أثر التباين في مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على عادات العقل لدى طلاب كلية التربية - جامعة عين شمس.

د. أمينة عبد الفتاح عبد الله*

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية- جامعة عين شمس

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تأثير كل من مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على كل عادة من عادات العقل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى – شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة عين شمس في العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣، البالغ متوسط أعمارهم ١٨,٥ سنة، واستخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس من إعدادها لقياس كل من عادات العقل – مفهوم الذات الأكاديمي- مركز الضبط بإستخدام تحليل التباين ٢×٢، واختبار "ت"، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل عادة من عادات العقل الستة عشر بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب، والسالب لصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل عادة من عادات العقل بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً، وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على كل عادة من عادات العقل لدى الطلاب كلية التربية – جامعة عين شمس.

---

* مدرس بقسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة عين شمس.

أثر التباين في مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على عادات العقل لدى طلاب كلية التربية - جامعة عين شمس.

د. أمينة عبد الفتاح عبد الله*

مدرس بقسم علم النفس التربوي-

كلية التربية- جامعة عين شمس

مقدمة الدراسة:

تمثل الوظيفة الرئيسة للتربية في هذا العصر تعليم الطلاب التفكير بطريقة ناقدة وإبداعية وأكثر فاعلية، أما الفشل والنجاح الأكاديمي له علاقة بتحول الطالب عن الإعتماد على نقل المعلومات، أو المعرفة عن الآخرين، إلى مرحلة الإعتماد على النفس في عملية التعلم. (سميلة الصباغ، وآخرين، ٢٠٠٦: ٦)

لذلك فإهتم علماء النفس بنتيجة التفكير والتركيز على عادات العقل Habits of Mind فهي مهارات عقلية إكتشفها آرثر كوستا لتنمية التفكير عند الإنسان، فمن يمتلك عادات العقل يمكنه أن يطور بصورة مستمرة قدراته العقلية.

ففي زمن تداعت فيه المتغيرات العلمية والتقنية في شتى مجالات الحياة، أصبحت الحاجة أكثر إلحاحاً لتنشئة جيل فعال، قادر على التعلم الدائم، بكل ما يمكنه من مواكبة مستحدثات هذا العصر، وثورته المعلوماتية الهائلة، ليس هذا فحسب، بل وفهمه والتعامل معه، وإختيار ما يفيده، ويفيد مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

ولا شك أن إعداد جيل بهذه المواصفات يحتاج إلى التركيز على مهارات التفكير وليس التركيز على الحفظ الأصم والتسميع حيث فشل التعليم التقليدي في تحقيق تلك الغاية المنشودة.

وفي ضوء ذلك تعالت دعوات الإصلاح في الميادين التربوية المختلفة بضرورة الاهتمام بالعادات العقلية والحرص على تنميتها (سماح الجفري، ٢٠١٠: ٦)

---

* مدرس بقسم علم النفس التربوي– كلية التربية– جامعة عين شمس.

فعادات العقل هي التي تدير، وتنظم، وترتب العمليات العقلية، وتصنع نظام الأولويات السليم لهذه العمليات العقلية فتساعد في تصحيح مسار الإنسان في هذه الحياة (إبراهيم الحارثي، ٢٠٠٢: ١٣).

وقد قسمت عادات العقل إلى ستة عشر عادة وهي: المثابرة، والتحكم، بالتهور والإصغاء، بتفهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، والتفكير فوق المعرفي أو التفكير في التفكير، السعي من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات (الأسئلة)، تطبيق المعارف السابقة على المواقف الجديدة، التفكير والتفاهم بوضوح ودقة، جمع البيانات بكل الحواس، التصور والإبداع، والإستجابة بإندهاش ورهبة، تحمل مسئولية المخاطرة، وإيجاد الدعابة، والتفكير التبادلي، والتعليم المستمر.

لذلك إهتم الباحثون بدراسة عادات العقل في علاقتها بمتغيرات أخرى كما في دراسة، Adams, 2006؛ ودراسة محمد نوفل، ٢٠٠٦؛ ودراسة سميرة عريان ٢٠١٠؛ ودراسة ممدوح الشامي ٢٠١٠؛ ودراسة وضحى العتيبي ٢٠١٣.

فقد ركزت هذه الدراسات على تنمية وتنشيط عادات العقل، والبعض الآخر ركز على التعرف على الفروق في النوع، وكذلك الفروق بين المتفوقين والعاديين.

هذا ويعتبر مفهوم الذات أحد المحددات الرئيسة للسلوك الإنساني، وأنه متغير حاسم في قدرة الفرد على مواجهة الضغوط ومطالب الحياة، فمفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية إذ أن وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل وإتساق الشخصية ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها، وجعله ذا هوية مميزة عن الآخرين (قحطان الطاهرة ،٢٠٠٤: ٧).

وللذات عدة أبعاد فهناك الذات الجسمية، والشخصية، والأسرية، والأخلاقية، والاجتماعية، والأكاديمية (Freeman, 2008, 5)، ويسهم مفهوم الذات الأكاديمي في تقدم وتحسن العملية التعليمية، بحيث يتكون لدى المتعلم مفهوم إيجابي عن الذات الأكاديمي ينمو، ويتطور، مما يجعله يؤدي السلوك التربوي الذي يتوقعه الآخرون في المواقف التعليمية المختلفة (أمجد هياجنة وفتحية الشكيري، ٢٠١٣: ١٩٤)

ونظراً لأهمية مفهوم الذات، فقد ركزت معظم الدراسات على بناء البرامج المختلفة

لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي كما في دراسة Burnett, 1999 ودراسة Carlson, Hoppor, 2004، وأمجد هياجنه، وفتحية الشكيري ٢٠١٣.

كذلك إهتم البعض الآخر بدراسة مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما في دراسة هيثم أبو زيد ٢٠٠٥.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يعتبر مركز الضبط Lacus of Control من المفاهيم الأساسية في الشخصية، ومعرفة أنماطها المختلفة، كما أنه مهم في فهم السلوك الإنساني في مواقف الحياة المختلفة، سواء أكانت مواقف نفسية، أم إجتماعية، أم مهنية، (سمية توفيق، وعبد الرحمن سليمان، ١٩٩٥: ٣٦، أمل أحمد، ٢٠٠١: ٢٤٠)

وقد تعددت الترجمات العربية للمصطلح Locus of Control مثل مصدر الضبط، ومصدر التحكم، وجهة الضبط.

وقد إشتق العالم جوليان روتر هذا المفهوم من نظريته في التعلم الاجتماعي (ممدوح الكناني: ١٩٩١، ٣٦).

فمركز الضبط متغير من متغيرات الشخصية الذي يهتم بالمعتقدات والإتجاهات التي يحملها الفرد بخصوص أي العوامل هو الأكثر تحكماً في النتائج الهامة في حياته.

وتفسيراً لمفهوم مركز الضبط يشير "روتر" بين فئتين من الأفراد، فئة الأفراد ذوي إدراك الضبط الداخلي Internal Control وهم الذين يفسرون نتائج أعمالهم، وإنجازاتهم الناجحة منها أو الفاشلة كنتيجة منطقية لذواتهم وقدراتهم الخاصة، وخصائصهم الشخصية، أما الفئة الثانية فهم الأفراد ذوي الضبط الخارجي External Control وهم يفسرون عادة النتائج الإيجابية أو السلبية التي تحدث في حياتهم كنتيجة للعوامل والظروف الخارجية كالحظ والصدفة والسلطة والتي يصعب السيطرة عليها (في زياد بركات، ٢٠٠٠: ٥).

وقام الباحثون بدراسته مع غيره من المتغيرات النفسية الأخرى مثل إتجاهات المعلمين كما في دراسة زياد بركات ٢٠٠١، والتوافق النفسي كما في دراسة عبد الله أبو سكران ٢٠٠٩، وكذلك تناوله الباحثين في علاقته ببعض المتغيرات المعرفية كما في دراسة Sinkuvich, 1992؛ ودراسة koriat, et al., 2006؛ ودراسة نوال أبو ذكرى ٢٠٠٨.

ومن خلال العرض السابق: لم تجد الباحثة – في حدود المسح المتاح– دراسة

تناولت العلاقة بين عادات العقل، ومركز الضبط، ومفهوم الذات الأكاديمي وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

الوظيفة الرئيسة للتربية في هذا العصر هي تعليم الطلاب التفكير بطريقة ناقدة وإبداعية، وأكثر فاعلية، فعادات العقل هي نمط من الأداءات الذكية تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية لأنها تتكون نتيجة لإستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات.

ولقد إهتم الباحثون بدراسة عادات العقل نظراً لأهميتها وضرورتها لجميع الطلاب في جميع المراحل الدراسية، وأثرها الإيجابي في تعلم المقررات الدراسية، فمعظم الدراسات إستهدفت تنمية عادات العقل من خلال إستراتيجيات التعلم المختلفة.

ويمكن عرض مصادر الإحساس بالمشكلة كما يلي:

١- نظراً لأهمية عادات العقل فركزت الدراسات على تنمية هذه العادات كما في دراسة السيد صبرة ٢٠٠٦، نهى سمير ٢٠٠٧، أمينة بهلول ٢٠١٠، سماح الجفري، ٢٠١٢، وضحى العتيبي ٢٠١٣.

٢- بعض الدراسات ركزت على فحص العلاقة بين عادات العقل بغيرها من المتغيرات النفسية كما في دراسة ممدوح الشامي ٢٠١٢ حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين عادات العقل والأنماط القيادية والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٣- تناولت الدراسات بعض عادات العقل وليس جميعها أثناء الدراسة في علاقتها بمتغيرات نفسية أخرى كما في دراسة أمينة بهلول ٢٠١٠، ودراسة نورهان النشوي ٢٠١١.

٤- هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يعتبر مفهوم الذات كقوة موجهة ودافعة لسلوك الفرد، حيث تدفع المفاهيم الإيجابية عن الذات والفرد إلى مواجهة الحياة واقتحام المواقف الجديدة بشجاعة، في حين يشعر ذوو المفاهيم السلبية عن ذواتهم بالعجز والفشل ويتصرفون وفق ذلك.

وتنقسم مفهوم الذات إلى مفهوم ذات أكاديمي، ومفهوم ذات غير أكاديمي، ويسهم مفهوم الذات الأكاديمي في تقدم وتحسن العملية التعليمية.

ونظراً لأهمية مفهوم الذات الأكاديمي من حيث كونه يلعب دوراً رئيساً في تشكيل سلوك

المتعلم، حيث يؤثر توقعات النجاح، والإنجاز، والمثابرة، وكذلك في إختيار المجال الدراسي المناسب.

إهتم علماء النفس بدراسة مفهوم الذات الأكاديمي بدراسته مع متغيرات أخرى كما في دراسة Burnett.1999، Carlson Hopper, 2004، ودراسة أمجد هياجنه، وفتحية الشكيري ٢٠١٣.

فهذه الدراسات هدفت إلى بناء برامج مختلفة لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي، بعض الدراسات اهتمت بدراسة مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما في دراسة هيثم أبو زيد ٢٠٠٥، ولكن على الرغم من أهمية مفهوم الذات في تكيف الإنسان مع البيئة المحيطة به بوجه عام، وأهمية مفهوم الذات الأكاديمي في تكيف الفرد في بيئته التعليمية، فلم تحد الباحثة، في حدود المسح المتاح – دراسة فحصت تأثير مفهوم الذات الأكاديمي على كل عادة من عادات العقل.

٥- هذا من جهة ومن جهة أخرى ركزت معظم الدراسات التي هدفت لدراسة الشخصية على مفهوم مركز الضبط المنبثق من نظرية التعلم الاجتماعي لروتر، وقد قام الباحثون بدراسته مع متغيرات نفسية أخرى كما في دراسة Koriat, et al., 2006 ودراسة عبد الله أبو سكران ٢٠٠٩، ودراسة فاطمة أنو وأحمد شنان ٢٠١١.

وعلى الرغم من أهمية مركز الضبط وتأثيره في مجال الشخصية كمتغير محوري لها وبالرجوع إلى الأدبيات لاحظت الباحثة – في حدود المسح المتاح – أنه لم يتم دراسته في علاقته بعادات العقل.

ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى فحص تأثير كل من مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على كل عادة من عادات العقل لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس.

ولذلك تسعى الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات الرئيسية التالية:

١- هل تختلف كل عادة من عادات العقل بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

٢- هل تختلف كل عادة من عادات العقل باختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية – جامعة عين شمس؟

٣- هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على كل عادة من عادات العقل لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

وتنبثق من هذه التساؤلات الرئيسة التساؤلات الفرعية التالية:

١. أ. هل تختلف "المثابرة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ب. هل تختلف "المثابرة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟.

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على المثابرة لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

٢. أ. هل يختلف "التحكم بالتهور" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "التحكم بالتهور" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي). لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

جـ. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على التحكم بالتهور، لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

٣.أ- هل يختلف "الإستماع بتفهم وتعاطف"بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "الإستماع بتفهم وتعاطف" بإختلاف مركز الضبط (داخلي –خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "الإستماع بتفهم وتعاطف" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

٤. أ. هل يختلف "التفكير بمرونة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي(موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "التفكير بمرونة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي- خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على التفكير بمرونة لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

٥- أ. هل يختلف "التفكير في التفكير" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "التفكير في التفكير" بإختلاف مركز الضبط (داخلي- خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

جـ. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على التفكير في التفكير" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

٦- أ. هل يختلف "السعي من أجل الدقة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف " السعي من أجل الدقة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

جـ. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "السعي من أجل الدقة" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

٧- أ. هل يختلف "التساؤل وطرح الأسئلة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "التساؤل وطرح الأسئلة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "التساؤل وطرح الأسئلة" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

٨- أ. هل يختلف "تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "تطبيق

المعرفة السابقة على مواقف جديدة" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

٩. أ. هل يختلف "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي- خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

١٠. أ. هل يختلف "جمع البيانات بكل الحواس" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "جمع البيانات بكل الحواس" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "جمع البيانات بكل الحواس" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

١١. أ. هل يختلف "التصور والإبداع" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "التصور والإبداع" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "التصور والإبداع" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

١٢. أ. هل تختلف "الاستجابة بإندهاش" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس ؟

ب. هل تختلف "الإستجابة بإندهاش" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

ج . هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "الإستجابة بإندهاش" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس؟

١٣. أ. هل تختلف "مهاجمة المخاطر" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس؟

ب. هل تختلف "مهاجمة مخاطر" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس؟

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "مهاجمة المخاطر" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس؟

١٤. أ. هل يختلف "إيجاد الدعاية" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "إيجاد الدعابة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس؟

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "إيجاد الدعابة" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس؟

١٥. أ. هل يختلف "التفكير التبادلي" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "التفكير التبادلي" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس؟

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط "على التفكير التبادلي" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس؟

١٦–أ. هل يختلف "التعلم المستمر" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس؟

ب. هل يختلف "التعلم المستمر" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس؟

ج. هل يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "التعلم المستمر" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على تأثير كل من مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على كل عادة من عادات العقل.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية على النحو التالي:

١. يمكن الإستفادة من نتائج هذه الدراسة في بناء برامج لتنمية عادات العقل من خلال متغيري الدراسة الحالية وهما مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط.
٢. توجه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى الاهتمام بتنمية عادات العقل بدلاً من تنمية التذكر، وحفظ المعلومات.
٣. تعد إستجابة للإتجاهات التي تنادي بالتعليم من أجل تنمية عادات العقل.

مصطلحات الدراسة:

عادات العقل Habits of Mind

هي إعتماد الفرد على إستخدام أنماط معينة من السلوك العقلي يوظف فيها العمليات والمهارات الذهنية عند مواجهة خبرة جديدة أو موقف ما، بحيث يحقق أفضل إستجابة وأكثرها فاعلية، وتكون نتيجة توظيف مثل هذه المهارات أقوى وذات نوعية أفضل وأهمية أكبر وسرعة أكبر عند حل المشكلة أو إستيعاب الخبرة الجديدة (يوسف قطامي، أميمة محمد ، ٢٠٠٥: ٩٥).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس عادات العقل من "إعداد الباحثة".

مفهوم الذات Self – Concept

يعرف أتناتر Atnater مفهوم الذات على أنه الصورة الكلية ووعي الشخص ومعرفته بنفسه، كما يشتمل مفهوم الذات معتقدات المرء عن نفسه والقيم التي يحملها، ومشاعره تجاهها (إبراهيم الخطيب وآخرون، ٢٠٠٣: ١٠٣).

مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self –Concept يُعرف بأنه الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية،

والرؤيـة المستقبلية وإدراكـه لأبعـاد القوة لديـه، وقدرتـه علـى تحمـل مسئولياته بالمقارنـة مـع الآخرين من الطـلاب الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها (هيثم الريموني ٢٠٠٨: ٢٢)

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي نحو مادة مبادئ علم النفس "إعداد الباحثة".

مركز الضبط Locus of Control

هو "الإعتقاد الذي يدرك به الفرد العلاقة بين سلوكه وما يترتب عليه من نتائج يمكن أن تؤثر فيه حيث ينقسم مركز الضبط إلى قسمين داخلي وخارجي وهما:

أ- الشخص المنضبط داخلياً Internal Locus of Control

هو الشخص الذي يعزو إنجازاته ونجاحه أو فشله وإخفاقاته إلى قدراته وجهوده المبذولة من ذاته وما يتخذه من قرارات.

ب- الشخص المنضبط خارجياً: External Locus of Control

هو الشخص الذي يعزو إنجازاته ونجاحاته أو فشله وإخفاقاته إلى عوامل خارجية كالصدفة أو الحظ أو مساعدة الغير فهي تتحكم في مصيره فيقف عاجزاً أمامها لأنه لا يستطيع التكهن بها (عبد الله أبو سكران، ٢٠٠٩: ١١).

تعريف مركز الضبط [الداخلي – الخارجي] إجرائياً:

هو الطريقة التي يدرك بها الفرد العلاقة بين سلوكه وبين ما يترتب عليه من نتائج ويقوم بإلصاق هذه النتائج إما لذاته، ولجهوده الخاصه، وإما يلصقها بعوامل خارجية، ولا إرادة له فيها، ولا يستطيع التحكم بها، ويمكن أن تؤثر فيه داخلياً بينه وبين نفسه، أو خارجياً بينه وبين الآخرين، وتمثل بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس مركز الضبط من "إعداد الباحثة"

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعرض الباحثة في هذا الجزء بعض الأطر النظرية لمتغيرات الدراسة الراهنة، وهي: عادات العقل – مفهوم الذات الأكاديمي – مركز الضبط ويمكن عرضها على النحو التالي:

أولا: عادات العقل Habits of Mind:

تعتبر العادات العقلية من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، لذلك أكدت العديد من الدراسات مع بداية القرن الحادي والعشرين أهمية تعليم العادات العقلية، وتقويتها، ومناقشتها مع الطلاب، والتفكير فيها، وتقويمها، وتقديم التعزيز اللازم للطلاب من أجل تشجيعهم على التمسك بها حتى تصبح جزءاً من ذاتهم وبنيتهم العقلية. (إيمان الصافوري وزيزي عمر ٢٠١١: ١٦٥٢)

مفهوم العادات العقلية:

كلمة "عادة" تعني في اللغة العربية ما يعتاده الفرد أي يعود عليه مراراً وتكراراً ومواظبة، والعادة كل ما أعتيد حتى صار يفعل من غير جهد وجمعها عادات.

(مجمع اللغة العربية٢٠٠١: ٤٣٩– ٤٤٠)

تعددت تعريفات العادات العقلية بتعدد وجهات النظر، والإتجاهات التي تناولتها ومن هذه التعريفات ما يلي:

هناك من يرى أن "العادات العقلية" نمط من السلوكيات الذكية يقود المتعلم إلى أفعال، وهي تتكون نتيجة لإستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات.

والتساؤلات شريطة أن تكون حلول المشكلات أو إجابات التساؤلات بحاجة إلى تفكير، وبحث، وتأمل.

وهناك من يرى أن العادات العقلية تركيبة، تتضمن صنع إختيارات حول أي الأنماط للعمليات الذهنية التي ينبغي إستخدامها في وقت معين عند مواجهة مشكلة ما أو خبرة جديدة تتطلب مستوى عالياً من المهارات لإستخدام العمليات الذهنية بصورة فاعلة، وتنفيذها، والمحافظة عليها. (إيمان الصافوري وزيزي عمر ٢٠١١: ١٦٥٢)

ويتفق ذلك مع تعريف Costa & Kallick, 2002 حيث يعرفان العادات العقلية بأنها: القدرة على التنبؤ من خلال التلميحات السياقية بالوقت المناسب لإستخدام النمط الأفضل، والأكفأ من العمليات الذهنية من غيره من الأنماط عند حل مشكلة، أو مواجهة خبرة جديدة، وتقييم الفرد لفاعلية إستخدامه لهذا النمط من العمليات الذهنية دون غيره أو قدرته على تعديله والتقدم به نحو تصنيفات مستقلة.

ومن خلال إستطلاع الباحثة، وفهمها للتعريفات السابقة، توصلت إلى أن العادات العقلية إتجاه عقلي لدى الفرد يعطي سمة واضحة لنمط سلوكياته، ويقوم هذا الإتجاه على إستخدام الفرد للخبرات السابقة والإستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب. (مندور فتح الله، ٢٠١٠)

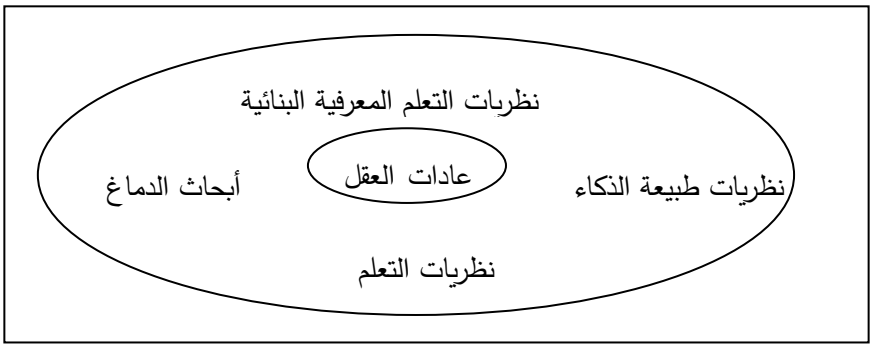
والشخص الذي يمتلك عادات العقل يتصف بالصفات التالية:

١. لديه القدرة على إختيار نمط السلوك العقلي المناسب للموقف الذي يواجهه.
٢. يمتلك مهارات، وقدرات التفكير المتنوعة، ويميل إلى إستخدامها ويستمتع بذلك.
٣. لديه الرغبة في التفكير في مواجهة المشكلات وإتخاذ القرار.
٤. لديه حساسية لإختيار أفضل الأنماط السلوكية المناسبة.
٥. لديه خصائص المفكر الجيد، وبالتالي الإستفادة منها في كافة مناشط الحياة، والعمل على تطويرها.
٦. تصبح العادات العقلية لديه جزء من ممارساته اليومية لا يمكن أن تنفصل عنها بأي حال من الأحوال. (Costa & Kallick, 2003: 3)

الأسس النظرية لعادات العقل:

إقترح كامبل (Campbell, 2006, P. 12)

أساساً نظرياً لعادات العقل في محاولة لتطوير سياق نظري لإستخدام عادات العقل كإطار للتعلم وذلك بالربط بين طبيعة الذكاء، ونظريات التعلم المعرفي، ونظريات التعلم الإجتماعي، وأبحاث الدماغ، كما هو موضح بالشكل التالي:



شكل (١) العوامل المؤثرة في عادات العقل

تصنيف عادات العقل:

إن المتتبع لدراسات، وأبحاث عادات العقل يلمس توجهات نظرية مختلفة لدراسة هذا الموضوع، ومن هذه التوجهات ما يلي:

تناول (مارزانو وآخرون، ١٩٩٩) عادات العقل والتي أطلق عليها "العادات العقلية المنتجة" وفق المكونات التالية:

١- التنظيم الذاتي وتضمن مهارات: إدراك التفكير الذاتي، والتخطيط، وإدراك المصادر اللازمة، والحساسية تجاه التغذية الراجعة، وتقييم فاعلية العمل.

٢- التفكير الناقد وتضمن مهارات: الإلتزام بالبحث عن الدقة، والبحث عن الوضوح، الإنفتاح العقلي، ومقاومة التهور، وإتخاذ المواقف والدفاع عنها، والحساسية تجاه الآخرين.

٣- التفكير الإبداعي وتضمن مهارات: الإنخراط بقوة في مهمات لا تكون إجاباتها واضحة، وتوسيع حدود المعرفة والقدرات، وتوليد معايير التقويم الخاصة بها والمحافظة عليها، وتوليد طرق جديدة للنظر خارج نطاق المعايير السائدة.

هناك من قسم عادات العقل إلى ثلاثة أقسام رئيسية ويتفرع منها العادات العقلية الفرعية وهي:

خرائط عمليات التفكير وتتفرع منها العادات العقلية التالية:

١. مهارة طرح الأسئلة، ومهارات ما وراء المعرفة، ومهارة الحواس المتعددة، والمهارات العاطفية.

٢. العصف الذهني وتتفرع منها العادات العقلية التالية: الإبداع، والمرونة، وحب الإستطلاع، وتوسيع الخبرة.

٣. منظمات الرسوم وتتفرع منها العادات العقلية التالية: المثابرة، والتنظيم، والضبط، والدقة. (إبراهيم الحارثي ٢٠٠٢، ٣٩)

وهناك من قسم عادات العقل إلى ستة عشر سلوكاً ذكياً يطلق عليها عادات العقل (آرثر وكوستا وبينا كاليك، ٢٠٠٣)، وهي كما يلي:

١- **المثابرة: Persistence** هي عادة العقل التي تأخذ مكانتها في صدارة العادات فيرى كوستا أن النجاح يرتبط بالنشاط والفعل، والناجحون هم أولئك الذين لا يقبلون

الهزيمة ابداً أنهم هؤلاء الذين يواظبون ولا يتراجعون أبداً، فالمثابرة تعني الإلتزام بالمهمة الموكلة للفرد لحين إكتمالها دون الإستسلام بسهولة، والإصرار على حل المشكلة، وتطوير طرق حلها، وإمتلاك ذخيرة وافرة من الإستراتيجيات البديلة لحل المشكلات، وجمع الأدلة على نجاح الإستراتيجية المتبعة لحل المشكلة، وإدراك متى ينبغي رفض فكرة، وإستخدام أخرى.

٢- التحكم بالتهور Managing Impulsivity

وتعني التأني في حل المشكلات، وفي التفكير قبل الإقدام على حل المشكلات، ووضع خطة عمل أو هدف قبل البدء بالعمل، وتأجيل إعطاء حكم فوري لفكرة معينة لحين فهمها تماماً، والتمعن في البدائل قبل التصرف، والتقليل من الحاجة للتجربة والخطأ عن طريق جمع المعلومات، والتأني من أجل التأمل في الجواب قبل تقديمه، والتأكد من فهم التعليمات، والإصغاء لوجهات النظر البديلة.

٣- الإصغاء بتفهم وتعاطف Listening with Empathy and understanding

وتعني القدرة على حسن الإستماع، والإهتمام بما يقوله الآخرون، وإعادة صياغة أفكار شخص أخر، وإكتشاف المؤشرات على المشاعر أو الحالات العاطفية بلغة شفوية أو جسمية (التعاطف)، والتعبير بدقة عن مفاهيم، وعواطف ومشكلات شخص آخر، والقدرة على رؤية وجهة النظر الأخرى بشفافية، وإظهار التفهم والتعاطف مع فكرة أو شعور الأخر من خلال إعادة صياغتها بدقة أو إضافة معان أخرى إليها أو توضيحها أو تقديم مثال عليها.

فالإصغاء ليس مجرد عملية بسيطة قوامها أن يفرد المرء أذنيه ويسترخي في الإستماع إلى الآخر، فالإصغاء فعل نقدي تأملي وعمل ذهني معقد يتضمن كثيراً من الفعاليات والقدرات الذهنية.

٤- التفكير بمرونة Thinking of Flexibiliy

يعد التفكير بمرونة كما يعلق (آرثر كوستا) من أصعب عادات العقل مرونة وذكاء ويعني بالمرونة فن معالجة معلومات بعينها على خلاف الطريقة التي اعتمدت سابقاً في معالجتها. إنه لمن السهولة بمكان أن تعلم شخصاً حقيقة جديدة، لكنك بحاجة إلى معجزة لتعلمه تحطيم عقلية قديمة اعتاد رؤية الأشياء من خلالها، فالدماغ البشري

قادر على التغيير وإبداع البدائل ثم في قدرته على إصلاح نفسه ليصبح أكثر براعة وقوة وقدرة وإقتدار فالمرونة تعني القدرة على إستخدام طرق غير تقليدية في حل المشكلات ومواجهة التحديات وهنا ما يجب علينا أن نعلمه للأطفال.

٥- التفكير فوق المعرفي أو التفكير في التفكير Thinking about thinking

القدرة على ذكر الخطوات اللازمة لخطة العمل ووصف ما يعرف، وما يحتاج لمعرفته مع تقييم مدى إنتاجية ما توصل إليه.

وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- الوعي بالأفكار وهي تسير على الأرض على صورة أداءات ظاهرة.
- القدرة على التخطيط لإستراتيجيات عقلية وتنفيذها ومراقبتها وتتبع لمجريات التفكير.
- التحدث عما يدور في العقل بدقة حينما يقوم بأداء أي مهمة.

٦- السعي من أجل الدقة Striving for Accuracy

القدرة على العمل المتواصل بحرفية وإتقان وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة القواعد التي ينبغي الإلتزام بها.

وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- العمل بحرفية ومهنية وإتقانها في أقل وقت وجهد وتكلفة.
- إختبار النتائج للتأكد من الدقة، دون مراعاة الجهد والوقت المبذول.
- درجة الكمال يشكل هماً مستمراً له، وتشكل عزيمة المتعلم نقطة مهمة حتى يكمل التعلم.

٧- التساؤل وطرح المشكلات Questioning and posing problems

- القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو تعرض عليه لإتخاذ القرار المناسب وتتمثل خصائصها في النقاط التالية.
- القدرة على توليد أسئلة متعددة يميز من خلالها بين التشابهات والإختلافات.
- يسأل أسئلة دقيقة يفتح بها أبواب العقل يتحكم في مستوياتها المختلفة.
- سد الفجوة بين الأشياء والربط بينها بطرح الأسئلة.

٨- تطبيق المعارف السابقة على الأوضاع الجديدة

Applying past knowledge

توظيف المعرفة والإستفادة منها شكل متقدم من أشكال الذكاء المرتبط بعادات العقل، فهي تعني اللجوء إلى الماضي لإستخلاص التجارب المشابهة، توظيف الأفعال الحالية بمقارنتها بتجارب مشابهة مرت بالماضي إسترجاع مخزون من المعارف والتجارب كمصدر بيانات لدعم الجواب، أو نظريات تسهم في الإيضاح، أو عمليات لحل كل تحد جديد.

٩- التفكير والتفاهم بوضوح ودقة

Thinking and Communicating with clarity and Precision

وتعني الربط بين اللغة والتفكير، وإستخدام اللغة في توصيل الفكرة بدقة سواء كان ذلك كتابياً، أو شفوياً، وإستخدام تعبيرات محددة، وأسماء تشابهات صحيحة، والسعي إلى دعم المقولات بإيضاحات، ومقارنات وقياسات وأدلة.

١٠- جمع البيانات بكل الحواس Gathering data through all senses

يجري التأكيد في هذا المستوى على أهمية توظيف الحواس وتنمية القدرات الحسية للمرء في عملية بناء المعرفة حيث يتم إستخدام الحواس كافة في الحصول على المعلومات وإشتقاق معظم التعلم اللغوي، والثقافي، والمادي من البيئة من خلال ملاحظة الأشياء، وإستيعابها عن طريق الحواس.

١١- التصور والإبداع Creating and Imagining

وتعني تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة بفحص الإمكانات البديلة من عدة زوايا، والميل لتصور الشخص نفسه في أدوار مختلفة بإستخدام التشابهات، والإقدام على المخاطر، والاندفاع بدوافع داخلية لا خارجية، والإنفتاح على النقد، وتقديم الناتج للآخرين للحكم عليه لتهذيبه والارتقاء به.

١٢- الإستجابة بإندهاش ورهبة

Responding with Wonderment awe

وتعني السعي إلى حل المشكلات لتقديمها للآخرين، والإبتهاج لوجود القدرة على حل المشكلات، والمتعة في مواجهة تحدي حل المشكلات والسعي وراء المعضلات التي قد تكون لدى الآخرين، الإستمتاع بإيجاد الحلول ومواصلة التعلم مدى الحياة، والتقصي، والإتقان.

١٣- **مهاجمة المخاطر:** Taking responsible risks

وجود دافع قوي يصعب السيطرة عليه يدعو إلى الإنطلاق إلى ما وراء الحدود، ويبدو الشخص وكأنه مجبر على وضع نفسه في مواقف لا يعرف نتائجها ويقبل الإرتباك والتشويش وعدم اليقين وإرتفاع مخاطر الغش كجزء من العملية العادية، كما تعني الإعتماد على المعارف السابقة، والإهتمام بالنتائج، ومعرفة أنه ليس كل المخاطر تستحق الإقدام عليها.

١٤- **إيجاد الدعابة** Finding Humor

القدرة على تقديم نماذج من السلوكيات خلال التعلم تدعو إلى السرور والمتعة من خلال المفارقات.

وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- يقلب الكلمات إلى معاني غير مألوفة ويصل إلى علاقات عقلية جديدة.
- يخالف الواقع في أفكاره وتقلباته العقلية، ويتجنب التحيز والتعصب والتمركز حول نفسه.
- متدفق لفظياً وعقلياً، ويتصور مواقف ويتجاوز إلى ما ورائها بشفافية تفصيلية.

١٥- **التفكير التبادلى Thinking interdependently**

القدرة على تبرير الأفكار وإختبار مدى صلاحية طرق الحلول وتقبل التغذية الراجعة والتفاعل والتعاون والعمل ضمن مجموعات والمساهمة في المهمة.

١٦- **التعلم المستمر Learning Continuously**

وتعني القدرة على البحث المتواصل وحب الإستطلاع لطرق أفضل من أجل التعديل والتطوير وتحسين الذات، والتقاط المشكلات، والمواقف، والنزعات، واعتبارها فرص ثمينة للتعلم، والإعتراف بعدم المعرفة لمواصلة التعلم (أرثر كوستا وبينا كاليك، ٢٠٠٣، إيمان الصافوري وزيزي عمر ٢٠١١، وضحى العتيبي، ٢٠١٣)

أهمية اكتساب المتعلمين لعادات العقل:

تكمن أهمية اكتساب المتعلمين لعادات العقل في أنها تعمل على:

١- إتاحة فرص عملية يتمكن المتعلم خلالها من ممارسة عادات العقل بشكل عملية أثناء التعلم.

٢- إتاحة الفرص للمتعلم لرؤية مسار تفكيره الخاص، وإكتشاف كيف يعمل عقله أثناء حل المشكلات.

٣- مساعدة المتعلم على التعديل في العادات التي يراها غير منتجة أو غير مجدية بالنسبة لحياته.

٤- إكتساب المتعلم العادات المفيدة للحياة مثل عادة الإصرار، والمثابرة بما يساعده على إنهاء الأعمال التي يبدأ فيها، وكذلك عادة العقل المنفتح للتعلم.

٥- تدريب المتعلم على التخطيط بدقة في ضوء متطلبات المهمة التي يقوم بها.

٦- إكتساب القدرة على مزج قدرات التفكير الناقدة والإبداعي بالإضافة إلى قدرات التنظيم الذاتي للوصول إلى أفضل أداء. (وضحي العتيبي، ٢٠١٣: ٢١٣)

مفهوم الذات:

يعرفه حامد عبد السلام زهران ١٩٨٩ "بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات، والتقويمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته" وللذات عدة أبعاد تحيط بالفرد من النواحي جميعها وهي:

- الذات الجسمية: أي فكرة الفرد عن جسمه وصحته ومظهره الخارجي وحالته الجنسية.
- الذات الشخصية: وهي إحساس الفرد بقيمته الشخصية وتقديره لمزاياه ومهاراته الخاصة.
- الذات الأسرية: وهي فكرة الفرد عن نفسه بصفته عضواً في الأسرة، ومدى تكيفه معها،والتزامه بها.
- الذات الأخلاقية: وهي فكرة الفرد عن أخلاقه وإلتزامه بالقيم الأخلاقية ورضاه عن إيمانه بمعتقداته وأفعاله.
- الذات الاجتماعية: وهي فكرة الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين ومكانته بينهم، ودوره في التفاعل معهم.
- الذات الأكاديمية:

يعرفها شافلسون وبولص Shavelson & Bolus, 1982 بأنها إتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو تقدير الفرد عن

درجاته في الإختبارات التحصيلية المختلفة، ويشير إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها (في سامح محافظة وزهير الزغبي، ٢٠٠٨: ١١٢).

ويمكن تقسيمه إلى مجال المادة الدراسية مثل مفهوم الذات في اللغة العربية، مفهوم الذات في الرياضيات ثم في مجالات محددة في المادة الدراسية.

مفهوم الذات الأكاديمي

هي وصف لتقويم إدراكات الفرد لقدراته الأكاديمية، ويشمل ذلك المعتقدات العامة حول إحترام الذات التي ترتبط بإدراكات الفرد حول كفايته، وقدراته الأكاديمية.

بهذا المعنى فإن مفهوم الذات الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد يتضمن إجراء مقارنات خارجية وداخلية، ويقصد بالمقارنة الخارجية مقارنة أداء الطلبة الأكاديمي بأداء زملائهم في الصف أو الفرقة الدراسية، كما يقصد بالمقارنة الداخلية مقارنة أداء الطلبة الأكاديمي الخاص في إحدى المجالات مع مجالات الأداء الأخرى (جمال أبو زيتون وشادية عليوات، ٢٠١٠: ٢٢١).

فمفهوم الذات الأكاديمي الذي يكونه الطفل عن إمكانياته العقلية والمعرفية التي تطورت عبر تنشئته الأسرية ومواقف الحياة والخبرات السابقة التي تفاعل معها، يعطيه تصوراً يحدد فيه توقعه للنجاح أو الفشل الذي يواجهه أمام خبرات محددة، وبالتالي فإن مفهوم الذات الأكاديمي يعمل عمل الدافع نحو النجاح إذا كانت خبراته السابقة خبرات ناجحة، أو تحبطه إذا كانت خبراته السابقة خبرات فاشلة. وبالتالي فإن مفهوم الذات يعمل عمل الدافع لدى الفرد.(مفيد نوفل، ١٩٩٨)

مفهوم الذات الإيجابى والسلبي:

مفهوم الذات الإيجابي:

ويتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي بصورة واضحة ومتبلورة يلمسها كل من يتعامل مع الفرد ويحتك به، حيث يكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في إحترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الإجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والإستقلال الذاتي، مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، وكذلك عن

تحمل المسئولية، وأنه يعتمد عليه ومتفهم ومتفائل تجاه الحياة والناس (حامد زهران، ١٩٩٧: ٧١)

ومن الأساليب والعوامل التي تسهم في تنمية مفهوم إيجابي نحو الذات التفاعل الطبيعي السوي مع الطفل عن طريق إعطائه الفرصة للتعبير الصريح عن الرأي، ومساعدته في إتخاذ القرارات اللازمة، وتدريبه وتوجيهه، وتحديد دوره ومكانته في الحياة، بتعريفه بوضعه وبإشعاره بأهميته بين أفراد أسرته.

ويتحقق مفهوم الذات الإيجابي حينما تشبع حاجتين أساسيتين للطفل هما الأولى: إشباع حاجة الطفل إلى الإرتباط، ويسمى هذا بالتضمين، أما الحاجة الثانية فهي أن يكون مستقلاً بذاته، وغير معتمداً، يختار أهدافه بنفسه، وهذا ما يسمى "بالإستقلالية أو التمييز".

هذا بالإضافة إلى كمية ونوعية القبول الذي يبديه الوالدان، والإستحسان يحددان إلى حد كبير صورة الأطفال عن أنفسهم (مهند العلي ٢٠٠٣: ٣٤)

هناك أربعة عوامل تؤثر على المفهوم الإيجابي للذات وهي:

١- العلاقات الإيجابية مع الوالدين.
٢- الكفاءة الاجتماعية في التعامل مع الرفاق.
٣- الأداء التحصيلي
٤- اتجاهات الأقارب وأفراد المجتمع (في مهند العلي، ٢٠٠٣: ٣٦)

المفهوم السلبي للذات:

فيتحدد بتصرفات الفرد وأساليبه في الحياة، وتعبيره عن نفسه أو الآخرين بشكل سلبي، وتكوين الفرد لمفهوم سلبي عن ذاته يعتمد على نظرة الآخرين السلبية له لسبب أو لآخر أو عدم تقدير لها (فاطمة احمد وأحمد شنان، ٢٠١١: ١١١).

الأسباب التي تؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي للذات:

أ. السيطرة التامة على الطفل لدرجة أنه لا يستطيع أن يتخذ قرار تحت دعوى أنه ليس قادراً.

ب. الإهمال وعدم الإهتمام بالطفل وما يترتب على ذلك من مشاعر في داخل أعماق الطفل (Mobya, 1993)

ج- الأوصاف والنعوت السلبية (مهند العلي، ٢٠٠٣: ٣٥)

د- النبذ وعدم المحبة التي يبديها الوالدين فكل ذلك يعزز نمو سلبي لمفهوم الذات لديه (زياد بركات، ٢٠٠٩: ١٧)

وجدير بالذكر أنه ارتبط مفهوم الذات السالب، بالقلق والاكتئاب عدم الطمأنينة وضعف الأداء الأكاديمي وبالتالي ضعف العمليات المعرفية.

النظريات التي تناولت مفهوم الذات:

وبما أن الذات لب الفرد وجوهره، فقد تعددت النظريات التي إهتمت بدراسة الذات كمفتاح لفهم الشخصية ككل، وتأتي على قمة هذه النظريات نظرية(كارل روجرز) بإعتبارها أحدث النظريات في هذا المجال حيث ينظر إلى الذات على أنها كينونة الفرد التي تنمو وتنفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي، وتتكون فيه الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة، وتنمو ذات الفرد من خلال خبراته الأولى المبكرة بمرحلة الطفولة وتتكون نتيجة علاقاته مع المحيطين به، فتمتص ذاته التراث القيمي من الآخرين، وتسعى للتوافق والإتزان، ويأخذ مفهوم الذات الأكاديمي في النمو نتيجة لعامل النضج، ولعامل التعلم وتعرف الذات بأنها "التنظيم المعرفي الوجداني المستمر والمعبر عن وعي الكائن لوجوده والمنسق بين خبراته في الماضي والحاضر وبين آماله وتوقعاته في المستقبل. ويرى روجرز أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه والقيم الإيجابية والسلبية التي تتعمق بهذه الخصائص (هيثم أبو زيد، ٢٠٠٥: ٨).

تطور مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيه:

يتأثر مفهوم الذات بعوامل كثيرة منها ما هو داخلي يتعلق بالفرد نفسه مثل قدراته المختلفة، خصائصه الجسمية، سماته الشخصية، نوعه، ومنها ما هو خارجي كنظرة الآخرين إليه، أي أن مفهوم الذات يتأثر بعوامل وراثية، وعوامل أخرى بيئية.

يتطور مفهوم الذات من الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به، ومثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، وذلك بناء على عملية التعلم، ولكن أثر هذه المواقف والخبرات لا يتوقف عند مجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة، أو دوافع فردية منعزلة، ولكنه يتعدى ذلك، فيشمل الفرد كله عن طريق تعميم الخبرات الإنفعالية الإدراكية على هذا الفرد، مما

يؤدي في النهاية إلى تطور مفهوم الذات ككل (سامية محافظة وزهير الزغبي،٢٠٠٨: ١١٢)

ويتطور مفهوم الذات في خط مواز لمراحل النمو المعرفي التي وضعها بياجيه.

ويتطور مفهوم الذات خلال العوامل المرتبطة الآتية:

١- الوعي بالجسم وتشكيل صورة عنه، وتتكون هذه الصورة في البدء من الإدراك الحسي وتكتمل في مرحلة تكوين الهوية.

٢- اللغة، إذ يساعد تطور اللغة لدى الفرد في تطور مفهوم الذات لديه فإستعمال بعض الضمائر، فعل يا الملكية، وضمائر الغائب دليل على تمييز الطفل لذاته عن الآخرين وتشكل رموز اللغة أساس إدراك الذات وتقويمها.

٣- الآخرون المهمون في حياة الفرد كالوالدين، وجماعة الرفاق، والمدرسين والمربين، أي أن عملية تطور مفهوم الذات تظل مستمرة، ما دام الفرد يظل مستمراً في اكتشاف الجوانب الجديرة في عملية النمو التي تؤدي بدورها إلى تغيير هذا المفهوم إليه.

٤- وخلاصة القول أن عوامل كثيرة تؤثر في مفهوم الذات منها ما هو داخلي، كالقدرة العقلية التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، ومنها ما هو خارجي كنظرة الآخرين إليه أي أن مفهوم الذات يتأثر بعوامل ذاتية وعوامل بيئية (سامية محافظة ، زهير الزعبي ٢٠٠٨: ١١٣)

العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل:

يتأثر مفهوم الذات إلى درجة كبيرة بنجاح أو إخفاق الشخص في التحصيل الأكاديمي الدراسي، وحيث تشير معظم الدراسات في هذا المجال إلى أن الأطفال من ذوي التحصيل المتدني، كانوا من النوعية المتدنية في مستوى مفهوم الذات، وذلك بعكس الأطفال ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع، حيث كان معدل مفهوم الذات لديهم مرتفعاً، وإيجابياً ولديهم درجة ثقة بالنفس عالية (عصام نمر وعزيزة سمارة، ١٩٩٠: ١٠٢).

ويتضح من خلال العرض السابق أن مفهوم الذات يؤثر على الفرد في إطار ما يحمله عن نفسه من أفكار ومدركات لذاته التي تكونت نتيجة تفاعله مع الآخرين.

وأن الفهم الإيجابي للذات هو مظهر من مظاهر الصحة النفسية التي من أهم ملامحها: التكيف سواء مع الذات أو مع الآخرين.

الفهم الإيجابي للذات يحقق التوافق النفسي والقدرة على تحقيق الذات مما يؤدي إلى أن يكون الفرد مدركاً معرفياً إيجابياً عن ذاته.

يعتبر مفهوم الذات مكون نفسي هام في فهم أنماط سلوكية عديدة لدى الفرد في المجال الأكاديمي وغير الأكاديمي.

لذلك تسعى الدراسة الحالية لفحص تأثير مفهوم الذات الأكاديمي على كل عادة من عادات العقل لدى طلاب كلية التربية_ جامعة عين شمس.

مركز الضبط Locus of Control

مركز الضبط مفهوم إشتقه العالم روتر (Rotter) من نظريته في التعليم الإجتماعي، ويقصد به الطريقة التي يدرك بها الفرد أحداث التعزيز (التدعيم) التي تحدث له في حياته (في زياد بركات، ٢٠٠٠: ٤) ، ممدوح الكتاني ،١٩٩٠: ١٥٩)

مركز الضبط كمتغير من متغيرات الشخصية يهتم بالمعتقدات التي يحملها الفرد بخصوص أي العوامل هو الأكثر تحملاً للنتائج الهامة في حياته، من خلال إدراكه للعلاقة السببية بين السلوك ونتيجته.

وهذا ما يجعل الأفراد يختلفون في تفسير معنى الأحداث المدركة بالنسبة لهم بسبب طبيعة التعزيز المتوقع لهذه الأحداث، فهم يميلون أكثر إلى تكرار السلوك الجديد إذا تم تدعيمه إيجابياً. (حسين فايد،١٩٩٧)

الطالب المنضبط داخلياً Internally Controlled Student

الطالب الذي يعتقد أن نجاحه في دراسته أو فشله يرجع في حقيقة الأمر إلى ذاته شخصياً وخصائصه وما يملك من مهارات وقدرات وخبرات مختلفة وهو بالتالي يحمل نفسه المسئولية كاملة من نتائج وما يعقبها من نجاح أو فشل.

الطالب المنضبط خارجياً External Controlled Student

الطالب المنضبط خارجياً هو الذي يعتقد أن نجاحه في دراسته أو فشله فيها في حقيقة الأمر لا يرجع إلى ذاته وإنما يرجع إلى عوامل خارجية لا تخضع لإرادته ولا يستطيع التحكم بها وهو يرى نفسه غير مسئول عن أي نتائج وما يعقبها من نجاح أو فشل.

وفيما يلي جدول يوضح سمات ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي.

جدول (١)

يوضح سمات ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي

ذوي الضبط الداخلي	ذوي الضبط الخارجي
أشارت روتر أن المتوجهين نحو الغاية الداخلية يميلون لإعتبار حدوث التعزيز كما لو كانت جهودهم تتوسطها ذلك الحدث	يعزون المسئولية للحظ أو الصدفة، أو القدر أو أي قوى أخرى، أو يعزونها لتعقيدات الحياة
– يعتقدون أنهم مسئولون عن نجاحهم وفشلهم، وهم يعتقدون أنهم إذا نجحوا فذلك لأنهم يحاولون بجد وأن لديهم القدرة على النجاح	– يعزون الأخطاء إلى العمل الشاق وللغاية، وليس بإمكانهم أن يفعلوا شيئاً ويختارون التحديات الأسهل.
يتحدثون الكثير عن سلوكهم وتصرفاتهم ودوافعهم وأداؤهم في الدراسة.	يستسلمون سريعاً ولديهم إحساس بالعجز
أكثر مبادأة	أقل مبادأة
أكثر ثقة بالنفس، وأكثر ذكاء، وأكثر نشاط ومرونة ،أكثر إقداماً ومغامرة ، وأقل شعور بالقلق	لديهم إحساس بالعجز، يختارون التحديات الأسهل، وأقل ثقة بالنفس، أكثر شعوراً بالضغط وأقل تكيفاً ولا يشعرون بتحمل المسئولية
يمارسون عمليات معرفية أكثر تجرداً وتباعداً وذات طابع عام وهم بذلك أكثر استطاعة في توجيه ذواتهم	يميلون إلى ممارسة عمليات معرفية ملموسة تقاربية.
كثرة حذرهم وإنتباههم للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي	يمتلكون سلبية عامة وقلة في المشاركة والإرتياح. – يفتقرون إلى الإحساس بوجود قدرة داخلية. – تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج أفكارهم الخاصة.

(عبد الله السكران، ٢٠٠٩، عبد العظيم المصري، ٢٠٠٨)

ويتبين من خلال الخصائص والسمات لذوي مركز الضبط الداخلي – الخارجي ما يلي:

١- أن الفرد الذي يتصف بمركز الضبط الداخلي يكون نشيطاً معرفياً ويتمتع بفاعلية أكبر في جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها ومعالجتها.

٢- أن الفرد الذي يتمتع بمركز الضبط لداخلي لديه علاقة سببية مباشرة بين ما يحقق من تعزيز ونتائج السلوك وقدرة الرابط بين السلوك والتعزيز.

٣- أن الفرد الذي يتمتع بمركز الضبط الداخلي يكون أكثر انتباهاً وقدرة على رصد المعلومة وإستثمارها معرفياً وإدماجها في بنائه المعرفي.

٤- أن الفرد الذي يتمتع بمركز الضبط الداخلي يكون لديه مستوى منخفض من القلق وهو عالي التحصيل الدراسي، أكثر استمتاعاً بالعمل ويركز على التعلم العميق.

٥- أن الفرد الذي يتمتع بمركز الضبط الداخلي لديه مستوى عالي من الطموح والتوقعات التربوية العالية.

٦- أن الفرد الذي يتمتع بمركز الضبط الداخلي يكون لديه أساليب تفكير متميزة وبأنه أكثر قدرة على مواجهة المشكلات والعمل على حلها.

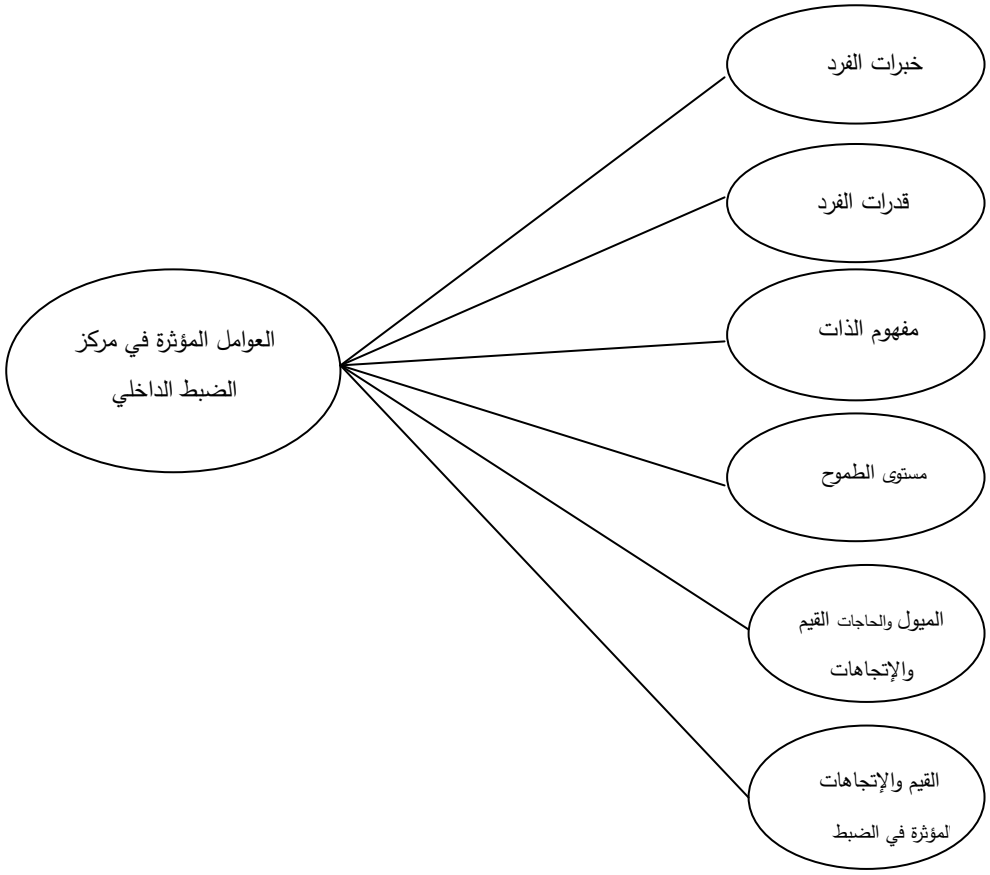
٧- أن الفرد الذي يتمتع بمركز الضبط الداخلي لديه مفهوم ذات إيجابي وثقته بنفسه عالية (يوسف قطامي، ١٩٩٢، ٥٠-٥١)

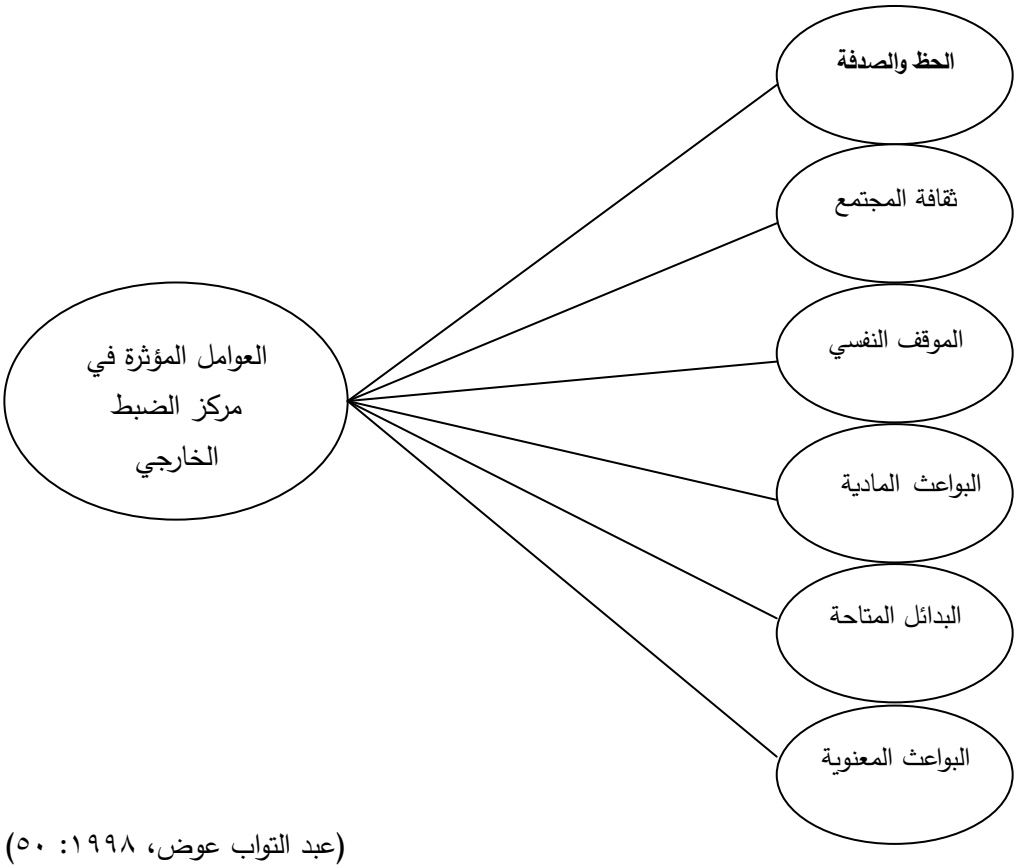
٨- أن الفرد الذي يتمتع بمركز الضبط الداخلي لديه قدرة على التفكير الجيد والمستقل وعدم قبول ما هو شائع دون نقداً وتمحيص، ويحاول أن يبتكر كل ما هو جديد.

٩- الفرد الذي يتمتع بمركز الضبط الداخلي يتميز بالإلتزام الخلقي والإرادة المتقدمة والمرونة والمثابرة والتعبئة النفسية بالطاقة.

(روحي عازم ١٩٩٢، سعاد العبد اللات،١٩٩٣، محمد سالم ، ٢٠٠٤، عبد الله أبو سكران، ٢٠٠٩)

فيما يلي شكل يوضح العوامل المؤثرة في مركز الضبط الداخلي ومركز الضبط الخارجي.





(عبد التواب عوض، ١٩٩٨: ٥٠)

شكل (٢) يوضح العوامل المؤثرة في مركز الضبط الداخلي والخارجى

أهمية مركز الضبط:

تتضح أهمية مركز الضبط فيما يلي:

- مركز الضبط عنصراً هاماً في نظرية (العزو) التي تهتم بتحديد أسباب السلوك لدى الفرد، حيث تميز بين نوعين من الأفراد، وهما ذوو الضبط الداخلي الذين يعزون النهايات السارة (التعزيز) والنجاح والفشل في أعمالهم إلى مقدرتهم وجهدهم الخاص، مقابل ذوي الضبط الخارجي الذي يعزون أسباب نجاحهم (التعزيز) أو فشلهم إلى قوى خارج الشخصية، مثل الحظ أو القدرة، أو صعوبة العمل.

- أن مركز الضبط من المفاهيم النفسية التي تلعب دوراً بارزاً وحاسماً في شخصية الفرد وتقدير سلوكه نحو المثيرات الموجودة في البيئة حيث أن إدراك الشخص لقدرته على التأثير في أمور حياته مرتبطة بنظرته إلى العلاقة بين سلوكه ونتائج ذلك السلوك، وهذا له تأثير فالفرد الذي يعتبر نفسه مسئولاً عما يحدث له يكون ذا تفكير سليم وإرادة قوية وثقة بالنفس، على عكس الفرد الذي يلقى المسئولية على غيره، ويرتبط بقدرة الفرد على التفكير الجيد والمستقل وعدم قبول ما هو شائع دون نقدا أو تمحيص.
- يحدد عملية الإختيار الدراسي والمهني حيث أن ذوي الضبط الداخلي أكثر قدرة على الإختيار الدراسي والمهني والتخطيط للعمل، كما أنهم أكثر إستقلالية ولديهم إستعداد لبذل جهد أكثر في أعمالهم ويستغلون أوقات فراغهم بشكل أفضل عكس ذوي الضبط الخارجي. (في نوال ذكري، ٢٠٠٨: ١٣١-١٣٢)

دراسات سابقة:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة الدراسات التي ترتبط بمتغيرات الدراسة الحالية وهي عادات العقل، ومفهوم الذات الأكاديمي، مركز الضبط، وقد صنفت إلى ثلاث محاور:

المحول الأول دراسات تناولت عادات العقل، والثاني دراسات تناولت مفهوم الذات الأكاديمي، والثالث دراسات تناولت مركز الضبط وفيما يلي عرض هذه المحاور.

المحور الأول: بعض الدراسات التي تناولت عادات العقل.

أكدت الدراسات السابقة على أهمية عادات العقل، وضرورتها لجميع الطلاب في جميع المراحل الدراسية، وأثرها الإيجابي في تعلم المواد الدراسية، ومعظم الدراسات إستهدفت تنمية عادات العقل من خلال إستراتيجيات التعلم المختلفة كما في دراسة سيد صبره ٢٠٠٦، نهى سمير ٢٠٠٧، أمينه بهلول ٢٠١٠، سماح الجفري ٢٠١٢، وضحى العتيبي ٢٠١٣.

وفيما يلي بعض هذه الدراسات

هدفت دراسة Adams, 2006 معرفة أثر إستخدام المعلمين للعروض التقديمية في مساعدة المتعلمين على تنمية عادات العقل، وتم تدريب معلمي المرحلة الثانوية على كيفية إستخدام الوسائل التكنولوجية وبصفة خاصة العروض التقديمية في ورش العمل والمؤتمرات العلمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن إستخدام المعلمين للعروض التقديمية أدى إلى تنمية عادات العقل لدى المتعلمين.

وأجرى محمد نوفل ٢٠٠٦ دراسة كان الهدف منها التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣٤) طالباً وطالبة بمدارس وكالة الغوث في الأردن، وبعد تطبيق مقياس عادات العقل توصلت النتائج إلى أن أكثر عادات العقل شيوعاً لدى الطلبة هي على الترتيب التحكم بالتهور، المثابرة، الكفاح من أجل الدقة، الإستعداد الدائم للتعلم المستمر، التفكير التبادلي، الإصغاء بتفهم وتعاطف، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في إكتساب عادات العقل تعزى للجنس.

ودراسة سميلة الصباغ وآخرين ٢٠٠٦ التي قامت بإجراء مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الأردن.

وتألفت العينة من ٩٠ طالباً وطالبة وتوصلت الدراسة إلى شيوع العديد من عادات العقل لدى طلبة الأردن وطلبة السعودية المتفوقين، كما أوصت الدراسة القائمين على برامج المتفوقين الإلتفات لتدريب الطلبة على عادات العقل.

أجرت سميرة عريان، ٢٠١٠ دراسة هدفت إلى التعرف على أهم عادات العقل اللازمة لمعلم الفلسفة، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ معلم، وتوصلت الدراسة إلى حصول جميع عادات العقل على أهمية عالية جداً لمعلم الفلسفة والاجتماع.

هدفت دراسة إيمان الصافوري، وزيزي عمر، ٢٠١١ إلى عمل برنامج لتنمية بعض العادات العقلية عند الطلاب من خلال تدريس مادة التربية الأسرية والتحصيل وأجريت على طلاب المرحلة الثانوية وتوصلت الدراسة إلي تنمية عادات العقل والتحصيل من خلال تدريس مادة التربية الأسرية.

هدفت دراسة ممدوح الشامي ٢٠١٢ إلى التعرف على العلاقة بين عادات العقل والأنماط القيادية والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) عضو هيئة تدريس من مختلف الكليات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين عادات العقل والأنماط القيادية، ويكون النمط الديكتاتوري هو أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادات العقل (المثابرة– التفكير بمرونة– تطبيق المعرفة السابقة)

والنمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادات العقل (الإستماع بتعاطف وتفاهم – التساؤل وطرح الأسئلة والتصور والإبداع) والنمط الدبلوماسي هو

أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادات العقل (المثابرة– السعي من أجل الدقة – مهاجمة مخاطر مسئولة – إيجاد الدعابة) والدرجة الكلية ولكن بطريقة سالبة، والنمط الفوضوي هو أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادة العقل (التحكم بالتهور – التفكير والتفاهم بوضوح) بطريقة سالبة.

إستهدفت دراسة وضحى العتيبي ٢٠١٣ التعرف على فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية تم إختيارها بلغ عدد الكلي لأفرادها (٩٠) طالبة من قسم الأحياء بكلية التربية للأقسام العلمية، وإقتصرت هذه الدراسة على بعض عادات العقل وهي المثابرة، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، التفكير التبادلي، الكفاح من أجل الدقة ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية.

وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقةإرتباطية بين عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي.

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت عادات العقل ما يلي:

– أن معظم الدراسات ركزت على تنمية وتنشيط عادات العقل كما في دراسة محمد نوفل ٢٠٠٦، Adams, 2006، إيمان الصافوري وزيزي عمر ٢٠١١، وضحى العتيبي ٢٠١٣.

– كما توصلت بعض الدراسات إلى حصول جميع عادات العقل على أهمية مرتفعة للمعلمين، وهذا ما توصلت إليه دراسة سميرة عريان ٢٠١٠.

– توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس ومنها دراسة محمد نوفل ٢٠٠٦.

– بعض الدراسات أجريت على المتفوقين كما في دراسة سميلة الصباغ وآخرين ٢٠٠٦.

– توصلت دراسة وضحى العتيبي ٢٠١٣ إلى وجود علاقة إرتباطية بين عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي.

ويتضح من خلال العرض السابق عدم وجود دراسة. إهتمت بفحص العلاقة بين عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي سوى دراسة وضحى العتيبي ٢٠١٣ والتي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية بين عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لكنها لم

تفحص تأثير مفهوم الذات الأكاديمي على عادات العقل وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

المحور الثاني: بعض الدراسات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي:

هدفت دراسة السيد، ١٩٩٥إلى التعرف على قدرة مقياس مفهوم الذات على التنبؤ بالتحصيل الدراسي الفعلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٥) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين، وقد أظهرت النتائج أن مفهوم الذات يتمتع بدرجة عالية من التمييز بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً، كما أكدت النتائج على وجود علاقة تنبؤية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي(في زياد بركات ٢٠٠٩: ٢٠)

قامت Byrneand Gavin, 1996 بدراسة في مفهوم الذات الأكاديمي حسب نموذج شافلسون على عينة مكونة من ٨٧٧ من طلبة الصفوف، الثالث والسابع والحادي عشر، لبيان الفروق في مفهوم الذات تبعاً لإختلاف المستوى الدراسي في مراحل المراهقة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تعود للفرق بين هذه المراحل.

دراسة Herbert& young, 1997 هدفت إلى فحص العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، وأجريت على (٦٠٣) طالب وطالبة من عدة مستويات دراسية متتالية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية وذات تأثير متبادل بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي (في منى الحموي، ٢٠١٠ : ١٨٤– ١٨٥)

دراسة Herbert & young 1998 فحصت تأثير مستوى التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي في اختبار مستويات لاحقة في الرياضيات واللغة الإنجليزية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية هامة بين نمو مفهوم الذات الأكاديمي وتدرج الطلاب في الرياضيات وبإختيارهم لمستويات رياضية لاحقة.

أجرى Burnett, 1999 دراسة استهدفت فحص تأثير برنامج إرشاد معرفي لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي على عينة مكونة من٢٦٩ طالباً وطالبة في مدينة سدني في أستراليا متوسط أعمارهم ٩ سنوات وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

هدفت دراسة مهند العلي، ٢٠٠٣ إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات، ومستويات الأبعاد الثلاثة للإحتراق النفسي (الإجهاد الإنفعالي، وتبلد الشعور، ونقص الشعور بالإنجاز) وكذلك التعرف على أثر متغيرات (الجنس، العمر، الخبرة، المؤهل العلمي، مستوى الدخل، مكان السكن، الحالة الاجتماعية) على مفهوم الذات لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٢) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية ذات إرتباط هام دال إحصائياً بين مفهوم الذات والإحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة.

دراسة كارلسون وهوبر Carlson & Hopper, 2004 هدفت إلى فحص دراسة أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي، والإجتماعي)، ورفع المستوى التحصيلي لعينة تكونت من (١٥) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١١) سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية مفهم الذات بأبعاده، ورفع مستوى التحصيل لدى أفراد عينة الدراسة.

إستهدفت دراسة هيثم أبو زيد ٢٠٠٥ فحص أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ٢١٧ طالباً وطالبة من الصفوف الثالث والرابع الأساسي.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (منى الحموي، ٢٠١٠) إستهدفت كشف العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في مدارس محافظة دمشق الرسمية، والتعرف على أثر الجنس في هذه العلاقة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٨٠) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في أدائهم على مقياس مفهوم الذات وتوصلت الدراسة أن من لديهم مستوى عال وإيجابي من مفهوم الذات هو الأكثر تحصيلاً

هدفت دراسة جمال أبو زيتون، وشادن عليوات ٢٠١٠ إلى تصميم برنامج تدريبي في مهارات الإستماع للطلبة المعوقين بصرياً، وقياس أثر هذا البرنامج في تحسين مهارات الإستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وتكونت العينة من ٣٨ طالباً وطالبة من الطلبة المعوقين بصرياً، وتم توزيعهم على مجموعتين، تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الإستماع ومفهوم الذات الأكاديمي.

هدفت دراسة أحمد البجاري ٢٠١١ إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية، تكونت عينة البحث من (٤٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة، كلية التربية – جامعة الموصل، والذين لديهم تقدير منخفض لذواتهم بناءاً على درجاتهم حسب مقياس مفهوم الذات، وتكون البرنامج من (١٠) جلسات إرشادية وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بعد تلقي أفرادها التدريب على الأسلوب الإرشادي.

دراسة أمجد هياجنة، وفتحية الشكيري، ٢٠١٣ إلى بناء برنامج إرشاد جمعي، وتقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الأساسي وبلغ عددهم (٢٠) طالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج إرشادي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي ما يلي:

- ركزت بعض الدراسات على فحص الفروق بين المتفوقين والمتأخرين من خلال مفهوم الذات كما في دراسة السيد ١٩٩٥، وكذلك فحصت بعض الدراسات تأثير المرحلة الدراسية على مفهوم الذات الأكاديمي كما في دراسة Byrneand Gavin 1996.
- ركزت بعض هذه الدراسات على بناء برامج مختلفة لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي كما في دراسة Burnett,1999 ودراسة Carlson, & Hopper, 2004 ودراسة أمجد هياجنة، وفتحية الشكيري ٢٠١٣.

- إهتم الباحثون بدراسة مفهوم الذات وتنميته لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما في دراسة هيثم أبو زيد ٢٠٠٥، ودراسة أمجد هياجنة وفتحية الشكيري ٢٠١٣.
- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي وفق متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية وأبعاد مفهوم الذات كما في دراسة ;Herbert & Young 1992، ودراسة منى الحموي ٢٠١٠.
- ويتضح من العرض السابق لبعض الدراسات السابقة عدم وجود دراسة في حدود علم الباحثة– فحصت تأثير مفهوم الذات الأكاديمي على كل عادة من عادات العقل وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

المحور الثالث: دراسات تناولت مركز الضبط

هدفت دراسة Sinkuvich, 1994 إلى فحص العلاقة بين ما وراء الذاكرة وأسلوب العزو والدافعية والقدرة على تجهيز المعلومات والأداء الأكاديمي للتلاميذ، وتوصلت إلى وجود ارتباط وثيقاً بين هذه المتغيرات، إمكانية التنبؤ بهذه المتغيرات، فالطلاب ذوو التقديرات المرتفعة في أداء المهام يكون عوزوهم الداخلي أكبر.

هدفت دراسة زياد بركات ٢٠٠٠ لبحث العلاقة بين مركز الضبط وإتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم، وطبق مقياس مركز الضبط "لروتر" وإستبيان لقياس الإتجاه نحو المهنة، على عينة بلغت (١٦٠) من معلمي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين إتجاهات المعلمين في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة، لصالح معلمي الوكالة الذين أظهروا نزعة داخلية للضبط.

دراسة نوال ذكري ٢٠٠٨ هدفت إلى فحص العلاقة بين ما وراء الذاكرة وإستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة من الطالبات المتفوقات والعاديات في كلية تربية يجازان، تكونت عينة الدراسة من(٣٥٠) طالبة موزعة على مجموعتين المجموعة الأولى وهي تمثل الطالبات المتفوقات دراسياً وكان عددهن (١٥٠) طالبة، والمجموعة الثانية وهي تمثل الطالبات العاديات وكان عددهن (٢٠٠) طالبة وتوصلت الدارسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ما وراء الذاكرة وإستراتيجيات التذكر ووجهة الضبط لدى عينة المتفوقات، وكذلك لدى عينة العاديات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

متوسط درجات وجهة الضبط بين عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات ذلك لصالح المتفوقات.

أكدت دراسة Koriat,et al, 2006 على أن هناك علاقة قوية ووثيقة بين ما وراء المعرفة والمتمثلة في التحكم والمراقبة والتنظم الذاتي وبين عزو النجاح أو الفشل إلى الجهد ومركز الضبط الداخلي وهناك علاقة إرتباطية سالبة بين ما وراء الذاكرة وعزو النجاح والفشل إلى الحظ ومركز الضبط الخارجي، حيث أن الطالب الذي يرتفع لديه مركز الضبط الداخلي وعزو النجاح والفشل إلى الجهد يكون أكثر اندماجاً وفعالية في عمليات التحكم والمراقبة والتنظيم الذاتي أثناء اكتساب المعلومات والمهارات حيث يقوم بمراقبة تفكيره وسلوكه الأكاديمي، ويتابع الإنتباه لديه بعكس ذوي الضبط الخارجي ومن يعزو النجاح والفشل إلى الحظ.

هدفت دراسة عبد الله أبو سكران، ٢٠٠٩ إلى فحص العلاقة بين التوافق النفسي والإجتماعي ومركز الضبط (الداخلي – الخارجي) للمعاقين حركياً، وتكونت عينة الدارسة من٣٦٠ معاق حركياً من مختلف الإعاقات الحركية (الشلل الدماغي، الشلل الرباعي، تقوس الساقين) في قطاع غزة، وقد توصلت الدارسة إلى وجود علاقة إرتباطية دالة بين التوافق النفسي والإجتماعي وبين مركز الضبط (الداخلي – الخارجي) لدى أفراد العينة.

هدفت دراسة فاطمة أنو وأحمد شنان، ٢٠١١ إلى الكشف عن الفروق بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ الصف الرابع مرحلة التعليم الأساسي في مركز الضبط ومفهوم الذات، كما هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة الإرتباطية بين مركز الضبط ومفهوم الذات لدى كل من الموهوبين والعاديين، وأجريت الدراسة على ٢٠٠ تلميذاً وتلميذة منهم (١٠٠) موهوبين، و(١٠٠) عاديين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في مركز الضبط ومفهوم الذات لصالح الموهوبين.

تعقيب على الدراسات التي تناولت مركز الضبط:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة والتي تناولت مركز الضبط تبين للباحثة الآتي:

- تؤكد نتائج هذه الدراسات على وجود علاقة إرتباطية بين مركز الضبط وغيره من المتغيرات النفسية مثل إتجاهات المعلمين نحو المهنة كما في دراسة بركات، ٢٠٠٠، والتوافق النفسي والإجتماعي كما في دراسة عبد الله أبو سكران، ٢٠٠٩.

- أجريت بعض الدراسات من أجل فحص العلاقة بين مركز الضبط والمتغيرات المعرفية كما في دراسة Sinkuvich, 1994 ودراسة Koriat,eal., 2006 ودراسة نوال ذكري ٢٠٠٨.
- تباينت العينات التي أجريت عليها الدارسات فمنها أجرى على معلمين كما في دراسة زياد بركات ٢٠٠٠، ومعاقين حركياً كما في دراسة عبد الله أبو سكران ٢٠٠٩، المتفوقات والعاديات كما في دراسة نوال زكري ٢٠٠٨، والموهوبين كما في دراسة فاطمة أنو وأحمد شنان ٢٠١١.
- ويتضح من خلال العرض السابق أنه لا توجد دراسة في حدود المسح المتاح فحصت العلاقة بين عادات العقل ومركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

على وجه العموم يمكن إستخلاص ما يلي من عرض الدراسات السابقة:

١- ندرة الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثة- التي إهتمت بفحص تأثير مفهوم الذات الأكاديمي على كل عادة من عادات العقل.

٢- عدم وجود دراسات إهتمت – في حدود علم الباحثة- بدراسة تأثير مركز الضبط على كل عادة من عادات العقل.

والخلاصة: فإن الدراسة الحالية تسعى إلى فحص تأثير كل من متغيري الدراسة: مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على كل عادة من عادات العقل لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

فروض الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة، وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض الرئيسية التالية:

١- تختلف كل عادة من عادات العقل بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب- سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٢- تختلف كل عادة من عادات العقل بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٣- يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على كل عادة من عادات العقل لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

وينبثق من الفروض الرئيسية الفروض الفرعية التالية:

١. أ. تختلف "المثابرة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. تختلف "المثابرة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على المثابرة لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٢. أ. يختلف "التحكم بالتهور" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التحكم بالتهور" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي). لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

جـ. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على التحكم بالتهور، لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٣.أ- يختلف "الإستماع بتفهم وتعاطف" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "الإستماع بتفهم وتعاطف" بإختلاف مركز الضبط (داخلي –خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "الإستماع بتفهم وتعاطف" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٤. أ. يختلف "التفكير بمرونة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي(موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التفكير بمرونة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي- خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على التفكير بمرونة لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٥- أ. يختلف "التفكير في التفكير" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التفكير في التفكير" بإختلاف مركز الضبط (داخلي- خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

جـ. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على التفكير في التفكير" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٦- أ. يختلف "السعي من أجل الدقة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف " السعي من أجل الدقة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

جـ. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "السعي من أجل الدقة" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٧- أ. يختلف "التساؤل وطرح الأسئلة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التساؤل وطرح الأسئلة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "التساؤل وطرح الأسئلة" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٨- أ. يختلف "تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

٩. أ. يختلف "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي– خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٠. أ. يختلف "جمع البيانات بكل الحواس" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "جمع البيانات بكل الحواس" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "جمع البيانات بكل الحواس" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١١. أ. يختلف "التصور والإبداع" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التصور والإبداع" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "التصور والإبداع" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٢. أ. تختلف "الإستجابة بإندهاش" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس .

ب. تختلف " الإستجابة بإندهاش" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج . يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على " الإستجابة بإندهاش" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٣. أ. تختلف "مهاجمة المخاطر" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. تختلف "مهاجمة مخاطر" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "مهاجمة المخاطر" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٤. أ. يختلف "إيجاد الدعابة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "إيجاد الدعابة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "إيجاد الدعابة" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٥. أ. يختلف "التفكير التبادلي" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التفكير التبادلي" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط "على التفكير التبادلي" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٦–أ. يختلف "التعلم المستمر" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التعلم المستمر" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "التعلم المستمر" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: المنهج:

تم إستخدام المنهج الوصفي المقارن وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة وأهدافها حيث أن الدراسة تهدف إلى التعرف على أثر التباين في مفهوم الذات الأكاديمي ووجهة الضبط على عادات العقل لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ثانياً: المفحوصون:

إختارت الباحثة مفحوصي الدراسة من طلاب الفرقة الأولى كلية التربية – جامعة عين شمس تخصص الدراسات الاجتماعية في العام الدراسي٢٠١٢– ٢٠١٣، البالغ متوسط أعمارهم ١٨,٥سنة بإنحراف معياري ٠,٥ سنة، ويرجع إختيار هذه النوعية من المفحوصين إلى الأسباب التالية:

- تناسب طبيعة أدوات الدراسة الأعمار الزمنية للمفحوصين.
- قلة الدراسات العربية – في حدود علم الباحثة – التي تناولت دراسة العلاقة بين عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط في ضوء هذه المرحلة العمرية.
- يصنف مفحوصوا الدراسة طبقاً لمرحلة إجراءات التطبيق كما يلي:
- ٥٠ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى تخصص الدراسات الإجتماعية يمثلون عينة الأدوات تم إشتقاقهم عشوائياً، وطبق عليهم مقاييس الدراسة للتحقق من الخصائص السيكومترية لها.

٢٠٠ طالب وطالبة بالفرقة الأولى تخصص الدراسات الاجتماعية لتطبق عليهم مقاييس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس مركز لضبط، بهدف تحديد الربيع الأعلى والأدنى، لإنتقاء أربع مجموعات من المفحوصين تتفاوت في مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على النحو التالي:

٢ مفهوم ذات أكاديمي (موجب – سالب).

٢ مركز الضبط (داخلي – خارجي).

وقد اختير من هؤلاء الطلاب ١٠٠ طالبة وطالبة، يمثلون أربع مجموعات كما في الجدول التالي:

جدول (٢)

يوضح أعداد مجموعات الدراسة الأربع الأساسية

المجموعة	مفهوم الذات الأكاديمي	مركز الضبط	العدد
الأول	موجب	داخلي	٢٥
الثانية	موجب	خارجي	٢٥
الثالثة	سالب	داخلي	٢٥
الرابعة	سالب	خارجي	٢٥

ثالثاً: أدوات الدراسة:

- مقياس عادات العقل (إعداد الباحثة).
- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد الباحثة).
- مقياس وجهة الضبط (إعداد الباحثة).

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المقاييس:

أعدت الباحثة مقياس عادات العقل بعد الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت عادات العقل، وكذا معظم الإختبارات والمقاييس والتي هدفت لقياس عادات العقل ومنها: (نهى عراقي ٢٠٠٧ Costa, 2007، صلاح عبد الوهاب وإسماعيل الوليلي ٢٠١١، سماح الجفري ٢٠١٢، ووضحى العيتبي ٢٠١٣)

ويتكون المقياس من (٨٠) مفردة موزعة على ستة عشر عادة بواقع ٥ مفردات لكل عادة (أنظر ملحق رقم ١)

وأمام كل مفردة ثلاث استجابات هي (تنطبق– تنطبق أحياناً – لا تنطبق) وتقدر بإعطاء الدرجات (٣، ٢، ١) المقابلة للاستجابات السابقة على الترتيب ودرجة كل عادة تحسب بمجموع الدرجات الخاصة بالخمس مفردات التي تنتمي لكل عادة من عادات العقل.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

في سبيل التحقق من صلاحية المقياس قبل التطبيق على العينة الأساسية، قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات مقياس عادات العقل وذلك على النحو التالي:

صدق المقياس:

طبقت الباحثة المقياس على عينة أدوات الدراسة البالغ عددها (٥٠) طالب وطالبة، وحسب الصدق بتقدير قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للعادة لمقياس عادات العقل

البعد الأول "المثابرة"	معامل الإرتباط	البعد الثاني "التحكم بالتهور"	معامل الإرتباط	البعد الثالث الإصغاء بتفهم وتعاطف	معامل الإرتباط	البعد الرابع التفكير بمرونة	معامل الإرتباط
١	٠,٤٦**	٢	٠,٥٦**	٣	٠,٦١*	٤	٠,٦٦*
٦	٠,٥٣**	٧	٠,٦٤**	٨	٠,٦٤**	٩	٠,٦٧*
١١	٠,٦١*	١٢	٠,٦٣**	١٣	٠,٥٧*	١٤	٠,٥٩**
١٦	٠,٥٣**	١٧	٠,٦٢**	١٨	٠,٥٨*	١٩	٠,٦٤*
٢١	٠,٦٢*	٢٢	٠,٥١**	٢٣	٠,٥٩**	٢٤	٠,٦٣*
البعد الخامس "التفكير فوق المعرفي"	معامل الإرتباط	البعد السادس "السعي من أجل الدقة"	معامل الإرتباط	البعد السابع "التساؤل وحل المشكلات"	معامل الإرتباط	البعد الثامن "تطبيق المعارف السابقة"	معامل الإرتباط
٥	٠,٦٧**	٢٦	٠,٦٣**	٢٧	٠,٥٣*	٢٨	٠,٦٤**
١٠	٠,٦٨*	٣١	٠,٦٤*	٣٢	٠,٥٩*	٣٣	٠,٧*
١٥	٠,٦٣**	٢٦	٠,٦٣**	٣٧	٠,٦٦**	٣٨	٠,٧١*
٢٠	٠,٥٧**	٤١	٠,٥٩**	٤٢	٠,٦٢**	٤٣	٠,٥٦*
٢٥	٠,٥٩**	٤٦	٠,٥٨*	٤٧	٠,٦٤**	٤٨	٠,٥٦**
البعد التاسع "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة"	معامل الإرتباط	البعد العاشر "جمع البيانات بكل الحواس"	معامل الإرتباط	البعد الحادي عشر "التصور والإبداع"	معامل الإرتباط	البعد الثاني عشر "الإستجابة باندهاش"	معامل الإرتباط
٢٩	٠,٥٩**	٣٠	٠,٦٢*	٥١	٠,٦٦**	٥٢	٠,٥٩*
٣٤	٠,٧٢**	٣٥	٠,٥**	٥٦	٠,٦٧**	٥٧	٠,٧٢**
	٠,٧٣**	٤٠	٠,٥٨*	٦١	٠,٥٩*	٦٢	٠,٧٣**

٤٤	٠,٦٥*	٤٥	٠,٦**	٦٦	٠,٦٤**	٦٧	٠,٦٥**
٤٩	٠,٦٦*	٥٠	٠,٧**	٧١	٠,٦٣**	٧٢	٠,٦٦**
البعد الثالث عشر "مهاجمة المخاطر	معامل الإرتباط	البعد الرابع عشر "إيجاد الدعابة"	معامل الإرتباط	البعد الخامس عشر "التفكير التبادلي"	معامل الإرتباط	البعد السادس عشر "التعليم المستمر"	معامل الإرتباط
٥٣	٠,٤٩*	٧٧	٠,٦**	٥٥	٠,٥٤*	٥٤	٠,٧١**
٥٨	٠,٥٣*	٥٩	٠,٧١**	٧٠	٠,٦١**	٦٠	٠,٦*
٦٣	٠,٥٦**	٦٤	٠,٧**	٦٥	٠,٦٩**	٧٨	٠,٥١**
٦٨	٠,٧٢**	٦٩	٠,٨**	٧٠	٠,٥٨*	٧٥	٠,٧١**
٧٣	٠,٧٣**	٧٤	٠,٥٢*	٧٩	٠,٦٨**	٨٠	٠,٦٦*

** دال عند مستوى ٠,٠١، *دال عند مستوى ٠,٠٥

وكذلك تم حساب صدق العادات الستة عشر من خلال تقدير معاملات الإرتباط بين درجة كل عادة والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات الإرتباط بين درجة كل عادة والدرجة الكلية للمقياس

العادة	معامل الإرتباط	العادة	معامل الإرتباط
المثابرة	٠,٧١**	التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	٠,٧٧**
التحكم بالتهور	٠,٩٦**	جمع البيانات	٠,٧٩**
الإصغاء بتفهم وتعاطف	٠,٦٥	التصور والإبداع	٠,٧٦**
التفكير بمرونة	٠,٥٩*	الاستجابة باندهاش	٠,٧٥**
التفكير فوق المعرفي	٠,٧١**	مهاجمة المخاطر	٠,٧٣**
السعي من أجل الدقة	٠,٧٣*	إيجاد الدعابة	٠,٨٢**
التساؤل وطرح المشكلات	٠,٧٥**	التفكير التبادلي	٠,٧٨**
تطبيق المعرفة السابقة	٠,٦٩**	التعلم المستمر	٠,٧٧**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة، مما يشير على أن مقياس عادات العقل على درجة عالية من صدق الإتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

أمكن التحقق من ثبات مقياس عادات العقل من خلال حساب معامل ثبات ألفا كرونباك لأبعاد مقياس عادات العقل وقد بلغ قيمته (٠,٧٥) مما يدل على معامل ثبات مناسب، كما تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس بطريقة ألفا كرونباك وكانت نتائجها كما يلي:

جدول (٥)

ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس أبعاد العقل بطريقة ألفا كرونباك

البعـــــــد	الفاكرونباك
المثابرة	٠,٦٥٢
التحكم بالتهور	٠,٧٦
الإصغاء بتفهم وتعاطف	٠,٦٧
التفكير بمرونة	٠,٦٥
التفكير فوق المعرفي	٠,٦٦
السعي من أجل الدقة	٠,٦٦
التساؤل وطرح المشكلات	٠,٧١
تطبيق المعارف السابقة على الأوضاع الجديدة	٠,٧٦
التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	٠,٦٤
جمع البيانات بكل الحواس	٠,٧١
التصور والإبداع	٠,٧٢
الإستجابة بإندهاش	٠,٧١
إيجاد الدعابة	٠,٦٥
التفكير التبادلي	٠,٦٧
التعلم المستمر	٠,٧٣

والخلاصة أن الصدق والثبات يتوفران في مقياس "عادات العقل" مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الراهنة.

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي "إعداد الباحثة".

تم الإطلاع على بعض الدراسات والمراجع التي تناولت مفهوم الذات بشكل عام، ومفهوم الذات الأكاديمي بشكل خاص كما في دراسة (محمود فلاته ٢٠٠٨؛ زياد بركات ٢٠٠٩؛ وأحمد البخاري ٢٠١٠، فاطمة أحمد وأحمد شنان، ٢٠١١) وذلك لإعداد مقياس **مفهوم الذات الأكاديمي:**

ويتكون مقياس مفهوم الذات الأكاديمي من (٢٦) مفردة منها (١٣) مفردة موجبة وتمثلها المفردات ذات الأرقام الفردية، في حين شكلت (١٣) عبارة سالبة وتمثلها المفردات ذات الأرقام الزوجية، وقد روعي عند صياغة مفردات المقياس أن لا تكون مركبة، أي أن كل عبارة تصف سلوكاً واحداً فقط، وأن تكون مناسبة لمستوى الطلاب.

وأمام كل مفردة ثلاث إستجابات هي (العبارة تصفني دائماً، العبارة تصفني أحياناً، العبارة لا تصفني)، وتقدر بإعطاء الدرجات (٣، ٢، ١) المقابلة للمفردات الموجبة والعكس في حالة المفردات السالبة إلى (١، ٢، ٣)، والدرجة الكلية للمقياس تشير إلى درجة الفرد في مفهوم الذات الأكاديمي ملحق رقم (٢)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

في سبيل التحقق من صلاحية المقياس قبل التطبيق على العينة الأساسية قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي وذلك على النحو التالي:

صدق المقياس:

تم حساب معامل الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وذلك على أفراد العينة الإستطلاعية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٤٥	١٤	**٠,٧١
٢	**٠,٦٧	١٥	**٠,٥٩
٣	*٠,٥٥	١٦	**٠,٧٣
٤	**٠,٧٢	١٧	*٠,٦٦
٥	**٠,٥٦	١٨	*٠,٦٥
٦	*٠,٧٣	١٩	*٠,٦٤
٧	**٠,٥٨	٢٠	*٠,٦٧
٨	**٠,٧١	٢١	**٠,٦٦
٩	**٠,٧٤	٢٢	**٠,٦٨
١٠	*٠,٦٩	٢٣	**٠,٦٨
١١	**٠,٧٧	٢٤	**٠,٦٨
١٢	**٠,٧٩	٢٥	*٠,٥٩
١٣	**٠,٧٢	٢٦	**٠,٧١

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عن مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الإرتباط بين مفردات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥)، مما يدل على الإتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وبالتالي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق يجعله صالحاً للإستخدام في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباك على نفس العينة الإستطلاعية وبلغت قيمة = ٠,٨.

ومن الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من صدق وثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي وصلاحيته للإستخدام في الدراسة الحالية لقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.

مقياس مركز الضبط:

أعدت الباحثة مقياس مركز الضبط بعد الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مركز الضبط، وكذا معظم الإختبارات والمقاييس التي هدفت إلى قياس مركز الضبط ومنها عبد السجاد عبد السادة، وعبد الزهرة عداي ٢٠٠٨، ابتسام العقاري ٢٠١١، فاطمة أحمد وأحمد شنان، ٢٠١١.

ويتكون المقياس من (٢٤) مفردة منها عدد (١٢) مفردة، تقيس مركز الضبط الداخلي، وتمثلها المفردات ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٢).

وعدد (١٢) مفردة تقيس مركز الضبط الخارجي، وتمثلها المفردات ذات الأرقام (٤، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٤).

وأمام كل مفردة ثلاث إستجابات هي (أوافق بشدة، أوافق أحياناً، لا أوافق بشدة) وتقدر بإعطاء الدرجات (٣، ٢، ١) المقابلة للإستجابات السابقة على الترتيب في حالة المفردات التي تشير إلى مركز الضبط الداخلي، والعكس في حالة المفردات، التي تشير إلى مركز الضبط الخارجي والدرجة الكلية للمقياس تشير إلى درجة الفرد في مقياس مركز الضبط ملحق رقم (٣)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

في سبيل التحقق من صلاحية المقياس قبل التطبيق عل العينة الأساسية، قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات مقياس مركز الضبط وذلك على النحو التالي:

صدق المقياس:

طبقت الباحثة المقياس على عينة أدوات الدراسة البالغ عددها (٥٠) طالب وطالبة، وحسب الصدق بتقدير قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧)

معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس مركز الضبط

م	معامل الإرتباط	م	معامل الإرتباط
١	**٠,٧١	١٣	**٠,٧١
٢	**٠,٦٩	١٤	**٠,٧٢
٣	**٠,٦٣	١٥	*٠,٧٣
٤	*٠,٥٥	١٦	*٠,٦١
٥	*٠,٥٥	١٧	**٠,٦٢
٦	*٠٥٤	١٨	*٠,٧٤
٧	**٠,٧١	١٩	*٠,٦٤
٨	**٠,٧٣	٢٠	**٠,٧٢
٩	**٠,٧٣	٢١	*٠,٧١
١٠	**٠,٧٤	٢٢	**٠,٦٧
١١	**٠,٧٥	٢٣	*٠,٧١
١٢	**٠,٧٦	٢٤	**٠,٦٨

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عن مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الإرتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥)، مما يدل على الإتساق الداخلي لمقياس مركز الضبط، وبالتالي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق يجعله صالحاً للإستخدام في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة الفاكرونباك على نفس العينة الإستطلاعية وبلغت قيمته = ٠,٧٩.

ومن الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من صدق وثبات مقياس مركز الضبط وصلاحيته للإستخدام في الدراسة الراهنة لقياس مركز الضبط لدى طلاب كلية التربية.

رابعاً: خطوات الدراسة:

١- إعداد مقاييس الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومترية لها.

٢- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية ورصد الدرجات لمعالجتها إحصائياً.

٣- التحليل الإحصائي للبيانات، حيث إستخدمت الباحثة عرض وتحليل بيانات الدراسة معامل الفاكرونباك، واختبار "ت"، تحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢×٢) بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS الإصدار (٢).

٤- صياغة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الفقه السيكولوجي ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية.

نتائج التحقق من فروض الدراسة

لإختبار فروض الدراسة تم إستخدام تحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢×٢) لدرجات كل عادة من عادات العقل تبعاً لإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي [موجب – سالب] ومركز الضبط [داخلي – خارجي] والعادات هي:المثابرة – التحكم بالتهور– الإستماع بتفهم وتعاطف. التفكير بمرونة – التفكير في التفكير– السعي من أجل الدقة– التساؤل وطرح الأسئلة – تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة– التفكير والتفاهم بوضوح ودقة – جمع البيانات بكل الحواس – التصور – والإبداع – الإستجابة بإندهاش، مهاجمة المخاطر– إيجاد الدعابة– التفكير التبادلي – التعلم المستمر)

وقد تم إستخدام اختبار "ت" لتوضيح الفروق في المتوسطات ومستوى دلالتها وذلك

بإستخدام البرنامج الإحصائي SPSS

وفيما يلي نتائج تحليل فروض الدراسة وهي كالتالي:

بناء على مشكلة الدراسة، وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة تم صياغة الفروض الرئيسية التالية:

١- تختلف كل عادة من عادات العقل بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي [موجب- سالب] لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٢- تختلف كل عادة من عادات العقل بإختلاف مركز الضبط [داخلي – خارجي] لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٣- يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على كل عادة من عادات العقل لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

وينبثق من الفروض الرئيسية الفروض الفرعية التالية:

١. أ. تختلف "المثابرة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. تختلف "المثابرة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على المثابرة لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٢. أ. يختلف "التحكم بالتهور" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التحكم بالتهور" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي). لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

جـ. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على التحكم بالتهور، لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٣.أ- يختلف "الاستماع بتفهم وتعاطف" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "الإستماع بتفهم وتعاطف" بإختلاف مركز الضبط (داخلي –خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "الإستماع بتفهم وتعاطف" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٤. أ. يختلف "التفكير بمرونة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي(موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التفكير بمرونة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي- خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على التفكير بمرونة لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٥- أ. يختلف "التفكير في التفكير" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التفكير في التفكير" بإختلاف مركز الضبط (داخلي- خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

جـ. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على التفكير في التفكير" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٦- أ. يختلف "السعي من أجل الدقة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف " السعي من أجل الدقة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

جـ. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "السعي من أجل الدقة" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٧- أ. يختلف "التساؤل وطرح الأسئلة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التساؤل وطرح الأسئلة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "التساؤل وطرح الأسئلة" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

٨– أ. يختلف "تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

٩. أ. يختلف "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي– خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٠. أ. يختلف "جمع البيانات بكل الحواس" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "جمع البيانات بكل الحواس" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "جمع البيانات بكل الحواس" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١١. أ. يختلف "التصور والإبداع" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التصور والإبداع" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "التصور والإبداع" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٢. أ. تختلف "الإستجابة بإندهاش" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس .

ب. تختلف "الإستجابة إندهاش" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج . يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "الإستجابة بإندهاش" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٣. أ. تختلف "مهاجمة المخاطر" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. تختلف "مهاجمة مخاطر" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط على "مهاجمة المخاطر" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٤. أ. يختلف "إيجاد الدعاية" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "إيجاد الدعابة" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "إيجاد الدعابة" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٥. أ. يختلف "التفكير التبادلي" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التفكير التبادلي" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط "على التفكير التبادلي" لدى طلاب كلية التربية– جامعة عين شمس.

١٦-أ. يختلف "التعلم المستمر" بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ب. يختلف "التعلم المستمر" بإختلاف مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "التعلم المستمر" لدى طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

والجدول التالي يوضح نتائج تحليل التباين (٢ × ٢) لمتغيرات الدراسة

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين (٢ × ٢) لمتغيرات الدراسة

العادة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المثابرة	مفهوم الذات	٩٩,٢٢٥	١	٩٩,٢٢٥	٨٦,٤٩	٠,٠٠١
	مركز الضبط	٧٠,٢٢٥	١	٧٠,٢٢٥	٦١,٢١	٠,٠٠١
	التفاعل	٣٨,٥٢٥	١	٣٨,٥٢٥	١٣,١٤	٠,٠٠١
التحكم بالتهور	مفهوم الذات	٩,٠٢٥	١	٩,٠٢٥	٧,٢٧٣	٠,٠١
	مركز الضبط	٣٤,٢٢٥	١	٣٤,٢٢٥	٢٨,٧٢	٠,٠١
	التفاعل	٤,٢٢٥	١	٤,٢٢٥	٣,٥٤	٠,٠٥
الاستماع بتفهم وتعاطف	مفهوم الذات	١٨,٢٢٥	١	١٨,٢٢٥	٣٣,٦٤٦	٠,٠٠١
	مركز الضبط	٣٨,٠٢٥	١	٣٨,٢٢٥	٧٠,٢	٠,٠٠١
	التفاعل	٧,٢٢٥	١	٧,٢٢٥	١٣,٣٣٨	٠,٠٠١
التفكير بمرونة	مفهوم الذات	٢٨,٩	١	٢٨,٩	١٩,٤١	٠,٠١
	مركز الضبط	٥٢,٩	١	٥٢,٩	٣٥,٥٣	٠,٠١
	التفاعل	١٢,١	١	١٢,١	٨,٢٧	٠,٠١
التفكير في التفكير	مفهوم الذات	٥٧,٦	١	٥٧,٦	٣٦,٣٥	٠,٠٠١
	مركز الضبط	٢٢,٥	١	٢٢,٥	١٤,١١	٠,٠١
	التفاعل	١٢,١	١	١٢,١	٧,٥٨	٠,٠٠٩
السعي من أجل الدقة	مفهوم الذات	٥٠,٦٢٥	١	٥٠,٦٢٥	٣٠,٩٤٢	٠,٠١
	مركز الضبط	٢٧,٢٢٥	١	٢٧,٢٢٥	١٦,٦٤	٠,٠١
	التفاعل	٢٧,٢٢٥	١	٢٧,٢٢٥	١٦,٦٤	٠,٠٥
التساؤل وطرح أسئلة	مفهوم الذات	٣٢,٤	١	٣٢,٤	٣٢,٩	٠,٠٠١
	مركز الضبط	٨,١	١	٨,١	٨,٢	٠,٠٠٧
	التفاعل	١٠	١	١٠	١٠,٦٩	٠,٠٠٣

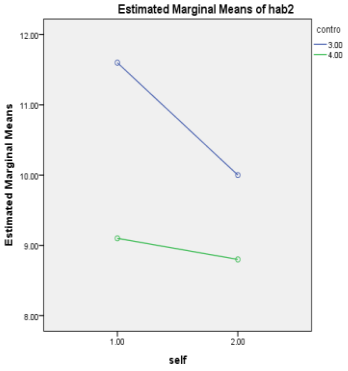
العادة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة	مفهوم الذات	١٣,٢٢٥	١	١٣,٢٢٥	٩,٤٢٨	٠,٠٠٤
	مركز الضبط	٦٥,٠٢٥	١	٦٥,٠٢٥	٤٦,٣٥	٠,٠٠١
	التفاعل	١١,٠٢٥	١	١١,٠٢٥	٧,٨٥٩	٠,٠٠٨
التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	مفهوم الذات	٣٦,١	١	٣٦,١	٢١,٠٢٩	٠,٠٠١
	مركز الضبط	٤٤,١	١	٤٤,١	١٥,٦٨٩	٠,٠٠١
	التفاعل	٦,٤	١	٦,٤	٣,٧٢	٠,٠٥
جمع البيانات بكل الحواس	مفهوم الذات	٢٥,٦	١	٢٥,٦	٢٣,١٥	٠,٠١
	مركز الضبط	٥٧,٦	١	٥٧,٦	٥٢,١	٠,٠٠١
	التفاعل	١٦,٩	١	١٦,٩	١٥,٢٨٦	٠,٠٥
التصور والإبداع	مفهوم الذات	٥٧,٦	١	٥٧,٦	٣٤,٦٧	٠,٠٠١
	مركز الضبط	٣٦,١	١	٣٦,١	٢١,٧٣	٠,٠٠١
	التفاعل	١٩,٦	١	١٩,٦	١١,٧٩٩	٠,٠٠٢
الإستجابة بإندهاش	مفهوم الذات	٣٨,٠٢٥	١	٣٨,٢٠٥	١٧,٦١٨	٠,٠٣
	مركز الضبط	٦٠,٠٢٥	١	٦٠,٠٢٥	٢٧,٨١	٠,٠٤
	التفاعل	٩,٠٢٥	١	٩,٠٢٥	٤,١٨	٠,٠٠١
مهاجمة المخاطر	مفهوم الذات	٢٢,٥	١	٢٢,٥	١٥,٧٥	٠,٠٠٣
	مركز الضبط	٦٧,٦	١	٦٧,٦	٤٧,٣٤	٠,٠٠٢
	التفاعل	١٩,٦	١	١٩,٦	١٣,٧٢٨	٠,٠٠١
إيجاد الدعابة	مفهوم الذات	٥٧,٩	١	٥٧,٦	٢٧,٨٧	٠,٠٠١
	مركز التحكم	٤٠	١	٤٠	١٩,٣٥	٠,٠٠٢
	التفاعل	١٤,٤	١	١٤,٤	٦,٩٦	٠,٠٠٣
التفكير التبادلي	مفهوم الذات	٤٠	١	٤٠	٢٣,٦	٠,٠٠١
	مركز الضبط	٥٢	١	٥٢	٣١,٢	٠,٠٠٣
	التفاعل	٨,١	١	٨,١	٤,٧	٠,٠٥
التعلم المستمر	مفهوم الذات	٣٢,٤	١	٣٢,٤	٣٣,٩	٠,٠٠١
	مركز الضبط	٣٢,٤	١	٣٢,٤	٣٣,٩	٠,٠١
	التفاعل	٣٢,٤	١	٣٢,٤	٣٣,٩	٠,٠١

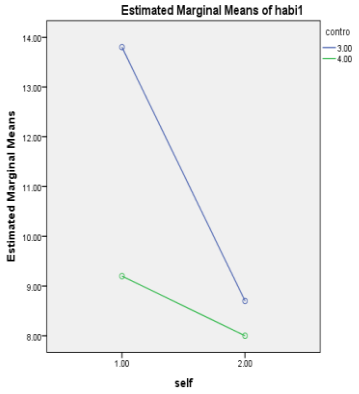
بالنظر إلى النماذج في الجدول السابق يتضح الآتي

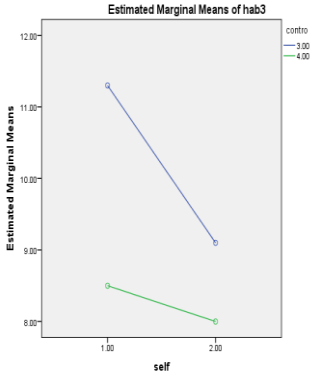
١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل عادة من عادات العقل تختلف باختلاف مفهوم الذات الأكاديمي (موجب – سالب).

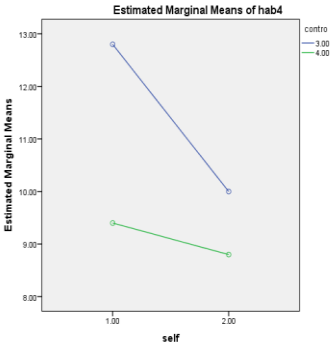
٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل عادة من عادات العقل تختلف باختلاف مركز الضبط.

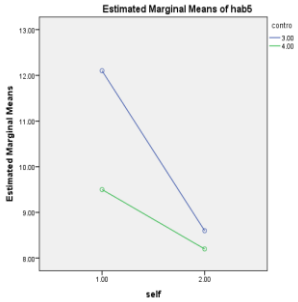
٣- يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي/ ومركز الضبط على كل عادة من **عادات العقل ويتضح التفاعل كما بالأشكال التالية:**

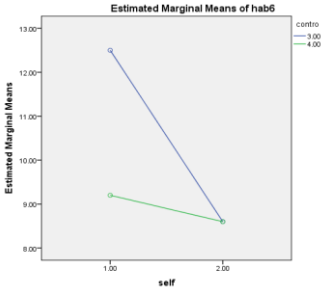

Estimated Marginal Means of hab2
contro
3.00
4.00
Estimated Marginal Means
12.00
11.00
10.00
9.00
8.00
1.00
2.00
self

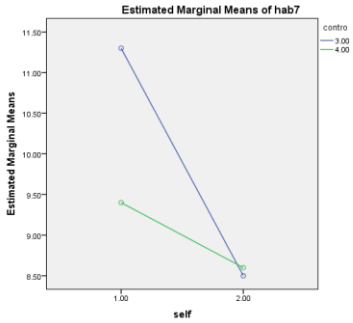

Estimated Marginal Means of habi1
contro
3.00
4.00
Estimated Marginal Means
14.00
13.00
12.00
11.00
10.00
9.00
8.00
1.00
2.00
self

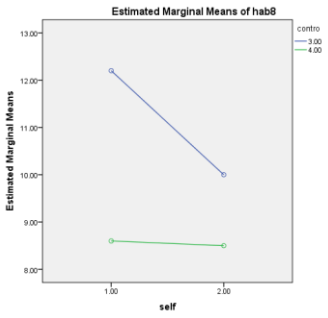

Estimated Marginal Means of hab3
contro
3.00
4.00
Estimated Marginal Means
12.00
11.00
10.00
9.00
8.00
1.00
2.00
self

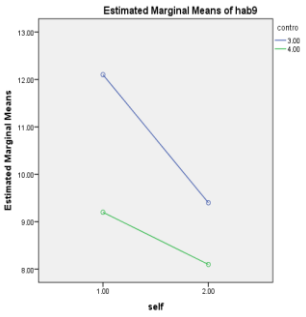

Estimated Marginal Means of hab4
contro
3.00
4.00
Estimated Marginal Means
13.00
12.00
11.00
10.00
9.00
8.00
1.00
2.00
self

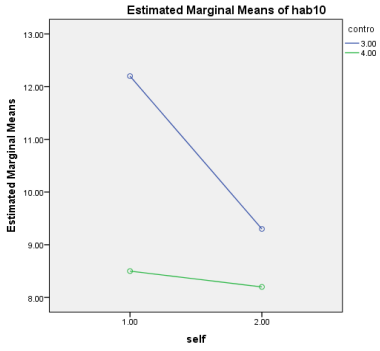

Estimated Marginal Means of hab5
contro
3.00
4.00
Estimated Marginal Means
13.00
12.00
11.00
10.00
9.00
8.00
1.00
2.00
self

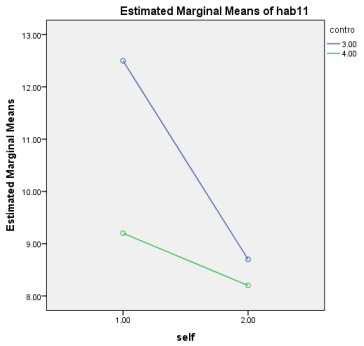

Estimated Marginal Means of hab6
contro
3.00
4.00
Estimated Marginal Means
13.00
12.00
11.00
10.00
9.00
8.00
1.00
2.00
self

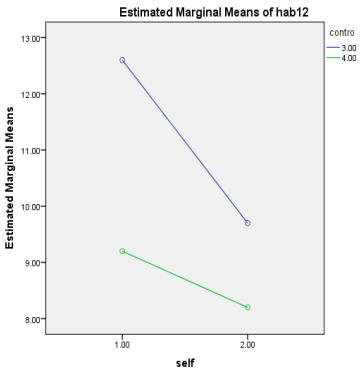

Estimated Marginal Means of hab7
Estimated Marginal Means
self
contro
3.00
4.00

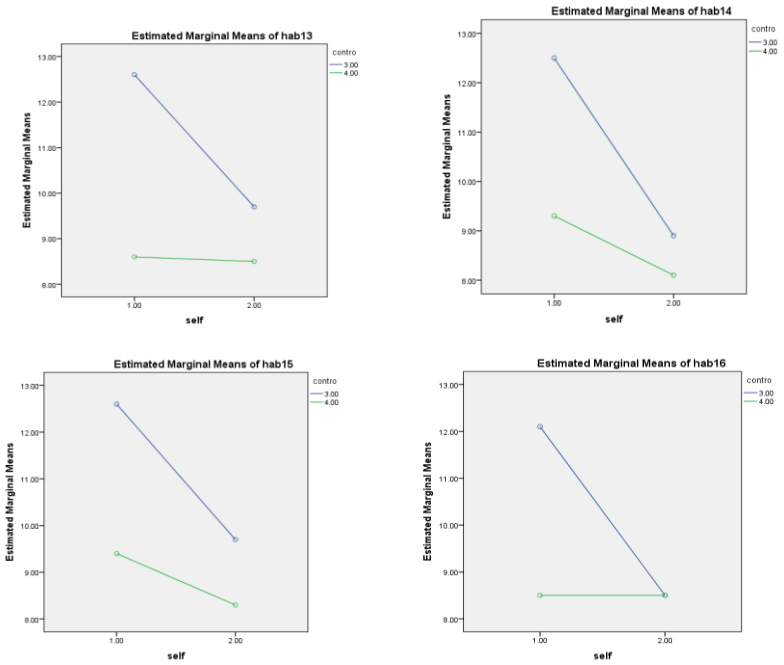

Estimated Marginal Means of hab8
Estimated Marginal Means
self
contro
3.00
4.00


Estimated Marginal Means of hab9
Estimated Marginal Means
self
contro
3.00
4.00


Estimated Marginal Means of hab10
Estimated Marginal Means
self
contro
3.00
4.00


Estimated Marginal Means of hab11
Estimated Marginal Means
self
contro
3.00
4.00


Estimated Marginal Means of hab12
Estimated Marginal Means
self
contro
3.00
4.00



ويتضح من الأشكال السابقة أنه يوجد تفاعل دال بين المتغيرين (مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط) على كل عادة من عادات العقل مما يدل على أن التأثير الرئيسي لأحد المتغيرين يتحدد بمستوى المتغير الأخر.

ولتقدير دلالة الفروق بين كل مجموعتين في كل عادة من عادات العقل تم إستخدام إختبار "ت" وكانت النتائج كما في الجدول التالي.

جدول (٩)

المتوسطات (م) والإنحرافات المعيارية (ع) وقيمة "ت" لمتغيرات الدراسة

العادة	المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمفهوم الذات الأكاديمي						المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمركز الضبط					
	موجب		سالب		قيمة ت	الدلالة	داخلي		خارجي		قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع			م	ع	م	ع		
١- المثابرة	١١,٥	٢,٥٨	٨,٣٥	١٠,٠٨	٥,٠٢١	٠,٠٠٥	١١,٢٥	٢,٧٦	٨,٦	١,٣١	٣,٨٦٦	٠,٠١
٢- التحكم بالتهور	١٠,٣٥	١,٦٣	٥,٤	١,٢٧	٢,٠٥٣	٠,٠٤	١٠,٨	١,٣٦	٨,٩٥	١,٠٥	٤,٨١	٠,٠١
٣- الإنصات بتفهم وتعاطف	٩٠,٩	١,٦١	٨,٥٥	٠,٨٨	٣,٢٧	٠,٠٣	١٠,٢	١,٣٢	٨,٢٥	٠,٧٨	٥,٦٧	٠,٠٠١
٤- التفكير بمرونة	١١,١	٢,٤٩	٩,٤	١,٢٧	٣,٠٤	٠,٠٠٥	١١,٤	١,٩٥	٩,١	١,٠٧	٤,٦	٠,٠٠١
٥- التفكير في التفكير	١٠,٨	٢,٠١	٨,٤	٠,٨٨	٤,٨٧	٠,٠٠١	١٠,٣٥	٢,٠٨	٨,٨٥	١,٥٣	٢,٥٩	٠,٠١
٦- السعي من أجل الدقة	١٠,٨	٢,٢١	٨,٦	١٠,٠٤	٤,١	٠,٠٠١	١٠,٥٥	٢,٣٧	٨,٩	١,٢٥	٢,٧٥١	٠,٠١
٧- التساؤل وطرح الأسئلة	١٠,٣٥	١,٣٨	٨,٥٥	٠,٩	٤,٧	٠,٠٠١	٩,٩	١,٦	٩	١,١	١,٩٨	٠,٠٥
٨- تطبيق المعرفة السابقة	١٠,٤	٢,١١	٩,٢٥	١,٤٨	١,٩٩	٠,٠٥	١١,١	١,٧	٨,٥٥	٠,٩٤	٥,٧٤٩	٠,٠٠١
٩- التفكير والتفاهم	١٠,٦٥	٢,١٥	٨,٧٥	١,١١	٣,٤٩	٠,٠٠٢	١٠,٧٥	١,٧٧	٨,٦٥	١,٥	٤,٠٠٨	٠,٠٠١
١٠- جمع البيانات بكل الحواس	١٠,٣٥	٢,١	٨,٧٥	١,٢٥	٢,٩١	٠,٠٠٧	١٠,٧٥	١,٩	٨,٣٥	٠,٨١	٥,١٥	٠,٠٠٣
١١- التصور والإبداع	١٠,٩	٢,٢	٨,٤٥	١,٠٩	٤,٣٥	٠,٠٠٣	١٠,٦	٢,٣٤	٨,٧	١,٣	٣,١٦	٠,٠٠٨
١٢- الإستجابة بإندهاش	١٠,٩	٢,٤	٨,٩	١,٣٩	٣,١٣	٠,٠٠٣	١١,١٥	٢,١	٨,٧	١٠,٥	٤,٢٧	٠,٠٠٢
١٣- مهاجمة المخاطر	١٠,٦	٢,٣٩	٩,١	١,٢٥	٢,٤٨	٠,٠١٩	١١,١٥	٢,٠١	٨,٥٥	٢,٩٤	٥,٢٤	٠,٠٠١
١٤- إيجاد الدعابة	١٠,٩	٢,٣	٨,٥	١,١٤	٤,١٢	٠,٠٠٣	١٠,٧	٢,٣٠	٨,٧	١,٤	٣,٢٢	٠,٠٠٣
١٥- التفكير التبادلي	١١	٢,١	٩	١,٤	٣,٥٣	٠,٠٠١	١١,١٥	٢	٨,٨٥	١,٣	٤,٢٩	٠,٠٠١
١٦- التعلم المستمر	١٠,٣	٢,١	٨,٥	٠,٨٨	٣,٥	٠,٠٠١	١٠,٣	٢,١	٨,٥	٠,٨٢	٣,٥	٠,٠٠٢

بالنظر إلى الجدول (٩) يتضح الآتي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل عادة من عادات العقل الستة عشر تختلف بإختلاف مفهوم الذات الأكاديمي [موجب – سالب] لصالح مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل عادة من عادات العقل تختلف بإختلاف مركز الضبط ولصالح الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي.

خلاصة النتائج وتفسيرها:

إعتمدت الباحثة في تفسير النتائج على أثر المتغيرات المستقلة [مفهوم الذات الأكاديمي، ومركز الضبط] وخصائص كل عادة من عادات العقل.

يتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة أنه قد تحققت الفروض كما يأتي:

١. أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة المثابرة بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب وذوي مفهوم الذات الأكاديمي السالب لصالح ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب لديهم مثابرة أعلى، وقدرة أفضل على إنجاز المهام الصعبة، مقارنة بالطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي السالب ويتفق ذلك مع دراسة Dicka, 2005

ب- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة المثابرة بين الطلاب ذوي مركز الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي لصالح الطلاب ذوي مركز الضبط الداخلي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص الطلاب ذوي مركز الضبط الداخلي كما أشارت دراسة عبد العظيم المصدر ٢٠٠٨، ودراسة عبد الله السكران ٢٠٠٩، فهم لديهم القدرة على النجاح مهما كانت صعوبة المادة أو الأنشطة التي يقومون بها بالتالي لديهم مثابرة أعلى من أقرانهم ذوي الضبط الخارجي فهم يستسلمون سريعاً ولديهم إحساس بالعجز.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على المثابرة حيث أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب وداخلي الضبط لديهم مثابرة عالية فهم لا يقبلون الهزيمة، يلتزمون بالمهمة الموكلة إليهم، كذلك يستخدمون طرق مختلفة لحل أي مشكلة تعترضهم وهذا يتفق مع ما ذكره آرثر كوستا وبين كاليك ٢٠٠٣عن عادة المثابرة مقارنة بذويهم ذوي مفهوم الذات الأكاديمي السالب وخارجي الضبط فهم ليس لديهم قدرة على أداء المهام الصعبة كما يعزون فشلهم إلى الحظ والصدفة.

٢. أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التحكم بالتهور" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب وذوي مفهوم الذات الأكاديمي السالب لصالح ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب لديهم قدرة على التأني أثناء حل المشكلات، والتفكير في الحلول الممكنة واختيار أفضلهم ويتفق ذلك مع دراسة Herbert & yong, 1997، ووضحى العتيبي ٢٠١٣.

ب. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التحكم بالتهور" بين الطلاب ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب المنضبطين داخلياً يكونوا نشطاء معرفياً ويتمتعون بفاعلية في جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها ومعالجتها

وبالتالي لديهم قدرة على التأني في حل المشكلات مقارنة بالطلاب المنضبطين خارجياً ويتفق ذلك مع دراسة يوسف قطامي ١٩٩٢.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على عادة "التحكم بالتهور" ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب ذات مركز ضبط داخلي لديهم قدرة أكبر على التأني في حل المشكلات، ويضعون خطة عمل أو هدف قبل البدء في أي عمل، ولديهم قدرة على التمعن في البدائل المختلفة قبل إختيار الحل، ولديهم قدرة على الإصغاء لوجهات النظر البديلة. مقارنة بذويهم منخفضي الذات الأكاديمي وذوي الضبط الخارجي ويتفق ذلك مع دراسة سميلة الصباغ وآخرين ٢٠٠٦، ودراسة منى الحموي ٢٠١٠، ودراسة فاطمة أنور وأحمد شنان ٢٠١١.

٣. أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "الإصغاء بتفهم وتعاطف" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب، والطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي السالب لصالح ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب.

ويمكن أن يفسر ذلك في ضوء الثقة التي يتمتع بها الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب، فهم لديهم القدرة على حسن الإستماع، والإهتمام بما يقوله الآخرين، ولديهم قدرة على التعبير عن مشاعرهم ويتفق ذلك مع دراسة مفيد نوفل ١٩٩٨.

ب. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "الإصغاء بتفهم وتعاطف" بين الطلاب ذوي مركز الضبط الداخلي، والطلاب ذوي مركز الضبط الخارجي لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً ويمكن إعزاء ذلك إلى أن الطلاب المنضبطين داخلياً لديهم مرونة وثقة بالنفس وأقل شعور بالقلق وبالتالي لديهم قدرة على الإصغاء بتفهم وتعاطف مقارنة بالطلاب المنضبطين خارجياً حيث تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسئولية ولديهم سلبية عامة وقلة في المشاركة ويتفق ذلك مع دراسة عبد الله السكران ٢٠٠٩.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "الإصغاء بتفهم وتعاطف" حيث أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب وداخلي الضبط لديهم قدرة أفضل من ذويهم على الإستماع إلى الآخر حيث أن الإصغاء عمل ذهني معقد يتضمن كثير من القدرات الذهنية، وحيث أنهم لديهم القدرة على إعادة صياغة أفكار الآخرين ويتفق ذلك مع دراسة أحمد البجاري ٢٠١١، وفاطمة أنو وأحمد شنان٢٠١١.

٤. أ .وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التفكير بمرونة" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب وذوي مفهوم الذات الأكاديمي السالب لصالح ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب ويمكن إعزاء ذلك إلى أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب لديهم قدرة على أن يطوروا إستراتيجياتهم المعرفية ويحسنونها، ويكونون عاداتهم العقلية مرتبطة بمهارات التفكير العليا كما في دراسة وضحى العتيبي ٢٠١٣ .

ب.وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التفكير بمرونة" بين الطلاب المنضبطين داخلياً والمنضبطين خارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً، ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص هؤلاء الأفراد من حيث كونهم لديهم قدرة على رصد المعلومة، وإستثمارها معرفياً وإدماجها في بنائهم المعرفي، وكذلك لديهم القدرة على التفكير بمرونة عكس الطلاب المنضبطين خارجياً والذين يميلون إلى إجراء عمليات معرفية ملموسة تقاربية وهذا يتفق مع دراسة نوال ذكري ٢٠٠٨.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "التفكير بمرونة" ويمكن تفسير ذلك من خلال خصائص الأفراد المنضبطين داخلياً وذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والتي تشير إلى قدرتهم على إستخدام طرق غير تقليدية في حل المشكلات، ومواجهة التحديات المختلفة وذلك يتفق مع دراسة محمد نوفل ٢٠٠٦، ودراسة سميلة الصباغ وآخرين ٢٠٠٦، ودراسة السيد ١٩٩٥، ودراسة نوال ذكري ٢٠٠٨.

٥.أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التفكير في التفكير" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب وذوي مفهوم الذات الأكاديمي السالب لصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب نشيطون وفعالون ولديهم القدرة على التخطيط والتنفيذ ووصف ما يقومون بعمله وكذلك القدرة على تقييم أدائهم في المواقف المختلفة وهذا ما تؤكده دراسة Herbert & young, 1998.

ب. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التفكير في التفكير" بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص الطلاب المنضبطين داخلياً من حيث كونهم لديهم قدرة على ممارسة العمليات المعرفية الأكثر تجرداً وتباعداً وذات طابع عام، فهم بذلك أكثر قدرة على ممارسة عادة

"التفكير في التفكير" من أقرانهم ذوي الضبط الخارجي ويتفق ذلك مع دراسة عبد الله السكران ٢٠٠٩.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "التفكير في التفكير" حيث أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب وداخلي الضبط لديهم القدرة على التخطيط لإستراتيجيات عقلية وتنفيذها ومراقبتها وذلك لما يتميزوا به من نشاط، ومثابرة، وثقة بالنفس ويتفق ذلك مع دراسة Byrneand Gavin, 1996، ودراسة Herbert & yong, 1997.

٦.أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "السعي من أجل الدقة" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والسالب لصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن هؤلاء الطلاب دائماً يميلون إلى تحري الدقة في أي عمل يقومون به، وذلك لما يتمتعون به من إصرار ومثابرة وثقة بالنفس ويتفق ذلك مع دراسة السيد ١٩٩٥.

ب. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "السعي من أجل الدقة" بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً" وذلك لما يتميز هؤلاء الطلاب من قدرتهم الانتباه والتركيز، وأكثر استمتاعاً بالعمل ويركز على التعلم العميق فيميل إلى تحري الدقة في كل ما يقوم به من أعمال ويتفق ذلك مع دراسة روحي عازم ١٩٩٢.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على عادة "السعي من أجل الدقة" حيث أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب، وداخلي الضبط لديهم القدرة على العمل المتواصل وإتقانه وذلك من أجل إحراز التفوق، ويتفق ذلك مع دراسة Byrneand Gavin, 1990 ، ودراسة Herbert & young, 1996 ومنى الحموي ٢٠١٠، ودراسة نوال ذكرى ,٢٠٠٨

٧. أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التساؤل وطرح الأسئلة"بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والسالب ولصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب.

ويمكن إعزاء ذلك إلى أنهم لديهم ثقة بالنفس تمكنهم من طرح الأسئلة لكي يستطيعوا فهم كل معلومة داخل المنهج ويتفق ذلك مع دراسة Burnett,1999.

ب. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة التساؤل وطرح الأسئلة" بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً ويمكن إعزاء ذلك إلى قدرة هؤلاء الطلاب على الإنتباه، والتركيز وأنهم يتميزون بالمبادأة، وقدرتهم على طرح الأسئلة لفهم كل جزئية في المنهج ويتفق ذلك مع دراسة Sinkavich, 1994.

ج.وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "التساؤل وطرح الأسئلة" ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب المنضبطين داخلياً ذوي المفهوم الإيجابي للذات تزداد قدراتهم على طرح الأسئلة المختلفة وتوليد بدائل لحل المشكلات مقارنة بذويهم المنضبطين خارجياً ذات المفهوم السالب للذات ويتفق ذلك مع دراسة Sinkuvich, 1994 ، Carlson & Hopper, 2004.

٨ أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والسالب وذلك لصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الإيجابي لديهم القدرة على توظيف المعرفة والإستفادة منها وذلك من أجل تيسير تعلم المواد الجديدة بسهولة ويسر، ويتفق ذلك مع دراسة Burnett, 1999

ب. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة" بين الطلاب ذوي الضبط الداخلي والخارجي لصالح الطلاب ذوي الضبط الداخلي.

وقد يعزو ذلك إلى أنهم لديهم القدرة على إستخدام إستراتيجيات معرفية تيسر عملية التعلم لذلك لديهم قدرة أكبر من الطلاب ذوي الضبط الخارجي لإستخدام عادة تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة ويتفق ذلك مع دراسة روحى عازم ١٩٩٢، ودراسة سعاد عبد اللات ١٩٩٣، ودراسة محمد مسالم ٢٠٠٤.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة"، حيث أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب وداخلي الضبط لديهم القدرة على توظيف المعرفة السابقة على الأوضاع الجديدة والإستفادة منها

وذلك لما يتمتعون به من قدرة على التركيز والإنتباه والتذكر ويتفق ذلك مع دراسة ، Burnett, 1999 ، ودراسة سعاد عبد اللات ١٩٩٣.

٩.أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والسالب وذلك لصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب.

ويمكن تفسير ذلك حيث أن الطلاب ذوي مفهوم الذات السالب يكونوا أقل ثقة بأنفهسم فيؤثر ذلك على قدرتهم على التفكير والتفاهم بوضوح ودقة لذلك نجد أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب أكثر قدرة على التفكير والتفاهم بوضوح ودقة كما أشار مفيد نوفل ١٩٩٨ أن الشخص الذي لديه مفهوم ذات موجب تعمل عمل الدافع نحو النجاح وبالتالي تساعده على التفكير والتفاهم بوضوح ودقة.

ب.وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً وذلك لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن من خصائص الطلاب المنضبطين داخلياً من حيث ممارستهم للعمليات المعرفية الأكثر تجرداً والتي منها التفكير والتفاهم بوضوح مقارنة بذويهم المنضبطين خارجياً فهم يميلون إلى ممارسة عمليات معرفية ملموسة ولديهم إحساس بالعجز وأكد على ذلك عبد العظيم المصدر ٢٠٠٨.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "التفكير والتفاهم بوضوح ودقة" ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والمنضبطين داخلياً لديهم القدرة على الربط بين اللغة والتفكير، وإستخدام اللغة في توصيل الفكرة سواء كتابياً أو شفوياً ويتفق مع ذلك دراسة سامح محافظة وزهير الزغبي ٢٠٠٨، ودراسة محمد سالم ٢٠٠٤.

١٠.أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "جمع البيانات بكل الحواس" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والسالب وذلك لصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب مغامرون ونشطاء

ويبحثون عن المعلومة فهم لديهم قدرة على جمع البيانات بكل الحواس وهذا يتفق مع دراسة وضحى العتيبي ٢٠١٣.

ب. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "جمع البيانات بكل الحواس" بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشارت إليه الأدبيات النفسية كما في عبد الله السكران ٢٠٠٩ وعبد العظيم المصدر ٢٠٠٨ والتي تشير إلى هؤلاء الطلاب الذين يتمتعون بمركز ضبط داخلي هم أكثر مبادرة، مسئولون عن نجاحهم، ويعتقدون أن لديهم قدرة على النجاح، يسعون دائماً للحصول على المعلومات، لذلك فقدرتهم على جمع البيانات بكل الحواس أفضل من الطلاب المنضبطين خارجياً.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على عادة "جمع البيانات بكل الحواس" ويرجع ذلك إلى أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب والمنضبطين داخلياً لديهم قدرة على توظيف الحواس وتنمية القدرات الحسية واستخدامها في عملية بناء المعرفة وهذا يتفق مع الأدبيات النفسية التي تناولت خصائص الأفراد ذوي مفهوم الذات الإيجابي كما في جمال أبو زيتون وشادية عليوات ٢٠١٠، ودراسة زياد بركات ٢٠٠٠.

١١.أ. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عادة " التصور والإبداع" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والسالب وذلك لصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن مفهوم الذات الأكاديمي يتخذ أهمية خاصة في تشكيل سلوك المتعلم، حيث يؤثر في الإنجاز، والمثابرة، وفي توقعات النجاح Dickha, 2005، فالطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي يتسمون بأنهم نشيطون، فعالون، مثابرون، ولديهم ميل للإكتشاف وبالتالي فهم لديهم قدرة أفضل على التصور والإبداع من الطلاب ذوي مفهوم الذات الإيجابي ويتفق ذلك على دراسة وضحى العتيبي ٢٠١٣.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التصور والإبداع" بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب المنضبطين داخلياً. نشيطون معرفياً، ويتمتعون بفاعلية أكبر في جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها ومعالجتها وفي ضوء ذلك يكون لديهم قدرة على التصور والإبداع أفضل من أقرانهم ذوي مركز الضبط الخارجي وهذا يتفق مع دراسة سعاد العبد اللات ١٩٩٣.

ج- وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "التصور والإبداع" ويمكن توضيح ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب والمنضبطين داخلياً لديهم قدرة على التصور والإبداع والتفكير في حلول للمشكلات وذلك لأنهم نشيطون – مثابرون يسعون إلى التعلم المستمر.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الأدبيات السيكولوجية عن خصائص الأفراد ذوي مفهوم الذات الموجب وخصائص المنضبطين داخلياً كما في Herbert& young, 1997 ودراسة نوال ذكري ٢٠٠٨.

١٢.أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "الإستجابة بإندهاش ورهبة"بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والسالب وذلك لصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب لديهم الشعور بالمتعة في مواجهة أى تحدي لحل المشكلات ويتفق ذلك مع دراسة وضحى العتيبي ٢٠١٣.

١٢. ب. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "الإستجابة بإندهاش ورهبة" بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً ويرجع ذلك إلى أن الطلاب المنضبطين داخلياً يكون لديهم مستوى منخفض من القلق وأكثر إستمتاعاً بالعمل ويركزوا على التعلم العميق ولذلك لديهم قدرة على حل المشكلات والمتعة في مواجهة تحدي حل المشكلات والسعي وراء المعضلات التي قد تكون لدى الآخرين، والإستمتاع بإيجاد الحلول ويتفق ذلك مع دراسة نوال أبو ذكرى ٢٠٠٨.

ج. يوجد تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على الإستجابة بإندهاش ورهبة ويرجع ذلك إلى ما يتمتع به الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب والمنضبطين داخلياً في حبهم للتعلم ومثابرتهم من أجل الوصول إلى حل أي مشكلة تعترضهم لذلك فلديهم القدرة على الإستجابة بإندهاش أفضل من أقرانهم ذوي مفهوم الذات السالب والمنضبطين خارجياً.

وهذا يتفق مع دراسة روحي عازم ١٩٩٢، ودراسة سعاد عبد اللات ١٩٩٣ ودراسة محمد سالم ٢٠٠٤.

١٣. أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "مهاجمة المخاطر" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والسالب ولصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب يسعون إلى الحصول على التعلم ولديهم ثقة بالنفس مرتفعة، ونشيطون فذلك يجعل لديهم القدرة على مهاجمة المخاطر من أجل الحصول على التعلم ويتفق ذلك مع دراسة Burnett, 1999.

ب. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "مهاجمة المخاطر" بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً" لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً.

ويمكن إعزاء ذلك إلى أن الطلاب المنضبطين داخلياً يكون لديهم أساليب تفكير متميزة وبأنهم أكثر قدرة على مواجهة المشكلات ويعمل على حلها من الطلاب ذوي الضبط الخارجي ويتفق ذلك مع دراسة Sinkavich, 1994.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي مركز الضبط على مهاجمة المخاطر بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والمنضبطين داخلياً، يكون لديهم قدرة على مواجهة أي مواقف ويقبلوا الإرتباك والتشويق في سبيل الحصول على المعرفة، ويتفق ذلك مع Byrneand, Gavin, 1995، ومنى الحموي ٢٠١٠، ونوال ذكري ٢٠٠٨.

١٤.أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "إيجاد الدعابة" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والسالب وذلك لصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب.

ويكمن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب يتمتعون بروح المرح وذلك نظراً لأنهم ينظروا إلى الحياة نظرة إيجابية مقارنة بالطلاب ذوي مفهوم الذات السالب فهم لديهم نظرة تشاؤمية للحياة، ويتفق ذلك مع دراسة، مهند العلي ٢٠٠٣.

ب. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "إيجاد الدعابة" بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرة هؤلاء الطلاب الإيجابية للحياة فيتمتعون بروح المرح ويستخدمون الدعابة في المواقف المختلفة ويتفق ذلك مع دراسة عبد الله أبو سكران ٢٠٠٩.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "إيجاد الدعابة" ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص الطلاب ذوي الضبط الداخلي ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي فلديهم القدرة على تقديم نماذج من السلوكيات خلال التعلم تدعو إلى السرور والمتعة من خلال المقارنات المختلفة ويتفق ذلك مع دراسة هيثم أبو زيد ٢٠٠٥، جمال أبو زيتون، وشادية عليوات ٢٠١٠، وزياد بركات ٢٠٠٠.

١٥.أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التفكير التبادلي" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب والسالب لصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب لديهم قدرة على التواصل مع الآخرين والعمل بروح الفريق، ونشطاء لذلك لديهم قدره على التفكير التبادلي أكثر من الطلاب ذوي مفهوم الذات السالب، ويتفق ذلك مع دراسة أمجد هياجنة وفتحية الشكيري ٢٠١٣.

ب.وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التفكير التبادلي" بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً، ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص الطلاب المنضبطين داخلياً حيث أنهم لديهم القدرة على العمل في فريق، والتفاعل والتعاون مقارنة بالطلاب ذوي التفكير التبادلي.

كما في دراسة Carlon & Hopper, 2004, Burnett, 1999 ودراسة هيثم أبو زيد ٢٠٠٥.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على التفكير التبادلي، حيث أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب وداخلي الضبط لديهم القدرة على التفكير التبادلي من خلال العمل في فريق ولديهم حب التعاون، والقدرة على تبرير أفكارهم، واختبار مدى صلاحية طرق الحلول.

ويتفق ذلك مع دراسة أمجد هياجنة وفتحية الشكيري ٢٠١٣، ودراسة هيثم أبو زيد ٢٠٠٥.

١٦. أ. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التعلم المستمر" بين الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والسالب وذلك لصالح الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الموجب لديهم القدرة على البحث المتواصل حيث أنه نشيطون، مثابرون مقارنة بالطلاب ذوي مفهوم الذات السالب. ويتفق ذلك مع دراسة مهند العلي ٢٠٠٣.

ب. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في عادة "التعلم المستمر" بين الطلاب المنضبطين داخلياً وخارجياً لصالح الطلاب المنضبطين داخلياً، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب المنضبطين داخلياً يكون لديهم قدرة على التعلم بإستمرار نظراً لأنهم يتمتعون بمستوى من الطموح العالي، لديهم قدرة على مواجهة المشكلات، وكذلك يتمتعون بإرادة عالية، يسعوا إلى ابتكار كل ما هو جديد، مقارنة بالطلاب ذوي الضبط الخارجي ويتفق ذلك مع دراسة رومي عازم ١٩٩٢، محمد سالم ٢٠٠٤.

ج. وجود تأثير تفاعلي دال بين مفهوم الذات الأكاديمي ومركز الضبط على "التعلم المستمر" ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي الموجب والمنضبطين داخلياً يكون لديهم القدرة على البحث المتواصل، وحب الاستطلاع، ولديهم الرغبة في التقدير والتطوير وتحسين الذات مقارنة بالطلاب ذوي مفهوم الذات الأكاديمي السالب والمنضبطين خارجياً ويتفق ذلك مع دراسة سميلة الصباغ ٢٠٠٦وآخرين، ودراسة نوال ذكرى ٢٠٠٨.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- تصميم المقررات الدراسية بتدريبات ونماذج مستوحاه من "عادات العقل" وذلك لتحقيق تعلم أفضل وأسرع.
- عقد دورات تدريبية وندوات علمية للطلاب التي تسعى لتحقيق المزيد من مركز الضبط الداخلي لديهم، ولتحقيق خصائص الشخصية السوية.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والتي تساعدهم على الأخذ بيد الطلاب، وذلك بإقامة الحوار ودعم الثقة في النفس، مما يساعد في دعم مركز الضبط الداخلي لديهم.
- عقد دورات تدريبية للطلاب تهدف إلى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لديهم.

كما تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

١- إجراء دراسة للتعرف على الفروق في عادات العقل لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين.

٢- إجراء دراسة للتعرف على تأثير الأنماط القيادية المختلفة على عادات العقل.

٣- إجراء دراسة للتعرف على أثر الإتزان الإنفعالي والنمو الخلقي على عادات العقل.
٤- إجراء دراسة تتناول متغيرات الدراسة الحالية في مراحل عمرية مختلفة.
٥- إجراء دراسة تتناول العلاقة بين مركز الضبط والذكاء الوجداني ومهارات ما وراء المعرفة.

المراجع:

أولاً: مراجع باللغة العربية:

١- إبتسام هادي أحمد العقاري (٢٠١١): العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، **ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢- إبراهيم الخطيب (٢٠٠٣): **التنشئة الإجتماعية للطفل**، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

٣- أحمد يونس محمود البجاري (٢٠١٠) أثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، ١١ (٢)، ٢٧-٦١.

٤- أحمد يونس محمود البجاري (٢٠١٠): أثر برنامج إرشادي في تحديد مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، ١١ (٢)، ب٣ – ٦١.

٥- أرثر كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣): **إستكشاف وتقصي عادات العقل، ترجمة مدارس الظهران الأهلية**، الرياض، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

٦- أفنان نظير دروزه (٢٠٠٧): العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية، **مجلة الجامعة الإسلامية**، نابلس، فلسطين.

٧- أمجد محمد هياجنة، وفتحية محمد الشكيري (٢٠١٣): فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢١ (١)، ١٨٩-٢٢٥.

٨- أمل أحمد (٢٠٠١): العلاقة الإرتباطية بين دافعية، لإنجاز ومركز الضبط، **دراسات وبحوث في علم النفس**، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٣٩-٢٦٦.

٩- أمل سيلمان حافظ نجاتي (٢٠٠٢): ما وراء الذاكرة والعزو السببي وعلاقتهما بالإستدعاء، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٠- أمينة بهلول حلمي مصطفى (٢٠١٠): فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وعادات العقل المنتجة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، **دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١١- جمال أبو زيتون وشادية عليوات (٢٠١٠): أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصرياً **مجلة جامعة دمشق**، ٢٦ (٤) ، ٢١٥- ٢٥٠.

١٢- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٩): **التوجيه والإرشاد النفسي**، منشورات جامعة دمشق.

١٣- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

١٤- حسين على فايد (١٩٩٧): وجهة الضبط وعلاقتها بتقدير الذات وقوة الأنا لدى متعاطي المادة المتعددة، القاهرة: **مجلة علم النفس** ٤٠: ٤٢.

١٥- روبرت مارزنوا، وآخرون (١٩٩٩): **أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي**، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وآخرون، ط١، القاهرة: دار قباء.

١٦- رومي عازم محمد عازم (١٩٩٢): العلاقة بين موقع الضبط والدافعية للتعلم ولأسلوب المعرفي لدى الطلبة المتفوقين في كليات المجتمع من ذوي التخصص الهندسي في الأردن، **ماجستير**، الجامعة الأردنية.

١٧- زياد أمين بركات (٢٠٠٠): مركز الضبط الداخلي – الخارجي وعلاقته بإتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم دراسة تحليلية مقارنة: بين معلمي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية.

١٨- زياد أمين بركات (٢٠٠٩): علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات، **جامعة القدس المفتوحة**، فلسطين.

١٩- سامح محافظة، زهير الزغبي (٢٠٠٨): أثر العوامل الإجتماعية والإقتصادية والأكاديمية في تشكيل مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية، **دراسات فى العلوم التربوية**، ٣٥ (١)، ١١٠-١٤٠.

٢٠- سعاد إسماعيل العبد اللات (١٩٩٣): دراسة مقارنة لموقع الضبط والتكيف الإجتماعي المدرسي بين الطلبة المتفوقين والعاديين في الصف العاشر الأساسي، **رسالة ماجستير**، الجامعة الأردنية.

٢١- سماح حسين صالح الجفري (٢٠١٢): أثر إستخدام غرائب وصور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، **دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٢- سميلة الصباغ ونجاة بنتين ونورة الجعيد (٢٠٠٦): دراسة مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الأردن، منظمة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، **المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة** ٧١٣-٧٤٣.

٢٣- سميرة عطية عريان (٢٠١٠): عادات العقل ومهارات الذكاء الإجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والإجتماع في القرن الحادي والعشرين، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ١٥٥، ٤٠-٨٧.

٢٤- سيد عبد المحسن حسين صبرة (٢٠٠٦): أثر برنامج في تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وعادات العقل المنتجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **دكتوراه، معهد الدراسات التربوية**، جامعة القاهرة.

٢٥- صلاح شريف عبد الوهاب، وإسماعيل حسن الوليلي (٢٠١١): العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ٧٦، ٢٣١-٢٩٥.

٢٦- عبد السجاد عبد السادة، وعبد الزهرة لفته عداي (٢٠٠٨): قياس مركز التحكم لرفع مستوى التحصيل الدراسي، **مجلة أبحاث البصرة [العلوم الإنسانية]**، ٣٣ (١)، ١٥٧-١٧٣.

٢٧- عبد العظيم سليمان المصدر (٢٠٠٨): الذكاء الإنفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الإنفعالية لدى طلبة الجامعة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية**، ١٦ (١)، ٥٨٧- ٦٣٢.

٢٨- عبد الفتاح محمد دويدار (١٩٩٩): **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والإتجاهات**، الإسكندرية: إدارة المعرفة الجامعية.

٢٩- عبد اللطيف حسين فرج (٢٠٠٧): **تحفيز المتعلم**، ط١، عمان:دار الحامد.

٣٠- عبد الله يوسف أبو سكران (٢٠٠٩): التوافق النفسي والإجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي – الخارجي) للمعاقين حركياً في قطاع غزة، **ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

٣١- عصام نمر، وعزيز سمارة (١٩٩٠): **الطفل والأسرة والمجتمع**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

٣٢- عوض عبد التواب أبو العلا (١٩٩٨): المسئولية الإجتماعية وعلاقتها بكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط، **رسالة ماجستير**، التربية، جامعة الأزهر.

٣٣- فاطمة أحمد علي أحمد أنو وأحمد محمد الحسن شنان (٢٠١١): الفروق في مركز التحكم ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة الأساسي، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٣، ٩٩-١٢٢.

٣٤- فدوة ناصر ثابت (٢٠٠٦): فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الإستطلاع المعرفي والذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان، الأردن.

٣٥- قاسم الصراف (١٩٩٥): آثار كارثة الإحتلال العراقي على مفهوم الذات لدى الشباب في الكويت، **المؤتمر الدولي الثاني للصحة النفسية**، الكويت، مكتب الإنماء الإجتماعي، الكويت.

٣٦- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٥): **مدخل إلى التربية الخاصة**، عمان: دار وائل للنشر.

٣٧- لابين والاس. وجرين ميرت (١٩٨١): **مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية**، ترجمة فوزي بهلول، بيروت، دار النهضة العربية.

٣٨- محمد عبد السلام سالم (٢٠٠٢): الفروق في بعض متغيرات الدافعية لدى طلاب الجامعة من الفائقين والعاديين والمتفوقين ذوي صعوبات الإنجاز الأكاديمي، **مجلة دراسات تربوية اجتماعية**، المجلد ٨ (٤): ١١ – ٥٥.

٣٩- محمد نوفل (٢٠٠٦): عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، **مجلة المعلم الطالب، الأوفردا**، اليونسكو، ١.

٤٠- محمود إبراهيم قمر فلاتة (٢٠٠٨): التوافق الزواجي بين الوالدين وعلاقته بمفهوم الذات لدى الأبناء المراهقين بالمدينة المنورة، **دكتوراه**، كلية التربية والعلوم الإنسانية جامعة طيبة.

٤١- مفيد حسن نوفل (١٩٩٨): مفهوم الذات الأكاديمي وتأثره ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الصف التاسع في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، **رسالة ماجستير**، جامعة النجاح.

٤٢- ممدوح عبد المنعم الكناني (١٩٩٠): علاقة مركز التحكم (داخلي – خارجي) في التدعيم ببعض المتغيرات الدافعة، بحوث المؤتمر السنوي السادس معلم النفس في النفسي في مصر، **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ٢، ٦١٧ – ٦٣٧.

٤٣- ممدوح عبد المنعم الكناني (١٩٩٠): علاقة مركز التحكم (داخلي–خارجي في التدعيم ببعض المتغيرات الدافعة، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، ج٢، القاهرة، ٦١٧–٦٣٥.

٤٤- منى الحموي (٢٠١٠): التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس – الحلقة الثانية – من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، **مجلة جامعة دمشق الرسمية** ٢٦، ١٧٣–٢٠٨.

٤٥- مهند عبد سليم عبد العلي (٢٠٠٣): مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الإحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظة حنين ونابلسي، **ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

٤٦- نسيمة داود، ونزيه حمدي (١٩٩٧): العلاقة بين مصادر الضغط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية** عمان، ٤ (١)، ٣٣- ٤٨.

٤٧- نهى سمير محمد محمد عراقي (٢٠٠٧): فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية عادات العقل المنتجة والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة الفلسفة، **ماجستير**، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٤٨- نوراهان حسين إبراهيم النشوى (٢٠١١): فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض عادات العقل المعرفية لدى دراسات الفصل الواحد، **دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٤٩- هيثم يوسف الريموني (٢٠٠٨): **أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات**، عمان دار الحامد.

٥٠- وضحى حباب عبد الله العتيبي (٢٠١٣): فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية النفسية**، ٥ (١)، ص ١٨٨- ٢٥٠.

٥١- يوسف محمود قطامي (١٩٩٢) الضبط الداخلي لدى الطلبة في الصفوف الأساسية، **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**، ط١٤.

ثانياً: مراجع باللغة الأجنبية:

52- Adams, C.(2006): Power Point. Habits of mind and classroom culture. **Journal of Curriculum Studies**, Vol. 38, 4, 389-411.

53- Burnett, S. (1999): Enhancing student's Self-Concepts and related constructs. **Unpublished Study**, university of western Sydney.

54- Byrne Barbara, M. &Gavin, (1996): Testing for the structure of academic self-concept across pre-early and life adolescents, **Journal of Educational Psychology**, 88 (2), 215-278

55- Carlson, M. & Hopper, J (2004): Increasing the self – concept of Elementary school students with learning disabilities available of **www.wa-schoolcounselor.org**

56- Compbell , J. (2006): Theorizing Habits of mind as a framework for learning, –available at **http://:www.aare.edu.au/06pap/ca06102-pdf,1-12.**

57- Costa, A. (2007): Building Amore Thought full learning Community with Habits of mind.(on-line). **http://:www.habits-of-mind.net.**

58- Costa, Arther and Kallica , Bena (2002): Describing 16 Habits of Mind, available at **http://www.faculty.ksn.edu.sa/74/14education.pdf 1-14.**

59- Dellefield, K. (1991): Increasing memory Self efficacy in the elderly, **California School & Professional Psychology**, 52 (3) , 1-10.

60- Dickha, (2005): Teachers inferences about students self concepts the role of dimensional comparison, **Learning and Instruction** 15, 225-235.

61- Dickha, O. (2005): Teachers inferences about student's Self-concepts the role of dimensional comparison, **Learning and Instruction**, N. 15, 225-235.

62- Freeman, G. (2008): Academic Achievement, academic self-concept, and academic motivation of Immigrant adolescents in the Greater Toronto area secondary schools **Journal of Advance Academic**, 19 (4). 700-743.

63- Hardiman. M (2001): Connecting Brain Research with Dimensions of learning, **Education leadership**, 5a (3), 50-55.

64- Karl Perera, (2006) Self -concept and Self- esteem, **http://www.more-selfesteem.com/self.concpt.com.**

65- Koriat, A. , Ayan, H. & Nussinson, R. (2006): The intricate relationships, between monitoring and control in meta cognition: lessons for the cause and effect relation between subjective experience and Behavior **Journal of Experimental Psychology: General**, vol. 135, No. 1, 36-69.

66- Mobya, M. (1993): parental Behavior and African adolescents Self concept, **School Psychology International**, 41 (1)

67- Perkins, D. & Tishman, S (1997), Dispositional aspects of intelligence. **Paper presented at the second spearman senior**, the University of Plymouth, Devon, England

68- Shavelson, R. J. (1982): self – concept, the in templar theory and Methods, **J. of Educational Psychology**, Vol. 74, No. 1, 211-219.

69- Sinkavich, F. (1994): Metamemory,, attribution style and study strategies: predicting classroom performance and graduate students, **Journal of Instructional Psychology**, Vol. 21, No. 2, 172-182

70- Wilson, H. (2009): A model of academic Self- Concept perceived difficulty, social comparison, and achievement among academically accelerated secondary school students, **Unpublished Doctoral Diss**, connection University.

The effect of differences in the academic Self- concept and Locus of Control on Habits of Mind in Ain Shams University, Faculty of Education students.

Abstract:

The present study aimed to discover the effect of differences in the Academic Self- Concept, Locus of Control on each one of the Habits of mind

The study was applied on random sample, the number of the sample was (200) male and female students in the Faculty of Education in Ain Shams University of the first year from the department of Social Studies.

The measures used were, Habits of mind, Academic Self- Concept, & Locus of control (researcher preparation)

The researcher used the statistical processing by using the mathematical Means and Standard Deviation and "T" test and Multi Variance Analysis.

There results of the study reveals that there are statistical significant differences between (positive and negative) Academic Self Concept in each one of Habits of mind for the positive academic self concept students.

There are statistical significant differences between (External and Internal) Locus of control in each one of Habits of Mind for Internal locus of Control students

There are statistical significant differences due to reaction between the Academic Self – Concept and Locus of control for each one of the Habits of mind