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها (٤٠) استمارة من استمارات المقياس ، وطبق عليهم المقياس مرة ثانية بعد مرور (١٥) يوم على التطبيق الأول ، وبعد ذلك تم حساب العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة في التطبيقين الأول والثاني باستعمال معامل ارتباط بيرسون وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي (٠,٩٢) ، وتعد هذه القيمة جيدة وتشير إلى معامل ثبات مقبول.

• معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي :

هذه الطريقة تعتمد على اتساق اداء الفرد من فقرة الى اخرى ويشير الى الدرجة التي تشترك بها جميع فقرات المقياس في قياس خاصية معينة عند الفرد (عودة والخليلي، ٢٠٠٠، ص.٧٩).

ولأجل استخراج الثبات لمقياس السلوك الإبداعي تم اجراء التحليل الاحصائي للإجابات فقد ظهر ان معامل ثبات ألفاكرونباخ للمقياس الحالي (٠,٩٠) ويُعد هذا المعامل مقبول لأن معامل التحديد أكبر من (٠,٥٠) الذي تم تحديده من قبل علماء القياس النفسي (باركر وآخرون، ١٩٩٩، ص.١٢٢).

٦. الصيغة النهائية لمقياس السلوك الإبداعي:

لقد تم صياغة (٢٩) فقرة موزعة على مجالات المقياس السبعة وبدائله متدرجة للإجابة هي (دائماً، أحياناً، غالباً، أبداً) وتعطى عند التصحيح الدرجات (١,٢,٣,٤) ، وقد تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين ، وكما هو موضح في التحليل المنطقي للفقرات وحصل المقياس على قبول جميع فقراته مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض الفقرات ، وخضع المقياس إلى التحليل الإحصائي وكذلك إلى استخراج الصدق والثبات وكما هو موضح سابقاً ، وبذلك بات مقياس السلوك الإبداعي جاهزاً للتطبيق النهائي.

ثانياً: مقياس التكامل المعرفي:

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات وعلى عدد من النظريات والاختبارات والدراسات السابقة التي درست موضوع التكامل المعرفي فقد قامت الباحثة بتبني مقياس (البليطي ومسحل، ٢٠٠٨) حيث تكون المقياس من (٦٠) فقرة وتضمن مجالين وهما (الأنشطة العقلية المعرفية

، والأنشطة العقلية الحسية) وتحتوي على أربعة بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً) ويكون مفتاح التصحيح هو (١,٢,٣,٤) اذ تكون اقل درجة يحصل عليها المستجيب هي (٦٠) وأكثر درجة يحصل عليها المستجيب هي (٢٤٠). وجدول (١٤) يبين ذلك.

جدول (١٤)

مجالات مقياس التكامل المعرفي وتسلسل فقراته وعددها في كل مجال

ت	اسم المجال	تسلسل الفقرات في المقياس	عدد الفقرات
١	الأنشطة العقلية المعرفية	٣٠-١	٣٠
٢	الأنشطة العقلية الحسية	٦٠-٣١	٣٠
المجموع			٦٠ فقرات

• صلاحية الفقرات:

ولغرض التحقق من صلاحية فقرات المقياس في صورته الأولى ،ملحق (٣) ، فقد عُرض على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم لإصدار الحكم على صلاحية الفقرة من عدمها أو إجراء تعديل عليها ، وبعد جمع آراء المحكمين استعملت الباحثة اختبار مربع كاي لحسن المطابقة لغرض تعرف صلاحية فقرات المقياس، وجدول (١٥) يوضح ذلك .

جدول (١٥)

يبين قيمة مربع كاي لمعرفة آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس التكامل المعرفي

المجال	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقين	درجة الحرية	قيمة كا ٢		مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
الاول	٣٠-١	٣٠	٣٠	صفر	١	٣٠	٣,٨٤	دالة احصائياً
الثاني	٦٠-٣١	٣٠	٣٠	صفر	١	٣٠	٣,٨٤	دالة احصائياً

يتضح من الجدول اعلاه بان قيمة مربع كاي المحسوبة كانت دالة لفقرات المقياس جميعها ، اذ كانت قيمها المحسوبة اكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) ، وبذلك قبلت فقرات المقياس جميعها مع اجراء بعض التعديلات الطفيفة في صيغة بعض الفقرات وفقاً لآراء بعض المحكمين .

واستخدمت الباحثة ايضاً قانون النسبة المئوية لمعرفة نسبة اتفاق المحكمين حيث يتم قبول الفقرة اذا كانت نسبة الاتفاق عليها (٨٠%) فما فوق، و وجدت بأن كل الفقرات صالحة حيث كانت نسبة الاتفاق (١٠٠%).

• تجربة وضوح التعليمات والفقرات :

لغرض التعرف على وضوح تعليمات المقياس ومدى فهم الفقرات وملاءمة البدائل المقترحة لها، ولحساب معدل الوقت المطلوب للإجابة ، طبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية بأعداد متساوية ومن غير أفراد عينة البحث الأساسية وعينة التحليل الاحصائية ، وهي العينة ذاتها (التي سبق ان طبق عليها مقياس السلوك الإبداعي والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

وتم التوضيح في الملاحظات بأن المقياس معد لأغراض البحث العلمي ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، وعبر التطبيق الاستطلاعي للمقياس تبين أن تعليماته وفقراته كانت واضحة ومفهومة للطلبة، وبلغ مدى الوقت المستغرق للإجابة على فقرات المقياس (٢٥-٣٥) دقيقة.

• وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

تكون المقياس من (٦٠) فقرة وان الاستجابة عن فقرات المقياس مؤلفة من أربع بدائل هي : (دائماً ، غالباً ، احياناً، ابدأ) ، إذ يعطى البديل الأول أربع درجات ، والبديل الثاني ثلاث درجات ، والبديل الثالث درجتان درجات ، والبديل الرابع درجة واحدة.

• التحليل الإحصائي للفقرات:

تعد هذه العملية من الخطوات الأساسية في بناء أي مقياس وذلك للكشف عن الخصائص السايكومترية للفقرات التي تساعد في اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق صدق المقياس وثباته ، وأن هذا الإجراء ضروري للتمييز بين الأفراد الذين حصلوا على درجات عالية على المقياس في خصائص السلوك المراد

قياسه بدرجة أكبر من الذين حصلوا على درجات منخفضة) Anastasi&Urbina , (2010,P.157).

ولهذا الغرض فقد استخدمت الباحثة عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة والمذكورة سابقا لاستخراج الخصائص السايكومترية وعلى النحو الاتي:

١. علاقة درجة الفقرة :

لقد تم حساب صدق الفقرات للمقياس من خلال :

• علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

تم احتساب قيم معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون والجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول (١٦)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس التكامل المعرفي

ال فقرات	قيمة معامل الارتباط	ال فقرات	قيمة معامل الارتباط	ال فقرات	قيمة معامل الارتباط
١ ف	٠,٢٣	٢١ ف	٠,٤٢	٤١ ف	٠,٤٢
٢ ف	٠,٣٦	٢٢ ف	٠,٥١	٤٢ ف	٠,٥١
٣ ف	٠,٤٠	٢٣ ف	٠,٥٠	٤٣ ف	٠,٥٠
٤ ف	٠,٤٨	٢٤ ف	٠,٤٧	٤٤ ف	٠,٥٤
٥ ف	٠,٣٨	٢٥ ف	٠,٤٤	٤٥ ف	٠,٤٦
٦ ف	٠,٣٩	٢٦ ف	٠,٤٦	٤٦ ف	٠,٤٨
٧ ف	٠,٣٩	٢٧ ف	٠,٤٩	٤٧ ف	٠,٥٥
٨ ف	٠,٤٠	٢٨ ف	٠,٤٢	٤٨ ف	٠,٥٠
٩ ف	٠,٤٧	٢٩ ف	٠,٤٨	٤٩ ف	٠,٥٠
١٠ ف	٠,٤٣	٣٠ ف	٠,٤٠	٥٠ ف	٠,٤٥
١١ ف	٠,٣٨	٣١ ف	٠,٤٥	٥١ ف	٠,٤٤
١٢ ف	٠,٣٩	٣٢ ف	٠,٤٧	٥٢ ف	٠,٥٦

الفقرات	قيمة معامل الارتباط	الفقرات	قيمة معامل الارتباط	الفقرات	قيمة معامل الارتباط
ف١٣	٠,٣٤	ف٣٣	٠,٤٢	ف٥٣	٠,٤٤
ف١٤	٠,٣٩	ف٣٤	٠,٤٠	ف٥٤	٠,٥٣
ف١٥	٠,٣١	ف٣٥	٠,٣٩	ف٥٥	٠,٤٤
ف١٦	٠,٣٦	ف٣٦	٠,٣٨	ف٥٦	٠,٤٥
ف١٧	٠,٢٦	ف٣٧	٠,٣٦	ف٥٧	٠,٤٥
ف١٨	٠,٣٢	ف٣٨	٠,٤٣	ف٥٨	٠,٤٨
ف١٩	٠,٣٦	ف٣٩	٠,٤٧	ف٥٩	٠,٤٧
ف٢٠	٠,٣١	ف٤٠	٠,٤٥	ف٦٠	٠,٤٢

وتبين من الجدول اعلاه أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً لأن جميع قيم معاملات الارتباط كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨)، وتراوح درجات معامل ارتباط بيرسون ما بين (٠,٢٣-٠,٥٦) .

• علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه:

إذ تم استعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة ، بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٣٠٠) مستجيب من الطلبة المتميزين واقرانهم، وعند حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه الفقرة باستعمال معامل ارتباط بيرسون تم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول (١٧).

الجدول (١٧)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالمجال الذي تنتمي اليه لمقياس التكامل المعرفي

المجال الاول		المجال الثاني	
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
ف١	٠,٢٢	ف٣١	٠,٣٤

المجال الثاني		المجال الاول	
معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات
٠,٣٧	ف٣٢	٠,٢٧	ف٢
٠,٣٥	ف٣٣	٠,٣٣	ف٣
٠,٢٩	ف٣٤	٠,٣٩	ف٤
٠,٣٢	ف٣٥	٠,٣١	ف٥
٠,٢٧	ف٣٦	٠,٣٠	ف٦
٠,٢٧	ف٣٧	٠,٣١	ف٧
٠,٣٧	ف٣٨	٠,٣١	ف٨
٠,٣٨	ف٣٩	٠,٣٩	ف٩
٠,٣٨	ف٤٠	٠,٣١	ف١٠
٠,٣٤	ف٤١	٠,٢٧	ف١١
٠,٤٢	ف٤٢	٠,٣١	ف١٢
٠,٤٢	ف٤٣	٠,٢٨	ف١٣
٠,٤٧	ف٤٤	٠,٣١	ف١٤
٠,٤٣	ف٤٥	٠,٢١	ف١٥
٠,٤٤	ف٤٦	٠,٣٠	ف١٦
٠,٥٠	ف٤٧	٠,٢٩	ف١٧
٠,٣٩	ف٤٨	٠,٢٤	ف١٨
٠,٤٣	ف٤٩	٠,٢٦	ف١٩
٠,٣٦	ف٥٠	٠,٢٢	ف٢٠

المجال الاول		المجال الثاني	
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط
ف٢١	٠,٣٠	ف٥١	٠,٣٨
ف٢٢	٠,٤١	ف٥٢	٠,٤٦
ف٢٣	٠,٤١	ف٥٣	٠,٣٦
ف٢٤	٠,٣٥	ف٥٤	٠,٤٥
ف٢٥	٠,٣٦	ف٥٥	٠,٣٤
ف٢٦	٠,٢٨	ف٥٦	٠,٣٩
ف٢٧	٠,٤١	ف٥٧	٠,٣٧
ف٢٨	٠,٣٥	ف٥٨	٠,٣٨
ف٢٩	٠,٣٦	ف٥٩	٠,٣٩
ف٣٠	٠,٢٨	ف٦٠	٠,٣٦

وتبين من الجدول اعلاه أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً لان جميع قيم معاملات الارتباط كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨)، وتراوح درجات معامل ارتباط بيرسون ما بين (٠,٢١-٠,٥٠) .

• علاقة درجة المجال بالمجال الاخر:

ولتحقيق ذلك تم احتساب قيم معامل الارتباط بين مجالي المقياس وباستعمال معامل ارتباط بيرسون تم التوصل الى النتائج المبينة في جدول (١٨).

الجدول (١٨)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات مقياس التكامل المعرفي

المجال الاول	×	المجال الثاني	قيمة معامل ارتباط بيرسون
الأنشطة العقلية المعرفية	-	الأنشطة العقلية الحسية	٠,٦٣

يتضح من الجدول (١٨) أن المجالين دالين إحصائياً لأن قيمة معامل الارتباط كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨).

٢. القوة التمييزية:

يعد أسلوب المجموعتين الطرفيتين إجراءً مناسباً في عملية تحليل الفقرات لذلك استعملت الباحثة هذا الأسلوب وابتاع الاجراءات الاتية:

- (١) تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغة (٣٠٠) استمارة.
- (٢) ترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة.
- (٣) اعتمدت نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات وبواقع (٨١) استمارة في المجموعة العليا و(٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وبواقع (٨١) استمارة في المجموعة الدنيا ليصبح المجموع الكلي للاستمارات (١٦٢)
- (٤) استعملت اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة وتبين أن الفقرات كلها كانت مميزة ، حيث بلغت جميع قيم (t-test) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية والتي بلغت (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٠) وجدول (١٩) يبين ذلك.

جدول (١٩)

قيمة (t-test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الاحصائية لمقياس التكامل المعرفي

مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٠١	١,١١	٢,٨٩	٨١	العليا	ف ١
			١,١٢	٢,٣٦	٨١	الدنيا	

مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة إحصائياً	١,٩٦	٤,٦١	٠,٩٢	٣,٠١	٨١	العليا	ف ٢
			١,٠٤	٢,٣٠	٨١	الدنيا	
دالة إحصائياً	١,٩٦	٣,٥١	٠,٩٤	٣,٢٢	٨١	العليا	ف ٣
			١,١٤	٢,٦٤	٨١	الدنيا	
دالة إحصائياً	١,٩٦	٣,٩٠	١,٠٧	٣,٠٦	٨١	العليا	ف ٤
			١,١٧	٢,٣٧	٨١	الدنيا	
دالة إحصائياً	١,٩٦	٤,٧٦	٠,٩٠	٣,٢١	٨١	العليا	ف ٥
			١,١٢	٢,٤٤	٨١	الدنيا	
دالة إحصائياً	١,٩٦	٤,٥٢	٠,٨٦	٣,١٥	٨١	العليا	ف ٦
			١,١٦	٢,٤٢	٨١	الدنيا	
دالة إحصائياً	١,٩٦	٣,٢٣	٠,٨٥	٣,٢٠	٨١	العليا	ف ٧
			١,٢٠	٢,٦٧	٨١	الدنيا	
دالة إحصائياً	١,٩٦	٤,٥٢	٠,٨٨	٣,٢٢	٨١	العليا	ف ٨
			١,١١	٢,٥١	٨١	الدنيا	
دالة إحصائياً	١,٩٦	٤,٠٤	١,٠٠	٣,١١	٨١	العليا	ف ٩
			١,٠٩	٢,٤٤	٨١	الدنيا	
دالة إحصائياً	١,٩٦	٤,٦٣	٠,٨٨	٣,٢٣	٨١	العليا	ف ١٠
			١,٢٥	٢,٤٤	٨١	الدنيا	
دالة إحصائياً	١,٩٦	٢,٧٦	١,٠٧	٢,٨٥	٨١	العليا	ف ١١
			١,١٤	٢,٣٧	٨١	الدنيا	
دالة إحصائياً	١,٩٦	٣,٢١	٠,٩٥	٣,٠٦	٨١	العليا	ف ١٢
			١,١٨	٢,٥٢	٨١	الدنيا	

مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٩٦	٠,٩٦	٣,٠٥	٨١	العليا	ف ١٣
			١,١٥	٢,٥٦	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٧٤	١,١٤	٢,٩٦	٨١	العليا	ف ١٤
			١,٢٠	٢,٤٦	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٣١	١,٠٧	٢,٩٩	٨١	العليا	ف ١٥
			١,١٤	٢,٤١	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٧٥	١,١٠	٢,٩٠	٨١	العليا	ف ١٦
			١,٢٣	٢,٤٠	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٤١	١,١٢	٣,٠٠	٨١	العليا	ف ١٧
			١,١٤	٢,٢١	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,١١	١,٠٧	٢,٩٥	٨١	العليا	ف ١٨
			١,١٤	٢,٢٣	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٦٠	١,٠٩	٣,٠١	٨١	العليا	ف ١٩
			١,١٢	٢,٢١	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٦٤	١,٠٣	٢,٨٣	٨١	العليا	ف ٢٠
			١,١٠	٢,٣٨	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٤٥	٠,٩٤	٣,٢٥	٨١	العليا	ف ٢١
			١,١٣	٢,٥٢	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,١٥	١,٠٩	٣,٠٥	٨١	العليا	ف ٢٢
			١,٠٩	٢,٦٨	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٢٨	٠,٩٢	٣,٢٠	٨١	العليا	ف ٢٣
			١,١٦	٢,٦٥	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٣٧	٠,٩٥	٣,١٤	٨١	العليا	ف ٢٤

مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
احصائياً			١,١٧	٢,٥٧	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٧٨	٠,٨٥	٣,٢٥	٨١	العليا	ف ٢٥
احصائياً			١,١٨	٢,٦٣	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٨٣	٠,٨٨	٣,٠٩	٨١	العليا	ف ٢٦
احصائياً			١,٠٧	٢,٤٩	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٥٤	٠,٩٢	٣,١٥	٨١	العليا	ف ٢٧
احصائياً			١,٢١	٢,٧٢	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٢٩	١,٠٠	٣,١٠	٨١	العليا	ف ٢٨
احصائياً			١,٢٤	٢,٦٩	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٩٦	٠,٩٩	٣,٢٠	٨١	العليا	ف ٢٩
احصائياً			١,١٢	٢,٧٠	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٩٢	٠,٩٤	٣,١٢	٨١	العليا	ف ٣٠
احصائياً			١,٠٩	٢,٤٩	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٢٦	٠,٨٥	٣,٢٨	٨١	العليا	ف ٣١
احصائياً			١,١٨	٢,٥٩	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٠١	٠,٩٠	٣,١٤	٨١	العليا	ف ٣٢
احصائياً			١,٢٠	٢,٦٣	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٢٢	١,٠٤	٣,٠٢	٨١	العليا	ف ٣٣
احصائياً			١,١٤	٢,٦٤	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,١٩	١,٠٠	٣,٠٦	٨١	العليا	ف ٢٤
احصائياً			١,١٥	٢,٥٢	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٩١	١,٠٢	٣,١٠	٨١	العليا	ف ٣٥
احصائياً			١,١٣	٢,٦٠	٨١	الدنيا	

مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,١٨	٠,٩١	٣,٠٩	٨١	العليا	ف ٣٦
			١,٠٧	٢,٤٣	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٨١	٠,٨٤	٣,٢٨	٨١	العليا	ف ٣٧
			١,١٣	٢,٥٣	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,١٣	٠,٩٥	٣,١٠	٨١	العليا	ف ٣٨
			١,١٣	٢,٥٨	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,١٨	٠,٩٧	٣,٠٩	٨١	العليا	ف ٣٩
			١,١٥	٢,٣٨	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٤٨	٠,٩٢	٢,٩٨	٨١	العليا	ف ٤٠
			١,١٥	٢,٥٧	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٥١	٠,٩٠	٣,٢٢	٨١	العليا	ف ٤١
			١,١٩	٢,٨٠	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٥٩	١,٠١	٣,٢٠	٨١	العليا	ف ٤٢
			١,٢٠	٢,٥٧	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٢٧	٠,٩٨	٣,١٦	٨١	العليا	ف ٤٣
			١,١٥	٢,٧٨	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٦٤	٠,٩٠	٣,٢١	٨١	العليا	ف ٤٤
			١,١١	٢,٦٣	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٧٨	٠,٨٨	٣,٢٥	٨١	العليا	ف ٤٥
			١,١٣	٢,٦٤	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٤١	٠,٩٦	٣,٢٠	٨١	العليا	ف ٤٦
			١,١٤	٢,٦٣	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٠٠	٠,٩١	٣,٢٦	٨١	العليا	ف ٤٧

مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
احصائياً			١,١١	٢,٦٢	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٢٨	٠,٩٤	٣,١٤	٨١	العليا	ف ٤٨
احصائياً			١,١٤	٢,٥٩	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٢٦	١,٠٥	٣,١٥	٨١	العليا	ف ٤٩
احصائياً			١,٠١	٢,٤٦	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٧٥	٠,٩٥	٣,١٠	٨١	العليا	ف ٥٠
احصائياً			١,١٣	٢,٤٨	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٦٧	١,٠٠	٢,٩٩	٨١	العليا	ف ٥١
احصائياً			١,١٠	٢,٥٤	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٧٩	١,٠٠	٣,١١	٨١	العليا	ف ٥٢
احصائياً			١,٢٢	٢,٤٤	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٩٣	٠,٩٧	٣,١٠	٨١	العليا	ف ٥٣
احصائياً			١,٢١	٢,٥٩	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٦١	١,٠٢	٣,٠٦	٨١	العليا	ف ٥٤
احصائياً			١,١٩	٢,٦٠	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٣٠	١,٠٤	٣,٠٧	٨١	العليا	ف ٥٥
احصائياً			١,١٤	٢,٥١	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٦٧	٠,٩٩	٣,٢٣	٨١	العليا	ف ٥٦
احصائياً			١,١٠	٢,٦٣	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٤٢	٠,٩٥	٣,٢٦	٨١	العليا	ف ٥٧
احصائياً			١,١٣	٢,٥٣	٨١	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٦٢	٠,٩٥	٣,٢٦	٨١	العليا	ف ٥٨
احصائياً			١,١٠	٢,٥١	٨١	الدنيا	

مستوى الدالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,١٦	٠,٩٥	٣,١٩	٨١	العليا	٥٩ ف
			١,١٥	٢,٤٩	٨١	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥,٧٥	٠,٩٠	٣,٣٢	٨١	العليا	٦٠ ف
			١,١٠	٢,٤١	٨١	الدنيا	

٣. المؤشرات الاحصائية للمقياس:

قامت الباحثة بإيجاد المؤشرات الاحصائية لمقياس التكامل المعرفي ووجدت ان أعلى درجة كلية ممكنة هي (٢٣٢) درجة واقل درجة كلية هي (٦٠) وبمتوسط فرضي مقداره (١٥٠) درجة ، وللتثبت من أن الظواهر النفسية تتوزع بين أفراد المجتمع توزيعاً اعتدالياً تم استخراج المؤشرات الإحصائية لمعرفة مدى قرب توزيع درجات العينة من التوزيع الطبيعي الذي يعد معياراً للحكم على تمثيل العينة للمجتمع الذي تنتمي إليه ومن ثم امكانية تعميم النتائج ، ولذلك تم استخراج المؤشرات الاحصائية للمقياس على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٠٠) وتم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول (٢٠).

جدول (٢٠)

قيم المؤشرات الاحصائية لمقياس التكامل المعرفي

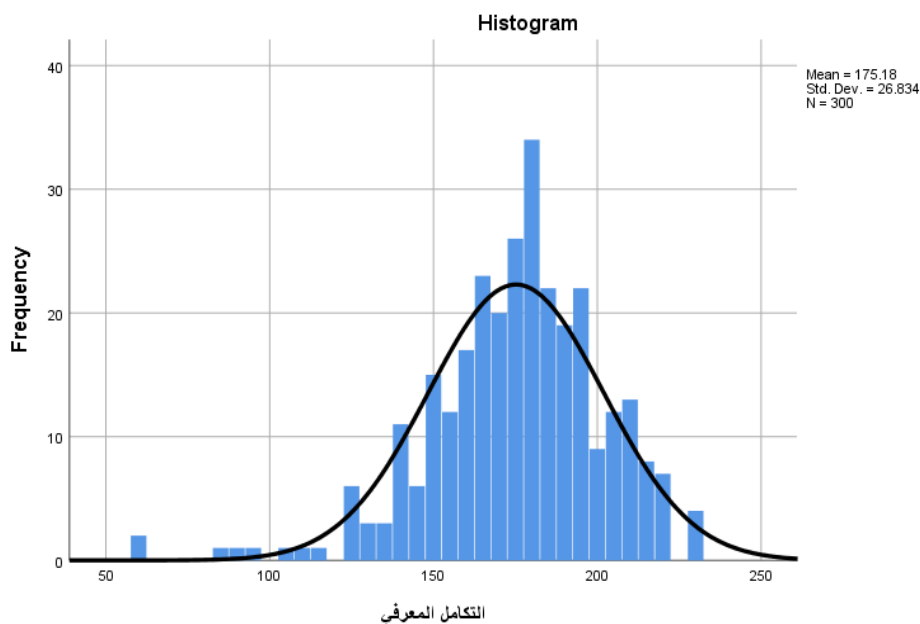
٣٠٠	حجم العينة
١٧٥,١٨	الوسط الحسابي
١,٥٤	الخطأ المعياري
١٧٧,٥٠	الوسيط
١٨٦	المنوال
٢٦,٨٣	الانحراف المعياري
٧٢٠,٠٤	التباين

الالتواء	-٠,٨٦
الخطأ المعياري للالتواء	٠,١٤
التفرطح	٢,١٢
الخطأ المعياري للتفرطح	٠,٢٨
اقل درجة	٦٠
اعلى درجة	٢٣٢
الوسط الفرضي	١٥٠

وتبين أن المؤشرات الإحصائية لمقياس التكامل المعرفي كانت قريبة من التوزيع الاعتيادي مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المبحوث وإمكانية تعميم النتائج ، أذ أن قيمة التفرطح بلغت (٢,١٢) وهي تقترب من القيمة المعيارية لتفرطح التوزيع الاعتيادي، أما قيمة الالتواء بلغت (-٠,٨٦) وبهذا يوصف التواءه بالتماثل لأنه يقع ضمن مدى التوزيع الاعتيادي الذي يتراوح (+٠,٥) الى (-٠,٥) (عودة والخليلي، ٢٠٠٠)، أما مقاييس النزعة المركزية (الوسط ، الوسيط ، المنوال) فكانت متقاربة بدرجاتها والشكل (٥) يوضح ذلك.

شكل (٤)

يبين توزيع افراد العينة على جدول التوزيع الطبيعي لمقياس التكامل المعرفي



٤. الخصائص السايكومترية لمقياس التكامل المعرفي:

تستعمل الخصائص السايكومترية في البحوث التربوية والنفسية على أنها مؤشرات لدقة المقياس ، إذ يعد استخراج الصدق والثبات من أهم تلك الخصائص (Ebel&Frisbie, 2009,P.237)

وتناولت الباحثة مؤشرات صدق المقياس وثباته على وفق الإجراءات الآتية:

أ. الصدق :

ولقد تحقق في المقياس نوعان من الصدق هما:

• الصدق الظاهري :

لقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها وكما تم توضيحه سابقاً.

• صدق البناء :

تم التحقق منه من خلال إيجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وعلاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه وعلاقة المجال بالمجال الآخر.

ب. الثبات :

وتوجد طرائق عدة لحساب الثبات ، وقد استعملت الباحثة الطرائق الآتية لاستخراج

الثبات :

• طريقة التجزئة النصفية:

يمكن التنبؤ بمعامل ثبات المقياس إذا ما تمكنا من إيجاد معامل ثبات نصف الاختبار او المقياس (Anastasi & Urbina, 2010,180-181).

لذلك قامت الباحثة باستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التكامل المعرفي من خلال تجزئة فقرات المقياس إلى فقرات فردية وأخرى زوجية للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ، إذ تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية وقد بلغت قيمة معامل الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون (٠,٧٢) وهي قيمة معامل ثبات لنصف

المقياس ، لذا تم تصحيح قيمة معامل الثبات المستخرجة باستعمال معادلة سبيرمان - براون لإيجاد قيمة معامل الثبات للمقياس ككل ، إذ بلغت قيمة الثبات بعد التصحيح (٠,٨٤) وهذا مؤشر جيد ويعبر عن علاقة جيدة ومقبولة لمعامل الثبات الكلي للمقياس.

• معادلة ألفاكرونباخ للاتساق الداخلي :

ولأجل استخراج الثبات لمقياس التكامل المعرفي تم إجراء التحليل الإحصائي للإجابات فقد ظهر ان معامل ثبات ألفاكرونباخ للمقياس الحالي (٠,٩٣) ويُعد هذا المعامل مقبول لأن معامل التحديد أكبر من (٠,٥٠) والذي تم تحديده من قبل علماء القياس النفسي (باركر وآخرون، ١٩٩٩ ، ص.١٢٢).

٤. الصيغة النهائية لمقياس التكامل المعرفي:

لقد تكون المقياس من (٦٠) فقرة موزعة على مجالي المقياس، والملحق (٥) يبين ذلك وبدائله متدرجة للإجابة هي (دائماً، أحياناً، غالباً، أبداً) وتعطى عند التصحيح الدرجات (١,٢,٣,٤) ، وقد تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين ، وكما هو موضح في التحليل المنطقي للفقرات وحصل المقياس على قبول جميع فقراته مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض الفقرات ، وخضع المقياس إلى التحليل الإحصائي وكذلك إلى استخراج الصدق والثبات وكما هو موضح سابقاً ، وبذلك بات مقياس التكامل المعرفي جاهزاً للتطبيق النهائي.

• التطبيق النهائي للمقياسين:

بعد أن تم التحقق من الصدق والثبات لكلا المقياسين قامت الباحثة بأجراء التطبيق النهائي للمقياسين على عينة البحث الأساسية البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة من الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين.

خامساً: الوسائل الإحصائية :

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) الاصدار (٢٥) في تحليل بيانات بحثها والجدول (٢١) الاتي يبين ذلك:

جدول (٢١)
الوسائل الاحصائية التي تم استعمالها في البحث

ت	الوسيلة الاحصائية	مكان الاستعمال
١	اختبار مربع كاي لحسن المطابقة	١. الصدق الظاهري لمقياسي : • السلوك الابداعي . • التكامل المعرفي .
٢	اختبار مربع كاي للاستقلالية	لمعرفة دلالة اختبار بارتليت للتحليل العاملي لمقياس السلوك الإبداعي .
٣	اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين	١. ايجاد القوة التمييزية لمقياس السلوك الإبداعي ٢. ايجاد القوة التمييزية لمقياس التكامل المعرفي .
٤	معامل ارتباط بيرسون	١. ايجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية ، وعلاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه، وعلاقة المجال بالمجالات الاخرى لمقياسي السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي . ٢. الثبات بطريقة اعادة الاختبار والتجزئة النصفية لمقياس التكامل المعرفي . ٣. الثبات بطريقة اعادة الاختبار لمقياس السلوك الإبداعي ٤. استخراج نتائج الهدف الخامس بالبحث .
٥	معادلة سبيرمان - براون	استعمل لتصحيح قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التكامل المعرفي .

ت	الوسيلة الاحصائية	مكان الاستعمال
٦	الوسط الحسابي، الوسيط، المنوال، الخطأ المعياري للقياس، التفرطح، الالتواء، التباين، الانحراف المعياري	استعملت في ايجاد المؤشرات الاحصائية لمقياسي : ١. أ- السلوك الإبداعي . ٢. ب- التكامل المعرفي.
٧	معادلة الفا كرونباخ	لإيجاد الثبات لمتغيري البحث.
٨	التحليل العاملي الاستكشافي	ايجاد الصدق العاملي لمقياس السلوك الإبداعي .
٩	اختبار (T-test) لعينة واحدة مستقلة	لاستخراج نتائج الهدف الاول والثالث للبحث.
١٠	اختبار تحليل التباين الثنائي	استخدم لتحقيق الهدف الثاني والرابع للبحث
١١	النسبة المؤية	لإيجاد نسبة اتفاق المحكمين

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومن ثم مناقشتها بناءً على البيانات التي تم الحصول عليها بعد تطبيق مقياسي السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي على عينة البحث الأساسية، وبعد أن أجرت الباحثة التحليلات الإحصائية المناسبة للبيانات قامت بعرضها على وفق أهداف البحث على النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج وفق أهداف البحث :

• الهدف الأول : مستوى السلوك الإبداعي لدى الطلبة.

لأجل تحقيق هذا الهدف تم استعمال اختبار (t-test) لعينة واحدة ، ووجد بان الوسط الحسابي قد بلغ (٨٢,٧٦) ، والانحراف المعياري بلغ (١٥,٦٩) والوسط الفرضي للمقياس كان (٧٢,٥) ، والجدول (٢٢) يبين ذلك .

جدول (٢٢)

قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الاحصائية

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة (ت)		درجة الحرية	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	١٣,٠٧	٣٩٩	٧٢,٥	١٥,٦٩	٨٢,٧٦	٤٠٠

يتبين من الجدول اعلاه بان قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (١٣,٠٧) كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) ، وبذلك يوجد مستوى للسلوك الإبداعي لدى افراد العينة. ووفقا لما قاله بياجيه في نظريته فهذا يدل على ان افراد العينة يتمتعون بمستوى ادراك عالي للبيئة المحيطة بهم حيث لديهم القدرة على التعرف على المشكلات ثم يحاولون علاجها باستمرار على نحو ابداعي الى ان يصلوا للغاية المطلوبة، وكذلك فأن هذه النتيجة تتفق مع ما جاء به في نظريته من أن السلوك الإبداعي ليس فطري، بل أنه موجود لدى كل الأفراد بنسبه ما. وتعزى الباحثة ما تم التوصل اليه الى تطور التقنية وزيادة الوعي العام لدى عينة الدراسة مما جعلهم اكثر ادراكا للمشكلات التي يتعرضون لها وبوجود اكثر من طريقه واحدة لحل هذه المشاكل وبالتالي نراهم يبتعدون عن الطرائق التقليدية ويتجهون لسلوك سلوكيات ابداعيه لحل هذه المشاكل.

• الهدف الثاني : الفروق ذات الدلالة الإحصائية في السلوك الإبداعي على وفق

متغيري:

ت. الجنس (ذكور-إناث).

ث. نوع الطلبة (متميزين-عاديين).

لأجل تحقيق هذا الهدف تم جمع البيانات وتفرغها في برنامج (SPSS)، وبعد ذلك تم استعمال اختبار تحليل التباين الثنائي ، وتم التوصل الى النتائج المبينة في ادناه:
أ- فحص التجانس:

لأجل فحص التجانس بين المجموعات تم استعمال اختبار ليفين (Levine's- Test) ووجد أن قيمة اختبار ليفين قد بلغت (٢,١٦٥) عند درجتي حرية (٣) و(٣٩٦) ومستوى دلالة احصائية (٠,٠٩) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمدة مما يدل على تجانس افراد العينة وقابلية الدرجات لأجراء تحليل التباين الثنائي. وكما هو مبين في الجدول (٢٣).

جدول (٢٣)

قيمة اختبار ليفين

قيمة (ف)	درجة الحرية الأولى	درجة الحرية الثانية	مستوى الدلالة الاحصائية
٢,١٦٥	٣	٣٩٦	٠,٠٩

ب- تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي:

بعد استخراج التجانس تم استعمال تحليل التباين الثنائي وتم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول (٢٤)

قيم تحليل التباين الثنائي للسلوك الإبداعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	
				المحسوبة	الجدولية
الجنس	١٨٩,٠٦٣	١	١٨٩,٠٦٣	٠,٨٨٧	٣,٨٤
نوع الدراسة	١٣٣٠٥,٦٢٣	١	١٣٣٠٥,٦٢٣	٦٢,٤٢١	٣,٨٤
التفاعل (الجنس X نوع الدراسة)	٣٣٣,٠٦٣	١	٣٣٣,٠٦٣	١,٥٦٢	٣,٨٤
الخطأ	٨٤٤١١,٧٣٠	٣٩٦	٢١٣,١٦١	—	—
المجموع	٩٨٢٣٩,٤٧٨	٣٩٩	—	—	—

• **بالنسبة لجنس الطلبة:** بعد إجراء تحليل التباين الثنائي وجد بأن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور-إناث) قد بلغت (٠,٨٨٧) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٩٩) إذ وجد بأن المتوسطين الحسابيين للذكور والاناث على التتابع قد بلغا (٨٢,٠٧)، (٨٣,٤٤) ومن ثم لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث وذلك لتقارب اوساطهم الحسابية. وتعزو الباحثة ذلك الى ان السلوك الابداعي صفة عامة لا تتأثر بالجنس وانما بالعوامل البيئية المحيطة بالفرد، فوفقاً لما جاء به بياجيه في نظريته المعرفية أن السلوك الإبداعي يتأثر بمدى إدراك الفرد في البيئة المحيطة به، وأن هذا الإدراك وأن كان قد يتفاوت بين فرد وآخر تبعاً لنوع البيئة والنمو المعرفي لديه، فإنه لا يتصل او يتعلق بجنس الفرد.

• **بالنسبة لنوع الدراسة:** وجد بأن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمتغير النوع (متميزين-عاديين) قد بلغت (٦٢,٤٢١) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٩٩) إذ وجد بأن المتوسطين الحسابيين للمتميزين والعاديين على التتابع قد بلغا (٨٨,٥٢)، (٧٦,٩٩) ومن ثم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتميزين والعاديين ولصالح الطلبة المتميزين لان وسطهم الحسابي أكبر. وتشير النظرية المعرفية الى أن البيئة المحيطة بالفرد ومدى إدراكه لها ، له تأثير كبير على السلوك الإبداعي ولهذا تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ان المتميزين يحصلون على فرص اكبر من الطلبة العاديين في اكتشاف قدراتهم واستخدامها حيث يتم تدريسهم بطرائق حديثة ويتم تعزيزهم على نحو ايجابي في البيئة المدرسية على نحو مستمر حيث يتعلمون في بيئة تحتوي على ثقافة تنظيمية وعلى تمكين اداري مما يزيد دافعيتهم على الانجاز وعلى استخدام السلوك الابداعي على نحو مستمر على عكس الطلبة العاديين الذين على الرغم من تمتعهم بقدر من السلوك الإبداعي إلا أنه لا يتلقون الدعم الكافي لاحتضانه وممارسته على نحو كافٍ، وكذلك فإن الإبداع أحد الخصائص الرئيسة لدى المتميزين بغض النظر عن جنس المتميز ، حيث انه جزء أساس من التميز والتفوق والموهبة، وبما أن السلوك الإبداعي هو عملية سابقة للإبداع فمن الطبيعي أن يوجد بمستوى أعلى لدى الطلبة المتميزين.

• **التفاعل بين (الجنس X نوع الدراسة):** بعد اجراء تحليل التباين الثنائي وجد بأن قيمة (ف) المحسوبة قد بلغت (١,٥٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٩٩) إذ وجد بأن

المتوسطين الحسابيين للمتميزين والعاديين الذكور على التتابع قد بلغا (٨٨,٧٥) و (٧٥,٣٩)، ووجد بأن المتوسطين الحسابيين للمتميزين والعاديين الإناث على التتابع قد بلغا (٨٨,٣٠) و (٧٨,٥٩) وومن ثم لا يوجد تفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة لأن الاوساط الحسابية متقاربة وكما هو مبين في جدول (٢٥).

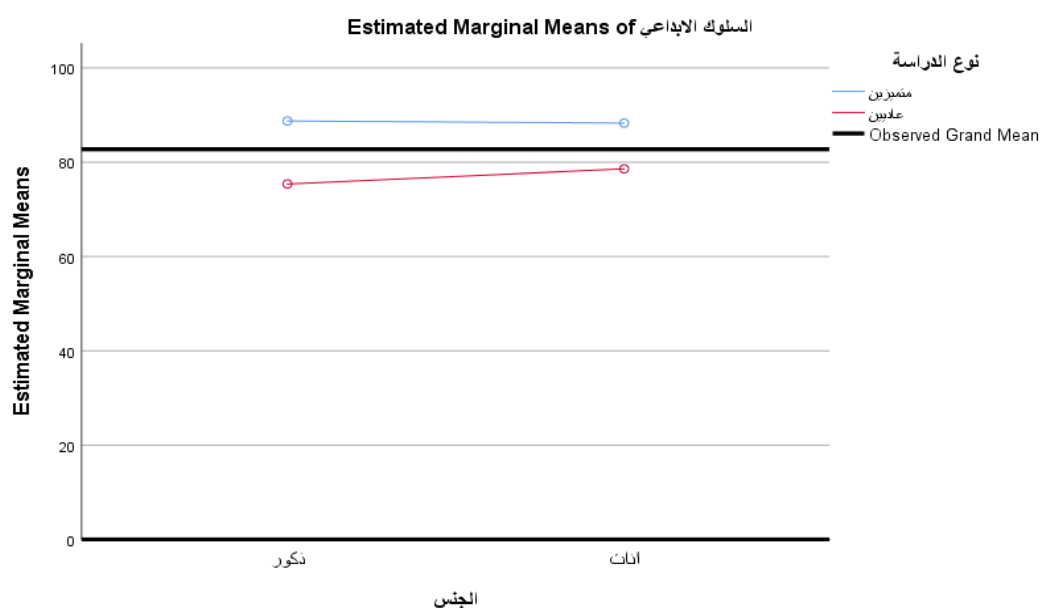
جدول (٢٥)

التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة للسلوك الإبداعي

الجنس	نوع الدراسة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	درجة الحرية الاولى	درجة الحرية الثانية	مستوى الدلالة الاحصائية
ذكور	متميزين	١٠٠	٨٨,٧٥	١٢,٨٦	١,٥٦	٣,٨٤	١	٣٩٩	٠,٠٥
	عاديين	١٠٠	٧٥,٣٩	١٥,٠٥					
إناث	متميزين	١٠٠	٨٨,٣٠	١٢,٦٤					
	عاديين	١٠٠	٧٨,٥٩	١٧,٣٣					

والشكل (٥) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي التي تم التوصل إليها:

شكل (٥) يبين التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة للسلوك الإبداعي



الهدف الثالث : مستوى التكامل المعرفي لدى الطلبة.

لأجل تحقيق هذا الهدف تم استعمال اختبار (t-test) لعينة واحدة ، ووجد بان الوسط الحسابي قد بلغ (١٧٤,٥٠) ، والانحراف المعياري بلغ (٣٣,٠٠) والوسط الفرضي للمقياس كان (١٥٠) ، والجدول (٢٦) يبين ذلك .

جدول (٢٦)

قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الاحصائية

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة (ت)		درجة الحرية	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	١٤,٨٤	٣٩٩	١٥٠	٣٣,٠٠	١٧٤,٥٠	٤٠٠

يتبين من الجدول اعلاه بان قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (١٤,٨٤) كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩) ، وبذلك يوجد مستوى للتكامل المعرفي لدى افراد العينة. ووفقا للنظرية المعرفية لجان بياجيه فهذا يشير الى ان الطلبة يتمتعون بدرجة جيدة من النمو العقلي ولديهم القدرة على الربط المنطقي بين المعلومات والخبرات القديمة والحديثة على نحو يسمح لهم بالإفادة منها لأقصى حد ممكن والتوصل لنتائج جديدة من خلال ذلك، وتعزو الباحثة ذلك الى أن النضج المعرفي، الذي يعد أحد أهم شروط التكامل المعرفي موجود لدى جميع الأفراد الاسوياء مهما اختلفت معدلات ذكائهم حتى وأن كان هذا الوجود بنسب متفاوتة يعكس الفروق الفردية بينهم، ومن ثم فأن كل من الطلبة المتميزين والعاديين يتمتعون بقدر معين -ولكن متفاوت- من التكامل المعرفي.

• الهدف الرابع : الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التكامل المعرفي على وفق

متغيري:

أ. الجنس (ذكور-أناث).

ب. نوع الطلبة (متميزين-عاديين).

لأجل تحقيق هذا الهدف تم جمع البيانات وتقريغها في برنامج (SPSS)، وبعد ذلك تم استعمال اختبار تحليل التباين التثائي ، للعينات غير متساوية العدد والمتجانسة وتوصل الى النتائج المبينة في ادناه:

أ- فحص التجانس:

لأجل فحص التجانس بين المجموعات تم استعمال اختبار ليفين (Levine's- Test) ووجد أن قيمة اختبار ليفين قد بلغت (٢,١٤٥) عند درجتي حرية (٣) و(٣٩٦) ومستوى دلالة احصائية (٠,٠٩) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمدة مما يدل على تجانس افراد العينة وقابلية الدرجات لأجراء تحليل التباين الثنائي. وكما هو مبين في الجدول (٢٧).

جدول (٢٧)

قيمة اختبار ليفين

قيمة (ف)	درجة الحرية الاولى	درجة الحرية الثانية	مستوى الدلالة الاحصائية
٢,١٤٥	٣	٣٩٦	٠,٠٩

ب- تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي:

بعد استخراج التجانس تم استعمال تحليل التباين الثنائي وتم التوصل الى النتائج المبينه في جدول (٢٨):

جدول (٢٨)

قيم تحليل التباين الثنائي للتكامل المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	
				المحسوبة	الجدولية
الجنس	٣٦٨,٦٤٠	١	٣٦٨,٦٤٠	٠,٤٢٩	٣,٨٤
نوع الدراسة	٨٤٣٣٢,١٦٠	١	٨٤٣٣٢,١٦٠	٩٨,٠٤٢	٣,٨٤
التفاعل (الجنس X نوع الدراسة)	٩٣٥٠,٨٩٠	١	٩٣٥٠,٨٩٠	١٠,٨٧١	٣,٨٤
الخطأ	٣٤٠٦٢٦,٣٠٠	٣٩٦	٨٦٠,١٦٧	—	—
المجموع	٤٣٤٦٧٧,٩٩٠	٣٩٩	—	—	—

- **بالنسبة لجنس الطلبة:** بعد إجراء تحليل التباين الثنائي وجد بأن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور-إناث) قد بلغت (٠,٤٢٩) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٩٩) إذ وجد بأن المتوسطين الحسابيين للذكور والإناث على التتابع قد بلغا (١٧٥,٤٥)، (١٧٣,٥٣) ومن ثم لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث وذلك لتقارب اوساطهما الحسابية. وهذه النتيجة مطابقة لما ذكره جان بياجيه في نظريته حيث أنه لم يهتم في دراسته للتكامل المعرفي بالفروق الفردية بين الجنسين بل أكد تطوره لدى جميع الاطفال من خلال توازن مرن يتحول باستمرار بين تمثيل المعلومات الجديدة في البنى القائمة وبين تواؤم هذه البنى نفسها مع المعلومات الجديدة. وترى الباحثة أن هذا يدل على أن التكامل المعرفي صفة عامة لا تتأثر بجنس الطلبة وإنما تعتمد على مدى قدرتهم على الربط بين المعلومات وعلى مدى نضجهم العقلي والمعرفي، اللذان لا يتأثران بجنس الطلبة كذلك وإنما يعتمدان على المؤثرات البيئية المحيطة بهم، ومن ثم نرى أن الطلبة سواء أكانوا ذكورا أم إناثاً فإنهم يملكون قدرًا من التكامل المعرفي الذي ينمو معهم بنمو ادراكهم المعرفي.
- **بالنسبة لنوع الطلبة:** وجد بأن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لمتغير النوع (متميزين-عاديين) قد بلغت (٩٨,٠٤٢) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٩٩) إذ وجد بأن المتوسطين الحسابيين للمتميزين والعاديين على التتابع قد بلغا (١٨٩,٠١)، (١٥٩,٩٧) ومن ثم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتميزين والعاديين ولصالح الطلبة المتميزين وذلك لأن وسطهم الحسابي أكبر. عندما فسر (جان بياجيه) التكامل المعرفي فإنه قد وضع (التوازن) كأحد شروطه والتوازن هنا يعني التوازن المعرفي، والجدير بالذكر أنه قد قال بأن أي إخلال بهذا التوازن يدفع بالفرد الى محاولة البحث عن المشكلة التي قد كانت السبب في هذا الإخلال ومعالجتها، وهذه العملية تكون مستمرة، والمعروف أن أكثر الأفراد الذين يهتمون بمدى توازنهم المعرفي هم من الطلبة المتميزين لكونهم دائمي البحث عن الكمال، ومن ثم فهم يتمتعون بمستوى أعلى من التكامل معرفي لأنهم دائماً ما يحاولون الربط بين المعلومات الجديدة التي يتلقونها وبين المعلومات التي لديهم من قبل للوصول الى حالة التوازن المعرفي على نحو مستمر، وتغزو الباحثة هذه النتيجة كذلك الى الفروق في القدرات العقلية بين الطلبة المتميزين وقرانهم العاديين فضلا عن ما ذكر سابقا من اختلاف في البيئة الدراسية وتوافر المصادر والدعم والتشجيع لعينة الطلبة المتميزين.

- التفاعل بين (الجنس X نوع الطلبة): بعد اجراء تحليل التباين الثنائي وجد بأن قيمة (ف) المحسوبة قد بلغت (١٠,٨٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٩٩) إذ وجد بأن المتوسطين الحسابيين للمتميزين والعاديين الذكور على التتابع قد بلغا (١٨٥,١٤) و(١٦٥,٧٧)، ووجد بأن المتوسطين الحسابيين للمتميزين والعاديين الإناث على التتابع قد بلغا (١٩٢,٨٩) و(١٥٤,١٨) ومن ثم يوجد تفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة، كما هو مبين في جدول (٢٩).

جدول (٢٩)

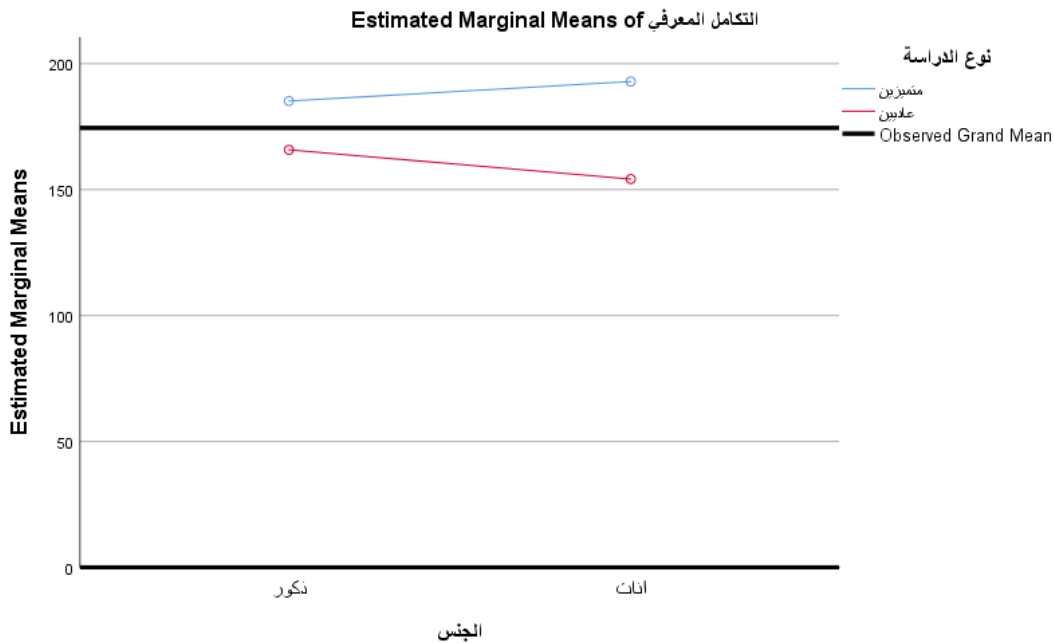
التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة للتكامل المعرفي

الجنس	نوع الدراسة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	درجة الحرية الاولى	درجة الحرية الثانية	مستوى الدلالة الاحصائية
ذكور	متميزين	١٠٠	١٨٥,١٤	٢٨,٢٩	١٠,٨٧	٣,٨٤	١	٣٩٩	٠,٠٥
	عاديين	١٠٠	١٦٥,٧٧	٣١,٣١					
اناث	متميزين	١٠٠	١٩٢,٨٩	٢٣,٩٩					
	عاديين	١٠٠	١٥٤,١٨	٣٢,٩١					

والشكل (٦) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي التي تم التوصل إليها:

شكل (٦)

يبين التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الطلبة للتكامل المعرفي



- الهدف الخامس: العلاقة الارتباطية بين السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي لدى الطلبة:

بهدف التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي، عمدت الباحثة إلى تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة، واستعملت الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٩) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (١٣,٠٣) وكما مبين في الجدول (٣٠).

جدول (٣٠)

نتائج العلاقة الارتباطية بين السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي لدى الطلبة

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط		درجة الحرية	مربع معامل الارتباط	معامل الارتباط	حجم العينة
	المحسوبة	الجدولية				
دال	١٣,٠٣	١,٩٦	٣٩٦	٠,٦٢	٠,٧٩	٤٠٠

أظهرت نتائج الجدول أعلاه، ان قيمة معامل الارتباط بلغت (٠,٧٩) وقيمة مربع معامل الارتباط (٠,٦٢) بينما بلغت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط (١٣,٠٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٦)، وهذا ما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (ايجابية) بين المتغيرين، فكلما زادت درجات الطلبة في مقياس السلوك الإبداعي قابلته زيادته في درجاتهم على مقياس التكامل المعرفي. وأن النظرية المعرفية (لجان بياجيه) تدعم ذلك، لان كل من السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي يعتمدان على النمو المعرفي وكذلك على مدى إدراك الفرد للبيئة المحيطة به، فضلا عن اعتمادهما على التدريب والخبرة المكتسبة في التعامل مع الأشياء، ومن ثم يمكن القول أن وجود أحدهما هو مؤشر على وجود الآخر لدرجة ما، كما أنه يمكن القول أن أحدهما يؤثر على الآخر، فوجود التكامل المعرفي يعني أن لدى الفرد قدرة على التعرف على المشكلات وإدراكها على نحو أفضل من الأفراد الآخرين حيث أنه يتمكن من التفاعل مع البيئة المحيطة على نحو أكثر فاعليه وانتاجاً وهذا يسمح له برؤية المشكلات من نواحي مختلفة وومن ثم يلجأ الى سلك سلوكيات إبداعية غير تقليدية من أجل حلها، فهو يقوم باستعمال قدرته على الربط بين المعلومات (التكامل المعرفي) لأجل تحقيق ذلك.

ثانياً: الاستنتاجات:

استناداً الى نتائج البحث يمكن استنتاج ما يأتي:

١. ان الطلبة المتميزين يوجد لديهم سلوك إبداعي بصورة اكبر من اقرانهم العاديين .
٢. يوجد تكامل معرفي لدى الطلبة المتميزون وبصوره اكبر من اقرانهم العاديين .
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الإبداعي لدى الطلبة وفقاً لمتغير الجنس.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التكامل المعرفي لدى الطلبة وفق متغير الجنس (ذكر - انثى) .
٥. توجد علاقة دالة بين السلوك الابداعي والتكامل المعرفي لدى الطلبة.

ثالثاً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته توصي الباحثة بما يأتي:

١. التركيز على إعداد طلبة المدارس الثانوية إعداداً علمياً وأخلاقياً ومهنياً بما يتلاءم مع المستجدات العلمية والنفسية والاقتصادية والثقافية والسياسية المتسارعة على الساحة العالمية في الوقت الحاضر والمستقبل .
٢. توعية الوالدين عن طريق وسائل الإعلام والبرامج والندوات ومجالس الآباء والأمهات عن الطرائق السليمة والسوية في تنشئة الأبناء وأساليب التعامل معهم وتوعيتهم وتجنب وضع أهداف ومعايير ومستويات عالية قد تتجاوز قدرات وامكانيات أبنائهم .
٣. تطوير المدراس المتميزين في مؤسسات التربية بإعداد المناهج وتدريبها بطرائق تساعد على تنمية السلوك الإبداعي والتكامل المعرفي، وكذلك تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التعلم القائمة على التكامل المعرفي لتنمية مستوى التعلم لدى الطلبة.
٤. ضرورة افادة المؤسسات التربوية من مقياس السلوك الإبداعي الذي أعدته الباحثة للطلبة .

رابعاً: المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:

١. إجراء دراسات تتناول متغيرات البحث الحالي لفئات عمرية مختلفة وفي مراحل دراسية أخرى غير المرحلة الثانوية .
٢. إجراء دراسات تستهدف تأثير الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على السلوك الإبداعي.
٣. أجراء دراسة تستهدف الكشف عن العلاقة بين التكامل المعرفي ومتغيرات أخرى مثل (الانجاز الدراسي، الاستقرار النفسي) وغيرها.
٤. القيام بدراسة مماثلة تتناول فئات التربية الخاصة الأخرى من الطلبة المرحلة الابتدائية او المرحلة المتوسطة او المرحلة الاعدادية .

أولاً: المصادر العربية :

• القرآن الكريم

١. إبراهيم، بن تريح. (٢٠١٨). *اثر التمكين الاداري على السلوك الابداعي لدى العاملين -دراسة ميدانية بمؤسسة اتصالات الجزائر*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة محمد خضير .
٢. إبراهيم، مروان. (٢٠٠٠). *اسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
٣. ابو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر. (٢٠٠٦). *تعليم التفكير: النظرية والتطبيق*. عمان: دار الميسرة للطباعة والنشر.
٤. ابو سعد، احمد عبد اللطيف. (٢٠١١). *ارشاد الموهوبين والمتفوقين*. عمان: دار الميسرة للطباعة والنشر.
٥. ادريان، اشمان . (٢٠٠٨). *مدخل الى التربية المعرفية نظريات وتطبيقات*. (اسماء السوسي واماني عبد المقصود، ترجمة). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. (٢٠٠٠).
٦. اسكندر، نجيب ابراهيم. (٢٠٠٠). *الادارة المدرسية والابداع*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
٧. الاعسر، صفاء. (٢٠٠٠). *الابداع في حل المشكلات*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
٨. الامام، مصطفى محمود، والعجيلي، صباح حسين انور. (١٩٩٠). *التقويم النفسي*. بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
٩. الاميري، احمد البراء. (٢٠٠٢). *اخطاء التفكير*. عمان: مجلة المعرفة، ٨٣ (٥). ٣٥-٢٠.
١٠. باركر، كريس، ويسنرانج، نانسي ، واليوت، روبرت. (١٩٩٩). *مناهج البحث في علم النفس الاكلينيكي والارشادي*. (نجيب صبورة، ومرفت احمد شوقي، وعائشة السيد رشدي، ترجمة). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. (١٩٨٥).

١١. باهي ، مصطفى حسين. (٢٠١٥). المرجع في الاحصاء التطبيقي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٢. برنجي، ندى محمد جميل. (٢٠٢٠). التكامل المعرفي بين العلوم الانسانية في مواجهة الانحراف الفكري والسلوكي لدى الشباب. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

١٣. بطانية، لؤي فواز محمد. (٢٠٠٨). اثر التمكين والعمل التنظيمي في السلوك الابداعي للعاملين في القطاع العام الاردني. رسالة ماجستير غير منشورة. أربد: جامعة اليرموك.

١٤. البليطي ،اسماء مسعود ،ومسحل، رابعة عبد النصر. (٢٠٠٨). التكامل المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير والقدرة على اتخاذ القرار لدى اعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير منشورة . القاهرة: جامعة الازهر.

١٥. البناء، عادل السعيد. (٢٠٠٧). الاسلوب الابداعي وعلاقته بكل من اساليب التفكير والتنظيم الذاتي الاكاديمي ومدخل الدراسة لدى طلاب كلية الهندسة. طنطا: مجلة كلية التربية. ٣٧ (٣٠). ٢٥-٣٨.

١٦. البياتي، عبد الجبار توفيق. (٢٠٠٨). الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية. عمان: اثراء للنشر والتوزيع.

١٧. توق، محي الدين، وقطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠١). اسس علم النفس التربوي. دمشق: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٨. ثورندايك، روبرت، وهيجن، اليزابيث. (١٩٨٩). القياس والتقويم في علم النفس والتربية. (عبد الله الكيلاني، وعبد الرحمن عدس، ترجمة). عمان: مركز الكتب الاردني. (١٩٨٠).

١٩. جابر، وصال محمد. (٢٠٠٨، فبراير-٢٧). التجربة العراقية. مدرسة الموهوبين، [ورقة عمل مقدمة]. اجتماع الخبراء التحضيرى المصاحب للمؤتمر السادس لوزارة التربية العرب حول تربية الموهوبين خيار المنافسة الافضل في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية. الرياض.

٢٠. الجبوري، ليث حسن شاكر. (٢٠٢١). تمايز الذات وعلاقته بالكمالية العُصابية لدى الطلبة المتميزين وقرانهم العاديين. رسالة ماجستير غير منشورة. بابل: جامعة بابل.
٢١. جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٨). اساليب الكشف عن الموهوبين . دمشق: دار الفكر.
٢٢. جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٩). الابداع . دمشق: دار الفكر.
٢٣. جروان، فتحي. (٢٠٠٢). تعليم التفكير تعليم الابداع. القاهرة: مجلة المعرفة . ٨٣ (٣). ٩٥-٨٥.
٢٤. جوال، محمد سعيد. (٢٠١٥). التمكين واثره على تنمية السلوك الابداعي في المؤسسة الاقتصادية . أطروحة دكتوراه. الشلف: جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف.
٢٥. جودة ،محفوظ. (٢٠٠٨). التحليل الاحصائي المتقدم باستخدام "SPSS". عمان: دار وائل.
٢٦. جودة، احمد. (٢٠١٠). تاريخ التربية والتعليم في العراق واثره في الجانب السياسي. دراسة تحليله من تاريخ التربية والتعليم في العراق. بغداد: مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي.
٢٧. جويده، عدلي رامي ، والجزراوي ،رغدة يوسف. (٢٠٠٧). الابداع في ظل الظروف الاستثنائية .بغداد: مجلة الادارة والاقتصاد. ٣٠ (٣٨).الجامعة المستنصرية. ٢٠-٥.
٢٨. الحارثي، ابراهيم احمد. (٢٠٠٩). انواع التفكير . القاهرة: الروابط العلمية للنشر والتوزيع.
٢٩. حجازي، سناء نصر. (٢٠٠١). سيكولوجية الابداع تعريفه وتنميته وقياسه لدى الاطفال . القاهرة: دار الفكر العربي.
٣٠. حجازي، سناء نصر. (٢٠٠٩). تنمية الابداع ورعاية الموهبة لدى الاطفال . عمان: دار الميسرة.
٣١. الحريري، رافدة. (٢٠١٠). تربية الابداع. القاهرة: دار الفكر.
٣٢. حسن، محمد علي محمد . (٢٠١٦). متطلبات تحقيق التكامل المعرفي في العلوم التربوية. دراسة ماجستير غير منشورة. القاهرة: جامعة الازهر.

٣٣. الحنفي، عبد المنعم . (٢٠١١). موسوعة الطب النفسي (الكتاب الجامع في الاضطرابات النفسية). بيروت: دار طلعت.
٣٤. حيدر، احمد سيف. (٢٠٠٤) . رعاية المتميزون وتطوير قدراتهم . صنعاء: مجلة البحوث والدراسات التربوية . ١٩ (٢٠) . ١٥-١٠ .
٣٥. الحيلة، محمد محمود. (٢٠١٠). الالعب من اجل التفكير والتعلم. عمان: دار المسيرة.
٣٦. خطاب، ناصر. (٢٠٠٥). الابداع من خلال اللغة. عمان: دي بونو للطباعة والنشر.
٣٧. خطايبه، عبد الله محمد عبد الله، والصارمي، عبد الله. (٢٠٠١). علاقة النمو المعرفي لدى الطلبة القسم الاول الثانوي بالمفاهيم الكيميائية وحل المسائل الكيميائية. رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: جامعة السلطان قابوس.
٣٨. الرفاعي، علي منصور. (٢٠١٣). الاسس النفسية للتقنيات التربوية . بيروت: مؤسسة الرسالة.
٣٩. الروسان ، فاروق. (٢٠١٤) . تصميم البحث في التربية الخاصة . القاهرة: دار الفكر.
٤٠. الريماوي، محمد. (٢٠٠٤). علم النفس العام. عمان: دار الميسرة.
٤١. الزبيدي، عبد السلام جودت. (٢٠٢١). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس مفاهيم نظرية واسس تطبيقية. بابل: مؤسسة دار الصادق الثقافية.
٤٢. زحلوق ،مها . (٢٠٠١) . المتفوقون دراسيا في جامعة دمشق واقعهم -حاجاتهم - مشكلاتهم :دراسة ميدانية دمشق: مجلة جامعة دمشق. ٣٣ (٦) . ٦٥-٥٠.
٤٣. زحلوق، مها.(٢٠٠٧). الابداع وتنمية القدرات الابداعية لدى طفل الروضة. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
٤٤. الزغلول، رافع النصير، وعبد الرحيم، عماد. (٢٠٠٨). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٤٥. زيتون، عايش محمد.(٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات وتدريس العلوم، عمان: دار الشروق.
٤٦. سرور، ناديا هایل. (٢٠٠٤). مقدمة في الابداع. عمان: دار وائل.

٤٧. سعادة، جودت. (٢٠٠٣). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية*. عمان: دار الشروق.
٤٨. سليمان ، عبد الرحمن سيد. (٢٠٠١). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
٤٩. سليمان، محمد سليمان. (٢٠٠٤). *صعوبات قياس الابداع لدى الاطفال*. عمان: دار الميسرة.
٥٠. سويف، مصطفى. (٢٠٠٠). *دراسات نفسية في الابداع والتلقي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٥١. السيد، احمد محمد احمد. (٢٠٢٠). *اثر توافر فرص التعليم المستمر على السلوك الابداعي للعاملين -دراسة ميدانية*. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: جامعة الأزهر.
٥٢. الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية. (٢٠٠٢). *اطفال عند القمة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
٥٣. الصافي، عبد الله بن طه. (٢٠٠١). *التفكير الابداعي بين النظرية والتطبيق*. جازان: اصدارات نادي جازان الادبي.
٥٤. الطيطي، محمد حمد. (٢٠٠٧). *تنمية قدرات التفكير الابداعي*. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٥٥. عبادة، احمد. (٢٠٠١). *حب الاستطلاع والابتكار لدى الاطفال*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.
٥٦. عبد الحميد، احمد ، ورشوان حسين. (٢٠٠٠). *الاسس النفسية والاجتماعية للابتكار*. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
٥٧. عبد الرحمن، اميرة شريف. (٢٠١٨). *العلاقة بين السلوك الابداعي واستدامة الميزة التنافسية على الولاء التنظيمي(بالتطبيق على عينة من المصارف السودانية)* . اطروحة دكتورا منشورة. الخرطوم: جامعة الخرطوم.
٥٨. عبد السلام، مصطفى. (٢٠٠٩). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم* . القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٩. عبد الله، سعد الدين خليل. (٢٠٠٦). تنمية القدرات الابداعية. القاهرة: دولاس للآداب والفنون والاعلام.
٦٠. عبيد، وليم. (٢٠٠٦). ديناميكا التفكير والابداع. القاهرة: مجلة مستقبل التربية العربية. ١٢ (٤٠) . ٨٠-٦٠.
٦١. العزة، سعيد حسين. (٢٠٠٢). تربية الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار الثقافة.
٦٢. عساف، عبد المعطي محمد. (١٩٩٩). السلوك الاداري في المنظمات المعاصرة. عمان: مكتبة المحتسب.
٦٣. علام ، صلاح الدين محمود . (٢٠١٦). مقدمة لحزمة البرامج الاحصائية SPSS في علم النفس . عمان: دار الفكر العربي.
٦٤. علام ، صلاح الدين محمود. (١٩٨٦). تطورات معاصرة في القياس النفسي. الكويت: مطابع القبس التجارية.
٦٥. علام ، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠) . القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة . عمان: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
٦٦. علام ، صلاح الدين محمود. (٢٠١٣). اتقان القياس النفسي الحديث: النظريات والطرائق. عمان: دار الفكر العربي.
٦٧. عليوه، رائد محمد. (٢٠٠٦). اثر استخدام نموذجي: البنائي للتعلم وحل المشكلات الابداعي في الوعي ما وراء المعرفي في قراءة النصوص العلمية والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في ضوء اسلوبهم المعرفي. اطروحة دكتورا غير منشورة. عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
٦٨. عودة، احمد سلمان ، والخليلي، خيل يوسف. (٢٠٠٠). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
٦٩. عودة، احمد سلمان، والخليلي، خيل يوسف. (٢٠٠٠). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
٧٠. عيسى، حسن أحمد. (١٩٧٩). الإبداع في الفن والعلم. الكويت: عالم المعرفة.

٧١. غانم، حجاج . (٢٠١٣). *التحليل العاملي في العلوم الانسانية والتربوية نظريا وعمليا*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
٧٢. غانم، ناصر بن صلاح. (٢٠٠٤). *تربية التفكير*. عمان: مجلة رسالة التربية. ٢(٤). ٣٠-١١.
٧٣. الغريب، رمزية. (١٩٧٧). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
٧٤. القريطي، عبد المطلب امين. (٢٠٠٥) . *الموهوبون والمتفوقون: سماتهم واكتشافهم ورعايتهم*. عمان: دار الفكر العربي.
٧٥. قطامي، نايفة، وحدي، نزيه، وقطامي، يوسف، وصبحي، تيسير ، وابو طالب، صابر. (٢٠٠٨) *بتمية الابداع والتفكير الابداعي في المؤسسات التربوية*. عمان: دار الفكر.
٧٦. قطامي، يوسف. (٢٠٠٠). *نمو الطفل المعرفي واللغوي*. عمان: الاهلية للنشر والتوزيع.
٧٧. قطامي، يوسف. (٢٠٠٧). *تعليم التفكير لجميع الاطفال*. عمان: دار الميسرة.
٧٨. قمره، عصام توفيق، ومبروك، سحر فتحي. (٢٠٠٤). *الخدمة الاجتماعية المدرسية في اطار العملية التربوية*. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع.
٧٩. الكناني، ممدوح عبد المنعم. (٢٠١١). *سيكولوجية الطفل المبدع*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
٨٠. ماضي، يحيى صلاح. (٢٠٠٦). *المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات*. عمان: دار دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع.
٨١. المحاسنة، ابراهيم محمد، وعبد الحكيم، علي مهيدات. (٢٠١٣). *القياس والتقويم الوصفي*. الكويت: جريد للطباعة والنشر والتوزيع.
٨٢. مراد، مينا فايز. (٢٠٠٣). *قضايا في مناهج التعليم*. دار الانجلو المصرية. رشدي، عمر. (٢٠١٦). *مفهوم التكامل المعرفي بين العلوم وشروطه المعرفية والمنهجية*. القاهرة: دار الانجلو المصرية.

٨٣. المشرفي، انشراح ابراهيم محمد. (٢٠٠٥). *تعليم التفكير الابداعي لطفل الروضة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٨٤. معوض، خليل ميخائيل. (٢٠٠٨). *القدرات العقلية*. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
٨٥. ملحم، سامي. (٢٠٠٠). *القياس والتقويم في التربية الخاصة وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٨٦. ملكاوي، فتحي حسن. (٢٠١٠). *مفاهيم في التكامل المعرفي*. القاهرة: مجلة اسلامية المعرفة . ٦٠ (٧٨). ٤٠-٦.
٨٧. ملكاوي، فتحي حسن. (٢٠١٠). *منهجية التكامل المعرفي مقدمات في المنهجية الاسلامية*. القاهرة: المعهد العالي للفكر الاسلامي.
٨٨. النعواشي، قاسم صالح. (١٩٩٩). *كيف يكتسب الطلبة المعرفة العلمية*. طنطا: مجلة كلية التربية. ١٢٨ (٢٨). ٢٧٤-٢٨٢.
٨٩. وزارة التربية (٢٠٠٢). *دليل مدارس المتميزين*. بغداد: مركز البحوث والدراسات التربوية .
٩٠. اليكس، اوزبورن. (٢٠٠٠). *الابداع في حل المشكلات*. (صفاء الاعسر، ترجمة). القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر. (١٩٩٨).
- ثانيا :المصادر الاجنبية :

1. Abdulla, A. M. , & Cramond,B. .(2017). After Six Decades of Systematic study of Creativity: What do Teacher need to know about it and How it is Measured? . London: *Roeper Review*. 39(1). 9-23.
2. Allen,M.J. .(1970). *Introduction to Measurment Theory*. Washington: Book Cole.
3. Anastasi, A. (1988). *Psychology Testing* (4thed). London: Mc-Millian Publishing.

4. Anastasi . A. & Urbina . S. (2010) . New York: *Psychological Testing* . PHI Learning Private Limited.
5. Baek, K. ,& Brian, J. .(2007). *The Impact of Contextual and Personal Characteristics on Employee Creativity in Korean Firms*. Minnesota :university of Minnesota.
6. Beckno, john .(2002). Problem Solving and Decision Making. London: *Journal of Cognitive Psychology*. 96(9).
7. Birdi,K. .(2016). The Relationship of Individual Capabilities and Environmental Support with Different Facet of Designers, Innovative Behavior. New York: *Journal of Product Innovation Management*. 33 (1).
8. Boden,M.A. .(2005). *The Creative Mind Myths and Mechanisms* (2nd). Washington: Routledge.
9. Bowkett, Stephen .(2007). *100 Ideas for Teaching Creativity*. Continuum Book com.
10. Bradly,Mary .(2001). Individual Differences in Cognitive Processing for Problem solving of Mental Ability. London: *Child Development* 86(4).
11. Brown, Eric.(2003). *Interdisciplinary Research*. Washington. 79(1).
12. Brown, RJ, Schrag, A, Trimble. (2006). Childhood Interpersonal Trauma, and Family Functioning in Patients With Somatization Disorder. *Mexico: Am J Psychiatry* 162(30).899–905.
13. Chua, R.Y.J. .(2013). The Costs of Ambient Cultural Disharmony: Indirect Intercultural Conflicts in Social Environment

- Undermine Creativity. *New York :Academy of Management Journal*, 56(6).
14. Ebel , Robert. L & Frisbile , david . A . (2009) . *Essentials of Educational Measure Ement* (5th ed) . London: PHI Learning Private Limited.
 15. Florida, R. (2012). The Rise of The Creativity. *New York: Phi Delta*. 42(5). 305– 310.
 16. Freeman, J. .(1985) . *The Psychology of Gifted Children*. London: John Wiley & Sons Ltd.
 17. George, D. .(1997). *Parenting of Gifted Children In K.N. Dwivedi Enhancing Parenting skills*. London: Wiley & Sons Ltd
 18. Glaveanu, V. P. .(2012). Creativity and Culture: Towerds a Cultural Psychology of Creativity in Folk art. London: *A Thesis Submitted to The Institute of Social Psychology of The London School of Economics for The Degree of Doctor of Philosophy*. 93 (47).
 19. Gray, H. .(2002), *Literature Cicles .Voice & Choe in The Student – Centered Classroom* . London: Teahouse Publishers.
 20. Harvey. (1984). *An Investigation of The Relation Among in Tellectual and Creatives , Extra Curricular Activities* .London Achievement.
 21. Kozbelt, A. , Beghetto, R. A. , Runco, M. A. (2010). *Theories of Creativity*. London: Cambridge University Press.
 22. –Lau, Sing,& Hui, Anna, & NG .(2004). *Creativity .Georgia: World Scientific*.

23. Magsky,M. .(2006). *Creative Activeties for Young Children* (8th ed.) .London: Delamr Learning.
24. Mayer ,E.R. .(1983) *Thinking Problem Soiving Conition*.
Georgin.
25. Mayesky ,Mary .(2009). *Creative Activates for Young Children*.
London: Delmer Learning.
26. Moss, P. A. .(1994) . *Can There Be Nalidity Without Reliability* .
New York: Education Researcher .
27. Porter, L. .(1999). *Gifted Young Children*. London:
Buckingham University Press.
28. Runco, M.A. .(2014). *Creativity Theories and Themes*. San
Diego : San Diego Academic Press.
29. Talay, E.A , & Friedlander , M. .(1998) . Self-Differentiation and
its Relationship to Psychological Symptoms in Adults . London:
Journal of Counseling Psychology , 47(2).
30. Tolson, Mika. (2002). *Symposium: Past, Present & Future of
Toxic Substances in Environment*. New York 4c System Wide
Toxic Substance

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب /شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد : ٤/٣/٤١ /
التاريخ : ٢٠٢١ / ١٢ / ١٤



الى / ادارات المدارس الثانوية والاعدادية والمتميزين (بنين-بنات)

في مركز محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة لكتاب جامعة بابل / كلية الدراسات العليا / العلوم الانسانية المرقم ٤٤٠٥ في ٢٠٢١/١١/٢٩ يرجى تسهيل مهمة الطالبة (ايه علي عباس دخيل) قسم التربية الخاصة / دراسات عليا /ماجستير لإنجاز متطلبات بحثها الموسوم (السلوك الابداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين وقرانهم العاديين) على ان لا يتعارض ذلك مع برنامجنا التربوي وابداء تعاونكم معه عند زيارته مدارسكم.... مع التقدير .

سمير هاشم خليل

مدير قسم الاعداد والتدريب

٢٠٢١/١٢/١٤



نسخة مئة الى //

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع .. مع التقدير .

مكتب السيد المدير العام.. مع التقدير .

قسم الاشراف الاختصاصي / لنفس الغرض اعلاه.. مع التقدير .

قسم التخطيط التربوي / الاحصاء / لنفس الغرض اعلاه.. مع التقدير .

قسم التعليم العام والملاك / شعبة التربية الخاصة / لنفس الغرض اعلاه.. مع التقدير .

الطالبة (ايه علي عباس دخيل) .. مع التقدير .

الاعداد والتدريب / شعبة البحوث / تسهيل المهمة مع الاوليات / الملف الدوار .

ملحق (٢)

مقياس السلوك الابداعي في صورته الاولى



جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا / الماجستير

الاستاذ الفاضلالمحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ (السلوك الابداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين) ، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث والمقاييس ذات العلاقة بهذا الموضوع فقد قامت الباحثة ببناء مقياس لقياس السلوك الابداعي وذلك لعدم توافر مقياس يتناسب مع عينة البحث الحالي حيث يتكون المقياس من (٧) مجالات و(٢٩) فقرة. وقد عرفه عبد الرحمن (٢٠١٨) بأنه: كل السلوكيات والقرارات الفردية التي يقوم بها التلميذ والتي تؤدي الى توليد وتقديم وتطبيق افكار جديدة في اي مستوى تعليمي حيث تبدأ العملية بالإدراك للموقف القائم ثم يتبعها الاهتمام وجمع المعلومات ومن ثم تقويم البدائل المتاحة وبعدها تجريب هذه البدائل. ونظراً لما تعهده الباحثة عنكم من سمعة علمية وخبرة ودراية تربوية وموضوعية ونظرة شمولية، تتوجه اليكم للنفضل في ابداء آرائكم فيما اذا كانت فقرات هذا المقياس صالحة، اوغير صالحة، اوبحاجة الى تعديل، علماً أن لكل فقرة ثلاث بدائل وهي (دائماً، غالباً، أبداً) وتأخذ الدرجات على التالي (١,٢,٣).

مع فائق الشكر والاحترام

الاختصاص الدقيق:

الاسم:

مكان العمل :

اللقب العلمي:

المشرف: أ.م.د. حيدر طارق كاظم البزون

الباحثة : اية علي عباس

السلوك الأصيل: وهو قدرة الطالب على القيام بسلوكيات متميزة وإبداعية خارج نطاق المؤلف للتعامل مع المواقف الدراسية التي تواجهه. (الباحثة).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	أمارس سلوكيات تجعلني متميز في دراستي			
٢	أبتكر أفكارا جديدة في اكمال واجباتي الدراسية			
٣	أكره الروتين واتجنب الملل اثناء المهمة التي تتطلب مني الدراسة			
٤	أشارك بأفكار جديدة في اثناء النشاط الصفّي			

السلوك المرن: وهو قدرة الطالب على تغيير سلوكه بحسب ما يطلبه الموقف الدراسي. (الباحثة).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٥	أفكر في المشكلات الدراسية التي تواجهني من عدة زوايا قبل الحكم عليها			
٦	أحرص على عدم التعصب لإجاباتي على امتحان ما			
٧	أحرص على مناقشة زملائي في المشكلات التي تواجهني في دراستي لمعرفة وجهة نظرهم			
٨	أسعى الى تطوير أفكارى وابتعد عن الطرائق التقليدية			

سلوك الطلاقة والقدرة على التحليل: وهو القدرة على أنتاج أكبر عدد من السلوكيات الابداعية وتحليل الموقف الحالي بصورة فعالة وبأقصر وقت ممكن. (الباحثة).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٩	لدي القدرة على التعبير عن افكاري وآرائي بصورة جيدة أمام المعلم وزملائي			
١٠	يمكنني أن أجد حلول سريعة للمشاكل التي تواجهني في دراستي			
١١	أحرص على الاطلاع على مصادر عديدة لكي أتمكن من إيجاد طرائق جديدة لحل واجباتي المدرسية			
١٢	أضع خطة وجدول محدد لحل واجباتي المدرسية			

سلوك الحساسية للمشكلات: ويعني قدرة الطالب على الشعور بالمشكلات في المواقف والعادات او النظم ورؤية جوانب النقص والعيب فيها. (الباحثة)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١٣	يمكنني أن انتبأ بالمشكلات التي يمكن أن تواجهني أثناء دراستي قبل البدء بها			
١٤	أعطي كامل تركيزي لحل المشاكل التي تواجهني أثناء اداء واجباتي المدرسية ساعياً لحلها بسرعة			
١٥	أساعد زملائي على مواجهة المشاكل التي تعترضهم في دراستهم			
١٦	أحرص على تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في الطرائق التي أقدمها لحل واجباتي المدرسية			

سلوك القابلية للتغيير: ويعني مدى استعداد الطالب وقدرته على التأقلم مع المواقف المختلفه ودرجة استعداده لتغيير أفكاره وآراءه أن ثبت عدم صحتها.(الباحثة)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١٧	أقوم بتغيير سلوكي وأفعالي عندما أكتشف أنها خاطئة			
١٨	أتناقش مع زملائي وأصحح مفاهيمي			
١٩	أعتمد مبادئ ومفاهيم جديدة عندما يتطلب الأمر ذلك			
٢٠	أشجع زملائي على تغيير طرائقهم في الدراسة لمساعدتهم في إيجاد طرائق أخرى تناسبهم أكثر			

سلوك المخاطرة وروح المجازفة: ويعني قدرة الطالب على المبادرة في المواقف المختلفة بدون الخوف من الفشل وكذلك مواجهة التحديات التي تعترضه بدون تردد.(الباحثة)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٢١	أحاول عدة مرات للوصول الى الحقيقة ولا أخشى الفشل			
٢٢	أعي الصعوبات التي من الممكن أن تواجهني أثناء دراستي وأسعى جاهدا لمواجهتها			
٢٣	لا أشعر بالخوف من تقديم أجابته قد تكون خاطئة أثناء الدرس			
٢٤	لا أتردد في تقديم أفكارى وابداء آرائي في موضوع ما وأن كان أمام جمهور كبير			

سلوك سعة الاتصال: يعني قدرة الطالب على جمع المعلومات والتعبير عن مشاعره وكذلك قدرته على التواصل والتعامل مع من هم في سنه ومن هم اكبر او أصغر منه بما يناسب الموقف وبصورة جيدة. (الباحثة)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٢٥	أقوم بمشاركة آرائي على إجابات زملائي أثناء الدرس مقدماً نقد بناء لهم			
٢٦	أقوم بالاطلاع على جميع أو معظم موادتي الدراسية وأسعى للبحث عن مصادر أو استخدام الأنترنت لكي أستطيع فهمها بصورة أفضل			
٢٧	أحرص على تحسين علاقاتي الشخصية مع زملائي في الصف ومع المعلمين وأستمع لنصائحهم في ما يتعلق بدراستي			
٢٨	لدي زملاء خارج فصلي الدراسي			
٢٩	أجيد التعامل أو الحوار مع من هم اكبر مني سناً			

ملحق (٣)

مقياس التكامل المعرفي في صورته الاولى



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
قسم التربية الخاصة
الدراسات العليا / الماجستير

الاستاذ الفاضلالمحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم بـ (السلوك الابداعي وعلاقته بالتكامل المعرفي لدى الطلبة المتميزين و اقراهم العاديين)، وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث والمقاييس ذات العلاقة بهذا الموضوع فقد قامت الباحثة بتبني مقياس (البليطي ومسحل) حيث يتكون المقياس من مجالين و(٦٠) فقرة. وقد تبنت الباحثة تعريف (البليطي ومسحل) عام ٢٠٠٨ الذي عرفه بانه: بناء عقلي قائم على أنشطة حسية وعقلية ومعرفية لتحقيق وحدة كلية في الخبرة الانسانية وتكامل فروع المعرفة معا. (البليطي ومسحل، ٢٠٠٨: ٦). ونظراً لما تعهده الباحثة عنكم من سمعة علمية وخبرة ودراية تربوية وموضوعية ونظرة شمولية، تتوجه اليكم للتفضل في ابداء آرائكم فيما اذا كانت فقرات هذا المقياس صالحة، اوغير صالحة، او بحاجة الى تعديل، علما أن لكل فقرة ثلاث بدائل وهي (دائماً، غالباً، أبداً) وتأخذ الدرجات على التالي (١،٢،٣).

مع فائق الشكر والاحترام

الاختصاص الدقيق:

مكان العمل :

الاسم:

اللقب العلمي:

المشرف: أ.م.د. حيدر طارق كاظم البزون

الباحثة : اية علي عباس

الانشطة العقلية المعرفية: وتعني قدرة التلميذ على بناء المعرفة بنفسه وفقاً لبنيته المعرفية مستمداً كل امكانياته العقلية الذهنية للتواصل مع العالم المحيط بفعالية لمواجهة المشكلات من خلال تفعيل العمليات الذهنية

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	أحتاج لمدة طويلة لاستيعاب بعض استخدامات الأساليب التكنولوجية			
٢	أتذكر المعلومات الهامة وفق الحاجة اليها دون صعوبة			
٣	أستخدم الاساليب التكنولوجية الحديثة لتمدني بالمعلومات المختلفة			
٤	أستفيد من القضايا الاجتماعية في حل المشكلات الشخصية			
٥	التفكير المتجدد ناتج من التفاعلات الاجتماعية			
٦	ارى ان القدرة على تفسير المعلومات يحاج الى قراءات متعددة			
٧	القراءات المتعددة تنمي التفكير الإبداعي لدي			
٨	اجد أكثر من معنى للفكرة الجديدة بصورة سريعة			
٩	أطرح معلومات وافكار جديدة بصورة مفاجأة			
١٠	أفكر بأقصى قدر ممكن بالنسبة لي			
١١	أستفيد من تصنيفات لذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير واتخاذ القرار السليم			
١٢	أستمتع حقاً بالمهمة التي تتطلب حلول جديدة للمشكلة			
١٣	أتعلم طرائق جديدة في التفكير تنشر الاهتمام لدي			
١٤	التفكير ليس أحد المفاهيم المرتبطة بالاستمتاع بالنسبة لي			
١٥	من الكافي بالنسبة لي أنه تم أنجاز المهمة			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
	ولا أهتم بالكيفية التي أنجزت بها			
١٦	أفضل ان اتحمل مسؤولية التعامل مع المواقف التي تتطلب مني الكثير من التفكير			
١٧	أحب المهام التي تتطلب مني مستويات تفكير منخفضة			
١٨	أفضل ان تكون حياتي مليئة بالألغاز لإيجاد حلول كثيرة			
١٩	أفضل المشاكل المعقدة أكثر من المشاكل البسيطة			
٢٠	أهتم بالمشاريع اليومية الصغيرة أكثر من المشاريع الكبيرة			
٢١	أستخدم استراتيجيات الناجحة من الخبرات السابقة			
٢٢	أخذ بعين الاعتبار البدائل المختلفة قبل حل المشكلات المختلفة			
٢٣	أعتمد على خبرتي في اتخاذ القرارات			
٢٤	أهتم بمعالجة جميع المشكلات حتى لو بدت تافهة أو صغيرة			
٢٥	أساهم في تحقيق أهداف المؤسسة التي أعمل بها			
٢٦	أختار الحل المناسب فوراً لأي مشكلة تواجهني			
٢٧	أستخدم خبرتي العملية في حل المشكلات الحياتية			
٢٨	أهتم بالقيم الاجتماعية والإنسانية			
٢٩	أستطيع التمييز بين إيجابية المشكلة وسلبياتها التي يقع فيها الآخرون			
٣٠	أقوم باستخدام نقاط القوة العقلية لدي من أجل تعويض نقاط الضعف			

الأنشطة العقلية الحسية: وتعني قدرة التلميذ على إصدار الحكم وانتقاء الطرائق الصحيحة للوصول الى الأهداف معتمداً على السببية في أسرع وقت بناء على الإدراك والفهم والوعي

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
٣١	أستطيع التمييز بين الحقيقة والرأي			
٣٢	يمكنني التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به			
٣٣	أستطيع استنتاج أوجه التشابه والاختلاف بين الموضوعات			
٣٤	يمكنني توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة			
٣٥	أستطيع تحديد العنوان الرئيسي والأفكار الرئيسية للموضوعات			
٣٦	أصنف الأفكار وأفسرها في ضوء الخبرات السابقة			
٣٧	لدي القدرة على فهم معنى الجمل والعلاقات بينها			
٣٨	لدي القدرة على الحكم على قيمة المشاركة العلمية			
٣٩	يمكنني اقتراح توقعات للأحداث في ضوء مجموعة من الفرضيات المناسبة			
٤٠	يمكنني استنتاج علاقة الكل بالجزء			
٤١	أسأل نفسي على نحو متكرر فيما اذا كنت أحقق أهدافي			
٤٢	أتعلم على نحو أكبر حين أكون مهتم بالموضوع			
٤٣	أراجع المعلومات الجديدة حين تكون غير واضحة			
٤٤	أركز على نحو واعي على المعلومات المهمة			
٤٥	أفهم نقاط القوة والضعف العقلية لدي			
٤٦	أركز على المعنى وأهمية المعلومات الجديدة			
٤٧	أستطيع حث نفسي على التعلم حين أحتاج لذلك			
٤٨	أحاول وضع المعلومات الجديدة بلغتي			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
	الخاصة			
٤٩	أعرف المعلومات الأكثر أهمية من بين المعلومات الأخرى			
٥٠	أحكم على نحو جيد على مستوى فهمي لشي تعلمته			
٥١	أستخدم البناء التنظيمي للمعلومات من اجل مساعدتي على الفهم			
٥٢	لدي هدف معين لكل استراتيجية أستخدمها			
٥٣	أغير الاستراتيجيات حين لا تتناسب مع الموضوع			
٥٤	أسأل نفسي فيما إذا كانت هناك طريقة أسهل لحل المشكلة			
٥٥	أقوم بإعطاء نفسي تغذية راجعة حين انهي مهمة ما			
٥٦	أجيد تنظيم المعلومات			
٥٧	اتحكم بمستوى تعليمي			
٥٨	لدي القدرة على اصدار الحكم الصحيح على المعلومات			
٥٩	أضع اهداف خاصة قبل أن بالمهام			
٦٠	أستخدم طرائق عديدة ومختلفة للحل			

ملحق (٤)

اسماء السادة المحكمين

ت	الاسم الثلاثي	اللقب العلمي	الجامعة والكلية	التخصص
١	أميرة جابر هاشم	أ.د.	جامعة الكوفة/ كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس والإرشاد النفسي
٢	بتول بناي زبيري	أ.د.	جامعة الكوفة/كلية التربية	علم النفس والإرشاد النفسي
٣	حسين ربيع حمادي	أ.د.	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٤	خلود رحيم عصفور	أ.د.	جامعة بغداد /كلية التربية للبنات	علم النفس التربوي
٥	عباس نوح سليمان	أ.د.	جامعة الكوفة /كلية التربية	علم النفس التربوي
٦	عبد السلام جودت الزبيدي	أ.د.	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	القياس والتقويم
٧	عبد الله مجيد العتابي	أ.د.	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية	القياس والتقويم
٨	عباس علي شلال	أ.د.	جامعة واسط/كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٩	عماد حسين المرشدي	أ.د.	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	علم النفس التربوي
١٠	علي حسين مظلوم المعموري	أ.د.	جامعة بابل/كلية التربية الانسانية	علم النفس التربوي
١١	علي صكر الخزاعي	أ.د.	جامعة القادسية/ كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
١٢	علي محمود كاظم	أ.د.	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس السريري
١٣	هاشم راضي جثير العوادي	أ.د.	جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٤	حوراء عباس كرماش	أ.م.د.	جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية	علم النفس التربوي
١٥	خالد أبو جاسم	أ.م.د.	جامعة القادسية/ كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
١٦	رياض هاتف عبيد الخفاجي	أ.م.د.	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس اللغة العربية
١٧	زينة علي صالح	أ.م.د.	جامعة القادسية/كلية الآداب	علم النفس التربوي
١٨	سلوى فائق عبد	أ.م.د.	جامعة القادسية /كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
١٩	سلام هاشم حافظ	أ.م.د.	جامعة القادسية/ كلية الآداب	علم النفس
٢٠	علي عباس علي اليوسفي	أ.م.د.	جامعة الكوفة/ كلية الفقه	علم النفس التربوي

ت	الاسم الثلاثي	اللقب العلمي	الجامعة والكلية	التخصص
٢١	محمد عبد الكريم طاهر	أ.م.د.	جامعة المستنصرية/كلية التربية الاساسية	علم النفس التربوي
٢٢	مدين نوري الشمري	أ.م.د.	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٢٣	نادية جودت حسن	أ.م.د.	جامعة الكوفة/كلية الفقه	علم النفس التربوي
٢٤	نغم عبد الرضا عبد الحسن	أ.م.د.	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	علم النفس التربوي
٢٥	هاشم علي مهدي	أ.م.د.	جامعة القادسية / كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٢٦	وسام أحمد المطيري	أ.م.د.	جامعة الكوفة/كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس التفكير
٢٧	نورس شاكر هادي	أ.م.د.	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	علم النفس العام
٢٨	رقية هادي عبد	أ.م.د.	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية	علم النفس التربوي
٢٩	فارس هارون رشيد	م.د.	جامعة القادسية /كلية الاداب	علم النفس
٣٠	عقيل خليل ناصر	أ.م.	جامعة بابل/كلية التربية الاساسية	علم النفس العام

محلّق (٥)

مقياسي السلوك الابداعي والتكامل المعرفي بصورتها النهائية



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
قسم التربية الخاصة
الدراسات العليا / الماجستير

بسم الله الرحمن الرحيم

تحية طيبة...

يرجى منكم الاجابه بكل مصداقية على الاسئلة الاتية بعد قراءة السؤال على نحو جيد، علما ان
الاجابات ستكون سرية تماما.
طريقة الاجابة تكون بوضع علامة (✓) على نحو واضح في الحقل الذي ترونه مناسباً .

مثال:

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
١	أمارس اعمالا تجعلني متميزا في دراستي		✓		

معلومات مطلوبة:

اسم المدرسة:

المرحلة الدراسية:

الجنس:

ولكم وافر الشكر والتقدير

مقياس - ١ -

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
١	أمارس اعمالاً تجعلني متميزاً في دراستي				
٢	أنجز واجباتي بطرائق متميزة				
٣	الجباً للطرائق المشوقة في الدراسة				
٤	أشارك بأفكار جديدة في اثناء النشاط الصفّي				
٥	أفكر في المشكلات الدراسية التي تواجهني من عدة زوايا قبل الحكم عليها				
٦	أحرص على ان لا اتعصب لإجاباتي في امتحان ما				
٧	أحرص على مناقشة زملائي في المشكلات التي تواجهني في دراستي لمعرفة وجهة نظرهم				
٨	أسعى الى تطوير أفكاري مبتعداً عن الطرائق التقليدية				
٩	لدي القدرة على التعبير عن افكاري وآرائي على نحو جيد أمام الآخرين				
١٠	يمكنني أن أجد حلولاً سريعة للمشاكل التي تواجهني في دراستي				
١١	أن الاطلاع على كل ما هو جديد يفيدني في دراستي				
١٢	أضع جدول محدد لحل واجباتي المدرسية				
١٣	يمكنني أن انتبأ بالمشكلات التي يمكن أن تواجهني أثناء دراستي قبل البدء بها				
١٤	أركز على حل ما يواجهني من مشكلات اثناء الدراسة بأسرع وقت ممكن				
١٥	أساعد زملائي في حل المشاكل التي تعترضهم في دراستهم				
١٦	أحرص على اختيار البدائل الايجابية لحل واجباتي المدرسية				
١٧	أقوم بتغيير سلوكي وأفعالي عندما أكتشف أنها خاطئة				
١٨	أتناقش مع زملائي لأصحح مفاهيمي				
١٩	أعتمد مبادئ ومفاهيم جديدة عندما يتطلب الأمر ذلك				
٢٠	أشجع زملائي على تغيير أسلوبهم في الدراسة لأساعدهم في إيجاد طرائق أخرى تناسبهم أكثر				
٢١	أكرر محاولاتي من اجل الوصول الى الحقيقة ولا أخشى الفشل				
٢٢	أعي الصعوبات التي من الممكن أن تواجهني أثناء دراستي				

				ساعياً لمواجهة	
٢٣				لا أشعر بالخوف من تقديم أجابه قد تكون خاطئة أثناء الدرس	
٢٤				لا أتردد في أبداء رأيي أمام الآخرين	
٢٥				أبدي رأيي بإجابات زملائي لاساعدهم	
٢٦				أستخدم المصادر المختلفة للبحث عما يفيدني في دراستي	
٢٧				أحرص على إقامة علاقات طيبة مع المعلمين وزملائي الطلبة	
٢٨				لدي زملاء خارج فصلي الدراسي	
٢٩				أجيد الحوار مع من هم اكبر مني سناً	

مقياس - ٢ -

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
١	أحتاج مدة طويلة لاستيعاب بعض استخدامات الأساليب التقنية				
٢	أذكر المعلومات المهمة عند الحاجة اليها دون صعوبة				
٣	أستخدم التقنيات الحديثة لتمدني بالمعلومات المختلفة				
٤	أستفيد من القضايا الاجتماعية في حل المشكلات الشخصية				
٥	التفكير المتجدد ناتج من التفاعلات الاجتماعية				
٦	أرى ان القدرة على تفسير المعلومات بحاجة الى قراءات متعددة				
٧	القراءات المتعددة تنمي التفكير الإبداعي لدي				
٨	أجد أكثر من معنى للفكرة الجديدة بسرعة				
٩	أطرح افكار جديدة فجأة				
١٠	أفكر بأقصى قدر ممكن بالنسبة لي				
١١	أستفيد من تصنيفات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير لاتخاذ القرار السليم				
١٢	أستمتع حقاً بالمهمة التي تتطلب حلاً جديداً للمشكلة				
١٣	أتعلم أساليباً جديدة في التفكير تثير الاهتمام لدي				
١٤	بالنسبة لي اعد التفكير عملية مرهقة				
١٥	من المهم لي أن أنجز العمل ولا يهمني طريقة انجازه				

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
١٦	أفضل ان اتحمل مسؤولية التعامل مع المواقف التي تتطلب مني الكثير من التفكير				
١٧	أميل الى المهام التي تتطلب مني مستويات تفكير منخفضة				
١٨	أفضل المواقف التي تتطلب مني تفكيراً كثيراً لحلها				
١٩	أفضل المشاكل المعقدة أكثر من المشاكل البسيطة				
٢٠	أهتم بالمشاريع اليومية الصغيرة أكثر من المشاريع الكبيرة				
٢١	أستخدم خبراتي السابقة في حل ما يواجهني من مشكلات				
٢٢	أخذ بالحسبان البدائل المختلفة قبل حل المشكلات.				
٢٣	أستند الى خبرتي في اتخاذ القرارات				
٢٤	أهتم بمعالجة جميع المشكلات حتى لو بدت تافهة				
٢٥	أسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التي أعمل بها				
٢٦	أختار الحل المناسب لأي مشكلة تواجهني فوراً				
٢٧	أستخدم خبرتي العملية في حل المشكلات الحياتية				
٢٨	أهتم بالقيم الاجتماعية والإنسانية				
٢٩	أستطيع التمييز بين إيجابية المشكلة وسلبياتها التي يقع فيها الآخرون				
٣٠	أقوم باستخدام نقاط القوة في القدرات العقلية لدي من أجل تعويض نقاط الضعف				
٣١	أستطيع التمييز بين الحقيقة والرأي				
٣٢	يمكنني التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به				
٣٣	أستطيع استنتاج أوجه التشابه والاختلاف بين الموضوعات				
٣٤	يمكنني توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة				
٣٥	أستطيع تحديد العنوان الرئيس والأفكار الرئيسية للموضوعات				
٣٦	أصنف الأفكار وأفسرها في ضوء الخبرات السابقة				
٣٧	لدي القدرة على فهم معنى الجمل والعلاقات بينها				
٣٨	لدي القدرة على الحكم على قيمة المشاركة العلمية				
٣٩	يمكنني اقتراح توقعات للأحداث في ضوء مجموعة من الفرضيات المناسبة				
٤٠	يمكنني استنتاج علاقة الكل بالجزء				
٤١	أسأل نفسي بتكرار فيما اذا كنت أحقق أهدافي				
٤٢	أتعلم على نحو افضل حين أكون مهتم بالموضوع				

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
٤٣	أراجع المعلومات الجديدة حين تكون غير واضحة				
٤٤	أركز على نحو واعي على المعلومات المهمة				
٤٥	أفهم نقاط القوة والضعف العقلية لدي				
٤٦	أركز على معنى المعلومات الجديدة				
٤٧	أستطيع حث نفسي على التعلم حين أحتاج لذلك				
٤٨	أحاول وضع المعلومات الجديدة بلغتي الخاصة				
٤٩	أعرف المعلومات الأكثر أهمية من بين المعلومات الأخرى				
٥٠	أحكم على نحو جيد على مستوى فهمي لشي تعلمته				
٥١	أستخدم البناء التنظيمي للمعلومات من أجل مساعدتي على الفهم				
٥٢	لدي هدف معين لكل استراتيجية أستخدمها				
٥٣	أغير الاستراتيجيات حين لا تتناسب مع الموضوع				
٥٤	أسأل نفسي فيما إذا كانت هناك طريقة أسهل لحل المشكلة				
٥٥	أعطي نفسي تغذية راجعة حين انهي مهمة ما				
٥٦	أجيد تنظيم المعلومات				
٥٧	أتحكم بمستوى تعليمي				
٥٨	لدي القدرة على اصدار الحكم الصحيح على المعلومات				
٥٩	أضع اهداف خاصة قبل أن اقوم بالمهام				
٦٠	أستخدم طرائق عديدة ومختلفة لحل المشكلات				