المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

التفكيرُ الاِبْتِكَارِيّ وعلاقتُهُ بمفهومِ الذَّاتِ لدى طالباتِ جامعةِ الإمامِ محمدِ بنِ سعودٍ الإسلاميةِ بالرياضِ

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس

إعداد

نجلاء بنت عمر بن علي عسيري

إشراف

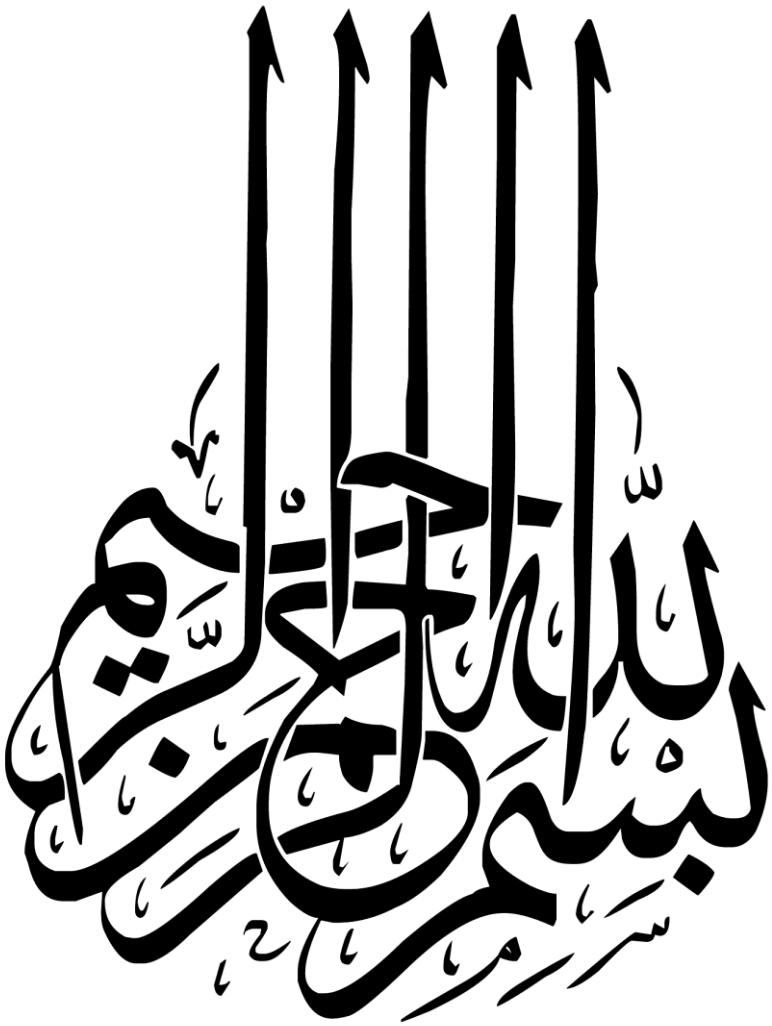
أ.د. تركي بن محمد العطيان

الأستاذ بقسم علم النفس

العام الجامعي

١٤٤٠/١٤٣٩ هـ

٢٠١٨م/٢٠١٩م


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى:

أبي

وأمي

وزوجي

وأسرتي

ومجتمعي

ووطني.

الباحثة

الشكر والتقدير

أشكر الله ﷻ أولًا وأخيرًا على أن يسّر لي وأعانني على إنجاز هذه الرسالة.

والشكر موصول لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مُمثّلة بمعالي مدير الجامعة وجميع منسوبيها، ومنسوبي كلية العلوم الاجتماعية، وأخصّ بالذكر منسوبي قسم علم النفس، الذين وقفوا معي طوال مسيرة دراستي لمرحلة الماجستير.

وأُقدّم خالص الشكر إلى مشرفي، الأستاذ الدكتور/ تركي العطيان؛ لتفضّله بالإشراف والتوجيه، وصبره وحرصه على أن تظهر هذه الرسالة بأفضل صورة.

وأُقدّم شكري لأبي، وأمي، وعائلتي الذين وقفوا بجانبي وساندوني، ووفّروا لي كل ما أحتاجه لإتمام هذه المرحلة المهمة من حياتي.

وخالص الشكر لزوجي، الذي كان معي طوال هذه المسيرة مُشجِّعا وداعمًا.

وأشكر كذلك كل من شجّعني ودعمني وساعدني ولو بكلمة.

وفي النهاية، أسأل الله أن يكون هذا العمل خالصًا لوجهه، وأن ينفع به، إنه ولي ذلك والقادر عليه، وصلِّ اللهَ على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الباحثة

المُستخلص

عنوان الدراسة: التفكيرُ الاِبْتِكَارِيّ وعلاقتُهُ بمفهومِ الذَّاتِ لدى طالباتِ جامعةِ الإمامِ محمدِ بنِ سعودٍ الإسلاميةِ بالرياضِ	
اسم الباحثة: نجلاء بنت عمر بن علي عسيري.	**المشرف:** أ.د. تركي بن محمد العطيان.
الدرجة العلمية: ماجستير.	**الجامعة والكلية:** جامعة الإمام–كلية العلوم الاجتماعية.
القسم والتخصّص: علم النفس– الإرشاد النفسي	**العام الجامعي:** ١٤٣٩/١٤٤٠هـ

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التفكير الابتكاري ومفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه: (الارتباطي والمقارن). وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالبة من كلية العلوم الاجتماعية، وكلية علوم الحاسب والمعلومات من (المستويين: الثاني والسابع)، وقد اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدمت الباحثة مقياس تورانس (Torrance) للتفكير الابتكاري اللفظي (النسخة أ)، ترجمة: سليمان، أبو حطب (١٩٧٣)، وقد قنّنه أمير خان (١٩٨٧) على المجتمع السعودي، كما تم الاستعانة بمقياس مفهوم الذات لبركات (٢٠٠٨)؛ لمناسبته للدراسة الحالية، وقد تأكدت الباحثة من صلاحية أدوات القياس للتطبيق.

وأظهرت الدراسة النتائج التالية: عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين جميع أبعاد مقياس التفكير الابتكاري: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، والدرجة الكلية للتفكير الابتكاري، والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات، وعدم وجود فروق في التفكير الابتكاري لدى أفراد الدراسة وفقًا لمُتغير القسم (علمي– أدبي)، ومُتغيّر المستوى الاقتصادي للأسرة، في حين وُجدت فروق في التفكير الابتكاري وفقًا لمُتغير المستوى الدراسي؛ لصالح طالبات المستوى السابع، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مفهوم الذات وفقًا لمُتغيرات: (التخصّص، والمستوى الدراسي، والمستوى الاقتصادي للأسرة)، وأخيرًا بيّنت النتائج عدم إمكانية التنبؤ بمفهوم الذات من خلال درجات أفرد العينة على مقياس التفكير الابتكاري.

الكلمات المفتاحية: التفكير الابتكاري– مفهوم الذات– طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

Abstract

Title of Thesis: Creative thinking and its relation to self-concept among the students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University in Riyadh city	
Supervisor: Dr**.** Turki Mohammed Al-Otayan	**Researcher Name:** Najla Omar Asiri
University: Imam Mohammed Bin Saud Islamic University - Faculty of Social Sciences.	**Degree:** Master
Academic Year: 2019/2018	**Department/ (Branch/Track) :** Psychology - Psychological Counseling

This study aims at identifying the relationship between creative thinking and self-concept among students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University in Riyadh Region. In order to achieve these objectives, the researcher used the descriptive method (in correlational and comparative form). The study sample consisted of 320 students from Faculty of Social Sciences, and College of Computer and Information Sciences (From second and seventh level). The study sample was randomly selected. The researcher used the Torrance Tests of Verbal Creative Thinking (Version A), translated by Sulaiman and Abu Hatab (1973), and was legalized by Amir Khan (1987) in order to suit the Saudi community. The researcher adopted the Self-concept scale of (Barakat, 2008) because it fits with the current study and the validity of all measurement tools has been verified. The study showed the following results: There is a weak negative relationship, not statistically significant among all dimensions of Creative Thinking (Fluency, Flexibility, Originality, and Elaboration), total degree of creative thinking, and the total degree of self-concept scale.

The study showed that there are no statistically significant differences in creative thinking (as a whole) and the dimensions of creative thinking (in details) among the students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University, due to variable of section (Scientific- and literary section). There are statistically significant differences between the average scores of the study sample members in the level of creative thinking, with regard to the dimensions of creative thinking (Fluency, Flexibility, Originality, and Elaboration) in the total degree of creative thinking according to variable of educational level (second and seventh level) in favor of students in the seventh level. There are no statistically significant differences among all dimensions of creative thinking (Fluency, Flexibility, Originality, and Elaboration) and the total degree of creative thinking according to variable of the economic level of the family (high - low). There are no statistically significant differences in self-concept among the students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University according to the variable of major /specialty (scientific-literary). There are no statistically significant differences in self-concept among the students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University according to the variable of educational level (second and seventh level). There are no differences according to variable of the economic level of the family (high - low) in self-concept. There is a weak negative correlational relationship between independent variable (creative thinking) and the dependent variable (self-concept).

Keywords: Creative Thinking- Self-Concept- Students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
مستخلص الرسالة	ج
مستخلص الرسالة باللغة الإنجليزية	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ط
الفصل الأول: التعريف بمشكلة الدراسة	١-١٠
١-١- التمهيد	٢
١-٢- مشكلة الدراسة	٤
١-٣- أسئلة الدراسة	٦
١-٤- أهداف الدراسة	٦
١-٥- أهمية الدراسة	٧
١-٥-١- الأهمية النظرية	٧
١-٥-٢- الأهمية التطبيقية	٨
١-٦- حدود الدراسة	٨
١-٦-١- الحدود الموضوعية	٨
١-٦-٢- الحدود المكانية	٩
١-٦-٣- الحدود الزمانية	٩
١-٧- مصطلحات الدراسة	٩
١-٧-١- التفكير الابتكاري	٩
١-٧-٢- مفهوم الذات	١٠
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	١١-٥٣
٢-١- الإطار النظري	١٢
٢-١-١- التفكير الابتكاري	١٢

الموضوع	الصفحة
٢-١-١-١- مفهوم التفكير الإبْتِكَارِيّ	١٢
٢-١-١-٢- المفهوم الاجتماعي للتفكير الإبْتِكَارِيّ	١٣
٢-١-١-٣- مفهوم نتاج عملية الابتكار	١٤
٢-١-١-٤- تعليق على تعريفات التفكير الإبْتِكَارِيّ ومفاهيمه	١٥
٢-١-٢- مُسلّمات الابتكار	١٥
٢-١-٣-القدرات الابتكارية	١٦
٢-١-٤- مراحل العملية الابتكارية	٢١
٢-١-٥- قياس التفكير الإبْتِكَارِيّ	٢٣
٢-١-٦- بعض النظريات المفسّرة للتفكير الإبْتِكَارِيّ	٢٤
٢-٢- مفهوم الذات	٢٨
٢-٢-١- تعريف مفهوم الذات	٢٨
٢-٢-٢- المفاهيم المتصلة بمفهوم الذات	٢٩
٢-٢-٣- أهمية مفهوم الذات	٣١
٢-٢-٤- أبعاد مفهوم الذات	٣٤
٢-٢-٥- العوامل المؤثرة في مفهوم الذات	٣٦
٢-٢-٦- بعض النظريات المُفسّرة لمفهوم الذات	٣٧
٢-٢-٧- مفهوم الذات وعلاقته بالتفكير الإبْتِكَارِيّ	٤٠
٢-٣- الدراسات السابقة	٤٢
٢-٣-١- دراسات تناولت التفكير الإبْتِكَارِيّ وعلاقته ببعض المُتغيِّرات الأخرى	٤٢
٢-٣-٢- دراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته ببعض المُتغيِّرات الأخرى	٤٤
٢-٣-٣- دراسات تناولت العلاقة بين التفكير الإبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات	٤٨
٢-٣-٤- التعقيب على الدراسات السابقة	٥٠
٢-٤- فروض الدراسة	٥٢
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	٥٤-٦٦
٣-١- منهج الدراسة	٥٥
٣-٢- مجتمع الدراسة	٥٥

الموضوع	الصفحة
٣-٣- عينة الدراسة	٥٥
٣-٤- أدوات الدراسة	٥٧
٣-٤-١- استمارة البيانات الأولية (إعداد الباحثة)	٥٧
٣-٤-٢- مقاييس تورانس للتفكير الإِبْتِكَارِيّ اللفظي (النسخة أ)	٥٧
٣-٤-٣- مقياس مفهوم الذات	٦٢
٣-٥- خطوات إجراء الدراسة الحالية	٦٤
٣-٦- الأساليب الإحصائية للدراسة الحالية	٦٥
الفصل الرابع: نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها	٦٦-٨٤
٤-١- تحليل نتائج الفرض الأول ومناقشتها	٦٧
٤-٢- تحليل نتائج الفرض الثاني ومناقشتها	٧٠
٤-٣- تحليل نتائج الفرض الثالث ومناقشتها	٧٧
٤-٤- تحليل نتائج الفرض الرابع ومناقشتها	٨٣
الفصل الخامس: ملخص نتائج الدراسة، وتوصياتها، ومُقترحاتها	٨٥-٩٢
٥-١- ملخص الدراسة	٨٦
٥-٢- ملخص نتائج الدراسة	٨٦
٥-٣- توصيات الدراسة	٨٧
٥-٤- مُقترحات الدراسة	٨٨
المراجع	٨٩-١٠٣
المراجع العربية	٩٠
المراجع الأجنبية	٩٧
الملاحق	١٠٠-١٢٠

فهرس الجداول

رقم الجدول	الجدول	الصفحة
٣-١	جدول توزيع عينة الدراسة.	٥٦
٣-٢	خصائص عينة الدراسة حسب المُتغيِّرات الديموغرافية (المستوى الدراسي).	٥٦
٣-٣	خصائص عينة الدراسة حسب المُتغيِّرات الديموغرافية (التخصص الدراسي).	٥٦
٣-٤	خصائص عينة الدراسة حسب المُتغيِّرات الديموغرافية (المستوى الاقتصادي).	٥٧
٣-٥	معامل الارتباط الداخلي (بيرسون) لأبعاد مقياس التفكير الِابْتِكَارِيّ (ن=٣٠)	٦١
٣-٦	نتائج ثبات أبعاد مقياس التفكير الِابْتِكَارِيّ (ن=٣٠).	٦١
٣-٧	معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس مفهوم الذات بالدرجة الكلية.	٦٣
٣-٨	معاملات ثبات العناصر باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.	٦٤
٤-١	نتائج معامل ارتباط بيرسون بين مجالات التفكير الِابْتِكَارِيّ وأبعاده، ومقياس مفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (ن=٣٢٠).	٦٧
٤-٢	نتائج اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ وفقًا لمُتغيِّر القسم (أدبي، علمي).	٧٠
٤-٣	نتائج اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ وفقًا لمُتغيِّر المستوى الدراسي (ثاني، سابع).	٧٣
٤-٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التفكير الِابْتِكَارِيّ: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل).	٧٥
٤-٥	تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر المستوى الاقتصادي للأسرة (مرتفع/منخفض) في التفكير الِابْتِكَارِيّ.	٧٦
٤-٦	نتائج اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ وفقًا لمُتغيِّر القسم (أدبي، علمي).	٧٧
٤-٧	نتائج اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ وفقًا لمُتغيِّر المستوى الدراسي (ثاني، سابع).	٨٠
٤-٨	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وفقًا للمستوى الاقتصادي (مرتفع، منخفض).	٨١
٤-٩	تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر المستوى الاقتصادي للأسرة (مرتفع، منخفض) في مفهوم الذات.	٨١
٤-١٠	الانحدار البسيط لإمكانية التنبؤ بمفهوم الذات، من خلال درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الِابْتِكَارِيّ.	٨٣

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الملحق	الصفحة
١	إفادة مكتبة الملك فهد الوطنية بأن عنوان الدراسة لم يتم بحثه.	١٠١
٢	خطاب تسهيل المهمة	١٠٣
٣	أسماء المُحكّمين	١٠٥
٤	استمارة البيانات الأولية	١٠٧
٥	مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ	١٠٩
٦	مقياس مفهوم الذات	١١٩

الفصل الأول

التعريف بمشكلة الدراسة

الفصل الأول
التعريف بمشكلة الدراسة

١-١- التمهيد:

بات واضحًا أن تقدّم الشعوب والمجتمعات مرهون بما لدى هذه المجتمعات من أفراد ذوي قدرات ابتكارية، يستطيعون من خلالها أن يُقدّموا إسهامات علمية وتقنية وصناعية؛ تُساعد المجتمعات على حلّ المشكلات التي تواجههم، والعيش بأمان وراحة ورفاهية. كما أصبح التَّقَدُّم الاجتماعي والعلمي والثقافي في أي دولة يعتمد على مدى تنمية الابتكار بين المواطنين (Yadav,2015)، ليس هذا فسحب؛ بل إن نجاح العملية التعليمية في مجال التربية أصبح مرهونًا بتنمية الابتكار عند الطلاب (Jabeen & Khan,2013).

ولذا انتقل مركز الاهتمام من توجيه العناية إلى الشخص الذكي، الذي لديه قدرة على النقد والتحليل؛ إلى العناية بالشخص المُبتكر الذي يستطيع أن يُقدّم أفكارًا جديدة ومُتنوّعة لما يعترضه من مشكلات؛ ولهذا يقع على عاتق المُبتكرين عبء تطور المجتمع وتقدّمه (عبادة، ١٩٩٣). وعلى المستوى الفردي يُسهم التفكير الاِبْتِكَارِيّ (Creative Thinking) في إنماء شخصية الفرد، وتحريره من النماذج التقليدية في التفكير، وإكسابه مهارات تُمكّنه من سلوك المسارات البديلة، وطرح الحلول للمشكلات التي تواجهه؛ مما يُسهم في مواجهة التَّحدِّيات التي يشهدها العالم (السحت وجمعة،٢٠١٣).

ويمنح التفكير الاِبْتِكَارِيّ الفرد الفرصة في تنمية قدراته إلى أقصى حدٍّ ممكن، وإثبات قدرته على التفكير والتواصل، والتعبير عن كل ما يجول في خاطره، واكتشاف قيمة الأشياء (سعيد، ٢٠١٣). كما أن تمتّع الفرد بمستوى مرتفع من التفكير الاِبْتِكَارِيّ؛ يساعد على التخفيف من حِدّة المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية والأخلاقية لديه، وتجاوز معظم العقبات وتخطيها (علوان، ٢٠٠٥).

ويُقصد بمفهوم الذات: الفكرة الكلية التي يُكوّنها الفرد عن نفسه، من خلال نظرته إلى قدراته وإمكاناته المختلفة، وتقييمه لنظرة الآخرين لهذه القدرات (العساف والكايد، ٢٠١١).

ومن جهة أخرى، يعدُّ مفهوم الذات من أهم العوامل المُؤثرة في السلوك الإنساني؛ لكونها مفهومًا مُتعلّمًا ومُكتسبًا من أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، ومواقف وخبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمرّ بها الفرد (الغامدي، ٢٠٠٩). وقد استنتج لابين وجرين (١٩٨١) أن مفهوم الذات يعمل موجهًا للسلوك وقوة دافعة له، فالمفهوم الإيجابي يدفع بالفرد إلى مواجهة المواقف الحياتية بشجاعة وثقة، وحلّ المشكلات التي تواجهه؛ في حين يشعر الشخص صاحب المفهوم السلبي بالعجز الذي قد يُوقعه في مغبة الاضطرابات والانحرافات السلوكية. كما يرى كروقر وهانسن Kruger and Hansen (1987) أن أولئك الأفراد الذين لا يستطيعون التكيّف مع التغيرات والمشكلات الخاصة بالمراهقة، يميلون إلى تطوير مفاهيم سلبية عن الذات؛ ومن ثمّ تبني سلوكيات تتعارض مع معايير المجتمع، وتكون لديه مشكلات سلوكية.

وقد حاول الفلاسفة والمُفكّرون منذ القدم الربط بين الذات والتفكير، فالقول المشهور لديكارتDescartes : "أنا أفكّر؛ إذًا أنا موجود"، يُوضّح هذه العلاقة، كما لا يمكن أن يكون السلوك الإبْتِكَارِيّ منفصلًا عن مُتغيِّرات الشخصية الأخرى، التي تؤدي دورًا مؤثرًا في هذا السلوك، ومن بين هذه المُتغيِّرات: مفهوم الذات (في: الدليم،٢٠٠٦).

ولمفهوم الذات دور فاعل في تقدّم الفرد، فإذا كان مفهوم الفرد عن ذاته إيجابيًّا؛ أدى ذلك إلى التَّقَدُّم والابتكار؛ مما يجعله إنساناً قادرا على تقبّل رأي الآخرين إيجابًا أو سلبًا في أفكاره وأفعاله الابتكارية، أما إذا كان مفهومه عن ذاته سلبيًّا؛ فإنه لن يكون قادرًا على طرح أفكاره الابتكارية؛ خوفًا من نقد الآخرين (آل بوعينين ومبارك، ٢٠١٢).كما أن مفهوم الذات للأفراد مرتفعي القدرات الابتكارية عالٍ، مقارنة بالأفراد منخفضي القدرات الابتكارية(Fleith, 1999). وفي الاتجاه نفسه توصّل وايزبرج وسبريجر and Weisberg Asperger إلى أن تقدير الأفراد المُبتكرين مرتفع على قوة صورة الذات (في: عبد الوارث، ١٩٩٦). وامتلاك مهارات التفكير الإبْتِكَارِيّ لدى الطلاب؛ يُكسبهم الثقة بالنفس، والقدرة على البحث العلمي المنطقي، ومواجهة المواقف مواجهة واقعية، والتّصرّف فيها بكفاءة عالية؛ مما يُؤثّر إيجابيًّا في مفهوم الذات لديهم (شعبان، ٢٠١٠).

١-٢- مُشكلة الدراسة:

تصدّرت المملكة العربية السعودية الدول العربية في مجال الإبداع والابتكار، فيما تبوّأت المركز السابع عالميًّا في هذا المجال وفقًا للتقرير العربي الثاني للتنمية الثقافية، الذي يصدر سنويًّا عن مؤسسة الفكر العربي، ويُعدّ دراسة لأهم المُقوّمات الأساسية للتنمية الثقافية في حوالي عشرين دولة عربية، ويؤكد ذلك انتشار التفكير الاِبْتِكَارِيّ في المملكة العربية السعودية عند بعض الطلاب والطالبات (مؤسسة الفكر العربي، ٢٠١٠م).

ونظرًا للتقدّم العلمي الهائل، وعدم قدرة الطالبة على تخزين كل المعلومات في ذاكرتها؛ فإن التربية المعاصرة تسعى إلى تدريب الفرد كيف يتعلّم، وكيف يفكر، وتعدُّ ذلك من أهم أولوياتها؛ لتُمكّنها من القدرة على التعلّم الذاتي بشكل مستمر، ومُواكبة التغيّرات المعرفية والاجتماعية، وإذا أردنا من الطالبة أن تكون مُفكّرة جيدة، فلا بد من قياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ لديها؛ ومن ثم تعليمها مهاراته وتطويرها بما يتناسب مع مرحلة نموها وقدرة استيعابها، ويعتمد هذا على التوجّه إلى ما ذهب إليه الباحثون من أن القدرة على التفكير مُكتسبة أو مُستحدثة أكثر من كونها فطرية، وأن قياس مهارات التفكير وتطويرها؛ يؤدي إلى آثار إيجابية بالنسبة للتحصيل والابتكار ومفهوم الذات لدى الطالبة، كما أنه يُقلّل من الأنانية وحبّ الذات السلبي لديهن (الطيطي،٢٠٠٤).

ومن جهة أخرى، فإن تدني مستوى مفهوم الطالبات للذات وتقديرهن لها؛ يعدُّ من أهم الأسباب لتدنِّي التحصيل الدراسي ومستوى التفكير الاِبْتِكَارِيّ، ويُشكّل الأخير قدرة معرفية تؤثر وتتأثر بجوانب الشخصية الأخرى، ومفهوم الذات أحد هذه الجوانب (شعبان، ٢٠١٠).

وذهب العديد من المُفكّرين إلى أن مفهوم الذات مفتاح الشخصية السوية، وطريق الوصول إلى النجاح، والتوافق الشخصي، والاجتماعي، والمهني؛ بل والابتكار والتفوّق الدراسي (أبو زيد،١٩٨٧).

كما أن الذات والتفكير متشابكان بصورة يصعب فصلهما؛ لكنّ الذات تُصبح قابلة للانفصال عن التفكير إلى العاشرة من العمر، ويصبح التفكير الجزء الكبير من الذات، والفرد هو في الواقع تفكيره (دي بونو،٢٠٠١). والخبرات التي يمر بها الفرد تترك أثرها في ذاكرته؛ فتؤثر في مفهوم الفرد لذاته (شكشك،٢٠٠٩).

وقد اهتمت بعض الدراسات النفسية بدراسة العلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات، وجاءت نتائج هذه الدراسات مُتباينة فيما يتعلّق بطبيعة العلاقة بين المُتغيرين، فبعض الدراسات نفت وجود علاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات (ميرفت أبو العينين، ٢٠٠٢، والغامدي، ٢٠٠٩، وآل بوعينين ومبارك، ٢٠١٢). وتوصّل بعضها إلى وجود علاقة بين المُتغيّرين (الكفاويين، ٢٠٠٣، والدهان، ٢٠١٣، وحنان إسماعيل، ٢٠١٤، Jabeen & Khan ,2013). هذا فضلًا عن اختلاف نتائج الدراسات التي وجدت علاقة ارتباطية إيجابية بين المُتغيّرين، فبعضها توصّل إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية مرتفعة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات، وبعضها وجدت علاقة ارتباطية إيجابية؛ ولكنها مُنخفضة بين المُتغيرين (Fleith, 1999, p.33).

ويدلّ تعارض نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلّق بطبيعة العلاقات بين المُتغيِّرات النفسية على وجود مشكلة بحثية؛ مما يدفع الباحثين إلى محاولة إجراء المزيد من البحوث لمعرفة طبيعة العلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ بقدراته المختلفة (الطلاقة– المرونة– الأصالة)، ومفهوم الذات. وبالرغم من اهتمام بعض الدراسات السابقة بدراسة العلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات؛ لكن – في حدود اطلاع الباحثة– هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين المُتغيّرين بالبيئة السعودية، وتحديدًا على عينة طالبات الجامعة. ولا شك أن المجتمع السعودي يختلف في ثقافته عن المجتمعات الأخرى؛ مما يُصعّب تعميم نتائج دراسات سابقة خاصة بالمُتغيّرين أُجريت في مجتمعات أخرى.

وقد رأت الباحثة ضرورة تناول هذا الموضوع بالبحث والدراسة؛ ليتم التحديد الدقيق للعلاقة بين المُتغيِّرينِ؛ حيث إنَّ معظم الدراسات السابقة كانت تتم على صغار السن أو المراحل الأولى في التعليم، أما في الدراسة الحالية فستكون العينة على طالبات المرحلة الجامعية.

والجدير بالذكر أنه من واقع خبرة تدريس الباحثة لعدد من المواد الدراسية للطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بكلية العلوم الاجتماعية في قسم علم نفس، ومن خلال التواصل المباشر وغير المباشر بالطالبات، سواء بالتدريس في قاعات الدراسة أو التدريب في ميدان العمل، وبعد الوقوف على درجات الطالبات الدراسية، والمقابلات الشخصية الدورية لغرض التقييم؛ تم ملاحظة التفاوت الكبير بين مستوى التفكير الاِبْتِكَارِيّ المُتمثّل في

إدراك المشكلات والحلول والإنتاجية وبين مستوى مفهوم الذات المُتمثّل في الأفكار والمشاعر والسلوك الذاتي للطالبات، ومدى ارتفاع هذين المُتغيِّرينِ وانخفاضها بشكل عكسي وطردي ملحوظ؛ وعليه فقد جاءت هذه الدراسة لتناول علاقة التفكير الاِبْتِكَارِيّ بإحدى جوانب الشخصية، وهو مفهوم الذات لدى طالبات الجامعة.

١-٣- أسئلة الدراسة:

من خلال الطرح السابق؛ يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:

ما العلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ويتفرّع من هذا التساؤل الرئيس مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما العلاقة الارتباطية بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
٢. ما الفروق في التفكير الاِبْتِكَارِيّ بين طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تُعزى لنوع القسم (الأدبي/ العلمي)، والمستوى الدراسي (الثاني/ السابع)، والمستوى الاقتصادي للأسرة؟
٣. ما الفروق في مفهوم الذات بين طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تُعزى لنوع القسم (أدبي/ علمي)، والمستوى الدراسي (ثاني/سابع)، والمستوى الاقتصادي للأسرة؟
٤. ما مدى قدرة التفكير الاِبْتِكَارِيّ على التنبؤ بمفهوم الذات عند الطالبات؟

١-٤- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ويتفرّع من هذا الهدف الرئيس مجموعة الأهداف الفرعية التالية:

١. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. التَّعرُّف على الفروق في التفكير الاِبْتِكَارِيّ بين طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تُعزى لنوع القسم (أدبي/ علمي)، والمستوى الدراسي (ثاني/سابع)، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

٣. التَّعرُّف على الفروق في مفهوم الذات بين طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تُعزى لنوع القسم (أدبي/ علمي)، والمستوى الدراسي (ثاني/سابع)، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

٤. التحقّق من قدرة التفكير الاِبْتِكَارِيّ على التنبؤ بمفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١-٥- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتطرّق إليه هذه الدراسة؛ حيث إنها تسعى لدراسة التفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى طالبات المرحلة الجامعية وعلاقته بمفهوم الذات. وقد وجدت الباحثة أن هناك حاجة مُلحّة لدراسة هذه المشكلة وإخضاعها للبحث العلمي؛ لمحاولة إيجاد إجابات لتلك التساؤلات التي طُرحت، خاصة أنها تتعلّق بمُتغيّرات مهمة لها أسبابها ومُبرراتها.

١-٥-١- الأهمية النظرية:

تتمثَّل أهمية الدراسة من الناحية النظرية في النقاط التالية:

١. ستُلقي الدراسة الحالية الضوء على مُتغيِّرات الدراسة، وهي: التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات، وجميعها مُتغيِّرات مهمة تُسهم دراستها وتطويرها في تقدّم الفرد والمجتمع؛ مما يساعد على زيادة الجانب المعرفي للمهتمين والمُختصين في العلوم الإنسانية بشكل عام، وعلم النفس بشكل خاص.

٢. تحديد مستوى قدرات التفكير الاِبْتِكَارِيّ وعلاقته بمفهوم الذات لدى مرحلة مهمة؛ تُعدّ بناء وعماد أي مجتمع كان، وهي المرحلة الجامعية؛ مما يُعين الباحثين القائمين على التعليم بالاهتمام بوصفها نواة في هذا المجال.

٣. ستقدّم هذه الدراسة رؤية علمية معرفية مُتكاملة للعلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات، يستند عليها الباحثون والمختصون لفهم تلك العلاقة المهمة لدى عينة الدراسة.

٤. تتناول هذه الدراسة موضوعًا لم ينل نصيبه من الدراسة بالقدر الكافي – وذلك في حدود علم الباحثة– ورغم وجود بعض الدراسات التي تناولت التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات؛ لكنَّ أيًّا منها لم يتناول علاقة التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات معًا لدى عينة من الطالبات، وبشكل خاص في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١–٥–٢– الأهمية التطبيقية:

تتمثَّل أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في النقاط التالية:

١. توجيه أنظار القائمين على التعليم العالي إلى بناء وتخطيط البرامج والمناهج التعليمية للمرحلة الجامعية، التي تعمل على دعم مفهوم الذات وتطويره في هذه المرحلة.

٢. توجيه الاهتمام في الجامعات من أسلوب التدريس التقليدي، الذي يعتمد على حشو المعلومات؛ إلى تقديم البرامج العلمية التي تُركّز على التعليم الاِبْتِكَارِيّ، الذي يعتمد على التفكير، وطرق مواجهة المشكلات، وتقديم الحلول الابتكارية للمُشكلات التي تواجه الطالبات.

٣. تزويد الطالبات بالطرق والحلول الابتكارية للمُشكلات التي تواجههن، مع توضيح أهم الآليات المناسبة؛ لاستخدامها في ضوء التطوّرات والمُستجدات العالمية عن طريق عمل برامج ودورات وأنشطة تدعم ذلك.

٤. ستسهم نتائج هذه الدراسة علميًّا في تصميم برامج تدريبية؛ لتنمية القدرات الابتكارية، وبيان أثرها في مفهوم الذات، تبدأ من المراحل الأولية للطالبات؛ إلى أن تصل للمرحلة الجامعية؛ لأهمية صقل تلك المواهب، ومتابعتها وتطويرها.

٥. من المُتوقّع أن تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات وبحوث لاحقة مُنبثقة عن نتائج هذا الدراسة.

١–٦– حدود الدراسة:

تتحدّد الدراسة وفق الحدود التالية:

١–٦–١–الحدود الموضوعية: تنحصر تحديدًا بموضوع الدراسة، وهو التفكير الاِبْتِكَارِيّ وعلاقته بمفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض من أقسام ومستويات مختلفة.

١-٦-٢-الحدود المكانية: طُبّقت الدراسة الحالية مكانيًّا على طالبات البكالوريوس المُنتظمات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

١-٦-٢-الحدود الزمانية: طُبّقت الدراسة الحالية خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٨- ١٤٣٩هـ.

١-٧- مصطلحات الدراسة:

١-٧-١- التفكير الاِبْتِكَارِيّ (Creative Thinking):

يُعرِّف تورانس التفكير الاِبْتِكَارِيّ بأنه: "القدرة على إدراك المشكلات والفجوات والثغرات والتناقضات، أو عدم الاتساق في المعرفة أو المعلومات المرتبطة بمجال من المجالات التي تحظى بتأييد الجماعة؛ حيث إن من مُقوّمات العملية الابتكارية: البُعد المعرفي، والتدريب، والخبرة، والخصائص الشخصية، والدافعية، والمثابرة" (في: حنان إسماعيل، ٢٠١٤، ص١٠٢).

وقد تبنّت الباحثة تعريف التفكير الاِبْتِكَارِيّ لتورانس، الذي يُعرّف إجرائيًّا: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس تورانس للتفكير الاِبْتِكَارِيّ النسخة (أ) بمهاراته الفرعية: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل.

وتُعرّف الطلاقة إجرائيًّا (Fluency) بأنها: عدد الأفكار الصحيحة التي يمكن أن تأتي بها الطالبة في زمن معين، كما تحدّدها بنود مقياس تورانس للتفكير الاِبْتِكَارِيّ النسخة (أ) المُستخدم في هذه الدراسة.

وتُعرّف المرونة إجرائيًّا (Flexibility) بأنها: تنوّع الأفكار المناسبة التي يمكن أن تأتي بها الطالبة، كما تحدّدها بنود مقياس تورانس للتفكير الاِبْتِكَارِيّ النسخة (أ) المُستخدم في هذه الدراسة.

وتُعرّف الأصالة إجرائيًّا (Originality) بأنها: تنوّع الأفكار الجديدة التي يمكن أن تأتي بها الطالبة، كما تحدّدها بنود مقياس تورانس للتفكير الاِبْتِكَارِيّ النسخة (أ) المُستخدم في هذه الدراسة.

وتُعرّف التفاصيل إجرائيًّا (Elaboration) بأنها: الإفاضة والتوسّع بإضافة تفاصيل جديدة ومتنوّعة لفكرة أساسية أو موضوع ما بحسب بنود مقياس تورانس للتفكير الاِبْتِكَارِيّ بصورته الشكلية؛ ومن ثم إنتاجها بطريقة مختلفة.

١-٧-٢- مفهوم الذات (Self Concept):

تبنّت الباحثة في هذه الدراسة تعريف مُعدّ الأداة بركات (٢٠٠٨)، الذي عرّف مفهوم الذات بأنه: "مجموعة من الأفكار والمشاعر والاتجاهات المُدركة التي يُكوّنها الفرد حول نفسه نتيجة خبراته الشخصية والاجتماعية، التي تنعكس على سلوكه وتصرفاته ونظرته إلى نفسه ونظرة الناس له".

ويُعرّف مفهوم الذات إجرائيًّا: بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس مفهوم الذات المُستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢-١- الإطار النظري.

٢-١-١- التفكير الإِبْتِكَارِيّ.

٢-١-٢- مفهوم الذات.

٢-٢- الدراسات السابقة.

٢-٣- فروض الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢-١- الإطار النظري

يعدُّ الإطار النظري من أهم الأركان الرئيسة في البحث العلمي؛ وذلك لاهتمامه بكل ما يتعلّق بموضوع الدراسة من المبادئ والمفاهيم التي شكّلت فكرة الدراسة، وساهمت في إعدادها. وبعد أن تناولت الباحثة في الفصل الأول التعريف بموضوع الدراسة، ومشكلتها، وأسئلتها، وأهميتها، وأهدافها، وحدودها، ومصطلحاتها؛ سوف تطرح في هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة؛ حيث اشتمل الإطار النظري على ثلاثة مُتغيرات، وهي: التفكير الاِبْتِكَارِيّ، ومفهوم الذات، وعلاقة التفكير الاِبْتِكَارِيّ بمفهوم الذات.

٢-١-١- التفكير الاِبْتِكَارِيّ:

وُجِّهَ الاهتمام إلى التفكير الابتكاري بوصفه موضوعًا مهمًّا ومؤثرًا ومرتبطًا بمجالات مُتعدّدة، يقع في مقدمتها المجال التربوي والعملية التعليمية، وستعرض الباحثة عددًا من هذه المفاهيم كما يلي:

٢-١-١-١- مفهوم التفكير الاِبْتِكَارِيّ:

يُعرّف تورانس وجوف (Torrance& Goff ,1989 ,p.4) التفكير الاِبْتِكَارِيّ بأنه: "العملية التي يصبح فيها الفرد حسّاسًا للمشكلات، وأوجه النقص، وفجوات المعرفة، والمبادئ الناقصة، وعدم الانسجام، فيحدد فيها الصعوبة، ويبحث عن الحلول، ويقوم بتخمينات ويضع فروضًا، ويختبر الفروض، ثم يتوصل إلى النتائج في نهاية الأمر".

والتفكير الاِبْتِكَارِيّ: هو ما يحدث داخل المخ من تجهيز للمعلومات، وإيجاد علاقات بين العناصر والمكوّنات المعرفية، واستخدام الاستراتيجيات الملائمة التي ينتج عن التفاعل بينها وبين محتوى البيئة المعرفية، ويؤدي إلى ناتج ابتكاري (الدهان، ٢٠١٣).

ويشير "جيلفورد" Guliford إلى أن التفكير الاِبْتِكَارِيّ عملية استنتاج حلول مُبتكرة من المخزون المعرفي للشخص؛ لمواجهة المشكلات اعتمادًا على تعاقب العمليات المعرفية وتزامنها،

بدءًا من الانتباه وانتهاءً بالتقويم، مرورًا بالمعرفة، والذاكرة، والتفكير التقاربي والتباعدي (في: الزيات، ١٩٩٥، ص٤٩٥).

أما ريجيروRuggiro فقد نظر إلى الابتكار من ثلاث زوايا مختلفة، بيانها كالتالي:

١. أن الابتكار من جهة يُمثّل القدرة على تخيّل أو اختراع شيء جديد: أي أنه القدرة على توليد أفكار جديدة عن طريق التجميع، أو التغيير، أو إعادة تطبيق أفكار موجودة سلفًا.

٢. أن الابتكار اتجاه قائم على القدرة بقبول التغيّر، والرغبة في تجديد الأفكار، والمرونة في تغيير الوجهة الذهنية.

٣. يُعدّ الابتكار طريقة، فالابتكار هنا طريقة لتعديل الأفكار وتطويرها، والوصول إلى الحلول وتقديم الأفضل.

أما روشكا Roshka فيرى أن التفكير الاِبْتِكَارِيّ هو الوحدة المُتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل ذي قيمة من قِبل الفرد والجماعة (في: حنان إسماعيل، ٢٠١٤).

٢-١-١-٢- المفهوم الاجتماعي للتفكير الاِبْتِكَارِيّ:

يُركّز أصحاب هذا الاتجاه على أهمية البيئة الاجتماعية التي يحدث فيها الابتكار، ويتبنّاها علماء النفس والاجتماع والتربية، وتدور هذه التعريفات حول العوامل والظروف البيئية والمواقف المختلفة التي إذا ما توفّرت للفرد؛ أسهمت في ظهور التفكير الاِبْتِكَارِيّ وتحسينه، وتتمثّل في: المجتمع، والأسرة، والمدرسة (عبد الخالق، ٢٠١٣).

ويُفسَّر الابتكار اجتماعيًّا بأنه: عملية ينتج عنها عمل جديد يُرضي جماعة، أو تقبله على نحو مفيد، لتضمنه استجابة أو فكرة جديدة لم تتكرّر من قبل، وتُسهم في حلّ مشكلة من المشكلات، أو تُحقّق هدفًا معينًا (الصباطي، ٢٠٠٤).

ويُشير كتز (2005) katz إلى الإبداع بأنه: تفاعل الفرد مع بيئته؛ لإنتاج أفكار في أنماط مُتعدّدة تتميّز بالنفع والجدة.

أما ستين Stein فيرى أن التفكير الإبداعي عملية ينتج عنها عمل جديد، تقبله جماعة ما في وقت معين، على أنه مُشبع، أو مُفيد، أو مُقنع (في عبد الحميد، ١٩٩٥).

ويتضح للباحثة من عرض مفاهيم هذا الاتجاه دور البيئة الاجتماعية في بناء العملية الابتكارية أو هدمها، فالمجتمع عامل رئيس في دفع الأفراد وتحفيزهم على توليد الأفكار الجديدة، التي يمكن أن يكون لها مردود إيجابي على المجتمع ككل؛ ولكن يؤخذ عليها أنها اهتمت بالسياق الذي يعيش فيه الفرد دون شمول العناصر الأخرى التي لها دور مهم في تشكيل الابتكار.

٢-١-١-٣- مفهوم نتاج عملية الابتكار:

ركّز هذا الاتجاه على العملية الإنتاجية للابتكار، واهتم تورانس بقياس الإنتاج بوصفه مؤشرًا للسلوك أو التفكير الاِبْتِكَارِيّ؛ لذلك فالإنتاجية الابتكارية عملية تشمل تطبيق قدرات ومهارات شخص ما على مجال ذي اهتمام شخصي؛ بغرض تطوير مواد أصيلة ومُنتجات صُمّمت لغرض أن يكون لها تأثير في شخص أو أشخاص مستهدفين (حنان إسماعيل، ٢٠١٤). ويُعرّف الابتكار في هذا الإطار بأنه: الإتيان بالشيء الجديد، أو الحلّ الناجح للمُشكلة بطريقة مفيدة وأصيلة، أو تطوير وتركيب الجديد ذي القيمة، أو الأصالة في الإنتاج، أو الفعالية والنشاط النفسي المُتجدّد (اللالا، ٢٠١٢).

ويرى الكيال (٢٠١٢) أنه إنتاج جديد سواء في عناصره أو صياغته (حتى لو أُستخدم فيه عناصر قديمة)، على أن يكون هذا الإنتاج ملموسًا، ومُتفرّدًا ونادرًا، ويتوافر فيه معايير أساسية هي: الجِدّة، والمنفعة، والقابلية للتطبيق أو التنفيذ العملي والقبول الاجتماعي، بالإضافة إلى استمرارية أثر هذا الناتج؛ في حين يُوضّح روشكا أن التفكير الاِبْتِكَارِيّ هو الاستعداد والقدرة على إنتاج شيء جديد، أو أنه عملية يتحقّق النتاج من خلالها، أو أنه حلّ جديد لمشكلة ما، أو أنه تحقيق إنتاج جديد وذي قيمة من أجل المجتمع (سالم والرفاعي، ٢٠١٣)، ومن جانب آخر يُعرّف عبد الكريم (٢٠٠٠) من وجهة نظره الابتكار بأنه: "الوحدة المُتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية، التي تؤدي إلى تحقيق إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة من قِبل أفراد الجماعة"، كما عرّف ديفيدال الابتكار بأنه: "القدرة على إنتاج مُتغيِّرات، وأفكار، وأشياء تتسم بالجدة"(ص٣).

وفي ضوء مفاهيم هذا المحور للابتكار؛ يتضح أن المُبتكرين هم الأفراد الذين لديهم القدرة على إنتاج عمل يتسم بالأصالة والجدة، والواقعية والملاءمة، وأن يكون ذا جدوى، أو

اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة للفرد أو للمجتمع الذي يعيش فيه. وبالرغم من أن المفاهيم السابقة في هذا المحور تؤكد في جانب منها أهمية توافر خصائص معينة في الإنتاج؛ بوصفها أسسًا مهمة يمكن على أساسها قبول أو رفض ابتكارية الإنتاج المُقدّم كالأصالة، والجدة، والواقعية، والقابلية للتعميم، وإثارة الدهشة؛ لكن من جانب آخر توجد مشكلة تواجه هذه المفاهيم، فلو كانت الإنتاجية هي المعيار الصادق للإبداع؛ لكان تقدير هذه السمة – كميًّا- عملًا سهلًا؛ لكنها ليست المقياس الوحيد للابتكار؛ إذ لا بدّ من التحليل الكيفي للعمل، والحكم عليه بمعيار آخر به بعض جوانب الذاتية (سولسو، ٢٠٠٠).

ويظهر أيضًا أن أصحاب هذا الاتجاه ركّزوا على الجانب المادي الملموس للعملية الابتكارية، من حيث طبيعة المنتج الاِبْتِكَارِيّ، وصفاته، وأشكاله، وخصائصه المميزة. ويتبيّن من التعريفات السابقة؛ أن الابتكار ظهور إنتاج جديد وملموس يُعبّر عن المُحصّلة النهائية لما أنتجه المُبتكر، الذي لا بد أن يتوفّر فيه مجموعة من الخصائص كالأصالة أو الجدة والفائدة للمجتمع (عبد الخالق، ٢٠١٣).

٢-١-١-٤- تعليق على تعريفات التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفاهيمه:

يظهر مما سبق، تباين وجهات نظر الباحثين في تناولهم لمفهوم الابتكار؛ حيث ركّز كل باحث على جانب معين من جوانب عملية الابتكار وأغفل جوانب أخرى، ولأن الابتكار موضوع متعدد الجوانب؛ فلا يمكن تقديم تعريف محدد جامع وشامل له، وسيفقد التفكير الابتكاري معناه إذا ما تم اختزاله في عدد صغير ومحدود من المفاهيم أو التعريفات.

وقد تبنّت الباحثة تعريف التفكير الاِبْتِكَارِيّ لتورانس، الذي عرفه بأنه: "القدرة على إدراك المشكلات والفجوات والثغرات والتناقضات، أو عدم الاتساق في المعرفة أو المعلومات المرتبطة بمجال من المجالات التي تحظى بتأييد الجماعة؛ حيث إن من مُقوّمات العملية الابتكارية: البُعد المعرفي، والتدريب، والخبرة، والخصائص الشخصية، والدافعية، والمثابرة" (في: حنان إسماعيل، ٢٠١٤، ص١٠٢).

٢-١-٢- مُسلّمات الابتكار:

يقوم الابتكار على مجموعة من المُسلّمات، وهي:

- الابتكار ليس محصورًا في أي مجال أو نشاط، ويمكن عدّ في أي جزء من حياة الفرد.

- يمكن أن يكون الابتكار قسريًّا، فهناك العديد من الأمثلة على ابتكارات تحدث في ظروف إجبارية.
- يمكن أن يحدث الإلهام أو النظرة الابتكارية بشكل تلقائي، ويؤدي ذلك إلى زيادة الوعي والإدراك، وإيجاد تصوّرات غير مُتوقّعة.
- التفكير والتحليل المنطقي مطلوب لتقدير نتاج الفكرة والعمل الإِبْتِكَارِيّ وتقييمه (اللالا، ٢٠١٢).
- الابتكار عملية توجد لدى كل فرد، وليس أمرًا مقصورًا على قلة مختارة بعينها؛ ولكنه يصل إلى قمة نضجه وذروته عند بعض الأشخاص، وقد لا يحدث ذلك لدى بعضهم الآخر نتيجة عوامل شخصية أو اجتماعية (غنيم، ٢٠٠٥، ص ٥١).
- التفكير الابتكاري يمكن تنميته والتدريب عليه، حيث تُشير الدراسات النفسية إلى إمكانية تدريب الطلبة على مهارات التفكير الإِبْتِكَارِيّ، وفاعلية البرامج التدريبية لتنمية هذا النمط من التفكير، الذي ينقل الطلاب من أنماط التفكير التقليدي إلى أنماط جيدة من التفكير، فمهارات التفكير الإِبْتِكَارِيّ يمكن تعلّمها، والتدريب عليها، من خلال تهيئة الظروف الملائمة والمناسبة لعملية التفكير، التي تتطلّب من المُتعلّم تشغيل ذهنه فيها لفهمها أو حلها، أو ابتكار شيء جديد منها، وذلك عن طريق بناء برامج تهدف إلى تعليم الابتكار ومهاراته (بوفرنس والمطيري، ٢٠١١).

٢-١-٣- القدرات الابتكارية:

يتكوّن التفكير الإِبْتِكَارِيّ من مجموعة من القدرات الأساسية، وهي قدرات عقلية معرفية، يقع معظمها ضمن مجموعة القدرات التي يُطلق عليها قدرات التفكير الإِبْتِكَارِيّ. وينظر بعض الباحثين أمثال: دي بونو، وجيلفورد، وتورانس للقدرات الابتكارية على أنها مهارات تخضع للقياس، وهي التي يتم التَّعرُّف عليها لدى الأفراد من خلال أدائهم على الاختبارات والمقاييس النفسية التي تقيس هذه القدرات (علي، ٢٠١٣).

وتظهر القدرات الابتكارية إذا كان الفرد يملك القدرة على إظهار السلوك الإِبْتِكَارِيّ إلى درجة ملحوظة أم لا. ومدى ظهور القدرات الابتكارية وتباينها يتبلور من خلال الإنتاج الإِبْتِكَارِيّ، وبدون الإنتاج ستبقى هذه القدرات كامنة لدى الفرد، وخاضعة لاحتمالية

الظروف؛ ذلك لأن الابتكار كما يراه بارون: هو القدرة على إخراج شيء جديد إلى حيز الوجود. كما بيّن كوبي أن الابتكار هو القدرة على إيجاد وتطوير ارتباطات وعلاقات جديدة غير متوقّعة، وتطوير معانٍ جديدة (اللالا، ٢٠١٢).

واختلف الباحثون في عدد القدرات الابتكارية، فيرى جليفوردGulildford أن معظم القدرات الابتكارية المعروفة هي: المرونة، والطلاقة، والأصالة، والإكمال. ويضيف روسمان وتورانس بُعدًا آخر وهو الحساسية للمشكلات (منصور والشرقاوي وعز الدين وأبو عوف، ٢٠٠٠).

ويرى دافيز (1995)Davis أن القدرات الابتكارية تشمل: طلاقة الأفكار، والمرونة، والتفاصيل، والأصالة، والإتقان، والتفكير المنطقي، والتقييم.

وعند مراجعة تعريفات الابتكار في مجال علم النفس يتضح تنوّعها؛ بيد أنهم اتفقوا جميعًا على أن أهم القدرات الابتكارية: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل (السيد، ٢٠٠٨، والحربي، ٢٠٠٠)، وتعتمد الدراسة الحالية هذه القدرات الأربع للتفكير الاِبْتِكَارِيّ، وفيما يلي وصف لكل منها:

أ– الطلاقة (Fluency):

تتضمّن الطلاقة مجموعة من المكوّنات الفرعية، وهي: الطلاقة الفكرية، والتعبيرية، واللفظية، والارتباطية، والشكلية (عبادة،١٩٩٣، ومنصور والشرقاوي وعز الدين وأبو عوف،٢٠٠٠):

- **الطلاقة الفكرية:** وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في موقف معين، ورغم أن تأكيد عدد الأفكار قد يبدو غير مهم نسبيًّا كمحك؛ لكن هناك من البيانات ما يؤكّد أن الكمّ يُولّد الكيف، فالشخص الذي لديه أفكار أكثر تبدو أفكاره أفضل. وكلما كانت أفكار الفرد كثيرة؛ كانت قراراته أكثر معقولية. ولقياس الطلاقة يُطلب من المفحوصين كتابة أكبر قدر ممكن من الأفكار عن موضوع معين في غضون خمس دقائق، ويُؤلف المجموع الكلي للاستجابات درجة الطلاقة الفكرية .
- **الطلاقة اللفظية:** هي السهولة في إنتاج كلمات تحت شروط تركيبية معينة، ولا يؤدي عامل المعنى دورًا مهمًّا فيها، ومن أمثلة الاختبارات الابتكارية التي تقيس هذه القدرة: اختبار بداية الكلمات، وفيه يُطلب ذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف

معين، واختبار بداية الكلمات ونهايتها، وفيه يُطلب ذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ أو تنتهي بحرف معين.

- **الطلاقة الارتباطية:** هي القدرة على الإنتاج السريع للكلمات التي تشترك في المعنى من ناحية ما، أو في أي صفة أخرى، ومن أمثلة الاختبارات التي تقيس هذه القدرة أن يُعطي المفحوص أكبر عدد ممكن من المُترادفات أو المُتضادات لكلمة معينة.
- **الطلاقة الشكلية:** هي القدرة على الإنتاج السريع لعدد من الأمثلة والتوضيحات والتكوينات، استنادًا إلى مُثيرات شكلية أو وصفية مُعطاة، ومن أمثلة الاختبارات التي تقيس هذه القدرة: أن يُعطى للمفحوص أشكال معينة مثل: الدوائر أو الخطوط المتوازية، أو أي شكل آخر، ثم يُطلب منه أن يضيف إليها بعض الإضافات لتكوين رسوم وأشكال حقيقية عديدة.

وتُمثّل الطلاقة بشكل عام الخطوة الأولى نحو توسيع عملية الابتكار، وتُركّز على توليد فكر ينساب بحرية في ضوء عدد من الأفكار ذات العلاقة. ويُعرّفها تورانس بأنها: "القدرة على استدعاء أكبر عدد من الاستجابات المناسبة تجاه مشكلة، أو مثير معين، وذلك في فترة زمنية معينة" (شعبان،٢٠١٣، ص٣٥). والشخص المُبتكر متفوق من حيث كمية الأفكار التي يقترحها عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة بغيره: أي أنه على درجة مرتفعة من القدرة على سيولة الأفكار، وسهولة توليدها، وتتوافر هذه القدرة في بعض الأشخاص بقدر مرتفع (الخليفي، ٢٠٠٢).

وتساعد الطلاقة الأفراد على الانتقال بيسر وسهولة من الذاكرة طويلة المدى إلى الأفكار ذات العلاقة بالموضوع المطروح للبحث أو الدراسة؛ مما يُساعد على التعامل السهل والسريع مع كل من حلّ المشكلات والتصدي لها، وصنع القرارات أو اتخاذها، والتفكير بطريقة إبداعية مُتنوّعة (شعبان، ٢٠١٠).

وتتخذ مقاييس القدرة على الطلاقة أشكالًا عديدة، منها مثلًا: سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق محدد، تبدأ مثلًا بحرف معين أو مقطع، أو تنتهي بحرف معين أو مقطع. ومنها التصنيف السريع للكلمات في فئات خاصة، أو تصنيف الأفكار حسب مُتطلبات معينة، مثلًا: القدرة على ذكر أكبر عدد من أسماء الجمع، أو أسماء الحيوانات، أو الأشياء

الصلبة، أو البيضاء، أو أكبر قدر من الاستعمالات لقالب الطوب، أو علبة، أو أكبر قدر من العناوين لقصة، والقدرة على إعطاء كلمات ترتبط بكلمة معينة، كذكر أكبر عدد من التداعيات لكلمة كلب، أو ليل أو حرب، ومنها القدرة على وضع الكلمات في أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى (الخليفي، ٢٠٠٢).

وتُقاس هذه القدرة بحساب كمية الأفكار، أو الكلمات، أو الحلول التي يُقدّمها الشخص عن موضوع معين، في وحدة زمنية ثابتة، بالمقارنة مع أداء الآخرين. ويُراعى في حساب كمية الحلول، أو الأفكار، أو الكلمات أن تكون مناسبة للسؤال أو المُثير، ولا تتضمّن استجابات خارجة عنه (Child, 1997).

ب- المرونة (Flexibility):

يُقصد بالمرونة: القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف: أي أن المرونة عكس ما يُعرف بالتصلّب العقلي، الذي يتجه الشخص بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية مُحدّدة يواجه بها مواقف الحياة مهما تنوّعتت واختلفت (الخليفي، ٢٠٠٢).

وتتجلّى المرونة لدى العباقرة، الذين يبدعون في أكثر من مجال أو شكل، خاصة لدى الفنانين والأدباء الذين ينجحون في مجالات ابتكارية مُتنوّعة، ولا تقتصر على إطار واحد، وهي تلك المهارة التي يتم استخدامها لتوليد أنماط أو أصناف مُتنوّعة من التفكير، وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط وتغيير اتجاه التفكير، والانتقال من عمليات التفكير العادي إلى الاستجابة ورد الفعل، وإدراك الأمور بطرق متفاوتة أو مُتنوّعة (سالم والرفاعي، ٢٠١٣).

وتعدُّ المرونة من القدرات العقلية المهمة في حياة الفرد، خاصة في العصر الذي نعيش فيه، الذي يتميّز بالمعلومات الكثيرة المُتدفّقة في المجالات المُتنوّعة، التي تتطلّب قدرًا من المرونة، والقدرة على تحويل الوجهة الذهنية من مجال إلى مجال آخر؛ حيث تتكامل المجالات لتُشكّل مجالات أكبر. وقد أصبحت المرونة ضرورية بشكل خاص للطالب الجامعي، الذي أصبح يتلّقى الكثير من المعلومات في تخصص معين، والمُتغيّرة باستمرار؛ مما يتطلّب منه تقبّل الجديد في مجاله ومسايرة التَّقَدُّم المستمر (غنيم، ٢٠٠٥).

ويتخذ التعبير عن المرونة مظهرين أولهما: قدرة الشخص على أن يُعطي تلقائيًّا عددًا مُتنوّعًا من الاستجابات لا تنتمي إلى فئة أو مظهر واحد، وإنما تنتمي إلى عدد مُتنوّع: أي

الابتكار في أكثر من إطار أو شكل. ويُسمّى هذا النوع منه بالمرونة التلقائية، وهي التي يمكن تحديدها لدى الفنانين والأدباء الذين ينجحون في إعطاء مُنتجات ابتكارية مُتنوّعة، ولا تنتمي لإطار واحد. أما المظهر الثاني من المرونة فيتعلّق بالسلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة، فإذا لم يظهر هذا السلوك؛ يفشل الشخص في حلّ المشكلة أو مواجهة الموقف. ويُسمّى هذا النوع من المرونة باسم المرونة التكيفية؛ لأنها تحتاج إلى تعديل مقصود في السلوك ليتفق مع الحلّ السليم (الخليفي، ٢٠٠٢).

ج- الأصالة (Originality):

يُعرّف السيد (٢٠٠٨، ص٦٤) الأصالة بأنها: "تعني قدرة الشخص على إنتاج سلوك يتسم بالجدة أو الطرافة، وأن يكون مناسبًا أو ملائمًا للهدف أو للوظيفة التي سيؤديها هذا الإنتاج الجديد".

أما جيلفورد فيُعرّفها بأنها: "القدرة على إنتاج العديد من التحوّلات، أما تورانس فيذكر أن الأفراد ذوي الأصالة؛ هم الذين يستطيعون الابتعاد عن المألوف والشائع، بحيث يدركون العلاقات، ويُفكّرون في الحلول المختلفة عن التي يُفكّر فيها الآخرون" (الحربي،٢٠٠٠، ص٣٨).

وتُشير قدرة الفرد على الإتيان بأفكار تتصف بالجدة وعدم المألوفية (أبوناشي، ٢٠١٥)، ويعرفها جيلفورد بأنها: "القدرة على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة، ماهرة تتميّز بالجدة والطرافة، أو تعبير عن نزوع يعكس القدرة على النفاذ إلى ما وراء الواضح والمباشر والمألوف من الأفكار" (غنيم، ٢٠٠٥، ص٥٦).

والأصالة بهذه المعاني تُعدّ أكثر القدرات ارتباطًا بالتفكير الاِبْتِكَارِيّ، فهي تعني الجدة والتفرّد وقلة الشيوع أو الانفراد بالأفكار، ويُعبّر عن هذه القدرة إحصائيًّا بقدرة الفرد على الإتيان بأفكار قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها التلميذ: أي كلما قلّت درجة شيوع الفكرة؛ زادت درجة أصالتها (حجازي، ٢٠٠٦).

وتختلف الأصالة عن المكوّنات الأخرى للتفكير الاِبْتِكَارِيّ كالطلاقة والمرونة، كما أشار الخليفي (٢٠٠٢) إلى أنها:

- لا تُشير إلى كمية الأفكار الابتكارية التي يعطيها الشخص؛ بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار، ونوعيتها، وجدّتها، وهذا ما يُميّزها عن الطلاقة.

- لا تُشير إلى نفور الشخص من تكرار تصوّراته أو أفكاره هو شخصيًّا، كما في المرونة؛ بل تُشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يُميّزها عن المرونة.
- لا تتضمّن شروطًا تقويمية في النظر إلى البيئة، كما أنها لا تحتاج إلى قدر كبير من الشروط التقويمية المطلوبة لنقد الذات؛ حتى يستطيع المُفكّر المُبتكر أن ينهي عمله على خير وجه.

د- التفاصيل (ELABORATION):

يُعدّ هذا العامل امتدادًا ضروريًّا لبقية العوامل المُكوّنة للقدرة على التفكير الإِبْتِكَارِيّ؛ غير أن الباحثين قد اختلفوا في ترجمته، فبعضهم يترجمه (تفاصيل)، ويترجمه بعضهم بـ(إكمال)، ويترجموه آخرون بـ (توسع).

ويعتمد قياس هذا العامل على اختبارات تتضمّن خطة لموضوع من الموضوعات، ويُطلب من مؤدي الاختبار رسم خطواته وتوسيعها؛ حتى تصبح عملًا إجرائيًّا مُتحكّمًا فيه. وفي أحد الاختبارات أُعطي المُمتحن مُخطّطًا بسيطًا لموضوع ما، وطُولب بالتوسع فيه ورسم خطواته التي تؤدي إلى كونه عمليًّا؛ وبطبيعة الحال فإن الدرجة التي كان يحصل عليها كانت تتناسب مع مقدار التفصيلات التي كان يعطيها (عاقل،١٩٧٩، ص٣٢).

ويُستخلص من ذلك؛ أن قدرة التوسّع تعني إضافة عدد من التفاصيل الملائمة لموضوع معين، ولا تعني هنا إضافات هامشية؛ بل ينبغي أن تكون مناسبة للموضوع المُعطى، وتتوقّف قدرة المؤدي للاختبار على التوسّع فيما يتعلّق بمصادر الحلول، والإضافات، والحذف، والتبديل المناسب؛ بحيث تكون تلك البدائل، والمحذوفات، والإضافات مُبتكرة ونادرة.

ويُشار إلى التفاصيل أو القدرة على التوسّع بأنها تعني: "القدرة على تحديد التفاصيل التي تُسهم في تنمية فكرة معينة" (سويف،١٩٨١، ص٣٦٤).

٢-١-٤- مراحل العملية الابتكارية:

أشار تورانس (1982) Torrance إلى أن قدرات التفكير الإِبْتِكَارِيّ هي: المرونة، والطلاقة، والأصالة، والتفاصيل، ولا تتم العملية الابتكارية إلا إذا مرت بتلك المراحل، وهي كما وضّح تورانس على النحو التالي:

أولًا: مرحلة التأهب (الاستعداد) (Preparation):

يُعدّ التأهب أو الاستعداد شرطًا ضروريًّا للإنتاج الاِبْتِكَارِيّ، فتهيئة الذات لاختبار موقف صعب، أو لارتياد ميدان مشوب بالمخاطرة أو الغموض أو الصعوبة يتم في هذه المرحلة. وتنطوي هذه المرحلة على توجيه نشاط التفكير الاِبْتِكَارِيّ نحو حل المشكلات. ويعمد الشخص فيها على تجميع المعلومات والبيانات عن المشكلة التي تُسهم في تشكيل أفكاره الأصلية؛ وغالبًا ما يفشل الأشخاص الذين يعتقدون أن الابتكار عملية سهلة، ولا تحتاج إلى درجة كبيرة من التهيؤ والاستعداد، ومن أهم وظائف هذه المرحلة:

- بلورة الشروط الأولية وتكوين الاتجاه.
- تحديد مركز الاهتمام أو الاتجاه.
- الاستعداد لجمع الخبرات والمعلومات المناسبة لمركز الاهتمام.
- العمل على بناء دليل كافٍ لإثبات الفكرة

ثانيًا: مرحلة الحضانة (Incubation)**:**

تُمثّل هذه المرحلة حضانة الأفكار والمعلومات المُتعلّقة بالمشكلة، فالإنسان المُبتكر في هذه المرحلة لا ينشغل شعوريًّا، وتكون عملية التفكير في حالة من عدم النشاط الظاهري، ولا يظهر أي تقدّم نحو الحل أو الإنتاج الاِبْتِكَارِيّ.

وفي هذه المرحلة تختمر المعلومات والوقائع المختلفة في ذهنه؛ حيث يبذل المُبتكِر جهدًا عقليًّا ونفسيًّا مُعتبرًا لمواجهة الموقف الذي يعالجه، وقد يتعرّض المُبتكِر إلى عقبات وإحباطات تجعله يعاني من توترات نفسية تُبعده عن الأشكال، وقد تطول هذه المدة أو تقصر، وفي بعض الأحيان يكون سريعًا، ودون أي صعوبة نفسية.

ثالثًا: مرحلة الإشراف، أو الاستبصار، أو البزوغ، أو الإلهام (Illumination):

تنتهي مرحلة الحضانة عادة عندما يحسّ الشخص بشرارة تحلّ له المُعضلة التي يقابلها، وتجعله يدرك العلاقات المُختلفة، ويعثر على الروابط المفقودة. وقد تحدث فترة الإلهام فجأة، وبدون سابق إنذار، وفي أثناء هذه الحالات يكون الإنسان غارقًا في نشاط مختلف كل الاختلاف عن طبيعة العملية الابتكارية التي هو بصددها، كأن يكون في دار العرض، أو راكبًا إحدى وسائل المواصلات.

رابعًا: مرحلة التحقيق (Verification):

تتضمّن مرحلة التحقيق عملًا إجرائيًّا، حيث يعمل المُبتكِر على إحكام الروابط بين العلاقات، بالإضافة أحيانًا، والحذف أحيانًا أخرى؛ بمعنى أنها تتضمّن الاختبار التجريبي للفكرة المُبتكرة.

٢-١-٥- قياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ:

قياس الابتكار ليس مهمة سهلة، ويعود ذلك إلى صعوبة وضع تعريف محدد لمفهوم الابتكار؛ إذ قامت النظريات المختلفة بدراسة الابتكار بطرق مختلفة؛ مما أدّى لظهور العديد من تعريفاته. ويتم قياس الابتكار من خلال طرق عديدة، منها:

- محكّات الحكم على الناتج؛ للتّعرّف على الابتكارية لدى الكبار ممن تخصّصوا في ميادين معينة، ومن هذه المحكّات مقاييس تقدير تشتمل على صفات ترتبط بالابتكار في مجال العلوم.
- الاستناد إلى آراء الخبراء في المجال، أو براءات الاختراع، أو الجوائز، أو كمية المنشورات، أو المُباع من الأعمال (غنيم، ٢٠٠٥، ص ص٦٤-٦٥).
- اختبارات الابتكار: التي تقيس القدرات والسمات الشخصية للمُبتكرين، وتُستخدم هذه الاختبارات في الكشف عن المُبتكرين، وتقييم آثار التدريب في الابتكار. ومن المقاييس المُستخدمة في قياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ: مقياس تورانس للتفكير الاِبْتِكَارِيّ، ويعدّ من أشهر مقاييس الابتكار العالمية، أعدّه تورانس عام ١٩٦٦، وتُرجم إلى (٣٤) لغة، واستخدم فيما يقارب الألفين (٢٠٠٠) دراسة، ويُرمز إليه بـ (TTCT)، التي تعني Torrance Tests of Creative Thinking ، ويتألف المقياس من صورتين:
  - صورة لفظية، نموذج (أ، ب).
  - صورة شكلية، نموذج (أ، ب).

وتتكوّن الصورة اللفظية من (٦) أسئلة، أما الصورة الشكلية فتتكوّن من ثلاثة، ويمكن تطبيق هذا المقياس على الأفراد من سنّ الروضة حتى سنّ الرشد.

أما عن القدرات التي يقيسها فهي: الطلاقة والمرونة والأصالة، ويحتاج الاختبار إلى (٤٢) دقيقة لتطبيق الصورة اللفظية، و(٣٠) دقيقة لتطبيق الصورة الشكلية (اللالا، ٢٠١٢، ص٩١).

إذن يتضح أن اختبارات الابتكار بعضها لفظية، وبعضها شكلية. والاختبارات اللفظية مجموعة من الألفاظ يُطلب الإجابة عنها وفق خطة معينة، كأن تُعطى للشخص قائمة بأسماء أشياء شائعة، لكل منها استعمال شائع، مثل ساعة واستعمالها الشائع معرفة الوقت، أو كوب واستعماله الشائع الشرب، ويُطلب من الشخص أن يقترح عددًا آخر من الاستعمالات غير الشائعة لهذه الأشياء.

ومن الأمثلة الأخرى على الاختبارات اللفظية، تقديم قصة للشخص، ويُطلب منه في فترة زمنية محددة أن يذكر أكبر قدر ممكن من العناوين الطريفة الملائمة لهذه القصة، وعند التصحيح يتم الاهتمام لما في هذه العناوين من مهارة، أو قدرة على الإلمام بالمغزى العميق لهذه القصة. كما توجد بعض الاختبارات اللفظية لقياس القدرة على تكوين تداعيات وترابطات غير مباشرة بين مُنبّهات محدودة. ومن الاختبارات اللفظية أيضًا: إعطاء الشخص موقفًا غير عادي، ونطلب منه أن يكتب النتائج المُتوقّعة التي يمكن أن تحدث بحدوث هذا الشيء غير العادي، وأما الاختبارات الشكلية فمادتها أشكال وليس ألفاظ، وتكون مجموعة من الصورة؛ لكنها تتفق مع الاختبارات اللفظية في أنها تقيس الوظيفة الابتكارية نفسها. والهدف من وضع اختبارات شكلية؛ الوصول إلى التنوّعات المختلفة للعملية الابتكارية. والعملية الابتكارية لا تترجم دائمًا إلى ألفاظ؛ بل إن هذا يقتصر على بعض ميادين المعرفة دون الميادين الأخرى. والابتكار النظري في العلم أو الدراسة، أو في القصة، أو الروية يكون نسيجه الألفاظ، أما الابتكار في الفنون التشكيلية والرسم والنحت؛ فتكون مادته الأساسية الأشكال (الخليفي، ٢٠٠٢).

٢-١-٦- بعض النظريات المُفسّرة للتفكير الإبْتِكَارِيّ:

أ- نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد Freud أن الابتكار ينشأ نتيجة صراع نفسي في بداية حياة الفرد (كحيلة دفاعية)؛ لمواجهة الطاقة (الليبيدية) التي لا يقبل المجتمع التعبير عنها. وفي الابتكار يبتعد المُبتكِر عن الواقع ليعيش في حياة وهمية، ويكون الابتكار استمرارًا للعب الوهمي الذي بدأه المُبتكِر عندما كان طفلًا صغيرًا (حجازي،٢٠٠٦).

ويرى فرويد أن الابتكار يُعدّ صورة من صور التعويض، فالشخص الذي يفشل في تحقيق أهدافه؛ يلجأ إلى الابتكار بوصفه وسيلة تعويضية، ويُمثّل الابتكار وفقًا لهذا الشكل شكلًا صحيًّا من أشكال التعويض (starko,1995).

كما ينظر فرويد للسلوك الإبْتِكَارِيّ على أنه نتيجة لتفريغ الانفعال المحبوس الناتج عن الصراع؛ حتى يصل إلى مستوى يمكن احتماله. ويستمد التفكير الإبْتِكَارِيّ من حسن إفراغ الخيالات الطليقة الصاعدة والأفكار المرتبطة بأحلام اليقظة ولعب الطفولة. وهو بذلك يؤكد دور خبرات الطفولة في الإنتاج الإبْتِكَارِيّ، فالسلوك الإبْتِكَارِيّ عنده ما هو إلا استمرار وتعويض عن لعب الطفولة (المليجي، ٢٠٠٠).

ويُشير المليجي (٢٠٠٠) إلى أن أنصار التحليل النفسي الحديث يفسرون التفكير الإبْتِكَارِيّ في النقاط التالية:

- التفكير الإبْتِكَارِيّ يُنظر إليه على أنه نتيجة لطاقة جنسية مكبوتة، أو دافع عدواني، أو نكوس إلى أنماط تفكير أو خبرات طفلية، وإلى العمليات الفطرية الأولية، ولو أنها في خدمة الأنا.
- لا تنكر وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي الحديث دور اللاشعور في العمل الإبْتِكَارِيّ فحسب؛ بل إنها ترى أنه إن وجد بأي حال؛ فإنه من المحتمل أن يكون ضارًّا ومُعطِّلًا لعملية الابتكار، ويستبعد رواد التحليل النفسي الحديث اللاشعور من عملية الابتكار، ويشيرون إلى أنه إذا كان يقوم بأي دور، فهو تكفين الابتكار أو تغطيته.

وترى الباحثة من خلال اطلاعها على الابتكار في ضوء نظرية التحليل النفسي؛ أنه يمكن أن ينشأ نتيجة دوافع لا شعورية – سواء أكانت فردية أم جمعية– وهو تفسير يفتقر لعدم القدرة على التحقق منه منهجيًّا، ويمكن أن تستفيد الدراسة الحالية من مُرتكزات هذه النظرية في معرفة الجوانب الانفعالية والشعورية التي تساعد على الابتكار لدى طالبات الجامعة، من خلال تطبيق أداة الدراسة، وهي (مقياس تورانس للتفكير الإبْتِكَارِيّ)، بإشراف الباحثة بشكل مباشر على الطالبات واستجاباتهن المُتنوّعة على أنشطة المقياس وتفاعلهن معها؛ حيث ترى الباحثة أن الدوافع النفسية والجوانب الانفعالية يمكن أن تؤدي دورًا مهمًّا في عملية الابتكار، فالفروق الفردية في الميول والاتجاهات والدوافع؛ هي التي تبرز جوانب الابتكار لدى كل طالبة.

كذلك يمكن استخدام النظرية في تحليل عناصر مفهوم الذات، ثم ملاحظة تأثيرها في الجوانب الابتكارية لدى طالبات الجامعة، خاصة في المهارات الأربع: (الطلاقة- المرونة- الأصالة- التفاصيل).

ب- النظرية السلوكية:

يرى سكينر Skinner أن أفعال الأفراد تحكمها التعزيزات، وتلي هذه الأفعال ردود فعل إيجابية (تعزيز إيجابي)؛ حيث إنها تتكرّر، أما إذا كانت غير سارة؛ فإن الشخص لن يحاول مثل هذه الأفعال مرة أخرى (سليم، ٢٠١١).

وترى الباحثة أن النظرية السلوكية يمكن أن تُفسّر السلوك من خلال الارتباط بين المُثير والاستجابة، وتُركّز على دور التعزيز وأهميته في حدوث السلوك الإِبْتِكَارِيّ.

ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في الدراسة الحالية، من خلال تفسير سلوك الطالبة ذات المهارات الابتكارية، ومدى تأثير مفهوم الذات في السلوك الإِبْتِكَارِيّ لها، كما يمكن تفسير نتائج هذه الدراسة من خلال هذه النظرية، بعزو النتائج إلى الجوانب السلوكية في ضوء مبادئ هذه النظرية.

ج- النظرية الإنسانية:

نظر ممثلو هذا الاتجاه (ماسلو – روجرز) إلى الابتكار بوصفه عملية إنسانية تقوم على تحقيق الذات (Self Actualization)؛ حيث إن لكل فرد شحنة دافعة نحو الابتكار، تشتق من الصحة السليمة والجوهرية للإنسان، فالابتكار لديهم نوع من العلاقة بين الفرد السليم، والوسط الاجتماعي المُشجّع، والإطار الثقافي السائد: أي أنه أسلوب حياة (الكيال، ٢٠١٢).

وقد وصف ماسلو الابتكار بالسمات الأساسية الكامنة في الطبيعة الإنسانية، وهي قدرة تُمنح لكل أو معظم البشر منذ ميلادهم؛ بشرط أن يكون المجتمع حرًّا خاليًا من الضغوط وعوامل الإحباط، ويرى روجرز أن الابتكار نتاج النمو الإنساني الصحي؛ وعلى ضوء ذلك حدّد عددًا من السمات المُميّزة للابتكار أولها التفتح للتجربة، فالأفراد المُبتكرون أحرار من وسائل الدفاع النفسية التي قد تمنعهم من اكتساب الخبرات من بيئتهم. والسمة الثانية: التركيز الداخلي على التقييم، وهو الاعتماد على الحكم الشخصي، خاصًا في النظر إلى المُنتجات الابتكارية. والسمة الثالثة: القدرة على اللعب أو اللهو بالعناصر والمفاهيم؛ حيث إن الأفراد

المُبتكرين كما يذكر روجرز يجب أن يكونوا قادرين على اللعب بالأفكار، وتخيّل التراكيب الممكنة، وتقدير الافتراضات (آل بوعينين ومبارك، ٢٠١٢).

وترى الباحثة من خلال اطلاعها على النظرية الإنسانية، أن أصحابها نظروا إلى الابتكار بشكل مختلف عن نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية، وركّزوا على الطبيعة الإنسانية التي تُفسّر سلوك الإنسان في ضوء رغبته في تحقيق ذاته. والابتكار أحد مظاهر تحقيق الفرد لذاته، كما أن هذه النظرية يمكن أن تُفسّر جوانب الابتكار ودوافعه لدى الطالبة الجامعية؛ إذ إن الطبيعة الإنسانية هي الدافع الأساسي للجوء الفرد إلى الابتكار؛ ومن ثمَّ فإن إثارة هذا الدافع من خلال المشاركة الجامعية للطالبة والتنافس الأكاديمي، يُعدّ من أهم الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى زيادة دافعية الابتكار لدى الطالبة، مع محاولة تنمية جوانب المهارات الابتكارية.

د- النظرية المعرفية:

تُركّز النظرية المعرفية على العمليات والمهارات العقلية، التي تُعدّ جوهر عملية التفكير؛ حيث يرى بياجيه Piaget في هذا المجال أن التكيّف يتضمّن عمليتين، وهما: التمثّل، والمواءمة. وفي معظم الأحيان يتمثّل الفرد المعلومات ويُصنّفها في ضوء ما يعرفه بالفعل، وعندما يصادف مواقف يستطيع تمثّلها في ضوء ما لديه من خبرات؛ يحدث لديه اختلال في التوازن المعرفي، وهذا ما يدفعه لابتكار استراتيجيات جديدة، أو تعديل ما لديه من استراتيجيات لمواجهة التحدي أو المشكلة القائمة (السحت وجمعة وميسر،٢٠١٣).

وترى الباحثة أن أصحاب الاتجاه المعرفي يرون أن إثراء السياق البيئي الذي يعيش فيه الفرد؛ هو المعين الذي يمدّ الفرد بالمعلومات، ويساعده على النمو السليم ودعم الابتكار.

ويمكن من خلال هذه النظرية إيضاح أهمية الجوانب المعرفية في تنمية المهارات الابتكارية: (الطلاقة – المرونة- الأصالة- التفاصيل)؛ حيث تُعدّ المعرفة الرافد الأساسي للخبرات اللازمة التي تدعم الجوانب الابتكارية لدى الطالبة الجامعية.

٢-٢- مفهوم الذات:

يُعدّ مفهوم الذات من المفاهيم التي لاقت اهتمامًا كبيرًا من جانب الباحثين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي؛ لما له من تأثير كبير في دراسة الكثير من الجوانب النفسية والمهارية لدى الفرد. وستتناول الباحثة فيما يلي تفصيلًا للجوانب المُتعلّقة بمفهوم الذات.

٢-٢-١- تعريف مفهوم الذات:

تُعرّف الذات بأنها: "مُكوّنة من كل الأفكار، والإدراكات، والقيم التي تتضمن من أنا؟ وما الذي أقدر عليه؟ وتؤثر هذه الذات المدركة بدورها في كل من إدراك الشخص للعالم، وسلوكه"(عبد الخالق،١٩٩١، ص٤٧٠).

وتُعرّف الذات أيضًا بأنها: "اتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، وأنها العمليات النفسية التي تحكم السلوك، وهي معرفة الشخص لقدراته وكيفية استخدامها الاستخدام الأمثل" (سناء سليمان، ٢٠٠٥، ص١٦).

ومفهوم الذات هو: "ما يُعبّر عنه الفرد بالضمير المفرد أنا، الذي يتضمّن وجهة نظره نحو ذاته، ومن واقع وصفه الشخصي لنفسه ورؤيته الخاصة لأهم ملامحها ومقوّماتها، التي تتحدّد في ضوئها مكانته الاجتماعية، وتقديره لذاته واحترامه لها "(خليفة ووهدان، ٢٠١٤، ص٧٦).

كما يُعرّف مفهوم الذات بأنه: " المجموع الكلي لإدراكات الفرد، والصورة المُركّبة والمؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه، وعن خصائصه، وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية، واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره بما يُفكّر الآخرون عنه، وبما يفضل أن يكون عليه" (الخمايسة، ٢٠١٦، ص٧٣).

ومن التعريفات السابقة؛ تستخلص الباحثة النقاط التالية:

- تشترك التعريفات السابقة في أن مفهوم الذات مصطلح افتراضي يُعبّر عن الصورة التي يُكوّنها الفرد عن ذاته.
- مفهوم الذات مصطلح يتضمّن كل جوانب الفرد الشخصية، والعقلية، والاجتماعية، والمهنية.
- مفهوم الذات حالة وجدانية، يستطيع الشخص من خلال أحاسيسه ومشاعره أن يعبر عن جوانب شخصيته المُختلفة.

- قد تكون الصورة التي يعطيها الشخص عن ذاته صحيحة، وأحيانًا تكون غير ذلك؛ ولذلك يستدلّ على مفهوم الذات من خلال السلوكيات التي يصدرها الشخص.

٢-٢-٢- المفاهيم المُتصلة بمفهوم الذات:

يعدُّ مفهوم الذات من أقدم المفاهيم النفسية التي حظيت باهتمام كبير من قِبل الباحثين في علم النفس؛ لما له من أثر كبير ومباشر في شخصية الفرد وتوافقه النفسي (خليفة ووهدان، ٢٠١٤).

ومفهوم الذات هو الصورة المُكوّنة لدى الطفل عن ذاته - إيجابية أو سلبية- وهو الطريقة التي ينظر بها إلى نفسه، ويكون تفكيره وشعوره وسلوكه متسقًا ومنسجمًا مع مفهومه لذاته، وهو مجموعة من القيم، والاتجاهات، والأحكام التي يملكها عن سلوكه وقدراته وجسمه وجدارته كشخص، وهو مفهوم مُكتسب يتكوّن من تفاعله مع بيئته (الدهان، ٢٠١٣).

وقد ظهر مفهوم الذات في فترة مُبكرة من تاريخ علم النفس على يد وليم جميس؛ لكن بداية الثمانينيات هي التي شهدت تطورات ملموسة فيه، بظهور كثير من النماذج التي تسعى إلى التحديد الدقيق للأساس النظري لهذا المفهوم، من حيث بنائه الداخلي أو علاقاته بالمُتغيّرات الأخرى، وتصميم الأدوات الملائمة لقياسه؛ مما ساعد على تطوير البحوث الميدانية حول هذا الموضوع (فرج والقرشي، ٢٠٠٤).

وقد اختلفت وجهات النظر التي تناولت موضوع الذات، ويعدُّ يونج Young أن الذات مركز الشخصية التي يتجمّع حولها كل النظم الأخرى، وهي التي تمدّ الشخصية بالتوازن والثبات، وتحقيق الذات هو الغاية التي ينشدها الفرد؛ بل هو ما يهدف إليه الجنس البشري بأكمله، ويعني بتحقيق الذات: أفضل أشكال التوازن، والتكامل، والامتزاج المُتجانس لجميع جوانب الشخصية (خليفة ووهدان، ٢٠١٤).

ومفهوم الذات من المفاهيم الأساسية التي تناولها علماء النفس في تعريفاتهم ونظرياتهم، وقد حاولوا تحديد هذا المفهوم نظريًّا، ونظرًا لتنوّع المفاهيم الفكرية، فقد تنوّعت الآراء حوله، فبعضهم يرى أن أهم خاصية إنسانية مفردة هي نظرة الشخص أو إدراكه لنفسه، وعملية النظر إلى الذات هذه كثيرًا ما يُنظر إليها بوصفها المفتاح إلى فهم العديد من الوقائع السلوكية المُميزة التي يعرب عنها أي شخص (منصور، ١٩٩٦).

كما يُنظر لمفهوم الذات بأنه نظرة الفرد إلى نفسه، ويتضمّن الوصف وليس الحكم، ويتشكّل من خلال تفاعل مجموعة من العوامل أبرزها: الخبرة مع البيئة المحيطة، وعلاقته مع الآخرين، إضافة إلى تفسيره لسلوكه الذي يقوم به.

ومفهوم الذات هو الصورة التي يُكوّنها الشخص عن نفسه منذ الصغر، وما يرتبط بهذه الصورة من إحساس بالرضا أو عدم الرضا، والقدرة على التعامل مع الآخرين؛ بوصفه كائنًا بيولوجيًّا واجتماعيًّا، وبوصفه مصدرًا للتأثير والتأثر بالنسبة للآخرين. كما أن مفهوم الذات: هو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي، الذي يتضمّن استجابات الفرد عن نفسه ككل، كما يظهر ذلك التقدير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتكلم (شعبان، ٢٠١٠).

ويعدُّ مفهوم الذات القوة الدينامية التي من الصعب تجاهلها وإلغاء دورها في حياة الفرد. فكل فرد يتأثر بأقوال وسلوكيات من حوله، خاصة الأشخاص المهمين عنده. وهو يتلقّى باستمرار معلومات واتجاهات من محيطه الاجتماعي، التي بدورها تؤثر في إدراكه لذاته (درجة كفاءته، وقيمته الشخصية بين الآخرين، ومدى تقبّل الآخرين له).

وهذا الإدراك له دوره المُحرّك في خبرات الفرد اللاحقة، فهو على أساس نوعية الإدراك يتعامل مع المواقف الحياتية والمحيط الاجتماعي؛ ومن هنا فإن أهمية مفهوم الذات تنبع من كونه العنصر المحدد لسلوك الفرد في مختلف المواقع (عسكر، ٢٠٠٥).

كما أن مفهوم الذات يعدُّ تكوينًا معرفيًّا منظّمًا ومُتعلّمًا للمُدركات الشعورية، والتصوّرات، والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعدّه تعريفًا نفسيًّا لذاته. ويتكوّن مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المُنسّقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية (زهران، ٢٠٠٥).

ويُشير روجرز إلى أن مفهوم الذات: هو ذلك الكل التصوري المنظم، والمتناسب المكوّن من إدراكات الفرد لخصائص ذاته، وعلاقاته مع الآخرين، والمظاهر المختلفة للحياة مع القيم المرتبطة بهذه الإدراكات (في: عز،٢٠٠٣).

ويُشار إلى مفهوم الذات الذي حدّده شافلسون، وهبنر، وستانتون Shavelson, Hubner &Stanton بأنه: الإدراكات التي يكوّنها الفرد عن نفسه من خلال خبراته وتفسيراته

لبيئته، التي تتأثر بما يُقدّمه الأشخاص المقربون له من تقييم أو تعزيز لسلوكه، وما يطلقون عليه من صفات (فرج والقرشي، ٢٠٠٤).

وبيّن أتواتر Atwater أن مفهوم الذات هو: الصورة الواعية لدى الفرد عن نفسه، واتجاهاته، وقدراته، وعن مشاعره المتصلة بالآخرين، وهو ليس فطريًّا تتحكّم به الجينات؛ بل هو مُتعلّم من البيئة. ويتلقّى الفرد خبرات إما أن تكون سارة أو محزنة، تعمل على بلورة شخصية الفرد، وتكوين مفهوم عن ذاته، وهي كفيلة بتكوين مفهوم للذات يتسم بالإيجابية أو السلبية (السردي،٢٠١٥).

٢-٢-٣- أهمية مفهوم الذات:

يُعدّ مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية؛ بل يذهب بعض المُفكّرين إلى أنه مِفتاح الشخصية السوية، وطريق من طرق الوصول والنجاح والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني والابتكار. ويعدّ مفهوم الذات الإطار المرجعي الذي من خلاله يستجيب الفرد للعالم الذي يحيط به؛ نظرًا لقوة تأثير مفهوم الذات في السلوك الإنساني (حسب الله وفرح، ٢٠١٦).

ويقوم مفهوم الذات بدور كبير في توجيه السلوك وتحديده، خاصة في المجال الدراسي، فالطالب الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه متفوّق ومُجدّ؛ يميل إلى التصرّف تبعًا لهذه الفكرة. ومفهوم الذات على هذا النحو يعمل بوصفه قوة دافعة؛ وعليه فإن الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يستخدمها، كما أن سلوكه يُؤثّر في الكيفية التي يدرك بها ذاته، فالعلاقة علاقة تبادل وتفاعل (متولي، ٢٠١٦).

وتوجد العديد من المشكلات النفسية التي تصاحب انخفاض مفهوم الذات، حيث يُصنّف براوت وبراوت Prout & Prout مشكلات مفهوم الذات في علاقتها بالاضطرابات النفسية إلى ثلاثة أقسام، **أولية:** وهي التي تسبق الاضطراب النفسي، وتؤدي دورًا في حدوثه، فالشخص الذي يعاني من نقص حاد في مفهوم الذات؛ قد يصبح اكتئابيًّا. و**ثانوية:** وهي الناتجة عن اضطراب نفسي معين، فالأشخاص الذين لديهم تخلّف عقلي بسيط؛ قد يكشفون عن مشكلات في مفهوم الذات. **وثانوية أولية:** وهي التي تكون ناتجة عن اضطراب معين، ثم تؤثر بدورها بشكل رئيس في ظهور اضطراب آخر (فرج والقرشي، ٢٠٠٤).

ويُشير باجرلي Baggerly (2004) إلى وجود العديد من المشكلات التي تصحب انخفاض مفهوم الذات، وتتمثّل تلك المشكلات في تجنّب الشخص القيام بأي عمل، أو قبول أي تحدٍّ بدون أن يحاول على الأقل، وهذا مؤشر للخوف أو إحساس بالعجز، والانسحاب السريع من أي تنافس عند أول إشارة إحباط يتلقّاها، والغش والكذب عندما يظن أنه سيخسر أو يُقدّم أداء ضعيفًا، وإظهار علامات الأسف أو القيام بتصرّفات أقل من عمره الحقيقي، وإبداء الأعذار دائمًا، والتقليل من أهمية الأحداث، وانخفاض النتائج الدراسية الإجمالية، وفقدان الاهتمام بالنشاطات العادية، والعزلة الاجتماعية؛ بحيث تكون علاقاته الاجتماعية قليلة أو يفقدها دون مبرر، وإبداء تعليقات تتضمّن نقدًا ذاتيًّا، وإيجاد صعوبة في تقبّل المدح أو النقد. ويكون الشخص حساسًا جدًّا بصورةٍ مبالغ فيها بخصوص آراء الآخرين، وأن يكون واحدًا من اثنين: إما نافعًا بصورة مُبالغ فيها جدًّا، أو غير نافع على الإطلاق.

وترجع أهمية مفهوم الذات إلى أن سلوك الفرد دال على مفهوم الذات أو تابع له؛ بل تُعدّ العلاقة بين السلوك ومفهوم الذات علاقة تأثير وتأثر، فإذا كان السلوك يُستدلّ عليه من مفهوم الذات؛ فإنه يمكن أن يُستدلّ على مفهوم الذات من السلوك (عز، ٢٠٠٣).

ولتأكيد أهمية مفهوم الفرد عن ذاته، سنوضح أنواع مفهوم الذات فيما يلي:

أ. مفهوم الذات الإيجابي: يتمثّل مفهوم الذات الإيجابي في تقبّل الفرد لذاته ورضاه عنها؛ حيث تظهر عندما يتمتّع الفرد بمفهوم ذاتي إيجابي صورة واضحة ومُتبلورة للذات، يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين، الذي يظهر فيه دائمًا الرغبة في احترام الذات وتقديرها، والمحافظة على مكانتها الاجتماعية، ودورها، وأهميتها، والثقة الواضحة بالنفس، والتمسّك بالكرامة. والاستقلال الذاتي: ما يُعبر عن تقبّل الفرد لذاته ورضائه عنها (عبد العزيز، ٢٠٠٠).

إن مفهوم الذات الإيجابي يُعبّر عن الصحة النفسية والتوافق النفسي، وأن تقبّل الذات يرتبط ارتباطًا جوهريًّا موجبًا بتقبّل الآخرين وفهمهم، ويعدُّ بُعدًا رئيسًا في عملية التوافق الشخصي (زهران، ٢٠٠٥).

ويعتقد روجرز Rogers أن نمو مفهوم الذات الموجب لدى الفرد يعتمد على تلقّي الطفل التقدير الموجب غير المشروط، الذى يعني إظهار التقبّل للطفل؛ بغض النظر عن سلوكه،

فالآباء الذين يظهرون الحب والتقدير للطفل – حتى إذا لم يحصل على درجة عالية في الدراسة– فإنهم بذلك يظهرون اعتبارًا موجبًا غير مشروط، وهذا الطفل سينمو لديه مفهوم موجب للذات، ويشعر بتقبّله لذاته حتى عندما يفعل أشياء مُخيّبة لآمال الآخرين (Plotnik,R., 1993).

ب. مفهوم الذات السلبي: ينطبق هذا المفهوم على مظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المُغايرة أو المُتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد، التي تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية المُتوقّعة من الأفراد العاديين في المجتمع، التي تجعلنا نحكم على من تصدر منه هذه التصرّفات بسوء التكيف الاجتماعي أو النفسي (عبد العزيز،٢٠٠٠).

ويجعل مفهوم الذات السلبي الفرد يعاني من مشاعر عدم الثقة بالنفس، ونقص الكفاءة، والدونية؛ مما يؤدي به أن يكون أقل تكيّفًا من الناحية النفسية. ويتضح مفهوم الذات السلبي لدى الفرد من خلال أسلوب حديثه أو تصرّفاته الخاصة وتعاملاته، أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين؛ مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي، أو الخروج عن اللياقة في التعامل، أو عدم تقدير الذات.

ويعتقد روجرز أن نمو مفهوم الذات السلبي لدى الطفل، يعتمد على الاعتبار المُوجب المشروط، الذي يعني إظهار تقبّل الوالدين للطفل وفقًا لسلوكيات معنية يسلكها الطفل، إذا كان يسير بشكل مُرضٍ في دراسته. وفي هذه الحالة يتلقّى الطفل تقديرًا مُوجبًا مشروطًا قائمًا على أداء أكاديمي جيد فقط، ووفقًا لذلك ينخفض مفهوم الذات لديه؛ بل يشعر بالاحتقار عندما يفعل أشياء مُخيّبة للآمال (Plotaik,R., 1993).

وقد تبيّن أن ذوي الدرجة المُنخفضة في مفهوم الذات أكثر تجاوبًا مع المُؤشرات الخارجية، وأكثر اهتمامًا بالقبول الخارجي، وأكثر تأثرًا بالعائد الراجع السلبي أو التغذية الراجعة السلبية لسلوكهم، وأكثر عرضة للتأثر والتلاعب أو المناورات، وأكثر اعتمادًا على الغير. وتصل حالة السلبية عند هؤلاء لدرجة الاعتقاد القوي بعدم قدرتهم على عمل أي شيء بالطريقة الصحيحة؛ وبالتالي فمن الأفضل لهم السكون. وتُمثّل وجهة النظر هذه أحد التفسيرات لعدم رغبتهم في الاتصال أو تقديم مُقترحات للذين يشاركونهم المواقف الاجتماعية (عسكر، ٢٠٠٥).

٢-٢-٤- أبعاد مفهوم الذات:

مفهوم الذات تكوين منظم، يجمع فيه الفرد ما لديه من معلومات كثيرة عن نفسه، كما أنه مُتعدّد الأوجه، ويُفترض أنه يماثل الشكل الهرمي في بنائه، مُشابهًا في ذلك القدرة العقلية، فيبدأ من القاعدة بالإدراكات الخاصة بالذات في مواقف معينة، تليها الإدراكات المُتعلّقة بالمجالات الأوسع: الاجتماعية والجسمية والأكاديمية، ويأتي في القمة المفهوم العام للذات (فرج والقرشي، ٢٠٠٤).

ويصنف زهران (٢٠٠٥) مفهوم الذات إلى مفهوم الذات المُدرك، ومفهوم الذات الاجتماعي، ومفهوم الذات المثالي. ويُشير مفهوم الذات إلى العناصر المُدركة، والتصوّرات التي تُحدّد خصائص الذات، كما تظهر إجرائيًّا في وصف الفرد لذاته كما يتصوّرها هو. أما مفهوم الذات الاجتماعي فيُشير إلى المُدركات والتصوّرات التي تحدّد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصوّرونها، التي يتمثّلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. ويُشير مفهوم الذات المثالي إلى المُدركات والتصوّرات التي تُحدّد الصورة المثالية للشخص الذي يودُّ أن يكون. ويرى (فرج والقرشي،٢٠٠٤) أن مفهوم الذات يتضمّن مُكوّنين، وهما:

- المكوّن الوصفي: أي وصف الشخص لنفسه.
- المكوّن التقويمي: أي ما يصدره الشخص من أحكام تقويمية على شخصيته في ضوء معايير مثالية، أو مستويات نسبية مقارنة بأقرانه، أو في ضوء توقّعات الآخرين منه.

وترى كارين هورني أن مفهوم الذات يتكوّن من ثلاثة أبعاد (خليفة ووهدان، ٢٠١٤، ص٧٦):

- الذات الواقعية: هي الطريق التي يرى بها الفرد نفسه، أو الذات التي يعتقد أنه يعيها في الواقع، وتتأثر بالذات الجسمية للشخص، ومظهره الشخصي، وقدراته، وقيمه، ومُعتقداته، ومستويات طموحه.
- الذات المثالية (Ideal Self): وهي الصورة التي يودّ الشخص أن يكون عليها، وكلما اقترب الفرد من ذاته المثالية؛ زاد تقديره لذاته، ويُعدّ عدم التطابق بين الذات المثالية والواقعية دليلًا على عدم التوافق.

- الذات الاجتماعية: وهي الصورة التي يعتقد الشخص أن الآخرين يرونها فيه، وتتمثّل في مُدركات الفرد وتصوّراته التي تُحدّد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصوّرنها عنه.

أما أبعاد مفهوم الذات فتحدّدها (إيمان عز،٢٠٠٣) في الأبعاد التالية:

- مفهوم الذات الجسمية (Physical Self-concept): يُمثّل نظرة الفرد إلى جسمه، وحالته الصحية، ومظهره الخارجي، ومهاراته، وحالته الجنسية. والدرجة المُرتفعة له تُشير إلى نظرة إيجابية عن المظهر والوضع الصحي، في حين تُمثّل الدرجة المُنخفضة عدم الرضا عن الجسم، الذي يمكن أن يعكس صورة جسم مُشوّه، وعما يجب أن يكون عليه.
- مفهوم الذات الأخلاقية (Moral Self-concept): يُمثّل نظرة الفرد إلى ذاته في إطار مرجعي مثالي وأخلاقي، وقيمه الأخلاقية، وإحساسه بكونه شخصًا طيبًا أو غير طيب، مع درجة رضاه عن عقيدته. وتُشير الدرجة المرتفعة له إلى نظرة إيجابية عن سلوكه الشخصي الأخلاقي؛ في حين تعكس الدرجة المُنخفضة سلوكًا اندفاعيًّا يُضبط من خلال الآخرين، وليس من قِبل الشخص نفسه.
- مفهوم الذات الشخصي (Personal Self-concept): ويُمثّل نظرة الفرد لنفسه، وإحساسه بقيمته الشخصية، وأنه شخص مناسب بعيدًا عن نظرته لجسمه، أو عن علاقاته بالآخرين. وتُشير الدرجة المرتفعة له إلى تكامل شخصيته وتكيّفه، في حين تعكس الدرجة المُنخفضة اتجاهًا سلبيًّا نحو نفسه، وأنه لا قيمة له.
- مفهوم الذات الأسري (Family self-concept): يُمثّل نظرة الفرد لنفسه في علاقته بأفراد أسرته، ويعكس كفاءته وقيمته كعضو في الأسرة. وتُشير الدرجة المرتفعة له إلى رضاه عن علاقته بأسرته، ومشاعره تجاه دعمهم وتشجيعهم له؛ في حين أن الدرجة المنخفضة تُشير إلى اغترابه أو إخفاقه في علاقته بأسرته.
- مفهوم الذات الاجتماعي (Social Self-concept): يُمثّل نظرة الفرد لنفسه في علاقته بالآخرين، ويعكس إحساسه بملاءمته وأهميته في تفاعله مع الآخرين. وتُشير الدرجة المرتفعة فيه إلى علاقة حميمة بينه وبين الآخرين، وسهولة التواصل معهم، وانبساطيته؛ في حين تُشير الدرجة المنخفضة إلى ضعف العلاقة الاجتماعية، ونقص مهاراته الاجتماعية.

٢-٢-٥- العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:

مفهوم الذات افتراضي مُدرك يتشكّل من المُتغيِّرات البيئية التي لا يمكن الفصل بينها تمامًا، فهي تشترك بدرجات متفاوتة مع بعضها؛ إذ تُؤثّر كل منهما في الأخرى، فأي تحسّن في أي مُتغيّر من المُتغيِّرات الذي تُشكّله؛ سيصبّ في مفهوم الذات العام، وتشمل (الخمايسة، ٢٠١٦، والفيلكاوي، ٢٠١٦، والجعافرة، ٢٠١٦، وحجازي، ٢٠١٥):

- العوامل الجسمية: للخصائص الجسمية للفرد أهمية كبيرة لصورته وفكرته عن ذاته كما تبدو في نظر الآخرين؛ لأن تأثيرات التغيّرات في الجسم وبنائه؛ تكون في كثير من الأوقات مهمة تمامًا كالتغيرات نفسها؛ لأنها تُكوّن الصورة الذهنية عن الجسم لديه.
- القدرات العقلية: للقدرة العقلية دور مهم في تكوين صورة الفرد عن ذاته؛ إذ إن الذكاء يُؤثر في إدراك الفرد لذاته وإدراكه لاتجاهات الآخرين له، كما تُؤثّر في إدراك الفرد لقدراته، وتلك الفرص المُتاحة أمامه، والعوامل التي تواجهه. ونظرًا لأن الذكاء والقدرات العقلية من بين العوامل المحددة للشخصية؛ فإن ما يتمتّع به الفرد من إمكانيات عقلية؛ تُضفي عليه مكانة معينة تُؤثّر في شخصيته. ويعدّ الذكاء والقدرات الخاصة استجابات تراكمية نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئة اجتماعية ذات خصائص معينة؛ ومن ثمّ يؤدي الذكاء دورًا كبيرًا في التأثير على مفهوم الذات .
- الدوافع: يتأثر مفهوم الذات بالدافع الداخلي لتأكيد الذات، كما يتأثر بمستوى الطموح، ومستويات النجاح والفشل، فالأداء الناجح عمومًا يرفع توقّعات فاعلية الذات، أما الأداء الضعيف الذي يترتّب عليه الإخفاق؛ فإنه يُخفّض هذه التوقّعات.
- العوامل الاجتماعية: ينمو مفهوم الذات تكوينيًّا بوصفه نتاجًا مُكتسبًا للتفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والقيم، عن طريق استجابات الفرد لمُدركاته وتصوّراته لسلوك الآخرين نحوه، وعن طريق تحليل ومقارنة مُدركات الآخرين ومدركاته، وعن طريق خبرة نفسه وجسمه في الإطار الاجتماعي. ومفهوم الذات نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، ومواقف وخبرات وأساليب الثواب والعقاب، والاتجاهات الوالدية وتعميماتها، وخبرات إدراكية وانفعالية واجتماعية يمرّ بها الفرد، مثل: خبرات النجاح والفشل، والدور الاجتماعي، بالإضافة إلى الوضع الاقتصادي

والاجتماعي، وأمور أخرى تتصل بالإحباط والصراع. والأحداث التي يمرّ بها الفرد تؤدي دورًا مُهمًّا في بناء مفهوم الذات وتطوره، خاصة تلك المواقف التي ترتبط بخبرات الأذى والحرمان .

- التنشئة الاجتماعية: تعدّ الأسرة اللبنة الأساسية في تشكيل شخصية الفرد، وتؤثر تأثيرًا كبيرًا في تكوين مفهوم الذات، ويرجع هذا إلى أن الطفل يتعرّف على العالم من حوله من خلال أسرته. والطريقة التي تتعامل بها الأسرة مع الطفل لها دور كبير في أن يُحدّد الطفل نظرة الأهل له؛ ومن ثمّ ينعكس ذلك على مفهومه لذاته؛ لذا فإن الأسرة الحاضنة لطفلها، التي تُشعره بالحب والاحترام والدعم؛ تساعد الطفل على أن يُكوّن مفهومًا إيجابيًّا عن ذاته، فكلما كانت الأسرة – خاصة الوالدين– يتعاملون باحترام وقبول لخصائص الطفل؛ أدّى ذلك إلى قبول الطفل لذاته. وعلى العكس من ذلك؛ فإن عدم قبول الأسرة لطفلها؛ يؤدي إلى أن يكوّن الطفل شعورًا ورؤية سلبية لذاته.

٢–٢–٦– بعض النظريات المُفسّرة لمفهوم الذات:

١– نظرية الذات:

تُعدّ نظرية الذات لـ(كارل روجرز) من أكثر النظريات التي تناولت مفهوم الذات بطريقة مباشرة، كما أنَّ نظرية روجرز في الشخصية من النظريات التي تعتمد على مفهوم الذات، والتي تكوّنت من خلال خبراته في الإرشاد والعلاج النفسي (خليل،١٩٩٠). وقد كان لخبرة روجرز العميقة في الإرشاد والتوجيه الدور الكبير في هذه النظرية، ومفهوم الذات عنده يجب النظر إليه من خلال إطار تشكيل مُنظّم من الإدراكات الشعورية للذات، ويتكوّن هذا المفهوم من إدراك الفرد لخصائص وقدرات ومفاهيم عن ذاته، وما لها من دور نفسي أساسي في فهمه لنفسه، ثم علاقته بالآخرين وبالبيئة التي يعيش فيها، من خلال القيم التي تُدرك على أنها مُرتبطة مع هذه الخبرات، والأهداف والمُثل التي تُدرك على أنها إيجابية أو سلبية (الشماع، ١٩٧٧).

ويطرح روجرز تصوّرًا لمفهوم الذات يتكوّن من ثلاثة جوانب:

- صورة الذات: كيف يرى الفرد نفسه، وهذه الرؤية لا تتطابق مع الواقع بالضرورة؛ فقد يشعر بعض الأفراد بتضخم الذات، ويعتقدون أنهم أفضل في خصائص معينة، في حين

أن الواقع غير ذلك. وتتألف الصورة الذاتية غالبًا من سمات الشخصية، والخصائص الجسمية، والأدوار الاجتماعية.

- تقدير الذات: أو المدى الذي تقيّم فيه ذاتك، وتعدّها تستحق الاحترام، ويتأثر بالعديد من العوامل منها: كيف نقارن أنفسنا بالآخرين؟ وكيف يستجيب الآخرون لنا؟
- الذات المثالية: ما الذي يودّ الفرد أن يكون عليه؟ وغالبًا لا تتطابق رغبته فيما نودّ أن نكون عليه مع واقع كينونتنا (عدوي، ٢٠١٥).

٢- النظرية السلوكية:

أدى الاهتمام الزائد بالنظرية السلوكية في أوائل هذا القرن إلى انقطاع الباحثين عن دراسة الذات، وعدم الاهتمام بدراستها في تلك الفترة؛ ولكن تبيّن لهم من بعض نتائج التجارب أنه لا يمكن تفسير الذات بالاعتماد على التعزيز فقط، دون الرجوع إلى العالم الداخلي، فاضطروا إلى استخدام مفاهيم تُشير إلى الحالة الداخلية للكائن الحي التي لا يمكن ملاحظتها، وأطلقوا عليها اصطلاح (المفاهيم الافتراضية).

وكان هذا التحوّل من قِبل السلوكيين بمنزلة تفوّق لعلماء مفهوم الذات، حيث دعّمت هذه الحالة موقف علماء النفس الإنسانيين؛ نظرًا لأن الاتجاه السلوكي يُحدّد نفسه في دراسته على المُنبّهات التي يمكن ضبطها، والاستجابات التي يمكن ملاحظتها فقط؛ وبذلك تُهمل كثيرًا من الموضوعات في حياة الإنسان كالحب والكره، والتفكير، والتخيل، وغير ذلك. كما أن اعتمادها في التجريب على الحيوان بشكل رئيس؛ أثار الشكوك حول مدى فائدة المبادئ المُستنبطة من تلك التجارب في فهم عميق للسلوك البشري؛ لأن الشخصية هي ما بداخل الفرد، وليس الانطباع الذي يتركه الفرد على الآخرين (النقيثان،١٤١٠).

٣- نظرية التحليل النفسي:

الذات عند فرويد Freud هي الأنا، التي تتكوّن من العمليات النفسية التي تخدم أغراض الغرائز الفطرية، بالقدر الذي يسمح لها بأن تحكم الشخصية حكمًا عاقلًا، فلا يُفترض أن تقوم الغرائز المتمثّلة في "الهو" بالتغلب على جانب "الأنا" في الشخصية واتباع الشهوات، ولا ينبغي أن تتحكّم "الأنا الأعلى" في سلوك الإنسان؛ فتكون الغلبة لديه للمعايير المثالية، بحيث يجد الشخص نفسه في إحباط مستمر قد ينتهي به آخر الأمر إلى الشعور بالاكتئاب والفشل.

بينما يرى ألفرد آدلر أن الذات أسلوب الفرد في الحياة التي تُحدّد شخصيته، وتُفسّر له الخبرات التي يمرّ بها، وعن طريقها يهتدي إلى التجارب الجديدة التي تكفل له مكانة رفيعة سامية (زيدان، ٢٠١٦).

ومن جهة أخرى، تُعدّ نظرية يونج في الشخصية من النظريات التحليلية والشخصية، وفي ضوئها تتكوّن الأنا واللاشعور الشخصي أو اللاشعور الجمعي والذات (الشماع، ١٩٧٧).

وقد اهتم ألفرد أدلر بمفهوم الذات، وأشار بصفة خاصة إلى الذات المبتكرة Creative self، وهي العنصر الدينامي النشط في حياة الإنسان، وتبحث عن الخبرات التي تنتهي بتجديد أسلوب حياة الشخص، وإذا لم تتوافر هذه الخبرات في حياة الفرد الواقعية؛ فإن الذات المُبتكرة تحاول كشفها وابتكارها.

وقدّمت كارين هورني Horney مفهوم الذات الدينامي، ورأت أن الشخص يُناضل في الحياة من أجل تحقيق ذاته. كما قدّمت مفهومًا ثلاثيًّا للذات، وهي: الذات المثالية، والذات الواقعية، والذات الاجتماعية. وترى أن الذات المثالية مفهوم رئيس وعامل مهم في التوافق النفسي أو الاضطراب النفسي، وتسعى إلى تحقيق الاكتفاء الذاتي والاستقلال. وإذا كانت الذات المثالية غير واقعية، فلا يمكن تحقيقها وظهرت الصراعات الداخلية.

أما الذات الواقعية فتُشير إلى الفرد بمجموع خبراته، وقدراته، وحاجاته، وأنماط سلوكه. أما الذات الحقيقية فتُشير إلى القوى الداخلية المركزية التي تُميّز الفرد، وهي مصدر النمو والطاقة، والميول، والقرارات، والمشاعر. ووفقًا لهذا التفسير؛ فإن هورني ترى أن العُصاب ينشأ عن ابتعاد الشخص عن ذاته الحقيقية، والسعي وراء صورة مثالية غير واقعية (زهران، ٢٠٠٥).

٤- نظرية العلاقات الشخصية المُتبادلة (Sullivan):

تعدُّ نظرية سوليفان Sullivan من النظريات التفاعلية التي تناولت نمو الشخصية منذ مرحلة الطفولة، وكيف يُكتسب التوتر والقلق. وترى أن كل ذلك يحدث من خلال التفاعل مع الآخرين. وتقوم هذه النظرية على أساس مجموعة من المفاهيم، وهي (زيدان،٢٠١٦):

- البنية الشخصية: أي أن شخصية الفرد لا يمكن أن تكون منعزلة عن الآخرين، فمنذ أن يُولد الفرد يجد شخصًا ما يعتني به ويحافظ على حياته؛ بل إن الإدراك والتخيّل والتذكّر

والتفكير تتعلّق بشخصيات الآخرين، وليست مجرد أنشطة داخل الفرد خالية من التأثيرات الخارجية، فالشخصية هي الموقف الشخصي المُتبادل بين الأشخاص.

- التوتر والقلق: يرى سليفان أن الإنسان قلق بالفطرة، وهذا القلق يتولّد عنه توتر داخلي، يتم التخلص منه بإشباع الفرد لحاجته.
- الذات والتشخيص: الذات أساليب سلوكية يكتسبها الفرد تجعله آمنًا؛ لأن هذه الأساليب ينتج عنها التوافق. فوجود الذات المُتوافقة يُعدّ بمنزلة الحماية للفرد من العقاب وما يصاحبه من قلق وتوتر. كما أن تكوين الفرد صورة واضحة عن ذاته والآخرين؛ تجعله يعرف أحسن معرفة عن ذاته والآخرين؛ ومن هنا فإن الخير والشر والذات وما إليها تتطبّع بطابع خاص لدى الفرد على حسب قبوله لذاته وتشخيصه لها، مع أن جميع أحكامه الشخصية تكون متأثرة بالمعايير الاجتماعية السائدة.

٢-٢-٧- مفهوم الذات وعلاقته بالتفكير الاِبْتِكَارِيّ:

يتمتّع ذوو التفكير الاِبْتِكَارِيّ المرتفع بقدرة عالية على مراقبة دوافعهم، وحوافزهم، وتخيلاتهم، وأفكارهم مراقبة شعورية واعية، ويواجهون دوافعهم وتخيلاتهم اللاشعورية مواجهة جريئة دون خوف أو قلق؛ مما يؤدي إلى إغناء فهمهم لانفعالاتهم وعواطفهم وخبراتهم النفسية والعقلية؛ الأمر الذي يجعلهم أكثر فهمًا لذاتهم وتقبّلًا لها (شعبان، ٢٠١٠).

والأفراد الذين يُكوّنون مفهومًا إيجابيًّا عن أنفسهم؛ أكثر قدرة على التعبير عن آرائهم الابتكارية موازنة بالأفراد الذين لديهم مفهوم سلبي عن ذواتهم (Justo, 2006).

وتتضح العلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات من خلال آراء ماسلو، الذي رأى أن الابتكار أكبر تعبير عن تحقيق الذات، وعدّ مفهوم الذات دافع الوجود الإنساني، واستخدم هذا المفهوم ليكشف عما في داخل الفرد من مواهب خلّاقة وقدرات ابتكارية. كما يرى أن الشخص المُبتكِر هو الشخص القادر على تحقيق ذاته. وتبيّن في علم النفس أن عوامل الشخصية المُتعلِّقة بالذات كمفهوم الذات، وتقدير الذات، وتأكيد الذات، وتحقيق الذات؛ عوامل تميّز بين الأشخاص المُبتكرين وغير المُبتكرين؛ مما أدّى إلى أن يُطلق على مُتغيِّرات الذات في علم النفس العوامل الابتكارية للشخصية. بالإضافة إلى أن ٧٠% من الدراسات في مجال الذات، أكّدت أن الابتكار أحد عناصر تحقيق الذات (Ludi&Martin, 1995).

والشخص الذي لديه مفهوم ذات إيجابي؛ سيكون على استعداد للمشاركة في فحص ودراسة الأفكار التي ربما تكون مُتعارضة مع آرائه الشخصية. أما الشخص الذي لديه مفهوم سلبي عن ذاته؛ فإنه يكون غير مستقر وعُرضة للخطر، وفي موقف دفاعي، ومن الصعوبة أن يقوم بتحدي تفكيره. ومفهوم الذات له أثر كبير في حياة الأشخاص المُبتكرين؛ حيث إنه لا يمكن أن يكون الشخص مُبتكرًا ما لم يكن لديه مفهوم إيجابي عن ذاته يُحقّق له التوافق النفسي، الذي يُعدّ أساس العملية الابتكارية. كما أن مفهوم الفرد الإيجابي عن ذاته؛ يساعده على تقبّل آراء الآخرين إيجابيًّا كان أو سلبيًّا، وطرح أفكاره الابتكارية دون خجل أو خوف من نقد الآخرين لها (Jabeen & Khan, 2013) .

وأكّد عامر (٢٠٠٤) دور الجانب الوجداني في العملية الابتكارية، فالمُبتكر يعيش حالة من التوجّه الوجداني يقوده نحو الحل المأمول؛ ونتيجة لذلك يشعر بمتعة لا يدركها سوى من ذاق حلاوة الابتكار؛ وهو ما يؤدي إلى تكوين فكرة إيجابية عن ذاته (ص٥).

ويرى ياداف (Yada, 2015) أن مفهوم الذات يُؤثّر في التفكير الاِبْتِكَارِيّ تأثيرًا ملحوظًا. فالأفراد ذوو مفهوم الذات المرتفع؛ يرتفع لديهم قدرات التفكير الاِبْتِكَارِيّ: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، موازنة بذوي مفهوم الذات المنخفض.

وفي ضوء ما سبق؛ ترى الباحثة أن العلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات علاقة تفاعلية، حيث يُؤثّر كل منهما في الآخر، فامتلاك الفرد لمستوى مرتفع من القدرات الابتكارية، قد يُنمي إحساس الفرد بثقته بنفسه؛ ومن ثمَّ يصبح مفهومه عن ذاته مرتفعًا، كما أن مفهوم الفرد الإيجابي عن ذاته يُعطيه القدرة على التعبير عن أفكاره الابتكارية بدون خوف أو تردد.

٢-٣- الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على بعض الدراسات السابقة التي تناولت مُتغيِّرات موضوع الدراسة الحالية "التفكير الاِبْتِكَارِيّ وعلاقته بمفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"؛ وبناءً على ذلك ستقسّم الباحثة الدراسة السابقة إلى ثلاثة أقسام:

٢-٣-١- دراسات تناولت التفكير الاِبْتِكَارِيّ وعلاقته ببعض المُتغيِّرات الأخرى.

٢-٣-٢- دراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته ببعض المُتغيِّرات الأخرى.

٢-٣-٣- دراسات تناولت التفكير الاِبْتِكَارِيّ وعلاقته بمفهوم الذات.

٢-٣-١- دراسات تناولت التفكير الاِبْتِكَارِيّ وعلاقته ببعض المُتغيِّرات الأخرى:

هدفت دراسة عصام الدين (٢٠١٢) إلى التَّعرُّف على التفكير الاِبْتِكَارِيّ وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، وبلغ حجم العينة (٣٢٠)، أُختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي (السببي المقارن)، كما استخدم مقياسي القدرة علي التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومستوى الطموح. وأظهرت النتائج أن التفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم مساق (أكاديمي-فني)، يتسم بارتفاع (الطلاقة والمرونة)، وبانخفاض (الأصالة والدرجة الكلية)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاِبْتِكَارِيّ بين طلاب الثانوية في المساق الأكاديمي والمساق الفني بولاية الخرطوم.

وهدفت دراسة بخيت (٢٠١٣) إلى التَّعرُّف على التفكير الاِبْتِكَارِيّ وعلاقته بسمات الشخصية والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري في السودان؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وأُختيرت عينة الدراسة من طلاب مدرسة ود السائح وكمبوني بحري، وبلغ حجمها (١٨٦) طالبًا وطالبةً، الذين أُختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، كما استخدم الباحث مقياس القدرة على التفكير الاِبْتِكَارِيّ (من إعداد: خير الله، ١٩٧٤)، وأظهرت النتائج أن التفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري، يتسم بارتفاع (الطلاقة والمرونة)، وبانخفاض (الأصالة والدرجة الكلية)، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري بين الذكور والإناث؛ ما عدا بعدي الطلاقة والمرونة لصالح الإناث، وتوجد علاقة ارتباطية بين التفكير

الاِبْتِكَارِيّ والتوافق الدراسي، ولا توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ وسمات الشخصية.

كما هدفت دراسة حنان إسماعيل (٢٠١٤) إلى التَّعرُّف على فاعلية برنامج إرشادي جشطالتي في تنمية التفكير الاِبْتِكَارِيّ وعلاقته بتقدير الذات، وتكوّنت عينة الدراسة من عشرين طالبة من طالبات الفرقة الرابعة، قسم اللغة العربية بكلية التربية، جامعة المجمعة، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وقُسّمت العينة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية طُبّق عليها البرنامج الإرشادي، والأخرى ضابطة لم يتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها، كما طُبّق مقياس تقدير الذات، من إعداد الباحثة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي الجشطالتي، ثم طُبّق اختبار القدرة على التفكير الاِبْتِكَارِيّ، من إعداد: (خير الله، ١٩٧٤)، ومقياس تقدير الذات على المجموعتين بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الجشطالتي في تنمية التفكير الاِبْتِكَارِيّ، وتقدير الذات لدى عينة الدراسة التجريبية، إضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين القدرة على التفكير الاِبْتِكَارِيّ وتقدير الذات.

وفي السياق نفسه، هدفت دراسة سري وونغ تشاي Sriwongchaig (2015) إلى تطوير نموذج إدارة عملية تعلّم الرياضيات؛ لتحسين التفكير الاِبْتِكَارِيّ، وتقييم فعالية النموذج بالنسبة لكفاءة التعليم، وبالنسبة للمقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي، وبالنسبة للمقارنة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ والتحصيل الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد أُستخدم المنهج التجريبي، وصُمّم النموذج ونُفّذ على المجموعة التجريبية المُتكوّنة من (١٠٢) من طلاب الصف العاشر بالمدارس الثانوية في تايلاند، وتمت مقارنته مع المجموعة الضابطة. واستخدم الباحثون بالإضافة إلى نموذج إدارة عملية تعلّم الرياضيات نموذج المقابلات لجمع البيانات، ونموذج لتقييم نموذج إدارة عملية تعلّم الرياضيات المطور، ونموذج لتدوين الملاحظات، كما أُستخدم أيضًا اختبار لقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ، من تصميم الباحثين، واختبار لقياس التحصيل في الرياضيات. وأشارت النتائج إلى أن فعالية النموذج بالنسبة للتحصيل الدراسي كانت ٧٦,٢٥٪ من العينة، وبالنسبة للتفكير الاِبْتِكَارِيّ كانت ٦١,٦٧٪ من العينة، وأن الاختبار البعدي بالنسبة للتحصيل الدراسي والتفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى المجموعة التجريبية؛ كان

أعلى من الاختبار القبلي، وقد كانت المجموعة التجريبية أعلى في التفكير الإِبْتِكَارِيّ من المجموعة الضابطة بمستوى (٠,٠١).

٢-٣-٢- دراسات تناولت مفهوم الذات وعلاقته ببعض المُتغيِّرات الأخرى:

أجرى الغامدي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير العقلاني وغير العقلاني ومفهوم الذات لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيًّا والعاديين من العينة الكلية بمدينتي مكة المكرمة وجدة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه: الارتباطي والسببي المقارن، وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجدة. واستخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس الأفكار العقلانية وغير العقلانية، إعداد الريحاني (١٩٨٥)، ومقياس مفهوم الذات لدى المراهقين، إعداد الباحث (١٤٢٩). وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ومفهوم الذات لدى العينة الكلية والمتفوقين؛ بينما لا توجد لدى العاديين.

كما أجرى الحموري، والصالحي، والعناتي (٢٠١١) دراسة بهدف التَّعرُّف على مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم في ضوء العوامل المؤثرة فيه، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي؛ بوصفه المنهج المُلائم لغايات تحقيق أهداف الدراسة. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب، طُبّق عليهم مقياس (تنسي) لمفهوم الذات، الذي عرّبه الوهيبي، ١٩٩٩. وتوصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذات والشخصية والهوية؛ لصالح طلاب المدينة، ولصالح طلاب القرية في أبعاد: (الذات البدنية، والذات الأسرية، والذات الاجتماعية، والسلوك)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين مستوى تعليم والدهم بكالوريوس ودراسات عليا في أبعاد: الذات الشخصية، والهوية، وتقبّل الذات، ولصالح الطلبة الذين مستوى تعليم والدهم ثانوية عامة وأقل من ثانوية عامة في بُعدي: (الذات البدنية، والذات الأسرية)، فيما جاءت الفروق لصالح الطلبة الذين مستوى تعليم والدتهم بكالوريوس في أبعاد: (الذات الأخلاقية، والذات الأسرية، والاجتماعية، والسلوك؛ ولصالح الطلبة الذين مستوى والداتهم أقل من ثانوية عامة في بُعد (الذات الاجتماعية)، كما أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الطلبة الذين معدلاتهم في الثانوية العامة

ممتاز في أبعاد: (الذات الأخلاقية، والذات الشخصية، والذات الأسرية، والذات الاجتماعية، ونقد الذات، والسلوك).

وقام عدوي (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين مفهوم الذات والتوجّه الديني والصلابة النفسية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ بوصفه المنهج الملائم لغايات تحقيق أهداف الدراسة. وتكوّنت عينة الدراسة من (١٥٨) طالبًا وطالبة جامعيًّا من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس، طُبّق عليهم مقياس (تنسي) لمفهوم الذات، إعداد: وليان فيتس، وترجمة: فرج وكامل، ٢٠٠٨، ومقياس التوجّه الديني المنقح، إعداد: جروسش ومايكفرسون (١٩٨٩)، ومقياس الصلابة النفسية، إعداد: سيلينا، وأوليفر، وروبرت (٢٠٠٦). ومن نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث، سوى في بُعد نقد الذات من مقياس مفهوم الذات، ولا توجد فروق تُعزى لاختلاف مكان الإقامة (ريف – حضر) على مقياس مفهوم الذات؛ ما عدا بُعد نقد الذات عند مستوى (٠,٠١)؛ لصالح الحضر. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتخصّص (علمي- أدبي) في مفهوم الذات، والتوجّه الديني، والصلابة النفسية كدرجة كلية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمستوى تعليم الأم (أمي- تعليم متوسط- تعليم فوق متوسط- جامعي) في مفهوم الذات، والتوجّه الديني، والصلابة النفسية كدرجة كلية وكأبعاد، ووجود ارتباط جزئي بين بعض أبعاد مفهوم الذات والتوجّه الديني الجوهري، والتوجّه الديني الظاهري، والصلابة النفسية؛ حيث توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين درجات: الذات الأسرية، والشعور بالعجز والاغتراب، والدرجة الكلية للصلابة النفسية، كما وُجدت علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين درجات الذات الاجتماعية وبُعد الالتزام والتوجّه الديني الجوهري والخارجي. وارتبط نقد الذات إيجابيًّا على نحو دالٍ بالعجز والدرجة الكلية للصلابة النفسية؛ في حين ارتبط بُعد الذات الأخلاقية سلبيًّا وبشكل دالٍّ إحصائيًّا بكل من: العجز، والالتزام، والدرجة الكلية للصلابة النفسية، والتوجّه الديني الظاهري.

ومن جهة أخرى، بحثت دراسة مروى الراجحي والظافري (Marwa Alrajhi & Aldhafri (2015 في تأثير برامج تعليم الأقران المُنفّذة بجامعة السلطان قابوس على الطلاب ذوي

مفهوم الذات الإنجليزية، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج الملائم لغايات تحقيق أهداف الدراسة، وقد شارك (١٢٥) طالبًا جامعيًّا عمانيًّا في الدراسة، وتم استخدام مقياس مفهوم الذات الإنجليزية (SESCS)، ومقياس البرامج التعليمية (TPFS) لجمع البيانات. وأثبتت النتائج أن برامج تعليم الأقران لها تأثير إيجابي في مفهوم الذات الإنجليزية، فبعد حضور جلسات في مركز الدروس؛ شعر الطلاب أن مستويات اللغة الإنجليزية الخاصة بهم تتحسّن، كما أصبحوا أكثر ثقة. وعلى الرغم من أن النتائج أظهرت أن هناك (١٠) عوامل من برامج تعليم الأقران تُؤثر في مفهوم الذات الإنجليزية؛ لكن أظهر تحليل الانحدار أن هناك ثلاثة عوامل تُؤثر أكثر من غيرها، وهي: أن يتشارك الطلاب خبراتهم في تعلّم الإنجليزية، وأن تكون هناك فجوة عمرية صغيرة بين الطالب والمُعلم، وثالثًا التشجيع.

وهدفت دراسة رسول وآخرين Rasul and others (2015) إلى استكشاف العوامل التي تُؤثر في مفهوم الذات لدى طلاب كلية المجتمع بماليزيا، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي؛ بوصفه المنهج الملائم لغايات تحقيق أهداف الدراسة، وتضمّنت عينة الدراسة (١٥) خرّيجًا من كليات المجتمع، الذين كانوا ناجحين نسبيًّا في وظائفهم الخاصة، وكانوا قادرين على الحصول على دخل مرتفع، واستخدم الباحث طريقة المقابلات لجمع البيانات، وصُمّم نموذج أسئلة لتلك المقابلات، وحُلّل المزيد من البيانات التي حصل عليها باستخدام (NVivo ٨,٠)؛ لتحديد الموضوعات ذات الصلة التي ظهرت. وتوصّلت الدراسة إلى وجود خمسة عوامل تُؤثّر في مفهوم الذات، وهي: الانسجام، والجرأة في مواجهة التَّحدِّيات، والفطنة، والمهارة، والخبرة.

وأجرى الخمايسة (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن مفهوم الذات لدى طالبات تخصّص الإرشاد النفسي والتربوي في كلية الأميرة عالية الجامعية بالأردن، في ضوء بعض المُتغيِّرات: (السنة الدراسية، والمعدل التراكمي، ونوع القبول، وعدد الساعات المُسجّلة، ومعدل دخل الأسرة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ بوصفه المنهج الملائم لغايات تحقيق أهداف الدراسة، وتحقيق أغراض الدراسة، وطُبّق مقياس مفهوم الذات لطلاب الجامعة، من تصميم الباحث على عينة بلغ عددها (٦٨) طالبة، من ثلاثة مستويات دراسية: (السنة الأولى، والثانية، والثالثة)، وأظهرت نتائج الدراسة أن ٧٦,٥% من أفراد العينة لديهم

مستوى متوسط من مفهوم الذات، و١٣,٢٥% من أفراد العينة لديهم مستوى منخفض من مفهوم الذات، و١٠,٢٥% من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من مفهوم الذات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى الطالبات تبعًا لمُتغيِّر السنة الدراسية؛ لصالح السنة الأولى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تبعًا لمُتغيِّر اختلاف المعدل التراكمي "مقبول"، أما بالنسبة لمُتغيِّر نوع القبول؛ فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح نوع القبول "موازٍ"، كما تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات باختلاف مُتغيّر عدد الساعات المُسجّلة، وأخيرًا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات الأسر الأقل من (٥٠٠) دينار.

كما هدفت دراسة نوال الجهني (٢٠١٧) إلى معرفة أثر البرامج الإرشادية بتنوّع استراتيجيتها في تغيير سلوك الأفراد -خاصة المراهقات- في البيئة السعودية، ومعرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين مفهوم الذات لدى المراهقين في المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهن بين (١٦-١٨)، والقائم بدوره على الإرشاد المُتمركز حول العميل كأحد الأساليب الإرشادية للمراهقات. وللتوصل إلى تلك الأهداف؛ استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، الذي يعتمد على الاختيار العشوائي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، كما أن الباحثة لم تتدخّل لضبط المُتغيِّرات الخارجية. وقد استخدمت الباحثة لتحقيق هذه الأهداف عدة أدوات؛ حيث استخدمت مقياس مفهوم الذات، من إعداد الغامدي (١٤٢٩)، أُجريت عليه بعض التعديلات ليتوافق مع البيئة السعودية، كما استخدمت برنامجًا إرشاديًّا قائمًا على التمركز حول العميل. وتكوّنت العينة من (٢٠) مراهقة، ممن حصلن على درجات منخفضة أو متوسطة في مقياس مفهوم الذات للمراهقين، حيث أُختِرن بطريقة قصدية، وقُسّمت العينة إلى مجموعتين كما يلي: المجموعة الضابطة عددها (١٠) مراهقات، والمجموعة التجريبية عددها (١٠) مراهقات. وتوصّلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مفهوم الذات لطالبات الصف الأول الثانوي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مفهوم الذات لطالبات الصف الأول الثانوي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

٢-٣-٣- دراسات تناولت العلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات:

بالاطلاع على ما جاء في بحوث علم النفس السابقة؛ تم التوصل إلى مجموعة من الدراسات التي تناولت مُتغيري الدراسة الحالية، وسيتم عرضها من الأقدم للأحدث كما يلي:

أجرت ميرفت أبي العينين (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات، ومعرفة حجم الفروق واتجاهها بين الجنسين من طلاب المرحلة الثانوية في مفهومهم عن ذواتهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ بوصفه المنهج الملائم لغايات تحقيق أهداف الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٤١) طالبًا وطالبة من الصف الثاني الثانوي للقسمين العلمي والأدبي بالقاهرة، واعتمدت الباحثة في اختيارها للعينة على الطريقة العشوائية، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتالية لرافن، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، واختبار تورانس، واختبار مفهوم الذات، واختبار إبراهام للتفكير الابتكاري، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التفكير الابتكار لصالح الذكور؛ ما عدا بُعد الأصالة، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد مفهوم الذات، ولم تجد علاقة بين أبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات.

وأعدّت معالي حامد (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين القدرة على التفكير الإبداعي وكل من: مفهوم الذات، وأساليب المعاملة الوالدية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة لدى طلاب الثانوية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ بوصفه المنهج الملائم لغايات تحقيق أهداف الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٤٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية في منطقة العين التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت الباحثة مقياس القدرة على التفكير الإبداعي (عبدالغفار، ١٩٦٥)، ومقياس مفهوم الذات (جبريل، ١٩٨٤)، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي لجمع البيانات، وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة على التفكير الإبداعي وكل من: مفهوم الذات، وأساليب المعاملة الوالدية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الإبداعي بين الطلاب ذوي الدرجات

المرتفعة وذوي الدرجات المنخفضة في كل من: مفهوم الذات، وأساليب المعاملة الوالدية في التنشئة.

كما أجرى الكفاويين (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تقصي أثر كل من مفهوم الذات وسمات الشخصية ببعديها: (انبساط– انطواء)، و(اتزان – انفعال) في القدرة على التفكير الاِبْتِكَارِيّ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج الملائم لغايات تحقيق أهداف الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالبًا وطالبة من طلاب قسم الرياضيات بجامعة مؤتة، طُبّق عليهم مقياس روزنبرج لمفهوم الذات، ومقياس أيزنك للشخصية، ومقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ، وأوضحت النتائج أن هناك علاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات؛ حيث تبيّن أن الطلاب الأعلى درجة على مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ لديهم مفهوم إيجابي عن الذات.

وأعدَّ جابين وخان Jabeen & Khan (2013) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على العلاقة بين قدرات التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينتها من (٦٠٠) من طلاب الثانوي الصف العاشر، من منطقة بيدجام وسوبيغ بالهند، قُسّموا إلى مجموعتين، الأولى: مرتفعي التحصيل، وعددهم (٣٠٠) طالب، والثانية: منخفضي التحصيل، وعددهم (٣٠٠) طالب. وتم استخدام اختبار قياس قدرات التفكير الاِبْتِكَارِيّ اللفظي (المهدي، ١٩٧٣)، واختبار قياس مفهوم الذات (شارما، ١٩٧٢)، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الابتكار ومفهوم الذات، وأن الطلاب مرتفعي التحصيل أكثر ابتكارًا، ولديهم مفهوم ذات إيجابي بالموازنة بذوي التحصيل المنخفض.

وأجرى ياداف Yadav (2015) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات والذكاء. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من طلاب الثانوي الصف العاشر بالمدارس الحكومية في ولاية رواري، واعتمد الباحث في جمع بيانات الدراسة على ثلاثة مقاييس: مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس الذكاء. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين مفهوم الذات وأبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ، وأن الطلاب ذوي مفهوم الذات المرتفع أظهروا ارتفاعًا في الطلاقة، والمرونة، والأصالة موازنة بذوي مفهوم الذات المنخفض.

٢-٣-٤- التعقيب على الدراسات السابقة:

أولًا: أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة، من حيث:

١. الموضوع: فقد تناولت مجموعة من الدراسات السابقة دراسة موضوع التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات، كما في دراسات: ميرفت أبي العينين (٢٠٠٢)، ومعالي حامد (٢٠٠٣)، الكفاويين (٢٠٠٣)، وجابين وخان (2013) Jabeen & Khan ، وياداف Yadav (2015).

٢. ومن حيث العينة: تناولت بعض الدراسات عينة طالبات الجامعة، كما في دراسات: حنان إسماعيل (٢٠١٤)، والحموري والصالحي والعناتي (٢٠١١)، وعدوي (٢٠١٥)، ومروى الراجحي والظافري (2015) Marwa Alrajhi & Aldhafri، ورسول وآخرين (2015) Rasul and others، والخماسية (٢٠١٦)، والكفاويين (٢٠٠٣).

٣. ومن حيث الأدوات: استخدمت بعض الدراسات السابقة مقياس تورانس للتفكير الاِبْتِكَارِيّ وذلك في دراسات: بخيت (٢٠١٣)، وحنان إسماعيل (٢٠١٤)، وميرفت أبي العينين (٢٠٠٢).

٤. ومن حيث المنهج: استخدمت مجموعة من الدراسات المنهج الوصفي بشقيه: الارتباطي والمقارن كما في دراسات: ميرفت أبي العينين (٢٠٠٢)، ومعالي حامد (٢٠٠٣)، والكفاويين (٢٠٠٣)، وجابين وخان (2013) Jabeen & Khan ، وياداف Yadav (2015).

تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة فيما يلي:

١. من حيث الموضوع: تناولت مجموعة من الدراسات السابقة دراسة التفكير الاِبْتِكَارِيّ مع مُتغيِّرات أخرى، كما في دراسات: عصام الدين (٢٠١٢)، وبخيت (٢٠١٣)، وحنان إسماعيل (٢٠١٤)، وسري وونغ تشاي (2015) Sriwongchai. وهناك مجموعة من الدراسات السابقة تناولت دراسة مفهوم الذات مع مُتغيّرات أخرى، كما في دراسات: الغامدي (٢٠٠٩)، والحموري والصالحي والعناتي (٢٠١١)، وعدوي (٢٠١٥)، ومروى الراجحي والظافري (2015) Marwa Alrajhi & Aldhafri، ورسول وآخرين

(Rasul and others (2015، والخماسية (٢٠١٦)، ونوال الجهني (٢٠١٧)؛ في حين أن الدراسة الحالية تناولت دراسة التفكير الاِبْتِكَارِيّ وعلاقته بمفهوم الذات.

٢. ومن حيث العينة: تناولت مجموعة من الدراسات عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وقد اختارت الباحثة هذه الدراسات؛ لأنها مُقاربة للفئة العمرية في عينة الدراسة الحالية، وهذه الدراسات هي: عصام الدين (٢٠١٢)، وبخيت (٢٠١٢)، وسري وونغ تشاي Sriwongchai (2015)، والغامدي (٢٠٠٩)، ونوال الجهني (٢٠١٧)، وميرفت أبي العينين (٢٠٠٢)، ومعالي حامد (٢٠٠٣)، وجابين وخان Jabeen & Khan (2013)، وياداف Yadav (2015). أما الدراسة الحالية فقد تناولت عينة طالبات البكالوريوس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٣. من حيث الأدوات: استخدمت الدراسات السابقة مقاييس مختلفة ومُتعددة لقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات، وذلك بحسب ملاءمة مُتغيِّرات الدراسة ومنهجها وعينتها؛ في حين أن الدراسة الحالية استخدمت مقياس تورانس للتفكير الاِبْتِكَارِيّ، النسخة (أ) اللفظي، ترجمة: سليمان، وأبي حطب (١٩٧٣)، ومقياس مفهوم الذات، إعداد بركات (٢٠٠٨).

٤. من حيث المنهج: استخدمت مجموعة من الدراسات السابقة المنهج التجريبي، كما في دراستي: حنان إسماعيل (٢٠١٤)، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي كما في دراسة نوال الجهني (٢٠١٧)، في حين أن الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي بشقيه: الارتباطي والمقارن.

ثانيًا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في:

١. التَّعرُّف على أحدث ما تم التوصّل إليه في مجال تلك الدراسات؛ وبالتالي صياغة فروض الدراسة الحالية في ضوء هذه النتائج.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس المُستخدمة في الدراسات السابقة، كمقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ لتورانس، ومقاييس مفهوم الذات، ومدى تمتّع هذه الأدوات بالثبات والصدق، والاستفادة من ذلك في تحديد مقاييس الدراسة الحالية.

٣. الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية، والاستفادة من نتائجها في تفسير نتائج هذه الدراسة، ومقارنتها بالنتائج السابقة.

ثالثًا: أوجه التميّز للدراسة الحالية:

من خلال مراجعة أوجه التشابه والاختلاف للدراسات السابقة مع الدراسة الحالية؛ اتضح انفراد الدراسة الحالية بما يلي:

١. تنفرد الدراسة الحالية بوضع تصوّر نظري يجمع بين مُتغيري الدراسة: (التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات).

٢. تنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها الدراسة الأولى – في ضوء اطلاع الباحثة- التي تحاول معرفة قدرة التفكير الاِبْتِكَارِيّ على التنبؤ بمفهوم الذات لدى طالبات الجامعة في البيئة السعودية.

٣. التَّعرُّف على مستوى التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٤. تنفرد الدراسة الحالية في محاولتها المُوازنة بين مُتغيري التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات في ضوء نوع القسم (علمي- أدبي)، والمستوى الدراسي، والمستوى الاقتصادي للأسرة لطالبات المرحلة الجامعية في البيئة السعودية.

٢-٤- فروض الدراسة:

من خلال ما سبق، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية في الفرض الرئيس التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ويتفرّع من هذا الفرض الرئيس مجموعة الفروض الفرعية التالية:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاِبْتِكَارِيّ بين طالبات جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية تُعزى لنوع القسم: (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي (ثانٍ- سابع)، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تُعزى لنوع القسم: (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي (ثانٍ – سابع)، والمستوى الاقتصادي للأسرة.

٤. يمكن للتفكير الاِبْتِكَارِيّ التنبؤ بمفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تتناول الباحثة في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المُتعلِّقة بالدراسة، من خلال عرض منهج الدراسة، والمجتمع، والعينة، والأدوات، والأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة.

٣-١- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبيه: الارتباطي والمقارن؛ بهدف معرفة العلاقة الارتباطية بين مُتغيِّرات الدراسة (التفكير الإبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات)، ومعرفة الفروق بين مُتغيِّرات الدراسة تبعًا لنوع القسم (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي والمستوى الاقتصادي.

٣-٢- مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات البكالوريوس المُنتظمات في جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية في مدينة الرياض، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩، حيث بلغ عددهن (٣٧٩٢٧) طالبة. (عمادة القبول والتسجيل، الفصل الدراسي الثاني، ١٤٣٨/١٤٣٩).

٣-٣- عينة الدراسة:

نتيجة لكثرة أعداد الطالبات، فقد أجرت الباحثة الاختيار العشوائي على جميع كليات الجامعة، ووقع الاختيار على كُليّتين علمية وأدبية وفق ما يلي:

كلية العلوم الاجتماعية، وتم اختيار عشوائي لقسمين منها: (علم النفس، والتربية الخاصة)، بواقع (٨٠) طالبة من كل قسم، يدرسن (المستويين الثاني والسابع)، وكلية علوم الحاسب والمعلومات، وأُختير قسمان منها: (علوم الحاسب، ونظم المعلومات)، بواقع (٨٠) طالبة من كل قسم، يدرسن (المستويين الثاني والسابع).

وقد اختارت الباحثة العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، بحيث أصبح المجموع النهائي للعينة (٣٢٠) طالبة، كما هو موضح في الجدول رقم (٣-١).

جدول رقم (٣-١): توزيع عينة الدراسة.

الكلية	العدد الكلي للطالبات	تفاصيل العينة			مجموع العينة النهائي
كلية العلوم الاجتماعية	**5814 طالبة***	**قسم علم نفس**	مستوى ثانٍ 40 طالبة	160 طالبة	**320 طالبة**
			مستوى سابع 40 طالبة		
		قسم تربية خاصة	مستوى ثانٍ 40 طالبة		
			مستوى سابع 40 طالبة		
كلية الحاسب والمعلومات	**1331 طالبة***	**قسم علوم حاسب**	مستوى ثانٍ 40 طالبة	160 طالبة	
			مستوى سابع 40 طالبة		
		قسم نظم معلومات	مستوى ثانٍ 40 طالبة		
			مستوى سابع 40 طالبة		

*المصدر: عمادة القبول والتسجيل، الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩.

الجدول رقم (٣-٢): خصائص عينة الدراسة حسب المُتغيِّرات الديموغرافية (المستوى الدراسي).

المُتغيّر	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المستوى الدراسي	المستوى الثاني	160	%50.0
	المستوى السابع	160	%50.0
الكلي		320	%100

يتبيّن من الجدول (٣-٢)؛ أن عدد أفراد عينة الدراسة ممن هم في المستوى الثاني؛ بلغ (١٦٠) طالبة، في حين بلغ عدد من في المستوى السابع (١٦٠) طالبة، بنسبة بلغت (٥٠.٠%) لكل مستوى.

الجدول رقم (٣-٣): خصائص عينة الدراسة حسب المُتغيِّرات الديمغرافية (التخصص الدراسي).

التخصص الدراسي			
	التخصصات الإنسانية (أدبي)	160	%50.0
	التخصصات العلمية (علمي)	160	%50.0
الكلي		320	%100

يتضح من الجدول (٣-٣)؛ أن عدد أفراد عينة الدراسة ممن في التخصّصات الإنسانية (أدبي)؛ بلغ (١٦٠) طالبة، في حين بلغ عدد من في التخصصات العلمية (علمي) (١٦٠) طالبة، بنسبة بلغت (٥٠.٠%) لكل مستوى.

الجدول رقم (٣-٤): خصائص عينة الدراسة حسب المُتغيِّرات الديموغرافية (المستوى الاقتصادي).

المستوى الاقتصادي	أقل من 5000	59	%18.4
	5000 إلى 10000	117	%36.6
	أكثر من 10000	144	%45.0
الكلي		320	%100

يتبيّن من الجدول (٣-٤)؛ أن توزيع أفراد الدراسة من حيث مستوى الدخل، ممن هن أقل من (٥٠٠٠) آلاف ريال- بلغ (٥٩) طالبة، بنسبة (١٨.٤%)؛ في حين أن (١١٧) بلغ مستوى دخل الأسرة لديهن (٣٦.٦%)، بينما (١٤٤) طالبة ممن بلغ مستوى دخلهن الأسري (أكثر من ١٠٠٠٠) آلاف ريال بلغ (٤٥.٠%).

٣-٤- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

٣-٤-١-استمارة البيانات الأولية (إعداد الباحثة):

اشتملت استمارة البيانات الأولية على عدد من البيانات العامة، وهي: الكلية (علوم الحاسب والمعلومات – العلوم الاجتماعية)، والقسم (أدبي- علمي)، والمستوى الدراسي: (ثانٍ- سابع)، والمستوى الاقتصادي (أقل من ٥٠٠٠)- (٥٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠) - (أكثر من ١٠٠٠٠).

٣-٤-٢-مقياس تورانس للتفكير الإِبْتِكَارِيّ اللفظي (النسخة أ):

استخدمت الباحثة مقياس تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي (النسخة أ)، ترجمه: سليمان، وأبو حطب (١٩٧٣)، وقد قنّنه أمير خان (١٩٨٧) على بيئة المملكة العربية السعودية.

وقد اختارت الباحثة هذا المقياس للأسباب التالية:

- يقيس مقياس تورانس للتفكير الإِبْتِكَارِيّ القدرة على التفكير الإِبْتِكَارِيّ في مختلف الفئات العمرية، من الأطفال الذين هم في مستوى الروضة، وحتى الطلبة الذين هم في مستوى الدراسات العليا.
- أن مقياس تورانس للتفكير الإِبْتِكَارِيّ من أشهر الاختبارات العقلية التي وُضعت لقياس هذا الجانب المهم من حياة الإنسان.
- توجد الكثير من الأبحاث، والدراسات، والكُتب التي تناولت مقياس تورانس للتفكير الإِبْتِكَارِيّ في جميع أنحاء العالم.

- ترى الباحثة أنه بعد المراجعة وعرض المقياس على المُحكّمين؛ أن مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ اللفظي النسخة (أ) أكثر مناسبة لعينة الدراسة (طالبات جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية).

وصف مقياس تورانس للتفكير الاِبْتِكَارِيّ:

يتكوّن مقياس تورانس للتفكير الاِبْتِكَارِيّ من نسختين مُتكافئتين (أ وَ ب)، وتتكوّن كل نسخة من اختبارات لفظية وغير لفظية.

ويتكوّن الاختبار اللفظي (أ، ب) من سبعة نشاطات، وهي:

١. توجيه الأسئلة: أن يطرح المفحوص أسئلة استفسارية عن حادث معين.

٢. تخمين الأسباب: أن يُخمّن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدّت لوقوع الحادثة.

٣. تخمين النتائج: أن يُخمّن المفحوص النتائج المحتملة لهذا الحادث.

٤. تحسين النتائج: أن يُقدّم المفحوص الاقتراحات حول تطوير شيء معين وتحسينه.

٥. الاستخدامات البديلة: أن يذكر المُفحوص الاستخدامات البديلة وغير المألوفة لشيء معين.

٦. الأسئلة غير الشائعة: أن يُقدّم أسئلة غير شائعة حول شيء معين.

٧. افترض أن: يضع توقّعات لمواقف يُفترض حدوثها.

وتُصحّح اختبارات تورانس في ضوء الأبعاد التي يقيسها الاختبار، وهي: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، وتُحتسب الدرجة الكلية بمجموع درجات الأبعاد الأربعة.

وقد عرّف جروان (١٩٩٨، ص٩٩) كل قدرة من هذه القدرات كالآتي:

أ. الطلاقة: وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المرادفات، أو الأفكار، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمُثير معين، والسرعة في توليدها.

ب. المرونة: وهي القدرة على توليد أفكار مُتنوّعة ليست من نوع الأفكار المُتوّقعة عادة، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغيّر المُثير أو مُتطلّبات الموقف. ويُلاحظ هنا أن الاهتمام ينصبُّ على تنوّع الأفكار أو الاستجابات، بينما يتركّز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكمِّ دون الكيف والتنوّع.

ج. الأصالة: تعني الجودة والتفرّد، وهي العامل المُشترك بين معظم التعاريف التي تُركّز على نواتج الإبداعية، بوصفها محكًّا للحكم على مستوى الإبداع.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الاتجاهات الإنسانية والبيئة ترى أن الأصالة ليست صفة مطلقة؛ ولكنها محددة في إطار الخبرة الذاتية للفرد.

د. التفاصيل (Elaboration) (الإفاضة أو التوسع): وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوّعة لفكرة أساسية ثم إنتاجها، ففي واحد من الاختبارات يُعطى المفحوص مُخطّطًا بسيطًا لموضوع ما، ويُطلب منه التوسّع فيه، ورسم خطوات تؤدي إلى جعله عمليًّا.

الخصائص السيكومترية لمقياس تورانس في صورته الأصلية:

أ. صِدق تورانس اللفظي للتفكير الاِبْتِكَارِيّ:

يتوفّر لاختبارات تورانس للتفكير الاِبْتِكَارِيّ في صيغها الأمريكية دلالات صدق مختلفة يمكن توضيحها كما يلي:

١. صدق المحتوى (Content Validity)**:**

يعتمد صدق المحتوى على مدى تمثيل المقياس للجوانب التي يقيسها، وعند تفحّص نماذج أسئلة الاختبارات؛ يتبيّن بدقة مدى القدرات المُقاسة، وملاءمتها كمقياس للقدرة الابتكارية.

٢. الصدق التلازمي:

اتضح الصدق التلازمي باستخدام محك تقديرات المعلمين، من خلال دراسة أجراها كل من تورانس وجيتا (Torrance&Jupta,(1964، سجّلت نتائجها قدرة الاختبار على التمييز بين الفئتين المذكورتين في أبعاد: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وليس التفاصيل.

٣. الصدق التنبؤي (Predictive Validity):

تم التحقّق من الصدق التنبؤي لهذا الاختبار (١٩٧٢)، حين أجرى تورانس Torrance دراسة تتبعية لمدة اثني عشر عامًا؛ حصل خلالها على معامل ارتباط للطلبة الذكور في حدود (٠.٥٩)، وللطلبة الإناث في حدود (٠.٤٦).

ب.ثبات مقياس "تورانس" اللفظي للتفكير الإِبْتِكَارِيّ:

يعكس ثبات الاختبار مدى استقرار درجات المُفحوصين عليها، وقد تُوفّر لاختبارات تورانس الثبات من خلال دراسة أجراها تورانس (١٩٦٧)، بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني (١٥) يومًا على عينة قوامها (١٠٠) طالب؛ وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون، حيث حصل على معاملات ارتباط تراوحت بين (٠.٧١) و(٠.٩٣) لقدرات التفكير: الطلاقة والأصالة اللفظية، والطلاقة والأصالة، والمرونة، والتفاصيل الشكلية (النجار، ١٩٩٤، ص٤٧).

صدق مقياس تورانس للتفكير الإِبْتِكَارِيّ اللفظي وثباته في المملكة العربية السعودية:

أجرى أمير خان (١٩٨٧) تقنينًا لاختبار تورانس للتفكير الإِبْتِكَارِيّ اللفظي، النسخة (أ) على المنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية على عينة بلغ عددها (٤٨٨) طالبًا وطالبة، وأثبتت الدراسة ثبات هذا الاختبار وصدقه، وصلاحيته للاستخدام في البيئة السعودية.

كما أعادت الباحثة في الدراسة الحالية حساب صدق اختبار تورانس للتفكير الإِبْتِكَارِيّ اللفظي، النسخة (أ) وثباته كما يلي:

صدق مقياس تورانس للتفكير الإِبْتِكَارِيّ وثباته في الدراسة الحالية:

أ. **الصدق الظاهري:** تم التحقّق من صدق محتوى المقياس، بعرضه على عددٍ من المُختصين في علم النفس، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتّعرّف على دلالات الصدق الظاهري للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة وأهدافها، ولتحديد مدى قياس كل فقرة من فقرات المقياس للبُعد الذي تنتمي إليه، والاطلاع على فقرات المقياس اللغوية، ومعرفة مدى مناسبتها لما وُضعت لأجله، ومدى التناسب لها مع أفراد الدراسة وقدراتهم الابتكارية.

ب. **صدق الاتساق الداخلي:** حسبت الباحثة معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس التفكير الإِبْتِكَارِيّ على عينة استطلاعية مماثلة لعينة الدراسة الحالية مكونة من (٣٠) طالبة؛ للتأكد من معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التفكير الإِبْتِكَارِيّ (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتفاصيل)، مع الدرجة الكلية للأداة ككل، كما في الجدول رقم (٣-٥).

الجدول رقم (٣-٥): معامل الارتباط الداخلي (بيرسون) لأبعاد مقياس التفكير الإبْتِكَارِيّ (ن=٣٠).

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
الطلاقة	.895**
المرونة	.865**
الأصالة	.923**
التفاصيل	.745**

** (٠.٠١). * (٠.٠٥).

يتبيّن من الجدول (٣-٥)؛ أن جميع أبعاد مقياس التفكير الإبْتِكَارِيّ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١**)؛ مما يُشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ج. ثبات المقياس:

للتحقّق من ثبات أداة الدراسة، حُسب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)؛ للتأكّد من ثبات المقياس، من خلال حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي، كما أُستخدمت التجزئة النصفية بمعامل سبيرمان؛ للتأكد من ثبات الأداة، كما في الجدول (٣-٦).

الجدول (٣-٦): نتائج ثبات مقياس التفكير الإبْتِكَارِيّ (ن=٣٠).

المقياس	ألفا كرونباخ	ثبات سبيرمان براون
التفكير الإبْتِكَارِيّ	.826	.983

يُظهر الجدول رقم (٣-٦) أن معاملات الثبات لمقياس التفكير الإبْتِكَارِيّ بلغت قيمة ثبات ألفا كرونباخ فيها للمقياس الكلي (٠.٨٢)، بينما بلغت قيم ثبات معامل سبيرمان براون للتجزئة النصفية (٠.٩٨)، ووجدت الباحثة أن المقياس يتمتّع بدرجة ثبات مقبولة يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الحالية.

٣-٤-٣- مقياس مفهوم الذات:

اختارت الباحثة مقياس مفهوم الذات، من إعداد بركات (٢٠٠٨)؛ لمناسبته للدراسة الحالية، وتُشير الباحثة إلى أن مقياس بركات (٢٠٠٨) قُنّن وطُبّق على البيئة السعودية على عينة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في دراسة الذايب الحربي (٢٠١٣)، بعد حساب الصدق والثبات للمقياس؛ وعليه فقد استخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات بركات (٢٠٠٨) بعد عمل الصدق والثبات له لمناسبته للدراسة الحالية.

وصف المقياس:

لقياس مفهوم الذات أُستخدم مقياس من إعداد وتصميم بركات (٢٠٠٨)، الذي راجع عددًا من الدراسات ذات العلاقة بمجال الدراسة الحالية، وهي: (غانم،٢٠٠٣، والخليفي،٢٠٠٢، والرشيدي، ١٩٩٨، والسيد، ١٩٩٥، وخليل،١٩٩٠، وعبدالفتاح، ١٩٩٣، وEyseneck & Wilson 1976)، وتكوّن هذا المقياس من (٢٧) فقرة.

وللتقليل من الميل لاتخاذ نمط ثابت للاستجابات وُضعت عبارات في عكس اتجاه العبارات الأخرى، وتتم الإجابة عنها وفقًا لمقياس ليكرت (Likert)؛ حيث تُمنح استجابة المفحوص درجة من بين (٤-١)؛ إذا كانت في الاتجاه الموجب، ودرجة تتراوح بين (١-٤)؛ إذا كانت في الاتجاه السالب؛ وبذلك تتراوح درجة المفحوص على هذا المقياس بين (٢٧-١٣٥)، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى الاتجاه الإيجابي نحو مفهوم الذات، بينما تُشير الدرجة المنخفضة عليه إلى الاتجاه السالب نحو الذات.

صدق مقياس مفهوم الذات وثباته في الدراسة الحالية:

١- صدق المقياس:

تحقّقت الباحثة من صدق المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية مُكوّنة من (٣٠) طالبة من طالبات الجامعة، بوصفها عينة مُماثلة لعينة الدراسة الأصلية؛ للتحقق من كون عبارات المقياس واضحة ومفهومه للمفحوصين، وأنه لا توجد صعوبة في الإجابة عنها، وللتأكد من ثبات المقياس وصدقه في البيئة المحلية، وقد كانت النتائج كما يلي:

أ. صدق الاتساق الداخلي:

حسبت الباحثة معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أبعاد مقياس مفهوم الذات، وحساب معاملات الارتباط بين مجالات الأداة والدرجة الكلية كما في الجدول (٣-٧).

جدول (٣-٧): معامل الارتباط (بيرسون **Pearson**) بين عبارات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	الارتباط مع البُعد	رقم العبارة	الارتباط مع البُعد
1	.594**	15	.228*
2	.581**	16	.583*
3	. 663**	17	.485**
4	.578**	18	.354
5	.233	19	.538**
6	.443*	20	.573**
7	.792**	21	.808**
8	.620**	22	.518**
9	.385*	23	.794**
10	.448*	24	.534**
11	.571**	25	.655**
12	.666**	26	.684**
13	.590**	27	.466**
14	.092	-	-

** (٠,٠١)، *(٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٣-٧)؛ أن غالبية العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (٠,٧٩٢، ٠,٠٩٢)؛ مما يُشير إلى أن معاملات الاتساق الداخلي ذات دلالة إحصائية، باستثناء بعض الفقرات التي تزيد قيمتها على (٢٠،)، التي رأت الباحثة الإبقاء عليها، وهي ذات الأرقام: (٥، و١٥، و١٨)؛ في حين أن العبارة رقم (١٤) جاءت منخفضة جدًّا، فحذفتها الباحثة من الصورة النهائية من الأداة التي تنصّ على: (أكره التواضع الذي يشعرني بالمذلة)؛ حيث أصبح المقياس في صورته النهائية (٢٦) فقرة.

ب. ثبات المقياس:

للتحقّق من ثبات أداة الدراسة، حُسب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، ومعامل الثبات سبيرمان للتجزئة النصفية على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة؛ للتأكد من ثبات المقياس كما في الجدول (٣-٨).

جدول (٣-٨): نتائج ثبات مقياس مفهوم الذات (ن=٣٠).

المقياس	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	ثبات سيبرمان براون
مقياس مفهوم الذات	26	.743	.956

يظهر الجدول (٣-٨) أن معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات بلغت (٠,٧٤)؛ ويدلّ هذا على أن المقياس يتمتّع بدرجة ثبات مقبولة يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الحالية.

٣-٥- خطوات إجراء الدراسة الحالية:

١. إجراء مسح وجمع للأطر النظرية والميدانية وبعض الدراسات السابقة التي تم إجراؤها حول مُتغيِّرات الدراسة.

٢. الحصول على الموافقة الرسمية لتطبيق الأدوات على عينة الدراسة.

٣. اختيار كُليّتين من كليات الجامعة عشوائيًّا، إحداهما علمية والأخرى أدبية.

٤. تحديد العينة المُستهدفة من الدراسة من طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الأقسام عشوائيًّا، ومن مستويات دراسية مختلفة.

٥. تطبيق أدوات الدراسة، وهي: مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ، ومفهوم الذات على عينة طالبات الجامعة.

٦. مراجعة البيانات، واستبعاد المقاييس ذات الإجابة الناقصة أو غير الجادة.

٧. ترميز البيانات وإدخالها الحاسب، تمهيدًا لتحليلها وفقًا للبرنامج الإحصائي Spss.

٨. إجراء التحليلات الإحصائية؛ لاختبار فروض الدراسة.

٩. عرض نتائج الدراسة وتفسيرها في ضوء الخلفية النظرية والتراث الأدبي النفسي للموضوع، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة التي أُجريت في كل من البيئتين العربية والأجنبية.

١٠. وضع عدد من التوصيات المُنبثقة عن نتائج الدراسة، واقتراح بعض العناوين لدراسات مستقبلية أخرى.

٣-٦- الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة الحالية:

١. التكرارات والنسب.

٢. معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

٣. معامل ارتباط بيرسون.

٤. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

٥. اختبار (ت).

٦. معامل الانحدار البسيط.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها

الفصل الرابع

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها

يتناول الفصل الحالي عرضًا لنتائج الدراسة، والمعالجة الإحصائية للتحقّق من فروضها، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، ورؤية الباحثة واطلاعها على مفاهيم الدراسة النظرية.

٤-١- تحليل نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينصُّ فرض الدراسة الأول على ما يلي: " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية".

وللتحقّق من هذا الفرض أُستخرجت معاملات ارتباط بيرسون بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ وأبعاده ومفهوم الذات، على النحو الآتي:

جدول رقم (٤-١): نتائج معامل ارتباط بيرسون بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ وأبعاده، ومقياس مفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (ن=٣٢٠).

المجالات		الدرجة الكلية لمفهوم الذات
الطلاقة	معامل الارتباط	-.069-
	الدلالة الإحصائية	.216
المرونة	معامل الارتباط	-.090-
	الدلالة الإحصائية	.108
الأصالة	معامل الارتباط	-.047-
	الدلالة الإحصائية	.405
التفاصيل	معامل الارتباط	-.086-
	الدلالة الإحصائية	.125
الدرجة الكلية للتفكير الاِبْتِكَارِيّ	معامل الارتباط	-.082-
	الدلالة الإحصائية	.144

يتبيّن من الجدول (٤-١)؛ عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين أبعاد مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، والدرجة الكلية للتفكير الاِبْتِكَارِيّ، والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات.

وتتفق نتائج الدارسة الحالية مع نتائج الدراسة التي أجراها أبو العينين (٢٠٠٢)، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات، ومعرفة حجم الفروق واتجاهها بين الجنسين من طلاب المرحلة الثانوية في مفهومهم عن ذواتهم، التي أوضحت عدم وجود علاقة بين أبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات. كما تتفق النتيجة الحالية في عدم وجود علاقة بين مُتغير التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومُتغير مفهوم الذات مع نتائج دراسة (آل بو عينين وآخرين،٢٠١٢)، التي توصَّلت إلى عدة نتائج أهمها: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيًّا بين مُتغيِّرات التفكير الإبداعي، ومفهوم الذات، والتوافق الاجتماعي لدى نزيلات دور الحضانة وغير النزيلات.

وتختلف كذلك مع دراسة معالي حامد (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة على التفكير الإبداعي ومفهوم الذات. كما تختلف مع نتائج دراسة الكفاويين (٢٠٠٣)، التي وجدت أن هناك علاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات؛ حيث تبيّن أن الطلاب الأعلى درجة على مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ لديهم مفهوم إيجابي عن الذات.

وتختلف مع نتائج دراسة جابين وخان Jabeen & Khan (2013)؛ حيث هدفت إلى التَّعرُّف على العلاقة بين قدرات التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل، وكشفت عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الابتكار ومفهوم الذات، وأن الطلاب مرتفعي التحصيل أكثر ابتكارًا، ولديهم مفهوم ذات إيجابي مقارنة بذوي التحصيل المنخفض.

كما أنها تختلف عن نتائج دراسة ياداف Yadav (2015)، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات والذكاء، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من طلاب الصف العاشر الثانوي بالمدارس الحكومية في ولاية رواري. وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات وأبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ، وأن الطلاب ذوي مفهوم الذات المرتفع أظهروا ارتفاعًا في الطلاقة، والمرونة، والأصالة مقارنة بذوي مفهوم الذات المنخفض.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بكون التفكير الاِبْتِكَارِيّ يتطلّب من الفرد مخزونًا كبيرًا من المعلومات، الذي يتكوّن من قدرته على: الطلاقة، والأصالة، والمرونة، والعمل بالتفاصيل الدقيقة، وإدراك العلاقات والربط بينها بصورة مناسبة، الذي من خلاله تبرز الفكرة الجديدة أو الحل، ويتكوّن الإنتاج المُتميّز بالأصالة والجِدّة من خبرات أو أفكار مُخزّنة بشكل مستمر، كما يمكن القول: إن الأشخاص الذين يمتلكون القدرة على التفكير الاِبْتِكَارِيّ لديهم دافعية كبيرة في الإنجاز، ولديهم مفهوم ذات إيجابي ومرتفع؛ وبالتالي ينعكس إيجابًا عليهم، بحيث يمتلكون ثقة بأنفسهم، ويحرصون على الابتكار، والتطوّر، والإبداع، والانطلاقة البناءة في كل شؤون حياتهم، ولديهم القدرة على الاستقلالية ومواجهة الصعوبات التي يتعرّضون إليها؛ نظرًا لكون الأفكار الأكثر أهمية هي التي يمتلكها المُتعلّم حول نفسه؛ وهي نتيجة خبرات ومواقف وتجارب الصف والمدرسة والجامعة، وأن الطلبة ذوي التحصيل العلمي المتدني يميلون إلى امتلاك مفاهيم ذات أكاديمية ضعيفة، ومشاعر سلبية حول الذات؛ بينما يميل الطلبة الأكثر تحصيلًا إلى امتلاك مفاهيم أكثر إيجابية عن ذواتهم وقدراتهم الأكاديمية. ويشعرون بالتفوق والدرجة المرتفعة من مفهوم الذات والثقة بالنفس؛ مما ينعكس بشكل إيجابي على قدرتهم على التفكير الإبداعي، ويُحقّق لديهم الرضا عن الذات، والسعي إلى تحقيق أهدافهم الخاصة (الغامدي،٢٠٠٩).

وتُسهم كمية المعلومات مساهمة كبيرة في الارتقاء بالشخص؛ ولعل هذا ما يتضح من خلال النتائج السابقة، وإذا ما توفّرت المعلومات لدى الشخص؛ فإن دافعيته للإنجاز ستكون أكبر، لذلك فإن الأشخاص الناجحين في المجالات المختلفة يعتمدون اعتمادًا كبيرًا على التزوّد بالمعلومات، ومعرفة الجديد؛ للارتقاء بشؤون حياتهم، ويحتاج التفكير الابتكاري إلى عدة مُكوّنات تؤدي بالإنسان إلى ابتكار الحلول، والوصول إلى أهدافه بطريقة مميزة غير نمطية، وهذه المُكوّنات هي طلاقة الفكر: بمعنى القدرة على الإتيان بأكبر عدد ممكن من الأفكار ذات العلاقة بموضوع التفكير في وقت قصير، والمرونة المُتمثّلة في قدرة الفرد على الاستجابة لكافة الأحداث والظروف والمُتغيّرات التي تطرأ في حياته؛ كي يتمكّن من إيجاد الحلول المبتكرة لها. وأصالة التفكير التي تقوم على مبدأ إيجاد الأفكار غير المسبوقة، وتجديد الأفكار؛ للوصول إلى حلول ابتكارية (المصطفاوي،٢٠١٥).

ويتفق ذلك مع ما جاء في نظرية سينج وكومبز Syngg & Combs (1994) ، التي ترى أن كل سلوك يتحدّد بالمجال الظاهري للكائن الحي، بينما تعمل مجموعة الخبرات على تحديد

ذلك، فالتفكير الابتكاري يخضع لعدة عوامل، تُسهم في تنميته، والارتقاء به؛ للوصول إلى تنمية الذات، اعتمادًا على المُتغيّرات الموجودة في المجال الظاهري.

٤-٢- تحليل نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينصُّ فرض الدراسة الثاني على ما يلي:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاِبْتِكَارِيّ بين طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تُعزى لنوع القسم: (الأدبي/ العلمي)، والمستوى الدراسي: (الثاني/ السابع)، والمستوى الاقتصادي للأسرة".

وللتحقّق من الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ (independent t-test)؛ لموازنة متوسطات درجات عينتين على مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ، وعرض النتائج المُتعلِّقة بالفرض الثاني كما يلي:

أولًا: نوع القسم (أدبي/ علمي):

للتّعرّف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دالة إحصائية في التفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، تُعزى إلى القسم: (الأدبي/ العلمي)؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ (independent T- test)، كما يتضح في الجدول التالي (٤-٢).

جدول (٤-٢): نتائج اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ (independent sample t- test) وفقًا لمُتغيِّر القسم (الأدبي/ العلمي).

الأبعاد	القسم (التخصص)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
الطلاقة	أدبي	15.4250	5.36533	1.722	.086
	علمي	14.4063	5.21885		
المرونة	أدبي	14.2563	5.50614	-1.470-	.143
	علمي	15.1813	5.75044		
الأصالة	أدبي	15.4375	9.02456	.930	.353
	علمي	14.5625	7.75302		
التفاصيل	أدبي	7.5313	4.91938	-1.095-	.275
	علمي	8.0875	4.13816		
الدرجة الكلية للتفكير الاِبْتِكَارِيّ	أدبي	52.6500	21.74992	.181	.856
	علمي	52.2375	18.81772		

يتضح من الجدول (٤-٢)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاِبْتِكَارِيّ ككل، وجميع أبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تُعزى لـمُتغيِّر القسم (علمي/ أدبي)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي: (٠.٨٦، ٠.١٤٣، و٠.٣٥٣، و٠.٢٧٥)، وللدرجة الكلية للتفكير الاِبْتِكَارِيّ (٠.٨٦٥)، وجميعها قيم أكبر من (٠.٠٥): أي غير دالة إحصائيًّا؛ حيث تُشير النتيجة أعلاه إلى تقارب التفكير الاِبْتِكَارِيّ بين طالبات جامعة الإمام وفقًا لـمُتغيِّر القسم (العلمي والأدبي).

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي أجراها عصام الدين (٢٠١٢)، التي بيّنت نتائجها وجود فروق في التفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، وفقًا لـمُتغيِّر التخصص أو المسار الدراسي (أكاديمي- فني)، بارتفاع (الطلاقة والمرونة)، وبانخفاض (الأصالة والدرجة الكلية).

كما تختلف مع نتائج دراسة بخيت (٢٠١٣)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في التفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية في أبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ. وتختلف مع نتائج دراسة الحموري والصالحي والعناتي (٢٠١١)، التي وضّحت نتائجها وجود فروق في المستوى التعليمي؛ لصالح الطلبة الذين مستوى تعليم والدهم مرتفع، ولصالح الطلبة الذين مُعدّلاتهم في الثانوية العامة ممتاز في عدد من أبعاد مفهوم الذات.

كما تختلف عن نتائج دراسة حنان إسماعيل (٢٠١٤)، التي توصّلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين القدرة على التفكير الاِبْتِكَارِيّ وتقدير الذات.

وترى الباحثة عدم وجود فروق بين أفراد الدراسة تُعزى لـمُتغيِّر التخصص الأدبي والعلمي في التفكير الابتكاري؛ بسبب اعتماد واجباتهن واختباراتهن داخل الجامعة على أدوات علمية ذات مستوى وبيئة متجانسة مثل: الكادر التعليمي ومصادر التعلم وأساليب التدريس والأنشطة اللاصفية، كما أن أداء الطالبة ونشاطها التعليمي مقيّد بزمن محدد، وتحكمه شروط وقوانين ثابتة في الحرم الجامعي لجميع التخصصات العلمية والأدبية، ورغم أن لكل طالبة قدراتها المختلفة عن غيرها؛ لكن لا يوجد فروق في مستويات التفكير الابتكاري. وقد يرجع ذلك إلى التشابه في الظروف التربوية والاجتماعية المُحيطة بالطالبات في تخصّصاتهن المُتعدّدة؛

بالإضافة إلى أن بعض الأنشطة التدريبية والمهام العملية للمقررات تُكلّف بها جميع الطالبات من كلا التخصصات العلمية والأدبية على حدٍ سواء من أجل عملية التقييم النهائية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطالبات عندما يلتحقن بتخصّص؛ فيجب أن تكون لديهن الرغبة الكاملة دون إجبار؛ حيث يتمكّنّ من الإبداع في تخصصاتهن بدرجة مُتقدّمة، ويساعدهن ذلك على الإبداع في تخصص معين دون غيره؛ ومع ذلك يمكن دائمًا رفع مستوى التفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى الطالبات، وإيجاد حلول للعقبات التي تمنع ذلك.

ويدفع هذا إلى الحديث عن أسباب تفوّق الفتيات في الدراسة، وربما يرجع ذلك إلى انضباط الإناث أكثر من الذكور في عملية التعليم، وذلك بحسن الإصغاء إلى التعليمات واتباعها بدقة، والانتباه، وإتمام الواجبات، وحسن التنظيم لديهن. وكانت دراسات سابقة في جامعة بنسلفانيا أجراها دوك وورث ولي وسيلقمان (2006) Duckworth,Lee & Seligman قد كشفت عن أن الفتيات أكثر قدرة على الانضباط الذاتي، الذي يجعلهن أكثر قدرة على فهم تعليمات الامتحان قبل البدء بالإجابة عن سبيل المثال. ولدى الحيرة بين الترفيه والواجب؛ تُلبي الفتيات نداء الواجب – رغم الملل والإحباط من عدم مشاهدة التلفزيون– من أجل أداء الواجبات، فيما يُفضّل الذكور مشاهدة التلفزيون بدلًا من أداء الواجب. ويفسّر ذلك تفوّق درجات الإناث في الرياضيات، التي تعدّ مجال تفوّق الذكور عادة.

ثانيًا: المستوى الدراسي (الثاني/ السابع):

للتّعرّف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دالة إحصائية في التفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، تُعزى إلى المستوى الدراسي (الثاني/ السابع)؛ فقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ (independent sample t-test)، كما يتضح في الجدول التالي (٤-٣).

جدول (٤-٣): نتائج اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ (independent sample t- test)، وفقًا لمُتغيِّر المستوى الدراسي (الثاني/ السابع).

الأبعاد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الطلاقة	الثاني	14.1000	4.90309	-2.777-	.006
	السابع	15.7313	5.58268		
المرونة	الثاني	14.0000	5.68458	-2.295-	.022
	السابع	15.4375	5.51919		
الأصالة	الثاني	13.2250	7.23978	-3.856-	.000
	السابع	16.7750	9.12040		
التفاصيل	الثاني	6.8250	3.76770	-3.961-	.000
	السابع	8.7938	5.03334		
الدرجة الكلية للتفكير الاِبْتِكَارِيّ	الثاني	48.1500	18.21714	-3.864-	.000
	السابع	56.7375	21.40754		

يتبيّن من الجدول (٤-٣)؛ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الاِبْتِكَارِيّ، فيما يتعلَّق بأبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، والدرجة الكلية للتفكير الاِبْتِكَارِيّ، باختلاف مُتغيّر المستوى الدراسي (الثاني/ السابع)؛ لصالح الطالبات في المستوى السابع، بمتوسط حسابي بلغ (٥٦.٧٣)، مقابل (٤٨.١٥) للمستوى الثاني، وبمتوسط حسابي (١٥.٧٣) لذوي المستوى السابع على بُعد الطلاقة، مقابل (١٤.١٠) لذوي المستوى الثاني، وبمتوسط (١٥.٤٣) على بُعد المرونة لذوي المستوى السابع، مُقابل (١٤.٠٠) لذوي المستوى الثاني، وبمتوسط حسابي (١٦.٧٧) على بُعد الأصالة لذوي المستوى السابع، مُقابل (١٣.٢٢) لذوي المستوى الثاني، وبمتوسط حسابي (٨.٧٩) لذوي المستوى السابع، مُقابل (٦.٨٢) لذوي المستوى الثاني على بُعد التفاصيل.

وتُفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن الطالبة في المستوى السابع – وهو المستوى الأعلى في الدراسة الجامعية– تكون قد اكتسبت خبرات واسعة، ومهارات علمية، ومعارف خلال مسيرتها الدراسية، وتعرّضت للعديد من المواقف التي تُسهم في مساعدتها على النمو المعرفي، وزيادة

قدرتها على التفكير والإبداع، إضافة إلى توسّع مُدركاتها المعرفية والفكرية؛ مما انعكس على شخصيتها بشكل عام، وزاد من قدرتها على الاطلاع والممارسة العلمية والتفاعل الإيجابي؛ لذلك فإن الخبرة لها أهميتها ومكانتها في عملية التعلّم، ولها دورها في تفوّق الطالبات وتميزهن عن أقرانهن؛ ومن هذا المنطلق فإن المؤسسات التعليمية الكبرى تسعى إلى تعزيز هذا الجانب.

ويمكن ردّ هذه النتيجة إلى أن الطالبات في المستوى السابع يتميّزن بمجموعة من القدرات – ومنها التفكير الاِبْتِكَارِيّ– التي تولّد لديهن عملية التحفيز الذاتي؛ لكونهن حقّقن أهدافهن، وتحمّلن المشقة وتجاوزنها، وأنهن لديهن القدرة على الاعتماد على الذات وبناء الثقة بالنفس، وأنهن أكثر قدرة على تحمّل المسؤولية، ولديهن عدد من الواجبات التي يطمعن في الوصول إليها وتحقيقها، وهن أكثر معرفة ودراية بحاجاتهن، وأكثر قدرة على التعبير عن ذواتهن، وأعلى مستوى في تقدير الذات وتطوير مهاراتهن الخاصة؛ وهو ما يُشعرهن بالفخر والإنجاز عند بلوغهن أهدافهن، كما أنهن أكثر قدرة على إدارة الوقت وتنظيمه، وتقويم الخطط والاستراتيجيات المُتبعة لتحقيق المطلوب منهن؛ مما يجعلهن أكثر مراقبة لتفكيرهن.

كما أن لديهن مهارات واستراتيجيات يستخدمنها؛ للعمل بفعالية لتحقيق أهدافهن، كالقدرة على وضع الأهداف، واتخاذ القرارات، وترتيب الأولويات، والجدولة، والتخطيط، وتقييم الذات، وتطوير الذات، وإدارة الذات والاستخدام الصحيح لها؛ بما يُسهم في تحقيق طموحاتهن بأقل جهد ووقت ممكن.

وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يعود إلى نضج المعارف والمعلومات والخبرات لدى طالبة المستوى السابع موازنة بالمستويات الأخرى بالإضافة إلى عامل السنّ؛ حيث إن مفهوم الذات ينمو لدى الشخص مع التَّقَدُّم في خبرته وعمره.

ويمكن عدّ الحقوق التي حصلت عليها المرأة في المجتمع من أسباب التفوق، كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات، ومنها دراسة تورانس (Torance & Goff ,1989).

ثالثًا: المستوى الاقتصادي للأسرة:

لإيجاد الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة التي تُعزَى إلى مُتغيِّر المستوى الاقتصادي للأسرة؛ أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (٤-٤).

جدول (٤-٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التفكير الإِبْتِكَارِيّ: "الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل" (ن=٣٠).

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	أقل من 5000	59	13.8305	4.70199
	5000 إلى 10000	117	15.2650	5.46997
	أكثر من 10000	144	15.0764	5.38722
	المجموع	320	14.9156	5.30887
المرونة	أقل من 5000	59	14.2542	5.55720
	5000 إلى 10000	117	15.1538	5.98938
	أكثر من 10000	144	14.5556	5.39072
	المجموع	320	14.7187	5.63984
الأصالة	أقل من 5000	59	13.5932	8.02822
	5000 إلى 10000	117	14.7521	8.14513
	أكثر من 10000	144	15.7778	8.73978
	المجموع	320	15.0000	8.41107
التفاصيل	أقل من 5000	59	8.3220	4.88644
	5000 إلى 10000	117	7.4872	4.07603
	أكثر من 10000	144	7.8611	4.77114
	المجموع	320	7.8094	4.54699
الدرجة الكلية للتفكير الإِبْتِكَارِيّ	أقل من 5000	59	50.0000	19.23359
	5000 إلى 10000	117	52.6581	20.14694
	اكثر من 10000	144	53.2708	20.91214
	المجموع	320	52.4438	20.30589

يُظهر الجدول (٤-٤) تبيانًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجالات أداة الدراسة الرئيسة على حسب مُتغيِّر المستوى الاقتصادي للأسرة، وقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما يلي:

جدول رقم (٤-٥): تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وفقًا لمُتغيّر المستوى الاقتصادي للأسرة في التفكير الإِبْتِكَارِيّ (ن=٣٠).

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	بين المجموعات	87.471	2	43.735	1.557	.212
	داخل المجموعات	8903.251	317	28.086		
	المجموع	8990.722	319			
المرونة	بين المجموعات	38.715	2	19.357	.607	.546
	داخل المجموعات	10107.973	317	31.886		
	المجموع	10146.688	319			
الأصالة	بين المجموعات	211.062	2	105.531	1.496	.226
	داخل المجموعات	22356.938	317	70.527		
	المجموع	22568.000	319			
التفاصيل	بين المجموعات	28.038	2	14.019	.677	.509
	داخل المجموعات	6567.334	317	20.717		
	المجموع	6595.372	319			
الدرجة الكلية للتفكير الإِبْتِكَارِيّ	بين المجموعات	1163.210	2	228.113	.552	.577
	داخل المجموعات	131076.762	317	413.491		
	المجموع	132239.972	319			

يتبيّن من الجدول (٤-٥)؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد التفكير الإِبْتِكَارِيّ: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، وعلى الدرجة الكلية للتفكير الإِبْتِكَارِيّ، وفقًا لمُتغيِّر المستوى الاقتصادي للأسرة؛ حيث جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائية لجميع الأبعاد أعلى من قيمة (٠.٠٥)؛ بمعنى عدم وجود فروق تُعزى لمُتغيِّر الدخل على جميع أبعاد التفكير الإِبْتِكَارِيّ والدرجة الكلية.

وتُرجع الباحثة عدم وجود فروق في المستوى الاقتصادي -وفقًا لمُتغيِّر التفكير الإِبْتِكَارِيّ لدى طالبات الجامعة- إلى أن المستوى الاقتصادي لأفراد الدراسة مرتفع، بالإضافة إلى أنه متقارب فيما بينهن، وارتفاعه بطبيعة الحال يُحقّق لهن مطالبهن، ويُسهم في إشباع حاجاتهن،

ويُلبي طموحاتهن، ويُحقّق غاياتهن، ويُصقل شخصياتهن بطريقة إيجابية، ويساعد على تنمية مهارات التفكير لديهن، وتحقيق الأهداف التي يسعين إليها.

وترى الباحثة أن سبب عدم ظهور الفروق بينهما يرجع إلى التنشئة الاجتماعية المتشابهة في البيئة السعودية، بالإضافة إلى الخبرات الذاتية التي تمر بها الطالبة الجامعية والسمات الشخصية؛ فكل ذلك من شأنه أن يرفع من مستوى التفكير الابتكاري، وقد يعود عدم ظهور الفروق إلى تشابه الظروف التعليمية في الجامعة عند الطالبات؛ بغض النظر عن الكلية التي ينتمين إليها. وكذلك تشابه الظروف المعيشية بشكل عام في المجتمع السعودي، كما أن المملكة تسعى جاهدة إلى توفير احتياجات الطالبات؛ مما يُضفي تهيئةً واستعدادًا لكل ما يُساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات عمومًا.

٤-٣- تحليل نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينصُّ فرض الدراسة الثالث على ما يلي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تُعزى لنوع القسم: (الأدبي/ العلمي)، والمستوى الدراسي: (الثاني/ السابع)، والمستوى الاقتصادي للأسرة".

وللتحقّق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ (independent sample t-test) كما يلي:

أولًا: نوع القسم (الأدبي/ العلمي):

للتّعرّف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دالة إحصائية في مفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض؛ تُعزى إلى القسم (الأدبي/ العلمي)، استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ ((independent sample t- test، كما يتضح في الجدول التالي (٤-٦).

جدول (٤-٦): نتائج اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ (independent sample t- test)، وفقًا لمُتغيِّر القسم (الأدبي/العلمي).

الأبعاد	القسم (التخصّص)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
مفهوم الذات	أدبي	74.0625	9.14639	-1.402-	.162
	علمي	75.5125	9.35329		

يتضح من الجدول (٤-٦)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفقًا لمُتغيِّر التخصّص العلمي والأدبي؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية لمفهوم الذات (.١٦٢)، وهي قيم أكبر من (.٠٠٥): أي غير دالة إحصائيًا؛ حيث تُشير النتيجة أعلاه إلى تقارب مفهوم الذات بين طالبات جامعة الإمام وفقًا لمُتغيِّر التخصّص العلمي والأدبي.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة عدوي (٢٠١٥)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للتخصّص (علمي- أدبي) في مفهوم الذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الظروف التعليمية لأفراد الدراسة (العلمي والأدبي) متشابهة، وكونهم يتعاملون بظروف واحدة داخل الجامعة وكلياتها المختلفة، ويتفاعلون بظروف جامعية تكاد تكون متشابهة، من حيث نوع المقررات التي يدرسونها، وجنسية المدرسين، وطبيعة البيئة الجامعية، والاختبارات التي يتقدّمون إليها، مثل اختبارات القياس وغيرها. كما أن التحاق الفتاة بمؤسسات التعليم الجامعية، وتعرّضها للمُثيرات الثقافية والفكرية المختلفة خلال سنوات الدراسة الجامعية، فضلًا عن الجو العام في البيئة الجامعية، وقضائها وقتًا داخل الحرم الجامعية- كل ذلك يؤدي دورًا بارزًا في تحفيز الطالبات ذهنيًّا، ويُساعدهن على الارتقاء بقدراتهن العقلية، وتطلعهن إلى إثبات ذواتهن داخل المجتمع الجامعي، من خلال التفوّق الأكاديمي، وتنمية مهارات التفكير المُتعدّدة؛ حيث يرى الكثير من الفتيات أن التحاقها بالجامعة، وانخراطها في المجتمع الجامعي نوع من التغيير الجذري في حياتها، إضافة إلى طبيعة الأدوار وحجم المعلومات والأفكار التي تتعرّض إليها الفتاة، وكثرة المهام والواجبات التي تقع على عاتقها؛ الأمر الذي ساعدها على إثبات ذاتها ووجودها، وكفل لها مكانة مرموقة، وأتاح لها فرصًا مُتعدّدة من التفاعل والانسجام الاجتماعي، واكتساب الخبرات المُتعدّدة.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة الخمايسة (٢٠١٦)، التي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى الطالبات، تبعًا لمُتغيِّر السنة الدراسية؛ لصالح السنة الأولى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات، تبعًا لمُتغيِّر اختلاف المعدل التراكمي "مقبول". أما بالنسبة لمُتغيِّر نوع القبول؛ فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة

إحصائية لصالح نوع القبول "موازٍ"، كما تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات باختلاف مُتغيّر عدد الساعات المُسجّلة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدم اختلاف المُقرّرات الدراسية التي تدرسها الطالبات في هذه المرحلة، إضافة إلى أن الطالبات في الجامعة يلتحقن بنسبة كبيرة جدًّا بالتخصص الدراسي بناء على رغباتهن وإمكاناتهن؛ حيث توفّر الجامعة درجة من الحرية لهن في اختيار التخصّص بما يتوافق مع ميولهن، ويُحقّق لديهن الرغبة في تأكيد ذواتهن منذ بداية التحاقهن بالبرامج والتخصصات الدراسية، ويمكن تفسير ذلك طبقًا لما جاء في نظرية باولو فريري Paul Freire، التي أكّدت أهمية الحرية في التعليم، وأنها تُسهم بشكل كبير في تحقيق الذات (محمد، ١٩٩٤).

كما تُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي تتبّعها أسر هذه الطالبات، بما فيها من أساليب الرعاية الشاملة، والتدريب على السلوكيات التوكيدية، والقدرة على التعبير عن الرأي، وتكوين مفهوم ذات إيجابي، إضافة إلى التعزيز والدعم الذي تتلقّاه الفتاة السعودية من أسرتها، وتلبية حاجاتها وإشباعها؛ بما يحقّق لها القدرة على التعبير عن الذات، وتكوين مفهوم ذات إيجابي، وتقدير ذات مرتفع؛ ينعكس جوهريًّا على كافة السمات الشخصية والفكرية لديهن، ويُسهم في انتقال أثره بكافة المواقع والميادين التي تعيش فيها الفتاة وتتعامل معها بشكل مُوسّع.

وقد أكّدت نظرية فيليب فرنون (Philip Vernon) أن الذات: مجموعة مُكوّنة من عدة مستويات إدراكية؛ تُسهم في تكوين الشخص الداخلي، وتُسهم كذلك في تحقيقه ما يهدف إليه (Vernon,1964) .

ثانيًا: المستوى الدراسي (الثاني/ السابع):

للتّعرّف على إذا ما كانت هناك فروق ذات دالة إحصائية في مفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، تُعزى إلى المستوى: (الثاني/ السابع)؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ (independent sample t-test)، كما يتضح في الجدول التالي (٤-٧).

جدول (٤-٧): نتائج اختبار (ت) لعينتين مُستقلّتينِ (independent sample t-test)، وفقًا لمُتغيِّر المستوى (الثاني/ السابع).

الأبعاد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	الثاني	74.6313	8.72834	-.301-	.763
	السابع	74.9438	9.79619		

يتضح من الجدول (٤-٧)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تُعزى لمُتغيِّر المستوى الدراسي: (الثاني/ السابع)؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية لمفهوم الذات (.٧٦٣)، وهي قيم أكبر من (٠.٠٥): أي غير دالة إحصائيًّا؛ حيث تُشير النتيجة أعلاه إلى تقارب مفهوم الذات بين طالبات جامعة الإمام وفقًا لمُتغيِّر المستوى الدراسي (الثاني/ السابع).

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخمايسة (٢٠١٦)، التي بيّنت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى الطالبات تبعًا لمُتغيِّر السنة الدراسية؛ لصالح السنة الأولى.

وتختلف كذلك مع دراسة الغامدي (٢٠٠٩)، التي توصّلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفكير ومفهوم الذات لدى العينة الكلية والمتفوقين؛ بينما لا توجد لدى العاديين.

ويمكن تفسير عدم وجود فرق في مفهوم الذات -وفقًا لمُتغيِّر المستوى الدراسي- إلى كون الطالبات في الجامعة يُعاملن بشكل إيجابي، ويُمارسن هواياتهن ورغباتهن دون استثناء أو تمييز وفقًا لمُتغيِّر المستوى الدراسي. كما أن طبيعة الأنشطة التي تتلقّاها الطالبة داخل الجامعة - بما فيها من تدريبات، وأنشطة، ومحاضرات توعوية وعلمية، وبعض الأنشطة العملية- تنعكس إيجابًا عليها، بغض النظر عن مستواها الدراسي؛ إذ يتضح ذلك من ملاحظة الباحثة للأنشطة اللامنهجية والثقافية التي يتم مشاركة الطالبات فيها باختلاف مستواهن الدراسي؛ فينعكس ذلك بشكل بنّاء على شخصياتهن ومفهوم الذات لديهن. وهذه المعاملة الإيجابية موحدة في جميع التخصصات والأقسام العلمية والكليات، وهذا هو السبب في عدم وجود فروق في مفهوم الذات.

ويحقّق تفاعل الطالبات مع فئات مختلفة بالجامعة لديهن القدرة على المشاركة الهادفة، والتعبير الإيجابي عن الذات، وتكوين مفهوم إيجابي لديهن. إضافة إلى أن مفهوم الذات يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالدافعية للتعلّم، وأن الأفكار الأكثر أهمية هي التي يمتلكها المُتعلّم حول نفسه، وهي نتيجة خبرات ومواقف وتجارب الصف والمدرسة والجامعة. ويميل الطلبة ذوو التحصيل العلمي المتدني إلى امتلاك مفاهيم ذات أكاديمية ضعيفة، ومشاعر سلبية حول الذات؛ بينما يميل الطلبة الأكثر تحصيلًا إلى امتلاك مفاهيم أكثر إيجابية عن ذواتهم وقدراتهم الأكاديمية. ويتضح هذا من خلال الإشارة إلى أن الشعور الإيجابي لدى الطالبات يدفعهن إلى التعلّم؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، ومسايرة غيرهن في التفوق الدراسي (عدوي،٢٠١٥).

ثالثًا: المستوى الاقتصادي للأسرة:

لإيجاد الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة التي تُعزَى إلى مُتغيِّر المستوى الاقتصادي للأسرة؛ أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (٤-٨).

جدول (٤-٨): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وفقًا للمستوى الاقتصادي للأسرة (ن=٣٠).

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مفهوم الذات	أقل من 5000	59	75.7797	8.76920
	5000 إلى 10000	117	75.0342	9.52305
	أكثر من 10000	144	74.1806	9.26732
	المجموع	320	74.7875	9.26441

يُظهر الجدول (٤-٨) تباينًا ظاهريًّا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مجالات أداة الدراسة الرئيسة على حسب مُتغيِّر المستوى الاقتصادي للأسرة، وتم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما يلي:

جدول (٤-٩): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وفقًا لمُتغيّر المستوى الاقتصادي للأسرة في مفهوم الذات (ن=٣٠).

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مفهوم الذات	بين المجموعات	118.246	2	59.123	.687	.504
	داخل المجموعات	27261.304	317	85.998		
	المجموع	27379.550	319			

يتضح من الجدول (٤-٩)؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمفهوم الذات؛ حيث جاءت قيمة (ف) (٠.٦٨٧)، وقيمة الدلالة الإحصائية أعلى من قيمة (٠.٠٥)؛ بمعنى عدم وجود فروق تُعزى لمُتغيِّر الدخل على المستوى الاقتصادي للأسرة على مفهوم الذات.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الخمايسة (٢٠١٦)، التي توصّلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ لصالح طالبات الأسر الأقل من (٥٠٠) دينار.

كما تختلف جزئيًّا مع دراسة الحموري والصالحي والعناتي (٢٠١١)، التي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذات والشخصية والهوية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذات الشخصية، والهوية، وتقبّل الذات والذات البدنية، والذات الأسرية والذات الأخلاقية، والذات ونقد الذات.

وتُفسّر الباحثة هذه النتيجة بكون الطالبات من أفراد الدراسة الحالية يتمتّعن بدرجة مُتقاربة من المستوى الاجتماعي والاقتصادي في البيئة والظروف التي عُقدت فيها الدراسة، إضافة إلى الدعم الذي تتلقّاه الطالبة من الجامعة بشكل دوري، وتشابه أفراد الدراسة في مستوى الدخل والحياة الاجتماعية، وتساوي الطبقة الاقتصادية، والدعم الأسري والاجتماعي الذي تتلقّاه الفتاة بشكل عام، وعينة الدراسة بشكل خاص.

ويعدُّ مفهوم الذات نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، ومواقف وخبرات وأساليب الثواب والعقاب، والاتجاهات الوالدية وتعميماتها، وخبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمرّ بها الفرد، مثل: خبرات النجاح والفشل، والدور الاجتماعي، وأمور أخرى تتصل بالإحباط والصراع؛ لكون مفهوم الذات بمنزلة صورة يُكوّنها الفرد عن نفسه، كما أن إكساب الفرد للمهارات المختلفة؛ ينبغي أن يمضي قدمًا في تلازم مع مفهوم الذات الإيجابي لديه، وكل منهما يُعدّ شرطًا أساسيًّا للنجاح في المدرسة، والاقتدار في سنوات الرشد، وهو مفتاح الشخصية السوية، وطريق الوصول إلى النجاح والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، والقدرة على المنافسة، ورفع مستوى الطموح، والتوافق الشخصي والاجتماعي، وتحسين الصحة النفسية، والتَّقَدُّم المدرسي.

٤-٤- تحليل نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينصّ فرض الدراسة الرابع على ما يلي: "يمكن للتفكير الابتكاري التنبؤ بمفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية".

للتّعرّف على إذا ما كانت هناك إمكانية للتنبؤ بالتكفير الاِبْتِكَارِيّ من خلال درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مفهوم الذات؛ استخدمت الباحثة تحليل الانحدار البسيط (simple linear regression)، كما في الجدول التالي.

جدول (٤-١٠): الانحدار البسيط (simple linear regression) لإمكانية التنبؤ بمفهوم الذات، من خلال درجات أفرد العينة على مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ.

المُتغيّر المُستقل	Beta	قيمة (T)	دلالة إحصائية (T)	الارتباط (R)	مُعامِل التحديد (R^2)	قيمة (F)	دلالة إحصائية (F)
التفكير الاِبْتِكَارِيّ	-.082-	-1.463-	.144	.082(a)	.007	2.141	.144(a)

يتبيّن من الجدول (٤-١٠) تحليل الانحدار البسيط؛ عدم وجود علاقة بين المُتغيّر المُستقل (التفكير الاِبْتِكَارِيّ)، والمُتغيّر التابع (مفهوم الذات)، حيث بلغت قيمة الارتباط (٠.٠٨٢)، كما يتضح عدم وجود ارتباط بين المُتغيّرين المُستقل والتابع. وبلغت قيمة (ف) (٢.١٤١)، بمستوى دلالة (٠.١٤٤)؛ مما يُشير إلى عدم وجود علاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ في مفهوم الذات، وقد أكدت هذه النتيجة قيمة (ت)، التي بلغت (-١.٤٦٣-)، وبمستوى دلالة (٠.١٤٤). وعليه فيمكن استنتاج أنه لا يمكن التنبؤ بمفهوم الذات من خلال درجات أفرد العينة على مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ.

وتختلف هذه الدراسة عن دراسة معالي حامد (٢٠٠٣)، التي توصّلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة على التفكير الإبداعي، وكل من: مفهوم الذات، وأساليب المعاملة الوالدية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الإبداعي بين الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة وذوي الدرجات المنخفضة في كل من: مفهوم الذات، وأساليب المعاملة الوالدية في التنشئة.

وتُفسّر الباحثة عدم إمكانية التنبؤ بمفهوم الذات من خلال درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ؛ بكون الطالبات في مرحلة جامعية تواجهها تحديات تتصرف حيالها

بحسب الخبرات مرت بها والمستوى التعليمي الذي وصلت إليه وأساليب التنشئة التي ظهرت وتطورت على إثرها سمات شخصيتها، وكل ما سبق فيه جانب كبير من التجانس والتشابه بين الطالبات، كما أن الطالبة الجامعية تمتلك مهارات التفكير الإِبْتِكَارِيّ، مثل: الأصالة والمرونة والطلاقة، التي تساعدها على فهم طريقة التفكير الصحيحة والتصرف المناسب في المواقف والمشكلات؛ لكن مصدر هذه المهارات يختلف ويتنوع ويتداخل مع متغيرات أخرى تُؤثّر في الطالبة الجامعية؛ فيصعب مع هذا الأمر التنبؤ، ويشمل ذلك أيضًا مفهوم الذات المُتمثّل في المُدركات والتصوّرات التي تُحدّد بشكل كبير مكوّنات الشخصية، ومدى قدرتها الإبداعية على التفكير.

وفي ضوء اتفاق الكثير من الباحثين على أن مفهوم الذات؛ ذلك المُكوّن أو التنظيم الإدراكي غير الواضح المعالم، الذي يقف خلف وحدة أفكارنا ومشاعرنا، الذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا، أو مركز تنظيم السلوك وتوجيهه وتوحيده؛ وبهذا يؤدي مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد في سلوكياته كلها (الخمايسة،٢٠١٦).

كما ترى الباحثة أن الوعي الذاتي يساعد الطالبة على إعداد قائمة بنقاط قوتها، التي تفتح لها آفاقًا جديدة تسعى لبلوغها، وتشخيص نقاط الضعف لديها دون تضخيم أو مبالغة، ومحاولة علاجها أو التكيّف معها، ثم الاستفادة الكاملة من قدراتها ومواهبها.

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة، وتوصياتها، ومُقترحاتها

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة، وتوصياتها، ومُقترحاتها

تناول هذا الفصل مُلخصًا لمحتويات فصول الدراسة، وأهم نتائجها، والتوصيات والمُقترحات التي تم التوصّل إليها استنادًا إلى نتائجها.

٥-١- مُلخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على العلاقة بين التفكير الاِبْتِكَارِيّ ومفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

وقد تناول الفصل الأول المدخل إلى الدراسة، مُتضمّنًا مقدمتها، ومشكلتها، وأسئلتها، بالإضافة إلى أهميتها، وحدودها، ومصطلحاتها. وعرض الفصل الثاني الأطر النظرية مُمثّلة بالمفاهيم والدراسات السابقة وفروض الدراسة، أما الفصل الثالث فعرض لمنهج الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة ووصفها، والإجراءات التي أُتبعت في توزيعها، والأساليب الإحصائية المُستخدمة في تحليل بياناتها، أما الفصل الرابع فتناول تفسير أهم النتائج التي تم التوصّل إليها، بينما تناول الفصل الخامس مُلخصًا الدراسة، وأهم نتائجها، وتوصياتها، ومُقترحاتها.

٥-٢- مُلخّص نتائج الدراسة:

توصَّلت الدراسة الحالية إلى العديد من النتائج، من أهمها:

١. عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين جميع أبعاد مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، والدرجة الكلية للتفكير الاِبْتِكَارِيّ، والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الاِبْتِكَارِيّ ككل، وأبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ تفصيلًا لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ تُعزى لمُتغيِّر القسم (علمي/ أدبي).

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الاِبْتِكَارِيّ، فيما يتعلَّق بأبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة،

والتفاصيل)، والدرجة الكلية للتفكير الاِبْتِكَارِيّ، باختلاف مُتغيِّر المستوى الدراسي (الثاني/ السابع)؛ لصالح الطالبات في المستوى السابع.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد التفكير الاِبْتِكَارِيّ: (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، والدرجة الكلية للتفكير الاِبْتِكَارِيّ، وفقًا لـمُتغيِّر المستوى الاقتصادي للأسرة.

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وفقًا لـمُتغيِّر التخصّص: (العلمي/ الأدبي).

٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تُعزى لـمُتغيِّر المستوى الدراسي: (الثاني/ السابع).

٧. عدم وجود فروق تُعزى لـمُتغيِّر المستوى الاقتصادي للأسرة في مفهوم الذات.

٨. عدم وجود علاقة ارتباطية سلبية ضعيفة بين الـمُتغيّر الـمُستقّل (التفكير الاِبْتِكَارِيّ)، والـمُتغيّر التابع (مفهوم الذات).

٥-٣- توصيات الدراسة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية؛ تُقدّم الباحثة التوصيات التالية:

١. إعداد برامج تُنمّي مهارات التفكير الاِبْتِكَارِيّ لدى طالبات الجامعة، وتضمينها في المواد الدراسية والخطط التدريسية طوال فترة المسيرة الجامعية للطالبة.

٢. عمل دورات تدريبية تُدرّب الطالبات الجامعيات على مهارات التفكير الاِبْتِكَارِيّ، ودمجه في كل مجالات الحياة العلمية والعملية.

٣. اهتمام الباحثين النفسيين بإعداد برامج مُتخصّصة تطوّر مفهوم الذات، الذي يُسهم في رفع مستوى دافعية الطالبة الجامعية وتحسينه في مختلف المجالات.

٥-٤- مُقترحات الدراسة:

بناء على ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج، تقترح الباحثة مجموعة من الدراسات المستقبلية كما يلي:

١. إجراء بحث مُماثل على عينة من الذكور؛ للموازنة بين الذكور والإناث.

٢. إجراء بحث مُماثل حول التفكير الإِبْتِكَارِيّ وعلاقته بمُتغيرات ديموغرافية لم تتناوله الدراسة الحالية، مثل: (العمر، والحالة الاجتماعية).

٣. تصميم برنامج إرشادي وتطبيقه؛ لتحسين مهارات التفكير الإِبْتِكَارِيّ لدى طلاب وطالبات الجامعات في المملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو زيد، إبراهيم أحمد. (١٩٨٧). **سيكولوجية الذات والتوافق**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أبو العينين، مرفت العدروسي. (٢٠٠٢). **التفكير الإبْتِكَارِيّ وعلاقته بمفهوم الذات والتخصّص الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية/ دراسة إمبريقية مقارنة بين الجنسين**. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر.

أبوناشي، منى سعيد. (٢٠١٥). التفكير الإبْتِكَارِيّ وعلاقته بالتفكير الحدسي والتفكير الاستدلالي: دراسة عاملية. **مجلة كلية التربية**، عين شمس– مصر، (٢٩)، ج٢، ٢٣١-٢٧٢.

إسماعيل، حنان محمد سيد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي جشطالتي في تنمية التفكير الإبْتِكَارِيّ، وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي**، مصر، (٣٩)، ١٦٧-٢٢٢.

آل بوعينين، مشاعل وراشد مبارك. (٢٠١٢). **التفكير الإبداعي ومفهوم الذات والتوافق الاجتماعي لدى نزيلات دور الحضانة وغير النزيلات من تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية**. رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

أميرخان، محمد حمزة. (١٩٨٧). تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي الصورة (أ) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، **كلية التربية**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (١٣)، ٨٠-٩٩.

بخيت، الطيب صديق. (٢٠١٣). **التفكير الإبْتِكَارِيّ وعلاقته بسمات الشخصية من جهة، والتوافق الدراسي من جهة أخرى لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري**. كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين، السودان.

بركات، زياد وأمين، سعيد. (٢٠٠٨). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المُتغيِّرات. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**، فلسطين، (١٧)، ٥٥-٧٠ .

بوفرنس، فوزي علي والمطيري، سناء عيد جابر. (٢٠١١). معوّقات تنمية مهارات التفكير الإبْتِكَارِيّ لدى طفل مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية**، بنها، (٨٧)، ١٨٥-١٩٠.

الجعافرة، محمد عفيف. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي جمعي تدريبي لتنمية مفهوم الذات لدى أعضاء المراكز الشبابية في المجلس الأعلى للشباب في المملكة الأردنية الهاشمية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا– مصر، ٣ (٦٣)، ٤١٩-٤٥٨.

الجهني، نوال عبدالحفيظ والزين، أميرة عبدالرحمن. (٢٠١٧). **تصميم برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المتمركز حول العميل في تحسين مفهوم الذات لدى عينة من المراهقات**. رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

حامد، معالي جمعة محمد. (٢٠٠٣). **علاقة التفكير الإبداعي بكل من مفهوم الذات والأساليب الوالدية في التنشئة والمستوى الاجتماعي/ الاقتصادي للأسرة لدى الطلاب: دراسة ميدانية على طلاب وطالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية في منطقة العين التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

حجازي، جولتان حسن. (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من آثار التعذيب وتحسين مفهوم الذات: دراسة حالة لأطفال فلسطينيين محررين من الأسر لدى سلطات الاحتلال الإسرائيلي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** – السعودية، (٥٩)، ٧٣-١٠٦.

حجازي، سناء محمد نصر. (٢٠٠٦). **سيكولوجية الإبداع، تعريفه، وتنميته، وقياسه لدى الأطفال**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحربي، عبير عبد الله. (٢٠٠٠). **أثر برنامج لتنمية القدرات الإبداعية على كفاءة أداء عينة من معلمات التربية الخاصة في مدينة الرياض: دراسة تجريبية مقارنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

حسب الله، نور الشام سالم وفرح، علي فرح أحمد. (٢٠١٦). أبعاد مفهوم الذات لدى متعاطي المخدرات بسجن الهدى. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – السودان، ١٧ (٢)، ٣٥-٤٩.

الحموري، خالد عبدالله والصالحي، عبدالله سليمان والعناتي، ختام عبدالعزيز. (٢٠١١). مفهوم الذات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية في جامعة القصيم في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيه. **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**، شؤون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين، ١٩ (١)، ٤٥٩ – ٤٨٥.

خليفة، وليد السيد ووهدان، سربناس ربيع. (٢٠١٤). **التَّعلُّم النشط لدى المعاقين سمعيًّا في ضوء علم انفس المعرفي (المفاهيم– النظريات – البرامج)**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الخليفي، إبراهيم. (٢٠٠٢). الفروق بين الجنسين على مقياس محبة الذات. **المجلة التربوية**، ١٦ (٦٤)، ١٥١-١٧٣.

خليل، محمد بيومي. (١٩٩٠). مفهوم الذات وأساليب المعاملة الزوجية وعلاقتها بالتوافق الزواجي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، (١١)، ١٨٥-٢٦٤.

الخمايسة، عمر سعود. (٢٠١٦). مفهوم الذات لدى طالبات تخصص الإرشاد النفسي والتربوي في كلية الأميرة عالية الجامعية في ضوء بعض المُتغيِّرات. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر – مصر ١٦٧ (١)، ٦٤٣-٦٦٩.

خير الله، سيد. (١٩٩٤). دليل اختبار القدرة على التفكير الاِبْتِكَارِيّ. **ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربية**، الإمارات، ٩ (٢٥)، ٣٧١-٤٠٨.

الدليم، فهد. (٢٠٠٦). الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى المراهقين والشباب. **مجلة آداب جامعة المنيا**، (٥٩)- يناير ٢- مصر.

الدهان، منى حسين محمد. (٢٠١٣). الفروق بين أطفال الروضة العاديين وذوي صعوبات التَّعلُّم في كل من مفهوم الذات والتفكير الاِبْتِكَارِيّ. **مجلة الإرشاد النفسي**– مصر، (٣٦)، ١٥٥-١٩٢.

دي بونو، إدوارد. (٢٠٠١). **قبعات التفكير الست**. ترجمة: خليل الجيوسي، أبو ظبي: المجمع الثقافي.

الرشيدي، صالح. (١٩٩٨). **اختبار التعامل مع الذات**. الكويت: مكتب الإنماء الاجتماعي.

زهران، حامد. (٢٠٠٥). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. (ط٥)، القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٥). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

زيدان، أحمد سعيد. (٢٠١٦). **أثر التفاعل بين السمات الابتكارية ومفهوم الذات على الشعور بالانتماء لدى طالبات الدراسات العليا**، جامعة السويس.

سالم، محمد عبد الستار، والرفاعي، صباح قاسم. (٢٠١٣). التفكير الإبْتِكَارِيّ لدى المتفوقين وذوي صعوبات التَّعلُّم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١(٥٢)، ٣٤١-٣٧٥.

السحت، مصطفى زكريا أحمد وجمعة، ميسر موسى على. (٢٠١٣). مستوى التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة مرحلة المراهقة المبكرة. **مجلة العلوم التربوية**، (٢)، ٣٧٣- ٤٠٧.

السردي، محمد الدبس، وبدح، أحمد محمد أحمد. (٢٠١٥). العلاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية. **مجلة كلية التربية** – عين شمس— مصر، ١ (٣٩)، ٢٧٥-٣٠٥.

سعيد، وفاء شافي. (٢٠١٣م). **أثر برنامج للقويم الشامل على تنمية قدرات التفكير الإبْتِكَارِيّ والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت**. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

سليم، أحلام محمد طاهر. (٢٠١١). **درجة معرفة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الإبداعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

سليمان، عبدالله وأبو حطب، فؤاد. (١٩٧٣). **اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي**. كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، سناء محمد. (٢٠٠٥). **تحسين مفهوم الذات: تنمية الوعي بالذات والنجاح في شتي مجالات الحياة**. القاهرة: عالم الكتب.

سولسو، روبرت. (٢٠٠٠). **علم النفس المعرفي**. (ترجمة: الصبوة، محمد، وكامل، مصطفى، والدق، محمد). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سويف، مصطفى. (١٩٨١). **الأسس النفسية للإبداع الفني**. في الشعر خاصة. القاهرة: دار المعارف.

السيد، صالح حزين. (١٩٩٥). مدى قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسي. **مجلة علم النفس**، السنة التاسعة، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٣٤)، ٣٨-٥٩.

السيد، عبد الحليم محمود. (٢٠٠٨). **التفكير الإبداعي، الحاجة إليه وأساليب تنميته**، في: عبد الحليم السيد، وطريف شوقي، وجمعة يوسف، وعبد المنعم محمود، وعبد اللطيف خليفة، **الأسس النفسية لتنمية الشخصية الإيجابية للمسلم المعاصر**. القاهر: إيتراك.

شعبان، منال محمد حسين. (٢٠١٠). **أثر برنامج التخيل البعيد لتريفنجر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية الموهوبين في المملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

شعبان، منال محمد حسين (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على التخيل البعيد لتريفنجر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبين من طلبة المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**، بنها، (٩٣)، ١٠١-١٢١.

شكشك، أنس عبدو. (٢٠٠٩). **مهارات التطوير: الشخصية الذاتية**. عمان: دار الشروق.

الشماع، نعيمة. (١٩٧٧). **الشخصية**. القاهرة: معهد البحوث والدراسات.

الصباطي، إبراهيم بن سالم محمد. (٢٠٠٤) أثر خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض مكونات التفكير الإبْتِكَارِيّ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في بعض المدارس السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** – البحرين، (٥)، (٣)، ١٥٠ – ١٧٧.

الطيطي، محمد حمد. (٢٠٠٤). **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**. (ط٢)، القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عامر، أيمن. (٢٠٠٤). **الإبداع والصراع: إطلالة نفسية على حياتنا اليومية**. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

عاقل، فاخر. (١٩٧٩). **الإبداع وتربيته**. بيروت: دار العلم للملايين.

عبادة، أحمد. (١٩٩٣). **الحلول الابتكارية للمشكلات: النظرية والتطبيق**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عبد الحميد، شاكر. (١٩٩٥). **علم نفس الإبداع**. القاهرة: دار غريب.

عبد الخالق، أحمد محمد. (١٩٩١). **أسس علم النفس**. (ط٣)، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الخالق، سامح إبراهيم. (٢٠١٣). معوقات تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. **مجلة العلوم التربوية**، مصر، ١ (٢١)، ٣٧٩-٤٣٨.

عبد العزيز، محمد. (٢٠٠٠). **تحسين برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية**. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

عبد الكريم، مجدي. (٢٠٠٠). **تنمية الإبداع في مراحل الطفولة المختلفة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الوارث، سمية علي. (١٩٩٦). الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين بالصف الخامس الابتدائي، كما يراها المعلم، في ضوء مُتغيِّرات الذكاء المصور، والتفكير الإبْتِكَارِيّ، ومفهوم الذات. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ١٠(٢)، ٣٩- ٥٥.

عدوي، طه ربيع طه. (٢٠١٥). مفهوم الذات وعلاقته بالتوجه الديني والصلابة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي**، مصر، (٤٢)، ١٤٣-١٨٢.

عز، إيمان. (٢٠٠٣). الخصائص القياسية لمقياس (تنسي) لمفهوم الذات (الصورة الإرشادية). **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، سوريا، ١ (٤)، ٥٣-٨٨.

العساف، جمال والكايد، وركان. (٢٠١١). العلاقة بين التنشئة الأسرية ومفهوم الذات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، ٢٥(٢)، ص٢١٩.

عسكر، علي. (٢٠٠٥). **الأسس النفسية والاجتماعية للسلوك في مجال العمل: السلوك التنظيمي المعاصر**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

عصام الدين. (٢٠١٢). **التفكير الإبْتِكَارِيّ وعلاقته بمستوي الطموح لدي طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم**. رسالة ماجيستير غير منشورة، السودان.

علوان، رائد شعبان. (٢٠٠٥). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

علي، مديحة حامد. (٢٠١٣). فاعلية المدخل القصصي في تنمية المهارات اللغوية والتفكر الإبْتِكَارِيّ لدى طفل الروضة السعودي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١(٥٥)، ١١٩-١٢٩.

الغامدي، غرم الله عبد الرازق. (٢٠٠٩). **التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيًّا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

غنيم، محمد عبد السلام. (٢٠٠٥). **مفاهيم أساسية في علم النفس المعرفي**. الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية للكتاب.

فرج، صفوت أرنست والقرشي، عبد الفتاح. (٢٠٠٤). دور مُتغيِّرات القرابة للأسير، والنوع، والمرحلة التعليمية في التنبؤ باستجابات أبناء الأسرى الكويتيين على مقياس تنسي لمفهوم الذات. **دراسات نفسية**، مصر، (١٤) (٢)، ١٥٧-١٨١.

الكفاويين، صالح علي. (٢٠٠٣). **أثر مفهوم الذات وبعض سمات الشخصية في القدرة على التفكير الإبْتِكَارِيّ لدى طلبة قسم الرياضيات في جامعة مؤتة**. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

الكيال، مختار أحمد. (٢٠١٢). التفكير الإبْتِكَارِيّ في الفصل الدراسي، تدريس العلوم كمثال. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، (٣٣)، ١٨٢-٢٤٤.

لابين، دالاس وجرين، بيرن . (١٩٨١) **مفهوم الذات، أسسه النظرية والتطبيقية**. ترجمة فوزي بهلول، بيروت، دار النهضة العربية .

اللالا، زياد كامل. (٢٠١٢). **أساسيات التربية الخاصة**. الأردن: دار المسيرة.

متولي، شيماء بهيج محمود. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجيتي شبكات التفكير البصري والفورمات على تنمية التفكير الاستدلالي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية** – رابطة التربويين العرب – مصر، (١)، ١٥١-١٩٤.

محمد، علي. (١٩٩٤). نظرية "باولو فريري" في تعليم وتنمية الكبار: دراسة في فلسفة التربية تحليلية ناقدة. **دراسات تربوية**: رابطة التربية الحديثة، (٩)، ٦٧، ٢٣ – ٧٣.

المصطفاوي، عبد الكريم محسن محمد. (٢٠٠٥). **أثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات**. رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة بغداد.

المليجي، حلمي. (٢٠٠٠). **علم النفس المعاصر**. بيروت: دار النهضة العربية.

مؤسسة الفكر العربي. (٢٠١٠). **التقرير العربي الثاني للتنمية الثقافية. البوابة الإلكترونية لوكالة الأنباء السعودية واس**، مُسترجع من: https://www.spa.gov.sa/740446

منصور، طلعت والشرقاوي، أنور وعز الدين، عادل وأبو عوف، فاروق. (٢٠٠٠). **أسس علم النفس العام**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منصور، مديحة. (١٩٩٦). الجنس والعمر وعلاقتهما بأبعاد مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. **المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، (١)، ١٥٥-١٧٦.

النجار، حسين عبدالمجيد. (١٩٩٤). **فاعلية استخدام برنامج الكورت في تنمية تعليم التفكير عند عينة من طلبة الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

النقيثان، إبراهيم أحمد. (١٤١٠). **دراسة مقارنة في مفهوم الذات بين الأطفال المُتخلّفين عقليًّا والأسوياء**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

A,Marwa N & . A , Said S ., (2015) Peer Tutoring Effects on Omani Students' **English** Self-Concept , **International Education Studies**, (8) 6,
Apelican Book ,111-125.

Arunee Sriwongchai,Nirat Jantharajit . Sumalee , (2015) Developing the Mathematics Learning Management Model for Improving Creative Thinking in Thailand , **International Education Studies**, (8), 11,223-234.

Baggerly, J. (2004). The Effects of Child-Centered Group Play Therapy on Self-Concept**,** Depression, and Anxiety of Children Who Are Homeless, **International Journal of Play Therapy**, 13 (2), 31-15.

Child, D (1997) psychology and the teacher , London p 233 . Chritina, K&Graham, W(2004**)** Introduction and developmeng Nurse leadership thought a learning **set** approach, **Journal of Nurse eduction to day**, 24(24),20-25.

Davis, J. (1995). A Policemaker's perspective on intelligence analysis. **Studies in intelligence**, 38(5), 44-56.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. **Journal of Educational Psychology**, *98*(1), 198-208.

Fleith,D.S (1999) **effects of a creativity training program on creative abilities and self- concept in monolingual and bilingual elementary classrooms**, PH.D, University of Connecticut.

Jabeen,S & Khan,M (2013**)** A study on creative thinking abilities and self-concept of high and low achievers, **Journal of Educational Research**, 1(1),. 100-110.

Justo,C.F(2006) Relationship between the Variables Self-Concept and Creativity in a Sample of Childhood-Education Students, **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, *8* (1), 2-15.

Ludi, D, Martin, I. (1995). The road to personal freedom, self determination. **Intervention In School & Clinic**, 30(3). 164-170.

Katz, B., (2005), Does arts based learning enhance leadership ? case studies of creativity – oriented excutive institutions , **peper presated at the American educational research association annual meating montred**,7-16.

Krueger, R. Hansen, J (1987). Self-concept changes during youth-home placement of adolescents. **Adolescence**. 221(86). 385-392.

Plotnik,R.(1993).**In troduction of psychology (3rd ed.).California:Brooks Cole Publishing Company**

Rasul ,Mohamad Sattar,. M,Ahmad Rosli,. A, Salleh & A, Rose Amnah, (2015) Exploring Critical Factors of Self Concept among High Income Community College Graduates , **International Education Studies**, (8) 12, 67-87.

Snygg, D. S. & Combs, A. W. (1994). **Individual Behavior: A New Frame of Reference for Psychology**. New York: Harper.

Starko, A. (1995). **Creativity in the classroom, schools of curious delight, Eastern Michigan State University**, Longman, Publishers, U.S.A.

Torrance & Gupta, (1964). Problems in the measurement of creativity in preschool children, **Journal of Educational Measurement**, 1(2), 109-113.

Torrance, E. & Goff, K. (1989), The creativity revolution**, journal of creative behavior**,(23) ,2, 99-120.

Torrance, E. P. (1982). Hemisphericity and creative functioning. **Journal of Research and Development in Education**, 15 (3), 29- 37.

Vernon, Philip E. (1964). **Personality Assessment: A Critical Survey**. London: Methuen.

Yadav, R (2015) A Study of Creative Thinking In Relation To Intelligence and Self-Concept of 10+2 Students**, International Journal of Educational Planning** & **Administration**. 5 (1).7-10.

الملاحق

ملحق رقم (١)

إفادة مكتبة الملك فهد الوطنية بأن عنوان الدراسة لم يتم بحثه.

ملحق رقم (٢)

خطاب تسهيل المهمة

ملحق رقم (٣)

أسماء المُحكّمين

أسماء المُحكّمين

م	الاسم	الرتبة العلمية	جهة العمل
١	د.الشيخ ريحان إبراهيم	أستاذ	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٢	د.السعيد عبدالخالق	أستاذ مشارك	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٣	د.أيمن سلامة	أستاذ مساعد	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٤	د.الوليد الفارح	أستاذ مساعد	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٥	د.رمضان محمد	أستاذ مساعد	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٦	د.عماد الدين السكري	أستاذ مساعد	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٧	د.إيناس المصري	أستاذ مساعد	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملحق رقم (٤)

استمارة البيانات الأولية

أولًا: استبانة البيانات الأولية

المستوى الدراسي:

□ أ. ثانٍ.

□ ب. سابع

الكلية:

□ أ. كلية العلوم الاجتماعية.

□ ب. كلية علوم الحاسب والمعلومات.

القسم:

.....

نوع القسم:

□ أ. أدبي.

□ ب. علمي.

مستوى الدخل:

□ أ. أقل من ٥٠٠٠ ريال.

□ ب. من ٥٠٠٠ ريال إلى ١٠٠٠٠ ريال.

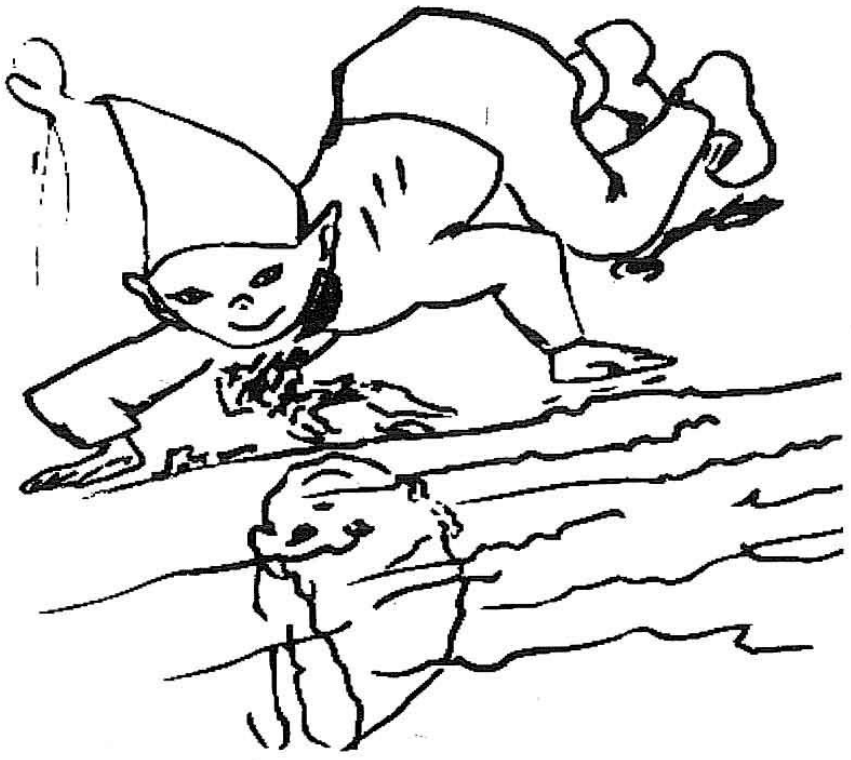
□ ج. ١٠٠٠٠ ريال فأكثر.

ملحق رقم (٥)
مقياس التفكير الاِبْتِكَارِيّ

مقياس التفكير الإِبْتِكَارِيّ

النشاط من (١) إلى (٣): خمّني واسألي

تعتمد أوجه النشاط الثلاث الأولى في هذه الكراسة على الرسم الموجود في أسفل هذه الصفحة. وستعطيكِ هذه النشاطات فرصة لتتبيني قدرتكِ على أن تفكري وتسألي أسئلة تؤدي إجاباتها إلى معرفة الأشياء التي لا تعرفينها، وأن تضعي افتراضات عن الأسباب والنتائج المُمكنة لما يحدث في الصورة. انظري إلى الصورة، ماذا يحدث؟ ما الذي تحتاجين أن تعرفيه لكي تفهمي ما يحدث؟ ما الذي سبّب الحدث؟ وماذا ستكون النتيجة؟



النشاط الأوّل: توجيه الأسئلة

اكتبي على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكنكِ أن تُفكّري فيها عن الصورة الموجودة بالصفحة السابقة، اسألي كل الأسئلة التي تحتاجين أن تسأليها لكي تعرفي ما هو حادث، لا تسألي أسئلة يمكن الإجابة عنها بمجرد النظر إلى الصورة، يمكنك أن تنظري ثانية إلى الصورة كلما أردتِ.

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.
١١.
١٢.
١٣.
١٤.
١٥.
١٦.
١٧.
١٨.
١٩.
٢٠.
٢١.
٢٢.
٢٣.

النشاط الثاني: تخمين الأسباب

اكتبي فيما يلي كل ما تستطيعين أن تُفكّري فيه من أسباب مُمكنة للحادث الموجود في الصورة الأولى من هذه الكراسة، ويمكنكِ أن تفكري فيما يكون قد وقع قبل الحادث مباشرة أو وقع قبل ذلك بوقت طويل، وأدى إلى ذلك الحادث المُوضّح في الصورة. اكتبي كل ما تستطيعين، لا تخافي من مجرد التخمين.

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.
١١.
١٢.
١٣.
١٤.
١٥.
١٦.
١٧.
١٨.
١٩.
٢٠.
٢١.
٢٢.
٢٣.

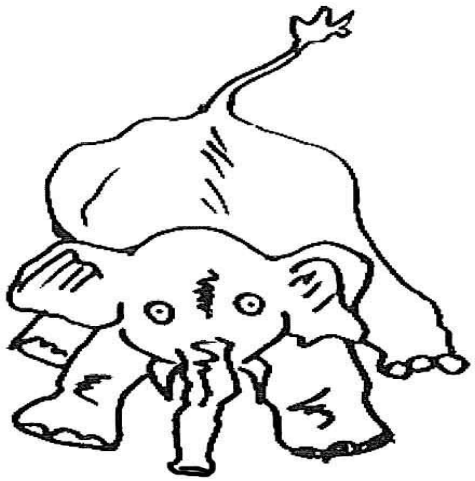
النشاط الثالث: تخمين النتائج

اكتبي فيما يلي كل ما تستطيعين أن تُفكّري فيه مما يمكن أن يحدث نتيجة للحادث الموجود في الصورة الأولى من هذه الكراسة، ويمكنكِ أن تُفكّري فيما يمكن أن يقع بعد الحادث مباشرة، أو ما سيأتي بعد الحادث بوقت طويل. اكتبي أكثر ما تستطيعين من التخمينات، لا تخافي من مجرد التخمين.

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.
١١.
١٢.
١٣.
١٤.
١٥.
١٦.
١٧.
١٨.
١٩.
٢٠.
٢١.
٢٢.
٢٣.

النشاط الرابع: تحسين الإنتاج

يوجد على هذه الصفحة صورة مرسومة لإحدى لعب الأطفال، وهي عبارة عن فيل صغير محشو بالقش طوله (١٦) سنتمتر ووزنه – حوالي ٤/١ كيلو جرام– والمطلوب منكِ أن تكتبي على هذه الصفحة والصفحة التالية الوسائل التي يمكنكِ أن تُفكّري فيها، بحيث تصبح هذه اللعبة بعد تعديلها مصدرًا لمزيد من السرور والفرح لمن يلعب بها من الأطفال. تحدّثي عن أكثر وسائل تعديل هذه اللعبة ذكاء وغرابة وإثارة للاهتمام، لا تهتمي بتكاليف هذه التعديلات، فكّري فقط فيما يمكن أن يجعل هذه اللعبة مصدرًا لمزيد من السرور والفرح.



١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.

النشاط الخامس: الاستعمالات غير الشائعة (علب الكرتون)

يُلقي معظم الناس بعلب الكرتون الفارغة (مثل: علب السجائر، وصناديق الكبريت...إلخ)؛ رغم أن لها كثيرًا من الاستعمالات اللطيفة وغير الشائعة، اكتبي على هذه الصفحة وعلى الصفحة التالية كل ما تستطيعين أن تُفكّري فيه من هذه الاستعمالات اللطيفة وغير الشائعة، ولا تُحدّدي تفكيرك بحجم معين من هذه العلب. يُمكنكِ أن تستخدمي أي عدد من هذه العلب كما تشائين، لا تقصُري تفكيرك على الاستعمالات التي رأيتها أو سمعتِ عنها من قبل، وإنما فكّري قدر المستطاع في الاستعمالات الجديدة المُمكنة.

١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.
١١.
١٢.
١٣.
١٤.
١٥.
١٦.
١٧.
١٨.
١٩.
٢٠.

النشاط السادس: الأسئلة غير الشائعة

المطلوب منكِ في هذا النشاط أن تفكري في أكبر عدد من الأسئلة التي يمكنكِ أن تسأليها عن علب الكرتون، بشرط أن تؤدي هذه الأسئلة إلى إجابات عديدة ومتنوّعة، وأن تُثير لدى الأشخاص الآخرين الاهتمام وحب الاستطلاع فيما يتصل بهذه العلب. حاولي أن تجعلي أسئلتك تدور حول بعض النواحي الخاصة بهذه العلب، التي عادة لا يُفكّر فيها الناس.

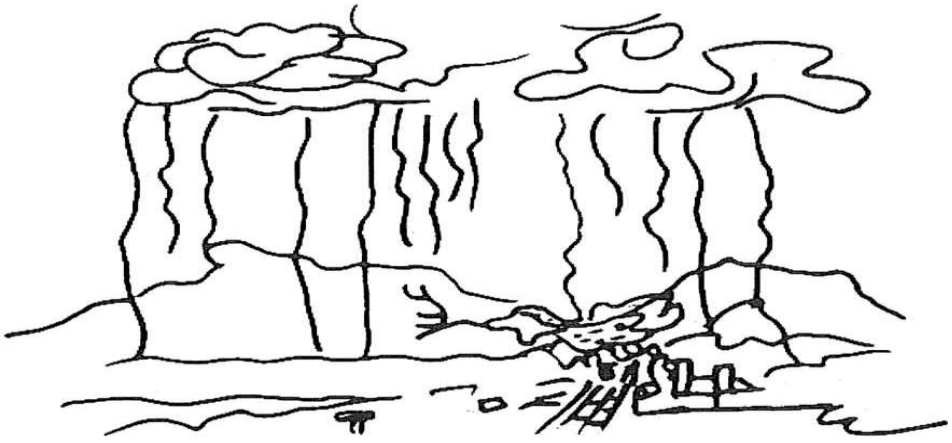
١.
٢.
٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.
١١.
١٢.
١٣.
١٤.
١٥.
١٦.
١٧.
١٨.
١٩.
٢٠.
٢١.
٢٢.
٢٣.

النشاط السابع: افترضي أن

فيما يلي موقف غير ممكن الحدوث، موقف قد لا يحدث أبدًا، وعليكِ **أن تفترضي** أنه قد حدث بالفعل، وسوف يعطيكِ هذا الافتراض الفرصة لاستخدام خيالك لتفكري في كل الأمور الأخرى المُثيرة التي يمكن أن تحدث **إذا** تحقّق هذا الموقف غير ممكن الحدوث.

افترضي في خيالك أن الموقف الذي سنصفه لكِ فيما بعد قد حدث، ثم فكّري في كل الأمور الأخرى التي تحدث بسببه، وبمعنى آخر: ما النتائج المُترتبة على ذلك؟ اكتبي كل ما يمكنك كتابته من تخمينات.

الموقف غير الممكن: **افترضي أن للسحب خيوطًا تتدلى منها وتربطها بالأرض**، ما الذي قد يحدث؟ اكتبي كل أفكارك وتخميناتك على الصفحة التالية.



١

٢

٣

٤.

٥.

٦.

٧.

٨

.٩

.١٠

.١١

.١٢

.١٣

.١٤

.١٥

.١٦

.١٧

.١٨

.١٩

.٢٠

.٢١

.٢٢

.٢٣

.٢٤

.٢٥

.٢٦

.٢٧

.٢٨

ملحق رقم (٦)
مقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات

الرقم	البند	موافق بشدة	موافق	مُعارض	مُعارض بشدة
١	أشعر بالرضا عن نفسي.				
٢	أنا محبوبة من قِبل زميلاتي.				
٣	تنقصني الثقة بالنفس.				
٤	أخجل من مظهري الشخصي.				
٥	أقبل النقد المُوجّه لي من الآخرين.				
٦	أشعر بالحرج عندما أتحدّث مع أستاذتي.				
٧	أتوقّع الفشل دائمًا في عملي المستقبلي.				
٨	أعتني بجسمي جيدًا.				
٩	أشعر أن زميلاتي أفضل مني.				
١٠	أستحقّ ثقة الناس على إخلاصي في عملي.				
١١	أشعر أنني عضوة مهمة في أسرتي.				
١٢	أكره نفسي كلما تذكرت عيوبي.				
١٣	أشعر بأنني أستطيع تحقيق أهدافي المنشودة.				
١٤	أكره التواضع الذي يشعرني بالمذلة.				
١٥	أشعر بأن الناس يُراقبونني في الطريق.				
١٦	أنا ثائرة على الناس كلهم.				
١٧	أستطيع أن أكوّن صداقات جديدة.				
١٨	أتضايق بسرعة عندما يلومني أحد.				
١٩	أشعر بالرضا عن حياتي الاجتماعية.				
٢٠	لا أجد صعوبة في إقناع الآخرين بوجهة نظري.				
٢١	أشعر بأنني جديرة باحترام نفسي.				
٢٢	معظم الناس محبوبون أكثر مني.				
٢٣	أتمنّى لو أنني شخص آخر.				
٢٤	أتمسّك برأيي في المناقشات طالما كان صوابًا.				
٢٥	أشعر أنني أستطيع أن أحقّق أهدافي المنشودة.				
٢٦	أتمتّع بشعبية بين الأشخاص من عمري نفسه.				
٢٧	أشعر أن أفكاري مقبولة لدى الآخرين.				