الفروق بين المترويين والمندفعين
في كل من عادات العقل ودافعية الإتقان
لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

إعـــــداد

د/ سعاد سيد نصر

تخصص: علم النفس التربوي

الفروق بين المترويين والمندفعين في كل من عادات العقل ودافعية الإتقان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

د/ سعاد سيد نصر*

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً سريعاً ومتلاحقاً في شتى مجالات الحياة، فلم يعد هدف التعليم إكساب المحتوى والمهارات فحسب، وإنما توظيف هذا التعليم ووضع الطالب في بيئة مفتوحة لكي يتمكن من استخدام استراتيجيات التفكير في الحياة اليومية، كذلك رفع وعي الطالب بإعمال تفكيره وتنشيط عادات عقلية تمكنه من أن يتعلم معتمداً على نفسه في مراحل التعليم المختلفة، إن الفرق بين المتعلم الجيد والمتعلم الضعيف ليس في كمية ما يتعلمه الأول لكن في قدرته على تنظيم واستخدام المعلومات بمهارة، وتعتبر عادات العقل من العادات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، فهي تجعل الطالب قادراً على الإصغاء، وتفهم المواقف التعليمية، والتفكير بمرونة، وتطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة، حيث تركز عادات العقل الفعَّالة على حب الاستطلاع وطرح المشكلات وصنع القرار والتصرف المنطقي ومواجهة التحديات.

وتظهر أهمية عادات العقل في كونها تنقل الطالب من مجرد نقل المعرفة وحفظها إلى بناء المعرفة وإنتاجها، إنها تكسبه مجموعة من السلوكيات المرتبطة بتطوير أنماط تفكيره وطرق معالجة الأفكار وحل المشكلات والتعامل مع البيانات والمعلومات والتواصل مع الزملاء بالإضافة إلى تشجيع الطلاب على العمل والتعلم وتدعيم إرادتهم في التعلم وتنظم خبراتهم(عثمان القحطاني، ٢٠١٤، ١٤٤).

وتلعب الدافعية دوراً مهماً في إنجاز الأهداف التعليمية من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز، ويختلف الطلاب في مستوى دافعيتهم فهناك طلاب لديهم رغبة في التحدي والمثابرة في محاولاتهم لحل المشكلات، وآخرون يتجنبون التحديات وتكون المثابرة لديهم منخفضة، هذا الاختلاف يرجع إلى دوافع داخلية جوهرية تسمى دافع الإتقان. فدافعية الإتقان قوة

* **د/ سعاد سيد نصر**: تخصص علم نفس تربوي.

متعددة تقود التلميذ لينشط ويتفاعل مع البيئة المحيطة والعالم من حوله لإنجاز الأهداف وتقبل التحديات وإتقان المهام الصعبة، والتي يمكن من خلالها التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي والأداء المعرفي للتلميذ، فعادات العقل البناءة ودافعية الإتقان تتطلب أن يتحلى التلميذ بخصائص معينة وأساليب معرفية خاصة.

ويعتبر (التروي والاندفاع) أحد الأساليب المعرفية التي تميز التلاميذ عن بعضهم، فالأسلوب المتروي في مقابل الأسلوب الاندفاعي يميز بين أولئك الذين يتأملون ويدققون في مدى معقولية الحلول المفترضة في الوصول إلى حل فعلي، وبين من يستجيبون لأول حل يطرأ على الذهن دون تأمل أو تدقيق.

إنَّ تفاعل هذه المتغيرات (عادات العقل، دافعية الإتقان) لدى المترويين والمندفعين يتطلب القيام بدراسة علمية لتعرف أهميتها لدى فئات مختلفة من المتعلمين.

مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١-هل توجد فروق في عادات العقل بين المترويين والمندفعين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

٢-هل توجد فروق في دافعية الإتقان بين المترويين والمندفعين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تعرف:

الفروق بين المترويين والمندفعين في كلٍ من عادات العقل ودافعية الإتقان.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: تظهر أهمية هذا البحث

١- استجابة للاتجاهات التي تنادي بالتعليم من أجل تنمية عادات العقل الإيجابية.

٢- قد تفيد مصممي المناهج في تضمين عادات العقل في المناهج الدراسية من خلال الأنشطة المدرسية.

الأهمية التطبيقية: تظهر الأهمية التطبيقية في:

١-أن نتائج البحث قد تفيد القائمين على العملية التعليمية في الاهتمام بتنمية عادات العقل وفهم المعلومات والقدرة على توظيفها في جوانب الحياة المختلفة.

٢–الوصول بالطالب لأقصى درجة من الإتقان عند حله للمشكلات.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

عادات العقل:

هي مجموعة السلوكيات والمهارات التي يمارسها المتعلم و ينتقي منها ما يناسب ميوله واتجاهاته أثناء الدراسة والمرتبطة بكل من العادات التالية: (المثابرة، التحكم في الاندفاع، مرونة التفكير، ما وراء التفكير، الكفاح من أجل الدقة، تطبيق المعارف السابقة، استخدام الدعابة، التعلم المستمر، طرح الأسئلة)، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل علها الطالب في مقياس عادات العقل المعدّ لذلك.

١– **المثابرة** Persisting:

هي حافز داخلي يدفع المتعلم إلى الالتزام والاستمرار في المحاولة و إنجاز المهمة رغم وجود المعوقات التي قد تواجه المتعلم، مع الإصرار على حل المشكلات وعدم الاستسلام بسهولة، ومحاولة تطوير طرق الحل مع وضع البدائل لها.

٢– **التحكم في الاندفاع** Managing Impulsivity:

وتعني: التأني والصبر عند حل المشكلة والتفكير قبل الإقدام على حلها، وتأجيل إعطاء حكم فوري لفكرة معينة لحين جمع المعلومات و فهمها، والتمعن في البدائل قبل التصرف، والتأني من أجل التأمل في الجواب قبل تقديمه، والتأكد من فهم التعليمات.

٣- **مرونة التفكير**: Flexibity thinking

ويعني بالمرونة: إمكانية تغيير الفرد للزاوية الاتجاهية التي ينظر من خلالها للمواقف والأحداث بحيث يوجد لها العديد من المداخل والحلول، والتفكير في وجهات نظر متعددة ومختلفة، والإصغاء لوجهات النظر البديلة، وتغيير طريقة الحل عند تلقي بيانات إضافية، والقدرة على العمل في أنشطة متعددة في آن واحد.

٤- **ما وراء التفكير**: Meta- cognition

تشير إلى قدرة الفرد على: وضع خطة عمل والمحافظة عليها في الذهن فترة من الزمن ثم التأمل فيها وتقييمها عند اكتمالها، وحديث الفرد مع نفسه أثناء البحث عن المعلومات، وإجراء مراجعات عقلية قبل البدء في الأداء، مع مراقبة

السير في الخطة أثناء استخدامها، والتقييم الذاتي بعد اكتمال تنفيذها وعمل تعديلات مناسبة من أجل تحسين الأداء.

٥- **الكفاح من أجل الدقة** Striving for Accuracy:

وتعني القدرة على: العمل المتواصل بأقل قدر من الأخطاء، ومراجعة الحل أكثر من مرة، وتصحيح خطوات الحل بعد الانتهاء منه، والعمل بجِد للوصول بقدر الإمكان للحل الصحيح، و التحقق من النظريات والمعلومات التي يستخدمها.

٦- **تطبيق المعارف السابقة** Applying past Knowledge:

تعني قدرة الفرد على: الاستفادة من الخبرات والمعارف السابقة عند التخطيط للعمل الحالي أو المستقبلي، والربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة، واسترجاع نظريات تسهم في حل المشكلات الحالية، واسترجاع المعارف والتجارب كمصادر بيانات لدعم آرائه وأفكاره، واستخلاص المعنى من تجربة سابقة و تطبيقه على أوضاع جديدة.

٧- **استخدام الدعابة** :Finding Humor

وتعني: أن يتبادل الدعابات مع الآخرين، ويتفهم دعاباتهم، ويرى الجانب الإيجابي ويكون متفائلا في المواقف المختلفة، ولا يركز في دعاباته على السخرية من الآخرين.

٨- **التعلم المستمر** Learning Continuously:

يقصد بها الكفاح دوماً من أجل التحسين والتنمية، والتعلم، والتعديل، واعتبار المشكلات الصعبة فرصة ثمينة للتعلم، والاعتراف بعدم كفاية المعرفة لمواصلة التعلم.

٩ -**طرح الأسئلة** Posing Questions:

تعني القدرة على طرح الأسئلة لفهم الغموض في حل المشكلة، والبحث عن إجابات مناسبة ووجهات نظر مختلفة لمشكلة، الاستفسار والتساؤل لاستكمال المعلومات الناقصة حول موقف معين، والتحقق من أي تناقض أو تعارض في ظاهرة ما.

دافعية الإتقان:

هي طاقة كامنة نشطة موجهة نحو التركيز لتحقيق الهدف، تقود الفرد للعمل وبذل الجهد والوصول لمستويات أعلى من الإتقان، وحرص التلميذ على انتقاء

وحل المشكلات الصعبة وحلها، والتصميم على الوصول للهدف وتخطي العقبات، والتصميم على إتقان أي مهمة تسند إليه بكفاءة رغم ما يمكن أن يقابله من صعوبات وإعادة المحاولة في حالة الفشل، والشعور بالفخر للوصول للنجاح ويمكن النظر لدافعية الإتقان من عدة جوانب هي:

الجانب المعرفي:

ويعني قدرة الطالب على: العمل لفترات طويلة لإنجاز الهدف على أكمل وجه، ممارسة المهارة الجديدة حتى إتقانها، وإعادة المحاولة عند الفشل، والبحث عن حل للمشكلات الصعبة.

الجانب الاجتماعي:

ويعني قدرة الطالب على: العمل في مجموعة، والتفاعل مع الآخرين بكفاءة، والمبادأة بالتعرف على الآخرين وإظهار المشاعر الإيجابية أثناء التفاعلات الاجتماعية والترحيب بالرأي الآخر وقبول الآخر.

الجانب الحركي:

ويعني قدرة الطالب على: المشاركة في الألعاب الحركية والرياضية، والاستمتاع بها في المباريات والمسابقات بين الفصول وتنظيم الحفلات المدرسية، والاشتراك في الرحلات العلمية.

بهجة الإتقان: (بهجة الإتقان، والسلوك المصاحب للفشل)

تعني الاستجابات العاطفية التي تظهر عند بلوغ الهدف أو عند الفشل في تحقيقه. مثل الشعور بالفخر عند النجاح في تحقيق الهدف أو الشعور بالخجل عند الفشل، ويشمل تعبيرات الوجه والصوت ولغة الجسد، والتعبيرات السلوكية التي تعبر عن حالات السعادة، أو الإحباط أو الغضب أو الحزن أو الخجل في حالات النجاح أو الفشل.

التروي– الاندفاع:

يعرفه إيهاب أحمد طلبة (٢٠٠٧) بأنه الدرجة التي يندفع أو يتأمل فيها الفرد في الحكم على استجابة ما، ويتمثل في زمن اتخاذ القرار، كما يشير إلى مدى دقة استجابة الفرد (إيهاب أحمد طلبة، ٢٠٠٧، ٥١٤).

ويتم حسابها من الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس التروي– الاندفاع حيث تمثل الدرجة المنخفضة على المقياس بالاندفاع، بينما تدل الدرجة المرتفعة على المقياس على التروي.

حدود البحث:

موضوع البحث التالي هو: **الفروق بين المترويين والمندفعين في كلٍ من عادات العقل ودافعية الإتقان لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.**

وبالتالي فإن البحث التالي يتحدد بالآتي:

الحدود الزمانية لتطبيق أدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات الدراسة في العام ٢٠١٦-٢٠١٧.

الحدود المكانية لتطبيق أدوات الدراسة:

أجريت الدراسة على تلاميذ الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة الفيوم، بمتوسط عمر (١٣.٥) سنة وانحراف معياري (٠,٥).

الحدود المنهجية:

١- **المنهج:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

٢- **العينة:** أجري الدراسة على عينة مكونة من (٢١٩) تلميذ من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الفيوم.

أدوات البحث:

١-مقياس عادات العقل (إعداد الباحثة).

٢-مقياس دافعية الإتقان (إعداد الباحثة).

٣-مقياس التروي والاندفاع (إيهاب أحمد طلبه، ٢٠٠٤).

الأساليب الإحصائية:

اختبار "ت".

الإطار النظري

مقدمة:

بدأ الاهتمام بدراسة عادات العقل بشكل رئيس من خلال عمل -١٩٨٢)، ثم أخذت شكل التجارب في الغرف الصفية، والتي كونت الإطار الحالي لعادات العقل، وفي عام (١٩٩١) وضع كوستا وكاليك كتاباً أسماه "تنمية العقول" وهو مصدر لتعليم التفكير، وفي عام ٢٠٠٠ قدم كوستا وكاليك ١٦ عادة عقلية تميز الأشخاص ذوي الأداء الأفضل. ومنذ عام (٢٠٠٣) قامت شبكة المدارس الوطنية الأسترالية بتبني هذا العمل حول عادات العقل كأداة واضحة لتنمية بيئات التعلم في المدارس (Campbell,2006,2).

أولاً–عادات العقل:

يرى محمد نوفل أن العادة سلوك ثابت متكرر يعتمد عليه الفرد، إذ أن العادات العقلية تستند لوجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨، ٦٥).

وفي ذات الصدد يرى هوريسمان أن عادات العقل تشبه الحبل الذي تنسج خيوطه كل يوم حتى يصبح سميكاً ويصعب قطعه، وبالتالي فإن عادات العقل وفق تصور هوريسمان هي عملية تطورية ذات تتابع يؤمل في النهاية أن تقود إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، ويضيف أن عادات العقل تتضمن ميولاً واتجاهات وقيماً، وبالتالي فهي تقود إلى أنماط من تفضيلات مختلفة، ولذا فالفرد انتقائي في تصرفاته العقلية بناءً على ميوله واتجاهاته (هوريسمان في محمد نوفل، ٢٠٠٨، ٦٦).

ويؤكد Campbell(2006) أن الهدف الرئيس من الاهتمام بعادات العقل هو التوجيه الذاتي للمتعلمين وجعلهم قادرين على تنظيم معتقداتهم ومعارفهم وذلك باختيار مدخلهم الخاص في التعليم ومعالجة المعلومات، فكل متعلم له تفضيلات خاصة من ناحية معالجة وتذكر المعلومات فعادات العقل تخدم مشكلات الحياة بما فيها من مشكلات أكاديمية. وتظهر عادات العقل عندما يحاول المتعلم التفكير بعمق من باب الرغبة في الإجابة على أسئلته الخاصة، وعمل ارتباطات بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة لتصبح المعلومات الجديدة ذات معنى ومغزى (Campbell,2006,4).

وفي ذات السياق قدم محمد الطلحي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية التدريس باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية بعض عادات العقل في مادة التربية الاجتماعية والوطنية على عينة قوامها ٦٠ تلميذًا من الصف الخامس الابتدائي وتوصل لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس العادات العقلية لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي مما يؤكد أن استخدام نموذج مارزانو في التدريس كان له أثر إيجابي في تنمية بعض عادات العقل.

ويعرف (Costa & Kallick,2004) عادات العقل على أنها "نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في أبنيته المعرفية"، إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير أو لغز غامض. فهي تشير إلى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الإجابة

أو الحل المناسب (Costa & Kallick,2004,60). أي أنها نمط للأداء الذكي للفرد يقود إلى إنتاج أعمال إبداعية.

ويتفق عثمان القحطاني (٢٠١٤) مع Amal Al-Khudair(2010) في أنِّ عادات العقل هي "مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من السلوكيات الذكية ليختار العملية العقلية المناسبة من مجموعة خيارات متعددة لحل المشكلة" (عثمان القحطاني،٢٠١٤، ١٤٦و Amal Al-Khudair, 2010,1).

وتعرفها وضحى العتيبي (٢٠١٣) على أنها "مجموعة من الاتجاهات والمهارات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية، بناءً على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما أو تطبيق سلوك بفاعلية" (وضحى العتيبي، ٢٠١٣، ١٩٨).

ويشير (Costa& Kallick ,2002) إلى أن العادات العقلية تتكون من عدد من المهارات والاتجاهات، والقيم، والخبرات السابقة والميول، وتنطوي على تفضيل الفرد لنمط من السلوكيات الفكرية على غيره من الأنماط الأخرى بناءً على مبدأ أو قيم معينة، بحيث يرى الشخص أن تطبيق هذا النمط في هذا الموقف مفيد أكثر غيره من الأنماط، ويتطلب ذلك مستوى من المهارة في تطبيق السلوك بفاعلية وتدعو العادة العقلية في ختام كل مرة يجري فيها استخدام هذه السلوكيات إلى التامل في تأثيرات هذا الاستخدام وتقييمها وتعديلها والتقدم نحو تطبيقات مستقبلية (Costa & Kallick ,2002,1).

ومن التعريفات السابقة كان للباحثة أن تُجمل التعريف في أن عادات العقل: عادات معرفية مكتسبة من خلال الممارسة توجه سلوك التلميذ وتحفزه على التعلم وعلى تحقيق هدف معين وتساعده في التركيز على الأولويات الأهم، وهي سلوكيات نمطية واعية ومستمرة، تظهر لمواجهة مشكلة ما وتدير العمليات العقلية وتنظمها وترتبها وتضع نظام الأولويات السليم لهذه العمليات باستخدام استراتيجيات ذهنية مبنية على العلم والاتجاه والقيم، وتقود إلى فعل إنتاجي يحقق الهدف المنشود وتجعل العقل ناقداً حراً قادراً على المشاركة بفاعلية، وتسمى بالعادات لأنها سلوكيات نمطية لعدد من الاتجاهات والمهارات والميول والقيم

نتيجة لخبرات سابقة تدفع الفرد لاختيار نمط سلوكي معين يشير إلى شخصية الفرد وأسلوبه.

وترى سماح الجفري (٢٠١١) أن هناك فرق بين مصطلح القدرات العقلية ومصطلح العادات العقلية، فمن يمتلك القدرات العقلية فقط، فإنه يمتلك مهارات التفكير بصورة جيدة، وكذلك القدرة على الوصول إلى الحلول المتنوعة للمشكلات التي تواجهه، لكنه لا يميل إلى استخدام ما لديه من مهارات تفكير متنوعة إلا عندما يطلب منه ذلك، أما من يمتلك عادات العقل، فبالإضافة إلى امتلاكه المهارات المتنوعة للتفكير والقدرات العقلية إلا أنه يمتلك أيضاً الإرادة والميل لاستخدام هذه المهارات والقدرات العقلية، في جميع المواقف الحياتية التي يمر بها، أي أن استخدام تلك المهارات لم يظهر وقت الحاجة فقط، بل تخطى ذلك ليصبح نمط حياة، حيث إن العادة يفعلها الشخص دون عناء (سماح الجفري، ٢٠١١، ٤٧).

وتوصل عثمان القحطاني (٢٠١٤) في دراسته التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس الجبر وبيان فاعليته في تنمية عادات العقل المنتج، على عينه قوامها ٤١ تلميذ من التلاميذ المتفوقين بالصف الثاني المتوسط، مركزاً على ثمانية عادات وهي (المثابرة، الكفاح والتساؤل من أجل الدقة، طرح المشكلات، التفكير بمرونة، التفكير والتواصل بوضوح، الإبداع والابتكار والتخيل، توظيف الحواس، تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل المنتج ككل وفي كل عادة على حدة.

ويشير Campbell(2006) أن عادات العقل نتاج الأبحاث المتطورة في الدماغ وتقدم بدون قاعدة نظرية ثابتة لكنها ترتبط بروابط قوية مع نظريات التعلم المعرفي وتسير في خطوط متوازية مع مبادئ البنائية وتستند على فكرة التعلم البنائي (التعلم النشط، التعلم المنظم ذاتياً)، وتستند نظرية التعلم الاجتماعي على الملاحظة واللغة وحديث الذات وتتفق مع عادات العقل في أن استقبال المعلومات عن طريق الحواس يأتي من مهارات الملاحظة وحديث الذات والتعلم من الآخرين، كذلك التفكير والتواصل بوضوح ودقة يأتي من اللغة وهي أداة التوصيل ويأتي الوضوح من وضوح أفكار المتعلم (Campbell,2006,11).

الأهمية التربوية للعادات العقلية:

١. إتاحة فرص عملية تمكن المتعلم من ممارسة عادات العقل بشكل عملي أثناء التعلم.
٢. مساعدة المتعلم على التعديل في العادات التي يراها غير منتجة في حياته.
٣. اكتساب المتعلم العادات المفيدة في الحياة مثل الإصرار والمثابرة بما يساعده على إنهاء الأعمال التي يبدأ فيها .
٤. تدريب المتعلم على التخطيط بدقة في ضوء متطلبات المهمة التي يقوم بها، ووفق معايير يقوم المتعلم بوضعها بنفسه لتقييم أداءه في ضوءها.
٥. مساعدة المتعلم على اكتساب القدرة على مزج قدرات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي بالإضافة إلى قدرات التنظيم الذاتي للوصول لأفضل أداء.
٦. تشجيع المتعلم على امتلاك الإرادة تجاه استخدام القدرات، والمهارات العقلية في جميع الأنشطة التعليمية، والحياتية حتى يصبح التفكير عادة لا يتعب الفرد في ممارستها.
٧. تدريب المتعلم على تحمل المسئولية حيث أن هناك العديد من المهام يطرحها ويتيح الفرصة للتطوع لأداء المهمة ومنها يعتاد المتعلم على تحمل المسئولية والمخاطرة (وضحى العتيبي٢٠١٣، ٢١٢-٢١٣).

ويعد تصنيف كوستا وكاليك لعادات العقل من أكثر التصنيفات إقناعاً في شرح وتفسير وتطبيق العادات العقلية، بسبب اعتماده على نتائج دراسات بحثية أكثر من غيره من التصنيفات التي سبقته (محمد بكر نوفل، ٢٠٠٨، ٩٠).

وعلى الرغم من تعدد تعريفات عادات العقل إلا أنها جميعاً متشابهة من حيث المضمون، فهي تؤكد على (مرونة التفكير، المثابرة، عدم الاندفاع، الاستفادة من التجارب والخبرات السابقة،.....). وقد حددت مؤسسة الملكة إليزابيث بانجلترا ٢٠٠٤

بعض العادات العقلية المطلوب التأكيد عليها خلال بعض المناهج (مثل العلوم) المقدمة لطلابها مثل (التفكير المرن، الاستماع إلى الآخر، السعي للدقة، المثابرة، المتعة في حل المشكلات، رؤية المواقف بطريقة غير تقليدية) http://dttameem.wordpress.com. وقد استفادت الباحثة من هذه الرؤى

النظرية والدراسات السابقة في تحديد تسع عادات عقلية ترى أنها الأكثر استخداما لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

وقد عرف (Costa& Kallick ,2002, Costa& Kallick ,2005, Costa & Kallick, 2009). هذه العادات العقلية كالتالي:

١-المثابرة:

هي رغبة أو حافز داخلي يدفع إلى الإلتزام والاستمرار في المحاولة بإتمام حل المشكلة رغم جميع المعوقات التي تواجه المتعلم، إضافة إلى الإصرار على أداء المهام وحل المشكلات وتطوير طرق حلها، وعدم الاستسلام من أجل تحقيق الهدف المراد تحقيقه، وإدراك متى ينبغي رفض فكرة واستخدام أخرى.

٢-التحكم في الاندفاع:

وتعني التأني والصبر في حل المشكلة والتفكير قبل الإقدام على حلها، وقد يتطلب وضع خطة قبل البدء بالعمل والتريث في إعطاء حكم سريع لفكرة معينة لحين فهمها تماماً، والإلمام بجوانبها المختلفة، والتمعن في البدائل المتاحة قبل التصرف، والتأني من أجل التأمل قبل الرد أو تقديم الإجابة، والإصغاء لوجهات النظر البديلة، والتأكد من فهم التعليمات.

٣-مرونة التفكير:

يعد التفكير بمرونة إحدى القدرات العقلية المكونة للتفكير الابتكاري ولكنها صنفت كعادة عقلية ينبغي أن تصبح ملازمة للفرد، ويعني بالمرونة إمكانية تغيير الفرد للزاوية الاتجاهية التي ينظر من خلالها للمواقف والأحداث بحيث يوجد لها العديد من المداخل والحلول، والتفكير ببدائل وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة، ويتميز الأفراد المرنون بأن لديهم القدرة على تغيير آرائهم عندما يتلقون بيانات إضافية، ويعملون في أنشطة متعددة في آن واحد.

٤-ما وراء التفكير:

هي قدرة الفرد على تطوير خطة عمل والمحافظة عليها في الذهن فترة من الزمن ثم التأمل فيها وتقييمها بعد اكتمالها،، وتشكيل أسئلة داخلية أثناء البحث عن المعلومات، وإجراء مراجعات عقلية قبل البدء في الأداء، ومراقبة الخطة أثناء استخدامها، والتقييم الذاتي عند تنفيذها ووضع صورة عقلية من أجل تحسين الأداء في المرات التالية. وبالتالي يصبح الفرد أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها على ذاته وعلى الآخرين.

وأشار Matsuoka (٢٠٠٧) في دراسته التي هدفت إلى معرفة مدى استخدام تلاميذ الصف الأول المتوسط لعادات العقل، أظهر التلاميذ من خلال المناقشة قدرتهم على الحوار وتبادل الأفكار مع إعطاء أمثلة من تجاربهم الخاصة وظهر امتلاكهم لبعض عادات العقل مثل عادة المثابرة، والتفكير بمرونة، طرح الأسئلة، والإصغاء بتفهم وتعاطف.

٥-الكفاح من أجل الدقة :

هي القدرة على العمل المتواصل بحرفية وإتقان بأقل قدر من الأخطاء والحرص على تحقيق الجودة والدقة، ويراعي أصحاب هذه العادة معايير الجودة السائدة في المجال الذي يعملون فيه، ويعملون بجِد قدر الإمكان لتقديم عمل يتوافق مع هذه المعايير. فالطالب الذي يأخذ وقت لتدقيق العمل يكون أقل اندفاعا في تصرفاته حيث يتحقق من المصادر والمعلومات قبل أخذ المهمة.

٦-تطبيق المعارف السابقة:

تعني قدرة الفرد على تطبيق المعرفة السابقة والاستفادة منها و نقل المهارة وتوظيفها في جميع مناحي حياته و هي شكل متقدم من أشكال الذكاء، مثلاً ربط فكرتين مختلفتين، أو استرجاع نظريات تصلح للتطبيق على مواقف حالية فالأفراد الأذكياء يتعلمون من تجاربهم الماضية، و يسترجعون مخزونهم من المعارف والتجارب كمصادر بيانات لدعم ما يقولون، والاستعانة بنظريات تساهم في الإيضاح، أي أنهم قادرون على استخلاص المعنى من تجربة ما ومن ثم تطبيقه على أوضاع جديدة. وبذلك يصبح الطالب أقل عرضة للأخطاء والاختيارات السيئة.

وتوصلت سماح بنت حسين الجفري (٢٠١١) في دراستها التي هدفت إلى اكتشاف أثر استخدام غرائب الصور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل (المثابرة، التحكم في التهور، التفكير التبادلي، التفكير بمرونة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة، التصور والابتكار والتجديد، الاستجابة بدهشة وتساؤل)، على عينة قوامها ٨٤ تلميذة من الصف الأول المتوسط، وتوصلت الباحثة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع عادات العقل المختارة لصالح المجموعة التجريبية.

٧–استخدام الدعابة:

الدعابة هي قدرة الفرد على تقديم نماذج من السلوكيات التي تدعو إلى السرور والمتعة والضحك من خلال التعلم، وتفهم دعابات الآخرين، حيث أن الدعابة تحرر الطاقة وتدفعها إلى الإبداع وإثارة مهارات التفكير عالية المستوى تعمل هذه العادة على زيادة نشاط المتعلم ودافعيته، كما أنه يولد لديه مرونة وخيال وأفكار جديدة.

٨–للتعلم المستمر:

يقصد بها المكافحة دوماً من أجل التحسين، والنمو، والتعلم، والتعديل، وتحسين الذات، والتقاط المشكلات والمواقف والتوترات واعتبارها فرص ثمينة للتعلم، والاعتراف بعدم المعرفة لمواصلة التعلم، فالأفراد الأذكياء يظلون دائماً مستعدين للتعلم المستمر فالثقة التي يتحلون بها مقرونة بحب الاستطلاع لديهم.

٩–طرح الأسئلة:

تعني القدرة على طرح الأسئلة التي تملأ الفجوات بين ما يُعرف ومالا يُعرف، فصياغة المشكلة أكثر أهمية من حلها، وانتباه العقل ووعيه لما حوله من مثيرات أكثر تحديداً وأكثر عمقاً، وأكثر تنبها بالظواهر الموجودة في البيئة وأسبابها والتعرف عليها

Coste& Kallick, 2002, 1-14, Coste& Kallick, 2005, 12-84. & Coste& Kallick, 2009, 78-79). ويعتبر تصنيف كوستا وكاليك من أكثر التصنيفات شمولية ووضوحاً.

ومن أبرز معالم البيئة التعليمية التي تساعد على نمو السلوك الذكي ومهارات التفكير والعادات العقلية السليمة: الإيمان بأن جميع الطلبة لديهم القدرة على امتلاك مهارة التفكير، وأنه يمكن رفع مستوى التفكير عند التلاميذ كافة، وأن التفكير هدف تربوي يجب السعي لتحقيقه عن طريق إتقان الطلبة لعادات العقل، وتحملهم مسؤولية القيام بعملية التفكير وامتلاك القدرة على إيجاد أكثر من حل للمشكلة، ومراعاة مراحل النمو المعرفي للطلبة فيجب أن تتناسب العادة العقلية المراد اكسابها للطلبة مع مراحل نموهم المعرفي، وإيجاد بيئة تعليمية غنية بالمثيرات وتعريض الطلبة لمشكلات تتحدى قدراتهم.

دافعية الإتقان:

أولاً- تعريف دافعية الإتقان:

يعرف Morgan , Harman & Maslin (١٩٩٠) دافعية الإتقان بأنها : قوة نفسية فسيولوجية تستثير الفرد لكي يحاول بشكل مستقل وبطريقة مثابرة على حل مشكلة أو إتقان مهارة أو مهمة متوسطة التحدي بالنسبة له على الأقل (Morgan ,Harman & Maslin, 1990,319).

وأشار (Farmer & Chung ١٩٩٥) إلى دافعية الإتقان على أنها قوة كامنة لدى الفرد لمعالجة المهام وحل المشكلات ومكافحته للوصول إلى مستويات جديدة ومحاولاته للتغلب على الإحباط والفشل، كما أنها نزعة الفرد للمحاولة والمثابرة من أجل تحقيق هدف ما (Farmer & Chung ,1995, 265).

ويرى Morgan, Hwang , Wang & Liao (٢٠١٣) دافعية الإتقان بأنها قوة متعددة الأوجه تقود الفرد لعمل محاولات مستقلة ونشطة للتفاعل مع البيئة أو لإنجاز الأهداف أو تعلم مهارات جديدة، أو حل مشكلة، وهي عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال السلوك المستخدم لإنجاز الهدف للوصول بعد الانتهاء من المهمة إلى مشاعر السرور، والحماس، والاهتمام (Morgan , Hwang , Wang & Liao,2013,80)

وتعرف Lee (٢٠١٤) دافعية الإتقان بأنها طاقة نشطة موجهة نحو التركيز على الهدف، وتشير إلى مثابرة التلميذ في تحدي المهام لإتقان المهارات وإنجاز الأهداف (Lee,2014,12).

وتعرفها الباحثة أنها: طاقة نشطة موجهة نحو التركيز على الهدف، وتقود التلميذ لعمل محاولات مستقلة للتفاعل مع الموقف والوصول لمستويات جيدة من الإتقان، وتشير إلى مثابرة التلميذ في حل المشكلات الصعبة، والتصميم على إنجاز الهدف بدقة رغم ما قد يقابله من صعوبات، للتغلب عليها وتجنب والفشل، والشعور بالفخر والسعادة بعد إتمام المهمة أو إنجاز الهدف.

ثانياً- أبعاد دافعية الإتقان:

١- **الجانب المعرفي:** يشير هذا البعد إلى محاولة التلميذ لأداء بعض المهام والموضوعات التعليمية بدقة ومهارة، وقدرته على الاستمرار والمثابرة لفترة طويلة من الوقت لتنفيذ وإنجاز مهمة تعليمية محددة.

٢- **الجانب الاجتماعي:** هي رغبة التلميذ للتفاعل مع الآخرين بكفاءة، ويظهر ذلك من خلال سلوكه لبدء التفاعل الاجتماعي ومحاولات الحفاظ على استمرار هذا التفاعل و مشاعر إيجابية أثناء التفاعلات الاجتماعية.

٣-**الجانب الحركي:** هذا البعد يوجه التلاميذ نحو المشاركة في الألعاب الحركية، فالتلاميذ الذين لديهم مستويات نشاط مرتفعة تقل لديهم المثابرة في المهام التعليمية التي تتطلب قدراً عالياً من التركيز والانتباه تظهر دافعيتهم للإتقان في المهام الحركية أو الرياضية (Morgan ,et al,2013,81).

وترى الباحثة أن الأبعاد السابقة تتضمن الجوانب المختلفة لشخصية التلميذ، فهي تشمل الجوانب الإدراكية والحركية والاجتماعية، كما أنها جوانب يمكن أن تكون منفصلة عن بعضها البعض أو متصلة ويكمل بعضها البعض، فيمكن أن يكون لدى التلميذ ميول عالية لموضوع ما دون اهتمامه بالتفاعل الاجتماعي، وقد يجمع أحدهم بين المثابرة في المهام و التفاعل مع المحيطين به، أو قد يظهر التلميذ اهتمام منخفض بالموضوعات و تكون لديه دافعية عالية للتفاعل الاجتماعي، أو قد تشمل الدافعية الجوانب الثلاثة.

خصائص الدافعية للإتقان:

هناك خصائص متعددة لدافعية الإتقان ويمكن تصنيفها إلى جانبين رئيسيين هما:

أولاً- الجانب الأدائي: ويتضمن المثابرة والانهماك في أداء المهام وتقوية الانتباه أثناء محاولة التوصل للهدف، بما يدفع الفرد إلى المحاولة بطريقة مستمرة من أجل حل المشكلة أو إتقان مهارة أو مهمة وتظهر في عدد من الملامح التي تدل على الدافعية للإتقان منها:

-المثابرة نحو مهمة معرفية (أكاديمية).

-دافعية الإتقان الإجتماعية.

-تفضيل المهام متوسطة التحدي (دينا خالد، ٢٠١٤، ٥٧).

وتوصلت لمياء محمد (٢٠١٣) في دراستها التي هدفت إلى المقارنة بين استراتيجيتين للتعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الجهرية ودافعية الإتقان لذوي صعوبات التعلم من التعليم الابتدائي، لوجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في دافعية الإتقان.

ثانياً: الجانب التعبيري: ويتضمن الاستجابات العاطفية التي تظهر أثناء المثابرة الموجهة نحو الهدف أو عند بلوغ الهدف أو عند الفشل في تحقيقه، مثل الشعور بالفخر عند النجاح في تحقيق الهدف أو الشعور بالخجل عند الفشل، ويشمل المعالم التعبيرية الوجهية والصوتية والسلوكية التي تظهر في حالات السعادة والاهتمام والإحباط والغضب والحزن والخجل. ويتضمن الملامح التالية:

-المتعة والسرور عند الإتقان.

-ردود فعل سلبية في حالة الفشل في تحقيق الهدف (لمياء سعيد محمد، ٢٠١٣، ٤٣).

قياس دافعية الإتقان:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة في مجال قياس دافعية الإتقان مثل دراسة (Morgan, et al,1990)، (Lee,2014)، (Jozsa et al,2014) على (مصطفى، ٢٠٠٤)، (دينا خالد، ٢٠١٤)، تتبنى الباحثة الأبعاد التالية لدافعية الإتقان:

- بعد الجوانب (المعرفية، الحركية، اجتماعية).
- بعد بهجة الإتقان (المتعة والسرور عند إكمال المهمة والوصول للهدف في مقابل ردود فعل سلبية نحو الفشل).

وأشارت Lee (٢٠١٤) أن دافعية الإتقان عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وتقيم من خلال سلوك التلميذ فالمثابرة مؤشر على دافعية الإتقان فالتلميذ الذي لديه مثابرة على أداء المهام الصعبة يكون قادر على مواجهة الإحباط الذي قد يصاب به أثناء الأداء أو أثناء مواجهة التحديات، وتساعدهم المثابرة على تعلم مهارات ومعارف جديدة وإعادة المحاولة عند الفشل لإتقان المهمة، أما التلاميذ ذوي دافعية الإتقان المنخفضة يستسلمون للفشل، وتمكنت Lee من قياس دافعية الإتقان من خلال ثلاث ألعاب شيقة ومثيرة، ويمارس الطفل من خلالها أنشطة مختلفة، وأن يكون هناك هدف مختلف لكل لعبة، ويتم التسجيل بالفيديو وتحليله (Lee,2014,6).

وفي ذات السياق قدم Jozsa et al (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الفروق العمرية والثقافات المختلفة في الكفاءة الذاتية وفي دافعية الإتقان، على عينة قوامها ٢٠٠ أمريكي و١٤٦٥ صينيًا و٨١٧٥ مجريًا من عمر ٧-١٩ عام تم جمع العينة من ٩٧٨٩ مدرسة، وقد تكون استبيان دافعية الإتقان من بعدي

المثابرة (المعرفية والحركية والاجتماعية) وبعد متعة الإتقان، توصل الباحثون إلى تقدم في دافعية الإتقان لدى العينة الأمريكية والصينية لكن تراجعت دافعية الإتقان لدى العينة الهنجارية في بعد المثابرة الاجتماعية من عمر ١١ – ١٧ عام بتقدم العمر، ولم تؤثر اختلاف الثقافات في دافعية الإتقان لدى عينة البحث.

التروي والاندفاع:

يعبر الأسلوب المعرفي التروي– الاندفاع عن الفروق الفردية بين التلاميذ في سرعة استجاباتهم للمواقف، حيث يميل المندفعون إلى الاستجابة بسرعة مما قد يؤدي إلى حدوث أخطاء كثيرة مع التعرض للمخاطرة لأن الاستجابة غالباً تكون خاطئة، في حين يتجه المتروون إلى قضاء وقت أطول والتأني عند الاستجابة ليكون احتمال الوقوع في أخطاء أقل لأنهم يميلون لفحص المعطيات بدقة وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابة (حيدر محسن، ٢٠١٣، ٣٥٧).

وقد صنف إيهاب طلبه (٢٠٠٧) الأفراد إلى متروبين ومندفعين في ضوء زمن الاستجابة (سرعة الاستجابة) ودقة الاستجابة (عدد الأخطاء) إلى أربع فئات هي:

١- فئة (البطئ/ الدقيق) وهي فئة يتسم أدائها بالتروي (زمن أطول للاستجابة مع عدد أقل من الأخطاء).
٢- فئة (السريع/ غير الدقيق) وهي فئة يتسم أدائها بالاندفاع (زمن أقل للاستجابة مع عدد أكبر من الأخطاء).
٣- فئة (البطئ/ غير الدقيق) وهي فئة يتسم أدائها بالتروي (زمن أطول للاستجابة مع عدد أكبر من الأخطاء).
٤- فئة (السريع الدقيق) وهي فئة يتسم أدائها بالاندفاع (زمن أقل للاستجابة مع عدد أقل من الأخطاء) (إيهاب طلبه، ٢٠٠٧، ٥١٤).

تعريف التروي– الاندفاع:

أسلوب التروي Reflectivity**:**

هو الميل إلى التأمل في البدائل المطروحة لحل المشكلات وفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابة، فهي استجابة ممتدة مطولة مع ارتكاب أقل عدد من الأخطاء (سميرة شرقي، ٢٠٠٧، ٨٥).

أسلوب الاندفاع Impulsivity:

هو الميل إلى الاستجابة السريعة مع ارتكاب أخطاء كثيرة لعدم الدقة في تناول البدائل المطروحة لحل المشكلة وفحص المعطيات الموجودة في الموقف (سميرة شرقي، ٢٠٠٧، ٨٥).

ويعرف حمدي الفرماوي (١٩٩٤) أسلوب التروي – الاندفاع بأنه يرتبط بميل الفرد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالباً ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة، لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات (حمدي الفرماوي، ١٩٩٤، ٦٤).

ويعرفه إيهاب أحمد طلبة (٢٠٠٧) بأنه الدرجة التي يندفع أو يتأمل فيها الفرد في الحكم على استجابة ما، ويتمثل في زمن اتخاذ القرار، كما يشير إلى مدى دقة استجابة الفرد (إيهاب أحمد طلبة، ٢٠٠٧ ،٥١٤).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس التروي– الاندفاع حيث تمثل الدرجة المنخفضة على المقياس بالاندفاع (الإرباعي الأول)، بينما تدل الدرجة المرتفعة على المقياس على التروي (الإرباعي الرابع).

فروض البحث:

١–لا توجد فروق إحصائية دالة في عادات العقل بين المترويين والمندفعين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

٢– لا توجد فروق إحصائية دالة في دافعية الإتقان بين المترويين والمندفعين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

المنهج وإجراءات البحث:

أولاً– منهج البحث:

المنهج المستخدم في البحث الحالي هو المنهج السببي لدراسة الفروق في عادات العقل ودافعية الإتقان بين المترويين والمندفعين من تلاميذ الحلقة الثانية للتعليم الأساسي.

ثانياً– إجراءات البحث:

تحددت إجراءات البحث في عينة البحث، أدوات البحث، جمع البيانات، التحليل الإحصائي.

أ) وصف العينة:

يتراوح العمر الزمني للعينة بين ١٣–١٤ سنة بمتوسط عمري ١٣,٥سنة وانحراف معياري ٥ ,.

ب) العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٠٠) تلميذ من مدارس التعليم العام بمحافظة الفيوم (١)، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

ج) العينة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الكلي للدراسة الذي يتكون من تلاميذ كل مدارس التعليم الإعدادي العام بمحافظة الفيوم، واختيار (٥) مدارس بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت العينة الأساسية من (٢٥٠) تلميذاً تم استبعاد (٣١) لعدم استكمال الإجابة على الأدوات، فأصبحت العينة النهائية (٢١٩) تلميذاً قد استخدمت طريقة العينة العشوائية البسيطة كطريقة لانتقاء أفراد العينة.

أدوات البحث:

١–مقياس عادات العقل:

بناء مفردات المقياس:

بُنيت هذه المفردات في صورة عبارات تقريرية لقياس عادات العقل وذلك من خلال الإطلاع على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي عنيت بقياس عادات العقل للاستفادة منها في التعريفات الإجرائية لبعض المتغيرات وفي بناء المقياس، ومنها: (أحمد الشمري، ٢٠١٥)، (محمد الطلحي، ٢٠١٤)، (Costa, 2005)، (Costa & Kallick , 2009)، وتم التوصل لبعض العادات التي تؤثر ويتأثر بها تلاميذ المرحلة الإعدادية وهي (المثابرة، الكفاح من أجل الدقة، التفكير في التفكير، التفكير بمرونة، تطبيق المعلومات السابقة على أوضاع جديدة،

[1] مدرسة الصداقة المصرية الفرنسية، كيمان فارس ت–أ، عزة زيدان، الشروق الإعدادية، الإعدادية الحديثة.

استخدام الدعابة، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، طرح الأسئلة، التحكم في الاندفاع).

وصف المقياس:

يقيس المقياس عادات العقل التي يستخدمها التلميذ خلال اليوم الدراسي وحياته عامة، وتكونت الصورة الأولية من ٤٩ مفردة، وقد روعي عند صياغة مفردات المقياس ألا تكون مركبة، أي أن كل عبارة تصف سلوكاً واحداً فقط، ودقيقة في وصف السلوك الذي يستخدمه التلميذ، وتعبر عن العادة العقلية المندرجة تحتها، ومناسبة لمستوى التلاميذ، ثم وضعت هذه السلوكيات أمام تدريج رباعي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً) حيث يعبر التلميذ عن درجة موافقته عليها بوضع إشارة (√) أمام العبارة المناسبة.

تقدير درجة الاستجابة على المقياس:

يجيب التلميذ عن مختلف مفردات المقياس، مع توضيح أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، على التلميذ أن يختار أكثر الإجابات المعبِّرة عن سلوكه وتصرفاته في الموقف وذلك باختيار بديل واحد من أربعة بدائل للإجابة. جميع المفردات إيجابية بحيث تأخذ استجابة دائماً (٤) درجات، وغالباً (٣) درجات، وأحياناً (٢) درجة، ونادراً (١) واحدة. ما عدا المفردات (٥ ،٣٣) التي صيغت في الاتجاه السالب بحيث تعكس درجات هذه المفردات قبل أن نقوم بحساب درجة التلميذ على المقياس ككل.

تحددت الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

الصدق لمقياس عادات العقل:

(أ) **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس (ملحق ٢) للحكم على صلاحية المواقف لقياس ما وضعت من أجله، وقد أُرفق بالمقياس جدول المواصفات ومفتاح التصحيح الخاص به، طلبت منهم الباحثة رأيهم حول مدى مناسبة العبارات التي يتضمنها المقياس.

وتم إجراء التحليل العاملي لاستخراج الجذور الكامنة لكل عادة من عادات العقل، ثم تدوير العوامل لمعرفة تشبعات كل عامل والحصول على نسبة التباين

المفسر. فكانت كل قيم التشبعات موجبة وبالتالي فهي عوامل نقية، وتراوح الجذر الكامن من (2.016-2.269) ونسبة التباين المفسر من (4.288%- 5.743%).

(ب) الثبات لمقياس عادات العقل:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد وُجِد أنَّ معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (865. 0)، وتتحدد أعلى بالدرجة (١٩٦)، وأقل درجة (٤٩). وكانت جميع معاملات ألفا دالة عند مستوى (أقل من ٠.٠٠١)، كما أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت بين (٠.٨٥٩– ٠.٨٦٥) بما يشير إلى معاملات ثبات مقبولة.

الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين عادات العقل والدرجة الكلية للاختبار وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.583 –0.706)

وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠١, ٠).

٢–مقياس دافعية الإتقان:

بناء مفردات المقياس: بُنيت هذه المفردات في صورة عبارات تقريرية لتكون معنية بقياس دافعية الإتقان وذلك من خلال الاطلاع على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي عنيت بقياس دافعية الإتقان للاستفادة منها في التعريفات الإجرائية لبعض المتغيرات وفي بناء المقياس، ومنها: (منال عبد النعيم طه، ٢٠٠٤)، (دينا خالد الفلمباني، ٢٠١٤)، (لمياء سعيد محمد، ٢٠١٣)، Jozsa et al (٢٠١٤)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تحددت الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

١–الصدق لمقياس دافعية الإتقان:

(أ) **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس (ملحق١) للحكم على صلاحية المفردات لقياس ما وضعت من أجله في ضوء التعريفات وقد أُرفق بالمقياس جدول المواصفات ومفتاح التصحيح الخاص به، طلبت منهم الباحثة رأيهم حول مدى مناسبة العبارات التي يتضمنها المقياس، وتم تعديل بعض المفردات الأخرى بناءً على رأي السادة المحكمين مثل المفردة : "تظهر على وجهي علامات الفرح بعد إنجاز المهمة " إلى "أشعر بالسعادة بعد إنجاز المهمة"،

وسوف يتم عرض الصورة النهائية للمقياس في الملحق (٣) من ملاحق الدراسة.

ب- **الصدق العاملي:** أُجرى الصدق العاملى للتأكد من صدق مقياس دافعية الإتقان على عينة مكونة من(٢١٩) تلميذ وتلميذة من مدارس التعليم العام بمحافظة الفيوم. ثم أُجرى تحليل عاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، وقد أسفر عن خمسة عوامل. فكانت كل قيم التشبعات موجبة وبالتالي فهي عوامل نقية، وتراوح الجذر الكامن من (1.856 – 2.755) ونسبة التباين المفسر من (6.401%- 9.50%).

٢-**الثبات:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد وُجِد أنَّ معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (.798)، وتتحدد أعلى بالدرجة (١١٦)، وأقل درجة(٢٩). وكانت جميع معاملات ألفا دالة عند مستوى (أقل من ٠.٠٠١)، كما أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت بين (٠,٧٧٥-٠.٧٨٢) بما يشير إلى معاملات ثبات مقبولة.

الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين عوامل دافعية الإتقان والدرجة الكلية للاختبار وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.474 -0.769) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٣- مقياس التروي – الاندفاع:

تبنت الباحثة مقياس (طلبة، ٢٠٠٤) والذي يتألف من مجموعة من المواقف (٢٠) موقفاً صيغت في صورة اختيار من متعدد، بحيث يتكون كل موقف من مقدمة بها موقف يمكن أن يواجه الطالب في حياته اليومية والمدرسية، ويلي ذلك أربع استجابات تمثل فئات التصنيف الأربع بناءً على متغيري السرعة والدقة والذي يمثل تصنيف الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) إجرائياً، ويتمثل بالفئات: سريع/ غير دقيق، سريع/ دقيق، بطئ/ غير دقيق، بطئ/ دقيق. وتم تقسيم الدرجات إلى إرباعيات حيث يمثل الإرباعي الأدنى الطالب المندفع، والإرباعي الأعلى الطالب المتروي.

تقدير درجة الاستجابة على المقياس:

يجيب التلميذ عن مختلف مفردات المقياس، مع توضيح أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، على التلميذ أن يختار أكثر الإجابات المعبِّرة عن سلوكه وتصرفاته في الموقف وذلك باختيار بديل واحد من أربعة بدائل للإجابة. يحصل الطالب على درجة واحدة عندما يشير إلى البديل (أ) ويحصل على درجتان عندما يشير إلى البديل (ب)، ويحصل على ثلاث درجات عندما يشير إلى (ج)، ويحصل على أربعة درجات عندما يشير إلى البديل (د)، ويعتبر الطالب من المندفعين إذا وقعت درجته في الإرباعي الأول (الأدني)، بينما يعتبر الطالب من المترويين إذا وقعت درجته في الإرباعي ارلابع (الأعلى).

الخصائص السيكومترية لمقياس التروي والاندفاع:

تحددت الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

١) الصدق لمقياس التروي والاندفاع:

(أ) **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس (ملحق ١) للحكم على صلاحية المواقف لقياس ما وضعت من أجله، وقد أُرفق بالمقياس جدول المواصفات ومفتاح التصحيح الخاص به، طلبت منهم الباحثة رأيهم حول مدى مناسبة العبارات التي يتضمنها المقياس.

وتم تعديل بعض المواقف الأخرى بناءً على رأي السادة المحكمين مثل المفردة: "عندما يطلب مني المدرس الإجابة عن أحد الأسئلة" إلى "**عندما يطلب مني المدرس الإجابة عن أحد الأسئلة**"، "أقوم بحلها بسرعة بحيث يكون حلاً صحيحا". إلى "أقوم بحلها بسرعة بحيث يكون الحل صحيح. "وسوف يتم عرض الصورة النهائية للمقياس في الملحق (٤) من ملاحق الدراسة.

الصدق العاملي:

أجرى الصدق العاملى للتأكد من صدق مقياس التروي والاندفاع على عينة مكونة من(٢١٩) تلميذًا أو تلميذة من مدارس التعليم العام بمحافظة الفيوم. ثم أُجرى تحليل عاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، وقد أسفر عن أربعة عوامل. فكانت كل قيم التشبعات موجبة وبالتالي فهي عوامل نقية، وتراوح الجذر الكامن من (2.936 – 3.698) ونسبة التباين المفسر من (14.678% – 18.490%).

(ب) الثبات لمقياس التروي والاندفاع:

الثبات: تم تطبيق المقياس على عينة البحث وحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد وُجِد أنَّ معامل ثبات ألفا للمقياس ككل (.846)، وتتحدد أعلى بالدرجة (٨٠)، وأقل درجة (٢٠). وكانت جميع معاملات ألفا دالة عند مستوى (أقل من ٠.٠٠١)، كما أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت بين (٠,٨٠٠- ٠.٨٤٠) بما يشير إلى معاملات ثبات مقبولة.

نتائج البحث ومناقشتها:

التحقق من الفرض الأول: ينص الفرض الأول على: لا توجد فروق إحصائية دالة في عادات العقل بين المترويين والمندفعين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة والجدول (١) يبين دلالة الفروق في عادات العقل بين المترويين والمندفعين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة" ت" لعادات العقل لدى عينة البحث من تلاميذ الحلقة الثانية التعليم الأساسي

المتغير	المترويون			المندفعون			قيمة "ت"	الدلالة
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	٥٦	١٦١,٣٨	١٧,١٦	٦٢	١٤٥,٠٣	١٥,٠١	٥,٥٠-	٠,٠١
المثابرة	٥٦	١٩,٥٩	٣,٣٧	٦٢	١٧,٣٥	٣,١	٣,٧٥-	٠,٠١
مرونة التفكير	٥٦	١٥,٢	٢,٢٥	٦٢	١٣,٧٧	٢,٦	٣,١٨-	٠,٠١
الكفاح من اجل على الدقة	٥٦	١٦١,٣٨	١٧,١٦	٦٢	١٤٥,٠٣	١٥,١	٥,٥٠-	٠,٠١
تطبيق المعارف السابقة	٥٦	١٥,٥٢	٢,٩	٦٢	١٤,٨٥	٢,٨٩	١,٢٤-	غير دال إحصائيا
التعلم المستمر	٥٦	١٧,٥٢	٢,٢٩	٦٢	١٦	٢,٣٨	٣,٥٢-	٠,٠١
طرح الأسئلة	٥٦	١٦,٤٦	٣,٠٦	٦٢	١٤,٤٥	٣,٥٢	٣,٢٩-	٠,٠١
التحكم في الاندفاع	٥٦	١٦١,٣٨	١٧,١٦	٦٢	١٤٥,٠٣	١٥,٠١	٥,٥٠-	٠,٠١
ما وراء التفكير	٥٦	١٩,٥٩	٣,٣٧	٦٢	١٧,٣٥	٣,١	٣,٧٥-	٠,٠١
استخدام الدعابة	٥٦	١٩,٣٦	٣,٤٦	٦٢	١٧,٥٢	٣,٢٣	٢,٩٩-	٠,٠١

قيمة "ت" لدرجات حرية ١١٦عند مستوى ٠.٠١=- 5.486

يتضح من جدول (١) ما يلي:

توجد فروق دالة بين متوسط درجات المترويين والمندفعين في الدرجة الكلية لعادات العقل، وعادة المثابرة، التفكير بمرونة والحرص على الدقة وطرح الأسئلة والتحكم في الاندفاع وما وراء التفكير واستخدام الدعابة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المترويين ولا توجد فروق دالة بين متوسط درجات المترويين والمندفعين في عادة تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة.

يتضح من النتيجة السابقة وجود فروق بين المترويين والمندفعين في عادات العقل لصالح المترويين في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل والدرجات الفرعية لكل عادة ما عدا عادة تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة فكانت الفروق غير دالة.

وقد ترجع هذه النتائج إلى أن التلاميذ المترويين يكون لديهم اتجاهًا إيجابيًا نحو تحليل المعلومات وتنظيمها منطقياً وتناول البدائل بعناية قبل مع التأني إصدار الاستجابة، وبالتالي الوقوع في أخطاء أقل مع دقة أكثر في الإجابة، أما التلاميذ المندفعون فهم أكثر تسرعاً في قراءة المعلومات وبالتالي الوقوع في أخطاء أكثر، كما أن الإجابة تكون بشكل سطحي مع إهمالهم لأكثر المعلومات ارتباطاً بالحل، ويؤكد هذا التفسير حمدي الفرماوي (١٩٩٤) يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات. ولم تكن الفروق دالة في تطبيق المعارف السابقة ويمكن إرجاع ذلك إلى أن كل من المترويين والمندفعين يمكنهم استرجاع خبراتهم السابقة وتطبيقها في المواقف الحالية، حيث إن لكل منهم مخزون معلوماتي قد يكون متكافئاً وقادرون على استخلاص المعنى من موقف ما وتطبيقه على الأوضاع الجديدة إلا أن المندفعين أقل مثابرة ومرونة وغير قادرين على مراقبة تفكيرهم مما يؤثر على درجاتهم في بقية الأبعاد، وتتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة (حيدر سرهيد، ٢٠١٣)، كما أن التلاميذ المترويين يكونوا أكثر مرونة من رفاقهم المندفعين خاصة في المهام التي تتطلب السرعة والدقة في الأداء.

التحقق من الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على:

لا توجد فروق إحصائية دالة في دافعية الإتقان بين المترويين والمندفعين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة. والجدول (٢) يبين دلالة الفروق في دافعية الإتقان بين المترويين والمندفعين من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

جدول (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدافعية الإتقان
لدى عينة البحث من تلاميذ الحلقة الثانية التعليم الأساسي

المتغير	المترويون			المندفعون			قيمة "ت"	الدلالة
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	٥٦	٩١,٨٩	١٠,١٣	٦٢	٨٤,١٣	١٠,٣٧	-٤,١١	٠,٠١
الجانب المعرفي	٥٦	١٩,٢٥	٢,٩٤	٦٢	١٧,٥٨	٣,٢٢	-٢,٩٣	٠,٠١
الجانب الحركية	٥٦	١٨,٧٥	٣,٨٢	٦٢	١٧,٦٣	٣,٨٨	-١,٥٨	غير دال إحصائيا
الجانب لاجتماعي	٥٦	٩١,٨٩	١٠,١٣	٦٢	٨٤ ,١٣	١٠,٣٧	-٤,١١	٠,٠١
بهجة الإتقان	٥٦	٩١,٨٩	١٠,١٣	٦٢	٨٤,١٣	١٠,٣٧	-٤,١١	٠,٠١
السلوك المصاحب للفشل	٥٦	١٤,٤٣	٣,٥٣	٦٢	١٣,١٧	٢,٩٦	-١,٢٠	غير دال إحصائيا

قيمة "ت" لدرجات حرية ١١٦عند مستوى ٠.٠١= - ٤,١١

يتضح من جدول (٤) ما يلي :

١- توجد فروق دالة بين متوسط درجات المترويين والمندفعين في الدرجة الكلية لدافعية الإتقان والجانب المعرفي والجانب الاجتماعي وبهجة الإتقان عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المترويين.

٢-لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات المترويين والمندفعين في الجانب الحركي والسلوك المصاحب للفشل.

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق دالة إحصائية بين المتروين والمندفعين في الدرجة الكلية لدافعية الإتقان كما يوجد فروق دالة إحصائية في كل من الأبعاد الفرعية التالية : الجانب المعرفي والجانب الاجتماعي وبهجة الإتقان، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن التلاميذ المتروين ترتفع لديهم المثابرة المعرفية والتي تتطلب قدراً عالياً من الانتباه والتركيز والمرونة في الانتقال بين البدائل والتأني في الاختيار، وتساعدهم هذه المثابرة على تعلم مهارات ومعارف أكثر وإعادة المحاولة

عند الفشل لإتقان المهمة وإنجاز الأهداف، أما الجانب الاجتماعي فيحتاج إلى المحاولات المثابرة والمستمرة لبدء التفاعل الاجتماعي ومحاولات الحفاظ على استمرار التفاعل بواسطة إظهار مشاعر إيجابية أثناء التفاعلات الاجتماعية.وتؤكد هذا التفسير Lee (٢٠١٤) أن التلميذ الذي لديه مثابرة على أداء المهام الصعبة يكون قادر على مواجهة الإحباط الذي قد يصاب به أثناء أداءها أو أثناء مواجهة التحديات، وتساعدهم المثابرة على تعلم مهارات ومعارف جديدة وإعادة المحاولة عند الفشل لإتقان المهمة وإنجاز الأهداف، أما التلاميذ ذوي دافعية الإتقان المنخفضة يستسلمون للفشل وليس لديهم الحماس لإعادة التجربة والمثابرة لإتمامها.

ولا توجد فروق دالة إحصائية في الجانب الحركي والسلوك المصاحب للفشل، وقد ترجع هذه النتائج إلى أن التلاميذ المندفعين قد تقل لديهم المثابرة المعرفية والتي تتطلب قدراً عالياً من الانتباه والتركيز والتأني لكن يتساوون من حيث دافعيتهم في المهام الحركية أو الرياضية ونجد عند اختيار الفريق الرياضي لا ينظر للتلميذ من حيث تفوقه العلمي لكن لقدراته الحركية ولمدى دافعيته لإتقانها، ونجد الفريق الرياضي يضم فئات مختلفة من التلاميذ المتفوقة علمياً وغير المتفوقة، المتروية والمندفعة كما أن التلاميذ المندفعين يميلون إلى كثرة الحركة وعدم القدرة على الاستمرار لمدة طويلة في إنجاز المهام الأكاديمية، ولعل اشتراكهم في الأنشطة الحركية يكون مناسب لسلوكهم الاندفاعي ويعوضون به الفشل في الجوانب الأخرى، ويؤكد هذا التفسير (Morgan ,et al,2013,81) أن التلاميذ الذين لديهم مستويات نشاط مرتفعة تقل لديهم المثابرة في المهام التعليمية التي تتطلب قدراً عالياً من التركيز والانتباه وتظهر دافعيتهم للإتقان في المهام الحركية أو الرياضية.

التوصيـــــات:

١- بناء برامج تدريبية تستهدف بناء وتقوية عادات العقل.

٢- مساعدة التلميذ على التروي في إصدار الاستجابات وعدم التسرع.

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

٤-تضمين المناهج المدرسية لجوانب تسهم في تنمية عادات العقل وتوظيفها في المجال الدراسي.

المراجـــع

أولاً- المراجع العربية:

أحمد عبد ذياب الشمري (٢٠١٥): أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

إيهاب أحمد طلبة (٢٠٠٤): علاقة الأسلوب المعرفي التروي- الاندفاع بمهارات حل المشكلة الفيزيائية، وإنتاج الحلول لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية، ٣.

إيهاب أحمد طلبه (٢٠٠٧): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

حمدي الفرماوي (١٩٩٤): الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

حيدر محسن سرهيد (٢٠١٣): علاقة الأسلوب المعرفي الاندفاع – التروي بالتحصيل في مادة الفيزياء ومهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الرابع العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، ١١، ٣٥٤-٣٨٠.

سامية حسين محمد جودة (٢٠١٤): فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند للدماغ في تنمية بعض عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، مجلة تربويات الرياضيات، ١٧(٨)، الجزء الثالث متاح في www.bu.edu.eg

سماح بنت حسين صالح الجفري(٢٠١١): أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

سميرة شرقي (٢٠٠٧): العلاقة بين اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي، والأسلوب المعرفي التروي والاندفاع، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية .

عثمان على القحطاني(٢٠١٤): فاعلية برنامج إثرائي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمادة الجبر في تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب المتفوقين في الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٥(٨)،١٤١–١٦٨.

على أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٤):البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة رسالة الخليج العربي، ١٠١، ١٠–٦٣.

لمياء سعيد عبد الفتاح محمد (٢٠١٣): المقارنة بين استراتيجيتين للتعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الجهرية ودافعية الاتقان لذوي صعوبات التعلم من التعليم الإبتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٢–ليلى حسام الدين (٢٠٠٨):فاعلية استراتيجية البداية – الاستجابة– التقويم في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، المؤتمر العلمي الثاني عشر، التربية العلمية والواقع المجتمعي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، (١– ٤٠).

١٣– محمد بكر نوفل (٢٠٠٨): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، ط١، دار المسيرة : الأردن.

محمد دخيل صغير الطلحي (٢٠١٣): فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية بعض علدات العقل في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي بمدينة الطائف، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

محمد فرحان القضاة (٢٠١٤): عادات العقل وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٥، ٣٣–٥٩.

١٦–منال عبد النعيم محمد طه (٢٠٠٤): أثر برنامج لتنمية الدافعية للإتقان على بعض النتغيرات السلوكية والانفعالية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٧-ناجي محمود النواب، محمد ابراهيم حسين(٢٠١٣): عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتهما بالفاعلية الذاتية لدى طلاب كلية التربية، مجلة العلوم الانسانية، المؤتمر العلمي الرابع، ١٤٩-١٧٢.

١٨-وضحى بنت حباب بن عبد الله العتيبي(٢٠١٣):فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الاحياء بكلية التربية، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية،٥ (١)، ١٨٧-٢٥٠.

ثانيًا-المراجع الأجنبية:

Al-Khudair ,A.A. (2010):Effectiveness of Program Based on Mind of Habits in Developing Creative Writing Skills in Poetry Field for High School Female Students in Saudi Arabia, International Conference (The Future of Education),Faculty of Education Science, Mohamed Bin Saud Islamic University.

Campbell, J. (2006):Theorising habits of Mind as a Framework for Learning, Paper presented at the AARE Annual Conference, Central Queensland University. Retrieved from:http;//www.aare.edu. Pdf, 1-21.

Costa, A & Kallick, B. (2002):Habits of Mind, Retrieved from: http;//www.Ccsnh.edu.pdf,1-14.

Costa, A & Kallick, B. (2004): Habits of Mind. Retrieved from: http://WWW. Habits- of-Mind.net/Whatare.html. (5/10/2015):

Costa, A & Kallick, B. (2005): Habits of Mind for Community high School of Vermont Students, United States of America: ASCD.

Costa, A & Kallick, B. (2009): Habits of Mind across the Curriculum "Practical and Creative Strategies for Teacher", United States of America: ASCD.

Farmer,S.H & Chung, B.Y(1995):Variables Related to Career Commitment, Mastery Motivation, and Level of Career Aspiration Among College Students, Journal of Career Development,21(4),265-266.

Jozsa, k, Wang, J, Barrett, K.C & Morgan, G.A (2014): Age and Cultural Differences in self- Perceptions of Mastry Motivation and Comptence in American, Chienese and Hungarian School Age Children, Children Development Research, 16Pages.

Lee, A. J (2014):The Development of Mastery Motivation, in Young Children, (Doctoral Dissertation), Michigan State University.

Matsuoka, C.J (2007):Thinking Processes in Middle –School Students: Looking at Habits of Mind and Philosophy for Children Hawaii, (Doctoral Dissertation), University of Hawaii.

Morgan ,G.A, Hwang ,A Wang, P & Liao ,H.(2013):Individualized Behavioral Assessments and Maternal Ratings of Mastery Motivation in Mental Age-Matched Toddlers With and Without Motor DeLay, Physical Therapy,93(1),79-87.

Morgan, G.A, Harman, R.J & Maslin, C.A (1990):Mastery motivation: definition and Mea-surement, early education, 1:318-339.

http://drtameem.wordpress.com