الإسهام النسبي للدافع المعرفي في التنبؤ بالثقة بالنفس والذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ مى حسن على عبده

مدرس بقسم علم النفس، كلية الدراسات الإنسانية،

جامعة الأزهر، القاهرة

الإسهام النسبي للدافع المعرفي في التنبؤ بالثقة بالنفس والذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة

مى حسن على عبده

قسم علم النفس، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

البريد الإلكترونى: mai.hsn@azhar.edu.eg

الملخص

تهدف الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للدافع المعرفي بالثقة بالنفس والذكاء الناجح، والتعرف على مستوى الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة، ومدى التباين في الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح في ضوء نوع الجنس والتخصص الدراسي وموطن الإقامة، وذلك على عينة قوامها(٧٨١) طالب وطالبة من الذكور والإناث من كليات نظرية وعملية بجامعة الأزهر ممن توزعت مواطن إقامتهم بين الحضر والريف، وتتراوح أعمارهم بين (١٩- ٢٧) عام، وقد طبق عليهم مقياس الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح، وأظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع من الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح وأبعاده عدا بعد الذكاء الإبداعي فكان في المستوى المتوسط، كما تبين وجود قدرة تنبؤية دالة لبعض أبعاد الدافع المعرفي بالثقة بالنفس والذكاء الناجح وأبعاده، كذلك وجدت فروق دالة في مستوى الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح تعزي لنوع الجنس في اتجاه الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة في مستوى الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح

تعزي للتخصص الدراسي أوموطن الإقامة أوالتفاعل بين نوع الجنس والتخصص الدراسي وموطن الإقامة.

الكلمات المفتاحية: الدافع المعرفي، الثقة بالنفس، الذكاء الناجح، الذكاء الإبداعي، الذكاء التحليلي، الذكاء العملي، طلاب الجامعة.

The Relative Contribution of Cognitive Motivation in Predicting Self-Confidence and Successful Intelligence Among University Students

Mai Hassan Ali Abdou

Department of Psychology, Faculty of Humanities, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.

E-mail: mai.hsn@azhar.edu.eg

Abstract:

The study aims to reveal the predictive ability of the cognitive motivation with self-confidence and successful intelligence, and to identify the level of cognitive motivation, self-confidence and successful intelligence and its dimensions among university students, and the extent of variation in cognitive motivation, self-confidence and successful intelligence in light of gender, academic specialization and residence, on a sample consisting of (781) male and female students from theoretical and practical faculties whose residences were distributed between urban and rural at Al-Azhar University, and their ages ranged between (19-27) years. The measure of cognitive motivation, self-confidence and successful intelligence was applied to them, and the results showed that most of the sample members enjoy A high level of cognitive motivation, self-confidence, and successful intelligence and its dimensions, except for the dimension of creative intelligence, which was at the average level. It was also found that there was a significant predictive ability for some dimensions of cognitive motivation with self-confidence and successful intelligence and its dimensions. Significant differences were also found in the level of cognitive motivation, self-

confidence, and successful intelligence due to gender. In the direction of males, while there were no significant differences in the level of cognitive motivation, self-confidence, and successful intelligence due to academic specialization, residence, or interaction between gender, academic specialization, and place of residence.

Keywords: Cognitive Motivation, Self-Confidence, Successful Intelligence, Creative Intelligence, Analytical Intelligence, Practical Intelligence, University Students.

مقدمة:

إن الدافع المعرفي لا يعزز التعلم فحسب، بل أيضا يساعد الطلاب على تكوين علاقات سلسة، وتقليل التوتر، وزيادة الإبداع، وتعزيز التعلم المفتوح، واكتساب درجة معينة من الكفاءة في عمل الفرد؛ وبالتالي تحقيق الإنجازات الأكاديمية (Millanzi & Kibusi, 2020, 3).

فالدافع المعرفي يسهم فى تنمية شخصية المتعلم، وذلك عبر تطوير أبعاده الذاتية العقلية والانفعالية والجسمية، وتعبر الثقة بالنفس واحدة من سمات الشخصية المهمة، التى تلعب دوراً لا يستهان به في مساعدة الشخص على التكيف ومواجهة تحديات الحياة، فهى تمنح الفرد التمكن من اتخاذ القرارات والتعبير عن الذات، وتعد مفتاح النجاح في مختلف جوانب حياة الفرد كالدراسة والعمل والعلاقات الاجتماعية (الكريم وقطب، ٢٠٢٠، ٣٥٧). ولقد أظهرت بعض الدراسات العلاقة الارتباطية بين الثقة بالنفس والدافعية للتعلم كدراسة الديب والسيد (٢٠١٦) ودراسة Li (2021)، حيث يساعد الدافع المعرفي الإنسان على تنظيم وجدانه، وقواه الانفعالية، وتعظيم قواه الجسدية والارتقاء بمهاراته الحركية، ويجعله قادرا على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية (القرشى والشريدة، ٢٠٢٠، ٢١١).

ويعتبر العديد من العلماء الدافع المعرفي بمثابة الحافز المطلوب للقيام بالمهام، أو لتحقيق الأهداف، إنه عامل رئيس في الأداء الأكاديمي للطالب في بيئة قائمة على حل المشكلات. فقد أظهرت بعض الدراسات العلاقة بين الذكاء الناجح ودافعية الإنجاز كدراسة مراد (٢٠١٩) ودراسة الريس (٢٠٢٠). حيث يعد الذكاء من أهم الموضوعات التى تناولها العلماء بالدراسة لاسيما في مجال التعلم؛ لما له من دور مهم في مستوى التحصيل

وتحقيق النجاح الأكاديمى، وقد ظهرت مؤخراً نظرية تتناول الذكاء بمنظور مختلف عن نظريات الذكاء العام وهى نظرية الذكاء الناجح، فمفهوم الذكاء الناجح يعبر عن مجموعة من القدرات المتكاملة التى يحتاجها الفرد للنجاح في حياته وذلك من خلال التوازن بين الذكاء العملي والتحليلي والإبداعي (الطراونة، ٢٠١٨، ١).

ويعد الدافع المعرفي من أقوى الدوافع، فهو يرتبط بالنجاح والأداء الأكاديمى وخاصة لدى طلاب الجامعة، حيث يعمل على مساعدة المتعلم فى تغيير سلوكه بصورة إيجابية مما يمكنه من التكيف السليم والقدرة على مواجهة التحديات. فالأفراد ذوى الدافع المعرفي المرتفع يسعون نحو المهام المعرفية المعقدة، ويشعرون بالسعادة عند الإنجاز (القرشى والشريدة، ٢٠٢٠، ٢١١).

وتشير دراسة Fahuzan and Santosa (2018) أن هناك حاجة لوجود مستوى مرتفع من الدافع المعرفي؛ لأنه يدفع الطلاب إلى بناء المعرفة والنجاح في التعلم، ومع ذلك فإن ٢٧ دولة فقط من أصل ٧٠ دولة لديها دافع أعلى من المتوسط؛ وذلك بناءًا على نتائج اختبار PISA، فالدافع المعرفي للطلاب في غالبية العالم لا يزال مفقودًا ويتطلب مزيدًا من الاهتمام؛ لذا فالدراسة الحالية هى محاولة لإلقاء الضوء علي القدرة التنبؤية للدافع المعرفي بالثقة بالنفس والذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة، ومدى التباين في مستوى الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

مشكلة الدراسة

إن مشكلة دوافع السلوك البشري تحتل مكانة كبيرة لدى علماء النفس؛ لأنها تمثل الأسس العامة لعملية التعلم والتعليم، وطرق التكيف الإيجابي مع العالم الخارجي والأسس الأولى للصحة النفسية، ولا سيما الدافع المعرفي، فعلى قدر مستوى تنظيم هذه الدوافع وإشباعها يتوقف التنظيم العام للشخصية الإنسانية؛ الأمر الذي جعل علماء النفس يوحدون بين الشخصية ودوافع السلوك (يحيى، ٢٠١٠، ٨١).

وتعد الثقة بالنفس سمة شخصية تبدو من خلال تعرف الشخص على قدراته وإمكاناته، وتساعده في الاستثمار في مختلف مجالات الحياة (رزاق وجبار، ٢٠٢٠، ١٢)، حيث يؤثر المستوى المرتفع للثقة بالنفس على قوة الشخص ويساعده على مواجهة التحديات. وتظهر الدراسات أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى الثقة بالنفس وأداء العمل، والتي بدورها ترتبط بالحالة العقلية الإيجابية، وتقلل من القلق النفسي. ومن ناحية أخرى، يؤدي انخفاض مستوى الثقة بالنفس إلى الاعتقاد بأن المهمة أصعب مما هي عليه في الواقع. وغالبًا ما يؤدي هذا إلى سوء التخطيط وتنفيذ المهام الذي ينطوي على مشاكل، ويؤدي في النهاية إلى حالات مثل القلق والتوتر والاكتئاب وما إلى ذلك. وبالتالي من الأهمية بمكان تقييم مستوى الثقة بالنفس للفرد فمثل هذا التقييم مهم للتطبيقات المختلفة خاصة لدى الأكاديميين ويسهل في التخطيط للتدخلات المطلوبة لتحسين الصحة العقلية العامة للطلاب .(Chatterjee, et al., 2021, 19204)

كذلك يعد الذكاء القدرة العقلية العامة التى تمكن الفرد من الناجح وتحقيق الأهداف، وتعد نظرية الذكاء الناجح أحد النظريات التى فسرت

الذكاء من خلال تقديم وجهات نظر مختلفة مقارنة بنظرية الذكاء العام، فترى أن الذكاء "منظومة متكاملة لمجموعة من القدرات التي نحتاج إليها في الحياة، تقوم على إدراك نقاط الضعف والعمل على إيجاد الطرق المناسبة لتحسينها، وكذلك إدراك نقاط القوة والعمل على استغلالها بأقصي درجة ممكنة، وذلك من خلال الموازنة بين استخدام القدرات الإبداعية والتحليلية والعملية" (Sternberg, 1997, 15). وترى تلك النظرية أن اختبارات الذكاء تقيس مجال محدود من الذكاء؛ لذا تؤكد تلك النظرية على وجود أنواع للذكاء يمكن تطبيقها في حياتنا اليومية (Sternberg, 2015, 76).

ويرتبط الذكاء بدوافع الفرد حيث تستند نظرية الذكاء الناجح على نظرية معالجة المعلومات، والتى تشتمل على ثلاث نظريات فرعية هى النظرية التركيبية والتجريبية والسياقية. فالنظرية التركيبية تشتمل على مكونات الذكاء الخاصة بالعالم الداخلى للفرد أوالميكانيزمات العقلية ذات العلاقة بالعملية الإدراكية، وتهتم النظرية التجريبية بالربط بين المعرفة المكتسبة والتعلم وهو المكون الذى يربط بين العالمين الداخلى والخارجى للفرد، أما النظرية السياقية فتتضمن استخدام الأفراد لمكونات معالجة المعلومات للتكيف مع متطلبات البيئة بما يناسب قدرتهم (عبدالله، ٢٠٢٠، ٢٧).

وبالرغم من تعدد الدراسات التي تناولت الثقة بالنفس والذكاء الناجح والكشف عن العوامل المؤثرة فيهم كدراسة عبد الحميد (٢٠٢٠) والتى تناولت أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة الإلكترونية ضمن بيئة التعلم المعكوس في تنمية الثقة بالنفس لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. ودراسة سعادة (٢٠٢٠) والتى بحثت تحديد التأثير المباشر للتفكير الإيجابي في

الذكاء الناجح وقوة السيطرة المعرفية، وتحديد التأثير المباشر لقوة السيطرة المعرفية في الذكاء الناجح؛ إلا أنه في حدود إطلاع الباحثة لم يتم الكشف عن مدى اسهام الدافع المعرفي في التنبؤ بالثقة بالنفس والذكاء الناجح، كذلك هناك حاجة ماسة للوقوف على مدى تباين مستوى الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة وفقاً لنوع الجنس والتخصص الدراسي وموطن الإقامة؛ حيث اختلفت نتائج الدراسات السابقة حول مدى تباين مستوى الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح بإختلاف نوع الجنس والتخصص الدراسي وموطن الإقامة. فأظهرت دراسة دوابه (٢٠٢٠) عدم وجود فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى الطلاب باختلاف نوع الجنس وموطن الإقامة ونوع الدراسة، عدا في بعد السعي إلى المعرفة فقد تبين وجود فروق في إتجاه الإناث وذوى الدراسة النظرية. بينما أوضحت دراسة بوعلى وهبازة (٢٠١٩) وجود فروق في مستوى الدافع المعرفي باختلاف التخصص الدقيق ونوع الجنس في اتجاه تخصص علم الاجتماع والذكور، في حين تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين نوع الجنس والتخصص الدقيق في مستوى الدافع المعرفي. كذلك أشارت دراسة الجاسم (٢٠١٦) إلى وجود فروق في الدافع المعرفي تبعا للجنس في اتجاه الإناث، وعدم وجود فروق دالة تعزى لموطن الإقامة. ودراسة الدرابكة (٢٠٢١) التى أظهرت وجود فروق دالة في مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب لصالح الطلبة الموهوبين. في حين أوضحت دراسة الحلو (٢٠١٨) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس. ودراسة الزعبي (٢٠١٩) التى لم تكشف عن فروق دالة في درجة الذكاء الناجح تعزى لنوع الجنس. في حين أوضحت دراسة الطراونة (٢٠١٨) وجود فروق في أحد أبعاد الذكاء الناجح وهو بعد الذكاء العملي في اتجاه الإناث.

وفي ضوء ماسبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- هل يوجد مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة؟

٢- هل يوجد مستوى مرتفع من الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة؟

٣- هل يوجد مستوى مرتفع من الذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة؟

٤- هل تسهم أبعاد الدافع المعرفي في التنبؤ بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة؟

٥- هل تسهم أبعاد الدافع المعرفي في التنبؤ بالذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة؟

٦- هل تختلف درجة الدافع المعرفي تبعاً للتفاعل بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) لدى طلاب الجامعة؟

٧- هل تختلف درجة الثقة بالنفس تبعاً للتفاعل بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) لدى طلاب الجامعة؟

٨- هل تختلف درجة الذكاء الناجح تبعاً للتفاعل بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) لدى طلاب الجامعة؟

هدف الدراسة:

١- التعرف على مستوى الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة.

٢- الكشف عن القدرة التنبؤية للدافع المعرفي بالثقة بالنفس والذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة.

٣- الوقوف على مدى التباين في الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة في ضوء نوع الجنس والتخصص الدراسي وموطن الإقامة.

أهمية الدراسة:

أ- **الأهمية النظرية:** يحاول موضوع البحث الحالى الكشف عن القدرة التنبؤية للدافع المعرفي بالثقة بالنفس والذكاء الناجح، وهو موضوع لم يحظ بالكثير من الدراسات وخاصة الدارسات العربية في حدود إطلاع الباحثة؛ مما أدى بالباحثة إلى تناوله بالدراسة. ومن هنا فإن هذا البحث يعد إضافة إلى البحوث والدراسات في المكتبة النفسية والعربية يمكن الإستفادة منها.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- قد تفسح نتائج الدراسة الحالية المجال لاستخدام البرامج النفسية لتنمية الدافع المعرفي في رفع مستوى الثقة بالنفس والذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة؛ وذلك من خلال الكشف عن القدرة التنبؤية للدافع المعرفي بالثقة بالنفس والذكاء الناجح.

٢- إعداد مقاييس مطورة ومناسبة للبيئة المصرية، قد تسهم في إثراء المكتبة السيكومترية العربية في مجال الدافع المعرفي والثقة بالنفس.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

١- الدافع المعرفي Cognitive Motivation

هو "رغبة الطالب الجامعى في السعي للمعرفة، وحب الإكتشاف والاستطلاع، وتحقيق الإنجاز، وحب القراءة، والاستمتاع بطرح الأسئلة".

ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة.

٢- الثقة بالنفس Self Confidence

هى "شعور الطالب الجامعى بتقديره لذاته، وامتلاكه المقدرة على إدارة حياته وتحقيق أهدافه، وتحمل المسؤولية، والقدرة على المواجهة، والتفاعل الاجتماعي والإحترام والتقدير من الآخرين".

ويعبر عنها اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة.

٣- الذكاء الناجح Successful intelligence

في الدراسة الحالية تتبنى الباحثة تعريف Sternberg (1997, 15) للذكاء الناجح وهو "منظومة متكاملة لمجموعة من القدرات التي نحتاج إليها في الحياة، والتى يحتاجها الفرد عند حل المشكلات التى تواجهه ضمن سياقات اجتماعية وثقافية مختلفة، وذلك من خلال إدراكه لنقاط ضعفه والعمل على إيجاد الطرق المناسبة لتحسينها، وكذلك إدراكه لنقاط القوة لديه والعمل على استغلالها بأقصي درجة ممكنة، وذلك من خلال الموازنة بين استخدام القدرات الإبداعية والتحليلية والعملية".

ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة.

محددات الدراسة:

١- **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة من (٧٨١) طالب وطالبة جامعيين من الذكور والإناث ممن تتراوح أعمارهم بين (١٩- ٢٧) عام، من الفرقة الثالثة والرابعة، ممن توزعت مواطن إقامتهم بين الحضر والريف.

٢- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في جامعة الأزهر بالقاهرة من كليات نظرية هى (كلية التجارة بنين، وكلية الدراسات الإنسانية بنات) وكليات عملية هى (كلية العلوم بنين وبنات).

٣- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثانى للعام الجامعى ٢٠٢٢/٢٠٢١م.

الإطار النظري:

أولاً: الدافع المعرفي Cognitive Motivation

يأتي مصطلح الدافع المعرفي من أعمال كوهين وستوتلاند وولف (١٩٥٥) على الفروق الفردية في الدافع المعرفي. في هذا العمل المبكر، ذكر كوهين وآخرون أن الدافع المعرفي كان مرتبطاً بالأفراد الذين لديهم معايير أعلى للوضوح المعرفي. وفي عام (١٩٨٢) ابتكر كاسيوبو وبيتي مقياس الدافع المعرفي لقياس الدافع الجوهري للفرد للانخراط في التفكير الفعال (Austin, 2021,14).

وتم التعامل مع الدافع والمعرفة كمفاهيم منفصلة في معظم كتب علم نفس في القرن العشرين. ومع ذلك، بدأ الباحثون في السنوات الأخيرة النظر إلى الإثنين على أنهما متشابكان بشكل لا ينفصم، ليس فقط ما نريده يؤثر على طريقة تفكيرنا، ولكن كيف تفكيرنا يؤثر على ما نريد. أشكالًا مختلفة من التحفيز المعرفي، مثل الفضول والتنافر المعرفي ودافع الإنجاز والبحث عن الهدف والمعنى. ويقوم الدافع المعرفي على نظرية الجشطالت، حيث يتم إنشاء الدافع المعرفي من خلال السعي العالمي لدمج المعلومات وجعلها منطقية على جميع مستويات التنظيم المعرفي (Beswick, 2017, 1).

ويعرف خليفة والعوضى (٢٠٢١، ٧٩) الدافع المعرفي بأنه "رغبة الطالب المستمرة في البحث عن المعلومات، والحصول عليها بسرعة، وزيادة تلك المعلومات وتنميتها، وترحيب الطالب بالصعاب في سبيل الحصول على المعلومات، وحرصه على التطبيق العملي لموضوعات المعرفة".

ويشير Austin (2021, 8) إلى أن الدافع المعرفي هو "سمة تصف الأفراد الذين لديهم دافع داخلي للانخراط في التفكير الفعال، أى التفكير المستمر والمركّز. حيث يستخدم الأفراد التفكير الفعال للعمل من خلال المشكلات الغامضة دون حلول واضحة أوبسيطة. فالدافع المعرفي يندرج تحت المظلة الأكبر للتنمية المعرفية والفكرية".

ويذكر Zhang, et al., (2021, 2) أنه "الميل إلى الانخراط في التفكير الجاد والاستمتاع به ويرتبط بصنع القرار العقلاني وبذل الجهد".

ويؤكد Su-Jung and Hwang (2021, 3) أنه "ميل الفرد للانخراط في الأنشطة التي تتطلب التفكير والاستمتاع بها، والتي ترتبط بميل الفرد للسعى للمعرفة ومعالجة المعلومات أو بذل الجهد المعرفي".

ويري Buçinca, et al., (2021, 1) أنه "الدافع للانخراط في أنشطة عقلية مجهدة".

وبناءاً على ما سبق تعرف الباحثة الدافع المعرفي بأنه: "رغبة الطالب الجامعى في السعي للمعرفة، وحب الإكتشاف والاستطلاع، وتحقيق الإنجاز، وحب القراءة، والاستمتاع بطرح الأسئلة".

ويعبر عنه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة.

النظريات المفسرة للدافع المعرفي:

تعددت النظريات التى فسرت الدافع المعرفي ومنها:

١- **نظرية التحليل النفسيPsychoanalytic Theory** : وتفسر الدافع المعرفي من خلال مفهوم التسامي، والذي من خلاله يحول الفرد رغباته لشكل يقبله المجتمع ويرضاه، وتؤكد تلك النظرية على ضرورة توافر المناخ النفسي للتعلم، الذي يزيد من مستوى الدافعية للتعلم، ويسهم في مساعدة الطالب على تحقيق ذات سوية متوازنة، وضرورة تجنب السلوكيات الخاطئة كالتهديد والعقاب؛ والذى يؤدي إلى ترك آثار سلبية على سلوك الطالب وتحويل رغباته في اللاشعور (الكركي والمحادين، ٢٠١٩، ٣٢٥).

٢- **النظرية الإنسانية Humanistic Theory** : وترى أن الأفراد مدفوعون بصورة مستمر بحاجات فطرية لتحقيق إمكاناتهم الكامنة (الكناني والكاظمى، ٢٠١٧، ٣٠)، فالدافع المعرفي يزيد من رغبة الفرد في إشباع الحاجات المرتبطة بالقوة والثقة والجدارة والكفاءة، فعدم إشباعها يشعر الفرد بالضعف والعجز والدونية (الكركي والمحادين، ٢٠١٩، ٣٢٦). فالحاجة

للمعرفة تتلازم مع الحاجة العالية للاستقلال، فالفرد يميل إلى الاستكشاف والتجريب والتفوق المعرفي (بوعلى وهبارة، ٢٠١٩، ٦٨).

٣- **النظرية المعرفية Cognitive Theory :** توجد نماذج عديدة فسرت الدافع المعرفي وفقا للنظرية المعرفية ومنها: نموذج اتكنسون (Atkinson) التوقع والقيمة: حيث فسر الدافعية المعرفية بربطها بالتوقعات المتعلقة بنجاح الفرد في تأدية مهمة ما، والقيمة المتعلقة بذلك، وهذا يتطلب منه الوقوف على حقيقة كفاءته الذاتية إلى جانب وضع أهداف ذاتية (متوسطة وطويلة الأمد). ونموذج وينر(Winer) العزو السببي: والذي فسر الدافعية المعرفية بالمصادر التي يرجع إليها الفرد عند تفسيره للنجاح أو الفشل (الجاسم، ٢٠١٦، ٥٧).

٤- **النظرية السلوكية Behavioral Theory :** الدافع المعرفي وفقاً لتلك النظرية هو حالة خارجية لدى الفرد تحرك سلوكه وأدائه وتوجه نحو الهدف (مصطفى، ٢٠١٥، ١١) للحصول على التعزيز المطلوب؛ مما يؤدى إلى تكرار السلوك وضمان استمراره (المحادين، ٢٠١٥، ١٩).

أبعاد الدافع المعرفي:

يصنف (غياض، ٢٠١٨، ٥٥؛ بوعلى وهبارة، ٢٠١٩، ٥؛ خليفة والعوضى، ٢٠٢١، ٩٢) أبعاد الدافع المعرفي إلى:

١- السعي للمعرفة: وهو رغبة الفرد في اكتشاف مثيرات جديدة، وكسب المزيد من المعلومات، والميل للأشكال الغير مألوفة من المعرفة، والاستمتاع بفهم المعارف الجديدة.

٢- حب الاستطلاع: ويعنى الرغبة في التعلم والإطلاع على المعارف الجديدة التى لم يسبق التعرف عليها، أو المعقدة أو الغامضة والمثيرة.

٣- الإكتشاف والإرتياد: وهو إلتقاط الأفكار والخطط الجديدة والغربية؛ التى تثير الرغبة في التقصى عن المعلومات والمعرفة.

٤- حب القراءة: وهى رغبة الفرد المستمرة في مواصلة القراءة، والاستمتاع بما يقوم بقراءته.

٥- طرح الأسئلة: وهو شعور الفرد بالاستمتاع عند طرحه للأسئلة؛ لكشف الغموض عن الحقائق العلمية.

ويصنف غنيم وآخرون (٢٠١٦، ١٥١) أبعاد الدافع المعرفي إلى: دافع حب الإكتشاف والاستطلاع، المعالجة والاستثارة الحسية، التنافس، الإنجاز، التحصيل. بينما يصنفها (قديح، ٢٠١٩، ٤٤؛ بكير، ٢٠١٨، ٢٠٤؛ أحمد، ٢٠١٧، ٦٢) إلى: رغبة الفرد في الحصول على المعلومات بسرعة، رغبة الفرد في الاستزادة من المعرفة عن موضوع ما، حرص الفرد على المعالجة اليدوية لموضوعات المعرفة، ترحيب الفرد بالمخاطر في سبيل الحصول على المعرفة.

أهمية الدافع المعرفي:

تتمثل أهمية الدافع المعرفي في توجيه أفكار الفرد ومشاعره وأفعاله نحو تحقيق الأهداف، كما أن له دوراً فعال في تعلم الطلاب وإنجازهم، حيث يدفع الطلاب إلى بناء المعرفة والنجاح في التعلم (Fahuzan & Santosa, 2018, 1). كما أنه يمد الفرد بالقدرة على التكيف والشعور بالتمتع عند المشاركة في الأنشطة المعرفية، كذلك يرتبط بالسمات الإيجابية

المتعلقة بالتطور المعرفي والفكري مثل إدراك القضايا الاجتماعية والانفتاح على الأفكار (Austin, 2021,1-4).

ثانياً: الثقة بالنفس Self-Confidence

تعد الثقة بالنفس أحد سمات الشخصية الهامة؛ والتى تلعب دوراً هاماً في حياة الفرد وتسهم في توافقه النفسي (تعلب،٢٠٢١، ٢٨٤). ويبدأ تكوينها من مرحلة الطفولة، والتي تمثل اللبنة الأولى لهذه القوة الموجودة عند الفرد، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بتكيف الفرد نفسياً واجتماعياً، وتعتمد على مقومات الفرد العقلية والجسمية والنفسية (كامل، ٢٠٢٠، ٦٠٠)، حيث يولد الطفل في محيط أسرته، ففي البداية لا يفعل الشيء الكثير في سبيل التكيف، بل محيطه الأسري هو الذي يتكيف معه وفقاً لاحتياجاته (نسيمة، ٢٠١٢، ٦٩).

ويعرف حسن (٢٠٢٠، ٦٨٨) الثقة بالنفس بأنها "قدرة الفرد على تحقيق أهدافه واتخاذ قراراته والتحكم في كل أعماله".

وترى خفاجة (٢٠٢٠، ٣٥٠) هى "العلاقة التفاعلية بين التفكير العقلانى، والاتزان الانفعالى، وبالتالى تكون السلوكيات الإيجابية، وهذا ما يعبر عن مستوى التوافق النفسى لدى الفرد".

وتشير عبد الكريم وقطب (٢٠٢٠، ٣٦٤) أنها "نظرة الفرد الذاتية لنفسه ولكفاءته ولقدراته ومهاراته في التعامل بكفاءة وفاعلية في مختلف المواقف الحياتيه التي تواجهه في البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها".

ويعرفها Chatterjee, et al., (2021, 19203) على أنها "القدرة على امتلاك وعي ذاتي بالعمليات الإدراكية الخاصة بنا، إنها ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته وقراراته".

ويذكر Zong (2021, 196) هي "نوع من الحالة النفسية الإيجابية، والإيمان الراسخ والإدراك العقلاني".

وبناءاً على ما سبق تعرف الباحثة الثقة بالنفس بأنها: "شعور الطالب الجامعى بتقديره لذاته، وامتلاكه المقدرة على إدارة حياته وتحقيق أهدافه، وتحمل المسؤولية، والقدرة على المواجهة، والتفاعل الاجتماعي والإحترام والتقدير من الآخرين".

ويعبر عنها اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة.

النظريات المفسرة للثقة بالنفس:

تعددت الاتجاهات النظرية التى فسرت الثقة بالنفس ومنها:

١- نظرية التحليل النفسيPsychoanalytic Theory : وترى أن الثقة بالنفس تأتي من شعورنا بالنقص، فكل شخص له أسلوبه الخاص الذي باتباعه يصل الى تحقيق مستويات مرتفعة من التوافق النفسي والاجتماعي، وهذا الأسلوب الذي يتبناه كل فرد اسماه أدلر أسلوب الحياة، والذى يتأثر بالتركيبة الأسرية والاجتماعية (رزاق وجبار، ٢٠٢٠، ٨). حيث تربط هذه النظرية بين الثقة بالنفس والدوافع والمتغيرات التى تؤثر على سلوك الفرد وأفعاله خاصة في مرحلة الطفولة، وبما أن السلوك الإنساني وفقاً لهذه النظرية معظمه لا شعوري ناتج عن صراع الفرد مع

نفسه ومع قيمه ومعتقداته، مما يسبب الاضطراب للشخص؛ وذلك لشعوره بالصراع بين تلبية مطالب الجانب النفسي وتلبية مطالب الجانب القيمي والواقعي. فمحاولة التوفيق بين تلك المطالب هو الذي يحدد مستوى إحساس الشخص بثقته بنفسه (نسيمة، ٢٠١٢، ٨١).

٢- **النظرية المعرفية Cognitive Theory:** وترى أن الثقة بالنفس هي محصلة لأحاديث داخلية إيجابية، عملت على تكوين بناء معرفي؛ نتج عنه سلوك إيجابي، يتمثل في مستوى مرتفع من الثقة بالنفس (ويزة، ٢٠١٧، ١٧٢).

٣- **النظرية الإنسانية Humanistic Theory:** وترى أن الثقة بالنفس هى الطاقة الإيجابية الكامنة داخل الفرد، والتى ترتبط بقوة مع حالة السواء والتوافق النفسي والاجتماعي (رزاق و جبار، ٢٠٢٠، ٨).

٤- **النظرية الاجتماعية Social Theory :** وتفسر الثقة بالنفس على أنها أحد المكونات الأساسية فى بناء الشخصية، والتى تظهر نتيجة لتفاعلات الفرد مع بيئته، من خلال عدد كبير من المواقف الاجتماعية، فحينها يصبح الفرد واعياً بنفسه وبكيفية ارتباطه بالناس (خفاجة، ٢٠٢٠، ٣٦٣).

مظاهر الثقة بالنفس:

الإيمان بالذات، تقبل الآخرين، الإحساس بالكفأة، أكثر حماساً واصراراً على التعلم، وجود اتجاهات نحو الاستطلاع والفضول، عدم الأنانية أو الشعور بالذنب (تعلب، ٢٠٢١، ٢٨٥). التفاعل الاجتماعي، الإتزان الانفعالي، الشعور بالأمن، الاستمرار في وضع الأهداف سعياً لتحقيق

النجاح (ويزة، ٢٠١٧، ١٧٣). الإحساس بالقدرة علي مواجهة مشكلات الحياة الراهنة والمستقبلية، تقبل الذات، الميل إلى الزعامة، الترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة، الإقدام وعدم التردد أو الخوف، القدرة علي البت في الأمور، التعبير بلباقة عما يريده الفرد أو يشعر به، الإعتزاز بالذات وبالقدرات، الشعور بتقبل الآخرين واحترامهم، اتخاذ القرارات وتنفيذ الحلول، عدم الخوف من مواجهة الآخرين والتعامل معهم والثقة بهم، القدرة علي إدارة المواقف (قاسم وعبد اللاه، ٢٠١٨، ١٠٥، كامل، ٢٠٢٠، ٦٠٢)

مكونات الثقة بالنفس:

تعددت تصنيفات الباحثين لمكونات الثقة بالنفس على النحو التالي:

يصنفها (كامل، ٢٠٢٠، ٦٠١) إلى:

١- تقدير الذات: أى نظرة الفرد لذاته على أنها قادرة على تحقيق ما يريد، واحساسه بالراحة لأنه يتصرف وقفاً لشخصيته، والإيمان بقدرته على عمل الأشياء كالآخرين.

٢- الشعور بالإنتماء والتفاعل الاجتماعي: وهو شعور الفرد بالإحترام والقبول من الآخرين، والإيمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين.

٣- التفاؤل والنظرة الإيجابية للحياة.

٤- مواجهة التحديات: من خلال النظر إلى خبرات الفشل أنها فرصة للتعلم والنمو.

٥- التدعيم المستمر للذات: أى امتلاك مصادر مناسبة للتعزيز من خلال نماذج الدور.

بينما يصنفها (الحلو، ٢٠١٨، ٦٧؛ حسن، ٢٠٢٠، ٢٠؛ تعلب، ٢٠٢١، ٢٨٥) إلى:

١- السعى نحو النجاح والتفوق: أى رغبة الفرد في النجاح، وتحقيق التفوق، وتجنب الوقوع في الفشل.

٢- المثابرة: أى الكفاح ومواصلة العمل، واستغلال الوقت لتحقيق النجاح، وعدم الاستسلام بسهولة.

٣- الشعور بالمسؤولية: أى تحمل الإنسان مسؤولية تصرفاته في حالة النجاح أو الفشل بكل شجاعة.

٤- الاحساس بامتلاك المقدرة: أى ثقة الفرد في قدراته ومهاراته للقيام بأى مهمة، وقدرته على اتخاذ القرارات.

٥- التغلب على العوائق والصعوبات: وهى قدرة الإنسان على مواجهة الصعوبات التى تعترض طريقه لانجاز أعماله، وعدم الاستسلام لها.

ثالثاً: الذكاء الناجح Successful intelligence

يرجع مصطلح الذكاء الناجح إلى نظرية الذكاء الناجح التى وضعها روبرت جيه ستيرنبرغ (١٩٨٥)، بهدف تطوير أنواع جديدة من اختبارات القدرة والإنجاز التي تقيم القدرات بطرق أوسع مما كان عليه الحال في الماضي. سعياً بشكل خاص إلى تحديد الأفراد الموهوبين، وهو اختصار للحكمة والذكاء والإبداع، ففى جميع مناحى الحياة يحتاج الناس إلى التفكير بشكل إبداعي لتوليد أفكار جديدة وقيمة، وتحليلها للحكم على ما إذا كانت أفكارهم وأفكار الآخرين جديرة بالاهتمام، والتطبيق العملي لأفكارهم وإقناع الآخرين بقيمة تلك الأفكار. ويحتاج الناس أيضًا إلى الحكمة للمساعدة في

ضمان استخدام مهاراتهم لتحقيق الصالح العام الذي يوازن بين مصالحهم الشخصية ومصالح الآخرين على المدى الطويل، وليس فقط على المدى القصير، ومن هذا المنظور، فإن اختبارات الذكاء التقليدية، التي نشأت مع بينيه وسيمون (١٩١٦) وسبيرمان (١٩٠٤)، ليست شاملة لأنها تركز بشدة على المهارات التحليلية، دون تقييم المهارات الإبداعية والعملية والقائمة على الحكمة. وهذا يقترح ما هو أبعد من الذكاء العام، وهو شيء حصل عليه الآخرون من قبل، فعلى سبيل المثال، جادل هوارد جاردنر بأن هناك ثمانية أنواع من الذكاءات المتعددة، وليس مجرد "ذكاء" واحد.(Sternberg, 2015,77)

ويعرف الذكاء الناجح وفقاً لتلك النظرية "بأنه مجموعة متكاملة من القدرات اللازمة للفرد لتحقيق النجاح في الحياة، وفقاً للسياق الاجتماعي والثقافي". حيث يتكيف الأشخاص الأذكياء بنجاح مع البيئات وتشكيلها واختيارها من خلال التوازن في استخدامهم للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية. ووفقًا لهذه النظرية، فإن الذكاء الناجح يمكن تطبيقه في حياتنا اليومية؛ لذا فإن التعرف المبكر على هذه القدرات المكونة للذكاء الناجح والتدريب عليها، يمكن أن يضع الأطفال على طريق النجاح الذي سيستمر إلى ما بعد وقتهم في المدرسة. حيث تمارس هذه القدرات أيضًا في القيادة والتفاعلات الاجتماعية الأخرى. وليس بالضرورة أن يمتلك الشخص الذكي الناجح مستويات عالية من كل من هذه القدرات ليتم اعتباره ذكيًا؛ بدلاً من ذلك، يجب على المرء أن يدرك نقاط القوة والضعف لديه ويطور استراتيجيات تعويضية تعتمد على نقاط القوة تلك . (Mandelman, et al., 2016, 388)

وتعرف علي (٢٠١٩، ٨٥) الذكاء الناجح بأنه "مجموعة من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، التى تحقق النجاح الأكاديمى والمهني للمتعلم في مواجهة القضايا والمشكلات الحياتية".

وتشير درويش (٢٠١٩، ٩٥) هو "جملة من الأسس والمبادئ والقدرات التحليلية والإبداعية والعملية".

وتوضح فؤاد وعبد العال (٢٠١٩، ١١٤) هو "تحقيق التوازن بين ثلاثة أنواع (قدرات) من الذكاء، هى القدرة التحليلية والقدرة الإبداعية والقدرة العملية؛ من أجل النجاح في الحياة، فالذكاء التحليلي مطلوب لحل المشكلات والحكم على جودة الأفكار، واصدار الأحكام، والتقييم، والنقد، والمقارنة، والذكاء الإبداعي هام لصياغة مشاكل جيدة، وابتكار حلول غير مألوفة، ووضع الافتراضات، وهناك حاجة إلى الذكاء العملي لاستخدام الأفكار، وتطبيق المعلومات التى يتم تعلمها داخل الصف في حل المشكلات الحياتية في خارج المدرسة".

وتذكر نصار وبرسوم (٢٠٢١، ٨١) أنه "توظيف الطالبة لقدراتها التحليلية والإبداعية والعملية؛ لتحقيق أهدافها التعليمية والمهنية، المستندة على تعزيز نقاط القوة لديها، وتحسين نقاط الضعف في أدائها وممارساتها التربوية؛ لتحقيق النجاح في التفاعل مع البيئة من خلال التوازن بين تلك القدرات".

وفي الدراسة الحالية تتبنى الباحثة تعريف Sternberg (1997, 15) للذكاء الناجح وهو "منظومة متكاملة لمجموعة من القدرات التي نحتاج إليها في الحياة، والتى يحتاجها الفرد عند حل المشكلات التى تواجهه ضمن سياقات اجتماعية وثقافية مختلفة، وذلك من خلال إدراكه

لنقاط ضعفه والعمل على إيجاد الطرق المناسبة لتحسينها، وكذلك إدراكه لنقاط القوة لديه والعمل على استغلالها بأقصي درجة ممكنة، وذلك من خلال الموازنة بين استخدام القدرات الإبداعية والتحليلية والعملية".

ويعبر عنه اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة.

نظرية الذكاء الناجح:

نشأت نظرية الذكاء الناجح، والمعروفة أيضًا بالنظرية الثلاثية للذكاء، من قبل روبرت جيه ستيرنبرغ (١٩٨٥). والتي تقدم وجهات نظر مختلفة للذكاء مقارنة بنظرية الذكاء العام، فقد وجد أن اختبارات الذكاء تقيس مجال محدود من الذكاء. وتؤكد تلك النظرية على وجود أنواع للذكاء يمكن تطبيقها في حياتنا اليومية. فترى أن الذكاء يتضمن مهارات إبداعية من خلال إنتاج أفكار جديدة، ومهارات تحليلية من خلال تقييم ما إذا كانت الأفكار جيدة، ومهارات عملية من خلال وضع الأفكار موضع التنفيذ وإقناع الآخرين بقيمة الأفكار(Sternberg, 2015, 76). وتفترض النظرية أن الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي هى أنواع عالمية للذكاء وضرورية للنجاح في المدرسة والحياة في جميع الثقافات. فالمهارات القائمة على الحكمة تؤكد على أن الفرد يستخدم معارفه ومهاراته لخدمة الصالح العام مهما اختلفت ثقافته.(Saw & Han, 2021, 324)

فتعتقد تلك النظرية أن هناك مجموعة مشتركة من العمليات تكمن وراء جميع جوانب حل المشكلات. هذه العمليات، وإن لم تكن مظاهرها سلوكية، إلا أنه يفترض أنها عالمية؛ فعلى الرغم من أن حلول المشكلات التي تعتبر ذكية في ثقافة ما قد تكون مختلفة عن

الحلول التي تعتبر ذكية في ثقافة أخرى، فإن الحاجة إلى تحديد المشكلات وترجمة الاستراتيجيات لحل هذه المشكلات موجودة في أي ثقافة. حيث تقوم المكونات الرئيسة (العمليات العقلية العليا)، أو الخطوات التنفيذية لحل المشكلة، بتخطيط ما يجب القيام به، ومراقبة الأشياء أثناء القيام بها، وتقييم الأشياء بعد الانتهاء منها. وتقوم مكونات الأداء بتنفيذ تعليمات العمليات الرئيسة لحل المشكلة. مستخدمة في ذلك مكونات اكتساب المعرفة لتعلم كيفية حل المشكلات. وعلى الرغم من استخدام نفس العمليات لجميع الجوانب الثلاثة للذكاء عالميًا؛ إلا أنه يتم تطبيق هذه العمليات على أنواع مختلفة من المهام والمواقف، اعتمادًا على ما إذا كانت مشكلة معينة تتطلب التفكير التحليلي أو التفكير الإبداعي أو التفكير العملي أو مزيجًا من هذه الأنواع من التفكير. فيتم استدعاء التفكير التحليلي عندما يتم تطبيق العمليات على أنواع مألوفة إلى حد ما من المشاكل المستخرجة من الحياة اليومية. ويتم استدعاء التفكير الإبداعي عندما يتم تطبيق العمليات على أنواع جديدة نسبيًا من المهام أوالمواقف. ويتم استدعاء التفكير العملي عندما يتم تطبيق العمليات على التجربة للتكيف مع البيئات وتشكيلها واختيارها. وهكذا، فإن نفس العمليات المطبقة في سياقات مختلفة، تنتج أنواعًا مختلفة من التفكير التحليلي والإبداعي والعملي. ففي النهاية، يحتاج الفرد إلى التفكير الإبداعي لتوليد أفكار جديدة، والتفكير التحليلي لتحديد ما إذا كانت الأفكارًا جيدة، والتفكير العملي لتنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها(Stemler, et al., 2006, 344)

ويعتقد أن معظم الأفراد سيكونون ممتازين في واحدة على الأقل من أنواع الذكاء الثلاثة أو في أنواع الذكاء الثلاثة. ومع ذلك، هناك حالات يمكن أن يكون فيها الفرد ضعيفًا في أنواع الذكاء الثلاثة (Azid & Md-Ali, 2020, 3).

واقترح ستيرنبرغ تطبيق نظرية الذكاء الناجح في الفصول الدراسية؛ لحل مشاكل عدم التوافق بين نقاط القوة لدى الطلاب وطرق التدريس. فقد تبين فاعلية تلك النظرية وفائدتها في حل المشكلات، وكونها تعليمًا مخصصًا للطلاب الموهوبين. فهى تقوم على الموازنة والدمج بين الذكاء التحليلي والإبداعى والعملي لتحقيق النجاح، فعند تطبيق نظرية الذكاء الناجح، يصمم المعلمون خطط الدروس وينفذون الأنشطة التي تشجع الطلاب على المهارات التحليلية (أ) والإبداعية (ب) والعملية (ج). من خلال استراتيجيات تتضمن المحاضرات والمناقشات والتعلم التعاوني والعروض التقديمية والمهام؛ لتعزيز المهارات التحليلية والإبداعية والعملية، ففي الفصل الدراسي يتم التدريب على المهارات التحليلية من خلال توجيه الطلاب لتحليل، وانتقاد، وتقييم، ومقارنة موضوع من محتوى الدرس المحدد. أما بالنسبة للمهارات الإبداعية، فيطلب من الطلاب تخيل وابتكار وإنشاء وتقديم أفكار مبتكرة تتعلق بمحتوى الموضوع المعني. وبالنسبة للمهارات العملية، يطلب من الطلاب تطبيق ما تم تعلمه من الدرس على حياتهم اليومية (لحل المشكلات في موقف عملي) (Saw & Han, 2021, 324).

ولا تتعارض نظرية الذكاء الناجح تمامًا مع جوانب النظريات الأخرى، مثل تصنيف بلوم (١٩٥٦) للمهارات المعرفية ونظرية جاردنر (١٩٨٣) للذكاءات المتعددة. إلا أن ظهور نظريات أخرى للذكاء من شأنه أن يعزز من زيادة اختبارات الذكاء بدلاً من الإعتماد على نظرية معينة. وتتمثل الميزة الرئيسة لاستخدام نظرية موسعة لمهارات المعالجة المعرفية في بناء الاختبار كنظرية الذكاء الناجح، في أنها يمكن أن توفر معلومات مفيدة عن الطلاب المتميزين ولصالحهم. ففي ضوء الإطار النظري لنظرية الذكاء الناجح، يمكن للطلاب الحصول على تقرير درجات يوضح مجموعة نقاط القوة والضعف الخاصة بهم عبر مجموعة متنوعة من المهارات المعرفية، والتي يمكنهم بعد ذلك استخدامها في فرص التعلم المستقبلية للاستفادة من نقاط قوتهم وتحسين نقاط ضعفهم. علاوة على ذلك، من خلال قياس نطاق أوسع من المهارات المعرفية، قد يكون للأفراد الذين تم تصنيفهم على أنهم منخفضون التحصيل عند تقييمهم على مجموعة محدودة من المهارات المعرفية فرصًا أفضل لإثبات إتقانهم لمجال أخر (Stemler, et al., 2006, 344).

وتتمثل المسلمات الأساسية لتلك النظرية في:

١- التوازن بين المهارات التحليلية والإبداعية والعملية.

٢- النجاح في الحياة يحدد في ضوء السياق الثقافي والمجتمعى للفرد.

٣- قدرة الفرد على تحديد نقاط القوة والإستفادة منها وتحديد نقاط الضعف والعمل على تحسينها.

٤- قدرة الفرد على التكيف والتحكم واختيار البيئة المناسبة، من خلال اكتساب الأفكار والسلوكيات الأفضل للبيئة التى اختارها الفرد(الريس، ٢٠٢٠، ٣٦٣).

أبعاد الذكاء الناجح:

١- **الذكاء التحليليAnalytical Intelligence:** وهو القدرة على تقييم الأفكار الجيدة، من خلال تقسيم الأشياء المترابطة إلى أجزاء مختلفة، ويستخدم لمعالجة المعلومات عند تحليل الأفكار وتقييمها، ويتضمن مهارات التحليل، والتقييم، واتخاذ القرارات، والمقارنة، والتمييز، وشرح الأسباب والنتائج، وفحص العلاقات الصغيرة ككل، ووضع الافتراضات، وعمل التنبؤات، واستنتاج المشكلات، وحلها.

٢- **الذكاء الإبداعيCreative Intelligence:** وهو القدرة على إنتاج حلول جديدة لمشاكل ومواقف جديدة. ويستخدم لتحديد الخيارات المناسبة في حل مشاكل الحياة اليومية، فهو قدرة معرفية أساسية يمكن أن تدعم التعامل مع تحديات الحياة. فهو نتيجة العمليات المعرفية والوجدانية والسلوكية والسياقية للفرد، فالإبداع ينطوي على عوامل معرفية ووجدانية لا يمكن فصلها.

٣- **الذكاء العمليPractical Intelligence:** وهو وضع الأفكار موضع التنفيذ وإقناع الآخرين بقيمة الأفكار، فهو يشير إلى المعرفة المكتسبة من الخبرات الخاصة بالمجال، دون أن يتم تدريسها بشكل مباشر، ويشار إليها أيضًا باسم المعرفة الضمنية. ويتم تحديد الذكاء العملي من خلال العملية المعرفية والمعرفة والعوامل غير المعرفية، حيث تشتمل العملية المعرفية على: مهارات ما وراء المعرفة، وتحديد المشكلات،

ومرونة التفكير، واختيار استراتيجية الحل. بينما تشمل المعرفة على: المعرفة الهيكلية والضمنية. أما العوامل غير المعرفية فهى تشتمل على: الكفاءة الذاتية والتحفيز (Azid & Md-Ali, 2020, 3; 324; Mandelman, et al., 2016, 388, Sternberg, 2015, 76). (Saw & Han, 2021,

دراسات وبحوث سابقة

تم عرض الدراسات السابقة في المحاور التالية:

١- دراسات تناولت الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة.

٢- دراسات تناولت الثقة بالنفس والدافع المعرفي.

٣- دراسات تناولت الذكاء الناجح والدافع المعرفي.

أولاً: دراسات تناولت الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة:

هدفت دراسة الجاسم (٢٠١٦) إلى الكشف عن العلاقة بين الاتجاه نحو العلم والدافع المعرفي ودلالة الفروق بكليهما تبعا للجنس (ذكور-إناث) وموطن الإقامة (مواطنين-مقيمين)، وبلغت عينة الدراسة (٢٠٠) طالباً جامعياً بجامعة الشارقة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاه نحو العلم (Libarkin, 2001) ومقياس الدافع المعرفي (إعداد/ الباحثة)، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاتجاه نحو العلم والدافع المعرفي، كما تبين وجود مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى عينة الدراسة، ووجود اتجاه إيجابي لدى الطلبة نحو العلم، ووجود فروق في الدافع المعرفي والاتجاه نحو العلم تبعا للجنس في اتجاه الإناث، وعدم وجود فروق دالة تعزى لموطن الإقامة.

تناولت دراسة محمد وآخرون (٢٠١٦) الكشف عن التفاعل بين الدافع المعرفي ومستوى التفاعل الاجتماعي في بيئة الحوسبة السحابية (وهى أحد الأنظمة الحاسوبية توفر عدد من الخدمات منها تخزين البيانات) على تنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالب وطالبة بالفرقة الثالثة قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة المنيا. وتمثلت الأدوات في مقياس الدافع المعرفي، ومقياس التفاعل الاجتماعي، وبطاقة تقييم المنتج النهائي لمهارات إنتاج الدروس الإلكترونية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الدافع المعرفي ومستوى التفاعل الاجتماعي ومهارات إنتاج الدروس الإلكترونية، ووجود أثر دال للتفاعل بين الدافع المعرفي ومستويات التفاعل الاجتماعي على تنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

واستهدفت دراسة الحيانى والحيانى (٢٠١٨) معرفة العلاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية والدافع المعرفي لدى عينة قوامها (٤٠٠) طالباً وطالبة من جامعة الأنبار، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسي استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية والدافع المعرفي. وأوضحت النتائج أن طلبة جامعة الأنبار يتمتعون بدرجة جيدة من الدافع المعرفي، كما تبين وجود فروق دالة في الدافع المعرفي واستراتيجيات مواجهة الضغوط تعزى لمتغير التخصص. كذلك هناك علاقة إيجابية بين استراتيجيات المواجهة والدافع المعرفي.

وركزت دراسة الكركي والمحادين (٢٠١٩) على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي. وذلك لدى عينة قوامها (٨٣٤) طالباً وطالبة من جامعة مؤتة، وتمثلت أدوات الدراسة في

اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد ومقياس الدافع المعرفي، وأظهرت النتائج وجود مستوى منخفض من التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة، ووجود مستوى متوسط من الدافع المعرفي، كذلك تبين وجود علاقة إيجابية دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى التفكير الناقد ومهاراته الفرعية والدافع المعرفي، ووجود فروق دالة في متوسطات أبعاد التفكير الناقد والدرجة الكلية تعزى للتخصص، كما لم تظهر فروق دالة في مستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى للتفاعل بين نوع الجنس والتخصص، وعدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد ومهاراته تعزى للنوع.

كما كشفت دراسة السيد (٢٠١٩) عن أثر التفاعل بين تصميم التشارك (موجه/ حر) عبر مجتمع افتراضي وفقًا لأساليب التلمذة المعرفية والأسلوب المعرفي (معتمد على/ مستقل عن) المجال الإدراكي في تنمية الأداء المهاري والدافع المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالب وطالبة بالفرقة الأولى قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة عين شمس، وقد تم تصنيف عينة الدراسة وفقاً للأسلوب المعرفي إلى مجموعتين، ثم تم تقسيم كل مجموعة إلى مجموعتين وفق تنفيذ التشارك، مما نتج عنه أربع مجموعات بحثية قوام كل مجموعة (١٠) طلاب، وتمثلت أدوات الدراسة في تصميم التشارك وفقاً لأساليب التلمذة المعرفية باستخدام نموذج التصميم العام، ومقياس الدافع المعرفي، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لإنتاج البرامج الإذاعية الرقمية التعليمية. وأوضحت النتائج فاعلية تصميم التشارك (موجه/ حر) وفقاً لأساليب التلمذة المعرفية في تنمية الأداء المهاري والدافع المعرفي.

أيضا بحثت دراسة بوعلى وهبازة (٢٠١٩) مستوى الدافع المعرفي لدى عينة قوامها (١٥٠) طالباً وطالبة من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي بالجزائر، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الدافع المعرفي (إعداد الباحثات)، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة، كما تبين وجود فروق في مستوى الدافع المعرفي باختلاف التخصص الدقيق ونوع الجنس في اتجاه تخصص علم الاجتماع والذكور، في حين تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين نوع الجنس والتخصص الدقيق في مستوى الدافع المعرفي.

كما تناولت دراسة Millanzi and Kibusi (2020) تأثير طرق التدريس التيسيرية القائمة على حل المشكلات على الدافع المعرفي لدى طلاب التمريض من مؤسسات التعليم العالي في تنزانيا، على عينة قوامها (٤٠١) طالباً من طلاب التمريض، قسمت عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية قوامها (١٣٤) ومجموعة ضابطة قوامها (٢٦٧)، وتمثلت أدوات الدراسة في طرق التدريس التيسيرية القائمة على حل المشكلات ومقياس الدافع الأكاديمي. أظهرت النتائج فاعلية الطرق التدريسية المستخدمة في تنمية الدافع المعرفي لدى المجموعة التجريبية.

كذلك بحثت دراسة دوابه (٢٠٢٠) دور القنوات الثقافية باليوتيوب في تنمية المعرفة العميقة والدافع المعرفي لدى الطالب الجامعى، وبلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالباً وطالبة من جامعة القاهرة والمنصورة، وتمثلت أدوات الدراسة في صحيفة الاستقصاء ومقياسي المعرفة العميقة والدافع المعرفي. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة طردية متوسطة بين تعرض الطالب للقنوات الثقافية باليوتيوب وبين مستوى المعرفة العميقة لديهم،

ووجود علاقة طردية دالة احصائياً بين تعرض الطالب للقنوات الثقافية باليوتيوب وبين الدافع المعرفي لديهم، كما تبين عدم وجود فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى الطلاب باختلاف النوع وموطن الإقامة ونوع الدراسة، عدا في بعد السعي إلى المعرفة فقد تبين وجود فروق في إتجاه الإناث وذوى الدراسة النظرية.

كما سعت دراسة Crawford, et al., (2021) إلى استخدم نموذجًا مبتكرًا لصنع القرار لتحديد الفروق الفردية في مستوى الدافع المعرفي عبر مجالين معرفيين متميزين (الذاكرة العاملة وفهم الكلام) بدلاً من استخدام مقاييس الدافع المعرفي التى تقوم على التقرير الذاتي، وذلك لدى عينة قوامها (٣١) مشارك ممن تتراوح أعمارهم بين (١٨- ٢٣) عام، وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام نموذجًا مبتكرًا لصنع القرار كمقياس للدافع المعرفي، وأظهرت النتائج فاعلية النموذج المستخدم لتحديد الدافع المعرفي.

وركزت دراسة خليفة والعوضى (٢٠٢١) على تحديد مستويات إتاحة مصادر التعلم "البسيطة/ المكثفة" المصاحبة للاختبار الإلكتروني وأثرها على التحصيل والدافع المعرفي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة قوامها (٣٠) طالباً وطالبة من كلية التربية، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين قوام كل مجموعة (١٥) طالب وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة والتى أعدها الباحث في: ١- تصميم وإنتاج مواد المعالجة التجريبية في صورة اختبار إلكترونى مرتبط بمفاهيم طرق التدريس النوعية وفق المعايير التربوية والفنية، ٢- اختبار تحصيلي في موضوع طرق التدريس النوعية، ٣- مقياس الدافع المعرفي، ٤- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

وأبعادها (المثابرة، الثقة، المجال المعرفي الأكاديمى، تنظيم الذات الأكاديمية)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس الدافع المعرفي وفاعلية الذات الأكاديمية نتيجة استخدام مستوى إتاحة مصادر التعلم "البسيطة أو المكثفة" المصاحبة للاختبار الإلكتروني مفتوح الكتاب.

ثانياً: دراسات تناولت الثقة بالنفس والدافع المعرفي

بحثت دراسة الضايط (٢٠١٦) الاتجاهات نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة وطلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة الكلية من (٢٥٠) طالب وطالبة، وتم استخدام مقاييس الاتجاهات نحو القراءة والثقة بالنفس والقابلية للإيحاء والفاعلية الذاتية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاهات نحو القراءة وكلا من الثقة بالنفس والفاعلية الذاتية، كما تبين وجود ارتباط سلبي بين الاتجاهات نحو القراءة والقابلية للإيحاء. كما وجدت فروق دالة بين أفراد عينة الدراسة في الاتجاهات نحو القراءة وفقاً للفروق في كل من المستوى التعليمي ومحل الإقامة، وفي الوقت نفسه لا توجد فروق دالة في الاتجاهات نحو القراءة وفقا للفروق في الجنس.

أيضا تناولت دراسة ويزة (٢٠١٧) التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس والدافعية للتعلم، لدى عينة قوامها (١٢٠) طالباً وطالبة من السنة الأولى من التعليم الثانوى بولاية البويرة بالجزائر، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الثقة بالنفس لسيدنى شروجر ترجمة/ عادل عبد الله (١٩٩٠)، ومقياس دافعية التعلم إعداد/ يوسف قطامى. وأظهرت النتائج مستوى مرتفع من الثقة بالنفس لدى أفراد العينة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة

بين الثقة بالنفس والدافعية للتعلم، كما لم تظهر فروق دالة في مستوى الثقة بالنفس باختلاف نوع الجنس.

واستهدفت دراسة الحلو (٢٠١٨) التعرف على العلاقة بين حب الاستطلاع (حالة – سمة) وكلاً من(دافعية الإبتكار والانتباه والثقة بالنفس والاتجاه نحو المدرسة)، والوقوف على مدى إمكانية التنبؤ بحب الاستطلاع من خلال تلك المتغيرات، وكذلك الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الإبتدائية في حب الاستطلاع (حالة – سمة) ودافعية الإبتكار والانتباه والثقة بالنفس والاتجاه نحو المدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٨) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالدقهلية، ممن تتراوح أعمارهم بين (١١– ١٣) عام، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الثقة بالنفس (إعداد/ القواسمة والفرح –١٩٩٦) ومقياس حب الاستطلاع (حالة – سمة) ودافعية الإبتكار والانتباه والاتجاه نحو المدرسة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين حب الاستطلاع (حالة – سمة) وكلاً من (دافعية الإبتكار والانتباه والثقة بالنفس والاتجاه نحو المدرسة)، كما لم تظهر فروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة، كذلك تبين أن دافعية الإبتكار والثقة بالنفس لا تتنبأ على نحو دال بحب الاستطلاع (حالة – سمة)، بينما يمكن التنبؤ بحب الاستطلاع كحالة من خلال الانتباه والاتجاه نحو المدرسة، ويمكن التنبؤ بحب الاستطلاع كسمة من خلال الاتجاه نحو المدرسة.

كما انصبت دراسة القطان (٢٠١٩) على الكشف عن مدى فاعلية استخدام استراتيجية الإكتشاف الموجه في تدريس مادة الأحياء وأثر ذلك على التحصيل الدراسي وتعزيز الثقة بالنفس، لدى عينة قوامها (٤٨) طالباً

من طلبة الصف الحادى عشر الثانوي بدولة الكويت، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية قوامها (٢٣) طالباً ومجموعة ضابطة قوامها (٢٥) طالباً، وتمثلت أدوات الدراسة في تصميم طريقة لتدريس مادة الأحياء تقوم على استراتيجية الإكتشاف الموجه، واختبار التحصيل الدراسي لمادة الأحياء، ومقياس الثقة بالنفس إعداد هانز أيزنك(١٩٦٧)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في مستوى التحصيل الدراسي والثقة بالنفس في اتجاه المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة Li (2021) إلى التعرف على تأثير تطبيق تعلم المفردات القائم على اللعب (APP) على تحصيل تعلم المفردات والدافعية للتعلم والمعرفة والثقة بالنفس بين طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من(٧٠) طالب جامعى ممن يدرسون اللغة الإنجليزية، وقد قسمت العينة إلى مجموعة تجريبية قوامها (٣٥) طالب وقد تم تدريس تعلم مفردات اللغة الإنجليزية لهم باستخدام أسلوب اللعبة، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ قوامها (٣٥) طالب وقد تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج التدريسي المقترح ومقياس تحصيلي في مفردات اللغة الإنجليزية ومقياس الدافعية ومقياس الثقة بالنفس. وأظهرت النتائج أن تطبيقات تعلم المفردات القائمة على اللعبة أفادت الطلاب في تحصيل المفردات والدافعية والثقة بالنفس. علاوة على ذلك، فإن الثقة بالنفس والدافعية لا يتنبئان بالتحصيل الأكاديمى.

كما بحثت دراسة Lin, et al., (2021) فاعلية التعلم المعكوس المتنقل (وهو نهج تربوى يهدف إلى استخدام التقنيات الحديثة والإنترنت في إعداد الدرس عن طريق الوسائط الإلكترونية كمقاطع الفيديو ليتمكن الطلاب

من متابعتها قبل حضور الدرس حتى يتم تخصيص وقت المحاضرة للمناقشة والتدريب والتطبيق) القائم على نهج "طرح الأسئلة، والتدفق الداخلي، والتفكير، والمقارنة، والسقالات التعليمية (وهى أحد استراتيجيات التعلم التى تعنى مجموعة الارشادات والدعائم التى يقدمها المعلم للطالب بهدف فهم المحتوى التعليمى)" في أداء الطلاب في استراتيجيات ضرب البلياردو، والكفاءة الذاتية (وهى أحد مكونات الثقة بالنفس)، والدافعية للتعلم، وذلك على عينة قوامها (٣٥) طالباً كمجموعة تجريبية تبنت نهج التعلم المعكوس المتنقل، و(٤٠) طالباً كمجموعة ضابطة تبنت نهج التعلم المعكوس التقليدي، وتمثلت أدوات الدراسة في تصميم أنشطة تعليمية قائمة على التعلم المعكوس المتنقل ومقياس الكفاءة الذاتية والدافعية للتعلم. وأشارت النتائج إلى أن التعلم المعكوس المتنقل القائم على نهج "السقالات التعليمية، وطرح الأسئلة، والتدفق الداخلي، والتفكير، والمقارنة" أدى لتحسن كبير في أداء الطلاب في استراتيجيات ضرب البلياردو، والكفاءة الذاتية، والدافعية للتعلم.

كذلك تناولت دراسة الدرابكة (٢٠٢١) الكشف عن مستوى الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالب، منهم (٤٠) طالب موهوب من مدرسة سهما المتوسطة للبنين، و(٤٠) طالب غير موهوب من مدرسة حائل النموذجية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الثقة بالنفس ومقياس دافعية الإنجاز. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في مستوى الثقة بالنفس، ومستوى دافعية الإنجاز الكلي وأبعاده لدى الطلبة في اتجاه الطلبة الموهوبين، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس

ومستوى دافعية الإنجاز الكلي وأبعاده لدى الطلبة الموهوبين، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس ومستوى دافعية الإنجاز الكلي وأبعاده لدى الطلبة غير الموهوبين.

ثالثاً: دراسات تناولت الذكاء الناجح والدافع المعرفي

هدفت دراسة عامر ومحمود (٢٠١٧) إلى التعرف على الاختلاف في كل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية من خلال الذكاء الناجح، وإمكانية التنبؤ بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية من خلال قدرات الذكاء الناجح، والكشف عن الفروق بين كل من طالبات المستوي (الثالث–السادس) في متغيرات الدراسة. وذلك لدى عينة قوامها (٢٠٠) طالبة بكلية التربية، جامعة القصيم، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الناجح لستيرنبيرغ وجريجورينكو ومقياس فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية (تعريب الباحثة). وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الناجح في فعالية الذات الأكاديمية، في اتجاه الطالبات مرتفعات الذكاء الناجح، كما ظهرت فروق دالة بين الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الناجح في الدافعية الداخلية (دافع المعرفة – دافع الاثارة – دافع الإنجاز) والدافعية الخارجية (دافع التنظيم الخارجي – دافع التنظيم غير الواعي – دافع التنظيم المعرفي) والدرجة الكلية وجاءت الفروق دالة في اتجاه الطالبات مرتفعات الذكاء الناجح، كما تبين عن عدم وجود فروق دالة بين طالبات المستوي الثالث والمستوى السادس في كل من الذكاء الناجح وقدراته المختلفة وفعالية الذات الأكاديمية وبعض أبعاد الدافعية الأكاديمية. كذلك تبين إمكانية التنبؤ بفعالية الذات الأكاديمية من خلال أبعاد الذكاء الناجح (القدرات العملية –

القدرات التحليلية)، وإمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديمية من خلال أبعاد الذكاء الناجح (القدرات التحليلية – القدرات الإبداعية).

وانصبت دراسة درويش (٢٠١٩) على فاعلية نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح في تنمية الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي، لدى عينة قوامها (٤٦) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وقسمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة في كل من اختبار الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافي في اتجاه المجموعة التجريبية.

كما تناولت دراسة علي (٢٠١٩) مدى فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى عينة قوامها (٦٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة بني سويف، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح، واختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى المجموعة التجريبية.

وركزت دراسة محمد (٢٠١٩) على قياس فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس الرياضيات باستخدام تقنية الواقع المعزز قائمة على نظرية الذكاء الناجح وأثرها على تنمية الاستيعاب المفاهيمي وحب الاستطلاع المعرفي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢)

تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة المنوفية، وبلغ عدد تلاميذ المجموعة التجريبية (٥١) تلميذ، وعدد تلاميذ المجموعة الضابطة (٥١) تلميذ، وتمثلت أدوات الدراسة والتى أعدتها الباحثة في الاستراتيجية المقترحة وفق تقنية الواقع المعزز، واختبار لقياس الاستيعاب المفاهيمي ومقياس لحب الاستطلاع المعرفي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ومقياس حب الاستطلاع المعرفي ككل وأبعاده الفرعية كلا على حدة في اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية، كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الاستيعاب المفاهيمي وحب الاستطلاع المعرفي لدي تلاميذ المجموعة التجريبية بعد دراستهم باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

وكشفت دراسة عبدالله (٢٠٢٠) عن فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية ورفع مستوى كفاءة الذات القرائية، لدى عينة قوامها (٧٩) تلميذة من تلاميذ الصف الثانى الاعدادى، مقسمة إلى مجموعة تجريبية قوامها (٤١) تلميذة ومجموعة ضابطة قوامها (٣٨) تلميذة، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد الاستراتيجية التدريسية المقترحة واختبار مهارات القراءة التحليلية ومقياس كفاءة الذات القرائية، وأظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على نظرية الذكاء الناجح في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية وتحسين مستوى كفاءة الذات القرائية لدى المجموعة التجريبية.

كذلك بحثت دراسة سعادة (٢٠٢٠) العلاقة بين التفكير الإيجابي والذكاء الناجح، والكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي وقوة السيطرة المعرفية، وتحديد التأثير المباشر للتفكير الإيجابي في الذكاء الناجح وقوة

السيطرة المعرفية، وتحديد التأثير المباشر لقوة السيطرة المعرفية في الذكاء الناجح، وتحديد التأثير غير المباشر للتفكير الإيجابي في الذكاء الناجح عبر قوة السيطرة المعرفية، وذلك لدى عينة قوامها (٧٠٨) طالباً وطالبة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس الذكاء الناجح، ومقياس قوة السيطرة المعرفية، وقد أوضحت النتائج: وجود علاقة بين التفكير الإيجابي وكلاً من الذكاء الناجح وقوة السيطرة المعرفية، ويوجد تأثير مباشر دال للتفكير الإيجابي في الذكاء الناجح، وقوة السيطرة المعرفية، ويوجد تأثير مباشر دال لقوة السيطرة المعرفية في الذكاء الناجح، كما يوجد تأثير غير مباشر للتفكير الإيجابي في الذكاء الناجح عبر قوة السيطرة المعرفية.

واستهدفت دراسة زحافة وآخرون (٢٠٢١) التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التأملية، لدي عينة تجريبية قوامها (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وتمثلت أدوات الدراسة في إعداد البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التأملية، واختبار لقياس مهارات القراءة التأملية. وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات القراءة التأملية.

التعقيب على الدرسات السابقة :

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي :

١- استهدفت معظم الدراسات التى تناولت الثقة بالنفس علاقتها بأحد مكونات الدافع المعرفي كدراسة الحلو (٢٠١٨)، كذلك استهدفت الدراسات التى تناولت الذكاء الناجح الكشف عن تأثير الاستراتيجيات القائمة على

نظرية الذكاء الناجح في تنمية مكونات الدافع المعرفي كدراسة محمد (٢٠١٩)؛ إلا أنه في حدود اطلاع الباحثة لم يتم تناول مدى إسهام الدافع المعرفي في التنبؤ بالثقة بالنفس والذكاء الناجح؛ مما دفع الباحثة لتناوله بالدراسة.

٢- معظم الدراسات التي تناولت الثقة بالنفس والذكاء الناجح في علاقتها بمكونات الدافع المعرفي طبقت على طلاب المرحلة الثانوية والإبتدائية كدراسة القطان (٢٠١٩) وعلي (٢٠١٩)، في حين كانت هناك دراسات قليلة تناولت طلاب الجامعة كدراسة الضايط (٢٠١٦) وعامر ومحمود (٢٠١٧)؛ مما دفع الباحثة لإختيار عينة طلاب الجامعة لإجراء الدراسة عليها.

٣- اعتمدت بعض الدراسات التى تناولت الدافع المعرفي على أدوات تم اعدادها من قبل الباحث لتناسب عينة البحث كدراسة خليفة والعوضى (٢٠٢١)، أما الدراسات التى تناولت الثقة بالنفس اعتمدت بعضها على مقاييس غير حديثة كمقياس الثقة بالنفس لسيدنى شروجر ترجمة/ عادل عبد الله (١٩٩٠) في دراسة ويزة (٢٠١٧)؛ مما دفع الباحثة إلى تصميم مقاييس حديثة وتتناسب مع خصائص عينة الدراسة الحالية لقياس الدافع المعرفي والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة.

٤- معظم الدراسات التي تناولت الذكاء الناجح اعتمدت على نظرية الذكاء الناجح في بناء أداة الدراسة كدراسة عامر ومحمود (٢٠١٧) وهذا يتفق مع المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٥- تباينت نتائج الدراسات التي تناولت الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح في تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية كالمستوى الدراسي

والتخصص وموطن الإقامة كدراسة دوابه (٢٠٢٠) وبوعلى وهبازة (٢٠١٩) والدرابكة (٢٠٢١) وعامر ومحمود (٢٠١٧)؛ مما يشير إلى ضرورة الوقوف على تأثير تلك المتغيرات على الدافع المعرفي والثقة بالنفس والذكاء الناجح.

ولقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إجراء الدراسة الحالية من حيث اختيار العينة ووضع الفروض وتحديد حجم العينة ومتغيرات الدراسة. وتأسيساً لما تقدم واتساقاً إلى ما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تحاول تسليط الضوء على الإسهام النسبي للدافع المعرفي في التنبؤ بالثقة بالنفس والذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة.

فروض الدراسة:

وفقاً للعرض السابق لمفاهيم الدراسة والنتائج التي أسفرت عنها الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- يوجد مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة.

٢- يوجد مستوى مرتفع من الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة.

٣- يوجد مستوى مرتفع من الذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة.

٤- تسهم أبعاد الدافع المعرفي على نحو دال إحصائياً في التنبؤ بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة.

٥- تسهم أبعاد الدافع المعرفي على نحو دال إحصائياً في التنبؤ بالذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة.

٦- تختلف درجة الدافع المعرفي تبعاً للتفاعل بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) لدى طلاب الجامعة.

٧- تختلف درجة الثقة بالنفس تبعاً للتفاعل بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) لدى طلاب الجامعة.

٨- تختلف درجة الذكاء الناجح تبعاً للتفاعل بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) لدى طلاب الجامعة.

إجراءات الدراسة:

أولاً منهج الدراسة: تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي والفارق، وذلك للكشف عن الإسهام النسبى للدافع المعرفي في التنبؤ بالثقة بالنفس والذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة.

ثانياً عينة الدراسة:

أ- **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٢٠٣) طالباً وطالبة جامعيين، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٩ – ٢٧) عام، بمتوسط (٢١,٢٣) عام وإنحراف معياري (١,٣٦) عام، من كليات نظرية هى (كلية التجارة بنين، وكلية الدراسات الإنسانية بنات) وكليات عملية هى (كلية العلوم بنين وبنات) من جامعة الأزهر بالقاهرة؛ بواقع (٩٤) ذكور و(١٠٩) إناث و(١٠٢) من كليات نظرية و(١٠١) من كليات

عملية و(١٠٦) حضر و(٩٧) ريف. وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

ب- **عينة الدراسة الأساسية:** تم إختيار عينة عشوائية قوامها (٧٨١) طالباً وطالبة جامعيين من الذكور والإناث ممن تتراوح أعمارهم بين (١٩- ٢٧) عام، بمتوسط (٢١,١٥) عام وإنحراف معياري (١,٢٩) عام من الفرقة الثالثة والرابعة من كليات نظرية هى (كلية التجارة بنين، وكلية الدراسات الإنسانية بنات) وكليات عملية هى (كلية العلوم بنين وبنات) من جامعة الأزهر بالقاهرة، ممن توزعت مواطن إقامتهم بين الحضر والريف. ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات الديمواغرافية:

جدول(١): توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات الديمواغرافية (ن = ٧٨١)

المتغيرات الديموغرافية	التكرار	النسبة	المجموع	النسبة
النوع (ذكور)	٣٩٠	٤٩,٩٪	٧٨١	١٠٠٪
(إناث)	٣٩١	٥٠,١٪		
التخصص الدراسي (نظرى)	٣٩٢	٥٠,٢٪	٧٨١	١٠٠٪
(عملي)	٣٨٩	٤٩,٨٪		
موطن الإقامة (حضر)	٣٩١	٥٠,١٪	٧٨١	١٠٠٪
(ريف)	٣٩٠	٤٩,٩٪		

ثالثاً أدوات الدراسة: اشتملت أدوات الدراسة على ما يلي

١- **استمارة البيانات الأولية:** تتضمن عددًا من البيانات الديموغرافية كالنوع، والسن، والكلية، والقسم والمرحلة الدراسية، وموطن الإقامة.

٢- **مقياس الدافع المعرفي: (إعداد الباحثة)**

قامت الباحثة بإعداد أداة مطورة لقياس الدافع المعرفي، حيث تم الإطلاع على التراث النظري وعدد من الدراسات السابقة مثل دراسة محمود (٢٠٠٤)، ومصطفى (٢٠١٥)، وأحمد (٢٠١٧)، لتحديد الأبعاد والأسس التى يقوم عليها المقياس، ويهدف المقياس إلى تقدير مستوى الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة.

وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٩) بند، وقد تم حذف البنود الغير دالة رقم (١، ١٤) عند حساب التحليل العاملى، وبذلك أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (٢٧) بند موزعة على خمسة أبعاد هي:

أ- **حب الإكتشاف والاستطلاع:** وهو "الرغبة في استكشاف البيئة، ومواجهة المخاطر والتحديات للحصول على المعلومات، والميل إلى التجريب، وحل المشكلات المعقدة، وفهم التفسيرات العلمية". ويشتمل هذا البعد على (١٠) بنود هى (٢، ٥، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٦، ٢٨).

ب- **السعي للمعرفة:** وهو "الرغبة في البحث عن المعارف وفهم الأمور الغامضة، ومتابعة البرامج الثقافية وأفلام الخيال العلمى، وتحليل المعلومات وتنظيمها والربط بينها". ويشتمل هذا البعد على (٧) بنود هى (٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٧).

جـ- الإنجاز: وهو "السعي والتخطيط لتحقيق مكانة عالية، وتنظيم الأفكار والاتجاهات والمعارف، وتقديم أفكار إبتكارية". ويشتمل هذا البعد على (٤) بنود هى (٩، ١١، ٢٤، ٢٩).

د- الرغبة في القراءة: وهو "الشعور بالاستمتاع من القراءة، وإجراء المناقشات، والمشاركة في الأنشطة القرائية". ويشتمل هذا البعد على (٣) بنود هى (٦، ٨، ٢٥).

هـ- طرح الأسئلة: وهو "الحرص على الحصول عن الإجابة لكل سؤال يجول بالخاطر، وقراءة الموضوعات لإتقان المعلومات، والتقصي عن المعلومات المثيرة وغير المألوفة". ويشتمل هذا البعد على (٣) بنود هى (٣، ٧، ١٠).

ويجاب على بنود المقياس بالإختيار بين أربعة بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً)، وتعطي الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب وذلك بالنسبة للبنود الموجبة، ويشتمل المقياس على (١٢) بند سالب وهم (٤، ٦، ٩، ١١، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩)؛ لذا تصحح هذه الفقرات معكوسة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٧- ١٠٨) درجة، حيث تفسر الدرجة التى يحصل عليها الطالب على المقياس في ضوء ثلاث مستويات هى: مستوى منخفض من الدافع المعرفي تتراوح درجاته بين (٢٧- ٥٣) درجة، ومستوى متوسط من الدافع المعرفي بين (٥٤ - ٨٠) درجة، ومستوى مرتفع من الدافع المعرفي بين (٨١- ١٠٨) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **صدق المقياس:** تم حساب الصدق بالطرائق التالية

١- **الصدق العاملى:** أجرت الباحثة التحليل العاملى الاستكشافي لبنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component، والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس Varimax وفقاً لمحك كايز Kaiser Normalization، على أن يتم استبعاد البنود التى يقل تشبعها عن (٠,٣)، وقد تراوحت قيم الشيوع لبنود المقياس بين (٠,١٨٣ - ٠,٦٦٠)، وتمثلت التشبعات على خمسة عوامل، بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، حيث تراوحت قيم الجذر الكامن للعوامل بين (٣,٩٨٢- ١,٦٩٦)، واستقطبت هذه العوامل (٤٥,٩٢٣٪) من التباين العاملى الكلى للمصفوفة. والجدول (٢) يوضح نتائج التحليل العاملى:

جدول (٢): نتائج التحليل العاملى بعد التدوير المتعامد لمقياس الدافع المعرفي (ن= ٢٠٣)

رقم البند	التشبعات على العوامل					قيم الشيوع
	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	
١						٠,١٨٣
٢	٠,٦٤٠					٠,٤٥٦
٣				٠,٣٧٩	٠,٥٤٥	٠,٥٠٧
٤		٠,٣٦٨				٠,٢٢٧
٥	٠,٥٥٧					٠,٣٩٩
٦	٠,٣٢٩			٠,٣٥٦		٠,٣٢٧
٧					٠,٥٢٣	٠,٤١٩

٨				٠,٧٨٠		٠,٦٦٠
٩			٠,٦٣٧			٠,٥١٣
١٠			-٠,٣١٥		٠,٤٢٥	٠,٢٩٩
١١			٠,٦٨١			٠,٥٠٣
١٢	٠,٦٠٩					٠,٤٣١
١٣	٠,٧١١					٠,٥٦٩
١٤						٠,١٨٥
١٥	٠,٦٤٥		-٠,٣٣٢			٠,٦٢٤
١٦		٠,٣٩٥	٠,٣٤٨			٠,٣٨٦
١٧	٠,٦٤٩					٠,٥٢٩
١٨		٠,٣٩٤				٠,٢٦٧
١٩		٠,٤٨٧				٠,٤٤٧
٢٠	٠,٤٧١				٠,٤٠٧	٠,٤٣٦
٢١		٠,٧١٢				٠,٥٢٨
٢٢	٠,٤٨٢					٠,٣٠٢
٢٣		٠,٥٨٤				٠,٤٣٢
٢٤		-٠,٣٠٢	٠,٤٨١			٠,٥٤٤
٢٥		٠,٤٢٢		٠,٦٣٤		٠,٦٢٩
٢٦	٠,٤٦٩				٠,٤٦٧	٠,٤٨٩
٢٧		٠,٧١٠				٠,٥٥١
٢٨	٠,٦١٨					٠,٥٤٧
٢٩			٠,٥٥٣			٠,٣٨٠
الجذر الكامن	٣,٩٨٢	٢,٧١٠	٢,١٦٢	١,٨٥٠	١,٦٩٦	
نسبة التباين %	١٤,٧٤٩	١٠,٠٣٥	٨,٠٠٦	٦,٨٥١	٦,٢٨١	
نسبة التباين الكلي	٤٥,٩٢٣٪					

يتضح من نتائج جدول (٢) تشبع بنود المقياس على خمسة عوامل هى:

أ- **العامل الأول:** وتشبعت به (١٠) بنود تشبعاً دالاً هى (١٣، ١٧، ١٥، ٢، ٢٨، ١٢، ٥، ٢٢، ٢٠، ٢٦)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٤٦٩- ٠,٧١١) والجذر الكامن له هو (٣,٩٨٢) ويشكل (١٤,٧٤٩) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن حب الإكتشاف والاستطلاع؛ كمواجهة المخاطر والتحديات من أجل الحصول على المعلومات، والبحث عن المعارف والمعلومات والخبرات الجديدة، واستكشاف كافة الأشياء في البيئة المحيطة، وحل المشكلات المعقدة التى تتحدى التفكير، وفهم التفسيرات العلمية لأى موضوع، واعداد البحوث العلمية وتجريب الأشياء التى تم تعلمها. وبالتالى يمكن تسميته **حب الإكتشاف والاستطلاع.**

ب- **العامل الثانى:** وتشبعت به (٧) بنود تشبعاً دالاً هى (٢١، ٢٧، ٢٣، ١٩، ١٦، ١٨، ٤)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٣٦٨- ٠,٧١٢) والجذر الكامن له هو (٢,٧١٠) ويشكل (١٠,٠٣٥) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن السعي للمعرفة؛ كالسعي لفهم الأمور الغامضة، ومتابعة البرامج الثقافية والعلمية، وأفلام الخيال العلمى، وتحليل المعلومات وتنظيمها والربط بينها. وبالتالى يمكن تسميته **السعي للمعرفة.**

جـ- **العامل الثالث:** وتشبعت به (٤) بنود تشبعاً دالاً هى (١١، ٩، ٢٩، ٢٤)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٤٨١- ٠,٦٨١) والجذر الكامن له هو (٢,١٦٢) ويشكل (٨,٠٠٦) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن الإنجاز؛ كتنظيم الأفكار والاتجاهات والمعارف،

والوصول إلى أفكار مبتكرة، والدافع لبذل الجهد لتحقيق مكانة عالية، ووضع الخطط والجداول لانجاز المهام المطلوبة. وبالتالى يمكن تسميته **الإنجاز**.

د- العامل الرابع: وتشبعت به (٣) بنود تشبعاً دالاً هى (٨، ٢٥، ٦)، وتتروح قيم تشبعاته بين (٠,٣٥٦- ٠,٧٨٠) والجذر الكامن له هو (١,٨٥٠) ويشكل (٦,٨٥١) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن الرغبة في القراءة؛ كقضاء وقتاً طويلاً في القراءة، وعدم الملل من القراءة، والإطلاع والمشاركة في الندوات وورش العمل والمؤتمرات. وبالتالى يمكن تسميته **الرغبة في القراءة**.

هـ- العامل الخامس: وتشبعت به (٣) بنود تشبعاً دالاً هى (٣، ٧، ١٠)، وتتروح قيم تشبعاته بين (٠,٤٢٥- ٠,٥٤٥) والجذر الكامن له هو (١,٦٩٦) ويشكل (٦,٢٨١) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن طرح الأسئلة؛ كفقد الشعور بالارتياح عند عدم الحصول على الإجابة عن كل سؤال يجول بالخاطر، وإعادة قراءة الموضوعات لإتقان المعلومات، وتقصي أى معلومة غريبة ومثيرة. وبالتالى يمكن تسميته **طرح الأسئلة**.

وقد تم حذف البنود (١، ١٤) لعدم تشبعها على أى من العوامل.

٢- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تم حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس على عينة استطلاعية حجمها (٢٠٣) طالب وطالبة جامعيين، وذلك باستخدام اختبار T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب المنخفضين والمرتفعين في مقياس الدافع المعرفي كما هو واضح من الجدول (٣):

جدول (٣): دلالة الفروق بين متوسط درجات المنخفضين والمرتفعين في مقياس الدافع المعرفي

مجموعتى المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
المنخفضين	٥٥	٦٦,٥٥	٤,٢٨٥	٢٧,٨٥٨	٠,٠٠٠١
المرتفعين	٥٤	٩٢,٣٥	٥,٣٣٨		

من الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" T-test بلغت (٢٧,٨٥٨) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠٠١) لصالح المرتفعين؛ مما يشير الى القدرة التمييزية لمقياس الدافع المعرفي في التمييز بين الطلاب المنخفضين والمرتفعين في الدافع المعرفي.

ب- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية حجمها (٢٠٣) طالب وطالبة، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٠١)، وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٨١٨) لبعد حب الإكتشاف والاستطلاع، و(٠,٦٥٧) لبعد السعي للمعرفة و(٠,٥٦٢) لبعد الإنجاز و(٠,٥٠٠) لبعد الرغبة في القراءة و(٠,٣٢٠) لبعد طرح الأسئلة. كما بلغ معامل الثبات للنصف الأول (٠,٦٧٨) وبلغ معامل الثبات للنصف الثانى (٠,٦٦٣)، وبلغ معامل الإرتباط بين نصفي المقياس (٠,٦٦١)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان - براون Spearman-Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٧٩٦)، مما يشير إلى ثبات المقياس.

٣- مقياس الثقة بالنفس: (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد أداة مطورة لقياس الثقة بالنفس، حيث تم الإطلاع على التراث النظري وعدد من الدراسات السابقة مثل دراسة محمد (١٩٩٠)، ودراسة عبد الكريم وقطب (٢٠٢٠)، ودراسة Hong, et al., (2021)، ودراسة Liu and Hou (2021)، لتحديد الأسس التى يقوم عليها المقياس، ويهدف المقياس إلى تقدير مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٦) بند، موزعة على خمسة أبعاد هى:

أ- التفاعل الاجتماعي: وهو "شعور الطالب بالإحترام والقبول من الآخرين، والقدرة على التعبير بلباقة عن ما يريد، وإقامة علاقات جديدة مع الآخرين، والقدرة على إدارة المواقف وحسم الأمور، والميل للزعامة والدفاع عن الحقوق، والإيمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين". ويشتمل هذا البعد على (٧) بنود هى (١١، ١٢، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٢).

ب- الاحساس بامتلاك المقدرة: وهو "ثقة الطالب في قدراته ومهاراته للقيام بأى مهمة، وقدرته على اتخاذ القرارات، ومساعدة الآخرين، ومواجهة الفشل ومشكلات الحياة". ويشتمل هذا البعد على (٥) بنود هى (٣، ٥، ٧، ١٤، ٢٥).

جـ- القدرة على المواجهة: وهو "شعور الطالب بالقدرة على مواجهة الآخرين والتعامل معهم ومنافستهم، ومواجهة المواقف الجديدة، وتقبل النقد،

والشعور بالكفأة والرضا عن صورة الجسم". ويشتمل هذا البعد على (٦) بنود هى (١٣، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٦).

د- **الشعور بالمسؤولية:** وهو "شعور الطالب بقدرته على تنفيذ المهام، وتحمل مسؤولية تصرفاته، والتحكم في انفعالاته، واكتساب الخبرات، والثقة في الآخرين". ويشتمل هذا البعد على (٥) بنود هى (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠).

هـ- **تقدير الذات:** وهو "نظرة الطالب لذاته على أنها قادرة على تحقيق ما يريد، والإعتزاز بالذات، والإيمان بقدرته على عمل الأشياء كالآخرين، والنظرة الإيجابية للحياة". ويشتمل هذا البعد على (٣) بنود هى (١، ٩، ٢٤).

ويجاب على بنود المقياس بالإختيار بين أربعة بدائل هي (دائماً، غالباً، أحياناً، أبداً)، وتعطي الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب وذلك بالنسبة للبنود الموجبة، ويشتمل المقياس على (١١) بند سالب وهم (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٣، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٦)؛ لذا تصحح هذه الفقرات معكوسة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٦- ١٠٤) درجة، حيث تفسر الدرجة التى يحصل عليها الطالب على المقياس في ضوء ثلاث مستويات هى: مستوى منخفض من الثقة بالنفس تتراوح درجاته بين (٢٦- ٥١) درجة، ومستوى متوسط بين (٥٢ - ٧٧) درجة، ومستوى مرتفع بين (٧٨- ١٠٤) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- **صدق المقياس:** تم حساب الصدق بالطرائق التالية:

١- **الصدق العاملى:** أجرت الباحثة التحليل العاملى الاستكشافي لبنود المقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component، والتدوير المتعامد بطريقة فاريماكس Varimax وفقاً لمحك كايز Kaiser Normalization، على أن يتم استبعاد البنود التى يقل تشبعها عن (٠,٤)، وقد تراوحت قيم الشيوع لبنود المقياس بين (٠,٣٣٣- ٠,٦٧٨)، وتمثلت التشبعات على خمسة عوامل، بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، حيث تراوحت قيم الجذر الكامن للعوامل بين (٦,٨٦٢- ١,١٢٨)، واستقطبت هذه العوامل (٥٢,٠٨٠٪) من التباين العاملى الكلى للمصفوفة. والجدول (٤) يوضح نتائج التحليل العاملى:

جدول (٤): نتائج التحليل العاملى بعد التدوير المتعامد لمقياس الثقة بالنفس

(ن= ٢٠٣)

رقم البند	التشبعات على العوامل					قيم الشيوع
	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	
١		٠,٤٦٧			٠,٥٢٨	٠,٦٣٠
٢		٠,٤١٦		٠,٤٤٩		٠,٤٤٢
٣		٠,٦٤٦				٠,٤٤١
٤				٠,٦٥٩		٠,٥٦٠
٥		٠,٧١٦				٠,٥٤٧
٦				٠,٤٣٧		٠,٣٤٦
٧		٠,٥٦٢				٠,٥٣٤
٨				٠,٦٤١		٠,٤٥٠
٩					٠,٧٤٣	٠,٦١٨

١٠			٠,٧٣٠			٠,٥٩٢
١١	٠,٦٢٥					٠,٥٢٠
١٢	٠,٥٦٤	٠,٥٠٩				٠,٦٢١
١٣			٠,٧٣٥			٠,٦٧٨
١٤		٠,٥٥٢				٠,٤٤٢
١٥	٠,٤٢٣					٠,٣٣٣
١٦			٠,٥٦٤			٠,٤٥١
١٧	٠,٧٥٩					٠,٦٣٠
١٨			٠,٧٠٢			٠,٥٩٣
١٩	٠,٥٣٠					٠,٥٤٦
٢٠			٠,٥٣٤			٠,٤٨٩
٢١	٠,٦١٥	٠,٤٣٨				٠,٦٣٠
٢٢	٠,٥٤١				٠,٤٠٣	٠,٤٧٦
٢٣			٠,٧٦٩			٠,٦٣٤
٢٤					٠,٥٣١	٠,٤٨٧
٢٥		٠,٤٨١				٠,٤٥٢
٢٦			٠,٤٠٨			٠,٣٩٨
الجذر الكامن	٣,٢٠٧	٣,١٥٨	٢,٨٨٥	٢,٣٣٥	١,٩٥٦	
نسبة التباين %	١٢,٣٣٣	١٢,١٤٥	١١,٠٩٧	٨,٩٨٢	٧,٥٢٣	
نسبة التباين الكلي	٥٢,٠٨٠٪					

يتضح من نتائج جدول (٤) تشبع بنود المقياس على خمسة عوامل هى:

أ- **العامل الأول:** وتشبعت به (٧) بنود تشبعاً دالاً هى (١٧، ١١، ٢١، ١٢، ٢٢، ١٩، ١٥)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٤٢٣- ٠,٧٥٩)

والجذر الكامن له هو (٣,٢٠٧) ويشكل (١٢,٣٣٣) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن التفاعل الاجتماعي؛ كالقدرة على التعبير بلباقة، وإقامة علاقات جديدة مع الآخرين، والقدرة على إدارة المواقف، وحسم الأمور، والميل للزعامة، والدفاع عن الحقوق، والشعور بالقبول والإحترام من الآخرين. وبالتالى يمكن تسميته **التفاعل الاجتماعي.**

ب- العامل الثانى: وتشبعت به (٥) بنود تشبعاً دالاً هى (٥، ٣، ٧، ١٤، ٢٥)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٤٨١- ٠,٧١٦) والجذر الكامن له هو (٣,١٥٨) ويشكل (١٢,١٤٥) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن الاحساس بامتلاك المقدرة؛ كالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة الراهنة والمستقبلية، والحرص على التعاون ومساعدة الآخرين، والقدرة على اتخاذ القرارات، ومواجهة الفشل، والإقدام وعدم التردد. وبالتالى يمكن تسميته **الاحساس بامتلاك المقدرة.**

جـ- العامل الثالث: وتشبعت به (٦) بنود تشبعاً دالاً هى (٢٣، ١٣، ١٨، ١٦، ٢٠، ٢٦)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٤٠٨- ٠,٧٦٩) والجذر الكامن له هو (٢,٨٨٥) ويشكل (١١,٠٩٧) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن القدرة على المواجهة؛ كالشعور بالكفأة، ومواجهة الآخرين والتعامل معهم، ومنافسة الآخرين، ومواجهة المواقف الجديدة، ومواجهة النقد، والرضا عن المظهر الجسمي. وبالتالى يمكن تسميته **القدرة على المواجهة.**

د- العامل الرابع: وتشبعت به (٥) بنود تشبعاً دالاً هى (١٠، ٤، ٨، ٢، ٦)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٤٣٧- ٠,٧٣٠) والجذر الكامن له هو

(٢,٣٣٥) ويشكل (٨,٩٨٢) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن الشعور بالمسؤولية؛ كالقدرة على تنفيذ الحلول التى يتم التوصل إليها، واكتساب الخبرات الجديدة، والتحكم في الانفعالات، وتحمل المسؤولية، ومدى الثقة في أقوال الآخرين وأفعالهم. وبالتالى يمكن تسميته **الشعور بالمسؤولية.**

هـ- العامل الخامس: وتشبعت به (٣) بنود تشبعاً دالاً هى (٩، ٢٤، ١)، وتتراوح قيم تشبعاته بين (٠,٥٢٨- ٠,٧٤٣) والجذر الكامن له هو (١,٩٥٦) ويشكل (٧,٥٢٣) من نسبة التباين الكلى، وبفحص مضمون البنود تبين أنها تعبر عن تقدير الذات؛ كالإعتزاز بالذات والقدرات، والنظرة الإيجابية للحياة، والقدرة على تحقيق الأهداف. وبالتالى يمكن تسميته **تقدير الذات.**

٢- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تم حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس على عينة استطلاعية حجمها (٢٠٣) طالب وطالبة جامعيين، وذلك باستخدام اختبار T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب المنخفضين والمرتفعين في مقياس الثقة بالنفس كما هو واضح من الجدول (٥):

جدول (٥): دلالة الفروق بين متوسط درجات المنخفضين والمرتفعين في مقياس الثقة بالنفس

مجموعتى المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
المنخفضين	٥٣	٦٤,٤٥	٥,٩٥٠	٣١,٢٢٨	٠,٠٠٠١
المرتفعين	٦٠	٩٣,٣٥	٣,٧٥٩		

من الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" T-test بلغت (٣١,٢٢٨) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠٠١) لصالح المرتفعين؛ مما يشير إلى القدرة التمييزية لمقياس الثقة بالنفس في التمييز بين الطلاب المنخفضين والمرتفعين في الثقة بالنفس.

ب- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية حجمها (٢٠٣) طالب وطالبة، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٧٥)، وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٨٠١) لبعد التفاعل الاجتماعي، و(٠,٧١٥) لبعد الاحساس بامتلاك المقدرة، و(٠,٧٦٨) لبعد القدرة على المواجهة، و(٠,٦٥١) لبعد الشعور بالمسؤولية، و(٠,٦٦٧) لبعد تقدير الذات. كما بلغ معامل الثبات للنصف الأول (٠,٧٧٦) وبلغ معامل الثبات للنصف الثانى (٠,٧٨٩)، وبلغ معامل الإرتباط بين نصفي المقياس (٠,٧٥٢)، وباستخدام معادلة التصحيح لجوت مانGuttman بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٥٦)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

٤- مقياس الذكاء الناجح: إعداد/ الزعبي (٢٠١٧)

يهدف المقياس إلى تقدير الذكاء الناجح، وقد طوره الزعبي (٢٠١٧) بالاستناد إلى الأدب النظري لنظرية الذكاء الناجح التي أعدها ستيرنبيرغ (١٩٨٥)، ويتكون المقياس من (٣٦) فقرة تقيس درجة امتلاك الأفراد لثلاثة أنواع من الذكاء الناجح هي: الذكاء الإبداعي، والعملي، والتحليلي، وبذلك فإن المقياس يشمل ثلاثة أبعاد هي:

١- **الذكاء الإبداعي:** وهو "القدرة على الإتيان بشئ أو عمل يتميز بالحداثة والجدة والأصالة، والقدرة على توليد أفكار جديدة ومثيرة للاهتمام،

والقدرة على التفكير المركب ورؤية التركيبات بين الأشياء التى يصعب على الأفراد العاديين رؤيتها". ويشتمل هذا البعد على (١٢) بند هى (١- ١٢).

٢- **الذكاء التحليلي:** وهو "المفتاح الأول للذكاء الناجح، ويختص بمجموعة العمليات الذهنية المدروسة الخاصة بإيجاد الحل لمشكلة ما، ويتطلب البحث الدائم عن المعلومة بالاستفادة من الخبرات الذاتية والعامة قبل اختيار الفرد وتقييمه". ويشتمل هذا البعد على (١٢) بند هى (١٣- ٢٤).

٣- **الذكاء العملي:** وهو "تطبيق الأفكار على أرض الواقع عبر المواءمة بين قدرات الفرد وحاجاته وبين متطلبات السياق والبيئة المحيطة من ناحية أخرى، وهو القدرة على خلق انسجام أمثل بين الفرد ومتطلبات البيئة من خلال التوافق مع البيئة أو تغييرها أو اختيار بيئة جديدة يحقق فيها الفرد أهدافه التى يصبو إليها". ويشتمل هذا البعد على (١٢) بند هى (٢٥- ٣٦).

ويجاب على بنود المقياس بالاختيار بين خمسة بدائل هي (دائماً، كثيراً، أحياناً، قليلاً، نادراً)، وتعطي الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وتم تصحيح التقديرات لمقياس الذكاء الناجح في الفقرات بحساب المتوسطات الحسابية لكل فقرة. ولاستخراج مستوى تقدير الذكاء الناجح، تم استخدام المعادلة التالية لتحديد طول الفئة (الحد الأعلى- الحد الأدنى/ عدد المستويات)، وبذلك كانت القيمة (١,٣٣) قيمة يتحدد بناء عليها مستوى التقدير، وبذلك يتراوح المستوى المنخفض بين (١- ٢,٣٣) ويقابل الدرجات (٣٦- ٨٣,٨٨) للمقياس ككل، والدرجات (١٢ - ٢٧,٩٦) لكل بعد،

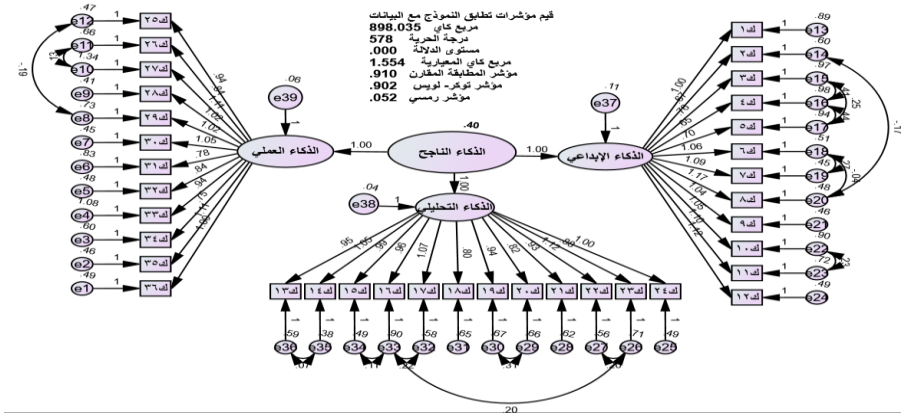
والمستوى المتوسط بين (٢,٣٤- ٣,٦٧) ويقابل الدرجات (٨٤,٢٤ – ١٣٢,١٢) للمقياس ككل، والدرجات (٢٨,٠٨ – ٤٤,٠٤) لكل بعد، أما المستوى المرتفع فيتراوح بين (٣,٦٨ – ٥) ويقابل الدرجات (١٣٢,٤٨ – ١٨٠) للمقياس ككل، والدرجات (٤٤,١٦ – ٦٠) لكل بعد.

وقد قام معد المقياس الزعبي (٢٠١٧) بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٤١) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة بمدينة عمان بالأردن، بفارق أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغ معامل ثبات إعادة الاختبار ككل (٠,٨٨)، ولبعد الذكاء الإبداعي(٠,٨٣)، ولبعد الذكاء التحليلي(٠,٨٤)، ولبعد الذكاء العملي(٠,٨٦)، أما معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، فقد بلغت للمقياس ككل (٠,٩٤)، ولبعد الذكاء الإبداعي(٠,٨٦)، ولبعد الذكاء التحليلي(٠,٩١)، ولبعد الذكاء العملي(٠,٩٠)، وهى معاملات ثبات جيدة. كما قام بحساب صدق المقياس باستخدام طريقتى الصدق الظاهري حيث قام بعرض المقياس علي (١٠) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطريقة صدق الإتساق الداخلي حيث تبين أن معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وكل بعد من الأبعاد الثلاثة (الذكاء الإبداعي، والتحليلي، والعملي) بلغت على التوالي (٠,٥١، ٠,٧٢، ٠,٦٦)، فيما تراوحت معاملات الإرتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٣٨ – ٠,٨٠)، وكانت جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لعينة الدراسة الحالية:

أ- **صدق المقياس:** تأكدت الباحثة الحالية من صدق المقياس بالطرائق التالية

١- **الصدق العاملى التوكيدى:** قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التوكيدى باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS. V.22، على عينة استطلاعية حجمها (٢٠٣) طالب وطالبة جامعيين. وتم حساب معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والشكل (١) يوضح شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي.



الشكل (١) نتائج الصدق العاملى التوكيدى

وقد تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة، ويوضح جدول (٦) نتائج تلك المؤشرات:

جدول (٦): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدى لمقياس الذكاء الناجح

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	مربع كاي CMIN	٨٩٨ ,٠٣٥	ــــــــــــ
٢	درجة الحرية DF	٥٧٨	أكبر من (١,٥)
٣	مربع كاي المعيارية CMIN/DF	١,٥٥٤	أقل من (٥)
٤	مؤشر جودة المطابقة GFI	٠,٨١٢	من (٠ – ١)
٥	مؤشر جودة المطابقة المعدل AGFI	٠,٧٨٤	من (٠ – ١)
٦	مؤشر جودة المطابقة المعياريNFI	٠,٧٨٦	من (٠ – ١)
٧	مؤشر جودة المطابقة المقارن CFI	٠,٩١٠	(١ –٠,٩)
٨	مؤشر جودة المطابقة توكر – لويس TLI	٠,٩٠٢	(١ –٠,٩)
٩	مؤشر جودة المطابقة المتزايد IFI	٠,٩١٢	(١ –٠,٩)
١٠	الجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي RMR	٠,٠٦٦	الإقتراب من الصفر
١١	الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقدير RMSEA	٠,٠٥٢	من (٠,٠٥–٠,٠٨)

توضح نتائج الجدول السابق أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح تقع في المدى المقبول، حيث بلغت قيمة مربع كاي المعيارية CMIN/DF (١,٥٥٤) وهى أقل من (٥)، كما اقتربت قيمة مؤشر جودة المطابقة المقارن CFI، ومؤشر جودة المطابقة توكر – لويس TLI، ومؤشر جودة المطابقة المتزايد IFI، من الواحد الصحيح، بينما اقتربت قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي RMR، والجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ التقدير RMSEA من الصفر؛ مما يشير إلى أن النموذج المقترح يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق التوكيدى.

٢- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تم حساب صدق المقارنة الطرفية للمقياس على عينة استطلاعية حجمها (٢٠٣) طالب وطالبة جامعيين، وذلك باستخدام اختبار T-test لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب المنخفضين والمرتفعين في مقياس الذكاء الناجح كما هو واضح من الجدول (٧):

جدول (٧): دلالة الفروق بين متوسط درجات المنخفضين والمرتفعين في مقياس الذكاء الناجح

مجموعتى المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
المنخفضين	٥١	١٠٧,٦١	١٠,٨٧٨	٣٠,٢٤٣	٠,٠٠٠١
المرتفعين	٥٤	١٦٣,٥٦	٧,٩٢٦		

من الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" T-test بلغت (٣٠,٢٤٣) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠٠١) في اتجاه المرتفعين، مما

يشير الى القدرة التمييزية لمقياس الذكاء الناجح في التمييز بين الطلاب المنخفضين والمرتفعين في الذكاء الناجح.

ب- ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية على عينة استطلاعية حجمها (٢٠٣) طالب وطالبة جامعيين، حيث بلغ معامل ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٤٩)، وعلى الأبعاد الفرعية بلغ (٠,٨٨٠) لبعد الذكاء الإبداعى، و(٠,٩٠٥) لبعد الذكاء التحليلي و(٠,٨٨٢) لبعد الذكاء العملي. كما بلغ معامل الثبات للنصف الأول (٠,٩١٠) وبلغ معامل الثبات للنصف الثانى (٠,٩١٥)، وبلغ معامل الإرتباط بين نصفي المقياس (٠,٧٨٣)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان – براون Spearman–Brown بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٧٨)؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

رابعاً الخطوات الإجرائية للدراسة:

١- اعداد وتجهيز أدوات البحث وإجراء الدراسة الاستطلاعية لحساب ثبات وصدق المقاييس إحصائياً.

٢- الحصول على الموافقة من الجهات المعنية للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية من طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

٣- أجرى التطبيق بصورة جماعية على عينة الدرسة الأساسية قوامها (ن = ٧٨١) طالب وطالبة من كليات نظرية وعملية بجامعة الأزهر.

٤- تم تصحيح أدوات الدراسة باستخدام مفاتيح التصحيح، ثم أجرى تفريغ إجابات أفراد العينة ومعالجتها إحصائياً.

٥- استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتقديم التوصيات المقترحة بناءاً على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

خامساً خطة التحليلات الإحصائية:

تمثلت خطة التحليل الإحصائي للبيانات على النحو التالي:

١- حساب المتوسطات الحسابية والإنحرفات المعيارية والنسب والتكرارات.

٢- التحليل العاملى الاستكشافي والتوكيدى.

٣- تحليل الانحدار الخطى المتعدد.

٤- اختبار تحليل التباين الثلاثي(٢×٢×٢).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

١- النتائج في ضوء الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض: "يوجد مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للدرجة الكلية للدافع المعرفي لدى أفراد العينة، ويوضح جدول (٨) تلك النتائج:

جدول (٨): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمستوى الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة (ن= ٧٨١)

المتغير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	المستوى
الدافع المعرفي	٨١,٠٣	١٠,٩٣٣	٧٥,٠٣٪	مرتفع

وللوقوف على توزيع أفراد العينة على مستويات الدافع المعرفي تم حساب التكرارات والنسب المؤية للدرجة الكلية للدافع المعرفي لدى أفراد العينة، ويوضح الجدول (٩) تلك النتائج:

جدول(٩): التكرارات والنسب المئوية لمستويات الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة (ن= ٧٨١)

مستويات الدافع المعرفي	التكرار	النسبة المئوية
مستوى منخفض من (٢٧ – ٥٣) درجة	٣	٠,٣٨٪
مستوى متوسط من (٥٤–٨٠) درجة	٣٦٢	٤٦,٣٥٪
مستوى مرتفع من (٨١– ١٠٨) درجة	٤١٦	٥٣,٢٧٪
المجموع الكلي	٧٨١	١٠٠٪

يوضح الجدول (٨) و(٩) تحقق صحة الفرض حيث تبين وجود مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٨١,٠٣) وهو يقابل المستوى المرتفع للدافع المعرفي، حيث أن

الدرجة من(٨١- ١٠٨)على مقياس الدافع المعرفي تمثل المستوى المرتفع. فقد تبين أن نسبة (٥٣,٢٧٪) من الطلاب لديهم مستوى مرتفع من الدافع المعرفي في حين وصل (٤٦,٣٥٪) إلى المستوى المتوسط و(٠,٣٨٪) إلى المستوى المنخفض؛ ما يعنى أن (٩٩,٦٢٪) من الطلاب كانت مستوياتهم بين المرتفع والمتوسط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمود، ٢٠٠٤؛ عزاوي، ٢٠٠٨؛ الرفوع والزغلول، ٢٠٠٨؛ المبارك، ٢٠٠٩، يحيى، ٢٠١٠؛ قاسم، ٢٠١٤؛ الحاج طيفور، ٢٠١٤؛ مصطفى، ٢٠١٥؛ الجاسم، ٢٠١٦؛ الحيانى والحيانى، ٢٠١٨؛ بكير، ٢٠١٨؛ بوعلى وهبازة، ٢٠١٩؛ Preckel, et al., 2006) والتى أظهرت وجود مستوى مرتفع من الدافع المعرفي لدى الطلاب.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الحازمي، ٢٠١٥؛ علي وإبراهيم، ٢٠١٦) واللتان أظهرتا وجود مستوى منخفض من الدافع للمعرفة والتعلم لدى طلاب الجامعة، كما أظهرت دراسة (الرافعي، ٢٠١٠؛ الكركي والمحادين، ٢٠١٩؛ قديح، ٢٠١٩ ;Czerwionka, 2010; Fleischhauer, et al., 2013;) وجود مستوى متوسط من الدافع المعرفي لدى طلاب الجامعة والمرحلة الثانوية والصف العاشر.

وترجع الباحثة وجود مستوى مرتفع من الدافع المعرفي إلى طبيعة التعليم الجامعى والمرحلة العمرية لأفراد العينة، فالتعليم الجامعى هو مرحلة التعلم الذاتى والقراءة والبحث عن المعارف والانطلاق لاستكشاف البيئة، خاصة بعد التحولات الاجتماعية والمعرفية والرقمية التى يشهدها العالم في السنوات الأخيرة؛ والتى وضعت الطالب أمام تطور تكنولوجي لابد من مواكبته، وأمام مثيرات معرفية متعددة ومتنوعة، تدفع الطالب

وتثير حب الاستطلاع والاستكشاف ومعرفة الجديد، فلم يعد الطالب مرتبطاً بكتاب واحد فقط كما كان فى المراحل التعليمية السابقة، ولم يعد لديه من يقوم بمتابعته في دروسه كلما احتاج ذلك، بل أصبح يتعين عليه السعى نحو المعرفة والتعلم، فنجد الطالب لديه الرغبة لتلقي المعرفة والفهم من أجل توعية مدركاته وتنمية قدراته العقلية التى تؤهله للحصول على التفوق والنجاح، فقد أظهرت دراسة Nam and Hwang (2021) أن السعى لمحو الأمية المعلوماتية والحاجة إلى المعرفة أثر إيجابياً على المشاركة في الأنشطة المتعلقة بالبحث عن المعلومات وتداولها. كذلك كشفت دراسة دوابه (٢٠٢٠) وجود علاقة إيجابية بين تعرض الطلاب للقنوات الثقافية باليوتيوب وبين مستوى الدافع المعرفي لديهم. كما أشار المبارك (٢٠٠٩، ٧١) أن طلبة الجامعة لديهم دوافع معرفية عالية نتيجة الرغبة والطموح نحو تحقيق مستقبل زاهر وتقدمهم العلمي وتطلعهم إلى معرفة كل ما هو جديد في عالم المعرفة.

وقد أصبح المجتمع يعطى المتعلم قدراً كبيراً من الاهتمام، كما أصبحت الأسر تعزز الدافع المعرفي للأبناء وتشجعهم على تلقي العلم والمثابرة والإجتهاد من أجل التفوق والنجاح، فالأسرة والمجتمع ينظرون إلى الطالب في هذه المرحلة العمرية على أنه شابًا مسؤولاً عن ذاته، وعليه أن يخطط لتحقيق طموحاته؛ حتى يشعر بالاستقرار ويحظى بالقبول والتقدير ممن حوله؛ وذلك من خلال كسب الخبرات وبذل أقصي الجهد لتحقيق الإنجاز الأكاديمى، والحصول على الوظيفة المناسبة له بعد التخرج. فقد أشار زهران (٢٠٠٥) أن من خصائص مرحلة المراهقة المتأخر اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة واتخاذه اتجاهاً معرفياً من

العالم المحيط به. كما أوضح قديح (٢٠١٩، ١٠٦) أن الطالب في مرحلة المراهقة يكون مؤهل لتحقيق أهداف التربية المستمدة من أهداف المجتمع فتزداد دافعيته وقدرته على التعلم والاستيعاب؛ ما يجعله يشغل نفسه بمشكلات مجتمعه والبحث والتقصي عن حلول للمشكلات الحياتية. كما أن البيئة التعليمية المناسبة تساعد على زيادة الدافع المعرفي للطلاب؛ من خلال التفاعل والتنافس الإيجابي، واستخدام أساليب التعلم التى تولد الرغبة بالمعرفة وحب الاستطلاع والإكتشاف وادراك المفاهيم. كذلك يذكر مصطفى (٢٠١٥، ٦٧) أن مستوى الدافع المعرفي يرجع إلى الأساليب التربوية والتعليمية التى يتم اتباعها مع الطالب، والتى تتطلب البحث عن المعلومات والتفكير فيها، فالدافع المعرفي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما يمارسه الطالب من مهام وتكليفات، وبما يواجهه من مشكلات ومواقف تحتاج إلى معرفة عميقة؛ حتى يتمكن من الحلول المناسبة لها.

٢-النتائج في ضوء الفرض الثانى وتفسيرها:

نص الفرض: "يوجد مستوى مرتفع من الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للدرجة الكلية للثقة بالنفس لدى أفراد العينة، ويوضح جدول (١٠) تلك النتائج:

جدول (١٠): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمستوى الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة (ن= ٧٨١)

المتغير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	المستوى
الثقة بالنفس	٨١,٣٠	١١,٤٨٩	٪٧٨,١٧	مرتفع

وللوقوف على توزيع أفراد العينة على مستويات الثقة بالنفس تم حساب التكرارات والنسب المؤية للدرجة الكلية للثقة بالنفس لدى أفراد العينة ويوضح الجدول (١١) تلك النتائج:

جدول (١١): التكرارات والنسب المئوية لمستويات الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة (ن= ٧٨١)

مستويات الثقة بالنفس	التكرار	النسبة المئوية
مستوى منخفض (٢٦ – ٥١) درجة	٧	٪٠,٩٠
مستوى متوسط (٥٢-٧٧) درجة	٢٧٠	٪٣٤,٥٧
مستوى مرتفع (٧٨- ١٠٤) درجة	٥٠٤	٪٦٤,٥٣
المجموع الكلي	٧٨١	٪١٠٠

يوضح الجدول (١٠) و(١١) تحقق صحة الفرض حيث تبين وجود مستوى مرتفع من الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٨١,٣٠) وهو يقابل المستوى المرتفع للثقة بالنفس، حيث أن

الدرجة من (٧٨- ١٠٤) على مقياس الثقة بالنفس تمثل المستوى المرتفع. فقد تبين أن نسبة (٦٤,٥٣٪) من الطلاب لديهم مستوى مرتفع من الثقة بالنفس في حين وصل (٣٤,٥٧٪) إلى المستوى المتوسط و(٠,٩٠٪) إلى المستوى المنخفض؛ ما يعنى أن (٩٩,١٪) من الطلاب كانت مستوياتهم بين المرتفع والمتوسط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ويزة، ٢٠١٧؛ رزاق وجبار، ٢٠٢٠؛ Abdullah, Gall, 2014; shi, et al., 2008 2015; Qamar, 2016) التى أوضحت وجود مستوى مرتفع من الثقة بالنفس لدى الطلاب.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد (٢٠١٦) التى توصلت إلى وجود مستوى منخفض من الثقة بالنفس لدى الطلاب المتعثرين دراسياً بجامعة الحائل. ودراسة (الطائي، ٢٠٠٧؛ ياسين والأحمد، ٢٠١٥) اللتان أظهرتا وجود مستوى متوسط من الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى مرحلة المراهقة المتأخرة (الشباب)، تلك المرحلة التى تتسم بالقوة واكتمال البناء الجسمى والعقلي والإنفعالي والاجتماعي، حيث يسعى فيها الفرد إلى تحقيق طموحاته ورسم مستقبله والبدء في تحقيق ذاته، وإحساسه بالنضج والقدرة على الاعتماد على الذات، والشعور بالاستقلالية تلك الخصائص والسمات التى تعد مظاهر للثقة بالنفس. كما أن ما حققه طلاب عينة الدراسة من نجاحات في السنوات السابقة من شأنه أن يزيد من مستوى الثقة لديهم فهم من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة تلك الفرق التى قاربت على التخرج. وقد أشار Goldsmith (2007) إلى أن جزء كبير من ثقة الفرد بنفسه يأتى من نجاحاته السابقة في الحياة. حيث يركز على خبراته

الإيجابية ولا يميل إلى اجراء تغذية راجعة سلبية عن ذاته. كما يذكر بكير (٢٠١٨، ٢١٤) أن نظرة المراهق إلى المستقبل تتميز بالكثير من المثالية، كما يتميز طموحه بالارتفاع في هذه المرحلة، فالمراهق المدرك لقدراته وإمكاناته؛ تزداد ثقته بنفسه مع كل نجاح، ويتكون لديه مفهوم إيجابي عن ذاته. أيضا أشار الحيانى والحيانى (٢٠١٨، ٢٧٤) أن المرحلة العمرية للشباب الجامعي مفعمة بالتحدى والمثابرة للمضي نحو الأمام وتحدي الصعوبات التي تواجهه من كل الجهات وذلك للوصول إلى ما يسعى إليه من طموحات وآفاق.

كما أن الأساليب التربوية والتعليمية التى يتلقها الطالب من البيئة الأسرية والجامعية في تلك المرحلة، تتسم بإعطاء قدر أكبر من الحرية والإستقلالية في التعبير عن آرائه وأفكاره وتقبل هذه الأفكار ومناقشتها؛ الأمر الذى يشعره بالكفاءة ويمنحه القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة التى تواجهه، ويمكنه تحمل المسؤولية، والقدرة على اتخاذ القرار، وتحقيق النجاح الدراسي؛ ما يسهم في تعزيز ثقته بنفسه.

٣-النتائج في ضوء الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض: "يوجد مستوى مرتفع من الذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للدرجة الكلية للذكاء الناجح وأبعاده لدى أفراد العينة، ويوضح جدول (١٢) تلك النتائج:

جدول (١٢): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمستوى الذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة (ن= ٧٨١)

المتغير	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	المستوى
بعد الذكاء الإبداعي	٤٣,١٤	٨,٦٥٠	٧١,٩٪	متوسط
بعد الذكاء التحليلي	٤٦ ,٤٩	٨,٢٩٨	٧٧,٤٨٪	مرتفع
بعد الذكاء العملي	٤٧ ,٣٢	٨,٢٨٥	٧٨,٨٧٪	مرتفع
الدرجة الكلية للذكاء الناجح	١٣٦ ,٩٤	٢٢,٨٨٦	٧٦,٠٨٪	مرتفع

وللوقوف على توزيع أفراد العينة على مستويات الذكاء الناجح تم حساب التكرارات والنسب المؤية للدرجة الكلية للذكاء الناجح وأبعاده لدى أفراد العينة، حيث يتراوح المستوى المنخفض بين (٣٦- ٨٣,٨٨) درجة للمقياس ككل، والدرجات (١٢ – ٢٧,٩٦) لكل بعد، والمستوى المتوسط بين (٨٤,٢٤ – ١٣٢,١٢) درجة للمقياس ككل، والدرجات (٢٨,٠٨ – ٤٤,٠٤) لكل بعد، أما المستوى المرتفع فيتراوح بين (١٣٢,٤٨ – ١٨٠) درجة للمقياس ككل، والدرجات (٤٤,١٦ – ٦٠) لكل بعد. ويوضح الجدول (١٣) تلك النتائج:

جدول(١٣): التكرارات والنسب المئوية لمستويات الذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة (ن= ٧٨١)

مستويات الذكاء الناجح	التكرار				النسبة المئوية			
	ذكاء ابداعي	ذكاء تحليلي	ذكاء عملي	الذكاء الناجح الكلى	ذكاء ابداعي	ذكاء تحليلي	ذكاء عملي	الذكاء الناجح الكلى
منخفض	٣٣	١٨	١٥	١٧	٤,٢٣٪	٢,٣٠٪	١,٩٢٪	٢,١٨٪
متوسط	٣٩٦	٢٨٠	٢٤٢	٢٨٧	٥٠,٧٠٪	٣٥,٨٥٪	٣٠,٩٩٪	٣٦,٧٥٪
مرتفع	٣٥٢	٤٨٣	٥٢٤	٤٧٧	٤٥,٠٧٪	٦١,٨٤٪	٦٧,٠٩٪	٦١,٠٨٪
المجموع الكلي	٧٨١	٧٨١	٧٨١	٧٨١	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪

يوضح الجدول (١٢) و(١٣) تحقق صحة الفرض حيث تبين وجود مستوى مرتفع من الذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة؛ عدا بعد الذكاء الإبداعي فقد كان المستوى متوسط. حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد الذكاء الإبداعي (٤٣,١٤) وهو يقابل المستوى المتوسط للذكاء الإبداعي، حيث أن الدرجة من (٢٨,٠٨ – ٤٤,٠٤) على بعد الذكاء الإبداعي تمثل المستوى المتوسط. وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكاء الناجح ككل (٩٤, ١٣٦) وهو يقابل المستوى المرتفع للذكاء الناجح، حيث أن الدرجة من (١٣٢,٤٨ – ١٨٠) على مقياس الذكاء الناجح تمثل المستوى المرتفع. وقد تبين أن نسبة (٦١,٠٨٪) من الطلاب لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الناجح في حين وصل (٣٦,٧٥٪) إلى المستوى المتوسط و(٢,١٨٪) إلى المستوى المنخفض؛ ما يعنى أن (٩٧,٨٣٪) من الطلاب كانت مستوياتهم

بين المرتفع والمتوسط، كما تبين أن الذكاء العملي هو الأعلى في مستوى المتوسط الحسابي والذى بلغ (٣٢, ٤٧) بنسبة (٧٨,٨٧٪).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشواورة، ٢٠١٧؛ الزعبي، ٢٠١٧؛ الخطيب، ٢٠١٨؛ الضفيري وناصف، ٢٠٢١) والتى أوضحت وجود مستوى مرتفع من الذكاء الناجح لدى الطلاب. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الطراونة، ٢٠١٨؛ الزعبي، ٢٠١٩) واللتان أظهرتا وجود مستوى متوسط من الذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة وطلاب الصف العاشر الأساسي. ودراسة أحمد (٢٠١٦) والتى كشفت عن وجود مستوى منخفض من الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى المرحلة العمرية لأفراد العينة فهم في مرحلة المراهقة المتأخرة (الشباب)، والتى تتميز باكتمال مظاهر النضج لا سيما النضج العقلي ومستوى الذكاء، فقد ذكر زهران (٢٠٠٥) أن الذكاء في مرحلة المراهقة المتأخرة يصل إلى أعلى قمم نضجه، كما يزداد نمو التفكير المجرد، والتفكير المنطقي، والتفكير الإبتكاري، وتزداد القدرة على الفهم والصياغة النظرية، ويستطيع المراهق حل المشكلات المعقدة، ويتضح اكتساب المهارات العقلية اللازمة للشعور بالكفاءة.

كما ترى الباحثة أن المرحلة الدراسية لأفراد العينة قد ساهمت في وجود مستوى مرتفع من الذكاء الناجح فهم من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة، تلك الفرق التى تمكنت من اجتياز المراحل الدراسية السابقة وقاربت على التخرج، فقد استطاعوا تطوير ذكائهم الناجح بسبب الخبرات المتراكمة والتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة، بالإضافة إلى شعورهم بالإنجاز على صعيد دراستهم، حيث اكتسبوا عبر تلك المراحل الخبرات والمفاهيم

والمهارات التى تسهم في تنمية مستوى الذكاء الناجح، ففي المرحلة الجامعية تستهدف المقررات والأنشطة التدريسية تنمية المهارات المعرفية والذهنية والمهنية والوجدانية، كما أن الحياة الجامعية تفرض على الطالب العديد من المواقف والمشكلات التى يجب عليه مواجهتها والتكيف معها؛ الأمر الذى يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير التحليلي والعملي والإبداعي. فقد أظهرت دراسة بلبل (٢٠١٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الناجح واستراتيجية مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسياً بالمرحلة الثانوية، كما كشفت دراسة(2003) Rogalla فاعلية برنامج تدريبي قائم على حل المشكلات المستقبلية في تنمية الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي لدى الطلاب، كذلك أكدت دراسة Sternberg and Rainbow Project Collaborators (2006) أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء التحليلي يتميزون بالتفوق في الإختبارات المعيارية للقدرات الأكاديمية. أيضا أشارت دراسة الطراونة (٢٠١٨) أن الذكاء الناجح يعد من أهم عمليات العقل العليا التى تمكن الفرد من مواجهة تحديات الحياة، وذلك من خلال بناء قدرات عقلية متنوعة ومختلفة تعزز لديه الشعور بالاستقرار النفسي، وتبعده عن بعض الضغوط النفسية التى تؤثر على النمو العقلي لديه، فقد تبين أن تأثير مستوى التحصيل الدراسي في الذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة كان في اتجاه ذوى التحصيل الدراسي المرتفع. كما تبين وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الناجح والتفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

وترجع الباحثة تقدم مستوى الذكاء العملي في الترتيب على الذكاء التحليلي إلى مستوى الفرقة الدراسية لأفراد العينة فهم من طلاب الفرقة

الثالثة والرابعة تلك الفرق التى يزداد فيها معدل الساعات والمقررات الدراسية العملية والتطبيقية والميدانية، كما يطلب من الطالب تقديم مشروع تخرج، حسب تخصصه ومجاله الذى تم تدريبه عليه خلال سنوات الدراسة. كذلك ترجع الباحثة ارتفاع مستوى الذكاء العملي والتحليلي على الذكاء الإبداعى، إلى أن المناهج الدراسية التى يمر بها الطلاب على مدار مراحلهم الدراسية تركز في معظمها على المهارات الخاصة بالتذكر والتحليل والتطبيق أكثر من مهارات الإبداع، فقد أظهرت دراسة الجاسم (٢٠١٠) أن الذكاء التحليلي يلعب دوراً رئيساً في التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي، لأنه يتضمن القدرة على حل المشكلات. ويذكر الزعبي (٢٠١٧، ٤٢٧) أنه يبدو أن تركيز طرق التدريس عادة ما يكون أكثر على الجوانب التحليلية للمعلومات بقصد تذكرها وفهمها وتحليلها، فالطرق التقليدية للتعليم تركز على الذاكرة والتحليل أكثر من التعليم للإبداع، حيث يلجأ المعلمون لتطبيق التعليم التحليلي مقابل التعليم الإبداعى لأنه يتطلب وقتًا وجهدًا وأدوات أقل من تعليم الذكاء الإبداعي. ويرى Kim (2011) أن انخفاض القدرات الإبداعية لدى الأفراد مقارنة بالقدرات التحليلية والعملية يعود إلى مبالغة الثقافة والنظم التعليمية السائدة في التركيز على القدرات التحليلية. وغالبا ما يتم تجاهل التفكير الإبداعي ولا تتم مكافأته أوتشجيعه، وأن الفرص المتاحة للأفراد خلال مراحلهم الدراسية ليكونوا مبدعين غالبا ما يتم القضاء عليها.

٤- النتائج في ضوء الفرض الرابع وتفسيرها:

نص الفرض: "تسهم أبعاد الدافع المعرفي على نحو دال إحصائياً في التنبؤ بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة الإدخال (Enter)، ويوضح جدول (١٤) تلك النتائج:

جدول (١٤): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأبعاد الدافع المعرفي في التنبؤ بالثقة بالنفس (ن = ٧٨١)

المتغير التابع / المتغيرات المنبئة	الثقة بالنفس								
	معامل الانحدار B	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت)	الدلالة	قيمة (ر)	قيمة (ر٢)	ف	الدلالة
١-حب الإكتشاف والاستطلاع	٠,٧٣٩	٠,٠٦٧	٠,٣٨٥	١٠,٩٩٤	٠,٠٠٠	٠,٦٧٦	٠,٤٥٧	١٣٠,٣٤٦	٠,٠٠٠
٢-السعي للمعرفة	٠,٢٤٨	٠,٠٨٥	٠,٠٨٦	٢,٩١٠	٠,٠٠٤				
٣-الإنجاز	١,٨٠٠	٠,١٤٥	٠,٣٨٣	١٢,٤٢٦	٠,٠٠٠				
٤-الرغبة في القراءة	-٠,٠٠٢	٠,١٧٢	٠,٠٠٠	-٠,٠١٠	٠,٩٩٢				
٥-طرح الأسئلة	٠,١٤٥	٠,١٩٣	٠,٠٢٣	٠,٧٥٢	٠,٤٥٢				
الثابت	٣١,٣٦٩	٢,٤٨٣		١٢,٦٣٥	٠,٠٠٠				

يوضح الجدول (١٤) أن أبعاد الدافع المعرفي تسهم بنسبة (٤٥,٧٪) من التباين الكلى للثقة بالنفس؛ وقد بلغت قيمة (ف) لتحليل الانحدار (١٣٠,٣٤٦) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)؛ مما يعني فاعلية

نموذج التنبؤ المقترح، كما تبين أن قيم (ت) دالة إحصائياً لكل من بعد حب الإكتشاف والاستطلاع وبعد السعي للمعرفة وبعد الإنجاز عند مستوى (٠,٠١)، بينما لم تكن قيم (ت) دالة إحصائياً لكل من بعد الرغبة في القراءة وبعد طرح الأسئلة؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالثقة بالنفس من أبعاد حب الإكتشاف والاستطلاع والسعي للمعرفة والإنجاز، بينما لا يمكن التنبؤ بالثقة بالنفس من أبعاد الرغبة في القراءة وطرح الأسئلة على نحو دال إحصائياً. مما يعنى تحقق صحة الفرض نسبياً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الديوان وآخرون (٢٠١٢) والتى كشفت أن أسلوب الإكتشاف الموجه في تطبيقه على طالبات كلية التربية الرياضية له أثر واضح في تطوير الثقة بالنفس. ودراسة القطان (٢٠١٩) التى بينت فاعلية استراتيجية الإكتشاف الموجه في تحسين الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت. ودراسة (المفرجي، ٢٠٠٨؛ الحلو، ٢٠١٨، Tavani & Losh, 2003) التى أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين حب الاستطلاع والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية والإبتدائية. ودراسة (العنزي، ٢٠٠٣، الطائي، ٢٠٠٧؛ ياسين والأحمد، ٢٠١٥؛ محمد، ٢٠١٦، الدرابكة، ٢٠٢١؛ Abdullah, 2015; Sanders, et al., 2013) التى أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب. كما أظهرت دراسة ويزة (٢٠١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الضايط (٢٠١٦) التى أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الاتجاهات نحو القراءة والثقة بالنفس.

ودراسة السنباطى وعلى (٢٠١٠) التى أوضحت عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. ودراسة الحلو (٢٠١٨) التى أظهرت أن الثقة بالنفس غير منبئة بحب الاستطلاع. ودراسة Lin, et al., (2021) والتى أشارت إلى أن التعلم المعكوس المتنقل القائم على نهج طرح الأسئلة، أدى لتحسن كبير في أداء الطلاب في الكفاءة الذاتية.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتفق مع ما يتوافر من تراث نظري ودراسات سابقة حول دور الدافع المعرفي في الثقة بالنفس. حيث تؤكد مبادئ النظرية السلوكية على أن السلوك مكتسب، فالفرد يكتسب دوافع جديدة، هذه الدوافع هي التي توجه الفرد للوصول إلى الهدف الذي يشبع حاجته، ونتيجة للخبرة تصبح لدى الفرد منبهات تثير لديه الاستجابة التي تحقق الهدف، ويميز الفرد هذه المنبهات في ضوء خبراته؛ مما يساعد على تنمية الثقة بالنفس (عبد الحميد، ٢٠٢٠، ٥٦). كذلك تؤكد مبادئ النظرية الاجتماعية على دور البيئة في تنمية الثقة بالنفس، تبعا للخبرات والمعارف والمعلومات التى يكتسبها الفرد، والمواقف التى يمر بها والتى تؤثر في ادراك الفرد لذاته؛ ما يسهم في تنمية ثقته بذاته. فتشير دراسة Higgins and Moeed (2017) أن الطلاب ذوى السعي المعرفي المرتفع يكون تقديرهم لذواتهم مرتفع، ولديهم اتجاه ايجابي ورغبة نحو دراسة المعارف الجديدة، كما تظهر دراسة رزاق وجبار(٢٠٢٠) أن الطلبة الذين يتمتعون بالثقة بالنفس يميلون الى استكشاف الخبرات والتعرض لها، أما الطلبة الذين لا يتمتعون بهذه الثقة فيميلون إلى الابتعاد عن مثل هذه الخبرات، فتعلم العلوم والمعارف يظهر أثره جالياً على شخصية الفرد؛ وتعد الثقة بالنفس من أهم

عوامل اكتمال الشخصية لدى طلاب الجامعة، كما يشير القطان (٢٠١٩، ٤٢) أن قدرة الطالب على اكتشاف المعرفة بنفسه يزيد من مستوى الثقة بالنفس لديه، فمن مظاهر الثقة بالنفس الاستمرار في اكتساب المعارف والخبرات العلمية والعملية، كما أن عدم استخدام أسلوب الاستكشاف يشعر الطالب بالعجز عند مواجهة المشكلات والتردد والحساسية للنقد، والخوف من المنافسة، وهذا يعد من أهم مظاهر ضعف الثقة بالنفس.

وترجع الباحثة وجود قدرة تنبؤية دالة لأبعاد حب الإكتشاف والاستطلاع، والسعي للمعرفة، والإنجاز بالثقة بالنفس، إلى أن تلك الأبعاد تدفع الطالب لتطوير ذاته لاكتساب المزيد من الخبرات الجديدة والتفاعل معها بنجاح، فتتيح الفرصة له بتداول أفكاره مع الآخرين، ومواجهة المشكلات والتصدى لها، والقدرة على اتخاذ القرارات بثقة في ضوء المعارف والخبرات التى اكتسبها؛ فالمعلومات لها دوراً مهماً في تبنى التفكير الجيد واتخاذ قرارات سليمة؛ ومن ثم الشعور بالأمن عند مواجهة الآخرين والتفاعل معهم. حيث يبنى الطالب معرفته من خلال تفاعله مع الآخرين، كما أنها تنمي الكفاءة الذاتية، والقدرة على الإنجاز حيث يشعر الطالب بقدرته على التعلم وبناء معارفه بشكل مستقل، والحرية في بناء المعرفة وتوليد أسئلة أكثر عمقاً والمعالجة العميقة للمعلومات وتعلم المهام الصعبة والمثابرة والاستغراق في المهمة، وتحقيق الريادة في مستوى التحصيل، فالدافع المعرفى يثير مشاعر الطالب نحو المعرفة، والرغبة الشديدة في العمل والإنجاز، واتساع آفاق نظرته للحياة. فيضع الطالب في مواقف تحدى، تتطلب منه البحث والتقصي والإكتشاف في مصادر التعلم؛ مما يساعده على المثابرة وتوقع النجاح، والإحساس بالفاعلية والثبات والقوة؛ الأمر الذى

يسهم في زيادة الثقة بالنفس. فقد كشفت دراسة كاظم وآخرون (٢٠١٧) أن حب الاستطلاع المعرفي يعزز ثقة الطالب بنفسه، وشعوره بفاعليته وقدرته على القيام بالأداء المطلوب منه على نحو متقن، لأنه يمكن الطلاب من معرفة المزيد عن ذواتهم وقابلياتهم وبيئتهم التعليمية، ويقدم الدعم لهم في المثابرة على البحث عن المعرفة. كما ذكر الحلو (٢٠١٨، ١٧) أنه يمكن اعتبار السلوك الاستطلاعي أحد مظاهر الثقة بالنفس.

كذلك أظهرت دراسة القطان (٢٠١٩) أن دافع الإكتشاف ينمى الشعور بالكفاية وتقبل الآخرين، والاتزان الانفعالي، واحساس الفرد بالقدرة على مواجهة المشكلات، والبت في الأمور، واتخاذ القرارات، وتنفيذ الحلول، والشعور بالأمن مع الأقران والمشاركة الإيجابية، والترحيب بالخبرات والعلاقات الجديدة؛ مما يؤدى لتحسين مستوى الثقة بالنفس. كما أوضحت دراسة شبيب والنبهاني (٢٠١٧) أن الدافع الأكاديمي يسهم في التنبؤ بالكفاءة الذاتية؛ وذلك لأن الدافع الأكاديمي يؤدى لشعور الفرد بالثقة في قدراته وإمكاناته عند أداء الأعمال. حيث أظهرت دراسة (مصطفى، ٢٠١٥؛ خليفة والعوضى، ٢٠٢١؛ Bryan, et al., Dale & Maria, 2020) 2011; أن الدافع المعرفي يرتبط بالكفاءة الذاتية والقدرة على الإنجاز لدى المتعلمين، فهو يتيح للمتعلم الفهم وتحقيق الهدف المطلوب؛ ومن ثم يصبح المتعلم مثابر ويستطيع أن يخطط ويندمج بالشكل الإيجابي في المواقف، ويتحول إلى شخص إيجابي، فما يثير الدافعية المعرفية للتعلم لدى الطالب هو تصوره لكفاءته الذاتية المرتبطة باكمال المهمة بنجاح. فقد أظهرت دراسة Castro, et al., (2014) أن الدافع المعرفي يلعب دوراً رئيساً في التنبؤ بمستوى فاعلية الذات الموجبة لدى الطلاب. وأشارت فؤاد وعبد العال

(٢٠١٩، ١٢٦) أن من المبادئ الأساسية لتنمية الثقة بالنفس تشجيع الطالب على اكتساب المعارف والمعلومات المختلفة عن البيئة المحيطة. كذلك كشفت دراسة محمد وآخرون (٢٠١٦) عن وجود علاقة موجبة بين الدافع المعرفي والتفاعل الاجتماعي الذي يعد أحد مكونات الثقة بالنفس، كما أظهرت دراسة Ellis (2003) أن العلوم والمعارف التى يكتسبها الفرد من المجتمع المحيط به تعود بالفائدة عليه، فتجعل منه إنساناً واثقاً من نفسه قادراً على مواجهة الحياة، ومجابهة المستقبل بكل شجاعة وإقدام.

كما ترجع الباحثة عدم وجود قدرة تنبؤية دالة لأبعاد الرغبة في القراءة وطرح الأسئلة بالثقة بالنفس، إلى ضعف الميول القرائية لدى الطلاب لا سيما طلاب الجامعة، فقد أظهرت دراسة محمد (٢٠٢٠) ضعف الاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. لذا اتجهت العديد من الدراسات كدارسة عبدالنبي (٢٠٢١) وعطية (٢٠١٤) إلى إعداد برامج لتنمية مهارات القراءة وتحسين الاتجاه نحوها لدى طلاب الجامعة.

ومن ناحية أخري فإن دوافع الرغبة في القراءة وطرح الأسئلة قد توجد لدى طلاب الجامعة باختلاف مستوى الثقة بالنفس لديهم، فقد يتخذ الطلاب ذوى المستويات المنخفضة في الثقة بالنفس من دافع الرغبة في القراءة وقضاء وقتاً طويلاً فيها، وسيلة للهروب من مواجهة الواقع الذى يشعرون فيه بضعف الكفاءة الذاتية. وفي إطار ما يتسمون به من التردد وعدم القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، فقد يتجهون للحصول على طلب المساعدة من الآخرين، من خلال طرح الأسئلة التى تمكنهم من اتخاذ القرارات، وإيجاد حلول للمشكلات والمواقف التى يواجهونها، فقد ذكرت على (٢٠١٩، ٩١) أن القراءة الناقدة ترتبط بحل المشكلات واتخاذ القرارات.

٥-النتائج في ضوء الفرض الخامس وتفسيرها:

نص الفرض: "تسهم أبعاد الدافع المعرفي على نحو دال إحصائياً في التنبؤ بالذكاء الناجح وأبعاده لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة الإدخال(Enter) ويوضح جدول (١٥) و(١٦) و(١٧) و(١٨) تلك النتائج:

جدول (١٥): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأبعاد الدافع المعرفي في التنبؤ بالدرجة الكلية للذكاء الناجح (ن = ٧٨١)

المتغير التابع / المتغيرات المنبئة	الدرجة الكلية للذكاء الناجح								
١-حب الإكتشاف والاستطلاع	معامل الانحدار B	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت)	الدلالة	قيمة (ر)	قيمة (ر٢)	ف	الدلالة
	٢,٢٨٦	٠,١٣٤	٠,٥٩٩	١٧,٠٥٥	٠,٠٠٠	٠,٦٧٤	٠,٤٥٥	١٢٩,٣٦٧	٠,٠٠٠
٢-السعي للمعرفة	-٠,٥٨١	٠,١٧٠	-٠,١٠١	-٣,٤١٢	٠,٠٠١				
٣-الإنجاز	٠,٨٢٧	٠,٢٨٩	٠,٠٨٨	٢,٨٦٢	٠,٠٠٤				
٤-الرغبة في القراءة	-٠,١٨١	٠,٣٤٣	-٠,٠١٦	-٠,٥٢٨	٠,٥٩٧				
٥-طرح الأسئلة	١,١٥١	٠,٣٨٤	٠,٠٩٢	٢,٩٩٥	٠,٠٠٣				
الثابت	٦١,٩٩٠	٤,٩٥٤		١٢,٥١٣	٠,٠٠٠				

يوضح الجدول (١٥) أن أبعاد الدافع المعرفي تسهم بنسبة (٤٥,٥٪) من التباين الكلى للذكاء الناجح؛ وقد بلغت قيمة (ف) لتحليل الانحدار (٣٦٧, ١٢٩) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)؛ مما يعني فاعلية نموذج التنبؤ المقترح، كما تبين أن قيم (ت) دالة إحصائياً لكل من بعد حب الإكتشاف والاستطلاع، وبعد السعي للمعرفة، وبعد الإنجاز، وبعد طرح الأسئلة عند مستوى (٠,٠١)، بينما لم تكن قيمة (ت) دالة إحصائياً لبعد الرغبة في القراءة؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للذكاء الناجح من جميع أبعاد الدافع المعرفي عدا بعد الرغبة في القراءة.

جدول (١٦): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأبعاد الدافع المعرفي في التنبؤ بالذكاء الإبداعي (ن = ٧٨١)

المتغير التابع / المتغيرات المنبئة	الذكاء الإبداعي								
١-حب الإكتشاف والاستطلاع	معامل الانحدار B	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت)	الدلالة	قيمة (ر)	قيمة (ر٢)	ف	الدلالة
	٠,٨٠٥	٠,٠٥٦	٠,٥٥٨	١٤,٤٦٥	٠,٠٠٠	٠,٥٨٥	٠,٣٤٢	٨٠,٧١٣	٠,٠٠٠
٢- السعي للمعرفة	٠,٢٠٠-	٠,٠٧١	٠,٠٩٢-	٢,٨٢٧-	٠,٠٠٥				
٣-الإنجاز	٠,١٧٩	٠,١٢٠	٠,٠٥١	١,٤٩٠	٠,١٣٧				
٤-الرغبة في القراءة	٠,١٢٢-	٠,١٤٢	٠,٠٢٩-	٠,٨٥٦-	٠,٣٩٢				
٥-طرح الأسئلة	٠,١٨٨	٠,١٦٠	٠,٠٤٠	١,١٧٩	٠,٢٣٩				
الثابت	٢٠,٤٩٤	٢,٠٥٦		٩,٩٦٦	٠,٠٠٠				

يوضح الجدول (١٦) أن أبعاد الدافع المعرفي تسهم بنسبة (٣٤,٢٪) من التباين الكلى للذكاء الإبداعي؛ وقد بلغت قيمة (ف) لتحليل

الانحدار (٨٠,٧١٣) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)؛ مما يعني فاعلية نموذج التنبؤ المقترح، كما تبين أن قيم (ت) دالة إحصائياً لكل من بعد حب الإكتشاف والاستطلاع، وبعد السعي للمعرفة عند مستوى (٠,٠١)، بينما لم تكن قيم (ت) دالة إحصائياً لكل من بعد الإنجاز، وبعد الرغبة في القراءة، وبعد طرح الأسئلة؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالذكاء الإبداعي من أبعاد حب الإكتشاف والاستطلاع والسعي للمعرفة، بينما لا يمكن التنبؤ بالذكاء الإبداعي من أبعاد الإنجاز والرغبة في القراءة وحب الاستطلاع.

جدول (١٧): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأبعاد الدافع المعرفي في التنبؤ بالذكاء التحليلي (ن = ٧٨١)

المتغير التابع / المتغيرات المنبئة	الذكاء التحليلي								
١-حب الإكتشاف والاستطلاع	معامل الانحدار B	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت)	الدلالة	قيمة (ر)	قيمة (ر٢)	ف	الدلالة
	٠,٧٦٧	٠,٠٥٢	٠,٥٥٤	١٤,٦٢١	٠,٠٠٠	٠,٦٠٥	٠,٣٦٦	٨٩ ,٣١٣	٠,٠٠٠
٢- السعي للمعرفة	٠,١٤٢-	٠,٠٦٧	٠,٠٦٨-	٢,١٣٦-	٠,٠٣٣				
٣-الإنجاز	٠,١١٨	٠,١١٣	٠,٠٣٥	١,٠٤٧	٠,٢٩٦				
٤-الرغبة في القراءة	٠,١٣١-	٠,١٣٤	٠,٠٣٢-	٠,٩٧٨-	٠,٣٢٨				
٥-طرح الأسئلة	٠,٤٢٧	٠,١٥٠	٠,٠٩٤	٢,٨٤٣	٠,٠٠٥				
الثابت	٢٢ ,٢٤٦	١,٩٣٨		١١,٤٨٠	٠,٠٠٠				

يوضح الجدول (١٧) أن أبعاد الدافع المعرفي تسهم بنسبة (٣٦,٦٪) من التباين الكلى للذكاء التحليلي؛ وقد بلغت قيمة (ف) لتحليل الانحدار (٨٩,٣١٣) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)؛ مما يعني فاعلية نموذج التنبؤ المقترح، كما تبين أن قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لكل من بعد حب الإكتشاف والاستطلاع، وبعد طرح الأسئلة، وعند مستوى (٠,٠٥) لبعد السعي للمعرفة، بينما لم تكن قيم (ت) دالة إحصائياً لكل من بعد الإنجاز، وبعد الرغبة في القراءة؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالذكاء التحليلي من أبعاد حب الإكتشاف والاستطلاع والسعي للمعرفة وطرح الأسئلة، بينما لا يمكن التنبؤ بالثقة بالنفس من أبعاد الإنجاز والرغبة في القراءة.

جدول (١٨): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لأبعاد الدافع المعرفي في التنبؤ بالذكاء العملي (ن = ٧٨١)

المتغير التابع / المتغيرات المنبئة	الذكاء العملي								
١-حب الإكتشاف والاستطلاع	معامل الانحدار B	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت)	الدلالة	قيمة (ر)	قيمة (ر٢)	ف	الدلالة
	٠,٧١٥	٠,٠٥٠	٠,٥١٧	١٤,٣٧٤	٠,٠٠٠	٠,٦٥٤	٠,٤٢٨	١١٥,٩٣١	٠,٠٠٠
٢-السعي للمعرفة	-٠,٢٣٩	٠,٠٦٣	-٠,١١٥	-٣,٧٨٤	٠,٠٠٠				
٣-الإنجاز	٠,٥٣٠	٠,١٠٧	٠,١٥٦	٤,٩٤٥	٠,٠٠٠				
٤-الرغبة في القراءة	٠,٠٧٢	٠,١٢٧	٠,٠١٨	٠,٥٦٥	٠,٥٧٢				
٥-طرح الأسئلة	٠,٥٣٦	٠,١٤٣	٠,١١٩	٣,٧٥٨	٠,٠٠٠				
الثابت	١٩,٢٥٠	١,٨٣٧		١٠,٤٧٨	٠,٠٠٠				

يوضح الجدول (١٨) أن أبعاد الدافع المعرفي تسهم بنسبة (٤٢,٨٪) من التباين الكلى للذكاء العملي؛ وقد بلغت قيمة (ف) لتحليل الانحدار (١١٥,٩٣١) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)؛ مما يعني فاعلية نموذج التنبؤ المقترح، كما تبين أن قيم (ت) دالة إحصائياً لكل من بعد حب الإكتشاف والاستطلاع، وبعد السعي للمعرفة، وبعد الإنجاز، وبعد طرح الأسئلة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، بينما لم تكن قيم (ت) دالة إحصائياً لبعد الرغبة في القراءة؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالذكاء العملي من جميع أبعاد الدافع المعرفي عدا بعد الرغبة في القراءة.

ويتضح من نتائج الجداول السابقة تحقق صحة الفرض نسبياً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مراد (٢٠١٩) والتى وجدت تأثير دال لدافعية الإنجاز في الذكاء الناجح. ودراسة المهداوي (٢٠١٥) والتى أظهرت إسهام السلوك الاستكشافي في التنبؤ بالإبداع. ودراسة محمد (٢٠٠٩) التى بينت أن استخدام أسلوب الاستكشاف الموجه في التدريس يحسن من مستوى القدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ودراسة (الشريف، ٢٠١١؛ Higgins & Moeed, 2017) والتى أظهرت إسهام حب الاستطلاع في التنبؤ بالقدرة على الإبداع لدى طلاب المرحلة الإبتدائية والمتوسطة. ودراسة Muammar (2006) التى أوضحت أن الدافعية والعوامل المعرفية تسهم في التنبؤ بالذكاء العملي. ودراسة عامر ومحمود (٢٠١٧) التى أظهرت إمكانية التنبؤ بالدافع المعرفي من خلال أبعاد الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي والإبداعي). ودراسة الزعبي (٢٠١٩) التى أوصت بضرورة تنمية الذكاء الناجح لدى طلاب الصف العاشر الأساسي ذوى أسلوب التعلم القرائي؛ وذلك لإنخفاض مستوى الذكاء الناجح لديهم.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحلو (٢٠١٨) والتى أظهرت أن دافعية الإبتكارية غير منبئة بحب الاستطلاع. ودراسة صلاح والمحبوب (٢٠٠٣) التى أوضحت العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعي. ودراسة Rolando, et al., (2003) التى أكدت على أن الذكاء يعد عاملاً مهماً للتنبؤ بالكفاءة القرائية للطلاب، فالطلاب الذين يمتلكون مقومات الذكاء الناجح والعمليات المكونة له يتمتعون بقدرة قرائية عالية. وكذلك دراسة Grigorenko, et al., (2002) التى كشفت عن تأثير تدريس القراءة في تحسين الذكاء الناجح لدى الطلاب من الصف السابع.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتفق مع ما يتوافر من تراث نظري ودراسات سابقة حول دور الدافع المعرفي في الذكاء الناجح، فالدافع المعرفي يجعل الطالب أكثر إيجابية في اكتشاف المعرفة وتنظيمها، ويمده بمزيد من الطاقة والقدرة على مواصلة الجهد في أداء المهام الأكاديمية، ومواجهة العقبات لتحقيق النجاح والريادة، فهو يشعر بالثقة في قدرته على أنه شخص فاعل في العملية التعليمية، ولديه أفكار جيدة يمكنه تقديمها؛ فالأفراد ذوى الدافع المعرفي المرتفع يتسمون بالقدرة على توقع النتائج والتقيم الذاتى، والمقارنة الاجتماعية لرصد نقاط القوى والضعف لديهم. فقد ذكر (قديح، ٢٠١٩، ٦٠؛ Alt, 2015, 66) أن التفكير الإبداعي يعتمد على الدافع المعرفي الذى يستخدمه الفرد في جمع المعلومات والمعارف والخبرات؛ ليستطيع تحقيق الهدف من استخدامه، فيختار من بين خبراته وعاداته المعارف التى تلائم الموقف الذى يواجهه، تلك المعارف التى لا تكتمل ولا تتراكم إلا باستخدام الدافع المعرفي. ويذكر بكير (٢٠١٨، ٢٠٥)

أن المساهمة في تنمية الدافع المعرفي للطلاب يساعد في تحسين الإبداع. كما كشفت دراسة القطان (٢٠١٩) أن استراتيجية الإكتشاف الموجه تثير دافعية الطالب للتعلم ذاتياً، والوصول إلى حل المشكلات التى تقدم له، وهى من أكثر استراتيجيات التدريس فاعلية في تنمية التفكير؛ الأمر الذى يؤدى بدوره لتحسين مستوى القدرات العقلية لديه لا سيما ذكائه وقدرته على التكيف مع متطلبات الحياة، كذلك أكد Fincham and kashdan (2004) على أن حب الاستطلاع يعد مؤشراً سلوكياً على الإبتكار، ففي مجال الإبداع والأصالة لابد من دافع حب الاستطلاع، ويذكر الحلو (٢٠١٨، ١٥٥) أن حب الاستطلاع يعد دافعا أساسياً للتعلم والإبتكار؛ لأنه يمكن الطالب من معرفة ذاته وبيئته ويساعده على البحث والاستكشاف. كما أشار الكنانى (٢٠١٠) أن حب الاستطلاع والرغبة في الاستكشاف تعد من المكونات الأساسية لعملية الإبتكار عند الطلاب، وبالنظر إلى سمات الشخص محب الاستطلاع نجد الكثير من سماته هى سمات وخصائص الشخص المبتكر.

وكشفت دراسة سعادة (٢٠٢٠) عن وجود تأثير دال لقوة السيطرة المعرفية في الذكاء الناجح. وأشارت دراسة Mysore and Vijayalaxmi (2018) وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الناجح والإنجاز الأكاديمى في مرحلة المراهقة. كما كشفت دراسة يوسفاني وكركجي (٢٠٢١) عن فاعلية استخدام استراتيجية مجتمع المعرفة في تنمية الذكاء الناجح لدى طلاب الجامعة.

وترجع الباحثة إمكانية التنبؤ بالذكاء الناجح وأبعاده الثلاثة من خلال أبعاد الدافع المعرفي عدا بعد الرغبة في القراءة، إلى أن الدافع

المعرفي بما يتضمنه من حب الإكتشاف والاستطلاع والإنجاز والسعى نحو المعرفة ذاتياً، من شأنه أن ينمى جوانب التفكير والقدرات المعرفية التى تسهم في تنمية مستوى الذكاء الناجح ومكوناته الثلاثة الإبداعى والتحليلى والعملي، فالدافعية تؤدى دوراً بارزاً في حث الفرد للقيام بأنشطة مختلفة، والتغلب على العقبات ومواجهة التحديات وبذل الجهد لحل المشكلات التى توجهه في الحياة، فدافع الاستكشاف وحب الاستطلاع العلمى يعد وسيلة لمواجهة التحديات البيئية من خلال جمع المعلومات المجهولة عن البيئة، فهو يخلق في الطالب الرغبة في الدراسة والبحث؛ لاكتشاف وفهم البيئة التى يعيش فيها ومعرفة المزيد عنها.

أما دافعية الإنجاز فهى تعد اطاراً شاملاً يتضمن كافة مناحى الحياة، فلا تعنى تحقيق الإنجاز والنجاح الدراسي فحسب، بل تعنى الدافعية للإنجاز في الحياة بشكل عام، أى تحقيق نجاحات في إطار البيئة التى يعيش فيها الفرد؛ ما يسهم فى تنمية القدرات المكونة للذكاء الناجح. فقد أشار مراد (٢٠١٩، ٢٦٤) أن الذكاء الناجح يهتم في المقام الأول بتحقيق الفرد لنجاحات في سياق بيئته، ويرتبط هذا النجاح بالوصول لتحقيق الأهداف التى يضعها الفرد لنفسه، في سياق بيئي معين تحكمه ظروف بيئية متنوعة وغاية في التعقيد؛ ومن ثم فإن الفرد خلال رحلته الحياتية، والتى تتضمن تلك الأهداف يحتاج لدافعية الإنجاز. أيضا أشار غياض (٢٠١٨، ٥٩) إلى أن للدافع المعرفي دروا في إثارة المكون الإبداعي، من خلال تطوير ذكاء الفرد ومرونته وطلاقته في التفكير؛ مما يمكن الفرد من إيجاد الحلول المناسبة لأى موقف يواجهه. كما أكدت المبارك (٢٠٠٩، ٥٦) أن الدافع المعرفي يشكل المحرك الأول إلى المعرفة والفهم، ولأنه يوجه

الفرد لتلقي المثيرات والانتباه إليها، ومن ثم ترميزها وحفظها وتنظيمها، فالدافع المعرفي أحد مظاهر تشغيل المعلومات ومعالجتها؛ ما يسهم في تنمية الذكاء التحليلي. كذلك ذكرت الريس (٢٠٢٠، ٣٧١) أن الدافعية وفرت فرصاً للطلاب للتفكير، حول كيفية مواجهة المشكلات من خلال التغلب على العقبات، فاستثارة الدافعية والتحفيز ساهم في التوصل لمنتج مبدع، فالاهتمام بالإندماج في الأنشطة المعرفية لزيادة المعلومات يحسن من قدرات الذكاء الناجح. كما أوضحت الجاسم (٢٠١٠، ١٩٧) أن الدافعية المعرفية تمثل عنصراً مهماً وجوهرياً لعملية الإبداع، فالذهن المتسائل هو احدى خصال الفرد المبدع. وأن الذكاء العملي يرتبط بالمعرفة والخبرات التى يتطلبها النجاح في الحياة اليومية؛ لذا فهو يحتاج لتطوير المعارف والعلوم بما يلبي متطلبات الوضع المحيط، فيسعى لمحاولة التعرف على الأسباب والبحث في ما وراء الأمور وبحثها؛ لتطوير فهمه للعوامل الداخلية المعقدة لضمان نجاحه في الحياة. كما يرتبط الذكاء الناجح بالدافعية للإنجاز، فامتلاك الدافعية والتركيز على الأهداف والعمل على انجازها من خصائص ذوى الذكاء الناجح. وأيضا أشارت دراسة (الزعبي، ٢٠٠٣؛ وأسليم، ٢٠٠٣؛ ونصور، ٢٠١٩) أن طرق التعلم التى تقوم على الاستكشاف تنمى التفكير الناقد والتفكير الإبداعى والتفكير المنطقي لدى الطلاب، ودراسة (إبراهيم ورجيعة، ٢٠٠٠؛ عبد الحميد وخليفة، ٢٠٠٦؛ على، ٢٠٠٩) التى أظهرت فاعلية حب الاستطلاع في تنمية الإبداع. ويذكر الحلو (٢٠١٨، ١٥٤) أن حب الاستطلاع يعزز النمو المعرفي، وذلك من خلال تعرض الطالب لخبرات متنوعة يحدث من خلالها التعلم، فهو وسيلة لجمع المعلومات عن البيئة، وييسر الوظائف العقلية والمعرفية المختلفة كالتميز والإبتكار والفهم والقدرة على حل المشكلات. مما ينعكس

بدوره على رفع مستوى الذكاء الناجح لدى الطالب. كذلك يشير درويش (٢٠١٩، ٨٦) أن حب الاستطلاع يقوم بتقوية الذكاء، فهو الخطوة الأولى نحوالإبداع، فأى منتج ابداعي هو نتيجة حب الاستطلاع وعملية الاستكشاف لدى الفرد المبدع، فلا يستطيع الفرد أن يمارس الذكاء الناجح إلا إذا كان لديه حب استطلاع لما يحيط به من ظواهر وأحداث في بيئته، حيث يعد عنصراً حاسماً في الحياة العقلية للفرد.

كما ترجع الباحثة عدم وجود قدرة تنبؤية دالة لبعد الرغبة في القراءة بالذكاء الناجح وأبعاده، إلى أنه في ظل التحول الرقمى والثورة المعلوماتية، أصبح طلاب الجامعة لا سيما الذين يتسمون بالذكاء الناجح، يميلون إلى مواكبة التطورات الحديثة في الحصول على المعلومة بسرعة وبسهولة، عبر استخدم شبكات الإنترنت والمنصات الإلكترونية، دون الحاجة إلى الذهاب للمكتبات وقضاء وقتاً طويلاً في القراءة، كما أنهم أكثر تميزاً في استخدام الأدوات والأجهزة الإلكترونية، فيمكنهم تحميل قدر كبير من الكتب والمراجع عبر هواتفهم المحمول والحاسب الآلى.

كذلك ترجع الباحثة عدم وجود قدرة تنبؤية دالة لبعد الإنجاز وطرح الأسئلة بالذكاء الإبداعي، وأيضا بعد الإنجاز بالذكاء التحليلي، إلى أن الذكاء الإبداعي يرتبط بالسعي نحو الاستكشاف وحب الاستطلاع أكثر من طرح الأسئلة للحصول على الإجابات من الآخرين بالأساليب التقليدية، بل يهتم الطالب بمحاولة البحث عن كل ما هو غير مألوف، والخروج عن النمطية في التفكير والتخطيط، وإن لم يحقق معايير الإنجاز التقليدية. وأما الذكاء التحليلي فإنه لا يرتبط بمهارات التنفيذ حتى يتمكن الفرد من تحقيق نتائج وإنجازات، بل يرتبط بممارسة مهارات التفكير الأساسية المتعلقة

بالتحليل والمقارنة والتقويم والمناقشة والبحث، وهى مهارات تركز عليها معظم المناهج الدراسية فيتم تنميها لدى طلاب الجامعة باختلاف مستوى دافعية الإنجاز لديهم. فقد كشفت دراسة Boulet (2007) عن الجوانب المرتبطة بتنمية استراتيجية الذكاء الناجح، فالنسبة للذكاء التحليلي فهو يرتبط بالمهارات المساعدة في عملية معالجة المعلومات وتنظيمها، والتعرف على أساليب الحفظ والتخطيط، أما الذكاء الإبداعي فهو يرتبط بتعلم أساليب اكتساب المعلومات الجديدة، أما الذكاء العملي فهو يرتبط بطرائق اكتساب المعرفة الضمنية، والمرونة في اكتساب المعارف. لذا فالدافع المعرفي يسهم في تنمية الذكاء الناجح.

٦- النتائج في ضوء الفرض السادس وتفسيرها:

نص الفرض: "تختلف درجة الدافع المعرفي تبعاً للتفاعل بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٢) ويوضح جدول (١٩) و(٢٠) تلك النتائج:

جدول (١٩): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للدافع المعرفي تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (ن = ٧٨١)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
النوع (ذكر)	٣٩٠	٨١,٧٩	١٠,٣٠٨
أنثي	٣٩١	٨٠,٢٧	١١,٤٨٥
التخصص الدراسي (نظرى)	٣٩٢	٨٠,٩٥	١٠,٥٨٩
عملي	٣٨٩	٨١,١٢	١١,٢٨٢
موطن الإقامة (حضر)	٣٩١	٨١,٦١	١٠,٥٩٣
ريف	٣٩٠	٨٠,٤٥	١١,٢٤٧

جدول(٢٠): تحليل التباين الثلاثي للآثار الرئيسة والتفاعلية لكل من النوع والتخصص الدراسي وموطن الإقامة في الدافع المعرفي (ن= ٧٨١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
النوع	٥٩٥ ,٢٢٣	١	٥٩٥ ,٢٢٣	٥,٠٢٨	٠,٠٢٥
التخصص الدراسي	٠ ,٣٢٦	١	٠ ,٣٢٦	٠,٠٠٣	٠,٩٥٨
موطن الإقامة	٤٣١ ,٦٧٧	١	٤٣١ ,٦٧٧	٣,٦٤٦	٠,٠٥٧
النوع × التخصص الدراسي	٢٦١ ,٦٧٦	١	٢٦١ ,٦٧٦	٢,٢١٠	٠,١٣٧
النوع × موطن الإقامة	٢٣٨ ,٠٥٤	١	٢٣٨ ,٠٥٤	٢,٠١١	٠,١٥٧
التخصص الدراسي× موطن الإقامة	٢١٠ ,٢٥٢	١	٢١٠ ,٢٥٢	١,٧٧٦	٠,١٨٣
النوع × التخصص × الإقامة	١٦٣ ,٨٦٥	١	١٦٣ ,٨٦٥	١,٣٨٤	٠,٢٤٠
الخطأ	٩١٥١٠ ,٧٥١	٧٧٣	١١٨ ,٣٨٤		
الكلي	٥٢٢١٤٢٨ ,٠٠٠	٧٨١			

يتضح من الجدول (١٩) و(٢٠) أن نوع الجنس (ذكور/ إناث) منفرداً كان له تأثير دال في الدافع المعرفي في اتجاه الذكور، حيث بلغت

قيمة (ف) (٥,٠٢٨) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥)، كما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور (٨١,٧٩)، بينما التخصص الدراسي (نظرى/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) فلم يكن لأى منهما منفرداً تأثير دال في الدافع المعرفي، حيث بلغت قيمة (ف) (٠,٠٠٣) وذلك للتخصص الدراسي منفرداً، وبلغت (٣,٦٤٦) لموطن الإقامة منفرداً، وتبين أيضاً أن التفاعل بين أكثر من متغير معاً لم يكن له آثار دالة في الدافع المعرفي؛ مما يشير إلى عدم تحقق صحة الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إبراهيم ورجيعة، ٢٠٠٠؛ عزاوي، ٢٠٠٨؛ بوعلى وهبازة، ٢٠١٩) التى كشفت عن وجود فروق في مستوى الدافع المعرفي باختلاف نوع الجنس في اتجاه الذكور. ودراسة (الحيانى والحيانى، ٢٠١٨؛ بوعلى وهبازة، ٢٠١٩) والتى أوضحت عدم وجود فروق في الدافع المعرفي تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي. كما أوضحت دراسة (الرفوع والزغلول، ٢٠٠٨؛ المفرجي، ٢٠٠٨؛ قاسم، ٢٠١٤) عدم وجود فروق في الدافع المعرفي تعزى للتخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة. كذلك كشفت دراسة دوابه (٢٠٢٠) عن عدم وجود فروق في مستوى الدافع المعرفي لدى الطلاب باختلاف موطن الإقامة ونوع الدراسة. ودراسة الجاسم (٢٠١٦) التى أسفرت عن عدم وجود فروق دالة تعزى لموطن الإقامة وللتفاعل بين الجنس وموطن الإقامة.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الرفوع والزغلول، ٢٠٠٨؛ المبارك، ٢٠٠٩؛ الحاج طيفور، ٢٠١٤؛ الكناني والكاظمى، ٢٠١٧؛ الحيانى والحيانى، ٢٠١٨؛ دوابه، ٢٠٢٠ Preckel, et al., 2006; Fleischhauer, et al., 2013) التى أظهرت عدم وجود فروق في

الدافع المعرفي تعزى لنوع الجنس لدى طلاب الجامعة. ودراسة (مصطفى، ٢٠١٥؛ الجاسم، ٢٠١٦ ;Czerwionka, 2010) والتى أسفرت عن وجود فروق في الدافع المعرفي تعزى لنوع الجنس في اتجاه الإناث. كما بينت دراسة (الحيانى والحيانى، ٢٠١٨؛ بوعلى وهبازة، ٢٠١٩) وجود فروق في الدافع المعرفي تعزى للتخصص الدراسي في اتجاه التخصص الأدبي. أيضا أوضحت دراسة (محمود، ٢٠٠٤؛ يحيى، ٢٠١٠) عدم وجود فروق في الدافع المعرفي تعزى لنوع الجنس بينما كانت الفروق في التخصص الدراسي في اتجاه التخصص العملي.

ودراسة (المفرجي، ٢٠٠٨؛ الحلو، ٢٠١٨) التى أوضحت عدم وجود فروق في حب الاستطلاع تعزي لنوع الجنس لدى الطلاب، بينما توجد فروق في حب الاستطلاع تعزي لموطن الإقامة في اتجاه المدينة. ودراسة (عبد الحميد وخليفة، ٢٠٠٦؛ الصبح، ٢٠١٥؛ خضير وأبو غزال، ٢٠١٦) والتى أظهرت وجود فروق دالة في حب الاستطلاع ودافعية القراءة تعزى لنوع الجنس في إتجاه الإناث.

وترجع الباحثة وجود فروق في الدافع المعرفي باتجاه الذكور إلى طبيعة الميول التى يتميز بها الذكور عن الإناث حيث يتميز الذكور بالميول التى ترتبط بالسلوك الاستكشافى. فقد أظهرت دراسة المهداوي (٢٠١٥) وجود فروق دالة في السلوك الاستكشافي تعزي لنوع الجنس في اتجاه الذكور لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. فمعظم اهتمام الطالبات الإناث بالمعرفة الخاصة بالدراسة؛ لذا قد تتفوق الأنثي في التحصيل الأكاديمي. فقد ذكر قديح (٢٠١٩، ٥٨) أن عقلية المراهقات الإناث هى عقلية سردية، فهى قادرة على استيعاب ما تقوم بقراءته بنفس التسلسل الذى ورد بالكتاب.

فيتميزن الإناث عن الذكور بالميل لقراءة التاريخ وبخاصة تاريخ الشخصيات، بعكس الطلاب الذكور الذين تتوسع دائرة بحثهم عن معلومات تهم احتياجاتهم الحياتية وميولهم واتجاهاتهم. فالمجتمع عادة لا يتيح للأنثي حرية الإنطلاق كالذكر، لاكتساب الخبرات واكتشاف البيئة فهى تقضي وقتاً طويلاً داخل المنزل، بخلاف الذكر الذى يقضي أوقات طويلة خارج المنزل؛ مما يساعده على اكتساب المعارف والخبرات، وإشباع حب الاستطلاع، فهو أكثر جراءة على طلب المعرفة وطرح الأسئلة وإجراء المناقشات والمشاركة في الأنشطة الكشفية كنشاط الجوالة، كما أنه يتعين عليه الحصول على الوظيفة المناسبة، للقيام بالدور المنوط به؛ ما يدفعه إلى البحث وجمع المعلومات ومتابعة الأخبار والمعارف وتنمية مهاراته ومواكبة المستجدات التى تمكنه من تطوير ذاته.

كما ترجع الباحثة عدم وجود فروق في مستوى الدافع المعرفي باختلاف التخصص الدراسي، إلى طبيعة الدراسة وأساليب التعلم التى تستخدم في التخصص النظرى والعملي، والتى تقوم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط، كالاستكشاف والتعلم الذاتى والممارسة العملية والمشاهدة، ولعب الأدوار والتعلم التعاونى واجراء الأبحاث وعقد المناقشات والعصف الذهنى، فمن خلال أساليب التعلم النشط يقوم الطالب بدور فاعل في عملية التعلم، حيث يندفع معتمداً على مهارات التعلم الذاتي في اجراء الأبحاث، وجمع المعارف والمعلومات، واستكشاف العلاقات بين الأشياء والربط بينها، والمشاركة في الأنشطة القرائية؛ ما يسهم في تنمية مستوى الدافع المعرفي لديه. فقد أظهرت دراسة على (٢٠١٩) أن استخدام استراتيجية التعلم النشط كان فعالاً ومفيداً في اكتساب مهارات الفهم القرائي.

كما كشفت دراسة البناء (٢٠١٥) عن فاعلية التدريس باستراتيجيتي التعلم النشط أبلتون واستمطار الأفكار في تنمية الدافع المعرفي لطلاب الصف الثاني المتوسط. وقد ذكرت دوابه (٢٠٢٠، ٢٧٨٣) أن طبيعة الدراسة النظرية التي تتطلب تكليف الطلاب ببحوث نظرية معرفية تتطلب منهم دخول المكتبة العلمية والبحث في المراجع ومصادر المعرفة، وبالطبع ذلك ينمى لديهم الدافع المعرفي وحب السعي إلى المعرفة. كما أن الطبيعة المتشعبة المركبة للدراسة العملية، تدعوا أيضا طلابها إلى الاهتمام بالمعارف المتعلقة بميادين مختلفة من المعرفة قريبة العلاقة من تخصصاتهم وليس فقط المعرفة الخاصة بدراستهم؛ ما يزيد من الدافع المعرفي لديهم.

كذلك ترجع الباحثة عدم وجود فروق في الدافع المعرفي باختلاف موطن الإقامة، إلى طبيعة الحياة سواء في الحضر أو الريف، والتي أصبحت ترتبط بثقافة الانفتاح على التكنولوجيا وثورة المعلومات بشكلٍ أكبر مما كان عليه من قبل، حيث تشجع الأسرة الطالب على القراءة والتعلم ومواكبة التطور التكنولوجى، من خلال توفير أحدث الأدوات والأجهزة؛ والتى تثير في الطالب الرغبة في الإطلاع للمعارف والبحث عن المعلومات، واستكشاف مستجدات البيئة المحيطة، والتى هى فى تحديث وتطوير مستمر؛ ما يسهم في رفع مستوى الدافع المعرفي لديه، فقد أشار يحيى (٢٠١٠، ٨٣) أن مستوى الدافع المعرفي يتأثر في نموه بتنشئة الفرد الاجتماعية والمثيرات البيئية المحيطة به.

أيضا ترجع الباحثة عدم وجود فروق في الدافع المعرفي للآثار التفاعلية بين نوع الجنس والتخصص الدراسي وموطن الإقامة، إلى تطور

فكر وثقافة المجتمع فهناك اهتمام وفرص للتعليم والتعلم متكافئة؛ ما أدى لغياب الفروق لأثر التفاعل لتلك المتغيرات في الدافع المعرفي نتيجة للظروف المتوافرة. فالجامعة توفر فرصاً متكافئة للطلبة لتحقيق النجاح والتفوق، كما أنهم يتعرضون لنفس الخبرات البيئية والمثيرات المعرفية؛ الأمر الذى يقلل من وجود الفروق بينهم من حيث مستوى الدافع المعرفي. هذا إلى جانب دور الأسرة في تشجيع الأبناء وحثهم على التحصيل والمثابرة والعزم والسعى لتحقيق التفوق العلمي. فقد أشار المبارك (٢٠٠٩، ٧٤) أن الدوافع المعرفية هى حالة داخلية توجد لدى الفرد، وتعتمد على البناء المعرفي لكل متعلم، وبما أن فرص التعلم متكافئة، فهذا يكون أسلوبًا معرفيًا لكل متعلم ولهذا نجد انعدام الفروق. كما ذكر الحيانى والحيانى (٢٠١٨، ٢٧٣) أن الطلاب يعيشون ظروف بيئية واحدة ويتعرضون للمؤثرات المعرفية بشكل متقارب. فيرجع عدم وجود فروق دالة تعود إلى تفاعل الجنس مع التخصص مع موطن الإقامة إلى أن جميع التخصصات العملية والنظرية متاحة للطلاب بدون قيود.

٧-النتائج في ضوء الفرض السابع وتفسيرها:

نص الفرض: "تختلف درجة الثقة بالنفس تبعاً للتفاعل بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٢) ويوضح جدول (٢١) و(٢٢) تلك النتائج:

جدول (٢١): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للثقة بالنفس تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (ن = ٧٨١)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
النوع (ذكر)	٣٩٠	٨٣,٠٩	١١,١٦٣
أنثي	٣٩١	٧٩,٥٢	١١,٥٤٧
التخصص الدراسي (نظرى)	٣٩٢	٨٠,٥٧	١١,٦٤٤
عملي	٣٨٩	٨٢,٠٤	١١,٢٩٨
موطن الإقامة (حضر)	٣٩١	٨١,٣٦	١١,٢١٧
ريف	٣٩٠	٨١,٢٤	١١,٧٦٩

جدول(٢٢): تحليل التباين الثلاثي للآثار الرئيسة والتفاعلية لكل من النوع والتخصص الدراسي وموطن الإقامة في الثقة بالنفس (ن= ٧٨١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
النوع	٢٥١٣,٦١١	١	٢٥١٣,٦١١	١٩,٦٩٧	٠,٠٠٠
التخصص الدراسي	٢٥٧,١٩٢	١	٢٥٧,١٩٢	٢,٠١٥	٠,١٥٦
موطن الإقامة	١٦١,٥٧٥	١	١٦١,٥٧٥	١,٢٦٦	٠,٢٦١
النوع × التخصص الدراسي	٣٨٤,١٢٥	١	٣٨٤,١٢٥	٣,٠١٠	٠,٠٨٣
النوع × موطن الإقامة	٣١٩,٠٥٢	١	٣١٩,٠٥٢	٢,٥٠٠	٠,١١٤
التخصص الدراسي× موطن الإقامة	١٣٥,٦٢٩	١	١٣٥,٦٢٩	١,٠٦٣	٠,٣٠٣
النوع × التخصص × الإقامة	٤٤٨,٣٢٨	١	٤٤٨,٣٢٨	٣,٥١٣	٠,٠٦١
الخطأ	٩٨٦٤٦,٠٨٣	٧٧٣	١٢٧,٦١٥		
الكلي	٥٢٦٥٢٤٠,٠٠٠	٧٨١			

يتضح من الجدول (٢١) و(٢٢) أن نوع الجنس (ذكور/ إناث) منفرداً كان له تأثير دال في الثقة بالنفس في اتجاه الذكور، حيث بلغت قيمة (ف) (١٩,٦٩٧) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، كما بلغ المتوسط

الحسابي لمجموعة الذكور (٨٣,٠٩)، بينما التخصص الدراسي (نظرى/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) فلم يكن لأى منهما منفرداً تأثير دال في الثقة بالنفس، حيث بلغت قيمة (ف) (٢,٠١٥) وذلك للتخصص الدراسي منفرداً، وبلغت (١,٢٦٦) لموطن الإقامة منفرداً، وتبين أيضاً أن التفاعل بين أكثر من متغير معاً لم يكن له آثار دالة في الثقة بالنفس، مما يشير إلى عدم تحقق صحة الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد، ٢٠١٦؛ قاسم وعبد اللاه، ٢٠١٨؛ شبيب، ٢٠١٨؛ عبدالمعطي وآخرون، ٢٠٢٠؛ Qamar, 2016; Tavani & Losh, 2003) والتى أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس تعزى لنوع الجنس في اتجاه الذكور لدى الطلاب؛ ودراسة (الطائي، ٢٠٠٧؛ المفرجي، ٢٠٠٨؛ محمد، ٢٠١٦) التى أظهرت عدم وجود فروق في الثقة بالنفس باختلاف التخصص الدراسي لدى طلاب الجامعة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الطائي، ٢٠٠٧؛ المفرجي، ٢٠٠٨) التى أوضحت عدم وجود فروق في الثقة بالنفس تعزي لنوع الجنس، بينما توجد فروق في الثقة بالنفس تعزي لموطن الإقامة في اتجاه الحضر لدى طلاب الجامعة. بينما كانت في اتجاه الإناث في دراسة (السنباطى وعلى، ٢٠١٠؛ حسن، ٢٠٢٠ ;Al-Salameh, 2011) لدى طلاب الجامعة.

وترجع الباحثة وجود فروق في الثقة بالنفس في اتجاه الذكور، إلى السياق الأسري والاجتماعي الذى يعطى قدر أكبر من الحرية في التعامل مع المجتمع للذكور أكثر من الإناث سواء في الحضر أو الريف؛ مما ينمى

التفاعل الاجتماعي والاحساس بامتلاك القدرة على المواجهة والشعور بالمسؤولية وتقدير الذات؛ وكذلك ترجع الفروق بين الجنسين في الثقة بالنفس إلى الخصائص التى يتسم بها الذكور عن الإناث، فالذكور لديهم اعتقاد بقدراتهم وإمكانية نجاحهم في تحقيق ما يضعوه من أهداف، فهم يخططون ويبادرون لتحقيق الأهداف التى يسعون إليها أفضل من الإناث.

فقد أشارت دراسة شبيب (٢٠١٨) إلى تمتع الذكور بالكفاءة الشخصية والتى تتمثل في القدرة على النجاح والشعور بما لديه من إمكانات وقدرات، كما أن لديهم توقعات إيجابية بالنجاح والتفوق؛ مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم عن الإناث. وترجع دراسة محمد (٢٠١٦) وجود فروق في الثقة بالنفس للطلبة المتعثرين في اتجاه الذكور، إلى الدور الاجتماعي للذكور الذي يتحقق بمجالات أخرى غير الجوانب الأكاديمية خلافاً لدور الإناث وإثبات وجودهن في المجتمع. ويذكر قاسم وعبد اللاه (٢٠١٨، ١٢٦) أنه يمكن تفسير ارتفاع مستوى الثقة بالنفس لدى الذكور عن الإناث في ضوء أساليب المعاملة الوالدية والظروف المجتمعية في البيئة العربية، التي لازالت تتيح للذكر بصورة أوسع مزيد من الاستقلالية والحرية والمشاركة في العديد من الأنشطة الاجتماعية بخلاف الأنثى؛ فلازالت النظرة العامة للفتاة تحكمها الكثير من الأعراف والتقاليد التي تمثل قيود عليها وتؤثر علي ثقتها بنفسها. كما تشير دراسة Nunez (2009) أن تفوق الذكور على الإناث في مستوى الثقة بالنفس يرجع لحث الأسر لأبنائهم الذكور على المثابرة والإصرار والإقدام على أداء الكثير من المهام.

كما ترجع الباحثة عدم وجود فروق في الثقة بالنفس تعزى للتخصص الدراسي إلى تشابه أساليب التعليم والتعلم وظروف البيئة

الجامعية، فهى تتبع نفس الممارسات الأكاديمية والفاعليات الدراسية الجامعية، لا سيما بعد اعتماد التعليم الإلكترونى كنظام للتعليم إلى جانب التعليم التقليدى، كذلك حرص الكليات النظرية والعملية على مواكبة التطورات ومطالب سوق العمل، وما تتطلبه من ضرورة تنمية المهارات والقدرات التى من شأنها تنمي الثقة بالنفس لدى الطلاب؛ ومن ثم أصبحت تتشابه بيئات التعلم في التخصصات النظرية والعملية؛ الأمر الذي أدي لتحقق تأثيرات متشابه على شخصية الطلاب في مستويات الثقة بالنفس باختلاف التخصص.

فمن العوامل المؤثرة في تنمية الثقة بالنفس توفير جو إيجابي يسمح بحرية التعبير والمناقشة داخل قاعات الدراسة، وكذلك استخدام أساليب التعلم النشط والتى تتضمن مثيرات وأنشطة مثل لعب الأدوار والمناقشة والعصف الذهنى، والقصص والتى تزيد من الشعور بالكفاءة والفاعلية؛ الأمر الذي يسهم في خفض القلق وزيادة الثقة بالنفس والدافعية Jamila, (2014, 164). فقد كشفت دراسة عبد الكريم وقطب (٢٠٢٠) عن فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الثقة بالنفس لدى طالبات المرحلة المتوسطة. كما أشار الغافرى وعطا الله (٢٠٢٠، ٢٢٦) أن استخدام الصور والمجسمات والحاسب الآلي من شأنه أن يزيد من رغبة المتعلم في الإندماج في الأنشطة التعليمية والشعور بالسعادة؛ مما يسهم في تنمية الثقة بالنفس.

كذلك ترجع الباحثة عدم وجود فروق في الثقة بالنفس باختلاف موطن الإقامة، إلى تقارب الأوضاع الاجتماعية والثقافية والفكرية التى ينتمى لها أفراد العينة، حيث تتشابه معظم الأسر سواء في الحضر أو

الريف في أسلوب غرس الثقة بالنفس لدى الأبناء، وفي التميز بين الذكور والإناث في الفرص المتاحة لتنمية الثقة بالنفس. فالأوضاع البيئة التى ينشأ فيها الفرد بما تتضمنه من عادات وتقاليد وقيم وثقافات تسهم في تشكيل شخصيته؛ فالبيئة التى تشجع الفرد على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتفاعل بإيجابية وتشعره بالقبول والأمن والكفاءة، وتتيح له فرص التعبير عن الذات والشعور بالاستقلالية، وتنمي لديه مستويات الطموح وتقدم له فرص التعزيز والدعم، فإنها تسهم في تطور شخصية الفرد وتمتعها بالصحة النفسية، والتى تعد الثقة بالنفس أحد مظاهرها. بخلاف البيئة التى يتعرض فيها الفرد للإساءة والشعور بالدونية، وبناء صورة سلبية عن الذات، والمطالبة بتحقيق أهداف غير مكافئة لإمكانات الفرد وقدراته، من شأنها أن تعيق بناء وتطور الشخصية على نحو سليم؛ ما يسهم في تدنى مستوى الثقة بالنفس لدى الفرد. فتقارب الأوضاع البيئية من شأنه أن يؤدى إلى تقارب مستويات الثقة بالنفس.

فقد أكد (اريكسون) على أن الثقة بالنفس تنبع من ثقة الفرد بأسرته ومن ثم بالمجتمع، فإذا ازدادت الثقة بالنفس يزداد لدى الطفل الشعور بالكفاية والقدرة على الإنجاز والتغلب على مشكلات الحياة (السنباطى وعلى، ٢٠١٠، ٣٥١). فالتنشئة الأسرية السوية تعزز السلوك السوي، وتساعد على تحقيق الذات والثقة بالنفس، وتزيد تشجيع الحب والاحترام (محمد، ٢٠١٦، ٩٨). أما خبرات الإساء، والشعور بالنقص والدونية، والبحث عن المثالية، والتفسيرات الخاطئة كلها أمور تؤدي لفقدان ثقة الفرد بنفسه (عبدالمعطي وآخرون، ٢٠٢٠، ١٥٧).

أيضا ترجع الباحثة عدم وجود فروق في الثقة بالنفس للآثار التفاعلية بين نوع الجنس والتخصص الدراسي وموطن الإقامة إلى تشابه العوامل الثقافية والاجتماعية التى تقوم عليها أساليب المعاملة الوالدية التى أصبحت تتبعها الأسر في تربية الأبناء، وحرص الآباء على غرس عناصر الثقة في الأبناء حتى يمكنهم مواجهة ما يتعرضوا له من متطلبات الحياة، لاسيما في المرحلة الجامعية. ومن ناحية أخري فإن أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى مرحلة عمرية واحدة وهى مرحلة الشباب، تلك المرحلة التى تتكامل فيها الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية بمستويات متقاربة؛ هذا إلى جانب تقديم الجامعة لفرص تعليمية متساوية؛ ما يؤدى إلى بناء مستويات متكافئة من مستوى الطموح والحرص على التفوق وتحقيق الأهداف؛ والذى ينعكس أثره على سمات الشخصية ومكونتها والتى تعد الثقة بالنفس احدى سماتها.

فقد أكدت النظرية الإجتماعية في تفسيرها للثقة بالنفس على العوامل الاجتماعية والثقافية المحيطة بالفرد، فالإنسان مخلوق اجتماعي يدفعه شعوره إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية بالاعتماد على النفس، فالسلوك الانساني سلوك متعلم وقابل للتغيير، والانسان في سلوكه يحاول أن يحقق لنفسه الأمن والرضا (محمد، ٢٠١٦، ٩٨).

كما يرى ويزة (٢٠١٧) أن الطفل يكتسب الثقة بالنفس من خلال خبرات الطفولة واستخدام أساليب عادلة في التنشئة. كذلك ما توفره الجامعة من فرص تعليمية متساوية؛ يساعد على بعث روح المنافسة وبناء طموح النجاح لدى الطلاب، حيث يسعي الطالب لتحقيق الثقة بالنفس عن طريق إبراز قدراته وإمكاناته، لتجاوز المشكلات واحداث التوازن بين رغباته

ومواجهة مختلف المواقف، من أجل تحقيق الأهداف والغايات المرغوبة بما فيها التعليمية. وقد ذكرت جودة (٢٠٠٧، ٧٢٨) أن انتفاء الفروق بين الطلاب في مستوى الثقة بالنفس يرجع إلى التشابه الكبير في الظروف الدراسية والعمرية لديهم.

٨-النتائج في ضوء الفرض الثامن وتفسيرها:

نص الفرض: "تختلف درجة الذكاء الناجح تبعاً للتفاعل بين نوع الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسى (نظري/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٢) ويوضح جدول (٢٣) و(٢٤) تلك النتائج:

جدول (٢٣): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للذكاء الناجح تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (ن = ٧٨١)

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
النوع (ذكر)	٣٩٠	١٤١,٥٥	٢١,١٢٨
أنثي	٣٩١	١٣٢ ,٣٤	٢٣,٦٦١
التخصص الدراسي (نظرى)	٣٩٢	١٣٦,٥٩	٢٢,٣٩٧
عملي	٣٨٩	١٣٧ ,٢٩	٢٣,٣٩٣
موطن الإقامة (حضر)	٣٩١	١٣٦,٩٢	٢١,٦٥٤
ريف	٣٩٠	١٣٦,٩٦	٢٤,٠٨٧

جدول(٢٤): تحليل التباين الثلاثي للآثار الرئيسة والتفاعلية لكل من النوع والتخصص الدراسي وموطن الإقامة في الذكاء الناجح (ن= ٧٨١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
النوع	١٦٩٩٣ ,١٤١	١	١٦٩٩٣ ,١٤١	٣٣,٦٦٧	٠,٠٠٠
التخصص الدراسي	٥٢ ,٣٥٢	١	٥٢ ,٣٥٢	٠,١٠٤	٠,٧٤٧
موطن الإقامة	٧٣٤ ,٩٤٨	١	٧٣٤ ,٩٤٨	١,٤٥٦	٠,٢٢٨
النوع × التخصص الدراسي	٢٢٨ ,١٣٧	١	٢٢٨ ,١٣٧	٠,٤٥٢	٠,٥٠٢
النوع × موطن الإقامة	٣١ ,١٧٧	١	٣١ ,١٧٧	٠,٠٦٢	٠,٨٠٤
التخصص الدراسي× موطن الإقامة	٧٣٦ ,١٠٣	١	٧٣٦ ,١٠٣	١,٤٥٨	٠,٢٢٨
النوع × التخصص × الإقامة	١٢٥ ,٢٦٤	١	١٢٥ ,٢٦٤	٠,٢٤٨	٠,٦١٩
الخطأ	٣٩٠١٦٤ ,٩٤٩	٧٧٣	٥٠٤ ,٧٤١		
الكلي	١٥٠٥٤٢٦٨ ,٠٠٠	٧٨١			

يتضح من الجدول (٢٣) و(٢٤) أن نوع الجنس (ذكور/ إناث) منفرداً كان له تأثير دال في الذكاء الناجح في اتجاه الذكور، حيث بلغت قيمة (ف) (٣٣,٦٦٧) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، كما بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور (١٤١,٥٥)، بينما التخصص الدراسي (نظرى/ عملي) وموطن الإقامة (حضر/ ريف) فلم يكن لأى منهما منفرداً تأثير دال في الذكاء الناجح، حيث بلغت قيمة (ف) (٠,١٠٤) وذلك

للتخصص الدراسي منفرداً، وبلغت (١,٤٥٦) لموطن الإقامة منفرداً، وتبين أيضاً أن التفاعل بين أكثر من متغير معاً لم يكن له آثار دالة في الذكاء الناجح، مما يشير إلى عدم تحقق صحة الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الخطيب، ٢٠١٨؛ الضفيري وناصف، ٢٠٢١) والتى أظهرت وجود فروق في مستوى الذكاء الناجح بختلاف نوع الجنس لدى طلاب الجامعة في اتجاه الذكور. ودراسة (إبراهيم، ٢٠١٢؛ الشواورة، ٢٠١٧؛ الزعبي، ٢٠١٧؛ الطراونة، ٢٠١٨) والتى أسفرت عن عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الناجح بختلاف التخصص الدراسي لدى الطلاب.

بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (أبو جادو، ٢٠٠٣؛ إبراهيم، ٢٠١٢؛ الشواورة، ٢٠١٧؛ الطراونة، ٢٠١٨؛ الزعبي، ٢٠١٩؛ Stemler, et al., 2006) والتى كشفت عن عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الناجح بختلاف نوع الجنس لدى طلاب الجامعة والإعدادية والتعليم الأساسي. بينما كانت الفروق في اتجاه الإناث في دراسة (أحمد، ٢٠١٦؛ بلبل، ٢٠١٨؛ Vimple & Sawhney, 2017) لدى طلاب الجامعة والمرحلة الثانوية والإعدادية.

وترجع الباحثة الفروق في مستوى الذكاء النجاح باختلاف نوع الجنس في اتجاه الذكور، إلى توافر البيئة الأسرية والاجتماعية التى تمكن الذكور من تنمية قدرات الذكاء الناجح، لا سيما الذكاء العملي والإبداعي، حيث تتاح الفرصة لهم للتجريب وحرية الحركة والتنقل، وتطبيق الأفكار وإمكانية الاستفادة من قدرات الذكاء التحليلي والإبداعي في مواجهة مشكلات الحياة اليومية، والقدرة على معالجة الظروف البيئة والتكيف معها،

فقد ذكر شرفاوي (٢٠١٢، ١٠٣) أن الفروق بين الجنسين في الذكاء غالبا ما تكون فروق اجتماعية في معظمها.

هذا إلى جانب طبيعة القدرات والميول التى يتميز بها الذكور عن الإناث، حيث يتميز الذكور بالميول الميكانيكية والعملية والحسابية، بينما تتميز الإناث بالميول الأدبية والطلاقة اللفظية؛ ما يسهم في ارتفاع مستوى الذكاء التحليلي لدى الإناث عن الذكاء العملي والإبداعي. فقد ذكر فرج (٢٠٠٠، ١٨٨) أن الذكور يتميزوا بالقدرات الميكانيكية والعددية ومسائل الاستدلال الحسابي، والإبتكار وحل المسائل الصعبة والمعقدة، والقدرة على الاستقراء واستخلاص القواعد العامة من الحقائق المتعددة، فالعباقر من الذكور أكثر من الإناث، أما الإناث فيتميزن في القدرة اللفظية واللغوية، والكتابة والمهارات اليدوية والاجتماعية واختبارات التحصيل. كذلك أشار الضفيري وناصف (٢٠٢١، ٨٦) أن الذكور قادرون على إيجاد البدائل وأصالة الأفكار أكثر من الإناث، كما أنهم يتميزون بالقدرة على تطبيق الأفكار بطريقة عملية ترفع من مستوى الذكاء الناجح لديهم.

كذلك ترجع الباحثة عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الناجح باختلاف التخصص الدراسي، إلى تشابه البيئة التعليمية وما تتضمنه من موارد وخبرات وأنشطة تسهم في تنمية المكونات الثلاثة للذكاء الناجح، فإذا كانت الدراسة في التخصصات العملية تنمي قدرات الذكاء التحليلي، كالقدرة على الترميز والاستدلال والرسم والتصنيف وحل المسائل، والتفكير المنطقي، وكذلك قدرات الذكاء العملي، كالقدرة على وضع الأفكار موضع التنفيذ، ومعالجة البيئة والتكيف معها، وأيضا قدرات الذكاء الإبداعي كالاستكشاف والتصميم، وتوليد الأفكار الجديدة وتطوير الحلول الإبداعية. فكذلك الدراسة

في التخصصات النظرية تنمى قدرات الذكاء التحليلي، كالقدرة على المقارنة والتقييم والتبرير، والشرح والنقد والتوضيح والتذكر، وكذلك قدرات الذكاء العملي كالقدرة على القيادة والتفاعلات الاجتماعية، وحل المشكلات وتوظيف ما تم تعلمه في مواجهة مواقف الحياة اليومية والتكيف معها، وأيضا قدرات الذكاء الإبداعي كالقدرة على الطلاقة اللفظية والمرونة والأصالة، والاهتمام بالتفاصيل والتخيل والحدث، والإحساس بالمشكلات وتحديدها وطرح البدائل والتفكير بطريقة جديدة.

فقد ذكر (الطراونة، ٢٠١٨، ١٥؛ الضفيري وناصف، ٢٠٢١، ٧٣؛ الطلحي وإسماعيل، ٢٠٢١، ٣٢٠، عسيرى، ٢٠٢١، ٣٢٨) أنه يمكن للمرشدين أن يطبقوا نظرية الذكاء الناجح في تعليم القدرات التحليلية؛ من خلال الأنشطة التعليمية التى تتضمن عمليات النقد والتقييم والتقويم، والتحليل والحكم والمقارنة، والتفكير المنطقي والمناقشة والبحوث، وحل المسائل الحسابية، فالقدرة التحليلية تتضمن عمليات فرعية، كالترميز والاستدلال ورسم الخرائط، والتبرير والتصنيف، وممارسة مهارات التفكير الأساسية المتعلقة بالمقارنة والقدرة على الشرح والتوضيح والتذكر، وهى قدرات قابلة للنمو والتطور إذا توافرت البيئة المناسبة. كما يمكن تعليم القدرات الإبداعية من خلال الأنشطة التى تهدف لتنمية القدرة على توليد الأفكار الجديدة، أو التفكير بطريقة جديدة، وإنشاء وتصميم أشياء جديدة والحداثة، ومعالجة المشكلات والمواقف بطريقة غير مألوفة، وتوظيف مهارات الإكتشاف والإبداع والإختراع، والحدث والتخيل والإفتراض والتوقع، والإحساس بالمشكلات وتحديدها وطرح بدائل الحلول للمشكلات، وتطوير هذه الحلول الإبداعية، والقدرة على التخطيط، والطلاقة والمرونة والأصالة

والاهتمام بالتفاصيل. كما يمكن تعليم القدرات العملية، من خلال الأنشطة التى تساعد الطلاب على الاستخدام والتنفيذ والمحاكاه والتصميم، وتطبيق قدراتهم في حل المشكلات التى تواجههم في الحياة اليومية، والمساهمة في تنمية قدراتهم في القيادة والتفاعلات الاجتماعية المختلفة، وإجراء التجارب والتكيف مع البيئة، وإمكانية استفادة الطالب من قدراته التحليلية والإبداعية في حياته اليومية، بحيث تصبح تلك الأفكار نتاجاً عملياً يستفيد منه الفرد والآخرون.

وأيضا ترجع الباحثة عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الناجح باختلاف موطن الإقامة إلى تقارب طبيعة المستوى الثقافي والاجتماعى والاقتصادى الذى يعيش فيه الطلاب عينة الدراسة، والذى يوفر لهم الإمكانيات والمناخ الذى يساعد على اطلاق القدرات وتنمية المواهب، والتشجيع على مواكبة التطورات وكسب الخبرات المتنوعة، ومواجهة التحديات ومعالجة المشكلات والمواقف بطريقة غير مألوفة، والمشاركة فى تقويم البيئة؛ ما يسهم في تنمية المكونات الثلاثة للذكاء الناجح التحليلية والإبداعية والعملية. فقد أكد (نصار وبرسوم، ٢٠٢١، ٨٩) على أن الشخص المبدع لا يتقيد بالواقع الذى يعيش فيه، فهو يفكر بطريقة مختلفة ويحتاج إلى مساحة كبيرة من الحرية دون حدود أو قيود مفروضة عليه، حيث إن المناخ التقليدي يعتبر من أبرز معوقات الإبداع، فالمبدع الحقيقي يميل إلى التحرر من الحلول الواقعية للمشكلات إلى الحلول الخيالية، كما أنه يميل إلى رؤية العالم بما فيه من أشياء وأفكار بشكل جديد. وتذكر الجاسم (٢٠١٠) أن السياق الاجتماعي والثقافي يلعب دوراً مهماً في الذكاء

العملي، حيث يتطلب مهارات لها علاقة بمتطلبات الحياة والوظائف والمشكلات التى يواجهها الفرد.

كما ترجع الباحثة عدم وجود فروق في الذكاء الناجح للآثار التفاعلية بين نوع الجنس والتخصص الدراسي وموطن الإقامة، إلى أن ذلك يتفق مع نظرية بياجيه في النمو المعرفي والتي تعتبر الذكاء من المظاهر النمائية التي تتطور عبر العمر، وتتأثر بخبرات الفرد الشخصية وتفاعله الاجتماعي، كما أن تكافؤ الفرص في مجال التعليم لممارسة التفكير بحرية ونشاط؛ ساهم في تحقيق نمو قدرات الذكاء الناجح بصورة متكافئة. فقد ذكر شرفاوي (٢٠١٢، ١٠٣) أن الفروق في مستويات الذكاء تنتج عن طبيعة التربية وعن الفرص المتاحة والأدوار المسندة للفرد. كما أشار الزعبي (٢٠١٧، ٤٢٩) أن الذكاء الناجح يأتي من الخبرات المتنوعة سواء الأكاديمية والحياتية والسياق الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد.

توصيات الدراسة:

١- توجيه القائمين على وضع الخطط التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة بالتوجه نحو استخدام استرتيجيات تستهدف تنمية الدافع المعرفي للطالب في العملية التعليمية بدلاً من الأساليب التقليدية.

٢- ضرورة اهتمام الكليات بإعداد المناهج وتدريسها بطرق تساعد على تحسين مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب؛ من خلال تنمية حب الاستطلاع والرغبة في الاستكشاف والريادة لديهم.

٣- توجيه أعضاء هيئة التدريس حول مسؤوليتهم ودورهم في استثمار قدرات الطلاب والعمل على تنميتها والإرتقاء بها، من خلال استخدام أنشطة تعليمية كالتعلم الذاتى، والتى تهدف إلى تحويل الطالب إلى باحث عن المعرفة وليس متلقي لها؛ ما يسهم في تنمية ذاته وتحسين قدراته.

٤- تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع من خلال عقد الندوات التى تستهدف نشر الوعي بأهمية القراءة والبحث عن المعرفة؛ لتطوير الفكر ومستوى الإبداع، ونشر ثقافة الإطلاع وطرح الأسئلة والمشاركة في حل المشكلات، والتى ينعكس تأثيرها على تحسين مستوى الذكاء والقدرة على التكيف لدى الطلاب.

٥- ضرورة اهتمام التربويين بتنمية الدوافع المعرفية للطلبة والعمل على استثمارها في تحسين شخصية الطالب وقدراته العقلية.

بحوث مقترحة:

١- تصميم برامج قائمة على تنمية الدافع المعرفي في تحسين مستوى الثقة بالنفس والذكاء الناجح.

٢- تأثير البيئة الثقافية والاقتصادية في اشباع الحاجة للمعرفة وأثارها في ظل التوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات.

٣- العوامل النفسية والاجتماعية المعززة للثقة بالنفس والذكاء الناجح.

٤- عوامل البيئة التعليمية المعززة للدافع المعرفي لدى مراحل تعليمية مختلفة.

٥- درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات تنمية الدافع المعرفي والتعلم الذاتى وأثرها على شخصية الطالب وقدراته.

قائمة المراجع

أولاً: مراجع باللغة العربية

-البناء، نغم هادي. (٢٠١٥). فاعلية التدريس باستراتيجيتي أبلتون (Appleton) واستمطار الأفكار (Storming Brain) في تدريس مادة الكيمياء في تنمية الاستدلال العلمي والدافع المعرفي لطلاب الصف الثاني المتوسط. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب**، ٥٨، ١٧ – ٣٧.

-الجاسم، بشرى أحمد. (٢٠١٦). الإتجاه نحو العلم وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الشارقة. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية: جامعة عين شمس – كلية التربية**، ٤٠(٤)، ٤٥ – ٩٨.

-الجاسم، فاطمة أحمد. (٢٠١٠). **الذكاء الناجح والقدرات التحليلية الإبداعية**. الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

-الحاج طيفور، محمد أحمد كرم الله. (٢٠١٤). الدافع المعرفى وعلاقته بالمستوى الاقتصادى الاجتماعى ومستوى التحصيل الدراسى لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة شندى (السودان). **مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية**، ٣(١٥)، ١٢٩ – ١٦٢.

-الحازمي، شريف بن أحمد بن صدقة. (٢٠١٥). **الدافع المعرفي وعمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

-الحلو، محمد محمود فتحي. (٢٠١٨). **دافعية الإبتكار والانتباه والثقة بالنفس والاتجاه نحو المدرسة كمنبئات لحب الاستطلاع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.** (رسالة ماجستير غير منشورة). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.

-الحيانى، صبرى بردان على؛ والحيانى، أيوب جمال رجه. (٢٠١٨). استراتيجيتا البحث عن الدعم الوسيلي وتجنب المواجهة للضغوط النفسية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الأنبار. **مجلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية**، ٥٩، ٢٥٠ – ٢٧٨.

-الخطيب، بلال عادل. (٢٠١٨). مستوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. **مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية**، ١(١٧٩)، ٤٢٦ – ٤٥٣.

-الدرابكة، محمد مفضي. (٢٠٢١). الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة**،١٢(٣٤)، ١٦٢ – ١٧٣.

-الديب، محمد مصطفى، والسيد، نبيل عبدالهادى أحمد. (٢٠١٦). بعض المتغيرات النفسية المسهمة في التلكؤ الاكاديمي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية: جامعة طنطا – كلية التربية**، ٦٢، ١ – ١٠٩.

-الديوان، لمياء حسن، عباس، رواء عبدالأمير، عبدالكريم ، سعد لايذ، وحسين، محاسن. (٢٠١٢). دراسة مقارنة بين أسلوبي العصف الذهني

والإكتشاف الموجه في تعلم بعض الحركات الأرضية والثقة بالنفس. **مجلة ميسان لعلوم التربية البدنية: جامعة ميسان – كلية التربية الرياضية**، ٥، ٧٢ – ٨٨.

-الرافعي، يحيي بن عبدالله بن يحيي. (٢٠١٠). الفروق في الدافع المعرفي والتحصيل الأكاديمي تبعاً لطريقة التعلم في مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**– مصر، ٢(٧٤)، ١٨٠ – ٢١٨.

-الرفوع، محمد أحمد خليل، والزغول، عماد عبدالرحيم عبدالله. (٢٠٠٨). الدافع المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والمستوى الدراسي والتخصص لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. **العلوم التربوية: جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية**، ٤(١٦)، ١٠٢ – ١٢٥.

-الريس، منى محمد عبد الرحمن. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية الدافعية لدى التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية. بورسعيد**، ٢٩(٢٩)، ٣٥٧–٣٧٦.

-الزعبي، إبراهيم أحمد سلامة. (٢٠٠٣). **أثر الإكتشاف الموجه والمنافسة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.** رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

-الزعبي، أحمد محمد على. (٢٠١٧). العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٣(٤)، ٤١٩- ٤٣١.

-الزعبي، أحمد محمد على. (٢٠١٩). درجة الذكاء الناجح لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في العاصمة عمان في ضوء أساليبهم التعليمية ومستوي تحصيلهم الدراسي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا**، ٢٧(٤)، ٨٧- ١٠٩.

-السنباطى، السيد مصطفى، وعلي، عمر إسماعيل العقباوي. (٢٠١٠). دافع الإنجاز و علاقته بمستوى قلق الاختبار و مستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. **دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق - كلية التربية**، ٦٨، يوليو، ٣٣٧ – ٣٨٩.

-السيد، هويدا سعيد عبدالحميد. (٢٠١٩). التفاعل بين نمط تصميم التشارك "موجه / حر" عبر مجتمع افتراضي وفقا لأساليب التلمذة المعرفية والأسلوب المعرفي "معتمد / مستقل" وأثره في تنمية الأداء المهاري والدافع المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية: جامعة عين شمس - كلية التربية**، ٤٣(٤)، ١١٤٣ – ١٢٣١.

-الشريف، بندر بن عبد الله. (٢٠١١). فاعلية التدريب على بعض أبعاد حب الاستطلاع في زيادة قدرات التفكير الإبتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف. **مجلة التربية وعلم النفس: السعودية**، ٣٦، إبريل، ١١ – ٤٣.

-الشواورة، دارين عبدالله. (٢٠١٧). **الذكاء الناجح وعلاقته بالحكمة والتدين لدى طلبة جامعة مؤتة.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، الأردن.

-الصبح، خلود محمود علي. (٢٠١٥). **مستوى دافعية القراءة في ضوء متغيرات الجنس والصف ومستوى التحصيل لدى طلبة المرحلة الاساسية.** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

-الضايط، سويسى رمضان محمد. (٢٠١٦). الاتجاهات نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية. **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية: جامعة المنيا – كلية الآداب،** ٣(٨٢)، ٦٧٧ – ٧٢١.

-الضفيري، ريمه عواد غازي دهام، وناصف، محمد أحمد حسين. (٢٠٢١). مستوي التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالذكاء الناجح لدي الطلبة الموهوبين بالكويت. **مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،** ٢٣٦، ٦١ – ٨٩.

-الطائي، أنوار غانم يحي. (٢٠٠٧). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية جامعة الموصل. **مجلة التربية والعلم،** ١٤ (١)، ٢٩٣ –٣١٢.

-الطراونة، ديالا أحمد حسن. (٢٠١٨). **الذكاء الناجح وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة مؤتة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، الأردن.

-الطلحي، نوال خضر، وإسماعيل، آمال عبدالعزيز مسعود. (٢٠٢١). العلاقة بين قدرات المعلمة ذات الذكاء الناجح والمواهب التحليلية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة. **مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ٢٣٤، ٣٠٩ – ٣٥٧.

-العنزي، سعود بن شايش. (٢٠٠٣). **الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى عينة من المتفوقين دراسيا والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القري، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

-الغافرى، هاشل بن سعد؛ عطا الله، محمد إبراهيم محمد. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبى قائم على الاستخدام البراجماتى للغة فى تنمية التفاعل الاجتماعى والثقة بالنفس لدى أطفال اضطراب التوحد. **مجلة التربية: كلية التربية، جامعة الأزهر**، ٣٩(١٨٨)، ١٩٨-٢٣٤.

-القرشى، خالد خضر؛ والشريدة، محمد خليفة. (٢٠٢٠). الحاجة إلى المعرفة والكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما فى ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط**، ٣٦(٥)، مايو، ٢٠٩ – ٢٣٨.

-القطان، هاني علي. (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية الإكتشاف الموجه على التحصيل الدراسي في مادة الأحياء وتعزيز الثقة بالنفس لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ – كلية التربية**، ١٩(٣)، ٣٥ – ٨٢.

-الكركي، وجدان خليل، و المحادين، سرى راضى. (٢٠١٩). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي. **دراسات** –

العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، ٤٦(١)، ٣٢١ – ٣٤٢.

- الكناني، حسن كامل رسن، والكاظمى، هيام مهدي جواد. (٢٠١٧). العلاقة بين الدافع المعرفي والتحصيل في مادة الرياضيات لدي طلبة الصف الثاني المتوسط. **مجلة العلوم التربوية والنفسية: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية**، ١٢٩، ٢٦ – ٦٠.

- الكنانى، ممدوح عبد المنعم. (٢٠١٠). **سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته**. الأردن: دار المسيرة.

- المبارك، سليمان سعيد. (٢٠٠٩). المعالجة المعلوماتية وعلاقتها بالدافع المعرفى لدى طلبة كلية التربية الاساسية فى جامعة الموصل. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية: جامعة الموصل – كلية التربية الأساسية**، ٩(١)، ٥٤ – ٨٧.

- المحادين، وسام عبدالرحيم. (٢٠١٥). **أنماط الهوية النفسية ومستوى الدافع المعرفي وعلاقتهما بالتعصب الفكري لدى طلبة جامعة مؤتة**، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

- المفرجي، سالم بن محمد. (٢٠٠٨). **الثقة بالنفس وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) ودافعية الإبتكار لدي عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة**. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم القري، كلية التربية، السعودية.

-المهداوي، زياد عبد الكريم جواد. (٢٠١٥). **السلوك الاستكشافي والتسهيل الاجتماعي وعلاقتهما بالإبداع لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة ديالي، كلية التربية، العراق.

-إبراهيم، إبراهيم الشافعي؛ ورجيعة، عبد الحميد. (٢٠٠٠). **علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من الجنسين (دراسات نفسية).** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

-إبراهيم، فاطمة. (٢٠١٢). **الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

-أبو جادو، صالح محمد علي. (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي.** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.

-أحمد، طاهرة محمد عيدروس. (٢٠١٧). **نسق القيم لدى طلاب كليات التربية وعلاقتها بالدافع المعرفي والسعي للإنجاز والاتجاهات نحو مهنة التدريس: دراسة ميدانية بولاية الخرطوم.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان.

-أحمد، نهلة نجم الدين مختار. (٢٠١٦). الذكاء الثلاثي الأبعاد وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلبة الإعدادية. **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة بغداد كلية التربية للعلوم الإنسانية/ ابن رشد، ملحق**

العدد الخاص بالمؤتمر العلمى الدولي، بعنوان "مقدمات ونتائج لإصلاح التربية والتعليم في العراق: كليات التربية أنموذجا تحت شعار: الإصلاح التربوي رؤية مستقبلية في التعليم العالي"، ٤، ١١١- ١٣٧.

-أسليم، ناصر محمود محمد. (٢٠٠٣). **أثر كل من طريقة الإكتشاف الموجه وطريقة الاستقصاء والطريقة الإلقائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

-بكير، مليكة. (٢٠١٨). الدافع المعرفي وعلاقته بمستوي الطموح: لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي. **مجلة دفاتر البحوث العلمية: المركز الجامعي مرسلي عبدالله بتيبازة**، ١٢، ٢٠٢ – ٢١٧.

-بلبل، يسري. (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته بمواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين بالصف الأول الثانوي العام، **مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق**، ٢٤(٢)، ٨٣ – ١٣٨.

-بوعلى، بديعة؛ هبازة، مروى. (٢٠١٩). الدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة. **حوليات جامعة الجزائر**، ج٤، ١(٣٣)، ديسمبر، ١-٢٣.

-تعلب، صبرين صلاح. (٢٠٢١). توجهات أهداف الإنجاز ٢*٣ والثقة بالنفس كمنبئات بالتقييمات المدركة لنداءات المعلم (الوجدانية/ المعرفية) لدي طالبات المرحلة الثانوية في مصر والسعودية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣١(١١١)، ٢٦١-٣٢٦.

-حسن، علي صلاح عبد المحسن. (٢٠٢٠). الخداع العلمي والثقة بالنفس كمنبئات بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المتفوقين بكلية التربية جامعة أسيوط. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**, ٧٠(٧٠)، ٦٨٢-٧٢٤.

-خضير، رائد محمود؛ وأبو غزال، معاوية محمود. (٢٠١٦). دافعية القراءة وعلاقتها ببيئة الصف الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك – عمادة البحث العلمي**، ١٢(٣)، ٣٧٥ – ٣٩٦.

-خفاجة، مي السيد عبد الشافي. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم علي فنيات العلاج بالواقع لخفض التلكؤ الأكاديمي وتنمية الثقة بالنفس لدي الأطفال المعاقين سمعياً. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣٠(١٠٩), ٣٤٥-٤٠٩.

-خليفة، علي عبدالرحمن محمد، والعوضى، منير بسيونى حسن. (٢٠٢١). مستويات إتاحة مصادر التعلم "البسيطة / المكثفة" المصاحبة للاختبار الإلكتروني مفتوح الكتاب وأثرها على التحصيل والدافع المعرفي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. **تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، ٣١(١)، ٦٥ – ١٣٥.

-درويش، دعاء محمد محمود. (٢٠١٩). نموذج تدريسى مقترح فى ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية الفهم العميق وحب الاستطلاع الجغرافى لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ١١١، ٨٠ – ١٥٦.

-دوابه، إيمان عزالدين محمد. (٢٠٢٠). دور القنوات الثقافية باليوتيوب في تنمية المعرفة العميقة والدافع المعرفي لدى الطلاب. **مجلة البحوث الإعلامية: جامعة الأزهر، كلية الإعلام،** ٥(٢٥)، أكتوبر، ٢٧٣١ – ٢٧٩٦.

-رزاق، ايام وهاب؛ وجبار، مصطفى عامر. (٢٠٢٠). الاتكالية المعرفية وعلاقتها الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. **مجلة العلوم الانسانية: جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية،** ٢٧(٢)، ١–١٧.

-زحافة، أحلام فتحى محمد محمد؛ فهمي، إحسان عبدالرحيم؛ زهران، نورا محمد أمين. (٢٠٢١). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التأملية لدي طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة بحوث: جامعة عين شمس–كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،** ٢(٤)،١٩–٥٦.

-زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة.** ط٦، القاهرة: عالم الكتب.

-سعادة، مروه صلاح إبراهيم. (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين التفكير الإيجابي وقوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلى جامعة المنوفية. **بحوث عربية فى مجالات التربية النوعية،** ٢٠(٢٠)، ٨١–١٢٣.

-سليمان، فوقية رجب عبدالعزيز. (٢٠١٩). استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الكفايات التدريسية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة معلمي العلوم بكلية التربية. **المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية،** ٢٢(١٢)، ١٦١ – ٢٠٥.

-شبيب، أحمد محمد. (٢٠١٨). العلاقة بين الإنسحاب الاجتماعي والثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوى صعوبات التعلم بمحافظة وأدى الدواسر. **دراسات تربوية**، ١٠١، ٣٤٩ – ٣٩٤.

-شبيب، أحمد محمد؛ النبهاني، هلال بن زاهر. (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. **مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر**، ٢(١٧٣)، أبريل، ٢٢٩ – ٢٥٠.

-شرفاوي، حاج عبو. (٢٠١٢). **علاقة البنية المعرفية الإفتراضية بالبنية المعرفية الملاحظة: دراسة تحليلية في ضوء نظرية بياجيه لدى عينة من طلبة المتوسطات والثانويات**. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

-صلاح، سمير يونس أحمد، و المحبوب، شافي فهد شافي. (٢٠٠٣). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الابداعية والقدرة على التفكير الابداعي. **مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ٢٦، ١٩١ – ٢٢١.

-عامر، ابتسام محمود، ومحمود، حنان حسين. (٢٠١٧). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة. **دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق – كلية التربية**، ٩٤، ١٩٩ – ٢٦٦.

- عبد الحميد، شاكر؛ وخليفة، عبد اللطيف. (٢٠٠٦). **دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال.** القاهرة: دار غريب.

- عبد الحميد، هويدا سعيد. (٢٠٢٠). اختلاف نمط ممارسة الأنشطة الإلكترونية ضمن بيئة التعلم المعكوس وأثره في تنمية الأداء التقني والثقة بالنفس لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. **مجلة كلية التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، ٣٩(١٨٦ج٣)، ١١-٦٣.

- عبد الكريم، عواطف محمد؛ وقطب، إيمان محمد مبروك. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجيات التعلم النشط لتدريس مادة التربية الإسلامية في التحصيل والثقة بالنفس لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة المدينة العالمية (مجمع)**، ٣١، يناير، ٣٥٣-٤٠٤.

- عبدالله، سامية محمد محمود. (٢٠٢٠). استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية وكفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ٢٢١، مارس، ١٥- ١١٨.

- عبدالمعطي، حسن مصطفى؛ الأدغم، إيمان عبدالباسط أنور محمد؛ وعبدالفتاح، فاتن فاروق. (٢٠٢٠). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية. **مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل**، ٣٣، ١٤٥ – ١٧٧.

- عبدالنبي، فاطمة حسني عطا. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية القراءة التصويرية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحوها لدى طلاب كليات التربية. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية: جامعة عين شمس – كلية التربية**، ٤٥(١)، ١١٥ – ١٧٠.

- عزاوي، رقية إبراهيم. (٢٠٠٨). **فاعلية الذات وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية في جامعة الموصل**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الموصل، العراق.

- عسيرى، مفرح بن أحمد على. (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير العليا والأداء التدريسي لمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا**، ٢٩(٣)، ٣٢٦ – ٣٥١.

- عطية، مختار عبدالخالق عبداللاه. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي القراءة الالكترونية الحرة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدي الطلاب معلمي اللغة العربية. **مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ١٤٨، ٤٥ – ٧٨.

- علي، إحسان محمد؛ وإبراهيم، ياسر أحمد. (٢٠١٦). برنامج إرشادي لتنمية دافع التعلم وأثره في تعلم مهارة ٥٠ م سباحة حرة لطلاب كلية التربية الرياضية جامعة واسط. **مجلة علوم التربية الرياضية: جامعة بابل – كلية التربية الرياضية**، ٩(٣)، ٧٠ – ٩٢.

-على، أنور عطية عيد. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لتنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال المحرومين ثقافياً وأثره على تنمية التفكير الإبتكارى. **مجلة معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة**، ٢(٢١)، ١ – ٣٤.

-علي، عبير أحمد. (٢٠١٩). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، ٢١٥، ٦٩ – ١٣٢.

-غنيم، محمد عبدالسلام سالم؛ والعجمي، عامر محمد عويضة؛ والسيد، السيد عبدالحميد سليمان. (٢٠١٦). الفروق في مستويات الدافع المعرفي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. **الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية**، ١٧(١٠٨)، ١٣٥ – ١٩٢.

-غياض، حسين رشيد. (٢٠١٨). الدافع المعرفي كدالة للتنبؤ في أداء المهارات الكشفية في مرحلة الكشاف المتقدم. **مجلة علوم التربية الرياضية: جامعة بابل – كلية التربية الرياضية**، ١١(٢)، ٥١ – ٦٨.

-فرج، عبد القادر طه. (٢٠٠٠). **أصول علم النفس الحديث**. دار قباء للطباعة والنشر.

-فؤاد، هبة فؤاد سيد؛ وعبد العال، رشا محمود بدوي. (٢٠١٩). منهج مقترح في العلوم مستند إلى نظرية الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية الحس العلمي والثقة بالنفس لدي تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي. **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ٢٢(٨)، ٩٩-١٦٠.

-قاسم، أمنية قاسم إسماعيل؛ وعبد اللاه، سحر محمود محمد. (٢٠١٨). السعادة النفسية فى علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، ٥٣، يوليو، ٨٠- ١٤٥.

-قاسم، انتصار كمال. (٢٠١٤). البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية للبنات: جامعة بغداد**، ٤(٣)، ٢٥ – ٤٣.

-قديح، مدحت عبد المجيد توفيق. (٢٠١٩). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التفكير الإبداعي لدي طلبة الثانوية العامة وأثره عل الدافع المعرفي لديهم**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصي فلسطين.

-كاظم، رواء علاوي، تحسين، تحسين حسنى، وعبود، حيدر محمود. (٢٠١٧). حب الاستطلاع المعرفي وعلاقته بأداء بعض مهارات الكرة الطائرة للطلاب. **مجلة التربية الرياضية: جامعة بغداد – كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة**، ٢٩(٣)، ٢٤٤ – ٢٦٣.

-كامل، هشام محمد كامل. (٢٠٢٠). مدى فاعلية برنامج ارشادى لتنمية الثقة بالنفس لتحسين معنى الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة المعاقين بصريا. **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية**، ٩١(٢)، ٥٩٢-٦٤٤.

-محمد، أم كلثوم أحمد. (٢٠١٦). الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المتعثرين بجامعة حائل. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل**، ٤(١٥)، ٨٨ – ١٢٠.

-محمد، رشا هاشم عبد الحميد. (٢٠١٩). استراتيجية مقترحة لتدريس الرياضيات باستخدام تقنية الواقع المعزز قائمة على نظرية الذكاء الناجح وأثرها على تنمية الاستيعاب المفاهيمي وحب الاستطلاع المعرفي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية**، ٢٠١٩(٤)، ٣٥٩-٤١٧.

-محمد، زينب محمد أمين؛ على، إسراء ممدوح عبدالنعيم؛ محمد، شيماء سمير. (٢٠١٦). التفاعل بين الدافع المعرفى ومستوى التفاعل الاجتماعى فى بيئة الحوسبة السحابية وأثره على تنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا – كلية التربية النوعية**، ٣، ٥١ – ٩٨.

-محمد، سهام حنفي. (٢٠٠٩). أثر استخدام أسلوب الإكتشاف الموجه في تدريس علم الاجتماع على التحصيل والقدرات الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. **المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي: جامعة الكويت**، ٢٤(٩٣)، ٦٥ – ١٣٣.

-محمد، عادل عبدالله. (١٩٩٠). **مقياس الثقة بالنفس**. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

-محمد، محمود عبدالحافظ خلف الله. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الأكاديمية والاتجاه نحوها لدى طلاب جامعة الجوف. **مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية**، ٣١(١٢٣)، ٥٣٥ – ٥٨٦.

-محمود، أحمد محمد نوري. (٢٠٠٤). **قياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الموصل، الموصل.

-مراد، هاني فؤاد سيد محمد سليمان. (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين دافعية الإنجاز، الذكاء الناجح والمرونة المعرفية لدي عينة من طلاب الجامعة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ١٠٦(١٠٦), ٢٣٧-٢٦٨.

-مصطفى، باسل محمد مصطفى. (٢٠١٥). **الدافع المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة الناصرة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان.

-نسيمة، نايت عثمان. (٢٠١٢). **علاقة كل من الثقة بالنفس والتوافق المدرسي بادراك تلميذ المرحلة الثانوية لاتجاهات الأساتذة نحوه.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.

-نصار، هانم أبو الخير، وبرسوم، رفقة مكرم مجلى. (٢٠٢١). الذكاء الناجح وعلاقته بالتفكير الناقد لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية بمدينة الجبيل. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية: جامعة الملك فيصل**، ٢٢، ٧٩ – ٩٢.

-نصور، رغداء مالك. (٢٠١٩). أثر التدريس باستخدام طريقة الإكتشاف الموجه في تنمية التفكير المنطقي الرياضي في الهندسة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٤(٣)، ٣٦٥ – ٤١٠.

-ويزة، شريك. (٢٠١٧). الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي: دراسة ميدانية بولاية البويرة. **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، ٧، ديسمبر، ١٦٧ – ١٨٧.

-ياسين، فداء، والأحمد، أمل. (٢٠١٥). الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة قسم علم النفس فى كلية التربية بجامعة دمشق. **مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية: جامعة البعث**، ٣٧(٢٠)، ٦٩ – ٩٨.

-يحيى، أياد محمد. (٢٠١٠). قياس الدافع المعرفى لدى كلية التربيه الاساسيه. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية: جامعة الموصل – كلية التربية الأساسية**، ٩(٣)، ٨٠ – ٩٩.

-يوسفاني، داليا فاروق عبدالكريم، وكركجي، روعة بهاء الدين محمد. (٢٠٢١). أثر استخدام استراتيجيات مجتمع المعرفة في تنمية النقد الجغرافي والذكاء الناجح لدى طلبة قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية: جامعة الموصل – كلية التربية الأساسية**، ١٧(٢)، ٢٩٧ – ٣٢٤.

ثانياً: مراجع باللغة الإنجليزية

- Abdullah, H. (2015). **Self-confidence and motivation for achievement among high-school students and ordinary high school students**. (M.s.c), University of Neelain, Sudan.

- AL-Salameh, E. (2011). Irrational Beliefs among Jordanian College Students and Relationship with Self-Confidence. **Asian Social Science**, 7(5), 137 – 144.

- Alt, D. (2015). Assessing the Contribution of a Constructivist Learning Environment to Academic Self-Efficacy in Higher Education. **Learning Environments Research**. 18 (1), 47-67.

- Austin, B. (2021). **Need for cognition in resident assistants**. (Ph.D.), Bowling Green State University, Higher Education Administration, United States – Ohio.

- Azid, N & Md-Ali, R. (2020). The Effect of The Successful Intelligence Interactive Module on Universiti Utara Malaysia Students' Analytical, Creative and Practical Thinking Skills**. South African Journal of Education**, 40(3); August,1-11.

- Beswick, D. (2017). **Cognitive Motivation. In Cognitive Motivation: From Curiosity to Identity, Purpose and Meaning** (pp. I-Ii). Cambridge: Cambridge University Press.

- Boulet, L. (2007). C**oping Strategies and Successful Intelligence in Adults with Learning Disabilities**. (MS.C), Arts in Educational Psychology, Faculty of Education, Mount Saint Vincent University, Canada.

- Bryan, R, Shawn, M & Julue, M. (2011). Motivation, Achievement and Advanced Placement Intent of high

School Student Learning Science. **Science Education**, 95(6), 11-18.

- Buçinca, Z., Malaya, M. B., & Gajos, K. Z. (2021). To trust or to think: Cognitive forcing functions can reduce overreliance on AI in AI-assisted decision-making. Ithaca. **Cornell University Library**, 1. arXiv.org.

- Castro, f., Guerra, N., Sass, D., Hseih, P. (2014). Models of pre-Service teachers' academic achievement: the Influence of cognitive motivational variables. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**. 14 (2), 71-95.

- Chatterjee, D., Chowdhury, A., Gavas, R. Sinha, A & Saha, S. (2021). Real time estimation of task specific self-confidence level based on brain signals. **Multimed Tools Appl**, 80, 19203–19217.

- Crawford, J. L., Eisenstein, S. A., Peelle, J. E., & Braver, T. S. (2021). Domain-general cognitive motivation: Evidence from economic decision-making. **Principles and implications. Cognitive Research**, 6(1), 1-9.

- Czerwionka, L. (2010). **Mitigation in Spanish discourse: Social and cognitive motivations, linguistic analyses, and effects on interaction and interlocutors**. (Ph.D.), The University of Texas at Austin.

- Dale H. S., & Maria. K. D. (2020). Motivation and social cognitive theory. **Contemporary Educational Psychology**, January, 60, 101832.

- Ellis, A. (2003). Similarities and Differences Between Rational Emotive Behavior Therapy and Cognitive

Therapy. **Journal of cognitive phycology**, 17(3),225-240.

- Fahuzan, K., & Santosa, R. H. (2018). Gender differences in motivation to learn math using role play game in smartphone. **Journal of Physics: Conference Series**, 1097(1).

- Fincham, F & kashdan, T. (2004). Curiosity and Exploration: Facilitating Positive Subjective Experiences and Personal Growth Opportunities. **Journal of Personality Assessment**, 82(3), 291 – 305.

- Fleischhauer, M., Strobel, A., Enge, S., & Strobel, A. (2013). Assessing implicit cognitive motivation: Developing and testing an Implicit Association Test to measure need for cognition. **European Journal of Personality**, 27(1), 15–29.

- Gall, R. E. (2014). **A qualitative study of successful GED program participants' self-perceptions of self-confidence, motivation, and perspectives on learning**. (M.A.), Adult & Community Education, Indiana University of Pennsylvania, United States – Pennsylvania.

- Goldsmith, M. (2007). **What Got You Here Won't Get You There: How Successful People Become Even More Successful**. New York: Kindle Edition.

- Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2002). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. **Contemporary Educational Psychology**, 27(2), 167–208.

- Higgins, J. & Moeed, A. (2017). Fostering Curiosity in Science Classrooms: Inquiring into Practice Using Co-Generative Dialoguing. **Science Education International,** 28(3), 190- 198.

- Hong, J., Hsiao, H., Chen, P., Lu, C., Tai, K., Tsai, C. (2021). Critical attitude and ability associated with students' self-confidence and attitude toward "predict-observe-explain" online science inquiry learning. **Computers & Education**, 166 (104172), 1-14.

- Jamila, M. (2014). Lack of Confidence--A Psychological Factor Affecting Spoken English of University Level Adult Learners in Bangladesh. **Language in India**, 14(10), 156-168.

- Kim, K. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of creative thinking. **Creativity Research Journal**, 23(4), 285- 295.

- Li, R. (2021). Does Game-Based Vocabulary Learning APP Influence Chinese EFL Learners' Vocabulary Achievement, Motivation, and Self-Confidence? **SAGE Open**. January.

- Lin, Y., Hsia, L., Hwang, G. (2021). Promoting pre-class guidance and in-class reflection: A SQIRC-based mobile flipped learning approach to promoting students' billiards skills, strategies, motivation, and self-efficacy. **Computers and Education**, 160, January 1.

- Liu, Y & Hou, Y. (2021). Effect of multi-disciplinary teaching on learning satisfaction, self-confidence level and learning performance in the nursing students. **Nurse Education in Practice**, 55(103128), 1-6.

- Mandelman, S., Barbot, B & Grigorenko, E. (2016). Predicting academic performance and trajectories from a measure of successful intelligence. **Learning and Individual Differences**, 51, 387-393.

- Millanzi, W. C., & Kibusi, S. M. (2020). Exploring the effect of problem based facilitatory teaching approach on motivation to learn: A quasi-experimental study of Nursing Students in tanzania. Durham. **Research Square**. 1- 25.

- Muammar, O. (2006). **An Integration of Two Competing Models to Explain Practical Intelligence.** (P.h. D), Faculty of The Department of Special Education, Rehabilitation, and School Psychologythe, University of Arizona, USA.

- Mysore, L., & Vijayalaxmi, A. (2018). Significance of successful intelligence in the academics of adolescents: a literature review. **International Journal of Home Science,** 4(1), 13-16.

- Nam, S-J., & Hwang, H. (2021). Consumers' participation in information-related activities on social media. **Plos One** 16(4): 1- 10. e0250248.

- Nunez, A. M. (2009). Modeling the effects of diversity experiences and multiple capitals on Latina/o college students' academic self-confidence. **Journal of Hispanic Higher Education**, 8(2), 179-196.

- Preckel, F., Holling, H, Vock, M. (2006). Academic underachievement: Relationship with cognitive motivation, achievement motivation, and conscientiousness. **Psychology in the Schools**, 43(3), 401 – 411.

- Qamar, M. (2016). Measuring self-confidence among high and ordinary students and its relationship to some variables. **International Journal of Excellence Development**, 7(12), No. (12). 31 – 54.

- Rogalla, M. (2003). **Future Problem-Solving Program coaches' efficacy in teaching for successful intelligence and their patterns of successful behavior**. (Ph.D.), University of Connecticut, United States.

- Rolando, T., Thompson, L., Lewis, B. (2003). The Role of IQ in a Component Model of Reading. **Journal of Learning Disabilities**, 36(5), 424-436.

- Sanders, P., Putwain, D. & Fuente, L. J. (2013). Relationship between undergraduate student confidence approach to learning and academic performance: the role of gender. **Revista de sicodidactica**, 18 (2).403-420.

- Saw, K. N. & Han, B. (2021). Effectiveness of successful intelligence training program: A meta-analysis. **PsyCh Journal**, 10 (3), 323-339.

- Shi, J; Li, Y; Zhang, X. (2008): Self- Concept of gifted children Years old. **Journal for the Education of the Gifted**, 31(4), 481- 499.

- Stemler, S., Grigorenko, E., Jarvin, L., Sternberg, R. (2006). Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in Psychology and Statistics. **Contemporary Educational Psychology**, 31(3), 344-376.

- Sternberg, R. (1997). Styles of thinking and learning. **Canadian Journal of School Psychology**, 13(2), 15- 40.

- Sternberg, R. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. **European Journal of Education and Psychology**, 8(2),76-84.

- Sternberg & Rainbow Project Collaborators. (2006). The rainbow project: Enhancing the SAT through assessments of analytical. **practical, and creative skills. Intelligence,** 34 (5), 321–350.

- Su-Jung, N., & Hwang, H. (2021). Consumers' participation in information-related activities on social media. **PLoS One**, 16(4), 1-10.

- Tavani C.M., Losh S.C. (2003). Motivation, Self-Confidence and Expectations as Predictors of The Academic Performances Among Our High School Students. **Child Study Journal**, 33(3), 141 - 151.

- Vimple and Sawhney, S (2017). Relationship between academic achievement and successful intelligence of adolescent's education quest. An Int. **Journal of Education and Applied Social Science**, 8(3), 799 – 805.

- Zhang, M., Zhu, B., Yuan, C., Zhao, C., Wang, J., Ruan, Q., Han, C., Bao, Z., Chen, J., Arceneaux, K., Wielen, R., and Siegle, G. J. (2021). Are need for affect and cognition culture dependent? implications for global public health campaigns: A cross-sectional study. **BMC Public Health**, 21, 1-14.

- Zong, Y. (2021). **Cyber Security Intelligence and Analytics**. Springer International; Cham .