مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٤) العدد (٢) ٢٠٢٠
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (4) No. (2) 2020

المرونة المعرفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية

د .صفاء صبح *
عبير زيزفون**

(تاريخ الإيداع ٢٠/ ١٠ / ٢٠١٩ . قبِل للنشر في ٨ /٣ / ٢٠٢٠)

□ ملخّص □

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية، ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياسي المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٣٧٤) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، يتوزعون على الفرعين العلمي والأدبي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس المرونة المعرفية (من إعداد الباحثة) والذي تكون من (٢٣) بنداً، ومقياس دافعية الإنجاز (من إعداد الباحثة) والذي تكون من (٤٠) بنداً.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة المعرفية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة المعرفية تعزى لمتغير التخصص الدراسي، ولصالح التخصص العلمي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التخصص الدراسي، ولصالح التخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: المرونة المعرفية، دافعية الإنجاز.

---

*أستاذ مساعد في قسم الإرشاد النفسي ,كلية التربية ,جامعة تشرين اللاذقية :سورية.
**طالبة دكتوراه في قسم الإرشاد النفسي ,كلية التربية ,جامعة تشرين اللاذقية :سورية.

مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٤) العدد (٢) ٢٠٢٠
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (4) No. (2) 2020

Cognitive Flexibility and its Relation with Achievement Motivation Among a Sample of Secondary School Students in the City of Lattakia

Dr. Safaa Sobh*
Abeer Zyzafoon**

(Received 20 /10 /2019 . Accepted 8 / 3 /2020)

□ ABSTRACT □

This study aimed at identifying the correlation relationship between Cognitive Flexibility and Achievement Motivation amongst the study sample members of secondary school students in the city of Lattakia, identifying the differences between the means of the study sample members' degrees on the scale of cognitive flexibility and achievement motivation according to the variables of gender and academic specialization. The sample of the study consisted of (374) students of secondary school students who are distributed on the scientific and literary specialties. To achieve the aims of the study, the researcher used the scale of cognitive flexibility (prepared) which consists of (23) items, and the scale of achievement motivation (prepared) which consists of (40) items.

The study showed the following results: There is a positive correlation between the degrees of study sample members on a scale of cognitive flexibility and their degrees on a scale of achievement motivation. There are statistically significant differences between the means of the study sample members' degrees on the scale of the cognitive flexibility due to the gender, in favor of females, There are statistically significant differences between the means of the study sample members' degrees on the scale of the achievement motivation due to the gender, in favor of males, There are statistically significant differences between the means of the study sample members' degrees on the scale of the cognitive flexibility due to the academic specialization, in favor of scientific specialization students, There are statistically significant differences between the means of the study sample members' degrees on the scale of the achievement motivation due to the academic specialization, in favor of scientific specialization students.

Keywords: Cognitive Flexibility, Achievement Motivation.

---

*Assistant Professor in Psychological Guidance Department, Faculty of Education, Tishreen University, Syria
**Ph. D student in Psychological Guidance Department, Faculty of Education, Tishreen University, Syria

المقدمة:

حظي موضوع المرونة المعرفية باهتمام العديد من الباحثين في ميدان علم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي حتى بات من أكثر الموضوعات دراسةً وبحثاً، إذ يتركز جل اهتمام المؤسسات التربوية على إثارة دافعية الطلبة على ممارسة عمليات معرفية أكثر عمقاً وتعقيداً، وتنمية تفكيرهم ليصبحوا أقدر على مواجهة المشكلات التي تتحداهم، وتحقيق التكيف في كافة المجالات التي يتفاعلون معها بشكل دائم، ولكي يكونوا مفكرين إستراتيجيين جيدين قادرين على حل المشكلات وتوجيه سلوكهم نحو أهداف محددة. وتنسجم هذه الغايات والأهداف التربوية مع ما توصلت إليه دراسة موسر – ميرسر (Moser – Mercer, 2008, 9)؛ حيث أكدت أن المرونة المعرفية هي مفتاح التفكير، بل هي المكون الأساسي للبحث عن حلول مبتكرة للمشكلات وللتكيف مع الخبرات السابقة. كما أكد ستيرنبرغ وآخرون (Sternberg et al, 2015, 98) على أن المهارات الإبداعية التي محورها الرئيس المرونة المعرفية ضرورية للغاية، باعتبار أن الإبداع ليس فقط القدرة على توليد أفكار جديدة وإنما القدرة على مواجهة مشكلات جديدة وكيفية التعامل معها بطرق إبداعية.

يعرّف دينز وفاندر (Dennis & Vander, 2010, 242) المرونة المعرفية بأنها: قدرة الفرد على التحول المعرفي والتكيف مع مؤثرات البيئة المتغيرة، مع إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة والمتغيرة. ويعرفها الهزيل (2015، ٥١) بأنها: قدرة الفرد المعرفية الذاتية التي تساعده على الانتقال من حالة معرفية إلى أخرى بكل سهولة، وتساعده على التكيف مع المواقف المتنوعة ومواجهة المشكلات والمواقف بأكثر من طريقة وفكرة.

وتتأثر المرونة المعرفية إيجاباً بوجود دافعية عالية، إذ أن مستوى الدافعية نحو التعلم ووضوح الأهداف يساعد الطلبة على أن يغيروا في نظام معالجتهم للمعرفة لتصبح أكثر فاعلية. وبالمقابل فإن نمو المرونة المعرفية لدى الطلبة إلى مستويات عالية يجعلهم أكثر قدرة على التعامل بفاعلية في حل المشكلات (أيوب، ٢٠١١، ١٢٨).

فدافعية الإنجاز طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث التعلم بل لتطويره وتنميته لدى الطلبة، وعندما تنطلق هذه الطاقة فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه واكتساب معارف ومهارات جديدة ومعقدة، واستخدام إستراتيجيات تعليمية متطورة، وتبني طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها الطالب في أثناء العملية التربوية (أبو غزال، ٢٠٠٧، ٩٢). وقد عرف خليفة (٢٠١٢، ٦٤) دافعية الإنجاز بأنها: مفهوم يشير إلى استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل بغية الوصول إلى النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين في ضوء مستوى معين للامتياز المحدد وفق معياره الخاص أو المعايير الاجتماعية. وعرفها الغامدي (٢٠٠٩، ١٠١) بأنها: استعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح، والرغبة في الأداء الجيد وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق.

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية بصفة عامة، وفي التعليم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة، حيث إنها توجه السلوك نحو أهداف معينة، وتسهم في زيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى الطالب وتزيد من قدراته على معالجة المعلومات التي تنعكس على أدائه في كل السلوكيات التي تصدر منه وخاصة في الموقف الصفي مما يؤدي إلى رفع مستواه الصفي وتحصيله الأكاديمي (سعيد، ٢٠٠٨، ١٢٧).

وقد أشارت دراسة عبد الوهاب (٢٠١١) إلى أن الفرد الذي يتميز بالمرونة المعرفية هو الذي يسعى جاهداً لتحقيق أهدافه من خلال إمكاناته العقلية والانفعالية والحركية لإنتاج حلول متنوعة تجاه موقف معين، وأنه من خلال المرونة يستطيع الفرد التخطيط لمستقبله ويسعى جاهداً لتحقيق الأهداف المستقبلية بعيدة المدى.

انطلاقاً مما سبق وجدت الباحثة ضرورة إجراء دراسة تبرز الدور الذي قد تلعبه المرونة المعرفية في دافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية، وإيجاد العلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات.

مشكلة الدراسة:

تعد المرونة المعرفية عادة من عادات العقل حيث يسمح العقل للطالب بمرونة البحث عن الإجابة عندما لا يتمكن من معرفتها، خلافاً لما تنادي به النظم التقليدية التي تركز على المعرفة وسرد المعلومات فقط، لذلك فقد بدأ اهتمام الاتجاه المعرفي بالبحث عن إستراتيجيات تعليمية تشجع على ممارسة مهارات التفكير المرن، بدءاً بالعمليات الذهنية البسيطة وصولاً إلى العمليات الذهنية الراقية والمعقدة، مما يمكن الطالب من تطوير إنتاجه الفكري وإكسابه عادات عقلية مرنة (Costa & Kalick, 2000, 31). وتبرز أهمية المرونة المعرفية كوظيفة ذهنية أدائية تساعد الطالب على تغيير وتنويع طرق التعامل العقلي مع الأمور بحسب طبيعتها، من خلال تحليل صعوباتها إلى عوامل يمكن الإحاطة بها والاستفادة منها في إيجاد الحل (Dennis & Vander, 2010, 241).

وهذا ما جعل من امتلاك الطلبة مهارات التفكير المتنوعة، والتي من أهمها مهارة المرونة المعرفية، والعمل على تنميتها وتطويرها أمراً ضرورياً لرفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي. حيث توصلت العديد من الدراسات إلى أن المرونة المعرفية تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة وأدائهم الأكاديمي (الفيل، ٢٠١٤؛ خضر، ٢٠٠٨؛ Losh, 2003). كما أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلبة الذين لديهم مستويات مرتفعة من المرونة المعرفية لديهم أيضاً مهارات متقدمة في حل المسائل والمشكلات (Yucel et al, 2016). بالإضافة إلى ضرورة امتلاك الطلبة مستوى جيداً من دافعية الإنجاز، والتي تعدّ أحد الشروط المهمة لحدوث التعلم؛ حيث إنها تدفع الطالب إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية دافعية الإنجاز كشرط أساسي في عملية التعلم الجيد حيث إنها تلعب دوراً حيوياً في إثارة رغبة الطالب للاهتمام بالموضوعات الدراسية وتوجيه سلوكاته التعليمية وتعزيزه واستمراره وتجعله أكثر نشاطاً وحيوية وتفاعلاً في المواقف الصفية (الحارثي، ٢٠١٠؛ العلوان والعطيات، ٢٠١٠؛ Turner et al, 2009؛ أبو غزال، ٢٠٠٧).

واعتماداً على ما جاء في أدبيات علم النفس ولاسيما علم النفس التطوري وعلم النفس المعرفي، وكذلك ما أكدت عليه نتائج الكثير من الدراسات من أن التعلم الفعال والأداء الأكاديمي الجيد يتطلب وجود مستويات مرتفعة من المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز (الهزيل، ٢٠١٥؛ Lin et al, 2014؛ العلوان والعطيات، ٢٠١٠؛ Pokay & Blomenfld, 2000) ، نتساءل ألا يمكن تحسين نوعية الطلبة في مدارسنا إذا تركز اهتمام المؤسسات التربوية على إثارة دافعية الطلبة للإنجاز وعلى ممارسة عمليات معرفية أكثر عمقاً وتعقيداً، وبالتالي تنمية تفكيرهم ليصبحوا أقدر على مواجهة المشكلات التي تتحداهم ولكي يكونوا مفكرين إستراتيجيين جيدين ومنظمين ذاتياً، مما يسهم في حل الكثير من مشكلات مجتمعنا السوري ويرفع من شأنه ويقرب الهوة بينه وبين المجتمعات المتقدمة لأن تنمية العنصر البشري هي المنطلق والأساس للتنمية الشاملة.

وانطلاقاً مما سبق، ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في المدارس الثانوية في مدينة اللاذقية، حيث طُبِق مقياسا المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز على عينة استطلاعية بلغ عددها (٥٠) طالباً وطالبة، وأظهر التحليل الإحصائي للنتائج وجود مستويات متفاوتة في كل من المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة، بالإضافة إلى عدم وجود دراسة – على حد علم الباحثة – تناولت العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز، ومنه تبلورت مشكلة الدراسة والتي يمكن تحديدها في السؤال الآتي: ما طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تزويد العاملين في مجال التربية والتعليم ببعض الجوانب النظرية الضرورية؛ حيث تناولت متغيرين مهمين وأساسيين في عملية التعلم وهما: المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز. إذ تعد المرونة المعرفية قادرة على تغيير الإستراتيجيات المعرفية المستخدمة لمعالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة، وبالتالي فهي تساعد الطلبة على مواجهة المهام الأكاديمية وتكيفهم الدراسي. كما تعد دافعية الإنجاز شرطاً أساسياً في عملية التعلم الجيد؛ حيث توفر الرغبة في البحث والمعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية، كما تعد أيضاً مؤشراً ومؤثراً مباشراً على أداء الطلبة وعلى تحصيلهم الدراسي.

٢. ما يمكن أن تضيفه هذه الدراسة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة حول المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٣. أهمية الفئة التي تتناولها الدراسة وهي طلبة المرحلة الثانوية والتي يعتمد عليها بناء الوطن بما تمتلكه من طاقات وقدرات يجب استغلالها بشكل فعال في عملية التنمية.

الأهمية التطبيقية:

١. قد تؤخذ نتائج هذه الدراسة بعين الاعتبار في تخطيط وإعداد المناهج الدراسية، بحيث تسهم في تنمية الوعي بالمرونة المعرفية وزيادة دافعية الإنجاز، وبالتالي في تحسين عملية التعلم.

٢. قد تساعد نتائج هذه الدراسة المختصين في تصميم برامج إرشادية تسهم في تحسين مستوى كل من المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة، وبالتالي تحسين تعلمهم وتكيفهم مع ذواتهم ومع المجتمع.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. تعرف طبيعة العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

٢. تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

٣. تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

٤. تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي).

٥. تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي).

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر – أنثى).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس (ذكر – أنثى).

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي).

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

– **المرونة المعرفية:** يقصد بها: قدرة المتعلم على إنتاج استجابات جديدة ومتعددة والوصول إلى حلول مختلفة للمشكلات التي تواجهه، والتكيف مع ظروف ومطالب بيئته المتغيرة، والقدرة على توليد البدائل والمفاضلة بينها (بخاطره، ٢٠١٧، ١٣).

وتعرّف إجرائياً بأنّها: القدرة على إعادة بناء المعرفة بعدة طرق وبشكل تلقائي، وتكييف الاستجابات للتغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف، والمُقاسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المرونة المعرفية المستخدم وهو من إعداد الباحثة، والمحدّدة بمدى درجات يتراوح بين الصفر و ٩٢ درجة.

– **دافعية الإنجاز:** هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه (الأحمد، ٢٠٠١، ٢٤٧).

وتعرف إجرائياً بأنها: رغبة الفرد في تحقيق النجاح والتفوق في المواقف الأكاديمية، والمقاسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم وهو من إعداد الباحثة، والمحددة بمدى درجات يتراوح بين الصفر و ١٦٠ درجة.

الإطار النظري:

أولاً– المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility):

المرونة المعرفية: بعد مهم من أبعاد الشخصية الإنسانية، وهي تتقبل التغير المفاهيمي والمثابرة في اكتساب أنماط جديدة من السلوك، والتخلي عن أنماط أخرى قديمة وثابتة. وتتضح المرونة المعرفية كلما استطاع الفرد معرفة الخيارات والبدائل الخاصة بموقف ما، وتكييف استجابته حسب متطلبات الموقف الذي يواجهه، إضافةً إلى رغبته في أن يكون مرناً (بقيعي، ٢٠١٣، ٣٣٤).

ويعرف كاناز وفاجاردو وآنتولي وسالميرون (Canas, Fajardo, Antoli & Salmeron, 2005, 95) المرونة المعرفية: بالقدرة على تغيير الإستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة. وهذا التعريف يتضمن ثلاثة عناصر أساسية: أولاً أن المرونة المعرفية قدرة وبالتالي يمكن أن تكتسب

من خلال التدريب، ثانياً التغيير في الإستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد والتي تعدّ سلسلة من العمليات التي تبحث في حل المشكلة وتشمل تقييم الخصائص المختلفة للمثير وتوليد البدائل والمفاضلة بينها ومن ثم اختيار البديل المناسب، ثالثاً إن هذا التغيير يحدث لمواجهة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة.

وتبرز أهمية المرونة المعرفية كوظيفة ذهنية أدائية تساعد الفرد على تغيير وتنويع طرق التعامل العقلي مع الأمور بحسب طبيعتها، من خلال تحليل صعوباتها إلى عوامل يمكن الإحاطة بها والاستفادة منها في إيجاد الحل (Dennis & Vander, 2010, 245). كما توفر المرونة المعرفية لسلوك الفرد السيطرة الإرادية على إستراتيجياته المعرفية، وتشجعه على الاستمرار في مواجهة الصعوبات، كما أن لها دوراً إيجابياً في قدرته على إدارة الوقت والاتصال الإيجابي بالآخرين (Bergamin et al, 2012, 25). فالمرونة المعرفية تشير إلى القدرة على بناء المعرفة بطرق متنوعة مما يتيح التكيف مع متطلبات الموقف. والأفراد الذين يمتلكون مهارات المرونة المعرفية يتميزون بمهارات أفضل في الانتباه وتنظيم السلوك، كما أنها تمكنهم من الانتقال المرن بين المهام بالطريقة التي تيسر التحكم في انتباههم وسلوكياتهم (Farrant et al, 2012, 227).

ثانياً- دافعية الإنجاز:

يشير علماء النفس إلى أن الدافعية تنشأ من اختلال ما، إما في التوازن الجسمي لإشباع الحاجات البيولوجية، وإما في التنظيم الذاتي لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للإنسان؛ ما يدفع الكائن الحي داخلياً إلى إعادة التوازن للوصول إلى الحالة الطبيعية التي تجعله يستمر في الحياة. (الفرماوي، ٢٠٠٤، ١١)

ويعرف علاونة (٢٠٠٤، ١٤٧) الدافعية للإنجاز بأنها: استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء.

ويرى ملحم (٢٠٠٨، ١٥٧) أنها "إقدام الفرد على أداء مهمة بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن". وقد حدد هرمانز Hermans مظاهر الدافعية للإنجاز في عشرة جوانب هي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التصرف، سلوك الإنجاز، توتر العمل أو المهمة وإدراك الزمن. (خليفة، ٢٠٠٥، ٥٦)

بينما حدد أوزبل وآخرون Ausubel, et al ثلاثة أبعاد لدافعية الإنجاز هي:

١. البعد المعرفي: ويشير إلى حالة انشغال الفرد بمهمة معينة لإشباع حاجاته المعرفية من خلال ما يكتشفه من معرفة جديدة تعد بحد ذاتها مكافأة له.

٢. توجيه الذات: وهي رغبة الفرد في مزيد من السمعة والمكانة نتيجة الأداء المتميز مما يشعر الفرد بكفاءته واحترامه لذاته.

٣. دافع الانتماء: وهي رغبة الفرد بالحصول على تقبل الآخرين وتقديرهم مما يزيد ثقته بنفسه. (اللحياني، ٢٠١٢، ٤٠)

الدراسات السابقة:

دراسة الرقاد والصوالحة (٢٠١٨) بعنوان "الأمن النفسي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة البلقاء" في الأردن.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الأمن النفسي والمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة البلقاء. تكونت عينة الدراسة من (٢١٨) طالباً وطالبة من الصف العاشر المسجلين رسمياً في مدارس قضاء العارضة في محافظة البلقاء في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٧/٢٠١٨). ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس مستوى الأمن النفسي ومستوى المرونة المعرفية. وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع للأمن النفسي ومستوى مرتفع للمرونة المعرفية لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والمرونة المعرفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الأمن النفسي والمرونة المعرفية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

دراسةُ الجنابي (٢٠١٨) بعنوان " التفكير ما فوق المعرفي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية" في العراق.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مستوى التفكير ما فوق المعرفي والمرونة المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية والعلاقة بينهما، والكشف عن الفروق في كل من التفكير ما فوق المعرفي والمرونة المعرفية تبعاً لمتغيري النوع والتخصص الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية الأساسية. ولتحقيق أهداف الدراسة تبنت الباحثة مقياس التفكير ما فوق المعرفي إعداد (Oneil & Abedi, 1996)، ومقياس المرونة المعرفية إعداد عبد الوهاب (٢٠١١). أظهرت النتائج أن طلبة كلية التربية الأساسية يتمتعون بالتفكير ما فوق المعرفي والمرونة المعرفية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التفكير ما فوق المعرفي والمرونة المعرفية، ووجود فروق دالة إحصائياً في كل من المرونة المعرفية والتفكير ما فوق المعرفي تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور، ولمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي.

دراسةُ وحيد (٢٠١٧) بعنوان "دافعية الإتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة" في العراق.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى دافعية الإتقان والمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة والعلاقة بينهما، والكشف عن الفروق في كل من دافعية الإتقان والمرونة المعرفية تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والصف الدراسي والتخصص الدراسي، ومعرفة مدى إسهام دافعية الإتقان في المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس دافعية الإتقان، وتبني مقياس المرونة المعرفية إعداد فاضل (٢٠١٥). أظهرت النتائج أن طلبة جامعة القادسية يتمتعون بدافعية إتقان ومرونة معرفية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين دافعية الإتقان والمرونة المعرفية، ووجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإتقان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، بينما لم توجد فروق تعزى لمتغيري المرحلة الدراسية والتخصص الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة المعرفية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية والتخصص الدراسي.

دراسة الهزيل (٢٠١٥) بعنوان "المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي" في الأردن.

هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي في ضوء متغيري الجنس والصف المدرسي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع. وجرى استعمال مقياسي المرونة المعرفية وتنظيم الذات، بعد تطويرهما. وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من المرونة المعرفية وتنظيم الذات لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية وتنظيم الذات، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير الصف المدرسي لصالح الصف الثاني الثانوي.

دراسة لين وآخرون (Lin et al, 2014) بعنوان "كيف تؤثر الانفعالات على الأداء الإبداعي؟ دور الوساطة للمرونة المعرفية" في تايوان.

How does Emotion Influence Different Creative Performances? The Mediating Role of Cognitive Flexibility

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى المرونة المعرفية لدى عينة من الطلبة، والتعرف على الدور التوسطي للمرونة المعرفية في العلاقة بين الانفعالات والأداء الإبداعي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تايبيه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير ثلاثة مقاييس هي: مقياس المرونة المعرفية ومقياس الخصائص الانفعالية ومقياس الأداء الإبداعي المطور من قبل الباحثين. أظهرت النتائج أن مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية كان متوسطاً، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير العمر لصالح الطلبة الأكبر عمراً.

دراسة القلهاتي (٢٠١٤) بعنوان "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الصف العاشر بمحافظة مسقط" في عمان.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ماهية الأفكار اللاعقلانية المؤثرة على دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط. تكونت عينة الدراسة من (٣٩٢) طالباً وطالبة. واستخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية المؤثرة على دافعية الإنجاز (من إعداد الباحث)، ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي من إعداد الحامد (١٩٩٦). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأفكار اللاعقلانية ودافعية الإنجاز الأكاديمي، ووجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، ووجود فروق في مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور.

دراسة العلوان والعطيات (٢٠١٠) بعنوان "العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن".

هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (١١١) طالباً وطالبة: (٦٢) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع، و(٤٩) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني. واستخدم الباحثان مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المطور من قبل (Lepper, 2005). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، ووجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدنيي التحصيل في الدافعية

الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، في حين لم تظهر فروق في الدافعية الداخلية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

دراسة بوكي وبلومنفيلد (Pokay & Blomenfld, 2000) بعنوان "التنبؤ بالأداء في بداية الفصل الدراسي ونهايته: دور الدافعية واستخدام إستراتيجيات التعلم" في أمريكا.

Predicting Achievement of Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies.

هدفت الدراسة إلى معرفة دور دافعية الإنجاز وعلاقتها بإنجاز الطلبة في بداية الفصل الدراسي ونهايته. تكونت العينة من (٢٨٣) طالباً وطالبة من الصف الحادي عشر. وقد استخدم الباحثان ثلاثة مقاييس بوصفها مؤشراً لدافعية الإنجاز هي: مفهوم الطالب عن نفسه، وأهمية موضوع المادة وقيمتها بالنسبة إليه، وتوقعاته للنجاح. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في التحصيل لدى أفراد العينة تعزى لدافعية الإنجاز لصالح الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة، ووجود فروق في الدافعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

– **التعقيب على الدراسات السابقة:** من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أنه لا توجد دراسة على حد علم الباحثة تناولت العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز، وقد تناولت بعض الدراسات مفهوم المرونة المعرفية من خلال علاقتها بالانفعالات والأداء الإبداعي والأمن النفسي والتنظيم الذاتي لدى الطلبة كما هي في دراسات كل من (الرقاد والصوالحة، ٢٠١٨؛ الهزيل، ٢٠١٥؛ Lin et al, 2014). في حين تناولت دراسات أخرى أثر دافعية الإنجاز على التحصيل الدراسي للطلبة كما في دراسات كل من (العلوان والعطيات، ٢٠١٠؛ Pokay & Blomenfld, 2000)، بينما تناولت دراسة (القلهاتي، ٢٠١٤) دافعية الإنجاز من خلال علاقتها بالأفكار اللاعقلانية. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تصميم أدوات الدراسة وتفسير النتائج، وتميزت عنها في محاولتها تقصي علاقة المرونة المعرفية بدافعية الإنجاز، والكشف عن الفروق في مستوى كل من المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في البيئة السورية وذلك تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

منهج الدراسة:

جرى الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي؛ بوصفه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من البحوث التي تصنّف من البحوث الوصفية التحليلية، التي تسعى لوصف الأوضاع أو الأحداث أو الظروف الحالية، فالمنهج الوصفي يعرّف بأنّه: مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث، وتجمع المعلومات في الدراسة الوصفية باستخدام الاستبانات أو المقابلات أو الاختبارات. (ملحم، ٢٠٠٦، ٣٧٠)

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف المجتمع الأصلي من جميع طلبة المرحلة الثانوية المسجلين رسمياً في المدارس الثانوية العامة في مدينة اللاذقية للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، وبلغ حجم المجتمع الأصلي للدراسة (١٤٤٦٧) طالباً وطالبة، موزعين وفقاً لمتغيرات الدراسة كما في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١): توزع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي

التَّخصُّص الدِّراسيّ	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
علميّ	٤٤٧١	٧٥٨٠	١٢٠٥١
أدبيّ	٦٢٦	١٧٩٠	٢٤١٦
المجموع	٥٠٩٧	٩٣٧٠	١٤٤٦٧

جرى اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تحديد عدد أفراد العينة باستخدام معادلة ريتشارد جيجر $n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 * (0.50)^2}{1 + \frac{1}{N}\left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 * (0.50)^2 - 1\right]}$ ، وبالتالي بلغ حجم عينة الدراسة (٣٧٤) طالباً وطالبة، ويبين الجدول رقم (٢) توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول رقم (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٩٠	%٥٠,٨٠
	أنثى	١٨٤	%٤٩,٢٠
التخصص الدراسي	علمي	١٩٧	%٥٢,٦٧
	أدبي	١٧٧	%٤٧,٣٣

أدوات الدراسة:

أولاً- مقياس المرونة المعرفية: قامت الباحثة بإعداد مقياس المرونة المعرفية وذلك بالرجوع إلى أدبيات علم النفس التطوري وعلم النفس المعرفي، وبعض المقاييس المعدة لقياس المرونة المعرفية (عبد الوهاب، ٢٠١١؛ Dennis & Vander Wal, 2010). تألف المقياس بصورته الأولية من (٢٤) بنداً.

- صدق المقياس:

لدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، من قسمي علم النفس والإرشاد النفسي (١٠ محكمين) في جامعتي تشرين وطرطوس؛ من أجل الكشف عن مدى صدق بنود المقياس وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم جرى حذف بند واحد وتعديل صياغة بعض البنود الأخرى، ليصبح المقياس في صيغته النهائية مكوناً من (٢٣) بنداً، كما قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية، ومن خارج عينة الدراسة. وجرى حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣): معامل ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية

م	العبارة	قيمة ارتباط بيرسون
١	أشعر بفقدان السيطرة على تصرفاتي عندما أواجه مواقف يصعب حلها أثناء البحث العلمي	٠,٣٣٦**
٢	أسعى للحصول على معلومات إضافية قبل التعامل مع أي مشكلة تواجهني أثناء البحث العلمي	٠,٣٦٥**
٣	توتري بسبب المشكلات البحثية الصعبة يفقدني القدرة على التفكير بحلها	٠,٤٧٣**
٤	أفكر بالأشياء من وجهة نظر الأشخاص الآخرين	٠,٣٥٦**
٥	يزعجني وجود الكثير من الطرائق المختلفة للتعامل مع المشكلات البحثية	٠,٣٩٥**
٦	أتقبّل المشكلات الطارئة التي تواجهني خلال البحث العلمي	٠,٥٣٥**
٧	أستطيع التغلب على صعوبات البحث العلمي التي أواجهها	٠,٤٥٧**
٨	أملك القدرة على التعامل مع المشكلات البحثية الجديدة	٠,٦٢١**
٩	أحاول أن أفهم جميع عناصر المشكلة البحثية لكي أصل إلى حلها	٠,٤٣٦**
١٠	أسعى للوصول إلى حلول للمشكلات البحثية حتى لو بدت أنها مستحيلة	٠,٤٦٤**
١١	أعمل على إعادة بناء المشكلات البحثية لكي أصل إلى حلها	٠,٤٤٩**
١٢	أعدّل سلوكي بناءً على متطلبات المواقف التي تواجهني حلال البحث العلمي	٠,٣٠٩**
١٣	أوظف إمكانياتي ومهاراتي من أجل الوصول إلى حلول للمشكلات البحثية التي تواجهني	٠,٣٩٩**
١٤	قبل اتخاذ أي قرار، أدرسه من كافة الجوانب	٠,٤٦٩**
١٥	أدرس المشكلات التي تواجهني أثناء البحث العلمي من زوايا مختلفة	٠,٦٩٤**
١٦	أضع كل البدائل الممكنة قبل معالجة المشكلات التي تواجهني أثناء البحث العلمي	٠,٦٩٨**
١٧	أضع في اعتباري كل الحقائق والمعلومات المتاحة عندما أحدد أسباب المشكلات البحثية التي تواجهني	٠,٤٠٣**
١٨	أفكر بأكثر من طريقة لحل أي مشكلة بحثية صعبة أواجهها	٠,٦١٨**
١٩	أعدّل أفكاري بما يتناسب مع الموقف الذي يواجهني أثناء البحث العلمي	٠,٤١١**
٢٠	أهتم بالأفكار المتنوعة، حتى لو كانت غريبة، حول المشكلات البحثية التي تواجهني	٠,٥١٤**
٢١	أقيد أفكاري ضمن إطار محدد أثناء مواجهتي للمشكلات البحثية	٠,٣٩٩**
٢٢	أكرر محاولاتي بأساليب مختلفة لحل مشكلة بحثية ما	٠,٦٨٩**
٢٣	يمكنني الانتقال من فكرة إلى أخرى عندما أناقش موضوعاً علمياً	٠,٣١٨**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في تطبيق الدراسة الحالية.

- ثبات المقياس:

جرى حساب ثبات المقياس وفق طريقة ألفا كرونباخ (Alpha's Cronbach) ذلك لأنها تعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات المقياس، كما تمت تجزئة المقياس إلى جزأين (الجزء الأول يضم العبارات الفردية والجزء الثاني يضم العبارات الزوجية)، ثم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية (سبيرمان – جتمان)، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤) معامل ثبات مقياس المرونة المعرفية بحسب معادلة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية (سبيرمان – جتمان)

معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية	
	سبيرمان	جتمان
٠,٧٦	٠,٦٧	٠,٦٧

ويتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات ثبات المقياس ذات قيمة مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠,٧٦)، ومعامل ثبات التجزئة النصفية سبيرمان (٠,٦٧) وجتمان (٠,٦٧) مما يدل على أن المقياس يتمتع بقدر جيد من الثبات يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثانياً- مقياس دافعية الإنجاز: قامت الباحثة بإعداد مقياس دافعية الإنجاز وذلك بالرجوع إلى أدبيات علم النفس التربوي وعلم النفس التطوري. تألف المقياس بصورته الأولية من (٥٠) بنداً تتناول أبعاد دافعية الإنجاز المختلفة.

صدق المقياس:

لدراسة الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والإرشاد النفسي (١٠ محكمين) في جامعتي تشرين وطرطوس؛ من أجل الكشف عن مدى صدق بنود المقياس وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم جرى حذف (١٠) بنود وتعديل صياغة بعض البنود الأخرى، ليصبح المقياس في صيغته النهائية مكوناً من (٤٠) بنداً، كما قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية، ومن خارج عينة الدراسة. وجرى حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥): معامل ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

م	العبارة	قيمة ارتباط بيرسون
١	أسعى لأكون الأفضل بين زملائي	٠,٦١١**
٢	أصاب بالإحباط عند حصولي على درجات منخفضة	٠,٥٧٥**
٣	أشعر بالمتعة في حل الأسئلة الصعبة	٠,٥٤٧**
٤	أطمح لأكون شخصاً مهماً في المجتمع	٠,٤١٢**
٥	أستمتع بدراسة الموضوعات الجديدة والمعقدة	٠,٦٤٢**
٦	أحاول التميز عن غيري في كل شيء	٠,٦٩٥**
٧	أهتم بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ	٠,٤٨٦**
٨	أجتهد لأتفوق على زملائي	٠,٤٧٤**
٩	أشارك في الأنشطة التي تتطلب قدرات خاصة	٠,٤٦٢**
١٠	يزداد إصراري على الإنجاز كلما واجهتني صعوبات في العمل الذي أقوم به	٠,٦٦٠**
١١	تجذبني المهام التي تتسم بالتنافس والتحدي	٠,٦٥٣**
١٢	يضايقني الإحساس بالفشل	٠,٧٠٥**
١٣	أثق بقدراتي ومهاراتي	٠,٥١٣**
١٤	أفضّل أن يعطينا المدرس أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير	٠,٥٤٨**
١٥	أميل للتنافس الدراسي مع زملائي	٠,٦٠٥**
١٦	أبذل قصارى جهدي لرفع مستواي العلمي	٠,٦٣٢**
١٧	أحاول الإجابة عن أسئلة المدرسين قبل أن يبادر زملائي بذلك	٠,٥٧٤**
١٨	أستمر في المحاولة حتى أتوصل إلى الحل عندما تواجهني مهام صعبة	٠,٥١٣**
١٩	أحرص على إنجاز واجباتي بإتقان	٠,٦٢٠**
٢٠	أحرص على إكمال أي مهمة أبدأ بها	٠,٣٥٧**
٢١	أقوم بإنجاز المهام في الموعد المحدد	٠,٥٥٧**

٢٢	أثابر للتغلب على الصعوبات التي تحول دون تحقيق أهدافي	٠,٤٩٣**
٢٣	أحرص على إنجاز المهمة المطلوبة بشكل متواصل ودون انقطاع	٠,٦١٤**
٢٤	أتحمّل الصعوبات في سبيل تحقيق ما أريد	٠,٦٧٧**
٢٥	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة لأحقق أهدافي	٠,٦٢٢**
٢٦	أثابر على بذل الجهد لأن ذلك يساعدني على النجاح	٠,٤٨٥**
٢٧	أستفيد من وقت الفراغ وأستثمره في الدراسة	٠,٤٥١**
٢٨	أهتم بدروسي ولا تهمني المشاغل الأخرى	٠,٥٠٠**
٢٩	أواظب على متابعة دروسي مهما كانت الظروف	٠,٥٣١**
٣٠	عندما لا أفهم موضوعاً دراسياً معيناً أبذل كل جهدي لفهمه	٠,٤٥٨**
٣١	أحرص على تحضير دروسي قبل أن يقوم المدرس بشرحها	٠,٣٩٢**
٣٢	أحب أن أتعلم أشياء جديدة باستمرار	٠,٥٧٣**
٣٣	أحب أن أتعلم بقدر ما أستطيع	٠,٦٣٥**
٣٤	أستمتع بالمحاضرة الدرسية عندما تتناول موضوعات جديدة	٠,٥٠٠**
٣٥	أحب الاطلاع على ما يجري من تطور علمي وثقافي	٠,٥٦٤**
٣٦	أرغب بشدة في الاستفسار عن المواضيع الغامضة في الدراسة	٠,٥١١**
٣٧	أشعر بالمتعة عندما أطالع كتباً إضافية تفيدني في دراستي	٠,٤٧٦**
٣٨	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي الدراسية	٠,٤٨١**
٣٩	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في الجامعة	٠,٤١١**
٤٠	أقوم بالمهام الدراسية لكي أتوصل إلى أشياء كثيرة أريد معرفتها	٠,٥١١**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يؤكد صدق المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في تطبيق الدراسة الحالية.

- ثبات المقياس:

جرى حساب ثبات المقياس وفق طريقة ألفا كرونباخ (Alpha's Cronbach) ذلك لأنها تعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات المقياس، كما تمت تجزئة المقياس إلى جزأين (الجزء الأول يضم العبارات الفردية والجزء الثاني يضم العبارات الزوجية)، ثم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية (سبيرمان – جتمان)، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦) معامل ثبات مقياس دافعية الإنجاز بحسب معادلة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية (سبيرمان – جتمان)

معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية	
	سبيرمان	جتمان
٠,٩١	٠,٨٥	٠,٨٤

ويتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات ثبات المقياس ذات قيمة مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠,٩١)، ومعامل ثبات التجزئة النصفية سبيرمان (٠,٨٥) وجتمان (٠,٨٤) مما يدل على أن المقياس يتمتع بقدر جيد من الثبات يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرضيَّةُ الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

للتحقق من صحة الفرضية، جرى حساب معامل الارتباط بيرسون (R) بين درجات أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية على مقياس المرونة المعرفية ودرجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧): قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس المرونة المعرفية ودرجاتهم على مقياس دافعيَّة الإنجاز

	معامل الارتباط بيرسون (R)	قيمة مستوى الدَّلالة
مقياس المرونة المعرفية	٠,٧٥**	٠,٠٠٠

** دالٌّ عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة معامل الارتباط بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز تساوي (٠,٧٥)، وهذه القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية على مقياس المرونة المعرفية ودرجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأفراد مرتفعي المرونة المعرفية أكثر تكيفاً مع المواقف الجديدة أو الطارئة وأكثر إنجازاً للأهداف (Ran, 2009, 25)، وبأن وجود درجة عالية من المرونة المعرفية لدى الطلبة يجعل منهم أكثر قدرة على التعامل بفاعلية في حل المشكلات، حيث إنها تحرر مصادر المعالجة العقلية لديهم للتكيف مع المواقف الجديدة والتنوع في إنتاج الأفكار ومعالجتها بتنظيم وكفاءة، مما يساعدهم على تحقيق التميز الذي يسعون إلى تحقيقه مدفوعين بدافعيتهم العالية للإنجاز. وبالمقابل فإن وجود دافعية عالية لدى الطلبة يجعلهم مهتمين ومشاركين في ما يتعلمون، وبالتالي يكونون نشطين في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدٍ ليثابروا ويبتكروا في هذه المهام ليصلوا إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسِّطات درجاتِ أفراد عينة البحث على مقياسِ المرونة المعرفية تِبعاً لمُتغيِّر الجنس (ذكر – أنثى).

للتحقق من صحة الفرضية، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (T) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الذكور والإناث على مقياس المرونة المعرفية، كما هو واضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة واختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	احتمال الدَّلالة
المرونة المعرفية	ذكر	١٩٠	٥٢,٤٦	١١,٧٦	٣,٧٩٩	٠,٠٠٠
	أنثى	١٨٤	٥٦,٨٦	١٠,٦٢		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المرونة المعرفية تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى)، ولصالح الإناث؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم على المقياس (٥٦,٨٦)، بينما بلغ متوسط درجات الذكور (٥٢,٤٦)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ

إحصائيَّةٍ بينَ متوسِّطات درجاتِ أفراد عينة البحث على مقياسِ المرونة المعرفية تِبعاً لمُتغيِّر الجنس. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الهزيل، ٢٠١٥؛ Lin et al, 2014) التي أظهرت أن الذكور أكثر مرونة معرفية من الإناث، كما تتعارض مع نتيجة دراسة (الرقاد والصوالحة، ٢٠١٨) التي بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المرونة المعرفية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء اختلاف الخصائص الشخصية بين الذكور والإناث بشكل عام؛ حيث تسعى الإناث بطبيعتهن إلى تأكيد ذواتهن، والموازنة بين ضغوط الحياة وما يلبي رغباتهن وتحقيق أهدافهن وطموحاتهن ورفع ثقتهن بأنفسهن، وذلك من خلال الالتزام ورفع درجة المثابرة على أداء المهمات لذلك نجدهن أكثر انتباهاً في تفسير الأحداث والمواقف غير المتوقعة وإدراكها وتنظيمها، وأكثر قدرة على التحكم بها من خلال وضع تفسيرات بديلة متعددة والتمييز فيما بينها، وإيجاد حلول بديلة أو تقبل الخيارات التي يوجدها الموقف للاستجابة بشكل أكثر فاعلية أو تكيفاً في مواجهة هذه المواقف (صفية وزغلول، ٢٠١٧). كما أن المرونة المعرفية تظهر في سلوك الفرد بشكل كامل وليست فقط في الجوانب المعرفية.

نتائج الفرضيَّةُ الثَّالثة: لا توجدُ فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسِّطات درجاتِ أفراد عينة البحث على مقياسِ دافعية الإنجاز تِبعاً لمُتغيِّر الجنس (ذكر – أنثى).

للتحقق من صحة الفرضية، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (T) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة الذكور والإناث على مقياس دافعية الإنجاز، كما هو واضح في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة واختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	احتمال الدَّلالة
دافعية الإنجاز	ذكر	١٩٠	١١١,٣٩	١٨,١٥	٧,٣١٢	٠,٠٠٠
	أنثى	١٨٤	٩٦,٧٦	٢٠,٥٠		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى)، ولصالح الذكور؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم على المقياس (١١١,٣٩)، بينما بلغ متوسط درجات الإناث (٩٦,٧٦)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسِّطات درجاتِ أفراد عينة البحث على مقياسِ دافعية الإنجاز تِبعاً لمُتغيِّر الجنس. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (القلهاتي، ٢٠١٤) التي أظهرت وجود فروق في دافعية الإنجاز لصالح الإناث، وكذلك تتعارض مع نتائج دراسة (العلوان والعطيات، ٢٠١٠) التي بينت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز، بينما تتفق مع نتيجة دراسة (Pokay & Blomenfld, 2000) التي أظهرت وجود فروق في الدافعية لصالح الذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال السمات الشخصية التي يتمتع بها الذكور، فهم يتسمون بالإيقاع السريع في الأداء لأكثر من عمل في وقت واحد، والضيق لضياع الوقت (خليفة، ٢٠٠٠). كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى رغبة الذكور في إظهار تفوقهم على الإناث اللاتي أصبحن ينافسن الذكور في مختلف المجالات، ورغبتهم في تحقيق معدلات عالية من الإنجاز الأكاديمي تضمن لهم الالتحاق بالكليات والمعاهد التي تتيح لهم الفرصة لتحقيق طموحاتهم ببناء مستقبل واعد والحصول على عمل مناسب يمكنهم من الاكتفاء الذاتي وتحمل أعباء المسؤولية العائلية مستقبلاً.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسِّطات درجاتِ أفراد عينة البحث على مقياسِ المرونة المعرفية تِبعاً لمُتغيِّر التخصص الدراسي (علمي – أدبي).

للتحقق من صحة الفرضية، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (T) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، كما هو واضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة واختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

المقياس	التخصص	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	احتمال الدَّلالة
المرونة المعرفية	علمي	١٩٧	٥٦,٥٩	١٠,٤٢	٣,٤١٢	٠,٠٠١
	أدبي	١٧٧	٥٢,٥٩	١٢,٠٨		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المرونة المعرفية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي)، ولصالح طلبة التخصص العلمي؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم على المقياس (٥٦,٥٩)، بينما بلغ متوسط درجات طلبة التخصص الأدبي (٥٢,٥٩)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسِّطات درجاتِ أفراد عينة البحث على مقياسِ المرونة المعرفية تِبعاً لمُتغيِّر التخصص الدراسي. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الرقاد والصوالحة، ٢٠١٨) التي أظهرت عدم وجود فروق في المرونة المعرفية تعزى لمتغير التخصص الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة المعلومات التي يتضمنها التخصص العلمي تتطلب نوعاً من الابتكارية، والتي تعد المرونة المعرفية أحد مكوناتها، حيث إن المواد الدراسية تركز وتهتم بالبحث والتفسير والاستقصاء والتعامل مع الصور والأشكال والقضايا العلمية ..؛ وبالتالي فهي تتطلب من الطالب عدم التوقف أمام ما يطرأ عليه من مثيرات جديدة وتغيير وجهته الذهنية والاسترسال في الأفكار حول هذه المثيرات وإيجاد البدائل والحلول. في حين أن المعلومات التي يتضمنها التخصص الأدبي تقدم حقائق مثبتة لا تقبل المناقشة أو الجدل على الأغلب؛ حيث تركز وتعتمد المواد الدراسية على التلقين والتكرار والتسميع وبالتالي تتطلب من الطالب امتلاك قدرات ومهارات الحفظ والتذكر.

نتائج الفرضية الخامسة: لا توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسِّطات درجاتِ أفراد عينة البحث على مقياسِ دافعية الإنجاز تِبعاً لمُتغيِّر التخصص الدراسي (علمي – أدبي).

للتحقق من صحة الفرضية، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (T) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، كما هو واضح في الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة واختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

المقياس	التخصص	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	احتمال الدَّلالة
دافعية الإنجاز	علمي	١٩٧	١٠٦,٦٣	١٤,٧٩	٢,٥٨٩	٠,٠١٠
	أدبي	١٧٧	١٠٠,٩٨	٢٥,٤٤		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي – أدبي)، ولصالح طلبة التخصص العلمي؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم على المقياس (١٠٦,٦٣)، بينما بلغ متوسط درجات طلبة التخصص الأدبي (١٠٠,٩٨)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية

وتقبل الفرضية البديلة: يوجدُ فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ متوسِّطات درجاتِ أفراد عينة البحث على مقياسِ دافعية الإنجاز تِبعاً لمُتغيِّر التخصص الدراسي. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العلوان والعطيات، ٢٠١٠) التي أظهرت عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التخصص الدراسي. ويمكن رد هذه النتيجة إلى طبيعة المناهج التي يدرسها طلبة التخصص العلمي من حيث نمطها وتعقيدها، والتي تستثير دافعيتهم للإنجاز وتدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد والبحث والتحري للوصول إلى فهم المهام الموكلة إليهم وحلها بالشكل الأنسب، بالإضافة إلى رغبتهم بالحصول على معدلات عالية تمكنهم من الالتحاق بالكليات المناسبة التي تضمن لهم مستقبلاً واعداً؛ حيث إن سياسة القبول الجامعي في الكليات والمعاهد ذات القيمة المجتمعية الكبيرة تتطلب درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، في حين لا تطلب التخصصات الأدبية مثل هذه المعدلات العالية.

المقترحات:

١. إجراء دراسة طولية أو عرضية لمقارنة المرونة المعرفية في مراحل تعليمية مختلفة تمتد من الروضة إلى المرحلة الجامعية.

٢. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في العلاقة بين المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز لدى عينات مختلفة.

٣. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث علاقة المرونة المعرفية بمتغيرات أخرى (التفكير الإبداعي، الذكاءات المتعددة، التذكر).

المراجع:

المراجع العربية:

١. أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٧). *العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.* ٣(١)، ٨٩-١٠٥.

٢. الأحمد، أمل. (٢٠٠١). *بحوث ودراسات في علم النفس.* بيروت: دار الرسالة للطباعة والنشر.

٣. أيوب، علاء الدين عبد الحميد. (٢٠١١). *نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين: دراسة تقويمية. دراسات تربوية واجتماعية.* مصر، ١٧(٣)، ١١٥-١٦٨.

٤. بخاطره، نهى فؤاد محمود. (٢٠١٧). *فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء التعلم لتنمية المرونة المعرفية وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.* رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

٥. بقيعي، نافز أحمد عبد. (٢٠١٣). *ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى.* مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤(٣)، ٣٢٩-٣٥٨.

٦. الحارثي، محمد بن علي بن منادي القرني. (٢٠١٠). *الفروق في دافعية الإنجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بالصف الثالث المتوسط بإدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة مع تصور لبرنامج إرشادي مقترح للمتأخرين دراسياً.* رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

٧. خضر، عبد الكريم. (٢٠٠٨). *تنمية المرونة المعرفية وأثرها في اكتساب المفاهيم لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية.* رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

٨. خليفة، عبد اللطيف محمد. (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

٩. خليفة، عبد اللطيف. (٢٠٠٥). *مقياس الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠. خليفة، قدوري. (٢٠١٢). *الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، الجزائر.

١١. الرقاد، هناء خالد؛ والصوالحة، وصفي أحمد كريم. (٢٠١٨). *الأمن النفسي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة البلقاء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل. ٤١، ٦٦٥-٦٧٧.

١٢. سعيد، سعاد جبر. (٢٠٠٨). *علم النفس التربوي*. جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

١٣. صفية، محمد؛ وزغلول، رافع. (٢٠١٧). *أثر الكفاءة في اللغة الثانية على الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية لدى الطلبة ثنائيي اللغة في مدينة عكا. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. ٣١ (٩)، ١٤٨٩-١٥٢٤.

١٤. عبد الوهاب، صلاح شريف. (٢٠١١). *المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة، عدد خاص (٢٠)، ١٩-٧٨.

١٥. علاونة، شفيق. (٢٠٠٤). *الدافعية في علم النفس العام*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٦. العلوان، أحمد فلاح؛ والعطيات، خالد عبد الرحمن. (٢٠١٠). *العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*. ١٨(٢)، ٦٨٣-٧١٧.

١٧. الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق. (٢٠٠٩). *التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

١٨. الفرماوي، حمدي علي. (٢٠٠٤). *الميتامعرفية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩. الفيل، حلمي محمد حلمي. (٢٠١٤). *الإسهام النسبي لإستراتيجيات التعلم العميق والسطحي في التنبؤ بالمرونة المعرفية والاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. المؤتمر الثلاثون لعلم النفس والذي تنظمه الجمعية المصرية للدراسات النفسية. كلية التربية بالغردقة، في الفترة من (٢٢-٢٤) مارس.

٢٠. القلهاتي، أحمد. (٢٠١٤). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، عمان.

٢١. اللحياني، سميرة. (٢٠١٢). *قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز والضغوط النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى، السعودية.

٢٢. ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٦). *مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس*. ط٤، الأردن: دار المسيرة.

٢٣. ملحم، سامي. (٢٠٠٨). *تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبرى في سلطنة عمان*. مجلة البصائر، ١٢(٢)، ١٤٣-١٩٠.

٢٤. الهزيل، سامي محمد. (٢٠١٥). *المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عمان العربية، الأردن.

المراجع الأجنبية:

1. Bergamin, B.; Werlen, E. & Siegenthaler, E. (2012). *The Relationship Between Flexible and Self-regulated Learning*. Open and Distance Universities. 13(2), 25-53.

2. Canas, J.; Fajardo, I.; Antoli, A. & Salmeron, L. (2005). Cognitive Inflexibility and the Development and Use of Strategies for Solving Complex Dynamic Problems: Effects of Different Types of Training. *Theoretical Issue in Ergonomics Science*, 6(1), 95-108.

3. Costa, A. & Kalick, B. (2000). *Discovering Exploring Habits of Mind. ASCD.* Alexandria, Victoria, USA.

4. Dennis, J. & Vander Wal, S. J. (2010). *The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. Cogn. Ther. Res.*, 34, 241-253.

5. Farrant, M.; Maybery, T. & Fletcher, J. (2012). Language, Cognitive Flexibility and Expect False Belief Understanding: Longitudinal Analysis in Typical Development and Specific Language Impairment. *Child Development*. 83(1), 223-235.

6. Lin, W.; Tsai, P.; Lin, H. & Chen, H. (2014). *How Does Emotion Influence Different Creative Performances? The Mediating Role Of Cognitive Flexibility, Cognition & Emotion,* 28 (5), 834-844.

7. Losh, S. (2003). *Motivation, Self-Confidence, and Expectation as Predictors of the Academic Performances Among our High School Students, Child Study Journal.* 33, 175-185.

8. Moser-Mercer, B. (2008). *Skill Acquisition in Interpreting. The Interpreter and Translator Trainer,* 2 (1), 1-28.

9. Pokay, P. & Blomenfld, P. (2000). Predicting Achievement of Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 41-55.

10. Ran, R. H. (2009). *Social Cognition, Automatic and Flexible. No Conscious Goal Pursuit. Nonconscious.* 1, 20-36.

11. Sternberg, R. J.; Jarvin, L.; Grigorenko, E. L. (2015). *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success.* Sky Horse, United Kingdom, 192.

12. Turner, A.; Chandler, M. & Heffer, R. (2009). *The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. Journal of College Student Development,* 50 (3), 337-346.

13. Yucel, O.; Karahoca, D. & Karahoca, A. (2016). *The Effects of Problem Based Learning on Cognitive Flexibility, Self-Regulation Skills and Students' Achievements. Global Journal of Information Technology.* 6 (1), 86-93.

المُلحَق رقم (١): مقياس دافعيَّة الإنجاز

التَّعليمات

عزيزي الطَّالب:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "المرونة المعرفية وعلاقتها بدافعيَّة الإنجاز لدى عينة من طلبة المرحلة الثَّانويَّة في مدينة اللَّاذقيَّة".

يرجى قراءة البنود الّتي يتضمَّنها المقياس الحاليّ، والإجابة عليها بالطَّريقة الّتي يوضِّحها المثال الآتي:

الرَّقم	العبارة	دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أسعى لأكون الأفضل بين زملائي.		√			

فإن كانت إجابتك (غالباً) مثلاً، ما عليك إلَّا أن تضع إشارة (√) في المربَّع تحت كلمة غالباً، وهكذا ...

مع ملاحظة أنَّه ليس هناك إجابة صحيحة أو غير صحيحة، إنَّما الإجابة الَّتي تختارها هي الَّتي تمثِّل مستوى دافعيَّة الإنجاز الأكاديميّ لديك، وأنَّ هذه المعلومات لن تستخدم إلَّا لأغراض البحث العلميّ فقط.

وشكراً لحسن تعاونك

الباحثة

البيانات الأوَّليَّة:

الاسم: ..... الجنس:

.....

التَّخصُّص: ..... الصَّفّ:

.....

بنود المقياس:

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أسعى لأكون الأفضل بين زملائي.					
٢	أصاب بالإحباط عند حصولي على درجات منخفضة.					
٣	أشعر بالمتعة في حلِّ الأسئلة الصَّعبة.					
٤	أطمح لأكون شخصاً مهمَّاً في المجتمع.					
٥	أستمتع بدراسة الموضوعات الجديدة والمعقَّدة.					
٦	أحاول التَّميُّز عن غيري في كلِّ شيء.					
٧	أهتمُّ بالإجابة عن الأسئلة الَّتي يطرحها المعلِّم.					
٨	أجتهد لأتفوَّق على زملائي.					
٩	أشارك في الأنشطة الَّتي تتطلَّب قدرات خاصَّة.					
١٠	يزداد إصراري على الإنجاز كلَّما واجهتني صعوبات في العمل الَّذي أقوم به.					
١١	تجذبني المهام الَّتي تتَّسم بالتَّنافس والتَّحدِّي.					
١٢	يضايقني الإحساس بالفشل.					

١٣	أثق بقدراتي ومهاراتي.					
١٤	أفضِّل أن يعطينا المعلِّم أسئلة صعبة تحتاج إلى التَّفكير.					
١٥	أميل للتَّنافس الدِّراسي مع زملائي.					
١٦	أبذل قصارى جهدي لرفع مستواي العلميّ.					
١٧	أحاول الإجابة عن أسئلة المدرِّسين قبل أن يبادر زملائي بذلك.					
١٨	أستمر في المحاولة حتَّى أتوصَّل إلى الحلِّ عندما تواجهني مهام صعبة.					
١٩	أحرص على إنجاز واجباتي المدرسيَّة بإتقان.					
٢٠	أحرص على إكمال أيّ مهمَّة أبدأ بها.					
٢١	أقوم بإنجاز المهام في الموعد المحدَّد.					
٢٢	أثابر للتَّغلُّب على الصُّعوبات الَّتي تحول دون تحقيق أهدافي.					
٢٣	أحرص على إنجاز المهمَّة المطلوبة بشكل متواصل ودون انقطاع.					
٢٤	أتحمَّل الصُّعوبات في سبيل تحقيق ما أريد.					
٢٥	أبذل ما في وسعي أكثر من مرَّة لأحقِّق أهدافي.					
٢٦	أثابر على بذل الجهد لأنَّ ذلك يساعدني على النَّجاح.					
٢٧	أستفيد من وقت الفراغ وأستثمره في الدِّراسة.					
٢٨	أهتمُّ بدروسي ولا تهمُّني المشاغل الأخرى.					
٢٩	أواظب على متابعة دروسي مهما كانت الظُّروف.					
٣٠	عندما لا أفهم موضوعاً دراسيَّاً معيَّناً أبذل كلَّ جهدي لفهمه.					
٣١	أحرص على تحضير دروسي قبل أن يقوم المدرِّس بشرحها.					
٣٢	أحبُّ أن أتعلَّم أشياء جديدة باستمرار.					
٣٣	أحبُّ أن أتعلَّم بقدر ما أستطيع.					
٣٤	أستمتع بالحصَّة الدَّرسيَّة عندما تتناول موضوعات جديدة.					
٣٥	أحبُّ الاطلاع على ما يجري من تطوُّر علميّ وثقافيّ.					
٣٦	أرغب بشدَّة في الاستفسار عن المواضيع الغامضة في الدِّراسة.					
٣٧	أشعر بالمتعة عندما أطالع كتباً إضافيَّة تفيدني في دراستي.					
٣٨	أشعر بالرِّضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسيَّة.					
٣٩	أستمتع بالأفكار الجديدة الَّتي أتعلَّمها في المدرسة.					
٤٠	أقوم بالمهام الدِّراسيَّة لكي أتوصَّل إلى أشياء كثيرة أريد معرفتها.					

الملحق رقم (٢): مقياس المرونة المعرفية

التعليمات

عزيزي الطالب:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "المرونة المعرفية وعلاقتها بدافعيَّة الإنجاز لدى عينة من طلبة المرحلة الثَّانويَّة في مدينة اللَّاذقيَّة".

يرجى التفضل بقراءة البنود الّتي يتضمنها المقياس الحالي، والإجابة عليها بالطريقة الّتي يوضّحها المثال الآتي:

ا لرقم	العبارة	د ائماً	ـ الباً	أ حياناً	ذ ادراً	أ بداً
	أفكر بالأشياء من وجهة نظر الأشخاص الآخرين		/			

فإن كانت إجابتك (غالباً) مثلاً، ما عليك إلّا أن تضع إشارة (√) في المربع تحت كلمة غالباً، وهكذا ...

مع ملاحظة أنّه ليس هناك إجابة صحيحة أو غير صحيحة؛ إنّما الإجابة الّتي تختارها هي الّتي تمثّل مستوى المرونة المعرفية لديك، وأنّ هذه المعلومات لن تستخدم إلّا لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكراً لحسن تعاونك

الباحثة

البيانات الأوّليّة:

الاسم: ..... الجنس:

.....

الكلية: ..... المرحلة الدراسية:

.....

بنود المقياس:

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أشعر بفقدان السيطرة على تصرفاتي عندما أواجه مواقف يصعب حلها أثناء البحث العلمي					
٢	أسعى للحصول على معلومات إضافية قبل التعامل مع أي مشكلة تواجهني أثناء البحث العلمي					
٣	توتري بسبب المشكلات البحثية الصعبة يفقدني القدرة على التفكير بحلها					
٤	أفكر بالأشياء من وجهة نظر الأشخاص الآخرين					
٥	يزعجني وجود الكثير من الطرائق المختلفة للتعامل مع المشكلات البحثية					
٦	أتقبّل المشكلات الطارئة التي تواجهني خلال البحث العلمي					

٧	أستطيع التغلب على صعوبات البحث العلمي التي أواجهها					
٨	أملك القدرة على التعامل مع المشكلات البحثية الجديدة					
٩	أحاول أن أفهم جميع عناصر المشكلة البحثية لكي أصل إلى حلها					
١٠	أسعى للوصول إلى حلول للمشكلات البحثية حتى لو بدت أنها مستحيلة					
١١	أعمل على إعادة بناء المشكلات البحثية لكي أصل إلى حلها					
١٢	أعدّل سلوكي بناءً على متطلبات المواقف التي تواجهني حلال البحث العلمي					
١٣	أوظف إمكانياتي ومهاراتي من أجل الوصول إلى حلول للمشكلات البحثية التي تواجهني					
١٤	قبل اتخاذ أي قرار، أدرسه من كافة الجوانب					
١٥	أدرس المشكلات التي تواجهني أثناء البحث العلمي من زوايا مختلفة					
١٦	أضع كل البدائل الممكنة قبل معالجة المشكلات التي تواجهني أثناء البحث العلمي					
١٧	أضع في اعتباري كل الحقائق والمعلومات المتاحة عندما أحدد أسباب المشكلات البحثية التي تواجهني					
١٨	أفكر بأكثر من طريقة لحل أي مشكلة بحثية صعبة أواجهها					
١٩	أعدّل أفكاري بما يتناسب مع الموقف الذي يواجهني أثناء البحث العلمي					
٢٠	أهتم بالأفكار المتنوعة، حتى لو كانت غريبة، حول المشكلات البحثية التي تواجهني					
٢١	أقيد أفكاري ضمن إطار محدد أثناء مواجهتي للمشكلات البحثية					
٢٢	أكرر محاولاتي بأساليب مختلفة لحل مشكلة بحثية ما					
٢٣	يمكنني الانتقال من فكرة إلى أخرى عندما أناقش موضوعاً علمياً					

المُلحَق رقم (٣): قائمة بأسماء السَّادة المُحكِّمين لمقاييس الدِّراسة مُرتَّبة ترتيباً هجائيًّا

اسم المحكم	الصفة العلمية	الاختصاص	الكلية	الجامعة
د. أنساب شروف	مدرِّسة	علم نفس ذوي الاحتياجات الخاصة	التَّربية	تشرين
د. بشرى شريبه	مدرِّسة	علم النفس البيئي	التَّربية	تشرين
د. ريم سليمون	أستاذ	علم النفس التربوي	التَّربية	طرطوس
د. ريما سعدي	مدرِّسة	إرشاد نفسي	التَّربية	تشرين
د. سهير حلوم	مدرِّسة	إرشاد نفسي	التربية	تشرين
د. فؤاد صبيرة	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	التَّربية	تشرين
د. لينا بدور	مدرِّسة	تفوق وموهبة	التَّربية	تشرين
د. منذر بوبو	مدرِّس	تقويم وقياس	التَّربية	تشرين
د. هنادي حسون	مدرِّسة	صحة نفسية	التربية	تشرين
د. هيثم أبو حمود	مدرِّس	طرائق تدريس	التَّربية	طرطوس