

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

1985



جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

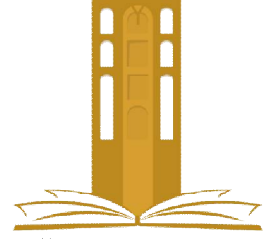
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

1985



جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

رقم التسجيل: D.SE/3C/06/16

الموضوع:

جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

- طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

- نعيمة برباح

تاريخ المناقشة: 2020/08/24

أعضاء لجنة المناقشة:

أعضاء اللجنة	الرتبة	الجامعة	الصفة
محمد برو	أستاذ	محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
عزوز كتفي	أستاذ محاضر "أ"	محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
زين الدين ضياف	أستاذ	محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
نصيرة لمن	أستاذ محاضر "أ"	محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
خضرة حواس	أستاذ محاضر "أ"	الحاج لخضر. باتنة 01	عضوا مناقشا
مختار بروال	أستاذ محاضر "أ"	الحاج لخضر. باتنة 01	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019-2020م



شكر وعرفان

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه الذي بذكره تطمئن القلوب وتنير به القلوب، وبرحمته تغفر الذنوب وبعفوه تستتر العيوب، سدد الخطى وشرح الصدر ويسر الأمور، ومن عليا بالصبر والبسني ثوب الصحة والعافية فله الحمد حمدا كثيرا مباركا فيه ملء السموات والأرض وملء ما بينهما نحمده ونستعين به، وأصلى وأسلم على خير خلقه المبعوث رحمة للعالمين نبينا محمد ﷺ، وتطبيقا للتوجيه النبوي قول الرسول ﷺ "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" وعرفانا مني بالجميل أتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان إلى الدكتور كتفي عزوز الذي تشرفت بقبوله الإشراف على هذا البحث، فكان عطاءه بلا حدود، وبما تحل به من رحابة الصدر وسماحة القلب، فقد تعلمت منه أصول البحث، فله جزيل الشكر والتقدير على كل المساعدة التي قدمها لي طول مدة إشرافه على هذا العمل، حفظه الله على استكمال مسؤوليته العلمية، وارجوا الله أن يوفقه على رفع راية العلم وجزاه الله عنى خير الجزاء لما بذله من وقت وجهد كبير وعلى ما أضفاه على الدراسة من لمسات علمية، وتوجيهات ونصائح قيمة، كما يسعدني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور برو محمد والدكتور مكفس عبد المالك اللذان لم يبخلا عليا لا بوقتهم ولا بجهدهم وجزاهم الله خيرا عني، كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر ووافر الامتنان للأستاذة ميمون حدة والأستاذة صاهد فتيحة والأستاذة لحسن ذبيحي وإلى كل الأساتذة الذين ساهموا في تحكيم أدوات الدراسة من داخل وخارج الجامعة، وإلى كل أساتذة قسم علم النفس الذين اشرفوا على تدريسي طوال فترة دراستي، دون أن أنسى شكري لأعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا العمل وتحملهم عناء السفر والتعب، و كل من ساعدني من قريب أو بعيد ، لكل هؤلاء أقول شكرا ودمتم في خدمة العلم .

نعمة برابهم

ملخص الدراسة

الملخص باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة، وإلى التعرف على مستوى كل من جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي إلى جانب التعرف على الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (450) طالبا وطالبة من قسم علم النفس بجامعة المسيلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة كل من مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم (2006) واستبيان للتفكير الابتكاري من إعداد الباحثة ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لعبد الرحمن بن بريكة (2007)، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وبعد المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) تم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى جودة الحياة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط.
- مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة مرتفع.
- مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة مرتفع.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استمارة استبيان التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الجنس.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.
 - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- الكلمات المفتاحية:** جودة الحياة - التفكير الابتكاري - دافعية الانجاز الأكاديمي - طلبة الجامعة.

الملخص باللغة الإنجليزية:

Study summary:

the current study aims to identify the nature of the relationship between quality of life , innovation for academic achievement among students of the department of psychology at M'ssila university , and to identify the level of both quality life , innovative thinking and the motivation for academic achievement , as well as to identify the gender differences in the study variables . the study sample consisted of (450) male and female students from the department of psychology at the university of M'ssila , who were chosen in a random , stratified way . to achieve the aims of the study the researcher used the quality of life scale of Mahmoud Mansi and Ali kadhim , and the questionnaire from for the innovation thinking prepared by the researcher herself . the scale of motivation for the academic achievement of Abd al-Rahman bin Barika (2007) , using the descriptive relational approach and after statistical processing by the statistical package for social sciences (spss) , the following result were reached :

- the level of quality life for students of the psychology department at M'ssila university is average .
- the level of innovative thinking among students of the psychology department at M'ssila university is high .
- the level of motivation for academic achievement among students of the psychology department at M'ssila university is high
- there is a statistically significant correlation between quality of life and innovative thinking among student of the psychology department at M'ssila university .
- there is a statistically significant correlation between quality of life and motivation for academic achievement among student of the psychology department at M'ssila university .

-there is a statistically significant correlation between innovative thinking and motivation for academic achievement among student of the psychology department at M'ssila university .

-there are no statistically significant differences among the mean scores of the study sample individuals on the quality of life scale due to the gender variable .

-there are no statistically significant differences among the mean scores of the study sample individuals on the innovative thinking questionnaire from attributed to the gender variable.

-there are no statistically significant differences among the mean scores of the study sample individuals on the scale of academic achievement motivation attributed to the gender variable.

-there is a statistically significant correlation between quality of life and innovative thinking and motivation for academic achievement among student of the psychology department at M'ssila university .

Key words: quality of life, innovative thinking, motivation for academic achievement , university student .

الملخص باللغة الفرنسية:

Résumé de l'étude

La présente étude a pour objectif de découvrir la nature des relations entre la qualité de la vie, pensée innovante et la motivation pour la réussite académique, chez les étudiants du département de psychologie à l'université de M'silâ, de découvrir aussi le niveau de la qualité de vie, la pensée d'innovation et la motivation de la production académique, sans oublier également de découvrir la différence entre les sexes dans les variations d'étude. L'échantillon d'étude a été construit de (450) étudiants des deux sexes qui suivent leurs études au département de psychologie à l'université de M'sila, et qui ont été choisi en utilisant une méthode aléatoire stratifiée. Et pour réaliser les objectifs de l'étude, la chercheuse a utilisé deux mesures de qualité : celui de Mahmoud MENSI et celui de Ali KADAM (2006) mais de plus elle a utilisé un questionnaire sur la pensée d'innovation, conçu par elle-même ; la chercheuse a utilisé également la mesure de production académique de Abderrahmane BENBRIKA (2007), en utilisant une méthode descriptive corrélative, et que après un traitement statistique « paquet statistique » des sciences sociales (spss), on arrive a dire le suivant :

- Le niveau de qualité de vie chez les étudiants de psychologie à l'université de M'sila est moyen.
- Le niveau de la pensée d'innovation chez les étudiants de psychologie à l'université de M'sila est élevé.
- Le niveau de la motivation de la production académique chez les étudiants de psychologie à l'université de M'sila est moyen.
- Il y a une relation de corrélation statistiquement significative entre la qualité de vie et la pensée d'innovation chez les étudiants de psychologie à l'université de M'silâ.

- Il y a une relation de corrélation statistiquement significative entre la qualité de vie et la production académique chez les étudiants de psychologie à l'université de M'sila.
- Il y a une relation de corrélation statistiquement significative entre la pensée d'innovation et la motivation de la production académique chez les étudiants de psychologie à l'université de M'sila.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyens degrés des membres d'étude selon la mesure de la qualité de vie à cause la variation du sexe.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyens degrés des membres d'étude selon le questionnaire de la pensée d'innovation à cause la variation du sexe.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyens degrés des membres d'étude selon la mesure de la motivation de la production académique à cause la variation du sexe.
- Il y a une relation de corrélation statistiquement significative entre la qualité de vie et la pensée d'innovation et la motivation de la production académique chez les étudiants de psychologie à l'université de M'sila.

Mots clés : qualité de vie – pensée d'innovation – la motivation de la production académique – les étudiants de l'université.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
	شكر وعرفان
	ملخص الدراسة
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	فهرس الأشكال
أ، ب	مقدمة
	الجانف النظري
	الفصل الأول الإطار العام للدراسة
08	1- إشكالية الدراسة
17	2- فرضيات الدراسة
18	3- أهمية الدراسة
19	4- أهداف الدراسة
20	5- تحديد المصطلحات الأساسية للدراسة
24	6- الدراسات السابقة
54	6-1- علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية
	الفصل الثاني جودة الحياة
62	تمهيد
63	1- مفهوم جودة الحياة
72	2- مفهوم الجودة في الإسلام
73	3- نشأة وتطور مفهوم جودة الحياة
74	4- أبعاد جودة الحياة

83	5- مؤشرات جودة الحياة
86	6- مقومات جودة الحياة
87	7- الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة
97	8- المفاهيم النفسية المتعلقة بجودة الحياة
99	9- قياس جودة الحياة
102	10- جودة الحياة والتفكير الإبتكاري
103	11- جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي
105	خلاصة.
الفصل الثالث التفكير الإبتكاري	
107	تمهيد
108	أولاً: الابتكار
108	1- تعريف الابتكار
110	2- مستويات الابتكار
111	3- سمات الأفراد المبتكرين وخصائصهم
114	ثانياً: التفكير الإبتكاري
114	1- تعريف التفكير
117	2- تصنيف أساليب التفكير
121	3- مفهوم التفكير الإبتكاري / الإبداعي
126	4- مهارات التفكير الإبتكاري
129	5- مراحل التفكير الإبتكاري
132	6- طرق تنمية التفكير الإبتكاري
134	7- الاتجاهات النظرية المفسرة للتفكير الإبتكاري

145	8- معوقات التفكير الإبتكاري
147	9- التفكير الإبتكاري وعلاقته ببعض المفاهيم
150	10- طرق قياس القدرة على التفكير الإبتكاري
151	خلاصة
	الفصل الرابع دافعية الانجاز
153	تمهيد.
154	أولاً: الدافعية
154	1- تطور مفهوم الدافعية
155	2- تعريف الدافعية
159	3- مفاهيم ذات صلة بمفهوم الدافعية
162	4- أهمية الدافعية
163	5- خصائص الدافعية
165	6- وظائف الدافعية
166	7- تصنيف الدوافع
168	8- الاتجاهات المفسرة للدافعية
172	ثانياً: الدافعية للإنجاز الأكاديمي
172	1- نبذة عن دافعية الإنجاز
173	2- تعريف الدافعية للإنجاز.
175	3- تعريف دافعية الانجاز الأكاديمي
176	4- مكونات الدافعية للإنجاز
180	5- مظاهر الدافعية للإنجاز
181	6- خصائص ذوي الإنجاز العالي

182	7- الاتجاهات المفسرة لدافعية الإنجاز الأكاديمي
182	8- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز
183	9- قياس الدافعية للإنجاز
195	خلاصة.
الجانب الميداني	
الفصل الخامس	
الإجراءات المنهجية للدراسة	
198	تمهيد.
199	أولاً: الدراسة الاستطلاعية
199	1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
199	2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية
200	ثانياً: الدراسة الأساسية
200	1- منهج الدراسة
201	2- مجتمع وعينة الدراسة
205	3- مجالات وحدود الدراسة
206	4- أدوات الدراسة
207	4-1 مقياس جودة الحياة
218	4-2 استمارة استبيان التفكير الابتكاري
228	4-3 مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي
235	5- أساليب المعالجة الإحصائية
236	خلاصة.
الفصل السادس	
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
238	تمهيد.

239	1- التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة
241	2- عرض وتحليل نتائج الدراسة.
241	1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى
244	2-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية
247	3-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
251	4-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
257	5-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
263	6-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة
268	7-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة
269	8-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثامنة
270	9-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية التاسعة
272	10-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة
273	3- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة
303	- الاستنتاج العام
304	- اقتراحات
306	خاتمة
308	قائمة المراجع
	قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يلخص فيه مهارات التفكير الأبتكاري.	128
02	جدول يوضح الفروق بين المفاهيم التالية: الحاجة، الحافز، الباعث، العادة والدافع.	161
03	جدول يمثل مظاهر الدافعية للإنجاز.	180
04	جدول يوضح النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز.	185
05	جدول يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الشعب الدراسية والتخصصات والجنس.	202
06	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعب الدراسية والتخصصات والجنس.	203
07	جدول يوضح أبعاد مقياس جودة الحياة وعدد العبارات في كل بعد.	207
08	جدول يوضح معاملات ثبات الدرجات لكل محور من محاور المقياس والخطأ المعياري لمحاور المقياس .	209
09	جدول يوضح نتائج اختبار"ت" لجودة الحياة بين ذوي الدخل المرتفع والمنخفض.	210
10	جدول يوضح الصفحة النفسية لمقياس جودة الحياة.	211
11	جدول يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس جودة الحياة.	212
12	جدول يوضح ثبات مقياس جودة الحياة عن طريق التجزئة النصفية.	213
13	جدول يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	214
14	جدول يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.	215
15	جدول يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس جودة الحياة.	216

220	جدول يبين توزيع فقرات استمارة استبيان التفكير الابتكاري في صورتها الأولية.	16
222	جدول يوضح نسبة الموافقة على كل فقرة في استمارة استبيان التفكير الابتكاري.	17
223	جدول يوضح الفقرات المعدلة مع التعديل.	18
224	جدول يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستمارة استبيان التفكير الابتكاري.	19
224	جدول يوضح ثبات استمارة استبيان التفكير الابتكاري عن طريق التجزئة النصفية.	20
225	جدول يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات المحور الذي تنتمي إليه.	21
226	جدول يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستمارة الاستبيان ومحاوره الفرعية.	22
227	جدول يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستمارة استبيان التفكير الابتكاري.	23
229	جدول يمثل توزيع مستويات مقياس دافعية الإنجاز.	24
230	جدول يوضح توزيع الفقرات في كل بعد.	25
231	جدول يوضح معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.	26
231	جدول يوضح ثبات مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي عن طريق التجزئة النصفية.	27
232	جدول يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات المحور الذي تنتمي له.	28
233	جدول يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.	29
234	جدول يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.	30

239	جدول يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للمتغيرات محل الدراسة.	31
241	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس جودة الحياة.	32
245	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستمارة استبيان التفكير الابتكاري.	33
248	جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.	34
252	جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي جودة الحياة والتفكير الابتكاري والدرجة الكلية.	35
256	جدول يوضح نتائج الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس التفكير الابتكاري من خلال درجاتهم على مقياس جودة الحياة.	36
258	جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي جودة الحياة ودافعية الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية.	37
262	جدول يوضح نتائج الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجاتهم على مقياس جودة الحياة.	38
264	جدول يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي والدرجة الكلية.	39
267	جدول يوضح نتائج الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجاتهم على مقياس التفكير الابتكاري.	40
268	جدول يوضح نتائج اختبار "ت" ودالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين في مقياس جودة الحياة.	41

269	جدول يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين في استمارة استبيان التفكير الابتكاري.	42
271	جدول يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين في مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.	43
272	جدول يوضح معامل الارتباط المتعدد بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي.	44

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يوضح مفهوم جودة الحياة حسب (Nordenfelt 1994)	67
02	شكل يوضح تعريف جودة الحياة كما عرفته الباحثة.	71
03	شكل يوضح نموذج جودة الحياة النفسية لرايف، كيز (Ryff & Keyes, 1995)	78
04	شكل يوضح أبعاد جودة الحياة حسب محمود منسي، وعلى كاظم (2006)	83
05	شكل يوضح تصور أبو سريع وآخرون (2006) لتصنيف محددات جودة الحياة وفق موقعها (داخلية وخارجية) وطريقة قياسها (ذاتية وموضوعية)	85
06	شكل يوضح مخطط جودة الحياة المدركة على وفق مفهوم بصمة البيئة.	91
07	شكل يوضح أبعاد النموذج التكاملي لجودة الحياة.	95
08	شكل يوضح طرق تنمية التفكير الابتكاري.	134
09	شكل يوضح نموذج جيلفورد المعدل 1989 .	139
10	شكل يوضح دورة الدافعية.	157
11	شكل يوضح معنى الدافعية وسيرها (دورة الدافعية).	158
12	شكل يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاث (الحاجة، الدافع، الباعث).	161
13	شكل يوضح تصنيف الدوافع.	168
14	شكل يوضح التكامل بين نظريتي الحافز والبواعث.	171
15	شكل يوضح عملية الدافع للإنجاز الأساسية.	174
16	شكل يوضح مكونات دافعية الانجاز لدى جيلفورد "Guilford".	177
17	شكل يوضح مكونات دافعية الانجاز لـ (ميتشل Mitchell).	178
18	شكل يوضح مكونات دافعية الانجاز لـ "هارمنس Harmans".	178
19	شكل يوضح مكونات دافعية الانجاز لـ "محمود عبد القادر".	179
20	شكل يوضح مكونات دافعية الانجاز لـ "محي الدين حسين".	179

182	شكل يوضح مخطط العزو لدى "هايدز".	21
183	شكل النموذج الأساسي لافتراضات "وينر" Weiner لشرح العزو السببي.	22
189	شكل يبين نموذج استثارة الدافعية حسب ماكلياند.	23
204	شكل يمثل توضيح لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية.	24
205	شكل يمثل التمثيل البياني لمجتمع وعينة الدراسة.	25
240	شكل يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير جودة الحياة.	26
240	شكل يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير التفكير الابتكاري.	27
241	شكل يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير دافعية الإنجاز الأكاديمي.	28
251	شكل يوضح لوحة الانتشار لبيانات متغيري الدراسة (جودة الحياة والتفكير الابتكاري).	29
256	شكل يوضح لوحة الانتشار للانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس التفكير الابتكاري من خلال درجاتهم على مقياس جودة الحياة.	30
257	شكل يوضح لوحة الانتشار لبيانات متغيري الدراسة (جودة الحياة ودافعية الإنجاز الأكاديمي).	31
262	شكل يوضح لوحة الانتشار للانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجاتهم على مقياس جودة الحياة.	32
263	شكل يوضح لوحة الانتشار لبيانات متغيري الدراسة (التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي).	33
267	شكل يوضح لوحة الانتشار للانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجاتهم على مقياس التفكير الابتكاري.	34

مقدمة

إن الاهتمام بالطلبة الجامعيين يعني الاهتمام بمستقبل الأمة بكل نواحيها، فهم نخبه المجتمع ووسيلته للتطور والتغيير والبناء والتقدم، ولذا كان لزاما على الجامعة ومؤسساتها أن تأخذ بعين الاعتبار ضرورة بناء شخصية الطالب في جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية بصورة متكاملة، وعدم التركيز على جانب محدد وإهمال الجوانب الأخرى، أو اقتصرها على تقديم المعارف والمعلومات العلمية فقط للطالب، وإنما تعدى هذا الدور وتوسع ليشمل جوانب كثيرة أصبحت الجامعة مساهمة فيها بدرجة فاعلة ومؤثرة، ولا يتحقق هذا إلا بتفعيل العملية التربوية وتحسين أدائها من خلال توفير كل ما تتطلبه تلك العملية لبناء جيل متوافق نفسيا واجتماعيا قادرا على تجاوز العقبات والصعاب التي تواجهه، مكتشفا للجوانب الإيجابية والقدرات والإمكانات التي بداخله، والتوجه بإيجابية وتفاؤل نحو المستقبل.

وفي هذا الصدد أشار عبد الله الصافي (2012) إلى أن الجامعة هي "المؤسسة التي تحتضن شريحة مهمة وكبيرة من شرائح المجتمع وهي شريحة الشباب" إذ يعد الشباب ثروة الأمة وكنزها الثمين والثروة المهمة لاستثمارها استثمارا ايجابيا في تنمية الوطن وتطوره، والوقود الأول لحدوث التنمية الوطنية والقوة الاقتصادية الفعلية لأن الإنسان هو ثروة الوطن الحقيقية لا المال، فبسواعد الشباب المتعلم يحقق المجتمع أهدافه، ويعلو صرح الوطن، ويضمن قوته الاقتصادية والأمنية، وتوفر عقولهم النيرة القاعدة العلمية التي تضمن النجاح والتقدم في الجهد الاقتصادي والتنموي للوطن (عبد الله الصافي، 2012 ص61)، ولا يتحقق هذا إلا بتوفير البيئة المناسبة التي يشعر فيها الطالب بإشباع حاجاته المختلفة والتي تساعده على تحقيق أهدافه وطموحاته ويشعر من خلالها بجودة حياته.

ومن هنا تأتي الحاجة إلى تنمية جودة الحياة لدى الشباب الجامعي، حيث تشكل جودة الحياة الإطار الذي تلقت فيه كل الجهود الإنسانية التي تستهدف إشباع حاجات الأفراد ومتطلباتهم في الحياة، وتكون جودة الحياة ذات جاذبية خاصة للأفراد فتشبع فيهم

معنى الحياة الحسنة المحققة للراحة والبهجة، ويتمثل الدور الوظيفي لنوعية الحياة في إشباع الحاجات الضرورية ثم تجاوز ذلك إلى إشباع الحاجات الكمالية التي تتصل مباشرة بسعادة الإنسان، وتحقيق البهجة في حياته (صالحة أرحومة أغنية، 2012، ص14)، وأوضح تايلور (Tayler, 2005) "أن جودة الحياة لدى الطالب الجامعي تتحقق عند وصوله إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاحه في الحياة، وشعوره بالرضا والسعادة أثناء أدائه الأعمال المدرسية، التي يعبر عنها بحصوله على درجة الكفاءة في التعليم وأداء بعض الأعمال التي تتميز بالجودة في الحياة وشعوره بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته وقدرته على حل مشكلاته مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية نتيجة تفاعل مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالمساندة الاجتماعية من زملائه ومعاونيه" (Tayler , 2005, 4).

ولم تعد عملية التعليم تهدف إلى اكتساب الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات بقدر ما تهدف إلى تعديل وتغيير شامل وعميق لسلوك المتعلمين ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كل الطاقات والإمكانات الذاتية استثماراً إبتكارياً وإبداعياً وخلاقاً إلى أقصى الدرجات والحدود (حسين عبد الحفيظ الكيلاني، 2009، ص119)، ولابد من الاعتراف بأن عملية تعليم التفكير بأنماطه المختلفة للمتعلمين تعد من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، فالهدف من التربية لم يعد مجرد عملية نقل الخبرات السابقة للمتعلم وتزويده بها وحفظه، بل تعدى ذلك إلى تطوير القدرات العقلية المختلفة التي تساعد في مسايرة التقدم السريع في مجال المعرفة والتكنولوجيا (أحمد حسن القواسمة، محمد أبو غزالة، 2013، ص33).

إن التربية الحقيقية هي التي تقود إلى الإبداع، انطلاقاً من المقولة "إن تربية الإبداع ممكنة لأي شخص طبيعي عادي من وجهة نظر عقلية، وتوجد اليوم براهين كثيرة على أن أي شخص عادي يمكن تطوير الإبداع لديه بقليل أو كثير، بهذا الاتجاه أو ذاك" (أحمد

حسن القواسمة، محمد أبو غزالة، 2013، ص 96)، كما أن مستقبل الأمة مرهون بما يمتلكه الأطفال من أرصدة إبداعية، لذا يعد تزويد المتعلمين بالفرص التعليمية المناسبة من الخدمات التربوية التي يلزم تحقيقها، بحيث تتناسب مع المتغيرات التي مست هذا العصر والتي تمثلت بالثورة المعرفية، وثورة المعلومات وتحديات المستقبل، ويؤكد هذه الفكرة كوتن (cotton,1997) فهو يفهم مدى الحاجة الماسة إلى إيجاد حلول واقتراحات إبداعية للمشكلات المعاصرة التي يحدثها لنا عالم التحديات والانفجار المعرفي، وهذا يتطلب تعليم الطلبة مهارات التفكير الإبداعي، لكونها تعينهم على التكيف الناجح مع الحياة والتعليم (عدنان يوسف العتوم، وآخرون، 2009، ص 151)، وبالرجوع إلى ديننا الحنيف نجد القرآن الكريم حث الناس على التفكير وجعله من السمات المميزة لأصحاب العقول الراجحة، كما دعانا إلى التأمل والتدبير وهناك الكثير من الآيات القرآنية الدالة على ذلك، ومن هذه الآيات قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ (سورة آل عمران الآية 191)، وقوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ النَّاسِ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ لَكَافِرُونَ﴾ (سورة الروم الآية 08)، وفي هذا الشأن أيضا يقول الشيخ محمد الغزالي رحمه الله "أنا لا أخشى على الإنسان الذي يفكر وإن ضلّ، لأنه سيعود إلى الحق، ولكني أخشى على الإنسان الذي لا يفكر وإن اهتدى لأنه سيكون كالقشة في مهب الريح"، وغير بعيد من هذا يقول بياجيه "إن الهدف الأساسي من التربية هو خلق رجال قادرين على صنع أشياء جديدة ولا يقومون فقط بتكرار ما صنعتها الأجيال السابقة، رجال مبدعين، مبتكرين، ومكتشفين".

ويعد الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين حافزا يزيد من دافعيتهم للتعلم، وينتج متعلمين دائمي التعلم، يمتلكون أدوات التعلم الذاتي والدافعية الذاتية لاكتساب المعرفة والبحث عنها، وللتفكير اثر كبير في إنعاش عقول المتدربين، حيث يدرّبهم على

حل مشكلاتهم وتدبر أمور حياتهم ويدفعهم لمسايرة الانفجار التكنولوجي (وليد رفيق العياصرة، 2011، ص16)، وتبدو أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في ذاته فاستثارة الدافعية لدى الطلاب وتوجيهها وتوليد الاهتمام لديهم يجعلهم يقبلون علي ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية وهي من الأهداف التربوية الهامة التي يشيدها النظام التربوي، كما تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرات الطلاب على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية لها علاقة بميول الطلاب وتوجه انتباههم إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وتجعل بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكهم وتحثهم على المثابرة والعمل بشكل نشط فعال (هادية محمد حامد، 2016، ص23).

وفي ضوء ما تقدم من منطلقات جاءت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة الموجودة بين جودة الحياة والتفكير الإبتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على الخطة المنهجية التالية لدراسة هذا الموضوع بشقيه النظري والميداني وتضمنت خطة الدراسة ما يلي:

أولاً: الجانب النظري واشتمل على أربعة فصول

الفصل الأول: وهو فصل تمهيدي يضم إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهميتها، أهدافها تحديد أهم مصطلحات الدراسة، والدراسات السابقة مع تعليق عام عليها.

الفصل الثاني: تم التطرق فيه إلى مفهوم جودة الحياة وبعض الجوانب المرتبطة بها والأبعاد والمؤشرات المحددة لها، إلى جانب أهم النظريات والنماذج المفسرة لها.

الفصل الثالث: خصص للتعريف بكل من مفهوم الابتكار والتفكير والتفكير الإبتكاري ومهاراته، مراحلها، بالإضافة إلى عناصر أخرى تساعد على التعرف على التفكير الإبتكاري، والاتجاهات النظرية المفسرة له.



الفصل الرابع: تضمن مفهوم الدافعية، ودافعية الانجاز الأكاديمي، مكوناتها، خصائصها إلى جانب مظاهرها والعوامل المؤثرة فيها، وأهم النظريات المفسرة لها، وطرق قياسها.

الجانب التطبيقي: ويضم فصلين

الفصل الخامس: خصص لإجراءات الدراسة الميدانية ويحتوي على الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية والملاحم العامة التي تتميز مجتمع الدراسة، موضحا المنهج المستخدم والعينة، أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكمترية، والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصل السادس: تضمن عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة، اختتاماً بالاستنتاج العام متبوعاً ببعض الاقتراحات التي تتعلق بموضوع الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المصطلحات الأساسية للدراسة

6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

يعد الطالب الجامعي في المجتمعات الإنسانية اللبنة الأساسية في تطوير حاضرها وبناء مستقبلها والمساهمة في حل مشاكلها، لذا ظلت هذه المجتمعات تعتني بهذا الفرد وتولي له اهتماما كبيرا في تحسين ظروفه وتسخير مختلف الظروف له كي يتكيف مع البيئة المحيطة، فيعمل ويجتهد وينتج ويواجه الصعوبات ليقدم أفضل ما لديه ويبذل في مجالات مختلفة وفق قدراته وبالتالي يحقق توافقه النفسي ورضاه على حياته ويحقق ذاته، كما أن المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة للشباب من حيث التطلع نحو مستقبل حياتهم المهنية والأسرية، وفيها تتحدد الأهداف والسعي نحو تحقيقها في عالم متغير اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا، ويشهد تطور تكنولوجي متسارع في كافة مجالات الحياة، مما ينعكس على الجانب النفسي والانفعالي للطالب الجامعي.

وفي هذا السياق يؤكد اريكسون (Erikson) إن هذه المرحلة (المرحلة الجامعية) تمر بأزمة الهوية، فهناك صراع بين خبرات الطالب الجامعي ومطالب المجتمع، مما يؤدي إلى الشعور بالتوتر وعدم الاتزان، وهذا يتطلب التأكيد على مواجهة تلك المشكلات التي يعانيها من خلال البرامج التربوية التي تستهدف الاهتمام بشخصيته من جميع جوانبها ليتحقق منها الشعور بالرضا عن الحياة وتوفر المعنى لحياته (ناديه جودت، 2010)، وقد أكدت بعض الدراسات النفسية أن القلق والضغوط المختلفة التي يواجهها الطالب من شأنها أن تؤثر على جودة حياته وهو ما ذهبت إليه كل من دراسة احمد عبد العزيز الشنيان (2009) التي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة وعلاقتها بدرجة قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية، ودراسة حسن وآخرون (2006) التي هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين جودة الحياة والضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وأظهرت نتائجها أن للضغوط النفسية علاقة بمستوى جودة الحياة لدى الطالب، الأمر الذي يجعله يعيش في بيئة لا تستجيب لرغباته

واحتياجاته، فيشعر أنه غير قادر على التخطيط لمستقبله، وهذا ما يحول دون تكيفه مع عالمه الداخلي والخارجي وبالتالي عدم شعوره بجودة حياته.

ويعتبر مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة نسبياً في التراث البحثي، وقد أستخدم هذا المصطلح (Quality of life) في بعض البحوث العربية باسم (نوعية الحياة) ومن ثم استقرت الدراسات العربية على استخدام مصطلح (جودة الحياة)، وقد تناوله الباحثون في المجالات العلمية المختلفة كل من وجهة نظره المتخصصة، فالعنصر الأساسي في كلمة جودة (Quality) يتضح في علاقة الفرد الانفعالية مع المحيطين به وهذه العلاقة قد تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته (محمود منسي، على كاظم، 2006، ص 65).

والملاحظ أن الاهتمام بجودة الحياة قد ازداد في مجال العلوم الإنسانية بعدما سبقهم علماء الاقتصاد ليتبعهم في ذلك علماء النفس وعلماء الاجتماع وعلماء البيئة بهدف استكشاف العوامل التي تساعد في تحسين جودة حياة الإنسان كل من وجهة نظره، وزاوية تخصصه، ونتيجة للتقدم العلمي وزيادة الاهتمام بالإنسان بدأ العلماء بمراجعة تأثيرات العلم ومدى مساهمته في تحسين نوعية الحياة، ورفع مستوى المعيشة، وتحقيق طموحات المجتمع الذي يعيش فيه (سعيد إسماعيل، 1991، ص ص 77-81)، ومع بداية السبعينيات زاد الاهتمام بالمفهوم، وطرح كهدف لتحقيق طريقة للحياة مخالفة لتلك التي يقرها مجتمع الوفرة والاستهلاك وطرحت مجموعة من الرؤى حاولت بلورة هذا المفهوم، حيث بدأ العلماء والفلاسفة في تناول هذا الموضوع ومناقشة أبعاده ومحاولة وضع تعريف له وتحديد طرقاً لتقديره، ولقد ناقش **لنيد هولدا**، وآخرون (Lindholt et al, 2002) نوعية الحياة وأوضحوا الدور الذي لعبه الفلاسفة من أمثال كركيجورد، وماسلو، وفرنكن في صياغة هذا المفهوم عندما أشاروا إلى الحالة الداخلية للفرد (أحمد حسانين، أحمد محمد، 2011، ص 91).

ونتيجة لذلك ظهر تيار جديد منذ تسعينيات القرن الماضي على يد أشهر علماء النفس وهو (Seligman martin) عرف بعلم النفس الايجابي (Psychologie Positive) وهو مجال للنظريات والأبحاث النفسية التي تركز على الخبرات النفسية، والسمات الفردية، أو مناحي القوة لشخصية الفرد، والمؤسسات الاجتماعية التي تجعل من الحياة فضاء للعيش إلى أقصى درجة، وهذا المجال معني على المستوى الانفعالي والمعرفي بالخبرات الايجابية في الماضي والحاضر والمستقبل مثل الرضا والسعادة والتفاؤل والمرح وعلى المستوى الفردي فهو معني بالسمات الشخصية الايجابية مثل الشجاعة والوفاء والحكمة، أما على المستوى الجماعي فهو معني بالفضائل المدنية والمؤسسات التي تزيد من فعالية مشاركة الفرد كمواطن خلاق ومنتج ومبدع وناجح، متحمل المسؤولية. (يوسف محمد زنيبيل، 2018، ص04)

ويرتبط مفهوم جودة الحياة بأسلوب حياة الفرد، وقدرته في التحكم بمحيطه وما يقوم به من نشاطات، باعتبارها من العوامل الأساسية المساعدة على حسن استثمار ما لدى الفرد من طاقات وإمكانات (سامي هاشم، 2001، ص125) ومن بينها القدرة على التفكير بشكل متميز يساعد الفرد على بلوغ غاياته وتحقيق طموحاته وأهدافه، وهو ما تباينت حوله نتائج بعض الدراسات، حيث أشارت دراسة كل من جوف وكاتي (Goff, katy 1992) في برامج تنمية الإبداع وعلاقتها بجودة الحياة كانت النتيجة العامة التي خرجت بهما الدراستان انه توجد علاقة طردية ايجابية بين جودة الحياة والقدرة الإبداعية، فكلما تحسنت جودة الحياة لدى الأفراد، تم خلق منافذ جيدة للقدرة الإبداعية والعكس صحيح، فان تنمية القدرات والمهارات الإبداعية تزيد من نجاح الفرد وفاعليته ومن ثم يزداد رضاه عن حياته (سعيد رفعان العجمي، 2015، ص24)، وعلى خلاف من هذا توصلت دراسة دعاء محمد زكي حافظ ريهام إسماعيل الشربيني (2016) جودة الحياة كما يدركها المراهقين وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، بمدارس الثانوية الفنية والثانوي العام

والتجريبي والخاص بمدينتي الزقازيق وأبو حماد إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة البيئة التعليمية والتفكير الإبداعي.

ولعل أول من لفت الانتباه لموضوع دراسة الإبداع هو (Guilford.1950) في خطابه الشهير أمام رابطة علم النفس الأمريكية عام 1950، هذا فضلا عن إسهامه في الدراسات الإبداعية بنموذجه (بنية العقل) في العمليات العقلية، كما أكد على أن مفهوم الإبداع يعتبر ركنا أساسيا في البناء العقلي للفرد، وأن دراسته تتعدى الحدود الضيقة لنسبة الذكاء، ومن بعد Guilford يعتبر (torrance 1968) الشخصية الثانية في مجال تطور الأبحاث الخاصة بالإبداع وقياسه، وقد ظلت مقاييسه يعتمد عليها اعتمادا كليا في معظم دول العالم منذ الستينات وحتى اليوم، وأفادت النشرة للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين (world Gifted.2003) أنه ظل منذ الستينات يطور ويبحث في الإبداع ومقاييسه والتي استخدمت في القارات الخمس، كما كتب عشرات الكتب، وأكثر من (2000) مقال ودراسة حتى وفاته في يوليو 2003 (نوال بريقل، 2019، ص06).

ويحظى الابتكار في وقتنا الحالي باهتمام واسع بين الدول والمجتمعات المتقدمة نظرا للتقدم العلمي المتسارع وأصبحت هذه الدول تسعى لتنمية عقل الإنسان ليفكر ويبدع ويطور ما هو موجود ويبتكر الجديد، ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقيا وأشدّها تعقيدا وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف وتسعى التربية اليوم إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين والاستفادة من طاقاتهم الابتكارية واستثمارها بتوفير البرامج والخدمات التي تنمي قدراتهم على التفكير الابتكاري وتلبي احتياجاتهم وتساعدهم على النمو السليم.

ويعد التفكير الابتكاري أحد أنواع التفكير الذي نال اهتماما واضحا من قبل الباحثين والمعاصرين بصورة خاصة، بوصفه شكلا راقيا من أشكال النشاط الإنساني فقد أصبح منذ الخمسينات مشكلة مهمة من مشكلات البحث العلمي في عدد كبير من الدول حيث أن التقدم العلمي لا يمكن تحقيقه بدون تطوير القدرات الابتكارية عند الإنسان، كما

أن تطور الإنسانية وتقدمها مرهونا بما يمكن أن يتوافر لها من قدرات إبتكارية تمكنها دوماً من أن تقدم مزيداً من الابتكارات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوماً بعد يوم ولحظة تلو الأخرى، فالتفكير الإبتكاري هو احد وسائل التقدم الحضاري الراهن، وهو ذو أهمية في تقدم الإنسان المعاصر وعدته في مواجهة المشكلات الراهنه والتحديات المستقبلية (المشرفي، 2005، ص35)، فالتفكير الإبتكاري كما وضحه (محسن عبد النبي 2001) يساعد الفرد على الوصول إلى حلول كثيرة ونواتج أصيلة للمشكلات التي تقابله، ويساعده أيضاً على التوافق والانسجام مع البيئة التي ينتمي إليها، وهذا الشعور يدفعه إلى الإحساس بقيمته الذاتية داخل المجتمع الذي يعيش فيه، وتساعد على التقدم والازدهار (محسن عبد النبي، 2001، ص137)، وهو أيضاً ما تظهره كل من دراسة (Guilford, 1965) و (Torrance, 1977) حيث تؤكد انه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية وتطور الإنسانية وتقدمها أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى الأمم والشعوب (انشرح إبراهيم محمد المشرفي، 2005، ص18). وتأكيداً على ما سبق فقد تزايد الاهتمام في السنوات الماضية بأنماط التفكير بأنواعه المختلفة للوصول إلى الإبداع، الذي يحظى حالياً باهتمام كبير من المخططين والخبراء لتنميته والاستفادة منه، وهذا ما يؤكد بيترسون (1993) بأن هناك نوعين من أنواع التفكير تستهدف التربية تعليمهما للناشئة هما التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وذلك على أساس أن التفكير الجيد عبارة عن مجموعة من مهارات التفكير الإبداعي والناقد التي تنمي بفعالية مما يترتب على ذلك ضرورة الاهتمام بأساليب التعليم والتعلم التي تعنى بتنمية تلك المهارات (أحمد القواسمة، محمد ابو غزالة، 2013، ص35)، وأكد (جالتون) - في نفس السياق - أن العقل المبدع الخلاق يزخر دائماً بالأفكار والتصورات الجديدة المبتكرة وذلك إلى جانب عنصرين آخرين وهما قدرة العقل على تقبل الجديد والاستجابة له والحدس ونفاذ البصيرة (محمد جاسم العبيدي، وآخرون، 2010، ص39)، ولقد تم اكتشاف (90%) من المعلومات عن مخ الإنسان وطاقة الإبداع لديه خلال السنوات العشر الماضية، ودلت

الأبحاث التي أجريت في "معهد أبحاث المخ" على أن طاقة إبداع المخ البشري لا حدود لها، والقيد الوحيد على ذلك الإبداع ينبع من داخلنا من خلال نظم معتقداتنا (كارول جومان، 2010، ص59)، وانطلاقاً من هذا فقد انتقل اهتمام علماء النفس من دراسة الشخص الذكي إلى دراسة المبتكر والعوامل التي تسهم في ابتكاره وكيفية تنمية الابتكار الفردي والجماعي ودور مؤسسات التربية في تشجيع الابتكار ونموه، كما تحول الاهتمام من التعليم المعرفي الذي يعتمد على حشو المعلومات إلى التعليم الإبتكاري الذي يعتمد على تعلم التفكير وطرق ومواجهة المشكلات وتقديم الحلول الإبتكارية ، ويؤكد الباحثون وجود حاجة ماسة لتنمية الابتكار لدى الطلبة وليس من وسيلة إلى ذلك إلا التربية والتعليم لذلك برزت الدعوة إلى تنمية التفكير الإبتكاري بإعادة تخطيط البرامج الدراسية التي تساعد الطلبة في إثارة التفكير الإبتكاري عن طريق تقديم برامج دراسية إبداعية (محمد جاسم العبيدي، وآخرون، 2010، ص132).

إن عملية الابتكار لا يمكن أن تتم بمعزل عن سياقات العمليات النفسية ومن أهمها دافعية الإنجاز وأن الفرد كي يستطيع أنجاز أنشطة إبتكارية لابد له من طاقة دافعية كامنة وقد لاحظت كوكس (M. cox) وهي واحدة من الذين كانوا يعملون مع تيرمان في دراستها للسيرة الشخصية لأفراد نابغين مختلفين، أن نسبة الذكاء ترتبط بشكل غير مباشر بأساس هذه السيرة، وتستنتج أن الذين حققوا إنجازات عظيمة ومميزة لا يتسمون بالاستعدادات العقلية «الذكاء» وحسب بل يتسمون أيضاً بالدافعية القوية والجهد والنقّة بالنفس وحسن الطبع، وتشير أنستازي إلى "أن معظم المؤشرات آخذة في النمو حالياً باتجاه تكوين المبدع أكثر من الاتجاه الذي يعمل على تمييزه وكشفه، وبيّنت (Stevanescu-Coanga) أن الحاجة كبيرة في عصرنا الحالي لذوي القدرات العالية، وذلك بسبب المشكلات التي تطرح على المجتمع، والتي تحتاج إلى حلول قيمة وأصيلة (روشكا، 1989، ص15) واختلفت نتائج عدد من البحوث أين أشارت بعض الدراسات على وجود قدر متوسط على الأقل من الدافعية العامة لدى المبدعين، أي إلى وجود زيادة في النشاط والحماس في

تحقيق أهداف الشخصية، وتأخذ تلك الدافعية أشكالاً عدة منها: زيادة الطاقة، والحماس والحساسية، والانفعالية، واضطراب النظام أحياناً، والانجذاب لما هو غامض، وحب السؤال.. الخ، وهي كلها خصائص تدفع الشخصية إلى رسم طريق التميز والرغبة في الاختلاف (جلال عزيز فرمان البرقعلاوي، 2014 ص 96-97)، وعلى عكس من هذا توصلت دراسات أخرى منها دراسة سعدي (2001) والتي هدفت للتعرف على القدرة على التفكير للإبداع وعلاقته بالدافع للإنجاز وفعالية الذات لدى طلبة معهد علم النفس وعلوم التربية إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على التفكير الإبداعي والدافع للإنجاز.

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتم بدراستها الباحثون في مجال علم النفس التربوي، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوكه كما يعتبر مكوناً أساسياً في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته وما ينجزه من خلال ذلك وما يحققه من أهداف (عبد اللطيف، 2000، ص 16)، وفي مجال التعليم تعتبر الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين واحدة من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب النجاح والتفوق، ولذا تصبح الدافعية للإنجاز قوة مهيمنة في حياة التلميذ، ويوصف الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف الحياتية، فقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافعية للإنجاز مصدر هام لإحداث تغيير في تحصيل المتعلم الدراسي (الغامدي، 2009، ص 119)، إلى جانب أن وظيفة الدافعية في عملية التعلم ثلاثية الأبعاد، فالدوافع أولاً تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الفرد، وتعد الأساس الأول في اكتساب المهارة أي أنها تكمن فيها أسس عملية التعلم، والوظيفة الثانية أنها تملي على الفرد الاستجابة لموقف معين وإهمال المواقف الأخرى، أما الوظيفة الثالثة فهي أنها توجه السلوك وتقود إلى تحقيق غرض معين (داليا عبد الخالق يوسف، 2008، ص 64)، وفي هذا المجال أيضاً أشارت نظرية توجيه الأهداف في دافعية الإنجاز الأكاديمي إلى أن الطلاب الذين

تدفعهم الرغبة في زيادة معلوماتهم ومعارفهم في موضوع ما، يستمتعون بالمادة التعليمية ويشعرون بقدر أكبر من السعادة والاستمتاع بالحياة الدراسية، وفي هذا الصدد رأى (2005 Tayler) أن جودة الحياة هي وصول الطالب إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاحه في الحياة، وشعوره بالرضا والسعادة أثناء أدائه الأعمال المدرسية والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته وقدرته على حل مشكلاته مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية نتيجة تفاعل مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالأمن النفسي وبالمساندة الاجتماعية من زملائه ومعاونيه، وفي هذا الجانب تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي وتأثير هذه العلاقة على حياة الطالب وتحصيله في مساره الدراسي، وتباينت نتائجها بين وجود علاقة بينهما وعدم وجود العلاقة، ونذكر من بين هذه الدراسات دراسة تريادو وآخرون (Triado & et.al,2004) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على المشاكل الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية ايجابية بين الدافعية الأكاديمية وجودة الحياة الجامعية، كما توصلت دراسة Gavala (2005) التي بحثت في العلاقة بين إدراك الضغوط وعدم الارتياح في البيئة الجامعية والاستمتاع والدافعية الأكاديمية وجودة الحياة إلى أن الطلبة الذين لهم درجات عالية من الضغوط ومشاعر عدم الراحة في البيئة الجامعية وشعور أقل بالسيطرة الأكاديمية كانوا أكثر احتمالية للشعور بمستوى أقل من جودة الحياة.

ومن خلال كل هذا نشطت العلوم الإنسانية والاجتماعية والمتخصصين في ميدان علم النفس لتحديد الكثير من المتغيرات التي لها علاقة بجودة الحياة وتأثيرها على كثير من المظاهر السلوكية والنفسية والمعرفية في البيئات المختلفة فيها، والبحث عن أهم العوامل التي من شأنها أن تسهم في هذا التأثير.

إن كل من جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي تعد من المواضيع المهمة نظرا لدورها الفعال في إحداث التعلم ويبقى التساؤل عن إمكانية وجود

علاقة بين هذه المتغيرات، وانطلاقاً من هذا فقد صيغت إشكالية الموضوع في التساؤل التالي:

التساؤل العام

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة؟
- وللإجابة على هذا التساؤل تمت صياغة التساؤلات الجزئية التالية:

التساؤلات الجزئية

- ما مستوى جودة الحياة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة؟
- ما مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة؟
- ما مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استمارة استبيان التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.

الفرضيات الجزئية:

- مستوى جودة الحياة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط.
- مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط.
- مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استمارة استبيان التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

3- أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهمية بالغة من خلال علاقة متغيراتها بعينة الدراسة "الطلبة"، وميدانها "الجامعة"، خاصة في السنوات الأخيرة، وتتنوع هذه الأهمية إلى شقين هما:

- الأهمية النظرية:

- الوقوف على واقع جودة الحياة لدى الطالب الجامعي وكيفية استثمارها وتحسينها.
- إبراز أهمية جودة الحياة لدى الطالب الجامعي بمختلف المستويات النفسية، الصحية، والاجتماعية، التعليمية، والأسرية، التي تؤثر على استقراره في المستقبل.
- الوقوف على واقع جودة حياة الطالب الجامعي باعتبارها من محددات جودة المجتمع.
- تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة الجامعية التي تعتبر مرحلة مهمة في بناء شخصية الطالب وتطوير ذاته وتنمية قدراته وتحديد مستقبله المهني، كما أنها مرحلة تحديد الأهداف والتوجه نحو تحقيقها، والبحث عن نوعية الحياة والاستقلالية والتفرد.
- التعرف على نظرة الشباب لما تعنيه لديهم جودة الحياة بوصفها مؤشر من المؤشرات المعبرة عن مدى التوافق والرضا عن الواقع.
- تتناول الدراسة الحالية إحدى الخصائص العقلية التي لها دور في تحسين جودة التعلم وهي التفكير الابتكاري والذي قد يسهم في تكوين مفهوم ايجابي للطالب عن ذاته وجودة حياته.
- الضرورة الملحة للتفكير الابتكاري في هذا العصر الذي يتسم بالثورة المعلوماتية، وتتسارع فيه التغيرات والتطور المستمر على جميع أصعدة الحياة، مما تبرز الحاجة لإيجاد حلول جديدة ووسائل مبتكرة لتحقيق الفرد لأهدافه، وإعداده لحياته المستقبلية.
- تناولها لمتغير يعتبر من أهم المتغيرات الانفعالية المرتبطة بالعملية التعليمية/التعلمية وهو الدافعية للإنجاز، يجعلنا نسعى جاهدين من أجل العمل بكل جدية لإعطاء هذا المتغير الأهمية التي يستحقها وفتح المجال لدراسته وتأثيره على باقي الجوانب التي تساعد الطالب على النجاح والتفوق الأكاديمي.

- الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج الدراسة القائمين على مؤسسات التعليم والميدان التربوي بشكل عام والقائمين على الإرشاد الأكاديمي بشكل خاص، وذلك لما تقدمه من نتائج قد تساعد في معرفة طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي.
- كما يمكن أن تكون هذه الدراسة ونتائجها فرصة للعاملين في مجال الإرشاد من أجل تصميم برامج إرشادية من شأنها مساعدة الطالب على تحقيق جودة حياته وتنمية تفكيره الابتكاري ودافعيته للانجاز.

4- أهداف الدراسة:

- الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- الكشف عن مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- الكشف عن مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- الكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس.
- الكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الجنس.
- الكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.
- بناء استمارة استبيان لقياس التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة.

5- تحديد المصطلحات الأساسية للدراسة:

أ- جودة الحياة: (Quality of life)

- اصطلاحاً:

عرفتها منظمة الصحة العالمية على أنها "مفهوم يشير إلى إدراك الفرد إلى وضعه في الحياة في سياق الثقافة والقيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع أهدافه وتوقعاته وقيمه واهتماماته الخاصة بصحته النفسية والبدنية ومستوى استقلاليتها وعلاقاته الاجتماعية واعتقاداته الشخصية وعلاقته بالبيئة بصفة عامة، وبالتالي فإن جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد لذاته وظروف حياته "

- أما محمود منسي وعلى كاظم (2006) فقد عرفا جودة الحياة بأنها "شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقى الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارة الوقت والاستفادة منه وانبثق من هذا التعريف محاور ستة للمقياس الذي أعده وهي: جودة الصحة العامة- جودة الحياة الأسرية والاجتماعية - جودة التعليم - جودة العواطف (الجانب الوجداني)- جودة شغل الوقت وإدارته، فجودة الحياة من وجهة نظرهما تتمثل في درجة رقى مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وإدراك هؤلاء الأفراد لقدرة الخدمات التي تقدم لهم على إشباع حاجاتهم المختلفة، ولا يمكن أن يدرك الفرد جودة الخدمات التي تقدم لهم بمعزل عن الأفراد الذين يتفاعل معهم"(عبد الحليم منسي، على كاظم، 2006، ص63).

- إجرائياً:

وتعرف الطالبة الباحثة جودة حياة الطالب في هذه الدراسة على أنها: "حسن توظيف إمكانياته العقلية والإبداعية وقدرته على تنظيم وإدارة وقته، وارتفاع مستوى دافعيته لتقديم درجة أفضل من الأداء تمكنه من تحقيق انجازاته وطموحاته، وشعوره بالراحة والرضا والسعادة والاستمتاع بالحياة، والقدرة على التواصل والتفاعل الايجابي

في علاقته مع المحيطين به مما يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي وفي الأخير شعوره بجودة حياته"، وتقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب نتيجة إجابته على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية لمحمود منسي وعلى كاظم (2006).

ب- التفكير الإبتكاري: (Créative thinking)

- اصطلاحاً:

عرفه جيلفورد (Guilford 1995) أنه "تنظيمات بين عدد من قدرات الفرد العقلية، وتختلف هذه التنظيمات فيما بينها باختلاف مجال الابتكار، وينتج عنها أفكار جديدة وتوجد ثلاث قدرات أساسية يبرز فيها التفكير الإبتكاري هي: الطلاقة، الأصالة، والمرونة" (Guilford, 1995, 101).

أما موسوعة التربية الخاصة فعرفت التفكير الإبتكاري على أنه "تفكير ذو نتائج خلاقة وليست روتينية أو نمطية، في حين تعرف الابتكار بأنه القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار الأصيلة غير العادية، ودرجة عالية من المرونة في الاستجابة، وتطوير للأفكار والأنشطة".

- الطلاقة (Fluency): وهي القدرة على إنتاج أفكار عديدة لفظية وأدائية لمشكلة نهايتها حرة ومفتوحة (حسين عبد الحفيظ الكيلاني، 2009، ص 93).

- المرونة (Flexibility): هي القدرة على تحويل مسار الأفكار حسب ما يقتضيه الموقف موضوع النقاش والبحث، والتخلي عن الأفكار القديمة إذا ثبت بطلانها، وقبول الأفكار الجديدة البناءة إذا ثبتت صحتها، أي النظر إلى الأمور من زوايا مختلفة.

- الأصالة أو الجدة (Originality): أي أن تتسم الأفكار المولدة بالجدة والابتكار والتفرد (عبد الله حسن مسلم، 2015، ص 93).

- الإفاضة أو التوسع (Elaborating): وتشير إلى قدرة الفرد على تقديم إضافات وتفاصيل جديدة لفكرة معينة أو موقف ما.

- الحساسية للمشكلات (Sensitivity to problems): وتتمثل في القدرة على تحديد نقاط الضعف أو القوة في المواقف، والقدرة على فتح آفاق جديدة تتعلق بذلك الموقف.

(عماد عبد الحليم زغلول، 2012، ص277)

➤ وفي الدراسة الحالية تناولت الباحثة التفكير الابتكاري كسمة عند الطلبة وليست كقدرة. - السمات: تعرف السمة عند علماء النفس بأنها استعداد عام أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع معين، وتشكله وتلونه، وتعين نوعه وكيفيته، وهم يقصدون من استخدام المفهوم لسمة إلى محاولة تفسير السلوك الظاهري للأفراد عن طريق افتراض وجود استعدادات معينة عندهم، تكون هي المسؤولة عن هذا السلوك وعن الثبات والاتساق الذي يلاحظ فيه. (محمد هاشم ريان، 2004، ص166)

- السمة الابتكارية: "صفة أو خاصية ذات دوام نسبي يتميز بها الأفراد المبتكرون بدرجة تفوق الأفراد العاديين ومن هذه الصفات أو الخصائص: الثقة بالنفس، حب التجديد، المرونة العقل الناقد، الاستقلالية، عدم المسابرة، حب الاستطلاع" (سالم محمد المفرجي، 1999، ص15).

- إجراءات:

وتعرف الطالبة الباحثة التفكير الابتكاري عند الطالب الجامعي في هذه الدراسة بأنه: "القدرة على اكتشاف المشكلات والمواقف المختلفة التي تواجهه، والتعامل معها بمرونة وإيجاد حلول لها وبدائل بطريقة جديدة وغير مألوفة"، ويقاس بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب نتيجة إجابته على فقرات استمارة الاستبيان المعدة في هذه الدراسة والتي تقيس سمة التفكير الابتكاري عند أفراد عينة الدراسة.

ج- دافعية الانجاز الأكاديمي: (Academic Achievement motivation)

- الدافع:

- اصطلاحا:

عرفه راجح (1979، ص98) بأنه: «كل ما يدفع إلى سلوك، ذهنيا كان هذا السلوك أم حركيا ولا سلوك بدون دافع، وهو القوة المحركة الموجهة في آن واحد، ويشير السلوك إلى غاية أو هدف يرضيه».

- الإنجاز:

عرفه أديب (2008، ص216) بأنه: «الاستعداد والرغبة لأداء عمل معين، حيث تظهر هذه الرغبة في صورة عمل حسن يتم الانتهاء منه بسرعة».

- دافعية الإنجاز الأكاديمي:

عرفها عبد الرحمن بن بريكة (2007، ص48) على أنها "مجموعة القوى التي تثير وتوجه وتعزز السلوك، نحو تحقيق هدف دراسي، وهو كذلك الرغبة الملحة لأداء العمل المدرسي بصورة جيدة، تمتاز بالاستقلالية والرغبة في النجاح والتفوق". وأشار عباس (1986، ص137) بأنها: «الخصائص التي تحفز الطالب لإنجاز عمله التعليمي وتوجيه سلوكه نحو تحقيق ما هو مطلوب منه والمحافظة على استمرارية ذلك السلوك إلى أن يتحقق الهدف التربوي».

- إجراءات:

وتعرف الطالبة الباحثة دافعية الإنجاز الأكاديمي في هذه الدراسة بأنها: "القدرة على أداء الأعمال الصعبة، والسعي للنجاح والتفوق الأكاديمي، والمثابرة لتحقيق أهداف معينة والتغلب على العقبات بكفاءة وتحقيق مستويات عالية من التفوق والتنافس مع الآخرين من أجل الوصول إلى معايير الامتياز والتميز"، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابة على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية لعبد الرحمن بن بريكة (2007) والذي يتكون من خمسة أبعاد هي: (المثابرة والاستغراق في

العمل، الإلتقان والسعي نحو التميز، المنافسة والتحدي، الطموح والتوجه نحو المستقبل الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت).

د- الطالب الجامعي:

هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءاته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة البكالوريا.

✓ وفي دراستنا هذه يقصد به الطالب الذي يدرس في قسم علم النفس بجامعة المسيلة خلال الموسم الدراسي 2018-2019.

6- الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات والبحوث السابقة ثمرة نجاح الباحثين الذين لديهم خبرات سابقة فهي بمثابة تراث علمي وتراكمي ومعرفي يمكن من خلاله الاستفادة من جهود السابقين والباحث الجيد هو الذي يبدأ من حيث انتهى الآخرون.

وتعطي الدراسات السابقة نظرة شمولية لآخر ما توصل إليه العلماء والباحثون والقادة التربويون، وتوفر الخبرة الميدانية والتطبيقات العملية والأمثلة الواقعية، وتعطي الشعور والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية وتربط العلم بالمجتمع، كما تهدف إلى رؤية واضحة عن هذا التراكم المعرفي وإلقاء الضوء على موقع الدراسة الحالية، وإمكانية الاستفادة من هذه البحوث في تحديد الأدوات المستخدمة فيها، والاستفادة من الأخطاء والمشكلات التي تعرض لها الآخرون والاستفادة من النتائج المستخلصة (وفاء علي سليمان عقل، 2009، ص106).

✓ هذا ويستفاد من الدراسات السابقة في:

- تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة، والمساهمة في معالجتها نظريا وميدانيا.
- المساعدة في ضبط مصطلحات الدراسة، وفي صياغة الفرضيات بناءا على التساؤلات المطروحة.

- إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية.

- تحديد أبعاد المقاييس وبناء أدوات الدراسة المناسبة.
- تحديد الإجراءات المناسبة للدراسة.
- تحديد المنهج والأساليب الإحصائية، والمساعدة في تطبيق الأساليب الإحصائية.
- كيفية عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.
- ✓ واستنادا إلى هذا قامت الباحثة بالإطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تطرقت إلى متغيرات الدراسة سواء العربية أو الأجنبية وتم ترتيبها حسب تسلسلها الزمني من القديم إلى الحديث لتدعيم الدراسة الحالية، كما تم تقسيمها إلى (06) محاور حسب متغيرات الدراسة وهي:

- **المحور الأول:** دراسات متعلقة بـ (جودة الحياة).
- **المحور الثاني:** دراسات متعلقة بـ (التفكير الابتكاري).
- **المحور الثالث:** دراسات متعلقة بـ (دافعية الانجاز الأكاديمي).
- **المحور الرابع:** دراسات متعلقة بالعلاقة بين المتغيرين (جودة الحياة والتفكير الابتكاري).
- **المحور الخامس:** دراسات متعلقة بالعلاقة بين المتغيرين (جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي).
- **المحور السادس:** دراسات متعلقة بالعلاقة بين المتغيرين (التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي).

وفي ما يلي عرض لهذه الدراسات.

➤ **المحور الأول: دراسات متعلقة بـ (جودة الحياة)**

- ❖ **دراسة علي مهدي كاظم، عبد الخالق نجم البهادلي (2006):** جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين دراسة ثقافية مقارنة، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من سلطنة عمان والجمهورية الليبية، ودور متغير البلد (ليبيا، عمان)، والنوع (ذكر، أنثى)، والتخصص (إنساني، علمي) في جودة الحياة التي تم

قياسها بمقياس ذات ستة أبعاد، وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة وكل من دخل الأسرة والمعدل التراكمي، ولتحقيق ذلك طُبّق مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة (منسي وكاظم 2006) على (400) طالباً وطالبة (182) من ليبيا، و(218) من عمان، وقد أشارت النتائج بشكل عام إلى:

- أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين من أبعاد الجودة هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، ومتوسط في بعدين، هما: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفض في بُعدين أيضاً، هما: جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي.

- وجود تأثير دال إحصائياً في متغير البلد، والنوع، وفي التفاعل الثنائي بين النوع والتخصص، وفي التفاعل الثلاثي بين البلد والنوع والتخصص على جودة الحياة، حيث كان الطلبة الليبيون أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف، في حين كان الطلبة العُمانيين أعلى في جودة شغل وقت الفراغ وإدارته.

- وأما في متغير النوع فقد كان الذكور أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته.

- أما العلاقة بين دخل الأسرة والمعدل التراكمي وأبعاد جودة الحياة، فقد كانت غير دالة مع الدخل، ودالة مع المعدل التراكمي في بُعدين، هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته.

❖ دراسة حسن، وآخرون (2006): جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، هدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين جودة الحياة والضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها، والتعرف على مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة، والكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس، التخصص الدراسي (الكليات العلمية، الكليات الإنسانية)، مكان الإقامة (الريف، المدينة)، تكونت عينة الدراسة من (183) طالبا وطالبة، واستخدم كل من

مقياس جودة الحياة ومقياس الضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها، توصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود مستوى متوسط لجودة الحياة وارتفاع المستوى لدى الطلاب مقارنة بالطالبات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة بين المقيمين في الريف والمقيمين في المدينة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح الكليات العلمية (أحمد محمد الكنج، 2014، ص 62).

❖ دراسة احمد بن عبد الله عبد العزيز الثنيان (2009): جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة ودرجة قلق المستقبل، والكشف عن الفروق بين أفراد عينة البحث في كل من جودة الحياة وقلق المستقبل تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص، نوع الجامعة)، تكونت عينة الدراسة من (500) طالبا وطالبة من جامعتين حكوميتين وجامعتين أهليتين، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وكل من مقياس جودة الحياة ومقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة وداله إحصائيا بين جودة الحياة وأبعادها المختلفة، وقلق المستقبل وأبعاده المختلفة.
- توجد فروق داله إحصائيا بين أفراد عينة البحث في كل من جودة الحياة وقلق المستقبل وفقا (للتخصص) لصالح التخصص العلمي بالنسبة لجودة الحياة، والتخصص الإنساني بالنسبة لقلق المستقبل.
- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين متغير (التخصص، الجنس) على كل من جودة الحياة وقلق المستقبل (أحمد بن عبد الله عبد العزيز الثنيان، 2009).

❖ دراسة محمود عبد الحليم منسي، وعلي مهدي كاظم (2010): تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى تصميم وتقنين مقياس جودة الحياة على الطلبة الجامعيين، تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (220) طالب طالبة اختيرت بطريقة عشوائية طبقية من مختلف كليات جامعة السلطان قابوس، وبالفعل فقد أعطى المقياس المؤشرات السيكومترية المطلوبة، ففي مجال الصدق تم التحقق من صدق المحتوى (المحكمين) وصدق المرتبط بالمحك (علاقة جودة الحياة بالدخل الشهري) وقد جاءت الفروق دالة في جودة الحياة بين ذوي الدخل المرتفع والدخل المنخفض لمصلحة ذوي الدخل المرتفع، وفي مجال الثبات تراوح معامل ألفا كرونباخ للمحاور الستة بين (0، 63-0، 85) وللمقياس ككل (0، 91)، وعلى أساس ذلك بلغ الخطأ المعياري للمقياس (7، 44)، كما تم التحقق من صدق المفهوم (علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه)، ومصفوفة الارتباطات بين أبعاد المقياس الستة، وجاءت معاملات الاتساق الداخلي مرضية، كما جاءت معاملات التمييز للمفردات مرضية عموماً، استخدم اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين أعلى وأدنى (27%)، وبالنسبة للمعايير فقد تم اشتقاق المئينيات كمعايير للدرجات الخام لكل بعد من أبعاد المقياس (محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم، 2010، ص ص 41-60).

❖ دراسة جوان إسماعيل بكر (2011): جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين لدى طلبة جامعة صلاح الدين باربيل - العراق، هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث (جودة الحياة، والانتماء والقبول الاجتماعيين) ومستويات جودة الحياة والانتماء والقبول الاجتماعيين لدى طلبة جامعة صلاح الدين باربيل - العراق والكشف عن الفروق في جودة الحياة والانتماء والقبول الاجتماعيين لدى أفراد عينة البحث وتكونت عينة الدراسة من (430) طالبا وطالبة من جامعة صلاح الدين اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، تم استخدام كل من مقياس جودة الحياة والانتماء الاجتماعي من إعداد الباحثة مع تكييف مقياس القبول الاجتماعي لـ (Miller)، كما تم

الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والانتماء الاجتماعي.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والقبول الاجتماعي، فضلاً عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الانتماء والقبول الاجتماعيين.
- عدم وجود فروق في متغيرات الدراسة بحسب الجنس والكليات وسكن الطالب.
- إن مستويات جودة الحياة والانتماء الاجتماعي والقبول الاجتماعي لعينة الدراسة في الجامعة كانت أعلى من المتوسطات الفرضية للمتغيرات الثلاثة.
- إن مستويات جودة الحياة والانتماء والقبول الاجتماعيين لعينة الدراسة وبحسب متغيري الجنس والتخصص الدراسي، كانت أعلى من متوسطاتها الفرضية وللمتغيرات الثلاثة وبدلالة إحصائية قدرها (0.001) (جوان إسماعيل بكر، 2011).

❖ **دراسة رغداء علي نعيسة (2012):** جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين حسب متغيرات البلد (المحافظة) (دمشق واللاذقية)، والجنس (ذك، أنثى)، والتخصص (علوم نظرية، علوم تطبيقية) للتعرف على جودة الحياة لدى عينة من هاتين الجامعتين، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ككل (360) طالباً بينهم (180) طالباً من طلبة جامعة دمشق و(180) طالباً من طلبة جامعة تشرين، وقد تم استخدام مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة من إعداد منسي وكاظم (2006)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود مستوى متدن من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة كل من جامعتي دمشق وتشرين.
- التأثير المشترك للمتغيرات الديموغرافية الثلاثة معاً في جودة الحياة.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين دخل الأسرة وأبعاد جودة الحياة.

(رغداء علي نعيسة، 2012)

❖ دراسة عبد الكريم مأمون (2015): علاقة التفاؤل والتشاؤم بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب، والكشف عن الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة في كل من التفاؤل والتشاؤم وجودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس (الذكور/ الإناث)، وتكونت عينة الدراسة من (166) مراهق ومراهقة من مجهولي النسب بواقع (91) أنثى و(75) ذكر، وهم من الذين يقطنون في المؤسسات الإيوائية بالمدن التالية: (سطف، وهران، الطارف) طبق عليهم كل من مقياس جودة الحياة من إعداد الطالب الباحث، والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لأحمد عبد الخالق (1998)، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى:

- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفاؤل ودرجات جودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب.

- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التشاؤم ودرجات جودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس التفاؤل بين الجنسين لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس التشاؤم بين الجنسين لصالح الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس جودة الحياة بين الجنسين لصالح الإناث (عبد الكريم مأمون، 2015).

❖ دراسة محمد أحمد خدام المشاقبة (2015): جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة، ومستوى قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، وإلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وهل يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة، تكونت عينة الدراسة من (284) طالبا من طلاب كلية

التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، واستخدم مقياس جودة الحياة ومقياس قلق المستقبل، وتمت معالجة البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيمة الارتباط، وتحليل الانحدار لاستخراج النتائج، وتوصلت النتائج إلى:

- وجود مستوى مرتفع من جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب، ووجود مستوى بسيط من قلق المستقبل لديهم.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وأنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة. (محمد أحمد خدام المشاقبة، 2015، ص33)

❖ **دراسة تغريد ادريب حبيب (2017):** الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الثقافي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، ولغرض التحقق من ذلك قامت الباحثة ببناء أداة لقياس الذكاء الثقافي وفقا لنظرية ستيرنبرغ (Sternberg 2006)، واستخدمت مقياس جودة الحياة الذي أعده (منسي وكاظم 2006)، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة اختيروا بطريقة طبقية عشوائية من طلبة الجامعة المستنصرية، وتوصلت النتائج إلى:

- أن متوسط أفراد العينة للمتغيرين أعلى من المتوسط الفرضي وهذا يعني أن لديهما مستوى عاليا من الذكاء الثقافي وجودة الحياة.

- هناك علاقة دالة إحصائية بين مستوى عال من الذكاء الثقافي وجودة الحياة.

(تغريد ادريب حبيب، 2017، ص465)

❖ **دراسة علي حمادية، وآخرون (2018):** جودة الحياة وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه (ل.م.د)، دراسة ميدانية على عينة من الطلبة (جامعة بسكرة، سطيف، باتنة) هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين جودة الحياة والتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه (ل.م.د)، والكشف عن إمكانية وجود فروق في مستوى جودة الحياة والتفاؤل لديهم والتي قد تعزى إلى متغيرات (الجنس، التخصص)، وقد تكونت عينة الدراسة من (57) طالب وطالبة

- دكتوراه، تم اختيارهم بطريقة قصديه، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثين مقياسين مقياس جودة الحياة، ومقياس التفاؤل، وتبع المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة التفاؤل لدى طلبة الدكتوراه .
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى طلبة الدكتوراه (ل.م.د) حسب متغيري الجنس والتخصص.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاؤل لدى طلبة الدكتوراه ل.م.د حسب متغيري الجنس والتخصص (علي حمادية، وآخرون، 2018، ص194).

➤ المحور الثاني: دراسات متعلقة بـ (التفكير الابتكاري)

- ❖ دراسة كاب (Cabe,1991): أثر كل من الذكاء والإبداع على التحصيل الدراسي هدفت الدراسة إلى معرفة أثر كل من الذكاء والإبداع على التحصيل الدراسي، وتألّفت عينة الدراسة من (210) تلميذ من التلاميذ الذين تراوحت أعمارهم بين (12-16) سنة واستخدمت الدراسة لتحقيق الهدف اختبار تورانس الصورة (الشكلية واللفظية) لقياس الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة على إعطاء التفاصيل، واختبار لقياس الذكاء واختبار التحصيل الدراسي بعد تقنيه، وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى:
- وجود علاقة قوية بين الذكاء والقدرات الإبداعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل).

- عدم وجود ارتباط قوي بين قدرات الإبداع (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والتحصيل الدراسي (داود عبد الملك الحدابي، 2011، ص418).

- ❖ دراسة مهدي صالح السامرائي (1994): التفكير الابتكاري لدى طلبة كليات التربية هدفت الدراسة للتعرف على أعداد ونسب الطلبة الذين يمتلكون تفكيراً إبداعياً، وعن البحث فيما إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الإجابات على التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس والتخصص، وتألّفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة وشملت ستة أقسام من مجموع عشرة أقسام دراسية في الكليتين الأولى والثانية، وتمثيلها للذكور

والإناث حسب ما هو مسجل في الشعب التي طبقت فيه، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استمارة استبيان للتفكير الابتكاري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وجاءت نتائج الدراسة على الشكل التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية باستخدام الاختبار التائي وعند مستوى دلالة (5%) بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الأقسام العلمية وعينة الأقسام الإنسانية لصالح عينة الأقسام العلمية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الأقسام العلمية وذكور الأقسام الإنسانية لصالح ذكور الأقسام العلمية (أوباجي محمد، 2006، ص 42).

❖ دراسة (Nemiro & Runco 1998): أهم العوامل والمؤثرات في نمو القدرات الابتكارية هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل والمؤثرات في نمو القدرات الابتكارية من خلال استطلاع الرأي، حيث قام الباحث بعمل بحث شامل على عينة بلغت (143) باحثا متخصص في الابتكارية من عمر (20-73) سنة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المؤثرات في السلوك الابتكاري هما عاملا التربية والتعليم، فهما أكثر العوامل أهمية لتنمية الأداء الابتكاري، يلي ذلك العوامل الثقافية والاجتماعية المرتبطة بالشخص ثم الأسرة والخبرة (Nemiro & Runco 1998).

❖ دراسة ابو زيد (1999): مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية والكشف عن دور كل من متغيرات (الجنس، التخصص الأكاديمي، مستوى التحصيل المعدل التراكمي، مكان السكن) على مستوى التفكير الإبداعي للطلبة، تكونت عينة الدراسة من (390) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من الكليات العلمية والإنسانية، استخدم الباحث استبانة التفكير الإبداعي، وتوصلت النتائج إلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس باستثناء مجال الطلاقة ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي باستثناء مجال المرونة ولصالح الكليات العلمية. (دورا عيسى السيد احمد، 2010، ص43)

❖ **دراسة نادية مصطفى الزقاي (2001):** القدرة على التفكير الابتكاري في علاقتها بالقيم وبعض المتغيرات السيكوسوسيولوجية الأخرى لدى عينة من طلبة الجذع المشترك بمعهد علم النفس جامعة وهران بالجزائر، هدفت الدراسة إلى تناول القدرة على التفكير الابتكاري وسط شبكة من العلاقات المفترضة بمتغيرات سيكوسوسيولوجية تتمثل في درجات القيم والسمات الابتكارية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والجنس، وأجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية قوامها (186) من الطلبة منهم (92) طالبا و (94) طالبة بالجذع المشترك بمعهد علم النفس جامعة وهران بالجزائر، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لسيد خير الله مقياس القيم لسيد عبد العال، استمارة قائمة سمات الشخصية الابتكارية لسيد خير الله واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي لي ليزيدي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة بين القدرة الابتكارية العامة والقيم بمجالاتها الستة (اجتماعية، اقتصادية، سياسية، دينية، نظرية وجمالية) لدى الطلبة ذوي القدرة المرتفعة على التفكير الابتكاري.

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرة الابتكارية العامة والسمات الابتكارية .

- عدم وجود فروق بين الطلاب الذكور والطالبات الإناث في القدرة العامة على التفكير الابتكاري وفي عواملها الثلاثة (طلاقة ومرونة وأصالة).

(نادية مصطفى الزقاي، 2001، ص ص35-58)

❖ **دراسة إنعام قاسم (2004):** التفكير الابتكاري وعلاقته بالعادات الدراسية لدى طلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الابتكاري والعادات الدراسية لدى عينة الدراسة بالإضافة إلى البحث عن الفروق بين الطلاب والطالبات في التفكير

الإبتكاري والعادات الدراسية، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من كليات الجامعة المستنصرية، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث كل من مقياس العادات الدراسية، واختبار تورانس الذي عربه السيد خير الله، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت النتائج إلى:

- توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإبتكاري والعادات الدراسية لدى أفراد عينة الدراسة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التفكير الإبتكاري لصالح الطالبات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في العادات الدراسية.

(إنعام قاسم، 2004)

❖ دراسة "هوتز وسلبي" (Houtz & Selby 2009): العلاقة بين أسلوب حل المشكلة والتفكير الإبداعي والثقة في حل المشكلة في جامعة نيويورك، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أسلوب حل المشكلة والتفكير الإبداعي والثقة في حل المشكلة في جامعة نيويورك، تمثلت عينة الدراسة في (42) طالبا من الجامعة نفسها، وتم استخدام استبانة لكشف أسلوب حل المشكلة والثقة في حلها، واستخدام اختبار تورانس اللفظي للتفكير الإبداعي، وتوصلت النتائج إلى:

- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الإبداعي وكل من الأسلوب والثقة في حل المشكلات.

- أن ثقة الطالب وأسلوبه في حل المشكلة مترابطان (دورا عيسى السيد احمد، 2010، ص50).

❖ دراسة داود الحدابي، وآخرون (2010): مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بالأقسام العلمية بكلية التربية والعلوم التطبيقية، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بالأقسام العلمية بكلية التربية والعلوم التطبيقية بمدينة حجة، وتكونت عينة الدراسة من (111) طالبا وطالبة من الطلبة المعلمين في الأقسام العلمية (كيمياء، فيزياء، أحياء) في كلية التربية منهم (77)

ذكور، و(34) إناث، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام اختبار تورانس الصورة اللفظية (أ) لقياس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) والذي ترجمه إلى العربية فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان (1976)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بالأقسام العلمية ضعيف.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المعلمين بالأقسام العلمية في مستوى مهارات التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المعلمين بالأقسام العلمية في مستوى مهارات التفكير الإبداعي تبعا لمتغير التخصص (داود الحداي، وآخرون، 2011، ص35)

❖ دراسة روحية عبد الله صالح (2015): التفكير الابتكاري وعلاقته بالتوافق والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات الهندسة بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم، هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين التفكير الابتكاري والتوافق والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات الهندسة بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم، في ضوء متغيري الجنس والمستوى الأكاديمي استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت عينة الدراسة في (296) من طلاب وطالبات كلية الهندسة جامعة الخرطوم وكلية الهندسة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وكلية الهندسة جامعة النيلين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الباحثة كل من الأدوات (مقياس التفكير الابتكاري، ومقياس التوافق، ومقياس التحصيل الدراسي)، وبعد المعالجة الإحصائية توصلت النتائج إلى:

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على التفكير الابتكاري والتوافق لدى أفراد العينة.

- وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الابتكاري والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة.

- عدم وجود فروق في درجات التفكير الابتكاري بين الذكور والإناث.

- عدم وجود فروق في درجات التفكير الابتكاري تعود للمستوى الأكاديمي.

(روحية عبد الله صالح، 2015، ص04)

➤ المحور الثالث: دراسات متعلقة ب (دافعية الإنجاز الأكاديمي)

❖ دراسة فاروق عبد الفتاح موسى (1986): علاقة دافع الإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب والطالبات في مستوى الدافع للإنجاز، وكذا معرفة مدى اختلاف مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب باختلاف المستوى الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (362) طالب، واستخدم الباحث اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، وتوصلت النتائج إلى أن:

- متوسط درجات الطلاب في الدافع للإنجاز أعلى من الطالبات.

- أن مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب يزداد مع تقدم المستوى الدراسي (غالم فاطمة، 2014، ص79)

❖ دراسة "أكردينو، سلاني" (Accordino&sallani 2000): العلاقة بين دافعية الإنجاز والصحة النفسية لدى مجموعة من الطلاب المراهقين بالمدارس الثانوية، هدفت الدراسة إلى التعرف على الطبيعة بين دافعية الإنجاز والصحة النفسية لدى مجموعة من الطلاب المراهقين، بالإضافة إلى مدى اختلاف دافعية الإنجاز باختلاف النوع وكذلك العلاقة بين دافعية الإنجاز وتقدير الذات، تكونت عينة الدراسة من (123) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية منهم (55) طالبا، و(68) طالبة، واشتملت الدراسة على الأدوات التالية:

- مقياس دافعية الإنجاز لـ"مايرز" (Myers)، قائمة تقدير الذات لـ"روزنبرج" (Rosenberg).
وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية.

- وجود علاقة ارتباطية داله إحصائيا بين دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى طلاب الثانوية.

- عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز.

❖ دراسة "روبينسون" (Robinson، 2001): دافعية الإنجاز لدى الطلاب الأمريكيين الأفارقة، هدفت الدراسة إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى الطلاب الأمريكيين الأفارقة ومعرفة الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز في التحصيل الأكاديمي

وطبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب واختلاف دافعية الإنجاز باختلاف النوع، تكونت عينة الدراسة من (277) طالب وطالبة مقسمين إلى قسمين (139) مرتفعي الإنجاز و(138) منخفضي الدوافع للإنجاز، اشتملت أدوات الدراسة على قائمة دافعية الإنجاز لـ "شولتز" (Schultze)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.
- وجود فروق داله إحصائيا بين الطلبة والطالبات في دافعية الإنجاز لصالح الطالبات.

(عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان، 2006، ص ص 218 - 220)

❖ دراسة علي بن محمد مرعي مجمي (2006): دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان، هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية كالتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية، أجريت الدراسة على عينة تكونت من (345) طالبا من كلية المعلمين جازان، وطبق الباحث مقياس دافعية الإنجاز (الحامد، 1996) ومقياس قلق الاختبار (الطريري، 1992)، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي التحصيل الدراسي وذلك لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين وفرق الدراسة للطلاب المتقدمين لصالح الطلاب المبتدئين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب في التخصص العلمي والطلاب في التخصص الأدبي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الاختبار بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار بين الطلاب في التخصص العلمي والطلاب في التخصص الأدبي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار بين فرقة الدراسة للطلاب المبتدئين وفرقة الدراسة للطلاب المتقدمين (علي بن محمد مرعي مجمعي، 2006).

❖ **دراسة قدوري خليفة (2012):** الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي ودافعية الانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والكشف عن الفروق بينهما تبعا لمتغير (التخصص، الجنس) بمختلف التخصصات الموجودة بثانويتي هواري بومدين وغربي بشير بحاسي خليفة بولاية الوادي، شملت عينة الدراسة (335) تلميذا وتلميذة، منهم (145) تلميذا، و(190) تلميذة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، تم استخدام استبيان الرضا عن التوجيه الدراسي من إعداد الباحث ومقياس دافعية الانجاز الدراسي المعد من قبل الكتاني (1979)، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الرضا عن التوجيه الدراسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دافعية الانجاز الدراسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الانجاز الدراسي تعزى لمتغير التخصص.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن التوجيه الدراسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص (قدوري خليفة، 2012).

❖ **دراسة هبة الله محمد الحسن سالم، وآخرون (2012):** علاقة دافعية الانجاز بوضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي

بالسودان هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بالسودان، بلغ حجم عينة الدراسة (235) طالب وطالبة، منهم (101) ذكراً بنسبة (43%) و(134) أنثى بنسبة (57%) بالسنة الدراسية الثالثة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من مؤسسات التعليم العالي السودانية، وتم استخدام كل من مقياس جيمس ونيجاردا لدافعية الإنجاز، ومقياس جيمس لموضع الضبط، ومقياس كاميليا عبد الفتاح لمستوى لطموح، فضلاً عن درجات أعمال السنة والامتحانات النهائية لكل عام دراسي، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط.
- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.
- يوجد تفاعل دال إحصائياً بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي (هبة الله محمد الحسن سالم، وآخرون، 2012: 81).

❖ دراسة غالم فاطمة (2014): علاقة الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط بورقلة، وكذا البحث عن الفروق في أنواع الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة والتعرف على مستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (342) تلميذا وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية حصصية من بعض متوسطات مدينة ورقلة ومن بين التلاميذ الذين يدرسون السنة الأولى الرابعة متوسط خلال السنة الدراسية (2013-2014)، تم استخدام كل من استمارة الذكاءات المتعددة من تصميم الباحثة، استمارة مفهوم الذات الأكاديمية من تصميم الباحثة، مقياس الدافعية للإنجاز الدراسي

لصاحبه ليبر (lipper 2005) ترجمة وتقنين أحمد العلوان وخالد المعطيات، وبعد معالجة البيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أن مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والرابعة متوسط مرتفعاً.
 - توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز الدراسي يعزى فيها الاختلاف إلى جنس التلاميذ ومستواهم الدراسي.
 - توجد علاقة بين أنواع الذكاءات المتعددة والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة.
 - توجد علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة الدراسة.
 - توجد علاقة بين الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة.
- (غالام فاطمة، 2014)

❖ دراسة حنان بنت خلفان بن زايد الصباحية (2013): الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس، العمر، التخصص سنة الدراسة الوظيفية)، تكونت عينة الدراسة من (110) من طلبة تخصصي ديبلوم وبكالوريوس الدراسات الإسلامية في معهد العلوم الشرعية (الذكور 42، والإناث 68) واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الروحي من إعداد الغداني (2011)، ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من إعداد المشرفي (2012) وبعد معالجة البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على درجاتهم في مقياسي الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متغيري الذكاء الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الذكاء

الروحي ودافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، التخصص، سنة الدراسة الوظيفية) (حنان بنت خلفان بن زايد الصباحية، 2013).

❖ دراسة منتهى مطشر عبد الصاحب، سوزان دريد احمد (2014): التفكير الايجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كليات التربية وهدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين التفكير الايجابي والدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس، استخدمت عينة مؤلفة من (344) طالبا وطالبة من كليات التربية في جامعتي بغداد والمستنصرية للعام الدراسي (2012-2013)، واستخدمت ثلاثة مقاييس هي: مقياس التفكير الايجابي المعد من قبل عبد الستار إبراهيم (2010) مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية لـ (كونفريد) وقامت بتكليفه حنان حسين (2010)، مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس المعد من قبل عنايات زكي (1974)، وتوصلت النتائج إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التفكير الايجابي والدافعية الأكاديمية والاتجاه نحو مهنة التدريس (منتهى مطشر، سوزان احمد، 2014، ص113).

❖ دراسة شويخي أمال (2013): نمط التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة تلمسان تناولت هذه الدراسة العلاقة الموجودة بين نمط التوجيه الجامعي سواء كان اختياريا أي وفقا لرغبة الطالب أو إجباريا أي لا يتمشى مع رغبته، وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، أجريت الدراسة الميدانية على عينة من طلبة السنة الثانية (ل.م. د) تخصص علم النفس وعلوم التربية متكونة من (216) طالبا وطالبة، طبق عليها مقياس الدافعية للإنجاز الذي ألفه هيرمنز وعدله وكيفه على البيئة العربية فاروق عبد الفتاح موسى واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط بيرسون، اختبار-ت لمقاييس الفروق، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يختلف مستوى الدافعية للإنجاز ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة باختلاف نمط التوجيه الجامعي لصالح الطلبة الموجهين اختياريا.

- لا يختلف مستوى الدافعية للإنجاز بين الجنسين لدى الطلبة الموجهين اختياريا.

- يختلف مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموجهين إجبارياً لصالح الطالبات.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات (شويخي أمال، 2013).

➤ المحور الرابع: دراسات متعلقة بالعلاقة بين المتغيرين (جودة الحياة والتفكير الابتكاري)

❖ دراسة مهدي بن احمد الطاهر (2007): اثر تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية في تنمية قدرات التفكير الإبتكاري وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة سيهات بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، وهدفت الدراسة إلى معرفة اثر تطبيق آليات برنامج الجودة التعليمية المعتمد من اديكسل (الأنشطة، المشاريع التعليمية الصغيرة، الاختبارات القصيرة) في تنمية قدرات التفكير الإبتكاري وزيادة التحصيل الدراسي أجريت الدراسة على مجموعتين من طلاب الصف الأول من إحدى مدارس المتوسط التابعة لمدينة سيهات في المنطقة الشرقية، تكونت المجموعة التجريبية من (29) طالباً، والمجموعة الضابطة من (31) طالباً، تم اختيارهم عشوائياً، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبتكاري الصورة (أ) قبلها وبعدياً، كما تم تصميم برنامج متكامل تضمن (18) نشاط تعليمي، (02) مشروع تعليمي صغير، (05) اختبارات صغيرة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اختبار التفكير الإبتكاري للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اختبار التفكير الابتكاري للمجموعة التجريبية للتطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في التفكير الابتكاري وفي التحصيل الدراسي لدى المجموعة الضابطة (مهدي بن احمد الطاهر، 2007).

❖ دراسة دعاء محمد زكي حافظ، ريهام إسماعيل الشربيني (2016): جودة الحياة كما يدركها المراهقين وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة المدركة لدى المراهقين والمتمثلة في جودة (العلاقات الأسرية- البيئة السكنية- والبيئة التعليمية) والتفكير الإبداعي لهم بمحاوره (الطلاقة - المرونة- والأصالة)، وقد أجريت الدراسة علي عينة صدفية بلغ قوامها (200) مراهق من الجنسين من مدارس الثانوية الفنية والثانوي العام والتجريبي والخاص بمدينتي الزقازيق وأبو حماد، وتمثلت أدوات البحث في استمارة استبيان تشتمل على البيانات الأولية للمراهق والأسرة - ومقياسي جودة الحياة المدركة والتفكير الإبداعي للمراهقين، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت النتائج عن:

- أن مستوى إدراك المراهقين لجودة العلاقات الأسرية والبيئة السكنية والبيئة التعليمية كان متوسطا بنسبة بلغت 63.5%، و56.5% و46.5% علي التوالي، كما تبين أن 42.5% من عينة البحث ذو مستوي تفكير إبداعي متوسط يليه مستوي التفكير المرتفع بنسبة بلغت 37.5% ثم المستوي المنخفض بنسبة بلغت 20.0%.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين جودة العلاقات الأسرية وجودة البيئة السكنية وإجمالي جودة الحياة المدركة وبين التفكير الإبداعي.

- وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جودة البيئة التعليمية والتفكير الإبداعي بمحاوره الثلاثة (دعاء محمد زكي حافظ، ريهام إسماعيل الشربيني، 2016، ص169).

➤ المحور الخامس: دراسات متعلقة بالعلاقة بين المتغيرين (جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي)

❖ دراسة تريادو وآخرون (Triado & et.al, 2004): الدافعية الأكاديمية وجودة الحياة الجامعية في جامعة غرناطة، هدفت الدراسة إلى التعرف على المشاكل الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من (99) من الطلبة منهم (47) طالبة و(52) طالبا، استخدم الباحث مقياس المعلومات النفسية (PIP) المكون من (80) عبارة تكشف عن المشاكل والصعوبات التي تواجه الطالب في الجامعة (الصعوبات الأكاديمية، الشخصية، النفسية، الديمغرافية)، وتوصلت النتائج إلى:

- وجود علاقة بين الدافعية الأكاديمية وطريقة تقديم خدمات الاستشارة الفنية في الجامعة.
- وجود علاقة طردية ايجابية بين الدافعية الأكاديمية وجودة الحياة الجامعية.

(Triado & et.al, 2004, 96-81)

❖ دراسة Gavala (2005): بحثت الدراسة في العلاقة بين إدراك الضغوط وعدم الارتياح في البيئة الجامعية والاستمتاع والدافعية الأكاديمية وجودة الحياة، أجريت الدراسة على عينة قدرها (122) من الطلبة الجامعيين، وتوصلت النتائج إلى أن:

- الطلبة الذين لهم درجات عالية من الضغوط ومشاعر عدم الراحة في البيئة الجامعية وشعور أقل بالسيطرة الأكاديمية كانوا أكثر احتمالية للشعور بمستوى أقل من جودة الحياة.

(اسماعيل بن خليفة، محمد لحرش، 2017، ص325)

❖ دراسة داليا عبد الخالق عثمان يوسف (2008): معنى الحياة وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الزقازيق، هدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة الارتباطية بين معنى الحياة ودافعية الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، كما تهدف أيضا إلى بحث تأثير عاملي: نوع الدراسة (عملي /نظري) ومستوى إدراك معنى الحياة (سلبى /إيجابى) والتفاعل بينهما في التأثير على دافعية الإنجاز الأكاديمية، كما تحاول بحث تأثير هذين العاملين أيضا على الاتجاه نحو التخصص الدراسي

والرضا عنه لدى طلاب الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (543) طالبا وطالبة من الأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية، وكلية التمريض، كلية التربية البدنية، معهد الكفايات الإنتاجية بجامعة الزقازيق، وتم استخدام كل مقياس معنى الحياة من إعداد الباحثة ومقياس دافعية الانجاز الأكاديمي ترجمة عادل سعد (1994)، مقياس الاتجاه نحو التخصص من إعداد إسماعيل محمود سلامة (1997)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وبعد معالجة البيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين معنى الحياة ودافعية الإنجاز الأكاديمية.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين معنى الحياة والرضا عن التخصص الدراسي.
- وجود تأثير دال إحصائي عاملي: نوع التخصص (عملي /نظري) ومستوى إدراك معنى الحياة (سالب /موجب) والتفاعل بينهما في تأثيرهما المشترك على دافعية الإنجاز الأكاديمية.
- عدم وجود تأثير دال إحصائياً عاملي نوع التخصص (عملي /نظري)، ومستوى إدراك معنى الحياة (سالب / موجب) والتفاعل بينهما في تأثيرهما المشترك على الاتجاه نحو التخصص الدراسي (داليا عبد الخالق عثمان يوسف، 2008).

❖ دراسة أحمد محمد الكنج (2014): العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور ايجابي لعلم النفس لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة والتعرف على الفروق في جودة الحياة والدافعية الأكاديمية وفق متغير (الجنس، الاختصاص السنة الدراسية، المعدل الدراسي)، والكشف عن مستوى جودة الحياة والدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة، وإلى التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة بناءا على أدائهم على مقياس جودة الحياة، تكونت عينة الدراسة من (966) طالبا منهم (386) طالبا و(580) طالبة، وتوزعت عينة الدراسة إلى (542) من طلبة السنة الثانية (424) من طلبة السنة الرابعة، و(502) من طلبة الكليات الإنسانية و(464) من طلبة الكليات التطبيقية

- استخدم الباحث كل من مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة (إعداد الباحث) ومقياس الدافعية الأكاديمية (إعداد الباحث)، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:
- مستوى جودة الحياة عند أفراد عينة الدراسة متوسط.
 - مستوى الدافعية الأكاديمية عند أفراد عينة الدراسة متوسط.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير الاختصاص لصالح الكليات الإنسانية.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير السنة الدراسية.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير الاختصاص لصالح الكليات الإنسانية.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الثانية (أحمد الكنج، 2014).
- ❖ دراسة يونس، أمل عبد الكريم قاسم (2015): الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات الملمات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الروحي لدى الطالبة المعلمة وعلاقته بمستوى جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبة بقسم رياض الأطفال بالجامعة دفعة 2012، تتراوح أعمارهم من (22 - 23 سنة)، تمثلت أدوات الدراسة في كل من مقياس الذكاء الروحي، مقياس جودة الحياة، مقياس الإنجاز الأكاديمي، استخدم المنهج الوصفي التحليلي وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين درجات الذكاء الروحي ودرجات جودة الحياة لدى الطالبات المعلمات بالجامعة.
 - وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الروحي ودرجات الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بالجامعة.
 - وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة ودرجات الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بالجامعة.
 - توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات مرتفعي الإنجاز الأكاديمي ومتوسطات درجات منخفضي الإنجاز الأكاديمي في الذكاء الروحي لدى الطالبات المعلمات بالجامعة.
 - توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات مرتفعي الإنجاز الأكاديمي ومتوسطات درجات منخفضي الإنجاز الأكاديمي في جودة الحياة لدى الطالبات المعلمات بالجامعة.
- (يونس أمل، عبد الكريم قاسم، 2015، ص103)

❖ دراسة نصير محمد حمود الخزاعي (2016): الدافعية الإبداعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى التعرف على الدافعية الإبداعية وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة والكشف عن دلالة الفروق في الدافعية الإبداعية وفي جودة الحياة تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص، الصفوف الدراسية)، وإلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الدافعية الإبداعية وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة من جامعة القادسية، طبق عليهم مقياس الدافعية الإبداعية من إعداد الباحث ومقياس جودة الحياة من إعداد الجميل (2008)، وتمت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

- طلبة الجامعة يتميزون بدافعية إبداعية مرتفعة، ويتمتعون بالإحساس فوق المتوسط بجودة الحياة، ووجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الدافعية الإبداعية وجودة الحياة.
- الدافعية الإبداعية لا تتأثر (بالجنس، المستوى الدراسي، الصفوف الدراسية).
- لا توجد فروق بين طلبة الجامعة بالإحساس لجودة الحياة تعزى لمتغير الجنس.

- أن طلبة الجامعة من التخصص الإنساني هم أكثر إحساسا من طلبة التخصص العلمي بجودة الحياة. (نصير محمد حمود الخزاعي، 2016)

❖ دراسة رانيا محمد يوسف علي (2017): جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المراهقين المتأخرين دراسيا، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى جودة الحياة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا وتكونت عينة الدراسة من (162) تلميذا وتلميذة بالصف الأول والثاني الإعدادي من المتأخرين دراسيا، واستخدمت الباحثة مقياس جودة الحياة الأسرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة)، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين (إعداد/ فاروق عبد الفتاح موسى، 1991)، واستمارة استطلاع رأى المعلمين لتحديد التلاميذ المتأخرين دراسيا (إعداد الباحثة)، واستمارة تقييم المستوى الاجتماعي الثقافي للوالدين (إعداد الباحثة) واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا (ذكور-إناث) على مقياس جودة الحياة الأسرية، وذلك بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ودرجاتهم على اختبار الدافع للإنجاز.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على جميع أبعاد مقياس جودة الحياة الأسرية والدرجة الكلية للمقياس.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسيا (الذكور والإناث) على اختبار الدافع للإنجاز (رانيا محمد يوسف علي، 2017، ص 05).

❖ دراسة الفت بنت عبد العزيز الاشوي (2018): دافعية الانجاز لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها بجودة الحياة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها بجودة الحياة، تكونت عينة البحث من (230) طالبة من كلية الاقتصاد المنزلي من جميع التخصصات والمستويات الدراسية وتم اختيارهم

بالطريقة القصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة كل من (استمارة البيانات العامة مقياس دافعية الانجاز من إعداد الباحثة، مقياس جودة الحياة من إعداد منسي وكاظم (2006) اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية طردية بين أبعاد مقياس الدافعية للانجاز ومحاور مقياس جودة الحياة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي.

- اختلاف الأوزان النسبية للدافعية للانجاز تبعا لاختلاف محاورها لدى أفراد عينة البحث وتترتب هذه المحاور على النحو التالي: جودة الصحة النفسية- جودة الصحة العامة- جودة الحياة الأسرية والاجتماعية - جودة شغل الوقت وإدارته - جودة العواطف(الجانب الوجداني) - جودة التعليم (الفت بنت عبد العزيز الاشبي، 2018، ص ص 01-33).

➤ المحور السادس: دراسات متعلقة بالعلاقة بين المتغيرين (التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي)

❖ دراسة عبد اللطيف عمارة (1981): علاقة الدافع للانجاز بالميول المهنية والإبتكارية هدفت الدراسة إلى التعرف على دافع الانجاز وعلاقته بالميول المهنية والقدرة الإبتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المنصورة، تكونت عينة الدراسة من (206) طالب و(208) طالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، استخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز إعداد (إبراهيم قشقوش 1975)، ومقياس الميول المهنية والإبتكارية ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن:

- الدافع للانجاز يتأثر بالميول المهنية وكذلك القدرة الإبتكارية .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الأولاد.

(داليا عبد الخالق عثمان يوسف، 2008، ص 106)

❖ دراسة موسى (1994): سمات شخصية المبتكر والدافعية للإنجاز لدى مجموعة من طلبة وطالبات الجامعة المصري، هدفت الدراسة إلى معرفة سمات شخصية المبتكر

والدافعية للإنجاز لدى مجموعة من طلبة وطالبات الجامعة بمصر، حيث تكونت العينة من (120) طالبا وطالبة من كليتي التربية والدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر من الغرفتين الثانية والثالثة حيث تراوحت أعمار الأفراد بين (21-23) سنة، وقد تم وضع قائمة لسمات شخصية المبتكر واستخبار الدافعية للإنجاز، واستخدمت كل من الأدوات الإحصائية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار "Test.T") وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في قائمة سمات شخصية المبتكر يحصلون على درجات مرتفعة في اختبار الدافعية للإنجاز أيضا.
- الفرد المبتكر يميل إلى الأنشطة الإيجابية وانجاز الأعمال التي تتطلب تدريبا ناجحا ومهارة عالية والتي تتطوي على المخاطرة.
- أن المبتكر يعتقد أن النجاح في العمل ليس مجرد حظ أو صدفة، بل ثمرة جهد ونشاط ومثابرة ويتسم تفكيره بالواقعية فيرفع من مستوى طموحه ويحقق أهداف طموحه إذا أنجز عملا، لا يستسلم للفشل، ويثابر من أجل تحقيق النجاح باستمرار.

(فوزية غرابي، 2014، ص37)

❖ دراسة سعدي (2001): التفكير للإبداع وعلاقته بالدافع للإنجاز وفعالية الذات هدفت الدراسة للتعرف على القدرة على التفكير للإبداع وعلاقته بالدافع للإنجاز وفعالية الذات تكونت عينة الدراسة من (106) طالبا وطالبة من معهد علم النفس وعلوم التربية فرع الدراسات العليا ماجستير من مختلف التخصصات في علم النفس الاجتماعي، علوم التربية علم النفس الإكلينيكي، الارطفونيا، علم النفس الصناعي، واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز لـ (هيرمانز) ومقياس فعالية الذات لـ (شيرز)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على التفكير الإبداعي والدافع للإنجاز، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على التفكير الإبداعي وفعالية الذات.

(عبد الله عياشي، وآخرون، 2017، ص174)

❖ دراسة سليم شعبان (2013): الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية، هدفت الدراسة إلى التعرف عن العلاقة بين الدافعية الداخلية والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية، والكشف عن الفروق في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير (الجنس والتخصص الدراسي) تكونت عينة البحث من (1086) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدم الباحث الأدوات التالية:

- اختبار التفكير الابتكاري (1977) لـ Abraham قام بتعريبه مجدي عبد الكريم حبيب (2001)، ومقياس الدافعية الداخلية إعداد الباحث، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: (معامل ارتباط بيرسون، ألفا كرونباخ، معامل سبيرمان براون اختبار (T-test) اختبار تحليل التباين الأحادي) وتوصلت النتائج إلى ما يلي:
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية ومتوسط درجاتهم على اختبار التفكير الابتكاري.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أداء أفراد عينة البحث على اختبار الدافعية الداخلية، واختبار التفكير الابتكاري تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد عينة البحث على اختبار الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي (علمي - أدبي)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على اختبار التفكير الابتكاري تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي لصالح طلاب الفرع العلمي (سليم شعبان، 2013).

❖ دراسة الهام علي الشلبي (2010): اثر استخدام إستراتيجية الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية في مادة الأحياء ودافع الانجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي، هدفت الدراسة إلى استقصاء اثر استخدام الخريطة المفاهيمية في

مادة الأحياء في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية ودافع الانجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي، وهل هناك فروق في المتغيرات التابعة الثلاثة لدى الطلبة الذكور والإناث يعزى إلى طريقة التدريس، تكونت عينة الدراسة من (66) طالبا و (44) طالبة من طلبة الصف التاسع في مدينة عمان، قسموا إلى مجموعتين تجريبية، استخدمت إستراتيجية الخريطة المفاهيمية وضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة ودافع الانجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي لصالح المجموعات التجريبية يعزى إلى طريقة التدريس، وتفوق إناث المجموعة التجريبية على ذكور المجموعة التجريبية في التحصيل، وتفوق الذكور في اختبار التفكير الإبداعي ككل وفي مهارة الأصالة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الطلبة لصالح الذكور والإناث في المجموعات التجريبية على حد سواء (الهام علي الشلبي، 2010).

❖ دراسة زهانج (Zhang, 2001): العلاقة بين الانجاز الأكاديمي وأساليب التفكير هدفت الدراسة إلى البحث في طبيعة العلاقة بين الانجاز الأكاديمي وأساليب التفكير، وهل يمكن تنمية الانجاز الأكاديمي من خلال الاهتمام بالقدرات المرتبطة بالذات مثل (الإبتكارية التحليلية، العملية)، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة الأولى من طلاب جامعة هونج كونج وعددهم (209)، طالب وطالبة بمتوسط عمري (19) سنة، والمجموعة الثانية من طلاب جامعة ميلاند الصينية وعددهم (215) طالب وطالبة بمتوسط عمري (19) سنة واستخدم في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير لـ (ستيرنبرج وواجنر، 1992)، ونتائج الطلاب في التحصيل الدراسي كمؤشر للانجاز الأكاديمي بالجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

- يمكن التنبؤ من خلال أساليب التفكير بالانجاز الأكاديمي.

- يمكن تنمية الانجاز الأكاديمي من خلال الاهتمام بالقدرات المرتبطة بالذات (القدرة الإبتكارية ، القدرة التحليلية، القدرة العملية).

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الانجاز الأكاديمي وجميع أساليب التفكير.

(Zhang ,2001 ,621-638)

➤ أما بالنسبة للدراسات المتعلقة بالمتغيرات الثلاثة معا فلا توجد على حد علم الطالبة الباحثة أو ربما لعدم قدرة الباحثة التوصل إليها.

1-6- علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

❖ من حيث الموضوع:

ترتبط الدراسات السابقة بالدراسة الحالية في عدة جوانب، أهمها أنها تبحث في متغيرات البحث الأساسية، كما أنها تطرقت إلى المفاهيم النظرية التي تعتمد عليها دراستنا الحالية مثل مفاهيم جودة الحياة ونظرياتها وطرق قياسها، ومفاهيم التفكير الإبتكاري وقياسه، بالإضافة إلى مفاهيم دافعية الانجاز وطرق قياسها، فبالنسبة للمحور الأول اهتمت الدراسات بموضوع جودة الحياة وبعض المتغيرات مثل: الضغوط النفسية، قلق المستقبل الانتماء والقبول الاجتماعيين، التفاؤل والتشاؤم، الذكاء الثقافي، في حين اهتمت دراسات المحور الثاني بمتغير التفكير الإبتكاري ومتغيرات مثل: التحصيل الدراسي، القيم، العادات الدراسية أسلوب حل المشكلات، التوافق، وتناولت دراسات المحور الثالث متغير الدافعية للانجاز ومتغيرات أخرى مثل: الصحة النفسية، قلق الاختبار، الرضا عن التوجيه الدراسي وضع الضبط، مستوى الطموح، الذكاءات المتعددة، مفهوم الذات الأكاديمية، الذكاء الروحي، والتفكير الإيجابي، نمط التوجيه الجامعي.

أما بالنسبة للمحور الرابع فقد تطرقت الدراسات إلى جودة الحياة والتفكير الإبتكاري مثل دراسة مهدي بن احمد الطاهر (2007) ودراسة دعاء محمد زكي حافظ، ريهام إسماعيل الشربيني (2016)، وتناولت دراسات المحور الخامس جودة الحياة ودافعية الانجاز مثل دراسة تريادو وآخرون (Triado & et.al, 2004) ودراسة Gavala (2005) ودراسة داليا

عبد الخالق عثمان يوسف (2008) ودراسة أحمد محمد الكنج (2014) ودراسة يونس أمل عبد الكريم قاسم (2015) ودراسة نصير محمد حمود الخزاعي (2016) ودراسة رانيا محمد يوسف علي (2017) ودراسة الفت بنت عبد العزيز الاشوي (2018)، واهتمت دراسات المحور السادس بالتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز مثل: دراسة عبد اللطيف عمارة (1981) ودراسة دراسة موسى (1994) ودراسة سعدي (2001) ودراسة سليم شعبان (2013) ودراسة الهام علي الشلبي (2010) ودراسة زهانج (Zhang, 2001).

❖ من حيث الهدف:

تباينت أهداف الدراسات السابقة بناء على اختلاف الموضوع والمتغيرات التي تعاملت معها حيث هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن مستوى المتغير المدروس عند الفئة المستهدفة ومنها الدراسات التي تطرقت إلى مستوى جودة الحياة مثل: دراسة علي مهدي كاظم، عبد الخالق نجم البهادلي (2006)، ودراسة حسن، وآخرون (2006)، ودراسة جوان إسماعيل بكر (2011)، ودراسة رغداء علي نعيصة (2012)، ودراسة أحمد خدام المشاقبة (2015)، ودراسة تغريد ادريب حبيب (2017)، ودراسة دعاء محمد زكي حافظ ريهام إسماعيل الشربيني (2016)، ودراسة أحمد محمد الكنج (2014)، ودراسة نصير محمد حمود الخزاعي (2016)، في حين اهتمت دراسات بمستوى التفكير الابتكاري مثل: دراسة ابو زيد (1999)، ودراسة داود الحداوي، وآخرون (2010)، ودراسات أخرى تناولت مستوى دافعية الانجاز مثل: دراسة فاروق عبد الفتاح موسى (1986)، ودراسة غالم فاطمة (2014) ودراسة أحمد محمد الكنج (2014) ودراسة نصير محمد حمود الخزاعي (2016).

أو من حيث الكشف عن علاقته ببعض المتغيرات الأخرى، في حين هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن إذا ما كانت هناك فروق بين الجنسين في احد متغيرات الدراسة، كالدراسات التي بحثت عن الفروق بين الجنسين في جودة الحياة مثل: دراسة حسن، وآخرون (2006) ودراسة جوان إسماعيل بكر (2011)، ودراسة عبد الكريم مأمون

(2015) ودراسة علي حمادية، وآخرون (2018)، ودراسة أحمد محمد الكنج (2014) ودراسة نصير محمد حمود الخزاعي (2016)، ودراسة رانيا محمد يوسف علي (2017). وهدفت دراسات أخرى إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التفكير الابتكاري مثل: دراسة مهدي صالح السامرائي (1994)، ودراسة ابو زيد (1999) ودراسة نادية مصطفى الزقاي (2001)، ودراسة إنعام قاسم (2004)، ودراسة داود الحداي، وآخرون (2010) ودراسة روحية عبد الله صالح (2015)، ودراسة الهام علي الشلبي (2010)، ودراسة سليم شعبان (2013).

في حين تناولت دراسات الكشف عن الفروق بين الجنسين في دافعية الانجاز الأكاديمي مثل: دراسة فاروق عبد الفتاح موسى (1986)، ودراسة عبد اللطيف عمارة (1981) ودراسة "أكردينو، سالاني (Accordino&sallani2000)"، ودراسة روبنسون (2001 Robinson)، ودراسة قدوري خليفة (2012)، ودراسة حنان بنت خلفان بن زايد الصباحية (2013)، ودراسة أحمد محمد الكنج (2014)، ودراسة رانيا محمد يوسف علي (2017) ودراسة سليم شعبان (2013).

وإلى جانب ذلك فقد هدفت بعض الدراسات إلى البحث عن اثر بعض العوامل الأخرى المؤثرة في متغيرات الدراسة مثل: دراسة (Nemiro& Runco 1998) ودراسة موسى (1994)، ودراسة زهانج (Zhang, 2001)، وهدفت دراسة محمود عبد الحليم منسي، وعلي مهدي كاظم (2010) لتطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. وتهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز، ومستوى كل متغير من المتغيرات الدراسة عند الفئة المستهدفة بالإضافة إلى الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في المتغيرات السابقة.

❖ من حيث العينة:

تناولت معظم الدراسات السابقة عينة الدراسة من طلبة الجامعة، مما يوضح مدى التركيز على هذه المرحلة لما لها من أهمية ودور كبير في حياة الطالب، باستثناء بعض

الدراسات التي تناولت المرحلة الثانوية كدراسة كاب(1991,Cabe)، ودراسة قدوري خليفة (2012) ودراسة غالم فاطمة (2014)، ودراسة مهدي بن احمد الطاهر (2007) ودراسة دعاء محمد زكي حافظ، ريهام إسماعيل الشربيني (2016)، ودراسة عبد اللطيف عمارة (1981) ودراسة سليم شعبان (2013)، ودراسة الهام علي الشلبي (2010)، بينما طبقت دراسة عبد الكريم مأمون (2015) على المراهق مجهول النسب، وأجريت دراسة رانيا محمد يوسف علي (2017) على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتناولت دراسة (Nemiro& Runco 1998) عينة من باحثين متخصصين في الابتكارية ، أما دراسة نادية مصطفى الزقاي (2001) فقد طبقت على عينة من معهد علم النفس بجامعة وهران ودراسة سعدي (2001) من معهد علم النفس وعلوم التربية وهو ما تشابه مع الدراسة الحالية التي أجريت على عينة من الطلبة الدارسين في قسم علم النفس بجامعة المسيلة.

كما لوحظ تفاوت في حجم العينة من دراسة لأخرى، فهناك العينات الكبيرة مثل: دراسة سليم شعبان (2013) حيث بلغ أفراد العينة (1086)، ودراسة أحمد محمد الكنج (2014) التي تمثلت عينة دراستها في (966) طالبا، في حين اكتفت بعض الدراسات بتناول العينات الصغيرة مثل دراسة علي حمايدية، وآخرون (2018) أين بلغ عدد أفراد العينة (57) طالبا ودراسة تريادو، وآخرون (Triado & et.al,2004) حيث قدر أفراد عينة الدراسة ب(99) طالبا، ودراسة هوتز وسلبي (Houtz & Selby 2009) التي تمثلت عنة دراستها في(42) طالبا، وبالنسبة لباقي الدراسات السابقة فقد تراوحت عينة دراستها بين (110) فردا إلى (543) فردا، وهو ما يتشابه مع عينة الدراسة الحالية التي بلغت عينة دراستها(450) طالبا.

❖ من حيث المنهج:

من خلال عرض مجموعة الدراسات السابقة يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي والتحليلي، والمقارن، في حين استخدمت دراسات

أخرى المنهج التجريبي مثل: دراسة مهدي بن احمد الطاهر (2007)، ودراسة الهام علي الشلبي (2010)، واستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي.

❖ من حيث الأدوات:

تعددت الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة، فقد اعتمدت بعض الدراسات على مقاييس واستبيانات قام الباحثون بإعدادها، والبعض الآخر اعتمد مقاييس جاهزة تم تعريبها أو تقنينها لتصبح صالحة للاستخدام في البيئة التي ستجرى فيها الدراسة، واستخدمت دراسات أخرى مجموعة من الاختبارات.

وفي مجال جودة الحياة استخدمت جل الدراسات مقاييس جاهزة، باستثناء كل من دراسة جوان إسماعيل بكر (2011)، ودراسة عبد الكريم مأمون (2015)، ودراسة داليا عبد الخالق عثمان يوسف (2008)، ودراسة أحمد محمد الكنج (2014)، ودراسة رانيا محمد يوسف علي (2017) حيث قام الباحثون في هذه الدراسات ببناء مقاييس لجودة الحياة، وطبقت كل من دراسة رغداء علي نعيمة (2012)، دراسة تغريد ادريب حبيب (2017)، ودراسة الفت بنت عبد العزيز الاشوي (2018) مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة (منسي وكاظم 2006)، وهو ما تشابه مع الدراسة الحالية، أما في مجال التفكير الابتكاري فقد استخدمت الدراسات اختبارات مثل: اختبار تورانس الصورة (الشكلية واللفظية) واختبار القدرة على التفكير الابتكاري لسيد خير الله في مجال التفكير الابتكاري، في حين قام باحثون آخرون ببناء استمارة استبيان للتفكير الابتكاري مثل: دراسة مهدي صالح السامرائي (1994)، ودراسة أبو زيد (1999)، وهو أيضا ما تشابه مع الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لدافعية الانجاز فقد استخدمت جل الدراسات مقاييس جاهزة، باستثناء كل من دراسة أحمد محمد الكنج (2014)، ودراسة نصير محمد حمود الخزاعي (2016)، ودراسة الفت بنت عبد العزيز الاشوي (2018)، ودراسة سليم شعبان (2013)، حيث قام الباحثون في هذه الدراسات ببناء مقاييس لدافعية الانجاز.

واعتمدت الطالبة الباحثة في الدراسة الحالية على استخدام كل من:

- مقياس جودة الحياة لمحمود عبد الحليم منسي، وعلي مهدي كاظم (2006).

- بناء استمارة استبيان للتفكير الابتكاري.

- مقياس دافعية الانجاز الدراسي لعبد الرحمان بن بركة (2007).

❖ من حيث النتائج:

اتفقت كل الدراسات التي تناولت جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المتغيرات المتتالية فيما بينها، باستثناء دراسة سعدي (2001) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الابتكاري والدافعية للانجاز.

وفي مجال البحث في مستوى متغيرات الدراسة عند الفئة المستهدفة فقد تنوعت النتائج بين المستوى المرتفع والمتوسط والمنخفض، فبالنسبة لمتغير جودة الحياة توصلت كل من دراسة جوان إسماعيل بكر (2011)، ودراسة محمد أحمد خدام المشاقبة (2015) ودراسة تغريد ادريب حبيب (2017)، ودراسة نصير محمد حمود الخزاعي (2016) إلى وجود مستوى مرتفع في جودة الحياة، في حين توصلت كل من دراسة حسن وآخرون (2006)، ودراسة أحمد محمد الكنج (2014) إلى وجود مستوى متوسط لجودة الحياة، وأشارت دراسة رغداء علي نعيمة (2012) إلى وجود مستوى ضعيف لجودة الحياة عند أفراد عينة الدراسة.

وفي متغير التفكير الابتكاري توصلت دراسة داود الحدابي، وآخرون (2010) إلى وجود مستوى ضعيف للتفكير الابتكاري عند أفراد عينة الدراسة، وبالنظر لمتغير الدافعية للانجاز فقد أكدت كل من دراسة غالم فاطمة (2014)، ودراسة نصير محمد حمود الخزاعي (2016) إلى وجود مستوى مرتفع لدافعية الانجاز، في حين توصلت دراسة أحمد محمد الكنج (2014) إلى وجود مستوى متوسط للدافعية للانجاز عند عينة البحث.

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فقد أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس في حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود فروق

بين الجنسين، ومن الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في جودة الحياة نجد: دراسة علي حميدة، وآخرون (2018)، دراسة عبد الكريم مأمون (2015) كانت الفروق لصالح الإناث، دراسة أحمد محمد الكنج (2014) أيضا كانت الفروق لصالح الإناث، وهناك دراسات أثبتت وجود فروق بين الجنسين في التفكير الابتكاري مثل: دراسة مهدي صالح السامرائي (1994) وجود فروق لصالح الذكور، ودراسة الهام علي الشلبي (2010) وجود فروق لصالح الذكور، دراسة إنعام قاسم (2004) وجود فروق لصالح الإناث ودراسة داود الحدابي، وآخرون (2010) وجود فروق لصالح الإناث، ودراسة سليم شعبان (2013) وجود فروق لصالح الإناث، وفي متغير دافعية الانجاز أشارت دراسات إلى وجود فروق بين الجنسين مثل: دراسة فاروق عبد الفتاح موسى (1986) كانت الفروق لصالح الذكور، دراسة روبنسون (Robinson، 2001) حيث كانت الفروق لصالح الإناث ودراسة أحمد محمد الكنج (2014) وجود الفروق لصالح الإناث، ودراسة سليم شعبان (2013) الفروق لصالح الإناث، ودراسة غالم فاطمة (2014).

وما يميز الدراسة الحالية هو أنها انفردت عن الدراسات السابقة بتناولها كل من المتغيرات جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي والعلاقة بينهم وهو ما لم تتوصل الباحثة للحصول عليه في دراسة سابقة، مما دفع إلى محاولة إبراز طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات المهمة في مرحلة حاسمة من حياة الفرد وهي المرحلة الجامعية والتي تعده للحياة المستقبلية، ولقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في التعرف أكثر على متغيرات الدراسة وتحديد أهدافها وفي صياغة الإشكالية، والفرضيات كما ساعدت على إثراء الجانب النظري والتطبيقي وتحليل النتائج وتفسيرها.

الفصل الثاني

جودة الحياة

- تمهيد

1- مفهوم جودة الحياة

2- مفهوم الجودة في الإسلام

3- نشأة وتطور مفهوم جودة الحياة

4- أبعاد جودة الحياة

5- مؤشرات جودة الحياة

6- مقومات جودة الحياة

7- الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة

8- المفاهيم النفسية المتعلقة بجودة الحياة

9- قياس جودة الحياة

0 1- جودة الحياة والتفكير الابتكاري

1 1- جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي

- خلاصة

- تمهيد:

لقد تطور اهتمام علم النفس في السنوات الأخيرة للبحث في الموضوعات التي تؤكد على الشخصية الإنسانية الايجابية بعدما كان سابقا منصب حول الجوانب السلبية المتعلقة بالاضطرابات النفسية والمشكلات النفسية، وظهر في هذا السياق مصطلح الجودة ومفاهيم مرتبطة بها وذلك في إطار علم النفس الايجابي الذي يبحث في الجوانب الايجابية في شخصية الفرد، ولوحظ حديثا تزايد متسارع للأبحاث في هذا المجال، وتعدد استخدام مفهوم الجودة في مجالات عديدة مثل: التعليم، الصحة، العمل، الإنتاج، الأسرة والمجتمع، وغيرهم من المجالات التي ترتبط بحياة الفرد بحثا عن السعادة والأمل والتفاؤل والأمن النفسي والرفاهية والاستمتاع بالحياة، وتحقيق الذات والتفكير الايجابي للوصول إلى حياة أفضل لها قيمة ومعنى ومتوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في مجتمعه.

وتشكل هذه المجالات محصلة جهد الفرد في سعيه للاستفادة من إمكانياته وقدراته والعمل على تتميتها لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي خاصة في ظل ما تشهده الحياة المعاصرة من ثورة تكنولوجية مذهلة وتطور سريع في كافة الأنشطة الحياتية مما نتج عنه ظروف منتجة لكافة أشكال الضغوط النفسية والكدر الانفعالي والأحداث الضاغطة. ومن هذا المنطلق اكتسبت دراسة مفهوم جودة الحياة من المنظور النفسي أهمية كبيرة نتيجة إدراك علماء النفس لحقيقة أن الحياة لا تقاس بالأرقام والإحصائيات، وإنما هي في حقيقتها استجابات ومشاعر وانفعالات توجه سلوك الفرد نحو تحقيق أهداف والانجازات وطموحات من شأنها أن تعزز إحساسه الايجابي بحياته.

وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم جودة الحياة وبعض الجوانب المرتبطة بها والأبعاد والمؤشرات المحددة لها، إلى جانب أهم النظريات والنماذج المفسرة لها.

1- مفهوم جودة الحياة (Quality of life):

أ- لغة:

يعرف مفهوم الجودة لغويا على أنها من أصل الفعل الثلاثي (جاد)، والجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جودة، وجودة أي صار جيدا، وحدث الشيء أي فجاد والتجويد مثله، وقد جاد جودة وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور، 1984، ص72).

- ويعرفها قاموس oxford: أنها درجة التمييز أو الأفضلية.

- ويعرفها قاموس websber (1985): أنها مصطلح عام قابل للتطبيق على أية صفة أو خاصية منفردة أو شاملة (هناء محمود القيسي، 2014، ص25).

- أما المعجم الوسيط فيردها إلى فعلها الثلاثي جاد، ومصدره جودة، أو جودة بمعنى صار جيدا، ويقال جاد العمل فهو جيد، وجمعها جيادٌ أو جيائدٌ، وجاد الرجل أي أتى بالجيد من قولٍ أو عملٍ (فواز التميمي، احمد الخطيب، 2008، ص13).

ب- اصطلاحا:

تعددت تعريفات جودة الحياة في التراث النفسي والتربوي، ويعد تحديد مفهوم جودة الحياة من المهام الصعبة نظرا لما يحمله من جوانب متعددة ومتفاعلة مع بعضها البعض كما أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على معنى محدد لهذا المصطلح، ويرجع ذلك حسب ما أشار إليه الأشول (2005) إلى الأسباب الآتية:

- حداثة المفهوم على مستوى التداول العلمي.
- تطرق هذا المفهوم للاستخدام في العديد من العلوم، حيث يستخدم أحيانا للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، كما يستخدم للتعبير عن إدراك الأفراد لمدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم.
- لا يرتبط هذه المفهوم بمجال محدد من مجالات الحياة، أو بفرع من فروع العلم، إنما هو مفهوم موزع بين الباحثين والعلماء على اختلاف تخصصاتهم، والملفت للنظر أن أصحاب كل تخصص يرون أنهم الأحق باستخدامه سواء كان تخصصهم علم الاجتماع أو

الطب بفروعه المختلفة، أو العلوم البيئية أو الاقتصادية(الأشول، عادل، 2005، ص ص3-11). كما يستخدم هذا المصطلح أحيانا أخرى للتعبير عن إشباع الفرد لحاجاته المختلفة والرضا عن الحياة وإدراكه الايجابي لمعنى الحياة ومدى إحساسه بالسعادة.

- وتتنظر منظمة الصحة العالمية (1995) إلى جودة الحياة بصفته " إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وانساق القيم التي يعيش فيها الفرد، ومدى تطابقها مع أهدافه وتوقعاته، وقيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلاليتها علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية، علاقاته بالبيئة بصفة عامة، وبالتالي فان جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد لذاته ولظروف الحياة "(جمال شفيق احمد، 2016، ص20)، ويتفق ذلك مع ما ذكره هاس (Hass 1999) بشأن تعريف جودة الحياة بأنها "عبارة عن شعور ذاتي وتقييم متعدد الأبعاد لحياة الفرد الحالية في سياق الثقافة التي يعيشها والقيم التي يتمسك بها، فهي تتكون من مؤشرات بدنية ونفسية واجتماعية وروحية وموضوعية أيضا".

- وقد تبني محمود منسي وعلى كاظم (2006، ص63) نظرة شاملة لجودة الحياة من خلال الإشارة إلى العديد من مكوناتها الذاتية والموضوعية حيث عرفها " بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقى الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارة الوقت والاستفادة منه، وانبثق من هذا التعريف محاور ستة للمقياس الذي أعده وهي: جودة الصحة العامة- جودة الحياة الأسرية والاجتماعية -جودة التعليم- جودة العواطف (الجانب الوجداني)- جودة الصحة النفسية - جودة شغل الوقت وإدارته، فجودة الحياة من وجهة نظرهما تتمثل في درجة رقى مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وإدراك هؤلاء الأفراد لقدرة الخدمات التي تقدم لهم على إشباع حاجاتهم المختلفة، ولا يمكن أن يدرك الفرد جودة الخدمات التي تقدم لهم بمعزل عن الأفراد الذين يتفاعل معهم".

- ولا يختلف التعريف السابق في مضمونه عن تعريف مورجني وجيرياني (Moorjiiani and Geryani 2004) اللذين عرفاها على أنها: "رضا الفرد أو شعوره بالسعادة في المجالات الحياتية التي تعتبر مهمة بالنسبة له" (صالحة مصباح، 2012: 23).
- ورأى آن بولنج (2008، ص38) إلى أن جودة الحياة مزيج معقد من تفاعل المؤشرات الموضوعية والذاتية، ويركز معظم الباحثين على الأبعاد المتعددة لجودة الحياة حيث أن ذلك يعمق أبعاد مع تعدد مصادر الأسباب لهذا المفهوم".
- وهناك من ركز في تعريفه لجودة الحياة على الإبداع والابتكار والإنجاز والتعلم كأسلوب لإحساس الفرد بجودة حياته، حيث أشار حبيب، مجدي عبد الكريم (2006، ص84) إلى أنها "درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في النواحي النفسية والمعرفية، والإبداعية، والثقافية، والرياضية، والشخصية، والجسمية، والتنسيق بينها، مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والإنجاز، والتعلم المتصل للعادات والمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة، وتلبية الفرد لاحتياجاته بالقدر المتوازن، والاستمرارية في توليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار والتعلم التعاوني بما ينمي مهاراته النفسية والاجتماعية".
- أما جودة حياة الطالب كما أشار إليها تايلور (4, 2005, Tayler) فهي وصوله إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاحه في الحياة، وشعوره بالرضا والسعادة أثناء أدائه الأعمال المدرسية، التي يعبر عنها بحصوله على درجة الكفاءة في التعليم وأداء بعض الأعمال التي تتميز بالجودة في الحياة وشعوره بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته وقدرته على حل مشكلاته مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية نتيجة تفاعل مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالأمن النفسي وإمكانية النجاح وإدارة جيدة من المعلم ويشعر بالمساندة الاجتماعية من زملائه ومعاونيه.

- وترى **جمعة والعاني (2006)** أن توافر الشخصية الإنسانية القادرة على التفكير الحر والنقد البناء والقدرة على التغيير والإبداع، مع الشعور بالمسؤولية تعد من ركائز النمو الاجتماعي والاقتصادي والسبيل إلى التنمية المستدامة، وجزءاً من عملية تربوية مستمرة تمتد مدى الحياة يكتسب الفرد عبرها مقومات جودة الحياة (رغداء علي نعيمة، 2012، ص152).

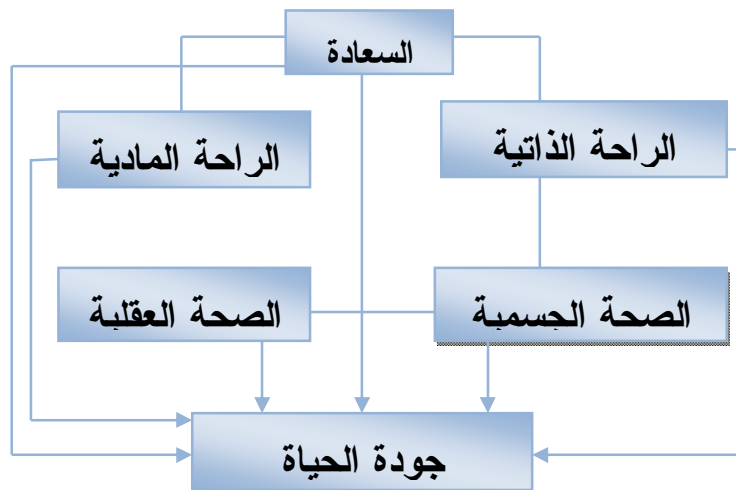
- واعتبرت منظمة اليونسكو جودة الحياة مفهوماً شاملاً يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته، وعلى ذلك فنوعية الحياة لها ظروف موضوعية ومكونات ذاتية (Solomon.e 1980) والتعريف الإجرائي لهذا المنحى يتمثل في ذلك البناء الكلي الشامل الذي يتكون من مجموعة من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نظام هذه الحياة بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية تقيس القيم المتدفقة وبمؤشرات ذاتية تقيس قدر الإشباع الذي تحققه. (العارف بالله الغدور، 1999)

- وهناك من ركز في تعريفه لجودة الحياة على أنها مرتبطة بإشباع الفرد لحاجاته واستمتاعه بالظروف المادية والصحة الجسمية والشعور بالسعادة، حيث ذكر **البهادلي وكاظم (2005)** أن جودة الحياة هي "الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة، وإدراك الفرد لقوى ومضامين حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية، وإحساسه بالسعادة وصولاً إلى عيش حياة متناغمة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في مجتمعه" (بوعيشة أمال، 2014، ص72).

- وهو أيضاً ما أشار إليه **فرانك (2000)** "Frank, 2000" حيث عرفها على أنها "إدراك الفرد للعديد من الخبرات، وبالمفهوم الواسع شعور الفرد بالرضا مع وجود الضروريات في الحياة مثل الغذاء والمسكن وما يصاحب هذا الإحساس من شعور بالإنجاز والسعادة

وجودة الحياة بالمفهوم الضيق خلو الجسم من العاهات الجسمية" (عبد الكريم مأمون، 2015، ص74).

- وذكر (Bordeleau,et al,2003) أن جودة الحياة هي: "إحساس الفرد الذاتي بالوجود الأفضل، والذي ينبع من خبرته الحالية لحياته كلها" (أحمد عبد اللطيف، 2015، ص180).
- كما وضع نوردانفلت (Nordenfelt)1994 أن جودة الحياة مفهوم يخلط غالبا مع مفاهيم عديدة مثل: "جودة الحياة المتعلقة بالحالة الصحية، الراحة الذاتية، الراحة المادية أو الوجود الجيد" ولكن في الحقيقة جودة الحياة هو المصطلح الأكثر اتساعا وتكاملا.



الشكل رقم: (01) يوضح مفهوم جودة الحياة حسب (Nordenfelt 1994)

المصدر: (عبد الكريم مأمون، 2015، ص68)

- وإلى جانب التعريفات السابقة نعرض على بعض التعريفات الأخرى في ظل الاتجاهات النظرية التي انطلقت منها، ويمكن تصنيف هذه الاتجاهات إلى مناحي أربعة رئيسية هي:
- المنحنى الفلسفي:

مفهوم جودة الحياة حسب المنظور الفلسفي جاء من اجل وضع مفاهيم السعادة ضمن الثلاثة البرجماتية المشهورة، والمتمثلة في أن الفكرة لا يمكن أن تتحول إلى اعتقاد إلا إذا أثبتت نجاحها على المستوى العلمي أو القيمة الفورية وليست المرجاة (النفعية) والمستوى العملي أقرب إلى مفهوم السعادة والرفاهية الشخصية منه إلى أي مفهوم آخر (محمد السعيد أبو حلاوة،

2010، ص16)، ويتناول المنظور الفلسفي دراسة جودة الحياة بطريقة أكثر تجريدا وتحليلا، ويرى أن البدايات الأولى لمفهوم جودة الحياة ظهر كمرادف للتقدم والرفاهية الإنسانية، وتم الربط بين نشأة المفهوم والأصول الفلسفية البرجماتية للفكر الرأسمالي الغربي في مجالات حساب المنفعة الكلية والمتوسطة والحرية المشتقة من الاستفادة بالسلع والخدمات، ولعل الأمر يرجع إلى عصر أفلاطون، الذي افترض أن الذين يملكون المادة هم اقرب إلى الرضا، والذين لا يملكون المال فهم لا يقتنعون ويصبحون مصدرا للقلق السياسية(سعيد رفعان العجمي، 2015، ص23).

▪ المنحنى الاجتماعي (Sociological Approach):

ويتمثل في ذلك البناء الكلي الشامل الذي يتكون من مجموعة من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية تقيس القيم المتدفقة وبمؤشرات ذاتية تقيس قدر الإشباع الذي تحقق(رياض نايل العاسمي، 2016، ص409)، ورأى هانكس (Hankiss 1984)، أن الاهتمام بدراسات جودة الحياة قد بدأت منذ فترة طويلة وقد ركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل معدلات المواليد، معدلات الوفيات، معدل ضحايا المرض، نوعية السكن، المستويات التعليمية لأفراد المجتمع، إضافة إلى مستوى الدخل، وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع إلى آخر، وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد وما يجنيه الفرد من عائد مادي من وراء عمله والمكانة المهنية للفرد وتأثيره على الحياة ككل (صالح اسماعيل، عبد الله الهمص، 2010، ص43).

▪ المنحنى النفسي (Psychological Approach):

ويعتمد هذا المنحنى على عدة مفاهيم نفسية أساسية منها: مفهوم القيم، مفهوم الإدراك الذاتي، مفهوم الحاجات، مفهوم الاتجاهات، مفهوم الطموح، مفهوم التوقع، إضافة إلى مفاهيم الرضا والتوافق والصحة النفسية (رياض نايل العاسمي، 2016، ص412).

إن الحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها حتى أن تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل، المسكن، العمل، والتعليم يمثل انعكاسا مباشرا لإدراك الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد وذلك في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة، ويظهر ذلك في مستوى السعادة والشقاء الذي يكون عليه (صالح إسماعيل، عبد الله الهمص، 2010، ص43)، وبالتالي فالأساس لجودة الحياة يتضح في العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد وبيئته وهذه العلاقة تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته كالإدراك ومعه بقية المؤشرات النفسية التي تظهر من خلالها جودة الحياة الفرد، كما ينظر إلى مفهوم جودة الحياة وفقا للمنظور النفسي أنها درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب خاصة في النواحي النفسية مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والانجاز والتعلم المتصل بالعادات والمهارات والاتجاهات وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف وتبني منظور التحسن (شيخي مريم، 2014، ص83).

وفي هذا السياق، أصبح ينظر لإدراك الفرد لجودة حياته من المنظور النفسي كقضية تتداخل مع أبعاد جودة الحياة من المنظورات الأخرى، باعتبارها من العوامل الأساسية المساعدة على حسن استثمار ما لدى الفرد من طاقات وإمكانات، وتؤثر بصورة مباشرة على سعادته وتكيفه واستقراره ومدى إيجابيته أو إعاقته عن أداء أدواره الطبيعية في الحياة ومن ثم أصبح موضوع جودة الحياة مفهوما محوريا في البحوث والدراسات، واستخدم بمعان متعددة في سياقات مختلفة في العلوم الطبيعية والإنسانية (سلاف مشري، 2014، ص216).

▪ المنحنى الطبي (Medical Approach):

ويهدف هذا المجال إلى تحسين جودة الحياة للأفراد الذين يعانون من الأمراض الجسمية المختلفة أو النفسية أو العقلية وذلك عن طريق البرامج الإرشادية العلاجية، وتعتبر جودة الحياة من الموضوعات الشائعة للمحاضرات التي تتعلق بالوضع الصحي وتطوير الصحة فقد زاد اهتمام أطباء ومتخصصين الشؤون الاجتماعية والباحثين في العلوم

الاجتماعية لتعزيز ورفع جودة الحياة لدى المرضى من خلال توفير الدعم النفسي والسيكولوجي لهم (صالح اسماعيل، عبد الله الهمص، 2010، ص44).

ومن المنظور الطبي فإن جودة الحياة يقصد بها ذلك التقدم الحادث في حياة الأفراد نتيجة الحصول على الرعاية الخاضعة للبرامج الطبية والعلاجية المختلفة مراعاة لجوانب التكلفة الاقتصادية وفقا لأوضاع الأفراد الاجتماعية ومن هذه البرامج ما قدمه (ديمانو بيكر Diomond & Beeker. M) بعنوان دليل ويسكنسون لنوعية الحياة The Wisconsin Quality of life Indies والذي يقيس نماذج لجودة الحياة من الناحية الطبية من وجهة نظر المريض وأسرته والطبيب القائم بالعلاج في كل من الوقت الراهن وفي المستقبل حيث يعتني هذا الدليل بفحص نتائج البرنامج العلاجي والدوائي وتصنف فئات المرضى لتحديد أيهم قد تحقق له الفائدة ومدى ارتباط ذلك بجودة الحياة لديه (صالحه مصباح، 2012، ص26).

➤ من خلال ما تم عرضه من تعريفات وأراء للمهتمين بالمجال النفسي والتربوي باختلاف توجهاتهم الفكرية والعقائدية ومنطلقاتهم الفلسفية والنفسية، نجد بعض التعريفات تشترك في تفسير جودة الحياة من منظور كونها تعبير عن انفعالات أو شعور وإحساس الفرد بالرضا والسعادة، كمستوى يعكس جودة الحياة عند الفرد.

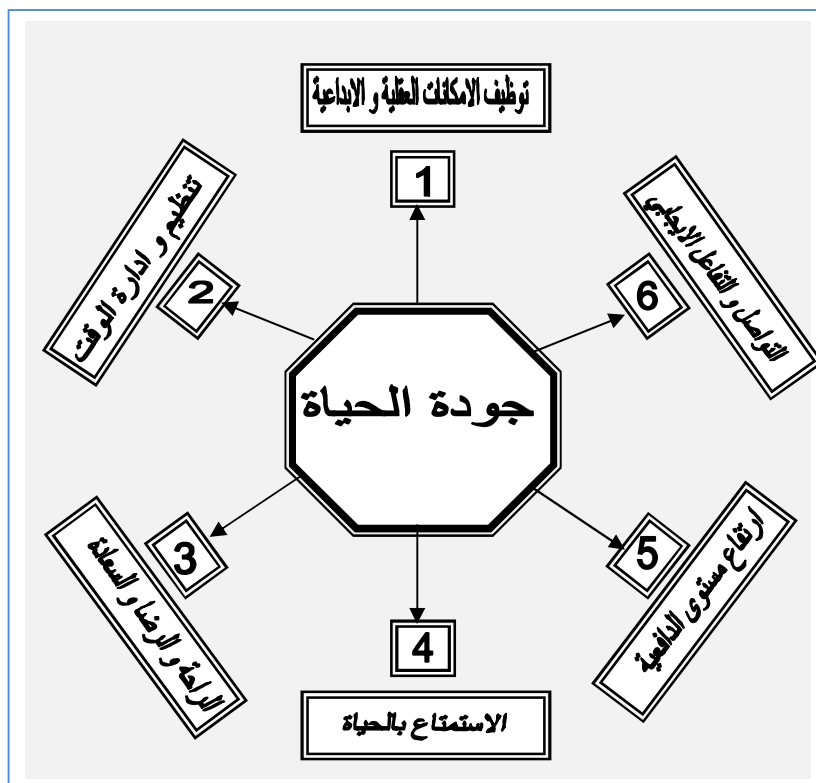
- فيما ركز البعض في تعريفه للجودة على أنها درجة إشباع الفرد لحاجاته كمعيار أفضل يمكنه تفسير مفهوم جودة الحياة.

- والبعض الآخر ركز في تعريف لجودة الحياة على أنها عملية إدراك الفرد لذاته وتقييمه الذاتي والايجابي لمعنى الحياة.

- ورأى فريق آخر على أنها القدرة على الإبداع والابتكار والتعلم، على اعتبار أن جودة حياة الفرد ترتبط بمدى انجازه لأهدافه وطموحاته، وقدرته على إبداع وابتكار أفكار تسهم في وصوله إلى أهدافه المرجوة.

- وأشار آخرون إلى دور المحددات البيئية والتحكم الذاتي والفعال كمعيار لارتفاع مستويات الدافعية الداخلية نتيجة تفاعل مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالأمن النفسي وجودة الحياة.

➤ وترى الطالبة الباحثة أن جودة حياة الطالب تعني "حسن توظيف إمكانياته العقلية والإبداعية وقدرته على تنظيم وإدارة وقته، وارتفاع مستوى دافعيته لتقديم درجة أفضل من الأداء تمكنه من تحقيق انجازاته وطموحاته، وشعوره بالراحة والرضا والسعادة والاستمتاع بالحياة، والقدرة على التواصل والتفاعل الايجابي في علاقته مع المحيطين به مما يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي وفي الأخير شعوره بجودة حياته"، ويمكن توضيح هذا التعريف من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم: (02) يوضح تعريف جودة الحياة كما عرفته الباحثة.

المصدر: (الشكل من إعداد الباحثة)

2- مفهوم الجودة في الإسلام:

إن مفهوم الجودة في ديننا الإسلامي الحنيف يقابل الإتقان والإخلاص، حيث دعا القرآن الكريم إلى الإخلاص في العمل وإلى الإحسان في كل شيء والإتقان والجودة في أداء العمل وهناك الكثير من الآيات القرآنية التي أشارت إليها، ويمكن الاستدلال ببعض هاته الآيات البيّنات لتأكيد ذلك ومنها: قوله تعالى: ﴿وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ﴾ (الآية: 77) سورة القصص وقوله تعالى ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (الآية: 4) سورة التين، وقوله سبحانه هو وتعالى ﴿صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَ كُلَّ شَيْءٍ﴾ (الآية: 88) سورة النمل. فالتحسين والإبداع والتقييم المستمر لمستويات الأداء هي محل إلزام شرعي لا يجوز الاستخفاف بها أو التحقير من شأنها، وجعلها من نوافل الطلب، وإذا كانت الجودة تعنى التحسين المستمر لأجل تنمية الحياة البشرية المستدامة وتقدمها فإن النبي صلى الله عليه وسلم كان من دعائه "اللهم أصلح لي دنياي التي فيها معاشي، واجعل الحياة زيادة لي في كل خير"، وهذا هو مفهوم الجودة الذي يعني التطوير المستمر لسبل الحياة الكريمة ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم (إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى يُحِبُّ إِذَا عَمَلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ يُتَّقَنَ) فإن الحياة من المنظور الإسلامي محطة مؤقتة ينطلق منها الإنسان إلى آخرته، وهذه المحطة على قصر زماننا بها لا بد من إبلائها ما تستحق من تقدير إذ يقول الإمام علي (اعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً). (رجاء محمد عبد الهادي، 2016، ص21)

ومن هنا لا نجد غرابة في أن خلاصة الرسالة السماوية الإسلامية هي عبارة عن تكليف الله لعباده ومطالبتهم أيهم باتخاذ الموقف الأجود والأمتثل في كل حركاتهم وسكناتهم ومجمل عملهم ونشاطهم، والمنتبغ للنصوص القرآنية والأحاديث الشريفة التي تبث في الفرد الرغبة والطاعة والعمل من خلال التوصيات، يجد أن غاية المشرع في العمل المكلف به ليس مجرد الانصياع والقيام بالعمل فقط ولكن يجد في ثنايا النصوص ولفظها وروحها أن المرجو والمطلوب هو العمل المتقن وإحسان العمل (صالحة مصباح، 2012، ص16).

3- نشأة وتطور مفهوم جودة الحياة:

ظهر أول استخدام لمصطلح جودة الحياة في الفلسفة الإغريقية عند أرسطو حين ناقش موضوع السعادة وحياة الترف، وأشار إلى أن هناك عاملين رئيسيين في الاستمتاع بالحياة أحدهما قدرة الفرد على الشعور بالمتعة، والآخر هو استخدام العقل، وأن فقدان الشعور بالرضا عن الحياة ليس في حد ذاته اضطرابا ولكنه كثيرا ما ترتبط به الاضطرابات النفسية الأخرى: كالقلق، الاكتئاب، الفصام، والإعاقات، والأمراض الجسمية والنفسجسمية (صقر سعيد، 2018: ص37)، وافترض أرسطو أن السعادة مشتقة من فعالية ونشاط الروح وبالتالي تحقق حياة سعيدة (صالح إسماعيل عبد الله الهمص، 2010، ص46).

وفي النصف الثاني من القرن العشرين بدأ الاهتمام بجودة الحياة كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي حيث يؤكد أصحاب هذا الاتجاه أهمية تبني نظرة إيجابية عن الإنسان فأصبح مفهوم جودة الحياة كما يرى (Ring, 2007, 178) من الأهداف الصحية للعديد من المنظمات والحكومات فوضعت أمريكا شعارا بعنوان: أشخاص أصحاء لعام (2010) وهذا لتحسين نوعية الحياة وتنمية التوقعات الايجابية لدى الشعوب (أحمد حسنين، 2011، ص91).

إن الاهتمام بمفهوم جودة الحياة بدأ في المجال الطبي، حيث لاحظ الأطباء العلاقة بين الحالة الصحية للفرد وجودة الحياة، من خلال معايير الجودة في الرعاية الصحية وضرورة الاهتمام بقضايا الحياة لدى المرضى، حيث يدرك المرضى جودة الحياة بصورة تختلف عن الأسوياء، والعمل على تنمية شبكة العلاقات الاجتماعية لديهم من خلال تدخلات إستراتيجية فعالة (محمد احمد، 2015، ص35).

وفي عام 1975 بدأ استخدام مصطلح جودة الحياة وأصبح جزءا من المصطلحات الطبية المستخدمة، وبدأ استخدامه بصورة منهجية ومنتظمة في أوائل الثمانينيات عندما تم استخدام هذا المصطلح مع مرضى الأورام، لما واجه الأطباء مشكلة بأن العلاج لمرضى السرطان ذو تكلفة دفع عالية وذلك بغرض زيادة المدى المتوقع لعمر لهؤلاء المرضى

وقد تمت الأبحاث المتعلقة بالعاية بالمرضى، واستخدمت جودة الحياة لتعكس مدى الاحترام المتزايد لأهمية كيفية شعور المريض ورضاه عن الخدمات الصحية المقدمة، بجانب النظرة التقليدية التي تتركز على نتائج المرض (صالح إسماعيل عبد الله الهمص، 2010، ص47).

ونتيجة لذلك ظهر تيار جديد منذ تسعينيات القرن الماضي على يد أشهر علماء النفس وهو مارتن سيلجمان (Seligman martin) عرف بعلم النفس الايجابي Positive Psychologie، وهو مجال للنظريات والأبحاث النفسية التي تركز على الخبرات النفسية والسمات الفردية، أو مناحي القوة لشخصية الفرد، والمؤسسات الاجتماعية التي تجعل من الحياة فضاء للعيش إلى أقصى درجة، وهذا المجال معني على المستوى الانفعالي والمعرفي بالخبرات الايجابية في الماضي والحاضر والمستقبل مثل الرضا والسعادة والتفاؤل والمرح، وعلى المستوى الفردي فهو معني بالسمات الشخصية الايجابية مثل الشجاعة والوفاء والحكمة، أما على المستوى الجماعي فهو معني بالفضائل المدنية والمؤسسات التي تزيد من فعالية مشاركة الفرد كمواطن خلاق ومنتج ومبدع وناجح، متحمل المسؤولية (يوسف محمد زنييل، 2018، ص04)، كما طورت المناقشات حول جودة الحياة في مجال الدراسات العائلية والتربوية فلقد درس وليمز وباتن (Willimas & Battens, 1981) وكذلك كيث وسكالوك (Keith & Scalock, 1994) جودة الحياة في المدارس العامة، كما اهتم (Hinds, 1990 & Edwarde et al, 2002) بدراسة جودة الحياة لدى الأطفال، والمراهقين، والمرضى (أحمد حسانين أحمد محمد، 2011، ص91)، واستمرت بعدها العديد من الأبحاث في هذا المجال حيث عرفت تصاعدا ملحوظا وسريعا في البحث العلمي والمتعلق بقياس جودة الحياة وأهميتها ومدى تأثيرها على جميع الجوانب لدى الفرد.

4- أبعاد جودة الحياة:

اختلف الباحثين في تحديد أبعاد ومكونات جودة الحياة فالبعض رأى أن مفهوم جودة الحياة يتكون من ستة مكونات رئيسية حيث:

- أشارت منظمة الصحة العالمية أن جودة الحياة تشير إلى الكمال الذي يمكن أن يحققه الإنسان أو المؤسسات في الأبعاد التالية:



(أحمد عبد اللطيف أبو اسعد، 2015، ص197)

- أما "كيث وهيل Keith & Heal 1996" فقد توصلا في دراستهما لتحديد المفاهيم الأساسية لجودة الحياة عبر الثقافات المختلفة إلى وجود (7) سبعة أبعاد أساسية أو مكونات لجودة الحياة هي: الحقوق (Rights)، العلاقات (Relations)، الرضا (Satisfaction) البيئة (Environment)، الأمن الإقتصادي (Economic Security)، الاحتواء الاجتماعي (Social inclusion)، الصحة (Health). (وردة حسن محمد حسن، 2010، ص12)
- وهناك من رأى أن مفهوم جودة الحياة يتكون من ثلاث مكونات رئيسية تتمثل فيما يلي:
 - أ- الإحساس الداخلي بحسن الحال والرضا عن الحياة العقلية التي يعيشها المرء (يرتبط بالإحساس بحسن الحال وبالانفعالات وبالرضا والقناعات الفكرية أو المعرفية الداعمة لهذا الإحساس و كليهما مفاهيم نفسية ذاتية أي ذات علاقة برؤية وإدراك وتقييم الفرد).
 - ب- القدرة على رعاية الذات والالتزام والوفاء بالأدوار.

ج- القدرة على الاستفادة من المصادر البيئية المتاحة الاجتماعية منها (المساندة الاجتماعية) والمادية (معيار الحياة) وتوظيفها بشكل ايجابي. (عبد العالي عبد الرحمن السلمي 2015، ص46)

▪ في حين وضع شالوك "Schalock 2004" ثمانية أبعاد لجودة الحياة هي:

- **جودة المعيشة الانفعالية:** وتشمل الشعور بالأمن، والجوانب الروحية، والسعادة، ومفهوم الذات، والرضا أو القناعة.

- **العلاقات بين الأشخاص:** وتشمل الصداقة الحميمة، والجوانب الوجدانية، والعلاقات الأسرية، والتفاعل، والمساندة الاجتماعية.

- **جودة المعيشة المادية:** وتشمل الوضع المادي، وعوامل الأمن الاجتماعي، وظروف العمل، والممتلكات، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية.

- **الارتقاء الشخصي:** ويشمل مستوى التعليم، والمهارات الشخصية، ومستوى الانجاز.

- **جودة المعيشة الجسمية:** وتشمل الحالة الصحية، والتغذية، والنشاط الحركي، والرعاية الصحية، والتأمين الصحي، ووقت الفراغ، ونشاطات الحياة اليومية.

- **محددات الذات:** وتشمل الاستقلالية، والقدرة على الاختيار الشخصي، وتوجيه الذات والأهداف والقيم.

- **التفاعل الاجتماعي:** ويشمل القبول الاجتماعي، والمكانة الاجتماعية، وخصائص بيئة العمل، والتكامل والمشاركة الاجتماعية، والنشاط التطوعي.

- **الحقوق:** وتشمل الخصوصية، والحق في الانتخاب والتصويت، وأداء الواجبات، والحق في الملكية (محمد أحمد خدام المشاقبة، 2015، ص36).

▪ أما محمود منسي، وعلى كاظم (2006) فقد حددا ستة أبعاد لجودة الحياة لطلبة الجامعة بعد مراجعتهم لبعض المقاييس الأجنبية وهي الأبعاد التي اعتمدتها الباحثة في الدراسة الحالية وتمثلت في:

❖ **جودة التعليم:** يعرف "Graharm" الجودة في التعليم بأنها " كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب، وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم ومهاراتهم في حل القضايا والمسائل، وقدرتهم على توصيل المعلومة بشكل فعال والنظر في الأمور من خلال ما تعلموه في الماضي وما يدرسونه حالياً، وتحقيق هذا لا بد من تبني منهج دراسي يساعد على إثارة كوامن الابتكار والاستفسار والتحليل عند الطلاب وحثهم على الاستقلالية في اختيارهم وطرحهم لآراء والأفكار وأهمية النقد الذاتي في عملية التعلم " (مهدي بن احمد الطاهر، 2007، ص31).

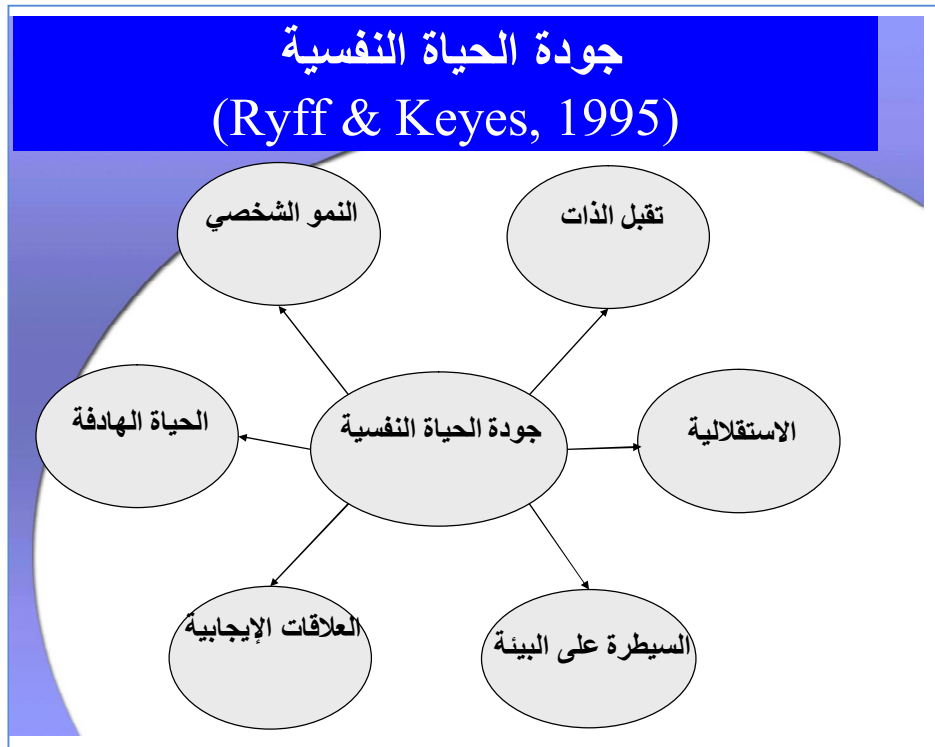
وفي هذا السياق أشار وليام وباتين (William & Batten) إلى خمسة أبعاد أساسية لخبرات الطالب المدرسية وهي:

- علاقة الطالب والمدرسين: أي كفاية التفاعل بين المعلمين والطلاب.
- التكامل الاجتماعي: ويركز على علاقة الطالب بالآخرين والزملاء في المدرسة .
- إيمان الطالب بما يدرسه وارتباطه بالدراسة.
- الانجاز: ويشير إلى شعور الطالب بالنجاح في العمل المدرسي .
- الدافعية والحافز: وهي شعور الطالب بالحافز الذاتي للتعلم، والشعور بأن التعلم شيء ممتع ومفيد (نغم سليم جمال، 2016، ص21).

➤ وترى الطالبة الباحثة أن جودة التعليم مرتبطة بمدى رضا الطالب عن تخصصه الدراسي وعن ما يتحصل عنه من إشباع لميولاته ورغباته، والدعم والمساندة من الأساتذة والإدارة، وتكيفه مع البيئة التعليمية، كل هذا قادر على تحفيزه وزيادة قدرته على الإبداع ورفع مستوى دافعيته للانجاز للوصول إلى المستوى المرغوب، وهذا من شأنه أن ينعكس إيجاباً على إحساس الطالب بجودة حياته، وهذا ينطبق مع ما توصلت إليه دراسة Gavala (2005) إلى أن الطلبة الذين لهم درجات عالية من الضغوط ومشاعر عدم الراحة في البيئة الجامعية وشعور أقل بالسيطرة الأكاديمية كانوا أكثر احتمالية للشعور بمستوى أقل من جودة الحياة.

❖ **جودة الصحة النفسية:** وترى كارول رايف وآخرون (2006) أن جودة الحياة النفسية تتمثل في الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على: ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام، سعيه المتواصل لتحقيق أهدافه شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، استقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته واستمراره في علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية".
(محمد السعيد ابو حلاوة، 2010، ص06)

وقد وضعت رايف وكيز (Ryff & Keyes, 1995) نموذجاً لجودة الحياة النفسية يعرف باسم نموذج العوامل الستة، يتضمن العوامل التالية: (العلاقات الإيجابية، السيطرة على البيئة، تقبل الذات، الاستقلالية، الحياة الهادفة، والنمو الشخصي).



الشكل رقم(03) يوضح نموذج جودة الحياة النفسية لرايف، كيز (Ryff & Keyes,1995)

المصدر: (Ryff & Keyes, 1995)

وترى الطالبة الباحثة أن الجودة هي انعكاس للمستوى النفسي للفرد، وان تمتع الفرد بالصحة النفسية الجيدة يساهم في تحسين حالته المزاجية وعدم إحساسه بالقلق والتوتر والاكئاب وقدرته على ضبط انفعالاته، مما ينعكس بشكل ايجابي على الفرد وإحساسه بالثقة بالنفس والرضا والسعادة ونظراته الايجابية المتفائلة نحو قدرته على تحقيق أهدافه المسطرة، وهذا ما أشارت إليه دراسة محمد أحمد خدام المشاقبة (2015) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وأنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة، كما توصلت دراسة علي حمادية، وآخرون (2018) والتي أجريت على طلبة الدكتوراه، إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين جودة الحياة والتفاؤل لدى الطلبة.

❖ جودة الحياة الأسرية والاجتماعية:

تكمن جودة الحياة الأسرية في صحة الدور الذي يقوم به كل فرد من أفراد الأسرة وبمفهوم "هول" فإن الدور ليس مفهوم أحادي البعد وإنما هو عملية لها مكونات ثلاثة:

- **مكون بنائي:** يتمثل في مطالب الدور الخارجية وهي قائمة المعايير والمحرمات والمسؤوليات التي تتعلق بوضع اجتماعي معين فلو أن هذه المطالب أجيدت من قبل كل فرد من أفراد الأسرة توصلنا إلى جودة الحياة.
- **مكون شخصي:** يتمثل في الجانب الداخلي الذي يتصور الفرد على أساسه الوضع الاجتماعي وكيف يفكر بطريقة جيدة من أجل الجودة الشخصية وبالتالي جودة حياته.
- **مكون سلوك الدور:** ويتمثل في الطرق التي يتعرف بها الأفراد في الوضع الاجتماعي المعين تلك الطرق إذا نفذت بطريقة مناسبة وتتماشى مع القيم والمعايير السائدة في المجتمع أدى هذا إلى جودة السلوك داخل الدور (صالحة مصباح، 2012، ص45).

وعرف "سميث Smith ,B,2005 "جودة الحياة الأسرية بأنها" الحاجة إلى الترابط القوي لأفراد الأسرة ".

كما أشار "إيزاكس وآخرون 2008" Isaacs & al إلى جودة الحياة الأسرية بأنها "الأداء الجيد للوالدين في الأسرة أو السعادة الأسرية"، ويعتبر الرضا والفرص المتاحة لزيادة دخل الأسرة أو فرص الاشتراك في أنشطة الفراغ تعتبر من أهم مؤشرات جودة الحياة الأسرية (بحرة كريمة، 2014، ص64).

أما فيما يخص جودة الحياة الاجتماعية فتتكون من عدة مفاهيم، منها العلاقات الاجتماعية أو النظم الاجتماعية أو الضوابط السلوكية أو التفاعل الإنساني وجميعها عبارة عن نسيج من العلاقات الاجتماعية التي تقوم بين الأفراد وتهدف إلى سد حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم وأهدافهم القريبة والبعيدة فلا يمكن تحقيق هذه الأهداف ما لم يكن تفاعل وتعاون مع الأفراد وهو الذي يؤمن حاجاتهم ويسد متطلباتهم وطموحاتهم، هذا من جانب كما ينبغي دراسة طبيعة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء الفرق الاجتماعية ونعني به الاتصال والتفاعل وإيصال المعلومات وتوليد الوحدة النفسية والاجتماعية وتوحيد الطاقات (مازن عبد الهادي احمد، وآخرون، 2012، ص186).

➤ وترى الباحثة أن جودة الحياة الأسرية والاجتماعية تتجلى في وجود تفاعل وتواصل جيد بين الفرد وأفراد أسرته يشعره بالدعم العاطفي وبرضاه وسعادته وفخره لانتمائه إلى أسرته كما أن إقامة علاقات اجتماعية ناجحة في البيئة الاجتماعية للفرد تساعد على تكيفه الاجتماعي مما يعزز إحساسه بجودة حياته، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة **جوان إسماعيل بكر (2011)** حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والانتماء الاجتماعي، وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والقبول الاجتماعي.

❖ جودة الصحة العامة:

ترتبط الصحة بالأصول البيولوجية بمفهومها الإيجابي، فهي النظام في جسم الإنسان الذي يستند إلى أساس بيولوجي وهو مرتبط بالتركيب الوظيفي، أي أن لكل عضو وظيفته الخاصة به، وتوجد عناصر للصحة تمثل مقومات جودة حياة الفرد، ولا يمكن

الشعور بهذه الجودة إلا إذا كان هناك توافق واستمتاع لهذه المقومات بشكل مهني لدى الفرد، مثل القدرة على التعرف على المشاعر، والتعبير عنها بالسعادة، والقدرة على إقامة علاقات مع الآخرين والاستمرار بها والتواصل مع الآخرين (وردة حسن محمد حسن، 2010، ص15).

ويرتبط إدراك جودة الحياة بالحالة الصحية للفرد، فالمرضى يدركون جودة الحياة بصورة تختلف عن الأسوياء فقد توصلت مارتن (Martin, I.I. 1994) من خلال دراسة أجريت على (100) مريض من مرضى الرئة المشتركين في برنامج للتأهيل لأمراض الرئة المزمنة إلى أن مشكلات الرئة المرضية المزمنة تؤثر بصورة سلبية على جودة الحياة، كما توصل دورفمان (Dorfman, I. 1995) في دراسة على (451) من المحالين للتقاعد إلى أن الأمراض تؤثر سلباً على جودة الحياة، وأن أمراض الرئة والأزمات القلبية هي اقوى المنبئات بعدم الرضا عن الحياة لدى الرجال يليها الإصابات بينما كان التهاب المفاصل هو أقوى عن المنبئات بعدم الرضا لدى السيدات (صالحة مصباح، 2012، ص32).

➤ وترى الباحثة أن دور الصحة العامة يعتبر من بين أهم العوامل التي تؤثر في إحساس الفرد بجودة حياته فقد يؤدي تدهور الحالة الصحية للفرد وإصابته بالأمراض المتكررة إلى شعوره بالإحباط وعدم الرضا ويحول دون إحساسه بالسعادة والطمأنينة النفسية، مما ينعكس على تدني مستوى إحساسه بجودة حياته، في حين أن خلوه من الأمراض والمشاكل الصحية قد يزيد من استمتاعه بالحياة ونشاطه وقدرته على تحقيق طموحاته وإنجازاته وبالتالي شعوره بجودة حياته.

❖ جودة العواطف (الجانب الوجداني):

تعرف العواطف على أنها "تنظيم وجداني ثابت نسبياً ومركب من عدة انفعالات تدور حول موضوع معين، ويصاحبه نوع من الخبرات السارة أو المكروهة، والموضوع المعين الذي تدور حوله هذه الانفعالات قد يكون شيئاً أو شخصاً أو جماعة أو فكرة" (عثمان علي، نبيهة صالح، 2013، ص112).

ويعد الجانب الوجداني من الجوانب الهامة في الشخصية الإنسانية وهو ذو اثر كبير في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث يؤثر على الفكر والسلوك وفي بناء الشخصية المترنة السوية ويفصح عن موقفنا النفسي اتجاه بيئتنا، ويدفعنا نحو بعض المواقف ويقرر بعض الأفكار كما يؤدي وظيفة مهمة في تيسير التواصل الاجتماعي بين الأفراد، ويهيئ الفرد فسيولوجيا للتوافق البناء مع المواقف المختلفة (جمال الدهشان، مبارك البرازي، 2017، ص 03).

➤ وترى الباحثة أن جودة الجانب الوجداني للفرد يؤثر على تحسين حالته المزاجية ونظراته الايجابية للحياة، ويوجه سلوكه نحو استجابات معينة قد تنعكس ايجابيا على الفرد واتجاهاته وتفكيره، وتدفعه لاتخاذ قرارات وخطوات ايجابية تساهم في زيادة دافعيته لتقديم مستوى أفضل من الأداء يسمح له بتحقيق جودة حياته.

❖ جودة شغل الوقت وإدارته:

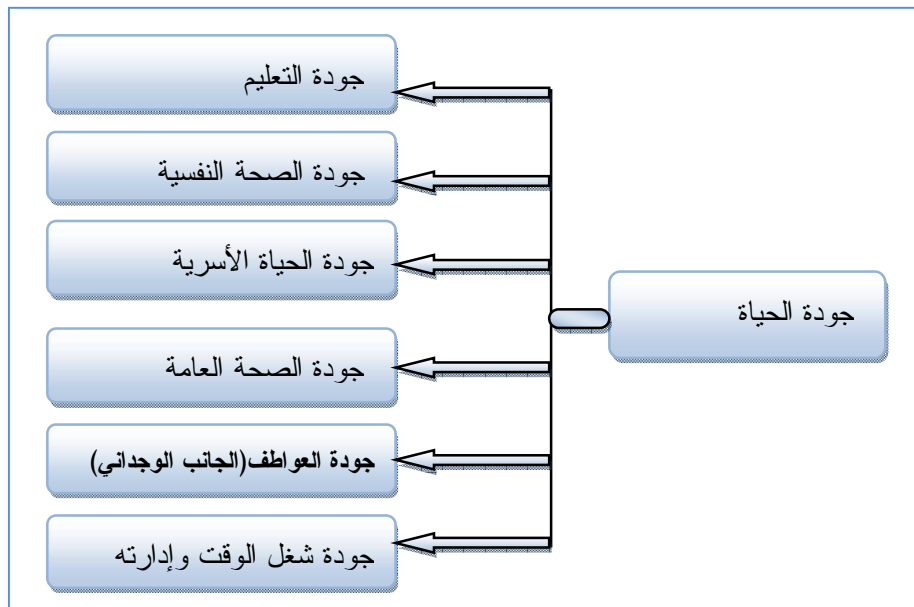
رأى بيتر دراكر (peter drucker) أن الوقت يمثل بعدا مهما يؤخذ بعين الاعتبار في الماضي والحاضر والمستقبل عند تحليل الطبيعة المتكاملة لإدارة الوقت ودراساتها وتقييمها والتي تشمل إدارة المهام وإدارة العناصر البشرية وغيرها، وخلق الترابط بين ذلك كله من خلال تفعيل دور الوقت وحسن استخدامه على قدر كافي من الكفاءة والفعالية (مازن عبد الهادي احمد، وآخرون، 2012، ص 187).

وتعرف إدارة الوقت بأنها "الأنشطة والأعمال التي تؤدي في الوقت وتعنى الاستخدام الأمثل للوقت وللا إمكانات المتوفرة وبطريقة تؤدي إلى تحقيق أهداف هامة وتتضمن إدارة الوقت معرفة كيفية قضاء الوقت في الزمن الحاضر وتحليلها كالتخطيط للاستفادة منها بشكل فعال في المستقبل" (إيناس أكرم احمد الحناوي، 2011، ص 38).

أما الوقت فيعرف بأنه علم وفن الاستخدام الأمثل والأرشد واستثمار الزمن بشكل فعال، وهي عملية قائمة على التخطيط والتنظيم والتحفيز والاتصال من اجل تحقيق الأهداف، وهي من عناصر الإدارة الفعالة، كما إن إدارة الوقت تعني إدارة الذات وإدارة

شؤون العمل وهي تحقق التوازن في حياتك ما بين ما يجب عليك عمله والواجبات والرغبات والأهداف (مازن عبد الهادي احمد، وآخرون، 2012، ص187).

➤ وترى الباحثة أن جودة شغل الوقت وإدارته تكمن في قدرة الفرد على تأدية مهامه في الوقت المحدد، وامتلاكه لمهارات تنظيم وإدارة الوقت واستثماره بفعالية بما يتناسب مع الأعمال المنوطة به، والتوزيع المنتظم بين ممارسة الأنشطة المختلفة والأعمال الدراسية مما يساعده لبلوغ الغايات التي يطمح إليها وهذا ما ينعكس على إحساسه بجودة الحياة. ويمكن توضيح هذه الأبعاد في الشكل التالي:



الشكل رقم: (04) يوضح أبعاد جودة الحياة حسب محمود منسي، وعلى كاظم (2006)

المصدر: (الشكل من إعداد الباحثة)

5- مؤشرات جودة الحياة:

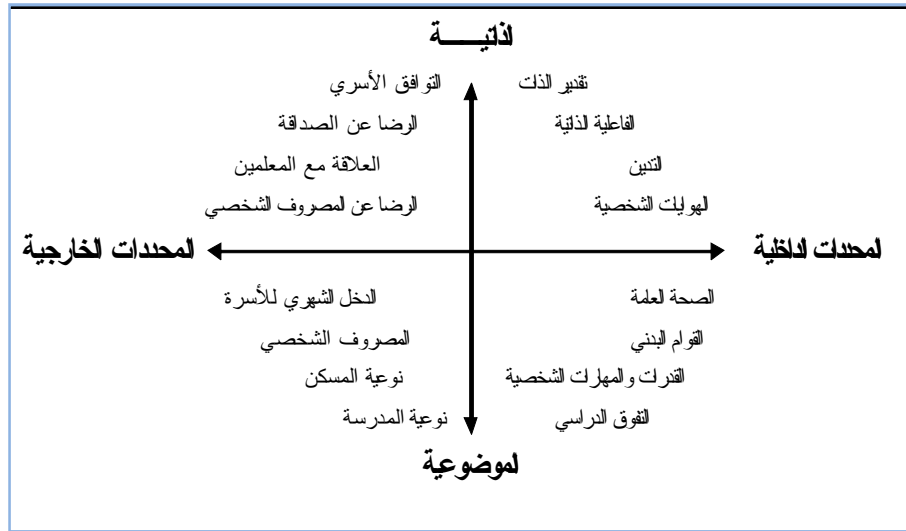
لقد اختلف الباحثون على اختلاف تخصصاتهم حول تحديد المؤشرات المرتبطة بجودة الحياة ومجالاتها، فمنهم من يرى أنها مؤشرات موضوعية، وآخر يرى أنها ذاتية وبعضهم الآخر يشير إلى وجود علاقة وثيقة بين المؤشرات الموضوعية والذاتية مع صعوبة الفصل بينهما.

وتتمثل صعوبة الفصل بين المؤشرات الموضوعية والمؤشرات الذاتية في أن جودة الحياة تتمثل في أنها نتاج وظيفي لمدخلين متبادلي التأثير أحدهما: فيزيقي (موضوعي) يمثل الأوضاع الاجتماعية والظروف الاقتصادية والبيئية، والآخر سيكولوجي (ذاتي) يتمثل في إحساس الفرد بالرضا في ظل تلك الظروف، وكيف يتعامل مع ما يؤثر عليه وعلى تطوره الاجتماعي (سعيد رفعان العجمي، 2015، ص 04).

وبالنسبة للمؤشرات الاجتماعية الموضوعية فهي تقيس الظروف المادية التي يعيشها الفرد مثل الدخل، والسكن، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والمؤشرات الاجتماعية الذاتية تعتمد على تقارير ذاتية ومباشرة وتعبر عن مشاعر الفرد وحياته الشخصية وعلاقاته الاجتماعية الايجابية وغيرها من وجهة نظر الفرد، وترتبط بالعوامل النفسية والاجتماعية ومستوى الرضا عن الذات والآخرين، والتقبل لدى الأفراد، السعادة الواعي بمشاعر الآخرين، ضبط الانفعالات (وردة حسن محمد حسن، 2010، ص 18).

ويقترح أبو سريع وآخرون (2006) تصنيف المتغيرات حسب كمونها داخل الشخص وخارجه وهذا ما أطلقوا عليه "بعد المحددات الداخلية الشخصية في مقابل المحددات الخارجية" مما يؤدي إلى تكامل المؤشرات الذاتية والموضوعية، كما يقترحان في نفس السياق نمودجا لتفسير وتقدير جودة الحياة يعتمد على تصنيف المتغيرات المؤثرة في تشكيل جودة الحياة موزعة على بعدين متعامدين، يشمل البعد الأفقي قطبي توزيع محددات جودة الحياة حسب كمونها داخل الشخص أو خارجه، وتسمى "بعد المحددات الشخصية الداخلية في مقابل المحددات الخارجية" **Internality Vs. Externality Dimension**، ويمثل البعد الرأسي توزيع تلك المحددات وفق أسس قياسها وتقدير مدى تحققها، والتي تتوزع ما بين أسس ذاتية يقدرها الفرد من منظوره الشخصي كما يدركها ويشعر بها، وأسس موضوعية تشمل الاختبارات والمقاييس ومقارنة الشخص بغيره أو بمتوسط جماعته المعيارية، أو اعتمادا على معايير كمية وكيفية أخرى مثل الملاحظة ومقاييس التقدير، ويسمى "بعد الذاتية في مقابل الموضوعية" **Subjectivity Vs.**

Objectivity Dimension، ويتضمن الشكل بعض الأمثلة لمحددات جودة الحياة، والشكل التالي يبين ذلك:



الشكل رقم (05): يوضح تصور أبو سريع وآخرون (2006) لتصنيف محددات جودة

الحياة وفق موقعها (داخلية وخارجية) وطريقة قياسها (ذاتية وموضوعية)

المصدر: (أبو سريع وآخرون، 2006، ص ص 205-228)

➤ وفي جانب آخر حددت موسوعة علم النفس الأمريكية مؤشرات جودة الحياة في سبعة عناصر هي:

- ضبط الانفعالات (الحزن - الكابة - القلق - الضغوط).
- الحالة الصحية للجسم والاستقرار المهني (الرضا عن العمل والدراسة).
- الاستقرار الأسري وتواصل العلاقات في داخل البناء العائلي.
- استمرار وتواصل العلاقات خارج نطاق العائلة.
- الاستقرار الاقتصادي (دخل الفرد).
- التواءم الجنسي (صورة الجسم والرضا عن المظهر) (وردة حسن محمد حسن، 2010، ص 12)

➤ وحدد فلوفيلد (Fallowfield) 1990، أربعة مؤشرات لجودة الحياة وهي:

المؤشرات النفسية: وتتجلى في شعور الفرد بالقلق والاكتئاب، أو التوافق مع المرض، أو الشعور بالسعادة والرضا.

المؤشرات الاجتماعية: وتتضح من خلال العلاقات الشخصية ونوعيتها، فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية.

المؤشرات المهنية: وتتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبها، والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته، وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.

المؤشرات الجسمية والبدنية: وتتمثل في رضا الفرد عن حالته الصحية، والتعايش مع الآلام والنوم، والشهية في تناول الغذاء، والقدرة الجنسية (رغداء علي نعيمة، 2012، ص149).

وأشار كاظم ومنسي (2010، ص45) إلى أن المؤشرات السابقة تعتبر جيدة لقياس جودة الحياة ويمكن استخدامها عند إعداد مقاييس موضوعية في هذا المجال.

6- مقومات جودة الحياة:

إن مقومات جودة الحياة تختلف من شخص لآخر حسب ما يراه من معايير تقيم حياته وتوجد عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة:

- القدرة على التفكير وأخذ القرارات.
- القدرة على التحكم.
- الصحة الجسمية والعقلية.
- الأحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية.
- المعتقدات الدينية - القيم الثقافية والحضارية.
- الأوضاع المالية والاقتصادية والتي عليها يحدد كل شخص ما هو الشيء الأهم بالنسبة له والذي يحقق سعادته في الحياة (صالح إسماعيل، عبد الله الهمص، 2010، ص46).

وتتمثل مقومات جودة الحياة، وفق منظمة الصحة العالمية في عدة عناصر منها:

- **الصحة الجسدية:** القدرة على القيام بوظائف الجسم الديناميكية، وحالة الجسم مثلا اللياقة البدنية.

- **الصحة النفسية:** القدرة على التعرف على المشاعر، والتعبير عنها، وشعور الفرد بالسعادة والراحة النفسية دون اضطراب أو تردد.
- **الصحة الروحية:** وهي صحة تتعلق بالمعتقدات، والممارسات الدينية للوصول إلى الرضا مع النفس.
- **الصحة العقلية:** وهي تتعلق بالقدرة على التفكير بوضوح، وتناسق والشعور بالمسؤولية والقدرة على حسم الخيارات واتخاذ القرارات وصنعها.
- **الصحة الاجتماعية:** وهي القدرة على إقامة العلاقات مع الآخرين، والاستمرار بها والاتصال والتواصل مع الآخرين واحترامهم.
- **الصحة المجتمعية:** وهي القدرة على إقامة العلاقة مع الآخرين، كلما يحيط بالفرد من مادة وأشخاص وقوانين وأنظمة (بوعيشة أمال، 2014، ص 97).

7- الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة

لقد تناولت جل نظريات علم النفس جودة الحياة على مختلف منطلقاتها الفلسفية والتربوية وتباينت بتباين الأطر النظرية التي انبثقت منها والمؤشرات التي اعتمدت عليها لتفسير المفهوم، وفي هذا المجال سنتناول بعض من النظريات التي تطرقت لتفسير جودة الحياة ومنها:

❖ الاتجاه التحليلي:

- نظرية التحليل النفسي:

يرى "فرويد Freud" صاحب مدرسة التحليل النفسي أن جودة الحياة هي الشعور بالسرور والسعادة، وتخفيف الآلام وهو هدف أساسي للسلوك البشري، وأيضا تعني إشباع الغرائز إذ أن مبدأ اللذة هو المبدأ المسيطر على عمليات الجهاز النفسي، كما يعتقد أن الحياة مليئة بالآلام والتوترات نتيجة عدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته مما يتولد عنها الصراعات والتوترات النفسية المتعددة، واعتقد فرويد أن غريزة الحياة أو مبدأ السرور

هو دافع لديمومة الحياة والرضا عنها، وأضاف إلى أن خبرات الطفولة الأولى بشقيها المؤلم واليسار تكون مهمة في التأسيس للحياة مستقبلاً.

- أما "فروم fromm" فاعتقد أن الأمراض النفسية تنتج عن الصراع القائم بين سعي الفرد المشروع لتحقيق أهدافه في الحياة، وبين النظم والقوانين القائمة في مجتمعه التي تعارض هذا السعي، وأشار أن جودة حياة الإنسان تنشأ من إنتاجه، وإحساسه بالواقع الملموس واتحاده مع غيره مع احتفاظه بخصائص شخصيته في آن واحد، وهي إحساس الفرد بالطاقة الحيوية الفياضة التي تنجم عن ارتباطه بالعالم الخارجي ارتباطاً منتجاً، وأكد فروم على الجانب الاجتماعي للفرد إذ إنه أساس جودة الحياة وسعادتها إذ يرى أن الإنسان اجتماعي بطبيعته وأن غالبية مشكلاته ناتجة عن انفصاله وتفرده في مجتمعه والشخصية السوية هي الشخصية الاجتماعية المنتجة التي توفر المتعة النفسية (نادية جودت حسن، 2010).

- وأشار "الفرد ادلر Alfred Adler" أن الأفراد يبحثون عن الرفقة والانسجام، فالحياة النفسية للفرد تتحدد تبعاً للغاية التي يتوجه الفرد إليها، وينبع ذلك من حاجة الكائن الحي للتوافق مع البيئة التي يعيش فيها، ولهذا لا يمكن تصور العقل الإنساني جامداً، بل هو مجموعة معقدة من القوى المتحركة تجاهد لتحقيق هدف واحد تتجه نحوه كل أصناف النشاط للحياة النفسية للفرد، وعلى الرغم من أن الأفراد متفردون إلا أنهم يتميزون بانسجام داخلي وبكفاح ليتعاونوا مع زملائهم، وأكد أن للناس توجه نحو المستقبل، وهم معنيون بمعنى الحياة ويعتقد أن جميع جوانب الفرد تدور حول هدف مشترك عليها تحقيقه، وهي تعمل في وئام مع بعضها ومع المجتمع الذي يعيش فيه (نصير محمد الخزاعي، 2016، ص 39).

❖ الاتجاه الإنساني:

- نظرية الحاجات لـ "Maslow": يحاول بعض الباحثين تفسير مفهوم جودة الحياة في ضوء هذه النظرية إذ يترتب على إشباع الفرد لحاجاته الأساسية أن يشعر بجودة

معيشتة ويشعر بالرضا والسعادة التي تساعده على إدراك حياته بأنها أكثر إيجابية ويحاول أن يسلك هادفاً إلى تحقيق مستويات أعلى من أهدافه وطموحاته، وأن جودة الحياة تختلف من شخص لآخر لأن الحاجات الإنسانية أيضاً تختلف من شخص لآخر وتختلف وفقاً للمتغيرات النفسية والاجتماعية والبيئية والاقتصادية وقد لا تصل إلى درجة الإشباع التي ينشدها الفرد فيسعى إلى إشباع حاجات أخرى، الأمر الذي يفسر لنا أيضاً تباين درجات جودة الحياة وتباين مجالاتها (عبد العالي عبد الرحمن السلمي، 2015، ص52).

وقد أكد ماسلو في نظريته أن هناك مجموعة حاجات أساسية وحاجات نمو، الذي وضعها بشكل هرمي متصاعد حسب الأهمية، وأن جودة الحياة تتوقف على مستوى إشباع تلك الحاجات العليا، حيث يؤدي به إلى الشعور بالسعادة العميقة وسمو في العقل وإثراء حياة الفرد الداخلية (ابتسام راضي، 2014، ص705)، كما يرى المنظور الإنساني أن فكرة جودة الحياة تستلزم دائماً الارتباط الضروري بين عنصرين لا غنى عنهما:

أ- وجود كائن حي ملائم.

ب- وجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن.

ذلك لأن ظاهرة الحياة تبرز إلى الوجود من خلال التأثير المتبادل بين هذين العنصرين فهناك البيئة الطبيعية التي تتمثل بالموارد الطبيعية والتي تشكل مقومات حياة الفرد، وهناك البيئة الاجتماعية التي تضبط سلوك الأفراد والجماعات طبقاً للمعايير السائدة في المجتمع فجودة البيئة الاجتماعية تتحقق بمقدار امتثال الأفراد لهذه المعايير وعدم خروجهم عنها، كما أن هناك البيئة الثقافية التي تقاس جودتها بقدرة الفرد على صنع بيئة حضارية مادياً أو معنوياً.

لقد أكد هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة على مفهوم الذات وقد بين أن حقيقة الحياة الإنسانية تتطوي على إمكانيات هائلة، لتحقيق أفضل المستويات للتطور والارتقاء في الحياة (تغريد ادريب حبيب، 2017، ص471).

- واعتقد "كارل روجرز Carl Rogers" إن الشخص المنتج الفعال هو الفرد الذي يعمل إلى أقصى مستوى وإلى الحد الأعلى نتيجة لنموه الخاص أو نتيجة للمعاملة النفسية، ومن خصائصه الانفتاح على الخبرات أي يكون الشخص مدركا وواعيا لكل خبراته، الإنسانية أي قادرا على العيش بسعادة والاستمتاع بكل لحظة من لحظات وجوده، الثقة وتعني أن يأخذ الفرد بآراء الآخرين وإجماعهم وموافقة مجتمعه، الحرية وهنا يتصرف ويعمل الفرد كما لو كان شخصا ذا خيارات حرة، الإبداع وهو الشخص الذي يعيش بطريقة بناء وفاعلة في بيئته، والمرونة والعفوية سمة من سماته تتيح له التوافق بصورة صحيحة مع المتغيرات في محيطه وتجعله يسعى في اكتساب خبرات وتحديات جديدة، ومتحررا من القيود ويتحرك بثقة إلى الأمام في عملية التحقيق الذاتي (نصير محمد الخزاعي، 2016، ص44).

❖ الاتجاه السلوكي:

- نظرية سكينر "Skinner": رأي سكينر أن تغيير البيئة المحيطة هي الأساس في الوصول لجودة الحياة المرغوبة، فقد رأى أن الفرد يتم التحكم فيه من خلال العالم المحيط به (سعيد رفغان العجمي، 2015، ص22)، وركز على دور البيئة في تعديل السلوك وفي عملية تعلم سلوكيات جديدة ومرغوب فيها من شأنها أن تحقق للفرد جودة حياته.

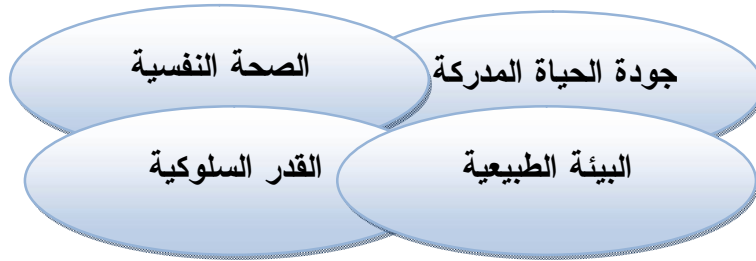
❖ الاتجاه المعرفي

رأى "لاوتن Lawton, 1996" مفهوم طبيعة البيئة ليوضح فكرته عن جودة الحياة والتي تدور حول أن إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفان هما:

- **الظرف المكاني:** إذ أن هناك تأثيرا للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته وطبيعة البيئة في الظرف المكاني لها تأثيران إحداها مباشر على حياة الفرد، كالتأثير على الصحة والآخر تأثير غير مباشر إلا أنه يحمل مؤشرات ايجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيشها.

- **الظرف الزماني:** إن إدراك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر ايجابيا كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته وبالتالي يكون التأثير أكثر ايجابية على شعوره بجودة الحياة .

ويوضح الشكل التالي أثر طبيعة البيئة على إدراك الفرد لجودة حياته وتأثر قدرته السلوكية والصحة النفسية بهذا الأثر.



الشكل رقم (06): يوضح مخطط جودة الحياة المدركة على وفق مفهوم بصمة البيئة.

المصدر: (بوعيشة آمال، 2014، ص91)

- **تعقيب على النظريات:**

استنادا إلى ما تم عرضه من تفسيرات لمفهوم جودة الحياة حسب النظريات المفسرة لها تبين أن كل نظرية تناولت المفهوم حسب الاتجاه العام لها، فبالنظر للاتجاه التحليلي فقد ركز فرويد على مبدأ اللذة في تفسيره لجودة الحياة وعلى أنه هو المسيطر على عمليات الجهاز النفسي وعلى إشباع الغرائز كما يعتقد أن الحياة مليئة بالآلام والتوترات نتيجة عدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته مما يتولد عنها الصراعات والتوترات النفسية المتعددة واعتقد فرويد أن غريزة الحياة أو مبدأ السرور هو دافع لديمومة الحياة والرضا عنها، وبالتالي إحساس الفرد بجودة حياته، أما فروم فقد أكد على الجانب الاجتماعي للإنسان إذ إنه أساس جودة الحياة وسعادتها والشخصية السوية هي الشخصية الاجتماعية المنتجة التي توفر المتعة النفسية ومن ثم الإحساس بجودة الحياة، في حين أشار الفرد ادلر إلى جودة الحياة النفسية للفرد وأنها تتحدد تبعا للغاية التي يتوجه الفرد إليها، وفي تعاونه وانسجامه وتوافقه مع البيئة التي يعيش فيها.

أما الاتجاه الإنساني فقد أكد ماسلو في نظريته أن هناك مجموعة حاجات أساسية وضعها بشكل هرمي متصاعد حسب الأهمية، وأن جودة الحياة تتوقف على مستوى إشباع تلك الحاجات العليا، واعتقد كارل روجرز أن الشخص الذي يكون منفتحاً ومدرِكاً وواعياً لكل خبراته قادراً على العيش بسعادة والاستمتاع بكل لحظة من لحظات وجوده كما ذكر سمات للشخص تجعل منه قادراً على أن يتحرك بثقة إلى الأمام في عملية التحقيق الذاتي كالثقة والإنسانية، والحرية، والإبداع، والمرونة والعفوية.

وأشار سكينر في الاتجاه السلوكي على دور البيئة في تعديل سلوك الفرد للوصول لجودة الحياة المرغوبة، وأنها هي التي تتحكم في سلوك الفرد. وبالنظر للاتجاه المعرفي فقد اعتقد لاوتن أن إدراك الفرد لجودة حياته يتأثر بظرفان هما: الظرف المكاني وله تأثيران الأول على صحة الفرد والثاني على رضاه على البيئة التي يعيش فيها، والظرف الزماني حيث كلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته وبالتالي يكون التأثير أكثر إيجابية على شعوره بجودة الحياة.

➤ وإلى جانب تفسير هذه النظريات لجودة الحياة، هناك بعض النماذج التي فسرت مفهوم جودة الحياة ومن بين هذه النماذج نذكر:

❖ نموذج المادة لجوزيف سيرجي (Joseph Sirgy 1993)

رأى "سيرجي Sirgy" أن العالم السيكولوجي للفرد يقسم إلى ميادين حياة، وفي كل ميدان يمتلك الفرد معتقدات معينة وهذه الميادين هي:

أ- للأفراد اعتقادات عن أنفسهم تتكون في عقولهم الخاصة وتنقسم إلى ميادين عدة في الحياة كالصحة، المهنة، العائلة، المجتمع، مستوى الحياة، والعلاقات، وهذه المعتقدات الذاتية تكون محملة بالقيم.

ب- للأفراد معتقدات عن القيمة تخص مستوى العيش حسب الممتلكات المادية والثروة والدخل (أي ميدان الحياة المادية).

ت- رضا الفرد عن الحياة يستمد من مستوى الدخل والثروة والممتلكات المادية، وهذا يؤثر في الرضا العام عن الحياة.

ويقوم الأفراد أنفسهم ضمن ميدان الحياة المادية بتقييم ذاتيا فالاختلاف القليل بين الصورة الذاتية للفرد والصورة المثالية، يؤدي إلى الرضا عن مستوى الحياة المادية وبالعكس فإن الاختلاف الواسع بين الصورة الذاتية للفرد والصورة المثالية يؤدي بالفرد إلى عدم الرضا عن مستوى حياته المادية (جوان إسماعيل بكر، 2011، ص ص 30-31).

❖ نموذج فين وهوفن (Veen Hoven): وهو مكون من أربعة مفاهيم مرتبة:

أ- فرص الحياة، وتنقسم إلى بعدين:

- الجودة في البيئة الخارجية وغالبا مصطلح جودة الحياة والهناء يستخدمان بهذا المعنى.
- الجودة المنبثقة من الداخل وهي تشير إلى البيئة الداخلية للفرد من إمكانيات وقدرات تعدده لمجابهة المشكلات الحياتية بطريقة أفضل.

ب- نتائج الحياة، وتنقسم إلى:

- الفائدة أو المنفعة في البيئة الخارجية: وهي تشير إلى جودة الحياة من خلال المحصلة ويمكن الحكم عليها في ضوء قيم الفرد والبيئة أي استغلال البيئة الخارجية وهي تمثل رؤية الحياة على أنها جيدة أكثر من كونها كذلك.
- تقويم أو تقدير الحياة: وهي الجودة المنبثقة من الداخل وتشير إلى جودة الحياة كما يراها الفرد ويشير التقرير الذاتي لها كالرضا عن الحياة والسعادة (عبد الكريم مأمون، 2015 ص 84).

❖ نموذج توفلر "Toffler": ترى أن الفرد هو الأساس في تحسين جودة حياته من خلال تعلم مسايرة التغيير والتنبؤ بالمستقبل والوصول إلى جودة الحياة المرغوبة، وهذا لن يتحقق إلا من خلال الوعي بالكيفية التي يتحكم بها الفرد في حياته، ويقود نفسه إلى التقدم (سعيد رفغان العجمي، 2015، ص 24).

❖ نموذج فيلسي وبيري (Felce Et Perry 1995):

يعتبر نموذج ثلاثي العناصر يعكس التفاعل بين ظروف الحياة، الرضا عن الحياة القيم الشخصية، وسنعرضها بالترتيب:

أ- **ظروف الحياة "life condition"**: تتضمن الوصف الموضوعي للأفراد وللظروف المعيشية لهم.

ب- **الرضا الشخصي عن الحياة "personal satisfaction"**: يتضمن ما يعرف بالإحساس بحسن الحال والرضا عن ظروف الحياة أو أسلوب الحياة.

ج- **القيم الشخصية والطموح الشخصي "personal value and aspiration"**: تتضمن القيمة أو الأهمية النسبية التي يسقطها الفرد على مختلف ظروف الحياة الموضوعية أو جودة الحياة الذاتية (عبد الكريم مأمون، 2015، ص87).

❖ نموذج "غيش وزوترا" (Reich et Zautra):

يرتكز هذا النموذج على قناعة أن جودة الحياة ترتبط بجملة الأحداث التي يعيشها الفرد بمعنى أنه نموذج يركز على التأثير الوجداني والمعرفي لتجارب الفرد على جودة الحياة، ومن مبادئ هذه النظرية هو:

- **الضبط المعرفي**: الذي يظهر في التزام الفرد لإتباع سلوك معين فالأفراد يتصرفون لانجاز معين لأنهم يريدون ذلك فهذه الحرية هي حرية الاختيار لها تأثير كبير على طريقتهم في تفسير مسار حياتهم.

- **الوجدان الايجابي**: يرتبط بمجموعة من الأحداث التي يسير عليها الفرد، فالمجهودات التي يبذلها الفرد مع متطلبات الحياة اليومية لها نتائج وتأثير على جودة الحياة، ومن الناحية الإجرائية دور الأحداث في جودة الحياة تظهر في شكل عملية أو سيرورة تقييمية تحمل أربعة مكونات وهي:

أ- الضغوطات التي يفرضها المحيط.

ب- الضغوطات المفروضة من الفرد (رغبات).

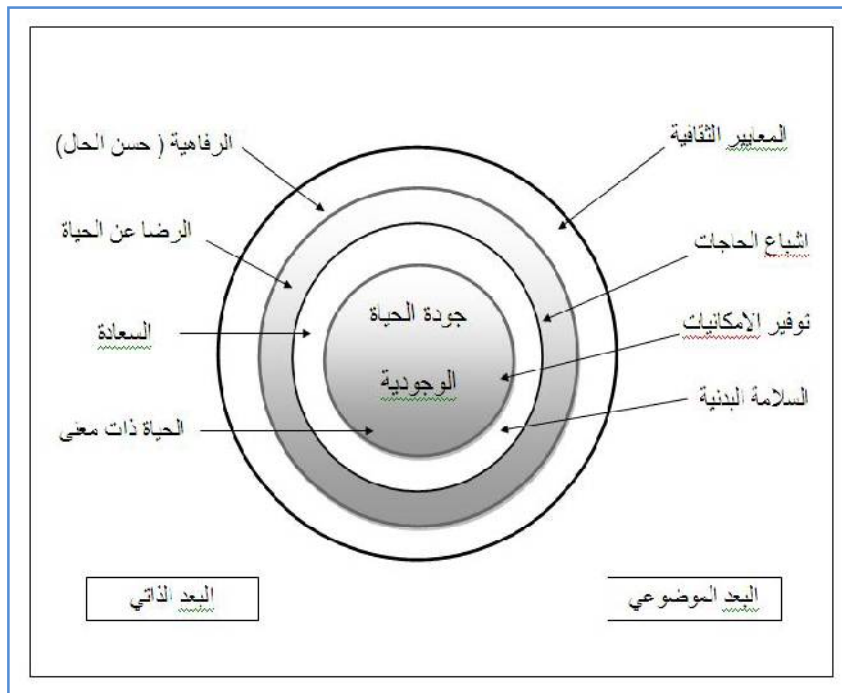
ج- استجابات الفرد اتجاه هذه الأحداث.

د- مستوى الرضا وعدم الرضا التي يشعر بها الفرد من مسار هذه الأحداث (عملية تقويم الأحداث) (فواظمية محمد، 2018، ص ص 90-91).

❖ النموذج التكاملي: و نتناول فيه النماذج التالية:

▪ نموذج فينتيجودت وآخرون (Ventegodt, et , al , 2003):

تعد التصورات التي طرحها هذا النموذج من أهم التصورات لتحديد أبعاد جودة الحياة في إطار التوفيق بين البعد الذاتي والبعد الموضوعي، إذ صاغوا ما يعرف بمتصل جودة الحياة (Quality-Of-Life Spectrum) وطرحوا في ضوئه ما يعرف بالنموذج التكاملي لجودة الحياة، ويوضح الشكل التالي أبعاده وطبيعة التفاعل بين هذه الأبعاد:



الشكل رقم (07): يوضح أبعاد النموذج التكاملي لجودة الحياة.

المصدر: (عبد الحفيظي يحي، 2016، ص 48)

يتضح وفق هذا النموذج أن جودة الحياة أو ما يطلق عليه حسب مضامين الشكل

"جودة الحياة الوجودية تتضمن بعدين هما:

- البعد الذاتي (Subjective Quality Of Life):

ويتضمن أبعادا فرعية تتمثل في: الرفاهية الشخصية الإحساس بحسن الحال، الرضا عن الحياة، الحياة ذات المعنى.

- البعد الموضوعي (Objective Quality Of Life):

ويتضمن أبعاد فرعية تتمثل في عوامل موضوعية مثل: المعايير الثقافية، إشباع الحاجات تحقيق الإمكانيات، السلامة البدنية (محمد السعيد أبو حلاوة، 2010، ص11).

▪ نموذج اندرسون: (Anderson , 2003)

حيث قدم شرحا تكامليا لمفهوم جودة الحياة متخذا من مفاهيم السعادة ومعنى الحياة ونظام المعلومات البيولوجي والحياة الواقعية، وتحقيق الحاجات، فضلا عن العوامل الموضوعية الأخرى إطارا نظريا تكامليا لتفسير جودة الحياة (مريم شيخي، 2014، ص86). كما أشار إلى أن إدراك الفرد لحياته، يجعله يقيم شخصا ما يدور حوله، ويمكنه من أن يكون أفكارا كي يصل إلى الرضا عن الحياة، وهناك ثلاث سمات مجتمعة معا تؤدي إلى الشعور بجودة الحياة:

الأولى: تتعلق بالأفكار، ذات العلاقة بالهدف الشخصي الذي يسعى الفرد لتحقيقه.

الثانية: المعنى الوجودي الذي ينتصف العلاقة بين الأفكار والأهداف.

الثالثة: الشخصية والعمق الداخلي (بوعيشة أمال، 2014، ص93).

وفي ضوء هذا يضع النموذج التكاملي المؤشرات التالية الدالة على جودة الحياة وهي:

- أن شعور الفرد بالرضا هو الذي يشعره بجودة الحياة.
- أن نضع أهدافا واقعية نكون قادرين على تحقيقها.
- أن نسعى إلى تغيير ما حولنا لكي يتلاءم مع أهدافنا.
- أن إشباع الحاجات لا يؤدي بالضرورة إلى رضا الفرد وإلى شعوره بجودة حياته.
- إن استغلال الفرد لإمكانياته ونشاطاته الإبداعية، وعلاقاته الاجتماعية الجيدة وأهداف ذات معنى، وبعائلته تبث فيه الإحساس بالحياة وهو الذي يشعره بجودة الحياة.

(مريم شيخي، 2014، ص86)

8- المفاهيم المتعلقة بجودة الحياة:

1-8 الرضا عن الحياة: Satisfaction of life

أشار الشعراوي (1999) إلى أن الرضا عن الحياة " أحد موضوعات تكيف الحياة وفيه تكون مشاعر الفرد عن نشاطه، وأحداث حياته، وتوجهاته من العوامل التي تؤدي إلى سعادته، حيث إنه استجابة ذاتية من الفرد لجانب معين في الموقف الذي يتعرض له، ففي المرحلة الجامعية يمثل الرضا استجابة الطالب على الشعور بالارتياح نحو البيئة الاجتماعية والأكاديمية، والانفعالية التي يشارك فيها، ونحو ذاته" (يحي شاقورة، 2012، ص28).

وحسب (امطانيوس، 2011) فإن الشعور بالرضا أو (عدم الرضا) عن الحياة يعكس نظرة الفرد وتقديره أو تقويمه القائم بين خبراته وانجازاته الشخصية وما استطاع أن يحققه في أرض الواقع من جهة وبين آماله وتطلعاته في وقت من الأوقات من جهة أخرى، ومن هذه الزاوية يتحدد الشعور بالرضا بالمسافة الفاصلة التي يقدرها الفرد بنفسه بين ما أنجزه فعلا عند نقطة زمنية معينة وبين أهدافه وطموحاته ورؤيته أو تصوره للعالم كما يجب أن يكون. (عبد الحفيظي يحي، 2016، ص39)

➤ وترى الطالبة الباحثة أن الرضا عن الحياة يعتبر عنصرا مهما جدا وأساسيا لشعور الفرد بجودة حياته، وقد أشارت الكثير من التعريفات التي تناولت مفهوم جودة الحياة إلى الرضا كعامل مهم من عوامل الوصول للجودة، وهناك من وضع الرضا عن الحياة كبعد لقياس جودة الحياة، فهو يعبر عن تقدير الفرد لذاته ورضاه عن ما أنجزه وحققه في حياته.

8-2 السعادة: Happiness

السعادة هي الشعور بالبهجة والاستمتاع واللذة والانشراح والتفاؤل والمتعة، والسعادة تستمد من الرضا عن العمل، الصحة، القدرة الذاتية، وتحقيق الذات فهي تنعكس على دور الإنسان في حياته، كما أنها تساعد الفرد على تقبل ذاته وتحقيقها وإقامة علاقات اجتماعية جيدة (رجاء محمد عبد الهادي، 2016، ص19).

- وبعبارة أخرى أن السعادة بوصفها حالة مرغوب فيها، وهي ببساطة نتاج حضور جودة الحياة، وتمثل الجانب الانفعالي السوي في الشخصية والتي يوازن بها الفرد بين المشاعر السلبية والمشاعر الإيجابية.

وفرق جود (Goode.D.1994) بين مفهوم الرضا والسعادة فالرضا يشير إلى حالة انفعاليه قصيرة بينما تشير السعادة إلى عملية عقلية يتم من خلالها مقارنة الموقف الحالي بمعايير خارجية، ويوضح أن السعادة تضعف مع تقدم العمر بينما يزداد الرضا بصورة متسقة (صالحة مصباح، 2012، ص29).

3-8- الاستمتاع بالحياة: Enjoying Life

أشار "شيراي وآخرين" (Shirai, K et al 2009) إلى أن مفهوم الاستمتاع بالحياة هو "حالة نفسية إيجابية فعالة وناضجة ومتوهجة تعكس التمتع بالحياة والقدرة على التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة على نحو مبهج وإيجابي"، وبهذا يصبح الاستمتاع بالحياة حالة وليس سمة شخصية يستشعر الفرد من خلالها بإحساس غامر بالسعادة والبهجة والمتعة.

(تحية عبد العال، مصطفى على مظلوم، 2013، ص80)

وذكر "فينهوفن" (2001) أن مفهوم جودة الحياة مفهوم شامل وواسع يحوي بين جنباته ثلاثة مفاهيم فرعية هي: جودة البيئة المعيشة، جودة الأداء، ذاتية الاستمتاع بالحياة. وبذلك يعد مفهوم الاستمتاع بالحياة أحد الأبعاد الفرعية الأساسية التي اشتمل عليها مفهوم جودة الحياة وأن الاستمتاع بالحياة جاء تحت مسمى الاستمتاع الذاتي بالحياة، لأن الاستمتاع بالحياة يعكس تقييما خاصا للفرد بالحكم على مدى جودة الحياة التي يعيشها ويستمتع بها من منظوره الذاتي والخاص (تحية عبد العال، مصطفى على، 2013، ص88).

9- قياس جودة الحياة:

إن جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد ونسبي يختلف من شخص لآخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية، ولذلك فإن وجود مقياس محدد وواضح لجودة الحياة يجمع بين جميع أبعاد ومؤشرات المفهوم ليس بالأمر الهين، وبناءً على هذا فقد تعددت الوسائل المستخدمة لقياس جودة الحياة بجميع أبعادها.

وقد أشارت تستا وسيمونسون (Testa M.A & Simonson , D. C 1996) إلى أن مقاييس جودة الحياة يمكن أن تكون شاملة، أو مخصصة لهدف محدد، أو مركبة كما يمكن أن تكون بطريقة القوائم، إلا أنه في جميع الأحوال فإن هذه المقاييس يجب أن تتسم بتغطية الأحداث والثبات والصدق والحساسية (فادية رزق، وآخرون، 2013، ص481).

وقسم ويكلاند وجماعته (Wiklund & All 2000) أنواع قياس جودة الحياة إلى ثلاثة أنواع هي: عالي عام، خاص.

أ- **القياس العالي:** وصمم أسلوبه العام من أجل قياس جودة الحياة بصورة متكاملة وشاملة وهذا قد يكون سؤالاً وحيداً يتم سؤاله للشخص لحساب مقياس جودة الحياة بصورة عامة له مثل مقياس فلانجان لجودة الحياة الذي يسأل الناس عن رضاهم عن (15) مجالاً من مجالات الحياة.

ب- **القياس العام:** له أمور مشتركة مع القياس العالمي وصمم من أجل مهام وظيفية وفي الرعاية الصحية، تم تحديده ليكون بصورة شاملة مثل احتمالية تأثير مرض أو أعراض هذا المرض على حياة المرضى.

ويطبق المقياس العام على مجموعة كبيرة من السكان والميزة الكبرى لهذا المقياس في تغطيته الشاملة وكذلك حقيقة أنه يسمح بعمل مقارنات على مجموعات مختلفة من المرضى أما عيوب هذا المقياس فإنه لا يعطي عناوين ذات صلة بمرض معين.

ج- **المقياس الخاص بالمرض:** تم تطويره لمراقبة ردة الفعل للعلاج في الحالات الخاصة هذه الخطوات محصورة لمشاكل تميز مجموعة خاصة من المرضى حيث يكون لهؤلاء

المرضى حساسية التغيير وكذلك قلة التصور لديهم في الربط مع تعريف معنى جودة الحياة. (عبد الكريم مأمون، 2015، ص ص 89-90)

في حين صنف تورجرسون "Torgerson 1999" المقاييس المستخدمة في هذا المجال إلى ثلاثة مجموعات هي:

أ- **المقاييس النوعية:** وهي المقاييس المرتبطة بمواقف وظروف وعينات محددة، وأهداف محددة، مثل المقاييس التي تتضمن أسئلة حول بعض الأعراض التي يهدف العلاج إلى التخلص منها.

ب- **المقاييس العامة أو الشاملة:** وهي التي تتضمن أسئلة حول الصحة العامة للفرد ومجالات حياته المختلفة.

ج- **المقاييس المؤسسة على النفع أو الفائدة:** والتي تتضمن أسئلة عامة تدور حول تفصيلات الفرد في فترات معينة (وردة حسن محمد حسن، 2010، ص ص 19-20).

وقد تضمنت جهود قياس جودة الحياة QOL مجموعتين من المؤشرات، الأولى تدرك الرضا عن الحياة باعتباره دالة شخصية يمكن تحديده من وجهة النظر الشخصية ويطلق عليها جودة الحياة الذاتية، أما المجموعة الثانية فهي تتضمن خصائص الفرد في وضعه الحالي ويمكن قياسها بصورة موضوعية ويطلق عليها جودة الحياة الموضوعية. (وردة حسن محمد حسن، 2010، ص 20).

وأشارت باري وكرسبي (Crosby. Barry , M. M & Crosby , C 1993) إلى أن المؤشرات الموضوعية تتميز بأنها أقل إشكالية في المنهج وأكثر تحديداً، فالبيانات مثل مستوى المعيشة، والمهنة، والوضع المالي، يمكن تحديدها بدقة، إلا أن ما يعيبها أنها لا تعبر عن إدراك أو قيم الفرد الذي يجب على المقياس فبينما تعكس المؤشرات الموضوعية المعايير الاجتماعية المقبولة، فإنها قد لا تكون بالضرورة منسجمة مع المعايير والقيم الخاصة بالفرد موضع الدراسة ولذلك فإن المؤشرات الذاتية لجودة الحياة والتي تعكس إدراك الفرد ومشاعره الذاتية فيما يتعلق بالمواقف الحياتية، تعتبر ذات أهمية

محورية في قياس جودة الحياة، وفي هذا السياق أشار شو (Choo,V 1993) إلا أن هناك بعض المقاييس التي ركزت على المؤشرات الذاتية أكثر من الموضوعية مثل مقياس دارتماوث الذي يقيس تسعة أبعاد أساسية هي الوظيفة الجسمية والاجتماعية، والأدوار والوضع الانفعالي والدعم الاجتماعي والألم والرضا عن الحياة والصحة العامة والتغيرات الصحية (فادية رزق عبد الجليل، وآخرون، 2013، ص482).

ورأى ليتمان (Leitman 1999) أن أي مقياس لجودة الحياة لا يمكن أن يكون موضوعيا وذلك لعدة أسباب:

أ- أن المستويات المختلفة للملاحظة (الفردية- الجمعية) يمكن أن تؤدي إلى نتائج متعارضة.

ب- أن الاختلاف والتنوع في التعريفات التي بنيت عليها مقاييس جودة الحياة يمكن أن يؤدي إلى إجابات مختلفة للسؤال الواحد.

ج- أن العوامل الثقافية والحضارية يمكن أن تؤدي إلى إختلاف تعريف جودة الحياة. (وردة حسن محمد حسن، 2010، ص21)

❖ عرض بعض المقاييس التي استخدمت لقياس جودة الحياة:

- مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية (Whoqol 1997):

يدخل مقياس جودة الحياة ضمن مشروع طموح لمنظمة الصحة العالمية الهادف إلى بناء وسيلة تقدير تأخذ بعين الاعتبار تباين الثقافات وإمكانيات المقارنات عالميا، ويتكون المقياس من (100) بند في شكله الأصلي ثم إعدادها وتكييفها في خمسة عشر دولة تحت إشراف المنظمة نفسها ويسمح المقياس في صورته المطولة بتقدير ستة ميادين لجودة الحياة وهي الصحة الجسمية، الصحة النفسية، الاستقلالية، العلاقات الاجتماعية، المحيط، الجانب الروحي، أما المقياس في نسخته المختصرة فيسمح بتقدير أربعة ميادين لجودة الحياة وهي الصحة الجسمية، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية، المحيط، وهي نسخة تتسم بالجودة وخصائص سيكومترية مرضية (اخضر عمران، 2009، ص71).

- مقياس مكينا (McKenna 2001) المطور لجودة الحياة لدى المسنين: حينما أجرى مقابلة مع بعض المسنين من أجل تحديد المجالات التي تسهم في تقويم الأفراد لجودة حياتهم وما أبدوه من آراء حول إحساسهم بجودة الحياة، وتوصل من خلال تطبيق مقياسه على المسنين إلى وجود خمسة عوامل وهي: تدخل المجتمع، والإدراك الإيجابي للصحة والمصادر، والاستقلال والتبعية (رجاء محمد عبد الهادي، 2016، ص29).
- مقياس بيرنس (Bernes 1995) لجودة الحياة: الذي يشمل على أربعة مقاييس فرعية مرتبطة بالشخصية، والحالة الاجتماعية، والحالة الأسرية، والعمل، ويساعد هذا المقياس على تقدير الرضا الشخصي، والإحساس بالإنجاز (رجاء محمد عبد الهادي، 2016، ص28).
- مقياس جودة الحياة لفريش (Fricsh1992): ويتضمن مقياس الجودة الذاتية الذي يغطي (17) مجال للحياة مثل، الصحة، العمل، وقت الفراغ، العلاقات مع الأصدقاء والأبناء مستوى المعيشة، فلسفة الحياة، العلاقات مع الأقارب والجيران، العمل الوطني... الخ حيث يطلب من الفرد تقدير الرضا في مجال معين من الحياة، وكذلك قيمة أو أهمية ذلك المجال بالنسبة للعادة العامة للفرد.
- مقياس تقييم الجودة لهوثرن (Hawthorne 1999): ويتكون من خمسة عشر بند تقيس خمسة أبعاد لجودة الحياة مرتبطة بالصحة وهي: الأمراض، الحياة المستقلة، العلاقات الاجتماعية، النواحي الجسمية، السعادة النفسية، والاستجابة تكون بنعم أو لا وتعطي (صفر) لي جودة الحياة السيئة (واحد) لجودة الحياة العادية (سعد رزيق، 2015، ص 39-40).
- 10- جودة الحياة والتفكير الابتكاري: أكدت العديد من الدراسات النفسية والتربوية على أهمية جودة الحياة في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري عند الأفراد، ومن بين هذه الدراسات ما توصلت إليه نتائج دراستان في برامج تنمية الإبداع وعلاقتها بجودة الحياة لكل من "جوف وكاتي" Goff & Katy, 1992 كانت النتيجة العامة التي خرجت بهما الدراستان انه توجد علاقة طردية ايجابية بين جودة الحياة والقدرة الإبداعية، فكلما تحسنت جودة الحياة لدى الأفراد، تم خلق منافذ جيدة للقدرة الإبداعية والعكس صحيح، فان تنمية

القدرات والمهارات الإبداعية تزيد من نجاح الفرد وفاعليته، ومن ثم يزداد رضاه عن حياته (سعيد رفعان العجمي، 2015، ص24).

كما توصلت دراسة دعاء محمد زكي حافظ، ريهام إسماعيل الشربيني (2016) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة المدركة لدى المراهقين والتفكير الإبداعي إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة العلاقات الأسرية وجودة البيئة السكنية وإجمالي جودة الحياة المدركة وبين التفكير الإبداعي. وفي الدراسة الحالية سنتناول الباحثة دراسة العلاقة بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري لدى الطالب الجامعي في حدود البحث الحالي.

11- جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي: تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي وتأثير هذه العلاقة على حياة الطالب وتحصيله في مساره الدراسي، ونذكر من بين هذه الدراسات دراسة تريادو وآخرون (Triado & 2004) (et.al, حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على المشاكل الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية ايجابية بين الدافعية الأكاديمية وجودة الحياة الجامعية، كما توصلت دراسة Gavala (2005) التي بحثت في العلاقة بين إدراك الضغوط وعدم الارتياح في البيئة الجامعية والاستمتاع والدافعية الأكاديمية وجودة الحياة إلى أن الطلبة الذين لهم درجات عالية من الضغوط ومشاعر عدم الراحة في البيئة الجامعية وشعور أقل بالسيطرة الأكاديمية كانوا أكثر احتمالية للشعور بمستوى أقل من جودة الحياة، وأشارت دراسة يونس، أمل عبد الكريم قاسم (2015) التي هدفت إلى معرفة مستوى الذكاء الروحي لدى الطالبة المعلمة وعلاقته بمستوى جودة الحياة والإنجاز الأكاديمي وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة ودرجات الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بالجامعة، كما تناولت دراسة الفت بنت عبد العزيز الاشوي (2018) العلاقة بين الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبد العزيز بجدة

وعلاقتها بجودة الحياة وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية بين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز ومحاور مقياس جودة الحياة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي. وفي مجال البحث عن جودة العلاقات الأسرية وتأثيرها على دافعية الإنجاز توصلت دراسة رانيا محمد يوسف علي (2017) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى جودة الحياة الأسرية ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين جودة الحياة الأسرية والدافع للإنجاز. وستحاول الباحثة في هذه الدراسة البحث في العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الإنجاز الأكاديمي في حياة الطالب الجامعي في حدود البحث الحالي.

خلاصة:

لقد تعددت التعريفات التي طرحت لمفهوم جودة الحياة من قبل الباحثين لكنها أكدت في مجملها على ايجابية المفهوم في بعده الذاتي والموضوعي، وعلى أنها تعد من أهم المفاهيم التي تناولها علم النفس الايجابي الحديث، وفي هذا الإطار تناولت العديد من الدراسات مفهوم جودة الحياة وهي تتطور بطريقة تراكمية من مرحلة إلى أخرى آخذة في اعتبارها المستجدات الراهنة والتي من شأنها أن تؤثر على الشخصية الإنسانية، وحددت لها الكثير من الأبعاد لدراستها، كما تطرقت إلى تفسيرها العديد من النظريات والنماذج. وبناء على هذا يتضح أن جودة الحياة أصبحت ضرورة ومطلب أساسي في عالم اليوم، وتعتبر عاملاً هاماً من أجل تنمية النواحي الإيجابية في شخصية الفرد وإبرازها والعمل على استخدامها في تحسين باقي جوانب الشخصية التي تعاني من قصور أو اضطراب، واستثمارها لتجديد الحياة والاستمتاع بها للوصول إلى تحقيق الأهداف التي يطمح كل فرد لتحقيقها، فكلما شعر الفرد بقيمته وأهميته وإيجابيته للمجتمع وللآخرين وبإنجازاته ومواهبه وقدراته على الإبداع، تحسنت نظرته إلى حياته وأحس بجودتها ومعناها الايجابي.

الفصل الثالث

التفكير الإبتكاري

تمهيد

أولاً: الابتكار

1- تعريف الابتكار

2- مستويات الابتكار

3- سمات الأفراد المبتكرين وخصائصهم

ثانياً: التفكير الإبتكاري

1- تعريف التفكير

2- تصنيف أساليب التفكير

3- مفهوم التفكير الإبتكاري / الإبداعي

4- مهارات التفكير الإبتكاري

5- مراحل التفكير الإبتكاري

6- طرق تنمية التفكير الإبتكاري

7- الاتجاهات النظرية المفسرة للتفكير الإبتكاري

8- معوقات التفكير الإبتكاري

9- التفكير الإبتكاري وعلاقته ببعض المفاهيم

10- طرق قياس القدرة على التفكير الإبتكاري

خلاصة

تمهيد:

لم تظهر عناية علماء النفس والتربويين واهتمامهم بالابتكار أو الإبداع والعملية الابتكارية إلا مع بدايات عام 1950، فقبل ذلك كانت الدراسات والمعلومات عن الابتكار محدودة وقليلة، وخلال الربع الأخير من القرن العشرين بدأت الدراسات تتزايد في هذا المجال، ويحظى الابتكار في وقتنا الحالي باهتمام واسع بين الدول والمجتمعات المتقدمة نظرا للتقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع في مختلف أنشطة الحياة اليومية، وأصبحت هذه الدول تسعى لتنمية عقل الإنسان ليفكر ويبدع ويطور ما هو موجود ويبتكر الجديد. ويتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقيا وأشدّها تعقيدا وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات وإنتاج وإعادة إنتاج معارف ومعلومات جديدة، كما أنه حقيقة معقدة من حيث تفاصيلها وخطواتها.

وتسعى التربية اليوم إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين والاستفادة من طاقاتهم الابتكارية واستثمارها بتوفير البرامج والخدمات التي تنمي قدراتهم وتلبي احتياجاتهم وتساعدهم على النمو السليم، وأصبح تعليم الطالب كيف يفكر أمرا مهما ومطلبا ملحا من المطالب التي يفرضها العصر الحاضر على المؤسسات التربوية والتعليمية فالتعليم المبتكر أو المبدع يعد ذخيرة كامنة لمجتمعه وعاملا من عوامل نهضته وتقدمه وازدهاره. وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى التعريف بكل من مفهوم الابتكار والتفكير والتفكير الابتكاري بالإضافة إلى عناصر أخرى تساعد على التعرف على التفكير الابتكاري.

أولاً- الابتكار:

لقد اتخذ مصطلح الابتكار مرادفات عدة مثل: الإبداع والتوليد الاختراع وكلها تصب في معنى واحد يتضمن الجودة وإنشاء شئ جديد غير سابقه، وشاع بين المترجمين للمصطلح الأجنبي "Creativity" استخدام كلمتي الإبداع والابتكار في آن واحد. هذا واختلفت الآراء بين العلماء والباحثين، منهم من جمع بين الإبداع والابتكار ورأى انه مصطلح واحد، ومنهم من رأى أن الإبداع ينحو نحو المجال الأدبي الفني كالرسم والموسيقى والتمثيل... الخ، بينما الابتكار ينحو نحو المجال العلمي التقني، وبالنظر إلى الاطلاع على العديد من المراجع والدراسات لم نجد فرقاً يذكر بينهم، لذا سنستخدم المصطلحين بالتبادل كمترادفين في هذه الدراسة.

1- تعريف الابتكار:

أ- التعريف اللغوي:

الإبداع في اللغة مشتق من الفعل "أبدع الشيء أي اخترعه لا على مثال، والله بديع السموات والأرض أي مبدعهما، وأبدع الشاعر أي جاد بالبديع، والبدعة الحديث في الدين بعد الكمال، وأبدع الله الخلق إبداعاً لا على مثال" (ابن منظور، 1975، ص ص 229-231). ويعرف المعجم الوسيط الإبداع بأنه بدعة، أي أنشأه على غير مثال سابق، بديع والإبداع عند الفلاسفة هو إيجاد الشيء من عدم" (العمرى واضح، 2016، ص 75).

والبديع من أسماء الله تعالى، لإبداعه الأشياء وإحداثه إياها من العدم، قال تعالى: ﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (سورة الأنعام الآية، 101)

أما الابتكار فقد عرفه ابن منظور في معجمه لسان العرب: "الابتكار مشتق من الفعل بكر والبكرة بمعنى الغدوة، وأبكر بمعنى تقدم، وابتكر الرجل أي أكل باكورة الفاكهة أي أولها، وأبكر أي أدرك الخطبة من أولها" (ابن منظور المصري، 1981، ص 333).

وجاء في المعجم الوسيط "بكر بكوراً: خرج أول النهار قبل طلوع الشمس، وبكرت الشجرة عجلت بالثمر، وابتكر تكلف البكور، وابتكر الشيء ابتدعه غير مسبوق إليه" (محمد هاشم ريان، 2004، ص 216).

ويشير مجدي ماهر (2000) إلى أن مصطلح الابتكار في اللغة الانجليزية (creativity) يرجع في أصله ألاتيني إلى كلمتين الأولى (Kere) بمعنى النمو أو سبب النمو (create) بمعنى يصنع، وفي اليونانية فإن أصل كلمة ابتكار (krainien) بمعنى ينجز أو يحقق، كما يرجع إلى الفعل الانجليزي يبتكر/ يبدع (create) أي أنه سبب المجيء إلى الوجود أو الدفع به إلى التحقق في الوجود، وهو يعني أيضا يؤصل (originate)، والصفة مبتكر/ مبدع (cretive) تركز الانتباه على القدرة الإبتكارية (cretive ability) أي أنه من يتصف بهذا الوصف يكون مستحوذا على القدرات التي جعلته كفوا لإنتاج عمل ابتكاري، كما انه مالكا للقوة والدافع والخيال، والاسم (creativity) ابتكار يشير إلى خاصية أن يكون الشخص مبتكرا، أو هي القدرة على الخلق (the ability to create) (لعمرى واضح، 2016، ص75).

ب- التعريف الاصطلاحي:

ويتفق بعض العلماء مع ما وصل إليه السابقون في تعريفهم للابتكار، حيث تناول فروم (1959) الابتكار في معنيين:

- **المعنى الأول:** يرى فيه أن الابتكار أسلوب خاص من أساليب الحياة، مثل أن يرى الفرد الجديد في القديم، أن يصبح كل يوم من أيامه ميلادا جديدا، أن يقبل على الحياة بمواقفها المتعددة، ليس هناك قديم، ليس هناك تكرار في هذه الحياة، لا يرى الفرد إلا الجديد وبالتالي فاستجاباته دائما جديدة وأصيلة، وهذا أسلوب من أساليب الحياة الغنية والفعالة، هذا هو الابتكار أسلوب الحياة، ولا يلزم هنا إنتاج شيء جديد في عالم الأشياء.

- **المعنى الثاني:** هو إنتاج شيء جديد يراه الآخرون أو يسمعون عنه (عبد السلام عبد الغفار، 1997، ص126).

ويعارض هذا الرأي عدد آخر من العلماء حيث رأى سورروكين (1961) بأن "النشاط الابتكاري لا ينبغي أن يطلق إلا على تلك الإضافات البناءة الجديدة التي تضيف

إلى القيم العليا الخير والحق، والجمال، وغيرها من قيم إنسانية عليا"، وهو بالتالي لا يعتبر الناتج ابتكاريا إلا إذا توافر فيه شرطان:

- أن يضيف هذا الناتج تكوينا جديدا لما يعرفه الإنسان.
- أن يضيف هذا الناتج وينمي تلك القيم الإنسانية العليا، وهذا يعني إضافة محك جديد وهو المحك الخلقى (عبد السلام عبد الغفار، 1997، ص ص 129-130).
- كما عرف على أنه "الوحدة المتكاملة لمجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل ذي قيمة من قبل الفرد والجماعة" (الكسندرو روشكا، 1989، ص 17).

- أما ويليامز (williams,1968) فرأى أنه "عملية تتضمن المعرفة، والعمليات العقلية التي تعتمد في أساسها على المعرفة، والإنتاج التباعدي والتفكير الترابطي، وسلوكات التقويم ومهارات الاتصال (نايفة قطامي، وآخرون، 2008، ص 15).
- في حين عرفه تورانس (Torrance) على أنه "عملية إدراك الثغرات والعناصر المفقودة ومحاولة صياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى نتائج محددة بشأنها، إلى جانب اختبار الفرضيات وتعديلها في ضوء نتائج الاختبار" (محمد هاشم ريان، 2004، ص 144).
- مما سبق نرى أن بعض المهتمين في مجال الإبداع اعتمدت تعريفاتهم للإبداع على الأصالة والجدة وعلى القبول الاجتماعي.

2- مستويات الابتكار:

حدد تيلور (Taylor) خمسة مستويات للإبداع توصل إليها بعد تحليله إلى ما يقرب من مائة تعريف من تعريفات الابتكار أو الإبداع وهي:

- 1-2- المستوى الابتكاري التعبيري: ويكون المرحلة الأساسية وهو تعبير مستقل ذو أصالة ونوعية في الإنتاج ليست جوهريّة، إن السمة الأساسية لهذا الإبداع تكونها التلقائية والحرية كالإبداع التعبيري الذي يمثله الرسم التلقائي للأطفال.

2-2- المستوى الابتكاري الإنتاجي: يتضمن وضع المواهب والاستعدادات المنظورة موضع العمل والسيطرة عليها حينما تنمو مهاراتهم، بحيث يصلون لإنتاج الأعمال الكاملة والإنتاج يكون إبداعيا حينما يصل الفرد مستوى معيناً من الإنجاز وعلى هذا فإنه ينبغي أن يكون هذا الإنتاج مستوحياً من عمل الآخرين (ضياء عبد الله احمد التميمي، 2006، ص14).

2-3- المستوى الابتكاري الاختراعي: ويقصد به المرونة في إدراك العلاقات الجديدة غير المألوفة بين أجزاء منفصلة موجودة من قبل، وهذا المستوى يتطلب المهارة، بل يتطلب المرونة في إدراك علاقات جديدة غير مألوفة بين أجزاء منفصلة موجودة من قبل ويتلاءم هذا المستوى مع طلاب المرحلة الثانوية (15-18 سنة) (رشوان، 2000، ص21).

2-4- المستوى الابتكاري الأبتداعي أو الاستحدائي: ويقصد به قدرة المبتكر على التصور التجريدي (رشوان، 2000، ص21).

ويستدل على هذا النوع من الإبداع بقدرة الفرد على التطوير والتجديد الذي يتضمن استخدام المهارات التصورية الفردية (انشرح إبراهيم محمد المشرفي، 2005، ص25).

2-5- المستوى الابتكاري البزوعي أو المنبثق: وهو تصور مبدأ جديد تماماً في كثير من المستويات وأعلاها التجريد، وهو أيضا أعلى درجات التفكير الابتكاري وأكثر المستويات وأعلاها تجريداً، ويتمثل في ظهور مبدأ جديد أو قانون جديد أو نظرية، ويتلاءم هذا المستوى مع العلماء والمخترعين والمبتكرين (رشوان، 2000، ص21).

3- سمات الأفراد المبتكرين وخصائصهم:

- **السمات:** تعرف السمة عند علماء النفس بأنها استعداد عام أو نزعة عامة تطبع سلوك الفرد بطابع معين، وتشكله وتلونه، وتعين نوعه وكيفيته، وهم يقصدون من استخدام المفهوم لسمة إلى محاولة تفسير السلوك الظاهري للأفراد عن طريق افتراض وجود استعدادات معينة عندهم، تكون هي المسؤولة عن هذا السلوك وعن الثبات والاتساق الذي يلاحظ فيه (محمد هاشم ريان، 2004، ص166).

السمة الابتكارية: "صفة أو خاصية ذات دوام نسبي يتميز بها الأفراد المبتكرون بدرجة تفوق الأفراد العاديين ومن هذه الصفات أو الخصائص: الثقة بالنفس، حب التجديد، المرونة العقل الناقد، الاستقلالية، عدم المسايرة، حب الاستطلاع" (سالم محمد المفرجي، 1999، ص15).

ويعد علماء النفس التربية الطالب مبدعا إذا برهن أو استطاع أن يبرهن على مقدرة فائقة في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية، ويحتاج إلى معارف وخبرات تفوق ما يقدمه المعلم في الحصة الدراسية العادية، ويجب أن يظهر قدرات استثنائية تدل على الإبتكارية (عبد الله حسن مسلم، 2015، ص92).

وهناك مجموعة من الخصائص والسمات للأفراد المبتكرين حسب رأي عدد من العلماء والباحثين ومنها ما توصل إليه مصري عبد الحميد خنورة (2003) في سياق دراسته لخصائص المبتكرين على وجه العموم أنهم أكثر دافعية، وأكثر رغبة في تحقيق الانجاز والتفوق، كما أنهم يتمتعون من حيث الصحة العقلية بدرجة عالية من السواء، وهم أكثر تسامحا مع الواقع المحيط بهم، وهم أكثر اهتماما بالجمال وأكثر رغبة في الاستمتاع به والاقتراب منه، وهم يتميزون بقوة الشخصية والاتزان النفسي مع الميل إلى الانفتاح على الخبرة سيكولوجيا مع قدر من الانطواء الاجتماعي (عصام علي الطيب، 2006، ص138).

أما عبد السلام عبد الغفار (1997، ص ص131-133) وبعد عرضه للعديد من الدراسات التي توصلت إلى مجموعة من سمات الأفراد ذوي القدرة على التفكير الإبتكاري من بين طلاب الجامعات إلى صفات مثل، التحرر، وعدم الخضوع لما هو كائن، المغامرة، والقدرة على تحمل الغموض، والميل إلى المواقف الغامضة، الاندفاعية الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الجدية والميل إلى العزلة حاضر البديهة، مرح، سهل التكيف والمعاشرة، يعبر عن نفسه بسهولة، قد يتصف بالانبساطية قوة الإرادة، وارتفاع مستوى طموحه.

وفي دراسة لـ ماكينون (Mackinnon) توصل إلى وجود علاقة موجبة بين الابتكار وكل من الاستقلال، والمرونة العقلية، والحساسية للقيم الجمالية، والأصالة.

وتوصل تورانس (Torrance) إلى أن المبتكر يميل إلى السيطرة، والاعتماد على النفس وتكوين علاقات مع الآخرين، وذو طلاقة لفظية وأكثر قدرة على الوصول إلى حلول للمشكلات، ولديه أفكار غريبة وغير مألوفة ولكنها ذات فائدة.

ويتفق كاتل (Katel) مع نتائج البحوث السابقة بأن المبتكر يتميز بارتفاع مستوى الذكاء، والسيطرة، ورفض التقاليد، والثبات الانفعالي، والإكثار من التأمل (سليمان إبراهيم، 2014، ص 51).

أما مندور عبد السلام (2016) يرى انه من خصائص التفكير الابتكاري ما يلي:

- الحرص على الجديد من الأفكار والآراء والمفاهيم والتجارب والوسائل.
 - البحث عن البدائل لكل أمر والاستعداد لممارسة الجديد منها.
 - الاستعداد لبذل بعض الوقت والجهد للبحث عن الأفكار والبدائل الجديدة، ومحاولة تطوير الأفكار الجديدة أو الغريبة.
 - الاستعداد لتحمل المخاطر واستكشاف الجديد.
 - الثقة بالنفس والتخلص من الانهزامية النفسية .
 - الاستقلالية في الرأي والمواقف.
 - تنمية روح المبادرة في التعامل مع القضايا (علي بن محسن الشويش، 2012، ص 49).
 - كما وأنه وصف الفرد المبدع من وجهة نظر التفكير العقلاني بأنه:
 - يتصف بحس من المرح والدعابة، وقادر على مقاومة ضغوط الجماعة.
 - يميل للمواقف الجديدة والمتنوعة، ولديه القدرة على الإلمام بالتفاصيل.
 - يحتاج إلى فترات تفكير.
 - يمتلك قيم جمالية رفيعة، وقدرة جيدة على التحكيم (نايفة قطامي، وآخرون، 2008، ص 12).
- هذا وقد تركت بعض الكتابات الحديثة السمات السابقة التي تم استعراضها عن شخصية المبتكر وركزت على أن المبتكر يكون قادرا على تحليل المعارف الموجودة لديه، ويستطيع إيجاد الترابطات بينها، ويستنبط منها علاقات جديدة، فهو قادرا على إدراك

نواحي القصور فيما يعرض عليه من الأمور وعقله مرن يستطيع أن يغير اتجاه تفكيره بسهولة لكي يتكيف مع الظروف المتغيرة، يفضل العمل اتجاه هدف حدده بنفسه، ميالا لاكتشاف ذاته وعالمه، منظم في أفكاره، قادرا على معالجة العديد من المشاكل في نفس الوقت، ولا يمكن إرباكه بسهولة (عبد الناصر عوض، 2012، ص52).

➤ وترى الطالبة الباحثة أن هذه الخصائص والسمات تختلف باختلاف الأفراد ومكوناتهم النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية، وكذلك يختلف مدى توافرها جميعها أو بعضها في المبدع ولها تأثير في قدرة الفرد الإبداعية إلى حد كبير.

ثانيا- التفكير الابتكاري:

1- تعريف التفكير:

أ- التعريف اللغوي:

هناك العديد من التعاريف التي ذكرها علماء اللغة حول تعريف التفكير ومنها:

- جاء في لسان العرب: "الفكر بالفتح والفكر بالكسر، إعمال الخاطر في الشيء".
 - وفي المعجم الوسيط "إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها".
 - وفي المصباح "ترتيب أمور في الذهن يتوصل بها إلى مطلوب يكون علما أو ضنا".
- (علي بن محسن الشويش، 2012، ص17)

أما في النصوص القرآنية فهناك الكثير من الآيات القرآنية التي تحت على التفكير والتفكر وتعلي من شأن العقل فلقد وردت كلمة (فكر) في القرآن الكريم العديد من المرات وبصيغ مختلفة منها: قول الله تعالى: ﴿كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ (البقرة، الآية219) .

وقوله تعالى ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ﴾ (الروم، الآية08)، وقوله تعالى: ﴿فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الأعراف، الآية176).

كما جاء في الكتاب العزيز صيغ أخرى تؤكد على أهمية التفكير، مثل قوله عز وجل: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (190)

الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ ﴿١٩٠﴾
(آل عمران، الآية 190-191)

وقوله تعالى: ﴿كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة، الآية 242)، وقوله تعالى: ﴿...انْظُرْ كَيْفَ نَصَرَفُ الْآيَاتِ لَعَلَّهُمْ يَفْقَهُونَ﴾ (الأنعام، الآية 65).

وينظر إلى التفكير بمعناه العام على أنه البحث عن المعنى، فهو يتألف من نشاطات موجهة لاكتشاف معنى، أو خلق معنى لشيء عديم المعنى، ويجمع علماء النفس المعرفيون على أن التفكير يتضمن أشياء متعددة، كما أنه يقود إلى نتائج مختلفة فالتفكير يتضمن عمليات ومهارات واستراتيجيات عقلية يستخدمها الفرد في تعامله أو أدائه على المهمات (أحمد حسن القواسمة، محمد أبو غزالة، 2013، ص 21).

ب- التعريف الاصطلاحي:

يمكن استعراض عدد من التعريفات للتفكير مختلفة باختلاف التوجهات الفكرية والمنطلقات الفلسفية، للعلماء والباحثين، وباختلاف المدارس التي ينتمون إليها، ومن هذه التعريفات نذكر:

- تعريف كوستا (Costa, 1985): والذي رأى بأن التفكير عبارة عن "معالجة عقلية للمدخلات الحسية، بهدف تشكيل الأفكار، من أجل إدراك المثيرات الحسية وإصدار حكم عليه" (عدنان يوسف العتوم، وآخرون، 2011، ص 231).

- وذكر سترنبرغ (Sternberg, 1981, 18-20): أن "التفكير عملية عقلية معرفية، تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات، والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل البشري".

- أما أوزغود (Ossgood, 1997): فنظر إليه على أنه "تمثيل داخلي للأحداث والمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة" (عدنان يوسف العتوم، وآخرون، 2011، ص 232).

- بينما حدد محمد عثمان نجاتي (1995) تعريفاً للتفكير "بأنه عملية يقوم من خلالها الفرد بتنظيم معلوماته السابقة بطرق جديدة، بحيث يتعلم من ذلك أشياء جديدة لم يسبق أن تعلمها

من قبل، ويلاحظ ذلك بوضوح في حل المشكلات والتفكير المبدع" (عصام علي الطيب، 2006، ص22).

- وأشار مجدي عزيز ابراهيم (2004، ص774) إلى أن التفكير هو "نشاط عقلي واع يسعى لحل مشكلة أو عقدة أو موقف غامض، كما انه يعد ارض العمليات التي يقوم بها العقل البشري لإدراك الحياة والعلاقة بين الأشياء، وبحث الظواهر المنظورة ولغير منظورة، والمدركة والغير مدركة بما يحيط بالإنسان في عالمه".

- كما عرف على أنه "عملية أو نشاط يحدث في عقل الإنسان، ويحدث التفكير لأغراض متعددة منها: الفهم والاستيعاب، اتخاذ القرار، التخطيط، حل المشكلات، الحكم على الأشياء، الإحساس بالبهجة والاستمتاع، التخيل، الانغماس في أحلام اليقظة" (وليد رفيق العياصرة، 2011، ص185). ويتفق مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس المعرفي على أن مفهوم التفكير مفهوم مركب يتضمن أربعة جوانب أساسية هي:

- التفكير كعملية: وتعني عمليات المعالجة والتجهيز داخل النظام المعرفي.

- التفكير عقلي ومعرفي: يتم داخل العقل الإنساني، أو النظام المعرفي ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة مباشرة.

- التفكير موجه: أي يظهر في سلوك موجه لحل مشكلة ما.

- التفكير نشاط تحليلي: أي تركيبي معقد للمخ (عصام علي الطيب، 2006، ص23).

ورأى عصام عبد الحليم (1996) أن التفكير مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في العلم، أو إيجاد معنى، أو إجابة عن سؤال معين ويتطور التفكير لدى الفرد تبعاً لظروفه البيئية المحيطة به (ثائر حسين، 2009، ص14).

➤ بالنظر إلى التعريفات السابقة للتفكير يتبين أن هذه التعريفات اتفقت على أن التفكير:

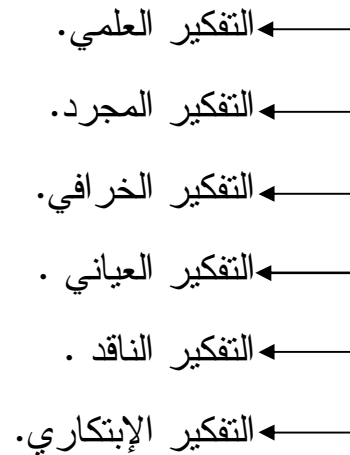
- نشاط عقلي أو ذهني يشتمل على مجموعة من العمليات العقلية والمعرفية من أجل إدراك المثيرات الحسية والعلاقة بين الأشياء والحكم عليها.

- انه سلوك ينشأ لمحاولة الفرد لحل المشكلات التي تواجهه باستخدام خبراته السابقة للتوصل إلى الحل المناسب .
- انه عبارة عن تشكيل وتنظيم الأفكار والمعلومات بطريقة ما أو إعادة ترتيب الخبرة.
- التفكير يحدث داخل النظام المعرفي ويستدل عليه بطريقة غير مباشرة.

2- تصنيف أساليب التفكير:

تشير أساليب التفكير إلى الاستراتيجيات المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلائم مع المهام والمعلومات المتوافرة لديهم والمواقف التي يتعرضون لها وكيفية مواجهتها، وان لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، ومن بين هذه الأساليب نذكر:

➤ ذكر سيد خير الله (1976، ص163) تصنيفاً لأساليب التفكير، حيث قسمها إلى:



- التفكير العلمي: العملية العقلية التي يتم من خلالها حل المشكلات، واتخاذ القرارات بطريقة علمية من خلال التفكير المنظم والذي يعتمد على التجريب والملاحظة والقياس والاستنتاج، واستخدام مصادر المعلومات (علي بن محسن الشويش، 2012، ص44).
- التفكير المجرد: وهو عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج، واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والتعالميم والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها (عدنان يوسف العتوم، وآخرون، 2007، ص28).

- التفكير الخرافي: وهو ربط الأحداث بتفسيرات غير واقعية وعزوها لأسباب فوق الطبيعة أو خيالية، واعتماد المسلمات واستبعاد النقد والإدراك الانتقائي والجمود الفكري ومقاومة المنطق والإقناع والحوار وسطحية التفكير والمزاجية المتقلبة وسيطرة الأوهام. (هناء العابد، 2010، ص36).

- التفكير الناقد: هو تفكير يتصف بالحساسية للموقف وباشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية وباعتماده على محكات في الوصول إلى أحكام.

أو هو تفكير تأملي ومعقول، مركز على اتخاذ قرار بشأن ما نصدقه ونؤمن به أو ما نفعله، وما يتطلب ذلك من وضع فرضيات وأسئلة وبدائل وخطط للتجريب (فتحي عبد الرحمن جروان، 2007، ص61).

➤ أما "هاريسون وبرامسون" (Harrison & Bamison , 1982: 25) فقد أشار إلى أن هناك خمسة أساليب للتفكير هي:

- ← التفكير التركيبي.
- ← التفكير التحليلي .
- ← التفكير التفكير المثالي.
- ← التفكير التفكير الواقعي.
- ← التفكير العلمي.

(عصام علي الطيب، 2006، ص48)

- التفكير التركيبي: ويظهر في قدرة الفرد على التوصل لبناء وتركيب أفكار جديدة وأصيلة ومختلفة عما يمارسه الآخرون، وعما يربط بين وجهات نظرهم لذلك تبدو متعارضة معهم ولكنها تتميز بالإتقان إضافة إلى الوضوح والابتكارية، وامتلاك المهارات التي توصل لذلك .

- **التفكير التحليلي:** ويقصد به القدرة على مواجهة المشكلات بحرص كبير، وبطريقة منهجية تعتمد على جمع أكبر كم من المعلومات قبل اتخاذ القرار (هشام الحلاق، 2010، ص 10-11).

- **التفكير المثالي:** غالبا ما يطرح الفرد صاحب التفكير المثالي حوارا مفتوحا بينه وبين المتحدثين، ونجده غير عدواني عند طرح أفكاره وآراءه، وهو عادة ما يهتم بالأهداف وطرح الأسئلة والمناقشات المجردة من الأفكار الفلسفية، حيث يميل إلى التعبير عن الأفكار الغير معقدة كما يميل إلى الاختصار عند توضيح الأفكار.

- **التفكير الواقعي:** هو نمط من التفكير الذي يحدث عند مواجهة الفرد لمشكلات الحياة الواقعية ويتميز هذا النوع بأن له هدفا مقصودا، ويركز على النتائج الملموسة والوسائل والأدوات، كما يتعامل مع الآخرين بطريقة مباشرة وواضحة المعالم حيث يركز اهتمامه على الوقائع (فهيم مصطفى، 2002، ص 29)

➤ وهناك من يصنفها على أساس الأزواج المتناظرة وهي:

- ← التفكير التباعدي والتفكير التقاربي.
- ← التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.
- ← التفكير الابتكاري والتفكير الناقد.
- ← التفكير الاستراتيجي والتفكير التكتيكي.
- ← التفكير المحسوس والتفكير المجرد.
- ← التفكير الحدسي الحسي والعقلي والأخلاقي والتفكير التأملي.

(محمد هاشم ريان، 2000، ص 131)

- **التفكير التباعدي:** وهو التفكير الذي يتضمن إنتاج العديد من الحلول أو الاستجابات المختلفة دون تقييد لتفكير الفرد بقواعد محددة مسبقا.

- **التفكير التقاربي:** ويتطلب هذا النمط من الفرد أن يسير وفق خطة منظمة تستند إلى قواعد محددة مسبقا، لتؤدي إلى نتيجة محددة (عدنان يوسف العتوم، وآخرون، 2007، ص 29).

- **التفكير الاستقرائي:** وهو الأداء المعرفي العقلي الذي ينتقل التفكير فيه من أحكام جزئية أو حالات فردية خاصة على قاعدة عامة، تصدق على جميع الحالات المماثلة أو المشابهة. (أحمد حسن القواسمة، محمد أبو غزالة، 2013، ص 129)
- **التفكير الاستنباطي:** يتميز أصحاب هذا النوع من التفكير بأنهم يعتمدون على الانتقال من العموميات أو الكليات أو المفاهيم أو النظريات إلى الخصوصيات أو الجزئيات أو الملاحظات أو التجارب (فهيم مصطفى، 2002، ص 29).
- **التفكير الاستراتيجي:** وهو التفكير الذي يشير إلى الهدف النهائي بوضوح.
- **التفكير التكتيكي:** وهو التفكير الذي يشير إلى المدخل الذي يتسم بالوصول إلى الحل من خلال خطوات مرحلية متتابعة.
- **التفكير المحسوس:** وهو نمط الأطفال يتصف بالبساطة بعيدا عن المشكلات الصعبة ويتصف بالسطحية والذاتية.
- **التفكير الحدسي:** وهو المعرفة المباشرة للأشياء دون جدول عقلي، وهو إدراك بديهي للحقائق وبواسطته يستطيع الذهن أن يدرك الحقيقة دون جهد ولا وساطة ولا تردد.
- **التفكير الحدسي العقلي:** وهو الحدس الذي يرتفع عن عالم المحسوسات إلى عالم الأفكار والانتقال من المحسوس إلى المجرد، وهو الرؤية المباشرة بعين العقل للحقائق الأولى والمبادئ الأساسية التي توجد في أعماقنا.
- **التفكير الحدسي الأخلاقي:** ويقوم على المعرفة المباشرة والعفوية لتلك المبادئ والأخلاقية وتلك الحقائق التي يتعذر البرهان عليها، وتمثل أعماق النفس الإنسانية وتؤثر في توجيه سلوك الفرد. (محمد هاشم ريان، 2004، ص ص 120-121)
- **التفكير الحسي:** وهو من أبسط أشكال التفكير، حيث يتعامل الفرد مع ما يستطيع مشاهدته أو سمعه فقط، أي أن المثيرات الحسية يجب أن تكون مصاحبة لعملية التفكير ويعتمد هذا النمط من التفكير على التآزر الحسي الحركي تجاه المثيرات والمواقف، مما يعطي هذا التآزر سيطرة على تفكير الفرد (عدنان يوسف العتوم، وآخرون، 2007، ص 28).

- التفكير التأملي: هو عبارة عن استقصاء ذهني للفرد حل مفاهيمه ومعتقداته وسلوكياته من اجل الوعي بالمعاني الجديدة للخبرات واشتقاق استدلالات تساعد على تحقيق أهداف العملية (أحمد حسن القواسمة، محمد أبو غزالة، 2013، ص151).

➤ أما بالنسبة للتصنيفات الستة التي تهتم بها تقنية القبعات الست للتفكير، وهي إحدى التقنيات المستخدمة في تنمية التفكير اخترعها أول مرة الدكتور (ادوارد دي بونو) وهو من رواد تأصيل علم التفكير، وتعمل على تفعيل ستة أنماط للتفكير بهدف الوصول إلى نتيجة متوازنة من عملية التفكير، وهذه التصنيفات هي:

- ← التفكير المحايد ويرمز له بالقبعة البيضاء.
- ← التفكير الايجابي ويرمز له بالقبعة الصفراء.
- ← التفكير التشاؤمي ويرمز له بالقبعة السوداء.
- ← التفكير العاطفي ويرمز له بالقبعة الحمراء.
- ← التفكير الإبداعي ويرمز له بالقبعة الخضراء.
- ← التفكير الشمولي ويرمز له بالقبعة الزرقاء.

(محمود عبد الفتاح رضوان، وآخرون، 2012، ص40)

➤ وترى الباحثة أن أساليب التفكير المختلفة التي تم التطرق إليها لا تعني بأن يكون لكل طالب أسلوب أو نمط واحد من التفكير، فقد يمارس الطالب أكثر من أسلوب لإيجاد حل عند مواجهة مشكلة تعترضه، كما أن هذه الأنماط يمكن تعلمها وتغييرها حسب الخبرات التي يمر بها كل فرد.

3- التفكير الابتكاري: Créative thinking

يعد التفكير الابتكاري احد الأشكال الراقية للنشاط الإنساني، كما أن التقدم العلمي وتطور الإنسانية مرهون بما يمكن أن يتوفر لها من قدرات ابتكاريه تمكنها دوما من أن تقدم مزيدا من الابتكارات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من

مشكلات ملحة يوما بعد يوم، ولحظة تلو الأخرى (انشرح إبراهيم المشرفي، 2005، ص 34-35).

إن التفكير الابتكاري لا يخرج عن المفهوم السابق للابتكار أو الإبداع، إلا أن الفرق الرئيسي بينهما هو أن الإبداع يمثل ناتج أو ثمرة التفكير الإبداعي، فإن كان الهدف مثلاً توليد حلول متنوعة لمشكلة تحت الدراسة، فإن الأفكار المولدة ستمثل الناتج الإبداعي، في حين أن الطريقة المستخدمة في التفكير للوصول للحل تعرف بالتفكير الإبداعي (عبد الإله الحيزان، 2002، ص 24).

وبالنظر إلى تعدد تعاريف التفكير الابتكاري واختلافها باختلاف آراء العلماء والباحثين في هذا المجال فإنه يمكن تناول هذه التعريفات في أربع اتجاهات هي:

أ- تعريفات تركز على التفكير الابتكاري كعملية .

ونجد أن مجموعة أخرى من التعريفات نظرت إلى التفكير الابتكاري على أنه عملية عقلية تسير عبر مراحل معينة للوصول إلى إنتاج ابتكاري جديد من بينهم تعريف:

- جيلفورد (Guilford 1985) الذي عرفه بأنه "عملية اشتقاق حلول مبتكرة من المخزون المعرفي لمواجهة متطلبات الموقف المشكل، اعتماداً على تعاقب وتزامن العمليات المعرفية بدا بالانتباه وانتهاءً بالتقويم ومروراً بالمعرفة والذاكرة، والتفكير التقاربي والتفكير التباعي"

(سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2014، ص 40)

- وتورانس (Torrance) الذي عرفه بأنه "عملية إدراك للتغيرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة والبحث عن الدلائل والمؤشرات في الموقف، ووضع الفروض حولها وحول هذه الدلائل والمؤشرات، واختبارها وإجراء التعديلات المناسبة، ثم إعادة اختبارها للتوصل إلى نتائج متنوعة وتقديمها للآخرين" (محمد هاشم ريان، 2004، ص 145).

- كما عرفه جالجر (Gallagher, 1985, 303) على أنه: "هو عملية عقلية يستطيع من خلالها الفرد الوصول إلى أفكار، أو نتائج جديدة أو إعادة ربط أفكار ونتائج موجودة بطريقة جديدة مبتكرة".
- أما فتحي عبد الرحمن جروان (2007، ص77) فعرفه على أنه: "نشاط عقلي مركب وهاذف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية تشكل حالة ذهنية فريدة.
- ب- تعريفات تركز على التفكير الابتكاري كنتاج:
ويركز هذا الاتجاه على تعريف التفكير الابتكاري في ضوء إنتاج شيء جديد لم يسبق إليه أحد كما ويعرفونه بدلالة النواتج المترتبة عليه، وفي هذا الصدد نجد:
 - روجرز (Rogers 1959) عرفه على أنه "ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات".
 - وعرفه ستاين (Stein 1974) على أنه "إنتاج جديد مقبول ونافع يحقق رضا مجموعة كبيرة من الأفراد في فترة زمنية معينة" (عماد عبد الحليم زغلول، 2012، ص274).
 - وعرفه علي الخطيب (1995) على أنه "إنتاج شيء ما على أن يكون هذا الشيء جديدا في صياغته، وإن كانت عناصره موجودة من قبل" (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2014، ص38).

ج- تعريفات تركز على التفكير الابتكاري كقدرات عقلية:

- حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه في تعريفهم للتفكير الابتكاري على أنه مجموعة من القدرات العقلية التي من خلالها يصل الفرد إلى إنتاج شيء جديد ومتفرد، ومن بين هذه التعريفات نجد:
 - محمود منسي (1991) الذي عرفه على أنه "قدرة الفرد على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة ومن إعادة صياغة عناصر الخيرة في أنماط

جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لإعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجهه الفرد بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة الناتجة بالحدثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه، وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتمييزها" (انشرح إبراهيم المشرفي، 2005، ص 07)

- في حين عرفه جيلفورد (Guilford, 1995, 101) أنه "تنظيمات بين عدد من قدرات الفرد العقلية وتختلف هذه التنظيمات فيما بينها باختلاف مجال الابتكار، وينتج عنها أفكار جديدة وتوجد ثلاث قدرات أساسية يبرز فيها التفكير الابتكاري هي: الطلاقة، الأصالة المرونة".

د- تعريفات تركز على التفكير الابتكاري على أنه السمات الشخصية:

ركز آخرون في تعريفهم للابتكار على السمات العامة للمبتكر أو المبدع من حيث قدرته على الإدراك الدقيق للثغرات، والإحساس المرهف للمشكلات، بالإضافة إلى الأصالة في التفكير والقدرة على التركيز والاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته، إلى غير ذلك من الخصائص والسمات الشخصية للمبدع (عبد الاله بن إبراهيم الحيزان، 2002، ص 21).

- ويشير هوارد جاردنر (H. Gardner 1993) إلى أن "الشخص المبدع هو الذي يقوم بحل المشكلات، ويبتدع المنتجات، ويعرف أسئلة جديدة بصورة منتظمة في منطقة ما بطريقة تعتبر بالدرجة الأولى جديدة ولكنها تقبل حتماً في إطار ثقافي معين" (انشرح إبراهيم المشرفي، 2005، ص 29)، أما (عبد السلام عبد الغفار، 1977، ص 232-233) فقد رأى أن "الشخص المبدع إنسان خير، سهل التكيف، متعاون يعبر عن نفسه بسهولة، وهو شخص اجتماعي ويتصف بالانبساطية، كما أنه فرد يتميز باندفاعه وسرعة قابليته للاستشارة وعدم ضبطه لتعبيراته الانفعالية، وعدم الخضوع للمطالب الثقافية كما هي، وفي نفس الوقت يتميز بقوة الإرادة واحترامه للمطالب الاجتماعية، وطموحه وقدرته على ضبط الانفعالات".

بينما رأى رشاد موسى، سهاد الخطيب (2004، ص30) أن التفكير الابتكاري نتاج تفاعل العوامل العقلية والسمات المزاجية، والظروف البيئية التي يعيش فيها الفرد فقد يكون لدى الفرد العوامل العقلية المؤهلة للابتكار وسمات شخصية مساعدة ومؤهل لذلك إلا أنه غير قادر على الابتكار وذلك بسبب عدم ملائمة الظروف البيئية والاجتماعية التي يوجد بها.

إذا فالأول يركز على الخطوات الإبداعية، والثاني على الناتج الإبداعي، والاتجاه الثالث على مجموع القدرات العقلية للفرد، أما الاتجاه الرابع فيركز على السمات الشخصية وبالتالي يجب الأخذ بهذه الآراء مجتمعة للوصول إلى تعريف شامل للتفكير الابتكاري لان الأخذ برأي اتجاه واحد منهم يكون عاجز عن تفسير ظاهرة التفكير الابتكاري، وبالنظر للتعريفات السابقة للتفكير الابتكاري يتضح أن هناك عناصر مشتركة تؤكد على أنه يتضمن:

- ابتكار أفكار جديدة وأصيلة.
- النظر إلى الفكرة من عدة زوايا.
- إيجاد حلول للمشكلة التي تواجه الفرد.
- أنه يتكون من مجموعة من القدرات المتميزة والمتداخلة مثل (الأصالة، الطلاقة المرونة).
- وجود إنتاج جديد ومتفرد.
- معالجة المشكلة بطريقة أكثر مرونة .
- وتعرف الطالبة الباحثة التفكير الابتكاري عند الطالب الجامعي بأنه "القدرة على اكتشاف المشكلات والمواقف المختلفة التي تواجهه، والتعامل معها بمرونة وإيجاد حلول لها وبدائل بطريقة جديدة وغير مألوقة".

4- مهارات التفكير الابتكاري:

إن مهارات التفكير كما أشار إليها ويلسون (Wilson 2002) هي تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات. (بسام عبد الله، طه إبراهيم، 2009، ص47)

من خلال هذا التعريف وبالنظر إلى ما طرحه علماء النفس والمربون والمهتمون بالتفكير ومهاراته المختلفة يلاحظ أن للتفكير الابتكاري خمس مهارات هي:

4-1- الطلاقة (Fluency): وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها، وتنقسم الطلاقة إلى طلاقة فكرية، ولفظية، وطلاقة الأشكال، وهي من ممارسات التفكير الابتكاري. (فتحي عبد الرحمن جروان، 2007، ص365)

أ- الطلاقة الفكرية: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين ومحدد في الاختبار، والعبرة هنا بمعدل الإنتاج، أي بعدد الأفكار المنتجة في وحدة زمنية معينة. (عبد السلام عبد الغفار، 1997، ص157)

ب- الطلاقة اللفظية: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الجمل والألفاظ ذات المعاني المختلفة، مثل كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بحرف الباء، أو كتابة عدد من الجمل المكونة من ثلاث كلمات تبدأ كل كلمة منها بحرف العين مثلاً (الكسندرو روشكا، 1989، ص32).

ج- طلاقة الأشكال: وتعني تقديم بعض الإضافات إلى أشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية. (حسين عبد الحفيظ الكيلاني، 2009، ص94)

4-2- المرونة (Flexibility): وهي القدرة على توليد الأفكار المتنوعة، وتعتبر عن قدرة الفرد على تقبل التغيير في الأشياء والتحرر من التقيد بالأنماط القديمة (علي الشويش، 2012، ص49).

كما تعرف على أنها القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف والمرونة هي عكس الجمود الذهني (فتحي عبد الرحمن جروان، 2007، ص78)، ويمكن تحديد نوعين من قدرات المرونة:

أ- المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility): وتتضمن في معناها إصدار أكبر عدد ممكن من الأنواع المختلفة من اتجاهات الأفكار التي ترتبط بمشكلة أو موقف مثير ويكون المبدع تلقائياً حينما يتجه نحو إصدار أفكار متعددة ومتنوعة في مجالات متعددة ومختلفة ويميل الفرد وفق هذه القدرة إلى المبادرة والتلقائية في المواقف ولا يكتفي بمجرد الاستجابة (نايفة قطامي، وآخرون، 2008، ص19).

ب- المرونة التكيفية (Adaptive Flexibility): وتشير إلى قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية في معالجة المشكلة ومواجهتها، ويكون بذلك قد تكيف مع أوضاع المشكلة ومع الصور التي تأخذها أو تظهر بها المشكلة، وكلما ازدادت لدى الفرد القدرة على تغيير استجاباته لكي يناسب الموقف تطورت لديه المرونة التكيفية الإبداعية، كما تتحقق المرونة التكيفية كذلك إذا تطورت لدى الفرد قدرة التعديل المقصود في السلوك ليتفق مع الموقف (نايفة قطامي، وآخرون، 2008، ص20).

4-3- الأصالة أو الجدة (Originality): تتمثل الأصالة في القدرة على إنتاج أفكار تتسم بالجدية، أو التفكير فيما وراء المباشر أو المؤلف، وبمعنى آخر تعني الأصالة القدرة على التوصل إلى شيء جديد لم يسبق إليه أحد (محمود عبد الفتاح رضوان، وآخرون، 2012، ص11).

وكثيرا ما ينظر إلى الأصالة كمرادف للابتكار ومفتاح أساسي له، لخروجها عن الأفكار الشائعة وتكرارها، بل تميزها عن أفكار الآخرين (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2014، ص45).

4-4- الإفاضة أو التوسع (Elaborating): وهي القدرة على إضافة حلول أو أفكار متنوعة حول مشكلة محددة أو موقف معين، وتتضمن الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي بدورها إلى زيادة جديدة، وهي عبارة عن مساحة الخبرة والوصول إلى تنميات جديدة مما يوجد لدى المتعلم من خبرات (وليد العيصرة، 2011، ص213).

4-5- الحساسية للمشكلات (Sensitivity to problems): وهي القدرة على اكتشاف المشكلات والمصاعب واكتشاف النقص في المعلومات، أي أنها الوعي بوجود مشكلات أو احتياجات أو عناصر في البيئة أو الموقف، كما أنها تتضمن ملاحظة الفرد الكثير من المشكلات في المواقف المعروضة، ويدرك الأخطاء، ويتولد لديه الإحساس والشعور بالمشكلة، مما يتطلب ارتفاع مستوى الوعي وزيادته (عدنان يوسف العتوم، 2010، ص257) كما تشير إلى القدرة على تحديد نقاط القوة أو الضعف في المواقف والقدرة على فتح آفاق جديدة تتعلق بذلك الموقف (عماد عبد الحليم زغلول، 2012، ص277).

الجدول رقم (01): يلخص مهارات التفكير الابتكاري.

المهارة	المتطلبات القبلية
الطلاقة	- القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار. - القدرة على توليد البدائل. - القدرة على حل المشكلات. - القدرة على التعامل مع الاحتمالات.
المرونة	- القدرة على تغيير أسلوب التفكير. - القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف. - القدرة على التفكير بالبدائل. - القدرة على إنتاج الاحتمالات.

الأصالة	- القدرة على عدم تكرار أفكار الآخرين. - القدرة على التفكير التشعبي . - الابتعاد عن المألوف . - القدرة على إعطاء حلول جديدة .
التفاصيل	- القدرة على طرح أفكار ممتعة ومثيرة. - القدرة على تحدي المشكلات ومواجهتها . - القدرة على التخطيط المطول . - القدرة على الشرح والتوضيح .
الحساسية للمشكلات	- القدرة على الإحساس والشعور بالمشكلة . - الوعي بوجود مشكلة ضمن مجال محدد. - زيادة الوعي بأهمية الموقف أو المشكلة. - القدرة على التركيز المباشر. - القدرة على التنظيم .

المصدر: (العتوم، وآخرون، 2007: 145)

✓ وسيتم التركيز في الدراسة الحالية على المهارات الخمس للتفكير الابتكاري لمعرفة مدى اكتساب الطالب الجامعي لسمات التفكير الإبتكاري.

5- مراحل التفكير الابتكاري:

بما أن التفكير ألابتكاري أو الإبداعى قابل للتعلم، فإن اكتساب الإبداع يمر بعدد من المراحل اختلف العلماء والباحثين في عددها وتسلسلها، وسنستعرض فيما يلي أهم هذه التقسيمات للمراحل:

أ- حددها جراهام ولاس (Graham wllas) في المراحل التالية:

- مرحلة الإعداد والتحضير (Préparation Stage): ويتم في هذه المرحلة تحديد المشكلة ومعرفة جميع الجوانب المرتبطة بها ومقارنتها مع المشاكل المشابهة بها، والتعرف على طرائق حلولها السابقة للاستفادة منها في ابتكار حلول المشكلة الراهنة(عماد زغلول، 2012، ص278).

- **مرحلة الكمون أو الاحتضان (Incubation Stage):** وهي مرحلة تتمثل بالقلق والخوف والتردد نحو الموقف وقدرة الفرد على الحل أو التغلب على المشكلة، وقد يلجأ الفرد في هذه المرحلة إلى تحويل انتباهه عن الموقف كأن يقوم بنشاط خارج كليا عن الموقف كالسباحة أو الجري أو تناول الطعام ليسمح للمعلومات بالكمون والاستقرار (عدنان العتوم، 2010، ص258).

- **مرحلة الإشراق (Illumination Stage):** وتصف اللحظة التي يبرز فيها الحل للمشكلة بشكل فجائي لتصف حالة من التكامل المعرفي بين عناصر الموقف وتحقيق فهم كلي شمولي على درجة عالية من الإبداع، ويصاحب هذه المرحلة شعور الفرد بالرضا والراحة على اختراقه الإبداعي، في حين قد يشعر البعض بشيء من الاستغراب والدهشة لسهولة الحل الإبداعي وعدم قدرته في السابق لعدم التوصل لهذا الحل بسرعة (عدنان العتوم، 2010، ص258).

وهي أيضا الحالة التي تحدث بها الومضة التي تؤدي إلى فكرة الحل، والخروج من المأزق، وهذه الحالة لا يمكن تحديدها مسبقا، فهي تحدث في وقت ما، وفي مكان ما لدى الفرد دون سابق إنذار (وليد رفيق العياصرة، 2011، ص197).

- **مرحلة التحقق والبرهان (Vérification Stage):** وتتمثل في التأكد من صحة ودقة الحل أو الإنتاج الذي تم التوصل إليه في ضوء الحقائق المعروفة أو المنطقية أو في ضوء نتائج التجارب (عماد عبد الحليم زغلول، 2012، ص278).

ب- أما روسمان (Rossman) فقد حدد مراحل عملية التفكير ألابتكاري في سبعة مراحل وهي:

- ملاحظة وجود حاجة أو مشكلة.
- تحليل الحاجة أو المشكلة وصياغتها وتعريفها.
- مسح جميع المعلومات المتوافرة حول المشكلة واحتمال اختزالها في اللاشعور وذلك اعتمادا على مستوى التعقيد فيها.

- صياغة عدة حلول موضوعية ممكنة للمشكلة.
- التحليل النقدي والفحص الدقيق لهذه الحلول من حيث ايجابياتها وسلبياتها.
- بروز وصياغة أفكار جديدة أو ابتكار أو حل للمشكلة.
- اختيار الحل الواعد بأكبر احتمالات النجاح واكتمال التضمينات النهائية للحل وتقبل الحل بعد مراجعته بصورة مبدئية أو نهائية (وليد رفيق العياصرة، 2011، ص ص 198-199).
- ج- في حين اعتبر ماكينون (Mackinnon) أن العملية الابتكارية تمر بمراحل خمسة وهي:

- مرحلة الإعداد.
- مرحلة جهد مركز لحل المشكلة.
- مرحلة الانسحاب من المجال.
- مرحلة الاستبصار.
- مرحلة التحقيق من صدق الحل المكتشف (سليمان عبد الواحد ابراهيم، 2014، ص 43).

د- وحددها الألوسي (1981) في خمس مراحل هي:

- الإحساس بالمشكلة.
- تحديد المشكلة.
- صياغة الفرضيات.
- ولادة الحل.

- التقويم. (نايفة قطامي، وآخرون، 2008، ص 08)

➤ وترى الطالبة الباحثة أن الابتكار أو الإبداع لا يأتي في مرحلة واحدة، بل نتيجة لعملية متعددة المراحل تتجه بعيدا عن التقليد ونحو ابتكار تحل فيه المشكلات بأساليب جديدة ابتكاريه غير مألوفة ومن خلال ملاحظة تقسيم هذه المراحل نرى أنها تختلف باختلاف توجهات وآراء العلماء والباحثين، وجميعها تتضمن نفس الخطوات الفرعية المتفاعلة والمتكاملة والتي تشكل في مجملها العملية الابتكارية.

6- طرق تنمية التفكير الابتكاري:

هناك العديد من الطرق التي يمكن استخدامها لتنمية التفكير الابتكاري، وتركز هذه الطرق على تنشيط العمليات المعرفية التي تقوم عليها عملية الابتكار، وتقسم طرق تنمية التفكير الابتكاري من حيث عدد أفراد الفئة المستهدفة إلى طرق جماعية وطرق فردية.

أ- **الطرق الفردية:** وتهدف إلى مساعدة الأفراد في تعديل بعض سمات الشخصية التي تعوق ظهور وتنمية ابتكارهم، وعلى تشجيع السمات التي ترتبط بتنمية الابتكار ومن أمثلة هذه الطرق ما يلي:

- **طريقة لعب الأدوار:** وفيها يمارس الفرد الدور الذي يتفق عليه، ويسمح له بالتصرف كصاحب الدور نفسه، وفي أثناء ذلك يتعلم طرقا وأساليب جديدة لممارسة الأعمال، وتجربة أساليب سلوكية جديدة، مما يوسع من آفاق شخصيته ويطلق العنان لخياله المبتكر متحررا من عديد من قيود الواقع (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2014، ص62).

- **طريقة ذكر الخصائص:** تقوم هذه الطريقة على أساس تحديد الخصائص الأساسية للنتائج أو الفكرة ثم تعديل كل خاصية بأكثر من طريقة (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2014، ص63).

- **طريقة القوائم:** تقوم هذه الطريقة على طرح مجموعة من الأسئلة بحيث يتطلب كل سؤال منها إجراءات تعديل أو تغيير من نوع معين في موضوع أو شيء، أو فكرة ما، كإحداث تغيير في الشكل أو اللون أو الحركة أو المعنى أو الرائحة أو التركيب أو الترتيب وغيرها (حسين عبد الحفيظ الكيلاني، 2009، ص111).

- **طريقة التعليم المبرمج:** يستخدم لكي يهيئ الفرصة للتلميذ لكي يكون ويؤلف حولا وإجابات جديدة أكثر من أن يختار إجابته التي يحتاجها والتي تناسبه، ولا ينتقل من معلومة إلى معلومة قبل أن يتقن الأولى ويتدرج في ذلك حتى يصل بنفسه إلى ما هو جديد ومبتكر (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2014، ص63).

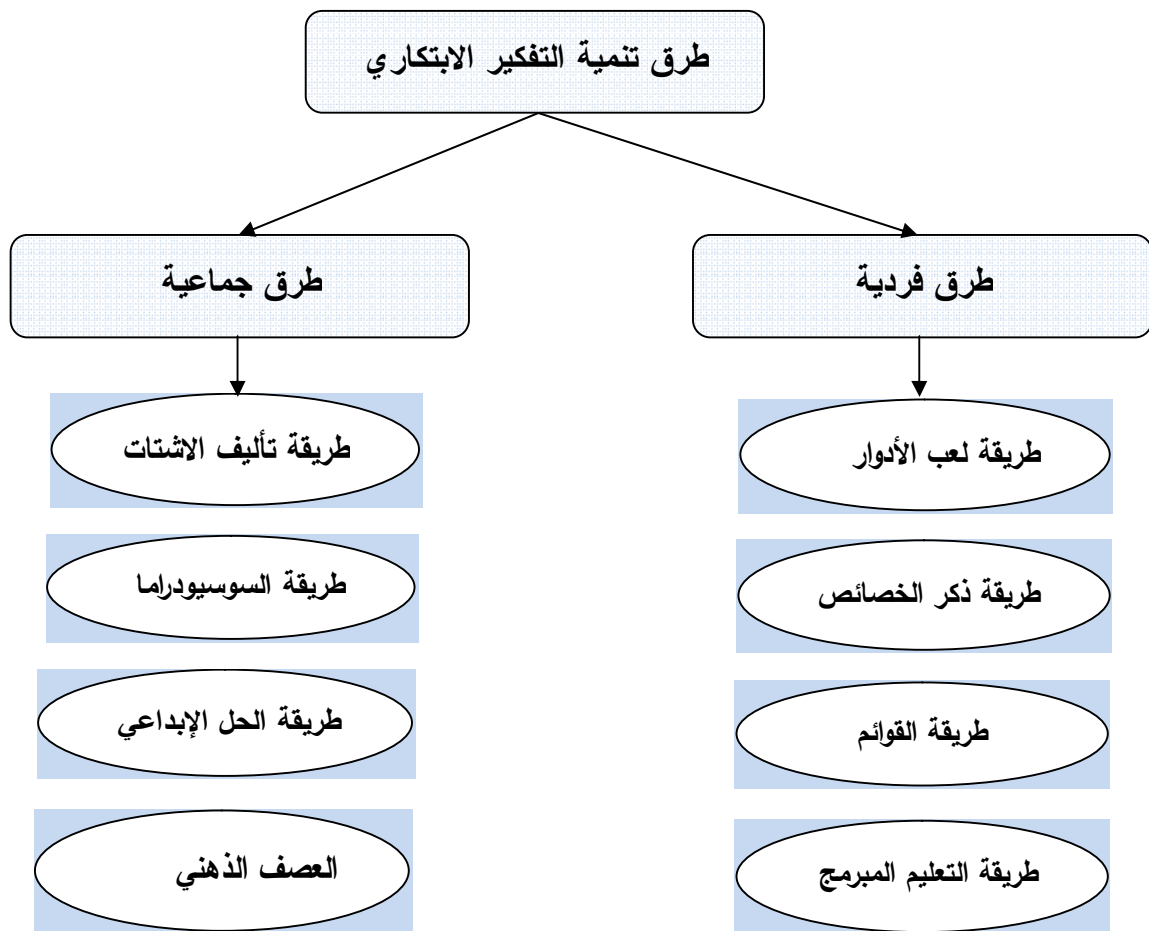
ب- طرق جماعية

- **العصف الذهني:** هو احد أساليب المناقشة الجماعية التي تساعد أفراد مجموعة بإشراف رئيس على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المتكررة بشكل عفوي تلقائي حر وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولاً لمشكلة معينة مختارة سلفاً ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها (أحمد حسن القواسمة، محمد أبو غزالة، 2013، ص 166).

- **طريقة الحل الإبداعي:** يستخدم هذا الأسلوب للتأثير على الخصائص العقلية لأعضاء الجماعة لإزالة ما يعوق ابتكاراتهم ولتنمية ما لديهم من إمكانيات، وتتضمن هذه الطريقة خطوات هي: (مواجهة موقف غامض - البحث عن الحقائق - وضع بدائل متعددة للحل - تقييم الأفكار والحلول - اختبار أفضل الحلول).

- **طريقة السوسيو دراما (التمثيل الاجتماعي المسرحي):** تهدف هذه الطريقة إلى استخدام الجماعة لفرص ودراسة مشكلة معينة باستخدام الأساليب الدرامية على نحو يؤدي إلى الوصول إلى حلول متعددة وجديدة وتتضمن خطوات عديدة هي: (تحديد المشكلة - وصف الموقف - توزيع الأدوار - إثارة الاهتمام - تمثيل الموقف - توقيف التمثيل - مناقشة وتحليل الموقف - وضع المزيد من الخطط) (سليمان عبد الواحد ابراهيم، 2014، ص 66-67).

- **طريقة تأليف الأشتات:** تستند هذه الطريقة على مبدأ أن المشكلة الغير مألوفة يمكن استيعابها وفهمها بشكل أفضل عند التفكير فيما يراها أو يشبهها في المخزون المعرفي للفرد أو الجماعة وبالتالي تصبح الفرصة مهيأة للتوصل إلى حل إبداعي لها (عبد الله حسن مسلم، 2015، ص 101).



الشكل رقم (08): يوضح طرق تنمية التفكير الابتكاري.

المصدر: (الشكل من إعداد الباحثة)

ويتفق علماء النفس على أن كل الأفراد الأسوياء لديهم قدرات إبداعية يختلفون في مستويات امتلاكهم لها، وعلى هذا يمكن القول إن الإبداع مثله مثل أي مهارة أخرى يمكن تطويره وتعزيزه بطرق وأساليب مختلفة تختلف باختلاف المواقف وشخصية كل فرد، مع توفير البيئة المناسبة والمحفزة التي تتيح لهم تنمية مواهبهم وقدراتهم الإبداعية.

7- الاتجاهات النظرية المفسرة للتفكير الابتكاري:

لقد تعددت وجهات النظر التي تفسر عملية التفكير الإبتكاري واختلفت لان ظاهرة الابتكار أو الإبداع متعددة الزوايا ومتشعبة الجوانب ككل الظواهر الإنسانية الأخرى وهي عملية معقدة وعميقة عمق النفس البشرية لأنها نتيجة العديد من العوامل والظروف المختلفة، ومن أهم هذه الاتجاهات نجد:

7-1- الاتجاه التحليلي:

نظريات التحليل النفسي:

- يفسر سيجموند فرويد (S.frued) الإبداع وفق مفهوم التسامي أو الإعلاء، أي أن الدافع الجنسي يتم إعلاؤه عند كبته وصراعه مع جملة الضوابط والضغوط الاجتماعية، ويوجه هذا الدافع بالتالي إلى دافعية مقبولة اجتماعيا، ثم يتسامى نحو أهداف ومواضيع ذات قيمة اجتماعية ايجابية(الكسندرو روشكا، 1989، ص21).

- أما كارل يونغ (karl young) له وجهة نظر مخالفة نوعا ما فهو يرى أن هناك نوعين من اللاشعور الفردي الذي يضم ما اكتسبه الفرد خلال حياته، من أفكار والتي يتم نسيانها أو كبته ثم اللاشعور الجمعي والذي يبدأ قبل حياة الفرد بمدة طويلة وتتم وراثته محتوياته وهو يشمل على الأساطير والأفكار دونية والصور الخيالية، وهذا الأخير هو منبع الإبداع.(أحمد رشوان، 2000، ص56)، وعليه يرجع يونغ أساس العمل الابتكاري إلى اللاشعور الجمعي إضافة إلى اللاشعور الفردي والذي يوافق فيه فرويد.

- ونجد ادلر (Adler) له رأي آخر حيث اعتبر أن الإنتاج الابتكاري ينتج عن الشعور بالنقص وخاصة الشعور العضوي، مما يدفع المبتكر إلى أن يواجه بشجاعة هذا الشعور بالنقص عن طريق التعويض وتحقيق السيطرة بالتغلب على هذا النقص، وهذا ما يميز المبتكر أو العبقرى عن العصابى الذى يتخذ هذا النقص حجة لعدم بذل الجهد(أوباجي محمد 2006، ص84).

- فى حين يؤكد كوبيه (Kubie) أن العملية الإبداعية هي نتاج نشاط ما قبل الوعى "يمكن للوعى أن يحرض ويحث، بينما يقوم الوعى بالتحسين والتقييم والنقد"، وهو لا ينفى دور الوعى فى المرحلة النهائية للنتاجات الإبداعية، غير انه يرى الهواجس فى ما قبل الوعى هي التي تكثف التجارب وتكون أكثر مرونة وتتعاقب بسرعة اكبر مما هي عليه فى الوعى، كما يشير إلى أن عمليات اللاوعى تمنح ما قبل الوعى صلابة وتكويناً، وتكفه بدرجة أكبر مما يفعل الوعى، وذلك بالارتباط العميق مع الصراعات وتضارب الدوافع (الكسندرو روشكا، 1989، ص21).

2-7- الاتجاه السلوكي:

- النظريات السلوكية:

- تفسر هذه النظريات التفكير الابتكاري بأنه الوصول إلى تكوينات جديدة من عناصر ارتباطيه تتوافر فيها شروط معينة وأن تكون ذات فائدة، وهكذا فالإنتاج الابتكاري في نظرهم هو تنظيم لوحداث تتكون من مثيرات ترتبط بعدد من الاستجابات، على أن يكون هذا التنظيم جديداً وذا فائدة كما ويرى أصحاب هذه النظرية أن العناصر الارتباطية قد تستثار مقترنة بعضها مع البعض نتيجة لحدوث مثير آخر غالباً ما يكون حدوثه عن طريق الصدفة (عبد السلام عبد الغفار، 1977، ص204).

- ويؤكد ثورندايك على أهمية الثواب الذي يعقب الاستجابة الإبداعية في تقوية ارتباطها بالمثير الذي أدى إليها، فيما يوضح ديمينيك دور الاقتران الزمني في تقوية تلك الارتباطات ولما له من أهمية في حدوثها، ويرى أيضاً أن عملية التفكير الابتكاري هي الوصول إلى تكوينات جديدة مفيدة من عناصر ارتباطيه تتوافر فيها شروط معينة، بمعنى أن يتم تكوين ارتباطات بين عدد من المثيرات والاستجابات لم يكن بينها أية علاقة مسبقة (جلال عزيز البرقعاوي، 2014، ص65).

- أما سكينر (Skinner) فيرى أن هناك تفاعل قائم بين عاملي البيئة في عملية التفكير الابتكاري، فبدعم من الوراثة والبيئة يقوم الفرد المبتكر بتأدية أعمال متعددة في بيئته، فإذا لاقى هذه العمال التعزيز (Reinforcement) فإن ذلك يؤدي إلى ظهور التفكير الابتكاري كما يرى أيضاً أن الأفعال محكومة بنتائجها، فإذا لاقى التعزيز كما ذكرنا سابقاً يحدث الابتكار وإذا واجهت العقاب (Punishment) أولم يحصل لها تعزيز مناسب وثواب فإن السلوك سوف ينطفئ منذ ولادته (نادية السرور، 2002، ص64).

3-7- الاتجاه العاملي:

يركز أصحاب هذا الاتجاه على تحليل الظواهر النفسية المعقدة كالشخصية والذكاء والابتكار إلى عناصرها أو عواملها الأولية التي تتألف منها، فهم يرون بأن الابتكار عملية

عقلية من الدرجة الأولى، واستخدموا أسلوباً معيناً في تحليل البيانات يطلق عليه اسم التحليل العاملي، ومن بين هذه النظريات نجد:

- **نظرية جيلفورد (Guilford):** غالباً ما تسمى هذه النظرية بنظرية السمات أو العوامل حيث تستند بشكل أساسي إلى العقل، وتتساوى في ذلك مع منطلقات سيبرمان وثرستون، غير أن جيلفورد أدخل الخصائص اللاستعدادية مثل الطبع، والدافعية، التي ترتبط بالإبداع، كما ميز الخصائص المرتبطة بالإبداع على أساس التحليل العاملي وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة والحساسية اتجاه المشكلات، ولقد صنفت العوامل الإبداعية للتفكير المبدع في مجموعة الاستعدادات (الافتراقية) المبدعة (الكسندرو روشكا، 1989، ص 21-22).

- ويرى **جيلفورد (Guilford)** بضرورة الربط بين الذكاء وناتج العملية العقلية التي يستخدمها الفرد، وأدائه عندما يواجه موقف من المواقف، واستنتج بأن ذكاء الفرد مزيج مركب من عوامل عقلية خاصة يصل عددها إلى (120) عاملاً أو قدرة عقلية (غضبان مريم، 2006، ص 42)، وتتبع من ثلاثة أبعاد وهي:

البعد الأول: المحتويات

تتعلق بالمادة أو المحتوى موضوع المعالجة وتكون إما حسية (محتوى بصري محتوى سمعي) أو رمزية، أو سلوكية، أو لغوية (أوباجي محمد، 2006، ص 79).

- **المحتوى البصري:** ويتعلق بالأشياء المحسوسة التي تستقبل بصرياً كالأشكال والرسومات.

- **المحتوى السمعي:** ويتعلق بالمشيريات التي يمكن استقبالها سمعياً.

- **المحتوى الرمزي:** وهو المحتوى الذي يشير إلى الحروف والأعداد أو إلى أي من الأشكال الأخرى التي يتم رسمها.

- **المحتوى السلوكي:** وهو ما يطلق عليه بلغة الذكاء الاجتماعي ويتعلق بالقدرة على إدراك وتفسير الأفكار والمشاعر الموجودة عند الآخرين من خلال سلوكهم الظاهري.

- المحتوى النطقي أو اللغوي: وهو المحتوى الذي يأخذ شكل معاني الكلمات والجمل والأفكار. (كمال محمد خليل، 2007، ص48)

البعد الثاني: العمليات

ويتعلق بالعمليات التي تعالج المحتوى وتضم: المعرفة، الذاكرة، الإنتاج التقاربي والإنتاج التباعدي، والتقويم.

- المعرفة: وتعني اكتشاف المعلومات أو التعرف عليها.

- الذاكرة: وتعني تسجيل المعلومات والاحتفاظ بها اما لوقت قصير (ذاكرة التسجيل) أو لوقت طويل (ذاكرة الاحتفاظ).

- الإنتاج التقاربي: وتتعلق بإنتاج الحل الصحيح أو الاستجابة الصحيحة للموقف المشكل من خلال المعلومات المعطاة أو من خلال تذكر المعلومات السابقة.

- الإنتاج التباعدي: وتتعلق في إنتاج حلول متعددة لموقف المشكل أو التفكير في اتجاهات متشعبة، أو بزوايا ذهنية مختلفة أو توظيف البناء المعرفي للفرد لإنتاج أنماط من الأفكار المختلفة

- التقويم: وتتعلق هذه العملية باتخاذ القرار المناسب، أو إصدار الحكم التقويمي الصحيح على مدى دقة وملائمة معلومات معينة لموقف معين أو مشكلة معينة أو استثارة معينة.

ب- المحتويات: وتكون إما حسية (محتوى بصري، محتوى سمعي)، أو رمزية، أو سلوكية، أو لغوية (أوباجي محمد، 2006، ص79).

البعد الثالث: النواتج

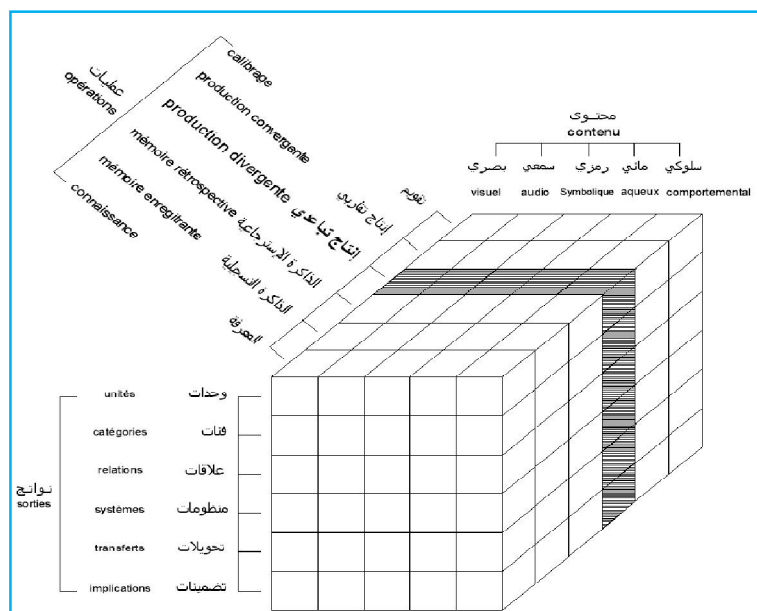
ويقصد به نوع الطريقة التي يتم بها التعامل مع المحتويات والعمليات العقلية تكون إما وحدات أو فئات، أو علاقات، أو أنظمة، أو تحويلات وتنظيمات. (عصام الطيب، 2006، ص27)

- الوحدات: وتتعلق بوحدات المعلومات المتميزة بذاتها وقد تكون أشكلا أو كلمات أو مقدر من المعلومات.

- الفئات: وهي عبارة عن مجموعة من المعلومات تجمعها خصائص، كأن تتذكر وحدات بصرية أو معنى لغوي.

- العلاقات: وهي الارتباطات التي تجمع بين الأشياء كأن تدرك العلاقات الزمنية أو المكانية.
- المنظومات: وهي تتعلق بالبنية أو التركيب أو صياغة منظومات أكثر تعقيدا من المعلومات المتاحة، كالمبادئ والنظريات.
- التحويلات: وهي تشير إلى التغيير أو التعديل في المعلومات القائمة.
- التضمينات: وهي ما نتوقعه أو نتنبأ به أو نستبق به الأحداث أو نستدل عليه من المعلومات المتاحة (أوباجي محمد، 2006، ص81).

وبهذا يكون نموذج جيلفورد مكون من (120) خلية، وكل خلية من خلايا المكعب تمثل قدرة معينة تتحدد على أساس تفاعل العمليات مع المحتوى مع النواتج، وأصبح عدد العوامل المتوقعة (5 عمليات × 4 محتويات × 6 نواتج = 120 عاملا)، وتمكن جيلفورد من التعرف على القدرات السابقة عن طريق وضع الاختبارات وإخضاعها لعملية التحليل. أما عن موقع قدرات التفكير الابتكاري في النموذج المعدل فيمكن تحديده من خلال تحليل ثلاثي الأبعاد مبتدأ ببعد العمليات (الإنتاج التباعدي) كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (09): يوضح نموذج جيلفورد المعدل 1989 .
المصدر: (أوباجي محمد، 2006، ص82)

➤ أما بالنسبة لسبيرمان (Spearman 1931) فنجد أنه قدم تفسيراً للتفكير الابتكاري يعتمد على ثلاثة أسس رئيسية وهي:

- ميل الفرد للتعرف على إحساساته ومشاعره، وما يهدف إليه، والتعرف على الأشياء أو الخبرات التي يواجهها الفرد .

- إذا وجد مدركان أو فكرتان، فإن الشخص يستطيع أن يدرك العلاقات المتعددة بينهما وهو يتعلق بقدرة الفرد على إدراك العلاقات المختلفة بين الموجودات في مجال إدراكه ويطلق على هذا المبدأ اسم "مبدأ إدراك العلاقات".

- إذا ما أدرك الفرد المدرك وعلاقته فإن العقل يستطيع أن يصل إلى مدرك آخر له ذات علاقة وهو ما يسمى بـ "إدراك المتعلقات" .

ويفسر (Spearman) التفكير الابتكاري عن طريق ربط هذه الأسس فيما بينها بكلية تسلسلية فيقول: "يأتي الأساس الأول حيث يتعرف الفرد على خبراته عندما تتحول الإحساسات الموجودة إلى إدراك، ثم يقوم الأساس الثاني بإبراز العلاقات الأساسية الموجودة في الخبرة، ثم تساعد العملية الثالثة على استنباط المتعلقات، فسبيرمان يفسر التفكير الابتكاري على ضوء العامل العقلي العام الذي يطلق عليه الذكاء (عبد السلام عبد الغفار، 1977، ص ص 195 - 197).

7-4- الاتجاه الجشطالتي:

- نظرية الجشطالت:

- يرى فرتهايمر (Vertheimer) أحد ممثلي هذا الاتجاه أن التفكير الابتكاري يبدأ عادة مع مشكلة ما أو على وجه التحديد تلك التي تمثل خاصية أو جانباً غير مكتمل، وعند صياغة المشكلة والحل ينبغي أن يؤخذ الكل في الاعتبار، أما الأجزاء فيجب تدقيقها وفحصها ضمن إطار الكل، ويرى أن الحلول الابتكارية تتطلب الحدس وفهم المشكلة مع الإشارة إلى أن الحدس لا يشكل أكثر من وجه من وجوه عملية الابتكار (رشوان، 2007، ص 88).

- كما أشار كوهلر (Kohler) رائد هذا الاتجاه إلى أهمية تحقيق الفهم الكلي للظواهر حيث اعتبر أن الكل لا يساوي مجموع الأجزاء، ويرى كوهلر أن التفكير يجب أن يتم بصورة كلية من خلال النظرة الكلية للموقف، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف، مما أدى إلى تحديد ما عرف بالتعلم بالتبصر أو الاستبصار الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل، وحددت النظرية الجشطالتية عدد من العوامل التي تؤثر على الإدراك والتفكير، عرفت بقوانين الإدراك مثل: قانون الإغلاق وقانون التشابه، وقانون التقارب والتي تشير جميعها إلى إمكانية تحقيق الفهم من خلال السياق والمجال الذي يحدث فيه الإدراك، ومما يوجه التفكير وفق هذه القوانين (عدنان يوسف العتوم، وآخرون، 2007، ص34).

7-5- الاتجاه المعرفي:

- النظريات المعرفية:

يرى هذا الاتجاه أن التفكير ألابتكاري يمثل عملية ذهنية تسير وفق سلسلة من العمليات التي من خلالها:

- معالجة الموضوع وربطه بعدد كبير من الخبرات التي تم تخزينها في البنية المعرفية للمتعلم.

- يعمل على تدوينها وإدخالها ضمن الذات .

- يقوم بدمجها في بنائه المعرفي، حتى يصل في النهاية إلى حلول جديدة وأصيلة (وليد رفيق العياصرة، 2011، ص224).

وحسب هذا الاتجاه فإن التفكير الإبداعي هو تفكير تظهر فيه حالات سيطرة الوعي والتفاعل الذهني في المواقف الإبداعية، وعليه فإن الإبداع يتضمن عمليات ذهنية والوصول في النهاية إلى تشكيل أو إبداع خبرة جديدة، وهذا النمط من التفكير يسير وفق سلسلة من العمليات التي بواسطتها يتم معالجة الموقف أو مادة الخبرة اعتمادا على الخبرات السابقة المخزنة في النظام المعرفي لدى المتعلم، حيث يتم إستدخال المادة أو

النص ضمن الذات حتى يتمكن من إرجاعها في البناء المعرفي لدى المتعلم، ويظهر النتائج على صورة معالجات وأبنية معرفية (عدنان يوسف العتوم، وآخرون، 2007، ص 136).

- أما بياجيه فقد أشار إلى أن تأثير البيئة على الفرد محكوم بمدى وعيه بها، والذي يمر بمراحل ارتقائية بحسب نموه ونضوجه، فقد أظهرت التجارب أن المبدعين المفوضين أكثر تأثراً من غيرهم في البيئة المليئة بالمشيرات، بينما لم يتأثر غيرهم بالتباينات الحادثة في المشيرات نفسها، كما يعتقد أن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير هما: التنظيم، والتكيف فالأولى تشير إلى نزعة الفرد للتكيف مع بيئته، والثانية تتضمن عمليتين فرعيتين هما: التمثل والموائمة فعندما يصادف الفرد مواقف لا يستطيع تمثيلها في ضوء معرفته وخبرته يحدث لديه اختلال في التوازن المعرفي، وهذا ما يدفعه إلى رؤية استراتيجيات جديدة أو تعديل ما لديه من أخرى قديمة أو دمجها معاً لمواجهة المشكلة القائمة، وهكذا فإن الفرد يكيف نفسه مع المعلومات الجديدة ويقوم بتمثيلها (جلال عزيز البرقعلاوي، 2014، ص 72-73).

6-7- الاتجاه الإنساني:

ويمثل هذا الاتجاه مجموعة من العلماء: فروم، ماسلو، روجرز، وآخرون، ويسمى هذا الاتجاه بالقوة الثالثة في علم النفس لأنه جاء كرد فعل تجاه التحليل النفسي وضد السلوكية، ويرى هذا الاتجاه أن الأفراد جميعاً لديهم القدرة على الابتكار، وأن تحقيق هذه القدرة يتوقف إلى أبعد حد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشونه، فإن كان المجتمع حراً خالياً من الضغوط وعوامل الكف تلك التي تدفع بالناس إلى المسايرة، فإن ما لدى الفرد من طاقات ابتكارية ستردهر وتتفتح وتحقق، وفي هذا تحقيق لذاته ووصوله إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة (عبد السلام عبد الغفار، 1977، ص 190).

- حيث نجد فروم (fromm) يرى أن الشخص بالتأكيد يكون سعيداً عندما يبدع شيئاً ما بشكل عفوي، وعندما يتحد مع العالم ومع نفسه، وأن عقله وعاطفته يكونان في انسجام كامل، وأن الإبداع هو عملية من العلاقة بين الفرد السليم والوسط المشجع والمناسب

ويقوم الإبداع كما رآه (fromm) على الاستعداد الإبداعي حتى ولو لم يؤدي إلى إنتاج واقعي ملموس (الكسندرو روشكا، 1989، ص 23).

- أما ماسلو (Maslow) فوصف الإبداع بالسمات الأساسية الكامنة في الطبيعة الإنسانية وهي قدرة تمنح لكل أو معظم البشر منذ ميلادهم، بشرط أن يكون المجتمع خاليا من الضغوط وعوامل الإحباط، وقد حدد نوعين من الإبداع على النحو التالي:

- القدرة الإبداعية الخاصة: وتعتمد على الموهبة والعمل الجاد المتواصل.

- إبداع التحقيق الذاتي: أو الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته .

ويرى أن القدرة على التعبير عن الأفكار دون نقد ذاتي هو شيء ضروري لإبداع التحقيق الذاتي (انشرح إبراهيم المشرفي، 2005، ص 42).

- تعقيب عام على النظريات السابقة

من خلال ما تم عرضه في الاتجاهات المفسرة للتفكير الابتكاري يلاحظ أن نظريات التحليل النفسي ركزت في تفسيرها لعملية التفكير الابتكاري على الدوافع ودور ما قبل الشعور في عملية الابتكار وعلى أن الشعور بالنقص يحفز الإنسان ويدفعه إلى تحقيق المزيد من النجاح والمثابرة للوصول إلى مستوى اعلي من الأداء وإنتاج أعمال ابتكاريه، ويرى أن الدافع الإبداعي في الصراع مرضي، وبناءا على هذا يمكن القول أن مدرسة التحليل النفسي قد أهملت الجوانب العقلية المعرفية والإدراكية للمبتكر وركزت فقط على الجوانب الانفعالية والوجدانية واللاشعورية، وهذا يتناقض مع تكامل الشخصية الإنسانية التي لا تفصل بين جوانب الشخصية من حيث النظرة التكاملية والتفاعلية لها كما وأن دراسات كثيرة أثبتت أن الأشخاص المبدعين يتمتعون بصحة نفسية جيدة وبنقة في أنفسهم وفي قدراتهم.

أما النظريات السلوكية فتفسر التفكير الابتكاري على أنه ارتباطات بين المثيرات والاستجابات الجديدة ويركزون على دور الحوافز والتعزيز في السلوك الإبداعي، وأنه يمكن تنمية التفكير الابتكاري من خلال التعزيزات وتوفير المناخ البيئي المناسب، لكنها أسقطت دور الفرد كعنصر في العملية الابتكارية وجعلته كآلة يستجيب تلقائيا للمثيرات

وهذه نظرة سلبية للفرد وقدراته التي ميزها به الله سبحانه وتعالى عن سائر المخلوقات الأخرى.

بينما يرى اصحاب الاتجاه العاملي أن الإبداع يرتبط بمجموعة من القدرات العقلية والخصائص الشخصية والانفعالية، ويفسرون الابتكار في ضوء عدد من العوامل التي يكشف عنها التحليل العاملي في تحليل البيانات التي يحصل عليها من تطبيق الاختبارات على الأفراد ويلاحظ أن تفسير جيلفورد كان التفسير الأقرب والأنسب عمليا لعملية التفكير الابتكاري قياسا مع النظريات الأخرى، كما وأنها استعانت بالكثير من الاختبارات والمقاييس النفسية والشخصية وقدمت كما معرفيا للباحثين في هذا المجال.

أما النظريات الجشطالتيّة فتري أن الابتكار هو الذي ينزع إلى القيام بعمليات تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكي أكثر من كونه أفكارا لخبرات سابقة، ويلعب الإدراك الدور المهم في تحديد شكل الابتكار، كما تفسره على أنه عملية الوصول إلى حلول جديدة من خلال إدراك الموقف الكلي، وأن الحلول الابتكارية تتطلب الحدس وفهم المشكلة، إلا أنها وجهت لها العديد من الانتقادات أهمها أن الحدس لا يشكل أكثر من وجه من وجوه عملية الابتكار.

فيما ركز الاتجاه المعرفي في تفسيره للتفكير الابتكاري على دور العمليات المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي ويفسر العملية الإبداعية في ضوء محاولة الفرد للوصول إلى درجة من التوازن المعرفي لإكمال الخبرة.

وغير بعيد من هذا نجد الاتجاه الإنساني يرى أن الإبداع هو أسلوب حياة ويسعى إلى تحقيق الذات، ويركز على المناخ البيئي في عملية الإبداع وعلى دور العلاقات الإنسانية والاجتماعية في الإبداع وعلى أن الإبداع يتحقق من التفاعل المفيد بين الفرد وبيئته الاجتماعية، كما ويرى أن الإبداع يكون في الصحة النفسية السليمة وأنه موجود عند الجميع ولكن يختلف في الدرجة، لكنهم لم ينظروا للابتكار كعملية عقلية عند الفرد تؤدي إلى ناتج معين، مع قلة الدراسات والأبحاث التي قدمتها هذه النظريات.

8- معوقات التفكير الابتكاري:

يمكن تقسيم معوقات التفكير الابتكاري إلى أربع جوانب وهي:

8-1 معوقات تتعلق بالفرد (ذاتية) نذكر منها:

- عدم الثقة بالنفس.
- الخوف من الوقوع في الخطأ أو الخوف من الفشل يجعل الفرد غير قادر على خوض أي تجربة أو إيجاد حلول إبداعية لمشكلة ما.
- الخوف من نقد الآخرين .
- الافتقار إلى التحدي والحماس .
- نمطية التفكير والخضوع للعادات والتقاليد .
- تصلب الرأي وعدم تقبل الأفكار الجديدة .

8-2 معوقات تتعلق بالأسرة:

- الاتجاهات السلبية للأسرة وأسلوب التنشئة الاجتماعية القائم على التسلط والسيطرة وعدم الاهتمام والنمطية في التعامل مع الأبناء حسب الجنس.
- وفي دراسة لجروسمان ووايزمان (1971) توصلوا إلى انه لكي تنمو قدرة الأبناء على التفكير الابتكاري يجب على الوالدين أن يتجنبوا التسلط في معاملة الأبناء، ويؤكد بينج (1973) على ضرورة معاملة الآباء للأبناء بطريقة تتسم بالمساواة، وأن تتجنب الأمهات المعاملة التي تتسم بالتسلط حتى تنمو قدرة الأبناء على التفكير الابتكاري (لعمرى واضح، 2016، ص88).

- المستوى الاقتصادي المتدني والتعليمي المنخفض.
- تدني المستوى الثقافي للوالدين مما يجعلهم غير قادرين على مد يد العون لأبنائهم نتيجة جهلهم باحتياجات أبنائهم.
- تركيز الأسرة على تشجيع الأبناء للتحصيل المدرسي المجرد والنجاح الأكاديمي.

8-3- معوقات تخص المجتمع:

- الاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع المتمثلة في الطاعة والخضوع والمبالغة في تقديس الماضي.
- التمييز بين الجنسين والتحديد الصارم لادوار كل جنس (جلال عزيز البرقعوي، 2014، ص 49).

- منع عقلية التساؤل في مؤسسات التربية الاجتماعية المختلفة: إن عملية التساؤل هي أحد الأساسيات التي يتميز بها العقل البشري وهي الدافع أمام بحثه لاكتشافه لظواهر الحياة الغامضة وتأتي مؤسسات التربية الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، المسجد، المؤسسة الإعلامية، الأقران) لتفعل هذا التساؤل عند الناشئ وتجيب عنه بطريقة توجهه نحو البحث والفضول الايجابي المؤدي للاكتشاف والاختراع والإبداع، أو أنها تجيب عن تساؤلات الناشئ بما يسد أمامه طرق التأمل والتفكير وتنتهي بحثه بالتنشيط والجمود الفكري، بالتساؤل هو الخطوة الأولى نحو الفهم والاكتشاف والإبداع (هناء العابد، 2010، ص 54).

8-4- معوقات تتعلق بالمدرسة:

- الطابع العام السائد في وضع المناهج والكتب الدراسية المقررة في التعليم لا يزال متأثراً بالافتراض السائد الذي مفاده أن عملية تراكم كم هائل من المعلومات والحقائق ضرورية وكافية لتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وهذا ما يعكس على حشو عقول الطلاب بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين، كما ينعكس في بناء الاختبارات المدرسية والتدريبات المعرفية الصفية والبيئية التي تثقل الذاكرة ولا تنمي مستويات التفكير العليا من تحليل ونقد وتقويم. (أحمد حسن القواسمة، محمد أبو غزالة، 2013، ص 60)

- لا تزال الفلسفة العامة للمدرسة ودورها في المجتمع وأهداف التربية تركز على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدل التركيز على توليدها، أو استعمالها، وفي معظم الصفوف يستأثر المعلمون بالكلام معظم الوقت دون اهتمام بالأسئلة والنشاطات التي تتطلب إمعان

النظر والتفكير، أو الاهتمام بإعطاء دور ايجابي للطلبة يوضح بأنهم محور العملية التعليمية وغايتها (بسام عبد الله طه إبراهيم، 2009، ص25).

- ضعف الإمكانيات المادية وقلة الوسائل المعينة والمواد الخام الضرورية للإبداع والظروف الصعبة في المؤسسة التعليمية بشكل عام.

- كبت الأفكار الإبداعية لدى المتعلم والنقد الهدام.

- مشكلة الوقت واكتظاظ البرنامج الدراسي تعتبر معيقا لإبداع الطلبة وإعطائهم الحرية لطرح ومناقشة الأسئلة التي تشغلهم وكما تعيقهم عن التعبير عن أفكارهم وآرائهم التي قد تتميز بالجدية والأصالة.

- عدم توافر الأنشطة المتنوعة قد يبعث الملل لدى الطلبة ويعوق نموهم الطبيعي الحر.

9- التفكير الابتكاري وعلاقته ببعض المفاهيم:

9-1- التفكير الابتكاري والذكاء:

يعتبر الذكاء قدرة عامة ناتجة عن التفاعل بين الوراثة والبيئة وتساعد الفرد على التعلم وحل المشكلات، أما التفكير فهو عبارة عن المهارة التي يمارس الذكاء من خلالها (حسين عبد الحفيظ الكيلاني، 2009، ص106)، وأكد بدري نصار أن الأبحاث لم تشر إلى وجود علاقات ارتباطية ايجابية بين الذكاء والإبداع في المستويات المرتفعة من الذكاء وأن العلاقة بينهما تنحصر في هذا الجانب، ولكن ليس بالضرورة أن يكون كل ذكي مبدع وأن يتميز بقدر مناسب من القدرات العقلية المرتفعة، وهذا يؤكد أن اختبارات الذكاء لا تكشف إلا عن (70%) من المبدعين، فالذكاء المقاس بالاختبارات للكتاب والفنانين وعلماء الرياضيات وغيرهم يكون فوق المتوسط تقريبا (جلال عزيز البرقعواي، 2014، ص43).

أما جودوين وموران (Godwin & Moran, 1990) فقد أوضحا أن كل المبتكرين أذكاء ولكن ليس كل الأذكاء مبتكرين، ومما يؤكد ذلك ظهور القدرة الابتكارية والموهبة لدى ذوي الفئات الخاصة ومن بينهم ضعاف العقول (عصام علي الطيب، 2006، ص140) فيما بينت نتائج الدراسات عموما وجود علاقة ايجابية بين التفكير الإبداعي والعمليات

الذهنية (Torrance, 1975, Wallach, 1977)، إذ تبين أن الأفراد ذوي القدرة المرتفعة من حيث الإبداع ينزعون إلى امتلاك مستوى فوق المتوسط من حيث الذكاء، وهذا يتضمن أن مستوى معين من الذكاء ضروري لتوفير استجابات إبداعية، وأشارت نتائج الدراسات أيضا إلى أن الأفراد ذوي القدرة المرتفعة من حيث الذكاء يتباينون على نحو كبير من حيث القدرات الإبداعية، بحيث يتراوح مدى هذه القدرة بين المستويات المنخفضة والمرتفعة للقدرات الإبداعية، أما الأفراد ذو القدرة المنخفضة من الذكاء فيميلون إلى امتلاك قدرات متدنية من الإبداع.

وهناك شبه اتفاق عام أنه من أجل تحقيق درجة عالية من الإبداع لابد من توفر حد من الإبداع لدى الفرد فالحد الأدنى الذي يتطلبه الإبداع العلمي وفق ما يراه بعض الباحثين يعادل نسبة ذكاء (110-115) درجة (نايفة قطامي، وآخرون، 2008، ص32).

9-2- التفكير الابتكاري والتربية والتعليم:

إن للتعليم اثر بالغ في نهضة المجتمعات وتقدمها، إلا أنه لابد من الاعتراف بأن عملية تعليم التفكير بأنماطه المختلفة للمتعلمين تعد من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها فالهدف من التربية لم يعد مجرد عملية نقل الخبرات السابقة للمتعلم وتزويده بها وحفظه، بل تعدى ذلك إلى تطوير القدرات العقلية المختلفة التي تساعد في مسيرة التقدم السريع في مجال المعرفة والتكنولوجيا (أحمد حسن القواسمة، محمد أبو غزالة، 2013، ص33)، ولم تعد عملية التعليم تهدف إلى اكتساب الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات بقدر ما تهدف إلى تعديل وتغيير شامل وعميق لسلوك المتعلمين ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كل الطاقات والإمكانات الذاتية استثمارا إبتكاريا وإبداعيا خلاقا إلى أقصى الحدود (حسين عبد الحفيظ الكيلاني، 2009، ص119).

ويبرز دور التربية من خلال التفكير الابتكاري وذلك من خلال أن التربية يمكن أن تقوم بتوفير المناخ الملائم لنمو السمات الشخصية (السمات المتعلقة بالدافعية، والميزات التي تميز شخصية المبتكرين) عند الأفراد الذين يتميزون باستعداداتهم للتفوق في نواحي

الابتكار المختلفة، كما أن دور التربية يتعدى مجرد توفير المناخ للتربية الابتكارية إلى اتجاه الإجراءات والطرق التربوية السليمة التي تكفل تحول هذه السمات إلى أساليب سلوكية تطبع سلوك هؤلاء الأفراد (عصام علي الطيب، 2006، ص155)، إن التربية الحقيقية هي التي تقود إلى الإبداع، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار دورها الفاعل في تربية التلاميذ والطلبة كلهم، انطلاقاً من المقولة "إن تربية الإبداع ممكنة لأي شخص طبيعي عادي من وجهة نظر عقلية، وتوجد اليوم براهين كثيرة على أن أي شخص عادي يمكن تطوير الإبداع لديه بقليل أو كثير، بهذا الاتجاه أو ذاك" (أحمد حسن القواسمة، محمد أبو غزالة، 2013، ص96).

ويقول بياجيه في هذا الشأن "إن الهدف الأساسي من التربية هو خلق رجال قادرين على صنع أشياء جديدة ولا يقومون فقط بتكرار ما صنعتها الأجيال السابقة، رجال مبدعين، مبتكرين، ومكتشفين".

9-3- التفكير الابتكاري والدافعية:

ينطلق التفكير مثله مثل أي نشاط آخر للإنسان من حاجات ودوافع الشخصية، فإذا لم توجد حاجة ودافع للتفكير لا يمكن أن نفكر، إن علم النفس يدرس الحاجات والدوافع باعتبارها القوى التي تدفع الإنسان إلى الانخراط في نشاط عقلي ويدرس الشروط التي يجب توافرها لتبرز الحاجة إلى التحليل والتركيب والتجريد والتعميم، والعلاقة الوثيقة بين النشاط العقلي والحاجات والدوافع تظهر بوضوح في حقيقة أن التفكير هو دائماً تفكير الشخصية، ودوافع التفكير التي يتصدى لها علم النفس تنتمي إلى نوعين من الدوافع:

- دوافع معرفية خاصة بالتفكير: في هذه الحالة تكون الدوافع والرغبات والاهتمامات هي المثيرات والقوى المحركة والمحفزة على القيام بالنشاط العقلي مثل حب الاستطلاع لدى الأطفال.

- الدوافع المعرفية الخارجة عن التفكير: تكون دوافع التفكير خارجية عندما تبدأ عملية التفكير تحت تأثير عوامل خارجية وليس تحت تأثير اهتمامات بحثية بحتة.

(طارق عبد الرؤوف، ربيع محمد، 2008، ص30)

وتتفق نتائج البحوث على وجود قدر متوسط على الأقل من الدافعية العامة لدى المبدعين، أي إلى وجود زيادة في النشاط والحماس في تحقيق أهداف الشخصية، وتأخذ تلك الدافعية أشكالاً عدة منها: زيادة الطاقة، والحماس، والحساسية، والانفعالية، واضطراب النظام أحياناً، والانجذاب لما هو غامض، وحب السؤال... الخ، وهي كلها خصائص تدفع الشخصية إلى رسم طريق التميز والرغبة في الاختلاف (جلال عزيز البرقعوي، 2014، ص 96-97).

ويؤكد الكسندرو روشكا أن الدافعية تسند الجهدين الجسمي والعقلي للشخص المبدع، فالأشخاص المبدعون يتميزون بدافعية قوية وطاقة عالية على المثابرة في العمل وميل واسع للاطلاع يكون بشكل خاص معرفياً "ابستمولوجياً" يعمل كقوة دافعية في النشاط المعرفي للإنسان، ويعزز عبر النجاح بهذه المعرفة (الكسندرو روشكا، 1989، ص 59).

10- طرق قياس القدرة على التفكير الابتكاري:

يعد التفكير الابتكاري من الظواهر النفسية التي لم تحدد بدقة نتيجة اختلاف المختصين حول طبيعة الابتكار، ولكن يوجد العديد من الطرق التي تساعد في تحديد وتوضيح هذه الظاهرة ومكوناتها المختلفة، وقد اعتمد الباحثين على استخدام واحدة من الثلاث طرق التالية للقياس وهي:

- **التحليل الموضوعي للنتائج:** ويتضمن تحليل النتائج في ضوء محك الجودة الفعلية أو الملموسة ورغم أهمية هذه التقنية في قياس ابتكارية الناتج إلا أنها في حاجة إلى تحديد منهجية خاصة كموجه يساهم في تحقيق هذا التحليل بكفاءة.

- **إصدار الأحكام الذاتية على الناتج أو الأشخاص كمبتكرين:** وتعتمد على الأحكام التي يصدرها مجموعة من الخبراء لتقديم ابتكارية الفرد.

- **استخدام الاختبارات النفسية للابتكار:** تعتبر هذه الطريقة الأكثر استخداماً في الدراسات التجريبية لقياس القدرة على التفكير الابتكاري، وتصنف هذه الاختبارات في ثلاث فئات هي قوائم الشخصية، قوائم السير الذاتية للمبتكرين، ومقاييس السلوك الابتكاري (لعمري واضح، 2016، ص 89).

خلاصة:

إن تنمية مهارات التفكير وخاصة التفكير الابتكاري في الميدان التربوي والتعليمي أضحت أمر ضروري للغاية في هذا العصر الذي يحتاج بشكل ملح إلى التفكير المبدع أو المبتكر، والذي يجعل الفرد قادراً على مواكبة ما يستجد ويستحدث في جميع ميادين العلم والمعرفة، ويساعده على التكيف ومواجهة متطلبات الحياة، وحل مشكلاته ومشكلات مجتمعه ووطنه، وتحقيق الرقي والازدهار والتقدم له مما يعود بالخير على الجميع، وهذا لا ينشأ أو ينمو من فراغ بل لابد من توفير المناخ المناسب لاكتسابه وتنميته كما يحتاج إلى تضافر الجهود الفردية والمؤسسية في المجتمع من أجل تحقيق هذا الهدف المنشود.

ونذكر في النهاية بما قاله الشيخ محمد الغزالي رحمه الله "أنا لا أخشى على الإنسان الذي يفكر وإن ضلّ، لأنه سيعود إلى الحق، ولكني أخشى على الإنسان الذي لا يفكر وإن اهتدى لأنه سيكون كالحقشة في مهب الريح".

الفصل الرابع

الدافعية للإنجاز

- تمهيد

أولاً: الدافعية

- 1- تطور مفهوم الدافعية
- 2- تعريف الدافعية
- 3- مفاهيم ذات صلة بمفهوم الدافعية
- 4- أهمية الدافعية
- 5- خصائص الدافعية
- 6- وظائف الدافعية
- 7- تصنيف الدوافع
- 8- الاتجاهات المفسرة للدافعية

ثانياً: الدافعية للإنجاز الأكاديمي

- 1- نبذة عن دافعية الإنجاز
- 2- تعريف الدافعية للإنجاز
- 3- تعريف دافعية الإنجاز الأكاديمي
- 4- مكونات الدافعية للإنجاز
- 5- مظاهر الدافعية للإنجاز
- 6- خصائص ذوي الإنجاز العالي
- 7- الاتجاهات المفسرة لدافعية الإنجاز الأكاديمي
- 8- العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز
- 9- قياس الدافعية للإنجاز

خلاصة.

تمهيد:

في كثير من الأحيان نتساءل عن المصدر الذي يوجه سلوكا ويؤدي بنا إلى البحث والسعي في سبيل تحقيق وإشباع أهدافنا، والمثابرة والاهتمام، وحب الاستطلاع والذي تم تفسيره من طرف العلماء والباحثين في علم النفس وإعطائه مصطلح الدافع، وإذا ما وصل الأمر إلى الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح والتفوق والتخطيط للمستقبل من أجل تحقيق طموحات وأهداف الفرد فيطلق عليه مصطلح الدافع للإنجاز.

ويعتبر الدافع للإنجاز عملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني.

وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم دافعية الانجاز الأكاديمي، مكوناتها إلى جانب مظاهرها والعوامل المؤثرة فيها، والنظريات المفسرة لها، وطرق قياسها.

أولاً - الدافعية "Motivation":

إن موضوع الدافعية استقطب الكثير من العلماء للبحث عن مفهومها، وذلك لما لها من أهمية في مجالات الحياة المختلفة سواء التعليمية أو المهنية، ولقد فسرها العديد من الباحثين حسب توجهاتهم الفكرية والنظرية.

1- تطور مفهوم الدافعية:

لقد جاءت التفسيرات الأولى لمفهوم الدافعية من الاتجاهات الفلسفية المتعددة، حيث أكدت بعض الاتجاهات الفلسفية على الجانب العقلاني للإنسان وحرية الإرادة والاختيار وقد ميزت بين الإنسان والحيوان على أساس نوعي، ولاسيما أن الإنسان يمتلك الروح والعقل التي تتحكم في سلوكاته ودوافعه، في حين سلك الحيوان وفقاً لآلية معينة متمثلة بالغرائز، كما أكدت بعض الاتجاهات الأخرى إلى أن الإنسان يستجيب على نحو ميكانيكي للقوى الخارجية، وكان من بين هذه الاتجاهات الترابطية التي ظهرت في إنجلترا وتبنى أفكارها جون لوك وهوبز وغيرهم. (عماد عبد الرحيم الزغلول، 2012، ص218) ومع بداية القرن (17) بدأت تظهر فلسفات أخرى لا تنظر إلى الإنسان على أنه كائن عقلائي فقط، بل اعتبرت أن هناك جوانب في حياة الإنسان لاعقلانية، واعتبر الفلاسفة الجدد الذين سموا عندئذ بأصحاب النظرة الميكانيكية أن هناك جوانب متعددة في سلوك الإنسان تظهر نتيجة لعوامل داخلية أو خارجية ليس للإنسان سيطرة عليها، وكأنهم يقولون أن سلوك الفرد مدفوع بعوامل محددة تحتم عليه أن يتصرف بطريقة معينة أو بأخرى (عبد الرحمن عدس، نايفة قطامي، 2000، ص126).

وفي أوائل القرن 20 أصبحت الدوافع موضوعاً هاماً في علم النفس بفضل جهود العالم السلوكي الإنجليزي وليام مكدوجل (William McDouall) الذي أطلق عليها مصطلح الغرائز ونشر قائمته الشهيرة عام 1908 تضمنت عدداً من هذه الغرائز، ولم يكتفي العديد من علماء السلوك بهذه القائمة الموجزة نسبياً وواصلوا تسمية آلاف من الغرائز بطريقة واقعية، وسرعان ما أصبح واضحاً عدم جدوى إطلاق مصطلح غريزة

(دافع) على كل من فعل، وأن ذلك لم يصف أدنى شيء للفهم الحقيقي لسبب سلوك الكائنات الحية، أما اليوم فيبذل علماء النفس جهودا معتبرة في محاولة لتحديد الأنماط الخاصة للدوافع، ويركز معظمهم على وصف تفسير ما يؤثر على السلوك الدافعي (عمار شوشان، 2009، ص74).

2- تعريف الدافعية:

أ- لغة:

تعني الدافعية حسب ما جاء في معجم الوسيط من معاني دفع ما يلي:

دفع إلى فلان دفعا انتهى إليه، ويقال طريق يدفع إلى مكان كذا أي انتهى إليه ودفع الشيء أي نجاه وأزاله بقوة، ويقال دفع عنه الأذى والشر دفع له الشيء رده ويقال دفع القول: رده بالحجة ودافع عنه مدافعة ودفاعا: حامى عنه وانتصر له، ومنه الدفاع في القضاء ودفع عنه الأذى: أبعدته ونجاه (المعجم الوسيط، ب.س، ص289).

والدافع في اللغة العربية يعني التحريك، واندفع يعني أسرع في السير، والدفع عند علماء النفس يعني كل ما يحرك السلوك الإنساني ويهدف إلى إشباع حاجات ما أو تحقيق أهداف معينة (قدوري خليفة، 2012، ص55).

ب- اصطلاحا:

إن الدافعية كغيرها من المفاهيم السيكلوجية تعد بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي، وقد تعددت تعاريف هذا المفهوم، ومن بين التعاريف نذكر:

- عرف مكدوجال (Mcdoual): الدوافع على أنها "استعدادات فطرية تدفع الفرد للقيام بسلوك خاص يقوم به البدن إلى جانب ناحية عقلية متمثلة في الإدراك، وينفعل الفرد إزاء هذا الموقف الذي أدى إلى إثارة الغريزة" (فوزي محمد جبل، 2001، ص207).

- أما ماسلو (Maslow) فعرفها بأنها: "خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة وعامة وتمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي".

- وأشار ماكلياند وآخرون (D.Mclland) إلى الدافع على أنه إعادة التكامل وتجدد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.

- وأوضح كاتل وكلين (Catell et kline) أن للدافعية ثلاثة جوانب تتمثل فيما يلي:

- الأول: الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون البعض الآخر.
- الثاني: إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.
- الثالث: الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية.

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص ص 69-70)

- في حين عرفها طارق كمال (2007، ص 207) بأنها: "كل ما يحرك السلوك ويوجهه في اتجاه معين وما يسبب استمرارية ذلك النوع من السلوك".

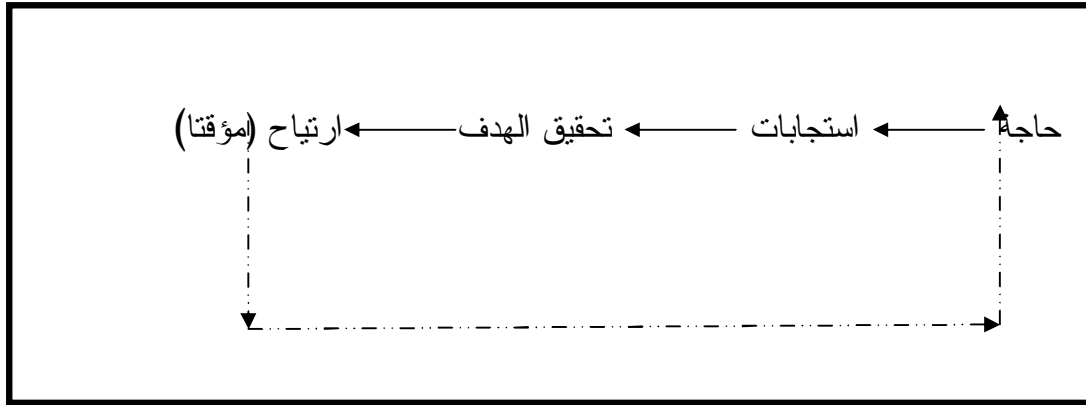
- وذكر وييتج (1983) أن الدافعية "شرط تساعد على استمرار النمط السلوكي لتحقيق الاستجابات أو لا تتحقق، كما عرفها على أنها عامل نفسي شعوري يهيئ الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف" (Modeline blanche ford.2001,P02).

- ونجد آلان ليورفيان عرفها على أنها: "مجموعة من الآليات البيولوجية التي تسمح بدفع السلوك وتوجيهه" (Alion lieuryfabien,1997).

- أما أحمد عبد الخالق فعرفها بأنها "حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات أو النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي الميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة، ويؤكد كذلك على أن الدافعية هي الأداء في ضوء مستوى الإمتياز والتفوق".

- كما وأشار مروان أبو حويج للدافع بأنه "الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه لسلك سلوك معين في العالم الخارجي وهذه الطاقة التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن في بيئته الخارجية" (قدوري خليفة، 2012، ص 56).

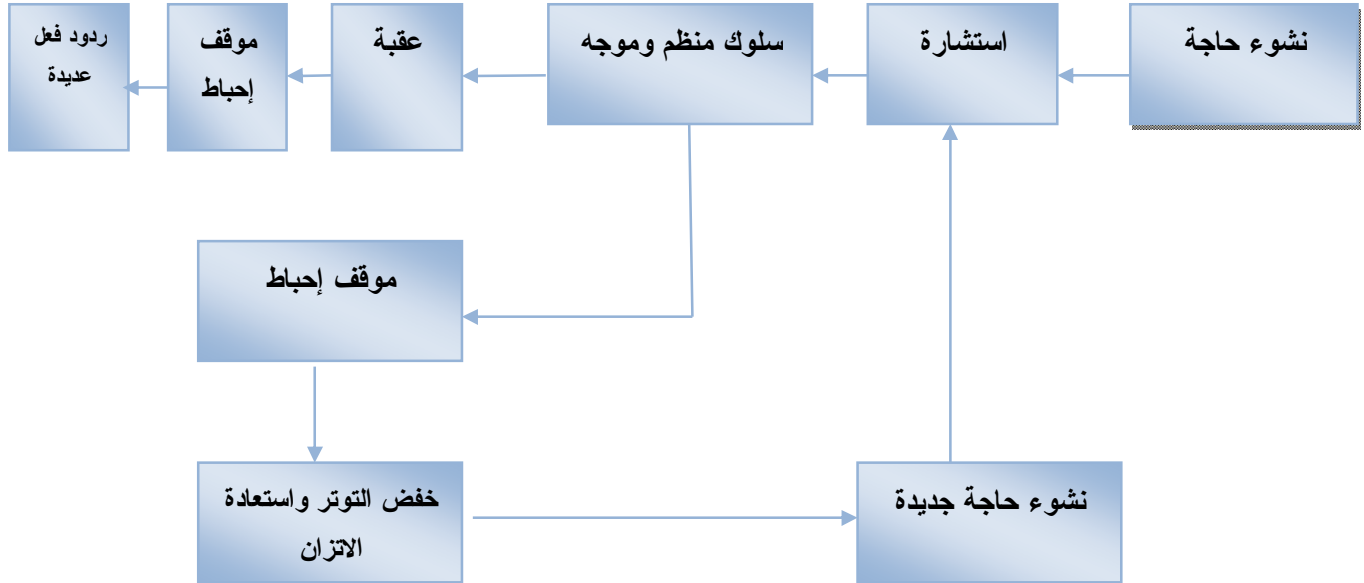
- وذكر موراي (murray) على أن الدافع "عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك" (صالح حسن الدايري، 1999، ص 95).
- وهناك من عرفها على أنها سلسلة من ثلاث مراحل متكررة وهي:
- حاجة أو حافز ينشئ استجابات وسيلية للتواصل إلى تحقيق الأهداف لإتباع الحاجة وبمجرد تحقيق الهدف، يعقب ذلك حالة ارتياح غالبا يكون هذا الارتياح من الحاجة مؤقتا حيث الدورة من جديد، ويوضح الشكل التالي هذه الدورة.



شكل رقم (10): يوضح دورة الدافعية.

- كما يقصد بالدافعية العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف، وتعرف أيضا بأنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها العادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوى المحركة بعوامل تنتج من الفرد نفسه: حاجاته، ميوله خصائصه...، أو من الفئة المحيطة به سواء كانت أشياء أشخاص، موضوعات، أفكار، أدوات...، فالدافعية مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والاتجاه والشدة، والمثابرة في السلوك وخاصة السلوك الموجه نحو الهدف (نبيل زايد، 2003، ص 69).

ويوضح الشكل التالي معنى الدافعية وسيرها.



شكل رقم (11): يوضح معنى الدافعية وسيرها (دورة الدافعية).

المصدر: (معصومة الميطري، 2005، ص77)

وإلى جانب هذا فقد تباينت تعريفات الدافعية باختلاف المدارس النفسية، حيث نجد وجهات نظر مختلفة منها:

أ- **وجهة النظر السلوكية:** الحالة الداخلية أو الخارجية التي تحرك سلوك المتعلم وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق الهدف، أي أن الدافعية تظهر على شكل استجابات معينة تسعى للإشباع والوصول إلى الهدف عن طريق التعزيز.

ب- **وجهة النظر المعرفية:** حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم، وبنيته المعرفية ووعيه وانتباهه ومواصلة أدائه للوصول إلى حالة التوازن، فالنشاط العقلي من وجهة نظر المعرفيين يتضمن في حد ذاته مكافأة.

ت - **وجهة النظر الإنسانية:** حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذات (أمل البكري، ناديا عجور، 2011، ص170).

➤ من خلال ما سبق من التعريفات، ترى الباحثة بأن الدافعية هي حالة نفسية أو قوة داخلية أو خارجية للفرد تحرك سلوكه وتثير نشاطه للأداء أو التعلم، وتوجهه نحو تحقيق هدف ما، أما في المجال التعليمي فهي حالة داخلية في المتعلم، تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم كهدف.

3- مفاهيم ذات صلة بمفهوم الدافعية:

يرتبط مفهوم الدافعية بمفاهيم أخرى قد تتداخل معها مثل: الحاجة، الحافز، الباعث العادة الانفعال، ولذا كان لابد أن نميز بين هذه المفاهيم على النحو التالي:

3-1- الحاجة "Need":

- عرفها "انجلش" و"انجلش" (H.Englich&Englich 1985): "بأنها شعور الكائن الحي بالافتقار لشيء معين، وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية (مثل الحاجة إلى الطعام والماء والهواء) أو سيكولوجية اجتماعية (مثل الحاجة للانتماء والسيطرة والانجاز)(عبد الحليم محمد السيد، وآخرون، 1990، ص420)، وأشار مورفي (Murphy 1967) بأنها: "الشعور بنقص معين إذا ما وجد تحقق الإشباع"، واعتقد كرتس وكريتشفيلد (D.kresh& R.cruteh field) أن "الحاجة هي حالة خاصة من مفهوم التوتر النفسي".

- كما وضع احمد عزت راجح (1972، ص70) بأنها: "كل حالة من النقص والافتقار أو الاضطراب الجسمي أو النفسي، إن لم تلقى إشباعاً أثارت لدى الفرد نوعاً من الضيق والتوتر لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة أي متى زال النقص أو الاضطراب واستعاد الفرد توازنه".

➤ وبناءً على هذه التعريفات يمكن القول أن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة الدافعية وهي التي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها.

3-2- الحافز "Drive":

يمثل الحافز المثيرات الداخلية العضوية التي تجعل الكائن الحي مستعداً للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية كما أنها تجعل سلوك الإنسان

حماسيا(هادية محمد حامد، 2016، ص21)، وأوضح عبد الحليم محمد السيد، وآخرون (1990، ص421) بأن الحافز يعتبر "بمثابة القوة الدافعة للكائن الحي لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف معين أو محدد".

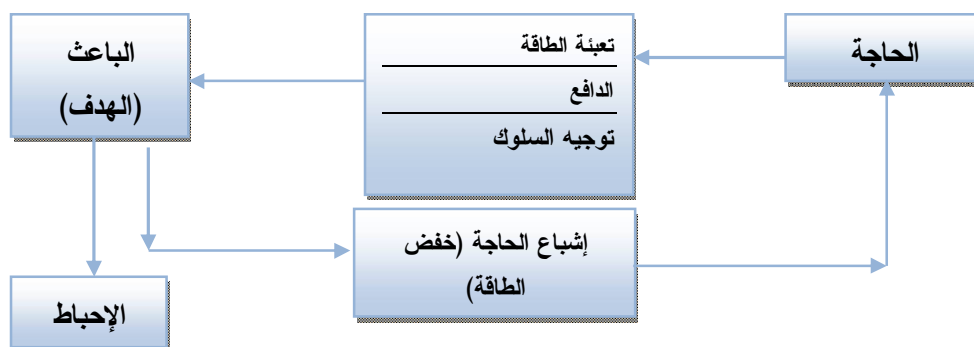
- وعرف على أنه حالة من الإثارة أو التنبيه داخل الكائن الحي يؤدي إلى سلوك باعث عن الهدف وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما، وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه، وهي أهم ما يحرك الدافع ويثير الحاجات والبواعث(هشام محمد الخولي، 2002، ص205).

3-3- الباعث "Incentive":

الباعث يشير إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي إلى الوصول إليه فهو الطعام في حالة الجوع، والماء في حالة دافع العطش والنجاح والشهرة في حالة دوافع الانجاز...الخ(عبد الحليم محمد السيد، وآخرون 1990، ص421).

يعرف فيناك (vinack) الباعث بأنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الفرد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فيزيولوجية أو اجتماعية وتمثل المكافآت والترقية"(غالـم فاطمة، 2015، ص67).

وفي ضوء ذلك يتبين أن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث(الهدف)، ويمكن تصور العلاقة بين المفاهيم الثلاث السابقة وفقا للشكل التالي:



الشكل رقم (12): يوضح العلاقة بين المفاهيم الثلاث (الحاجة، الدافع، الباعث).

المصدر: (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 79)

3-4 - العادة "Habit":

هي سلوك له قوة، والعادة سمة الأفراد، وهي الخاصية الفكرية والانفعالية والحركية (نعيمه غزال، 2008، ص 45)، وتشير العادة إلى قوة الميول السلوكية التي تنمو نتيجة عمليات التدعيم وترتكز على الإمكانية السلوكية، أما الدافع فيرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تتطوي عليها العادة وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعاً فعالاً من العادات (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 80).

- بعد عرض التعريفات يتضح لدينا الفرق بين كل مفهوم من المفاهيم السابقة، ومفهوم الدافع من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (02): يوضح الفروق بين المفاهيم التالية: الحاجة، الحافز، الباعث، العادة

والدافع.

المفاهيم	مفهوم الدافع
الحاجة: تتعلق بمطالب بيولوجية ونفسية على حد سواء	الحاجة: حالة تتولد نتيجة لمستوى معين بين الاستشارة التي يعقبها نشاط الكائن الحي.
الحافز: يشير إلى درجة التوتر التي يشعر بها الكائن نتيجة التوازن الحيوي لديه.	الحافز: هو الجانب الداخلي المثير للدافع
الباعث: يشير إلى نوع وحجم المكافأة المقدمة للكائن	الباعث: هو الجانب الخارجي الذي يؤثر في الدافع
العادة: هو تكرار السلوك في مواقف متعلمة، أي يركز على الإمكانات السلوكية	الدافع: يركز على درجة الفعلية التي تتطوي عليها العادة

المصدر: (نعيمه غزال، 2008، ص 46)

3-5 - الإنفعال "Emotion":

يعتبر الانفعال من الحالات الشعورية المحيرة، فهو يتضمن الخوف والكرهية والغضب، كما يتضمن السعادة، والبهجة والاستثارة، وينظر إلى الحالات الانفعالية على أنها عقلانية بالمقارنة بالدافعية، ولكنها تتضمن عمليات معرفية أيضا، فالتقويم المعرفي يمكن أن يحدد طبيعة الخبرة الانفعالية بالإضافة إلى ذلك فإن الانفعالات يمكن أن ينظر إليها كعوامل تتغير بتغير العمليات المعرفية (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص ص71-72).

وترى الباحثة أن مفهوم الدافع يعتبر مفهوم مركب يشمل مفاهيم الاستثارة والحاجة والهدف والباعث، والانفعال، وقد يحدث خلط بين هذه المفاهيم في بعض الأحيان إلا أن الدافع في كل الأحوال هو المفهوم الأكثر عمومية، ويدل على تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته، وإنما يستنتج منه الأداء الظاهر الصريح للكائن الحي.

4- أهمية الدافعية:

تتعلق أهمية الدافعية من الاعتبارات التالية:

- أن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس، فهو وثيق الاتصال مثلا بالإدراك التفكير، الذاكرة.
- الدافعية تؤثر في أداء الإنسان وتعلمه، فكلما زادت دافعية الإنسان في هذا المجال زاد تعلمه وأدى نشاطه على أفضل صورة ممكنة.
- إن الإنسان إذا ما جهل الدوافع الخاصة به وبغيره ستولد له العديد من المتاعب والمشكلات في حياته اليومية والاجتماعية.
- إن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك، إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن وراءه دافعية.

- إن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين (صالح حسن الداهري، وهيب الكبيسي، 1999، ص 96).

- الدافعية مثير للطاقة والنشاط، أي أنه لا سلوك دون دوافع مثلاً: الشخص الشبعان لا يبحث عن طعام.

- الدوافع توصل الإنسان إلى تحقيق أهدافه، لأن السلوك بطبعه يسعى إلى تحقيق الهدف النهائي لتحقيق التوازن وخفض التوتر والهدوء والاستقرار وتحريك الطاقات الكامنة المثيرة للقلق لدى الإنسان.

- الدوافع وسيلة تعلم الكائن الحي كيفية التوافق والتأقلم مع النفس ومع البيئة لأن تحقيق الدوافع وإشباع موضوعه يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر مما يؤدي إلى التوافق.

- الدوافع تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيته لأن الكائن في سعيه لإشباع دوافعه ينوع من أساليبه وسلوكه وبالتالي يؤدي ذلك إلى اكتساب خبرات ومعارف جديدة تعمل على تطوير السلوك الحالي (لوناس حدة، 2013، ص 33).

5- خصائص الدافعية:

تتصف عملية الدافعية بعدة خصائص أهمها:

5-1- الغرضية "Purposive": لكل دافع دافع هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه.

5-2- الاستمرارية "Continuity": يستمر السلوك حتى يحقق الإشباع.

5-3- النشاط "Action": يحرك الدافع نشاط الفرد، ويزداد النشاط كلما زادت قوة الدافع.

5-4- التنوع "variation": يأخذ الإنسان في تنويع سلوكه وتغيير أساليبه نشاطه عندما لا يستطيع إشباع دافعيته بطريقة مباشرة.

5-5- التحسن "Improvement": التحسن خلال المحاولات، والفرد يكرر السلوك الذي يحقق إشباعه.

5-6- التكيف الكلي "Whole Ajustement": يتطلب تحقيق الغرض تحريك جميع أجزاء الجسم، وبالتالي التكيف الكلي (أحمد عبد اللطيف أبو سعد، 2012، ص 85).

5-7- الدافعية عملية معقدة التركيب: تتبع الدافعية كمتغيرات داخلية في ذات الفرد الذي يتميز بطبيعة جسمية، وعقلية، ونفسية خاصة من جهة، ولاختلاف البيئة وتربيته وحاجاته من جهة أخرى (محمد إبراهيم، 1999، ص 33).

❖ بالإضافة إلى خصائص أخرى للدافعية تتمثل في :

- الدافعية عملية إجرائية كونها قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة.
 - ثنائية العوامل لأنها ناتجة عن تفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية فسيولوجية نفسية من جهة وعوامل خارجية أو موضوعية (مادية أو اجتماعية) من جهة أخرى.
 - تقوم بتفسير السلوك وليس وصفه.
 - توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة والنضج الفسيولوجي النفسي والتعلم من جهة أخرى (كلثوم العايب، 2010، ص ص 89-90).
 - لا يمكن رؤية الدافع للعمل بل يمكن استنباطه استنباطا.
 - للإنسان حاجات أو توقعات متعددة، تتغير باستخدام الدوافع وقد تتضارب معا.
 - يشبع الأفراد حاجاتهم بطرق مختلفة، مما يزيد العملية تعقيدا .
 - إن إشباع حاجة ما لإنسان قد يؤدي إلى ازدياد في قوة تلك الحاجة وليس إلى إطفائها.
 - من النادر أن نجد دوافع وحاجات منفصلة، بل كثيرا ما تكون مجموعة دوافع وحاجات.
- (مصطفى نجيب شاويش، 2004، ص 48)
- ومنه نستنتج أن الدافعية مفهوم مجرد كباقي المفاهيم في علم النفس نلمس أثره في سلوكياتنا المعرفية والانفعالية والاجتماعية، ونستطيع الكشف عنه وقياسه بأساليب وأدوات مختلفة.

6- وظائف الدافعية:

تؤدي الدافعية وظائف أساسية في تحديد وتشكيل السلوك وقد تعددت وظائف الدافعية في نظر الباحثين، حيث يرى كراتي (caratty, 1973) أن وظائف الدافعية تتمثل في:

6-1- الوظيفة التنشيطية:

أي العمل على تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي فالدوافع تحرك السلوك أو تكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية.

6-2- الوظيفة التوجيهية:

بمعنى توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون الأخرى، فالدوافع بهذا المعنى اختيارية، أي أنها تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقاءه، مسببة بذلك سلوك إقدام، وعن طريق إبعاد الإنسان عن مواقف تهدد بقاءه مسببة بذلك سلوك إحجام.

6-3- المحافظة على استمرار السلوك:

فالدوافع بالإضافة إلى أنها تحرك سلوك الإنسان تعمل أيضا على المحافظة عليه نشيطا حتى تشبع الحاجة (محي الدين توق، وآخرون، 2003، ص201).

6-4- وظيفة التشخيص والعلاج:

حيث رأى محمد محمود بن يونس (2007، ص ص25-27) بأنها تستخدم في تشخيص العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية، كما تستخدم في علاج هذه الاضطرابات حيث أن معرفة الدوافع الأولية والثانوية تساعد في تفسير سلوك الفرد وفهمنا له وبالتالي مساعدته، كما أنها تساعد في تعديل سلوكيات الأفراد من خلال التحكم في دوافعهم للوصول إلى السلوك المطلوب، وتساعد أيضا في تشخيص وتحديد السلوك المشكل والمرضي ومن ثم إيجاد الحلول له.

5-6- الوظيفة التعزيزية:

أكد ثوروندايك (Thorndike) على اثر العقاب في التعلم، وأن المكافأة أو الأثر الطيب هو الشرط المرجح لتثبيت الارتباط المسؤول عن نمط السلوك الناجح(نصير الخزاعي، 2016، ص16).

- توليد السلوك: فهي تنشط وتحرك سلوكا لدى الأفراد من اجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين، مثل هذا السلوك أو النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي يعد مؤشرا على وجود دافعية لديه نحو تحقيق غاية أو هدف ما(عماد عبد الرحيم الزغلول، 2012، ص216).

➤ وترى الباحثة إلى أن الدافعية هي منشطات ومحركات وموجهات للسلوك الإنساني وهي تعمل على توجيه نشاط المتعلم للاستجابة لهدف معين ثم الوصول إلى إشباعه.

7- تصنيف الدوافع:

يؤكد تعدد السلوكات وتنوعها في شدتها وأنماطها على تنوع الدوافع، حيث توجد عدة تصنيفات للدوافع، ومن بين هذه التصنيفات نذكر:

7-1- تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ:

أ- الدوافع الأولية (فسيولوجية): وتسمى بدوافع البقاء أو الدوافع الفطرية، أو الدوافع البيولوجية وهي دوافع عضوية/ فسيولوجية داخلية كدافع النشاط، والراحة، والجنس والجوع، والعطش، وهي تولد مع الكائن الحي، وعلى الرغم من أن هذه الدوافع لا تتأثر بالعوامل الاجتماعية بشكل مباشر إلا أن وسائل إشباعها تخضع للتعلم الاجتماعي بشكل كبير.

ب- الدوافع الثانوية (اجتماعية): وهي الدوافع متعلمة ومكتسبة، يتعلمها الإنسان نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، وهذه الدوافع عرضة لتأثير العوامل الاجتماعية بشكل واسع، إن بعض هذه الدوافع تصبح أقوى من الدوافع الأولية(محي الدين توق، وآخرون، 2003، ص210).

2-7- تصنيف الدوافع وفقا لمصدرها:

أ- دوافع الجسم: وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد وتساهم في تنظيم الوظائف الفسيولوجية، ويعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي، ومن هذه الدوافع نجد: دافع الجوع، والعطش.

ب- دوافع إدراك الذات: من خلال مختلف العمليات العقلية وهي التي تؤدي إلى مستوى تقديرات الذات، وتعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات، ومنها الدافع للإنجاز.

ج- الدوافع الاجتماعية: وهي التي تختص بالعلاقة بين الأشخاص ومنها دافع السيطرة. (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص85)

3-7- تصنيف الدوافع على أساس الوعي:

أ- الدوافع الشعورية: وهي الدوافع التي يعيها الفرد ويشعر بها ويدركها، وهذه الدوافع الشعورية من السهل تقييمها وتقويمها وبالتالي يصبح من السهل تعديل السلوكات الإنسانية.

ب- الدوافع اللاشعورية: وهي الدوافع التي لا نعيها ولا نشعر بها ولا ندركها، وتكون قابلة للملاحظة غير المباشرة، أي تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها كاستخدام المقاييس الاسقاطية والسبب في غموض السلوك الإنساني وصعوبة تفسيره يرجع إلى الدوافع المكبوتة، وتنقسم هذه الدوافع تبعا للمدرسة الفرويدية إلى دوافع لا شعورية مؤقتة وهي التي لا يشعر بها الفرد أثناء القيام بالسلوك، لكنه يستطيع الكشف عنها وتحديد طبيعتها إن تأمل سلوكه، وهناك دوافع لاشعورية دائمة وهي الدوافع القديمة أو المكبوتة والتي لا يستطيع الفرد أن يكشف عنها أو يحدد طبيعتها مهما بذل من جهد، وهي يمكنها أن تصبح شعورية بطرق خاصة كالتنويم المغناطيسي مثلا. (محمد بن يونس، 2007، ص32)

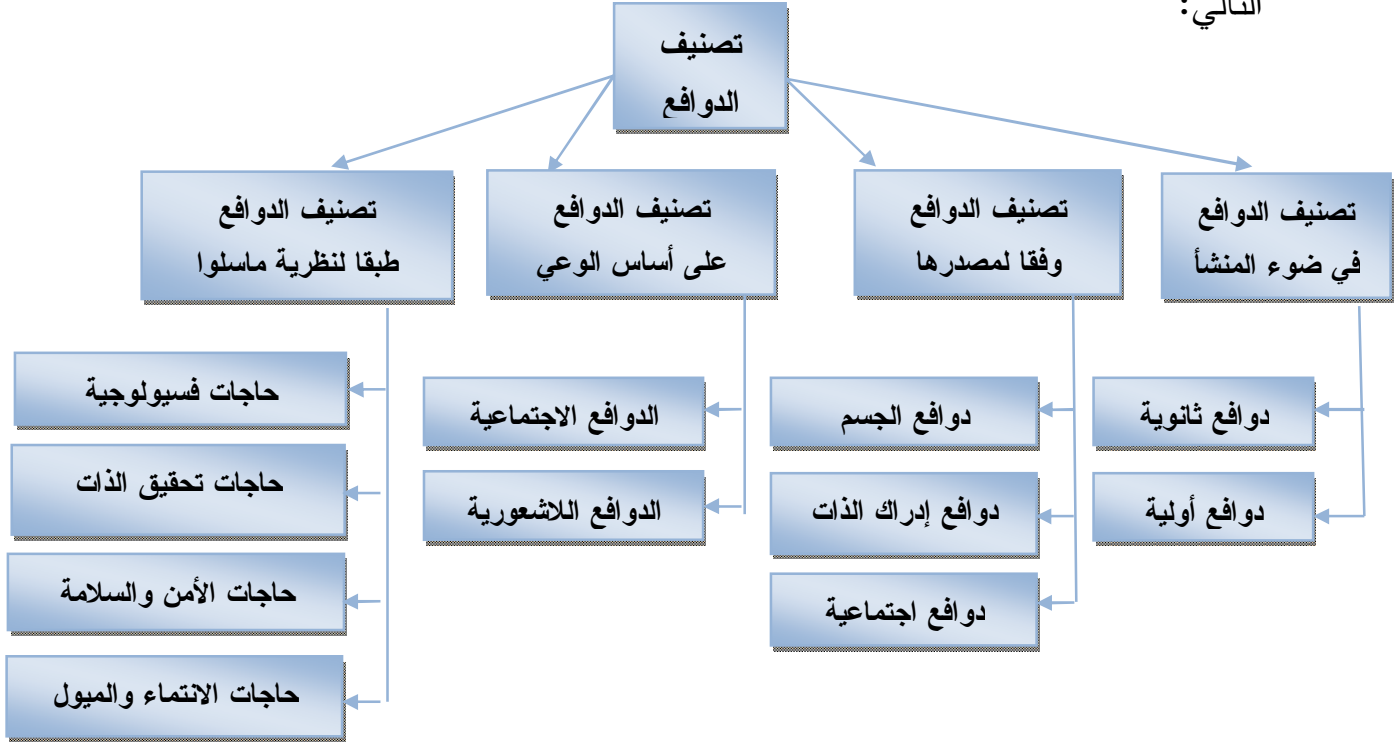
4-7- تصنيف الدوافع طبقا لنظرية "ماسلو" في الدافعية الإنسانية:

أ- حاجات فسيولوجية: كالحاجة إلى الطعام، الهواء، الماء، السكن...

ب- حاجات الأمن والسلامة: كالحاجة إلى بيئة آمنة وخالية من الأضرار المادية والنفسية.

ج- حاجات الانتماء والميول: تتمثل في الحاجة للقبول من طرف الآخرين.

د- حاجات تحقيق الذات: كحاجة الفرد لأن يحقق ذاته وذلك من خلال استغلال كافة قدراته وإمكاناته(عثمان مريم، 2010، ص71)، ويمكن توضيح هذه التصنيفات في الشكل التالي:



الشكل رقم(13): يوضح تصنيف الدوافع.

المصدر: (الشكل من إعداد الباحثة)

➤ مما سبق يمكن القول أن تصنيفات الدافعية مهما تعددت إلا أنها تتكامل فيما بينها وتلعب دوراً هاماً في تفسير سلوك الفرد وفهمه.

8- الاتجاهات المفسرة للدافعية:

8-1- الاتجاه التحليلي:

- **نظرية التحليل النفسي:** ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد، وذلك من أجل إشباع دوافعه إلى المعرفة وتحقيق ذاته، وتعود هذه النظرية إلى الباحث **سيغموند فرويد (Sigmund Freud)** الذي ناد بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية مثل الكبت واللاشعور والغريزة عند تفسير السلوك السوي وغير السوي، فالسلوك محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان، وتؤكد

على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي، كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك، وهذا ما يسميه (freud) مفهوم الكبت. فهو يرجع كل نشاط إنساني إلى أصل دافع واحد، حيث ترى هذه النظرية أن كل أنواع السلوك والنشاط العلمي والأدبي أو الديني دافعه الرئيسي هو الغريزة الجنسية كما تشير هذه النظرية إلى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان، ورغبات الطفولة المبكرة التي تكتب ثم تظهر على شكل سلوك في المستقبل والملاحظ أن (freud) لا يعطي أهمية للعوامل الاجتماعية والثقافية (تيسير مفلح كوافحة، 2004، ص 145).

8-2- الاتجاه المعرفي: ومن بين هذه النظريات نجد:

- **نظرية التنافر المعرفي:** قدم هذه النظرية **فستنجر "Festinger"** الذي يرى أنه إذا تصارعت الأفكار أو المدركات كل منها مع الآخر فإن الأشخاص يشعرون بعدم الارتياح وفي نفس الوقت يشعرون بالدافعية لاختزال هذا التنافر في المعارف، وبالتالي سيبحثون عن المعلومات جديدة لتغير سلوكهم أو تبديل اتجاههم.

ولقد أشار **فستنجر "Festinger"** إلى ثلاث مواقف تشير إلى التنافر المعرفي وهي:

- يحدث التنافر المعرفي عندما يتوقع الشخص حدثا مفيدا ويحدث آخر بدلا عنه.
- ينشأ التنافر المعرفي عندما لا تتفق معارف الشخص والمعايير الاجتماعية.
- يحدث التنافر عندما يقوم الشخص بسلوك يختلف عن اتجاهاته العامة (لوناس حدة، 2013، ص ص 40-41).

- **نظرية العزو:** تعد نظرية العزو أو السببية إحدى أكثر النظريات الإدراكية تأثيرا فيما يتصل بالدافعية، وقد طور هذه النظرية **برنارد،** حيث يقول "إن المسلمة المركزية لنظرية العزو تتمثل في البحث عن الاستيعاب باعتباره دافعا أساسيا للعمل".

ويعتقد واينر "wiener" أن الناس يحاولون معرفة الأسباب التي دعت الأمور لأن تحدث على الشكل الذي حدثت فيه، أي أن يقوموا بعزو الأشياء إلى أسباب معينة (نبيل عبد الهادي، 2004، ص 25).

-نظرية الارتداد: قدم هذه النظرية ابترا "Iptra" والتي تجمع وتوضح العلاقة بين السلوك والعمليات العقلية، وتعتمد هذه النظرية في الدافعية على مستوى الاستثارة التي يحس بها الشخص والمتمثلة في أربعة أنواع وهي: الابتهاج، القلق، الارتياح، والملل. حيث يمثل القلق استثارة عالية غير سارة، بينما يمثل الابتهاج استثارة عالية سارة، أما الملل فيمثل استثارة منخفضة غير سارة، ويمثل الارتياح استثارة منخفضة سارة. وتؤكد هذه النظرية على أن للإنسان أسلوبين:

- الأول يبحث عن الابتهاج.
- والثاني يحاول تجنب القلق (لوناس حدة، 2013، ص 41).

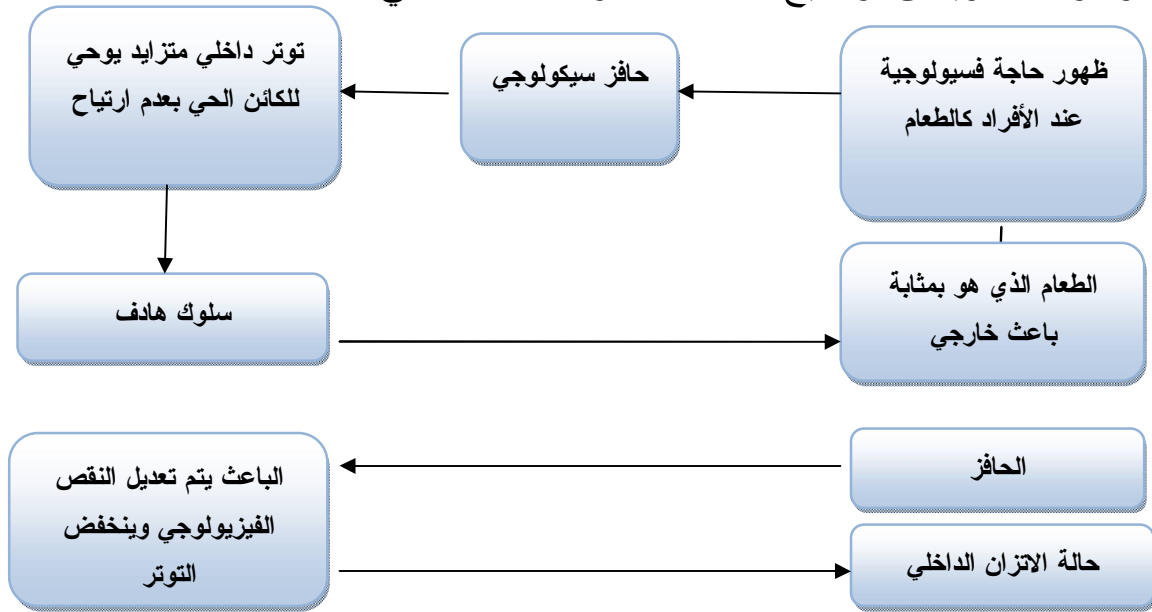
8-3- الاتجاه السلوكي:

يطلق على النظرية السلوكية عادة بالنظرية الارتباطية أو نظرية المثير/الاستجابة وعرفت الدافعية بأنها حالة داخلية أو حاجة لدى المتعلم تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، وهناك العديد من النظريات السلوكية التي تفسر الدافعية من بينها.

- نظرية خفض الحافز: تعرف هذه النظريات الدافع على أنه حالة عامة من إثارة ناتجة عن حالة جسمية أو نسيجية كالحاجة إلى الغذاء، وهذه الحالة من الإثارة تحفز العضوية للقيام بسلوك يشبع الحاجة، ولقد سادت هذه النظرية في الأربعينات من القرن الماضي اثر أعمال عالم النفس هل "Hull" ومساعدوه، وتفسر هذه النظرية نشوء العادات وترابطها بخفض الحافز، فاستثارة العضوية بنفس الحاجة تدفعنا لتجريب الاستجابة السابقة ذاتها ولأن هذه الاستجابة تحقق الإشباع، وتخفض الحافز تعتاد العضوية القيام بالاستجابة كلما ظهر الحافز.

ومن الأمور الأساسية في هذه النظرية مبدأ الاتزان، ونقطة الانطلاق في هذا المبدأ هي تلك النزعة التي يحافظ فيها الجسم على محيط داخلي ثابت، ومن هذا المنظور يمكن اعتبار الجوع والعطش ميكانيزمات إيزانية، لأنها تثير سلوكا معيناً لاستعادة التوازن لعناصر معينة في الدم.

- **نظرية البواعث:** صاحب هذه النظرية هو هارلو "Harlow"، حيث ركزت نظريته على دور المثيرات الخارجية لمحركات السلوك، وهناك تكامل بين نظريتي خفض الحافز والبواعث، ويمكن توضيح هذا التكامل وفقاً للشكل التالي:



شكل رقم (14): يوضح التكامل بين نظريتي الحافز والبواعث.

المصدر: (محمود بن يونس، 2007، ص107)

وهكذا تفسر النظريتان (البواعث، خفض الحافز) عملية الدافعية للمثيرات الداخلية والخارجية، وهي تركز على تفسير دوافع البقاء (محمود بن يونس، 2007، ص107).

➤ من خلال عرض هذه النظريات نلاحظ أن كل منها ركزت على جانب معين في تفسيرها للدافعية، حيث أن نظرية التحليل النفسي ركزت على الغريزة الجنسية والرغبات التي تكبت في تفسير الدافع، في حين أن النظريات المعرفية فسرت الدافعية على أساس الاستثارة والتصارع بين الأفكار، أما النظريات السلوكية فقد ركزت على حاجات الأفراد في تفسيرها للدوافع.

ثانياً: دافعية الانجاز:

1- نبذة عن دافعية الانجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "الفرد أدلر" الذي أشار إلى الحاجة للإنجاز، وهي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، "وكورت ليفين" الذي عرض المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، بعدما استخدم العالم الأمريكي "هنري موراي" مصطلح الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، وذلك في دراسة بعنوان "استكشافات في الشخصية" والتي تعرض فيها موراي (Murray) لعدة حاجات نفسية من بينها حاجة الانجاز متأثراً بـ (levine)، ويعود الفضل إلى (Murray) في البدء في تحديد مفهوم الدافع وإرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم في قياسها.

وقد أشار (Murray) إلى الحاجة في كثير من الأحيان وأعطيت اسم إدارة القوى وافترض أنها تندمج تحت حاجة كبرى واشمل هي الحاجة إلى التفوق.

كما مرت دراسة الدافعية للإنجاز بعدد من الأطر ومن أمثلتها المحاولات التي قام بها كل من ماكلياند، واتكسون، وكلارك، ولوويل (1953) لقياس الفروق الفردية في قوة الدافعية للإنجاز وذلك باستخدام فنيات مقياس (TAT) الذي استخدمه موراي وفي نفس الوقت كانت هناك محاولات لتحديد بدايات الدافعية للإنجاز في أساليب تربية الطفل، وما يرتبط بنمو الدافعية من عوامل اجتماعية، وبعدها تركزت جهود الباحثين حول صياغة نظرية الدافعية للإنجاز حيث اتجه العديد منهم إلى تأهيل التنظير في هذا الميدان، أما في الفترة الأخيرة ركزت الأعمال على إجراء بعض التغيير في النظرية الأولية للدافعية وعلى البحث في تأثير الاهتمامات الإنجازية على النمو الاقتصادي ومقومات المجتمع الإنجازية وعلى تغيير مستوى الحاجات الإنجازية لدى الفرد ومنها الحاجة إلى التفوق الدراسي (محمود محمد بن يونس، 2007، ص 80).

2- تعريف الدافعية للإنجاز: Achievement Motivation

يعتبر الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، حيث حظي بقدر كبير من اهتمام العلماء في السنوات الأخيرة باعتباره أحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، ولما له من دور في زيادة انجازات الفرد والوصول إلى الهدف المنشود.

ويمكن التطرق لمفهوم الدافعية للإنجاز حسب كل من :

- عرفها ماكلياند "McClelland": على بأنها "تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح والخوف من الفشل من خلال سعي الفرد لبذل أقصى درجات الجهد والكفاح من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين" (داليا عبد الخالق يوسف، 2008، ص65).

- وذكر محمد بن يونس (2004، ص359) على أن الدافعية للإنجاز هي: "السعي اتجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز وهذه النزعة تمثل مكونا أساسيا في دافعية الانجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى راق، خاصية مميزة لشخصية الأشخاص ذوي المستوى المرتفع في دافعية الانجاز".

- وأشار يونغ (Young 1961): بأنها "جهد الفرد لتخطي العقبات والحوازر، كما تعني القوة والنضال من اجل عمل بعض الأشياء الصعبة بسرعة قدر الإمكان" (مجدي أحمد عبد الله، 1996، ص232).

- في حين وضح (Murray 1983) على أنها: الحاجة للإنجاز بأنها "رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك، إذن فتعريف (Murray) للحاجة للإنجاز يشير إلى الحرص متضمنا معنى المثابرة والإتقان أخذا الطموح في الاعتبار وفهم الفرد لذاته، وتحدد طريقة إشباع الحاجة للإنجاز في ضوء تصور (Murray) طبقا لنوعية الاهتمام والميل، فالحاجة في المجال الجسمي على سبيل المثال تكون على هيئة رغبة في النجاح الرياضي بينما

تكون الحاجة في المجال العقلي على هيئة رغبة في التفوق العقلي أو المعرفي" (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 89).

- ورأى رجاء محمود أبو علام أن: "الدافع للإنجاز هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل بما يحقق مستوى محدد من التفوق، يؤمن به الفرد ويعتقد فيه" (صالح محمد أبو الجودو، 1998، ص 330).

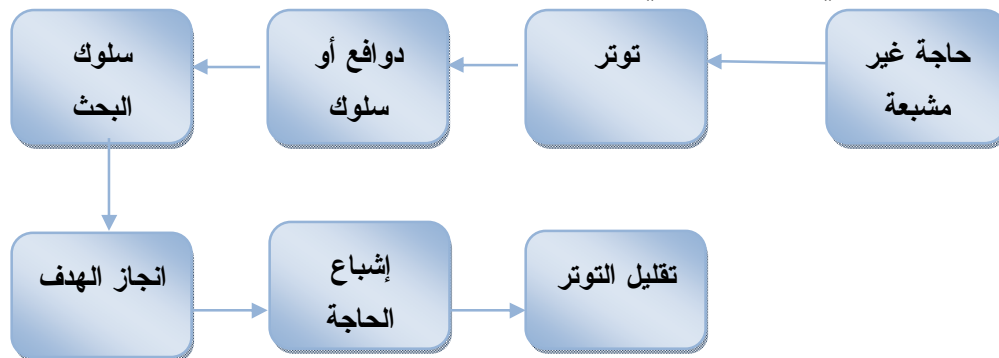
- أما اتكنسون (Atkinson 1965): يعرف دافعية الانجاز بأنها "استعداد نسبي في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في مستوى محدد للامتياز" (عبد الله بن طه الصافي، 2001، ص 66).

- وورد في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي تعريف لدافع الانجاز بأنه "الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق نهاية مرغوبة، أو الدافع للتغلب على العوائق أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه" (محمد بن معجب الحامد، د.ت، ص 134).

- إلى جانب هذا نجد حريم حسين (2009، ص 246) عرفها بأنها: "قوة داخلية تتبع من ذات الفرد وتوجهه للتصرف في السلوك نحو اتجاه معين بقوة محددة".

- كما أشارت سامية: "أنها حاجة غير مشبعة تخلق حالة من التوتر أو عدم التوازن لدى الفرد والتي تثير دوافع أو بواعث داخل الفرد ينتج عنها بحث الفرد عن سلوك لإيجاد أهداف معينة إذا حققها أو أنجزها فهي تشبع حاجته وتؤدي إلى تقليل التوتر لديه".

ويمكن تمثيلها في الشكل التالي:



شكل رقم (15): يوضح عملية الدافع للإنجاز الأساسية.

المصدر: (سامية خرخاش، 2003، ص 76)

3- تعريف دافعية الانجاز الأكاديمي: Academic Achievement motivation

تعد دافعية الانجاز الأكاديمي شكلا من أشكال دافعية الانجاز التي يكون التركيز فيها على المهام والنشاطات الأكاديمية.

- وعرفها عبد الرحمن بن بريكة (2007، ص48) على أنها "مجموعة القوى التي تثير وتوجه وتعزز السلوك، نحو تحقيق هدف دراسي، وهو كذلك الرغبة الملحة لأداء العمل المدرسي بصورة جيدة تمتاز بالاستقلالية والرغبة في النجاح والتفوق".

- أما هشام القواسمي، وآخرون (2010) فوضح بأنها "حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في النشاط حتى يتحقق هدف التعلم" (هادية محمد حامد، 2016، ص20).

- وأشار حسن (1998) إلى أنها تشير إلى "تحقيق شيء صعب في الموضوعات أو الأفكار وتناولها وتنظيمها، وأداء ذلك بأكبر قدر من السرعة والاستقلالية، والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات عن طريق الممارسة الناجحة القادرة الطموحة والمثابرة". (هادية محمد حامد، 2016، ص04)

- وأوضح القطامي (1993) أن دافعية الانجاز الأكاديمي تلعب دورا حيويا في إثارة رغبة المتعلم للاهتمام بالموضوعات الدراسية، وتوجيه سلوكاته التعليمية، وتعزيزه واستمراره وتجعله أكثر نشاطا وحيوية وتفاعلا في المواقف الصفية. (معاوية محمود أبو غزال، 2015، ص218)

➤ وتعرف الباحثة الدافعية للإنجاز الأكاديمي على أنها: "القدرة على أداء الأعمال الصعبة والسعي للنجاح والتفوق الأكاديمي، والمثابرة لتحقيق أهداف معينة والتغلب على العقبات بكفاءة وتحقيق مستويات عالية من التفوق والتنافس مع الآخرين من أجل الوصول إلى معايير الامتياز والتميز".

4- مكونات دافعية الانجاز:

الدافع للإنجاز حسب بعض النظريات يتكون من بعد واحد هو بلوغ النجاح أو تجنب الفشل.

أما بالنسبة للنظريات المتبقية فإنها ترى أن الدافع للإنجاز يتكون من عدة أبعاد (مكونات) أهمها:

الطموح، المثابرة، الامتياز، الاستقلال، الذاتية، الأمل في النجاح الخوف من الفشل. وفيما يلي نستعرض بعض هذه النظريات.

❖ حسب جيب موراي وهيرمانز: أن الدافع للإنجاز يتكون مما يلي:

- مستوى الطموح: أي الرغبة في الوصول إلى الأهداف المسطرة وبذل الجهد اللازم لذلك.

- المثابرة: أي الجهد والاجتهاد والسرعة في الانجاز.

- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: يعني تحقيق كل ما هو صعب والتغلب على الصعاب.

- الاتجاه نحو المستقبل: ويتمثل في التخطيط المكثف للمستقبل.

- الرغبة في الأداء الأفضل: يعني التفوق، الثقة بالنفس، المنافسة.

- المسؤولية الفردية: أن تكون مسؤولاً على نفسك والآخرين أي أن تتحمل نتائج عملك.

- الاستقلال: أن يتحرك المرء وأن لا يكون مرتبط وأن يتحدى الأعراف.

- السيطرة: أن يسيطر الفرد ويتحكم في بيئته الإنسانية وأن يؤثر في سلوك الآخرين ويوجهه عن طريق الاتحاد وإصدار الأوامر.

- التنظيم: أي ترتيب الأشياء، أن يحقق النظام أو الاتزان أو الإتقان والترتيب والدقة.

- البحث عن التقدير: هو الحاجة إلى التقدير عند ممارسة بعض المواهب وبلوغ أكبر

مستوى من النجاح (مجدي محمد عبد الله، 1996، ص 181-183).

❖ أما عمران (1980): فيفترض أن دافع الانجاز يتكون من الأبعاد التالية:

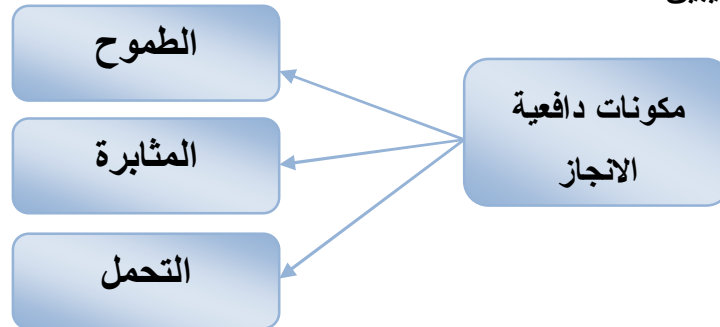
- **البعد الشخصي:** ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الانجاز وأن دافعه في ذلك دافعية ذاتية، انجاز من أجل الانجاز حيث يرى الفرد أن في الانجاز متعة في حد ذاته وهو يهدف إلى الانجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح، والتحمل والمثابرة، وهذه أهم صفاته الشخصية.

- **البعد الاجتماعي:** ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

- **بعد المستوى العالي في الانجاز:** ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

(مجدي محمد عبد الله، 1996، ص ص 181-183)

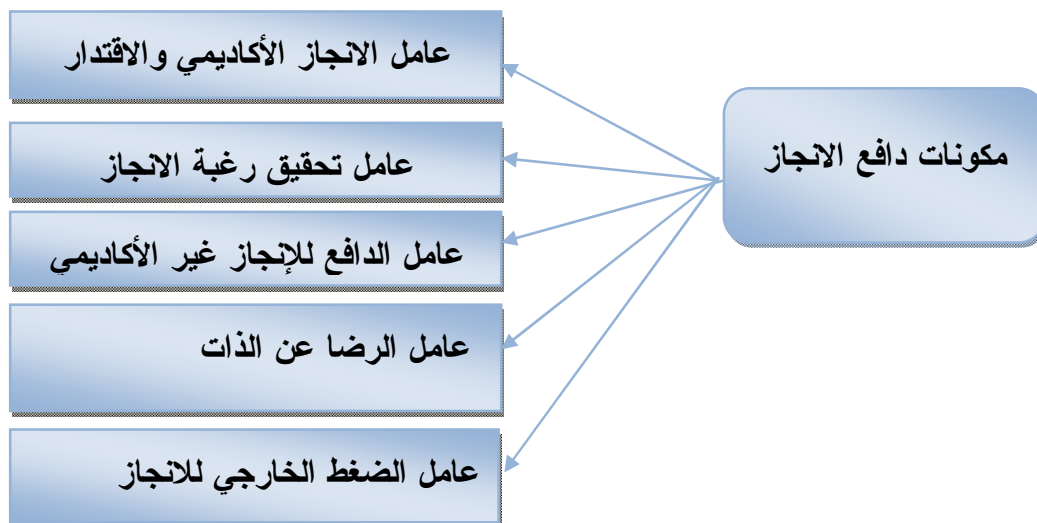
❖ وتوضح نظرية جيلفورد (Guilford 1959): وجود ثلاث مكونات لدافعية الإنجاز والشكل التالي يبين ذلك.



الشكل رقم (16): يوضح مكونات دافعية الانجاز لدى جيلفورد "Guilford".

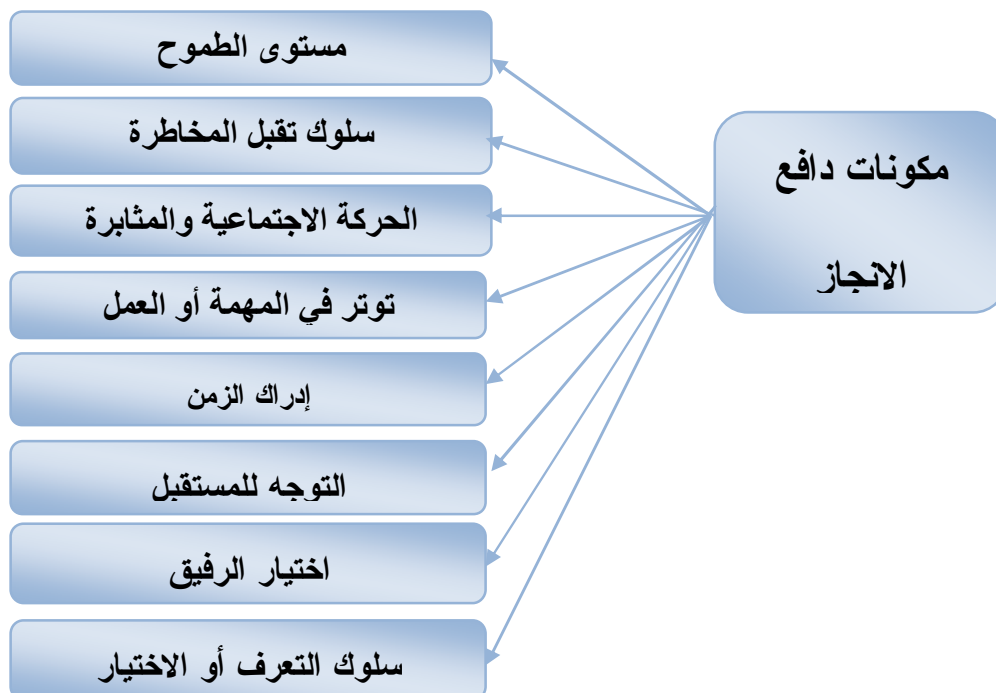
المصدر: (رشاد عبد العزيز، 1994، ص 120)

❖ نظرية ميتشل (Mitchel) توصلت هذه النظرية إلى أن دافع الانجاز يتكون من خمس أبعاد (مكونات) (ربيحة عمور، 2018، ص 99).



الشكل رقم (17): يوضح مكونات دافعية الانجاز لميتشل (Mitchell).

❖ نظرية هارمنس (Harmans 1970): صنف هارمنس مكونات الدافع للإنجاز إلى ثمانية مكونات وهي موضحة في الشكل التالي:

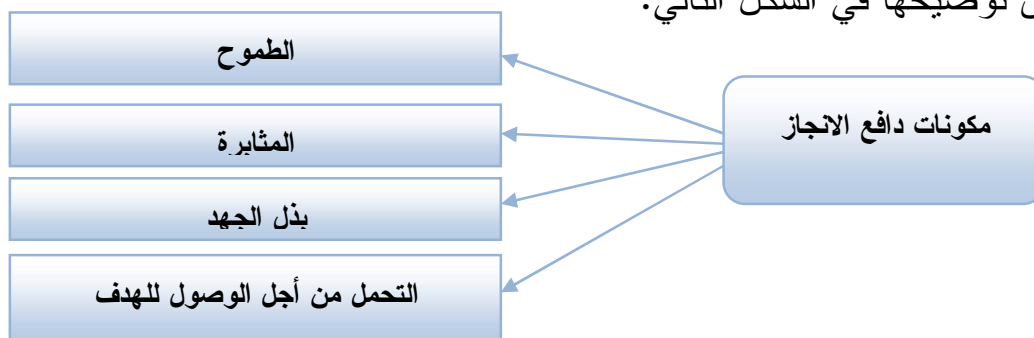


الشكل رقم (18): يوضح مكونات دافعية الانجاز ل هارمنس (Harmans).

المصدر: (عفاف وسطاني، 2010، ص 61)

❖ وأشار محمود عبد القادر (1978)، أن هناك عدة أبعاد أو مكونات لدافعية الإنجاز

ويكن توضيحها في الشكل التالي:

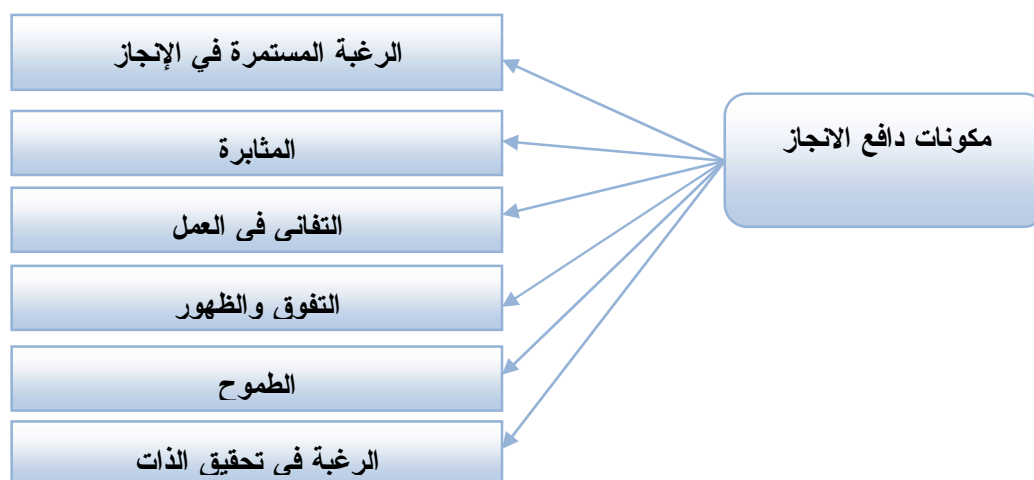


الشكل رقم (19): يوضح مكونات دافعية الانجاز لـ "محمود عبد القادر".

المصدر: (سعد نصر الدين، 2007، ص 64)

❖ وقد توصل محي الدين حسين (1988) باستخدام التحليل العاملية بطريقة هولنتج إلى

أن الدافعية للإنجاز تتكون من (06) مكونات يبينها الشكل التالي:



الشكل رقم (20): يوضح مكونات دافعية الانجاز لـ "محي الدين حسين".

❖ ورأى "اوزبل" (1969): أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الانجاز وهي:

- الحافز المعرفي: وهو محاولة الفرد إشباع حاجاته بالمعرفة في أن يعرف ويفهم ذلك بأداء مهامه بكفاءة، ويعبر عنه بسعي الفرد لإشباع حاجاته من الفهم وحل المشكلات والخبرة لأنها تعينه على تحسين الأداء بكفاءة عالية.

- توجيه الذات أو تكريس الذات: وهو رغبة الفرد وشعوره بالمكانة والاحترام عن طريق أدائه المميز والملتزم في آن واحد، بمعنى رغبة الفرد في الوصول إلى الشهرة

والمكانة والمركز الاجتماعي عن طريق أدائه المميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها.

- **دافع الانتماء:** ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداء، ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أول لإشباع حاجات دافع الانتماء، ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد ويعتمد عليهم في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة (سعد نصر الدين، 2007: 64).

➤ من خلال عرض مكونات الدافع للإنجاز حسب العديد من النظريات وآراء الباحثين فإنها وأن اختلفت في بعض المكونات إلا أنها تشابهت في العديد من المكونات المكونة للدافع للإنجاز.

5- مظاهر الدافعية للإنجاز: هناك مظاهر متباينة للدافعية للإنجاز حددها بعض العلماء مثل كوهين، هنري، يونغ، هرمانس، محي الدين، في نقاط معينة يمكن عرضها في الجدول التالي:

الجدول رقم (03): يمثل مظاهر الدافعية للإنجاز.

حسب جوزيف كوهين الدافع للإنجاز	حسب هنري موري الدافع للإنجاز	حسب يونغ الدافع للإنجاز	حسب محي الدين الدافع للإنجاز والبناء النفسي الدافعي	حسب هرمانس الدافع للإنجاز
- انجاز المهام المتسمة بالصعوبة - محاولة التغلب على أي صعوبة من الصعاب بمستوى مرتفع من التفوق	- سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة. - تناول الأفكار وتنظيمها بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان. - تخطي الفرد لما يقابله من عقبات. - الوصول إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة . - تفوق الفرد عن ذاته. - منافسة الآخرين والتفوق عليهم. - ازدياد تقدير الفرد لذاته.	- الرغبة في بذل الجهد الموجه إلى أهداف بعينها. - محاولة التغلب على الصعاب التي تحول بين الفرد وأهدافه.	- الرغبة في تحقيق انجازات بارزة . - العمل الدؤوب لتحقيق الذات. - التحلي بالقوة . - العزيمة.	- مستوى الطموح مرتفع. - السلوك مرتبط بقبول المخاطرة - الحراك الاجتماعي. - المثابرة. - توتر العمل. - إدراك الزمن. - التوجه بالمستقبل. - اختيار الرفيق. - سلوك التعرف. - سلوك الإنجاز.

المصدر: (حمزة رحالي، 2015، ص 95)

6- خصائص الأفراد ذوي الإنجاز العالي:

من بين ما يتميز به الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز العالية حسب أنور سلطان (2003، ص142) نذكر ما يلي:

- يتميز الأفراد مرتفعي الانجاز بالثقة العالية بالنفس، حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم، ويلتزمون بآرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع المطروح.

- الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول لها.

- يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة، لذلك يضعون لأنفسهم أهدافا تتطوي على التحدي والمجازفة وهم في ذلك كحالة طبيعية ومستمرة إذ أنهم لا يشعرون باللذة والانجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفذونها سهلة ومضمونة النتائج .

- الرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى إنجازاتهم.

- يهتم الشخص ذو الدرجة المرتفعة من الانجاز بما يؤديه من عمل في حد ذاته أكثر من اهتمامه بأي عائد مادي يعود عليه من انجاز هذا العمل، وهو دون شك يرغب في الحصول على قدر كبير من المال لكونه مقياسا لدرجة امتيازه في أدائه في العمل.

- ينسبون نجاحهم بدرجة كبيرة إلى "القدرة"، "الجهد"، وفشلهم إلى عوامل عارضة أو عوامل خارجية مثل: نقص المجهود صعوبة المهمة، الحظ".

- يميلون إلى القيام بالمهام التي تثير دافعيتهم للإنجاز، فيبذلون بذلك جهدا كبيرا في محاولة انجاز وتحقيق مستويات عالية من الأداء رغم ما يعترضهم من محاولات فاشلة.

- يتميز ذوي الانجاز المرتفع بتحمل المخاطرة المتوسطة أي أن هناك إمكانية حساب احتمالات هذه المخاطرة.

- يفضلون المهن المتغيرة والتي فيها تحديات مستمرة وينفرون من المهن الروتينية.

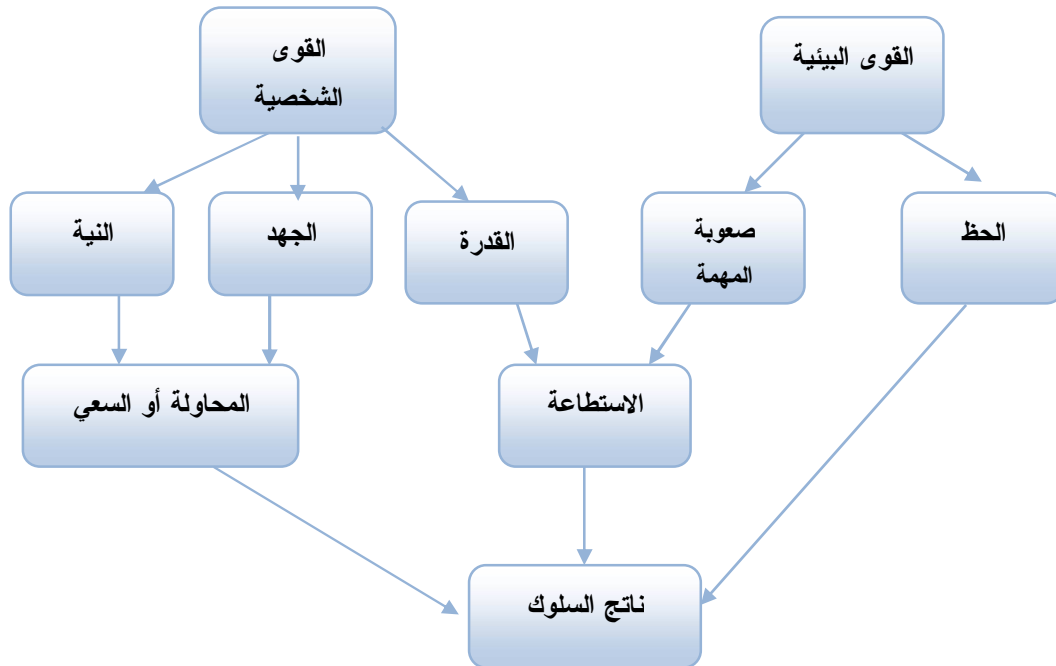
- يتخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر المرتبط به.

7- الاتجاهات المفسرة لدافعية الإنجاز الأكاديمي:

7-1 الدافعية للإنجاز في إطار نظرية العزو:

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية الإنسانية بوجه عام والدافعية للإنجاز بوجه خاص، وتهتم نظرية العزو بكيفية إدراك الشخص أسباب سلوكه وسلوك الآخرين وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط ولكن أيضا للبيئة فالمعزيات السببية هي التي تحدد مشاعرنا واتجاهاتنا وسلوكنا نحو أنفسنا والآخرين.

ويفترض منظرو العزو مثل فريدر هايدز (F.Heidez) في نموذجهم أن الفرد يسعى إلى التنبؤ وفهم الأحداث اليومية لكي يكون لديه قدرة على التنبؤ بأحداث المستقبل، ويشير إلى أن حصائد السلوك ترجع إلى " القوى الشخصية " وهي قدرة داخلية تتركز على كل من عنصر: القدرة الجهد النية، والقوة الأخرى هي "القوى البيئية وهي قوة خارجية وتتركز في عنصرين هما: صعوبة المهمة والحظ الذي يعتبر من المتغيرات التي يصعب التنبؤ بها(أحمد بن قلاوز تواتي، 2008، ص85)، وللتوضيح أكثر نعرض فيما يلي مخطط "هايدز" للعزو:



الشكل رقم (21): يوضح مخطط العزو لدى "هايدز".

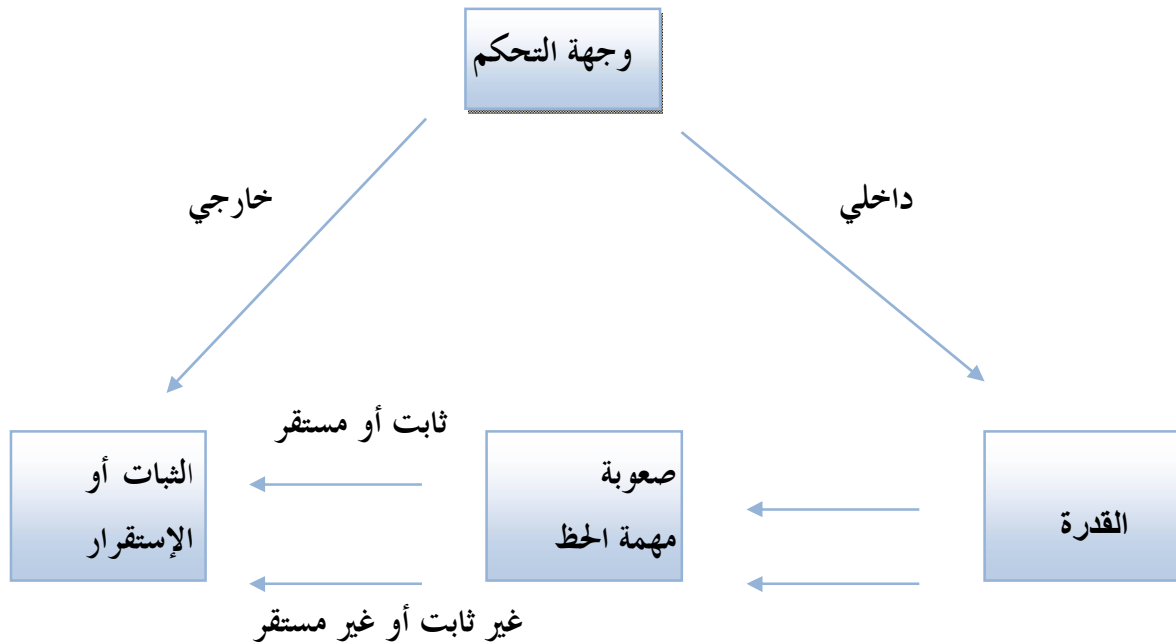
المصدر: (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص155)

وفي ضوء هذا التصور أمكن لـ "هايدز" صياغة المعادلة الآتية:

$$\begin{aligned} \text{الأحداث} &= \text{دالة القوى الشخصية} + \text{القوى البيئية} \\ &= \text{دالة (النية} \times \text{الجهد)} + (\text{القدرة} \times \text{صعوبة المهمة}) \\ &= \text{دالة المحاولة أو السعي} + \text{الاستطاعة.} \end{aligned}$$

(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص155)

- أما برنارد وينر (Weiner 1966) فقد افترض في نموذجهِ وجود أسباب يرجع إليها نجاح الفرد أو فشله وتتركز في عنصرين أساسيين هما أسباب مستقرة أو ثابتة وأسباب غير مستقرة وقد قام "وينر" (1986) بإعادة افتراضات "هايدز" وصاغها من خلال متغيرين هما وجهة التحكم (Locus Of Control)، الثبات أو الاستقرار (Stability)، ثم قام بتطوير هذا النموذج (1989) على أساس تقسيم وجهة التحكم إلى متغيرين هما وجهة السببية، إمكانية التحكم ثم قام بتوسيع نموذجهِ المعدل (1975) الذي تضمن ثلاث متغيرات وإدخاله في إطار نظرية العزو دافعية الإنجاز والانفعال، ويمكن توضيحه في الشكل التالي:



الشكل (22): النموذج الأساسي لافتراضات "وينر" Weiner " لشرح العزو السببي.

المصدر: (أحمد بن قلاوز تواتي، 2008، ص86)

2-7- نظرية جون اتكنسون (J. Atkinson).

تهدف هذه النظريات إلى توقع سلوك الأفراد الذين رتبوا بتقدير عال أو منخفض بالنسبة للحاجة للإنجاز.

ويقول (J. Atkinson) أن الناس يكونون مرتفعي الحاجة للإنجاز حين يكون لديهم استعداد أو كفاح من أجل النجاح، ويكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو انجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص النجاح ويتجنبون الأعمال السهلة وأنهم يقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر انجازاً (طاهر محمود الكلالدة، 2008، ص214).

كما اهتم (J. Atkinson) بسلوك المخاطرة وبدافعية الانجاز التي يعتمد عليها هذا السلوك، وهو يرى أن الفرد الذي لديه استعداد عال للإنجاز لن يتمكن من تحقيق الانجاز المطلوب ما لم تكن الظروف الموقفية المحيطة به مناسبة، أي أن الانجاز في رأيه يرتبط بخصائص الأفراد والظروف الاجتماعية المحيطة بهم (أحمد بن سالم القلهاتي، 2014، ص23)، وقام بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطر، وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل:

- منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد.
- وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة المراد انجازها وذلك على النحو التالي:
- فيما يتعلق بخصال الفرد:** هناك نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الانجاز وهذا على حد تعبير اتكنسون.
- **النمط الأول:** الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة اكبر من الخوف من الفشل.
- **النمط الثاني:** الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.
- ويتفاعل كل من مستوى الحاجة للإنجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز.

النمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل	مرتفع	منخفض
الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح	منخفض	مرتفع

وقد ركز علماء النفس في دراستهم لدافع الانجاز على هذين النمطين المتقابلين أو المتناظرين فلا يوجد فرد بنفس القدر من النمطين فالأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز يتوقع أن يظهروا الانجاز الموجه نحو النشاط، وذلك لأن قلقهم من الفشل محدود للغاية أما فيما يتعلق بالأفراد المنخفضين في الحاجة للإنجاز فيتوقع أن لا يوجد النشاط المنجز لديهم أو يوجد بدرجة محدودة وذلك بسبب افتقارهم للحاجة للإنجاز وسيطرة الخوف من الفشل والقلق عليهم.

فيما يتعلق بخصائص المهمة: بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية، هناك أيضا موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة وهما:

- العامل الأول: احتمالية النجاح: وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة، وهي أحد محددات المخاطرة.

- العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة: يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص ص 113-115).

وقد قدم (J. Atkinson) معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز حيث تحدث عن الميل لتحقيق النجاح الذي يشير إلى دافعية الدخول أو البدء في موقف الانجاز والذي عبر عنه بالمعادلة التالية:

الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح

$$Ts = Ms \times Ps \times Is$$

أما الميل لتحاشي الفشل فهو يكشف قيمة الباعث للنجاح ويؤثر سلبا على الدخول في مواقف الانجاز وعبر عنه بالمعادلة التالية:

الميل إلى تحاشي الفشل = الدافع إلى تحاشي الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث على الفشل

$$Taf = Maf \times Paf \times Iaf$$

لتكون محصلة أو ناتج الدافعية للانجاز مساويا للعمل على بلوغ النجاح مضافا إليه الميل إلى تحاشي الفشل (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص ص 117-121).

■ جوانب القوة والضعف لنظرية (J. Atkinson)

- **جوانب القوة:** تكمن قوة هذه النظرية في أنها تتميز عن باقي النظريات الأخرى، بالدقة والتفصيل في العوامل المحددة للدافعية للانجاز والمتمثلة في الميل إلى بلوغ النجاح والميل لتحاشي الفشل وما بينهما من تفاعلات التي تحدد موقف التوجه نحو الانجاز الذي عبر عنه الباحثون في هذا الميدان من أمثال (موراي، ماكلياند) بأنه السعي تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتيان.

- **جوانب الضعف:** تتمثل فيما يلي:

- كشفت بعض الدراسات عن انخفاض ثبات وصدق اختبارات الخيال المستخدمة في تقدير الدافعية للانجاز، كما كان ثبات الانخفاض في معاملات الثبات إلى أن أسلوب إعادة الاختبار الذي استخدم كان غير ملائم، وواضح أن طريقة القسمة هي انسب طريقة بالنسبة لهذه الاختبارات التي استخدمها في دراسته.

- وأشارت بعض الدراسات إلى عدم توفر دليل الذي يدعم فكرة أن المبحوثين ذوي الدافعية الايجابية للانجاز المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا، كما كشفت إحدى الدراسات تمت في هذا الشأن عن وجود تشابه بين الأشخاص المدفوعين ايجابيا والأشخاص المدفوعين سلبا في اختبار المهام الصعبة ولهذا فقد تم صياغة نظرية ومعالجات جديدة لهذا النموذج (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 127).

7-3- نظرية الدافعية للإنجاز لموراي (Murray)

كان (Murray) أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز، حيث حدد قائمة تشمل على (28) حاجة ذات أصل نفسي من بينها الحاجة إلى الإنجاز، كما يؤكد في تفسيره للسلوك على أهمية خبرات الطفولة المبكرة، حيث يرى أن الحاجة إلى الإنجاز تحدد بالرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة على نحو جيد وقد قدم "موراي" تصورات لقياس دافع الإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع (TAT) (عطية محمد سيد احمد، 2008، ص26).

وقد ركز (Murray) على مفهوم الحاجة وعلى أنه يمثل قوة في المخ وهذه القوة هي التي تدفع نشاط الفرد نحو إشباع هذه الحاجة بعد معرفتها وإدراكها، فالحاجة إلى الإنجاز في نظره هي القوة الدافعة والموجهة لسلوك الإنسان.

السلوك = (الحاجات الداخلية × الضغوط الخارجية) (محي الدين توك وآخرون، 2003، ص31).

- خصائص نظرية (Murray):

- تستثار الحاجة للإنجاز من الداخل بواسطة العمليات الحشوية الداخلية أو من الخارج بواسطة ما يقع على الفرد من تأثيرات موقفية مباشرة، وهو ما أطلق عليه (Murray) بمصطلح "الضغوط"، وتظهر بشدة الحاجة للإنجاز من خلال:
 - سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة.
 - تناول الأفكار وتنظيمها مع اتخاذ ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية قدر الإمكان.
 - تخطي الفرد لما يعترضه من عقبات .
 - وصوله إلى مستوى مرتفع في أي مجال من المجالات الحياتية.
 - تفوق الفرد على ذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.
 - ازدياد تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات.
- (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1994، ص165).

▪ جوانب القوة والضعف في نظرية (Murray)

- جوانب القوة: تكمن القوة في نظرية (Murray) لدافعية الانجاز فيما يلي:
- إمكانية حمل أوصاف متميزة للشخصيات المختلفة.
- استبداله لمفهوم الحاجة بمفهوم أكثر دقة وتحديدًا يعرف بالاستعداد للموضوع (Thematic desposition).
- بناءه وتطويره لأداة من أحسن الأدوات قياسًا للشخصية وهي اختبار تفهم الموضوع (TAT).
- فتح أبواب البحث في مجال دافعية الانجاز.

- جوانب الضعف: يكمن الضعف في نظرية موراي لدافعية الانجاز فيما يلي:
- المخاطرة بتفسيرات كاذبة قد يقع فيها بعض علماء النفس ولعل هذا الموقع قد دفعه إلى تعديل نظريته عدة مرات (1951-1953-1959).

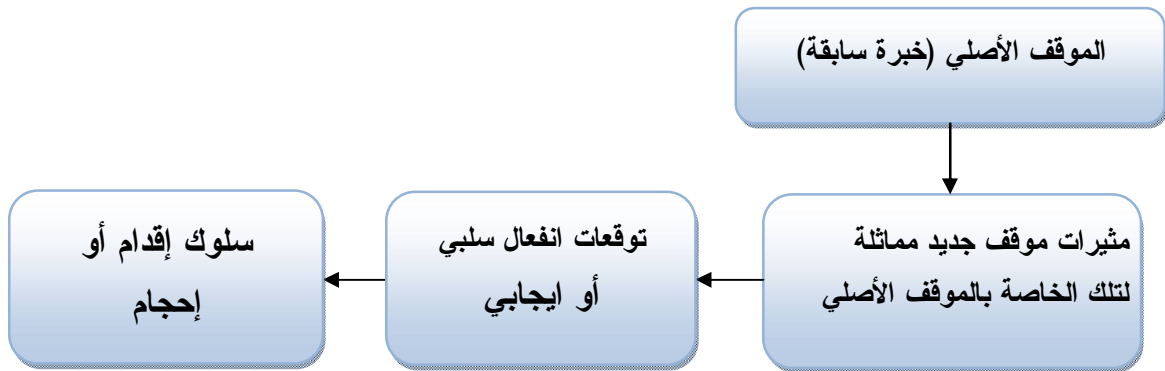
7-4- نظرية ماكليلاند (McClelland) للدافعية للإنجاز

- أجرى (McClelland) أبحاثًا تطبيقية متعددة، وخرج من هذه الأبحاث بان ثمة حاجات ثلاثة لها تأثير كبير في تحريك سلوك العاملين وهذه الحاجة هي:
- الحاجة إلى الانجاز: وتشير إلى أن هناك أفراد لديهم دافع قوي بداخلهم يدفعهم للإنجاز وهم بناءً على ذلك يضعون لهم أهداف يغلب عليها الصعوبة ويسعون إلى تحقيقها.
 - الحاجة إلى القوة: وتعني أن هناك أفراد لديهم رغبة وميول للسيطرة على الآخرين والتأثير فيهم والرقابة الشديدة على ما يعملون.
 - الحاجة إلى الصداقة والانتماء: وتشير إلى أن هناك أفراد لديهم الرغبة لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليه (أحمد بن سالم القلهاتي، 2014، ص22).

وقد اعتقد (McClelland) أن كل إنسان يملك هذه الحاجات، بالإضافة إلى حاجات أخرى وبدرجات متفاوتة، وذهب إلى أنه في سياق الحياة تصبح مواقف مثيرة معينة مرتبطة بالحالات الوجدانية وترتبط الأعمال بانفعال إيجابي أو بانفعال سلبي لأنها سبق أن

أدت إلى هذه الشاعر في المواقف السابقة، وأشار إلى أن الدافع يتضمن نقطتين على متصل انفعالي، فالحالة المتوقعة سواء كانت ايجابية أو سلبية أو محايدة هي التي تحدد من خلال التعلم السابق، والحالة الثانية تتضمن الزيادة أو النقصان في اللذة أو الألم بالنسبة للحالة الراهنة، ومن ثمة تستثار الدوافع التي يوجد فيها تباين بين الحالة الانفعالية الراهنة والحالة الانفعالية المتوقعة، ويطلق (McClelland) على تصوره لدافعية نموذج الاستثارة الانفعالية، كما رأى أن الدافع هو سمة شخصية، وعرفه بأنه تحديد في حالة عاطفية بواسطة مؤشر تغير (حداد نسيم، 2001، ص 39).

وهذا يعني أن المنبه الخاص بالوضعية الحالية يثير توقعات انفعالية متعلمة خلال التجارب السابقة، وتتولد بطريقة أوتوماتيكية في حالة وجود منبهات متشابهة لتلك التي كانت موجودة في وضعية التعلم الأصلية، وهذه الحالة الانفعالية تستدعي سلوكا إما أن يكون إقداما أو إحجاما.



الشكل رقم (23): يبين نموذج استثارة الدافعية حسب (McClelland)

المصدر: (حداد نسيم، 2001، ص 40)

لقد اختلف (McClelland) عن (Murray) في بعض الجوانب نذكر منها:

- استخدم (McClelland) مصطلح الدافع إلى الانجاز بدلا من مصطلح الحاجة إلى الانجاز حيث لم يختلف مفهوم الدافع للانجاز عنده عما يقصده (Murray) بمفهوم الحاجة إلى الانجاز، بل إن المصادر الأصلية المتعددة لهذا المفهوم تستخدم نفس مصطلح (Murray) للدلالة على ما تقصده هذه المصادر بمفهوم الدافع إلى الانجاز.

- استخدم (McClelland) اختبار تفهم الموضوع بعد أن طوره في قياس هذا الدافع.
- وضع (McClelland) نظاما جديدا لتحليل محتوى قصص اختبار تفهم الموضوع يختلف عن النظام الذي وضعه (Murray) (رشاد على عبد العزيز موسى، 1994، ص166).
- جوانب القوة والضعف لنظرية (McClelland)

- جوانب القوة: تتمثل جوانب القوة فيما يلي:
- قدم (McClelland) أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث تمثل مخرجات أو نتائج الانجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الايجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية، ومثل هذا التصور يمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز، والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الانجاز مقارنة مع غيرهم.
- مادامت هناك إمكانية لاكتساب دافعية الانجاز فان هذا يعطي نظريته دفعة كبيرة تفوق تلك التي نالتها بعض النظريات الأخرى في هذا الموضوع (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص109).

- جوانب الضعف: وتتمثل فيما يلي:
- استعماله للاختبارات الاسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع (TAT) لتحديد الحاجات الأساسية يدعو إلى الشك، فبينما نجد أن لهذا النوع من الاختبارات عدة مزايا في تفسير الملاحظات الذاتية فانه في حد ذاته تمرين يتضح منه انحياز الباحث لا انحياز المبحوث.
- الفكرة القائلة بان الدافع للإنجاز يمكن تعلمه للكبار وتتعارض مع العديد من الدراسات النفسية التي تقول بان اكتساب الدوافع يظهر عادة في الطفولة ومن الصعب جدا تغييره عندما يثبت و (McClelland) نفسه اعترف بهذا المشكل، ولكنه يقول أن هناك أدلة قوية في ميادين عديدة مثل (السياسة، الدين) توضح أن سلوك الكبار يمكن تفسيره جذريا في فترة قصيرة جدا (عماد الطيب كشرو، 1998، ص79).

5-7- نظرية توجيه الأهداف في دافعية الإنجاز الأكاديمي

تعتبر نظرية الأهداف إحدى المحاولات المعاصرة لشرح وتفسير دافعية الإنجاز الأكاديمي، وترى أنها مكون افتراضي يفسر نشوء واتجاه وبقاء سلوك ما يتم توجيهه نحو أهداف أكاديمية تشمل التعلم، والإنسان، والقيم الاجتماعية، وتجنب العمل، والقيمة التي يضعها الفرد لأهدافه، وأنماط العزو التي يفسر بها ردود أفعاله الانفعالية.

كما تقرر نظرية الأهداف أيضا أن تفسير الفرد لثمار إنجازاته هو الذي يحدد درجة المجهود الذي يمكنه بذله لإتمام هذه الإنجازات، كما يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي الذاتية، ويقصد بها الانخراط الفعال للفرد في الأنشطة التعليمية، والقدرة على تحليل المهام المطلوب إنجازها دراسيا، والقدرة على التخطيط لاستغلال المصادر الموجودة لديهم للوفاء بتلك الالتزامات الأكاديمية، وتقسم النظرية دافعية الإنجاز الأكاديمي إلى نوعين:

- التوجه نحو الأداء كهدف: والهدف منه إظهار القدرة حيث يكون هدف الطلاب هو الحصول على درجات مرتفعة والأداء بشكل جيد خاصة عند المقارنة بالطلاب الآخرين.
- التوجه نحو المهمة كهدف: ويوجد هذا النوع من الدافعية لدى الطلاب الذين تدفعهم الرغبة في زيادة معلوماتهم ومعارفهم في موضوع ما، ويستمتعون بالمادة التعليمية كهدف في حد ذاتها، ومثل هؤلاء الطلاب يكونون أكثر قدرة على الانخراط في مهام صعبة تتحدى قدراتهم، كما أن هؤلاء الطلاب يمتلكون قدرة أكبر على طلب المساعدة من الآخرين عندما يحتاجون إليها، ويتبنون إستراتيجيات معرفية مفيدة، كما أنهم يشعرون بقدر أكبر من السعادة والاستمتاع بالحياة الدراسية (داليا عبد الخالق يوسف، 2008، ص ص 68-69).

➤ من خلال عرض هذه النظريات للدافعية للإنجاز وعرض قوتها في جوانب وقصورها في جوانب أخرى، إلا أنه لا يمكن الإنقاص من أهمية هذه النظريات ويكفي أنها فتحت المجال لباحثين آخرين أن يصنعوا من جوانب القصور تلك تصورات جديدة لدافعية الإنجاز.

8- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.

هناك عدة عوامل تؤثر على دافعية الانجاز ومن هذه العوامل:

8-1- التحدي البيئي: يرى (McClelland) أن الأفراد يظهرون خاصية الدافعية العالية والنشطة إلى الانجاز عندما يعاملون بطريقة غير عادية أو عندما يكونون ضحايا للتعصب الاجتماعي، حيث أنهم في هذه الحالة يلجئون إلى الانجاز حتى يعوضوا المستوى الدوني الذي فرض عليهم وبالتالي فإن درجة التحدي تحدد قوة الاستجابة. وبهذا يعد التحدي البيئي عاملاً أساسياً للتأثير في درجة دافعية الانجاز، ولكنه يختلف في تأثيره من جماعة لأخرى حيث تستجيب بعض الجماعات في بلد ما أكثر قوة، والبعض الآخر أقل قوة لنفس التحدي.

8-2 الأسرة: حيث نجد أن الوالدين يمارسان تأثيرات على دافعية انجاز الأولاد، حيث يساهم التدريب المبكر للأطفال على الاستقلال والاعتماد على النفس في توليد دافعية الانجاز لدى الأبناء كما أكدت الدراسات التي أجراها (McClelland) في الو.م.أ. أنا الأبناء يكونون ذوي دافعية منخفضة إذا ما تعرضت أسرهم إلى التفكك بسبب الطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو غياب أحدهما (قدوري خليفة، 2012، ص74).

وأشارت بعض الدراسات إلى أن الذين تميزوا بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم تؤكد على أهمية استقلالية الابن من حيث تنظيم فراشه لوحده، واختياره ملابسه بنفسه، أما من تميزوا بدافعية منخفضة للتحصيل فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم إلا في وقت لاحق جداً من الطفولة (ربيحة عمور، 2018، ص102).

8-3 بعض العوامل الاجتماعية والمدرسية المؤثرة

يعتبر التعليم من العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز، حيث أنه يعد أداة تعدل من سلوك الفرد وتكسبه الخصائص النفسية والقيم المرتبطة بالانجاز كالاستقلالية والرغبة في النجاح، المثابرة، التوجه إلى المستقبل، وحسب رأي ماكلياند، فإن أي مجتمع يركز على قيم التفاني في العمل والانضباط واستقلالية الفرد سيشجع الفرد على السلوك الإيجابي

حيث نجد أن اليابان في بناء اقتصادها القوي اعتمدت على تعزيز قيم التفاني في العمل وبذل الجهد، والانضباط لدى أبنائها. (قدوري خليفة، 2012، ص75)

وأوضحت بعض البحوث علاقة الدافعية للإنجاز بنوع التخصص أو الشعبة الدراسية، والاختلاف الذي يلاحظ عند المتعلمين في اختيارها، فقد بين فورنر (Forner 1987) أن الاختلاف القائم بين التلاميذ في الدافعية للنجاح يفسر على أساس أن هؤلاء التلاميذ يتواجدون في شعب مدرسية البعض منهم اختارها والبعض الآخر وجه إليها وأجبر على إتباعها (ربيحة عمور، 2018، ص103).

9- قياس الدافعية للإنجاز:

إن المقاييس التي استخدمت في دافعية الانجاز صنفّت إلى فئتين: مقاييس إسقاطية ومقاييس موضوعية.

9-1- المقاييس الإسقاطية:

لقد جاء "هنري موراي" بجامعة "هارفارد" بطريقة لقياس الدافعية للإنجاز، حيث افترض (Murray) أن الحاجات الاجتماعية قد تنعكس بدقة في تفكير الأفراد، حين لا يكونون مضطرين إلى التفكير في شيء على وجه الخصوص ولكن كيف يتم تحديد تلك الأفكار العادية التي ترد كل يوم، حيث دعا الأفراد لكي يقصوا بعض القصص عن صور المواقف التي يمكن أن تفسر بطرق مختلفة وقد تم سؤال الأفراد المشاركين كما يلي:

- ما الذي يحدث في هذه الصور الغامضة؟

- ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟

- ما الذي يفكر فيه الأشخاص الموجودون في الصورة؟

- ماذا يحدث بعد ذلك؟

وقد اعتقد (Murray) أن الأشخاص وهم يكتبون القصص يسقطون حاجاتهم ومخاوفهم وآمالهم وصراعاتهم على صفات الشخصيات المعروضة عليهم، وبناء على ذلك فإن اختبار (Murray) -اختبار تفهم الموضوع (TAT)- طريقة إسقاطية لقياس الدوافع الاجتماعية، وقد جاء بعد (Murray) كل من (دافيد ماكلياند وجون اتكسون ورسل

كلارك) بتعديل اختبار تفهم الموضوع (TAT)(Thematic Apperception Test) لقياس الدافعية للإنجاز، وقد حاول هؤلاء وضع اختبار لقياس الدافعية للإنجاز حيث يتكون هذا الاختبار من أربع صور اشتق بعضها من اختبار (TAT) الذي أعده (Murray). ولقياس الدافع للإنجاز يقوم الفاحص بعرض الصور على الشاشة السينمائية حيث تدوم كل صورة (20) ثانية ويطلب من المفحوص كتابة قصة وذلك بالإجابة على أربعة أسئلة لكل صورة من الصور الأربعة والأسئلة هي:

- ماذا يحدث ومن هم الأشخاص؟

- ما الذي أدى إلى هذا الموقف، بمعنى ماذا حدث في الماضي؟

- ما محور التفكير، وما المطلوب أدائه، ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟

- ما الذي سيحدث وما الذي يجب عمله؟

وعندما يقوم المفحوص بالإجابة على هذه الأسئلة بالنسبة لكل صورة يكمل عناصر القصة في مدة لا تزيد عن 04 دقائق كما تدوم مدة إجراء الاختبار 20 دقيقة. وهذا الاختبار له علاقة بالإبداع لابتكاري في أثناء تحليل المفحوص للصور وقيم تحليل نتائج المفحوص بالنسبة لنوع معين من المحتوى (عمار شوشان، 2009، ص106).

9-2- المقاييس الموضوعية:

يوجد العديد من المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس "روبنسون" (Robinson Argule 1968)، و"سميث" (Smith 1973) ومقياس لينين (Lynon 1969)، مقياس "وينر وكيكلا" (Wener et kukla) وبعضها صمم للكبار مثل مقياس "مهريبيان" (Mehrabian 1970) واختبار "هرمانس" (Hermans 1970) حيث تضمن (29) عبارة تعلقت ب: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختبار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز (رشاد على عبد العزيز موسى، 1994، ص25).

وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية، كما استخدمت أيضا في الدراسات العربية.

خلاصة

إن الدافعية للإنجاز من الموضوعات الهامة التي اهتم بها علماء النفس، وتتعدى أهميتها المجال التربوي والنفسي لتشمل العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية كالمجال الاقتصادي والإداري والتربوي والأكاديمي.

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً - الدراسة الاستطلاعية

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية

ثانياً - الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة.

2- مجتمع وعينة الدراسة .

3- مجالات وحدود الدراسة.

4- أدوات الدراسة.

5- أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة

تمهيد:

من الضروري في أي بحث ميداني أن يقف الباحث على مجموعة من الإجراءات المنهجية التي يراها بأنها ضرورية في بحثه، والبحث العلمي يحتاج إلى الربط بين ما هو نظري وبين ما هو ميداني على اعتبار أن الميدان هو المحك الذي نختبر فيه ما تم التطرق إليه في الدراسة النظرية.

وفي هذا الفصل سوف نستعرض الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والملاحم العامة التي تميز مجتمع الدراسة، ويهدف هذا الفصل أيضا إلى التعرف على أدوات جمع البيانات المستعملة في الدراسة، وحساب الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات للتأكد من صدقها وثباتها على عينة الدراسة ثم أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في معالجة البيانات.

أولا - الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية في انجاز أي بحث علمي، فهي تمكن الباحث من معرفة ظروف إجراء الدراسة الأساسية والوقوف على العراقيل التي قد تعترض سبيله وإيجاد الآليات المناسبة للتعامل معها ومواجهتها، وكذلك معرفة مدى صلاحية الاستبيان المخصص لجمع المعلومات الكافية حول الظاهرة المدروسة وذلك من خلال تقدير الوقت الذي يستغرقه.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- تحديد ميدان الدراسة والتحقق من مدى ملاءمة للدراسة.
- الكشف على مدى تفاعل مجتمع الدراسة بمتغيرات الدراسة.
- التعرف على خصائص عينة الدراسة، واستكشاف ميدان البحث.
- التعرف على مدى تجاوب عينة الدراسة مع أدوات القياس التي اعتمدها الباحث.
- التعرف على مدى ملائمة عبارات المقياس مع مستوى أفراد العينة، وتحديد الأدوات المناسبة للدراسة، وتجريبها على العينة الاستطلاعية.
- معرفة كيفية تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة.
- فحص الخصائص السيكومترية لأدوات القياس ومعرفة مدى ملاءمتها للدراسة.
- التعرف على الصعوبات التي قد تعترض إجراءات التطبيق الميداني لمحاولة تفاديها.

2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل استخدام أدوات القياس في الدراسة الأساسية لابد من التأكد من الخصائص السيكومترية والتمثلة في الصدق والثبات، وقد تم أخذ عينة مكونة من (90) طالب من طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة حيث تم توزيع كل من مقياس جودة الحياة ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي واستمارة استبيان التفكير الابتكاري على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك في الأسبوع الأول من شهر مارس 2019.

وقد لوحظ تجاوب وتفاعل أفراد العينة الاستطلاعية مع موضوع الدراسة، مع عدم وجود أي غموض في عبارات مقاييس الدراسة، وبعد ذلك تمت المعالجة الإحصائية بعد تفريغ البيانات باستخدام رزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للتأكد من صدق وثبات أدوات القياس مع العلم أنه تم استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية في الدراسة الأساسية.

ثانياً - الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

يختلف المنهج من دراسة إلى أخرى على حسب طبيعة ومشكلة موضوع البحث وتبعاً لاختلاف الباحثين وقدراتهم وإمكاناتهم، واستناداً لكتب المنهجية فإن المنهج الوصفي هو الأكثر كفاءة في الكشف عن حقيقة الظاهرة وإبراز خصائصها، فعندما يريد الباحث أن يدرس ظاهرة ما فإن أول خطوة يقوم بها، هي وصف الظاهرة المراد دراستها وجمع المعطيات والمعلومات الدقيقة عنها، فالمنهج الوصفي يقوم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً (عمار بوخوش، 1995، ص129).

ومنه فالمنهج الوصفي هو الأسلوب الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (ذوقان عبيدات، 1984، ص187)، وانطلاقاً من هذه النظرة فلقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والاستكشافي في هذه الدراسة لمعرفة العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي، ومعرفة مستوى كل متغير لدى أفراد عينة الدراسة.

2- مجتمع وعينة الدراسة:

إن دراسة أي مجتمع تعتمد أساسا على العينة المأخوذة منه على أن تكون هذه العينة ممثلة لمجتمع الدراسة الكلي.

وتكتسب العينة أهمية كبيرة في البحوث النفسية والاجتماعية ذلك أن اللجوء إلى دراسة كل المجتمع الأصلي يطرح صعوبات عدة لما تتطلبه من وسائل مادية وبشرية وهذا ما دفع الباحثين إلى إختيار جزء من المجتمع الأصلي، إضافة إلى مراعاة التجانس في بعض الخصائص (محمد قريشي، 2004، ص28)، كما عرفت على أنها "جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، ويتم اختيارها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا وتطبق عليها الدراسة للحصول على معلومات صادقة بهدف الوصول إلى تقديرات تمثل المجتمع الذي سحبت من" (على معمر عبد المؤمن، 2008، ص184).

وتم اختيار عينة الدراسة وفق معايير تتلائم مع موضوع الدراسة وأهدافها وطبيعة المجتمع المدروس، حيث تمثل مجتمع الدراسة في طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة المسجلين خلال الموسم الدراسي (2018-2019)، وقد بلغ المجتمع الأصلي للدراسة (1152) منهم (171) طالبا بنسبة (14,84%) و(981) طالبة بنسبة (85,15%) موزعين على شعبتين وفقا للإحصائيات التي تم الحصول عليها من موقع كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة.

- **عينة الدراسة:** تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والمناسبة لطبيعة وأهداف البحث، وتستخدم عندما يكون هناك تباين (عدم تجانس) واضح في مجتمع الدراسة وتعرف العينة الطبقية على أنها: "وهي العينة التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثم يتم الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو كل طبقة، وهي تتناسب المجتمع غير المتجانس" (محمد خليل عباس وآخرون، 2007، ص225).

ويمكن تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقتين: علم النفس ويتفرع بدوره إلى تخصصات (علم النفس العيادي، علم النفس العمل والتنظيم)، وعلوم التربية الذي يتفرع بدوره إلى

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تخصصات (إرشاد وتوجيه، قياس نفسي وتقويم تربوي)، حيث بلغ أفراد عينة الدراسة الأساسية (450) طالبا وطالبة بنسبة (39,06%) منهم (67) طالبا بنسبة (05,81%) و (383) طالبة بنسبة (33,24%) و (90) طالبا في الدراسة الاستطلاعية، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الشعب الدراسية والتخصصات.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الشعب الدراسية

والتخصصات والجنس.

مجموع الطلبة	عدد الطلبة		الشعب الدراسية	مجموع الطلبة	عدد الطلبة		الشعب الدراسية
	ذكور	إناث			ذكور	إناث	
38	07	31	السنة الثانية ماستر علم النفس العيادي	273	247	26	السنة الثانية شعبة علم النفس
28	07	21	السنة الثانية ماستر علم النفس العمل والتنظيم	105	94	11	السنة الثانية شعبة علوم التربية
39	03	36	السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه	150	133	17	السنة الثالثة علم النفس العيادي
19	07	12	السنة الثانية ماستر قياس نفسي وتقويم تربوي	33	26	07	السنة الثالثة علم النفس العمل والتنظيم
21	06	15	دكتوراه علوم شعبة علم النفس	112	102	10	السنة الثالثة إرشاد وتوجيه
30	19	11	دكتوراه علوم شعبة علوم التربية	97	88	09	السنة أولى ماستر علم النفس العيادي
22	08	14	دكتوراه الطور الثالث شعبة علم النفس	36	24	12	السنة أولى ماستر علم النفس العمل والتنظيم
24	08	16	دكتوراه الطور الثالث شعبة علوم التربية	96	87	09	السنة أولى ماستر إرشاد وتوجيه
				29	24	05	السنة أولى ماستر قياس نفسي وتقويم تربوي
1152	171	981	المجموع				

➤ ولتقدير حجم العينة في كل طبقة تم الاعتماد على حساب حجم العينة بالطريقة التالية:

$$\text{عدد أفراد العينة في الطبقة} = \text{عدد أفراد الطبقة في المجتمع} \times \text{عدد أفراد العينة} / \text{عدد أفراد المجتمع}$$

فمثلاً:

❖ عدد أفراد العينة في شعبة علم النفس (السنة الثانية) $= 1152/450 \times 237 = 107$

وتنقسم عينة شعبة علم النفس (السنة الثانية) إلى عینتین هما:

- حجم عينة الذكور في شعبة علم النفس (السنة الثانية) $= 1152/450 \times 26 = 10$

- حجم عينة الإناث في شعبة علم النفس (السنة الثانية) $= 1152/450 \times 247 = 97$

- حجم العينة في شعبة علوم التربية (السنة الثانية) $= 1152/450 \times 105 = 41$

وتنقسم عينة شعبة علوم التربية (السنة الثانية) إلى قسمين هما:

- حجم عينة الذكور في شعبة علوم التربية (السنة الثانية) $= 1152/450 \times 11 = 04$

- حجم عينة الإناث في شعبة علوم التربية (السنة الثانية) $= 1152/450 \times 94 = 37$

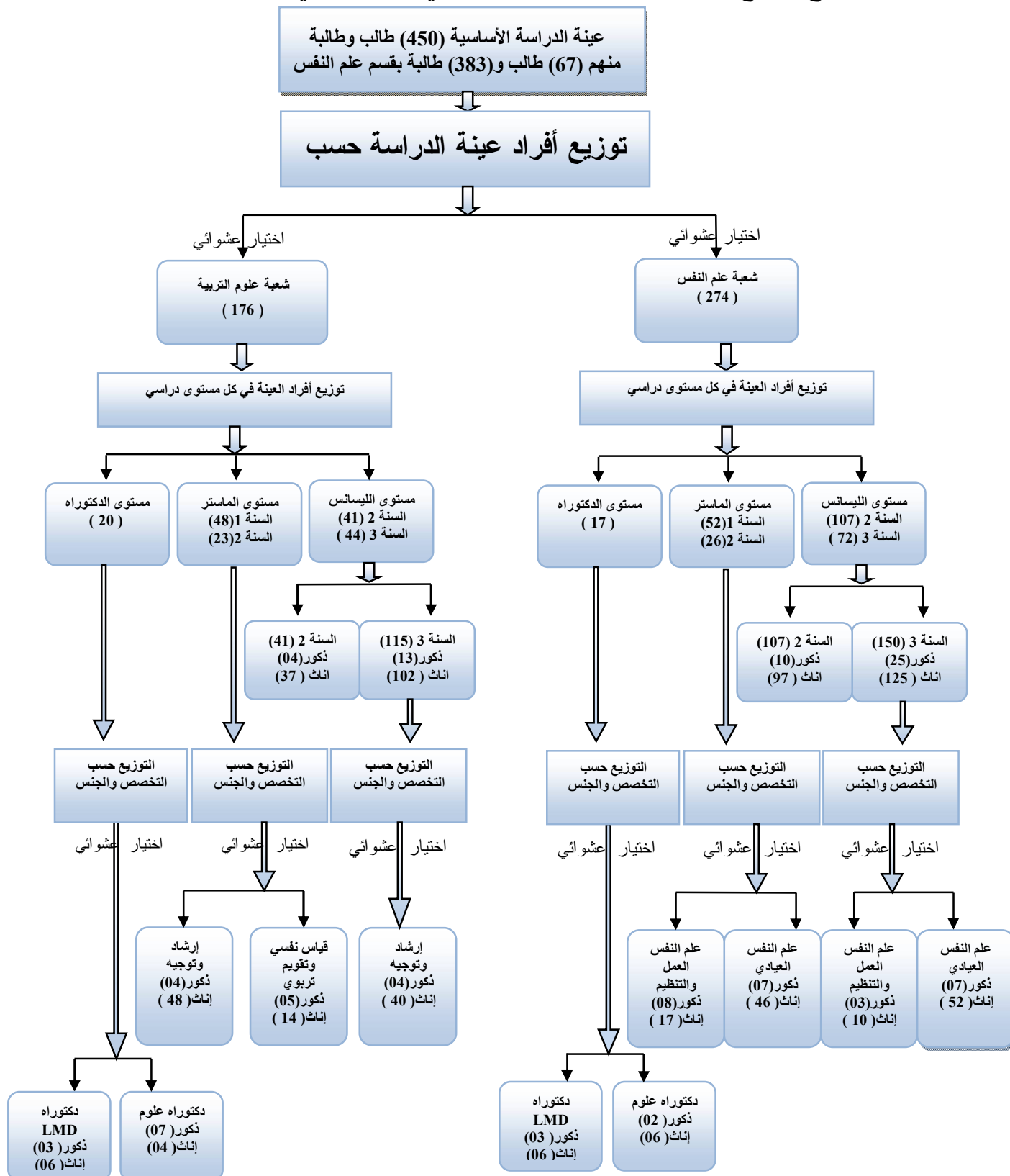
وباستخدام نفس المعادلة في حساب عينة باقي الطبقات تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعب الدراسية والتخصصات

والجنس.

النسبة المئوية	مجموع الطلبة	عدد الطلبة		الشعب الدراسية	النسبة المئوية	مجموع الطلبة	عدد الطلبة		الشعب الدراسية
		إناث	ذكور				إناث	ذكور	
%3,33	15	12	03	السنة الثانية ماستر علم النفس العيادي	%23,77	107	97	10	السنة الثانية شعبة علم النفس
%2,44	11	08	03	السنة الثانية ماستر علم النفس العمل والتنظيم	%9,11	41	37	04	السنة الثانية شعبة علوم التربية
%3,33	15	14	01	السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه	%13,11	59	52	07	السنة الثالثة علم النفس العيادي
%1,77	08	05	03	السنة الثانية ماستر قياس نفسي وتقويم تربوي	%2,88	13	10	03	السنة الثالثة علم النفس العمل والتنظيم
%1,77	08	06	02	دكتوراه علوم شعبة علم النفس	%9,77	44	40	04	السنة الثالثة إرشاد توجيه
%2,44	11	04	07	دكتوراه علوم شعبة علوم التربية	%8,44	38	34	04	السنة أولى ماستر علم النفس العيادي
%02	09	06	03	دكتوراه الطور الثالث شعبة علم النفس	%3,11	14	09	05	السنة أولى ماستر علم النفس العمل والتنظيم
%02	09	06	03	دكتوراه الطور الثالث شعبة علوم التربية	%8,22	37	34	03	السنة أولى ماستر إرشاد وتوجيه
					%2,44	11	09	02	السنة أولى ماستر قياس نفسي وتقويم تربوي
%100	450	383	67	المجموع					

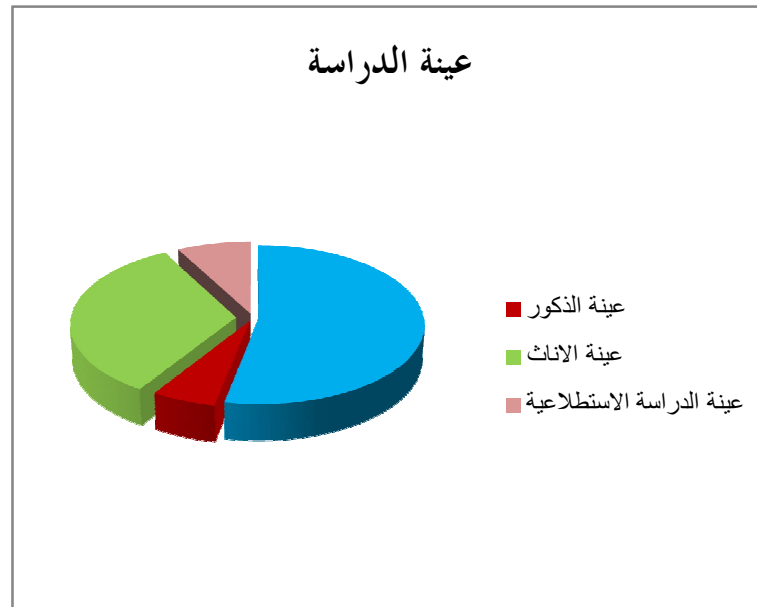
ويمكن توضيح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في الشكل التالي:



الشكل رقم (24): يمثل توضيح لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

المصدر: (الشكل من إعداد الباحثة)

- عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (90) طالبا أي ما يمثل نسبة (7,81%) من المجتمع الأصلي للدراسة، أما عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية بلغ (450) طالبا أي ما يمثل نسبة (39,06%) من المجتمع الأصلي للدراسة، والرسم البياني التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (25): يمثل التمثيل البياني لمجتمع وعينة الدراسة.

3- مجالات وحدود الدراسة: تقتصر الدراسة الحالية بالحدود التالية:

3-1- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بدراسة جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة وباستخدام كل من مقياس جودة الحياة، واستمارة استبيان التفكير الابتكاري، ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي.

3-2- المجال المكاني:

ينحصر المجال المكاني في جامعة المسيلة وتحتوي على سبع كليات منها كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والتي يوجد بها قسم علم النفس أين أجريت الدراسة الحالية. وافتتح قسم علم النفس خلال الموسم الجامعي 2000/2001، بموجب القرار الوزاري رقم 2000/392 بتاريخ 2000/08/08، يقع القسم حاليا بالطابق الأول بالأمانة العامة سابقا بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، شرع خلال الموسم الجامعي 2008/2009 في تطبيق

النظام الجديد L.M.D وبعد إنشاء الكلية الجديدة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، طبقا للقرار الوزاري: رقم 426 المؤرخ في 2012/12/13 تم بموجبه تأسيس قسم علم النفس كأحد الأقسام المكونة للكلية.

الدراسة بالقسم بداية من السنة الثانية، حيث يحوي قسم علم النفس شعبتين رئيسيتين هما: شعبة علم النفس التي تتفرع ابتداء من السنة الثالثة إلى كل من تخصص (علم النفس العيادي، وعلم النفس العمل والتنظيم) وشعبة علوم التربية والتي تضم ابتداء من السنة الثالثة تخصص توجيه وإرشاد، وقياس نفسي وتقويم تربوي في طور الماستر إلى جانب نفس التخصصات الأخرى في طور الماستر الأكاديمي، بالإضافة إلى التكوين فيما بعد التدرج (ماجستير) وكذا ما بعد التدرج الثاني دكتوراه النظام القديم ودكتوراه الطور الثالث .

3-3- المجال الزمني:

بدأت الدراسة في الجانب النظري من 2017، أما الدراسة الميدانية فكانت في الأسبوع الأول من شهر مارس 2019 بالنسبة للدراسة الاستطلاعية، ومن 14 إلى غاية 05 جوان 2019 بالنسبة للدراسة الأساسية، لتبدأ بعدها مرحلة تفريغ وتفسير ومناقشة البيانات.

3-4- المجال البشري:

أجريت الدراسة على طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة خلال الموسم الدراسي 2018-2019.

4- أدوات الدراسة:

أدوات الدراسة هي الوسائل التي يستخدمها الباحث في حصوله على المعلومات المطلوبة من المصادر المعينة في بحثه، واختيار الأداة والوسيلة يتوقف على موضوع البحث، طبيعة الموضوع، نوعية مجتمع الدراسة، الظروف التي تحيط بالموضوع، ويمكن للباحث أن يختار وسيلة واحدة كما يمكنه أن يحدد الوسائل حسب هدف البحث (مسلم محمد، 2002، ص36).

وتمثلت أدوات الدراسة في ثلاث أدوات أساسية هي:

4-1-1- مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين:

4-1-1-1- وصف المقياس: تم إعداد المقياس من قبل د.محمود منسي ود.علي كاظم وطبق على عينة طبقية بلغت (220) طالبا وطالبة المسجلين في الموسم الدراسي 2006 في كليات جامعة السلطان قابوس السبع بسلطنة عمان، وقام المقياس على (6) محاور لقياس جودة الحياة وهي: جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم وجودة العواطف (الجانب الوجداني)، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته.

وقد تم صياغة (10) فقرات لكل محور (5 فقرات موجبة، 5 فقرات سالبة) وأمام كل فقرة مقياس تقدير خماسي (أبدأ، قليلاً جداً، إلى حد ما، كثيراً، كثيراً جداً)، أعطيت الفقرات الموجبة الدرجات (1-2-3-4-5) وهي تحمل الأرقام الفردية، في حين أعطي عكس الميزان السابق للفقرات السالبة أي (5-4-3-2-1)، وهي تحمل الأرقام الزوجية باستثناء العبارتين (16) حيث كانت موجبة، و (17) التي كانت سالبة) وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس 300-60 درجة في حين تتراوح الدرجة الكلية على كل محور من المحاور بين 10-50 درجة .

الجدول رقم (07): يوضح أبعاد مقياس جودة الحياة وعدد العبارات في كل بعد.

البعد	عدد الفقرات	الفقرات الممثلة له
جودة الصحة العامة	10	من 1 إلى 10
جودة الحياة الاسرية	10	من 11 إلى 20
جودة التعليم والدراسة	10	من 21 إلى 30
جودة العواطف	10	من 31 إلى 40
جودة الصحة النفسية	10	من 41 إلى 50
جودة شغل الوقت	10	من 51 إلى 60
المقياس ككل	60	

* مبررات إختيار مقياس جودة الحياة:

تم إختيار مقياس جودة الحياة د.محمود منسي ود.علي كاظم (2006) للأسباب التالية:

- تم تصميم المقياس في البلاد العربية والإسلامية.
- يتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات.
- مناسبة فقرات المقياس للبيئة المحلية.

4-1-2- الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة في صورته الأصلية:

لأجل التحقق من الصدق الظاهري للمقياس فقد عرض الباحثان المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين في القياس والتقويم والإرشاد النفسي والطب النفسي لإجراء التعديلات على فقراته، وقد أسفرت نتائج التحكيم على اتفاق المحكمين بنسب تتراوح بين (83-100%) على صلاحية الفقرات من حيث صياغتها وانتمائها للمحور الذي وضعت لقياسه مع اقتراح تعديلات في (10) فقرات تم الأخذ بها جميعا.

أ- ثبات المقياس:

- في مجال الثبات تراوح معامل ألفا - كرونباخ للمحاور الستة بين (0,62-0,85) بوسيط قدره (0,75) وبلغ للمقياس ككل (0,91).
 - كما تم حساب الخطأ المعياري للمقياس، وتراوحت قيم الخطأ المعياري بين (2,54-3,21) للمحاور الستة في حين بلغ (7,44) للمقياس ككل، والجدول التالي يبين معاملات ثبات الدرجات لكل محور في المقياس والخطأ المعياري لمحاور المقياس.
- والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (08): يوضح معاملات ثبات الدرجات لكل محور من محاور المقياس والخطأ المعياري لمحاور المقياس.

الرقم	أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ	الخطأ المعياري
01	جودة الصحة العامة	0,62	2,96
02	جودة الحياة الأسرية	0,79	2,54
03	جودة التعليم والدراسة	0,77	3,00
04	جودة العواطف	0,74	3,21
05	جودة الصحة النفسية	0,62	2,96
06	جودة شغل الوقت	0,85	2,56
/	مقياس جودة الحياة ككل	0,91	7,44

يتضح من الجدول السابق أن قيم هذه المعاملات تشير في مجملها إلى ثبات مقبول، وفي المقابل تميز هذا المقياس ككل بثبات مرتفع حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.91) كما بلغ الخطأ المعياري للمقياس ككل (7,44).

ب- صدق المقياس:

* صدق المحتوى:

لأجل التحقق من الصدق الظاهري للمقياس فقد عرض الباحثان المقياس على ستة من الخبراء والمحكمين في القياس والتقويم والإرشاد النفسي والطب النفسي لإجراء التعديلات على فقراته، وقد أسفرت نتائج التحكيم على اتفاق المحكمين بنسب تتراوح بين (83-100%) على صلاحية الفقرات من حيث صياغتها وانتمائها للمحور الذي وضعت لقياسه مع اقتراح تعديلات في (10) فقرات تم الأخذ بها جميعاً.

* تحليل المفردات:

تم التعرف على القدرة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس، باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الفقرة عند المجموعتين الطرفيتين بعد سحب أعلى وأدنى (27%) من العينة على أساس الدرجة الكلية لكل محور من محاور المقياس الستة

وأظهرت النتائج أن قيم "ت" المحسوبة تراوحت بين (2,69 و 15,69)، وقد تمتعت جميع هذه القيم بالدلالة الإحصائية لا تقل عن (0,008)، وهذا ما يدل على أن جميع فقرات المقياس تتمتع بقوة تمييز عالية .

* صدق البناء (صدق المفهوم):

لتقدير هذا النوع من الصدق، تم التعرف على علاقة البند بالبعد الذي ينتمي إليه البند من جهة، وعلاقة الأبعاد الفرعية مع بعضها من جهة أخرى، وفيما يلي عرض عام للنتائج المتوصل إليها:

- تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الستة، وقد تراوحت قيم الارتباطات المحسوبة بين (0,32 و 0,70) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى لا يقل عن (0,01) وهذه النتيجة مؤشر على قياس جميع محاور المقياس شيء نفسه، وبالتالي يتوافر في المقياس مؤشر لصدق المفهوم.

* الصدق التلازمي:

لتقدير هذا النوع من الصدق استخدم الدخل الشهري للأسرة كمحك موضوعي لجودة الحياة وتم حساب دلالة الفروق في جودة الحياة بين ذوي الدخل المنخفض (أدنى 30 طالبا وطالبة) وذوي الدخل المرتفع (أعلى 30 طالبا وطالبة)، باستخدام اختبار "ت" للعينتين مستقلتين، وبينت النتائج أن "ت" بلغت القيمة (2,34) وهي دالة إحصائية لمصلحة ذوي الدخل المرتفع.

جدول رقم(09): يوضح نتائج اختبار "ت" لجودة الحياة بين ذوي الدخل المرتفع والمنخفض.

فئات المقارنة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الحسائية	اتجاه الفروق
دخل مرتفع	30	207,77	19,09	2,34	0,02	دخل مرتفع
دخل منخفض		221,17	24,83			

(محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم، 2010، ص50)

* المعايير:

تأتي أهمية المعايير من منحها الدرجات الخام معنى، وإتاحتها الفرصة للمقارنة بين أداء المفحوص على مقاييس عديدة، فضلاً عن ذلك فهي من الخصائص الأساسية لعملية التقنين، ولقد تم اشتقاق الميئات كمعايير لدرجات الخام لكل محور من محاور المقياس الستة كونها من أكثر المعايير شيوعاً في مقاييس الشخصية، ولإعطائها صورة واضحة عن مركز الفرد النسبي في المجموعة التي ينتمي إليها، ولسهولة حسابها ووضوح مدلولها (محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم، 2010، ص54).

* الصفحة النفسية لمقياس جودة الحياة (مستويات مقياس جودة الحياة)

في ضوء المعايير الميئية التي توصل إليها الباحثان، فقد تم تقسيم جودة الحياة على ضوء التقسيمات التي اقترحها معدا المقياس كاظم ومنسي (2010) إلى ثلاث مستويات (منخفض-متوسط-مرتفع)، يقع في المستوى المنخفض للجودة الطلبة الحاصلين على المئين (25) فأقل، ويقع في المستوى المتوسط للجودة الطلبة الحاصلين على المئين الذي يتراوح بين (26، 74)، بينما يقع في المستوى المرتفع للجودة، الطلبة الحاصلون على المئين (75) فأكثر، وعلى أساس هذه المستويات تم تصميم الصفحة النفسية لمقياس جودة الحياة (محمود منسي، علي كاظم، 2010، ص55).

جدول رقم (10): يوضح الصفحة النفسية لمقياس جودة الحياة.

المئينات والدرجات الخام					مستوى منخفض المئينات مستوى مرتفع
					1 25 50 75 99
محاور جودة الحياة					الدرجات الخام
الصحة العامة	15	31	34	37	47
الحياة الأسرية	20	36	41	45	50
التعليم والدراسة	17	32	36	40	50
العواطف	13	27	31	36	50
الصحة النفسية	22	29	31	34	48
شغل الوقت	15	31	37	41	50

4-1-3- الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة في الدراسة الحالية:

أ- ثبات المقياس:

الثبات يعني «أن تكون النتائج التي تظهرها الأداة تشير إلى الأشياء أو النتائج نفسها لو أعيد تطبيقها على العينة نفسها بعد مدة ملائمة» (محسن علي عطية، 2009، ص 111).

وقد تم التأكد من ثبات مقياس جودة الحياة بطريقتين:

- طريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ.

- طريقة التجزئة النصفية بمعامل سبيرمان براون .

* **حساب التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات في ما بينها، وكانت النتائج المتحصل عليها كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس جودة الحياة.

أبعاد مقياس جودة الحياة	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
جودة الصحة العامة	0,640	09
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	0,722	10
جودة التعليم	0,714	10
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	0,745	8
جودة الصحة النفسية	0,752	10
جودة شغل الوقت وإدارته	0,629	10
المقياس ككل جودة الحياة	0,773	57

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس جودة الحياة جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,62 و 0,75) وللمقياس ككل (0,77) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، ويدل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الأساسية.

* طريقة التجزئة النصفية بمعامل سبيرمان براون: تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين، وكانت النتائج المتحصل عليها كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يوضح ثبات مقياس جودة الحياة عن طريق التجزئة النصفية.

0,604**	الارتباط بين النصفين	مقياس جودة الحياة
0,749**	معامل سبيرمان براون	

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي مقياس جودة الحياة قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية (0.60) مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,74)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

ب - الصدق:

يقصد بالصدق «هو الدرجة التي يقيس بها الاختبار السمة التي وضع لقياسها».
(موفق الحمداني، وآخرون، 2006، ص272)

- وتم حساب صدق مقياس جودة الحياة بطريقتين هما:

- عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:
- حساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.
- حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس .
- حساب الصدق باستخدام المقارنة الطرفية .

* عن طريق حساب الاتساق الداخلي:

- الطريقة الأولى: حساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم: (13) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

جودة الصحة العامة			جودة التعليم			جودة الصحة النفسية		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.440**	0,01	21	0.476**	0,01	41	0.567**	0,01
2	0.292**	0,01	22	0.416**	0,01	42	0.663**	0,01
3	0.292**	0,01	23	0.427**	0,01	43	0.605**	0,01
4	0.484**	0,01	24	0.650**	0,01	44	0.601**	0,01
5	0.064	غير دال	25	0.465**	0,01	45	0.328**	0,01
6	0.494**	0,01	26	0.418**	0,01	46	0.643**	0,01
7	0.436**	0,01	27	0.663**	0,01	47	0.489**	0,01
8	0.312**	0,01	28	0.500**	0,01	48	0.699**	0,01
9	0.240*	0,05	29	0.569**	0,01	49	0.489**	0,01
10	0.424**	0,01	30	0.428**	0,01	50	0.449**	0,01
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية			جودة العواطف (الجانب الوجداني)			جودة شغل الوقت وإدارته		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
11	0.435**	0,01	31	0.775**	0,01	51	0.392**	0,01
12	0.767**	0,01	32	0.573**	0,01	52	0.237*	0,05
13	0.534**	0,01	33	0.596**	0,01	53	0.297**	0,01
14	0.357**	0,01	34	0.648**	0,01	54	0.347**	0,01
15	0.644**	0,01	35	0.160	غير دال	55	0.387**	0,01
16	0.395**	0,01	36	0.427**	0,01	56	0.481**	0,01
17	0.661**	0,01	37	0.004	غير دال	57	0.421**	0,01
18	0.365**	0,01	38	0.454**	0,01	58	0.427**	0,01
19	0.643**	0,01	39	0.572**	0,01	59	0.296**	0,01
20	0.473**	0,01	40	0.575**	0,01	60	0.464**	0,01
** دال عند مستوى الدلالة 0,01.								
* دال عند مستوى الدلالة 0,05.								

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات قيم الارتباط لفقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,29/0,77)، ماعدا العبارات التالية وهي رقم (9) من محور جودة الصحة

العامة والعبارة رقم (52) من محور جودة شغل الوقت وإدارته حيث جاءتا دالتين عند مستوى دلالة (0,05) حيث بلغت قيمتي معاملي ارتباطهما مع الدرجة الكلية على التوالي (0,24 و 0,23)، أما بالنسبة للعبارات التالية فقد جاءت غير دالة إحصائياً ولهذا ارتأت الباحثة حذفها من المقياس وهي العبارة رقم (5) من محور جودة الصحة العامة وعليه أصبح المحور يتكون من (9) عبارات بدلا من (10) عبارات، وأيضا العبارتين رقم (37/35) من محور جودة العواطف (الجانب الوجداني) حيث جاءتا أيضا غير دالتين وعليه أصبح المحور يتكون من (8) عبارات بدلا من (10) عبارات، أما المقياس في صورته النهائية فأصبح يتكون من (57) عبارة، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس جودة الحياة.

- الطريقة الثانية: تم حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد حذف العبارات الغير دالة والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس جودة الحياة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
جودة الصحة العامة	0,516**	0,01
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	0,753**	0,01
جودة التعليم	0,615**	0,01
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	0,852**	0,01
جودة الصحة النفسية	0,852**	0,01
جودة شغل الوقت وإدارته	0,473**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس جودة الحياة كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، حيث تراوحت جميعها على التوالي بين (0,47) و (0,85) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس جودة الحياة.

* حساب الصديق باستخدام المقارنة الطرفية أو ما يسمى «بالصديق التمييزي»:

حيث ترتب الدرجات المحصل عليها تنازليا ثم أخذ نسبة (27%) من طرفي المقياس الأعلى والأدنى، وبالتالي تم الحصول على (23) فرد في الاستجابات العليا و (23) فرد في الاستجابات الدنيا وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس جودة الحياة.

الأبعاد	الطرفين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	اختبار التجانس	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة	الفرق في المتوسط
جودة الصحة العامة	العليا	24	35,3750	1,71471	0,35001	06F=3.087Sig=0.087 غير دال	15,393	46	,0000	9,50000
	الدنيا	24	25,8750	2,49020	0,50831					
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	العليا	24	45,4167	1,61290	0,32923	32.6F=0.015Sig=0.015 دال	22,806	46	0,000	15,12500
	الدنيا	24	30,2917	2,82041	0,57571					
جودة التعليم	العليا	24	41,0000	3,52630	0,71980	.923F=0.054Sig=0.054 غير دال	16,742	36,590	0,000	14,83333
	الدنيا	24	26,1667	2,53097	0,51663					
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	العليا	24	33,8750	2,59284	0,52926	17.0F=0.677Sig=0.677 غير دال	20,373	46	0,000	16,16667
	الدنيا	24	17,7083	2,89646	0,59124					
جودة الصحة النفسية	العليا	24	37,0417	2,95590	0,60337	163.1F=0.282Sig=0.282 غير دال	15,790	46	0,000	15,25000
	الدنيا	24	21,7917	3,69464	0,75417					
جودة شغل الوقت وإدارته	العليا	24	34,2917	1,57367	0,32122	48.2F=0.221Sig=0.221 غير دال	18,184	46	0,000	10,75000
	الدنيا	24	23,5417	2,43130	0,49629					
المقياس ككل	العليا	24	215,3333	9,61732	1,96313	005.0F=0.942Sig=0.942 غير دال	17,516	46	0,000	56,33333
	الدنيا	24	159,0000	12,47955	2,54738					
////////										
الحكم										
دال										

وتتم المقارنة بين الطرفين باستخدام الدلالة الإحصائية (T_{teste}) وبعدها يتم تفسير

هذه القيمة وفقا لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{teste}) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو $0.01 = \alpha$) فهذا يدل على أن المقياس صادق واستطاع أن يميز بين الطرفين .

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T_{teste}) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو $0.01 = \alpha$) فهذا يدل على أن المقياس غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين .

ومن خلال الجدول أعلاه رقم (15) يتضح أن قيمة متوسط الدرجات العليا لمقياس جودة الحياة جاء على التوالي ($35,37 / 45,41 / 41,00 / 33,87 / 37,04 / 34,29$) وهو اكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا في جميع محاور المقياس حيث بلغت على التوالي ($25,87 / 30,29 / 26,16 / 17,70 / 21,79 / 23,54$)، ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على تشتت قليل وقيمة (T) البالغة في كل محور على التوالي ($15,39 / 22,08 / 16,74 / 20,37 / 15,79 / 18,18$) عند درجات الحرية على التوالي ($46 / 46 / 46 / 36,59$) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة احصائية، أي أن الأداة تتميز بصدق تميزي عالٍ في جميع الأبعاد.

ومن خلال قيمة متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات المجموعة الدنيا في المقياس ككل حيث جاء متوسط درجات المجموعة العليا أكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا فقد بلغ في المجموعة العليا ($215,33$) أما في المجموعة الدنيا فبلغ ($159,00$) ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على تشتت قليل ومن خلال قيمة (T) البالغة في المقياس ككل ($17,51$) عند درجة حرية (46) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة احصائية، أي أن الأداة تتميز بصدق تميزي عالٍ.

ج- معيار الحكم على مستوى جودة الحياة:

بما أن المقياس المستخدم خماسي البدائل يمكن استخدام المعادلة التالية للحكم على مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة:

$$\text{طول الفئة} = \text{عدد البدائل} - 1 / \text{عدد البدائل} = 0,8$$

طول الفئة (المجال) $\times$ أدنى درجة على البديل

$$- 102,6 = 1 \times 0,8 + 1,8 \times 57 \text{ (عدد عبارات المقياس)}$$

✓ إذن المستوى الأول محصور ما بين (57 - 102,6) منخفض جدا.

$$- 148,2 = 0,8 + 1,8 + 2,6 \times 57$$

✓ إذن المستوى الثاني محصور ما بين (102,2 - 148,2) منخفض.

$$- 193,8 = 0,8 + 2,6 + 3,4 \times 57$$

✓ إذن المستوى الثالث محصور ما بين (148,2 - 193,8) متوسط.

$$- 239,4 = 0,8 + 3,4 + 4,2 \times 57$$

✓ إذن المستوى الرابع محصور ما بين (193,8 - 239,4) مرتفع.

$$- 285 = 0,8 + 4,2 + 5 \times 57$$

✓ إذن المستوى الخامس محصور ما بين (239,4 - 285) مرتفع جدا.

❖ ونفس الطريقة تستخدم لتحديد المجالات ومعرفة مستوى كل محور من محاور المقياس.

4-2- استمارة استبيان التفكير الابتكاري:

- مبررات بناء استمارة استبيان التفكير الابتكاري:

تم إعداد وبناء استمارة استبيان للتفكير الابتكاري، نظرا لعدم حصول الباحثة على مقياس يقيس التفكير الابتكاري عند الطالب الجامعي وصعوبة إخضاع الطالب لاختبار واستجواب على مقياسين في نفس الوقت لان طبيعة الموضوع تعتمد على العلاقة بين المتغيرات، إلى جانب كبر حجم العينة نوعا ما والذي لا يسمح بتطبيق الاختبار.

4-2-1- وصف الأداة:

مرت عملية إعداد وبناء استمارة استبيان للتفكير الابتكاري بمراحل عديدة منها:

أ- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع والاستفادة منها في بناء لاستبانته وصياغة فقراتها.

- ب- الاطلاع على بعض المقاييس ذات العلاقة ومنها:
- مقياس زينب محمد كاطع (2016) لقياس التفكير الإبداعي ضمن دراسة بعنوان: مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بحل المشكلات المهنية لمعلمات رياض الأطفال، وتكون المقياس من (40) فقرة (زينب محمد كاطع، 2016).
 - مقياس السمات الابتكارية الذي أعده خير الله (1971).
 - استمارة استبيان لوليد محمد حسن مسموح (2016) لقياس درجة ممارسة المشرفين التربويين للتفكير الإبداعي، ضمن دراسة بعنوان: درجة ممارسة المشرفين التربويين في محافظات غزة للتفكير الإبداعي وعلاقتها بمستوى أداء المعلمين، وقد تمثلت الأداة في استمارة استبيان تكونت من (62) فقرة موزعة على (05) مجالات وهي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، حساسية المشكلات، الإفاضة).
 - استمارة استبيان لهناء العابد (2010) قامت الباحثة بتصميم لاستبانته لتحقيق أهداف دراسة بعنوان التنشئة الاجتماعية ودورها في نمو التفكير الإبداعي لدى الشباب السوري مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع بجامعة St. Cléments العالمية.
 - استمارة استبيان ل أمل زهير صوالحة (2014) استخدمت في دراسة بعنوان مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بأنماط الاتصال لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه حيث قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة متمثلة في لاستبانته من أجل تحقيق أهداف الدراسة وتضمنت لاستبانته محورين يتفرع كل منهما إلى عدد من المجالات، تناول المحور الأول مهارات التفكير الإبداعي والمحور الثاني أنماط الاتصال التربوي.
 - استمارة استبيان ل عبد الحق بركات، المكي سعادة (2016) استخدمت في دراسة بعنوان "مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص توجيه وإرشاد تربوي.
- إلى جانب الاطلاع على الاختبارات التي تقيس التفكير الابتكاري ومنها:

- مقياس القدرة على التفكير الإبداعي لسيد محمد حسن خير الله (1990).
- اختبار ابراهام Abraham (1977) للكشف عن درجات ابتكارية الأطفال والمراهقين وقام بترجمته وتقنيته على البيئة المصرية مجدي عبد الكريم حبيب (1981).
- اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، الصورة اللفظية أ (1969).
- ج- اقتبست الباحثة عدة عبارات من المقاييس السابقة الذكر، بالإضافة إلى دمج بعض العبارات، وصياغة البعض منها بطريقة ذاتية.
- وقد تكونت استمارة الاستبيان في صورتها الأولية من (46) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، الإفاضة أو التوسع)، وتم الاعتماد على أسلوب (ليكرت) ذي البدائل الخماسية (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) وأعطيت لها الأوزان على التوالي (1،2،3،4،5)، والجدول التالي يبين مهارات التفكير الابتكاري وعدد فقرات كل مجال.
- الجدول رقم (16): يبين توزيع فقرات استمارة استبيان التفكير الابتكاري في صورتها الأولية.

الرقم	المهارة	عدد الفقرات
01	الطلاقة	من 01-10
02	المرونة	من 11-21
03	الأصالة	من 22-30
04	الحساسية للمشكلات	من 31-41
05	الإفاضة أو التوسع	من 42-46
المجموع		46

4-2-2- الخصائص السيكومترية لاستمارة استبيان التفكير الابتكاري

- صدق المحتوى: إن أكثر الطرق شيوعا لهذا الصدق الظاهري الذي يمكن استخراجها بالاعتماد على آراء الخبراء المحكمين، ويمثل الصدق الظاهري المظهر العام للمقياس وذلك من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، وكذلك يتناول الصدق

الظاهري تعليمات المقياس ودرجة مفهوميتها وموضوعيتها، ويشير ايبيل (Ebel، 1972) إلى أن صدق المقياس يتحقق بعرض فقراته على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية التي وضع لأجلها (قيس محمد، وليد سالم، 2014، ص189) كما يعني أن بنود المقياس أو فقراته تعبر عن الظاهرة أو السمة أو الموضوع الذي يراد قياسه بدقة، وأن الأداة في ذاتها تنتمي إلى الموضوع الذي يراد فحصه وتصلح لقياسه ومن بين الطرق التي تساعد على التأكد من صدق المحتوى عرض الأداة على المحكمين من ذوي الدراية في مجال البحث وبناء المقاييس، ويتم حساب معامل الصدق عن طريق نسبة الاتفاق بين المحكمين بموجب المعادلة التالية: $P = NP / (NP + NNP)$ P: يعني معامل الاتفاق.

NP: عدد مرات الاتفاق أو عدد الفقرات المتفق عليها.

NNP: عدد مرات عدم الاتفاق أو البنود التي لم يتفق عليها (محسن علي عطية، 2009: 109). ولاستخراج الصدق الظاهري للاستبيان، تم عرض استمارة الاستبيان على (15) من الأساتذة والباحثين في هذا المجال، منهم (03) أساتذة من خارج الوطن، و(03) أساتذة من خارج جامعة لمسيلة و(09) أساتذة من جامعة لمسيلة للإجابة على التساؤلات التي طرحتها الباحثة وهي:

- مدى ملائمة عبارات استمارة الاستبيان للموضوع المراد قياسه، وللبعد الذي وضعت لقياسه.

- الصحة العلمية والسلامة اللغوية للعبارات.

تم توزيع استمارة الاستبيان على مجموعة المحكمين مع ترك خانة في الجدول لتقديم الاقتراحات أو التعديلات الممكنة أو إعادة صياغة الفقرات، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17): يوضح نسبة الموافقة على كل فقرة في استمارة استبيان التفكير الابتكاري.

رأي المحكمين في صياغة العبارات							
رقم العبارة	نسبة الاتفاق بقبول العبارة	نسبة اقتراح تعديل العبارة	نسبة اقتراح حذف العبارة	رقم العبارة	نسبة الاتفاق بقبول العبارة	نسبة اقتراح تعديل العبارة	نسبة اقتراح حذف العبارة
1	%100	%00	00%	24	%93,33	%6,66	%00
2	%100	%00	00%	25	%100	%00	%00
3	%46,66	%35,56	%17,77	26	%66,66	%22,22	%11,11
4	%66,66	%33,33	%00	27	%86,66	%13,33	%00
5	%33,33	%13,33	%53,33	28	%100	%00	%00
6	%93,33	%6,66	%00	29	%86,66	%13,33	%00
7	%100	%00	%00	30	%60	%20	%20
8	%100	%00	%00	31	%100	%00	%00
9	%66,66	%22,22	%11,11	32	%100	%00	%00
10	%73,33	%26,66	%00	33	%73,33	%26,66	%00
11	%100	%00	%00	34	%66,66	%33,33	%00
12	%80,00	%16,00	%4,00	35	%40,00	%45	%15
13	%93,33	%6,66	%00	36	%100	%00	%00
14	%100	%00	%00	37	%73,33	%26,66	%00
15	%93,33	%6,66	%00	38	%53,33	%9,33	%37,33
16	%100	%00	%00	39	%93,33	%6,66	%00
17	%73,33	%21,33	%5,33	40	%80,00	%20,00	%00
18	%80,00	%16,66	%3,33	41	%100	%00	%00
19	%100	%00	%00	42	%66,66	%33,33	%00
20	%86,66	%13,33	%00	43	93,33	%6,66	%00
21	%33,33	%53,33	%13,33	44	%100	%00	%00
22	%86,66	%13,33	%00	45	73,33	%26,66	%00
23	100	%00	%00	46	%100	%00	%00

وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف فقرة وتعديل عدد من الفقرات اعتماداً على

آراء واقتراحات الباحثين والمحكمين، حيث تم:

✓ حذف الفقرة رقم (05) من محور الطلاقة

✓ تعديل أربع فقرات وهي:

- الفقرة رقم (03) من محور الطلاقة.

- الفقرة رقم (21) من محور المرونة.

– الفقرة رقم (35) من محور الحساسية للمشكلات.

– الفقرة رقم (38) من محور الحساسية للمشكلات.

وهي موضحة حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (18): يوضح الفقرات المعدلة مع التعديل.

رقم الفقرة المعدلة	الفقرة في صورتها الأولية	الفقرة في صورتها بعد التعديل
03	أرى أن معظم أفكارى جديدة ومنظمة.	أرى أن معظم أفكارى جديدة.
21	أجد أنه من المفيد أن أفكر وأحل التجارب الفاشلة التي مررت بها أنا وغيري.	أسعى إلى التفكير وتحليل التجارب الفاشلة التي مررت بها أنا وغيري.
35	لدي القدرة على تبسيط وتنظيم الأفكار عند التعرض لمشكلة.	لدي القدرة على تنظيم أفكارى عند التعرض لمشكلة.
38	لدي القدرة على تحدي أي مشكلة ومواجهتها	لدي القدرة على مواجهة أي مشكلة.

وبالتالي أصبحت عدد الفقرات (45) فقرة

وتكون أعلى درجة في الاستبيان $225 = 45 \times 5$ ، وأقل درجة $45 = 45 \times 1$

➤ تم توزيع استمارة الاستبيان على أفراد الدراسة الاستطلاعية لحساب الصدق والثبات وكانت النتائج كالتالي:

أ- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات استمارة استبيان التفكير الابتكاري بطريقتين:

– طريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ.

– طريقة التجزئة النصفية بمعامل سبيرمان براون .

* طريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ

لاستمارة الاستبيان وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستمارة استبيان التفكير الابتكاري.

أبعاد مقياس التفكير الابتكاري	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الطلاقة	0,729	09
المرونة	0,715	11
الأصالة	0,717	09
الحساسية للمشكلات	0,750	11
الإفازة أو التوسع	0,780	05
استمارة الاستبيان ككل	0,794	45

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استمارة استبيان التفكير الابتكاري جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,71 و 0,78) ولاستمارة الاستبيان ككل (0,79) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الأداة، وعلى أنها تتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعلها صالحة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

* طريقة التجزئة النصفية بمعامل سبيرمان براون: تم حساب ثبات استمارة استبيان التفكير الابتكاري عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم: (20) يوضح ثبات استمارة استبيان التفكير الابتكاري عن طريق التجزئة النصفية.

الطلاقة	الارتباط بين النصفين	0,529**
	معامل سبيرمان براون	0,746
المرونة	الارتباط بين النصفين	0,561**
	معامل سبيرمان براون	0,692
الأصالة	الارتباط بين النصفين	0,575**
	معامل سبيرمان براون	0,752
الحساسية للمشكلات	الارتباط بين النصفين	0,628**
	معامل سبيرمان براون	0,824
الإفازة أو التوسع	الارتباط بين النصفين	0,575**
	معامل سبيرمان براون	0,763
التفكير الابتكاري	الارتباط بين النصفين	0,835**
	معامل سبيرمان براون	0,929

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي استمارة استبيان التفكير الابتكاري قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية (0.83) مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,92)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

ب- **الصدق:** تم حساب صدق استمارة الاستبيان بطريقتين هما:

- عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين: (حساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، حساب ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للمقياس).
- حساب الصدق باستخدام المقارنة الطرفية.

* عن طريق حساب الاتساق الداخلي:

- الطريقة الأولى: حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:
- الجدول رقم(21): يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات المحور الذي تنتمي إليه.

الإفاضة أو التوسع			الأصالة			الطلاقة		
رقم	معامل	مستوى	رقم	معامل	مستوى	رقم	معامل	مستوى
العبارة	الارتباط	الدلالة	العبارة	الارتباط	الدلالة	العبارة	الارتباط	الدلالة
1	0,581**	0,01	21	0,334**	0,01	41	0,779**	0,01
2	0,534**	0,01	22	0,625**	0,01	42	0,779**	0,01
3	0,585**	0,01	23	0,377**	0,01	43	0,664**	0,01
4	0,472**	0,01	24	0,547**	0,01	44	0,637**	0,01
5	0,523**	0,01	25	0,596**	0,01	45	0,676**	0,01
6	0,466**	0,01	26	0,620**	0,01	* * دال عند مستوى الدلالة 0,01.		
7	0,539**	0,01	27	0,537**	0,01			
8	0,592**	0,01	28	0,482**	0,01			
9	0,598**	0,01	29	0,527**	0,01			
* * دال عند مستوى الدلالة 0,05.			الحساسية للمشكلات			المرونة		
			رقم	معامل	مستوى	رقم	معامل	مستوى
			العبارة	الارتباط	الدلالة	العبارة	الارتباط	الدلالة
			30	0,397**	0,01	10	0,540**	0,01
			31	0,523**	0,01	11	0,443**	0,01

	0,01	0,705**	32	0,01	0,382**	12
	0,01	0,479**	33	0,01	0,557**	13
	0,01	0,705**	34	0,01	0,512**	14
	0,01	0,617**	35	0,01	0,405**	15
	0,01	0,711**	36	0,01	0,549**	16
	0,01	0,711**	37	0,01	0,428**	17
	0,01	0,698**	38	0,01	0,528**	18
	0,01	0,632**	39	0,01	0,625**	19
	0,01	0,486**	40	0,01	0,493**	20

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات قيم الارتباط لفقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,33 / 0,77)، ماعدا وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس التفكير الابتكاري.

- الطريقة الثانية: عن طريق حساب ارتباط كل محور بالدرجة الكلية لاستمارة الاستبيان وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (22): يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستمارة الاستبيان ومحاوره الفرعية.

أبعاد مقياس التفكير الابتكاري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطلاقة	0,791**	0,01
المرونة	0,757**	0,01
الأصالة	0,768**	0,01
الحساسية للمشكلات	0,797**	0,01
الإفاضة أو التوسع	0,753**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس التفكير الابتكاري كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، حيث تراوحت بين (0,75) و (0,79) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس التفكير الابتكاري.

* حساب الصديق باستخدام المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة أولاً بترتيب استجابات المبحوثين تصاعدياً ثم أخذ (27%) من الاستجابات العليا ومقارنتها بـ (27%) من الاستجابات الدنيا، وبالتالي تم الحصول على (24) فرد في الاستجابات العليا و(24) فرد في الاستجابات الدنيا، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالية:

الجدول رقم (23): يوضح صديق المقارنة الطرفية لاستمارة استبيان التفكير الابتكاري.

الأبعاد	الطرفين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	اختبار التجانس	Tقيمة	درجة الحرية	الدلالة	الفرق في المتوسط
الطلاقة	العليا	24	35,6667	1,94862	0,39776	F=3.90 Sig=0.054	13,713	46	0,000	11,12500
	الدنيا	24	24,5417	3,46384	0,70705	غير دال				
المرونة	العليا	24	50,0417	2,09511	0,42766	F=8.01 Sig=0.007	16,183	37,362	0,000	13,58333
	الدنيا	24	36,4583	3,53835	0,72226	دال				
الأصالة	العليا	24	38,2500	2,86280	0,58437	F=6.55 Sig=0.014	16,742	39,196	0,000	11,62500
	الدنيا	24	26,6250	1,83712	0,37500	دال				
الحساسية للمشكلات	العليا	24	45,7500	2,40018	0,48993	F=11.44 Sig=0.001	13,334	30,334	0,000	17,41667
	الدنيا	24	28,3333	5,93198	1,21086	دال				
لافاضة أو التوسع	العليا	24	21,2917	1,33447	0,27240	F=6.29 Sig=0.016	17,338	40,619	0,000	8,37500
	الدنيا	24	12,9167	1,95419	0,39890	دال				
المقياس ككل	العليا	24	184,7500	6,46227	1,31910	F=11.53 Sig=0.001	13,910	30,648	0,000	48,00000
	الدنيا	24	136,7500	15,62120	3,18866	دال				
////////////////////										
		الحكم								
		دال								

ومن خلال الجدول أعلاه رقم (23) يتضح أن قيمة متوسط الدرجات العليا على

استمارة استبيان التفكير الابتكاري جاء على التوالي (35,66 / 50,04 / 38,25 / 45,75/

21,29) وهو اكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا في جميع محاور المقياس حيث بلغ

على التوالي (24,54 / 36,45 / 26,62 / 28,33 / 12,91)، ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على تشتت قليل، وقيمة (T) البالغة في كل محور على التوالي (13,71 / 16,18 / 16,74 / 13,33 / 17,33) عند درجات الحرية على التوالي (46 / 37,36 / 39,19 / 30,33 / 40,6) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة إحصائية، أي أن الأداة تتميز بصدق تميزي عالٍ في جميع الأبعاد.

ومن خلال قيمة متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات المجموعة الدنيا في المقياس ككل حيث جاء متوسط درجات المجموعة العليا أكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا حيث بلغ في المجموعة العليا (184,75) أما في المجموعة الدنيا فبلغ (136,75) ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على تشتت قليل ومن خلال قيمة (T) البالغة في المقياس ككل (13,91) عند درجة حرية (30,64) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة إحصائية، أي أن الأداة تتميز بصدق تميزي عالٍ.

4-3- مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي:

4-3-1- وصف المقياس:

أعد هذا المقياس عبد الحمان بن بريكة (2007) حيث قام ببنائه في إطار دكتوراه دولة في علم النفس التربوي تحت عنوان « العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافعية الإنجاز الدراسي » لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة بجامعة الجزائر، وقد طبق على عينة قوامها (235) طالب من جامعات مختلفة (85) ذكور، (150) إناث، ويتكون المقياس من (40) فقرة منها (25) فقرة موجبة و (15) فقرة سالبة .

- طريقة تصحيح مقياس دافعية الإنجاز الدراسي: تضمن المقياس (5) بدائل هي (دائما غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) في حين بلغت أوزان البدائل (5-4-3-2-1) بالنسبة لل فقرات الإيجابية و (1-2-3-4-5) بالنسبة لل فقرات السلبية.

واتبع في التتقيط سلم ليكرت (likert) الخماسي أي أن أعلى درجة افتراضية لهذا المقياس $(200=5 \times 40)$ وأدنى درجة إفتراضية $(40=1 \times 40)$ درجة، وعند تطبيق هذا المقياس يتم توزيع أفراد العينة إلى ثلاث مستويات (متدني-متوسط-عالي) وقد تبين أن توزيع مستويات دافعية الإنجاز الدراسي على العينة المدروسة في البحث جاءت منسجمة مع التوزيع الإعتدالي على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول رقم (24): يمثل توزيع مستويات مقياس دافعية الإنجاز.

النسبة	مستويات مقياس دافعية الإنجاز	
18.9%	متدني	≥ 130 نقطة (يساوي أو أصغر)
61.9%	متوسط	$131 \leq 160$ نقطة (بين)
19.3%	عالي	≤ 161 نقطة (يساوي أو أكبر)
100%	المجموع	

(عبد الرحمن بن بريكة، 2007، ص05)

4-3-2- الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الانجاز الأكاديمي في صورته الأصلية:

أ- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بطريقتين.

- ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث قدر ب(0.77) وهي درجة تدل على نسبة ثبات عالية نسبياً.

- ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية من خلال معامل الارتباط بين النصف الذي يمثل العبارات الفردية، والنصف الذي يمثل العبارات الزوجية فبلغ (0.81) للنصف الأول و(0.81) للنصف الثاني وهو معامل ارتباط عالي نسبياً.

ب- صدق المقياس: تم حسابه باستخدام طريقتين هما:

* الصدق الظاهري: وذلك من خلال عرضه على (06) أساتذة مختصين في مجال القياس

النفسي، وأظهرت نتائج التحكيم أن معظمها سجلت نسبة قبول عالية إلى حد كبير.

* **الصدق البنائي للمقياس:** تم حساب صدق المقياس بواسطة الاتساق الداخلي، ويتمثل ذلك في حساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة ودرجة الفقرة التي بعدها في المقياس ولقد سجلت معظم الفقرات ارتباطاً بينها وبين البعد الذي تنتمي إليه، وبينها وبين المقياس ككل بصورة دالة إحصائية. (عبد الحمان بن بريكة، 2007، ص222)

بعد تحكيم الاستبيان وإخضاعه للدراسة الاستطلاعية، تم توزيع الاستبيان إلى ستة أبعاد وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (25): يوضح توزيع الفقرات في كل بعد.

الأبعاد	رقم العبارات	عدد العبارات
المثابرة والاستغراق في العمل	1، 7، 13، 18، 23، 29، 34	07
الإتقان والسعي نحو التميز	2، 8، 14، 19، 24، 35	06
المنافسة والتحدي (تحدي الذات الآخرين)	3، 9، 20، 25، 30، 36، 38، 40	08
الطموح والتوجه نحو المستقبل	4، 10، 15، 21، 26، 31	06
الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي	5، 11، 16، 27، 32، 37، 39	07
التخطيط والشعور بأهمية الوقت	6، 12، 17، 22، 28، 33	06
المجموع		40

وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من 40 عبارة (25 عبارة ذات اتجاه موجب، و15 عبارة ذات اتجاه سالب).

3-3-4 الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الانجاز الأكاديمي في الدراسة الحالية:

أ- **ثبات المقياس:** تم التأكد من ثبات مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي بطريقتين:

- طريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ.

- طريقة التجزئة النصفية بمعامل سبيرمان براون.

* **طريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ

لمقياس دافعية الانجاز الأكاديمي، وكانت النتائج المتحصل عليها كما هي موضحة في

الجدول التالي:

الجدول رقم (26): يوضح معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.

أبعاد مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المثابرة والاستغراق في العمل	0,696	07
الإتقان والسعي نحو التميز	0,737	06
المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)	0,706	08
الطموح والتوجه نحو المستقبل	0,724	06
الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي	0,676	07
التخطيط والشعور بأهمية الوقت	0,728	06
المقياس ككل	0,793	45

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,67 و 0,73) وللمقياس ككل (0,79) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، ويدل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الأساسية.

* طريقة التجزئة النصفية بمعامل سبيرمان براون: تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

الجدول رقم (27): يوضح ثبات مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي عن طريق التجزئة النصفية.

مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي	الارتباط بين النصفين	0,741**
	معامل سبيرمان براون	0,839

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي، قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية (0,74) مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,83)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

ب - الصدق: تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

- عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين: (حساب معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس).
- حساب الصدق باستخدام المقارنة الطرفية .

* عن طريق حساب الاتساق الداخلي:

- الطريقة الأولى: حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما هو موضح في الجدول التالي:
- الجدول رقم (28): يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات المحور الذي تنتمي له.

المثابرة والاستغراق في العمل			المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)			الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,586**	0,01	3	0,468**	0,01	5	0,570**	0,01
7	0,536**	0,01	9	0,584**	0,01	11	0,412**	0,01
13	0,591**	0,01	20	0,632**	0,01	16	0,438**	0,01
18	0,478**	0,01	25	0,487**	0,01	27	0,334**	0,01
23	0,445**	0,01	30	0,334**	0,01	32	0,372**	0,01
29	0,369**	0,01	36	0,641**	0,01	37	0,480**	0,01
34	0,595**	0,01	38	0,448**	0,01	39	0,684**	0,01
الإتقان والسعي نحو التميز			40	0,489**	0,01	التخطيط والشعور بأهمية الوقت		
			الطموح والتوجه نحو المستقبل					
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	0,667**	0,01	4	0,688**	0,01	6	0,399**	0,01
8	0,654**	0,01	10	0,614**	0,01	12	0,616**	0,01
14	0,750**	0,01	15	0,542**	0,01	17	0,685**	0,01
19	0,463**	0,01	21	0,664**	0,01	22	0,530**	0,01
24	0,414**	0,01	26	0,501**	0,01	28	0,635**	0,01
35	0,668**	0,01	31	0,431**	0,01	33	0,586**	0,01
** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.								

** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيم معاملات الارتباط لفقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,33/0,75)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس دافعية الانجاز الأكاديمي.

- الطريقة الثانية: عن طريق حساب ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للمقياس، وتوصلت النتائج إلى ما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (29): يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المثابرة والاستغراق في العمل	0,776**	0,01
الإتقان والسعي نحو التميز	0,761**	0,01
المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)	0,829**	0,01
الطموح والتوجه نحو المستقبل	0,813**	0,01
الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي	0,682**	0,01
التخطيط والشعور بأهمية الوقت	0,773**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لمحاور مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$)، حيث تراوحت بين (0,68) و (0,82) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس دافعية الانجاز الأكاديمي.

* حساب الصدق باستخدام المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة أولاً بترتيب استجابات المبحوثين تصاعدياً ثم قام بأخذ (27%) من الاستجابات العليا ومقارنتها بـ (27%) من الاستجابات الدنيا أي (24) فرد في الاستجابات العليا و (24) فرد في الاستجابات الدنيا، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (30): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.

الأبعاد	الطرفين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	اختبار التجانس	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة	الفرق في المتوسط
المثابرة والاستغراق في العمل	العليا	24	29,2500	2,25060	0,45940	F=0.145 Sig=0.710 غير دال	15,232	46	0,000	9,66667
	الدنيا	24	19,5833	2,14510	0,43787					
الإلتقان والسعي نحو التميز	العليا	24	27,2500	1,35935	0,27748	F=6.682 Sig=0.013 دال	15,541	36,109	0,000	8,83333
	الدنيا	24	18,4167	2,43018	0,49606					
المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)	العليا	24	32,3750	2,65088	0,54111	F=0.480 Sig=0.492 غير دال	13,765	46	0,000	11,29167
	الدنيا	24	21,0833	3,02046	0,61655					
الطموح والتوجه نحو المستقبل	العليا	24	26,2083	1,66757	0,34039	F=1.934 Sig=0.171 غير دال	18,063	46	0,000	9,83333
	الدنيا	24	16,3750	2,08123	0,42483					
الشعور السؤلية الضبط الداخلي	العليا	24	29,6667	1,83366	0,37429	F=0.339 Sig=0.563 غير دال	16,414	46	0,000	9,45833
	الدنيا	24	20,2083	2,14637	0,43812					
التخطيط والشعور بأهمية الوقت	العليا	24	23,6250	2,61787	0,53437	F=3.857 Sig=0.056 غير دال	14,429	46	0,000	9,62500
	الدنيا	24	14,0000	1,95604	0,39927					
المقياس ككل	العليا	24	162,6250	9,46303	1,93163	F=0.00 Sig=0.987 دال	16,151	46	0,000	45,29167
	الدنيا	24	117,3333	9,95934	2,03294					
الحكم دال										

من خلال الجدول أعلاه رقم (30) يتضح أن قيمة متوسط الدرجات العليا على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي جاء على التوالي (29,25 / 25, 37/27, 32, 20/ 26, 29,66 / 23,62) وهو اكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا في جميع محاور المقياس حيث بلغ على التوالي (19,58/18,41/21,08/16,37/20,20/14,00)، ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة التي تدل على تشتت قليل، ومن خلال قيمة (T) البالغة في

كل محور على التوالي (14,29/16,41/18,06/13,76/15,54/15,23) عند درجات الحرية على التوالي (46/46/46/46/36,10/46) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة احصائية، أي أن الأداة تتميز بصدق تميزي عالٍ في جميع الأبعاد.

ومن خلال قيمة متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات المجموعة الدنيا في المقياس ككل حيث جاء متوسط درجات المجموعة العليا أكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا حيث بلغ في المجموعة العليا (162,62) أما في المجموعة الدنيا فبلغ (117,33) ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على تشتت قليل ومن خلال قيمة (T) البالغة في المقياس ككل (16,15) عند درجة حرية (46) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة احصائية، أي أن الأداة تتميز بصدق تميزي عالٍ.

5- أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات استخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (Statistical package for social sciences) والذي يرمز له إختصارا بالرمز (spss).

أولاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة لحساب الصدق والثبات لأدوات الدراسة

- معامل ألفا كرونباخ Alpha crombach

- معامل سبيرمان براون Spearman brown

- إختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين.

- معامل الارتباط برسون (pearson) لحساب الصدق.

ثانياً: الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة فرضيات الدراسة

- اختبار كولموغروف سيميرنوف لمعرفة طبيعة توزيع البيانات.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- معامل الارتباط برسون (pearson) للكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.

- معادلة الإنحدار البسيط للتعرف على نسبة التباين المفسر بين متغيرين.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية للدراسة مبرزين فيه المنهج المتبع في دراستنا حيث تم الإعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبة موضوع الدراسة بالإضافة إلى تحديد عينة الدراسة والتي سحبت بالطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغت (90) طالبا وخصص عشوائيا (90) فردا للدراسة الإستطلاعية، ولجمع البيانات أستخدم مقياس جودة الحياة واستمارة استبيان التفكير الابتكاري ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي، وبعد جمع البيانات تم معالجتها باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهذا ما سيتم التطرق إليه في الفصل الآتي.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة

2- عرض وتحليل نتائج الدراسة

3- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

خلاصة

تمهيد

بعدما تطرقنا في الفصل الرابع إلى تحديد معالم الإطار المنهجي وبعد التحقق من صدق وثبات أدوات جمع البيانات تمهيدا للوصول إلى الهدف الذي تسعى إليه أي دراسة أو بحث علمي، وعليه فإنه في هذا الفصل سيتم التطرق إلى عرض نتائج الدراسة ثم تفسيرها ومناقشتها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، وسيتم ذلك حسب تسلسل فرضيات الدراسة قصد الوقوف على مدى تحققها ميدانيا، وهذا ما يثبت أهمية الجانب الميداني كونه يبرهن على ما تم بناءه في الإطار النظري وفق خصائص مجتمع الدراسة وميدانها الثقافي والجغرافي.

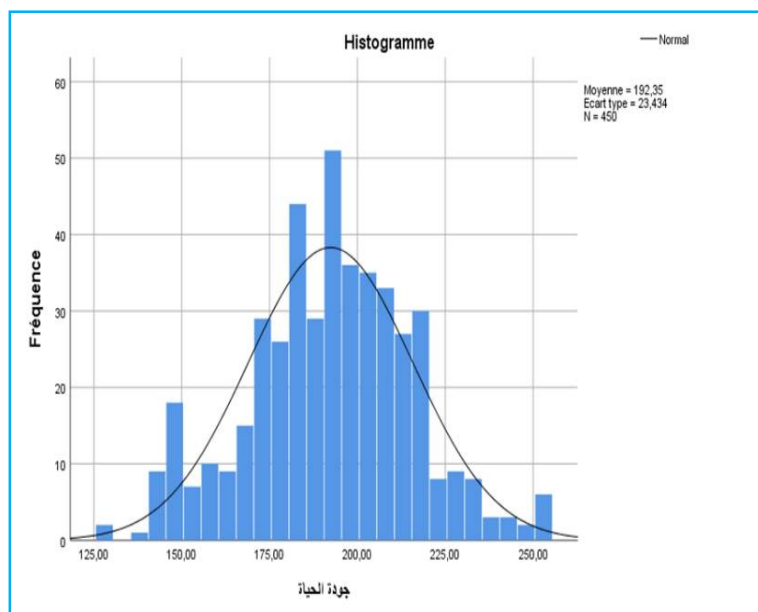
1- التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولاً التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية والمتمثلة في المتغيرات التالية (جودة الحياة - التفكير الابتكاري - دافعية الإنجاز الأكاديمي) والجدول التالي يوضح ذلك:

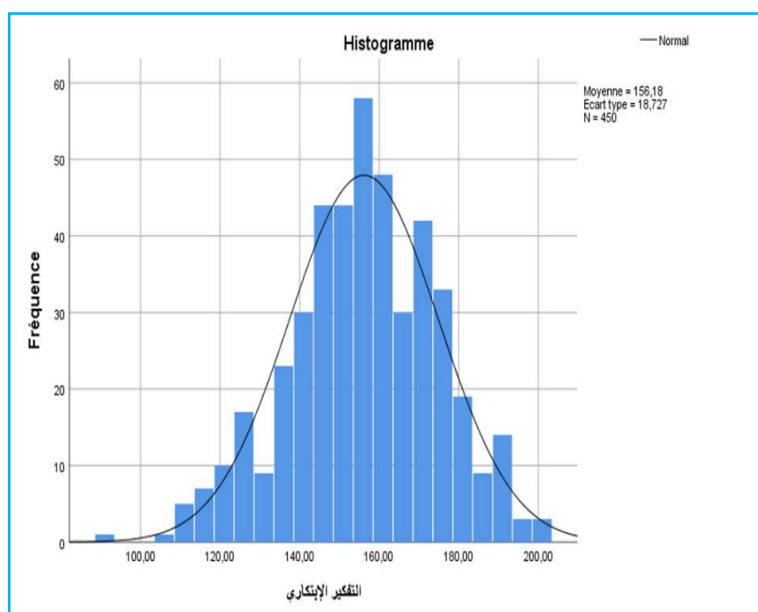
الجدول رقم (31) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة.

القرار	Kolmogorov-Smirnov ^a			المتغيرات
	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الإحصاءات	
غير دال	0,063	450	0,041	جودة الحياة
غير دال	0,087	450	0,040	التفكير الابتكاري
غير دال	0,063	450	0,041	دافعية الإنجاز الأكاديمي

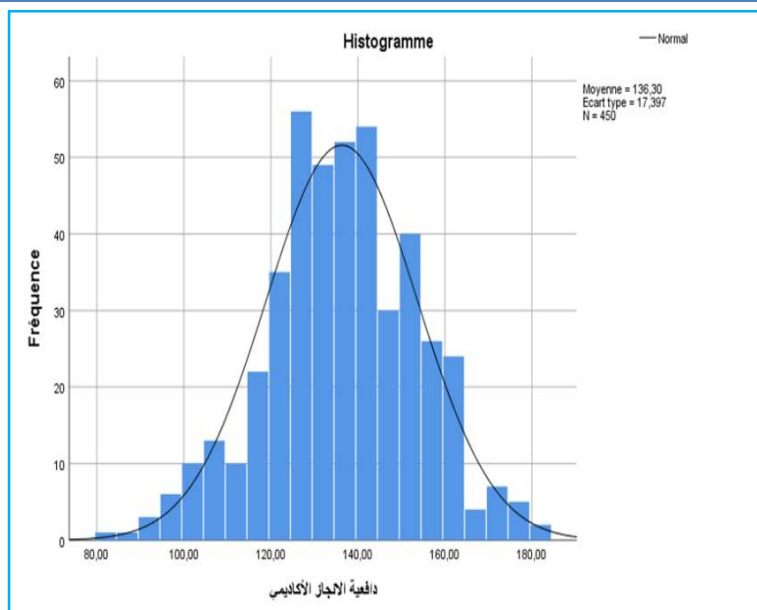
من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار كولموغوروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov^a) أن كل القيم بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة وهي (متغير جودة الحياة-التفكير الابتكاري -دافعية الإنجاز الأكاديمي) جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، مما يدفعنا إلى القول بأن بيانات المتغيرات المجمعة غير متباعدة، وتتوزع توزيعاً طبيعياً مقارنة بمتوسطها، وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات وتساؤلات الدراسة الحالية هي أساليب بارامترية، كما هو موضح في الأشكال التالية:



الشكل رقم (26): يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير جودة الحياة.



الشكل رقم (27): يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير التفكير الابتكاري.



الشكل رقم (28): يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير دافعية الإنجاز الأكاديمي.

2- عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

- نصت الفرضية الجزئية الأولى على أن: "مستوى جودة الحياة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمت معالجة البيانات المتحصل عليها من تطبيق المقياس على العينة المؤلفة من (450) وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (32): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس جودة الحياة.

القرار	مقياس الحكم	قيمة الفرق	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير
مرتفع	16,2-9 منخفض جدا 23,4-16,2 منخفض 30,6-23,4 متوسط 37,8-30,6 مرتفع 45-37,8 مرتفع جد	3,48889	27	4,36896	30,4889	جودة الصحة العامة
مرتفع	18-10 منخفض جدا 26-18 منخفض 34-26 متوسط 42-34 مرتفع 50-42 مرتفع جد	7,62222	30	7,48358	37,6222	جودة الحياة الأسرية والاجتماعية

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

متوسط	18-10 منخفض جدا 26-18 منخفض 34-26 متوسط 42-34 مرتفع 50-42 مرتفع جد	2,88000	30	6,51972	32,8800	جودة التعليم
مرتفع	14,4-8 منخفض جدا 20,8-14,4 منخفض 27,2-20,8 متوسط 33,6-27,2 مرتفع 40-33,6 مرتفع جد	3,03778	24	5,12784	27,0378	جودة العواطف (الجانب الوجداني)
مرتفع	18-10 منخفض جدا 26-18 منخفض 34-26 متوسط 42-34 مرتفع 50-42 مرتفع جد	4,40222	30	6,07969	34,4022	جودة الصحة النفسية
متوسط	18-10 منخفض جدا 26-18 منخفض 34-26 متوسط 42-34 مرتفع 50-42 مرتفع جد	-0,08222	30	4,70037	29,9178	جودة شغل الوقت وإدارته
متوسط وodal إحصائيا	102,6_57 منخفض جدا 148,2-102,6 منخفض 193,8-148,2 متوسط 239,4-193,8 مرتفع 285- 239,4 مرتفع جدا	21,34	171	23,43	192,34	جودة الحياة

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه يتضح ما يلي:

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور جودة الصحة العامة ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في محور جودة الصحة العامة بلغ (30,4889) وبانحراف معياري قدره (4,36896)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (27) حيث أن الفرق

بين المتوسطين بلغ (3,48889)، وتشير النتيجة إلى أن مستوى جودة الصحة العامة لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

أما بالنسبة لمحور جودة الحياة الأسرية والاجتماعية فقد بلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث (37,6222) وبانحراف معياري قدره (7,48358)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (30)، تبين أن الفرق بين المتوسطين بلغ (7,62222)، تبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وتشير النتيجة إلى أن مستوى جودة الحياة الأسرية والاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

في حين بلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث في محور جودة التعليم (32,8800) وبانحراف معياري قدره (6,51972)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (30)، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (2,88000) تبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب وهذا يعني أن مستوى جودة التعليم لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

وبالنظر إلى محور جودة العواطف (الجانب الوجداني) فبلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث (27,0378) وبانحراف معياري قدره (5,12784)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (24) حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (3,03778)، وتبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وتوضح النتيجة على أن مستوى جودة العواطف (الجانب الوجداني) لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

أما محور جودة الصحة النفسية فقد بلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث (34,4022) وبانحراف معياري قدره (6,07969)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (30)، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (4,40222)، وتبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح

المحسوب، كما تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى جودة الصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

وبالنسبة لمحور جودة شغل الوقت وإدارته فبلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث (29,9178) وبانحراف معياري قدره (4,70037)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (30)، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (-0,08222) لصالح النظري، وتبين أن الفرق غير دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري، وتشير النتيجة إلى أن مستوى جودة شغل الوقت وإدارته لدى أفراد عينة الدراسة متوسط وغير دال إحصائياً.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لجودة الحياة فقد بلغ المتوسط الحسابي عند أفراد عينة الدراسة (192,34) وبانحراف معياري قدره (23,43)، وهو أعلى من المتوسط النظري للمقياس البالغ (171)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسطين نلاحظ أن قيمة الفرق بين المتوسطين بلغت (21,34) لصالح المتوسط المحسوب وبالنظر إلى معيار الحكم يمكن القول أن مستوى جودة الحياة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط وعليه نقبل الفرضية البحثية التي نصت على أن "مستوى جودة الحياة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط"، وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

2-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

- نصت الفرضية الجزئية الثانية على أن: "مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمت معالجة البيانات المتحصل عليها من تطبيق المقياس وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

جدول رقم (33): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستمارة استبيان التفكير الإبتكاري.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	مقياس الحكم	القرار
الطلاقة	32,6622	4,80179	27	5,66222	16,2-9 منخفض جدا 23,4-16,2 منخفض 30,6-23,4 متوسط 37,8-30,6 مرتفع 37,8-45 مرتفع جد	مرتفع
المرونة	40,8356	6,38585	33	7,83556	19,8-11 منخفض جدا 28,6-19,8 منخفض 37,4-28,6 متوسط 46,2-37,4 مرتفع 55-46,2 مرتفع جدا	مرتفع
الأصالة	28,8600	4,66857	27	1,86000	16,2-9 منخفض جدا 23,4-16,2 منخفض 30,6-23,4 متوسط 37,8-30,6 مرتفع 45-37,8 مرتفع جد	متوسط
الحساسية للمشكلات	36,1378	5,94059	33	3,13778	19,8-11 منخفض جدا 28,6-19,8 منخفض 37,4-28,6 متوسط 46,2-37,4 مرتفع 55-46,2 مرتفع جدا	متوسط
الإفاضة أو التوسع	17,6867	3,20176	15	2,68667	9-5 منخفض جدا 13-9 منخفض 17-13 متوسط 21-17 مرتفع 25-21 مرتفع جدا	مرتفع
التفكير الإبتكاري	156,18	18,72	135	21,18	81-45 منخفض جدا 117-81 منخفض 153-117 متوسط 189-153 مرتفع 225-189 مرتفع جدا	مستوى مرتفع وodal احصائيا

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه يتضح ما يلي:

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور الطلاقة ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في محور الطلاقة بلغ (32,6622) وبانحراف معياري قدره (4,80179)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (27)، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (5,66222)، كما تشير النتيجة المتوصل إليها إلى أن مستوى الطلاقة لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

أما محور المرونة فبلغ متوسط درجات أفراد عينة الدراسة (40,8356) وبانحراف معياري قدره (6,38585)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (33)، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (7,83556)، وتبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى المرونة لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع. وبالنسبة لمحور الأصالة فقد بلغ متوسط درجات أفراد عينة الدراسة (28,8600) وبانحراف معياري قدره (4,66857)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (27)، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (1,86000) وتبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب وهي نتيجة تشير إلى أن مستوى الأصالة لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

وبالنظر إلى محور الحساسية للمشكلات فبلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث (36,1378) وبانحراف معياري قدره (5,94059)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (33)، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (3,13778)، كما توضح هذه النتيجة أن مستوى الحساسية للمشكلات لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

وبلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث في محور الإفاضة أو التوسع (17,6867) وبانحراف معياري قدره (3,20176)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (15)، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (2,68667) وتبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب وتوضح هذه النتيجة أن مستوى الإفاضة أو التوسع لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للتفكير الابتكاري فقد بلغ المتوسط الحسابي عند أفراد عينة الدراسة (156,18) وبانحراف معياري قدره (18,72) وهو أعلى من المتوسط النظري البالغ (135) وعند إجراء المقارنة بين المتوسطين نلاحظ أن قيمة الفرق بين المتوسطين بلغت (21,18) لصالح المتوسط المحسوب، وبالنظر إلى معيار الحكم يمكن القول أن مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة مرتفع، وعليه نرفض الفرضية البحثية التي نصت على أن "مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسييلة متوسط"، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية.

3-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

- نصت الفرضية الجزئية الثالثة على أن: "مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسييلة متوسط"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمت معالجة البيانات المتحصل عليها من تطبيق المقياس وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

جدول رقم (34): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس دافعية الإنجاز.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	مقياس الحكم	القرار
المثابرة والاستغراق في العمل	24,1133	3,92332	21	3,11333	7- 12,6 منخفض جدا 12,6 - 18,2 منخفض 18,2 - 23,8 متوسط 23,8 - 29,4 مرتفع 29,4 - 35 مرتفع جدا	مرتفع
الإتقان والسعي نحو التميز	22,6733	3,57764	18	4,67333	6- 10,8 منخفض جدا 10,8 - 15,6 منخفض 15,6 - 20,4 متوسط 20,4 - 25,2 مرتفع 25,2 - 30 مرتفع جدا	مرتفع
المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)	26,9556	4,40619	24	2,95556	8- 14,4 منخفض جدا 14,4 - 20,8 منخفض 20,8 - 27,2 متوسط 27,2 - 33,6 مرتفع 33,6 - 40 مرتفع جدا	متوسط
الطموح والتوجه نحو المستقبل	21,2644	3,50867	18	3,26444	6- 10,8 منخفض جدا 10,8 - 15,6 منخفض 15,6 - 20,4 متوسط 20,4 - 25,2 مرتفع 25,2 - 30 مرتفع جدا	مرتفع
الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي	24,6311	3,84348	21	3,63111	7- 12,6 منخفض جدا 12,6 - 18,2 منخفض 18,2 - 23,8 متوسط 23,8 - 29,4 مرتفع 29,4 - 35 مرتفع جدا	مرتفع

متوسط	10,8 - 6 منخفض جدا 15,6 - 10,8 منخفض 20,4 - 15,6 متوسط 25,2 - 20,4 مرتفع 30 - 25,2 مرتفع جدا	-1,3489	18	3,70524	16,6511	التخطيط والشعور بأهمية الوقت
مستوى الدافعية مرتفع ودال إحصائيا	72 - 40 منخفض جدا 104 - 72 منخفض 136 - 104 متوسط 168 - 136 مرتفع 200 - 168 مرتفع جدا	16,30	120	17,39	136,30	دافعية الإجاز الأكاديمي

من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه يتضح ما يلي:

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور المثابرة والاستغراق في العمل ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في محور المثابرة والاستغراق في العمل بلغ (24,1133) وبانحراف معياري قدره (3,92332) وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (21) حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (3,11333)، وتبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، كما دلت النتيجة على أن مستوى المثابرة والاستغراق في العمل لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

أما بالنسبة لمحور الإتقان والسعي نحو التميز فتبين أن متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في محور الإتقان والسعي نحو التميز بلغ (22,6733) وبانحراف معياري قدره (3,57764)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (18)، تبين أن الفرق بين المتوسطين بلغ (4,67333) درجة، وتبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، كما توصلت النتيجة إلى أن مستوى الإتقان والسعي نحو التميز لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

في حين بلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث في محور المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين) (26,9556) وبانحراف معياري قدره (4,40619)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (24)، تبين أن الفرق بين المتوسطين بلغ (2,95556)، وتبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وهي نتيجة تدل على أن مستوى المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين) لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

أما محور الطموح والتوجه نحو المستقبل فقد بلغ متوسط درجات أفراد عينة الدراسة (21,2644) وبانحراف معياري قدره (3,50867)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (18)، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (3,26444)، كما تبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وهي نتيجة تدل على أن مستوى الطموح والتوجه نحو المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

وبالنظر إلى محور مستوى الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي فقد تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث بلغ (24,6311) وبانحراف معياري قدره (3,84348) وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (21) حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (3,63111)، وهي تبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب، والنتيجة توضح أن مستوى الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع.

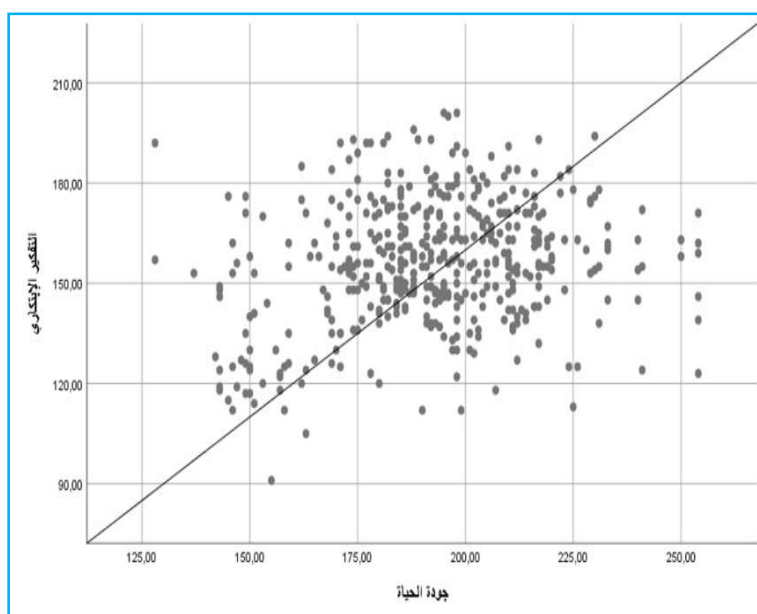
أما بالنسبة لمحور التخطيط والشعور بأهمية الوقت فقد بلغ متوسط درجات أفراد عينة الدراسة بلغ (16,6511) وبانحراف معياري قدره (3,70524)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المحسوب والمتوسط النظري البالغ (18)، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (-1,3489)، وهي تبين أن الفرق دال إحصائياً بين كلا الوسطين

المحسوب والنظري لصالح المحسوب، وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى التخطيط والشعور بأهمية الوقت لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.

وبالنسبة لدرجة الكلية لدافعية الانجاز الأكاديمي عند أفراد عينة الدراسة قد بلغ المتوسط الحسابي (136,30) وبانحراف معياري قدره (17,39)، وهو أعلى من المتوسط النظري للمقياس البالغ (120) وعند إجراء المقارنة بين المتوسطين نلاحظ أن قيمة الفرق بين المتوسطين بلغت (16,30) لصالح المتوسط المحسوب، وبالنظر إلى معيار الحكم يمكن القول أن مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة مرتفع وعليه نرفض الفرضية البحثية التي تنص على أن "مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط"، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة.

2-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

- نصت الفرضية الجزئية الرابعة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة"، وللتحقق من شروط العلاقة الارتباطية لكل من متغيري (جودة الحياة- التفكير الابتكاري) وأبرز هذه الشروط هو خطية العلاقة وللتأكد منها لجأت الباحثة إلى رسم لوحة الانتشار التالية:



شكل رقم (29): يوضح لوحة الانتشار لبيانات متغيري الدراسة (جودة الحياة والتفكير الابتكاري).

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

وبالتالي يمكن استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين وذلك للتأكد من صحة الفرضية، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (35): يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي جودة الحياة والتفكير الإبتكاري والدرجة الكلية.

متغيري الدراسة		الطلاقة	المرونة	الأصالة	الحساسية للمشكلات	الإفاضة أو التوسع	التفكير الإبتكاري
جودة الصحة العامة	R	0,134**	0,170**	0,095*	0,109*	0,129**	0,173**
	SIG	0,004	0,000	0,045	0,021	0,006	0,000
	N	450	450	450	450	450	450
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	R	0,194**	0,246**	0,095*	0,185**	0,121**	0,237**
	SIG	0,000	0,000	0,043	0,000	0,010	0,000
	N	450	450	450	450	450	450
جودة التعليم	R	0,127**	0,188**	0,015	0,094*	0,166**	0,159**
	SIG	0,007	0,000	0,752	0,046	0,000	0,001
	N	450	450	450	450	450	450
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	R	0,041	0,104*	0,013	0,063	0,093*	0,085
	SIG	0,390	0,027	0,784	0,185	0,050	0,072
	N	450	450	450	450	450	450
جودة الصحة النفسية	R	0,095*	0,132**	0,047	0,105*	0,081	0,128**
	SIG	0,044	0,005	0,320	0,026	0,086	0,006
	N	450	450	450	450	450	450
جودة شغل الوقت وإدارته	R	0,119*	0,085	0,109*	0,005	0,138**	0,112*
	SIG	0,012	0,073	0,021	0,915	0,003	0,018
	N	450	450	450	450	450	450
جودة الحياة	R	0,180**	0,237**	0,089	0,148**	0,178**	0,226**
	SIG	0,000	0,000	0,059	0,002	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450
*** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.							////////////////

من خلال عرض النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتضح ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة والدرجة الكلية للتفكير الابتكاري حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين ($0,226^{**}$) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة (جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم، جودة الصحة النفسية، جودة شغل الوقت وإدارته) والدرجة الكلية للتفكير الابتكاري حيث بلغت على التوالي ($0,173^{**}$ / $0,237^{**}$ / $0,159^{**}$ / $0,128^{**}$ / $0,112^{**}$) حيث جاءت جميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) ما عدى محور (جودة شغل الوقت وإدارته) جاء دالا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، في حين بلغت قيمة معامل ارتباط محور جودة العواطف (الجانب الوجداني) مع الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري ($0,085$) وهي قيم غير دالة إحصائية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الأول من أبعاد جودة الحياة (جودة الصحة العامة) وأبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، الإفاضة أو التوسع) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: ($0,134^{**}$ / $0,170^{**}$ / $0,095^{**}$ / $0,109^{**}$ / $0,129^{**}$) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، في حين جاء معامل الارتباط لمحور جودة الصحة العامة مع كل من بعد (الأصالة/الحساسية للمشكلات) دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني من أبعاد جودة الحياة (جودة الحياة الأسرية والاجتماعية) وأبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة الحساسية للمشكلات، الإفاضة أو التوسع) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: ($0,194^{**}$ / $0,246^{**}$ / $0,095^{**}$ / $0,185^{**}$ / $0,121^{**}$) حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، في حين جاء معامل الارتباط لمحور جودة الحياة مع محور (الأصالة) دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثالث من أبعاد جودة الحياة (جودة التعليم) وأبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات، الإفاضة أو التوسع) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: $(0,127^{**}/0,188^{**}/0,094^{*}/0,166^{**})$ حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ ، في حين جاء معامل الارتباط لمحور جودة التعليم مع محور (الحساسية للمشكلات) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ ، أما قيمة العلاقة بين جودة التعليم ومحور الأصالة فبلغت $(0,015)$ وهي قيم غير دالة إحصائياً.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الرابع من أبعاد جودة الحياة (جودة العواطف) وأبعاد التفكير الابتكاري (المرونة، الإفاضة أو التوسع) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: $(0,093^{*}/0,104^{*})$ وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ في حين بلغ معامل الارتباط لمحور جودة العواطف مع المحاور التالية: (الطلاقة، الأصالة، الحساسية للمشكلات) على التوالي: $(0,063/0,013/0,041)$ وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود العلاقة الارتباطية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الخامس من أبعاد جودة الحياة (جودة الصحة النفسية) وأبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات) وقد بلغت قيم العلاقة على التوالي: $(0,105^{*}/0,132^{**}/0,095^{*})$ حيث جاء معامل الارتباط لمحور جودة الصحة النفسية مع محور (المرونة) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ ، في حين جاء معامل الارتباط لمحور جودة الصحة النفسية مع محوري (الطلاقة، الحساسية للمشكلات) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ ، أما قيمة العلاقة بين جودة الصحة النفسية وكل من محوري (الأصالة، الإفاضة أو التوسع) فبلغت على التوالي: $(0,081/0,047)$ وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود العلاقة الارتباطية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد السادس من أبعاد جودة الحياة (جودة شغل الوقت وإدارته) وأبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، الأصالة، الإفاضة أو التوسع) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: $(0,119^*/0,109^*/0,138^{**})$ حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ بالنسبة للعلاقة بين محور جودة شغل الوقت وإدارته مع محور الإفاضة أو التوسع، بينما جاء معامل الارتباط لمحور جودة شغل الوقت وإدارته مع كل من محور (الطلاقة/الأصالة) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ ، أما قيمة العلاقة بين كل من محور جودة شغل الوقت وإدارته ومحور (المرونة والحساسية للمشكلات) فبلغت على التوالي: $(0,005/0,085)$ وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود العلاقة الارتباطية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة وأبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات، الإفاضة أو التوسع) حيث بلغت قيمة العلاقة على التوالي: $(0,180^{**}/0,237^{**}/0,148^{**}/0,178^{**})$ عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ ، بينما بلغت قيمة الدرجة الكلية لجودة الحياة ومحور الأصالة $(0,089)$ وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود العلاقة الارتباطية بين محور الأصالة وجودة الحياة، وعليه يمكن القول انه كلما ارتفعت الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى التفكير الابتكاري.

وعليه نقبل الفرضية البحثية التي نصت على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة" وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية الرابعة.

❖ وللتعرف على نسبة التباين المفسر لجودة الحياة في التفكير الابتكاري قامت الباحثة باستخدام معادلة الانحدار البسيط، وحيث كانت العلاقة بين هذه المتغيرات خطية فقد استخدم الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الابتكاري

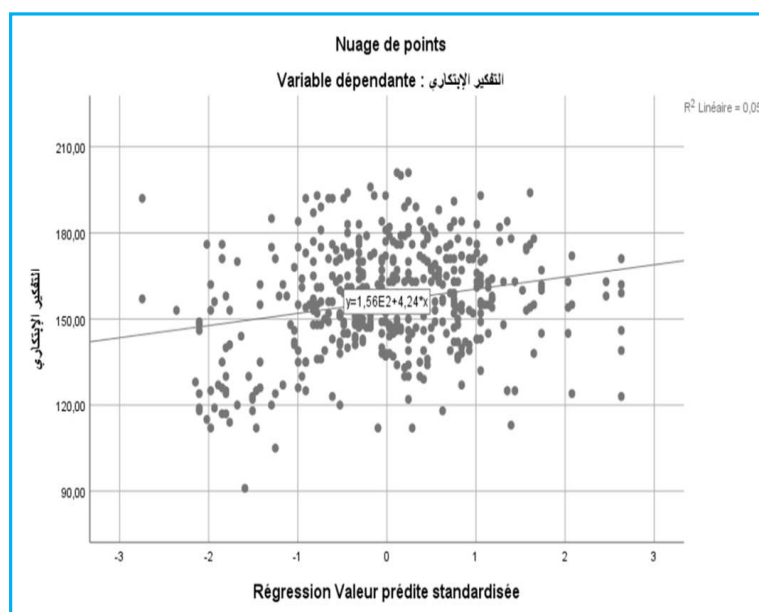
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

من خلال درجاتهم على مقياس جودة الحياة، ويمكن استعراض النتائج من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (36): يوضح نتائج الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس التفكير الابتكاري من خلال درجاتهم على مقياس جودة الحياة.

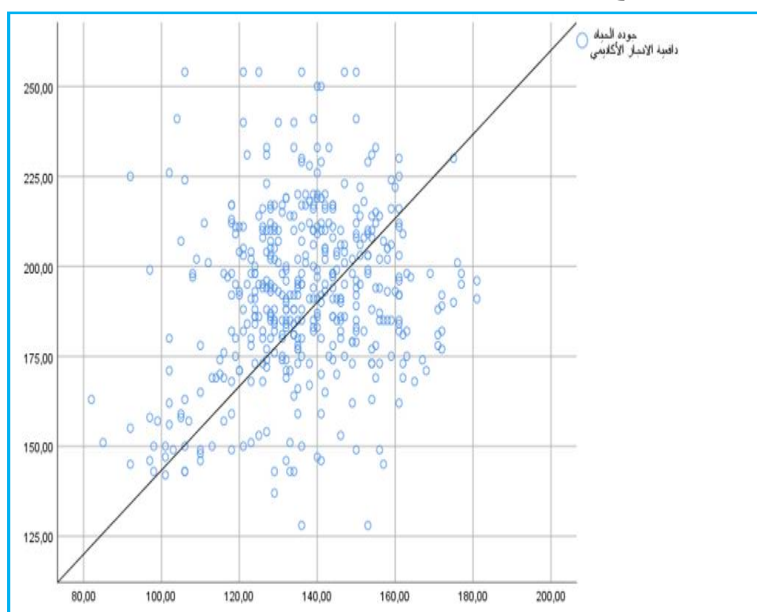
الانحدار بين التفكير الابتكاري وجودة الحياة.	R^2	مستوى الدلالة	معامل التحديد	الدلالة
	0,226**	0.01	0,051	دال عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بين التفكير الابتكاري وجودة الحياة والتي بلغت (0,226**), وهي قيمة ضعيفة وموجبة، أي أن العلاقة طردية بمعنى أنه كلما زاد مستوى جودة الحياة زاد معه مستوى التفكير الابتكاري، وحجم التأثير بالنسبة لمتغير (جودة الحياة) على متغير (التفكير الابتكاري) نلاحظ أنه بلغ (0,051) أي (5,1%) هذا يعني أن كل زيادة في نسبة جودة الحياة يلزمها زيادة في نسبة التفكير الابتكاري ب(5,1%) وبالتالي فإن جودة الحياة يؤثر بنسبة (5,1%) في التفكير الابتكاري كما أن النتيجة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، ويوضح الشكل رقم (30) شكل هذه العلاقة:



2-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

- نصت الفرضية الجزئية الخامسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة" وللتحقق من شروط العلاقة الارتباطية لكل من متغيري (جودة الحياة - دافعية الانجاز الأكاديمي) وأبرز هذه الشروط هو خطية العلاقة وللتأكد منها لجأت الباحثة إلى رسم لوحة الانتشار كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (31): يوضح لوحة الانتشار لبيانات متغيري الدراسة (جودة الحياة ودافعية الإنجاز الأكاديمي).

وبالتالي يمكن استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين وذلك للتأكد من صحة الفرضية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (37): يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي جودة الحياة

ودافعية الانجاز الأكاديمي والدرجة الكلية.

متغيري الدراسة	المثابرة والاستغراق في العمل	الإتقان والسعي	المنافسة والتحدي (الذات والآخرين)	الطموح والتوجه نحو المستقبل	الشعور بالمسؤولية والضغط الداخلي	التخطيط والشعور بأهمية الوقت	دافعية الانجاز الأكاديمي
جودة الصحة العامة	R	0,179**	0,186**	0,085	0,168**	0,133**	0,181**
	SIG	0,000	0,000	0,071	0,000	0,005	0,000
	N	450	450	450	450	450	450
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	R	0,198**	0,206**	0,125**	0,231**	0,146**	0,230**
	SIG	0,000	0,000	0,008	0,000	0,002	0,000
	N	450	450	450	450	450	450
جودة التعليم	R	0,157**	0,142**	0,080	0,128**	0,062	0,151**
	SIG	0,001	0,003	0,090	0,007	0,191	0,001
	N	450	450	450	450	450	450
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	R	0,071	0,117*	-0,029	0,095*	0,065	0,068
	SIG	0,135	0,013	0,538	0,044	0,167	0,149
	N	450	450	450	450	450	450
جودة الصحة النفسية	R	0,086	0,138**	0,084	0,116*	0,107*	0,125**
	SIG	0,067	0,003	0,076	0,014	0,023	0,008
	N	450	450	450	450	450	450
جودة شغل الوقت وإدارته	R	0,030	0,145**	0,085	0,048	0,036	0,092
	SIG	0,524	0,002	0,073	0,315	0,443	0,051
	N	450	450	450	450	450	450
جودة الحياة	R	0,184**	0,231**	0,110*	0,201**	0,129**	0,215**
	SIG	0,000	0,000	0,019	0,000	0,006	0,000
	N	450	450	450	450	450	450
*****							0,05. دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح ما يلي:

- وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز الأكاديمي حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (0,215**) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

- وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة (جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم، جودة الصحة النفسية)، والدرجة

الكلية للدافعية للإنجاز الأكاديمي حيث بلغت على التوالي: ($0,230^{**}/0,181^{**}$) وجاءت قيم العلاقة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، أما بالنسبة لمعامل الارتباط بين محوري (جودة العواطف/جودة شغل الوقت وإدارته) والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي فبلغ على التوالي: ($0,068/0,092$) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الأول من أبعاد جودة الحياة (جودة الصحة العامة) وأبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (المثابرة والاستغراق في العمل، الإلتقان والسعي نحو التميز، الطموح والتوجه نحو المستقبل، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: ($0,179^{**}/0,186^{**}/0,168^{**}/0,133^{**}$) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، في حين بلغ معامل الارتباط لمحور جودة الصحة العامة مع كل من محور المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)/الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي على التوالي: ($0,084/0,085$) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني من أبعاد جودة الحياة (جودة الحياة الأسرية والاجتماعية) وجميع أبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (المثابرة والاستغراق في العمل، الإلتقان والسعي نحو التميز، المنافسة والتحدي، الطموح والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) حيث بلغت قيم معامل الارتباط على التوالي: ($0,231^{**}/0,125^{**}/0,206^{**}/0,198^{**}$) وجاءت هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثالث من أبعاد جودة الحياة (جودة التعليم) وأبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (المثابرة والاستغراق في العمل، الإلتقان والسعي نحو التميز، الطموح والتوجه نحو المستقبل، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) حيث بلغت قيم معامل الارتباط على التوالي: ($0,126^{**}/0,128^{**}/0,142^{**}/0,157^{**}$) وجاءت هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، في حين بلغ معامل

الارتباط لمحور جودة التعليم مع كل من محور (المنافسة والتحدي، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي) على التوالي: (0,062/0,080) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الرابع من أبعاد جودة الحياة (جودة العواطف) وأبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (الإتقان والسعي نحو التميز، الطموح والتوجه نحو المستقبل) حيث بلغت قيم معامل الارتباط على التوالي: $(0,095^*/0,117^*)$ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ ، في حين بلغ معامل الارتباط لمحور جودة العواطف مع كل من محور (المثابرة والاستغراق في العمل، المنافسة والتحدي الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) على التوالي: $(0,071/0,029/-0,011/0,065)$ وجاءت هذه القيم غير دالة إحصائياً.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الخامس من أبعاد جودة الحياة (جودة الصحة النفسية) وأبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لمحور (جودة الصحة النفسية) ومحور (الإتقان والسعي نحو التميز) $(0,138^{**})$ حيث جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ ، بينما بلغ معامل الارتباط لمحور (جودة الصحة النفسية) مع محوري (الطموح والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي) $(0,107^*/0,116^*)$ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$ في حين بلغت قيمة العلاقة الارتباطية بين محور (جودة الصحة النفسية) وكل من محور (المثابرة والاستغراق في العمل، المنافسة والتحدي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) على التوالي: $(0,046/0,084/0,086)$ وهي قيم غير دالة إحصائياً.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد السادس من أبعاد جودة الحياة (جودة شغل الوقت وإدارته) وبعد واحد من أبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (الإتقان والسعي نحو التميز) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط $(0,145^{**})$ وجاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ ، بينما بلغت قيم معامل الارتباط بين كل من محور جودة شغل الوقت وإدارته وكل من (المثابرة والاستغراق في العمل، المنافسة والتحدي، الطموح

والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) على التوالي: (0,077/0,036/0,048/0,085/0,030) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لجودة الحياة وأبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (المثابرة والاستغراق في العمل، الإلتقان والسعي نحو التميز المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)، الطموح والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) حيث بلغت قيم معامل الارتباط على التوالي: (0,184**/0,231**/0,110*/0,201**/0,129**/0,140**) وهي قيم ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، باستثناء قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لجودة الحياة ومحور المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين) حيث جاء دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وبالتالي يمكن القول انه كلما ارتفعت الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى التفكير الابتكاري لديهم.

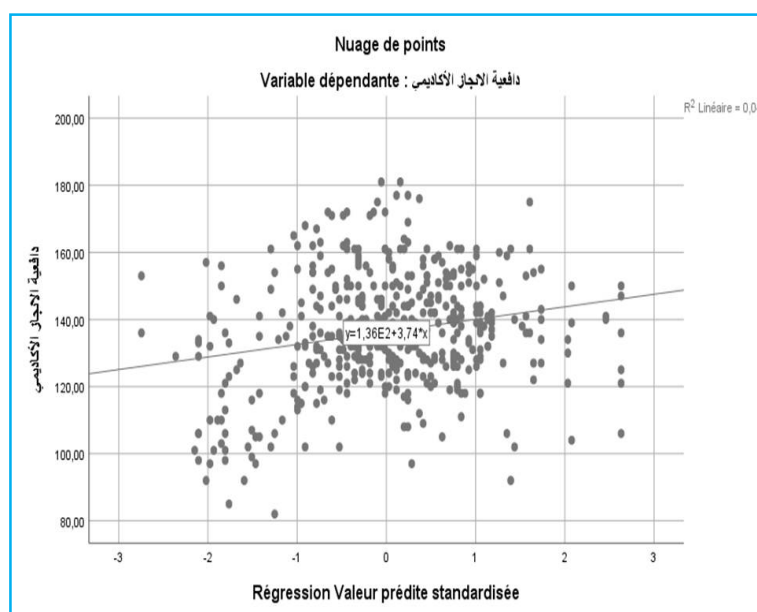
وعليه نقبل الفرضية البحثية التي نصت على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة"، وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية الخامسة.

❖ وللتعرف على نسبة التباين المفسر لجودة الحياة في دافعية الانجاز الأكاديمي قامت الباحثة باستخدام معادلة الانحدار البسيط، وحيث كانت العلاقة بين هذه المتغيرات خطية فقد استخدم الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي من خلال درجاتهم على مقياس جودة الحياة، ويمكن استعراض النتائج من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (38) يوضح نتائج الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجاتهم على مقياس جودة الحياة.

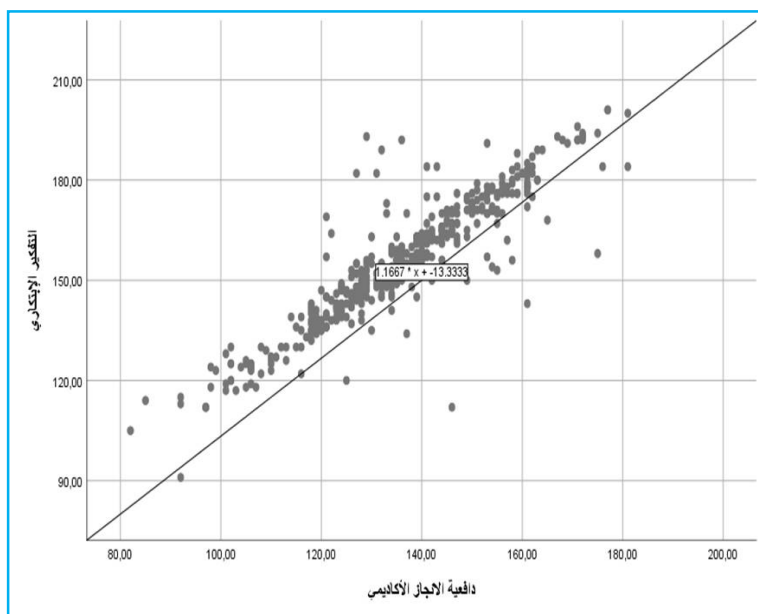
الانحدار بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وجودة الحياة.	R^2	مستوى الدلالة	معامل التحديد	الدلالة
	0,215**	0.01	0,046	دال عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بين جودة الحياة ودافعية الإنجاز الأكاديمي والتي بلغت (0,215**), وهي قيمة ضعيفة وموجبة، أي أن العلاقة طردية، بمعنى أنه كلما زاد مستوى جودة الحياة زاد معه مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي وحجم التأثير بالنسبة لمتغير (جودة الحياة) على متغير (دافعية الإنجاز الأكاديمي) بلغ (0,046) أي (4,6%) وهذا يعني أن كل زيادة في نسبة جودة الحياة يلزمها زيادة في نسبة دافعية الإنجاز الأكاديمي ب(4,6%) وبالتالي فإن جودة الحياة يؤثر بنسبة (4,6%) في دافعية الإنجاز، كما أن النتيجة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، ويوضح الشكل رقم (32) شكل هذه العلاقة:



2-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

- نصت الفرضية الجزئية السادسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة" وللتحقق من شروط العلاقة الارتباطية لكل من متغيري (التفكير الابتكاري - دافعية الانجاز الأكاديمي) وأبرز هذه الشروط هو خطية العلاقة وللتأكد منها لجأت الباحثة إلى رسم لوحة الانتشار كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (33): يوضح لوحة الانتشار لبيانات متغيري الدراسة (التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي).

وبالتالي يمكن استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين وذلك للتأكد من صحة الفرضية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (39): يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي التفكير الابتكاري

ودافعية الانجاز الأكاديمي والدرجة الكلية.

متغيري الدراسة		المثابرة والاستغراق في العمل	الإتقان والسعي نحو التميز	المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)	الطموح والتوجه نحو المستقبل	الشعور بالمسؤولية والضغط الداخلي	التخطيط والشعور بأهمية الوقت	دافعية الانجاز الأكاديمي
الطلاقة	R	0,661**	0,638**	0,606**	0,546**	0,513**	0,524**	0,768**
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
المرونة	R	0,619**	0,643**	0,576**	0,613**	0,565**	0,650**	0,804**
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
الأصالة	R	0,376**	0,442**	0,426**	0,455**	0,412**	0,506**	0,574**
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
الحساسية للمشكلات	R	0,541**	0,488**	0,668**	0,561**	0,640**	0,552**	0,763**
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
الإفاضة أو التوسع	R	0,239**	0,248**	0,206**	0,269**	0,182**	0,216**	0,297**
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
التفكير الابتكاري	R	0,687**	0,690**	0,705**	0,687**	0,661**	0,694**	0,907**
	SIG	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
		**** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.						////////////////

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز الأكاديمي حيث بلغت قيمة العلاقة بين المتغيرين (0,907**) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وهي علاقة قوية.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، الإفاضة أو التوسع) والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز الأكاديمي حيث بلغت على التوالي (0,768**/0,804**/0,574**/0,763**/0,297**) وهي قيم جميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الأول من أبعاد التفكير الابتكاري (الطلاقة) وأبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (المثابرة والاستغراق في العمل الإلتقان والسعي نحو التميز، المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)، الطموح والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: $(0,524^{**}/0,546^{**}/0,606^{**}/0,638^{**}/0,661^{**})$ وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثاني من أبعاد التفكير الابتكاري (المرونة) وأبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (المثابرة والاستغراق في العمل الإلتقان والسعي نحو التميز، المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)، الطموح والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: $(0,650^{**}/0,613^{**}/0,576^{**}/0,643^{**}/0,619^{**})$ وجاءت هذه القيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الثالث من أبعاد التفكير الابتكاري (الأصالة) وأبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (المثابرة والاستغراق في العمل الإلتقان والسعي نحو التميز، المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)، الطموح والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: $(0,506^{**}/0,455^{**}/0,426^{**}/0,442^{**}/0,376^{**})$ حيث جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الرابع من أبعاد التفكير الابتكاري (الحساسية للمشكلات) وأبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (المثابرة والاستغراق في العمل، الإلتقان والسعي نحو التميز، المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين) الطموح والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: $(0,668^{**}/0,488^{**}/0,541^{**})$

$(0,561^{**}/0,640^{**}/0,552^{**})$ حيث جاءت هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الخامس من أبعاد التفكير الابتكاري (الإفاضة أو التوسع) وأبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (المثابرة والاستغراق في العمل، الإتيقان والسعي نحو التميز، المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)، الطموح والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: $(0,239^{**}/0,248^{**}/0,206^{**}/0,269^{**})$ وجاءت هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري وأبعاد الدافعية للإنجاز الأكاديمي (المثابرة والاستغراق في العمل، الإتيقان والسعي نحو التميز، المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)، الطموح والتوجه نحو المستقبل، الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي، التخطيط والشعور بأهمية الوقت) حيث بلغت قيم العلاقة على التوالي: $(0,687^{**}/0,690^{**}/0,705^{**}/0,687^{**}/0,661^{**}/0,694^{**})$ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ ، وعليه يمكن القول انه كلما ارتفعت الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع معه مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي.

وعليه نقبل الفرضية البحثية التي نصت على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة"، وبالتالي تحقق الفرضية الجزئية السادسة.

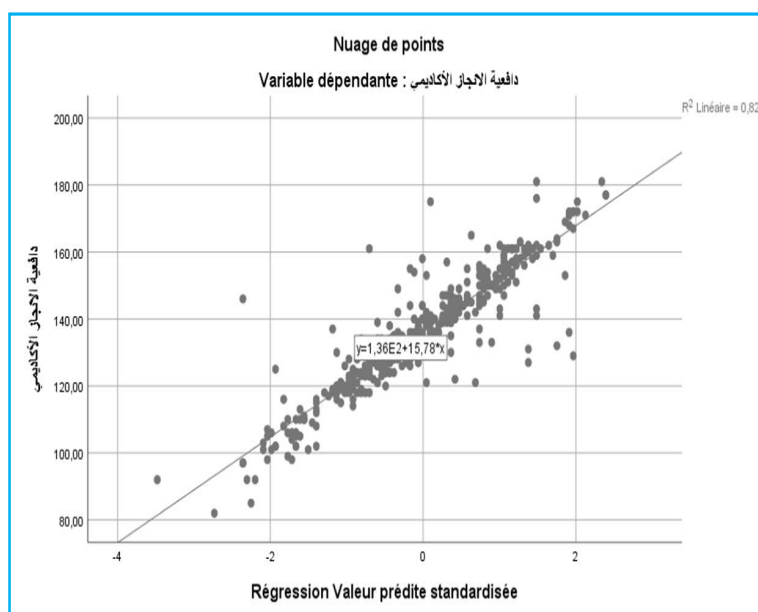
❖ وللتعرف على نسبة التباين المفسر للتفكير الابتكاري على دافعية الانجاز الأكاديمي قامت الباحثة باستخدام معادلة الانحدار البسيط، وحيث كانت العلاقة بين هذه المتغيرات خطية فقد استخدم الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس دافعية

الإنجاز الأكاديمي من خلال درجاتهم على مقياس التفكير الابتكاري، ويمكن استعراض النتائج من خلال الجدول التالي:

جدول (40): يوضح نتائج الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجاتهم على مقياس التفكير الابتكاري.

الانحدار بين دافعية الإنجاز الأكاديمي والتفكير الابتكاري.	R^2	مستوى الدلالة	معامل التحديد	الدلالة
	0,907**	0.01	0,822	دال عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بين التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي والتي بلغت ($0,907^{**}$)، وهي قيمة قوية وموجبة، أي أن العلاقة طردية، بمعنى أنه كلما زاد مستوى التفكير الابتكاري زاد معه مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي، وحجم التأثير بالنسبة لمتغير (التفكير الابتكاري) على متغير (دافعية الإنجاز الأكاديمي) بلغ ($0,822$) أي ($82,2\%$) وهذا يعني أن كل زيادة في نسبة التفكير الابتكاري يلزمها زيادة في نسبة دافعية الإنجاز الأكاديمي بـ ($82,2\%$) وبالتالي فإن التفكير الابتكاري يؤثر بنسبة ($82,2\%$) في دافعية الإنجاز الأكاديمي، كما أن النتيجة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، ويوضح الشكل رقم (34) شكل هذه العلاقة:



2-7- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

- نصت الفرضية الجزئية السابعة على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (41): يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين في مقياس جودة الحياة.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
جودة الصحة العامة	ذكر	67	31,0299	4,12300	1,099	448	0,272	غير دال
	أنثى	383	30,3943	4,40890				
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	ذكر	67	39,7463	6,55361	2,533	448	0,012	دالة إحصائيا
	أنثى	383	37,2507	7,58131				
جودة التعليم	ذكر	67	33,1194	5,99121	0,325	448	0,745	غير دال
	أنثى	383	32,8381	6,61427				
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	ذكر	67	27,4776	4,87218	0,761	448	0,447	غير دال
	أنثى	383	26,9608	5,17354				
جودة الصحة النفسية	ذكر	67	34,9104	5,22735	0,741	448	0,459	غير دال
	أنثى	383	34,3133	6,21862				
جودة شغل الوقت وإدارته	ذكر	67	29,7463	4,29709	-0,323	448	0,747	غير دال
	أنثى	383	29,9478	4,77202				
جودة الحياة	ذكر	67	196,0299	18,89201	1,395	448	0,164	غير دال
	أنثى	383	191,7050	24,10457				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية للجنسين (ذكور/ إناث) في أبعاد مقياس جودة الحياة، حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائيا في أبعاد مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية، وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد جودة الحياة (-0,323/0,741/0,761/0,325/1,099)

حيث جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، باستثناء محور جودة الحياة الأسرية والاجتماعية حيث نلاحظ أن متوسط الذكور أكبر من متوسط الإناث، وما يؤكد قيمة الفرق لصالح الذكور هو قيمة T-TEST والتي بلغت (2,533) حيث جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة فقد بلغ متوسط الذكور (196,0299) في حين بلغ متوسط الإناث (191,7050) إلا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة إحصائياً وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (1,395) حيث جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وعليه نقبل الفرضية البحثية التي نصت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، وبالتالي تحقق الفرضية الصفرية السابعة.

2-8- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثامنة:

- نصت الفرضية الجزئية الثامنة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على استمارة استبيان التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (42): يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات

درجات الجنسين في استمارة استبيان التفكير الابتكاري.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الطلاقة	ذكر	67	32,5373	5,13257	-0,231	448	0,818	غير دال
	أنثى	383	32,6841	4,74832				
المرونة	ذكر	67	41,4179	6,45298	0,809	448	0,419	غير دال
	أنثى	383	40,7337	6,37708				
الأصالة	ذكر	67	28,1642	4,34705	-1,323	448	0,186	غير دال
	أنثى	383	28,9817	4,71737				

الحسابية للمشكلات	ذكر	67	36,3284	6,43001	0,284	448	0,776	غير دال
	أنثى	383	36,1044	5,85913				
الإفاضة أو التوسع	ذكر	67	17,5672	3,57696	-0,331	448	0,741	غير دال
	أنثى	383	17,7076	3,13620				
التفكير الابتكاري	ذكر	67	156,0149	18,78708	-0,079	448	0,937	غير دال
	أنثى	383	156,2115	18,74127				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية للجنسين (ذكور/ إناث) في أبعاد استمارة استبيان التفكير الابتكاري، حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائياً في أبعاد التفكير الابتكاري والدرجة الكلية، وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد التفكير الابتكاري (0,809/-0,231) (-0,331/0,284/-1,323/ حيث جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) أما بالنسبة للدرجة الكلية لاستمارة استبيان التفكير الابتكاري فقد بلغ متوسط الذكور (156,0149) في حين بلغ متوسط الإناث (156,2115)، إلا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة إحصائياً، وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (-0,079) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وعليه نقبل الفرضية البحثية التي نصت على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، وبالتالي تحقق الفرضية الصفرية الثامنة.

2-9- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية التاسعة:

- نصت الفرضية الجزئية التاسعة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (43): يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات

درجات الجنسين في مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المثابرة والاستغراق في العمل	ذكر	67	24,2836	3,27435	0,385	448	0,701	غير دال
	أنثى	383	24,0836	4,02912				
الإتقان والسعي نحو التميز	ذكر	67	22,6269	3,45901	-0,115	448	0,908	غير دال
	أنثى	383	22,6815	3,60233				
المنافسة والتحدي (تحدي الذات والآخرين)	ذكر	67	27,4030	4,40406	0,901	448	0,368	غير دال
	أنثى	383	26,8773	4,40764				
الطموح والتوجه نحو المستقبل	ذكر	67	21,1343	3,41519	-0,329	448	0,743	غير دال
	أنثى	383	21,2872	3,52864				
الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي	ذكر	67	25,1493	3,68557	1,197	448	0,232	غير دال
	أنثى	383	24,5405	3,86795				
التخطيط والشعور بأهمية الوقت	ذكر	67	16,5373	3,84679	-0,272	448	0,786	غير دال
	أنثى	383	16,6710	3,68475				
دافعية الانجاز الأكاديمي	ذكر	67	137,1343	17,20192	0,424	448	0,672	غير دال
	أنثى	383	136,1567	17,44960				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية للجنسين (ذكور/ إناث) في أبعاد مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائياً في أبعاد مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي والدرجة الكلية، وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد دافعية الانجاز الأكاديمي الستة (-0,115/0,385/-0,329/0,901/-0,272/1,197) حيث جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز الأكاديمي فقد بلغ متوسط الذكور (137,1343) في حين بلغ متوسط الإناث (136,1567) إلا أن قيمة

الفرق بينهما جاءت غير دالة إحصائياً، وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (0,424) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وعليه نقبل الفرضية البحثية التي نصت على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، وبالتالي تحقق الفرضية الصفرية التاسعة.

2-10- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

- نصت الفرضية العامة على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسييلة" ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط المتعدد وتوصلت النتائج إلى:

جدول رقم: (44) يوضح معامل الارتباط المتعدد بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري

ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

المتغيرات.	معامل الارتباط المتعدد	مستوى الدلالة	حجم العينة	القرار الإحصائي
جودة الحياة	0,227**	0.01	450	دال عند 0.01
التفكير الابتكاري				
دافعية الإنجاز الأكاديمي				

يتضح من خلال الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية متعددة بين جودة الحياة التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي والتي بلغت ($0,227^{**}$)، وهي قيمة ضعيفة وموجبة كما أن النتيجة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، أي أنه تم رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث القائلة بـ: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسييلة" ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

3- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري:

3-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

- نصت الفرضية الجزئية الأولى على أن: "مستوى جودة الحياة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسييلة متوسط" وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التأكد من تحقق هذه الفرضية وتتفق نتيجة فرضية الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات، حيث توصلت نتائج دراسة حسن وآخرون (2006) التي هدفت إلى التعرف على جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس ودراسة أحمد محمد الكنج (2014) العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور ايجابي لعلم النفس لدى عينة من طلبة جامعة دمشق إلى وجود مستوى متوسط لجودة الحياة لدى الطالب الجامعي، في حين اختلفت نتيجة فرضية الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسات أخرى حيث توصلت كل من دراسة جوان إسماعيل بكر (2011) التي هدفت إلى التعرف على جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين لدى طلبة جامعة صلاح الدين بربيل- العراق، ودراسة محمد أحمد خدام المشاقبة (2015) جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية ودراسة تغريد ادريب حبيب (2017) الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة المستنصرية بالعراق، ودراسة نصير محمد حمود الخزاعي (2016) الدافعية الإبداعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة إلى وجود مستوى مرتفع في جودة الحياة، وأشارت دراسة رغاء علي نعيصة (2012) جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشيرين إلى وجود مستوى ضعيف لجودة الحياة عند أفراد عينة الدراسة، أما دراسة علي مهدي كاظم، عبد الخالق نجم البهادلي (2006) التي بحثت في جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين فقد توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعض من أبعاد الجودة هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة ومتوسطاً في بعضين هما: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفضاً في بعضين أيضاً

هما: جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي، وقد يرجع الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة مع نتيجة الدراسة الحالية إلى خصائص العينة والبيئة التي أجريت بها الدراسة، إضافة إلى اختلاف الأساليب والأدوات المستخدمة في القياس.

❖ وبالنسبة لمحاور جودة الحياة فقد كانت نتائجها كالتالي:

✓ **جودة الصحة العامة جاء مرتفعاً**، وترتبط الصحة بالأصول البيولوجية بمفهومها الإيجابي فهي النظام في جسم الإنسان الذي يستند إلى أساس بيولوجي وهو مرتبط بالتركيب الوظيفي أي أن لكل عضو وظيفته الخاصة به، وتوجد عناصر للصحة تمثل مقومات جودة حياة الفرد، ولا يمكن الشعور بهذه الجودة إلا إذا كان هناك توافق واستمتاع لهذه المقومات بشكل مهني لدى الفرد، مثل القدرة على التعرف على المشاعر، والتعبير عنها بالسعادة، والقدرة على إقامة علاقات مع الآخرين والاستمرار بها والتواصل مع الآخرين (وردة حسن محمد حسن، 2010، ص15)، وتعتبر جودة الحياة من الموضوعات الشائعة للمحاضرات التي تتعلق بالوضع الصحي وتطوير الصحة فقد زاد اهتمام أطباء ومتخصصين الشؤون الاجتماعية والباحثين في العلوم الاجتماعية لتعزيز ورفع جودة الحياة لدى المرضى من خلال توفير الدعم النفسي والسيكولوجي لهم (صالح إسماعيل، عبد الله الهمص، 2010، ص44).

وترجع الطالبة الباحثة هذه النتيجة إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعة هم من الشباب، وهي المرحلة العمرية التي تعبر عن ذروة الحيوية والقوة والنشاط والصحة الجسمية، وهو ما ساعد على شعورهم المرتفع بجودة الصحة العامة لديهم.

✓ **جودة الحياة الأسرية والاجتماعية جاء مرتفعاً**، حيث إن مفهوم جودة الحياة له علاقة وطيدة ومباشرة بالبيئة التي يعيش فيها هذا الإنسان بصفة عامة والطالب الجامعي بصفة خاصة فكلما كانت هذه البيئة متنوعة بأساليبها وأنشطتها وعلاقاتها الجيدة كلما كانت أجود بالنسبة له، وفي هذا الصدد أكد باليلي وميلر (Baily, R.C& Miller, C.1998) في دراسة على طلاب الجامعة (157 من الإناث، 86 من الذكور) إلى أهمية أساليب الحياة المنشطة

والمتنوعة في تحسين جودة الحياة لدى الشباب، وأشار إلى أهمية العلاقات والأدوار الأسرية في إدراك الطلاب لجودة الحياة (صالحة مصباح أرحومة أغنية، 2012، ص29)، كما أن العلاقات الأسرية والاجتماعية المبنية على الاحترام المتبادل والثقة، وتقبل الذات ووجود تفاعل وتواصل جيد بين الفرد وأسرته يشعره بالدعم العاطفي وبرضاه وسعادته وفخره لانتمائه إلى تلك الأسرة، وأن إقامة علاقات اجتماعية ناجحة في البيئة الاجتماعية للفرد تساعد على تكيفه الاجتماعي مما يعزز إحساسه بجودة حياته، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة **جوان إسماعيل بكر (2011)** حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والانتماء الاجتماعي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والقبول الاجتماعي.

وتتكون جودة الحياة الاجتماعية من عدة مفاهيم، منها العلاقات الاجتماعية أو النظم الاجتماعية أو الضوابط السلوكية أو التفاعل الإنساني وجميعها عبارة عن نسيج من العلاقات الاجتماعية التي تقوم بين الأفراد وتهدف إلى سد حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم وأهدافهم القريبة والبعيدة فلا يمكن تحقيق هذه الأهداف ما لم يكن تفاعل وتعاون مع الأفراد وهو الذي يؤمن حاجاتهم ويسد متطلباتهم وطموحاتهم، هذا من جانب كما ينبغي دراسة طبيعة العلاقات الاجتماعية بين أعضاء الفرق الاجتماعية ونعني به الاتصال والتفاعل وإيصال المعلومات وتوليد الوحدة النفسية والاجتماعية وتوحيد الطاقات (مازن عبد الهادي أحمد، وآخرون، 2012، ص186)، وهذا ما أشار إليه "فروم Fromm" حين وضع أن إحساس الفرد بالطاقة الحيوية الفياضة تتجم عن ارتباطه بالعالم الخارجي ارتباطاً منتجاً وأضاف على أن الجانب الاجتماعي للإنسان أساس جودة الحياة وسعادتها إذ يرى أن الإنسان اجتماعي بطبيعته وإن غالبية مشكلاته ناتجة عن انفصاله وتفرده في مجتمعه والشخصية السوية هي الشخصية الاجتماعية المنتجة التي توفر المتعة النفسية (نادية جودت حسن، 2010)، وغير بعيد من هذا نجد "الفرد ادلر Alfred Adler" رأى أن الأفراد يبحثون عن الرفقة والانسجام، فالحياة النفسية للفرد تتحدد تبعاً للغاية التي يتوجه الفرد إليها وينبع

ذلك من حاجة الكائن الحي للتوافق مع البيئة التي يعيش فيها، وعلى الرغم من أن الأفراد متفردون إلا أنهم يتميزون بانسجام داخلي وبكفاح ليتعاونوا مع زملائهم، وأكد أن للناس توجه نحو المستقبل، وهم معنيون بمعنى الحياة، واعتقد أن جميع جوانب الفرد تدور حول هدف مشترك عليها تحقيقه، وهي تعمل في وئام مع بعضها ومع المجتمع الذي يعيش فيه (نصير محمد الخزاعي، 2016، ص39)، كما أكد ماسلو في نظريته أن فكرة جودة الحياة تستلزم دائما الارتباط الضروري بين عنصرين لا غنى عنهما: وجود كائن حي ملائم ووجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن.

وتعزوا الباحثة نتيجة هذه الفرضية إلى إحساس الطلبة بوجود معنى وهدف لحياتهم ففي هذه الفترة من حياة الطالب يسعى إلى أن يكون ناجحا في كافة جوانب حياته دراسيا واجتماعيا وعاطفيا، إذ أن إشباع هذه الحاجة يؤدي دورا مهما في تلبية احتياجاته الاجتماعية الأخرى، ويجعل منه مقبولا اجتماعيا ويحصل على قدر من التشجيع والتقدير لهذا النجاح خاصة من أسرته مما يشعره بجودة حياته، بالإضافة إلى أن الفترة التي طبقت فيها هذه الدراسة تزامنت مع الأوضاع السياسية والدراسية المتذبذبة حيث شهدت توقف الطلبة عن الدراسة ضمن الحراك الشعبي الذي تشهده البلاد، مما جعل الطالب على أمل أن تتغير الأوضاع الاجتماعية والمعيشية إلى الأحسن ويتمكن من الظفر بمنصب عمل عند تخرجه يتناسب مع المؤهل العلمي والشهادة التي تحصل عليها بعد دراسته لسنوات عديدة.

✓ وبالنسبة لمحور جودة التعليم فجاء متوسط، حيث أن جودة التعليم مرتبطة بمدى رضا الطالب عن تخصصه الدراسي وعن ما يتحصل عنه من إشباع لميولاته ورغباته والدعم والمساندة من الأساتذة والإدارة، وتكيفه مع البيئة التعليمية، وفي هذا السياق أشار وليام وباتين (William & Batten) إلى وجود خمسة أبعاد أساسية لخبرات الطالب المدرسية تساعد على التكيف من بينها علاقة الطالب والمدرسين: أي كفاية التفاعل بين المعلمين والطلاب، والتكامل الاجتماعي: ويركز على علاقة الطالب بالآخرين والزملاء في المدرسة وإيمان الطالب بما يدرسه وارتباطه بالدراسة (نغم سليم جمال، 2016، ص21)

وتعزوا الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة راضون عن حياتهم بشكل مقبول ومن الأسباب التي تجعل شعورهم بجودة حياتهم متوسط أي غير متدن كونهم يرون أن نجاحهم في شهادة البكالوريا مكسبا علميا استطاعوا الظفر به، لأنه يعتبر حجر الأساس ومقياس القبول في الجامعات، وما يصاحب هذا النجاح من تقدير الوالدين والأصدقاء، كما أن الجامعة تساعد الطلبة على اكتساب مهارات ومعارف متنوعة تفتح آفاق جديدة لتوسيع مداركاتهم، بالإضافة إلى أن الالتحاق بالجامعة يعتبر الخطوة الأولى لرسم مستقبل الطلبة المهني والحياتي متسلحين بشهادتهم الجامعية التي تؤهلهم للبحث عن فرصة عمل أو وظيفة تمكنهم من مساعدة أسرهم وبناء حياتهم المستقبلية، إلا أنهم في المقابل يرون أن المناهج الدراسية لا تحقق لهم الإشباع الكافي، كما أن العينة من قسم علم النفس والذين يرون أن الدراسة النظرية في هذا المجال غير كافية إذا ما اقترنت بتطبيق فعلي وممارسة ميدانية تسمح لهم باكتساب خبرة تساعدهم على تقديم الأفضل عند تخرجهم وتوجههم إلى المجال المهني.

✓ وفي مجال محور جودة العواطف (الجانب الوجداني) فكان مرتفعاً، وفي هذا الإطار وضح (جمال الدهشان، مبارك البرازي، 2017، ص03) إلى أن الجانب الوجداني يعد من الجوانب الهامة في الشخصية الإنسانية وهو ذو اثر كبير في حياة الأفراد والمجتمعات حيث يؤثر على الفكر والسلوك وفي بناء الشخصية المتزنة السوية، ويفصح عن موقفنا النفسي اتجاه بيئتنا، ويدفعنا نحو بعض المواقف ويقرر بعض الأفكار كما يؤدي وظيفة مهمة في تيسير التواصل الاجتماعي بين الأفراد، ويهيئ الفرد فسيولوجيا للتوافق البناء مع المواقف المختلفة، كما أشار نموذج "غيش Reich" و"زوترا Zautra" الذي يركز على التأثير الوجداني والمعرفي لتجارب الفرد على جودة الحياة، إلى أن الجانب الوجداني الايجابي يرتبط بمجموعة من الأحداث التي يسير عليها الفرد، فالمجهودات التي يبذلها الفرد مع متطلبات الحياة اليومية لها نتائج وتأثير على جودة الحياة، ومن الناحية الإجرائية دور الأحداث في جودة الحياة تظهر في شكل عملية أو سيرورة تقييمية تحمل مكونات

وهي: الضغوطات التي يفرضها المحيط، الضغوطات المفروضة من الفرد (رغبات) استجابات الفرد اتجاه هذه الأحداث (فواظمية محمد، 2018، ص ص 90-91).

وفي هذا المجال ترى الطالبة الباحثة ان جودة الجانب الوجداني للفرد يؤثر على تحسين حالته المزاجية ونظراته الايجابية للحياة ويوجه سلوكه نحو استجابات معينة قد تنعكس ايجابيا على الفرد واتجاهاته وتفكيره، وتدفعه لاتخاذ قرارات وخطوات ايجابية تساهم في زيادة دافعيته لتقديم مستوى أفضل من الأداء يسمح له بتحقيق جودة حياته، كما يمكن تفسير النتيجة إلى إحساس الطالب من عينة الدراسة بنوع من الدفء والإخلاص والوفاء والموثوقية في علاقاته مع الآخرين.

✓ **وبالنظر إلى محور جودة الصحة النفسية فجاء مرتفعا، حيث أن الجودة هي انعكاس للمستوى النفسي للفرد، وان تمتع الفرد بالصحة النفسية الجيدة يساهم في تحسين حالته المزاجية وعدم إحساسه بالقلق والتوتر والاكتئاب وقدرته على ضبط انفعالاته، مما ينعكس بشكل ايجابي على الفرد وإحساسه بالثقة بالنفس والرضا والسعادة ونظراته الايجابية المتفائلة نحو قدرته على تحقيق أهدافه المسطرة، وهذا ما أشارت إليه دراسة محمد أحمد خدام المشاقبة (2015) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة وقلق المستقبل وأنه يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من خلال جودة الحياة، وهو أيضا ما أشار إليه رايف وكيز (Ryff & Keyes, 1995) حين قدما نموذجا لجودة الحياة النفسية يعرف باسم نموذج العوامل الستة، يتضمن العوامل التالية: (العلاقات الإيجابية، السيطرة علي البيئة تقبل الذات، الاستقلالية، الحياة الهادفة، والنمو الشخصي)، ويمكن أيضا تفسير هذه النتيجة إلى أن طبيعة المرحلة العمرية في حياة الطالب الجامعي والتي تتميز بالحماس والنشاط والاندفاع نحو تحقيق الذات، وارتفاع الروح المعنوية، والقدرة على توجيه وإدارة الانفعالات، والإحساس بمستوى من الحرية والاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات ومواجهة مختلف المشكلات والعقبات التي تواجهه، تعمل على تجويد حالته النفسية.**

✓ أما محور جودة شغل الوقت وإدارته فجاء متوسط، حيث أن جودة شغل الوقت وإدارته تكمن في قدرة الفرد على تأدية مهامه في الوقت المحدد، وامتلاكه لمهارات تنظيم وإدارة الوقت واستثماره بفعالية بما يتناسب مع الأعمال المنوطة به، والتوزيع المنتظم بين ممارسة الأنشطة المختلفة والأعمال الدراسية مما يساعده لبلوغ الغايات التي يطمح إليها وما يعكس وجود مستوى متوسط لجودة الحياة عند الطالب في بعد جودة شغل الوقت وإدارته قد يرجع إلى عدم قدرة الطالب على أن يوازن بين أعباءه الدراسية وبين مسؤولياته وممارسة نشاطاته المتنوعة، إلى جانب أن فئة كبيرة من عينة الدراسة لوحظ أنهم يشتغلون بأعمال أخرى تساعدهم على تغطية مصاريفهم المختلفة، وهذا ما يجعل من تنظيم وإدارة وقتهم أمرا صعبا نوعا ما.

✓ وبالرجوع للدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة عند أفراد عينة الدراسة فجاء متوسط حيث إن جودة الحياة هي نتاج كلي لمجموعة من الأبعاد تتضمن متغيرات صحية ونفسية واجتماعية وعاطفية وتعليمية يسهم تحققها في الإحساس بجودة الحياة وبدرجات متفاوتة عند الأفراد، كما أنها تختلف باختلاف وجهات النظر الإنسانية، بمعنى أنها تختلف من شخص إلى آخر، ومرتبطة بمجموعة من الاحتياجات الرئيسة لإنسان وبمدى قدرته على تحقيق أهدافه في الحياة.

وتعزى نتيجة هذه الفرضية إلى أن البيئة الاجتماعية والدراسية للطالب الجامعي في عينة الدراسة ساعدت على إحساسه الإيجابي المعتدل بجودة حياته، وهو ما أشار إليه سكينر في الاتجاه السلوكي حيث ركز على دور البيئة في تعديل سلوك الفرد للوصول لجودة الحياة المرغوبة، وأنها هي التي تتحكم في سلوك الفرد، وهو أيضا ما ذهب إليه الاتجاه المعرفي فقد اعتقد لاوتن أن إدراك الفرد لجودة حياته يتأثر بالظرف المكاني والذي له تأثيران الأول على صحة الفرد والثاني على رضاه على البيئة التي يعيش فيها، ومن جانب آخر يلاحظ أن الطالب الجامعي والذي يقضي معظم وقته في البيئة الجامعية نجد أن ما يتحصل عليه أو ما توفره له الجامعة من خدمات لم تحقق له الإشباع الكافي الذي

يحتاجه في جوانب شخصيته المختلفة ليكون مستوى جودة حياته مرتفع، بالإضافة إلى عدم وجود أنشطة ترفيهية كافية والضغط الدراسي، والفجوة الكبيرة بين ما يعيشونه الطلبة في العالم الافتراضي عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة وبيئتهم وعالمهم الواقعي الذي يستمد معاييرهم من المجتمع وبعض ممارساته التي تفرض عليهم قيود قد تشكل حاجزا أمام تحقيق طموحاتهم مما ينعكس على مستوى جودة الحياة لديهم.

3-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

- نصت الفرضية الجزئية الثانية على أن: "مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط"، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى أن "مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة مرتفع"، وبالتالي عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية، وتختلف نتيجة فرضية الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة داود الحداوي، وآخرون (2010) مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بالأقسام العلمية بكلية التربية والعلوم التطبيقية بمدينة حجة إلى وجود مستوى ضعيف للتفكير الابتكاري عند عينة الدراسة، في حين توصلت دراسة دعاء محمد زكي حافظ، ريهام إسماعيل الشرييني (2016) جودة الحياة كما يدركها المراهقين وعلاقتها بالتفكير الإبداعي إلى أن (42.5%) من عينة البحث ذو مستوى تفكير إبداعي متوسط يليه مستوى التفكير المرتفع بنسبة بلغت (37.5%) ثم المستوى المنخفض بنسبة بلغت (20.0%).

إن عملية التعليم لم تعد تهدف إلى إكساب الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات بقدر ما تهدف إلى تعديل وتغيير شامل وعميق لسلوك المتعلمين ليصبحوا أكثر قدرة على استثمار كل الطاقات والإمكانات الذاتية استثمارا إبتكاريا وإبداعيا خلاقا إلى أقصى الدرجات (حسين عبد الحفيظ الكيلاني، 2009، ص119)، ويبرز دور التربية من خلال التفكير الإبتكاري وذلك أن التربية يمكن أن تقوم بتوفير المناخ الملائم لنمو السمات الشخصية (السمات المتعلقة بالدافعية، والميزات التي تميز شخصية المبتكرين) عند الأفراد

الذين يتميزون باستعداداتهم للتفوق في نواحي الابتكار المختلفة، كما أن دور التربية يتعدى مجرد توفير المناخ للتربية الإبتكارية إلى اتجاه الإجراءات والطرق التربوية السليمة التي تكفل تحول هذه السمات إلى أساليب سلوكية تطبع سلوك هؤلاء الأفراد (عصام علي الطيب، 2006، ص155)، وفي هذا الصدد نذكر دراسة (Ranco & Nemiro, 1998) التي هدفت إلى التعرف على أهم المؤثرات والعوامل في نمو القدرات الإبتكارية من خلال استطلاع رأي على عينة بلغت (143) باحث متخصص في الإبتكارية في عمر (20-73) سنة وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المؤثرات في السلوك الإبتكاري، عاملي التربية والتعليم، يلي ذلك العوامل الثقافية والاجتماعية المرتبطة بالشخص ثم الأسرة ثم الخبرة.

(Nemiro & Runco 1998)

وتؤثر العوامل النفسية مثل الثقة في النفس في اكتساب الفرد للسمة الإبتكارية ، وفي هذا المجال أشارت دراسة (Houtz & Selby 2009) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أسلوب حل المشكلة والتفكير الإبداعي والثقة في حل المشكلة في جامعة نيويورك إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الإبداعي وكل من الأسلوب والثقة في حل المشكلات، كما تؤثر الضغوط والاحباطات في القدرة على الابتكار، وفي هذا الصدد وصف ماسلو Maslow الإبداع بالسمات الأساسية الكامنة في الطبيعة الإنسانية، وهي قدرة تمنح لكل أو معظم البشر منذ ميلادهم، بشرط أن يكون المجتمع خاليا من الضغوط وعوامل الإحباط، أما بياجيه فقد أشار إلى أن تأثير البيئة على الفرد محكوم بمدى وعيه بها، والذي يمر بمراحل ارتقائية بحسب نموه ونضوجه، فقد أظهرت التجارب أن المبدعين المفحوصين أكثر تأثرا من غيرهم في البيئة المليئة بالمثيرات، بينما لم يتأثر غيرهم بالتباينات الحادثة في المثيرات نفسها (جلال عزيز فرمان البرقعاوي، 2014، ص ص72-73).

وقد حث القرآن الكريم الناس على التفكير في خلق الله وجعل التفكير من السمات المميزة لأصحاب العقول الراجحة، كما دعانا إلى التفكير والتأمل والتدبير وهناك الكثير

من الآيات القرآنية الدالة على ذلك، ومن هذه الآيات قوله تعالى: ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (سورة آل عمران الآية 191)، وقوله تعالى: ﴿كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة البقرة الآية 219)، وفي هذا الشأن أيضا يقول الشيخ محمد الغزالي رحمه الله "أنا لا أخشى على الإنسان الذي يفكر وإن ضلّ، لأنه سيعود إلى الحق، ولكني أخشى على الإنسان الذي لا يفكر وإن اهتدى لأنه سيكون كالقشة في مهب الريح"، وغير بعيد من هذا يقول بياجيه "إن الهدف الأساسي من التربية هو خلق رجال قادرين على صنع أشياء جديدة ولا يقومون فقط بتكرار ما صنعتها الأجيال السابقة، رجال مبدعين مبتكرين، ومكتشفين".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن الطالب راض عن محيطه الدراسي متمثلا في زملائه وأساتذته قسم علم النفس بجامعة المسيلة المعروفين بكفاءتهم وحسن خلقهم مما يجعله يحس بالاستقرار النفسي الذي يحفره ويدفعه إلى الابتكار والتحصيل العلمي الجيد.

3-3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

- نصت الفرضية الجزئية الثالثة على أن: "مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط"، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى أن "مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة مرتفع" وبالتالي عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة، واتفقت نتيجة فرضية الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه كل من دراسة غالم فاطمة (2014) علاقة الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بورقلة ودراسة نصير محمد حمود الخزاعي (2016) الدافعية الإبداعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، حيث توصلنا إلى وجود مستوى مرتفع لدافعية الانجاز، في حين اختلفت النتيجة المتوصل إليها مع ما توصلت إليه نتائج دراسة أحمد محمد الكنج (2014) العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور ايجابي لعلم النفس لدى عينة من

طلبة جامعة دمشق أين توصلت إلى وجود مستوى متوسط للدافعية للإنجاز عند عينة البحث.

وتعتبر الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين واحدة من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب النجاح والتفوق ولذا تصبح الدافعية للإنجاز قوة مهيمنة في حياة التلميذ، ويوصف الأفراد ذووا دافع الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف الحياتية، فقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافعية للإنجاز مصدر هام لإحداث التغيير في تحصيل المتعلم الدراسي (الغامدي، 2009، ص119)، وفي هذا السياق أشار وليام وباتين (William & Batten) إلى أنه من بين الأبعاد الأساسية لخبرات الطالب المدرسية هي الانجاز: ويشير إلى شعور الطالب بالنجاح في العمل المدرسي والدافعية والحافز: وهي شعور الطالب بالحافز الذاتي للتعلم، والشعور بأن التعلم شيء ممتع ومفيد (نغم سليم جمال، 2016، ص21)، كما اهتم اتكنسون بسلوك المخاطرة وبدافعية الانجاز التي يعتمد عليها هذا السلوك، وهو يرى أن الفرد الذي لديه استعداد عال للإنجاز لن يتمكن من تحقيق الانجاز المطلوب ما لم تكن الظروف الموقفية المحيطة به مناسبة، أي أن الانجاز في رأيه يرتبط بخصائص الأفراد والظروف الاجتماعية المحيطة بهم (أحمد بن سالم القلهاتي، 2014، ص23).

إن حاجة الطالب للإحساس بالتشجيع والثناء من الوسط الذي ينتمي إليه يدفعه إلى بذل جهد أكبر وهو ما أشار إليه موراي "Murray" في نظريته حيث ركز على مفهوم الحاجة وعلى أنه يمثل قوة في المخ وهذه القوة هي التي تدفع نشاط الفرد نحو إشباع هذه الحاجة بعد معرفتها وإدراكها، فالحاجة إلى الانجاز في نظره هي القوة الدافعة والموجهة لسلوك الإنسان (محي الدين توك وآخرون، 2003، ص31)، كما رأى "اوزبل" (1969) أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الانجاز ومنها دافع الانتماء: ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداء، ويأتي هنا

دور الوالدين كمصدر أول لإشباع حاجات دافع الانتماء، ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد ويعتمد عليهم في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة (سعد نصر الدين، 2007، ص 64)، وتختلف العوامل التي تساعد على الدافعية للإنجاز فهناك من تشعره الثقة في قدرته على إنجاز أو تحقيق أو إنهاء المهام التي يواجهها بنجاح وفعالية وبمستوى راق من الاقتدار والتمكن من زيادة دافعيته، وآخرون عندما يرضون بما يحققون من طموحات وما ينجزونه من أهداف، وفريق آخر يرضون عندما يقارنون إنجازاتهم بإنجازات الآخرين، ويدركون تفوقهم على غيرهم.

وتعزى نتيجة هذه الفرضية إلى أن الطالب في المرحلة الجامعية يتميز بالانفتاح على الآخرين كما أن متطلبات النجاح الأكاديمي تؤكد على ضرورة بذل جهد في المجال العلمي والقيام بنشاطات وأبحاث مشتركة يتعاون فيها الطالب مع غيره بهدف الوصول إلى النجاح والرضا العلمي الذي يزيد من دافعية الإنجاز عند الطالب، كما أن تحديد مساره المستقبلي الذي يوفر له الإشباع المادي والمعنوي والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما قدمه الطالب من جهد وإنجازات أكاديمية في هذه المرحلة، إلى جانب دور الأسرة حيث تؤثر بشكل كبير في تحصيل الطالب الدراسي وفي نواحي كثيرة تتعلق بحياته الجامعية وزيادة الدافعية نحو التفوق والالتزام بالتوجيهات الأسرية، وخاصة أن جل الأسر الآن تشجع أبناءها على التعليم نتيجة اطلاعها على مختلف وسائل الإعلام ومواكبتها للمستجدات الحاصلة، وهذا ما يحفز الدافعية للإنجاز عند الطالب.

3-4- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

- نصت الفرضية الجزئية الرابعة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة"، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التأكد من تحقق الفرضية الجزئية الرابعة، واتفقت نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، فقد توصلت دراسة مهدي بن أحمد الطاهر (2007) التي هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية

في تنمية قدرات التفكير الإبتكاري وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة سيهات بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، كما توصلت دراسة دعاء محمد زكي حافظ ريهام إسماعيل الشربيني(2016) جودة الحياة كما يدركها المراهقين وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، بمدارس الثانوية الفنية والثانوي العام والتجريبي والخاص بمدينتي الزقازيق وأبو حماد إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة العلاقات الأسرية وجودة البيئة السكنية وإجمالي جودة الحياة المدركة وبين التفكير الإبداعي، في حين توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة البيئة التعليمية والتفكير الإبداعي.

ويمكن تفسير العلاقة بين المتغيرين في ضوء ما تناولته النظريات النفسية، حيث رأى الاتجاه الإنساني أن الإبداع هو أسلوب حياة ويسعى إلى تحقيق الذات، ويركز على المناخ البيئي في عملية الإبداع وعلى دور العلاقات الإنسانية والاجتماعية في الإبداع وعلى أن الإبداع يتحقق من التفاعل المفيد بين الفرد وبيئته الاجتماعية، كما ويرى أن الإبداع يكون في الصحة النفسية السليمة وأنه موجود عند الجميع ولكن يختلف في الدرجة، وغير بعيد من هذا نجد فروم (Fromm) يرى أن الشخص بالتأكيد يكون سعيداً عندما يبدع شيئاً ما بشكل عفوي، وعندما يتحد مع العالم ومع نفسه، وأن عقله وعاطفته يكونان في انسجام كامل، وأن الإبداع هو عملية من العلاقة بين الفرد السليم والوسط المشجع والمناسب، ويقوم الإبداع كما رآه (Fromm) على الاستعداد الإبداعي حتى ولو لم يؤدي إلى إنتاج واقعي ملموس(الكسندر وروشكا، 1989، ص23)، واعتقد "كارل روجرز Carl Rogers" أن الشخص المنتج الفعال هو الفرد الذي يعمل إلى أقصى مستوى وإلى الحد الأعلى نتيجة لنموه الخاص أو نتيجة للمعاملة النفسية، وأن الشخص الذي يكون منفتحاً ومدركاً وواعياً لكل خبراته قادراً على العيش بسعادة والاستمتاع بكل لحظة من لحظات وجوده كما ذكر سمات للشخص تجعل منه قادراً على أن يتحرك بثقة إلى الأمام

في عملية التحقيق الذاتي كالثقة والإنسانية والحرية، والإبداع، والمرونة والعفوية(نصير محمد الخزاعي، 2016، ص44).

كما اهتم اتكنسون (Atkinson) في نظريته المفسرة للدافعية بسلوك المخاطرة وبدافعية الانجاز التي يعتمد عليها هذا السلوك، وهو يرى أن الفرد الذي لديه استعداد عال للانجاز لن يتمكن من تحقيق الانجاز المطلوب ما لم تكن الظروف الموقفية المحيطة به مناسبة، أي أن الانجاز في رأيه يرتبط بخصائص الأفراد والظروف الاجتماعية المحيطة بهم(أحمد بن سالم القلهاتي، 2014، ص23)، وأشار النموذج التكاملي أنه من بين المؤشرات الدالة على جودة الحياة هو استغلال الفرد لإمكانياته ونشاطاته الإبداعية، وعلاقاته الاجتماعية الجيدة وأهداف ذات معنى وبعائلته تبث فيه الإحساس بالحياة وهو الذي يشعره بجودة الحياة(مريم شيخي، 2014: 86).

وفي جانب آخر أكدت العديد من الدراسات النفسية والتربوية على أهمية جودة الحياة في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري عند الأفراد، ومن بين هذه الدراسات ما توصلت إليه نتائج دراستان في برامج تنمية الإبداع وعلاقتها بجودة الحياة لكل من "جوف وكاتي Goff & Katy, 1992" كانت النتيجة العامة التي خرجت بهما الدراستان، انه توجد علاقة طردية ايجابية بين جودة الحياة والقدرة الإبداعية، فكلما تحسنت جودة الحياة لدى الأفراد، تم خلق منافذ جيدة للقدرة الإبداعية والعكس صحيح، فان تنمية القدرات والمهارات الإبداعية تزيد من نجاح الفرد وفاعليته، ومن ثم يزداد رضاه عن حياته(سعيد رفعان العجمي، 2015، ص24).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية، فالجانب النفسي والاجتماعي والصحي والذي يعتبر كمؤشر لجودة الحياة من شأنه أن يؤثر في طريقة التفكير، كما أن التفكير بأسلوب ابتكاري يشعر الطالب بالسعادة والرقى والثقة بالنفس، وبالتالي يكون قادرا على وضع خططاً مستقبلية لأهدافه في الحياة مما يجعله فرداً متميزاً في مجتمعه.

3-5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

- نصت الفرضية الجزئية الخامسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة" وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التأكد من تحقق فرضية الدراسة، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه كل من دراسة تريادو وآخرون (Triado & 2004 et.al) الدافعية الأكاديمية وجودة الحياة الجامعية في جامعة غرناطة، حيث توصلت إلى وجود علاقة طردية ايجابية بين الدافعية الأكاديمية وجودة الحياة الجامعية، ودراسة داليا عبد الخالق عثمان يوسف (2008) معنى الحياة وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الزقازيق من الأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية، وكلية التمريض، كلية التربية البدنية معهد الكفايات الإنتاجية بجامعة الزقازيق، ودراسة أحمد محمد الكنج (2014) التي تناولت العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور ايجابي لعلم النفس لدى عينة من طلبة جامعة دمشق وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، وهو أيضا ما اتفقت معه دراسة يونس، أمل عبد الكريم قاسم (2015) الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات الملمات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، ودراسة رانيا محمد يوسف علي (2017) التي هدفت إلى التعرف على جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المراهقين المتأخرين دراسيا تلميذا وتلميذة بالصف الأول والثاني الإعدادي من المتأخرين دراسيا، حيث توصلتا إلى وجود علاقة ارتباطية داله إحصائيا بين جودة الحياة ودافعية الانجاز، كما أكدت دراسة الفت بنت عبد العزيز الاشوي (2018) الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها بجودة الحياة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز ومحاور مقياس جودة الحياة لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي.

إن الحاجات النفسية كالشعور بجودة الحياة تشكل جزءا من البناء النفسي للفرد لأنها تؤثر في شخصيته وتدفعه إلى السلوك الذي يؤدي إلى إرضاءها أو إشباعها، مما يجعله قادرا على تحقيق السعادة مع نفسه ومع الآخرين وقادرا على استثمار قابلياته وقدراته على النحو الأمثل الذي يدفعه إلى تحقيق المزيد من النجاح والتميز ويزيد من دافعيته وتحصيله.

وهو أيضا ما أشار إليه فرانك "Frank, 2000" حيث عرف الدافعية للإنجاز على أنها "إدراك الفرد للعديد من الخبرات، وبالمفهوم الواسع شعور الفرد بالرضا مع وجود الضروريات في الحياة مثل الغذاء والمسكن وما يصاحب هذا الإحساس من شعور بالإنجاز والسعادة (عبد الكريم مأمون، 2015، ص 74)، وحسب (امطانيوس، 2011) فإن الشعور بالرضا أو (عدم الرضا) عن الحياة يعكس نظرة الفرد وتقديره أو تقويمه القائم بين خبراته وإنجازاته الشخصية وما استطاع أن يحققه في أرض الواقع من جهة وبين آماله وتطلعاته في وقت من الأوقات من جهة أخرى، ومن هذه الزاوية يتحدد الشعور بالرضا بالمسافة الفاصلة التي يقدرها الفرد بنفسه بين ما أنجزه فعلا عند نقطة زمنية معينة وبين أهدافه وطموحاته ورؤيته أو تصوره للعالم كما يجب أن يكون (عبد الحفيظي يحي، 2016، ص 39)، وهو ما أشارت إليه نظرية ميتشل "Mitchell" حيث أكدت أن دافع الإنجاز يتكون من أبعاد أربعة وأحد هذه الأبعاد هو عامل الرضا عن الذات والذي يؤثر إيجابا على دافعية الفرد للإنجاز وتحقيق النجاح والتفوق والتميز، وغير بعيد من هذا ذكرت نظرية الفجوة بين الطموح والإنجاز وهي أحد النظريات المفسرة للرضا والقناعة " أن الإنسان يرضى عن حياته عندما يحقق طموحاته أو عندما تكون إنجازاته وأعماله قريبة من طموحاته"، أما نموذج "غيش Reich" و"زوترا Zautra" الذي يركز على قناعة أن جودة الحياة ترتبط بجملة الأحداث التي يعيشها الفرد، ومن مبادئ هذه النظرية هو الضبط المعرفي، الذي يظهر في التزام الفرد لإتباع سلوك معين فالأفراد يتصرفون لإنجاز معين لأنهم يريدون ذلك فحرية الاختيار لها تأثير كبير على طريقتهم في تفسير مسار حياتهم.

إن الهدف الذي يضعه الإنسان في حياته ويطمح للوصول إليه هو الذي يزيد في دافعيته لانجازه، وفي هذا السياق ذكر (عماد عبد الرحيم زغلول، 2012) أن الفرد الذي يشعر بجودة حياته يكون توجهه ايجابي نحو حياته الدراسية وبالتالي تزداد قيمة الأهداف الدراسية التي يسعى إلى تحقيقها، وهذا ما أكدته نظرية التعلم الاجتماعي حين أشارت إلى أن الأفراد يضعون أهدافا معينة ويسعون إلى تحقيقها، ويضعون معايير خاصة للحكم على هذه الأهداف، الأمر الذي يثير لديهم الحماس والدافعية وتكثيف الجهود لتحقيق المعايير التي يضعونها، وهكذا فإن تحقيق الأهداف يؤدي إلى الإشباع وتحقيق حالة من الرضي الأمر الذي يدفع الأفراد إلى وضع أهداف جديدة والسعي من أجل تحقيقها (عماد عبد الرحيم زغلول، 2012، ص 220)، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا في ضوء نظرية توجيه الأهداف في دافعية الانجاز الأكاديمي التي أشارت إلى أن الطلاب الذين تدفعهم الرغبة في زيادة معلوماتهم ومعارفهم في موضوع ما، يستمتعون بالمادة التعليمية كهدف في حد ذاتها، ومثل هؤلاء الطلاب يكونون أكثر قدرة على الانخراط في مهام صعبة تتحدى قدراتهم، ويتبنون إستراتيجيات معرفية مفيدة، كما أنهم يشعرون بقدر أكبر من السعادة والاستمتاع بالحياة الدراسية (داليا عبد الخالق يوسف، 2008، ص ص 68-69).

وتؤثر بعض العوامل النفسية كالضغوط المختلفة التي يتعرض لها الطالب إلى عدم إحساسه بجودة حياته إلى جانب نقص دافعيته للانجاز وهذا ما أشارت إليه دراسة Gavala (2005) التي بحثت في العلاقة بين إدراك الضغوط وعدم الارتياح في البيئة الجامعية والاستمتاع والدافعية الأكاديمية وجودة الحياة، وتوصلت نتائجها إلى أن الطلبة الذين لهم درجات عالية من الضغوط ومشاعر عدم الراحة في البيئة الجامعية وشعور أقل بالسيطرة الأكاديمية كانوا أكثر احتمالية للشعور بمستوى أقل من جودة الحياة، ويعتقد (محي الدين توقي وآخرون، 2003، ص 218) أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية اكبر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم وفي مواقف

متعددة من الحياة، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع، وأنهم واقعون في انتهاز الفرص واخذ المجازفات.

وتعزى نتيجة الفرضية الخامسة إلى أن الطالب في طور الجامعي يشعر بإيجابيته وانجازه ويشعر بالرضا والقناعة عن المستوى الأكاديمي الذي وصل إليه وهذا ما يزيد من طموحه ودفاعيته للإنجاز للوصول إلى مستويات أكاديمية أعلى، إلى جانب أن الطالب كلما تحسنت جودة الحياة لديه أحس بنوع من الأمن النفسي والتوافق النفسي وأصبحت نظرته أكثر إيجابية لجميع أموره الحياتية، وبالتالي تزداد دفاعيته نحو تحقيق النجاح الذي يعزز ثقته ومفهومه الإيجابي لنفسه ويمنحه قدرة أكبر على التخطيط الفعال وتحديد الأولويات، وامتلاك المهارات والكفاءات في اكتساب المعارف، ويبعده عن كل أشكال الإحباط والقلق والتوتر المفرط، وهو تفاعل يدفع الطالب إلى تحقيق إنجازات أكبر وأهداف وغايات أعمق.

3-6- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

- نصت الفرضية الجزئية السادسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة"، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التأكد من تحقق هذه فرضية الدراسة، وهذا ما اتفقت معه دراسة عبد اللطيف عمارة (1981) التي هدفت إلى التعرف على دافع الانجاز وعلاقته بالميول المهنية والقدرة الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المنصورة وتوصلت إلى أن الدافع للإنجاز يتأثر بالقدرة الابتكاري، كما توصلت دراسة سليم شعبان (2013) الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية إلى وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، في حين اختلفت نتائج دراسة سعدي (2001) التي هدفت للتعرف على القدرة على التفكير للإبداع وعلاقته بالدافع للإنجاز وفعالية الذات لدى عينة من طلبة معهد علم النفس وعلوم التربية فرع الدراسات العليا ماجستير، مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية حيث أشارت

نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التفكير الابتكاري والدافعية للانجاز.

إن الوقت الراهن والتقدم التكنولوجي المذهل الذي يشهده العالم على كافة الأصعدة يفرض علينا لزما إلى ضرورة الاهتمام بالابتكار والقدرات الإبداعية وذلك بإتباع طرق تدريس تشجع الطلاب على المشاركة في النقاش بتفكير إبداعي، وقد توصلت دراسة الهام علي الشلبي(2010) إلى أن هناك اثر لاستخدام إستراتيجية الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية في مادة الأحياء ودافع الانجاز لديهم وقدرتهم على التفكير الإبداعي يعزى إلى طريقة التدريس، كما أشارت دراسة(Zhang, 2001) العلاقة بين الانجاز الأكاديمي وأساليب التفكير لدى طلاب جامعة هونغ كونج وجامعة ميلاند الصينية أين هدفت إلى البحث في طبيعة العلاقة بين الانجاز الأكاديمي وأساليب التفكير وهل يمكن تنمية الانجاز الأكاديمي من خلال الاهتمام بالقدرات المرتبطة بالذات مثل (الابتكارية ، التحليلية، العملية) وتوصلت إلى أنه يمكن التنبؤ من خلال أساليب التفكير بالانجاز الأكاديمي، ويمكن تنمية الانجاز الأكاديمي من خلال الاهتمام بالقدرات المرتبطة بالذات (القدرة الابتكارية ، القدرة التحليلية، القدرة العملية).

إن عملية الابتكار لا يمكن أن تتم بمعزل عن سياقات العمليات النفسية ومن أهمها دافعية الإنجاز وأن الفرد كي يستطيع أنجاز أنشطة ابتكارية لابد له من طاقة دافعية كامنة وقد لاحظت (كوكس m. cox) وهي واحدة من الذين يعملون مع (تيرمان) أهمية العوامل الشخصية فهي تري من خلال بعض دراساتها أن الذكاء المرتفع لا المرتفع جدا مع درجة عالية من المثابرة يحققان الابتكار أكثر مما لو كان الذكاء مرتفع جدا مع درجة منخفضة من المثابرة(محمد جاسم ولي العبيدي، وآخرون، 2010، ص131)، وغير بعيد من هذا أشار درويش(2003، ص160) إلى أن الدافعية سواء أكانت داخلية (كالرغبة والبحث والتقصي لإيجاد الجديد)، أم خارجية (كالرغبة في الظهور والتميز) عامل من العوامل المهمة في ظهور الأعمال الإبداعية، وإن ارتباط الدافعية الداخلية بالحاجات الاجتماعية ضرورة من

ضرورات الإبداع، فهي المحرض الرئيسي لهذه العملية، كما أن المثابرة والجهد هما اللذان يحققان الدافعية، وهو أيضا ما ذهب إليه (Guilford) في نظرية السمات أو العوامل حيث تستند بشكل أساسي إلى العقل، وتتساوى في ذلك مع منطلقات سبيرمان وثرستون غير أن جيلفورد ادخل الخصائص اللاستعدادية مثل الطبع، والدافعية، التي ترتبط بالإبداع.

ويلعب الدافع والحافز دور كبير في ظهور أو منع الإنتاج الإبداعي للفرد، وأكد (الكسندرو روشكا، 1989، ص59) أن الدافعية تسند الجهدين الجسمي والعقلي للشخص المبدع فالأشخاص المبدعون يتميزون بدافعية قوية وطاقة عالية على المثابرة في العمل وميل واسع للاطلاع يكون بشكل خاص معرفيا "ابستمولوجيا" يعمل كقوة دافعية في النشاط المعرفي للإنسان، ويعزز عبر النجاح بهذه المعرفة.

ويعتقد المبتكر أن النجاح في العمل ليس مجرد حظ أو صدفة، بل ثمرة جهد ونشاط ومثابرة ويتسم تفكيره بالواقعية فيرفع من مستوى طموحه ويحقق أهداف طموحه إذا أنجز عملا، لا يستسلم للفشل، ويثابر من أجل تحقيق النجاح باستمرار، وهذا ما توصلت إليه دراسة موسى (1994) التي هدفت إلى معرفة سمات شخصية المبتكر والدافعية للإنجاز لدى مجموعة من طلبة وطالبات الجامعة بمصر، كما توصلت إلى أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في قائمة سمات شخصية المبتكر يحصلون على درجات مرتفعة في اختبار الدافعية للإنجاز أيضا، وأن الفرد المبتكر يميل إلى الأنشطة الإيجابية وانجاز الأعمال التي تتطلب تدريبا ناجحا ومهارة عالية والتي تتطلب على المخاطرة، وأوضح (جلال عزيز البرقعوي، 2014، ص ص96-97) على أن نتائج البحوث تتفق على وجود قدر متوسط على الأقل من الدافعية العامة لدى المبدعين، أي إلى وجود زيادة في النشاط والحماس في تحقيق أهداف الشخصية، وتأخذ تلك الدافعية أشكالا عدة منها: زيادة الطاقة، والحماس، والحساسية، والانفعالية، واضطراب النظام أحيانا

والانجذاب لما هو غامض، وحب السؤال... الخ، وهي كلها خصائص تدفع الشخصية إلى رسم طريق التميز والرغبة في الاختلاف.

وتعزى النتيجة المتوصل إليها إلى أن وجود دافعية قوية للنجاح من شأنها أن تجعل الطالب يفكر بطريقة ابتكارية ويحاول أن يبدع في انجاز أعماله بالشكل الذي يتناسب مع طموحه وأماله في الوصول إلى الدرجة التي يصبوا إليها.

3-7 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

- نصت الفرضية الجزئية السابعة على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التأكد من تحقق فرضية الدراسة، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة حسن، وآخرون (2006) جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، ودراسة جوان إسماعيل بكر (2011) جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعي لدى طلبة جامعة صلاح الدين بربيل-العراق، ودراسة نصير محمد حمود الخزاعي (2016) التي هدفت إلى التعرف على الدافعية الإبداعية وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة والكشف عن دلالة الفروق في الدافعية الإبداعية وفي جودة الحياة تبعاً لمتغيرات (الجنس التخصص، الصفوف الدراسية)، ودراسة رانيا محمد يوسف علي (2017) جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المراهقين المتأخرين دراسياً، حيث توصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق داله إحصائياً في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس.

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة علي حمادية وآخرون (2018) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة والتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه (ل.م.د)، بالإضافة إلى محاولة الكشف عن إمكانية وجود فروق في مستوى جودة الحياة والتفاؤل لديهم والتي قد تعزى إلى متغيرات (الجنس، التخصص)، وتوصلت

إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى جودة الحياة، ودراسة عبد الكريم مأمون (2015) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب والكشف عن الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة في كل من التفاؤل والتشاؤم وجودة الحياة تبعا لمتغير الجنس (الذكور/الإناث) من الذين يقطنون في المؤسسات الإيوائية بالمدن التالية: (سطيف، وهران، الطارف) وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس جودة الحياة بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة أحمد محمد الكنج (2014) العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور ايجابي لعلم النفس لدى عينة من طلبة جامعة دمشق حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

وتعزى نتيجة فرضية الدراسة الحالية والتي توصلت إلى أن الفروق بين الذكور والإناث لم تكن ذات دلالة معنوية بأن كل من الذكور والإناث يعيشون في ذات السياق الاجتماعي والثقافي، كما أنهم تقريبا يواجهون نفس الظروف الدراسية ويتمتعون بمبدأ تكافؤ الفرص بينهم داخل الجامعة، إلى جانب أنهم يعايشون نفس المشكلات والتحديات في الحياة اليومية مع اختلاف درجتها، وكذلك بفعل وسائل الإعلام التي أتاحت للمرأة فرص الاطلاع على حقوقها وشجعته على المطالبة وافتكاك العديد من الامتيازات وخوض غمار التحدي والمنافسة والمطالبة بحقوقها وهذا ما ساعدها على الاندماج في كثير من الأنشطة في المجتمع مما ساعدها على تحقيق طموحاتها والإحساس بالرضا عن نفسها وإلى ما وصلت إليه وبالتالي الشعور بجودة حياتها، وهو ما قلص الفارق بينها وبين الرجل، وهذا ما أكدته منظمة الصحة العالمية (1995) حيث تصف جودة الحياة بأنها "إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية مستوى استقلالته، علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية وعلاقته بالبيئة بصفة عامة".

أما بالنسبة إلى تفوق الذكور على الإناث في جودة الحياة في بعد الحياة الأسرية فقد يعزى ذلك إلى أن المعايير الاجتماعية متمثلة في العادات والتقاليد والثقافة السائدة في المجتمع في البيئة التي تنتمي إليها عينة الدراسة والتي تفرض على الفتيات قيود أكثر من الذكور الذين يتمتعون بحرية أكبر واستقلالية من أسرهم، بحيث تعتبر الإناث أن هذه القيود لا تتماشى والعصر الذي يعيشه، خاصة مع تفتحهن على الوسط الجامعي الذي يضم العديد من الطلبة من مختلف مناطق الوطن باختلاف عاداتهم وتقاليدهم، ومواقع التواصل الاجتماعي التي تشجع الفتاة على التحرر أكثر والاستقلالية، بالإضافة إلى كثرة الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقها داخل الأسرة من جهة، ومسؤوليات الدراسة من جهة أخرى.

كما أن الإناث بحكم تكوينهن الفسيولوجي والسيكولوجي هن أكثر حساسية للمواقف الضاغطة والمشكلات التي تواجههن داخل أسرهن، وهذا ما لاحظناه من خلال زيارة مركز المعالجة النفسية بجامعة المسيلة حيث أوضحت لنا مديرة المركز أن عدد الطلبة الذين توجهوا إلى مركز المساعدة النفسية خلال الأشهر الأخيرة، ويعانون من مشكلات علائقية أسرية مختلفة بلغ (103) طالبا وطالبة من بينهم (90) طالبة أي ما تمثل نسبته (87,38%)، و(13) طالبا أي ما يعادل (12,62%)، وهو ما يؤكد على الأرجح صحة النتائج المتوصل إليها.

3-8- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثامنة:

- نصت الفرضية الجزئية الثامنة على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على استمارة استبيان التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التأكد من تحقق فرضية الدراسة، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع كل من دراسة أبو زيد (1999) مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي تعزى لمتغير الجنس باستثناء

مجال الطلاقة ولصالح الإناث، ودراسة نادية مصطفى الزقاي (2001) لقدرة على التفكير الابتكاري في علاقتها بالقيم وبعض المتغيرات السيكوسوسيولوجية الأخرى لدى عينة من طلبة الجذع المشترك بمعهد علم النفس جامعة وهران بالجزائر، هدفت الدراسة إلى تناول القدرة على التفكير الابتكاري وسط شبكة من العلاقات المفترضة بمتغيرات سيكوسوسيولوجية تتمثل في درجات القيم والسمات الابتكارية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والجنس، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الابتكاري، وتوصلت إلى نفس النتيجة دراسة روحية عبد الله صالح (2015) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين التفكير الابتكاري والتوافق والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات الهندسة بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم، في ضوء متغيري الجنس والمستوى الأكاديمي.

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات أخرى أين أثبتت وجود فروق بين الجنسين في التفكير الابتكاري مثل: دراسة مهدي صالح السامرائي (1994) التي هدفت للتعرف على أعداد ونسب الطلبة الذين يمتلكون تفكيراً إبداعياً، وعن البحث فيما إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الإجابات على التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس والتخصص، وتوصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في التفكير الابتكاري ولصالح الذكور ودراسة الهام علي الشلبي (2010) هدفت الدراسة إلى استقصاء اثر استخدام الخريطة المفاهيمية في مادة الأحياء في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية ودافع الانجاز لديهم، وقدرتهم على التفكير الإبداعي، وهل هناك فروق في المتغيرات التابعة الثلاثة لدى الطلبة الذكور والإناث وتوصلت إلى تفوق الذكور في اختبار التفكير الإبداعي ككل وفي مهارة الأصالة، وهدفت دراسة إنعام قاسم (2004) إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الابتكاري والعادات الدراسية لدى عينة الدراسة بالإضافة إلى البحث عن الفروق بين الطلاب والطالبات في التفكير الابتكاري والعادات الدراسية بالجامعة المستنصرية حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الطلبة والطالبات في التفكير الابتكاري لصالح الطالبات، ودراسة داود الحدابي، وآخرون (2010) التي هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بالأقسام العلمية بكلية التربية والعلوم التطبيقية بمدينة حجة وأظهرت وجود فروق بين الجنسين ولصالح الإناث، ودراسة سليم شعبان (2013) حيث هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين الدافعية الداخلية والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية، والكشف عن الفروق في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير (الجنس والتخصص الدراسي)، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على اختبار التفكير الابتكاري تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

إن النجاح الذي وصلت إليه الإناث في احتلال المراتب الأولى في الكثير من المسابقات التي تجرى على مستوى الدراسات العليا وغيرها شجعهن على تقليص الفارق بين الجنسين وهو فارق لم يكن ملاحظاً جداً بالنسبة للمجتمع الكلي، وأشار (هاينز، ميسيا 2008، ص 353) إلى مسألة نفي الرأي النمطي في وجود فروق بين الذكور والإناث في القدرات العقلية - والتفكير بصفة خاصة - وأنها غير ذات معنى يتوافق مع الرأي السائد في الأوساط العلمية المعاصرة من حيث تأثير الجينات في الهرمونات الجنسية والتي تؤثر بدورها في السلوك، ومن حيث تأثير السلوك أو الخبرة في الهرمونات الجنسية التي تؤثر في التعبير عن الصفات وآلية التنظيم البيولوجية، وهكذا لم تعد فروق الجنوسة، وفروق الجنس فئتين متباينتين بل جزءاً من استمرارية ثنائية التأثير، وفي نفس السياق يشير "بيرداسين" إلى أن هناك من الدلائل ما يمكننا القول بوجود شكل عالمي للبناء العقلي لدى الأفراد والجماعات مع الإقرار بوجود فروق فردية سواء داخل الفرد أو الجماعة الواحدة، أو بين الجماعات المختلفة، وهي فروق في موضع درجة الفرد أو متوسط درجة الجماعة على متصل السمة أو القدرة موضع التقويم، وتزداد هذه الفروق بفعل التغذية الثقافية التي يتعرض لها أفراد الجماعات المختلفة، كما أن البناء العامي لمكونات السلوك الابتكاري لا يتشابه

تماما بين النساء والرجال حتى داخل الثقافة الواحدة، وذلك لأسباب عديدة ربما كان من بينها تعرض الأنثى منذ ولادتها لإلحاح ثقافي (مصطفى على نمر على أحمد، 2000، ص55).

وتعود نتيجة هذه الفرضية إلى أن الطلاب من الجنسين يتعرضون إلى خبرات تعليمية واحدة ومعاملة واحدة وتشجيع واحد، ويدرسون في نفس البيئة الاجتماعية، كما أنهم يحاولون إثبات دواتهم عن طريق إبراز كل منهم لقدراته في التفكير والابتكار من أجل تجاوز المشكلات وإحداث التوازن بين رغباتهم وبين مطالب مجتمعهم، وهذا ما عمل على إزابت الفروق بينهم في مستوى التفكير الابتكاري.

3-9- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية التاسعة:

- نصت الفرضية الجزئية التاسعة على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)"، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التأكد من تحقق من فرضية الجزئية التاسعة، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه كل من دراسة "أكردينو سلاني (Accordino&sallani 2000) "العلاقة بين دافعية الإنجاز والصحة النفسية لدى مجموعة من الطلاب المراهقين بالمدارس الثانوية، ودراسة قدوري خليفة (2012) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي ودافعية الانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والكشف عن الفروق بينهما تبعا لمتغير (التخصص الجنس) بثنائيتي هواري بومدين وغربي بشير بحاسي خليفة بولاية الوادي، ودراسة رانيا محمد يوسف علي (2017) جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المراهقين المتأخرين دراسيا، حيث توصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق داله احصائيا بين الجنسين في متغير دافعية الانجاز.

في حين اختلفت نتيجة الفرضية الجزئية التاسعة مع دراسات أخرى، حيث أشارت دراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز مثل: دراسة فاروق عبد الفتاح موسى (1986) علاقة دافع الإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة، حيث

توصلت نتائجها إلى وجود فروق ولصالح الذكور، ودراسة روبنسون (2001، Robinson) دافعية الإنجاز لدى الطلاب الأمريكيين الأفارقة، حيث كانت الفروق لصالح الإناث ودراسة أحمد محمد الكنج (2014) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين ولصالح الإناث، ودراسة سليم شعبان (2013) الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية حيث توصلت إلى وجود الفروق بين الجنسين ولصالح الإناث، ودراسة غالم فاطمة (2014) التي هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ودراسة عبد اللطيف عمارة (1981) التي هدفت إلى التعرف على دافع الانجاز وعلاقته بالميول المهنية والقدرة الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المنصورة حيث توصلت أيضا إلى وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الجنسين ولصالح الذكور.

وقد ارجع (مصطفى تركي، 1988) عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في دراسته التي هدفت إلى تحديد معالم الدافعية للإنجاز في المجتمع العربي إلى أن الأسرة الحديثة تحت وتشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة والعمل، وأن هذا هو المجال المقبول اجتماعيا والذي يسمح للمرأة بالتفوق والامتنياز فيه، ولذلك أصبحت الإناث ترغبن في التفوق والانجاز تماما مثل الذكور (عبد اللطيف خليفة 2000، ص49)، أما (رشاد موسى، صلاح أبو ناهية 1988) في دراستهما عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، فارجعا عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدافع للإنجاز إلى أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين، وتضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى، فكلاهما أصبح يلقي نفس المعاملة الوالدية، والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس والانجاز، وإصرار الأنثى على المثابرة التفوق والنجاح في المجالات الحياتية المختلفة (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص50).

وتعزوا الباحثة هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين يدرس نظاما تربويا واحدا، ويتلقيان نفس المعاملة من الطاقم التربوي، ويتمتعون بمبدأ تكافؤ الفرص بينهم داخل الجامعة ويتلقيان نفس التشجيع والاهتمام والدعم من أسرهم ولديهم نفس الطموحات ويشتركون في الأهداف، والنظرة إلى المستقبل المهني، كما عمل التعليم المختلط على تبديد الفروق بين الذكور والإناث، ولهذا لم تعد هناك فروق بين الجنسين من أفراد عينة الدراسة في مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي.

3-10 مناقشة نتائج الفرضية العامة:

- نصت الفرضية العامة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة"، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التأكد من تحقق الفرضية العامة.

وترى الطالبة الباحثة أن هذه النتيجة منطقية، لأن الطالب الذي تتباين عنده مستويات الجودة وتضطرب لديه مشاعر السعادة والإحساس بالرضا يؤثر ذلك على الدافعية للإنجاز لديه وفعاليتها في الفعل المنتج، كما يؤثر في مستوى فكره وعطاؤه ودوره في المجتمع، وكلما ارتفعت عنده مشاعر الراحة والسعادة بتوفر المستلزمات المادية وجودة الحياة والطمأنينة الروحية فإنه سيستعمل إمكانياته العقلية والإبداعية، وتدفعه الرغبة في التميز إلى استثمار قدراته ومواهبه ويتجاوز التفكير المألوف إلى التفكير المنتج فيبدع ويبتكر، وهذا ما ذهب إليه فرانكل حين قال أن "الإنسان يستطيع أن يعطي معنى لحياته بالتمسك بما أسماه القيم المبدعة وإنجاز المطالب"، وفي هذا الصدد أشار حبيب، مجدي عبد الكريم(2006، ص84) إلى أن جودة الحياة تعني "درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته في النواحي النفسية والمعرفية، والإبداعية، والثقافية، والرياضية والشخصية، والجسمية، والتنسيق بينها، مع تهيئة المناخ المزاجي والانفعالي المناسبين للعمل والإنجاز، والتعلم المتصل للعادات والمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات وأساليب التوافق والتكيف، وتبني منظور التحسن المستمر للأداء كأسلوب حياة

وتلبية الفرد لاحتياجاته ورغباته بالقدر المتوازن، والاستمرارية في توليد الأفكار والاهتمام بالإبداع والابتكار والتعلم التعاوني بما ينمي مهاراته النفسية والاجتماعية".

وبالنظر إلى مرحلة التعليم الجامعي فإنها من أهم المراحل التعليمية التي تؤثر في تنمية مدركات الطلبة لجودة حياتهم، وطلبة الجامعة يمرون بمرحلة نمائية مهمة في حياتهم حيث يستعدون للالتحاق بالمهن المختلفة، والاستقرار الأسري، ومن ثم فإن نظرتهم لجودة حياتهم تؤثر في أدائهم الدراسي وفي دافعيتهم للإنجاز، وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم (محمود منسي، على كاظم، 2006، ص64)، وكل هذا قادر على تحفيزهم وزيادة قدرتهم على الإبداع، إلى جانب أن انشغال الفرد المبدع واستغراقه في التفكير بهدف الوصول إلى حل جديد للمشكلة، وقوة دوافعه الداخلية في شحذ همته، وقدراته على العمل، هي التي تمدده الشعور بالسعادة لما يفعله وينجزه بالرغم من الاحباطات والتحديات التي يتوقع أن يواجهها (عدنان يوسف العتوم وآخرون، 2009، ص134)، وهو ما ذهب إليه (Tayler 2005,4) حين وضح أن جودة حياة الطالب هي "وصوله إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاحه في الحياة، وشعوره بالرضا والسعادة أثناء أدائه الأعمال المدرسية، التي يعبر عنها بحصوله على درجة الكفاءة في التعليم وأداء بعض الأعمال التي تتميز بالجودة في الحياة وشعوره بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته وقدرته على حل مشكلاته مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية نتيجة تفاعل مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالأمن النفسي وإمكانية النجاح وإدارة جيدة من المعلم ويشعر بالمساندة الاجتماعية من زملائه ومعاونيه".

بالإضافة إلى أن دافعية الانجاز الأكاديمي تجعل الطالب يشعر بالثقة بالنفس والتوافق النفسي، وتأسيس العلاقات الاجتماعية الايجابية، والرضا والسعادة والتفاؤل وهي بمثابة خصائص للشخصية الايجابية تعزز مفهومه الايجابي عن نفسه وتبعده عن كل أشكال القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية، وهي أيضا مؤشرات دالة على جودة الحياة، وتعتبر كمتغير نفسي يعمل على مقاومة الضغوط ومواجهة التحديات، والوعي

بالانفعالات وإدراكها، وتجنب المشاعر السلبية المشتتة للتركيز والتفكير، وزيادة القدرة على التفكير بأسلوب ابتكاري فعال يسمح له بتحقيق إنجازات وأهداف ذات قيمة له ولمجتمعه بكفاءة عالية في اكتساب العلم والمعرفة.

إن مسؤولية المؤسسات التعليمية لا بد أن تتجه في تبنى أساليب حديثة تتخذ بعدا إبداعيا، وأن تشمل تنمية شخصية المتعلم ككل، بما يحقق له الإشباع والتوازن بين الجوانب الانفعالية والجوانب المعرفية معا، فيقبل على الحياة بجوانبها المختلفة بتنافس وتحدي ورغبة بالنجاح والوصول إلى الأهداف المسطرة، وهو ما يمكنه من تنمية قدراته الذاتية ومواجهة مشكلات الحياة وضغوطها بثقة ومسؤولية ووعي ونجاح، وفي هذا السياق أكد (جمعة والعاني، 2006) إلى أن توافر الشخصية الإنسانية القادرة على التفكير الحر والقدرة على التغيير والإبداع تعد من ركائز النمو الاجتماعي والسبيل إلى التنمية المستدامة، فلم تعد برامج الكبار تقتصر على سد العجز في التعلم بل صار جزء من عملية تربية مستمرة تمتد مدى الحياة، ويكتسب الفرد عبرها مقومات جودة الحياة".

الاستنتاج العام:

من خلال الفصل الأخير من الدراسة الميدانية، وانطلاقاً من إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وبعد صياغة فرضيات الدراسة واختبارها اعتماداً على الأساليب الإحصائية المناسبة، وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في كل من مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم (2006)، واستمارة استبيان للتفكير الابتكاري من إعداد الباحثة، ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لعبد الرحمن بن بريكة (2007)، على عينة بلغت (450) طالباً وطالبة من قسم علم النفس بجامعة المسيلة، وما تم عرضه من نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها في ضوء ما تم استعراضه من خلفية نظرية ودراسات سابقة، توصلنا إلى النتائج التالية:

- مستوى جودة الحياة لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة متوسط.
- مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة مرتفع.
- مستوى دافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة مرتفع.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استمارة استبيان التفكير الابتكاري تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، وبعد تفسيرها ومناقشتها، يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات:

- الاهتمام بالطلبة الجامعيين والرقى بهم وتحسين جودة الحياة لديهم لأن الطالب الجامعي يعتبر من أهم المؤشرات الدالة على تقدم هذا المجتمع.
 - عقد دورات تدريبية للطلبة يشرف عليها أساتذة متخصصون لتحسين جودة الحياة وتنمية الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطالب الجامعي.
 - مواكبة التطور العلمي في جميع مجالات الحياة لأجل تحقيق جودة الحياة.
 - ضرورة تكثيف البحوث في جودة الحياة لمعرفة العوامل المؤدية إلى الجودة ومنها عامل الإبداع والابتكار في أي إنجاز مع توفير متطلبات الجودة.
 - الاكتشاف المبكر للفرد المبتكر مع تدريب المعلمين وتطوير المناهج التي تتلائم مع حاجاتهم، ومن ثم رعايتهم وتنمية قدرتهم على التفكير الإبتكاري لتحقيق أقصى درجات النماء والإنتاجية.
 - تفعيل دور رعاية الابتكار من خلال تفعيل دور الإرشاد النفسي والأكاديمي في الجامعات.
 - بناء برامج تدريبية تهدف إلى تنمية الدافعية للإنجاز في مختلف المستويات التعليمية.
- آفاق بحثية:**

- إجراء دراسات حول المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي والتي تؤثر في قدراته الإبتكارية ونموه النفسي.
- إجراء دراسات تتناول علاقة جودة الحياة بمتغيرات نفسية أخرى.
- إجراء دراسات تتناول بناء برامج إرشادية لتحسين جودة الحياة لدى الطلبة في مراحل تعليمية مختلفة مع مراعاة طبيعة وظروف كل مرحلة.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى.
- إجراء مزيد من البحوث في مجال جودة الحياة والتفكير الإبتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

خاتمة

إن أهم الحاجات لدى المتعلمين أغلبها نفسية، اجتماعية، تعليمية، صحية اقتصادية وهي مرتبطة بهوية الطالب واتجاهاته ومشاعره والإحساس بالتحكم الذاتي داخل البيئة الأكاديمية الجامعية، وتعد جودة الحياة في مقدمة الحاجات النفسية بل وأكثرها على الإطلاق أهمية وضرورة للنمو النفسي السوي والتمتع بالصحة النفسية في جميع مراحل الحياة ومن بينها المراحل الدراسية، حيث ازداد الاهتمام بتحسين جودة الحياة في كل المجتمعات الإنسانية، وأصبحت جودة الحياة من الأهداف الرئيسية في كثير من المجتمعات، كما أصبحت هدفا للدراسة والبحث باعتبارها حاجة ملحة وطموح كل البشر ومن بينهم الطلبة الجامعيين، كما تعتبر مؤشرا عن الصحة النفسية والجسدية للفرد والرضا عن الخدمات المقدمة له مثل التعليم والخدمات الصحية، إلى جانب تكوين مفهوم ايجابي عن الذات وشيوع روح المحبة والتفائل وإرتفاع الروح المعنوية، والعلاقات الاجتماعية السليمة، وتعكس جودة الحياة حالة شعورية يمكن أن تستنتج من الحالة المزاجية للفرد، تساعد على التعامل بإيجابية مع كل المواقف الضاغطة والاحباطات والتفاعل معها بإيجابية وتسهم أيضا وبلا شك في إيجاد أفكار إبتكارية لديه، يترتب عليها تحسن واضح في قدرته على التقييم المعرفي التي تهيئ له أفكار إبداعية خلاقة.

ويعد التفكير من حاجات الإنسان الأساسية وله علاقة بالمجتمع حيث يتعين علي الإنسان أن يفكر ويتخذ قرارات سليمة تمكنه من التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه ومن هنا يعتقد أن قرار تعليم التفكير يعد قرارا سياسيا فالمجتمعات المتقدمة تفرس في أبنائها صفة الثقة بالنفس والاعتماد عليها، وتؤهلهم لاتخاذ قرارات سليمة وتمنحهم الفرصة الكافية للنظر فيها لذلك فإن حسن إدارة شؤون المجتمع تتطلب إعداد جيل من المفكرين الذين يحسنون تصريف أمور الأفراد علي أسس قوية من الوعي والفهم، وتعتبر تنمية مهارات التفكير بأشكالها وأنواعها المتعددة أحد أبرز أهداف التربية الحديثة التي لا تدخر جهدا في بناء وصياغة النظريات التي من شأنها أن تسهم في رقي الإنسان لمساعدته على التكيف مع الحياة العصرية المتطورة، ومن بين هذه الأشكال القدرة على التفكير

الإبتكاري لما له من دور في تحقيق الذات وتطوير المواهب الفردية، وتحسين النمو كما يسهم في زيادة إنتاجية المجتمع برمته ثقافيا وعلميا واقتصاديا، حتى يتم التمكن من مواكبة مقتضيات العصر والتكيف مع البيئة العالمية ومتغيراتها للارتقاء بنوعية مخرجات التعليم الجامعي وارتباطها بسوق العمل من أجل البقاء والاستمرارية وتحقيق الأهداف وبلوغ نتائج متميزة إذا توافرت عناصر داعمة في البيئة وخصائص شخصية من مستوى مرتفع كالدافعية والاتجاهات والاهتمامات الشخصية، حيث إن الفرد لا يفكر ولا يتعلم العلم ولا يقوم بأي سلوك إلا إذا كان مدفوعا بحاجة ما تحركه إلى البحث والتقصي لتحقيق ما يشبع هذه الحاجة مما دفع المهتمين من أنصار عملية التحفيز للتعليم بمحاولة التعرف على حاجات المتعلمين ودراسة عوامل زيادة الدافعية للإنجاز باعتبارها أساسية وضرورة إشباعها أمرا في غاية الأهمية لنجاح العملية التعليمية/التعلمية.

وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية يتضح أن الطالب الذي تتباين عنده مستويات الجودة وتضطرب لديه مشاعر السعادة والإحساس بالرضا يؤثر ذلك على الدافعية للإنجاز لديه وفعاليتها في الفعل المنتج، كما يؤثر في مستوى فكره وعطاؤه ودوره في المجتمع، وكلما ارتفعت عنده مشاعر الراحة والسعادة بتوفر المستلزمات المادية وجودة الحياة والطمأنينة الروحية فإنه سيستعمل إمكاناته العقلية والإبداعية، وتدفعه الرغبة في التميز إلى استثمار قدراته ومواهبه ويتجاوز التفكير المألوف إلى التفكير المنتج فيبدع ويبتكر، ومن هنا فإن الاهتمام بجودة الحياة والتفكير الإبتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من أهم الأهداف التربوية التي من شأنها أن تفتح الطريق للمساهمة الفعالة لهم لخدمة المجتمع والمثابرة من أجل تقدمهم العلمي في مختلف الميادين وبذلك تتطلق الكلمة المعبرة والفكر المبدع والعمل المتقن والتحصيل الجيد.

قائمة المراجع

✚ القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

أولاً: المصادر

– الأحاديث النبوية الشريفة.

ثانياً: المراجع باللغة العربية

✚ المعاجم:

– ابن منظور (1984): لسان العرب، ج2، دار المعارف، القاهرة، مصر.

– ابن منظور (1975): لسان العرب، ج3، دار المعارف، القاهرة، مصر.

– ابن منظور المصري أبو فضل جمال الدين محمد بن مكرم (1981): لسان العرب، ط1 دار المعارف، القاهرة، مصر.

– المعجم الوسيط (ب.ت): دار إحياء التراث العربي، ج1، ط2، بيروت، لبنان.

✚ الكتب:

– احمد عبد اللطيف أبو سعد (2012): علم النفس الإرشادي، ط2، دار المسيرة للطباعة والنشر عمان، الأردن.

– احمد عبد اللطيف أبو اسعد (2015): الصحة النفسية (منظور جديد)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

– احمد عزت راجح (1972): أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر الإسكندرية، مصر.

– أحمد رشوان (2000): الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار، بدون طبعة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

– أحمد حسن القواسمة، محمد أحمد أبو غزالة (2013): تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

– أمل البكري، ناديا عجور (2011): علم النفس المدرسي، ط1، دار المعتز للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

- أنور سلطان (2003): السلوك التنظيمي، د.ط، دار الجامعات، الإسكندرية، مصر.
- انشراح إبراهيم محمد المشرفي (2005): تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة، ط1
الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- آن بولنج (2008): قياس الصحة عرض لمقاييس جودة الحياة ترجمة حسين حشمت
ط1، مجموعة النيل العربية، القاهرة، مصر.
- بسام عبد الله طه إبراهيم (2009): التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير
ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- تيسير مفلح كوافحة (2004): علم النفس التربوي وتطبيقات، ط2، دار المسيرة للنشر
عمان الأردن.
- ثائر حسن (2009): الشامل في مهارات التفكير، ط2، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان
الأردن.
- جلال عزيز فرمان البرقعاعوي (2014): التفكير الإبداعي علم وفن، ط1، دار الرضوان
للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جمال شفيق احمد (2016): دور الأخصائي النفسي في تحسين جودة الحياة لدى
الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، شركة الأمل للطباعة والنشر، مصر.
- حريم حسن (2009): السلوك التنظيمي وسلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال
د.ط، دار مكتب الحامد، الجزائر.
- حسين عبد الحفيظ الكيلاني (2009): الموهبة والتفكير الإبداعي في التعليم، ط1، دار
دجلة ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- خليفة عبد اللطيف محمد (2000): الدافعية للإنجاز، د.ط، دار غريب للطباعة والنشر
القاهرة، مصر.
- نوقان عبيدات، وآخرون (1984): البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه، ط1، دار
الفكر، القاهرة، مصر.

- رشاد على عبد العزيز موسى (1994): علم النفس الدافعي، ب.ط، دار النهضة العربية مصر.
- رشاد على عبد العزيز موسى، سهام أحمد الخطيب (2004): الابتكار، ب.ط، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- رياض نايل العاسمي (2016): علم نفس الصحة الإكلينيكي، ط1، دار الإعصار العلمي عمان، الأردن.
- سعيد إسماعيل علي، محمود كامل الناقة (1991): دراسات تربوية من أجل وعي تربوي عربي مستنير، عالم الكتب، المجلد السادس، الجزء 34، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مصر.
- سليمان عبد الواحد إبراهيم (2014): المهارات الحياتية (مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية)، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.
- سيد خير الله (1976): سلوك الإنسان (أسسه النظرية والتجريبية)، ب.ط، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- صالح محمد أبو جادو (1998): علم النفس التربوي، ط1، دار المسير للنشر، عمان الأردن.
- صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي (1999): علم النفس العام، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.
- طارق عبد الرؤوف، ربيع محمد (2008): علم طفلك كيف يفكر، ط1، دار الياروزي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- طارق كمال (2007): علم النفس المهني، د.ط، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.
- طاهر محمود كلاكة (2008): تنمية ودارة الموارد البشرية، ط1، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عبد الحليم محمد السيد، وآخرون(1990): علم النفس العام، ط3، دار غريب، القاهرة مصر.
- عبد الله حسن مسلم (2015): الإبداع والابتكار الإداري في التنظيم والتنسيق، ط1، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد اللطيف خليفة محمد(2000): الدافعية للإنجاز، ط1، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة مصر.
- عبد الرحمن عدس، نايفة قطامي(2000): مبادئ علم النفس، ط1، دار الفكر، عمان الأردن.
- عبد السلام عبد الغفار(1977): التفوق العقلي والابتكار، ط1، دار النهضة العربية القاهرة مصر.
- عبد الناصر عوض أحمد جبل(2012): تنمية القدرات الابتكارية للمضطربين سلوكيا ط1 المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر.
- عثمان علي، نبيهة صالح السمرائي (2013): مقدمة في علم النفس، ب.ط، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- عدنان يوسف العتوم (2004): علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عدنان يوسف العتوم، وآخرون(2007): تنمية مهارات التفكير(نماذج نظرية وتطبيقات عملية) ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عدنان يوسف العتوم(2010): علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عدنان يوسف العتوم، وآخرون(2011): علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، ط3، دار مسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عصام علي الطيب(2006): أساليب التفكير (نظريات ودراسات وبحوث معاصرة)، ط1 دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عصام علي الطيب، ربيع عبده رشوان (2006): علم النفس المعرفي، ط1، عالم الكتب القاهرة، مصر.
- علي بن محسن الشويش (2012): أثر التفكير في البناء الثقافي، ط1، دار المفردات للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- علي معمر عبد المؤمن (2008): مناهج البحث في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والأساليب)، ط1، منشورات جامعة 7 أكتوبر، ليبيا.
- عماد عبد الرحيم الزغلول(2012): مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- فتحي عبد الرحمن جروان(2007): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط3، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- فهيم مصطفى(2002): مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي)، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- فواز التميمي، احمد الخطيب(2008): إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل اللايزو "9001"، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.
- فوزي محمد جبل(2001): علم النفس العام، د.ط، المكتب الجامعي الحديث، الازارطية، مصر.
- قيس محمد علي، وليد سالم حموك (2014): الدافعية العقلية رؤية جديدة، ط1، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- الكسندرو روشكا(1989): الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب للكويت، دار المعرفة، الكويت.

- كارول جومان (2010): الإبداع في العمل دليل عملي في التفكير الإبداعي، ترجمة باهر عبد الهادي، ط1، دار المعرفة للتنمية البشرية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- كمال محمد خليل (2007): مهارات التفكير التباعدي، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- المطيري، معصوم سهيل (2005): الصحة النفسية، مفهوما واضطراباتهما، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- مجدي أحمد محمد عبد الله (1996): علم النفس الصناعي بين النظرية والتطبيق، د.ط، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- مجدي أحمد محمد عبد الله (1996): السلوك الاجتماعي وديناميته - محاولة تفسيرية- د.ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية مصر.
- مجدي عزيز إبراهيم (2004): استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، ب.ط، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- محسن علي عطية (2009): البحث العلمي في التربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- محمد إبراهيم الحسينة (1999): السلوك الإداري والتنظيمي والعلوم السلوكية، ط1، دار المسير للنشر، عمان، الأردن.
- محمد جاسم ولي العبيدي، وآخرون (2010): الإبداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم، ط1، دار ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد خليل عباس، وآخرون (2007): مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد محمود بن يونس (2007): سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- محمد هاشم ريان (2004): مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريبية، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- محمود عبد الفتاح رضوان، وآخرون (2012): التفكير الإبتكاري والإبداعي في ظل القبعات الست للتفكير، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، دار الكتب المصرية القاهرة، مصر.
- محي الدين توق، وآخرون (2003): أسس علم النفس التربوي، ط3، دار الطباعة للفكر والنشر عمان، الأردن.
- مصطفى نجيب شاويش (2004): إدارة الموارد البشرية، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر.
- معاوية محمود أبو غزال (2015): علم النفس العام، ط2، دار وائل للنشر، عمان الأردن.
- موفق الحمداني، وآخرون (2006): مناهج البحث العلمي، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نايفة قطامي، وآخرون (2008): تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في المؤسسات التربوية ط1، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر.
- نبيل زايد نبيل محمد (2003): الدافعية والتعلم، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- نبيل عبد الهادي (2004): نماذج تعليمية تربوية معاصرة، ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- هناء محمود القيسي (2014): فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي "الأساليب والممارسات"، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- هشام سعيد الحلاق (2010): التفكير الإبداعي، مهارات تستحق التعلم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا.

- هشام محمد الخولي (2002): الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس، ط1، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- وليد رفيق العياصرة (2011): التفكير السابر والإبداع، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- 📌 المجلات:
- ابتسام راضي (2014): الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد (20)، العدد (82)، جامعة المستنصرية، العراق.
- أحمد حساتين أحمد محمد (2011): الخصائص القياسية للمقياس المئوي لنوعية الحياة (WHOQOL-100) الصادر عن منظمة الصحة العالمية على عينات من المجتمع الليبي مجلة دراسات نفسية، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات، العدد الرابع، الجزائر.
- إسماعيل بن خليفة، محمد لحرش (2017): مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد (02)، العدد (04)، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر.
- الفت بنت عبد العزيز الاشوي (2018): الدافعية للإنجاز لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها بجودة الحياة، مجلة الفنون والأدب والعلوم الإنسانية والاجتماع، العدد (20)، كلية الإمارات للعلوم التربوية، الإمارات العربية المتحدة.
- الصافي، عبد الله (2012): المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات الثانوية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، السنة (22)، العدد (79).
- الهام علي الشلبي (2010): اثر استخدام إستراتيجية الخريطة المفاهيمية في تحصيل طلبة الصف التاسع للمفاهيم العلمية في مادة الأحياء ودافع الانجاز لديهم وقدرتهم على

- التفكير الإبداعي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (11)، العدد(02)، كلية العلوم التربوية الجامعية، الانروا، عمان.
- تحية عبد العال، مصطفى على مظلوم (2013): الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية "دراسة في علم النفس الإيجابي"، مجلة كلية التربية ببنها ج(02)، العدد(93)، مصر.
- تغريد ادريب حبيب (2017): الذكاء الثقافي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة مجلة الآداب، ملحق العدد (122)، جامعة بيروت، لبنان.
- داود الحدابي، وآخرون (2010): مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بالأقسام العلمية بكلية التربية والعلوم التطبيقية، المجلة العربية لتطوير التفوق، جامعة العلوم والتكنولوجيا والمجلس العربي للموهوبين المتفوقين العدد(03). 2011، اليمن.
- درويش صالح حسن معمار (2003): نحو تطوير العمل الإبداعي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الخامس عشر، العدد2، يوليو.
- دعاء محمد زكي حافظ، ريهام إسماعيل الشربيني (2016): جودة الحياة كما يدركها المراهقين وعلاقتها بالتفكير الإبداعي، مجلة الإسكندرية للعلوم الزراعية، العدد(02) المجلد (61)، جامعة الإسكندرية، مصر.
- رغداء علي نعيصة (2012): جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق ونشرين، مجلة جامعة دمشق، المجلد(28)، العدد(01)، دمشق، سوريا.
- زينب محمد كاطع (2016): مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بحل المشكلات المهنية لمعلمات رياض الأطفال، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد (27)، العدد (1)، جامعة بغداد العراق.
- سامي محمد هاشم (2001): جودة الحياة لدى المعوقين جسميا والمسنين وطلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد (13)، مصر .

- سولاف مشري(2014): جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي، دراسة تحليلية مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد(80)، جامعة الوادي، الجزائر.
- ضياء عبد الله احمد التميمي(2006): مستوى التفكير الإبداعي لطلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية ابن رشد، مجلة كلية الآداب، المجلد(0)، العدد(78)، جامعة بغداد، العراق.
- عبد الله عياشي، وآخرون (2017): تقنين مقياس الدافعية للإنجاز على طلبة الجامعة الجزائرية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد (03)، العدد (02)، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر.
- عبد الله بن طه الصافي(2001): المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمدينة ابها، مجلة رسالة الخليج العربي عدد(79)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبد الغفار القيسي، ندى شوقي التميمي(2011): التفكير الابتكاري عند الطلبة المتميزين والاعتياديين في المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم النفسية، العدد(19)، جامعة بغداد، العراق.
- عبد الإله بن إبراهيم الحيزان (2002): لمحات عامة في التفكير الإبداعي، مجلة البيان جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- علي حمادية، وآخرون (2018): جودة الحياة وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من طلبة الدكتوراه(ل.م.د)، دراسة ميدانية على عينة من الطلبة، مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية المجلد (09) العدد (02) خاص(الجزء الأول)، جامعة سطيف2، الجزائر .
- عماد الطيب كشرو(1998): علم النفس الصناعي والتنظيمي الحديث مفاهيم ومناهج، ط1 قار يونس، ليبيا.
- فادية رزق عبد الجليل، وآخرون(2013): الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بجودة الحياة للمراهقات المعاقات بصريا، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد(04) العدد(14)، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر.

- كاظم كريدي، خلف العادلي(2006): إحساس الطلبة الجامعيين بجودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 20، العدد82.
- مازن عبد الهادي أحمد وآخرون (2012): دراسة مقارنة في جودة الحياة بين الممارسين للرياضة وغير الممارسين لطلبة كليات جامعة كربلاء للعام الدراسي 2010-2011، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد(03)، المجلد (05)، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل العراق.
- محسن محمد عبد النبي (2001): العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطلبات الجامعيات السعوديات، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (03)، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.
- محمد احمد خدام المشاقبة (2015): جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد(10) العدد(01)، أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- محمد بن معجب الحامد(ب.ت): قياس دافعية الانجاز الدراسي على البيئة السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(58)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم (2010)، تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان، أماراباك المجلة العلمية الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد (01)، العدد (01).
- منتهى مطشر عبد الصاحب، سوزان دريد احمد (2014): التفكير الايجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كليات التربية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (41)، جامعة بغداد، العراق .

- نادية مصطفى الزقاي (2001): القدرة على التفكير الابتكاري في علاقتها بالقيم بعض المتغيرات السيكوسوسيولوجية الأخرى لدى عينة من طلبة الجذع المشترك بمعهد علم النفس جامعة وهران بالجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (15)، جامعة قسنطينة 1، الجزائر .
- هاينز، مليسيا. (2008) جنوسة الدماغ. (ليلي الموسوي، مترجم). مجلة المعرفة، (353)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- هبة الله محمد الحسن سالم، وآخرون (2012): علاقة دافعية الانجاز بوضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، جامعة العلوم والتكنولوجيا والمجلس العربي للموهوبين المتفوقين المجلد (03)، العدد (04)، اليمن.
- يونس، أمل عبد الكريم قاسم (2015): الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد (44)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- 📌 المؤتمرات:
- الأشول، عادل عز الدين (2005): نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي وقائع المؤتمر العلمي الثالث الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة 15-16 مارس، جامعة الزقازيق، مصر.
- أبو سريع، وآخرون (2006): أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، 17-19 ديسمبر، سلطنة عمان.
- جمال علي الدهشان، مبارك عواد البرازي (2017): الأمية الوجدانية في المجتمعات العربية (المظاهر، المخاطر، آليات المواجهة)، ورقة عمل ضمن فعاليات المؤتمر العلمي السابع الدولي الثالث لكلية التربية بجامعة المنوفية، 11-12 أكتوبر، مصر .

- داود عبد الملك الحداوي(2011): التحصيل وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في الجمهورية اليمنية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين من 15 إلى 16 أكتوبر 2011، مركز تطوير التفوق، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (2006): فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة جامعة السلطان قابوس، 17- 19 ديسمبر، سلطنة عمان.
- العادلي، كاظم كريدي (2006): مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة (ص ص 37-47). جامعة السلطان قابوس، 17-19 ديسمبر، سلطنة عمان.
- العارف بالله الغندور (1999): أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة، دراسة نظرية، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جودة الحياة توجه قومي للقرن الواحد والعشرين، جامعة عين شمس، 10-12 نوفمبر، القاهرة، مصر.
- محمد السعيد أبو حلاوة (2010): جودة الحياة المفهوم والأبعاد، ورقة عمل ضمن فعاليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر.
- محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم (2006): مقياس جودة الحياة الجامعة مجلد وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة 17-19 ديسمبر، جامعة السلطان قابوس - مسقط، سلطنة عمان.
- الرسائل الجامعية:
- أحمد بن قلاويز تواتي (2008): السمات الدافعية لدى عدائي المسافات الطويلة ونصف الطويلة وعلاقتها بدافعية الانجاز لألعاب القوى، أطروحة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم الجزائر.

- أحمد بن عبد الله عبد العزيز الثنيان (2009): جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية، أطروحة دكتوراه في الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- أحمد بن سالم القلهاتي (2014): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، كلية العلوم والآداب جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- أحمد محمد الكنج (2014): العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور ايجابي لعلم النفس لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا .
- أمل زهير صوالحة (2014): مهارات التفكير الإبداعي وعلاقته بأنماط الاتصال لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- إنعام قاسم (2004): التفكير الابتكاري وعلاقته بالعادات الدراسية لدى طلبة الجامعة رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- أوباجي محمد (2006): إدراك أساتذة التعليم الثانوي العام والتقني لمعوقات الابتكار المتعلقة بالمدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر .
- إيناس أكرم احمد الحناوي (2011): دور تكنولوجيا المعلومات في إدارة الوقت لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله، رسالة ماجستير في أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- بن ناصر فرحات (2015): علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لي عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.
- بحرة كريمة (2014): جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في التنمية البشرية وفعالية الأداءات، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.
- بوعيشة أمال (2014): جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر، أطروحة دكتوراه في علم النفس المرضي الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- جوان إسماعيل بكر (2011): جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين لدى طلبة جامعة صلاح الدين باربيل - العراق، أطروحة دكتوراه فلسفة في علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة أربيل، العراق.
- حداد نسيم (2001): علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر، الجزائر.
- حمزة رحالي (2015): الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر بباتنة، الجزائر.
- حنان بنت خلفان بن زايد الصباحية (2013): الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- داليا عبد الخالق عثمان يوسف (2008): معنى الحياة وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- دورا عيسى السيد احمد (2010): مهارات التفكير الإبداعي لدى مديري المدارس الابتدائية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدرجة مشاركة المعلمين في عملية صنع

- القرار، رسالة ماجستير في التربية تخصص إدارة وقيادة تربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- رانيا محمد يوسف علي (2017): جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المراهقين المتأخرين دراسياً، رسالة ماجستير في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- ربيعة عمور (2018): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، الجزائر.
- رجاء محمد عبد الهادي (2016): جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والمهارات الحياتية لدى زوجات الشهداء في قطاع غزة، رسالة ماجستير في الصحة النفسية المجتمعية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- روية عبد الله صالح (2015): التفكير الابتكاري وعلاقته بالتوافق والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات الهندسة بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- سالم محمد المفرجي (1999): أهم السمات الابتكارية لمعلمي ومعلمات التعليم العام وطبيعة اتجاهاتهم نحو التفكير الابتكاري بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- سامية خرخاش (2003): أثر الحوافز على رفع مستوى الكفاءة الانتاجية، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، قسم العلوم التجارية، جامعة المسيلة، الجزائر.
- سعد رزيق (2015): الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة ينبع، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، كلية التربية بجامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

- سعيد رفعان العجمي(2015): جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية (دراسة عاملية)، أطروحة دكتوراه في علم النفس الجنائي، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض المملكة العربية السعودية.
- سليم شعبان (2013): الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس مدينة دمشق الرسمية، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا .
- سميرة ركزة (2003): العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري وعملية حل المشكلات لدى طلبة السنة النهائية من التعليم الثانوي الجزائري، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
- شيخي مريم (2014): طبيعة العمل وعلاقتها بجودة الحياة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.
- شويخي أمال (2013): نمط التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز - دراسة على عينة من طلبة جامعة تلمسان، رسالة ماجستير تخصص انتقاء وتوجيه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان، الجزائر.
- صالح اسماعيل، عبد الله الهمص(2010): قلق الولادة لدى لدى الأمهات في المحافظات الجنوبية لقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- صالحة مصباح أرحومة أغنية(2012): برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة كمدخل لخفض مستوى القلق لدى طالبات الجامعة، أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر.
- صقر سعيد (2018): قلق الإنجاب وعلاقته بجودة الحياة لدى الأسر التي لديها أبناء ذوي إعاقة سابقة، رسالة ماجستير في الصحة النفسية المجتمعية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

- عبد الله حسن مسلم (2015): الإبداع والابتكار الإداري في التنظيم والتنسيق، ط1، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الرحمن بن بريكة (2007): العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافعية الانجاز الدراسي، أطروحة دكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر.
- عبد الحفيظي يحي (2016): تقنين مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم على الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير في القياس النفسي والتربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- عبد العالي عبد الرحمن السلمي(2015): الذكاء الانفعالي والتسامح وعلاقتهما بجودة الحياة لدى منسوبي الدفاع المدني بمدينة جدة، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- عبد الكريم مأمون(2015): علاقة التفاؤل والتشاؤم بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب، رسالة الماجستير في علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية جامعة البليدة 2، الجزائر.
- العمري واضح (2016): فعالية برنامج تكويني مقترح في ضوء نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (TRIZ) في تنمية التفكير الابتكاري لدى متربصي التكوين المهني، أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر.
- عثمان مريم(2010): الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى أعوان الحماية المدنية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري بقسنطينة الجزائر.
- عفاف وسطاني(2010): دافعية الانجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة، رسالة ماجستير في الادارة التربوية، جامعة الجزائر الجزائر.

- علي بن محمد مرعي مجمعي(2006): دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .
- عمار شوشان(2009): النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الأساتذة رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر بباتنة، الجزائر.
- عماد عبد الحليم زغلول(2012): مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة.
- الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح (2009): التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز، أطروحة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- غالم فاطمة (2014): علاقة الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، أطروحة دكتوراه في علم التدريس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- فارس علي(2013): مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
- فواطمية محمد (2018): الاتصال التنظيمي وتأثيره على جودة الحياة لدى معلمي التعليم الابتدائي، أطروحة دكتوراه في علم النفس العمل والصحة العقلية، كلية العلوم الاجتماعية جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، الجزائر.
- فوزية غرابي (2014): التفكير الابداعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المشلولين والمبتورين المصابين بالإعاقة الحركية المكتسبة، رسالة ماجستير في التربية العلاجية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة لمسيلة، الجزائر.

- **قدوري خليفة (2012):** الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بحاسي خليفة ولاية الوادي، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
- **كلثوم العايب (2010):** أثر التفاعل بين القلق حالة- سمة- والفاعلية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر
- **لخضر عمران (2009):** الإصابة بداء السكري وعلاقتها بتدهور جودة الحياة لدى المصابين، رسالة ماجستير في علم النفس الصحة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، بباتنة، الجزائر.
- **لوناس حدة (2013):** علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر، الجزائر.
- **مجدي، حنان (2009):** المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مرضى السكر، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، مصر.
- **مريم غضبان (2006):** مساهمة الأسرة في ظهور السمات الإبداعية لدى الطفل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- **مصطفى على نمر على أحمد (2000):** القدرة على التفكير الابتكاري وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية الآداب، جامعة المنيا، مصر.
- **مهدي بن احمد الطاهر (2007):** اثر تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة سيهات بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه في علم النفس كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

- نصير محمد حمود الخزاعي (2016): الدافعية الإبداعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.
- نعيمة غزال (2008): علاقة التفاؤل بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر، الجزائر.
- نغم سليم جمال (2016): جودة الحياة وعلاقتها بالحاجات الإرشادية لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- نوال بريقل (2019): مستويات الإبداع والتفكير النقدي دراسة على عينة من طلبة جامعات بسكرة - باتنة - المسيلة، أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر بباتنة، الجزائر.
- هادية محمد حامد (2016): فاعليه برنامج إرشادي نفسي لتعزيز دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية أمبدة ولاية الخرطوم، رسالة ماجستير في التربية والإرشاد النفسي التربوي، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- هناء العابد (2010): التنشئة الاجتماعية ودورها في نمو التفكير الإبداعي لدى الشباب السوري، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة St. Clément's العالمية، الشارقة للاستشارات الأكاديمية والجامعية، مكتب الارتباط الرئيسي سوريا.
- وردة حسن محمد حسن (2010): جودة الحياة وعلاقتها بتقبل الوالدين لطفلها المعاق، رسالة ماجستير في التربية، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، مصر.
- وفاء علي سليمان عقل (2009): الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- وليد محمد حسن مسموح (2016): درجة ممارسة المشرفين التربويين في محافظات غزة للتفكير الإبداعي وعلاقتها بمستوى أداء المعلمين، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

- يحي عمر شعبان شاقورة (2012): المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- يوسف محمد زنييل (2018): الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة، أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب.

ثالثا: المراجع باللغة الأجنبية

- Alain Lieury Fabien (1997): *la motivation a l'école* , Edition dunad , paris .
- Sternberg ,r, j (1981): *Intelligence as thinking and learning skills* , educational leaderchip, 39 .
- gallagher ,jj (1985)*teaching the giftel child baston: allyne*
- Guilford ,j,p(1959): *Traits of creativity* ,Source Inernon ,P.E,creativity pinginn book LTD , england.
- Hass,B.(1999):*A muhidisciplinary Concept Anayasis of Quality of life*, Hestern Jornal of Nursing Research. (216). Pp. (727- 742)
- Tayler , M.(2005). *Motivation of adolescent students toward saccess in school* Eileen Friday . <http://by Fgcu.edu./1-4>
- Triado,jose luis arco,martin,francisco d.fernandes& ortega , lopes , sagraio& diaz ,veronica heilborn (2004): *electronical journal of research in educationel psychology* 2(1) .
- Runco, M. & Nemiro, J. (1998): "Personal Explicit Theories of Creativity", *Journal of Creative Behavior*, PP. 14 – 34.
- Ring, L. (2007). *Quality of Life: In S. Ayers, A Boum, C.Mc Manus, S., Newman, K. Wallston. J. Weinman, R. West (Eds) Cambridge Handbook of Psychology. Health and Medicine*, Cambridge University

-Ryff, C., & Keyes, C. (1995). *The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.

-MADELINE BLANQUE FORD (2001) , *approche graphologique et psychologique référence de j.penjert ,paris* .

-Zhang , L (2001): *Do thinking sty les contribute to achievement beyond self-rated abilities* , *The journal of psychology*, 135(6) .

📌 مواقع الانترنت:

- سعد نصر الدين(2007): الدافعية www.4uarab.com

- عطية محمد السيد أحمد(2008): التلکؤ الأكاديمي وعلاقته بدافعية الانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد، كلية التربية، جامعة الزقازيق، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، الموقع الالكتروني: www.gulfkids.com

- نادية جودت حسن (2010): جودة الحياة لدى طلبة الجامعات، مقال منشور في موقع صحيفة الحوار المتمدن، صحيفة الكترونية يومية مستقلة العدد (3152)، 2010-10-12، 21:29، الموقع الالكتروني: <http://ahewar.org> .

الملاحق

ملحق رقم (01) مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين في صورته الأصلية

الرقم	العبارات	أبداً	قليل جداً	إلى حد ما	كثيراً	كثيراً جداً
1	لدي إحساس بالحياة والنشاط					
2	أشعر ببعض الآلام في جسمي					
3	أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخياً					
4	تتكرر إصابتي بنزلة برد					
5	لا أشعر بالغثيان					
6	أشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله					
7	أنام جيداً					
8	أعاني من ضعف في الرؤية					
9	نادراً ما أصاب بالأمراض					
10	كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبئ كبير على أسرتي					
11	أشعر بأنني قريب جداً من صديقي الذي يقدم لي الدعم الرئيسي					
12	أشعر بالتباعد بيني وبين والديّ					
13	أحصل على دعم عاطفي من أسرتي					
14	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين					
15	أشعر بأن والديّ راضيان عني					
16	لديّ أصدقاء مخلصون					
17	علاقاتي بزملائي رديئة للغاية					
18	لا أحصل على دعم من أصدقائي وجيراني					
19	أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي					
20	لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي					
21	اخترت التخصص الدراسي الذي أحبه					
22	بعض المقررات المدرسية غير مناسبة لقدراتي					
23	أشعر بأنني أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي					
24	لديّ إحساس بأنني لم استفد شيء من تخصصي					
25	الأساتذة يرحبون بي ويجيبوني عن تساؤلاتي					
26	الأنشطة الطلابية بالجامعة مضيعة للوقت					
27	أنا فخور باختياري للتخصص الذي يناسبني في الجامعة					
28	أشعر بأن دراستي الجامعية لن تحقق طموحاتي المهنية					
29	أشعر بأن الدراسة الجامعية مفيدة للغاية					

30	أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من المرشد الأكاديمي				
31	أنا فخور بهدوء أعصابي				
32	أشعر بالحزن بدون سبب واضح				
33	أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة وهدوء أعصاب				
34	أشعر بأنني عصبي				
35	لا أخاف من المستقبل				
36	أقلق من الموت				
37	من الصعب استئثاري انفعالياً				
38	أقلق لتدهور حالتي				
39	أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار				
40	أشعر بالوحدة النفسية				
41	أشعر بأنني متزن انفعالياً				
42	أنا عصبي جداً				
43	أستطيع ضبط انفعالاتي				
44	أشعر بالاكنتاب				
45	أشعر بأنني محبوب من الجميع				
46	أنا لست شخصاً سعيداً				
47	أشعر بالأمن				
48	روحي المعنوية منخفضة				
49	أستطيع الاسترخاء بدون مشكلات				
50	أشعر بالقلق				
51	أستمتع بمزاولة الأنشطة الجامعية في أوقات فراغي				
52	ليس لدي وقت فراغ فكل وقتي ينقضي في الاستذكار				
53	أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط				
54	أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة				
55	أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية				
56	تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية				
57	لدي الوقت الكافي لاستذكار محاضراتي				
58	ليس لدي وقت للترويح عن النفس				
59	أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد				
60	لا يوجد لدي برنامج منظم لتناول الوجبات الغذائية				

ملحق رقم(02) يمثل مقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين في صورته النهائية

الرقم	العبارات	أبداً	قليل جداً	إلى حد ما	كثيراً	كثيراً جداً
1	لدي إحساس بالحياة والنشاط					
2	أشعر ببعض الآلام في جسمي					
3	أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخياً					
4	تتكرر إصابتي بنزلة برد					
5	أشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله					
6	أنام جيداً					
7	أعاني من ضعف في الرؤية					
8	نادرأ ما أصاب بالأمراض					
09	كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبئ كبير على أسرتي					
10	أشعر بأنني قريب جداً من صديقي الذي يقدم لي الدعم الرئيسي					
11	أشعر بالتباعد بيني وبين والديّ					
12	أحصل على دعم عاطفي من أسرتي					
13	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين					
14	أشعر بأن والديّ راضيان عني					
15	لديّ أصدقاء مخلصون					
16	علاقاتي بزملائي رديئة للغاية					
17	لا أحصل على دعم من أصدقائي وجبراني					
18	أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي					
19	لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي					
20	اخترت التخصص الدراسي الذي أحبه					
21	بعض المقررات المدرسية غير مناسبة لقدراتي					
22	أشعر بأنني أحصل على دعم أكاديمي من أساتذتي					
23	لديّ إحساس بأنني لم استقد شيء من تخصصي					
24	الأساتذة يرحبون بي ويجيبوني عن تساؤلاتي					
25	الأنشطة الطلابية بالجامعة مضيعة للوقت					
26	أنا فخور باختيار التخصص الذي يناسبني في الجامعة					
27	أشعر بأن دراستي الجامعية لن تحقق طموحاتي المهنية					
28	أشعر بأن الدراسة الجامعية مفيدة للغاية					
29	أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من المرشد الأكاديمي					

					أنا فخور بهدوء أعصابي	30
					أشعر بالحزن بدون سبب واضح	31
					أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة وهدوء أعصاب	32
					أشعر بأنني عصبي	33
					أفلق من الموت	34
					أفلق لتدهور حالتي	35
					أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار	36
					أشعر بالوحدة النفسية	37
					أشعر بأنني متزن انفعالياً	38
					أنا عصبي جداً	39
					أستطيع ضبط انفعالاتي	40
					أشعر بالاكتئاب	41
					أشعر بأنني محبوب من الجميع	42
					أنا لست شخصاً سعيداً	43
					أشعر بالأمن	44
					روحي المعنوية منخفضة	45
					أستطيع الاسترخاء بدون مشكلات	46
					أشعر بالقلق	47
					أستمتع بمزاولة الأنشطة الجامعية في أوقات فراغي	48
					ليس لدي وقت فراغ فكل وقتي ينقضي في الاستذكار	49
					أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط	50
					أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة	51
					أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية	52
					تنظيم وقت الدراسة والاستذكار صعب للغاية	53
					لدي الوقت الكافي لاستذكار محاضراتي	54
					ليس لدي وقت للترويح عن النفس	55
					أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد	56
					لا يوجد لدي برنامج منظم لتناول الوجبات الغذائية	57

ملحق رقم (03) يمثل استمارة استبيان التفكير الابتكاري في صورتها الأولية للتحكيم

الرقم	العبارة	تحكيم استمارة الاستبيان من حيث		
		السلامة اللغوية	مدى ملائمة العبارة	اقتراحات
المجال الأول : الطلاقة				
01	أستطيع التعبير عن أفكارى بسهولة .			
02	أستطيع طرح أفكار عديدة متعلقة بموضوع واحد .			
03	أرى أن معظم أفكارى جديدة ومنظمة .			
04	لدي القدرة على إقناع الآخرين أثناء طرح أفكارى .			
05	أتمتع بقوة الشخصية والثقة بالنفس .			
06	لدي القدرة على طرح الأفكار والحلول السريعة لمواجهة أي مشكل يعترضني .			
07	أستطيع تقييم الأفكار التي يطرحها الآخرون بسهولة .			
08	لدي القدرة على توظيف خبراتي السابقة بشكل جيد .			
09	أستطيع توفير أفكار بديلة بسهولة عند التعامل مع مواقف مختلفة.			
10	أستطيع اختيار الحل المناسب من بين الحلول المطروحة .			
المجال الثاني : المرونة				
11	أغير طريقة تفكيري حسب الموقف الذي يطرأ علي بسهولة .			
12	أقبل أفكار الغير وإن كانت مخالفة لأفكارى .			
13	أجد متعة عندما أقدم حلا لمشكلة مطروحة .			
14	لدي القدرة على التدقيق في صحة المعلومات التي أتحصل عليها .			
15	أستفيد من الآخرين لتصحيح بعض أفكارى .			
16	أستطيع استبعاد الأفكار التي ليست لها علاقة بموضوع ما .			
17	أستطيع إعادة صياغة أفكار الغير بأفكار جديدة .			
18	لا أتردد في تغيير أفكارى عندما اقتنع بعدم صحتها .			
19	لدي القدرة على التمييز بين المعلومات التي أتحصل عليها .			
20	أصغي جيدا لما يطرحه غيري من أفكار .			
21	أجد أنه من المفيد أن أفكر وأحلل التجارب الفاشلة التي مررت بها وغيري.			
المجال الثالث : الأصالة				
22	أسعى إلى التجديد والتغيير في أفكارى .			

23	لدي القدرة على إضافة أفكار إبداعية للفكرة المطروحة .		
24	أستعمل طرقا غير مألوفة في انجاز أعمالي .		
25	أستطيع تحقيق الأهداف التي وضعتها بسهولة .		
26	لدي القدرة على التكيف مع المتغيرات الجديدة .		
27	أستطيع الانتقال بسرعة من فكرة إلى فكرة أوسع .		
28	أشعر بالحماسة لتبني الأفكار الغريبة وغير المألوفة .		
29	أستمر في عملي حتى وإن واجهتني العديد من المشكلات .		
30	أحرص على طرح أفكار مغايرة لأفكار الغير .		
المجال الرابع : الحساسية للمشكلات			
31	أستطيع التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها .		
32	لدي القدرة على إدراك جميع الأفكار التي تدور في عقلي .		
33	أستطيع أن أضع كل مشكلة في مكانها المحدد .		
34	لدي القدرة على الشعور بوجود مشكلة .		
35	لدي القدرة على تبسيط وتنظيم الأفكار عند التعرض لمشكلة .		
36	لدي القدرة على تمييز نقاط القوة والضعف في تفكيري .		
37	أستطيع النظر إلى أية مشكلة من زوايا متعددة .		
38	لدي القدرة على تحدي أي مشكلة ومواجهتها .		
39	أستطيع تقدير حجم المشكلة التي تعترضني .		
40	أستطيع التخطيط لمواجهة المشكلات التي يمكن أن تحدث لي		
41	لدي القدرة على الوعي بالمشكلات التي يعاني منها الغير .		
المجال الخامس : الإفاضة أو التوسع			
42	لدي القدرة على تفصيل الفكرة إلى أجزائها المكونة لها .		
43	أستطيع تفسير وتوضيح الأفكار غير المألوفة .		
44	أحدد التفاصيل المتعلقة بعمل ما قبل البدء في تنفيذه .		
45	أستطيع إضافة مقترحات لإثراء أفكار الغير عند مناقشتهم .		
46	لدي القدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة للأفكار .		

ملحق رقم (04) يمثل استمارة استبيان التفكير الابتكاري في صورتها النهائية

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
المجال الأول : الطلاقة						
01	أستطيع التعبير عن أفكارى بسهولة .					
02	أستطيع طرح أفكار عديدة متعلقة بموضوع واحد .					
03	أرى أن معظم أفكارى جديدة.					
04	لدى القدرة على إقناع الآخرين أثناء طرح أفكارى .					
05	لدى القدرة على طرح الأفكار والحلول السريعة لمواجهة أي مشكل يعترضني					
06	أستطيع تقييم الأفكار التي يطرحها الآخرون بسهولة .					
07	لدى القدرة على توظيف خبراتي السابقة بشكل جيد .					
08	أستطيع توفير أفكار بديلة بسهولة عند التعامل مع مواقف مختلفة.					
09	أستطيع اختيار الحل المناسب من بين الحلول المطروحة .					
المجال الثاني : المرونة						
10	أغير طريقة تفكيري حسب الموقف الذي يطرأ علي بسهولة .					
11	أقبل أفكار الغير وإن كانت مخالفة لأفكاري .					
12	أجد متعة عندما أقدم حلا لمشكلة مطروحة .					
13	لدى القدرة على التدقيق في صحة المعلومات التي أتحصل عليها.					
14	أستفيد من الآخرين لتصحيح بعض أفكارى .					
15	أستطيع استبعاد الأفكار التي ليست لها علاقة بموضوع ما .					
16	أستطيع إعادة صياغة أفكار الغير بأفكار جديدة .					
17	لا أتردد في تغيير أفكارى عندما اقتنع بعدم صحتها .					
18	لدى القدرة على التمييز بين المعلومات التي أتحصل عليها.					
19	أصغي جيدا لما يطرحه غيري من أفكار .					
20	أسعى إلى التفكير وتحليل التجارب الفاشلة التي مررت بها أنا وغيري					
المجال الثالث : الأصالة						
21	أسعى إلى التجديد والتغيير في أفكارى .					
22	لدى القدرة على إضافة أفكار إبداعية للفكرة المطروحة .					
23	أستعمل طرق غير مألوفة في انجاز أعمالي .					

					24	أستطيع تحقيق الأهداف التي وضعتها بسهولة .
					25	لدي القدرة على التكيف مع المتغيرات الجديدة .
					26	أستطيع الانتقال بسرعة من فكرة إلى فكرة أوسع .
					27	أشعر بالحماسة لتبني الأفكار الغريبة والغير مألوفة .
					28	أستمر في عملي حتى وإن واجهتني العديد من المشكلات .
					29	أحرص على طرح أفكار مغايرة لأفكار الغير .
المجال الرابع : الحساسية للمشكلات						
					30	أستطيع التنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها .
					31	لدي القدرة على إدراك جميع الأفكار التي تدور في عقلي .
					32	أستطيع أن أضع كل مشكلة في مكانها المحدد .
					33	لدي القدرة على الشعور بوجود مشكلة .
					34	لدي القدرة على تنظيم أفكاري عند التعرض لمشكلة .
					35	لدي القدرة على تمييز نقاط القوة والضعف في تفكيري .
					36	أستطيع النظر إلى المشكلة من زوايا متعددة .
					37	لدي القدرة على مواجهة أي مشكلة .
					38	أستطيع تقدير حجم المشكلة التي تعترضني .
					39	أستطيع التخطيط لمواجهة المشكلات التي يمكن أن تحدث لي .
					40	لدي القدرة على الوعي بالمشكلات التي يعاني منها الغير .
المجال الخامس : الإفاضة أو التوسع						
					41	لدي القدرة على تفصيل الفكرة إلى أجزائها المكونة لها .
					42	أستطيع تفسير وتوضيح الأفكار غير المألوفة .
					43	أحدد التفاصيل المتعلقة بعمل ما قبل البدء في تنفيذه .
					44	أستطيع إضافة مقترحات لإثراء أفكار الغير عند مناقشتهم .
					45	لدي القدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة للأفكار .

الدكتور/.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الموضوع / تحكيم استمارة استبيان

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة " ، واستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التوجيه والإرشاد التربوي ، فقد تم بناء أداة للدراسة والمتمثلة في استبيان لقياس التفكير الإبتكاري لأفراد عينة الدراسة من خلال خمسة مجالات (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، الحساسية للمشكلات ، الإفاضة أو التوسع) ، بالاستعانة بالتراث النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال ، وللمساعدة في انجاز هذه الدراسة أرجوا من سيادتكم التكرم بتحكيم هاته الأداة في ضوء النقاط التالية:

1- صياغة عبارات الاستبانة ومدى ملاءمتها

2- الصحة العلمية السلامة اللغوية .

مع العلم أن عبارات استمارة الاستبيان كلها ايجابية ، وتتضمن (5) بدائل هي (دائما ، غالبا، أحيانا ، نادرا ، أبدا) في حين تبلغ أوزان البدائل (1-2-3-4-5)

وتفضلوا بقبول خالص الشكر والتقدير على تعاونكم الهادف والمثمر، ودمتم في خدمة العلم والمتعلمين

الأستاذ المشرف/ د . كتفي عزوز

الطالبة / براج نعيمة

ملحق رقم (06) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لاستمارة استبيان التفكير الابتكاري

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	مكان العمل
01	محمد برو	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة
02	مجدي محمد يونس	أستاذ التعليم العالي	جامعة المنوفية، مصر
03	صبحي شرف	أستاذ التعليم العالي	جامعة المنوفية، مصر
04	عبد الحسين الجبوري	أستاذ التعليم العالي	جامعة العراق
05	بوفولة بوخميس	أستاذ التعليم العالي	جامعة عنابة
06	كروم خميس	أستاذ محاضر أ	جامعة الاغواط
07	عادل أنشي	أستاذ محاضر أ	جامعة لمدينة
08	مكفس عبد المالك	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة
09	عزوز كتفي	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة
10	نصيرة لمين	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة
11	أعمر ناصر باي	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة
12	حليمة شريفي	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة
13	رمضان خطوط	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة
14	خميسة قنون	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة
15	حدة ميمون	أستاذ محاضر ب	جامعة المسيلة

ملحق رقم (07) يوضح واجهة المقاييس الموجهة للطلبة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

بيانات أولية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته :

أخي الطالب، أختي الطالبة،... تقوم الباحثة بإجراء دراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التوجيه والإرشاد التربوي، وتضع بين أيديكم كل من مقياس جودة الحياة، واستمارة استبيان للتفكير الابتكاري، ومقياس دافعية الانجاز الأكاديمي، والمطلوب منكم إبداء رأيكم نحو كل عبارة من العبارات بوضع العلامة (x)، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن هذه الدراسة تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ولذا أرجو أن تعبر إجاباتكم عن حقيقة ما تشعرون به.

ملاحظات هامة:

- الرجاء الإجابة على كل عبارة من العبارات.
- الرجاء وضع علامة واحدة أمام كل عبارة.

وتفضلوا بقبول خالص الشكر والتقدير على تعاونكم الهادف والمثمر

الباحثة : براح نعيمة

ملحق رقم (08) يمثل مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي

الرقم	العبارة	مدى انطباقها على:				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادر	أبداً
01	أسعى لانجاز الأعمال والواجبات مهما كلفني ذلك من جهد أو وقت .					
02	أحاول جادا انجاز العمل الذي أقوم به على أحسن وجه.					
03	إن النجاح في عمل ما يشجعني على القيام بأعمال أخرى أكثر صعوبة.					
04	أرغب دائما في الاطلاع على ما يجري من تطور علمي وثقافي.					
05	أحتاج إلى تشجيع الآخرين حتى أنهى الأعمال التي أقوم بها.					
06	أفضل أن أسبق الأحداث وأهيئ الفرص المساعدة على النجاح بدلا من انتظار حدوثها عفويا.					
07	أشعر بالملل والضجر بعد فترة قصيرة من بداية العمل.					
08	أحاول الاستفادة من أخطائي في العمل والدراسة حتى لا أقع فيها مستقبلا.					
09	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا زدت إصرارا على إتمامه.					
10	يعتمد مستقبلي على نجاحي في تحقيق عمل ما له قيمة.					
11	يعتبر النجاح في جميع الحالات نتيجة منطقية لمثابرة الفرد في العمل.					
12	لا اترك وقت فراغ يفوتني دون استغلاله في أعمال تعود بالفائدة.					
13	إذا فشلت في عمل ما في المحاولة الأولى ، أبحث عن أسباب الفشل ، وأكرر المحاولات حتى أحقق النجاح.					
14	أحرص على التنظيم في كل الأعمال التي أقوم بها .					
15	إن شعوري بالحاجة إلى النجاح يدفعني إلى الجد والمثابرة في الأعمال التي أقوم بها.					
16	ابتعد قدر الإمكان عن الأعمال التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
17	في كل أعالي أطبق مبدأ: لا تخطط بل دع الأمور للتلقائية.					
18	أستمر في البحث عن حل المشكلة التي تعترضني ، حتى وإن كان الأمل في ذلك ضعيفا.					
19	ليس المهم أن أحصل على درجات تقدير عالية، لكن الأهم أن أقوم بعملية بصورة جيدة.					

20	أبذل كل الجهد لأكون متفوقا على الآخرين في العمل والدراسة.
21	إن أهدافي بعيدة المدى في هذه الحياة واضحة تماما في ذهني .
22	تضيق مني عدة أيام دون مراجعة دروسي.
23	أتوقف عن الأعمال التي أقوم بها بمجرد شعوري بأي تعب.
24	أقوم عادة بعمل الأشياء قبل التفكير فيها بعمق.
25	أفضل العمل مع من تربطني به صداقة حميمة حتى وإن كان ضعيف المستوى.
26	أشعر أن الناس من أمثالي ليست لديهم فرصة كبيرة للنجاح في الحياة.
27	أعتبر نفسي مسؤولا مسؤولية كاملة عن نتائج الأعمال التي أقوم بها.
28	أضيق أوقات كثيرة في مشاهدة التلفزيون والحديث مع الزملاء على حساب مراجعة دروسي.
29	أفقد الإحساس بانقضاء الوقت عندما أكون منشغلا في أداء عمل ما.
30	أفضل العمل مع المتفوقين، حتى وإن لم تربطني بهم صداقة.
31	أفضل أن أكون محبوبا بين أقراني، أكثر من أن أكون ناجحا بينهم.
32	أحاسب نفسي عن مقدار العمل الذي أنجزه كل يوم.
33	أحرص دائما على تطبيق مبدأ " لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد ".
34	عندما أنهمك في المراجعة فأني لا أهتم بما يحدث حولي.
35	يرى معظم الأساتذة أن بحوثي وتقاريرتي تفتقر للتنظيم.
36	أفضل الأعمال البسيطة وأتجنب الأعمال الصعبة التي تتحدى قدراتي.
37	تظل الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.
38	أفضأ أن أغير رأي ، على أن أعارض ما تتفق عليه الجماعة.
39	النجاح يرتبط بالحرص أكثر مما يرتبط بالعمل.
40	أجد متعة في حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة.

ملحق رقم (09) يوضح ثبات مقياس جودة الحياة بطريقة الفا كرونباخ .

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,714	11

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,722	11

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,640	10

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,629	11

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,752	11

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,745	9

- الثبات الكلي للمقياس

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,773	7

ملحق رقم (10) يوضح ثبات مقياس جودة الحياة بطريقة التجزئة النصفية .

Corrélations			PPP1	PPP2
Rho de Spearman	PPP1	Coefficient de corrélation	1,000	,604**
		Sig. (bilatérale)		,000
		N	90	90
	PPP2	Coefficient de corrélation	,604**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000	
		N	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^a
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^b
	Nombre total d'éléments		2
Corrélation entre les sous-échelles			,598
Coefficient de Spearman	Longueur égale		,749
	Longueur inégale		,749
Coefficient de Guttman split-half			,748
a. Les éléments sont : PPP1			
b. Les éléments sont : PPP2			

ملحق رقم (11) يوضح صدق مقياس جودة الحياة بطريقة الاتساق الداخلي .

- الطريقة الأولى: حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه.

- المحور الأول:

		Corrélations										
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	P1
Q1	Corrélation de Pearson	1	0,009	-0,043	0,108	-,287**	,274**	,283**	0,173	-0,166	,237*	,440**
	Sig. (bilatérale)		0,936	0,687	0,312	0,006	0,009	0,007	0,103	0,118	0,025	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q2	Corrélation de Pearson	0,009	1	-0,071	,257*	-,309**	0,022	0,074	,238*	-0,114	0,021	,292**
	Sig. (bilatérale)	0,936		0,504	0,015	0,003	0,838	0,489	0,024	0,284	0,842	0,005
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q3	Corrélation de Pearson	-0,043	-0,071	1	0,080	0,070	-0,084	-0,078	-0,007	,209*	0,006	,292**
	Sig. (bilatérale)	0,687	0,504		0,451	0,513	0,432	0,466	0,949	0,048	0,954	0,005
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q4	Corrélation de Pearson	0,108	,257*	0,080	1	-0,154	,266*	0,013	-0,182	0,059	,263*	,484**
	Sig. (bilatérale)	0,312	0,015	0,451		0,147	0,011	0,905	0,087	0,579	0,012	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q5	Corrélation de Pearson	-,287**	-,309**	0,070	-0,154	1	-0,104	0,021	-0,107	,234*	-,224*	0,064
	Sig. (bilatérale)	0,006	0,003	0,513	0,147		0,328	0,847	0,316	0,027	0,034	0,549
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q6	Corrélation de Pearson	,274**	0,022	-0,084	,266*	-0,104	1	0,025	0,050	-0,077	,208*	,494**
	Sig. (bilatérale)	0,009	0,838	0,432	0,011	0,328		0,815	0,638	0,472	0,049	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q7	Corrélation de Pearson	,283**	0,074	-0,078	0,013	0,021	0,025	1	0,162	0,106	0,016	,436**
	Sig. (bilatérale)	0,007	0,489	0,466	0,905	0,847	0,815		0,128	0,319	0,879	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q8	Corrélation de Pearson	0,173	,238*	-0,007	-0,182	-0,107	0,050	0,162	1	-0,157	-0,025	,312**
	Sig. (bilatérale)	0,103	0,024	0,949	0,087	0,316	0,638	0,128		0,138	0,816	0,003
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q9	Corrélation de Pearson	-0,166	-0,114	,209*	0,059	,234*	-0,077	0,106	-0,157	1	-0,200	,240*
	Sig. (bilatérale)	0,118	0,284	0,048	0,579	0,027	0,472	0,319	0,138		0,059	0,023
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q10	Corrélation de Pearson	,237*	0,021	0,006	,263*	-,224*	,208*	0,016	-0,025	-0,200	1	,424**
	Sig. (bilatérale)	0,025	0,842	0,954	0,012	0,034	0,049	0,879	0,816	0,059		0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
P1	Corrélation de Pearson	,440**	,292**	,292**	,484**	0,064	,494**	,436**	,312**	,240*	,424**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,005	0,005	0,000	0,549	0,000	0,000	0,003	0,023	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

		Corrélations										
		Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	P2
Q11	Corrélation de Pearson	1	,320**	0,157	-0,167	,210*	0,139	0,115	0,093	0,181	0,108	,435**
	Sig. (bilatérale)		0,002	0,141	0,116	0,047	0,190	0,282	0,382	0,088	0,310	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q12	Corrélation de Pearson	,320**	1	,645**	0,062	,598**	-0,005	,389**	0,163	,551**	,373**	,767**
	Sig. (bilatérale)	0,002		0,000	0,563	0,000	0,964	0,000	0,125	0,000	0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q13	Corrélation de Pearson	0,157	,645**	1	-0,024	,413**	0,001	0,177	-0,152	,267*	,267*	,534**
	Sig. (bilatérale)	0,141	0,000		0,826	0,000	0,995	0,096	0,152	0,011	0,011	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q14	Corrélation de Pearson	-0,167	0,062	-0,024	1	0,058	0,175	,420**	,277**	0,060	-0,019	,357**
	Sig. (bilatérale)	0,116	0,563	0,826		0,588	0,100	0,000	0,008	0,576	0,858	0,001
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q15	Corrélation de Pearson	,210*	,598**	,413**	0,058	1	0,172	,263*	0,002	,498**	,316**	,644**
	Sig. (bilatérale)	0,047	0,000	0,000	0,588		0,106	0,012	0,985	0,000	0,002	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q16	Corrélation de Pearson	0,139	-0,005	0,001	0,175	0,172	1	,289**	0,073	0,099	-0,027	,395**
	Sig. (bilatérale)	0,190	0,964	0,995	0,100	0,106		0,006	0,493	0,352	0,797	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q17	Corrélation de Pearson	0,115	,389**	0,177	,420**	,263*	,289**	1	,250*	,361**	0,181	,661**
	Sig. (bilatérale)	0,282	0,000	0,096	0,000	0,012	0,006		0,018	0,000	0,088	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q18	Corrélation de Pearson	0,093	0,163	-0,152	,277**	0,002	0,073	,250*	1	0,181	0,073	,365**
	Sig. (bilatérale)	0,382	0,125	0,152	0,008	0,985	0,493	0,018		0,087	0,494	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q19	Corrélation de Pearson	0,181	,551**	,267*	0,060	,498**	0,099	,361**	0,181	1	,409**	,643**
	Sig. (bilatérale)	0,088	0,000	0,011	0,576	0,000	0,352	0,000	0,087		0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q20	Corrélation de Pearson	0,108	,373**	,267*	-0,019	,316**	-0,027	0,181	0,073	,409**	1	,473**
	Sig. (bilatérale)	0,310	0,000	0,011	0,858	0,002	0,797	0,088	0,494	0,000		0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
P2	Corrélation de Pearson	,435**	,767**	,534**	,357**	,644**	,395**	,661**	,365**	,643**	,473**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations												
		Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	P3
Q21	Corrélation de Pearson	1	-0,178	0,114	,283**	-0,083	0,073	,714**	-0,083	,235*	0,082	,476**
	Sig. (bilatérale)		0,093	0,283	0,007	0,438	0,496	0,000	0,435	0,025	0,443	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q22	Corrélation de Pearson	-0,178	1	0,014	,234*	,408**	0,141	0,043	,312**	0,058	,217*	,416**
	Sig. (bilatérale)	0,093		0,897	0,027	0,000	0,185	0,685	0,003	0,587	0,040	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q23	Corrélation de Pearson	0,114	0,014	1	,325**	,223*	0,016	,279**	0,125	0,175	-0,046	,427**
	Sig. (bilatérale)	0,283	0,897		0,002	0,035	0,878	0,008	0,240	0,100	0,667	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q24	Corrélation de Pearson	,283**	,234*	,325**	1	,252*	0,104	,376**	,235*	,370**	0,175	,650**
	Sig. (bilatérale)	0,007	0,027	0,002		0,017	0,331	0,000	0,026	0,000	0,100	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q25	Corrélation de Pearson	-0,083	,408**	,223*	,252*	1	0,102	,225*	,211*	0,140	0,066	,465**
	Sig. (bilatérale)	0,438	0,000	0,035	0,017		0,338	0,033	0,046	0,187	0,536	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q26	Corrélation de Pearson	0,073	0,141	0,016	0,104	0,102	1	0,036	,291**	0,181	0,136	,418**
	Sig. (bilatérale)	0,496	0,185	0,878	0,331	0,338		0,734	0,005	0,088	0,201	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q27	Corrélation de Pearson	,714**	0,043	,279**	,376**	,225*	0,036	1	0,015	,348**	0,160	,663**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,685	0,008	0,000	0,033	0,734		0,892	0,001	0,133	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q28	Corrélation de Pearson	-0,083	,312**	0,125	,235*	,211*	,291**	0,015	1	,244*	0,204	,500**
	Sig. (bilatérale)	0,435	0,003	0,240	0,026	0,046	0,005	0,892		0,021	0,053	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q29	Corrélation de Pearson	,235*	0,058	0,175	,370**	0,140	0,181	,348**	,244*	1	0,071	,569**
	Sig. (bilatérale)	0,025	0,587	0,100	0,000	0,187	0,088	0,001	0,021		0,508	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q30	Corrélation de Pearson	0,082	,217*	-0,046	0,175	0,066	0,136	0,160	0,204	0,071	1	,428**
	Sig. (bilatérale)	0,443	0,040	0,667	0,100	0,536	0,201	0,133	0,053	0,508		0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
P3	Corrélation de Pearson	,476**	,416**	,427**	,650**	,465**	,418**	,663**	,500**	,569**	,428**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations												
		Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	P4
Q31	Corrélation de Pearson	1	,287**	,540**	,542**	0,148	0,173	-0,001	,253*	,416**	,363**	,775**
	Sig. (bilatérale)		0,006	0,000	0,000	0,163	0,104	0,994	0,016	0,000	0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q32	Corrélation de Pearson	,287**	1	0,203	,326**	0,054	0,058	-0,081	0,201	,217*	,460**	,573**
	Sig. (bilatérale)	0,006		0,055	0,002	0,611	0,587	0,445	0,057	0,040	0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q33	Corrélation de Pearson	,540**	0,203	1	,394**	-0,048	0,074	-0,032	0,153	,383**	,227*	,596**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,055		0,000	0,650	0,490	0,766	0,150	0,000	0,031	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q34	Corrélation de Pearson	,542**	,326**	,394**	1	0,127	0,120	-,280**	,214*	,296**	,264*	,648**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,002	0,000		0,234	0,260	0,008	0,043	0,005	0,012	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q35	Corrélation de Pearson	0,148	0,054	-0,048	0,127	1	-0,107	0,057	-,256*	-0,046	-0,114	0,160
	Sig. (bilatérale)	0,163	0,611	0,650	0,234		0,315	0,595	0,015	0,666	0,283	0,132
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q36	Corrélation de Pearson	0,173	0,058	0,074	0,120	-0,107	1	-0,047	,321**	0,196	0,150	,427**
	Sig. (bilatérale)	0,104	0,587	0,490	0,260	0,315		0,658	0,002	0,065	0,157	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q37	Corrélation de Pearson	-0,001	-0,081	-0,032	-,280**	0,057	-0,047	1	-,213*	-0,170	-0,004	0,004
	Sig. (bilatérale)	0,994	0,445	0,766	0,008	0,595	0,658		0,043	0,110	0,971	0,969
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q38	Corrélation de Pearson	,253*	0,201	0,153	,214*	-,256*	,321**	-,213*	1	,263*	0,156	,454**
	Sig. (bilatérale)	0,016	0,057	0,150	0,043	0,015	0,002	0,043		0,012	0,143	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q39	Corrélation de Pearson	,416**	,217*	,383**	,296**	-0,046	0,196	-0,170	,263*	1	,244*	,572**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,040	0,000	0,005	0,666	0,065	0,110	0,012		0,020	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q40	Corrélation de Pearson	,363**	,460**	,227*	,264*	-0,114	0,150	-0,004	0,156	,244*	1	,575**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,031	0,012	0,283	0,157	0,971	0,143	0,020		0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
P4	Corrélation de Pearson	,775**	,573**	,596**	,648**	0,160	,427**	0,004	,454**	,572**	,575**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,132	0,000	0,969	0,000	0,000	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations												
		Q41	Q42	Q43	Q44	Q45	Q46	Q47	Q48	Q49	Q50	P5
Q41	Corrélation de Pearson	1	,388**	,522**	,381**	0,154	0,197	0,108	0,137	0,054	,315**	,567**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,148	0,063	0,312	0,196	0,611	0,003	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q42	Corrélation de Pearson	,388**	1	,379**	,341**	0,110	,263*	,231*	,353**	0,183	,413**	,663**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,001	0,301	0,012	0,029	0,001	0,085	0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q43	Corrélation de Pearson	,522**	,379**	1	,228*	0,150	,266*	0,149	,232*	0,206	,332**	,605**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,031	0,159	0,011	0,161	0,028	0,051	0,001	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q44	Corrélation de Pearson	,381**	,341**	,228*	1	-0,034	,395**	0,158	,415**	0,110	,375**	,601**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,031		0,751	0,000	0,138	0,000	0,301	0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q45	Corrélation de Pearson	0,154	0,110	0,150	-0,034	1	0,091	0,171	0,175	-0,028	-0,118	,328**
	Sig. (bilatérale)	0,148	0,301	0,159	0,751		0,396	0,107	0,099	0,796	0,268	0,002
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q46	Corrélation de Pearson	0,197	,263*	,266*	,395**	0,091	1	0,158	,552**	,342**	,344**	,643**
	Sig. (bilatérale)	0,063	0,012	0,011	0,000	0,396		0,137	0,000	0,001	0,001	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q47	Corrélation de Pearson	0,108	,231*	0,149	0,158	0,171	0,158	1	,323**	,247*	0,161	,489**
	Sig. (bilatérale)	0,312	0,029	0,161	0,138	0,107	0,137		0,002	0,019	0,129	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q48	Corrélation de Pearson	0,137	,353**	,232*	,415**	0,175	,552**	,323**	1	,345**	,228*	,699**
	Sig. (bilatérale)	0,196	0,001	0,028	0,000	0,099	0,000	0,002		0,001	0,031	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q49	Corrélation de Pearson	0,054	0,183	0,206	0,110	-0,028	,342**	,247*	,345**	1	0,185	,489**
	Sig. (bilatérale)	0,611	0,085	0,051	0,301	0,796	0,001	0,019	0,001		0,081	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q50	Corrélation de Pearson	,315**	,413**	,332**	,375**	-0,118	,344**	0,161	,228*	0,185	1	,449**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,000	0,001	0,000	0,268	0,001	0,129	0,031	0,081		0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
P5	Corrélation de Pearson	,567**	,663**	,605**	,601**	,328**	,643**	,489**	,699**	,489**	,449**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations												
		Q51	Q52	Q53	Q54	Q55	Q56	Q57	Q58	Q59	Q60	P6
Q51	Corrélation de Pearson	1	0,086	-0,036	-0,080	0,182	0,026	,248*	-0,024	-0,003	0,143	,392**
	Sig. (bilatérale)		0,420	0,734	0,455	0,086	0,810	0,018	0,820	0,978	0,180	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q52	Corrélation de Pearson	0,086	1	-0,004	0,012	0,039	0,030	0,005	-0,008	-0,140	0,001	,237*
	Sig. (bilatérale)	0,420		0,973	0,913	0,716	0,779	0,965	0,939	0,187	0,996	0,024
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q53	Corrélation de Pearson	-0,036	-0,004	1	-0,137	0,085	0,009	0,002	0,045	0,070	0,051	,297**
	Sig. (bilatérale)	0,734	0,973		0,199	0,428	0,932	0,983	0,676	0,509	0,635	0,004
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q54	Corrélation de Pearson	-0,080	0,012	-0,137	1	-0,160	0,021	-0,016	,254*	0,003	,238*	,347**
	Sig. (bilatérale)	0,455	0,913	0,199		0,133	0,841	0,884	0,016	0,979	0,024	0,001
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q55	Corrélation de Pearson	0,182	0,039	0,085	-0,160	1	,314**	0,137	-0,061	0,042	-0,092	,387**
	Sig. (bilatérale)	0,086	0,716	0,428	0,133		0,003	0,198	0,567	0,694	0,391	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q56	Corrélation de Pearson	0,026	0,030	0,009	0,021	,314**	1	,348**	0,074	0,086	0,013	,481**
	Sig. (bilatérale)	0,810	0,779	0,932	0,841	0,003		0,001	0,491	0,421	0,901	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q57	Corrélation de Pearson	,248*	0,005	0,002	-0,016	0,137	,348**	1	0,110	,257*	-0,203	,421**
	Sig. (bilatérale)	0,018	0,965	0,983	0,884	0,198	0,001		0,304	0,014	0,054	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q58	Corrélation de Pearson	-0,024	-0,008	0,045	,254*	-0,061	0,074	0,110	1	-0,080	,253*	,427**
	Sig. (bilatérale)	0,820	0,939	0,676	0,016	0,567	0,491	0,304		0,454	0,016	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q59	Corrélation de Pearson	-0,003	-0,140	0,070	0,003	0,042	0,086	,257*	-0,080	1	-0,005	,296**
	Sig. (bilatérale)	0,978	0,187	0,509	0,979	0,694	0,421	0,014	0,454		0,961	0,005
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q60	Corrélation de Pearson	0,143	0,001	0,051	,238*	-0,092	0,013	-0,203	,253*	-0,005	1	,464**
	Sig. (bilatérale)	0,180	0,996	0,635	0,024	0,391	0,901	0,054	0,016	0,961		0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
P6	Corrélation de Pearson	,392**	,237*	,297**	,347**	,387**	,481**	,421**	,427**	,296**	,464**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,024	0,004	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الطريقة الثانية: عن طريق حساب ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للمقياس.

Corrélations								
		جودة الصحة العامة	جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	جودة التعليم	جودة العواطف (الجنب الوجداني)	جودة الصحة النفسية	جودة شغل الوقت وإدارته	جودة الحياة
جودة الصحة العامة	Corrélation de Pearson	1	,351**	,277**	,347**	,296**	,034	,516**
	Sig. (bilatérale)		,001	,008	,001	,005	,751	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	Corrélation de Pearson	,351**	1	,299**	,568**	,547**	,250*	,753**
	Sig. (bilatérale)	,001		,004	,000	,000	,017	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
جودة التعليم	Corrélation de Pearson	,277**	,299**	1	,399**	,365**	,107	,615**
	Sig. (bilatérale)	,008	,004		,000	,000	,314	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
جودة العواطف (الجنب الوجداني)	Corrélation de Pearson	,347**	,568**	,399**	1	,778**	,275**	,852**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000		,000	,009	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
جودة الصحة النفسية	Corrélation de Pearson	,296**	,547**	,365**	,778**	1	,411**	,852**
	Sig. (bilatérale)	,005	,000	,000	,000		,000	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
جودة شغل الوقت وإدارته	Corrélation de Pearson	,034	,250*	,107	,275**	,411**	1	,473**
	Sig. (bilatérale)	,751	,017	,314	,009	,000		,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
جودة الحياة	Corrélation de Pearson	,516**	,753**	,615**	,852**	,852**	,473**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ملحق رقم (12) يوضح صدق مقياس جودة الحياة بطريقة المقارنة الطرفية .

Statistiques de groupe				
GROP	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
جودة الصحة العامة	عليا	35,3750	1,71471	,35001
	دنيا	25,8750	2,49020	,50831
المحور 2	عليا	45,4167	1,61290	,32923
	دنيا	30,2917	2,82041	,57571
المحور 3	عليا	41,0000	3,52630	,71980
	دنيا	26,1667	2,53097	,51663
المحور 4	عليا	33,8750	2,59284	,52926
	دنيا	17,7083	2,89646	,59124
المحور 5	عليا	37,0417	2,95590	,60337
	دنيا	21,7917	3,69464	,75417
المحور 6	عليا	34,2917	1,57367	,32122
	دنيا	23,5417	2,43130	,49629
الجودة	عليا	215,3333	9,61732	1,96313
	دنيا	159,0000	12,47955	2,54738

Test d'échantillons indépendants										
		des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	de la différence	
									Inférieure	Supérieure
جودة الصحة العامة	Hypothèse de variances égales	3,063	,087	15,393	46	,000	9,50000	,61716	8,25772	10,74228
	Hypothèse de variances inégales			15,393	40,807	,000	9,50000	,61716	8,25344	10,74656
المحور 2	Hypothèse de variances égales	6,323	,015	22,806	46	,000	15,12500	,66320	13,79004	16,45996
	Hypothèse de variances inégales			22,806	36,590	,000	15,12500	,66320	13,78071	16,46929
المحور 3	Hypothèse de variances égales	3,920	,054	16,742	46	,000	14,83333	,88602	13,04988	16,61679
	Hypothèse de variances inégales			16,742	41,727	,000	14,83333	,88602	13,04493	16,62173
المحور 4	Hypothèse de variances égales	,176	,677	20,373	46	,000	16,16667	,79352	14,56939	17,76395
	Hypothèse de variances inégales			20,373	45,447	,000	16,16667	,79352	14,56886	17,76447
المحور 5	Hypothèse de variances égales	1,163	,286	15,790	46	,000	15,25000	,96583	13,30589	17,19411
	Hypothèse de variances inégales			15,790	43,886	,000	15,25000	,96583	13,30336	17,19664
المحور 6	Hypothèse de variances égales	2,489	,122	18,184	46	,000	10,75000	,59117	9,56003	11,93997
	Hypothèse de variances inégales			18,184	39,394	,000	10,75000	,59117	9,55462	11,94538
الجودة	Hypothèse de variances égales	,005	,942	17,516	46	,000	56,33333	3,21605	49,85975	62,80691
	Hypothèse de variances inégales			17,516	43,196	,000	56,33333	3,21605	49,84840	62,81827

ملحق رقم (13) يوضح ثبات استمارة استبيان التفكير الابتكاري بطريقة الفا كرونباخ .

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,715	11

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,750	11

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,729	9

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,717	9

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,780	5

- الثبات الكلي لاستمارة الاستبيان .

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,794	5

ملحق رقم (14) يوضح ثبات استمارة استبيان التفكير الابتكاري بطريقة التجزئة النصفية .

Corrélations				
			تفكير 1	تفكير 2
Rho de Spearman	تفكير 1	Coefficient de corrélation	1,000	,835**
		Sig. (bilatéral)		0,000
		N	90	90
	تفكير 2	Coefficient de corrélation	,835**	1,000
		Sig. (bilatéral)	0,000	
		N	90	90

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^a
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^b
	Nombre total d'éléments		2
Corrélation entre les sous-échelles			0,867
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		0,929
	Longueur inégale		0,929
Coefficient de Guttman			0,928
a. Les éléments sont : 1 تفكير			
b. Les éléments sont : 2 تفكير			

1

Corrélations											
		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	الطاقة
Q1	Corrélation de Pearson	1	,260*	,330**	0,144	,294**	0,040	0,108	,325**	,328**	,581**
	Sig. (bilatérale)		0,013	0,002	0,176	0,005	0,711	0,311	0,002	0,002	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q2	Corrélation de Pearson	,260*	1	0,067	0,085	,233*	0,088	,314**	,279**	,260*	,534**
	Sig. (bilatérale)	0,013		0,533	0,423	0,027	0,407	0,003	0,008	0,013	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q3	Corrélation de Pearson	,330**	0,067	1	,373**	,212*	,222*	0,185	,225*	,277**	,585**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,533		0,000	0,044	0,036	0,080	0,033	0,008	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q4	Corrélation de Pearson	0,144	0,085	,373**	1	0,190	0,182	,237*	-0,006	0,140	,472**
	Sig. (bilatérale)	0,176	0,423	0,000		0,072	0,086	0,025	0,952	0,189	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q5	Corrélation de Pearson	,294**	,233*	,212*	0,190	1	0,108	0,018	0,198	,252*	,523**
	Sig. (bilatérale)	0,005	0,027	0,044	0,072		0,313	0,867	0,062	0,017	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q6	Corrélation de Pearson	0,040	0,088	,222*	0,182	0,108	1	,208*	,237*	0,204	,466**
	Sig. (bilatérale)	0,711	0,407	0,036	0,086	0,313		0,049	0,024	0,054	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q7	Corrélation de Pearson	0,108	,314**	0,185	,237*	0,018	,208*	1	,351**	,213*	,539**
	Sig. (bilatérale)	0,311	0,003	0,080	0,025	0,867	0,049		0,001	0,044	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q8	Corrélation de Pearson	,325**	,279**	,225*	-0,006	0,198	,237*	,351**	1	,284**	,592**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,008	0,033	0,952	0,062	0,024	0,001		0,007	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q9	Corrélation de Pearson	,328**	,260*	,277**	0,140	,252*	0,204	,213*	,284**	1	,598**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,013	0,008	0,189	0,017	0,054	0,044	0,007		0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
الطاقة	Corrélation de Pearson	,581**	,534**	,585**	,472**	,523**	,466**	,539**	,592**	,598**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).											
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).											

المحور الثاني :

Corrélations													
		Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	المرونة
Q10	Corrélation de Pearson	1	0,131	,249*	0,175	0,080	0,149	,525**	0,050	0,080	,224*	,279**	,540**
	Sig. (bilatérale)		0,219	0,018	0,098	0,455	0,160	0,000	0,637	0,456	0,034	0,008	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q11	Corrélation de Pearson	0,131	1	0,069	0,045	0,097	-0,042	0,123	0,192	0,006	,431**	0,153	,443**
	Sig. (bilatérale)	0,219		0,516	0,675	0,364	0,696	0,247	0,070	0,952	0,000	0,150	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q12	Corrélation de Pearson	,249*	0,069	1	,234*	,219*	0,121	0,126	0,030	0,159	,221*	0,087	,382**
	Sig. (bilatérale)	0,018	0,516		0,027	0,038	0,257	0,236	0,780	0,134	0,036	0,414	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q13	Corrélation de Pearson	0,175	0,045	,234*	1	,333**	0,179	,250*	0,136	,419**	,230*	0,166	,557**
	Sig. (bilatérale)	0,098	0,675	0,027		0,001	0,092	0,017	0,200	0,000	0,029	0,119	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q14	Corrélation de Pearson	0,080	0,097	,219*	,333**	1	,390**	0,145	0,027	,321**	,251*	0,132	,512**
	Sig. (bilatérale)	0,455	0,364	0,038	0,001		0,000	0,174	0,798	0,002	0,017	0,214	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q15	Corrélation de Pearson	0,149	-0,042	0,121	0,179	,390**	1	0,191	0,053	0,161	0,061	0,062	,405**
	Sig. (bilatérale)	0,160	0,696	0,257	0,092	0,000		0,071	0,621	0,128	0,569	0,559	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q16	Corrélation de Pearson	,525**	0,123	0,126	,250*	0,145	0,191	1	0,145	0,183	0,171	0,149	,549**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,247	0,236	0,017	0,174	0,071		0,172	0,085	0,108	0,161	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q17	Corrélation de Pearson	0,050	0,192	0,030	0,136	0,027	0,053	0,145	1	,287**	0,165	0,051	,428**
	Sig. (bilatérale)	0,637	0,070	0,780	0,200	0,798	0,621	0,172		0,006	0,120	0,636	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q18	Corrélation de Pearson	0,080	0,006	0,159	,419**	,321**	0,161	0,183	,287**	1	,304**	0,084	,528**
	Sig. (bilatérale)	0,456	0,952	0,134	0,000	0,002	0,128	0,085	0,006		0,004	0,432	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q19	Corrélation de Pearson	,224*	,431**	,221*	,230*	,251*	0,061	0,171	0,165	,304**	1	,332**	,625**
	Sig. (bilatérale)	0,034	0,000	0,036	0,029	0,017	0,569	0,108	0,120	0,004		0,001	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q20	Corrélation de Pearson	,279**	0,153	0,087	0,166	0,132	0,062	0,149	0,051	0,084	,332**	1	,493**
	Sig. (bilatérale)	0,008	0,150	0,414	0,119	0,214	0,559	0,161	0,636	0,432	0,001		0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
المرونة	Corrélation de Pearson	,540**	,443**	,382**	,557**	,512**	,405**	,549**	,428**	,528**	,625**	,493**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).													
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).													

Corrélations											
		Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	الأصالة
Q21	Corrélation de Pearson	1	0,193	0,064	-0,043	0,172	0,039	0,197	0,019	0,093	,334**
	Sig. (bilatérale)		0,069	0,550	0,688	0,106	0,715	0,062	0,859	0,382	0,001
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q22	Corrélation de Pearson	0,193	1	0,175	,297**	,275**	,245*	,360**	0,083	,354**	,625**
	Sig. (bilatérale)	0,069		0,099	0,005	0,009	0,020	0,000	0,435	0,001	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q23	Corrélation de Pearson	0,064	0,175	1	0,042	0,002	,208*	-0,037	0,106	,219*	,377**
	Sig. (bilatérale)	0,550	0,099		0,695	0,986	0,049	0,730	0,320	0,038	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q24	Corrélation de Pearson	-0,043	,297**	0,042	1	,486**	,271**	0,101	0,188	0,138	,547**
	Sig. (bilatérale)	0,688	0,005	0,695		0,000	0,010	0,344	0,075	0,196	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q25	Corrélation de Pearson	0,172	,275**	0,002	,486**	1	,407**	0,112	,222*	0,058	,596**
	Sig. (bilatérale)	0,106	0,009	0,986	0,000		0,000	0,293	0,036	0,587	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q26	Corrélation de Pearson	0,039	,245*	,208*	,271**	,407**	1	,235*	0,181	,311**	,620**
	Sig. (bilatérale)	0,715	0,020	0,049	0,010	0,000		0,026	0,087	0,003	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q27	Corrélation de Pearson	0,197	,360**	-0,037	0,101	0,112	,235*	1	,212*	0,168	,537**
	Sig. (bilatérale)	0,062	0,000	0,730	0,344	0,293	0,026		0,045	0,113	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q28	Corrélation de Pearson	0,019	0,083	0,106	0,188	,222*	0,181	,212*	1	0,174	,482**
	Sig. (bilatérale)	0,859	0,435	0,320	0,075	0,036	0,087	0,045		0,102	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q29	Corrélation de Pearson	0,093	,354**	,219*	0,138	0,058	,311**	0,168	0,174	1	,527**
	Sig. (bilatérale)	0,382	0,001	0,038	0,196	0,587	0,003	0,113	0,102		0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
الأصالة	Corrélation de Pearson	,334**	,625**	,377**	,547**	,596**	,620**	,537**	,482**	,527**	1
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations													
		Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	الحسابية للمشكلات
Q30	Corrélation de Pearson	1	,284**	0,167	,549**	-0,024	-0,080	0,073	0,098	0,157	0,078	,293**	,397**
	Sig. (bilatérale)		0,007	0,115	0,000	0,821	0,454	0,492	0,358	0,139	0,463	0,005	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q31	Corrélation de Pearson	,284**	1	,396**	0,199	,277**	,332**	0,149	0,200	,333**	,297**	0,156	,523**
	Sig. (bilatérale)	0,007		0,000	0,060	0,008	0,001	0,162	0,059	0,001	0,004	0,143	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q32	Corrélation de Pearson	0,167	,396**	1	,313**	,517**	,387**	,400**	,420**	,396**	,388**	,342**	,705**
	Sig. (bilatérale)	0,115	0,000		0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q33	Corrélation de Pearson	,549**	0,199	,313**	1	0,090	0,036	,274**	,334**	0,067	0,158	0,118	,479**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,060	0,003		0,396	0,735	0,009	0,001	0,531	0,137	0,270	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q34	Corrélation de Pearson	-0,024	,277**	,517**	0,090	1	,477**	,596**	,530**	,468**	,420**	,338**	,705**
	Sig. (bilatérale)	0,821	0,008	0,000	0,396		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q35	Corrélation de Pearson	-0,080	,332**	,387**	0,036	,477**	1	,482**	,427**	,549**	,432**	0,050	,617**
	Sig. (bilatérale)	0,454	0,001	0,000	0,735	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,638	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q36	Corrélation de Pearson	0,073	0,149	,400**	,274**	,596**	,482**	1	,579**	,491**	,421**	,224*	,711**
	Sig. (bilatérale)	0,492	0,162	0,000	0,009	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,034	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q37	Corrélation de Pearson	0,098	0,200	,420**	,334**	,530**	,427**	,579**	1	,503**	,439**	0,201	,711**
	Sig. (bilatérale)	0,358	0,059	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,058	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q38	Corrélation de Pearson	0,157	,333**	,396**	0,067	,468**	,549**	,491**	,503**	1	,340**	,398**	,698**
	Sig. (bilatérale)	0,139	0,001	0,000	0,531	0,000	0,000	0,000	0,000		0,001	0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q39	Corrélation de Pearson	0,078	,297**	,388**	0,158	,420**	,432**	,421**	,439**	,340**	1	0,185	,632**
	Sig. (bilatérale)	0,463	0,004	0,000	0,137	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001		0,082	0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q40	Corrélation de Pearson	,293**	0,156	,342**	0,118	,338**	0,050	,224*	0,201	,398**	0,185	1	,486**
	Sig. (bilatérale)	0,005	0,143	0,001	0,270	0,001	0,638	0,034	0,058	0,000	0,082		0,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
الحسابية للمشكلات	Corrélation de Pearson	,397**	,523**	,705**	,479**	,705**	,617**	,711**	,711**	,698**	,632**	,486**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

- المحور الخامس :

Corrélations							
		Q41	Q42	Q43	Q44	Q45	الإفاضة أو التوسع
Q41	Corrélation de Pearson	1	,576**	,387**	,329**	,450**	,779**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,002	0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90
Q42	Corrélation de Pearson	,576**	1	,362**	,363**	,427**	,779**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90
Q43	Corrélation de Pearson	,387**	,362**	1	,306**	,251*	,664**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,003	0,017	0,000
	N	90	90	90	90	90	90
Q44	Corrélation de Pearson	,329**	,363**	,306**	1	,299**	,637**
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,000	0,003		0,004	0,000
	N	90	90	90	90	90	90
Q45	Corrélation de Pearson	,450**	,427**	,251*	,299**	1	,676**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,017	0,004		0,000
	N	90	90	90	90	90	90
الإفاضة أو التوسع	Corrélation de Pearson	,779**	,779**	,664**	,637**	,676**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).							
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).							

الطريقة الثانية: عن طريق حساب ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للمقياس.

Corrélations							
		الطلاقة	المرونة	الأصالة	الحساسية للمشكلات	الإفاضة أو التوسع	التفكير الإبتكاري
الطلاقة	Corrélation de Pearson	1	,428**	,656**	,503**	,573**	,791**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90
المرونة	Corrélation de Pearson	,428**	1	,456**	,506**	,491**	,757**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90
الأصالة	Corrélation de Pearson	,656**	,456**	1	,394**	,626**	,768**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90
الحساسية للمشكلات	Corrélation de Pearson	,503**	,506**	,394**	1	,447**	,797**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	90	90	90	90	90	90
الإفاضة أو التوسع	Corrélation de Pearson	,573**	,491**	,626**	,447**	1	,753**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	90	90	90	90	90	90
التفكير الإبتكاري	Corrélation de Pearson	,791**	,757**	,768**	,797**	,753**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	90	90	90	90	90	90
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).							

ملحق رقم (15) يوضح صدق استمارة استبيان التفكير الابتكاري بطريقة المقارنة الطرفية .

Statistiques de groupe					
G		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المتابعة و الاستغراق في العمل	عليا	24	29,2500	2,25060	,45940
	دنيا	24	19,5833	2,14510	,43787
الإتقان و السعي نحو التميز	عليا	24	27,2500	1,35935	,27748
	دنيا	24	18,4167	2,43018	,49606
المنافسة و التحدي(تحدي الذات و الآخرين)	عليا	24	32,3750	2,65088	,54111
	دنيا	24	21,0833	3,02046	,61655
الطموح و التوجه نحو المستقبل	عليا	24	26,2083	1,66757	,34039
	دنيا	24	16,3750	2,08123	,42483
الشعور بالمسؤولية و الضبط الداخلي	عليا	24	29,6667	1,83366	,37429
	دنيا	24	20,2083	2,14637	,43812
التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	عليا	24	23,6250	2,61787	,53437
	دنيا	24	14,0000	1,95604	,39927
جودة الحياة	عليا	24	162,6250	9,46303	1,93163
	دنيا	24	117,3333	9,95934	2,03294

Test d'échantillons indépendants										
		sur l'égalité des		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral e)	Différence moyenne	Différence écart-type	de la différence	
									Inférieure	Supérieure
المحور 1	Hypothèse de variances égales	3,904	,054	13,713	46	,000	11,12500	,81126	9,49203	12,75797
	Hypothèse de variances inégales			13,713	36,232	,000	11,12500	,81126	9,48006	12,76994
المحور 2	Hypothèse de variances égales	8,017	,007	16,183	46	,000	13,58333	,83938	11,89375	15,27292
	Hypothèse de variances inégales			16,183	37,362	,000	13,58333	,83938	11,88314	15,28352
المحور 3	Hypothèse de variances égales	6,550	,014	16,742	46	,000	11,62500	,69434	10,22736	13,02264
	Hypothèse de variances inégales			16,742	39,196	,000	11,62500	,69434	10,22079	13,02921
المحور 4	Hypothèse de variances égales	11,442	,001	13,334	46	,000	17,41667	1,30622	14,78738	20,04596
	Hypothèse de variances inégales			13,334	30,334	,000	17,41667	1,30622	14,75023	20,08310
المحور 5	Hypothèse de variances égales	6,292	,016	17,338	46	,000	8,37500	,48303	7,40271	9,34729
	Hypothèse de variances inégales			17,338	40,619	,000	8,37500	,48303	7,39922	9,35078
TTOTAL	Hypothèse de variances égales	11,531	,001	13,910	46	,000	48,00000	3,45074	41,05402	54,94598
	Hypothèse de variances inégales			13,910	30,648	,000	48,00000	3,45074	40,95889	55,04111

ملحق رقم (17) يوضح ثبات مقياس دافعية الانجاز الاكاديمي بطريقة الفا كرونباخ .

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,737	6

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,696	7

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,724	6

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,706	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,728	6

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,676	7

– الثبات الكلي للمقياس :

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,793	6

ملحق رقم (18) يوضح ثبات مقياس دافعية الانجاز الاكاديمي بطريقة التجزئة النصفية .

Corrélations				
			YYY1	YYY2
Rho de Spearman	YYY1	Coefficient de corrélation	1,000	,741**
		Sig. (bilatérale)		,000
		N	90	90
	YYY2	Coefficient de corrélation	,741**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000	
		N	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^a
	Partie 2	Valeur	1,000
		Nombre d'éléments	1 ^b
	Nombre total d'éléments		
Corrélation entre les sous-échelles			,723
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,839
	Longueur inégale		,839
Coefficient de Guttman split-half			,839
a. Les éléments sont : YYY1			
b. Les éléments sont : YYY2			

ملحق رقم (19) يوضح صدق مقياس دافعية الانجاز الاكاديمي بطريقة الاتساق الداخلي .

- الطريقة الأولى: حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه.

- المحور الأول:

Corrélations									
		Q1	Q7	Q13	Q18	Q23	Q29	Q34	المتغيرة والاستمرارية في المعمل
Q1	Corrélation de Pearson	1	,232*	,451**	,346**	,026	-,016	,335**	,586**
	Sig. (bilatérale)		,028	,000	,001	,808	,877	,001	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q7	Corrélation de Pearson	,232*	1	,232*	,096	,259*	-,105	,135	,536**
	Sig. (bilatérale)	,028		,028	,367	,014	,323	,204	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q13	Corrélation de Pearson	,451**	,232*	1	,431**	-,070	,081	,154	,591**
	Sig. (bilatérale)	,000	,028		,000	,512	,447	,146	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q18	Corrélation de Pearson	,346**	,096	,431**	1	,027	-,146	,090	,478**
	Sig. (bilatérale)	,001	,367	,000		,798	,169	,399	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q23	Corrélation de Pearson	,026	,259*	-,070	,027	1	,083	,091	,445**
	Sig. (bilatérale)	,808	,014	,512	,798		,438	,392	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q29	Corrélation de Pearson	-,016	-,105	,081	-,146	,083	1	,316**	,369**
	Sig. (bilatérale)	,877	,323	,447	,169	,438		,002	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q34	Corrélation de Pearson	,335**	,135	,154	,090	,091	,316**	1	,595**
	Sig. (bilatérale)	,001	,204	,146	,399	,392	,002		,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
المتغيرة والاستمرارية في المعمل	Corrélation de Pearson	,586**	,536**	,591**	,478**	,445**	,369**	,595**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).									
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).									

- المحور الثاني :

Corrélations								
		Q2	Q8	Q14	Q19	Q24	Q35	الإتقان و السعي نحو التميز
Q2	Corrélation de Pearson	1	,372**	,414**	,349**	,124	,324**	,667**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,001	,244	,002	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q8	Corrélation de Pearson	,372**	1	,481**	,113	,078	,344**	,654**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,289	,464	,001	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q14	Corrélation de Pearson	,414**	,481**	1	,245*	,084	,487**	,750**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,020	,433	,000	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q19	Corrélation de Pearson	,349**	,113	,245*	1	-,018	,132	,463**
	Sig. (bilatérale)	,001	,289	,020		,863	,214	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q24	Corrélation de Pearson	,124	,078	,084	-,018	1	,058	,414**
	Sig. (bilatérale)	,244	,464	,433	,863		,588	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q35	Corrélation de Pearson	,324**	,344**	,487**	,132	,058	1	,668**
	Sig. (bilatérale)	,002	,001	,000	,214	,588		,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
الإتقان و السعي نحو التميز	Corrélation de Pearson	,667**	,654**	,750**	,463**	,414**	,668**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90
** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).								

- المحور الثالث :

Corrélations										
		Q3	Q9	Q20	Q25	Q30	Q36	Q38	Q40	المنافسة و التحدي (تحتي الذات و الآخرين)
Q3	Corrélation de Pearson	1	,218*	,339**	,132	-,043	,286**	-,059	,302**	,468**
	Sig. (bilatérale)		,039	,001	,215	,684	,006	,581	,004	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q9	Corrélation de Pearson	,218*	1	,357**	,052	,206	,215*	-,016	,481**	,584**
	Sig. (bilatérale)	,039		,001	,625	,051	,042	,882	,000	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q20	Corrélation de Pearson	,339**	,357**	1	,199	,111	,301**	,083	,287**	,632**
	Sig. (bilatérale)	,001	,001		,060	,299	,004	,438	,006	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q25	Corrélation de Pearson	,132	,052	,199	1	,154	,266*	,227*	-,165	,487**
	Sig. (bilatérale)	,215	,625	,060		,148	,011	,032	,120	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q30	Corrélation de Pearson	-,043	,206	,111	,154	1	-,100	-,045	-,007	,334**
	Sig. (bilatérale)	,684	,051	,299	,148		,348	,674	,951	,001
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q36	Corrélation de Pearson	,286**	,215*	,301**	,266*	-,100	1	,403**	,172	,641**
	Sig. (bilatérale)	,006	,042	,004	,011	,348		,000	,105	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q38	Corrélation de Pearson	-,059	-,016	,083	,227*	-,045	,403**	1	,058	,448**
	Sig. (bilatérale)	,581	,882	,438	,032	,674	,000		,584	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Q40	Corrélation de Pearson	,302**	,481**	,287**	-,165	-,007	,172	,058	1	,489**
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,006	,120	,951	,105	,584		,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
المنافسة و التحدي (تحتي الذات و الآخرين)	Corrélation de Pearson	,468**	,584**	,632**	,487**	,334**	,641**	,448**	,489**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).										
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).										

– المحور الرابع :

Corrélations								
		Q4	Q10	Q15	Q21	Q26	Q31	الطموح و التوجه نحو المستقبل
Q4	Corrélation de Pearson	1	,339**	,302**	,466**	,202	,116	,688**
	Sig. (bilatérale)		,001	,004	,000	,056	,276	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q10	Corrélation de Pearson	,339**	1	,263*	,309**	,039	,112	,614**
	Sig. (bilatérale)	,001		,012	,003	,714	,295	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q15	Corrélation de Pearson	,302**	,263*	1	,385**	,082	,025	,542**
	Sig. (bilatérale)	,004	,012		,000	,442	,813	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q21	Corrélation de Pearson	,466**	,309**	,385**	1	,153	,006	,664**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000		,150	,953	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q26	Corrélation de Pearson	,202	,039	,082	,153	1	,153	,501**
	Sig. (bilatérale)	,056	,714	,442	,150		,150	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q31	Corrélation de Pearson	,116	,112	,025	,006	,153	1	,431**
	Sig. (bilatérale)	,276	,295	,813	,953	,150		,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
الطموح و التوجه نحو المستقبل	Corrélation de Pearson	,688**	,614**	,542**	,664**	,501**	,431**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).								

– المحور الخامس :

Corrélations									
		Q5	Q11	Q16	Q27	Q32	Q37	Q39	الشعور بالمسؤولية و الضبط الداخلي
Q5	Corrélation de Pearson	1	,083	,136	,082	-,056	,273**	,268*	,570**
	Sig. (bilatérale)		,434	,201	,443	,598	,009	,011	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q11	Corrélation de Pearson	,083	1	,037	,087	,023	,034	,242*	,412**
	Sig. (bilatérale)	,434		,733	,413	,832	,750	,022	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q16	Corrélation de Pearson	,136	,037	1	-,036	-,002	-,002	,257*	,438**
	Sig. (bilatérale)	,201	,733		,733	,989	,983	,014	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q27	Corrélation de Pearson	,082	,087	-,036	1	,034	-,014	,044	,334**
	Sig. (bilatérale)	,443	,413	,733		,750	,897	,684	,001
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q32	Corrélation de Pearson	-,056	,023	-,002	,034	1	,076	,126	,372**
	Sig. (bilatérale)	,598	,832	,989	,750		,479	,236	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q37	Corrélation de Pearson	,273**	,034	-,002	-,014	,076	1	,246*	,480**
	Sig. (bilatérale)	,009	,750	,983	,897	,479		,019	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
Q39	Corrélation de Pearson	,268*	,242*	,257*	,044	,126	,246*	1	,684**
	Sig. (bilatérale)	,011	,022	,014	,684	,236	,019		,000
	N	90	90	90	90	90	90	90	90
الشعور بالمسؤولية و الضبط الداخلي	Corrélation de Pearson	,570**	,412**	,438**	,334**	,372**	,480**	,684**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations								
		Q6	Q12	Q17	Q22	Q28	Q33	التخطيط و الشعور بأهمية الوقت
Q6	Corrélation de Pearson	1	,099	,117	,168	-,172	,144	,399**
	Sig. (bilatérale)		,351	,273	,113	,104	,177	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q12	Corrélation de Pearson	,099	1	,277**	,225*	,339**	,272**	,616**
	Sig. (bilatérale)	,351		,008	,033	,001	,009	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q17	Corrélation de Pearson	,117	,277**	1	,064	,433**	,373**	,685**
	Sig. (bilatérale)	,273	,008		,547	,000	,000	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q22	Corrélation de Pearson	,168	,225*	,064	1	,376**	,062	,530**
	Sig. (bilatérale)	,113	,033	,547		,000	,564	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q28	Corrélation de Pearson	-,172	,339**	,433**	,376**	1	,190	,635**
	Sig. (bilatérale)	,104	,001	,000	,000		,073	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
Q33	Corrélation de Pearson	,144	,272**	,373**	,062	,190	1	,586**
	Sig. (bilatérale)	,177	,009	,000	,564	,073		,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	Corrélation de Pearson	,399**	,616**	,685**	,530**	,635**	,586**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الطريقة الثانية: عن طريق حساب ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للمقياس.

Corrélations								
		المثابرة والاستغراق في العمل	الإتقان و السعي نحو التميز	المنافسة و التحدي(تحدي الذات و الآخرين)	الطموح و التوجه نحو المستقبل	الشعور بالمسؤولية و الضبط الداخلي	التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	TTT
المثابرة والاستغراق في العمل	Corrélation de Pearson	1	,488**	,506**	,553**	,501**	,563**	,776**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
الإتقان و السعي نحو التميز	Corrélation de Pearson	,488**	1	,582**	,591**	,415**	,489**	,761**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
المنافسة و التحدي(تحدي الذات و الآخرين)	Corrélation de Pearson	,506**	,582**	1	,651**	,432**	,605**	,829**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
الطموح و التوجه نحو المستقبل	Corrélation de Pearson	,553**	,591**	,651**	1	,451**	,525**	,813**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
الشعور بالمسؤولية و الضبط الداخلي	Corrélation de Pearson	,501**	,415**	,432**	,451**	1	,389**	,682**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	Corrélation de Pearson	,563**	,489**	,605**	,525**	,389**	1	,773**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	90	90	90	90	90	90	90
TTT	Corrélation de Pearson	,776**	,761**	,829**	,813**	,682**	,773**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	90	90	90	90	90	90	90

** .La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

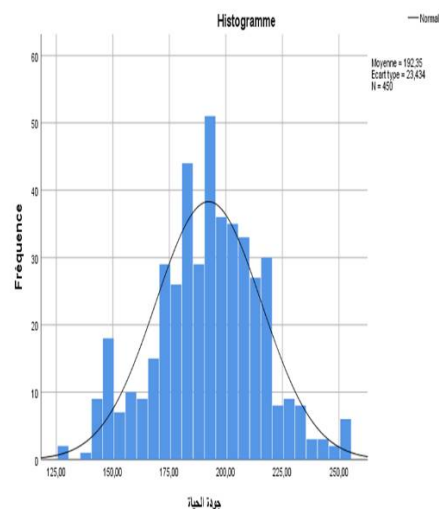
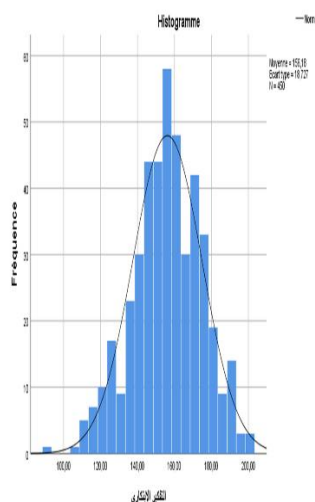
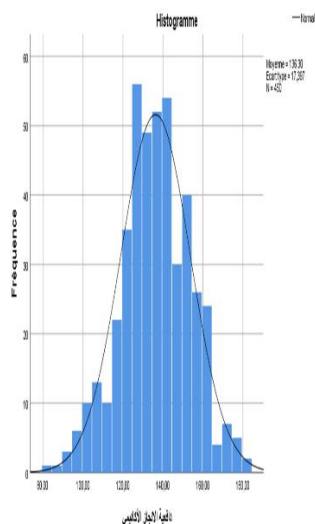
ملحق رقم (20) يوضح صدق استمارة استبيان التفكير الابتكاري بطريقة المقارنة الطرفية .

Statistiques de groupe					
G		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المثابرة و الاستغراق في العمل	عليا	24	29,2500	2,25060	,45940
	دنيا	24	19,5833	2,14510	,43787
الإقنان و السعي نحو التميز	عليا	24	27,2500	1,35935	,27748
	دنيا	24	18,4167	2,43018	,49606
المناقسة و التحدي (تحدي الذات و الآخرين)	عليا	24	32,3750	2,65088	,54111
	دنيا	24	21,0833	3,02046	,61655
الطموح و التوجه نحو المستقبل	عليا	24	26,2083	1,66757	,34039
	دنيا	24	16,3750	2,08123	,42483
الشعور بالمسؤولية و الضبط الداخلي	عليا	24	29,6667	1,83366	,37429
	دنيا	24	20,2083	2,14637	,43812
التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	عليا	24	23,6250	2,61787	,53437
	دنيا	24	14,0000	1,95604	,39927
جودة الحياة	عليا	24	162,6250	9,46303	1,93163
	دنيا	24	117,3333	9,95934	2,03294

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
المثابرة و الاستغراق في العمل	Hypothèse de variances égales	,140	,710	15,232	46	,000	9,66667	,63465	8,38919	10,94415
	Hypothèse de variances inégales			15,232	45,894	,000	9,66667	,63465	8,38911	10,94423
الإقنان و السعي نحو التميز	Hypothèse de variances égales	6,682	,013	15,541	46	,000	8,83333	,56839	7,68922	9,97744
	Hypothèse de variances inégales			15,541	36,109	,000	8,83333	,56839	7,68071	9,98596
المناقسة و التحدي (تحدي الذات و الآخرين)	Hypothèse de variances égales	,480	,492	13,765	46	,000	11,29167	,82032	9,64044	12,94289
	Hypothèse de variances inégales			13,765	45,238	,000	11,29167	,82032	9,63969	12,94364
الطموح و التوجه نحو المستقبل	Hypothèse de variances égales	1,934	,171	18,063	46	,000	9,83333	,54438	8,73756	10,92911
	Hypothèse de variances inégales			18,063	43,912	,000	9,83333	,54438	8,73615	10,93052
الشعور بالمسؤولية و الضبط الداخلي	Hypothèse de variances égales	,339	,563	16,414	46	,000	9,45833	,57624	8,29843	10,61824
	Hypothèse de variances inégales			16,414	44,905	,000	9,45833	,57624	8,29766	10,61900
التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	Hypothèse de variances égales	3,857	,056	14,429	46	,000	9,62500	,66706	8,28227	10,96773
	Hypothèse de variances inégales			14,429	42,579	,000	9,62500	,66706	8,27935	10,97065
TOTALLLL	Hypothèse de variances égales	,000	,987	16,151	46	,000	45,29167	2,80429	39,64692	50,93641
	Hypothèse de variances inégales			16,151	45,880	,000	45,29167	2,80429	39,64652	50,93681

الملحق رقم (21) يوضح التوزيع الاعتدالي لمتغيرات الدراسة.

Tests de normalité						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
جودة الحياة	0,041	450	0,063	0,991	450	0,008
التفكير الابتكاري	0,040	450	0,087	0,993	450	0,035
دافعية الانجاز الأكاديمي	0,041	450	0,063	0,994	450	0,070
a. Correction de signification de Lilliefors						



الملحق رقم (22) يوضح مستوى كل من جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز.

Rapport			
	جودة الحياة	التفكير الابتكاري	دافعية الانجاز الأكاديمي
Moyenne	192,3489	156,1822	136,3022
N	450	450	450
Ecart type	23,43432	18,72727	17,39742

الملحق رقم (23) يوضح مستوى كل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة.

Statistiques sur échantillon uniques					Test sur échantillon unique					
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard		Valeur de test = 27				
						t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 % Inférieur Supérieur
جودة الصحة العامة	450	30,4889	4,36896	0,20595	جودة الصحة العامة	16,940	449	0,000	3,48889	3,0841 3,8936

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	450	27,0378	5,12784	0,24173

Test sur échantillon unique					
	Valeur de test = 24				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 % Inférieur Supérieur
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	12,567	449	0,000	3,03778	2,5627 3,5128

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	450	37,6222	7,48358	0,35278
جودة التعليم	450	32,8800	6,51972	0,30734
جودة الصحة النفسية	450	34,4022	6,07969	0,28660
جودة شغل الوقت وإدارته	450	29,9178	4,70037	0,22158

Test sur échantillon unique					
	Valeur de test = 30				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 % Inférieur Supérieur
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	21,606	449	0,000	7,62222	6,9289 8,3155
جودة التعليم	9,371	449	0,000	2,88000	2,2760 3,4840
جودة الصحة النفسية	15,360	449	0,000	4,40222	3,8390 4,9655
جودة شغل الوقت وإدارته	-0,371	449	0,711	-0,08222	-0,5177 0,3532

الملحق رقم (24) يوضح مستوى كل بعد من أبعاد استبيان التفكير الابتكاري.

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الطلاقة	450	32,6622	4,80179	0,22636

Test sur échantillon unique					
	Valeur de test = 27				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 % Inférieur Supérieur
الطلاقة	25,014	449	0,000	5,66222	5,2174 6,1071

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المرونة	450	40,8356	6,38585	0,30103

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 33					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
المرونة	26,029	449	0,000	7,83556	7,2439	8,4272

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الأصالة	450	28,8600	4,66857	0,22008

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 27					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الأصالة	8,452	449	0,000	1,86000	1,4275	2,2825

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الحساسية للمشكلات	450	36,1378	5,94059	0,28004

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 33					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الحساسية للمشكلات	11,205	449	0,000	3,13778	2,5874	3,6881

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الإفاضة أو التوسع	450	17,6867	3,20176	0,15093

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 15					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
الإفاضة أو التوسع	17,800	449	0,000	2,68667	2,3900	2,9833

الملحق رقم (25) يوضح مستوى كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المثابرة و الاستمرار في العمل	450	24,1133	3,92332	0,18495

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 21					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
المثابرة و الاستمرار في العمل	16,834	449	0,000	3,11333	2,7499	3,4768

Statistiques sur échantillon uniques					Test sur échantillon unique					
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Valeur de test = 18					
					t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الإتقان و السعي نحو التميز	450	22,6733	3,57764	0,16865	27,710	449	0,000	4,67333	4,3419	5,0048

Statistiques sur échantillon uniques					Test sur échantillon unique					
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Valeur de test = 24					
					t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
المنافسة و التحدي (تحتي الذات و الآخرين)	450	26,9556	4,40619	0,20771	14,229	449	0,000	2,95556	2,5474	3,3638

Statistiques sur échantillon uniques					Test sur échantillon unique					
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Valeur de test = 18					
					t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
لطموح و التوجه نحو المستقبل	450	21,2644	3,50867	0,16540	19,737	449	0,000	3,26444	2,9394	3,5895

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي	450	24,6311	3,84348	0,18118

Test sur échantillon unique					
	Valeur de test = 21				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 %
					Inférieur Supérieur
الشعور بالمسؤولية والضبط الداخلي	20,041	449	0,000	3,63111	3,2750 3,9872

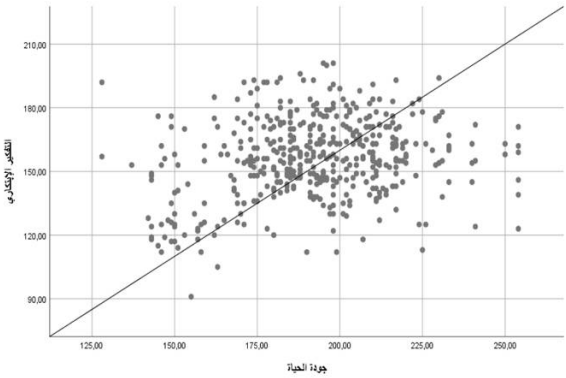
Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	450	16,6511	3,70524	0,17467

Test sur échantillon unique					
	Valeur de test = 15				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	différence à 95 %
					Inférieur Supérieur
التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	9,453	449	0,000	1,65111	1,3078 1,9944

الملحق رقم (26) يوضح العلاقة بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري.

Corrélations							
		الطلاقة	المرونة	الأصالة	الحساسية للمشكلات	الإحاطة أو التوسع	التفكير الابتكاري
جودة الصحة العامة	Corrélation de Pearson	,134**	,170**	,095*	,109*	,129**	,173**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,000	0,045	0,021	0,006	0,000
	N	450	450	450	450	450	450
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	Corrélation de Pearson	,194**	,246**	,095*	,185**	,121**	,237**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,043	0,000	0,010	0,000
	N	450	450	450	450	450	450
جودة التعليم	Corrélation de Pearson	,127**	,188**	0,015	,094*	,166**	,159**
	Sig. (bilatérale)	0,007	0,000	0,752	0,046	0,000	0,001
	N	450	450	450	450	450	450
جودة العواطف (الجذب الوجداني)	Corrélation de Pearson	0,041	,104*	0,013	0,063	,093*	0,085
	Sig. (bilatérale)	0,390	0,027	0,784	0,185	0,050	0,072
	N	450	450	450	450	450	450
جودة الصحة النفسية	Corrélation de Pearson	,095*	,132**	0,047	,105*	0,081	,128**
	Sig. (bilatérale)	0,044	0,005	0,320	0,026	0,086	0,006
	N	450	450	450	450	450	450
جودة شغل الوقت وإدارته	Corrélation de Pearson	,119*	0,085	,109*	0,005	,138**	,112*
	Sig. (bilatérale)	0,012	0,073	0,021	0,915	0,003	0,018
	N	450	450	450	450	450	450
جودة الحياة	Corrélation de Pearson	,180**	,237**	0,089	,148**	,178**	,226**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,059	0,002	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).							
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).							

لوحة الانتشار:



الملحق رقم (27) يوضح نتائج الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس التفكير الابتكاري من خلال درجاتهم على مقياس جودة الحياة.

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,226 ^a	0,051	0,049	18,26231
a. Prédicteurs : (Constante), جودة الحياة				

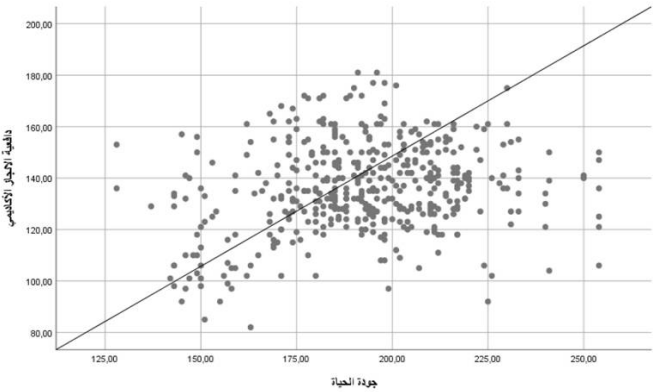
ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	8055,689	1	8055,689	24,154	,000 ^b
	de Student	149413,368	448	333,512		
	Total	157469,058	449			
a. Variable dépendante : التفكير الابتكاري						
b. Prédicteurs : (Constante), جودة الحياة						

Coefficients ^a						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	121,415	7,126		17,038	0,000
	جودة الحياة	0,181	0,037	0,226	4,915	0,000
a. Variable dépendante : التفكير الابتكاري						

الملحق رقم (28) يوضح العلاقة بين جودة الحياة ودافعية الانجاز.

Corrélations								
		المثابرة و الاستغراق في العمل	الإلتقان و السعي نحو التميز	المنافسة و التحدي(تحدي الذات و الآخرين)	الطموح و التوجه نحو المستقبل	الشعور بالمسؤولية و الضبط الداخلي	التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	دافعية الانجاز الأكاديمي
جودة الصحة العامة	Corrélation de Pearson	,179**	,186**	0,085	,168**	0,084	,133**	,181**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,071	0,000	0,075	0,005	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	Corrélation de Pearson	,198**	,206**	,125**	,231**	,146**	,157**	,230**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,008	0,000	0,002	0,001	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
جودة التعليم	Corrélation de Pearson	,157**	,142**	0,080	,128**	0,062	,126**	,151**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,003	0,090	0,007	0,191	0,008	0,001
	N	450	450	450	450	450	450	450
جودة المواطن (الجانب الوجداني)	Corrélation de Pearson	0,071	,117*	-0,029	,095*	0,065	0,011	0,068
	Sig. (bilatérale)	0,135	0,013	0,538	0,044	0,167	0,818	0,149
	N	450	450	450	450	450	450	450
جودة الصحة النفسية	Corrélation de Pearson	0,086	,138**	0,084	,116*	,107*	0,046	,125**
	Sig. (bilatérale)	0,067	0,003	0,076	0,014	0,023	0,330	0,008
	N	450	450	450	450	450	450	450
جودة شغل الوقت وإدارته	Corrélation de Pearson	0,030	,145**	0,085	0,048	0,036	0,077	0,092
	Sig. (bilatérale)	0,524	0,002	0,073	0,315	0,443	0,102	0,051
	N	450	450	450	450	450	450	450
جودة الحياة	Corrélation de Pearson	,184**	,231**	,110*	,201**	,129**	,140**	,215**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,019	0,000	0,006	0,003	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).								

لوحة الانتشار:



الملحق رقم (29) يوضح نتائج الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال درجاتهم على مقياس جودة الحياة.

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,215 ^a	0,046	0,044	17,00988
a. Prédicteurs : (Constante), جودة الحياة				

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	6276,356	1	6276,356	21,692	,000 ^b
	de Student	129622,541	448	289,336		
	Total	135898,898	449			
a. Variable dépendante : دافعية الانجاز الأكاديمي						
b. Prédicteurs : (Constante), جودة الحياة						

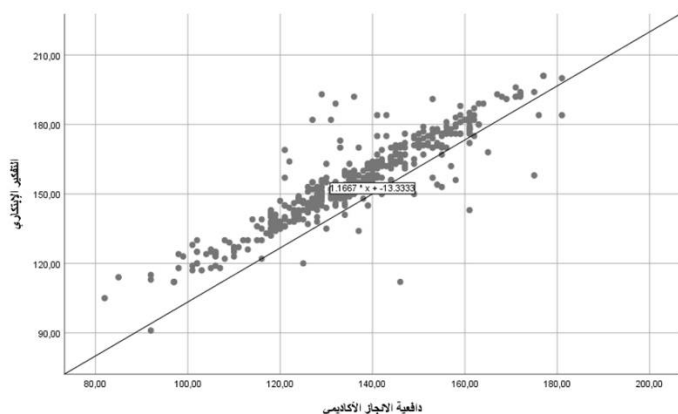
Coefficients ^a						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	105,614	6,638		15,912	0,000
	جودة الحياة	0,160	0,034	0,215	4,657	0,000
a. Variable dépendante : دافعية الانجاز الأكاديمي						

الملحق رقم (30) يوضح العلاقة بين التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز.

Corrélations								
		المثابرة و الاستغراق في العمل	الإتقان و السعي نحو التميز	المنافسة و التحدي (تحدي الذات و الآخرين)	الطموح و التوجه نحو المستقبل	الشعور بالمسؤولية و الضبط الداخلي	التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	دافعية الانجاز الأكاديمي
الطلاقة	Corrélation de Pearson	,661**	,638**	,606**	,546**	,513**	,524**	,768**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
المرونة	Corrélation de Pearson	,619**	,643**	,576**	,613**	,565**	,650**	,804**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
الأصالة	Corrélation de Pearson	,376**	,442**	,426**	,455**	,412**	,506**	,574**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
الحساسية للمشكلات	Corrélation de Pearson	,541**	,488**	,668**	,561**	,640**	,552**	,763**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
الإفاضة أو التوسع	Corrélation de Pearson	,239**	,248**	,206**	,269**	,182**	,216**	,297**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450
التفكير الابتكاري	Corrélation de Pearson	,687**	,690**	,705**	,687**	,661**	,694**	,907**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	450	450	450	450	450	450	450

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

لوحة الانتشار:



الملحق رقم (31) يوضح نتائج الانحدار البسيط للتنبؤ بدرجات طلبة الجامعة على مقياس التفكير الابتكاري من خلال درجاتهم على مقياس دافعية الانجاز الأكاديمي.

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,907 ^a	0,822	0,822	7,33913
a. Prédicteurs : (Constante), التفكير الابتكاري				

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	111768,371	1	111768,371	2075,057	,000
	de Student	24130,527	448	53,863		
	Total	135898,898	449			
a. Variable dépendante : دافعية الانجاز الأكاديمي						
b. Prédicteurs : (Constante), التفكير الابتكاري						

Coefficients ^a					
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta	
1	(Constante)	4,721	2,909		0,105
	التفكير الابتكاري	0,842	0,018	0,907	0,000
a. Variable dépendante : دافعية الانجاز الأكاديمي					

الملحق رقم (32) يوضح الفروق بين الجنسين في جودة الحياة.

Statistiques de groupe					
		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الجنس	ذكر	67	31,0299	4,12300	0,50370
	أنثى	383	30,3943	4,40890	0,22528
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	ذكر	67	39,7463	6,55361	0,80065
	أنثى	383	37,2507	7,58131	0,38739
جودة التعليم	ذكر	67	33,1194	5,99121	0,73194
	أنثى	383	32,8381	6,61427	0,33797
جودة العواطف (الجنب الوجداني)	ذكر	67	27,4776	4,87218	0,59523
	أنثى	383	26,9608	5,17354	0,26436
جودة الصحة النفسية	ذكر	67	34,9104	5,22735	0,63862
	أنثى	383	34,3133	6,21862	0,31776
جودة شغل الوقت وإدارته	ذكر	67	29,7463	4,29709	0,52497
	أنثى	383	29,9478	4,77202	0,24384
جودة الحياة	ذكر	67	196,0299	18,89201	2,30803
	أنثى	383	191,7050	24,10457	1,23169

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	erreur standard	différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
جودة الصحة العامة	Hypothèse de variances égales	0,941	0,333	1,099	448	0,272	0,63559	0,57843	-0,50117	1,77236
	Hypothèse de variances inégales			1,152	94,393	0,252	0,63559	0,55179	-0,45994	1,73112
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	Hypothèse de variances égales	3,997	0,046	2,533	448	0,012	2,49562	0,98509	0,55965	4,43158
	Hypothèse de variances inégales			2,806	99,576	0,006	2,49562	0,88944	0,73089	4,26034
جودة التعليم	Hypothèse de variances égales	1,123	0,290	0,325	448	0,745	0,28128	0,86423	-1,41717	1,97974
	Hypothèse de variances inégales			0,349	96,387	0,728	0,28128	0,80621	-1,31894	1,88151
جودة العواطف (الجلب الوجداني)	Hypothèse de variances égales	0,658	0,418	0,761	448	0,447	0,51678	0,67937	-0,81838	1,85193
	Hypothèse de variances inégales			0,793	93,972	0,430	0,51678	0,65129	-0,77639	1,80994
جودة الصحة النفسية	Hypothèse de variances égales	0,610	0,435	0,741	448	0,459	0,59713	0,80551	-0,98591	2,18017
	Hypothèse de variances inégales			0,837	101,648	0,404	0,59713	0,71331	-0,81777	2,01203
جودة شغل الوقت وإدارته	Hypothèse de variances égales	0,011	0,915	-0,323	448	0,747	-0,20151	0,62307	-1,42601	1,02298
	Hypothèse de variances inégales			-0,348	96,771	0,728	-0,20151	0,57884	-1,35038	0,94736
جودة الحياة	Hypothèse de variances égales	4,562	0,033	1,395	448	0,164	4,32489	3,10002	-1,76750	10,41728
	Hypothèse de variances inégales			1,653	107,439	0,101	4,32489	2,61611	-0,86100	9,51078

الملحق رقم (33) يوضح الفروق بين الجنسين في التفكير الابتكاري.

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الطلاقة	ذكر	67	32,5373	5,13257	0,62704
	انثى	383	32,6841	4,74832	0,24263
المرونة	ذكر	67	41,4179	6,45298	0,78836
	انثى	383	40,7337	6,37708	0,32585
الأصالة	ذكر	67	28,1642	4,34705	0,53108
	انثى	383	28,9817	4,71737	0,24105
الحساسية للمشكلات	ذكر	67	36,3284	6,43001	0,78555
	انثى	383	36,1044	5,85913	0,29939
الإفاضة أو التوسع	ذكر	67	17,5672	3,57696	0,43700
	انثى	383	17,7076	3,13620	0,16025
التفكير الإبتكاري	ذكر	67	156,0149	18,78708	2,29521
	انثى	383	156,2115	18,74127	0,95763

Test des échantillons indépendants										
		des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	erreur standard	différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الطلاقة	Hypothèse de variances égales	0,334	0,564	-0,231	448	0,818	-0,14676	0,63655	-1,39775	1,10423
	Hypothèse de variances inégales			-0,218	86,906	0,828	-0,14676	0,67235	-1,48314	1,18962
المرونة	Hypothèse de variances égales	0,376	0,540	0,809	448	0,419	0,68423	0,84597	-0,97834	2,34679
	Hypothèse de variances inégales			0,802	90,024	0,425	0,68423	0,85305	-1,01049	2,37895
الأصالة	Hypothèse de variances égales	0,632	0,427	-1,323	448	0,186	-0,81754	0,61772	-2,03153	0,39644
	Hypothèse de variances inégales			-1,402	95,295	0,164	-0,81754	0,58322	-1,97534	0,34025
الحساسية للمشكلات	Hypothèse de variances égales	0,163	0,686	0,284	448	0,776	0,22392	0,78749	-1,32371	1,77155
	Hypothèse de variances inégales			0,266	86,251	0,791	0,22392	0,84067	-1,44720	1,89504
الإفاضة أو التوسع	Hypothèse de variances égales	0,741	0,390	-0,331	448	0,741	-0,14041	0,42441	-0,97450	0,69368
	Hypothèse de variances inégales			-0,302	84,680	0,764	-0,14041	0,46545	-1,06590	0,78509
التفكير الإبتكاري	Hypothèse de variances égales	0,085	0,770	-0,079	448	0,937	-0,19656	2,48270	-5,07576	4,68263
	Hypothèse de variances inégales			-0,079	90,505	0,937	-0,19656	2,48697	-5,13699	4,74387

الملحق رقم (34) يوضح الفروق بين الجنسين في دافعية الانجاز.

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المثابرة و الاستغراق في العمل	ذكر	67	24,2836	3,27435	0,40003
	أنثى	383	24,0836	4,02912	0,20588
الإلتقان و السعي نحو التميز	ذكر	67	22,6269	3,45901	0,42258
	أنثى	383	22,6815	3,60233	0,18407
المنافسة و التحدي (تحدي الذات والآخرين)	ذكر	67	27,4030	4,40406	0,53804
	أنثى	383	26,8773	4,40764	0,22522
الطموح و التوجه نحو المستقبل	ذكر	67	21,1343	3,41519	0,41723
	أنثى	383	21,2872	3,52864	0,18031
الشعور بالمسؤولية و الضبط الداخلي	ذكر	67	25,1493	3,68557	0,45026
	أنثى	383	24,5405	3,86795	0,19764
التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	ذكر	67	16,5373	3,84679	0,46996
	أنثى	383	16,6710	3,68475	0,18828
دافعية الانجاز الأكاديمي	ذكر	67	137,1343	17,20192	2,10155
	أنثى	383	136,1567	17,44960	0,89163

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Erreur standard	différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
المثابرة و الاستغراق في العمل	Hypothèse de variances égales	2,506	0,114	0,385	448	0,701	0,20003	0,52004	-0,82199	1,22205
	Hypothèse de variances inégaies			0,445	104,330	0,658	0,20003	0,44990	-0,69210	1,09216
الإلتقان و السعي نحو التميز	Hypothèse de variances égales	0,892	0,345	-0,115	448	0,908	-0,05460	0,47429	-0,98671	0,87751
	Hypothèse de variances inégaies			-0,118	92,843	0,906	-0,05460	0,46093	-0,96994	0,86075
المنافسة و التحدي (تحدي الذات و الآخرين)	Hypothèse de variances égales	0,110	0,740	0,901	448	0,368	0,52570	0,58361	-0,62126	1,67266
	Hypothèse de variances inégaies			0,901	90,674	0,370	0,52570	0,58328	-0,63297	1,68437
الطموح و التوجه نحو المستقبل	Hypothèse de variances égales	0,472	0,492	-0,329	448	0,743	-0,15288	0,46510	-1,06692	0,76117
	Hypothèse de variances inégaies			-0,336	92,396	0,737	-0,15288	0,45452	-1,05555	0,74979
الشعور بالمسؤولية و الضبط الداخلي	Hypothèse de variances égales	0,031	0,860	1,197	448	0,232	0,60878	0,50873	-0,39100	1,60857
	Hypothèse de variances inégaies			1,238	93,285	0,219	0,60878	0,49173	-0,36766	1,58523
التخطيط و الشعور بأهمية الوقت	Hypothèse de variances égales	0,040	0,842	-0,272	448	0,786	-0,13370	0,49117	-1,09899	0,83158
	Hypothèse de variances inégaies			-0,264	88,493	0,792	-0,13370	0,50627	-1,13974	0,87233
دافعية الانجاز الأكاديمي	Hypothèse de variances égales	0,554	0,457	0,424	448	0,672	0,97767	2,30596	-3,55417	5,50951
	Hypothèse de variances inégaies			0,428	91,388	0,669	0,97767	2,28287	-3,55672	5,51206

الملحق رقم (35) يوضح نتائج الارتباط المتعدد بين جودة الحياة والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R- deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,227 ^a	,052	,047	22,87154	,052	12,184	2	447	,000

a. Prédicteurs : (Constante), التفكير الابتكاري, دافعية الانجاز الأكاديمي

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	12747,157	2	6373,578	12,184	,000 ^b
	deStudent	233829,068	447	523,108		
	Total	246576,224	449			

a. Variable dépendante : جودة الحياة

b. Prédicteurs : (Constante), التفكير الابتكاري، دافعية الانجاز الأكاديمي

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	147,794	9,093		16,254	,000
	دافعية الانجاز الأكاديمي	,074	,147	,055	,504	,614
	التفكير الابتكاري	,220	,137	,176	1,612	,108

a. Variable dépendante : جودة الحياة