جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

عادات العقل المنبئة بفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية

إعداد

د/ سالي نبيل عطا

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية _ جامعة الفيوم

تاريخ الاستلام: ١٢ يوليو ٢٠٢٠ – تاريخ القبول:٢٧ يوليو ٢٠٢٠

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2021.

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد عادات العقل المنبئة بفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي، وقد أُجريت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الفيوم مقدارها (٣٥٤) طالبًا، وطبقت الباحثة عليهم أدوات الدراسة المتمثلة فى مقياس عادات العقل إعداد "Carl Rogers" وترجمة (محمد بكر، ٢٠٠٦)، ومقياس فاعلية الذات الإبداعية (إعداد الباحثة)، ومقياس التوافق الأكاديمي (إعداد الباحثة)، وقد كشفت نتائج الدراسة أن هناك خمسة من عادات العقل يمكنها التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية وهى عادات الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية، والمثابرة، والتفكير بمرونة، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، والتحكم بالتهور، كما كشفت نتائج الدراسة أن هناك أربعة من عادات العقل يمكنها التنبؤ بالتوافق الأكاديمي وهى عادات التفكير التبادلي، والإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية، والقدرة على ممارسة الدعابة، وجمع البيانات باستخدام جميع الحواس ، وقد تم تفسير النتائج فى ضوء الإطار النظرى للبحث.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، فاعلية الذات الإبداعية، التوافق الأكاديمي.

Habits of Mind Predicting Creative Self-Efficacy and Academic Adjustment among College of Education Students

Dr. Sally Nabil Ata Ayoub
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education, Fayoum University

Abstract:

The current study aimed at identifying habits of mind predicting creative self-efficacy and academic adjustment among College of Education students (N= 354 students from the College of Education, Fayoum university). The tools of the study included three scales; Habits of Mind Scale (Carl Rogers) translated by Mohamed Bakr (2006), Creative Self-efficacy Scale (prepared by researcher), and Academic Adjustment scale (prepared by researcher). Results show that there are five habits of mind that can predict creative self-efficacy among faculty of education students (taking responsible risks, persisting, thinking flexibly, Learning Continuously and Managing Impulsivity). The results also show that there are four habits of mind that can predict academic adjustment: interdependent thinking, taking responsible risks, finding humor, gathering data through all senses). The results were explained in light of theoretical framework of the research.

Keywords: habits of mind, creative self-efficacy, academic adjustment.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المقدمة:

يتميز العالم المعاصر بصفة عامة والمجتمعات العربية بصفة خاصة بالتغير السريع فى كافة مجالات الحياة، كما يشهد ثورة علمية تكنولوجية معلوماتية فى المجال المعرفي والتكنولوجي، ويستلزم ذلك استخدام كل طاقات العقل البشري لمواكبة التطور الحضاري والمعلوماتي، ويعتبر التعليم هو السبيل الوحيد للنهوض بالمجتمع واستثمار العقل البشرى؛ من خلال الاهتمام بالمتعلمين بصفة عامة، وطلاب الجامعة من المعلمين بصفة خاصة، فالعقل هو الذى يميز الإنسان عن باقى المخلوقات، فهو جوهر تفكيره، والفرد العاقل هو الذى يستطيع أن يفكر جيدًا، ويضع حلولاً مناسبة لحل المشكلات التي تواجهه، حيث يميل الفرد إلى ممارسة العديد من السلوكيات بشكل تلقائي، وبمستوى بسيط من التفكير والجهد، وقد يكون ذلك بفعل عامل العادة الذى يعبر عنه بنمط معين من السلوك الذى يتم تعلمه، ويكتسب عن طريق التكرار، ويصبح عندئذ قوة دافعة توجه الفرد وتطبع صفاته؛ فتصبح العادة خصلة ثابتة لشخصية الفرد وعقله.

ولقد أصبح هناك حاجة وضرورة ملحة للانطلاق من العقلية التقليدية التي تركز على الجوانب العقلية والتحصيلية فقط إلى عقلية أخرى متطورة، تُمكن الطلاب من امتلاك نوع من عادات العقل ليعيشوا حياة منتجة ومحققة للذات. حيث إن موضوع العادات لم يعد قاصرًا على السلوكيات التلقائية والروتينية، فلقد أكد مجموعة من العلماء والباحثين فى نهاية القرن العشرين على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات، التي تنمي التفكير بأبعاده المختلفة، والتي أصبحت تعرف فيما بعد باتجاهات العادات العقلية أو بنظرية العقل Habits of mind .

وتؤكد دراسة محمد بكر (٢٠٠٨) أن عادات العقل عند الفرد داعم له فى كل أنشطة الحياة لاستخدام مهاراته العقلية العليا بصفة مستمرة؛ لكى يمارس التفكير وضبط الذات الأكاديمي لحل مشكلاته بأبسط طريقة وأسرعها(محمد بكر، ٢٠٠٨، ٦٥)، كما أكدت دراسة كل من costa& Kallick (2009) أن عادات العقل تعتبر إحدى التحديات التربوية التي فرضتها التطورات التكنولوجية المتلاحقة فى إعداد أفراد لديهم المثابرة فى حل المشكلات،

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

والتحكم فى الاندفاع والتهور، والتعامل بإبداع ومرونة مع المواقف، إضافة إلى التفكير التبادلي والاستعداد للتعلم المستمر.

ولأن طلاب الجامعة بكلية التربية بعد تخرجهم يتعاملون مع المدخل الرئيس فى العملية التعليمية وهو الطالب سواء أكان عاديًا أم موهوبًا أو من ذوى صعوبات التعلم، خاصة وأن الأمر لا يتوقف على مستوى امتلاك عادات العقل، بل يتعدى ذلك إلى معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها أيضًا، فهي نمط من السلوكيات الذكية التى تقود المتعلم من خلال الممارسات التعليمية إلى إنتاج المعرفة، وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق، فممارسة هذه العادات يعتبر مغامرة عقلية وأخلاقية، خاصة وأن ممارستها ترتبط بما هو أكثر من مجرد مهارات للتفكير، فهي تتعلق بتنمية الاتجاهات والميول والاستعدادات.

وتؤكد دراسة كل من (Culler, 2007 ؛ نداء الشمرى، ٢٠١٠؛ William, 2016) بضرورة الاهتمام بعادات العقل لرفع المستوى التحصيلي للطلاب، كما تشير دراسات (يوسف قطامى، ٢٠٠٧؛ مندور عبد السلام، ٢٠١١؛ حيدر عبد الراضى، ٢٠١٢) إلى أن عادات العقل تعتبر من المتغيرات المهمة التى لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، وتشير دراسة كل من Costa & Kallik (2008) إلى أن العادة هي نمط غير واعٍ فى السلوك المكتسب فى أغلب الأوقات من خلال عملية التكرار؛ ومن ثم فإنها تؤسس فى العقل، وعادات العقل هي نمط من السلوكيات الفكرية التى تقود الفرد إلى أفعال منتجة، فهي تركيبة من الكثير من المهارات والتلميحات والتجارب الماضية والميول وتتضمن صنع اختيارات حول الأنماط للعمليات الذهنية، وتفضيل الفرد نمطًا من السلوكيات الفكرية على غيره، فهي القدرة على التنبؤ من خلال التلميحات السياقية فى الوقت المناسب لاستخدام النمط الأكفأ من العمليات الذهنية عن غيره من الأنماط عند حل مشكلة ما أو مواجهة موقف جديد، وتقيم الفرد لفاعلية استخدامه لهذا النمط من العمليات الذهنية عن غيره (Costa and Kallick, 2000, 8).

ويذكر حيدر عبد الرضا (٢٠١٢، ٢٣٤) بأن عادات العقل هي مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التى تمكن الفرد من بناء تفضيل من الأداءات أو السلوكيات الذكية بناء على المثيرات والمنبهات التى يتعرض لها بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك

من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما. وتؤكد دراسة إبراهيم أحمد (٢٠٠٢) أن المتعلمين يطورون استراتيجياتهم المعرفية وينمونها، كما أنهم يكونون عاداتهم العقلية المرتبطة بمهارات التفكير العليا، عندما يوضعون فى مواقف تجبرهم على طرح التساؤلات والاستجابة للتحديات، والبحث عن الحلول للمشكلات التى تواجههم، فعندما يقومون بذلك ويتحملون مسئولية الإنجاز؛ فإنهم يعتبرون ذلك اعترافًا لهم بالذكاء والقدرات العقلية الكافية لإنجاز ما كلفوا به، وتتحسن نظرتهم لذواتهم (إبراهيم أحمد، ٢٠٠٢، ٢٠).

كما تؤكد دراسة Marzano (٢٠٠٠، ٦٩) بأن عادات العقل تدل على أعمال منتجة إيجابية وفى المقابل تدل على أعمال منتجة سلبية. حيث تؤدي العادات العقلية الضعيفة إلى تعلم ضعيف بغض النظر عن مستوى الطالب فى القدرة أو المهارة، بالإضافة إلى أن إهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور فى مخرجات التعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة Costa& Marzano (2000) بأن عادات العقل ينبغي أن تكون محورًا لعملية التعلم، ويؤكدان أنه لا فائدة فى أن يتعلم الطالب المحتوى إذا لم يتعلم السعي لتحقيق الدقة والصحة، وتجنب الاندفاع، ووضع الخطط والأهداف، فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات، ولكنها هى معرفة كيفية استخدامها والعمل عليها، فهي نمط من السلوك الذكي الذي يقود الطالب إلى إنتاج المعرفة وليس استذكارها، أو إعادة إنتاجها وفقًا لنمط سابق، فهي لازمة للتفكير الفعال، فالأفراد الذين يتحلون بهذه العادة لا يتمكنون من التفكير بعمق فحسب بل تساعدهم عاداتهم العقلية فى الوصول إلى القدرات الذهنية اللازمة لحل المشكلات التي تواجههم(Perkins, 2003, 2).

لذلك أصبح الاهتمام بعادات العقل يسهم فى جعل الطالب مسئولاً عن تعلمه، وعن حل المشكلات التى تواجهه بثقة وإصرار؛ ومن ثم يسهم فى إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات والتوسع المعرفي، مما أدى بالاتجاهات التربوية الحديثة إلى الاهتمام بتعليم عادات العقل وتقويتها، ومناقشتها مع الطلاب وتقويمها، وتشجيع الطلاب على التمسك بها، كما أنها تسهم فى تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم، وإعادة تنظيم أفكاره بفاعلية، وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة، والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة

لحل المشكلات، كما أن عادات العقل تسمح للطالب بمرونة البحث للإجابة عن المشكلات والمثيرات التى يجهلها.

ونظرًا لاهتمام المجتمع بطلاب الجامعة بصفة عامة وطلاب كلية التربية بصفة خاصة – لأنهم أمل المجتمع نحو التقدم فى كافة جوانب الحياة، كما يسهم المناخ الجامعى بدور كبير فى نمو الهوية وتشكيل الشخصية والعادات العقلية لدى الطالب – فإننا بحاجة إلى تجهيز هؤلاء الطلاب ليكونوا قادرين على تحمل المسئولية فى المستقبل، وخاصة أنهم سيكونون مسئولين بعد تخرجهم عن النشء الجديد، وهذا يتطلب التعرف على ما يحملوه من أفكار ومعتقدات عن ذواتهم. ولقد أكدت دراسة منيرة عبد العزيز (٢٠١٤، ١٧٤) بضرورة دراسة ما يتعلق بأهمية اكتساب العادات العقلية لدى طلاب الجامعة وخصوصًا طلاب كلية التربية؛ حتى يتمكنوا من نقل هذه الخبرات مستقبلاً إلى طلابهم. وأكدت الكثير من الدراسات أن الطالب الجامعي فى الوقت الحاضر يختلف عن الطالب الجامعي فى الوقت السابق من كونه سلبيًا ومتلقيًا، إلى كونه طالبًا معتمدًا على نفسه، مكتشفًا للمعرفة، منسقًا لذاته، ويكشف القدرة على تحمل المسئولية؛ وهذا بدوره يؤثر على الخطط التى يجهزونها مسبقًا، فالذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية ذات إبداعية يخططون أهدافًا ناجحة؛ توضح الخطوط الإيجابية المؤدية لمستقبل مشرق، كما يشعرون بالثقة والانفتاح على كل ما هو جديد وملائم، ومن يمتلك عادات العقل يمتلك أداءً سلوكيًا وأكاديميًا عاليًا (Goddard, Hoy & Hoy, 2004, 5).

وتعد فاعلية الذات الإبداعية (Creative self efficacy) من الموضوعات الحديثة نسبيًا فى الأدب التربوي والنفسي، حيث بدأ الاهتمام بها منذ مطلع القرن الحالي لدى عدد من الباحثين مثل (Phelan, 2001) و (Tierney& Farmer, 2002) ، وتوصف فاعلية الذات الإبداعية بأنها حالة خاصة من فاعلية الذات العامة، ففاعلية الذات العامة تمثل درجة اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمة معينة بنجاح داخل سياق معين، بصرف النظر عن درجة صعوبة ذلك السياق (Yu, 2013, 182). ويرى باندورا (Bandura, 1982, 123) أن فاعلية الذات تحدد شكل السلوك الذى سيستخدمه المتعلم إما فى صورة ابتكارية أو نمطية، وهذا السلوك يشير إلى مدى اقتناع الطالب بفاعليته الشخصية وثقته

بإمكانياته. أما فاعلية الذات الإبداعية فهي من أهم عوامل التحفيز لإيجاد الإبداع، فهي معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية، وإثارة دافعيته نحو الإبداع وامتلاك المعرفة اللازمة للإبداع، لذلك ففاعلية الذات الإبداعية تعد من القدرات التى تحدد مدى اعتقاد الطالب باستطاعته وقدرته، واجتهاده لإتمام المهام المستحدثة المتباينة، فهي ليست مشاعر عامة، ولكنها تقدير جانب الفرد لذاته عما يمكنه القيام به، بالإضافة إلى سهولة التعامل مع المواقف الجديدة المبهمة وعلاقاته الاجتماعية (Yu, 2013, 182)، وتشير الدراسات إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تؤدي دورًا بارزًا فى تفوق الطالب الأكاديمي ونمو شخصيته الاجتماعية والانفعالية بشكل متعادل، كما أنها تؤثر على إنجازه الأكاديمى، وتتبلور هذه الفاعلية فى هيئة أفكار ومعتقدات حول ذاته بشأن مدى صلاحيتها، وهذه الأفكار تتوسط بين ما لديه من إدراك وإبداعات وبين إنجازه الحقيقى فى المواقف التعليمية، كما تتصل فاعلية الذات بتنفيذ المهام الصعبة والتى تتطلب إلحاحًا عاليًا (Redmon, 2007, 4).

ومنه نجد أن فاعلية الذات الإبداعية تؤدي دورًا مهمًا ليس فقط فى القدرة الإبداعية فحسب ولكنها أيضًا فى الإنتاج الإبداعي لدى الطلاب. ويعرف كل من Zhou, Shine& Cannella, 2008 (401) فاعلية الذات الإبداعية بأنها إدراك الأفراد لإنتاج الأفكار الجديدة والنافعة. كما تعرف على أنها "المعتقدات الخاصة فى قدرات الفرد التى تنبع عنها الدافعية، والموارد المعرفية، ومسارات العمل اللازمة للعمل مع المواقف المختلفة" (Chuang, Shui& Cheng, 2010, 106)، ورأى (Delillo, Houghton& Dawley, 2011, 154) أن فاعلية الذات الإبداعية تقييم ذاتي يقوم خلاله الفرد بتقييم إمكاناته الإبداعية التى تنطوي بشكل خاص على رؤيته لنفسه بأنه جيد فى حل المشكلات الإبداعية والإتيان بأفكار جديدة مبتكرة.

وتؤكد دراسة هيام صابر (٢٠١٢، ١٤٩) أنه كلما زادت فاعلية الذات لدى الطالب زادت قدرته على المثابرة فى إنجاز أهدافه ومواجهة العقبات التى تواجهه وتزداد ثقته بقدرته على النجاح والتفوق، وعلى النقيض فإن الافتقار لفاعلية الذات تؤثر سلبًا على قدرة الطالب على المثابرة وعلى إنجاز أهدافه التعليمية، كما تعد فاعلية الذات الإبداعية إحدى موجهات السلوك؛ فالفرد الذى يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطًا وتقديرًا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

له. ومنه نجد أن فاعلية الذات الإبداعية تؤثر فى العمليات العقلية بحيث تصبح معينات أو معيقات تؤثر فى إدراك الفرد لفاعليته الذاتية الإبداعية على أنواع الخطط التى يتبنوها، فى حين أن من لديهم إحساس منخفض يضعون خططًا ضعيفة وغير مجدية، كما أظهرت دراسة (حيدر عبد الراضى، ٢٠١٢) بأنه يمكن تنمية التفكير الإبداعي عن طريق عادات العقل حيث يمكن أن يضع الفرد أمام الجوانب المبهجة من الحياة، كما يمكنه إعادة اكتشاف نفسه؛ مما يثير دافعيته للعمل نحو تحقيق الأهداف التى يضعها لنفسه، لأنه يصبح أكثر قدرة على إدارة ذاته بسبب وصوله إلى مستويات أعلى من الوعي والإدراك.

كما أظهرت الدراسات أن فاعلية الذات ترتبط بكل من دافعية المثابرة (إبراهيم أحمد، ٢٠٠١) كما تعد عادات العقل منبئًا قويًا بفاعلية الذات (فضيلة جابر، ٢٠١٣)، وأسفرت نتائج دراسة هانم أحمد ورانيا محمد(٢٠١٣) إلى وجود علاقة قوية بين عادات العقل وفاعلية الذات.

وتبرز أهمية عادات العقل أيضًا فى كونها تساعد طلاب الجامعة على تغيير حياتهم الجامعية نحو الأفضل. حيث تعد عادادت العقل من المتغيرات المهمة ذات العلاقة بالأداء والتوافق الأكاديمي لدى الطلاب (Campbell, 2006, 1). فالنجاح والفشل الأكاديمي له علاقة بتحول الطالب من حالة الاعتماد على نقل المعلومات والمعرفة عن الآخرين، إلى حالة الاعتماد على النفس فى عملية التعلم، فالتركيز على كم المعلومات المكتسبة هو الأساس، لكن الأهم هو كيفية اكتساب المعلومات وتوظيفها (Costa and Kallick, 2000, 9).

كما يمكن النظر إلى التوافق على أنه التطبيق العملي لعادات العقل المنتجة لإحداث توازن بالنسبة للفرد؛ بحيث يشمل هذا التوازن: توازن الطالب مع نفسه، وتوازن الطالب مع متطلبات العالم الخارجي، على أن يكون هذا التوازن – سواء أكان قصير المدى أم طويل المدى – مشتملاً على التوافق الممتد داخل البيئة، وتشكيل السلوك الممتد داخل البيئة، والنجاح فى اختيار بيئة جديدة (وحيد مصطفى وعبد السلام عيسى، ٢٠١١، ٣٩٨–٤٠١). وأشار مصطفى فهمي (١٩٩٨، ٣٣) إلى أن مفهوم التوافق كلمة تعني التآلف والتقارب، والتوافق فى علم النفس هو العملية الديناميكية المستمرة التى يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه؛ ليحدث علاقة أكثر تكيفًا بينه وبين البيئة.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ويعد التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي من المفاهيم الأساسية والمهمة والمتصلة بشخصية الطالب وبصحته النفسية، باعتبار الصحة النفسية والجسدية غاية كل فرد؛ لينعم بحياة خالية من الأمراض، لأن الجسد والنفس فى الفرد وحدة متكاملة غير منفصلة. ويذكر Baker & Syiryk أن التوافق مع الحياة الجامعية يرتبط بالصحة النفسية، وأن الطلاب المتكيفين أكاديميًا يحصلون على درجات أفضل، ويشاركون فى الأنشطة الطلابية، ويكونون أكثر تحملاً لإنهاء برامجهم الجامعية من الطلاب غير المتكيفين (Baker & Syiryk, 1985).

ولتدعيم العلاقة بين عادات العقل والتوافق أظهرت نتائج دراسة Manaster (2007)وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التوافق والإيجابية؛ مما يعني أن التوافق يلتقي مع مفهوم عادات العقل فى تناغم وتناسق شديد الثراء؛ حيث تسمح إيجابية التوافق من تحويل عادات العقل إلى عملية ابتكارية، تقدم الجديد تلو الجديد دونما توقف عند حد الإنجاز، بل تجعل الطالب يصنع ويتحدى الصعاب فى سبيل النجاح والسعادة، ويؤيد هذا دراسة أجراها كل من وحيد مصطفى وعبد السلام عيسى (٢٠١١) والتى أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين عادات العقل والتوافق لدى الطلاب المتفوقين أكاديميًا والطلاب غير المتفوقين أكاديميًا.

مشكلة البحث:

لقد نبهت العديد من الدراسات إلى ضرورة توافر المهارات والأنشطة التى تعزز قدرة الطالب على تنمية فاعلية الذات الإبداعية لديه وزيادة توافقه الأكاديمى مثل دراسة حير عبد الراضى (٢٠١٢) ودراسة حجاج غانم (٢٠١٧) ودراسة مصطفى قسيم (٢٠١٧) ودراسة رضوان الرفاعى (٢٠١٩)، كما أشارت نتائج البحوث التى أُجريت فى البيئات الدراسية إلى أن فاعلية الذات الإبداعية تؤدي دورًا بارزًا فى تفوق الطالب الأكاديمي ونمو شخصيته الاجتماعية والانفعالية بشكل متعادل، كما أنها تؤثر على إنجازه الأكاديمى (Redmon, 2007, 4)، بالإضافة إلى أن الطلاب المتوافقين أكاديميًا يحصلون على درجات أفضل، ويشاركون فى الأنشطة الطلابية، ويكونون أكثر تحملاً لإنهاء برامجهم الجامعية من الطلاب غير المتكيفين (Baker & Syiryk, 1985)، ورغم تعدد الدراسات التى تناولت بعض

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

عادات العقل وعلاقتها بالعديد من المتغيرات، خاصة التي تمثل الجانب المعرفي للسلوك الإنساني كالتحصيل الدراسي، والأداء الأكاديمي، والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، واتخاذ القرار وما وراء المعرفة، بالإضافة إلى الدراسات التى تناولت العلاقة بين بعض عادات العقل وفاعلية الذات بصفة عامة وفاعلية الذات الأكاديمية، والدراسات التى اهتمت بعادات العقل المنبئة ببعض المتغيرات، مثل: التفكير الجانبي، والتفكير الاستنباطي، والتفكير التأملي، والتفكير الإبداعي، إلا أنه لا توجد دراسات عربية فى حدود اطلاع الباحثة اهتمت بدراسة عادات العقل المنبئة بفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، ونظرًا للأهمية التربوية لعادات العقل باعتبارها هدفًا تربويًا تسعى إليه نظم التربية الحديثة، مع ملاحظة أن تلك العادات تتفاوت من طالب إلى آخر، إضافة إلى أن الواقع التعليمي الذي يؤكد على أن الطلبة يفتقرون إلى استخدام العادات العقلية فى مختلف النشاطات التعليمية والعملية (إبراهيم أحمد، ٢٠٠٢)، لذلك كانت الحاجة ماسة لإجراء هذا البحث للكشف عن عادات العقل التى يمكنها التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؛ ومن ثم تبلورت مشكلة الدراسة الحالية فى استكشاف مستوى امتلاك طلاب كلية التربية لعادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي، وتحديد أي العادات المساهمة فى التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي، وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما عادات العقل التى تتنبأ بكل من فاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؟

<u>وهذا ما دفع البحث الحالى إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:</u>

١. **ما مستوى امتلاك طلاب كلية التربية بجامعة الفيوم لعادات العقل؟**
٢. **ما مستوى معتقدات فاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب كلية التربية؟**
٣. **ما مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؟**
٤. **ما عادات العقل التي تتنبأ بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب كلية التربية؟**
٥. **ما عادات العقل التى تتنبأ بالتوافق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية؟**

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١) التعرف على مستوى امتلاك طلاب كلية التربية لعادات العقل.

٢) التعرف على مستوى معتقدات فاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

٣) الكشف عن عادات العقل التي يمكنها التنبؤ بكل من فاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

أ. الأهمية النظرية:

١. تتوافق الدراسة مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بالاهتمام بدراسة عادات العقل.

٢. تحاول الدراسة إلقاء الضوء على متغير عادات العقل وقدرته التنبؤية بفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي؛ مما يثري التراث النفسي والتربوي.

٣. تلقي الضوء على فئة مهمة في المجتمع التعليمى هم طلاب الجامعة من كلية التربية؛ فطالب كلية التربية هو معلم المستقبل، وهو ركيزة أساسية من ركائز العملية التعليمية، وحجر الزاوية ومفتاح النجاح والتطور للمؤسسات التعليمية، ويقع على عاتقه بعد تخرجه عبء تربية أبناء المجتمع وتعليمهم، حيث يقضي المعلم مع تلاميذه في المدرسة حوالي ثلث وقته.

٤. الاهتمام بالتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، والذي يعد حجر الزاوية فى إكمال الطلاب دراستهم، وتخطي التحديات والصعوبات التي قد تواجههم.

ب. الاهمية التطبيقية:

١. محاولة إثراء المكتبة العربية بإضافة إطار نظرى لمتغيرات البحث، وكذلك إضافة مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

٢. إثارة اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث فى هذا المجال؛ قد يؤدى إلى تحسين العملية التعليمية فى الجامعات.

٣. إضافة أدوات جديدة فى البيئة المصرية؛ مما يمكن للباحثين استخدامها أو تطويرها لأغراض بحثية متطورة.

٤. قد تساعد نتائج الدراسة فى توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بعادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمي ضمن خططهم التدريبية لدى طلاب الجامعة؛ مما يدعم العلاقات الإنسانية بين المعلمين وتلاميذهم، ويزيد اعتقادهم الإبداعي لذواتهم والتوافق الأكاديمي لديهم.

مصطلحات الدراسة:

عادات العقل Habits of Mind :

تعرفه الباحثة على أنه " مجموعة من الأنماط السلوكية العقلية المعرفية والوجدانية، المتأثرة بقيم وميول واتجاهات وخبرات الفرد وأفكاره الذاتية، والتي يوظفها عند العمليات والمهارات الذهنية، عند مواجهة مشكلة أو موقف جديد؛ مما يجعله يحقق استجابة أكثر فاعلية، مما يجعله يحقق أستجابة أكثر فاعلية وسرعة فى حل المشكلات والأستفادة من خبراته السابقة واستيعاب الخبرات الجديدة".

وتتحدد إجرائيًا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس عادات العقل المستخدم بالدراسة الحالية إعداد "Carl Rogers" وترجمة (محمد بكر، ٢٠٠٦).

فاعلية الذات الإبداعية Creativity Self-Efficacy

وتعرفه الباحثه إجرائياً على أنه "معتقدات الفرد حول قدرته على تفعيل مهارات تفكيره الإبداعي، كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والتفاصيل، وتقييمه لذاته من خلال تقييم إمكاناته الإبداعية؛ بهدف الوصول إلى أفكار ونتاجات إبداعية قيمة وجديدة".

وتتحدد إجرائيًا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس فاعلية الذات الإبداعية المستخدم بالدراسة الحالية من إعداد الباحثة.

التوافق الأكاديمي Academic adjustment:

وتعرفه الباحثه إجرائياً على أنه "عملية حيوية ومتجددة ومستمرة تتمثل فى قدرة الطالب على تحقيق التكيف والانسجام والتواؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية، ويظهر ذلك فى التواصل والتفاعل الإيجابي، وفي سلوكياته مع أساتذته وزملائه ورفاقه، واتجاهه نحو دراسته وتخصصه وجامعته، وفى تنظيم وقته".

ويتحدد إجرائيًا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس التوافق الأكاديمى المستخدم بالدراسة الحالية من إعداد الباحثة.

الإطار النظري:

عرضت الباحثة في هذا الجزء أولاً عادات العقل، وثانيًا فاعلية الذات الإبداعية، وثالثًا التوافق الأكاديمي، وفيما يلي عرض تفصيلي.

أولاً: عادات العقل Habits of mind :

ظهر فى السنوات الأخيرة ما يسمى بعادات العقل، والتي تهتم بالتعرف على طريقة توجه الطلاب نحو كيف يفكرون وكيف يتصرفون، وينظر كل من Costa & Kallick (2003, 60) إلى عادات العقل على أنها نزعة الفرد إلى التصرف الذكي فى مواجهة مشكلة ما عندما يكون الحل غير موجود في بنية الفرد المعرفية. فتعرف بأنها أنماط الأداء العقلي التي تتصف بالثبات والاستمرارية، والتي تهدف إلى التوصل إلى سلوك يتسم بالعقلانية والذكاء فى مواجهة المواقف والمشكلات المختلفة فى الحياة، فهي القدرة على التنبؤ من خلال التلميحات السياقية بالوقت المناسب، لاستخدام النمط الأكفأ والأفضل من العمليات الذهنية عن غيره من الأنماط عند حل مشكلة ما تواجهه، وتقييم الفرد لفعالية استخدامه لهذا النمط من العمليات الذهنية دون غيره (Costa & Kallick, 2000, 16).

ويرى Matheu (2004, 5) بأنها محصلة فهم الفرد المرتبطة باستعماله وتقييمه للمعرفة ونقلها للآخرين، حيث إن المعرفة تحتوي على عدد كبير من الروابط التي تربط بين أجزائها، ولذلك تكون عادات العقل هى التي تساعد على تحديد شكل المعرفة التى يردد الفرد استعمالها.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

فى حين أشار محمد بكر (٢٠٠٨، ٦٧) بأن عادات العقل عبارة عن مجموعة من الاتجاهات والمهارات والقيم التى تمكن الفرد من بناء تفضيل من السلوكيات والأداءات الذكية، بناء على المنبهات والمثيرات التى يتعرض لها؛ بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية.

كما وصفها عبد الله إبراهيم (٢٠١٠، ٧) بأنها أنماط من السلوك الذكي تدير وتنظم وترتب العمليات العقلية، وتتكون من خلال استجابات الفرد لأنماط معينة من المشكلات تحتاج إلى تفكير وتأمل، وأن هذه الاستجابات التي تتحول إلى عادات بفعل التدريب والتكرار، تتنادى فيها المهارات الذهنية عند مواجهة المواقف المشكلة بسرعة ودقة.

ويعرفها رزق محمد (٢٠١٥، ٤٠٨) بأنها مهارات معرفية ذات طبيعة اجتماعية ووجدانية تظهر فى سلوكيات ذكية تتكرر بشكل مستمر، وترتكز على تجارب وخبرات الفرد السابقة وقيمه وميوله، وتساعده فى تنظيم ذاته ومواجهة المواقف الحياتية بفاعلية، ويضيف عايد محمد (٢٠١٦، ٩٧) بأنها عادات معرفية توجه سلوك الفرد وتحفزه على التعلم لتحقيق هدف معين، وتساعده فى التركيز على الأولويات الأهم.

وينظر إليها عادل محمد (٢٠١٨، ٣٧) بأنها مجموعة من الأخلاقيات والقيم التى تدخل فى تكوين السمات الشخصية المميزة للطالب، وبدورها توجه عمل العقل لاختيار نمط معين من السلوكيات الفكرية عن غيره بهدف الوصول إلى قرار سليم بشأنها.

وأشارت أسماء حمزة (٢٠١٨، ٥٦٨) بأنها مجموعة من العمليات المعرفية التى تساعد الفرد فى تنظيم ذاته، مما يمكنه من بناء تفضيلات من الأداءات من مجموعة خيارات متاحة أمامه، وتساعده على السلوك الذكي الناجح عند مواجهة مشكلة أو موقف جديد، وإنتاج المعرفة والتعلم المستمر.

ويعرفها عاصم عبد المجيد (٢٠٢٠، ٣٦٥) بأنها نمط من الأداء العقلى المتأثر باتجاهات وقيم وميول الفرد، ويساعد الفرد على تكوين نمط مميز من السلوك المعرفي والعقلي أثناء التفكير فى حل مشكلة ما تواجه الفرد، بالاعتماد على التوظيف المميز للقدرات العقلية، والاستفادة من الخبرة السابقة.

ووصف محمود عطا الله (٢٠٢٠، ٢٠) عادات العقل بأنها اتجاه عقلي ثابت ومستمر لدى المتعلم نحو ممارسة عادات العقل المنتجة كالتفكير بمرونة، والتساؤل وطرح المشكلات،

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وتطبيق معارفه السابقه على أوضاع جديدة، والتفكير التبادلي، وبذل الجهد من أجل الدقة، والتي تعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، يسلكه عندما تواجهه مشكلة أو سؤال لا يعرف إجابته، أو عندما يريد الحصول على المعرفة.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف عادات العقل بأنها "مجموعة من الأنماط السلوكية العقلية المعرفية والوجدانية، المتأثرة بقيم وميول واتجاهات وخبرات الفرد وأفكاره الذاتية، والتي يوظفها عند العمليات والمهارات الذهنية، عند مواجهة مشكلة أو موقف جديد؛ مما يجعله يحقق أستجابة أكثر فاعلية وسرعة فى حل المشكلات والأستفادة من خبراته السابقة واستيعاب الخبرات الجديدة".

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

تصنيف عادات العقل:

قام (1992) Marzano بتصنيف عادات العقل – والتي أطلق عليها عادات العقل المنتجة – إلى ثلاثة مجالات رئيسة، يتفرع من كل منها عدة عادات؛ وهي أولاً: التنظيم الذاتى: ويشمل إدراك التفكير الذاتي، والتخطيط، والحساسية تجاه التغذية الراجعة، وإدراك المصادر اللازمة، وتقييم فاعلية العمل. ثانيًا: التفكير الناقد: ويتضمن الالتزام بالبحث عن الدقة والوضوح، والتفتح العقلي، ومقاومة التهور، والحساسية تجاه الآخرين، واتخاذ المواقف والدافاع عنها. ثالثًا: التفكير الإبداعي: ويتضمن الانخراط بقوة فى المهمات عندما لا تكون الإجابات أو الحلول واضحة، وتوسيع حدود المعرفة والقدرات، وتوليد طرائق جديدة للنظر خارج نطاق المعايير السائدة، وتوليد معايير التقييم الخاصة، والثقة بها والمحافظة عليها.

كما قام (Hyerle(1999, 132 بتصنيف عادات العقل إلى ثلاثة أقسام، وهي: خرائط عمليات التفكير، والتي تشمل على (وضوح الأسئلة، والتفكير فيما وراء المعرفة، والمهارات العاطفية)، والعصف الذهني، والتي تشمل على (توسيع الخبرة، والإبداع، وحب الاستطلاع)، والمنظمات الشكلية، والتي تشمل على (المثابرة، والضبط، والدقة).

كما حدد (Gail, 2006) عادات العقل فى الحماس والنشاط، وحل المشكلات، والتفتح العقلي وحب الاستطلاع، والتأمل النقدي، ووضع الفرضيات وتقديم البدائل، والبحث والاستقصاء عن البراهين، بينما يرى (Booth, 2010) أن عادات العقل تتمثل فى توليد الأفكار والحلول المتعددة، والثقة في الأحكام، والتأمل المعرفي، واتباع الدوافع الذاتية، والعمل مع الآخرين، فى حين توصل (Paul, 2010) إلى تحديد عادات العقل فى السعي إلى الدقة، ورؤية المواقف بطريقة غير تقليدية، وتجنب الاندفاعية، والمثابرة.

وقد حدد (Costa& Kallic, 2005) عادات العقل فى (١٦) سلوكًا ذكيًا للتفكير الفعال، وأطلق عليها عادات العقل المنتجة، وتعد من أفضل وأشمل التصنيفات ومن أكثر التصنيفات إقناعًا فى شرح وتفسير وتطبيق عادات العقل؛ لأنها جاءت نتيجة الكثير من الدراسات والبحوث، وعرفها بأنها نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة أو موقف ما وهذه العادات هى:

١–المثابرة (Persisting): وهي الالتزام فى المهمة والتركيز فيها حتى الانتهاء منها (Kerr, 2019, 410)، بالإضافة إلى أنها القدرة على بذل الجهد والاستمرار والإصرار، والتحمل ومواصلة السعي للتغلب على العقبات من أجل الإنجاز وتحقيق هدف معين، والاستمرار فى أداء المهمة مهما استغرقت من وقت وجهد والبدء من جديد بعد الفشل وحل المشكلات رغم الصعاب؛ مما يثير لديه التحدي لتحليل تلك المشكلة، وإيجاد حلول بديلة للتعامل معها، والقدرة على مزاولة المهام الصعبة والإصرار على أدائها والالتزام بها إلى حين إكتمالها، وعدم الاستسلام بسهولة للصعاب التي تعترض سير عملهم (محمد رزق، ٢٠١٥، ٤٠٩).

كما تشير سميحة إبراهيم (٢٠١٨، ١٠٥) إلى المثابرة بأنها المواظبة، وعدم التراجع، والاستمرار بالمحاولة، ورفض الخمول والكسل والانعزال، وحث العقل على النشاط والعمل لوضع استراتيجيات جديدة لمواجهة المشكلات التى يتعرض لها الفرد.

ومن أهم السلوكيات التى تميز أصحاب تلك العادة أنهم لا يقبلون الهزيمة، ويواظبون ولا يتراجعون، ويعاودون الكرة عند الإخفاق، ويجزئون المشكلة وينظرون إليها من جميع الزوايا، ويضعون بدائل لا حصر لها للتعامل مع الصعاب، يرددون أقوالاً من قبيل "سأواصل المحاولة– دعني أفكر بنفسى– لا ترينى كيف...." (محمد عبد الرؤوف، ٢٠١٦، ٥٣٩)، وتضيف مروة صلاح (٢٠١٧، ٢٩٣) بعض خصائص الفرد حيث المثابر فى استمرار العمل على المهمة حتى تكتمل، والمحافظة العقلية على التفكير الموجه نحو المهمة، والقدرة على تحديد خطوات البدء، وتحليل المهمة أو المشكلة بوضوح، وامتلاك استراتيجيات هائلة من المعالجة، مع تحديد ما يعرف وما يحتاج له من معرفة بوضوح.

٢– التحكم بالتهور (Managing Impulsivity) : وتعنى بناء استراتيجيات محكمة ودقيقة لمواجهة الحقائق، واستخدام بدائل متعددة تُبنى بعيدًا عن التسرع (سميحة إبراهيم، ٢٠١٨، ١٠٥)، ويعرف بأنه التفكير قبل التصرف، والهدوء والتروي، ودراسة البدائل، والحرص قبل إصدار الأحكام (Kerr, 2019, 410).

ويعرفها عادل محمد (٢٠١٨، ٣٩) بأنها القدرة على التأني والتفكير والإصغاء للتعليمات قبل البدء بالمهمة، وفهم التوجيهات، وقبول الاقتراحات لتحسين الأداء، والاستماع لوجهات نظر الآخرين، ومن خصائص الفرد فيه؛ التفكير والتأني لبناء استراتيجية أو خطة

عمل، مع تجنب الأحكام الفورية والقفز إلى النتائج، يفهم تمامًا خصائص المهمة ويتذوق البدائل، ويستمتع فى استحضارها وتقبلها على العقل، يحترم الحلول البديلة التي تطرأ عليه بين الوقت والآخر، كما يحترم تقييمه الذاتي المتأني. فهم أفراد يصغون للتعليمات، ويتفهمون التوجيهات، يتأنون، يبنون خطة عمل قبل البدء، يبحثون فى البدائل لاختيار أدقها، يرددون أقوالاً من قبيل "دقيقة من فضلك– لا تتسرع– سأعد لعشرة قبل أن أحكم...." (محمد عبد الرؤوف، ٢٠١٦، ٥٤٠).

٣– الإصغاء بتفهم وتعاطف (Listening to Other With Understanding and Empathy) : وهو تمتع الفرد بالإصغاء الهادف للآخرين للاستفادة من خبراتهم. وتشير إلى تكريس طاقته العقلية لفهم أفكار الآخرين والتعرف على وجهات نظرهم، والتجاوب مع أفكارهم واحترامها (Kerr, 2019, 410).

ويعرفها محمد رزق (٢٠١٥، ٤٠٩) بأنها وعي الفرد بمشاعر ودوافع واحتياجات الآخرين القائم على وعيه بذاته، والتوحد معهم وجدانيًا، ومعايشة مشكلاتهم ومحاولة حلها ونجدتهم، وإيثارهم على نفسه، وتبني وجهة نظرهم، ووضع أفكارهم محل التحليل والنقد قبل الاستجابة.

كما يعبر عنها عادل محمد (٢٠١٨، ٣٩) بأنها القدرة على الإصغاء للآخرين واحترام أفكارهم والتجاوب معهم وإعادة صياغة مفاهيم ومشكلات وعواطف الآخرين بشفافية، وتتمثل خصائصها فى أن الفرد يطيل الاستماع، ويفكر فيما يستمع له، مع القدرة على فهم أفكار الآخرين وأبعادها، وفهم الأداءات الدلالية والتعبيرية والمشاعر التى يصدرها الآخرين، ويخرج من ذاته وينطلق إلى أفكار الآخرين ومشاعرهم، ويحترم أنظمتهم المختلفة، والضبط العقلي لما يتم رؤيته؛ حتى يفهم ما يتم سماعه مع تقديم أمثلة على ما يستمع له. ويرى محمد عبد الرؤوف(٢٠١٦، ٥٤٠) بأن هؤلاء الأفراد يكرسون طاقتهم العقلية للاهتمام بالآخرين، ويرددون أقوالاً من قبيل "هل لي أن أستمع مرة أخرى– أقدر مشاعرك– أحترم رأيك....".

٤– التفكير بمرونة (Thinking Flexibility) : وهو قدرة الفرد على تغير وجهات النظر وتوليد البدائل والنظر فى الخيارات، بالإضافة إلى تقبل أفكار وآراء الآخرين، وانتقاء ما يفيده منها.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وتعرفها وجود راشد (٢٠١٩، ٤٠٢) بأنها قدرة الفرد على تغيير زاوية التفكير وفن معالجة المعلومات بطريقة مختلفة عن الطريقة التى اعتمدت سابقًا فى معالجتها، وطرح بدائل متعددة ومتنوعة لحل المشكلة.

ويشير كل من Costa &Kallick (2009, 9) بأن الأفراد الذين يفكرون بمرونة يتميزون بمجموعة خصائص منها: كسر أطر عقلية جامدة قديمة والدخول والتنقل بحيوية وحرية ضمن الأطر العقلية المختلفة، يولدون تشابهات وحقائق متعددة وذكية تمد العقل لمسافات بعيدة، والتلاعب بالبدائل والتحرك ضمنها بحرية عقلية. ويرى محمد عبد الرؤوف (٢٠١٦، ٥٤٠) بأن هؤلاء الأفراد يغيرون مسار تفكيرهم عند اللزوم، ويرددون أقوالاً من قبيل "أحاول أن أفهم الموقف من جميع الجوانب– ومع ذلك– إلا أن– من ناحية أخرى....".

٥– التفكير فيما وراء التفكير (Thinking Meta Thinking) : وهى إدراك الفرد لأفكاره ومشاعره والإجراءات التى يتبعها، وفيها يصبح الفرد أكثر إدراكًا لأفعاله وتأثيراتها على الآخرين، ويعرف مواطن الضعف والثقة فيه، بالإضافة إلى تقييم كفاءة خطته وشرح خطوات تفكيره.

وترى سميحة إبراهيم (٢٠١٨، ١٠٥) بأنها وقفة تأمل ومحاسبة ومراجعة للنفس حول التفكير، ويجسد القدرة على التفكير لبناء معلومات جديدة وإعادة إنتاجها، فمن طبيعة الأفراد الأذكياء أنهم يخططون لمهاراتهم واستراتيجياتهم التفكيرية، ويتأملون فيها ويقيمون جودتها.

كما يعرف عادل محمد (٢٠١٨، ٤٠) التفكير فى التفكير بأنها القدرة على ذكر الخطوات اللازمة لخطة العمل ووصف ما يعرف وما يحتاج لمعرفته، مع تقييم مدى إنتاجية ما توصل إليه، وتتمثل خصائصها فى الوعي بالأفكار وهي تسير على الأرض على صورة أداءات ظاهرة، والقدرة على التخطيط لاستراتيجيات عقلية وتنفيذها ومراقبتها، والتحدث عما يدور فى العقل بدقة حينما يقوم بأداء أى مهمة. ويرددون أقوالاً من قبيل "أدرك ذاتي– أحب التفكير بصوت عالٍ– أستطيع مراقبة ذاتي– أقيم ما أقوم به...." (محمد عبد الرؤوف، ٢٠١٦، ٥٤٠).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

٦– الكفاح من أجل الدقة (Striving For Accuracy and Precision) : وتشير إلى الرغبة في الدقة والتركيز والاهتمام فى أداء المهام ومراجعتها، وتقييمها بشكل متواصل وبدقة لتحقيق الوصول إلى المعايير الموضوعة والصدق والإخلاص والحِرفية.

فهي القدرة على العمل المتواصل بحِرفية وإتقان وتفحص المعلومات؛ للتأكد من صحتها ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها، فتتمثل خصائص الفرد فيها بالعمل بحِرفية ومهنية وإتقانها فى أقل وقت وجهد وكلفة، واختبار النتائج للتأكد من الدقة دون مراعاة الوقت والجهد المبذول، وتشكل عزيمة التعلم نقطة مهمة حتى يكمل التعليم (Margeson, 2018, 21). فهؤلاء الأفراد لديهم وسواس قهري صحي فى مراجعة ما يفعلونه فى ضوء معايير معينة، حتى إذا اطمأنوا إلى إنتاجهم نشروها للآخرين؛ ليقللوا بقدر الإمكان من النقد الذي يوجه لهم حال عدم التزامهم بالدقة (Costa& Kallick, 2009, 10).

٧– القدرة على التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Posing Problems) : وهي المهارة فى صياغة وطرح الأسئلة المتنوعة والمتعمقة التى تسهم فى إيجاد حلول إبداعية للمشكلات. فكثيرًا ما تكون صياغة مشكلة ما أكثر أهمية من حلها، فإيجاد الحل قد يكون مجرد مهارة رياضية أو تجريبية، أما طرح أسئلة والتمعن فى مشكلات قديمة من زاوية جديدة، فهذا يتطلب خيالاً خلاقًا (سميحة إبراهيم، ٢٠١٨، ١٠٥).

ومن خصائص الأفراد الذين يتسمون بالقدرة على حل المشكلات القدرة على توليد أسئلة متعددة يميز من خلالها بين التشابهات والاختلافات والموجود والممكن، ويسأل أسئلة دقيقة يفتح بها أبواب العقل ويتحكم فى مستوياتها المختلفة، والقدرة على سد الفجوة بين الأشياء والربط بينها بطرح الأسئلة (مروة صلاح، ٢٠١٧، ٢٩٤). ويرددون أقوالاً من قبيل "أبحث عن– ما السبب؟– ما النتيجة؟– أشك فى– أستفسر عن– أسعى إلى– أتساءل عن...." (محمد عبد الرؤوف، ٢٠١٦، ٥٤١).

٨– تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة (Applying Past Knowledge to New Situation): وهي الوصول إلى المعرفة السابقة وتوظيفها على الموقف الحالي ونقل المعرفة إلى أبعد من الموقف الذي تم تعلمها فيه، فالأفراد الأذكياء يتعلمون من التجارب، وعندما تواجههم مشكلة جديدة محيرة يلجأون إلى ماضيهم لاستخلاص الحلول من تجاربهم.

وتعرفها وجود راشد (٢٠١٩، ٤٠٣) توظيف واستثمار المخزون المعرفي السابق للفرد فى بنائه المعرفي فى مواجهة المواقف الجديدة القادمة، ومحاولة الربط بين الخبرات الماضية والحالية.

ومن خصائص الأفراد الذين يتسمون بتطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة أنهم يتعملون الكثير من التجربة والمعاناة، كما أن الخبرات السابقة مصدر دعم لأفكارهم، ويرجعون إلى الماضى لفحص خبراتهم للوصول إلى المعالجة النادرة، ويستخدمون أسلوب المشابهة لاختيار الحل المخزون لديهم (Margeson, 2018, 22). ويرددون أقوالاً من قبيل "أعمل على إعادة الاستعمال لـ– أقوم بإعادة التدوير– هذا يذكرني بـ– هذا مماثل لـ...." (محمد عبد الرؤوف، ٢٠١٦، ٥٤٢).

٩– التفكير بوضوح ودقة (Thinking and Communication with Clarity and Precision): وفيه يسعى الفرد من أجل التواصل الدقيق فى كل من طرق التعبير الكتابية والشفهية، وتجنب الإفراط فى التعميم والتشوهات والحذف، لذلك فهي امتلاك الفرد مهارات التواصل الجيدة بأنواعها؛ مما يساعد على إتمام عملية التفكير الفعال.

فالفرد الذكي هو الذى يعرف جيدًا أن اللغة والتفكير وجهان لعمله واحد، فكلما كان تفكير الفرد واضحًا محددًا ودقيقًا، وأن الفرد يتبنى استراتيجيات تفكيره، عبَّر عن ذلك فى لغة واضحة وسهلة ودقيقة (أسماء حمزة، ٢٠١٨، ٥٧٢)، كما أن الفرد الذكي يفكر بكلمات واضحة ويعبر عنها بكلمات مصحوبة بانفعالات مفهومة، ويقلل من كلمات الحشو فى التعبير عن أفكاره، ويستخدم قوالب لغوية سهلة وبسيطة، واقتصادي فى معرفته ويتحدث عن خبرته بأقل قدر ممكن من الكلمات (Costa &Kallick, 2009, 11).

١٠– جمع البيانات باستخدام جميع الحواس(Gathering Data Throuth All Senses) : فهي تجميع البيانات من خلال المسارات الحسية المختلفة (الشمية، اللمسية، الحركية، السمعية، البصرية) واستخدامها فى جمع المعلومات وتحليلها.

فالأفراد الأذكياء هم الذين يلاحظون بدقة كل ما يقع تحت أبصارهم أو أسماعهم أو أى حاسة أخرى من حواسهم، ولذلك فهم يستوعبون مثيرات ومدخلات البيئة المحيطة بهم أكثر من آخرين قد لا يتمتعون بنفس هذه الحواس على مثيرات البيئة (Costa& Kallick,

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

(2009, 11، فهم يقومون بتحليل الأشياء المسموعة والمرئية والمحسوسة معًا لتكوين نظام معرفي، كما يتعاملون مع البيئة كميدان معرفي مفتوح يطور عملياته المعرفية، ويعرفون أي القنوات المعرفية العقلية أكثر مناسبة لهم (عادل محمد، ٢٠١٨، ٤١). ويرددون أقوالاً مثل "دعني أتذوق– دعني أرى– دعني ألمس– دعني أشعر...." (Costa& Kallick, 2003)

١١– الإبداع – التصور(Creating, Imagining Innovation): وهى توليد أفكار جديدة تتميز بالمرونة والطلاقة والأصالة، والقدرة على تصور وتبني حلول إبداعية للمشكلات التى تواجه الفرد بعيدًا عن التقليد والروتين.

فجميع الأفراد باستثناء قلة – وهم منخفضو الذكاء – لديهم القدرة على إمكانية توليد أفكار جديدة ابتكارية إذا ما أتيحت لهم الفرصة لذلك،، ولذا فإن الأشخاص الأذكياء هم الذين ينتجون أفكارًا جديدة لأي مشكلة، ولا يكتفون بحل واحد بل تكون لديهم حلول وبدائل عدة (أسماء حمزة، ٢٠١٨، ٥٧٣).

كما تشير مروة صلاح (٢٠١٧، ٢٩٤) إلى خصائص الفرد الذى يتسم بالإبداع فى أنه يولد أفكارًا جديدة غير معروفة من قبل، ويستثمر البيئة وعناصرها بفاعلية، ويتصور حل المشكلة قبل ممارسة حلها ويراها محاكاة لأفكاره، ويكون مدفوعًا بدوافع ذاتية للوصول إلى الجمال واختراق المجهول، كما أنه يتعامل مع عدد كبير من البدائل ويظهر استعمالات جديدة للأشياء.

١٢– الاستجابة بدهشة وتساؤل(Responding with wonderment and awe): وتشير إلى التأمل إلى المشكلات والمواقف ذات العناصر المدهشة والغامضة، والسعي لإدراك مصادر الدهشة والجمال.

وتعني ممارسة التفكير بحب واستمتاع والشعور بالحماسة تجاه التعلم والدقة والإتقان، والمتعة فى مواجهة تحدى المشكلات، وإيجاد الحلول بأنفسهم والتعلم مدى الحياة (أسماء حمزة، ٢٠١٨، ٥٧٣). ويميزه أداءات سلوكية مثل يذهب الفرد بعقله إلى المشكلات الغامضة ليجد حلاً ويتمتع عقليًا بالمشكلات التى تحتاج إلى تحدٍ، وقدرة الفرد على امتلاك حب الاستطلاع(Gibson& Jacobson, 2018, 185).

١٣– الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية(Taking Responsible Risks): وهو إقدام الفرد على كشف وإزالة الغموض فى المشكلة التى تواجهه، وقبول التحدي المبني على كفاءة، ويشير أيضًا للوعي في اتخاذ القرار فى الإقدام للدخول فى تجارب جديدة دون الخوف من الفشل.

فالأفراد الأذكياء يتمتعون بقدرة على مواجهة المخاطر مع ضبط النفس، والتحكم فى المشاعر، مع تحكمٍ تامٍ وكاملٍ للمسئولية الملقاة على عاتقهم دون هروب، أو إحساس بالضغط أو الخطر(أسماء حمزة، ٢٠١٨، ٥٧٣)، ومن خصائص الفرد فيها أنه يفكر فى النجاح المرتبط بالجهد ولا يخاف من الفشل، ويجبر نفسه على اقتحام المشكلة المعقدة، ويرحب بالمغامرات العقلية مع امتلاكه استبصارًا عقليًا كافيًا لمعرفة عناصر المخاطرة ونواتجها، ويؤمن بأن المخاطرة والفشل يساعدان على معرفة الحكمة، ويتجاوز حدود العالم من حوله عقليًا (عادل محمد، ٢٠١٨، ٤٢). ويرددون أقوالاً من قبيل "ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث إذا حاولنا– فلنجرب– فلنغامر...." (محمد عبد الرؤوف، ٢٠١٦، ٥٤٣).

١٤– القدرة على ممارسة الدعابة (Funning Humor): وهى تمتع الفرد بالحس الفكاهى بعيدًا عن الجدية المفرطة مما يحرر تفكيره. فللدعابة دور رئيس فى الإبداع، كما أنها تثير مهارات التفكير العليا، وتجعل الفرد قادرًا على ربط الأحداث، واكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء والمتعلقات، والدعابة نوع من رؤية الواقع من منظور وزاوية مختلفة (أسماء حمزة، ٢٠١٨، ٥٧٣).

ويرى محمد رزق بأن التفكير بدعابة هو قدرة معرفية انفعالية سلوكية تخفف التوتر وتثير الانتباه والاهتمام، وتشعر الفرد بالرضا والسعادة، وتجعله يستجيب انفعاليًا للجوانب المضحكة فى المواقف، والتلاعب بالألفاظ المحببة للآخرين والتوصل إلى تصورات ذهنية متقدمة قد تكون متناقضة أو غير متوقعة تثير الدهشة وذلك بهدف المتعة والترفيه (محمد رزق، ٢٠١٥، ٤٠٩)،

ويميزه أداءات سلوكية، مثل قدرة الفرد على إيجاد مواقف (كوميدية) ومضحكة، والدعابة المسلية خلال حل المشكلة مع تجنب السخرية. ويردد أقوالاً من قبيل "غير معقول– لطيف– جميل...." (محمد عبد الرؤوف، ٢٠١٦، ٥٤٣).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

١٥– التفكير التبادلي (Thinking Interdependently): وهى القدرة على العمل والتعلم من الآخرين فى المواقف المتبادلة، حيث يتم تقديم الأفكار وتبادلها مع الآخرين لإثرائها وتطويرها وتقييمها. فالفرد السوي يدرك أن تبادل الأفكار والآراء وطرح المشكلات والحلول أهم بكثير وأنفع مما لو فكر بمفرده، ناهيك عن أن الأبحاث العلمية اليوم تتم بروح الفريق الواحد، أو تتناول الموضوع الواحد من أكثر من زاوية، كما أن طرح الأفكار وانتقادها من قبل الآخرين يجعل إمكانية الإبداع قائمة ومتطورة (أسماء حمزة، ٢٠١٨، ٥٧٤).

وفي التفكير التبادلي يشارك الفرد الآخرين فى تفكيره وإنجازه، ويطوع تفكيره لكى يتوافق مع الآخرين، كما أنه يتجنب الوحده ويطور حالات عقلية مختلفة عن حالته الفردية، كما أنه يطور تفكيره الاجتماعى وما سيتم التعامل معه فى المستقبل، ويتعاطف مع الآخرين فى قيادتهم، بالإضافة إلى أنه يطور مهارات الصمت الذهنى الفاعل، ويتبع مسارات تفكير الآخرين (Costa &Kallick, 2009, 12). ويرددون أقوالاً من قبيل "أتعاون مع فلان لإنجاز– أعمل ضمن فريق– ما رأيك فى– ماذا لوساعدتنى فى...." (Costa& Kallick, 2008).

١٦– الاستعداد الدائم للتعلم المستمر (Learning Continuously): وهو التعلم مدى الحياة، واكتساب المعلومات والخبرات الجديدة المتعلقة بالموضوع، واعترافه بحاجته الدائمة إلى التعلم، والسعى لتطوير ذاته، ومقاومته بالرضا عن النفس، بالإضافة إلى قيام الفرد بالتغذية الراجعة باستمرار. فالأفراد الأذكياء يعلمون جيدًا أن الحياة مدرسة دائمة للتعلم، بل يظلون دائمًا فى حالة تعلم، نتيجة حب الاستطلاع الدائم والمستمر لديهم، والرغبة فى الاطلاع على كل ما هو جديد، وطرح التساؤلات التى تحثهم على البحث وجمع المعلومات، وإجراء التجارب من أجل الوصول إلى نتائج (أسماء حمزة، ٢٠١٨، ٥٧٤).

فالفرد ذو الاستعداد الدائم للتعلم المستمر نجده متعلمًا ومحبًا للاستطلاع طوال الوقت ويبحث عن التحسن والعمليات العقلية الأكثر تقدمًا، كما أنه دائم التغيير والتعديل وتحسين ذاته وأفكاره، ونمو إمكانياته واستعداداته، بالإضافة إلى أنه يفكر بطريقة مختلفة، ويستكشف بدائل ويتساءل فى البديهيات، ويرددون أقوالاً من قبيل "أريد أن أتعلم المزيد عن هذه الفكرة– هذه الفكرة مثيرة للاهتمام...." (Costa& Kallic, 2005, Costa& Kallic, 2008).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

أهمية عادات العقل:

فقد تزايد الاهتمام بصقل عادات العقل لدى المتعلمين فى جميع المراحل الدراسية وخصوصًا فى المرحلة الجامعية، فتعتبر عادات العقل من المتغيرات المهمة ذات الصلة بالأداء الأكاديمى للمتعلمين وعليه أكدت دراسات (يوسف قطامى، ٢٠٠٧؛ مندور عبد السلام، ٢٠١١؛ حيدر عبد الراضى، ٢٠١٢) على أهمية تعلمها وتنميتها لديهم حتى تصبح جزءًا من ذواتهم وبنيتهم المعرفية؛ ففى الأوضاع التقليدية فى التعليم ترتكز النتاجات التربوية على عدد من الأسئلة ذات الإجابة الصحيحة فقط، فى حين أن عادات العقل تسمح للطالب بمرونة البحث عن الإجابة عندما لا يتمكن من معرفتها (Costa& Kallick, 2000, 7).

وتؤكد دراسة (Johnson, 2013, 526) أن عادات العقل المكتسبة ستكون ضمن حصيلة الطالب السلوكية بحيث يستخدمها بوعى فى المواقف المناسبة؛ مما قد يزيد من معتقدات الفرد حول إمكاناته وقدراته والنتائج التى يستطيع الوصول إليها، وبذلك تنمو لديهم القدرة الإبداعية وتكون أفكارهم حول المستقبل غير تقليدية، أى معتقداته حول فاعليته الذاتية فى تنظيم وتنفيذ مجموعة من الإجراءات المطلوبة منه. وتأصيل عادات العقل يعتبر أحد النواتج التعليمية الواجب تقييمها للنجاح فى التعليم الجامعى، وتحفيز عادات العقل قد يكون مدخلاً مناسبًا لسد الفجوة ومواجهة التحديات الأكاديمية التى يواجهها الطلاب عند التحاقهم بالجامعة، حيث يواجهون تحديات وصعوبات أكاديمية نظرًا لاختلاف طبيعة المقررات عما أعتادوه فى دراستهم قبل الجامعية ("Laurie, 2013, 46).

كما أكدت دراسة Perkins (2003, 4) أن الطلاب ذوى عادات العقل يتميزون بالميل أو الرغبة فى التفكير بعناية فيما يواجههم من مشكلات أو مواقف، وامتلاك القيم المرتبطة بمشاعر المفكر، والحساسية وإدراك الأبعاد المختلفة للملاحظات أثناء التفكير فى موضوع ما، وامتلاكه للقدرات كالتنظيم والمقارنة وحل المشكلات والالتزام والاستمرار فى التفكير، كما أنها تساعد الطلاب على تحمل المسئولية والمخاطر وإضفاء جو من المرح والمتعة، وتثبيت إرادة المتعلمين لامتلاك واستخدام المهارات العقلية، كما أنها تحقق لهم فاعلية أعلى فى ممارسة أنشطة الحياة اليومية ومن ثم النجاح فى الحياة والتوافق معها، لذلك وصفت ليلى مرشد

(٢٠٢٠، ٢٠٨) بأنها أحد أبعاد التعلم التى لها دور فعال فى رفع كفاءة الأداء وتيسير التعلم الإبداعى.

وتؤكد دراسات كل من أميمة محمد (٢٠٠٥) وصلاح شريف وإسماعيل حسن (٢٠١١) أن للعادات العقلية دور مهم فى رفع كفاءة الأداء وتيسير التعلم الإبداعى، بحيث يصبح المتعلم أكثر قدرة على التحكم فيها، وتؤكد دراسة حسنى زكريا (٢٠١٩، ١١٠) على أهمية عادات العقل لمساعدة الطلاب لتسهيل عملية تعلمهم وتوظيف الخبرات التى تعملوها فى المستقبل، كما أنها تجعل الطلاب يعتمدون على أنماط معينة من السلوك العقلى ويوظفون العمليات والمهارات الذهنية عند مواجهة خبرة جديدة أو موقف ما، بحيث يحققون أفضل استجابة وأكثرها فاعلية، وتكون نتيجة توظيف مثل هذه المهارات أنه يتم حل المشكلة أو استيعاب الخبرة الجديدة بسرعة أكبر.

ولقد أجريت العديد من الدراسات التى تناولت البحث عن درجة شيوع عادات العقل لدى طلاب الجامعة، حيث جاءت دراسة ندا الشمرى (٢٠١٠) التى هدفت إلى الكشف عن عادات العقل وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينة مكونة من (٧٧٥) طالبًا بجامعة الجوف بالسعودية، وأظهرت نتائج الدراسة عن سيادة عادات العقل لدى طلاب الجامعة باستثناء عادة التفكير فيما وراء التفكير، كما جاءت دراسة سوسن جرادين وخالد الرفوع (٢٠١١) والتى هدفت إلى التعرف على عادات العقل لدى طلاب الجامعة من حيث علاقتها بمتغيرات الخبرة الجامعية والكلية والنوع الاجتماعى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا فى عادات العقل تعزى إلى الخبرة الجامعية لصالح طلاب الفرقة الرابعة، بالإضافة إلى تفوق الذكور على الإناث فى عادات المثابرة وحب الاستطلاع. وفى هذا السياق هدفت دراسة محمد نايف (٢٠١٢) بالكشف عن درجة شيوع عادات العقل لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ عددها (٢٢٠) طالبة من طالبات جامعة البلقاء، وقد أسفرت نتائج الدراسة بعض عادات العقل التى ظهرت بمستوى عالٍ لدى أفراد العينة وهذه العادات، وهى المثابرة، والتفكير بمرونة، والتساؤل وطرح المشكلات، أما عادات العقل التى ظهرت بمستوى متوسط لدى أفراد العينة، وهى جمع البيانات باستخدام الحواس، الاستعداد الدائم والمستمر للتعلم، كما كشفت دراسة محمد فرحان (٢٠١٤) والتى أجريت على عينة مكونة من (٢٠٢) طالبًا من طلاب

كلية التربية جامعة الملك سعود إلى أن مستوى امتلاك طلاب كلية التربية لعادات العقل جاء مرتفعًا، وتأكيدًا لذلك هدفت إلهام فايق (٢٠١٥) إلى التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلاب جامعة الأزهر وذلك على عينة مكونة من (٥١٥) طالبًا وطالبة بجامعة الأزهر وأظهرت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى امتلاك طلاب جامعة الأزهر لجميع عادات العقل، فى حين كشفت نتائج دراسة عواطف عبد العزيز (٢٠١٨) عن أكثر عادات العقل استخدامًا لدى عينة من الطالبات المعلمات تخصص تربية أسرية جاءت على الترتيب: التفكير التبادلى، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التحكم بالتهور وعدم الاندفاع، وطرح الأسئلة، وتأكيدًا لهذه النتائج جاءت دراسة كل من إبراهيم أحمد ويحي محمد (٢٠١٨) لتسفر نتائجها عن أن العادات العقلية الأكثر استخدامًا لدى طلاب كلية التربية هى المثابرة ، التفكير والتواصل، وتحرى الدقة، أما عن عادات العقل التى يستخدمها طلاب كلية التربية بشكل متوسط فهى عادة التحكم فى التهور، وعادة الاستعداد الدائم للتعلم.

كما تناولت بعض الدراسات عادات العقل وعلاقتها ببعض المتغيرات فقد هدفت دراسة (Culler, 2007) إلى الكشف عن أثر عادات العقل فى تحصيل الطلاب لمادة الرياضيات، وأشارت نتائج الدراسة أن عادات العقل تزيد من دافعية الطالب للتعلم والتحصيل، كما هدفت دراسة محمد فرحان (٢٠١٤) إلى الكشف عن عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك السعود، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية داله احصائيًا بين عادات العقل ودافعية الإنجاز، بالإضافة إلى إسهام بعض عادات العقل فى التنبؤ بدافعية الإنجاز. فى حين هدفت دراسة هانم أحمد ورانيا محمد (٢٠١٦) إلى الكشف عن علاقة عادات العقل وكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين بالصف الأول الثانوى، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين عادات العقل وكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعادين، كما هدفت دراسة مروة صلاح (٢٠١٧) إلى التعرف على عادات العقل المنبئة وعلاقتها بدافعية الإتقان والمرونة المعرفية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية مكونة من (٨١٧) طالبًا وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين عادات العقل وكل من دافعية الإتقان والمرونة

المعرفة بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بدافعية الإتقان والمرونة المعرفية من خلال عادات العقل.

هذا بالإضافة إلى اهتمام بعض الدراسات مثل دراسة إيمان صابر وعطيات محمد(٢٠١٥) ودراسة تهانى محمد (٢٠١٨) ودراسة أسماء حمزة (٢٠١٨) ودراسة الخامسة صالح (٢٠١٩) بتنمية عادات العقل لدى طلاب الجامعة من خلال بعض البرامج التدريبية ومن خلال بعض المقررات لما لها من دور مهم فى رفع كفاءة الأداء كما أنها تساعد الطلاب على تعلم أى خبرة يحتاجونها فى المستقبل وتحسين مستوى التعلم لديهم وتمكن المتعلمين من أن يصبحوا متعلمين مدى الحياة.

ثانياً فاعلية الذات الإبداعية Creativity Self–Efficacy:

يعد مفهوم الفاعلية الذاتية Self– efficacy من المفاهيم المهمة التى تستخدم لتفسير سلوك الأفراد وتحديد سماتهم الشخصية. إذ يؤكد (Bandura, 1977) فى نظريته للتعلم الاجتماعى أن فاعلية الذات هى معتقدات الفرد حول قدرته على التفوق فى مهمات معينة، وهذا يشير إلى وجود حكم فى سياق معين حول قدرته على إنجاز المهمة، ويعكس هذا الحكم الثقة التى يمتلكها الفرد لإنجاز هذه المهمة التى تستند غالبًا على المهمة نفسها، فضلاً عن القيم الاجتماعية والثقافية لدى هذا الفرد، ويشارك تقدير الفرد المتواصل لنفسه فى وصوله إلى تشكيل معرفى مرتب موحد، ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقديرات الخاصة بالذات، ويتكون مفهومه لذاته من أفكاره الذاتية المرتبة التى يحددها من العناصر المتباينة لكينونته الداخلية والخارجية، حيث تؤدى تصوراته عن نفسه دورًا مهمًا فى تعيين صفاته الذاتية، ومن ثم تعكس وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو، وبناء على ذلك تتحدد الصورة التى يعتقد أن الآخرين يرونه من خلالها وتؤثر بفاعلية بالتفاعل الاجتماعى، بالإضافة إلى أن فاعلية الذات تؤثر فى تفكير الفرد وعواطفه وسلوكه، حيث تعد معتقدات الفرد حول قدراته العقلية والعاطفية موجهًا لسلوكياته حول اختيار الأنشطة والمهام الحياتية المختلفة، وفى استمرار الجهد والمثابرة التى يقوم بها الفرد لتحقيق الأهداف التى يسعى إليها، وذلك من خلال مستوى الاستثارة الانفعالية، والتى قد تكون معيقة أو مشجعة لسلوكياته، هذا بالإضافة إلى أن سلوك الفرد يتحدد تبادليًا بتفاعل ثلاثة مؤثرات، وهى العوامل الذاتية، والعوامل

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

السلوكية، والعوامل البيئية، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية (Bandura, 2007, 87).

ووفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن معتقدات الطالب عن فاعليته الذاتية تؤثر فى عدة نواحٍ من سلوكه، فالفاعلية الذاتية تؤثر فى الطريقة التى يختار بها الطالب النشاطات التى يشارك فيها، كما تؤثر فى مقدار الجهد الذى يبذله لتحقيق أهدافه، بالإضافة إلى تأثيرها على مقدار المقاومة التى يبذلها فى مواجهة بعض العقبات، وكنتيجة حتمية فالفاعلية الذاتية تؤثر بصورة عامة فى مقدار تحصيل الطالب وتعلمه (وصل الله عبد الله، ٢٠١٥، ١٥٣٤).

ويشير Zimmerman (2000, 77) أن معتقدات الفاعلية الذاتية تؤثر فى سلوكيات الطالب التحصيلية من حيث اختيار المهمات والجهد ومقاومة الإحباط، بمعنى أن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة عالية من الفاعلية الذاتية ينغمسون فى المهمات التعليمية، ويبذلون جهدًا أكبر، ولديهم مثابرة وإصرار على تجاوز المشكلات والعقبات التى تظهر أثناء التعلم، ففاعلية الذات هى صورة ذهنية يدركها الفرد عن حال رؤية الآخرين والتفاعل معهم فى تقييم الفرد لذاته، وهذا يفسر ضرورة التفاعل مع الآخرين فى تكوين تقييم الذات لدى الفرد (ثناء عبد الودود وغدير كاظم، ٢٠١٧، ١٤٣).

وتعد فاعلية الذات الإبداعية حالة خاصة من فاعلية الذات العامة، فإذا كانت فاعلية الذات العامة تمثل درجة اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمة معينة بتفوق داخل سياق معين بصرف النظر عن صعوبة ذلك السياق، فعلى الرغم من أن القدرة الإبداعية ضرورية للتعبير الإبداعى، إلا أنها ليست كافية لأن تخرج نتاجًا إبداعيًا، ففاعلية الذات الإبداعية هى من أهم عوامل التحفيز لإيجاد الإبداع، وهى تشير إلى معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية لإشباع الدافع وللاستجابة لمطالبه المتباينة، والخروج بنتاجات جديدة، وتعبر عن حالة داخلية تتفاعل مع متغيرات الشخصية (Yu, 2013, 184). كما يعتمد بناء الذات الإبداعية على مستوى الكفاءة الذاتية للفرد ومدى ثقته بقدراته وتوقعاته الذاتية حول نتائج الأعمال الإبداعية، والفاعلية الذاتية الإبداعية تزداد لدى الفرد إذا حقق إنجازًا شخصيًا، حيث إن الأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من فاعلية الذات الإبداعية يتمكنون من ربط الدوافع مع مصادر المعرفة

ومسارات العلم اللازمة لتلبية متطلبات الظروف والحاجات التى تشكل تحديات فى تحقيق الفرد لأهدافه(Tan, LI& Rotgans, 2011, 91).

ويتكون مفهوم فاعلية الذات الإبداعية من عدة مفاهيم نفسية مرتبطة ببعضها، وهى فاعلية الذات والإبداع فى الذات، والإبداع؛ فالذات فى الأساس تمثل مصدر الشخصية التى تتشكل بناء عليها الملامح التى ينفرد بها كل فرد عن الفرد الآخر، وهى مزيج من الأحاسيس والصور الذهنية التى يحللها العقل وتخلق من التفكير، والفرد إما أن يضع ذاته فى مكانها الطبيعى الحقيقى، بحيث تساوى مستوى قدرة الفرد أو يرفعها إلى منزلة أعلى من منزلتها الحقيقية أو الواقعية، أو أنه يقلل من قيمتها إلى أقل مما هى عليه فى الواقع (Jenkins, 2004, 156).

ويعرف كل من Zhou, Shin& Cannella (2008, 401) فاعلية الذات الإبداعية بأنها إدراك الأفراد لإنتاج الأفكار الجديدة والنافعة، فهى المعتقدات الخاصة فى قدرات الفرد التى تنبع عنها الدافعية والموارد المعرفية ومسارات العمل اللازمة للتعامل مع الظروف المختلفة.

ويعرفها Abbott (2010, 26) بأنها معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية وتشمل معتقداته حول تفكيره الإبداعى، بالإضافة إلى معتقداته حول أدائه الإبداعى.

ويعرف كل من Delillo, Houghton& Dawley (2011, 154) بأنها تقييم ذاتى يقوم خلاله الفرد بتقييم إمكانياته الإبداعية، التى تنطوى بشكل خاص على رؤيته لنفسه بأنه جيد فى حل المشكلات الإبداعية والإتيان بأفكار جديدة.

ويتفق كل من أحمد محمد الزغبى (٢٠١٤، ٤٨٠) وعمرو محمد (٢٠١٦، ٢٤٩) فى تعريف فاعلية الذات الإبداعية بأنها حالة داخلية لدى الفرد تتفاعل مع متغيرات الشخصية والدافعية الأخرى بالإضافة إلى النتائج المترتبة على الأداء؛ لذلك فهى حالة دافعية يتم خلالها قياس التقدير الذاتى للفرد على تنفيذ أعمال معينة لتحقيق بعض أهدافه، ولا تعنى فاعلية الذات بما يمتلك الفرد، بل تعنى باعتقاداته حول ما يمكنه القيام به، وتمثل المحور المعرفى للعمليات.

ومما سبق يمكن للباحثة تعريف فاعلية الذات الإبداعية بأنها "معتقدات الفرد حول قدرته على تفعيل مهارات تفكيره الإبداعى، كالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والتفاصيل، وتقييمه لذاته من خلال تقييم إمكاناته الإبداعية بهدف الوصول إلى أفكار ونتاجات إبداعية قيمة وجديدة".

فهناك الكثير من العوامل التى يمكن أن تؤثر فى تقييم الفرد لذاته؛ فمنها ما يتعلق بالفرد نفسه مثل استعداداته وقدراته والفرص التى يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم، فإذا كانت البيئة تهيئ للفرد المجال للانطلاق والابتكار والإبداع فإن تقييمه لذاته يزداد، وتكون لديه القدرة على تعديل وتكييف جهوده الشخصية لكى يغير البيئة، وتأخذ هذه الحالة شكل التنشيط الاجتماعى أو الاعتراض أو استخدام القوة للوصول إلى التغيير، كما تتمحور مقدرة الذات فى ثقة الأفراد بما فى حوزتهم من مقدرة لأداء المهمة لهم، وقد تكون متتابعة بخبراتهم السابقة وقدراتهم والوسط الاجتماعى الذى يتألف فيه، إذ أن معتقدات الأفراد لفاعليتهم الذاتية هى الأكثر تأثيرًا فى حياتهم اليومية وأكثر تاثيرًا فى اختيارهم، فيصبح الفرد إما سلبيًا أو إيجابيًا فى تقييم ذاته، بأنه ناجح إذا امتلك فاعلية ذات مرتفعة، أو مكتئب إذا امتلك فاعلية ذات منخفضة (Jenkins, 2004, 157).

ويتسم المبدع بمجموعة من السمات كحب الاستطلاع، وتحرر التفكير وسلاسته، بالإضافة إلى القدرة المرتفعة على الخيال والتلاعب بالأفكار، وحب الاستكشاف، والحساسية المرتفعة للجمال، والقوة فى الآراء والمعتقدات (نادية السرور، ٢٠١٠، ٤٣). وتركز فاعلية الذات الإبداعية بشكل رئيس على ماهية الإبداع، كما يعتمد على ما يحتويه الفرد من معتقدات ذاتيه حول إمكانياته الإبداعية، فيرى Torrance أن الإبداع عملية يكون فيها الفرد حساسًا للمشكلات، وإدراك مواطن الانكسار، والقلة والنقص فى المعلومات، والبحث عن الحلول التى يمكن التنبؤ بها، وصياغة الفروض بناء على اختبارها، وذلك بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوافرة للتوصل لحل المشكلة، ثم إظهار النتائج وتوضيحها للآخرين (Torrance, 1988, 630)، كما أن الإبداع ليس حكرًا على الأذكياء أو على فئة معينة من الناس أو عرق أو جنس معين، ولكنه يقترن بقدرة الفرد على التحرر

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

من الخوف والتوعد، فهو يتصل بجهود الفرد وفاعليته الذاتية الإبداعية واكتفائه، ويعتمد إدراك الفرد لما يمتلك من سمات واعتقادات عن كفاياته ومهاراته الإبداعية فى إنجازه للمهمات المطلوبة منه، إلى نمط من العزو الذى قد ينسب فيه التفوق فى العمل إلى نفسه (عدنان يوسف، ٢٠٠٤، ٢٣).

ويذكر كل من نشوى مبروك وعمرو محمد ومنى حسن (٢٠٢٠، ٦٤) مجموعة من الخصائص التى تميز فاعلية الذات الإبداعية منها امتلاك مجموعة من الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستوى الفرد وإمكاناته ومشاعره، ترتبط بالتوقع والتنبؤ، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية؛ فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقع بفاعلية الذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة، كما أن ثقة الفرد لقدرته فى النجاح فى أداء عمل ما بأساليب إبداعية تتحدد بصعوبة الموقف وكمية الجهد المبذول ومدى قدرة الفرد على المثابر، وتوقعات الفرد للأداء أفضل فى المستقبل، وتنمو من خلال تفاعل الفرد مع بيئته ومع الآخرين من خلال العمل الجماعى كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة .

تؤدى فاعلية الذات الإبداعية دورًا بارزًا؛ حيث يمكن أن تشارك الطالب فى تفوقه الأكاديمى ونمو شخصيته الاجتماعية والانفعالية بشكل متوازن، مما يؤثر فى إنجازه الأكاديمى، وتتبلور هذه الفاعلية فى هيئة أفكار الفرد ومعتقداته حول ذاته بشأن مدى صلاحيتها، وهذه الأفكار تتوسط بين ما لديه من إدراك وإبداعات وبين إنجازه الحقيقي فى المواقف التعليمية، وتتصل فاعلية الذات بتنفيذ المهام الصعبة والتى تتطلب إلحاحًا عاليًا (Redmon, 2007, 4).

كما أن إدراك الأفراد لفاعليتهم الذاتية الإبداعية يؤثر على أنماط الخطط التى يضعونها لأنفسهم ويتعاملون مع المشكلات التى يمكن أن تواجههم فى البيئة المحيطة بها، فكلما زادت فاعلية الذات لدى الفرد تضاعفت قدرة الفرد واستطاعته على التعامل مع المشكلات والمواقف بإيجابية أكثر(Bandura, 1982, 521). كما أن الأفراد الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية إبداعية عالية يتسمون بالانفتاح العقلى ولديهم الجرأة، ولكنهم ليسوا مغامرين أو مجازفين، وهم أكثر تصميمًا وتصبرًا، وأقل اضطرابًا وأكثر رزانة من الناحية الانفعالية والعاطفية، حيث توجد لديهم القدرة على الاهتمام بالآخرين والاعتناء بهم (خليل المعايطة، ٢٠٠٧، ٨٩).

ويعتمد بناء الذات الإبداعية على مستوى الأهلية الذاتية لدى الفرد ومدى ثقته بقدراته، بالإضافة إلى تنبؤاته الذاتية حول نتاج الأعمال الإبداعية التى تقع ضمن طموحاته المستقبلية، فالأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية يستطيعون ربط الدوافع مع مصادر المعرفة لتلبية متطلبات الظروف والحاجات التى تكون صعوبات فى إنجاز الفرد لأهدافه(Michael, 2011, 120).

فالأفراد ذوو الفاعلية العالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء إيجابية يمكن من خلالها تبديل واقع البيئة التى يعيشون فيها، أما الأفراد ذوو الفاعلية المنخفضة فإنهم يرون أنفسهم متقاعسين عن إنتاج سلوك له أطلاله (ممدوح عبد المنعم، ٢٠٠٥، ٣٩٩). ويضيف (Nan, 2018, 94) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون فاعلية ذات إبداعية عالية يتسمون بالمثابرة والتغلب على الصعوبات التى تواجههم، ويشعرون بثقة عالية فى بأنفسهم، ويمتلكون مهارات حل المشكلات بطرق إبداعية، ويفضلون التطبيق الحقيقى لقدراتهم الإبداعية، ويشعرون بالرضا عن الذات ومتفائلون، مما ينعكس ذلك على قدراتهم العقلية وتحصيلهم وإنجازهم الأكاديمى وسلوكياتهم وطرق تفكيرهم؛ مما يساعد على التغلب على مخاوفهم أثناء ممارسة العملية الإبداعية.

وبنيت نظرية (Abbott, 2010) عن فاعلية الذات على البيانات المأخوذة بدقة من دراسة الإنسان، أى أنها مؤهلة لخلق فرضيات قابلة للإنجاز، ويسلم Abbott بوجود تفاعل بين البيئة والسلوك والشخص (الحتمية التبادلية)، وترمز فاعلية الذات الإبداعية إلى الشخص فى هذا المركب التفاعلى، ولهذا العنصر تأثير قوى ولكنه ليس العنصر الوحيد المحدد للسلوك، فهناك البيئة والسلوك السابق ومتقلبات الشخصية الأخرى، وتمثل "الاعتقاد بأن الفرد يستطيع أن يصدر سلوكًا مطلوبًا بتفوق لتحقيق النتائج"، أى اعتقاد الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذى يعطى نتائج طموحه فى موقف محدد، فالأفراد الذين يتمتعون بفاعلية ذات إبداعية مرتفعة يعتقدون بأنهم يتمكنون من عمل شيء لتغيير واقع بيئى، ويميز Abbott بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتيجة، فالفاعلية تشير إلى ثقة الفرد فى مقدرته على القيام بسلوك محدد، بينما تشير توقعات النتيجة إلى توقع الفرد عن النتائج المترقبة لذلك السلوك (Abbott, 2010, 31).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وتتكون فاعلية الذات الإبداعية من مجالين: المجال الأول هو فاعلية ذات التفكير الإبداعى: وهى افتراض الفرد بقدرته على التعبير عن التفكير الإبداعى، فيمثل فاعلية الحالة العقلية الداخلية، كالتعبير عن الإبداع من خلال مهارات التفكير الإبداعى كالطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل، والتى تمكن الفرد من إنتاج الأفكار الجديدة والمناسبة، أما المجال الثانى هو فاعلية ذات الأداء الإبداعى: وهى اعتقاد الفرد بقدرته على توضيح السلوك الإبداعى، فيمثل فاعلية الحالة الاجتماعية الخارجية كالتعبير عن الإبداع من خلال أنظمة الفرد الداخلية والخارجية التى تتفاعل مع بعضها البعض أثناء الأداء الإبداعى مثل الدوافع والشخصية والمزاج والسياق الاجتماعى وغيرها (Abbott, 2010, 12)، وهى الأبعاد التى تناولتها الباحثة فى إعداد مقياس فاعلية الذات الإبداعية حيث تناولت أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والشخصية والاستعداد.

ومن الدراسات التى اهتمت بدراسة فاعلية الذات الإبداعية دراسة Mathisen & Bronnick (2009) التى هدفت إلى معرفة أثر التدريب الإبداعى فى فاعلية الذات الإبداعية، وذلك على عينة مكونة من (٧٠) طالبًا من طلاب الجامعة وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن فاعلية الذات الإبداعية لدى عينة الدراسة. ودراسة Maciej (2012) التى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين حب الاستطلاع وفاعلية الذات الإبداعية والهوية الشخصية الإبداعية، وذلك على عينة مكونة من (١٨٤) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين حب الاستطلاع المرتفع وفاعلية الذات الإبداعية.

وفى إطار هذا هدفت دراسة حسام الدين أبو الحسن (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب الجامعة وعلاقته بكل من إدارة الذات والمساندة الاجتماعية، ومدى إسهام كل منهم فى التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية، وذلك على عينة مكونة من (١٤٠) طالبًا من طلاب كلية التربية بجامعة جازان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع فاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين فاعلية الذات الإبداعية وكل من إدارة الذات والمساندة الاجتماعية، كما توصلت

النتائج أيضًا إلى إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال إدارة الذات والمساندة الاجتماعية.

عادات العقل وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية:

نظرًا لضرورة عادات العقل كأحد الجوانب المهمة فى حياة الطالب ونشاطه الأكاديمى وحياته النفسية والعقلية؛ وذلك لأنها تساعد الأفراد على تغيير حياتهم للأفضل فقد أجريت العديد من الدراسات التى حاولت إلقاء الضوء على بعض العادات فى علاقتها ببعض المتغيرات والتنبؤ بها، فقد أظهرت النتائج الارتباطية ارتباط عادات العقل ارتباطًا إيجابيًا بدافعية الإنجاز (محمد فرحان، ٢٠١٤) واتخاذ القرار والاتزان الانفعالي (هانم أحمد ورانيا محمد، ٢٠١٦ ؛ شذى سلامة، ٢٠١٦؛ فاطمة على ، ٢٠٢٠)، والتنبؤ بأنواع التفكير المختلفة التى يستخدمها الطلاب مثل التنبؤ بالتفكير الإيجابى (وفاء محمود، ٢٠١٨) والتنبؤ بالتفكير الجانبي (محمد عبد الرءوف، ٢٠١٦).

وتمتد تدريبات عادات العقل بطرق إثرائية لتنمية سلوكيات لدى الطلاب لتحفيز تنظيم العمليات العقلية والتوافق الأدائى والمهارات الذهنية لتزويد الطلاب بمهارات التفكير وتنمية العلميات الذهنية المناسبة، حيث تصبح هذه العادات طريقة وسلوكًا اعتياديًا يؤدى لأفعال أكثر انتباهًا وذكاءً ، كما أنه يمكن تنمية التفكير الإبداعى عن طريق عادات العقل حيث يمكن أن يضع الفرد أمام الجوانب المبهجة فى الحياة، كما يمكنه إعادة اكتشاف نفسه؛ مما يثير دافعيته للعمل نحو تحقيق الأهداف التى يضعها لنفسه كونه يصبح أكثر قدرة على إدارة ذاته بسبب وصوله لمستويات أعلى من الوعي والإدراك (Costa& Kallick, 2009) .

وفى هذا الإطار صممت دراسة حيدر عبد الراضى (٢٠١٢) للتعرف على أثر برنامج (كوستا وكاليك) فى تنمية التفكير الإبداعى باستخدام عادات العقل لدى عينة من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية وبلغ عددهم (٦٠) طالبًا وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي لبرنامج كوستا وكاليك لعادات العقل فى تنمية التفكير الإبداعى لدى الطلاب، وتأيدًا لنتائج هذه الدراسة قامت دراسة نادية محمد ورشا محمد (٢٠١٩) إلى البحث عن أثر برنامج كوستا وكاليك باستخدام عادات العقل على تنمية التفكير الإبداعى، وذلك على عينة مكونة من ٣٢ طالبًا جامعيًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) ومن أهم النتائج التى

توصلت لها الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

كما جاءت دراسة مشعل الشمرى (٢٠١٣) لتكشف عن العلاقة بين عادات العقل والتفكير الإبداعى، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادة الإصغاء وقدرة الأصالة كأحد قدرات التفكير الإبداعى، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادة التساؤل وحل المشكلات مع قدرة المرونة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفكير التبادلى وقدرات الطلاقة والمرونة.

وفى نفس هذا السياق هدفت دراسة مرفت محمد (٢٠١٧) إلى تحديد فاعلية وحدة تدريبية فى عادات العقل فى تنمية التحصيل الرياضى والتفكير الإبداعي لدى الطالبات الجامعيات وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تدريب الطالبات على توظيف عادات العقل أثناء تعلم مقرر الرياضيات كان له أثر وفاعلية فى تنمية مستوى التحصيل فى الرياضيات وكذلك فى تنمية التفكير الإبداعى.

وفى إطار هذا هدفت دراسة إيمان أحمد (٢٠١٧) إلى قياس فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الدبلوم العام فى التربية والمكونة من (٥٠) طالبة مقسمين بالتساوى إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى على مقياس عادات العقل ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ودعمت نتائج هذه الدراسة نتائج دراسة تهانى عبد الرحمن (٢٠١٧) التى أسفرت عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين عادات العقل وكفاءة الذات لدى طالبات الدراسات العليا.

وتدعيمًا للدراسات السابقة جاءت دراسة غازى صلاح (٢٠١٩) والتى هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبى مستند إلى عادات العقل فى تنمية التفكير الابتكارى لدى عينة من طلاب معلمى العلوم فى جامعة أم القرى مكونة من ١٠٠ طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التفكير الابتكارى لصالح المجموعة التجريبية.

ولكن كانت نتائج دراسة Dimmer (1993) مخالفة للدراسات السابقة والتى هدفت إلى البحث عن تأثير الدعابة (كعادة من عادات العقل) فى التفكير الإبداعى وحل المشكلات الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبًا جامعيًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تعرضت لفيديو كوميدى لإيجاد الدعابة وعدم تعرض المجموعة الأخرى، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود تأثير للدعابة على التفكير الإبداعى، ولكن أظهر أفراد المجموعة التجريبية إنجازًا أكبر فى مواجهة المشكلات.

كما قام حسنى زكريا (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن النموذج البنائى للعلاقات بين عادات العقل والأسلوب الإبداعى وكفاءة التمثيل المعرفى، وذلك على عينة مكونة من (٤٦٨) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بكلية التربية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود نموذج بنائى يوضح علاقات التأثيرات والمسارات القائمة بين بعض عادات العقل والأسلوب الإبداعى وكفاءة التمثيل المعرفى لدى طلبة كلية التربية.

وقد بينت دراسة (Beyer, 2008) أن استخدام الطلاب التعبيرات المعرفية للعادات العقلية مع ممارسات العمليات المعرفية تصبح هذه التعبيرات جزءًا من ذواتهم فيمارسونها كجزء من حياتهم الشخصية، وقد تم تطبيق نظرية فاعلية الذات فى مجالات متعددة جميعها مرتبطة بصورة مباشرة أو غير مباشرة بعادات العقل المنتجة، حيث توصلت نتائج دراسة إبراهيم إبراهيم (٢٠٠١) إلى وجود تأثير كبير ودال لفاعلية الذات على دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وفى هذا الإطار استهدفت دراسة ناجى محمود ومحمد إبراهيم (٢٠١٣) التعرف على مستوى عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة ديالى مكونة من (٤٠٠) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه كلما ارتفعت عادات العقل لدى الطلاب ارتفعت معها الفاعلية الذاتية لديهم، كما أنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات لدى الطلبة من خلال عاداتهم العقلية.

وتأيد هذا بدراسة أجرتها فضيلة جابر (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين عادات العقل وكفاءة الذات الأكاديمية والتعرف على عادات العقل التى تسهم فى التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية، وذلك على عينة مكونة من (٩٤) طالبًا وطالبة بكلية التربية بجامعة الكويت، وأسفرت نتائج الدراسة عن الارتباط الإيجابى بين إدراك الطلبة

لكفاءتهم الأكاديمية وبين استخدامهم لعادات العقل، فكلما ارتفع استخدام الطلبة لعادات العقل ارتفع تقديرهم لكفاءتهم الأكاديمية، كما أن عادات العقل تتنبأ بفاعلية الذات الأكاديمية بشكل كبير وقوى لدى طلبة كلية التربية؛ حيث إن عادة التفكير فوق المعرفى يليها عادة التصور والإبداع، ثم المثابرة من أكثر العادات المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.

وهدفت دراسة Kose and Tanisly (2014) إلى التعرف على عادات العقل لدعم التعلم واستخدام المفاهيم فى علم الهندسة، وقد أكد كل من الباحثين فى دراستهم على أن للعقل وسائل إنتاجية للتفكير، تتمثل فى مدى التدريب على عادات العقل، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التدريس على إعمال عادات العقل يثرى تعلم المفاهيم فى المحتوى المراد تعلمه، وكشفت عن مدى الضعف الذى يعانيه الطلاب من عدم تفعيل العادات العقلية لديهم.

وتؤكد دراسة (Johnson, 2013, 526) أن عادات العقل المكتسبة ستكون ضمن حصيلة الطالب السلوكية بحيث يستخدمها بوعى فى المواقف المناسبة، مما قد يزيد من معتقدات الفرد حول إمكاناته وقدراته والنتائج التى يستطيع الوصول إليها، وبذلك تنمو لديهم القدرة الإبداعية وتكون أفكارهم حول المستقبل غير تقليدية، أى معتقداته حول فاعليته الذاتية فى تنظيم وتنفيذ مجموعة من الإجراءات المطلوبة منه، وتأييدًا لما سبق قامت دراسة صلاح محمد (٢٠١٨) بالكشف عن عادات العقل المنتجة لدى المرشد النفسي المدرسي وعلاقتها بفاعلية الذات الإرشادية، وذلك على عينة مكونة من (١٥٢) مرشدًا نفسيًا وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين عادات العقل المنتجة وفاعلية الذات الإرشادية، ومن نتائج الدراسة أيضًا إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإرشادية لدى المرشد النفسى من خلال عادات العقل المنتجة لديه.

وفى إطار العلاقة بين عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية هدفت دراسة مصطفى قسيم (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفى لدى طالبات الدبلوم المهنى فى التدريس بجامعة أبو ظبى، وقد شملت عينة الدراسة (١٣٥) طالبة وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة تنبؤية بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفى؛ حيث إنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال التفكير فوق المعرفى.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ثالثاً: التوافق الأكاديمى Academic adjustment:

يعتبر التوافق من المفاهيم الأساسية التي تناولتها العديد من الدراسات النفسية والاجتماعية، فالصحة النفسية تعنى توافق الفرد ذاتيًا واجتماعيًا، لذلك يسعى الأفراد دائمًا لتحقيق ذلك التوافق ليحققوا مزيدًا من الرضا عن أنفسهم وعن الآخرين مما يحيطون بهم، وكلما سعى الفرد لاختيار وسائل توافق يقبلها شخصيًا ويقبلها مجتمعه تمتع بصحة وحالة نفسية جيدة تساعده على إنجاز مهامه والخروج من الأزمات والاضطرابات التى يمكن أن تحيط به (أسماء عبد العزيز، ٢٠١٨، ٦٢١). ويعرف التوافق بأنه إدراك الفرد وفوزه بالتوافق النفسى والاجتماعى، وقدرته على ضبط ذاته فى تلك المواقف التى تعمل على إثارة انفعالاته، ومدى قدرته على ضبط ذاته فى تحمله المواقف التى تتطلب منه توظيف طاقته لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التى تواجهه (عثمان على، ٢٠٠٤، ٩٦)، كما ينظر إليه بأنه قدرة الفرد على إشباع حاجاته النفسية وقدرته على التمتع بحياته بدون توتر أو اضطراب نفسي، وكيفية استمتاعه بحياته وعلاقاته الاجتماعية، ومدى قدرته على مشاركته فى الأنشطة الاجتماعية، وتقبل العادات والتقاليد والقيم المجتمعية (Kiang, Supple, Stein & Gonzalez, 2012, 285)، ويشير (رضوان الرفاعى، ٢٠١٩، ٢٧٨) فى دراسته بأنه تكيف الفرد مع بيئته الاجتماعية فى مجال مشكلات حياته اليومية مع الآخرين، التى ترجع لعلاقاته بأسرته ومجتمعه، ومعايير بيئته الاقتصادية والسياسية والخلقية.

حيث يتوقف نجاح الفرد فى الحياة على قدرته على التوافق مع الحياة التى يعيشها، وطريقة تفاعله مع البيئة من حوله بشكل إيجابى، بالإضافة إلى أن نجاح الطالب أو تعثره فى دراسته يرتبط بمدى قدرته على التوافق الإيجابى مع متطلبات الحياة الجامعية. ويشير (Baker & Syiryk, 1989, 3) أن التوافق مع الحياة الجامعية يرتبط بالصحة النفسية والطلاب المتكيفين أكاديميًا يحصلون على درجات أفضل ويشاركون فى الأنشطة الطلابية، ويكونون أكثر تحملاً لإنهاء برامجهم الجامعية من الطلاب غير المتكيفين، ويعبر Shields (2002,386) عن التوافق الأكاديمى بأنه نجاح الطالب فى إتمام أدواره الرسمية وغير الرسمية فى الحياة الجامعية.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وأشار Baker& Siryk (1989) إلى أن التوافق مع الجامعة يمثل بناءً معقدًا متعدد الجوانب وينطوى على مجموعة من المتطلبات التى تختلف من حيث النوع والدرجة، فالتوافق الأكاديمى يتكون من أداء الطالب فى مجالات مختلفة وهى: الإنجاز الأكاديمى، والذى يشير إلى المواقف الإيجابية للطلبة المتعلقة بأنشطتهم وأهدافهم الأكاديمية، ويرتكز على دافعية التعلم لدى الطلاب، ومدى ملاءمة مهاراتهم الدراسية لمتطلبات الدراسة، وقدرتهم على كسب نتائج مرضية، والتوافق الاجتماعى الذى يشير إلى مدى مشاركة الطلاب فى الأنشطة الاجتماعية وتكوين علاقات شخصية، والتوافق الانفعالى الشخصى، والذى يعبر عن الراحة الجسدية والنفسية للطلاب، وأخيرًا التوافق المؤسسى وهو الكشف عن شعور الطلاب حول علاقتهم مع الحياة الأكاديمية بشكل عام والبيئة الأكاديمية بشكل خاص.

وعرف على عبد السلام (٢٠٠٤، ٤) التوافق الأكاديمى بأنه نجاح الطالب فى التعامل مع البيئة المحيطة به بود وحب، كما يعتبر أى نشاط وسلوك يقوم به الطالب بهدف تحقيق غايته من النجاح فى جميع جوانب ومراحل حياته العلمية والاجتماعية والمهنية.

كما عرف كل من Kiang, Supple, Stein& Gonzalez (2012, 284) التوافق الأكاديمى بأنه الاندماج الإيجابى مع الزملاء، والشعور نحو الأساتذة بالمودة والإخاء والاحترام، والاشتراك فى أوجه النشاط الاجتماعى فى الجامعة، بالإضافة إلى الاتجاه الموجب نحو مواد الدراسة، وحسن استغلال الوقت والإقبال على المحاضرات، وتم وصف التوافق الأكاديمى بأنه التوافق الذى يحققه الطلاب مع السياق الأكاديمى لبيئة الكلية، كما يعد التوافق الأكاديمى تعبيرًا عن رد الفعل الإيجابى للطلاب على الضغط المتكون من المتطلبات الأكاديمية (Cazan& Stan, 2015, 12).

فى حين أشار أحمد محمد شبيب (٢٠١٦، ٦) إليه بأنه إصدار الطالب لأنماط سلوكية فى ظل إطاره البيئى التعليمى، والتى تعكس درجة انتظامه فى دراسته، وتوافقه مع زملائه وأساتذته فى ظل حالة من الرضا والارتياح، ونظر إليه كل من Al–Mseidin , Fauzee & Kaur(2017, 335) بأنه توافق الطالب مع مكان دراسته فيشعر بأن مدرسيه يحبونه ويستمتع بزمالة أقرانه، ويجد أن العمل الأكاديمى يساير مستوى نضجه وميوله، وهذه العلاقات الطيبة تتضمن شعور الطالب بأهميته وقيمته فى مكان دراسته.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

فى حين عرفته داليا خيرى (٢٠١٨، ٤٥) بأنه الاتجاه الإيجابى نحو الدراسة والرغبة فى الاجتهاد ومحاولة التغلب على الصعاب، والالتزام بالنظم الجامعية.

وفى هذا الإطار عرفته شيماء سيد (٢٠١٨، ٣٩٩) بأنه عملية دينامية وتفاعلية تتم بين الطالب وبيئته الجامعية، وتتمثل فى إصدار الطلاب لمجموعة من الاستجابات تعكس قدرته على إدارة المتطلبات الأكاديمية، وقدرته على تطوير مهارات الدراسة بشكل فعال، فضلاً عن التقييمات الإيجابية لحالاتهم الانفعالية ومهاراتهم الاجتماعية وجودة بيئاتهم الأكاديمية.

ومما سبق يمكن للباحثة تعريف التوافق الأكاديمى بأنه "عملية حيوية ومتجددة ومستمرة تتمثل فى قدرة الطالب على تحقيق التكيف والانسجام والتواؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية ويظهر ذلك فى التواصل والتفاعل الإيجابى وفى سلوكياته مع أساتذته وزملائه ورفاقه واتجاهه نحو دراسته وتخصصه وجامعته وفى تنظيم وقته"

وتتعدد المظاهر الدالة على توافق الطالب أكاديميًا منها القدرة على الاندماج مع الزملاء بسهولة والتعاون معهم، والمشاركة فى الأنشطة الجماعية، واحترام الأساتذة ومحبتهم والتواصل معهم، والمرونة والقدرة على التعامل مع المستحدثات المختلفة، ووضع أهداف واقعية تتناسب مع قدرات الطالب والسعى نحو تحقيقها، والاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة، والشعور بأهميتها، وإمكانية الاستفادة منها فى الحياة العملية، وتنظيم الوقت حيث ينظم الطالب وقته بشكل متزن، والتفوق الدراسى والحصول على درجات وتقديرات مرتفعة (عبد الناصر القدومى وكمال سلامة، ٢٠١١، ٢٩٩).

وأشار فريق من خبراء التربية (٢٠١٠) إلى أهمية التوافق الأكاديمى للطالب الجامعى قد ترجع إلى أنه فى هذه المرحلة يعيش مرحلة من أهم مراحل العمر، يتعامل فيها مع تخصصات وعلوم جديدة، وهى مرحلة تتميز بقدرة الطالب فيها على الاستيعاب أكثر من غيرها من المراحل، كما أنها تمثل مرحلة البحث عن المستقبل، إضافة إلى اختلافها عن غيرها من المراحل فى نظام الدراسة، وهذا التغيير فى طبيعة الدراسة يتطلب من الطالب أن يكون قادرًا على التوافق معها حتى يستطيع الاستفادة من قدراته ومن الإمكانات التى توفرها له جامعته (عصام بدر، ٢٠١٩، ٨٢). أما سوء التوافق الأكاديمى فيعيق الطالب عن تأدية المهام الدراسية المطلوبة منه، ويضعف من المستوى الدراسى للطالب ومن أدائه الأكاديمى؛ مما قد

يدفع بالطالب فى بعض الحالات إلى الانسحاب من الدراسة الجامعية (سفيان إبراهيم، ٢٠١٢، ٤٣٢).

وقد تعددت وجهات النظر حول تحديد أبعاد التوافق الأكاديمى لطلاب الجامعة؛ فقد أشار فراس محمود (٢٠٠٩) إلى ثلاثة أبعاد للتوافق، وهم: البعد المعرفى، والبعد الانفعالى، والبعد السلوكى للتوافق، وذكرت نداء حسن (٢٠١٦) ثلاثة أبعاد للتوافق الأكاديمى، وهى: التكيف الاجتماعى، والرضا عن الإنجاز الأكاديمى، والتكيف الانفعالى، فى حين أشارت شيماء سيد (٢٠١٨) فى دراستها إلى أربعة أبعاد للتوافق الأكاديمى، وهى: إدارة المتطلبات الأكاديمية، وتقييم جودة البيئة الأكاديمية، والحالة الانفعالية، والتوافق الاجتماعى، بينما حددت تقوى محمد (٢٠١٨) أبعاد التوافق الأكاديمى فى العلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع الأساتذة، والاتجاه نحو المواد الدراسية، وتنظيم الوقت، وطريقة الاستذكار فى الامتحان، وقد ذكرت داليا خيرى (٢٠١٨) عدة أبعاد للتوافق الأكاديمى منها العلاقة بأعضاء هيئة التدريس والزملاء والأنشطة الطلابية، وعادات الاستذكار وتنظيم الوقت، والجد والاجتهاد والإذعان، كما أن هناك أشكالاً للتوافق الأكاديمى يواجهها الطالب من سنة إلى أخرى، مثل التوافق مع تغيير المعلمين، وتغيير قاعات الدراسة، والتوافق مع الإجراءات والقواعد الجديدة، والتوافق مع المهام الصعبة ومع الأقران والزملاء، ومع الأعمال الموكله إليه، والإنجازات فى مواجهة هذه التحديات، ويمكن أن يكون منبئًا بالنجاح الأكاديمى (داليا خيرى، ٢٠١٨، ٥١)، وجاءت دراسة رضوان الرفاعى (٢٠١٩) ليشير إلى سبعة أبعاد للتوافق الأكاديمى، وهى: العلاقة بالزملاء، والعلاقة بالأساتذة، وأوجه النشاط الاجتماعى، والاتجاه نحو المدرسة، وطريقة الاستذكار، وتنظيم الوقت، والتفوق الدراسى.

وقد استفادت الباحثة من الدرسات السابقة فى تحديد أبعاد التوافق الأكاديمى لطلاب الجامعة فيما يلى:

١– إدارة المتطلبات الأكاديمية: وهو قدرة الطالب على تركيز انتباهه واستخلاص النقاط المهمة فى المواد الدراسية وترتيبها طبقًا لأهميتها، والقيام بجميع الواجبات المكلف بها، ومواجهة المشكلات التى تواجهه فى المقررات الأكاديمية.

٢– التفوق الدراسى: هو استمتاع الطالب بقيامه بمهامه وواجباته الأكاديمية المطلوبه منه، والتغلب على الصعوبات التى قد تواجهه بسهولة، ووجود دافع قوى لديه للقيام بهذه المهام الأكاديمية.

٣– العلاقة مع الأساتذة: وهو شعور الطالب بمدى تشجيع وتقدير أساتذة المقررات الأكاديمية له وتفهمهم لمشكلاته.

٤– مقاومة الاتجاه السلبى نحو الدراسة: وهو قدرة الطالب على التغلب على انصرافه عن الأنشطة الأكاديمية، وقيامه بمهامه وواجباته الأكاديمية المطلوبة منه.

٥– الاتجاه الإيجابى نحو الدراسة: وهو شعور الطالب بحبه واستمتاعه بدراسته وتخصصه الأكاديمى.

٦– تنظيم الوقت: وهو قدرة الطالب على تخطيطه لكمية العمل المطلوب منه إنجازها فى الوقت المحدد بسرعة ودقة.

ونظرًا لأهمية التوافق الأكاديمى بالنسبة لطلاب الجامعة لأهميته فى إشباع حاجات الطالب النفسية والاجتماعية من خلال علاقاته مع أساتذته ومعلميه ومن خلال مشاركته فى الأنشطة الجماعية، فقد سعى العديد من الباحثين فى هذا المجال إلى إجراء دراسات هدفت إلى تحديد العوامل المحددة له، من أجل توفير فرص لتعزيز توافق الطلاب مع بيئاتهم الجامعية، جاءت دراسة أزهار حسن (٢٠١١) التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوافق النفسى والتوافق الدراسى لدى طلاب الجامعة من حفظة القرآن الكريم، وذلك على عينة مكونة من (١٠٦) طالبًا جامعيًا، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التوافق النفسى والتوافق الدراسى لدى عينة الدراسة. وقد جاءت نتائج دراسة محمد السيد (٢٠١٣) لتؤكد نتائج الدراسة السابقة، والتى هدفت إلى البحث فى التوافق النفسى والاجتماعى وعلاقته بالتوافق الدراسى لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الجوف وعددهم (٣٠٠) طالب وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن التوافق النفسى والاجتماعى والدراسى يتسم بالإيجابية، بالإضافة إلى وجود علاقة دالة بين التوافق النفسى والاجتماعى والتوافق الدراسى.

وفى إطار علاقة التوافق الأكاديمى ببعض المتغيرات جاءت دراسة محمد خالد (٢٠١٠) لتحديد علاقة التوافق الأكاديمى بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى جامعة آل البيت، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التوافق الأكاديمى والكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة الجامعة.

كما هدفت دراسة حجاج غانم (٢٠١٧) إلى التعرف على تأثير كل من التفكير البنائى والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمى على التوافق مع الحياة الجامعية، وذلك على عينة مكونة من (٢٤١) طالبًا جامعيًا بكلية التربية جامعة القصميم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التفكير البنائى ووجهة الضبط الأكاديمى والابتكارية الانفعالية تؤثر بشكل إيجابى على التوافق مع الحياة الجامعية.

وفى هذا السياق هدفت دراسة كل من يوسف محمد ووسام حمدى (٢٠١٧) إلى وضع نموذج بنائى يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الضغوط الأكاديمية المدركة وكل من استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، وذلك على عينة مكونة من (١٩١) من طلاب كلية التربية للبنين وشعبة علم النفس من كلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد بأبها، وأسفرت نتائج الدراسة عن صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الضغوط الأكاديمية المدركة وكل من استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية ودافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمى.

وفى إطار التنبؤ بالتوافق الأكاديمى من خلال بعض المتغيرات هدفت دراسة Thomas et al (2009) التى هدفت إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات والدافعية والتوافق الأكاديمى لدى الطالبات بمعاهد التربية، وتكونت عينة الدراسة من (١١١) طالبة جامعية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التوافق الأكاديمى وبين كل من الدافعية وفاعلية الذات، وأن كلاً من الدافعية وفاعلية الذات له قدرة تنبؤية عالية بمستوى التوافق الأكاديمى.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وجاءت دراسة عبد الله سيد (٢٠١٤) التى هدفت إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بالتوافق الجامعى من خلال الذكاء الوجدانى والقدرات الإبداعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٣) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التوافق الأكاديمى وكل من الذكاء الوجدانى والقدرات الإبداعية، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق الجامعى من خلال الذكاء الوجدانى والقدرات الإبداعية.

وفى إطار هذا أظهرت دراسة Turkpour& Mehdinezhad (2016) إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمى لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال الدعم الأكاديمى والدعم الاجتماعى، كما كشفت دراسة Montgomery et al (2017) عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة من خلال مجموعة من المتغيرات النفسية، مثل التسويف الأكاديمى والكمالية، ومستوى الضغط المدرك والدافعية الأكاديمية.

وفى هذا السياق هدفت دراسة رضوان الرفاعى (٢٠١٩) إلى التعرف على الإسهام النسبى لدافعية الإنجاز فى التنبؤ بالتوافق الدراسى والتحصيل الأكاديمى وذلك على عينة مكونة من (٤٠) طالبًا من طلاب كلية التربية جامعة جازان، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن دافعية الإنجاز تسهم فى التنبؤ بالتوافق الدراسى بنسبة تأثير دالة إحصائيًا.

العلاقة بين عادات العقل والتوافق الأكاديمى:

اختلف الباحثون فى تحديد المتغيرات المرتبطة بالتوافق بصفة عامة، ومع ذلك فقد اتفقوا على إمكانية دراسته خلال التدخلات النفسية فيصل صالح (٢٠١٦) ، وقد أشار كل من Lafuente and Cardelle (2009) فى دراستهما أن التدريب على عادات العقل قد يكون تدخلاً فعالاً لزيادة القدرة على التوافق، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الفروق الفردية من خلال نموذج تجريبي قائم على عادات العقل على التعلم والأداء الأكاديمى، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى تشمل (٣٦٠) طالبًا والثانية تشمل (٤٠٩) طالب من برنامجين دراسين مختلفين فى إحدى جامعات أسبانيا، وأظهرت النتائج تأثير عادات العقل كمؤشرات للفروق الفردية على أداء الطلاب ودافعيتهم للتعلم.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وتأيد هذا بدراسة أجراها كل من Solberg& Segerstrom (2016) للتعرف على العلاقة بين عادات العقل والتوافق، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الدافعية والمثابرة والإصرار والمرونة فى التفكير وضبط الانفعالات تساعد على التوافق مع الحياة بشكل أفضل، وتحقيق الصحة النفسية وتوقع حدوث الأشياء الجيدة والسعيدة والدافع للنجاح والتفوق، وهذا سيؤدى بدوره إلى الشعور بالتفاؤل وزيادة توافق الفرد.

وأشارت دراسة Young (1960) إلى أهمية المرونة بكل ما تنطوى عليه الكلمة من قابلية التوافق، وقدرة الطالب على مواجهة المواقف الجديدة، فالتوافق فى رأيه ينحصر فى تلك المرونة التى يشكل بها الكائن الحى اتجاهاته وسلوكه لمواجهة مواقف جديدة بحيث يكون هناك تكامل بين تعبير الفرد عن طموحاته وتوقعاته، ومتطلبات المجتمع (عبد الفتاح نجلة، ١٩٩٣، ١١)، وتأيدًا لهذا أشارت نتائج دراسات (Lee & Im , 2007 ; Furnham & Christoforou 2007 ; Johason & Krueger , 2006) أنه يمكن للفرد تطويع قدراته للتوافق مع البيئة الخارجية ويساعده فى ذلك مدى تمتعه بمرونة عقلية وسلوكية.

ويرى كل من وحيد مصطفى وعبد السلام عيسى (٢٠١٠، ٤٠١) أن الطالب الذى يتمتع بقدر كبير من عادات العقل فإنه يتمتع بقدر كبير من التوافق، وعليه يمكن القول بأنه كلما زاد وجود عادات العقل لدى الطلاب فإنه يؤدي إلى زيادة التوافق لديهم، وبناءً عليه هدفت دراستهم إلى تحديد العلاقة بين عادات العقل والتوافق لدى عينة من المتفوقين أكاديميًا وغير المتفوقين من طلاب المرحلة الثانوية مكونة من (٢١٢) طالبًا وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين عادات العقل والتوافق لدى الطلاب المتفوقين أكاديميًا، وهذا يتفق مع دراسة (Manaster, 2007, 1192) والتى أشارت إلى وجود علاقة قوية بين التوافق والإيجابية، مما يعنى أن التوافق يلتقى مع مفهوم عادات العقل فى تناغم وتناسق شديد الثراء، حيث تسمح إيجابية التوافق من تحويل عادات العقل إلى عملية ابتكارية تقدم الجديد تلو الجديد دون توقف عند حد الإنجاز بل تجعل المتفوق يصنع ويتحدى الصعاب فى سبيل النجاح والسعادة، فبدون تحمل الصعاب وبذل الجهد لما كان هناك إنجاز وابتكار.

وفى إطار العلاقة بين عادات العقل والتوافق استهدفت دراسة ناصر بدر (٢٠١٧) تحديد العلاقة بين التفكير الإيجابى والتوافق لدى عينة مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة بالمرحلة الإعدادية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى كل من متغيرين الدراسة، بالإضافة إلى وجود علاقة بين التفكير الإيجابى والتوافق لدى عينة الدراسة.

فروض الدراسة:

فى ضوء نتائج الدراسات السابقة وما تم عرضه فى الإطار النظرى فإنه يمكن تحديد فروض البحث على النحو التالى:

١– تتنبأ عادات العقل تنبؤًا دالاً إحصائيًا بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب كلية التربية.

٢– تتنبأ عادات العقل تنبؤًا دالاً إحصائيًا بالتوافق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية.

إجراءات البحث:

تناول هذا الجزء منهج الدراسة ووصف العينة (عينة التحقق من أدوات الدراسة – والعينة الأساسية)، وأدوات الدراسة التى استخدمت فى جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة فى معالجة البيانات، ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو التالى:

أولاً: المنهج المستخدم:

يعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفى الارتباطى، والذى يحاول التعرف على عادات العقل التى يمكنها التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية.

ثانيًا: عينة البحث:

أ– العينة الاستطلاعية (عينة التحقق من أدوات البحث):

تكونت العينة الاستطلاعية من (٤٠٦) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الفيوم لعام ٢٠٢٠ من الأقسام العلمية والأدبية للتعرف على الخصائص السيكومترية لأداوت البحث، ويبلغ متوسط أعمارهم (١٩,٨٤)، وانحراف معيارى قدره (٠,٨٧٤).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ب– العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٥٤) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الفيوم لعام ٢٠٢٠ من الأقسام العلمية والأدبية ويبلغ متوسط أعمارهم (١٩.٨٢) وانحراف معيارى قدره (٠.٩٢٣)، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وجدول (١) يوضح مواصفات العينة الأساسية.

جدول (١)
توزيع طلاب كلية التربية موزعين وفقاً للفرقة والتخصص(ن= ٣٥٤)

الفرقة	التخصص		المجموع
	علمى	أدبى	
الأولى	٤٥	٥٥	١٠٠
الثانية	٦٣	٥٢	١١٥
الثالثة	١٧	٤٨	٦٥
الرابعة	٣٢	٤٢	٧٤

ثالثًا: أدوات البحث:

اشتمل البحث الحالى على الأدوات الآتية:

١– مقياس عادات العقل إعداد Carl Rogers ترجمة محمد بكر (٢٠٠٦)

٢– مقياس فاعلية الذات الإبداعية إعداد الباحثة

٣– مقياس التوافق الأكاديمى إعداد الباحثة

وفيما يلى عرض لهذه الأدوات:

١. مقياس عادات العقل

استخدمت الباحثة مقياس عادات العقل إعداد Carl Rogers وترجمه وأعده للغة العربية محمد بكر (٢٠٠٦)، حيث يتكون المقايس فى صورته الأصلية من (٨٠) عبارة موزعة على ١٦ عادة من عادات العقل وفقًا لتصنيف Costa & Kallick (2000)، وقام محمد بكر بإجراء صدق المحكمين للاطمئنان على سلامة الصياغة اللغوية والترجمة والمعنى السيكولوجى لعبارات المقايس، ولم يتم استبعاد أية عبارة من عبارات المقياس الأصل، وكل عادة عقلية متبوعة بخمس فقرات من نوع ليكرت ذو التدريج الخماسى.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد انقضاء فاصل زمنى قدره أسبوعان على عينة مكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨١).

الخصائص السيكومترية للمقياس فى البحث الحالى:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقايس فى البحث الحالى استعانت الباحثة بعينة استطلاعية (٤٠٦) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بمتوسط عمرى قدره (١٩،٨٤) وانحراف معيارى قدره (٠،٨٤٧).

أولاً: الاتساق الداخلى للمقياس:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلى لمقياس عادات العقل عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الإبداعية (ن= ٤٠٦)

المثابرة		التحكم بالتهور		الإصغاء بتفهم وتعاطف		التفكير بمرونة	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٥٢**	١	٠.٥٦١**	١	٠.٦٥٥**	١	٠.٦٣٨**
٢	٠.٦٢٢**	٢	٠.٦٥٦**	٢	٠.٦٦٠**	٢	٠.٨٦١**
٣	٠.٨٦٥**	٣	٠.٨٤٠**	٣	٠.٨٣٩**	٣	٠.٦٢١**
٤	٠.٦٨١**	٤	٠.٦١٧**	٤	٠.٦٣٩**	٤	٠.٦٣٦**
٥	٠.٦٧٧**	٥	٠.٦٢٢**	٥	٠.٦٣٤**	٥	٠.٦٧١**
التفكير فيما وراء التفكير		الكفاح من أجل الدقة		القدرة على التساؤل وطرح المشكلات		تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٥٩٩**	١	٠.٦٣٢**	١	٠.٥٨٠**	١	٠.٥٦٧**
٢	٠.٦٤٤**	٢	٠.٨٢٤**	٢	٠.٦٩٤**	٢	٠.٨١٦**
٣	٠.٧٤٧**	٣	٠.٥٤٩**	٣	٠.٨٦٢**	٣	٠.٥٢٧**
٤	٠.٥٣٢**	٤	٠.٦٤٩**	٤	٠.٦٦١**	٤	٠.٥٤٩**
٥	٠.٧٧٧**	٥	٠.٦٢٣**	٥	٠.٦١٨**	٥	٠.٧٢٤**
التفكير بوضوح ودقة		جمع البيانات باستخدام جميع الحواس		الإبداع والتصور		الاستجابة بدهشة وتساؤل	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٢٤**	١	٠.٥٨٧**	١	٠.٣٤٥**	١	٠.٤٩٤**
٢	٠.٦٤٧**	٢	٠.٨٦٧**	٢	٠.٦٠٦**	٢	٠.٥٤٢**

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

٣	**٠.٨١٧	٣	**٠.٥٣٣	٣	**٠.٨٣٤	٣	**٠.٨٥٢
٤	**٠.٥١٥	٤	**٠.٦١٣	٤	**٠.٦٦٦	٤	**٠.٥٣٧
٥	**٠.٦١٣	٥	**٠.٥٦٧	٥	**٠.٧٦٧	٥	**٠.٥٣٥
الإقدام على المخاطر وتحمل المسئولية		القدرة على ممارسة الدعابة		التفكير التبادلى		الاستعداد الدائم للتعلم	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٦٦٢	١	**٠.٦٦٣	١	**٠.٦٩٨	١	**٠.٦٣٥
٢	**٠.٧١٤	٢	**٠.٥٧٥	٢	**٠.٦٩١	٢	**٠.٥٣٠
٣	**٠.٧١٦	٣	**٠.٦٨٢	٣	**٠.٦٧٩	٣	**٠.٨٢٤
٤	**٠.٨٥١	٤	**٠.٨١١	٤	**٠.٨٣٧	٤	**٠.٦٣٢
٥	**٠.٦٦٣	٥	**٠.٦٤٥	٥	**٠.٥٤٨	٥	**٠.٦٨٩

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٢) ارتباط جميع العبارات بالأبعاد التى تنتمى إليها ارتباطًا دالًا بعد حذف عبارات هذه الدرجات.

ثانيًا: ثبات مقياس عادات العقل:

تم التحقق من ثبات أبعاد عادات العقل فى البحث الحالى باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت قيم الثبات للأبعاد كما يلى:

جدول (٣)

قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس عادات العقل الستة عشر (ن= ٤٠٦)

البعد	قيمة معامل الثبات	البعد	قيمة معامل الثبات
المثابرة	٠.٧٨٦	التفكير بوضوح ودقة	٠.٧٠٤
التحكم بالتهور	٠.٧٥٠	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	٠.٧٤٣
الإصغاء بتفهم وتعاطف	٠.٧٧٤	الإبداع والتصور	٠.٦٣٤
التفكير بمرونة	٠.٧٧٨	الاستجابة بدهشة وتساؤل	٠.٦٨٧
التفكير فيما وراء التفكير	٠.٦٥١	الإقدام على المخاطر وتحمل المسئولية	٠.٨١٧
الكفاح من أجل الدقة	٠.٧٢٠	القدرة على ممارسة الدعابة	٠.٧٤٥
القدرة على التساؤل وطرح المشكلات	٠.٧٨٤	التفكير التبادلى	٠.٨٠٥
تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	٠.٦٨٩	الاستعداد الدائم للتعلم	٠.٧٠٥

ومن الجدول (٣) يتضح أن جميع معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الستة عشر لمقياس عادات العقل مقبولة حيث أشار Adeleke& Joshua (2015) أنه يمكن قبول معاملات ثبات ألفا التى تتراوح ما بين (٠.٦) و (٠.٧) مما يشير إلى ثبات المقياس.

تقدير الدرجة على المقياس:

يتكون المقياس من (٨٠) مفردة موزعة على (١٦) عادة من عادات العقل، يجاب عليها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح بين (تنطبق تمامًا– لا تنطبق تمامًا)، حيث تحصل الإجابة "تنطبق تمامًا" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة "لا تنطبق تمامًا" على درجة واحدة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى درجة العادة التى يقيسها البعد الفرعى للمقياس.

٢. **مقياس فاعلية الذات الإبداعية**

من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات العربية والأجنبية والدراسات السابقة التى تناولت متغير فاعلية الذات الإبداعية، والاطلاع على بعض المقاييس مثل مقياس (Bandura, 1971) ومقياس (Abbott, 2010) ومقياس (أحمد محمد الزغبى، ٢٠١٤) ؛ قامت الباحثة بتصميم مقياس لفاعلية الذات الإبداعية لطلاب كلية التربية، ويتكون المقياس فى صورته الأولية من (٤٣) مفردة موزعة على (٧) أبعاد لتشمل مجالين، هما: مجال فاعلية الذات فى التفكير الإبداعى والذى يشمل (٤) أبعاد للتفكير الإبداعى هى فاعلية الذات فى (الطلاقة، المرونة، التفاصيل، الأصالة)، المجال الثانى هو فاعلية الذات فى الأداء الإبداعى والذى يشمل (٣) أبعاد هى (الاستعداد، والتأثير، والشخصية).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقايس فى البحث الحالى استعانت الباحثة بعينة استطلاعية (٤٠٦) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بمتوسط عمرى قدره (١٩،٨٤) وانحراف معيارى قدره (٠،٨٤٧).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

أولاً: صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الطرق الآتية:

١. صدق المحكمين:

تم عرض المقياس فى صورته الأولية[١] على مجموعة من المحكمين[٢] المتخصصين فى علم النفس، لتحديد صدق المحتوى للمقياس للاستفادة من خبراتهم وذلك لإبداء آرائهم من إضافة أو حذف أو تعديل بعض البنود؛ لتصبح جاهزة للتطبيق الاستطلاعي على عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك طبقًا للتعريف الإجرائى لفاعلية الذات الإبداعية، ووافق المحكمون عليها، وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية وتم تعديلها.

الصدق العاملى:

أ. الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافىExploratory Factor Analysis

أجرت الباحثة التحليل العاملى للتحقق من الصدق العاملى لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية على عينة مكونة من (٤٠٦) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الفيوم بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Component Analysis، وقد روجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن ٠.٣ كخطوة أولى لصلاحية التحليل، ووجدت الباحثة أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن ٠.٣ ، علاوة على مراجعة القيم القطرية لمصفوفة الارتباط Anti– Image وذلك للتأكد من أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية له لا تقل عن ٠.٥ ، كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser– Meyer–Olkin وكانت (KMO= 0.934) للتأكد من أن قيمة MSA (اختبار كفاية العينة) للاختبار لا تقل عن ٠.٦ ، وتم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند دلالة أقل من ٠.٠٠١ ، وروجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل واحد فقط، وحدد معيار التشبع الجوهرى للمفردة بالعوامل وفق محك جيلفورد (أكبر من أو تساوى ٠.٣) (جولى بالانت، ٢٠٠٦).

[١] ملحق (٢) الصورة الأولية لمقياس فاعلية الذات الإبداعية

[٢] ملحق (٤) قائمة بأسماء السادة المحكمين

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وأسفرت الخطوة الأولى من التحليل العاملى عن وجود (٩) عوامل لفاعلية الذات الإبداعية، تفسر نسبة من التباين تراكمية (٥٧.٢١٦ %)، وللحصول على تكوين عاملى يمكن تفسيره تم تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Varimax ، وبحذف المفردات غير المتشبعة على أى عامل من العوامل والمفردات التى تشبعها كان أقل من ٠.٥ أسفرت نتائج التحليل العاملى عن خمس عوامل تفسر نسبة من التباين تراكمية مقدارها (٦٠.٧٣٨%) من التباين الكلى للمفردات، وتراوحت قيمة الجذر الكامن للعوامل (٣.٢٣٢ – ٢.٠٣٧)، وتم تصنيف هذه العوامل الخمسة باعتبارها عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح) حسب معيار جتمان، وجدول (٤) يوضح العوامل الخمسة التى كشف عنها التحليل العاملى الاستكشافى، وقيم التشبعات على هذه العوامل، وقيمة الجذر الكامن لكل عامل، ونسب التباين، بالإضافة إلى قيمة KMO ودلالة Bartlett's Test of Sphericity.

جدول (٤)

قيم تشبعات المفردات على العوامل الخمسة لمقياس فاعلية الذات الإبداعية (ن= ٤٠٦)

رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثانى	رقم المفردة	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الرابع	رقم المفردة	العامل الخامس
٧	٠.٧٠٦	١٦	٠.٧٩٨	٣٤	٠.٧٧٩	٤٢	٠.٧٣٩	٢١	٠.٧٤٧
٤	٠.٦٥٨	١٤	٠.٧٨٣	٣٥	٠.٧٣٠	٤١	٠.٧١٤	١٩	٠.٦٦٧
٥	٠.٦٨٤	١٥	٠.٧٤٧	٣٣	٠.٧١٩	٣٩	٠.٦٩١	٢٢	٠.٦٣٩
٨	٠.٦٦٥								
٩	٠.٦٦٠	١٧	٠.٧٤٣	٣١	٠.٦٤٧	٤٠	٠.٥٩٧	٢٠	٠.٥٣٤
٣	٠.٦٥٥								
الجذر الكامن	٣.٢٣٢	٢.٩٤٧		٢.٦١١		٢.٥٣٥		٢.٠٣٧	
التباين المفسر	١٤.٦٩٢	١٣.٣٩٧		١١.٨٦٧		١١.٥٢٤		٩.٢٥٨	
التباين الكلى	٦٠.٧٣٨								
KMO, Bartlett	٠.٩٠٨			X² (231)= 3458.194 , P<0.01					

يتضح من الجدول (٤) أن العامل الأول قد تشبع عليه ٦ مفردات ويقيس بعد "الطلاقة"، والعامل الثانى تشبع علية ٤ مفردات ويقيس بعد "الأصالة"، والعامل الثالث قد تشبع عليه ٤

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مفردات ويقيس بعد "الشخصية"، والعامل الرابع قد تشبع على ٤ مفردات ويقيس بعد "الاستعداد"، والعامل الخامس قد تشبع على ٤ مفردات ويقيس بعد "المرونة".

ب. الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis

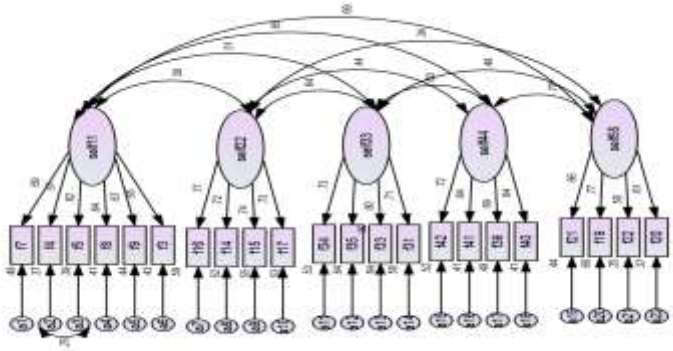
فى ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافى نفذت الباحثة فى هذا البحث التحليل العاملى التوكيدى كإجراء إحصائي متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات ٢٢ الناتجة من التحليل العاملى الاستكشافى للمقياس كمتغيرات مشاهدة للمتغيرات الكامنة (العوامل الخمس لفاعلية الذات الإبداعية)، ويعرض الجدول (٥) أدلة المطابقة للنموذج خماسى العوامل لمقياس فاعلية الذات الإبداعية وفقاً لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٤٠٦).

جدول (٥)

أدلة المطابقة للنموذج خماسى العوامل لمقياس فاعلية الذات الإبداعية (ن= ٤٠٦)

النموذج الناتج من CFA	أدلة الملاءمة										
	x^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	PRATIO	RMR	GFI	AGFI	RMSEA
خماسى العوامل	٣٤٠.٧٧	٠.٠٠٠	١.٧٢١	٠.٩٥٧	٠.٩٥٠	٠.٩٥٧	٠.٨٥٧	٠.٠٤٨	٠.٩٣٠	٠.٩١١	٠.٠٤٢

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك بما يؤكد على مطابقة النموذج التوكيدى لمقياس فاعلية الذات الإبداعية لبيانات العينة. ويظهر الشكل (١) النموذج البنائى النهائى لمقياس فاعلية الذات الإبداعية.



شكل (١): نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس فاعلية الذات الإبداعية

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

٣ - الصدق التمييزى

كما تحققت الباحثة من الصدق التمييزى للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفةFactor Score Weights المبينة بالجدول (٦)

جدول (٦)

قيم أوزان الدرجات على العوامل الخمسة كمؤشر للصدق التمييزى لمقياس فاعلية الذات الإبداعية (ن=٤٠٦)

العبارة	الطلاقة	الأصالة	الشخصية	الاستعداد	المرونة
٢١	٠.٠٢٧	٠.٠٠١	٠.٠٠٥	٠.٠٣٠	٠.١٤٠
١٩	٠.٠٤٣	٠.٠٠٢	٠.٠٠٨	٠.٠٤٨	٠.٢٢٣
٢٢	٠.٠١٥	٠.٠٠١	٠.٠٠٣	٠.٠١٧	٠.٠٨٠
٢٠	٠.٠٢١	٠.٠٠١	٠.٠٠٤	٠.٠٢٤	٠.١١١
٤٢	٠.٠٢٢	٠.٠٠٨	٠.٠٢٠	٠.١٨٤	٠.٠٣٦
٤١	٠.٠١٦	٠.٠٠٦	٠.٠١٤	٠.١٣٣	٠.٠٢٦
٣٩	٠.٠١٩	٠.٠٠٧	٠.٠١٧	٠.١٥٨	٠.٠٣٠
٤٠	٠.٠١٥	٠.٠٠٦	٠.٠١٣	٠.١٢٥	٠.٠٢٤
٣٤	٠.٠٠٨	٠.٠٢٥	٠.١٤٧	٠.٠١٦	٠.٠٠٥
٣٥	٠.٠١١	٠.٠٣٤	٠.١٩٧	٠.٠٢٢	٠.٠٠٧
٣٣	٠.٠١٢	٠.٠٣٦	٠.٢١٠	٠.٠٢٣	٠.٠٠٧
٣١	٠.٠٠٨	٠.٠٢٣	٠.١٣١	٠.٠١٥	٠.٠٠٥
١٦	٠.٠٠٤	٠.٢٣٢	٠.٠٢٧	٠.٠٠٧	٠.٠٠١
١٤	٠.٠٠٣	٠.١٦٨	٠.٠٢٠	٠.٠٠٥	٠.٠٠١
١٥	٠.٠٠٤	٠.١٩٧	٠.٠٢٣	٠.٠٠٦	٠.٠٠١
١٧	٠.٠٠٣	٠.١٧٧	٠.٠٢١	٠.٠٠٦	٠.٠٠١
٧	٠.١٤٣	٠.٠٠٤	٠.٠٠٩	٠.٠١٩	٠.٠٢٧
٤	٠.٠٨٤	٠.٠٠٢	٠.٠٠٥	٠.٠١١	٠.٠١٦
٥	٠.٠٩٦	٠.٠٠٣	٠.٠٠٦	٠.٠١٢	٠.٠١٨
٨	٠.١١٧	٠.٠٠٣	٠.٠٠٧	٠.٠١٥	٠.٠٢٢
٩	٠.١٣٠	٠.٠٠٤	٠.٠٠٨	٠.٠١٧	٠.٠٢٤
٣	٠.١٢٤	٠.٠٠٣	٠.٠٠٧	٠.٠١٦	٠.٠٢٣

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول (الطلاقة) أكبر من تشبعاتها فى العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثانى (الأصالة) أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا بالنسبة للعوامل الأخرى، بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزى لمقياس فاعلية الذات الإبداعية.

ثانيًا: ثبات المقياس:

١ -ثبات ألفا كرونباخ

اعتمدت الباحثة فى حساب ثبات مقياس فاعلية الذات الإبداعية من خلال حساب ثبات معامل ألفا كرونباخ فى حالة حذف المفردة ومقارنتها بقيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، فإذا ظهر أن ثبات المقياس ككل أقل من ثباته بعد حذف أحد بنوده، دل ذلك على أن هذا البند غير جيد، وسوف يؤدى حذفه إلى رفع قيمة ثبات المقياس، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ فى حالة حذف المفردة لمقياس فاعلية الذات الإبداعية (ن= ٤٠٦)

العبارة	ثبات ألفا كرونباخ	العبارة	ثبات ألفا كرونباخ	العبارة	ثبات ألفا كرونباخ
٣	٠.٨٩٧	١٦	٠.٨٩٧	٣٣	٠.٨٩٦
٤	٠.٨٩٨	١٧		٣٤	٠.٨٩٤
٥	٠.٨٩٨	١٩	٠.٨٩٨	٣٥	٠.٨٩٦
٧	٠.٨٩٦	٢٠	٠.٨٩٦	٣٩	٠.٨٩٥
٨	٠.٨٩٨	٢١	٠.٨٩٨	٤٠	٠.٨٩٦
٩	٠.٨٩٧	٢٢	٠.٨٩٨	٤١	٠.٨٩٨
١٤	٠.٨٩٩	٣١	٠.٨٩٩	٤٢	٠.٨٩٧
١٥	٠.٨٩٧				
قيمة ألفا للمقياس ككل = ٠.٩٠١					

وبعد مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده مع قيمة ألفا للمقياس ككل، تبين أن جميع بنود المقياس جيدة ومتسقة داخليًا، وتسهم فى رفع قيمة ثبات المقياس، وأن حذفهم يؤدى إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، كما تبين أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا لمقياس فاعلية الذات الإبداعية (سواء لكل بند من بنود كل مقياس أو ألفا للمقياس ككل) قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول ٠.٦٠ بل وتجاوزت جميعها هذه القيمة وكانت جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة.

ثالثًا: الاتساق الداخلى:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات الإبداعية عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس بدرجته الكلية، فكانت معاملات الارتباط الناتجة كما هو مبين في جدول (٨)

جدول (٨)

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية بدرجته الكلية (ن= ٤٠٦)

البعد	معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية
الطلاقة	**٠.٧٧٥
الأصالة	**٠.٦٧٧
الشخصية	**٠.٧٦٩
الاستعداد	**٠.٧٥٩
المرونة	**٠.٧٢١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الإبداعية دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس، وهو ما يجعل الباحثة مطمئنة إلى أن الأبعاد تعبر عن نفس المتغير الذى تمثله الدرجة الكلية للمقياس.

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه البنود، وكانت معاملات الارتباط بين بنود أبعاد المقياس بدرجته الكلية تتراوح ما بين (٠.٦٥٥ إلى ٠.٨٤١)، وهى دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، ويتضح ذلك فى جدول (٩)

جدول (٩)

معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن= ٤٠٦)

رقم البند	الطلاقة	رقم البند	الأصالة	رقم البند	الشخصية	رقم البند	المرونة	رقم البند	الاستعداد
٣	**٠.٧٢٧	١٤	**٠.٨١٣	٣١	**٠.٧٩٢	٣٩	**٠.٧٧٨	١٩	**٠.٨٠٣
٤	**٠.٧١٩	١٥	**٠.٨٠١	٣٣	**٠.٨٤١	٤٠	**٠.٧٤٥	٢٠	**٠.٧١٥
٥	**٠.٧٢٣	١٦	**٠.٨٢٩	٣٤	**٠.٨١٢	٤١	**٠.٧٥٥	٢١	**٠.٧٧٤
٧	**٠.٧٤٤								
٨	**٠.٧٠٥	١٧	**٠.٨٠٧	٣٥	**٠.٨٥١	٤٢	**٠.٧٩٢	٢٢	**٠.٦٦٥
٩	**٠.٧٢١								

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس فاعلية الذات الإبداعية بالدرجة الكلية للمقياس ووصلت جميع القيم إلى مستوى الدلالة، وكانت معاملات الارتباط

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

بين بنود والمقياس والدرجة الكلية تتراوح ما بين (٠.٤٧٠ إلى ٠.٦٦٩)، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، ويتضح ذلك فى جدول (١٠)

جدول (١٠)

ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الإبداعية (ن= ٤٠٦)

البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
٣	**٠.٥٦٧	٩	**٠.٥٩١	١٩	**٠.٦٠٣	٣٣	**٠.٦٦٩	٤١	**٠.٥٤٤
٤	**٠.٥٣٧	١٤	**٠.٥١١	٢٠	**٠.٥٣٨	٣٤	**٠.٦١٧		
٥	**٠.٥٣٩	١٥	**٠.٥٩٠	٢١	**٠.٥١٩	٣٥	**٠.٦٥٠	٤٢	**٠.٥٧٣
٧	**٠.٥٩٩	١٦	**٠.٥٥٩	٢٢	**٠.٤٧٠	٣٩	**٠.٦١٢		
٨	٠.٥٢٧	١٧	**٠.٥٤٥	٣١	**٠.٥٩٨	٤٠	**٠.٦٠٠		

ويشير نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الإبداعية إلى تمتعه بمعاملات صدق وثبات عالية.

تقدير الدرجة على المقياس:

يتكون المقياس فى صورته النهائية[٣] من ٢٢ مفردة، وكلها مفردات موجبة، يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح بين (تنطبق تمامًا– لا تنطبق تمامًا)، حيث تحصل الإجابة "تنطبق تمامًا" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة "لا تنطبق تمامًا" على درجة واحدة، وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب لتصبح الدرجة الدنيا على المقياس (٢٢) والعظمى (١١٠) درجة، والجدول (١١) يوضح ترتيب العبارات على المقياس.

جدول (١١)

توزيع العبارات على مقياس فاعلية الذات الإبداعية

البعد	العبارات	الدرجة الكلية للبعد
الطلاقة	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦	٣٠
الأصالة	٧، ٨، ٩، ١٠	٢٠
الشخصية	١٥، ١٦، ١٧، ١٨	٢٠
الاستعداد	١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢	٢٠
المرونة	١١، ١٢، ١٣، ١٤	٢٠

[٣] ملحق (٥) الصورة النهائية لمقياس فاعلية الذات الإبداعية

٢. مقياس التوافق الأكاديمى

من خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات العربية والأجنبية والدراسات السابقة التى تناولت متغير التوافق الأكاديمى، والاطلاع على بعض المقاييس مثل مقياس (رشدى عبده وفوزى إبراهيم، ١٩٨٦) ومقياس (Baker, 1989) ومقياس (Pittman& Richmond, 2007) ومقياس (Shaw, 2008) ومقياس (جودة السيد، ٢٠١٠) ومقياس (أحمد محمد شبيب، ٢٠١٦) ومقياس (داليا خيرى، ٢٠١٨) ومقياس (رضوان الرفاعى، ٢٠١٩)، وقامت الباحثة بتصميم مقياس للتوافق الأكاديمى لطلاب كلية التربية، ويتكون المقياس فى صورته الأولية من ٧٠ مفردة، يجاب عنها وفق تدريج خماسى طبقًا لطريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح بين (تنطبق تمامًا– لا تنطبق تمامًا)، حيث تحصل الإجابة "تنطبق تمامًا" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة "لا تنطبق تمامًا" على درجة واحدة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقايس فى البحث الحالى استعانت الباحثة بعينة استطلاعية (٤٠٦) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بمتوسط عمرى قدره (١٩،٨٤) وانحراف معيارى قدره (٠،٨٤٧).

أولاً: صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة الطرق الآتية:

١. صدق المحكمين:

تم عرض المقياس فى صورته المبدئية[٤] على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى علم النفس، لتحديد صدق المحتوى للمقياس؛ للاستفادة من خبراتهم، وذلك لإبداء آرائهم من إضافة أو حذف أو تعديل بعض البنود لتصبح جاهزة للتطبيق الاستطلاعي على عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك طبقًا للتعريف الإجرائى للتوافق الأكاديمى، ووافق المحكمون عليها، وأشاروا إلى بعض التعديلات اللغوية وتم تعديلها.

[٤] ملحق (٣) الصورة الأولية لمقياس التوافق الأكاديمى

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

٢. الصدق العاملى:

أ. الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافىExploratory Factor Analysis

أجرت الباحثة التحليل العاملى للتحقق من الصدق العاملى لمقياس التوافق الأكاديمى على عينة مكونة من (٤٠٦) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الفيوم بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Component Analysis، وقد روجعت معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن ٠.٣ كخطوة أولى لصلاحية التحليل، ووجدت الباحثة أن أكثر من ثلاثة معاملات ارتباط تزيد قيمتها عن ٠.٣ ، علاوة على مراجعة القيم القطرية لمصفوفة الارتباط Anti–Image وذلك للتأكد من أن كل مفردة من مفردات المقياس الفرعية له لا تقل عن ٠.٥ ، كما روجعت القيم الخاصة باختبار Kaiser– Meyer–Olkin وكانت (KMO= 0.897) للتأكد من أن قيمة MSA (اختبار كفاية العينة) للاختبار لا تقل عن ٠.٦ ، وتم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity أنه دال إحصائيًا عند دلالة أقل من ٠.٠٠١ ، وروجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل واحد فقط، وحدد معيار التشبع الجوهرى للمفردة بالعوامل وفق محك جيلفورد (أكبر من أو تساوى ٠.٣) (جولى بالانت، ٢٠٠٦).

وأسفرت الخطوة الأولى من التحليل العاملى عن وجود ١٨ عاملاً للتوافق الأكاديمى تفسر نسبة من التباين تراكمية (٦٠.١٦ %)، وللحصول على تكوين عاملى يمكن تفسيره تم تدوير العوامل تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة Varimax ، وبحذف المفردات غير المتشبعة على أى عامل من العوامل والمفردات التى تشبعها كان أقل من ٠.٥ أسفرت نتائج التحليل العاملى عن ستة عوامل تفسر نسبة من التباين تراكمية مقدارها (٥٨.٤٠%) من التباين الكلى للمفردات، وتراوحت قيمة الجذر الكامن للعوامل (٤.٠٥٠ – ١.٨٠٣)، وتم تصنيف هذه العوامل الستة باعتبارها عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح) حسب معيار جتمان، وجدول (١٢) يوضح العوامل الستة التى كشف عنها التحليل العاملى الاستكشافى وقيم التشبعات على هذه العوامل وقيمة الجذر الكامن لكل عامل، ونسب التباين بالإضافة إلى قيمة KMO ودلالة Bartlett's Test of Sphericity.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول (١٢)
قيم تشبعات المفردات على العوامل الستة لمقياس التوافق الأكاديمى (ن= ٤٠٦)

رقم المفردة	العامل الأول	رقم المفردة	العامل الثانى	رقم المفردة	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الرابع	رقم المفردة	العامل الخامس	رقم المفردة	العامل السادس
٥٦	٠.٧٢٤										
٤٤	٠.٧٢١	١٠	٠.٧٢٨	٤٩	٠.٧٥٧	٢٥	٠.٧٦٩	١٨	٠.٧٦٤	٣٠	٠.٧٧٥
٤٢	٠.٦٩٦										
٤٦	٠.٦٨٤	٩	٠.٦٩١	٥٧	٠.٧٣٤	٢٤	٠.٧٦٢	١٥	٠.٦٨٨	٣١	٠.٧٠٤
٤٠	٠.٦٨٤										
٤١	٠.٦٤٩										
٣٥	٠.٦٤٦	٤	٠.٥٤٣	٦٠	٠.٦٧٢	٢٨	٠.٥٢٤	٦٨	٠.٦٤٢	٢٩	٠.٦٥٤
٥٢	٠.٥٤٠										
الجذر الكامن	٤.٠٥٠	١.٩٤٧		١.٨٨٢		١.٨٨١		١.٨٧١		١.٨٠٣	
التباين المفسر	١٧.٦٠٩	٨.٦٤٦		٨.١٨١		٨.١٧٦		٨.١٣٦		٧.٨٣٧	
التباين الكلى	٥٨.٤٠٤										
KMO, Bartlett	٠.٨٩٣					X^2 (253)= 2734.028 , P<0.01					

ويتضح من الجدول (١٢) أن العامل الأول قد تشبع عليه ٨ مفردات ويقيس بعد "إدارة المتطلبات الأكاديمية"، والعامل الثانى تشبع عليه ٣ مفردات ويقيس بعد "التفوق الدراسى"، والعامل الثالث قد تشبع عليه ٣ مفردات ويقيس بعد "العلاقة مع الأساتذة"، والعامل الرابع قد تشبع عليه ٣ مفردات ويقيس بعد "مقاومة الاتجاه السلبى نحو الدراسة"، والعامل الخامس قد تشبع عليه ٣ مفردات ويقيس بعد "الاتجاه الإيجابى نحو الدراسة"، والعامل السادس قد تشبع عليه ٣ عوامل ويقيس بعد "تنظيم الوقت".

ب. الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis

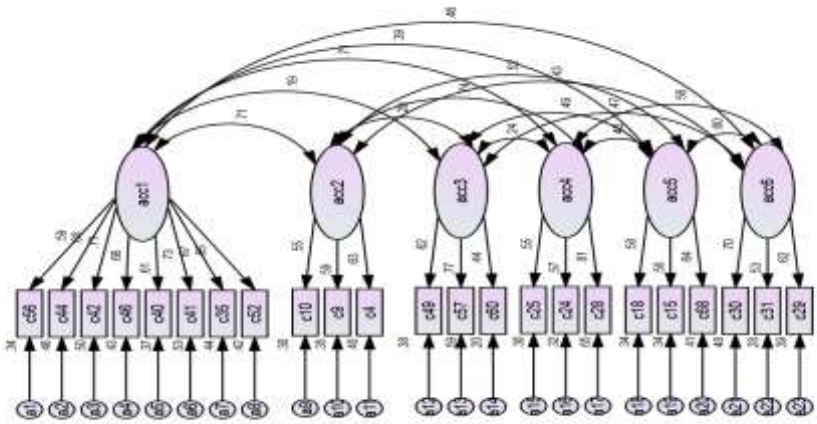
فى ضوء نتائج التحليل العاملى الاستكشافى نفذت الباحثة فى هذا البحث التحليل العاملى التوكيدى كإجراء إحصائى متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات ٢٣ الناتجة من التحليل العاملى الاستكشافى للمقياس كمتغيرات مشاهدة للمتغيرات الكامنة (العوامل الستة للتوافق الأكاديمى)، ويعرض الجدول (١٣) أدلة المطابقة للنموذج سداسى العوامل لمقياس التوافق الأكاديمى وفقًا لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٤٠٦).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول (١٣)
أدلة المطابقة للنموذج سداسى العوامل لمقياس التوافق الأكاديمى (ن= ٤٠٦)

النموذج الناتج من CFA	أدلة الملاءمة									
	x^2	P	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	PRATIO	RMR	GFI	AGFI	RMSEA
خماسى العوامل	٣٧١.٣١٢	٠.٠٠٠	١.٧٢٧	٠٩٣٩	٠.٩٢٨	٠.٩٣٨	٠.٨٥٠	٠.٠٦٤	٠.٩٢٥	٠.٩٠٤	٠.٠٤٢

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك بما يؤكد على مطابقة النموذج التوكيدى لمقياس التوافق الأكاديمى لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٢) النموذج البنائى النهائى لمقياس التوافق الأكاديمى.



شكل (٢): نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس التوافق الأكاديمى

٤ - الصدق التمييزى

كما تحققت الباحثة من الصدق التمييزى للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفةFactor Score Weights المبينة بالجدول (١٤)

جدول (١٤)
قيم أوزان الدرجات على العوامل الستة كمؤشر للصدق التمييزى
لمقياس التوافق الأكاديمى (ن=٤٠٦)

العبارة	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
٣٠	٠.٠١٢	٠.٠٠٥	٠.٠٣١	٠.٠٤١	٠.٠٥٢	٠.٢٤٠
٣١	٠.٠٠٦	٠.٠٠٣	٠.٠١٧	٠.٠٢٣	٠.٠٢٩	٠.١٣٣
٢٩	٠.٠٠٨	٠.٠٠٣	٠.٠٢٢	٠.٠٢٩	٠.٠٣٧	٠.١٧١
١٨	٠.٠٠٤	٠.٠٣٠	٠.٠٢٤	٠.٠٢٠	٠.١٦٤	٠.٠٣٦
١٥	٠.٠٠٤	٠.٠٣٠	٠.٠٢٤	٠.٠٠٢	٠.١٥١	٠.٠٣٦
٦٨	٠.٠٠٦	٠.٠٣٨	٠.٠٣٠	٠.٠٠٣	٠.٢٠٦	٠.٠٤٥
٢٥	٠.٠١٨	٠.٠٣٦	٠.٠٠١	٠.١٢٧	٠.٠٠٢	٠.٠٢٢
٢٤	٠.٠١٨	٠.٠٣٦	٠.٠٠١	٠.١٢٨	٠.٠٠٢	٠.٠٢٢
٢٨	٠.٠٥٣	٠.١٠٥	٠.٠٠٣	٠.٣٧١	٠.٠٠٥	٠.٠٦٥
٤٩	٠.٠٠٢	٠.٠٠٨	٠.١٤٠	٠.٠٠١	٠.٠٢٤	٠.٠٢٢
٥٧	٠.٠٠٣	٠.٠١٥	٠.٢٦٩	٠.٠٠٢	٠.٠٤٦	٠.٠٤٢
٦٠	٠.٠٠١	٠.٠٠٤	٠.٠٦٩	٠.٠٠١	٠.٠١٢	٠.٠١١
١٠	٠.٠٢١	٠.١٣٣	٠.٠٠٦	٠.٠٣٧	٠.٠٢٥	٠.٠٠٣
٩	٠.٠٢٣	٠.١٤٤	٠.٠٠٧	٠.٠٤٠	٠.٠٢٧	٠.٠٠٣
٤	٠.٠٢٧	٠.١٦٦	٠.٠٠٨	٠.٠٤٦	٠.٠٣١	٠.٠٠٣
٥٦	٠.٠٧٦	٠.٠٢٠	٠.٠٠١	٠.٠١٨	٠.٠٠٣	٠.٠٠٦
٤٤	٠.١١٤	٠.٠٣٠	٠.٠٠٢	٠.٠٢٦	٠.٠٠٥	٠.٠٠٩
٤٢	٠.١٢٤	٠.٠٣٣	٠.٠٠٢	٠.٠٢٩	٠.٠٠٦	٠.٠١٠
٤٦	٠.٠٩٢	٠.٠٢٤	٠.٠٠١	٠.٠٢١	٠.٠٠٤	٠.٠٠٧
٤٠	٠.٠٨٥	٠.٠٢٢	٠.٠٠١	٠.٠٢٠	٠.٠٠٤	٠.٠٠٧
٤١	٠.١٤٨	٠.٠٣٣	٠.٠٠٢	٠.٠٣٣	٠.٠٠٦	٠.٠١١
٣٥	٠.٠٩٧	٠.٠٢٥	٠.٠٠١	٠.٠٢٢	٠.٠٠٤	٠.٠٠٨
٥٢	٠.٠٨٩	٠.٠٢٣	٠.٠٠١	٠.٠٢١	٠.٠٠٤	٠.٠٠٧

مما يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها فى العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثانى أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا بالنسبة للعوامل الأخرى، بما يؤكد على تحقق الصدق التمييزى لمقياس التوافق الأكاديمى.

ثانيًا: ثبات المقياس:

ثبات ألفا كرونباخ

اعتمدت الباحثة فى حساب ثبات مقياس التوافق الأكاديمى من خلال حساب ثبات معامل ألفا كرونباخ فى حالة حذف المفردة ومقارنتها بقيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل، فإذا ظهر أن ثبات المقياس ككل أقل من ثباته بعد حذف أحد بنوده، دل ذلك على أن هذا البند غير جيد، وسوف يؤدى حذفه إلى رفع قيمة ثبات المقياس، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ فى حالة حذف المفردة لمقياس التوافق الأكاديمى (ن= ٤٠٦)

العبارة	ثبات ألفا كرونباخ	العبارة	ثبات ألفا كرونباخ	العبارة	ثبات ألفا كرونباخ
٤	٠.٨٦٠	٢٩	٠.٨٦٣	٤٦	٠.٨٥٨
٩	٠.٨٦٣	٣٠	٠.٨٦٢	٤٩	٠.٨٦٥
١٠	٠.٨٦٣	٣١	٠.٨٦٥	٥٢	٠.٨٥٧
١٥	٠.٨٦٤	٣٥	٠.٨٥٩	٥٦	٠.٨٦١
١٨	٠.٨٦٦	٤٠	٠.٨٦١	٥٧	٠.٨٦٦
٢٤	٠.٨٦٣	٤١	٠.٨٥٨	٦٠	٠.٨٦٤
٢٥	٠.٨٦٣	٤٢	٠.٨٥٩	٦٨	٠.٨٦٣
٢٨	٠.٨٥٨	٤٤	٠.٨٥٨		
قيمة ألفا للمقياس ككل = ٠.٨٦٧					

وبعد مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده مع قيمة ألفا للمقياس ككل، تبين أن جميع بنود المقياس جيدة ومتسقة داخليًا، وتسهم فى رفع قيمة ثبات المقياس، وأن حذفهم يؤدى إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، كما تبين أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا لمقياس التوافق الأكاديمى (سواء لكل بند من بنود كل مقياس أو ألفا للمقياس ككل) قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول ٠.٦٠ بل وتجاوزت جميعها هذه القيمة وكانت جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة.

ثالثًا: الاتساق الداخلى:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الأكاديمى عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس بدرجته الكلية، فكانت معاملات الارتباط الناتجة كما هو مبين في جدول (١٦)

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول (١٦)
حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الأكاديمى بدرجته الكلية (ن= ٤٠٦)

البعد	معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية
إدارة المتطلبات الأكاديمية	٠.٨٤٧**
التفوق الدراسى	٠.٦٧٥**
العلاقة مع الأساتذة	٠.٤٦١**
مقاومة الاتجاه السلبى نحو الدراسة	٠.٦٧٤**
الاتجاه الإيجابى نحو الدراسة	٠.٥٧٧**
تنظيم الوقت	٠.٦١٣**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٦) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التوافق الأكاديمى دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس، وهو ما يجعل الباحثة مطمئنة إلى أن الأبعاد تعبر عن نفس المتغير الذى تمثله الدرجة الكلية للمقياس.

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين بنود كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الأكاديمى بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه البنود، وكانت معاملات الارتباط بين بنود أبعاد المقياس بدرجته الكلية تتراوح ما بين (٠.٦٧٣إلى ٠.٨٠٤)، وهى دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، ويتضح ذلك فى جدول (١٧).

جدول (١٧)
معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس التوافق الأكاديمى بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن= ٤٠٦)

رقم البند	إدارة المتطلبات الأكاديمية	رقم البند	التفوق الدراسى	رقم البند	مقاومة الاتجاه السلبى نحو الدراسة	رقم البند	تنظيم الوقت
٥٦	٠.٦٧٣**	١٠	٠.٧٥٩**	٢٥	٠.٧٧٥**	٣٠	٠.٨٠٢**
٤٤	٠.٧٣٠**	٩	٠.٧٦٤**	٢٤	٠.٨٠٤**		
٤٢	٠.٧٣٥**	٤	٠.٧٤٠**	٢٨	٠.٧٨٤**		
٤٦	٠.٧٢٦**	رقم البند	العلاقة مع الأساتذة	رقم البند	الاتجاه الإيجابى نحو الدراسة	٣١	٠.٧٣٣**
٤٠	٠.٦٧٨**						
٤١	٠.٧٣٥**	٤٩	٠.٧٦٠**	١٨	٠.٧٧١**		
٣٥	٠.٧١٩**	٥٧	٠.٧٧٥**	١٥	٠.٧٥٢**	٢٩	٠.٧٥٦**
٥٢	٠.٦٩٩**	٦٠	٠.٧٤٣**	٦٨	٠.٧٥٠**		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

كما حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل بند من بنود مقياس التوافق الأكاديمى بالدرجة الكلية للمقياس، ووصلت جميع القيم إلى مستوى الدلالة، وكانت معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية تتراوح ما بين (٠.٤٠٨ إلى ٠.٦٥٧)، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، ويتضح ذلك فى جدول (١٨).

جدول (١٨)

ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التوافق الأكاديمى (ن= ٤٠٦)

البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط	البند	قيمة الارتباط
٤	٠.٥٧٢**	٢٤	٠.٤٧٠**	٣١	٠.٤٢١**	٤٤	٠.٦٢٦**	٥٧	٠.٤٠٨**
٩	٠.٤٨٣**	٢٥	٠.٤٧٤**	٣٥	٠.٦٠٧**	٤٦	٠.٦٢٥**	٦٠	٠.٥٦٢**
١٠	٠.٤٧١**	٢٨	٠.٦٥٢**	٤٠	٠.٥٤٢**	٤٩	٠.٤٩٢**	٦٨	٠.٤٨٧**
١٥	٠.٤٥٠**	٢٩	٠.٤٨٥**	٤١	٠.٦٣١**	٥٢	٠.٦٥٧**		
١٨	٠.٤٧٩**	٣٠	٠.٤٩٦**	٤٢	٠.٥٩٤**	٥٦	٠.٥٣٣**		

ويشير نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الأكاديمى إلى تمتعه بمعاملات صدق وثبات عالية.

تقدير الدرجة على المقياس:

يتكون المقياس فى صورته النهائية[٥] من ٢٣ مفردة، يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت، يختار فيما بينها وتتراوح بين (تنطبق تمامًا– لا تنطبق تمامًا)، حيث تحصل الإجابة "تنطبق تمامًا" على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة "لا تنطبق تمامًا" على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح إذا كانت العبارة سالبة الاتجاه، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة التوافق الأكاديمى لتصبح الدرجة الدنيا على المقياس (٢٣) والعظمى (١١٥) درجة، والجدول (١٩) يوضح ترتيب العبارات على المقياس.

[٥] ملحق (٦) الصورة النهائية لمقياس التوافق الأكاديمى

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول (١٩)
توزيع العبارات على مقياس التوافق الأكاديمى

البعد	العبارات	الدرجة الكلية للبعد
إدارة المتطلبات الأكاديمية	١٢، ١٣*، ١٤*، ١٥*، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠	٤٠
التفوق الدراسى	١، ٢، ٣	١٥
العلاقة مع الأساتذة	١٨، ٢١، ٢٢	١٥
مقومة الاتجاه السلبى نحو الدراسة	٦*، ٧*، ٨*	١٥
الاتجاه الإيجابى نحو الدراسة	٤، ٥، ٢٣	١٥
تنظيم الوقت	٩، ١٠، ١١	١٥

*تشير للعبارة السلبية

رابعًا: الأساليب الإحصائية لبيانات البحث:

استخدمت الباحثة للتحقق من فروض البحث الأساليب الإحصائية الآتية:

١– الوزن النسبى والمتوسط المرجح.

٢– معامل ارتباط بيرسون.

٣– تحليل الانحدار الخطى المتدرج.

خامسًا: نتائج الدراسة ومناقشتها:

١– للإجابة عن السؤال الأول الذى ينص على: ما مستوى امتلاك طلاب كلية التربية بجامعة الفيوم لعادات العقل؟

لتحديد مستوى امتلاك طلاب كلية التربية جامعة الفيوم لعادات العقل؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات لكل مفردة من مفردات مقياس عادات العقل ثم قامت بحساب الوزن النسبى لكل مفردة[٦] فى المقياس، ثم حساب المتوسط المرجح[٧] لكل عادة من عادات العقل، وقد ظهرت النتائج كما هى فى جدول (٢٠).

[٦] ملحق (٧) الوزن النسبى لمفردات مقياس عادات العقل

[٧] المتوسط المرجح= مجموع الأوزان النسبية لمفردات البعد/ عدد مفردات البعد

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول (٢٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة فى عادات العقل

العادة	المتوسط المرجح	المستوى[٨]
المثابرة	٣.٩٤	مرتفع
التحكم بالتهور	٣.٩٨	مرتفع
الإصغاء بفهم وتعاطف	٤.٠٣	مرتفع
التفكير بمرونة	٣.٧٦	مرتفع
التفكير فيما وراء التفكير	٣.٧٢	مرتفع
الكفاح من أجل الدقة	٣.٧٨	مرتفع
القدرة على التساؤل وطرح المشكلات	٣.٥٤	مرتفع
تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	٣.٥٢	مرتفع
التفكير بوضوح ودقة	٤.٠٦	مرتفع
جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	٣.٨٧	مرتفع
الإبداع- التصور	٣.٦٢	مرتفع
الاستجابة بدهشة وتساؤل	٣.٤٩	مرتفع
الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية	٣.٨٤	مرتفع
القدرة على ممارسة الدعابة	٤.٠٣	مرتفع
التفكير التبادلى	٤.٠١	مرتفع
الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	٣.٧٤	مرتفع

ويتضح من جدول (٢٠) إلى استخدام طلاب كلية التربية بجامعة الفيوم جميع عادات العقل بمستويات مرتفعة؛ حيث إن العادة التى تقع فى المستوى الأول هى عادة التفكير بوضوح ودقة بمتوسط مرجح (٤.٠٦) يليها عادة القدرة على ممارسة الدعابة بمتوسط مرجح (٤.٠٣) ويليها عادة التفكير التبادلى بمتوسط مرجح (٤.٠١) ثم عادة التحكم بالتهور بمتوسط مرجح (٣.٩٨) ثم عادة المثابرة بمتوسط مرجح (٣.٩٤) ثم عادة جمع البيانات باستخدام الحواس بمتوسط مرجح (٣.٨٧) ويليها عادة الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية بمتوسط مرجح ٣.٨٤) ثم عادة الكفاح من أجل الدقة بمتوسط مرجح (٣.٧٨) يليها عادة التفكير بمرونة بمتوسط مرجح (٣.٧٦) يليها عادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر بمتوسط مرجح (٣.٧٤)، ثم عادة التفكير فيما وراء المعرفة بمتوسط مرجح

[٨] لتحديد مدى الفئة= عدد الاستجابات -١ / عدد الاستجابات ، ٥-١ /٥= ٠.٨٠ ، وبالتالى أصبحت الفئة الأولى تمتد من (١: ١.٨٠) وتشير إلى المستوى الضعيف، والفئة الثانية تمتد (١.٨٠ : ٢.٦٠) وتشير إلى المستوى القليل، والفئة الثالثة تمتد من (٢.٦٠ : ٣.٤٠) وتشير إلى المستوى المتوسط، والفئة الرابعة تمتد من (٣.٤٠ : ٤.٢٠) وتشر الى المستوى المرتفع، والفئة الخامسة تمتد من (٤,٢٠ : ٥) وتشير إلى المستوى القوى

(٣.٧٢) ثم عادة الإبداع والتصور بمتوسط مرجح (٣.٦٢) ثم عادة القدرة على التساؤل وطرح المشكلات بمتوسط مرجح (٣.٥٤) ويليها عادة تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة بمتوسط مرجح (٣.٥٢) وأخيرًا عادة الاستجابة بدهشة وتساؤل بمتوسط مرجح (٣.٤٩) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نداء بن هزاع (٢٠١٠) ودراسة محمد فرحان (٢٠١٤) ودراسة إلهام فايق (٢٠١٥) ودراسة عواطف عبد العزيز (٢٠١٨) التى توصلت نتائجها أن طلاب الجامعة يتميزون بمستوى مرتفع من عادات العقل.

فى حين اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع دراسة ندا الشمرى (٢٠١٠) التى توصلت نتائجها إلى سيادة عادات العقل بدرجة كبيرة، باستثناء عادة التفكير فيما وراء التفكير كانت بدرجة متوسطة، ومع دراسة محمد نايف (٢٠١٢) التى أظهرت التفاوت فى استخدام عادات العقل التى تمتلكها طالبات كلية إربد الجامعية؛ حيث كانت عادة المثابرة والتفكير بمرونة والتساؤل وطرح المشكلات عالية، بينما عادة جمع البيانات باستخدام الحواس والاستعداد الدائم للتعلم المستمر كانت متوسطة، واستخدامهن لعادة التفكير فيما وراء التفكير كانت منخفضة.

وتفسر الباحثة ارتفاع مستوى امتلاك عادات العقل لدى طلاب كلية التربية جامعة الفيوم إلى أن طلاب الجامعة يسعون دومًا للإنجاز والوصول إلى تحقيق أهدافهم، وذلك من خلال توظيف عادات العقل التى تؤهلهم بأن يكونوا قادرين على النقد البناء، والمشاركة الفعالة فى عملية التعلم، والتخطيط الجيد، حيث يمكن تفسير ذلك فى ضوء ما أشار إليه كل من Costa& Marzano (2000) بأن عادات العقل ينبغى أن تكون محورًا لعملية التعلم، ويؤكدان من أنه لا فائدة فى أن يتعلم الطالب المحتوى إذا لم يتعلم السعى لتحقيق الدقة والصحة وتجنب الاندفاع ووضع الخطط والأهداف، فتشكيل عادات العقل لا يعنى فقط أن يمتلك الطالب مهارات التفكير الأساسية والقدرات التى تعلم على إنجازها بل لابد أيضًا من وجود الميل أو الدافع لمعرفة كيفية استخدامها والعمل عليها، وتطبيقها فى الظروف والمواقف والأوقات المناسبة، فهى نمط من السلوك الذكى الذى يقود الطالب إلى إنتاج المعرفة وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها وفقًا لنمط سابق، فهى لازمة للتفكير الفعال (Perkins, 2003, 2).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ويتطلب هذا السعى من أجل التمايز والاجتهاد والعمل بدقة من خلال البحث عن المعلومات بشتى الوسائل، وامتلاك منهج التفكير العلمى السليم، وفى ضوء هذا أشارت سميرة عطية (٢٠١٠، ٥٦) أن امتلاك الطالب للمهارات التى تمكنه من الحصول على المعلومات وقيامه بمهامه المختلفة سواء كانت الأكاديمية أو الأنشطة المختلفة تتطلب امتلاكه لعادات العقل، لكونها متطلبًا من متطلبات التعليم الجامعى، والذى يتطلب اكتشاف المعرفة وأنتاجها أكثر من اكتسابها واسترجاعها.

كما يمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة أيضًا فى ضوء نظام التعليم الجامعى، وطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم والتعليم فى الجامعة، والتى يقوم جزء كبير منها على التعلم الذاتى؛ وهذا بدوره يجعل الطالب يبحث عن المعلومة من أجل الدقة والتفوق، كما يحفزه على الكفاح، كما نجد أن طلاب الجامعة لديهم القدرة على التواصل الفعال ويسعون إليه دائمًا، بالإضافة إلى أن طلاب الجامعة فى ظل الثورة المعلوماتية الهائلة التى اجتاحت العالم يجعل لديهم الرغبة الدائمة فى الاطلاع على كل ما هو جديد وطرح التساؤلات التى تحثهم على البحث وجمع المعلومات، وإجراء التجارب من أجل الوصول إلى نتائج، ويتفق هذا مع ما أشار إليه إبراهيم أحمد (٢٠٠٢) أن المتعلمين يطورون استراتيجياتهم المعرفية وينمونها، كما أنهم يكونون عاداتهم العقلية المرتبطة بمهارات التفكير العليا عندما يوضعون فى مواقف تجبرهم على طرح التساؤلات، والاستجابة للتحديات، والبحث عن الحلول للمشكلات التى تواجههم، فعندما يقومون بذلك ويتحملون مسئولية الإنجاز؛ فإنهم يعتبرون ذلك اعترافًا لهم بالذكاء والقدرات العقلية الكافية لإنجاز ما كلفوا به، وتتحسن نظرتهم لذواتهم (إبراهيم أحمد، ٢٠٠٢، ٢٠).

٢– للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى معتقدات فاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب كلية التربية؟

ولتحديد مستوى معتقدات فاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الفيوم قامت الباحثة بحساب التكرارات لكل مفردة من مفردات مقياس فاعلية الذات الإبداعية،

ثم قامت بحساب الوزن النسبى لكل مفردة[٩]، ثم قامت بحساب المتوسط المرجح لكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات الإبداعية وقد ظهرت النتائج فى جدول (٢١) كما يلى:

جدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة فى أبعاد فاعلية الذات الإبداعية

البعد	المتوسط المرجح	المستوى[١٠]
الطلاقة	٣.٩٨	مرتفع
الأصالة	٣.٣٧	متوسط
المرونة	٤.٠٤	مرتفع
الشخصية	٣.٣٢	متوسط
الاستعداد	٣.٩٤	مرتفع
فاعلية الذات الإبداعية	٣.٣٩	متوسط

يتضح من جدول (٢١) أن بعد "المرونة" يقع فى مستوى مرتفع ويحتل المركز الأول لدى طلاب كلية التربية جامعة الفيوم بمتوسط مرجح (٤.٠٤) يليه فى المستوى المرتفع بعد "الطلاقة" بمتوسط مرجح (٣.٩٨) ثم يليه فى المستوى المرتفع بعد "الاستعداد" بمتوسط مرجح (٣.٩٤)، فى حين يقع فى المستوى المتوسط بعد "الأصالة" بمتوسط مرجح (٣.٣٧) ويليه فى المستوى المتوسط بعد "الشخصية" بمتوسط مرجح (٣.٣٢)، ويتضح أيضًا أن مستوى امتلاك طلاب كلية التربية جامعة الفيوم لفاعلية الذات الإبداعية بصفة عامة متوسط يكاد يقترب من المستوى المرتفع بمتوسط مرجح (٣.٣٩).

ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة، وامتلاك طلبة كلية التربية جامعة الفيوم مستوى مرتفع لأبعاد الطلاقة والمرونة والاستعداد، ومستوى متوسط لبعدى الأصالة والشخصية وفاعلية الذات الإبداعية بصفة عامة، إلى ما يملكه الجيل المعاصر من تكنولوجيا لم تكن متوفرة فى الأجيال السابقة؛ مما يؤهل طالب الجامعة لأن يكون باحثًا عن المعلومة ومنتج لها، فالتكنولوجيا الحديثة جعلت من السهل على الطالب أن يحصل على المعلومة بسرعة

[٩] ملحق (٨) الوزن النسبى لمفردات مقياس فاعلية الذات الإبداعية

[١٠] لتحديد مدى الفئة= عدد الاستجابات -١ / عدد الاستجابات ، ٥-١ /٥= ٠.٨٠ ، وبالتالى أصبحت الفئة الأولى تمتد من (١: ١.٨٠) وتشير إلى المستوى الضعيف، والفئة الثانية تمتد (١.٨٠ : ٢.٦٠) وتشير إلى المستوى القليل، والفئة الثالثة تمتد من (٢.٦٠ : ٣.٤٠) وتشير إلى المستوى المتوسط، والفئة الرابعة تمتد من (٣.٤٠ : ٤.٢٠) وتشر الى المستوى مرتفع، والفئة الخامسة تمتد من (٤,٢٠ : ٥) وتشير إلى المستوى قوى

وبسهولة، كما وفرت له سرعة وسهولة التواصل مع الآخرين، كما وفرت له تنوع المعلومات وتنوع مصادرها، وهذا بدوره وفر له قدر كبير من حرية الرأى والتعبير.

وترجع الباحثة هذه النتيجة لنظام التعليم، وطرائق التدريس المستخدمة فى الجامعة، وطبيعة الأنشطة والبرامج المقدمة لطلاب كلية التربية، التى تتيح لهم فرص لممارسة حقيقية للأنشطة، التى تقود للإبداع والمهمات التى تتطلب تفكيرًا إبداعيًا، والتركيز على المناهج الحديثة التى تنتقل بالطالب من مرحلة اكتساب المعرفة إلى مرحلة إنتاج المعرفة، والتى تجعله يفكر بشكل أفضل، ويترك العنان لعقله ولتفكيره لإنتاج أكبر عدد من الحلول للمشكلات التى تواجهه، وفى اتجاهات مختلفه، وتعزيزه والعمل على إثارة الخيال الخصب عند الطلبة، وهذا الخيال يجعل عقل الطالب يعمل بحرية لإيجاد تفاعلات جديدة، وتصورًا ورؤى وأمورًا قد تكون غير واضحة قبل ذلك؛ لأن الخيال هو الشريك القوى لعملية الإبداع، بالإضافة إلى وجود البيئة المهيئة الفاعلة المحيطة بالطالب الجامعى سواء الجامعية أو الأسرية أو الأصدقاء، والتى تحفزه للإبداع ويشعر فيها الطلبة بأمان سيكولوجى، أى أن حلوله وأفكاره غير مهددة بالنقد والتهكم من فاعلية الذات الإبداعية، بالإضافة إلى خبرات الطالب الجامعى وتفوقه أو فشله فى التعامل مع المواقف المتباينة، وكل ذلك من العوامل المشاركة فى تشكيل فاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب الجامعة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه النظرية المعرفية الاجتماعية، والتى أشارت إلى أن معتقدات الطالب عن فاعليته الذاتية تؤثر فى عدة نواحٍ من سلوكه، فالفاعلية الذاتية تؤثر فى الطريقة التى يختار بها الطالب النشاطات التى يشارك فيها، كما تؤثر فى مقدار الجهد الذى يبذله لتحقيق أهدافه، بالإضافة إلى تأثيرها على مقدار المقاومة التى يبذلها فى مواجهة بعض العقبات، وكنتيجة حتمية فالفاعلية الذاتية تؤثر بصورة عامة فى مقدار تحصيل الطالب وتعلمه (وصل الله عبد الله، ٢٠١٥، ١٥٣٤). هذا بالإضافة إلى ما توصل إليه Beck (2004, 121) أن طالب الجامعة لديه طموحات متباينة قد تكون غير مثالية، غير مقترنة بما يمتلكه الطالب من إمكانيات وقدرات، وقد تفوق هذه الطموحات قدراته أو إمكانياته، لكنها تتصل بالتطورات المستقبلية التى سيقاومها بعد الحصول على الدرجة العلمية والوظيفة الملائمة، فالطلاب الذين يمتلكون قدرًا أكبر من فاعلية الذات الإبداعية،

يقومون بأداء أفضل على أنماط متعددة من المهمات، مقارنةً بالذين لديهم قدر أقل من فاعلية الذات الإبداعية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ثقة طلاب كلية التربية بقدراتهم الإبداعية بالإضافة إلى نجاحاتهم السابقة فى حل العديد من المشكلات التى تتطلب حلولاً إبداعية، حيث أكد Chin (2013, 183) أن فاعلية الذات الإبداعية تزداد بازدياد القدرة الإبداعية لدى الأفراد، وتتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج دراسة (Maciej, 2012) ودراسة ثناء عبد الودود وغدير كاظم (٢٠١٧) فى امتلاك طلاب الجامعة مستوى متوسط من فاعلية الذات الإبداعية.

٣- للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما مستوى التوافق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية؟

ولتحديد مستوى التوافق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية جامعة الفيوم قامت الباحثة بحساب التكرارات لكل مفردة من مفردات مقياس التوافق الأكاديمى، ثم قامت بحساب الوزن النسبى لكل مفردة[١١]، ثم قامت بحساب المتوسط المرجح لكل بعد من أبعاد مقياس التوافق الأكاديمى؛ وقد ظهرت النتائج فى جدول (٢٢) كما يلى:

جدول (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة فى أبعاد التوافق الأكاديمى

البعد	المتوسط المرجح	المستوى[١٢]
إدارة المتطلبات الأكاديمية	٣.٤١	مرتفع
التفوق الدراسى	٣.٥١	مرتفع
العلاقة مع الأساتذة	٢.٩٩	متوسط
مقاومة الاتجاه السلبى نحو الدراسة	٣.٣٨	متوسط
الاتجاه الإيجابى نحو الدراسة	٣.٨٦	مرتفع
تنظيم الوقت	٣.٧٦	مرتفع
التوافق الأكاديمى الكلى	٢.٩٨	متوسط

[١١] ملحق (٩) الوزن النسبى لمفردات مقياس التوافق الأكاديمى

[١٢] لتحديد مدى الفئة= عدد الاستجابات -١ / عدد الاستجابات ، ٥-١ /٥= ٠.٨٠ ، وبالتالى أصبحت الفئة الأولى تمتد من (١: ١.٨٠) وتشير إلى المستوى الضعيف، والفئة الثانية تمتد (١.٨٠ : ٢.٦٠) وتشير إلى المستوى القليل، والفئة الثالثة تمتد من (٢.٦٠ : ٣.٤٠) وتشير إلى المستوى المتوسط، والفئة الرابعة تمتد من (٣.٤٠ : ٤.٢٠) وتشر الى المستوى مرتفع، والفئة الخامسة تمتد من (٤,٢٠ : ٥) وتشير إلى المستوى قوى

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

يتضح من جدول (٢٢) أن بعد الاتجاه الإيجابى نحو الدراسة يقع فى المرتبة الأولى من المستوى المرتفع لدى طلاب كلية التربية جامعة الفيوم بمتوسط مرجح (٣.٨٦) يليه بعد تنظيم الوقت بمتوسط مرجح (٣.٧٦) ويليه بعد التفوق الدراسى بمتوسط مرجح (٣.٥١) ويليه بعد إدارة المتطلبات الأكاديمية بمتوسط مرجح (٣.٤١)، بينما يقع فى المستوى المتوسط بعد الاتجاه السلبى نحو الدراسة بمتوسط مرجح (٣.٣٨) يليه فى المستوى المتوسط بعد العلاقة مع الأساتذة بمتوسط مرجح (٢.٩٩) ، ومستوى امتلاك طلاب كلية التربية بجامعة الفيوم للتوافق الأكاديمى متوسط بصفة عامة بمتوسط مرجح (٢.٩٨)، وتتفق هذه النتيجة فى مجملها مع نتائج دراسة على الكشعة (٢٠١٣) وشيماء سيد (٢٠١٨) التى أظهرت امتلاك طلبة الجامعة لمستوى متوسط من التوافق الأكاديمى، فى حين اختلفت مع نتائج دراسة صاحب أسعد ويس (٢٠١٠) ودراسة سفيان إبراهيم (٢٠١٢) ودراسة لمياء جاسم (٢٠١٦) التى أظهرت أن طلاب الجامعة يمتلكون مستوى مرتفع من التوافق الأكاديمى.

وتفسر الباحثة النتيجة الحالية بارتفاع مستوى بعد إدارة المتطلبات الأكاديمية والتفوق الدراسى والاتجاه الإيجابى نحو الدراسة وتنظيم الوقت؛ بأن الطالب الجامعى قد يرى الكلية التى التحق بها على أنها أمر واقع لا يستطيع تغييره، فعليه أن يتقبله بل ويحاول الاستمتاع به، ويحاول تحقيق أهدافه المستقبلية التى وضعها لنفسه أثناء دخوله الجامعة من خلال الكلية التى التحق بها، كما أن طلاب الجامعة قد ينشغل تفكيرهم فى مسألة التخرج، والانتقال من مرحلة الدراسة إلى مرحلة العمل والبحث عنه وبداية حياة جديدة مختلفة عن الحياة الجامعية؛ مما يجعلهم يحاولون تحقيق قدر من التوافق مع المقررات الأكاديمية وإدارة متطلباتهم الأكاديمية اللازمة لذلك، ومحاولة تفوقهم دراسيًا والتزامهم بالوقت المحدد لتحقيق أهدافهم، بالإضافة إلى استمتاع الطالب بالتخصص الذى ينتمى إليه، والذى يساعده فى تحقيق أهدافه المستقبلية، فى حين جاء بعد العلاقة مع الأساتذة ومقاومة الاتجاه السلبى نحو الدراسة فى المستوى المتوسط، وقد يرجع ذلك إلى رهبة بعض الطلاب من بعض أساتذة المقررات، والخوف من إقامة علاقات ودية معهم، بالإضافة إلى وجود بعض المشكلات

والمصاعب التى قد يواجهها الطلاب ولا يستطيعون التغلب عليها بسهولة، وهو ما قد يخلق لديهم عدم الرضا والارتياح، ويحاولون مقاومة ذلك من أجل تحقيق أهدافهم المنشودة.

الفرض الأول: تتنبأ عادات العقل تنبؤًا دالاً إحصائيًا بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب كلية التربية.

وللتحقق من صحة الفرض الأول استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطى التدريجى بطريقة Stepwise لمعرفة أكثر عادات العقل قدرة على التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب كلية التربية، وذلك بعد التحقق من وجود علاقات ارتباطية دالة بين المتغيرات كما يوضحها جدول (٢٣)

جدول (٢٣)
معاملات الارتباط بين عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية

عادات العقل	معامل الارتباط	عادات العقل	معامل الارتباط
المثابرة	٠.٥٨٩**	التفكير بوضوح ودقة	٠.٤٢٧**
التحكم بالتهور	٠.٥٠٣**	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	٠.٣٠٩**
الإصغاء بفهم وتعاطف	٠.٤١١**	الإبداع- التصور	٠.٣٢٤**
التفكير بمرونة	٠.٥٢٩**	الاستجابة بدهشة وتساؤل	٠.٣٣٤**
التفكير فيما وراء التفكير	٠.٣٢٨**	الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية	٠.٦١٩**
الكفاح من أجل الدقة	٠.٤٠٦**	القدرة على ممارسة الدعابة	٠.٥٢٩**
القدرة على التساؤل وطرح المشكلات	٠.٤٥١**	التفكير التبادلى	٠.٥٣٩**
تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	٠.٣٠٩**	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	٠.٥٥٠**

****تشير إلى مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (٢٣) وجود علاقة موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين جميع عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية.

وفيما يلى أهم النتائج التى تم الحصول عليها من خلال استخدام تحليل الانحدار الخطى المتدرج.

جدول (٢٤)
نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار لدراسة تنبؤ عادات العقل بفاعلية الذات الإبداعية

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة
الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية	الانحدار	٢٢٩٩٠.٣٤	٢٢٩٩٠.٣٤	١	٢١٨.٦٨	٠.٠٠١
	البواقى	٣٦٩٧٥.١٩	١٠٥.٠٤	٣٥٢		
	الكلى	٥٩٩٦٥.٥٤		٣٥٣		
المثابرة	الانحدار	٣٠٤٠٠.٧٩	١٥٢٠٠.٣٩	٢	١٨٠.٤٦	٠.٠٠١
	البواقى	٢٩٥٦٤.٧٤	٨٤.٢٣	٣٥١		
	الكلى	٥٩٩٦٥.٥٤		٣٥٣		
التفكير بمرونة	الانحدار	٣٢٤١٣.٨٦	١٠٨٠٤.٦٢	٣	١٣٧.٢٢	٠.٠٠١
	البواقى	٢٧٥٥١.٦٧	٧٨.٧١	٣٥٠		
	الكلى	٥٩٩٦٥.٥٤		٣٥٣		
الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	الانحدار	٣٣٢٠٧.١٤	٨٣٠١.٧٨	٤	١٠٨.٢٧	٠.٠٠١
	البواقى	٢٦٧٥٨.٣٩	٧٦.٦٧	٣٤٩		
	الكلى	٥٩٩٦٥.٥٤		٣٥٣		
التحكم بالتهور	الانحدار	٣٣٦٣٥.١٨	٦٧٢٧.٠٣	٥	٨٨.٩٠	٠.٠٠١
	البواقى	٢٦٣٣٠.٣٥	٧٥.٦٦	٣٤٨		
	الكلى	٥٩٩٦٥.٥٤		٣٥٣		

يتضح من جدول (٢٤) أن قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) لكل من عادة الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية وعادة المثابرة وعادة التفكير بمرونة وعادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر وعادة التحكم بالتهور، أى أنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب كلية التربية من خلال كل من عادة الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية وعادة المثابرة وعادة التفكير بمرونة وعادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر وعادة التحكم بالتهور.

جدول (٢٥)
نتائج تحليل الانحدار الخطى التدريجى لدراسة تنبؤ عادات العقل بفاعلية الذات الإبداعية

المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المعدل R^2	التغير فى قيمة "ف"	دلالة النموذج	معامل الانحدار الجزئى B	قيمة Beta	قيمة "ت"	الدلالة	قيمة الثابت	نسبة المساهمة
الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية	٠.٩١٦	٠.٣٨٣	٠.٣٨٢	٢١٨.٨٦٦	٠.٠٠١	١.٩٨٤	٠.٦١٩	١٤.٧٩٤	٠.٠٠١	٤٦.٣٣	%٣٨
الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية المثابرة	٠.٧١٢	٠.٥٠٧	٠.٥٠٤	٨٧.٩٧٩	٠.٠٠١	١.٤٢٩ ١.٤١٠	٠.٤٤٦ ٠.٣٩٢	١٠.٦٦٩ ٩.٣٨٠	٠.٠٠١ ٠.٠٠١	٢٨.١٤	%٥٠
الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية المثابرة التفكير بمرونة	٠.٧٣٥	٠.٥٤١	٠.٥٣٧	٢٥.٥٧٣	٠.٠٠١	١.٢٣٣ ١.١٥٠ ٠.٧٢٦	٠.٣٥٨ ٠.٣٢٠ ٠.٢١٥	٩.١٣٠ ٧.٤٦٢ ٥.٠٥٧	٠.٠٠١ ٠.٠٠١ ٠.٠٠١	٢٣.٥٠	%٥٤
الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية المثابرة التفكير بمرونة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	٠.٧٤٤	٠.٥٥٤	٠.٥٤٩	١٠.٣٤٦	٠.٠٠١	١.٠٨٤ ٠.٩٦٥ ٠.٦٦٩ ٠.٥٢٣	٠.٣٣٨ ٠.٢٦٨ ٠.١٩٩ ٠.١٤٨	٧.٦٧٢ ٥.٩٣٢ ٤.٦٨٦ ٣.٢١٧	٠.٠٠١ ٠.٠٠١ ٠.٠٠١ ٠.٠٠١	٢١.٣٩	%٥٥
الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية المثابرة التفكير بمرونة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر التحكم بالتهور	٠.٧٤٩	٠.٥٦١	٠.٥٥٥	٥.٦٥٧	٠.٠٠١	١.٠٥ ٠.٨٥٨ ٠.٥٦٥ ٠.٤٨٣ ٠.٣٨٠	٠.٣٢٨ ٠.٢٣٩ ٠.١٨٦ ٠.١٣٧ ٠.١٠٧	٧.٤٤٥ ٥.١١٨ ٣.٨٠٧ ٢.٩٧٥ ٢.٣٧٩	٠.٠٠١ ٠.٠٠١ ٠.٠٠١ ٠.٠٠٣ ٠.٠١	١٩.٤٦	%٥٦

يتضح من جدول (٢٥) أن :

١. **قيمة معامل التحديد المعدل ٠.٥٦ وتشير هذه القيمة إلى أن كل من عادة الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية وعادة المثابرة وعادة التفكير بمرونة وعادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر وعادة التحكم بالتهور يفسرون معًا ٥٦% من التباين فى فاعلية الذات الإبداعية.**
٢. **قيمة "ت" لكل العادات المنبئة دالة إحصائيًا.**

ومن خلال جدول (٢٥) يمكن صياغة معادلة التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية.

فاعلية الذات الإبداعية = ١٩.٤٦ + ١.٠٥ (الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية) + ٠.٨٥٨ (المثابرة) + ٠.٥٦٥ (التفكير بمرونة) + ٠.٤٨٣ (الاستعداد الدائم للتعلم المستمر) + ٠.٣٨٠ (التحكم بالتهور).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض بشكل جزئى، وتتفق النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين عادات العقل وفاعلية الذات والتفكير الإبداعى، وأنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات من خلال بعض عادات العقل، حيث تتفق مع نتائج دراسة ناجى محمود ومحمد إبراهيم (٢٠١٣) التى توصلت إلى أنه كلما ارتفعت عادات العقل لدى الطلاب؛ ارتفع معها الفاعلية الذاتية لديهم، كما أنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات لدى الطلبة من خلال عاداتهم العقلية، وتتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة فضيلة جابر (٢٠١٣) بأن عادات العقل منبئًا قويًا بفاعلية الذات.

ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة التى تشير إلى أنه يمكن التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال عادة الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية وعادة المثابرة وعادة التفكير بمرونة وعادة الاستعداد الدائم للتعلم المستمر وعادة التحكم بالتهور؛ حيث إن طالب الجامعة الذى يتميز بهذه العادات لديه القدرة على بذل الجهد والاستمرار والإصرار والتحمل ومواصلة السعى، للتغلب على العقبات من أجل الإنجاز وتحقيق هدف معين، والاستمرار فى أداء المهمة مهما استغرقت من وقت وجهد، والبدء من جديد بعد الفشل، وحل المشكلات رغم الصعاب؛ مما يثير لديه التحدى لتحليل تلك المشكلة، وإيجاد حلول بديلة للتعامل معها، والقدرة على مزاولة المهام الصعبة والإصرار على أدائها، والالتزام بها إلى حين اكتمالها وفهمه لخصائص المهمة وتذوقه البدائل، كما أنه يحترم الحلول البديلة واستعداده الدائم للتعلم المستمر لتحقيق أهدافه، وقدرته على تغيير وجهات النظر وتوليد البدائل والنظر فى الخيارات، بالإضافة إلى تقبل أفكار وآراء الآخرين وانتقاء ما يفيده منها؛ فكل هذه الصفات تجعل معتقدات الطالب عن ذاته الإبداعية مرتفعة وتجعله لديه ثقه فى تفكيره الإبداعى وأدائه الإبداعى أيضًا، بالإضافة إلى ما أشار إليه Zimmerman (2000, 77) أن معتقدات الفاعلية الذاتية تؤثر فى سلوكيات الطالب التحصيلية من حيث اختيار المهمات والجهد ومقاومة الإحباط، بمعنى أن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة عالية من الفاعلية الذاتية ينغمسون فى المهمات التعليمية، ويبذلون جهدًا أكبر، ولديهم مثابرة وإصرار على تجاوز المشكلات والعقبات التى تظهر أثناء التعلم، ففاعلية الذات هى صورة ذهنية يدركها الفرد عن حال رؤية الآخرين والتفاعل معهم فى تقييم الفرد لذاته. وقد أكد كثير من الباحثين إلى أهمية

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

تدريب طلاب الجامعة على عادات العقل بطرق إثرائية؛ حيث إن ذلك يساعد فى تنمية التفكير الإبداعى، والذى بدوره يحسن معتقداتهم حول ذواتهم الإبداعية مثل دراسة أميمة عمور (٢٠٠٥).

كما يمكن تفسير نتيجة البحث الحالية وفقًا لدراسة Perkins (2003, 4) التى أكدت أن الطلاب ذوى عادات العقل يتميزون بالميل أو الرغبة فى التفكير بعناية فيما يواجههم من مشكلات أو مواقف، وامتلاك القيم المرتبطة بمشاعر المفكر، والحساسية وإدراك الأبعاد المختلفة للملاحظات أثناء التفكير فى موضوع ما، وامتلاكه للقدرات كالتنظيم والالتزام والاستمرار فى التفكير، كما أنها تساعد الطلاب على تحمل المسئولية والمخاطر، وتثبيت إرادة المتعلمين لامتلاك واستخدام المهارات العقلية، كما أنها تحقق لهم فاعلية أعلى فى ممارسة أنشطة الحياة اليومية؛ ومن ثم النجاح فى الحياة والتوافق معها، لذلك تم وصف عادات العقل بأنها أحد أبعاد التعلم، التى لها دور فعال فى رفع كفاءة الأداء وتيسير التعلم الإبداعى (ليلي مرشد،٢٠٢٠، ٢٠٨).

ويمكن للباحثة تفسير النتيجة الحاليه أيضًا فى ضوء ما أشار إليه (Costa & Kallick, 2003) بأن عادات العقل تساعد الطلبة على امتلاك القدرة على تنظيم العمليات العقلية وترتيبها، ووضع نظام الأولويات السليم بما يساعد فى النجاح أكاديميًا وحياتيًا؛ وبالتالي وجود علاقة منطقية بين عادات العقل والعديد من المتغيرات المعرفية والشخصية، مثل فاعلية الذات الإبداعية. كما أن الأفراد الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية إبداعية عالية يتسمون بالانفتاح العقلى ولديهم الجرأة، ولكنهم ليسوا مغامرين أو مجازفين، وهم أكثر تصميمًا وتصبرًا، وأقل اضطرابًا وأكثر رزانة من الناحية الانفعالية والعاطفية (خليل المعايطة، ٢٠٠٧، ٨٩)، ويضيف (Nan, 2018, 94) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون فاعلية ذات إبداعية عالية يتسمون بالمثابرة والتغلب على الصعوبات التى تواجههم، ويشعرون بثقة عالية فى أنفسهم، ويفضلون التطبيق الحقيقى لقدراتهم الإبداعية، ويشعرون بالرضا عن الذات ومتفائلون؛ مما ينعكس ذلك على قدراتهم العقلية وتحصيلهم وإنجازهم الأكاديمى وسلوكياتهم وطرق تفكيرهم، مما يساعد على التغلب على مخاوفهم أثناء ممارسة العملية الإبداعية. وتؤكد دراسة (Johnson, 2013, 526) أن عادات العقل المكتسبة ستكون ضمن حصيلة

الطالب السلوكية، بحيث يستخدمها بوعى فى المواقف المناسبة؛ مما قد يزيد من معتقدات الفرد حول إمكاناته وقدراته، والنتائج التى يستطيع الوصول إليها، وبذلك تنمو لديهم القدرة الإبداعية، وتكون أفكارهم حول المستقبل غير تقليدية، أى معتقداته حول فاعليته الذاتية فى تنظيم وتنفيذ مجموعة من الإجراءات المطلوبة منه.

ويمكن للباحثة أيضًا تفسير نتيجة البحث الحالى فى ضوء ما أشار إليه (Grotzer, 2001, 13) بارتباط عادات العقل بالمرونة فى التفكير والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، وهي من مهام المعلم الأساسية؛ حيث إنها تساعد فى تحقيق أهدافها فيما يرتبط بأنماط ومهارات التفكير ومهارات حل المشكلة بصورة علمية. بالإضافة إلى أن عادات العقل تتيح الفرصة أمام الطلاب للإبداع من خلال التعبير عن الأفكار وطرح الأسئلة، فهي تركز على الطرق التى ينتج بها المتعلمون المعرفة، وليس على استذكارهم لها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق (أميمة محمد، ٢٠٠٥، ٩٥). أى أنه كلما ارتفع استخدام الطلاب لعادات العقل ارتفع تقديرهم لذواتهم الإبداعية. ووفقًا لرأى إبراهيم أحمد (٢٠٠٢) أن المتعلمين يطورون استراتيجياتهم المعرفية وينمونها، كما أنهم يكونون عاداتهم العقلية المرتبطة بمهارات التفكير العليا عندما يوضعون فى مواقف تجبرهم على طرح التساؤلات، والاستجابة للتحديات، والبحث عن الحلول للمشكلات التى تواجههم؛ فعندما يقومون بذلك ويتحملون مسئولية الإنجاز، فإنهم يعتبرون ذلك اعترافًا لهم بالذكاء والقدرات العقلية الكافية لإنجاز ما كلفوا به، وتتحسن نظرتهم لذواتهم (إبراهيم أحمد، ٢٠٠٢، ٢٠).

الفرض الثانى: تتنبأ عادات العقل تنبؤًا دالاً إحصائيًا بالتوافق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية.

وللتحقق من صحة الفرض الثانى استخدمت الباحثة تحليل الانحدار الخطى التدريجى بطريقة Stepwise لمعرفة أكثر عادات العقل قدرة على التنبؤ بالتوافق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية، وذلك بعد التحقق من وجود علاقات ارتباطية دالة بين المتغيرات كما يوضحها جدول (٢٦)

جدول (٢٦)
معاملات الارتباط بين عادات العقل والتوافق الأكاديمى

عادات العقل	معامل الارتباط	عادات العقل	معامل الارتباط
المثابرة	٠.٣٢٤**	التفكير بوضوح ودقة	٠.١٥٩**
التحكم بالتهور	٠.٣٢١**	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	٠.٣٩٨**
الإصغاء بفهم وتعاطف	٠.٢٣١**	الإبداع- التصور	٠.٠٩٨
التفكير بمرونة	٠.٣٠٦**	الاستجابة بدهشة وتساؤل	٠.١٣٠**
التفكير فيما وراء التفكير	٠.٣٥٦**	الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية	٠.٤١٧**
الكفاح من أجل الدقة	٠.١٦٩**	القدرة على ممارسة الدعابة	٠.٤١٨**
القدرة على التساؤل وطرح المشكلات	٠.١٣٨**	التفكير التبادلى	٠.٤٢٨**
تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	٠.١٠٧**	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	٠.٣٦٥**

**تشير إلى مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٢٦) وجود علاقة موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين جميع عادات العقل والتوافق الأكاديمى ماعدا عادة (الإبداع– التصور).

وفيما يلى أهم النتائج التى تم الحصول عليها من خلال استخدام تحليل الانحدار الخطى المتدرج

جدول (٢٧)
نتائج تحليل التباين لنموذج الإنحدار لدراسة تنبؤ عادات العقل بالتوافق الأكاديمى

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة
التفكير التبادلى	الانحدار	١١٩٣٩.٢٢	١١٩٣٩.٢٢	١	٧٩.١٢	٠.٠٠١
	البواقى	٥٣١١٦.٠٠	١٥٠.٨٩	٣٥٢		
	الكلى	٦٥٠٠٥.٢٣		٣٥٣		
الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية	الانحدار	١٥٢٥٦.٩٧	٧٦٢٨.٤٨	٢	٥٣.٧٦	٠.٠٠١
	البواقى	٤٩٧٩٨.٢٦	١٤١.٨٧	٣٥١		
	الكلى	٦٥٠٥٥.٢٣		٣٥٣		
القدرة على ممارسة الدعابة	الانحدار	١٦٢٢٠.٢٣	٥٤٠٦.٧٤	٣	٣٨.٧٥	٠.٠٠١
	البواقى	٤٨٨٣٥.٠٠	١٣٩.٥٢	٣٥٠		
	الكلى	٦٥٠٠٥.٢٣		٣٥٣		
جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	الانحدار	١٧١١٦.٧٤	٤٢٧٩.١٨	٤	٣١.١٥	٠.٠٠١
	البواقى	٤٧٩٣٨.٤٨	١٣٧.٣٦	٣٤٩		
	الكلى	٦٥٠٠٥.٢٣		٣٥٣		

يتضح من جدول (٢٧) أن قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) لكل من عادة التفكير التبادلى وعادة الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية وعادة القدرة على ممارسة الدعابة وعادة جمع البيانات باستخدام الحواس، أى أن يمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية من خلال كل من عادة التفكير التبادلى وعادة الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية وعادة القدرة على ممارسة الدعابة وعادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس .

جدول (٢٨)
نتائج تحليل الانحدار الخطى التدريجى لدراسة تنبؤ عادات العقل بالتوافق الأكاديمى

المتغيرات المنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد ^{2}	معامل التحديد المعدل ^{2}	التغير فى قيمة "ف"	دلالة النموذج	معامل الانحدار الجزئى B	قيمة Beta	قيمة "ت"	الدلالة	قيمة الثابت	نسبة المساهمة
التفكير التبادلى	٠.٤٢٨	٠.١٨٤	٠.١٨١	٧٩.١٢١	٠.٠٠١	١.٥٧٥	٠.٤٢٨	٨.٨٩٥	٠.٠٠١	٥١.٩٨	%١٨
التفكير التبادلى الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية	٠.٤٨٤	٠.٢٣٠	٠.٢٣٠	٢٣.٣٨٥	٠.٠٠١	١.٠٥٦ ٠.٨٨٥	٠.٢٩٠ ٠.٢٦٥	٥.٢٨٢ ٤.٨٣٦	٠.٠٠١ ٠.٠٠١	٤٥.٣٩	%٢٣
التفكير التبادلى الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية القدرة على ممارسة الدعابة	٠.٤٩٩	٠.٢٤٩	٠.٢٤٣	٦.٩٠٤	٠.٠٠١	٠.٧٩٢ ٠.٧٠٣ ٠.٦٣٤	٠.٢١٥ ٠.٢١١ ٠.١٦٦	٣.٥١٣ ٣.٦٢٠ ٢.٦٢٧	٠.٠٠١ ٠.٠٠١ ٠.٠٠١	٤١.٥٦	%٢٤
التفكير التبادلى الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية القدرة على ممارسة الدعابة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	٠.٥١٣	٠.٢٦٣	٠.٢٥٥	٦.٥٢٧	٠.٠٠١	٠.٨٤١ ٠.٧٩٠ ٠.٧٢٣ - ٠.٤٦٢	٠.٢٢٩ ٠.٢٣٧ ٠.١٨٩ -٠.١٨	٣.٧٤٧ ٤.٠٣٩ ٢.٩٨٨ - ٢.٥٥٥	٠.٠٠١ ٠.٠٠١ ٠.٠٠٣ ٠.٠١	٤٦.٠٨	%٢٦

يتضح من جدول (٢٨) أن :

١. قيمة معامل التحديد المعدل ٠.٢٦ وتشير هذه القيمة إلى أن كل من عادة التفكير التبادلى وعادة الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية وعادة القدرة على ممارسة

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الدعابة وعادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس يفسرون معًا ٢٦% من التباين فى التوافق الأكاديمى.

٢. قيمة "ت" لكل العادات المنبئة دالة إحصائيًا.

ومن خلال جدول (٢٨) يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتوافق الأكاديمى.

التوافق الأكاديمى = ٤٦.٠٨ + ٠.٨٤١ (التفكير التبادلى) + ٠.٧٩٠ (الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية) + ٠.٧٢٣ (القدرة على ممارسة الدعابة) – ٠.٤٦٢ (جمع البيانات باستخدام جميع الحواس).

وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرض بشكل جزئى، ويمكن تفسير هذه النتيجة التى تشير إلى أنه يمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمى من خلال عادة التفكير التبادلى وعادة الإقدام على المخاطرة وتحمل المسئولية وعادة القدرة على ممارسة الدعابة وعادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس من خلال خصائص الأفراد الذين يتمتلكون هذه العادات؛ حيث إن الطالب الذى يتميز بهذه العادات يمكنه ملاحظة كل ما يقع تحت أبصارهم أو أسماعهم أو أى حاسة أخرى من حواسهم بدقة، ولذلك فهم يستوعبون مثيرات ومدخلات البيئة المحيطة بهم، فهم يقومون بتحليل الأشياء المسموعة والمرئية والمحسوسة معًا لتكوين نظام معرفى، كما يتعاملون مع البيئة كميدان معرفى مفتوح يطور عملياته المعرفية، ويعرفون أى القنوات المعرفية العقلية أكثر مناسبة لهم وهذا بدوره يجعلهم متوافقين أكاديميًا ويجعلهم متكيفين مع البيئة المحيطة بهم، كما أنهم يتمتعون بقدرة على مواجهة المخاطر مع ضبط النفس، والتحكم فى المشاعر، مع تحكم تام وكامل للمسئولية الملقاه على عاتقهم دون هروب، أو إحساس بالضغط أو الخطر، ويفكرون فى النجاح المرتبط بالجهد ولا يخافون من الفشل، ويجبرون أنفسهم على اقتحام المشكلة المعقدة، ويرحبون بالمغامرات العقلية مع امتلاكهم استبصارًا عقليًا كافيًا لمعرفة عناصر المخاطرة ونواتجها، ويؤمنون بأن المخاطرة والفشل يساعدان على معرفة الحكمة، ويتجاوزون حدود العالم من حولهم عقليًا؛ فيكسبهم ذلك مهارات مختلفة تعينهم على التعايش مع البيئة الجامعية، كما أنهم يستخدمون الدعابة التى تثير مهارات التفكير العليا، وتجعل الطالب قادرًا على ربط الأحداث، واكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء ، فيشير محمد رزق (٢٠١٥، ٤٠٩) أن الدعابة تخفف التوتر وتثير الانتباه والاهتمام، وتشعر الطالب

بالرضا والسعادة، وتجعله يستجيب انفعاليًا للجوانب المضحكة فى المواقف، والتلاعب بالألفاظ المحببة للآخرين، والتوصل إلى تصورات ذهنية متقدمة قد تكون متناقضة أو غير متوقعة تثير الدهشة، وذلك بهدف المتعة والترفيه، ويحقق لهم قدرًا من التوافق الأكاديمى، والتكيف مع المتطلبات الأكاديمية وإدارتها بشكل فعال، ويزيد من اتجاههم الإيجابى نحو الدراسة، كما أن الطالب فى عادة التفكير التبادلى يشارك الآخرين فى تفكيره وإنجازه، ويطوع تفكيره لكى يتوافق مع الآخرين، كما أنه يتجنب الوحدة، ويطور حالات عقلية مختلفة عن حالته الفردية، كما أنه يطور تفكيره الاجتماعى وما سيتم التعامل معه فى المستقبل، ويتعاطف مع الآخرين فى قيادتهم (Costa &Kallick, 2009, 12) وبهذا تتشكل اتجاهات وسلوك الطالب الجامعى لمواجهة مواقف جديدة، بحيث يكون هناك تكامل بين تعبير الطالب عن طموحاته وتوقعاته، ومتطلبات المجتمع والجامعة، وهذا بدوره يشعر الطالب بالرضا وتقبل الأفراد من حوله؛ مما يحقق له الرضا الذاتى والثقة بالنفس وتحقيق أكبر قدر من النجاح فى إقامة علاقات إيجابية مع زملائه وأساتذته، مما يزيد من توافقه الأكاديمى وتكيفه مع بيئته الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ما أشار إليه كل من وحيد مصطفى وعبدالسلام عيسى (٢٠١٠، ٣٩٤) من أن الطالب المتفوق الذى يتمتع بقدر كبير من عادات العقل؛ يتمتع بقدر كبير من التوافق، وعليه يمكن القول بأنه كلما زاد وجود عادات العقل لدى الطلاب فإنه يؤدي إلى زيادة التوافق لديهم، وفى ضوء هذا أشار Campbell (2006, 1) أن عادادت العقل تعد من المتغيرات المهمة ذات العلاقة بالتوافق الأكاديمى لدى الطلاب. فالنجاح والفشل الأكاديمى له علاقة بتحول الطالب من حالة الاعتماد على نقل للمعلومات والمعرفة عن الآخرين، إلى حالة الاعتماد على النفس فى عملية التعلم، فالتركيز على كم المعلومات المكتسبة هو الأساس لكن الأهم هو كيفية اكتساب المعلومات وتوظيفها (Costa and Kallick, 2000, 9)، ووفقًا لرأى Manaster (2007, 1192) إلى وجود علاقة قوية بين التوافق والإيجابية؛ مما يعنى أن التوافق يلتقى مع مفهوم عادات العقل فى تناغم وتناسق شديد الثراء، حيث تسمح إيجابية التوافق من تحويل عادات العقل إلى عملية ابتكارية تقدم الجديد تلو الجديد دون توقف عند حد الإنجاز بل تجعل المتفوق يصنع ويتحدى الصعاب فى

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

سبيل النجاح والسعادة، فبدون تحمل الصعاب وبذل الجهد لم يكن هناك إنجاز وابتكار، كما أشار ناصر بدر (٢٠١٧) إلى وجود علاقة بين التفكير الإيجابى والتوافق.

التوصيات

يتضح من نتائج الدراسة أن متغيراتها المتمثلة فى عادات العقل التى أسهمت فى التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية، لذا فإن الدراسة توصى بالآتى:

١– إعداد الباحثين برامج تدريبية لتحسين عادات العقل عند الطلاب فى المراحل المختلفة.

٢– تأكيد أعضاء هيئة التدريس والمعلمين أثناء عملهم على أهمية عادات العقل فى عملية التعلم لأنها تحسن من الأداء الأكاديمى للطلاب.

٣– ضرورة الاهتمام بتنمية فاعلية الذات الإبداعية من خلال المناهج والمقررات الدراسية التى تتلاءم مع تطور فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلاب.

٤– مراعاة قياس فاعلية الذات الإبداعية أثناء قبول الطلاب بالجامعات.

بحوث مقترحة:

١– برنامج تدريبى لتحسين عادات العقل لدى طلاب الجامعة الضعاف تحصيليًا.

٢– نمذجة العلاقات السببية بين عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية والتوافق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة.

٣– برنامج تدريبى قائم على عادات العقل لتحسين التوافق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة منخفضى التحصيل.

٤– برنامج تدريبى لتنمية فاعلية الذات الإبداعية لدى طلاب الدراسات العليا.

٥– دراسة فاعلية الذات الإبداعية لدى الفئات الخاصة.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠١). أثر فاعلية الذات ووجهة التحكم (داخلى – خارجى) على دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المؤتمر العلمى الثالث: التربية والثقافة فى عالم متغير**، كلية التربية بالفيوم، جامعة القاهرة، ٢٧– ٢٨ أكتوبر، المجلد الثانى، ٦٤٩– ٦٨٠.

إبراهيم أحمد إبراهيم فرحان ويحى محمد على أبو حكمة (٢٠١٨). عادات العقل لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة الثقافة والتنمية**، ١٨ (١٢٦)، ١– ٥٦.

إبراهيم أحمد المسلم الحارثى (٢٠٠٢). **العادات العقلية وتنميتها لدى الطالبات**، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الشقرى.

أحمد محمد الزغبى (٢٠١٤). فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم فى الأردن، **المجلة الأردنية فى العلوم التربوية**، ١٠ (٤)، ٤٧٥– ٤٨٨.

أحمد محمد شبيب (٢٠١٦). التوافق الأكاديمى والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمى كمنبئات بمهارات الذكاء الوجدانى لدى طلبة السلطان قابوس بسلطنة عمان، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٦ (٩٠)، ١– ٣١.

أزهار حسن المصرى (٢٠١١). التوافق النفسى والدراسى لحفظة القرآن الكريم: دراسة مقارنة بين الطلبة الحفظة وغير الحفظة بكلية الشيخ عبد الله البدرى التقنية– بربر، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة أم درمان السودان.

أسماء حمزة محمد عبد العزيز (٢٠١٨). برنامج تدريبى قائم على بعض عادات العقل المنتجة وأثره فى خفض التسويف الأكاديمى وقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية، **رابطة الأخصائين النفسيين المصرية (رانم)**، ٢٨ (٣)، ٥٥٧– ٦٤٤.

أسماء عبد العزيز الحسين (٢٠١٨). بعض أساليب التفكير وعلاقتها بالتوافق الدراسى لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١٨٠ (٢)، ٦١٠– ٦٤٥.

إلهام فايق سليمان بريخ (٢٠١٥). عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابى لدى طلبة جامعة الأزهر، غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

أميمة محمد عبد الغنى عمور (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبى قائم على عادات العقل فى مواقف حياتية فى تنمية مهارات التفكير الإبداعى لدى طلاب المرحلة الأساسية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

إيمان أحمد عبد الله أحمد (٢٠١٧). فاعلية بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الدبلوم العام فى التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ٢ (١٧٤)، ٤٤٣– ٤٨٣.

إيمان صابر عبد القادر العزب وعطيات محمد يس (٢٠١٥). وحدة مقترحة لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية جامعة بنها، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٦ (١٠٢)، ٣٦١– ٣٩٤.

تقوى محمد الطراونة (٢٠١٨). التوافق الدراسى وعلاقته بجودة الحياة والاتزان الانفعالى لدى طالبات جامعة مؤتة باختلاف متغير الزواج، **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، الأردن.

تهانى عبد الرحمن على المزينى (٢٠١٧). فاعلية التعلم التأملى فى تنمية عادات العقل والذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا، **مجلة الشمال للعلوم الإنسانية**، جامعة الحدود الشمالية، ٢ (٢)، ١٣٣– ١٦٥.

تهانى محمد الرؤساء (٢٠١٨). فاعلية الصف المقلوب فى تدريس مقرر استراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمى وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٦ (١)، ١٢٨– ١٥٠.

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

جولى بالانت (٢٠٠٦). **التحليل الإحصائى باستخدام برنامج SPSS**، ترجمة خالد العمرى، القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع.

حجاج غانم أحمد على (٢٠١٧). التفكير البنائى والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمى كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصميم، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، ٨٧، ٢٣٥– ٢٨٠.

حسام الدين أبو الحسن حسن على (٢٠١٩). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بكل من إدارة الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة جنوب الوادى، كلية التربية، ٣٩، ١٦٠– ٢٢١.

حسنى زكريا السيد النجار (٢٠١٩). النموذج البنائى للعلاقات بين عادات العقل والأسلوب الإبداعى وكفاءة التمثيل المعرفى لدى طلبة كلية التربية، **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ٢٩ (١٠٣)، ١٠٧– ١٧١.

حيدر عبد الراضى طراد (٢٠١٢). أثر برنامج (كوستا وكاليك) فى تنمية التفكير الإبداعى باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة فى كلية التربية الرياضية، **مجلة علوم التربية الرياضية**، عدد (١)، مجلد (٥)، ٢٢٥– ٢٦٤.

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

الخامسة صالح العيد (٢٠١٩). فاعلية استخدام برنامج تدريبى قائم على الأنفوجرافيك فى تنمية عادات العقل لدى طالبات كلية التربية فى جامعة حائل، **المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١٩، ٦١– ٩٦.

داليا خيرى عبد الوهاب (٢٠١٨). الطمأنينة الانفعالية وعلاقتها بالتوافق الدراسى والتحصيل الأكاديمى فى ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب جامعة الزهر، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٨ (٩٨)، ٣٩– ١٠٤.

رشدى عبده حنين وفوزى إبراهيم يوسف (١٩٨٦). **مقياس التوافق الأكاديمى لطلاب الجامعات**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

رضوان الرفاعى محمد النور (٢٠١٩). الإسهام النسبى لدافعية الإنجاز فى التنبؤ بالتوافق الدراسى والتحصيل الأكاديمى لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة جازان، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، كلية التربية، ٢١٠، ٢٦٧– ٢٩٩.

سفيان إبراهيم الربدى (٢٠١٢). التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية جامعة القصميم، **مجلة العلوم العربية والإنسانية**، جامعة القصميم، ١ (٦)، ٤٢٩– ٤٧١.

سميحة إبراهيم بركات الخرشة (٢٠١٨). أثر استراتيجية تدريس قائمة على عادات العقل فى تحسين مهارات التفكير الاستنباطى لدى طلبة الصف العاشر الأساسى فى مادة التربية الإسلامية، **مؤتة للبحوث والدراسات**، سلسلة العلوم الإنسانية، ٣٣ (٢)، ٨٧– ١٢٦.

سميرة عطية عريان (٢٠١٠). عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعى المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع فى القرن الحادى والعشرين، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ، ١٥٥، ٣٩– ٨٨.

سوسن جرادين وخالد الرفوع (٢٠١١). دراسة عادات العقل لدى طلبة الجامعة من حيث علاقتها بمتغيرات الخبرة الجامعية والكلية والنوع الاجتماعى، **مجلة كلية التربية**، جامعة الكويت،٢٥ (١٠١)، ٢٤٧– ٢٨٣.

شذى سلامة عبد الله العواودة (٢٠١٦). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار والاتزان الانفعالى لدى طلبة جامعة مؤتة، **رسالة ماجستير**، كلية عمادة الدراسات العليا، الأردن.

شيماء سيد سليمان (٢٠١٨). نمذجة التأثيرات السببية بين التحيزات المعرفية والتوجهات القيمية والتداخل الدافعى والتوافق الأكاديمى لدى طلبة كلية التربية بقنا، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة جنوب الوادى، كلية التربية بقنا، ٣٧، ٣٨٣– ٤٧٧.

صاحب أسعد ويس (٢٠١٠). التوافق الدراسى لدى طلبة الجامعة، **مجلة سمراء**، جامعة سمراء، العراق، ٣٠، ١٩٠– ٢١٠.

صلاح شريف عبد الوهاب وإسماعيل حسن فهيم الوليلى (٢٠١١). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجدانى وأثر ذلك على التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ١ (٧٦)، ٢٣٠– ٢٩٥.

صلاح محمد محمود محمد (٢٠١٨). عادات العقل المنتجة وعلاقتها بفاعلية الذات الإرشادية لدى المرشد النفسى المردسى، **مجلة البحث العلمى فى التربية**، ١٩، ٤٣٣– ٤٨٨.

عادل محمد العدل (٢٠١٨). عادات العقل وعلاقتها بكل من التفكير التأملى والذكاء الأخلاقى، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٨ (١٠٠)، ٣٣– ٦٦.

عاصم عبد المجيد كامل أحمد (٢٠٢٠). التفكير التحليلى وبعض عادات العقل لدى العاديين وذوى صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، كلية التربية، ٢٢، ٣٤٧– ٤١٦.

عايد محمد قابيل (٢٠١٦). أثر السرد القصصى فى تنمية الأنماط اللغوية وعادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية فى السعودية، **رسالة دكتوراه**.

عبد الفتاح نجلة (١٩٩٣). دراسة أثر الموسيقى على التوافق النفسى لدى أطفال المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

عبد الله إبراهيم حجات (٢٠١٠). **عادات العقل والفعالية الذاتية**، ط١، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الله سيد جاب الله (٢٠١٤). التنبؤ بالتوافق الجامعى من الذكاء الوجدانى والقدرات الإبداعية وبعض المتغيرات الديمجرافية كالجنس والتخصص الدراسى، **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، مصر، ٥٣، ٢٢٧– ٢٦٢.

عبد الناصر القدومى وكمال سلامة (٢٠١١). التوافق الجامعى لدى طلبة البكالوريوس فى الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية فى أريحا، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ٧٣، ٢٦٣– ٣٠٧.

عثمان على أيمن (٢٠٠٤). **الصحة النفسية**، دار الكتب الوطنية بنى غازى.

عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفى: النظرية والتطبيق**، ط١، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر.

عصام بدر محمد دوس (٢٠١٩). مهارات الحياة الجامعية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة، **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل– العلوم الإنسانية والإدارية**، ٢٠، ٧٧– ٩٧.

على الكشعة (٢٠١٣). تأثير نظام الدراسة والجنس على التوافق الجامعى لدى طلبة جامعتى النجاح الوطنية وجامعة القدس المفتوحة، **مجلة العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، ٤(٢)، ٥٣٣– ٥٤٧.

عمرو محمد محمد أحمد درويش (٢٠١٦). نمطا الدعم الثابت– المرن فى بيئة تعلم قائمة على تطبيقات جوجل وأثرهما على تنمية فاعلية الذات الإبداعية والتعلم المنظم ذاتيًا للطلاب الموهوبين أكاديميًا بالمرحلة الإعدادية فى مادة العلوم، **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**، ٢٦ (١)، ٢٢١– ٣٢٨.

عواطف عبد العزيز لبنى (٢٠١٨). عادات العقل لدى الطالبات المعلمات تخصص تربية أسرية وعلاقتها بأدائهن التدريسى فى التدريب الميدانى، **بحوث عربية فى مجالات التربية النوعية**، ١٠، ١٦٥– ١٩١.

غازى صلاح هليل المطرفى (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبى مستند إلى عادات العقل فى تنمية التفكير الابتكارى وفهم طبيعة المسعى العلمى والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمى العلوم بجامعة أم القرى، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ١٠ (٢)، ١٥– ١٠٠.

فاطمة على ناصر الدوسرى (٢٠٢٠). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، ٤ (٩)، ٤٥– ٧١.

فراس محمودعلى الخوخى (٢٠٠٩). بناء وتطبيق مقياس التوافق الأكاديمى لطلبة كلية التربية الرياضية فى جامعة الموصل، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، ٨ (٢)، ٢٧٥– ٢٩٩.

فضيلة جابر الفضلى (٢٠١٣). عادات العقل المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية جامعة الكويت، **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، ٥ (١٥)، ٤٣٧– ٤٨٧.

فيصل صالح حسن الزهرانى (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادى انتقائى تكاملى فى تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس، ٤٩، ٢٥٩– ٣٣٣.

لمياء جاسم محمد(٢٠١٦). التكيف الأكاديمى وعلاقته بالتحيز الخادم للذات لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية**، الجامعة المستنصرية، ١ (٦)، ٢٧١– ٢٨٨.

ليلى مرشد رشاد العتيبى (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على الاستقصاء فى العلوم لتنمية بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الثانى الثانوى بمدينة الطائف، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**،١٢٠، ١٩٤– ٢١٨.

محمد بكر نوفل (٢٠٠٨). **تطبيقات عملية فى تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**، عمان، دار الميسرة.

محمد خالد (٢٠١٠). التكيف الأكاديمى وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى جامعة آل البيت، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، ٢٤ (٢)، ٤١٣– ٤٣٢.

محمد رزق البحيرى (٢٠١٥). بعض عادات العقل المنتجة كمحددات للإيجابية لدى عينة من الأطفال المتفوقين عقليًا ذوى نقص الانتباه والنشاط الزائد، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٥ (٨٩)، ٣٩٩– ٤٥٦.

محمد السيد بكر (٢٠١٣). التوافق النفسى والاجتماعى وعلاقته بالتوافق الدراسى لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الجوف، **مجلة الإرشاد النفسى**، مصر، ٣٦، ١– ٧٢.

محمد عبد الرءوف عبد ربه محمد (٢٠١٦). عادات العقل المنبئة بالتفكير الجانبى، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ٧٧، ٥٢١– ٥٧٥.

محمد فرحان القضاة (٢٠١٤). عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك السعود، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، اليمن، ٨، ٣٣– ٥٩.

محمد نايف محمد عياصرة (٢٠١٢). عادات العقل الشائعة لدى طالبات جامعة أربد الجامعية، مجلة العلوم التربوية، **كلية الدراسات العليا للتربية**، جامعة القاهرة، ٢٠ (٣)، ٢٩٣– ٣١٢.

محمود عطا الله سالم الدراوشة (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التقويم الواقعى فى تنمية بعض عادات العقل المنتجة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٤ (١)، ١٧– ٣٢.

مرفت محمد كمال أدم (٢٠١٧). فاعلية وحدة تدريبية فى عادات العقل فى تنمية التحصيل الرياضى والتفكير الإبداعى والإتجاه نحوها ونحو الرياضيات لدى الطالبات الجامعيات، مجلة تربويات الرياضيات، **الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات**، ٢٠ (٧)، ٤٧– ١٢٤.

مروة صلاح إبراهيم سعادة (٢٠١٧). عادات العقل المنبئة وعلاقتها بدافعية الإتقان والمرونة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **دراسات عربية فى التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ٨٧، ٢٧٧– ٣٥٢.

مشعل الشمرى (٢٠١٣). عادات العقل وعلاقتها بالتفكير الإبداعى فى ضوء النوع والتخصص لدى الطالب فائقى ومتوسطى التحصيل الدراسى بدولة الكويت، **رسالة ماجستير**، بكلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربى، البحرين.

مصطفى قسيم هيلات (٢٠١٧). العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفى لدى طالبات الدبلوم المهنى فى التدريس بجامعة أبو ظبى، **المجلة الدولية للبحوث التربوية**، جامعة الإمارات، ٤١(العدد الخاص)، ٢٤٥– ٢٧٩.

ممدوح عبد المنعم الكنانى (٢٠٠٥). **سيكولوجية الإبداع واساليب تنميته**، ط١، عمان، دار الميسرة للطباعة والنشر.

مندور عبد السلام فتح الله (٢٠١١). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى فى العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٢٥ (٩٨)، ١٤٥– ١٩٩.

منيرة عبد العزيز الحريشى (٢٠١٤). أثر خرائط التفكير فى تنمية عادات العقل والتحصيل الأكاديمى عند طالبات كلية التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، ١٤٧، ١٥٥– ١٩٩.

ناجى محمود النواب ومحمد إبراهيم حسين (٢٠١٣). عادات العقل والتفكير عالى الرتبة وعلاقتهما بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية التربية، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة بابل، العراق، ١٩، ١٤٩– ١٧٢.

نادية السرور (٢٠١٠). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، ط٥، عمان، دار الفكر.

نادية محمد طاهر شوشة ورشا محمد توفيق (٢٠١٩). تأثير برنامج كوستا وكاليك باستخدام عادات العقل على تنمية التفكير الإبداعى وتعلم مهارة النجمة الثانية فى السباحة التوقيعية، **مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية**، ٢١ (٢)، ٢٢٥– ٢٥٣.

ناصر بدر ضيف حسن (٢٠١٧). التفكير الإيجابى والتوافق لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالكويت، **رسالة ماجستير**،كلية الآداب، جامعة المنصورة.

ندا الشمرى (٢٠١٠). عادات العقل والذكاء الانفعالى وعلاقتهما بالتحصيل الدراسى لدى طلبة الجوف فى المملكة العربية السعودية، **رسالة دكتوراه**، الأردن، إربد، جامعة اليرموك.

نشوى مبروك إدريس وعمرو محمد إبراهيم ومنى حسن السيد(٢٠٢٠). أثر برنامج قائم على حل المشكلات المستقبلية فى تنمية فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، ٢٠ (٣٩)، ٥٤– ٧٩.

هانم أحمد سالم ورانيا محمد على (٢٠١٣). عادات العقل وعلاقتها بكل من اتخاذ القرار وفاعلية الذات لدى الطلاب المتفوقين والعادين بالصف الأول الثانوى العام، **مجلة التربية الخاصة**، ١٣ (٣)، ٥٠– ١١٣.

هيام صابر شاهين (٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، **مجلة جامعة دمشق**، ٨ (٤)، ١٤٧: ٢٠١.

وجود راشد يوسف الخالدى (٢٠١٩). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة العقلية وفق نظرية ستيرنبرج لدى الطالبات الموهوبات فى مدينة الدمام، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٥ (٨)، ٣٩٥– ٤١٩.

وحيد مصطفى كامل مختار وعبد السلام عيسى سعيد (٢٠١٠). عادات العقل وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المتفوقين أكاديميًا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوى، **مجلة كلية الآداب**، جامعة طرابلس، ١٨، ٣٨٧– ٤٢٢.

وصل الله عبد الله حمدان السواط (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وبعض عادات العقل لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية الآداب**، جامعة بنها، ٣ (٤٠)، ١٥١٩– ١٥٩٢.

وفاء محمود نصار عبد الرازق (٢٠١٨). إسهام عادات العقل فى التنبؤ بالتفكير الإيجابى لدى طالبات الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ١٩ (١١٦)، ٢٨٤– ٣٣١.

يوسف قطامى (٢٠٠٧). **عادة العقل**، عمان، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

يوسف محمد شلبى ووسام حمدى القصبى (٢٠١٧). النموذج السببى للعلاقات المتبادلة بين الضغوط الأكاديمية المدركة وكل من استراتيجيات المواجهة ودافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمى لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٦٧ (٣)، ١– ٥٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abbott, D, (2010). Contracting a creative self- efficacy inventory, Amixed methods inquiry, **Unpublished doctoral thesis**, Nebraska university, USA.

Al-Mseidin ,K, I, Fauzee, S,M,O, & Kaur, A., (2017). The relationship between social and academic adjustment among secondary female students in Jordan , **European Journal of Education Studies**, 2 (3), 333- 346.

Baker, R, W,& Siryk, B., (1989). SACQ student adaptation to college questionnaire manual, Los Angeles, CA, **Westem Psychological Services**.

Bandura, A, (1982). Self- efficacy mechanism in human agency, **American psychologist**, 37 (2), 122- 127.

Bandura, A, (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation, **Journal of Social and Clinical Psychology**, 26 (6), 641- 658.

Beeghly, M., (2017). Intrapersonal variables associated with academic adjustment in united states college students, **Current Psychology**, 1-10.

Beck, R, (2004). **Motivation theories and principal**, New Jersey, Person education, Inc.

Beyer,B.(2008). What research suggests about teaching thinking skills , **The Social Studies**, 99(5):223-232

Booth, C., (2010). **The habits of mind of creative engagement**, On line, https://ericbooth.net/the-habits-of-mind-of-creative-engagement/

Campbell, J., (2006). Theorizing habits of mind of framework for learning**, Abstracts of conference papers**, Central Queensland University.

Cazan, M.,& Stan, M., (2015). Self-directed learning and academic adjustment at Romanian students, **Romanian journal of experimental applied psychology**, 6 (1), 10- 20.

Chin, Y, (2013). The relationship between undergraduate students creative self-efficacy, creative ability and career self- management**, International Journal of Academic Research In progressive education and development**, 2(2), 181- 193.

Chuang,Ch, Shui, Sh,& Cheng, Sh., (2010). The relationship of college students' process of study and creativity: creative self-efficacy as a mediation, **International Journal of Advanced Computer Science**,3 (2), 105- 109.

Costa, A.& Kallick, B. (Eds.) (2000). **Habits of Mind**: A Developmental Series. Alexandria, VA: ASCD.

Costa, A. & Kallic, B.(2003). **Describe 16 habits of mind**. Association for Supervision and Curriculum Development, Victoria, U.S.A.

Costa,A.& Kallic, B.(2005). **Habits of mind: A curriculum for community high school of Vermont students**,based on habits of mind. A developmental series, Montpelier, Vermont ebook browse.

Costa, A. & Kallic, B.(2008**). Learning and leading with habits of mind" 16 essential characteristics for success**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Verginia ,U.S.A.

Costa, A.& Kallick, B. (2009): **Habits of mind across the curriculum: practical and creative strategies for teachers**. Association for supervision and curriculum development (ASCD), Alexandria, Virginia, USA.

Culler, A (2007). From dropouts the higher achievers: habits of mind, Phd thesis, UK, **Educational Technology**, 31.

Delillo, T, Houghton, J,& Dawley, D., (2011). Narrowing the creativity gap: the moderating effects of perceived support for creativity self-efficacy, **The Journal of Psychology**, 145 (3), 151- 172.

Furnham , A. , & Christoforou , I. (2007) . Emotional intelligence and multiple happiness , North American**. Journal of Psychology**. Vol. 9 . No. 4 . PP 439 -462 .

Gail, V, R., (2006). Teacher research as a habits of mind, **Master of Education**, George mason university.

Gibson, C& Jacobson, T, E., (2018). Habits of mind in an uncertain information world, **Reference & User Services Quarterly**, 57 (3), 182- 192.

 Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

Goddard, R., Hoy, W,K & Hoy, A, W., (2004). "Collective efficacy beliefs" Theoretical developments, empirical evidence and future direction, **Educational Researcher**, 3 (33), 3- 13.

Grotzer, T. (2001). Learning the Habits of mind that enable mathematical and scientific behavior, issues of instructional technique in math and science learning**, National Science Teachers Association**, 3(7).

Hyerle, D.(1999): **Visual tools and Technologies (Videotape)**. Lyme, NH: designs for Thinking.

Jenkins, K, (2004). The influence of parental attachment, gender and academic major choice on the career decision making self- efficacy of first year African American college student, Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania state university**, Journal of Psychology**, 145 (3), 151-172.

Johnson, K., (2013). Beyond standards: disciplinary and national perspectives habits of mind, **College Composition and Communication**, 64 (3), 517- 541.

Johason , W . & Krueger , R. (2006) . How money buys happiness : genetic and environmental processes liking finances and life satisfaction. **Journal of Personality and Social Psychology.** 90 (4) . 680 -691 .

Kiang, L., Supple, A., Stein, G., and Gonzalez, L.(2012). Gendered academic adjustment among Asian American adolescents in an emerging immigrant community. **Journal of Youth and Adolescence**. 41: 283–294.

Kos, B. A, Sims, E. (2014). Laramie, WY, USA. **Retrieved 7 April 2017 from**.

http://scholar,colorado.edu/atlas_gradpapers/1/

La Fuente,J. Cardelle,M.(2009).Research on action –emotion on style and study habits : Effects of individual differences on learning and academic performance of undergraduate students. **Learning and Individual Differences Journal,** 10, 567-576.

Laurie, H, (2013). Cultivating the habits of mind for students success and achievement, **Research& Teaching in Developmental Education**, 29 (2), 45- 48.

Lee , J. ,& Im , G. (2007) . "Self -enhancing biasing Personality , Subjective Happiness and perception of life -events : A replication in a Koran aged sample" . **Aging and Mental Health**. Vol. 11 . No . 1. PP. 57 - 60 .

Maciej, k, (2012). Did curiosity kill the cat, personality, **contemporary theory& research**, Chicago, Nelson-hall.

 Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

Manaster , G . (2007) . Gifted child , **Journal of American Psychologist** , 40 (11) , 1189 – 1202.

Margeson, A, (2018). Grade 9 teachers' perceptions of habits of mind and academic success, **Requirements for the degree of doctor of education**, Walden University.

Marzano,R(2000):**Transforming classroom grading** , Alexandria,VA, Supervision and curriculum Development.

Matheu, A. (2004). **Smart Thinking, skills for Critical Understanding and writing**. United King don; Oxford University Press.

Mathisen, G & Bronnick, K, S, (2009). Creative self- efficacy: an intervention study, **International Journal of Education Research**, 48., 21- 29.

Michael, D, W, (2011). **Some critical issues for future research in creativity**, In.S. Isakson (ED). Frontiers of creativity research: Beyond the basics, Buffalo, NY: Bearly limited, 120- 130.

Nan, w, (2018). Empirical Study on the Impact of Creative Self-Efficacy of College Student Entrepreneurs on Innovative Behavior, **Science Journal of Business and Management**, 6 (5), 93- 99.

Paul, E, (2010). **Algebraic habits of mind prepation elementary school national council of teaching children mathematics**, 16.

Perkins, D.(2003). Making Thinking Visible. New Horizons For Learning,DEC, **Quarterly Journal**, 1 -7.

Remond, R, J, (2007). Impact of teacher preparation upon teacher self efficacy, **Presented at the Annual Meeting of the American Association for Teaching and Curriculum at Cleveland**, Ohio, October 5, 2007.

Shields, N., (2002). Anticipatory socialization, adjustment to university life, and perceived stress: generational and sibling effects, **Social Psychology of Education**, 87, 386- 397.

Solberg, N. & Segerstrom, S. (2016). **Optimism, motivation, and mental health. Encyclopedia of Mental Health** (Second Edition), 232–236.

Tan, A, LI, J,& Rotgans, J., (2011). Creativity self-efficacy scale as a predictor for classroom behavior in a chinese student context, **The Open Eeducation Journal**, 4(1), 90- 94.

Thomas, D., Keisha, M., Belle, R., Tyler, C., Brown, K., and Garriott, C. (2009). Self-efficacy, motivation and academic adjustment among African American women attending institutions of higher education. **The Journal of Negro Education**. 78 (2): 159-171.

Torrance, E, P, (1988). **Teaching creative and gifted learners**, In M.C Wittrock (ED), Handbook of research on teaching, 3rd.ed, 630- 647, New york, Mcmillan.

 Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

Turkpour, A,& Mehdinezhad, V., (2016). Social and academic support and adaptation to college: Exploring the relationship between indicators college student, **International Education Studies**, 9 (12), 53- 60.

William, N, R., (2016). **An evaluation of the habits of mind character**, Education program, ProQuest 10161899.

Yu, C, (2013). The Relationship between undergraduate students'creative self-efficacy, creative sbility and career self-management, **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, 2(2), 181- 193.

Zhou, J, Shin, S,& Cannella, J., (2008). Employee self- perceived creativity after mergers and acquisition: interactive effects of threat-opportunity perception, access to resources, and support for creativity, **Journal of Applied Behavioral Science,** 44, 397- 421.

Zimmerman, B, (2000). **Achieving self- regulation: the trail and triumph of adolescence**, New jersey: Pajers& Urdan(EDS).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)