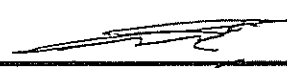
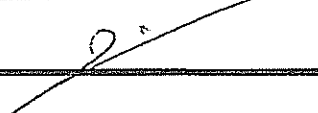


نوقشت رسالة الطالبة ديانة كحيل

بـعنوان :

السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية
— دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب الصف الأول الثانوي العام
والسنة الجامعية الأولى في مدينة دمشق

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في ٢٠١٥/٩/١٦ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. أمـل الأحمد	عضواً	
د. بسـماء آدم	عضواً	
د. مروان أحمد	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في علم نفس النمو — قسم علم النفس .



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم علم النفس

السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية

(دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب الصف الأول الثانوي العام والسنة الجامعية الأولى في مدينة دمشق)

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس النمو

إعداد الطالبة

ديانه إسماعيل كحيل

إشراف الدكتور

مروان أحمد

المدرس في قسم علم النفس

دمشق: 1435-1436هـ

2014-2015م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بَطُونَ

أُمَهَاتِكُمْ لَا

تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمْ السَّمْعَ

وَالْأَبْصَارَ

وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ"

صدق الله العظيم

(سورة النحل: آية 78)



بداية الحمد لله والشكر له الذي أعانني على إتمام هذه الرسالة ، فلولا توفيقه عز وجل لما تحقق من ذلك شيء ، والذي مجمده تتم النعم والشكر القائل في منزل كتابه " : لئن شكرتم لأزيدنكم " والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد .

فإنني أتقدم بأسمى آيات الشكر وأبلغ عبارات التقدير والامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور **سريهان الحميد** على ما قدمه لي من عون كبير، إذ لم يخل عليّ بجهد أو علم أو وقت لمتابعة تقدم الدراسة، وتقديم النصح والإرشاد فأشكره كل الشكر على تشجيعه ومؤازرته طوال فترة الدراسة .

وأغتتم الفرصة لأعبر عن تقديري وامتناني مع فائق شكري لأعضاء لجنة الحكم الافاضل الأستاذة الدكتورة أمل الأحمد والدكتورة بسماء آدم لتكرمهم بقبول عضوية لجنة الحكم مقدراً لهم ما بذلوه من جهد ووقت، في تقييم هذه الدراسة وتصويبها، وشاكراً لهم تلك الملاحظات والتوجيهات القيمة التي قيمت مسار الدراسة .

كما أتقدم بالشكر والامتنان لأساتذتي الكرام محكمي أدوات الدراسة في كلية التربية بجامعة دمشق .

والشكر الجزيل لعمادة وأعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية وخصوصاً قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة دمشق الذين قدموا كل التسهيلات اللازمة لتبصر هذه الدراسة النور .

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الطلبة أفراد عينة الدراسة لما أظهروه من التزام وجهد وصر في الإجابة على أدوات الدراسة جزأهم الله كل الخير . كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى عاقتي وأحبائي وأصدقائي ورفاق دربي لمساندتهم ودعمهم المعنوي لي . لكم جميعاً أقدم هذا العمل المتواضع .

الباحثة

ديانه كحيل

الصفحة	فهرس المحتويات
أ	آية كريمة
ب	شكر وتقدير
ج	فهرس المحتويات
و	فهرس الملاحق
ز	فهرس الجداول
ط	فهرس الأشكال
	الباب الأول: الدراسة النظرية
8 - 1	الفصل الأول التعريف بموضوع الدراسة
2	1. مقدمة الدراسة.
3	2. مشكلة الدراسة ومسوغاتها.
5	3. أهمية الدراسة.
6	4. أهداف الدراسة.
6	5. فرضيات الدراسة.
7	6. حدود الدراسة.
7	7. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
8	8. القوانين الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.
21 - 9	الفصل الثاني الدراسات السابقة
16 - 10	أولاً - الدراسات الخاصة بالسرعة الإدراكية البصرية.
20 - 17	ثانياً - الدراسات الخاصة بالدافعية العقلية.
20	خامساً - ما استفادته الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة.
21	سادساً - مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.
- 22	الفصل الثالث الإطار النظري
37 - 23	المحور الأول السرعة الإدراكية البصرية
25	1. مفهوم الإدراك.
25	2. خواص العملية الإدراكية.
25	3. الإدراك و مستويات المعالجة المعرفية.
25	4. مفهوم السرعة الإدراكية.

27	5. طبيعة السرعة الإدراكية.
27	6. العوامل المؤثرة في السرعة الإدراكية.
28	7. تأثير الدوافع على السرعة الإدراكية.
28	8. تعريف الإدراك البصري.
29	9. جوانب الإدراك البصري.
30	10. مراحل تطور القدرة الإدراكية البصرية.
31	11. أبعاد الإدراك البصري.
32	12. وظيفة الإدراك البصري.
33	13. العوامل المؤثرة في الإدراك البصري.
35	14. النظريات المفسرة للإدراك البصري.
36	15. السرعة الإدراكية البصرية.
37	16. تعقيب.
49 – 38	المحور الثاني الدافعية العقلية
38	1. مفهوم الدافعية.
38	2. دورة الدافعية.
39	3. تطور مفهوم الدافعية العقلية والتوازن المعرفي.
40	4. مفهوم الدافعية العقلية.
41	5. النظريات التي فسرت الدافعية العقلية.
44	6. أبعاد الدافعية العقلية.
49	7. وظيفة الدافعية العقلية.
49	8. تعقيب.
66 – 50	الدراسة الميدانية
50	الفصل الرابع منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية
51	أولاً- منهج الدراسة.
51	ثانياً- المجتمع الأصلي للدراسة.
53	ثالثاً- عينة الدراسة.
56	رابعاً- أدوات الدراسة.
66	خامساً- صعوبات تطبيق إجراءات الدراسة.

67	الفصل الخامس	عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها
98-68	ثانياً - التحقق من فرضيات الدراسة وتفسيرها.	
98	مقترحات الدراسة.	
99	ملخص الدراسة باللغة العربية.	
102	قائمة المراجع	
101	أولاً - المراجع العربية.	
107	ثانياً - المراجع الأجنبية.	
113	الملاحق.	
125	ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية.	

فهرس الملاحق		
الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
114	الملحق (1) قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة	1
115	الملحق (2) مقياس الدافعية العقلية في صورته الأولية	2
120	الملحق (3) مقياس الدافعية العقلية في صورته النهائية	3
124	الملحق (4) مقياس السرعة الإدراكية بصورته الأصلية	4

فهرس الجداول		
الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	عدد أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية	52
2	عدد أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة حسب متغير التخصص الدراسي	52
3	يبين توزع أفراد عينة البحث حسب الجنس	53
4	يبين توزع أفراد عينة البحث قسم طلاب الجامعة حسب التخصص	54
5	يبين توزع أفراد عينة البحث حسب متغير المرحلة الدراسية	55
6	التعديلات الذي اقترحه الخبراء على عدد من فقرات المقياس	58
7	معاملات الارتباط بيرسون بين مجالات الدافعية العقلية والارتباطات بين مجالات الدافعية العقلية والمقياس ككل	59
8	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية للمقياس بوصفها مؤشر للصدق البنائي	59
9	نتائج التحقق من ثبات مقياس الدافعية العقلية بطريقة الإعادة	61
10	نتائج التحقق من ثبات مقياس الدافعية العقلية بطريقة معادلة ألفا كرونباخ	61
11	نتائج التحقق من ثبات مقياس الدافعية العقلية بطريقة التجزئة النصفية	62
12	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس السرعة الإدراكية والدرجة الكلية للمقياس بوصفها مؤشرا للصدق البنائي	64
13	يبين معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات اختبار السرعة الإدراكية مع درجة البعد الذي تنتمي إليه	64
14	يبين معامل ارتباط درجة كل بعد من أبعاد مقياس السرعة الإدراكية مع الدرجة الكلية للمقياس	65
15	يبين قيم ألفا كرونباخ لثبات مقياس السرعة الإدراكية	66
16	يبين معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية	68
17	معامل ارتباط بيرسون بين درجات بعد شطب الكلمات والدافعية العقلية	69
18	معامل ارتباط بيرسون بين درجات بعد مقارنة الأعداد والدافعية العقلية	69
19	معامل ارتباط بيرسون بين درجات بعد الصور المتماثلة والدافعية العقلية	70
20	يبين معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية	72
21	معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) والدافعية العقلية	72
22	معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) والدافعية العقلية	73

23	معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) والدافعية العقلية	73
24	يبين معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية	74
25	معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) والدافعية العقلية	74
26	معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) والدافعية العقلية	75
27	معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد الصور التماثلة) والدافعية العقلية	75
28	يبين معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية	77
29	معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) والدافعية العقلية	77
30	معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) والدافعية العقلية	78
31	معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد الصور المتماثلة) والدافعية العقلية	78
32	يبين معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية	79
33	معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) والدافعية العقلية	79
34	معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) والدافعية العقلية	80
35	معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد الصور المتماثلة) والدافعية العقلية	80
36	يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية	82
37	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على أبعاد السرعة الإدراكية البصرية	83
38	يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر العام ومتوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية	84
39	دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر العام ومتوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على أبعاد السرعة الإدراكية البصرية	86

40	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى باختلاف تخصصاتهم الدراسية على مقياس السرعة الإدراكية البصرية	88
41	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير التخصص الدراسي على درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية	89
42	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى باختلاف تخصصاتهم الدراسية على أبعاد السرعة الإدراكية البصرية	89
43	دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس الدافعية العقلية	91
44	يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر العام ومتوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس الدافعية العقلية	93
45	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى باختلاف تخصصاتهم الدراسية على مقياس الدافعية العقلية	95
46	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير التخصص الدراسي على درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس الدافعية العقلية	96

فهرس الأشكال		
الصفحة	عنوان الشكل	الشكل
24	عناصر عملية الإدراك	1
25	يبين دور معالجة المثير الحسي حتى حدوث الاستجابة	2
30	يبين الجداول البصرية في القشرة الدماغية عند الإنسان	3
39	يبين دورة الدافعية	4
42	يبين نظرية القبعات الست عند إدوارد دي بونو	5
43	يبين الدافعية العقلية	6
44	يبين أبعاد الدافعية العقلية	7
54	يبين توزع أفراد عينة البحث حسب متغير الجنس	8
55	يبين توزع أفراد عينة البحث من طلاب السنة الأولى الجامعية حسب متغير التخصص	9
56	توزع أفراد عينة البحث حسب متغير المرحلة الدراسية	10
83	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية تبعاً لمتغير الجنس	11
93	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية تبعاً لمتغير المرحلة النمائية	12
88	يبين الفروق بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	13
91	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس	14
93	يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير المرحلة النمائية	15
96	يبين الفروق بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	16

الفصل الأول :الدراسة النظرية

التعريف بموضوع الدراسة

- 1- مقدمة الدراسة.
- 2- مشكلة الدراسة.
- 3- أهمية الدراسة.
- 4- أهداف الدراسة.
- 5- فرضيات الدراسة.
- 6- حدود الدراسة.
- 7- مصطلحات الدراسة وتعريفاته الإجرائية.
- 8- القوانين الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

أولاً- مقدمة الدراسة:

يعد الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم نقطة تحول في تناول المعرفة إذ أصبح من الضروري أن تبنى المناهج الدراسية على ضوء هذا الواقع لتنتقل من تعليم المعرفة إلى تعليم التفكير، ومن هنا تكتسب شعارات تعليم الطالب كيف يتعلم وتعليم الطالب كيف يفكر أهمية خاصة (جروان، 2010، ص26)، وظهر اتجاه الأداء المعرفي كأحد الاتجاهات الحديثة في دراسة فهم طبيعة علم العمليات العقلية، والذي يجعلنا ننظر إلى النشاط العقلي على أنه مجموعة عمليات متبادلة التأثير فيما بينها أكثر من أنها مجرد عمليات منفصلة ومستقلة بعضها عن بعض (الشرقاوي، 1992، ص35). والإدراك (perception) إحدى هذه العمليات العقلية، ينظر إليه على أنه دمج الإحساسات مع المدركات الخاصة بالأجسام وكيف تستعمل بعد ذلك تلك المدركات لكي تتجول في العالم المدرك (Atkinson, 1993, p.116)، والإدراك شرط أساسي لحدوث التعلم وما يترتب على ذلك من نمو القدرات العقلية والمعرفية كالذكاء والتحصيل الأكاديمي (Schunk, 2000, p.135).

والسرعة الإدراكية البصرية تعد أحد الوظائف المعرفية المهمة وأكثر أنواع الإدراك تأكيداً في البحوث العملية، خاصة إن السرعة الإدراكية البصرية تتدخل في تعلم الكثير من المهارات الأساسية لدى الطلاب في المدارس (عبد الحميد، 2003، ص68)، والإدراك البصري هو قدرة الفرد على التعامل مع المعلومات البصرية والسرعة الإدراكية هي السرعة في تحديد العناصر الصغيرة والدقيقة في نموذج بصري معين (عبد الحميد، 2002، ص134). وإلى جانب عملية الإدراك، أصبح الاهتمام بالدافعية وعمليات التعلم نفسها وخصائص المتعلمين من أهم الأولويات في عملية التعلم (Stewart, 1993, p.231). ويكون الشخص أكثر إبداعاً عندما يشعر بأنه مدفوع بالميل والرضا والتحدي العمل نفسه (Beswick, 2002, p.123). ويرى ديس وريان إن إثارة الدافعية لدى الطلبة يجعل من عملية تعلمهم أكثر فاعلية وزيادة اندماجهم في الأنشطة التعليمية، وأن التطور والنجاح وتحسن إنجاز الفرد في مجتمعنا يتحدد في موقفه نحو التعلم ودافعيته (Deci & Ryan, 1990, p.212). ودوافع الطفل هي التي تمكنه من السيطرة على البيئة من حوله من أجل تنمية مهاراته وقدراته، ويمكن أن نعتبر الدافعية هي القلب أو المركز لعلم النفس (David & Edwards, 1999, p.1). وهنا أشار دي بونو (De Bono, 1998) إلى مجموعة من المهارات هي مهارات توليد إدراكات جديدة وبدائل جديدة التي هي نتاج لحالة عرفت باسم الدافعية العقلية داخل الإنسان وتوليد الدافعية لدى المتعلم لزيادة قاعدة المعارف لديه (مرعي ونوفل، 2004، ص7). والعلاقة بين الدافعية العقلية وتعليم الطالب علاقة ديناميكية معقدة وتتطلب تحديات التعلم لعالم اليوم الدراسة المنضبطة وحل المشكلات بدرجات عالية من

الدقة وتتطلب من المتعلمين أن يحفظوا لانتباه مهام كاملة وينشغلون في التفكير (Brans Ford)
(Brown & Cocking, 2000, p.280)، والطلاب في المرحلة الثانوية يشعرون بالتوتر
النفسي والعديد منهم ما أن يصل هذه المرحلة الدراسية حتى يأخذ بالنظر إلى المدرسة كمكان
ممل وغير مهم (Gentry, 2000, p.46)، وقد ينتج عن ذلك تدني دافعتهم إلى التعلم ويزداد
شعورهم السلبي تجاه المدرسة كما أشار إلى ذلك (Eccles, 1993)، وينبغي على تلاميذ
الثانوية العامة أن يمتلكوا مهارات التفكير بأنواعها المختلفة إلى جانب مهارات التنظيم والتركيز
والتعميم والملاحظة والتكامل (الشاطر، 2005، ص196). وأن الطلاب الذين لديهم حافظ عالي
في الثانوية العامة يقومون بانجاز العمل بشكل جيد أكاديميا" أما الطلاب الذين لديهم حافظ
منخفض يكون إنجازهم الأكاديمي منخفض جدا" (Jenkins & Keef, 1993, p.57).
والثانوية العامة هي المرحلة الرئيسية لتأهيل الطالب للمرحلة الجامعية التي تعد أهم مؤسسة
علمية تربوية ذات مستوى رفيع تتركز مهامها في إعداد الملاكات لتبوء مراكز قيادية في مختلف
المجالات الموجودة في المجتمع (جربو، 1991، ص2). وبرزت الحاجة للتصدي لهذا
الموضوع، وهي محاولة علمية للبحث في السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية،
يشكل كل منهما بعدا مهما وعاملا مؤثرا في نجاح الفرد.

ثانيا- مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

بالنظر إلى مقياس كفاءة الفرد في أداء عمله مثل مدى قدرته على حل مشكلة ما، أو الزمن
الذي يستغرقه لأداء مهمة ما، فإن ذلك يعتمد على قدراته العقلية وكل المهام التي يقوم بها والتي
تستوعب وتنتم عن طريق العديد من العمليات المعرفية أهمها السرعة الإدراكية البصرية حيث
يقوم بدمج المعلومات المستقبلية عن طريق الحواس مع المعرفة المخزنة لديه بالذاكرة في صور
جديدة ليشكل في النهاية القرار الذي يتوقف أيضا" على عوامل عديدة منها سرعة الحواس
المستخدمة أكثر من غيرها والإدراك البصري يتجلى في أنه القدرة على التصور البصري لحركة
الأشكال والمجسمات والسرعة والدقة في التصور البصري (إبراهيم، 2008، ص177). وتبين
من نتائج العديد من الدراسات كما في دراسة (المعافي، 2012) أن لهذا العامل الخاصية المميزة
في المقارنة بين صيغ الأشكال وأن عامل السرعة الإدراكية يتحدد بواسطة الأعمال التي تتضمن
الإدراك البصري للمكان، وأن هذا العامل يعد مقياساً لأداء المشكلات الإدراكية التي تعتمد أساساً
على عوامل الإدراك البصري، وقد توصل داز إلى عامل السرعة الإدراكية باعتباره أهم العوامل
المكونة لنموذج تجهيز معالجة المعلومات، كما في دراسة (بسماء ادم، 2004) التي وجدت
علاقة إيجابية بين التعرف البصري والسرعة الإدراكية وأن للتعرف البصري دوراً كبيراً في سرعة
إدراكنا للمثيرات البصرية المحيطة بنا، وقد لوحظ أن طلبة الجامعة بشكل عام يتلقون المعلومات
والمعارف والمفاهيم بالطريقة الإلقائية دون استخدام - إلا ما ندر - الوسائل البصرية الإيضاحية

والصور والرسوم البيانية - مع أن طبيعة المواد المقررة تتطلب استخدام الوسائل البصرية الإيضاحية، مما يغني الخبرة الإدراكية عند الطالب ويسهم في الاحتفاظ بالمعلومات فترة طويلة، وهذا يؤدي إلى ضعف السرعة الإدراكية لديهم الأمر الذي ينعكس على استيعابهم وعلى تحصيلهم الدراسي في كل مادة. والدافعية أمر مهم في تعلم الطلاب وله أثر كبير وظاهر في نجاح عملية التعلم (Sumardi, 1998, p.23)، كما أنها تعد من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان دوره ومنصبه ونشاطه في المجتمع حيث يكون مدفوعاً بدوافع تجعله يستمر في البحث والاكتشاف لتحقيق النجاح المطلوب (Grand, 1994, p.96).

وتعد الدافعية العقلية من المفاهيم الحديثة والقديمة في الوقت نفسه، فهي قديمة، إذ تم تناولها بوصفها جانباً "نزوعياً" للتفكير (مفهوم النزعة للتفكير Disposition) وتحت مسميات مختلفة مثل الرغبة أو النزعة أو الميل أو الاستعداد والقابلية للتفكير. ويمكن عد مفهوم الدافعية العقلية مفهومين حديثاً من ناحية ما أفرزته نتائج أبحاث الدماغ وعملياته والعناية بأنماط التفكير في الدماغ، وامتداد لعلم النفس المعرفي في تفسير السلوك الإنساني عن طريق الكشف عن أنواع المعالجات للمدركات الحسية التي يقوم بها المخ، والعوامل الداخلية التي تحفز تفكير الفرد وتثيره نحو سلوك عقلي تجاه موقف أو موضوع معين (Giancarlo & Facione, 1998, p.12)، وهي تعتبر أهم العمليات الفعالة في تعلم الفرد كيف يتعلم فهي تصف بأن هذا الشخص بقدرته معرفة مراحل عمليات التعلم ويحدد ويتغلب على العوائق التي تحول دون تعلمه (Mc Donald & Relan, 2003, p.81)، ويمكن تفسير كثير من مظاهر سلوك الطالب في ضوء دافعيته للتعلم بشكل عام ودافعيته العقلية بشكل خاص، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية العلاقة الوطيدة بين نجاح الطالب وعامل الدافعية، حيث نجد في دراسة دويك (1986) أن الدافعية تؤثر في اكتساب المعرفة والمهارات، كما نجد في دراسة محمد الطواب (1990) أن المراهقين من ذوي الدافع المرتفع لديهم تحصيل جيد وعالي، باعتبار أن الدافعية شعور داخلي يتمثل في الرغبة إزاء فعل معين فإنها من أهم العوامل لتنمية عملية التعلم. تعتبر المرحلة الثانوية العامة المؤسسة التربوية الأكثر تنظيماً بحيث تقدم الفرص للتعلم وتوفر المعرفة، كما أنها توسع الأفاق الذهنية وإتقان الخبرات والمهارات الجيدة، ويعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي في العالم، بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتَي التعليم الأساسي والتعليم الجامعي من جهة، وبين التشغيل والتكوين الجامعي من جهة أخرى (فروجة، 2011، ص 105). في حين أن المرحلة الجامعية تساعد على إعداد الطالب للنجاح في الحياة المهنية التي قد اختارها. وعلى الرغم من أن دراسات الدافعية قد احتلت مجاًلاً واسعاً في الدراسات التربوية والنفسية، يبدو إنها قليلة ربما في مجال دراسة الدافعية العقلية، إذ لا توجد ولا دراسة محلية بحدود علم الباحثة تناولت الدافعية العقلية إضافة إلى ذلك فإن هناك انتقاء لوجود بحث يتناول موضوع الدافعية

العقلية وعلاقته بالسرعة الإدراكية البصرية محليا" وعربيا"، وفي هذا البحث تم اختيار المرحلة الثانوية العامة والسنة الجامعية الأولى مجالا للبحث وهذا يرجع إلى الأهمية الخاصة التي تكتسبها هاتين المرحلتين الدراسيتين، بوصفهما من المراحل المهمة حيث تظهر قدرات الفرد لأنها مرحلة الإنتاج العقلي للفرد فالفرد الذي يتميز بدافعية عقلية تجعله يواجه مشكلات الحياة بسرعة تواكب العصر وبذلك تكمن مشكلة البحث في السؤال التالي: ما طبيعة العلاقة بين السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام والسنة الجامعية الأولى في مدينة دمشق؟

ثالثاً- أهمية الدراسة:

تشكل دراسة السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية لدى الطلبة أهمية كبرى، إذ أن توافر الدافعية العقلية تثير نشاط الطلبة وحماسهم، وتقلل من تشتتهم في المواقف الصفية، وأن اعتبار هذا المتغير ودراسته في التعلم الصفّي ينه أذهان المعلمين لاعتباره في تخطيط تدريسهم وإدارتهم للصف، وبشكل أكثر تحديداً فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في النقاط الآتية:

1. دراسة مرحلتين نمائيتين في المجتمع السوري وهم طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعة، مما يوفر دراسة الفروق بينهم، وكون هؤلاء الطلبة الركيزة الأساسية التي يتكون منها مجتمع الغد بكل تفاصيله وعناصره ومقوماته، مما يفرض على الباحثين التعرف على سماتهم وحاجاتهم ومخاوفهم.
2. إن دراسة السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية لدى الطلبة تساعدنا في فهم وتفسير أدائهم في مواقف التعلم المختلفة، وتساعد المعلم على تنظيم وتوجيه طلبته بما يحقق أقصى فائدة ممكنة من العملية التربوية.
3. إن زيادة التركيز على الدافعية العقلية لدى الطلبة يغير نظرتهم للتعلم ويزيد من أهميته، وتزداد فرص مساهمتهم في التخطيط لتنفيذه ونجاحه، وإن اعتبار الدافعية العقلية لدى الطلبة يزيد من أنسنة التعلم وجعله مركزاً على الطلبة لا على المحتوى الدراسي أو على المعلم.
4. جودة الدراسة على المستوى المحلي في حدود علم الطالبة ونظراً لعد وجود دراسات محلية تناولت متغيري الدراسة (السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية)، وُجد ضرورة تسليط الضوء عليهما ومعرفة أثرهما على الطلبة.

رابعاً- أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى :

1. تعرف على العلاقة بين السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث.
2. تعرف على العلاقة بين السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة النمائية).
3. تعرف على دلالة الفرق في مستوى السرعة الإدراكية البصرية بين أفراد عينة البحث تبعاً للمتغيرات :

A. نوع الجنس (ذكور / إناث)

B. التخصص الدراسي (علمي / نظري)

C. المرحلة النمائية (طلاب الصف العاشر العام / طلاب السنة الأولى جامعة)

4. التعرف على دلالة الفرق في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تبعاً للمتغيرات :

A. نوع الجنس (ذكور / إناث)

B. التخصص الدراسي (علمي / نظري)

C. المرحلة النمائية (طلاب الصف العاشر العام / طلاب السنة الأولى جامعة)

خامساً- فرضيات الدراسة:

تم التحقق من الفرضيات التالية :

- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية .

ويستفرد عن الفرضية الأولى الفرضيات الآتية:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده وبين الدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده وبين الدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير المرحلة النمائية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة النمائية، التخصص الدراسي).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة النمائية، التخصص الدراسي).

سادسا- حدود الدراسة:

1. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة من 16/2/2015 إلى 20/3/2015.

2. **الحدود المكانية:** طبقت أدوات الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر العام والسنة الأولى الجامعية في مدينة دمشق.

3. **الحدود البشرية:** طبقت أدوات الدراسة على عينة متيسرة من طلبة الصف العاشر العام (ذكور-إناث) في مدارس مدينة دمشق، وطلبة السنة الأولى الجامعية من طلاب كلية العمارة والتربية والعلوم والآداب والهندسة الميكانيكية(ذكور-إناث) من طلاب جامعة دمشق.

4. **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية، وتم قياسهما من خلال أدوات الدراسة المستخدمة.

عاشرا- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **السرعة الإدراكية البصرية:** وهي تلك المدة الزمنية المطلوبة حتى تتم عملية الاستجابة من قبل الفرد للمثيرات البصرية والتعرف إليها وإعطائها معانيها ودلالاتها مثل الكلمات والأرقام والصور.(السرطاوي والسرطاوي، 1988).

ويعرف بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص من خلال أدائه على مقياس السرعة الإدراكية البصرية المستخدم في هذه الدراسة.

- **الدافعية العقلية (Mental Motivation):** هي حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي تواجهه أو تقييم المواقف واتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعتبر عن نزعته نحو التفكير، وتتسم هذه الحالة بالثبات والتي تجعل منها عادة عقلية لدى الفرد وتمثل خصائص المفكر الناقد الجيد أو المثالي (علي وحموك، 2013، ص14).

وتعرف بأنها: الاستجابة التي يظهرها الفرد عند إجابته على فقرات مقياس الدافعية العقلية المستعمل في هذا البحث، ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية معبرا " عنه بحاصل جمع الدرجات التي حصل عليها في أبعاد المقياس الأربعة، وهي التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا"، التكامل المعرفي .

الحادي عشر - القوانين الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

اعتمدت الباحثة في تحليل نتائج فرضيات البحث على البرنامج الإحصائي الحاسوبي (SPSS)، حيث استخدمت الباحثة ما يأتي:

1. استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون لتعرف العلاقة بين السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث.

2. استخدمت الباحثة اختبار ت ستودنت (Ttest) واختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق بين أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات البحث للإجابة عن فرضيات الدراسة.

3. استخدمت الباحثة برنامج (Excel) لتوضيح نتائج البحث عن طريق الرسوم البيانية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

توطئة

أولاً- الدراسات الخاصة بالسرعة الإدراكية البصرية:

أ. الدراسات العربية.

ب. الدراسات الأجنبية.

ثانياً- الدراسات الخاصة بالدافعية العقلية:

أ. الدراسات العربية.

ب. الدراسات الأجنبية.

ثالثاً- تعقيب على الدراسات السابقة.

رابعاً- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

خامساً- ما استفادته الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة.

سادساً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

توطئة :

الدراسات السابقة مرحلة من مراحل البحث العلمي، لها أهميتها، يستعرض فيها الباحث الدراسات والأبحاث المتعلقة بدراسته التي سبقه الباحثين إليها، كي يستفيد من نتائج دراساتهم التي تخدم دراسته، ولينطلق الباحث من حيث انتهت الدراسات السابقة، وليتعرف على مراجع ومصادر أخرى تُغني دراسته وتوفر الوقت، وليعرض عدداً من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة، مرتبة حسب تسلسلها الزمني، وقد تضمنت كل دراسة: عنوانها وتاريخها، والهدف منها، عينتها، أدواتها، أهم النتائج التي توصلت إليها.

أولاً - الدراسات الخاصة بالسرعة الإدراكية البصرية:

أ. الدراسات المحلية:

1. دراسة بسماء آدم (2004)

عنوان الدراسة: العلاقة بين التعرف البصري الفوري والسرعة الإدراكية

أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين التعرف البصري الفوري والسرعة الإدراكية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة (120) طالبا وطالبة وزعت بالتساوي (60) طالبا و (60) طالبة من طلاب السنة الأولى والرابعة .

أدوات البحث: استخدمت الباحثة أداتان وهما: اختبار ذاكرة الشكل لقياس التعرف البصري الفوري من إعدادا كستروم و فرنش وهارمان و ديرمين عام ١٩٧٦، تعريب الشرقاوي والقصاص 2003، و اختبار الصور المتماثلة لقياس السرعة الإدراكية إعدادا كستروم و فرنش وهارمان و ديرمين عام ١٩٧٦، تعريب الشرقاوي و القصاص 1993 .

نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعرف البصري الفوري و السرعة الإدراكية لدى أفراد العينة بشكل عام، و لم تجد الدراسة أية فروق بين الذكور والإناث وبين طلبة السنة الأولى والرابعة على مقياس التعرف البصري الفوري ،و كذلك على مقياس السرعة الإدراكية.

2. دراسة النابلسي (2013)

عنوان الدراسة: الحوادث المرورية وعلاقتها بأخطاء الإدراك البصري والسرعة الإدراكية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (442) سائقاً من مختلف الأعمار.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات لإجراء الدراسة هي: مقياس أسباب الحوادث المرورية التي تعرض لها السائق أثناء قيادته المحركة من إعداد الباحثة، واختبار الإدراك البصري من إعداد أندري اختبار Rey (الصورة - أ) 1998، واختبار السرعة الإدراكية من إعداد إعدادا كستروم و فرنش وهارمان وديرمين عام ١٩٧٦، تعريب الشرقاوي والقصاص 1993 .

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط أداء المفحوصين على مقياس أسباب الحوادث المرورية وأخطاء الإدراك البصري، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط أداء المفحوصين على مقياس أخطاء الإدراك البصري ومتوسط أدائهم على مقياس السرعة الإدراكية. وتوجد فروق في مقياس أداء الحوادث ومقياس أخطاء الإدراك البصري ومقياس السرعة الإدراكية يعزى لمتغير الحادث، وعدم وجود فروق بين أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية.

ب. الدراسات العربية: (من الأقدم للأحدث)

1. دراسة العدل (1995)

عنوان الدراسة: العلاقة بين الاتزان الانفعالي والسرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي من جهة وكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري من جهة أخرى .

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (138) طالباً و (187) طالبة ، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية مع مراعاة التكافؤ من حيث المستوى الاقتصادي ومستوى تعليم الأب والمستوى التحصيلي السابق .

أدوات الدراسة: طبق الباحث اختبار السرعة الإدراكية واختبارات التفكير الابتكاري .

نتائج الدراسة: وأظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين الاتزان الانفعالي والسرعة الإدراكية.

2. دراسة مختار أحمد الكيال وجمال محمد علي (2001)

عنوان الدراسة: أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفي والسرعة الإدراكية في مدى الانتباه لدى طلاب الجامعة.

أهداف الدراسة: تعرف أثر مستويات تجهيز المعلومات :سطحي- متوسط - عميق ومستويي الأسلوب المعرفي الاعتمادي - الاستقلالي عن المجال الإدراكي ومستويي السرعة الإدراكية- مرتفع - منخفض في مدى الانتباه إلى الألفاظ والأشكال.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة في مصر .
نتائج الدراسة: كشفت الدراسة عن وجود تأثير دال للتفاعل الثلاثي بين مستوى التجهيز العميق والأسلوب المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي والسرعة الإدراكية المرتفعة في مدى الانتباه إلى الألفاظ والأشكال.

3. دراسة عبد الحميد (2002)

عنوان الدراسة: تأثير السرعة الإدراكية ومرونة الغلق في اتخاذ المخاطرة.
أهداف الدراسة: تهدف إلى التعرف على تأثير قدرتين من القدرات العقلية وهما السرعة الإدراكية ومرونة الغلق في اتخاذ المخاطرة والكشف عن بعض القدرات العقلية التي تميز المخاطر عن غير المخاطر.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (219) طالباً جامعياً .
أدوات الدراسة: طبق على (105) منهم أدوات وهي (مقياس المخاطرة)، واختبار لقياس السرعة الإدراكية وهما (اختبار مقارنة الأعداد، اختبار الصور المتماثلة)، واختبار لقياس مرونة الغلق.
نتائج الدراسة: وقد توصلت النتائج إلى أن السرعة الإدراكية قدره عقلية ليس لها تأثير في اتخاذ قرار المخاطرة، حيث يميل المخاطر إلى التريث والتحليل ودراسة جوانب الموقف قبل اتخاذ القرار، كما أنه لا يوجد تأثير مشترك لتفاعل كل من السرعة الإدراكية (مرتفع - منخفض) ومرونة الغلق (مرتفع - منخفض) في المخاطرة.

4. دراسة ريان (2006)

عنوان الدراسة: العلاقة بين الاتزان الانفعالي و السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري.
أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية و التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (530) طالباً وطالبة من الصف الحادي عشر من طلبة المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار السرعة الإدراكية واختبار القدرة على التفكير الابتكاري .
نتائج الدراسة: كانت نتائج الدراسة تدل على أنه لا توجد علاقة بين الاتزان الانفعالي والسرعة الإدراكية لدى أفراد العينة، و كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات منخفضي ومرتفعي الاتزان الانفعالي على اختبار السرعة الإدراكية ،و أوضحت النتائج كذلك أن جنس الطالب له تأثير على مستوى السرعة الإدراكية لصالح الإناث، و كذلك التخصص (علمي، أدبي) له تأثير على السرعة الإدراكية لصالح التخصص العلمي.

5. دراسة محمد والشحات (2006)

عنوان الدراسة: دراسة لبعض المتغيرات العقلية (السرعة الإدراكية - الغلق اللفظي) والانفعالية (مستوى الطموح - تحمل الغموض) الفارقة بين الطلاب العاديين وبطيئ التعلم في المرحلة الإعدادية ."

عينة الدراسة : واشتقت عينة الدراسة من بين تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإحدى مدارس مدينة بنها وبلغ عددهم (269) تلميذاً.
أدوات الدراسة: تم استخدام اختبار الذكاء المصور لأحمد زكى صالح، واختبار الصور المتشابهة إعداد/أنور رياض وعلى حسين بداري ويتكون من (48) مفردة تقيس السرعة الإدراكية، واختبار الكلمات مبعثرة الحروف إعداد/أنور رياض وعلى حسين بداري ويتكون من (50) كلمة مبعثرة الحروف وتقيس الغلق اللفظي، ومقياس تحمل الغموض إعداد/ماكلان ديفيد ترجمة الباحثان ويتكون من (22) مفردة تقيس تفضيلات الأفراد في الأداء في المواقف الغامضة، ومقياس مستوى الطموح إعداد / الباحثان ، ويتكون من (40) مفردة تعبر عن الطموح نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب العاديين ، ومتوسط درجات الطلاب بطيئ التعلم في السرعة الإدراكية والغلق اللفظي ومستوى الطموح وتحمل الغموض لصالح متوسط درجات الطلاب العاديين.

6. دراسة أسيل عبد الجبار (2010) :

عنوان الدراسة : السرعة الإدراكية وعلاقتها بالذاكرة الصورية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد.

عينة الدراسة: تم تطبيق الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية بلغت (300) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة : قامت الباحثة ببناء اختبار السرعة الإدراكية على وفق نظرية ثيرستون والمكون من (30) فقرة بصيغتها الأولية و(29) فقرة بصيغتها النهائية وتحققت من صدقه وثباته. وقامت كذلك بتبني اختبار الذاكرة الصورية المعد من قبل (عباس، 2005) لطلبة الجامعة، وفق نظرية نايسر والذي يتكون من (13) فقرة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن عينة البحث الحالي لديها سرعة إدراكية وذاكرة صورية أعلى من المتوسط الفرضي، وتوجد فروق بين الأفراد تبعاً للنوع (ذكور - إناث) في مستوى السرعة الإدراكية لصالح الذكور، ولا توجد فروق بين الأفراد تبعاً للنوع (ذكور - إناث) في مستوى الذاكرة الصورية، وتوجد علاقة دالة موجبة بين السرعة الإدراكية والذاكرة الصورية للعينة

بأكملها، وتوجد فروق دالة إحصائية في العلاقة بين السرعة الإدراكية والذاكرة الصورية بين طلبة المرحلة المتوسطة تبعاً للنوع (ذكور - إناث).

7. دراسة المعافى (2012)

عنوان الدراسة : السرعة الإدراكية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

عينة الدراسة : قام الباحث باختيار عينة قصدية من طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمحافظة الليث وعددهم (314) طالبا.

أدوات الدراسة : الاختبار الأول :اختبار السرعة الإدراكية تأليف (اكستروم ، فرنش ، هارمان ، ديرمين) ترجمة الشرقاوي والشيخ وعبد السلام (1993) الاختبار الثاني: اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) تأليف أولتمان وراسكن ترجمة الشرقاوي والشيخ (1989).

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السرعة الإدراكية بأبعاده الثلاثة والأسلوب المعرفي الاعتماد/الاستقلال عن المجال، ووجود فروق في السرعة الإدراكية حسب التخصص لصالح ذوو التخصص الطبيعي. وعدم وجود فروق حسب العمر، ووجود فروق حسب التخصص في الأسلوب المعرفي والفروق لصالح ذوو التخصص الطبيعي ، ووجود فروق في الأسلوب المعرفي بين متوسطات درجات الفئة العمرية أكبر من ١٨ سنة وكل من (الفئة العمرية ١٦ سنة والفئة العمرية ١٧ سنة والفئة العمرية ١٨ سنة)، لصالح الفئة العمرية ١٦ سنة.

8. دراسة ندى نجم (2015)

عنوان الدراسة: السرعة الإدراكية وعلاقتها بالانتباه المنقسم لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى قياس مستوى السرعة الإدراكية لدى طلبة جامعة بغداد على وفق متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة الدراسية وقياس الانتباه المنقسم حسب تلك المتغيرات وإيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيري السرعة الإدراكية والانتباه المنقسم.

أدوات الدراسة: أنه لغرض الكشف عن السرعة الإدراكية لدى طلبة الجامعة تم استعمال منظومة اختبارات (فيينا) اختبارا لقياس متغير السرعة الإدراكية فضلا عن استعمال جهاز فحص (إدراك المحيط) في تلك المنظومة أيضا اختبارا لقياس متغير الانتباه.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن طلبة الجامعة بشكل عام لديهم سرعة إدراكية وانتباه منقسم وعدم وجود فروق لمتغير الجنس في السرعة الإدراكية لكن موجود في التخصص والمرحلة الدراسية بالنسبة لمتغير السرعة.

- الدراسات الاجنبية:

1. دراسة جون نيل و زملاؤه (J.M.Neale , C.W.Mcintyre , R.Fax and R.L.) (Cromwell, 1969)

Perceptual speed and its relationship with other variables.

عنوان الدراسة: السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

أهداف الدراسة: يهدف لدراسة السرعة الإدراكية البصرية و علاقتها بمتغيرات أخرى بهدف دراسة سرعة التعرف البصري على حرف من حروف الهجاء يحدد كمنبه هدف.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الراشدين.

أداة البحث: وطبق الباحثون في هذه الدراسة اختبار يقيس مدى الانتباه والفهم والاستيعاب الذي يؤثر على سرعة التعرف البصري يطلب من المفحوصين من خلال هذا الاختبار سرعة التعرف البصري على حرف من حروف الهجاء يحدد كمنبه هدف، ويعرض ضمن عدد من الحروف الأخرى المشتتة، وهو أسلوب شبيه إلى حد كبير بأسلوب نظرية كشف الإشارات ومن مميزات هذا الأسلوب أنه يقيس مدى الانتباه والفهم والاستيعاب الذي يؤثر على سرعة التعرف البصري، دون أي تأثير بأية تنبيهات أخرى مشتتة، لأنه في مقدوره عزل عناصر المهمة المطلوب إنجازها من عناصر المهمة غير المطلوبة.

نتائج الدراسة: وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق بين المجموعات في سرعة التعرف البصري عند تقديم الحرف المطلوب إدراكه بمفرده دون مشتتات.

2. دراسة كريستوفر (Christopher,1989)

Influences of cognitive slowing on age differences in intelligence.

عنوان الدراسة: بطء القدرات المعرفية وعلاقتها بالاختلافات العمرية.

هدف الدراسة: تحديد علاقة السرعة الإدراكية بسرعة تحديد الاستجابة في بطارية للقدرات العقلية الأولية.

أدوات الدراسة: بطارية للقدرات العقلية الأولية.

عينة الدراسة: عينة قوامها (622) من الراشدين، و(2011) من طلاب الجامعة.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

نتائج الدراسة: أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين العمر الأدنى للمفحوصين والسرعة الإدراكية في الأداء على بطاريات الاختبارات السابقة الذكر، وهذا يعني أنه كلما زاد العمر

الزمني للمفحوصين ومعدل السرعة الإدراكية والذكاء ارتفع مستوى الأداء والاكتساب، وبالتالي زيادة معدل الإجابات الصحيحة في هذه الاختبارات.

3. دراسة سالت هاوس (Salt thous, 1994)

The Nature of the influence of speed on Adult Age differences in Cognition development psychology.

عنوان الدراسة: تأثير طبيعة السرعة الإدراكية على الفروق العمرية للبالغين في علم النفس النمائي الإدراكي.

أهداف الدراسة: التعرف على أثر السرعة الإدراكية على الفروق العمرية في علم النفس النمائي الإدراكي.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة امتدت أعمارها بين (18 - 87) سنة في الولايات المتحدة الأمريكية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن السرعة الإدراكية مرتبطة بالعمر الأصغر، إذ أن التقدم في السن ترافقه سرعة إدراكية أقل وزمن أطول في إدراك المهمات الحركية.

4. دراسة كابيدا وكيرير كونزالس (Caped & kraer & Gonzalez, 2001)

Changes in Executrol across the life span Examination of task switching performance.

عنوان الدراسة: السرعة الإدراكية والتغيرات في التحكم التنفيذي عبر امتداد الحياة: امتحان أداء تبديل الفرض.

أهداف الدراسة: التعرف على أثر متغير العمر في علاقته بالسرعة الإدراكية والذاكرة العاملة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة تتراوح أعمار أفرادها ما بين (28-7) سنة في الولايات المتحدة الأمريكية.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج وجود علاقة بين السرعة الإدراكية ومعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة، وهذه العلاقة ترتبط بالأعمار الوسطية فالأطفال الصغار والمسنون يحتاجون إلى زمن أطول في السرعة الإدراكية والمعالجة في الذاكرة العاملة.

ثانياً - الدراسات الخاصة بالدافعية العقلية

الدراسات العربية (من الأقدم للأحدث):

دراسة مرعي ومحمد (2008)

عنوان الدراسة: الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية.

أهداف الدراسة: هدفت إلى الكشف عن البناء العاملي للصورة الأردنية من مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (California Measure of Mental Motivation CM3) لطلبة كلية العلوم التربوية الجامعية لوكلالة الغوث (الأونروا) في الأردن.

عينة الدراسة: شمل البحث عينة مكونة من (450) طالبا وطالبة بالتساوي من كلا الجنسين في ثلاث تخصصات أكاديمية (معلم الصف - معلم مجال لغة عربية - معلم مجال دراسات إسلامية) وتمثل هذه التخصصات الفئات العمرية (19 - 22) سنة .

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالا إحصائيا تبعا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي والفئة العمرية بين أفراد عينة البحث في الدافعية العقلية.

1. دراسة خليف (2011)

عنوان الدراسة: الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة.

عينة الدراسة: تتكون عينة البحث من (60) طالبا وطالبة، من مجتمع البحث بواقع (30) طالبا و(30) طالبة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي من الكلية التربوية قسم الإرشاد.

أدوات الدراسة: قام الباحث بتبني مقياس الدافعية العقلية للباحثة (عليوي، 2011).

نتائج الدراسة: أن الفرق كان حقيقيا ولصالح العينة وهذا يدل وجود دافعية عقلية لدى عينة البحث، وتبين وجود علاقة بين درجات الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي لدى عينة الطلبة في الكلية التربوية المفتوحة ومن مضمون هذه النتيجة فإن الدافعية العقلية تعكس بصورة ايجابية على التحصيل الدراسي لدى عينة البحث.

2. دراسة وليد حموك (2013)

عنوان الدراسة: الدافعية العقلية وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الموصل.

عينة الدراسة: اختارت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغت (405) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الموصل موزعين على (7) كليات منها (3) كليات علمية و(3) كليات إنسانية، وعدد من أقسام كلية التربية العلمية والإنسانية.

أدوات الدراسة: اعتمد البحث على أداتين هما مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية من إعداد (Giancarlo & Factions, 1998) ومقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أنه يتمتع طلبة جامعة الموصل من كلا الجنسين بمستوى عال من الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي، ويوجد فروق دالة إحصائية في الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ويوجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائية في الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغيري التخصص الدراسي والسنة الدراسية.

3. دراسة علي وحموك (2013)

عنوان الدراسة: قياس مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل.

أهداف الدراسة: يسعى البحث لقياس مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل والتعرف على الفرق في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغيرات: نوع الجنس (ذكور / إناث) والتخصص الدراسي (علمي / إنساني) والسنة الدراسية (الأولى / الرابعة).
عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وبلغت (405) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الموصل موزعين على (7) كليات منها (3) كليات علمية و(3) كليات إنسانية وعدد من أقسام كلية التربية.

أدوات الدراسة: اعتمد البحث على مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية من إعداد (Giancarlo & Factions, 1998) وترجمة (نوفل 2004).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج: يتمتع طلبة جامعة الموصل من كلا الجنسين بمستوى عال من الدافعية العقلية، ويوجد فروق دالة إحصائية في الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث) لصالح الذكور، ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائية في الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغيري التخصص الدراسي (علمي / إنساني)، والسنة الدراسية (الأول / الرابع).

ب - الدراسات الأجنبية :

1. دراسة غراسيا وبنترتش (Gracia & Pintrich, 1992)

عنوان الدراسة: علاقة التفكير الناقد بالدافعية، واستراتيجيات التعلم

"Critical Thinking and its Relationship to Motivation, Learning Strategies "

عينة الدراسة: شمل البحث عينة مكونة من (758) من طلاب كلية المجتمع، توزعت على ثلاثة اختصاصات هي: الأحياء (219) طالبا وطالبة، اللغة الإنجليزية (110) طالبا وطالبة، والعلوم الاجتماعية (429) طالبا وطالبة.

أدوات الدراسة: طبق عليهم مقياس الاستراتيجيات المحفزة على التعلم (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) في بداية ونهاية الفصل الدراسي الأول، واستعمل الباحث الاختبار التائي ومعامل الارتباط بيرسون للتوصل إلى النتائج .

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة دال إحصائيا بين كل من (إستراتيجية التعامل العميق) و(إستراتيجية ما وراء المعرفة) وبين مهارات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدافعية العقلية (التوجه الذاتي نحو الهدف) والتفكير الناقد في حدود نتائج العينة، وأشارت النتائج أيضا " إلى أن التوجه الذاتي نحو الهدف كان متنبئا إيجابيا بالتفكير الناقد في مجال الأحياء والعلوم الاجتماعية، ولم يكن كذلك في مجال اللغة الإنكليزية في الاختبار القبلي والبعدي.

2. دراسة وولكر (Walker 2003)

عنوان الدراسة: تنمية النزعة نحو حل المشكلات، والدافعية والمهارات لدى طلبة المهن الصناعية باستعمال الأسلوب المعرفي.

Enhancing Problem Solving Disposition, Motivation and Skills Through Cognitive Apprenticeship.

أهداف الدراسة: هدفت إلى الكشف عن أثر أسلوب التدريب المهني المعرفي في حل المشكلات إبداعيا" بوصفه أحد أبعاد الدافعية العقلية .

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (52) طالبا وأجريت الدراسة على طلبة الثانويات بمدينة (دورهام) في ولاية نورث كارولينا واختار الباحث عينته بالطريقة العشوائية، إذ اختار إحدى الثانويات واستعمل النموذج التجريبي المعتمد على مجموعتين (تجريبية وضابطة).

أدوات الدراسة: صمم الباحث برنامجا لتدريس مادة هندسة التكنولوجيا، استعمل أسلوب التدريب المهني المعرفي مع المجموعة التجريبية المؤلفة من (26) طالبا"، بينما أخضعت المجموعة الضابطة للتدريس على وفق الطريقة الاعتيادية، استمر التدريس لمدة أسبوعين، بعدها طبق الباحث مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية (CM3).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فروقا" دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات (المثابرة والنزعة لحل المشكلات، والنزاهة العقلية والمعرفية) ولصالح المجموعة التجريبية. وأوصى الباحث باستعمال أسلوب التدريب المهني المعرفي في حل المشكلات في التدريس لطلبة الثانويات الذين يعانون من تدني في الدافعية العقلية.

3. دراسة رانسدل (Ransdell 2009)

عنوان الدراسة: فاعلية استعمال الشبكة الدولية للمعلومات (الانترنت) والدافعية والقدرة على الاستدلال عند الطلبة الراشدين.

Online activity, motivation, and reasoning among adult learners.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية استعمال بيئة الانترنت في دراسة مقرر الإحصاء والكشف عن العلاقة بين أعمار الطلبة والدافعية والنزعة لاستعمال مهارات التفكير الناقد (التحليل والتنظيم) ومستوى التحصيل .

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على طلبة الدكتوراه في العلوم الصحية والتمريض جميعهم في جامعة Nova Southeastern University والبالغ عددهم (56) طالبا، وقد تراوحت أعمار المشاركين بين (26 – 60) سنة.

أدوات الدراسة: استعمل الباحث مقياس كاليفورنيا المستوى الثالث (CM3,level III) لقياس الدافعية العقلية واختبار القدرة على الاستدلال في العلوم الصحية.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا" بين مهارات التفكير الناقد في دراسة مقرر الإحصاء من خلال استعمال الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، وبين كل من الدافعية العقلية والقدرة على الاستدلال، وأظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد عينة البحث في الدافعية العقلية والقدرة الاستدلالية تبعا" لمتغير العمر، وكان الفرق لصالح الطلبة الأكثر سنا" .

ثالثا" - تعقيب على الدراسات السابقة

- ما استفادته الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة:

1. ساهمت الدراسات السابقة في أغناء معلومات الباحثة من حيث تقديم الخلفية النظرية، إضافة إلى الاستفادة في صياغة مشكلة الدراسة من خلال الاستعانة ببعض الأفكار التي تُبين مدى أهمية السرعة الإدراكية البصرية وتأثيرها على الدافعية العقلية في حياة الطالب الدراسية.

2. الاطلاع على الجوانب التي تم التركيز عليها في هذه الدراسات وعلى المتغيرات التي تمت دراستها، لمحاولة إيجاد متغيرات جديدة لم تدرس من قبل ولها أهمية في الدراسة، وأيضاً للاستفادة منها في تفسير نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة.
 3. الاستفادة من أدوات البحث المستخدمة في الدراسات السابقة من أجل إعداد وتصميم وتحديد الأبعاد وصوغ العبارات لمقياس الدافعية العقلية.
 4. الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها، وكيفية عرضها لهذه النتائج ومناقشتها وتفسيرها، ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.
- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:
1. تعد هذه الدراسة الأولى على المستوى المحلي التي تناولت السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية لدى عينة من طلبة الصف العاشر العام مقارنة بطلاب السنة الأولى الجامعية بجامعة دمشق في الجمهورية العربية السورية، وذلك في حدود علم الباحثة.
 2. إضافة إلى تناول العلاقة بين السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية ودراسة الفروق لكل منهما تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي (هندسة العمارة، ميكانيك عام، الفلسفة، الرياضيات، علم النفس، الإرشاد النفسي، التربية الحديثة)، والمرحلة الدراسية (طلاب الصف العاشر العام مقارنة بطلاب السنة الأولى الجامعية).

الفصل الثالث

الإطار النظري

أولاً- السرعة الإدراكية البصرية:

- توطئة.
- مفهوم الإدراك.
- خواص العملية الإدراكية.
- الإدراك و مستويات المعالجة المعرفية.
- مفهوم السرعة الإدراكية.
- تعريف السرعة الإدراكية.
- طبيعة السرعة الإدراكية.
- العوامل المؤثرة في السرعة الإدراكية.
- تأثير الدوافع على السرعة الإدراكية.
- قياس السرعة الإدراكية.
- تعريف الإدراك البصري.
- جوانب الإدراك البصري.
- مراحل تطور القدرة الإدراكية البصرية.
- أبعاد الإدراك البصري.

- وظيفة الإدراك البصري.
- العوامل المؤثرة في الإدراك البصري.
- النظريات المفسرة للإدراك البصري.
- السرعة الإدراكية البصرية.
- تعقيب.

ثانياً- الدافعية العقلية :

- نوطنة.
- مفهوم الدافعية.
- دورة الدافعية.
- مفهوم الدافعية العقلية.
- النظريات التي فسرت الدافعية العقلية.
- أبعاد الدافعية العقلية.
- وظيفة الدافعية العقلية.
- تعقيب.

أولاً- السرعة الإدراكية البصرية:

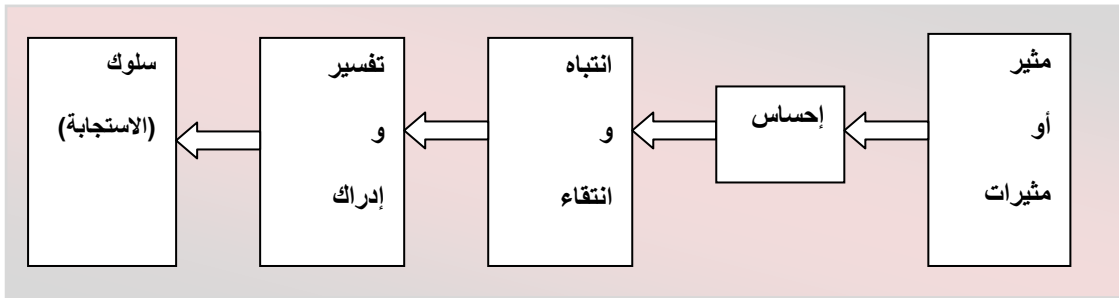
توطئة:

تعد السرعة الإدراكية إحدى القدرات العقلية البارزة في مجال دراسة الفروق الفردية بين الأشخاص وفي معالجة المعلومات والمشكلات التي يواجهها الطلبة في عملية اكتساب المعلومات والتعلم، ولها أهمية في التحصيل الدراسي، إذ تساهم مساهمة فعالة في النجاح والارتقاء، فقد أثبتت نتائج دراسة الأحمدى أن العوامل العقلية المساهمة في النجاح في التعليم الثانوي هي (التصور البصري - الاتجاه المكاني - التصور الحركي - السرعة الإدراكية) .

أولاً:" مفهوم الإدراك: perception

ينظر إلى الإدراك على أنه محصلة لعملية معالجة المعلومات التي تحدث في الجهاز العصبي، وإن العلاقة بين مُدخلات المثير والإدراك علاقة معقدة وغير مباشرة، غالباً ما يعتمد على الحالة الراهنة للجهاز العصبي(القيسي والدليمي، 2009، ص23). والإدراك هي العملية التي تقوم بتأويل وتفسير وشرح الإحساسات الواردة عن طريق الحواس من داخل أو خارج الجسم إلى مراكز الحس في الدماغ ومقارنتها بالمعلومات والخبرات المتمثلة بالصور والرموز والخطوط التي تم تخزينها سابقاً عبر مراحل التطور العمري في مركز الذاكرة (الكناني وديوان، 2012، ص7). والإدراك عملية أو منظومة لتنظيم المعلومات وتتضمن عدة عمليات معرفية يتضمن اكتساب المعلومات(فهم) والاختيار(الانتباه) والاحتفاظ بالمعلومات (الذاكرة) ويستخدمه للدلالة على السلوك والتدخلات لتحسن الوظيفة الإدراكية قد تكون موجهة لأي من هذه العمليات التي تتم أثناء عملية الإدراك(Farah etal.,2004,p28).

ويوضح الشكل التالي عناصر عملية الإدراك:



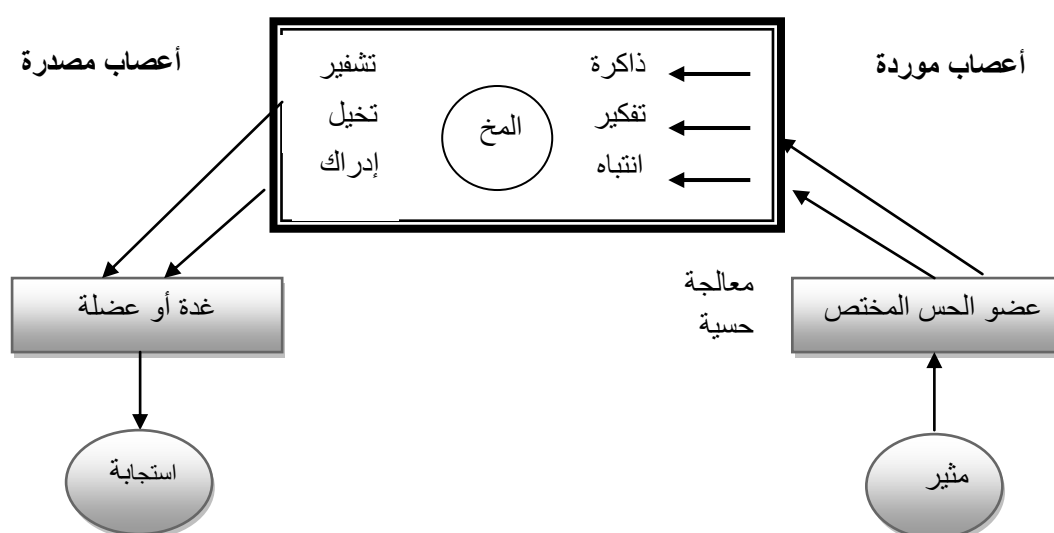
شكل رقم (1) عناصر عملية الإدراك (القيسي والدليمي، 2009، ص23)

ثانياً- خواص العملية الإدراكية:

هي عملية استعمال إحساسات صادرة عن منبه، وخبرة ماضية، وتكامل بينها، وهي عملية تتوسط العمليات الحسية والسلوك، أي تستدل عليها بالاستجابات الصادرة عن الفرد وهي عملية ملئ فراغات أو تكمله للأشياء (الحديثي، 2003 ، ص 12).

ثالثاً- الإدراك و مستويات المعالجة المعرفية:

أن تفسير ظاهرة الإدراك تركز على خصائص معينة من المثيرات وهي تلك المتعلقة بالجوانب البصرية أو المرئية ولم تقدم تفسيراً لكيفية مطابقة خصائص أخرى كالصوت مثلاً كما أنها تفترض عدم معرفة النظام الإدراكي على التكيف مع الأوضاع المختلفة التي يأخذها المثير، فهي تفترض أن نظامنا الإدراكي يقارن خيال الأشياء وصورها مع أنماط ثابتة ومحددة في النظام الإدراكي (Godefroid Jo & Larcier, 2004)



الشكل رقم (2)

دورة معالجة المثير الحسي حتى حدوث الاستجابة

(Godefroid Jo & Larcier, 2004)

ثامناً- مفهوم السرعة الإدراكية: Speed of perception

أن السرعة الإدراكية Speed of perception أحد الوظائف المعرفية المهمة التي يمكن أن نتخيل أداؤها في مظهرين من الاضطراب هما: البطء الإدراكي في مقابل (سرعة الإدراك)، والخطأ الإدراكي في مقابل (دقة الإدراك)، ومن الجدير بالذكر أنه إذا كان أحد الأشخاص يعاني من بطء في الإدراك البصري، أي يحتاج إلى زمن طويل للتعرف على منبه ما - مقارنة بالمجموعة التي ينتمي إليها - فهذا ليس معناه أنه يعاني من صعوبات في الرؤية أو قصور في

الجهاز البصري بقدر ما يكون مؤشراً لاضطراب في الوظيفة العامة للجهاز العصبي المركزي، الذي ينعكس على الاستجابات العقلية الإدراكية أو الحركية (العدل، 1995، ص127). أن تحديد مفهوم السرعة الإدراكية بات الآن ضرورياً. فكلمة speed تعني السرعة و Perception تعني الحس الإدراكي، وهو مصطلح قصد به تحديد، التفاوت بين الناس في سرعة الإدراك، والتفاعل، والاستجابات الحسية، وهو قريب من مصطلح (Reaction time) والذي يعني الزمن الذي تتطلبه الاستجابة، وهو يتفاوت من إنسان لآخر، وهناك بعض المهن التي تتطلب قدرة فائقة لل (time Reaction) مثل الطيارين مثلاً، فقد وجد أنه عن طريق بعض التمارين الذهنية يمكن تحسين هذا التفاعل، وهذا ينطبق أيضاً على ال (Speed Perception) والذي ذكر أنه يمكن أن يحسن القدرة الإدراكية لبعض الناس، وذلك بجعلهم في بوتقة وجدانية ومعرفية وإحساسية واحدة وذلك من أجل الوصول إلى مهمة ما. لاشك أن كل هذه التمارين الذهنية تعمل عن طريق الإيحاء بدرجة كبيرة، ولابد للشخص الذي يستفيد منها أن يكون لديه الاستعداد للتأثير الإيحائي، كما أن الشخص الذي يدرّب عليها الآخرين لابد أن تكون له القدرة الإيحائية (عبد العليم، 2005، ص1).

واختلف مفهوم السرعة الإدراكية باختلاف الباحثين، واختلاف زاوية نظر كل منهم لهذا المفهوم الهام في الشخصية، حيث تباينت وجهات نظر الاختصاصيين النفسيين والتربويين حوله، أذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى العوامل والأسباب المؤدية إليه أو إلى فقدانه، ونظراً لأهمية وجهات النظر المختلفة في تعريف السرعة الإدراكية ستعرض الباحثة عدداً منها على النحو الآتي:

- **السرعة الإدراكية:** ويعرف رويس بأنها السرعة في تحديد العناصر الصغيرة والدقيقة في نموذج بصري معين. ويفترض كل من وردلن وستجرنبرج أن عامل السرعة الإدراكية يتحدد بواسطة الأعمال التي تتضمن الإدراك البصري للمكان، وأن هذا العامل يعتبر مقياساً لأداء المشكلات الإدراكية التي تعتمد أساساً على عوامل الإدراك البصري، وتبدو السرعة الإدراكية في سرعة أداء الأعمال التي تتطلب سرعة فهم النموذج أو الشكل البصري المقدم، وتحديد حدوده وخواصه من بين نماذج أو أشكال مشابهة له تتميز بالخداع البصري (الشرقاوي، وآخرون، 1993، ص15)، ويرى ثرستون أن السرعة الإدراكية تبدو في أوجه النشاط العقلي التي تتطلب التعرف السريع الدقيق على أشياء معينة. وتبدو هذه القدرة في الأداء العقلي الذي يتميز بسرعة ودقه وإدراك التفاصيل والأجزاء المختلفة. والقدرة على السرعة الإدراكية هي القدرة على تحديد التفاصيل بدقة وتتمثل في سرعة إدراك التشابهات بين الأشكال (عثمان، 2006، ص88)، ويعرف معوض السرعة الإدراكية أنها "تبدو في الأداء العقلي السريع وفي

القدرة على إدراك التفاصيل والأجزاء المختلفة بالإضافة إلى سرعة المقارنة بين صيغ الأشكال وسرعة تصنيف الكلمات وترتيب الجمل".

تاسعا- طبيعة السرعة الإدراكية:

يرجع اهتمام البحوث في مجال القياس النفسي بالسرعة الإدراكية باعتبارها سرعة إيجاد الأشكال، وإجراء المقارنات، والتحديد السريع للنمط البصري أو تعيينه من بين عدة أنماط بصرية، وأداء الأعمال البسيطة التي تتضمن عملية الإدراك البصري وكذلك تأثرها في الأداء على بعض العمليات المعرفية كال تفكير، والتذكر، والإدراك والانتباه، والقدرات العقلية، وخاصة البنود السهلة في أي اختبار يقيس هذه العمليات المعرفية، لدرجة أن كنز ولونارد يرى كل منهما أن هذا العامل السرعة الإدراكية يوجد في جميع القدرات العقلية، ولكن في مستوى معين من كل قدرة (علي والكيال، 2001، ص 62-63). ويعد عامل السرعة الإدراكية أكثر قدرات الإدراك تأكيداً في البحوث العملية فقد وجد في عدد كبير من بحوث التحليل العاملي، في أكثر من (30) تحليلاً عاملاً أولها ثرستون عام 1938، وظهر هذا العامل تقريباً في كل بحث تضمن اختبار سرعة الأداء الإدراكي البصري البسيط. ويعتبر هذا العامل أقرب إلى قدرات الحكم، فمن أهم مقاييسه اختبارات تعيين حروف معينة في قوائم من الكلمات، والمقارنة بين الأعداد والصور المتطابقة. ولقد أوضح كارول أن ذلك يتضمن عمليتين هما التعيين ومن ثم المقارنة (عبد الحميد، 2002، ص 132).

عاشرًا- العوامل المؤثرة في السرعة الإدراكية:

1. أن الفرد يحتاج في تحديده للعناصر الصغيرة والدقيقة في أي نموذج بصري أن يركز انتباهه إلى هذه العناصر الدقيقة بحيث يُمْكِنُه هذا الانتباه من التعامل مع هذه العناصر بصورة مجدية وفعالة لتحديدها.
2. أن عامل السرعة في الحكم على العناصر يعتبر الركن الأهم والأساس في عامل السرعة الإدراكية.
3. هناك نشاطات أخرى يتضمنها هذا العامل، مثل: اليقظة، التعرف، التمييز، والوعي.
4. أن الإدراك البصري يشكل المدخل الأساسي لهذا العامل.
5. أن السرعة الإدراكية عملية عقلية تتوقف على بعض المتغيرات المزاجية التي تسهم في تكوين شخص مستقل سباق إلى تمييز الصورة الواقعية دون خداع أو تشويه.
6. أن السرعة الإدراكية وظيفة معرفية مهمة تتطلب السرعة والدقة في الإدراك.
7. أن الانتباه في السرعة الإدراكية يخص بالقصد، أي بأن يعتمد الفرد الالتفات إلى الشيء المحس والانتباه إلى ما فيه أو إلى ماهيته، فالانتباه، هو تقصد معرفة ما في الشيء المحس من خواص ثم بعد استكمال هذه المرحلة تأتي مرحلة السرعة الإدراكية التي يتمكن من

خلالها الفرد من نقل الواقع إلى الدماغ عن طريق سرعة الإحساس، وسرعة الربط ومن ثم تأتي مرحلة التمييز وتحديد العناصر الصحيحة.

8. تتميز السرعة الإدراكية بسرعة الحكم على الوقائع الإدراكية (ريان، 2006، ص23).

- تأثير الدوافع على السرعة الإدراكية: عندما يكون لدى الفرد دوافع تحتاج إلى الإشباع فإنه يكون في حالة توتر نفسي، و تستثار لديه بسهولة الاستجابات المتصلة بهذا الدافع. فحالة التوتر الدافعي تؤدي إلى :

- زيادة الحساسية للمنبهات التي تتصل بإرضاء الدافع.

- تحديد الطريقة التي يدرك بها الفرد المنبهات الغامضة .

فالشخص الجائع ينتقي المنبهات التي يلتفت إليها، وهي المنبهات المتعلقة بالطعام. وقد أجريت تجارب عديدة على تأثير حرمان الفرد من الطعام على إدراكه. وفي إحدى التجارب تم تقسيم 60 شخصا إلى ثلاث مجموعات :

مجموعة حرمت من الطعام فترة 10 ساعات.

مجموعة حرمت من الطعام فترة 20 ساعة.

مجموعة ضابطة لم تحرم من الطعام.

استخدم في هذه التجربة جهاز العارض السريع، فكان يتم عرض عدد من الكلمات عرضا "سريعا" جدا" على الأفراد. وكان نصف هذه الكلمات يتصل بدافع الجوع، بينما النصف الآخر محايد لا يتصل بالجوع. وقد تبين من هذه التجربة أنه لم يكن هناك اختلاف بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بسرعة إدراك الكلمات المحايدة غير المتصلة بالجوع. أما بالنسبة للكلمات المتصلة بدافع الجوع فإن الأفراد الجائعين أدركوا الكلمات المتصلة بحافز الجوع بسرعة أكبر مما أدركها به الأفراد غير الجائعين. فالجوع يزيد من سرعة إدراك الكلمات (أو المنبهات) المتصلة بإشباع هذا الدافع. (عويضة، 1996، ص204)

أولا- تعريف الإدراك البصري:

اختلف الإدراك البصري باختلاف الباحثين، واختلاف زاوية نظر كل منهم لهذا المفهوم الهام في الشخصية، حيث تباينت وجهات نظر الاختصاصيين النفسيين والتربويين حوله، إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى العوامل والأسباب المؤدية إليه أو إلى فقدانه، ونظراً لأهمية وجهات النظر المختلفة في تعريف الإدراك البصري ستعرض الباحثة عدداً منها على النحو الآتي:

- الإدراك البصري: أشار ملحم وسالم وآخرين (2006) إلى أن الإدراك البصري يعرف بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات، وتحويل المثير البصري إلى جشطلت يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه (ملحم، 2006، ص23).

و الإدراك البصري هو القدرة على فهم وتصور التمثيلات البصرية والعلاقات المكانية في أداء المهام، مثل قراءة الخرائط، وتصور أشياء من فراغ منظور مختلف، والقيام بالعمليات الهندسية المختلفة، كما يُنظر له هو انطباع صور المرئيات على شبكية العين إحساس واتصال مؤثرات هذه المرئيات بالجهاز العصبي المركزي وتفسيره لها من ناحية الشكل واللون والحجم وتقديره لمعناها إدراك بصري(بهي، 1998، ص123)، وعرفه السيد عبد الحميد إنه إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي البصري، والإدراك البصري عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات (عبد الحميد، 2003، ص76)، وكذلك يعني القدرة على تنظيم وتفسير المنبهات الحسية في ضوء الخبرة السابقة، وذلك من خلال استجابة الكائن الحي البصرية المباشرة المميزة للملامح البيئية وتؤدي هذه الاستجابة إلى استخلاص الكائن للمعلومات التي تمكنه من معرفة العالم المباشر وتحدد علاقته به. وينظر بعض الباحثين للإدراك البصري بأنه عملية إيجابية تتوقف على النقاط المنظومة البصرية للمعلومات، كما أنها عملية انتقائية، فمن خلال المتابعة البصرية المتصلة للمعلومات يصبح ما يستطيع الكائن استخلاصه بالفعل جزء أو جانب مما هو متاح بالفعل (فليس، 2008، ص102-105).

ثانياً- جوانب الإدراك البصري:

- يشمل الإدراك البصري:

- التمييز البصري (Visual Discrimination) :

وهو مفهوم يشير إلى القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة لشكل عن بقية الأشكال المشابهة له من ناحية اللون، والشكل، والحجم، ودرجة النصوص. يتضمن هذا المظهر قدرة الفرد على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشكال أو بين الحروف أو بين الأرقام أو بين الكلمات التي تتضمنها عملية القراءة .

- الإغلاق البصري (Visual Closer) :

يشير مفهوم الإغلاق البصري إلى القدرة على التعرف إلى الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغته الجزئية، أو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من هذا الكل .ومن أمثلة ذلك قدرة الفرد على قراءة سطور بعض النصوص عند تغطية النصف الأعلى المطبوع من هذه السطور والكشف عن النصف الأدنى منها حيث يمكن الاستدلال على التلميحات أو الدلالات المتعلقة بحروف هذه السطور .

- التمييز بين الشكل والأرضية (Figure- Ground Discrimination) :

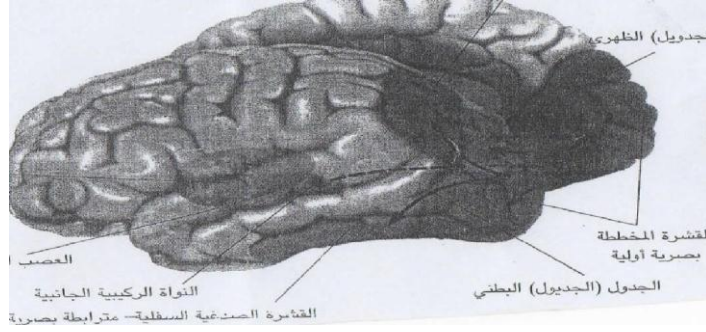
ويقصد بها بأن الصورة في أي إدراك هي الشكل، فهي الكل الذي يبرز، لذلك فهي الشيء الذي ندرك، يرتبط أدراك الشكل من خلال الأبصار بالقدرة على أدراك شكل الشيء وحجمه والأبعاد المكانية المميزة له، أما الخلفية فهي الأرضية غير المتميزة التي تبرز فيها الصورة.

- الذاكرة البصرية (Visual Memory):

وهي القدرة على خزن واستدعاء ما تم تخزينه من معلومات بصرية، وهي تتضمن القدرة على تذكر الصور البصرية وفيها يكون التذكر مطلوباً دون توفر دلالات مميزة للمثير.

- التأزر البصري الحركي:

وهي درجة الاتساق والتوافق والتناسق بين حركات العين وحركات الأداء الحركي لليد عند أداء الطفل لنشاط حركي رسماً أو كتابة (الفاعوري، 2009، ص22).



شكل رقم (3) يمثل الجداول البصرية في القشرة الدماغية عند الإنسان (الفاعوري، 2009، ص22)

ثالثاً- "مراحل تطور القدرة الإدراكية البصرية:

تري الحديدي (1998) أن القدرة البصرية تنمو بتسلسل، وتعمل فيما بينها أساساً جوهرياً لتكوين مفهوم واحد وواسع. ففي مرحلة الرضاعة يكون الإدراك البصري غير واضح، وغير منظم فالأشياء تبدو غامضة فليس هناك تمييز للأشكال، والمحيط، فالإدراك البصري يكون بدائياً، وغير متميز، وفي سلسلة مراحل التطور أحياناً، يطلق على هذه المرحلة، بأنها غير متميزة، وفي المراحل المتقدمة من الإدراك البصري، يبحث الأطفال عن تصنيفات أخرى للإيماءات البصرية، ويصلون إلى مرحلة التكامل في تنظيم التفاصيل المبعثرة، لإعطائها وحدة ذات معنى، وكلما استمر التعلم البصري استمرت عمليات تسجيل المعلومات بالتعديل، ونمت أشكال أخرى من الإدراك البصري منها:

- عملية بناء المعلومات، حيث يتم جمع المعلومات بطريقة مناسبة، وذلك حسب درجة أهميتها.
- عملية التمثيل للمعلومات، وربطها بالمعلومات السابقة من أجل مقارنتها لتقبلها، أو رفضها.
- الاستجابة التي قد تكون ظاهرة، أو غير ظاهرة (الحديدي، 1998، ص317).

رابعاً- أبعاد الإدراك البصري:

- أدراك الأشكال: Figure Perception

يرى هب Hebb أن الأشكال البسيط يتم إدراكها على أساس الأجزاء المكونة لها و مع تقدم العمر يتم ربط هذه الأجزاء بحيث تدرك ككل (Goswami , 1998, p137). إن إدراك الشكل يتم من خلال مرحلتين رئيسيتين هما :

أولاً - عملية البحث البصري: تعني عملية البحث البصري محاولة التحديد الدقيق للمنبه من بين المنبهات الأخرى التي توجد معه في المجال البصري، ويرى العلماء أن عملية البحث البصري تنقسم لعدة أنواع :

- **النوع الأول:** هو البحث خارجي المنشأ، وهذا نوع من البحث يحدث لا إرادياً للشيء المفاجئ الذي يظهر في المجال البصري.
 - **النوع الثاني:** هو البحث داخلي المنشأ، ويشير هذا النوع إلى عملية البحث الاختيارية لمثير معين ذي صفات محددة.
 - **النوع الثالث:** هو البحث المتوازي، وهو الذي يحدث عندما يريد الفرد تحديد مثير معين من بين عدة مثيرات أخرى تشترك أو تختلف معه في صفة واحدة أو أكثر.
 - **النوع الرابع:** هو البحث المتسلسل، ويحدث هذا نوع من البحث عندما يريد الفرد متابعة منبه معين في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة.
- ثانياً:** عملية التعرف البصري: إن عملية التعرف تعني التحديد الدقيق لمنبه معين من خلال وجود ملامح معينة في هذا المنبه، أو صفات محددة تميزه عن المنبهات الأخرى التي توجد معه في المشهد البصري، ويلعب السياق دوراً هاماً في عملية التعرف على الشكل. والسياق يعني النمط العام لمثيرات المشهد البصري (أحمد، بدر، 2001، ص 63-69).

- إدراك الحركة: Movement Perception

للحركة أهمية بالغة في عملية الإدراك البصري حيث إن الجهاز البصري يستجيب لحركة الأشياء قبل التعرف عليها، فالموضوع المتحرك في العادة يمر أمام نظر الفرد حوالي عشرين مرة في مدة خمس ثواني، أو أربع مرات كل ثانية واحدة، وأن الأثر المرئي الذي يتركه هذا الموضوع يبقى في الذاكرة الحسية لفترة تقدر بـ 0.25 من الثانية تقريباً، أي حوالي 250 مللي ثانية. وتنقسم أنواع الحركة إلى نوعين رئيسيين:

- **الحركة الحقيقية للأشياء (الحركة الحيوية):** وهي تعني الحركة الفعلية للكائنات الحية وغير الحية .
- **الحركة الظاهرية:** وتسمى الحركة الظاهرية بالخداع الحركي، وهي تعني أن الأشياء الثابتة تبدو لنا وكأنها تتحرك .

- إدراك الأحجام: Size Perception

عندما ينظر الفرد حوله في البيئة المحيطة به سيجد أن الأشياء المألوفة التي تعرف حجمها الطبيعي تبدو له بأحجام مختلفة، حيث تكبر أو تصغر أحجامها وفقا لبعدها عن الفرد، فالأشياء القريبة من الفرد يراها بحجمها الطبيعي، بينما يقل حجمها تدريجيا كلما بعد موقعها من الفرد، وهذا يعني أن إدراك الأحجام يرتبط ارتباطا "عكسيا" بالمسافة التي تقع بين الفرد ومواقع الأشياء في المشهد البصري.

- إدراك المسافة والعمق: Depth Perception (Third Dimension)

يعد إدراك العمق البصري والمسافة من أنواع الإدراك البصري التي تقوم على الأبعاد الفيزيائية الأساسية التي توفرها البيئة الطبيعية، فالعالم مكون من ثلاث أبعاد أساسية هي الطول والعرض والعمق، فالطول هو امتداد الجسم أعلى أو أسفل، أما العرض فهو امتداده يمنا أو يسارا، وأما العمق فهو امتداد أماما أو خلفا، والمسافة نوع من العمق حيث تختلف مسافة الشيء باختلاف وضع هذا الشيء أماما أو خلفا.

- إدراك الألوان: Color Perception

في السنوات الأخيرة زاد اهتمام الباحثين بدراسة إدراك أبعاد الألوان، ويرجع ذلك لما أشار إليه بعض العلماء بأن الجهاز البصري لدى الإنسان يقوم بمعالجة معلومات الألوان بشكل أفضل من معالجته للمعلومات البصرية الأخرى، كما يذكر هؤلاء العلماء أيضا أن الألوان تساعد الجهاز البصري في التعرف على المنبهات البصري، وتحديد ملامحها وشكلها وموقعها... الخ (راغب، 2009، ص 55-33).

خامسا- وظيفة الإدراك البصري:

أن وظيفة الإدراك تتكون من مجموعة من العمليات، وبدراسة طبيعتها تبين أنها تشتمل على جوانب ثلاثة أولها حسبما يقرر جارنر وبعمومية أن ما ندركه هو ما نعرفه ويدور هذا الجانب حول الإدراك باعتباره وظيفة معرفية تتضمن الدراية والفهم والاستيعاب أو التفهم والتنظيم وحتى العلم أو المعرفة. وتفترض معظم البحوث الحديثة أن الإدراك الواعي هو نوع من عمليات الاستجابة أو إطلاق المسميات، أو عملية القيام بالتحليل والتركيب، ويعقب جارنر على هذه أن كل هذه العمليات: «التعريفات ذات المنظور الواسع لوظيفة الإدراك بقوله: العقلية والسيكولوجية جميعها لها وجود، ومع ذلك لن يحدث شيء يضير العلم إذا أطلقنا عليها جميعا مصطلح الإدراك، لأن ما سيحدث أننا سندرس وظيفة الإدراك». كعملية معرفية تأخذ في اعتبارها كل العمليات السابقة وعلى هذا الأساس يمكننا أن نقرر أن الإدراك أشد ما يكون اتصالا بمجموعة من العمليات العقلية الأخرى مثل عمليات التصنيف، وتكوين المفهوم والتعلم الحر والمقيد أكثر من اتصاله بالعمليات الحسية والتمييزية. أما الجانب الثاني، فيحدث فيه عن السياق الطبيعي

العشوائي لأي منبه، وهو السياق الذي يتم إدراك المنبه من خلاله، ويعد في نفس الوقت خاصية لمجموعات أخرى من المنبهات وليس خاصية لمنبه فردي، ويظل إدراكنا ثابتا ومستقرا لهذا المنبه حتى يتغير السياق الطبيعي فيتغير إدراكنا. والجانب الثالث والأخير يقرر أن الإدراك عملية نشطة، فليس دور الفرد هو استقبال ما يرد من معلومات من البيئة ويقف منها موقف المسائرة والمجارة أو خلق على مثالها فقط، ولكنه يتبنى دورا نشطا بتفاعله معها ومعالجة ما يرد إليه منها من معلومات في إطار خبراته السابقة (فليس 2008، ص 29)

سادسا- العوامل المؤثرة في الإدراك البصري:

تتأثر عملية الإدراك البصري بنوعين من المحددات خارجية أو موضوعية تتعلق بخصائص المنبه من حيث شكله ولونه أو حجمه أو صوته أو رائحته...الخ وأخرى داخلية ذاتية تتعلق بحالة الشخص العامة.

العوامل الموضوعية أو الخارجية: تنشأ المحددات الخارجية عن خصائص المثير أو مجموعة المثيرات ومن أهم هذه المحددات:

- التمييز بين الشكل والأرضية :

عندما نلقي نظرة على أي منظور فإننا نلاحظ جزءا هاما سائدا وموحدا يبرز أكثر من غيره مما يحيط به أو يقع في هامشه، ويكون أكثر تجانسا وأكثر انتشارا يعرف بالصورة، وتعرف الأجزاء المحيطة بها أو التي تقع في هامشها بالخلفية، ويعد هذا التمييز في المنبهات التي ندركها أكثر مبادئ التنظيم الإدراكي بساطة وأساسية . ويتم التمييز بين الصورة الخلفية على أساس عوامل منها :الحجم، الموضع، الشكل(الوقفي، 1998، ص 233)

- التجميع والتنميط الإدراكيين:

يمكن أن يؤثر وضع المثيرات أو تنظيمها على كيفية مشاهدتنا وفهمنا لها، فالمثيرات المتجمعة تظهر مع بعضها سواء من حيث الزمان أو المكان وخاصة إذا كانت صورة متناغمة أو منتظمة، ومثل هذا التجميع يساعد الفرد على إدراك المثيرات وتنظيمها في شكل يمكن فهمه(ويتيج، 1992، ص 92).

- الثبات الإدراكي:

تتسم عمليات الإدراك عند الإنسان بخاصية هامة هي الثبات، و نعني بالثبات قدرة الإنسان على الاستجابة للمنبهات المدركة بشكل متسق و موحد على الرغم من اختلاف الخصائص الفيزيائية لهذا المنبه. فجوهر ظاهرة ثبات الإدراك هي أننا ندرك الأشياء بصورة ثابتة سواء من حيث الحجم أو الشكل، و ذلك على الرغم من اختلاف صورتها الفيزيائية كما تقع على شبكية العين(علوان، 2003، ص 142). ولثبات الإدراك أنواع عدة أهمها: ثبات الإضاءة، ثبات اللون، ثبات الشكل، ثبات الحجم، الثبات المكاني .

- ثبات اللون:

إن ثبات إدراك الألوان يتم بفعل الألفة بالشيء وبفعل طبيعة الإضاءة الساقطة عليه ولون الأشياء المحيطة به، وإذا لم تتوافر هذه الشروط فإن الثبات الإدراكي للون يتضاءل أو يختفي (الوقفي، 1998، ص232) أن الإضاءة الملونة للمشاهد البصري الذي ينظر إليه الفرد تجعل الخلايا المخروطية التي تستقبل لون الإضاءة تتعود على هذا اللون بعد فترة من تعرضها له، ولذلك يقل تأثير هذا اللون على الألوان الأخرى للأشياء التي توجد في المشهد البصري (أحمد، بدر، 2001، ص32).

- ثبات الشكل والحجم:

إن ثبات الشكل يعني أن الشكل المدرك للشيء يظل ثابتاً رغم التغيير الذي قد يحدث في اتجاهه أو موضعه، كما يرتبط ثبات الشكل بحجم الأشياء وبعدها عنا، لذلك تعمل إشارات الحجم والمسافة التي توجد في السياق على ثبات إدراكنا (بدر، أحمد، 2001، ص95)، والحجم المدرك للأشياء يظل ثابتاً رغم التغيير الذي يحدث في أحجامها المرئية والذي يختلف باختلاف المسافات التي تقع بين موقع الفرد ومواقع هذه الأشياء، ولا تساعدنا في ذلك المعلومات عن المسافة أو العمق فقط، وإنما أيضاً خبراتنا السابقة والمعلومات المخزنة في الذاكرة البصرية (عدس وتوق، 1992، ص156).

- ثبات المكان والموقع:

على الرغم من وجود آلاف المنبهات المتغيرة التي تصطدم بشبكية العين كلما تحركنا فإننا ندرك الأشياء في وضع يظل ثابتاً، وهو الثبات المكاني، ولكنه يعتمد على الخبرة (عبد الخالق، 1990، ص196). وتعتبر التجربة القديمة باستخدام نوع من النظارات الخاصة، من الدراسات التي أثبتت أن الإنسان قادر على إعادة تنظيم إدراكه واستعادة الثبات المكاني بعد فقده، إذن فالثبات الإدراكي يجعل إدراكنا للأشياء أو الأشكال أو الحركات أكثر تنظيماً واستقراراً.

- الخداعات البصرية:

إن الخداع البصري يعني أن إدراكنا لأحجام الأشياء لا ينطبق على واقعها المادي وأحجامها الحقيقية وهو ظاهرة عادية يمكن أن يتعرض لها الناس جميعاً في أوقات مختلفة، وينظر إليها كتشوه في الإدراك من جهة وكخبرة سوية من جهة أخرى، وينشأ الخداع عن سوء تأويلنا لمنبه حسي واقعي، حيث تبدو الأشياء فيه بخصائص ليست لها، أو أنه يبدو مجرداً من خصائص تتوافر فيه فعلاً ويفسر وفقاً لقوانين فيزيائية (الوقفي، 1998، ص297).

- مجموعة العوامل المتعلقة بالفرد:

وهي مجموعة الخصائص التي يحملها الفرد في ذاته وتؤثر في جذب انتباهه إلى المثير الخارجي، وتعمل هذه الخصائص على تحديد مدى إدراك الفرد للمنبهات الخارجية ونوعية تلك

- المنبهات التي يوليهها الفرد انتباهها" أكثر من غيرها من المثيرات، ولذلك فإن الأفراد يختلفون في إدراكهم للمثيرات من حولهم تبعاً لاختلافهم في خصائصهم الذاتية، وأهم هذه الخصائص هي :
- **قدرات الحواس:** كلما زادت قدرة حاسة معينة أو أكثر زادت فرص النقاط الفرد لمثير أو أكثر بهذه الحاسة أو حواس أخرى مكمله.
 - **الدافعية:** غالباً ما يتأثر إدراك الفرد بدافعيته، و قد ينتج ذلك عن حالة الفرد الفسيولوجية أو خبرته الاجتماعية، وقد يعلم الفرد تركيز انتباهه على المثيرات التي تعزز أو تشبع دوافعه، بحيث إذا لم يدفع الفرد إلى إدراك مثير معين (بمعنى أن إدراكه لهذا المثير لا يلقى مكافأة أو تعزيزاً) فيميل إلى تجاهله (مصطفى، 2005، ص 93).
 - **الخبرة السابقة:** قد تساهم الخبرة السابقة للفرد على توقع المعاني التي قد تحملها المثيرات على المواقف المستقبلية ومثل هذه التوقعات قد تكون صحيحة أو غير صحيحة .
 - **التأهب:** يعرف التأهب بأنه ميل الفرد في المواقف للاستجابة بأسلوب معين، ويتغير هذا الميل بتغير التعليمات أو المكافآت التي يتلقاها الفرد.
 - **الاستعداد النفسي:** تعتبر الحالة الذهنية عاملاً رئيسياً في إدراك الفرد للمؤثرات الخارجية، حيث أنها تحدد مدى قدرة الفرد على التركيز على المثيرات من حوله.
 - **الاتجاهات والمعتقدات:** وهي قريبة جداً من الاستعداد الذهني حيث أن الاتجاهات هي تكوين فكري نحو شيء مادي أو غير مادي، ولذلك فإن المؤثرات الخارجية يكون تأثيرها محدوداً في جلب انتباه الفرد، إن لم تتسجم مع اتجاهاته واعتقاداته إيجاباً وسلباً.
 - **المزاج النفسي:** وهي الحالة الانفعالية السارة أو المؤلمة التي تؤثر على إدراك الفرد للمؤثرات التي تدور من حوله.
 - **القدرات العقلية:** إن قدرة الفرد العقلية تلعب دوراً مهماً في قدرته على التفسير والتحليل وبالتالي إدراك المثيرات الخارجية، فالشخص الذكي يكون أقدر على امتلاك قدرات إدراكية أقل من الشخص الأقل ذكاءاً.
 - **التوقع:** يرى الإنسان أو يسمع ما يتوقع أن يرى أو يسمع، فكل إنسان يغلب أن يدرك ما يتوقعه (ويتيج، 1992، ص 94-95).
- سابعاً- النظريات المفسرة للإدراك البصري:**
- **أولاً: نظريات إدراك الأشكال:**
 - **الإدراك البصري للأشكال:**
- أن غالبية المعلومات التي تصل الدماغ عن العالم الخارجي مصدرها البصر، وأن الإدراك البصري يشكل الجزء الأكبر من المعلومات في عمليات الإدراك التي يمارسها الفرد يومياً لا بل

إن المعلومات البصرية تغلب المعلومات من القنوات الحسية الأخرى في حالة تضارب المعلومات البصرية مع المعلومات الحسية الأخرى (العتوم، 2004، ص98).

■ نظرية إدراك الشكل بناء على النموذج:

من وجهة نظر أنصار هذه النظرية يعني أن الجهاز البصري يقوم بمقارنة الشكل الذي يراه الفرد بالنموذج المخزن عن هذا الشكل في ذاكرة الفرد البصرية، مع وجود عدة اقتراحات مسبقة لدى الفرد عن توقعاته نحو هذا الشكل (Low,1986).

■ نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها:

تفترض هذه النظرية أن الأشكال تتكون من مجموعة مكونات أولية حيث يتم التعرف على الشكل وإدراكه من خلالها، وفضلا عن ذلك فإن هذه النظرية قد قدمت أيضا تفسيراً لبعض المظاهر الرئيسة للتعرف على الأشكال (بدر وأحمد، 2001، ص123).

■ النظرية الحسابية:

إن عملية إدراك الشكل وفق النظرية الحسابية تتم من خلال ثلاثة مستويات، فالمستوى الأول يتم فيه تحديد طبيعة المشكلة البصرية التي يعمل الجهاز البصري على حلها من خلال المعلومات البصرية التي تستقبلها المستقبلات الضوئية في شبكية العين، وكذلك تحديد المعلومات التي ينجم عنها الإدراك الجيد للشكل، أما المستوى الثاني: فإنه يتعلق بالطرق المختلفة التي يمكن بها تمثيل ومعالجة معلومات الشكل والتي تتم من خلال عدة خطوات حسابية، وأما المستوى الثالث والأخير فإنه يتعلق بكيفية تنفيذ معالجة هذه المعلومات البصرية بطريقة حسابية (فليس، 2008، ص112).

ثانياً: النظرية الإيكولوجية للإدراك: Ecological Theory of Perception

تقترح هذه النظرية أن الإدراك يعتمد كلية على المعلومات التي يحملها المثير أكثر من اعتماده على الأحاسيس التي تتأثر بالمعرفة (Cognition). (الريماوي، 2003، ص148).

■ نظرية إدراك الألوان:

هناك نظريتان تفسران كيفية إدراك الألوان لدى الإنسان هما: النظرية ثلاثية الرؤية للألوان، وهي تعالج كيفية تلقي المستقبلات الضوئية في شبكية العين للموجات الضوئية المكونة للطيف والتي تولد لدينا إحساساً نفسياً بالألوان، ونظرية الخصم وهي تهتم بكيفية التفسير العصبي للألوان (بدر، أحمد، 2001، ص 122).

ثامناً- السرعة الإدراكية البصرية:

وهي تلك المدة الزمنية المطلوبة حتى تتم عملية الاستجابة من قبل الفرد للمثيرات الحسية البصرية والتعرف إليها وإعطائها معانيها ودلالاتها وتحليل ومعالجة المعلومات البصرية التي

يشاهدونها مثل: الكلمات والأرقام والأشكال والصور، إن سرعة الإدراك هي التي تمكن الفرد من القراءة الصحيحة والكتابة السليمة وتعلم الرياضيات بسهولة ويسر مما يزيد من فاعلية التعلم (البطاينة وآخرون، 2005، ص113-115). وإن العيون هي من أهم الحواس وأكثرها فعالية في الإدراك البصري للإنسان، فهي دائمة الحركة تلتقط كل التفاصيل من العالم المحيط بالإنسان، فالإدراك يعتمد على زاوية النظر والمسافة بين المشاهد والمبنى والفترة الزمنية للإبصار وحركة العين، وإن الإدراك البصري يتضمن أكثر من الصور الضوئية المسقطة على شبكية العين التي يترجمها الدماغ صورياً (حسن، 2007، ص117). ومن مميزات الإدراك البصري اتساع دائرة المدركات البصرية عن غيرها فمثلاً يمكن رؤية منزل على بعد مئات الأمتار ولكن لا يمكن سماع صوت أو شم رائحة من نفس البعد، فسرعة الإدراك البصري ومرونته في الانتقال من موضوع لآخر وبجهد أقل يعطي ميزة وأهمية للإدراك البصري وخاصة أن الإدراك البصري يتكون من عدد من المهارات (السيد، 2001، ص16).

تعقيب:

إن السرعة الإدراكية وظيفية معرفية مهمة تتطلب السرعة والدقة في الإدراك، والإدراك البصري يشكل المدخل الأساسي لهذا العامل، و هي عملية مركبة تهدف إلى التعرف البصري على المثيرات الموجودة في البيئة التي تحيط بنا و إضفاء الدلالة عليها، وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بعملية الإحساس والانتباه، والانتباه في السرعة الإدراكية يخص بالنقص، أي بأن يعتمد الفرد الالتفات إلى الشيء المحس والانتباه إلى ما فيه أو إلى ماهيته، ثم بعد استكمال هذه المرحلة تأتي مرحلة السرعة الإدراكية التي يتمكن من خلالها الفرد من نقل الواقع إلى الدماغ عن طريق سرعة الإحساس ، وسرعة الربط ومن ثم تأتي مرحلة التمييز وتحديد العناصر الصحيحة، وهناك نشاطات أخرى يتضمنها هذا العامل، مثل : اليقظة، التعرف، التمييز، والوعي، وعامل السرعة في الحكم على العناصر يعتبر الركن الأهم والأساس في عامل السرعة الإدراكية، لتسهيل عملية معرفة التفاصيل الدقيقة وسرعة فهم النموذج أو الشكل المقدم على هيئة شكل بصري وتحديد حدوده وخواصه وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينه وبين الأشكال المشابهة له والتي تتميز بالخداع البصري، فالإدراك عموماً يتضمن مفاهيم: ترجمة المثيرات، وإعطائها الدلالة، وتنظيمها.

ثانياً- الدافعية العقلية:

توطئة:

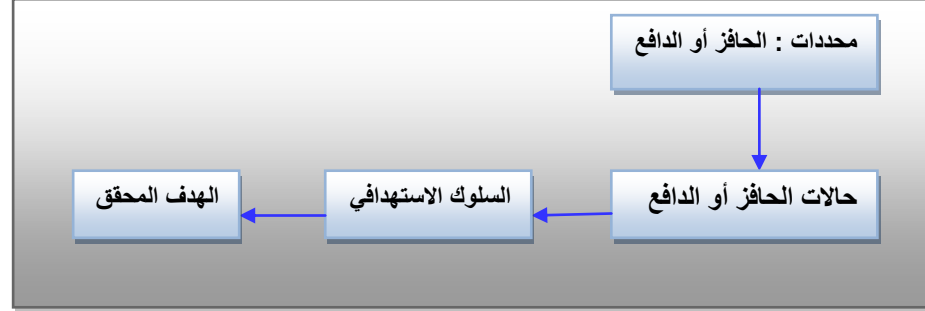
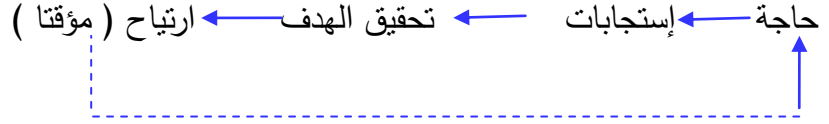
حظيت الدافعية بعناية عدد من علماء النفس والتربية استناداً إلى وجود نزعة طبيعية لدى الإنسان للاستدلال والتفكير المنطقي، إذ أشار فايشون وجيانكلو للدافعية العقلية Mental Motivation بأنها تمثل الدافعية الداخلية الثابتة والمعتادة للفرد لاستعمال قدراته المعرفية لدى انخراطه بحل المشكلات وتقييم المواقف واتخاذ القرارات، وأنها تعبر عن نزعة الفرد الطبيعية للاستدلال والتفكير المنطقي.

أولاً- مفهوم الدافعية Motivation:

تعني الدوافع الرغبة في قضاء ما يقرب من خمس ساعات أسبوعياً في محاولة إيجاد طريقة أفضل لأداء العمل في حين يقضي أشخاص آخرون خمس دقائق في الأسبوع. تعني الدوافع البحث عن بدائل متعددة في حين يرضى الآخرون بالواقع منها. وتعني الدوافع أن يكون لديك الفضول لبحث التوضيحات. كما تعني الدوافع بتجربة الأشياء ومحاولة إصلاحها من أجل البحث عن فكرة جديدة (دي بونو، 2005، ص14). فالدافعية هي مجموعة العوامل والعمليات التي تبدأ وتوجه مقدار المثابرة، وجودة السلوكيات الموجهة لتحقيق الهدف (Paulsen & Feldman, 1999, p18) والدافعية Motivation مفهوم أساسي في العمليات النفسية للفرد والتي لها تاريخ طويل من البحوث والدراسات الواسعة النطاق في أدبيات البحث في علم النفس، وقد نتج عن البحوث التربوية تكوين فهم واسع لدافعية الطلبة نحو التحصيل والإنجاز والتي يترتب عنها حصول تقدم في النتائج الأكاديمية المتحققة (Dalton, 2010, p.11) ويشير مصطلح الدافعية Motivation إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، وللدافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي: تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن (Govern, 2004, p.55).

ثانياً- دورة الدافعية:

تظهر بعض الدوافع في صورة دورات، وتسير دورة الدافعية تبعا لتسلسل من ثلاث مراحل متكررة وهي: حاجة أو حافز ينشأ استجابات وسيليه للتواصل إلى تحقيق الأهداف لإتباع الحاجة وبمجرد تحقيق الهدف، يعقب ذلك حالة ارتياح غالبا يكون هذا الارتياح من الحاجة مؤقتا، حيث تبدأ الدورة من جديد.



الشكل رقم (4) دورة الدافعية
(خليفة، 2000، ص16)

علاقة الدافعية بالأداء:

يختلف الحد الأقصى لمستوى الدافعية الذي يحدث عنده أفضل أداء باختلاف المهمات أو الواجبات ولقد أشارت الدراسات أن الأداء يكون ضعيفا إذا انخفض مستوى الدافعية عن هذا المستوى أو ارتفع عنه (خليفة، 2000، ص16).

ثالثاً- تطور مفهوم الدافعية العقلية والتوازن المعرفي:

إن أبرز وجهات النظر حول العوامل المحفزة للتفكير والمنطق نشأت مع أعمال فرويد (1905) ضمن نظريته الإكلينيكية حول الصراعات النفسية الناجمة عن اللاوعي كونها عوامل تحفز وتحت على السلوك، ووجهات النظر هذه سرعان ما انتشرت إلى ميادين أخرى في علم النفس ومع رواد علم النفس الاجتماعي والتجريبي التي اعتنت بالمتغيرات التحفيزية مثل التحفيز Drive والأهداف Goal والطموحات أو التطلعات Aspirations، ومن ثم لدى موراي في العام 1938 في تصنيفه وتحديده لأنواع الحاجات والدوافع وبحثه في العوامل الحسية والإدراكية ثم ظهور النظرية المعرفية، ووجهات نظر علماء النفس المعرفيون حول التفكير والاستدلال مابين الأعوام 1960-1970 وشهدت هذه المرحلة صراع بين وجهات النظر تتركز حول الحوافز مقابل الإدراك. (Keith & Ropert, 2005, p.295). ويشير فايشون وجيانكلو إلى أن مفهوم التوتر والاتساق المعرفي لكورت ليفين يزود الباحثين بالأساس النظري للافتراض القائل بأن النزعة للتفكير الناقد يشكل دافعا للفرد نحو التفوق في التفكير الناقد، لسد الفجوة مابين قيمه وما يصبو إلى تحقيقه (Facione et al, 2000, p.79). أن معظم الآراء في موضوع الدافعية تجمع على أنها حالة توتر أو عدم توازن تحدث عند الكائن البشري بفعل عوامل داخلية أو خارجية، وتثير لديه سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقيق هدف معين. (الزغلول وعلي، 2010، ص293).

رابعاً- مفهوم الدافعية العقلية Mental Motivation :

لقد أخذ موضوع الدافعية حيزاً كبيراً من وقت وجهد الباحثين لاسيما وأنها مرتبطة بكل أنواع النشاط الإنساني الواعي وغير الواعي، ومن خلال اطلاعهما على الأدبيات ذات العلاقة وجدا أن الباحثين في الجامعات العالمية قد أولوا اهتماماً كبيراً لهذا الموضوع منطلقين من مسلمة أساسية نابعة من وظائف الدافعية. والكتابات الحديثة عدت الدافعية العقلية إنها نزعة لها جذور فطرية ذات علاقة بغريزة حب استطلاع والاكتشاف التي تظهر بشكل جلي في سلوك الإنسان، وقام الكثير من الباحثين وعلماء النفس بتقديم تعريف للدافعية وفق رؤاهم، وتصوراتهم النظرية وستذكر الباحثة فيما سيأتي بعض تعريفاتهم:

- الدافعية العقلية Mental Motivation: عرفها أوردان وجينكلو (Urdan & Giancarlo, 2001)

هي التحفيز العقلي داخلياً للفرد للانخراط والمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب الاستعمال الواسع للعمليات العقلية لإيجاد حل للمشكلات أو اتخاذ القرارات أو تقييم المواقف (McInerney, 2001, p46)، وتشير الدافعية العقلية إلى رغبة الفرد ونزعه لاستعمال قدراته في التفكير وقابليته الإبداعية، وتعبّر عن مجموعة واسعة من العمليات المعرفية التي يمكن استعمالها في وصف التفكير في حل المشكلات واتخاذ القرار (Urdan & Giancarlo, 2001, p37)، ويرى كوهين الدافعية العقلية معتمداً على نظرية الجشطالت هي ميول لبناء البيئة، وهي افتراض إن مشاعر التوتر والحرمان ينشآن من إحباط الحاجة إلى المعرفة، فنتيجة التوتر يسمح للمحاولات النشطة لبناء المواقف وزيادة الفهم لدى المتعلم (Cohen, 1955, p.291)، والدافعية العقلية هي ميل الفرد للاستغراق والاستمتاع في إنشاء معرفي ممد عقلياً، فقد افترض أن الأفراد من ذوي الدوافع العقلية العالية يميلون بصورة طبيعية إلى البحث عن المعلومات وإلى اكتسابها والتفكير بها وتأملها بفهم المثيرات والعلاقات في عالمهم، فيمتاز الأفراد ذوي الدافع العقلي بالاعتماد على الآخرين، وعلى الأدلة المعرفية المساعدة على الاكتشاف، ولهذا فإن الأفراد من ذوي الدافع العقلي العالي لديهم اتجاهات إيجابية نحو المثيرات أو المهام التي تستلزم التفكير بالمشكلة وحلها مقارنة بأقرانهم من ذوي الدافع المعرفي المنخفض (خليفة، 2011، ص 23)، ويعرف دي بونو الدافعية العقلية هي الحالة التي تؤهل صاحبها لإنجاز إبداعات جادة، وثمة طرق متعددة لتحفيز هذه الحالة التي تدفع صاحبها لعمل الأشياء أو لحل المشكلات المطروحة بطرق مختلفة التي تبدو أحياناً غير منطقية، ويقابل الدافعية الإبداعية الجمود العقلي، ويؤكد دي بونو أن الدافعية العقلية تجعل من المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها، ويعطي أملاً بإيجاد أفكار جديدة قيمة هادفة، وتجعل الحياة ممتعة وأكثر مرحاً، وتستند الدافعية

العقلية على افتراض أساسي مفاده أن جميع الأفراد لديهم قدرة على التفكير الإبداعي وتحفيز القدرات العقلية داخل الإنسان حتى يستخدمها (De Bono, 1998, p.117).

سادسا- النظريات التي فسرت الدافعية العقلية:

أولاً: نظرية التقرير الذاتي Self Determination Theory لـ ديسي وريان 1985:

افترض كل من ريان Ryan و ديسي Deci نظرية للتقرير الذاتي باعتبارها منظوراً متعدد الأبعاد للدافعية، التي يمكن ترتيبها على متصل التقرير الذاتي Self Determination Continuum، ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation التي تمثل نزعة الفرد الطبيعية منذ الصغر في البحث عن التحديات وروح الطرفة والفرصة المتاحة للتعلم، كذلك نزعة الأفراد إلى إدماج الممارسات الاجتماعية والقيم المحيطة بهم واستدخالها في بنائهم المعرفي (Ryan, 2009, p.1). وكذلك تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريراً للذات، والتي تتضمن القيام بالسلوكيات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها، (Bumpus, Olbeter & Glaver, 1998, p. 451). والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation والتي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط، (Ratelle, et al, 2004) وتعنى هذه النظرية بالبحث وراء دافعية الناس في القيام بالعمل من دون أي تأثير أو تدخل خارجي، وتركز على الدرجة التي يكون فيها سلوك الفرد مدفوعاً ذاتياً ومحدد ذاتياً self motivation and self determined (Deci & Ryan, 2002, p.205).

ثانياً: نظرية القبعات الست (Six Thinking Hats) إدوارد دي بونو (Bono, 1998): (Edward de

تعد نظرية إدوارد دي بونو "القبعات الست" (Six Thinking Hats) أداة أو إستراتيجية تساعدنا على التفكير الإبداعي (الفردى أو الجماعى) من زوايا مختلفة للمشكلة، كما أنها وسيلة لتخطيط عمليات التفكير بطريقة مفصلة ومتناسكة وتساعدنا تلك الإستراتيجية في تحديد مسار خطي للتفكير من ست محطات، الفكرة الرئيسية في نظرية دي بونو تمثيل كل محطة بقبعة ذات لون معين لارتباط القبعات بالرأس موضع التفكير الإنسان وللحصول على نتيجة إبداعية يجب مراعاة المرور بالقبعات الست دون إغفال أي منهما والتركيز على الجانب المحدد لكل قبعة (عبد المختار وعدوي، 2011، ص 29). إن الدافعية العقلية من وجهة نظر دي بونو تعني الجهد المتواصل المستمر لدى الفرد، فهي ليست امتياز للذين يقضون أوقات طويلة في تطوير أفكارهم بل هي الفكرة بحد ذاتها قد تراود الفرد في لحظة تبصر واحدة (دي بونو، 2001، ص 9-11). ويرى دي بونو أن الدافعية العقلية هي القدرة على توليد أفكار جديدة وليس فكرة واحدة لدى

بعض الأشخاص من دون غيرهم، فهي قدرة تتعدى حدود الذكاء، إذ تدفع بالإنسان إلى أن يفكر بطريقة معينة (دي بونو، 2010، ص10).

- المبادئ الأساسية:

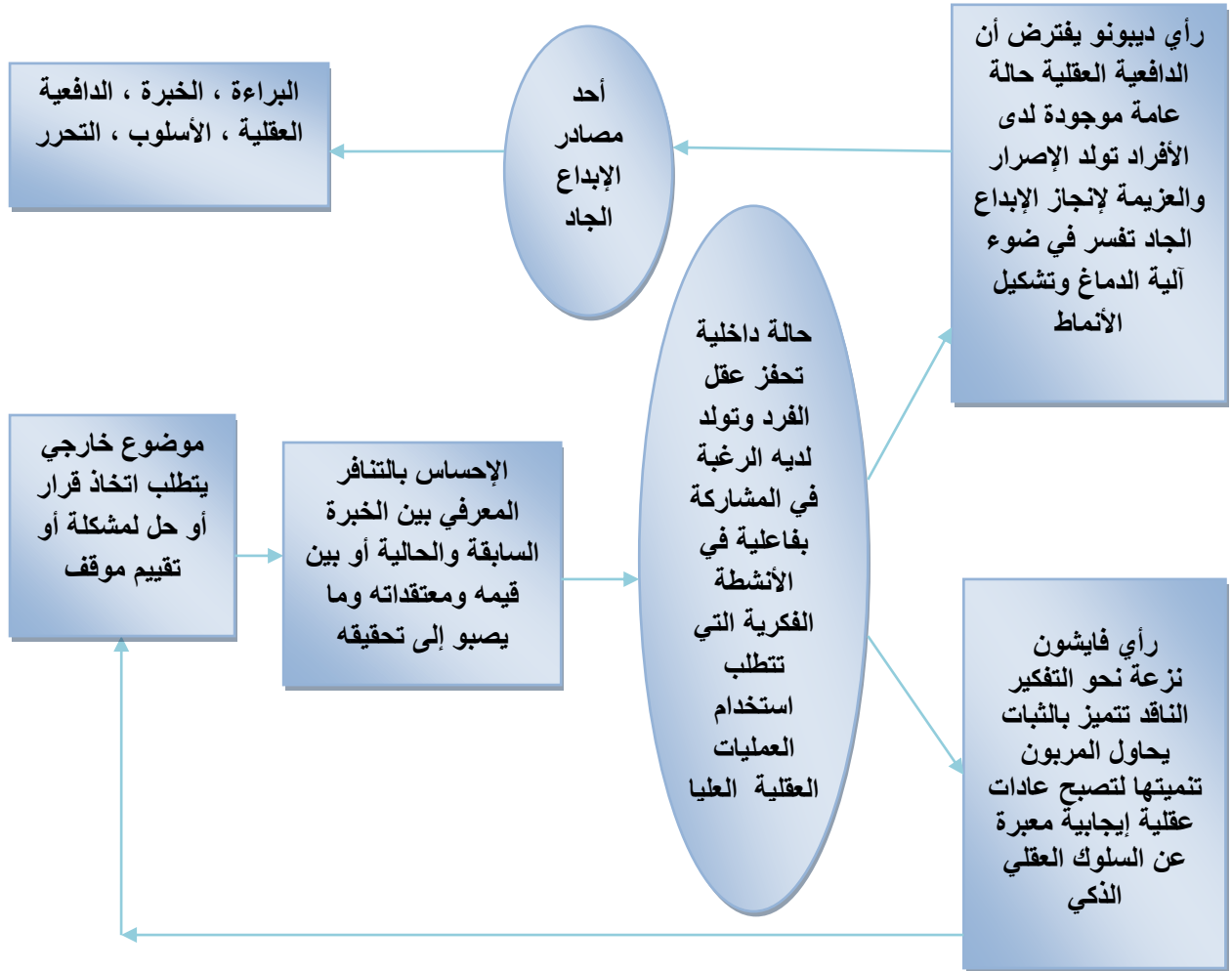
ثمة مجموعة من المبادئ الأساسية لنظرية دي بونو يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

- 1- الإبداع ليس موهبة موروثية.
- 2- الإبداع الجاد مغاير للتفكير العمودي.
- 3- الإبداع الجاد مغاير للتفكير المنطقي ومتجاوز عنه.
- 4- التفكير الإبداعي الجاد نمط من أنماط التفكير يمكن التدريب عليه واكتسابه.
- 5- الإبداع الجاد يهتم كثيراً بالاحتمالات.
- 6- المنطق الحقيقي مهتم بالحقائق أو بما يمكن أن يحدث.
- 7- هناك مظاهر للإبداع الجاد تكون بأكملها منطقية في طبيعتها.
- 8- مصطلح الإبداع الجاد يتضمن مجموعة من الفروق المنتظمة تستخدم لتغيير المفاهيم والادراكات، وتوليد مفاهيم وإدراكات جديدة من جهة، ومن جهة أخرى يتضمن اكتشاف احتمالات متعددة واتجاهات بدلاً من البحث عن طريقة بمفردها.
- 9- الإبداع الجاد ليس خطياً (De Bono, 1998, p412-415).

"التفكير الحيادي" هي محطة النظر في ماهية المعلومات والحقائق المتاحة المتعلقة بالمشكلة أو الموضوع وجمعها والإجابة عن الأسئلة بماذا أعرف؟ ما الذي احتاجه للمزيد من المعلومات؟ أين أجد تلك المعلومات؟	القبة البيضاء 
"التفكير الإيجابي" ويتم في تلك المحطة مناقشة الجوانب الإيجابية من المشكلة أو الموضوع، وعوامل النجاح والآمال والطموحات والفوائد.	القبة الصفراء 
"التفكير العاطفي" تتبلور حول الجوانب العاطفية ووصف الشعور الفردي وشعور الآخرين للموضوع.	القبة الحمراء 
"التفكير السلبي" التفكير في الجوانب السلبية للموضوع مثل المعوقات واحتمالات الفشل والنتائج المترتبة على ذلك.	القبة السوداء 
"التفكير الإبداعي" توليد أفكار ابتكاريه وتوليد حلول للمشكلات المتوقعة.	القبة الخضراء 
"التفكير الموجه" التدبر في التفكير، ضبط عملية التفكير، تقييم سير عملية التفكير والنتائج المتوصل إليها، خطة العمل للموضوع، اتخاذ القرار.	القبة الزرقاء 

شكل (5) القبعات الست (عبد المختار وعدوي، 2011، ص29)

وعد دي بونو الدافعية العقلية أحد مصادر الإبداع الجاد إذ أن وجود حالة من الدافعية العقلية لدى الفرد تحفزه للنظر في البدائل المتعددة وأن حالة الانتباه والتركيز في الدافعية العقلية تشكل مصدرا "خفيا" للإبداع، وإن توفر حالة من الدافعية لدى الشخص تحفزه للنظر إلى بدائل أكثر (Kurum, 2007, p.86).



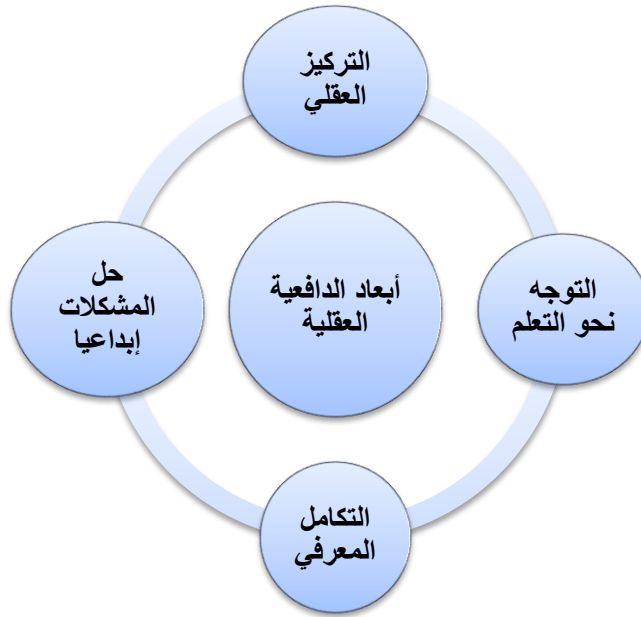
الشكل (6) يمثل الدافعية العقلية (Mental Motivation)

(نوفل، 2004، ص13-18) ، (Facione, 2000, p.79)

سابعاً- أبعاد الدافعية العقلية:

تتكون الدافعية العقلية من أربعة أبعاد أو محاور وهي:

- 1- التركيز العقلي (Mental Focus).
- 2- التوجه نحو التعلم (Learning Orientation).
- 3- حل المشكلات إبداعياً (Creative Problems Solving).
- 4- التكامل المعرفي (Cognitive Integrity)



الشكل (7) أبعاد الدافعية العقلية (علي،حموك،2014، ص93)

1. التركيز العقلي (Mental Focus):

يشير الخبراء في موقع أكاديمية كاليفورنيا إلى بعد التركيز العقلي بكونه يمثل النزعة نحو الإتقان والتنظيم والوضوح الفكري والمنهجية في مواجهة المهام والشعور بالراحة لدى الانخراط في حل المشكلات، والثقة بالنفس بالقدرة على إكمال المهام المطلوبة في وقتها المحدد وبصورة دقيقة وواضحة، والأبعاد الفرعية المكونة لمحور التركيز العقلي وهي التنظيم Organization وبعد الانتباه Attention، والشعور بالراحة مع استعمال العمليات العقلية (حموك وعلي، 2014، ص93).

والمتعلم الذي يتميز بالقدرة على التركيز يتصف بأنه شخص مثابر لا تفتر همته ومركّز، ومنظم في عمله، ونظامي ومنهجي، ينجز أعماله في الوقت المحدد، يركّز على المهام التي يشتغل بها، والصورة الذهنية لديه واضحة في ذهنه، وخلال اندماجه في نشاط ما، فإنه ينحو باتجاه التركيز

في الأشياء، ويتمتع بالإصرار على انجاز المهمة التي ينشغل بها، ويشعر بالراحة اتجاه عملية حل المشكلات (أبو رياش، عبد الحق، 2007، ص463).

ويشير جابر (جابر 1992) بأن هناك علاقة وثيقة بين التركيز والدافعية فالدافعية مفتاح التركيز والدافعية القوية تساعد على التركيز، والتركيز الجيد سوف يحافظ على دافعية جيدة (حموك وعلي، 2014، ص93).

ومهارة التركيز Focusing skills تشير إلى توجيه انتباه المتعلم إلى مثيرات محددة من البيئة دون مثيرات أخرى، وتبدو مهارة التركيز لدى المتعلم عندما يشعر أن ثمة مشكلة تواجهه، أو وجود مسألة تحيره أو وجود نقص في بعض المعاني لديه حيث أن مهارات التركيز تعمل على مساعدته على العناية بجمع جزئيات صغيرة من المعلومات المتوفرة لديه ومن ثم العمل على إهمال بعضها (أبو جادو ومحمد، 2010، ص78).

ويشير كين وكين (Cain & Cain 2002) إلى بعد التنظيم Organization، في نظريتهما التعلم المستند إلى للدماغ Brain-based Learning بأن الدماغ مزود فطريا" بمجموعة من القدرات الكامنة، ومنها القدرة على التنظيم الذاتي والقدرة على تحليل البيانات والتأمل الذاتي، وأن كل دماغ منظم بطريقة فريدة، وأن التعلم يحتاج إلى الانتباه المركز والإدراك الجانبي (نوفل، 2009، ص23).

2. التوجه نحو التعلم (Learning Orientation):

تم تعريف التعليم بأنه "جزء هام من تفكير المتعلم نفسه، ويعمل كجسر بين الخبرة العملية والطرق المختلفة لوضع تصوّر لها فكلما ازدادت مهام التعلم أو زادت التجارب في التعقيد والصعوبة، كلما زاد التحسن للنشاط الذهني للمتعلم (Kohonen, 1996, p.274). ويشير كزن (Cousin, 2008) بأن التوجه نحو التعلم Learning Orientation يزود ببناء مفيد لفهم سياق التعلم الذاتي لدى الطلبة، ويلخص الطبيعة المعقدة لأهدافهم وتوجهاتهم والغرض من دراستهم، وأن التوجه نحو التعلم يصف نزعة الفرد في الاقتراب وإدارة وتحقيق التعلم بشكل مختلف عن الآخرين، وهذه النزعة الكامنة توفر الأساس لقياس وتقييم القابلية والاستعداد للتعلم (Cousin, 2008, p.187).

والتوجه نحو التعلم يتمثل في قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه، حيث يثمن المتعلم من أجل التعلم، بعدّه وسيلة لتحقيق السيطرة على المهمات التعليمية التي توجهه في المواقف المختلفة، كما أنه فضولي يغذي الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاكتشاف الفعال، كما أنه مبرمج وواضح، ومتشوق للانخراط في عملية التعلم، ويبيدي اهتماماً للاندماج في أنشطة التحدي (مرعي ونوفل، 2008، ص263). أن التوجه للعلم يعرف من خلال النظر إلى

العوامل النفسية المسيطرة على المتعلم، والتي تؤثر على المتعلم والأداء إذ أنها تأخذ بعين الاعتبار العوامل الآتية:

1- الاستثمار العاطفي للمتعلم في التعلم والأداء.

2- التوجه الذاتي.

3- استقلالية المتعلم (نوفل، 2004، ص19). وتعدّ هذه العوامل خصائص للتعلم الناجح، حيث تصف كيف يحاول المتعلم الاقتراب من التعلم، فضلاً عن أن هذه الخصائص توفر أنموذجاً للقيادة وتوجه المعلم لتدعيم التعلم، والتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً "بل أكثر من ذلك هناك من يعد ذلك هناك من يعد أن من أهداف مرحلة التعليم الجامعي هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في تعليمهم، واكتسابهم المهارات الأساسية والتي ترتبط بكيفية تعلمهم من أجل تحقيق أهدافهم واحتياجاتهم المتجددة ورفع كفاءتهم من خلال سيطرتهم على الخبرات (البياتي وأدهم، 2009، ص65).

3. حل المشكلات إبداعياً (Creative Problems Solving):

ويتمثل هذا البعد من خلال نزعة المتعلمين نحو الاقتراب من حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة وأصيلة، فهم يتباهون بأنفسهم لطبيعتهم الخلاقة المبدعة، ومن المحتمل أن يظهر هذا الإبداع من خلال الرغبة في الانخراط في الأنشطة التي تثير التحدي مثل الألغاز والأحاجي والألعاب الإستراتيجية، وفهم الوظائف الأساسية للأشياء، وهؤلاء المتعلمين لديهم إحساس قوي بالرضا عن الذات عن الانخراط في أنشطة معقدة، أو ذات طبيعة متحدية أكثر من المشاركة في أنشطة تبدو سهلة ولديهم طرق إبداعية في حل المشكلات، ويتكون محور حل المشكلات إبداعياً "من بعدين هما: الابتكار Innovation والبحث عن التحدي Challenge seeking. إن إستراتيجية حل المشكلات بمفهومها الجديد تحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية، وتحاول أن تكون المشكلات المطلوب حلها في المدرسة مشابهة إلى حد ما للمشكلات التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية. وإن إضافة العنصر الإبداعي إلى حل المشكلات يزيد من فاعلية هذا الأسلوب في تناول المواقف والتحديات الجديدة، ورؤية هذه التحديات بوصفها فرصاً للنمو، وأن إضافة العنصر الإبداعي يفيد أيضاً في التعامل مع المواقف الغامضة وغير المحددة (علي وحموك، 2014، ص97). وتعرف حل المشكلة على أنها نمط من أنماط التفكير الاستدلالي ينطوي على عمليات معقدة من التحويل والمعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات الماثلة في الموقف المشكل في تفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف إنتاج الحل وتقويمه (علوان، 2009، ص34).

كما أن إستراتيجية حل المشكلات الإبداعية (CPS) Creative Problem Solving توفر للمعلم فرصة استثارة الطلبة من أجل التفكير بطريقة منتجة مبدعة ، تحفزهم على استخدام

قدراتهم الذهنية العالية، فيستطيعون من خلالها- تصنيف المعلومات وتحليلها والموازنة بينها والارتقاء بتفكيرهم (العبادي، 2008، ص21). ويرى هاريس (Harris, 2002) أن حل المشكلة إبداعياً، عملية منهجية تخيلية يستخدمها المفكرون، لتوليد حلول إبداعية، وتستخدم هذه العملية لإدارة مجموعة من الأفراد لحل مشكلة ما. وحل المشكلات إبداعياً" (CPS) (Creative Problem Solving) تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية في تحديد المشكلة، واستنباط العلاقات والأفكار الضرورية للوصول إلى النتائج الإبداعية (الكناني وزباد، 2005). وعرف جروان الحل الإبداعي للمشكلات بأنه: " عملية تفكير مركبة، تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية محددة بهدف التوصل إلى أفضل الحلول، والخروج من مأزق، أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب أو مرغوب " (جروان، 2002، ص99). ويمكن تعريف حل المشكلات الإبداعي بتحليله إلى مكوناته الثلاثة وهي: الحل، ويعني استنباط وسيلة لمواجهة المشكلة وأما المشكلة فتعني عائقاً أو موقفاً يمثل تحدياً للفرد للوصول إلى الهدف، ويحتاج هذا التحدي إلى حل واتخاذ قرار إزاء الموقف ويعرف الإبداع بأنه العملية الخاصة بتوليد فكرة فريدة وجديدة من خلال توليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية. وبذلك فإن حل المشكلات الإبداعي إطار أو منظومة تضم أدوات للتفكير المنتج يمكن استخدامها لفهم المشكلات أو التحدي وتوليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية حول المشكلة أو التحدي وتقييم وتطوير هذه الأفكار للوصول إلى الحلول الجديدة (Mitchell & Kowalik, 1999). كما يعرف حل المشكلات الإبداعي، على أنه إطار من الأساليب صممت لمساعدة وتحسين فهم المشكلة، وتوليد الحلول الجديدة المتنوعة والمفيدة وتقييمها، باستخدام المهارات الإبداعية (Gardner, 1999; Richard, Angela & Ann, 1999).

4. التكامل المعرفي (Cognitive Integrity)

يمتاز هذا البعد في قدرة المتعلمين على استخدام مهارات تفكيرية محايدة (موضوعية)، حيث يكونوا محايدين تجاه جميع الأفكار، حتى التي تنسب إليهم، وهذا ما أشار إليه دي بونو تحت مسمى القبة البيضاء، فهم بشكل إيجابي باحثون عن الحقيقة، وهم متفتحو الذهن، يأخذون بعين الاعتبار تعدد الخيارات البديلة، ووجهات النظر الأخرى للأفراد الآخرين، ويشعرون بالراحة مع المهمة التعليمية، ويستمتعون بالتفكير من خلال التفاعل مع الآخرين في وجهات النظر المتباينة (أبو رياش وعبد الحق، 2007، ص 464). وذلك يهدف البحث عن الحقيقة أو الحل الأمثل، وهو ما عبرت عنه القبة الحمراء ويعبرون عن فضول عقلي قوي تجاه الموضوعات التي يتعرضون لها، فهم يميزون الرؤى البديلة، وهو ما عبرت عنه القبة السوداء، وعلى المستوى فوق المعرفي يقدرون القيمة الشخصية للسعي وراء الأنشطة ذات الطبيعة المتحدية حتى عندما يصل الآخرون إلى نتيجة ما، وهو ما عبرت عنه القبة الخضراء (De Bono,)

Open- (1998,p156). ويتكون محور التكامل العقلي من بعدين هما: التفتح العقلي Open-mindedness وبعد الفضول العقلي Inquisitiveness.

- التفتح العقلي Open-mindedness:

يذكر دانيال (Danial2004) بأن التفكير الناقد يهتم بالتعقل Reason والأمانة العلمية، والانفتاح العقلي Open-mindedness على عكس الانفعالية والجمود العقلي Intellectual laziness والانغلاق العقلي Closed-mindedness ولهذا فإن التفكير الناقد يتضمن إتباع الدليل Evidence إلى حيث يقود، والأخذ بعين الاعتبار الاحتمالات جميعها والاستناد إلى التعقل أكثر من الانفعال والأخذ بنظر الاعتبار وجهات نظر الآخرين وتفسيراتهم وتقييم آثار الدوافع والانجازات والعناية بإيجاد الحقيقة أكثر من العناية بأن يكون على حق. ويرى (عبد الكافي، 2005) أن التفتح العقلي Open-mindedness هو أحد الاتجاهات التربوية التي تزود الطلبة باتجاهات معينة عن طريق تنمية عادات التفكير لديهم، ويعني بها التحرر من التعصب والانحياز، وألا توصل عقول الطلبة دون ما يستجد من مشكلات وآراء، وإن كان هذا لا يعني أن تفتح عقول الطلبة على مصراعيها لكل قادم وجديد بغير نقد واختيار، ومن ثم، فإن العقلية المتحررة هي التي تتسم بالرغبة الحقيقية في الاستماع إلى وجهات نظر الآخرين والالتفات إلى الحقائق جميعها مهما كان مصدرها وحساب الاحتمالات جميعها والاعتراف بالوقوع في الخطأ، كل ذلك دونما تحيز إلى جانب أو حقيقة أو احتمال على حساب آخر، والمؤسسات التربوية يمكن أن تسهم في ذلك بأن تعرض الطلبة لمواقف تنمي فيهم حب الاستطلاع وكيفية إشباع ذلك بالنشاط المنتج (حموك وعلي، 2014، ص101).

- الفضول العقلي Inquisitiveness:

إن الفضول العقلي (Inquisitiveness) أو حب الاستكشاف قد نال عناية واسعة من قبل علماء النفس في أية مناقشة تستهدف المعرفة والتعليم، عبر جان بياجيه عن هذه الحالة بما أسماه بظاهرة التمرکز حول الذات التي تفيد باعتقاد الطفل بأن ما يخبره به الآخرون حول موضوع ما هو ما خبره بنفسه، فالمفكر الناقد يتميز بأخذ الظاهرة موضوع البحث والدراسة من جوانب متعددة قد يكون للآخرين وجهات نظر مختلفة عما يعتقده هو، وإن العناية بوجهات النظر المختلفة يعمل على اتخاذ القرار المناسب والأكثر دقة وقبولا (أبو جادو ومحمد، 2010، ص234)، والميل الطبيعي للتركيز على الأنا عند الأطفال يكمن في اللاوعي وبطريقة أخرى للتفكير العقلي، " أن ما أفكر فيه فهو صحيح " إذ هنالك ميل إلى عدم الرغبة في سماع أو مشاهدة الأشياء التي تتناقض أو لا تتناسب مع اعتقاداتنا الراسخة في الشعور ولتشجيع الأطفال على المحاكمات العقلية والمنطقية يجب أن نجعلهم يدركون أن هذه المحاكمات العقلية أو

المنطقية تقود إلى النجاح وأن الخطأ فيها يؤدي إلى اتخاذ قرارات خاطئة وبالتأكيد يؤدي إلى الفشل (هادي ووليد، 2009، ص96).

ثامنا- وظيفة الدافعية العقلية:

تم تصميم مقياس الدافعية العقلية لقياس درجة مشاركة الفرد المعرفية وفعاليته العقلية في أنشطة التفكير التي تتطلب الاستدلال، ويستهدف مقياس الدافعية العقلية قياس أربع نزعات رئيسية وهي التفتح العقلي، والتنظيم الذاتي، والتزام الإتقان بالتعلم، وحل المشكلات إبداعيا (Giancarlo & Urdan, 2004, p.349)، وأن مقياس الدافعية العقلية معد لقياس نزعة الفرد وخصائصه الشخصية المعبرة عن دافعيته للمشاركة معرفيا في الجهد التعليمي (insight assessment, 2012, p.3). وتم تصميم مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (CM3) لتقديم مقاييس ذو جودة عالية وموضوعية في نقاط القوة والضعف في الجوانب الرئيسية في عملية التفكير، وجميع مستويات (CM3) تقييم التركيز العقلي والاتجاه نحو التعلم وحل المشكلات إبداعيا والتكامل المعرفي ومقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية يقيس دوافع الفرد باتجاه حل المشكلة والتعلم. وإن الرغبة في التفكير والتعلم مشغلات النجاح في المدرسة والعمل ووجود الدافع لدى الإنسان صغارا أو كبارا الذين هم عرضة للانخراط في المشاكل وتطبيق المعرفة يساهم في تحقيق النتائج الإيجابية بالمقارنة مع أولئك الذين لا يبذلون عنه أو يعارض طرح أي جهد حقيقي، والمربين يعلمون أن القدرة والرغبة في التعلم ونتائج الطالب مترابطة لذلك فإن المدارس تعمل على تحويل المعلومات من التدريس إلى تعليم التفكير ليصبحوا الطلاب لديهم الرغبة في التعلم مدى الحياة. ولكن إذا لم يتم تحفيز الدافعية عند الطلاب للقيام بهذا العمل من التعلم سوف يكون تقدمهم محدودا ويتم قياس الدافعية عند الطالب من خلال أساليب التشخيص الهامة الفردية والجمعية. (Mentzer, 2008, p.132).

تعقيب:

نستخلص من كل ما سبق أن الدافعية العقلية تشير إلى رغبة الفرد ونزعته لاستعمال قدراته في التفكير، وتعتبر عن مجموعة واسعة من العمليات المعرفية التي يمكن استعمالها في حل المشكلات واتخاذ القرار، وهي الحالة التي تجعل المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها ويعطي أملا في إيجاد أفكار جديدة قيمة وهادفة، ويُنظر للدافعية العقلية بأنها داخلية تحفز عقل الفرد نحو المشاركة بفاعلية في الأنشطة الفكرية التي تتطلب الاستدلال، وتولد لديه الرغبة في المشاركة بفاعلية في الأنشطة الفكرية التي تتطلب استخدام العمليات العقلية العليا.

الدراسة الميدانية

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية

- أولاً- منهج الدراسة وخطواتها.**
- ثانياً- المجتمع الأصلي للدراسة.**
- ثالثاً- عينة الدراسة.**
- رابعاً- أدوات الدراسة.**
- خامساً- صعوبات تطبيق إجراءات الدراسة.**

توطئة:

يتناول هذا الفصل توصيفاً شاملاً لإجراءات الدراسة الميدانية التي قام بها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، ويتضمن تحديد المنهج المتبع في الدراسة، وبناء وتصميم الأدوات، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، والتحقق من صدق وثبات الأدوات، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

أولاً- منهج الدراسة وخطواتها:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الذي يعني الحصول على معلومات تتعلق بالحالة الراهنة للظاهرة موضوع الدراسة لتحديد طبيعة تلك الظاهرة والتعرف على العلاقات المتداخلة في حدوث تلك الظاهرة ووصفها وتصويرها وتحليل المتغيرات المؤثرة في نشوئها ونموها (عرب، 2009، ص71). وهو المنهج الذي يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل تلك الظواهر والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظاهرة والارتباطات الخارجية بينه وبين الظواهر الأخرى (عباس وآخرون، 2007، ص75).

ثانياً- المجتمع الأصلي للدراسة:

يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من (9018) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر العام وطلبة السنة الأولى الجامعية بواقع (4035) طالبا و(4983) طالبة. ويتألف المجتمع الأصلي للدراسة من جميع طلبة الصف العاشر العام وطلبة السنة الأولى الجامعية في مدينة دمشق للعام الدراسي (2014-2015)، وبعد الرجوع إلى دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية في مدينة دمشق، سحبت الباحثة بطريقة عشوائية (17) مدرسة من أصل (65) مدرسة من مدارس مدينة دمشق، وتم تحديد مجتمع البحث المتمثل بطلبة الصف العاشر العام البالغ عددهم (3647) طالبا وطالبة في مدارس دمشق الرسمية للعام الدراسي (2014_2015) بواقع (1879) طالبا و(1768) طالبة موزعين على (17) مدرسة في مدينة دمشق، أما بالنسبة لطلبة الجامعة فبعد الرجوع إلى إحصائيات طلبة السنة الأولى الجامعية في مدينة دمشق في رئاسة جامعة دمشق، سحبت الباحثة بالطريقة المتيسرة (7) كليات من أصل (42) كلية بواقع (3) كليات علمية و(4) كليات إنسانية، وبلغ عدد أفراد مجتمع البحث الأصلي لطلبة السنة الجامعية الأولى (5371) طالبا وطالبة للعام الدراسي (2014 - 2015) بواقع (2156) طالبا و(3215) طالبة موزعين على (7) كلية منها (3) كلية علمية و(4) كلية إنسانية.

خصصت الباحثة أقسام من كليات (التربية والعمارة والعلوم والميكانيك والاداب) بالدراسة لأن الباحثة أكثر دراية بكلية التربية من باقي الكليات الأخرى كونها طالبة فيها، ولأنها تحتوي أقساماً متنوعة واختصاصات مختلفة وتم اختيار أقسام (هندسة العمارة وهندسة الميكانيك والرياضيات)

كونها ممثلة للقسم العلمي وتتمتع بمهارات خاصة وأنشطة نوعية كاليقظة والتميز وسرعة بديهة وكون هذه التخصصات من التخصصات المهمة في تحديد وتخطيط المستقبل المهني ومن المسوغات أيضاً معرفة التأثير المحتمل للمواد والمقررات التي يدرسها كل من تلك على الطلبة، وذلك بسبب اختلاف طبيعة المقررات والمناهج الدراسية من حيث سهولتها وصعوبتها، والمستقبل الوظيفي لكل من التخصصات المذكورة، ومن أسباب اختيار طلاب المرحلة الثانوية وطلاب السنة الأولى الجامعية فإن المرحلتين الدراسيتين المذكورتين يوفران فرصة ظهور أكبر تباين ممكن بين الطلبة في الخصائص العقلية والمعرفية بسبب الاختلاف بالعمر الزمني، وعلى هذا الأساس تم اختيار عينة البحث. وفيما يلي تبين الباحثة عدد أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة.

الجدول رقم (1)

عدد أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية

الجنس	العدد	النسبة	المرحلة الدراسية	العدد	النسبة
ذكور	4035	45%	طلاب الصف العاشر العام	3647	41%
إناث	4983	55%	طلاب السنة الأولى الجامعية	5371	59%
المجموع	9018	100%	المجموع	9018	100%

الجدول (2)

عدد أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة حسب متغير التخصص الدراسي

التخصص الدراسي	العدد	النسبة
طلبة علم النفس	855	16%
طلبة الإرشاد النفسي	510	9%
طلبة التربية الحديثة	831	16%
طلبة الفلسفة	1399	25%
طلبة العمارة	487	9%
طلبة الميكانيك العام	400	8%
طلبة الرياضيات	889	17%
المجموع	5371	100%

يلاحظ من خلال الجدولين (1-2) أن عدد أفراد المجتمع الأصلي يتكون من (17) مدرسة من طلبة الصف العاشر العام الذين بلغ عددهم (3647) طالبا وطالبة، و(7) كليات من طلبة السنة الأولى الجامعية الذين بلغ عددهم (5371) طالبا وطالبة في مدينة دمشق للعام الدراسي (2014-2015) والذين تم اختيارهم لإجراء الدراسة عليهم وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للبحث (9018) طالبا وطالبة.

ثالثاً- عينة الدراسة:

يمثل اختيار عينة الدراسة إحدى أهم خطوات الدراسة لأن نتائجها التي ستنتهي إليها تتركز ارتكازاً كلياً على خصائص العينة، ومدى تمثيلها للمجتمع الأصلي، حتى يمكن تعميم نتائجها على أفراد المجتمع الأصلي الذي سحبت منه ونظراً لكون مجتمع الدراسة غير متجانس من حيث الاختصاص (علم النفس، الإرشاد النفسي، التربية الحديثة، الفلسفة، الرياضيات، العمارة، الميكانيك العام)، ومن حيث حجم المجتمع الأصلي لطلبة كل مرحلة دراسية (طلبة الصف العاشر العام، طلبة السنة الأولى الجامعية) الأمر الذي دفعت الباحثة إلى اللجوء إلى أسلوب العينة المتيسرة.

وبالتالي تم سحب عينة الدراسة الحالية بطريقة متيسرة:

ومن أجل الوصول إلى هذه العينة جرى سحب سبع عشرة مدرسة من مدارس مدينة دمشق من أصل (61) مدرسة من مدارس مدينة دمشق، وسحب سبع كليات من أصل (42) كلية من كليات جامعة دمشق بالطريقة متيسرة، وكانت النتيجة أن شمل السحب أقسام: (علم النفس، الإرشاد النفسي، التربية الحديثة، الفلسفة، الرياضيات، العمارة، الميكانيك العام).

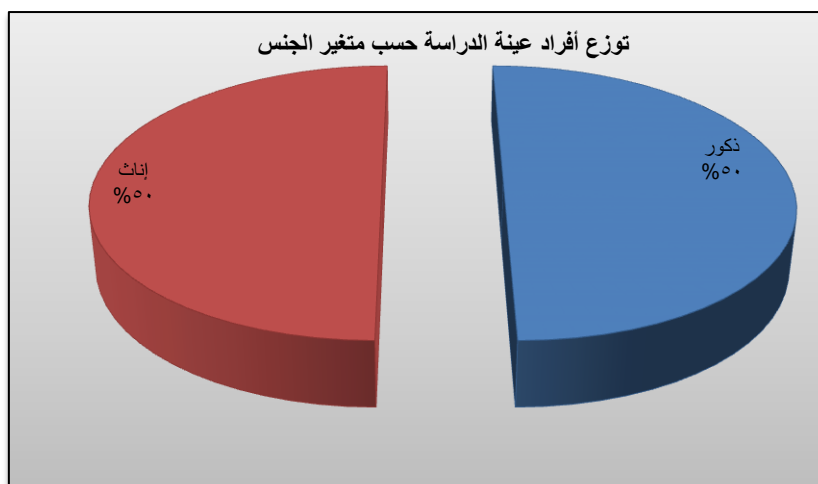
يلاحظ من الجدولين السابقين أن مجموع طلبة الصف العاشر العام وطلبة السنة الأولى الجامعية قد بلغ (9018) طالباً وطالبة، وقد بلغ حجم العينة المسحوبة للدراسة الحالية والتي جرى سحبها بطريقة متيسرة (1000) طالباً وطالبة، وهي تمثل نسبة (11%) من المجتمع الأصلي. والذي تم تحديده بطلبة الصف العاشر العام وطلبة السنة الأولى الجامعية في مدينة دمشق، وبعد أن تم تحديد عدد أفراد عينة الدراسة المراد سحبها، بلغ نسبة طلبة الصف العاشر العام (7%) من المجتمع الأصلي، في حين بلغ نسبة طلبة السنة الأولى الجامعية (4%) من المجتمع الأصلي. وقد اعتمدت الباحثة على مجموعة من المتغيرات في سحب العينة وهي على الشكل الآتي (الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية)، والجدول التالي تبين العينة المسحوبة وفق كل متغير من متغيرات الدراسة بشكل تفصيلي.

الجدول رقم (3)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	500	50%
إناث	500	50%
المجموع	1000	100%

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن نسبة الذكور أفراد عينة الدراسة قد بلغت (50%)، بينما بلغت نسبة الإناث أفراد عينة الدراسة (50%)، ويمكن تمثيل أفراد عينة الدراسة بيانياً "تبعا" لمتغير الجنس من خلال الشكل رقم (8).



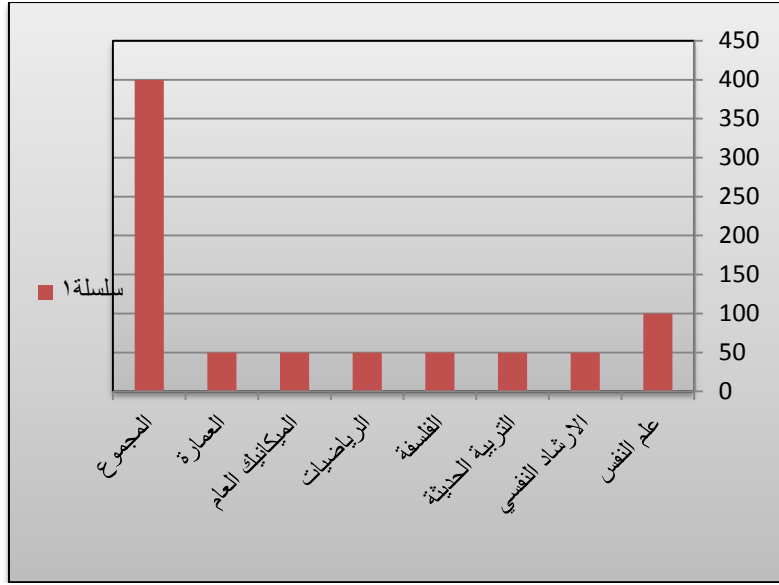
الشكل (8) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجدول رقم (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي

النسبة المئوية	العدد	التخصص الدراسي
25%	100	طلبة علم النفس
12.5%	50	طلبة الإرشاد النفسي
12.5%	50	طلبة التربية الحديثة
12.5%	50	طلبة الفلسفة
12.5%	50	طلبة الرياضيات
12.5%	50	طلبة العمارة
12.5%	50	طلبة الميكانيك العام
100%	400	المجموع

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن نسبة طلبة علم النفس قد بلغت (25%)، وبلغت نسبة طلبة الإرشاد النفسي (12.5%)، وبلغت نسبة طلبة قسم التربية الحديثة (12.5%)، وبلغت نسبة طلبة الفلسفة (12.5%)، وبلغت نسبة طلبة الرياضيات (12.5%)، وبلغت نسبة طلبة العمارة (12.5%)، وبلغت نسبة طلبة الميكانيك العام (12.5%) ويمكن تمثيل توزيع أفراد عينة الدراسة من طلاب السنة الأولى الجامعية بيانياً "تبعا" لمتغير التخصص الدراسي من خلال الشكل رقم (9).



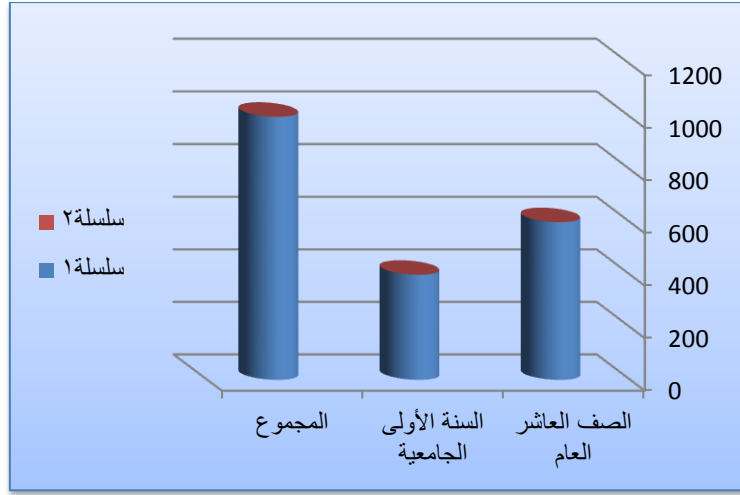
الشكل (9) توزيع أفراد عينة البحث من طلاب السنة الأولى الجامعية حسب متغير التخصص

الجدول (5)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
الصف العاشر العام	600	60%
السنة الأولى الجامعية	400	40%
المجموع	1000	100%

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن نسبة طلبة الصف العاشر العام قد بلغت (60%)، وبلغت نسبة طلبة السنة الأولى الجامعية (40%)، ويمكن تمثيل توزيع أفراد عينة الدراسة بيانياً تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية من خلال الشكل رقم (10).



شكل رقم (56) توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير المرحلة الدراسية

رابعاً- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية ومقياس السرعة الإدراكية.

1. مقياس الدافعية العقلية :

قامت الباحثة بإعداد مقياس الدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث، وذلك بعد الاطلاع على بعض المقاييس ذات الصلة، ومراجعة بعض الأدبيات والدراسات المرتبطة بالموضوع، ثم القيام بإجراءات الصدق والثبات المطلوبة للمقياس.

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (67) بنداً موزعة على أربعة أبعاد وهي: التركيز العقلي ويضم (17) بنداً، والتوجه نحو التعلم ويضم (17) بنداً، وحل المشكلات إبداعياً ويضم (17) بنداً، والتكامل المعرفي ويضم (16) بنداً.

وقد تم إعداد المقياس وفقاً للخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد الهدف من المقياس:

يتمثل الهدف من المقياس في الكشف عن مستوى الدافعية العقلية لدى عينة أفراد البحث.

الخطوة الثانية : صياغة بنود المقياس : لصياغة بنود المقياس قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

1. مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بموضوع الدافعية العقلية.

2. الاستعانة بالمقاييس المتعلقة بالدافعية العقلية والدافعية من أبرزها مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية من إعداد فايشون وجيانكلو (Giancarlo & Factions, 1998) (حموك وعلي،

ص 267، 2014)، ومقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لـ (Lepper, 2005) (العلوان

والعطيات، ص 35، ص 2010)، ومقياس الدافعية المستند إلى نظرية التقرير الذاتي من

إعداد (Sheldon & Ryan & Rise, 1995) (نوفل، ص 32، 2011)، ومقياس دافعية

الإنجاز لـ (الغامدي، 2009) (الغامدي، ص340، 2009)، ومقياس الدافعية للتعلم لـ (قطامي، 1989) (فروجة، ص230، 2011).

3. مراعاة التنوع في اختيار بنود المقياس، وأن يكون لكل بند هدف محدد، وصياغة بنود المقياس على أن تكون بشكل واضح ومفهوم، وصياغة الإجابة عن بنود المقياس باختيار أحد البدائل الآتية: (موافق بشدة، موافق إلى حد ما، غير موافق إلى حد ما، غير موافق بشدة).

4. إعداد المقياس في صورته الأولية، فقد اشتمل المقياس في صورته الأولية على (72) بنداً موزعة على أربعة أبعاد.

5. صياغة تعليمات المقياس: تم صياغة تعليمات المقياس بغرض تعريف الطلبة أفراد عينة الدراسة على الهدف من الدراسة، و روعي في ذلك أن تكون البنود واضحة ومفهومة وملائمة لمستواهم، كما تضمنت التعليمات التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة، وكذلك طُلب من الطلبة قراءة البنود بدقة وعناية، ومعرفة المقصود من كل بند، وأنها لغرض خدمة البحث العلمي، وتدوين الإجابة في المكان المخصص لها، وعدم ترك أي بند دون إجابة.

- الخطوة الثالثة: التحقق من صدق المقياس:

هنالك أنواع مختلفة من الصدق منها:

1. صدق المحتوى Content Validity:

يهدف التحقق من صدق المحتوى إلى تحديد درجة قياس الأداة للمحتوى المستهدف. ولكي تتمتع الأداة بصدق المحتوى يجب أن تتوافر فيها: (1) صدق الفقرات (Item Validity)، (2) صدق عينة الفقرات المختارة (Sampling Validity). ويتعلق صدق الفقرة بمدى تمثيل الفقرة في الأداة للمحتوى المراد قياسه، أما صدق اختيار عينة الفقرات فهو يتعلق بمدى تمثيل الأداة للمحتوى الكلي المراد قياسه. ويعد صدق المحتوى صدقاً منطقياً Logic Validity لأن الصدق يتحدد في ضوء الأحكام والآراء الشخصية للخبراء، ويشار أحياناً إلى صدق المحتوى بالصدق الظاهري (Face Validity) لأن ما نفعله هنا هو الإجابة عن السؤال: هل يبدو أن الأداة تقيس ما وضعت من أجل قياسه؟ وذلك يتم بالاستعانة بلجنة تحكيم من الخبراء المختصين (الخطيب، 2006، ص49). وقد استخرج الصدق الظاهري للمقياس وعُدلت عدد من الفقرات اعتماداً على آراء المحكمين والخبراء المختصين قبل التجربة الاستطلاعية. حيث تم عرض مقياس الدافعية العقلية على (7) من المختصين في العلوم التربوية والنفسية (الملحق 2) إذ طلب من الخبراء في استبيان الحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس، وفي ضوء تقييمهم للمقياس تم تعديل عدد من الفقرات (الجدول 8) على وفق اقتراحات السادة الخبراء لتناسب بيئة البحث، وقد اعتمدت

نسبة (80%) فما فوق من آراء المحكمين معياراً لمدى اتفاق الخبراء والمحكمين للمقياس، حيث أشار بلوم أنه إذا حصل المقياس على نسبة اتفاق (75%) أو أكثر يمكن الشعور بالارتياح من حيث الصدق (بلوم، 1983، ص126).

الجدول (6)

يبين عدد العبارات التي تم تعديلها لمقياس الدافعية العقلية من قبل السادة المحكمين

الرقم	قبل التعديل	بعد التعديل
1	مشكلتي أنني أتوقف عن الانتباه بسرعة.	مشكلتي أنني أتوقف عن تركيز الانتباه بسرعة.
2	أحب الأحجيات.	أحب الألغاز.
3	أستمتع في البحث في المشكلات	أستمتع في البحث عن حلول للمشكلات
4	إحدى خصالي القوية هي أنني دائماً "متشوق للتعلم عن الأشياء المختلفة.	لديّ تشوق للتعلم الأشياء الغريبة.
6	أريد أن أتعلم كل شيء بإمكانني تعلمه، لأنه يمكن أن يكون مفيداً "يوماً ما.	لدي رغبة في تعلم كل شيء مفيد.
7	يسهل عليّ الإتيان ببدايل.	يسهل عليّ إحضار بدائل أثناء حل المشكلات.
8	دائماً أكمل عملي في الوقت المحدد.	أكمل عملي في الوقت المحدد بشكل دائم.
9	قبل أن أبدأ، فإنني أحاول دائماً توقع نتائج أفعالي.	أتوقع نتائج أفعالي قبل أن أبدأ بأي عمل.
10	إذا كان عليّ أن أحل مشكلة ما، فإنني أستطيع استبعاد الأشياء الأخرى من ذهني.	يمكنني أن استبعد كل ما يشتت ذهني حين أبدأ بحل مشكلة ما.
11	التفكير فيما يعتقده الآخرون يعني أنك لا تستطيع التفكير تفكيراً "مستقلاً".	التفكير فيما يعتقده الآخرون يعيق قدرتك على التفكير المستقل.
12	عند الضرورة، أستطيع أن آتي بحل مبتكر.	أستطيع أن آتي بحل مبتكر، حين تواجهني مشكلة صعبة.

2. **صدق البناء Construct Validity:** يعد أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه إحدى مؤشرات هذا النوع من الصدق (Dopis, 1962, p.144). من أجل تحقيق هذا الإجراء لمقياس الدافعية العقلية استعمل معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات أفراد عينة التطبيق الأولى البالغ عددها (120) طالبا وطالبة، على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المجال الذي تنتمي إليه تلك الفقرة (علام، 2005، ص154).

الجدول (7)

معاملات الارتباط بيرسون بين مجالات الدافعية العقلية والارتباطات بين مجالات الدافعية العقلية

والمقياس ككل

المجالات	التركيز العقلي	التوجه نحو التعلم	حل المشكلات إبداعيا	التكامل المعرفي	المقياس ككل
التركيز العقلي	1	*0.74	*0.76	*0.73	*0.82
التوجه نحو التعلم		1	*0.71	*0.74	*0.86
حل المشكلات إبداعيا			1	*0.68	*0.74
التكامل المعرفي				1	*0.83
المقياس ككل					

(*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات مقياس الدافعية العقلية مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

الجدول (8)

قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية للمقياس

بوصفها مؤشر للصدق البنائي

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	**0.54	13	**0.36	25	*0.38	37	*0.30	49	*0.64	61	**0.77
2	**0.71	14	**0.72	26	**0.73	38	*0.66	50	**0.69	62	*0.51
3	**0.37	15	*0.77	27	*0.58	39	**0.73	51	*0.50	63	**0.72
4	**0.49	16	**0.62	28	*0.49	40	**0.86	52	*0.34	64	*0.65
5	**0.51	17	*0.38	29	**0.81	41	*0.57	53	**0.62	65	*0.48
6	**0.80	18	*0.83	30	*0.67	42	*0.42	54	*0.57	66	*0.63
7	**0.61	19	**0.32	31	*0.39	43	*0.61	55	*0.40	67	*0.41
8	**0.33	20	*0.76	32	**0.76	44	**0.76	56	**0.73	68	*0.52
9	**0.41	21	*0.71	33	**0.81	45	*0.51	57	**0.81	69	**0.71
10	**0.61	22	*0.48	34	*0.47	46	**0.83	58	*0.36	70	*0.53
11	**0.53	23	*0.53	35	**0.58	47	*0.49	59	*0.67	71	**0.80
12	**0.47	24	*0.64	36	*0.65	48	*0.67	60	*0.59	72	*0.68

*دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.01$

**دالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$

يتبين من الجدول (8) أن قيم معاملات الارتباط بين البند والمقياس ككل قد تراوحت بين (0.30_0.83) وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) و ($\alpha = 0.05$) وهذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس.

❖ التجربة الاستطلاعية لمقياس الدافعية العقلية:

بعد أن تم التأكد من صدق المقياس، ولأجل توخي أكبر قدر من الموضوعية في الحصول على إجابات جادة على فقراته، فقد تم إجراء التجربة الاستطلاعية في تطبيق المقياس على عينة من طلبة السنة الأولى قسم علم النفس من كلية التربية، بلغت (40) طالبا وطالبة بالتناصف وطلب منهم قراءة التعليمات والفقرات والاستفسار عن أي غموض وذكر الصعوبات التي تواجههم أثناء الاستجابة، وقد تمت التعديلات في ضوء استفسارات الطلبة.

وقد أجريت التصويبات الطباعية اللازمة في ضوء استفسارات الطلبة واستيضاحاتهم وبذلك أصبح المقياس جاهزا "للتطبيق".

وقد استغرق الطلبة في الإجابة عن فقرات المقياس زمنا يتراوح بين (25-40) دقيقة بمتوسط قدره (35) دقيقة تقريبا.

❖ الثبات :

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في نفس الاختبار (أو مجموعة من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة) عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات. ومعامل الثبات هو معامل ارتباط بين درجات الأفراد في المقياس في مرات مختلفة، أو بين تقديرات من يقومون بتقدير الدرجات في المرات المختلفة، أو بين نتائج إجراء المقياس على مجموعة واحدة من الأفراد يقوم بالإجراء فيها أخصائيون مختلفون. ومعامل الثبات هو معامل ارتباط بين المقياس ونفسه. (أبو علام، 2004، ص 429)، واعتمدت الباحثة في التحقق من ثبات مقياس الدافعية العقلية على ثلاثة طرائق، وذلك للتأكد من أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات موثوق به. وهذه الطرائق هي:

1. **الثبات بالإعادة:** قام الباحث باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على عينة الدراسة السيكمترية المؤلفة من (120) طالبا وطالبة من طلبة جامعة دمشق، حيث تم إعادة تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها، بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وجرى استخراج معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (pearsoon) بين التطبيقين الأول والثانية، والجدول (9) يعرض نتائج معاملات الثبات بطريقة الإعادة.

الجدول (9)

نتائج التحقق من ثبات المقياس الدافعية العقلية بطريقة الإعادة

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	الثبات بالإعادة
التركيز العقلي	0.82**
التوجه نحو التعلم	0.76**
حل المشكلات إبداعيا	0.79**
التكامل المعرفي	0.81**
الدرجة الكلية للمقياس	0.87**

**دال عند مستوى الدلالة (0,01)

يتبين من خلال الجدول (9) أن معامل ثبات الإعادة للدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي بلغ (0.87) وهو معامل ثبات مرتفع، وبالنظر إلى معاملات ثبات الأبعاد فقد تراوحت بين (0.76-0.82) وهي معاملات ثبات جيدة وصالحة لأغراض الدراسة الحالية.

2. ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لعينة الدراسة السيكومترية نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) والجدول (10) يعرض نتائج معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة .

الجدول (10)

نتائج التحقق من ثبات المقياس الدافعية العقلية بطريقة معادلة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	معامل ألفا كرونباخ
التركيز العقلي	0.63
التوجه نحو التعلم	0.72
حل المشكلات إبداعيا	0.69
التكامل المعرفي	0.74
الدرجة الكلية للمقياس	0.86

**دال عند مستوى الدلالة (0,01)

يُلاحظ من خلال الجدول (10) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس قد بلغ (0.86) وهو معامل ثبات مرتفع، أما بالنسبة للأبعاد فقد تراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ بين (0.63-0.74) وهي معاملات ثبات جيدة عموماً ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

3. ثبات التجزئة النصفية: كذلك قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس على عينة الدراسة السيكومترية نفسها باستخدام معادلة سيبرمان _ براون، ويوضح الجدول (11) نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

الجدول (11)

نتائج التحقق من ثبات المقياس الدافعية العقلية بطريقة التجزئة النصفية

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	الثبات بطريقة التجزئة النصفية
التركيز العقلي	0.53
التوجه نحو التعلم	0.67
حل المشكلات إبداعيا	0.81
التكامل المعرفي	0.73
الدرجة الكلية للمقياس	0.92

**دال عند مستوى الدلالة (0,01)

يتبين من الجدول (11) أن معامل ثبات معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، فقد بلغت للدرجة الكلية (0.92) في حين تراوحت بين (0.53 _ 0.81) فيما يخص الأبعاد، وهي تعتبر معاملات ثبات جيدة أيضاً لأغراض الدراسة الحالية. يتضح مما سبق أن مقياس الدافعية العقلية يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله صالحاً للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

❖ تصحيح المقياس :

استعمل معداً هذا المقياس (Giancarlo & Factions, 1998) التدرج الرباعي (رباعي الأبعاد) بحيث تعطى كل فقرة من الفقرات الايجابية الأوزان التالية:

(4) درجات لكل اختيار للبديل: موافق على الإطلاق.

(3) درجات لكل اختيار للبديل: موافق إلى حد ما.

(2) درجات لكل اختيار للبديل: غير موافق إلى حد ما.

(1) درجات لكل اختيار للبديل: غير موافق على الإطلاق.

أما الفقرات السلبية يتم تصحيحها على النحو المعاكس. واعتماداً على ذلك تم جمع درجات الإجابة على فقرات المقياس كلها لاستخراج الدرجة الكلية لكل مجيب، وبهذا تكون أعلى درجة متوقع أن يحصل عليها المستجيب هي (268)، وأدنى درجة متوقع أن يحصل عليها المستجيب هي (67) والمتوسط النظري للمقياس هو (167,5) وبذلك تمثل الدرجات فوق المتوسط النظري مؤشراً على وجود دافعية عقلية لدى الفرد أو نزعة نحو التفكير الناقد والدرجات الأدنى من المتوسط النظري تعني افتقار الفرد للدافعية العقلية أو النزعة للتفكير الناقد.

— الأداة الثانية: مقياس السرعة الإدراكية : أعد هذا الاختبار في الأصل كل من (اكستروم ، وفرنش ، وهارمان ، وديرمين) ضمن بطارية الاختبارات المعرفية العاملة وعربه أنور محمد الشرقاوي، وسليمان الخضري الشيخ، ونادية محمد عبد السلام (1983) .

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من ثلاث اختبارات رئيسية تعتبر بمثابة اختبارات مرجعية لعامل السرعة الإدراكية، وهي:

1. **الاختبار الأول: شطب الكلمات (رد - 1):** وهو عبارة عن خمسة أعمدة من الكلمات باللغة الإنجليزية، كل عمود يحتوي على خمس كلمات تتضمن الحرف (a)، ويطلب من المفحوص شطب الكلمة التي تحتوي على الحرف (a)، يتكون الاختبار من قسمين، وكل قسم يتكون من 4 صفحات، والزمن المحدد لكل قسم دقيقتان. ودرجتك على هذا الاختبار هي مجموعة الكلمات الصحيحة التي تقوم بشطبها بأسرع ما يمكن.

2. **الاختبار الثاني: مقارنة الأعداد (رد - 2):** وهو عبارة عن قسمين، يتكون كل قسم من أعداد متشابهة وأخرى مختلفة، ويقيس هذا الاختبار قدرة المفحوص على سرعة مقارنة عددين وتحديد ما إذا كانا متشابهين أم لا. ويطلب من المفحوص أن يضع علامة × بين كل عددين غير متشابهين ولا يضع شيئاً إذا كانا متشابهين، وزمن تطبيق كل قسم دقيقة ونصف.

و درجتك على الاختبار هي عدد الإجابات الصحيحة مخصوما منها عدد الإجابات الخاطئة. 3. **الاختبار الثالث: الصور المتماثلة (رد - 3):** ويطلب من المفحوص في هذا الاختبار أن يحدد الشكل المشابه للشكل الأصلي من بين عدة مجموعات من الأشكال، كل منها يتكون من خمسة أشكال، وهو عبارة عن قسمين وزمن تطبيق كل قسم دقيقة ونصف فقط. ودرجتك على هذا الاختبار هي عدد الرسوم التي تطابقها صحيحا مخصوما منها جزء من الإجابات الخاطئة.

❖ **صدق وثبات السرعة الإدراكية:**

- **صدق المقياس:**

لحساب صدق اختبار السرعة الإدراكية تم القيام بالخطوات التالية:

1. **صدق الاتساق الداخلي:** أولاً: من أجل تحقيق هذا الإجراء لمقياس السرعة الإدراكية استعمل معامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات أفراد عينة التطبيق الأولي البالغ عددها (120) طالبا وطالبة، على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المجال الذي تنتمي إليه تلك الفقرة.

جدول (12)

قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس السرعة الإدراكية والدرجة الكلية للمقياس

بوصفها مؤشر للصدق البنائي

معامل الارتباط	رقم الفقرة
0.64*	1
0.71**	2
0.82*	3
0.53*	4
0.85**	5
0.68**	6

**دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول السابق أن فقرات اختبار السرعة الإدراكية حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (0.53 – 0.85)، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) و ($\alpha = 0.05$) وهذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس.
ثانياً: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من أبعاد السرعة الإدراكية، والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13)

معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات

اختبار السرعة الإدراكية مع درجة البعد الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	رقم الفقرة	البعد
0.73**	1	الكلمات شطب
0.80**	2	
0.84**	3	الأعداد مقارنة
0.77**	4	
0.82**	5	المتماثلة الصور
0.89**	6	

** دال عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات اختبار السرعة الإدراكية ودرجة كل بعد تراوحت بين (0.73 – 0.89) وهي ارتباطات دالة عند مستوى دلالة 0.01
ثالثاً: قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من اختبار مقياس الإدراكية والدرجة الكلية للاختبار والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (14)

يبين معامل ارتباط درجة كل بعد من أبعاد
مقياس السرعة الإدراكية مع الدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط
1	شطب الكلمات	0.83**
2	مقارنة الأعداد	0.76**
3	الصور المتماثلة	0.81**

**دال عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (14) أن جميع أبعاد اختبار السرعة الإدراكية لها ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للاختبار فقد تراوحت بين (0.76 – 0.83) وهي ارتباطات دالة عند مستوى دلالة 0.01

❖ ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

1. ثبات التجزئة النصفية:

ولإيجاد ثبات الاختبار بهذه الطريقة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون (Person) بين مجموع درجات الفقرات الفردية (3 فقرات) ومجموع درجات الفقرات الزوجية (3 فقرات) والمكونة لمقياس السرعة الإدراكية في صورتها النهائية (مجموع الفقرات = 6 فقرات) وبلغ معامل الثبات (معامل الارتباط بيرسون بين النصفين) (0.638) ولأن معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة هو معامل ثبات لنصف الاختبار فيجب تصحيحه، ولذلك استعملت سبيرمان _ براون التصحيحية، إذ بلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0.837)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على ثبات المقياس.

2. الاتساق الداخلي باستعمال معامل ألفا كرونباخ (Cronbach, 1951)

قامت الباحثة باستخراج ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، من خلال إيجاد معامل الارتباط بين بين المقاييس الرئيسية مع بعضها البعض، وهو مؤشر على اتساق أبعاد المقياس. وحسب الثبات بأسلوبين، الأول يعامل المقياس على أنه ناتج لجمع ثلاثة مقاييس فرعية، والأسلوب الثاني يعامل المقاييس على أنه مكون من عدد من الفقرات، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.759) بالأسلوب الأول وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ بالأسلوب الثاني (0.837)، وفي الحالتين تعد قيم ألفا كرونباخ مؤشراً جيداً على الثبات. الجدول (14)

الجدول (15)

قيم ألفا كرونباخ لثبات مقياس السرعة الإدراكية

المقياس	عدد المكونات	قيمة ألفا كرونباخ
السرعة الإدراكية	بالاعتماد على المجالات	0.759
	6 (فقرات)	0.837

**دال عند مستوى الدلالة (0,01)

خامساً- صعوبات تطبيق إجراءات الدراسة وميسراتها :

إن أي بحث علمي يقوم به أي باحث، لابد أن يعاني من بعض الصعوبات التي قد تعترض الباحث، كما في كل الأبحاث، فقد واجهت الباحثة بعض الصعوبات وكان من أهمها: صعوبة التطبيق بسبب طبيعة العينة الكبيرة التي شملت طلبة المدارس، وصعوبة التطبيق في المدارس وطبيعة توزع هذه المدارس في مناطق مختلفة من مدينة دمشق، وطلبة الجامعات من عدة تخصصات من كليات مختلفة. بالإضافة إلى وجود صعوبات أخرى تم التغلب عليها وبالتالي إنجاز البحث. فقد واجهت الباحثة بعض الصعوبات، كان من أهمها:

- عدم استجابة بعض الطلبة ورفضهم تطبيق أدوات الدراسة عليهم، أو انسحابهم بعد البدء في التطبيق وترك أحد أدوات الدراسة دون إجابة مما اضطر لإعادة التطبيق لاستكمال العينة.
 - تم استبعاد بعض المقاييس المطبقة على أفراد عينة الدراسة، وذلك بسبب وجود نقص في الإجابة على بعض بنود أحد المقياسين نتيجة إهمال المفحوص بعض البنود وعدم الإجابة عليها أو إهمالها.
- وتم التغلب على هذه الصعوبات بتعاون إدارة المدارس التي تم التطبيق فيها والتي قامت بتسهيل وتوفير الوقت اللازم لتطبيق أدوات البحث، وتعاون إدارة الكليات ومساعدة أعضاء الهيئة التدريسية والتعليمية والسادة المعنيين والمحاضرين في الكليات التي تم التطبيق فيها كان له الدور الكبير في التغلب على الصعوبات حتى تمت عملية تطبيق الأدوات وبالتالي إجراء الدراسة.

الفصل الخامس
عرض نتائج الدراسة وتحليلها
وتفسيرها
ومناقشتها

أولاً- فرضيات الدراسة وتحليلها.
وتفسيرها ومناقشتها.
ثالثاً- دراسات مقترحة.

أولاً- التحقق من فرضيات الدراسة وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية. للتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية، والنتائج موضحة في الجدول (16).

الجدول(16)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	0.723**	67.624	137.55	1000	السرعة الإدراكية البصرية
			47.657	140.33	1000	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (16) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.723)، وهي قيمة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية، وهذه العلاقة الارتباطية الدالة إحصائياً إيجابية طردية أي أنه كلما ازدادت السرعة الإدراكية البصرية لدى الفرد زادت الدافعية العقلية لديه، وكلما انخفضت السرعة الإدراكية البصرية لدى الفرد انخفضت الدافعية العقلية لديه. وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (17)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات بعد شطب الكلمات والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.624**	37.191	75.65	1000	شطب الكلمات
			47.657	140.33	1000	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (17) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.624)، وهي قيمة ارتباطيه دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (18) معامل ارتباط بيرسون بين درجات بعد مقارنة الاعداد والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.381**	19.284	41.26	1000	مقارنة الاعداد
			47.657	140.33	1000	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (18) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.381)، وهي قيمة ارتباطيه دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (19)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات بعد الصور المتماثلة والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.568**	11.214	20.63	1000	الصور المتماثلة
			47.657	140.33	1000	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (19) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.568)، وهي قيمة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد الصور المتماثلة) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

وتُفسر هذه النتيجة بأنه كلما ارتفعت درجة السرعة الإدراكية عند الطلبة، ارتفعت درجة الدافعية العقلية لديهم، وكلما انخفضت درجة السرعة الإدراكية عند الطلبة، انخفضت درجة الدافعية العقلية لديهم.

نجد أن هذه النتيجة منطقية لأن الطالب إذا أصبحت لديه القدرة على التفاعل مع المعلومات الواردة من البيئة ومعالجة ما يرد إليه من المعلومات وبذلك أصبح الطالب لديه القدرة على السرعة الإدراكية بالصورة العلمية، وسرعة الإدراك التي تمكن الفرد من القراءة الصحيحة، بسهولة ويسر مما يزيد من فاعلية التعلم، ومما يبعث في الطالب متعة معرفة المزيد عن الأشياء والموضوعات التي يهتم بها ، وبذلك يرتقي الجانب العقلي لدى المتعلم " مما يدفعه إلى محاولة ترسيخ أهم أسس التعلم الذاتي أو التعلم مدى الحياة (رزق، 2004، ص91). كما أن سرعة الإدراك يسهم في أداء الأعمال التي تطلب سرعة فهم الشكل البصري المقدم وتحديد حدوده وخواصه من بين نماذج عدة أو أشكال مشابهة مما تزيد من فاعلية التعليم والتركيز لدى الطلبة،

والتركيز أحد أبعاد الدافعية العقلية الذي يمثل النزعة نحو الإتقان والتنظيم والوضوح الفكري في مواجهة المهام والشعور بالراحة لدى حل المشكلات، ويشير (جابر، 1992) إلى أن هناك علاقة وثيقة بين التركيز والدافعية فالدافعية مفتاح التركيز والدافعية القوية تساعد على التركيز، والتركيز الجيد يحافظ على دافعية جيدة (حموك وعلي، 2014، ص93). فالعلاقة بين السرعة الإدراكية والدافعية العقلية علاقة تأثير متبادلة فكلاهما تشير إلى توجيه انتباه المتعلم إلى مثيرات محددة دون مثيرات أخرى، وتحقيق المزيد من الاندماج في الأنشطة التي تهمة والنجاح فيها. فإذا ارتقى الإنسان ببنائه العقلي يصبح من السهل عليه حل المشكلة باعتبارها تفكيراً موجهاً نحو حل مشكلة بعينها وتعتمد على إعادة صياغة الموقف ويتم التوصل إلى الحل من خلال الاستبصار وإجراء تمثيلات عقلية تتم آنياً، حيث يتم تنظيم المشكلة وتغيير الإدراك مما يؤدي إلى المرونة في إعادة بناء المشكلة (Antonieta, etall, 2001, p.106)، أن الطلبة الذين لديهم فضول ومعرفة حول الأشياء ورغبة في النشاط من أجل إنجاز المهمة والتوجه نحو الهدف هم أكثر معرفة بإدراكاتهم وبأنفسهم ويتنظيم تلك المدركات، ويمتلكون مستوى عالياً من التخطيط والمراقبة وتقييم تعلمهم، ولديهم تنظيم ذاتي حيث يعون عمليات التفكير التي تحدث في التعلم وأنهم أكثر قدرة على تكييف استراتيجياتهم للمهام الأكاديمية. وبأن الطلبة ذوي الدافعية الداخلية هم طلبة يركزون على التعلم الفردي والذاتي، ويعززون نجاحهم وإنجازاتهم إلى قدراتهم وجهودهم، ويتمتعون بمستوى عال من الاعتماد على (Facione, 1990, p.72) وما ذكرته جيانكرلو (Giancarlo, 2004, P.349)، من أن الدافعية العقلية تمثل نزعة الفرد في المشاركة المعرفية في عملية التعلم بانتباه وبذهن متفتح ورغبة في اكتساب المعلومات والإتقان كما أظهرت دراسة (مينتزر، 2008) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين حل المشكلات إبداعياً والقدرة على الإنجاز، وكذلك دراسة (رانسل، 2009) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية العقلية والقدرة على الاستدلال، ومع وجود هذه الدافعية العقلية عند الطالب وجود القدرة على الأداء العقلي السريع في القدرة على إدراك التفاصيل بالإضافة إلى سرعة المقارنة بين صيغ الأشكال وسرعة تصنيف الكلمات وترتيب الجمل، تساعد المتعلم على إحراز المزيد من الإبداع والنجاح في الأداء المدرسي والأكاديمي كما أظهرت دراسة (خليف، 2011) توجد علاقة ايجابية بين الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي وكذلك دراسة (بوكوغلو، 2008) بينت وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين بعد التكامل المعرفي والتحصيل الدراسي. ويذكر (مصطفى، 2005) إن غالباً ما

يتأثر إدراك الفرد بدافعيته، فيتعلم الفرد تركيز انتباهه على المثيرات التي تعزز أو تشبع دوافعه، بحيث إذا لم يدفع الفرد إلى إدراك مثير معين فيميل إلى تجاهله، وبذلك فإن تمتع الطلبة بدرجة مرتفعة من السرعة الإدراكية البصرية قد يزيد من فرص نجاحهم في الحياة، ومع العناية بتنمية الدافعية العقلية تتكون لديه إمكانية نقل وتطبيق مهاراته في الحياة العملية عندما يتطلب الموقف استعمال تلك المهارات، ومن خلال الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت الدافعية العقلية والسرعة الإدراكية فكل منهما يزيد من فرص النجاح في الحياة الدراسية والعملية، وتوافر عنصر السرعة في إدراك المثيرات البيئة المحيطة.

- الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس (الذكور/ الإناث).

للتحقق من هذه الفرضية حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية، وكذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية، والنتائج موضحة في الجدولين (20-24).
الجدول (20) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياس السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	687.0**	63.343	132.15	500	السرعة الإدراكية البصرية
			46.835	137.98	500	الدافعية العقلية

الجدول (21) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.537**	33.838	72.68	500	شطب الكلمات
			46.835	137.98	500	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (21) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.537)، وهي قيمة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (22) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياس السرعة الإدراكية البصرية

(بعد مقارنة الأعداد) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.381**	19.002	39.65	500	مقارنة الأعداد
			46.835	137.98	500	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (22) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.381)، وهي قيمة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (23) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياس السرعة الإدراكية البصرية

(بعد الصور المتماثلة) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.501**	11.214	19.82	500	الصور المتماثلة
			46.835	137.98	500	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (23) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.501)، وهي قيمة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة

ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد الصور المتماثلة) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (24) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الاناث على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	754.0**	71.305	142.95	500	السرعة الإدراكية البصرية
			48.397	142.69	500	الدافعية العقلية

يتبين من خلال الجدول (20) أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.687)، وهي قيمة ارتباطيه جيدة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

كما يتبين من خلال الجدول (24) أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهن على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.754)، وهي قيمة ارتباطيه جيدة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهن على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (25) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الاناث على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.490**	39.227	78.62	500	شطب الكلمات
			48.397	142.69	500	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (25) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.490)، وهي قيمة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (26) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الاناث على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.624**	21.391	42.88	500	مقارنة الأعداد
			48.397	142.69	500	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (26) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.624)، وهي قيمة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (27) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث الاناث على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد الصور المتماثلة) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.501**	11.223	21.44	500	الصور المتماثلة
			48.397	142.69	500	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (27) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.501)، وهي قيمة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد الصور المتماثلة) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

وبالتالي ترفض الفرضية الصفريّة ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية (وأبعاده الثلاثة) وبين الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس (الذكور/الإناث).

وتُفسّر هذه النتيجة بأنه كلما ارتفع قدرة الطلبة من الذكور والإناث على السرعة الإدراكية البصرية، ارتفعت القدرة على الدافعية العقلية لديهم، وكلما انخفض قدرة الطلبة الذكور والإناث على السرعة الإدراكية البصرية، انخفضت لديهم القدرة على الدافعية العقلية.

إن سرعة إدراك المثيرات والوعي أو الفهم بحيث يصبح المتعلم مدركاً للأشياء من خلال التفكير فيها، والتعرف السريع والدقيق على أشياء معينة، وسرعة ودقة إدراك التفاصيل والأجزاء المختلفة، وسرعة إدراك التشابهات بين الأشكال، تزيد من الحالة الداخلية للفرد التي تحفز عقل الفرد وتوجهه نحو حل المشكلات التي تواجهه وتقييم المواقف واتخاذ القرارات، وتزيد من نجاح الطالب ونزعه لاستعمال قدراته في التفكير وقابليته الإبداعية. فوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية لدى الطلبة من الذكور والإناث تعود برأي الباحثة إلى أساليب التدريس التي يتبعها المدرسون التي تلعب دوراً كبيراً في التأثير على أسلوب تفكير الطلبة وهذا التأثير يكون متشابهاً لدى الذكور والإناث لأنهم يتعرضون لنفس المثيرات كما ظهرت في نتائج دراسة (أرنست ومونرو، 2004) التي أظهرت أثر إيجابي لاستعمال التعليم المعتمد على البيئة في الدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتوافر قدر من المساواة بين الذكور والإناث بشكل أكبر عما كان سائداً في السابق سواء كانت هذه المساواة في أساليب التربية التي يتعرض لها الذكور والإناث منذ ولادتهم التي تؤثر تأثيراً كبيراً في تشكيل المهارات العقلية لدى الأطفال، بالإضافة إلى المساواة في فرص التعليم فلم يعد التعليم حكراً على الذكور

دون الإناث كما كان في السابق بل أصبحت فرص التعليم للذكور والإناث متساوية في مجتمعاتنا العربية، بالإضافة إلى المساواة في فرص العمل خارج المنزل

- الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المرحلة النمائية (طلاب الصف العاشر العام / طلاب السنة الجامعية الأولى).

للتحقق من هذه الفرضية حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية، وكذلك حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية، والنتائج موضحة في الجدولين (28 و32).
الجدول (28) معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياس السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	712.0**	66.653	147.24	600	السرعة الإدراكية البصرية
			46.374	146.45	600	الدافعية العقلية

الجدول (29) معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.602**	36.659	80.98	600	شطب الكلمات
			46.374	146.45	600	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (29) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.602)، وهي قيمة ارتباطية دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (30) معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.453**	19.995	44.17	600	مقارنة الأعداد
			46.374	146.45	600	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (30) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.453)، وهي قيمة ارتباطيه دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (31) معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد الصور المتماثلة) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.337**	11.214	22.08	600	الصور المتماثلة
			46.374	146.45	600	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (31) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.337)، وهي قيمة ارتباطيه دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد الصور المتماثلة) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول(32) معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	0.720**	66.535	123.01	400	السرعة الإدراكية البصرية
			48.141	131.16	400	الدافعية العقلية

يتضح من خلال الجدول (28) أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.712)، وهي قيمة ارتباطيه جيدة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

كما يتضح من خلال الجدول (32) أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.720)، وهي قيمة ارتباطيه جيدة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وبين درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول(33) معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.613**	36.594	67.65	400	شطب الكلمات
			48.141	131.16	400	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (33) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.602)، وهي قيمة ارتباطيه دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد

علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد شطب الكلمات) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (34) معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.692**	19.961	31.90	400	مقارنة الأعداد
			48.141	131.16	400	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (34) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.692)، وهي قيمة ارتباطيه دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد مقارنة الأعداد) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

الجدول (35) معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية (بعد الصور المتماثلة) والدافعية العقلية

القرار	مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	
العلاقة دالة	000.0	.583**	11.214	18.45	400	الصور المتماثلة
			48.141	131.16	400	الدافعية العقلية

بالنظر إلى النتائج التي تظهر في الجدول (35) يُلاحظ أن قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.583)، وهي قيمة ارتباطيه دالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية (بعد الصور المتماثلة) ودرجاتهم على مقياس الدافعية العقلية.

وبالتالي تُرفض الفرضية الصفريّة وقُبِلت الفرضية البديلة لها والتي تقول: بوجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية (وأبعاده الثلاثة) وبين

الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير المرحلة النمائية (طلاب الصف العاشر العام / طلاب السنة الجامعية الأولى).

تُفسر هذه النتيجة بأنه كلما ارتفع قدرة الطلبة الصف العاشر العام وطلاب السنة الأولى الجامعية على السرعة الإدراكية البصرية، ارتفعت القدرة على الدافعية العقلية لديهم، وكلما انخفض قدرة الطلبة الصف العاشر العام وطلاب السنة الأولى الجامعية على السرعة الإدراكية البصرية، انخفضت لديهم القدرة على الدافعية العقلية.

تُفسر هذه النتيجة أنه تعتبر بداية الثانوية العامة لطلاب الصف العاشر العام الحاجز الأول لكل التغييرات والعوائق، فهي بداية لمرحلة المراهقة المتوسطة ولمرحلة تعليمية جديدة ودليل لمدى قدرة الطالب على التأقلم مع المرحلة الجديدة، لذلك يسعى الطالب جاهداً للتفوق والإبداع والتكيف مع هذه التغييرات، كما أن الطلبة يمرون بمرحلة انتقالية، وفي نمو عقلي مستمر حتى وصولهم لسنوات متقدمة أعلى، إذ كلما تقدم الطالب سنة دراسية زادت خبرته العلمية والمعرفية، وبالتالي يصبح الطلبة أكثر قدرة على الإبداع والتفوق مما يجعلهم أكثر إدراكاً للعالم الخارجي وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية بسبب طول الفترة الزمنية ونتيجة تبادل الخبرات وازدياد النمو المعرفي حتى الوصول إلى المرحلة الجامعية. وتقابل هذه السنوات الدراسية مرحلة المراهقة عند الطالب، وفي هذه المرحلة يزداد نمو القدرات العقلية وخاصة السرعة الإدراكية عند المراهق، وتتوسع حياة المراهق العقلية، فتتباين وتختلف مظاهر نشاطها، والقدرة على الانتباه تستمر عند المراهق ويستطيع المراهق أن ينتبه لشيء ما لفترة طويلة من الزمن (حدة، 2013، ص52). كما ظهرت في دراسة (الكيال وعلي، 2001) العلاقة الإيجابية بين السرعة الإدراكية ومدى الانتباه لدى طلبة الجامعة. كما أن القدرات العقلية التي تنمو بسرعة وصورة ملحوظة عند المراهق تتضمن الإبداع، الجودة، التنوع، الغنى في الأفكار، النظرة الجديدة للأشياء، ويبتعد عما هو عادي وواضح، وتتسع المدارك وتنمو المعارف ويستطيع المراهق وضع الحقائق مع بعضها البعض، بحيث يصل إلى فهم أكثر (العمرية، 2005) وهذه مظاهر تؤدي إلى زيادة الدافعية العقلية. والمراهق أقوى انتباهاً لما يدرك ويفهم، وأكثر ثباتاً واستقراراً في حالته العقلية، وترتبط هذه الناحية بتطور قدرة الفرد على التركيز العقلي وطول الانتباه التي تنمو بصورة واضحة في المراهقة والتركيز العقلي من أبعاد الدافعية العقلية، وتؤكد دراسات "ميلر" و"تانر" وآخرون أن المراهق يميل في حله لمشاكله العملية والعقلية إلى فرض الفروض المختلفة، وإلى تحليل المواقف تحليلًا منطقيًا منسقًا ويتميز استدلال الفرد في أوائل مراهقته بالاستنباطية ثم يتطور به النمو حتى تغلب الناحية الاستقرائية على استدلاله، ثم ينتهي به الأمر إلى المرونة العقلية التي تهيئه لمواجهة

المواقف بطريقة صحيحة (كريمة، 2011، ص 123)، ويزداد ويتعمق مدى انتباه المراهق زمنياً وكيفياً أي أنه أقدر على الفهم ويستطيع التركيز على أكثر من موضوع في آن واحد وتزداد قدرته كذلك على التذكر المبني على الفهم ولمدة أطول من ذي قبل ويزداد فهم المراهق للمفاهيم والمدرجات المجردة، وتزداد سرعة التحصيل العلمي، فالمراهق أصبح أقدر على الحفظ والفهم والاسترجاع وعلى فهم مختلف الموضوعات العلمية خاصة بعد نمو إدراكه من المحسوس إلى المجرد لزيادة قدراته العقلية الإدراكية يتحول التعلم في هذه المرحلة من التعلم الآلي إلى التعلم المبني على المنطق والتعلم المجرد (أبو جعفر، 2014، ص122).

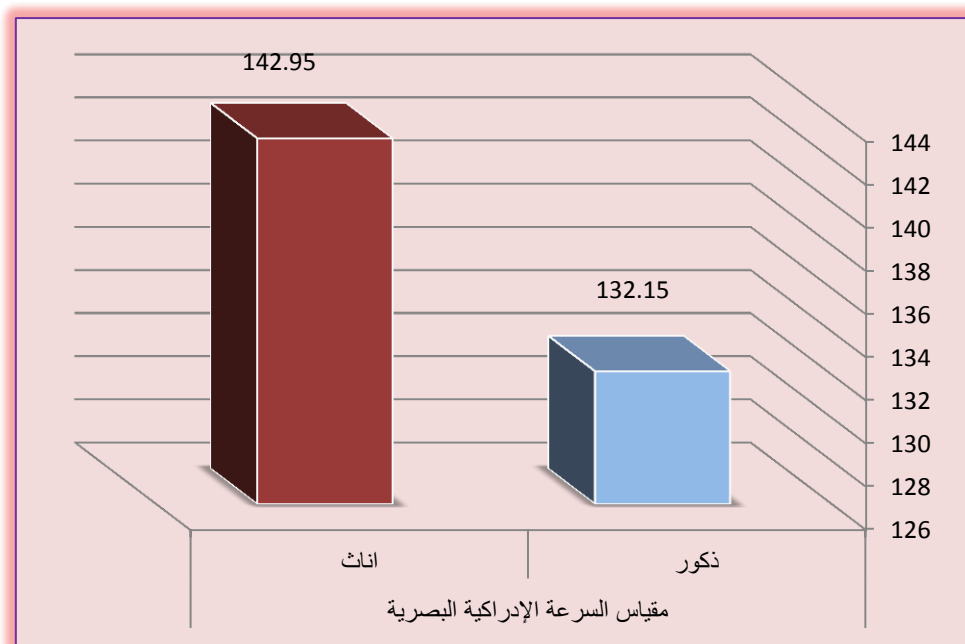
- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث قامت بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية، والنتائج موضحة في الجدول رقم (36).

الجدول (36) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية

متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكور	500	132.15	63.343	2.532	998	0.011	الفروق
إناث	500	142.95	71.305				دالة

يتبين من خلال الجدول رقم (36) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية بلغت (2.532)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.011) وهي أصغر من مستوى دلالة الافتراضي (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح أفراد عينة البحث الإناث وذلك لأن متوسط درجاتهم على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وهو (142.95) أكبر من متوسط درجات أفراد عينة البحث الذكور على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وهو (132.15). والشكل رقم (16) يوضح هذه النتائج.



الشكل (11) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية تبعاً لمتغير الجنس

الجدول (37) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على أبعاد السرعة الإدراكية البصرية

القرار	القيمة الاحتمالية	د. ح	قيمة (T)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	متغير الجنس	
الفروق دالة	0.005	998	3.245	33.838	72.68	500	ذكور	شطب الكلمات
				39.227	78.62	500	إناث	
الفروق دالة	0.037	998	2.315	19.002	39.65	500	ذكور	مقارنة الأعداد
				21.391	42.88	500	إناث	
الفروق دالة	0.055	998	2.114	11.214	19.82	500	ذكور	الصور المتماثلة
				11.223	21.44	500	إناث	

أولاً- شطب الكلمات: نلاحظ من الجدول (37) بلغت قيمة (T) = 3.245 وبلغت القيمة الاحتمالية لها 0.005 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق بين الذكور لصالح الإناث

ثانياً- مقارنة الأعداد: نلاحظ من الجدول (37) بلغت قيمة (T) = 2.315 وبلغت القيمة الاحتمالية لها 0.037 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق بين الذكور لصالح الإناث

ثالثاً- الصور المتماثلة: نلاحظ من الجدول (37) بلغت قيمة $(T) = 2.114$ وبلغت القيمة الاحتمالية لها 0.055 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق بين الذكور لصالح الإناث

يتبين مما سبق بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية لصالح الإناث، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية ودرجاتهم على أبعاده الثلاثة تبعاً لمتغير الجنس.

وتفسر هذه النتيجة أن الفروق الموجودة بين الذكور والإناث في السرعة الإدراكية لصالح الإناث لا ترجع إلى عوامل الصدفة، فربما يرجع تفوق الطالبات على الطلاب في اختبار السرعة الإدراكية إلى قدرتهن الأعلى في الإدراك البصري، والسرعة في إيجاد الأشكال وفهم النموذج المقدم من خلال إدراك التفاصيل الدقيقة وتحديد حدوده وخواصه من بين نماذج أو أشكال مشابهة له تتميز بالخداع البصري، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها، وذلك لأن الذكور ينشغلون في أعمال أخرى خاصة في مرحلة المراهقة أكثر من الإناث، والإناث يتمتعون بقوة الحدس، ودقة الملاحظة، والتفكير الذي يتناول الأشياء ليس في مجملها بل في تفاصيلها (الديدي، 2002، ص183).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ريان (2006)، وتختلف مع دراسة (الصبوة، 1990) ودراسة (بسماء ادم، 2004) إنها لم توجد فروق في مستوى السرعة الإدراكية بالنسبة لمتغير الجنس، واختلفت مع دراسة ندى نجم (2015) ودراسة (اسيل عبد الجبار، 2010) حيث وجدت فروق بين (الذكور والإناث) في مستوى السرعة الإدراكية وكانت الفروق لصالح الذكور.

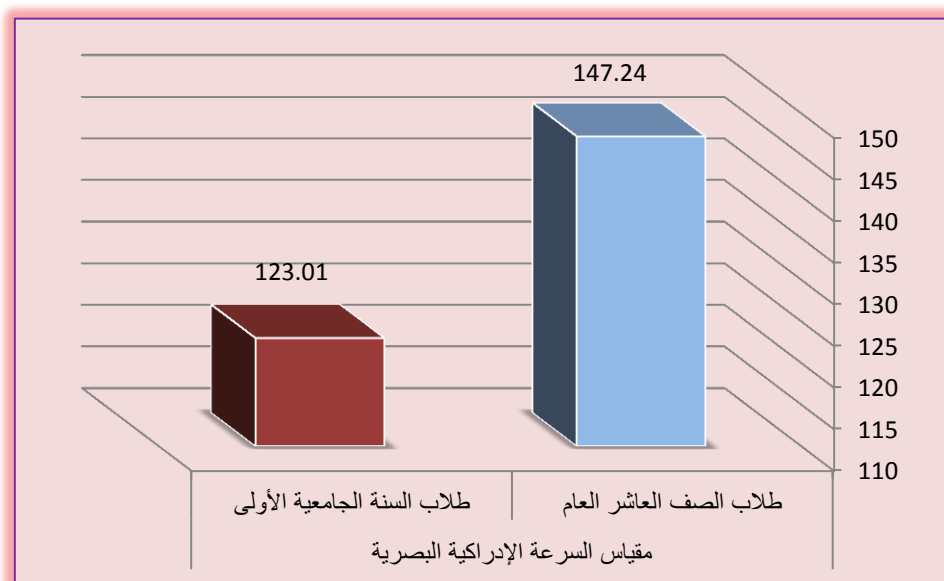
- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية تبعاً لمتغير المرحلة النمائية.

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث قامت بحساب الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر العام وبين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية، والنتائج موضحة في الجدول رقم (38).

الجدول (38) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر العام ومتوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية

متغير المرحلة الدراسية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
طلاب الصف العاشر العام	600	147.24	66.653	5.636	998	0.000	الفروق دالة
طلاب السنة الجامعية الأولى	400	123.01	66.535				

يتضح من خلال قراءة النتائج الظاهرة في الجدول رقم (38) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية بلغت (5.636)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى دلالة الافتراضي (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح طلاب الصف العاشر العام وذلك لأن متوسط درجاتهم على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وهو (147.24) أكبر من متوسط درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وهو (123.01). والشكل رقم (12) يوضح هذه النتائج.



الشكل (12) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية تبعاً لمتغير المرحلة النمائية

الجدول (39) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر العام ومتوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على أبعاد السرعة الإدراكية البصرية

القرار	القيمة الاحتمالية	د.ح	قيمة (T)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	متغير المرحلة الدراسية	
الفروق دالة	0.000	998	6.005	36.659	80.98	600	طلاب الصف العاشر العام	شطب الكلمات
				36.594	67.655	400	طلاب السنة الجامعية الأولى	
الفروق دالة	0.000	998	4.173	19.995	44.17	600	متغير المرحلة الدراسية	مقارنة الاعداد
				19.961	36.90	400	طلاب الصف العاشر العام	
الفروق دالة	0.005	998	3.124	11.214	22.08	600	طلاب السنة الجامعية الأولى	الصور المتماثلة
				11.214	18.45	400	متغير المرحلة الدراسية	

أولاً- شطب الكلمات: يتضح من خلال قراءة النتائج الظاهرة في الجدول رقم (39) بأن قيمة (T) لمقياس شطب الكلمات بلغت (6.005)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق بين الذكور لصالح الصف العاشر

ثانياً- مقارنة الاعداد: يتضح من خلال قراءة النتائج الظاهرة في الجدول رقم (39) بأن قيمة (T) لمقياس مقارنة الأعداد بلغت 4.173 وبلغت القيمة الاحتمالية لها 0.000 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق بين الذكور لصالح الصف العاشر

ثالثاً- الصور المتماثلة: : يتضح من خلال قراءة النتائج الظاهرة في الجدول رقم (39) بأن قيمة (T) لمقياس الصور المتماثلة 3.124 وبلغت القيمة الاحتمالية لها 0.005 وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا ينفي صحة الفرضية الصفرية أي توجد فروق بين الذكور لصالح الصف العاشر

يتضح مما سبق وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر العام وبين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية

البصرية(وأبعاده الثلاثة) لصالح طلاب الصف العاشر، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية(وأبعاده الثلاثة) تبعاً لمتغير المرحلة النمائية لصالح طلاب الصف العاشر العام.

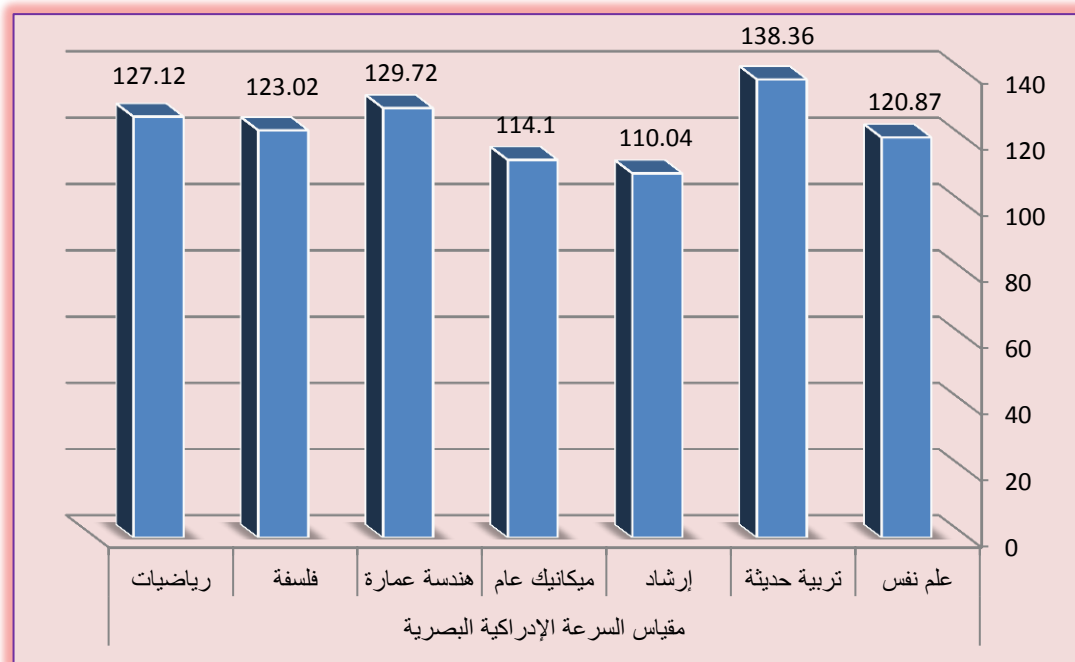
يمكن تفسير هذه النتيجة أن الطلاب الأكبر سناً كانوا أبطأ من الأصغر سناً في التعرف على كيفية شطب الكلمات، وهذا قد يعود إلى أن الأصغر سناً يميلون إلى الإحاطة بصرياً وذهنياً بجزء كبير من المجال البصري المتاح لذا فهم يكسبون كثيراً من البيانات اللازمة للتعرف الصحيح (السرعة الإدراكية) على الكلمات أو تحديدها تحديداً صحيحاً مما ينتج عنه التحديد والإدراك السريع . وقد أكد على ذلك سيلفرمان حيث يقول إلى أن مدى اتساع إحاطة الأفراد بالمنبهات البصرية يتأثر بالفروق الفردية فهناك بعض الأفراد الذين يتميزون بالإحاطة بمدى واسع جداً من المجال البصري ، بينما تقل الإحاطة بحيث تحصر منطقة صغيرة من المجال لدى البعض الآخر(بين،1993)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج سالت هاوس (Salthous, 1994) ونتائج كابيد ووكيرير وقونزالس (Caped &kraer&Gonzalez,2001) حيث أظهرت نتائجهم وجود فروق في السرعة الإدراكية لصالح العمر الأصغر وهذا يشير إلى أن التقدم في السن ترافقه سرعة إدراكية أقل وزمن أطول في إدراك المهمات الحركية أي أنهم قد يعانون من البطء الإدراكي، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المعافى، 2012) ودراسة (بسماء ادم، 2004) التي أظهرت بعدم وجود فروق في السرعة الإدراكية حسب العمر واتفقت مع دراسة (ندى نجم،2015) بوجود فروق في مستوى السرعة الإدراكية بالنسبة لمتغير المرحلة النمائية.

- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى لأفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى لأفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية باختلاف تخصصاتهم الدراسية الجامعية التي قامت الباحثة بتطبيق مقياس السرعة الإدراكية البصرية عليهم. والنتائج موضحة في الجدول (40) والشكل (20).

الجدول (40) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى باختلاف تخصصاتهم الدراسية على مقياس السرعة الإدراكية البصرية

التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علم نفس	100	120.87	64.594
تربية حديثة	50	138.36	72.173
إرشاد	50	110.04	65.434
ميكانيك عام	50	114.10	59.715
هندسة عمارة	50	129.72	68.794
فلسفة	50	123.02	64.876
رياضيات	50	127.12	71.095



الشكل (13) يبين الفروق بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

يتضح من الجدول رقم (40) والشكل (13) احتمال وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى باختلاف تخصصاتهم الدراسية على مقياس السرعة الإدراكية البصرية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (41).

الجدول (41)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير التخصص الدراسي
على درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
بين المجموعات	27715.348	6	4619.225	1.044	0.396	الفروق
داخل المجموعات	1738635.590	393	4424.009			غير دالة
الكلية	1766350.937	399				

يُلاحظ من خلال قراءة الجدول (41) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى تبعاً لمتغير التخصص الدراسي على مقياس السرعة الإدراكية البصرية، حيث يظهر من الجدول رقم (41) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير التخصص الدراسي على درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية بلغت (1.044) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.396) وهي أكبر من مستوى دلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي فإن الفروق غير دالة إحصائياً.

الجدول (42) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى باختلاف تخصصاتهم الدراسية على أبعاد السرعة الإدراكية البصرية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
بين المجموعات	15243.44	6	2540.574	0.996	0.623	الفروق
داخل المجموعات	956249.6	393	2548.705			غير دالة
الكلية	971493	399				
بين المجموعات	8314.604	6	1385.768	1.176	0.344	الفروق
داخل المجموعات	521590.7	393	1236.603			غير دالة
الكلية	529905.3	399				
بين المجموعات	4157.302	6	692.8838	0.979	0.651	الفروق
داخل المجموعات	260795.3	393	707.1014			غير دالة
الكلية	264952.6	399				

أولاً- شطب الكلمات: يُلاحظ من خلال قراءة الجدول (42) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى تبعاً لمتغير التخصص الدراسي على بعد شطب الكلمات، حيث يظهر من الجدول رقم (42) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير التخصص الدراسي على درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على بعد

شطب الكلمات بلغت (0.996) وبلغت القيمة الاحتمالية لها 0.623 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق .

ثانياً- مقارنة الأعداد: يُلاحظ من خلال قراءة الجدول (42) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى تبعاً لمتغير التخصص الدراسي على بعد مقارنة الأعداد، حيث يظهر من الجدول رقم (26) أنَّ قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير التخصص الدراسي على درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على بعد مقارنة الأعداد بلغت (1.176) وبلغت القيمة الاحتمالية لها 0.344 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق .

ثالثاً- الصور المتماثلة: : يُلاحظ من خلال قراءة الجدول (42) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى تبعاً لمتغير التخصص الدراسي على بعد الصور المتماثلة، حيث يظهر من الجدول رقم (26) أنَّ قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير التخصص الدراسي على درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على بعد الصور المتماثلة بلغت (0.979) وبلغت القيمة الاحتمالية لها 0.651 وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق .

يتبين مما سبق عرضه بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية والتي تقول: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى أفراد عينة البحث على مقياس السرعة الإدراكية البصرية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

تُفسر هذه النتيجة أن الطلبة في السنة الأولى يتعرضون للمؤثرات نفسها، وإن عدم الاهتمام بالوسائل التعليمية وتعرض الطلبة للمثيرات البصرية الغنية عامل أساس في عدم وجود فروق بين الطلبة في هذه السنة لأن اهتمام المدرس الجامعي - في جميع السنوات الدراسية - بالوسائل البصرية المناسبة للمواد الدراسية سوف يغني خبرة الطالب؛ مما قد يؤدي إلى اكتساب طلبة الجامعة مزيداً من الخبرات الإدراكية البصرية التي تحفظ في ذاكرته فترة أطول وتساعد على التعرف البصري لما سيقدم له لاحقاً من خلال المواد الدراسية. لذلك فإن اهتمام المدرس الجامعي باستخدام وسائل الإيضاح البصرية منذ السنة الأولى يسهم في إغناء المعلومات التي تقدم للطلاب وتساعد على الاحتفاظ بهذه المعلومات فترة أطول.

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة (ندى نجم، 2015) ودراسة (ريان، 2006) ودراسة (المعافى، 2012) حيث كان لمتغير التخصص تأثير على السرعة الإدراكية وفي دراسة (ريان، 2006) ودراسة (المعافى، 2012) كانت الفروق لصالح التخصص العلمي.

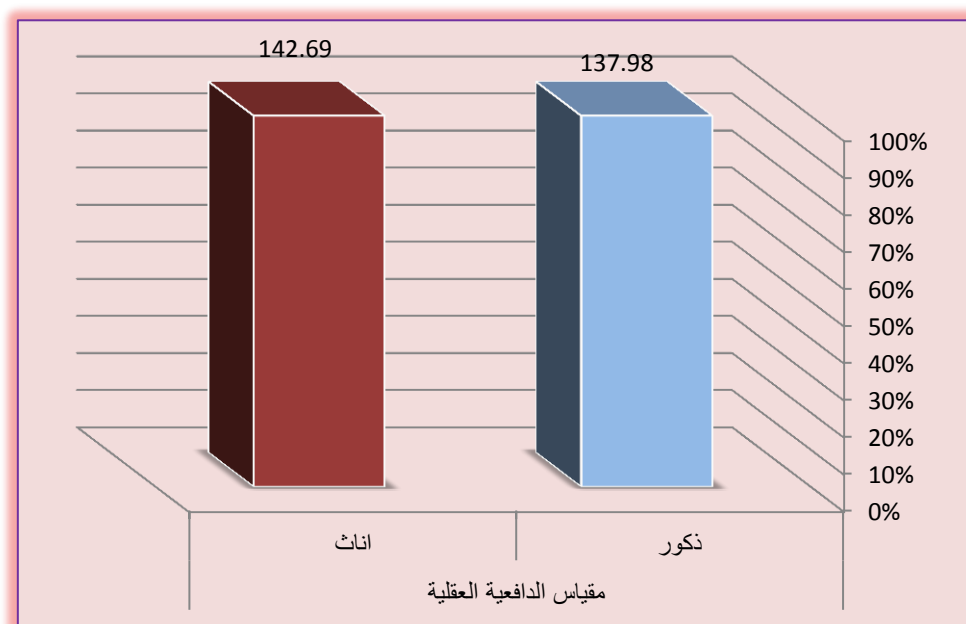
- الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس الدافعية العقلية، والنتائج موضحة في الجدول رقم (43).

الجدول (43) دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس الدافعية العقلية

متغير الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
ذكور	500	137.98	46.835	1.564	998	0.118	الفروق غير دالة
إناث	500	142.69	48.397				

يُلاحظ من الجدول رقم (43) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية بلغت (1.564)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.118) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وبالتالي فإن الفروق غير دالة إحصائياً، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الذكور وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الإناث على مقياس الدافعية العقلية. والشكل رقم (14) يوضح ذلك:



الشكل (14) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس

يتبين مما سبق عرضه بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي نقول: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس.

ونفسر هذه النتيجة أي أن الدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة متقاربة بغض النظر عن جنس أفراد العينة، فطلبة عينة الدراسة معظمهم من ظروف تربوية واجتماعية واقتصادية واحدة، ويمكن تفسير مثل هذه النتيجة اعتماداً من أن الإناث والذكور بدءوا في السنوات الأخيرة بالتركيز على الدراسة والنظر إلى العملية التعليمية باعتبارها فرصة لا بدّ من اقتناصها على نحو مناسب في تحقيق أحلامهم، ويرجع تفوق الطلاب والطالبات كلاهما في اختبار القدرة على الدافعية العقلية إلى قدرتهم الإبداعية وتركيزهم إلى عالم الخيال لإنتاج ما هو أصيل، وكذلك يرجع إلى قدرتهم على التجديد والتفكير بحرية دون التوجه نحو حل معين وهذا ما لمستته الباحثة من خلال الإجابة على اختبار القدرة على الدافعية العقلية من قبل الطلاب والطالبات. ويمكن القول أن الفرص أمام الطلبة من الجنسين أصبحت متساوية في التعبير عن آرائهم أفكارهم واتخاذ الطريقة المناسبة لحل المشكلات التي تواجههم، وبالتالي أصبحت لديهم نفس الفرص في الاطلاع واكتساب الخبرات المعرفية إذ أن قواعد كل العمليات الإبداعية هي الذاكرة المعرفية التي تخزن معرفة الحقائق والأساليب والخبرات السابقة والذكريات التي تحدث وتعديل باستمرار من خلال عمليات التعلم والتفكير والتي هي عبارة عن تعيينات على أحد النصفين الكرويين للدماغ حيث يختص كل جانب من جانبي الدماغ بمجموعه من الوظائف تخص نمطا من أنماط المعالجات المعرفية والتي يدخل الدافعية العقلية ضمنها.

وننتائج الدراسة جاءت متفقة مع ما توصلت إليه الدراسات (نوفل، 2004) و(مرعي ومحمد، 2008)، واختلفت مع دراسة (علي وحموك، 2013) و(حموك، 2013).

- الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير المرحلة النمائية.

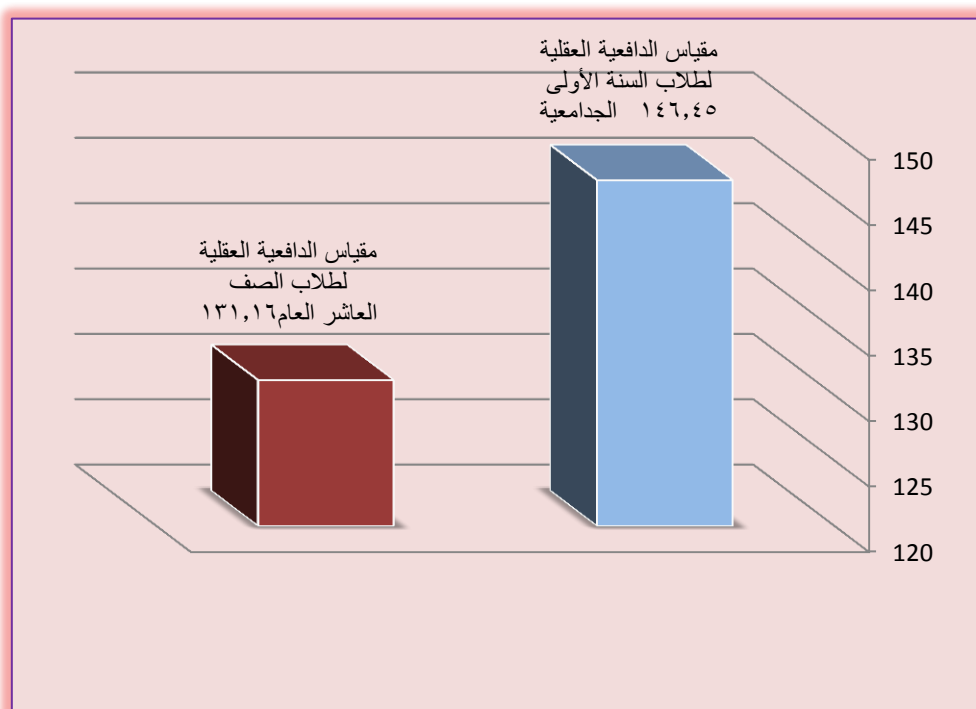
للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، حيث قامت بحساب الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر العام وبين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس الدافعية العقلية، الجدول رقم (44) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (44) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر العام

ومتوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس الدافعية العقلية

متغير المرحلة الدراسية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	د.ح	القيمة الاحتمالية	القرار
طلاب الصف العاشر العام	600	131.16	48.141	5.029	998	0.000	الفروق دالة
طلاب السنة الجامعية الأولى	400	146.45	46.374				

يتبين من خلال الجدول رقم (44) بأن قيمة (T) للدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية بلغت (5.029)، وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.000) وهي أصغر من مستوى دلالة الافتراضي (0,05) وبالتالي فإن الفروق دالة إحصائياً، وهذه الفروق الدالة إحصائياً هي لصالح طلاب السنة الجامعية الأولى وذلك لأن متوسط درجاتهم على مقياس الدافعية العقلية وهو (146.45) أكبر من متوسط درجات طلاب الصف العاشر العام على مقياس الدافعية العقلية وهو (131.16). والشكل رقم (15) يوضح هذه النتائج.



الشكل (15) يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير المرحلة النمائية

مما سبق عرضه يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر العام وبين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس الدافعية العقلية

لصالح طلاب السنة الجامعية الأولى، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول: بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير المرحلة النمائية.

نجد أن هذه نتيجة منطقية وذلك " لتمييز النشاط العقلي عند المراهق باستمرار النمو العقلي من حيث اكتساب القدرة العقلية وتقويتها وازدياد القادرية على التعليم ، وإدراك العلاقات بين الأشياء وحل المشكلات الصعبة (الديدي، 2002، ص66). فكلما تقدم الطالب في العمر متجاوزاً فترة زمنية أطول في مرحلة المراهقة فإن ذلك يساعده على الاستقرار الذهني والصفاء العقلي و القدرة الأكبر على التفكير المجرد والعمل على زيادة معدل القراءة ودمج القضايا وإيجاد الروابط المختلفة بينها. وكلما اقترب من نهاية مرحلة المراهقة يصبح أكثر قدرة على استنتاج واستخلاص القوانين المسيرة للأشياء مع زيادة القدرة على التفكير باستخدام البراهين و عليه ترى الباحثة أن هذه الفرضية منطقية. ويرى (Sternberg & Frensch, 1991) أن " إستراتيجية حل المشكلات تعتمد على عاملين أساسيين هما : التعلم السابق ومستوى الاستثارة، ومع استمرار الممارسة تتحسن دقة الفرد في الانتقاء بالإضافة إلى تنمية بعض المهارات الأساسية مثل: تركيز الانتباه ، وكيفية التوصل إلى مبادئ ومفاهيم المشكلة وإتباعها. "

وترى الباحثة أن الطلبة في مرحلة المراهقة المتقدمة يصبح لديهم قدرة أعلى وأفضل غالباً في حل المشكلات بصورة علمية ومنطقية باعتبارهم أشخاص يتمتعوا بإعادة صياغة الموقف ليتم التوصل إلى الحل من خلال الاستبصار وإجراءات التمثيلات العقلية لأن تنظيم المشكلة يعمل على تغيير الإدراك مما يؤدي إلى المرونة في إعادة بناء الشخصية (العدل وعبد الوهاب، 2003، ص187). وطلاب السنة الأولى الجامعية أعطوا مزيداً من التركيز في الاختبار أكثر وهذا ما جعل درجاتهم مرتفعة كما قد تفسر هذه النتيجة في ضوء مستوى الدافعية والذي قد يكون مرتفعاً للفئات العمرية الأكبر فضلاً عن أن الطالب الذي يكون مستوى دافعيته مرتفعاً يكون على ثقة بذاته وإمكاناته ويهتم أكثر بالنشاطات التي تثير اهتمامه ويجد صعوبة في حلها ويشعر بأنها تتحدى قدراته، وكون أن طلبة السنة الأولى الجامعية يمتلكون عدد من عوامل التحفيز الداخلي التي تدفعهم باتجاه المثابرة وزيادة دافعيته، إذ تمثل مرحلة الجامعة تجربة جديدة تتحدى قدرات الطالب المستجد مما يجعله يزيد من دافعيته ليكون على هذا المستوى من التحدي، والحاجة لزيادة الخبرة والقدرة على تنظيم الذات والتوجه نحو الرؤية المستقبلية للأهداف لدى طلبة السنة الأولى الجامعية، كونها عوامل تؤدي لزيادة الدافعية العقلية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة رانسدل (Ransdell, 2009) التي أظهرت وجود علاقة ايجابية بين الدافعية العقلية والطلبة الأكثر سناً" إذ يكون لديهم تنظيم أفضل للذات وهو أحد أبعاد التركيز العقلي وأنهم أكثر دافعية للتوجه نحو التعلم والتحصيل (Ransdell, 2009, p.2). ويرى عطية

أحمد (2008) أن الدافعية نحو النجاح الأكاديمي تكون خارجية في المرحلة الثانوية حيث يكون هدف الطالب الرئيسي هو الحصول على درجات مرتفعة تمكنه من الالتحاق بالجامعة إلا أن معظم هذه العوامل تبدأ في التغير عند الالتحاق بالجامعة وهنا يصبح الطالب في حاجة إلى وجود نوع آخر هي الدافعية الداخلية التي تدفعه إلى مواصلة التعليم (أحمد، 2008، ص18).

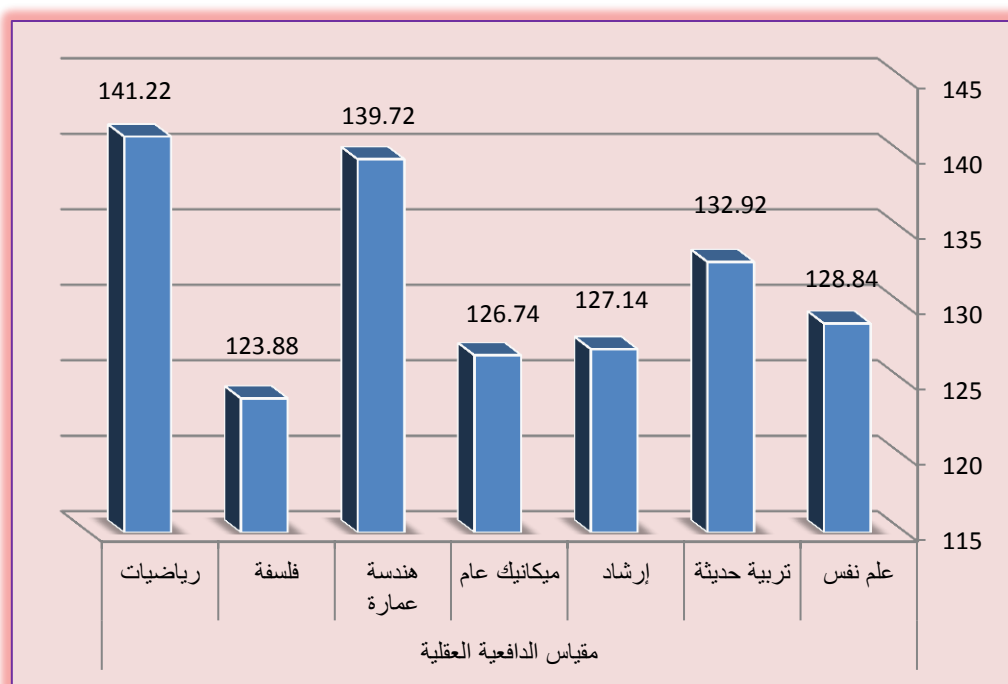
كما يرى الخالدي (2003) أن الدوافع تعمل على تحرير طاقات الفرد النفسية فتوجهها نحو نشاط معين يقوم به، وتدفعه إلى المزيد من بذل الجهد والمثابرة من أجل التفوق في هذا النشاط . فهو يعتقد أن العمل والمثابرة هما سبيل نجاحه في الحياة فيحرص على عمله ويؤديه بحيوية فائق ويركز جهده خلال عمله ويتابعه ويشعر بالارتياح التام عقب النجاح، ويجد متعة كبيرة في حل المشكلات التي يصعب على الآخرين حلها فيثق بقدراته. واختلفت هذه النتائج مع دراسة (كلوسيليو، 1997) بأن طلبة الصفوف الأولى أظهروا تفوقاً على طلبة الصفوف الأعلى في النزعة للتفكير الناقد (الدافعية العقلية) واختلفت مع دراسة (مرعي ومحمد، 2008) ودراسة حموك (2013) ودراسة علي وحموك (2013)، بعدم وجود فروق في مستوى الدافعية العقلية تبعاً لمتغير العمر.

- الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية باختلاف تخصصاتهم الدراسية الجامعية التي قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدافعية العقلية عليهم. والنتائج موضحة في الجدول (45) والشكل (21).

الجدول (45) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى باختلاف تخصصاتهم الدراسية على مقياس الدافعية العقلية

التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علم نفس	100	128.84	46.481
تربية حديثة	50	132.92	50.474
إرشاد	50	127.14	48.762
ميكانيك عام	50	126.74	45.239
هندسة عمارة	50	139.72	50.536
فلسفة	50	123.88	49.295
رياضيات	50	141.22	47.620



الشكل (19) يبين الفروق بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

يتبين من الجدول رقم (45) والشكل (21) احتمال وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب السنة الجامعية الأولى باختلاف تخصصاتهم الدراسية على مقياس الدافعية العقلية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (28).

الجدول (46)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير التخصص الدراسي على درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس الدافعية العقلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
بين المجموعات	13851.738	6	2308.623	0.996	0.427	الفروق غير دالة
داخل المجموعات	910838.700	393	2317.656			
الكل	924690.438	399				

يتبين من الجدول (46) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى تبعاً لمتغير التخصص الدراسي على مقياس الدافعية العقلية، حيث يظهر من الجدول رقم (46) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير التخصص الدراسي

على درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس الدافعية العقلية بلغت (0.996) وبلغت القيمة الاحتمالية لها (0.427) وهي أكبر من مستوى دلالة الافتراضي (0,05)، وبالتالي فإن الفروق غير دالة إحصائياً.

من خلال ما سبق عرضه يتبين بأنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية والتي تقول: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

أن عدم ظهور فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة الجامعية الأولى على مقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي بين طلبة التخصصات السبع إلى أنه يمكن تفسير هذه النتيجة بالاعتماد على وجهة نظر ديونو (De Bono, 1998) الذي يرى أن الأفراد جميعهم لديهم القدرة على التفكير الإبداعي والقدرة لاستثارة الدافعية العقلية لديهم (نوفل، 2009، ص437)، أي أن الدافعية العقلية ليست سوى نزعة متوفرة لدى العديد من الأفراد، وهي ليست ذات علاقة بالتخصص الدراسي، إذ أن كل من طلبة الأقسام العلمية والإنسانية يخضعون للبيئة الجامعية نفسها، ويشير (كروس، 1996) أن الحافز الرئيس الذي يحافظ على مستوى عالٍ من الدافعية الداخلية هو الحاجة لتحقيق الشعور بالكفاية الشخصية والقدرة على التكامل بشكل فعال مع البيئة إذ يشعر الفرد بالمكافأة والرضا الداخلي عندما يشعر أنه شخص قادر على الفهم والسيطرة على العالم من حوله (Gross, 1996, p 97). وترى الباحثة كذلك أن السبب في عدم وجود فروق في ذلك لأن الطلاب والطالبات في كلا التخصصين قد مروا بنفس الخبرات بوصفها المرحلة الجامعية، وهي مرحلة واحدة لهم جميعاً، ودورها الكبير والعميق في تنمية الدافعية العقلية لديهم وأن احترام اختيار الأبناء والاكتفاء بتوجيههم وإرشادهم، وتحاشي نقدهم، يرفع من معنوياتهم، ويرجع كذلك إلى أن طرق التدريس والتقييم التي يتم إتباعها واحدة لجميع الطلاب بغض النظر عن التخصص الدراسي، وأن منح الطلاب والطالبات فرصة اختيار التخصص المناسب لميولهم، وقدرتهم على تحقيق أهدافهم التي رسموها لأنفسهم، كانت سبباً في دفعهم للأمام لبذل المزيد من الجهد، ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة الدراسة والوسائل المتبعة في الجامعة والاطلاع والوقوف على أحدث الإصدارات ومن مختلف التخصصات قد انعكس على طبيعة تلك العلاقة.

وقد أشارت نتائج دراسات عدد من الباحثين بوجيانو وزملاؤه (Boggiano, et al. 1988) وسكنر وزملاؤه (Skinner, et al., 1990) إلى دور الجامعة في إتاحة الفرص للطلبة كي

يستطيعوا تقوية الدافعية الداخلية لديهم ما يجعلهم يشعرون بأنهم مسيطرون ومسؤولون عن تعلمهم (أبو عليا، 2007، ص16) إذ يوفر التعليم الجامعي للطلبة فرصة للاستقلال والتميز وإثبات الذات بشكل مختلف عما تعودوا عليه في المراحل التعليمية السابقة (آل مشرف، 2000، ص172) وإن البيئة الجامعية المحفزة للتفكير ونظام التعليم الديمقراطي يجعل الطلبة يكشفون عن قابليتهم وقدراتهم العقلية الكامنة، وحيثما توفرت البيئة اللازمة والمناسبة التي تحفز العقل على التفكير تصبح هذه البيئة مهدا للعقول (عدس، 2000، ص43). وتعد البيئة الجامعية من أهم المؤثرات في سلوك الطلاب وانجازهم واتجاهاتهم نحو الدراسة، فالطالب الذي يجد في المحيط الجامعي ما يساعد على النمو والشعور بالأمن والتقدير يكون متوافق نفسيا واجتماعيا ولديه الدافع للانجاز (عثمان، 2012، ص6). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة وليد حموك (2013) ودراسة مرعي ومحمد (2008) وكذلك دراسة علي وحموك (2013) فلم تجد الباحثة في الأدبيات السابقة ما يشير إلى أثر التخصص الدراسي في الدافعية العقلية .

دراسات مقترحة:

لإجراء دراسات إضافية مثل: أثر برنامج تربوي في تنمية عادات العقل الايجابية لدى طلبة الجامعة، ودور عامل السرعة الإدراكية في الأداء على اختبارات الذاكرة الارتباطية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق، و فاعلية برنامج مقترح مستند إلى نموذج (مارزاتو) في تنمية الدافعية العقلية لدى الطلبة.

ملخص الدراسة باللغة العربية

السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية

دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب الصف الأول الثانوي العام والسنة الجامعية الأولى في مدينة دمشق

السرعة الإدراكية إحدى الوظائف المعرفية المهمة وتدخل في تعلم الكثير من المهارات الأساسية لدى الطلبة وكذلك الدافعية العقلية التي هي مهارات توليد إدراكات وبدائل جديدة، ويهتم البحث بدراسة السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية لدى عينة من طلبة الصف العاشر العام والسنة الأولى الجامعية، وتتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي: ما طبيعة العلاقة بين السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية لدى عينة من طلبة الصف العاشر العام وطلاب السنة الأولى الجامعية في مدينة دمشق؟ ويهدف البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية لدى عينة الدراسة، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية تبعاً لمتغيرات (الجنس، المرحلة النمائية، التخصص الدراسي)، وتتبع أهمية البحث في أن معرفة العلاقة بين السرعة الإدراكية البصرية والدافعية العقلية لها أهمية كبرى في فهم القدرات المعرفية لدى الطلبة وأهمية العينة التي تتناولها الدراسة، وهم طلبة السنة الأولى الجامعية وطلبة الصف العاشر العام، حيث يُمثلون الركيزة الأساسية التي يتشكل منها مجتمع الغد، وتم اختبار الفرضيات التالية:

- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة وبين الدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة وبين الدافعية العقلية لدى أفراد عينة الدراسة.
- الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة وبين الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة وبين الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس.
- الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة وبين الدافعية العقلية تبعاً لمتغير المرحلة النمائية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة وبين الدافعية العقلية تبعاً لمتغير المرحلة النمائية.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة تبعاً لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة تبعاً لمتغير الجنس.

- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة تبعاً لمتغير المرحلة النمائية.

- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة تبعاً لمتغير المرحلة النمائية.

- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس السرعة الإدراكية البصرية وأبعاده الثلاثة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

- الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير الجنس.

- الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير المرحلة النمائية.

أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير المرحلة النمائية.

- الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

واعتمد البحث على المنهج الوصفي، ويتمثل المجتمع الأصلي للدراسة بجميع طلبة الصف العاشر العام وطلبة السنة الأولى الجامعية للعام الدراسي 2014-2015 في مدينة دمشق وبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي لطلبة المدارس (3647) طالبا وطالبة موزعين على جميع مدارس مدينة دمشق، وبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي لطلبة الجامعة (5371) وذلك من خلال الرجوع إلى إحصائيات جامعة دمشق في شؤون الطلاب في رئاسة جامعة دمشق للعام الدراسي 2013-2014، وبذلك يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من (9018) طالبا وطالبة، وتتألف عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر العام من مدارس مدينة دمشق للعام الدراسي 2014-2015 وطلاب السنة الأولى الجامعية من جامعة دمشق أقسام (هندسة العمارة، ميكانيك عام، الفلسفة، الرياضيات، علم النفس، الإرشاد النفسي، تربية حديثة) وبلغ عدد أفراد عينة العينة المعتمدة في الدراسة الحالية (1000) طالبا وطالبة وبنسبة (11%) من حجم المجتمع الأصلي، وجرى اختيار العينة بالطريقة المتيسرة، واستُخدِم في البحث الأدوات التالية: مقياس السرعة الإدراكية من إعداد (اكستروم، وفرنش، وهارمان، وديرمين) وتعريب أنور محمد الشرقاوي، وسليمان الخضري الشيخ، ونادية محمد عبد السلام (1983). ويتكون من ثلاث اختبارات (شطب الكلمات (رد - 1)، مقارنة الأعداد (رد - 2)، الصور المتماثلة (رد - 3)، ومقياس الدافعية العقلية من إعداد الباحثة ويتألف من (67) بنداً، موزعين على أربع مجالات هي: (التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعياً، التكامل المعرفي)، وتم تطبيق أدوات الدراسة في الفترة الممتدة من 16/2/2015 إلى 20/3/2015.

قائمة المراجع
أولا- المراجع العربية.
ثانيا- المراجع الأجنبية.

أ. المصادر:

- القرآن الكريم، سورة النحل، الآية (78).

ب. المراجع العربية.

1. أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر (2007). تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
2. أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر (2010). تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
3. أبو جعفر، محمد عبدالله العابد (2014). علم النفس النمو، مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية للنشر، ليبيا.
4. أبو رياش، حسين - عبد الحق، زهرية (2007). علم النفس التربوي (للطالب الجامعي والمعلم الممارس)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
5. أبو عليا، محمد (2007). العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، مجلة المنارة، المجلد 13، العدد 3، ص 11-32.
6. أحمد السيد علي وبدر، فائقة محمد (2001). الإدراك الحسي البصري والسمعي، ط1، مكتبة النهضة المصرية.
7. أحمد، عطية محمد (2008). التلکؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة، المكتبة الالكترونية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
8. البطاينة، أسامة محمد وآخرون (2005). صعوبات التعلم النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر، الأردن.
9. بهي، فؤاد السيد (1998). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط2، دار الفكر العربي، الأردن.
10. بين (1993). الاضطرابات المعرفية، ترجمة: محمد نجيب الصبوة، مركز النشر بجامعة القاهرة، القاهرة.
11. جروان، فتحي (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم، الأردن، دار الفكر.
12. جروان، فتحي (2002). الإبداع ومفهومه ونظرياته ومكوناته، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.
13. جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.

14. جروان، فتحي عبد الرحمن (2010). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط5، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.
15. جريو، داخل حسن وهجرس، مهدي صالح (1991). **عضو هيئة التدريس الجامعي - انتقائه - وسبل أعداده**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد(19)، بغداد، العراق.
16. الجعافرة، أسمى عبد الحافظ وعمر محمد عبدالله (2009). **درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن لمهارات التفكير الناقد**، مجلة رسالة الخليج العربي، عدد122، ص367-394.
17. حدة، لونس (2013). **علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أكلي محمد أولحاج، الجزائر.
18. الحديثي، مؤيد إسماعيل عبد (2003). **الإدراك الحسي- حركي وعلاقته بدقة أداء بعض المهارات الهجومية بكرة السلة، بحث وصفي على لاعبي فئة الشباب لأندية الدرجة الممتازة في العراق**، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد.
19. الحديدي، مني (1998). **الإعاقة البصرية، دار الفكر للطباعة، عمان**.
20. حسن، الحارث عبد الحميد (2007). **اللغة السيكلوجية في العمارة، المدخل علم النفس المعماري، دار صفحات للدراسات والنشر، سوريا، دمشق**.
21. خليف، نذير هارون (2011). **الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة، بغداد**.
22. خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). **الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر، القاهرة**.
23. دي بونو، إدوارد (2001). **تعليم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرون، دار الصفا للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا**.
24. دي بونو، إدوارد (2010). **التفكير الجانبي، ترجمة: نايف الخوص، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق**.
25. دي بونو، إدوارد (2005). **الإبداع الجاد استخدام قوة التفكير الجانبي لخلق أفكار جديدة، تعريب باسمه النوري، ط1، الرياض، مكتبة العبيكان**.
26. الديدي، عبد الغني (2002). **التحليل النفسي للمراهقة - ظواهر المراهقة وخفاياها، دار الفكر اللبناني، بيروت**.
27. راغب، رهاب أحمد (2009). **العمليات المعرفية والمعوقين سمعياً**، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
28. ريان، محمود إسماعيل (2006). **الاتزان الانفعالي وعلاقته بالسرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري، رسالة لنيل درجة الدكتوراه ، غزة، فلسطين**.

29. الريماوي، محمد عوده (2003). **علم النفس النمو**، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
30. الزغلول، عماد عبد الرحيم وعلي الهنداوي (2010). **مدخل إلى علم النفس**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
31. السيد، خالد عبد الرزاق (2001). **سيكولوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة.
32. الشاطر، جمال محمد (2005). **أساليب التربية والتعليم الفعال**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن - عمان.
33. الشرقاوي، أنور محمد (1992). **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
34. الشرقاوي، أنور محمد، والشيخ، سليمان الخضري، وعبد السلام، نادية محمد (1993). **بطارية الاختبارات المعرفية العالمية (اكستروم ، فرنش ، هارمان - ديرمين)**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة
35. العبادي، زين حسن (2008). **أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**، رسالة دكتورا غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن
36. عبد الحميد، سليمان السيد(2003). **الإدراك البصري وصعوبات التعلم**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
37. عبد الحميد، محمد نبيل (2002). **علاقة المخاطرة بكل من السرعة الإدراكية ومرونة القلق لدى عينة من طلاب جامعة أبها**، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مجلد(1)، العدد (4).
38. عبد الخالق، أحمد محمد (1990). **أسس علم النفس**، ط3، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية .
39. عبد المختار، محمد خضر - عدوي، إنجي صلاح (2011). **التفكير النمطي والإبداعي**، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، كلية الهندسة، جامعة القاهرة ،ط1.
40. عثمان، فاروق (2006). **سيكولوجية الفروق الفردية، والقدرات العقلية**، دار الأمين، القاهرة، مصر.
41. عدس، عبد الرحمن وتوق محي الدين (1992). **المدخل إلى علم النفس**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
42. عدس، عبد الرحمن ومحي الدين توق (2000). **المدخل إلى علم النفس**، ط3، مركز الكتب الأردني، عمان.

43. العدل، عادل محمد محمود (1995). **الانفصال الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري**، سلسلة أبحاث، مجلة دراسات تربوية المجلد العاشر، الجزء (77)، القاهرة، عالم الكتب، ص161-125.
44. العدل، عدل - عبد الوهاب، صلاح (2003). **القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا**، مجلة كلية التربية، العدد السابع والعشرون، الجزء الثالث، ص181-258.
45. عرب، هاني (2009). **مهارات التفكير والبحث العلمي**، دار عرب للنشر، جدة.
46. علوان، فاديه (2003). **مقدمة في علم النفس الارتقائي**، مكتبة الدار العربية للكتاب للنشر، القاهرة.
47. علوان، مصعب محمد (2009). **تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية**، رسالة لنيل درجة الماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
48. علي- جمال محمد، والكيال - مختار أحمد السيد (2001). **أثر تفاعل مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفي والسرعة الإدراكية على مدى الانتباه**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الحادي عشر، العدد (30) إبريل، ص40-90.
49. علي، قيس محمد - حموك، وليد سالم (2014). **الدافعية العقلية رؤية جديدة**، مركز ديبونو لتعليم التفكير للنشر، عمان، الأردن.
50. العمرية، صلاح الدين (2005). **علم النفس النمو**، مكتبة المجتمع العربي، الأردن.
51. عويضة، كامل محمد (1996). **علم النفس النمو**، دار الكتب العلمية للنشر، بيروت، لبنان.
52. الفاعوري، أيهم (2009). **علم النفس العصبي وصعوبات التعلم**، رسالة لنيل درجة الماجستير، جامعة أبها، الرياض.
53. فروجة، بلحاج (2011). **التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**، رسالة لنيل درجة الماجستير، كلية الآداب، جامعة مولود معمري، الجزائر.
54. فليس، خديجة (2008). **أنماط السادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصرية**، رسالة لنيل درجة الدكتوراه، قسنطينة، الجزائر.
55. كريمة، فنتازي (2011). **العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس**، رسالة دكتورا غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

56. الكناني، ماجد نافع - ديوان، نضال ناصر (2012). وظيفة التربية الفنية في تنمية التخيل وبناء الصورة الذهنية لدى المتعلم وإسهامها في تمثيل التفكير البصري، العدد (201)، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد .
57. الكناني، ممدوح (2005). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
58. مرعي، توفيق أحمد - نوفل، محمد بكر (2008). الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا في الأردن)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 24، العدد الثاني، ص 257-294 .
59. ملحم، سامي محمد (2006). صعوبات التعلم . عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
60. نوفل، محمد (2011). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد (25)، العدد (2)، كلية العلوم التربوية، الأونروا، الأردن، ص 1-32.
61. نوفل، محمد بكر (2004). اثر برنامج تعليمي - تعليمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة العربية للدراسات العليا، عمان.
62. نوفل، محمد بكر (2009). الإبداع الجاد مفاهيم وتطبيقات، دار ديبونو للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
63. الوقفي، راضي (1998). مقدمة في علم النفس، ط3، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
64. ويتيج، أرنوف (1992). مقدمة في علم النفس، ترجمة: عادل عز الدين الأشوال وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر، الجزائر.

- المراجع الأجنبية:

1. Atkinson, R.L.(1993),Introduction to psychology, Mc Graw- Hill, New York.
2. Beswick, D. (2002). Management implication of the interaction between Intrinsic motivation and extrinsic rewards. Journal of Applied Psychology.

3. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition Washington, D.C.: National Academy Press.
4. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition Washington, D.C.: National Academy Press.
5. Bumpus, Minnette A., Sandra Glover (1998). Influences of Situational Characteristics on Intrinsic Motivation. Journal of Psychology, Vol. 132, No.4, PP. 451 – 460.
6. Bumpus, Minnette A., Sandra Glover (1998). Influences of Situational Characteristics on Intrinsic Motivation. Journal of Psychology, Vol. 132, No.4, PP. 451 – 460.
7. Cousin, G.(2008). An Introduction to Contemporary Methods and Approaches: Researching Learning In Higher Education Routledge, Taylor & Francis Group, New York and London.
8. Dalton B. W.(2010). Non cognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Resear ."Chap2, Motivation" :NC. Triangle Park, RTI Press Book series.
9. David C. Edwards (1999). Motivation & Emotion, London, International Educational and Professional Publisher.
10. De Bono (1998). Idea Scop, strategic innovation, De Bono specialist, Serious Creativity ™, CD–Rom Idea scope ppy (LTD), A. C. N. 06H59902630 . Coronation Drive. Toowong QLD 4066, Australia.
11. De Bono (2003). Lateral thinking tools for serious creativity, retrieved .August 15, 2002, from :[http://www.newiq.com/ service/wbrochure/- lateralthinking.htm](http://www.newiq.com/service/wbrochure/-lateralthinking.htm)
12. Deci .E &Ryan .R (1990). Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior, New York , Plenum.

13. Deci .E & Ryan .R (Eds), (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, New York: University of Rochester Press
14. Decie & Ryan, M(1985). Intrinsic Motivation & Self domination , Journal of human behavior. New York: Plenum .
15. Eccles, J. (1993). Development during adolescence: The impact of stages– Environment fit on adolescents experiences in schools and families. American Psychologist.
16. Facione, P,A. Noreen, C. Carol , A. Giancarlo(2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill, Santa Clara University . CA , Millbrae , California Academic Press, informal Logic Vol.20,No.1, pp.61–84
17. Facione, P,A. Noreen, C. Carol , A. Giancarlo(2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill, Santa Clara University . CA , Millbrae , California Academic Press, informal Logic Vol.20,No.1, pp.61–84
18. Farah, M. J., Iles, J., Cook–Deegan, R., Gardner, H., Kandel, E., King, P., et al. (2004). Neurocognitive enhancement: What can we do and what should we do? Nature Reviews Neuroscience, vol, 5(5),421–425.
19. Fisher,A(2001). Critical Thinking: An Introduction. Cambridge University Press: United Kingdom.
20. Gardner, H. (2001). An Education for the Future: The Foundation of Science and Values, Paper presented to The Royal Symposium, Amsterdam, March 13, Retrieved December 17, 2004, from <http://pzweb.harvard.edu./PIs/HG–Amsterdam.htm>

21. Gentry, M. (2000). Gifted and No gifted middle school students: Are their attitudes towards school different as measured by the new effective instrument, my class activities ?. Journal of the Education of gifted, 24.
22. Giancarlo, C. A. F. & Facione, P. A. (1998). The California Measure of Mental Motivation (SM3) retrieved 11, 2002, from: <http://www.insightessment.com>
23. Giancarlo, C. A., Blohm, S. W., & Urdan, T. (2004). Assessing Secondary Students , Disposition toward Critical Thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. Academic Journal Education and Psychological Measurement, Santa Clara University , vol, 64,pp.347–364
24. Gilaninia.Sh;RazazRazaghi.S.J;Amoopour.M;Shakibaeic.Z, Mosavian.S.J. (2011). Critical Reading.
25. Godefroid Jo & Larcier(2004). Psychologie science humaine et science cognitive, Édition n°1, De Boeck université, Belgique.
26. Goswami,V,(1998). Cognition in Children ,U.K ,Psychology Press.
27. Govern, J .(2004). Motivation,Theory, Research and Applications, Thomson, Wadsworth, Australia
28. Grande . L (1994). Dictionraian excyclopedique de Psychologie , France.
29. Insight Assessment ,(2012B). Cronbach 's Alfa Information on CM3 Scales and Sub–Scales, CA, Millbrae, California Academic Press . [http:// www.insightAssessment.com](http://www.insightAssessment.com)
30. Keefe, J. & Jenkins, J. (1993). Eye on education: Instruction and the learning environment. Larchmont, NY.

31. Keith J. Holyoak & Robert G. Morrison. (2005). The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning. Ch13 Motivated Thinking. New York, Cambridge University Press.
32. Kohonen, V. (1996). Authentic Assessment in Affective Foreign Language Education, in J. Arnold (ed.), Affect in Language Learning, Cambridge, Cambridge University Press.
33. Kurum .E.Y (2007). The effect of Motivational Factors on the Foreign Language Achievement of Students in University Education . mastersis m Hacettepe University , Ankara.
34. Mcdonald,G & Relan ,A (2003). Enhancing Metacognitive Skills through Cooperative Learning in a Scientific Concept – Learning task using Hypermedia . World Conference on Educational Multimedia , Hypermedia and Telecommunications.
35. McInerney D, M & Etten ,Sh,V.(2001). Research on sociocultural influences on motivation and learning vol 1, chap3,.publisher. IAP.West Putnam .USA.
36. Mentzer, Nathan James (2008). ACADEMIC PERFORMANCE AS A PREDICTOR OF STUDENT GROWTH IN ACHIEVEMENT AND MENTAL MOTIVATION DURING AN ENGINEERING DESIGN CHALLENGE IN ENGINEERING AND TECHNOLOGY EDUCATION , A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree Of DOCTOR OF PHILOSOPHY in Education , UTAH STATE UNIVERSITY , Logan, Utah .
37. Michael & mark (2000). Cognitive Psychology a students hands book – Fourth Edition First published east Sussex. PN3.
38. Paulsen , M & Feldman , K (1999). Student Motivation and Epistemological Beliefs. New Directions for Teaching and Learning.

39. Ransdell, S.(2009). Online activity, motivation, and reasoning among adult learners, journal homepage: www.elsevier.com/locate/comphumbeh
40. Ratelle, C.; Guay, F.; Larose, S. & Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A Semi parametric group- based approach. *Journal of Educational Psychology*, vol, 96 (4), 743–754.
41. Ryan, R (2009). Wellbeing in Developing Countries (WeD) Centre for Development Studies University of Bath, BA2 7AY, UK 2009: www.welldev.org.uk
42. Schunk, D.H,(2000). *Learning theories , An educational perspective* ,prentice Hall ,Columbus , Ohio.
43. Stewart, D. (1993). *Creating the teachable moment*. Blue ridge summit PA: Tab book.
44. Sumardi . S (1998). *Psikologi Pendidikan* , Jakarta , P T Raja Grafindo Perswada. Alexandria, Virginia:ASCD

الملاحق

الملحق الأول: قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.

الملحق الثاني: مقياس الدافعية العقلية بصورتها الأولى.

الملحق الثالث: مقياس الدافعية العقلية بصورتها النهائية.

الملحق الرابع: مقياس السرعة الإدراكية.

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	المرتبة العلمية	الاختصاص	الجامعة
1	د. غسان منصور	أستاذ مساعد	علم النفس المعرفي	دمشق
2	د. فادية بلة	مدرسة	علم النفس النمو	دمشق
3	د. حسن عماد	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	دمشق
4	د. بسما آدم	مدرسة	علم النفس العام	دمشق
5	د. مازن ملحم	مدرس	علم النفس الشخصية	دمشق
6	د. غسان الزحيلي	أستاذ مساعد	علم النفس النمو	دمشق
7	د. رنا قوشحة	مدرسة	القياس والتقويم	دمشق

ملحق رقم (2)

مقياس الدافعية العقلية بصورتها الأولى

الأستاذ الدكتور ... المحترم

تحية طيبة، وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب الصف الأول الثانوي العام والسنة الجامعية الأولى في مدينة دمشق "، وذلك للحصول على درجة الماجستير في علم النفس النمو.

- مقياس الدافعية العقلية: بهدف الكشف عن مستوى الدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث، تم بناء مقياس خاص بهذه الدراسة، إستناداً إلى عدد من المقاييس ذات العلاقة، ومن أبرزها:

1. مقياس جيانكلرو وفاشيون (Giancarlo & Factions, 1998) للدافعية العقلية، ومقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية لـ (Lepper, 2005)، ومقياس الدافعية المستند إلى نظرية التقرير الذاتي من إعداد (Sheldon & Ryan & Rise, 1995)، ومقياس دافعية الإنجاز لـ (الغامدي، 2009)، ومقياس الدافعية للتعلم لـ (قطامي، 1989). حيث تم إعداد (72) فقرة بما يخدم مجالات المقياس، وبدائل الإجابة عن بنود المقياس يتم الاختيار من أحد البدائل الأربعة (موافق بشدة، موافق إلى حد ما، غير موافق إلى حد ما، غير موافق بشدة).

أبعاد المقياس:

- **البعد الأول: التركيز العقلي:** تعني ميل الفرد إلى المثابرة والتركيز في العمل الذي يؤديه، والانتظام.
- **البعد الثاني: التوجه نحو التعلم:** تعني قدرة الفرد على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه، كما أنه فضولي يغذي الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاكتشاف الفعال.
- **البعد الثالث: حل المشكلات إبداعياً:** تعني ميل الفرد للاقترب من حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة وأصيلة، ولديهم طرق إبداعية في حل المشكلات.
- **البعد الرابع: التكامل المعرفي:** تعني قدرة الأفراد على استخدام مهارات تفكيرية محايدة (موضوعية)، وميلهم للبحث عن الحقيقة والتفتح الذهني.

و نظراً لما عُرف عنكم من خبرة ودراية في هذا المجال، أرجو التكرم بتحكيم هذا المقياس، وتوجيهي بالملاحظات والتعديلات اللازمة.

الطالبة

...وتقبلوا فائق الشكر والتقدير والاحترام ...

ديانته كحيل

مقياس الدافعية العقلية بصورته الأولى

الجنس: ذكر أنثى

الاسم:

المرحلة الدراسية:

التخصص الدراسي:

يرجى الإجابة من كل سؤال بوضع علامة (√) أمام البديل الذي توافق عليه، يرجى الحرص على الإجابة على العبارات جميعها علماً أن نتائج هذا المقياس ستستعمل لأغراض البحث العلمي حصراً.

رقم الفقرة	العبارة	موافق على الإطلاق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق على الإطلاق
1.	أتطلع دائماً لتعلم الأشياء بجد من أجل التحدي.				
2.	قبل أن أبدأ، فإنني أحاول دائماً توقع نتائج أفعالي.				
3.	يتشتت انتباهي بسرعة.				
4.	أحب الأحجيات.				
5.	أستمتع في البحث في المشكلات.				
6.	أكره التعامل مع أي شيء معقد.				
7.	أخطط لتعلم الأشياء الجديدة.				
8.	لدي مهارة في توقع النتائج.				
9.	أستمتع عندما أحاول فهم المسائل المعقدة.				
10.	تعلم برامج حاسوبية جديدة يشعرني بالخوف.				
11.	أجيد وضع الخطط المتعلقة بكيفية حل المشكلات الصعبة.				
12.	أنجز أعمالي بسرعة.				
13.	يستغرق حل بعض المشكلات وقتاً طويلاً.				
14.	أتفوق في تحديد نماذج عامة للمشكلات.				
15.	مهاراتي محدودة في معالجة الكلمات بوساطة الحاسب.				
16.	كنت دائماً في المدرسة أسبق معلمي بخطوة واحدة على الأقل عندما يعرض حل لمشكلة ما.				
17.	أريد أن أتعلم كل شيء بإمكانني تعلمه، لأنه يمكن أن يكون مفيداً يوماً ما.				

18.	إذا كان علي أن أحل مشكلة ما، فإنني أستطيع استبعاد الأشياء الأخرى من ذهني.			
19.	أنا سريع في معرفة انتظام أجزاء المشكلة مع بعضها البعض.			
20.	تتراكم علي الأعمال بسبب التأجيل.			
21.	يزعجني تعلم معلومات حاسوبية جديدة .			
22.	عند الضرورة، أستطيع أن آتي بحل مبتكر.			
23.	يسهل علي الإتيان ببدائل.			
24.	أشعر بالفخر لأنني آتي بحلول إبداعية لكثير من المشكلات.			
25.	لدي قدرات عالية مقارنة مع بعض أقراني.			
26.	أستطيع أن أتوقع الحل قبل الانتهاء منه.			
27.	أتفوق في العصف الذهني لتوليد حلول ممكنة للمشكلات.			
28.	بغض النظر عن الموضوع ، أنا دائم الشوق لمعرفة المزيد.			
29.	لا أستطيع أن أكون نزيفها تجاه جميع الأفكار إذا كانت فكرتي واحدة منها.			
30.	أنا أقرر القيام بأي عمل دون تدخل أحد.			
31.	أجد صعوبة أحيانا في معرفة أين تكمن المشكلة.			
32.	في الماضي كنت استمتع بمتابعة المنتجات الحاسوبية الجديدة.			
33.	التفكير فيما يعتقده الآخرون يعني أنك لا تستطيع التفكير تفكيراً مستقلاً.			
34.	أستطيع أن أتعلم أكثر بكثير مما أعرفه الآن .			
35.	دائماً أكمل عملي في الوقت المحدد.			
36.	هنالك العديد من الأسئلة السهلة التي لا ينبغي طرحها.			
37.	مضار الانترنت أكثر من منافعها.			
38.	أنا معروف بأني منظم عندما أنهمك في مشكلة ما.			
39.	أجد أن الإنترنت أداة مفيدة في البحث.			
40.	من السهل علي تنظيم أفكاري.			
41.	أتحدث عن مشكلاتي دون الوصل لحل أي منها.			

				42. التفكير في وجهات نظر الآخرين مضيعة للوقت.
				43. أجد صعوبة في التعامل مع المشكلات التي لها أكثر من حل واحد.
				44. عندما أكون منهمكا في حل مشكلة، أتخيل الحل ليساعدني كي أكون في المسار الصحيح.
				45. أستغرق وقتاً طويلاً للتفكير في الخيارات المختلفة.
				46. أفضل الموضوعات التي تجعلني أفكر في الأشياء الصعبة.
				47. ليس مهما الاستمرار في محاولة حل مشكلات صعبة.
				48. أسعى لمعرفة المزيد عن عمل الأشياء (كالحاسوب وغيرها).
				49. أفضل الأسباب لشيء ما هو ما أشعر به آنذاك.
				50. آتي غالباً بحلول للمشكلات تتسم بالإبداع.
				51. أعاني من مشكلات التركيز في العمل.
				52. للآخرين الحق في إبداء آرائهم، لكنني لست بحاجة لسماعهم.
				53. انظر فقط إلى الحقائق التي تدعم معتقداتي، ولا أنظر إلى الحقائق التي تتعارض معها.
				54. عندما يطلب مني اتخاذ قرار مهم أحصل أولاً على المعلومات التي يمكنني الحصول عليها.
				55. أفضل أن أكتشف وأتعلم بنفسني برامج حاسوب جديدة في أوقات فراغي.
				56. الحصول على فكرة واضحة عن مشكلة ما، هو أول شيء أفعله.
				57. إذا خيرت فإنني أختار نشاط يتسم بالتحدي عن نشاط أسهل.
				58. غالباً ما أجد صعوبة في إنجاز ما أعمل عليه.
				59. أستطيع حل معظم الألغاز التي أواجهها.
				60. من السهل علي أن أبقى مركزاً عندما مواجهة مشكلة ما.
				61. أنا حقيقة أستمتع بمحاولة فهم كيف تعمل الأشياء.
				62. عندما يكون الأمر متعلقاً بالأشياء إما صح أو خطأ، لست بحاجة لأن أعطي الموضوع أهمية.

				63. يجب ألا أبحث عن حل للمشكلات التي وجد لها الآخرون حلاً.
				64. أجد من الضروري أن أحصل على التكنولوجيا الحالية والحديثة.
				65. عندما أحتاج أن أحل مشكلة، فإنني أواجه صعوبة في معرفة من أين أبدأ.
				66. أحاول دائماً أن أفهم المسألة قبل محاولتي الإجابة عنها.
				67. أخطط لتعلم الأشياء الجديدة.
				68. أحافظ على عملي منظماً.
				69. قبل الوصول إلى نتيجة، سوف أجمع معلومات كثيرة قدر الإمكان.
				70. أجد صعوبة في اتخاذ القرارات .
				71. أقرأ مجلات حاسوب و/ أو مجلات عن التكنولوجيا.
				72. المشكلات السهلة أقل متعة من مشكلات التحدي.

ملحق رقم (3)

مقياس الدافعية العقلية بصورتها النهائية

الاسم: الجنس: ذكر أنثى

التخصص الدراسي: المرحلة الدراسية:

يرجى الإجابة من كل سؤال بوضع علامة (√) أمام البديل الذي توافق عليه، يرجى الحرص على الإجابة على العبارات جميعها علماً أن نتائج هذا المقياس ستستعمل لأغراض البحث العلمي حصراً.

رقم الفقرة	العبارة	موافق بشدة	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق بشدة
1.	أتطلع دائماً لتعلم الأشياء بجد من أجل التحدي.				
2.	أتوقع نتائج أفعالي قبل أن أبدأ بأي عمل.				
3.	يتشتت انتباهي بسرعة.				
4.	أحب الألغاز.				
5.	أستمع في البحث عن حلول للمشكلات.				
6.	أكره التعامل مع أي شيء معقد.				
7.	أخطط لتعلم الأشياء الجديدة.				
8.	لدي مهارة في توقع النتائج.				
9.	أستمع عندما أحاول فهم المسائل المعقدة.				
10.	تعلم برامج حاسوبية جديدة يشعرني بالخوف.				
11.	أجيد وضع الخطط المتعلقة بكيفية حل المشكلات الصعبة.				
12.	أنجز أعمالي بسرعة.				
13.	يستغرق حل بعض المشكلات وقتاً طويلاً.				
14.	أفوق في تحديد نماذج عامة للمشكلات.				
15.	كنت دائماً في المدرسة أسبق معلمي بخطوة واحدة على الأقل عندما يعرض حل لمشكلة ما.				
16.	لدي رغبة في تعلم كل شيء مفيد.				
17.	أركز بشكل جيد عند حل مشكلة ما.				

				18. أنا سريع في معرفة انتظام أجزاء المشكلة مع بعضها البعض.
				19. تتراكم علي الأعمال بسبب التأجيل.
				20. يزعجني تعلم معلومات حاسوبية جديدة .
				21. أستطيع أن آتي بحل مبتكر ، حين تواجهني مشكلة صعبة.
				22. يسهل علي إحضار بدائل أثناء حل المشكلات.
				23. أشعر بالفخر لأنني آتي بحلول إبداعية لكثير من المشكلات.
				24. لدي قدرات عالية مقارنة مع بعض أقراني.
				25. أستطيع أن أتوقع الحل قبل الانتهاء منه.
				26. لا أستطيع أن أكون نزيها تجاه جميع الأفكار إذا كانت فكرتي واحدة منها.
				27. أنا أقرر القيام بأي عمل دون تدخل أحد.
				28. أجد صعوبة أحيانا في معرفة أين تكمن المشكلة.
				29. في الماضي كنت استمتع بمتابعة المنتجات الحاسوبية الجديدة.
				30. التفكير فيما يعتقده الآخرون يعيق قدرتك على التفكير المستقل.
				31. أستطيع أن أتعلم أكثر بكثير مما أعرفه الآن .
				32. أكمل عملي في الوقت المحدد بشكل دائم.
				33. هنالك العديد من الأسئلة السهلة التي لا ينبغي طرحها.
				34. أنا معروف بأني منظم عندما أنهمك في مشكلة ما.
				35. أجد أن الإنترنت أداة مفيدة في البحث.
				36. من السهل علي تنظيم أفكارتي.
				37. أتحدث عن مشكلاتي دون الوصل لحل أي منها.
				38. التفكير في وجهات نظر الآخرين مضيعة للوقت.

				39. أجد صعوبة في التعامل مع المشكلات التي لها أكثر من حل واحد.
				40. عندما أكون منهمكا في حل مشكلة، أتخيل الحل ليساعدني كي أكون في المسار الصحيح.
				41. أستغرق وقتا طويلا للتفكير في الخيارات المختلفة.
				42. أفضل الموضوعات التي تجعلني أفكر في الأشياء الصعبة.
				43. ليس مهما الاستمرار في محاولة حل مشكلات صعبة.
				44. أسعى لمعرفة المزيد عن عمل الأشياء (كالحاسوب وغيرها).
				45. أفضل الأسباب لشيء ما هو ما أشعر به آنذاك.
				46. آتي غالبا بحلول للمشكلات تتسم بالإبداع.
				47. أعاني من مشكلات التركيز في العمل.
				48. انظر فقط إلى الحقائق التي تدعم معتقداتي، وأتجاهل الحقائق التي تتعارض معها.
				49. عندما يطلب مني اتخاذ قرار مهم أحصل أولا على المعلومات التي يمكنني الحصول عليها.
				50. أفضل أن أكتشف وأتلم بنفسني برامج حاسوب جديدة في أوقات فراغي.
				51. الحصول على فكرة واضحة عن مشكلة ما، هو أول شيء أفعله.
				52. إذا خيرت فإنني أختار نشاط يتسم بالتحدي عن نشاط أسهل.
				53. غالبا ما أجد صعوبة في إنجاز ما أعمل عليه.
				54. أستطيع حل معظم الألغاز التي أواجهها.
				55. من السهل علي أن أبقى مركزا عندما مواجهة مشكلة ما.

				56. أنا حقيقة أستمتع بمحاولة فهم كيف تعمل الأشياء.
				57. عندما يكون الأمر متعلقاً بالأشياء إما صح أو خطأ، لست بحاجة لأن أعطي الموضوع أهمية.
				58. أتجاهل المشكلات التي وجد لها الآخرون حلاً.
				59. أجد من الضروري أن أحصل على التكنولوجيا الحالية والحديثة.
				60. عندما أحتاج أن أحل مشكلة، فإنني أواجه صعوبة في معرفة من أين أبدأ.
				61. أحاول أن أفهم المسألة قبل محاولتي الإجابة عنها.
				62. أخطط لتعلم الأشياء الجديدة
				63. أحافظ على عملي منظماً.
				64. قبل الوصول إلى نتيجة، سوف أجمع معلومات كثيرة قدر الإمكان.
				65. أجد صعوبة في اتخاذ القرارات .
				66. أقرأ مجلات حاسوب و/ أو مجلات عن التكنولوجيا.
				67. المشكلات السهلة أقل متعة من مشكلات التحدي.

ملحق رقم (4)

اختبار السرعة الإدراكية البصرية

بطارية الاختبارات المعرفية العالمية

(اكستروم ، فرنش ، هارمان ، ديرمن)

عامل السرعة الإدراكية (ر د)

تعريب واعداد

دكتور أنور محمد الشرقاوي
كلية التربية - جامعتي
عين شمس وقطر

دكتور سليمان الخضري الشيخ
كلية التربية - جامعتي
عين شمس وقطر

دكتورة نادية محمد عبد السلام
كلية البنات - جامعة عين شمس

الطبعة الأولى

١٩٩٣

الاسم :
تاريخ الميلاد :
المدرسة أو الكلية :
الصف الدراسي :
الجنس :
السن :
التخصص :
تاريخ اجراء الاختبار :

الدرجة	القسم الأول	القسم الثاني	المجموع
١ -	_____	_____	_____
٢ -	_____	_____	_____
٣ -	_____	_____	_____

الناشر

مكتبة الأبحاث والمصيرية

١٦٥ ش محمد فريد

الاختبار الأول : شطب الكلمات (د - ١)

يقيس هذا الاختبار قدرتك على سرعة شطب الكلمات التي تحتوى على حرف (a). باللغة الانجليزية . والمطلوب منك أن تشطب كل كلمة تحتوى على هذا الحرف ، من الكلمات التي يتضمنها الاختبار .

في المثال التالي خمسة أعمدة من الكلمات . كل عمود يحتوى على خمس كلمات تتضمن الحرف (a) كما هو موضح فى العمودين الأول والثانى حيث كتبت هذه الكلمات بالبنط الأسود .

والآن حاول أن تتعرف بسرعة على هذه الكلمات فى الأعمدة الثلاثة الأخرى واشطبها .

٥	٤	٣	٢	١
stripe	insert	defend	cider	east
coarse	court	settle	brough	blind
govern	pearl	lodge	fudge	chord
perfect	bridle	oaken	greet	solar
special	recess	crown	fault	spoon
consist	soapy	quest	leap	piece
mostly	able	glimpse	count	rinse
shrink	pledge	every	shore	drawn
pencil	refuse	break	easel	fleet
hinder	better	where	define	sense
solace	patrol	thorn	entire	uncle
keeper	judge	pause	ghost	white
night	defect	hence	knife	coach
clock	trust	short	hedge	south
picnic	other	person	petal	period
smart	straw	warm	scope	miller
finger	noisy	juice	ripen	slogan
useful	defer	enter	under	height
slowly	field	ordeal	heard	event
meant	mend	nurse	quite	bond
quick	skill	cool	jump	west

لاحظ ان كل عمود يشتمل على خمس كلمات فقط تتضمن الحرف (a) . درجتك على هذا الاختبار هي مجموع الكلمات الصحيحة التي تقوم بشطبها. بأسرع ما يمكن .

يتكون الاختبار من قسمين ، وكل قسم يتكون من ٤ صفحات ، الزمن المحدد لكل قسم دقيقتان . عندما ينتهى من القسم الأول توقف ولا تنتقل الى القسم الثانى حتى يؤذن لك .

لا تقلب الصفحة حتى يطلب منك ذلك

القسم الأول (مقيقتان)

٥	٤	٣	٢	١
mention	running	morning	neighbor	dropping
ladder	numerous	setting	strong	sixteen
pench	promise	puzzle	door	instead
theory	funny	witty	moon	moment
further	skip	dryly	scothe	worker
shutter	bloom	switch	quarrel	swift
publish	perfume	fellow	spelling	joyful
spread	monkey	blotter	spelling	comfort
deliver	eleven	melted	wheel	fertile
remind	dismal	expense	steam	divide
improve	sponge	ringing	sober	throng
forbid	history	durable	night	velvet
pudding	biscuit	mixture	couch	readily
sunrise	nobody	touch	swell	descent
reward	temple	picnic	correct	chunk
progress	consist	whistle	hear	sense
intense	indeed	lemon	window	eight
bridle	distant	within	bitter	grease
prize	scenery	shriek	lively	moist
goose	jestin	riddle	engine	rocks
indoor	howl	politics	compel	click
winding	jump	leave	twinkle	empty
temper	figure	wintry	serene	freedom
message	depend	relish	modern	bottle
virtue	race	yonder	revive	report
endure	sprout	bread	fifth	demure
sixth	honey	sweep	study	bushel
chalk	clock	prince	boast	unfold
motor	duke	confide	juicy	found
route	cliff	socket	scorn	locket
syrup	four	fatigue	mood	merit
gold	shawl	monster	seize	general
spicy	lunch	explode	ivory	impulse
lion	crowd	million	renew	notch
wool	extent	empire	colony	pump
pine	guard	regular	horse	cruise
sour	jolly	church	giant	drift
cork	upper	bulge	visit	tiger
pint	noon	timid	ounce	hilly
sheep	dough	plum	stone	happy
dusty	expect	moss	being	occur

انتقل الى الصفحة التالية

تابع القسم الأول

١٠	٩	٨	٧	٦
ostrich	collect	except	splinter	woods
period	truth	welcome	ribbon	sorting
event	precise	struggle	string	bunch
middle	design	word	linen	saw
right	cotton	blue	express	floor
frozen	resent	orange	picture	settle
dodge	stride	employ	fiery	lowly
white	fierce	sports	envy	trench
tough	uproar	court	board	clutch
ocean	notion	humor	time	plunge
crush	light	great	problem	frigid
grind	rural	index	trumpet	hearing
cloud	color	skilled	powder	ground
drawn	settle	discover	meadow	hunting
bulky	fuel	enormous	opening	whine
supply	proper	secret	crush	polish
double	outburst	clothing	forbid	grieve
equip	puzzle	routine	intense	sensible
bottom	furnish	shock	extent	division
green	grab	numb	trinket	teacher
murmur	sprout	signal	several	degree
thrive	connect	counter	sleepy	order
become	grumble	quick	group	strong
collect	position	error	oasis	length
feeling	forward	evening	creep	portion
feeling	horrible	differ	howl	coating
suspend	dense	ruler	enough	expect
machine	ideal	dislike	yellow	smooth
yielding	foggy	worship	blunt	rubbish
slight	gloss	cluster	develop	power
increase	mutter	severe	combine	slender
continue	crutch	touch	blush	common
desire	fiction	smoky	provide	refuse
youth	house	birth	olive	bubble
fresh	energy	botany	seize	board
wash	sooner	orderly	insert	trifle
dress	restless	content	noble	level
storm	sincere	breadth	worth	broken
delight	exclude	record	instant	uniform
figure	impress	choice	flower	flyer
twist	contest	splendid	speech	observe

انتقل الى الصفحة التالية

تابع القسم الأول

١٥	١٤	١٣	١٢	١١
stunned	ditch	recognize	notion	onubby
vicinity	blown	christen	sewing	outpour
luckily	unfit	mercury	drowsy	scurred
shudder	ought	disguise	bugle	offend
nowhere	sirup	wearnig	loiter	explore
subsist	knelt	counsel	spool	recline
countess	ridge	bouquet	belle	sledge
sponsor	coral	inscribe	scent	eagerly
profile	tomb	throttle	cease	heroine
faint	doze	zoning	blithe	isthmus
bonfire	stroll	pewter	onset	though
refund	gushing	tyrant	lofty	cistern
offense	preface	debris	epoch	sylvan
custard	sputter	modest	whose	mostly
recover	nicely	refine	knoll	prosper
pitiful	reptile	fleecy	plural	tedious
homely	labor	enroll	siphon	explode
ruddy	boldly	leaves	mount	relieve
citron	single	deluge	bungle	sirloin
ignite	deport	hurled	wrung	wander
squeak	surrey	obscure	superb	hyphen
goblet	college	debtor	mildly	condense
propose	hoarse	quarter	double	veiled
observe	browse	enforce	buried	certify
seldom	inherit	pompous	steeple	vinegar
intrust	repose	burrow	ebbed	industry
resume	behold	humbug	import	heiress
earnest	crouch	apple	woman	fatten
croquet	deride	exploit	furrow	founder
empress	recoil	urgent	sturdy	whoever
corrupt	caught	tumult	embers	surgeon
emotion	slight	jewels	tempt	glisten
neither	invest	unfurl	impose	scepter
endless	gross	grunt	idea	return
instead	inner	beech	secede	shout
exempt	punch	sight	owner	bulky
species	dizzy	horde	ravine	outer
corps	heed	throb	horror	droll
peril	chess	petty	crust	enter
some	oven	numb	buzz	snuff
crew	spurt	whom	seek	item

انتقل الى الصفحة التالية

تابع القسم الأول

٢٠	١٩	١٨	١٧	١٦
finish	shipping	bliss	pour	sudden
ginger	through	keen	drugs	tissue
slightly	chestnut	road	film	blade
routine	lack	chew	mesh	lonely
wither	mission	glue	cheese	wrist
strife	without	lilies	peace	nursery
eyelet	guessed	poster	thing	urging
jungle	eastern	fumble	police	turnip
willow	deepest	recent	onion	reveal
prison	stuffed	untrue	strict	decided
outline	twenty	disgust	twelve	chimney
pleasing	cottage	reader	furnace	entirely
midnight	opinion	glorious	multiply	jaunty
robbery	sisters	forlorn	chuckle	rejoice
bestow	mitten	nobody	pepper	session
widely	obedient	evident	blend	elbow
curb	blurred	seventh	kettle	result
root	election	earnest	dislike	widow
usual	destiny	pronoun	came	string
lower	outing	rebuke	trench	hooked
cent	tunnel	comedy	noted	dentist
lofty	pitch	tribute	consent	pieces
cycle	cloves	unjust	morose	legion
globe	knife	leaf	pupil	crisp
negro	plenty	queen	cripple	much
slice	loyal	method	brook	fully
wrong	fifty	dollar	pickle	scold
cordial	chorus	bodily	hostile	bounce
better	excess	might	chosen	resent
dotted	giggle	glove	flutter	smudge
roving	injury	tenor	sword	senate
dollar	fourth	thorn	eighty	freckle
wireless	beacon	crisis	reliance	stout
decrease	frown	pinch	downtown	digest
outside	oblige	vexed	inclose	hobby
undue	unlike	twine	pillow	brush
roller	option	brick	logical	fissure
voter	celery	focus	melon	leather
block	blithe	census	rustic	victory
creep	thirty	buyer	bonus	dozen
bite	none	shrub	invite	prong

قف ... لا تنتقل إلى الصفحة التالية حتى يؤذن لك

القسم الثاني (بقيتان)

٢٥	٢٤	٢٣	٢٢	٢١	
fringe	difficult	quick	cutting	provoke	
sister	condition	success	summon	gently	
meet	river	winner	exercise	judge	
thrifty	flush	govern	because	resist	
flowing	justice	term	merry	strict	
engineer	sought	lawn	soldier	dirty	
errand	balmy	chum	perform	pause	
profit	fence	limit	subject	tender	
vigor	belief	snow	permit	comb	
forceful	cunning	organ	observe	equal	
tinge	country	brief	feeble	model	
weak	blossom	income	return	united	
drove	disease	crown	instruct	point	
filmy	summon	health	control	trust	
truth	sweet	shutter	knight	begin	
crawl	fever	costume	friend	keep	
loss	unity	silence	subject	post	
useless	storm	money	number	quart	
border	forgive	editor	printing	grown	
product	quality	gossip	effort	blister	
liquid	violent	writing	perform	screen	
construct	sphere	course	constant	blend	
hinder	enroll	request	shiver	thrive	
before	blouse	nobler	dinner	bounty	
foreign	blind	wound	prosper	knock	
divide	style	stock	vessel	sound	
thrill	head	boiling	breeze	bloom	
last	eyes	punish	bang	critic	
conduct	rule	knead	shirt	local	
dress	join	defense	complex	gifted	
gloom	honest	complete	music	member	
volume	commerce	section	wring	burst	
consist	bridge	walnut	earth	shortly	
muddy	height	bruise	bold	pierce	
gleam	tremble	column	rough	brown	
depth	spark	uniform	friend	car	
fruit	invent	enter	secure	liberty	
recent	tissue	offset	dreary	direct	
bright	shrink	blond	cover	effect	
first	guide	wind	beside	touch	
thicken	vivid	meek	noisy	driver	

انتقل الى الصفحة التالية

تابع القسم الثاني

٢٠	٢٩	٢٨	٢٧	٢٦
discount	button	civil	swimming	grind
buckle	street	through	struggle	stretch
possible	tooth	wonder	poultry	outcome
building	lusty	pump	journey	kindly
trouble	corner	corn	opposite	thread
exert	turn	bluff	wretch	frolic
believe	throw	short	taught	bonds
source	protect	beach	slight	recite
devote	defeat	keeper	curved	pulse
labor	nerve	cement	pretty	swamp
reserve	trim	muddy	origin	crust
hopeful	pulley	bulletin	behind	shelter
penny	fortune	stumble	certain	choose
learn	thistle	improper	shrink	part
screen	collar	poverty	promise	using
purse	esteem	courage	impulse	folded
sketch	shell	bouquet	current	ceiling
quietly	broken	stencil	dismiss	theme
mischievous	feather	purpose	broader	surprise
revolt	clever	heartily	neglect	butcher
flying	floor	question	conceit	plowing
precious	summit	receive	blunder	shingle
similar	benefit	lessen	winter	trunk
sullen	listless	towel	swallow	scheme
grocery	inquire	past	bending	lumber
pottery	definite	rugged	conquer	between
tumble	chicken	weight	praise	describe
throb	ticket	truck	design	distinct
spoil	posture	prompt	tinsel	merchant
ideal	thrust	region	union	offering
pledge	formal	society	pride	steeple
trust	hence	mental	follow	think
circle	become	crest	tower	known
other	coffee	field	sponge	relief
ease	heroism	press	uphill	purple
solid	pleasant	shower	vessel	mildly
bound	courtesy	geese	policy	ready
flood	pushing	likely	needle	flour
bruise	story	custom	persist	erect
scene	gulf	title	verse	spend
office	plume	public	honor	whole

انتقل الى الصفحة التالية

تابع القسم الثاني

٣٥	٣٤	٣٣	٣٢	٣١
extend	sonnet	sherbert	ermine	jockey
derrick	verify	cunning	finest	concur
seeded	ellipse	nominee	lucky	distort
divert	vespers	reverly	trophy	console
toast	referee	dubious	borne	pensive
whine	shrimp	crochet	dump	duchess
jostle	coerce	venison	vigil	impetus
resound	tonic	hygiene	elude	duplex
diverse	vital	zenith	poem	gristle
shrewd	cough	creamy	eagle	race
bristle	suburb	exertion	leech	molest
whence	eclipse	terrace	quick	remedy
pauper	hunting	council	expire	serene
instill	fervent	utilize	muskrat	billow
compile	shortly	coroner	decide	lilacs
expend	tenant	scoffer	triple	medley
redeem	iodine	district	pecan	decline
subside	comely	within	score	fluent
inspire	supple	insult	fresco	unison
convict	orchid	steady	steed	reverie
nearer	deliver	convert	grove	costume
perplex	exploit	siding	strive	dutiful
strain	former	minor	mutiny	servant
widen	chagrin	retort	jester	converse
concise	hustle	thesis	beaver	horizon
trustee	treble	climate	desist	consider
company	using	govern	rigid	deposit
enliven	tendon	brevery	donor	highly
indorse	moose	futile	mumps	unique
keener	closed	docile	profess	marine
tutor	gopher	ethics	chemist	entice
instep	lyrical	cured	flourish	scope
mildew	porter	sleigh	initial	clique
unify	finite	eaves	deprive	broth
rouse	pollen	orbit	pupil	older
signs	search	expose	chore	libel
gorge	piston	longer	flute	crawl
punch	rebel	siren	ivory	tools
sheer	ether	hover	gypsy	soul
pursue	peony	usurp	brook	creep
hotel	throne	myth	knew	odor

انتقل الى الصفحة التالية

تابع القسم الثاني

٤٠	٣٩	٣٨	٣٧	٣٦
sunlight	dwelling	nonsense	silver	mention
rhythm	trumpet	think	mellow	simple
thunder	discover	beauty	generous	seven
outcry	mixture	tenth	second	chalk
morsel	brother	crumb	insect	jumble
frontier	villain	freedom	guilt	worth
frequent	memory	resemble	spring	merely
whisper	indirect	slight	coarse	selfish
industry	vigorous	burning	pocket	ignore
sparkle	ringlet	glisten	turning	carpenter
summer	calmly	moving	flicker	element
shelter	minute	blight	search	blend
enlarge	extreme	comment	spirit	sultry
interest	dignity	neglect	tired	teach
written	living	orchard	resign	review
lower	sturdy	distress	humble	limb
torrid	property	cheer	idleness	melody
lodge	lesson	last	direction	possess
squash	yield	gloss	tempest	shinning
proverb	poverty	continue	student	hollow
swollen	motion	suggest	medium	burden
present	thought	mouth	decent	buffalo
rumor	saw	sincere	shortly	complete
science	loose	resort	joint	remind
loward	perfect	mourn	sunny	worm
worry	world	early	forlorn	couple
shout	speech	wreck	discord	earth
endure	robust	confuse	private	cruel
spelling	greedy	pencil	holding	soften
people	orphan	energy	report	poetry
hollow	crude	check	concert	third
lifting	reduce	polite	reason	smiling
crystal	whole	cipher	concern	biology
exhibit	stove	speed	letter	copied
produce	center	repeat	singing	device
nimble	orator	noisy	utmost	future
little	shrill	digest	enjoy	hour
voice	jolly	service	education	robin
words	crow	finger	reflect	view
rent	dimly	nestle	muffle	glory
doubt	notice	listen	junior	home

قف ... لا تنتقل الى الاختبار التالي حتى يؤذن لك

الاختبار الثاني : مقارنة الأعداد (ر - ٢)

يقيس هذا الاختبار قدرتك على سرعة مقارنة عددين وتحديد ما إذا كانا متشابهين أم لا . المطلوب منك أن تضع علامة X بين كل عددين غير متشابهين ، ولا تضع شيئاً إذا كانا متشابهين .

لديك بعض الأمثلة في العمود الأول . والآن استكمل بسرعة حل باقي الأمثلة التي في العمود الأول والعمود الثاني .

٧٣٤٣٨٠١٠	٧٣٤٣٨٠١٠	٦٥٩	—	٦٥٩
		X		
١٨٨٢٤	١٨٨٢٤	٧٣٨٤٥	—	٧٣٨٥٥
٧٠٥٢١٦٨٣١	٧٩٥٢١٦٨٣١	١٦٢٤	—	١٦٢٤
		X		
٩٧١	٩٧١	٤٣٦	—	٤٣٦
٤٤٦٠١٤٧٢١	٤٤٦٠١٤٧٢١	٤٨٢١٤٥٩	—	٤٨١٤٢٥٩
٥١٧٣٨٦٩	٥١٧٣٨٦٩	٦٥٨٣٣١	—	٦٥٦٣٣١
٦٤٣٠٠١٧	٦٤٣٠٠١٧	١١٦٥٢	—	١١٦٥٢
٥١٨١٩٨٠٤٥	٥١٨١٦٨٠٤٥	٦١٧٤٣٩٤٢٨	—	٦١٧٤٣٩٤٢٨
٥٥١٧٩	٥٥٠٩٧	١٨٦٠٤٣٩	—	١٨٦٠٤٣٩
٦٣٢١٦٠٦٧	٦٣٢١٦٠٥٧	٩٠٧٧٦١٠٥	—	٩٠٧٧٦١٠٥

درجتك على الاختبار هي عدد الاجابات الخاطئة ، ولذلك ليس من مصلحتك ان تخمن الاجابات الصحيحة ما لم تكن متأكداً منها .

يتكون الاختبار من قسمين ، وكل قسم عبارة عن صفحة واحدة ، الزمن المحدد لها هو دقيقة ونصف . عندما تنتهي من الاجابة على القسم الاول ، توقف ولا تنتقل الى القسم الثاني حتى يؤذن لك .

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

القسم الأول: (دقيقة ونصف)

ضع علامة X بين كل عددين غير متماثلين

٦٣٩ —	٦٣٩	٤١٤٩٨٢ —	٤١٥٩٨٢
٤٧١٤٣٠٦ —	٤٧١٥٣٠٦	٦٠٩٧١ —	٦٠٩٧١
٦٥٣٨٢ —	٦٥٣٧٢	١٦٢٥٣٩٤٨ —	١٦٢٥٣٩٤٨
٧١٠ —	٧١٠	٤٢٠١٨٥٩١٧٦٠ —	٤٢٠١٨٥٩١٧٦٠
٤٣٢١٠٥٧٣ —	٤٣٢١٠٥٧٣	٦٤٧١٠٧٥٦٩ —	٦٤٧١٠٧٥٦٩
٦١٨٢٦٥٣٩٠٥٢٢١ —	٦١٨٢٦٥٣٩٠٥٢٢١	٧٢١٥٣٢٩٩٢٥٣١ —	٧٢١٥٣٢٩٩٢٥٣١
٤٣٢٧٠١٠٥٣٣٨ —	٤٣٢٧٦١٠٥٣٣٨	٣٤١٧٩٨٣٠١ —	٣٤٢٧٩٨٣٠١
٢٧١٠٩٨١٦٨٤٣ —	٢٧١٠٩٨١٦٨٥٣	٨٠٥٣٧٠٥١٢٤٨ —	٨٠٥٣٧٠٥١٢٤٨
٥١٩٦٠٥ —	٥١٩٦٠٥	٥٩١١٣٠٦٥٨١٤٩١ —	٥٩١١٣٠٦٥٨١٤٩١
٩٢٣٤٥٢١٧٠٦٨٧ —	٩٢٣٤٥٢١٧٠٦٨٧	٨٣٦١٤٠٨١ —	٨٣٦١٤٠٨١
٣٧٠٥٤٣١٤١ —	٣٧٠٥٤٣١٤١	٤٩٤٧١٣٠٧ —	٤٩٤٧١٣٠٧
٢٥٧٠٦٦٥٢٩٢ —	٢٥٧٠٦٦٥٢٩٢	٦٠٨٢٦٤٧٨٧٥ —	٦٠٨٢٦٤٧٨٧٥
٢٢٠١٨٥٩١٦٧٠ —	٢٢٠١٨٥٩١٦٧٠	٥٩٣٠٥٨٢١٣٦ —	٥٩٣٠٥٨٢١٣٦
٥٤٧٦٠٧٥٦٩٣ —	٥٤٧٦٠٧٥٦٩٣	٣٦٦٠٣١٢٩٤١٤٧ —	٣٦٦٠٣١٢٩٤١٤٧
٦٢١٥٣٢٩٩٢٥٣١ —	٦٢١٥٣٢٩٩٢٥٣١	٨٠٥٣٧٠٥١٢٤٨ —	٨٠٥٣٧٠٥١٢٤٨
٤٤١٧٩٨٣٠ —	٤٤١٧٩٨٣٠	٤٨٣٢٠٤٣٥٦١٢ —	٤٨٣٢٠٤٣٥٦١٢
٧٠٥٣٧٠٥١٢٤٨ —	٧٠٥٣٧٠٥١٢٤٨	٤٠٥١٧٦٨٤١٣٠٩ —	٤٠٥١٧٦٨٤١٣٠٩
٧٣٦١٤٠٨ —	٧٣٦١٤٠٨	٨٠١٤٥٣٤٩٧٩٦ —	٨٠١٤٥٣٤٩٧٩٦
٣٩٤٧١٣٠٧ —	٣٩٤٧١٣٠٧	٥٣٢١٠٥٧٣ —	٥٣٢١٠٥٧٣
٥٠٨٢٦٤٩٨٧٥٠٣ —	٥٠٨٢٦٤٩٨٧٥٠٣	٧١٨٢٦٥٣٩٠٥٢١ —	٧١٨٢٦٥٣٩٠٥٢١
٤٩٣٠٥٨٢١٣٦ —	٤٩٣٠٥٨٢١٣٦	٥٣٢٧٠١٠٥٣٨ —	٥٣٢٧٠١٠٥٣٨
١٣٦٠٣١٧٩٤١٣٧ —	١٣٦٠٣١٧٩٤١٣٧	٢٧١٠٩٨١٦٨٤٣ —	٢٧١٠٩٨١٦٨٤٣
٧٠٥٧٣١١٩٥ —	٧٠٥٧٣١١٩٥	٦١٩٦٠٥ —	٦١٩٦٠٥
٣٨٢١٠٤٣٥٥١٢ —	٣٨٢١٠٤٣٥٥١٢	١٢٣٤٥٢١٧٠٦٨٧ —	١٢٣٤٥٢١٧٠٦٨٧

قف ... لا تنتقل الى القسم الثاني حتى يؤذن لك

القسم الثاني: (دقيقة ونصف)

ضع علامة X بين كل عددين غير متشابهين .

٧٥٧٣ —	٧٥٧٣	٢٨٩٤١٤ —	٢٨٩٤١٤
٣٤٧٨٢٠ —	٣٤٩٨٢٠	١٧٩٠٦ —	١٧٩٠٦
٤٩٥١ —	٤٩٥١	١٦٧١٩٥٨١٠٢٤ —	١٦٧١٩٥٨١٠٢٤
٤٥٧٣٠٤٣ —	٤٥٧١٠٤٣	١٦٧١٩٥٨١٠٢٤ —	١٦٧١٩٥٨١٠٢٤
٣٧٥٠١٢٤٣ —	٣٧٥٠١٢٤٣	٣٩٦٥٧٠١٧٤٦ —	٣٦٦٥٧٠١٧٤٦
١٢٥٠٩٣٥٦٢٨١٦ —	١٢٥٠٩٣٥٦٢٨١٦	١٣٥٢٩٩٢٣٥١٢٧ —	١٣٥٢٩٩٢٣٥١٢٧
٨٣٥٠١٠٧٢٣٤ —	٨٣٥٠١٠٧٢٣٤	١٣٨٩٧١٤٣ —	١٣٨٩٧١٤٥
٣٤٨٦١٨٩٠١٧٢ —	٣٤٨٦١٧٠١٧٢	٨٤٢١٥٠٧٣٥٠٨ —	٨٤٢١٦٠٧٣٥٠٨
٥٠٦٩١٥ —	٥٩٦٩١٥	٩٤١٨٥٦٠٣١١٩٥ —	٩٤١٨٥٦٤٣١١٩٥
٧٨٦٠٧١٢٥٤٣٢٩ —	٧٨٦٠٧١٢٥٥٣٢٩	٨٠٤١٦٣٨ —	٨٠٤١٤٣٨
٤١٣٤٥٠٧٣ —	٤١٣٤٥٠٧٣	٧٠٣١٧٤٩٤ —	٧٠٣١٧٤٩٤
٩٢٥٦٦٠٧٥٢ —	٩٢٥٦٦٠٧٥٢	٣٥٧٨٩٤٦٢٨٠٦ —	٣٥٧٨٩٥٦٢٨٠٦
١٦٧١٩٠٨١٠٢٣ —	١٦٧١٩٥٨١٠٢٣	٦٣١٢٨٥٠٣٩٥ —	٦٣١٢٨٥٠٧٩٥
٣٩٦٥٧٠١٧٤٥ —	٣٩٦٥٧٠١٧٤٥	٧٣١٤٩٧١٣٠٦٣٢ —	٧٣١٤٩٧١٣٠٦٣٢
١٣٥٢٩٩٢٣٥١٢٦ —	١٣٥٢٩٩٢٣٥١٣٦	٥٩١١٣٧٥٠٨ —	٥٩٣١٦٧٥٠٨
١٣٨٩٧١٤٢ —	١٣٨٩٧١٤٢	٢١٥٥٣٤٠١٢٨٤ —	٢١٥٥٣٤٠١٢٨٤
٨٤٢١٥٠٧٣٥٠٧ —	٨٤٢١٥٠٧٣٥٠٧	١٢٥١٣٧٣٨٠٧ —	١٢٥١٣٧٣٣٠٧
٩٤١٨٥٦٠٣١١٩٤ —	٩٤١٨٤٦٠٣١١٩٤	٩٠٣١٤٨٦٧١٥٠٤ —	٩٠٣١٤٨٦٧١٥٠٤
٨٠٤١٦٣٧ —	٨٠٧١٦٣٧	٦٨٧٩٤٣٥٣١٠٨ —	٦٨٧٥٤٣٥٤١٠٨
٧٠٣١٧٤٩٣ —	٧٠٣١٧٤٩٣	٣٧٥٠١٢٣٥ —	٣٧٥٠١٢٣٥
٣٥٧٨٩٤٦٢٨٠٥ —	٣٥٧٨٩٤٦٢٨٠٥	١٢٥٠٩٣٥٦٢٨١٧ —	١٢٥٠٩٣٥٦٢٨١٧
٦٣١٢٨٥٠٣٩٤ —	٦٣١٢٨٥٠٣٩٤	٨٣٥٠١٠٧٢٣٥ —	٨٣٥٠١٠٧٢٣٥
٧٣١٤٩٧١٣٠٦٣١ —	٧٣١٤٩٧١٣٠٦٣١	٣٤٨٦١٨٩٠١٧٣ —	٣٤٨٦١٨٤٠١٧٣
٥٩١١٣٧٥٠٧ —	٥٩١١٣٧٥٠٧	٥٠٦٩١٦ —	٥٠٦٩١٦

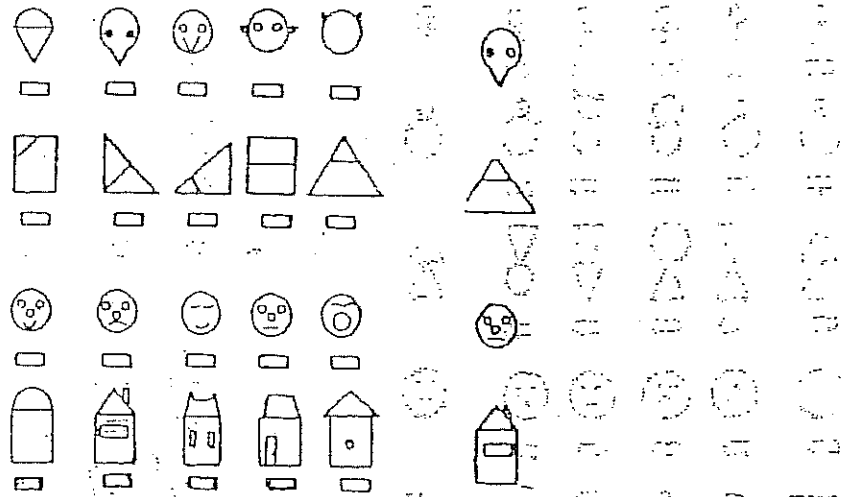
قف .. لا ترجع مرة أخرى الى القسم الاول ، ولا تنتقل الى الاختبار التالي حتى يؤذن لك .

الاختبار الثالث : الصور المتماثلة (ر د - ٣)

يقيس هذا الاختبار قدرتك على سرعة مطابقة رسوم الأشياء . على يمين كل صف من الصفوف التالية رسم لشيء معين وبجانبه خمسة رسوم لأشياء أخرى تتضمن رسماً يشبه الرسم الموجود على اليمين كما هو في المثال التالي :



يتضح من الشكل السابق ان الرسم الثالث هو الرسم الصحيح المطابق للرسم الاصلى الموجود على اليمين والذي تم تمييزه الفراغ الذى تحته .
الآن حاول بسرعة أن تمارس نفس العمل بتسويد الفراغ الموجود أسفل الرسم الذى يطابق الرسم الاصلى الموجود على يمين الرسوم التالية:

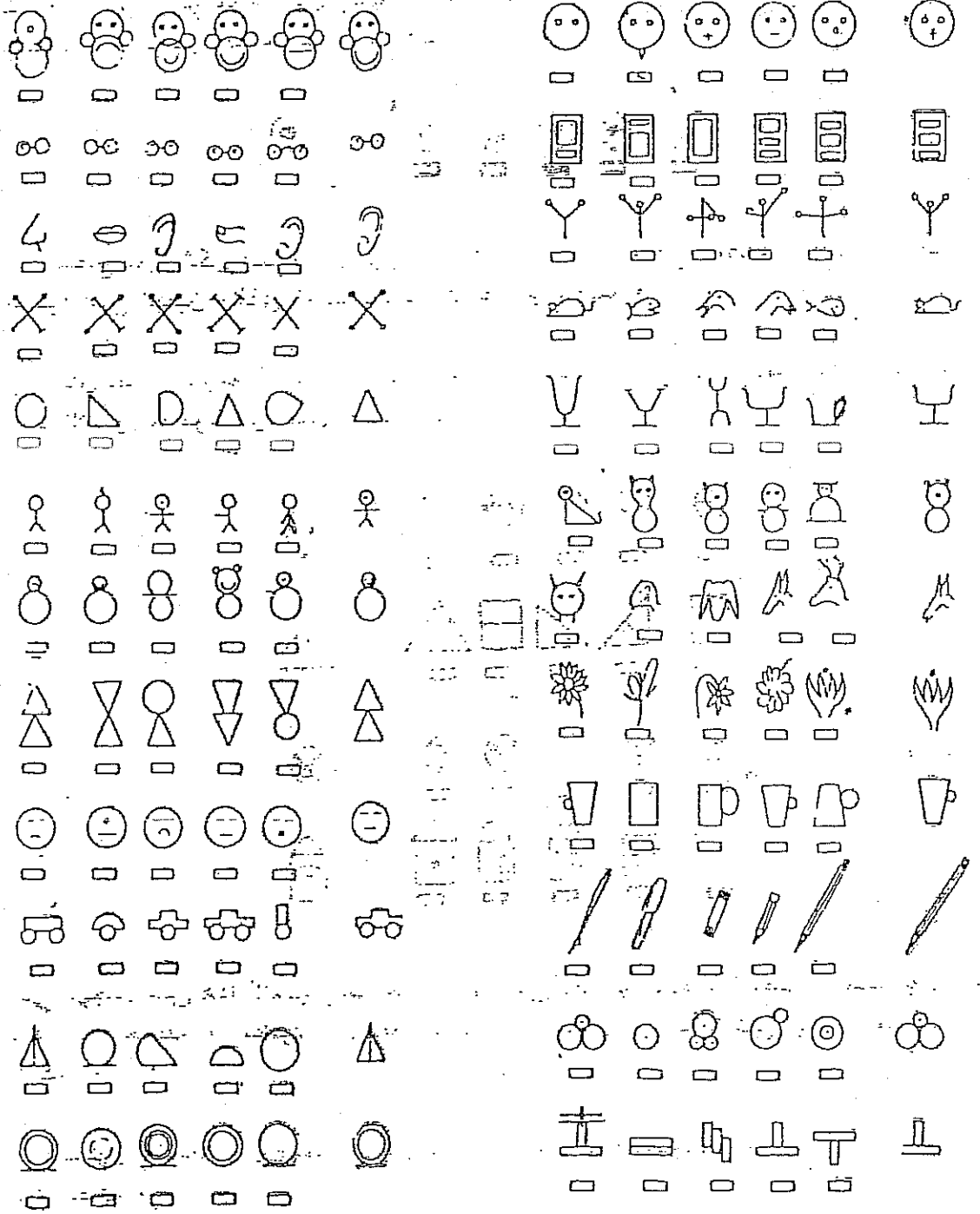


درجتك على هذا الاختبار هي عدد الرسوم التى تطابقها صحيحاً مخصصاً منها جزء من الاجابات الخاطئة . المطلوب ان تعمل بأسرع ما يمكن وان تجيب على جميع الفقرات بقدر الامكان .

يتكون الاختبار من قسمين ، كل قسم يتكون من صفحتين . الزمن المحدد لكل قسم هو دقيقة نصف .

قف ... عندما تنتهى من القسم الاول ، ولا تنتقل الى القسم الثانى حتى يؤذن لك ولا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك .

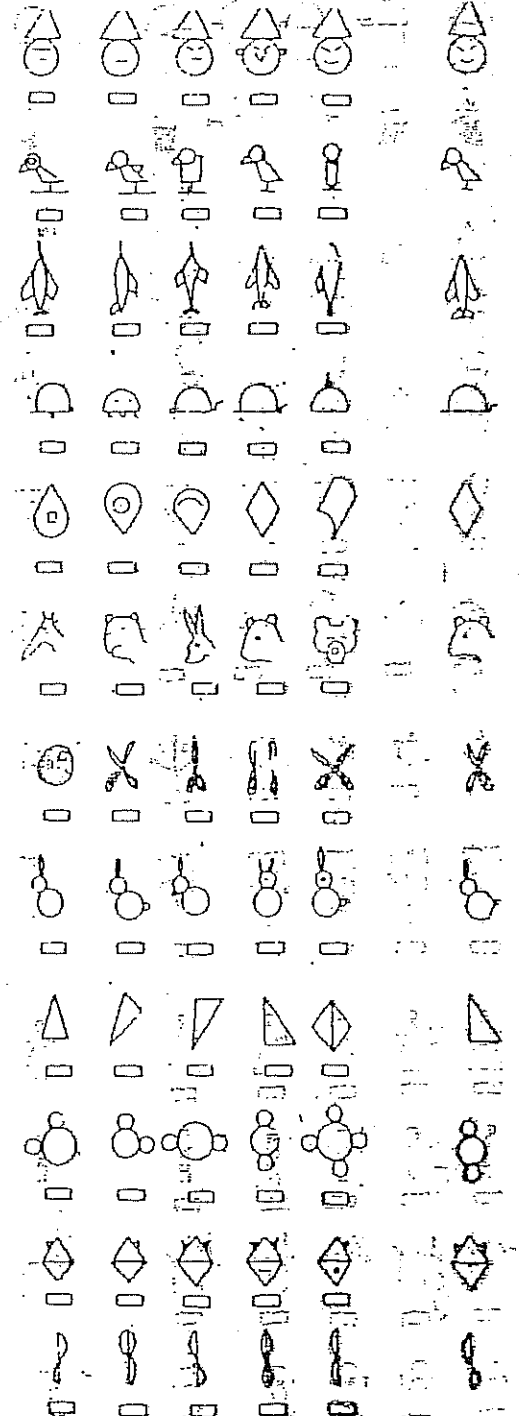
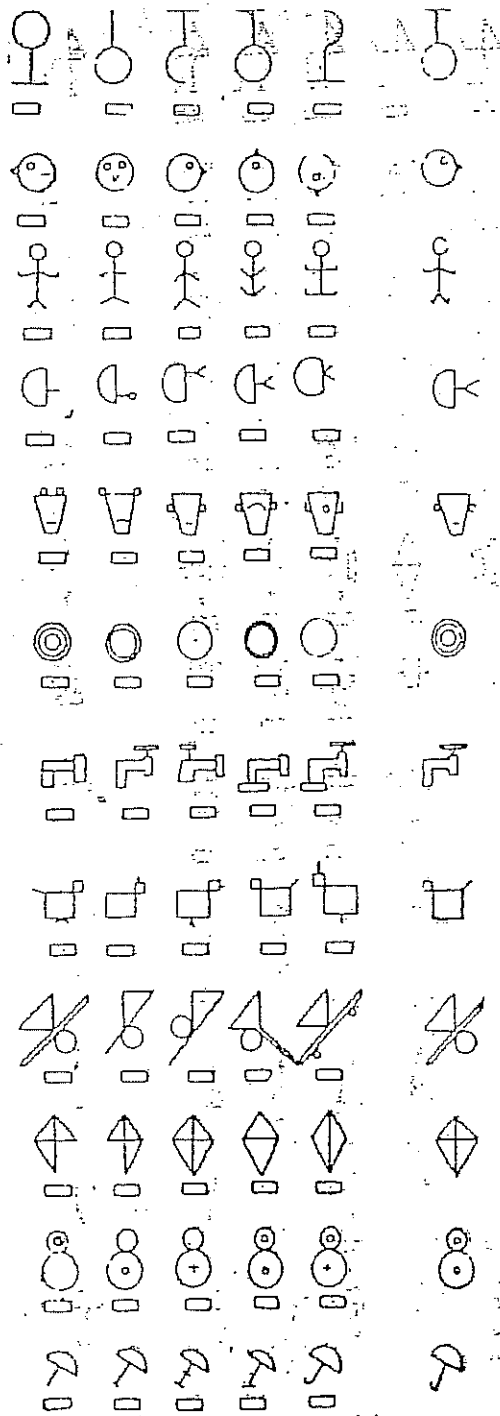
القسم الأول : (دقيقة ونصف)



انتقل الى الصفحة التالية

انتقل الى العمود الثاني

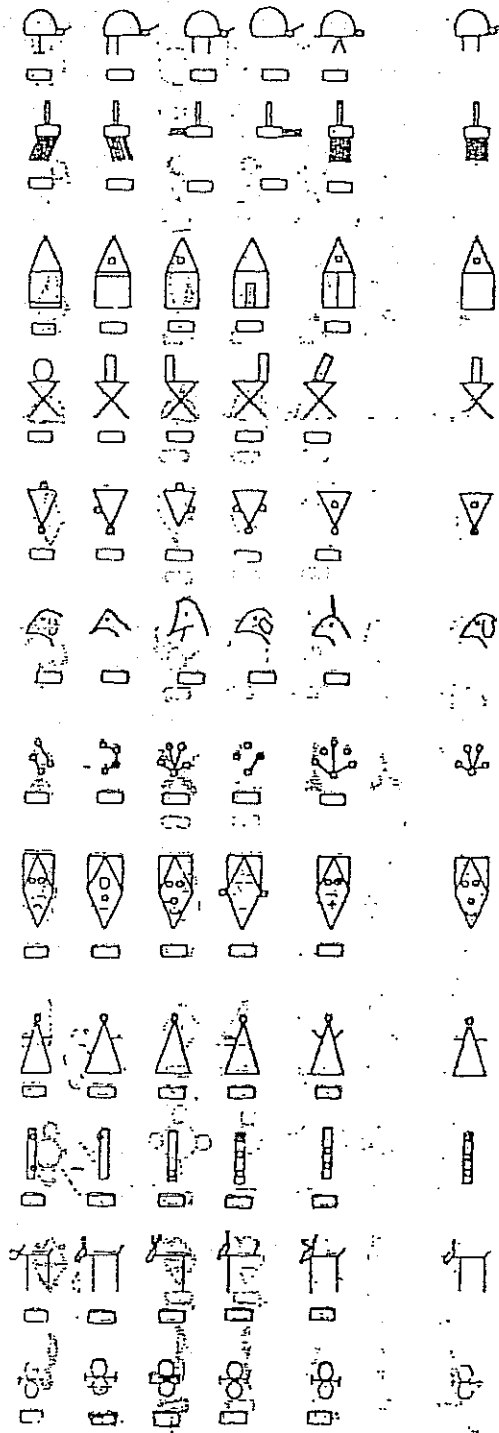
تابع القسم الاول



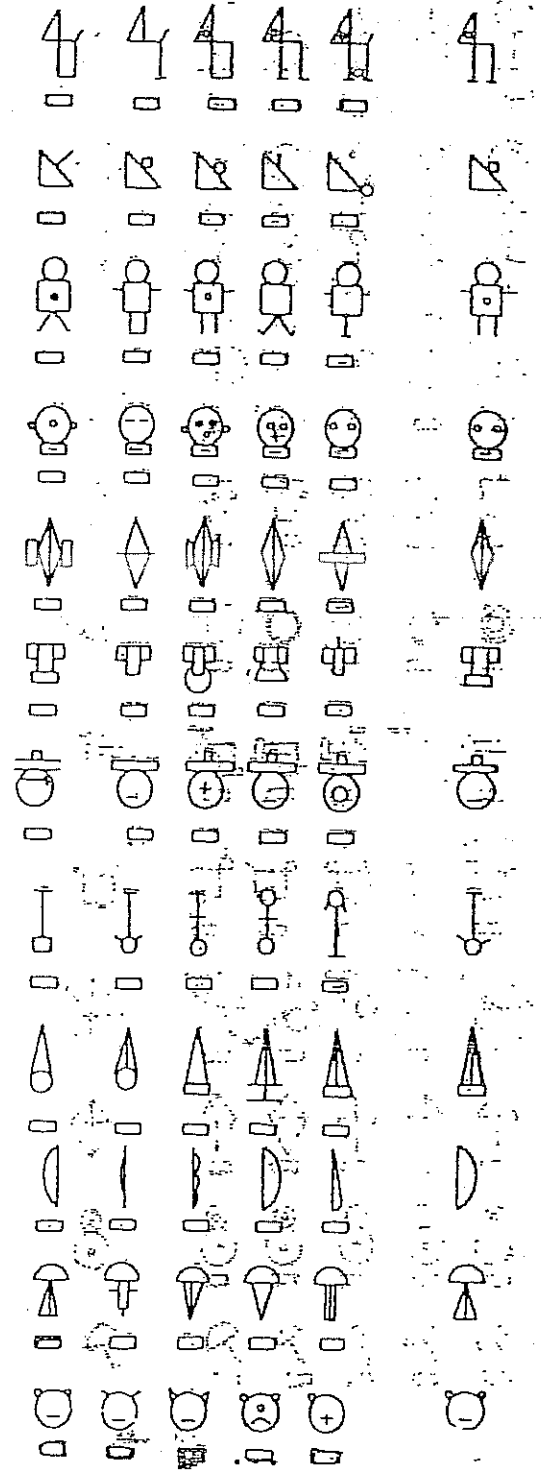
انتقل الى العمود الثاني

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

القسم الثاني (دقيقة ونصف)

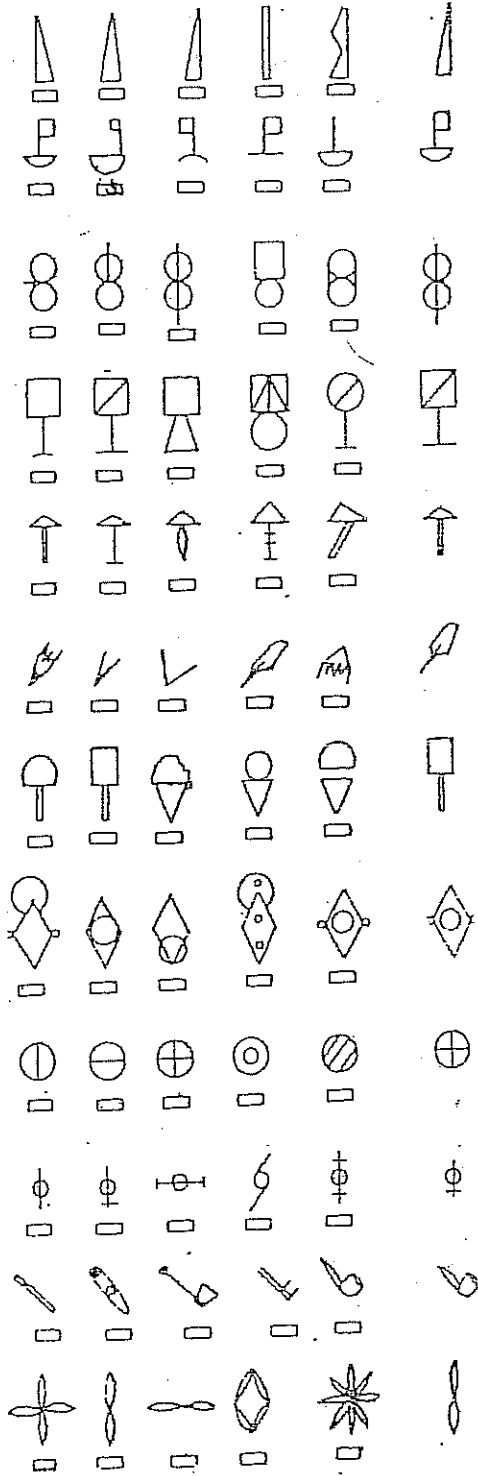


انتقل الى الصفحة التالية

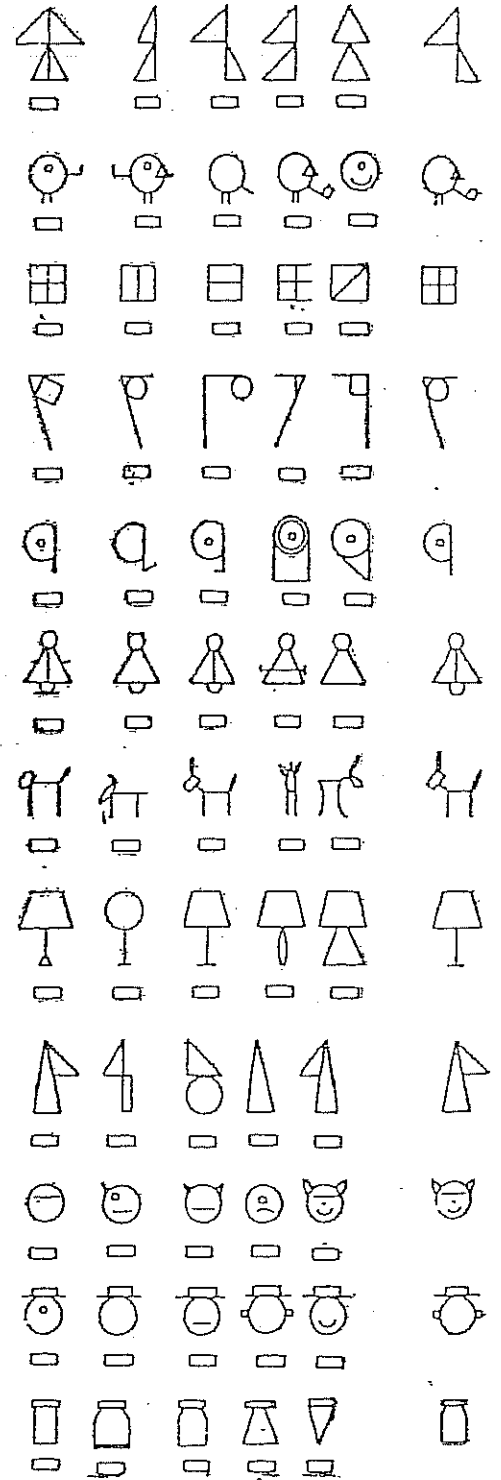


انتقل الى العمود الثاني

تابع القسم الثانى



قف ...



انتقل الى العمود الثانى

لا ترجع مرة أخرى الى القسم الأول، ولا تنتقل الى الاختبار التالى حتى يؤذن لك

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychology



Speed cognitive visual Relationship With mental motivation

**(A field study comparison between the first secondary grade year and
first year University students in the city Damascus)**

**Study Presented For Attaining A Master Degree In
Developmental Psychology**

Prepared by

Diana Ismail Kahel

Supervised by

Dr. Marwan Ahmad

Instructor In Psychology Department

**Damascus : 1436-1435
2015-2014**

الملخص باللغة الإنكليزية

The study in the English language summary

Speed Cognitive Visual and its relationship with Mental Motivation

A field study comparison between the first secondary grade year and first year University students in the city Damascus

Speed cognitive an important cognitive function and interference to learn a lot of basic skills among students as well as the mental motivation that are generating skills perceptions and new alternatives, and is interested in research studying the speed of cognitive visual and mental motivation among a sample of tenth grade year for the first university year students, and is the research problem in answering the following question: What is the nature of the relationship between the speed of cognitive visual and mental motivation among a sample of tenth grade year students and first-year students in the university city of Damascus? The aim of this research is to identify the relationship between the speed of cognitive visual and mental motivation of the study sample, and detect differences between the mean scores of the study sample the Standart Speed cognitive visual and mental motivation depending on "variables (sex, stage developmental, specialization school)The importance of research to find out the relationship between the speed of cognitive visual and mental motivation is of great importance in understanding the cognitive abilities of the students and the importance of the sample covered by the study,

they are students first-year university students in tenth grade year, where they form the basic foundation that make up the society of the future, have been tested the following assumptions:

- First hypothesis: There is no correlation statistically significant between the total score of the accelerometer cognitive and visual three dimensions and between mental motivation of the study sample.
 - The results showed a positive correlation statistically significant "between the total score of the accelerometer cognitive and visual three dimensions and between mental motivation of the study sample.
 - The second hypothesis: There is no correlation statistically significant between the total score of the accelerometer cognitive and visual three dimensions and between mental motivation accordingly "to the variable sex.
 - The results showed a positive correlation statistically significant "between the total score of the accelerometer cognitive and visual three dimensions and between mental motivation accordingly" to the variable sex.
 - The third hypothesis: There is no correlation statistically significant between the total score of the accelerometer cognitive and visual three dimensions and between mental motivation accordingly "to the variable developmental stage.

- The results showed a positive correlation statistically significant "between the total score of the accelerometer cognitive and visual three dimensions and between mental motivation accordingly" to the variable developmental stage.
- Fourth hypothesis: There were no statistically significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the accelerometer cognitive and visual three dimensions depending on the variable sex.
- The results showed a statistically significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the accelerometer cognitive and visual three dimensions depending on the variable sex individuals.
- The fifth hypothesis: There were no statistically significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the accelerometer cognitive and visual three dimensions variable depending on the developmental stage.
- Results are no statistically significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the accelerometer cognitive and visual three dimensions variable depending on the developmental stage showed.
- Sixth hypothesis: There were no statistically significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the accelerometer cognitive and visual three dimensions variable depending on the area of study.

- The results showed that there were no statistically significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the accelerometer cognitive and visual three dimensions variable depending on the area of study.
- Seventh hypothesis: There were no statistically significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the measure mental motivation variable depending on the sex.
- The results showed that there were no statistically significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the measure mental motivation variable depending on the sex.
- Eighth hypothesis: There were no statistically significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the measure mental motivation variable depending on the developmental stage.
- The results showed that there are significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the measure mental motivation variable depending on the developmental stage differences.
- Hypothesis ninth: There were no statistically significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the measure mental motivation variable depending on the stage of study.

- The results showed that there were no statistically significant differences between the mean scores of the study sample to the total score for the measure mental motivation variable depending on the area of study.

- The research on the descriptive approach, and is the original society for the study of all students in the tenth year grade students the first year university for the academic year 2014– 2015 in the city of Damascus and the number of members of the original community for school students (3647) students distributed in all schools in the city of Damascus, and the number of members of the community the original students of the university (5371), through the return to Damascus University statistics in students at the head of Damascus University Affairs for the academic year 2013 to 2014, bringing the original community consists of the study of the (9018) students, and composed the study sample of students in tenth grade year of school city Damascus for the academic year 2014–2015 and the first–year students university of Damascus University departments (Architecture, Mechanical engineering, philosophy, mathematics, psychology, psychological counseling, modern breeding) and the number of sample sample approved individuals in the present study (1000) students "and student and by (11%) of the size of the original community, and were selected sample method available, and use the search the following tools: Speed cognitive scale of preparation (Ekstrom, and French, and Harman, and Derman) and the

Arabization of Anwar Mohammed Cherkaoui, and Solomon vegetative Sheikh, and Nadia Mohamed Abdel Salam (1983). It consists of three tests (delete words (Reply – 1), compared to the numbers (Reply – 2), images asymmetric (Reply – 3), and the measure of mental motivation of the researcher and consists of a 67-item ", spread over four areas: (mental focus, orientation toward learning, creative problem solving, cognitive integration), the study tools were applied in the period from 02/16/2015 to 20/03/2015.