(بسم الله الرحمن الرحيم)

كلية التربية
المجلة التربوية
***

الآثار المباشرة وغير المباشرة للتفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية على الكمالية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا

إعداد

د / محمد عبدالعزيز نورالدين
مدرس علم النفس التربوي
بكلية التربية . جامعة المنيا

المجلة التربوية. العدد التاسع والستون . يناير ٢٠٢٠م
Print:(ISSN ١٦٨٧-٢٦٤٩) Online:(ISSN ٢٥٣٦-٩٠٩١)

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على تأثير العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لكل من: التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية في الكمالية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا، وكذلك تعرف أثر كل من النوع(ذكور، إناث) ، والتخصص(علمي، أدبي) والتفاعل بينهما على كل من: التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية والكمالية والتحصيل الدراسي، وقد بلغت عينة البحث (٢٤٠) طالبًا وطالبة (١٣٠ إناث – ١١٠ ذكور)، (١٢٤ أدبي– ١١٦ علمي)، واستخدم الباحث مقياس التفكير المنظومي :إعدادالباحث، ومقياس فاعلية الذات الإبداعية :إعداد (Abbut,٢٠١٠) ترجمة الباحث، ومقياس الكمالية إعداد الباحث في ضوء مقياس (Hewitt&Flett,١٩٩١).

وقد توصلت نتائج هذا البحث باستخدام تحليل المسار وتحليل التباين الثنائي إلى ما يلي:

- توجد تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة لكل من :أبعاد التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية على الكمالية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب كلية التربية جامعة المنيا
- وجود أثر دال للفروق بين الجنسين في بعد ادراك العلاقات المنظومية وفاعلية الذات في التفكير الإبداعي، لم يكن هنالك أثر دال للفروق بين الجنسين في باقي المتغيرات
- لم يكن هنالك أثر دال للفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في جميع متغيرات البحث عدا بُعد (تركيب المنظومات).
- عدم وجود أثر دال للتفاعل بين التخصص والنوع في جميع متغيرات البحث.

الكلمات المفتاحية: التفكير المنظومي، فاعلية الذات الإبداعية،الكمالية،التحصيل الدراسي

The Direct and Indirect Effects of Systemic thinking and Creative Self-efficacy on Perfectionism and Achievement of the Students of the faculty of Education, Minia University

Dr. Muhammad Abdelaziz Nour-elden

Abstract

This research aimed at investigating The Direct and Indirect Effects of Systemic thinking and Creative Self-efficacy on Perfectionism and Achievement of the Students of the faculty of Education, Minia University, It also aimed at investigating the Effect of gender(males/females), specialization (scientific/literary) and the interaction between them on Systemic thinking, Creative Self-efficacy, Perfectionism, Achievement. A total of (٢٤٠) Students(١٣٠ females, ١١٠ males), (١١٦ scientific,١٢٤ literary) participated in the research. the tools of the research included Systemic thinking scale prepared by the present researcher and Creative Self-efficacy scale prepared by (Abbut,٢٠١٠) Translated by the researcher, Perfectionism scale prepared by the present researcher in the light of (Hewitt&Flett,١٩٩١) scale .

The most important findings were as follows:

-There were Direct and Indirect Effects of Systemic thinking and Creative Self-efficacy on Perfectionism and Achievement of the Students of the faculty of Education, Minia University .

-There was a significant effect of the differences, between the males and females in a dimension Comprehension of Systematic Relation Ships, Self-efficacy in Creative thinking, but there was no significant effect of the differences, between the males and females sections in the other variables.

-There was no significant effect differences, between the scientific and literary sections in the research variables except a dimension (systematic synthesis).

-There was no significant effect interaction, between specialization and gender in the research variables.

Key words: Systemic thinking, Creative Self-efficacy, Perfectionism, Achievement.

. مقدمة البحث:

إن التزايد المتسارع في ديناميكية الحصول على المعرفة وتلخيص مكوناتها عبر الأقمار الصناعية والإنترنت وأنظمة الاتصال المختلفة؛ جعل الاهتمام بالمكونات الأساسية والمركبة أمرًا مهمًا لمواكبة تطور العلوم المختلفة، ويمكن أن يمثل التفكير المنظومى Systemic thinking الحل الأمثل؛ إذ يتناول هذا النوع من التفكير النماذج والأنظمة كوحدة واحدة تساعد على فهم الكل بدلاً من الدخول في التفصيلات والمكونات الجزئية التي قد تعيق مواكبة التطور في مجال تجهيز وتناول المعلومات.

وترتب على اهتمام التربية المعاصرة تعليم الطالب كيف يتعلم وكيف يفكر، التركيز على تنمية المهارات المختلفة لأنواع التفكير المختلفة، ويعتبر من أهمها التفكير المنظومي؛ وذلك نظرًا للتطورات السريعة في الأنظمة العلمية والاجتماعية والثقافية وغيرها، ومن هنا جاءت فكرة التفكير المنظومي في النماذج والأنظمة لتتابع التقدم العلمي السريع ومواكبته (عزو اسماعيل عفانة، تيسير محمود نشوان ، ٢٠٠٤: ٢٢٦).

فالتفكير المنظومي يحلق في سماء المعرفة، ولا يتوقف عند طرح الأسئلة الخطية ما طبيعة هذا الشيء أو هذه الظاهرة؟ وكيف يعمل النظام؟ ولكنه يذهب إلى ما بعد وما وراء تلك النظرة الجزئية للمشكلة أو الظاهرة حيث يوضح طبيعة العلاقات البينية المتداخلة بين عناصر أو مكونات المنظومة؛ لذلك فإن التفكير المنظومي يتناول المعرفة التربوية في ضوء علم المعرفةSpistemology على أساس التوصل إلى العلاقات البينية الدينامية المتداخلة بين المهام التربوية للمعلمين والاعلاميين والدعاة والأسرة(عبدالوهاب محمد كامل،٢٠١٠: ٤٢).

ويعتبر التفكير المنظومي طريقة عملية مناسبة لمعالجة المشكلات المعقدة والمركبة التي تواجهها يوميًا من خلال النظرة الكلية للنظام بجميع عناصره كل على حدة، فلا قيمة للعنصر فيها؛ إلا في إطار الكل الذي ينتمي إليه بل يتم التأمل مع العناصر المكونة للمشكلة، وكذلك مع كيفية تفاعلها بعضها مع البعض، فأي تعديل أو تأثير في أي عنصر ينبغي أن ينظر إليه من خلال انعكاس ذلك التعديل على جملة العناصر أي جملة المنظومة التي ينتمي إليها، فهو يمثل قدرة الفرد على تكوين أبنية عقلية بصورة تنقله من التفكير بصورة محددة إلى التفكير الشامل (سماح عبد الحميد سليمان، ٢٠١٦: ٢٩٨).

كما يتضمن التفكير المنظومي القدرة على بناء النماذج وتركيبها وتطويرها والتحقق من صدقها أيضًا، وتعتمد إمكانيات بناء النماذج وتحليلها إلى درجة كبيرة على الأدوات المتاحة لوصفها، على أن اختيار النمط المناسب لتمثيل مهارات التفكير المنظومي أمر ذو أهمية كبرى (حسنين الكامل، ٢٠٠٣: ٦٠).

ويرى فاروق فهمي أمين، ومنى عبد الصبور (٢٠٠١: ٦٦) أن أساس التفكير المنظومي أن يكون الفرد واعيًا بأنه يفكر في نماذج واضحة، وأن يلاحظ هذه النماذج على أنها نماذج وليست حقائق، وأن تكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها، ويركز التفكير المنظومي على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات؛ مما يجعل المتعلم قادرًا على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة.

وتشير Battista (٥٠٥ :١٩٩٨) إلى التفكير المنظومي بأنه قدرة الفرد على تكوين الأبنية العقلية بصورة تنقله من التفكير بصورة محددة إلى التفكير الشامل، الذي يجعله ينظر إلى عديد من العناصر التي يتعامل معها باعتبارها متباعدة فيراها مشتركة في عديد من الجوانب.

ويضيف حسنين كامل(٢٠٠٥: ٥٧) أن التفكير المنظومي يسهم في إصلاح الفكر وضبط العقل، وذلك من خلال استخدام الأساليب المنظومية المنهجية في تطبيق تأثيرات التقنيات النفسية والاجتماعية، والتي تتم من خلال التكامل والتنسيق المنظم بهدف إحداث تغيرات نوعية في السلوكيات والاتجاهات والأفكار دون وعي من الفرد أو الجماعية بأنهم يخضعون تحت تأثير منظومي.

ومن جانب آخر تولي نماذج التعلم المعرفي أهمية لفاعلية الذات الإبداعية كأحد العوامل الرئيسة التي تمكن الطالب من التعامل مع ظروف الحياة الجامعية، وتدفعه لاستخدام الإجراءات المناسبة للموقف الذي يتعرض له.

وتحتاج التربية إلى عملية إبداعية تقوم بقيادة العملية التربوية، حيث إن الإبداع شكل من أشكال السلوك البشري الهادف، ومظهر من مظاهر السلوك العقلي والفكري، وهو عملية من العمليات العقلية العليا التي يعتمد القيام بها على امتلاك الشخص القدرة الخاصة

والموهبة الإبداعية التي تظهر آثارها وتعبر عن نفسها، وتبرهن على وجودها لدى الشخص بأعمال إنتاجية ابتكارية (محمد جمل، ٢٠٠٥: ٢٥).

وتعد عملية الإبداع مظهرًا داخليًا يتضمن اللحظات والآليات والحالات التي يشعر بها المبدع، وذلك بدءًا من المشكلة أو صياغة الافتراضات الأولية، وانتهاءً بتحقيق الإنتاج الإبداعي، وتتدرج في إطار عملية الإبداع نشاطات التفكير المنهجي من أجل توفير نوعية جديدة وجيدة من التعليم لطلابه، والقدرة على نقل المعلومات، وإيجاد العلاقات بين العناصر المعرفية(أحمد محمد الزعبي، ٢٠١٤، ٤٧٥).

ويري (ford(١٩٩٦:١١١٩ أن فاعلية الذات الإبداعية تختلف عن فاعلية الذات العامة، والتي تتضمن معتقدات الفرد حول قدراته العامة عبر مجموعة متنوعة من المجالات، وأن فاعلية الذات الإبداعية مشابهة إلى حد ما لمفاهيم مختلفة، مثل: اعتقادات القدرة الإبداعية، وصور الذات الإبداعية، لكن الفاعلية الذاتية الإبداعية تختلف عن صور الذات الأخرى كتقرير الذات والثقة بالنفس اللتين تنطويان على مشاعر واسعة ومعممة حول الذات في حين تنطوي فاعلة الذات الإبداعية على حكم محدد بشأن القدرة على العمل الإبداعي؛ فالسلوك الإبداعي يتأثر بأحكام الفرد الذاتية حول قدرته على توليد الأفكار الجديدة والنتاجات الإبداعية المفيدة، وهذه الأفكار الذاتية تشير إلى فاعلية الذات الإبداعية؛ ولذا فإن بناء فاعلية الذات الإبداعية يختلف عن بناء الفاعلية العامة .

ونتيجة امتزاج مفهوم فاعلية الذات مع مهارات التفكير الإبداعي نتج مصطلح فاعلية الذات الإبداعية Creative Self-efficacy، والتي ترتبط بالجهد والمخاطرة العقلية اللازمة لعمل التعبير الإبداعي كالتعبير عن الأفكار الجديدة والمفيدة وتوليد الحلول والنتاجات (أحمد محمدالزعبي، ٢٠١٤ :٤٧٧).

وتظهر فاعلية الذات الإبداعية لتوفير المعتقدات الفعالة والقوية التي تعمل على تعزيز مستوي المثابرة لدى الأفراد، وتوجههم نحو الجهود التي تقود في النهاية إلى نمو متصاعد لثقتهم بما يمتلكون من قدرات إبداعية (Tierney, & Farmer ٢٠٠٢:٣٦٩).

كما ظهرت في الآونة الأخيرة اهتمامات متعددة حول الكمالية، حيث تعد من المتغيرات النفسية المهمة في تفسير كثير من الفروق الفردية في السلوكيات الأكاديمية،

ومنها التحصيل الدراسي ومنذ تسعينيات القرن الماضي اهتم الباحثون بسعي الطلاب لتحقيق مستويات عليا في الأداء وبخاصة في النواحي الأكاديمية.

وتبلور هذا الاهتمام في ظهور مفهوم الكمالية Perfectionism باعتبارها وصفًا لتركيز الفرد على مستويات عليا للأداء مع التقييم الذاتي، ويعبر عنها بوضع مستويات مبالغ فيها للأداء والتمسك بهذه المستويات، والسعي للامتياز والإنجاز مع نقد وتقييم الأداء بشكل مستمر (Frost et al. ١٩٩٠:٤٥٠).

وتعد الكمالية نزعة أصيلة في الإنسان موجودة لدى جميع البشر، فهي تمثل ما يعرف بالكمالية الكامنة أو الكمالية الموجودة بالقوة وفقًا للتعبير الفلسفي، فهناك كمالية كامنة لدى الجميع، وعندما تتهيأ لها الظروف والبيئة المواتية تصير كمالية موجودة بالفعل على أرض الواقع (مصطفى علي رمضان مظلوم،٢٠١٣: ١٤).

وقد بدأت دارسة الكمالية باعتبارها مكونًا أحادي البُعد؛ ومن ثَم كانت المقاييس المستخدمة لقياس الكمالية تعطي درجة واحدة تعبر عن التوجه العام للأفراد نحو تحقيق معايير عليا للأداء، بحيث اقتصر مفهوم الكمالية على النواحي الإكلينكية العلاجية، ثم ظهرت نماذج أخري للكمالية متعددة الأبعاد، منها: نموذج يصف الكمالية بأنها بنية نفسية تتكون من بُعدين هما: الكمالية الذاتية Self-oriented Prefectionism والكمالية الاجتماعية Socially Prescribed perfectionism .

مشكلة البحث

يُعد إعداد الطالب في مجتمع متفجر بالمعرفة ومتسارع هو حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ لذا فإنه لا بد من الاهتمام بالعمليات المعرفية لديه للوصول إلى الجودة الشاملة التي ينادي بها اليوم في مراحل التعليم المختلفة وبخاصة في مرحلة التعليم الجامعي. وقد لاحظ الباحث شكوى كثير من الطلاب من كم المعلومات الهائل التي يدرسونها بالمقررات المختلفة في الفصل الدراسي الواحد، فيجد بعضهم مشكلات في معالجة المعلومات، والتمييز بين ما هو مهم وما هو غير مهم؛ مما يضعف من الوصول إلى درجة الكمالية والتحصيل الدراسي.

ويمثل التفكير المنظومى طريقة عملية مناسبة لمعالجة المشكلات المعاصرة من خلال النظرة الكلية للنظام بجميع مكوناته، وتحليل مشكلاته في ضوء العلاقات المتداخلة بين

تلك المكونات، فهو يمثل قدرة الفرد على تكوين أبنية عقلية بصورة تنقله من التفكير بصورة محدودة إلى التفكير الشامل؛ مما يجعله ينظر إلى عديد من العناصر التي كان يتعامل معها باعتبارها موضوعات متباعدة، فيراها مشتركة في العديد من الجوانب، أي ينظر إلى الأشياء بمنظور متطور(دينا أحمد إسماعيل ،٢٠١٢: ١٣).

ويؤدي تمكن الطالب من إتقان مهارات التفكير المنظومي والتفاعل مع معطيات البيئة بطريقة منظومية، إلى نموه نموًا علميًا، ومساعدته على اكتساب خبرات تمكنه من مواجهة المشكلات بصورة متكاملة في جوانب العلم كافة؛ وبالتالي يؤثر على الأداء الأكاديمي، كما أنه يساعده على النظر إلى المشكلة نظرة شاملة ومتكاملة، دون إهمال أي عنصر من عناصرها، وذلك في ضوء ما تعلمه سابقًا من مفاهيم وقواعد ومبادئ ونظريات (كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف ، ٢٠٠٢) (سهام على ،٢٠١٢: ٣٩٠).

وهناك اهتمام كبير بالتفكير المنظومي كأحد المتطلبات الملحة لتطوير التعليم وضرورة تنميته لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، حيث إنه يحسن سرعة وفاعلية التعلم ويطور مستوى التحصيل الأكاديمي، ويساعدنا على انتقال أثر التعلم، وينمي المهارات الأساسية لحل المشكلات، وينمي القدرة على إدراك المواقف الأكثر تعقيدًا التي تتجاوز علاقات السبب والنتيجة البسيطة (منى عبد الصبورشهاب، ٢٠٠٦، ٢٢٣).

كما يهتم التفكير المنظومي بالتعلم ذي المعنى وضرورة تفاعل المتعلم مع مناحي الموقف التعليمي، وتحقيق العلاقات بين المفاهيم، ويزيد هذا النوع من التفكير قدرة الطالب على الابتكار لحل المشكلات من خلال تفاعله مع جوانب الموقف التعليمي واستخدامه في تحقيق التفاعل العلمي والاجتماعي الذي يؤدي إلى التكيف والتوازن (أحمد بن يحيى الجبيلي ، ٢٠١٧: ٢٢٨).

وقد اهتمت عديد من الدراسات والبحوث السابقة بضرورة اكتساب مهارات التفكير المنظومي، مثل دراسة كل من: وائل عبد الله علي(٢٠٠٩)، وعادل سلامة وياسين المقاحي(٢٠١٢)، فؤاد إسماعيل عياد(٢٠١٤)، وإيناس دياب(٢٠١٥)، Assaraf, (٢٠٠٨) Hung,(٢٠٠٦); Atwater, Pittman,(٢٠٠٥); Qrion, ؛ لما لها تأثير إيجابي على الكمالية، وبالتالي تؤثر على التحصيل الدراسي، فأصبحت مهمة التعلم ليس فقط تحصيل المادة العلمية بل تنمية مهارات الحصول عليها وكيفية توظيفها.

كما يعد الإبداع مطلبًا إستراتيجيًا من أهم واجبات الطالب الجامعي ، والذي يتمثل في كيفية تطوير أدائه الأكاديمي الذي ينعكس على تطوير أدائه المهني بعد ذلك وتعزيز فاعلية الذات الإبداعية لديهم ، إلا أنه لا يزال البعض يتعامل مع المشكلات بطرق تقليدية أو البحث عن الحلول الجاهزة، كما يعتقد البعض أن الحلول الإبداعية نوع من المخاطرة، وأن القدرة الإبداعية في حل المشكلات هو نوع من الترف وتضييع الوقت؛ مما يجعل بعضهم يبدي مقاومة للتغيير .

ويشير Goddard et al (٢٠٠٤ :٥) إلى أن الإبداع وتنميته من أبرز الأولويات في هذا الوقت فنحن بحاجة إلى تجهيز الطلاب ليكونوا مبدعين في حل المشكلات التي يقابلونها، وقد توصلت دراسة عبد المنعم أحمد الدردير وآخرين(٢٠١٧) إلى أن فاعلية الذات تؤدي دورًا مهمًا في الأداء الأكاديمي، كما تشير دراسة كل من: (٢٠٠٧)Redmon، وأحمد عبد الله سعيد الأحمري (٢٠١٦) إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تمثل دورًا بارزًا في تفوق الطالب الأكاديمي ونمو شخصيته الاجتماعية والانفعالية بشكل متعادل وتؤثر على إنجازه الأكاديمي وإتقان مهامه الأكاديمية.

كما تلعب فاعلية الذات الإبداعية دورًا حاسمًا في تعزيز الابتكار، كما يمكن تعزيزها من خلال تحسين المناخ الجامعي، أو دعم المعلم لسلوك طلبته بشكل مستمر، كما يعتمد تعزيز فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلاب على وعي المعلم لعملية الإبداع وتحسين الكمالية الأكاديمية (Ford,١٩٩٦:١١١٨).

واهتمت دراسة Tierney& Farmer (٢٠٠٢) بفاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي من خلال اختبار مفهوم فاعلية الذات الإبداعية بالرجوع إلى معتقدات الأفراد أنهم يمكن أن يكونوا مبدعين في أدوار عملهم، وأشارت النتائج إلى أن سلوك المديرين من خلال تعزيز المعرفة والخبرات في تعزيز الإبداع لدى الموظفين في بيئة العمل كلها قد تسهم في دعم وتعزيز فاعلية الذات الإبداعية .

كما تعد الكمالية من الموضوعات المهمة في كل من: المجال التعليمي، والمجال العملي، كما أن وعي الطالب بطبيعته الكمالية يساعده في تنمية قدراته ومراعاة وضع مستويات للأداء تتناسب مع قدراته الفعلية حتي يتمكن من تحقيقها ، وعلى الرغم من بذل الأفراد الكماليين لأقصي جهد لديهم فإنهم دائمًا ما يشعرون بأنهم ليسوا جيدين بما فيه

الكفاية، فالنزعة الكمالية تجعل الفرد يتمسك بمطالب وتوقعات عالية جدًا؛ مما قد يعوق أداءه، أما السعي نحو الجودة والإتقان فهو أمر جيد يساعد الطالب على إنجاز المهام، وهذا ما تؤكده دراسة كل من : فضل إبراهيم عبد الصمد(٢٠٠٣) ، وجابر محمد عيسى، ربيع عبده رشوان(٢٠٠٧)، وأشرف محمد عطية(٢٠٠٩)، وعبد الله جاد محمود(٢٠١٠)، Stoeber, J. (٢٠١١) .

كما أن الكمالية من العوامل المهمة التي يمكن أن يؤثر في التحصيل الدراسي للطلاب وسعيهم نحو تحقيق مستويات إنجاز عليا (Kobori et al. ٢٠٠٨:٥١٦).

لذا أصبح موضوع التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية من الموضوعات المهمة في مجال التعليم والتعلم في الآونة الأخيرة يجب أن تضعها البحوث في بؤرة اهتمامها، وهى لا تزال في حاجة إلى مزيد من الدراسات وبخاصة إذا ما تم تناولها في إطار تفاعل مع الكمالية، وأثر ذلك على نواتج التعلم والمتمثلة في التحصيل الدراسي.

يتضح مما سبق الجانب الأول من مشكلة البحث، حيث إن غالبية الدراسات التي اهتمت بدراسة التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية تناولت علاقتها بالكمالية الذاتية والكمالية الاجتماعية والتحصيل الدراسي بصورة منفصلة بالإضافة إلى افتقار أدبيات علم النفس التربوي إلى نموذج نظري يعكس العلاقات السببية واتجاهات تأثيرها؛ مما حذا بهذا البحث لوضع نموذج سببي مفترض يعكس هذه التأثيرات والتأكد من صحته.

ويتضح جانب آخر من مشكلة البحث من خلال تباين نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة الفروق التي ترجع إلى النوع والتخصص في متغيرات البحث ، فقد تباينت نتائج البحوث والدراسات السابقة في متغير التفكير المنظومي، والتي ترجع إلى النوع والتخصص حيث أظهرت نتائج دراسة كل من: السيد أحمد صقر(٢٠١٤)، ونورهان أشرف أبو الحسن، وآخرين(٢٠١٨) إلى عدم وجود تأثير للنوع والتخصص في مهارات التفكير المنظومي، في حين انتهت دراسة أحمد بن يحيى الجيلي(٢٠١٧) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مهارات التفكير المنظومي لصالح الإناث، كما انتهت دراسة كل من: محمد عبداللطيف أحمد(٢٠٠٩)، عبير نصرالدين عبدالعليم فودة وآخرين(٢٠١٤) إلى

وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العلمي والأدبي في مهارات التفكير المنظومي لصالح التخصص العلمي

كما تباينت النتائج الفارقة في فاعلية الذات الإبداعية، والتي ترجع إلى النوع والتخصص حيث أظهرت نتائج دراسة كل من:(٢٠٠٩)Mathise,Bronnic، وثناء عبد الودود عبد الحافظ،غدير كاظم فليح(٢٠١٧)، وصادق كاظم جريو الشمري، ومروة عبدالعباس عصفور السعدي(٢٠١٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في فاعلية الذات الإبداعية لصالح الذكور في حين توصلت دراسة محمد قاسم جبير(٢٠١٧) إلى عدم وجود تأثير للنوع في فاعلية الذات الإبداعية، كما أظهرت نتائج دراسة ثناء عبد الودود عبد الحافظ،غدير كاظم فليح(٢٠١٧) وجود فروق بين التخصصات العلمية والانسانية في فاعلية الذات الإبداعية لصالح التخصصات العلمية، في حين تختلف مع نتائج دراسة صادق كاظم جريو الشمري، ومروة عبدالعباس عصفور السعدي(٢٠١٨) وتوصلتا إلى وجود فروق بين التخصصات العلمية والإنسانية لصالح التخصصات الانسانية

كما تباينت النتائج الفارقة في بعدي الكمالية، والتي ترجع إلى النوع، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من:(١٩٩٢).Flett et al ; (٢٠٠٤)Neumeister,، عدم وجود تأثير في بُعدي الكمالية، في حين انتهت دراسة Hewitt &Flett(١٩٩١a) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بُعدي الكمالية.

ويمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية: ما الآثار السببية المباشرة وغير المباشرة لكل من: التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية في الكمالية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا؟ وهل يوجد تأثير لكل من النوع (ذكور، وإناث)، والتخصص(علمي، أدبي) على كل من التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية والكمالية الأكاديمية والتحصيل الدراسي؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعرف على:

١- تأثير العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لكل من: التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية في الكمالية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا.

٢- تأثير متغيري النوع(ذكور، إناث) ، والتخصص(علمي، أدبي) والتفاعل بينهما في كل من: التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية والكمالية والتحصيل الدراسي.

-أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث من خلال النقاط التالية

١- قد يعد خطوة تمهيدية لتصميم برامج تدريبية لتنمية التفكير المنظومي، وفاعلية الذات الإبداعية، وبالتالي الوصول للكمالية الأكاديمية.

٢- أهمية المتغيرات التي يتناولها هذا البحث؛ فقد أصبحت فاعلية الذات الإبداعية والكمالية الأكاديمية من أبرز الأهداف التي تسعى المرسسات التعليمية لتحقيقها في ظل التزايد المستمر وزيادة أعداد الطلاب؛ مما يتطلب مشاركة الطالب في المسئولية عن تعلمه؛ وبالتالي ظهرت الحاجة إلى تعرف العوامل المرتبطة بالجانب الإبداعي، والتي قد يمكن أن تزيد من استثارة الطالب ورغبته في بذل الجهد وتحقيق الكمالية.

٣- يضيف هذا البحث للقياس النفسي والمكتبة السيكولوجية في مجال علم النفس المعرفي مقاييس وأدوات تتناسب مع البيئة المصرية، وتساعد على إجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال في ضوء التطور العلمي ومستحدثات الحياة، وهى مقاييس: التفكير المنظومي، وفاعلية الذات الإبداعية، والكمالية.

٤- يساعد التفكير المنظومى على الفهم الصحيح للأحداث عن طريق النظر إليها من خلال مجموعة من العلاقات المتبادلة؛ لرؤية ما وراء هذه الأحداث بطريقة أكثر عمقًا بدلاً من النظر إليها بشكل سطحى.

مصطلحات البحث:

تحددت مصطلحات هذا البحث في:

التفكير المنظومي:Systemic thinking

يعرف على أنه: ذلك النمط من أنماط التفكير الذي يقوم بمعالجة المفاهيم والمضامين العلمية من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها العلاقات بين تلك المفاهيم؛ مما يجعل الطالب قادرًا على ربط خبراته السابقة بخبراته الجديدة، أي أنه تفكير يركز على الموضوعات العلمية بصورتها الكلية، وتحليل هذه الصورة الكلية إلى أجزائها والعلاقات التي تربط بين الأجزاء ،وتحدد إجرائيا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في كل بُعد من

أبعاد التفكير المنظومي للمقياس المستخدم في هذا البحث وهى: إدراك العلاقات المنظومية، وتحليل المنظومات، وتركيب المنظومات، وتقويم المنظومات.

فاعلية الذات الإبداعية: Creative Self-efficacy

تبني الباحث تعريف (Abbot, ٢٠١٠) لفاعلية الذات الإبداعية حيث عرفها بأنها: حالة داخلية تتفاعل مع متغيرات الشخصية والدافعية بالإضافة إلى النتائج المترتبة على الأداء، وتمثل معتقدات الفرد حول قدرته على تفعيل مهارات تفكيره الإبداعي، كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والتفاصيل بهدف الوصول نتاجات إبداعية قيمة وجديدة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس فاعلية الذات الإبداعية المستخدمة في هذا البحث (إعداد الباحث).

الكمالية Perfectionism :

تشير إلي مجاهدة الفرد للوصول لمستويات أداء عليا بشكل مبالغ فيه مع وجود اختلاف بين المستويات التي يضعها الفرد لنفسه أو كما يحددها له المجتمع ، وبين أدائه الفعلي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكمالية المستخدمة في هذا البحث (إعداد الباحث).

التحصيل الدراسى: Achievement

يمكن تعريفه بأن: مدى استيعاب الطلاب وفهمهم ما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية من المقررات الدراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في اختبارات الفصل الدراسى الثاني للعام الجامعى.

-منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي، حيث يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي ويصفها ويشخصها ويكشف جوانبها، ويحدد العلاقات بين عناصرها؛ لذا فإن المنهج الوصفي يصف بدقة التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لكل من أبعاد التفكير المنظومي، وفاعلية الذات الإبداعية على الكمالية الذاتية، والكمالية الاجتماعية، والتحصيل الدراسي لدى الطلاب كلية التربية جامعة المنيا.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التفكير المنظومي:

يعد التفكير المنظومي من أنماط التفكير الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب على تحليل التشابك في الظواهر المختلفة، وإدرك العلاقات بين مكوناته، لذلك يجب وعي النظام بالنظر إلى أجزائه المنفصلة، حيث لا يمكن أن تفهم المشكلة أو الظاهرة بعزل عناصرها، بل يجب أخذ العمليات الديناميكية للنظام ككل بعين الاعتبار (أحمدبن يحيى الجبيلي ، ٢٠١٧: ٢٣٠).

ويمثل التفكير المنظومي شكلاً من أشكال المستويات العليا في التفكير high order thinking والتي تختلف بطبيعة الحال عن مستويات التفكير الدنيا، فمستويات التفكير الدنيا تتطلب فقط استرجاع المعلومات المكتسبة، وعلى العكس من ذلك فإن مستويات التفكير العليا تتطلب حث الطالب على الاستنتاج وتحليل المعلومات، وتتضمن مهارت التفكير العليا بعض المهارات مثل التحليل والتركيب والتفسير، كما أن المهارت العليا للتفكير تهتم بالتطبيق والتحليل والاستنتاج وإدراك العلاقات والترتيب (رعد مهدي رزوقي، سهى إبراهيم عبد الكريم،٢٠١٥: ٣٣).

كما يرى Hung (٢٠٠٨:١٠٩٩) أن التفكير المنظومي هو مهارة معرفية أساسية تمكن الطلاب من تطوير فهم متكامل لموضوع معين على مستوى مفاهيمي ومنهجي، كما يعمل على الربط بين مكونات النظام بعلاقات متبادلة، مثل: الجزء بالكل أو كعلاقات سببية.

والتفكير المنظومي وسيلة تساعد على توسيع آفاق التفكير ورؤية العالم بشكل أشمل وتحديد وفهم المسببات الحقيقية للأحداث والتعامل معها بطريقة فعالة (ريحاب أحمد عبد العزيز نصر، ٢٠٠٩: ٢٥٣).

كما عرفت دينا أحمد إسماعيل (٢٠١٢: ٣٨) التفكير المنظومي بأنه: فرع معرفي لرؤية الكليات والعلاقات المتبادلة التي تشكل سلوك المنظومة، وتعلم كيفية بناء العلاقات بطرق أكثر فاعلية من أجل فهم البنية الأساسية للمنظومة والمسئولة عن توليد أنظمة وأنماط سلوكية، فهو يمثل مفهومًا جديدًا وله لغة متخصصة ومجموعة من الأدوات التي يمكن استخدامها لمعالجة أكثر المشكلات تعقيدا في الحياة اليومية والمهنية.

كما يركز التفكير المنظومي على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها جميع العلاقات بين المفاهيم والموضوعات؛ مما يجعل المتعلم قادرًا على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة؛ لذا فإنه يركز على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة مكوناته فيما بينها علاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية في التفاعل (ريحاب أحمد عبد العزيز نصر، ٢٠٠٩: ٢٥٣).

واتفق محمد خير محمود السلامات، وعبد الله حويمد السفياني (٢٠١٧: ٩٩) مع التعريفات السابقة، حيث عرفا التفكير المنظومي بأنه: منظومة من العمليات المركبة، والتي تكسب الطلاب القدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم والموضوعات خلال دراسته لمادة أو مقرر ما.

ويتضح من العرض السابق تعدد مناحي تعريف التفكير المنظومي منهم من ربطها بالقدرة على حل المشكلات ومنهم من عرفها على أنها عملية عقلية معرفية مركبة تتعامل مع الأشياء والمواقف بصورة جشتلطية كلية كما يمكن استنتاج السمات التالية للتفكير المنظومي: يتضمن كلاً من: التفكير التحليلي والتفكير التركيبي، ويهتم بإدراك العلاقات المتداخلة التي تربط بين الأجزاء.

مهارات التفكير المنظومي: لكل عملية تفكير مهارات تفاعلها يشكل نمطًا أو عملية التفكير؛ لذا يتكون التفكير المنظومي من مهارات عقلية تعكس قدرة الفرد على التفكير المركب بحيث يكون الطالب واعيًا بأنه يفكر في نماذج واضحة، وأن يلاحظ تلك النمادج على أنها نماذج وليست حقائق، وأن تكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها. ويتضمن التفكير المنظومي مهارات عديدة، صنفها كل من: سعيد جابر المنوفي (٢٠٠٢: ٤٧٦)، Assaraf & Orion(٢٠٠٥: ٥١٩) ، ودينا أحمد إسماعيل (٢٠١٢: ١٠٣)، وعبير نصر الدين عبد العليم وآخرين(٢٠١٤: ٤٠٧) ، وحلمي محمد الفيل(٢٠١٥: ٣٥)، ومحمد خير محمود السلامات، عبد الله حويمد السفياني (٢٠١٧: ٩٩) كما يلي: إدراك العلاقات بين الشكل المنظومي، وتحليل المنظومات، وتركيب المنظومات، تقويم المنظومات، وتبنى الباحث المهارات السابقة في إعداده لمقياس التفكير المنظومي.

وفيما يلي تعريف لكل مهارة من المهارات السابقة

- **إدراك العلاقات المنظومية:Comprehension of Systematic Relation Ships يقصد به: إدراك العلاقات داخل الموضوع الواحد أو الفكرة الواحدة أو بين أجزاء منظومة فرعية أو بين منظومة وأخرى.**
- **تحليل المنظومات: Systematic Synthesis يقصد به: التحليل المنظومي للمادة التعليمية المعطاة لها وإدراك أوجة التشابه والاختلاف والعلاقات والأجزاء وتعرف على المبادىء التي تحكم هذه العلاقات.**
- **تركيب المنظومات:Systematic Synthesis يقصد به: التجميع المنظومي للأجزاء المختلفة من المحتوى أو الموضع الرئيسي أو الأفكار في إيجاد شيء جديد يختلف عن الأجزاء السابقة(بناء منظومة من عدة مفاهيم) .**
- **تقويم المنظومات: Systematic Evaluation يقصد به: الحكم على صحة العلاقات بين أجزاء المنظومة، والرؤية الشاملة للموقف من خلال منظومة ما .**

التفكير المنظومي والتحصيل الدراسي

يعد التفكير المنظومي طريقة عملية مناسبة لمعالجة المشكلات من خلال النظرة الكلية في ضوء العلاقات المتداخلة بين مكوناته، كما أنه في تصميم المناهج الدراسية وعملية التعليم والتعلم وطرق التدريس هو أداة رائعة لتكوين الجهاز العقلي للمتثيل المعرفي المعلوماتي حتى تكون المخرجات السلوكية نابعة من معرفة منظومية تربوية تحقق بقاء الهوية المشرقة الفاعلة التي يمكننا أن نتباها بها في عالم دائم التغير(عبدالوهاب محمد كامل،٢٠١٠: ٤٦).

ويرى (Bartlett, ٢٠٠١: ٢) أن التفكير المنظومي: ينمي القدرة على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع والذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح، وكذلك ينمي لدى الفرد الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته، أي يرى الجزئيات في إطار كلي مترابط، كما يعد إحدى الوسائل لفهم العالم المعقد، والذي بدوره يساعد الفرد على أن ينظر للعالم نظرة كلية بما فيه من مؤسسات تمكنه من معرفة اتجاه سير العمل.

وقد اهتمت عديد من الدراسات والبحوث السابقة بضرورة اكتساب مهارات التفكير المنظومي مثل دراسة كل من: وائل عبدالله علي(٢٠٠٩)، وعادل سلامة وياسين المقاحي(٢٠١٢)، وإيناس دياب(٢٠١٥)، Assaraf, Qrion,(٢٠٠٥); Atwater,

(٢٠٠٨),Hung ;(٢٠٠٦),Pittman لتأثيرها الإيجابي على الكمالية الأكاديمية وبالتالي تؤثر على التحصيل الدراسي، فأصبحت مهمة التعلم ليس فقط تحصيل المادة العلمية، بل تنمية مهارات الحصول عليها وكيفية توظيفها.

وترى ريحاب أحمد عبد العزيز نصر (٢٠٠٩) أن التفكير المنظومي يعد من أهم أنواع التفكير في العصر، والذي ينأى عن الحفظ والتلقين، ويتناسب مع المقررات العلمية بما تتضمنه من مواقف ومشكلات وأنشطة وتجارب تحتاج إلى اكتشاف العلاقات التي تساعد المتعلم على اختصار وخفض الخطوات غير المهمة، وتوفير الوقت والجهد للوصول إلى الحل والنتيجة.

كما أكدت دراسة (Richmond, ١٩٩٣) أهمية كبيرة للتفكير المنظومي في توليد حلول للمشكلات؛ وأرجع ذلك إلى إستخدام لغة المخططات لوصف العلاقات المتبادلة بين أجزاء المنظومة بصرياً؛ مما يساعد على رؤية البنية الأساسية التي تكمن وراء المشكلة.

وكذلك دراسة Sweeny, L. &Sterman, J(٢٠٠٠) التي استهدفت قياس التفكير المنظومي لدى عينة من الطلاب ذوي التعرض السابق القليل للتفكير المنظومي، وقد أجريت الدراسة على (٥١٨) طالبًا وطالبة بكلية الإدارة، وتوصلت الدراسة إلى أنه كلما تعرض الطلاب للمفاهيم الأساسية للتفكير المنظومي كان مستواهم أفضل بغض النظر عن خلفيات الطلاب ومستوياتهم العلمية، وأشارت الدراسة إلى أن التحدي الذي يواجه التربويين هو تطوير أساليب وطرق التدريس لمهارات التفكير المنظومي.

وأما دراسة حسن محمد المالكي (٢٠٠٤) فقد هدفت إلى تحديد مهارات التفكير المنظومي واللازم توافرها لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة القراءة، وتعرف التدريبات المتضمنة لمهارات التفكير المنظومي التالية: التصنيف المنظومي، والتحليل المنظومي، والتركيب المنظومي، وإدراك العلاقات المنظومية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن تدريبات كتاب القراءة راعت مهارات التفكير المنظومي موضع اهتمام الدراسة ولكن بنسب متفاوتة؛ لذا أوصت الدراسة بالعمل على تطوير تلك التدريبات في ضوء مهارات التفكير المنظومي.

كما استهدفت دراسة Hung (٢٠٠٨) فحص أثر استخدام النمذجة المنظومية كأداة معرفية لتحسين مهارات التفكير المنظومي لدى عينة تكونت من (٨) طلاب من طلبة

الماجستير ممن يدرسون مقررات في التفكير المنظومي والنمذجة، وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام النمذجة المنظومية كأداة معرفية لتحسين مهارات التفكير المنظومي.

كذلك دراسة أحمد محمد الزبيدي (٢٠١١) التي استهدفت التعرف على العلاقة بين مستوى كلاً من: الذكاء الرياضي والذكاء المكاني ومهارات التفكير المنظومي، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط من محافظة القادسية قوامها (٢١٧) طالبًا، طبق عليهم مقياسًا في الذكاء الرياضي والذكاء المكاني ، وكذلك أختبار لمهارات التفكير المنظومي. وقد أسفرت النتائج عن امتلاك الطلاب بعض الذكاءات، ووجود ضعف لديهم في مهارات التفكير المنظومي، وجود علاقة موجبة قوية جدًا بين متوسطي درجات الطلاب في كل من: مقياس الذكاء الرياضي ومقياس الذكاء المكاني وبين متوسط درجاتهم في إختبار مهارات التفكير المنظومي.

تعقيب:

تؤكد بعض دراسة كل من: وائل علي(٢٠٠٩)، وعادل سلامة وياسين المقاحي(٢٠١٢)، وإيناس دياب(٢٠١٥)، Assaraf, Qrion,(٢٠٠٥); Atwater, Pittman,(٢٠٠٦); Hung,(٢٠٠٨) وجود علاقة بين التفكير المنظومي والتحصيل الدراسي، كما أسفرت نتائج دراسة أحمد محمد الزبيدي (٢٠١١) عن وجود ضعف في مهارات التفكير المنظومي، كما أكدت دراسة Sweeny, L. &Sterman, J(٢٠٠٠) أنه كلما تعرض الطلاب للمفاهيم الأساسية للتفكير المنظومي كان مستواهم أفضل بغض النظر عن خلفيات الطلاب ومستوياتهم العلمية

فاعلية الذات الإبداعية:

تمثل فاعلية الذات الإبداعية Creative Self-efficacy متغيرًا وسيطًا بين المعرفة والفعل، فالمعتقدات التي يكونها الأفراد عن مقدراتهم وعن توقعاتهم حيال نتائج جهودهم تعد أساسًا في فاعليتهم الذاتية، كما أن أحكام الآخرين الذين يعتبرون مهمين بالنسبة للفرد، وردود أفعالهم تجاه فاعلية أداء الشخص في الموضوعات المختلفة، يعد الأساس في الفاعلية الذاتية، فإذا كانت ردود أفعالهم سلبية فإن هذا سيؤدي إلى فاعلية ذاتية مرتفعة (Bandura, ٢٠٠٧:٦٤٥) .

وترتكز فاعلية الذات الإبداعية بشكل رئيس على ماهية الإبداع مثلما تعتمد على ما يحتويه الفرد من اعتقادات ذاتية حول تمكنه الإبداعية، فالإبداع حسب وجهة نظر تورانس هو عملية يكون الفرد فيها حساسًا للمشكلات ومدركًا مواطن الانكسار وعدم التلاؤم أو القلة أو النقص في المعلومات، والبحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها، وتكرار صياغة الفرضيات بناء على اختبارها، وذلك بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوافرة للتوصل لحل مشكلة، ثم إظهار النتائج وتبينها للآخرين فضلا عن وجود حلول تتسم بالجدية(Sternberg,٢٠٠٣: ٤٣).

ويتفق كل من (Mann,(٢٠٠٤:١٧٩٦; (Phelan(٢٠٠١:١٠٥٩)على أن فاعلية الذات الإبداعية معتقدات الفرد حول قدراته وطاقاته الشخصية الإبداعية لتحقيق التحسينات والابتكارات والتغيرات المرغوبة.

ويشير (٢٠٠٧:٦٤٤)Bandura بأنها حالة دافعية يتم خلالها قياس التقدير الذاتي بما يمتلك الفرد على تنفيذ أعمال معينة لتحقيق بعض أهدافه وتمثل المحور المعرفي للعمليات .

ويرى (٢٠١١:٦٤٧).Diliollo et al أن فاعلية الذات الإبداعية هي تقييم ذاتي يقوم به الشخص بوضع تقييم خاص بإمكانياته الإبداعية التي يؤمن بوجودها في نفسه، حيث يرى نفسه من خلالها بأنه رائع في حل المشكلات بطريقة إبداعية، ولديه القدرة على توليد أفكار جديدة.

وفي ضوء هذه الآراء حول مفهوم فاعلية الذات الإبداعية، فإن فاعلية الذات الإبداعية هي معتقدات الإنسان الذاتية المتراكمة عبر السنين في عقله بقدراته وإمكانياته الإبداعية من خلال تمكنه من التفكير بطريقة خارجة عن المألوف لإدارة العديد من شؤون حياته؛ مما يجعله يشعر بالتميز مقارنةً غيره لما يتملكه من حالة إبداعية.

وقدم (٢٠١٠:٧٠)Abbott مفهومًا لفاعلية الذات الإبداعية يشير إلى مدى إدراك الفرد لقدرته في التعبير أو الأداء بصورة إبداعية، ويمكن التعبير عنها عن طريق ما يأتي:

أ- فاعلية الذات المرتبطة بالتفكير الإبداعي : تمثل فاعلية الحالة العقلية الداخلية كالتعبير عن الإبداع عن طريق مهارات التفكير الإبداعي كالطلاقة والمرونة والتفاصيل والأصالة، والتي تمكن الفرد من إنتاج الأفكار الجديدة والمناسبة .

ب- فاعلية الذات المرتبطة بالأداء الإبداعي : تمثل فاعلية الحالة الاجتماعية الخارجية كالتعبير عن الإبداع عن طريق أنظمة الفرد الداخلية والخارجية التي تتفاعل بعضها مع بعض في أثناء الأداء الإبداعي مثل: الدوافع ، والشخصية ، والمزاج ، والسياق الاجتماعي.

فاعلية الذات الإبداعية والتحصيل الدراسي:

تؤثر فاعلية الذات الإبداعية (معتقدات الأفراد حول قدرتهم الإبداعية) في الإنجاز الأكاديمي لدى الأفراد وتؤدي دورًا مهمًا في تحسين هذا الإنجاز فالفاعلية تشير إلى ثقة الفرد في مقدرته على القيام بسلوك محدد، بينما تشير توقعات النتيجة إلى توقع الفرد عن النتائج المرتقبة لذلك السلوك (Abbott, ٢٠١٠: ٣٠-٣١)، كما أن الأفراد الذي يتمتعون بفاعلية ذاتية إبداعية عالية، يمتازون بالانفتاح العقلي ، ولديهم جرأة، ولكنهم ليسوا مغامرين أو مجازفين، وهم أكثر تصميمًا وتصبرًا، وأقل اضطرابًا وأكثر رزانة من الناحية الانفعالية والعاطفية، إذ توجد لديهم القدرة على الإهتمام بالآخرين والرغبة للاعتناء بهم (Ferrari, & Mautz,١٩٩٧:٣) (خليل المعايطة، ٢٠٠٧ :٨٩).

وتوصلت نتائج دراسة(سامح جميل رضوان، ١٩٩٧: ٤٨) إلى أن لتوقعات الكفاءة الذاتية تأثيرًا في تقويم السلوك في مجالات متباينة كالإنجاز الدراسي والترقي المهني والتشويشات الانفعالية والصحة النفسية والجسدية ويقتني الاتجاهات التفاؤلية نحو القدرات والإمكانات الذاتية للفرد، ويقود أيضًا إلى مضاعفة الجهود وازدياد القدرة على التحمل؛ ومن ثم رفع نتائج الإنجاز وعدم الاستسلام .

وكذلك هدفت دراسة (٢٠٠٦)Beghetto إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية وتوجهات الطلبة نحو الإتقان والتي أجريت في شمال أمريكا ، وتكونت من (١٣٢٢) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن فاعلية الذات الإبداعية لدى الإناث كانت أقل من الذكور ، وأظهرت أيضًا 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 ، وأن الطلبة الذين يمتلكون مستويات عليا من فاعلية الذات الإبداعية كانوا أفضل من ذوي المستويات الدنيا في المواد الدراسية، وأكثر مشاركة في أنشطة ما بعد المدرسة الأكاديمية والجماعية كما كانوا أكثر تصميمًا على الالتحاق بالجامعات بعد مرحلة المدرسة .(Beghetto. ٢٠٠٦: ٢)

كما هدفت دراسة (٢٠١٢)Maciej إلى الكشف عن العلاقة بين مؤشرات وظاهرة حب الاستطلاع وفاعلية الذات الإبداعية والهوية الشخصية الإبداعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٤) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين حب الاستطلاع المرتفع وبين فاعلية الذات الإبداعية والهوية الشخصية الإبداعية .

وهدفت دراسة أحمد محمد الزعبي (٢٠١٤) إلى التحقق من فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في الأردن عن طريق دراسة العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة والمعلمين ومدى اختلافها باختلاف جنسهم وصفوفهم الدراسية وتخصصات معلميهم، وأشارت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الذات الإبداعية للطلبة الموهوبين ومعلميهم كان مرتفعًا ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة ومعلميهم تعزى للجنس ، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في فاعلية الذات الإبداعية عند الطلبة تعزى للصف الدراسي لصالح الصف السابع ، وعند المعلمين تعزى لتخصصهم الأكاديمي لصالح ذوي التخصص العلمي ، ووجدت فروقًا دالة إحصائيًا بين الطلبة الموهوبين ومعلميهم في فاعلية الذات الإبداعية لصالح الطلبة الموهوبين (أحمد محمد الزعبي ، ٢٠١٤ : ٤٧٥).

تعقيب يتبين أن فاعلية الذات الإبداعية تمثل معتقدات الطالب حول قدراته الإبداعية، وقد تتأثر هذه المعتقدات بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالطالب الجامعي سواء الجامعية أم الأسرية أم الصداقات أم غيرها، بالإضافة إلى خبرات الطالب الجامعي وتفوقه أو فشله في التعامل مع المواقف المتباينة، وقد تكون هذه المعطيات من العوامل المشاركة في تشكيل فاعلية الذات الإبداعية لدى هذا الطالب، كما أن لدى هذا الطالب طموحات متباينة، فقد تكون هذه الطموحات غير مثالية وغير مقترنة بما يمتلكه الطالب من قدرات وإمكانات، وقد تفوق هذه الطموحات قدراته أو إمكاناته، لكنها تتصل بالتطورات المستقبلية التي سيقاومها بعد الحصول على الدرجة العلمية والوظيفية الملائمة، فالأفراد الذين يمتلكون قدرًا أكبر من الفاعلية الذاتية الإبداعية يقومون بأداء أفضل على أنماط متعددة من المهمات مقارنة بالذين لديهم قدر أقل من الفاعلية الذاتية.

الكمالية Perfectionism

يشير عادل محمد صادق، وعادل سيد عبادي(٢٠١٨: ١٣٢)إلى أن الكمالية تمثل رغبة قهرية تتشكل من أفكار يتبناها الطلاب والباحثين لتحقيق معاييرهم الشخصية العالية للأداء ومصحوبة بلوم النفس من خلال التقييم الناقد.ويرى Hewitt & Flett (١٩٩١a: ٤٥٧) أن للكمالية بُعدين الكمالية الذاتية (موجهة نحو الفرد نفسه) في مقابل كمالية الآخرين (موجهة نحو مستوي أداء الآخرين)، وكذلك إلى مصدر التوجهات الكمالية ، فالكمالية إما أن تكون بالتوجيه الذاتي، حيث يضع الفرد لنفسه مستويات عليا ويحاول تحقيقها (الكمالية الذاتية) ، أو أن تكون مكتسبة اجتماعيًا، حيث يكتسبها الفرد من إدراكه للمواقف الاجتماعية المحيطة به (الكمالية الاجتماعية) ويتبنى البحاث نموذج Hewitt & Flett ومقياسهما لقياس الكمالية متعدد الأبعاد في الكشف عن الميول الكمالية لدى أفراد عينة البحث والذي يتكون من:

- الكمالية الاجتماعية Socially prescribed perfcvtionism: ويقصد بها اعتقاد الفرد بأن المجتمع والآخرين يحددون معايير عليا للأداء يجب تحقيقها ، وأن الفرد عليه تحقيق هذه المعايير حتى يحظي بحب واحترام الآخرين، حيث يعتقد الفرد بأن إرضاء الآخرين مرتبط بتحقيق توقعاتهم منه (Hewitt & Flett, ١٩٩١a: ٤٥٨).
- الكمالية الذاتية Self-oriented perfectionism : ويقصد بها الدافعية المرتفعة للتميز ووضع معايير عليا للأداء ، والتقييم الذاتي للسلوك والاهتمام الزائد بمواضع النقص والقصور(Hewitt & Flett, ١٩٩la: ٤٥٨).

وهنك خصائص تميز الفرد الكمالي، مثل: الحاجة الملحة للنجاح ، والرغبة في الحصول على الاستحسان من الجميع، والتميز بروح تنافسية عالية ، والخوف من المخاطرة وارتكاب الأخطاء ، وعدم تقبل النقد ، والميل إلي وضع توقعات غير واقيعة لنفسه وللآخرين (Drilling, ٢٠٠٢:٣).

ويشير Hewitt & Flett(١٩٩١a:٤٦٦) إلى أن مرتفعي الكمالية الذاتية لديهم أهداف عليا يسعون إلى تحقيقها، ويعملون بجد للوصول لدرجة الكمال، ويتجنبون الفشل وينقدون أنفسهم، ويتحملون مسئولية نتائج أفعالهم، ولا يلقون باللوم على الآخرين، بينما

مرتفعو الكمالية الاجتماعية يكونوا مدفوعين نحو أهداف عليا ولم يحددوها لأنفسهم ولكن قام بتحديدها أشخاص مقربون منهم (الوالدان، والأصدقاء، والمعلمون) وعلى هؤلاء الأفراد الاجتهاد في تحقيق تلك الأهداف حتى يكونوا مقبولين اجتماعيًا .

الكمالية والتحصيل الدراسي :

يمكن للتوجيهات الكمالية أن تساعد الطالب على التمسك بمستويات عليا لأداء المهام الموكلة إليه غير أن تأثير هذه التوجيهات الكمالية في التحصيل الدراسي يتوقف على مصدر هذه التوجيهات، فإذا كان الطالب يضع لنفسه معايير وأهدافًا عليا يسعى لتحقيقها، فإن ذلك قد يكون له مردود إيجابي على تحصيله الدراسي (Neumeister, ٢٠٠٤:٢٦١) فالتحصيل الدراسي في هذه الحالة يمثل هدفًا وقيمة تتعلق بتحقيق الذات يسعى الطالب إلى تحقيقها . فقد أظهرت نتائج دراسة (٢٠٠٩) .Stronelli et al على عينة من الأطفال وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية الذاتية والتحصيل الدراسي، وتتفق مع هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Verner – Filion & Gaudreau (٢٠١٠) ; Witcher et al . ٢٠٠٧) في دراستين منفصلتين على طلاب الجامعة، فيعتبر الطالب ذو التوجه الكمالي الذاتي أن مستويات الأداء العليا التي يحددها لنفسه بمثابة دافع وتحِد للذات حتى تؤدى بشكل أفضل ، ويكون منهمكًا دائمًا في التقييم والمقارنة بين ما يريد إنجازه ، وما أنجزه بالفعل، أي أنه في محاولات مستمرة لتحسين مستوى أدائه، والوصول للأداء الكامل الذي يشعره بحالة من الرضا .

أما إذا كان مصدر هذه التوجيهات الكمالية هو الآخرون المحيطون بالطالب كالأسرة والمعلمين والزملاء بحيث يحدد الآخرون المعايير والأهداف التي يجب على الطالب تحقيقها ، فإن ذلك قد يكون له مردود سلبي على التحصيل الدراسي (Adderholdt &Goldberg, ١٩٩٩) فالتحصيل الدراسي في هذه الحالة يمكن النظر إليه على أنه مسعى وهدف اجتماعي يسعى إليه الطالب حتى ينال حب واحترام وتقدير الآخرين ونتيجة لاعتقاد الفرد بأنه لكي يحظى باستحسان الآخرين لأدائه؛ مما يضيف إليه المزيد من الضغوط التي ربما تعوق تقدمه في تحصيله الدراسي (Drilling, ٢٠٠٢) وقد أظهرت نتائج دراسة

(٢٠٠٩) .Stronelli et al على عينة من الأطفال أن الكمالية الاجتماعية ترتبط سلبيًا بالتحصيل الدراسي ، وأن التحصيل الدراسي يمكن أن يتأثر سلبًا بالسعى نحو إرضاء الآخرين الذين يضعون للفرد أهدافًا مبالغًا فيها . وأيضا وجد Verner–Filion & Gaudreau (٢٠١٠) أن الكمالية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ارتبطت بمستوى تحصيل دراسي منخفض .

فروض البحث:

تمت صياغة فروض البحث وفقًا لتوجهات الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي:

١-توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لكل من: مهارات التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية في الكمالية لدى طلاب جامعة المنيا.

٢- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من النوع:(ذكور، إناث)،، والتخصص(علمي، أدبي) وتفاعلاتهما على كل من: مهارات التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية والكمالية لدى طلاب جامعة المنيا.

إجراءات البحث:

أولا -العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة المنيا، من ذوى التخصصات العلمية والأدبية بهدف التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات البحث المستخدمة (مقياس مهارات التفكير المنظومي، ومقياس فاعلية الذات الإبداعية، ومقياس الكمالية الأكاديمية)، وتعرُّف مدى وضوح تعليمات وعبارات المقاييس المستخدمة، وفهمها من قِبل الطلاب، وبلغ عددها (١٩٠) طالبًا وطالبة، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية(٢١.٧٦) وانحراف معياري قدره (١.٤٧).

ثانيا - التأكد من الشروط السيكومترية لأدوات البحث

-أدوات البحث

١ -مقياس مهارات التفكير المنظومي: (إعداد الباحث)

- هدف المقياس : هدف هذا المقياس إلى قياس مهارات التفكير المنظومي للطلاب، ويعبر عنه بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير المنظومي.

- خطوات إعداد المقياس:

تم الاطلاع على مجموعة من المقاييس والاختبارات التي تقيس مهارات التفكير المنظومي ، بهدف صياغة عبارات المقياس، ومن هذه المقاييس مقياس مهارات التفكير المنظومي لكل من: (Draper, ١٩٩٣)، وسعيد جابر المنوفي(٢٠٠٢)، Assaraf & Orion(٢٠٠٥) ، ودينا أحمد إسماعيل(٢٠١٢)، وتهاني محمد سليمان محمد(٢٠١٤)، وعبير نصر الدين عبد العليم وآخرين(٢٠١٤) ، وحلمي محمد الفيل(٢٠١٥)، ومحمد خير محمود السلامات، عبد الله حويمد السفياني (٢٠١٧) ، كما تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت تعريف التفكير المنظومي ، وقام الباحث بإعداد مقياس مهارات التفكير المنظومي في صورته المبدئية من (١٦) مفردة.

- وصف المقياس : يتكون المقياس في صورته المبدئية من (١٦) مفردة تم تصنيفها تحت أربعة أبعاد، هي: إدراك العلاقات المنظومية، وتحليل المنظومات، وتركيب المنظومات، وتقويم المنظومات، وخصص الباحث أربعة مواقف لقياس كل مهارة، تبدأ كل مفردة بفقرة أو بفقرتين تروي سلسلة من الأحداث على شكل سيناريو قصير من العلاقات المنظومية ولكل سيناريو بنيته الخاصة اعتمادا على المفهوم والتعريف الإجرائي لكل مهارة بحيث يمكن فصل مهارات التفكير المنظومي كل على حده، ثم يطرح سؤال محدد عقب كل سيناريو يلتزم الطلاب بالإجابة عنه تبعا لمدى إدراكهم ووعيهم بالمهارة المستهدفة من السؤال.

ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل فقرة جيدًا، ثم يجيب عن السؤال المحدد عقب كل سيناريو، ويتم التصحيح لبنود المقياس وفقًا لنموذج الإجابة المتضمن الإجابة الصحيحية النموذجية والإجابات المحتملة التي ربما يدلي بها الطلاب بالإضافة إلى الدرجة المخصصة لكل إجابة والتي تتراوح من (صفر: ١).

صدق المقياس:

أ. صدق المحتوى: للتأكد من صدق المقياس وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، تم عرض الصورة المبدئية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية جامعة المنيا ؛ لاستطلاع آرائهم حول انتماء كل عبارة للبُعد التي

تقيسه، مع إمكانية تعديل العبارات بما يتلاءم مع عينة البحث، واعتمد الباحث على نسبة اتفاق ٨٠%، وفي ضوء رأي السادة المحكمين تم تعديل صياغة عبارتين فقط.

ب. التجانس الداخلى كمؤشر للصدق

١. تم حساب التجانس الداخلي Internal Contingency كمؤشر للصدق بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، ويوضح جدول (١) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١) معاملات ارتباط بنود مقياس التفكير المنظومي بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط
إدراك العلاقات المنظومية	١	٠.٤٥٤**	تحليل المنظومات	٥	٠.٦٥٦**	تركيب المنظومات	٩	٠.٣٨٩**	تقويم المنظومات	١٣	٠.٤٥٦**
	٢	٠.٤٨٨**		٦	٠.٥٢٣**		١٠	٠.٤٥٥**		١٤	٠.٤١٨**
	٣	٠.٥٤٧**		٧	٠.٥٧٩**		١١	٠.٢٦١**		١٥	٠.٤٥١**
	٤	٠.٥٣٣**		٨	٠.٥١٧**		١٢	٠.٢٣٨**		١٦	٠.٤٣٠**

**** دال عند (٠.٠١).**

٢. ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس التفكير المنظومي بطريقة إعادة التطبيق Test-Retest، على العينة الاستطلاعية (ن= ١٩٠) بفاصل زمني (١٥) يومًا، ويوضح جدول (٢) معاملات الاستقرار للأبعاد الفرعية لمقياس التفكير المنظومي.

جدول (٢) معاملات الاستقرار للأبعاد الفرعية لمقياس التفكير المنظومي

م	الاستراتيجية	معامل ثبات الاستقرار	م	الاستراتيجية	معامل ثبات الاستقرار
١	إدراك العلاقات المنظومية	٠.٦٦٤	٢	تحليل المنظومات	٠.٦٠٩
٣	تركيب المنظومات	٠.٧٦٢	٤	تقويم المنظومات	٠.٦٣٩
	المقياس ككل	٠.٧٩٩			

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هي معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل الاستقرار لأبعاد المقياس بين (٠.٦٠٩ : ٠.٧٦٢)، وتعد هذه القيمة مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس.

٢ -مقياس فعالية الذات الإبداعية: أعد هذا المقياس (Abbut,٢٠١٠) ، تعريب (الباحث) ويتكون المقياس من(٢١) فقرة موزعة على بُعدين رئيسين، هما: البعد الأول : فاعلية الذات في التفكير الإبداعي ويتكون من (١٢) فقرة لقياس أربعة أبعاد، وهي: الطلاقة (٣) بنود وهي (١، ٢، ٣) ، والمرونة (٣) بنود وهى (٤، ٥، ٦)، والتفاصيل (٣) بنود وفقراته (٧، ٨، ٩)، والأصالة (٣) بنود وهى (١٠، ١١، ١٢)، والبعد الثاني: فاعلية الذات في الأداء الإبداعي ويتكون من (٩) فقرات لقياس ثلاث أبعاد هى: التعليم للإبداع (٣) بنود وهى:(١٣، ١٤، ١٥)، الاتصال والترويح للإبداع (٣) بنود وهى وفقراته (١٦، ١٧، ١٨) ، والمحافظة على الشخصية (٣) بنود وهى وفقراته (١٩، ٢٠، ٢١) ، وتتم الإستجابة لبنود المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي(تنطبق دائمًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا تنطبق نادرًا، لا تنطبق على الإطلاق)، ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة جيدًا، ويضع علامة(√) تحت الاختيار الذي تنطبق العبارة عليه, ويتم التصحيح بحيث تقابل بدائل الإجابة للدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، والعبارات السالبة يتم فيها عكس اتجاه التصحيح، ويجمع درجات كل بُعد للحصول على درجة هذا البُعد، ومن مجموع درجات الأبعاد نحصل على الدرجة الكلية للطالب في المقياس.

التجانس الداخلى كمؤشر للصدق

تم حساب التجانس الداخلي كمؤشر للصدق بايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وكذلك العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة المجال الرئيسي الذي تنتمي إليه تلك العبارة، ويوضح جدول (٣) معاملات ارتباط البنود بالبُعد الذي تنتمي إليه، ومعاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمجال التي تنتمي إليه.

جدول (٣) معاملات ارتباط بنود مقياس فعالية الذات الابداعية بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الأبعاد الرئيسة	الأبعاد الفرعية	البنود	معامل ارتباط العبارة بالبعد الفرعي	معامل ارتباط العبارة بالمجال الرئيسي	البنود	معامل ارتباط العبارة بالبعد الفرعي	معامل ارتباط العبارة بالمجال الرئيسي	البنود	معامل ارتباط العبارة بالبعد الفرعي	معامل ارتباط العبارة بالمجال الرئيسي
فاعلية الذات في التفكير الابداعي	الطلاقة	١	٠.٦٦٢	٠.٥٦٧	٢	٠.٧٤١	٠.٥٤١	٣	٠.٧١٩	٠.٥٤٨
	المرونة	٤	٠.٦٥٩	٠.٥١٢	٥	٠.٧٠٩	٠.٤٦٩	٦	٠.٦٩١	٠.٤٩٢
	التفاصيل	٧	٠.٥٩١	٠.٤٩٧	٨	٠.٦٨٩	٠.٤٧٩	٩	٠.٦٣١	٠.٤٦٧
	الاصالة	١٠	٠.٦٨٩	٠.٥٨٤	١١	٠.٧١٩	٠.٥٠٤	١٢	٠.٦٠٨	٠.٤٩٥
فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	التعليم للإبداع	١٣	٠.٦٩٠	٠.٦١١	١٤	٠.٧١٩	٠.٦١٨	١٥	٠.٧٨٩	٠.٥٦٤
	الاتصال والترويح للإبداع	١٦	٠.٧٢١	٠.٦٤٢	١٧	٠.٨٥٢	٠.٥٨٩	١٨	٠.٧٦٤	٠.٦١٦
	المحافظة على الشخصية	١٩	٠.٦٨٤	٠.٥٤٣	٢٠	٠.٧٣٤	٠.٦٣٤	٢١	٠.٦٨٢	٠.٤٨٩

** دال عند (٠.٠١).

ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس فعالية الذات الإبداعية بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لدرجات عينة التقنين للأبعاد الفرعية كل على حدة، ويوضح جدول (٤) معاملات ألفا. كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس فعالية الذات الإبداعية.

جدول (٤) معاملات ألفا. كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس فعالية الذات الإبداعية

م	فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	معامل ثبات الفا	م	فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	معامل ثبات الفا
١	الطلاقة	٠.٥٤١	١	التعليم للإبداع	٠.٥٧٨
٢	المرونة	٠.٦٠٧	٢	الاتصال والترويح للإبداع	٠.٥٦٨
٣	التفاصيل	٠.٦٣٧		المحافظة على الشخصية	٠.٥٣٧
٤	الاصالة	٠.٤٧٣		البُعد ككل	٠.٦٦١
	البُعد ككل	٠.٦٨٢			

من جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هي معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية بين (٠.٤٧٣ :

٠.٦٣٧)، والأبعاد الرئيسة (٠.٦٦١: ٠.٦٨٢) وتعد هذه القيمة مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس.

٣ -مقياس الكمالية متعدد الأبعاد: Multidimensional Perfectionism Scale

قام الباحث بإعداد مقياس الكمالية في ضوء مقياس (Hewitt & Flett,١٩٩١)، وذلك بهدف قياس التوجهات الكمالية لدى المرحلة الجامعية، وتم حذف وتعديل بعض العبارت لتلائم البيئة المصرية، ويتكون المقياس من(٢٠) فقرة موزعة على بعدين فرعين هى:الكمالية الذاتية، الكمالية الاجتماعية، ويتضمن كل بُعد (١٠) عبارات، وتتم الإستجابة لبنود المقياس وفق تدريج سباعي(تنطبق تماما، تنطبق غالبا، تنطبق ،محايد، لا تنطبق ، لا تنطبق غالبا، لا تنطبق إطلاقا)، ويطلب من المفحوص أن يقرأ كل عبارة جيدًا، ويضع علامة(√) تحت الاختيار الذي تنطبق العبارة عليه, ويتم التصحيح بحيث تقابل بدائل الإجابة للدرجات(٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب في حالة العبارات الموجبة، والعبارات السالبة يتم فيها عكس اتجاه التصحيح، ويجمع درجات كل بُعد للحصول على درجة هذا البُعد، ومن مجموع درجات الأبعاد نحصل على الدرجة الكلية للطالب في المقياس.

صدق المقياس

أ. صدق المحتوى: للتأكد من صدق المقياس وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، تم عرض الصورة المبدئية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية جامعة المنيا ؛ لاستطلاع آرائهم حول انتماء كل عبارة للبُعد الذي تقيسه، مع إمكانية تعديل العبارات بما يتلاءم مع عينة البحث، واعتمد الباحث على نسبة اتفاق ٨٠%، وفي ضوء رأي السادة المحكمين تم تعديل صياغة ثلاث عبارات فقط.

التجانس الداخلى كمؤشر للصدق:

تم حساب التجانس الداخلي كمؤشر للصدق بايجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، ويوضح جدول (٥) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٥) معاملات ارتباط بنود مقياس الكمالية بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	البنود	معامل الارتباط	البعد	البنود	معامل الارتباط
الكمالية الذاتية	١	٠.٥٣٣**	الكمالية الاجتماعية	٢	٠.٦١٩**
	٣	٠.٤٦٢**		٤	٠.٥٠٩**
	٥	٠.٥٦٤**		٦	٠.٥٦٤ **
	٧	٠.٥٨٧**		٨	٠.٦٠٩**
	٩	٠.٥٢٦**		١٠	٠.٥٣٤**
	١١	٠.٥٤٢**		١٢	٠.٦٧٤ **
	١٣	٠.٦٢١**		١٤	٠.٤٧٨ **
	١٥	٠.٥٧٢**		١٦	٠.٥٢٨**
	١٧	٠.٤٩٣**		١٨	٠.٥٥١**
	١٩	٠.٥٨٧**		٢٠	٠.٥٢١**

** دال عند (٠.٠١).

- ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس الكمالية بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل ألفا لكرونباخ لدرجات عينة التقنين للأبعاد الفرعية كل على حدة، ويوضح جدول (٦) معاملات ألفا. كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس الكمالية.

جدول (٦) معاملات ألفا. كرونباخ للأبعاد الفرعية لمقياس الكمالية

م	الاستراتيجية	معامل ثبات الفا	م	الاستراتيجية	معامل ثبات الفا
١	الكمالية الذاتية	٠.٦٧٨	٢	الكمالية الاجتماعية	٠.٦٣١
	المقياس ككل	٠.٧٥٢			

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس هي معاملات ثبات مقبولة، حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس بين (٠.٦٣١ : ٠.٦٧٨)، وتعد هذه القيمة مقبولة للتعبير عن ثبات المقياس.

ثالثا -عينة البحث الأساسية :

تم اختيار عينة من طلاب وطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية – جامعة المنيا، وبلغ عددها (٢٤٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة كلية التربية – جامعة المنيا من ذوي التخصصات

العلمية والأدبية (١٢٤ أدبي- ١١٦ علمي)، (١٣٠ إناث – ١١٠ ذكور) ، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية(٢١.٩٣) وانحراف معياري قدره (١.١٩).

رابعا - الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من الفرض الأول من خلال أسلوب تحليل المسار.
- تحليل التباين الثنائي للتحقق من الفرض الثاني.

خامسا -نتائج البحث وتفسيرها

نتائج الفرض الأول :

توجد تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة لكل من :أبعاد التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية على الكمالية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب كلية التربية جامعة المنيا .

ولمعالجة هذا الفرض إحصائيًا تم استخدام أسلوب تحليل المسار **Path Analysis** وذلك باتباع الخطوات التالية (صلاح الدين محمود علام، ١٩٩٣، ٧١٥ . ٧٥٥) :

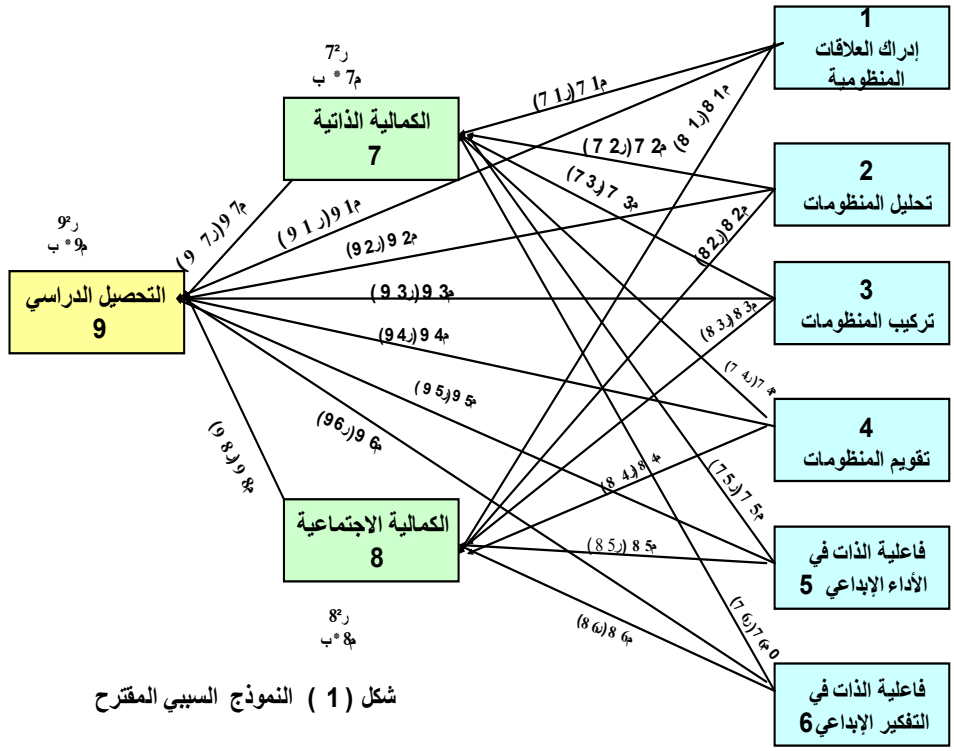
(١) الخطوة الأولى:

افتراض النموذج السببي وهو النموذج الذي يوضح العلاقات بين المتغيرات موضوع البحث، وذلك اعتمادًا على الأطر النظرية والدراسات والبحوث المرتبطة، وهذا النموذج يسمى بالنموذج السببي المفترض، وهو موضح في الشكل (١)، كما يفترض الباحث أن متغير التحصيل الدراسي (المتغير التابع) هو المتغير الداخلي، وأن متغيرات الكمالية الذاتية والكمالية الاجتماعية هي متغيرات خارجية (مستقلة) بالنسبة للتحصيل (التابع)، وفي نفس الوقت تعتبر متغير داخليًا (تابعًا) بالنسبة للمتغير الخارجي (المستقل) المتمثل في كل من التفكير المنظومي(إدراك العلاقات المنظومية، تحليل المنظومات، تركيب المنظومات، تقويم المنظومات)، وفاعلية الذات في الأداء الإبداعي ، وفاعلية الذات في التفكير الإبداعي، وتعبر قيم معاملات المسار عن الأثر المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع، كما أن مربع معامل المسار يوضح ذلك الجزء من تباين المتغير التابع، والذي يرجع إلى أثر المتغير المستقل، ومعامل المسار هو عبارة عن قيمة وزن الانحدار المعياري الناتج من تحليل الانحدار(Li,C.,١٩٧٧: ١٠٤).

ويدل معامل المسار على الأثر المباشر لمتغير (سبب Cause) في متغير آخر (Effect) ويعبر عن الأثر المتوقع في متغير ما والذي ينتج عن تغير الانحراف المعياري

لمتغير آخر بقدر الوحدة (بعد تثبيت جميع المتغيرات الأخرى، وهذا التغير يعبر عنه بواسطة الانحراف المعياري للمتغيرالتابع)ومعامل المسار يجب أن يقيس الأثر المباشر لمتغير على متغير آخر بجزء الانحراف المعياري للمتغير الثاني الذي يرجع إلي المتغير الأول إذا كان تباين المتغير الأول هو التباين نفسه الملاحظ في العينة موضع البحث بعد تثبيت العوامل الأخرى. (صلاح الدين محمود علام ،١٩٩٣: ٧٢٩).

وتمثل " م" معاملات المسار بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، بينما " ر" معاملات الارتباط بين نفس المتغيرات، وتمثل المتغيرات (٧، ٨، ٩) المتغيرات التابعة، وهي: الكمالية الذاتية، والكمالية الاجتماعية، والتحصيل الدراسي، بينما تشير المتغيرات من (١-٦)إلى أبعاد التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات مستقلة.



شكل (1) النموذج السببي المقترح

ويمثل(م١ ٧) معامل المسار من المتغير المستقل رقم ١ (ادراك العلاقات المنظومية) إلى المتغير التابع رقم ٧ (الكمالية الذاتية) وهكذا بالنسبة لمعاملات المسار. أما(ر١ ٧) فتشير إلى معامل الارتباط بين المتغير المستقل رقم ١ (ادراك العلاقات المنظومية) والمتغير

التابع رقم ٧ (الكمالية الذاتية) وهكذا بالنسبة لمعاملات الارتباط.أما (ر^{2}٧ ، ر^{2}٨ ، ر^{2}٩) هي معاملات التحديد للمتغيرات التابعة ٧، ٨، ٩ على الترتيب.أما (م٧ ب ، م٨ ب، م٩ب) هي معاملات مسار البواقي (المتغيرات التي لم تدخل في البحث الحالي).

(٢) الخطوة الثانية: تم حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والتابعة موضوع البحث كما هو موضح في جدول (٧)

جدول (٧) مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والتابعة موضوع البحث (ن = ٢٤٠)

المتغيرات	إدراك العلاقات المنظومية	تحليل المنظومات	تركيب المنظومات	تقويم المنظومات	فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	الكمالية الذاتية	الكمالية الاجتماعية	التحصيل
إدراك العلاقات المنظومية	١								
تحليل المنظومات	**٠.٤٩٤	١							
تركيب المنظومات	**٠.٢٦٨	**٠.٢٥٨	١						
تقويم المنظومات	**٠.٤٣٦	**٠.٤٠٢	**٠.٢١٩	١					
فاعلية الذات في الاداء الإبداعي	**٠.٣٩٨	**٠.٣٨٥	**٠.١٤١	**٠.٥٠٤	١				
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	**٠.٤٣٨	**٠.٣٦٩	**٠.٠٧٧	**٠.٤٥٣	**٠.٦٠٢	١			
الكمالية الذاتية	**٠.٣١١	**٠.٣٥٦	**٠.٢١٣	**٠.٢٩٣	**٠.٢٨٢	٠.٤٠٩**	١		
الكمالية الاجتماعية	**٠.٤٣٣	**٠.٣٧١	**٠.٢٧٠	**٠.٣٢٥	**٠.٣٠٨	٠.٢٧٠**	٠.٥٣٥**	١	
التحصيل	**٠.٦٨٢	**٠.٥٨٦	**٠.٤٥٥	**٠.٤٩٩	**٠.٥٣٦	٠.٣٩٢**	٠.٥١٥**	٠.٣٧٤**	١

(**)دالة عند مستوى ٠.٠١

(٣) الخطوة الثالثة: حساب أوزان الانحدار المعيارية (β Standardized Coefficients من تحليل الانحدار المتعدد لتقدير معاملات المسار path Coefficients في النموذج المقترح، حيث إن وزن الانحدار المعياري (β) المأخوذ من تحليل الانحدار المتعدد

Multiple regression هو نفسه معامل المسار في أسلوب تحيل المسار، والذي يدل على التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع، ولذا تم إجراء التحليلات الآتية:

(أ) انحدار كل من: أبعاد التفكير المنظومي، وأبعاد فاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات مستقلة على المتغير التابع الأول وهو الكمالية الذاتية.

(ب) انحدار كل من: أبعاد التفكير المنظومي وأبعاد فاعلية الذات الإبداعية كمتغيرات مستقلة على المتغير التابع الثاني وهو الكمالية الاجتماعية.

(ج) انحدار كل من: أبعاد التفكير المنظومي وأبعاد فاعلية الذات الإبداعية، والكمالية الذاتية، والكمالية الاجتماعية كمتغيرات مستقلة على المتغير التابع الثالث وهو التحصيل الدراسي.

كما هو موضح في جدول (٧).

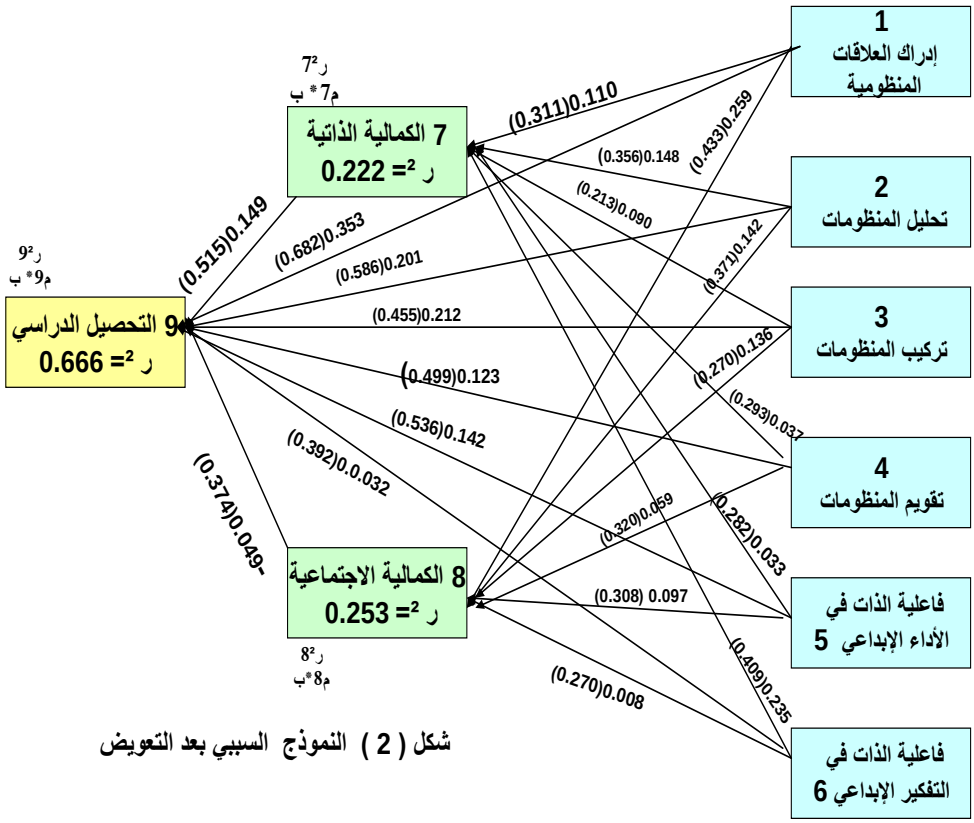
وبالتعويض في النموذج السببي المقترح شكل (١) بقيم كل من: أوزان الانحدار المعيارية (معاملات المسار) المأخوذة من تحليل الانحدار المتعدد وقيم معاملات الارتباط المأخوذة من المصفوفة الارتباطية نحصل على النموذج السببي الأساسي كما هو موضح في شكل (٢).

(٤) الخطوة الرابعة: النموذج المعدل والنهائي بعد التوصل إلى النموذج السببي الأساسي يتم فحص قيم معاملات المسار، التي يجب خذفها، وهي المسارات التي قيم معاملاتها أقل من (٠.٠٥) وتعتبر غير معنوية ويجب حذفها، ولذلك تم حذف المسارات التالية : م٥ ٣(ر٥ ٣) ويمثل بعد الأنشطة والبرامج كمتغير مستقل وتأثيرها في تجنب الفشل كمتغير تابع ، م٩ ٣(ر٩ ٣) ويمثل بعد الجهد الأكاديمي للطلاب كمتغير مستقل وتأثيرها في تجنب الفشل كمتغير تابع، وبالتالي فإن النموذج النهائي أصبح كما في شكل (٣).

جدول (٨) قيم أوزان الانحدار المعياري ومعاملات الارتباط والخطأ المعياري وقيمة (ت)

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة الارتباط المتعدد R	التباين المشترك R^2	قيمة الثابت	معامل الانحدار المعياري β	قيمة (ت)	معامل الارتباط
إدراك العلاقات المنظومية	الكمالية الذاتية	٠.٤٧١	٠.٢٢٢	٤٠.٠٩٥	٠.١١٠	١.٤١٨	٠.٣١١
تحليل المنظومات					٠.١٤٨	٢.٠٩١	٠.٣٥٦
تركيب المنظومات					٠.٠٩٠	١.٤٥٩	٠.٢١٣
تقويم المنظومات					٠.٠٣٧	٠.٥٠٦	٠.٢٩٣

المتغير المستقل	المتغير التابع	قميـــــة الارتبـــاط المتعدد R	التبـــاين المشترك R٢	قيمة الثابت	معامل الانحدار المعياري β	قيمة (ت)	معامل الارتباط
فاعلية الذات في الاداء الإبداعي					٠.٠٣٣	٠.٤٢٢	٠.٢٨٢
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي					٠.٢٣٥	٣.٢٤٥	٠.٤٠٩
إدراك العلاقات المنظومية	الكمالية الاجتماعية	٠.٥٠٢	٠.٢٥٣	٣٧.٦٢٦	٠.٢٥٩	٣.٦٥٣	٠.٤٣٣
تحليل المنظومات					٠.١٤٢	٢.٠٤٩	٠.٣٧١
تركيب المنظومات					٠.١٣٦	٢.٢٥١	٠.٢٧٠
تقويم المنظومات					٠.٠٥٩	٠.٨٢٧	٠.٣٢٠
فاعلية الذات في الاداء الإبداعي					٠.٠٩٧	١.٢٦٥	٠.٣٠٨
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي					٠.٠٠٨	٠.١٠٥	٠.٢٧٠
إدراك العلاقات المنظومية	التحصيل	٠.٨١٦	٠.٦٦٦	٤٧٢.٥١	٠.٣٥٣	٧.١٣٥	٠.٦٨٢
تحليل المنظومات					٠.٢٠١	٤.٢٥٨	٠.٥٨٦
تركيب المنظومات					٠.٢١٢	٥.١٧٩	٠.٤٥٥
تقويم المنظومات					٠.١٢٣	٢.٥٥٢	٠.٤٩٩
فاعلية الذات في الاداء الإبداعي					٠.١٤٢	٣.٠٠٨	٠.٥٣٦
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي					٠.٠٣٢	٠.٦٢٨	٠.٣٩٢
الكمالية الذاتية					٠.١٤٩	٣.٢٢٨	٠.٥١٥
الكمالية الاجتماعية					٠.٠٤٩-	٠.٨٠٢-	٠.٣٧٤



شكل (2) النموذج السببي بعد التعويض

٥-الخطوة الخامسة: تم حساب مسارات البواقي في النموذج الأساسي، وكتابة المعادلات التكوينية للنموذج السببي، وذلك من خلال حساب قيمة معامل مسار البواقي بالنسبة للمتغيرات الداخلية من معرفة قيمة معامل الارتباط المتعدد (ر ٢) والدال على التباين المشترك في كل متغير تابع الناتج عن المتغيرات المستقلة المؤثرة عليه وذلك من المعادلة التالية:

$$\sqrt{\text{١} - \text{ر}^{\text{٢}}} = \text{١} - \text{ر}^{\text{٢}}$$

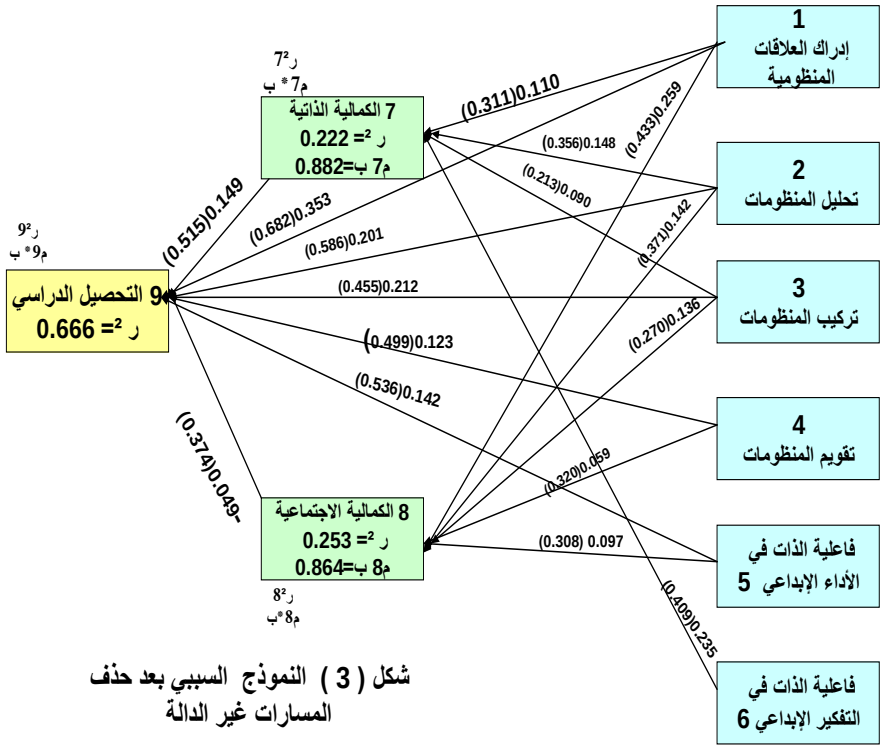
وبالتالي فإن معاملات مسار البواقي للمتغيرات كالتالي:

م٧ ب= $\sqrt{\text{١} - \text{ر}^{\text{٢}}_{\text{٧}}}$ = $\sqrt{\text{١} - ٠.٢٢٢}$ = ٠.٨٨٢ ← الكمالية الذاتية

م٨ ب = $\sqrt{\text{١} - \text{ر}^{\text{٢}}_{\text{٨}}}$ = $\sqrt{\text{١} - ٠.٢٥٣}$ = ٠.٨٦٤ ← الكمالية الاجتماعية

م٩ب = $\sqrt{\text{١} - \text{ر}^{\text{٢}}_{\text{٩}}}$ = $\sqrt{\text{١} - ٠.٦٦٦}$ = ٠.٥٧٧ ← التحصيل الدراسي

ويوضح شكل (٣) النموذج السببي النهائي بعد حذف المسارات غير الدالة



شكل (3) النموذج السببي بعد حذف المسارات غير الدالة

(٦) الخطوة السادسة: المعادلة التكوينية للنموذج Structural Equation

يمكن إعادة التعبير عن النموذج السببي بعد حذف المتغيرات ذات المسارات الضعيفة شكل (٤) باستخدام المعادلة الدالة على المتغيرات في صورتها المعيارية (د)، ويوضع في الطرف الأيمن للمعادلة المتغير التابع (الداخلي)، ويوضع في الطرف الأيسر المتغيرات المستقلة (المتغيرات الخارجية) مضروبة في معاملات مسارها بالإضافة إلى مسار متغيرات البواقي، مع ملاحظة أن المتغيرات الخارجية في النموذج لا يعبر عنها بمعادلات تكوينية؛ لأنها لا تتأثر بأي مسارات خارجية، ولذلك يطلق عليها متغيرات خارجية، وبالرجوع إلى شكل (٤) نجد أن المعادلات التكوينية للنموذج يمكن التعبير عنها كالآتي :

$$د_{٧} = د_{١}\, م_{١}\, ٧ + د_{٢}\, م_{٢}\, ٧ + د_{٣}\, م_{٣}\, ٧ + د_{٦}\, م_{٦}\, ٧ + م_{٧}ب.$$

$$د_{٨} = د_{١}\, م_{١}\, ٨ + د_{٢}\, م_{٢}\, ٨ + د_{٣}\, م_{٣}\, ٨ + د_{٤}\, م_{٤}\, ٨ + د_{٥}\, م_{٥}\, ٨ + م_{٨}ب.$$

د٩ = د ١ م١ ٩ +د ٢ م ٢ ٩ + د٣ م٣ ٩ + د٤ م ٤ ٩ + د٥ م ٥ ٩ + د٧ م ٧ ٩ + د٨ م ٨ ٩ + م٩ب.

حيث تشير (د) إلى المتغيرات في صورتها المعيارية، ، م١ ٧، م١ ٨ ..... معاملات مسارالمتغيرات المستقلة إلى المتغير التابع، م٧ ب ، م٨ ب، م٩ ب هي معاملات مسار البواقي .

(٧)الخطوةالسابعة: مناقشة النموذج النهائي وتفسيره :لمناقشة النموذج النهائي أجريت خطوتان أساسيتان، هما:

(أ)تحديد نسبة التباين المشترك المحدد من التباين الكلي للمتغير التابع نتيجة تأثره بالمتغيرات المستقلة التي تتبعه، ويجب التأكد من تباينه الكلي لأن التباين الكلي لأي متغير يجب أن يساوي واحد صحيح لكي يعبر عن التحديد الكلي للمتغير سواء من المتغيرات المستقلة أو من متغيرات البواقي (Li,C.,١٩٧٧: ١١٢). ولتحديد تباين المتغير بواسطة المتغيرات المستقلة أو متغيرات البواقي (المتغيرات الأخرى التي لم تدخل في البحث) من المعادلة الأتية:

التباين الكلي للمتغير التابع= مربع معامل مسار البواقي + معامل التحديد

- **التباين الكلي لمتغير الكمالية الذاتية= (٠.٨٨٢)^{٢} + (٠.٢٢٢) = ١ وبما أن التباين الكلي للكمالية الذاتية =١ فهذا يعني صحة النموذج السابق، أي أن المتغيرات المستقلة موضوع البحث (إدراك العلاقات المنظومية ، تحليل المنظومات ، تركيب المنظومات ، فاعلية الذات في التفكير الإبداعي) أسهمت بنسبة ٢٢.٢% في التأثير السببي للكمالية الذاتية للطلاب، بينما متغيرات البواقي التي لم تدرس أسهمت بنسبة ٧٧.٨% من التباين الكلي للمتغير التابع .**

- **بالنسبة للكمالية الاجتماعية كمتغير تابع : التباين الكلي= (٠.٨٦٤)^{٢} + (٠.٢٥٣) =١ أي أن المتغيرات المستقلة موضوع البحث (ادراك العلاقات المنظومية ، تحليل المنظومات، تركيب المنظومات، تقويم المنظومات ، فاعلية الذات في الاداء الابداعي للطالب أسهمت بنسبة ٢٥.٣% في التأثير السببي على الكمالية الاجتماعية للطلاب، وأن هناك عوامل خارجية أخرى لم تدرس أسهمت بنسة ٧٤.٧%.**

بالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي كمتغير تابع: التباين الكلي= (٠.٥٧٧)٢ + (٠.٦٦٦) = ١

أي أن المتغيرات المستقلة موضوع البحث (إدراك العلاقات المنظومية ، تحليل المنظومات ، تركيب المنظومات، تقويم المنظومات ، الكمالية الذاتية والكمالية الاجتماعية للطالب) أسهمت بنسبة ٦٦.٦% في التأثير السببي على التحصيل الدراسي للطلاب. وأن هناك نسبة ٣٣.٤% من تباين التحصيل الدراسي تسهم فيها عوامل أخرى ليست موضوع البحث.

(ب)التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لارتباط كل متغير بالنموذج:

الأثر المباشر لمتغير مستقل على متغير تابع يتمثل في معامل المسار من المتغير المستقل إلى المتغير التابع، وللحصول على قيمة مجموع التأثيرات الكلية غير المباشرة لمتغير مستقل على متغير تابع يجب طرح قيمة التأثير المباشر والمتمثل في معامل المسار بينهما من قيمة معامل الارتباط بينهما

مجموع التأثيرات الكلية غير المباشرة = معامل الارتباط – التأثير المباشر ، ويمكن توضيح هذه التأثيرات في جدول (٩) (صلاح الدين محمود علام،١٩٩٣: ٧٣٨).

جدول (٩) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط ر	التأثير المباشر معاملات المسار م	التأثير غير المباشر ر - م
إدراك العلاقات المنظومية	الكمالية الذاتية	٠.٣١١	٠.١١٠	٠.٢٠١
تحليل المنظومات		٠.٣٥٦	٠.١٤٨	٠.٢٠٨
تركيب المنظومات		٠.٢١٣	٠.٠٩٠	٠.١٢٣
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي		٠.٤٠٩	٠.٢٣٥	٠.١٧٤
إدراك العلاقات المنظومية	الكمالية الاجتماعية	٠.٤٣٣	٠.٢٥٩	٠.١٧٤
تحليل المنظومات		٠.٣٧١	٠.١٤٢	٠.٢٢٩
تركيب المنظومات		٠.٢٧٠	٠.١٣٦	٠.١٣٤
تقويم المنظومات		٠.٣٢٠	٠.٠٥٩	٠.٢٦١
فاعلية الذات في الاداء الإبداعي		٠.٣٠٨	٠.٠٩٧	٠.٢١١

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط ر	التأثير المباشر معاملات المسار م	التأثير غير المباشر ر - م
إدراك العلاقات المنظومية	التحصيل	٠.٦٨٢	٠.٣٥٣	٠.٣٢٩
تحليل المنظومات		٠.٥٨٦	٠.٢٠١	٠.٣٨٥
تركيب المنظومات		٠.٤٥٥	٠.٢١٢	٠.٢٤٣
تقويم المنظومات		٠.٤٩٩	٠.١٢٣	٠.٣٧٦
فاعلية الذات في الاداء الإبداعي		٠.٥٣٦	٠.١٤٢	٠.٣٩٤
الكمالية الذاتية		٠.٥١٥	٠.١٤٩	٠.٣٦٦
الكمالية الاجتماعية		٠.٣٧٤	٠.٠٤٩-	٠.٤٢٣

يتضح من جدول (٩) أن:

١- أهم المتغيرات بالنسبة للكمالية الذاتية هو متغير فاعلية الذات في التفكير الإبداعي حيث كان له تأثير مباشر (٠.٢٣٥) وتأثير غير مباشر (٠.١٧٤)، يليه في الأهمية تحليل المنظومات ، حيث كان له تأثير مباشر (٠.١٤٨) وتأثير غير مباشر (٠.٢٠٨)، يليه إدراك العلاقات المنظومية، حيث كان له تأثير مباشر (٠.١١٠) وتأثير غير مباشر (٠.٢٠١)، يليه تركيب المنظومات، حيث كان له تأثير مباشر (٠.٠٩٠) وتأثير غير مباشر (٠.١٢٣).

٢- أهم المتغيرات بالنسبة للكمالية الاجتماعية هو متغير إدراك العلاقات المنظومية، حيث كان له تأثير مباشر (٠.٢٥٩) وتأثير غير مباشر (٠.١٧٤)، يليه في الأهمية تحليل المنظومات، حيث كان له تأثير مباشر (٠.١٤٣) وتأثير غير مباشر (٠.٢٢٩)، يليه تركيب المنظومات، حيث كان له تأثير مباشر (٠.١٣٦) وتأثير غير مباشر (٠.١٣٤)، يليه فاعلية الذات في الأداء الإبداعي، حيث كان له تأثير مباشر (٠.٠٩٧) وتأثير غير مباشر (٠.٢١١)، يليه يليه تقويم المنظومات، حيث كان له تأثير مباشر (٠.٠٥٩) وتأثير غير مباشر (٠.٢٦١).

٣- أهم المتغيرات بالنسبة للتحصيل الدراسي هو متغير إدراك العلاقات المنظومية، حيث كان له تأثير مباشر (٠.٣٥٣) وتأثير غير مباشر (٠.٣٢٩)، يليه تركيب المنظومات، حيث كان له تأثير مباشر (٠.٢١٢) وتأثير غير مباشر (٠.٢٤٣)، يليه في الأهمية تحليل المنظومات، حيث كان له تأثير مباشر (٠.٢٠١) وتأثير غير مباشر (٠.٣٨٥)، يليه في

الأهمية الكمالية الذاتية، حيث كان له تأثير مباشر (٠.١٤٩) وتأثير غير مباشر (٠.٣٦٦)، يليه في الأهمية فاعلية الذات في الأداء الإبداعي ، حيث كان له تأثير مباشر (٠.١٤٢) وتأثير غير مباشر (٠.٣٩٤)، يليه الكمالية الاجتماعية، حيث كان له تأثير مباشر (-٠.٠٤٩) وتأثير غير مباشر (٠.٤٢٣).

مناقشة نتائج الفرض الأول :

- كان لأبعاد التفكير المنظومي: (إدراك العلاقات المنظومية، وتحليل المنظومات، وتركيب المنظومات، وتقويم المنظومات) تأثير مباشر على الكمالية الاجتماعية والكمالية الذاتية والتحصيل الدراسي، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: وائل عبدالله علي(٢٠٠٩)، وعادل سلامة وياسين المقاحي(٢٠١٢)، وإيناس دياب(٢٠١٥)، Assaraf & Qrion,(٢٠٠٥); Atwater & Pittman,(٢٠٠٦); Hung,(٢٠٠٨) لما لها تأثير إيجابي على الكمالية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، كما يمكن القول بأن التفكير المنظومي يرتكز على النظريات المعرفية التي تهتم بالعمليات العقلية، لاكتساب المعرفة وتنظيمها وتحليلها وتخزينها في الذاكرة، كما يهتم بضرورة تفاعل المتعلم مع مناحي الموقف التعليمي وتحقيق العلاقات بين المفاهيم، ويزيد هذا النوع من التفكير قدرة الطالب على الابتكار لحل المشكلات من خلال تفاعله مع جوانب الموقف التعليمي واستخدامه في تحقيق التفاعل العلمي والاجتماعي الذي يؤدي إلى تحقيق مستويات عليا من الأداء وهذه المستويات تعتبر بمثابة دافع وتحدٍ للذات، وهو ما يعبر عنه بالكمالية.
- كان لفاعلية الذات تأثير مباشر في الأداء الإبداعي في الكمالية الاجتماعية والتحصيل الدراسي، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (Pajares,٢٠٠٥;Robbins et al.٢٠٠٤) بأن معتقدات الفرد عن قدراته في الأداء الإبداعي من المحددات المهمة للكمالية الاجتماعية والإنجاز الأكاديمي، ويمكن تفسير هذا التأثير بأن معتقداته حول قدرته على تفعيل مهارات تفكيره الإبداعي وفاعلية الحالة الاجتماعية الخارجية كالتعبير عن الإبداع عن طريق أنظمة الفرد الداخلية والخارجية التي تتفاعل بعضها مع البعض في أثناء الأداء الإبداعي مثل الدوافع ، والشخصية ، والمزاج ، والسياق الاجتماعي تسهم في تحديد الأهداف وتدفعه للبحث عن المزيد من المعلومات والإضافة لتحقيق الأهداف المنشودة.

- **كان لفاعلية الذات في التفكير الإبداعي تأثير مباشر ضعيف على التحصيل يمكن إهماله في حين كان التأثير غير مباشر قويًا، ويمكن تفسير ذلك بأن فاعلية الذات في التفكير الإبداعي تؤثر في المتغير الوسيط (الكمالية الذاتية) الذي بدوره يؤثر في التحصيل الدراسي، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة(Zimmerman,١٩٩٠) بأن الحالة العقلية الداخلية للفرد كالتعبير عن الإبداع عن طريق مهارات التفكير الإبداعي كالطلاقة والمرونة والتفاصيل والأصالة التي تمكن الفرد من إنتاج الأفكار الجديدة والمناسبة من المحددات المهمة للكمالية الذاتية، كما يتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من: Redmon(٢٠٠٧)،أحمدعبد الله سعيد الأحمري (٢٠١٦) إلى أن فاعلية الذات في التفكير الإبداعي تمثل دورًا بارزًا في تفوق الطالب الأكاديمي ونمو شخصيته الاجتماعية والإنفعالية بشكل متعادل وتؤثر على إنجازه الأكاديمي، وإتقان مهامه الأكاديمية.**
- **كان للكمالية الذاتية تأثير مباشر وغير مباشر على التحصيل، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من: Witcher et al.٢٠٠٧; Verner-filion& Gaudreau,٢٠١٠) ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهداف الطلاب مرتفعي الكمالية الذاتية، والذي يتمثل في تحقيق مستويات أداء عليا يحددونها لأنفسهم، والسعي نحو الأداء الخالي من الأخطاء ومن ثم فمن الممكن أن يترجم ذلك الجهد من جانب الطالب إلى مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي، ويرى(Neumeister(٢٠٠٤:٢٦١ أن التوجهات الكمالية الذاتية تسهم في تشكيل الأهداف الأكاديمية للطالب التي يسعى لإنجازها، وفي إدراكه للنجاح والفشل.**
- **كان للكمالية الاجتماعية تأثير مباشر سلبي على التحصيل، حيث إن مصدر هذه التوجيهات هو الآخرون المحيطون بالطالب كالأسرة والمعلمين والزملاء بحيث يحدد الآخرون المعايير والأهداف التي يجب على الطالب تحقيقها ، وقد يكون لذلك مردود سلبي على التحصيل الدراسي وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من Adderholdt & Goldberg, ١٩٩٩; Verner–Filion and Gaudreau (٢٠١٠) فالتحصيل الدراسي في هذه الحالة يمكن النظر إليه على أنه مسعى وهدف يسعى الطالب إليه حتى ينال حب واحترام وتقدير الآخرين، ونتيجة لاعتقاد الطالب بأنه لكي يحظي باستحسان الآخرين**

لأدائه؛ مما يضيف إليه المزيد من الضغوط التي ربما تعوق تقدمه في تحصيله الدراسي (Drilling, ٢٠٠٢).

من خلال استعراض نتائج الفرض الأول، يمكن القول أن الفرض قد تحقق، وبالتالي يتم قبوله، ويمكن صياغة الجملة العلمية التالية: توجد تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة لكل من :أبعاد التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية على الكمالية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب كلية التربية جامعة المنيا.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

ينص هذا الفرض على أنه" لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: النوع(ذكور، وإناث)، والتخصص (علمي، وأدبي) والتفاعل بينهما في مهارات التفكير المنظومي وفاعلية الذات الابداعية، والكمالية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية - جامعة المنيا"

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي ٢×٢ (تبعًا للمرحلة التعليمية والنوع) لبيان أثر متغيري التخصص العلمي والنوع والتفاعل بينهما في مهارات التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية،والكمالية والتحصيل الدراسي كل على حدة. وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (١٠)

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي لمتغيرات البحث تبعا للنوع والتخصص العلمي(ن=٢٤٠)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
التفكير المنظومي ادراك العلاقات المنظومية	النوع (ذكور- إناث) .	٤.٣٠٩	١	٤.٣٠٩	٤.١٨٩	٠.٠٤٢	٠.٠١٧
	التخصص(علمي- أدبي).	٠.٢٢٠	١	٠.٢٢٠	٠.٢١٤	٠.٦٤٤	-
	التفاعل بينهما.	٠.٦٤٦	١	٠.٦٤٦	٠.٦٢٨	٠.٤٢٩	-
	تباين الخطأ.	٢٤٢.٧٩	٢٣٦	١.٠٢٩			
	التباين الكلي.	٢٤٧.٧٩	٢٣٩				
تحليل المنظومات	النوع (ذكور- إناث).	٢.٣٤٠	١	٢.٣٤٠	٢.٠٢٣	٠.١٥٦	-
	التخصص(علمي- أدبي).	٢.٦٦٨	١	٢.٦٦٨	٢.٣٠٦	٠.١٣٠	-
	التفاعل بينهما.	١.٤٩٩	١	١.٤٩٩	١.٢٩٥	٠.٢٥٦	-
	تباين الخطأ.	٢٧٣.٠٠٥	٢٣٦	١.١٥٧			
	التباين الكلي.	٢٧٨.٦٥٠	٢٣٩				

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
تركيب المنظومات	النوع (ذكور- إناث) .	٠.٩٨٣	١	٠.٩٨٣	١.٨٨٥	٠.١٧١	-
	التخصص(علمي- أدبي).	٣.٠٠٥	١	٣.٠٠٥	٥.٧٦٤	٠.٠١٧	٠.٠٢٤
	التفاعل بينهما.	٠.٢٢٣	١	٠.٢٢٣	٠.٤٢٨	٠.٥١٤	-
	تباين الخطأ.	١٢٣.٠٤٤	٢٣٦	٠.٥٢١			
	التباين الكلي.	١٢٧.٧٣٣	٢٣٩				
تقويم المنظومات	النوع (ذكور- إناث) .	٣.٦٣٤	١	٣.٦٣٤	٣.٣٥٥	٠.٠٦٨	-
	التخصص(علمي- أدبي).	٣.٤٥١	١	٣.٤٥١	٣.١٨٦	٠.٠٧٦	-
	التفاعل بينهما.	١.٣١٠	١	١.٣١٠	١.٢٠٩	٠.٢٧٣	-
	تباين الخطأ.	٢٥٥.٦٣٧	٢٣٦	١.٠٨٣			
	التباين الكلي.	٢٦٣.٣٩٦	٢٣٩				
فاعلية الذات الإبداعية فاعلية الذات في الأداء الإبداعي	النوع (ذكور- إناث) .	٢٣٨.٢٢٤	١	٢٣٨.٢٢٤	٦.٥٧٨	٠.٠١١	٠.٠٢٧
	التخصص(علمي- أدبي).	٢٥.١٠٩	١	٢٥.١٠٩	٠.٦٩٣	٠.٤٠٦	-
	التفاعل بينهما.	١٦.٧٤٩	١	١٦.٧٤٩	٠.٤٦٢	٠.٤٩٧	-
	تباين الخطأ.	٨٥٤٦.٦٠	٢٣٦	٣٦.٢١٤			
	التباين الكلي.	٨٨١٠.٠٠	٢٣٩				
فاعلية الذات في التفكير الإبداعي	النوع (ذكور- إناث) .	٥٢.٥٢١	١	٥٢.٥٢١	٠.٩٩١	٠.٣٢١	-
	التخصص(علمي- أدبي).	٢.٥٧٩	١	٢.٥٧٩	٠.٠٤٩	٠.٨٢٦	-
	التفاعل بينهما.	٧٩.١٤٢	١	٧٩.١٤٢	١.٤٩٣	٠.٢٢٣	-
	تباين الخطأ.	١٢٥١٠.٦٣	٢٣٦	٥٣.٠١١			
	التباين الكلي.	١٢٦٤٢.٦٥	٢٣٩				
الكمالية الذاتية	النوع (ذكور- إناث) .	٩.٧٦١	١	٩.٧٦١	٠.٢٧٢	٠.٦٠٢	-
	التخصص(علمي- أدبي).	٠.٢٦٦	١	٠.٢٦٦	٠.٠٠٧	٠.٩٣١	-
	التفاعل بينهما.	٧.٩٤٥	١	٧.٩٤٥	٠.٢٢٢	٠.٦٣٨	-
	تباين الخطأ.	٨٤٦٤.٧٤٥	٢٣٦	٣٥.٨٦٨			
	التباين الكلي.	٨٤٨٢.٦٥	٢٣٩				

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة	مربع ايتا
الكمالية الاجتماعية	النوع (ذكور-إناث) .	٩٦.٢١٢	١	٩٦.٢١٢	٢.٣٢٣	٠.١٢٩	-
	التخصص(علمي-أدبي).	١٣.٥٢٠	١	١٣.٥٢٠	٠.٣٢٦	٠.٥٦٨	-
	التفاعل بينهما.	٢.٧٢٤	١	٢.٧٢٤	٠.٠٦٦	٠.٧٩٨	-
	تباين الخطأ.	٩٧٧٣.٥٦١	٢٣٦	٤١.٤١٣			
	التباين الكلي.	٩٩٠١.١٨٣	٢٣٩				
التحصيل الدراسي	النوع (ذكور-إناث) .	٧٨٤٨.٣٧	١	٧٨٤٨.٣٧	٠.٤٥٠	٠.٥٠٣	-
	التخصص(علمي-أدبي).	٥٩.٥٣٧	١	٥٩.٥٣٧	٠.٠٠٣	٠.٩٥٣	-
	التفاعل بينهما.	١٨٩٠.٠٠١	١	١٨٩٠.٠٠١	٠.١٠٨	٠.٧٤٢	-
	تباين الخطأ.	١١٧٠٩٦.١٤	٢٣٦	١٧٤٤٥.٣٢			
	التباين الكلي.	١٢٦٧٦٥.٥٨	٢٣٩				

قيمة (ف) الجدولية = ٣.٨٤، ٦.٦٣ عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١) على الترتيب

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

أ. بالنسبة للنوع:

١. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة تبعًا للنوع (ذكور- إناث) في أي بُعد من أبعاد التفكير المنظومي، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في التفكير المنظومي عدا بُعد واحد فقط (إدراك العلاقات المنظومية) حيث كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الذكور، حيث بلغت قيم متوسطات الذكور والإناث(٣.٠٧)،(٢.٨٠) على التوالي، وبحساب مربع إيتا لاختبار تحليل التباين؛ لمعرفة حجم التأثير كان حجم التأثير ضعيفًا؛ حيث بلغت قيمته(٠.٠١٧) وبالتالي يمكن إهمال هذا الفرق، ويمكن تفسير ذلك بأن مهارات التفكير المنظومي التي يستخدمها الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية متشابهة، وتتضمن إدراك العلاقات المنظومية، وتحليل المنظومات، وتركيب المنظومات ، وتقويم المنظومات قد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه ظروف الحياة الجامعية والأساليب التدريسية، والظروف الحياتية الأخري في الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي

اشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والاناث في التفكير المنظومي ومنها دراسة كل من:السيد أحمد صقر(٢٠١٤)، ونورهان أشرف أبو الحسن، وشيرين محمد دسوقي، وإيناس فهمي النقيب(٢٠١٨) إلى عدم وجود تأثير للنوع في مهارات التفكير المنظومي، واختلف مع نتائج دراسة أحمد بن يحيى الجيلي(٢٠١٧) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مهارات التفكير المنظومي لصالح الإناث.

٢. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات في التفكير الإبداعي ، حيث يتضح من جدول (١٠) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (النوع) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا في فاعلية الذات في التفكير الإبداعي ؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين ، وتعني هذه النتيجة أن فاعلية الحالة العقلية الداخلية كالتعبير عن الإبداع عن طريق مهارات التفكير الإبداعي كالطلاقة والمرونة والتفاصيل والأصالة التي تمكن الفرد من أنتاج الأفكار الجديدة والمناسبة متشابهة وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة دراسة محمد قاسم جبير(٢٠١٧) والتي توصلت إلى عدم وجود تأثير للنوع في فاعلية الذات الإبداعية، وتختلف نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من:(Mathise,Bronnic(٢٠٠٩، ثناء عبد الودود عبد الحافظ،وغدير كاظم فليح(٢٠١٧)، صادق كاظم جريو الشمري، ومروة عبد العباس عصفور السعدي(٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في فاعلية الذات الإبداعية لصالح الذكور، وكذلك تشير النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات في الأداء الابداعي، حيث يتضح من جدول (١٢) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (النوع) و(الخطأ) دالة إحصائيًا في فاعلية الذات في الأداء الإبداعي ؛ مما يشير إلى وجود فروق بين الجنسين ، وتعني هذه النتيجة أن فاعلية الحالة الاجتماعية الخارجية كالتعبير عن الإبداع عن طريق أنظمة الفرد الداخلية والخارجية التي تتفاعل بعضها مع بعض في أثناء الأداء الإبداعي مثل الدوافع ، والشخصية ، والمزاج ، والسياق الاجتماعي ، وكانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الذكور، حيث بلغت قيم متوسطات الذكور والإناث(٣٢.٥٣)،(٣٠.٦٢) على التوالي، وبحساب مربع إيتا لاختبار تحليل التباين؛ لمعرفة حجم التأثير كان حجم التأثير ضعيفًا؛ حيث بلغت قيمته(٠.٠٢٧) وبالتالي يمكن إهمال هذا الفرق وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة كل من:(Mathise,Bronnic(٢٠٠٩،

وثناء عبد الودود عبد الحافظ،وغدير كاظم فليح(٢٠١٧)، وصادق كاظم جريو الشمري، ومروة عبدالعباس عصفور السعدي(٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في فاعلية الذات الإبداعية لصالح الذكورفي حين توصلت دراسة محمد قاسم جبير(٢٠١٧) إلى عدم وجود تأثير للنوع في فاعلية الذات الإبداعية.

٣. تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الكمالية الذاتية والكمالية الاجتماعية والتحصيل الدراسي، حيث يتضح من جدول (١٠) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (النوع) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الكمالية الذاتية والكمالية الاجتماعية والتحصيل الدراسي ، وتعني هذه النتيجة تشابه كل من الذكور والإناث في مجاهدة الفرد للوصول لمستويات أداء عليا بشكل مبالغ فيه مع وجود اختلاف بين المستويات التي يضعها الفرد لنفسه أو كما يحددها له المجتمع ، وبين أدائه الفعلي، وتتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسة كل من:(١٩٩٢).Flett et al، (٢٠٠٢),Neumeister، والتي توصلت إلى عدم وجود تأثير في بُعدي الكمالية، في حين تختلف مع نتائج دراسة (Hewitt &Flett(١٩٩١b، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في بُعدي الكمالية وكذلك تشابه كل من الذكور والأناث في التحصيل الدراسي، ومدى استيعابهم وفهمهم لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية من المقررات الدراسية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يلي: طبيعة المحتويات والأساليب والطرق المستخدمة في قاعات التدريس، والمناخ التعليمي المشترك الذي يجمع بين الذكور والإناث في بيئات صفية واحدة، وكذلك رغبة الإناث في تغيير النظرة التي كانت سائدة عنهن، ورغبتهن في إحساس المجتمع بهن والاعتراف بقدرتهن، ورغبتهن في الإحساس بذاتهن، وسعيهن للحصول على أعلى الدرجات.

ب. بالنسبة للتخصص الدراسي:

١ـ يتضح من جدول (١٠) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (التخصص الدراسي) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) في التفكير المنظومي؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجات التخصص العلمي والتخصص الأدبي في التفكير المنظومي ما عدا تركيب المنظومات، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الأدبي، حيث بلغت قيم متوسطات التخصص الأدبي والتخصص العلمي

(٢.٩٩)، (٢.٧٥) على التوالي، وبحساب مربع إيتا لاختبار تحليل التباين لمعرفة حجم التأثير كان حجم التأثير ضعيفًا؛ حيث بلغت قيمته(٠.٠٢٤) وبالتالي يمكن إهمال هذا الفرق، وقد تعزى هذه النتيجة إلى الظروف المتشابهة التي يتعرض لها الطلاب باختلاف تخصصاتهم، وتشابة الظروف التي يتعرضون لها في بيئة العمل وغيرها من العوامل التي جعلت هناك تشابهًا بين التخصصات الأدبية والعلمية في مهارات التفكير المنظومي، وتتفق هذه النتيجة من نتائج دراسة كل من: السيد أحمد صقر(٢٠١٤)، ونورهان أشرف أبو الحسن، وشيرين محمد دسوقي، وإيناس فهمي النقيب(٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم وجود تأثير للتخصص في مهارات التفكير المنظومي، وتختلف نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من: محمد عبداللطيف أحمد(٢٠٠٩)، عبير نصرالدين فودة وآخرين(٢٠١٤) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصص العلمي والأدبي في مهارات التفكير المنظومي لصالح التخصص العلمي

٢ـ يتضح من جدول (١٠) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (التخصص الدراسي) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) في فاعلية الذات الابداعية؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجات التخصص العلمي والتخصص الأدبي في فاعلية الذات الإبداعية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المواد التربوية التي يدرسها طلاب كلية التربية، حيث إن الطلاب يدرسون نفس المقررات التربوية، والتي يقوم جزء منها على التنظير كمقررات أصول التربية والتربية المقارنة والإدارة التعليمية والصحة النفسية، في حين يميل الجزء الآخر منها إلى الجمع بين التنظير والتطبيق كمقررات المناهج وطرائق التدريس ومقررات علم النفس التربوي، وبطبيعة الحال فإن هذه المقررات يدرسها طلاب القسمين العلمي والأدبي، وقد يعرضها على الطلاب نفس المحاضر، اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من ثناء عبد الودود عبد الحافظ،وغدير كاظم فليح(٢٠١٧)، والتي توصلت إلى وجود فروق بين التخصصات العلمية والانسانية لصالح التخصصات العلمية، ونتائج دراسة صادق كاظم جريو الشمري، ومروة عبد العباس عصفور السعدي(٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود فروق بين التخصصات العلمية والانسانية لصالح التخصصات الإنسانية

٣ـ تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الكمالية الذاتية والاجتماعية والتحصيل الدراسي، حيث يتضح من جدول (١٠) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل (النوع) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي ، وتعني هذه النتيجة تشابه كل من الذكور والإناث في الكمالية الذاتية والاجتماعية والتحصيل الدراسي ومدى استيعابهم وفهمهم لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية من المقررات الدراسية،وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يلي: طبيعة المحتويات والأساليب والطرق المستخدمة في قاعات التدريس، والمناخ التعليمي المشترك الذي يجمع بين الذكور والإناث في بيئات صفية واحدة، وكذلك رغبة الإناث في تغيير النظرة التي كانت سائدة عنهن، ورغبتهن في إحساس المجتمع بهن والاعتراف بقدرتهن، ورغبتهن في الإحساس بذاتهن، وسعيهن للحصول على أعلى الدرجات.

جـ. بالنسبة لتأثير التفاعل بين متغيرى(التخصص الدراسي والنوع):

١ـ يتضح من جدول (١٠) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين التخصص (علمي ـ أدبي) والنوع(ذكور ـ إناث) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا في التفكير المنظومي؛ مما يشير إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري البحث: التخصص (علمي ـ أدبي) كمتغير مستقل والنوع(ذكورـ إناث) كمتغير مستقل للتفكير المنظومي ويعني ذلك أن إدراك الذكور والإناث لمهارات التفكير المنظومي وتتضمن إدراك العلاقات المنظومية، تحليل المنظومات، تركيب المنظومات ، تقويم المنظومات لا تختلف عن بطبيعة التخصصات علميًة كانت أم أدبية، سواء ذلك للذكور أم إناث.

٢ ـ يتضح من جدول (١٠) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين التخصص (علمي ـ أدبي) والنوع(ذكور ـ إناث) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا في فاعلية الذات الإبداعية؛ مما يشير إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري البحث: التخصص (علمي ـ أدبي) كمتغير مستقل والنوع(ذكورـ إناث) كمتغير مستقل على فاعلية الذات الإبداعية ، ويعني أن تشابه كل من الذكور والإناث في تفاعل الحالة الداخلية مع متغيرات الشخصية والدافعية الأخرى بالإضافة إلى النتائج المترتبة على الأداء، وتمثل معتقدات الفرد حول قدرته على تفعيل مهارات تفكيره الإبداعي، كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والتفاصيل بهدف الوصول إلى نتاجات إبداعية قيمة وجديدة، ولا

تختلف عن كونهم في التخصص العلمي أم التخصص الأدبي . وبصفة عامة فإن الواقع الذي يعيشه الطلاب ذكورًا وإناثًا واحد تقريبًا لا يختلف كثيرًا باختلاف النوع ولكن قد يختلف إدراك الطلاب لبياناتهم في ضوء ما يتكون لديهم من معنى لهذا الواقع، إلا أن تكدس الواقع بالمشكلات جعل هناك إدراكًا متجانسًا بين الذكور والإناث للحياة التي يعيشونها.

٣. يتضح من جدول (١٠) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين: التخصص (علمي . أدبي) والنوع(ذكور . إناث) و(الخطأ) غير دالة إحصائيًا في الكمالية الذاتية والاجتماعية والتحصيل الدراسي؛ مما يشير إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري البحث: التخصص (علمي . أدبي) كمتغير مستقل والنوع(ذكور- إناث) كمتغير مستقل على الكمالية الذاتية والاجتماعية والتحصيل الدراسي ، وتعني هذه النتيجة تشابه كل من: الذكور والأناث في مجاهدة الفرد للوصول لمستويات أداء عليا بشكل مبالغ فيه مع وجود اختلاف بين المستويات التي يضعها الفرد لنفسه أو كما يحددها له المجتمع ، وبين أدائه الفعلي ولا تختلف عن كونهم في التخصص العلمي أم التخصص الأدبي.

يتضح من استعراض نتائج الفرض الثاني ما يلي

. لا يوجد أثر دال للفروق ترجع للنوع(الذكور والإناث) في مهارات التفكير المنظومي عدا بُعد (إدراك العلاقات المنظومية) وفاعلية الذات في التفكير الإبداعي، والكمالية والتحصيل الدراسي .

_ يوجد أثر دال للفروق ترجع للنوع(الذكور والإناث) في إدراك العلاقات المنظومية أحد أبعاد التفكير المنظومي وكذلك فاعلية الذات في التفكير الإبداعي .

- لا يوجد أثر دال للفروق ترجع إلى التخصص الدراسي (علمي . أدبي) في مهارات التفكير المنظومي عدا بُعد (تركيب المنظومات) وفاعلية الذات في الآداء الإبداعي، والكمالية والتحصيل الدراسي.

. يوجد أثر دال للفروق ترجع التخصص الدراسي (علمي . أدبي) في بعد (تركيب المنظومات) أحد أبعاد التفكير المنظومي.

- لا يوجد أثر دال للتفاعل بين التخصص (علمي . أدبي) والنوع (ذكور،إناث) في مهارات التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية، والكمالية والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية – جامعة المنيا.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، يمكن صياغة التوصيات التالية للإفادة منها في تحسين العملية التعليمية والممارسات التربوية في المدارس الابتدائية والثانوية:

١. عقد ندوات ودورات تدريبية وورش عمل من خلال وحدة التدريب بالكلية أو مركز التطوير المهني بالجامعة تتناول تنمية مهارات التفكير المنظومي للطلاب؛ لما لها من أثر في تحقيق النمو الشخصي والأكاديمي للطلاب، وتساعد على تحسين التحصيل الدراسي لديهم.

٢- ضرورة تشجيع الأساتذة الجامعيين لطلابهم على تطوير فاعلية الذات الابداعية، بحيث يصبح لديهم معتقدات إيجابية حول قدراتهم الإبداعية تمكنهم من مهارات التفكير العليا خارج نطاق المألوف كما هو المعتاد من الطلاب العاديين.

٣. إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول فاعلية الذات الابداعية وعلاقتها بمتغرات أخرى كأسايب التعلم وأساليب التفكير .

٤- توفير مواقف وبيئات للتعلم تحفز وتحث الطلاب على تعلم كل جديد، وتتيح لهم الفرصة للتعبير عن وجهه نظرهم، مع ضرورة تضمين مهارات التفكير المنظومي وفاعلية الذات الإبداعية وتدريسها ضمن المناهج الدراسية للطلاب؛ مما يساعد الطلاب على تحسين التحصيل الدراسي.

المراجـــــع

١. أحمد محمد الزبيدي(٢٠١١). بعض الذكاءات وعلاقتها بمهارات التفكير المنظومي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**،١٠ (٣- ٤)، ١٤٩-١٧٦.

٢. أحمد محمد الزعبي(٢٠١٤).فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهبيين ومعلميهم في الأردن ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، الأردن،١٠(٤)،٤٧٥-٤٨٨.

٣. أحمد عبد الله سعيد آل عمر الأحمري(٢٠١٦). أثر برنامج الموهوبين المدرسي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الملتحقين به، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث** ، ٥(١١)، تشرين الثاني ٢٦٨-٢٨٠.

٤. أحمد بن يحيى الجبيلي(٢٠١٧).مستوى التفكير المنظومي عند طلبة كلية العلوم بجامعةالملك خالد وعلاقتهة بالتحصيل الأكاديمي، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**،٦(٣)،آذار،٢٢٧-٢٤٢.

٥. أشرف محمد عطية(٢٠٠٩). دراسة العلاقة بين الكمالية والتأجيل لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليًا، **مجلة الإرشاد النفسي**،(٢٣)،٢٨١-٣٢٥.

٦. إيناس دياب(٢٠١٥).فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم القائم على نشاط الدماغ لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبتي الجغرافيا والتريخ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس**،(٦٨) مارس، ٤٢-٨٣

٧. تهاني محمد سليمان محمد(٢٠١٤).استخدام النموذج البنائي في تدريس مقرر العلوم المتكاملة لتنمية التفكير المنظومي وتصويب المعتقدات المعرفية لدى طلبة شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية،**دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق**،(٨٢)، ٥١-١٢٦.

٨. ثناء عبد الودود عبد الحافظ، غدير كاظم فليح(٢٠١٧). فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة،**المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**،(١)،أكتوبر،١٢٨-١٦٥.

٩. جابر محمد عيسى، ربيع عبده رشوان(٢٠٠٧). بنية الكمالية الأكاديمية وتأثيراتها الإيجابية والسلبية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا**، ٢١(١):٣٦٩-٤٤١.

١٠. حسن محمد المالكي(٢٠٠٤).أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة **المؤتمر العلمي الثامن، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية** ، جامعة عين شمس(١)،٨٨-١٠٧.

١١. حسنين الكامل (٢٠٠٣). البنائية كمدخل للمنظومية، **المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تدريس العلوم جامعة عين شمس بالتعاون مع جامعة جرش بالمملكة الأردنية الهاشمية، القاهرة مصر.**

١٢. حسنين الكامل (٢٠٠٥). **التفكير المنظومي، المؤتمر العربي الخامس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة الدول العربية في الفترة من ١٦-١٧ ابريل**، ٥١-٦٨.

١٣. حلمي محمد الفيل(٢٠١٥).**الذكاء المنظومي في نظرية العبء المعرفي**، القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤. خليل المعايطة(٢٠٠٧).**علم النفس التربوي**،الأردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٥. دينا أحمد اسماعيل(٢٠١٢).**سيكولوجية التفكير المنظومي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٦. رعد مهدي رزوقي، سهى إبراهيم عبدالكريم،٢٠١٥: **التفكير وأنماطه(التفكير الاستدالي، التفكير الابداعي، التفكير المنظومي، التفكير البصري)**، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٧. ريحاب أحمدعبدالعزيز نصر(٢٠٠٩).فعالية استخدام المدخل المنظومي للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم وتنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **المؤتمر العلمي الثالث عشر التربية العملية المعلم- والمنهج والكتاب،دعوة للمراجعة الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ٢-٤ أغسطس القاهرة،٢٥٣-٣٠٦.

١٨. سامر جميل رضوان(١٩٩٧). توقعات الكفاءة الذاتية، البناء النظري والقياس، **مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين في الشارقة** ،١٤(٥٥)،٢٥-٥١.

١٩. سعيد جابر المنوفي(٢٠٠٢).فعالية المدخل المنظومي في تدريس المثلثات وآثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المؤتمر العلمي الرابع عشر**،

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة (٢)، ٢٤-٢٥ يوليو.

٢٠. سماح عبدالحميد سليمان (٢٠١٦).فاعليةاستخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي.**دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية**،(٧٧)، ٢٩٧- ٣٤٤.

٢١. سهام على (٢٠١٢). درجة تبني مفاهيم التفكير النظمي في الجامعات الحكومية السعودية، من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في تلك الجامعات، **مجلة كلية التربية، جامعة دمشق**، ٢ (٢٨)، ٣٨٩- ٣٤٣.

٢٢. السيد أحمد محمود صقر(٢٠١٤). تأثيرتفاعل النوع والتخصص الدراسي في مهارات التفكير المنظومي لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، ٤ (١٦١)، ١١-٥٤.

٢٣. **صادق كاظم جريو الشمري، مروة عبدالعباس عصفور السعدي(٢٠١٨)**.الحمكة الاختبارية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم الانسانية، جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الإنسانية**، ٣٥(٢)، ١٧١-١٩٩.

٢٤. صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣). **تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٥. عادل سلامة،ياسين المقاحي(٢٠١٢).فاعلية استخدام المدخل المنظومي في تدريس وحدة البيئة والأنظمة البيئية في تنمية مهارات التفكير المنظومي والوعي بسبل إدارة مشكلات التلوث البيئي لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي (القسم العلمي) بمدينة النادرة، **مجلة البحوث البيئية والطاقة،جامعة المنوفية**،(١) يوليو،٧٨-١٣٨.

٢٦. عادل محمد صادق، عادل سيد عبادي(٢٠١٨).المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والإحتراق النفسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي**، (٣٤)يناير، ١١٩-١٥٩.

٢٧. عبدالمنعم أحمد الدردير، محمود محمد شعيب، محمد بندر السهلي(٢٠١٧).الذات الإبداعية لدى المعلمين والعوامل المؤثرة فيها، **مجلة كلية التربية بقنا**، (٣٠)، يناير، ٢٤٥-٣٠١.

٢٨. عبدالله جاد محمود(٢٠١٠).الكمالية لدى عينة من معلمي التعليم العام في علاقتها ببعض اضطرابات القلق والبارانويا لديهم، **مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة**، ٢١ (٧٢):٣-٥٥.

٢٩. عبدالوهاب محمد كامل(٢٠١٠). التفكير المنظومي لمواجهة الأزمة في المعرفة التربوية. **المؤتمر العلمي الثاني عشر- حال المعرفة التربوية المعاصرة، مصر انموذجًا، كلية التربية جامعة طنطا**،١، نوفمبر،٢٨-٥٦.

٣٠. عبير نصرالدين عبدالعليم فودة، عزة عبدالغني حجازي، محمود عبدالحليم منسي(٢٠١٤).العلاقة بين التفكير المنظومي والسلوك الأخلاقي لدى طالبات الجامعة، **مجلة البحث العلمي في التربية، مصر**،٣(١٥)، ٤٠٧-٤٣٠.

٣١. عزو اسماعيل عفانة، تيسير محمود نشوان(٢٠٠٤)أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة.**المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية للتربية العملية، الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي**، (١)٢٥-٢٨،اسماعيلية،٢١٣-٢٣٩.

٣٢. فؤاد إسماعيل عياد(٢٠١٤). التفكير النظامي وعلاقته بالأداء والقدرة على التخيل لدى الطالبات الخريجات في برنامج إعداد معلم التكنولوجيا-**مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، القاهرة**، ٢٢،(٤)،أكتوبر- ٢٨٩-٣٣٠.

٣٣. فاروق فهمي أمين، منى عبدالصبور(٢٠٠١).**المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة**، القاهرة: دار المعارف

٣٤. فضل إبراهيم عبدالصمد(٢٠٠٣).مستوى الميول الكمالية العصابية والأداء الفني لدى عينة من طلاب قسم التربية الفنية بكلية التربية بالمنيا. دراسة سيكومترية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا**، ١٧(١):٢٩٧-٣٦٣.

٣٥. كوثر عبدالرحيم شهاب الشريف(٢٠٠٢).المدخل المنظومي والبناء المعرفي، **المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم**،عين شمس: القاهرة.

٣٦. محمد جمل(٢٠٠٥). **تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية**، الامارات: دار الكتاب الجامعي.

٣٧. محمد خير محمود السلامات، عبدالله حويمد السفياني(٢٠١٧).**أثر تدريس الرياضيات باستخدام قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالب**

المرحلة المتوسطة في محافظة الطائف- السعودية-المجلة الدولية لتطوير التفوق، ٨(١٤)٩٣-١٢٠.

٣٨. محمد قاسم جبير(٢٠١٧). فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة كلية التربية، **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية** ،١-٢٣

٣٩. محمد عبداللطيف أحمد(٢٠٠٩).الوعي بمهارات التفكير المنظومي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،١٩(٦٣)،٣١٩-٣٥٨.

٤٠. مصطفى علي رمضان مظلوم(٢٠١٣).الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية**،١ (٣٩)، ١١-٤٥.

٤١. منى عبدالصبورشهاب(٢٠٠٦). التفكير المنظومي والتنمية المستدامة، بحوث **المؤتمر العربي السادس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم**،عين شمس: القاهرة، ٢٢١-٢٦١.

٤٢. نورهان أشرف أبو الحسن، شيرين محمد دسوقي، إيناس فهمي النقيب(٢٠١٨).التفكير المنظومي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد**، (٢٤)،يونيو،٩٠٢-٩٣٩.

٤٣. وائل عبدالله علي(٢٠٠٩).فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التريس، كلية التربية، عين شمس،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**،(١٥٣)٤٦-١١٧.

٤٤. Abbott, D. (٢٠١٠): **Constructing a creativ self-efficacy inventory: A mixed methods inquiry. Unpublished doctoral thesis**, Nebraska University, USA.

٤٥. Adderholdt, M. & Goldberg,J. (١٩٩٩) Perfectionism**: What's bad about being too good? (٢nd ed.) New York: Free spirit publishing.**

٤٦. Assaraf, O.,& Orion, N.(٢٠٠٥) Development of system thinking skills in the context of Earth System Education , **Journal of Research in Science Teaching**. ٤٢(٥),٥١٨ - ٥٦٠ May

٤٧. Atwater, J.,& Pittman, P.(٢٠٠٦). Facilitating Systemic Thinking in Business Classes, **Decision Sciences Journal of Innovative Education,**٤(٢),٢٧٤-٢٧٨**.**

٤٨. Bandura, A. (٢٠٠٧): Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation.

Journal of Social and Clinical Psychology, ٢٦ (٦), ٦٤١-٦٥٨.

٤٩. Bartlett, G. (٢٠٠١). Systemic Thinking: A Simple Thinking Technique for Gaining Systemic Focus. **Paper Presented at the International Conference on Thinking**.

٥٠. Battista, M.(١٩٩٨). Students Spatial of ٢D Array of Squares**. Journal For Research in Mathematics Education**, ٢٧(٥), ٥٠٣-٥٠٥.

٥١. Beghetto , R. (٢٠٠٦) :Creative self-efficacy: correlates in middle and secondary students . **creativity Research Journal** ,١٨ (٤).

٥٢. Diliollo,T., & Houghton, J., & Dawley,D.(٢٠١١) Creative self-efficacy. The **Journal of Psychology,** ١٤٥ (٣), ٦٤١-٦٥٨.

٥٣. Draper., F.(١٩٩٣). A Proposed Sequence for Developing Systems Thinking Skills: A Proposed Sequence for Developing Systems Thinking in a Grades ٤-١٢ Curriculum. **System Dynamics Review** , ٩(٢),٢٠٧-٢١٤.

٥٤. Drilling, E.(٢٠٠٢). Perfectionism**: Discover your personal power to change (٢nd ed.) New York: Hazelden Foundation.**

٥٥. Ferrari, J., & Mautz, W. (١٩٩٧). Predicting perfectionism: Applying tests of rigidity. **Journal of Clinical Psychology**, ٥٣, ١– ٦.

٥٦. Flett, G., Blankstein, K., Hewitt, P., & Koledin, S. (١٩٩٢). Components of perfectionism and procrastination in college students**. Social Behavior and Personality**, ٢٠(٢), ٨٥–٩٤.

٥٧. Frost ,R ., Martem , p., Lahart , C., & , Rosenblate , R ., (١٩٩٠). The dimensions of perfection**. Cognitive Therapy and Research**, ١٤, ٤٤٩-٤٦٨.

٥٨. ford. M.(١٩٩٦). A thery of individual creative action in multiple social domains**. Academy of management Review**,٢١(٤)١١١٢-١١٤٢.

٥٩. Goddard, R., Woolfolk, A., & Hoy, W. (٢٠٠٤). "Collective efficacy beliefs" Theoretical developments. Empirical evidence. and future directions .**Researcher**. ٣(٣٣). ٣–١٣.

٦٠. Hewitt, P., & Flett, G., (١٩٩١a).Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association

with psychopathology. **Journal of Personality and Social Psychology**,٦٠(٣),٤٥٦-٤٧٠.

٦١. Hewitt, P., & Flett, G., (١٩٩١b): Dimensions of Perfectionism in Unipolar Depression, **Journal of Abnormal Psychology**,١٠٠(١),٩٨-١٠١.

٦٢. Hung, W.(٢٠٠٨). Enhancing systems-thinking skills with modeling, **British Journal of Educational Technology** ٣٩(٦),١٠٩٩-١١٢٠.

٦٣. Kobori, O., Hayakawa, M., & Tanno, Y. (٢٠٠٨). Do perfectionists raise their standards after success? An experimental examination of the revaluation of standard setting in perfectionism. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**.٤٠,٥١٥-٥٢١.

٦٤. Li, C.(١٩٧٧). **Path analysis a primer California**. Pacific Grove

٦٥. Mathisen, g., & bronnick ,k.,(٢٠٠٩): creative self-efficacy: an intervention study, international study, international . **journal of education reseach**,٤٨.

٦٦. Maciej, k.(٢٠١٢): **Did curiosity Kill the Cat,personality,contemporary theory** , research ,Chicago ,nelson-hall.

٦٧. Mann, M.(٢٠٠٤). The adverse influence of narcissistic injury and perfectionism on college students institutional attachment. **Personality and individual differences,** ٣٦ (٨), ١٧٩٦ — ١٨٠٦.

٦٨. Neumeister, K., & Finch, H., (٢٠٠٦). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. **Gifted Child Quarterly**, ٥٠, ٢٣٨ –٢٥١.

٦٩. Neumeister, K.(٢٠٠٤).Factors Influencing the Development of Perfectionism in Gifted College Students**, Gifted Child Quarterly**,٤٨(٤),٢٥٩-٢٧٤.

٧٠. Pajares, F.,(٢٠٠٥).Overview of social cognitive theory and self-efficacy. **Educational & Psychology measurement**, ٦٨(٣).٤٤٣-٤٦٣.

٧١. - Phelan, S., (٢٠٠١): Developing creative competence at work: The reciprocal effects of creative thinking, self-efficacy and organizational culture on creative performance. **Dissertation Abstracts International**,٦٢ (٢), ١٠٥٩B.

٧٢. Redmon, R.(٢٠٠٧):Impact of Teacher preparation upon Teacher self-

٧٣. Richmond, B.(١٩٩٣) Systems Thinking: Critical Thinking for the ١٩٩٠s and Beyond. In**: System Dynamics Review**,٠٩,(٢), Summer, ١١٣-١٣٣.

٧٤. Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A.(٢٠٠٤). Do Psychosocial and study skill factors predict college outcomes? **A Meta- analysis Psychological bulletin.١٣٠,٢٦١-٢٨٨.**

٧٥. Sternberg,R., Sternberg, K.,&Mio, J. (٢٠٠٣): **creative psychology.** Wads worth division of Thomson learning, Inc.

٧٦. Stoeber, J. (٢٠١١). Perfectionism, efficiency, and response bias in proof-reading performance: Extension and replication. **Personality and Individual Differences,** ٥٠(٣),٤٢٦- ٤٢٩.

٧٧. **Stronelli**, D., Flett, G., & Hewitt, P.(٢٠٠٩). Perfectionism, achievement, and affect in children: A comparison of students from gifted, arts, and regular programs. Canadian**. Journal of School Psychology,** ٢٤(٤), ٢٦٧-٢٨٣.

٧٨. Sweeny, L.,&Sterman, J.,(٢٠٠٠) Bathtub Dynamics: Initial Results if a Systems Thinking Inventory. **System Dynamic Review,** ١٦ (٤), ٢٤٩: ٢٨٦.

٧٩. Tierney, P., & Farmer, S. (٢٠٠٢). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. **Academy of Management Journal**, ٤٥, ١١٣٧-١١٤٨.

٨٠. Verner-Filion, J., & Gaudreau, P. (٢٠١٠). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. **Personality and Individual Differences**, ٤٩, ١٨١–١٨٦.

٨١. Witcher,L., Alexander, E., Onwuegbuzie, A., Collins, K., Witcher, A.(٢٠٠٧). The relationship between psychology students' levels of perfectionism and achievement in a graduate-level research methodology course. **Personality and Individual Differences**,٤٣,١٣٩٦-١٤٠٥.

٨٢. Zimmerman, B. (١٩٩٠) :Student differences in self-regulated learning: Relating grade, Six, and giftedness to Self – efficacy and Strategy use. **Journal of educational Psychology,** ٨٢(١),٥١–٥.