International Journal for Research in Education

Volume 41
Issue 3 *Special Issue*

Article 9

2017

The relationship between creative self-efficacy and metacognitive thinking among female students in the professional post graduate diploma teaching program at Abu Dhabi University

Mustafa Qaseem Heilat
Al-Balqa' Applied University, drmustafaheilat@yahoo.com

Follow this and additional works at: http://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

 Part of the Educational Psychology Commons

Recommended Citation
Heilat, Mustafa Qaseem (2017) "The relationship between creative self-efficacy and metacognitive thinking among female students in the professional post graduate diploma teaching program at Abu Dhabi University," *International Journal for Research in Education*: Vol. 41 : Iss. 3 , Article 9.
Available at: http://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol41/iss3/9

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

The relationship between creative self-efficacy and metacognitive thinking among female students in the professional post graduate diploma teaching program at Abu Dhabi University

Mustafa Qaseem Heilat
Department of Psychology and Special Education
Al Balqa' applied University / Jordan
drmustafaheilat@yahoo.com

This study aimed to investigate the relationship between creative self-efficacy and metacognitive thinking among female students in the professional postgraduate diploma-teaching program at Abu Dhabi University. The research sample consisted of (135) female students. The study was conducted during the academic year 2015/ 2016. In order to achieve the objectives of the study, Schraw and Dennision, (1994) and Abbott (2010) scales were applied for metacognitive thinking and creative self-efficacy, respectively.

The results showed that the means of the sample's members on the creative self-efficacy and metacognitive thinking scales was high (> 3.67 out of 5); also, the results revealed that the mean score of self-efficacy of science background students (bachelor of Science holders) was statistically higher ($P < 0.05$) compared with students of arts background, while there is no statistically significance differences in metacognitive thinking between both groups. Moreover, regression analyses revealed that metacognitive thinking scores could be predicted with high confidence using creative self-efficacy scores. It was suggested that other studies should be conducted to elucidate the most significant factors that might be associated creative self-efficacy.

Keywords: female students in professional postgraduate diploma teaching program at Abu Dhabi University, creative self-efficacy (CSE), metacognitive thinking (MCT).

Keywords: Professional Diploma in Teaching at Abu Dhabi University, Creative Self-eff, metacognitive thinking

العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي

مصطفى قسيم هيلات

قسم علم النفس والتربية الخاصة – جامعة البلقاء التطبيقية –الأردن

drmustafaheilat@yahoo.com

الملخص :

استهدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس دراسة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفيّ لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، وقد شملت عينة الدراسة (135) طالبةً في العام الجامعيّ 2015/ 2016، وتم استخدام مقياس سشراو ودينسن (Schraw & Dennison, 1994) للتفكير فوق المعرفي، ومقياس أبوت (Abbott, 2010) لفاعلية الذات الإبداعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي كان مرتفعاً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في فاعلية الذات الإبداعية باختلاف التخصص في مرحلة البكالوريوس لصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروقٍ في التفكير فوق المعرفيّ باختلاف التخصص، إضافة إلى ذلك فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة تنبؤية بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفيّ، بمعنى أنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال التفكير فوق المعرفي، وتوصي الدراسة بعمل دراساتٍ أخرى لمعرفة العوامل الأخرى غير مهارات التفكير فوق المعرفيّ التي يمكن أن تتنبأ بفاعلية الذات الإبداعية.

الكلمات المفتاحية: طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، فاعلية الذات الإبداعية، التفكير فوق المعرفي.

مقدمــة

يعد طلبة الجامعات أمل المجتمع نحو التقدم في كافة نواحي الحياة، ويقع على عاتقهم تحدي مختلف الصعاب وتجاوزها؛ ذلك أنّهم يشكلون اللبنات الأولى للموارد البشرية في كافة المؤسسات، وعليه فالجامعات منوط بها إعداد هؤلاء الطلبة الإعداد الفكري والنفسي لكي يحققوا أمل مجتمعاتهم، وقد يكون لفاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفيّ نصيبٌ من هذا الإعداد، مما قد ينعكس على الإبداع والابتكار في المؤسسات المختلفة خصوصًا أن العمل الآن هو عمل الفكر والإبداع.

وتعدّ فاعلية الذات الإبداعيّة (Creative Self Efficacy) من الموضوعات الحديثة نسبيًا في الأدب النفسي والتربوي، حيث بدأ الاهتمام بها منذ مطلع القرن الحالي لدى عددٍ من الباحثين مثل فيلان (Phelan, 2001)، وتيرني وفارمر (Tierney & Farmer, 2002)؛ وتوصف فاعلية الذات الإبداعية بأنها حالة خاصة من فاعلية الذات العامة؛ ففاعلية الذات العامة تمثل درجة اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمةٍ محددةٍ بنجاح داخل سياقٍ معينٍ، بصرف النظر عن درجة صعوبة ذلك السياق، أمّا فاعلية الذات الإبداعية، فهي من أهم عوامل التحفيز لإيجاد الإبداع، وهي تشير إلى معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية وإثارة دافعيته نحو الإبداع ونحو امتلاك المعرفة اللازمة للإبداع، ونحو مسارات العمل اللازمة لتلبية مطالب الفرد الإبداعية المختلفة من أجل الخروج بنتاجات جديدة (Yu, 2013).

وعرّف زهو وشن وكانيلا (Zhou, Shin &Cannella, 2008) فاعلية الذات الإبداعية بأنها إدراك الأفراد لإنتاج الأفكار الجديدة والنافعة. كما تعرف على "أنها المعتقدات الخاصة في قدرات الفرد التي تنبع عنها الدافعية، والموارد المعرفية، ومسارات العمل اللازمة للتعامل مع الظروف المختلفة" (Chuang, Shiu,& Cheng, 2010). ورأى ديليلو وهاوغتون وديويلي (DeLillo, Houghton & Dawley, 2011) أنّ فاعلية الذات الإبداعية تقييم ذاتيّ يقوم خلاله الفرد بتقييم إمكاناته الإبداعيّة التي تنطوي بشكلٍ خاصٍ على رؤيته لنفسه بأنه جيّد في حل المشكلات الإبداعية والإتيان بأفكارٍ جديدة.

ويشير باندورا (Bandura, 2007) إلى أنّ فعالية الذات تؤثر وتتأثر في تفكير الفرد وعواطفه وسلوكاته؛ إذ تعدّ معتقدات الفرد حول قدراته العقليّة والعاطفيّة موجهاً لسلوكياته نحو اختيار الأنشطة والمهام الحياتية المختلفة، وفي استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بها الفرد لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، من خلال مستوى الاستثارة الانفعالية والتي قد تكون معيقةً أو مشجعةً لسلوكياته.

وبخصوص التفكير فوق المعرفيّ فيعدّ أحد الميادين المعرفية التي تلعب دورًا مهمًا في العديد من أنواع التعلم والإنتاج، ويهتم بقدرة المتعلم على التخطيط والمراقبة والتقويم، ويساعد التفكير فوق المعرفيّ الفرد في التحكم في عملياته المعرفية المرتبطة بالتعلم والإنتاج، وينمي التفكير المستقل، ومهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات (عيسى وعبد الباقي، 2011). ويعرف التفكير فوق المعرفيّ على أنه التفكير بعمليات التفكير، والمعرفة بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات (Flavell, 1976). ويعرف غيس و ويلي (Guss and Wiley, 2007) التفكير فوق المعرفيّ بأنه: التفكير في التفكير الذاتي للمرء، ويسمح التفكير فوق المعرفيّ للفرد التحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها، كما يلعب دورًا مهماً في التعلم وحل المشكلات. وعرف الجراح وعبيدات (2011) التفكير فوق المعرفيّ بأنه وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبنائه المعرفي موظفًا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مجموعة من المهارات مثل التخطيط والمراقبة والتقويم واختبار الاستراتيجيات الملائمة.

ويشير كل من كوستا وكاليك (Costa &Kallick, 2001) إلى أن التفكير فوق المعرفيّ يعمل على تمكين الفرد من وضع خطة عمل في المقام الأول، ومن ثم العمل على المحافظة عليها في ذهنه فترة من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند اكتمالها، وتسهيل عملية إصدار أحكام مؤقتة، ومقارنة، وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى، وتمكين الفرد من مراقبة، وتفسير، وملاحظة القرارات التي يتخذها، وجعل الفرد أكثر إدراكًا لأفعاله، وأكثر تأثيرًا على الآخرين، وعلى البيئة التي يعيش فيها، ويعمل على تطوير الفرد لاتجاهات سقراطيه في توليد الأسئلة الداخلية أثناء البحث عن المعلومات، والمعنى، وتطوير مهارة تكوين خرائط مفاهيمية قبل البدء في تنفيذ المهمات، ويمكن الفرد من مراقبة الخطط أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم.

يعد الإبداع مطلبًا عالميًا ملحًا في ضل التطورات المتسارعة في شتى مجالات الحياة، ومؤشرًا مهمًا على ازدهار المجتمعات وتقدمها نحو مواكبة التطورات العالمية والسير بخطىً ثابتةٍ نحو التميز، ويعرف جروان (2013) الإبداع على أنّه مزيجٌ من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئةً مناسبةً يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة وجديدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية.

إن الإبداع يرتبط بعلاقة وثيقة بفاعلية الذات الإبداعية، حيث تعكس فاعلية الذات الإبداعية اعتقادات الفرد عن قدراته الإبداعية في مجال معين، كما أن فاعلية الذات الإبداعية تصف اعتقادات

الفرد حول قدراته في خلق الإبداع وبالتالي تؤثر على العملية الإبداعية لديه (Yang & Cheng, 2009).

كما أنّ الإبداع يرتبط بالتفكير فوق المعرفيّ، حيث يقود الفرد إلى إمكانية التوصل إلى حل المشكلات والمواقف المختلفة بصيغة إبداعية، وقد بين كوتش (Koch, 2001) أن التفكير فوق المعرفي يمكن الفرد من التحكم في زمام تفكيره وتوجيهه الوجهة المناسبة، من خلال التأمل في تفكيره بروية والتوقف من حين إلى آخر أثناء التفكير عند تنفيذ مهمة معينة أو حل مشكلة ما، وذلك بهدف مراجعة الفرد لخطته، وتعديلها، ومعرفة إن كانت تسير نحو الهدف وإن كانت بحاجة إلى تغيير أو تعديل.

ويشير آدمز (Adams, 2006) إلى أن العمليات العقلية العليا والتي يمثل التفكير فوق المعرفيّ جوهرها قد تنعكس على مهارات التعلم والفاعلية الذاتية وتمكن المتعلم من تنظيم مخزونه المعرفيّ وتعميقه وإدارة أفكاره وتوجيهها نحو الإبداع.

وبناء على ما سبق فقد ربط الباحث بين متغير فاعلية الذات الإبداعية ومتغير التفكير فوق المعرفي معًا من خلال الدراسة الحالية التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية وبين التفكير فوق المعرفي لدى الطالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، وذلك من خلال اختيار متغير عقلي تمثل في التفكير فوق المعرفي الذي يمثل أحد دعائم البنية المعرفية للإبداع بمتغير نفسي تمثل بفاعلية الذات الإبداعية والذي يعد من أهم عوامل تحفيز الإبداع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

استهدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية وبين التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، ومن خلال إطلاع الباحث على الأدب النظريّ والدراسات السابقة التي بحثت بالتفكير فوق المعرفيّ وعلاقته بفاعلية الذات الإبداعيّة والتي يبدو أنّ الباحثين لم يعطوها حقها، ومن خلال ملاحظة الباحث الميدانية كعضو هيئة تدريس زائر في جامعة أبو ظبي واحتكاكه بطلبة الدبلوم المهني في الجامعة الذين سيكونون معلمي المستقبل، وأيضا من خلال الاحتكاك بطلبة المدارس عند الإشراف على طلبة التدريب العملي في مدارس مدينة العين في الإمارات العربية المتحدة، أرى أن ما وصل إليه العالم من تقدم وازدهار والذي انعكس بدوره على الطالب في المدرسة يشكل عبئًا على طلبة الدبلوم المهني إن أرادوا أن يكونوا ناجحين في المستقبل المهني؛ إذ لا بد لهم من امتلاك مهاراتٍ واستراتيجيات تسهم في تنمية طاقات

الإبداع لدى الطلبة والانتقال بهم من مرحلة تلقي واكتساب المعرفة إلى مرحلة بناء وإنتاج المعرفة، حيث يعد هذا الانتقال مطلبًا عالميًا وضرورةً لحياةٍ كريمةٍ، ومن بين هذه المهارات والاستراتيجيات التي يمكن أن يكون لها دور في السير بالطلبة نحو التقدم والإبداع فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي، حيث يشكلان لبنات أساسية للتفكير والأداء الإبداعي وبالتحديد يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي؟
- هل تختلف فاعلية الذات الإبداعية لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي باختلاف التخصص في مرحلة البكالوريوس؟
- ما مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي؟
- هل يختلف التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي باختلاف التخصص في مرحلة البكالوريوس؟
- ما طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي؟

أهداف الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على مستوى فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، ومعرفة فيما إذا كان مستوى فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي يختلف تبعا لمتغير التخصص في مرحلة البكالوريوس (علمية، إنسانية)، كما تهدف هذه الدراسة أيضا إلى الكشف على القدرة التنبؤية لمهارات التفكير فوق المعرفي في مستوى فاعلية الذات الابداعية.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من جانبين هما:

الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية للدراسة من خلال حداثتها وأصالتها، إذ تعد الدراسة الأولى في حدود علم الباحث التي درست العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية وبين التفكير فوق المعرفي لدى طلبة الجامعات عموماً وطالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي على وجه الخصوص، وقد سعت الدراسة الحالية إلى إبراز مفهومي فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي، كما ساهمت الدراسة الحالية في تقديم معلومات وأدب نظري بخصوص متغيراتها بحيث يمكن للمهتمين الاستفادة منه والرجوع إليه، ومن المؤمل أن يكون للدراسة الحالية دوراً في زيادة وعي الباحثين والتربويين والمهتمين تجاه المتغيرات التي تم تناولها.

الأهمية التطبيقية: تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال توفير أدوات لقياس فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي تتمتع بخصائص سيكومترية للبيئة الخليجية لدى فئة هامة من فئات المجتمع هم طلبة الجامعة، كما أنه من المؤمل أن تقدم نتائج الدراسة الحالية واقع فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي والعلاقة بينهما لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي ممن سيكن معلمات أجيال المستقبل وبالتالي يمكن أن تكون نواة لدراساتٍ مستقبلية يمكن أن تكون تجريبية من خلال بناء برامجٍ نوعيةٍ متخصصةٍ تعمل على تنمية كل من فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي. إضافة إلى ذلك فمن الممكن أن تقدم الدراسة الحالية فهمًا أعمق لطبيعة العلاقة بين متغيراتها مما ينعكس إيجابًا على العملية التعلمية التعليمية.

متغيرات الدراسة:

- فاعلية الذات الإبداعية: ممثلاً بالدرجات التي حصلت عليها طالبات الدبلوم المهني في التدريس على مقياس فاعلية الذات الإبداعية المستخدم، الذي يتضمن بعدين هما: (التفكير الإبداعي، والأداء الإبداعي، والدرجة الكلية).

– التفكير فوق المعرفي: ممثلا بالدرجات التي حصلت عليها طالبات الدبلوم المهني في التدريس على مقياس التفكير فوق المعرفي المستخدم، الذي يتضمن ثلاثة أبعاد هي: (تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة، والدرجة الكلية).

– التخصص في مرحلة البكالوريوس: (علمية، وإنسانية).

حدود الدراسة ومحدداتها: اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود والمحددات التالية:

– الحدود المكانية: حيث تمثلت بجامعة أبو ظبي فرع مدينة العين.

– الحدود الزمانية: حيث تمثلت بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسيّ 2015/ 2016م

– الحدود الموضوعية: وتمثلت بدراسة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفيّ.

– الحدود البشرية: وقد تمثلت بطالبات الدبلوم المهنيّ في التدريس بجامعة أبو ظبي للعام الدراسيّ 2015/ 2016م اللواتي أنهين متطلبات الفصل الدراسيّ الأول في الجامعة والملتحقات في الفصل الدراسي الثانيّ.

فيما شملت محددات الدراسة الأدوات المستخدمة والمتمثلة بمقياس أبوت (Abbott, 2010) لفاعلية الذات الإبداعية الذي طورّه الزعبي (2014)، ومقياس شراو ودينسن (Schraw &

Dennison, 1994) للتفكير فوق المعرفي الذي طوره الجراح وعبيدات (2011)، وما يتمتعان به من خصائص سيكومترية (الصدق والثبات). إلى جانب اقتصارها على متغيرٍ واحدٍ هو التخصص في مرحلة البكالوريوس (التخصصات العلمية، التخصصات الإنسانية)، وعليه فيمكن القول إنه يمكن تعميم النتائج على طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي اللواتي يحملن الخصائص الشخصية والمعرفية والاجتماعية ذاتها التي يحملنها طالبات الدبلوم المهني عينة الدراسة وفق محكاتٍ محددةٍ في مجتمع الدراسة الحالية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

فاعلية الذات الإبداعية Efficacy Creative Self هي معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية، وتشمل معتقداته حول تفكيره الإبداعي وحول معتقداته حول أدائه الإبداعي (Abbott, 2010)، وتعرف إجرائيًا بالدرجات التي حصلن عليها طالبات الدبلوم المهني على مقياس فاعلية الذات الإبداعية المستخدم في الدراسة الحالية، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس ككل بين (21 – 105) درجة، وعلى المهارات الآتية:

– فاعلية الذات في التفكير الإبداعي Creative Thinking Self Efficacy ويعبر عنها بالفقرات التي تقيس (فاعلية الذات في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) ويندرج تحت كل بعد ثلاث فقرات، وتحدد إجرائيا بالدرجات التي حصلن عليها طالبات الدبلوم المهني، وتتراوح بين (60–12) درجة

– فاعلية الذات في الأداء الإبداعي Creative Performance Self Efficacy ويعبر عنها بالفقرات التي تقيس (فاعلية الذات في التعليم للإبداع، والاتصال والترويج للإبداع، والمحافظة على الشخصية الإبداعية) ويندرج تحت كل بعد ثلاث فقرات، وتحدد إجرائيا بالدرجات التي حصلن عليها طالبات الدبلوم المهني، وتتراوح بين (45–9) درجةً.

التفكير فوق المعرفي Metacognitive Thinking هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مهارات التخطيط والمراقبة والتقويم واتخاذ القرارات واختيار الاستراتيجيات الملائمة ويعبر عنه باستجابات طالبات الدبلوم المهني على فقرات الصورة المعربة لمقياس التفكير فوق المعرفي لشراو ودينسن (Schraw& Dennison, 1994)، ويعرف إجرائيًا بالدرجات التي حصلت عليها طالبات الدبلوم المهني على الدرجة الكلية وتتراوح بين (210–42) وعلى المهارات الآتية.

– تنظيم المعرفة Regulation of Cognition ويعبر عنها باستجابات المفحوصين حول قدرتهم على التخطيط وإدارة المعلومات والتقييم، وتحدد إجرائيًا بالدرجات التي حصلت عليها طالبات الدبلوم المهني، وتتراوح بين (95–19) درجةً.

– معرفة المعرفة Knowledge of Cognition ويعبر عنها باستجابات المفحوصين حول معرفتهم التقريرية والإجرائية والشرطية، وتحدد إجرائيا بالدرجات التي حصلن عليها طالبات الدبلوم المهني، وتتراوح بين (60–12) درجةً.

– معالجة المعرفة Processing of Cognition ويعبر عنها باستجابات المفحوصين حول قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات، والمهارات في إدارة المعلومات وتحدد إجرائيًا بالدرجات التي حصلت عليها طالبات الدبلوم المهني، وتتراوح بين (55–11) درجةً.

الإطار النظريّ والدراسات السابقة

يعد مفهوم الفاعلية الذاتية Self-efficacy من المفاهيم المهمة التي تستخدم في تفسير سلوك الفرد وتحديد سماته الشخصية، إذ يرى باندورا (Bandura, 1997) أن مفهوم الفاعلية الذاتية يتضمن معتقدات الأفراد حول كبح أو تنظيم تصرفاتهم اليومية باعتبار هذه المعتقدات إدراكا لفاعليتهم الذاتية في مختلف المواقف الحياتية.

ويعتمد بناء الذات الإبداعية على مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد، ومدى ثقته بقدراته، بالإضافة إلى توقعاته الذاتية حول نتائج الأعمال الإبداعية التي تقع ضمن طموحاته المستقبلية؛ فالأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من فاعلية الذات الإبداعية يتمكنون من ربط الدوافع مع مصادر المعرفة، ومسارات العمل اللازمة لتلبية متطلبات الظروف والحاجات التي تشكل تحديات في تحقيق الفرد لأهدافه (Hsu, Sheng-Tsung & Hsueh-Hiang, 2011).

ويتصف الأفراد الذين لديهم فعالية ذات مرتفعة، أي أنهم ذوو كفاءة، ولديهم القدرة اللازمة للقيام بمهمة يشعرون بأنهم مندفعون نحو أداء تلك المهمة، ويميلون إلى أدائها بشكل أفضل، وتكون لديهم دافعية للاستفادة والتعلم بأقصى قدر ممكن من الأنشطة التي يؤدونها، أو المعلومات التي يتعرضون لها، ويستخدمون العمليات المعرفية العليا في التعلم، وأنهم يميلون إلى اختيار الأنشطة ومهام التعلم التي تناسبهم، وأنهم أكثر استمراراً في بذل الجهد والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء التعلم (غباري وأبو شعيرة والجبالي، 2008).

ويرى هسيو وشينق تسنج وهيسيوه هيقان (Hsu, Sheng-Tsung & Hsueh-Hiang, 2011) أنّ الأفراد الذين يمتلكون فاعلية ذات إبداعية عاليةً يتسمون بالمثابرة والتغلب على الصعوبات التي تواجههم، ويشعرون بثقةٍ عاليةٍ بأنفسهم، ويمتلكون مهارات حل المشكلات بطرقٍ إبداعيةٍ، ويفضلون التطبيق الحقيقي لقدراتهم الإبداعية، ومتفائلون ويشعرون بالرضى عن الذات، مما ينعكس ذلك على قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي وسلوكياتهم وطرق تفكيرهم مما يسهم في التغلب على مخاوفهم أثناء ممارسة العملية الإبداعية.

وعلى الرغم من أن القدرة الإبداعية ضرورية للتعبير الإبداعي، إلا أنها ليست كافيةً لأن تخرج نتاجًا إبداعيًا؛ فالتعبير الإبداعيّ –شأنه شأن أشكال السلوكيات الأخرى، حيث يتأثر بأحكام الفرد الذاتية حول قدرته على توليد الأفكار الجديدة، والنتاجات الإبداعية المفيدة، وهذه الأحكام الذاتية تشير إلى فاعلية الذات الإبداعية وهي ذاتها اعتقاد القدرة الإبداعية؛ لذا فإن بناء فاعلية الذات الإبداعية يختلف عن بناء الفاعلية الذاتية العامة كما هو الحال لمجال الإبداع الذي يختلف عن المجالات الأخرى (Tierney & Farmer, 2002).

وعلى الرغم من أنّ منشأ مفهوم فاعلية الذات جاء من النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا الذي حاول تضمين هذا المفهوم في بعض الجوانب الإبداعية، إلا أن باندورا لم يوضح طبيعة الفاعلية الذاتية الإبداعية؛ لذا فقد تطور البحث في فعالية الذات الإبداعية بشكل مستقل عن باندورا في عدة أمور منها: أن فاعلية الذات للأداء الإبداعي الأصيل تمت في بيئات متعددة وهذا لا يوجد عند باندورا، كما وجدت أبعاد متعددة للفاعلية الذاتيةِ الإبداعية حاولت الكشف عما إذا كانت فعالية الذات الإبداعية قادرةً على تشكيل مفهومٍ خاصٍ بها بعيدًا عن خلطها بفاعلية الذات العامة أو اعتبارها إحدى مهماتها، بالإضافة إلى وجود تطابق بين مفهوم الذات الإبداعية وخبرات المبدعين الذين تمت مقابلتهم في بعض الدراسات (Abbott, 2010).

وقد حدد أبوت (Abbott, 2010) مجالين رئيسين لفاعلية الذات الإبداعية هما؛ مجال فاعلية الذات في التفكير الإبداعي الذي يمثل فاعلية الحالة العقلية الداخلية؛ كالتعبير عن الإبداع من خلال مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة، المرونة، التفاصيل، والأصالة التي تمكن الفرد من إنتاج الأفكار الجديدة والمناسبة. ومجال فاعلية الذات في الأداء الإبداعي الذي يمثل فاعلية الحالة الاجتماعية الخارجية كالتعبير عن الإبداع من خلال أنظمة الفرد الداخلية والخارجية التي تتفاعل مع بعضها البعض أثناء الأداء الإبداعي مثل الدوافع، والشخصية، والمزاج، والسياق الاجتماعي وغيرها.

وتلعب فاعلية الذات الإبداعية دورًا حاسمًا في تعزيز الابتكار، كما يمكن تعزيزها من خلال تحسين مناخ الصف الدراسيّ، أو دعم المعلم لسلوك طلبته بشكلٍ مستمرٍ، كما يعتمد تعزيز فاعلية

الذات الإبداعية لدى الطلبة على وعي المعلم لعملية الإبداع، وأطرها العلمية والعملية (Beghetto, 2006). وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة فاعلية الذات الإبداعية وحاولت الكشف عن علاقتها بالكثير من المتغيرات، فقد أجرى مالك وبوت وتشوي (Malik, Butt, Choi, 2015) دراسةً هدفت إلى الكشف عن دور المكافآت الخارجية في الإبداع، وقد شملت الدراسة (181) عاملًا، وتوصلت النتائج إلى أن المكافآت الخارجية للإبداعية الإيجابية تتنبأ بالأداء الإبداعي عندما يملك العاملون فاعلية ذات إبداعيةٍ مرتفعةٍ.

وأجرى جايسي وراندل (Jaussi & Randel, 2014) دراسةً هدفت إلى الكشف عن المتطلبات والعمليات التي تقود إلى الإبداع التدريجي والإبداع التجذيري، وقد أجريت الدراسة على (8) منظمات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقاتٍ إيجابيةٍ بين فاعلية الذات الإبداعية والإبداع التجذيري، إذ أن الأفراد الذين يمتازون بفاعلية ذات إبداعية عاليةٍ من الممكن أن يكونوا ذوي الإبداع التجذيري.

وقام الزعبي (2014 (بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة والمعلمين في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس أبوت (Abbott, 2010) لفاعلية الذات الإبداعية على عينة شملت (190) طالبًا وطالبةً موهوبة من طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين، و(44) من معلمي الطلبة الموهوبين، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم كان مرتفعًا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المعلمين تعزى لتخصصهم الأكاديمي لصالح ذوي التخصص العلمي.

وأجرى تشي تشينق وتشي ياي (Shih- Ching & Shy-Yi, 2012) دراسةً هدفت إلى الكشف عن دافعية التعلم والسلوك الابتكاري ودور فاعلية الذات الإبداعية كوسيط، وقد شملت عينة الدراسة (179) طالباً في ثلاث جامعات تايوانية، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقةً بين دافعية التعلم والسلوك الابتكاري، وفاعلية الذات الإبداعية توسطت هذه العلاقة، وجود علاقة بين دافعية التعلم وفاعلية الذات الإبداعية.

وقام ميتشيجي (Maciej, 2012) بدراسةٍ هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مؤشرات مظاهر حب الاستطلاع وفاعلية الذات الإبداعية والهوية الشخصية الإبداعية، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة شملت (184) طالبًا وطالبةً (55 %) منهم من الإناث، تراوحت أعمارهن بين (18–13) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين حب الاستطلاع المرتفع وبين فاعلية الذات الإبداعية والهوية الشخصية الإبداعية.

وأجرى ميشيل وشينق وهوسيه (Michael, Sheng and Hsueh, 2011) دراسةً هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفاؤل والسلوك الابتكاري، وتم دراسة (120) موظفًا في تايوان، وقد أشارت النتائج إلى أن الموظفين ذوي فاعلية الذات الإبداعية المرتفعة أظهروا مستوياتٍ مرتفعةً من السلوك الابتكاري في العمل، وأن التفاؤل يلعب كوسيط عندما تكون فاعلية الذات الإبداعية مرتفعةً، أي أنه إذا كان الموظف من ذوي فاعلية الذات الإبداعية المرتفعة ويتمتع بتفاؤل إيجابي معرض لأن يكون ذوي سلوكيات إبداعية في عمله.

وقام بيغيتو (Beghetto, 2006) بدراسةٍ هدفت إلى التعرف على فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، لتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار (1322) طالبًا وطالبةً من طلبة شمال أمريكا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية الذات الإبداعية وكل من توجهات الطلبة نحو الإتقان، ومعتقداتهم حول أدائهم الإبداعي والتغذية الراجعة من معلميهم حول هذا الأداء، كما بينت الدراسة أن الطلبة الذين يملكون مستوياتٍ عليا من فاعلية الذات الإبداعية كانوا أفضل من ذوي المستويات الدنيا في جميع المواد الدراسية، وأكثر مشاركة في الأنشطة.

أما فيما يخص مفهوم التفكير فوق المعرفي فقد يعود ظهوره إلى العالمين فلافل (Flavell)، وبراون (Brown)، حيث طورا هذا المفهوم من خلال مراقبة المتعلمين النشطين الذين لديهم الوعي، والمقدرة على مراقبة، وضبط عملياتهم المعرفية في التعلم (العتوم وعلاونه وجراح وأبو غزالة، 2005). وقد حظي التفكير فوق المعرفي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة لما له من أهمية في تحسين طريقة تفكير المتعلمين، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أنه يعمل على زيادة وعي المتعلمين لما يدرسونه، فالطالب المفكر تفكيرًا فوق معرفي يقوم بأدوارٍ عدةٍ في وقتٍ واحدٍ عندما يواجه مشكلة أو في أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد للأفكار، ومخططٍ وناقدٍ ومراقبٍ لمدى تقدمه، ومنظمٍ لخطوات الحل ومدعّمٍ لفكرة معينة ويضع لنفسه خياراتٍ متعددةٍ ويقيم كلا منها، ويختار ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكرًا منتجًا (الجراح وعبيدات، 2011).

ويؤكد ستيرنبيرغ كما ورد في والش وميلر ((Wallach & Miller, 1988) أنّ فهم الفرد وتفكيره الواعي لأليات ما يفعله يقود إلى التقليل من الوقت والجهد أثناء إنجاز الأهداف المحددة. كما ويشير قراهام (Graham, 1997) أنّ المتعلمين ذوي التفكير فوق المعرفي يستخدمون استراتيجيات الاكتشاف، فيكتشفون ما يحتاجون أن يتعلموه، ومنها يتوصلون إلى معرفةٍ أكثر عمقًا وأفضل أداء؛ ذلك أن استراتيجيات التفكير فوق المعرفي تسمح لهم أن يخططوا، ويتحكموا، ويقيموا تعلمهم.

هناك كثير من النماذج التي تناولت مكونات التفكير فوق المعرفي ومن أشهرها نموذج فليفل (Flavell, 1976) الذي بين أن هناك مكونين أساسيين للتفكير فوق المعرفي، وتمثل المكون الأول

بمعرفة ما وراء المعرفية Metacognitive Knowledge ويتكون من ثلاث أنواع رئيسية هي المعرفة بمتغيرات الشخص، والمعرفة بمتغيرات المهمة، والمعرفة بمتغيرات الاستراتيجية، فيما تمثل المكون الثاني بخبرات ما وراء المعرفة Metacognitive Experience وهي عبارة عن خبراتٍ معرفية تساعد الفرد في اختيار الاستراتيجية المثلى عند مواجهة مهمة ما.

أما النموذج الثاني فهو نموذج كلوي (Kluwe, 1982) والذي يشير أن التفكير فوق المعرفي يتكون من مكونين أساسيين، حيث تمثل المكون الأول بمعرفة تفكير الفرد والآخرين Knowledge about one's self and others thinking وترتبط بالمعرفة التقريرية، والتي بدورها تقسم إلى المعرفة التقريرية المعرفية، والمعرفة التقريرية ما وراء المعرفية، فيما تمثل المكون الثاني بالعمليات التنفيذية Executive Processes وترتبط بالمعرفة الإجرائية المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى وهناك نوعان من المعرفة الإجرائية هما: المعرفة الإجرائية المعرفية، والمعرفة الإجرائية ما وراء المعرفية.

النموذج الثالث هو نموذج باريس ولبسون وويكسون (Paris, Lipson &Wixon, 1983) ويشير إلى أن للتفكير فوق المعرفي مكونين، حيث يتمثل المكون الأول بمعرفة الفرد عن ذاته وتحكمه فيها Knowledge and control of self الذي يتكون بدوره من ثلاثة مكونات هي الاتجاهات الإيجابية، والالتزام، والانتباه، فيما يتمثل المكون الثاني بمعرفة العملية وضبطها وتنظيمها Knowledge Control and Regulation of Process وله مجالات هما مجال أنماط المعرفة إذ تتكون من المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية، فيما يشمل المجال الثاني الذي أطلق عليه الضبط التنفيذي من التخطيط، والتنظيم، والتقويم. وقد قام بعض الباحثين بدراسة التفكير فوق المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات، ومن هذه الدراسات ما قام به الطراونة والقضاة والمانع (2013)، حيث قاموا بالكشف عن مستوى التفكير فوق المعرفي وعلاقته بقدرة مديري المدارس في مدينة الرياض على حل المشكلات الإدارية إبداعيًا، وتمّ تطبيق مقياس شراو ودينسن (Schraw & Dennison, 1994) للتفكير فوق المعرفي والمطور من قبل الجراح وعبيدات (2011) على عينة شملت (200) مديرًا ومديرةً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير فوق المعرفي قد جاء بمستوىً متوسطٍ ،كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في التفكير فوق المعرف تعزى للتخصص الدراسيّ.

وأجرى الجراح عبيدات (2011) دراسةً هدفت إلى تعرّف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن، وتمّ استخدام مقياس شراو ودينسن (Schraw & Dennison,

1994) بعد تعريبه، وشملت العينة (1102) طالبًا وطالبةً؛ منهم (514) طالبًا، و(588) طالبةً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى حصول أفراد عينة الدراسة على مستوىً مرتفعٍ من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثرٍ ذي دلالةٍ في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للتخصص باستثناء بعد تنظيم المعرفة لصالح التخصصات الإنسانية.

وقام كيلي وايريني (Kelly & Irene , 2010) بدراسةٍ استراتيجيات التفكير فوق المعرفي ودورها في التفكير الناقد، وقد شملت عينة الدراسة (274) طالبًا من طلبة الجامعة، وطبق عليهم مقياس التفكير الناقد في المرحلة الأولى ومن ثم تمّ اختيار أعلى خمس طلاب من حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس التفكير الناقد، وأدنى خمس طلاب ممن حصلوا على أدنى الدرجات، وأشارت نتائج الدراسة أن ذوي التفكير الناقد المرتفع مارسوا أنشطةً ذات تفكير فوق المعرفي مرتفع في حياتهم، كما أشارت النتائج إلى أن معرفة أهمية التفكير ما وراء المعرفي تدعم التفكير ما وراء المعرفي.

وأجرى كارلو (Carlo, 2010) دراسةً هدفت إلى الكشف عن تأثير التفكير ما وراء المعرفي على نمو مهارات التفكير الناقد، وقد شملت عينة الدراسة (240) طالبًا جامعيًا في الفلبين تتراوح أعمارهم بين (45–16) عام، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التفكير فوق المعرفي له تأثيرٌ ذي دلالةٍ على التفكير الناقد.

وقد جمعت بعض الدراسات التفكير فوق المعرفي وفاعلية الذات العامة وليس فاعلية الذات الإبداعية، فقد قام غالية (2012) بدراسةٍ هدفت إلى التعرف على دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية والتفكير ما وراء المعرفي كمتنبئات بمهارة حل المشكلات لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية، وتكونت العينة من (341) طالبًا وطالبةً، وأظهرت النتائج أنّ مهارة التفكير ما وراء المعرفي، والفاعلية الذاتية، وحل المشكلات تتراوح بين متوسطٍ ومرتفعٍ عند الطلاب، كما أشارت إلى وجود علاقةٍ ذات دلالة إحصائية لدافع الإنجاز بنسبة (1.30%)، والفاعلية الذاتية بنسبة (6.92%)، والتفكير ما وراء المعرفي بنسبة (46.75 %) للتنبؤ بمهارة حل المشكلات.

وقام الطلافحة (2010) بدراسةٍ هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة ومركز الضبط لدى عينةٍ من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات، وقد شملت عينة الدراسة (805) طالبًا وطالبةً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى امتلاك أفراد عينة الدراسة مستوىً مرتفعٍ من التفكير ما وراء المعرفيّ، كما أشارت النتائج إلى ووجود علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفيّ والفاعلية الذاتية.

وأجرى أخضير (2009) دراسةً هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والفاعلية الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في الصف التاسع في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ

تطبيق أدواتها على عينة تكونت من (375) طالبًا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيةٍ إيجابيةٍ بين التفكير ما وراء المعرفيّ والفاعلية الذاتية.

وقام كوتينهو (Coutinho, 2008) بدراسةٍ هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية والتفكير ما وراء المعرفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطبيق أدوات الدراسة على عينة شملت (173) طالبًا جامعيًا، من طلاب السنة الثانية المسجلين في تخصص علم النفس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ قويةٍ بين الفاعلية الذاتية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أنّ هناك تنوع في أهداف ومجتمع وعينة ومتغيرات الدراسات السابقة وإجراءاتها والأدوات المستخدمة فيها، والنتائج التي توصلت إليها، ويمكن القول إنها تشترك فيما بينها في تناول التفكير فوق المعرفيّ وفاعلية الذات الإبداعية بشكل منفصل، أو من خلال إضافة متغيرات من مثل (التحصيل الدراسيّ، وحب الاستطلاع، وتوجهات الطلبة نحو الإتقان، والتفاؤل، وفاعلية الذات العامة، والتفكير الناقد، وغيرها). وقد تميزت الدراسة الحالية بأنّها تناولت متغيرات لم تجمعها أي من الدراسات السابقة سواء الأجنبية منها أو العربية، ودرست متغير فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي وتخصص الطالبات في مرحلة البكالوريوس. كما وقد تميزت الدراسة الحالية عن سابقاتها بأنها تناولت عينة لم تتناولها أي من الدراسات السابقة، وقد تمّ الاستفادة من الدراسات السابقة في تبرير مشكلة الدراسة وفي الأدب النظري وفي اختيار أدوات الدراسة وتفسير النتائج.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وكيفية اختيار عينتها، ووصفا لأدوات الدراسة من حيث كيفية إعدادها وتطويرها وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى متغيرات الدراسة وإجراءاتها والأسلوب الإحصائي المتبع لمعالجة البيانات الإحصائية ولاستخراج النتائج، وفيما يلي عرضًا لذلك:

منهج الدراسة: تمّ في الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي بشقية الارتباطي التنبؤي والمقارن، وذلك لملاءمته لطبيعة المشكلة ومتغيرات الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من الطالبات المسجلات في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسي 2015/ 2016م من مستوى الدبلوم المهني في التدريس، حيث أن هؤلاء الطالبات قد

التحقن في الجامعة على بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2014/ 2015م، وبذلك يكن قد أنهين متطلبات الفصل الدراسيّ الأول والتحقن في الفصل الدراسي الثاني في الجامعة، علماً أنّ عدد ساعات برنامج الدبلوم المهني في التدريس التابع لجامعة أبو ظبي (24) ساعةً معتمدةً موزعةً على فصلين دراسيين (12 ساعة لكل فصل) وتتضمن الـ 12 ساعة في الفصل الدراسيّ الثاني على (6 ساعاتٍ معتمدةٍ كمحاضراتٍ، و6 ساعاتٍ معتمدةٍ كتطبيق ميدانيّ في مدارس مدينة العين)، وقد بلغ مجتمع الدراسة (273) طالبةً موزعات على ثمانية شعب، وتمّ اختيار عينة الدراسة من خلال العينة العشوائية الطبقية باستخدام الشعب الدراسية بما تتضمنه من طالبات كوحدة للاختيار، حيث تمّ اختيار أربع شعب عشوائيًا من خلال كتابة أسماء الشعب الثمانية على ثماني أوراق ومن ثم تمّ اختيار أربعة أوراقٍ عشوائيًا مثلت أربع شعب، وقد شملت عينة الدراسة ما نسبته (50 %) تقريبا من المجتمع، وقد ضمت (135) طالبةً.

أدوا ت الدراسة

أولا: مقياس فاعلية الذات الإبداعية:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس أبوت (Abbott, 2010) لفاعلية الذات الإبداعية الذي طوره الزعبي (2014)، ويتكون من (21) فقرة ويشمل مجالين رئيسين هما: مجال فاعلية الذات في التفكير الإبداعي ويشمل أربعة أبعاد للتفكير الإبداعي (فاعلية الذات في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) وتندرج تحت كل بعد ثلاث فقراتٍ، فيما يتمثل المجال الرئيس الثاني في فاعلية الذات في الأداء الإبداعي ويشمل ثلاثة أبعاد هي: (فاعلية الذات في التعليم للإبداع، والاتصال والترويج للإبداع، والمحافظة على الشخصية الإبداعية) ويندرج تحت كل بعد ثلاث فقرات، ويعد المقياس مناسبًا للكبار والصغار كون فقراته عامه تخاطب الفرد حول معتقداته الذاتية حول الإبداع بصرف النظر عن عمره.

صدق وثبات مقياس فاعلية الذات الإبداعية:

يتمتع المقياس بصورته الأجنبية بمعاملات صدق وثبات مرتفعة، وفي صورته العربية قام الزعبي (2014) تم استخراج الصدق الظاهري بعرضه بعد تعريبه على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس، كما تمّ التحقق من صدق البناء للمقياس، وكان ذا دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد قام الزعبي (2014) باستخراج معامل الثبات الكلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، كما تمّ حساب معامل ثبات الإعادة وكانت مرتفعة.

صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية:

تمّ التأكد من صدق المقياس بعرضه على عشرة من المحكمين من ذوي الخبرة في جامعة أبو ظبي كمؤشر على صدق المحتوى، وتمّ الأخذ بملاحظات المحكمين سواء التي أجمع عليها سبعة من

المحكمين، وأية مقترحات منطقية أخرى حتى لو جاءت من محكمٍ واحدٍ، وتمثلت التعديلات بإعادة صياغة بعض الفقرات واستبدال بعض الكلمات، كما تمّ التحقق من صدق البناء بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بلغت (41) طالبةً، حيث قام الباحث نفسه بتطبيق المقياس وكان يستمع لاستفسارات الطالبات باهتمام، وقد تم تسجيل بعض الكلمات غير المفهومة من قبل الطالبات والتي اخذت بعين الاعتبار عند تطبيق الأداة بصورتها النهائية، وتم حساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد بلغت معاملات الارتباط على بعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي (0,78)،وعلى بعد فاعلية الذات في الأداء الإبداعي (0,81)، كما تمّ حساب معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغت على بعد التفكير الإبداعي(0,80)، وعلى بعد الأداء الإبداعي (0,85) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05)، وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي، وقد تراوح على الأبعاد بين (0,78– 0,81)، وللدرجة الكلية (0,81)، كما تمّ حساب معامل ثبات الاستقرار بتطبيقه على عينة الصدق نفسها، وتمّ إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول وتراوحت القيم على الأبعاد بين (0,67 –0,81)، ولمقياس ككل (0,79). وهذه القيم تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثباتٍ تبرر إمكانية استخدامه.

تصحيح المقياس: تكون المقياس بصورته النهائية من (21) فقرةً متبوعةً بتدريج خماسي، حيث يحصل الفرد الذي يستجيب على دائما 5 درجاتٍ، وغالبا 4 درجاتٍ، وأحيانا 3 درجاتٍ، ونادرًا درجتين، وأبدًا درجةً واحدةً علماً أن جميع الفقرات إيجابية، وللحكم على مستويات فاعلية الذات الإبداعية فقد تمّ اعتماد المعيار التالي: المستوى المنخفض من (2.33–1)، والمستوى المتوسط من (2,34 – 3,66)، والمستوى المرتفع من (3,67 – 5).

ثانياً: مقياس التفكير فوق المعرفي

تم استخدام مقياس شراو ودينسن (Schraw & Dennison, 1994) للتفكير فوق المعرفي الذي طوره الجراح وعبيدات (2011)، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (52) فقرة، وقد تم استبعاد (10) فقرات من قبل الجراح وعبيدات (2011)، حيث كان معامل ارتباط كل منها بالمجال الذي تنتمي إليه أقل من (0,30)، ليتكون بصورته النهائية من (42) فقرة مع المحافظة على أبعاده في الصورة الأصلية. وقد طور شراو ودينسن (Schraw and Dennison, 1994) هذا المقياس استناداً إلى عدة نظريات، وقد أورد الجراح وعبيدات (2011) أن مكون تنظيم المعرفة تم وضعه

استناداً لنظرية جاكوبس وباريس (Jacobs and Paris, 1987) ومكون معرفة المعرفة وضع استنادا إلى نظرية براون (Brown 1987)، ونظرية جاكوبس وباريس (Jacobs and Paris, 1987).

صدق وثبات مقياس التفكير فوق المعرفي:

يتمتع المقياس بصورته الأجنبية بمعاملات صدقٍ وثباتٍ مرتفعةٍ، وفي صورته العربية قام الجراح وعبيدات (2011) بالتأكد من صدق المقياس بعرضه على ثمانية من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، كما تمّ التأكد من صدق المقياس من خلال استخراج معامل ارتباط الفقرة بالبعد والبعد بالدرجة الكلية كمؤشر على صدق البناء، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون وبناءً على النتيجة فقط تم حذف (10) فقراتٍ، وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد قام الجراح وعبيدات (2011) بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل بعد وللمقياس ككل، كما تمّ حساب الثبات من خلال إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد أسبوعين وكانت مرتفعة.

صدق المقياس وثباته بالدراسة الحالية:

تمّ التأكد من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية وعلم النفس التربوي في جامعة أبو ظبي، وذلك بهدف استخراج صدق المحكمين للمقياس، وقد أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية الفقرات وملاءمتها لأغراض الدراسة، وتمْ الأخذ بملاحظات المحكمين سواء التي أجمع عليها سبعة من المحكمين، وأية مقترحات منطقية أخرى حتى لو جاءت من محكمٍ واحدٍ، كما تمّ التأكد من صدق المقياس من خلال استخراج معامل ارتباط الفقرة بالبعد وبالدرجة الكلية كمؤشر على صدق البناء، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (41) طالبةً، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، حيث قام الباحث نفسه بتطبيق المقياس وكان يستمع لاستفسارات الطالبات باهتمام، وقد تمّ تسجيل بعض الكلمات غير المفهومة من قبل الطالبات والتي أخذت بعين الاعتبار عند تطبيق الأداة بصورتها النهائية، وترا وحت القيم الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه بين (0,57 –0,77)، وبين الفقرات والدرجة الكلية بين (0,53– 0,75). وفيما يتعلق بالثبات فقد تمّ حساب معامل كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي لكل بعد وللمقياس ككل، وقد بلغ (0,81) لبعد معرفة المعرفة، و(0,79) لبعد تنظيم المعرفة، و(0,77) لبعد معالجة المعرفة، و(0,80) للمقياس ككل. كما تمّ حساب معامل ثبات الاستقرار بتطبيقه على عينة الصدق نفسها، وتمّ إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول وتراوحت القيم على الأبعاد بين (0.75–0,81)، وللمقياس ككل (0,79).

تصحيح المقياس: تكون المقياس بصورته النهائية من (42) فقرةً أمام كل فقرةٍ تدريج مكونٌ من خمسة مستوياتٍ وفقًا لمقياس ليكرت، وقد خصصت (5 درجاتٍ للاختيار دائمًا، و4 درجاتٍ للاختيار غالبا، و3 درجاتٍ للاختيار أحيانًا، ودرجتان للاختيار نادرًا، ودرجة واحدة للاختيار أبدًا)، وللحكم على مستوى امتلاك مهارات التفكير فوق المعرفي تمّ اتباع المعيار التالي: من (1– 2,33) مستوى متدني، ومن (2,34–3,67) مستوى متوسط، ومن (3,68 – 5)، مستوى مرتفع من التفكير فوق المعرفي.

متغيرات الدراسة: شملت الدراسة الحالية المتغيرات التالية:

– فاعلية الذات الإبداعية: (فاعلية الذات في الأداء الإبداعي، فاعلية الذات في التفكير الإبداعي).

– التفكير فوق المعرفي: (تنظيم المعرفة، معرفة المعرفة، معالجة المعرفة).

– التخصص في مرحلة البكالوريوس (التخصصات العلمية، التخصصات الإنسانية).

إجراءات الدراسة

تتلخص خطوات وإجراءات الدراسة بما هو آتٍ:

– تم حصر الإطار النظريّ والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية (فاعلية الذات الإبداعية، والتفكير فوق المعرفي)، وذلك بهدف توجيه الدراسة الحالية نحو صياغة أسئلتها وتحقيق أهدافها، واختيار أدواتها، ومناقشة نتائجها.

– تجهيز أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، حيث شملت الأدوات مقياس فاعلية الذات الإبداعية، ومقياس التفكير فوق المعرفيّ.

– تحديد عينة الدراسة الأساسية، وتطبيق أدوات الدراسة عليها.

– جمع استجابات عينة الدراسة (البيانات) وإدخالها حاسوبيًا من خلال برنامج SPSS واستخراج النتائج، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة.

– تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، ومن ثم تقديم توصياتٍ ومقترحاتٍ في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها.

–الأسلوب الإحصائي: للإجابة على أسئلة الدراسة تمّ استخدام أساليب التحليل الإحصائية الآتية، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الإصدار 22، حيث تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل الانحدار التدريجي.

نتائج الدراسة

فيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها وسيتم تناولها وفقا لترتيب اسئلتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

"ما مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الإبداعية، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات الدبلوم المهني في التدريس على مقياس فاعلية الذات الإبداعية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	3.62	.54	متوسط
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	3.81	.57	مرتفع
فاعلية الذات الإبداعية (الدرجة الكلية)	3.7	.50	مرتفع

يتبين من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لاستجابات طالبات الدبلوم المهني في التدريس على مقياس فاعلية الذات الإبداعية للدرجة الكلية قد بلغ (3,7) بمستوى مرتفع، وبانحراف معياري (0,50)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد فاعلية الذات في الأداء الإبداعي (3,62) بمستوى متوسط، وبانحراف معياري (0,54)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي (3,81) بمستوى مرتفع، وبانحراف معياري (0,57). يمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن طبيعة البرامج والأنشطة المقدمة للطالبات والتي تتيح لهن الفرص لممارسة حقيقية للأنشطة التي تقودهن للإبداع، والمهمات التي تتطلب تفكيرًا إبداعيًا، وقد يعود امتلاك الطلبات لمستوياتٍ مرتفعةٍ من فاعلية الذات الإبداعية إلى طبيعة برنامج الدبلوم التربوي المقدم للطالبات والذي يعمل على إشباعهن معرفيا بمفاهيم الإبداع والتفكير الإبداعي والابتكار، والتركيز على أن المناهج الحديثة التي تنتقل بالطالبات من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة انتاج المعرفة، كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الطالبات قد انهين مرحلة البكالوريوس وأنهن على مقاعد الدبلوم المهني وما يرافق ذلك من شعور بالفخر والإنجاز والثقة بالنفس لوصولهن لهذا المستوى من مسيرتهن الحياتية مما انعكس على دافعيتهن إيجابًا وعلى معتقداتهن وفاعليتهن الإبداعية. ويؤكد هيس وزملاءه (Hsu, et.al, 2011) أن الأفراد الذين لديهم مستوىً مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية يشعرون بثقة أكبر ويفهمون الصعوبات كتحدٍ.

وقد جاء مستوى فاعلية الذات في التفكير الإبداعي متقدمًا على فاعلية الذات في الأداء الإبداعي فقد يكون السبب وراء ذلك أن فاعلية الذات في التفكير الإبداعي تبقى داخل الفرد، بينما الأداء الإبداعي يمثل نتاجًا خارجيًا يمكن الحكم عليه من قبل الفرد نفسه ومن قبل الآخرين الذين تكون آرائهم معاكسة لاعتقادات الفرد حول أدائه مما يجعل بعض الأفراد يعدلون اعتقاداتهم حول أدائهم.

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة الزعبي (2014) التي أشارت إلى أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم كان مرتفعًا.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

"هل تختلف فاعلية الذات الإبداعية لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي باختلاف التخصص في مرحلة البكالوريوس؟" للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين على مقياس فاعلية الذات الإبداعية وأبعاده الفرعية تبعا لمتغير نوع التخصص في مرحلة البكالوريوس، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق في استجابات طالبات الدبلوم المهني في التدريس على مقياس فاعلية الذات الإبداعية الكلي وأبعاده الفرعية تبعا لمتغير نوع التخصص في مرحلة البكالوريوس

فاعلية الذات الإبداعية	التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات في الأداءالإبداعي	علمي	49	3,8	0,61	2.59	*.01
	إنساني	86	3,5	0,48		
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	علمي	49	4	0,57	2.95	*.002
	إنساني	86	3,7	0,55		
الدرجة الكلية	علمي	49	3,9	0,54	3.06	*.001
	إنساني	86	3,6	0,45		
	الكلي	135	3,7	0,5		

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) في فاعلية الذات الإبداعية (الأبعاد، والدرجة الكلية) لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس، حيث بلغت قيمة "ت" لبعد فاعلية الذات في الأداء الإبداعي (2.59) عند مستوى الدلالة (α =0,001)، وبلغت

قيمة "ت" لبعد فاعلية الذات في التفكير الإبداعي (2.95) عند مستوى الدلالة (α =0,002)، فيما بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية للمقياس (3.06) عند مستوى الدلالة (α =0,001)، وبالرجوع إلى المتوسطات يتبين أن الفروق كانت لصالح التخصصات العلمية التي كانت ذات المتوسطات الأعلى.

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى الخصائص البيئية في الكليات والتخصصات العلمية التي تعمل على استثارة وتحفيز وتطوير اعتقادات الطالبات الإبداعية ومدركاتهنّ بشكل أعمق مقارنة بالتخصصات الإنسانية، من خلال توفير الأنشطة والبرامج والمختبرات والمسابقات العلمية المخطط لها وطرق التدريس المعتمدة على التقصي والاستكشاف. كما أنه قد يكون لخصائص الطالبات الشخصية من التخصصات العلمية دورٌ مقارنة بالطالبات من التخصصات الإنسانية في فاعلية الذات الإبداعية؛ ذلك أن الطالبات في التخصصات العلمية يكن متفوقات أكاديميًا في مراحل الدراسة السابقة مما يؤهلهن لأن يكن طالبات في الكليات العلمية، مما ينعكس عليهن لأن يكنّ أكثر عمقً وتنوعًا في فاعليتهن الذاتية الإبداعية، خصوصًا أن المواد العلمية تحتاج لمعالجة تختلف عنها في المواد الإنسانية فهي في الغالب مواد تستثير دافعية الطالبات وتتيح لهن الفرصة للتساؤل الذاتي والدهشة والتخيل الذهني للمجردات وهذا بدوره يلعب دورًا في العملية الإبداعية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الظروف الثقافية التي من الممكن أن يكون لها دور في ذلك؛ ذلك أن الثقافة قد تعمل على تأطير المعتقدات الذاتية للطالبات في التخصصات الإنسانية حول قدراتهنّ الإبداعية مقارنة بالطالبات في التخصصات العلمية، إذ تنظر إليهنّ على أنهنّ أكثر قبولاً وأكثر أهميةً وأرقى تفكيرًا وإنتاجًا للإبداع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلي نتيجة دراسة الزعبي (2014) التي أشارت إلى وجود فروق بين المعلمين تعزى لتخصصهم الأكاديميّ لصالح ذوي التخصصات العلمية

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها: "ما مستوى التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي باختلاف التخصص في مرحلة البكالوريوس؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات الدبلوم المهني في التدريس على مقياس التفكير فوق المعرفي، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طالبات الدبلوم المهني في التدريس على مقياس التفكير فوق المعرفي

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
تنظيم المعرفة	3.78	.52	مرتفع
معرفة المعرفة	3.85	.54	مرتفع
معالجة المعرفة	4.1	.47	مرتفع
الدرجة الكلية	3.87	.45	مرتفع

يتبين من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي على مقياس التفكير فوق المعرفي للدرجة الكلية بلغ (3,87) بمستوى مرتفع، وبانحراف معياري (0,45)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد تنظيم المعرفية (3,78) بمستوى مرتفع، وبانحراف معياري (0,52)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد معرفة المعرفة (3,85) بمستوى مرتفع، وبانحراف معياري (0,54)، وبلغ المتوسط الحسابي لبعد معالجة المعرفة (4,1) بمستوى مرتفع، وبانحراف معياري (0,47).

ويمكن تفسير النتيجة الحالية من خلال تمتع طالبات الدبلوم المهني في التدريس بالنضج والقدرة على التفكير المجرد والتفكير المنطقي والتحكم بالنشاطات المعرفية ومراقبتها وتقويمها واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في الوقت المناسب. وقد يكون لبرنامج الدبلوم دور في زيادة وعي الطلبات بالمعرفة التي يتلقينها؛ حيث أن البرنامج مصمم ليتناسب مع التوجهات الحديثة الهادفة للوصول بالمتعلمين إلى التعلم المنظم ذاتيا، وإلى التحول بنوعية التدريس من اكتساب المعرفة إلى إنتاجها، حيث يوفر البرنامج قاعات تدريسية مجهزة بحواسيب مزودة بالإنترنت وشاشات عرض متطورة والواح ذكية، كما يوفر البرنامج طرق وأساليب تدريس حديثة مثل أسلوب المناقشة وعمل التقارير والبحوث ولزيارات الميدانية، وحضور بعض حصص المشاهدة في المدارس، مما ينعكس على الأدوار التي يقمن بها الطالبات فقد يقمن بدور السائل والمجيب والمراقب والمقيم والمنظم، كما قد يكون للتدريب الميداني دور في امتلاك طالبات الدبلوم المهني في التدريس لمهارات تفكير فوق معرفية مرتفعة حيث يسمح للطلبات بالاطلاع على الخبرات الصفية في المدارس الحديثة في مدينة العين في الإمارات

العربية المتحدة والتفاعل معها، ويرى الباحث أن هذا كله قد ينعكس على الطالبات والأخذ بأيديهن نحو الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفية. وكون أن التفكير فوق المعرفي مرتبط بالبناءات المعرفية والخبرة والتدريب فقد جاءت هذه النتيجة كون الطالبات يمتلكن الخبرة والتدريب والبناءات المعرفية اللازمة لهذه المرحلة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجراح وعبيدات (2011) التي أشارت إلى حصول أفراد عينة الدراسة على مستوى مرتفع من التفكير فوق المعرفي على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ومناقشتها: "هل يختلف التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي باختلاف التخصص في مرحلة البكالوريوس؟" للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاستجابات طالبات الدبلوم المهني في التدريس على مقياس التفكير فوق المعرفي وأبعاده الفرعية تبعا لنوع التخصص في مرحلة البكالوريوس، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4):

اختبار (ت) لفحص الفروق في استجابات طالبات الدبلوم المهني في التدريس على مقياس التفكير فوق المعرفي وأبعاده الفرعية تبعا لنوع التخصص في مرحلة البكالوريوس.

التفكير فوق المعرفي	التخصص	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تنظيم المعرفة	إنساني	49	3,87	0,42	1.498	.123
	علمي	86	3,72	0,57		
معرفة المعرفة	إنساني	49	3,9	0,43	1.48	.121
	علمي	86	3,8	0,6		
معالجة المعرفة	إنساني	49	4,15	0,44	1.52	.111
	علمي	86	4	0,48		
الدرجة الكلية	إنساني	49	3,96	0,35	1.69	.082
	علمي	86	3,82	0,5		
	الكلي	135	3,87	0,46		

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) في التفكير فوق المعرفي (المهارات، والدرجة الكلية) لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس باختلاف التخصص في مرحلة البكالوريوس، حيث بلغت قيمة "ت" لمهارة تنظيم المعرفة (1.498) عند مستوى

الدلالة (α =123.)، وبلغت قيمة "ت" لمهارة معرفة المعرفة (1.48) عند مستوى الدلالة (α =121.)، وبلغت قيمة "ت" لمهارة معالجة المعرفة (1.52) عند مستوى الدلالة (α = 111.)، فيما بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية للمقياس (1.69) عند مستوى الدلالة (α = 082.).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ارتفاع درجة التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس مما حال دون وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين الطالبات من التخصصات العلمية والإنسانية، خصوصًا أن عينة الدراسة هن من طالبات الدبلوم العالي وقد يكن متقاربات في القدرة على التخطيط والتنظيم والتقييم واتخاذ القرارات كونهن قد خططن ونظمن وقيمن أنفسهن واتخذن القرار ليكن طالبات في برنامج الدبلوم العالي وهذا يعني أنهن حددن مسار حياتهن المهني ليصبحن معلمات المستقبل. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجراح عبيدات (2011) التي أشارت إلى عدم وجود أثرٍ ذي دلالةٍ في مستوى التفكير فوق المعرفيّ يعزى للتخصص باستثناء بعد تنظيم المعرفة لصالح التخصصات الإنسانية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس ومناقشتها: "ما طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي؟

"للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار التدريجي، وكانت النتائج كما هو آت:

جدول (5):

نتائج تحليل تباين الانحدار التدريجي للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار الأثر

	فاعلية الذات الإبداعية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
	الدرجة الكلية					
الانحدار		13.945	3	4.651	30.966	.000
الخطأ		19.677	131	.150		
الكلي		33.6313	134			

معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة: معامل التحديد R2= 415.

يتضح من الجدول (5) ثبات صلاحية النموذج لاختبار الأثر استنادا إلى ارتفاع قيمة F المحسوبة والبالغة على التوالي (30,966) عن الجدولية على مستوى دلالة (α =0,000) ويتضح أن المتغير

المستقل مهارات التفكير فوق المعرفي في ذلك النموذج يفسر ما مقداره (0,415) من التباين في المتغير التابع، وهي قوة تفسير مرتفعة مما يدلل على وجود أثر للمتغير المستقل في المتغير التابع.

جدول (6)

نتائج تحليل الانحدار التدريجي لاختبار أثر مهارات التفكير فوق المعرفي في فاعلية الذات الإبداعية لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس

المتغير المستقل	المتغير التابع	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
تنظيم المعرفة	الدرجة الكلية	.205	.104	.214	1.979	.050
معرفة المعرفة		.518	.100	.565	5.161	.000
معالجة المعرفة		.204-	.090	.191-	2.258-	.026

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول (6) استنادا لقيمة F المحسوبة وجود علاقة تنبؤيه بين مهارات التفكير فوق المعرفية (تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة) وفاعلية الذات الإبداعية.

تعد هذه النتيجة إضافةً نوعيةً لنتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير فوق المعرفي إذ أشارت نتائج دراسة غالية (2012) أنّه يمكن التنبؤ بمهارة حل المشكلات من خلال دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية والتفكير ما وراء المعرفي، ونتائج دراسة الطلافحة (2010) التي أشارت إلى ووجود علاقة ارتباطيةٍ بين التفكير ما وراء المعرفي والفاعلية الذاتية، ونتائج دراسة أخضير (2009) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيةٍ إيجابيةٍ بين التفكير ما وراء المعرفي والفاعلية الذاتية، ونتائج دراسة كوتينهو (Coutinho, 2008) التي أشارت إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ قويةٍ بين الفاعلية الذاتية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي بفاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي. كما تعدّ هذه النتيجة إضافة نوعية لنتائج الدراسات التي تناولت فاعلية الذات الإبداعية التي أشارت إلى ارتباطها بكثير من المتغيرات الإيجابية في شخصية الفرد، إذ أشارت دراسة مالك وبوت وتشوي (Malik, Butt, Choi, 2015) إلى أن المكافآت الخارجية للإبداعية الإيجابية تتنبأ بالأداء الإبداعيّ عندما يملك العاملون فاعلية ذات إبداعيةٍ مرتفعةٍ، ودراسة جايسي وراندل (Jaussi& Randel, 2014) التي أشارت إلى وجود علاقات إيجابية بين فاعلية الذات الإبداعية والإبداع التجذيري، ودراسة تشي تشينق وتشي ياي (Shih- Ching&Shy-Yi, 2012) التي أظهرت أن هناك علاقة بين دافعية التعلم والسلوك

الابتكاري، وفاعلية الذات الإبداعية توسطت هذه العلاقة، ودراسة ميتشيجي (Maciej, 2012) التي أظهرت وجود علاقة قوية بين حب الاستطلاع المرتفع وبين فاعلية الذات الإبداعية، ودراسة ميتشيل وشينج وهوسيه (Michael, Sheng and Hsueh, 2011) التي أشارت أن الموظفين ذوي فاعلية الذات الإبداعية المرتفعة اظهروا مستويات مرتفعة من السلوك الابتكاري، ودراسة بيغيتو (Beghetto, 2006) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين فاعلية الذات الإبداعية وكل من توجهات الطلبة نحو الإتقان، ومعتقداتهم حول أدائهم الإبداعي، والتحصيل الأكاديمي والمشاركة في الأنشطة.

إضافة إلى ذلك أيضا فتعد النتيجة الحالية إضافة للنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة المتعلقة بالعلاقة ببين فاعلية الذات العامة والتفكير فوق المعرفي كدراسة كيلي وايريني (Kelly & Irene , 2010) التي أشارت إلى أن ذوي التفكير الناقد المرتفع مارسوا أنشطة ذات تفكير فوق المعرفي مرتفع في حياتهم، ونتائج دراسة كارلو (Carlo, 2010) التي أشارت إلى أن التفكير فوق المعرفي له تأثير ذي دلالة على التفكير الناقد.

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أنّ مستوى ونوعية تفكير الفرد يلعب دورًا مهمًا في فاعلية الذات الإبداعية لديه، فالفرد الذي يمتلك مستوىً مرتفعٍ من التفكير فوق المعرفي يعي قدراته الداخلية، ويكون أقدر على ضبط تفكيره وتوجيهه الوجهة التي تتناسب وقدراته، ولدية حب استطلاع معرفيّ مرتفعٍ،ويمتلك اتجاهات إيجابية نحو إتقان المهمات التي يقوم بها، ويؤدي الأعمال بنوعٍ من الإبداعية ومتفائل، ويحافظ على تحصيلٍ أكاديميّ مرتفعٍ، ويشارك في الأنشطة المختلفة باقتدار، ويرى الباحث أنّ مهارات التفكير فوق المعرفية تشترك مع فاعلية الذات الإبداعية بمستوى ونوعية البنية المعرفية وعليه فمن الطبيعي أن تكن طالبات الدبلوم المهني في التدريس ذوات التفكير فوق المعرفي مخططات جيدات ومراقبات لمايقمن به ومقيمات لسلوكياتهن واعمالهن وبالتالي يتمتعن بفاعلية ذات ابداعية. ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى أنّ طالبات الدبلوم المهني في التدريس في مرحلة قد يكن بها على أتم الاستعداد العقلي والنفسي لاستخدام السلوكيات الذكية التي تدفعهن إلى تحقيق أهدافهن وتجعلهن يسعين لتحقيق مستويات متميزة من الأداء خصوصًا أن مجال العمل الوظيفي المستقبلي يكون في هذه المرحلة واضح المعالم مما يرفع من مستوى تفكيرهن فوق المعرفي الذي يتميز بالتخطيط الجيد والمراقبة الفعالة والتقييم الموضوعي لسلوكياتهنّ، الأمر الذي ينعكس على دوافعهن المعرفية ويرفع مستوى معتقداتهنّ الذاتية حول قدراتهنّ الإبداعية وتحفيزهنّ نحو التفكير والسلوك

الإبداعي، وقد يكون لبرنامج الدبلوم المقدم للطالبات وما يضم من تجاربٍ وورش عمل وتبادلٍ للخبرات دورٌ في ذلك.

التوصيات

- تعريف المعلمين ومعدي المناهج وأولياء الأمور والمهتمين والطلبة بالتفكير فوق المعرفيّ وذلك لارتباطه بعلاقة تنبؤيه مع فاعلية الذات الإبداعية التي تعد من أهم عوامل التحفيز لإيجاد الإبداع، واستثمارها في عمل ورشٍ وبرامج تدريبية لتنمية فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة والأبناء.
- استثمار عينة الدراسة التي امتازت بمستوياتٍ مرتفعةٍ من فاعلية الذات الإبداعية ومهارات التفكير فوق المعرفي لإجراء دراساتٍ أخرى قد تكون تجريبية لمعرفة العوامل وراء ارتفاع مستوياتهم في فاعلية الذات الإبداعية ومهارات التفكير فوق المعرفيّ.
- استثمار طاقات طالبات الدبلوم المهني في التدريس وتوجيهها الوجهة المناسبة، كونهنّ يمتلكن مستوياتٍ مرتفعةٍ من فاعلية الذات الإبداعية ومهارات التفكير فوق المعرفي. عمل برامج وورش عمل لتدريب طالبات التخصصات الإنسانية على فاعلية الذات الإبداعية.
- ضرورة عمل المزيد من الدراسات لمعرفة المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تتنبأ بفاعلية الذات الإبداعية

المراجـع

أخضير، غسان، (2009). العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والفاعلية الذاتية لدى الطلبة الموهوبين في الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء، السلط، الأردن.

الجراح، عبد الناصر، وعبيدات، علاء الدين، (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، جامعة اليرموك، مجلة الأردنية للعلوم التربوية، 7(2): 162-145.

جروان، فتحي، (2013). الإبداع، ط 3، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.

الزعبي، أحمد محمد، (2014). فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة والمعلمين في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10 (4): 488-475.

الطراونة، أحمد والقضاة، محمد فرحان والمانع، محمد، (2013). مستوى التفكير فوق المعرفي وعلاقته بقدرة مديري المدارس في الرياض على حل المشكلات الإدارية إبداعيا، مجلة جامعة جازان، فرع العلوم الإنسانية (عدد خاص)، 4 (2): 119- 123.

الطلافحة، مصطفى، (2010). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة ومركز الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق وجراح، عبد الناصر وأبو غزالة، معاوية (2005). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

عيسى، مصطفى وعبد الباقي، شذى (2011). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

غباري، ثائر وأبو شـعيره، خالد والجبالي، صـفية، (2008). علم النفس العام، الطبعة الأولى، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

غالية، علي، (2012). دافعية الإنجاز والفاعلية الذاتية وما وراء المعرفي كمتنبئات بمهارة حل المشكلات لدى الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

Abbott, D. (2010). Construction a creative self-efficacy inventory: A mixed methods inquiry. Unpublished doctoral thesis, Nebraska University, USA.

Adams. C. (2006): PowerPoint, habits of mind, and classroom culture. Journal of Curriculum Studies, 38, (4 :) 389-411.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. Journal of Social and Clinical Psychology, 26 (6): 641-658.

Beghetto, R. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. Creativity Research Journal, 18 (4): 447-457.

Carlo, M . (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking, Metacognition Learning, 5: 137–156. DOI 10.1007/s11409-010-9054-4.

Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance, Education; Psychology and Mental Health, 10 (1): 1527-7143.

Costa, L., and Kallick, B. (2001). What are Habits of Mind? Retrieved Mar 7, 2009, from http//www.habits – of – mind.net/whatare.

Chuang, Ch., Shiu, Sh., and Cheng, Sh. (2010). The relation of college students' process of study and creativity: the mediating effect of creative self-efficacy. World Academy of Science, Engineering and Technology, 43: 960- 962.

Diliello, T., Houghton, J., & Dawley, D. (2011). Narrowing the creativity gap: The moderating effects of perceived support for creativity. The Journal of Psychology, 145 (3): 151–172

Flavell ،J.H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving ،In Lauren B. Resnick (Ed)،The Nature of Intelligence Hillsdale ،NJ: Erlbaum.

Graham, S. (1997). Effective Language Learning. Cleve don. England: Multilingual Matters.

Guss, C., and Wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United States. Journal of Cognition and Culture, 7:1 –25.

Hsu, M., Sheng – Tsung, H., & Hsueh – Liang, F. (2011). Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: optimism as a moderator. Journal of Creative Behavior, 45 (4): 258-272.

Jaussi, K., Randel, A. (2014). here to Look? Creative self-efficacy, knowledge retrieval, and incremental and radical creativity. Creativity Research Journal, 26 (4): 400-410.

Kelly, Y. L., Irene T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking, Metacognition Learning, 5: 251–267. DOI 10.1007/s11409-010-9060-6.

Koch, A. (2001): Training in Metacognition and comprehension of physics texts, Science Education, 85 (6): 758-768.

Kluwe, R. (1982). Cognitive knowledge and executive control metacognition. In D. R. Girffin (Ed.), Animal Mind Human Mind (pp. 201 – 224). New York: Springer -Verlag.

Maciej, K. (2012). Did curiosity kill the cat? Relationship between trait curiosity, creative self-efficacy and creative personal identity. Europe's Journal of Psychology, 8 (4):548–558.

Malik, M., Butt, A., & Choi, J. (2015). Rewards and employee creative performance: Moderating effects of creative self-efficacy, reward importance, and locus of control, Journal of Organizational Behavior, 36 (1): 59 - 74.

Michael, L., L., Sheng, T., Hsueh. L. (2011). Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: Optimism as a Moderator. The Journal of Creative Behavior, 45 (4): 285- 272.

Paris, S., Lipson, M., and Wixson, K. (1983). Becoming a- strategic reader. Contemporary Educational Psychology, 8 (3): 293 –316.

Phelan, S. (2001). Developing creative competence at work: The reciprocal effects of creative thinking, self-efficacy and organizational culture on creative performance. Dissertation Abstracts International, 62 (2): 1059B. (UMI No. AA13003909).

Schraw, G., and Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19: 460 – 475.

Shih-Ching, S., Shy-Yi, L. (2012). The relationship between learning motivation and innovative behavior on the university students: form the perspective of creative self-efficacy, International Journal of Arts & Sciences, 5 (5): 33-38.

Tierney, P., & Farmer, S. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. Academy of Management Journal, 45: 1137–1148.

Wallach, G., and Miller, L. (1988). Language Intervention and Academic Success. Boston, M. ECollege Hill Press.

Yang, H., & Cheng, H. (2009). Creative self-efficacy and its factors: An empirical study of information system analysts and programmers. Computers in Human Behavior, 25(2): 429–438.

Yu, C. (2013). The relationship between undergraduate students' creative self-efficacy, creative ability and career self-management. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2 (2): 181-193.

Zhou, J., Shin, S., & Cannella, J. (2008). Employee self-perceived creativity after mergers and acquisitions: Interactive effects of threat-opportunity perception, access to resources, and support for creativity. Journal of Applied Behavioral Science, 44: 397–421.

ملحق (1)

التخصص في مرحلة البكالوريوس إنسانية ☐ علمية ☐

ضعـي إشارة (√) أمام العبارة وتحت المستوى المناسب

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أضع بالاعتبار بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب					
2	أحاول استخدام استراتيجيات ثبت فاعليتها في الماضي					
3	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي أمنح نفسي وقتا كافيا					
4	أدرك نقاط القوة والضعف في قدراتي العقلية					
5	أفكر بما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما					
6	أضع أهدافا محددة قبل البدء بالمهمة					
7	أتمهل قليلا عندما أواجه معلومة هامة					
8	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار					
9	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع البدائل لحل المشكلة					
10	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد					
11	أركز انتباهي على المعلومات القيمة والهامة					
12	أمتلك هدفا محددا لكل استراتيجية استخدمها					
13	أستخدم استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف					
14	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة					
15	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات					
16	أعمل مراجعة دورية لأن ذلك يساعدني على فهم أي علاقات مهمة					
17	أسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل اتخاذه					
18	أفكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختار الأفضل					
19	ألخص ما قمت به بعد أن أنهي المهمة					
20	أستطيع تحفيز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك					
21	أعي أي الاستراتيجيات سأستخدم عندما أتخذ القرارات					

22	أستخدم قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي					
23	أركز على معنى وأهمية المعلومات الجديدة					
24	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى					
25	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء					
26	أجد نفسي مستخدما استراتيجيات مفيدة بشكل تلقائي					
27	أتوقف بانتظام لكي أتفحص استيعابي					
28	أستخدم الاستراتيجيات المفيدة في وقتها					
29	أسأل نفسي عن مدى إنجازي للأهداف عندما أنهي المهمة					
30	أسأل نفسي فيما إذا أخذت بالاعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة					
31	أحاول أن أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة					
32	أغير استراتيجياتي عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد					
33	أستخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة					
34	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة					
35	أسأل نفسي فيما إذا كان ما أقراؤه ذو علاقة بما أعرفه سابقا					
36	أعيد تقييم افتراضي عندما يحدث لي إرباك					
37	أتعلم أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع					
38	أحاول تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها					
39	أسأل نفسي أسئلة حول مدى صحة ما أعمل عندما أتعلم شيئا جديدا					
40	أسأل نفسي فيما إذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما أنهي المهمة					

41	أتوقف وأقوم بعملية مراجعة للمعلومات الجديدة عندما تكون غير واضحة					
42	أتوقف وأعيد القراءة عندما أجد نفسي مرتبكا					

فاعلية الذات الإبداعية

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أقدم العديد من الحلول المحتملة للمشكلة التي تواجهني					
2	أتوصل إلى الحل الصعب للمشكلة من خلال الاستنتاجات المتعلقة بها					
3	أفكر في أكثر من إجابة للمشكلة الصعبة التي تواجهني					
4	أقدم إجابات متنوعة حيال أية مشكلة تواجهني					
5	أستجيب للمشكلات بطرق مختلفة ومتناسبة مع خصوصية كل مشكلة					
6	أفكر بأكثر من نمط حول المشكلات مع الأخذ بالاعتبار طبيعة المشكلة					
7	أفكر في إيجاد طرق مقنعة للدفاع عن أفكاري غير المألوفة للآخرين من خلال الانطلاق مما يعرفونه مسبقا					
8	أتحدث مع أصدقائي عن أفكاري الطائشة وأجعلهم يؤمنون بأنها سليمة ومعقولة					
9	أقوم برواية قصص الآخرين المستندة إلى أحلامهم بشكل تام حتى لو كانت ناقصة					
10	أشعر أنني الأول في المجموعة عندما يتعلق الأمر بتقديم مقترحات متميزة حول موضوع ما.					
11	أتوصل إلى حل جديد قبل أن يتوصل إليه الآخرون					
12	أتفوق على الآخرين في تخيل الأفكار الجديدة					
13	أفهم الشيء الذي أريد تعلم القيام به					
14	أبدأ بالتعلم لعمل الشيء حتى إذا واجهتني عقبات حيال ذلك					
15	أتعلم كيف أكون قادرا على عمل الأشياء الجديدة					
16	أبتكر الأشياء غير المألوفة التي ستنال استحسان الآخرين					

17	أستطيع العثور على المستمعين الذين يمكنهم نقل الأفكار الجديدة بسهولة لغيرهم في المجتمع					
18	أتواصل مع الآخرين لإقناعهم بأن الذي عملته هو الأفضل					
19	أمتلك دافعية للإتيان بأفكار جديدة					
20	أستمتع بالإتيان بأفكار جديدة بعد رؤية أفكار الآخرين					
21	أحتفظ بتساؤلاتي حول بعض الأشياء حتى لو بقيت أعمل بها سنين أو عقود					