عادات العقل لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية

إعداد

الباحثة / هاجر عبدالله محمد

معيدة بقسم علم النفس التربوى

د/ أحمد طه محمد
أستاذ علم النفس التربوي
وعميد الكلية الأسبق
كلية التربية – جامعة الفيوم

د/ مصطفي حفيظة سليمان
أستاذ علم النفس التربوي
ووكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث
كلية التربية – جامعة الفيوم

أ.م.د/ مروة صادق أحمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية _ جامعة الفيوم

المستخلص :

هدف البحث لمعرفة الفروق في عادات العقل وفقًا للتخصص والنوع والفرقة الدراسية، وتكونت عينة البحث من (٥٥٥) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية، جامعة الفيوم، تم اختيارهم عشوائيًا، وتم إعداد مقياس لعادات العقل، وأسفر التحليل العاملي عن سبع عادات عقلية: (التروي، المثابرة، التعلم المستدام، التواصل الهادف، التفكير المرن، التفكير التشاركي، التفكير ما وراء المعرفي) ، و أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في عادتي (التروى، التفكير المرن) لصالح طلاب التخصص العلمى، وكانت الفروق دالة إحصائيا لصالح طلاب التخصص الأدبي في عادة التفكير التشاركي ، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزي للتخصص في عادات (المثابرة، التعلم المستدام، التواصل الهادف) ،كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث في عادات (المثابرة، التعلم المستدام، التفكير المرن، التفكير التشاركي) ، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في عادتي (التروى، التواصل الهادف) ،كما ظهرت فروق دالة إحصائيا في عادات (التروى، التواصل الهادف ، التفكير المرن) تعزي لمتغير الفرقة الدراسية، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا في عادات (المثابرة، التعلم المستدام، التفكير التشاركي).

الكلمات المفتاحية: عادات العقل – المتغيرات الديمجرافية.

Abstract:

The research aimed to find out the differences in the habits of mind according to specialization, gender and grade. The research sample consisted of (555) students from the College of Education, Fayoum University, who were randomly selected. The researcher prepared habits of mind scale . The factor analysis resulted in seven mind habits which were (managing impulsivity- persisting - sustainable learning- meaningful communication- flexible thinking - collaborative thinking).In addition, the results showed statistically significant differences in the habits of (managing impulsivity, flexible thinking) in favor of scientific specialization. Moreover, there were statistically significant differences in the habit of (collaborative thinking) in favor of literary specialization. But there were no statistically significant differences in the habits of (persisting, sustainable learning, meaningful communication) in light of specialization, and the results indicated that there were statistically significant differences in the habits of (persisting, sustainable learning, flexible thinking, Collaborative Thinking) in favor of female .In addition, there were no statistically significant differences according to gender in the habits of (managing impulsivity, meaningful communication), and statistically significant differences appeared in the habits of (managing impulsivity, meaningful communication, flexible thinking) due to the variable of grade. Finally, there were no statistically significant differences in the habits of (persisting, sustainable learning, collaborative thinking).

key words:

-Habits of mind

- Demographic variables

مقدمة البحث :

للمؤسسة التعليمية دور بارز في بناء شخصية الطالب، ورفع مستوي تحصيله مع الأنظمة التعليمية التي توفرها، والتي تواكب التطورات العلمية المتلاحقة وتعمل على إنشاء تعليم متكامل يكون فيه المتعلم محور العملية التعليمية، معالجة قدراته العقلية وإمكاناته، بحيث لا يعتمد فيه المتعلم على الحفظ فقط، بل وحثه على إستخدام قدراته العقلية العليا أفضل استخدام.

وقد تجلى الاهتمام بعادات العقل وتنميتها، وتحويلها إلى سلوك متكرر ونهج ثابت في حياة الطالب بما اشتملت عليه من خصائص مثل: حب الاستطلاع ، المثابرة في البحث عن الحقيقة، والاستعداد للتفكير والتحليل والانفتاح على آراء الآخرين، فالنظم التربوية السائدة في التعليم تركز على النتاجات المحددة ذات الإجابة الصحيحة فقط، بينما تتيح عادات العقل للطالب المرونة في البحث عن الإجابة عندما لا يتمكن من معرفتها.

ومن ثم، بدأ الاهتمام بإعادة ترتيب البدائل البيئية التي تشجع الطلاب على ممارسة مهارات التفكير؛ بحيث يستخدمها الطالب في شتي مناحي حياته العملية والأكاديمية وتتيح عادات العقل الفرص أمام الطلاب للإبداع، وذلك بالتعبير عن أفكارهم وطرح الأسئلة والقضايا المرتبطة بجوانب حياتهم، ولا يكون الاهتمام مركزا على تعدد الإجابات الصحيحة التي يعرفها الطالب، بل بالكيفية التي يتصرف بها عندما لا يعرف الإجابة، وذلك من خلال ملاحظته لقدرته على إنتاج المعرفة وليس مجرد استرجاعها أوتذكرها.

إن عادات العقل هي الأسلوب الأمثل في تقييم سلوكيات التفكير؛ حيث تساعد المتعلمين على تنظيم انفسهم ذاتيا، وتدفعهم نحو الإنجاز، وتساعدهم في إيجاد حلول في علاقاتهم وفي أماكن عملهم مستقبلا، وتنمي لديهم مهارة حل المشكلات (مرضي غرم الله الزهرانى،٢٠١٧، ١٦٤).

و قد تتأثر العادات العقلية بعدد من المتغيرات، كالتخصص العلمي والنوع، واختلاف الفرق الدراسية، ومما يؤكد هذه الرؤية ما توصلت إليه عدد من الأبحاث من حيث تباين الفروق في عادات العقل نتيجة للتخصص، والنوع، والفرقة الدراسية.

مشكلة البحث :

أختلفت الأبحاث في النتائج التي توصلت إليها فيما يتعلق باختلاف عادات العقل في ضوء التخصص والنوع والفرقة الدراسية، تطرح الباحثة التساؤل الرئيس التالي:

هل تختلف عادات العقل باختلاف بعض المتغيرات الديمجرافية لدى طلاب الجامعة ؟

وتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

١- **هل تختلف عادات العقل باختلاف النوع (ذكور/ إناث) ؟**

٢- **هل تختلف عادات العقل باختلاف التخصص (علمي / أدبي) ؟**

٣- **هل تختلف عادات العقل باختلاف الفرقة الدراسية (أولى/ثانية/ثالثة/رابعة) ؟**

هدف البحث:

تعرف الفروق في عادات العقل لدى طلبة الجامعة، وفقًا للنوع والتخصص والفرقة الدراسية.

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

تتركز الأهمية النظرية في محاولة التعرف على عادات العقل لدى طلاب الجامعة من الجنسين حيث يُعد هذا أمراً ملحاً وضرورياً لإعداد الخطط التربوية التى تؤهل الطلاب لحياتهم المستقبلية .

ب- الأهمية التطبيقية:

١- مساعدة القائمين على العملية التعليمية لتبني هذه العادات العقلية ومحاولة تحسينها من خلال تضمينها في المقررات الدراسية.

٢- إعداد برامج إرشادية لتحسين استخدام عادات العقل لدى الطلاب أفضل إستخدام

الإطار النظري:

عادات العقل Habits Of Mind

١-مفهوم عادات العقل:

من خلال مراجعة الباحثة لتعريفات عادات العقل وجدت تعدد الاتجاهات بتعدد وجهات النظر، فنظر أصحاب الاتجاه الأول إلى عادات العقل؛ بكونها أنماطًا من السلوكيات الذكية التي تتكون لدى الفرد؛ نتيجة استجابته لأشكال معينة من المشكلات، ومن ثم تتحول هذه الاستجابات إلى عادات عقلية نتيجة ممارستها بشكل متكرر عند مواجهة موقف أو مشكلة جديدة (محمد سيد محمد، وميرفت عزمي زكى،٢٠٢٠،٥٩٨)

أما أصحاب الاتجاه الثاني فعرفوا عادات العقل بأنها: تقاطع المعارف والمهارات والاتجاهات، التي بموجبها يتم استحسان شكل من أشكال التصرفات الفكرية عن غيرها والالتزام به شريطة أن يتصف هذا التفضيل بالاستمرارية (محمد إبراهيم الزكرى، و تهاني خالد الجبير، ٢٠٢٠ ، ٩٠ ؛ عزة عبد الرحمن مصطفى، ٢٠٢٠ ، ٨٣٥) .

في حين ظهر اتجاه ثالث: يُعرف عادات العقل بأنها: أنماط من الأداء العقلي المتضمن للعمليات المعرفية ومهارات التفكير الذكية التي يميل إليها الفرد عند مواجهة مشكلة أو قضية ما لا يمكنه حلها في الوقت الحالي(عاصم عبد المجيد كامل ، ٢٠٢٠ ، ٣٦٥) .

وفي ضوء الثلاث إتجاهات **خلصت الباحثة إلى أن** عادات العقل: نمط أو سلوك يتبعه الفرد ويكرره ويعتاد عليه عند مواجهة موقف ما، أو حل مشكلة حياتية، وتظهر في قدرته على التحكم في الاندفاعية، والمثابرة، والتعلم المستدام، والتواصل الهادف، والتفكير المرن، والتفكير التشاركي".

٢-تصنيف عادات العقل:

تنوعت التوجهات النظرية التي بحثت عادات العقل؛ تبعًا لتنوع نظرة المختصين نحوها فظهر العديد من التصنيفات، ولكن اعتمدت الباحثة على تصنيف كوستا وكاليك costa &kallick لعادات العقل؛ إذ يعد هذا التصنيف محددًا وشاملًا، فهو من أكثر التصنيفات إقناعًا في شرح العادات العقلية وتفسيرها وتطبيقها؛ حيث اعتمد في تصنيفهم

على نتائج أبحاث علمية عديدة . وقد توصل العالمان كوستا وكاليك costa &kellick ، من خلال دراستهما لنتائج الأبحاث السابقة إلى ١٦ عادة عقلية تقود من امتلكها إلى أفعال إنتاجية مثمرة (سعاد سيد نصر،٢٠١٧، ٢٢٧)، ونتيجة لتداخل بعض هذه العادات مع بعضها البعض قامت الباحثة بضم بعض العادات وأصبحت سبع عادات عقلية وهي:

أ- **التروي Managing Impulsivity**[١]:

هي قدرة الفرد على التوقف عن إصدار أحكام فورية، والإصغاء للتعليمات، ووضع خطة للعمل والتفكير في البدائل والنتائج التي يمكن أن تترتب على قراراته، والاستغراق في التفكير في الحل قبل تقديمه. (Costa,2007, 32) ، وتعرفه مروة صادق أحمد (٢٠١٨، ٢٠٦) بأنه: قدرة الطالب على أن يتمهل ويأخذ الوقت المناسب في التفكير الصائب قبل القيام بفعل ما لإصدار قرارات مناسبة.

وتعرفه الباحثة بأنه: قدرة الطالب على التأني والتحكم في سلوكه قبل الإقدام على حل المشكلة، وعدم اتخاذ قرارات وقتية سريعة، مع الحرص على جمع البيانات الكافية عن العمل والتمعن في البدائل قبل إصداره القرار.

ب- المثابرة Persisting :

وتعنى قدرة الفرد على التشبث بالمهمة حتى الانتهاء منها، والتركيز عليها، والبحث عن طرق مختلفة للوصول إلى الهدف، وعدم الاستسلام للصعوبات (Costa& Kallic ,2008, 178)، وتراها مروة صادق أحمد (٢٠١٨ ، ٢٠٦): الصبر والتحمل والإصرار ومواصلة بذل الجهد؛ للتغلب على الصعوبات التي تعوقه عن تحقيق أهدافه.

وتعرفها الباحثة بأنها : " ما يبديه الطالب من إصرار على ملاحقة المشكلة وميله لمقاومة الملل والتشتت أو الهروب من المشكلة، كما يحاول اختبار ما توصل إليه من نتائج للتأكد من صحتها.

[١] تم تعديل التسمية لهذه العادة حيث كانت في الأصل وفقا لتصنيف كوستا وكاليك تسمي " عادة التحكم بالتهور "

ج- التعلم المستدام Sustainable Learning[٢]:

هو قدرة الفرد على التعلم المستمر وامتلاك الثقة وحب الاستطلاع والبحث المتواصل لطرق أفضل، من أجل التحسين والتعديل وتحسين الذات (مختار أحمد الكيال،وإبراهيم فتحي مرزوق،٢٠١٩،١١٥)،ويرى Kallick& Costa (2000,12) أنه يعني أن يكون الفرد في وضع تعلم مستمر، وأن تكون لديه ثقة وفضول للبحث المتواصل من أجل إيجاد طرق جديدة وأفضل للتعلم، وأن يسعى لتحسين نفسه باستمرار، ويرى المشاكل والصراعات والظروف الطارئة فرصًا ثمينة للتعلم، كما لا يخشى الاعتراف بعدم معرفته لأمر ما، ويسعى لتعلمه، وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: "استعداد دائم لدى الفرد يدفعه للبحث عن مصادر متجددة للمعارف والبيانات التي تحقق له تنمية مستدامة لمعارفه وخبراته وبياناته.

د- التواصل(لفظي/غير لفظي)بوضوح ودقة[٣] communication with clarity and precision

قدرة الفرد على توضيح أفكاره بدقة وإيصالها إلى الآخرين سواء أكان ذلك كتابيًا أم شفهيًا، وذلك من خلال تجنب الإفراط في استخدام التعميمات، وكذلك عدم الإيجاز المخل بالمعنى (Kallick&Costa,2000)، وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنها: " ميل الطالب للتواصل الجيد مع الآخرين والتعاطف مع وجهات نظرهم، واحترام آرائهم، مع تجنب استخدام التعميمات في إصدار الأحكام؛ بهدف الحفاظ على علاقات اجتماعية مثمرة.

ح-التفكير ما وراء المعرفي: Metacognition Thinking

قدرة الفرد على معرفة الاستراتيجيات والخطوات التي اتبعها للتوصل إلى استنتاج معين إزاء مشكلة محددة، وقدرته على تقييم كفاءة خطته من أجل تحسين الأداء (Costa& Kallick , 1996, 24_25) ، وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: "أن يروي الطالب ويضع تصورًا للخطوات اللازمة لخطة عمله في ضوء خبرته وقدراته الشخصية؛ مما يتطلب منه أن يذكر مصدر أفكاره، ويحدد ما يعرفه وما لا يعرفه"

[٢] تم تعديل التسمية لهذه العادة حيث كانت في الأصل وفقا لتصنيف كوستا وكاليك تسمي " الاستعداد الدائم للتعلم المستمر "
[٣] تم تعديل التسمية لهذه العادة حيث كانت في الأصل وفقا لتصنيف كوستا وكاليك تسمي " عادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة "

ط-التفكير المرن [٤] Flexible Thinking:

وتعني قدرة الفرد على النظر في الخيارات المتوافرة لديه، وتغيير آرائه عندما يتلقى بيانات إضافية أو وجهات نظر مختلفة (Campbell و2006, 3)، وتعرفه أسماء حمزة محمد(٢٠١٨، ٥٧١) بأنه: القدرة على تغيير الآراء عند تلقي بيانات إضافية، والعمل على أنشطة متعددة في آن واحد، والنظر لمشكلة ما من زاوية جديدة باستخدام أساليب جديدة ، وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنها: "قدرة الطالب على استدعاء الخبرات الماضية، وتصور حلول ووضع بدائل لاختيار أكثرها مناسبة للموقف وأقرب للصحة؛ من أجل الوصول إلى حلول للمشكلات، مع قدرته على تغيير زاوية تفكيره التي ينظر من خلالها للمواقف والأحداث، وطرح أسئلة ذات علاقة بالسبب والنتيجة عندما تُعرض عليه المشكلة، والمواجهة الإيجابية للشدائد والصدمات والضغوط النفسية، وتتطلب كفاءة شخصية واجتماعية ".

ن-التفكير التشاركي Collaborative Thinking :

يرى كل من أحمد طه محمد (٢٠٠٥، ٥٣)؛ Costa & Kallick (2019,96) أننا نتفق مع الفكرة القائلة بأن القدرة على العمل في مجموعات يشكل الأساس للمهارات التي يتم تعلمها مدى الحياة، وتكوين علاقات مرضية مع الآخرين، ويلعب التعاون دورًا رئيسًا في تطوير العديد من المهارات المهمة للأفراد، ومن هذه المهارات التفاعل مع الآخرين وتعزيزهم، وإدراك مشاعرهم، والثقة فيهم والإنجاز المتبادل مع أعضاء الجماعة، والقدرة على أن يكونوا أكثر انفتاحًا على خبرات الآخرين؛ وبالتالي استخدام هذا الانفتاح في التعاون مع الآخرين، وتخفيف الضغوط التي يتعرضون لها، وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: " ميل الطالب لمشاركة الآخرين، وتبادل الأفكار معهم، وقبول العمل معهم أو في مجموعات تعاونية؛ بحيث يتم تبادل الخبرات والاستفادة منها، والاستعانة بمن هم أكثر دراية وخبرة ".

[٤] تم تعديل التسمية لهذه العادة حيث كانت في الأصل وفقا لتصنيف كوستا وكاليك تسمي " عادة التفكير بمرونة "

عادات العقل في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية :

أ. عادات العقل في ضوء التخصص (علمي – أدبي) :

حاولت كثير من الدراسات التعرف على علاقة عادات العقل بالتخصص ، وهل تختلف العادات بإختلاف مجال دراسة الطلاب ، فتوصلت بعض الدراسات إلي تشابه الطلبة بالقسمين العلمي والأدبي في استخدام عادات العقل عدا في عادتي المثابرة واستخدام الخبرات الماضية؛ حيث يرتفع مستوى استخدامها لدى طلبة التخصص العلمي مقارنة بطلبة التخصص الأدبي، وذلك في دراسة فضيلة جابر الفضلي (٢٠١٣) والتي أجريت علي (٣٨٣) طالبًا وطالبة بالصف الثاني عشر الثانوى ، وفي السياق نفسه توصلت دراسة كل من إبراهيم أحمد آل فرحان، ويحي محمد على (٢٠١٨) ، وذلك لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد، والتي توصلت إلى أن طلاب التخصص العلمي أكثر استخدامًا لعادات العقل التالية (المثابرة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة)، وقد يرجع ذلك إلي طبيعة التخصصات العلمية التي تحتاج من الطالب المثابرة والاصرار لبلوغ الهدف بالإضافة إلي إستخدام ما أكتسبه من معارف سابقة فى تعلم المزيد من المهارات ، بالإضافة إلي قدرتهم على التواصل بمنتهي الوضوح وذلك نظرا لطبيعة التخصص الذي يحتم الدقة في التواصل .

ب.عادات العقل في ضوء النوع (ذكور – إناث) :

حاولت عدد من الدراسات استكشاف تأثير العلاقة بين النوع (ذكر/أنثي) و ممارسة عادات العقل وهل للبيئة التي ينشأ فيها كل من الذكر والأنثي تأثير علي ممارستهم لهذه العادات ، فقد توصلت بعض الدراسات إلي أن كلا الجنسين الذكور والإناث لديهم مستوى أعلى في عادة التحكم؛ مقارنة بعادة الإصغاء ولديهم أيضا مستوى أعلى في عادة التحكم؛ مقارنة بعادة المثابرة ولكن لا فرق بينهم في عادتي الاصغاء والمثابرة ، **مثل دراسة** أصلان صبح المساعيد (٢٠١١) والتي كانت على (٢١٦) طالبا وطالبة الصف العاشر، قد يرجع عدم وجود إختلاف بينهم في عادتي الإصغاء والمثابرة إلي طبيعة التنشئة لكل منهم حيث أن المجتمعات الآن تفرض علي كل من الذكور والإناث المثابرة لتحقيق الهدف من أجل حياة كريمة ومستقبل زاهر فيما بعد ، كما أن الأسرة تفرض علي كل من الذكر والأنثي الإصغاء بتفهم وتعاطف لمن حولهم ، **في حين** أوضحت دراسة سميلة

أحمد الصباغ (٢٠١٥) دراسة والتي كانت لدى عينة (٤٣٨) طالبا وطالبة من طلبة الرياضيات في الجامعة الأردنية، وتوصلت إلى أن استخدام عادات العقل لا يختلف عند الذكور عنه عند الإناث.

واتفقت معها دراسة إيمان محمد عثمان، ورمضان محمد رمضان، وشيرين محمد دسوقي (٢٠١٧) ، والتي كانت على عينة قوامها (٣٩٢) طالبا وطالبة من طلبة الفرقة الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة بورسعيد، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في عادات العقل ، وقد يرجع عدم وجود فروق بين الجنسين في عادات العقل الي طبيعة المجتمعات التي أجريت عليها هذه الدراسات فقد تكون طبيعة التنشئة والتربية تتيح لكل من الذكور والإناث ممارسة عادات العقل بنفس الكفاءة والقدرة .

وفي السياق ذاته أشارت دراسة علاء الدين السعيد النجار، السيد أحمد محمود، هبة فهمي عبد العزيز (٢٠٢٠) لدى عينة (٣٨٤) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في عادات العقل ما عدا عادات العقل التالية: (التحكم بالاندفاعية، التفكير بمرونة، الإصغاء بتفهم وتعاطف) لصالح الإناث ، وقد يرجع ذلك إلي أن الإناث بسبب طبيعتهم أكثر تعاطفاً مع من حولهم وإصغاءً وقدرة علي التحكم في التهور في حين أن الذكور سريعي الغضب وإصدار الأحكام ، كما أن الإناث يتميزن بقدرتهن علي التفكير في عدد من البدائل للمشكلات التي تُطرح وأكثر قدرة علي التفكير خارج الصندوق .

ج. عادات العقل في ضوء الفرقة الدراسية:

حاولت عدد من الدراسات التوصل إلي العلاقة بين التقدم في المستوي الدراسي وتأثير ذلك على ممارسة الطلاب للعادات العقلية ، فقد توصلت دراسة حمدان ممدوح الشامي (٢٠١٠) والتي كانت لدى عينة قوامها (٦٠٠) طالب، إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح طلاب السنة الرابعة في عادات العقل (التحكم بالتهور، التصور والإبداع، ومهاجمة مخاطر مسئولة، التساؤل وطرح المشكلات، التفكير والتفاهم بوضوح ، والتفكير بمرونة، والتفكير في التفكير، وتطبيق المعرفة السابقة)، وقد يرجع ذلك إلي أنه كلما تقدم الطلاب في المستوي الدراسي والعمر إزدادت قدرتهم على التأني وعدم التسرع في إصدار الأحكام وأصبحوا أكثر قدرة علي الإبداع والإقدام علي كل ما هو

جديد مع حساب المخاطر التي قد تنتج عن ذلك ويكونوا أكثر قدرة علي طرح مزيد من البدائل وتطبيق المعارف الماضية في حل المشكلات الحالية ، توجد فروق دالة إحصائيا لصالح طلاب الفرقة الأولى في عادات العقل (الاستماع بتفهم وتعاطف، السعي من أجل الدقة، مع البيانات بالحواس، والتعلم المستمر)، وقد يرجع ذلك إلي أن طلاب الفرقة الأولي يكونوا أكثر رغبة في التعلم لديهم فضول وحب استطلاع ورغبة في تعلم المزيد والمزيد واستخدام كافة حواسهم لجمع المعلومات ومحاولتهم الدائم للتحلي بالدقة في كل ما يقوموا به من اعمال بالإضافة إلي تمتعهم بالقدرة علي الإنصات الجيد لمن حولهم بتفهم وتعاطف ، لا توجد فروق بين طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الرابعة في عادات العقل (المثابرة، الاستجابة بدهشة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي)، وقد يرجع ذلك إلي أن جميع الطلاب من الفرقة الأولي للفرقة الرابعة بحاجة إلي التعاون والاصرار لبلوغ أهدافهم .

واختلفت معها دراسة عبدالله ابراهيم محمد (٢٠٠٨) دراسة لدى (١٠٠٠) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك عادات العقل تعزى لمتغير الصف الدراسي.

وقد أجرى علاء الدين السعيد النجار، السيد أحمد محمود ، هبة فهمي عبد العزيز (٢٠٢٠) لدى عينة (٣٨٤) طالبا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الفرقة الدراسية في عادات العقل ما عدا عادات العقل التالية: (الكفاح من أجل الدقة، التفكير بمرونة، الإقدام على مخاطر مسؤولة، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، إيجاد الدعابة، الإبداع، والتصور والابتكار) لصالح اختلاف الفرقة الدراسية.

وبناءً على ما سبق صاغت الباحثة الفروض الآتية:

١. تختلف عادات العقل اختلافا دالا إحصائيا باختلاف النوع (ذكور / إناث) لدى طلاب الجامعة .
٢. بناءً عليه تصوغ الباحثة فرضًا مؤداه:" تختلف عادات العقل اختلافا دالا إحصائيا باختلاف التخصص (علمي/ أدبي) لدى طلاب الجامعة .
٣. بناءً عليه تصوغ الباحثة فرضًا مؤداه:" تختلف عادات العقل اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الفرقة (أولى – ثانية – ثالثة – رابعة) لدى طلاب الجامعة.

منهج البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الجزء منهج البحث واختيار العينة، وأدوات جمع البيانات وإجراءات البحث وأساليب تحليل البيانات.

أولًا- منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للكشف عن عادات العقل لدى طلبة الجامعة.

ثانيًا- مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من جميع الطلبة والطالبات بفرق تمتد من السنة الأولى للسنة الرابعة للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠ م، وعددهم (١٩٧٣) طالبًا وطالبة، بكلية التربية، جامعة الفيوم.

ثالثًا- عينة البحث:

- **تحديد حجم العينة:** اعتمدت الباحثة على المعاينة العشوائية الطبقية[٥] ، وبناء على تطبيق هذه المعادلة كان الحد الأدنى لحجم هذه العينة (٣٣٣) طالبًا وطالبة من جميع طلاب وطالبات التعليم العام بكلية التربية بجامعة الفيوم للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠) ، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث، وتضمنت العينة التخصصات (علمي، أدبى)، بواقع (٤٦٦) طالبةً، (٨٩) طالبًا، بمتوسط عمر(١٩.٩٤)، وانحراف معياري (١.٢٢) ، ويعرض جدول (١) توزيع أفراد العينة، وفقًا للنوع والتخصص.

[٥] استخدمت لذلك معادلة $n = \frac{N}{1+N(e)^2}$، حيث (n هي حجم العينة المأخوذ من حجم مجتمع البحث، N هي حجم مجتمع البحث، e هي خطأ المعاينة("٠.٠٥") (مصطفى حفيضة سليمان، عائشة على رف الله، ٢٠١٩، ٣٩)

جدول (١): توزيع أفراد العينة وفقًا للنوع والتخصص والفرقة (ن=٥٥٥)

الفرقة/ التخصص			النوع		إجمالي	الفرقة / التخصص			النوع		إجمالي
			طلبة	طالبات					طلبة	طالبات	
الأولى	أدبي	اللغة الانجليزية	—	47	47	الثانية	أدبي	اللغة الإنجليزية	1	14	15
		التاريخ	8	26	34			اللغة الفرنسية	5	10	15
	علمي	بيولوجي	1	14	15			جغرافيا	5	12	17
		رياضة	15	17	32		علمي	بيولوجي	2	28	30
		كيمياء	2	30	32			رياضة	12	17	29
		فيزياء	4	20	24			كيمياء	1	8	9
	ن		184				ن		115		
الثالثة	أدبي	اللغة الانجليزية	4	37	41	الرابعة	أدبي	علم النفس	—	19	19
		اللغة العربية	—	25	25			اللغة الانجليزية	7	44	51
	علمي	رياضة	5	13	18			تاريخ	7	11	18
		فيزياء	4	6	10			جغرافيا	—	6	6
							علمي	فيزياء	1	22	23
								بيولوجي	1	1	2
	ن		137				ن		119		
المجموع الكلي			ذكور89		إناث 466						إجمالي 555

يتضح من جدول (١) أن العينة الاستطلاعية تضمنت تخصصات علمي وأدبي، بواقع (٢٦٨) طالبًا وطالبة من تخصص علمي، (٢٨٧) طالبًا وطالبة من تخصص أدبي، بفرق تمتد من السنة الأولى حتى الرابعة، بواقع (١٨٤) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى، (١١٥) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية، (١٣٧) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة، (١١٩) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة.

رابعًا- أداة البحث:

- مقياس عادات العقل(إعداد الباحثة)

- مقياس عادات العقل :

اعتمدت الباحثة على عدد من الخطوات الأساسية في ضوئها تم بناء هذا المقياس على النحو الآتي:

الخطوة الأولي: وصف المقياس في صورته المبدئية:

صيغت الصورة الأولية[٦] للمقياس في ضوء التعريف الإجرائي لعادات العقل ، وتكون من (٤٥) عبارة تتضمن عادات العقل السبع ، وهي: التروي، والمثابرة، والتعلم المستدام، والتواصل الهادف، والتفكير المرن، والتفكير التشاركي، والتفكير ما وراء المعرفي. والتي تم ضمها وفقا لتشابه مضمونها، وأكد ذلك أيضًا المحكمون للمقياس.

الخطوة الثانية: تحكيم المقياس:

عُرض مقياس عادات العقل، في صورته المبدئية، على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس التربوي[٧] وذلك بعد صياغة التعريف الإجرائي الخاص بعادات العقل، وتعريف كل عادة عقلية؛ بقصد معرفة رأى المحكمين من حيث: انتماء كل عبارة إلى العادة التي تقيسها، وملاءمة عبارات المقياس لأفراد العينة، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل عبارة من عبارات المقياس، وإضافة عبارات جديدة تسهم في جودة المقياس، وتعديل العبارات أو حذف ما يرونه غير مناسب.

وأشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات **أولها: وجد اتفاق بين غالبية المحكمين على إعادة تصنيف أو فرز عادات العقل ضمن إجراء Q_sorting** استنادًا إلى التعريف الإجرائي؛ ونتيجة لهذا الإجراء فقد صنفت عادات العقل الستة عشر، بحيث تندرج تحت سبع عادات عقلية، وهي: التروي، والمثابرة، والتعلم المستدام، والتواصل الهادف، والتفكير ما وراء المعرفي، والتفكير المرن، والتفكير التشاركي. فعادة المثابرة وعادة جمع البيانات باستخدام الحواس، وعادة التعلم المستدام تم إدراجهم في عادة التعلم المستدام. وعادة الإصغاء بتفهم وتعاطف، وعادة التفكير والتواصل بوضوح ودقة تم

[٦] ملحق(٤) الصورة الأولية لمقياس عادات العقل
[٧] ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين

إدراجهما في عادة التواصل الهادف. وعادة طرح الأسئلة، وعادة التفكير المرن، وعادة تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، وعادة الإنشاء والتصور والابتكار، وعادة تقبل مخاطر مسؤولة تم إدراجهم في عادة التفكير المرن. وقد وجدت الباحثة أن بعض نتائج الدراسات تدعم هذه النتيجة، مثل دراسة AL-Assaf (2017) التي توصلت إلى وجود (٧) عوامل، هي: المثابرة، والتروي، والاستماع بتفهم وتعاطف، والتفكير المرن، والتفكير ما وراء المعرفي، والإنشاء والتصور والابتكار والتعلم المستدام، والانخراط في الدعابة.

كما حظيت عادات العقل جميعها بنسب شيوع عالية، فيما عدا عادتي (الانخراط في الدعابة، الاستجابة بدهشة ورهبة) إذ لم تتجاوز نسب شيوعهما لدى الطلاب٢٠% لذا تم حذفهما.

الخطوة الثالثة: انتقاء المفردات (العبارات) التي يجب الإبقاء عليها في المقياس النهائي، من خلال **إجراءات تقييم الخصائص السيكومترية للمفردات**، وذلك على النحو الآتي: طُبق مقياس عادات العقل في صورته المعدلة على العينة الاستطلاعية المكونة من (٥٥٥) طالبًا وطالبة بفرق تمتد من السنة الأولى للسنة الرابعة من التخصصات(علمي، أدبى)، بمتوسط عمر (١٩,٩٤) وانحراف معياري (١.٢٢) ، وذلك بهدف التحقق من صدق المقياس وثباته، بحيث يصبح مؤهلًا للتحليلات اللاحقة، وذلك وفقًا للإجراءات الآتية:

أ- **الصدق العاملي:**

أُجرِى التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي لمقياس عادات العقل على عينة مكونة من(٥٥٥) طالبًا وطالبة من كلية التربية جامعة الفيوم، علاوة على أنه قد رُوجعت القيم القطرية لمصفوفة الارتباط (Anti – Image) وذلك للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية له لا تقل قيمة عن ٠,٥٠، كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser-Meyer-Olkin KMO=0.754 للتأكد من أن قيمة MSA(اختبار كفاية العينة) للاختبار لا تقل عن ٠,٦٠ وتم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من٠,٠٠١ وروجعت كذلك قيم معاملات الشيوع للتأكد من أن كل مفردة تفسر على الأقل ٠.٤ من تباين المفردات.

وأسفرت الخطوة الأولى من التحليل العاملي عن وجود (١١) بعدًا لعادات العقل. وللحصول على تكوين عاملي يمكن تفسيره تم تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة.Varimax وتم التوصل إلى ستة أبعاد تفسر نسبة تباين تراكمية مقدارها (٤٧.٦٤٤%) من التباين الكلي للمفردات، وتراوحت قيمة الجذر الكامن للعوامل (٣.٨٢١- ١.١٨٤) ، وتم تصنيف هذه الأبعاد الستة؛ باعتبارها عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح) حسب معيار جيتمان. ويوضح جدول (٢) الأبعاد الستة التي كشف عنها التحليل العاملي، وقيم التشبعات على هذه العوامل وقيمة الجذر الكامن لكل عامل ونسب التباين.

جدول (٢): قيم تشبعات المفردات على العوامل الستة لمقياس عادات العقل (ن=٥٥٥)

المفردة	العامل الأول	المفردة	العامل الثاني	المفردة	العامل الثالث	المفردة	العامل الرابع	المفردة	العامل الخامس	المفردة	العامل السادس
1	0.735	8	0.674	30	0.77	20	0.723	13	0.556	28	0.627
2	0.583	9	0.498	32	0.761	39	0.800	15	0.495	29	0.758
3	0.692	10	0.687	33	0.795	40	0.593	21	0.659	37	0.540
6	0.600	19	0.542					38	0.572		
7	0.503	26	0.472								
الجذر الكامن	3.821		1.837		1.574		1.332		1.209		1.154
نسبة التباين	16.614		7.988		6.842		5.793		5.275		5.149
التباين الكلى	47.64%										

يتضح من جدول (٢) أن العامل الأول قد تشبع عليه خمس مفردات، ويقيس عادة المثابرة، والعامل الثاني تشبع عليه ٥ مفردات، ويقيس عادة التروي، والعامل الثالث تشبع عليه ٣ مفردات، ويقيس عادة التفكير التشاركي، والعامل الرابع تشبع عليه ٣ مفردات، ويقيس عادة التواصل الهادف، والعامل الخامس تشبع عليه ٤ مفردات، ويقيس عادة التفكير المرن، والعامل السادس تشبع عليه ٣ مفردات، ويقيس عادة التعلم المستدام، وهذه النتائج قريبة الصلة من دراسة AL-Assaf (2017) العاملية، التي توصلت إلى

وجود (٧) عوامل، هي: المثابرة، والتروي، والاستماع بتفهم وتعاطف، والتفكير المرن، والتفكير ما وراء المعرفي، والإنشاء والتصور والابتكار والتعلم المستدام، والانخراط في الدعابة)، ومن ثم أكد التحليل العاملي الاستكشافي الصدق البنائي للمقياس.

ب- الصدق التمييزي:

قامت الباحثة باستخدام إحدى الطرق، وهى طريقة محك وير وزملائه للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس.

الخطوة الرابعة : استخدام محك Ware et al.(2007) المستند لقيم الارتباط مع المقاييس الفرعية المنافسة:

ربط Ware et al.(2007) بين الصدق التمييزي والاتساق الداخلي للبنود item internal consistency and Discriminant validity ، وفى ضوء هذا الربط قيم الاتساق الداخلي لكل بند من بنود المقياس الناتج من التحليل الاستكشافي، وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للبنود ذات الارتباط المتجاوز لقيمة 0.4 مع مقياسها الفرعي المفترض. ويكون معدل الاتساق الداخلي لكل بند مرضيًا إذا كان أكثر من ٩٠٪ من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي متجاوزة للقيمة 0.4 مقبولًا، كما أشار (Ware et al.,2007 as cited in: Kim et al.,2013) . وقد قيس الصدق التمييزي لكل مفردة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل بند ومقياسها الفرعي المفترض مع مقارنته بالمقاييس الفرعية الأخرى (المتنافسة) لبنية المقياس ككل. فحينما يكون أكثر من ٨٠٪ من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي المفترض دالة وبقيم أعلى من الارتباطات بالمقاييس الفرعية البديلة (الأخرى لنفس المقياس)، فإنه يمكن اعتبار الصدق التمييزي للبنود مرضيًا (في مصطفى حفيضة سليمان، وسام عبد المعطي محمد، ٢٠١٥، ٤٨٩-٤٩٠)، وهذا ما يتضح في جدول (٣).

جدول(٣)معاملات ارتباط البنود مع المحاور كمؤشرات للصدق التمييزى لمقياس عادات العقل

رقم المفردة	معامل الارتباط					
	المثابرة	التروي	التفكير التشاركي	التواصل الهادف	التفكير المرن	التعلم المستدام
1	*0.654	0.093	0.038	0.036	0.168	0.140
2	*0.631	0.133	0.090	0.115	0.093	0.166
3	*0.714	0.270	0.125	0.167	0.204	0.224
6	*0.651	0.195	0.110	0.178	0.221	0.244
7	*0.591	0.302	0.105	0.146	0.157	0.112
8	0.158	*0.633	- 0.022-	0.060	0.097	0.168
9	0.244	*0.605	0.088	0.219	0.256	0.144
10	0.175	*0.681	0.064	0.226	0.124	0.180
19	0.186	*0.587	0.138	0.136	0.171	0.152
26	0.189	*0.590	0.137	0.218	0.213	0.243
30	0.099	0.152	*0.793	0.179	0.115	0.101
32	0.093	0.037	*0.766	0.164	0.102	0.061
33	0.154	0.106	*0.819	0.141	0.130	0.123
20	0.140	0.234	0.142	*0.745	0.204	0.188
39	0.156	0.261	0.137	*0.797	0.155	0.167
40	0.146	0.167	0.173	*0.680	0.193	0.110
13	0.242	0.213	0.037	0.129	*0.597	0.192
15	0.135	0.254	0.070	0.150	*0.618	0.165
21	0.091	0.047	0.075	0.157	*0.621	0.079
38	0.167	0.196	0.176	0.177	*0.594	0.125
28	0.194	0.246	0.067	0.148	0.145	*0.718
29	0.167	0.184	0.096	0.145	0.121	*0.708
37	0.209	0.161	0.090	0.145	0.212	*0.661

يلاحظ من نتائج جدول(٣) ان معاملات ارتباط العبارات بمحاورها أعلى لو قورنت بارتباطها مع المحاور الأخرى، على سبيل المثال عبارة رقم (١، ٢، ٣، ٦، ٧) ترتبط ارتباطات عالية بعادة المثابرة، بينما كانت ضعيفة جدا في العادات الأخرى، وهكذا بالنسبة لباقي العبارات للأبعاد الأخرى كما هو مبين بالجدول، وهذا يؤكد تمتع الاستبانة بصدق تمييزي مرتفع.

الخطوة الخامسة :إجراءات التحقق من الثبات:

فيما يتعلق بثبات مقياس عادات العقل فقد استخدمت الباحثة عددًا من مؤشرات ثبات المقياس المناسبة لتقدير الثبات، وهي ثبات ألفا وجتمان وماكدونالد. قبل أن تلجأ الباحثة لتقدير معامل ألفا كرونباخ تحققت من افتراضين أساسيين لهذه الإحصاءة ، **أولهما** : التحقق من أحادية البعد unidimensionality حيث وجد أن قيمة معامل ألفا التي تقع بين 0.8 ≥ Alpha ≥0.7 ، تمثل دليلاً على أحادية البعد **ثانيهما** : التحقق من η –equivalent بمعني أن يحقق النموذج مكافئ إيتا الذي يشير إلي تشبعات متكافئة للمفردات على بنية السمة موضع القياس .

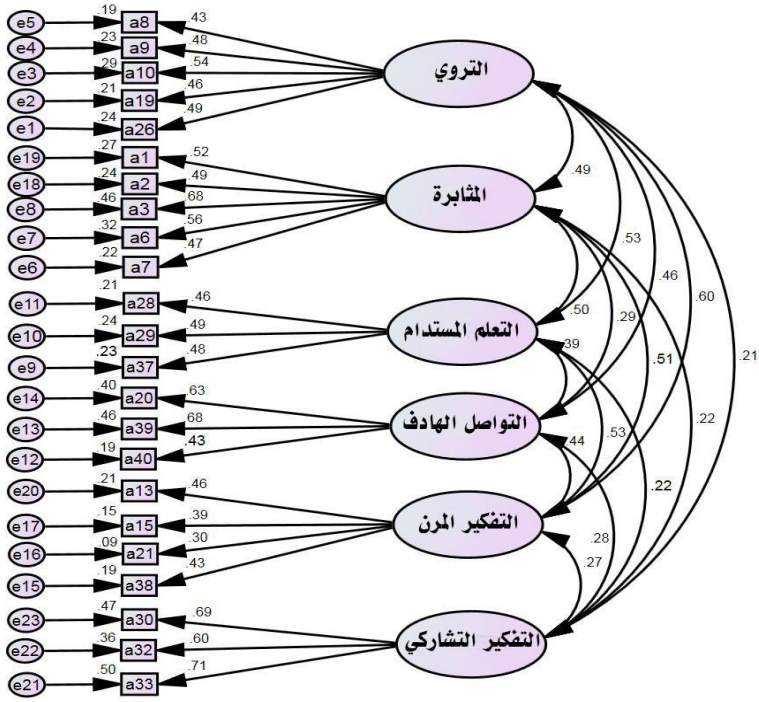
وبتقدير قيم معاملات الثبات : ألفا كرونباخ لمعرفة مدي تحقق الشرط الأول وجدت الباحثة أن الشرط محقق حيث أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تساوي 0.753 وبالتالي **تحقق شرط أحادية البعد** ، ويعرض جدول (٤) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ.

جدول(٤): قيم ثبات ألفا كرونباخ لمقياس عادات العقل

لدى عينة التحقق من الثبات (ن=٥٥٥)

بنود المقياس	معامل ثبات ألفا Cronbach's α	بنود المقياس	معامل ثبات ألفا Cronbach's α	بنود المقياس	معامل ثبات ألفا Cronbach's α	بنود المقياس	معامل ثبات ألفا Cronbach's α
1	0.757	9	0.751	21	0.763	33	0.755
2	0.759	10	0.753	26	0.751	37	0.756
3	0.747	13	0.755	28	0.755	38	0.755
6	0.750	15	0.757	29	0.757	39	0.754
7	0.752	19	0.754	30	0.756	40	0.756
8	0.759	20	0.753	32	0.760		
الثبات الكلي	0.763						

فيما يتعلق بالشرط الثاني فقد تم بناء نموذج باستخدام برنامج AMOS 26، ويعرض الشكل (١) النموذج البنائي لمقياس عادات العقل في صورته النهائية.



شكل (١): النموذج البنائي لمقياس عادات العقل

وجدول (٥) يوضح أدلة المطابقة للنموذج سداسي العامل لمقياس عادات العقل وفقًا لاستجابات عينة البحث.

جدول (٥): نتائج CFA للنموذج سداسي العامل لمقياس عادات العقل (ن= ٥٥٥)

النموذج	أدلة الملاءمة								
	X^2	P	CMIN /df	GFI	NFI	IFI	TLI	CFI	RMS EA
المدى المثالي للمؤشر	-	.05 < غير دالة	1-3	.90 <	.90 <	.90<	.90 <	.90 <	.05 >
النهائي	323.590	.000	1.471	.952	.826	.937	.926	.935	0.029

***CMIN/df = النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية / GFI = مؤشر حسن المطابقة**
NFI= مؤشر المطابقة المعياري / IFI = مؤشر المطابقة التزايدي
TLI = مؤشر توكر_لويس / CFI = مؤشر المطابقة المعياري
RMSEA = جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب

- يتضح من جدول (٥) أن النموذج البنائي لمقياس عادات العقل يتميز بجودة ملاءمة عالية لبيانات البحث؛ حيث بلغت قيمة مؤشرات الملاءمة القيم

القطعية المتفق عليها بين الباحثين عدا موشر المطابقة المعياري (NFI).

- يتضح من شكل (١) وجدول (٥) أن تشبعات البنود على عادات العقل ليست متقاربة ومن ثم لم يتحقق الشرط الثاني من شروط ألفا ، وبالتالي سيتم حساب ثبات البنية CR لكل عادة من العادات الست في حالة حذف كل بند من بنودها، وذلك باستخدام برنامج (AMOS 26) الإحصائي ويوضح جدول (٦) قيم معاملات الثبات لمقياس عادات العقل.

جدول (٦): قيم معاملات ثبات البنية CR لمقياس عادات العقل في حالة حذف كل بند (ن=٥٥٥)

العادة	البنود	CR	العادة	البنود	CR
التروي	8	0.6	التواصل الهادف	20	0.6
	9			39	
	10			40	
	19		العادة ككل	-	-
	26				
العادة ككل	-	-			
المثابرة	1	0.68	التفكير المرن	13	0.42
	2			15	
	3			21	
	6			38	
	7		العادة ككل	-	-
العادة ككل	-	-			
التعلم المستدام	28	0.46	التفكير التشاركي	30	0.7
	29			32	
	37			33	
العادة ككل	-	-	العادة ككل	-	-

يُلاحظ من جدول (٦) أن قيم ثبات البنية لكل عادة كانت أكبر من القيمة المحكية (0.60)، ما عدا عاداتان لم تصل قيمة الثبات فيهما إلى هذا المحك وهما عادة التعلم المستدام وعادة التفكير المرن ، وبالتالي لا يمكن الأخذ بثبات البنية وسيتم الاكتفاء بقيم ثبات جتمان ، ويعرض جدول (٧) قيم ثبات جتمان.

جدول(٧): قيم جتمان لمقياس عادات العقل لدى عينة التحقق من الثبات (ن=٥٥٥)

بنود المقياس	جتمان Gutmann's λ6	بنود المقياس	جتمان Gutmann's λ6	بنود المقياس	جتمان Gutmann's λ6	بنود المقياس	جتمان Gutmann's λ6
1	0.780	9	0.777	21	0.787	33	0.776
2	0.783	10	0.777	26	0.776	37	0.781
3	0.778	13	0.781	28	0.780	38	0.780
6	0.774	15	0.782	29	0.782	39	0.776
7	0.778	19	0.779	30	0.778	40	0.780
8	0.783	20	0.776	32	0.782		
الثبات الكلي	0.788						

يلاحظ من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الثبات لجتمان، قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول 0.70 ، بما يشير إلى أن مقياس عادات العقل المستخدم في البحث يتمتع بدرجة جيدة من الثبات تؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

المقياس في صورته النهائية [٨]:

تكون المقياس في صورته النهائية من ٢٣ مفردة؛ وهو مقياس صمم لتحديد مدى ممارسة الطلاب لعادات العقل الست، وهي: التروي، والمثابرة، والتعلم المستدام، والتواصل الهادف، والتفكير المرن، والتفكير التشاركي، ويطلب من الطلاب قراءة كل عبارة جيدا، وتحديد البديل الذي يتوافق مع ما يمارسه فعليا.

الخطوة السادسة: إجراءات تقدير الدرجة:

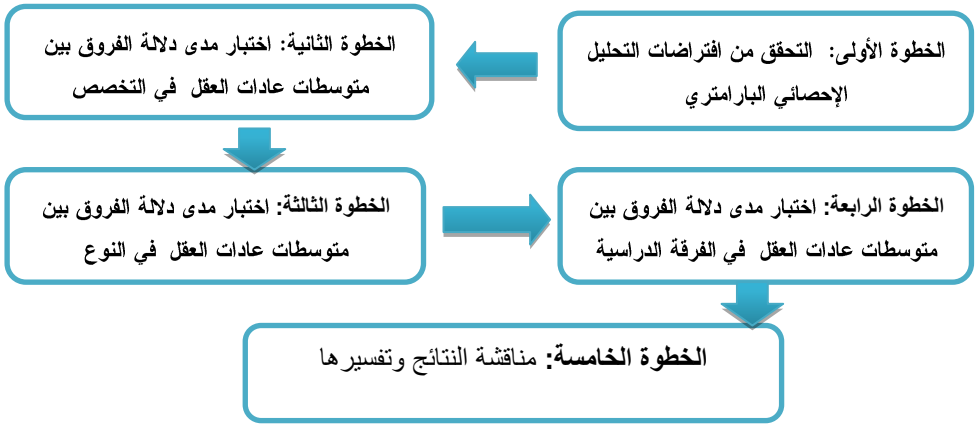
م	عادات العقل	البنود	أقل درجة	أعلي درجة
١	التروي	(٨، ٩ ، ١٠، ١٩، ٢٦)	(١٥)	(٥)
٢	المثابرة	(١، ٢، ٣، ٦، ٧)	(١٥)	(٥)
٣	التعلم المستدام	(٢٨،٢٩،٣٧)	(٩)	(٣)
٤	التواصل الهادف	(٢٠، ٣٩،٤٠)	(٩)	(٣)
٥	التفكير المرن	(١٣ ، ١٥، ٢١،٣٨)	(١٢)	(٤)
٦	التفكير التشاركي	(٣٠،٣٢،٣٣)	(٩)	(٣)

[٨] ملحق (٥) الصورة النهائية لمقياس عادات العقل

يتكون المقياس من (٢٣) بندا يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت ثلاثي يتدرج من "أبدًا" إلى "دائمًا"، ، وتحسب الدرجات بإعطاء المفحوص درجة "١" إذا كانت إجابته "أبدًا" ، ودرجة "٢" إذا كانت "أحيانًا" ، درجة "٣" إذا كانت استجابته تمامًا، ويتم حساب كل عادة على حدة.

نتائج البحث ومناقشته :

يعرض هذا الجزء من البحث نتائج التحقق من الفروض مع مناقشتها ومحاولة تفسيرها، من خلال الاعتماد على نتائج الأبحاث السابقة ذات الصلة. وقبل التفكير في فنيات التحليل الإحصائي التي يجب استخدامها للتحقق من صحة الفروض، وضعت الباحثة مخططًا يصور مراحل التحليل الإحصائي، وأسلوب التحليل المستخدم في كل مرحلة، وصولًا لمرحلة مناقشة النتائج وتحليلها كما بالشكل (١):



شكل (٢) : مخطط تفصيلي لمراحل تحليل البيانات والإجابة عن فروض البحث

الخطوة الأولى: التحقق من افتراضات التحليل الإحصائي البارامتري

قبل أخذ قرار باختيار الأسلوب الإحصائي المناسب للتحقق من مدى صدق فروض البحث، حاولت الباحثة تنفيذ عدد من الإجراءات الإحصائية للتأكد من أن البيانات تفي بافتراضات التحليل الإحصائي البارامتري لتعيين الأسلوب الأمثل لتحليل البيانات، وذلك من خلال تشخيص معامل الالتواء والتفلطح كدليل إحصائي لدرجات متغير البحث " عادات العقل " ، وقد وجد أن قيمة معامل الالتواء والتفلطح كما يلي:

جدول (٨): الإحصاء الوصفي لمتغير البحث " عادات العقل " وفقًا للتخصص

الإحصاء	التخصص / العدد		التروي	المثابرة	التعلم المستدام	التواصل الهادف	التفكير المرن	التفكير التشاركي
الالتواء	علمي	268	0.56	0.44	0.81	0.89	0.04	0.96
	أدبي	287	0.42	0.27	0.58	0.63	−0.04	0.70
الخطأ المعياري	علمي	268	0.14	0.14	0.14	0.14	0.14	0.14
	أدبي	287	0.14	0.14	0.14	0.14	0.14	0.14
التفلطح	علمي	268	0.04	0.03	0.93	0.26	−0.01	0.38
	أدبي	287	−0.01	−0.55	−0.06	−0.38	−0.33	−0.08
الخطأ المعياري	علمي	268	0.29	0.29	0.29	0.29	0.29	0.29
	أدبي	287	0.28	0.28	0.28	0.28	0.28	0.28

جدول (٩): الإحصاء الوصفي لمتغير البحث " عادات العقل " وفقًا للنوع

الاحصاء	النوع / العدد		التروي	المثابرة	التعلم المستدام	التواصل الهادف	التفكير المرن	التفكير التشاركي
الالتواء	**ذكور**	**89**	0.47	0.40	0.53	0.74	0.00	0.96
	إناث	**466**	0.58	0.32	0.72	0.75	−0.01	0.76
الخطأ المعياري	**ذكور**	**89**	0.25	0.25	0.25	0.25	0.25	0.25
	إناث	**466**	0.11	0.11	0.11	0.11	0.11	0.11
التفلطح	**ذكور**	**89**	−0.15	−0.58	−0.53	0.04	−0.28	0.93
	إناث	**466**	0.26	−0.28	0.55	−0.12	−0.15	−0.08
الخطأ المعياري	**ذكور**	**89**	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50	0.50
	إناث	**466**	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22

جدول (١٠): الإحصاء الوصفي لمتغير البحث " عادات العقل " وفقًا للفرقة الدراسية

الاحصاء	الفرقة / العدد		التروي	المثابرة	التعلم المستدام	التواصل الهادف	التفكير المرن	التفكير التشاركي
الالتواء	أولى	184	0.70	0.47	0.96	0.56	−0.03	0.94
	ثانية	115	0.10	−0.02	0.20	0.55	−0.35	0.80
	ثالثة	137	0.70	0.55	0.29	0.93	0.29	0.83
	رابعة	119	0.79	0.34	1	0.83	0.16	0.63
الخطأ المعياري	أولى	184	0.17	0.17	0.17	0.17	0.17	0.17
	ثانية	115	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22
	ثالثة	137	0.20	0.20	0.20	0.20	0.20	0.20
	رابعة	119	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22	0.22
التفلطح	أولى	184	0.15	−0.46	0.63	−0.95	−0.47	0.26
	ثانية	115	−0.84	−0.91	−0.76	−.57	−0.28	−0.16
	ثالثة	137	1	0.61	−0.42	0.60	0.24	0.37
	رابعة	119	1	−0.39	1	0.01	−0.13	−0.21
الخطأ المعياري	أولى	184	0.35	0.35	0.35	0.35	0.35	0.35
	ثانية	115	0.44	0.44	0.44	0.44	0.44	0.44
	ثالثة	137	0.41	0.41	0.41	0.41	0.41	0.41
	رابعة	119	0.44	0.44	0.44	0.44	0.44	0.44

يتضح من جدول (٨، ٩ ، ١٠) أن جميع قيم الالتواء والتفلطح وقعت ضمن المستوى المقبول لتحقيق الاعتدالية؛ حيث كانت محصورة بين (±١)، ، وعليه تم استخدام الإحصاء البارامتري في المعالجة الإحصائية.

الخطوة الثانية: اختبار مدى دلالة الفروق بين متوسطات عادات العقل في التخصص (الفرض الأول للدراسة):

ينص الفرض الأول للبحث على: " **تختلف عادات العقل اختلافا دالا إحصائيا باختلاف التخصص (علمي/ أدبي) لدى طلاب الجامعة** ".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة. ويعرض الجدول(١١) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة وفقا للتخصص (علمي / أدبي) في مقياس عادات العقل.

جدول (١١) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة وفقا للتخصص (علمي / أدبي) في مقياس عادات العقل.

عادات العقل	التخصص				"ف"	قيمة الاحتمال (د ح = 553)	"ت"	قيمة الاحتمال
	علمي(N=287)		أدبي(N=268)					
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
التروي	8.11	2.07	7.62	1.66	11.9	0.001	3.01	0.003
المثابرة	7.81	1.84	7.78	1.94	0.95	0.33	0.226	0.821
التعلم المستدام	4.56	1.22	4.57	1.20	0.06	0.80	-0.114	0.909
التواصل الهادف	4.24	1.24	4.25	1.22	0.36	0.54	-0.117	0.907
التفكير المرن	7.21	1.48	6.89	1.49	0.02	0.87	2.56	0.011
التفكير التشاركي	4.45	1.49	4.82	1.57	0.33	0.56	-2.785	0.006

يلاحظ من النتائج المبينة بجدول(١١) ما يأتي:

- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة "التروي"** تساوي (11.9) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001) ولما كانت قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لانتهاك افتراض تجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على عدم تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة فروقًا دالة إحصائيًا في عادة التروي بين علمي وأدبي؛ حيث $t(553) = 3.019, P = 0.003$ ، وحيث إن متوسط التخصص العلمي (8.11) أكبر من متوسط التخصص الأدبي (7.62) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح التخصص العلمي .
- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة " المثابرة "** تساوي (0.95) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا ؛ حيث أن $P = 0.330$ ولما كانت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عادة المثابرة بين تخصص علمي وتخصص أدبي؛ حيث $t(553) = 0.226, P = 0.821$.

- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة " التعلم المستدام "** تساوي (0.62) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث أن $P = 0.330$ ولما كانت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عادة التعلم المستدام بين تخصص علمي وتخصص أدبي؛ حيث $t(553) = 0.114-, P = 0.909$.
- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة " التواصل الهادف "** تساوي (0.36) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث أن $P = 0.547$ ولما كانت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عادة التواصل الهادف بين تخصص علمي وتخصص أدبي؛ حيث $t(553) = 0.117-, P = 0.907$.
- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة "التفكير المرن "** تساوي (0.26) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث أن $P = 0.873$ ولما كانت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على تجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على عدم تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة فروقًا دالة إحصائيًا في عادة التفكير المرن بين علمي وأدبي؛ حيث $t(553) = -2.56, P = 0.01$ ، وحيث إن متوسط التخصص العلمي (7.21) أكبر من متوسط التخصص الأدبي (6.89) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح التخصص العلمي.
- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة "التفكير التشاركي "** تساوي (0.331) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث أن $P = 0.565$ ولما كانت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على تجانس

التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على عدم تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة فروقًا دالة إحصائيًا في عادة التفكير التشاركي بين علمي وأدبي؛ حيث $t(553) = -2.78, P = 0.006$ ، وحيث إن متوسط التخصص الأدبي (4.82) أكبر من متوسط التخصص العلمي (4.45) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح التخصص الأدبي.

الخطوة الثالثة: اختبار مدى دلالة الفروق بين متوسطات عادات العقل في النوع (الفرض الثاني للدراسة):

ينص الفرض الثاني للدراسة على: " **تختلف عادات العقل اختلافا دالا إحصائيا باختلاف النوع (ذكور / إناث) لدى طلاب الجامعة** ".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المستقلة.

ويعرض الجدول(١٢) **نتائج** اختبار "ت" للعينات المستقلة وفقا للنوع (ذكر / أنثي) في مقياس عادات العقل.

جدول (١٢) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة وفقا للنوع (ذكر/ أنثي) في مقياس عادات العقل.

عادات العقل	النوع				"ف"	قيمة الاحتمال	"ت"	قيمة الاحتمال (د ح = 553)
	ذكور (n=89)		إناث(n=466)					
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
التروي	7.53	1.60	7.92	1.93	3.29	0.071	-1.79	0.072
المثابرة	7.31	1.74	7.89	1.90	0.67	0.41	-2.62	0.009
التعلم المستدام	4.31	1.15	4.61	1.21	0.13	0.71	-2.14	0.03
التواصل الهادف	4.27	1.14	4.24	1.25	2.83	0.09	0.23	0.815
التفكير المرن	6.74	1.56	7.10	1.47	0.56	0.45	-2.09	0.03
التفكير التشاركي	4.26	1.25	4.71	1.58	8.31	0.004	-2.98	0.003

يلاحظ من النتائج المبينة بجدول(١٢) ما يأتي:

- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة** " **التروي** " تساوي (3.29) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث أن $P = 0.070$ ولما كانت

قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عادة التروي بين الذكور والإناث ؛ حيث $t(553) = -1.79, P = 0.072$

- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة " المثابرة "** تساوي (0.67) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا ؛ حيث أن $P = 0.413$ ولما كانت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة فروقًا دالة إحصائيًا في عادة المثابرة بين الذكور والإناث؛ حيث $t(553) = -2.62, P = 0.009$، وحيث إن متوسط الإناث (7.89) أكبر من متوسط الذكور (7.31) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح الإناث.
- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة " التعلم المستدام"** تساوي (0.136) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث أن $P = 0.712$ ولما كانت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة فروقًا دالة إحصائيًا في عادة التعلم المستدام بين الذكور والإناث؛ حيث $t(553) = -2.14, P = 0.03$ ؛ وحيث إن متوسط الإناث (4.61) أكبر من متوسط الذكور (4.31) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح الإناث.
- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة " التواصل الهادف"** تساوي (2.83) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث أن $P = 0.093$ ولما كانت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عادة التواصل الهادف بين الذكور والإناث حيث $t(553) = 0.235, P = 0.815$.

- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة "التفكير المرن "** تساوي (0.561) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ حيث أن $P = 0.454$ ولما كانت قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لتجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على تجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على عدم تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة فروقًا دالة إحصائيًا في عادة التفكير المرن بين الذكور والإناث؛ حيث $t(553) = -2.095, P = 0.03$ ، وحيث إن متوسط الإناث (7.10) أكبر من متوسط الذكور (6.74) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح الإناث.
- قيمة إحصاءة "ف" لاختبار تجانس التباين بين المجموعتين بالنسبة **لعادة "التفكير التشاركي "** تساوي (8.31) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.004) ولما كانت قيمة الاحتمال أقل من مستوى الدلالة (0.05) بما يشير لانتهاك افتراض تجانس التباين؛ وبناء عليه أخذت الباحثة بقيمة إحصاءة "ت" بناء على عدم تجانس التباين. وبناء على ذلك وجدت الباحثة فروقًا دالة إحصائيًا في عادة التفكير التشاركي بين علمي وأدبي؛ حيث $t(553) = -2.98, P = 0.003$ ، وحيث إن متوسط الإناث (4.71) أكبر من متوسط الذكور (4.26) لذا فإن الفروق الناتجة لصالح الإناث.

الخطوة الرابعة: اختبار مدى دلالة الفروق بين متوسطات عادات العقل في الفرقة الدراسية (الفرض الثالث للدراسة):

ينص الفرض الثالث للدراسة على: " **تختلف عادات العقل اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الفرقة الدراسية (أولى – ثانية– ثالثة – رابعة) لدى طلاب الجامعة**".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA". ويعرض الجدول(١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمقياس عادات العقل تبعا لمتغير الفرقة الدراسية

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمقياس عادات العقل تبعًا لمتغير الفرقة الدراسية (ن=٥٥٥)

عادات العقل	الفرقة							
	أولي(N=184)		ثانية(N=115)		ثالثة(N=137)		رابعة(N=119)	
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
التروي	7.58	2.01	8.33	1.8	8.12	1.8	7.53	1.7
المثابرة	7.59	1.9	8.03	1.7	8	1.8	7.6	1.9
التعلم المستدام	4.5	1.3	4.6	1.13	4.7	1.12	4.4	1.10
التواصل الهادف	4.07	1.09	4.4	1.3	4.2	1.2	4.2	1.2
التفكير المرن	6.9	1.6	7.05	1.4	7.3	1.4	6.8	1.4
التفكير التشاركي	4.4	1.4	4.5	1.4	4.7	1.5	4.8	1.6

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لعادات العقل وفقًا لمتغير الفرقة الدراسية

عادات العقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوي الدلالة
التروي	بين المجموعات	62.83	3	20.946	6.027	0.000 (دالة)
	داخل المجموعات	1914.9	551	3.475		
	الكلي	1977.7	554			
المثابرة	بين المجموعات	22.83	3	7.610	2.133	0.095 (غير دالة)
	داخل المجموعات	1965.7	551	3.568		
	الكلي	1988.5	554			
التعلم المستدام	بين المجموعات	6.943	3	2.314	1.583	0.192 (غير دالة)
	داخل المجموعات	805.40	551	1.462		
	الكلي	812.35	554			
التواصل الهادف	بين المجموعات	12.766	3	4.255	2.808	0.039 (دالة)
	داخل المجموعات	834.88	551	1.515		
	الكلي	847.64	554			
التفكير المرن	بين المجموعات	17.954	3	5.985	2.699	0.045 (دالة)
	داخل المجموعات	1221.9	551	2.218		
	الكلي	1239.8	554			
التفكير التشاركي	بين المجموعات	13.843	3	4.614	1.938	0.122 (غير دالة)
	داخل المجموعات	1312.08	551	2.381		
	الكلي	1325.92	554			

يتضح من جدول (١٣، ١٤) ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل: (التروى، التواصل الهادف التفكير المرن)؛ حيث كانت قيمة " ف " لعادة التروي = (6.027) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.000) ، ولعادة التواصل الهادف كانت قيمة " ف " = (2.808) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05) ، ولعادة التفكير المرن كانت قيمة " ف " = (2.699) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05) .
- لم توجد فروق دالة في كل من (المثابرة، التعلم المستدام، التفكير التشاركي) حيث كانت قيم " ف " جميعها غير دالة.

جدول (١٥) معاملات بونفيروني للفروق في عادات العقل وفقًا للفرقة الدراسية

الفرقة الدراسية	المتوسط	عادات العقل	مجموعات المقارنة		متوسط الفروق	الدلالة
أولى	7.58	التروي	أولى	ثانية	0.754	0.00 (دالة)
				ثالثة	0.548	0.00 (دالة)
				رابعة	0.047	0.8(غير دالة)
ثانية	8.33		ثانية	ثالثة	0.206	0.38 (غير دالة)
				رابعة	0.801	0.00 (دالة)
ثالثة	8.12		ثالثة	رابعة	0.595	0.01 (دالة)
رابعة	7.53					
أولى	4.07	التواصل الهادف	أولى	ثانية	0.416	0.00 (دالة)
				ثالثة	0.221	0.11 (غير دالة)
				رابعة	0.139	0.33 (غير دالة)
ثانية	4.49		ثانية	ثالثة	0.195	0.21 (غير دالة)
				رابعة	0.277	0.086 (غير دالة)
ثالثة	4.29		ثالثة	رابعة	0.082	0.59 (غير دالة)
رابعة	4.21					
أولى	6.92	التفكير المرن	أولى	ثانية	0.134	0.45(غير دالة)
				ثالثة	0.425	0.01 (دالة)
				رابعة	0.028	0.87(غير دالة)
ثانية	7.05		ثانية	ثالثة	0.291	0.12(غير دالة)
				رابعة	0.161	0.40(غير دالة)
ثالثة	7.34		ثالثة	رابعة	0.452	0.01 (دالة)
رابعة	6.89					

ويتضح من جدول (١٥) النتائج الآتية:

- توجد فروق دالة إحصائيًا في عادة التروي بين الفرقة الأولي والفرقة الثانية لصالح الفرقة الثانية بمتوسط (8.33) ؛ حيث كانت قيمة " ف " = (6.027) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.000) .
- توجد فروق دالة إحصائيًا في عادة التروي بين الفرقة الأولى والفرقة الثالثة لصالح الفرقة الثالثة بمتوسط (8.12) ؛ حيث كانت قيمة " ف " = (6.027) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.000) .
- توجد فروق دالة إحصائيًا في عادة التروي بين الفرقة الثانية والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الثانية بمتوسط (8.33) ؛ حيث كانت قيمة " ف " = (6.027) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.000).
- توجد فروق دالة إحصائيًا في عادة التروي بين الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الثالثة بمتوسط (8.12) ؛ حيث كانت قيمة " ف " = (6.027) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.000).
- توجد فروق دالة إحصائيًا في عادة التواصل الهادف بين الفرقة الأولى والفرقة الثانية لصالح الفرقة الثانية بمتوسط (4.49) ؛ حيث كانت قيمة " ف " = (2.808) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) .
- توجد فروق دالة إحصائيًا في عادة التفكير المرن بين الفرقة الأولى والفرقة الثالثة لصالح الفرقة الثالثة بمتوسط (7.34) ؛ حيث كانت قيمة " ف " = (2.699) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) .
- توجد فروق دالة إحصائيًا في عادة التفكير المرن بين الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الثالثة بمتوسط (7.34) ؛ حيث كانت قيمة " ف " = (2.699) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05) .

الخطوة الخامسة: مناقشة وتفسير النتائج

هدف البحث معرفة الفروق في عادات العقل وفقا للنوع والتخصص والفرقة الدراسية، وقد كشفت نتائج هذا البحث عن وجود فروق دالة إحصائيا في عادات العقل (التروى، التفكير المرن) وفقًا للتخصص لصالح التخصص العلمى، وجود فروق دالة إحصائيا في عادة التفكير التشاركي، وفقًا للتخصص لصالح التخصص الأدبى، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل (المثابرة، التعلم المستدام، التواصل الهادف) تعزى للتخصص.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل (المثابرة، التعلم المستدام، التفكير المرن، التفكير التشاركي) وفقا للنوع لصالح الإناث في حين لم توجد فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل (التروى، التواصل الهادف) تعزى لمتغير النوع.

كما أوضحت النتائج فيما يتعلق بمتغير الفرقة الدراسية إلى:

- أولًا – عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل (المثابرة، التعلم المستدام، التفكير التشاركي).
- ثانيًا– وجود فروق دالة إحصائيًا على النحو الآتي:

١– عادة التروي أشارت النتائج إلى:

- وجوود فروق دالة إحصائيًا بين الفرقة الأولى والفرقة الثانية لصالح الفرقة الثانية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفرقة الأولى والفرقة الثالثة لصالح الفرقة الثالثة.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفرقة الثانية والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الثانية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الثالثة.

٢– عادة التواصل الهادف أشارت النتائج إلى:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفرقة الأولى والفرقة الثانية لصالح الفرقة الثانية.

٣– عادة التفكير المرن أشارت النتائج إلى:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفرقة الأولي والفرقة الثالثة لصالح الفرقة الثالثة.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الثالثة.

واتفقت هذه النتائج مع دراسات عديدة سابقة كدراسة(رند بشير محمد ، ٢٠٠٩ ؛ شذي سلامة عبدالله، ٢٠١٦؛ فاطمة رمزى، ٢٠١٧؛ طارق نور الدين محمد، ٢٠١٨) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير التخصص في عادات العقل (التروى، التفكير المرن) تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمى، في حين توجد فروق في عادة العقل (التفكير التشاركي) لصالح التخصص الأدبى، يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة مقررات التخصصات العلمية، التي يتغلب عليها الفحص والتحليل العميق والتأني قبل إصدار أي حكم على الأفكار إلى حين الفهم التام لها، ويستغرقون وقتا كافيا في التفكير بشأن مشكلة ما قبل الشروع في حلها، كما أن التخصصات العلمية تتطلب استخدام المنهج العلمي والتجريبي، كما يغلب على تلك المقررات الطابع العلمي المدعوم بالأدلة والبراهين التي يتقبلها العقل ويعمد إلى استيعابها بسهولة، ولذا نجد أن طلاب التخصصات العلمية لا يتقبلون النتائج بدون فهم واضح، كما أنهم يحاولون الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة، ولذا نجد تفكيرهم مرنا يتقبل الحقائق العلمية المتغيرة، كما أنهم يحاولون إنتاج العديد من الأفكار التي تتوافق مع احتياجاتهم المعرفية، ومن ثم يكونون أكثر مرونة من غيرهم من الطلاب.

بالإضافة إلى أن طبيعة التخصصات الأدبية تفرض على الطلاب القيام بالعديد من الأبحاث المشتركة وأن يقوموا بتبادل الأفكار والآراء وذلك لكي يصلوا إلى كم أكبر من المعلومات؛ وبالتالي تختلف هنا التخصصات الأدبية عن العلمية في حاجتها إلى الكتابات المطولة، وبالتالي أحتاج إلى العمل داخل مجموعات تحتوي على عدد من الطلاب الذين يتعاونون من أجل تحقيق الهدف.

وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص في عادات العقل (المثابرة، التعلم المستدام، التواصل الهادف)، وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع بحث كل من (إيمان أحمد عبدالله، ٢٠١٢؛ إلهام فايق سليمان، ٢٠١٥) ، وهذه النتيجة تبدو منطقية لأن الطالب بالتحاقه بالمرحلة الجامعية يكون قد تعدى مرحلة التمهيد العلمي لينطلق بسلم الجد والمثابرة والبحث ، وكلا التخصصين العلمي والأدبي

يحتاجان التفكير بمنهجية والعمل الدؤوب والمستمر والمواظبة وعدم التراجع، والوصول للدقة في أعلى مستوياتها، واستخدام كافة الحواس في اكتساب المعرفة والتواصل الفعال مع الآخرين، من أجل الوصول إلى غايته في الحصول على الدرجة الجامعية، والتي من خلالها يحقق ذاته ويثبت شخصيته، ويجب أن يوضع في الاعتبار التقدم الحضاري والتكنولوجي والمنهجية الدراسية للجامعات وآليات البحث العلمي لجميع التخصصات التي تخطوها الجامعة والتي تحفز على استخدام هذه العادات العقلية وتوظيفها.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عادات العقل (المثابرة، التعلم المستدام، التفكير المرن، التفكير التشاركي) لصالح الإناث، واتفقت هذه النتائج مع دراسات كل من (دراسة عبدالله إبراهيم محمد ، ٢٠٠٨؛ ودراسة رند بشير محمد ، ٢٠٠٩ ؛ ودراسة كل من سوسن تيسير، محمد أحمد ، ٢٠١١؛ ودراسة لؤي حسن محمد، ٢٠١٩؛ ودراسة حسن عبدالله الحميدى، وهيفاء على اليوسف، ٢٠١٩؛ ودراسة علاء الدين السعيد النجار، والسيد أحمد محمود، وهبة فهمي عبد العزيز، ٢٠٢٠) ، ويمكن عزو ذلك إلى أن الطالبات لديهن رغبة وميل للتفوق والنجاح، كما أنهن أكثر تركيزًا وانتباها، فبينما ينشغل الطلاب الذكور بأمور أخرى غير الدراسة كالعمل، والتفكير بتأمين المستقبل، وربما يخرج في وقت المحاضرات مع زملائه، ويسهر في بعض الأحيان عند أحدهم، تنشغل الطالبات بالدراسة؛ حيث تكون هي المنفذ الوحيد لها لتحقيق أحلامها وأهدافها لذلك تسعي جاهدة لمواصلة الجهد والمثابرة؛ من أجل الوصول لأهدافهن، كما أن طبيعة التربية التي تتلقاها الإناث، المختلفة جذريًا عن نظيرتها التي يتلقاها الذكور، مما يجعلهن في أغلب الحالات تقوم بمجهود أكبر حتى تبرز نجاحها، وكسب مكانتهن باستحقاق بالمقابل يشعر الشاب بالتفوق والاستحقاق لمجرد أنه ذكر الأمر الذي لا يدفعه لبذل مجهود كبير وعدم المثابرة لتحقيق أي هدف.

كما أن الإناث يتميزن بالفضول وحب المعرفة والسعي الدائم لتعلم كل ما هو جديد، والإقدام والسعي لاكتساب المعلومات والكفاح الدائم من أجل التجديد والتحسن؛ لأن الإناث لديهن رغبة دائما في الوصول للمثالية والكمال، وأن يكن ملمات بأمور

متعددة ورغبتهن الدائمة في معرفة العديد من الأمور الحياتية تخصهن أو تخص غيرهن، وهذا يفيد في جعلهن أكثر تفاعلًا بالحياة لإلمامهن بمواضيع عديدة مختلفة حتى لو بعيدة عن ميولهن أو اتجاههن، ولكن رغبة في التقصي والاستكشاف والمعرفة، بالإضافة إلى أن الإناث يستخدمن جميع حواسهن ويركزن في التفاصيل أكثر من الذكور؛ مما يجعلهن يكتسبن المزيد من المعلومات والخبرات من البيئة المحيطة بهم، كما أن مسؤولية المرأة عن تعليم أولادها تجعلها أكثر رغبة في التعلم ومعرفة المزيد، بالإضافة إلى أن تأخر سن الزواج أعطى للمرأة وقتا كافيا تقوم باستغلاله في أنشطة مفيدة وتعليمية.

كما أن الإناث يتفوقن على الذكور في قدرتهن على العمل في العديد من الأنشطة في وقت واحد، وقدرتهن على تغيير زاوية تفكيرهن؛ بحيث يكون لديهن العديد من المداخل والحلول والبدائل ، والتفكير بطريقة غير تقليدية، كما أن قدرتهن على التكيف للمواقف والأحداث تكون أفضل من الذكور، كما أن لديهن القدرة على التصرف بشكل ذكي عند مواجهة المشاكل، فالتفكير بمرونة يتيح القدرة على التجدد وإعادة إصلاح الأفكار، كما أن لديهن قدرة على طرح الأسئلة المناسبة التي لها علاقة بالمشكلات والتي يمكن من خلالها ملء الفجوات بين ما تعرف وما لا تعرف والحصول على المعلومات من المصادر المتعددة والقدرة على اتخاذ القرار، بالإضافة إلى أن الإناث يملن إلى تطبيق ما تعلمنه من خبرات ومعارف ومهارات في مواقف جديدة ، كما يظهر تفوق الإناث على الذكور في التفكير المرن في أن الشباب أكثر تصلبًا في الرأي؛ حيث يروا أن من الذكورة عدم تغيير رأيه؛ وبالتالي يتصور أنه مسؤول عن اتخاذ القرار، في حين أن المرأة تستغرق في التفكير وتستفيد من خبرات الناس قبل اتخاذها للقرار.

كما أن الإناث يتفوقن على الذكور في قدرتهن على التفكير التشاركي؛ حيث أن التربية التي نشأت عليها المرأة تجعلها غير قادرة على اتخاذ أي قرار بمفردها بعيدا عن أسرتها؛ حيث إن القرارات تأتي بناء على استشارة مع الأسرة وبالتالي أصبحت المرأة تطلب المشورة في حياتها وذلك حتى لا تقع مسؤولية القرار الذي تتخذه على عاتقها بمفردها، فإن كان القرار غير سليم لا تلام عليه فيتم توزيع الفشل على مجموعة من

الأفراد وليس عليها بمفردها، كما أن الجيل الجديد من النساء أصبح أكثر انفتاحا على التعاون مع زميلاتها واتخاذ القرار بالمشاركة.

في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في عادات العقل (التروى، التواصل الهادف) تعزى لمتغير النوع، واتفقت هذه النتائج مع دراسات كل من (دراسة خالد خلف جبور، ٢٠١٣؛ ودراسة سميلة أحمد الصباغ ، ٢٠١٥؛ ودراسة إيمان محمد عثمان، رمضان محمد رمضان، شيرين محمد دسوقى، ٢٠١٧؛ ودراسة حسين محمد أبو رياش، خالد محمد الجندى، ٢٠١٨) ، وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تعاقب التهور والتسرع وتمتدح التعقل وضبط النفس والهدوء لدى الذكور والإناث كلا على حد السواء، كما أن العصر الذي نعيش فيه والذي يرسخ مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة في كل المجالات والأعمال؛ مما يجعل كلا منهم يحاول التأني والتروي قبل اتخاذ القرارات من أجل الوصول لقرارات سليمه تؤدي لتحقيق الهدف، كما أن الانفتاح التكنولوجي الذي يعيشه المجتمع جعل كلًا من الذكور والإناث يتساوين في قدرتهم على التواصل الفعال مع الآخرين، كما أن الإناث يكون لديهن تحفظ على إبداء آرائهن فبالرغم من قدرتهن على التعاون مع غيرهن في حل المشكلات؛ فإنهن يميلن إلى عدم الإفصاح عن كل ما لديهن من آراء ومشاعر، وقد يرجع ذلك إلى تبني أفكار نمطية متوارثة لدى النساء.

كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الفرقة الدراسية في عادات العقل: (التروى، التواصل الهادف، التفكير المرن) وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (سوسن تيسير جرادين، ومحمد أحمد الرفوع ، ٢٠١١؛ إلهام فايق سليمان، ٢٠١٥ ؛ مها محمد حسين، عايش محمود زيتون، ٢٠١٦ ؛علاء الدين السعيد النجار، والسيد أحمد محمود، وهبة فهمي عبد العزيز، ٢٠٢٠ ؛ فاطمة على ناصر، ٢٠٢٠) ، ويتضح من النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في عادة التروي بين الفرقة الأولي والفرقة الثانية والفرقة الثالثة لصالح الفرق الأكبر، وذلك لأن الفرق الأكبر سنا أصبح تفكيرهم أكثر عمق نظرا للخبرة والنمو فأصبحوا أكثر تحكما في قراراتهم وأكثر تروبا في اتخاذ القرارات، أما النتائج التي تشير إلى وجود فروق بين الفرقة الثانية

والفرقة الثالثة والفرقة الرابعة لصالح الفرق الأقل فربما يرجع ذلك إلى أن الفرق النهائية تكون قراراتهم سريعة؛ لأنهم مقبلون على ميدان العمل الذي يتطلب منهم اتخاذ قرارات سريعة.

ويتضح أيضا من النتائج أن الفرقة الثانية قادرة على التواصل الفعال أكثر من الفرقة الأولى، وذلك يرجع إلى أن طلاب الفرق الأكبر سنا تكون دائرة علاقاتهم الاجتماعية أكبر وعلاقتهم مع زملائهم تكون أقوى؛ فبالتالي يكونون أكثر مهارة وقدرة على التواصل بفاعلية أكبر، كما يتضح أن طلاب الفرقة الثالثة أكثر مرونة من الفرقة الأولى، وذلك لأنهم يكون لديهم الحافز على الاستكشاف أكثر، ويعود ذلك إلى اندماجهم مع البيئة الجامعية، فنجدهم قادرين أكثر على استخدام الطرق الإبداعية، من خلال استفادتهم من الخبرات التي مروا بها خلال المراحل السابقة، وأيضا من خلال المعرفة التي اكتسبوها من المواد الدراسية، والقيام بأنشطة متنوعة حول المواد المقررة داخل الجامعة وخارجها، مما يتيح لهم تقديم كل ما هو جديد والقدرة على تجاوز المألوف في حل المشكلات التي يتعرضون لها .

في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الفرقة الدراسية في عادات العقل (المثابرة، التعلم المستدام، التفكير التشاركي) ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (عبدالله إبراهيم محمد ، ٢٠٠٨ ؛ حمدان ممدوح الشامى، ٢٠١٠؛ محمد نايف عياصرة، ٢٠١١ ؛ خالد خلف جبور، ٢٠١٣؛ إيمان محمد عثمان، ورمضان محمد رمضان، وشيرين محمد دسوقى، ٢٠١٧؛ منال على سليمان، ٢٠١٧) ، وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية، وتتوافق مع الظروف الأكاديمية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية التي يعيشها طلاب الجامعة، وذلك بتوجه الطلاب الجامعيين بغض النظر عن الفرقة الدراسية التي ينتمون لها لهدف واحد ألا وهو التفوق والنجاح ، وإثبات الذات ليتكيف اجتماعيًا، وأكاديميًا مع الآخرين، لذلك يتطلب منه أن يثابر ليحقق حلمه، وأن يتعلم بصفة مستمرة، ويتعاون مع من حوله من أجل جمع المعلومات؛ ليحقق أهدافه والوصول للتميز والنجاح.

تضمينات تربوية:

بناءً على نتائج البحث وما أسفرت عنه فإن الباحثة تقترح بعض التوصيات ذات العلاقة بهذه النتائج:

١- تشجيع المتعلمين على توظيف ما يمتلكون من عادات عقلية في جميع أنشطتهم الحياتية.

٢- عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تتناول كيفية استخدام العادات العقلية وتطبقها داخل حجرات الدراسة، وغرس عادات العقل لدى الطلبة.

٣- تدريب أعضاء هيئة التدريس على توفير بيئة تعليمية آمنة خالية من التهديد، وأن تقدر أفكار المتعلمين، وتترجم وتناقش، وتعدل باحترام وتفهم، وتتم مساعدتهم لتحويل تلك الأفكار إلى واقع.

٤- تصميم وتهيئة البيئة الصفية بما يشجع اكتساب وتوظيف واستثمار عادات العقل لدى الطلاب، من خلال مزجها بالأنشطة داخل وخارج حجرة الصف الدراسي، والاهتمام بالأنشطة اللاصفية، مثل: الدورات والندوات التعريفية والأندية (مثل النادي الاستكشافي) أو من خلال المسابقات التنافسية، أو بطباعة الملصقات والنشرات والمجلات حولها.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج هذا البحث يمكن اقتراح عدد من الأبحاث المستقبلية على النحو الآتي:

١- إجراء أبحاث مماثلة تضم عينات عشوائية أكبر مختارة من مجتمعات دراسية أخرى بمناطق ومدن جمهورية مصر العربية للوقوف على مدى إمكانية تعميم النتائج.

٢- إجراء أبحاث للكشف عن دور العوامل الأسرية في غرس عادات العقل لدى الأفراد.

٣- إجراء أبحاث طولية تستهدف تطور عادات العقل مع تقدم العمر والصف الدراسي.

قائمة المراجع :

أولًا - المراجع العربية:

إبراهيم أحمد آل فرحان، يحي محمد علي (٢٠١٨). عادات العقل لدى كلية التربية بجامعة الملك خالد وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الثقافة والتنمية*، (١٢٦) ، ١-٥٦ .

أحمد طه محمد (٢٠٠٥). العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة التربوية لمديري المدارس ونظارها ووكلائها كما يدركها المعلمون. *مجلة كلية التربية – جامعة الفيوم*، (٣) ، ١-٧٥ .

ـــــــــــ (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني قياسه وعلاقته بالنوع والإنجاز الأكاديمي دراسة عبر ثقافية. *مجلة العلوم التربوية – جامعة القاهرة*،١٣(١) ، ٢٨-٨٨

أسماء حمزة محمد (٢٠١٨). برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة وأثره في خفض التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية. *مجلة دراسات نفسية – رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)* ، ٢٨ (٣) ، ٥٥٧ _ ٦٤٤.

أصلان صبح المساعيد (٢٠١١). مستويات عادات العقل عند طلبة الصف العاشر في ضوء متغير الجنس. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٨(٣) ، ١٩١- ٢٠٩ .

إلهام فايق سليمان (٢٠١٥) . عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر –غزة *(رسالة ماجستير)* .كلية التربية – جامعة الأزهر – غزة.

إيمان أحمد عبدالله (٢٠١٢). عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة وعلاقتها ببعض المتغيرات *(رسالة ماجستير)* . كلية التربية – جامعة أم القرى – السعودية.

إيمان محمد عثمان، رمضان محمد رمضان، شيرين محمد دسوقي (٢٠١٧) . عادات العقل وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببورسعيد . *مجلة كلية التربية – بورسعيد* ، ٢٢، ٤٣٧-٤٦٣ .

حسن عبدالله الحميدى، هيفاء على اليوسف (٢٠١٩). الضجر الأكاديمي وعلاقته بعادات العقل لدى طلبة جامعة الكويت . *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٨(٢). ١٨١- ٢٠٠ .

حسين محمد أبو رياش، خالد محمد الجندي (٢٠١٨). عادات العقل لدى طالبات التدريس الميداني في تخصص صعوبات التعلم والتعليم الابتدائي في الجامعة العربية المفتوحة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١١(٢٩) ، ١-١٠ .

حسين محمد أبو رياش ، خالد محمد الجندي (٢٠١٨). مستوى عادات العقل السائدة لدى المعلم المصدري في ضوء بعض المتغيرات . *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية – الأردن*، ٢٦(٤) ، ١٨٥-٢٠٤

حمدان ممدوح الشامي (٢٠١٠) . عادات العقل في ضوء متغيري السنة الدراسية ومستوي التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، ٢(١٤٤) ، ٣٢٩-٣٧٨ .

خالد خلف جبور (٢٠١٣) . عادات العقل لدى الطلبة المتفوقين والعاديين باعتبار متغير الصف والجنس في منطقة في المملكة العربية السعودية. *المؤتمر العلمي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، ٢ ، ١٠٩-١٢٧ .

رند بشير محمد (٢٠٠٩) . عادات العقل الأكثر استخدامًا لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات مختارة (*رسالة ماجستير*). كلية الدراسات العليا – الجامعة الأردنية.

سعاد سيد نصر (٢٠١٧). الفروق بين المترويين والمندفعين في كل من عادات العقل ودافعية الإتقان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة العلوم التربوية – جامعة القاهرة*، ٢٥ (١) ، ٢١٥_٢٤٧.

سميلة أحمد الصباغ (٢٠١٥) . عادات العقل لدى طلبة تخصص الرياضيات في الجامعات الأردنية وعلاقتها بكل من جنس الطلبة والمستوى الجامعي والتحصيلي واتجاهاتهم نحو الرياضيات . *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية – الأردن*، ٣٠(٥) ، ٦٩-١٠٨ .

سوسن تيسير محمد ، محمد أحمد الرفوع (٢٠١١). دراسة عادات العقل لدى طلبة الجامعة من حيث علاقتها بمتغيرات الخبرة الجامعية والكلية والنوع الاجتماعي. *المجلة التربوية – الكويت*، ٢٦ (١٠٢) ، ٢٤٧ _٢٨٣.

شذي سلامة عبدالله (٢٠١٦) . عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة مؤتة *(رسالة ماجستير)*. عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة – الأردن.

طارق نور الدين محمد (٢٠١٨). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج . *المجلة التربوية*، ٥٢، ٤٤٧-٥٥٩ .

عاصم عبد المجيد كامل (٢٠٢٠) .التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لدى العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة. *المجلة التربوي – جامعة سوهاج*،(٧٢) ، ٣٤٧- ٤١٦ .

عبدالله إبراهيم محمد (٢٠٠٨). عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر في الأردن وارتباطهما ببعض المتغيرات الديمغرافية*(رسالة دكتوراه)*. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية- الأردن.

عزة عبد الرحمن مصطفي (٢٠٢٠) . فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية عادات العقل والتفكير التحليلي والتحصيل لدى طالبات الماجستير.*المجلة التربوية – جامعة سوهاج* ، (٧٦)، ٨٢٥-٨٨٣ .

علاء الدين السعيد النجار، السيد أحمد محمود ، هبة فهمي عبد العزيز (٢٠٢٠) عادات العقل المنتجة لدى طلبة شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بجامعة كفر الشيخ. *مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ* ، ٢٠(١) ، ٦١١-٦٣٦

فاطمة رمزي (٢٠١٧). عادات العقل وعلاقتها بالتخصص لدى طالبات الدبلوم التربوي بجامعه طيبة. *المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب بعنوان : مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي – عدد خاص.* ٦، ١٤٨٧_١٥٠٥ .

فضيلة جابر الفضلي (٢٠١٣). عادات العقل المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. *مجلة الطفولة والتربية – الإسكندرية*، ٥ (١٥) ٤٣٧_ ٤٨٧.

لؤي حسن محمد (٢٠١٩). عادات العقل لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٥(٣) ، ٢٧٩-٢٩٦ .

محمد إبراهيم الزكرى، وتهاني خالد الجبير (٢٠٢٠) . تصميم برنامج تعليمي قائم على البناء المعرفي وقياس فاعليته في تنمية عادات العقل المنتجة لدى الطالبات الجامعيات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة البحرين*، ٢١(٢) ، ٧١-١١٦ .

محمد نايف عياصرة (٢٠١٢). عادات العقل الشائعة لدى طلبة كلية أربد الجامعية. *مجلة الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة*، ٢٠(٣٤) ، ٢٩٣-٣١٢ .

محمد سيد محمد ، وميرفت عزمي زكي (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات بين عادات العقل ومهارات حل المشكلات والتفكير عالي الرتبة والصلابة النفسية لطلاب الجامعة. *المجلة التربوية – جامعة سوهاج*، (٧٤) ، ٥٨٧- ٦٥٣ .

مختار أحمد الكيال، وإبراهيم فتحي مرزوق (٢٠١٩). أثر استخدام عادات العقل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية – جامعة بنها*، ٣٠(١٢٠) ، ٨٨– ١٣٨ .

مرضي غرم الله الزهراني(٢٠١٧). برنامج قائم على عادات العقل لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس – جامعة عين شمس*، (٢٢٤) ، ١٥٩_٢١٠.

مروة صادق أحمد (٢٠١٨).أثر برنامج قائم على عادات العقل في خفض العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس*، (٥٦) ، ١٩٩-٢٤٦.

مصطفى حفيضة سليمان، وسام عبدالمعطي محمد (٢٠١٥).الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي لمقياس قلق اللغة الأجنبية في قاعات الدراسة flas لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الفيوم. *المجلة العربية للدراسات النفسية*،٢٥(٨٩)، ٤٥٧-٥٠٢ .

مصطفى حفيضة سليمان، وعائشة علي رف الله (٢٠١٩).تحليل مسار العلاقات السببية بين القدرة المكانية والقلق المكاني والفهم القرائي والمثابرة وحل المشكلات الحسابية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس* ، (٥٨)، ٢٢٥-٣٢٧

منال علي سليمان (٢٠١٧) . عادات العقل وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية في ضوء المستوي الدراسي والتخصص العلمي لدى طالبات جامعة القصيم *(رسالة ماجستير)* . كلية التربية، جامعة القصيم – السعودية.

مها محمد حسين، عايش محمود زيتون (٢٠١٦) . مستوى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية لعادات العقل في ضوء مشروع ٢٠٦١ وعلاقته بمتغيرات المستوى التعليمي والجنس والتحصيل الدراسي. *مجلة العلوم التربوية*، ٤٣ (٥) ، ٢٠٠٥-٢٠٢٠ .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Assaf, J. A. A. F. (2017). The Teaching Habits of Mind, Their Relationship to Positive Behavior of Social Studies Teachers in Lower Basic Stage in University District--The Capital (Amman). *Journal of Curriculum and Teaching*, *6*(2), 30-51.

Campbell, J. (2006). Theorising habits of mind as a framework for learning. *Computer and Mathematics Science*, *6*, 102-109.

Costa,L ., Kallick ,B.(1996*). Learning and leading with habits of mind 16 essential characteristic for success*.

Costa, A. L. (2007). *The school as a home for the mind: Creating mindful curriculum, instruction, and dialogue*. Corwin press.

Costa, A. L., & Kallick, B. (Eds.). (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. ASCD.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2019). *Nurturing Habits of Mind in Early Childhood: Success Stories from Classrooms Around the World*. ASCD.

Kallick,B.,Coste,L.(2000*).Habits of mind: A Develop mental series.*