



التفكير المستنير وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة

م.م صفاء عماد بشبوش حسن

وزارة التربية / المديرية العامة لتربية واسط

safaemadbashboush@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث إلى دراسة التفكير المستنير وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة ببناء مقياسي التفكير المستنير و دافعية التعلم، مع مراعاة التحقق من صدق المقياسين من خلال الصدق الظاهري وصدق البناء، فضلاً عن التأكد من ثباتهما باستخدام أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار، وكذلك طريقة الاتساق الداخلي بالاعتماد على معادلة ألفا كرونباخ، حيث تم اعتماد عينة البناء لهذين المقياسين، إذ بلغ حجمها (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة واسط، وتم استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، بالاستعانة بالحقيبة الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية (SPSS)، من أجل الوصول إلى النتائج، وقد أظهرت نتائج البحث ان طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير المستنير، وبمستوى مرتفع من الدافعية للتعلم، كما توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين التفكير المستنير والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: التفكير المستنير - بالدافعية للتعلم - طلبة الجامعة.

Enlightened Thinking and Its Relationship to Learning Motivation Among University Students

Assistant Lecturer: Safaa Imad Bashboush

Ministry of Education / General Directorate of Education in Wasit
safaemadbashboush@gmail.com



Abstract

The research aimed to study enlightened thinking and its relationship to motivation to learn among university students To achieve the research objectives, the researcher constructed a scale for enlightened thinking and a scale for motivation to learn, taking into account the verification of the validity of the two scales through face validity and construct validity, as well as ensuring their reliability using the test-retest method, as well as the method of internal consistency based on Cronbach's alpha equation. The construct sample for these two scales was adopted, with a size of (300) male and female students from Wasit University. Appropriate statistical methods were used, with the help of the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), in order to reach the results. The results of the research showed that university students have a High level of enlightened thinking and a High level of motivation to learn, and there is a positive correlation between enlightened thinking and motivation to learn among university students.

Keywords: - Motivation - Learning - Informed thinking.

أولاً: مشكلة البحث

يشهد التعليم الجامعي في الوقت الحاضر تحولات معرفية وتكنولوجية متسارعة، فرضت على مؤسسات التعليم العالي مسؤولية إعداد طلبة يمتلكون القدرة على التفكير الواعي، واتخاذ القرار، والتعلم الذاتي المستمر، إلا أن الواقع التعليمي يشير إلى وجود تفاوت واضح في مستوى تفاعل طلبة الجامعة مع المواقف التعليمية، وانخفاض ملحوظ في دافعيتهم للتعلم، رغم توافر الإمكانيات التعليمية المختلفة (باندورا، 1997، ص 65)، يخضع الأفراد ومنهم طلبة الجامعة إلى مجموعة من التحديات والتعامل مع مجموعة واسعة من الازمات وضغوط الدراسية اذ تختلف بعضها عن الآخر وقد تمتد هذه الضغوط والازمات إلى حياتهم الشخصية ويمكن ان يكون لهذه الضغوط الشخصية تأثير سلبي على الأداء الدراسي والشخصي لهم اذ لا يمكن تحقيق التوازن الما من خلال مواجهة الآثار السلبية التي تؤثر في جوانب الحياة المختلفة (Barnett& Randel,2006,16)، وأشار Sari وآخرون (2021) إلى أن تنمية مهارات التفكير تسهم في تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم، وأن توظيف



الأساليب التعليمية القائمة على الاستقصاء والتفكير ينعكس إيجاباً على مستوى الدافعية والاندماج في العملية التعليمية، الأمر الذي يؤكد أهمية الاهتمام بمهارات التفكير بوصفها عاملاً مؤثراً في تحفيز الطلبة على التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية (Sair, 2021)

ويُعدّ التفكير المستنير من أنماط التفكير المتقدمة التي تسهم في تنمية الوعي المعرفي، وتعزيز الانفتاح العقلي، وتحمل المسؤولية الفكرية. إذ يمكن الفرد من فهم المواقف التعليمية بصورة أعمق، واتخاذ قرارات واعية قائمة على الفهم والتحليل الموضوعي للمعرفة ومن هذا المنطلق، فإن ضعف هذا النوع من التفكير لدى الطلبة قد ينعكس سلباً على مستوى دافعتهم للتعلم، ويحدّ من قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع متطلبات الحياة الجامعية (Ennis, 2011, p.87)، وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت التفكير الإيجابي أو التفكير الناقد وعلاقتهما بالدافعية للتعلم، إلا أن مفهوم التفكير المستنير لم يحظَ بالاهتمام الكافي في الدراسات العربية، ولا سيما في البيئة الجامعية، كما أن العلاقة بينه وبين الدافعية للتعلم لم تُدرس بصورة مباشرة في ضوء نظريات نفسية معاصرة مثل نظرية الاختيار التي تؤكد أن السلوك الإنساني ناتج عن اختيارات داخلية واعية، وتنتج مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي: ما طبيعة العلاقة بين التفكير المستنير والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة؟

ثانياً: أهمية البحث

لكل إنسان في هذه الحياة أهدافه الخاصة التي يسعى لتحقيقها وهذه الأهداف تتطلب منه المبادرة والاستمرار في السعي من أجل تحقيقها وقد يختلف الأفراد فيما بينهم في طرق تحقيق أو انجاز هذه الأهداف فمنهم من يبادر بشكل فوري لإنجاز أهدافه، ومنهم من يتباطأ فالجانب المهم في الحياة الاجتماعية عامة والحياة الدراسية بصورة خاصة هو النجاح أو الفشل في الساحة الأكاديمية وذلك لأن النتائج التعليمية في الجامعات يمكن أن تؤثر في النجاح مستقبلاً في كثير من النواحي والمؤسسات الاجتماعية وتعد مرحلة الجامعة ذات أهمية بالغة في حياة الطلبة إذ إنّ كثيراً من التوجهات والدراسات تنادي بالاهتمام بالطلبة الجامعيين وذلك لأهمية هذه المرحلة للطلبة من حيث الجوانب التعليمية والشخصية التي يمكن تشكيلها وإرسائها لهذه المرحلة، وأشارت كوستا وكاليك إلى أهمية التفكير المستنير من خلال أبحاثه حول اتخاذ القرارات والحكمة العملية في كتابة الجانب العملي من الحكمة، تحدث كوستا وكاليك عن أن التفكير المستنير لا يعتمد فقط على المعرفة والذكاء بل يتطلب القدرة على استخدام المهارات الفكرية في السياقات المناسبة لاتخاذ قرارات مدروسة



وفعالة ، وبينت دراسة اسماعيلي وبيري Esmaeili&Bgheri ان التحسن في عملية التفكير المستنير يؤدي إلى زيادة قدرة الأفراد على تنظيم المزاج (Esmaeili&Bgheri,2015,28) .
وفي ضوء ذلك ، فإن هذا البحث يكتسب أهميته من جانبين هما:-

1. الأهمية النظرية

تتبع الأهمية النظرية لهذا البحث من إسهامه في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية من خلال:

- تسليط الضوء على مفهوم التفكير المستنير بوصفه متغيراً معرفياً معاصراً.
- توضيح العلاقة بين التفكير المستنير والدافعية للتعلم في ضوء نظريات نفسية حديثة.
- دعم الاتجاهات النظرية التي تؤكد تكامل الجوانب المعرفية والانفعالية في التعلم الجامعي.
- توفير إطار نظري يمكن الاستفادة منه في دراسات لاحقة.

2. الأهمية التطبيقية :- تتجلى الأهمية التطبيقية للبحث في:

- إفادة التدريسيين في تطوير طرائق تدريس تعزز التفكير الواعي والدافعية الداخلية.
- مساعدة المرشدين التربويين في تشخيص ضعف الدافعية لدى الطلبة.
- الإسهام في إعداد برامج إرشادية وتربوية قائمة على تنمية التفكير المستنير.
- دعم إدارات الجامعات في تحسين البيئة التعليمية.

ثالثاً: أهداف البحث :- يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

- ١- التعرف على مستوى التفكير المستنير لدى طلبة الجامعة.
- ٢- التعرف على مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة.
- ٣- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التفكير المستنير والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة.

رابعاً: حدود البحث

- ١- الحدود البشرية: تقتصر على طلبة الجامعة.
- ٢- الحدود المكانية: تتحدد بطلبة جامعة واسط.
- ٣- الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦).
- ٤- الحدود الموضوعية: التفكير المستنير والدافعية للتعلم.



خامساً: تحديد المصطلحات

1 -التفكير المستتير عرفه :-كوستا وكاليك (Costa & Kalick, 2005) بأنه نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية وفعالة عند مواجهة مشكلة ما، خاصة في الحالات التي لا يكون الحل فيها متوافراً مسبقاً ضمن البنية المعرفية للفرد (Costa & Kalick, 2005, p.17).

- كما عرّفه شوارتز (Swartz, 2012) بأنه قدرة الفرد على تحليل الأفكار بصورة نقدية، وممارسة التفكير البناء، وحل المشكلات التي تواجهه، إضافة إلى اتخاذ القرارات المناسبة (Swartz, 2012, p.23).

تعريف نظري: هو نمط من التفكير الواعي يقوم على الفهم العميق، والانفتاح العقلي، وتحليل المواقف التعليمية واتخاذ قرارات عقلانية مسؤولة في ضوء القيم والمعرفة.

تعريف إجرائي: يُقصد به الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي من خلال إجاباته على فقرات مقياس التفكير المستتير الذي أعدته الباحثة.

2 -الدافعية للتعلم عرفه :- مروان أبو حويج (٢٠٠٤) بأنها طاقة كامنة لدى الكائن الحي تدفعه إلى القيام بسلوك معين في البيئة الخارجية، إذ تسهم هذه الطاقة في تحديد أهدافه وغاياته بما يساعده على تحقيق أفضل تكيف ممكن مع بيئته (أبو حويج، ٢٠٠٤، ص١٤٣)، كما عرّفها كوني (Cony, 1997) بأنها دافع داخلي يوجّه سلوك الفرد نحو تحقيق أهداف محددة، إذ تسهم الدافعية في مساعدة الأفراد على تجاوز حالات الضعف أو الفتور، ورغم تأثير العوامل الخارجية في السلوك، إلا أن القوى الداخلية تظل العامل الأساس في تحفيزه ودفعه (غباري، ٢٠٠٨، ص١٧).

التعريف النظري: هي مجموعة من القوى الداخلية والخارجية التي تحرك سلوك المتعلم وتوجّهه نحو التعلم، وتدفعه إلى المثابرة وبذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية (Deci & Ryan, 2000, p.97).

التعريف الإجرائي: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الدافعية للتعلم المُعد في البحث الحالي.

المحور الاول :- الإطار النظري

١- مفهوم التفكير المستنير: يُعد التفكير المستنير نمطاً متقدماً من التفكير الإنساني الذي يجمع بين الوعي المعرفي، والانفتاح العقلي، وتحليل المعلومات، واتخاذ القرار في ضوء معايير عقلانية وقيمية، ويسهم في توجيه السلوك الإنساني نحو الاختيار الواعي والمسؤول، يتيح التفكير المستنير الفرصة للفرد لفهم الأمور بشكل أفضل وتقييم الوضع بشكل مستنير ومنطقي كما يتميز بالانفتاح والمرونة واستيعاب وجهات النظر المتعددة والتعامل مع التحديات بشكل ايجابي ويتطلب التفكير المستنير البحث والتحقق من المعلومات والاعتماد على الادلة والمعرفة القائمة والتفكير لناقد بشكل عميق (Swartz,2012,37)، يهدف التفكير المستنير إلى تحسين امكانية الفرد من فهم العالم من حولنا واتخاذ القرارات الصائبة التي تؤدي إلى التحسين والتطوير الشخصي والمجتمعي ويهدف ايضا إلى الاهتمام بتطوير المهارات الفكرية والنقدية (ريان ، ٢٠٠٤ ، ص٢٣٨).

خصائص التفكير المستنير

- الوعي بالذات والعمليات المعرفية.
- الانفتاح على الآراء المختلفة.
- لربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي.
- تحمل المسؤولية الفكرية.

العوامل المؤثرة في التفكير المستنير: يتأثر التفكير المستنير بمجموعة من العوامل المتداخلة التي تتفاعل فيما بينها لتشكل مستوى وعي الفرد وقدرته على الفهم والتحليل واتخاذ القرار الواعي ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى عوامل معرفية، نفسية، تربوية، اجتماعية، وبيئية، على النحو الآتي:

أولاً: العوامل المعرفية: تُعد العوامل المعرفية من أبرز المؤثرات في التفكير المستنير، إذ يرتبط هذا النوع من التفكير بقدرة الفرد على معالجة المعلومات بعمق، وفهم العلاقات بين المفاهيم، وتوظيف المعرفة في مواقف جديدة. ويؤثر مستوى الذكاء، وسعة الذاكرة، والقدرة على التحليل والاستدلال في بناء التفكير المستنير، كما يسهم امتلاك مهارات ما وراء المعرفة في تعزيز وعي الفرد بأسلوب تفكيره وتنظيمه وتقويمه، مما ينعكس إيجاباً على جودة التفكير وعمقه (Flavell, 1979,87).

ثانياً: العوامل النفسية: تلعب العوامل النفسية دوراً مهماً في تشكيل التفكير المستنير، إذ يرتبط هذا النوع من التفكير بمستوى الثقة بالنفس، والاستقرار الانفعالي، والقدرة على ضبط الانفعالات. فالفرد



الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة يكون أكثر قدرة على التفكير الهادئ والمتزن، وأكثر استعداداً لتقبل الآراء المختلفة، في حين أن القلق والتوتر والانفعالات السلبية قد تعيق التفكير الواعي وتحدّ من القدرة على التحليل الموضوعي للمواقف (Bandura, 1997,23).

ثالثاً: العوامل التربوية والتعليمية: تسهم البيئة التعليمية وأساليب التدريس في تنمية أو إعاقة التفكير المستنير فاعتماد طرائق تدريس قائمة على الحوار، والمناقشة، وحل المشكلات، والتعلم النشط، يعزز التفكير الواعي لدى الطلبة، في حين أن الأساليب التقليدية القائمة على التلقين والحفظ قد تحدّ من نمو هذا النوع من التفكير. كما أن تشجيع الطلبة على التعبير عن آرائهم، واحترام وجهات نظرهم، يسهم في تنمية الانفتاح العقلي وتحمل المسؤولية الفكرية (Piaget, 1972,120).

رابعاً: العوامل الاجتماعية والثقافية: تؤثر البيئة الاجتماعية والثقافية في تشكيل التفكير المستنير من خلال القيم السائدة، وأنماط التنشئة الاجتماعية، ومستوى الانفتاح الفكري في المجتمع. فالمجتمعات التي تشجع الحوار، وتقبل الاختلاف، واحترام الرأي الآخر، تسهم في تنمية التفكير المستنير لدى أفرادها، في حين أن البيئات التي تقيد حرية التعبير أو تفرض أنماطاً فكرية جامدة قد تحدّ من نمو التفكير الواعي (Vygotsky, 1978,43).

خامساً: العوامل الدافعية: ترتبط الدافعية الداخلية ارتباطاً وثيقاً بالتفكير المستنير، إذ يسهم ارتفاع مستوى الدافعية في دفع الفرد إلى البحث والتأمل والتحليل، والسعي إلى الفهم العميق للمعرفة. فكلما كان المتعلم أكثر دافعية للتعلم، كان أكثر استعداداً لتوظيف التفكير المستنير في مواجهة المشكلات التعليمية. كما أن الشعور بالاستقلالية وتحمل المسؤولية، كما تشير إليه نظرية الاختيار، يعزز من نمو التفكير الواعي. (Deci & Ryan, 2000,98).

سادساً: العوامل البيئية: تشمل العوامل البيئية الظروف المادية والتنظيمية المحيطة بالفرد، مثل توفر مصادر التعلم، وبيئة الصف، والمناخ الجامعي الداعم للتفكير الحر فالبيئة التعليمية التي توفر فرص النقاش، والتفاعل، والتعلم الذاتي، تسهم في تنمية التفكير المستنير، في حين أن البيئات المقيدة أو غير المحفزة قد تعيق نمو هذا النوع من التفكير. (Glasser, 1998, 57).

نظريات فسّرت مفهوم التفكير المستنير

١. -نظرية البنائية المعرفية (Constructivist Theory)

ترى النظرية البنائية المعرفية أن المعرفة لا تُقدّم للمتعلم بشكل جاهز، بل يقوم ببنائها بنفسه من خلال تفاعله النشط مع البيئة التعليمية، واستثماره لخبراته السابقة، وتعامله مع المواقف الجديدة.



ويؤكد رواد هذه النظرية، مثل بياجيه وفيغوتسكي، أن التعلم الحقيقي يتحقق عندما يعيد الفرد تنظيم خبراته السابقة ويُعيد تفسيرها بصورة واعية ويرتبط التفكير المستتير بهذه النظرية من حيث كونه نمطاً من التفكير القائم على الفهم العميق، والوعي بالمعرفة، وربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة. فالمتعلم المستتير لا يكتفي باستقبال المعلومات، بل يعيد تحليلها وتفسيرها في ضوء معارفه السابقة وقيمه، وهو ما يتفق مع جوهر البنائية المعرفية التي تؤكد دور المتعلم الفاعل في بناء المعرف (بياجيه، 1972، ص 63).

2. - نظرية ما وراء المعرفة (Metacognitive Theory)

تركز نظرية ما وراء المعرفة على وعي الفرد بعمليات تفكيره، وقدرته على التخطيط، والمراقبة، والتقييم الذاتي أثناء التعلم. ويشير فلافل (Flavell) إلى أن المتعلم يصبح أكثر كفاءة عندما يدرك كيف يفكر، ولماذا يختار استراتيجية معرفية دون أخرى، ويُعد التفكير المستتير أحد المظاهر التطبيقية لما وراء المعرفة، إذ يتطلب من الفرد وعياً ذاتياً بأسلوب تفكيره، وإدراكاً لحدود معرفته، وقدرة على تصحيح مساره الفكري. فالشخص الذي يمتلك تفكيراً مستتيراً يكون قادراً على تقييم أفكاره، ومراجعة قراراته، وتعديلها في ضوء المعطيات الجديدة، وهو ما يعكس مستوى متقدماً من الوعي المعرفي (Flavell, 1979).

3 - نظرية التفكير الناقد (Critical Thinking Theory) تؤكد نظرية التفكير الناقد أن التفكير السليم يعتمد على التحليل المنطقي، والتفسير، والتقييم، والاستدلال، واتخاذ القرار المبني على الأدلة. ويرى إنس (Ennis) أن التفكير الناقد عملية عقلية منظمة تهدف إلى إصدار أحكام عقلانية حول المواقف المختلفة، ويُعد التفكير المستتير امتداداً متطوراً للتفكير الناقد، إذ لا يقتصر على فحص الأفكار ونقدتها، بل يشمل البعد القيمي والأخلاقي، والانفتاح على وجهات النظر المختلفة، وتحمل المسؤولية الفكرية. فالتفكير المستتير يوظف مهارات التفكير الناقد في إطار من الوعي والالتزان العقلي، بما يجعله أكثر شمولاً وعمقاً (Ennis, 2011).

4- نظرية الاختيار (Choice Theory – William Glasser)

ترى نظرية الاختيار أن السلوك الإنساني هو نتيجة اختيارات داخلية واعية، يسعى الفرد من خلالها إلى إشباع خمس حاجات نفسية أساسية: البقاء، الحب والانتماء، القوة، الحرية، والمرح. وتؤكد النظرية أن الإنسان مسؤول عن اختياراته، وأن التفكير يلعب دوراً محورياً في توجيه السلوك، ويرتبط التفكير المستتير بهذه النظرية ارتباطاً وثيقاً، إذ يُعد نتاجاً لوعي الفرد بخياراته الفكرية، وقدرته



على اتخاذ قرارات عقلانية مسؤولة. فالمتعلم الذي يمتلك تفكيراً مستنيراً يكون أكثر وعياً بسلوكه التعليمي، وأكثر قدرة على اختيار أساليب التعلم التي تشبع حاجاته النفسية، مما يسهم في تعزيز استقلاليتته وشعوره بالمسؤولية (Glasser, 1998).

5. **انموذج كوستا وكاليك (Costa&Kalick, 2003):** يركز انموذج كوستا وكاليك على دراسة العوامل التي تؤثر في امكانية الأفراد على التفكير بشكل مستنير وفعال يعد احد النماذج المهمة في فهم كيفية تطوير مهارات التفكير لدى الأفراد ، ويركز هذا الانموذج على البعد النقدي والتحليلي والتطبيقي والاستراتيجي في عملية التفكير وعلى تشجيع التفكير الابداعي والابتكار وتطوير مهارات الاتصال والتعاون ، كما ان تطبيق نموذج كوستا للتفكير المستنير مفيداً في مجالات متعددة مثل التعليم والتطوير الشخصي وحتى في الحياة اليومية ، فهو يعزز فهم الأفراد لكيفية تحليل المعلومات وتطبيق هذا التحليل على المواقف الواقعية ووضع استراتيجيات للتعامل مع التحديات وحل المشكلات ومن ثم يسهم في تعزيز التفكير الابداعي والابتكاري وتعزيز امكانية التواصل والتعاون في سبيل تحقيق الاهداف الشخصية والمهنية (Costa&Kalick, 2003.19).

ويقدم كوستا وكاليك ستة عوامل رئيسة تمثل مكونات التفكير المستنير :-

- ١) التفكير الذاتي : القدرة على فهم كيفية تأثير القدرات الذاتية على التفكير والسلوك .
- ٢) التفكير الحرفي : القدرة على التفكير بشكل دقيق وتحليلي وتقييم الادلة .
- ٣) التفكير الحر :- القدرة على توليد الافكار الجديدة والتفكير بشكل ابداعي خارج الصندوق .
- ٤) التفكير القيادي :- القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة وتقديم الاتجاه والتوجيه للآخرين .
- ٥) التفكير الذي يقوده النظر : القدرة على التفكير بشكل نقدي واعتبار النقاط القوية والضعف في الحجج والافكار.

٦) التفكير الابداعي :- القدرة على توليد الافكار الجديدة وتطوير الحلول الابتكارية للمشاكل المعقدة (عبد ، ٢٠٢٢ ، ٩٧ ص).

6- انموذج شوارتز (Schwartz model 2012)

يفسر أنموذج شوارتز التفكير المستنير بوصفه عملية عقلية معرفية تهدف إلى توليد بدائل متعددة، من خلال الفحص الدقيق للخيارات المتاحة، مع العمل على ابتكار بدائل جديدة لم تكن واضحة من قبل، ثم تحليل هذه البدائل وتقييم آثارها لاتخاذ القرار الأنسب (Schwartz, 2012, p.98)، اذ يعد نموذج شوارتز في التفكير المستنير منهاجاً شاملاً لتحسين التفكير الناقد والإبداعي وتحليل



الأفكار وحل المشكلات ويعد من أفضل أنواع التفكير لما يتميز به من نتائج ايجابية وآراء متبصرة بشكل عميق وقرارات أقوى ذات ابتكارات وإبداعات غير تقليدية ويمكن هذا النوع من التفكير المتعلم من اتباع أساليب واستراتيجيات تفكير سليمة ومتجددة وكذلك يمكنه من استخدام أفضل المعلومات المتوافرة من حيث الدقة (Schwartz, 2012,30)، ويتميز النموذج بالعديد من الخصائص والمزايا التي جعلته مميزاً عن غيره من النماذج :

- (١) مساعدة الطلبة على زيادة المرونة بالتفكير من خلال وتوسيع القاعدة المعرفية للمتعلم
- (٢) مساعدة المتعلم على الوعي الإيجابي بذاته وزيادة ثقته بنفسه وبالقرارات التي يتخذها
- (٣) يساعد على تزويد الطلبة بأدوات تساعد على مواجهة التحديات بأمن وثقة ونجاح
- (٤) يساعد الطلبة على تحسين نوعية التفكير وزيادة كفاءتهم من خلال فهم المعنى وتوضيح الأفكار

(٥) يساعد على تعلم مهارات أساسية للحياة مثل التفكير في كيفية حل المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة (Schwartz model, 2012,42)

أولاً: مفهوم الدافعية للتعلم: تُعدّ الدافعية للتعلم من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، إذ تمثل القوة التي تدفع سلوك المتعلم وتوجهه نحو التعلم، وتحثّه على الاستمرار والمثابرة في بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية كما تشير الدافعية للتعلم إلى مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تُثير اهتمام الفرد بعملية التعلم، وتحافظ على استمراريته فيها، وتسهم في تحديد درجة اندماجه ومشاركته في الأنشطة التعليمية، ويرى (ديبسي ورايان (Deci & Ryan, 2000) أن الدافعية للتعلم لا تقتصر على مجرد الرغبة في التحصيل، بل تتضمن الاستعداد النفسي والمعرفي للانخراط الفعّال في عملية التعلم، والشعور بقيمة ما يتمّ تعلمه، والافتناع بأهميته للفرد. كما تؤكد الأدبيات التربوية أن ارتفاع مستوى الدافعية يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي، وتنمية مهارات التفكير، وزيادة القدرة على التعلم الذاتي (Deci & Ryan, 2000,63).

ثانياً: أهمية الدافعية للتعلم : تكتسب الدافعية للتعلم أهمية خاصة في المرحلة الجامعية، إذ تُعد من العوامل الحاسمة في نجاح الطالب أكاديمياً وتكيفه مع متطلبات الحياة الجامعية. فالطالب الجامعي يواجه مهام تعليمية تتطلب الاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والقدرة على اتخاذ القرار، وهي مهارات لا يمكن تنميتها دون وجود دافعية داخلية قوية.

وتشير الدراسات إلى أن الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر قدرة على:



- المثابرة في مواجهة الصعوبات الأكاديمية.
- استخدام استراتيجيات تعلم فعّالة.
- الانخراط الإيجابي في الأنشطة الصفية.
- تحقيق مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي (Pintrich, 2003,128).

ثالثاً: أنواع الدافعية للتعلم

1. **الدافعية الداخلية** -: تشير الدافعية الداخلية إلى ميل المتعلم إلى التعلم بدافع ذاتي نابع من الاهتمام والرغبة في المعرفة، دون انتظار مكافأة خارجية. ويكون التعلم في هذه الحالة مصحوباً بالمتعة والشعور بالرضا، ويؤدي إلى تعلم عميق ومستدام (Deci & Ryan, 2000,65).

2. **الدافعية الخارجية** -: تعبر الدافعية الخارجية عن توجه المتعلم نحو التعلم نتيجة حوافز خارجية مثل الدرجات، أو الثناء، أو الحصول على شهادة. ورغم أهمية هذا النوع من الدافعية، إلا أن الاعتماد عليه وحده قد يؤدي إلى تعلم سطحي لا يستمر على المدى البعيد.

رابعاً: أبعاد الدافعية للتعلم : تتكون الدافعية للتعلم من عدة أبعاد، من أبرزها:

1. الرغبة في التعلم: الميل نحو اكتساب المعرفة.
2. المثابرة: الاستمرار في أداء المهام التعليمية رغم الصعوبات.
3. الشعور بالكفاءة: اعتقاد المتعلم بقدرته على النجاح.
4. قيمة التعلم: إدراك أهمية ما يتعلمه الطالب.
5. تحمل المسؤولية: الالتزام الذاتي بمتطلبات التعلم (Deci & Ryan, 2000,12).

خامساً: العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم -: تتأثر الدافعية للتعلم بعدة عوامل، منها:

- العوامل النفسية (الثقة بالنفس، الاستقرار الانفعالي).
- العوامل المعرفية (أساليب التفكير، الوعي المعرفي).
- العوامل التربوية (طرائق التدريس، أساليب التقويم)
- العوامل الاجتماعية (الدعم الأسري، البيئة الجامعية)
- العوامل الدافعية الذاتية (الاستقلالية، الشعور بالمعنى).

سادساً: - نظريات فسّرت الدافعية للتعلم

-النظرية السلوكية : تُعرف هذه النظرية أيضاً بالنظرية الارتباطية أو نظرية المثير-الاستجابة، حيث تُفسّر الدافعية بأنها حالة داخلية أو حاجة لدى المتعلم تعمل على تحريك سلوكه وتنشيطه،



وتساعد على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة. ومن أبرز رواد هذه المدرسة ثورندايك وسكنر، وقد اعتمد ثورندايك على مبدأ مفاده أن الاستجابة التي يعقبها الإشباع يتم تعزيزها وتقويتها، مما يؤدي إلى تعلمها وتثبيتها، في حين أن عدم الإشباع يؤدي إلى الانزعاج وضعف احتمالية تكرار الاستجابة. كما يرى أن نشاط الكائن المتعلم يرتبط بدرجة الحرمان لديه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تقلل من هذا الحرمان، وبناءً على ذلك، فإن التعزيز الذي يلي الاستجابة يزيد من احتمال تكرارها مستقبلاً، كما أن إزالة مثير مؤلم يعزز من تكرار الاستجابة التي أدت إلى التخلص من هذا المثير. وبذلك لا ترى هذه النظرية ضرورة افتراض عوامل داخلية مستقلة لتفسير السلوك (كوافحة، ٢٠٠٤، ص ١٤٤).

- **نظرية التحليل النفسي** : ترى هذه النظرية أن الدافعية تمثل حالة من الاستثارة الداخلية التي تدفع الفرد إلى توظيف أقصى طاقاته بهدف إشباع حاجاته المختلفة، مثل الحاجة إلى المعرفة وتحقيق الذات. وترجع هذه النظرية إلى فرويد (Freud)، الذي قدّم مفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية، مثل الكبت واللاشعور والغريزة، في تفسير السلوك السوي وغير السوي. إذ يرى أن سلوك الفرد محكوم بغرائز أساسية مثل غريزة الجنس وغريزة العدوان، وأن خبرات الطفولة المبكرة تلعب دوراً أساسياً في تشكيل السلوك المستقبلي للفرد. كما يشير إلى أن كثيراً من السلوك الإنساني تحكمه دوافع لاشعورية لا يدركها الفرد، وهو ما يُعرف بمفهوم الكبت، حيث لا يكون الإنسان قادراً على تحديد أو إدراك الدوافع الكامنة وراء سلوكه (كوافحة، ٢٠٠٤، ص ١٤٥).

- **نظرية التعلم الاجتماعي** : أشهر رواد هذه النظرية هو الباحث روتر (Rotter)، إذ يرى أصحابها أن سلوك الفرد هو نتيجة لتأثير المنبهات الخارجية المحيطة به، مع إعطاء دور مهم للجانب المعرفي في تفسير السلوك. وقد بنى روتر نظريته على مفهوم المعتقدات والتوقعات، حيث يرى أن الأفراد الذين يمتلكون معتقدات إيجابية حول قدراتهم وطموحاتهم للنجاح يكون لديهم استعداد أكبر للإنجاز عند توفر التعزيزات المناسبة، كما يؤكد أن المكافآت بحد ذاتها ليست العامل الوحيد في زيادة تكرار السلوك، بل إن إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه والنتائج المترتبة عليه هو العامل الأهم. فعلى سبيل المثال، يزداد سلوك المشاركة أو اللعب عندما يدرك الفرد أن هذا السلوك يؤدي إلى تقدير اجتماعي مرتفع، وبذلك تفسر هذه النظرية الدافعية اعتماداً على إدراك الفرد للسلوك ونتائجه، وليس على المكافآت وحدها بوصفها سبباً مباشراً لتكرار السلوك (نبيل، ١٩٩٩، ص ٧٠).



- **نظرية الاختيار (Choice Theory)** ترى نظرية الاختيار أن السلوك الإنساني ناتج عن اختيارات داخلية تهدف إلى إشباع الحاجات النفسية الأساسية. وتؤكد أن الطالب يكون أكثر دافعية للتعلم عندما يشعر بأنه يختار التعلم بإرادته، وليس مفروضاً عليه، وهو ما يعزز الدافعية الداخلية والاستقلالية (Glasser, 1998,86). يتضح أن الدافعية للتعلم تمثل محوراً أساسياً في العملية التعليمية، وأنها تتأثر بتفاعل عوامل معرفية ونفسية وتربوية متعددة. كما أن تعزيز التفكير المستنير يسهم في رفع مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة الجامعة، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي وتفاعلهم مع متطلبات التعلم الجامعي.

المحور الثاني :- الدراسات السابقة

١. دراسة دويك (Dweck, 1999) (التفكير المستنير وعلاقته بالنجاح الأكاديمي لدى

عينة من طلبة الجامعة) .

هدفت الدراسة إلى التعرف على التفكير المستنير والنجاح الأكاديمي وكشف العلاقة بين التفكير المستنير والمتغيرات الأخرى مثل الدافع والالتزام الدراسي ، إذ تم استخدام المنهج الكمي والنوعي لجمع البيانات من عينة من الطلاب من خلال استبيانات ومقابلات وتم تحليل البيانات لمعرفة تأثير التفكير المستنير في درجات الطلاب ونجاحهم الأكاديمي أ أجرت دويك دراستها في الولايات المتحدة الأمريكية ،على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة أظهرت النتائج ان الطلبة يتمتعون بالتفكير المستنير والنجاح الأكاديمي وإلى وجود علاقة ايجابية بين التفكير المستنير والنجاح الأكاديمي حيث أظهرت البيانات الطلاب الذين يمتلكون التفكير المستنير يميلون إلى تحقيق درجات اعلى والقيام بجهود اكبر في دراستهم (Dweck, 1999,34) .

٢. الالوسي (٢٠٢٥): التفكير المستنير لدى طلبة الدراسات العليا هدفت هذه الدراسة إلى

التعرف على مستوى التفكير المستنير لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الأنبار، واعتمدت المنهج الوصفي على عينة عشوائية كبيرة من الطلبة واستخدمت مقياساً مصمماً خصيصاً لقياس التفكير المستنير. أظهرت النتائج أن هناك مستوى ملحوظ من التفكير المستنير لدى الطلبة، وأوضحت الدراسة فروقاً في التفكير تبعاً للمتغيرات الديموغرافية مثل التخصص والشهادة العلمية، كما قدمت توصيات بضرورة بناء برامج

تربوية لتعزيز التفكير المستنير في التعليم الجامعي (الالوسي ، ٢٠٢٥ ، ف-ق) .

٣. دراسة دافعية التعلم لدى طلبة الجامعات (2025) (Motivation to Learn)



في دراسة وصفية بحثت دافعية التعلم لدى طلاب جامعيين إيطاليين (عينات من تخصصات مختلفة) بهدف تحليل الدافعية في ضوء أهداف التعلم والبيئة التعليمية، وبيّنت أن دافعية الطلاب تتأثر بعوامل مثل شعور الانتماء إلى الجامعة، وعلاقة الطالب بالمعلم، وهي متغيرات تمثل مكونات بيئية ونفسية مهمة في فهم دوافع التعلم (Motivation to Learn, 2025).

٤. علاقة الدافعية للتعلم والاحتراق الأكاديمي (Study on Motivation and Burnout)

(2025)

بحثت هذه الدراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم و"احتراق الطالب (Burnout)" في عيّنة من طلبة الجامعة، وبيّنت أن مستويات الدافعية - سواء داخلية أو خارجية - تؤثر ليس فقط في الأداء الأكاديمي، بل أيضاً في الصحة النفسية والرفاهية العامة للطلبة. وتشير النتائج إلى أهمية تعزيز الدافعية الداخلية لتجنب تراجع الأداء وزيادة الإجهاد عند الطلاب (Study on Motivation and Burnout 2025,128)

منهجية البحث يتضمن هذا الفصل الاجراءات التي اعتمدتها الباحثة لتحقيق اهداف البحث وتتمثل الاجراءات بتحديد مجتمع البحث واختيار العينة والادوات وتطبيقها والوسائل الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة البيانات

أولاً:- منهجية البحث: يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اعتمدتها الباحثة لتحقيق أهداف البحث، إذ تتمثل هذه الإجراءات في تحديد مجتمع البحث، واختيار العينة، وبناء الأدوات وتطبيقها، فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

ثانياً : مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة جامعة واسط من الكليات العلمية والإنسانية ، اذ يبلغ عدد كليات الجامعة (12) كلية من كلا التخصصين، بواقع (7) كليات علمية و (6) كليات إنسانية والبالغ عددهم (621.775) طالب وطالبة من الدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢٥ - ٢٠٢٦) والجدول (١) يوضح ذلك.



جدول (١)

عدد أفراد مجتمع البحث موزعين على وفق التخصص

التخصص	الكلية	المجموع الكلي
العلمي	التربية الصرفة	1373
	علم حاسوب وتكنولوجيا المعلومات	558
	الطب	1479
	الطب البيطري	135
	العلوم	1075
	الهندسة	1038
	طب الاسنان	494
الإنساني	الادارة والاقتصاد	1875
	التربية للعلوم الإنسانية	2416
	التربية الرياضية	676
	الفنون الجميلة	616
	الآداب	654
	التربية الأساسية وطرائق التدريس للعلوم الأساسية	862
	المجموع الكلي	13.251

ثالثاً: عينات البحث

١- عينة التحليل الإحصائي : يقصد بالعينة مجموعة جزئية من مجتمع البحث ممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، إذ يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكملها وعمل استدلالات حول معالم المجتمع، وقد اعتمدت الباحثة في اختيار عينة بحثها على الطريقة العشوائية إذ بلغ حجم العينة (٣٠٠) طالب وطالبة من الكليات الإنسانية من المجتمع الأصلي وجدول (٢) يبين ذلك .



جدول (٢)

عينة البحث موزعة على وفق التخصص

التخصص	الكلية	القسم	المجموع الكلي
الإنساني	التربية للعلوم الإنسانية	قسم اللغة العربية	50
		قسم اللغة الانكليزية	50
		قسم علم النفس	50
	التربية الاساسية	قسم اللغة العربية	50
		قسم اللغة الانكليزية	50
		قسم التاريخ	50
المجموع			300

٢- عينة الثبات : قامت الباحثة باختيار عينة من كليتين لاستخراج ثبات المقياس اذ اختارها من كليتين التي اختارها لعينة التحليل الإحصائي اذ بلغت عينة الثبات (١٠٠) ، طالب وطالبة اذ تشير الجليبي إلى ان كلما زاد حجم العينة كلما ارتفع ثبات الاختبار (الجليبي ، ٢٠٠٥ ، ١٢) .

٣- عينة التطبيق النهائي : تألفت عينة التطبيق النهائي من (300) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، موزعين بواقع (150) طالب و (150) طالبة من الكليات المذكورة في الجدول اعلاه .

رابعاً: اداتا البحث :

١- التفكير المستدير : تحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس التفكير المستدير وفيما

يأتي استعراض للإجراءات التي اعتمدها في عملية بناء الاداة .

أ- تحديد مفهوم التفكير المستدير الذي عرفته الباحثة وفق انموذج كوستا وكاليك (Costa&Kalick,2003) (هو نمط من التفكير الواعي يقوم على الفهم العميق،



والانفتاح العقلي، وتحليل المواقف التعليمية واتخاذ قرارات عقلانية مسؤولة في ضوء القيم والمعرفة).

ب- تصحيح المقياس :- يقصد بتصحيح المقياس وضع درجة استجابة المفحوص من أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس، ومن ثم استخراج الدرجة الكلية لمقياس التفكير المستتير المكوّن من (٢٠) فقرة لكل طالب وطالبة، ولغرض تحقيق ذلك، تم تحديد خمسة بدائل للإجابة هي: (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جداً)، وقد وُضعت لها درجات على التوالي للفقرات الإيجابية (١،٢،٣،٤،٥)، وبهذه الصيغة يتم احتساب الدرجة الكلية لكل طالب عن طريق الجمع الجبري لدرجات فقرات المقياس ومن الناحية النظرية، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (١٠٠) درجة، وأدنى درجة هي (٢٠) درجة، وبمتوسط فرضي مقداره (٦٠) درجة.

صدق الأداة (Validit)

الصدق الظاهري (صلاحية الفقرات Face validity)

من أجل التأكد من صدق أداة البحث (التفكير المستتير) فقد تم عرض الأداة على عدد من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس لبيان رأيهم بمدى صلاحية كل فقرة، ولقد تم أخذ الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٣%) فأكثر لقبول الفقرة، بعد إجراء بعض التعديلات البسيطة عليها.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس: قامت الباحثة ببناء المقياس بصيغته الأولية موضحة تعليمات وطريقة الإجابة على الفقرات، وأجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة من الطلبة أذ بلغت (٥٠) طالبا موزعة بواقع (٢٥ ذكور) و(٢٥ إناث) والهدف الأساس من اجراء التطبيق الاستطلاعي هو معرفة مدى وضوح الفقرات ووضوح التعليمات من ناحية المعنى، والوقت الذي يستغرقه الطلبة خلال اجاباتهم على فقرات المقياس من أجل التغلب على كل الصعوبات قبل القيام بتطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة البحث الأساسية، واتضح أن التعليمات كانت واضحة والفقرات والبدايل أيضاً واضحة، بينما الوقت الذي أستغرقه الطالب في الإجابة كانت تتراوح بين (٢٠-٣٠) أي بمدى زمني (٢٥) دقيقة.



التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التفكير المستدير: يشير إيبيل (Ebel) إلى أن الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في القياس، إذ يُعد التحليل الإحصائي مهماً لأنه يكشف بدقة عن محتوى الفقرات المراد قياسها ودرجة ارتباطها بالخاصية التي أُعدت لقياسها-Al (janabi, 2002ص٧٧) ولحساب القوة التمييزية لفقرات الدفاء العاطفي، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة، ولغرض حساب القوة التمييزية تم اعتماد أسلوبين هما:

١- أسلوب المجموعتين الطرفيتين : بعد تصحيح الاستثمارات والتعرف على الفقرات، قامت الباحثة بإعطاء البدائل درجات على وفق مقياس ليكرت الخماسي، إذ أُعطي البديل (تتطبق) علي بدرجة كبيرة جداً) الدرجة (٥)، و(تتطبق علي بدرجة كبيرة) الدرجة (٤)، و(تتطبق علي بدرجة متوسطة) الدرجة (٣)، و(تتطبق علي بدرجة قليلة) الدرجة (٢)، و(تتطبق علي بدرجة قليلة جداً) الدرجة (١) وقد كانت جميع الفقرات ايجابية، بعد ذلك تم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة، ثم ترتيب الاستثمارات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، مع تحديد نسبة (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس والبالغة (٨١) استمارة، وكذلك تحديد نسبة (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والبالغة (٨١) استمارة، إذ تُعد هاتان المجموعتان الأكثر ملائمة من حيث الحجم والقوة التمييزية (Stanley & Hopkins, 1972, p.268). وبذلك بلغ عدد الاستثمارات الخاضعة للتحليل (١٦٢) استمارة، حيث قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة ولكلا المجموعتين، ثم استخدم الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة وقد عُدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز الفقرات من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٠) وقد أظهرت النتائج أن جميع فقرات المقياس مميزة، كما يوضح ذلك الجدول (٣).



جدول (٣)

القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير المستنير

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		الفقرة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
7.722	1.059	3.407	0.920	4.435	1
8,441	0,753	2,741	0.783	3.611	2
11,325	1,145	3,250	0,727	4,712	3
11,834	1.421	2,519	0,876	3,870	4
11.101	1,428	2,157	1,198	4,120	5
12,135	1.144	3,19	0,749	4,593	6
7,325	1.123	3.046	1,077	4,065	7
7,306	1,430	2,907	1.111	4,287	8
6.324	1.156	2,759	0.898	3.870	9
10.452	1,617	2,407	1.093	4.593	10
13.186	0.977	1,787	0.913	4.242	11
11,221	0.907	2,435	0.813	3.732	12
17.043	1,068	2.509	1,537	3.889	13
5,029	1,536	2,167	1.074	3,472	14
9.814	1.357	2,231	1.096	4.120	15
10.132	0.972	2,222	0.906	3.573	16
13.997	1,364	2,419	1.064	4,407	17
8,125	1,026	2.556	1.377	3,363	18
7,760	1,603	2,222	1.040	3.046	19
7.623	1,299	2,907	1.040	3,759	20

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

صدق الفقرة: إن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس، ويُعد هذا النوع من الصدق أحد مؤشرات الاتساق الداخلي ويتم التحقق منه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Allen & Yen, 1979, p.125) لإيجاد العلاقة بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل فقرة من فقراته، وقد تبين أن جميع الفقرات كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) وبدرجة حرية (٢٩٨)، مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، ويوضح الجدول (٤) ذلك.

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير المستنير

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط
1	0.387	6	0.521	11	0.520	16	0.531
2	0.395	7	0.506	12	0.313	17	0.563
3	0.406	8	0.275	13	0.367	18	0.527
4	0.596	9	0.606	14	0.631	19	0.468
5	0.521	10	0.558	15	0.533	20	0.419

الثبات المقياس
للعلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس للعلوم الأساسية

يقصد بالثبات دقة الأداء في القياس وعدم تناقضه مع نفسه (أبو حطب، ١٩٨٧، ص ١٠١)، ويُقصد بالمقياس الثابت هو المقياس الذي يمكن الاعتماد عليه في إعطاء نتائج مستقرة. ولغرض حساب ثبات المقياس، قامت الباحثة باحتساب الثبات بطريقتين هما:

أ- طريقة إعادة الاختبار:

لغرض استخراج الثبات، تم تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغة (١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، ثم أُعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول

وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٧٤)، وهو معامل ثبات جيد (الكبيسي، ٢٠٢٠، ص ٩٥).

ب- معادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧١)، وهو أيضاً يعد معامل ثبات جيد.

الخصائص الإحصائية الوصفية التفكير المستنير

يوضح الجدول (٥) الخصائص الإحصائية لمقياس التفكير المستنير، الذي يوضح المنحنى الاعتمادي لتوزيع

درجات العينة على المقياس

جدول (٥)

الخصائص الإحصائية	القيم المستخرجة	الانحراف المعياري	23.02
المتوسط	131.94	التباين	530.37
الوسيط	134.00	الالتواء	-0.177
		التفرطح	-0.415
المنوال	142.	المدى	111
أقل قيمة	69	أعلى قيمة	180

وصف المقياس بصورته النهائية :-

يتضمن المقياس بصورته النهائية (٢٠) فقرة لمقياس التفكير المستنير، وقد وُضعت خمسة بدائل للإجابة هي: (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جداً)، وتأخذ هذه البدائل الدرجات على التوالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للفرقات، وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في المقياس هي (١٠٠) درجة، وأدنى درجة هي (٢٠) درجة، في حين يبلغ الوسط الفرضي للمقياس (٦٠) درجة.

٢- الدافعية للتعلم

تحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس الدافعية للتعلم وفيما يأتي استعراض للإجراءات التي اعتمدها في عملية بناء الاداة .

أ- لغرض تحديد مفهوم دافعية التعلم قامت الباحثة ببناء مقياس دافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة بعد الاطلاع على المقاييس السابقة , وتألف المقياس من (٢٥) فقرة ومن اجل التأكد من ملائمة المقياس مع عينة البحث قامت الباحثة بالإجراءات الآتية :-

ب-صلاحية المقياس :- من اجل تحديد صلاحية المقياس من ناحية الفقرات والتعليمات والبدائل توجهت الباحثة نحو مجموعة من المحكمين في علم النفس بواقع (15) محكم لبيان ارائهم حول فقرات المقياس ومن اجل ذلك استندت الباحثة على نسبة موافقة (80%) فاكثر وقد نالت جميع الفقرات موافقة المحكمين عليها واصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (25) فقرة

ت- تصحيح المقياس :- اعتمدت الباحثة على طريقة ليكرت في الإجابة على فقرات مقياس دافعية التعلم، إذ يتوجب على المستجيب اختيار البديل الذي يعكس خصائصه وإمكاناته وقدرته على التوافق، وبذلك تُعطى الإجابات على الفقرات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وفق البدائل (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي بدرجة قليلة، تنطبق علي بدرجة قليلة جداً).

ث- تحليل فقرات المقياس إحصائياً: ولغرض تحليل فقرات المقياس إحصائياً، استخدمت الباحثة مجموعة من الإجراءات، وكما يأتي:

- ١- حساب القوة التمييزية للفقرات: ولأجل التحقق من ذلك، قامت الباحثة بالخطوات الآتية:
 - اختارت الباحثة عينة عشوائية بلغت (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة
 - ثم طبق المقياس بصورته الأولية على أفراد العينة، وبعد ذلك تم تصحيح الاستجابات وترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
 - ولغرض تحليل الفقرات، تم اختيار نسبة (٢٧%) العليا و(٢٧%) الدنيا من الدرجات لتمثل المجموعتين الطرفيتين، وقد اعتمدت الباحثة هذه النسبة لأنها تحقق أفضل قدر ممكن من الحجم والتمايز بين المجموعتين (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٦، ص٢٤٤). وبذلك بلغت الاستمارات الخاضعة للتحليل (١٦٢) استمارة موزعة بين المجموعتين العليا والدنيا.

- استخدمت الباحثة الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين بهدف اختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس وقد عُدت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز الفقرات من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦). وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٠)، مما يشير إلى كفاءة فقرات المقياس في التمييز بين الأفراد، وبذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية يتكون من (٢٥) فقرة، كما يوضح ذلك الجدول (٦).

- جدول (٦)

تمييز الفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين لمقياس الدافعية للتعلم

الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		ت المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3.1680	1.05234	2.7932	1.17275	3.880
2	3.7309	1.2170	2.4882	0.94944	2.387
3	3.6512	1.17275	3.3023	1.11717	4.312
4	3.8362	0.94944	2,8827	1.30400	3.870
5	3.6778	1.11717	3.3244	1.33361	2.607
6	3.0696	1.30400	3.3123	1.33361	4.300
7	2.6671	1,34489	1.8842	0.93994	5.077
8	4.1728	1.09854	2.9302	1,21378	2.006
9	4.1628	1.05758	3.32565	1.07859	2.729
10	3,9767	1.25540	2.5633	0.98889	4.730
11	3.6269	1.33361	2.7672	1.09556	2.501
12	3.4651	0.93994	2.7932	1.226322	3.880
13	3.8871	1,21378	2.4882	1.09968	2.387



3.719	1.15518	2,5571	1.38569	3.3023	14
2.627	0.79571	2,8827	1.18125	3.3721	15
4.442	1.08041	2.3144	1.04759	3.0571	16
3.156	1.18125	3.3123	0.97996	3.9967	17
2.681	1.04759	3.1255	1.07859	4,2394	18
3.168	0.97996	3.3023	0.98889	3.9999	19
3.196	1.07859	3.0000	1.09556	4.1295	20
4.261	0.98889	2.7674	1.226322	3,8826	21
3.148	1.09556	3.1395	1.09968	3.8605	22
2.8535	1.18125	2.6473	1.38569	3.9302	23
5,696	1.04759	3.2691	0.79571	4.4429	24
4.448	1.18125	2.9767	1.18041	4.1860	25

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس : يُعد أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس من الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي، إذ يهدف إلى التحقق من مدى انسجام كل فقرة مع الاتجاه العام للمقياس، أي معرفة ما إذا كانت كل فقرة تسير في الاتجاه نفسه الذي يقيسه المقياس ككل، وبذلك يسهم في الحصول على مقياس متجانس (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص٢٠٧)، وقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٩٨). وعند مقارنتها بالقيم الحرجة لمعامل الارتباط البالغة (٠,٠٩٨)، تبين أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة اتساقها الداخلي، كما يوضح ذلك الجدول (٧).

جدول (٧)

يبين علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لدرجات مقياس الدافعية التعلم

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط
1	0.568	7	0.312	14	0.289	20	0.277
2	0.568	89	0.173	15	0.492	21	0.260
3	0.262	10	0.155	16	0.218	22	0.143
4	0.219	11	0.203	17	0.319	23	0.493
5	0.173	12	0.493	18	0.493	24	0.567
6	0.568	13	0.298	19	0.272	25	0.287

الخصائص السايكومترية

١- الصدق : للتأكد من صدق المقياس قامت الباحثة بإيجاد :

أ- الصدق الظاهري : اعتمدت الباحثة على هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والإرشاد النفسي والقياس والتقويم، وذلك بهدف تقويم مدى صلاحية الفقرات وملاءمتها لمتغير البحث، والتأكد من قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه.

ب- صدق البناء : يقصد بصدق البناء تحليل المقياس في ضوء المفهوم النفسي المراد قياسه، وبالاعتماد على الخاصية أو السمة المستهدفة، مع دراسة العلاقة بين فقرات المقياس ودرجة ارتباطها ببعضها وبالدرجة الكلية. ويُعد هذا النوع من الصدق من أكثر أنواع الصدق شمولاً، إذ يشير كرونباخ إلى أن الصدق مفهوم واحد يتمثل في صدق البناء (حبيب وكاظم، ٢٠١٨، ص٢٨)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي من خلال حساب مؤشرات تمييز الفقرات، واستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية، إضافة إلى دراسة العلاقة بين مجالات المقياس وعلاقاتها البيئية.

٢- مؤشرات الثبات: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتين، وكما يأتي:

أ- طريقة إعادة الاختبار: لغرض استخراج الثبات، تم تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغة (١٠٠) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور

أسبوعين من التطبيق الأول وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٧٣)، وهو معامل ثبات يُعد جيداً (الكبيسي، ٢٠٢٠، ص ٩٥).

معامل ألفا للاتساق الداخلي: وتشير هذه الطريقة إلى مدى اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى داخل الاختبار، إذ تعتمد على الانحراف المعياري للمقياس ككل والانحراف المعياري لكل فقرة على حدة. ويُطلق على هذه الطريقة في صورتها العامة معامل ألفا (Alpha Coefficient) (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٦، ص ٧٩) ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة، تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس الاتساق الداخلي على جميع أفراد العينة البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة. وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٧٥)، وهو معامل يدل على ثبات مقبول.

وصف المقياس بصورته النهائية :-

عرض النتائج وتفسيرها : يتضمن المقياس بصورته النهائية (٢٥) فقرة لقياس دافعية التعلم، وقد وُضعت خمسة بدائل للإجابة هي: (تتطبق علي بدرجة كبيرة جداً، تتطبق علي بدرجة كبيرة، تتطبق علي بدرجة متوسطة، تتطبق علي بدرجة قليلة، تتطبق علي بدرجة قليلة جداً)، وأُعطيَت هذه البدائل الدرجات على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لل فقرات وبذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب في المقياس هي (١٢٥) درجة، وأدنى درجة هي (٢٥) درجة، في حين يبلغ الوسط الفرضي للمقياس (٧٥) درجة.

الهدف الاول :- التعرف على مستوى التفكير المستنير لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير المستنير المكوّن من (٢٠) فقرة على عينة البحث البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة وبعد معالجة البيانات إحصائياً، أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على المقياس بلغ (١٣١,٩٢) درجة، وبانحراف معياري مقداره (٢٣,٠٥) درجة، ولغرض معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والبالغ (٦٠) درجة، تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح المتوسط الحسابي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٢,٩٨١) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) وبدرجة حرية (٢٩٩)، مما يدل على أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير المستنير، كما يوضح ذلك الجدول (٨).

الجدول (٨)

الاختبار التائية مقياس درجة التفكير المستنير

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
300	131,92	23,05	60	12,981	1. 69	0.05

بيّن نتائج الجدول أعلاه أن أفراد عينة البحث يتمتعون بمستوى مرتفع من التفكير المستنير، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري الذي اعتمدته الباحثة، إذ يظهر أفراد العينة قدرة عالية على اتخاذ قرارات مناسبة والتعامل مع المشكلات بأسلوب مرّن وتكيفي ويُعد التفكير المستنير نمطاً معرفياً يقوم على توظيف استراتيجيات إيجابية بناءة في مواجهة المواقف والتحديات اليومية، كما يعكس استعداد الطلبة لاستثمار معارفهم وخبراتهم السابقة في إيجاد حلول فاعلة للمشكلات بدلاً من تجنبها ويسهم ذلك في تعزيز الكفاءة الشخصية وزيادة مستوى الإنتاجية، فضلاً عن دعم تنمية مهارات اتخاذ القرار وتنشيط القدرات العقلية في مواقف وسياقات متنوعة كما يركّز هذا النوع من التفكير على الأبعاد النقدية والتحليلية والتطبيقية والاستراتيجية، إلى جانب تشجيع الإبداع والابتكار وتنمية مهارات التواصل والعمل التعاوني. ووفقاً لرأي كوستا وكاليك، فإن الأفراد الذين يتسمون بالتفكير المستنير هم أولئك الذين يمتلكون مجموعة من عادات العقل والممارسات الذهنية التي تمكّنهم من مواجهة التحديات ومعالجة المشكلات بأساليب مبتكرة وفعالة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دويك (Dweck, 1999) .

الهدف الثاني :- التعرف على مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة

لتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الدافعية للتعلم المكوّن من (٢٥) فقرة على عينة البحث البالغة (٣٠٠) طالب وطالبة وبعد معالجة البيانات إحصائياً، أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على المقياس بلغ (١٧٥,٦٠٠) درجة، وانحراف معياري مقداره (١٣,٤٥٥) درجة، ولغرض معرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والبالغ (٧٥) درجة، تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين أن الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولصالح المتوسط الحسابي، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠,٠٤٨) وهي

أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) وبدرجة حرية (٢٩٩) مما يدل على أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى مرتفع من الدافعية للتعلم، كما يوضح ذلك الجدول (٩).

الجدول (٩)

الاختبار التائية مقياس درجة دافعية التعلم

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
300	175.600	13,45506	75	10,048	1. 69	0.05

بيّن نتائج الجدول أعلاه أن طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة مرتفعة من الدافعية للتعلم ، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نظرية جيناكارلو وفاشيون (١٩٩٨) التي تؤكد أن الأفراد ذوي الدافعية العالية يتسمون بالنزعة نحو الإتقان، والانفتاح الذهني على التعلم واكتشاف الخبرات الجديدة، فضلاً عن المثابرة والتوجه الإيجابي نحو المعرفة والمشاركة العميقة في المواقف التعليمية، ويمكن تفسير هذا المستوى المرتفع من الدافعية بأن طبيعة الدراسة في مرحلة الجامعية تتطلب توظيف استراتيجيات معرفية متنوعة، والاعتماد على أنماط تفكير متقدمة في تحليل المشكلات والتعامل مع الموضوعات المعقدة، الأمر الذي يسهم في تنمية المرونة المعرفية والقدرة على توليد البدائل وابتكار الأفكار والحلول الجديدة، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود إلى الدوافع الداخلية لدى طلبة الجامعة، ولاسيما رغبتهم في تحقيق طموحاتهم الأكاديمية، والحصول على درجات علمية متقدمة، وبناء مكانة متميزة في الوسطين العلمي والاجتماعي كما تسهم محاولاتهم المستمرة لإثبات الذات وتحقيق مستويات مرتفعة من تقدير الذات المرتبط بالنجاح والإنجاز في تعزيز قدراتهم التعليمية ورفع مستوى تركيزهم الذهني، وهو ما ينسجم مع ما أشار إليه قطامي (١٩٨٩) بشأن دور الدافعية في تنشيط الإمكانيات العقلية وتحسين الأداء المعرفي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Motivation to Learn, (2025).

الهدف الثالث :- العلاقة الارتباطية بين التفكير المستنير والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة

لغرض تحقيق هدف البحث الحالي، تم احتساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين الدرجة الكلية لأفراد العينة على مقياس التفكير المستتير والدرجة الكلية على مقياس الدافعية للتعلم. وقد أدرجت النتائج في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

معامل الارتباط لعينة البحث

المقياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	القيمة التائية المستخرجة	القيمة التائية الجدولية لمعامل الارتباط
التفكير المستتير	205.457	16.467	0.243	5.24	1.96
الدافعية للتعلم	267.08	32.921			

توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين التفكير المستتير بمختلف مهاراته كالتفكير الناقد، الإبداعي، والمستقبلي والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة، حيث يؤدي تنمية مهارات التفكير إلى زيادة حماسهم ودافعيتهم الداخلية للتعلم يسهم التفكير المستتير في تشكيل بيئة تعليمية محفزة تعزز من قدرة الطلبة على حل المشكلات .

الاستنتاجات:-

١- امتلاك طلبة الجامعة القدرة على التحليل الواعي للأفكار والمواقف واتخاذ الأحكام والقرارات

بصورة عقلانية ومرتنة. العلوم الأساسية

٢- رغبة الطلبة الجادة في اكتساب المعرفة والاستمرار في التعلم وتحقيق الإنجاز الأكاديمي.

٣- ارتفاع مستوى التفكير المستتير لدى الطلبة يترافق مع ارتفاع مستوى دافعيتهم نحو التعلم.

٤- يعد التفكير المستتير أحد العوامل المعرفية المهمة المرتبطة بتنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة

الجامعة، إذ يسهم في تعزيز توجههم الإيجابي نحو المواقف التعليمية وزيادة اندفاعهم نحو التعلم والإنجاز.



التوصيات :-

- ١- على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الاهتمام بمتطلبات طلبة الجامعة والتعرف على قدراتهم وامكانياتهم التي تؤهلهم للنجاح الاكاديمي .
- ٢- على وزارة التعليم العالي استحداث مناهج دراسية تنمي التفكير المستنير في الجامعات العراقية .
- ٣- اقامة ورش عمل وندوات تثقيفية لطلبة الجامعة لتعزيز التفكير المستنير .
- ٤- اتباع طرائق حديثة تعزز وتقوي دافعية للتعلم عند الطلبة وعطاء المساحات واسعة للطالب في العملية التعليمية .
- ٥- تنمية الدافعية للتعلم من الناحية العملية وذلك عبر اعداد البرامج تنمي الدافعية والتفكير لدى الشباب والتخطيط لهو اتخاذ القرارات الصائبة في سبل تحقيق توجهاتهم الهدفية .

المقترحات :-

- ١- اجراء دراسة مماثلة على طلبة المدارس .
- ٢- اجراء دراسة تتناول التفكير المستنير وعلاقته بمتغيرات اخرى .
- ٣- اجراء دراسة تتناول علاقة الدافعية للتعلم بمتغيرات اخرى لم يتناولها البحث الحالي كالذكاء واساليب التفكير الناقد والتفضيل المعرفي .

المصادر

١. ابو حويج (٢٠٢٤): التفكير الإيجابي والدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
٢. باندورا (١٩٩٧) : أ ، الكفاءة الذاتية، نيويورك.
٣. ريان ، سلمان احمد (٢٠٠٤): التفكير المستنير لدى طلبة الدراسات العليا، مجلة الآداب، العدد ٣١، ١٣٦ م
٤. غباري (٢٠٠٨): التفكير الإيجابي يسهم في رفع مستوى الدافعية للتعلم.
٥. كوافحة سهير زكي (٢٠١٥) الدافعية للتعلم والذكاء العاطفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، علم النفس ، جامعة الأزهر، غزة



٦. نبيل محمد زايد (١٩٩٩) (الدافعية للتعلم ، ط ١ ، القاهرة ، مصر ، مكتبة النهضة المصرية.

7. Abu Huwajj (2024). Positive Thinking and Academic Motivation among University Students.
8. Bandura (1997). A.Self-Efficacy. New York.
9. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control.
10. Costa, A. L., & Kallick, B. (Eds.). (2005). Integrating and Sustaining Habits of Mind (Book 4). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
11. Deci, E. & Ryan, R. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation.
12. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation.
13. Dweck, C. (1986). Motivational processes.
14. Ennis, R. (2011). Critical Thinkin
15. Esmaeili, Z., & Bagheri, M. (2015). Evaluation of the Relationship between Critical Thinking Skills and Affective Control in Child Training Students of the Female Technical and Vocational College in the City of Broujerd. Journal of Education and Practice.
16. Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (1998). The California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI): Test Manual (Revised). Millbrae, CA: California Academic Press.





17. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring.
18. Ghbari (2008). Positive Thinking Contributes to Raising the Level of Motivation for Learning.
19. Glasser, W. (1998). Choice Theory.
20. Kawafha, Suhair Zaki (2015). Motivation for Learning and Emotional Intelligence and Their Relationship to Academic Achievement among Secondary School Students in Gaza. Master's Thesis, Psychology Department, Al-Azhar University, Gaza.
21. Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P., & Garcia-Manrubia, B. (2025). Profiles of intrinsic motivation and motivational learning strategies in Spanish University students. *Current Psychology*, 44, 4649–4657. ◆
22. Nabil Mohammed Zayed (1999). *Motivation for Learning* (1st ed.). Cairo, Egypt: Egyptian Renaissance Library.
23. Piaget, J. (1972). *The Psychology of the Child*.
24. Pintrich, P. (2003). *Motivation and Classroom Learning*.
25. Ryan, Salman Ahmed (2004). Enlightened Thinking among Graduate Students. *Journal of Arts*, Issue 31, p.136.
26. Sari, R. M., Sumarmi, Astina, I. K., Utomo, D. H., & Ridhwan. (2021). Increasing students' critical thinking skills and learning motivation using inquiry mind map. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(3), 4–19.
27. Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2012). *Thinking-Based Learning: Promoting Quality Student*



Achievement in the 21st Century. New York: Teachers College Press.

28. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society
29. Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy–Value Theory

ملحق (١)

استبانة التفكير المستنير ودافعية التعلم في صورته الأولى

جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور / المحترم /

تحية طيبة ...

تروم الباحثة دراسة (التفكير المستنير و علاقته بالدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعة) كموضوع إجراء بحث , ولأجل ذلك فأنتجت مجموعة من الفقرات بلغت (٢٠) فقرة من التعريف النظري للتفكير المستنير : هو نمط من التفكير الواعي يقوم على الفهم العميق، والانفتاح العقلي، وتحليل المواقف التعليمية واتخاذ قرارات عقلانية مسؤولة في ضوء القيم والمعرفة وأنتجت مجموعة من الفقرات بلغت (٢٥) فقرة من التعريف النظري للدافعية للتعلم : هي مجموعة من القوى الداخلية والخارجية التي تحرك سلوك المتعلم وتوجهه نحو التعلم، وتدفعه إلى المثابرة وبذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية

ولخبرتكم القيمة في مجال التخصص فإن الباحثة تتقدم أليكم بالفقرات المرفقة طياً وببدائل كانت:)
تتطبق علي بدرجة كبيرة جداً, تتطبق علي بدرجة كبيرة, تتطبق علي بدرجة متوسطة, تتطبق علي



بدرجة قليلة, تتطبق علي بدرجة قليلة جدا) وبمفاتيح تصحيح بلغت (٥-١) راجيتاً أبداء آرائكم
السديدة في الفقرات بصلاحيته في قياس ما صممت لأجل قياسية .
ولكم الشكر مع التقدير

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أحرص على التحقيق من صحة المعلومات قبل تبنيها			
٢	أستند إلى الأدلة والحقائق عند تكوين رأيي			
٣	أعيد النظر في أفكاري عندما تظهر معلومات أكثر إقناعاً			
٤	أفكر في نتائج قراراتي قبل اتخاذها			
٥	أميز بين الحقائق والآراء عند مناقشة القضايا المختلفة			
٦	أقبل الآراء المخالفة لرأيي إذا كانت مدعومة بالحجج المنطقية			
٧	أحل المشكلات من أكثر من زاوية قبل البحث عن حلول لها.			
٨	أجنب إصدار الأحكام المتسارعة على الأشخاص أو المواقف.			
٩	أبحث عن الأسباب الحقيقية للأحداث قبل تفسيرها.			
١٠	أقارن بين البدائل المختلفة قبل اتخاذ القرار			
١١	أستخدم التفكير المنطقي عند معالجة			



			القضايا الدراسية.	
١٢			أراجع المعلومات من مصادر متعددة قبل الاعتماد عليها.	
١٣			أحرص على فهم الأفكار بعمق قبل الحكم عليها.	
١٤			أستطيع اكتشاف التناقضات في بعض الآراء أو المعلومات	
١٥			أوازن بين الإيجابيات والسلبيات عند تقييم المواقف.	
١٦			أتعامل بموضوعية مع القضايا التي أواجهها.	
١٧			أستفيد من النقد البناء في تطوير أفكاري.	
١٨			أربط بين المعلومات السابقة والجديدة لفهم الموضوعات بصورة أفضل.	
١٩			أتحقق من مصداقية المصادر التي أستقي منها المعلومات.	
٢٠			أبحث عن حلول عقلانية للمشكلات التي تواجهني.	



١	أشعر برغبة قوية في تعلم أشياء جديدة.		
٢	أبذل جهدًا كبيرًا لتحقيق النجاح في دراستي.		
٣	أحرص على حضور المحاضرات بانتظام		
٤	أبحث عن معلومات إضافية تتعلق بموضوعات دراستي		
٥	أستمتع باكتساب المعرفة الجديدة		
٦	أواصل الدراسة حتى عند مواجهة صعوبات تعليمية.		
٧	أضع أهدافًا دراسية أسعى إلى تحقيقها.		
٨	أشعر بالرضا عندما أنجز متطلبات الدراسة بنجاح		
٩	أحرص على استثمار وقتي في التعلم بشكل مفيد.		
١٠	أستمر في المحاولة حتى أفهم الموضوعات الصعبة.		
١١	أرى أن التعلم يساعدني على تحقيق طموحاتي المستقبلية		
١٢	أشعر بالحماس عند دراسة موضوع جديد		
١٣	أسعى إلى تحسين مستواي الأكاديمي باستمرار		
١٤	أشارك بفاعلية في الأنشطة التعليمية.		
١٥	أتحمل مسؤولية أدائي الدراسي.		
١٦	أحرص على إنجاز الواجبات والمهام		



			المطلوبة في أوقاتها المحددة	
١٧			أشعر بأهمية التعلم في تطوير شخصيتي وقدراتي.	
١٨			أبذل جهداً إضافياً للحصول على نتائج دراسية أفضل.	
١٩			أستمتع بالمناقشات العلمية داخل القاعة الدراسية	
٢٠			أحرص على الاستفادة من التغذية الراجعة التي يقدمها المدرسيون	
٢١			أعتبر النجاح الدراسي هدفاً مهماً في حياتي	
٢٢			أبحث عن فرص تساعدني على تنمية معارفي ومهاراتي.	
٢٣			أشعر بالإنجاز عندما أحقق أهدافي التعليمية	
٢٤			أستعد للاختبارات بجدية واهتمام	
٢٥			أؤمن بأن التعلم المستمر ضروري للنجاح في الحياة.	



ملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين الذين عرض عليهم مقياس التفكير المستتير والدافعية للتعلم

الجامعة	الاختصاص	اسم المحكم	اللقب	ت
جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية	علم النفس التربوي	فضيلة عرفات سليمان	أ.د.	١
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	علم النفس الشخصية	علي عودة الحلفي	أ.د.	٢
جامعة الكوفة/ كلية التربية للبنات	علم النفس التربوي	علي عباس علي اليوسفي	أ.د.	٣
السويد	علم النفس التحليلي	أسعد شريف الامارة	أ.د.	٤
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	ناسو سعيد صالح	أ.د.	٥
جامعة واسط / كلية التربية	علم النفس المعرفي	علي عبد الكاظم عجة الشمري	أ.د.	٦
جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية	علم النفس التربوي	صبيحة ياسر مكطوف	أ.د.	٧
جامعة واسط / كلية التربية	أدارة تربوية	سلام غياض عنبر	أ.م.د.	٨
جامعة الكوفة/ كلية التربية للبنات	علم النفس النمو	الآء جميل صالح العكيلي	أ.م.د.	٩
جامعة القادسية / كلية الاداب	علم النفس الشخصية	طارق محمد بدر	أ.م.د.	١٠
جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الإنسانية	علم النفس التربوي	رائد ادريس	أ.م.د.	١١
جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الإنسانية	علم النفس التربوي	علاء الدين علي حسين	أ.م.د.	١٢
جامعة المثنى/ كلية التربية الاساسية	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	ثائر صكبان حسين	أ.م.د.	١٣



الكلية التربوية المفتوحة/مركز واسط الدراسي	علوم تربوية	يحيى علاوي مجيد	م. د.	١٤
مديرية تربية ذي قار	علوم تربوية	سعد طعيم صبر	م. د.	١٥

ملحق (٣)

استبانة التفكير المستتير والدافعية للتعلم في صورته النهائية

جامعة واسط

اخي الطالب اختي الطالبة

تحية طيبة

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أرائك، يرجى قراءة جميع الفقرات المرفقة طياً والإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي تراه مناسباً و الذي يمثل اختيارك , علماً لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة و إن لا تترك أي فقرة من دون إجابة, ونود الإشارة إلى إن جميع هذه الإجابات ستكون لأغراض البحث العلمي ولا حاجة لذكر الاسم .

مجلة العلوم الأساسية
للعلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس للعلوم الأساسية

مع فائق الشكر والتقدير لتعاونكم



ملاحظة : يرجى تدوين البيانات الآتية :

الجنس	ذكر	انثى
-------	-----	------

ت	الفقرة	تتطبق علي بدرجة كبيرة جداً	تتطبق علي بدرجة كبيرة	تتطبق علي بدرجة متوسطة	تتطبق علي بدرجة قليلة	تتطبق علي بدرجة قليلة جداً
١	أحرص على التحقق من صحة المعلومات قبل تبنيها.					
٢	أستند إلى الأدلة والحقائق عند تكوين آرائي.					
٣	أعيد النظر في أفكاري عندما تظهر معلومات أكثر إقناعاً.					
٤	أتأمل في نتائج قراراتي قبل اتخاذها.					
٥	أميز بين الحقائق والآراء عند مناقشة القضايا المختلفة.					
٦	أقبل الآراء المخالفة لرأيي إذا كانت مدعومة بالحجج المنطقية.					
٧	أحل المشكلات من أكثر من زاوية قبل البحث عن حلول لها.					



					٨	أتجنب إصدار الأحكام المتسرة على الأشخاص أو المواقف
					٩	أبحث عن الأسباب الحقيقية للأحداث قبل تفسيرها.
					١٠	أميز بين البدائل المختلفة قبل اتخاذ القرار
					١١	أستخدم التفكير المنطقي عند معالجة القضايا الدراسية.
					١٢	أراجع المعلومات من مصادر متعددة قبل الاعتماد عليها
					١٣	أفهم الأفكار بعمق قبل الحكم عليها.
					١٤	أستطيع اكتشاف التناقضات في بعض الآراء أو المعلومات
					١٥	أوازن بين الإيجابيات والسلبيات عند تقييم المواقف.
					١٦	أتعامل بموضوعية مع القضايا التي أواجهها.
					١٧	أستفيد من النقد البناء



					في تطوير أفكاره.	
					أربط بين المعلومات السابقة والجديدة لفهم الموضوعات بصورة أفضل	١٨
					أتحقق من مصداقية المصادر التي أستقي منها المعلومات	١٩
					أبحث عن حلول عقلانية للمشكلات التي تواجهني.	٢٠

الجنس	ذكر	انثى
-------	-----	------

ت	الفقرة	تتطبق علي بدرجة كبيرة جدا	تتطبق علي بدرجة كبيرة	تتطبق علي بدرجة متوسطة	تتطبق علي بدرجة قليلة	تتطبق علي بدرجة قليلة جدا
١	أشعر برغبة قوية في تعلم أشياء جديدة					
٢	أبذل جهدًا كبيرًا لتحقيق النجاح في دراستي.					
٣	أواظب على حضور المحاضرات بانتظام.					
٤	أبحث عن معلومات					



					إضافية تتعلق بموضوعات دراستي.	
					أستمتع باكتساب المعرفة الجديدة.	٥
					أواصل الدراسة حتى عند مواجهة صعوبات تعليمية	٦
					أضع أهدافاً دراسية أسعى إلى تحقيقها.	٧
					أشعر بالرضا عندما أنجز متطلبات الدراسة بنجاح	٨
					أحرص على استثمار وقتي في التعلم بشكل مفيد.	٩
					أستمر في المحاولة حتى أفهم الموضوعات الصعبة.	١٠
					يساعدني التعلم على تحقيق طموحاتي المستقبلية	١١
					أشعر بالحماس عند دراسة موضوع جديد.	١٢
					أسعى إلى تحسين مستواي الأكاديمي	١٣



					باستمرار.	
					أشارك بفاعلية في الأنشطة التعليمية	١٤
					أتحمل مسؤولية أدائي الدراسي.	١٥
					أحرص على إنجاز الواجبات والمهام المطلوبة في أوقاتها المحددة.	١٦
					أشعر بأهمية التعلم في تطوير شخصيتي وقدراتي.	١٧
					أبذل جهداً إضافياً للحصول على نتائج دراسية أفضل.	١٨
					أستمتع بالمناقشات العلمية داخل القاعة الدراسية.	١٩
					أحرص على الاستفادة من التغذية الراجعة التي يقدمها التدريسيون.	٢٠
					أعتبر النجاح الدراسي هدفاً مهماً في حياتي.	٢١
					يساعدني التعلم على	٢٢



					تنمية معارفي ومهاراتي	
					أشعر بالإنجاز عندما أحقق أهدافي التعليمية	٢٣
					أستعد للاختبارات بجدية واهتمام	٢٤
					أؤمن بأن التعلم المستمر ضروري للنجاح في الحياة.	٢٥

JOBS



مجلة العلوم الأساسية
Journal of Basic Science



Print -ISSN 2306-5249

Online-ISSN 2791-3279

العدد الرابع والأربعون

٢٠٢٦ م / ١٤٤٨ هـ



مجلة العلوم الأساسية
للعلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس للعلوم الأساسية