

The Effect of a Training Program Based on Habits of Mind on Enhancing the Level of Self-regulated Learning Skills for Basic Tenth Grade Students in Jordan

Ghalib Touhan Al-Jbour*
Dr. Rami Mahmoud Al-Yousef **

Received 31/5/2021

Accepted 17/7/2021

Abstract:

This study aimed at investigating the effectiveness of a training program based on habits of mind on enhancing self-regulated learning skills for basic tenth grade students in Jordan. The study adopted semi experimental methodology. The sample of the study consisted of (80) students (boys & girls) from the basic tenth grade in Jordan, they were selected and distributed randomly into two groups: the control group which consisted of (40) students and the experimental group which consisted of (40) students, To achieve study goals a scale that measures self-regulated learning skills was developed, and testing the scale confirmed its validity and reliability, the results of the study showed that there were a statistically significant differences between groups in the post applying of self-regulated learning skills scale in favor of the experimental group. The results also showed no significant differences between sexes in the experimental group, the study recommended provide school subjects with habits of mind activities which enhance using these habits by students.

Keywords: Habits of Mind, Self-regulated Learning, Tenth Grade, A training Program.

Jordan \ ghaleb5566@yahoo.com *
Faculty of Educational Sciences\ University of Jordan\ Jordan\ dr.alyousef2020@gmail.com **

أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

غالب توهان الجبور*

د. رامي محمود اليوسف**

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تحسين مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، فقد بلغ عدد أفراد الدراسة (80) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد تم توزيعهم عشوائياً في مجموعتين إحداهما ضابطة تكونت من (40) طالباً وطالبة وأخرى تجريبية تكونت من (40) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لمهارات التعلم المنظم ذاتياً تم التحقق من صدقه وثباته، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي تعزى لمتغير الجنس، وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أبرزها ضرورة إثراء المناهج التعليمية بأنشطة توظف عادات العقل من قبل الطلبة.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، التعلم المنظم ذاتياً، الصف العاشر الأساسي، برنامج تدريبي.

*الأردن/ ghaleb5566@yahoo.com

**كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/ dr.alyousef2020@gmail.com

المقدمة:

يصادف الأفراد في حياتهم اليومية مواقف تتطلب منهم إدارة جيدة للمعرفة التي يمتلكونها فهم لا يواجهون مشكلة في كم المعلومات التي يمتلكونها بقدر ما يواجهون مشكلة في كيفية إدارتها مع ما يتم مواجهته من تحديات في هذه الحياة لا سيما في ظل الثورة المعرفية التي تُعد من أكبر التحديات التي يشهدها العالم في الألفية الثالثة، فكم المعلومات الكبير وتطور وسائل التكنولوجيا والاتصالات يتطلب استخدام مستوى عالٍ من التفكير وإطار عقلي بمعايير جديدة وذلك لإحداث التغيير المنشود في المجتمعات، بما يحقق السعادة و الرفاه الذي ينشده الأفراد.

وحيث أنّ مهارات التفكير وعادات العقل متنوعة ومتعددة ولا يتم اكتسابها بالضرورة من خلال الأنشطة الحياتية اليومية التي يمر بها الفرد فإنّ وجود برامج تدريبية تركز على المحتوى المناسب الذي ينشط مهارات التفكير وعادات العقل بات ضرورة في الألفية الجديدة (Costa & Kallick, 2000).

لقد عرّف كوستا وكالليك (Costa & Kallick 2008:65) عادات العقل بأنها: "عملية عقلية متتابعة تؤدي إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، تتضمن مجموعة من الاختيارات حول نمط العمليات العقلية التي ينبغي استخدامها في موقف ما، والمحافظة عليها باستمرار، مما يجعل المتعلم انتقائياً في خياراته العقلية، وأدائه السلوكية".

ظهرت فكرة عادات العقل في بداية الثمانينيات من القرن المنصرم، عندما قام مجموعة من الباحثين الأمريكيين بتسمية أنماط السلوك الذكية التي يقوم بها الطلبة في الصف، وفي أعمالهم اليومية بعادات العقل، فوّرء السلوك الذكي عمل عقلي يدل على هذا الذكاء، ويتسم بالانضباط والتلقائية، ويظهر هذا السلوك الذكي عند مواجهة مواقف تتسم بالتحدي للأفراد، والمقدرة على التعامل مع هذه المواقف يسهم في صنع أفراد منتجين في عالم سريع التغير، ومن العوامل التي أسهمت في ظهور عادات العقل أيضاً الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تنمية عادات عقلية لدى الطلبة تساعد على استخدام تفكيرهم في النقد، وحل المشكلات، وصياغة القرار قبل اتخاذه (Costa & Kallick, 2003).

وأشار بيركنز (Perkins,1995) إلى أنّ تصاعد الاهتمام بعادات العقل بعد رفض النظريات التقليدية التي تصف الذكاء بأنه موروث وثابت، ولا تسهم الخبرات الفردية في زيادته، أو تنميته، أو التأثير عليه بأي شكل من الأشكال وقد عدّ مارزانو (Marzano,1998) عادات العقل

كبعد خامس مهم من أبعاد التعلم، فضلاً عن كون هذه العادات العقلية تساعد الطلبة على اكتساب المعلومات، فهي تسهم أيضاً في تعليمهم الخبرات الجديدة التي يحتاجونها في المستقبل. كما أن تبني الاتجاهات الحديثة لتطوير الفكر التربوي، والتي بدأت في نهاية القرن الماضي دفع المربين إلى التركيز على تحقيق النتائج التعليمية من خلال الاهتمام بالتفكير واستراتيجياته بشكل أكبر وهو ما يعرف الآن بعادات العقل (Alharthi, 2002).

ومفهوم عادات العقل ظهر كنتيجة لأبحاث الذاكرة التي ركزت على عمل العقل في أثناء التعلم، وكيفية تنمية مهارات العقل لدى المتعلمين في أثناء التعلم إلى أقصى مدى، وقد أدى ذلك إلى ظهور عمليات معرفية، ومهارات تفكير لدى الطلبة اتخذت شكل الاستمرار في الاستخدام عند مواجهة المواقف، وممارسة الأنشطة المختلفة، وهذا يفسر سبب تسميتها بالعادات (Abdel Azeem, 2009).

كما يعتمد النجاح الأكاديمي والعملية على اكتساب مهارات التفكير الأساسية أولاً ثم ممارستها ثانياً مثل مهارات (التذكر، والتصنيف، والاستدلال، والتعميم، والتقييم، والتحليل) إذ يمكن تعليم هذه المهارات بشكل مباشر للطلبة، وتُعد هذه المهارات قبل الانتقال إلى مستوى أعلى من التفكير وهو التفكير المركب والذي يشمل مهارات تفكير ذات مستوى أعلى، إذ يُعد التفكير المركب أوسع، ويتطلب اكتسابه وقتاً أطول، وإن سياق المثيرات والاستجابات عنصر مهم لاكتساب التفكير المركب، إذ يتم تنظيم علاقة المثير بالاستجابة على شكل عمليات ذهنية ذات مستوى أعلى من التفكير مثل التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وصنع القرارات، والتفكير فوق المعرفي (Swartz & Parks, 1994).

ومن الموضوعات المرتبطة بتفكير المتعلم وسلوكه التي استحوذت مؤخراً على اهتمام الدارسين والتربويين موضوع التعلم المنظم ذاتياً لما له من أهمية في عمليات التعلم لدى الطلبة في المراحل التعليمية كافة (Al-Saleh & Al-Zghoul, 2019). إذ يشير مصطلح التعلم المنظم ذاتياً إلى أثر العمليات ما وراء المعرفية إلى جانب العمليات المعرفية في عملية التعلم وتحقيق أهدافها (Linder, 2002).

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً لكونه من العوامل الرئيسة لتعزيز مهارات التعلم مدى الحياة، لأن مواكبة التفاعل مع معرفة القرن الحادي والعشرين المتراكمة لا يستقيم دون وجود مهارات تعلم تناسب تلقي هذه المعرفة، ويُعد التعلم المنظم ذاتياً من العوامل المساعدة على ذلك، لأنه مهم في

بناء المقدرة، وتعميق الوعي للسيطرة على السلوك، والمعرفة، والبيئة لتحقيق الأهداف التعليمية، كما أن مهارات التعلم المنظم ذاتياً تساعد في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة، فزيادة تحكم المتعلم في تعلمه وتراجع تحكم المعلم يزيد من استقلالية الطلبة، وهذا يساعد الطلبة أكثر على مواجهة مهمات التعلم المعقدة، وإيجاد حلول لها من خلال اختيار استراتيجيات ومهارات تناسب تعلمهم (Aguilar, 2008).

وقد حظي التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجياته باهتمام كبير في الدراسات النفسية والتربوية، وأن استخدام هذه الاستراتيجيات من قبل الطلبة سمة مرغوبة تحسن نتائج التعلم، وبما أن خبرات الأفراد تتغير مع الزمن فإن الأبنية المعرفية لديهم تتغير كذلك، وهذه الأبنية المعرفية تؤثر في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لذا فإن كفاءة المتعلم في التعلم المنظم ذاتياً تعتمد بدرجة كبيرة على الخبرات، ومستوى العمر بشكل يجعل الطلبة الأكبر سناً والأكثر خبرة هم أكثر تنظيمًا لتعلمهم الذاتي، وعلى الرغم من ذلك فإن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مهمة للطلبة في مختلف مراحل التعلم (Rashwan, 2006).

ويقوم التعلم المنظم ذاتياً على دمج المهارة مع الإرادة، فالمتعلم المنظم ذاتياً يعرف كيف يتعلم، ويعرف كيف يفعل دافعيته، ويعرف قبل كل ذلك إمكانياته وحدوده، وبناءً على ذلك فهو يضبط عمليات التعلم من خلال تعديلها لتناسب أهداف المهمة التي ينوي القيام بها، ويتحسن أدائه وتتحسن مهاراته من خلال الممارسة، ويعد هذا عنصراً مهماً في حياة الطلبة، لأن التعلم المنظم ذاتياً يؤدي إلى ارتفاع الإنجاز لديهم في التعامل مع مهمات الحياة بشكل عام، ومع المهمات التعليمية بشكل خاص، واستخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجياته يؤدي إلى الاندماج مع المحتوى التعليمي للمواد الدراسية، وبالتالي إلى اكتساب المعرفة، ويساعد ذلك على اتخاذ القرار، واكتساب المهارات الاجتماعية، وتنعكس نتيجته في المقدرة على إصدار الأحكام، والاستقلالية، وتوكيد الذات (Al-Heilat, 2015).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نتيجة للتطور المعرفي في الميادين العلمية المختلفة أصبح لزماً علينا كتربويين البحث عن طرائق حديثة في التعليم محورها الطالب، والتي تزيد من فرص تفاعله، وتسهم في تحسين مستواه، فمن خلال الملاحظة الشخصية للباحثين في أثناء عملهما في الميدان التربوي لاحظنا أن هناك ضعفاً واضحاً في الدور الذي يؤديه الطلبة في عملية تعلمهم، إلى جانب النقص في البرامج

التعليمية التي توجههم إلى استخدام مقدراتهم بشكل أكبر.

إن تطوير المهارات، والاستراتيجيات، والمقدرات الذهنية للمتعلم هي محور اهتمام أنشطة عادات العقل والتي تؤثر إيجابياً في سلوك المتعلم بشكل عام، وفي تنظيم تعلمه الأكاديمي بشكل خاص، وذلك لن يتأتى إلا إذا تحولت هذه المهارات، والاستراتيجيات، والمقدرات الذهنية إلى عادات عقلية، فالتحديات التعليمية لن تتوقف عن الظهور في موقف التعلم، وقد ظهر الأثر الواضح لاستخدام عادات العقل في التأثير الإيجابي على سلوك الطلبة في أثناء تعاملهم مع كثير من المتغيرات، ويدعم هذا الرأي كثير من الدراسات ذلك، كما انه ليس أنه ليست كل المشكلات التي يواجهها الأفراد بشكل عام، والطلبة بشكل خاص واضحة الحل، فكثير من المشكلات تحتاج إلى تفعيل المستمر للمقدرات الذهنية بشكل مكثف، ومرن، وغير تقليدي لمحاولة الوصول إلى حلول لهذا النوع من المشكلات.

لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى لأثر البرنامج التدريبي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى إلى الجنس أو إلى التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

الأهمية النظرية

- تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول مرحلة مهمة من المراحل التعليمية إذ يُعد الصف العاشر الأساسي مرحلة مفصلية يبدأ الطالب فيها بالانتقال من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد، ومن الاعتمادية إلى الاستقلالية، وتحتاج هذه المرحلة إلى تنظيم أكثر على المستويين الأكاديمي والمعيشي.
- يؤمل أن تضيف هذه الدراسة إطاراً معرفياً إلى المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة الأردنية بشكل خاص، إذ أن البيئة الأردنية تخلو من دراسة مشابهة تتناول المتغيرات ذاتها في حدود

علم الباحثين.

- توفر الدراسة الحالية برنامجاً تدريبياً يستند إلى عادات العقل والذي يوفر الفرصة من خلال تنوعه وشموليته في تحسين جودة التفكير، وتحسين مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة في زمن زادت الحاجة فيه لأن ينظم الطلبة عملية تعلمهم، وخصوصاً في ظل جائحة كورونا إذ أن غياب التعلم الوجيه أدى إلى ضعف استفادة الطلبة من توجيهات المعلمين المباشرة، فضلاً عن عدم تحقيق تجربة التعلم عن بعد النتائج المرجوة، إذ أن زيادة اعتماد الطلبة على أنفسهم في إدارة تعلمهم يسهم في زيادة فرصة تحقق النتائج التعليمية إن لم يكن بشكل ممتاز فبشكل مناسب.

- توفر الدراسة الحالية مقياساً تم تقنيه للبيئة الأردنية لقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

الأهمية التطبيقية

- يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة العاملون في المجال التربوي من معلمين ومرشدين إذ من الممكن أن يسهم البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة بتوفير دليل تدريبي يمكن استخدامه من قبلهم لزيادة فرص تطوير عادات عقلية إيجابية لدى الطلبة تنعكس على أدائهم الأكاديمي وغير الأكاديمي.
- يتوقع أن تكون هذه الدراسة نقطة انطلاق لأبحاث أخرى لتناول تأثير عادات العقل على متغيرات أخرى غير مهارات التعلم المنظم ذاتياً التي تم تناولها في هذه الدراسة.

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** دراسة أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تحسين مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.
- **الحدود البشرية:** طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية على أفراد الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2021.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تشتمل الدراسة على التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:

- **عادات العقل:** يعرّف كوستا وكالليك (Costa & Kallick, 2008:38) عادات العقل بأنها :

النزعة إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما يكون الحل غير متوفر في دائرة البيئة المعرفية للفرد، وتكون المشكلة على هيئة لغز، أو موقف محير، أو موقف غامض.

وتعرّف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: العمليات العقلية التي سيستخدمها الطالب بصورة دائمة في جميع الأعمال البسيطة والمعقدة، والمداومة على ذلك بشكل فعال عند مواجهة مشكلة ما.

– **البرنامج التدريبي:** يعرفه اللقاني والجمل (laqani & Jamal,2003:74) بأنه المخطط العام المُعد مسبقاً والذي يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم، مرتبة بشكل يتماشى مع سنوات النمو، والحاجات، والمطالب، ويتم تطبيقه في مدة زمنية محددة مسبقاً.

ويعرف في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: مجموعة الممارسات والإجراءات والخطوات والأنشطة المخططة، والمنظمة المستندة إلى نظرية عادات العقل التي سيتم تدريب الطلبة عليها.

– **المهارات:** عرفها علاوي (Allawi,1994: 110) بأنها: "سلسلة الأداءات المتميزة ذات مستوى الإتقان في مجالات الحياة كافة، وتضم الإجراءات الناجحة للتوصل إلى أهداف سبق تحديدها، شريطة تميز الأداء بالإتقان والدقة، وتقسّم إلى مهارات معرفية، ومهارات إدراكية، ومهارات حركية.

– **التعلم المنظم ذاتياً:** عرّفه بنترش (Pintrich,2000:452) بأنه: "مجموعة المهارات التي يستخدمها الطالب لتنظيم تعلمه، مستخدماً مختلف المهارات المعرفية وما وراء المعرفية في التخطيط والمراقبة والتقييم".

ويعرّف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً المستخدم فيها.

الدراسات السابقة

أولاً/ الدراسات التي تناولت عادات العقل

أجرت الكركي (Al-Karaki,2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من جامعة عمان العربية في الأردن، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر

ذي دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد الدراسة يعزى للبرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح الإناث في المجموعة التجريبية في إحدى مهارات التفكير الناقد الفرعية ألا وهي مهارة الاستقراء.

أما دراسة ويرسيما ولكليدر (Wiersma & Licklider, 2009) فهدفت إلى التعرف إلى المعالجة العقلية التي يستخدمها الطلبة كإحدى عادات العقل في تعاملهم مع المشكلات ذات الطابع الأكاديمي وكذلك فحص العلاقة الارتباطية بين عادات العقل والتحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من ثمانية طلاب من طلبة إحدى الكليات التقنية في ولاية نيويورك الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى استخدام أفراد الدراسة لعادات عقلية تسهل التعلم والاحتفاظ بالمعلومات، وأن طرح الأسئلة على الطلبة هي أفضل وسيلة لتنمية عادات العقل لديهم. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين عادات العقل والتحصيل.

كذلك أجرت لافي (Lafi, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار، فقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الثالث الإعدادي في إحدى مناطق مصر، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس اتخاذ القرار لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

أما دراسة عبد الحميد (Abdel Hameed, 2014) فهدفت إلى التعرف إلى مدى فاعلية برنامج قائم على بعض عادات العقل المنتجة في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس مدينة القاهرة، فقد توزعت عينة الدراسة التي تألفت من (70) طالباً وطالبة على مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد الدراسة في القياس البعدي من خلال مقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة غوربوز و مورات وهاتيس (Gurbuz, Murat and Hatice, 2018) إلى التعرف إلى مدى فاعلية عادات العقل في حل مسائل مرتبطة بالأشكال الهندسية، وقد استخدم في الدراسة المنهج النوعي وأجريت الدراسة على ثلاثة طلاب من الصف الأول الثانوي في إحدى المدارس التركية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن كبير في مقدرة أفراد الدراسة على التوصل إلى الحل بشكل أسرع من خلال استخدامهم لبعض عادات العقل القائمة على استيعاب الشكل

الهندسي المطلوب والتعبير عنه بثني الاوراق المعطاة لهم.

كذلك هدفت دراسة عبد العزيز (Abdel Azeez, 2011) التي أجريت على طلبة كلية التربية بجامعة الفيوم، وأستخدم فيها مقياسا التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي قائم على بعض عادات العقل المنتجة وتألفت عينة الدراسة من (130) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة نتيجة التطبيق البعدي لمقياسي التسويق الأكاديمي وقلق المستقبل لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة الكيالي والبربري (Al-Kayali & Al-Barbari, 2019) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام عادات العقل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في السعودية، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً/ الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً

أجرى نيبير وليو وشوفيلد (Neber & Liu & Schofield 2008) دراسة مقارنة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصفين الثامن والعاشر في مدارس بكين في دولة الصين الشعبية، وقد تكونت عينة الدراسة من (800) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن والعاشر، وقد أظهرت النتائج أن طلبة الصف الثامن يستخدمون مهارات التعلم المنظم ذاتياً أكثر من طلبة الصف العاشر، كما أظهرت النتائج تفوق الذكور على الإناث في استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

كذلك أجرى هونج، وبنج، ورويل (Hong, Peng & Rowell, 2009) دراسة هدفت للكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصفين السابع والحادي عشر المرتبط بأداء الواجبات البيتية، وقد تكونت عينة الدراسة من (330) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع، و(407) طلاب وطالبات من طلبة الصف الحادي عشر، وقد أظهرت النتائج مستوى متوسط لجميع الطلبة على المقياس ككل، ومستوى مرتفع لقيمة المهمة، والجهد، ومستوى منخفض لقيمة الدافعية الداخلية، واختبار الذات، ولم تظهر فروق تعزى للجنس في الصفين، إلا أنها أظهرت

فروقاً لدى طلبة الصف السابع تعزى لمستوى التحصيل وكانت لصالح ذوي التحصيل المرتفع، ولم تظهر هذه الفروق لدى طلبة الصف الحادي عشر، كما أظهرت النتائج أن التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الصف الحادي عشر كان أفضل منه لدى طلبة الصف السابع.

أما دراسة المقداد والجراح (Al-Miqdad & Al-Jarrah, 2013) فهدفت إلى معرفة مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في مدارس إربد في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (491) طالباً وطالبة من مدارس الموهوبين ومن مدارس العاديين، وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، وقد أظهرت النتائج امتلاك الطلبة الموهوبين لمستوى أعلى من مهارات التعلم المنظم ذاتياً مقارنة بالطلبة العاديين، كما وأظهرت النتائج تفوق الإناث الموهوبات على الذكور الموهوبين والإناث العاديات على الذكور العاديين في امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أصالة الدراسة الحالية من خلال تصميمها لبرنامج تدريبي هدف إلى تحسين مستوى مهارات التعلم المنظم ذاتياً من خلال عادات العقل، كما ويتضح أيضاً أن ما يميز الدراسة الحالية استهدافها للطلبة ضمن مرحلة عمرية مهمة ألا وهم طلبة الصف العاشر الأساسي بما تمثله هذه المرحلة من أهمية كونها تُعد المرحلة الأخيرة في التعليم الإلزامي في الأردن إذ يحدد الطالب بعدها خياراته من التعليم الأكاديمي أو المهني.

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية كونه الأنسب لأغراضها.

أفراد الدراسة

بلغ عدد أفراد الدراسة الحالية (80) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي للفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2021 تم اختيارهم بالطريقة القصدية في ضوء تعاون مديري المدارس التي تضم الصف العاشر الأساسي ونظراً لظروف التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا تم اختيار مدرستي خالد بن الوليد الثانوية للذكور وضاحية الأميرة إيمان الثانوية للإناث لكونهما تستخدمان تطبيق زوم ZOOM في تعليم الطلبة لتعذر التواصل مع الطلبة وجاهياً، وإن المدرستين تابعتان لمديرية التربية والتعليم في لواء الموقر في إقليم الوسط وفي المنطقة الجغرافية ذاتها، وقد تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة بطريقة عشوائية بعد التأكد من تكافؤ المجموعات، الجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة.

الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة

الجنس	المجموعة	العدد
ذكر	التجريبية	20
أنثى	التجريبية	20
ذكر	الضابطة	20
أنثى	الضابطة	20
المجموع		80

أدوات الدراسة

أولاً/ مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً

إعداد المقياس

لتحقيق أهداف الدراسة اطلع الباحثان على الأدب النظري، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ثم حدد الباحثان أهم مهارات التعلم المنظم ذاتياً المراد قياسها والتي يوجد عليها شبه اتفاق في الأدب النظري، وبعد استعراض مجموعة من المقاييس التي تقيس تلك المهارات وقع اختيار الباحثين على مقياس بوردي (Purdie,2003) المعرب من قبل أحمد (Ahmed,2007) لمناسبته للمرحلة العمرية المستهدفة في الدراسة الحالية، إذ يتضمن مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً أربعة أبعاد وهي : وضع الأهداف والتخطيط، التسميع والحفظ، المراقبة والاحتفاظ بالسجلات، وطلب المساعدة من الآخرين، وقد خصص سبع فقرات لكل بعد، وقد تحقق أحمد (Ahmed,2007) من سلامة الترجمة للمقياس من خلال عرضه على مختصين باللغة الإنجليزية، كما تحقق من الصدق المنطقي للمقياس من خلال عرضه على مختصين بعلم النفس للتأكد من مدى ملائمة الفقرات.

تصحيح المقياس

تتم الاستجابة للمقياس من خلال تدرج مقياس ليكرت الخماسي Five -Point Likert Scale (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) فإذا كانت استجابة الطالب "موافق بشدة" فسيحصل على خمس درجات، وإذا كانت استجابته "موافق" فسيحصل على أربع درجات وهكذا نظراً لأن اتجاه جميع فقرات المقياس إيجابي، وبذلك فإن درجات الاستجابة على المقياس تتراوح بين 28 - 140، إذ تمثل الدرجة 28 الحد الأدنى من امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتمثل الدرجة 140 الحد الأعلى من امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

مؤشرات صدق وثبات المقياس في الدراسة الأصلية (Purdie,2003)

الصدق

تمتع المقياس الأصلي بدلالات صدق عالية فقد تأكد بوردي Purdie من الصدق العاملي للمقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (254) من طلبة المرحلة الثانوية، وتم حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.30)، وقد فسرت العوامل ما نسبته (51.477) من التباين.

الثبات

تأكد بوردي Purdie من ثبات المقياس عن طريق ثبات الإعادة من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (0.69-0.81) وهي قيم عالية مقبولة.

مؤشرات صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية

الصدق

- تم التحقق من صدق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً بطريقتين هما:
- صدق المحتوى (الصدق المنطقي) للمقياس عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس التربوي في الجامعات الأردنية بغرض إبداء الرأي حول ملائمة الفقرات لأغراض الدراسة وتم الأخذ بملاحظاتهم.
- صدق البناء بدلالة الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالباً وطالبة من خارج أفراد العينة الأصلية للدراسة، إذ تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.39 – 0.81)، ومع المجال (0.42 – 0.89) وهي معاملات صدور مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

الثبات

للتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية تم اختيار عينة استطلاعية من طلبة الصف العاشر الأساسي تكونت من (30) طالباً وطالبة من خارج العينة الرئيسة للدراسة، وقد تم تطبيق مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً عليهم حيث تم حساب قيم معاملات الاتساق الداخلي للفقرات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.89) وهي قيمة ثبات مرتفعة تمكننا من الاعتماد على المقياس لإجراء الدراسة.

ثانياً: البرنامج التدريبي المستند إلى عادات العقل

إعداد البرنامج التدريبي

تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت عادات العقل، وبعد اعتماد الأساس النظري لعادات العقل من وجهة نظر كوستا وكالليك Costa and Kallick لشموليتها تم التركيز على عادات العقل التي تناولوها بالدراسة وعددها (16) عادة بالاطلاع على وصفها، وآلية تنميتها، والتشجيع على استخدامها، وقد تم اعتماد هذه العناصر عند تصميم أنشطة هذا البرنامج.

هدف البرنامج التدريبي

تمثل الهدف الرئيس للبرنامج التدريبي هو تحسين استخدام أفراد الدراسة لعادات العقل.

المدة الزمنية للبرنامج

تم تنفيذ البرنامج المكون من (34) لقاءً تدريبياً في فترة زمنية مدتها (11) أسبوعاً بمعدل (3) لقاءات تدريبية كل أسبوع، وقد تم تدريب الطلبة على جميع العادات العقلية الست عشرة وفقاً لنظرية كوستا وكالليك.

صدق البرنامج التدريبي المستند إلى عادات العقل

تم التحقق من صدق البرنامج التدريبي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم في بعض الجامعات الأردنية، إذ تم تعديل بعض عناصر المحتوى بناءً على ملاحظاتهم حول الأنشطة.

المفاهيم المرتبطة بالبرنامج التدريبي

عادات العقل: لقد قام كوستا وكالليك بتصنيف عادات العقل وفق (16) سلوكاً ذكياً للتفكير الفعال، وهذه العادات العقلية هي التي استخدمها الباحث في تصميم الأنشطة التدريبية وهي كما يأتي (Costa & Kallick, 2008):

1. **المثابرة (Persistence):** وهي التمسك بالمهمة حتى لو كنت تريد الاستسلام.
2. **التحكم بالاندفاع (Managing Impulsivity):** وهي التفكير قبل الفعل، والتريث قبل الإقدام.
3. **الإصغاء بفهم وتعاطف (Listening with Understanding and Empathy):** وتعني إطالة الاستماع للآخرين بفهم لأفكارهم، وتعاطف مع مشاعرهم.
4. **التفكير بمرونة (Thinking Flexibility):** المقدرة على التفكير بدائل وخيارات متعددة

مع القابلية للتكيف.

5. التفكير في التفكير (Thinking about Thinking): التفكير فوق المعرفي (Metacognition) وهي حوار الفرد مع عقله، مع تحليل للإجراءات والاستنتاجات وتقييمها.

6. الكفاح من أجل الدقة (Striving for Accuracy and Precision): وتعني المقدرة على مواصلة العمل بإتقان.

7. التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Posing Problem): وتعني المقدرة على طرح أسئلة، وتوليد بدائل لحل المشكلات.

8. تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة (Applying Past Knowledge to New Situation): وتعني المقدرة على استخلاص المعنى من التجربة، وتطبيقها على وضع جديد.

9. التفكير والتواصل بوضوح ودقة (Think and Communicating with Clarity and Precision): ويعني الكفاح من أجل توصيل الأفكار بدقة للآخرين.

10. جمع البيانات باستخدام جميع الحواس (Gathering Data Through all Senses): إذ أن الخبرات المعرفية تدخل في مسارات إلى الدماغ، وتفعيل الحواس يساعد على اليقظة والاستيعاب، وتكون هذه المسارات غير نشطة لدى الذين لا يوظفون حواسهم بشكل جيد عن طريق حواسهم الذوقية، والشمية، واللمسية، والسمعية، والبصرية.

11. الابتكار-التخيل-الإبداع (Creating, Imagining and Innovating): ويعني تصور حلول للمشكلات بطرق مختلفة.

12. الاستجابة بدهشة ورهبة (Responding with Wonder and Awe): وتعني السعي لحل المشكلات التي تعترض الأفراد وتقديم تلك الحلول للآخرين، والتصرف بتلقائية عند رؤية ما يدهشك، ويبهرك.

13. الإقدام على مخاطر مسؤولة (Taking Responsible Risks): وتعني تجريب استراتيجية جديدة لكشف غموض يحيط بمشكلة.

14. إيجاد الدعابة (Finding Humor): وهي التفكير بشكل دعابي لأشياء عادية عند جمع المعلومات.

15. التفكير التبادلي (Thinking Interdependently): ويعني تبادل الأفكار والتواصل بشكل دائم مع الآخرين.

16. الاستعداد الدائم للتعليم المستمر (Learning Continuously): وتعني الثقة المقرونة بحب الاستطلاع الذي يسمح بالبحث المتواصل عن طرق أحدث للتعليم وأفضلها. استراتيجيات التقديم للأنشطة التدريبية

1. استراتيجية العرض: إذ تعتمد هذه الاستراتيجية على عرض النصوص بهدف فهمها واستيعابها من قبل الطلبة.

2. استراتيجية العصف الذهني: إذ تعتمد هذه الاستراتيجية على عرض موقف محير، أو مشكلة على الطلبة بهدف سماع أفكارهم حولها، ويتم تنفيذ هذه الاستراتيجية بشكل جماعي، ويقوم المدرب بتسجيل أفكار الطلبة دون تقويم، ثم يقوم المدرب بعد الانتهاء من سماع أفكار الطلبة بتقويمها بناء على معايير يتم إطلاع الطلبة عليها.

3. استراتيجية التأمل: وتعتمد هذه الاستراتيجية على منح الطلبة وقتاً كافياً للتفكير فيما يعرض عليهم من مواقف ومشكلات، بهدف معالجتها بشكل أكثر عمقاً.

4. استراتيجية التعلم التعاوني: وتعتمد هذه الاستراتيجية على تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة من (3-5) للقيام بأداء مهمة أو حل مشكلة، أو القيام بعمل محدد، ويكون لكل فرد في المجموعة دور معين، وقد يتم تبادل الأدوار في المهمات المختلفة، ويجب أن يكون هدف كل فرد في المجموعة النجاح بأداء دوره حتى تنجح المجموعة كلها في تحقيق الهدف من النشاط التعاوني.

5. استراتيجية المحاكاة: وتعتمد هذه الاستراتيجية على تقديم نماذج إيجابية مرئية، أو مسموعة، أو مرقوة، للطلبة ضمن سياق معين على أمل أن يقوم الطلبة بتقليد هذه النماذج ومحاكاتها بعد مراقبتها والإطلاع عليها.

6. استراتيجية المنظم المتقدم: وتعتمد هذه الاستراتيجية على تقديم إطار فكري (مادة تمهيدية، معلومات أساسية) للطلبة تساعدهم على فهم ما يدور في الجلسة التدريبية من خلال تكوين فكرة حول ما سيتم تقديمه لهم.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية

أولاً: المتغيرات المستقلة

- المتغير المستقل: التدريب (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة)
- المتغير المستقل الثانوي: الجنس (ذكر، أنثى)

ثانياً: المتغير التابع

- مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

تكافؤ المجموعات

لفحص تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً حسب متغيري المجموعة والجنس كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات

التعلم المنظم ذاتياً القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	2.83	.564	20
	انثى	2.85	.459	20
	المجموع	2.84	.508	40
ضابطة	ذكر	2.89	.502	20
	انثى	2.99	.423	20
	المجموع	2.94	.462	40
المجموع	ذكر	2.86	.528	40
	انثى	2.92	.442	40
	المجموع	2.89	.485	80

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3) تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على درجات أداء

أفراد الدراسة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	.196	1	.196	.819	.368
الجنس	.080	1	.080	.335	.564
الجنس × المجموعة	.038	1	.038	.160	.691
الخطأ	18.237	76	.240		
المجموع	18.552	79			

يظهر الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) تعزى لأثر المجموعة أو لأثر الجنس، أو لأثر التفاعل بينهما، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة. نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً تُعزى لأثر البرنامج التدريبي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده كما هو مبين في الجدول رقم (4).

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات التعلم المنظم

ذاتياً لكل للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس

العدد	البعدي		القبلي		الجنس	المجموعة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
20	0,499	3.96	0,564	2.83	ذكر	تجريبية
20	0,458	3.95	0,459	2.85	أنثى	
40	0,472	3.95	0,508	2.84	المجموع	
20	0,537	3.52	0,502	2.89	ذكر	ضابطة
20	0,675	3.57	0,423	2.99	أنثى	
40	0,603	3.55	0,462	2.94	المجموع	
40	0,557	3.74	0,528	2.86	ذكر	المجموع
40	0,601	3.76	0,442	2.92	أنثى	
80	0,576	3.75	0,485	2.89	المجموع	

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً في القياسين القبلي والبعدي وفقاً للمجموعة والجنس، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) للقياس البعدي لأداء أفراد الدراسة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً ككل وفقاً للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما، بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5) نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً للمجموعة بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مربع	مستوى	قيمة	متوسط مجموع	درجات	مجموع	مصدر التباين
إيتا 2 η^2	الدلالة	ف	المربعات	الحرية	المربعات	القياس القبلي
0.003	0.630	0.234	0.071	1	0.071	المجموعة
0.129	0.001	11.124	3.380	1	3.380	الجنس
0.000	0.865	0.029	0.009	1	0.009	المجموعة × الجنس
0.001	0.846	0.038	0.012	1	0.012	الخطأ
			0.304	75	22.791	الكلية
				79	26.204	

يتضح من الجدول (5) أن أثر البرنامج فسر ما نسبته (12.9%) وفقاً لقيمة مربع أيتا (η^2) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع.

كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس، إذ بلغت قيمة ف (0.029) وبدلالة إحصائية بلغت (0.865). وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، إذ بلغت قيمة ف (0.038) وبدلالة إحصائية بلغت (0.846). كما يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)، فقد بلغت قيمة (ف) (11.124) بدلالة إحصائية مقدارها (0.001)، وهي قيمة دالة إحصائية، مما يعني وجود أثر للمجموعة ولتحديد لصالح من تعزى الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقاً للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لدرجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	3.958	0.087
ضابطة	3.544	0.087

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أن الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي، مما يشير إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في أداء أفراد المجموعة التجريبية.

أظهرت النتائج الأثر الفعال والإيجابي لعادات العقل في تحسين مستوى مهارات التعلم

المنظم ذاتياً لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في هذه الدراسة والمهارات هي: وضع الأهداف والتخطيط، التسميع والحفظ، المراقبة والاحتفاظ بالسجلات، وطلب المساعدة من الآخرين، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الأخذ بالاعتبار الأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي، فطبيعة الأنشطة تسهم في جعل الطلبة أكثر اعتماداً على أنفسهم في إدارة شؤون تعلمهم، وتسلمهم زمام القيادة لإدارة معرفتهم، كما أن طبيعة الأنشطة هدفت إلى صنع الانسجام بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي للطالب فيصبح الطلبة أكثر مقدرة على التحكم بالجوانب العقلية والانفعالية ليستفيد كل جانب من الآخر بشكل تكاملي لا أن يؤثر عليه سلبياً، بالإضافة إلى أن الأنشطة المتناولة مصممة لتنظيم عمليات التفكير وتحسنها وهذا سيزيد من احتمالية تنظيم الفرد لتعلمه ليجعل التعلم لديه أكثر تنظيماً، كذلك فإن البرنامج التدريبي ساهم من خلال الأنشطة التي تضمنها في تحسين التصورات المعرفية حيث تُعد التصورات المعرفية لدى الطلبة عنصراً مهماً في التعلم المنظم ذاتياً فذلك يساعدهم على وضع الأهداف والتخطيط، ومراقبة خط سير الأداء هل يقربه من الإنجاز أم لا، بالإضافة إلى التبصر بما يستطيع الطالب فعله بنفسه أم أنه يحتاج إلى مساعدة الآخرين.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الأخذ بالاعتبار أن إعطاء الطلبة الفرصة لتنظيم تعلمهم يحفزهم لممارسة عادات العقل وخصوصاً المرتبطة منها بشكل مباشر بالتفكير كالتفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير، والتصور والابتكار، وهذا لا يقلل من أهمية باقي العادات العقلية للمساعدة في إدارة التعلم لتجعله أكثر تنظيماً.

كذلك فإن شمولية عادات العقل وقابليتها للتطبيق تساعد الفرد على توظيف أفضل ما لديه من قدرات عقلية، وتوظيف البيئة المتاحة للخروج بكثير من الحلول للتحديات التي يتم مواجهتها، فقد ظهر تأثير عادات العقل على متغيرات كثيرة وها هو يظهر من خلال هذه الدراسة على مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكركي (Al-Karaki, 2007)، ودراسة لافي (Lafi, 2011) ودراسة عبدالحميد (Abdel Hameed, 2014) من حيث ظهور فاعلية البرامج التدريبية المستندة إلى عادات العقل في تحسين مستوى المتغيرات التابعة المراد التأثير فيها كالتفكير الناقد، ومهارات اتخاذ القرار، وكذلك دراسة الكيالي والبربري (Al-Kayali & Al-Barbari, 2019).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في

متوسطات الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً
تعزى إلى الجنس أو إلى التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين
القبلي والبعدي لأداء أفراد الدراسة على أبعاد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً وفقاً لمتغيري
المجموعة، والجنس، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف العاشر الأساسي على
مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس

الأبعاد	المجموعة	الجنس	القبلي		البعدي		العدد
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
وضع الأهداف والتخطيط	تجريبية	ذكر	2.88	.585	3.84	.588	20
		أنثى	2.90	.537	3.97	.647	20
		المجموع	2.89	.554	3.91	.613	40
	ضابطة	ذكر	2.95	.495	3.40	.485	20
		أنثى	3.06	.547	3.57	.709	20
		المجموع	3.00	.518	3.49	.606	40
	المجموع	ذكر	2.91	.536	3.62	.577	40
		أنثى	2.98	.541	3.77	.700	40
		المجموع	2.95	.536	3.70	.642	80
	تجريبية	ذكر	2.90	.599	4.07	.598	20
		أنثى	2.96	.512	3.92	.631	20
		المجموع	2.93	.551	4.00	.612	40
التسميع والحفظ	ضابطة	ذكر	2.87	.569	3.64	.707	20
		أنثى	3.00	.506	3.66	.786	20
		المجموع	2.94	.535	3.65	.738	40
	المجموع	ذكر	2.89	.577	3.86	.682	40
		أنثى	2.98	.503	3.79	.716	40
		المجموع	2.93	.540	3.82	.696	80
	تجريبية	ذكر	2.86	.723	3.83	.593	20
		أنثى	2.79	.563	3.83	.511	20
		المجموع	2.83	.640	3.83	.546	40
	ضابطة	ذكر	2.80	.672	3.54	.677	20
		أنثى	3.03	.465	3.45	.871	20
		المجموع	2.91	.582	3.50	.772	40
المراقبة والاحتفاظ بالسجلات	المجموع	ذكر	2.83	.689	3.69	.645	40
		أنثى	2.91	.523	3.64	.731	40
		المجموع	2.87	.610	3.66	.685	80
	تجريبية	ذكر	2.69	.743	4.08	.580	20

الأبعاد المساعدة من الآخرين	المجموعة	الجنس	القبلي		البعدي		العدد
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
	المجموعة	انثى	2.76	.596	4.09	.634	20
		المجموع	2.72	.666	4.09	.600	40
	ضابطة	ذكر	2.93	.658	3.50	.607	20
		انثى	2.89	.601	3.61	.646	20
	المجموع	المجموع	2.91	.622	3.56	.621	40
		ذكر	2.81	.703	3.79	.655	40
		انثى	2.83	.594	3.85	.677	40
		المجموع	2.82	.647	3.82	.662	80

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد الدراسة على أبعاد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً ناتج عن اختلاف فئات متغيري المجموعة والجنس، وبهدف التحقق فيما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الثنائي المتعدد (Two way MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (8).

الجدول (8) نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد لأثر المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجنس والتفاعل بينهما على أبعاد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
المجموعة	Hotelling's Trace	0.363	6.264	4.000	69.000	0.000	0.266
الجنس	Hotelling's Trace	0.060	1.032	4.000	69.000	0.397	0.056
التفاعل	Wilks' Lambda	0.956	0.788	4.000	69.000	0.537	0.044

يتبين من الجدول (8) وجود أثر للمجموعة ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على القياس البعدي لأبعاد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (0.363) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وكذلك عدم وجود أثر للجنس ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على القياس البعدي لأبعاد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (0.060) وبدلالة إحصائية بلغت (0.397)، وتبين عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على القياس البعدي لأبعاد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً مجتمعة للتفاعل بين الجنس و المجموعة حيث بلغت قيمة ويلكس (0.956) وبدلالة إحصائية بلغت (0.537).

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق الظاهرية في الأداء على الأبعاد المكونة لمقياس مهارات

التعلم المنظم ذاتياً الواردة في الجدول (7) -المشار إليه سابقاً- ذات دلالة إحصائية في ضوء التفاعل بين الجنس والمجموعة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً ككل وفقاً للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما، بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9) تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على القياس البعدي لكل بعد من أبعاد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً بعد تحديد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η^2
المجموعة	وضع الأهداف والتخطيط	4.676	1	4.676	13.886	.000	.162
	الترسيم والحفظ	2.877	1	2.877	6.903	.011	.087
	المراقبة والاحتفاظ بالسجلات	2.717	1	2.717	5.998	.017	.077
	طلب المساعدة	6.934	1	6.934	22.206	.000	.236
الجنس	وضع الأهداف والتخطيط	.609	1	.609	1.807	.183	.024
	الترسيم والحفظ	.009	1	.009	.020	.887	.000
	المراقبة والاحتفاظ بالسجلات	.005	1	.005	.012	.914	.000
	طلب المساعدة	.087	1	.087	.279	.599	.004
المجموعة × الجنس	وضع الأهداف والتخطيط	.039	1	.039	.117	.734	.002
	الترسيم والحفظ	.540	1	.540	1.295	.259	.018
	المراقبة والاحتفاظ بالسجلات	.002	1	.002	.005	.944	.000
	طلب المساعدة	.033	1	.033	.104	.748	.001
الخطأ	وضع الأهداف والتخطيط	24.247	72	.337			
	الترسيم والحفظ	30.012	72	.417			
	المراقبة والاحتفاظ بالسجلات	32.614	72	.453			
	طلب المساعدة	22.482	72	.312			
الكل المصحح	وضع الأهداف والتخطيط	32.546	79				
	الترسيم والحفظ	38.214	79				
	المراقبة والاحتفاظ بالسجلات	37.071	79				
	طلب المساعدة	34.673	79				

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر

الجنس في جميع أبعاد مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس في جميع أبعاد المقياس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الأخذ بالاعتبار المحتوى التدريبي للبرنامج إذ أن المحتوى المقدم في الأنشطة التدريبية المستندة إلى عادات العقل لا تستهدف الذكور دون الإناث أو العكس، فقد تم تصميم الأنشطة بحيث تخاطب عقول الطلبة ذكراً وإناثاً على حد سواء في

الصف العاشر الأساسي دون تمييز، إذ أن أنشطة البرنامج التدريبي لم تتضمن أي محتوى يتفوق في تنفيذه الذكور على الإناث أو العكس، وقد يكون لذلك أثر في عدم وجود فروق في نتائجهم. كذلك فإن الظروف المتشابهة للطلبة الذكور والإناث في المرحلة العمرية، فضلاً عن تشابه الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والأكاديمية، إذ أنهم يدرسون المنهاج ذاته بالظروف ذاتها، كما أنهم يتعرضون للمؤثرات البيئية ذاتها، قد يكون لذلك أثر في عدم وجود فروق في النتائج تعزى لمتغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هونج و بينج و رويل (Hong, Peng & Rowell, 2009) في عدم وجود فروق بين الجنسين في درجة امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتختلف النتيجة مع دراسة نيبير (Neber, 2008) والتي تشير إلى تفوق الذكور، واختلفت أيضاً مع دراسة المقداد والجراح (Al-Miqdad & Al-Jarrah, 2013) والتي تشير إلى تفوق الإناث، إلا أنه بشكل عام لا يوجد فروق بين الجنسين في درجة امتلاك مهارات التعلم المنظم ذاتياً فالمسألة ليست محسومة فهناك دراسات أظهرت فروق بين الجنسين في النتائج، كما أن هناك دراسات لم تظهر أية فروق دالة إحصائياً.

التوصيات

بناءً على النتائج المشار إليها توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

1. الاهتمام بتوظيف عادات العقل لدى الطلبة من خلال برامج نوعية منفصلة أو أنشطة مدمجة مع المنهاج الدراسي في مختلف المواد.
2. إعداد برامج تدريبية للمعلمين تعرفهم بعادات العقل واستراتيجيات تنميتها لدى الطلبة.
3. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث للتعرف إلى فاعلية عادات العقل في التأثير على متغيرات لم يتم تناولها بالدراسة.

References

- Abdel Azeem, R. (2009). The effect of a program based on divergent thinking strategies in developing creative writing skills and some habits of mind for preparatory stage students, **Reading and Knowledge Journal**, (94) 32-112, Ein Shams University, Egypt.
- Abdel Azeem, A. (2018), A training program based on some productive habits of mind and its effect on academic procrastination and future anxiety for educational college students, **Psychological studies Journal**, 3 (28) 557-644.

- Abdel Hameed, S. (2014), " **The effect of a training program based on some productive habits of mind on enhancing fifth grade students' decision making skills**", Unpublished Doctoral Dissertation, Educational Studies Institute, Cairo University, Egypt.
- Aguilar, A. (2008). **Developing transferring and adapting self-regulated learning processes**. (Unpublished PhD). Dissertation. Temple University, Philadelphia, USA.
- Ahmed, I. (2007). Self-regulated learning and internal motivation and its relationship with academic achievement for educational college students. **Educational College Journal**. Ein Shams University. 1 (3) 135- 169.
- Al-Harthi, I. (2002). **Developing students' habits of mind**, Alshaqri Press, Riyadh, KSA.
- Al-Karaki, W. (2007), " **The effect of a training program based on habits of mind on developing critical thinking of university students**", Unpublished Doctoral Dissertation, Amman Arab University, Jordan.
- Al-Kayali, M & Al-Barbari, I. (2019), The effect of using habits of mind on developing self regulated learning for second secondary students in KSA, **Educational College Journal in Banha**, Banha University, Egypt.
- Allawi, M. (1994), **Physical training science**, Cairo: Thirteen Press, Egypt.
- Al-Miqdad, K & Al-Jarrah, A. (2013), The level of self regulated learning for talented and regular students in Jordan, **Mu'tah University Journal for studies and research**, 28 (5) 69-70.
- Al-Saleh, F & Al-Zghoul, R. (2019), The relationship between learned helplessness and self-regulated learning for ninth grade students in Mafrq, **Dirasat Journal**, 1 (46) 513-529, Jordan.
- Costa, A. & Kallick, B. (2000). **Assessing & reporting habits of mind**. Association for supervision and Curriculum Development. Alexandria, Victoria USA.
- Costa, A. & Kallick, B. (2003). **Discovering and exploring habits of mind**. Association for supervision and Curriculum Development. Alexandria, Victoria USA.
- Costa, A. & Kallick, B. (2008).**Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success**. Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD, Alexandria,

- Victoria, USA.
- Gurbuz, M. Murat, A. & Hatice, G (2018). Investigating geometric habits of mind by using paper folding. **Acta Didactica Napocensia Journal**. (BBU) Babes- Bolyai University, Romania.
- Hong, E.; Peng, Y.; & Rowell, L. (2009). Homework, self-regulation: grade, gender, and achievement level differences. **Learning and Individual Differences Journal**. 19 (1) 269-276.
- Lafi, F. (2011), " **The effect of a suggested program to teach history based on habits of mind theory to improve decision making skills for preparatory students**", Unpublished Doctoral Dissertation, Suez Canal University, Egypt.
- Laqani, A & Jamal, A. (2003). **Educational definitions dictionary in the curriculum and teaching methods**. Cairo: Books World Publishers.
- Linder, R.(2002).Self- regulation of learning and achievement in college student. **Contemporary Educational Psychology**.2 (4), 406-418.
- Marzano, R. (1998). **A different kind of classroom: Teaching with dimentions of learning**. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria.
- Neber, H; Liu, B; & Schofield, N. (2008) Chinese high school students in physics classroom as active, self-regulated learners. **Journal of Science and Mathematics Education**. (6) 769-788.
- Perkins, D. (1995). **Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence**. New York: The Free Press.
- Pintrich, P.(2000). **The role of goal orientation in self-regulated learning**. San Diego: Academic Press.
- Purdie, N.(2003). Student conception of learning and their use of self-regulated learning strategies across-cultural Comparison. **Educational Psychology Journal**. 4(84) 591-604.
- Swartz, R. & Parks, S.(1994). **Infusing critical & creative thinking into elementary instructions: A lesson design handbook**. Pacific Grove, California: Midwest Publishing.
- Wiersma, J. & Licklider, B. (2009). Intentional mental possessing: Students thinking as a habit of mind. **Journal of Ethnographic Qualitative Research**. 3(2) 117-127.