مجلة علوم
ذوى الاحتياجات الخاصة

عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيًا لدى الموهوبين منخفضي التحصيل والعاديين بالمرحلة الإعدادية

Habits of mind, Cognitive Emotion Regulation Strategies, and self-Regulated learning among Gifted Underachievers and Normal Students in Middle School

د/ أمل محمد أحمد زايــد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

المستخلص :

هدف البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين عادات العقل وكل من استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيًا، والكشف عن وجود فروق في المتغيرات الثلاثة تُعزى للنوع (ذكور/ اناث)، والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) والتفاعل بينهما لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل والعاديين بالمرحلة الإعدادية. وتكونت عينة البحث من (145) تلميذة وتلميذة بالصف الثالث الاعدادي، (45) من الموهوبين منخفضي التحصيل، (100) من العاديين. واستخدمت الباحثة مقياس عادات العقل (Akdeniz & Ekici, 2019)، ومقياس استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال (Garnefski& Kraaij, 2007)، ومقياس التعلم المنظم ذاتيا (Toering et al., 2012) بعد ترجمتها والتأكد من خصائصها السيكومترية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات العقل وكل من استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال التكيفية والتعلم المنظم ذاتيا، وسالبة مع استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال اللاتكيفية. كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيا في عادات العقل بين الذكور والاناث لصالح الاناث في مجموعة العاديين، ووجود فروق دالة احصائيا في استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال التكيفية لصالح الاناث، ووجود فروق دالة إحصائيا في التعلم المنظم ذاتيا لصالح الاناث في مجموعة العاديين. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا تُعزى للمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) لصالح مجموعة العاديين. وتم تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال، التعلم المنظم ذاتيا، الموهوبين منخفضي التحصيل.

Abstract:

current paper aimed to identify the relationship between habits of mind and cognitive emotion regulations strategies, and self-regulated learning, in addition to reveal the differences in the three variables attributed to gender (males/females), and group (gifted underachievers - normal) and the interaction between them among gifted underachievers and normal students in middle school. The sample consisted of (145) male and female students in the third year of middle school, (45) gifted and low-achieving students, and (100) normal students. The researcher used the Habits of Mind Scale (Akdeniz & Ekici, 2019), the Cognitive Emotion Regulation Strategies Scale (Garnefski & Kraaij, 2007), and the Self-Regulated Learning Scale (Toering et al., 2012) after translating them and ensure their psychometric properties. The results revealed a positive correlation between habits of mind and both adaptive cognitive emotion regulation strategies and self-regulated learning, whereas negative correlation with maladaptive cognitive emotion regulation strategies. It also resulted in statistically significant differences in habits of mind between males and females in favor of females in the normal group. As well as there are significant differences in adaptive cognitive regulation of emotion strategies in favor of normal females. Aswell as there are significant differences in self-regulated learning in favor of females in the normal group. The results also revealed statistically significant differences in habits of mind, strategies for cognitive regulation of emotion, and self-regulated learning attributed to the group (gifted underachievers - normal)students in favor of the normal group. Some recommendations were presented considering the research results.

Keywords: *Habits of mind, cognitive emotion regulation strategies, self-regulated learning, gifted underachievers*.

مقدمة البحث:

الموهوبون هم الثروات الحقيقية للأمم، فَبِهم يتقدم العلم وينهض اقتصاد الدول، ويلعب الطلاب الموهوبون دورًا مهمًا في المجتمع، كأن يصبحوا قادة في مجالاتهم ويحققوا اكتشافات مهمة لإفادة العالم بأكمله، ومن ثم يجب على المؤسسات التعليمية المختلفة دعم الطلاب الموهوبين والاستجابة لاحتياجاتهم، والاستثمار الأمثل لإمكاناتهم وقدراتهم.

وتظهر مشكلة انخفاض التحصيل بين الموهوبين خلال أواخر سنوات الدراسة الابتدائية وأوائل سنوات الدراسة الإعدادية، وذلك لأن التلاميذ أصبحوا أكثر وعياً بمستوى زملائهم وأقرانهم، مما يترتب عليه زيادة قلقهم، فيقومون بإجراء المزيد من المقارنات، وتنشأ لديهم رغبة متزايدة في التوافق معهم، إلا أنهم قد يُصدموا بانخفاض درجاتهم وتدني المستوى التحصيلي لديهم (perry, 2008). ويؤدي انخفاض التحصيل لدى الطلاب الموهوبين إلى حرمان المجتمع من ابتكاراتهم، ورأس المال الناتج عن هذه الابتكارات، ولكنه يحمل أيضًا تكلفة شخصية كبيرة على المعلمين وأولياء الأمور والطلاب، إذ ينزعج المعلمون من افتقار الموهوبين منخفضي التحصيل إلى الجهد الأكاديمي المطلوب لأداء المهام المختلفة، كما يقلق الآباء وأولياء الأمور من انخفاض درجات أبنائهم، وربما الأسوأ هو معاناة الطلاب أنفسهم من عدم شعورهم بمتعة انجاز المهام الصعبة، فالتحدي والتفاني المستمر يوفر الفرص ويعزز تحقيق الذات (Hoover-Schultz, 2005). وتشير الأدبيات المهتمة بالموهوبين منخفضي التحصيل إلى أن بعض البيئات الأسرية قد تكون سببا في انخفاض التحصيل لدى الطلاب، لذا يجب وضع العلاقة الديناميكية بين العوامل الشخصية والبيئية المتعلقة بانخفاض التحصيل لدى الموهوبين في الاعتبار (Siegle et al., 2017).

وتنخفض الثقة بالنفس لدى الموهوبين منخفضي التحصيل Gifted Underachievers، ويفتقرون إلى الدافعية والقدرة على المثابرة، ويشعرون بمشاعر الدونية، ويسعون إلى الكمال والخوف من الفشل، فضلاً عن ضعف وجهة الضبط لديهم، واعتقادهم بأنهم ليس لديهم السيطرة على النتائج الإيجابية في حياتهم، وينخفض لديهم مستوى المرونة، ولا يثابرون في مواجهة الشدائد إما لخوفهم من عدم الارتقاء إلى مستوى توقعاتهم أو توقعات الآخرين، أو لاعتقادهم بأنهم لا يتمتعون بقدرات عالية، بالإضافة إلى أن الموهوبين منخفضي التحصيل قد يُظهرون انفعالات تتصف بالعدوان والتبرير، وقد تساهم هذه السمات الشخصية في

تكوين مواقف سلبية تجاه الأداء المدرسي والأكاديمي، الأمر الذي يؤدى إلى انخفاض التحصيل (Hoover-Schultz, 2005; Perry, 2008; Stoeger & Ziegler, 2013).

ويُعَد التركيز على أداء الطلاب في المواقف التي تتطلب التفكير الاستراتيجي والاستبصار والمثابرة والإبداع لحل مشكلة معقدة أمرًا مهمًا، فلا ينْصَب الاهتمام فقط على عدد الإجابات التي يعرفها الطلاب، ولكن أيضًا الاهتمام بمعرفة كيفية التصرف عند عدم معرفة الإجابة بصورة مباشرة، والاهتمام بملاحظة كيفية إنتاج الطلاب للمعرفة، وليس مجرد الحصول على المعلومات، ومن ثم فاكتساب عادات العقل يُسهم في حل الأسئلة والمشكلات التي لا تُعرَف إجاباتها على الفور، ويمكن اعتبار عادات العقل إطارًا عاما للتعلم، حيث تُعَد الأسلوب الأمثل في تعليم سلوكيات التفكير بذكاء، للحصول على ذروة الأداء في حل المشكلات وتنظيم التعلم في المواقف الأكاديمية والمهنية والأسرية المختلفة (Campbell, 2006; Costa & Kallick, 2000). وتعمل عادات العقل Habits of Mind بمثابة الضبط العقلي، حيث إن استخدام واحدة أو أكثر من عادات العقل هو أول ما يطرأ على عقل الطلاب عند مواجهة مشكلة ما، ومن ثم تساعد عادات العقل الطلاب على التفكير بفعالية، وتُعلمهم النقد، ومساعدة الآخرين على دعم أفكارهم، ومهارات حل المشكلات واكتساب القدرة على اتخاذ قرارات فعالة، وتركز عادات العقل على العمليات والحلول والاستراتيجيات التي يحتاج الأفراد إلى القيام بها لتعلم كيفية استخدام عقولهم بشكل فعال (Costa& Kallick,2008).

وترتبط عادات العقل بالعديد من المتغيرات المهمة للطالب في المراحل التعليمة المختلفة، فتوصلت دراسة القضاة (2020) إلى اسهام عادات العقل (المثابرة، وتطبيق المعارف، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، والإبداع والتخيل، وجمع البيانات باستخدام الحواس)، في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية. وتوصلت دراسة Gablan and Abdelaziz (2021) إلى أن عادات العقل تسهم في تكوين الشخصية الإبداعية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت دراسة Al-Ruwaili (2021) إلى فعالية عادات العقل في تنمية دافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتوصلت دراسة Yandari et al. (2019) إلى أن عادات العقل تعمل على تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وتوصلت دراسة Hafni et al. (2019) أن عادات العقل تؤثر تأثيرا إيجابيا بنسبة (51.4%) في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الحادي عشر، ويميل الطلاب الذين يمتلكون عادات عقل جيدة إلى التنظيم في حياتهم وتقبل

الأمور المختلفة بمرونة مرتفعة (Burgess, 2012). ويمكن تعلم عادات العقل وممارستها، فكلما مارسها الطالب بشكل أكثر، أصبح أكثر ذكاءً في استخدامه لعادات العقل (Costa& Kallick, 2009).

ويُعد التنظيم المعرفي للانفعال Cognitive Emotions Regulation متغيرًا مهمًا يُسهم في مساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، ومن المهم أن يتدرب الطلاب على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال المختلفة وكيفية تطبيقها في المواقف المختلفة، ومن المهم أيضًا قيام المعلمين وأولياء الأمور بدعم وتشجيع الطلاب على استخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال، وتزويدهم بالتغذية الراجعة (Andrés et al., 2017; De Neve et al, 2023; Xue et al., 2023).

وتشير إستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال إلى جهد الفرد في استخلاص المعلومات والتكيف مع متطلبات البيئة الخارجية، فعند مواجهة حدث خارجي يقوم الفرد أولاً بتكوين فهم محدد لمتطلباته ثم الاستجابة وفقاً لذلك، فالمكونات المعرفية في التنظيم الانفعالي لها تأثير أكثر أهمية على السلوك، ويمكن للأفراد الحفاظ على صحتهم العقلية من خلال التوافق التكيفي للانفعال (Luthans et al., 2015). كما يُشير التنظيم المعرفي للانفعال إلى الطريقة الواعية والمعرفية للتعامل مع تناول المعلومات المثيرة انفعاليا، ويمكن اعتباره جزءًا من المفهوم الأوسع لتنظيم الانفعالات والذي يُعرف بأنه "جميع العمليات الخارجية والجوهرية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الفعل الانفعالية، وخاصة سماتها المكثفة والزمنية (Garnefski, et al., 2001).

ويؤدي خلل التنظيم الانفعالي إلى آثار سلبية على التعلم والتحصيل، لأنه قد يتداخل مع الجوانب المعرفية والسلوكية والاجتماعية للمتعلم، فمن الناحية المعرفية، قد يؤدي إلى إضعاف القدرة على التركيز والتذكر والانتباه ومعالجة المعلومات الضرورية لعملية التعلم، ومن الناحية السلوكية، قد يؤدي عدم التنظيم الانفعالي إلى سلوكيات متهورة أو تخريبية أو عدوانية يمكن أن تؤثر على بيئة التعلم والنتائج الأكاديمية للمتعلمين، ويمكن أن يؤدي إلى التغيب عن المدرسة أو التسرب في كثير من الأحيان، ومن الناحية الاجتماعية، قد يؤدي إلى إضعاف القدرة على التواصل والتعاون والتعاطف مع الآخرين، وصعوبة في تكوين علاقات إيجابية والحفاظ عليها مع أقرانه، والمعلمين، وأفراد الأسرة، مما يؤدي إلى العزلة أو الرفض أو التنمر من قِبَل الآخرين، مما قد يؤثر على تقدير الذات والرفاهية والتحصيل الأكاديمي للمتعلمين (Andrés et al., 2017;

Usán Supervía & Quílez Robres, 2021). ويشير Extremera et al. (2019) إلى أن الأفراد الذين يظهرون عجزًا في التنظيم المعرفي للانفعال هم أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات محفوفة بالمخاطر في محاولة لتقليل أو تخفيف تجربة المشاعر السلبية.

ويتضمن التنظيم الذاتي Self–Regulation للتعلم ضبط النفس من خلال ضبط الدوافع والسلوكيات والانفعالات والانتباه، وتعد القدرة على ضبط النفس أمرًا أساسيًا بشكل خاص في تطوير التوافق النفسي المثالي، فالتعلم المنظم ذاتيًا Self– Regulated Learning أو التنظيم الذاتي الأكاديمي هو أحد الجوانب المهمة للتنظيم الذاتي، ويشير إلى التعلم الذي يعتمد على ما وراء المعرفة، والعمل الاستراتيجي، والإلهام للتعلم، لذا يمكن اعتبار التعلم المنظم ذاتيا بمثابة عملية تعليمية متكاملة، تنطوي على تطوير مجموعة من السلوكيات البناءة التي تؤثر على التعلم، كما أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من التنظيم الذاتي لديهم القدرة على تحقيق أهدافهم، ويمكنهم تولي المهام الصعبة، والممارسة، والارتجال في تعلمهم، وبناء فهمًا عميقًا، وبذل الجهود لتعزيز الأداء الذي يؤدي بدوره إلى النجاح الأكاديمي (Nodoushan, 2012; Panadero, 2017).

ويشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى عمليات التوجيه الذاتي والمعتقدات الذاتية التي تُمَكّن المتعلمين من تحويل قدراتهم العقلية، مثل الكفاءة اللفظية، إلى مهارة أداء أكاديمية، كما يُنظر إلى التعلم المنظم ذاتيا على أنه عمليات استباقية يستخدمها الطلاب لاكتساب المهارات الأكاديمية، مثل تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، والمراقبة الذاتية لفعالية الفرد (Zimmerman, 2008). ويُنظَر إلى التعلم المنظم ذاتيًا على أنه شكل من أشكال التعلم الموجهة ذاتيا، مثل التعلم بالاكتشاف، القراءة الذاتية، أو البحث عن المعلومات من المصادر الإلكترونية، إلا أنه يستدعي طلب المساعدة من الأقران وأولياء الأمور والمعلمين، واظهار المبادرة الشخصية والمثابرة والتكيف المهارة، وتتبع هذه الصفات الاستباقية للمتعلمين من المشاعر والمعتقدات الدافعية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية (Schunk& Zimmerman, 2007).

ويُظِهر المتعلمون المنظمون ذاتياً التزاماً قوياً بعملية التعلم ويتحملون مسؤولية تعلمهم، ويتحملون المخاطر الفكرية، ويصمدون في مواجهة التحديات، ويتعلمون من أخطائهم، وهم قادرون على تنظيم المعلومات وإعادة تنظيمها، وتفسير المعلومات بطرق جديدة ومختلفة، وتوليد

أفكارهم الخاصة، ويظهرون الوعي ما وراء المعرفي (فهم العوامل التي تؤثر على تعلمهم) ويكتسبون المهارات والثقة التي يحتاجونها ليصبحوا متعلمين فاعلين (Karlen et al., 2021).

مشكلة البحث:

أشارت دراسة Siegle and McCoach (2018) إلى أن ما يصل إلى (50%) من الطلاب الموهوبين يعانون من انخفاض التحصيل في مرحلة ما من مسارهم التعليمي، ويمكن أن يسبب انخفاض التحصيل العديد من العواقب السلبية، خاصة عندما لا تتم معالجة المشكلة في الوقت المناسب، ويمكن أن تكون هذه العواقب على المستوى الانفعالي أو الأكاديمي (Damian et al., 2016)، وفي السياق ذاته أضافت دراسة VanTassel-Baska (2000) أن (63%) من الطلاب الموهوبين لديهم أداء ضعيف بالإضافة لمرورهم بالعديد من المشكلات التي لها آثار كبيرة على الفرد والمجتمع، ويمكن أن تنتهي بالتسرب من المدرسة، وهو ما يمثل خسارة كبيرة للمجتمع (Siegle et al., 2019; Kaur & Bhalla, 2020). وتشير دراسة Winner (2001) أن أسطورة الأطفال الموهوبين هم الأفضل توافقاً، والأفضل حظاً، والأقل اضطراباً انفعالياً من الأطفال العاديين، وُيتوقع منهم تحصيل دراسي مرتفع، ليست حقيقية، لأن الأطفال الموهوبين يتعرضون للضغوط والشعور بالعزلة والإحباط ويعانون من الفراغ الانفعالي وهذا بدوره يؤدى إلى انخفاض التحصيل الدراسي لديهم.

كذلك فإن إهمال توظيف عادات العقل يسبب العديد من القصور في نتائج عملية التعلم، حيث أن عادات العقل ليست امتلاك المعلومات، والتركيز على كمية المعرفة المكتسبة فحسب، بل تتعدى ذلك إلى توظيف المعلومات، وكيفية استخدامها وتطور التعامل مع التقنيات الحديثة، ومن ثم يؤدي الإهمال في توظيفها إلى انخفاض مستوى الأداء في المهام التعليمية، وضعف مخرجات التعلم، لذا فمن الضروري تعليم عادات العقل للطلبة بصورة مباشرة، وفي بيئة غنية وبأهداف محددة ليتمكن الفرد من متابعة التطورات والتقدم في مختلف المجالات (Costa, 2001)، بالإضافة إلى أن تنمية عادات العقل تُحسن مهارات التعلم والفاعلية الذاتية (Adams, 2006). وتؤدي العادات العقلية الضعيفة إلى تعلم ضعيف، بغض النظر عن المستوى أو القدرة الي يمتلكها الطالب (Marzano, 2000). وتوصلت دراسة Andersson and Bergman (2011) إلى أن المثابرة كإحدى عادات العقل ترتبط ارتباطا وثيق بأداء المهام الأكاديمية لدى المراهقين ممن تتراوح أعمارهم (13- 16)، وهي العامل الثاني إلى جانب القدرة العقلية العامة أثناء القيام بمهمة ما، وتؤثر على التحصيل في مجال الحياة العملية والتعليمية،

كما أن التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة) كإحدى العادات العقلية ذو كبيرة أهمية للتعلم حيث يساعد المتعلمين على تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات ومراقبة التقدم وتقييم النتائج والتفكير في تجارب التعلم الخاصة بهم، ويؤثر على دوافع الفرد ومعتقداته حول التعلم، فامتلاك عادات العقل يوجه التعلم المنظم ذاتيًا (Sawyer, 2005).

ويغفل معظم المعلمين والمربين عن أهمية دمج تدريس استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال في السياق الأكاديمي، ويفتقدون إلى الوعي بأهميتها لتحسين الأداء الأكاديمي (Macklem& Macklem 2020)، لأن الخلل في التنظيم الانفعالي يؤدي إلى آثار سلبية على التعلم والتحصيل، ويتداخل مع الجوانب المعرفية والسلوكية والاجتماعية للمتعلم (Andrés et al., 2017; Usán Supervía & Quílez Robres, 2021). وترتبط استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال بزيادة التحصيل الأكاديمي في العديد من الدراسات (Gumora& Aresenio, 2002)، فأظهرت نتائج دراسة Al-Badareen (2016) أن استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال تؤثر بدرجة كبيرة في التحصيل الأكاديمي، وتوصلت دراسات (Fried, 2011; Gumora& Aresenio, 2002) إلى أن تنظيم الانفعالات لدى المراهقين في وقت مبكر يُسهم بشكل كبير في التحصيل الأكاديمي ويسهل العمل في السياق الأكاديمي، وعلى الجانب الآخر فان عدم القدرة على تعديل شدة ومدة الانفعالات للطالب سوف يُعيق أداءه الأكاديمي (Boekarets, 2011). وافترضت دراسة Pekrun et al. (2009) أن الانفعالات السلبية مثل الغضب تسهم في انخفاض التحصيل، حيث تؤثر سلبًا على العمليات المعرفية العليا مثل حل المشكلات والذاكرة والتفكير الاستراتيجي. وأوصت دراسة Duarte et al. (2015) إلى أهمية تعزيز الاستراتيجيات التكيفية للتنظيم المعرفي للانفعال وخصوصا إعادة التقييم الإيجابي عند مواجهة أحداث الحياة السلبية.

ويواجه الطلاب ممن لا يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كتحديد الأهداف والتخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي، صعوبة في تحقيق أهدافهم التعليمية وقد يكون أداؤهم ضعيفًا في التكليفات الدراسية، وينخفض لديهم الدافع والاندماج في مواقف التعلم، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على تنظيم دوافعهم وانفعالاتهم، وقد يعانون من الملل أو القلق أو الإحباط، ومن ثم يحتاج الطلاب إلى تطوير وممارسة التعلم المنظم ذاتيًا، مثل تحديد أهداف محددة وواقعية، وتخطيط وتنظيم أنشطة التعلم الخاصة بهم، ومراقبة وتقييم تقدمهم ونتائجهم، وطلب المساعدة عند الحاجة، وتنظيم دوافعهم وفعالياتهم وانفعالاتهم واستمتاعهم بالتعلم (Hadwin et al., 2022; Pedrotti

& Nistor, 2019; Yu, 2023). ومن ثم تُعَد عادات العقل والتعلم المنظم ذاتيا من المؤشرات القوية على مهارات المستويات العليا من التفكير (Hodiyanto & Firdaus2020).

مما سبق يتضح أن عادات العقل والتنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيًا متغيرات مرتبطة ويدعم كل منهما الآخر، فتطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا يساعد المتعلمين في تنمية عادات العقل الإيجابية، والعكس صحيح، بالإضافة إلى أن التنظيم المعرفي للانفعال يعمل على تعزيز عادات العقل والتعلم المنظم ذاتيا ومن ثم يُمَكن المتعلمين من تحسين أدائهم الأكاديمي وتعلمهم مدى الحياة.

وفي حدود ما اطلعت عليه الباحثة توجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت عادات العقل والتنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا لدى الموهوبين منخفضي التحصيل والعاديين بالمرحلة الإعدادية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي من خلال الأسئلة التالية:

1. ما نوع العلاقة بين عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا لدى الموهوبين منخفضي التحصيل والعاديين بالمرحلة الإعدادية؟
2. هل توجد فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور– اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؟
3. هل توجد فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور– اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس التنظيم المعرفي للانفعال لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
4. هل توجد فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور– اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؟

أهداف البحث:

1. التعرف على طبيعة العلاقة بين عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا لدى الموهوبين منخفضي التحصيل والعاديين بالمرحلة الاعدادية.
2. الكشف عن وجود فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور– اناث) والمستوي الدراسي (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

3. الكشف عن وجود فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور– اناث) والمستوي الدراسي (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس التنظيم المعرفي للانفعال لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
4. الكشف عن وجود فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور– اناث) والمستوي الدراسي (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

أهمية البحث:

(أ) الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية البحث في:

1. أهمية متغيرات الدراسة فامتلاك الطالب لعادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا أمرًا بالغ الأهمية في جميع مراحل التعليم بصفة عامة وفي المرحلة الإعدادية بصفة خاصة، حيث يتم توجيه مسار الطالب في ضوء الدرجات التي يحصل عليها في هذه المرحلة الى المدارس الثانوية العامة أو الى المدارس الفنية.
2. أهمية الموهوبين منخفضي التحصيل والذين يشكلون جزءً من عينة البحث الحالي نظرا لكونهم ثروة بشرية مُهدرة لابد من الاهتمام بهم حتى يمكنهم تحقيق الأهداف المنشودة على المستوى الشخصي والمجتمعي.
3. يُقدم البحث أدباً تربوياً ونفسياً في متغيرات عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا للدارسين والمختصين والمهتمين بالتعلم وعلم النفس المعرفي.
4. يكشف البحث عن الفروق في عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا بين الموهوبين منخفضي التحصيل والعاديين وكذلك الكشف عن وجود فروق تُعزى للنوع (ذكور/ اناث).

(ب) الأهمية التطبيقية:

1. يُقدم البحث للتراث السيكولوجي والتربوي ثلاثة مقاييس مُترجمة إلى اللغة العربية ومقننة لقياس عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا.
2. توعية القائمين على العملية التربوية للاهتمام بمتغيرات عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا لما لها من أهمية في مساعدة الموهوبين منخفضي التحصيل واختيار طرق التدريس المناسبة لهم.

3.يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تصميم برامج قائمة على عادات العقل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التدريب على التنظيم المعرفي للانفعال لما له من تحسين الأداء الأكاديمي بصفة خاصة وجميع جوانب حياة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بصفة عامة.

مصطلحات البحث:

1. الموهوبون منخفضو التحصيل Gifted Underachievers:

يُعرِف Reis and McCoach (2000) الموهوبين منخفضي التحصيل بأنهم الطلاب الموهوبون الذين يظهرون تناقضًا حادًا بين الإنجاز المتوقع (من خلال درجات اختبار التحصيل المعياري أو تقييمات القدرة المعرفية أو العقلية) والإنجاز الفعلي (من خلال درجات الفصل وتقييمات المعلمين).

وتُعِرف الباحثة الموهوبين منخفضي التحصيل اجرائيا بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين ينخفض مستوى تحصيلهم الدراسي في مادة دراسية أو أكثر بشكل واضح عن مستوى زملائهم على الرغم من تمتعهم بنسبة ذكاء مرتفعة 120٪ فأكثر وقدرة مرتفعة على التفكير الابتكاري ويتميزون في مجال ما من مجالات الموهبة.

2. عادات العقل Habits of mind:

يُعَرِّف Costa and Kallick (2008) عادات العقل بأنها مجموعة من المهارات والمواقف والخبرات الماضية، تقف خلف تفضيل نمط من السلوكيات على غيره في مواقف محددة.

وتُعرفها الباحثة اجرائيا في إطار الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس عادات العقل المستخدم في البحث.

3. استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال Cognitive Emotion Regulation Strategies

يُعَرّف (Garnefski & Kraaij, 2007; Garnefski et al., 2009) التنظيم المعرفي للانفعال بأنه "الاستراتيجيات العقلية الواعية التي يستخدمها الأفراد للتعامل مع تناول المعلومات المثيرة انفعاليا

وتُعرفها الباحثة اجرائيا في إطار الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التنظيم المعرفي للانفعال المستخدم في البحث.

4. استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Self- Regulated Learning:

يُعَرّف Zimmerman (2001) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه الأفكار والمشاعر والأفعال المولدة ذاتيًا والتي تم تصميمها بشكل منهجي للتأثير على تعلم الفرد للمعرفة والمهارات.

وتُعرفها الباحثة اجرائيا في إطار الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التعلم المنظم ذاتيا المستخدم في البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الموهوبون منخفضو التحصيل:

يُعد الموهوبون إحدى فئات المتعلمين الاستثنائيين الذين لا يُعتبرون عادةً معرضين لخطر الفشل الأكاديمي أو المشكلات المرتبطة به، إلا أنهم معرضون في العديد من الأحيان للإخفاق في الاستفادة من إمكاناتهم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية، ويُعد ذلك مجالًا للقلق والإحباط للعديد من الآباء والمعلمين والمرشدين (McCoach& Siegle, 2003).

وتُعد صعوبة تشخيص الطلاب الموهوبين بشكل صحيح أحد أهم العوامل المساهمة في انخفاض التحصيل لدى الموهوبين، فغالبًا ما يُنظر إلى الطلاب الموهوبين الذين يعانون من اضطرابات سلوكية على أنهم مزعجون، وليسوا أطفالًا ذوي احتياجات خاصة، وعندما لا يتم تقييم الطالب أو الاعتراف به على أنه موهوب، على الرغم من قدراته المتميزة، فلن يحصل على خدمات تلبي وتعزز احتياجاته الفريدة وقدراته العالية، ولتقييم الطلاب بشكل أكثر عدالة، يجب على المرشدين الأكاديميين والمعلمين بالمدارس البدء في التعرف على المواهب لدى الطلاب بشكل فعال والتركيز على نقاط القوة لديهم، ومن خلال غرس استراتيجيات تحديد أكثر فعالية، سيكون موظفو المدرسة وأسرهم أكثر قدرة على التعرف على الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل ورعايتهم بشكل فعال (Perry, 2008).

ولا يوجد عامل واحد يسبب ضعف التحصيل لدى الطلاب الموهوبين، بل يتطور من خلال مجموعة متنوعة من التأثيرات الشخصية والبيئية، وقد تشمل هذه التأثيرات عوامل فردية (مثل ضعف المهارات التنظيمية أو أسرية (مثل التوقعات غير الواضحة من أولياء الأمور)، أو عوامل مدرسية (مثل ضعف العلاقات بين الطالب والمعلم)، بالإضافة إلى أنه في بعض الأحيان قد تضع المدرسة متطلبات جديدة على الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المرتفع، مثل اكسابهم مهارات إدارة الوقت أو المهارات اللازمة للمذاكرة، مما يؤدي إلى مواجهتهم صعوبة عند استدعائهم مرات عديدة، بدلاً من التركيز على المقررات الأكاديمية الفعلية، الأمر الذي قد يؤدي

إلى انشغالهم وانخفاض التحصيل لديهم، لذلك يجب أن تكون التدخلات التي تستهدف هذه المشكلة فريدة من نوعها وحساسة للعوامل المحددة التي تؤدي إلى انخفاض التحصيل، ومن خلال فهم تلك الأسباب، يصبح المتخصصون في مجال التعليم والإرشاد أكثر استعدادًا لتصميم خطط العلاج، لتناسب احتياجات كل طالب بشكل أفضل (Hoover-Schultz, 2005; Perry, 2008). ويمكن أن يكون التحصيل الأكاديمي المتدني في بعض الأحيان مؤشراً على مشكلة بدنية أو عقلية أو انفعالية أكثر خطورة، فيشير Moon and Hall (1998) إلى أن صعوبات التعلم، واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وضعف السمع، وأساليب التعلم والمشكلات الانفعالية يمكن أن تسهم في انخفاض التحصيل الأكاديمي، لذلك، لذا يجب على المختصين بالمدرسة فحص الطالب الموهوب منخفض التحصيل للبحث عن المشكلات الجسدية أو العقلية أو الوجدانية قبل التعامل مع الصعوبات الدراسية التي يواجهها الطالب (McCoach& Siegle, 2003).

ونظرا لأن استراتيجيات التدخل الفعالة للموهوبين منخفضي التحصيل ما زالت غير مدروسة بالحد الكافي؛ فيجب على المعلمين استكشاف الدور الذي تلعبه تصورات الطلاب واتجاهاتهم ودوافعهم التي تؤدي لتدني التحصيل، والبحث عن العوامل النفسية المرتبطة بذلك، كانخفاض التصور الأكاديمي الذاتي، والمواقف السلبية تجاه المدرسة، والمواقف السلبية تجاه المعلمين والفصول الدراسية، وانخفاض الدافعية والتنظيم الذاتي، وانخفاض تقييم الأهداف (Reis & McCoach, 2000; Perry, 2008). كما يجب على المدارس توفير بيئة تعليمية أفضل تتحدى قدرات الطلاب الموهوبين بدلاً من تقييد إمكاناتهم، كالبرامج الاثرائية التي تتجاوز مستوى أقرانهم، لما له من العديد من الفوائد الأكاديمية والشخصية والاجتماعية ومساعدتهم في تحقيق أهدافهم، والايمان أكثر بقدراتهم، وشغفهم للتعلم، وتطوير ثقتهم بأنفسهم، ومنحهم الفرص للأداء وفقًا لمعايير أعلى، وتعزيز احترامهم لذاتهم يمكن أن يكون بمثابة عامل وقائي ضد انخفاض التحصيل (Gross, 2006).

ثانيا عادات العقل:

تُعد العادات سلوكيات غريزية توفر مساحة عقلية لحل المشكلات، ولا تتطلب تذكر نوع معين من التفكير لاستخدامه، أي أنها مجموعة من التصرفات التي يتم تعلمها وممارستها قبل أن يتمكن الفرد من إنجاز مهمة محددة دون عناء تقريبًا (Costa& Kallick, 2000). والعادات هي سلوكيات متكررة ومشروطة اكتسبها الناس خلال حياتهم، فهي حالة من الاعتبار ضمن

مجموعة كل من الحالة العامة وحالة الاستمرارية، وفي فترات متتالية، وأكثر من 40% من السلوكيات اليومية للناس ليست في الحقيقة قرارات، بل عادات، ويمكن أن تكون العادات **جسدية** Physical: كأن يتناول الأفراد وجباتهم عن غير قصد، أو ركوب الدراجة، **وانفعالية** Emotionalحيث تُعد العامل الرئيسي الذي يثير ردود أفعال الأفراد ضد أي حدث، إذا كان الأفراد يشكلون شخصيتهم فإن ردود أفعالهم تجاه الأحداث ستتشكل وفقًا لذلك مثل النجاح، والفشل، والفخر، الغطرسة والغيرة والغضب تحدد هوية الأفراد وتسيطر عليهم ردود الفعل على الأحداث، و**عقلية** عندما يتعلق الأمر بأي مشكلة، وهي قدرة الشخص على اختيار وتطبيق ما يناسبه من هذه المهارات العقلية العالية المستوى من خلال التأكيد على الخصائص المعرفية الخاصة بالأشخاص مثل التفكير المنطقي والإبداع (Leiki, 2007).

وتراعي عادات العقل الفروق الفردية من خلال التركيز على الصفات الشخصية العامة حيث لا يتقيد بنمط أو مستوى معين من الذكاء، فنجد أن الفرد يمكن أن يعبر عن المرونة العقلية بطريقة شفوية، أو حركية، أو موسيقية، كما أنه من الممكن تطبيق المثابرة على أنشطة تحت ظروف مختلفة، ويمكن طرح الأسئلة على شكل كلمات، أو صور، أو ألحان موسيقية، أو حركات، فعادات العقل لا تُحد من التعبير، بل تشجعه، فالابتكار والإبداع عادة عقلية، مرهونة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، وأنه يُمْكن عبر التجربة والممارسة والتعليم أن نجعل الفرد قادرا على الإبداع، وأن نجعل من الإبداع فطرة في الإنسان (Costa& Kallick, 2008). وتسمح عادات العقل للطالب بمرونة البحث عن الإجابة عندما لا يتمكن من معرفة الإجابة، في حين تركز أساليب واستراتيجيات التدريس التقليدية على الأسئلة ذات الإجابة الصحيحة فقط، بينما (Costa and Kallick, 2000). وتُعني عادات العقل وجود استعداد للتصرف بذكاء عند مواجهة المشكلات، فالأفعال الأكثر فعالية تتطلب رسم أنماط معينة من السلوك الفكري، وعند الاعتماد على هذه الموارد الفكرية، فإن النتائج التي يتم إنتاجها تكون أقوى وذات جودة أعلى وأهمية أكبر مما لو حدث فشل في توظيف تلك السلوكيات الفكرية (Costa and Kallick, 2000).

ويُعَرِف Cuoco (2008) عادات العقل بأنها العادات التي تمكن الطلاب من تطوير أساليب معرفية عامة يمكن تطبيقها على المشكلات التي يواجهونها في المواقف المختلفة. ويعرفها Costa and Kallick (2008) بأنها مجموعة من المهارات والمواقف والخبرات الماضية، تقف خلف تفضيل نمط من السلوكيات عن غيره في مواقف محددة، وهي كالتالي:

1. **المثابرة Persisting** وتشير إلى التمسك بالمهمة، واستمرار التركيز فيها، ومتابعتها حتى الانتهاء، ومواصلة العمل وعدم الاستسلام بسهولة للصعوبات التي تعترض الفرد.
2. **إدارة الاندفاعيةManaging Impulsivity** وتشير إلى أخذ الوقت اللازم للنظر في الخيارات، والتفكير قبل التحدث أو التصرف، والهدوء عند التوتر أو التحدي ومراعاة الآخرين.
3. **الاصغاء بتفهم وتعاطف Listening with Understanding and Empathy:** ويشير إلى الانتباه للآخرين وعدم رفض أفكارهم وتفهم مشاعرهم وأفكارهم، والسعي إلى وضع الفرد نفسه مكانهم من أجل احترام وجهات النظر.
4. **التفكير بمرونة Thinking Flexibly** ويشير إلى القدرة على تغيير المنظور، والنظر في المدخلات، وتوليد البدائل.
5. **التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة) Thinking about Thinking (Metacognition)**ويشير إلى الوعي بالأفكار والمشاعر والنوايا والأفعال، وفهم ما يقوله الفرد ويفعله وتأثيره على الآخرين.
6. **السعي إلى الدقة:Striving for Accuracy** ويشير إلى التحقق من وجود أخطاء، وأن يقوم الفرد بالقياس أكثر من مرة من أجل الدقة.
7. **طرح الأسئلة وحل المشكلات:Questioning and Posing Problems** كأن يسأل الفرد نفسه، ويفكر في المعلومات المطلوبة، واختيار الاستراتيجيات التي تساعد على تخطي العقبات، والوصول إلى المعلومات المناسبة لحل المشكلة.
8. **تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة Applying Past Knowledge to New Situations:** وتشير إلى استخدم ما تم تعلمه من قبل، والنظر في المعرفة والخبرة السابقة، وتطبيق المعرفة خارج الموقف.
9. **التفكير والتواصل بوضوح ودقة Thinking and Communicating with Clarity and Precision:** ويشير إلى الحرص على أن يكون الفرد واضحًا ودقيقًا عند التحدث والكتابة، وتجنُب التعميم، والتحريف، والتقليل، والحذف.
10. **جمع البيانات من خلال الحواس:Gathering Data through All Senses** ويشير إلى التوقف لملاحظة ما يراه الفرد، والاستماع إلى ما يسمعه، والانتباه إلى ما يشمه، وتذوق ما يأكله، والشعور بما يلمسه.

11. **الإبداع والتخيل والتجديد: Creating, Imagining, Innovating** ويشير إلى التفكير في كيفية القيام بشيء مختلف، واقتراح أفكار جديدة، والسعي للأصالة، والتفكير في الاقتراحات الجديدة التي يقدمها الآخرون.
12. **الرد بدهشة ورهبة Responding with Wonderment and Awe**: ويشير إلى الانبهار بجمال العالم، وقوة الطبيعة، واتساع الكون، والانتباه لكل ما هو مذهل وجذاب.
13. **تحمل المخاطر المسؤولة Taking Responsible Risks**: ويشير إلى الاستعداد لتجربة شيء جديد ومختلف، والتفكير في القيام بأشياء آمنة ومعقولة، حتى لو كانت جديدة بالنسبة للفرد، ومواجهة الخوف من ارتكاب الأخطاء أو الفشل.
14. **إيجاد الفكاهة وجو المرح: Thinking Interdependently** ويشير إلى استعداد الفرد للضحك بشكل مناسب.
15. **التفكير التبادلي Thinking Interdependently**: ويشير إلى الاستعداد للعمل مع الآخرين والترحيب بمدخلاتهم ومساهماتهم، ووجهة نظرهم، والالتزام بالقرارات التي يتخذها فريق العمل، والاستعداد للتعلم من الآخرين في المواقف المتبادلة.
16. **الاستعداد الدائم للتعلم المستمر: Remaining Open to Continuous Learning** ويشير إلى الانفتاح على تجارب جديدة للتعلم منها، والاعتراف عند عدم المعرفة، والترحيب بالمعلومات الجديدة في جميع الموضوعات.

إن تطوير العادات العقلية هو رحلة طويلة مدى الحياة، للاستكشاف، وتعميق الفهم للعادات، واكتساب المهارات والاستراتيجيات وتطوير القدرة على التفكير الناقد لكي يصبح الفرد أكثر انسجامًا بشكل مستمر مع المواقف المختلفة (Anderson, et al., 2008). ويتطلب استخدام "عادات العقل" مزيجًا من المهارات والمواقف والخبرات والميول السابقة، فهو يعني اتخاذ قرار بشأن نمط التفكير الذي يجب استخدامه في هذا الوقت بالذات، ومعرفة ما إذا كان الوقت والظروف مناسبين لاستخدام هذا النمط تحديدا، ويتطلب ذلك مستوى مرتفع من المهارة لتوظيف الخبرات وتنفيذها بشكل فعال، وتحويلها مع مرور الوقت إلى سلوكيات، ويتم تقييمها وتعديلها وتنفيذها في المواقف المستقبلية (Costa & Kallick, 2000).

ويشير Anderson et al. (2008) إلى أن هناك خمسة أبعاد للنمو المستمر لعادات العقل، ويجب أن يُطور الأفراد من أنفسهم ليصبحوا أكثر فعالية في استخدام عادات العقل، وهي:

- استكشاف المعاني Exploring Meanings:

يتعامل هذا البعد مع قدرة الطلاب على توضيح معنى عادات العقل، وتطوير قدرة أكبر على صياغة تعريفات أكثر تعقيدًا، واكتساب المزيد من المفاهيم المرتبطة بها، والاعتماد على مجموعة أكبر من الأمثلة، وبناء تشبيهات أكثر تعقيدًا والتعرف عليها، وربطها بتجاربهم الخاصة، والقدرة على التفكير في المواقف المختلفة.

- توسيع القدرات Expanding Capacities

فعندما يمارس الطلاب عادات العقل، يصبحون أكثر مهارة، ويمكنهم تطوير مجموعة كبيرة من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، ومع تكرار استخدام عادات العقل؛ يصبح الطلاب أيضًا أكثر قدرة على اختيار الإستراتيجية الأكثر ملاءمة للموقف والمواقف الغامضة.

- زيادة اليقظة Increasing alertness

يجب على الطالب أن يكون حساسًا للمثيرات في البيئة، وأن يدرك وجود مشكلة، وأن يبني بعض المعايير التي تمكنه من اليقظة بشكل متزايد، للاندماج في عادة أو أكثر من عادات العقل، ويكون الاندماج في عادات العقل في سياق مألوف سهلا في كثير من الأحيان، ومع مرور الوقت، تتطور اليقظة بحيث يصبح الطلاب أكثر توجيهًا ذاتيًا، ويمكنهم تطبيق عادات العقل المناسبة تلقائيًا.

- تمديد القيم Extending values

عندما يربط الطلاب نجاحهم بالتطبيق الفعال لعادات العقل، فإنهم يعملون على وضع تنبؤات حول متى ولماذا قد يكون من المناسب استخدام عادة عقلية معينة، ويقومون أيضًا بتعميق تقييمهم للعادات، والتفكير مرة أخرى في استخدام العادة العقلية المناسبة، مما يُشكل إحساسًا أفضل بالثقة بالنفس والاعتقاد بأهمية عادات العقل ليس فقط في مواقف معينة، ولكن أيضًا بشكل أكثر كنمط سلوكي في حياتهم.

- بناء الالتزام Building Commitment

يحدث بناء الالتزام بالتحسن المستمر في استخدام عادات العقل، ويصبح المتعلمون موجهين ذاتيًا بشكل متزايد، وقادرين على إدارة أنفسهم من خلال تحديد الأهداف لأنفسهم، والمراقبة الذاتية وتقييم أنفسهم وتعديل سلوكياتهم ووضع معايير جديدة لأدائهم.

ووفقا "لكوستا وكاليك" Costa and Kallick (2000) تهتم عادات العقل بما يلي:

- القيمة (Value): وتشير إلى استخدام نمط من السلوكيات الفكرية بدلا من الأنماط الأخرى الأقل إنتاجية.
- الميل (Inclination) ويشير إلى الشعور بالميل نحو استخدام نمط من السلوكيات الفكرية.

- الحساسية(Sensitivity) وتشير إلى إدراك فرص وملاءمة استخدام نمط السلوك.
- القدرة(Capability) ويشير إلى امتلاك المهارات والقدرات الأساسية للقيام بالسلوكيات.
- الالتزام(Commitment) ويشير إلى السعي باستمرار للتفكير في نمط السلوك الفكري وتحسين الأداء.

وعلى الرغم من أن عادات العقل لا يتم إتقانها بشكل كامل، إلا أنه يجب على الأفراد ممارستها وتعديلها وصقلها باستمرار كي يكونوا متعلمين مُستمرين، ويتم تنفيذها تلقائيًا وعفويًا ودون مطالبة، وتصبح حينئذ بمثابة بوصلة داخلية لتوجيه تصرفات الشخص وقراراته وأفكاره، وعندما يواجه المتعلمون قرارات معقدة، أو مهام غامضة، أو مشكلات صعبة، أو معضلات محيرة، يسألون أنفسهم (على سبيل المثال): "ما هو الشيء الأكثر مرونة الذي يمكنني القيام به الآن؟ "ما هي الأسئلة التي يجب أن أطرحها على نفسي وعلى الآخرين؟" من هو الآخر الذي يجب أن أفكر فيه؟" "كيف يمكنني تحسين المشكلة لجعلها أكثر وضوحًا؟" "ما الذي يثير اهتمامي في هذه المشكلة؟"(Anderson, et al., 2008). وتحتاج المؤسسات التعليمية إلى تطوير أهدافها بحيث تُركز على مهارات الطلاب وتدريبهم على العادات العقلية وتطويرها باستمرار، والاعتقاد بأن الذكاء ينمو ويتزايد من خلال الجهود التي يبذلها الانسان، بالإضافة إلى تدريبهم على إثارة التساؤلات، وتفسير المفاهيم، وتبرير الأفكار، والسعي وراء المعلومات، وتقبل التحديات، وإيجاد الحلول غير الظاهرة، وتطوير الاستراتيجيات المعرفية اللازمة ممارسة عادات العقل المرتبطة بالتعلم عالي المستوى (Costa& Kallick, 2003).

وفي إطار الدراسات السابقة التي اهتمت بعادات العقل، هدفت دراسة Burgess (2012) لبحث تأثير التدريب على عادات العقل للأطفال الصغار ممن تتراوح أعمارهم بين (7-12) عاما ممن يعانون من صعوبات اجتماعية وانفعالية في استخدام السلوكيات الذكية بشكل اعتيادي عند مواجهة مشكلة ما، وأشارت النتائج أن زيادة التدريب على عادات العقل تؤدي إلى انخفاض عام في السلوكيات غير المرغوبة، وكان أبرز العادات تأثيرا هي زيادة المثابرة في مهمة معينة، يليها تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة، والاستماع إلى الآخرين بفهم وتعاطف، وتحسن في إدارة الاندفاع، والتفكير بمرونة. وهدفت دراسة القضاة (2020) إلى الكشف عن الإسهام النسبي لعادات العقل في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى (420) من الطلبة الموهوبين في الصفين السابع والعاشر في الأردن، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عادات العقل وفاعلية الذات الإبداعية تعزى إلى متغيري النوع كما أسفرت عن أن

عادات المثابرة، وتطبيق المعارف، والتفكير والتواصل بوضوح ودقة، والإبداع والتخيل، وجمع البيانات باستخدام الحواس، قد أسهمت في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية. وهدفت دراسة أبو زيد وآخرَين (2020) لبحث الفروق في بعض عادات العقل (المثابرة، الاصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير في التفكير، التفكير التبادلي) بين العاديين والموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا في الدرجة الكلية لعادات العقل ودرجات العادات (المثابرة، الاصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير في التفكير، التفكير التبادلي) لصالح العاديين. وهدفت دراسة Ellala and Abu-Attiyeh (2021) إلى معرفة عادات العقل الشائعة لدى (138) من طلاب الصف الأول الثانوي بمراكز الموهوبين حسب النوع، وأظهرت النتائج انتشار العادات العقلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مراكز الموهوبين بمنطقة القصيم بدرجة عالية، وأن عادة (الاستعداد الدائم للتعلم المستمر) هي الأعلى انتشاراً، في حين كانت عادة "التفكير فيما وراء المعرفي" أقل انتشارا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فروق عادات العقل تعزى للنوع. وهدفت دراسة Ahmed (2022) الكشف عن وجود فروق تعزى للنوع لدى (240) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في عادات العقل بين الذكور والاناث. وهدفت دراسة أبو السعود وآخرون (2022) إلى الكشف عن الفروق في بعض عادات العقل لدى (50) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم و(50) من العاديين بالمرحلة الابتدائية، وكشفت النتائج عن وجود فروق في عادات العقل لصالح التلاميذ العاديين، وفروق تعزى للنوع لصالح الاناث. وهدفت دراسة حسن (2022) للكشف عن العلاقة بين عادات العقل والتفكير الإيجابي لدى (433) من الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين عادات العقل والتفكير الإيجابي، وأن عادة طرح الأسئلة وبحث المشكلات أعلى العادات انتشارا بين أفراد العينة، بينما روح المخاطرة جاءت في المرتبة الأخيرة لدى العينة.

مما سبق يتضح أن عادات العقل هي طرق يستخدمها الطلاب لحل المواقف التي تواجههم، فامتلاك الطالب للمثابرة والتحكم في الاندفاعية والاصغاء بفهم والتفكير بمرونة وما وراء التفكير والسعي نحو الدقة والتساؤل وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة وجمع البيانات بجميع الحواس والإبداع وإيجاد الفكاهة والمخاطرة المحسوبة والتفكير التبادلي والتعلم المستمر كلها عادات تيسر عملية التعلم وتساعد الطالب على تحقيق أهدافه المنشودة.

ثالثا: استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال:

قد يواجه الفرد الكثير من المواقف الضاغطة طول حياته، ويصاحبها انفعالات متنوعة تؤثر عليه وعلى الآخرين، أو يتعرض لاستثارة انفعالاته في موقف ما، ويختلف الأفراد عن بعضهم البعض في كيفية تعاملهم مع تلك المواقف الانفعالية، كما يختلفون في تعبيراتهم وشدة استجاباتهم للانفعال وفقا لما يتملكونه من مهارات وإستراتيجيات وخبرات وتجارب سابقة.

ويشير Gross (2001) إلى أن الانفعالات تأتي وتذهب كما يحلو لها، ومع ذلك، فإننا في الواقع نمتلك تأثيرًا كبيرًا على انفعالاتنا، فنحن نؤثر على الانفعالات التي لدينا وكيف نختبر هذه المشاعر ونعبر عنها، ويشير نموذج عملية تنظيم الانفعالات إلى كيفية تنظيم الانفعالات، فالاستراتيجيات التنظيمية التي تعمل في وقت مبكر من عملية توليد الانفعالات يجب أن تكون فعالة، وتعمل الانفعالات على تنظيم الانتباه أو تتداخل معه، كما تعمل على تسهيل أو تعطيل حل المشكلات وبناء العلاقات الصحيحة أو تدميرها، ومن ثم تظهر ضرورة تدريب المتعلمين على تنظيم انفعالاتهم، لحل المشكلات وتكوين العلاقات الاجتماعية السليمة للنجاح المدرسي والأداء الإيجابي، والرضا الشخصي (Macklem, 2007). وللتنظيم المعرفي للانفعال أهمية كبيرة في التأثير على أنواع الانفعالات التي يواجهها الأفراد، فقد يشعرون بالضيق عند تلقيهم أخبارا محبطة، لكنهم سرعان ما يبتسمون في محاولة للشعور بالارتياح، وهذا يعطيهم القدرة على تجاوز الانفعالات السلبية بسرعة (Wang, 2016).

ويشمل التنظيم المعرفي للانفعال مدى واسع من الإستراتيجيات المعرفية والسلوكية الواعية وغير الواعية التي تستخدم في تقليل أو زيادة الانفعالات، فتسهم نوعية الاستراتيجيات المعرفية للانفعال التي يستخدمها الفرد في المواقف التي تواجهه، وكلما كانت هذه الاستراتيجيات إيجابية ومناسبة للسياق الذي تحدث فيه كلما أدى ذلك الى توافق الفرد وسعادته، ولا يهدف التنظيم المعرفي الانفعالي إلى تجنب أو إزالة الانفعالات اللاتكيفية، واستبدالها بانفعالات تكيفية، وإنما للتأثير على الانفعالات وتعديل مستوياتها لتقديم استجابات تكيفية مع البيئة، مما يؤدي إلى خلق نوعا من التوازن والشعور بالاستقرار الانفعالي (Gross,2001, 2014). ويتكون التنظيم المعرفي للانفعال المرتبط بالتعلم من العمليات المعرفية والدافعية، ويؤثر نوع الانفعالات على الانتباه والاستراتيجيات المعرفية، وتساعد الانفعالات الإيجابية الطلاب في تركيز انتباههم على مهمة التعلم وإيجاد استراتيجيات إبداعية لحل المشكلات، بينما تعمل الانفعالات السلبية على صرف انتباه الطلاب عن مهمة التعلم وتركيز انتباههم على أفكار لا علاقة لها بالمهمة التي يتم

تنفيذها، وتقلل من الدافع للتعلم، لذا يساعد التنظيم المعرفي للانفعال المتعلمين من التحكم في سلوكهم والاستمرار في الاندماج في التعلم (Perkun et al., 2007).

ويُعرف Gross (2002) الانفعالات بأنها قدرة الفرد على التعامل مع التحديات والفرص المهمة الناشئة عن السلوك المنسق والخبرة وميل رد الفعل الفسيولوجي. ويُعرِّف Gross (2001) تنظيم الانفعالات بأنه عملية يقوم بها الفرد لمعرفة نوع الانفعالات ومتى تظهر، وكيفية التأثير على التعبير عن التجربة الانفعالية. ويعرف Gross and Thompson (2007) التنظيم المعرفي للانفعال بأنه عمليات الهدف الموجه التي تعمل على التأثير على شدة ومدة ونوع الانفعال الذي يختبره الفرد، ويسمح بالمرونة في الاستجابة الانفعالية، وانسجام الفرد المؤقت، بالإضافة للأهداف الأخرى بعيدة المدى لدى الفرد.

وأشار كل من (Garnefski & Kraaij, 2007; Garnefski et al., 2009) أن الاستراتيجيات المعرفية للانفعال تتضمن أربع "استراتيجيات لا تكيفية" تتمثل في: الاجترار، ولوم الذات، وإلقاء اللوم على الآخرين، والتفكير الكارثي، ويمكن أن تؤدي إلى مشاكل نفسية وانفعالية مثل الاكتئاب والقلق أو السلوكيات المحفوفة بالمخاطر وخمس "استراتيجيات تكيفية" تتمثل في: إعادة التركيز الإيجابي، وإعادة التركيز على التخطيط، والتقبل، والوضع في المنظور، وإعادة التقييم الإيجابي وهذه الاستراتيجيات التكيفية الخمس المرتبطة بتحسين الصحة العقلية والرفاهية وفيما يلي توضيح لهذه الاستراتيجيات:

- لوم الذات Self– Blame ويشير إلى الأفكار المتعلقة بإلقاء الفرد اللوم على نفسه فيما مرّ به من مواقف وأحداث.
- التقبل Acceptance ويشير إلى تقبل الفرد للتجارب والخبرات والاحداث التي مر بها في المواقف المختلفة.
- الاجترار Focus on thought/Rumination ويشير إلى تركيز التفكير في المشاعر والأفكار المرتبطة بالحدث السلبي.
- التركيز الايجابي Positive refocusing ويشير إلى التفكير في القضايا المبهجة والممتعة بدلاً من التفكير في الحدث الفعلي.
- التركيز على التخطيط Refocus on planning ويشير إلى التفكير في الخطوات التي يجب اتخاذها وكيفية التعامل مع الحدث السلبي.

- التقييم الإيجابي Positive reappraisal ويشير إلى الأفكار المتعلقة بتوليد معنى إيجابي للأحداث.
- وضع الأمور في المنظور Putting into perspective ويشير إلى التفكير في تجاهل خطورة الأحداث، والتقليل منها مُقارَنة بأحداث أخرى.
- التفكير الكارثي Catastrophizing ويشير إلى التركيز على الأفكار التي تؤكد بوضوح وتضخم الأحداث والمواقف التي مرّ بها الفرد.
- لوم الآخرين Others– Blame ويشير إلى إلقاء الفرد اللوم عما مَرَّ به من مواقف غير سارة على البيئة أو على الأشخاص الآخرين.

ويفترض النموذج المعرفي للتنظيم الانفعالي The Cognitive Model of Emotional Regulation أن التنظيم المعرفي للانفعال هو عملية معقدة ترتبط بالإدراك والانتباه والذاكرة واتخاذ القرار والوعي، ومن ثم فخبرات الفرد وذكرياته هي مخططات معرفية تؤثر بدورها على سلوكه الانفعالي، كما أن لها تأثير على صنع القرار، وإن عملية اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات المناسبة له من الممكن أن تعمل أيضاً على عملية التنظيم وتقليل الآثار السلبية المحتملة (Gross, 2002).

ويسلط Gross (2001) في نموذج عملية تنظيم الانفعالات Model of Emotion Regulation الضوء على خمس استراتيجيات لتنظيم الانفعالات وهي:

- اختيار الموقف Situation selection حيث يختار الفرد من بين موقفين أو أكثر ليكون في موقف واحد.
- تعديل الموقف Situation Modification ويشير إلى الموقف الذي يكون فيه لدى الفرد أكثر من مستوى من الانفعال.
- توزيع أو تشتيت الانتباه Attentional Deployment ويشير إلى كل المحاولات لصرف الانتباه عن الموقف المسبب للانفعال، كتغطية الأطفال أعينهم أو آذانهم للحد من الدرجة التي يمكن بها تكريس أي اهتمام واعي للمنبهات البصرية أو السمعية المزعجة، وقد يحدث تشتيت الانتباه عندما يختار الفرد أن يتذكر ذكريات ممتعة من الرحلات المدرسية الميدانية السابقة بدلاً من التركيز على رحلته الأخيرة، والتي لم تحدث كما هو مخطط لها.
- التغيير المعرفي Cognitive Change (Reappraisal) ويشير إلى محاولات إعادة النظر في الموقف الانفعالي، أو إعادة صياغته أو اكتساب منظور جديد بشأنه بطريقة تغير معناه، فيدرك

الفرد أن استجاباته الانفعالية هي بمثابة نتيجة لأفكاره، ويمكن أن يؤدي نفس الموقف الخارجي إلى مشاعر ممتعة أو غير سارة بناءً على ما إذا تم تقييمه على أنه يتوافق مع أهداف شخص ما أو يتعارض معها، كأن يعيد الطالب تقييم درجة سيئة في أحد الاختبارات من خلال النظر إليها على أنها فرصة للتحسين في المستقبل.

- تعديل الاستجابة Response Modulation: ويشير إلى محاولات منع أو عدم إظهار تعبير الوجه أو اللفظي أو الجسدي عن المشاعر الداخلية، ويشمل تعديل الاستجابة جميع محاولات تغيير مخرجات النظام الانفعالي بشكل مباشر، بما في ذلك تعبيرات الوجه، والتعبيرات اللفظية عن الانفعال، والاستجابات الجسدية أو السلوكيات، والقمع التعبيري كإخفاء الوجه أو عض الشفاه أو محاولة الحفاظ على قناع الحياد عند تلقي درجة اختبار سيئة أو تقييم نقدي آخر وغالبا ما يرجع ذلك للانصياع للموقف أو للمسايرة الاجتماعية والانسياق للمجتمع (McRae, 2016).

وتحتاج البيئات التعليمية في بعض المواقف التركيز على الاستراتيجيات التكيفية، كاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي، حيث تتضمن تغيير الطريقة التي يفكر بها الطالب في موقف ما من أجل تغيير ما يشعر به، بدلا من استخدام استراتيجية القمع، حيث إن استراتيجية إعادة التقييم تقلل من التعبير السلوكي عن الانفعالات، وليس لها أي تأثير على الذاكرة، وعلى النقيض من ذلك، فإن استراتيجية القمع تُقلل من التعبير السلوكي، لكنها تفشل في تقليل تجربة الانفعال، وتضعف الذاكرة في الواقع، كما تزيد من الاستجابة الفسيولوجية لمن قاموا بالقمع وللمحيطين بهم، وفي ظروف أخرى يمكن التركيز على تشتيت الانتباه عن الانفعال، لأن استخدام إعادة التقييم المعرفي ليس هو الخيار الأفضل في بعض المواقف، بما في ذلك استخدام إعادة التقييم لتنظيم المشاعر القوية والفورية والقائمة على الإدراك الحسي، أو المشاعر الناتجة عن المواقف التي لا يزال من الممكن السيطرة عليها (Gross, 2001; McRae, 2016).

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت التنظيم المعرفي للانفعال، هدفت دراسة Garnefski and Kraaij (2006) إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال وأعراض الاكتئاب، وتمت مقارنة خمس عينات عمرية تتراوح بين المراهقين إلى كبار السن، على استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال (الاجترار، الكارثة، لوم الذات، لوم الآخر، القبول، إعادة التقييم الإيجابي، وضع المنظور، إعادة التركيز الإيجابي، التخطيط)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والاكتئاب. واقترحت دراسة Campbell-Sills and Barlow (2007) أن الاختلافات الفردية في تنظيم

الانفعالات يتعلق بالضعف والقدرة على التكيف مع القلق واضطرابات المزاج، وقدمت أمثلة عديدة على عدد من سمات القلق واضطرابات المزاج التي يمكن تفسيرها على أنها محاولات غير قادرة على التكيف لتنظيم الانفعالات غير المرغوب فيها. وأوصت دراسة Duarte et al. (2015) على عينة من المراهقين تتراوح أعمارهم بين (13- 15) عاما بضرورة تعزيز الاستراتيجيات التكيفية للتنظيم المعرفي للانفعال وخصوصا إعادة التقييم الإيجابي عند مواجهة أحداث الحياة السلبية. وهدفت دراسة Al-Badareen (2016) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال في التحصيل الأكاديمي لدى (386) من طلبة الجامعة الهاشمية بالأردن، وأظهرت النتائج وجود مساهمة لاستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال في التحصيل الأكاديمي. وهدفت دراسة Rezaei and Zebardast (2020) للتحقق من الدور الوسيط لاستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال في العلاقة بين اليقظة العقلية والقلق والارجاء الأكاديمي لدى (350) من طلاب المدارس الثانوية، وأسفرت النتائج عن علاقة موجبة ودالة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال اللاتكيفية والارجاء الأكاديمي والقلق، وأوصت الدراسة بأنه يمكن الحد من الارجاء الأكاديمي لدى الطلاب عن طريق تقليل القلق، والتقليل من استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال اللاتكيفية، وتعزيز استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال التكيفية. كما هدفت دراسةSanchis-Sanchis et al . (2020) للكشف عن وجود فروق في النوع والعمر في استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال لدى مجموعتين من التلاميذ (9- 12)، (13- 16)، وأسفرت النتائج عن تسجيل الاناث لدرجات أعلى من استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال، ولم تسفر النتائج عن وجود فروق تعزى للعمر بين أفراد العينة. وهدفت دراسة Vinter et al. (2021) للتعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والاحتراق الأكاديمي، والكشف عن وجود فروق تعزى للنوع لدى عينة من المراهقين، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والاحتراق الأكاديمي، وعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال. وهدفت دراسة حماد (2022) لبحث العلاقة بين التنظيم المعرفي للانفعال وعلاقته بالتعلق بالرفاق والكشف عن وجود فروق في التنظيم المعرفي للانفعال ترجع للنوع لدى عينة من المراهقين، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في التنظيم المعرفي للانفعال لصالح الاناث. وهدفت دراسة Weidi and JeeChing (2023) لبحث العلاقة بين التنظيم المعرفي للانفعال والرضا عن الحياة لدى (490) من الطلاب بالجامعة، وأظهرت النتائج أن نسبة عالية من المشاركين (72.4%) أظهروا مستوى عالٍ من

الرضا عن الحياة نظرا لاستخدامهم الاستراتيجيات التكيفية للتنظيم المعرفي للانفعال، وأن الطلاب منخفضي الرضا عن الحياة نادرا ما يقومون بالتنظيم المعرفي الانفعالات، كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات معرفيا والرضا عن الحياة، وأنه يمكن التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال التنظيم المعرفي للانفعال. وهدفت دراسة Xue et al. (2023) للكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والدعم الأسري ورأس المال النفسي والرضا عن الحياة لدى (917) من طلبة المرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والدعم الأسري ورأس المال النفسي والرضا عن الحياة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلاب على استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال.

مما سبق يتضح أن التنظيم المعرفي للانفعال متغير مهم جدا للطلاب ويؤثر في مخرجات عملية التعلم، ولا يُعني التنظيم المعرفي للانفعال كبت الانفعالات أو قمعها بالاستراتيجيات اللاتكيفية ولوم الذات أو لوم الآخرين، وانما يشير إلى قدرة الفرد على إدارة انفعالاته ومراقبتها والاستجابة لها بصورة تكيفية كالتقبل، وإعادة التقييم الإيجابي، ووضع الأشياء في المنظور الصحيح، والتركيز الإيجابي، والتخطيط بما يتوافق مع الموقف الانفعالي، وهذا بدوره يساعد الفرد على تجنب أي اضطرابات نفسية أو سلوكيات مرفوضة تهدد حياته وتعيق مسار أهدافه.

رابعًا التعلم المنظم ذاتيا:

يتضمن التنظيم الذاتي عمليات تسمح للأفراد بممارسة السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، ويُمكّن الأفراد من التكيف مع بيئتهم الاجتماعية والمادية، وهو عملية أساسية في سياق التعلم، ومن ثم فالتنظيم الذاتي يشير إلى العمليات الموجهة ذاتيًا والتي تمنح المتعلمين الفرصة لتحويل قدراتهم العقلية إلى مهارات أداء (Zimmerman, 2008).

ويُعَد التنظيم الذاتي للتعلم عاملا حاسما يؤثر على عملية التعلم والتحصيل الأكاديمي ومخرجات عملية التعلم، خاصة إذا في بيئة التعلم الذكية والتي تعُد أمرا لا غنى عنه في الوقت الحاضر، كما أن مكونات التعلم المنظم ذاتيًا، بما في ذلك الدافعية، والمكونات المعرفية، وما وراء المعرفية والكفاءة الذاتية، وتحديد الأهداف، وطلب المساعدة، وإدارة الوقت، والتقييم الذاتي عوامل ضرورية لتحقيق بيئة تعلم مناسبة (Gambo & Shakir, 2021). كما يساعد التعلم المنظم ذاتيًا المتعلم في تطوير استراتيجيات التفكير وما وراء المعرفة والدوافع نحو تحقيق أهداف التعلم، ويعزز قدرته

على التحكم في عملية التعلم الخاصة به، مما يؤدي إلى تعزيز العملية التعليمية وتوفير الدعم اللازم للنجاح في بيئة التعلم (Joan et al., 2015; Zimmerman, 2002). بالإضافة إلى ما سبق يسهم التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين ميول المتعلمين نحو التعلم، وتعزيز قدراتهم الأكاديمية، ويشجعهم على تطبيق تقنيات التعلم لتحسين نتائجهم العلمية، ومراقبة أدائهم الأكاديمي بعناية، وتقييم تقدمهم الدراسي، وتقرير مدى استمراريتهم في أداء المهام الصعبة، من خلال توجيه المتعلمين، كما يساعد الطلاب على أن يصبحوا أكثر تنظيماً وانتظامًا في جميع المجالات الأخرى من حياتهم، ويجب تطبيق التدخل للتدريب على التعلم المنظم ذاتيا وتدريسه خلال المراحل التعليمية المبكرة ليكون له تأثير أفضل وطويل الأمد، وتشير الأبحاث أيضًا إلى أن تنظيم الطلاب لسلوكهم يمكن أن يكون له تأثيرات قوية على النتائج الأكاديمية مثل الفضول والمثابرة والتعلم والأداء وتقدير الذات (Agustiani et al., 2016; Karabıyık, 2020; Sahranavard et al., 2018).

ويُعرَّف Sawyer (2005) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه عملية تخطيط ورصد ومراقبة أنشطة ونتائج التعلم الخاصة بالفرد. كما يعرفه Wolters et al. (2005) بأنه عملية نشطة وبناءة، حيث يحدد المتعلمون أهدافًا لتعلمهم ثم يحاولون مراقبة وتنظيم والتحكم في إدراكهم ودوافعهم وسلوكهم، مسترشدين ومقيدين بأهدافهم والسمات السياقية في البيئة. ويعرفه Novilita & Suharnan (2013) بأنه مدى استعداد الطالب لتنظيم ومراقبة أنشطة تعلمه على أساس اعتبارات وقرارات ويكون مسؤولاً عن أنشطة تعلمه.

وأوضح Karlen et al. (2021) أن التعلم المنظم ذاتيا يُعَد وسيلة فعالة للتغلب على تحديات التعلم، حيث يكون الطلاب المتعلمون ذاتيًا أكثر دافعية للتعلم ولا يستسلمون مهما كانت صعوبة المشكلة التي يواجهونها، كما أن امتلاكهم لعادات عقلية جيدة يعزز لديهم القدرة على اختيار الحل الأمثل للمشكلة، والبحث المستمر عن أفكار جديدة لحلها (Hodiyanto & Firdaus, 2020). في حين يواجه الطلاب الذين لا يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مثل تحديد الأهداف والتخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي، صعوبة في تحقيق أهدافهم التعليمية وقد يكون أداؤهم ضعيفًا في التكليفات الدراسية، كما ينخفض لديهم الدافع والاندماج في مواقف التعلم، بالإضافة إلى عدم قدرتهم على تنظيم دوافعهم وانفعالاتهم، وقد يعانون من الملل أو القلق أو الإحباط. كما يرتبط التعلم المنظم ذاتيا إيجابيا بالنهوض الأكاديمي والانفعالات الاكاديمية (Xu& Wang, 2024).

ويُنظر إلى المتعلمين المنظمين ذاتيًا على أنهم أفراد يتعاملون بشكل استباقي وليس تفاعلي مع مهام التعلم الخاصة بهم، مما يعني أنهم يظهرون المبادرة الشخصية والمثابرة ومهارات التكيف، والتي تنشأ من استراتيجيات ما وراء المعرفة المفضلة والمعتقدات الدافعية، ومن المفترض أن أهمية عمليات التنظيم الذاتي ليست في إنتاج مستويات عالية من الخبرة على الفور، ولكن لمساعدة الأشخاص على اكتساب المعرفة والمهارات بشكل أكثر فعالية (Zimmerman, 2006, 2008). ويستفيد المتعلمون المنظمون ذاتيًا من إمكاناتهم بشكل أكبر، بغض النظر عن مجال التعلم، حيث وُجد أن التنظيم الذاتي يرتبط بشكل إيجابي بمستوى الأداء والمهارة في مجالات مختلفة، مثل الرياضة والموسيقى والتحصيل الأكاديمي (Schunk, 2005; Zimmerman, 2006). ومن ثم، فإن الميل إلى التنظيم الذاتي للتعلم، قد يكون مرتبطًا بالإنجاز في مجالات متعددة، فعند البحث خلف أسباب تميز مجموعة من الشباب الرياضيين وُجد أيضا أنهم متميزون في المجال الأكاديمي، ويمكن أن يكون التنظيم الذاتي للتعلم أحد العوامل الكامنة وراء هذه النتيجة (Jonker et al., 2009; Zimmerman, 2006). ومن ثم يحتاج الطلاب إلى تطوير وممارسة التعلم المنظم ذاتيًا، مثل تحديد أهداف محددة وواقعية، وتخطيط وتنظيم أنشطة التعلم الخاصة بهم، ومراقبة وتقييم تقدمهم ونتائجهم، وطلب المساعدة عند الحاجة، وتنظيم دوافعهم وفعالياتهم وانفعالاتهم واستمتاعهم بالتعلم (Hadwin et al., 2022; Pedrotti & Nistor, 2019; Yu, 2023).

ويتطلب التعلم المنظم ذاتيا من الطالب الانتباه والتركيز الكاملين، والوعي الذاتي، والتأمل المرتبط بالتقييم الذاتي ، والانفتاح على التغيير، والاستعداد للتحسين، والانضباط الذاتي، وقبول المسؤولية عن تعلمه، ويرتبط التعلم المنظم ذاتيا بالعديد من الاتجاهات والقيم والمعتقدات والسمات الشخصية، ويقوم المتعلمون المنظمون ذاتيًا بإدارة العوامل المؤثرة على تعلمهم من خلال تهيئة ظروف التعلم المثلى وإزالة الحواجز التي تتداخل مع التعلم، وقد تم تحديد عدة سمات لدى المتعلمين المنظمين ذاتيًا مثل: السلوك الموجه نحو الهدف، اتباع استراتيجيات محددة لتحقيق أهدافهم، وتغيير مساراتهم أو سلوكهم لتحسين إنجازاتهم في التعلم، في حالة الطلاب (Zimmerman, 2002).

ويشتمل التعلم المنظم ذاتيا على ثلاث مهارات فرعية هي: **المراقبة الذاتية** أو الملاحظة الذاتية Self-monitoring or self-observation لسلوك الفرد وعواقبه على الفعالية، ووعي الفرد بسلوكه وأفعاله والوعي بالتحكم في تصرفاته أو قراراته، **وتقييم الحكم الذاتي على سلوك**

الفرد Behavior Self-judgment evaluation of one's من خلال المعايير الشخصية والمهنية أو الأهداف التي يضعها الفرد، ويتطلب ذلك الوعي الذاتي للطالب تجاه معيار معين أو جودة الإنجاز سواء داخليًا أو خارجيًا، والاعتقاد بأن الوصول إلى المعيار سيتم تقييمه على النحو الواجب، **والتصحيح الذاتي أو التغيير الموجه ذاتيًا** Self-correction or self-directed change ويعني تعديل الأداء أو القرار السابق، إذا لزم الأمر لضبط الإجراء أو القرارات والحفاظ على التركيز على الأهداف المحددة مسبقًا (Usher & Schunk, 2018; Lee et al., 2022).

ولكي يصل المتعلمون المنظمون ذاتيًا إلى أهدافهم، يجب عليهم معرفة جوانب الأداء التي تحتاج إلى تحسين وكيف يمكن تحقيق ذلك من خلال **التخطيط** Planning لكيفية التعامل مع المهمة مسبقًا، **المراقبة الذاتية** Self-monitoring لتحسنهم أثناء أداء المهمة، **تقييم العملية** Evaluation والنتيجة بعد تنفيذ خطتهم، **والتفكير بتأمل** Reflection في عملية التعلم خلال العمليات السابقة، أي أنهم يضعون معارفهم موضع التنفيذ ويزيدون من عدد الاستراتيجيات التي يمكنهم استخدامها من خلال **بذل الجهد** Effort، **وفاعلية الذات** self-efficacy لديهم، مما يمنحهم المزيد من الإمكانيات للتعامل مع المهام المستقبلية وتنفيذها (Ertmer & Newby, 1996)

ويشير Zimmerman (2013) إلى بعض استراتيجيات التعلم الضرورية كي يقوم المتعلم بالتنظيم الذاتي للتعلم كالتالي:

- التقييم الذاتي: ويشير إلى تقييم ذاتي ومستقل لجودة عمل الفرد للتحقق مما إذا كان يفي بالمعايير والنتائج المقترحة.
- تنظيم وتحويل وإعادة ترتيب المواد التعليمية بمبادرة ذاتية لتحسين التعلم كتخطيط ورقة، اختبار، خريطة مفاهيم قبل كتابتها، تلخيص محتوى الموضوع لتسهيل الوصول إلى المعرفة.
- تحديد الأهداف والتخطيط: ويشير إلى الإعداد الذاتي للأهداف التعليمية أو الأهداف الفرعية والتخطيط للتسلسل والتوقيت وإكمال الأنشطة المتعلقة بتلك الأهداف مثل بدء الدراسة قبل بضعة أسابيع من الامتحان، تحضير المواضيع التي سيتم تناولها في الفصول الدراسية مسبقًا.
- البحث عن المعلومات: ويشير إلى الجهود المبذولة ذاتيًا لتأمين المزيد من معلومات المهمة من مصادر غير اجتماعية عند القيام بمهمة ما كالذهاب إلى المكتبة، أو إجراء بحث للحصول على أكبر قدر ممكن من المعرفة قبل المهمة.

- الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: ويشير إلى الجهود المبذولة ذاتيًا لتسجيل الأحداث أو النتائج كتدوين ملاحظات حول مناقشة ما، أو تفكير المجموعات في مهمة عمل أو توضيح المفاهيم الخاطئة.
- الهيكلة البيئية: وتشير إلى الجهود الذاتية لاختيار أو ترتيب البيئة المادية لتسهيل التعلم كالبحث عن العزلة، أو استخدام الموسيقى للتركيز.
- العواقب المفروضة ذاتيًا: المكافآت أو العقوبات التي يفرضها الطالب ذاتيًا على نفسه في مواقف النجاح أو الفشل.
- التمرين والحفظ: ويشير إلى الجهد الذي يبذله الطالب لفهم وتعلم المواد من خلال الممارسة العلنية أو السرية كالقراءة، الشرح بصوت عالٍ، أو حفظ الصيغ، أو العثور على وسيلة تذكير لتذكر بعض المعرفة الأساسية.
- طلب المساعدة الخارجية: ويشير لطلب الطلاب المساعدة من الأقران، والمعلمين، وغيرهم كالخبراء، والمدربين.
- مراجعة السجلات والملاحظات: وتشير إلى الجهود التي يبذلها الطالب لإعادة قراءة الواجبات أو الملاحظات أو الكتب المدرسية، للتحضير للفصل أو لمزيد من الاختبارات.
- سلوكيات التعلم الأخرى التي يثيرها أشخاص آخرون مثل المعلمين وأولياء الأمور والأشخاص الآخرين.

مما سبق عرضه يتضح أن التعلم المنظم ذاتيا يشير إلى قيام الطالب بتنظيم وإعادة ترتيب المواد التعليمية، التخطيط وتحديد الأهداف، والبحث عن المعلومات، التقييم الذاتي، والمراقبة، طلب المساعدة ومراجعة السجلات للوصول للتعلم، ويساعد التعلم المنظم ذاتيا المتعلمين لاكتساب المعرفة والمهارات بمستوى عالي من الكفاءة. ويرتبط التعلم المنظم ذاتيا لدى الطالب إيجابيا بمستوى الأداء في مجالات متعددة أهمها الجانب الأكاديمي.

وفي إطار الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيا توصلت دراسة النجار وزايد (2017) إلى فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل. وهدفت دراسة الهيلات (2015) إلى الكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى (220) من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لصالح الطلبة الموهوبين ولصالح الطلبة العاديين في

بعض الاستراتيجيات الأخرى. وهدفت دراسة Liu et al. (2021) إلى الكشف عن فروق في التعلم المنظم ذاتيا تعزى إلى النوع (ذكور/ اناث) لدى (400) طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن أن الاناث حصلن على درجات أعلى في التعلم المنظم ذاتيا مقارنة بالذكور. وفي إطار العلاقة بين عادات العقل والتعلم المنظم ذاتيا هدفت دراسة Hodiyanto and Firdaus (2020) إلى الكشف عما إذا كانت عادات العقل والتعلم المنظم ذاتيا والابداعية مؤشرات لمهارات المستويات العليا من التفكير لدى (30) طالبا في أول فصل دراسي لهم بالجامعة، وأسفرت النتائج عن أن عادات العقل والتعلم المنظم ذاتيا والابداعية تُعد مؤشرات قوية لمهارات المستويات العليا من التفكير.

فروض البحث:

بعد عرض الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن للباحثة صياغة الفروض الآتية:

1. لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل والعاديين بالمرحلة الإعدادية.
2. لا توجد فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور– اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهم على مقياس عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
3. لا توجد فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور– اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهم على مقياس التنظيم المعرفي للانفعال لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.
4. لا توجد فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور– اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهم على مقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

الطريقة والإجراءات:

(1) المنهج

استخدمت الباحثة أسلوب المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي، كما تم استخدام المنهج المقارن للمقارنة والكشف عن وجود فروق على مقاييس عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا بين الموهوبين منخفضي التحصيل

والعاديين بالمرحلة الإعدادية، والكشف عن فروق تعزى للنوع (ذكور/اناث)، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

(2) المشاركون بالبحث:

(أ) عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات: والهدف من هذه العينة هو التأكد من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث، وتكونت من (50) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الاعدادي بإحدى المدارس الإعدادية التابعة لإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/ 2024.

(ب) عينة البحث الأساسية: تكونت من:

- **عينة التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل:** وتكونت من (45) تلميذا وتلميذة من الموهوبين منخفضي التحصيل بالصف الثالث الإعدادي تم اشتقاقهم من (360) تلميذا وتلميذة من عدة مدارس إعدادية بإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية، (20) ذكور، (25) اناث.
- **عينة التلاميذ العاديين:** وتكونت من (100) تلميذا وتلميذة من العاديين (45) ذكور، (55) اناث، بمتوسط عمر زمني (15.42) عاما وانحراف معياري قدره (4.54) في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/ 2024.

(3) أدوات القياس:

استخدمت الباحثة مجموعة من الاختبارات والمقاييس للحصول على البيانات المطلوبة للبحث، واشتملت الأدوات المستخدمة في البحث الحالي علي: أدوات لاختيار عينة البحث من الموهوبين منخفضي التحصيل، وأدوات خاصة بمتغيرات البحث (عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا)، تم اختيار جميع أدوات البحث في ضوء معيارين، المعيار الأول يتمثل في جودة الخصائص السيكومترية، حيث تتمتع جميع النسخ الأجنبية من المقاييس بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات والاتساق الداخلي، والمعيار الثاني هو مناسبة المقاييس لعينة البحث، وفيما يلي وصف المقاييس المستخدمة في البحث:

أولا: أدوات اشتقاق عينة الموهوبين منخفضي التحصيل:

(1) اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن Raven للأطفال والكبار (5.5- 68.4 سنة) تعديل وتقنين (علي، 2016)

يتكون الاختبار من (36) بند موزعة علي ثلاثة أقسام هي أ، أب، ب، يشمل كل منها علي 12 بندا، والقسمان أ، ب، هما نفس القسمين في اختبار المصفوفات المتتابعة العادية

مضافا اليها قسما جديدا "أب" يتوسطهما في الصعوبة، أعدت لتقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال، كما يصلح الاختبار للمتأخرين عقليا وكبار السن، ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وأسفله ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الرئيسي، وتعتمد مشكلات القسم (أ) علي قدرة الفرد علي اكمال الأنماط المستمرة، وقرب نهاية المجموعة يغير نمط الاستمرار علي أساس بعدين في نفس الوقت، ويعتمد النجاح في القسم (أب) علي قدرة الفرد علي ادراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي علي أساس الارتباط المكاني، ويعتمد القسم (ب) علي حل مشكلاته علي فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبة منطقيا أو مكانيا، وتتطلب نمو قدرة الفرد علي التفكير المجرد، وتعد المشكلات الأخيرة في القسم (ب) علي نفس مستوي الصعوبة للمشكلات التي يتضمنها اختبار المصفوفات العادية.

وقام مقنن الاختبار بالتأكد من الكفاءة السيكومترية للاختبار عن طريق حساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي. وقامت الباحثة الحالية بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (50) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الاعدادي ثم إعادة تطبيقه بفاصل زمني أسبوعين للتأكد من ثبات الاختبار، واستخدام طريقة التجزئة النصفية للاختبار، وكانت معاملات الارتباط 0.75، 0.72.

(2) اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري:

أعد هذا الاختبار (حبيب، 2000)، ويهدف لقياس التفكير الابتكاري بأبعاده (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، ويستخدم في جميع مراحل التعليم، ويتكون من اختبارين: الأول: تسمية الأشياء: يتكون من أربعة أجزاء يتضمن كل جزء منها اسم فئة من الأشياء، ويكتب التلميذ في خمس دقائق (الزمن المحدد للإجابة على كل جزء) أكبر عدد ممكن من الأشياء التي تقع في الفئة والزمن المسموح به لجميع أجزاء هذا الاختبار (20) دقيقة. والاختبار الثاني: الاستعمالات غير المعتادة: ويتكون من أربعة أجزاء، ويطلب من التلميذ أن يفكر في أكبر عدد ممكن من الاستعمالات غير المعتادة لبعض الأشياء المعروفة، وزمن الإجابة لكل جزء هو خمس دقائق، والزمن المسموح به للاختبار ككل (20) دقيقة،

وتأكد معد الاختبار من صدق وثبات الاختبار واتساقه الداخلي. كما قامت الباحثة الحالية بحساب ثبات الاختبار على (50) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الاعدادي باستخدام طريقة التجزئة النصفية وإعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول وتراوحت معاملات الارتباط من (75. –69.) لأبعاد الطلاقة والمرونة والاصالة والدرجة الكلية.

(3) مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل:

أعده النجار وزايد (2017)، ويهدف إلى تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية، ويتكون المقياس من (112) عبارة، جميعها موجبة الاتجاه، موزعة على (6) أبعاد رئيسية تتمثل في الخصائص المعرفية، التعليمية، الدافعية، والإبداعية، والاجتماعية، والنوعية (موسيقية ، رسم، أدبية، تمثيل ومسرح، رياضية) ويختار التلميذ إحدى استجابات المقياس المتدرج والمكون من ثلاثة اختيارات وهي (دائماً –أحياناً – نادراً)، ويحصل التلميذ على الدرجات (3، 2 ،1) لكل استجابة على التوالي وتتراوح درجة التلميذ على المقياس من (112– 336). وتأكد معدا المقياس من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

ثانيا: أدوات خاصة بمتغيرات البحث:

1. مقياس عادات العقل Habits of Mind scale:

أعد هذا المقياس (Akdeniz & Ekici, 2019)، ويهدف لقياس عادات العقل لدى الطلاب من عمر (15) عاما فأكبر ، ويتكون من 101 بندا مقسمة على ستة عشرة عادة عقلية، تقاس كل عادة بعدد من البنود، فتقاس **المثابرة** ب (7) بنود، مثل: " أواصل العمل لتحقيق أهدافي بالرغم من الإخفاقات"، **وإدارة الاندفاعية** (6) مثل:" أفكر قبل أن أتصرف وأضع في اعتباري عواقب أفعالي"، **والاصغاء بفهم وتعاطف** (7) مثل:" أستمع للآخرين وأفهم وجهات نظرهم"، **والتفكير بمرونة** (6) مثل:" أضع في اعتباري وجهات نظر متعددة عند حل مشكلة ما"، **ما وراء التفكير** (6) مثل:" أفكر في أدائي وأفهم كيفية تحسينه"، **والسعي لتحقيق الدقة** (5) مثل: "أراجع ما أقوم به عدة مرات، لضمان الدقة"، **والتساؤل وطرح المشكلات** (6) مثل: "لا أتردد في طرح الأسئلة لمعرفة ما لا أعرفه"، **وتطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة** (7) مثل:" أستخدم معرفتي السابقة كأساس لتعلم معلومات ومهارات جديدة."، **والتفكير والتواصل بوضوح ودقة** (6) مثل:" أستطيع التعبير عن أفكاري وأفكاري بوضوح"، **وجمع البيانات من خلال جميع الحواس** (6) مثل : أستخدم حواسي لملاحظة وجمع البيانات في بيئات وظروف مختلفة"، **الابداع والتخيل والتجديد** (7) مثل:" أقوم بتجربة تقنيات وأساليب مختلفة في عمل ما"، **والاستجابة بالدهشة والرهبة** (7) مثل: " أنبهر بالمعلومات المثيرة التي أتعلمها "، **والمخاطرة المسؤولة**(6) مثل:" لا أخشى تجربة طرق جديدة غير مألوفة بالنسبة لي "، **وإيجاد الفكاهة وجو المرح** (7) مثل:" أبحث عن الفكاهة في مواقف الحياة اليومية، حتى أثناء مذاكرتي."، **والتفكير التبادلي** (6) مثل: " أستطيع رؤية وجهات نظر متعددة وأخذها في اعتباري"، **والاستعداد للتعلم المستمر**(6) مثل:"

أبحث باستمرار عن معلومات جديدة وفرصاً للتعلم". وتقاس كل عبارة من خلال تدريج ليكرت الثلاثي (تنطبق 3، أحيانا 2، لا تنطبق 1) وتتراوح درجة المشارك على المقياس من (101-303)، وجميع عبارات المقياس في الاتجاه الموجب، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة عادات العقل لدى الطالب.

وقد قام (Akdeniz & Ekici, 2019) بالتأكد من صدق المقياس وثباته واتساقه الداخلي، وكذلك قامت الباحثة بالتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث قامت بترجمة مقياس عادات العقل إلى اللغة العربية، ثم عرضته على أساتذة من ذوي التخصص في اللغة الإنجليزية وعلم النفس التربوي لإجراء الترجمة العكسية والتأكد من صدق الترجمة وصدق محتوى المقياس، والحصول على النسخة النهائية من مقياس عادات العقل.

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (50) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي لحساب الصدق التمييزي، وتم سحب 27% من طرفي التوزيع الأعلى والتوزيع الأدنى بعد ترتيبها تصاعديا، ثم تم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس عادات العقل حيث كانت قيمة "ت" 12.47 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مما يوضح قدرة مقياس عادات العقل على التمييز بين الدرجات العليا والدنيا.

كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب الارتباط بين درجة كل عادة والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بجدول (1).

جدول (1) قيم معاملات ارتباط عادات العقل بالدرجة الكلية للمقياس

العادة العقلية	معامل الارتباط	العادة	معامل الارتباط
المثابرة	.75	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	.69
إدارة الاندفاعية	.72	جمع البيانات من خلال جميع الحواس	.71
الاصغاء بفهم وتعاطف	.69	الابداع والتخيل والتجديد	.77

التفكير بمرونة	.70	والاستجابة بالدهشة والرهبة	.72
ما وراء التفكير	.80	المخاطرة المسؤولة	.78
السعي لتحقيق الدقة	.81	وإيجاد الفكاهة وجو المرح	.82
التساؤل وطرح المشكلات	.79	التفكير التبادلي	.80
تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة	.78	الاستعداد للتعلم المستمر	.79
الدرجة الكلية	.87		

وقامت الباحثة بتطبيق المقياس على (50) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي للتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الثبات باستخدام طريقة "ألفا كرونباخ" لمفردات كل بعد على حده بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنمي إليه، وكذلك إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت معاملات الارتباط كما بجدول (2).

جدول (2) معامل الثبات (ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق) لمقياس عادات العقل

العادة العقلية	ألفا كرونباخ	إعادة الاختبار	العادة	التجزئة النصفية	إعادة الاختبار
المثابرة	.69	.70	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	.77	.79
إدارة الاندفاعية	.82	.82	جمع البيانات من خلال جميع الحواس	.80	.79
الاصغاء بفهم وتعاطف	.70	.75	الابداع والتخيل والتجديد	.77	.79
التفكير بمرونة	.71	.75	والاستجابة بالدهشة والرهبة	.80	.82
ما وراء التفكير	.69	.71	المخاطرة المسؤولة	.80	.79
السعي لتحقيق الدقة	.75	.79	وإيجاد الفكاهة وجو المرح	.69	.72
التساؤل وطرح المشكلات	.75	.79	التفكير التبادلي	.78	.79
تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة	.79	.80	الاستعداد للتعلم المستمر	.75	.79
الدرجة الكلية	.82	.83			

مما سبق يتضح أن مقياس عادات العقل يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي ويمكن الاعتماد عليه في قياس عادات العقل لدى عينة البحث.

2.مقياس التنظيم المعرفي للانفعال The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire

أعد هذا المقياس (Garnefski& Kraaij, 2007)، ويهدف إلى قياس استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال بداية من عمر 15 عاما فأكبر، ويتكون المقياس من (36) عبارة موزعة على بعدين هما الإستراتيجيات التكيفية (الإيجابية) والاستراتيجيات اللاتكيفية (السلبية)، ويشتمل كل بعد على مجموعة من استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال، وتقاس كل استراتيجية من خلال (4) عبارات، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في: **لوم الذات:** وتشمل العبارات (1، 10، 19، 28)، مثل: " أشعر أنني أنا المسؤول عما حدث"، **التقبل:** وتشمل العبارات (2، 11، 20، 29)، مثل "أعتقد أنه يجب عليّ قبول الوضع"، التركيز على **اجترار الأفكار**: وتشمل العبارات (3، 12، 21، 30)، مثل: " أنا مشغول بالتفكير تجاه ما مررت به"، **التركيز الإيجابي:** وتشمل العبارات(4، 13، 22، 31) ، مثل: " أفكر في الأشياء الجميلة بدلًا من التفكير فيما حدث"، **التركيز على التخطيط:** وتشمل العبارات (5، 14، 23، 32)، مثل:" أفكر في أفضل السبل للتعامل مع الموقف"، **التقييم الإيجابي:** وتشمل العبارات (6، 15، 24، 33)، مثل:" أعتقد أنه يمكنني تعلم شيئا جديدا من هذا الموقف "، **رؤية الموضوع من منظور آخر:** وتشمل العبارات (7، 16، 25، 34)، مثل:" أعتقد أن الآخرين يمرون بتجارب أسوأ مني بكثير"، **التهويل (التفكير الكارثي)** وتشمل العبارات (8، 17، 26، 35)، مثل:" ما زلت أفكر في مدى بشاعة ما مررت به"، **إلقاء اللوم على الآخرين**" وتشمل العبارات (9، 18، 27، 36)، مثل:" أشعر أن الآخرين مسؤولون عما حدث"، وتكون استجابة الطالب على المقياس في ضوء مقياس ليكرت (1 لا تنطبق تماما، 2 أحيانا، 3 تنطبق تماما) ، وبهذا فالاستراتيجيات اللاتكيفية "السلبية" للتنظيم المعرفي للانفعال تتمثل في (لوم الذات، واجترار الأفكار، والتفكير الكارثي، وإلقاء اللوم على الآخرين)، وتتمثل الاستراتيجيات التكيفية "الإيجابية" للتنظيم المعرفي للانفعال في (التقبل، والتركيز الإيجابي، والتركيز على التخطيط، التقييم الإيجابي، ورؤية الموضوع من منظور آخر)، وتتراوح درجة الطالب على البعد أو الإستراتيجية من (1– 12) وعلى المقياس ككل من (36– 108)، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى استخدام الطالب المتكرر لهذه الاستراتيجيات لتنظيم انفعالاته، في حين تُشير الدرجة المنخفضة الى الاستخدام المحدود لهذه الاستراتيجيات في تنظيم الانفعالات.

وقد قام معدا المقياس بالتأكد من صدق المقياس وثباته واتساقه الداخلي، كما قامت الباحثة بالتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث قامت بترجمة مقياس التنظيم المعرفي للانفعال

إلى اللغة العربية، ثم عرضه على أساتذة من ذوي التخصص في اللغة الإنجليزية وعلم النفس التربوي لإجراء الترجمة العكسية والتأكد من صدق الترجمة وصدق محتوى المقياس، والحصول على النسخة النهائية من مقياس التنظيم المعرفي للانفعال.

ولحساب الصدق التمييزي تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (50) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي، وتم سحب 27% من طرفي التوزيع (التوزيع الأعلى والتوزيع الأدنى) بعد ترتيبها تصاعديا، ثم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس التنظيم المعرفي للانفعال حيث كانت قيمة "ت" 15.36 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مما يوضح قدرة المقياس على التمييز بين الدرجات العليا والدنيا.

كما قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب الارتباط بين درجة كل إستراتيجية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بجدول (3).

جدول (3) قيم معاملات ارتباط استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال بالدرجة الكلية للمقياس

الاستراتيجية	معامل الارتباط
لوم الذات	.75
التقبل	.79
اجترار الأفكار	.69
التركيز الإيجابي	.80
التركيز على التخطيط	.71
التقييم الايجابي	.82
رؤية الموضوع من منظور آخر	.74
التفكير الكارثي	.69
إلقاء اللوم على الآخرين	.68
الدرجة الكلية	.85

كما قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (50) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي للتحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الثبات باستخدام طريقة "ألفا كرونباخ"،

وكذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت معاملات الارتباط كما بجدول (4).

جدول (4) معامل الثبات (ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق) لمقياس التنظيم المعرفي للانفعال

الاستراتيجية	ألفا كرونباخ	إعادة الاختبار
لوم الذات	.80	.79
التقبل	.75	.75
اجترار الأفكار	.80	.82
التركيز الإيجابي	.74	.75
التركيز على التخطيط	.76	.74
التقييم الايجابي	.81	.82
رؤية الموضوع من منظور آخر	.72	.74
التفكير الكارثي	.71	.74
إلقاء اللوم على الآخرين	.81	.82
الدرجة الكلية	.82	.85

مما سبق يتضح أن مقياس التنظيم المعرفي للانفعال يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي ويمكن الاعتماد عليه في قياس التنظيم المعرفي للانفعال لدى عينة البحث.

3. مقياس التعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning Scale

أعد هذا المقياس (Toering et al., 2012)، ويهدف إلى قياس التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين، ويتكون من (50) بندا موزعة على (6) استراتيجيات هي: **التخطيط** Planning وتشمل 9 بنود (1- 9) مثل: "أحدد كيفية حل المشكلة قبل أن أبدأ"، **ومراقبة الذات** Self-monitoring وتشمل 8 بنود (10- 17) مثل: "أتحقق من جودة أدائي عندما أقوم بحل مهمة ما"، والتقويم Evaluation وتشمل 8 بنود (18- 25) مثل: "أتوقف وأعيد التفكير في الخطوة التي قمت بها بالفعل"، و**التأمل** Reflection ويشمل 5 بنود (26- 30) مثل: "أفكر في نقاط قوتي وضعفي أثناء القيام بمهمة ما"، و**الجهد** Effort وتشمل 10 بنود (31- 40) مثل: "أواصل العمل حتي في المهام الصعبة"، و**فاعلية الذات** Self- efficacy وتشمل 10 بنود (41-50) مثل: "أثق في قدرتي في التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة". ويجيب

المشارك على وفق تدريج ثلاثي على مقياس ليكرت (3 دائما، 2 أحيانا، 1 أبدا)، وبهذا تتراوح درجة التلميذ على المقياس من (50– 150). وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى امتلاك التلميذ مستوى مرتفع من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وقد قام (Toering et al., 2012) بالتأكد من صدق المقياس وثباته واتساقه الداخلي، وقامت الباحثة أيضا بالتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال عدة طرق، فقامت بترجمة مقياس التعلم المنظم ذاتيا إلى اللغة العربية، ثم عرضه على الأساتذة المختصين في الترجمة وعلم النفس التربوي لإجراء الترجمة العكسية للمقياس والتأكد من صدق الترجمة وصدق محتوى المقياس، والحصول على النسخة النهائية من مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

ولحساب الصدق التمييزي للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي، وسحب 27% من طرفي التوزيع (التوزيع الأعلى والتوزيع الأدنى) بعد ترتيبها تصاعديا، ثم حساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس التعلم المنظم ذاتيا حيث كانت قيمة "ت" 10.56 وكانت القيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مما يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين الدرجات العليا والدنيا.

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (50) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي للتحقق من ثباته بطريقة حساب معامل الثبات باستخدام طريقة "ألفا كرونباخ"، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وكانت معاملات الارتباط كما بجدول (5).

جدول (5) معامل الثبات (ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق) لمقياس التعلم المنظم ذاتيا

الاستراتيجية	ألفا كرونباخ	إعادة الاختبار
التخطيط	.75	.81
مراقبة الذات	.75	.79
التقويم	.79	.83
التأمل	.72	.70
الجهد	.73	.72
فاعلية الذات	.80	.81
الدرجة الكلية	.82	.84

ولحساب الاتساق الداخلي للمقياس قامت الباحثة بحساب الارتباط بين درجة كل إستراتيجية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بجدول (6).

جدول (6) قيم معاملات ارتباط استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالدرجة الكلية للمقياس

الاستراتيجية	معامل الارتباط
التخطيط	.82
مراقبة الذات	.71
التقويم	.80
التأمل	.79
الجهد	.79
فاعلية الذات	.75

من خلال فحص أدلة الصدق والثبات والاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيا يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الخصائص السيكومترية ويمكن الاعتماد عليه في قياس التعلم المنظم ذاتيا لدى العينة.

(4) إجراءات البحث:

1. تحديد مجتمع البحث وهم تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023/ 2024.
2. جمع الادبيات المرتبطة بمتغيرات عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا.
3. اختيار الأدوات المناسبة لقياس المتغيرات المدروسة بالبحث وترجمتها وعرضها على المختصين.
4. التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث.
5. اشتقاق عينة البحث من الموهوبين منخفضي التحصيل والعاديين من خلال الاختبارات والمقاييس المناسبة.
6. تطبيق مقاييس عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا على العينة الأساسية للبحث.
7. جمع بيانات البحث واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض البحث.
8. مناقشة وتفسير النتائج وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

(5) خطوات اختيار عينة البحث:

1. تحديد مجتمع البحث وهم (360) تلميذة وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي بعدة مدارس اعدادية بإدارة كفر الشيخ التعليمية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية لتقنين أدوات البحث، ولتطبيق أدوات تشخيص عينة الموهوبين منخفضي التحصيل واشتقاق عينة البحث.
2. بمساعدة معلمي الفصول تم تطبيق مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل (النجار وزايد، 2017) على مجتمع البحث، وتم اختيار التلاميذ ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، حيث تزيد درجاتهم عن (م + 1ع)، ومن ثم تم استبعاد 180 تلميذا وتلميذة.
3. القيام بفحص درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ في اختبارات العام الدراسي المنقضي 2022/ 2023 في المواد الدراسية الأساسية، للتعرف على التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي في مادة دراسية واحدة أو أكثر، وكان المحك المستخدم في هذه الخطوة ممن تقل درجاتهم عن نصف الدرجة الكلية للمادة، فتم استبعاد 60 تلميذ وتلميذة.

4.بمساعدة معلمي الفصول تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة Raven's Colored Progressive matrices (CPM) للأطفال والكبار (5.5- 68.4 سنة) تعديل وتقنين (علي، 2016)، وتم حصر التلاميذ الذين حصلوا على نسبة ذكاء تزيد عن 120 بناءً على درجاتهم على اختبار الذكاء، واستبعاد من حصلوا على نسبة أقل من ذلك، وأسفرت هذه الخطوة عن استبعاد (40) تلميذة وتلميذة.

5.تم تطبيق اختبار أبراهام لقياس التفكير الابتكاري (حبيب، 2001)، وتم اختيار التلاميذ ممن حصلوا على درجات مرتفعة على اختبار التفكير الابتكاري "ممن تزيد درجاتهم عن (م + 1ع)، حيث تم استبعاد (30) والإبقاء على (50) تلميذاً وتلميذة.

6.تم استبعاد (5) تلاميذ لغيابهم المتكرر وعدم جديتهم ليصل عدد التلاميذ إلى (45) تلميذ وتلميذة وهم عينة البحث الأساسية من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.

7.كما تم إضافة (100) تلميذ وتلميذة من العاديين، (45) ذكور، (55) اناث إلى العينة ليصبح العدد الكلي للعينة (145) تلميذا وتلميذة.

(6) الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين وذلك من خلال برنامج (SPSS v25).

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشته وتفسيره:

وينص على: " لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل والعاديين بالمرحلة الإعدادية.

ولاختبار صحة الفرض السابق استخدمت الباحثة "معامل ارتباط بيرسون والنتائج كما بجدول (7).

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل على مقاييس عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال

المتغير	استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال (التكيفية)	استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال (اللاتكيفية)	الدرجة الكلية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال	التعلم المنظم ذاتيا	مستوى الدلالة
عادات العقل	.381	-.279	.254	.521	دالة عند 0.01

يتضح من جدول (7) ما يلي:

1. وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بين عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال (التكيفية) لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، ويعني ذلك أن الاستراتيجيات التكيفية تزداد بزيادة مستوى عادات العقل والعكس صحيح.
2. وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين بين عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال (اللاتكيفية) لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، ويعني ذلك أن الاستراتيجيات اللاتكيفية تقل بزيادة مستوى عادات العقل والعكس صحيح.

3.وجود ارتباط موجب بين درجات عادات العقل والتعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل.

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية بين عادات العقل والتنظيم المعرفي للانفعال بأن امتلاك الطالب لعادات العقل يساعده في أن يتصرف بإيجابية ويسلك السلوك الإيجابي، فعلى سبيل المثال عادة "ادارة الاندفاعية" والتي هي احدى عادات العقل تساعد الفرد في التروي والتحكم في انفعالاته والتصرف بصورة مناسبة، كما أن امتلاك العادة العقلية "التفكير بمرونة" و ما وراء التفكير تساعد الطالب في رؤية الموضوع من منظور آخر وتحويل مسار تفكيره بدلا من التهويل للموقف والنظر للأمور بنظرة سلبية إلى التفكير بإيجابية وعدم الانسياق خلف الأفكار الكارثية التي يمكن أن تدفعه لسلوكيات عير مناسبة، كذلك فامتلاك عادة "إيجاد الفكاهة والمرح" تخرج الطالب من انفعالاته المحزنة والبحث عن المواقف السارة في حياته، وكذلك امتلاك عادات العقل "السعي لتحقيق الدقة" والتقييم الإيجابي" تجعل الطالب يبحث عن الأسباب الحقيقية الكامنة خلف موقف ما أو أحداث معينة بدلا من القاء اللوم على ذاته وعلى الآخرين وإعطاء التقدير الصحيح للموقف. كما أن امتلاك العادة العقلية "التفكير والتواصل بوضوح" تجعل الطالب يبتعد عن الاستراتيجيات اللاتكيفية للتنظيم المعرفي للانفعال في المواقف غير السارة والمحزنة واستبدالها بالاستراتيجيات التكيفية.

وتتفق النتائج المتعلقة بوجود علاقة ارتباطية بين عادات العقل والتعلم المنظم ذاتيا مع دراسة Hodiyanto and Firdaus (2020) كما أسفرت عن أن كلا المتغيرين مؤشرات قوية لمهارات المستويات العليا من التفكير، ودراسة الكيال والبربري (2019) حيث توصلت الى تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا من خلال برنامجي تدريبي لعادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. ويمكن تفسير ذلك بأن عادات العقل تساعد الطالب في القيام بعملية التعلم المنظم ذاتيا، فالمثابرة، والتحكم في الاندفاعية، والاصغاء بفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، ما وراء التفكير، السعي لتحقيق الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة، التفكير بوضوح ودقة، جمع البيانات من خلال الحواس، الابداع والتخيل والرهبة، المخاطرة المسؤولة، إيجاد الفكاهة وجو المرح، التفكير التبادلي، والتعلم المستمر كلها عادات عقلية مهمة للغاية ولا يمكن للطالب أن يمارس التعلم الذاتي الا بامتلاك تلك المهارات، فامتلاك الطالب لعادات عقلية جيدة يعزز لديه القدرة على اختيار الحل الأمثل للمشكلة، والبحث المستمر عن

أفكار جديدة لحلها (Hodiyanto & Firdaus, 2020). ومن ثم فعادات العقل تمكن الطلاب من استكشاف وإيجاد حلول للمعقدة المشاكل سواء في المدرسة أو في الحياة اليومية.

مما سبق عرضه يتضح وجود علاقة إحصائية دالة بين عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا، وبهذا يتوجب على الباحثة رفض هذا الفرض.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته وتفسيره:

1- وينص على: " لا توجد فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور- اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة "تحليل التباين الثنائي" وكانت النتائج كما بجداول (8)، (9).

جدول (8) قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الاعدادية وفقًا للنوع (ذكور- اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس عادات العقل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات		قيمة "ف"	مستوي الدلالة
النوع	13459.34	1	13459.34		29.90	0.05
المجموعة	18551.85	1	18551.85		41.21	0.05
النـــــوع * المجموعة	3114.20	1	3114.20		6.91	0.05
الخطأ	43211.60	142				
الكلي	6490115.00	145				

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات تلاميذ المرحلة الإعدادية على مقياس عادات العقل وفقًا للنوع (ذكور – اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهما

المتغيرات			المتوسط		الانحراف المعياري	العدد
عادات العقل	الذكور	الموهوبين منخفضي التحصيل	219.60		20.64	20
		العاديين	258.40		15.66	45
		الكلي	241.55		23.42	65
	الاناث	الموهوبين منخفضي التحصيل	254.32		23.66	25
		العاديين	258.56		21.65	55
		الكلي	253.18		22.65	100
	العينة الكلية	الموهوبين منخفضي التحصيل	238.88		28.17	45
		العاديين	265.03		20.94	100
		الكلي	253.27		27.62	145

يتضح من جدول (8) و(9) ما يلي:

1.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل والعاديين بالمرحلة الإعدادية وفقاً للنوع (ذكور – اناث) على مقياس عادات العقل لصالح الاناث.

2.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ بالمرحلة الإعدادية وفقا للمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) لصالح مجموعة العاديين على مقياس عادات العقل.

3.وجود تأثير للتفاعل بين النوع (ذكور- اناث)، والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) على مقياس عادات العقل لصالح التلاميذ العاديين وجاءت الفروق في صالح اناث التلاميذ العاديين.

وتتفق النتائج المرتبطة بوجود فروق تعزى للمجموعة في عادات العقل مع دراسة أبو زيد وآخرَين (2020) حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا في الدرجة الكلية لعادات العقل ودرجات العادات (المثابرة، الاصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير في التفكير، التفكير التبادلي) لصالح مجموعة العاديين. ويمكن تفسير حصول العاديين على درجات أعلى في عادات العقل من الموهوبين منخفضي التحصيل بأن الموهوبين منخفضي التحصيل يميلون إلى انخفاض الثقة بالنفس، ويفتقرون إلى القدرة على المثابرة، ولديهم أهداف قليلة أو معدومة، ويشعرون بمشاعر الدونية، ويسعون إلى الكمال ويخافون من الفشل، فضلاً عن ضعف وجهة الضبط لديهم، ولا يعتقدون أن لديهم سيطرة على النتائج الإيجابية في حياتهم، كما إنهم لا يثابرون في مواجهة الشدائد لأنهم إما يخشون عدم الارتقاء إلى مستوى توقعاتهم أو توقعات الآخرين، أو لأنهم يعتقدون أنهم لا يتمتعون بقدرات عالية في المقام الأول، مما يؤدي لتأثير سلبي على الطلاب الموهوبين (Hoover-Schultz, 2005; Perry, 2008)، وبالتالي تكون الفروق في عادات العقل لصالح العاديين.

وبالنسبة لحصول الاناث في البحث الحالي على درجات أعلى في عادات العقل فيمكن أن يرجع ذلك لبعض أنماط التنشئة الاجتماعية ونظرا لتمييز بعض الأسر الذكور على الاناث، مما يدفع الاناث الي اثبات تميزهن وتفوقهن من خلال ممارستهن والتدريب على عادات العقل كأن يظهرن المثابرة في أداء المهام وعدم الاستسلام بسهولة، والتحكم في اندفاعهن لنيل احترام وثقة المحيطين، والتفكير بمرونة واختيار أفضل الحلول من البدائل المطروحة لحل مشكلة ما، والتفكير التأملي، والاصغاء للآخرين، والتعلم المستمر، وغيرها من عادات العقل. وتختلف النتائج الحالية نتائج مع دراسة القضاة (2020)، ودراسة Ahmed (2022)، ودراسة Ellala and Abu-Attiyeh (2021) حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في عادات العقل بين الذكور والاناث لدى الطلاب العاديين والمتفوقين بالمرحلة الثانوية. ويمكن أن يرجع ذلك إلى لتشابه

الظروف التعليمية والثقافية والمجتمعية والتكنولوجية التي يعيشها الذكور والاناث هذه الفترة حيث يمكن للذكور والاناث ممارسة واكتساب عادات العقل المختلفة. وبهذه النتائج يتوجب علينا رفض الفرض الصفري.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته وتفسيره:

1- وينص على: "لا توجد فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور- اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس التنظيم المعرفي للانفعال لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة "تحليل التباين الثنائي" وكانت النتائج كما بجداول (10)، (11).

جدول (10) قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الاعدادية وفقًا للنوع (ذكور- اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس التنظيم المعرفي للانفعال

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
الاستراتيجيات التكيفية	النوع	52.083	1	52.083	5.475	0.05
	المجموعة	13.471	1	13.471	1.416	0.05
	النوع * المجموعة	11.048	1	11.048	1.161	غير دالة
	الخطأ	913.29	142			
	الكلي	164852	145			
الاستراتيجيات اللاتكيفية	النوع	70.914	1	40.46	3.817	0.05
	المجموعة	14.963	1	40.46	.805	0.05
	النوع * المجموعة	6.328	1	40.46	.341	غير دالة
	الخطأ	1783.43	142			

	الكلي	73533	145			
الدرجة الكلية لاستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال	النوع		1			0.05
	المجموعة		1			0.05
	النوع * المجموعة		1			غير دالة
	الخطأ		142			
	الكلي		145			

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات تلاميذ المرحلة الإعدادية على مقياس التنظيم المعرفي للانفعال وفقًا للنوع (ذكور – اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهما

	المتغيرات			المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال	الاستراتيجيات الانفعالية التكيفية	الذكور	الموهوبين منخفضي التحصيل	39.75	2.02	20
			العاديين	39.68	3.69	45
			الكلي	39.71	3.03	65
		الاناث	الموهوبين منخفضي التحصيل	40.46	3.56	25
			العاديين	45.88	2.64	55
			الكلي	44.10	3.14	100
		العينة الكلية	الموهوبين منخفضي التحصيل	40.93	3.13	45

		العاديين	40.10	3.16	100
		الكلي	40.45	3.14	145
الاستراتيجيات اللاتكيفية	الذكور	الموهوبين منخفضي التحصيل	25.15	3.80	20
		العاديين	26.44	5.03	45
		الكلي	25.85	4.52	65
	الاناث	الموهوبين منخفضي التحصيل	27.63	3.59	25
		العاديين	27.09	4.51	55
		الكلي	27.50	4.08	100
	العينة الكلية	الموهوبين منخفضي التحصيل	26.37	3.80	45
		العاديين	27.00	4.75	100
		الكلي	26.77	4.34	145
الدرجة الكلية	الذكور	الموهوبين منخفضي التحصيل	63.70	4.75	20
		العاديين	65.04	5.63	45
		الكلي	64.44	5.34	65
	الاناث	الموهوبين منخفضي التحصيل	66.10	4.32	25
		العاديين	69.24	5.64	55

			الكلي	67.52	5.28	100
		العينة الكلية	الموهوبين منخفضي التحصيل	65.77	5.26	45
			العاديين	67.61	5.61	100
			الكلي	66.14	5.46	145

يتضح من جدول (10) و(11) أنه:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ منخفضي التحصيل والعاديين بالمرحلة الإعدادية وفقاً للنوع (ذكور- اناث) على مقياس التنظيم المعرفي للانفعال (التكيفية والدرجة الكلية) لصالح الاناث.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ بالمرحلة الإعدادية وفقا للمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) على مقياس التنظيم المعرفي للانفعال لصالح مجموعة العاديين.
3. لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع (ذكور- اناث)، والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) على مقياس التنظيم المعرفي للانفعال.

وتتفق النتائج المرتبطة بحصول الاناث في مجموعة العاديين على درجات أعلى في الاستراتيجيات المعرفية التكيفية لتنظيم للانفعال مع دراسة Sanchis-Sanchis et al. (2020)، حماد (2022) حيث أسفرت عن تسجيل الاناث لمستويات أعلى من استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال، وتختلف مع دراسة خصاونة (2020)، ودراسة Vinter et al. (2021) حيث توصلت النتائج لعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال، كما تختلف النتائج الحالية مع نتائج البلاح (2020) حيث أسفرت عن وجود فروق لدى الموهوبين في استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال (لوم الذات ورؤية الموضوع من منظور آخر) في اتجاه الذكور، وفي اتجاه الاناث في استراتيجيات (اجترار الأفكار والتهويل ولوم الآخرين). ويمكن تفسير حصول الاناث على درجات أعلى في الاستراتيجيات التكيفية للتنظيم المعرفي للانفعال في ضوء طبيعة التنشئة الأسرية للإناث، ونظرا لتدليل الوالدين للإناث فيتعرضن للاستثارة الانفعالية بصورة كبيرة وفي مواقف متكررة، مما أدى إلى اكتسابهن العديد من

الاستراتيجيات الملائمة للتعامل في مثل هذه المواقف كالنظر للموقف الانفعالي من منظور مختلف، وتقبل الموقف والتقييم الإيجابي والتركيز على الخبرات السارة، للتكيف مع هذه الانفعالات بدلا من أن يقضين الوقت في اجترار الاحداث وتهويلها والقاء اللوم على الآخرين. كذلك يقوم بعض الآباء والامهات المثقفين والذين هم على دراية بأسس التربية النفسية الصحيحة نظرا لحرصهم وخوفهم من تعرض بناتهم لمواقف انفعالية شديدة تؤثر عليهم بالسلب يقومون بإرشاد بناتهم وتعليمهم الاستراتيجيات التكيفية للتنظيم الانفعالي. أما بالنسبة للنتائج الخاصة بحصول الاناث في عينة الموهوبين منخفضي التحصيل على درجات أعلى في الاستراتيجيات اللاتكيفية للتنظيم المعرفي للانفعال يمكن أن يرجع ذلك لحساسية التلاميذ الموهوبين الزائدة نظرا لانخفاض تحصيلهم وافتقاد الثقة بأنفسهم واجترار الاحزان والتفكير في المواقف غير السارة وتهويل المواقف ويحاولون القاء اللوم على أنفسهم وعلى الآخرين، فيميل الموهوبون منخفضي التحصيل إلى إظهار انفعالات تتميز بالعدوان والعداء والتبرير، وقد تساهم هذه السمات الشخصية في المواقف السلبية تجاه الأداء المدرسي والأكاديمي (Hoover-Schultz, 2005; Perry, 2008). ومن ثم يتوجب رفض الفرض الصفري

نتائج الفرض الرابع ومناقشته وتفسيره:

وينص على: "لا توجد فروق دالة احصائيا تُعزى للنوع (ذكور – اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة "تحليل التباين الثنائي" لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وكانت النتائج كما بجداول (12)، (13).

جدول (12) قيمة "ف" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الاعدادية وفقًا للنوع (ذكور- اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) والتفاعل بينهما على مقياس التعلم المنظم ذاتيا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
النوع	387.60	1	387.60	7.535	0.05
المجموعة	1622.02	1	1622.02	31.531	0.05
النوع * المجموعة	659.23	1	659.23	12.815	0.05
الخطأ	4938.47	142			
الكلي	1333202	145			

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات تلاميذ المرحلة الإعدادية على مقياس التعلم المنظم ذاتيا وفقًا للنوع (ذكور- اناث) والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل- العاديين) والتفاعل بينهما

المتغيرات			المتوسط	الانحراف المعياري	العدد
التعلم المنظم ذاتيا	الذكور	الموهوبين منخفضي التحصيل	111.05	7.19	20
		العاديين	114.00	9.12	45
		الكلي	112.68	8.36	65
	الاناث	الموهوبين منخفضي التحصيل	109.84	8.11	25
		العاديين	123.1	3.59	55

			6		
		الكلي	117.10	9.00	100
	العينة الكلية	الموهوبين منخفضي التحصيل	110.37	7.65	45
		العاديين	119.00	8.07	100
		الكلي	115.12	8.95	145

يتضح من جدول (12) و(13) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ منخفضي التحصيل والعاديين بالمرحلة الإعدادية وفقاً للنوع (ذكور – اناث) على مقياس التعلم المنظم ذاتيا لصالح الاناث.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ بالمرحلة الإعدادية وفقا للمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) على مقياس التعلم المنظم ذاتيا لصالح العادين.
3. وجود تأثير للتفاعل بين النوع (ذكور – اناث)، والمجموعة (الموهوبين منخفضي التحصيل– العاديين) على مقياس التعلم المنظم ذاتيا لصالح التلاميذ العاديين، وجاءت الفروق في صالح اناث التلاميذ العاديين.

وتتفق النتائج الخاصة بوجود فروق دالة احصائيا في التعلم المنظم ذاتيا لصالح الاناث مع دراسة Liu et al. (2021) حيث أسفرت عن أن الاناث حصلن على درجات أعلى في التعلم المنظم ذاتيا مقارنة بالذكور لدى عينة بالمرحلة الثانوية. ويمكن أن يرجع ذلك لأن الاناث يحاولن اثبات قدراتهن وتميزهن وأنهن جديرات بحب واهتمام الأسرة والمحيطين، لذلك يلجأن إلى ممارسة والتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فيقمن بالتخطيط ومراقبة عملية التعلم والقيام بعملية التقييم ثم التصحيح الذاتي لما قد يوجد من أخطاء أو نقاط ضعف، والتفكير بتأمل في عمليات التعلم السابقة، وبذل الجهد اللازم لأداء المهام المختلفة من خلال ثقتهن وايمانهن في قدراتهن. وتختلف هذه النتائج مع دراسة Stanikzai (2020) حيث

أسفرت عن عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في التعلم المنظم ذاتيا. ويمكن أن يكون السبب في تقدم مجموعة العاديين عن الموهوبين منخفضي التحصيل في التعلم المنظم ذاتيا هو انخفاض فاعلية الذات لدى الموهوبين منخفضي التحصيل والتي تعد هي احدى الاستراتيجيات المهمة للتعلم المنظم ذاتيا (Obergriesser & Stoeger, 2015). ويميل الموهوبون منخفضو التحصيل إلى انخفاض الثقة بالنفس، والافتقار إلى القدرة على المثابرة والدافعية، وانخفاض المرونة، والخوف من الفشل، ولديهم أهداف قليلة أو معدومة، الأمر الذي قد يؤدي في النهاية إلى انخفاض التحصيل (Hoover-Schultz, 2005; Perry, 2008; Stoeger & Ziegler, 2013). مما سبق عرضه من نتائج يتوجب علينا رفض الفرض الصفري.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن صياغة عدد من التوصيات، وهي:

1. على المؤسسات التعليمية تهيئة المناخ الدراسي وبيئة التعلم المناسبة بما يناسب تطبيق عادات العقل والتعلم المنظم ذاتيا في المقررات الدراسية.
2. تقديم برامج ارشادية وتدريبية لتحسين عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ.
3. تفعيل دور المؤسسات التعليمية بزيادة للاهتمام والتدريب على باستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال للتلاميذ في المرحلة الإعدادية وقبل الانتقال إلى المرحلة الثانوية بضغوطها المختلفة.
4. ضرورة تدريب التلاميذ على التعلم المنظم ذاتيا من خلال المشروعات والأبحاث.

البحوث المقترحة:

1. نمذجة العلاقات السببية بين عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا لدى الموهوبين منخفضي التحصيل.
2. فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تحسين التحصيل الأكاديمي والدافعية الأكاديمية لدى الموهوبين منخفضي التحصيل.
3. عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا لدى وذوي صعوبات التعلم والموهوبين وذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة بالمرحلة الإعدادية.
4. عادات العقل واستراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال والتعلم المنظم ذاتيا لدى المتعثرين دراسيا والمتفوقين وغير المتفوقين من طلبة الجامعة.

5. برنامج تدريبي قائم على عادات العقل والتعلم المنظم ذاتيا في تحسين استراتيجيات التنظيم المعرفي للانفعال وخفض قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة.

المراجع

أبو السعود، فاطمة؛ سليم بسيوني؛ ورسلان، نجلاء (2022). عادات العقل لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ذوي صعوبات التعلم النمائية والعاديين. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 5(195)، 400- 427.

أبو بكر، أحمد (2023). استراتيجيات تنظيم الانفعال الأكاديمية كمتغير وسيط بين أنماط التعلق والنهوض الأكاديمي لدى طلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا **STEM**. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، 5(10)، 1- 89.

البلاح، خالد (2020). استراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفي وعلاقتها بالاستثارة الفائقة والذكاء الروحي لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 21(10)، 214- 281.

الكيال، مختار والبربري، إبراهيم (2019). أثر استخدام عادات العقل في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها*، 30(120)، 90- 141.

القضاة، مهند (2020). الإسهام النسبي لعادات العقل في التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 16(2)، 235- 255.

النجار، حسني وزايد، أمل (2017). فاعلية التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين الدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين*، 18(3)، 367- 416.

حبيب، مجدي (2001). *اختبار أبراهام للتفكير الابتكاري*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حسن، أميرة (2022). عادات العقل وعلاقتها بمهارات التفكير الإيجابي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 130، 794- 842.

حماد، علا (2022). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتعلق بالرفاق لدى طلبة مرحلة المراهقة المتوسطة في محافظة عمان. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، 23(1)، 1119- 1155.

خصاونة، آمنة (2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 11(30)، 30-46.

على، عماد (2016). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ"**Raven**" للأطفال والكبار (5.5-68.4 سنة)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

Adams, C. (2006). PowerPoint, habits of mind, and classroom culture. *Journal of Curriculum studies*, *38*(4), 389-411.

Agustiani, H., Cahyad, S., & Musa, M. (2016). Self-efficacy and self-regulated learning as predictors of students' academic performance. *The Open Psychology Journal*, *9*(1).

Ahmed, T. H., Mustafa, F. A., & Hamad, B. K. (2022). The Habits of Mind by 10th Grade High School Student. *Qalaai Zanist Journal*, *7*(3), 86-110.

Akdeniz, H., & Ekici, G. (2019). Development of the habits of mind inventory. *European Journal of Education Studies*, 5(11), 197- 215.

Al-Badareen, G. (2016). Cognitive emotion regulation strategies as predictors of academic achievement among university students. *Journal of Educational and Psychological Studies-Sultan Qaboos University (Pages 680-686)*, *10*(4).

Al-Ruwaili, M. (2021). The Effectiveness of a Training Program Based on Habits of Mind According to Costa's Theory in Developing Achievement Motivation and Self-efficacy among High School Students in Saudi Arabia.Dirasat: Educational Sciences,48(4), 9-24

Anderson, J., Costa, A., & Kallick, B. (2008). Habits of mind: A journey of continuous growth. *Learning and leading with habits of mind*, *16*, 60.

Andrés, M. L., Stelzer, F., Juric, L. C., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., & Navarro Guzmán, J. I. (2017). Emotion regulation and academic performance: A systematic review of empirical relationships. *Psicologia em Estudo*, *22*(3), 299–311.

Ben-Eliyahu, A., Linnenbrink-Garcia, L., & Putallaz, M. (2017). The intertwined nature of adolescents' social and academic lives: Social and academic goal orientations. *Journal of Advanced Academics*, *28*(1), 66-93.

Burgess, J. (2012). The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviors. *Emotional and Behavioral Difficulties*, *17*(1), 47-63.

Campbell, J. (2006). Theorizing habits of mind as a framework for learning. *Computer and Mathematics Science*, *6*(1), 102-109.

Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542–559). The Guilford Press.

Černe, T., & Jurišević, M. (2018). The self-regulated learning of younger adolescents with and without learning difficulties–A comparative multiple case study. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *8*(4), 9-28.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). Describing 16 habits of mind. *Habits of Mind: A developmental series. Alexandria, VA*.

Costa, A. L., & Kallick, B. (2009). Assessing habits of mind. *Learning and leading with habits of mind*, *16*, 190-220.

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

Cuoco, A. (2008, January). Mathematical habits of mind: An organizing principle for curriculum design. In *a Project Next Session on Helping Students Develop Mathematical Habits on Mind, Joint Mathematics Meetings, San Diego, CA.*

Damian, L. E., Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Baban, A. (2016). The costs of being the best: Consequences of academic achievement on students‟ identity, perfectionism, and vocational development. In A. Montgomery, & I. Kehoe, Reimagining the purpose of schools and educational organizations (pp. 173- 188). Springer.

Davidson, W. B., & Beck, H. P. (2006). *Survey of Academic Orientations Scores and Persistence in College Freshmen. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8(3), 297–305*. doi:10.2190/h18t-6850-77lh-0063.

Davidson, W. B., Beck, H. P., & Silver, C. N. (1999). Development and validation of scores on a measure of six academic orientations in college students. *Educational and Psychological Measurement*, *59*(4), 678-693.

De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truyts, A., & Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, *52*(2), 273-286.

Duarte, A. C., Matos, A. P., & Marques, C. (2015). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: gender's moderating effect. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *165*, 275-283.

Ellala, Z. K., & Abu-Attiyeh, J. (2021). Common Habits Of Mind Of The First Year Of Secondary Students In The Gifted Centers In Qassim Region. *Multicultural Education*, *7*(1).

Ertmer, P. A., Newby, T. J., & MacDougall, M. (1996). Students' responses and approaches to case-based instruction: The role of reflective self-regulation. *American Educational Research Journal*, *33*(3), 719-752.

Extremera, N., Quintana-Orts, C., Sánchez-Álvarez, N., & Rey, L. (2019). The role of cognitive emotion regulation strategies on problematic smartphone use: Comparison between problematic and non-problematic adolescent users. *International journal of environmental research and public health*, *16*(17), 3142.

Ezeunara, D. C., Ozoemena, L. C., Ncheke, D. C., Effanga, O. A., Nwankwo, T. I., Francisca, C. E., ... & Odionye, C. (2023). Academic Orientation As A Predictor Of School Adjustment Of In-School Adolescents In Dekina Education Zone Of Kogi State, Nigeria. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 3861-3871.

Fletcher, J., Najarro, A., & Yelland, H. (Eds.). (2023). *Fostering habits of mind in today's students: A new approach to developmental education*. Taylor & Francis.

Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(3), 117-127.

Gablan, M. R., & Abdelaziz, N. (2021). Habits of mind as predictors of creative personality: The mediation effect of creative self-efficacy and creative environment. *Journal of Educational Research*, *39*, 127-146.

Gambo, Y., & Shakir, M. Z. (2021). Review of self-regulated learning in a smart learning environment. *Smart Learning Environments*, *8*, 1-14.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire–development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and individual differences*, *41*(6), 1045-1053.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The cognitive emotion regulation questionnaire. *European journal of psychological assessment*, *23*(3), 141-149.

Garnefski, N., Koopman, H., Kraaij, V., & ten Cate, R. (2009). Brief report: Cognitive emotion regulation strategies and psychological adjustment

in adolescents with chronic disease. *Journal of adolescence*, *32*(2), 449-454.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. Personality and Individual Differences, 30, 1311–1327

Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & van Den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and individual differences*, *36*(2), 267-276.

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current directions in psychological science*, *10*(6), 214-219.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281-291.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. *Handbook of emotion regulation*, *2*, 3-20.

Gross, J. J. (81). Thompson, RA (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*, 3-24.

Guarnieri, S., Ponti, L., & Tani, F. (2010). The Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA): A study on the validity of styles of adolescent attachment to parents and peers in an Italian sample. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, *17*(3), 103-130.

Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of school psychology*, *40*(5), 395-413.

Hadwin, A. F., Sukhawathanakul, P., Rostampour, R., & Bahena-Olivares, L. M. (2022). Do self-regulated learning practices and intervention mitigate the impact of academic challenges and COVID-19 distress on academic performance during online learning? *Frontiers in psychology*, *13*, 813529.

Hafni, R. N., Sari, D. M., & Nurlaelah, E. (2019, April). Analyzing the effect of students' habits of mind to mathematical critical thinking skill. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1211, No. 1, p. 012074). IOP Publishing.

Hodiyanto, H., & Firdaus, M. (2020). Self-regulated learning, habit of mind, and creativity as high order thinking skills predictors. *AKSIOMA: Jurnal Program Studi Pendidikan Matematika*, *9*(1), 21-30.

Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement: Oxymoron or educational enigma? Gifted Child Today, 28(2), 46-49

Individuals with Disabilities Education Improvement Act regulations (IDEA) (2004). from http://www.ed.gov/policy/speced/guid/idea/idea2004.html

John, S., Kinnebrew, C., Gauch, R., & Biswas, B. (2015). Studying student use of self-regulated learning tools in an open-ended learning environment, (vol. 9112, pp. 185–194). Switzerland: Springer International Publishing, AIED LNAI. https://doi.org/1 0.1007/978-3-319-19773-9

Jonker, L., Elferink-Gemser, M. T., & Visscher, C. (2009). Talented athletes and academic achievements: A comparison over 14 years. *High Ability Studies*, *20*(1), 55-64.

Karabıyık, C. (2020). The interplay between academic motivation and academic achievement of teacher trainees. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *12*(2), 209-225.

Karlen, Y., Hirt, C. N., Liska, A., & Stebner, F. (2021). Mindsets and self-concepts about self-regulated learning: Their relationships with emotions, strategy knowledge, and academic achievement. *Frontiers in psychology*, *12*, 661142.

Kaur & Bhalla. A fundamental study to understand gifted underachievers. International Journal of Scientific and Technology Research, 9(4), 3284-3289

Kelly, K. E., & Daughtry, D. (2008). Academic Orientation and Creativity: Does a Creative Personality Correlate with Students' Approach to the Academic Environment? *Individual Differences Research*, *6*(4).

Kelly, W. E., & Daughtry, D. (2007). Academic orientation, academic achievement, and noctcaelador: does interest in night-sky watching correlate with students' approach to the academic environment? *Education*, *128*(2), 274-282.

Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personality and Individual Differences*, *137*, 56-61.

Leikin, R. (2007, February). Habits of mind associated with advanced mathematical thinking and solution spaces of mathematical tasks. In *the proceedings of the Fifth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2330-2339).

Liu, X., He, W., Zhao, L., & Hong, J. C. (2021). Gender differences in self-regulated online learning during the COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, *12*, 752131.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press, USA.

Macklem, G. L. (2007). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science & Business Media.

Macklem, G. L., & Macklem, G. L. (2020). Brief Strategies for Strengthening Emotional Regulation. *Brief SEL Interventions at School: Integrating Research into Practice*, 143-163.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted child quarterly*, *47*(2), 144-154.

McRae, K. (2016). Cognitive emotion regulation: A review of theory and scientific findings. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *10*, 119-124.

National Education Association. (2006). *The Twice-Exceptional Dilemma*. Washington, DC.

Nodoushan, M. A. S. (2012). Self-regulated learning (SRL): Emergence of the RSRLM model. *Online submission*, *6*(3), 1-16.

Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, *26*(1), 167-190.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, *8*, 422.

Pedrotti, M., & Nistor, N. (2019). How students fail to self-regulate their online learning experience. In *Transforming Learning with Meaningful Technologies: 14th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2019, Delft, The Netherlands, September 16–19, 2019, Proceedings 14* (pp. 377-385). Springer International Publishing.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, *101*(1), 115.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions

in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), Emotion in education (pp. 13-35). Burlington, MA: Elsevier.

Perry, S. L. (2008). Gifted underachievement and its dynamic etiology. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, *1*(1), 10.

Psych, H., Vidnere, M., & Nikiforov, O. (2018). The direction of the Academic orientations of students in the process of implementation of the education course as a value. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, *10*(4S), 612-614.

Reis, S. M., & Colbert, R. (2004). Counseling needs of academically talented students with learning disabilities. *Professional School Counseling*, 156-167.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted child quarterly*, *44*(3), 152-170.

Reis, S. M., Baum, S. M., and Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications. Gifted Child Q. 58, 217–230. doi: 10.1177/0016986214534976

Rezaei, S., Zebardast, A. (2020). The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on Mindfulness, Anxiety, and Academic Procrastination in High Schoolers. Journal of Practice in Clinical Psychology, 9(2), 133-142. https://doi. org/10.32598/jpcp.9.2.731.1.

Sahranavard, S., Miri, M. R., & Salehiniya, H. (2018). The relationship between self-regulation and educational performance in students. *Journal of education and health promotion*, *7*.

Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., & Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in psychology*, *11*, 946.

Sawyer, R. K. (Ed.). (2005). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, *23*(1), 7-25.

Siegle, D., McCoach, D. B., & Rubenstein, L. D. (2017). Underachieving gifted students. In *Fundamentals of gifted education* (pp. 372-385). Routledge.

Siegle, D., Rubenstein, L. D., & McCoach, D. B. (2019). Do you know what I‟m thinking? A comparison of teacher and parent perspectives of underachieving students‟ attitudes. Psychology in the Schools, 1-19.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, *12*(1), 3-54.

Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelen, M. J., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *10*(1), 24-38.

Usán Supervía, P., & Quílez Robres, A. (2021). Emotional regulation and academic performance in the academic context: The mediating role of self-efficacy in secondary education students. *International journal of environmental research and public health*, *18*(11), 5715.

VanTassel-Baska, J. (2000). Curriculum policy development for secondary gifted programs: A prescription for reform coherence. National Association of Secondary School Principals, 84(15), 14–29.

Vidnere, M. (2019). The Academic orientations of pedagogical students and their role in the Model of Value. *Вестник Вятского государственного университета*, (1), 78-84.

Vinter, K., Aus, K., & Arro, G. (2021). Adolescent girls' and boys' academic burnout and its associations with cognitive emotion regulation strategies. *Educational Psychology*, *41*(8), 1061-1077.

Winner, E. (2001) : *The emotional Lives of gifted children* : myths and realities. New York : Basic Books.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self-regulated learning. *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*, 251-270.

Xu, J., & Wang, Y. (2024). The impact of academic buoyancy and emotions on university students' self-regulated learning strategies in L2 writing classrooms. *Reading and Writing*, *37*(1), 49-67.

Xue, M., Cong, B., & Ye, Y. (2023). Cognitive emotion regulation for improved mental health: A chain mediation study of Chinese high school students. *Frontiers in Psychology*, *13*.

Yandari, I. A. V., Supartini, S., Pamungkas, A. S., & Khaerunnisa, E. (2019). The role of habits of mind (HOM) on student's mathematical problem-solving skills of primary school. *Al-Jabar: Jurnal Pendidikan Matematika*, *10*(1), 47-57.

Yu, B. (2023). Self-regulated learning: A key factor in the effectiveness of online learning for second language learners. *Frontiers in psychology*, *13*, 1051349.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 2(41), 64.

Zimmerman, B. J. (2006). Development and adaptation of expertise: The role of self-regulatory processes and beliefs. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, *186*, 705-722.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal, 45(1), 166–183.* doi:10.3102/0002831207312909

Zimmerman, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *Self-regulated learning and academic achievement*, 1-36.