الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســـــــم: علم النفس

رقم التسجيل: D.PE/3C/01/18

رقم التسلسلي:

أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية.

-دراسة شبه تجريبية بجامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل-

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في: علوم التربية

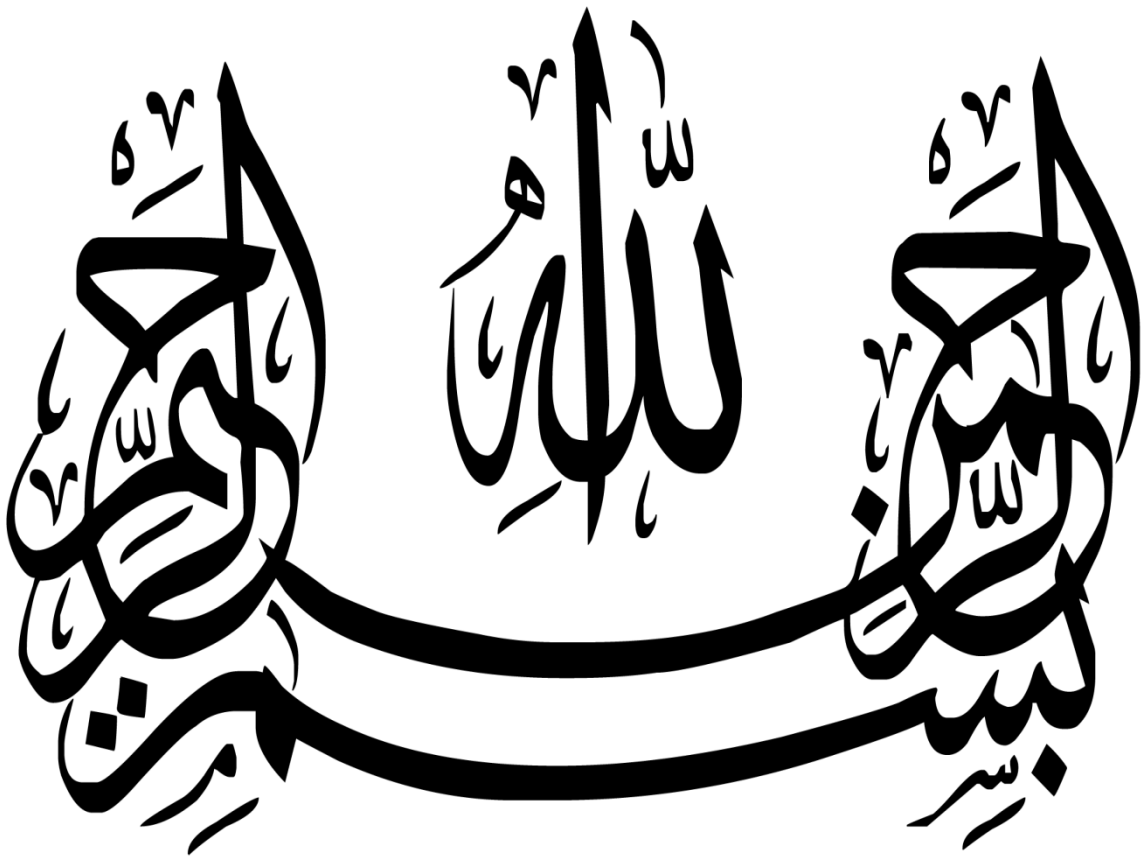
تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: سومـــــية حـــــنون

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	جعلاب نور الدين	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	رئيسا
02	مكفس عبد المالك	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
03	نقبيل بوجمعة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
04	سعودي أحمد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
05	بشتة حنان	أستاذ محاضر "أ"	جامعة جيجل	عضوا مناقشا
06	شوشان عمار	أستاذ محاضر "أ"	جامعة باتنة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2021-2022 م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

" رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحاً تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ" (النمل:19).

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وعلى آله وصحبه، وبعد:

يطيب لي، وبعد أن أنهيت كافة متطلبات الدراسة، أن أحمد الله الذي وفقني وأعانني على إنجاز هذا العمل البحثي المتواضع.

وأن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان والتقدير لأستاذي الفاضل الدكتور "مكنس عبد المالك "، على تفضله قبول الإشراف على هذه الدراسة، وتوجيهي خطوة بخطوة لإتمامها، ومنحه لي من وقته الثمين، وتقديمه لي التوجيهات والنصائح طيلة المشوار البحثي، حتى الخروج بهذه الدراسة حيز الوجود، فجزاه الله خيرا.

كما يسرني أن أتقدم بخالص وأسمى عبارات الشكر والامتنان إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه.

كما أتقدم بالشكر إلى جميع أساتذة قسم علم النفس والأرطوفونيا وعلوم التربية، بجامعتي محمد بوضياف بالمسيلة ومحمد الصديق بن يحي بجيجل، والذين كان لهم الفضل في مرافقتي طوال مشواري البحثي.

ولا تفوتني الفرصة لأقدم عظيم تقديري وعرفاني إلى الدكتورة "بشتة حنان" رئيسة قسم علم النفس والأرطوفونيا وعلوم التربية بجامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل، والتي قدمت لي كل التسهيلات اللازمة لإجراء هذه الدراسة على أرض الواقع.

وأتقدم بالشكر الخالص لطلبة السنة الثانية علوم التربية، وأخص بالذكر الفوج (05) (المجموعة التجريبية)، والذين شاركوني هذا الجهد من خلال الالتزام بجلسات البرنامج التدريبي.

وأشكر أفراد أسرتي على مساندتهم لي، وبالأخص أمي التي صبرت على انشغالي بالبحث والدراسة، وكانت خير معين وسند لي.

كما أشكر كل من قدم لي المساعدة والتشجيع لإنجاز هذه الدراسة من قريب أو من بعيد، وجزاكم الله خير جزاء

والحمد لله أولا وأخيرا، وصلى الله على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين.

سرمية

الإهداء

إلى كل من علمني حرفا...

إلى...أمي...أمي...ثم.. أمي..

إلى ...أبي...

إلى إخواي...صلاح الدين.. ومراد..

وأختيي... أسيا .....إيناس...

إلى سندي .. أحمد تقي الدين...

إلى .... إبن أختي ..عمران فراس....

أهدي ثمرة جهدي هذا...

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية، وقد قمنا ببناء برنامج تدريبي لمقاييس المحتوى الأكاديمي وفق مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وكذا بناء مقياس الضبط الذاتي، وقد تكونت عينة الدراسة من (**54**) طالبة، يدرسون في المرحلة الجامعية مقسمين إلى قسمين: القسم الأول تكون من(**27**) طالبة شكلت المجموعة التجريبية، والقسم الثاني تكون من (**27**) طالبة شكلت المجموعة الضابطة، وقد اتبعنا المنهج التجريبي(التصميم الشبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية بقياس قبل وبعد التجربة)، وقد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار(ت) للعينات المستقلة، معادلة مربع آيتا η^2 لقياس حجم أثر البرنامج التدريبي، **وكشفت نتائج الدراسة على أنه:**

- مستوى الضبط الذاتي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي القبلي منخفض.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي، ولصالح درجات المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي لكل بعد من أبعاده الثلاثة (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي)، ولصالح درجات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، مهارات التفكير ما وراء المعرفي، الضبط الذاتي، طلبة السنة الثانية علوم التربية.

Abstract:

The study aimed to know the effect of a proposed training program based on metacognitive thinking skills in order to improve the levels of self-control among students of second year of educational sciences, and we have built a training program for measures of academic content according to metacognitive thinking skills، as well as building a measure of self-control, the study consisted of (54) female students, studying at the undergraduate level, divided into two parts: the first section consisted of (27) female students who formed the experimental group, and the second section consisted of (27) female students who formed the control group, and we followed the experimental approach (semi-experimental design with the two groups control and experimental using measurement before and after the experiment), and we used the following statistical methods:

Arithmetic means, standard deviations, T-Test for independent samples, eta square equation η^2 to measure the size of the effect of the training program, **the study results revealed that:**

- The level of self-control of the experimental group and the control group on the tribal self-control scale is low.
- There are statistically significant differences at the level of significance (α= 0.05) between the mean scores of the responses of the experimental group and the control group on the dimensional self-control scale, in favor of the experimental group's scores.
- There are statistically significant differences at the significance level (α=0.05) between the mean scores of the responses of the experimental group and the control group on the dimensional self-control scale for each of its three dimensions (self-monitoring, self-evaluation, self-reinforcement), and in favor of the experimental group's scores.

Keywords: the training program, metacognitive thinking skills, self-control, second year students of educational sciences.

Résumé :

L'étude visait à connaître l'effet d'un programme de formation proposé basé sur les compétences de pensée métacognitive afin d'améliorer les niveaux de maîtrise de soi chez les étudiants de deuxième année de sciences de l'éducation, et nous avons construit un programme de formation pour les mesures de contenu académique selon la métacognition. capacités de réflexion, ainsi que la construction d'une mesure de maîtrise de soi, l'étude se composait de (54) étudiantes, étudiant au niveau du premier cycle, divisée en deux parties: la première section se composait de (27) étudiantes qui formaient le groupe expérimental, et la deuxième section était composée de (27) étudiantes qui formaient le groupe de contrôle, et nous avons suivi l'approche expérimentale (plan semi-expérimental avec les deux groupes contrôle et expérimental utilisant des mesures avant et après l'expérience), et nous avons utilisé ce qui suit Méthodes statistiques:

Moyennes arithmétiques، écarts types، Test-T pour échantillons indépendants، équation au carré Eta η^2 pour mesurer l'ampleur de l'effet du programme d'entraînement، **les résultats de l'étude ont révélé que :**

- Le niveau d'autocontrôle du groupe expérimental et du groupe témoin sur l'échelle d'autocontrôle tribal est faible.
- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de significativité ($\alpha = 0.05$) entre les scores moyens des réponses du groupe expérimental et du groupe témoin sur l'échelle d'autocontrôle dimensionnelle, en faveur des scores du groupe expérimental.
- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de significativité ($\alpha = 0.05$) entre les scores moyens des réponses du groupe expérimental et du groupe contrôle sur l'échelle d'autocontrôle dimensionnelle pour chacune de ses trois dimensions (autocontrôle, autocontrôle évaluation, auto-renforcement), et en faveur des scores du groupe expérimental.

Mots-clés : programme de formation, capacités de réflexion métacognitive, maîtrise de soi, étudiants de deuxième année de sciences de l'éducation.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	أ
إهداء	ب
الملخص	ت-ج
فهرس المحتويات	ح-د
فهرس الجداول	ذ- ر
فهرس الأشكال	ز
مقدمة	6-2
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
إشكالية الدراسة	13-9
تساؤلات الدراسة	13
فرضيات الدراسة	14
أهداف الدراسة	14
أهمية الدراسة	15-14
مفاهيم الدراسة	15
الدراسات السابقة	24-16
التعقيب على الدراسات السابقة	35-24
الفصل الثاني: مهارات التفكير ما وراء المعرفي	
تمهيد	38
أولا: التفكير ما وراء المعرفي	48-39
ثانيا: مهارات التفكير ما وراء المعرفي	56-48
خلاصة الفصل	57
الفصل الثالث: الضبط الذاتي	
تمهيد	60
أولا: نشأة مفهوم ضبط الذات	61
ثانيا: تعريف الضبط الذاتي	63-62

ثالثا: مبادئ الضبط الذاتي	**63**
رابعا: خطوات الضبط الذاتي	**65-64**
خامسا: دور مراحل ضبط الذات في تفعيل واستمرارية الآثار العلاجية	**66**
سادسا: أنواع الضبط الذاتي	**66**
سابعا: نظريات ضبط الذات	**70-67**
ثامنا: أساليب الضبط الذاتي	**72-70**
تاسعا: الطرق التي يمكن للفرد استخدامها لضبط ذاته	**74-72**
عاشرا: دور المرشد أو المعالج في برامج الضبط الذاتي	**74**
الحادي عشر: أهمية ضبط الذات	**76-75**
الثاني عشر: العوامل المؤثرة في نجاح الضبط الذاتي في تعديل السلوك	**77-76**
الثالث عشر: عوائق تطبيق أسلوب ضبط الذات	**77**
الرابع عشر: نصائح للوصول لضبط الذات	**78**
خلاصة الفصل	**79**
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
أولا: الدراسة الاستطلاعية	**82**
1- أهداف الدراسة	**82**
2- إجراءات الدراسة	**84-83**
3- مجتمع الدراسة	**84**
4- عينة الدراسة	**85**
5- أدوات الدراسة	**100-85**
6- نتائج الدراسة	**100**
ثانيا: الدراسة الأساسية	**101**
1- حدود الدراسة	**101**
2- منهج الدراسة	**103-101**
3- إجراءات الضبط التجريبي	**105-103**
4- عينة الدراسة	**106**
5- متغيرات الدراسة	**106**
6- البرنامج التدريبي المقترح	**111-106**
7- أساليب المعالجة الإحصائية	**112-111**

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	**116**
أولا: اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة	**119-117**
ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج	**120**
1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة	**122-120**
2- النتائج المتَعلقة بالفرضية الثانية للدراسة	**123-122**
3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة	**126-124**
4- حجم أثر البرنامج التدريبي	**129-126**
5- نسبة الكسب المعدل لبلاك	**130-129**
ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة	**131**
1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة	**135-131**
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة	**139-135**
3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة	**139**
أ- مناقشة الجزء الأول من نتائج الفرضية الثالثة للدراسة	**142-139**
ب-مناقشة الجزء الثاني من نتائج الفرضية الثالثة للدراسة	**144-142**
ج- مناقشة الجزء الثالث من نتائج الفرضية الثالثة للدراسة	**145-144**
خلاصة الفصل	**146**
اقتراحات	**147**
خاتمة	**150-149**
قائمة المراجع	
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول (1) توزيع بنود المقياس على مقياس الضبط الذاتي حسب الأبعاد بعد التحكيم	87
02	جدول (2) توزيع بنود المقياس على مقياس الضبط الذاتي حسب الأبعاد بعد حساب الخصائص السيكومترية	87
03	جدول (3) بدائل ودرجات مقياس ليكارت الخماسي	87
04	جدول (4) معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل لواشي (LAWACHE) للاتفاق (CVR) لمقياس الضبط الذاتي	89
05	جدول (5) معيار الحكم من قبل رأي المحكمين	89
06	جدول (6) العبارات المعدلة بعد تحكيم محاور (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي) لمقياس الضبط الذاتي	92-90
07	جدول (7) العبارات المقترحة كإضافة من طرف الأساتذة المحكمين بعد التحكيم	92
08	جدول (8) تعديل بدائل مقياس الضبط الذاتي بعد التحكيم	93
09	جدول (9) صدق المقارنة الطرفية لمقياس الضبط الذاتي	93
10	جدول (10) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمحور المقياس	94
11	جدول (11) معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل	94
12	جدول (12) قيمة CRONBACH'S ALPHA معامل للمقياس	95
13	جدول (13) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	96
14	جدول (14) معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل لواشي (LAWACHE) للاتفاق (CVR) للبرنامج التدريبي	99
15	جدول (15) معيار الحكم من قبل رأي المحكمين	100
16	جدول (16) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين (INDEPENDENT SAMPLES T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس الضبط الذاتي.	104
17	جدول (17) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات إجابات أفراد العينة.	117

18	جدول (18) المتوسطات الحسابية لاستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل عبارة من عبارات المقياس.	121
19	جدول (19) المتوسطات الحسابية لاستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل محور من محاور المقياس.	121
20	جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس الضبط الذاتي البعدي.	122
21	جدول (21) نتائج تطبيق اختبار (T-Test) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي ككل	123
22	جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ على مقياس الضبط الذاتي حسب البعد المتعلق (بالمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي).	124
23	جدول (23) نتائج تطبيق اختبار (T-Test) للعينات بالأبعاد المتعلقة بكل من (المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي)، في القياس البعدي.	125
24	جدول (24) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس الضبط الذاتي ككل، ولكل بعد من أبعاده.	127
25	جدول (25) الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير.	128
26	جدول (26) قيم معادلة مربع إيتا حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين مستويات الضبط الذاتي.	128
27	جدول (27) ملخص نتائج الكسب المعدل	130

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكل (1) مراحل عملية الضبط الذاتي وفقا لنموذج كانفر	65
02	شكل (2) التصميم الشبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية	103
03	شكل (3) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية– الضابطة) في التطبيق القبلي للمقياس الضبط الذاتي	105
04	شكل (4) مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي القبلي للمجموعة التجريبية	118
05	شكل (5) مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي البعدي للمجموعة التجريبية	118
06	شكل (6) مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي القبلي للمجموعة الضابطة	119
07	شكل (7) مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي البعدي للمجموعة الضابطة	119

مقـــدمة

مقدمة

تعتبر المرحلة الجامعية خاتمة المراحل التعليمية التعلميّة، التي يمر بها المتعلمين، وهي قمة هرمها، حيث يلتحق بها فئة معينة من المتعلمين الذين تتوفر فيهم مؤهلات علمية تسمح لهم بمزاولتها، بعد حصولهم على شهادة البكالوريا.

ويعد طلبة الجامعة من الشرائح المهمة في المجتمع، وهم ركن أساسي من أركانه، لأنهم يمثلون القوى الاحتياطية التي ستعرف بالطاقات الشابة والمعدة والمؤهلة علميا وثقافيا، فموضوع الشباب من الموضوعات الأساسية التي تحظى باهتمام علماء النفس والتربية والاجتماع والسياسة وغيرهم، فهم يشكلون العنصر الأساسي في العامل البشري الذي تعتمد عليهم الدول كافة في تطوير المجتمع وتقدمه. **(سلمان، 2012، ص.774)**

وتماشيا مع التطورات الهائلة والتغيرات السريعة التي شهدها العالم في مختلف المجالات سواء الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، وتواكبا مع عصر السرعة، فقد وجد المتعلم نفسه مكلفا بإنجاز عدة مهام في آن واحد، وأصبح يسعى لإنهاءها في أقصر وقت ممكن وبأقل جهد، لينتقل إلى ممارسة مهام أخرى لإنهاءها في الوقت المحدد لها، مما تولد عنه صراعات نفسية ومشكلات أكاديمية، وإن المتتبع لأحداث الإصلاحات التربوية التي شهدها التعليم عامة والتعليم العالي خاصة يدرك تمام الإدراك أنه سعى لربط العملية التعليمية التعلمية بما يخدم المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية معا، بحيث أصبح ينظر إليها كإستثمار من خلال إكساب المتعلم(الطالب) مجموعة المعارف والمهارات والإستراتيجيات، والتي بدورها تساعده على زيادة قدراته الإنتاجية، ومن ثم مساهمته في تطوير النمو الاقتصادي والاجتماعي لازدهار بلده.

وقد عرفت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات منذ فجر الاستقلال إلى يومنا هذا، من أجل مواجهة التحديات وتحقيق ما يأمل إليه المجتمع من طموح وتطلعات، ورغبة في مسايرة المستجدات التربوية، فتم اعتماد عدة مقاربات تربوية أولها كانت المقاربة بالمضامين التي تعتمد أسلوب الحفظ والتلقين، ثم التدريس بالأهداف الذي يقوم على مسعى تعليمي يتمثل في سلوك يظهر في تعلم على شكل أهداف مجزأة ومتعددة، وفي ظل ثورة المعلومات والانفجار المعرفي السريع والمتلاحق الذي يتميز به عصرنا الحالي، ومع التغيرات الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي عرفتها بلادنا، بات

لزاما على المنظومة التربوية الجزائرية بكل عناصرها أن تواكب هذا التغير وتتكيف مع مستجداته فتم تبني مقاربة جديدة سنة 2003 تدعم وتثري المقاربات السابقة ألا وهي المقاربة بالكفاءات التي من بين ما تدعو إليه توفير جو تعليمي فعال ومناسب ، داخل غرفة الصف، يسوده التفاعل الإيجابي للمتعلم بدلا من أن يكون عنصرا سلبيا يتلقى المعارف فقط، وتضفي حركية جديدة في الممارسات التعليمية يسودها النشاط والحيوية.**(حرايز، 2021، ص. 254)**

إن ما يميز المرحلة الجامعية، هو تلك الفترة الإنتقالية التي يمر بها الطلبة، من المرحلة الثانوية التي تعودو فيها على إستقبال المعلومات والمعارف من طرف المعلم، إلى المرحلة الجامعية التي يجدون أنفسهم فيها مكلفين بإنجاز مهام البحث العلمي، وأن المعلم سوى موجه فقط، بحيث يجد الطلبة أنفسهم وسط تغيرات نفسية وفكرية، منهم من يتأقلم ويتكيف معها، إلا ان أغلبيتهم يجدون صعوبة في ذلك، وبالتالي يجدون صعوبة في تحقيق التوازن النفسي والتوافق المعرفي.

وحسب النظرية السلوكية فإن السلوك الإنساني يكتسب عن طريق التدريب والممارسة شرط المداومة والاستمرارية، كما انه قابل للتعديل والتغيير، وذلك بإيجاد ظروف تعليمية مناسبة.

"وفي إطار علم النفس الحديث فقد تطور العلاج السلوكي تأسيسا مع تطور المدرسة السلوكية التي اشتملت على كثير من الآراء النظرية القائمة على أساس من المنهج التجريبي". **(أبو أسعد، 2014، ص.18).**

يعتبر Skinner أول من استخدم ضبط الذات في العصر الحديث، وأن الفرد عند قيامه بضبط ذاته فإنه يفهم ذاته بشكل أفضل، وفي حين يعد مكنباوم Meichenbaum أول من طور هذا الأسلوب حيث يعتبر أن التخلص من المشكلة يعني التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية، واستبداله بالتحدث إلى الذات بطريقة إيجابية فقد أشارت الدراسات والبحوث العلمية أنه يمكن تغيير السلوك عن طريق تغيير الحوار الداخلي وتقديم التعليمات الذاتية. **(يسري، 2012، ص.11)**

وتعتبر مساهمات Skinner في مجال التعلم من المساهمات الأساسية التي ساعدت على تطور تعديل السلوك، وتتمثل هذه الإسهامات في قواعد الاشتراط الجزائي، ثم توسيع القواعد وتطبيقها على المشكلات البشرية...باعتباره يؤمن بأن السلوك الإنساني هو نتيجة اختيار الفرد لهذا السلوك حيث أن الفرد قادر على صنع القرارات واختيار سلوكيات معينة. **(أبو أسعد، 2014، ص.19)**

"إن برنامج الضبط الذاتي المستمد من نظرية Skinner يركز على العوامل المتعلقة بتنظيم البيئة، أما البرنامج المستمد من كانفر فيؤكد على العوامل المعرفية المتعلقة بالتقييم الذاتي للسلوك، إن برنامج الضبط الذاتي الفعال يأخذ بالاعتبار جميع العوامل المتعلقة بالضبط الذاتي وذلك من خلال الخطوات ذاتها". **(الخواجة، 2010، ص.65).**

وفي هذا السياق أخذت أبحاث الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس توجها نحو الاهتمام بالاتجاه المعرفي، وذلك بعد فشل الاتجاه السلوكي في تفسير جوانب السلوك الإنساني المتنوعة، إذ اقتصرت محاولاته على دراسة الاستجابات الظاهرية، مع أن تأثير العمليات العقلية الداخلية في السلوك واضح، وظهرت أفكار تنادي بتحديد هذه العمليات وإدماجها في نظرية علم النفس المعرفي، وعاد الاهتمام بالمواضيع النفسية المعرفية في الخمسينات من القرن الماضي فظهرت مواضيع مثل الانتباه، والذاكرة، والتعرف على النمط والتصور العقلي، والتنظيم المبني على المعنى، وعمليات اللغة والتفكير وغيرها من مفردات علم النفس المعرفي، وتطور علم النفسي المعرفي الحديث بتأثير عدد من العوامل، منها ما حصل من تقدم في طريقة معالجة المعلومات، وعلم الحاسوب وبخاصة في مجال الذكاء الصناعي، وفي مجال اللغويات.**(الزغول، الزغول، دون سنة، ص ص. 39-40).**

لقد أقر المعرفيون عبر مقارباتهم القائمة على خرائط معالجة المعلومات بأن هناك كيفيات عقلية تعتبر بمثابة عادات فكرية مستقرة نسبيا، تترتب عنها استجابات الأفراد في شكل تفضيلي، وهي مسؤولة عن الفروق فيما بينهم في الممارسات المعرفية، وكذلك في المجال الاجتماعي ومواقف التعلم وحل المشكلات. **(بن زطة، 2020، ص. 141)**

ولقد حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والتربويين والمربين، حيث بات من أكثر موضوعات علم النفس التربوي دراسة وبحثا، ولقد عنت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير، وذلك ليصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله، وفي جميع مناحي الحياة، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها، ويشير هيسون إلى أن التفكير من أكثر الظواهر التي نعرفها إثارة حتى أن الأفراد ومنذ سن الطفولة، يدركون بسرعة بأننا نفكر وأن لديهم سرعة البديهة لإبداء آرائهم حول ما نفعله عندما نفكر، ويؤكد أننا نفكر ونمارس عملية التفكير بشكل مستمر، حتى لو كنا لا نريد ذلك كما أننا لا نستطيع التوقف عن التفكير،

والتفكير يتكون من عدة مكونات، بعضها خاص بمحتوى أو مادة معينة، وبعضها استعدادات وعوامل شخصية كالميول والاتجاهات، وبعضها آخر يمثل عمليات معرفية معقدة كحل المشكلات، أو عمليات توجيه وتحكم فوق معرفية.**(العتوم، وآخرون، 2009، ص. 265)**

وقد حدد بعض الباحثين والمهتمين بالتفكير مستويين أساسين لهذه العملية الذهنية يتمثلان بالآتي:

- **التفكير الأساسي:** هو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب تنفيذ المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي وهي (التذكر، الفهم، والتطبيق) مع ممارسة بعض المهارات الأخرى كالملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات لا بد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.
- **التفكير المركب:** ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة، والتي تتطلب تنفيذ المستويات العليا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي وهي: (التحليل والتركيب والتقويم) مع ممارسة بعض المهارات الأخرى كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وعملية صنع القرارات والتفكير ما وراء المعرفي أو فوق المعرفي. **(الاشقر، 2011، ص ص. 30-31).**

وقد تم الاهتمام بمهارات التفكير الأساسية كاكتساب المعرفة، وتذكرها، وترميزها، واستيعابها، كما أجريت دراسات أخرى حول التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرار، كمهارات تفكير عليا أو مركبة، إلا أنه حديثا ومنذ منتصف سبعينيات القرن الماضي ظهر مفهوم جديد من مفاهيم التفكير وهو التفكير ما وراء المعرفي، ليضيف أو ليكمل الصورة حول عمليات التفكير، ومهاراته ونشاطاته، والذي عد من أرقى أنواع أو مستويات التفكير وليفتح بذلك مجالا واسعا من التفكير في إجراء الدراسات للوصول إلى فهم أوسع لهذا النوع من التفكير. **(العتوم وآخرون، 2009، ص ص. 265-266).**

ولقد جاءت الدراسة الحالية في سياق وضع إطار علمي عملي ضمن مقاييس المحتوى الأكاديمي لبلورة برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي من أجل تحسين مستويات الضبط الذاتي(المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي)، وهي دراسة تواكب في سياقها العام التوجه الذي تتبناه المنظومة التربوية في تطوير وتحسين الطرق والأساليب والاستراتيجيات المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية، بما يتوافق مع اعتماد المقاربة بالكفايات، ومما لاشك فيه أن هذا التجديد صار ضرورة ملحة تمليه متطلبات العصر الحالي، والمتمثل في تكوين الطالب الجزائري المكتسب لجملة من المهارات

ما وراء المعرفية المساعدة على معرفته ووعيه بعملياته المعرفية، ومن تم قدرته على تخطيطه ومراقبته وتقييمه لتفكيره أثناء أدائه الأكاديمي، و إنجازه للمهام الأكاديمية المكلف بها، قبل الاهتمام بالمعرفة بحد ذاتها.

وقد قسمت الدراسة إلى فصول:

- **الفصل الأول:** وهو فصل **للإطار العام للدراسة** الذي تشكلت منه الدراسة، ويشمل تحديدا بناء إشكالية الدراسة، ثم صياغة جملة من تساؤلات الدراسة، ومن تم بناء فرضيات الدراسة كإجابات مؤقته، وأهداف الدراسة وأهميتها، والمفاهيم التي تأسست عليها الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة ثم تعقيبها من مختلف الجوانب.
- **الفصل الثاني:** جاء تحت عنوان **مهارات التفكير ما وراء المعرفي**، بحيث قسم إلى جزأين: الجزء الأول خصص للحديث عن التفكير ما وراء المعرفي (تعريفه، طبيعته، مكوناته، أهميته....الخ)، والجزء الثاني خصص للحديث عن مهارات التفكير ما وراء المعرفي (تعريفها، مهارتها...الخ).
- **الفصل الثالث:** جاء بعنوان **الضبط الذاتي** (مفهومه، مبادئه، أساليبه، أهميته، خطواته، مراحله ومكوناته، والعوامل المؤثرة فيه...الخ).
- **الفصل الرابع:** جاء بعنوان **الإجراءات المنهجية للدراسة**، حيث تناولنا في الحديث عنه بدأ بالدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها، إجراءاتها، والعينة والأدوات وصولا إلى النتائج، وصولا إلى الدراسة الأساسية من حيث المنهج المتبع، العينة وكيفية اختيارها، الأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة، البرنامج التدريبي، الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- **الفصل الخامس:** وهو الفصل المخصص **لعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها** استنادا بالإطار النظري والدراسات السابقة والنظريات السلوكية والمعرفية بما يتناسب مع كل متغير من متغيرات الدراسة، وقد أنهيت الدراسة باقتراحات، وخاتمة وعرض لقائمة من المراجع المعتمدة وقائمة الملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- إشكالية الدراسة
- تساؤلات الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مفاهيم الدراسة
- الدراسات السابقة
- التعقيب على الدراسات السابقة

إشكالية الدراسة

إن العصر الحالي يتميز بالتغيرات المتلاحقة وكم المعلومات المتزايدة، وتطورات معرفية شملت كافة مجالات الحياة الأمر الذي يتطلب من القائمين على العملية التعليمية والتعلمية ضرورة مواكبة هذه التغيرات من خلال إمداد الفرد بالأساليب التي يحقق لهم النمو والتقدم ومسايرة التطورات الحاصلة دون توقف لذلك حدث تحول في علم نفس التعلم من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي حيث يتم التركيز على كيفية خزن المتعلم للمعلومات في الدفاع وما يقوم به من عمليات عقلية. **(زيدان، 2009، ص.05)**

وقد امتد تأثير النظرية المعرفية الى مواقف التدريب وتعلم المهارات، مما تطلب من مصممي التدريس والتدريب أن يتفهموا هذا الاستحداث لكي تكون مصممات التدريس والتدريب أكثر ملائمة للعصر والمعرفية الحديثة ومعالجة المعرفة التي بدأت تتطلب مصممات تدريس وتدريب أكثر تقدما، أكثر ملائمة وبعدا عن الاتجاه التقليدي، ذلك الاتجاه الذي افترض أن التدريس والتدريب هو موقف يتطلب أداء المدرب أو المدرس النشط الذي يتم الاعتماد عليه كليا في إدارة التدريب والتدريس. **(قطامي، أبو جابر، 1997، ص. 58)**

تعد العمليات المعرفية الماورائية من المفاهيم التي دلت حديثا إلى موضوع علم النفس المعرفي ويكاد يكون جون فلافل أول من استخدم هذا المصطلح في نهاية السبعينات من القرن الماضي، فقد لاحظ Falavell أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم وكذلك الأطفال على وجه العموم غالبا لا يكونون على وعي تام لما ينبغي عليهم تعلمه، ويتصرفون بدون وعي للاستراتيجيات والأساليب المعرفية التي يفترض منهم اتباعها في عمليات التعلم، وهذا ما دفعه بالتالي إلى صياغة المفهوم، ولقد عرف فلافل العمليات الماورائية على أنها التفكير بعملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات، وبهذا المنظور فقد اعتبرت هذه العمليات على أنها الاستراتيجيات التي تحكم عمليات التفكير والتعلم. **(الزغول، الزغول، ص. 79)**

وقد لاحظ Flavell أن الأفراد يقومون بعملية مراجعة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى أي أن ما وراء المعرفة تقود الطلبة لاختيار وتقويم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمه وغالبا ما يقع الأفراد في أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك، لذا يجب

أن يقوم الطالب من هذه العمليات في تحديد أهدافه والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم عملية تعلمه كما يراءى له وقد حظي موضوع ما راء المعرفة باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير فالمفكر الجيد لابد أن يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة. **(زيدان، 2009، ص.3)**

ويتضح من ذلك أن ما وراء المعرفة من أهم المحادثات التربوية لما لها من أهمية في عملية التعلم والتعليم ودراستها تساعد المعلمين في تعليم الطلبة كيف يكونوا أكثر وعيا بعمليات ومنتجات التعلم بالإضافة إلى كيف يمكن أن ينظموا تلك العمليات لإحداث تعلم أفضل، وتلعب ما وراء المعرفة دورا هاما وحساسا في التعليم والتعلم الناجح وإحداثه لذا فمن المهم دراسة كيفية تنمية سلوك ما وراء المعرفة لدى الطلاب لتحديد كيف يمكن للطلبة أن يصلوا إلى تطبيق العمليات المعرفية أي التي تهتم بتحقيق وإنجاز المهمة بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة فهناك من يشير إلى أن الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة يساعد في تنمية أنواع مختلفة في التفكير. **(Warin,2003,p.131)**

"إن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة بفعالية يكونون على وعي بسلوكياتهم الخاصة ومدركون لتفكيرهم عندما يقومون بأداء مهمة معينة وممكن أن يستعملوا هذا الوعي في السيطرة على ما يفعلونه والتحكم فيه". **(Thamraka,2004,p.303)**

إن تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يساعدهم على النجاح الأكاديمي ويزودهم بالتقنيات التي تدفعهم إلى الاستقلال ثم اكتساب وأداء المهام". **(العيسوي، 2005، ص.14)**، وهناك الكثير من الدراسات التي أثبتت فعالية هذه الإستراتيجية في مختلف المواقف الاكاديمية، منها دراسة دراسة دنيا خالد أحمد (2009) والتي هدفت إلى تقصي فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات حل المشكلات لدى مجموعة البحث،والتي اظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات حل المشكلات لصالح القياس البعدي، وكذا دراسة ماكورميك (McCormick,1992) والتي هدفت إلى بحث أثر استراتيجيات ميتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية، من خلال الكشف عن الفروق الإحصائية في مهارة حل المشكلة بين طلاب الثانوية المهنية، الذين يدرسون الاستراتيجيات الميتامعرفية، والذين لا يدرسونها.

ويؤكد Kluwe على ضرورة بحث ما وراء المعرفة لدى الأفراد، مما يمكننا من فهم الإنسان ليس كعضو مفكر فحسب، وإنما كعضو ضابط لنفسه، ولديه القدرة على تقييم ذاته وغيره من الناس، كما يستطيع أن يوجه سلوكه نحو أهداف محددة سعيا وراء تحقيقها، مضيفا إلى أنه من الضروري أن يفهم الناس ذواتهم، وأن تفكيرهم لا يحدث صدفة، أو كفعل منعكس، وإنما هو مسبب قصدي ويمكن أن يراقب وينظم بشكل مدبر وأنه يقع تحت سيطرة الفرد...، ويقول Falavell أبرز المنظرين في مجال ما وراء المعرفة إنّ ما تعد به نظرية ما وراء المعرفة، هو التركيز الدقيق على تلك السمات من التفكير التي تسهم في وعي الطلاب وفهمهم، بأنهم كائنات ذات تنظيم ذاتي، أنهم عناصر لتفكيرهم الذاتي وعليه فإن ما وراء المعرفة هي المعرفة، والمراقبة، والسيطرة على النشاطات المعرفية، كما يضيف أنها معرفة الفرد بنفسه كأداة فاعلة في البيئة لتخزين مدبر واع للمعلومة واستعادتها، ويرى أن أفكار ما وراء المعرفة، مدبرة، ومخطط لها ومقصودة، وموجهة نحو أهداف، وهي ذات سلوك فكري موجه للمستقبل، يمكن أن تستخدم لإنجاز مهمة معرفية.**(العتوم، وآخرون، 2009،ص ص.266-269)**

وإن السلوك الإنساني يتحدد بجملة المحاولات الموجهة إلى إشباع الحاجات المختلفة لذا فإنه يخضع إلى خبرات الفرد الناشئة عن تفاعله مع الشروط المادية والإجتماعية التي يتوفر عليها حيزه أو مجاله السلوكي، وبدورها هذه المثيرات تتأسس على عملية الإدراك التي تمثل طريقة التفسير وإعطاء المعاني للمثيرات والأحداث والمواقف المنتهجة من قبل الفرد.**(بن زطة، 2020، ص. 141)**

وقد تطور الأدب المتعلق بالضبط الذاتي Self-control خلال بداية السبعينات كجزء من أدب تعديل السلوك نتيجة للاهتمامات التي أظهرها السلوكيون في تطوير الضبط الذاتي لدى المسترشدين (الطلبة)...، ويرى (Kanfer) أن أساليب الضبط الذاتي تؤكد على دور المسترشد (الطالب)، فهو الشخص الأول المسؤول عن تغيير سلوكه، وتشير أيضا إلى أن التركيز على مسؤولية المسترشد يزيد من دافعيته لإحداث التغيير، فالتدرب على ضبط الذات يسهم في نقل مركز الضبط الخارجي إلى الداخلي، ويزيد من إدراك الفرد لقدرته على ضبط البيئة من حوله والتأثير فيها مما يزيد من دافعيته للتحسن...، أما Skinner فقد أشار إلى استراتيجية ضبط الذات في تعديل السلوك modification Behavior، حيث أنه يعتبر أن الإنسان عندما يضبط نفسه فإنه يستخدم نفس الطرق التي يستخدمها لضبط سلوك الآخرين، وذلك من خلال ضبط المتغيرات المسؤولة عن السلوك. **(معالي، 2015، ص.79)**

"يشير هالفورد (2003) أن البحث في مجال الضبط الذاتي ينتمي للنظرية السلوكية، واتفقت جميع النظريات السلوكية على أن الضبط الذاتي هو القدرة على اختيار البديل الأفضل، حيث يتم تفضيل بديل آخر أقل في القيمة لكن يمكن إشباعه بسرعة". (حماد، 2017، ص. 570)، وقد اجرى الباحثين عدة دراسات في متغير الضبط الذاتي منها دراسة التوايهة، مريم مفلح (2008) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش، ودراسة إبراهيم باجس معالي (2015) والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين، ودراسة رمزي محمد عطية (2016) هدفت إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، وغيرها من الدراسات بإختلاف متغيراتها وأهدافها.

"وينظر Skinner إلى عملية الضبط الذاتي باعتبارها شكلا من أشكال تعديل السلوك الذي يحدث عن طريق تغيير العوامل التي جاء هذا السلوك نتيجة لها، والناس يضبطون أنفسهم لأن المجتمع يعزز ذلك، فالقوانين الاجتماعية بما تحمله من ثواب، وعقاب موجهة نحو تشكيل الضبط الذاتي لدى الأفراد" **(الخواجة، 2010، ص.58)**

"يعتبر أسلوب الضبط الذاتي أكثر أسالب تعديل السلوك فعالية لأكثر من سبب، وهو الهدف النهائي للعملية التربوية أيا كان مكانتها". **(الروسان، 2012، ص.227)**

"كما يعتبر من الأساليب الإجرائية التي توفر الوقت والجهد لدى الفرد، لأن الفرد نفسه هو المسؤول عن تطبيق الإجراءات التي تضبط سلوكه وتتحكم بها، كما أن هذا الإجراء لا ينضوي على أحكام قيمة مثل جيد أو غير جيد من قبل الآخرين، وينبع من رغبة الفرد الشخصية في مراقبة ذاته والتحكم في سلوكياته غير الظاهرة مثل الوسواس القهري".**(بطرس، 2010، ص.262)**

"إن أسلوب ضبط الذات يعتمد على تعزيز السلوكيات التي يرضى عنها الفرد والتي يريد إحداث التغيير فيها ومعاقبة السلوكيات غير المرغوبة، ويعتبر هذا الأسلوب من أشجع أساليب تعديل السلوك لأنه يعتمد على تعديل سلوكيات الفرد نفسه بنفسه، وذلك عن طرق إحداث تغيرات في المتغيرات الداخلية والخارجية المؤثرة في السلوك المراد تعديله". **(الفسفوس، 2011، ص.95)**.

وتتضح إشكالية الدراسة الحالية في انخفاض مستويات الضبط الذاتي لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية عموما، وطلبة الجامعة في الجزائر على وجه التحديد من خلال (عدم قدرتهم على التحكم والسيطرة عليها، وتوجيهها وفقا لإرادتهم، ومن خلال عدم القدرة على العمل بإنتظام، وعدم القدرة على التحكم في مؤثرات البيئة المحيطة)، وبالتالي عدم قدرتهم على مراقبتهم وتقييمهم وتعزيزهم لذواتهم في مختلف المواقف الأكاديمية، كما تتضح الإشكالية أيضا إسنادا إلى غياب الاهتمام بمجال مهارات التفكير ما وراء المعرفي، (من تخطيط للمهمة التي سوف يقوم بها، ومن تم مراقبة خطوات تنفيدها، وصولا الى تقييم اداء انجازها، وعدم استثمارها في العملية التعليمية التعلميّة)، خصوصا وقد أصبحت محط اهتمام علم النفس وعلوم التربية في الآونة الأخيرة، ومن هذا المنطلق فإن إشكالية الدراسة تكمن في الاجابة عن هذه التساؤلات.

- **التساؤل العام:**

– ما أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية ؟

- **التساؤلات الفرعية:**

– ما مستوى الضبط الذاتي القبلي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي لصالح المجموعة التجريبية ؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي على كل بعد من أبعاده الثلاثة (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي) لصالح المجموعة التجريبية ؟

- **الفرضية العامة :**

للبرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي أثر في تحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية

- **الفرضيات الفرعية:**

– مستوى الضبط الذاتي القبلي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة منخفض.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي على كل بعد من أبعاده الثلاثة(المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي) لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة

– بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.، والتعرف عى حجم أثره.
– التعرف على مستوى الضبط الذاتي القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
– التعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي ككل، وعلى كل بعد من أبعاده الثلاثة (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي).

أهمية الدراسة

تتجلى اهمية الدراسة في الكشف عن قيمة المحتوى الأكاديمي، وجعله مجالا خصبا وحيويا لاستثارة التفكير ما وراء المعرفي، إضافة إلى إثراء الأدب النظري المتعلق بكل من متغيري الدراسة (مهارات التفكير المعرفي، والذي يعد صفة من صفات البرنامج التدريبي المعد، والضبط الذاتي الذي يحفز الطلبة على زيادة الانتاجية وتحقيق النجاح)، كما أنها تسعى إلى لفت النظر لفئة الطلبة الجامعيين

عامة، كفئة مهمة تحتاج إلى الاهتمام من خلال بناء برامج تدريبية ، ولفت النظر الى طالبات السنة الثانية علوم التربية خاصة، بصفتها عينة تتعايش مع مرحلة انتقالية من المرحلة الثانوية الى المرحلة الجامعية ، وهي بحاجة الى الاهتمام والمتابعة ، كما انها تعد محطة توجيه ومرحلة فاصة بين المسار الدراسي والمهني، وكذا وتقديم نموذج لبناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي، من أجل ضبط الذات في المواقف الأكاديمية، ومن تم تعديل سلوك الطلبة.

مفاهيم الدراسة

- **البرنامج التدريبي**

- **إجرائيا:** خطة تدريبية مقترحة، تشمل مجموعة من الإجراءات المتسلسلة، والمخطط لها بطريقة علمية منظمة، عبر جلسات تدريبية، مقدمة في صورة مقاييس أكاديمية، تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والأنشطة المصممة بطريقة منظمة ومترابطة، تعتمد على توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وتهدف إلى تحسين مستويات الضبط الذاتي في المواقف الأكاديمية لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.

- **الضبط الذاتي**

- **إجرائيا:** الدرجة التي يتحصل عليها طلبة السنة الثانية علوم التربية في مقياس الضبط الذاتي، وعلى كل بعد من ابعاده الثلاثة(المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي).
- **حجم الأثر:**

إجرائيا: نقصد به معرفة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي، وذلك بإستخدام معادلة مربع إيتا، لأن العينات مستقلة، وكذا معرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، بإستخدام معادلة الكسب المعدلة لبلاك.

الدراسات السابقة

❖ **الدراسات المتعلقة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي:**

▪ **الدراسات العربية:**

1- دراسة محارب علي محمد الصمادي (2007) :

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي و المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (86) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة كفرنجة الثانوية الشاملة للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة علجون، تم اختيارها قصديا بطريقة عشوائية، وقد تم استخدام كل من مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي واختبار التفكير الإبداعي والبرنامج التدريبي القائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات كأدوات لجمع بيانات الدراسة، باتباع المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد خلصت الدراسة إلى:

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية.
- لا يوجد أثر للتفاعل بين استخدام البرنامج التدريبي ومستوى التحصيل في الرياضيات على اختبار التفكير الإبداعي ومهارات فوق المعرفية. (**الصمادي، 2007، ص ص.1-213**).

2- دراسة أبو السعود (2009) :

هدفت إلى تقصي فعالية برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفي في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، وقد اختار عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع، باختيار شعبتين من طلاب الصف التاسع الأساسي بمدرسة اليرموك الأساسية العليا للبنين بلغ عددها (74) طالبا، وشعبتين من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة السيدة رقية الأساسية العليا للبنات بلغ عددها (90) طالبة ضمن المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم، ولقد تم

إعداد قائمة مهارات ما وراء المعرفة، دليل المعلم، ودليل للطالب، وبعد التحقق من هدفها وثباتها تم تطبيق اختبار قبلي وبعدي على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة ولقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي ، وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات الطالبات في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. **(أبو السعود،2009، ص ص.1-255)**.

3- دراسة دنيا خالد أحمد (2009) :

هدفت إلى تقصي فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات حل المشكلات لدى مجموعة البحث، ولذلك شملت عينة الدراسة على 34 طالبة من طالبات الصف الأول الإعدادي منخفضي التحصيل الدراسي بمدرسة السيدة خديجة الإعدادية للبنات بمحافظة القاهرة، وقد استخدم كل من البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي واختبار مهارات حل المشكلات كأداة لجمع بيات الدراسة، واتبعت المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه تجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارات حل المشكلات لصالح القياس البعدي، وتتضمن:

- ♦وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تحديد المشكلة لصالح القياس البعدي.
- ♦وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة التخطيط لصالح القياس البعدي.
- ♦وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تنفيذ الحل لصالح القياس البعدي.

♦وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة التحقق من صحة الحل لصالح القياس البعدي. **(خالد، 2009، ص ص. 1-270)**

- **الدراسات الأجنبية:**

1- دراسة ماكورميك (McCormick,1992) :

هدفت إلى بحث أثر استراتيجيات ميتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية، من خلال الكشف عن الفروق الإحصائية في مهارة حل المشكلة بين طلاب الثانوية المهنية، الذين يدرسون الاستراتيجيات الميتامعرفية، والذين لا يدرسونها، باختيار عينة قوامها (118) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، تم تدريس التجريبية باستخدام طرق التدريس وفق استراتيجيات ميتامعرفية، فيما تم تدريب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد تعرضت كل مجموعة للقياس القبلي والبعدي باستخدام "اختبار نيوجرسي لمهارات الاستدلال "كأداة للقياس، بإتباع المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه تجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وخلصت النتائج إلى :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- وجود أثر للميتامعرفية كاستراتيجية في القدرة على حل المشكلات.
- عدم وجود فروق في الجنس والتخصص على مهارات حل المشكلات للمجموعتين التجريبية والضابطة. **(دامخي، 2016، ص.20).**

2- دراسة كاتل (Kateel,1999) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية استخدام بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل، في قدرتهم على فهم النصوص القرائية المقررة، وقد حددت المشكلة في كيفية قياس فعالية الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية قدرات التلاميذ على فهم واستيعاب النصوص القرائية المقررة، وقد تم اختيار عينة عشوائية من بين تلاميذ الصف الرابع ابتدائي،

تكونت من (18) تلميذ قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، طبق عليهما مقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية القرائية، وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- تحسن ملموس في الفهم القرائي للنصوص القرائية المقررة، والتحصيل في القراءة بصفة عامة. **(حسين،2007، ص ص.31-32).**

3- دراسة هاملن (Hamlin,2001):

هدفت الدراسة إلى متابعة واستقصاء تأثير طريقة التدريس التقليدية، وطريقة التعلم الذاتي، كاستراتيجية ميتامعرفية، حيث تكونت عينة الدراسة من (113) طالب، منهم(39) طالبا من مجموعة التعليم التقليدي و(38) طالبا من مجموعة التعلم الذاتي ذات الاستراتيجية الميتامعرفية، وتم استخدام الطريقة المسحية لتحديد الأنماط التعليمية للمشاركين، كما تم استخدام اختبار قبلي وبعدي من تصميم الباحث لقياس التغيرات في النمط التعليمي والتغيرات في الميتامعرفية، أما بالنسبة لقياس التحصيل الأكاديمي فقد قامت الباحثة بتصميم اختبار قبلي وبعدي، واختبار تذكري طويل المدى للمعرفة الأكاديمية لجميع أفراد عينة الدراسة.

وقد قامت الباحثة بتصميم مخطط لأسئلة الذاتية، ليستخدمها الطلبة عندما ينتهون من حل المسائل الكتابية، ويركز المخطط الموجه للطلبة عن مجموعة من الأسئلة، هي كالتالي:

- أعد صياغة الأسئلة.
- حدد المعلومات المعطاة لك.
- صف طريقة حللك للمسالة.
- تنبأ بمدى الإجابة.
- قم بحل المسألة.
- قيم الإجابة

وكان الهدف الرئيسي للعمليتين تعزيز نجاح الطلبة في حل المسائل عن طريق مساعدتهم أن يصبحوا مفكرين استراتيجيين، وبهذا يكونوا أكثر قدرة على حل المسائل الكتابية المعقدة وشملت العمليتان خصائص التنظيم الميتامعرفي.

وبعد تطبيق (10) جلسات أشارت نتائج الاختبار البعدي الخاص بالمسائل الكتابية المعقدة إلى أن مخطط الأسئلة الذاتية الموجه نجح في زيادة تحصيل الطلاب أكثر مما هو الأمر بالنسبة للمجموعة الضابطة وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة تمكنوا من العمليات الميتامعرفية بشكل أكبر، ولهذا سيكونون من الذين يحلون المسائل بشكل أفضل. (دامخي، **2016، ص.24**).

4- دراسة بيالازيك (Bielazyc,2007) :

هدفت الدراسة إلى البحث عن أثر استراتيجية ميتامعرفية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، ولذلك اختيرت عينة قوامها (79) تلميذ في الصف السادس في مدرسة ابتدائية في اليابان، تم توزيعهم على واحدة من ثلاث مجموعات، مجموعة التنظيم الذاتي، ومجموعة التعلم الذاتي، والمجموعة الضابطة، ولقد أدى التلاميذ في كل مجموعة اختبار المشكلة اللفظية للنسبة، واختبار لانتقال الأثر، وخلصت نتائج البحث إلى أن:

- التلاميذ في مجموعة التنظيم الذاتي قد تفوقوا على التلاميذ في المجموعتين الأخريين، في كل من اختبار حل المشكلة اللفظية للنسبة واختبار الانتقال، بالإضافة إلى ذلك فإن التلاميذ الذين أوجدوا مزيدا من التنظيم الذاتي، المرتبط بالفهم العميق للأسئلة المحلولة قد تفوقوا على منخفضي الشرح الذاتي في اختبار المشكلة، وانتقال الأثر. **(دامخي، 2016، ص.26)**.

❖ **الدراسات المتعلقة بالضبط الذاتي:**

▪ **الدراسات العربية:**

1- دراسة التوايهة، مريم مفلح (2008) :

هدفت إلى التعرف على مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش، اختار عينة قوامها (1118) طالب وطالبة من الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمهني في محافظة الزرقا، تم استخدام مقياس (البداينة والرشيد والمهيزع)، خلصت النتائج إلى:

- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين السلوك الطائش وضبط الذات المنخفض.

- عدم وجود فروق في مستوى الضبط الذاتي المنخفض ترجع لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى السلوك الطائش تبعا لمتغير النوع الاجتماعي. **(التوايهة،2008، ص ص. 1-55).**

2- دراسة إبراهيم باجس معالي (2015) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين، اختار عينة قوامها (60) تلميذ وتلميذة في مدرسة الثانوية بعمان، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تلقت تدريبا لتحسين الضبط الذاتي وخفض العزلة لمدة (08) أسابيع بمعدل لقاء أسبوعيا ومدة كل لقاء حصة صفية، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج، حيث طبق مقياس الضبط الذاتي ومقياس العزلة على جميع أفراد الدراسة كقياس قبلي ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، وبعد انتهاء تطبيق البرنامج ثم إعادة تطبيق أداتي الدراسة على جميع أفراد الدراسة كاختبار بعدي، ثم استخدام تحليل التباين المشترك لاستقصاء أثر المعالجة التجريبية، باتباع المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعة الضابطة والتجريبية، وخلصت النتائج إلى أن:

- أفراد المجموعة التجريبية تحسنت بشكل دال إحصائيا مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة في تحسين الضبط الذاتي، ولم تظهر فروق بين المجموعتين في سلوك العزلة. **(معالي، 2015، ص ص. 79-90).**

3- دراسة رمزي محمد عطية (2016) :

هدفت إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، واختيرت منة قوامها (749) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، تم استخدام مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس ضبط الذات كأدوات للدراسة، وقد خلصت نتائج الدراسة أن:

- مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي ككل، وفي مجال المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الذكور.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي ككل، وفي المجالات تعزى الاختلاف متغيري المستوى الدراسي والتخصص.
- مستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاتزان الانفعالي وضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. **(عطية، 2016، ص ص. 1117-1136).**

4- دراسة سومية حنون، عبد المالك مكفس(2021) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الضبط الذاتي ككل، ومعرفة مستوى أبعاده الثلاثة (المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي) لدى عينة من طلبة قسم علم النفس، وكذا معرفة الفروق في مستوى الضبط الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، ولقد بلغ عدد أفراد العينة (110) طالب وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الباحث على مقياس الضبط الذاتي، بحيث قام بتصميمه بناء على الأدب النظري المرتبط بمتغير الدراسة، والمكون من (30) عبارة وزعت على محاوره الثلاث (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي)، واستخدم في المعالجة الإحصائية البرنامج الإحصائي (SPSS19)، حيث تمت الاستعانة بأساليب إحصائية منها: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار T-Test لعينتين مستقلتين، اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، ألفا كرونباخ، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار رقم19 توصلت الدراسة إلى أن :

- مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس متوسط.
- مستوى المراقبة الذاتية لدى طلبة قسم علم النفس متوسط.
- مستوى التقييم الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس متوسط.
- مستوى التعزيز الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس متوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس ترجع لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس ترجع لمتغير التخصص.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس ترجع لمتغير المستوى الأكاديمي. **(حنون، مكفس، 2021، ص ص.1032–1059).**

- **الدراسات الأجنبية:**

1– دراسة (Baron,2003):

و التي هدفت للكشف عن الدور الذي يلعبه ضبط الذات في ارتكاب الجريمة وتعاطي المخدرات، وتكون مجتمع الدراسة من شباب الشوارع في فانكوفر– كولومبيا البريطانية في اكبر مدينة غرب كندا، حيث احتوت المنطقة على العديد من المؤسسات التجارية والمالية المحاطة بالحانات وبيوت الدعارة ومحلات الرهن وصالات الوشم والفنادق والملاجئ، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (400) شخص (265) شاب و (135) فتاة، و استخدم الباحث المقابلات حيث استغرقت كل مقابلة ساعة وعشرة دقائق، واستند الباحث في بناء أسئلة المقابلة إلى نظرية جتفردسون وهيرتشي. **(التوايهة، 2008، ص ص.21–22).**

2– دراسة كوبر (Kopper,2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التدريب على مهارات الضبط الذاتي وسلوك العزلة، تم اختيار عينة مكونة من (140) من الإناث اللواتي يعانين من ضعف في مهارات الضبط الذاتي، تتراوح أعمارهن بين (19–18) عاما بإتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وأشارت النتائج إلى أن الإناث اللواتي لديهن نقص في التعامل مع مهارات الضبط الذاتي كان مستوى العزلة لديهن مرتفعا. **(معالي، 2015، ص.83).**

3– دراسة ريهم (Rehm,2010):

هدفت للمقارنة بين استراتيجية ضبط الذات واستراتيجية التدريب على توكيد الذات، وتكونت العينة من الطالبات اللواتي يعانين من العزلة، وبلغ عددهن (24) تراوحت أعمارهن بين(21–24) سنة وزعن عشوائياً إلى أربع مجموعات علاجية واستغرقت المعالجة ستة أسابيع، وقيمن قبلياً وبعدياً على مقياس لضبط الذات، ومقياس للمهارات الاجتماعية، وخلصت النتائج إلى أن:

- الطالبات في مجموعة التدريب على توكيد الذات تعلمن مهارة ضبط الذات، وقل السلوك الانعزالي لديهن.
- طالبات مجموعة ضبط الذات والمهارة الاجتماعية أظهرن انخفاضاً واضحاً في السلوك الانسحابي، واستمر هذا التحسين أثناء فترة المتابعة التي استغرقت ستة أشهر **(معالي، 2015، ص.84)**.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الدراسات التي تم تناولها والاستعانة بها في الدراسة الحالية فقد اتضح لنا أن هناك تنوع وتباين في المجتمعات والعينات التي تناولتها هذه الدراسات، كما تنوعت مناهجها، فمنها التجريبي لمجموعة واحدة بقياسين قبلي وبعدي ومنها التجريبي بمجموعتين تجريبية وضابطة، ومنها الوصفي، إلا أن أغلب تلك الدراسات كانت تجريبية بمجموعتين تجريبية وضابطة، كما اتضح لنا عدم وجود أي دراسة تناولت متغيرات الدراسة الحالية (مهارات التفكير ما وراء المعرفي وضبط الذات) معا سواء محلية أو عربية أو أجنبية –في حدود اطلاعنا– بالرغم من اهتمام الباحثين بدراسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بمختلف مصطلحات التفكير الفوق المعرفي، الإدراك الفوقي، التفكير في التفكير، المعرفة بالمعرفة، ما وراء الإدراك، المهارات المعرفية، المهارات الميتامعرفية، والضبط الذاتي وقياسهما وبناء برامج إرشادية وتدريبية سواء لتنميتهما أو تحسينهما باختلاف موقعهما في الدراسة سواء كانت متغيرات مستقلة أو متغيرات تابعة، وقد قمنا بالتعقيب على الدراسات ككل من خلال مجموعة من الاعتبارات (من حيث الهدف، العينة، الأدوات المستخدمة في كل دراسة، ومنهج الدراسة) كما يلي:

من حيث الهدف: تباينت أهداف الدراسات السابقة بإختلاف المتغيرات التي تناولتها .

أ-متغير مهارات التفكير ماوراء المعرفي:

- **بالنسبة للدراسات العربية:**

1- دراسة محارب علي محمد الصمادي (2007):

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي و المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن

2- دراسة أبو السعود (2009) :

هدفت إلى تقصي فعالية برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفي في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة

3- دراسة دنيا خالد أحمد (2009) :

هدفت إلى تقصي فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات حل المشكلات لدى مجموعة البحث

الدراسات الأجنبية:

1-دراسة ماكورميك (McCormick,1992) :

هدفت إلى بحث أثر استراتيجيات ميتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية .

2-دراسة كاتل (Kateel,1999) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية استخدام بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل، في قدرتهم على فهم النصوص القرائية المقررة

3-**دراسة هاملن (Hamlin,2001):**

هدفت الدراسة إلى متابعة واستقصاء تأثير طريقة التدريس التقليدية، وطريقة التعلم الذاتي، كاستراتيجية ميتامعرفية

4-دراسة بيالازيك (Bielazyc,2007) :

هدفت الدراسة إلى البحث عن أثر استراتيجية ميتامعرفية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية

❖ **الدراسات المتعلقة بالضبط الذاتي:**

- **الدراسات العربية:**

1-دراسة التوايهة، مريم مفلح (2008) :

هدفت إلى التعرف على مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش، اختار عينة قوامها (1118) طالب وطالبة من الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمهني في محافظة الزرقا.

2- دراسة إبراهيم باجس معالي (2015) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين

3- دراسة رمزي محمد عطية (2016) :

هدفت إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، واختيرت منة قوامها (749) طالب وطالبة

4- دراسة سومية حنون، عبد المالك مكفس(2021) :

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الضبط الذاتي ككل، ومعرفة مستوى أبعاده الثلاثة (المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي) لدى عينة من طلبة قسم علم النفس

- **الدراسات الأجنبية:**

1- دراسة (Baron,2003):

هدفت للكشف عن الدور الذي يلعبه ضبط الذات في ارتكاب الجريمة وتعاطي المخدرات.

2- دراسة كوبر (Kopper,2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التدريب على مهارات الضبط الذاتي وسلوك العزلة

3- دراسة ريهم (Rehm,2010):

هدفت للمقارنة بين استراتيجية ضبط الذات واستراتيجية التدريب على توكيد الذات، وتكونت العينة من الطالبات اللواتي يعانين من العزلة.

من حيث العينة: تنوعت العينة المختارة في الدراسات السابقة، وشملت مراحل تعليمية متنوعة، حيث تناولت عينات متباينة منها المشابهة لعينة الدراسة الحالية، ومنها المغايرة لها، فأما المشابهة فهي ما تناولت طلبة الجامعة، والمغايرة ما تناولت باقي المراحل التعليمية.

ب-متغير مهارات التفكير ماوراء المعرفي:

- **بالنسبة للدراسات العربية:**

- **المرحلة المتوسطة:**

1-دراسة الصامدي ويحي (2007)، اختار عينة مكونة من (86) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي.

2-دراسة أبو السعود (2009)، وقد اختار عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع.

3-دراسة دنيا خالد أحمد (2011)، شملت العينة الكلية للدراسة على طالبات الصف الأول الإعدادي منخفضي التحصيل الدراسي بمدرسة السيدة خديجة الإعدادية بنات بمحافظة القاهرة.

- **بالنسبة للدراسات الأجنبية:**

- **المرحلة الابتدائية:**

1- دراسة كاتل (Kateel,1999) وقد تم اختيار عينة عشوائية من بين تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، تكونت من (18) تلميذ قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

2- دراسة بيالازيك (Bielazyc,2007) وقد اختيرت عينة قوامها (79) تلميذ في الصف السادس في مدرسة ابتدائية في اليابان.

- **المرحلة الثانوية**

1- دراسة ماكورميك (McCormick,1992) اختار عينة قوامه (118) طالب من طلاب المرحلة الثانوية.

- **المرحلة الجامعية:**

1- دراسة هاملن (Hamlin,2001) حيث تكونت عينة الدراسة من (113) طالب، منهم (39) طالبا من مجموعة التعليم التقليدي و(38) طالبا من مجموعة التعلم الذاتي ذات الاستراتيجية الميتامعرفية.

ج-متغير الضبط الذاتي:

- **بالنسبة للدراسات العربية:**

- **المرحلة الثانوية:**

1- دراسة التوايهة، مريم مفلح (2008)، اختار عينة قوامها(1118) طالب وطالبة من الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمهني في محافظة الزرقا.

2- ودراسة إبراهيم باجس معالي (2015)، اختار عينة قوامها (60) تلميذ وتلميذة في مدرسة الثانوية بعمان.

- **المرحلة الجامعية:**

1- دراسة سومية حنون، عبد المالك مكفس(2021) ولقد بلغ عدد أفراد العينة (110) طالب وطالبة.

➢ **بالنسبة للدراسات الأجنبية:**

- **المرحلة الجامعية:**

1- دراسة ريهم (Rehm,2010) وتكونت العينة من الطالبات اللواتي يعانين من العزلة، وبلغ عددهن (24) تراوحت أعمارهن بين (21-24) سنة وزعن عشوائياً إلى أربع مجموعات علاجية واستغرقت المعالجة ستة أسابيع، وقيمن قبلياً وبعدياً على مقياس لضبط الذات، ومقياس للمهارات الاجتماعية.

- **جهات أخرى:**

1- دراسة (Baron, 2003) وتكون مجتمع الدراسة من شباب الشوارع في فانكوفر- كولومبيا البريطانية في أكبر مدينة غرب كندا، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (400) شخص (265) شاب و (135) فتاة.

2- دراسة كوبر (Kopper, 2005) تم اختيار عينة مكونة من (140) من الإناث اللواتي يعانين من ضعف في مهارات الضبط الذاتي.

وبالنسبة للدراسة الحالية فقد تم اختيار عينة الدراسة من طلبة السنة الثانية علوم التربية بطريقة عشوائية، والعينة المستهدفة هي الطلبة الذين يعانون من انخفاض في الضبط الذاتي.

من حيث منهج الدراسة: تنوعت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة، حسب ما تتطلبه كل دراسة فقد تم استخدام كل من:

أ- متغير مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

❖ **بالنسبة للدراسات العربية:**

- **المنهج التجريبي والشبه تجريبي:**

1- دراسة الصامدي ويحي (2007) بعنوان "أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن".

2- دراسة أبو السعود (2009) بعنوان" أثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغداد.

3- دراسة دنيا خالد أحمد (2011) بعنوان " فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ الصف الأول الإعدادي".

❖ **بالنسبة للدراسات الأجنبية:**

- **المنهج التجريبي:**

1- دراسة ماكورميك (McCormick, 1992) بعنوان أثر استراتيجيات ميتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية".

2- دراسة كاتل (Kateel,1999) بعنوان" الإستراتيجيات الميتامعرفية مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل".

3- دراسة بيالازيك (2007) بعنوان " استراتيجية ميتامعرفية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية".

ب-متغير الضبط الذاتي:

❖ **بالنسبة للدراسات العربية:**

- **المنهج الوصفي:**

1- دراسة التوايهة (2008) بعنوان مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمنهي في مديرية تربية الرصيفة.

2- دراسة سومية حنون، عبد المالك مكفس(2021) بعنوان" مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس في ضوء بعض المتغيرات".

- **المنهج التجريبي والشبه تجريبي:**

1- دراسة إبراهيم باجس معالي (2015) بعنوان" فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين".

❖ **بالنسبة للدراسات الأجنبية:**

- **المنهج الوصفي:**

1- دراسة (Baron, 2003) بعنوان " دور ضبط الذات في ارتكاب الجريمة وتعاطي المخدرات".

2- دراسة كوبر (Kopper, 2005) بعنوان" العلاقة بين التدريب على مهارات الضبط الذاتي وسلوك العزلة".

- **المنهج التجريبي:**

1- دراسة ريهم (Rehm,2010) بعنوان " المقارنة بين استراتيجية ضبط الذات واستراتيجية التدريب على توكيد الذات".

أما بالنسبة للدراسة الحالية، فاتبعت المنهج التجريبي (التصميم الشبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية).

من حيث أدوات الدراسة:

أ- متغير مهارات التفكير ماوراء المعرفي:

❖ **بالنسبة للدراسات العربية:**

-المقاييس والبرامج التدريبية أو الإرشادية:

1- دراسة الصامدي ويحي (2009) وقد قام ببناء مقياس المهارات فوق المعرفية والبرنامج التدريبي.

2- دراسة أبو السعود (2009) بعنوان" أثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة "، ولقد تم إعداد قائمة مهارات ما وراء المعرفة، دليل المعلم، ودليل للطالب، وبعد التحقق من هدفها وثباتها تم تطبيق اختبار قبلي وبعدي على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة.

3- دراسة دنيا خالد أحمد (2011) استخدم اختبار الذكاء، اختبار لقياس مهارات حل المشكلات، استبانة مراقبة ذاتية للطلاب لمهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

❖ **بالنسبة للدراسات الأجنبية:**

-البرامج التدريبية والمقاييس:

1- دراسة ماكورميك (McCormick, 1992) استخدم اختبار نيوجرسي لمهارات الاستدلال"، والبرنامج التدريبي.

2- دراسة كاتل (Kateel,1999) طبق عليهما مقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية القرائية، والبرنامج التدريبي.

-الاختبارات:

1- دراسة بيالازيك (Bielazyc,2007) طبقت اختبار المشكلة اللفظية للنسبة، واختبار لانتقال الأثر.

ب-متغير الضبط الذاتي:

❖ **بالنسبة للدراسات العربية:**

-المقاييس:

1- دراسة التوايهة (2008) باستخدام مقياس (البداينة والرشيد والمهيزع).

2- دراسة سومية حنون، عبد المالك مكفس(2021) واعتمد الباحث على مقياس الضبط الذاتي، بحيث قام بتصميمه بناء على الأدب النظري المرتبط بمتغير الدراسة، والمكون من (30) عبارة وزعت على محاوره الثلاث (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي).

-البرامج التدريبية:

1- دراسة إبراهيم باجس معالي (2015) استخدم برنامج تدريبي مقياس ضبط الذات ومقياس خفض العزلة.

❖ **بالنسبة للدراسات الأجنبية:**

-المقاييس:

1- دراسة (Baron,2003) استخدم مقياس ضبط الذات.

2- دراسة كوبر (Kopper,2005) استخدمت مقياس مهارات الضبط الذاتي، ومقياس سلوك العزلة.

3- دراسة ريهم (Rehm,2010) طبقت مقياس لضبط الذات، ومقياس للمهارات الاجتماعية.

أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد استخدمت الباحثة أداتين للدراسة وهما:

✓البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

✓مقياس الضبط الذاتي، وكلاهما من إعداد الباحثة.

- إستفاذة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- ✓ بناء البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ماوراء المعرفي.
- ✓ بناء مقياس الضبط الذاتي.
- ✓ بناء إشكالية الدراسة، وصياغة تساؤلاتها، وبناء فرضياتها.
- ✓ إثراء الجانب النظري
- ✓ تفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.
- ✓ استفادنا من إجراءات الدراسات السابقة، في وضع التصميم الشبه التجريبي للبحث، حيث يخضع أفراد العينة التجريبية لقياس قبلي في الضبط الذاتي، ثم يتعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، وبعد ذلك يتَم القياس البعدي، أما المجموعة الضابطة فتخضع للقياسين القبلي والبعدي فقط.

الفصل الثاني

مهارات التفكير ما وراء المعرفي

تمهيد

أولا: التفكير ما وراء المعرفي

1- نشأة مفهوم التفكير ما وراء المعرفي

2- تعريف التفكير ما وراء المعرفي

3- المفاهيم المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي

4- مكونات التفكير ما وراء المعرفي

5- استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي

6- أهمية التفكير ما وراء المعرفي

ثانيا: مهارات التفكير ما وراء المعرفي

1- المهارات المعرفية

2- تعريف مهارات التفكير ما وراء المعرفي

3- خصائص مهارات التفكير ما وراء المعرفي

4- مهارات التفكير ما وراء المعرفي

5- التدريبات اللازمة لاكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي

خلاصة الفصل

تمهيد

إن التفكير ما وراء المعرفي هو إدراك ووعي الطالب بالعمليات المعرفية التي يستخدمها في عمليتي التعليم والتعلم، للتحكم فيه وتعديل مساره في الاتجاه الذي يؤدي به إلى بلوغ الهدف المنشود، وكذلك وعيه بنمط تفكيره عند القيام بأداء أو إنجاز مهام أكاديمية محددة، ومن ثم التحكم فيما يقوم به من عمل، ومن هذا المنطلق ظهرت مهارات حديثة تساعد الطالب على التخطيط والمراقبة والتقييم للمهام التي ينجزها قبل انطلاق العمل أو أثناء عمله، وحتى بعد إنهاءه، وبالتالي تجعله يفكر فيما يفكر فيه بدقة وعمق.

أولا: التفكير ما وراء المعرفي

1-نشأة مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

ظهر مفهوم "فوق المعرفي" في بداية السبعينيات ليضيف بعدا جديدا في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقا واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلم، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار، وأجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفية لدى العادين والموهوبين والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي، وأظهرت نتائج الدراسات أن الأطفال والأفراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة وكأنهم غير واعين لسلوكياتهم الذاتية في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين. **(جروان، 2007، ص.47)**

ويرجع الفضل في تطوير مفهوم ما وراء المعرفة إلى الباحث المعرفي (Flavell,1987) حيث ركزت دراساته الأولى في هذا المجال على تحسين قدرة الأطفال على التذكر، وذلك من خلال العمل على مساعدتهم على التفكير في المهمات التي يواجهونها، ومن ثم توظيف الاستراتيجيات التي من شانها تطوير عمليات التذكر لديهم، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في بداية الأمر مصطلح ما وراء الذاكرة (Metamemory)، بعد ذلك توسع هذا المفهوم ليمتد إلى مجالات أخرى من البحث والدراسة، وقد عرف فلافل هذا المفهوم على أنه وعي أو معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة.**(أبو جادو، نوفل، 2006، ص.343)**

ويعد مفهوم ما وراء المعرفة من أكثر موضوعات علم النفس التربوي والمعرفي حداثة وإثارة للبحث، وكما يشير (Jarman & Vavrik, 1995) فإن هذا المفهوم يعود في أصوله إلى أصول علم النفس، وأن وليم جيمس (James) وجون ديوي (Dewey) قد وصفا العمليات ما وراء المعرفية التي تحتوي على التأمل الذاتي الشعوري (Conscious Self Reflection) والتي تشير ضمنيا إلى مهارات وقدرات ما وراء المعرفة التي نستخدمها هذه الأيام، كما يشير إلى أن أصل نظرية ما وراء المعرفة تعود إلى مرحلتين من التطور في الستينيات من القرن العشرين هما:

- **المرحلة الأولى:** عندما تزايد اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة (Verbal Mediation During Cognition)، والتركيز على استخدام اللغة الظاهرة والباطنة، وذلك في مختلف المواقف عند أداء المهمة.
- **المرحلة الثانية:** هي فترة الثورة التكنولوجية والاهتمام بالكمبيوتر والأنظمة المعرفية المشتقة منه، والتي سميت بنظرية معالجة المعلومات، وهذا ما أكد عليه ستيرنبرج (Sternberg,1979) من أن هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات، وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة، لتميز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة. **(العتوم، وآخرون، 2009، ص.266)**

2-تعريف التفكير ما وراء المعرفي:

لقد اختلف العلماء والباحثون في تعريف التفكير ما وراء المعرفي، لذلك يجد الباحث في هذا الموضوع الكثير من التعريفات لهذا المفهوم في المراجع العربية والأجنبية، وعند اطلاعنا على الأدبيات التي كتبت حول متغير التفكير ما وراء المعرفي، في مختلف المراجع التي تحصلنا عليها، وجدنا أن هناك تعدد في تسمياتها، فتارة يطلق عليها مصطلح ما وراء المعرفة، وتارة أخرى الميتامعرفية، التفكير ما وراء المعرفي، ما وراء الذاكرة، التفكير في التفكير، فوق المعرفة....الخ، ومن بين هذا التعريفات ما يلي:

- تعريف قاموس علم النفس هي "امتلاك المعرفة، أو الوعي بالعمليات الخاصة بالفرد". **(العتوم، وآخرون، 2009، ص. 268)**.
- يعرفه (Flavell) أنه "وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات". **(1979،Flavell)**
- وتعرفه (Brown) أنه " قدرة الطلاب على معرفة ومراقبة تفكيرهم وأنشطة تعلمهم". **(Brown,1980)**
- وعرفه (Andersen) أنه "العين الثالثة المنشغلة في المراقبة المستمرة للاستيعاب خلال عمليات التفكير". **(العتوم، 2004، ص. 235)**
- ويعرفه (Costa&Kallik) أنه ما يحدث في القشرة الدماغية للفرد، ويعبر عن مقدرتنا على معرفة ما نعرف وما لا نعرف ويشتمل أيضا مقدرتنا على التخطيط لاستراتيجية من أجل إنتاج المعلومات اللازمة لمواجهة الموقف الذي نحن بصدده، كما أن الوعي بالخطوات والاستراتيجيات المستخدمة في

أثناء عملية حل المشكلات تعتبر من المكونات الرئيسة للتفكير ماوراء المعرفي. (**أبو جادو، نوفل، 2006، ص. 345**).

يمكن القول أن التفكير ما وراء المعرفي يتضمن (03) عمليات أساسية، وهي **التخطيط** للمهمة التي سوف نقوم بها، ومن ثم **مراقبتنا** لخطوات تنفيذها، وصولا إلى **تقييم** أداء الإنجاز، والتي بدورها تجعلنا على **وعي** بالمهام المكلفين بها، لإنجازها بصورة جيدة.

3-المفاهيم المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي:

يشير الأدب التربوي إلى الكثير من المفاهيم ذات الصلة بالتفكير ما وراء المعرفي، حيث ظهرت مجموعة من المفاهيم المرتبطة بمفهوم التفكير ما وراء المعرفي في مجالات ذات صلة بتعليم تعلم التفكير ما وراء المعرفي، مثل مفاهيم ما وراء الذاكرة، وما وراء الاستيعاب، وما وراء اللغة، وما وراء التحليل، وما وراء المناقشة، وما وراء الأخلاق، وما وراء الدافعية، وما وراء الكتابة، وما وراء الانفعالات وغيرها...، وجميع هذه المفاهيم تبحث في إمكانية نقل العملية المعرفة خطوة إلى الأمام نحو التفكير الذاتي، ومناقشة الذات نحو تطوير مستوى تفكير الفرد ورفع مستوى العمليات المعرفية لديه، وفيما يلي تعريف ببعض المفاهيم:

- **ما وراء الذاكرة Metamemory:** يشير هذا المصطلح إلى وعي المتعلمين ومعرفتهم بأنظمة الذاكرة خاصتهم، وبالاستراتيجيات المناسبة لاستخدام ذاكرتهم بشكل فعال، وتضمن الذاكرة ما وراء المعرفية العمليات التالية:

- الوعي (Awareness) باستراتيجيات الذاكرة المختلفة.
- معرفة أي الاستراتيجيات أنسب لممارستها ف مهمات معينة للذاكرة.
- معرفة كيفية استخدام استراتيجية الذاكرة المعطاة بشكل أكثر فعالية.

- **ما وراء الفهم أو الاستيعاب Meta Comprehension:** يشير مصطلح ما وراء الفهم أو الاستيعاب إلى قدرة المتعلمين على مراقبة درجة فهمهم للمعلومات التي تتعلق بهم للتعرف على نجاحهم في الفهم أو عدمه، وعندما يتم التعرف على مستوى الفهم الذي وصلوا إليه عندئذ نستخدم معهم استراتيجيات لتبويب ما لم يتمكنوا من استيعابه.

➢ **تنظيم الذات Self-Regulation:** تتضمن هذه المهارة على قدرة المتعلمين على إجراء تعديلات في عمليات تعلمهم كرد فعل على إدراك التغذية الراجعة (Feedback) ومراعاة حالة التعلم الحالية، إن مفهوم التنظيم الذاتي يرتبط بشدة مع مصطلحين سابقين هما: التركيز على قدرة المتعلمين أنفسهم على مراقبة تعلمهم (دون محفزات خارجية أو إقناع) ودعم المواقف الضرورية لاستدعاء تطبيق هذه الاستراتيجيات على أنفسهم. **(أبو جادو، نوفل، 2006، ص. 346)**

إن أغلب المفاهيم المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي ركزت على ضرورة اختيار الاستراتيجية المناسبة لأداء المهمة، ومن ثم التخطيط لإنجازها، ومراقبة تنفيذ الخطة وتقييمها، ومن ثم الوعي بأداء المهمة.

4-مكونات التفكير ما وراء المعرفي:

❖ **أشكال المعرفة:** وتشتمل على ثلاث أنماط هي:

1. **النمط الأول: المعرفة التقريرية Declarative Knowledge:** وتشير هذه المعرفة إلى الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لإنجاز المهمة المراد القيام بها، وفي الوقت نفسه فإن المعرفة تجيب على سؤال ماذا (What)، مثال ذلك ما المتطلبات اللازمة لدراسة مساق تعليم التفكير؟
2. **النمط الثاني: المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge:** هي تلك المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لإنجاز مهمة ما، وهي في الوقت نفسه تجيب على سؤال كيف (How)، مثال ذلك كيف حضرت إلى المدرسة؟
3. **النمط الثالث: المعرفة الشرطية Conditional Knowledge:** وفق هذا النوع من المعرفة يتم الإجابة عن سؤال (متى When، أو لماذا What) ثم استخدام استراتيجية معينة دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة ما.

❖ **الضبط التنفيذي لأداء المهمة:** ويشتمل على عناصر ثلاثة هي:

1. **التخطيط:** وفق هذا الإجراء يتم اختيار الاستراتيجيات بصورة متروية لتحقيق الأهداف المراد بلوغها، ومن المؤكد أن المعرفتين التقريرية والشرطية ترتبطان ببعض التخطيط، إذ على المتعلم أن يعرف إجراءات محددة تكون مرتبطة بأداء مهمة دراسية ما، وفي الوقت نفسه عليه انتقاء أنسب هذه الإجراءات في وقت ما وفي مرحلة ما من مراحل التنفيذ.
2. **المراقبة:** في هذه المرحلة يتم التأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف، وذلك بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلم.
3. **التقييم:** في هذه المرحلة يتم التأكد من مدى تحقيق الهدف المنشود، ويطرح المتعلم على نفسه أسئلة من مثل: هل حصلت على المعلومات اللازمة لحل المشكلة؟ هل استوعبت ما قرأت؟ وغني عن القول أن عملة التقييم هي عملية مستمرة تبدأ في بداية العمليات العقلية وفي أثنائها وفي نهاياتها. **(أبو جادو، نوفل، 2006، ص ص.350-351)**

ويرى (Flavell,1979) أن هناك مكونان أساسيان لما وراء المعرفة هما: معرفة ما وراء المعرفة، وخبرات ما وراء المعرفة، وفيما يلي توضيح لهذين المكونين:

1.**معرفة ما وراء المعرفة Metacognitive Knowledge:** وتتكون بشكل أساسي من المعرفة والمعتقدات المتعلقة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعل معا لتنتج أعمالا أو مخرجات معرفية وتتضمن 03 عناصر هي:

أ-**معرفة الشخص Person Knowledge:** وتشمل كل ما تفكر به حول طبيعتك، وطبيعة غيرك من الناس كمعالجين للمعرفة، ويمكن تقسيمها إلى تقسيمات فرعية مثل: المعتقدات حول الفروق الفردية بنوعيها:

- ✓ **الفروق ضمن الفردية Intraindividual Deference's:** كاعتقادك بأنك تستطيع أن تتعلم معظم الأشياء، عن طريق الاستمتاع بدلا من القراءة.
- ✓ **الفروق بين الفردية Interindividual Deference's:** مثل اعتقادك بأن أحد أصدقائك يتصف بحساسية اجتماعية أكثر من غيره.

ب-معرفة المهمة Task Knowledge: وتهتم بالمعلومات المتوافرة للمتعلم خلال العملية المعرفية، فربما تكون هذه المعلومات وفيرة أو ضئيلة، مألوفة أو غير مألوفة، مكررة أو مكثفة، منظمة أو غير منظمة، ومقدمة بهذه الطريقة أو تلك، ممتعة أو مملة، تتمتع بالثقة أو عديمة الثقة وهكذا. وعليه فإن معرفة ما وراء المعرفة تتمثل بالطريقة المثلى لإدارة هذه العمليات المعرفية، وإلى أي مدى يمكن أن تنجح في تحقيق الهدف، ومدى قدرة الفرد على أن يحدد أن بعض الأعمال المعرفية مطلوبة أكثر من غيرها لكنها أصعب، كأن يستطيع تذكر خلاصة قصة ما أكثر من تذكر تفاصيل جزئية فيها.

ج-معرفة الاستراتيجية Strategy Knowledge: وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجيات فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسية والثانوية، فربما يعتقد الطالب مثلا: إن أفضل طريقة للتعلم وحفظ المعلومات هي الانتباه إلى النقاط الرئيسية في النص، وتكرارها مع نفسه وبلغته الخاصة، إضافة إلى الوعي بالتعلم الذاتي للفرد ومعرفة كيف نزود هذه المعرفة في مواقف محددة.

2.خبرات ما وراء المعرفة Metacognitive Experiences: حيث يرى (Flavell,1979) أنها قد تكون قصيرة أو طويلة الأمد، وبسيطة أو معقدة في محتواها وأنها تحصل عادة في المواقف التي تتطلب كثيرا من الحذر والتفكير الواعي، مشيرا إلى أن لخبرات ما وراء المعرفة تأثيرا كبيرا على الأهداف والمهمات المعرفية، ومعرفة ما وراء المعرفة، والأفعال المعرفية أو الاستراتيجيات المعرفية وذلك كالتالي:

- ✓ تستطيع هذه الخبرات أن تقود الفرد إلى وضع أهداف جديدة، وأن تراجع أو تلغي القديمة منها.
- ✓ إن خبرات ما وراء المعرفة، تؤثر في معرفة ما وراء المعرفة عن طريق إضافة شيء ما إليها، أو حذف شيء منها، أو تعديلها.
- ✓ إن خبرات ما وراء المعرفة، يمكن أن تنشط الاستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق الأهداف **(العتوم، وآخرون، 2009، ص ص. 270-271)**

إن علماء علم النفس المعرفي قد تباينوا فيما بينهم بما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي، فمنهم من حصرها في عنصرين هما: أشكال المعرفة (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة

الشرطية)، والضبط التنفيذي (التخطيط، المراقبة، التقييم) والذي يعتبر أساس دراستنا، وبالرجوع إلى نموذج فلافل صاحب نظرية التفكير ما وراء المعرفي نجد أنه قد قسمها إلى قسمين هما: معرفة ما وراء المعرفة (معرفة الشخص، معرفة المهمة، معرفة الاستراتيجية)، وخبرات ما وراء المعرفة، كما أنه توجد مكونات أخرى تمثلت في: معرفة الفرد بذاته، المعرفة بعمليات التفكير، ضبط عمليات التفكير، كما أنه منهم من حصرها في: المعلومات وضبط الذات، معرفة وضبط العملية، ومن خلال ما تم التطرق إليه من مكونات التفكير ما وراء المعرفي نستنتج أن جميعها متداخلة فيما بينها، ومكملة لبعضها البعض.

5-استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي:

أ- **النمذجة:** يعود الفضل لفكرة التعلم بالنمذجة إلى بندورا مؤسس مدرسة التعلم حيث يرى بأن أفضل طريقة لتعليم الناس المهارات المختلفة سواء كانت تربوية أو علمية هي عن طريق النمذجة، ويشترط بندورا في النموذج قدرته على التمثيل والصبر والإيحاء، ويرى بأن لعمر النموذج وجنسه ومكانته الاجتماعية دورا في عملية التعلم وسمى هذا التعلم بالتعلم بالقدوة أو بالنموذج. **(عبد العزيز، 2009، ص ص .223 -224)**.

ب-**التعليم المباشر:** إن الاستراتيجية المباشرة تقتضي من المعلم أن يسير في عرضه وفق الخطوات الآتية:

- يكتب المعلم اسم المهارة وهي هنا التخطيط على السبورة، ثم يحدد المحتوى أو النشاط الذي سوف يدرس لعرض مهارة التفكير المطلوبة.
- يعرض المعلم الخطوط العريضة لخطته مبتدئا بالأهداف ثم إجراءات التنفيذ، ويمكن أن يتوصل إلى الكثير في هذا المجال إذا طرح الموضوع للنقاش، وطلب من الطلبة اقتراح أهداف فرعية وإجراءات لتنفيذها مع تثبيتها على السبورة.
- يعرض المعلم لنماذج من الصعوبات المتوقعة عند تنفيذ الخطة، ويشاركه الطلبة في إغناء الموضوع واقتراح بعض العقبات التي يمكن أن تعترض عملية التنفيذ. **(جروان، 2007، ص ص. 298-299)**

ج-**المشاركة الثنائية للطلبة:** "يطلب المعلم أو المدرب من أحد الطلبة أن يقوم بحل لمشكلة ما بصوت عال، أي أن يفكر بصوت عال أثناء الحل، بينما يطلب من طالب ثان أن يستمع وينتبه بشكل دقيق لما يقوله زميله الأول، الأمر الذي يساعده على تعلم هذه المهارة". **(عبد العزيز، 2009، ص. 224)**

كما أنه هناك العديد من الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير ما وراء المعرفي منها:

- **الحديث عن التفكير:** وهي من الاستراتيجيات المهمة لأنها تزود الأفراد بمفردات تساعدهم في وصف عمليات تفكيرهم.
- **التخطيط والتنظيم الذاتي:** من الصعب أن يقوم المتعلم بالتخطيط وتنظيم ذاته دون مساعدة، لذلك لا بد من تدريب المتعلمين على ذلك من خلال تقدير الوقت اللازم، وتنظيم المواد، وجدولة الإجراءات الضرورية لإكمال النشاط.
- **طرح الأسئلة:** إعطاء الفرصة للمتعلم لتطوير أسئلة تتعلق بما يدور حولهم، وطرحها على أنفسهم، كأن يسأل نفسه، هل سألت سؤالا جيدا اليوم؟
- **التوجيه الذاتي:** مساعدة المتعلمين على معرفة متى عليهم أن يسألوا طلبا للمساعدة.
- **استخلاص عمليات التفكير:** ويتضمن مراجعة النشاطات، وجمع المعلومات عن عمليات التفكير، ثم تصنيف الأفكار ذات العلاقة، وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة، وأخيرا تقويم مدى النجاح وتجنب الاستراتيجيات الغير فعالة واللجوء إلى مسارات بديلة.
- **تقويم الذات:** ويمكن استخدام دليل خبرات التقويم الذاتي وذلك بأن يختبر الفرد نفسه ذاتيا، وبشكل تدريجي يصبح التقويم الذاتي أكثر استقلالية وبعدها تنقل الخبرات إلى مواقف مشابهة.
- **إعطاء الفرصة للمتعلم لمراقبة تعلمهم وتفكيرهم:** مثل إعطاء المتعلم فرصة للتعلم والتفكير مع زميل.
- **صياغة التنبؤات:** جعل المتعلمين يعلمون ويقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يقرؤونها.
- **المعرفة حول التعلم:** إعطاء الفرصة للمتعلمين لربط الأفكار لإثارة البنية المعرفية، فمن المهم أن يكون لدى المتعلم معرفة جيدة حول ما تعلمه.
- **نقل المعرفة:** إطلاع المتعلمين على كيفية نقل المعرفة، والاتجاهات، المهارات، والقيم إلى مواقف الحياة الأخرى.

- **حدد ما تعرف وما لا تعرف:** حيث يتوجب على الأفراد في بداية أي نشاط أن يتخذوا قرارا حاسما يتعلق بما يعرفون وما لا يعرفون، لتحديد ما الذي يريدون معرفته. **(العتوم، 2004، ص ص .236-237)**.

إن استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي قد اختلفت وتباينت فيما بينها، وذلك من أجل استخدامها حسب ما تتطلبه كل مهمة، لذلك فقد وجب على الطالب اختيار الاستراتيجية الملائمة للمهمة التي سوف ينجزها، ووضع بدائل أخرى للاستراتيجيات لاستخدامها كبديل في حال لم تنجح معه الاستراتيجيات المختارة لأداء المهمة المكلف بها.

6-أهمية التفكير ما وراء المعرفي:

تبدو أهمية التفكير ما وراء المعرفي وفقا لرؤية كل من آرثر كوستا وبينا كاليك في أنه:

- يمكن الأفراد من تطوير خطة عمل في المقام الأول ومن ثم العمل على المحافظة عليها في أذهانهم فترة من الزمن، ثم التأمل فيها وتقييمها عند اكتمالها كما أن من شأن التخطيط لتوظيف استراتيجية ما قبل البدء في عملية التنفيذ أن يساعد الفرد في متابعة الخطوات الإجرائية المخطط لها عند مستوى المعرفة الواعي طول الفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذ هذا النشاط.
- يسهل عملية إصدار أحكام مؤقتة ومقارنة وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى.
- يمكن الفرد من مراقبة وتفسير وملاحظة القرارات التي يتخذها.
- جعل الفرد أكثر إدراكا لأفعاله ومن ثم تأثيرها على الآخرين، وعلى البيئة التي يحيى فيها.
- يطور لدى الفرد اتجاها سقراطيا في توليد الأسئلة الداخلية في أثناء البحث عن المعلومات والمعنى.
- يطور مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية (Concept Maps) قبل البدء في تنفذ المهمات.
- يمكن الأفراد من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم، إذ تبين أن الخطة التي تم رسمها لا تلبي مستوى التوقعات الإيجابية المنتظرة.
- ينمي لدى الفرد عملية التقييم الذاتي (Self-Evaluation) والتي تعتبر من العمليات العقلية الراقية التي قوم بها الفرد، وذلك بهدف التحسن.
- تمكن الطلبة من جمع المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم بسهولة.
- يسهم في تنمية أداء الطلبة ذوي الأداء المنخفض من خلال إطلاق العنان لتفكيرهم العقلي المكبوت.

- يعمل على تنمية الإدراك الآلي للمهارات المحورية في التفكير. **(أبو جادو، نوفل،2006، ص ص. 347-348)**.
- إن لتعلم ما وراء المعرفة أهمية قصوى في مجال التعلم والعمل، فهي تجعل لدى الفرد القدرة على غزو نجاح تعلمه إلى ذاته، كما تزيد من ثقته بقدراته وتتيح له الفرصة للاستخدام المدروس للمهارات لتحسين أدائه ومساعدته على نقل المهمات إلى خبرات أخرى إضافة إلى تغيير موقعه أثناء العمل كما تزوده بمفتاح لتحسين تكيفه وتنظيم سلوكه، وبناء وعي يتعلق بنمو الاستراتيجية من خلال تحليل المهمة وإصدار الأحكام. **(العتوم وآخرون، 2009، ص 276)**.

للتفكير ما وراء المعرفي أهمية بالغة في المجال الأكاديمي، من خلال استثمار مهاراته الثلاث (التخطيط، المراقبة، والتقييم) سواء قبل أو أثناء أو بعد إنجاز وأداء المهام الأكاديمية، وبالتالي الوصول لدرجة متقدمة من الوعي في أداء المهام المكلف به.

ثانيا: مهارات التفكير ما وراء المعرفي

1-المهارات المعرفية:

قبل التطرق للحديث عن مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ارتأينا ضرورة الإشارة إلى مهارات التفكير المعرفي، وذلك من أجل معرفة أهم الاختلافات بينها وبين مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقد حددت الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم عشرين مهارة تفكير أساسية يمكن تعليمها وتعززها في المدرسة وتشتمل القائمة على المهارات الآتية:

أ- مهارات التركيز:

- **تعريف المشكلات Defining Problems:** أو توضيح ظروف المشكلة.
- **وضع الأهداف Setting Goals:** تحديد التوجهات والأهداف.

ب-مهارات جمع المعلومات:

- **الملاحظة Observing:** الحصول على المعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس.

- **التساؤل Questioning:** البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة.

ج-مهارات التذكر:

- **الترميز Encoding:** ترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد.
- **الاستدعاء Recalling:** استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد.

د- مهارات تنظيم المعلومات:

- **المقارنة Comparing:** ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر.
- **التصنيف Classifying:** وضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.
- **الترتيب Ordering:** وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق محك معين.

هـ-مهارات التحليل:

- **تحديد الخصائص والمكونات Identifying Attributes And Components:** التمييز بين الأشياء والتعرف على خصائصها وأجزائها.
- **تحديد العلاقات والأنماط Identifying Relationship and Patterns:** والتعرف على الطرائق الرابطة بين المكونات.

و- المهارات الإنتاجية/التوليدية:

- **الاستنتاج Inferring:** التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة لسد الثغرات فيها.
- **التنبؤ Predicting:** استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة وربطها بالأبنية المعرفية القائمة.
- **الإسهاب Elaborating:** تطوير الأفكار الأساسية والمعلومات المعطاة وإغنائها بتفصيلات مهمة وإضافات قد تؤدي إلى نتائج جديدة.
- **التمثيل Representing:** إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها (تمثيلها برموز أو مخططات أو رسوم بيانية).

ز- مهارات التكامل والدمج:

- **التلخيص Summarizing:** تقصير الموضوع وتجريده من غير الأفكار الرئيسية بطريقة فعالة وعملية.
- **إعادة البناء Restructuring:** تعديل الأبنية المعرفية القائمة لإدماج معلومات جديدة.

ح-مهارات التقويم:

- **وضع محكات:** اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات.
- **الإثبات:** تقديم البرهان على صحة أو دقة الادعاءات.
- **التعرف على الأخطاء:** الكشف عن المغالطات أو الوهن في الاستدلالات المنطقية، وما تصل بالموقف أو الموضوع من معلومات، والتفريق بين الآراء والحقائق. **(جروان، 2007، ص ص. 50-52)**.

إن مهارات التفكير ترتبط ارتباطا وثيقا بمستويات التفكير الدنيا (التذكر، الفهم، والاستيعاب...الخ)، عكس مهارات التفكير ما وراء المعرفي، والتي ترتبط بمهارات التفكير العليا، والعمليات المعرفية المعقدة (التحليل، التطبيق،..الخ).

2-تعريف مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

من خلال اطلاعنا على عينة من الدراسات السابقة والكتب التي تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وجدنا عددا من التعريفات منها:

- فلافل (Flavell): إدراك الأفراد لعملياتهم المعرفية التي يقومون بها ونواتجها.
- براون (Brown): فهم المعرفة وتنظيمها واكتسابها والتطبيق الفعال عليها.
- مونتاجيو (Montague): العمليات التي تركز على إدراك الأفراد للعمليات المعرفية الضرورية للنجاح في الموقف التعليمي والعمل على تنظيم العمليات المعرفية أثناء التعلم. **(قطامي، 2013، ص. 578)**.

- وأيضا من التعريفات المتعددة للعمليات ما وراء المعرفية ما يلي:

- هي التفكير حول التفكير والمعرفة بما نعرف وبما لا نعرف.
- هي التفكير بعمليات المعرفة بالعمليات المعرفية.
- هي القدرة على التفكير بأساليب التفكير وكيفية تنفيذها.
- هي عمليات التفكير من المستوى الأعلى.
- هي عمليات تحكم تسيطر على العمليات المعرفية من حيث التخطيط لاستخدامها وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتقييم نتائجها.
- هي نوع من الحديث الذاتي حول العمليات المعرفية المناسبة لحل مشكلة ما وكيفية تنفيذها وتقويم نتائجها. **(الزغول، الزغول، ص. 80)**.
- كما أنها مهارات عقلية معقدة تعتبر من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات المعرفية للفرد بشكل فاعل في مواجهة متطلبات مهمة التفكير، وهي تقوم بالتنظيم والإشراف وإصدار التعليمات حول كيفية السير في حل المشكلات، وهي تهدف إلى رفع مستوى استقلالية تفكير المتعلم وفاعليته في ممارسة التفكير الموجه ذاتيا. **(عبد العزيز، 2009، ص ص.211-212)**.

إن اغلب التعريفات التي تم عرضها حصرت في (03) نقاط أساسية وهي (الفهم والوعي والإدراك) بالعمليات المعرفية اتجاه أداء وإنجاز المهمة المكلف بها، أو أثناء حل المشكلات.

3-خصائص مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تمتاز العمليات المعرفية الماورائية على أنها عمليات لا تنفذ مباشرة على المهمة، وإنما على العمليات المعرفية التي تجرى على هذه المهمة، فهي تسيطر على العمليات المعرفية من حيث التخطيط لهذه العمليات، ومتابعة عملية تنفيذها ومراقبة سيرها والحكم على نتائجها، وتختلف العمليات المعرفية الماورائية من فرد إلى آخر تبعا للفروق المرتبطة بعوامل النمو والنضج والذكاء والخبرات السابقة، فقد لوحظ أن الأطفال عادة لا يطورون مثل هذه الأساليب إلا في المراحل العمرية اللاحقة، حيث أنهم في

المراحل المبكرة غالبا لا يكونون على وعي بمثل هذه العمليات، كما أنها أيضا تمتاز بقدرتها على تحديد العمليات المعرفية لتنفيذ المهمات المطلوبة. **(الزغول، الزغول، ص ص. 80-81)**

إن ما يميز مهارات التفكير ما وراء المعرفي أنها تتطلب الوقت الكافي من أجل تنفيذها، كما أنها تختلف حسب طبيعة الأفراد، والفروق الفردية بينهم، وإنها تتطور بتطور المراحل العمرية.

4-مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

توصلت الدراسات التي أجريت منذ بداية السبعينيات حول مفهوم عمليات التفكير فوق المعرفية إلى تجديد عدد من المهارات العليا، التي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار، وقد صنف ستيرنبرج (Sternberg,1985-1988) هذه المهارات في ثلاث فئات رئيسية: هي التخطيط والمراقبة والتقييم وتضم كل فئة من هذه الفئات عددا من المهارات الفرعية التي مكن تلخيصها فيما يأتي:

أ-التخطيط Planning:

- تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبعتها.
- اختيار استراتيجية التنفيذ ومهارات.
- ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات.
- تحديد العقبات والأخطاء المحتملة.
- تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء.
- التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة. **(جروان، 2007، ص. 52)**

وقد تم رصد عدد من الأسئلة الذاتية تتمثل في:

- ما هو الهدف الذي أريد تحقيقه؟
- هل جميع العبارات في المسألة واضحة ومفهومة؟
- هل أستطيع أن أرسم شكلا مناسبا؟
- هل أستطيع تحديد المعطيات والمطلوب بدقة؟

- هل أستطيع إعطاء عبارات متكافئة لكل من المعطيات والمطلوب؟
- ما الذي يجب على معرفته لمعالجة المسألة؟
- هل أستطيع استدعاء جميع النظريات والمعلومات المرتبطة بهذه المسألة؟
- هل هناك مسألة ذات الصلة بالمسألة الحالية؟
- هل هناك قاعدة أو تعميم يفيد في حل المسألة؟
- سأكتب كل فكرة مهمة تخطر على ذهني؟
- أي الخطوات أبدأ بها ولماذا؟
- كم من الوقت يلزمني لإنهاء هذه المسألة؟
- هل أستطيع التنبؤ بالنتائج المرغوبة؟ **(قطامي، 2013، ص. 588)**

ب-المراقبة Monitoring:

يحتاج الفرد في هذه المرحلة إلى توفير آليات ذاتية لمراقبة مدى تحقق الأهداف المراد تحقيقها، وتتضمن المراقبة طرح العديد من الأسئلة، ومثال ذلك: هل للمهمة التي أقوم بها معنى؟ وهل يتطلب الأمر إجراء تغييرات ضرورية لتسيير عملية تحقيق الأهداف؟، وتشتمل هذه المرحلة على:

- المحافظة على الهدف في الذاكرة.
- المحافظة على مكان الهدف متسلسلا.
- معرفة زمن تحقق الهدف الفرعي.
- اتخاذ القرار بالانتقال إلى العملية التالية.
- اختيار العملية التالية المناسبة.
- اكتشاف الأخطاء والمعيقات.
- معرفة كيفية معالجة الأخطاء وتجاوز المعيقات. **(أبو جادو، نوفل، 2006، ص. 352)**

ومن أهم الأسئلة التي تطرح ما يلي:

- هل المعلومات التي كتبتها مناسبة ومهمة لحل هذه المسألة؟
- هل الخطوة التي أقوم بتنفيذها صحيحة؟

- هل أستطيع أن أثبت صحة هذه الخطوة؟
- هل أنا في الاتجاهات الصحيحة نحو تحقيق الهدف؟
- هل أحافظ على تنظيم وتسلسل خطوات الحل؟
- هل يوجد أي نقص أو خطأ أثناء الحل؟
- هل أنا بحاجة إلى تعديل بعض خطوات الحل؟
- هل هناك صعوبات أو عوائق أثناء الحل، ماهي؟
- كف يمكنني التغلب على هذه الصعوبات؟
- ماذا علي أن أفعل إن لم أفهم المسألة؟
- هل كتبت جميع الأفكار المهمة والمرتبطة بالمسألة؟
- هل أستطيع حل المسألة بطريقة مختلفة؟ **(قطامي، 2013، ص. 588)**

ج-التقييم Assessing:

تتضمن مهارة التقييم العمل على تقييم المعرفة الراهنة ووضع الأهداف واختيار المصادر وتتضمن أيضا أن يطرح الفرد أسئلة من مثل: هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لدي؟ وما الذي لم ينجح؟ ويقترح (Beyer,2003) الإجراءات التالية لمهارة التقييم:

- تقييم مدى تحقق الأهداف.
- الحكم على دقة وكفاية النتائج.
- تقييم مدى معالجة الأخطاء أو المعيقات.
- الحكم على مدى كفاية الخطة وتطبيقها. **(أبو جادو، نوفل، 2006، ص. 352)**

وتتمثل أهم الأسئلة فيما يلي:

- كيف كان أدائي؟ (ممتاز، جيد، متوسط).
- هل تحقق الهدف؟
- هل الطريقة التي اتبعتها كانت ملائمة؟
- هل أحتاج أن أعود إلى المسألة لمراجعة خطوات الحل أو تصحيح أي خطأ فيها؟

- هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟
- كيف يمكنني التحقق من صحة الحل؟
- هل يمكنني أن أشرح خطوات الحل لزملائي؟
- كيف أقنع زملائي؟
- هل أستطيع الحصول على النتيجة نفسها بطريقة أخرى؟
- هل يمكنني أن استخدم هذه الطريقة في حل مسائل جديدة؟ **(قطامي، 2013، ص. 589)**

إن العلماء في مجال علم النفس المعرفي والتربوي، قد أجمعو على حصر مهارات التفكير ما وراء المعرفي في (03) مهارات رئيسية وهي التخطيط والمراقبة والتقييم، ومنهم من ميزها بالوعي كميزة أساسية.

5-التدريبات اللازمة لاكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

إن العملية الصفية حسب الاتجاه المعرفي هي عملية يتم فيها الاعتماد على نشاط وحيوية، ومبادرة المتعلم، حيث أن مهمته دائمة التفاعل مع المواقف التعليمية ليطور من أبنيته المعرفية ويسقط منها الأبنية المعرفية المشوهة، ويعمل على إحلال أبنية معرفية أكثر نضجا وتقدما محلها.

أما وظيفة المعلم وفق الاتجاه فتتلخص في مساهمته ونشاطه الفاعل من أجل تهيئة ظروف بيئية حيوية مناسبة تسمح للمتعلم بالتفاعلات المفيدة، والخبرات التي تسمح لأبنيته المعرفية بالتطور والنضج، لذلك فالمعلم موجه، مشرف ومنظم، لتفاعل المتعلم ما يهيأ له من أدوات ومواد ومواقف حتى تؤهله للنمو المعرفي وتزايد الخبرة، وبالتالي إنضاج خبراته وزيادتها بحيث تؤدي إلى تطوير اتجاهات إيجابية نحو الموقف ونحو الخبرة التعليمية. **(قطامي، 2013، ص. 596)**

ويوضح (Flavell,1987) أن تعليم وتعلم مهارات التفكير فوق المعرفي تمر بالمراحل الأربع التالية:

- **المرحلة الأولى:** تزويد المتعلم بالدافعية الداخلية لتعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفية، من خلال اقتناعه بأهميتها في توفير فرص أفضل لنجاحه في إنجاز المهمات.
- **المرحلة الثانية:** توجيه المتعلم لانتباهه بطريقة شعورية ومقصودة لما سيقوم بأدائه من مهمات، أو ما يقوم به الآخرون من أنماط سلوكية وأداءات مختلفة، ويمكن أن يكون الانتباه في اتجاهين:

- ✓ الأول عند وجود نموذج معين يقوم به المتعلم بملاحظته.
- ✓ والثاني عندما يقوم الفرد بالانتباه لمحتوى تجربة شخصية يمر بها بنفسه.

- **المرحلة الثالثة:** تطوير قدرة ومهارات المتعلم على التحدث مع ذاته Self-Talk، حيث أن عمليات التفكير ما وراء المعرفي يمكن أن تؤسس لهذا النوع من الحوار الذي يمكن أن يؤدي إلى تحقق العديد من الفوائد لدى المتعلم ومن بينها:

- ✓ تمكين الفرد من فهم العديد من العمليات المعرفية.
- ✓ تطوير مهارة الفرد من ممارسة العمليات المعرفية.
- ✓ نقل العمليات والمهارات المعرفية إلى مواقف جديدة.

- **المرحلة الرابعة:** القدرة على تدوين العمليات المعرفية وتوظيفها بطريقة آلية وبمستوى عالٍ من الإتقان. **(أبو جادو، نوفل، 2006، ص. 353).**

إن التدريب يلعب دور فعال في إكساب الطالب مهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال مساهمته في تهيئة الظروف الملائمة، وإضفاء جو النشاط والحيوية، وإتاحة الفرصة للطالب بإبداء رأيه والتعبير عما بداخله بكل حرية، ومساعدته على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهام المكلف بها.

خلاصة الفصل

يعتبر موضوع التفكير ما وراء المعرفي من أهم المواضيع التربوية الحديثة التي ظهرت في الساحة الأكاديمية ولقيت أهمية كبيرة من خلال دراسة كيفية تطوير التفكير المعرفي المرتبط بمستويات التفكير الدنيا، إلى التفكير ما وراء المعرفي المرتبط بمستويات التفكير العليا لدى الطلبة، بغية تحديد إمكانياتهم للوصول إلى وعي وإدراك العمليات المعرفية، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الأفراد الأقل قدرة على التعلم والاكتساب لا يمتلكون استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعدهم على تنظيم المعرفة الخاصة بهم من خلال التخطيط للمهمة ومن ثم مراقبة إجراءات تنفيذها وصولا إلى تقييم مستوى ومدى تقدمهم في الأداء، وكل هذا يسهم في جعلهم أكثر نشاطا وحيوية، و بالتالي تحسين مستويات ضبط الذات لديهم اتجاه أداء المهام الأكاديمية وإنجازها ومواجهة المواقف الأكاديمية المشابهة، وذلك من خلال تنمية قدرتهم على المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي، وهذا ما سوف نتطرق إليه في الفصل الموالي.

الفصل الثالث

الضبط الذاتي

تمهيد

أولا: نشأة مفهوم ضبط الذات

ثانيا: تعريف الضبط الذاتي

ثالثا: مبادئ الضبط الذاتي

رابعا: خطوات الضبط الذاتي

خامسا: دور مراحل ضبط الذات في تفعيل واستمرارية الآثار العلاجية.

سادسا: أنواع الضبط الذاتي

سابعا: نظريات ضبط الذات

ثامنا: أساليب الضبط الذاتي

تاسعا: الطرق التي يمكن للفرد استخدامها لضبط ذاته

عاشرا: دور المرشد أو المعالج في برامج الضبط الذاتي

الحادي عشر: أهمية ضبط الذات

الثاني عشر: العوامل المؤثرة في نجاح الضبط الذاتي في تعديل السلوك

الثالث عشر: عوائق تطبيق أسلوب ضبط الذات

الرابع عشر: نصائح للوصول لضبط الذات

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر أسلوب الضبط الذاتي استراتيجية إرشادية يعتمد عليها الفرد لتغيير سلوكه والتحكم فيه والسيطرة عليه، حيث يعمل المرشد على مساعدة المسترشد على الانتقال من الضبط الخارجي لسلوكه إلى الضبط الداخلي لهذا السلوك، فيسمح ذلك للمسترشد بالمشاركة في هذه العملية، بحيث يتحمل مسؤولية تعديل سلوكه، باعتبار أنه توجد العديد من المواقف الأكاديمية التي يصعب مواجهتها، والتي يتصرف فيها الطالب بتلقائية وعشوائية، ممَا يجعله يبحث ويتطلع إلى أساليب واستراتيجيات ومهارات تساعده على ضبط ذاته.

أولا: نشأة مفهوم ضبط الذات:

لقد ظهر الاهتمام بمفهوم ضبط الذات في العديد من الثقافات القديمة، فقد نظر الإغريق إلى ضبط الذات على أنه مرادف للعيش في تناغم مع المجتمع، ونظرت الكنشوفية إلى ضبط الذات بأنه "ثقة الفرد في قدرته على تحقيق ما يريد من خلال التنظيم الذاتي"، وتطور مفهوم ضبط الذات في أعمال باندورا (Bandura)، كما ساهم Kanfer بفعالية في وضع نظرية ضبط الذات، ويعد إيشتين من أشهر الذين قاموا بدراسة ضبط الذات والتي هدفت إلى تنمية السلوكيات المرغوبة لدى طلبة المرحلة الابتدائية من خلال التدريب على ضبط الذات، بالإضافة إلى دراسة حول التعزيز المباشر، والتعزيز المؤجل، وعلاقتهما بضبط الذات. **(عطية، 2014، ص. 15)**

وحتى الديانات اهتمت بالضبط الذاتي فالمسيحيون يرون أن الفرد الذي لديه القدرة على التحكم بشهواته يعتبر ضابطا لذاته، وفي الدين الإسلامي نجد أن علماء المسلمين اهتموا بالضبط الذاتي وتحدثوا عنه بموضوعات متعددة كالأدب مع النفس ومجاهدة النفس، وكظم الغيض، وقد امتد الاهتمام بهذا المفهوم عند علماء النفس في العهد الحديث كما في كتابات Skinner ما بين (1953 إلى 1986) التي كان لها الأثر الكبير على العلماء والباحثين والتي ساهمت في دراسة بعض تطبيقات الضبط الذاتي، وقد اختلف بعض العلماء والباحثين مع Skinner بسبب أنه لم يخضع أفكاره و وجهة نظره عن الضبط الذاتي للاختبارات المعلمية. **(الخضيري، 2017، ص.15)**

توصلنا من خلال ما تم عرضه أن الضبط الذاتي ظهر منذ القدم، وقد اختلفت النظرة إليه باختلاف الثقافات، كما تبين أن Skinner أول من تحدث عن موضوع الضبط الذاتي، وأن Kanfer قد ساهم بفعالية في وضع نظرية الضبط الذاتي، إضافة إلى إيشتين والذي قام بعدة دراسات حول الضبط الذاتي.

ثانيا: تعريف الضبط الذاتي

بمراجعة الأدب التربوي نجد العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم ضبط الذات، وقد اختلفت هذه التعريفات تبعا لوجهة النظر التي ينطلق منها العلماء:

- تعرف موسوعة علم النفس (1977) الضبط الذاتي بأنه "السيطرة التي يمارسها الفرد على مشاعره ودوافعه وأفعاله بحيث يكون قادرا على التحكم بها وتوجيهها وفقا لإرادته كما يتسنى له أن يدرس عواقبها ويتحسب للمضاعفات التي قد تنجم عنها". **(الخضيري، 2017، ص. 16)**
- وعرف العالم ستيف ديفور ضبط الذات على أنه: "القدرة على العمل بانتظام بشكل يتقدم باستمرار باتجاه الهدف حتى يتم النيل منه". **(زيادة، 2012، ص.165)**
- "ويمثل ضبط الذات تلك العمليات التي يمكن للفرد أن يغير أو يعدل احتمال ظهور الاستجابة، أو وجود أو غياب التدعيم الخارجي للاستجابات، حيث يتم ذلك من خلال ثلاث عمليات يفترض أنها مسلمات في حلقة التغذية الراجعة وهذه العمليات هي رؤية الذات وتقييم الذات وتدعيم الذات". **(يسرى، 2012، ص. 11)**
- كما يعرف بأنه: قدرة الفرد في التحكم في مؤثرات البيئة وفقا لخطوات معينة لتغيير سلوك غير مرغوب فيه، أي أنه أسلوب لتغيير السلوك، ويقوم به الفرد من أجل تعديل ذاته الشخصية، وهذا من وجهة نظر سكينر. **(بيومي، 2019، ص. 177)**

ويرى Kanfer بأن تعريف الضبط الذاتي ينطوي على شروط معينة:

- السلوك المستهدف هو سلوك له نتائج إيجابية وسلبية متساوية.
- توفر استجابة ضابطة تحدث قبل السلوك المستهدف تستجره وتقع في بداية السلسلة السلوكية التي تؤدي له، وهذه الاستجابة يمكن ضبطها.
- قدرة الفرد على ممارسة الاستجابة المضبوطة (المرغوبة)، وذلك بعد صدور المثيرات الذاتية، والتي تقع تحت الضبط الذاتي بدلا من الضبط البيئي. **(الخواجة،2010، ص.58)**

وعليه فإن الضبط الذاتي يشمل 3 مهارات أساسية وهي المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي، مما يجعل الفرد (الطالب) قادرا على التحكم والسيطرة على ذاته في مختلف المواقف، ومن ثم قدرته على مقاومة الإغراءات، والتوقف على ممارسة السلوكات الغير مرغوبة.

ثالثا: مبادئ الضبط الذاتي

يستند الضبط الذاتي إلى مجموعة من المبادئ الأساسية التالية:

1-الضبط الذاتي مهارة متعلمة يقوم بها الفرد بالتحكم بسوابق وتوابع السلوك موضوع الضبط.

2-ينبغي أن يكون الفرد واعيا لأهمية ملاحظة الذات والكيفية التي تتم بها الملاحظة.

3-يعمل الفرد على ضبط المثيرات التي تؤدي للسلوك باستخدام الطرق التالية:

- تغيير البيئة.
- تضييق مدى المثيرات التي تؤدي للسلوك غير المرغوب.
- تقوية العلاقة بين سلوكيات معينة والسلوك المرغوب.

4-ينبغي أن يقرر المسترشد ما الاستجابات التي تعيق السلوك المرغوب لكي يعمل على إضعافها، كما ينبغي أن يقرر ما الاستجابات التي يمكن أن تحل محل السلوك غير المرغوب ليعمل على تقويتها.

5-يعمل المسترشد على تعطيل السلسلة السلوكية التي تؤدي إلى السلوك غير المرغوب في مرحلة مبكرة.

6-يقوم المسترشد بتعزيز ذاته بعد حدوث الاستجابة المناسبة.

7-يجب أن توضع الأهداف المراد تحقيقها بحيث يكون من السهل الوصول إليها على أن يتم الوصول إلى الأهداف الصعبة بطرقة تدريجية.

8-يمكن استخدام العقد السلوكي في برنامج ضبط الذات. **(الخواجة، 2010، ص ص.60-61)**

وجب على الفرد الذي يرغب في ضبط ذاته، والوصول بها إلى مرحلة الوعي أن يلتزم بالعقد السلوكي في برنامج ضبط الذات، وذلك من خلال الالتزام بالشروط والقوانين واتخاذ قرار الاستمرارية على مداومتها حتى تصبح عادة.

رابعا: خطوات الضبط الذاتي

يرى Kanfer أن التنظيم للسلوك يمر في ثلاث مراحل هي:

- ✓ مراقبة الذات.
- ✓ تقييم الذات.
- ✓ تعزيز الذات أو معاقبة الذات.

فالأفراد يلاحظون سلوكهم أولا ثم يحكمون على هذا السلوك تبعا لمعيار داخلي ثم يعززون أنفسهم، إما على نحو ضمني داخلي عن طريق مخاطبة الذات، أو على نحو خارجي بمكافئات أو عقوبات مادية.

1-مراقبة الذات:

وهي الخطوة الأولى والأهم في برنامج الضبط الذاتي، وتتضمن ملاحظة السلوك في المواقف وتسجيله، ومن المهم أن يكتسب المسترشد مهارة ملاحظة السلوك وتسجيله خلال هذه الخطوة.

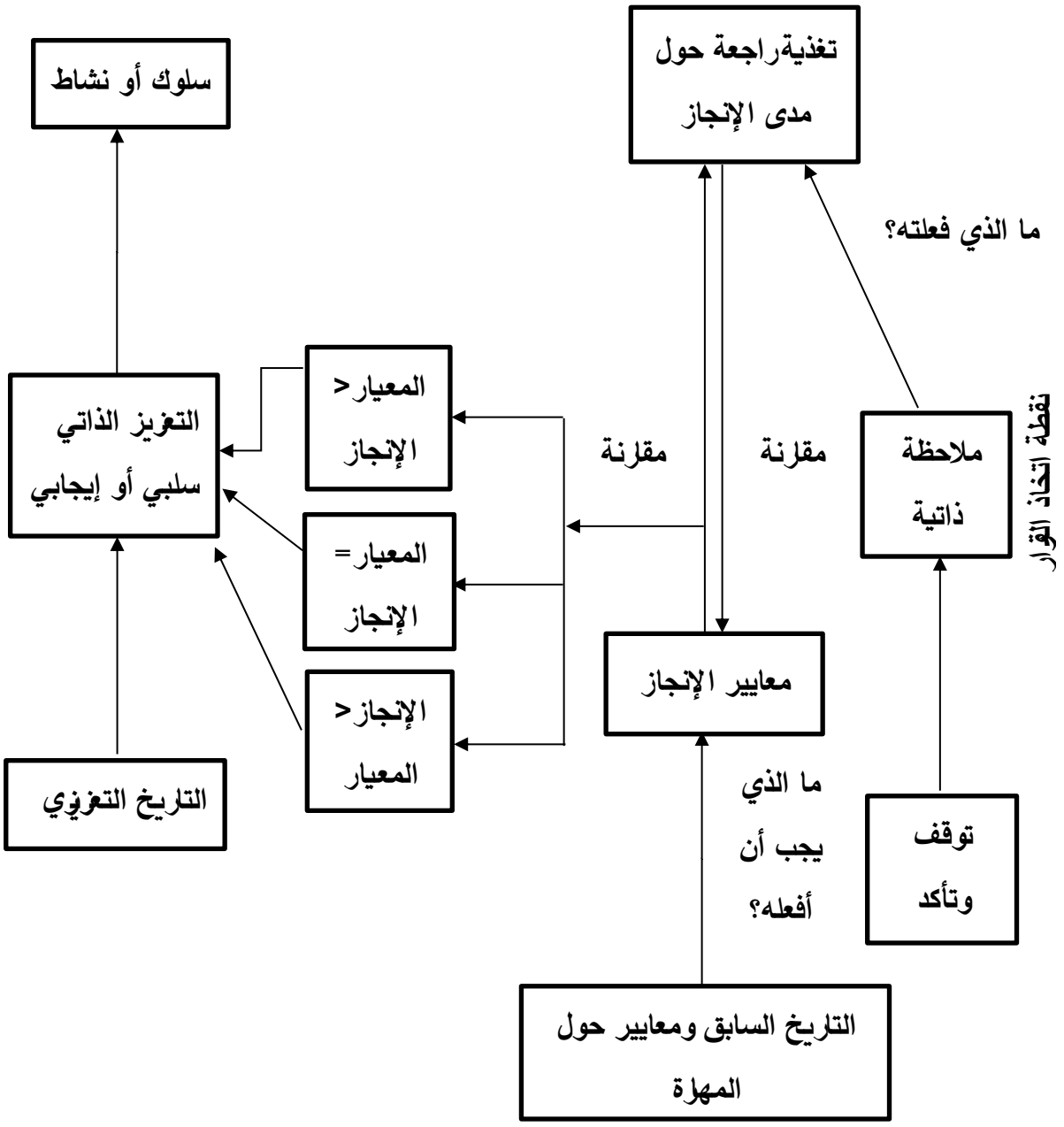
2-تقييم الذات:

وهناك طرق مختلفة لتقييم التعزيز:

- تقديم معزز جديد غير متوفر في الحياة اليومية، كشيء ثمين مثلا.
- حرمان الذات من معززات متوفرة، وتقديمها في حالة القيام بالسلوك المستهدف فقط.
- استعمال المعززات اللفظية من خلال الجمل التي تتضمن المكافأة على السلوك المستهدف.

3-تعزيز الذات أو معاقبة الذات:

خلال مرحلة التقييم الذاتي، قد يتضح للفرد حاجته لتغيير سلوكه باتجاه يوافق المعيار الذي وضعه لنفسه، وهو أن يقوم بذلك من خلال ضبط سوابق السلوك وتوابعه، وقد تم الحديث عن الأساليب المستخدمة في ضبط توابع السلوك. **(الخواجة، 2010، ص 65-73)**



شكل (1) مراحل عملية الضبط الذاتي وفقا لنموذج كانفر

(أبو هاشم، 2007، ص.28)

إن عملية الضبط الذاتي تمر ب (03) خطوات متتابعة، أولها المراقبة الذاتية لما قام به الطالب من سلوك أو نشاط، ثم التقييم الذاتي لما يقوم به، وصولا إلى التعزيز الذاتي سواء السلبي أو الإيجابي.

خامسا: دور مراحل ضبط الذات في تفعيل واستمرارية الآثار العلاجية

- **مراقبة الذات:** إن زيادة وعي المسترشد بمحتوى سلوكه وتوابعه يوفر له مهارة أساسية لعملية التشخيص الذاتي، وهذا يعني إمكانية المسترشد لأن يقوم بدور المعالج الذي يتضمن معرفة مدى حاجة سلوكه للتعديل ومتى، وهذا الأمر يقود المسترشد لبناء استجابات مرغوبة وتزويدها بالتعزيز اللازم.
- **تقييم الذات:** إن تدريب المسترشد على تقييم الذات يمكنه من تطبيق الإجراءات السلوكية التي تعلمها في مواقف متعددة وجديدة قد لا تكون لها علاقة بالموقف المشكل الأصلي الذي جاء من أجله لطلب المساعدة المهنية، ذلك لأن المسترشد يقوم بعملية مستمرة لتقييم أدائه ومقارنته بقواعد السلوك التي وضعها.
- **تعزيز الذات:** تشير الدراسات الإكلينيكية بأن الأفراد الذين تم تدريبهم على ممارسة التعزيز الذاتي، يقومون باستعمال نفس الأسلوب في مواقف جديدة غير مرتبطة بالمشكلة الأصلية التي تم معالجتها مسبقا، مما يعني وجود آثار علاجية بعيدة المدى لتطبيق إجراءات التعزيز الذاتي. **(الخواجة، 2010، ص ص. 73-74)**

إن لكل خطوة من خطوات الضبط الذاتي دور مهم في تفعيل واستمرار العملية العلاجية.

سادسا: أنواع الضبط الذاتي

قسم محمد الشاوي وآخرون الضبط الذاتي إلى نوعين:

- **ضبط الذات المتصل باتخاذ قرار:** وفيه يواجه الفرد اختيار بين الهروب من موقف مضايق له، وبين الأقدام على هذا الموقف، والذي له نتائج أفضل في المدى البعيد، ويختار الفرد أن يترك الهروب ويقدم على الموقف، وفي هذه الحالة فإن اتخاذ القرار ينهي التتابع السلوكي.
- **ضبط الذات الممتد:** وهو الذي يتضمن سلسلة مستمرة من القرارات للمحافظة على سلوك غير مفضل أساسا لصالح تتابع سلوكي بعيد المدى. **(أبو سليمة، 2010، ص. 445)**

إن الضبط الذاتي نوعان، المتصل (اتخاذ قرار هروب من مواجهة الموقف أو مواجهته)، وأفضلها مواجهة الموقف، أما الممتد فيعني التمسك بعدة قرارات من أجل المحافظة على السلوك الممارس.

سابعا: نظريات ضبط الذات

ترتبط معظم النظريات التي تناولت ضبط الذات بالمنحى السلوكي، وقد اهتمت هذه النظريات بوصف الذات، والطرق التي من خلالها يتم ذلك، ومن أبرز هذه النظريات ما يلي:

1-نظرية Skinner

لقد أورد Skinner مصطلح ضبط الذات عام 1948، من خلال روايته الخيالية Walden Two وهي رواية خيالية عن مجتمع يقوم بتنظيم السلوك لأفراده، وذلك من خلال تدريب الأطفال من سن (4-3) سنوات على ضبط الذات، من خلال التدريب على عدم لعق الحلوى التي تترك أثرا على لسان الطفل، كما بين صفات الفرد غير القادر على ضبط ذاته، بأنه يقع فريسة لجميع المثيرات العاجلة، والتهور وسرعة الاندفاع، كما بين صفات الفرد القادر على ضبط ذاته من خلال وصفه أهدافا يكون قادرا على تحقيقها، ولديه القدرة على تجنب المثيرات التي تعيق تحقيق ضبط الذات. **(عطية، 2014، ص. 21)**.

ففسر Skinner ضبط الذات بأنه: ممارسة الفرد لمهارات معينة تساعده على تجنب المعززات المرتبطة بالبديل القريب وذلك للوصول إلى بديل بعيد ولكنه أفضل، وقد ذكر Skinner أن اختيارنا للبديل الأفضل نكون قد تجنبنا عيوب البديل الآخر وهو ما يطلق عليه العقاب المؤجل، كما يرى سكينر أن ضبط الذات يتم من خلال إتباع الأساليب الآتية:

- ✓ استبعاد أي مثيرات خارجية.
- ✓ استخدام مثيرات إيجابية أو منفردة.
- ✓ الحرمان أو التجويع.
- ✓ الإشباع أو التسامي.
- ✓ معالجة الميول الانفعالية. **(بيومي، 2019، ص ص. 179-180)**

وعاد Skinner وعدل على تعريفه لضبط الذات، وذلك من خلال استبدال كلمة ذات بكلمة شخص وأشار إلى أن كلمة ذات تشير إلى التعامل مع حالة داخلية، وللتعرف على ضبط الذات، فإن ذلك يكون

من خلال الشعور أو الاستبطان، أما كلمة شخص فتشير إلى إمكانية ملاحظة الآخرين لسلوك ضبط الذات لدى الفرد. **(عطية، الربيع، 2016، ص.1119)**

ويعد ضبط الذات لدى Skinner من أشكال تعديل السلوك وذلك عن طريق تغيير العوامل التي جاء هذا السلوك نتيجة لها، ويرى أن الضبط الذاتي يتشكل لدى الأفراد والمجتمعات بسبب وجود معززات كالقوانين الاجتماعية التي تحمل الثواب والعقاب. **(الخضيري، 2017، ص ص. 24-25)**

2-نظرية باندورا

لقد تناول باندورا Bandura ضبط الذات من خلال الدور الذي تلعبه النمذجة والتعلم البديل في اكتساب القدرة على ضبط الذات، وذلك من خلال قدرة الفرد على التأثير في سلوكه وبيئته باستخدام العمليات المعرفية، ولكي يتم فهم ضبط الذات لابد من فهم محددات هذا الضبط، وخاصة ما يرتبط منها بالبيئة، وهذا مؤشر على أهمية وتأثير العوامل البيئية على قدرة وإرادة الفرد في ضبط ذاته، ويرى أن ضبط الذات ميكانزيم داخلي يساعد على التحكم في سلوك الفرد، وفي النتائج المفترضة لهذا السلوك، وهو بذلك يسمح للأفراد في التحكم بأفكارهم، ومشاعرهم وانفعالاتهم.

لقد وضع Bandura تصورا أسماه الحتمية التبادلية، والتي تشير إلى التبادل المستمر، والمتفاعل ما بين سلوك الفرد، والعوامل المعرفية، والمثيرات البيئية وبالتالي فإن تفسير سلوك الفرد يكون بشكل أدق عند تناول هذه العلاقة التبادلية بين هذه المتغيرات. **(عطية، 2014، ص. 22)**

3-نظرية راتشلن

ترى هذه النظرية أن عملية ضبط الذات تضع الفرد ضمن إطار ضيق من الخيارات المستقبلية التي سيؤديها، ويمكن فهم الأسباب التي تدفع بالفرد إلى اختيار موقف ما على موقف آخر، وذلك من خلال فهم عملية التأجيل التي يمكن أن تغير من الموقف، وتقوم هذه النظرية على فرضيتين، الأولى أن قيمة المعزز تتضاءل كلما كان هناك تأجيل في الحصول على هذا المعزز والفرضية الثانية تشير إلى أن الفرد سوف يختار المعزز الأفضل بالنسبة له بناء على الموقف الذي يحدث فيه هذا الاختيار. **(عطية، 2014، ص. 23)**

يشير راتشلن إلى أن الضبط الذاتي هو تأجيل القيام بسلوك مندفع يؤدي إلى معزز أقل لفترة من الوقت، واختيار للسلوك الذي يوصل إلى معزز أكبر، وأن الضبط الذاتي له نوعان: أحدهما يهدف إلى الحصول على مكافأة مستقبلية، والآخر يهدف إلى تحقيق شيء ما لإسعاد شخص آخر، ويرى أن تضييق الفرد لدائرة اختياراته المستقبلية من أفضل الطرق التي تحقق الضبط الذاتي، وأن قيمة المعزز تضعف عندما يكون هناك تأجيل للمعزز، ويرى راتشلن أن الضبط الذاتي يتحقق من خلال البعد عن مصادر ووسائل الإغراء، وأن تأجيل المعزز قد يقلل من القدرة على الضبط الذاتي. **(الخضيري، 2017، ص. 26)**

4-نظرية لوج

تشير هذه النظرية إلى أن ضبط الذات هو الاختيار بين أحد البديلين، البديل الأول يمكن إشباعه بشكل سريع، والبديل الثاني يتم تأجيل إشباعه ولكن نتائج البديل المؤجل تكون أفضل، كما أن كلا من البديلين هو بديل إيجابي وسلبي في نفس الوقت، فقد يلجأ الفرد إلى اختيار بديل ما بهدف الحصول على شيء ما ولكن في المقابل قد يخسر شيء آخر، ومن الطرق الشائعة في الاستخدام لزيادة القدرة على ضبط الذات جعل الفرد لا يشعر بمرور وقت طويل، وذلك من خلال قيامه بأداء مهمة ما، أو تفكيره بأشياء ممتعة خلال عملية التأجيل. **(عطية، 2014، ص.23)**

يرى لوج أن الضبط الذاتي هو أن يختار الفرد بين أمرين أحدهما يستطيع إشباعه بشكل سريع والآخر يتم تأجيل إشباعه، ونتائج المؤجل أفضل وكلا البديلين إيجابي سلبي بنفس الوقت، كالطالب الذي يذاكر للامتحان ويترك النزهة البرية، ففي اختياره للمذاكرة فهو لن يخرج للنزهة، وفي خروجه للنزهة سيحصل على درجات ضعيفة في الاختبار، ويرى أن القيام بعمل مسلي خلال التأجيل تجعل الفرد لا يشعر بمرور الوقت فتزداد قدرته على ضبطه لذاته، ويرى أن نوع المعزز وتاريخ التعزيز هما المؤثران في القدرة على الضبط الذاتي. **(الخضيري، 2017، ص. 26)**

5-نظرية زيمرمان

تقدم هذه النظرية نموذجا من ثلاثة مراحل لضبط الذات، والتي تبدأ بمرحلة التروي، وذلك من خلال تحليل المهمة المراد تأديتها، أو القيام بها وتشمل التخطيط للأهداف وتحديدها ومن ثم صياغة

هذه الأهداف بشكل محدد وواضح، في حين تكون المرحلة الثانية في ممارسة الضبط والتي يتم من خلالها ضبط الذات والملاحظة الذاتية وإصدار التعليمات اللازمة للقيام بعملية الضبط وذلك بهدف الابتعاد عن كل ما يشتت وصول الفرد إلى تحقيق الأهداف التي تم وضعها وتأتي المرحلة الثالثة في إصدار الأحكام الذاتية حول عملية الضبط وردود الفعل الشخصية تجاه ما قام به الفرد من سلوكيات ساهمت في تحقيق الأهداف ومدى تحقيقه للأهداف التي تم وضعها في مرحلة التروي. (**عطية، 2014، ص .24**)

إن مختلف نظريات الضبط الذاتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمقاربات السلوكية، والتي بدورها تهتم بتعديل السلوك الإنساني.

ثامنا: أساليب الضبط الذاتي

تتمثل أشهر أساليب الضبط الذاتي في:

1-الملاحظة الذاتية Self-Observation: من خلال الملاحظة الذاتية يكتشف الفرد الشروط الرئيسية التي تسهم في تشكيل جوانب سلوكه وشخصيته وعندما يحاول مستقبلا أن يتجنب الشروط السيئة ويكتشف أنه نجح في تحقيق بعض أهدافه فسيكون هذا التغيير بمثابة التدعيم الذاتي (التعزيز الذاتي) لممارسة تعديلات إضافية.

وتعرف الملاحظة الذاتية بأنها عملية تتطلب من الفرد ملاحظة سلوكه الخاص والمواقف التي يظهر فيها هذا السلوك والأسباب التي تؤدي إلى ظهوره، وكذلك تستلزم منه ملاحظة نتائج سلوكه وأهميته والآثار المترتبة عليه، وكذا ملاحظة الأحداث الخارجية التي تلقى قبولا ذاتيا منه.

ويختلف في طرق تطبيق الملاحظة الذاتية: فبعض الناس يعدون دفتر تدوين الملاحظة اليومية عن السلوك ويحتفظون به ويسجلون ما حدث من سلوك غير مرغوب ليحددوا الأسباب المناسبة للاستجابة ونتائجها، وقد يحتفظ آخرون بورقة لجدولة أو رسم السلوك الذي تمت ملاحظته.

2-الاختيار الذاتي للمعايير Self-selection of standards: توجد علاقة قوية بين تحديد الفرد لمعايير التدعيم (التعزيز) بنفسه ونجاحه في القيام بالضبط الذاتي وذلك لأن معايير التدعيم في هذه الحالة لا تنطفئ بسرعة.

3-التخطيط البيئي Environmental planning: وله طريقتان وهما:

- **ضبط المثير Stimulus Control:** ويقصد بالبعد عن المثير أو تجنب التفكير فيه، فمشاهدة المعزز أو التفكير فيه من الممكن أن تزيد من جاذبية هذا المعزز، ولذلك فإنه في حالة الضبط الذاتي يكون من المفيد التفكير في المعزز الأفضل والأبعد.
- **التنظيم المسبق لنواتج السلوك Rearrange of response consequences:** ويعني التغيير المنظم لبيئة الفرد وذلك حتى تستتبع الاستجابات المرغوبة نتائج سارة، والاستجابات غير المرغوبة نتائج غير سارة.

4-التعاقدات الذاتية Self-contracts: تعرف بأنه اتفاق يبرمه الفرد مع نفسه يحدد فيه السلوك المرغوب تغييره ومدة التعاقد ووسائل الثواب والعقاب الذاتي، وتفوق التدعيم الذات Self-Reinforcement على التدعيم من الخارج من حيث أنه يؤدي إلى آثار علاجية تستمر وقتا أطول مما لو كان التدعيم آتيا من البيئة، بل إن أكثر المعالجين يرون أن فعالية التدعيم تتوقف على قدرة الشخص من تحويل التدعيمات الخارجية إلى تدعيمات داخلية أو ذاتية، وعندها يصبح التقدم في العلاج لسعادة الشخص الذاتية بدلا من إسعاد المعالج أو عند الآخرين، وتعتمد هذه التقنية على مدى وعي الفرد بمكافأته لنفسه إذا وصل للهدف الذي وضعه لنفسه حرمانه من المكافأة (عقاب ذاتي) إذا لم يستطع تحقيق هذا الهدف، والتعزيز أو العقاب الذاتي يتم من خلال أسلوبين هما: الأسلوب المادي والأسلوب المعنوي.

5-التعاقدات المشروطة Contingency-contracts: تعرف بأنها أسلوب يتم فيه تحديد الظروف والنتائج المتعلقة بالسلوك كما يتم فيها تحديد أسلوب الإثابة أو العقاب والفترة التي يستغرقها تطبيق هذه التعاقدات. **(عبد المعطي، وآخرون، 2013، ص ص.218-220)**

وقد صنف شيلتون **(Shelton,1979)** أساليب الضبط الذاتي ضمن مجالات عامة وهي ضبط المثيرات وضبط توابع السلوك:

أ- **ضبط المثيرات:** حيث يستطيع الفرد أن يضعف السلوك غير المرغوب فيه وأن يزيد من السلوك المرغوب فيه من خلال تعزيز مكونات المحيط والمثيرات الموجودة فيه، بحيث يضع الفرد نفسه في موقف مختلف من حيث المثيرات ويتم ذلك من خلال:

- **تضييق المثيرات:** حيث يتم قصر القيام بالسلوك الذي يتم في مواقف متعددة على مثيرات محددة فقط.
- **تقوية المثيرات:** حيث تتم تهيئة الظروف المناسبة ليقوم الشخص بالسلوك المرغوب فيه.

ب-ضبط توابع السلوك: ويتم ذلك عن طريق:

- **تعزيز الذات:** حيث يعزز الفرد نفسه لقيامه بالسلوك المرغوب فيه ويجعل الحصول على التعزيز مشروطا بالسلوك المرغوب فيه.
- **عقاب الذات:** حيث يعاقب الفرد نفسه في حالة عدم قيامه بالسلوك المرغوب فيه. **(أبو هاشم، 2007، ص. 26)**

بالرغم من اختلاف تقسيمات أساليب الضبط الذاتي، إلا أن جميعها مترابطة ومتداخلة فيما بينها، كما أنها مكملة لبعضها البعض، فهي تساعد الطالب على مراقبته وتعزيزه وتقييمه لذاته، وبالتالي تؤذي تعديل سلوكه أثناء أداء وإنجاز المهمة.

تاسعا: الطرق التي يمكن للفرد استخدامها لضبط ذاته

- أن يمنع الفرد السلوك غير المرغوب فيه من الحدوث ماديا مثل إبعاد المدخن علبة السجائر من بيته أو من الأماكن التي يتواجد فيها أو تسليم نفسه للشرطة منعا لحدوث جريمة قد يرتكبها.
- التحكم في المثيرات البيئية التي تهيئ الفرصة لحدوث السلوك غر المرغوب فيه مثل: بلع حبة الدواء بسرعة لتجنب مذاقها المرّ، أو أن يغلق الفرد الباب لمنع سماع الضوضاء أو أن يغلق الشباك أو الستائر لمنع دخول أشعة الشمس.
- تغيير مستوى الدافعية المرتبطة بالحرمان والإشباع مثل أن يقوم الفرد بحرمان نفسه أو إشباعها حسب الموقف، فالفرد المصاب بالسمنة عليه أن يشرب كمية كبيرة من الماء قبل أن يذهب إلى حفلة عشاء دسمة كي لا يأكل كثيرا.

- تغيير الظروف الانفعالية للفرد مثل التدريب على الاسترخاء قبل الذهاب إلى اجتماع متوتر أو العد للعشرة قبل القيام بأي سلوك غير مرغوب فيه.
- التعزيز الذاتي بمعنى أن يحرم الفرد نفسه من نشاط مفضل لديه إلى حين الانتهاء من واجبه المدرسي أو أن يغير الفرد موضوع النقاش إذا كان سيأتي بمشكلات على الفرد أو أن ينشغل المدخن بالمكسرات أو بالتسبيح أو يتم استخدام جرس الساعة المزعج من أجل إيقاظ من يعاني من سلوك النوم الطويل. **(بطرس، 2010، ص ص. 262-263)**

وقد حدد العالم Skinner الطرق التي يستخدمها الفرد في ضبط سلوكه ذاتيا كما يلي:

1- **التقييد الجسدي:** يقوم الفرد بتقييد أو منع نفسه جسديا من أجل الامتناع عن قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه، مثل وضع يديه في جيوبه حتى لا يقوم بحركات تدل على غضبه، أو قد نقوم بوضع الطفل العدواني بغرفة خاصة حتى لا يعتدي على الأخرين.
2- **تغيير المثير:** يضبط الفرد ذاته عن طريق تحكمه بالمثيرات البيئية التي تهيئ الفرصة لحدوث السلوك بهدف ضبطه لذلك السلوك، مثلا نغلق النوافذ لنتجنب الأصوات المزعجة والغبار، أو نحرك الطالب من قرب النافذة إلى مكان آخر حتى نقلل من تشتته، وقد يعمل الفرد على ضبط ذاته عن طريق إضافة مثيرات تهيئ الفرصة لحدوث السلوك المرغوب فيه مثلا تكتب قائمة بالأغراض التي تريد شراءها من السوق، حتى لا نصرف فلوسا كثير وحتى لا ننسى ما نريد شراءه.
3- **استخدام المثيرات المنفرة:** قد يستخدم الفرد بعض المثيرات المنفرة أو المؤلمة لضبط سلوكه فقد يضع ساعة المنبه لمنع نفسه من الاستمرار في النوم.
4- **التعزيز الذاتي أو العقاب الذاتي:** يستطيع الفرد ضبط ذاته عن طريق استخدامه لأسلوب التعزيز الذاتي حيث أن الإنسان بالرغم من إمكانية حصوله على المعززات وقت يشاء إلا أنه لا يفعل ذلك إلا بعد تأديته للسلوك المرغوب به، مثل الطالب الذي يمنع نفسه عن مشاهدة التلفزيون حتى ينتهي من دروسه، كذلك الإنسان يستطيع ضبط ذاته من خلال العقاب الذاتي، مثل الذي يحرم نفسه من الذهاب إلى الرحلة المدرسية لحصوله على علامات متدنية في الامتحانات.
5- **الانشغال بشيء آخر:** يستطيع الفرد ضبط سلوكه عن طريق انشغاله بأشياء معينة، بهدف الامتناع عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه، والذي يريد تقليله مثل ممارسة الفرد للكتابة بدل أن يجلس

في البيت بدون عمل مفيد، وبهذا يتغلب على مشكلة الفراغ التي يعاني منها، أو أن يشغل المعلم الطالب ذو النشاط الزائد بأنشطة رياضية يحبها.

6- **العقود:** يستطع الفرد أن يضبط ذاته من خلال كتابة تعهد على نفسه بعدم القيام بالسلوك غير المرغوب فيه، مثل أن يكتب الطالب تعهد سلوكي مع مرشد مدرسته بعدم تكرار غيابه عن المدرسة. **(أبو هاشم، 2007، ص ص. 24-26)**

من خلال ما تم التطرق إليه نستنتج أنه توجد عدة طرق تساعد على ضبط الذات، منها المنع والتغيير، والتحكم والسيطرة.

عاشرا: دور المرشد أو المعالج في برامج الضبط الذاتي

في برامج الضبط الذاتي يلعب المرشد دور المشجع للعميل على البدء والالتزام، ذلك لأن مسؤولية تنفيذ البرنامج والمحافظة على فعاليته تقع على عاتق المسترشد بشكل رئيسي، وقد يكون من المناسب أن يقوم المعالج ببعض الترتيبات في البيئة التي سيطبق فيها البرنامج وذلك لضمان الدعم الكافي للعميل، ويكون على المسترشد استشارة المعالج خلال الجلسات حول البرنامج الذي يعد له، ثم يقوم بتنفيذه ويوفر للمعالج المعلومات اللازمة حول التقدم الذي يحرره.

ويمكن القول بشكل أكثر تحديدا بأن دور المعالج يكون كالتالي:

- مساعدة المسترشد لتأسيس ظروف جديدة لتبني برنامج الضبط الذاتي (استشارة الدافعية).
- مساعدة المسترشد على اكتساب أسلوب معين لتعديل السلوك (التدريب).
- تعزيز جهود المسترشد ونجاحه في تبني البرنامج (الدعم). **(الخواجة، 2010، ص .63)**

إن للمرشد أو المعالج دور فعال في مساعدة المسترشد أو العميل على الوصول إلى ضبط ذاته، ويظهر ذلك من خلال التوجيهات والإرشادات التي يقدمها للمسترشد حول أساليب وإستراتيجيات ضبط الذات، إلا أن المسترشد هو من يتحمل المسؤولية الكاملة حول التحكم بذاته وضبطها.

الحادي عشر: أهمية ضبط الذات

- يعتبر ضبط الذات على درجة من الأهمية عند نقل الخطط للواقع فهي مكون رئيسي لتحقيق النجاح لشخص ما وتحفزه على زيادة الإنتاجية بالعمل وكما قال سابقا مكسويل مالتز: يقدر انضباط الذات بالفعل على وضع الفوارق بين إمكانياتك وكما أنت بالعادة.
- يدفع انضباط الذات لتحمل أعباء الذات فهي تساعدنا بتحمل مسؤولية عيشنا وهي تسهل لنا بوضع طاقات لقدراتنا لتسير بالشكل الصحيح، وقد يؤدي بنا الانضباط الذاتي لحل المشاكل بطريقة أسهل، وكما قال العالم أندرو دوبرن: يبقى الشخص المنضبط ذاتيا مركز على المشكلة حتى يقوم باجتثاثها من الأرض بجذورها، وأخيرا فإن ضبط الذات يمكننا من بناء سمعة حسنة بأننا صادقين عندما نقوم بتنفيذ العمل بشكل جيد وضمن الوقت المحدد لنا. **(زيادة، 2012، ص ص. 165-166)**
- الضبط الذاتي للسلوك الإنساني يلعب دورا كبيرا في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية، حيث يولد الفرد في وسط بيئة معينة ومع تأثير القوى الخارجية عليه قد يتصرف بشكل غير مقبول، فيحاول الفرد بذل قصارى جهده من القدرة على المثابرة واستخدام للقدرات العقلية لكي يتحكم ذاتيا في هذه البيئة وعلى طريقته الخاصة، وهي عوامل تساعده على ضبط ذاته.
- ويعتبر ضبط الذات بعد من أبعاد الشخصية حيث يؤثر في العديد من أنواع السلوك، وأن اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يتحكم في أموره الخاصة والعامة يسمح ذلك له بمقاومة الاستبداد والطغيان ويبقى على قيد الحياة دون قهر ويتمتع بحياته، ومن ثم يمكنه التكيف مع البيئة التي يعيش فيها.
- كما أن ضبط الذات يقوم بدور البعد الدافعي المفسر للسلوك، فهو يفسر لماذا يتسم الفرد بالفعالية في التعامل مع متغيرات المواقف الخارجية، فعندما يحدد الفرد إنجازه يشعر بقدر مناسب من الاكتفاء الذاتي، ويترتب على ذلك تحديد نمط إنجازه ومستوى كفاءته. **(بيومي، 2019، ص 163)**
- كما تتميز استراتيجية الضبط الذاتي عن غيرها من الاستراتيجيات بأنها تتم من قبل الفرد نفسه، ولا تحتاج إلى تكلفة مادية فإذا اكتسب الفرد مهارات هذه الاستراتيجية، فإنه يستطيع التحكم في انفعالاته ومشاعره وأفكاره الخاصة، ومن ثم تطبيق هذه الاستراتيجية في العديد من المواقف والمشكلات التي تواجهه.
- يساعد الضبط الذاتي على زيادة وعي الفرد للأفكار السلبية التي تؤثر في أدائه وزيادة فاعليته في تقييم المواقف والوقوف على الأسباب الحقيقة للأحداث.

– وفضلا عن ذلك فإن تلك الاستراتيجية ذات أهمية بالغة في كونها بديلا عن المعالجة العقاقيرية والكيميائية. **(أبو سليمة، 2010، ص 445)**

لعملية الضبط الذاتي دور كبير في تعديل سلوك الأفراد، وذلك من خلال التزامهم بتطبيق إستراتيجياته وأساليبه، شرط المداومة والاستمرارية على تنفيذها.

الثاني عشر: العوامل المؤثرة في نجاح الضبط الذاتي في تعديل السلوك

1- **القدرات العقلية Intellectual Abilities:** توجد صلة وثيقة بين القدرة على الضبط الذاتي والعديد من القدرات العقلية، حيث يرتبط الذكاء ارتباطا موجبا بالضبط الذاتي، ويوجد دور قوي وفعال للذاكرة العاملة Working memory في القيام بالضبط الذاتي.

2- **جنس الفرد Gender:** أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن قدرات الإناث على الضبط الذاتي تفوق قدرة الذكور، وإن كان البعض يرى العلاقة بين جنس الفرد وقدرته على الضبط الذاتي لا تزال غير مؤكدة.

3- **العمر Age:** ربما كان لمتغير العمر تأثير مباشر في القدرة على الضبط الذات، فالأفراد الأكبر كانوا أكثر قدرة على الضبط الذاتي من الأطفال الصغار.

4- **الخبرات السابقة Past experience:** تتفق بعض الدراسات على أن تصرفات الفرد في موقف الضبط الذاتي تتأثر بخبراته السابقة، بينما توصلت نتائج دراسات أخرى على أن فعالية الاستراتيجية المستخدمة للتدريب على الضبط الذاتي لا تتوقف فقط على الخبرة السابقة وإنما تتأثر أيضا بالظروف الاجتماعية المحيطة للفرد.

5- **الأسرة Family:** تلعب الأسرة دورا يفوق الدور الذي تلعبه المدرسة في تنمية الضبط الذاتي لدى الأطفال حيث يؤدي انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي إلى انخفاض الضبط الذاتي لدى الأبناء كما أن الآباء يقومون بدور هام في إكساب أبنائهم الضبط الذاتي، ووجدت علاقة طردية بين أساليب التنشئة الوالدية وبين الضبط الذاتي، وكانت الأسر ذات الدخل المنخفض في خطر كبير عند مواجهة مشكلات الضبط الذاتي.

6- **ثقافة المجتمع Culture:** تلعب الثقافة دورا هاما في تعليم الطفل التحكم في انفعالاته، ويمكن أن يحدث ذلك بطريقة مباشرة من خلال الأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية، كما يمكن أن يحدث

بطريقة غير مباشرة من خلال وسائل الإعلام التي تؤثر على ثقافة المجتمع الذي ينشأ فيه الفرد في قدرته على الضبط الذاتي.

7-**إمكانية حدوث النتيجة Outcome Contingencies:** إن إمكانية حدوث النتيجة هي إحدى العوامل المؤثرة في حدوث الضبط الذاتي. **(عبد المعطي، وآخرون، 2013، ص ص. 227-228)**

إن الضبط الذاتي يتأثر بعدة عوامل ممَا قد يعيق نجاحه، فإذا ما أحسن الطالب استخدام أساليبه واستراتيجياته أدت به إلى نتائج مرغوبة، وإذا ما لم يحسن استخدامها أدت به إلى نتائج غير مرغوبة، فنجاحه أو عدم نجاحه يتوقف على كيفية استخدام الأساليب والإستراتيجيات.

الثالث عشر: عوائق تطبيق أسلوب ضبط الذات

- خوف الفرد الذي سيقوم بعملية الضبط الذاتي من الفشل.
- عدم رغبة الفرد الذي سيقوم بعملية الضبط الذاتي في إحداث التغيير المطلوب.
- الضغوط الاجتماعية من الرفاق على الفرد وعدم تشجيعه على التغيير خاصة إذا كان من المدخنين أو المدمنين.
- عدم بذل الجهد الكافي من قبل الفرد المعني بضبط الذات لمقاومة الإغراء أو الاستمرار في اتخاذ قراره بالتغيير، الأمر الذي يخفض من دافعيته في استمرار اتخاذ القرار والمضي في تطبيقه.
- تردد الفرد في اتخاذ قرار التغيير وعدم إمكانية التغيير.
- ضعف الإرادة والشخصية لدى الفرد وعدم قدرته على مواجهة الأحداث.
- عدم توقع الفرد لحدوث أخطاء أثناء تطبيق البرنامج. **(أبو أسعد، 2014، ص ص.332-333)**

إن عملية الضبط الذاتي قد تتأثر بعدة عوامل تعيق نجاحه، وأغلبها مرتبطة بالفرد بحد ذاته، لذلك فإذا ما أراد الفرد التغيير فيجب أن يغير من نفسه.

الرابع عشر: نصائح للوصول لضبط الذات

- قم بتوضيح أهدافك والأولويات وابق أهدافك المكتوبة ضمن مجال رؤيتك وضعها بمكان واضح، وقم بتركيز جهودك على تحقيق الأهداف الأكثر أهمية، فقم بعمل الأشياء حسب ترتيب الأولويات.
- قم بتطبيق خطة يومية وحدد المهام التي يجب القيام بها وأولوياتها.
- ابدأ بوضع وقت محدد واقعي لإتمام المهام الصعبة أو الغير سارة، فوضع الوقت المحدد يساعدك على خلق إحساس على أن الأمور طارئة.
- ابدأ واعمل بالهمة العالية ولا تقع بمصيدة الكسل والتراخي عند سعيك للكمال، وقم بتقسيم المهام التي تحمل التحدي إلى أقسام صغيرة يمكن التعامل معها، فعندما نملك سلوك ضبط الذات يصبح كل شيء لدينا ممكنا وبدونه فقد يبدو أسهل الأهداف على أنها حلم مستحيل.
- قم بخلق كمية تحرك لجعلك تتجه باتجاه المهام الصعبة أو الغير سارة، وقم بوضع وقت محدد للعمل به أو ابدأ بالجزء السهل منه.
- قم بحساب كلفة التسويف واسأل نفسك: من سيحميني عند خسارتي إن أنا قمت بالتسويف والمماطلة؟
- راقب وبوقت محدد بتقدير تقدمك باتجاه تحقيق هدفك فهل أنت تسير بالسد الصحيح؟ فإن لم تكن فقم بالصحيح.
- كافئ نفسك عند إنجازك عمل صعب.
- باستمرار اسأل نفسك: ماهي أفضل الاستخدامات لوقتي حتى الآن؟
- قم بتطوير طريقة ضبط للذات بإدارة المشاعر لديك وقم بعدم الالتفات للأشياء السارة الفورية المؤقتة التي تجعلك تحقق هدفك بعيد الأمد. **(زيادة، 2012، ص ص. 166-167)**

من خلال ما سبق نستنتج أنه إذا ما أراد الفرد التحكم والسيطرة على ذاته، وجب عليه الالتزام بنصائح الضبط الذاتي.

خلاصة الفصل

يعتبر أسلوب الضبط الذاتي من الأساليب الإرشادية التي تساهم في تعديل السلوك الإنساني، وهو من أفضل الأساليب التي يلجأ إليها الفرد، لأنه يقوم بتعديل سلوكه بنفسه، إلا أنه قد يكون للمرشد والموجه دور في مساعدته على التغيير من خلال التوجيهات والإرشادات التي يقدمها له، ولكي تنجح عملية الضبط الذاتي ويصل الفرد الذي يرغب في التغيير إلى مستوى متقدم من ضبط ذاته والتحكم فيها والسيطرة عليها، فقد وجب عليه الالتزام بقواعد وشروط برنامج الضبط الذاتي.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-أهداف الدراسة

2-إجراءات الدراسة

3-مجتمع الدراسة

4-عينة الدراسة

5-أدوات الدراسة

6-نتائج الدراسة

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-حدود الدراسة

2-منهج الدراسة

3-إجراءات الضبط التجريبي

4-عينة الدراسة

5-متغيرات الدراسة

6-البرنامج التدريبي المقترح

7-أساليب المعالجة الإحصائية

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها بالجانب التطبيقي، ومن خلالها يمكن انتقاء عينة الدراسة، حسب ما يتطلبه موضوعها، واختيار المنهج الملائم لها.

وتعرف بأنها: "بحث يهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة الي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي صياغة دقيقة تيسر التعمق في بحثها في مرحلة لاحقة". **(إبراهيم، 2000، ص.38)**

كما تعرف بأنها: "تساعد على التعرف على ميدان البحث والتأقلم معه، ومعرفة بعض جوانبه التي لا تظهرها حتما القراءات والأدبيات المتعلقة بالظاهرة محل البحث". **(سبعون، جرادي، 2012، ص. 77)**

1-أهداف الدراسة:

- التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات).
- التعرف على المشكلات التي يمكن أن تعترضها الأداة المعتمدة في الدراسة.
- التعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها.
- التعرف على مدى ملائمة أدوات الدراسة على العينة الأساسية بعد تجريبها على العينة الاستطلاعية.
- التأكد من مدى فهم العينة الاستطلاعية لمفردات أدوات الدراسة.
- التعرف على الصعوبات التي من الممكن أن تعترض الباحث من أجل تفاديها في الدراسة الأساسية، وقد ذكر منسي (2003) أن على الباحث أن يوضح لأفراد العينة أهداف الدراسة لكي يساعدوه في تحقيقها. **(طيباوي، 2020، ص. 243)**

2-إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي، والدراسات السابقة التي اهتمت بمتغير مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ومتغير الضبط الذاتي وعلاقتهما بالمتغيرات الأخرى.
- الاطلاع على نماذج من المقاييس المبنية في مجال الضبط الذاتي، والبرامج التدريبية المبنية في مجال مهارات التفكير ما وراء المعرفي، من أجل تحديد أهم المؤشرات التي يمكن اعتمادها في تطوير أدوات الدراسة، سواء البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، أو مقياس الضبط الذاتي في المواقف التربوية، وكيفية استثمار المحتوى الأكاديمي وفق هذه المهارات المعرفية بما يلائم الخصائص النفسية والتربوية للطلبة في السنة الثانية علوم التربية.
- أخذ الموافقة الأولية من الجهات المعنية.
- تم الاتصال بأساتذة مختصين في العلوم النفسية والتربوية، من أجل طلب تحكيم البرنامج التدريبي، ومقياس الضبط الذاتي **(انظر الملحق 01)** في صورتهما الأوليين، وبعد موافقتهم تم إرسال نسخ لهم من أجل تحكيمها.
- استرجاع نسخ البرنامج التدريبي، ومقياس الضبط الذاتي بعد التحكيم **(انظر الملحق 02)**، والحرص على إضافة التعديلات المقترحة من طرف المختصين، من أجل إخراجهما في صورتهما النهائية.
- تم تحديد عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة الأساسية، من أجل توزيع مقياس الضبط الذاتي القبلي **(انظر الملحق 03)**، بعد تحكيمه من طرف الأساتذة المحكمين **(انظر الملحق 05)**، لحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، والتأكد من مدى مصداقيته وملائمته مع البيئة والعينة.
- توزيع مقياس الضبط الذاتي قبل حساب الخصائص السيكومترية **(انظر الملحق 03)** على عينة خارج عينة الدراسة بلغ عددها **(30)** طالبة، للتأكد من مدى وضوح صياغة بنود المقياس و مدى فهم المفحوص لها، والتحقق من كفاءة التعليمات المقدمة لكل محور، وكان الغرض منها أيضا معرفة مدى تأثير طول المقياس على أداء ودقة المفحوص في الإجابة، وقد أسفر التطبيق الاستطلاعي لمقياس الدراسة على أن الألفاظ الواردة فيه بسيطة وسهلة وليست غامضة، كما أن العبارات لا توحي بإجابات معينة، ولا تتضمن إلا فكرة واحدة ما لم يحدث سوء فهم لدى الطلبة

عند الإجابة على أسئلتها، وبالتالي لم نقم بأي تعديلات (حذف أو إضافة) بالنسبة لعدد بنود المقياس أو مضمونه، أما متوسط الوقت الذي استغرقه أفراد العينة في الإجابة على فقرات المقياس بلغ حوالي (15) دقيقة.

3-مجتمع الدراسة:

نعني بمجتمع البحث جميع مفردات أو وحدات الظاهرة موضع الدراسة، وبعد تحديد المجتمع الأصلي وعمل قائمة تشتمل على جميع أفراده تصبح عملية انتقاء أفراد العينة من القائمة عملية أيسر نسبيا وذلك باختيار أفراد من قائمة المجتمع الأصلي بحيث تشتمل على جميع خصائص هذا المجتمع وتمثله تمثيلا تاما، بحيث يحتفظ في هذه العينة بالصفات في علاقتها ببعضها البعض الأخر بنفس الشكل الذي تتخذه في المجتمع الأصلي. **(خضراوي، 2021، ص. 146)**، ولقد تكون مجتمع الدراسة من **240** طالبة، ممن يزاولون دراستهم في السنة الثانية علوم التربية في العام الدراسي(2021/2020) للسداسي الاول، بجامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل موزعين على **(08)** اقسام، كل قسم يشمل **30** طالبة، ونظرا للظروف الإستثنائية للسنة الجامعية 2021/2020 في ظل جائحة الكورونا، تم تقسيم الطلبة من طرف إدارة القسم إلى دفعتين إلتزاما بتعليمات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الدفعة الاولى شملت (04) أقسام، والدفعة الثانية شملت (04) أقسام، مايعادل 120 طالبة لكل دفعة، والتزاما للتعليمات التي وضعتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بسبب الوضع الاستثنائي وتفاديا لإنتشار الجائحة، فقد إضطرننا لإختيار عينة الدراسة من دفعة واحدة فقط تتكون من (120) طالبة من أجل تطبيق البرنامج التدريبي معها لإستحالة إلتقاء الدفعتين معا، وبما انه في كل بداية سنة دراسية يتم توزيع الطلبة على الأقسام بطريقة عشوائية، فقد إختارت الباحثة (02) أقسام من بين (04) أقسام أي مايعادل (60) طالبة، القسم الأول كمجموعة تجريبية يتكون من (27) طالبة، القسم الثاني كمجموعة ضابطة يتكون من(27) طالبة، حسب ما تتطلبه الدراسة التجريبية.

4- عينة الدراسة:

قمنا بتطبيق أداة الدراسة (مقياس الضبط الذاتي) **(انظر الملحق03)** على عينة استطلاعية قوامها (30) طالبة خارج العينة الأساسية، بهدف التحقق من صلاحية أداة الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية من خلال حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات).

5-أدوات الدراسة:

في بداية البحث يتعرف الباحث على الأسلوب الذي يمكنه من جمع البيانات والمواد الضرورية لاختبار صدق فروضه، أو الإجابة على تساؤلاته العلمية على نحو سليم، يجب عليه فحص ما يتوافر له من أدوات، ويختار أكثرها ملائمة لتحقيق هدف أو أهداف بحثه، فاذا لم تتناسب الأدوات والأجهزة المختلفة المتوافرة احتياجات بحثه فإنه قد يكملها أو يعدلها أو يضع أدوات أخرى. **(بن كيحول، 2020، ص. 129)**، ومن أجل جمع البيانات اللازمة وحتى تتسنى الإجابة الدقيقة على أسئلة الدراسة وفرضياتها قمنا بإعداد كل من مقياس الضبط الذاتي، والبرنامج التدريبي القائم على "مهارات التفكير ما وراء المعرفي".

أ- مقياس الضبط الذاتي:

وهو مقياس أعددناه وتم بناءه بالاستناد إلى المقاربات السلوكية، وقد ركزنا في بناءه على نموذج (كانفر)، حيث يرى أن التنظيم للسلوك يمر على ثلاث مراحل هي:

- مراقبة الذات.
- تقييم الذات.
- تعزيز الذات.

كما أننا اعتمدنا على نموذج Skineer في بناء مفرداته، إضافة إلى اعتمادنا على الأدب النظري المتعلق بالضبط الذاتي، وكذا الدراسات السابقة التي تناولت الضبط الذاتي نذكر منها: دراسة إبراهيم باجس معالي (2015) بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين"، دراسة فيصل خليل الربيع (2016) بعنوان "الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى

طلبة جامعة اليرموك"، دراسة محمد بن مشيع (2017) بعنوان "علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض"، وكذا الاطلاع على مقاييس ضبط الذات في مختلف الدراسات السابقة.

- **تصميم مقياس الضبط الذاتي:** في هذا الإطار قمنا بتطوير مقياس اعد لقياس **(أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية)**، والذي قمنا ببنائه في مذكرة لنيل شهادة الماستر توجيه وإرشاد تربوي للسنة الجامعية 2018/2017، بعنوان **(أثر برنامج إرشادي قائم على مهارات الاستذكار الفعال لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي)**، بحيث كان يحتوي في صورته الأولية على (30) عبارة مقسمة على (03) محاور لمقياس الضبط الذاتي (بالرجوع لمذكرة الماستر)، بعدها قمنا بتطويره ليصبح يحتوي على (42) عبارة قبل عرضه على المحكمين **(انظر الملحق 01)**، وبعد التحكيم أصبح يحتوي على (50) عبارة **(انظر الملحق 03)**، وبعد حساب الخصائص السيكومترية أصبح في صورته النهائية يحتوي على (36) عبارة **(انظر الملحق 04)**، وفق مقياس (ليكرت الخماسي)، أي على شكل أسئلة مختلفة تتضمن كل واحدة منها (05) مستويات للإجابة هي:**(تتحقق بدرجة كبيرة جدا، تتحقق بدرجة كبيرة، تتحقق بدرجة متوسطة، تتحقق بدرجة قليلة، تتحقق بدرجة قليلة جدا)**، تم الاعتماد على سلم تنقيط يتراوح من 1 إلى 5.

- **وصف المقياس:** تكون مقياس الضبط الذاتي من (42) عبارة قبل عرضه على المحكمين **(انظر الملحق رقم01)**، وأصبح بعد تحكيمه من طرف أساتذة مختصين يحتوي على من (50)عبارة **(أنظر الملحق03)**، ليصبح بعد حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، يحتوي على (36) عبارة، وذلك بعد ما تم حذف (14) عبارة غير دالة، بحيث أصبح في صورته النهاية يضم (36) عبارة **(أنظر الملحق04)**، وتضمن (03) أبعاد (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي)، حيث وزعت البنود عليها، كما هو موضح في الجدول:

جدول (1) توزيع بنود المقياس على مقياس الضبط الذاتي حسب الأبعاد بعد التحكيم.

البعد	أرقام البنود
المراقبة الذاتية	33-31-26-14-49-12-22-46-9-42-41-29-35-4-38-44-18
التقييم الذاتي	3-11-48-37-24-21-16-39-47-27-20-5-2-13-8-1-6
التعزيز الذاتي	50-45-43-23-30-19-10-17-28-25-32-34-36-40-15-7
الضبط الذاتي	50-1

جدول (2) توزيع بنود المقياس على مقياس الضبط الذاتي حسب الأبعاد بعد حساب الخصائص السيكومترية.

البعد	أرقام البنود
المراقبة الذاتية	33-31-26-14-49-9-42-41-29-4-44-18
التقييم الذاتي	3-48-37-21-16-39-47-27-2-13-1-6
التعزيز الذاتي	45-43-23-30-19-10-28-25-32-34-36-40
الضبط الذاتي	36-1

❖ **تصحيح المقياس:** يتم تصحيح المقياس وفقا لـ (05) مستويات حسب مقياس ليكرت الخماسي بما يتوافق مع درجاته، بحيث كانت أعلى درجة (05) وأدنى درجة (01)، كما موضحة في الجدول التي:

جدول (3) بدائل ودرجات مقياس ليكرت الخماسي

البدائل	تتحقق بدرجة كبيرة جدا	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة قليلة	تتحقق بدرجة قليلة جدا
الدرجات	5	4	3	2	1

❖ **الخصائص السيكومترية:**

1.صدق المقياس:

صدق المحكمين (الصدق الظاهري): قمنا بالاعتماد على الصدق الظاهري للوقوف على صدق –أ المقياس، حيث وزعت نسخ منه على(13) أستاذ محكم تخصصات علم النفس وعلوم التربية من داخل الجامعات الجزائرية، إضافة الى جامعات من خارج الوطن منها الأردن وتونس والسعودية، وذلك من أجل إبداء آرائهم في مدى صلاحية عباراته الموزعة على أبعاده الثلاثة المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي، وقد استرجعنا (11) نسخة منه **(انظر الملحق رقم01)** ، حيث قاموا بإبداء آرائهم و ملاحظاتهم حول مدى مناسبة بنود المقياس ومدى انتماءها للمحاور، وكذلك مدى وضوح الصياغة اللغوية، ومدى فهم المبحوثين لعبارتها، وقد أبدى المحكمين ملاحظات تتعلق بتغيير العبارات واستبدالها بأخرى أكثر دلالة وأوضح لتحقيق الهدف المنشود من المقياس، وفي ضوء تلك الآراء التزمنا بتعديل تلك الملاحظات، وبالرجوع للتحليل المبدئي لعباراته من طرف المحكمين، فقد كان المقياس يحتوي على (42) عبارة قبل التحكيم **(انظر الملحق 01)**، وأصبح بعد تحكيمه يحتوي على (50) عبارة **(انظر الملحق 03)**، ومن تم توزيعه مجددا على العينة الاستطلاعية لحساب ، وبعد التحقق SPSSالخصائص السيكومترية، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية بين الاتفاق معامل حساب من مدى صلاحية عباراته تم تطبيقه على العينة الأساسية، ولقد تم)، باستخدام المعادلة التي مفادها:CVR) للاتفاق (Lawache(لواشي معامل طريق عن المحكمين

$$CVR = \frac{n - N/2}{N - 2}$$

حيث:

- CVR: نسبة الصدق الظاهري.
- n: عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن الفقرة أساسية.
- N: العدد الكلي للمحكمين.**(معوش، 2020، ص.40)**

جدول (4) معامل الاتفاق(CVR) بين المحكمين عن طريق معامل (Lawache) للاتفاق (CVR) لمقياس الضبط الذاتي

محور المراقبة الذاتية			محور التقييم الذاتي			محور التعزيز الذاتي		
العبارات	العنوان		العبارات	العنوان		العبارات	العنوان	
	المتفقين	CVP		المتفقين	CVP		المتفقين	CVP
1	10	0.81	1	10	0.81	1	11	1
2	10	0.81	2	10	0.81	2	11	1
3	10	0.81	3	10	0.81	3	11	1
4	10	0.81	4	10	0.81	4	10	0.81
5	10	0.81	5	10	0.81	5	10	0.81
6	11	1	6	10	0.81	6	11	1
7	11	1	7	10	0.81	7	10	0.81
8	11	1	8	11	1	8	11	1
9	10	0.81	9	11	1	9	10	0.81
10	10	0.81	10	11	1	10	11	1
11	10	0.81	11	10	0.81	11	11	1
12	10	0.81	12	10	0.81	12	11	1
13	10	0.81	13	10	0.81	13	11	1
14	10	0.81	14	10	0.81	14	11	1
المقياس ككل			المتفقين: 10			CVP :0.81		

يتضح من نتائج الجدول (04) أن معامل اتفاق المحكمين على مدى صلاحية كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح ما بين (0.81 و1)، كما أن معامل الاتفاق لمقياس الضبط الذاتي ككل حصل على معامل اتفاق (0.81) وهو مقبول إلى حد كبير.

جدول (5) معيار الحكم من قبل رأي المحكمين.

نسبة الاتفاق بين المحكمين	الحكم
80 % إلى 100%	مقبول
70 %إلى أقل من 80%	تعدل
أقل من 70%	تحذف

(حسين، 2017، ص.13)

بالرغم من أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كانت محصورة بين 80% الى 100%، إلا أنهم نصحوا بتعديل صياغة العبارات مع الاحتفاظ بالمعنى، ولقد التزمنا بتوجيهاتهم، والجدول (06) يوضح ذلك.

جدول (6) العبارات المعدلة بعد تحكيم محاور مقياس الضبط الذاتي.

	محور المراقبة الذاتية	
	قبل	**بعد**
1	أسجل سلوكي الإيجابي اتجاه إنجاز المهام الأكاديمية من أجل المداومة عليه.	أداوم على ممارسة سلوكاتي الإيجابية اتجاه إنجاز مهامي الأكاديمية.
2	أسجل سلوكي السلبي اتجاه إنجاز المهام الأكاديمية من أجل تعديلها.	أعمل على تجنب سلوكاتي السلبية اتجاه إنجاز مهماتي الأكاديمية وتعديلها.
3	أقسم الفترات الزمنية اللاَزمة لأداء كل مهمة أكاديمية.	أقوم بتقسيم وقتي لأداء مهامي الأكاديمية.
4	أحرص على الاحتكاك بالزملاء الذين يحرصون على إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم.	أحرص على الاحتكاك بالزملاء الذين ينجزون مهماتهم الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم.
5	أسجل السلوك الذي أرغب في أداءه اتجاه المهام الأكاديمية.	أدون السلوكات التي أرغب في أداءها اتجاه مهماتي الأكاديمية.
9	ألاحظ السلوك الإيجابي لزملائي أثناء أداء المهام الأكاديمية لتنفيذه.	ألاحظ السلوكات الإيجابية لزملائي أثناء أداء مهماتهم الأكاديمية من أجل تطبيقها.
11	أأجل إشباع رغباتي إلى وقت لاحق، إذا كانت لدي مهام أكاديمية.	أأجل ممارسة رغباتي إلى وقت لاحق، إذا كانت لدي مهمات أكاديمية.
12	أراجع نفسي كلما تراجعت في إنجاز المهام الأكاديمية.	أراجع نفسي، كلما حدث تدني في مستوى إنجازي للمهمات الأكاديمية.
13	أمنح نفسي فترات راحة كلما أحسست بالضغط في إنجاز المهام الأكاديمية، لتجديد الطاقة البحثية.	أمنح نفسي فترات راحة، كلما أحسست بالضغط جراء إنجاز مهماتي الأكاديمية، لتجديد طاقاتي.
14	أطلب التوجيهات والنصائح من ذوي الخبرة والتجارب في مجال البحث العلمي، كلما أحسست بالتراجع في إنجاز المهام الأكاديمية.	أطلب التوجيهات والنصائح ممن لهم خبرة وتجربة في مجال البحث العلمي، كلما وجدت صعوبات في إنجاز المهام الأكاديمية.

	محور التقييم الذاتي	
1	أقارن أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية مع أداء زملائي من أجل تطوير مهاراتي.	أقارن أدائي في إنجاز المهمات الأكاديمية، مع أداء زملائي المتفوقين من أجل تطوير مهاراتي.
2	أقارن بين أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية وأهدافي التي قمت بتحديدها.	أقارن بين أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية، والأهداف المسطرة
3	أحدد نقاط القوة ونقاط الضعف من أجل تطويرها.	أحدد نقاط قوتي من أجل تطويرها
4	أقوم بتقديم حكم للمستوى الذي توصلت إليه في أداء المهام الأكاديمية.	أقوم بتقييم للمستوى الذي توصلت إليه في أداء المهمات الأكاديمية.
5	أبحث في أسباب تحسن أدائي من أجل تعزيزه وتطويره.	أبحث في أسباب تحسن أدائي من اجل المداومة عليها.
6	أبحث عن أسباب تراجعي في إنجاز المهام الأكاديمية من اجل تعديله.	أبحث عن أسباب تراجعي في إنجاز المهمات الأكاديمية من اجل تجنبها.
7	أعيد النظر في كل المهام الأكاديمية التي قمت بتدوينها لإنجازها لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزته.	أعيد النظر في المهام الأكاديمية قيد الإنجاز لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزته.
11	أقوم بوضع معايير للحكم على التقدم أو التراجع في إنجازاتي الأكاديمية.	أحدد نقاط ضعي من أجل تطويرها.
12	أعيذ النظر في قدرتي أو عدم قدرتي على تحمل تأجيل إشباع رغباتي حتى الانتهاء من إنجاز المهام الأكاديمية.	أعيذ النظر في مدى قدرتي على تحمل تأجيل إشباع رغباتي حتى الانتهاء من إنجاز المهمات الأكاديمية.
13	كلما تلقيت العتاب من طرف الأستاذ نتيجة اللاَمبالاة في إنجاز المهام الأكاديمية كلما أعدت النظر في السلوك السلبي من أجل تعديله.	أعمل على إعادة النظر في سلوكاتي السلبية كلما تلقيت العتاب من طرف الأستاذ نتيجة اللامبالاة في إنجاز المهمات الأكاديمية وتعديلها.
14	انتقادات الآخرين لتراجع أدائي تزيدني حماسا نحو تقديم الأفضل في إنجاز المهام الأكاديمية.	انتقادات الآخرين لتراجع أدائي، تزيدني حماسا نحو تقديم الأفضل في إنجاز المهمات الأكاديمية.

	محور التعزيز الذاتي	
4	أنهض باكرا، وأنام متأخر كلما أحسست بالتقصير في إنجاز المهام الأكاديمية.	أنهض باكرا، كلما أحسست بالتقصير في إنجاز المهام الأكاديمية من اجل تعويض ما فاتني من تأدية المهام.
5	كلما أنهيت إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، أتحاور مع نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهذا السلوك الإيجابي.	كلما أنهيت إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، أحدث نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهذا السلوك الإيجابي.
7	كلما تلقيت الشكر من طرف الأستاذ نتيجة التزام إنجاز المهام الأكاديمية كلما أصريت على الانضباط الأكاديمي.	كلما تلقيت الشكر نتيجة التزامي في إنجاز المهام الأكاديمية، كلما أصريت على الانضباط الأكاديمي.
9	كلما تحصلت على نقاط زائدة من طرف الأستاذ نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الإنتاج أكثر.	كلما تحصلت على ملاحظات إيجابية نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الاجتهاد أكثر.

جدول (7) العبارات المقترحة كإضافة من طرف الأساتذة المحكمين بعد التحكيم.

	محور المراقبة الذاتية
15	أتابع باستمرار تقدمي في إنجاز المهمات الأكاديمية.
16	أتابع باستمرار تنفيذي للخطط التي قمت بوضعها من أجل إتمام المهمات الأكاديمية في الوقت المحدد
17	أقرا التعليمات بحرص قبل أن ابدأ في أداء المهام التي سوف أنجزها.
	محور التقييم الذاتي
15	أقارن بين السلوكات الإيجابية والسلوكات السلبية في أداء المهام، من اجل المداومة على ممارسة السلوكات الإيجابية، وتجنب ممارسة السلوكات السلبية.
16	أقوم بوضع معايير للحكم على مدى التقدم في إنجازاتي الأكاديمية
17	أقوم بوضع معايير للحكم مدى التراجع في إنجازاتي الأكاديمية
	محور التعزيز الذاتي
15	أعتز بنفسي كلما التزمت بتنفيذ الخطط التي قمت بتسطيرها.
16	أنام متأخرا كلما أحسست بالتقصير في إنجاز مهماتي الأكاديمية، لتعويض ما فاتني.

جدول (8) تعديل بدائل مقياس الضبط الذاتي بعد التحكيم.

قبل	بعد
تتحقق بدرجة كبيرة	**تتحقق بدرجة كبيرة جدا**
تتحقق	**تتحقق بدرجة كبيرة**
تتحقق بدرجة متوسطة	**تتحقق بدرجة متوسطة**
لا تتحقق	**تتحقق بدرجة قليلة**
لا تتحقق بدرجة كبيرة جدا	**تتحقق بدرجة قليلة جدا**

ب-صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تستخدم هذه الطريقة في حساب صدق الاختبار من خلال قدراته على التمييز بين طرفي الاستبيان أي بين المجموعتين الدنيا والعليا، وهذه الطريقة تستخدم في حساب الصدق التكويني وصـدق المحتوى، حيث قمنا بترتيب درجات العينة تصاعديا وأخذت نسبة 27% من طرفي التوزيع (30x27/100) وحساب الفرق باختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (9) صدق المقارنة الطرفية لمقياس الضبط الذاتي.

	المؤشر	العدد	F	sig	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
الضبط الذاتي	**علوي**	**08**	0.20	0.66	209.62	12.74	14	7.61	0.000
	سفلي	**08**			163.37	11.51			

من خلال الجدول رقم (09) وجدنا أن قيمة (ت) المحسوبة (7.61) وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يشير على أن المقياس قادر على التمييز بين طرفيه الأعلى والأدنى مما يؤكد على صدق المقياس.

ب-صدق الاتساق الداخلي: وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بتطبيقها على عينه استطلاعية بلغت 30 طالبة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات متغيرات المقياس بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للمحور بالدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (10) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمحور المقياس

متغير الضبط الذاتي											
الأبعاد	رقم العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الأبعاد	رقم العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد المراقبة الذاتية	18	.447*	دال عند 0.05	بعد التقييم الذاتي	6	.475**	دال عند0.01	بعد التعزيز الذاتي	7	.320	غير دال
	44	.505**	دال عند 0.01		1	.427*	دال عند 0.05		15	.267	غير دال
	38	.265	غير دال		8	.292	غير دال		40	.473**	دال عند 0.01
	4	.608**	دال عند 0.01		13	.338*	دال عند 0.05		36	.436*	دال عند 0.05
	35	.358	غير دال		2	.518**	دال عند 0.01		34	.380*	دال عند 0.05
	29	.500**	دال عند 0.01		5	.270	غير دال		32	.428*	دال عند 0.05
	41	.365*	دال عند 0.05		20	.082	غير دال		25	.504**	دال عند 0.01
	42	.266	دال عند 0.05		27	.464**	دال عند 0.01		28	.565**	دال عند 0.01
	9	.412*	دال عند 0.05		47	.461*	دال عند 0.05		17	.318	غير دال
	46	.246	غير دال		39	.584**	دال عند 0.01		21	.512**	دال عند 0.01
	22	.216	غير دال		16	.483**	دال عند 0.01		19	.546**	دال عند 0.01
	12	.250	غير دال		10	.364*	دال عند 0.05		30	.619**	دال عند 0.01
	49	.367*	دال عند 0.05		24	.337	غير دال		23	.404*	دال عند 0.05
	14	.385*	دال عند 0.05		37	.520**	دال عند 0.01		43	.518**	دال عند 0.01
	26	.381*	دال عند 0.05		48	.394*	دال عند 0.05		45	.584**	دال عند 0.01
	31	.653*	دال عند 0.05		11	.246	غير دال		50	.314	غير دال
	33	.459*	دال عند 0.05		3	.520**	دال عند 0.01				

يتضح من الجدول (10) أن اغلب فقرات المقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01، 0.05)، في حين أن هناك فقرات غير دالة إحصائيا والفقرات هي (38-35-46-22-12-8-5-20-24-11-7-15-17-50) وتم حذفهم واستبعادهم من التحليل الإحصائي، وهذا ما يؤكد أن فقرات المقياس تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وبالتالي فان المقياس صادق لما وضع لقياسه، ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

جدول (11) معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية ككل.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد المراقبة الذاتية	.910**	دال عند 0.01
بعد التقييم الذاتي	.896**	دال عند 0.01
بعد التعزيز الذاتي	.876**	دال عند 0.01

من خلال الجدول (11) نلاحظ أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي يمكن القول أن المقياس صادق لما وضع لأجله، ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الميدانية.

ت-ثبات المقياس: بعد تطبيق المقياس على عينة خارج عينة الدراسة عددها(30) طالبة، تم جمع البيانات المتعلقة باستجابات الأفراد، ثم بعدها قمنا بتفريغ هذه البيانات في برنامج (الحزمة الإحصائية SPSS للعلوم الإنسانية والاجتماعية)، لمعرفة درجة معامل ألفا كرونباخ، والذي يعرف أنه: "من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكوَن من درجات مركبة، ومعامل ألفا كرونباخ يربط ثبات الاختبار بتباين بنود، فازدياد نسبة تباينات البند بالنسبة إلى التباين الكلي، يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات" **(مقدم، 2003، ص.160)**، ويقصد به في علم القياس النفسي دقة الاختبار في القياس والملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه، واتساقه فيما يزودونا به من معلومات عن سلوك المفحوص، ويمكن التحقق من هذه الموثوقة بصفة عامة بإحدى الوسيلتين :إما بتكرار تطبيق الاختبار نفسه على المفحوصين تحت نفس الشروط والظروف أو استخدام اختبارات مماثلة **(خضراوي، 2021، ص.150)**، وللتحقق من ثبات المقياس استخدمنا الطرق التالية:

- **معامل ألفا كرونباخ:** للتحقق من ثبات مقياس الدراسة، تم الاعتماد على طريقة معامل ألفا كرونباخ، ويعتمد أغلب الباحثين على برامج جاهزة لحساب هذا المعامل مثل (SPSS)، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (12) قيمة Cronbach's Alpha معامل للمقياس

المتغيرات	الأبعاد	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
متغير الضبط الذاتي	بعد المراقبة الذاتية	17	0.726
	بعد التقييم الذاتي	17	0.695
	بعد التعزيز الذاتي	16	0.696
	الضبط الذاتي ككل	50	0.705

من خلال الجدول رقم (12) يتضح أن معامل الثبات لأبعاد مقياس الضبط الذاتي جاءت محصورة بين (0.695 و0.705) أما المقياس ككل فقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.726)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة ومقبولة من الثبات تطمئننا لتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

- **طريقة التجزئة النصفية:** تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية وعددها (30) طالبة لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول للمقياس وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون والنتائج كما هي مبينة في الجدول:

جدول (13) معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

الاستبيان	معامل الارتباط	معادلة سبيرمان	معادلة جوتمان
النصف الأول	0.901	0.948	0.715
النصف الثاني			

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0.901)، وبعد تصحيح طول المقياس بطريقة سبيرمان براون، فقد بلغ معامل الثبات (0.948)، أما بطريقة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات (0.715) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات تطمئننا لتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

ب-البرنامج التدريبي:

❖إجراءات تصميم البرنامج التدريبي:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال بناء البرامج التدريبية.
- الاطلاع على البرامج التدريبية المستندة إلى المقاربات المعرفية السلوكية.
- الاطلاع على مختلف الدراسات السابقة التي قامت ببناء أو تطوير البرامج التدريبية باختلاف متغيرات الدراسة، من أجل أخذ فكرة عامة على طريقة بناء البرنامج التدريبي.

- رسم خطة مبدئية للبرنامج التدريبي (عنوان الجلسة، مدة الجلسة، التقنيات والأساليب المستخدمة، الوسائل المستخدمة، إجراءات سير الجلسة التدريبية، عدد الجلسات التدريبية)، وذلك بالرجوع إلى برامج تدريبية مشابهة تبحث في نفس الهدف.
- اختيار مقاييس التخصص التي تخدم هدف البرنامج التدريبي.
- البحث في استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي التي يستند عليها البرنامج التدريبي.
- الانطلاقة الفعلية في بناء البرنامج التدريبي في صورته الأولية.
- المداومة والاستمرارية على تعديله بالإضافة أو الحذف بما يتوافق مع هدفه.
- عرضه على مختص في اللغة العربية من أجل التأكد من الصياغة اللغوية.
- عرضه على الأستاذ المشرف، وفتح باب المناقشة في محتواه، ومن ثم الالتزام بتوجيهاته وتصحيحها، وأخذ الموافقة الأولية في إرساله لأساتذة مختصين في مجال العلوم التربوية والعلوم النفسية من أجل تحكيمه.
- إرساله للمحكمين (**انظر الملحق رقم 06**)، وقد تم إرسال (13) نسخة، وبعد مدة زمنية دامت حوالي (3) أشهر، تم استرجاع (11) نسخ منه.
- الأخذ بإرشادات وتوجيهات المحكمين، والالتزام بالتعديلات.

❖وصف البرنامج التدريبي:

- يشمل (11) جلسة تدريبية (**انظر الملحق رقم 07**).
- تحتوي محاوره على (03) محاور وهي: التخطيط، المراقبة، التقييم.
- يستند على المقاربات المعرفية السلوكية، وهو قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- هدفه العام تحسين مستوى الضبط الذاتي لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية.
- أهدافه الفرعية تتمثل في تحسين المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، التعزيز الذاتي لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية.
- مدته لا تتجاوز ساعة واحدة (60 دقيقة) لكل جلسة تدريبية.
- أغلب التقنيات والأساليب المستخدمة في الجلسات التدريبية تمثلت في (المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية).
- اختلفت الوسائل المستخدمة في جلساته حسب ما تتطلبه كل جلسة تدريبية.

- تم تحديد إجراءات سير الجلسة التدريبية حسب ما يتوافق مع محتوى الجلسة التدريبية وفنياتها واستراتيجياتها وهدفها.
- تم تقييم الجلسة التدريبية من طرف الطلبة في نهاية كل جلسة تدريبية.

❖**الخصائص السيكومترية للبرنامج التدريبي:**

♦**صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** قمنا بالاعتماد على الصدق الظاهري للوقوف على صدق البرنامج التدريبي، حيث وزعت نسخ منه على(15) أستاذ محكم تخصصات علم النفس وعلوم التربية من داخل الجامعات الجزائرية، إضافة الى جامعات من خارج الوطن منها الأردن وتونس والسعودية، وذلك من أجل إبداء آرائهم في مدى صلاحية مقاييس المحتوى الأكاديمي الموزعة على الجلسات التدريبية ومدى تلائمها وارتباطها مع محاور البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم)، وكذا مدى صلاحية **(عنوان الجلسة، أهدافها، التقنيات والأساليب، الوسائل المستخدمة، إجراءات سير الجلسات التدريبية)**، وقد استرجعنا (11) نسخة منه **(انظر الملحق رقم 06)**، ثم بعد ذلك تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل (Lawache) للاتفاق (CVR)، باستخدام المعادلة التي مفادها:

$$CVR = \frac{n - N/2}{N - 2}$$

حيث:

- **CVR:** نسبة الصدق الظاهري.
- **n:.** عدد المحكمين الذين اتفقوا على أن الفقرة أساسية.
- **N:** العدد الكلي للمحكمين.**(معوش، 2020، ص.40)**

جدول (14) معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل لواشي (Lawache) للاتفاق (CVR) للبرنامج التدريبي

الجلسات التدريبية	العنوان		الأهداف		التقنيات والأساليب		الوسائل المستخدمة		إجراءات سير الجلسة	
	المتفقين	CVP	المتفقين	CVP	المتفقين	CVP	المتفقين	CVP	المتفقين	CVP
الجلسة الأولى	11	1	9	0.63	9	0.63	10	0.81	10	0.81
الجلسة الثانية	9	0.63	9	0.63	9	0.63	9	0.63	10	0.81
الجلسة الثالثة	9	0.63	8	0.45	8	0.45	10	0.81	9	0.63
الجلسة الرابعة	9	0.63	8	0.45	8	0.45	9	0.63	10	0.81
الجلسة الخامسة	8	0.45	8	0.45	8	0.45	9	0.63	9	0.63
الجلسة السادسة	8	0.45	9	0.63	8	0.45	8	0.45	10	0.81
الجلسة السابعة	9	0.63	10	0.81	9	0.63	10	0.81	9	0.63
الجلسة الثامنة	10	0.81	9	0.63	8	0.45	10	0.81	9	0.63
الجلسة التاسعة	8	0.45	9	0.63	8	0.45	9	0.63	10	0.81
الجلسة العاشرة	9	0.63	10	0.81	8	0.45	8	0.45	9	0.63
الجلسة الحادي عشر	11	1	9	0.63	9	0.63	9	0.63	9	0.63
البرنامج التدريبي ككل	10	0.81								

يتضح من نتائج الجدول (14) أن معامل اتفاق المحكمين على مدى صلاحية كل من **(عنوان الجلسة، أهدافها، التقنيات والأساليب، الوسائل المستخدمة، إجراءاتها)** تتراوح ما بين (0.45و1)، وقد قمنا بالتعديل والحذف والاحتفاظ بما هو مقبول، وذلك بالرجوع إلى معيار الحكم من قبل المحكمين **(أنظر الجدول رقم 15)**، كما أن البرنامج التدريبي ككل حصل على معامل اتفاق (0.81) وهو مقبول إلى حد كبير.

جدول (15) معيار الحكم من قبل رأي المحكمين

نسبة الاتفاق بين المحكمين	الحكم
80% إلى 100%	مقبول
70% إلى أقل من 80%	تعدل
أقل من 70%	تحذف

(حسين، 2017، ص.13)

بالرجوع إلى معيار الحكم من قبل رأي المحكمين فلقد التزمنا بتعديل كل من **(عنوان الجلسة، أهدافها، التقنيات والأساليب، الوسائل المستخدمة، إجراءات سير الجلسات التدريبية)**، التي تنحصر نسبة الاتفاق عليها من 70% إلى أقل من 80%، وقمنا بحذف ما يقل عن 70%، واحتفظنا بما هو مقبول.

6-نتائج الدراسة:

- التعرف على مجتمع الدراسة وإقامة علاقة ودية مع أفراده.
- التقرب من أساتذة من ذوي الاختصاص في علم النفس وعلوم التربية، والاستفادة من خبرتهم في بناء برنامج تدريبي يفيد طلبة الجامعات الجزائرية عموما، وطلبة السنة الثانية علوم التربية خاصة.
- بناء البرنامج التدريبي بصورته النهائية **(انظر الملحق رقم07)**، وتحديد أهداف كل جلسة تدريبية بما يتناسب مع فنياتها وأساليبها المستخدمة، ووسائلها واستراتيجياتها، والمدة الزمنية المستغرقة لكل جلسة تدريبية.
- تصميم مقياس الضبط الذاتي قبل تحكيمه **(انظر الملحق 01)**، وقياس خصائصه السيكومترية لفحص تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.
- التعرف على الصعوبات التي من الممكن أن تواجهنا.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** أجريت الدراسة من خلال أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الضبط الذاتي، والبرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على عينة من طلبة السنة الثانية علوم التربية.
- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بجامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من (2021/02/10 إلى 2021/03/7) للسداسي الأول للسنة الجامعية 2021/2020.

2-منهج الدراسة:

تختلف مناهج البحث باختلاف المواضيع المدروسة للوصول إلى الحقيقة، وللكشف عن هذه الحقيقة لابد من إتباع منهج علمي، والذي يعرفه" عبد الرحمان بدوي " نقلا عن عمار بوحوش حسب "كتفي عزوز" بأنه :"فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة إما من أجل الكشف عن الحقيقة عندما نكون بها جاهلين، وإما من أجل البرهنة عليها حين نكون بها عارفين". **(عزوز، 2016، ص.186)**، كما يعرف بأنه: مجموع الإجراءات المتبعة في دراسة الظاهرة أو مشكلة البحث، ويؤكد المهتمون بمناهج البحث أن الباحث ليس حرا في اختياره للمنهج بل طبيعة الظاهرة المراد دراستها هي التي تفرض على الباحث اختيار المنهج الملائم، وتصنف البحث على أساس الهدف الرئيسي له، أما تصنيف المناهج فإنها تتحدد بالطريقة التي يتبعها الباحث لحل مشكلة أو ظاهرة معينة. **(حسن،1977، ص.21)**.

كما يعرف أنه: "مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه". **(زرواتي،2004، ص.11)**، ويعرف "أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة". **(عليان، وآخرون،2008، ص.41)**، وبما أنّ طبيعة وأبعاد الدراسة هي التي تفرض على الباحث إتباع منهج من خلال خطة يرسمها لتحقيق هدف البحث، فإنّنا في هذه الدراسة نبحث في "أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية"،

فإنّه تطلب استخدام التصميم الشبه تجريبي لأنه يتلاءم وطبيعة موضوع الدراسة، وذلك باستخدام المجموعتين التجريبية والضابطة مع قياسات قبلية وبعدية، وضبط المتغيرات التي تؤثر على مستويات الضبط الذاتي، حيث تعرف التجربة بأنها: "إجراء يهدف إلى التحقق من علاقات العلة والمعلول". **(أبو علام، 2001، ص.22).**

ويعرف التصميم الشبه تجريبي أنه: "تصميمات جزئيا تجريبية يتم فيها ضبط بعض المصادر التي تهدد الصدق الداخلي وليس كلها، ولذلك تستخدم هذه التصاميم في الحالات التي نجد فيها صعوبة كبيرة في توفير ضبط تجريبي تام". **(الكيلاني والشريفين، 2011، ص.74).** كما أنها "تسمح بالتوصل إلى استنتاجات معقولة حتى إذا كان الضبط الكامل غير ممكن". **(ايري، وجاكوب، ورازافي، 2013، ص.374)**

ولقد اتبعنا الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه التجريبي، واعتمدنا على مجموعتين واحدة تجريبية، والأخرى ضابطة، ولقد خضعت كل منهما للقياس القبلي والبعدي لمقياس الضبط الذاتي.

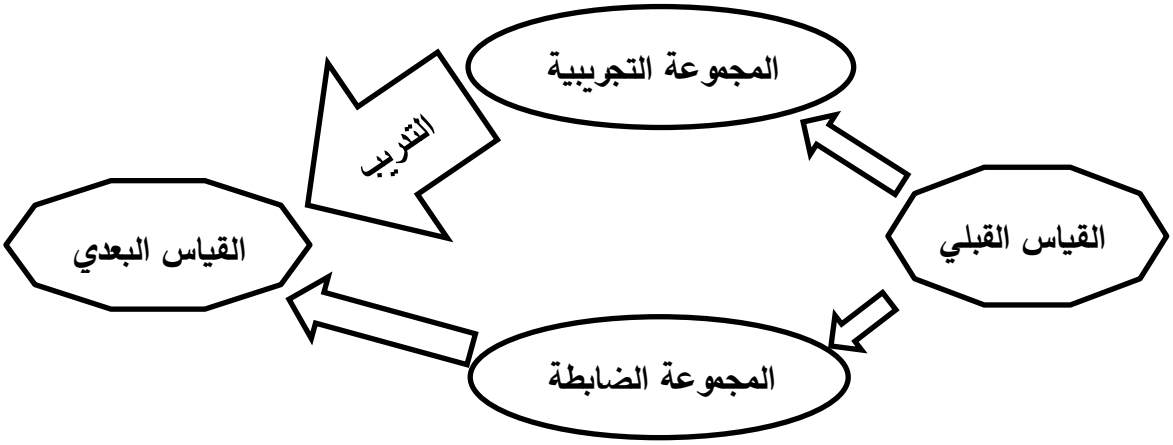
-التصميم الشبه تجريبي:

R G1 O1 X O2
R G2 O1 -- O2

حيث يشير:

- (R) التعيين العشوائي.
- (G1) المجموعة التجريبية
- (O1) القياس القبلي.
- (X) المتغير المستقل(المعالجة).
- (O2) القياس البعدي.
- (G2) المجموعة الضابطة
- (--) الطريقة الاعتيادية.

وقد تكونت المجموعتين من (54) طالبة، منها (27) طالبة خضعوا للبرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية)، و(27) طالبة لم يخضعوا للبرنامج التدريبي (المجموعة الضابطة)، وقد وزع القياس القبلي والبعدي على كل منهما، والمخطط التالي يوضح ذلك:



شكل (2) التصميم الشبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

3-إجراءات الضبط التجريبي

وهي المتغيرات التي سعينا إلى ضبطها، كي لا تؤثر على المتغير التابع، وبالتالي التأثير على النتائج المتوصل إليها، وقد قمنا بضبطها بالتأكد من تكافئ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي (إدخال التجربة)، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كما أننا قمنا بضبط المتغيرات التي يلزم أن تكون بدرجة متساوية في المجموعتين (العمر والجنس و البيئة المدرسية، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي...الخ).

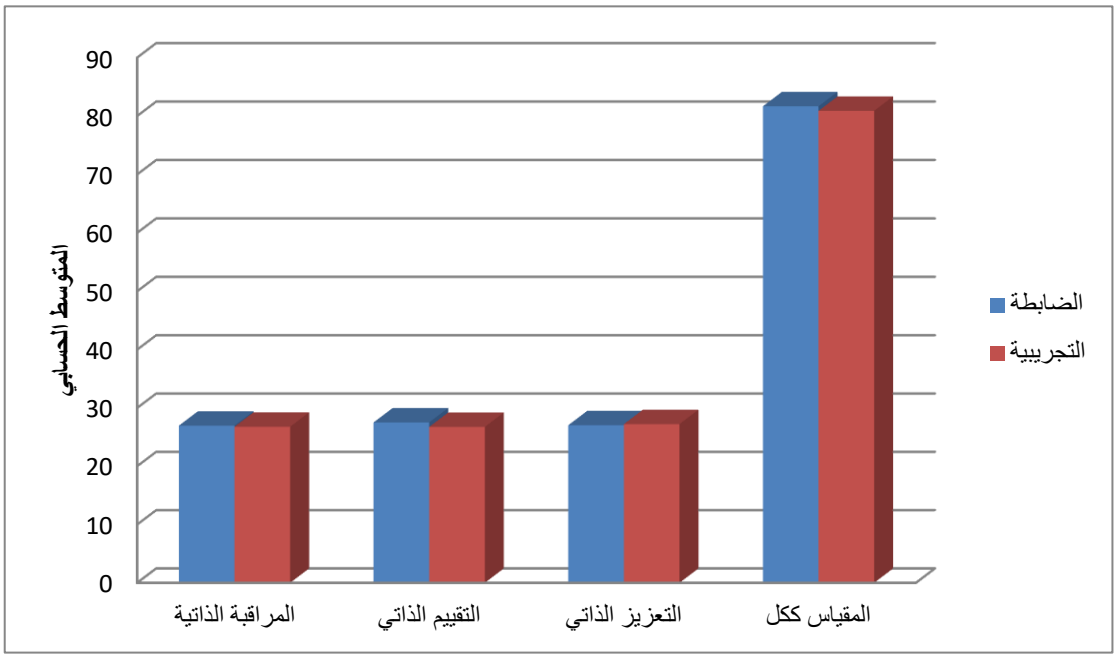
- **تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي:** لا توجد فروق دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس الضبط الذاتي.

لاختبار هذه الفرضية والتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قمنا باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T-Test)، لبحث الفروق بين درجات أفراد المجموعتين (التجريبية -الضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس الضبط الذاتي، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (16) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية–الضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس الضبط الذاتي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
المراقبة الذاتية	الضابطة	27	26.96	2.79	0.25	52	0.79
	التجريبية	27	26.77	2.48			
التقييم الذاتي	الضابطة	27	27.51	2.77	0.98	52	0.33
	التجريبية	27	26.74	3.04			
التعزيز الذاتي	الضابطة	27	27.03	2.57	0.24	52	0.80
	التجريبية	27	27.22	2.90			
المقياس ككل	الضابطة	27	81.66	5.38	0.58	52	0.56
	التجريبية	27	80.88	4.29			

يتضح من الجدول رقم (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضبط الذاتي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(80.88) والمجموعة الضابطة (81.66) على الدرجة الكلية لمقياس الضبط الذاتي للقياس القبلي ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(26.77) والمجموعة الضابطة (26.96) على محور المراقبة الذاتية لمقياس الضبط الذاتي للقياس القبلي، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (26.74) والمجموعة الضابطة (27.51) على محور التقييم الذاتي لمقياس الضبط الذاتي للمقياس القبلي، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية(27.22) والمجموعة الضابطة (27.03) على محور التعزيز الذاتي لمقياس الضبط الذاتي للمقياس القبلي، وكل هذه النتائج تشير إلى تكافؤ وتجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق القبلي للمقياس، الأمر الذي مهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.



شكل (3) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في التطبيق القبلي للمقياس الضبط الذاتي

- **العمر**: تم الاطلاع على قوائم أســـماء الطالبات وأعمارهن، وتبين أن أعمار الطالبات متقاربة مما يؤكد تكافؤ المجموعتين من حيث متغير العمر الزمني.
- **البيئة المدرسية**: تم التأكد من تكافؤ البيئة الصفية من حيث التهوية والإضاءة والتكييف للمجموعتين التجريبية والضابطة.

➢ **ضبط المتغيرات الدخيلة:**

- استبعاد العينة الاستطلاعية، والتي تمثلت في (30) طالب من (02) أقسام خارج عينة الدراسة الأساسية والتي تشمل (04) أقسام.
- استبعاد الطلبة الذين تجاوز سنهم (22) سنة، لاستبعاد تأثير تفاوت القدرات المعرفية، والمكتسبات القبلية.
- استبعاد الذكور بسبب العدد القليل لهم مقارنة مع الإناث.
- الحرص على تطبيق القانون الداخلي لتنفيذ البرنامج التدريبي بعزل المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة تحاشيا لتبادل المعلومات بينهما.

4-عينة الدراسة

تكونت العينة من **(54)** طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية تكونت من **(27)** طالبة، والمجموعة الضابطة من **(27)** طالبة، تم إختيارهم بطريقة عشوائية.

5-متغيرات الدراسة

❖**المتغير المستقل:** وهو "المتغير التجريبي الذي يعالجه الباحث، والمقصود بالمعالجة تقديم مستويات مختلفة من المتغير، أي عمل أشياء مختلفة لمجموعات مختلفة من الأفراد". **(خضراوي، 2021، ص.142)**. وله مستويان:

- البرنامج التدريبي للمحتوى الأكاديمي وفق مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- البرنامج الاعتيادي للمحتوى الأكاديمي، المقرر من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

❖**المتغير التابع:** "يقيس أثر أو نتائج المعالجة التي يتعرض لها المتغير المستقل، ويتغير وفقا لأثر المتغير المستقل، وبمعنى آخر فإن المتغير التابع يتغير وفقا لسلوك الفرد وأدائه ضمن مستوى معين أو مجموعة معينة للمتغير المستقل، لذلك فإن مهمة المتغير التابع هي تحديد أثر المتغير المستقل". **(خضراوي، 2021، ص.142)**. ويتمثل في متغير الضبط الذاتي.

6-البرنامج التدريبي المقترح:

أ-**تعريفه:** جاء في قاموس المصطلحات التربوية، تعريف البرنامج التدريبي، على أنه "مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمصممة، تهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهارتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما". **(شحاتة، النجار،2003 ، ص.7)**

ب-**الأساس النظري للبرنامج التدريبي:** تم بناء البرنامج التدريبي بالاستناد إلى المقاربات المعرفية السلوكية، ونظرية الذكاء الثلاثي المطورة من قبل سيتبرنبرغ (نظرية الذكاء الناجح)، والتي تشير إلى عمليات الضبط العليا التي تستخدم في (التخطيط، المراقبة، التقييم) لأداء الفرد خلال قيامه بمهمة

معينة، وهي تقابل نظرية فلافل (1979) أو ما أطلق عليها بما وراء المعرفة، والضبط التنفيذي لأداء المهمة.

ج-**طبيعة البرنامج التدريبي:** بني البرنامج التدريبي وفقا للمعايير والمواصفات التي وضعتها المقاربات التربوية في الجزائر بما يتوافق مع تطبيق المقاربة بالكفايات، واعتمدنا على مبادئ النظرية المعرفية في بناءه بما يتوافق مع كل من مقياس علم النفس التربوي، مقياس منهجية البحث العلمي، مقياس بناء الاختبارات التربوية، من مقاييس المحتوى الأكاديمي للسنة الثانية علوم التربية، حيث استثمرت وفق مهارات التفكير ما وراء المعرفي، مع ما يتطلب ذلك من حذف وتغيير وتعديل وزيادة في الأنشطة والتدريبات والأسئلة، مما يتيح للطلبة تحسين مستويات الضبط الذاتي في أداءهم من خلال قيامهم بمهام معينة، والتمكن من توظيف هذه المهارات لمواجهة المواقف الأكاديمية أو المواقف المشابهة.

د-**فلسفة البرنامج التدريبي:** على الرغم مما تفرضه التوجهات العالمية من تطورات ومستجدات في الميدان التربوي فلا زالت الأساليب والوسائل التعليمية لا تتماشى مع متطلبات العصر الحالي، حيث أن العملية التعليمية التعلمية في المؤسسات الجامعية لازلت تركز وبصورة دائمة على عملية نقل المعلومات بدلا من التركيز على توليدها أو الحث على التفكير، مما يجعل دور المعلم سلبيا بحيث يقدم المعلومات جاهزة للطالب دون إتاحة الفرصة له لإدراكها واستيعابها بالصورة الصحيحة والفعالة، وبالتالي جعلهم لا يستطيعون التفكير وفق مستويات عليا، أو مواجهة المواقف الأكاديمية بطريقة علمية منظمة ومخططة، ومن هذا المنطلق جاء بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي كإحدى مستويات التفكير العليا التي لم توظف ولم تستثمر أحسن استثمار، فلن يكون المحتوى الأكاديمي معها مجرد وعاء لمعرفة عشوائية، وإنما مجالا معرفيا لمهارات عقلية عليا يظهر فيها التخطيط والمراقبة والتقويم من الطالب لأدائه خلال قيامه بمهمات أكاديمية معينة، ومن تم مواجهة المواقف الأكاديمية أو المواقف المشابهة لها، وحل المشكلات عن طريق القدرة على التحكم الذاتي والسيطرة الذاتية، أو ما يسمى بضبط الذات.

هـ-**الهدف العام من البرنامج التدريبي:** يهدف البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي إلى تحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.

و-الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي:

- معرفة الطلبة بالتفكير المعرفي التفكير ما وراء المعرفي، وتوضيح الفرق بينهما.
- معرفة الطلبة بمهارة التخطيط، من خلال اختيار الاستراتيجيات بصورة متروية لتحقيق الأهداف المراد بلوغها.
- معرفة الطلبة بمهارة المراقبة، من خلال التأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف، وذلك بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلم.
- معرفة الطلبة بمهارة التقييم، من خلال التأكد من مدى تحقيق الهدف المنشود.

ز-مبررات بناء البرنامج التدريبي:

- مسايرة التطورات الحديثة في بناء البرامج التربوية الحديثة، بما يتماشى ومتطلبات العصر، والبحوث والدراسات الجديدة في العلوم التربوية والنفسية، ومواكبة الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي تهدف إلى تطوير العملية التعلمية التعليمية وفق المقاربة بالكفايات.
- النقص الواضح في استثمار المحتوى الأكاديمي لأهداف تربوية معرفية فعالة، تتجاوز النظرة النمطية التقليدية فهمه واستيعابه.
- اهتمام التربويين بالمقاربات المعرفية السلوكية مما شكل لديهم حافز لتطوير المعرفة، والأخذ منها مختلف العلوم كعلم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي، وبالتالي الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح.
- عدم الاهتمام بتوظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي في المحتوى الأكاديمي، بالرغم من أنها تساعد المتعلم على التحكم الواعي والمقصود بتفكيره، ومن ثم سلوكاته، وبالتالي تمكنه من تنظيم عملية تعلمه، من خلال القيام بعملية التفكير وإجراءاتها وخطواتها، ليتمكن من أداء المهام الموكلة إليه وتنفيذها بطرق صحيحة.
- إعداد المتعلم وجعله قادرا على ضبط ذاته في المواقف الأكاديمية والمواقف المشابهة.
- تأكيد التوجهات التربوية التي تسعى لجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية بما كالمقاربة بالكفايات.
- اكتشاف أهم التطبيقات التربوية التي تعين على تحسين مستويات الضبط الذاتي.

- توفير فرص وخبرات تعليمية وتربوية لتحسين مستويات الضبط الذاتي.
- مساعدة أساتذة الجامعة في توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو البرامج التدريبية.
- توضيح العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي والضبط الذاتي.
- تقديم البرنامج التدريبي لمجموعة من المشكلات والمواقف الأكاديمية في مختلف المراحل الدراسية والتي يتطلب حلها ضبط الذات.
- تقديم البرنامج التدريبي لمجموعة من التوجيهات والإرشادات التي تساعد الطلبة على تهيئة المناخ الملائم لتحسين مستويات الضبط الذاتي.

ح-المحتويات التعليمية التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج التدريبي: اعتمد البرنامج التدريبي على محتوى أكاديمي لكل من (مقياس علم النفس التربوي، مقياس منهجية البحث العلمي، مقياس بناء الاختبارات التربوية، للسنة السنة الثانية علوم التربية).

ط-فنيات التعليم المستخدمة: يعتمد توجيه وتطبيق البرنامج التدريبي المقترح على الباحث بالدرجة الأولى، وقد استخدمنا التقنيات والأساليب الآتية: المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية، العصف الذهني.

ي-الوسائل المستخدمة: السبورة، مطوية البرنامج التدريبي، عقد كتابي للاتفاق، رسومات ملصقة، خرائط مفاهيمية، جدول التوقيت الأسبوعي، استراتيجيات التعلم الحديثة، مطوية جدول إستراتيجية K.W.L.H، جدول مقايس التخصص والاستراتيجية المقترحة لاستيعابه وفهمه، مطويات شرح محتوى مقاييس التخصص، مطوية أسئلة مقياس علم النفس التربوي، مطوية إجابات الأسئلة، السبورة، مذكرات التخرج.

ك-تقويم البرنامج التدريبي: تلعب عملية التقويم دورا مهما في تخطيط وتطبيق البرنامج، وللتأكد من درجة التقدم الذي أحرزته المجموعة التجريبية فقد استخدمنا عدة طرق لتقويم البرنامج منها:

- **التقويم الأولي:** استخدمنا قبل تطبيق البرنامج التدريبي مقياسا قبليا لقياس مستويات الضبط الذاتي، وذلك لمعرفة السلوكات التي يقوم بها الطلبة أثناء أداءهم من خلال قيامهم بمهمة معينة.

- **التقويم التكويني:** وذلك أثناء جلسات البرنامج التدريبي، من خلال طرح الأسئلة والاستماع إلى الإجابات ومناقشتها، وفتح باب الحوار للجميع دون استثناء.
- **التقويم النهائي:** وذلك بطرح أسئلة متنوعة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المسطرة.
- **التقويم البعدي:** من خلال تطبيق مقياس بعدي لقياس مستويات الضبط الذاتي لدى عينة الدراسة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

ل-المدة الزمنية للبرنامج التدريبي: تم تقسيم البرنامج التدريبي على **(11)** جلسة، بواقع (03) جلسات في الأسبوع، باستثناء الجلسة الأولى (جلسة التعارف وبناء العلاقة التدريبية بين الباحثة والطلبة) والجلسة الختامية (إنهاء العلاقة التدريبية) كانتا بواقع جلسة واحدة في الأسبوع، بحيث كانت مدة الجلسة لا تتجاوز (60) دقيقة، وكانت في المدة الزمنية ما بين 2021/02/10 إلى 2021/03/07 للسداسي الأول للسنة الجامعية 2021/2020.

م-الفئة المستهدفة للبرنامج التدريبي: طبق البرنامج التدريبي على عينة من طالبات السنة الثانية علوم التربية، بجامعة محمد الصديق بن يحي، وذلك بالسداسي الأول للعام الدراسي 2021/2020.

ن-جوانب البرنامج التدريبي:

- **جانب ما وراء المعرفي:** ويتضمن تقديم شرح لمكونات البرنامج التدريبي والهدف من إعداده، والمراحل المختلفة له ومهارات ما وراء المعرفة موضع التدريب من خلال مقاييس المحتوى الأكاديمي.
- **الجانب المهاري:** ويتضمن تدريب الطلبة على استخدام الاستراتيجيات والمهارات في المراحل المختلفة ومن ثم تخطيط ومراقبة وتقويم كل مرحلة على حدى للوقوف على مدى التطور الحادث نتيجة اكتساب هذه المهارات، وتطبيقها على المحتوى الأكاديمي.
- **الجانب الوجداني:** ويتم ذلك من خلال لعب الأدوار والمشاركات الجماعية والتفاعل فيما بين الطلاب، واستراتيجيات التعلم الحديثة.

س-جلسات البرنامج التدريبي:

- **الجلسة الأولى:** بناء العلاقة التدريبية.
- **الجلسة الثانية:** شرح محتوى البرنامج التدريبي بالتفصيل.
- **الجلسة الثالثة:** التدريب على **مهارات التفكير ما وراء المعرفي** لفهم واستيعاب محتوى تخصص علوم التربية 1.
- **الجلسة الرابعة:** التدريب على **مهارات التفكير ما وراء المعرفي** لفهم واستيعاب محتوى تخصص علوم التربية 2.
- **الجلسة الخامسة:** التدريب على مهارات **(التخطيط، المراقبة)** لفهم واستيعاب محتوى مقياس علم النفس التربوي 1.
- **الجلسة السادسة:** التدريب على مهارات **(المراقبة، التقويم)** لفهم واستيعاب محتوى مقياس علم النفس التربوي 2.
- **الجلسة السابعة:** التدريب على مهارات **(التخطيط، المراقبة)** لفهم واستيعاب محتوى مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات التربوية 1.
- **الجلسة الثامنة:** التدريب على مهارات **(المراقبة، التقويم)** لفهم واستيعاب محتوى مقياس القياس التربوي وبناء الاختبارات التربوية 2.
- **الجلسة التاسعة:** التدريب على مهارات **(التخطيط، المراقبة)**، على مقياس منهجية البحث التربوي
- **الجلسة العاشرة:** التدريب على مهارات **(المراقبة، التقييم)** على مقياس منهجية البحث التربوي
- **الجلسة الحادي عشر:** إنهاء العلاقة التدريبية.

7-أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة اعتمدنا على مقياس الضبط الذاتي القبلي والبعدي، ولاختبار الفرضيات استخدمت ما يلي:

- **الدراسة الاستطلاعية:**

- **معامل الفا كرونباخ** لحساب ثبات مقياس الضبط الذاتي.
- **معامل الارتباط بيرسون بطريقة التجزئة النصفية** لحساب ثباث المقياس.
- **معامل الاتفاق CVR بطريقة معادلة لاوشي لحساب الصدق الظاهري(صدق المحكمين) لمقياس الضبط الذاتي.**
- **الجدر التربيعي لمعامل الثبات** لمعرفة الصدق الذاتي للمقياس.
- **اختبار t.test للعينات المستقلة، لحساب صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي).**
- **معامل الإرتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي** من اجل معرفة مدى ارتباط كل فقرة من الفقرات بالمحور الذي تنتمي اليه.
- **معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق البنائي** من اجل معرفة مدى ارتباط كل محور من المحاور بالدرجة الكلية للمقياس ككل.
- **معامل الاتفاق CVR بطريقة معادلة lawshe** لحساب الصدق الظاهري للبرنامج التدريبي.

- **الدراسة الأساسية:**

- **اختبار Shapiro-Wilk/ Kolmogorov-Smirnov** من اجل إختيار الأساليب الإحصائية المناسبة(الأساليب البارمترية، الأساليب اللابارمترية)، لإختبار فرضيات الدراسة.
- **المتوسطات الحسابية**، من أجل معرفة مستوى درجة الطلبة، ومن تم الحكم إذا كانت مرتفعة او متوسطة او منخفضة.
- **الإنحرافات المعيارية**، من اجل قياس الاختلاف بين درجات العينة، ومقدار التشتت بينها.
- **اختبار t.test للعينات المستقلة**، من اجل حساب الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس الضبط الذاتي ككل، ولكل بعد من ابعاده الثلاثة(المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي)
- **معادلة مربع ايتا η^2** لحساب حجم اثر البرنامج التدريبي.

- **معادلة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Blake** لمعرفة مدى الأثر الذي يمكن ان تحدثه المعالجة التجريبية.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولا: اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة

ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج

1-النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة

2-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة

3-النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة

4-حجم أثر البرنامج التدريبي

5-نسبة الكسب المعدل لبلاك

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة

3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

أ-مناقشة الجزء الأول من نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

ب-مناقشة الجزء الثاني من نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

ج-مناقشة الجزء الثالث من نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

خلاصة الفصل

اقتراحات

تمهيد

بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على (**المجموعة التجريبية**)، قمنا بعرض النتائج المتوصل إليها في هذا الفصل، وذلك بعد تطبيق القياسين القبلي والبعدي لمقياس الدراسة (**مقياس الضبط الذاتي**) على أفراد العينة (54) طالبة (المجموعة الضابطة شملت (27) طالبة، والمجموعة التجريبية شملت (27) طالبة)، وبعد جمع البيانات تم تفريغها ومن ثم معالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS v26)، وقد استخدمنا الأساليب الإحصائية المناسبة مع فرضيات الدراسة، ومن تم الحصول على نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة .

أولا: اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة

يجب تحديد ما إذا كانت بيانات أفراد العينة لإجابتهم على مقياس الدراسة التي يتم دراستها يتبع التوزيع الطبيعي أم التوزيع الغير طبيعي، وهناك عدة طرق إحصائية للكشف عن نوع التوزيع منها:

- طريقة اختبار Kolmogorov-Smirnov
- وطريقة اختبار Shapiro-Wilk

كما أن اختبار Kolmogorov-Smirnov يستخدم إذا كان عدد العينة أكبر من 50، كما يستخدم اختبار Shapiro-WilK إذا كان عدد الحالات أقل من 50، وفي دراستنا نستخدم طريقة اختبار Kolmogorov-Smirnov ، لأن عدد العينة أكبر من 50.

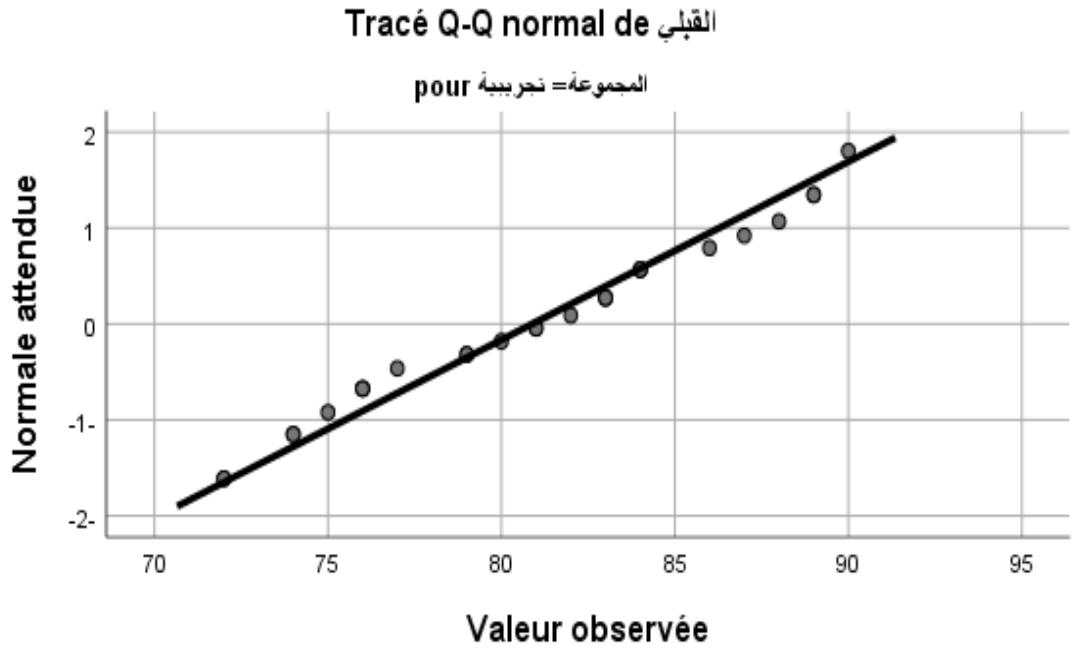
جدول (17) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات إجابات أفراد العينة.

المجموعتين (الضابطة–التجريبية)	Kolmogorov-Smirnov			نتيجة الاختبار
	Statistic	df	Sig.	
القياس القبلي				
التجريبية	.114	27	0.200*	البيانات تتبع التوزيع الطبيعي
الضابطة	.114		0.200*	البيانات تتبع التوزيع الطبيعي
القياس البعدي				
التجريبية	.116	27	0.200*	البيانات تتبع التوزيع الطبيعي
الضابطة	.113	27	0.200*	البيانات تتبع التوزيع الطبيعي
قاعدة: هي إذا كانت قيمة الاحتمال الخطأ أو (مستوى المعنوية sig) أكبر من 0.05 فان البيانات تتبع توزيع طبيعي.				

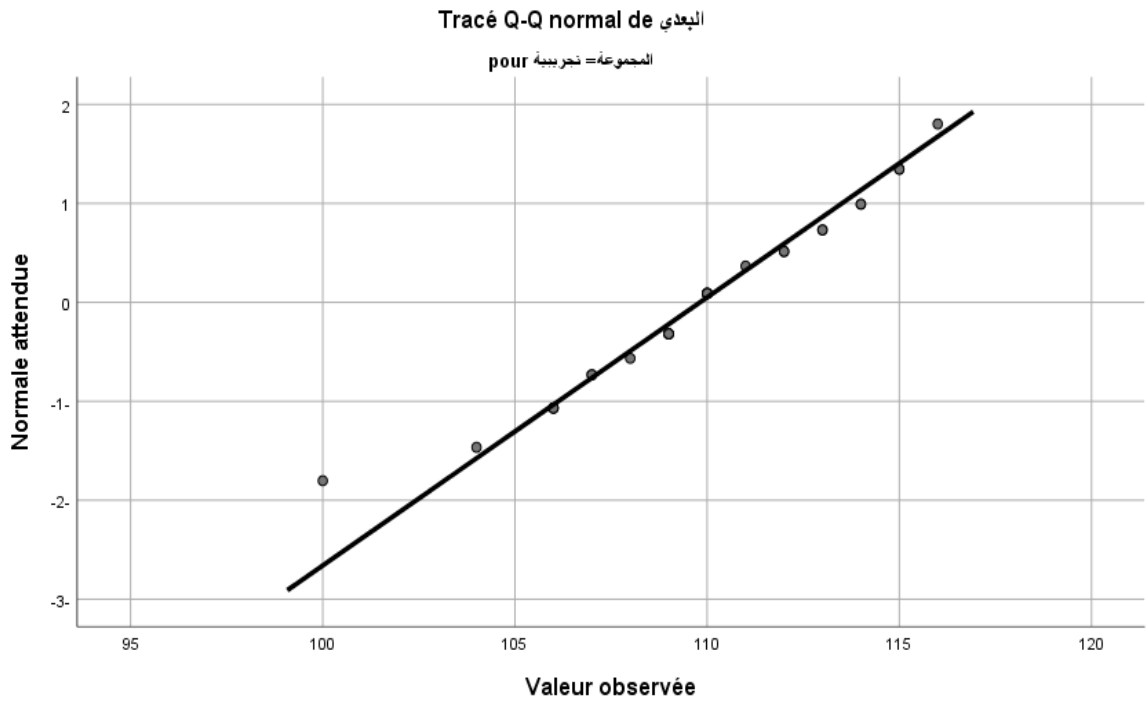
المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نجد نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov بالنسبة لبيانات إجابات العينة على بنود المقياس المتعلق بمتغير الضبط الذاتي تظهر أن مستوى المعنوية SIG=0.200 وهي أكبر من (0.05)، أي أن قيمة P. Value تساوي 20% وهي أكبر من مستوى المعنوية 5%، مما يدل على أن بيانات إجابات أفراد العينة تتبع التوزيع الطبيعي، ولهذا يجب استخدام الإحصاءات المعلمية لاختبار فرضيات الدراسة.

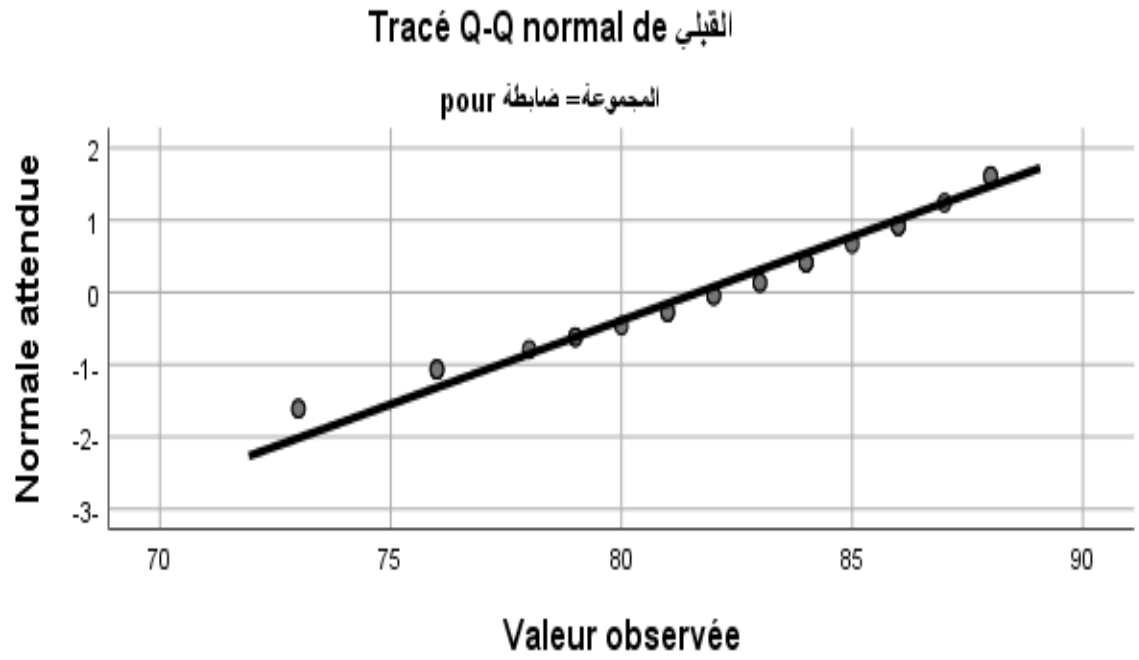
والأشكال التالية توضح اعتدالية البيانات في القياس القبلي سواء للمجموعة التجريبية أو المجموعة الضابطة.



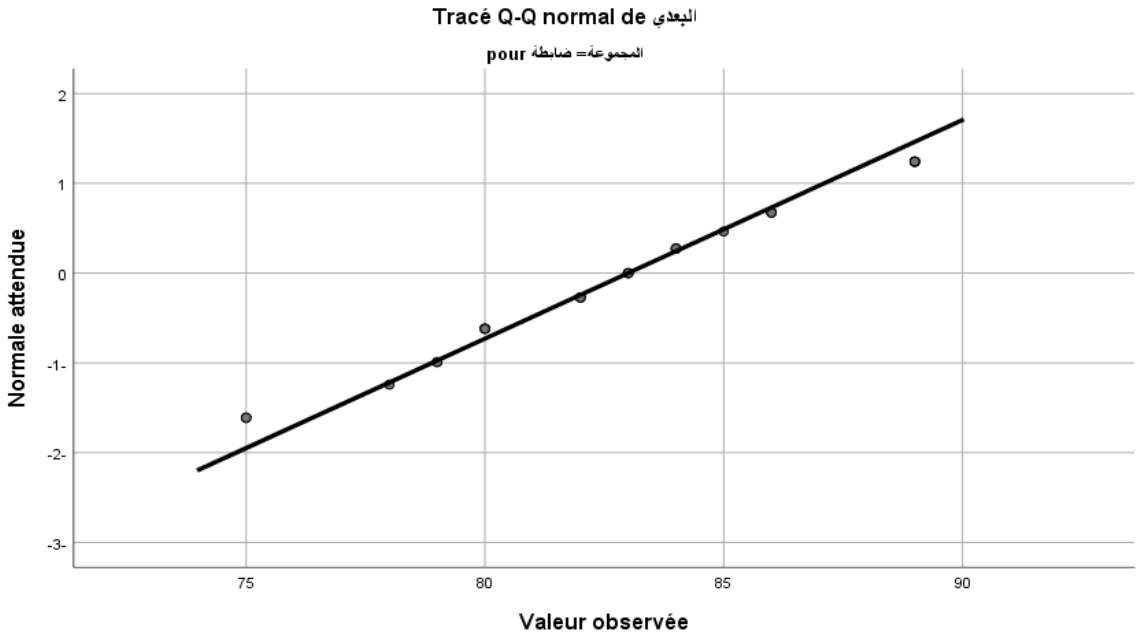
شكل (4) مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي القبلي للمجموعة التجريبية



شكل (5) مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي البعدي للمجموعة التجريبية



شكل (6) مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي القبلي للمجموعة الضابطة.



شكل (7) مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي البعدي للمجموعة الضابطة.

ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج

1-النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة:

تنص فرضية الدراسة على أن "**مستوى الضبط الذاتي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي القبلي منخفض**".

لدينا مقياس الضبط الذاتي يتكون من (36) عبارة، ولدينا مقياس ليكرت الخماسي يتضمن (05) بدائل (تتحقق بدرجة كبيرة جدا، تتحقق بدرجة كبيرة، تتحقق بدرجة متوسطة، تتحقق بدرجة قليلة، تتحقق بدرجة قليلة جدا)، نأخذ الدرجات على الترتيب (1،2،3،4،5)، بحيث أكبر درجة 5 واقل درجة 1، ونقوم بضرب أكبر درجة للمقياس في عدد العبارات، وأصغر درجة للمقياس في عدد العبارات للحصول على الدرجة العليا والدنيا.

$$180= (36*5)$$

$$36= (36*1)$$

- بعدها نطرح أعلى درجة من أدنى درجة للحصول على المدى:

$$144=36-180$$

- ونقسم الناتج على عدد درجات مقياس ليكرت للحصول على معامل المجالات المعيارية:

$$28.8=5/144$$

- ومنه دوما نضيف 28.8
- نتحصل على:
  - 36-64.8 منخفض جدا
  - 64.8-93.6 منخفض
  - 93.6-122.4 متوسط
  - 122.4- 151.2 مرتفع
  - 151.2-180 مرتفع جدا

جدول (18) المتوسطات الحسابية لاستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل عبارة من عبارات المقياس

	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الضبط الذاتي	80.88	5.38	منخفض	81.66	4.29	منخفض

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (18)، أن **مستوى الضبط الذاتي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي بدرجة منخفضة**، بحيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ب (80.88) بانحراف معياري بلغت قيمته (5.38)، وقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب (81.66) بانحراف معياري بلغت قيمته (4.29)، وبالتالي الفرضية محققة.

نطبق نفس المراحل المطبقة في مقياس الضبط الذاتي على كل محور من محاوره الثلاثة لنتحصل على المجالات المعيارية التالية:

- 12-21.6 منخفض جدا
- 21.6- 31.2 منخفض
- 31.2-40.8 متوسط
- 40.8-50.4 مرتفع
- 50.4-60 مرتفع جدا

جدول (19) المتوسطات الحسابية لاستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل بعد من أبعاد مقياس الضبط الذاتي.

المحاور	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المراقبة الذاتية	26.77	2.48	منخفضة	26.96	2.79	منخفضة
التقييم الذاتي	26.74	3.04	منخفضة	27.51	2.77	منخفضة
التعزيز الذاتي	27.22	2.90	منخفضة	27.03	2.57	منخفضة

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (19) أن:

- مستوى **المراقبة الذاتية** لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي بدرجة منخفضة، بحيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ب (26.77) بانحراف معياري بلغت قيمته (2.48)، وقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب (26.96) بانحراف معياري بلغت قيمته (2.79).
- أما مستوى **التقييم الذاتي** لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي بدرجة منخفضة، بحيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ب (26.74) بانحراف معياري بلغت قيمته (3.04)، وقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب (27.51) بانحراف معياري بلغت قيمته (2.77)
- أما مستوى **التعزيز الذاتي** لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي بدرجة منخفضة، بحيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ب (27.22) بانحراف معياري بلغت قيمته (2.90)، وقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب (27.03) بانحراف معياري بلغت قيمته (2.57)، وبالتالي الفرضية محققة.

2-النتائج المتَعلقة بالفرضية الثانية للدراسة:

نصت فرضية الدراسة على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي ولصالح درجات المجموعة التجريبية**".

جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس الضبط الذاتي البعدي.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
التجريبية	109.81	3.69	27
الضابطة	83.00	4.10	27

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (20) أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي، ولصالح درجات المجموعة التجريبية**

حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (109.81) بانحراف معياري قدرت قيمته ب (3.69)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (83.00) بانحراف معياري قدّرت قيمته ب(4.10).

وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخداما الاختبار التائي للمجموعات المستقلة (T-Test) كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول (21) نتائج تطبيق اختبار (T-Test) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي ككل

القياس	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	25.24	52	0.000

من خلال جدول رقم (21) يتبين أن قيمة "ت" تساوي (25.24) عند مستوى الدلالة (α=0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع إلى متوسط المجموعة التجريبية البالغ (109.81) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة البالغ (83.00)، وهو ما يمنحنا الحق في الحكم أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية، و بالتالي يدل على أن البرنامج التدريبي حقق فعالية، وبالتالي نحكم على الفرضية الصفرية بعدم التحقق، وتحقق الفرض البديل القائل "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي ككل ولصالح درجات المجموعة التجريبية**"، وبالتالي فالفرضية الأولى للدراسة محققة.

3-النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة:

نصت فرضية الدراسة على ما يلي: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي على كل بعد من أبعاده الثلاثة (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي) لصالح المجموعة التجريبية".**

وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة على كل بعد من أبعاد مقياس الضبط الذاتي البعدي.

جدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ على مقياس الضبط الذاتي حسب البعد المتعلق (بالمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي)

المهارات / المجموعة	المراقبة الذاتية		التقييم الذاتي		التعزيز الذاتي		العينة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التجريبية	36.22	2.43	36.25	2.56	37.29	2.81	27
الضابطة	27.14	2.50	27.92	3.03	27.88	3.19	27

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (22) أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي على كل بعد من أبعاده الثلاثة (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي) لصالح المجموعة التجريبية .**

- بعد المراقبة الذاتية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (36.22) بانحراف معياري قدّرت قيمته ب (2.43)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (27.14) بانحراف معياري قدّرت قيمته ب (2.50).
- بعد التقييم الذاتي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (36.25) بانحراف معياري قدّرت قيمته ب (2.56)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (27.92) بانحراف معياري قدّرت قيمته ب (3.03).

- بعد التعزيز الذاتي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (37.29) بانحراف معياري قدّرت قيمته ب (2.81)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (27.88) بانحراف معياري قدّرت قيمته ب (3.19).

وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار(T-Test) للعينات المستقلة، وهذا ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول (23) نتائج تطبيق اختبار (T-Test) للعينات بالأبعاد المتعلقة بكل من (المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي)، في القياس البعدي

المهارات / القياس	المراقبة الذاتية			التقييم الذاتي			التعزيز الذاتي		
	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمةt	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بعدي	13.48	52	0.000	10.89	52	0.000	11.49	52	0.000

من خلال الجدول رقم (23) تبين أن:

- **بعد المراقبة الذاتية:** قيمة "T" تساوي (13.48) عند مستوى الدلالة (α=0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع إلى متوسط المجموعة التجريبية البالغ (36.22) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة البالغ (27.14)، وهو ما يمنحنا الحق في الحكم أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية، و بالتالي يدل على أن البرنامج التدريبي حقق فعالية، وبالتالي نحكم على الفرضية الصفرية بعدم التحقق، وتحقق الفرض البديل القائل "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي على بعد المراقبة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية**"، وبالتالي فالفرضية الأولى للدراسة محققة.
- **بعد التقييم الذاتي:** قيمة "T" تساوي (10.89) عند مستوى الدلالة (α=0.000) ، وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.05) ، وبالرجوع إلى متوسط المجموعة التجريبية البالغ (36.25) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة البالغ (27.92)، وهو ما يمنحنا الحق في الحكم أن الفرق لصالح

المجموعة التجريبية، وبالتالي يدل على أن البرنامج التدريبي حقق فعالية، وبالتالي نحكم على الفرضية الصفرية بعدم التحقق، وتحقق الفرض البديل القائل "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي على بعد التقييم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية**"، وبالتالي فالفرضية الأولى للدراسة محققة.

- **بعد التعزيز الذاتي:** قيمة "T" تساوي (11.49) عند مستوى الدلالة (α=0.000) ، وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالرجوع إلى متوسط المجموعة التجريبية البالغ (37.29) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة البالغ (27.88) ، وهو ما يمنحنا الحق في الحكم أن الفرق لصالح المجموعة التجريبية، و بالتالي يدل على أن البرنامج التدريبي حقق فعالية، وبالتالي نحكم على الفرضية الصفرية بعدم التحقق، وتحقق الفرض البديل القائل " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي على بعد التعزيز الذاتي لصالح المجموعة التجريبية**"، وبالتالي فالفرضية الأولى للدراسة محققة.

4-حجم أثر البرنامج التدريبي

ينص السؤال الخامس على: "**ما حجم أثر البرنامج التدريبي على مقياس الضبط الذاتي ككل، ولكل بعد من أبعاده لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟**".

وللإجابة على هذا السؤال تم بناء الفرضية التالية: "**للبرنامج التدريبي أثر في تحسين مستويات الضبط الذاتي ككل، ولكل بعد من أبعاده لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة**".

ومن أجل التأكد من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والنتائج موضحة في الجدول:

جدول (24) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس الضبط الذاتي ككل، ولكل بعد من أبعاده

المحاور	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المراقبة الذاتية	تجريبية	36.2222	2.43900	52	13.48	0.000
	ضابطة	27.1481	2.50697			
التقييم الذاتي	تجريبية	36.2593	2.56594	52	10.48	0.000
	ضابطة	27.9259	3.03728			
التعزيز الذاتي	تجريبية	37.2963	2.81226	52	10.89	0.000
	ضابطة	27.8889	3.19053			
الضبط الذاتي	تجريبية	109.8148	3.69029	52	25.24	0.000
	ضابطة	83.0000	4.10441			

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للمقياس ككل وبالنسبة لكل محور من محاوره.

وفي ضوء هذه النتائج، وبما أن العينتين مستقلتين يمكن قياس قوة تأثير البرنامج التدريبي (حجم الأثر) في تحسين مستويات الضبط الذاتي بحساب معادلة مربع إيتا η^2 من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

بحيث: حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) يأخذ ثلاث مستويات هي:

- يكون حجم التأثير صغير إذا كان $0.01 < 0.06 > \eta^2$
- يكون حجم التأثير متوسط إذا كان $0.06 < 0.14 > \eta^2$
- يكون حجم التأثير كبير إذا كان $0.14 < \eta^2$

جدول (25) الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير.

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
المستوى	0.01	0.06	0.14

وقد قمنا بحساب حجم تأثير المتغير المستقبل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (الضبط الذاتي ومحاوره الثلاثة)، والجدول التالي يوضح حجم التأثير بواسطة معادلة مربع إيتا.

بالتعويض بالمعادلة:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

جدول (26) قيم معادلة مربع إيتا حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين مستويات الضبط الذاتي

المحاور	حجم العينة	قيمة مربع إيتا	النسبة المئوية	حجم التأثير
المراقبة الذاتية	54	0.77	77%	كبير
التقييم الذاتي	54	0.67	67%	كبير
التعزيز الذاتي	54	0.69	69%	كبير
الضبط الذاتي	54	0.92	92%	كبير

يتضح من الجدول (26) أن قيمة η^2 المحسوبة لمستوى الضبط الذاتي (0.92) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو (البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي)، كانت بنسبة تأثير (92%)على المتغير التابع "الضبط الذاتي " وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم

التأثير المتوسط لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر(الجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير للمقياس)، أما قيمة η^2 المحسوبة لمستوى المراقبة الذاتية (0.77) ، التقييم الذاتي (0.67) التعزيز الذاتي (0.69) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، كانت بنسبة تأثير (77%)، (67%)، (69%) على المتغير التابع "الضبط الذاتي"، وبهذا يمكن الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح مستقبلا في تحسين مستويات الضبط الذاتي.

5-نسبة الكسب المعدل لبلاك

-ما مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية؟

ولحساب فعالية البرنامج التدريبي، فقد تم حساب الكسب المعدل بموجب معادلة كسب بلاك المعدلة لفحص الفرضية "يحقق البرنامج التدريبي نسبة الكسب معدل "بلاك "أكبر من (1.2) في تحسين مستويات الضبط الذاتي".

-**معادلة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Blake:** قام "بلاك "Blake بتعديل نسبة الكسب لـ "ماك جويجان" McGuigan وذلك بإضافة حد جبري ثان قيمته $((M_2 - M_1)/P)$ وأطلق عليها "نسبة كسب بلاك المعدلة" "Modified Blake's gain Ratio (MG)". (**Blake,1966,p.99**)، فتكون:

$$MG = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث:

- M_2 هو المتوسط البعدي.
- M_1 هو المتوسط القبلي.
- P هي الدرجة العظمى للاختبار.

هذا ويمتد المدى لهذه النسبة من (0) إلى (2)، وقد اعتبر "بلاك "Blake أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (1.2). (**Blake,1966,p.99**)

بمعنى إذا كان معدل الكسب أقل من **1.2** فإنه لا توجد استفادة من البرنامج، وإذا كان معدل الكسب أكبر من 1.2 فإنه توجد استفادة من البرنامج. **(كتفي، 2016، ص. 196)**، وفيما يأتي ملخص نتائج الكسب المعدل:

جدول (27) ملخص نتائج الكسب المعدل

المحاور	الدرجة العظمى للمقياس	المتوسط الحسابي البعدي	المتوسط الحسابي القبلي	معدل الكسب	مستوى الكسب
المراقبة الذاتية	60	36.22	26.77	0.43	ضعيفة
التقييم الذاتي	60	36.25	26.74	0.43	ضعيفة
التعزيز الذاتي	60	37.22	27.22	0.47	ضعيفة
الضبط الذاتي	180	109.81	80.88	0.45	ضعيفة

انطلاقا من الجدول أعلاه نلاحظ انخفاض نسبة الكسب المعدل، حيث تبلغ نسبة الكسب المعدل للضبط الذاتي ككل قيمة (0.45)، أما نسبة الكسب المعدل لمحور المراقبة الذاتية (0.42)، والتقييم الذاتي (0.43)، والتعزيز الذاتي (0.47)، وهي قيم منخفضة مقارنة مع النسبة التي حددها(Black) وهي (1.2)، بالرغم من أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي على الضبط الذاتي ككل، وعلى كل محور من محاوره (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي) كان مرتفع، وهذا يعني أن المجموعة التجريبية استفادت من البرنامج التدريبي مقارنة مع المجموعة الضابطة، أما فيما يخص نسبة الكسب المعدل فهي تخص المجموعة التجريبية فقط، والنتيجة تدل على أنه بالرغم من أن المجموعة التجريبية قد استفادت من البرنامج التدريبي مقارنة مع المجموعة الضابطة إلى أن نسبة اكتسابها كانت ضعيفة لو قارنا بين القياسين القبلي والبعدي.

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة

إجابة عن فرضية الدراسة الأولى التي نصها:" **مستوى الضبط الذاتي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي القبلي منخفض**".

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة للمقياس ككل وعلى كل محور من محاوره الثلاثة، وأظهرت النتائج أن "**مستوى الضبط الذاتي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي القبلي منخفض**"، وبذلك تم قبول الفرض البديل المتعلق بهذا الشق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد على الأدب النظري، والذي ينظر إلى ضبط الذاتي كما عرفته موسوعة علم النفس (1977) بأنه "السيطرة التي يمارسها الفرد على مشاعره ودوافعه وأفعاله، بحيث يكون قادرا على التحكم بها وتوجيهها وفقا لإرادته كما يتسنى له أن يدرس عواقبها ويتحسب للمضاعفات التي قد تنجم عنها" **(الخضيري، 2017، ص ص.16-18)**، وكما عرفه العالم ستيف ديقور على أنه: "القدرة على العمل بانتظام بشكل يتقدم باستمرار باتجاه الهدف حتى يتم النيل منه"**(زيادة، 2012، ص165)**، وانطلاقا من الأدب النظري فإن النتيجة المتوصل إليها تدل على أن طلبة السنة الثانية علوم التربية لديهم ضبط ذاتي منخفض.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أنهم لا يستطيعون السيطرة على مشاعرهم ودوافعهم وأفعالهم، بحيث أنهم غير قادرين على التحكم بها وتوجيهها وفقا لإرادتهم، حتى أنهم لا يدرسون العواقب التي تنجم عنها، كما أنهم لا يستطيعون العمل باستمرار باتجاه أهدافهم حتى يصلون إلى تحقيقها، وربما يعود السبب إلى عدم تحديد الأهداف التي يرغبون في تحقيقها قبل الانطلاق في أداء المهام الأكاديمية أو أثناء إنجازها كما أنهم لا يقيمون ذواتهم.

كما يمكن أن ترجع النتيجة إلى عدم استخدام الطلبة للتقنيات والأساليب (المناقشة والحوار، طرح الأسئلة والعصف الذهني) أثناء أداء المهام وإنجازها، بالإضافة إلى عدم استخدام وسائل تعليمة، بما

يتناسب مع المحتوى الأكاديمي، كالسبورة، والمطويات، والجداول...إلخ، والتي تسهل عملية الفهم والاستيعاب، والتي تثير دافعيتهم للتعلم، وتلقي المعارف والمعلومات بالطرق التقليدية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة د.هبة إبراهيم عبد الله حماد بعنوان" الخصائص السيكومترية لمقياس ضبط الذات والأفكار اللاعقلانية والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكرك في الأردن"، والتي توصلت إلى نسبة 60.7% من عينة البحث انطبق عليهم مستوى ضبط الذات عالي، و39.3% صنفوا على أنهم ذوي الضبط الذاتي المنخفض، إلا أنها تتفق مع دراسة براء محمد حسن بعنوان "اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالضبط لذاتي لدى طلبة الجامعة"، والتي توصلت إلى أنه بلغت نسبة 11.8% من الطلبة ممن يتمتعون بالضبط الذاتي، في حين بلغت نسبة 88.2% ممن لا يتمتعون بالضبط الذاتي، كما أنها تختلف مع دراسة فيصل خليل الربيع (2016) بعنوان" الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك"، والتي توصلت إلى مستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، كما تختلف مع دراسة محمد بن مشيع (2017) بعنوان "علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض"، والتي توصلت إلى وجود مستوى متوسط لضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتختلف مع دراسة ين (yin،2004) بعنوان "دور ضبط الذات في سلوك الطلبة"، والتي توصلت إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من ضبط الذات على اختلاف جنسهم، كما أنه ربما ترجع النتيجة إلى عدم استخدام الطرق، والتي حددها سكينر، بحيث يستخدمها الفرد في ضبط سلوكه ذاتيا كما يلي:

- **التقييد الجسدي:** فهنا الطلبة ليس لديهم القدرة على منع أنفسهم بالقيام بالسلوك الغير مرغوب فيه، فتجدهم يتصرفون بطريقة عشوائية غير منظمة وغير مخطط لها.
- **تغيير المثير:** عدم القدرة على ضبط الذات، بحيث لا يستطيعون التحكم بالمثيرات التي تهيئ الفرصة لحدوث السلوك كاستجابة للمثير، فهنا لا تكون استجابة للمثير من أجل تغيير السلوك الغير مرغوب فيه.
- **استخدام المثيرات المنفرة:** عدم قدرتهم على استخدام بعض المثيرات المنفرة أو المؤلمة لضبط سلوكهم.

- **التعزيز الذاتي أو العقاب الذاتي:** عدم استخدامهم لأسلوب التعزيز الذاتي بأنواعه، مثل الطالب الذي يمنع نفسه عن مشاهدة التلفزيون حتى ينتهي من دروسه، أو الذي يحرم نفسه من الذهاب إلى الرحلة المدرسية لحصوله على علامات متدنية في الامتحانات.
- **الانشغال بشيء أخر:** عدم قدرتهم بالانشغال بأشياء معينة، بهدف الامتناع عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه، والذي يريد تقليله مثل ممارسة الفرد للكتابة بدل أن يجلس في البيت بدون عمل مفيد، وبهذا يتغلب على مشكلة الفراغ التي يعاني منها، أو أن يشغل المعلم الطالب ذو النشاط الزائد بأنشطة رياضية يحبها.
- **العقود:** بحيث لا يضعون ضوابط وتعليمات لعدم القيام بالسلوك غير المرغوب فيه.

وبالرجوع إلى نموذج كانفير وجولدستين في ضبط الذات نجده قد اشتمل على ثلاث مراحل:

★**المرحلة الأولى: مرحلة مراقبة الذات Self-Monitoring stage:** وبالرجوع إلى الأدب النظري نجد أن هذه المرحلة تتمثل في انتباه الفرد الواعي والدقيق وبشكل معتمد لسلوكاته مع جمع المعلومات حول الأسباب التي أدت إلى هذا السلوك وتحديد المراد تعديله وبهذا فإن المرحلة تشمل وصفا دقيقا لسلوك الفرد (**يسري، 2012، ص.14**)، وربما ترجع النتيجة التي توصلنا إليها إلى افتقار طلبة السنة الثانية علوم التربية إلى الاستراتيجيات والأساليب التي تثير انتباههم، فتلقيهم للمحتوى الأكاديمي بنمط روتيني يجعلهم غير واعيين لما يستقبلونه من معلومات، وبالتالي اكتسابهم لسلوكات عشوائية غير منظمة وغير مدروسة، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة أ. اسرومر كريم سعيد ود. إسماعيل إبراهيم علي بعنوان "المراقبة الذاتية وعلاقتها بأنماط الشخصية(A.B) لدى طلبة الجامعة"، والتي توصلت إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بمراقبة ذاتية عالية، كما تختلف مع دراسة د.نصر يوسف مقابلة، ود.عمران محمد بني يوسف بعنوان "التفكير الناقد وعلاقته بالمراقبة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات"، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المراقبة الذاتية كان بدرجة متوسطة لدى الطلبة.

★**المرحلة الثانية: مرحلة تقويم الذات Self-evaluation stage:** يقوم الفرد في هذه المرحلة بوضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه وفقا للمعلومات التي حصل عليه الفرد من خلال مراقبته لسلوكه الذي قام به (مرحلة مراقبة الذات) ثم يقوم الفرد بعمل مقارنة بين سلوكه الذي قام به والمعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية

راجعة حول سلوكه يستفيد منها في تقييم سلوكه إذا كان بحاجة إلى تعديل. **(يسري،2012، ص.14)**، وربما ترجع النتيجة إلى عدم وضع احتمالات وتوقعات وأهداف للسوك المراد الوصول إليه، بحيث لا يعيدون النظر في سلوكاتهم التي قاموا بها، ولا يقومون بمقارنتها مع الأهداف والمعايير التي وضعوها، وبالتالي عدم معرفتهم للمستوى الذي توصلوا إليه.

★**المرحلة الثالثة: مرحلة تعزيز الذات Self-Reinforcement stage:** يقوم الفرد في هذه المرحلة بتعزيز ذاته والحصول على المكاسب إذا حقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، أو يقوم بعقاب ذاته إذا لم يحقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، وتعد هذه المرحلة ذات أهمية بالغة في عملية ضبط الذات لما تشمل عليه من عمليات دفاعية **(يسرى،2012، ص. 14)**، وربما ترجع هذه النتيجة إلى عدم تعزيز الطالبات لأنفسهم سواء كان تعزيز إيجابي أو سلبي أو حرمان أو عقاب، إذا ما لم يحققوا الأهداف والمعايير التي وضعوها لأنفسهم، مما يجعلهم يكررون نفس السلوكات ويستسلمون للنتائج التي توصلوا إليها ويتقبلونها كما هي دون محاولة منهم في التغيير.

كما أنه ربما ترجع هذه النتيجة لافتقار طلبة السنة الثانية علوم التربية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم)، وبالرجوع إلى الأدب النظري نجد أن الضبط التنفيذي لأداء المهمة، ويشتمل على عناصر ثلاثة هي:

أ-**التخطيط:** وفق هذا الإجراء يتم اختيار الاستراتيجيات بصورة متروية لتحقيق الأهداف المراد بلوغها، ومن المؤكد أن المعرفتين التقريرية والشرطية ترتبطان ببعض التخطيط، إذ على المتعلم أن يعرف إجراءات محددة تكون مرتبطة بأداء مهمة دراسية ما، وفي الوقت نفسه عليه انتقاء أنسب هذه الإجراءات في وقت ما وفي مرحلة ما من مراحل التنفيذ **(أبو جادو، نوفل، 2006، ص ص350-357)**، وربما ترجع النتيجة التي توصلنا إليها لعدم اختيار الطلبة لاستراتيجيات تساعدهم على تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها، وهذا راجع بدوره إلى عدم الوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تلزم لإنجاز المهمة المراد القيام بها، إضافة إلى عدم المعرفة بآلية عمل بعض الاستراتيجيات ومتى نستخدمها؟، ولماذا تكون بعض الاستراتيجيات أفضل من غيرها؟، في حين أن الطلبة بحاجة إلى أن يعرفوا المعلومات التي يحتاجونها، والاستراتيجيات التي تنفذ بها المهمة والخطوات التي ينبغي أن تؤدي إلى الوصول إلى الهدف.

ب-المراقبة: في هذه المرحلة يتم التأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف، وذلك بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلم **(أبو جادو، نوفل، 2006، ص ص350-357)**، وربما ترجع هذه النتيجة التي توصلنا إليها إلى استمرار الطلبة في تكرار سلوكات نمطية بطريقة عشوائية دون إعادة النظر في المستوى الذي توصلوا إليه، أو مراجعة الخطط التي تم التخطيط لها.

ج-التقييم: في هذه المرحلة يتم التأكد من مدى تحقيق الهدف المنشود، ويطرح المتعلم على نفسه أسئلة من مثل: هل حصلت على المعلومات اللازمة لحل المشكلة؟ هل استوعبت ما قرأت؟ وغني عن القول أن عملة التقييم هي عملية مستمرة تبدأ في بداية العمليات العقلية وفي أثنائها وفي نهاياتها **(أبو جادو، نوفل، 2006، ص ص350-357)**، وربما ترجع النتيجة إلى عدم التأكد من مدى تحقيق الهدف المنشود، وعدم الاستمرارية في تقييم ما توصلوا إليه.

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة

إجابة عن فرضية الدراسة الثانية التي نصها: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس الضبط الذاتي ككل للقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية**".

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياس البعدي كما هو مبين في الجدول (17)، حيث كشفت نتائج اختبار T-Test للعينات المستقلة على أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي، ولصالح درجات المجموعة التجريبية** ، وبذلك تم قبول الفرض البديل المتعلق بهذا الشق.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (16) الذي يبين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الضبط الذاتي ككل تأكد أن الفرق راجع لصالح المجموعة التجريبية، الشيء الذي يؤكد أن استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي هو السبب في ظهور هذه الفروق.

وقد يتفق ذلك مع ما جاء في الإطار النظري والأدب التربوي بصورة عامة، بأن التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، باعتبارها من بين أفضل الطرق التي تسهل اختيار الإستراتيجيات والخطط المناسبة لفهم المعرفة والمعلومات التي يمتلكها الفرد وكيفية التعامل مع المواقف التي يتعرض لها الفرد بطريقة صحيحة، كما أن التدريب ساعد الطالب على معرفة نقاط القوة والضعف للمهارات التي يمتلكها لأداء المهمات الأكاديمية، أو الحياتية مما ساعد على تحسين ذلك الأداء والممارسة بشكل أفضل في المواقف الجديدة، وبهذا تساعد هذه المهارات الطالب في اختيار أفضل الإستراتيجيات التي تسهل عملية التخطيط والمراقبة والتحكم والتقييم والتي تمكنه من مواجهة مختلف المواقف الأكاديمية الحالية أو المشابهة لمواقف سابقة كان تصرفه فيها بطرق عشوائية، كما أنها تساعد على التعلم التأملي بحيث تجعل الطالب يتأمل خطوات تعلمه بطرح عدة تساؤلات أثناء مراحل تعلمه، وفي هذا الصدد أشار باريل (Barell) أن جوهر التعلم التأملي يتكون مما يلي:

- **التخطيط:** ما المشكلة وكيف أحلها؟
- **المراقبة:** ما مدى كفاءتي في حل المشكلة؟
- **التقييم:** ما مدى إنجازي للعمل؟ **(العتوم، وآخرون، 2009، ص.267)**

كما أن استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي التي تم الاعتماد عليها في تطبيق البرنامج التدريبي، والمتمثلة في استراتيجية ماذا تعرف وماذا لا تعرف K.W.L.H، باعتبارها استراتيجية تعلم واسعة الاستخدام تهدف لتنشيط معرفه الطالب السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة التي يتعلمها وتتكون من أربع فنيات تدريسية رئيسية وهي: (أعرف ، أريد أن اعرف ، تعلمت، كيف أعرف المزيد)، فقد لعبت دور كبير في تسهيل فهم واستيعاب الطلبة للمحتوى الأكاديمي، واختيارهم الاستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم على الفهم في المواقف المستقبلية المشابهة، وذلك من خلال ملاحظة ومراقبة المكتسبات المعرفية السابقة والمعارف المستقبلية التي يرغب في معرفتها، من خلال تجسيد استراتيجية K.W.L.H، وبالرجوع إلى جلسات البرنامج التدريبي، نجد في الجلسة التدريبية الثالثة تحت عنوان (التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي(التخطيط، المراقبة، التقييم) لفهم واستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية)، تدعو فيها الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة: "أقترح عليكم تطبيق استراتيجية K.W.L.H لفهمه واستيعابه"، وبعدها تطرح السؤال: هل سبق واستخدمت هذه الاستراتيجية في فهم المحتوى الأكاديمي؟ أو أداء مهمة أكاديمية؟

إضافة إلى بعض من الاستراتيجيات الأخرى التي قمنا بتطوريها والمتمثلة في استراتيجية كرسي الزائر (لعب الأدوار) خاصة مع استخدام التقنيات والأساليب التي تتناسب معها والمتمثلة في (المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية)، إضافة إلى اختيار الوسيلة المناسبة مع هذه الاستراتيجية والمتمثلة في (السبورة، مطويات شرح محتوى مقاييس التخصص، جدول استراتيجية K.W.L.H)، كما أن استراتيجية بطاقة الكورت التي قمنا بتوظيفها باستخدام التقنيات والأساليب المتمثلة في (المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية)، إضافة إلى الوسائل المستخدمة والمتمثلة في (مطوية أسئلة مقياس علم النفس التربوي، مطوية إجابات الأسئلة)، كما أن استراتيجية المقهى العالمي بمختلف تقنياتها المختلفة والمتمثلة في (المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية)، ووسائلها المستخدمة والمتمثلة في (السبورة، جدول التوقيت الأسبوعي)، بالإضافة إلى استراتيجية النمذجة (التعلم بالنموذج)، بمختلف التقنيات والأساليب المتمثلة في (المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية)، والوسائل المستخدمة (السبورة، مذكرات التخرج)، فكلها لعبت دور فعال في توليد المتعة في التعلم النشط، مما جذب انتباه الطلبة وأثار فعاليتهم في مواصلة جلسات البرنامج التدريبي، وساهمت في ترك أثر فعال للبرنامج التدريبي المقترح، خاصة وأن كل استراتيجية تم اختيارها وتطبيقها كانت تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات مما جعل ذلك الترابط والتكامل والشمول فيما بينها له أثر إيجابي لإيصال فكرة البرنامج التدريبي للطلبة، وبالتالي تفاعلهم بحماس وجدية معه.

ونعزو ذلك إلى أن البرامج التدريبية المستندة إلى مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم) قد زودت الطالب بالأساليب والاستراتيجيات، والخبرات العملية والعلمية، والأنشطة التربوية السليمة اللازمة لاستخدام المعارف والمهارات والمعلومات الحالية التي يمتلكها، أو الجديدة التي يكتسبها في تقديم أفضل أداء ممكن في مهمته الحالية والمستقبلية، وبالتالي تحسن في مستوى ضبط ذاته اتجاه إنجاز وأداء المهمات الأكاديمية المكلف بها، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة وفاء علي العلواني، عدنان يوسف العتوم، (2019)، والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين الوسطين الحسابيين للتحيزات المعرفية البعدية للطلبة المستقوين وفقا للمجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية(2.66) الذين تلقوا تدريبا على مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقويم)، لخفض التحيزات المعرفية مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة(2.88) الذين لم يتلقوا أي تدريب.

وربما يعزى التحسن في مستويات الضبط الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية، لتأثرهم بالبرنامج التدريبي، وقد جاءت المهمات التدريبية التي قدمت في محتوى البرنامج التدريبي ملبية حاجاتهم مع متطلبات المرحلة التعليمية التي يزاولونها(المرحلة الجامعية)، خاصة وأنهم يتعرضون لمواقف تعليمية مختلفة تماما على ما تعودوا عليه في المراحل التعليمية السابقة، باعتبار المرحلة الجامعية مرحلة حساسة وتحتاج إلى التوجيه والإرشاد، وهم بحاجة ماسة إلى إرشادهم وتوجيههم لأحسن الطرق والأساليب التي تسهل لهم عملية الفهم والاستيعاب كما أنهم بحاجة إلى المراقبة والتقييم وحتى المتابعة، مما أدى إلى تحسين مستويات الضبط الذاتي وفقا للإجراءات والتعليمات الواضحة التي اكتسبوها من خلالها، وذلك من خلال: تقديم التعليمات، والتغذية الراجعة، والممارسة السلوكية، والتعزيز بمختلف أنواعه، والنمذجة، والمهمات المنزلية، والبرنامج التدريبي المقترح القائم على تدريبيهم على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي ساهم من خلال جلساته بتوظيف مختلف الطرق والأساليب في تحسين مستوى الضبط الذاتي في مختلف المواقف التعليمية، وأثناء ممارسة وأداء المهمات الأكاديمية المكلفين بها، وجعل الطالب على وعي بما ينجزه.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى سمة الضبط الذاتي بصفته سلوك إنساني قابل للتغير والتعديل، كونه "مجموعة من العمليات الداخلية والخارجية التي يجريها الفرد ليصبح قادرا على توجيه نشاطاته بفاعلية نحو تحقيق أهدافه، وتتكون هذه العمليات من مراقبة الذات، تقييم الذات، وتعزيزها". **(أبوحسونة،2012، ص.27)**، وبالرجوع إلى طبيعة الطلبة، وخاصة الذين كانت درجات استجاباتهم منخفضة، فقد تميزوا بالاستعداد النفسي للتفاعل الصفي أثناء الجلسات التدريبية، وقد لاحظنا ذلك من خلال إبدائهم دون تحفظ لمختلف المشاكل والصعوبات التي يواجهونها أثناء إنجازهم لمهامهم الأكاديمية المكلفين بها وطرحها بأريحية تامة، من خلال فتح باب المناقشة والحوار لهم، مما بين للباحثة أنهم يبحثون على من يرسم لهم الطريق، مما جعلها تستغل الفرصة محاولة بمرونة إدماجهم ومشاركتهم في تقديم مختلف الاقتراحات للاستراتيجيات الأنسب لفهم المحتوى الأكاديمي، وإنجاز المهام الأكاديمية في أوقاتها المناسبة، وذلك بجعلهم يعرفون ذواتهم، باكتشاف نقاط القوة والضعف لديهم، والعمل على تطويرها، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة إبراهيم باجس معالي(2015) بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين"، والتي توصلت إلى أن أفراد المجموعة التجريبية تحسنت بشكل دال إحصائيا مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة في تحسين الضبط الذاتي،

وتتفق مع دراسة محمد بن مشيع (2017) بعنوان "علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض"، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضبط الذات لصالح الطلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة.

3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة:

أ- مناقشة الجزء الأول من نتائج الفرضية الثالثة للدراسة:

إجابة عن الجزء الأول من فرضية الدراسة الثالثة التي نصها: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي للقياس البعدي على بعد المراقبة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية**".

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياس البعدي لبعد المراقبة الذاتية كما هو مبين في الجدول (19)، حيث كشفت نتائج اختبار T-Test للعينات المستقلة على أنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي على بعد المراقبة الذاتية، ولصالح درجات المجموعة التجريبية** ، وبذلك تم قبول الفرض البديل المتعلق بهذا الشق.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (18) الذي يبين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الضبط الذاتي لبعد المراقبة الذاتية تأكد أن الفرق راجع لصالح المجموعة التجريبية، الشيء الذي يؤكد أن استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي هو السبب في ظهور هذه الفروق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى طبيعة التفكير ما وراء المعرفي، فأول ما يميزه أن الطالب يكون على "معرفة ووعي بعملياته المعرفية، وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، بحيث تتيح هذه المراقبة فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد"،**(العتوم، واخرون،2009، ص.268)**، وبالتالي فالمراقبة الذاتية إحدى أهم العمليات المميزة للتفكير ما وراء المعرفي، باعتبارها تتمثل في انتباه

الفرد الواعي والدقيق وبشكل معتمد لسلوكاته مع جمع المعلومات حول الأسباب التي أدت إلى هذا السلوك وتحديد المراد تعديله وبهذا فإنها تشمل وصفا دقيقا لسلوك الفرد، لذلك فالتدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي بإمكانها أن تحسن من المراقبة الذاتية حينما يكون الطالب على وعي ومعرفة تامة بعملياته المعرفية، لأن زيادة وعي الطالب بمحتوى سلوكه وتوابعه يوفر له مهارة أساسية لعملية التشخيص الذاتي، وهذا يعني إمكانيته لأن يقوم بدور المراقب الذي يتضمن معرفة مدى حاجة سلوكه للتعديل ومتى يمكنه تعديلها، وهذا الأمر يقود الطالب لبناء استجابات مرغوبة وتزويدها بالتعزيز اللازم.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التدريب على مهارة المراقبة في أغلب الجلسات التدريبية، والتي لعبت بدورها دورا فعالا في تحسين مستوى المراقبة الذاتية لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية، خاصة وأنها صيغت في شكل أهداف لأغلب الجلسات التدريبية والتي ركزت على تحسين المراقبة الذاتية، ففي: الجلسة التدريبية الثالثة (المراقبة للمكتسبات المعرفية من خلال تجسيد استراتيجية K.W.L.H)، أما الجلسة التدريبية الرابعة (مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد استراتيجية كرسي الزائر) (لعب الأدوار)، أما الجلسة التدريبية السادسة (مراقبة إجراءات تنفيذ الاستراتيجية المختارة) أما الجلسة التدريبية الثامنة (مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد استراتيجية المقهى العالمي)، أما الجلسة التدريبية التاسعة (مراقبة العملية التخطيطية)، أما الجلسة التدريبية العاشرة (مراقبة إجراءات تنفيذ الاستراتيجية المختارة)، وكلها ساهمت في تحسين المراقبة الذاتية لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.

وبالرجوع إلى الإطار النظري نجد أن المراقبة الذاتية هي التخطيط المقصـــود ومراقبة العمليات المعرفية والوجدانية التي تشترك في الإكمال الناجح للمهمات الدراسية،(**عداي، 2019، ص.1681**)، ولو رجعنا إلى البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي نجد أن توظيف مهارتي التخطيط والمراقبة قد ارتبطتا ارتباطا وثيقا باستراتيجية المراقبة الذاتية والتي تعتبر استراتيجية مهمة من استراتيجيات الضبط الذاتي، فبالرجوع إلى الجلسة التدريبية الثالثة تحت عنوان (التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي(التخطيط، المراقبة، التقييم) لفهم واســتيعاب مقاييس تخصــص علوم التربية)، نجد أن أهداف الجلسة تمثلت فيما يلي:

التخطيط لاختيار استراتيجية تساعد على بلوغ الهدف المسطر(تكوين نظرة عامة لفهم تخصص علوم التربية)، المراقبة للمكتسبات المعرفية من خلال تجسيد استراتيجية K.W.L.H، أما في الجلسة

التدريبية الرابعة بعنوان (التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي(التخطيط، المراقبة، التقييم) لفهم واستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية فأهداف الجلسة تمثلت في مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد استراتيجية كرسي الزائر (لعب الأدوار)، أما الجلسة التدريبية الخامسة الموسومة بعنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي)، فتمثلت أهدافها في التخطيط لاختيار استراتيجية لفهم محتوى مقياس علم النفس التربوي، إضافة إلى الجلسة التدريبية السادسة والتي كانت بعنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي)، فكان الهدف مراقبة إجراءات تنفيذ الاستراتيجية المختارة، أما الجلسة التدريبية السابعة بعنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم، على مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات)، فكان هدفها التخطيط لاختيار استراتيجية لفهم محتوى مقياس القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية، في حين كان هدف الجلسة التدريبية الثامنة تحت عنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم، على مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات) فكان هدفها مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد استراتيجية المقهى العالمي، أما الجلسة التدريبية التاسعة تحت عنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي)، فشملت هدفي التخطيط لاختيار استراتيجية لفهم محتوى مقياس تقنيات البحث التربوي، و مراقبة العملية التخطيطية، أما الجلسة التدريبية العاشرة الموسومة بعنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي) فهدفها مراقبة إجراءات تنفيذ الاستراتيجية المختارة. فصياغة هذه الأهداف كلها لعبت دورا بارزا في تحسين المراقبة الذاتية لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية من خلال عملية التأمل الذاتي والمراجعة العقلية الواعية نحو المحتوى الأكاديمي، وما مدى الالتزام بتأدية المهام الأكاديمية كما خطط لها؟، وما مدى إعادة النظر لنقاط الضعف لتجاوزها ونقاط القوة لتطويرها؟ من أجل التحكم بضبط الذات والسيطرة عليها.

وربما ترجع هذه النتيجة إلى التقنيات والأساليب المستخدمة و الوسائل المستخدمة في كل من عمليتي التخطيط والمراقبة من أجل تحسين المراقبة الذاتية، فعلى سبيل المثال المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز بأنواعه، إثارة الدافعية، فقط تم استخدامها في أغلب الجلسات التدريبية، وقد لعبت دورا فعال في تكافئ الفرص لجميع الطلبة دون استثناء في التفاعل داخل الإطار الصفي، وأسهمت في زيادة الثقة في قدرتهم على إيصال أفكارهم بأريحية تامة، كما أن الوسائل التي تم استخدامها ساعدت على

تسهيل عملية الاستيعاب وفهم محتوى البرنامج التدريبي، وبالتالي وعي الطلبة بالهدف العام له وما يودون الوصول له بعد الانتهاء من تطبيق جميع الجلسات التدريبية، بالرجوع للجلسة الأولى والتي كانت تحت عنوان الجلسة التدريبية الأولى: التعارف، وبناء العلاقة التدريبية فقد استخدمنا مطوية البرنامج التدريبي (**الملحق رقم 10**)، مما جذب انتباه وتركيز الطلبة وأثار دافعيتهم لحضور الجلسات التدريبية، حتى أنهم عبروا عن تشوقهم لبداية تطبيق الجلسة الأولى، وبالرجوع للجلسة الثانية التي كانت بعنوان الجلسة التدريبية الثانية (شرح محتوى البرنامج التدريبي بدقة ووضوح)، فقد استخدمنا كل من رسومات ملصقة، خرائط مفاهيمية، وقد لعبت دور فعال في جذب الانتباه والتركيز وبعث النشاط والحيوية في سير الجلسة التدريبية، وساعدت في إيصال المعلومة بأقل جهد وفي وقت قصير، وهنا تجدر الإشارة إلى الدور الفعال الذي لعبته استراتيجية العصف الذهني، بحيث أتاحت الفرصة لجميع الطلبة بطرح أفكارهم، ومن تم تعاونهم على انتقاء أنسب الأفكار التي ساعدتهم على الوصول لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي، وقد شملت وسائلها (مطوية جدول التوقيت الأسبوعي، مطوية إستراتيجيات التعلم الحديثة، مطوية جدول إستراتيجية K.W.L.H، مطوية جدول مقايس التخصص والاستراتيجية المقترحة لاستيعاب وفهم كل مقياس)، وكلها ساهمت في تفعيل عملية المراقبة الذاتية من خلال الربط بين جميع الوسائل المستخدمة مما سهل عملية التخطيط والمراقبة من أجل الوصول لهدف الجلسة التدريبية كما أن الوسائل المستخدمة في كل جلسة من الجلسات الموالية حسب كل مقياس من مقاييس المحتوى الاكاديمي، كلها ساهمت في فهم و استيعاب كل مقياس على حدى، حسب ما يقتضيه.

ب-مناقشة الجزء الثاني من نتائج الفرضية الثالثة للدراسة:

إجابة عن فرضية الدراسة الثالثة التي نصها: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي للقياس البعدي لبعد التقييم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية**".

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياس البعدي لبعد التقييم الذاتي كما هو مبين في الجدول (19)، حيث كشفت نتائج اختبار T-Test للعينات المستقلة على انه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية**

والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي لبعد التقييم الذاتي، ولصالح درجات المجموعة التجريبية ، وبذلك تم قبول الفرض البديل المتعلق بهذا الشق.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (18) الذي يبين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الضبط الذاتي لبعد المراقبة الذاتية تأكد أن الفرق راجع لصالح المجموعة التجريبية، الشيء الذي يؤكد أن استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي هو السبب في ظهور هذه الفروق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى طبيعة التفكير ما وراء المعرفي، كما أشرنا في بعد المراقبة الذاتية، وبالتالي فالتقييم الذاتي كذلك من بين إحدى أهم العمليات المميزة للتفكير ما وراء المعرفي، بحيث يقوم الفرد في هذه المرحلة بوضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه وفقا للمعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال مراقبته لسلوكه الذي قام به (مرحلة مراقبة الذات)، ثم يقوم الفرد بعمل مقارنة بين سلوكه الذي قام به والمعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك، إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية راجعة حول سلوكه يستفيد منها في تقييم سلوكه إذا كان بحاجة إلى تعديل، لذلك فالتدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي بإمكانها أن تحسن من التقييم الذاتي، وقد يرتبط هذا بالضبط التنفيذي لأداء المهمة، والذي يشتمل على عناصر ثلاثة وهي (التخطيط، والمراقبة، والتقييم)، إلا أننا نرى أن عمليتي المراقبة والتقييم ساهمت بشكل كبير في تحسين التقييم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية، وهذا يتفق مع ما جاء في الأدب النظري بصورة عامة، فبالنسبة لمرحلة المراقبة ففيها يتم التأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف، وذلك بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلم، أما في هذه المرحلة يتم التأكد من مدى تحقيق الهدف المنشود، ويطرح المتعلم على نفسه أسئلة مثل: هل حصلت على المعلومات اللازمة لحل المشكلة؟ هل استوعبت ما قرأت؟، وغني عن القول أن "عملية التقييم هي عملية مستمرة تبدأ في بداية العمليات العقلية وفي أثنائها وفي نهاياتها".**(أبو جادو، نوفل، 2006، ص ص.350-357)**، فنرى أن التدريب على مهارتي المراقبة والتقييم في أغلب الجلسات التدريبية، قد لعبت بدورها دورا فعالا في تحسين مستوى التقييم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية، خاصة وأنها صيغت في شكل أهداف لأغلب الجلسات التدريبية، فعلى سبيل المثال نجد في الجلسة التدريبية الرابعة (التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم) لفهم واستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية)، أن هدف الجلسة تمثل في مراقبة وعي

الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد استراتيجية كرسي الزائر (لعب الأدوار) وتقييم الطلبة لمستوى أداءهم، أما في الجلسة التدريبية السادسة (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي)، فقد تمثل في مراقبة إجراءات تنفيذ الاستراتيجية المختارة وتقييم اكتساب الطلبة، أما الجلسة التدريبية الثامنة (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم، على مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات) فتمثل في مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد استراتيجية المقهى العالمي وتقييم الطلبة لمستوى أداءهم، واكتسابهم لمحتوى المقياس، الجلسة التدريبية العاشرة (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي)، فقد تمثل في مراقبة إجراءات تنفيذ الاستراتيجية المختارة وتقييم أداء المهمة الأكاديمية، واستيعاب المكتسبات المعرفية، الجلسة التدريبية الحادي عشر (إنهاء العلاقة التدريبية) فقد تمثل في تقييم الطلبة لمدى إمكانية ضبط ذواتهم في المواقف التعليمية التعلمية وتقييم مدى استفادتهم من البرنامج التدريبي، وبالتالي تحديد أهداف الجلسات التدريبية ساهم بشكل كبير في تحسين المراقبة الذاتية لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التقنيات والأساليب المستخدمة والمتمثلة في (المناقشة والحوار، طرح الأسئلة)، والتي تم استخدامها في أغلب الجلسات التدريبية.

ج-مناقشة الجزء الثالث من نتائج الفرضية الثالثة للدراسة:

إجابة عن فرضية الدراسة الخامسة التي نصها: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي للقياس البعدي لبعد التعزيز الذاتي لصالح المجموعة التجريبية**".

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياس البعدي لبعد التعزيز الذاتي كما هو مبين في الجدول (19)، حيث كشفت نتائج اختبار T-Test للعينات المستقلة على انه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي لبعد التعزيز الذاتي، ولصالح درجات المجموعة التجريبية** وبذلك تم قبول الفرض البديل المتعلق بهذا الشق.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (18) الذي يبين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الضبط الذاتي لبعد التعزيز الذاتي تأكد أن الفرق راجع لصالح المجموعة التجريبية، الشيء الذي يؤكد أن استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي هو السبب في ظهور هذه الفروق.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى طبيعة التفكير ما وراء المعرفي، كما أشرنا في بعدي المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، وبالتالي فالتعزيز الذاتي كذلك هو ثالث إحدى أهم العمليات المميزة للتفكير ما وراء المعرفي، بحيث يقوم الفرد في هذه المرحلة بتعزيز ذاته والحصول على المكاسب إذا حقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، أو يقوم بعقاب ذاته إذا لم يحقق الأهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، وتعد هذه المرحلة ذات أهمية بالغة في عملية ضبط الذات لما تشمل عليه من عمليات دفاعية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، والتقييم) عامة في الجلسات التدريبية، ومهارة التخطيط بصفة خاصة، والتي لعبت بدورها دورا فعالا في تحسين مستوى التعزيز الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية، فقد لاحظنا انه كلما تم التخطيط لإنجاز وأداء مهمة ما ومن ثم تنفيذها باتباع الإستراتيجيات التي تم اختيارها، فهنا الطالب يقوم بتعزيز نفسه، حيث يعزز الطالب نفسه لقيامه بالسلوك المرغوب فيه، ويجعل الحصول على التعزيز مشروطا بالسلوك المرغوب فيه، ومن ثم التمسك بهذا السلوك، فالتعزيز الذاتي يخلق دافع الاستمرارية على وضع الخطط وتنفيذها، ويظهر هذا من خلال أهداف الجلسات التدريبية

وربما ترجع النتيجة إلى التقنيات والأساليب المستخدمة والتي تمثلت في المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية، العصف الذهني في أغلب الجلسات التدريبية، إضافة إلى الوسائل المستخدمة والتي اختلفت من جلسة إلى أخرى حسب هدف الجلسة وما يتناسب معها من وسيلة.

خلاصة الفصل

تطرقنا في هذا الفصل إلى اختبار الفرضيات وعرض نتائجها، ومن تم تفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، بحيث قمنا باختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة، وذلك من أجل اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لكل فرضية، ومن ثم اختبار الفرضيات وعرض نتائجها، حيث استخدمنا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب مستوى الضبط الذاتي القبلي، كما استخدمنا اختبار "ت" للعينات المستقلة لحساب الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الضبط الذاتي ككل، ولكل محور من محاوره الثلاثة، إضافة إلى حساب حجم الأثر بالرجوع إلى معادلة إيتا مربع يدويا، وباستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v26)، وصولا إلى معرفة نسبة كسب بلاك المعدلة، وبعد الانتهاء من المعالجة الإحصائية، انتقلنا إلى مناقشة النتائج وتحليلها بالاستناد على الجانب النظري والدراسات السابقة.

اقتراحات

- إجراء دراسة قائمة على استخدام استراتيجيات الضبط الذاتي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مختلف المستويات التعليمية التعلمية، وخاصة مع التلاميذ (السنة الرابعة ابتدائي، السنة الثالثة متوسط، السنة الثانية ثانوي) والمقبلين على الانتقال لإجتياز الامتحانات الرسمية.
- إجراء دراسات مشابهة قائمة على توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مختلف المواد التعليمية التعلمية، وتطبيقها في مختلف المستويات التعليمية التعلمية، وربطها بمتغيرات تابعة تتناسب مع متطلبات الدراسة.
- تفعيل العناية بتدريب الطلبة على تحسين مستويات الضبط الذاتي، وفقا لبرامج تدريبية مقننة ومدروسة.
- توعية المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية بخطورة إنخفاض الضبط الذاتي إتجاه انجاز واداء المهام المدرسية.
- بناء برنامج تدريبي مشابه قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وربطه بمتغير تابع يتناسب مع متطلبات الدراسة وتطبيقه على طلبة السنة أولى علوم اجتماعية.
- عقد ندوات مع المختصين في بناء المناهج التعليمية والتربوية، وحثهم على استثمار مهارات التفكير ما وراء المعرفي في المواد التعليمية في مختلف المراحل التعليمية التعلمية بما يخدم احتياجات المتعلمين.
- عقد مؤتمرات علمية حول مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وطرق استثمارها في العملية التعليمية التعلمية.
- توجيه عناية الباحثين والمختصيين في المجال السلوكي بالإهتمام بفهم طبيعة الضبط الذاتي، وكذا المختصين في المجال المعرفي بفهم طبيعة التفكير ما وراء المعرفي.
- إنشاء قناة إرشادية توجيهية يشرف عليها المختصين في المجال المعرفي السلوكي، لتزويد المتعلمين بمختلف الطرق والاستراتيجيات والمهارات التي تحسن من ضبط الذات في المواقف التعليمية التعلمية، وكذلك تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفي.
- تخصيص فريق عمل من الباحثين والمختصين في المؤسسات التربوية يهتم ببناء وتطوير وتطبيق البرامج التدريبية في المجال المعرفي السلوكي.

خاتمة

خاتمة

ذكر فلافل، والذي يرجع له الفضل في تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي أنها تتمثل في "وعي أو معرفة المتعلم بعملياته المعرفية ونواتجها، وما يتصل بتلك المعرفة"، بحيث تقوم تحليلاته على تقسيم مكونات المعرفة والمعلومات في أنشطة ما وراء المعرفة، ويرى أن التعليمات التي يحصل عليها الفرد أثناء عملية التعلم تمكنه من اكتساب معلومات ما وراء المعرفة، وقد أعرب عن آماله في التمكن من الحصول على نماذج عريضة وواسعة وشاملة لما وراء المعرفة، كما أشار أنها عبارة على "معارف ومعلومات عن الموضوعات المعرفية للأشياء، وأنها تتضمن المعارف والمعلومات النفسية والمعرفية عن الأشياء"، إضافة على أنها "إدراك الأفراد لعملياتهم المعرفية التي يقومون بها ونواتجها"، فيقصد بها "معرفة الشخص بنفسه وبالمهمة التي يقوم بها، وبالاستراتيجية التي تلزم لمعالجة هذه المهمة"، وهو يعني "معرفة الفرد الخاصة بعملياته المعرفية ونتائجها"، وقد ذكر باندورا أيضا، والذي يعتبر من علماء علم النفس المعرفي الاجتماعي أن "التنظيم الذاتي مرتبط باستراتيجيات ما وراء المعرفة المتعلقة بالمهمة"، و بناء على ذلك فإن التفكير ما وراء المعرفي يتضمن نمطين من المعرفة هما المعرفة التقريرية، والتي تشير إلى امتلاك المعلومات والحقائق، والمعرفة الإجرائية والتي توضح الخطوات المرتبطة بحل مشكلة ما، وانطلاقا من هذه التعريفات تتجلى قيمة توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مقاييس المحتوى الأكاديمي بحيث أصبحت من أكثر موضوعات علم النفس المعرفي حداثة وإثارة للبحث في إطار الدراسات الأكاديمية العلمية المتخصصة.

وتعد الدراسة الراهنة، والموسومة بعنوان "أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية"، دراسة شبه تجريبية، بحيث حاولت توجيه أهدافها نحو الكشف عن أثر تطبيق مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقويم) ضمن المحتوى الأكاديمي من أجل تحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية اتجاه إنجاز وأداء المهام الأكاديمية.

تم بناء البرنامج التدريبي المقترح، ومن تم تجربته على الطلبة عينة الدراسة، مصحوبا بمقياس الضبط الذاتي، وقد قدم عبر جلسات تدريبية، بحيث أجريت مقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة، ومقارنة بين نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وقد توصلت النتائج إلى:

- **مستوى الضبط الذاتي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي القبلي منخفض.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي، ولصالح درجات المجموعة التجريبية.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات إستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي على كل بعد من أبعاده الثلاثة (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي) ولصالح المجموعة التجريبية.**
- وإن النتائج التي تحققت من خلال الدراسة الشبه التجريبية لا تبرز قيمة مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقيمة البحث في المجال المعرفي السلوكي فحسب، بل تحيلنا مباشرة إلى التفكير التأملي في استثماره عمليا في السياقات التربوية التعليمية التعلمية، باعتباره أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير في حل المشكلة، كما أنها عمليات تحكم عليا تستخدم التخطيط، والمراقبة، وتقييم أداء الفرد في حل المشكلة، ومهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة.
- لقد آن الأوان للمدارس والجامعات الجزائرية، أن تأخذ على عاتقها مسؤولية تثمين وتفعيل دور بناء البرامج التدريبية في المجال المعرفي السلوكي، واستثمارها في اتجاه يجعل التلاميذ والطلبة يضعون بعين الاعتبار عمليات التخطيط، والمراقبة، والتقييم أثناء إنجازهم للمهام الأكاديمية أو أدائهم الأكاديمي، بحيث تساعدهم على مواجهة المواقف التعليمية التعلمية، وتجاوز السلوكات العشوائية الغير منظمة، والغير مخطط لها، وكذا استغلال مهاراتهم الماوراء المعرفية، واستثمارها في فهم واستيعاب المحتوى الأكاديمي وفق طرق وأساليب واستراتيجيات مخططة، ومختارة بطريقة علمية مدروسة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

❖ **المراجع العربية:**

- إبراهيم، مروان عبد المجيد. (2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية* (ط.1). مؤسسة الوراق للطبع والتوزيع.
- أبو اسعد، احمد عبد اللطيف. (2014). *تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق* (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو السعود، هاني إسماعيل. (2009). *أثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير]*. الجامعة الإسلامية.
- أبو جادو، صالح محمد، نوفل، محمد بكر. (2006). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو حسونة، نشأت محمود ذيب. (2012). *بناء مقياس لتقييم ضبط الذات وإدارتها لدى طلبة الجامعات الأردنية*. عالم التربية.
- أبو سليمة، نجلاء فتحي محمد، وآخرون. (2010). *إدارة الغضب وعلاقتها بالضبط الذاتي لدى طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية، (8)، 445.
- أبو علام، رجاء محمود. (2001). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط.1). دار النشر للجامعات.
- أبو هاشم، اسعد بن عبد الله. (2007). *فعالية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأحداث في دار الملاحظة الاجتماعية [رسالة ماجستير]*. جامعة مؤتة.
- أحمد، دنيا خالد. (2009). *فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، معهد الدراسات التربوية [رسالة ماجستير]*. جامعة القاهرة.
- الأشقر، فارس راتب. (2011). *فلسفة التفكير ونظريات في التعلم* والتعليم (ط.1). دار زهران للنشر والتوزيع.

- ايري، دونالد، وآخرون. (2013). *مقدمة للبحث في التربية (سعد الحسيني، ترجمة)* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- بطرس، حافظ بطرس. (2010). *تعديل وبناء سلوك الأطفال* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بن زطة، بلدية. (2020). *مستوى الأسلوب المعرفي (الاستقلال في مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) لدى المعلمين بالسنة أولى ثانوي في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي*. مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، 17(2)، 141.
- بن كيحول، محمد. (2020). *أبعاد الثقافة التنظيمية وعلاقتها بتنمية سلوك المواطنة التنظيمية [أطروحة دكتوراه]*. جامعة المسيلة.
- بيومي، خليل محمد، وآخرون. (2019). *ضبط الذات وبعض الاتجاهات التعصبية لدى الجنسين من طلاب الجامعة (دراسة مقارنة)*. مجلة كلية التربية، 30 (119)، 163- 180.
- التوايهة، مريم مفلح. (2008). *مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمنهي في مديرية تربية الرصيفية [رسالة ماجستير]*. جامعة مؤتة.
- جروان، فتحي عبد الرحمان. (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات* (ط.2). دار الفكر ناشرون وموزعون.
- حرايز رابح، كتفي عزوز. (2021). *درجة استخدام أساتذة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لمهارات التعلم النشط من وجهة نظرهم*. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 6(1)، 254.
- حسين، إيمان السيد محمد. (2017). *فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الوعي بالحرية الشخصية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير]*. جامعة مدينة السادات.
- حماد، إبراهيم عبد الله هبة. (2017). *الخصائص السيكومترية لمقياسي ضبط الذات والأفكار اللاعقلانية والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكرك في الأردن*. مجلة العلوم التربوية، (3)، 570.
- حنون سومية، مكفس عبد المالك. (2021). *مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 6(2)،1059-1032.
- خضرواي نبيل. (2021). *أثر برنامج مقترح للأنشطة البدنية والرياضية في تنمية بعض المهارات العقلية لدى تلاميذ التعليم المتوسط [أطروحة دكتوراه]* جامعة المسيلة.

- الخضيري، فهد بن علي. (2017). *الضبط الذاتي والذكاء وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم [رسالة الماجستير]*. جامعة القسيم.
- الخواجة، عبد الفتاح. (2010). *أساليب الإرشاد النفسي* (ط.1). دار البداية ناشرون وموزعون.
- دامخي، ليلى. (2016). *فعالية برنامج قائم على بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية [أطروحة دكتوراه]*. جامعة الحاج لخضر باتنة.
- ربحي، مصطفى عليان واخرون. (2008). *أساليب البحث العلمي "الأسس النظرية والتطبيق العلمي"*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق. (2012). *تعديل وبناء السلوك الإنساني* (ط.3). دار الفكر.
- زرواتي، رشيد. (2004). *منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية أسس علمي وتدريبات*. دار الكتاب الحديث.
- الزغول، رافع النصير، الزغول، عماد عبد الرحمان. (د.س). *علم النفس المعرفي*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعيد سبعون، حفصة جرادي. (2012). *الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع*. دار القصبة.
- سلمان، احمد سهير. (2012). *قلق المستقبل وعلاقته بالتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية*. مجلة كلية التربية الأساسية،1(7)، 774.
- السيد، حسين، محمد، حسين. (2007). *فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة [أطروحة دكتوراه]*. جامعة المنصورة.
- سيد، عيسى، يسرى، احمد. (2012). *فعالية التدريب على استراتيجية ضبط الذات في خفض مستوى الشعور بالإحباط*. مجلة كلية التربية، (36)، 11-15.
- شحاته، حسن، النجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية-مراجعة حامد عمار* (ط.1)، الدار المصرية البنانية.
- الصمادي، علي محمد. (2007). *أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن [أطروحة الدكتوراه]*. الجامعة الأردنية.

- طيباوي، سعدية. (2020). *التخطيط الاستراتيجي لإدارة الجودة الشاملة وعلاقته بكفاءة الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم الجزائري [أطروحة دكتوراه]*. جامعة المسيلة.
- عبد الباسط، محمد حسن. (1977). *أصول البحث الاجتماعي* (ط.6) . مكتبة وهبة مصر.
- عبد الرحيم، زيادة، احمد، رشيد. (2012). *تحقيق الذات بين النظرية والتطبيق* (ط.1). دار الوراق للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، سعيد. (2009)، *تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية* (ط.2). دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد المعطي، حسن، وآخرون. (2013). *تعديل السلوك دليل علمي وعملي للإباء والمربيين والعاملين مع الأشخاص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة* (ط.1). دار اليازوري العلمية.
- العتوم، عدنان يوسف. (2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف، وآخرون. (2009). *تنمية مهارات التفكير: نماذج نظرية وتطبيقات عملية* (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عداي، عبد الزهرة لفته. (2019). *ما مدى تحقق المراقبة الذاتية لتحسين الأداء الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (42)، 1681.
- عطية، رمزي محمد. (2014). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك [رسالة ماجستير]*. جامعة اليرموك.
- العيسوي، جمال مصطفى. (2005). *فاعلية استخدام القدح الزمني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات*. مجلة كلية التربية، (22)، 14.
- الفسفوس، عدنان احمد. (2011). *المرجع البسيط في أساليب تعديل السلوك* (ط.1).
- قطامي، يوسف. (2013). *النظرية المعرفية في التعلم* (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- قطامي، يوسف، أبو جابر، ماجد. (1997). *الأساس المعرفي في تصميم التدريس*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- كتفي، عزوز. (2016). *بناء برنامج تدريبي لتطوير عملية الاتصال الإداري للعاملين في الإدارة المدرسية الجزائرية في ضوء كفاءتهم الإدارية [أطروحة دكتوراه]*. جامعة المسيلة.

- الكيلاني، عبد الله والشيريفين، نضال، كمال. (2001). *مدخل إلى البحث في علوم التربية والاجتماعية*. دار المسيرة.
- معالي، إبراهيم باجس. (2015). *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين*. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 22(1)، 79-90.
- معوش عبد الحميد. (2020). *محاضرات بناء الاختبارات*. جامعة محمد البشير الإبراهيمي-برج بوعريريج-.
- مقدم، عبد الحفيظ. (2003). *الإحصاء والقياس النفسي والتربوي*. ديوان المطبوعات الجامعية.
- ندى، فتاح زيدان. (2009). *أثر برنامج تعليمي في تنمية استراتيجيات ماوراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل*. دراسات موصلية، (24)، 03.

- **المراجع الأجنبية:**

- Blake, C. (1966). A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. Innovations in Education & Training International, 2(3), 97-101. DOI: 10.1080/1355800660030206.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34* (10).
- Thamraksa, C. (2004). Metacognition, A key to success for Efl learners, Bu Academic review, vol4, No.1. 303
- Warian, C. (2003). Metacognition- Metacognitive skills and strategies in young readers, Eric document Ed. 13

الملاحق

الملحق رقم (01) مقياس الضبط الذاتي قبل التحكيم.

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

قسم علم النفس

إلى الدكتور: .....المحترم.

جامعة: .....

الرتبة العلمية: .....

تحية طيبة وبعد:

السلام عليكم ورحمة الله تعلى وبركاته

الموضوع: طلب تحكيم مقياس الضبط الذاتي.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول: أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على **مهارات التفكير ما وراء المعرفي** لتحسين **مستويات الضبط الذاتي** لدى **طلبة السنة الثانية علوم التربية**، وذلك للحصول على شهادة الدكتوراه، تخصص علم النفس التربوي، لذا قامت بتطوير مقياس لقياس مستويات الضبط الذاتي، والذي يتكون من **(42)** عبارة موزعة على ثلاث محاور هي:

- **المراقبة الذاتية.**
- **التقييم الذاتي.**
- **التعزيز الذاتي.**

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيك السديد ومقترحاتك بشأن بنود المقياس فيما إذا كانت تقيس أو لا تقيس الضبط الذاتي، ومدى انتماء كل فقرة للمحور المحدد لها، وبنائها اللغوي، ومدى توافق المقياس مع سلم ليكرت الخماسي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علمًا بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي **:تتحقق بدرجة كبيرة، تتحقق، تتحقق بدرجة متوسطة، لا تتحقق، لا تتحقق بدرجة كبيرة.** مع خالص الشكر والتقدير.

المحور الأول: المراقبة الذاتية

الرقم	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق	تتحقق بدرجة متوسطة	لا تتحقق	لا تتحقق بدرجة كبيرة	يقيس	لا يقيس
1	أسجل سلوكي الإيجابي اتجاه إنجاز المهام الأكاديمية من أجل المداومة عليه.							
2	أسجل سلوكي السلبي اتجاه إنجاز المهام الأكاديمية من أجل تعديلها.							
3	أقسم الفترات الزمنية اللاَزمة لأداء كل مهمة أكاديمية.							
4	أحرص على الاحتكاك بالزملاء الذين يحرصون على إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم.							
5	أسجل السلوك الذي أرغب في أداءه اتجاه المهام الأكاديمية.							
6	كلما وضعت أهداف لأداء المهام الأكاديمية أضع خطط لكيفية تنفيذها.							
7	أضع برنامج أسبوعي للمهام الأكاديمية التي يجب أن أنجزها.							
8	أحرص على تنفيذ البرنامج الأسبوعي في الوقت المحدد لإنهائه.							
9	ألاحظ السلوك الإيجابي لزملائي أثناء أداء المهام الأكاديمية لتنفيذه.							

10	أسجل باستمرار أهدافي اليومية اتجاه أداء المهام الأكاديمية.							
11	أأجل إشباع رغباتي إلى وقت لاحق، إذا كانت لدي مهام أكاديمية.							
12	أراجع نفسي كلما تراجعت في إنجاز المهام الأكاديمية.							
13	أمنح نفسي فترات راحة كلما أحسست بالضغط في إنجاز المهام الأكاديمية، لتجديد الطاقة البحثية.							
14	أطلب التوجيهات والنصائح من ذوي الخبرة والتجارب في مجال البحث العلمي، كلما أحسست بالتراجع في إنجاز المهام الأكاديمية.							

المحور الثاني: التقييم الذاتي

الرقم	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق	تتحقق بدرجة متوسطة	لا تتحقق	لا تتحقق بدرجة كبيرة	يقيس	لا يقيس
1	أقارن أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية مع أداء زملائي من أجل تطوير مهاراتي.							
2	أقارن بين أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية وأهدافي التي قمت بتحديدها.							
3	أحدد نقاط القوة ونقاط الضعف من أجل تطويرها.							
4	أقوم بتقديم حكم للمستوى الذي توصلت إليه في أداء المهام الأكاديمية.							
5	أبحث في أسباب تحسن أدائي من اجل تعزيزه وتطويره.							
6	أبحث عن أسباب تراجعي في إنجاز المهام الأكاديمية من اجل تعديله.							
7	أعيد النظر في كل المهام الأكاديمية التي قمت بتدوينها لإنجازها لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزته.							
8	أتحقق من إنجاز المهام الأكاديمية حسب الأولوية.							
9	أعيد النظر في بدائل الاستراتيجيات المناسبة لأختار الأفضل لأداء المهام.							

10	أعيد النظر في العادات السيئة في أداء المهام لتجنب ممارستها.								
11	أقوم بوضع معايير للحكم على التقدم أو التراجع في إنجازاتي الأكاديمية.								
12	أعيد النظر في قدرتي أو عدم قدرتي على تحمل تأجيل إشباع رغباتي حتى الانتهاء من إنجاز المهام الأكاديمية.								
13	كلما تلقيت العتاب من طرف الأستاذ نتيجة اللاَمبالاة في إنجاز المهام الأكاديمية كلما أعدت النظر في السلوك السلبي من اجل تعديله.								
14	انتقادات الآخرين لتراجع أدائي تزيدني حماسا نحو تقديم الأفضل في إنجاز المهام الأكاديمية.								

المحور الثالث: التعزيز الذاتي

الرقم	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق	تتحقق بدرجة متوسطة	لا تتحقق	لا تتحقق بدرجة كبيرة	يقيس	لا يقيس
1	أكافئ نفسي بممارسة هواياتي المفضلة، كلما التزمت بإتمام المهام الأكاديمية في الوقت المحدد لها.							
2	أحرم نفسي من مشاهدة برامجي المفضلة، كلما قصرت في إنهاء واجباتي في الوقت المحدد لذلك.							
3	أمنع نفسي من الدخول لمواقع التواصل الاجتماعي، كلما أجلت إنجاز المهام الأكاديمية.							
4	أنهض باكرا، وأنام متأخر كلما أحسست بالتقصير في إنجاز المهام الأكاديمية.							
5	كلما أنهيت إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، أتحاور مع نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهذا السلوك الإيجابي.							
6	كلما قصرت في إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، أتحاور مع نفسي على ضرورة التغيير من هذا السلوك السلبي.							
7	كلما تلقيت الشكر من طرف الأستاذ نتيجة التزام إنجاز المهام الأكاديمية كلما أصريت على الانضباط الأكاديمي.							

8	أعتز بنفسي كلما حققت أداء جيد في إنجاز المهام الأكاديمية.							
9	كلما تحصلت على نقاط زائدة من طرف الأستاذ نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الإنتاج أكثر.							
10	كلما تلقيت ملاحظات سلبية حول تراجع أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية كلما حرصت على تحسينه.							
11	كلما تلقيت انتقادات سلبية، نتيجة إهمالي لإنجاز المهمات الأكاديمية كلما راجعت نفسي بضرورة الاهتمام							
12	أسجل باعتزاز أدائي الجيد في إنجاز المهام الأكاديمية في مذكرتي الشخصية.							
13	أنزعج من نفسي كلما كررت نفس السلوك السلبي نحو أداء المهام الأكاديمية.							
14	أحدث نفسي أنها قادرة على تقديم الأفضل كلما أحسست بالتراجع في أدائي.							

إعداد الباحثة: سومية حنون.

الملحق رقم (02) مقياس الضبط الذاتي بعد التحكيم.

المحور الأول: المراقبة الذاتية

الرقم	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة جدا	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة قليلة	تتحقق بدرجة قليلة جدا
1	أداوم على ممارسة سلوكاتي الإيجابية اتجاه إنجاز مهامي الأكاديمية.					
2	أعمل على تجنب سلوكاتي السلبية اتجاه إنجاز مهماتي الأكاديمية وتعديلها.					
3	أقوم بتقسيم وقتي لأداء مهامي الأكاديمية.					
4	أحرص على الاحتكاك بالزملاء الذين ينجزون مهماتهم الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم.					
5	أدون السلوكات التي أرغب في أداءها اتجاه مهماتي الأكاديمية.					
6	كلما وضعت أهداف لأداء المهام الأكاديمية، أضع خطط لكيفية تنفيذها.					
7	أضع برنامج أسبوعي للمهام الأكاديمية التي يجب أن أنجزها.					
8	أحرص على تنفيذ البرنامج الأسبوعي في الوقت المحدد لإنهائه.					
9	ألاحظ السلوكات الإيجابية لزملائي أثناء أداء مهماتهم الأكاديمية من أجل تطبيقها.					

10	أسجل باستمرار أهدافي اليومية اتجاه أداء المهمات الأكاديمية					
11	أأجل ممارسة رغباتي إلى وقت لاحق، إذا كانت لدي مهمات أكاديمية.					
12	أراجع نفسي كلما حدث تدني في مستوى إنجازي للمهمات الأكاديمية.					
13	أمنح نفسي فترات راحية، كلما أحسست بالضغط جراء إنجاز مهماتي الأكاديمية، لتجديد طاقاتي.					
14	أطلب التوجيهات والنصائح ممن لهم خبرة وتجارب في مجال البحث العلمي، كلما وجدت صعوبات في إنجاز مهماتي الأكاديمية.					
15	أتابع باستمرار تقدمي في إنجاز المهمات الأكاديمية.					
16	أتابع باستمرار تنفيذي للخطط التي قمت بوضعها من أجل إتمام المهمات الأكاديمية في الوقت المحدد					
17	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ في أداء المهام التي سوف أنجزها.					

المحور الثاني: التقييم الذاتي

الرقم	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق	تتحقق بدرجة متوسطة	لاتتحقق	لا تتحقق بدرجة كبيرة
1	أقارن أدائي في إنجاز المهمات الأكاديمية، مع أداء زملائي المتفوقين من أجل تطوير مهاراتي.					
2	أقارن بين أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية، والأهداف المسطرة					
3	أحدد نقاط قوتي من أجل تطويرها					
4	أقوم بتقييم للمستوى الذي توصلت إليه في أداء المهمات الأكاديمية.					
5	أبحث في أسباب تحسن أدائي من اجل المدامة عليها.					
6	أبحث عن أسباب تراجعي في إنجاز المهمات الأكاديمية من أجل تجنبها.					
7	أعيد النظر في المهام الأكاديمية قيد الإنجاز لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزته.					
8	أتحقق من إنجاز المهام الأكاديمية حسب الأولوية.					
9	أعيد النظر في بدائل الاستراتيجيات المناسبة لاختيار الأفضل لأداء المهام.					
10	أعيد النظر في العادات السيئة في أداء المهام لتجنب ممارستها.					
11	أحدد نقاط ضعي من أجل تطويرها.					
12	أعيد النظر في مدى قدرتي على تحمل تأجيل إشباع رغباتي حتى الانتهاء من إنجاز المهمات الأكاديمية.					

13	أعمل على إعادة النظر في سلوكاتي السلبية كلما تلقيت العتاب من طرف الأستاذ نتيجة اللامبالاة في إنجاز المهمات الأكاديمية وتعديلها					
14	انتقادات الآخرين لتراجع أدائي، تزيدني حماسا نحو تقديم الأفضل في إنجاز المهمات الأكاديمية.					
15	أقارن بين السلوكات الإيجابية والسلوكات السلبية في أداء المهام، من اجل المداومة على ممارسة السلوكات الإيجابية، وتجنب ممارسة السلوكات السلبية.					
16	أقوم بوضع معايير للحكم على مدى التقدم في إنجازاتي الأكاديمية					
17	أقوم بوضع معايير للحكم مدى التراجع في إنجازاتي الأكاديمية					

المحور الثالث: التعزيز الذاتي

الرقم	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق	تتحقق بدرجة متوسطة	لاتتحقق	لا تتحقق بدرجة كبيرة
1	أكافئ نفسي بممارسة هواياتي المفضلة، كلما التزمت بإتمام مهماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها.					
2	أحرم نفسي من مشاهدة برامجي المفضلة، كلما قصرت في إنهاء واجباتي في الوقت المحدد لذلك.					
3	أمنع نفسي من الدخول لمواقع التواصل الاجتماعي، كلما أجلت إنجاز المهمات الأكاديمية.					
4	أنهض باكرا، كلما أحسست بالتقصير في إنجاز المهام الأكاديمية من أجل تعويض ما فاتني من تأدية المهام.					
5	كلما أنهيت إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، أحدث نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهذا السلوك الإيجابي.					
6	كلما قصرت في إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، أتحاور مع نفسي على ضرورة التغيير من هذا السلوك السلبي.					
7	كلما تلقيت الشكر نتيجة التزامي في إنجاز المهام الأكاديمية، كلما أصريت على الانضباط الأكاديمي.					
8	أعتز بنفسي كلما حققت أداء جيد في إنجاز المهام الأكاديمية.					
9	كلما تحصلت على ملاحظات إيجابية نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الاجتهاد أكثر.					

10	كلما تلقيت ملاحظات سلبية حول تراجع أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية كلما حرصت على تحسينها.					
11	كلما تلقيت انتقادات سلبية، نتيجة إهمالي لإنجاز المهمات الأكاديمية كلما راجعت نفسي بضرورة الاهتمام.					
12	أسجل باعتزاز أدائي الجيد في إنجاز المهام الأكاديمية في مذكرتي الشخصية.					
13	أنزعج من نفسي كلما كررت نفس السلوك السلبي نحو أداء مهماتي الأكاديمية.					
14	أحدث نفسي أنها قادرة على تقديم الأفضل كلما أحسست بالتراجع في أدائي.					
15	أعتز بنفسي كلما التزمت بتنفيذ الخطط التي قمت بتسطيرها					
16	أنام متأخرا، كلما أحسست بالتقصير في إنجاز مهماتي الأكاديمية لتعويض ما فاتني.					

إعداد الباحثة: سومية حنون.

الملحق رقم (03) مقياس الضبط الذاتي في الصورة الأولية.

جامعة محمد بوضياف–المسيلة–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

مقياس الضبط الذاتي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

عزيزي(ة) الطالب(ة)

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تجريبية بعنوان:" **أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية".**

وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي بجامعة محمد بوضياف –المسيلة–.

لهذا نتقدم إليك عزيزي(ة) الطالب(ة) بالإجابة على هذه العبارات، والتي تتضمن مجموعة من الفقرات يرجى الإجابة عليها بدقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة التي تراها مناسبة من فقرات المقياس، وأحيطكم علما بأن المعلومات التي يتم الحصول عليها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، والباحثة لا يسعها إلا التقدم إليكم بخالص الشكر والتقدير لتعاونكم معها، ومنحكم لها جزءا من وقتكم الثمين.

الرقم	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة جدا	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة قليلة	تتحقق بدرجة قليلة جدا
1	أقارن أدائي في إنجاز المهمات الأكاديمية، مع أداء زملائي المتفوقين من أجل تطوير مهاراتي.					
2	أقارن بين أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية، والأهداف المسطرة					
3	أحدد نقاط قوتي من أجل تطويرها					
4	أداوم على ممارسة سلوكاتي الإيجابية اتجاه إنجاز مهامي الأكاديمية.					
5	أقوم بتقييم للمستوى الذي توصلت إليه في أداء المهمات الأكاديمية.					
6	أبحث في أسباب تحسن أدائي من أجل المدامة عليها.					
7	أكافئ نفسي بممارسة هواياتي المفضلة، كلما التزمت بإتمام مهماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها.					
8	أبحث عن أسباب تراجعي في إنجاز المهمات الأكاديمية من أجل تجنبها.					
9	أعمل على تجنب سلوكاتي السلبية اتجاه إنجاز مهماتي الأكاديمية وتعديلها.					
10	أكافئ نفسي بممارسة هواياتي المفضلة، كلما التزمت بإتمام مهماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها.					
11	أعيد النظر في المهام الأكاديمية قيد الإنجاز لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزته.					

12	أقوم بتقسيم وقتي لأداء مهامي الأكاديمية.					
13	أتحقق من إنجاز المهام الأكاديمية حسب الأولوية.					
14	أحرص على الاحتكاك بالزملاء الذين ينجزون مهماتهم الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم.					
15	أمنع نفسي من الدخول لمواقع التواصل الاجتماعي، كلما أجلت إنجاز المهات الأكاديمية.					
16	أعيد النظر في بدائل الاستراتيجيات المناسبة لاختيار الأفضل لأداء المهام.					
17	أنهض باكرا، كلما أحسست بالتقصير في إنجاز المهام الأكاديمية من أجل تعويض ما فاتني من تأذية المهام.					
18	أدون السلوكات التي أرغب في أداءها اتجاه مهماتي الأكاديمية.					
19	كلما أنهيت إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، أحدث نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهذا السلوك الإيجابي.					
20	أعيد النظر في العادات السيئة في أداء المهام لتجنب ممارستها.					
21	كلما قصرت في إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، أتحاور مع نفسي على ضرورة التغيير من هذا السلوك السلبي.					
22	كلما وضعت أهداف لأداء المهام الأكاديمية، أضع خطط لكيفية تنفيذها.					
23	كلما تلقيت الشكر نتيجة التزامي في إنجاز المهام الأكاديمية، كلما أصريت على الانضباط الأكاديمي.					
24	أحدد نقاط ضعي من أجل تطويرها.					

25	أعتز بنفسي كلما حققت أداء جيد في إنجاز المهام الأكاديمية.					
26	أضع برنامج أسبوعي للمهام الأكاديمية التي يجب أن أنجزها.					
27	أعيد النظر في مدى قدرتي على تحمل تأجيل إشباع رغباتي حتى الانتهاء من إنجاز المهمات الأكاديمية.					
28	كلما تحصلت على ملاحظات إيجابية نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الاجتهاد أكثر.					
29	أحرص على تنفيذ البرنامج الأسبوعي في الوقت المحدد لإنهائه.					
30	كلما تلقيت ملاحظات سلبية حول تراجع أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية كلما حرصت على تحسينها.					
31	ألاحظ السلوكات الإيجابية لزملائي أثناء أداء مهماتهم الأكاديمية من أجل تطبيقها.					
32	كلما تلقيت انتقادات سلبية، نتيجة إهمالي لإنجاز المهمات الأكاديمية كلما راجعت نفسي بضرورة الاهتمام.					
33	أسجل باستمرار أهدافي اليومية اتجاه أداء المهمات الأكاديمية					
34	أسجل باعتزاز أدائي الجيد في إنجاز المهام الأكاديمية في مذكرتي الشخصية.					
35	أأجل ممارسة رغباتي إلى وقت لاحق، إذا كانت لدي مهمات أكاديمية.					
36	أنزعج من نفسي كلما كررت نفس السلوك السلبي نحو أداء مهماتي الأكاديمية.					

37	أعمل على إعادة النظر في سلوكاتي السلبية كلما تلقيت العتاب من طرف الأستاذ نتيجة اللامبالاة في إنجاز المهمات الأكاديمية وتعديلها					
38	أراجع نفسي، كلما حدث تدني في مستوى إنجازي للمهمات الأكاديمية.					
39	انتقادات الآخرين لتراجع أدائي، تزيدني حماسا نحو تقديم الأفضل في إنجاز المهمات الأكاديمية.					
40	أقارن بين السلوكات الإيجابية والسلوكات السلبية في أداء المهام، من أجل المداومة على ممارسة السلوكات الإيجابية، وتجنب ممارسة السلوكات السلبية.					
41	أمنح نفسي فترات راحية، كلما أحسست بالضغط جراء إنجاز مهماتي الأكاديمية، لتجديد طاقاتي.					
42	أطلب التوجيهات والنصائح ممن لهم خبرة وتجارب في مجال البحث العلمي، كلما وجدت صعوبات في إنجاز مهماتي الأكاديمية.					
43	أحدث نفسي أنها قادرة على تقديم الأفضل كلما أحسست بالتراجع في أدائي.					
44	أتابع باستمرار تقدمي في إنجاز المهمات الأكاديمية.					
45	اعتز بنفسي كلما التزمت بتنفيذ الخطط التي قمت بتسطيرها					
46	أتابع باستمرار تنفيذي للخطط التي قمت بوضعها من أجل إتمام المهمات الأكاديمية في الوقت المحدد					
47	أقوم بوضع معايير للحكم على مدى التقدم في إنجازاتي الأكاديمية					

48	أقوم بوضع معايير للحكم مدى التراجع في إنجازاتي الأكاديمية					
49	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن أبدأ في أداء المهام التي سوف أنجزها.					
50	أنام متأخرا، كلما أحسست بالتقصير في إنجاز مهماتي الأكاديمية، لتعويض ما فاتني.					

الملحق رقم (04) مقياس الضبط الذاتي في الصورة النهائية

جامعة محمد بوضياف–المسيلة–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

مقياس الضبط الذاتي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

عزيزي(ة) الطالب(ة)

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تجريبية بعنوان:

" **أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية"**

وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي بجامعة محمد بوضياف –المسيلة–.

لهذا نتقدم إليك عزيزي (ة) الطالب(ة) بالإجابة على هذه العبارات، والتي تتضمن مجموعة من الفقرات يرجى الإجابة عليها بدقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة التي تراها مناسبة من فقرات المقياس.

وأحيطكم علما بأن المعلومات التي يتم الحصول عليها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، والباحثة لا يسعها إلا التقدم إليكم بخالص الشكر والتقدير لتعاونكم معها، ومنحكم لها جزءا من وقتكم الثمين.

الرقم	العبارات	تتحقق بدرجة كبيرة جدا	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة قليلة	تتحقق بدرجة قليلة جدا
1	أقارن أدائي في إنجاز المهمات الأكاديمية، مع أداء زملائي المتفوقين من أجل تطوير مهاراتي.					
2	أقارن بين أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية، والأهداف المسطرة					
3	أحدد نقاط قوتي من أجل تطويرها					
4	أداوم على ممارسة سلوكاتي الإيجابية اتجاه إنجاز مهامي الأكاديمية.					
5	أبحث في أسباب تحسن أدائي من أجل المدامة عليها.					
6	أعمل على تجنب سلوكاتي السلبية اتجاه إنجاز مهماتي الأكاديمية وتعديلها.					
7	أكافئ نفسي بممارسة هواياتي المفضلة، كلما التزمت بإتمام مهماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها.					
8	أتحقق من إنجاز المهام الأكاديمية حسب الأولوية.					
9	أحرص على الاحتكاك بالزملاء الذين ينجزون مهماتهم الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم.					
10	أعيد النظر في بدائل الاستراتيجيات المناسبة لاختيار الأفضل لأداء المهام.					
11	أدون السلوكات التي أرغب في أداءها اتجاه مهماتي الأكاديمية.					

12	كلما أنهيت إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، أحدث نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهذا السلوك الإيجابي.					
13	كلما قصرت في إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، أتحاور مع نفسي على ضرورة التغيير من هذا السلوك السلبي.					
14	كلما تلقيت الشكر نتيجة التزامي في إنجاز المهام الأكاديمية، كلما أصريت على الانضباط الأكاديمي.					
15	أعتز بنفسي كلما حققت أداء جيد في إنجاز المهام الأكاديمية.					
16	أضع برنامج أسبوعي للمهام الأكاديمية التي يجب أن أنجزها					
17	أعيذ النظر في مدى قدرتي على تحمل تأجيل إشباع رغباتي حتى الانتهاء من إنجاز المهمات الأكاديمية.					
18	كلما تحصلت على ملاحظات إيجابية نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الاجتهاد أكثر.					
19	أحرص على تنفيذ البرنامج الأسبوعي في الوقت المحدد لإنهائه.					
20	كلما تلقيت ملاحظات سلبية حول تراجع أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية كلما حرصت على تحسينها.					
21	ألاحظ السلوكات الإيجابية لزملائي أثناء أداء مهماتهم الأكاديمية من أجل تطبيقها.					
22	كلما تلقيت انتقادات سلبية، نتيجة إهمالي لإنجاز المهمات الأكاديمية كلما راجعت نفسي بضرورة الاهتمام.					

23	أسجل باستمرار أهدافي اليومية اتجاه أداء المهمات الأكاديمية.					
24	أسجل باعتزاز أدائي الجيد في إنجاز المهام الأكاديمية في مذكرتي الشخصية.					
25	أنزعج من نفسي كلما كررت نفس السلوك السلبي نحو أداء مهماتي الأكاديمية.					
26	أعمل على إعادة النظر في سلوكاتي السلبية كلما تلقيت العتاب من طرف الأستاذ نتيجة اللامبالاة في إنجاز المهمات الأكاديمية وتعديلها.					
27	انتقادات الآخرين لتراجع أدائي، تزيدني حماسا نحو تقديم الأفضل في إنجاز المهمات الأكاديمية.					
28	أقارن بين السلوكات الإيجابية والسلوكات السلبية في أداء المهام، من أجل المداومة على ممارسة السلوكات الإيجابية، وتجنب ممارسة السلوكات السلبية.					
29	أمنح نفسي فترات راحية، كلما أحسست بالضغط جراء إنجاز مهماتي الأكاديمية، لتجديد طاقاتي.					
30	أطلب التوجيهات والنصائح ممن لهم خبرة وتجارب في مجال البحث العلمي، كلما وجدت صعوبات في إنجاز مهماتي الأكاديمية.					
31	أحدث نفسي أنها قادرة على تقديم الأفضل كلما أحسست بالتراجع في أدائي.					
32	أتابع باستمرار تقدمي في إنجاز المهمات الأكاديمية.					
33	اعتز بنفسي كلما التزمت بتنفيذ الخطط التي قمت بتسطيرها					

34	أقوم بوضع معايير للحكم على مدى التقدم في إنجازاتي الأكاديمية					
35	أقوم بوضع معايير للحكم مدى التراجع في إنجازاتي الأكاديمية					
36	أقرأ التعليمات بحرص قبل أن ابدأ في أداء المهام التي سوف أنجزها.					

الملحق رقم (05): قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الضبط الذاتي مرتبة ترتيبا أبجديا

الاسم واللقب	الجامعة	الرتبة
د.الجملي عمر	جامعة قفصة بتونس	مدرس عرضي
د.بن زطة بلدية	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذة محاضرة –ب –
د.بوطاجين عادل	جامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل	أستاذ محاضر –أ–
د.بوغرزة رضا	جامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل	أستاذ محاضر–أ–
د.بشتة حنان	جامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل	أستاذة محاضرة– أ–
د.دغلس أماني	جامعة الشرق الأوسط (MEU)	أستاذ مشارك
د.كعبار جمال	جامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل	أستاذ محاضر– أ–
أ.د.مجاهدي الطاهر	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ التعليم العالي
أ.د.مركون هبة	جامعة خميس مليانة	أستاذ التعليم العالي
أ.عبايدية احلام	جامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل	أستاذة مساعدة –أ–
د.خابور رشا سامي	جامعة اليرموك الأردن	أستاذ مساعد

الملحق (06) قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي مرتبة ترتيبا ابجديا.

الاسم واللقب	الجامعة	الرتبة
د. الجملي عمر	جامعة قفصة بتونس	مدرس عرضي
د. بن زطة بلدية	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذة محاضرة –ب –
د. بوغرزة رضا	جامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل	أستاذ محاضر–أ–
د.بشتة حنان	جامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل	أستاذة محاضرة– أ–
د. دغلس أماني	جامعة الشرق الأوسط (MEU)	أستاذ مشارك
د. كعبار جمال	جامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل	أستاذ محاضر– أ–
أ.د.مجاهدي الطاهر	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	أستاذ التعليم العالي
د. مركون هبة	جامعة خميس مليانة	أستاذ التعليم العالي
د. حديد يوسف	جامعة محمد الصديق بن يحيح–جيجل	أستاذ التعليم العالي
أ. عبايدية أحلام	جامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل	أستاذة مساعدة –أ–
د. خابور رشا سامي	جامعة اليرموك الاردن	أستاذ مساعد

الملحق رقم (07): جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة التدريبية الأولى: التعارف، وبناء العلاقة التدريبية (2021/02/10)

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

❖ **أهداف الجلسة:**

- التعارف بين الباحثة والطلبة، والترحيب بهم.
- توفير جو من الطمأنينة، وبناء علاقة ثقة بين الباحثة والطلبة.
- شرح أهداف البرنامج التدريبي، وفائدته على الطلبة.
- الاتفاق على الشروط والقوانين الواجب مراعاتها أثناء الجلسات التدريبية.

❖ **التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية.

❖ **الوسائل المستخدمة:**

- السبورة، مطوية جلسات البرنامج التدريبي **(انظر الملحق رقم 07)**، عقد كتابي للاتفاق **(انظر الملحق رقم 08)**.

❖ **إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- حضور الباحثة والطلبة.
- ترحب الباحثة بالطلبة باستعمال عبارات الترحيب (أهلا بكم، مرحبا بكم، تفضلوا...الخ).
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور.
- تعرف الباحثة بنفسها وتطلب من جميع الطلبة التعريف بأنفسهم، والتعرف على زملائهم.
- تقدم الباحثة نبذة مفصلة عن البرنامج التدريبي، وتوضح الهدف العام منه **(انظر الملحق رقم09)**، ثم توزع مطوية شاملة لعناوين جلسات البرنامج التدريبي على الطلبة **(انظر الملحق رقم 10)**.
- تتفق الباحثة مع الطلبة على توقيت الجلسات التدريبية بما يتناسب مع جدول التوقيت الأسبوعي لهم **(انظر الملحق رقم 13)**.

- توزع الباحثة عقد اتفاق **(انظر الملحق رقم 08)** لمجموعة الشروط والقواعد لضمان السير الحسن للجلسات التدريبية (احترام الآراء، تقبل آراء الآخرين، عدم المقاطعة، الإصغاء الجيد، الالتزام بالحضور، حل النشاطات، التعبير بحرية).
- تعبر الباحثة عن رغبتها في إتمام الجلسات اللاحقة، مع الحرص على إثارة دافعية الطلبة وتشويقهم للحضور.
- تتفق الباحثة مع الطلبة على الوقت والزمان المحددين للجلسة الموالية.

❖ **إنهاء الجلسة:**

- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور، وحسن الإصغاء والمتابعة.

❖ **تقييم الجلسة:**

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
التعارف بين الباحثة والطلبة			
بداية بناء علاقة جيدة بين الباحثة والطلبة.			
شرح أهداف البرنامج التدريبي، وفائدته.			
الاتفاق على الشروط والقوانين الواجب مراعاتها أثناء الجلسات التدريبية.			

الجلسة التدريبية الثانية: شرح محتوى البرنامج التدريبي بدقة ووضوح (2021/02/14).

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

★أهداف الجلسة:

- التعريف بالتفكير المعرفي
- التعريف بمفهوم التفكير ما وراء المعرفي.
- معرفة الفرق بين التفكير المعرفي والتفكير ما وراء المعرفي
- التعريف بمهارات التفكير ما وراء المعرفي (شرح مفصل لكل مهارة).

★التقنيات والأساليب المستخدمة:

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية، العصف الذهني.

★الوسائل المستخدمة:

- السبورة، رسومات ملصقة، خرائط مفاهيمية.

★إجراءات سير الجلسة التدريبية:

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون: "**شرح محتوى البرنامج التدريبي بدقة ووضوح**".
- تستخدم الباحثة استراتيجية العصف الذهني، بقولها: "هل صادفتكم معلومات نظرية حول التفكير ما وراء المعرفي أثناء مساركم الدراسي؟".
- تستمع لإجاباتهم وبعدها تطرح السؤال: ماذا خطر ببالكم عند سماعكم لهذا المفهوم؟ وهل صادفتم معلومات حول التفكير المعرفي؟

- تشجع الطلبة على التفاعل وتثير دافعيتهم للمشاركة، بتوضيحها أن هدف وجودهم هنا هو التعبير بكل حرية عن أفكارهم حتى ولو كانت خاطئة، وتستدل بعبارة:" من الأخطاء نتعلم، ولم يولد الرجل عالما إنما العلم بالتعلم"، وتشير إلى نظرية التعلم بالخطأ، وان هدفنا في هذه الجلسات أن نخطئ لتكون نقطة البداية للتخطيط والمراقبة والتقييم، ومن ثم نبحث عن البدائل ونعدل الأخطاء.
- تحاول الباحثة لفت انتباه الطلبة وتركيزهم، وتقوم بشرح دقيق ومفصل لمفهوم التفكير المعرفي والتفكير ما وراء المعرفي، وذلك بعرض صور ملحقة على السبورة لمهارات التفكير الدنيا والعليا للتصنيف المعدل لمستويات التفكير المعرفي عند بلوم **(انظر الملحق رقم 15)**، ومهارات التفكير العليا **(انظر الملحق17)**، وتعرض على السبورة نموذج تفصيلي لعمليات التفكير ومهاراته **(انظر الملحق رقم19)**، وتشرع في الشرح، وذلك بإثارة دافعية الطلبة للتفاعل.
- وتقدم شرح مستدلة بمثال: لنفترض أني حضرت لاجتياز امتحان في مقياس ما من مقاييس التخصص، واعتمدت في مراجعتي على محاضرات المقياس، والأسئلة جميعها كانت من محتوى المحاضرات، إلا أنني تحصلت على علامة 20/12، هنا أتساءل أين هي الـ 8 نقاط الباقية؟ مع أن الإجابة موجودة بكراس المحاضرات، مقابل وجود زميل أو زميلة تحصلت على علامة 20/18 أو العلامة كاملة، وهنا السؤال الذي يطرح نفسه: ما السبب الذي أدى بي إلى عدم الحصول على العلامة كاملة أو علامة مرتفعة؟
- تسجل الباحثة إجابات الطلبة، وتتقبل جميع الإجابات.
- بعدها تقول: إذا استطعت أن أجيب على هذا السؤال، بمعرفة السبب الرئيسي الذي أدى بي إلى عدم الحصول على العلامة كاملة، وهو ربما يكون المراجعة بطريقة خاطئة، ربما إتباعي لعادة سيئة، ربما استخدام استراتيجية خاطئة، وبعد معرفة السبب سوف، أسعى إلى ضبط سلوكي في مراجعة المقياس، فأنتظر في المرة القادمة الحصول على علامة مرتفعة عن العلامة التي تحصلت عليها في هذا الامتحان.
- لماذا؟
- وتنتظر إجابات الطلبة، تستمع لهم وتناقشهم، وبعدها تقول: لأنني بحثت في الأسلوب أو الطريقة التي راجعت بها في المرة السابقة، حتى تحصلت على تلك العلامة، وسوف أبحث الآن كيف

أفكر في طريقة أخرى لأتحصل على علامة مرتفعة، وسوف أستفيد من السلوكات الخاطئة التي اتبعتها أثناء المراجعة، وأتجنب تكرارها هذه المرة.

- تتأكد الباحثة من استيعاب وفهم الطلبة للمفهوم بأكمل صورة، لتنتقل مباشرة لطرح سؤال آخر.
- تقول الباحثة: بعد فهمنا لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي، فيا ترى ماذا يخطر ببالكم عند سماعكم لمصطلح مهارات التفكير ما وراء المعرفي؟
- تصغي الباحثة وتستمع لإجابات جميع الطلبة، مع حرصها على التشجيع والتفاعل وإثارة دافعية المشاركة للجميع دون استثناء.
- تناقش الباحثة إجابات الطلبة، وتستمر في الحرص على إثارة دافعيتهم للتفكير في الإجابة.
- تطلب منهم تسجيل إجاباتهم على السبورة في شكل خريطة مفاهيمية، مع تعزيز الإجابات الصحيحة.
- تحاول الباحثة لفت انتباه الطلبة وتركيزهم، وتقوم بشرح دقيق ومفصل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم)، مع تقديم أمثلة لكل مهارة لتسهيل الفهم والاستيعاب.
- تتأكد الباحثة من استيعاب وفهم الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، وذلك بطلبها بتقديم أمثلة عن ذلك وإسقاطها على أرض الواقع، وتشير إلى أن محتوى الجلسة الموالية يتمركز حول تجسيد هذه المهارات على مقاييس تخصص علوم التربية السنة الثانية.
- تسأل الباحثة الطلبة عن توقعاتهم لكيفية تجسيد مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم) على مقاييس تخصص علوم التربية، مع حرصها على استخدام أسلوب الإثارة والتشويق.
- تصغي الباحثة للطلبة، وتعطي الفرصة لكل من يرغب في التعبير على توقعه، وتحرص على تشجيعهم على التعبير عن أفكارهم، مع تعزيز الأفكار الصائبة، والثناء على أصحابها بالشكر.
- تثير الباحثة دافعية استعداد الطلبة لحضور الجلسة الموالية، وذلك بقولها أنا جد متشوقة للانطلاق في تجسيد مهارات كل من التخطيط والمراقبة والتقييم على مقاييس التخصص، وذلك من أجل أن تستخدموه مستقبلا في مواجهة مختلف المواقف المشابهة، وكذلك في أداء المهمة المكلفين بها.

★نشاط:

- بعد استيعابك لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته (التخطيط، المراقبة، التقييم)، حاول تجسيده على أرض الواقع في مواجهة موقف ما، أو أثناء أدائك لمهمة ما.
- مناقشة النشاط أثناء الجلسة مباشرة.

★إنهاء الجلسة:

- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.

★تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
استيعاب الطلبة لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي.			
استيعاب الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (شرح كل مهارة بالتفصيل).			
تعزيز الثقة مع الطلبة			
تعزيز دافعيتهم نحو مواصلة البرنامج التدريبي			

الجلسة التدريبية الثالثة: التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم) لفهم واستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية (2021/02/16).

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

♦ **أهداف الجلسة:**

- التخطيط لاختيار استراتيجية تساعد على بلوغ الهدف المسطر (تكوين نظرة عامة لفهم تخصص علوم التربية).
- مراقبة المكتسبات المعرفية من خلال تجسيد استراتيجية K.W.L.H.

♦ **التقنيات والأساليب المستخدمة:**المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية، تسجيل الملاحظات، استراتيجية التعلم التعاوني.

♦ **الوسائل المستخدمة:**

- السبورة، جدول التوقيت الأسبوعي، إستراتيجيات التعلم الحديثة، مطوية جدول إستراتيجية K.W.L.H، جدول مقايس التخصص والاستراتيجية المقترحة لاستيعابه وفهمه.

♦ **إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون: "**تجسيد مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتكوين نظرة عامة عن محتوى تخصص علوم التربية**".
- توزع الباحثة جدول البرنامج الأسبوعي **(انظر الملحق 13)**، كما أنها توزع عليهم مطوية إستراتيجيات التعلم النشط **(انظر الملحق رقم 18)**، ومطوية أخرى توضح جدول مقياس التخصص والاستراتيجية المقترحة لفهمه واستيعابه **(انظر الملحق رقم 11)**، تستخدم الباحثة استراتيجية التعلم التعاوني، بقولها: أعزائي الطلبة، عزيزاتي الطالبات، سوف نحاول في هذه الجلسة أن نتعاون جميعنا من خلال اقتراحاتكم للاستراتيجيات المقترحة لفهم واستيعاب محتوى كل مقياس من مقاييس

تخصص علوم التربية اعتمادا على جدول البرنامج الأسبوعي **(الملحق رقم 13)** الذي يحتوي على مقاييس التخصص، ومطوية إستراتيجيات التعلم النشط **(انظر الملحق 18)**.

- تناقش الباحثة مع الطلبة جميع اقتراحاتهم، مع الحرص على تعزيز تفاعلهم ومشاركتهم.
- تسال الباحثة الطلبة: فيما أفادتكم هذه الخطوة؟
- تتناقش مع الطلبة، وتشير إلى أن هذه الخطوة قد ساعدتنا على التخطيط لاختيار استراتيجية مناسبة ووضع بدائل أخرى للإستراتيجيات المقترحة لفهم واستيعاب محتوى المقياس.
- وبعدها تسأل ما الهدف الذي عليك تحقيقه بعد تجسيدك للإستراتيجيات التي سوف تختارها؟

"الهدف هو بعد انتهاء الجلسة يجب أن أكون ملما بمحتوى مختلف مقاييس تخصص علوم التربية (تكوين فكرة عامة عن التخصص الذي أنا بصدد دراسته)".

- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة وتتناقش معهم.
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة: أقترح عليكم تطبيق استراتيجية K.W.L.H لفهمه واستيعابه **(الملحق رقم 12)**، وبعدها تطرح السؤال: هل سبق واستخدمت هذه الاستراتيجية في فهم المحتوى الأكاديمي، أو أداء مهمة أكاديمية؟
- تصغي الباحثة وتستمع لإجابات جميع الطلبة.
- تثير دافعية الطلبة للشروع في تجسيد هذه الاستراتيجية على مقاييس تخصص علوم التربية.
- توزع الباحثة جدول استراتيجية K.W.L.H، على الطلبة.

مقاييس تخصص علوم التربية	ماذا أعرف؟ K	ماذا أريد أن اعرف؟ W	ماذا تعلمت؟ L	كيف أتعلم أكثر؟ H
القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية				
أبستمولوجيا التربية				
علم النفس التربوي				
مذاهب ونظريات تربوية معاصرة				
طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة				
منهجية البحث العلمي				

- تطرح السؤال: هل ترون أن استراتيجية K.W.L.H تسهل لنا فهم واستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية؟
- تستمع لإجاباتهم، وبعدها تطرح السؤال على الطلبة: ماذا تعرفون(k) عن مقاييس تخصص علوم التربية؟
- وتطلب من كل طالبة قدمت إجابة أن تسجلها في الجدول.
- تناقش الباحثة إجابات الطلبة، وبعدها تطرح السؤال التالي: ماذا تلاحظون من خلال الإجابات التي قمنا بتسجيلها على الجدول؟
- تحاول أن تسهل لهم معنى السؤال وتبسطه قائلة: هل كانت كل إجاباتنا متشابهة؟ وهل اتفقنا جميعنا على نفس الإجابات؟
- وهل كلنا على إلمام شامل وكاف بمقاييس تخصص علوم التربية؟
- تناقش الباحثة مع الطلبة إجاباتهم مستخدمة أسلوب النقاش والحوار.
- تقول الباحثة: إذا نستنتج ونلاحظ انه مهما كانت لدينا معلومات ومعارف حول مقاييس تخصص علوم التربية، إلا أننا لا زلنا نتطلع إلى معرفة معلومات أخرى قد تكون بحوزة أشخاص آخرين، ولا نملكها نحن، لذلك فنحن نسعى دوما لمعرفة أشياء أخرى بالرغم من وجود معارف سابقة لدينا.
- تطلب الباحثة من الطلبة تقديم أسئلة حول ما يريدون أن يتعلموه ويعرفوه(w)؟
- تطلب الباحثة من كل طالب قدم سؤال بتسجيله على الجدول.
- تكلف الباحثة الطلبة بالبحث في محتوى مقاييس التخصص الموجودة في الجدول الأسبوعي، وذلك انطلاقا من الأسئلة التي قام زملائهم بطرحها فيما يريدون أن يتعلموه، ثم توزع الباحثة مهمة لكل طالب منهم بتكليفه بالبحث في مقياس من المقاييس سواء بشكل فردي أو ثنائي أو ثلاثي حسب عدد الطلبة، وتوصيهم بضرورة مراجعة المحتوى بطريقة جيدة، وتشير الباحثة إلى أنه سوف يتم تطبيق استراتيجية كرسي الزائر في الجلسة القادمة من أجل أن يفهم ويستوعب جميع الطلبة شرح محتوى المقاييس التي ليست بحوزتهم.

♦ **نشاط:**

– بصفتك مختص في المقياس الذي سوف تبحث فيه، فنحن ندعوك لتكون زائر الجلسة القادمة لشرح محتواه على أمل أن نستفيد منك.

♦ **إنهاء الجلسة:**

– تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.

♦ **تقييم الجلسة:**

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
التخطيط لاختيار استراتيجية تساعد على تكوين نظرة عامة لفهم تخصص علوم التربية			
المراقبة للمكتسبات المعرفية من خلال تجسيد استراتيجية K.W.L.H			

الجلسة التدريبية الرابعة: التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم) لفهم واستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية (2021/02/18).

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

♦ **أهداف الجلسة:**

- مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد استراتيجية كرسي الزائر (لعب الأدوار).
- تقييم الطلبة لمستوى أداءهم.

♦ **التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية.

♦ **الوسائل المستخدمة:**

- السبورة، مطويات شرح محتوى مقاييس التخصص، جدول استراتيجية K.W.L.H.

♦ **إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون: "**تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقاييس تخصص علوم التربية**".
- تطلب الباحثة من أحد الطلبة بالتذكير بأهم ما جاء في الجلسة السابقة.
- تضع كرسي وسط القسم، وتجعل جميع الطلبة يجلسون على شكل دائرة حول الطالب المكلف بأداء المهمة باعتبار الطالب الجالس على الكرسي مختص في ذلك المقياس، وتتيح الفرصة للطالب بتقديم معلومات حول المقياس الذي جمع معلومات حوله، باعتباره مختص فيه، ويحق للطلبة طرح أسئلة، وهكذا بالدور حتى الانتهاء من شرح جميع المقاييس.
- بعد انتهاء جميع الطلبة من الجلوس فوق كرسي الزائر.

- تطلب الباحثة من الطلبة تسجيل ما تعلموه (L) حول كل مقياس من مقاييس التخصص في جدول استراتيجية K.W.L.H. **(انظر الملحق رقم 12)**
- بعدها تسأل الباحثة الطلبة: هل تحقق الهدف الذي قمنا بتسطيره في الجلسة السابقة؟ ما تقييمكم لمستوى أدائكم؟
- وتستمع لكل طالب منهم، مع المناقشة والحوار.
- تشكر الباحثة جميع الطلبة على القيام بالمهمة، كما تشكرهم على تدخلاتهم.

♦ نشاط:

- ضع اقتراحات لكيف يمكنك أن تتعلم أكثر، وذلك بتسجيلها في جدول استراتيجية K.W.L.H.

♦ إنهاء الجلسة:

- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.

♦ تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد استراتيجية كرسي الزائر (لعب الأدوار)			
تقييم الطلبة لمستوى أداءهم			

الجلسة التدريبية الخامسة: التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي (2021/02/21).

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

♦ **أهداف الجلسة:**

- التخطيط لاختيار استراتيجية لفهم محتوى مقياس علم النفس التربوي

♦ **التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية.

♦ **الوسائل المستخدمة:**

- مطوية أسئلة مقياس علم النفس التربوي، مطوية إجابات الأسئلة.

♦ **إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون: "**التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي**".
- تقول الباحثة: أعزائي الطلبة، عزيزاتي الطالبات سوف نحاول في هذه الجلسة أن نتعاون جميعنا من خلال اقتراحاتكم للتخطيط لاختيار الاستراتيجية المناسبة لفهم واستيعاب مقياس علم النفس التربوي.
- تطرح السؤال: ما هو الهدف الذي يسعى له كل منكم من دراسته لمقياس علم النفس التربوي؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتتناقش معهم.
- توزع الباحثة مطوية إستراتيجيات التعلم النشط. **(الملحق رقم 18)**.
- ثم تسألهم: ماهي الاستراتيجية التي تقترحونها لفهم واستيعاب مقياس علم النفس التربوي؟

- تستمع الباحثة لجميع اقتراحات الطلبة، وتسجلها في السبورة.
- تطرح الباحثة السؤال: فيما أفادتكم هاتين الخطوتين قبل اتخاذنا للقرار النهائي في اختيار الاستراتيجية التي سوف نختارها؟
- وبعدها تشير الباحثة إلى أن هذه الخطوة قد ساعدتنا على التخطيط لاختيار استراتيجية مناسبة لفهم واستيعاب محتوى المقياس.
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة: أقترح عليكم تطبيق استراتيجية مقابلة البطاقات أو الكورت الورقية لفهمه، لذلك فحاولوا التركيز معي لشرح هذه الاستراتيجية: سوف يكون لدينا مجموعة من أسئلة متعلقة بمواضيع مقياس علم النفس التربوي، ولدينا بالمقابل أجوبة لكل سؤال، فكرة الاستراتيجية أنكم مطالبين بطرح أسئلة فيما يخص المقياس، والبحث عن إجابات لها، كل واحد منكم مطالب بطرح سؤال والبحث عن جواب للسؤال الذي طرحه، وسوف أجمعها في الجلسة القادمة، وتخبرهم أنه في الجلسة القادمة سوف نكمل تنفيذ الاستراتيجية.

♦ نشاط:

- قم بطرح سؤال من اختيارك في مقياس علم النفس التربوي، وابحث عن إجابة له في ورقتين منفصلتين عن بعضهما البعض شرط الخط الواضح والكتابة المنظمة.

♦ إنهاء الجلسة:

- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.

♦ تقييم الجلسة:

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
التخطيط لاختيار استراتيجية لفهم محتوى مقياس علم النفس التربوي			

الجلسة التدريبية السادسة: التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي (2021/02/23).

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

♦ **أهداف الجلسة:**

- مراقبة إجراءات تنفيذ الاستراتيجية المختارة.
- تقييم اكتساب الطلبة

♦ **التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية.

♦ **الوسائل المستخدمة:**

- السبورة، جدول التوقيت الأسبوعي.

♦ **إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون: "**التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي**"
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة: أقترح عليكم تطبيق استراتيجية مقابلة البطاقات أو الكورت الورقية لفهمه، لذلك فحاولوا التركيز معي لشرح هذه الاستراتيجية: لدينا مجموعة من أسئلة متعلقة بمقياس علم النفس التربوي، ولدينا بالمقابل أجوبة لكل سؤال، فكرة الاستراتيجية أنني سوف أقوم بتوزيع الأسئلة والإجابات عليكم بطريقة عشوائية، وبعدها سوف أترك لكم مدة 5 دقائق للاطلاع على الإجابات، وبعدها فالطالب الذي لديه ورقة سؤال يطرح السؤال والذي لديه الإجابة عن السؤال يجيب بعد اطلاعه ومراجعته للجواب، وبعد سماع الطالب الذي

طرح السؤال للإجابة من طرف المجيب، يعيد شرح ما سمعه، وهكذا حتى ننتهي من طرح جميع الأسئلة، من يتمكن من الإجابة فهذا ممتاز، والذي لا يتمكن من الإجابة يقول لازلت أفكر في الإجابة، فيسلم له صاحب الإجابة ورقة الإجابة ليطلع عليها، وبعد الاطلاع يعيد شرح ما أطلع عليه، وهكذا.

- وبعدها توزع الباحثة جميع أوراق الأسئلة والأجوبة على الطلبة بطريقة عشوائية، وتثير دافعية الطلبة للشروع في تجسيد هذه الاستراتيجية على مقياس علم النفس التربوي، وبعد تطبيق الاستراتيجية على مقياس علم النفس التربوي، تطرح السؤال: هل ترون أن استراتيجية الكورت الورقية سهلت لنا فهم واستيعاب مقياس علم النفس التربوي؟ هل هذه الاستراتيجية كافية لوحدها لفهم واستيعاب المقياس؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتشير إلى أنه بالرغم من أننا استفدنا من هذه الاستراتيجية لكن لا أمانع من استخدام استراتيجيات أخرى حسب ما يتطلبه الموقف الذي سوف نواجهه مستقبلا.
- تطرح الباحثة السؤال: هل كانت الاستراتيجية التي قمنا بتجسيدها مفيدة لاكتسابكم معارف حول مقياس علم النفس التربوي؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتتناقش معهم فيما استفادوا منها.
- كيف يمكنكم تطبيق هذه الاستراتيجية في مواقف أخرى مشابهة؟
- وتشير أنهم يمكنهم استخدامها مستقبلا أثناء مراجعتهم للامتحانات، وذلك بالاتفاق مع الزملاء بتحضير أسئلة وأجوبة ويتفقون على الاجتماع في مكان محدد من أجل تبادل المعارف والمعلومات، وفتح باب النقاش والحوار.

♦ نشاط:

- فكر في استراتيجية تساعدك على فهم واستيعاب مقياس من مقايس التخصص (لك الحرية في اختيار المقياس الاستراتيجية المناسبة له).

♦ **إنهاء الجلسة:**

– تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.

♦ **تقييم الجلسة:**

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
مراقبة إجراءات تنفيذ الاستراتيجية المختارة			
تقييم اكتساب الطلبة			

الجلسة التدريبية السابعة: التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم، على مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات (2021/02/25)

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

♦ **أهداف الجلسة:**

- التخطيط لاختيار استراتيجية لفهم محتوى مقياس القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية.

♦ **التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية.

♦ **الوسائل المستخدمة:**

- السبورة، جدول التوقيت الأسبوعي.

♦ **إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون: "**التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية**".
- تقول الباحثة: أعزائي الطلبة، عزيزاتي الطالبات سوف نحاول في هذه الجلسة أن نتعاون جميعنا من خلال اقتراحاتكم للتخطيط لاختيار الاستراتيجية المناسبة لفهم واستيعاب أساسيات مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات المدرسية.
- تطرح السؤال: ما هو الهدف الذي يسعى له كل منكم من دراسته لمقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات المدرسية؟
- توزع الباحثة مطوية إستراتيجيات التعلم النشط. **(انظر الملحق رقم 18)**

- ماهي الاستراتيجية التي تقترحونها لفهم واستيعاب مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات المدرسية؟
- تستمع الباحثة لجميع اقتراحات الطلبة، وتسجلها في السبورة.
- وبعدها تسال الباحثة الطلبة: ما البدائل الأخرى التي تقترحونها لهذه الإستراتيجيات؟
- تطرح الباحثة السؤال: فيما أفادتكم هاتين الخطوتين قبل اتخاذنا للقرار النهائي في اختيار الاستراتيجية التي سوف نختارها؟
- وبعدها تشير الباحثة إلى أن هذه الخطوة قد ساعدتنا على التخطيط لاختيار استراتيجية مناسبة تسهل لنا فهم واستيعاب محتوى المقياس.
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة: أقترح عليكم تطبيق استراتيجية المقهى العالمي لفهمه، لذلك فحاولوا التركيز معي لشرح كيف نجسد هذه الاستراتيجية في الجلسة القادمة: تتذكرون في جلسة التدريب على فهم واستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية، قمنا بتجسيد استراتيجية كرسي الزائر، وقمنا بشرح محتوى مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات المدرسية.
- تسأل الباحثة من الذي قام بشرحه منكم؟ من أجل لفت الانتباه أكثر...
- وتجيب نعم جيد، وتكمل حديثها في جلسة اليوم سوف نعود للوراء من أجل الاطلاع على محتوى شرح مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات المدرسية انطلاقا من الشرح الذي قمنا بتوزيعه في جلسة كرسي الزائر، وكل واحد منكم يلخص أهم الأفكار بالطريقة التي يراها مناسبة، وحسب ما يختاره من إستراتيجية تساعده في فهم واستيعاب المحتوى، وفي الجلسة القادمة سوف تقسمون أنفسكم إلى مجموعات، وكل مجموعة منكم تحمل اسم (السلام، الأمل، النجاح، الطموح، التحدي، الإصرار...الخ)، شرط أن تختار كل مجموعة منكم منسق لها، وأنا سوف أطرح عليكم أسئلة تتعلق بمقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات المدرسية، وأقدم لكم مهلة 5 دقائق للإجابة على السؤال الأول، ومباشرة بعد انتهاء المدة المحدد، تنتقل كل مجموعة منكم إلى مجموعة أخرى، ماعدا المنسق يبقى جالسا في مكانه، ويقوم منسق المجموعة الأولى بتقديم الإجابة الأولى للمجموعة الجديدة، ويقترح إضافات من المجموعة الجديدة، إن وجدت، ويباشرون في الإجابة على السؤال الثاني في مدة لا تتجاوز 5 دقائق، وبعد انتهاء المدة المحددة تنتقل المجموعة إلى مجموعة أخرى، يقدم لها المنسق ملخص عن الإجابة، ويطلب إضافات أخرى إن وجدت، وبعد الانتهاء تبدأ الباحثة بمناقشة أفراد المجموعات بما توصلوا إليه.

♦ **نشاط:**

– اختر استراتيجية مناسبة لاستيعابك لمحتوى مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات التربوية.

♦ **إنهاء الجلسة:**

– تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.

♦ **تقييم الجلسة:**

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
التخطيط لاختيار استراتيجية لفهم مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات المدرسية			

الجلسة التدريبية الثامنة: التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم، على مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات (2021/02/28).

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

♦ **أهداف الجلسة:**

- مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد استراتيجية المقهى العالمي.
- تقييم الطلبة لمستوى أداءهم، واكتسابهم لمحتوى المقياس.

♦ **التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية.

♦ **الوسائل المستخدمة:**

- السبورة، جدول التوقيت الأسبوعي.

♦ **إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون: "**التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية**".
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة: اتفقنا في الجلسة السابقة على تطبيق استراتيجية المقهى العالمي لفهمه، لذلك فحاولوا التركيز معي لشرح كيف نجسد هذه الاستراتيجية، وتدعوهم للتركيز جيدا: سوف تقسمون أنفسكم إلى مجموعات، وكل مجموعة منكم تحمل اسم (السلام، الأمل، النجاح، الطموح، التحدي، الإصرار..الخ)، شرط أن تختار كل مجموعة منكم منسق لها، وأنا سوف أطرح عليكم أسئلة تتعلق بمقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات المدرسية، وأقدم لكم مهلة 5 دقائق للإجابة على السؤال الأول، ومباشرة بعد انتهاء المدة المحدد، تنتقل كل

مجموعة منكم إلى مجموعة أخرى، ماعدا المنسق يبقى جالسا في مكانه، ويقوم منسق المجموعة الأولى بتقديم الإجابة الأولى للمجموعة الجديدة، ويقترح إضافات من المجموعة الجديدة، إن وجدت، ويباشرون في الإجابة على السؤال الثاني في مدة لا تتجاوز 5 دقائق، وبعد انتهاء المدة المحددة تنتقل المجموعة إلى مجموعة أخرى، يقدم لها المنسق ملخص عن الإجابة، ويطلب إضافات أخرى إن وجدت، وبعد الانتهاء تبدأ الباحثة بمناقشة أفراد المجموعات بما توصلوا إليه.

- وبعدها تطلب الباحثة من الطلبة الانقسام إلى مجموعات متساوية، وتطرح السؤال الأول، بتحديد مدة 5 دقائق للإجابة، وتكمل إلى غاية انتهاء جميع الأسئلة.
- وبعد تطبيق الاستراتيجية على مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات المدرسية.
- تطرح السؤال: هل ترون أن استراتيجية المقهى العالمي سهلت لنا فهم واستيعاب إجابات الأسئلة المطروحة؟ هل هذه الاستراتيجية كافية لوحدها للفهم والاستيعاب؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتشير أنه بالرغم من أننا استفدنا من هذه الاستراتيجية لكن يمكن استخدام إستراتيجيات أخرى حسب ما يتطلبه الموقف الذي سوف نواجهه مستقبلا.
- تطرح الباحثة السؤال: ما مدى استفادتكم من الاستراتيجية المقترحة لفهم إجابات الأسئلة المطروحة؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتتناقش معهم فيما أفادتهم؟ هل ترون أنه بإمكانكم تطبيق هذه الاستراتيجية مستقبلا في مواقف أخرى مشابهة؟
- وتشير أنه يمكنهم استخدامها مستقبلا أثناء مراجعتهم للامتحانات، وذلك بالاتفاق مع الزملاء بتحضير أسئلة وأجوبة ويتفقون على الاجتماع في مكان محدد من أجل تبادل المعارف والمعلومات، وفتح باب النقاش والحوار.

♦ نشاط:

- فكر في استراتيجية تساعدك على فهم واستيعاب إجابات الأسئلة المطروحة؟

♦ إنهاء الجلسة:

- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.

♦ **تقييم الجلسة:**

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد استراتيجية كرسي الزائر (لعب الأدوار)			
تقييم الطلبة لمستوى أداءهم، واكتسابهم			

الجلسة التدريبية التاسعة: التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي (2021/03/02)

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

♦ **أهداف الجلسة:**

- التخطيط لاختيار استراتيجية لفهم محتوى مقياس تقنيات البحث التربوي.
- مراقبة عملية التخطيط.

♦ **التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية.

♦ **الوسائل المستخدمة:**

- السبورة.

♦ **إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي
- تقول الباحثة: أعزائي الطلبة، عزيزاتي الطالبات سوف نحاول في هذه الجلسة أن نتعاون جميعا من خلال اقتراحاتكم للتخطيط لاختيار الاستراتيجية المناسبة لفهم واستيعاب مقياس تقنيات البحث التربوي.
- تطرح السؤال: ما هو الهدف الذي يسعى له كل منكم من دراسته لمقياس تقنيات البحث التربوي؟
- تناقش إجابات الطلبة، وتشير إلى أن فهم مقياس تقنيات البحث العلمي يسهل إنجاز مذكرات التخرج.

- ماهي الإستراتيجيات التي تقترحونها لنتمكن من إنجاز مذكرة ليسانس، مذكرة ماستر، رسالة ماجستير، أطروحة دكتوراه؟؟
- تستمع الباحثة لجميع اقتراحات الطلبة، وتسجلها في السبورة.
- وبعدها تسال الباحثة الطلبة: ما البدائل الأخرى التي تقترحونها لهذه الإستراتيجيات؟
- تطرح الباحثة السؤال: فيما سوف تفيدنا هاتين الخطوتين قبل اتخاذنا للقرار النهائي في اختيار الاستراتيجية التي سوف نختارها؟
- وبعدها تشير الباحثة إلى أن هذه الخطوة سوف تساعدنا على اختيار استراتيجية مناسبة لفهم واستيعاب كيف يمكننا إنجاز رسالة أو أطروحة انطلاقا من التخطيط.
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة: أقترح عليكم تطبيق استراتيجية النمذجة (التعلم بالنموذج) لكي يسهل علينا إنجازها، لذلك حاولوا التركيز معي لشرح هذه الاستراتيجية: في الجلسة القادمة كل طالب منكم مكلف بإحضار أطروحة دكتوراه، أو رسالة ماجستير سواء بتحميلها في هاتفه، أو جهاز الكمبيوتر، أو ورقية.
- سوف نحاول أن نفهم:
  - ✓ كيف نفرق بين مختلف المناهج في تخصص علوم التربية انطلاقا من المواضيع السابقة؟
  - ✓ نحاول أن نصيغ مواضيع مشابهة لمختلف المتغيرات انطلاقا من المنهج المقترح؟
  - ✓ نحاول أن نفرق بين مختلف المتغيرات؟
  - ✓ نحاول أن نتعرف على أدوات الدراسة (أدوات جمع البيانات)؟
  - ✓ نحاول أن نفهم كيف تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة؟
  - ✓ نتعرف على خطوات بناء أدوات الدراسة

♦ نشاط منزلي:

- قم بتحميل أطروحة أو رسالة ماجستير، أو أحضر أطروحة أو مذكرة ورقية في الجلسة القادمة.

♦ **إنهاء الجلسة:**

– تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.

♦ **تقييم الجلسة:**

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
التخطيط لاختيار استراتيجية لفهم محتوى مقياس تقنيات البحث التربوي			
مراقبة إجراءات العملية التخطيط			

الجلسة التدريبية العاشرة: التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي (2021/03/04).

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

♦ **أهداف الجلسة:**

- مراقبة إجراءات تنفيذ الاستراتيجية المختارة
- تقييم أداء المهمة الأكاديمية، واستيعاب المكتسبات المعرفية

♦ **التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية

♦ **الوسائل المستخدمة:**

- السبورة، مذكرات التخرج، جهاز الكمبيوتر.

♦ **إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون "**التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي**"
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة: اتفقنا على تطبيق استراتيجية النمذجة (التعلم بالنموذج) لكي يسهل علينا إنجازها، لذلك حاولوا التركيز معي لشرح هذه الاستراتيجية: لدينا مجموعة المذكرات، الأطروحات، والرسائل في تخصص علوم التربية، انطلاقا من مواضع المذكرات، والأطروحات، والرسائل، سوف نحاول أن نفهم:

✓ كيف نفرق بين مختلف المناهج في تخصص علوم التربية انطلاقا من المواضيع السابقة؟

- ✓ نحاول أن نصيغ مواضيع مشابهة لمختلف المتغيرات انطلاقا من المنهج المقترح؟
- ✓ نحاول أن نفرق بين مختلف المتغيرات؟
- ✓ نحاول أن نتعرف على أدوات الدراسة (أدوات جمع البيانات)؟
- ✓ نحاول أن نفهم كيف تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة؟

- نتعرف على خطوات بناء أدوات الدراسة وبعدها توزع الباحثة جميع المذكرات، الأطروحات، رسائل الماجستير بطريقة عشوائية على الطلبة وتثير دافعية الطلبة للشروع في تجسيد هذه الاستراتيجية على مقياس تقنيات البحث التربوي.
- وبعد تطبيق الاستراتيجية على المقياس.
- تطرح السؤال: هل ترون أن استراتيجية النمذجة سهلت لنا فهم واستيعاب مقياس تقنيات البحث التربوي؟ هل هذه الاستراتيجية كافية لوحدها لفهم واستيعاب المقياس؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتشير أنه بالرغم من أننا استفدنا من هذه الاستراتيجية لكن يمكن استخدام استراتيجيات أخرى حسب ما يتطلبه الموقف الذي سوف نواجهه مستقبلا.
- تطرح الباحثة السؤال: هل كانت الاستراتيجية التي قمنا بتجسيدها مفيدة لاكتسابكم معارف حول مقياس تقنيات البحث التربوي؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتتناقش معهم فيما استفادوا منها.

♦ **نشاط منزلي:**

- فيما استفدت من تطبيقك لاستراتيجية النمذجة على مقياس تقنيات البحث؟
- وهل تفكر في تجسيدها في مواقف مشابهة؟

♦ **إنهاء الجلسة:**

- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة (الجلسة الأخيرة في الهواء الطلق).

♦ **تقييم الجلسة:**

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
مراقبة العملية التخطيطية			
تقييم أداء المهمة الأكاديمية، واستيعاب المكتسبات المعرفية			

الجلسة التدريبية الحادية عشر: إنهاء العلاقة التدريبية (2021/03/07)

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

♦ **أهداف الجلسة:**

- تلخيص ما تم تعلمه أثناء البرنامج التدريبي.
- مقارنة التصور العام قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.
- تقييم الطلبة لمدى إمكانية ضبط ذواتهم في المواقف التعليمية التعلمية.
- تقييم مدى استفادتهم من البرنامج التدريبي.

♦ **الفنيات والأساليب المستخدمة:**

- التعزيز الإيجابي، الحوار، المناقشة.

♦ **الوسائل التعليمية :**

- السبورة، الأقلام.

♦ **إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور.
- تستقبل الباحثة الطلبة في الهواء الطلق داخل الحرم الجامعي.
- تشير الباحثة إلى أن هده الجلسة، هي الجلسة الأخيرة في البرنامج التدريبي.
- تقوم الباحثة بتعاون الجميع باسترجاع، وتذكر عناوين الجلسات التدريبية، والإستراتيجيات المستخدمة في كل جلسة تدريبية.
- تطلب الباحثة من الطلبة إجراء مقارنة بين ما تعلموه باتباع التفكير المعرفي في حجرة الدرس (قبل تطبيق البرنامج)، وبين ما تعلموه باتباع مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفق البرنامج التدريبي المطور.

- تسأل الباحثة الطلبة، بعد ما تعلمتموه في الجلسات السابقة، فهل ترون أنه بإمكانكم ضبط ذواتكم، وأنتم على صدد مواجهة مواقف تعليمية تعلمية مشابهة؟ وهل ترون أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي التي تعلمتموها تساعدكم على ضبط ذواتكم في المواقف التعليمية التعلمية المشابهة؟
- وبعدها تسألهم: ما تقييمكم للبرنامج التدريبي، هل ترون بأنكم استفدتم منه؟
- وبعدها تطلب الباحثة من الطلبة التعبير عن إحساسهم بعد إنهاء البرنامج التدريبي.
- توزع الباحثة على الطلبة هدايا تذكارية.

♦ -**إنهاء الجلسة التدريبية:**

- تقوم الباحثة بتوديع الطلبة مبتسمة، وتشكرهم على ما قدموه، وعلى تعاونهم طيلة جلسات البرنامج التدريبي، وتحثهم على ممارسة ما تعلموه ومتابعته وعدم الانقطاع عنه.

♦ **تقييم الجلسة:**

أهداف الجلسة	لم تتحقق	تحققت بدرجة متوسطة	تحققت
تلخيص ما تم تعلمه أثناء البرنامج التدريبي.			
مقارنة التصور العام قبل وبعد البرنامج التدريبي.			
تقييم الطلبة لمدى إمكانية ضبط ذواتهم في المواقف التعليمية التعلمية.			
تقييم مدى استفادتهم من البرنامج التدريبي.			

الملحق رقم (08) عقد الاتفاق

أنا الطالب(ة): .....الموقع(ة) أدناه....

أتعهد بأن ألتزم بحضور الجلسات التدريبية في الموعد والمكان المحددين، وأن ألتزم بتعليمات وقوانين، وأنظمة البرنامج التدريبي، وبقواعد السلوك الجيد، والتي منها:

- ✓ احترام أراء الأخرين.
- ✓ تقبل أراء الخرين.
- ✓ العمل كفريق واحد.
- ✓ الانتباه والتركيز في الجلسات التدريبية.
- ✓ المحافظة على السرية التامة لما يحدث خلال الجلسات التدريبية.

التوقيع

الملحق رقم (09) أهداف البرنامج التدريبي

الهدف العام من البرنامج: تحسين مستويات الضبط الذاتي لديك.

أما الأهداف الخاصة فبانتهاء البرنامج التدريبي، يتوقع منك أن تكون قادرا على:

- ✓ **مراقبة ذاتك**
- ✓ **تعزيز ذاتك**
- ✓ **تقييم ذاتك**

الملحق رقم (10) مطوية عناوين جلسات البرنامج التدريبي

❖**الجلسة الأولى:** بناء العلاقة التدريبية بين الباحثة والطلبة.

❖**الجلسة الثانية:** شرح محتوى البرنامج التدريبي بالتفصيل.

❖**الجلسة الثالثة:** التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لفهم واستيعاب محتوى تخصص علوم التربية 1.

❖**الجلسة الرابعة:** التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لفهم واستيعاب محتوى تخصص علوم التربية 2.

❖**الجلسة الخامسة:** التدريب على مهارات (التخطيط، المراقبة) لفهم واستيعاب محتوى مقياس علم النفس التربوي 1.

❖**الجلسة السادسة:** التدريب على مهارات (المراقبة، التقويم) لفهم واستيعاب محتوى مقياس علم النفس التربوي 2.

❖**الجلسة السابعة:** التدريب على مهارات (التخطيط، المراقبة) لفهم واستيعاب محتوى مقياس القياس النفسي وبناء الاختبارات التربوية 1.

❖**الجلسة الثامنة:** التدريب على مهارات (المراقبة، التقويم) لفهم واستيعاب محتوى مقياس القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية 2.

❖**الجلسة التاسعة:** التدريب على مهارات (التخطيط، المراقبة)، على مقياس منهجية البحث التربوي.

❖**الجلسة العاشرة:** التدريب على مهارات (المراقبة، التقييم) على مقياس منهجية البحث التربوي.

❖**الجلسة الحادي عشر:** إنهاء العلاقة التدريبية.

الملحق (11) مقاييس التخصص والاستراتيجية المناسبة لفهمه واستيعابه

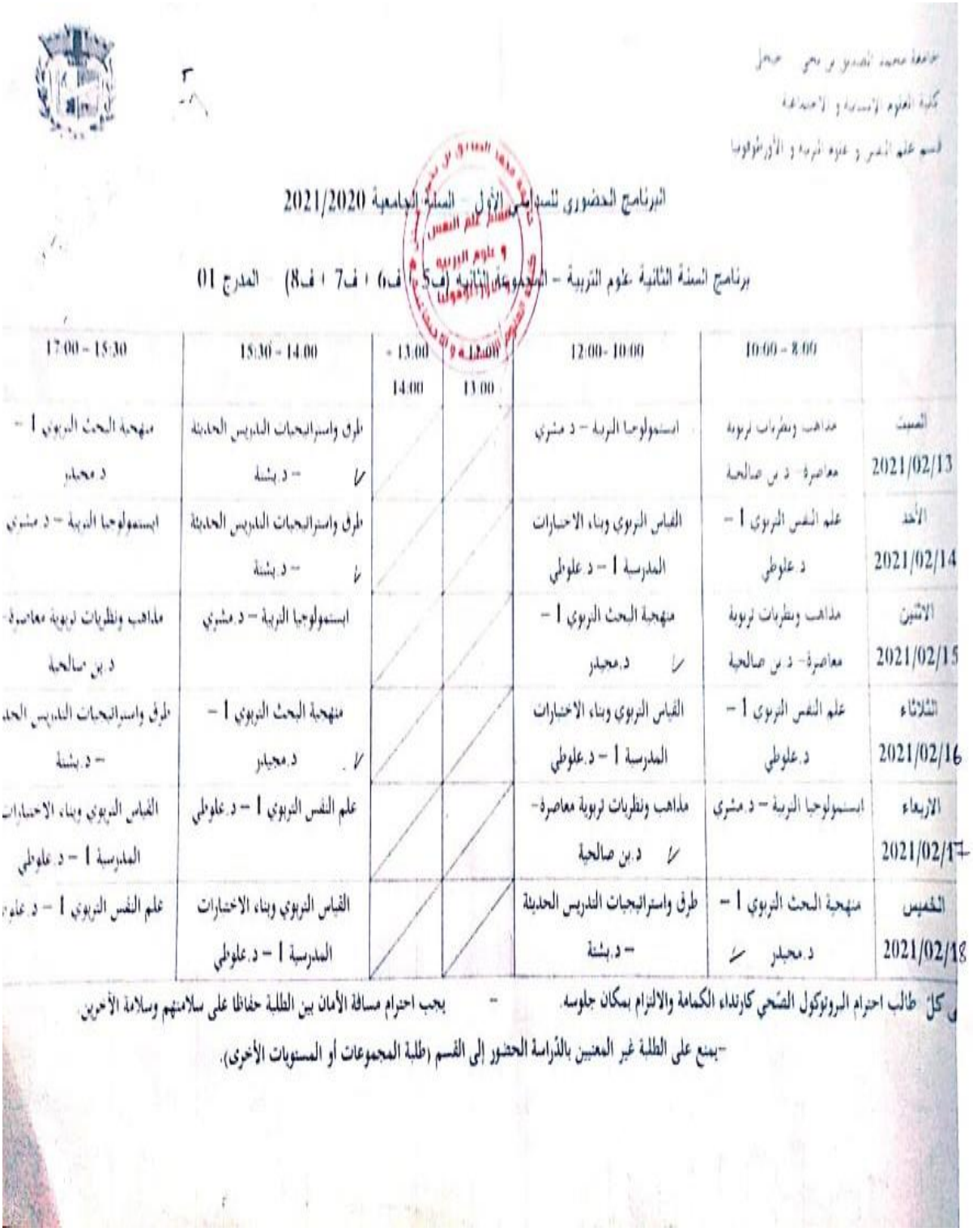
مقاييس التخصص	الاستراتيجية المناسبة لاستيعابه وفهمه
علم النفس التربوي	–
تقنيات البحث التربوي	–
القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية	–

أبستمولوجيا التربية	– – – – – –
مذاهب ونظريات تربوية معاصرة	– – – – – – –
علم النفس الاجتماعي المدرسي	– – – – – – –
طرق وإستراتيجيات التدريس الحديثة	– – – – – – – –

الملحق (12) استراتيجية K.W.L.H

مقياس التخصص	ماذا أعرف؟ K	ماذا أريد أن أعرف؟ W	ماذا تعلمت؟ L	كيف أتعلم أكثر؟ H
القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية				
أبستمولوجيا التربية				
علم النفس التربوي				
مذاهب ونظريات تربوية معاصرة				
طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة				
منهجية البحث التربوي				

الملحق رقم (13) البرنامج الحضوري للسنة الثانية علوم التربية



البرنامج الحضوري للسداسي الأول – السنة الجامعية 2021/2020

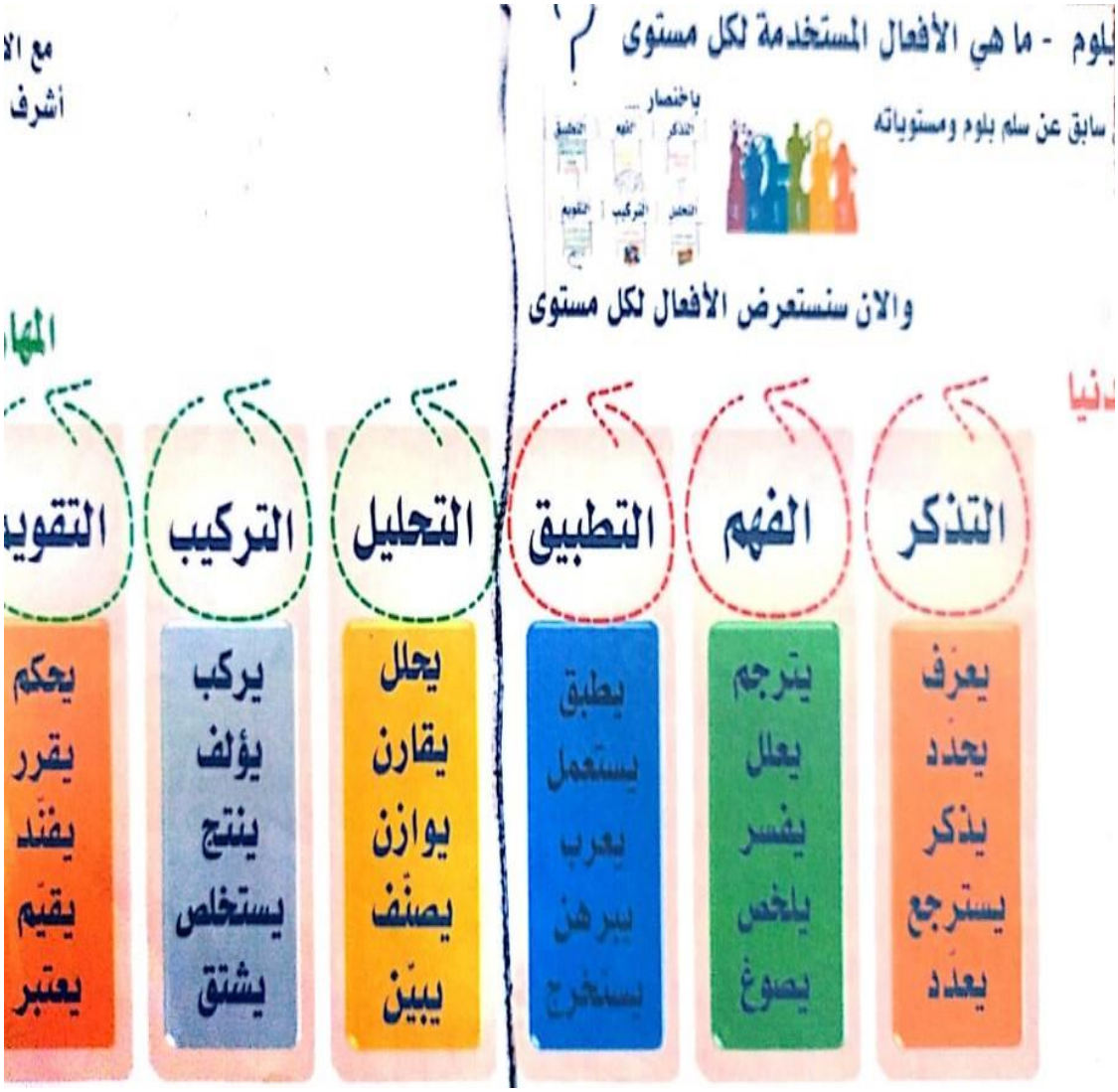
برنامج السنة الثانية علوم التربية – المجموعة الثانية (ف5 ، ف6 ، ف7 ، ف8) المدرج 01

	10:00 - 8:00	12:00 - 10:00	13:00 - 12:00	14:00 - 13:00	15:30 - 14:00	17:00 - 15:30
السبت 2021/02/13	مذاهب ونظريات تربوية معاصرة - د. بن صالحة	ابستمولوجيا التربية – د. مشري			طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة – د. بشنة ✓	منهجية البحث التربوي 1 – د. مجدير
الأحد 2021/02/14	علم النفس التربوي 1 – د. علوطي	القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية 1 – د. علوطي			طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة – د. بشنة ✓	ابستمولوجيا التربية – د. مشري
الاثنين 2021/02/15	مذاهب ونظريات تربوية معاصرة- د. بن صالحة	منهجية البحث التربوي 1 – د. مجدير ✓			ابستمولوجيا التربية – د. مشري	مذاهب ونظريات تربوية معاصرة- د. بن صالحة
الثلاثاء 2021/02/16	علم النفس التربوي 1 – د. علوطي	القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية 1 – د. علوطي			منهجية البحث التربوي 1 – د. مجدير ✓	طرق واستراتيجيات التدريس الحد – د. بشنة
الأربعاء 2021/02/17	ابستمولوجيا التربية – د. مشري	مذاهب ونظريات تربوية معاصرة- د. بن صالحة ✓			علم النفس التربوي 1 – د. علوطي	القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية 1 – د. علوطي
الخميس 2021/02/18	منهجية البحث التربوي 1 – د. مجدير ✓	طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة – د. بشنة			القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية 1 – د. علوطي	علم النفس التربوي 1 – د. علو

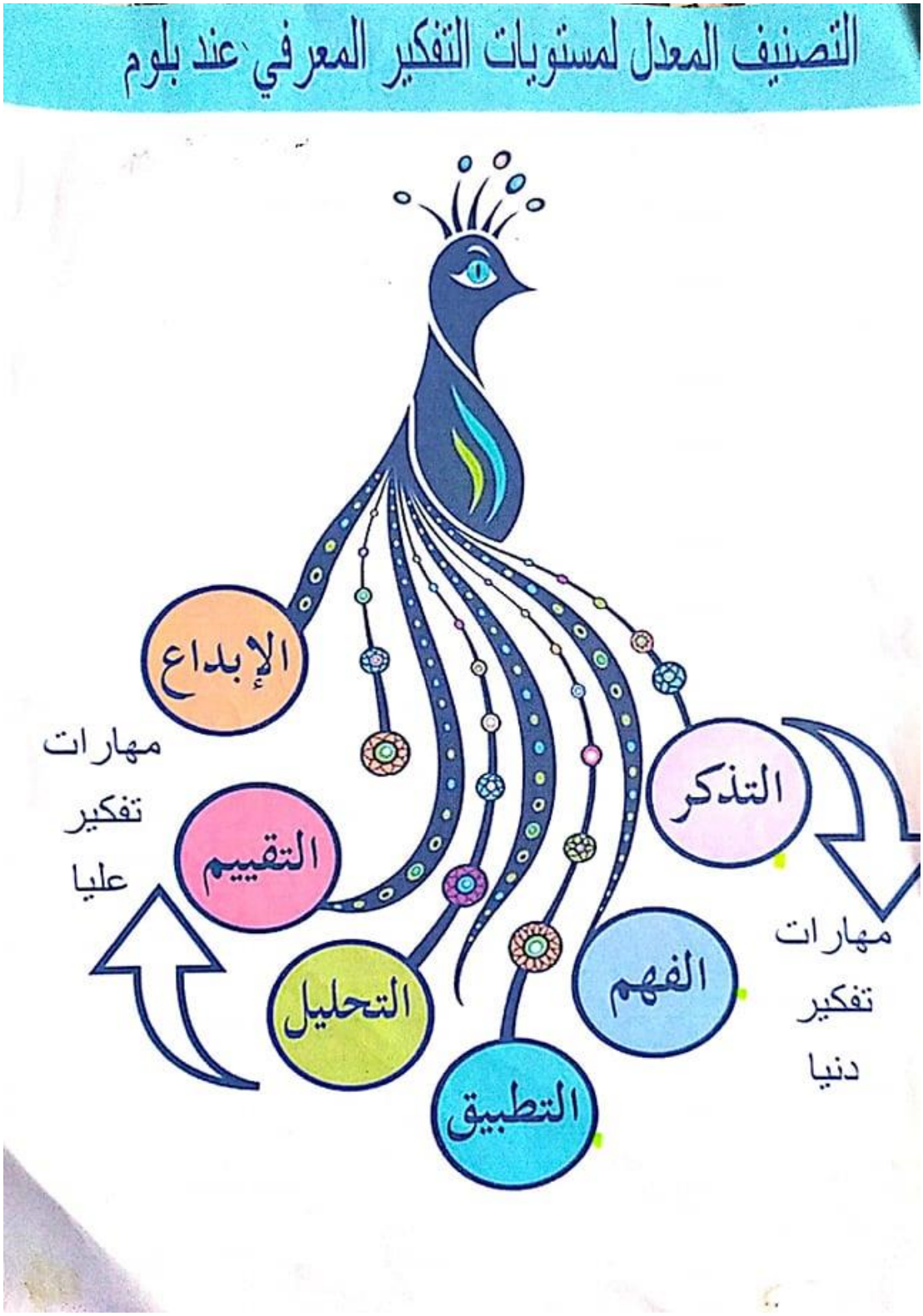
ي كل طالب احترام البروتوكول الصحي كارتداء الكمامة والالتزام بمكان جلوسه. - يجب احترام مسافة الأمان بين الطلبة حفاظا على سلامتهم وسلامة الآخرين.

-يمنع على الطلبة غير المعنيين بالدراسة الحضور إلى القسم (طلبة المجموعات أو المستويات الأخرى).

الملحق رقم (14) سلم بلوم ومستوياته



الملحق رقم (15) مستويات التفكير المعرفي بلوم



الملحق رقم (16) هرم بلوم

الملحق رقم (17) مهارات التفكير العليا

الملحق رقم (18) استراتيجيات لتعلم النشط

إستراتيجيات التعلم النشط

1-إستراتيجية التعلم التعاوني.

2-إستراتيجية التلخيص.

3-إستراتيجية التعلم الذاتي.

4-إستراتيجية العصف الذهني.

5-إسترتيجية حل المشكلات.

6-إستراتيجية البحث والإكتشاف.

7-إستراتيجية لعب الأدوار.

8-إستراتيجة المشروع.

9-إستراتيجة الخريطة المفاهمية.

10- إستراتيجة التدريس التبادلي.

11- إسترتيجية التفكير الناقد.

12- إستراتيجية التفكير البنائي.

13- إستراتيجية التخيل.

14- إستراتيجية الحواس المتعددة.

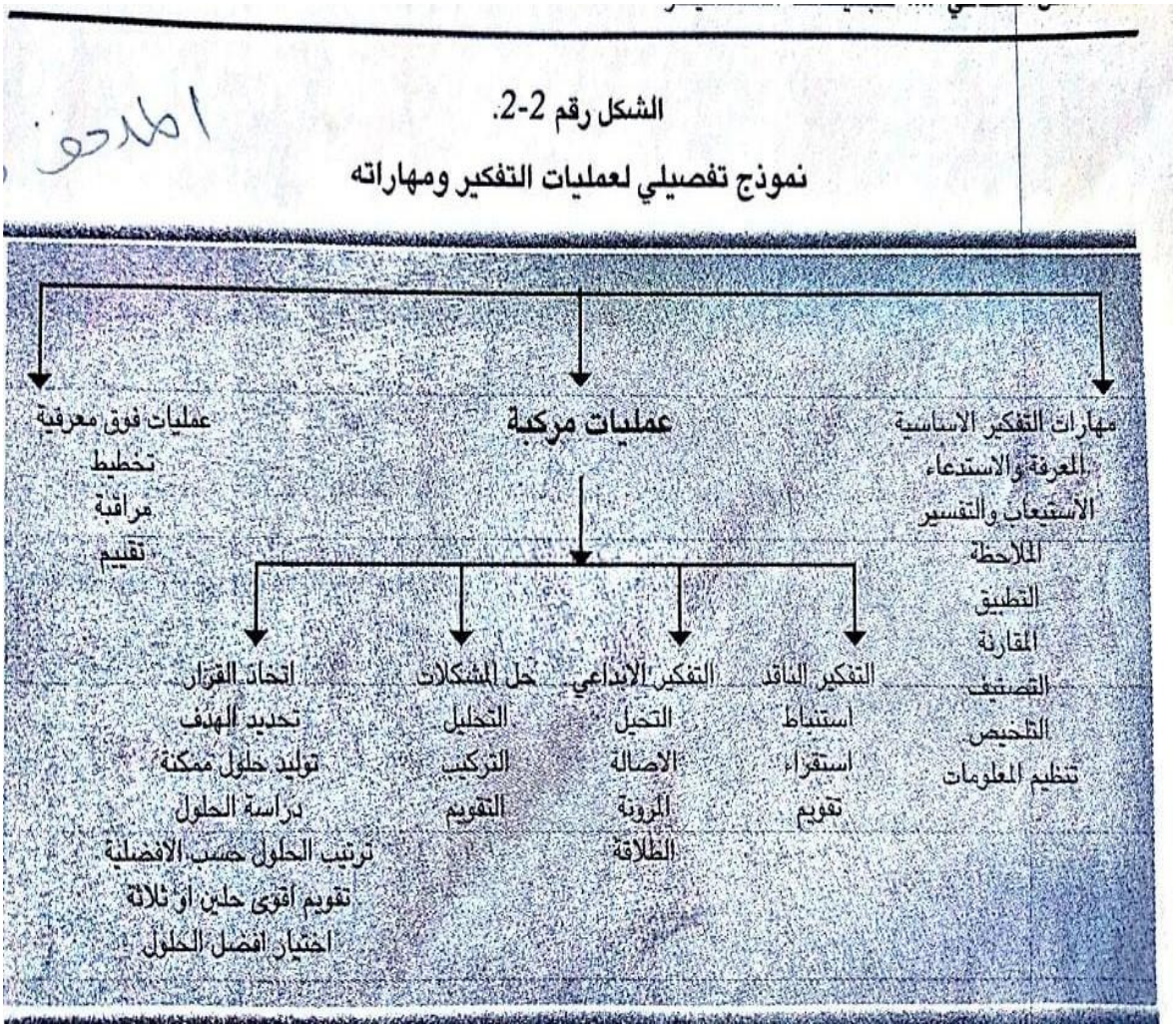
15- إستراتيجية التعلم بالنمذجة.

16- إستراتيجية التعلم المقلوب.

17- إستراتيجية التعلم الخدمي.

18- إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.

الملحق رقم (19) نموذج تفصيلي لعمليات التفكير ومهاراته



الملحق رقم (20): يمثل ملخص التعقيب عن الدراسات السابقة

متغير مهارات التفكير ما وراء المعرفي						
الدراسات العربية						
الدراسات	التعقيب					
	عنوان الدراسة	طبيعة المتغيرات		العينة	المنهج	الأدوات
		المستقل	التابع			
دراسة الصامدي محارب علي محمد العمادي (2007)	" أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.	نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS)	التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية	**طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن**، قوامها (86) طالبة، تم اختيارها قصديا بطريقة عشوائية	المنهج التجريبي	برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) مقياس التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية
دراسة أبو السعود (2009)	أثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة	أسلوب المحاكاة	مهارات ما وراء المعرفة	طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، قوامها (164).	المنهج التجريبي	برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة مقياس مهارات ما وراء المعرفة

دراسة دنيا خالد أحمد(2009)	فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ الصف الأول الإعدادي	مهارات ما وراء المعرفية	مهارات حل المشكلات	طالبات الصف الأول الإعدادي منخفضي التحصيل، قوامها 34 طالبة.	المنهج التجريبي	برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفية مقياس مهارات حل المشكلات
الدراسات الأجنبية						
دراسة ماكورميك (McCormick,1992)	أثر استراتيجيات ميتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية	استراتيجيات ميتامعرفية	مهارات حل المشكلة	طلاب المرحلة الثانوية المهنية	المنهج التجريبي	برنامج استراتيجيات ميتامعرفية اختبار حل المشكلات
دراسة كاتل (kateel,1999)	فعالية استخدام بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل في قدرتهم على فهم النصوص القرائية المقررة.	الاستراتيجيات المعرفية	فهم النصوص القرائية المقررة	تم اختيار عينة عشوائية من بين تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، تكونت من (18) تلميذ قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.	المنهج التجريبي	برنامج الاستراتيجيات المعرفية معدلات التحصيل الدراسي.

دراسة هاملن (Hamlin,2001)	تأثير طريقة التدريس التقليدية، وطريقة التعلم الذاتي، كاستراتيجية ميتامعرفية	استراتيجية ميتامعرفية	/	تكونت عينة الدراسة من (113) طالب، منهم(39) طالبا من مجموعة التعليم التقليدي و(38) طالبا من مجموعة التعلم الذاتي ذات الاستراتيجية الميتامعرفية، وتم استخدام الطريقة المسحية لتحديد الأنماط التعليمية للمشاركين	المنهج التجريبي	برنامج استراتيجية معرفية
دراسة بيالازيك (Bielazyc,2007)	أثر استراتيجية ميتامعرفية (بالتنظيم الذاتي) في حل المشكلة اللفظية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية	استراتيجية معرفية	حل المشكلة اللفظية	تلاميذ المدارس الابتدائية، عينة قوامها (79) تلميذ في الصف السادس في مدرسة ابتدائية في اليابان، تم توزيعهم على واحدة من ثلاث مجموعات، مجموعة التنظيم الذاتي، ومجموعة التعلم الذاتي، والمجموعة الضابطة.	المنهج التجريبي	برنامج استراتيجية ميتامعرفية.

متغير الضبط الذاتي						
الدراسات العربية						
دراسة التوايهة، مريم مفلح (2008)	مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمنهي في مديرية تربية الرصيفة	ضبط الذات	بالسلوك الطائش	طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمنهي في مديرية تربية الرصيفة، اختار عينة قوامها (1118) طالب وطالبة من الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمهني في محافظة الزرقا.	المنهج الوصفي الارتباطي	مقياس ضبط الذات مقياس السلوك الطائش
دراسة إبراهيم باجس معالي (2015)	فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين	برنامج تدريبي	ضبط الذات، خفض العزلة	الطلبة المراهقين، اختار عينة قوامها (60) تلميذ وتلميذة في مدرسة الثانوية بعمان.	المنهج التجريبي	برنامج تدريبي مقياس ضبط الذات مقياس خفض العزلة
دراسة سومية حنون، عبد المالك مكفس	مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس في ضوء بعض المتغيرات	الضبط الذاتي	/	بلغ عدد أفراد العينة (110) طالب وطالبة	المنهج الوصفي التحليلي	اعتمد الباحث على مقياس الضبط الذاتي
الدراسات الأجنبية						

دراسة (Baron ,2003)	دور ضبط الذات في ارتكاب الجريمة وتعاطي المخدرات	ضبط الذات	ارتكاب الجريمة تعاطي المخدرات	وتكون مجتمع الدراسة من شباب الشوارع في فانكوفر – كولومبيا البريطانية في أكبر مدينة غرب كندا، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (400) شخص (265) شاب و (135) فتاة	المنهج الوصفي	مقياس ضبط الذات
دراسة كوبر (Kopper ,2005)	العلاقة بين التدريب على مهارات الضبط الذاتي وسلوك العزلة	مهارات الضبط الذاتي	سلوك العزلة	اختيار عينة مكونة من (140) من الإناث اللواتي يعانين من ضعف في مهارات الضبط الذاتي، تتراوح أعمارهن بين (19-18) عاما.	المنهج الوصفي الارتباطي	مقياس ضبط الذات مقياس سلوك العزلة

دراسة ريهم (Rehm ,2010)	المقارنة بين استراتيجية ضبط الذات واستراتيجية التدريب على توكيد الذات	استراتيجية ضبط الذات	استراتيجية توكيد الذات	وتكونت العينة من الطالبات اللواتي يعانين من العزلة، وبلغ عددهن (24) تراوحت أعمارهن بين-24) (21 سنة وزعن عشوائياً إلى أربع مجموعات علاجية واستغرقت المعالجة ستة أسابيع	المنهج التجريبي	برنامج استراتيجية ضبط الذات برنامج توكيد الذات مقياس العزلة

الملحق رقم (21) مخرجات الدراسة الاستطلاعية.

محور المراقبة الذاتية

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.726	18

ثباث مقياس الضبط الذاتي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.705	51

محور التعزيز الذاتي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.696	17

محور التقييم الذاتي

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.695	18

ثباث التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.769
		Nombre d'éléments	26[a]
	Partie 2	Valeur	.545
		Nombre d'éléments	25[b]
	Nombre total d'éléments		51
Corrélation entre les sous-échelles			.901
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.948
	Longueur inégale		.948
Coefficient de Guttman			.715
a. Les éléments sont : u1، u2، u3، u4، u5، u6، u7، u8، u9، u10، u11، u12، u13، u14، u15، u16، u17، u18، u19، u20، u21، u22، u23، u24، u25، u26.			
b. Les éléments sont : u26، u27، u28، u29، u30، u31، u32، u33، u34، u35، u36، u37، u38، u39، u40، u41، u42، u43، u44، u45، u46، u47، u48، u49، u50، مقياس.			

الاتساق الداخلي لمحور المراقبة الذاتية:

Corrélations

		ع18	ع44	ع38	ع4	ع35	ع29	ع41	ع42	ع9	ع46	ع22	ع12	ع49	ع14	ع26	ع31	ع33	المراقبة الذاتية
ع18	Corrélation de Pearson	1	.187	.339	.200	.270	.450*	.240	.250	.098	.009	-.180-	-.394-*	.194	-.048-	.034	.139	-.079-	.447*
	Sig. (bilatérale)		.323	.066	.290	.150	.013	.202	.183	.607	.961	.342	.031	.305	.801	.857	.465	.679	.013
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع44	Corrélation de Pearson	.187	1	-.046-	.587**	.114	.011	.192	.034	.174	-.042-	.073	.098	.144	.347	-.174-	.426*	.348	.505**
	Sig. (bilatérale)	.323		.808	.001	.547	.952	.309	.860	.359	.826	.703	.607	.448	.060	.358	.019	.059	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع38	Corrélation de Pearson	.339	-.046-	1	.128	-.262-	.204	.041	.264	.481**	.089	.270	-.027-	-.063-	-.495-**	-.131-	.069	-.213-	.265
	Sig. (bilatérale)	.066	.808		.500	.161	.279	.831	.159	.007	.639	.148	.889	.741	.005	.489	.717	.259	.157
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

ع4	Corrélation de Pearson	.200	.587**	.128	1	.026	.165	.234	.007	.390*	.098	.182	-.048-	-.014-	.131	.210	.488**	.259	.608**
	Sig. (bilatérale)	.290	.001	.500		.891	.383	.213	.972	.033	.608	.337	.803	.942	.492	.265	.006	.166	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع35	Corrélation de Pearson	.270	.114	-.262-	.026	1	.321	.108	.111	-.320-	.082	-.150-	.013	.130	.314	.291	.077	.286	.358
	Sig. (bilatérale)	.150	.547	.161	.891		.084	.570	.559	.085	.667	.429	.947	.492	.091	.118	.687	.126	.052
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع29	Corrélation de Pearson	.450*	.011	.204	.165	.321	1	.437*	.427*	.159	.018	-.283-	.066	.064	.074	.199	.126	-.269-	.500**
	Sig. (bilatérale)	.013	.952	.279	.383	.084		.016	.018	.402	.924	.130	.730	.735	.697	.291	.506	.151	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع41	Corrélation de Pearson	.240	.192	.041	.234	.108	.437*	1	.236	.205	-.145-	-.275-	.098	-.133-	.199	-.045-	.035	.038	.365*
	Sig. (bilatérale)	.202	.309	.831	.213	.570	.016		.210	.278	.446	.142	.606	.483	.293	.812	.853	.841	.048
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

ع42	Corrélation de Pearson	.250	.034	.264	.007	.111	.427*	.236	1	-.137-	-.133-	-.125-	-.046-	.076	-.304-	.002	.279	-.310-	.266
	Sig. (bilatérale)	.183	.860	.159	.972	.559	.018	.210		.471	.485	.509	.811	.690	.102	.993	.135	.096	.156
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع9	Corrélation de Pearson	.098	.174	.481**	.390*	-.320-	.159	.205	-.137-	1	.242	.309	.107	-.124-	.022	-.185-	.168	.104	.412*
	Sig. (bilatérale)	.607	.359	.007	.033	.085	.402	.278	.471		.197	.097	.575	.513	.907	.327	.374	.586	.024
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع46	Corrélation de Pearson	.009	-.042-	.089	.098	.082	.018	-.145-	-.133-	.242	1	.095	.063	-.017-	-.027-	.071	.053	.202	.246
	Sig. (bilatérale)	.961	.826	.639	.608	.667	.924	.446	.485	.197		.619	.739	.927	.889	.710	.783	.283	.189
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع22	Corrélation de Pearson	-.180-	.073	.270	.182	-.150-	-.283-	-.275-	-.125-	.309	.095	1	.340	.087	-.002-	-.060-	.118	.193	.216
	Sig. (bilatérale)	.342	.703	.148	.337	.429	.130	.142	.509	.097	.619		.066	.647	.991	.754	.535	.306	.252
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

ع12	Corrélation de Pearson	-.394-*	.098	-.027-	-.048-	.013	.066	.098	-.046-	.107	.063	.340	1	.129	.208	.063	.095	.238	.250
	Sig. (bilatérale)	.031	.607	.889	.803	.947	.730	.606	.811	.575	.739	.066		.498	.270	.739	.616	.205	.183
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع49	Corrélation de Pearson	.194	.144	-.063-	-.014-	.130	.064	-.133-	.076	-.124-	-.017-	.087	.129	1	.314	.231	.281	.132	.367*
	Sig. (bilatérale)	.305	.448	.741	.942	.492	.735	.483	.690	.513	.927	.647	.498		.091	.220	.132	.488	.046
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع14	Corrélation de Pearson	-.048-	.347	-.495-**	.131	.314	.074	.199	-.304-	.022	-.027-	-.002-	.208	.314	1	.219	.205	.566**	.385*
	Sig. (bilatérale)	.801	.060	.005	.492	.091	.697	.293	.102	.907	.889	.991	.270	.091		.245	.276	.001	.036
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع26	Corrélation de Pearson	.034	-.174-	-.131-	.210	.291	.199	-.045-	.002	-.185-	.071	-.060-	.063	.231	.219	1	.418*	.410*	.381*
	Sig. (bilatérale)	.857	.358	.489	.265	.118	.291	.812	.993	.327	.710	.754	.739	.220	.245		.021	.025	.038

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع31	Corrélation de Pearson	.139	.426*	.069	.488**	.077	.126	.035	.279	.168	.053	.118	.095	.281	.205	.418*	1	.371*	.653**
	Sig. (bilatérale)	.465	.019	.717	.006	.687	.506	.853	.135	.374	.783	.535	.616	.132	.276	.021		.044	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع33	Corrélation de Pearson	-.079-	.348	-.213-	.259	.286	-.269-	.038	-.310-	.104	.202	.193	.238	.132	.566**	.410*	.371*	1	.459*
	Sig. (bilatérale)	.679	.059	.259	.166	.126	.151	.841	.096	.586	.283	.306	.205	.488	.001	.025	.044		.011
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
المراقبة الذاتية	Corrélation de Pearson	.447*	.505**	.265	.608**	.358	.500**	.365*	.266	.412*	.246	.216	.250	.367*	.385*	.381*	.653**	.459*	1
	Sig. (bilatérale)	.013	.004	.157	.000	.052	.005	.048	.156	.024	.189	.252	.183	.046	.036	.038	.000	.011	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الاتساق الداخلي لمحور التعزيز الذاتي:

Corrélations

		ع7	ع15	ع40	ع36	ع34	ع32	ع25	ع28	ع17	ع10	ع19	ع30	ع23	ع43	ع45	ع50	التعزيز الذاتي
ع7	Corrélation de Pearson	1	.116	.216	.031	.107	.252	.050	-.006-	.094	-.033-	.108	.025	-.018-	.210	-.017-	-.361-	.320
	Sig. (bilatérale)		.541	.251	.870	.575	.180	.794	.976	.620	.863	.569	.896	.923	.265	.931	.050	.084
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع15	Corrélation de Pearson	.116	1	.120	.152	-.235-	.221	.149	-.239-	.045	-.112-	.392*	-.103-	-.134-	-.093-	.206	.118	.267
	Sig. (bilatérale)	.541		.529	.424	.212	.241	.431	.204	.812	.554	.032	.588	.482	.627	.275	.534	.154
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع40	Corrélation de Pearson	.216	.120	1	.079	.243	-.090-	.174	.052	.252	.192	.207	.049	.077	.277	.205	-.160-	.473**
	Sig. (bilatérale)	.251	.529		.677	.196	.638	.358	.786	.179	.310	.272	.798	.684	.138	.278	.399	.008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع36	Corrélation de Pearson	.031	.152	.079	1	.073	.251	.312	.319	.061	.030	.177	.035	.017	.390*	.511**	-.045-	.436*
	Sig. (bilatérale)	.870	.424	.677		.703	.181	.093	.086	.749	.874	.349	.856	.929	.033	.004	.812	.016
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع34	Corrélation de Pearson	.107	-.235-	.243	.073	1	.272	.056	.603**	-.342-	.283	-.020-	.371*	.083	.202	-.019-	.263	.380*

	Sig. (bilatérale)	.575	.212	.196	.703		.146	.768	.000	.065	.130	.917	.044	.663	.285	.922	.161	.038
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع32	Corrélation de Pearson	.252	.221	-.090-	.251	.272	1	.191	.336	.070	.157	.026	.319	-.010-	.183	-.064-	.078	.428*
	Sig. (bilatérale)	.180	.241	.638	.181	.146		.311	.070	.712	.409	.893	.086	.959	.333	.738	.681	.018
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع25	Corrélation de Pearson	.050	.149	.174	.312	.056	.191	1	.081	.135	-.072-	.371*	.414*	.035	.538**	.351	.000	.504**
	Sig. (bilatérale)	.794	.431	.358	.093	.768	.311		.669	.476	.704	.044	.023	.853	.002	.057	1.000	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع28	Corrélation de Pearson	-.006-	-.239-	.052	.319	.603**	.336	.081	1	-.038-	.503**	.139	.604**	.327	.184	.160	.420*	.565**
	Sig. (bilatérale)	.976	.204	.786	.086	.000	.070	.669		.842	.005	.463	.000	.078	.329	.397	.021	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع17	Corrélation de Pearson	.094	.045	.252	.061	-.342-	.070	.135	-.038-	1	.055	.121	-.025-	.291	-.018-	.319	-.066-	.318
	Sig. (bilatérale)	.620	.812	.179	.749	.065	.712	.476	.842		.773	.525	.895	.118	.925	.086	.729	.087
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع10	Corrélation de Pearson	-.033-	-.112-	.192	.030	.283	.157	-.072-	.503**	.055	1	.221	.400*	.392*	.243	.325	.333	.512**

	Sig. (bilatérale)	.863	.554	.310	.874	.130	.409	.704	.005	.773		.240	.028	.032	.196	.080	.072	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع19	Corrélation de Pearson	.108	.392*	.207	.177	-.020-	.026	.371*	.139	.121	.221	1	.294	.083	.046	.318	.245	.546**
	Sig. (bilatérale)	.569	.032	.272	.349	.917	.893	.044	.463	.525	.240		.115	.663	.809	.087	.193	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع30	Corrélation de Pearson	.025	-.103-	.049	.035	.371*	.319	.414*	.604**	-.025-	.400*	.294	1	.244	.431*	.221	.567**	.619**
	Sig. (bilatérale)	.896	.588	.798	.856	.044	.086	.023	.000	.895	.028	.115		.194	.017	.242	.001	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع23	Corrélation de Pearson	-.018-	-.134-	.077	.017	.083	-.010-	.035	.327	.291	.392*	.083	.244	1	.004	.266	.319	.404*
	Sig. (bilatérale)	.923	.482	.684	.929	.663	.959	.853	.078	.118	.032	.663	.194		.982	.156	.085	.027
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع43	Corrélation de Pearson	.210	-.093-	.277	.390*	.202	.183	.538**	.184	-.018-	.243	.046	.431*	.004	1	.578**	-.141-	.518**
	Sig. (bilatérale)	.265	.627	.138	.033	.285	.333	.002	.329	.925	.196	.809	.017	.982		.001	.457	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع45	Corrélation de Pearson	-.017-	.206	.205	.511**	-.019-	-.064-	.351	.160	.319	.325	.318	.221	.266	.578**	1	.108	.584**

	Sig. (bilatérale)	.931	.275	.278	.004	.922	.738	.057	.397	.086	.080	.087	.242	.156	.001		.569	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع50	Corrélation de Pearson	-.361-	.118	-.160-	-.045-	.263	.078	.000	.420*	-.066-	.333	.245	.567**	.319	-.141-	.108	1	.314
	Sig. (bilatérale)	.050	.534	.399	.812	.161	.681	1.000	.021	.729	.072	.193	.001	.085	.457	.569		.091
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
التعزيز الذاتي	Corrélation de Pearson	.320	.267	.473**	.436*	.380*	.428*	.504**	.565**	.318	.512**	.546**	.619**	.404*	.518**	.584**	.314	1
	Sig. (bilatérale)	.084	.154	.008	.016	.038	.018	.005	.001	.087	.004	.002	.000	.027	.003	.001	.091	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الاتساق الداخلي لمحور التقييم الذاتي:

Corrélations

		ع6	ع1	ع8	ع13	ع2	ع5	ع20	ع27	ع47	ع39	ع16	ع10	ع24	ع37	ع48	ع11	ع3	التقييم الذاتي
ع6	Corrélation de Pearson	1	.371*	-.092-	.048	.543**	-.144-	.111	-.064-	.327	.042	.508**	.085	.048	-.128-	.235	.026	.405*	.475**
	Sig. (bilatérale)		.044	.629	.800	.002	.448	.558	.738	.078	.824	.004	.654	.801	.500	.212	.891	.026	.008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع1	Corrélation de Pearson	.371*	1	-.122-	.122	.260	.171	-.049-	.174	.339	-.044-	-.057-	.170	.197	.122	.169	.078	.229	.427*
	Sig. (bilatérale)	.044		.520	.522	.165	.367	.799	.359	.067	.817	.766	.370	.298	.520	.373	.680	.223	.019
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع8	Corrélation de Pearson	-.092-	-.122-	1	-.031-	.138	-.352-	-.118-	.252	.161	.511**	-.005-	.041	-.010-	.343	-.002-	-.213-	.174	.292
	Sig. (bilatérale)	.629	.520		.871	.468	.056	.534	.180	.394	.004	.978	.831	.959	.064	.990	.258	.357	.117
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع13	Corrélation de Pearson	.048	.122	-.031-	1	-.154-	.117	.085	-.150-	.298	.258	.014	.162	.287	.464**	-.191-	.069	.150	.338
	Sig. (bilatérale)	.800	.522	.871		.415	.537	.655	.430	.110	.168	.942	.393	.124	.010	.312	.718	.428	.067
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع2	Corrélation de Pearson	.543**	.260	.138	-.154-	1	-.078-	.014	.194	.341	.135	.392*	-.029-	-.245-	.040	.262	.159	.376*	.518**
	Sig. (bilatérale)	.002	.165	.468	.415		.684	.942	.304	.066	.476	.032	.879	.193	.832	.163	.400	.041	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع5	Corrélation de Pearson	-.144-	.171	-.352-	.117	-.078-	1	.043	.122	.096	.070	-.071-	.476**	.379*	.038	-.101-	.297	-.056-	.270
	Sig. (bilatérale)	.448	.367	.056	.537	.684		.821	.521	.613	.713	.711	.008	.039	.844	.597	.110	.767	.148
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

ع20	Corrélation de Pearson	.111	-.049-	-.118-	.085	.014	.043	1	.148	-.407-*	-.275-	-.014-	.145	-.122-	-.127-	.249	.115	-.135-	.082
	Sig. (bilatérale)	.558	.799	.534	.655	.942	.821		.436	.025	.141	.942	.446	.519	.505	.185	.544	.478	.668
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع27	Corrélation de Pearson	-.064-	.174	.252	-.150-	.194	.122	.148	1	-.144-	.333	.177	-.036-	.005	.265	.578**	-.065-	.109	.464**
	Sig. (bilatérale)	.738	.359	.180	.430	.304	.521	.436		.446	.073	.350	.852	.979	.156	.001	.731	.566	.010
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع47	Corrélation de Pearson	.327	.339	.161	.298	.341	.096	-.407-*	-.144-	1	.494**	.058	.258	.136	.125	-.165-	-.141-	.373*	.461*
	Sig. (bilatérale)	.078	.067	.394	.110	.066	.613	.025	.446		.005	.759	.169	.472	.509	.384	.456	.043	.010
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع39	Corrélation de Pearson	.042	-.044-	.511**	.258	.135	.070	-.275-	.333	.494**	1	.341	.173	.063	.314	.185	-.180-	.317	.584**
	Sig. (bilatérale)	.824	.817	.004	.168	.476	.713	.141	.073	.005		.065	.360	.742	.092	.328	.340	.088	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع16	Corrélation de Pearson	.508**	-.057-	-.005-	.014	.392*	-.071-	-.014-	.177	.058	.341	1	-.057-	.079	.161	.350	.067	.241	.483**
	Sig. (bilatérale)	.004	.766	.978	.942	.032	.711	.942	.350	.759	.065		.763	.678	.396	.058	.725	.199	.007
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع10	Corrélation de Pearson	.085	.170	.041	.162	-.029-	.476**	.145	-.036-	.258	.173	-.057-	1	.262	-.022-	-.087-	-.013-	.155	.364*
	Sig. (bilatérale)	.654	.370	.831	.393	.879	.008	.446	.852	.169	.360	.763		.162	.907	.646	.944	.414	.048
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع24	Corrélation de Pearson	.048	.197	-.010-	.287	-.245-	.379*	-.122-	.005	.136	.063	.079	.262	1	.426*	-.296-	.325	-.095-	.337
	Sig. (bilatérale)	.801	.298	.959	.124	.193	.039	.519	.979	.472	.742	.678	.162		.019	.112	.080	.619	.069
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

ع37	Corrélation de Pearson	-.128-	.122	.343	.464**	.040	.038	-.127-	.265	.125	.314	.161	-.022-	.426*	1	.026	.315	.155	.520**
	Sig. (bilatérale)	.500	.520	.064	.010	.832	.844	.505	.156	.509	.092	.396	.907	.019		.891	.090	.413	.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع48	Corrélation de Pearson	.235	.169	-.002-	-.191-	.262	-.101-	.249	.578**	-.165-	.185	.350	-.087-	-.296-	.026	1	.003	.325	.394*
	Sig. (bilatérale)	.212	.373	.990	.312	.163	.597	.185	.001	.384	.328	.058	.646	.112	.891		.989	.080	.031
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع11	Corrélation de Pearson	.026	.078	-.213-	.069	.159	.297	.115	-.065-	-.141-	-.180-	.067	-.013-	.325	.315	.003	1	-.105-	.246
	Sig. (bilatérale)	.891	.680	.258	.718	.400	.110	.544	.731	.456	.340	.725	.944	.080	.090	.989		.582	.190
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
ع3	Corrélation de Pearson	.405*	.229	.174	.150	.376*	-.056-	-.135-	.109	.373*	.317	.241	.155	-.095-	.155	.325	-.105-	1	.520**
	Sig. (bilatérale)	.026	.223	.357	.428	.041	.767	.478	.566	.043	.088	.199	.414	.619	.413	.080	.582		.003
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
التقييم الذاتي	Corrélation de Pearson	.475**	.427*	.292	.338	.518**	.270	.082	.464**	.461*	.584**	.483**	.364*	.337	.520**	.394*	.246	.520**	1
	Sig. (bilatérale)	.008	.019	.117	.067	.003	.148	.668	.010	.010	.001	.007	.048	.069	.003	.031	.190	.003	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

صدق الاتساق الداخلي للمحاور مع المقياس ككل

Corrélations

		المحور الاول	المحور الثاني	المحور الثالث	مقياس
المحورالاول	Corrélation de Pearson	1	.445*	.918**	.910 **
	Sig. (bilatérale)		.014	.000	.000
	N	30	30	30	30
المحورالثاني	Corrélation de Pearson	.445*	1	.471**	.896 **
	Sig. (bilatérale)	.014		.009	.000
	N	30	30	30	30
المحورالثالث	Corrélation de Pearson	.918**	.471**	1	.876 **
	Sig. (bilatérale)	.000	.009		.000
	N	30	30	30	30
مقياس	Corrélation de Pearson	.910 **	.896 **	.876 **	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

صدق المقارنة الطرفية

Statistiques de groupe

	طرفي التوزيع	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجات	1.00	8	209.6250	12.74965	4.50768
	2.00	8	163.3750	11.51319	4.07053

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الدرجات	Hypothèse de variances égales	.201	.661	7.615	14	.000	46.25000	6.07358	33.22346	59.27654
	Hypothèse de variances inégales			7.615	13.857	.000	46.25000	6.07358	33.21082	59.28918

الملحق رقم (22) مخرجات الدراسة الاساسية

أولا: مستوى الضبط الذاتي للمجموعتين الضابطة والتجريبية للقياس القبلي

Statistiques de groupe					
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
القبلي	تجريبية	27	80.8889	5.38754	1.03683
	ضابطة	27	81.6667	4.29669	.82690

Statistiques de groupe					
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
القبلي	تجريبية	27	80.8889	5.38754	1.03683
	ضابطة	27	81.6667	4.29669	.82690
المحور الأولق	تجريبية	27	26.7778	2.48586	.47840
	ضابطة	27	26.9630	2.79397	.53770
المحور الثانيق	تجريبية	27	26.7407	3.04571	.58615
	ضابطة	27	27.5185	2.77863	.53475
المحور الثالثق	تجريبية	27	27.2222	2.90004	.55811
	ضابطة	27	27.0370	2.57923	.49637

ثانيا: اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة:

Tests de normalité							
	المجموعة	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
القبلي	تجريبية	.114	27	.200*	.958	27	.328
	ضابطة	.114	27	.200*	.951	27	.221
البعدي	تجريبية	.116	27	.200*	.966	27	.504
	ضابطة	.113	27	.200*	.947	27	.180
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.							
a. Correction de signification de Lilliefors							

ثالثا: الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

Statistiques de groupe					
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
البعدي	تجريبية	27	109.8148	3.69029	.71020
	ضابطة	27	83.0000	4.10441	.78989

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
البعدي	Hypothèse de variances égales	.508	.479	25.244	52	.000	26.81481	1.06222	24.68332	28.94631
	Hypothèse de variances inégales			25.244	51.423	.000	26.81481	1.06222	24.68275	28.94688

رابعا: الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لكل محور من محاوره

Statistiques de groupe					
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المحور الأول بعدي	تجريبية	27	36.2222	2.43900	.46939
	ضابطة	27	27.1481	2.50697	.48247
المحور الثاني بعدي	تجريبية	27	36.2593	2.56594	.49382
	ضابطة	27	27.9259	3.03728	.58452
المحور الثالث بعدي	تجريبية	27	37.2963	2.81226	.54122
	ضابطة	27	27.8889	3.19053	.61402

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المحور الأول	Hypothèse de variances égales	.079	.780	13.481	52	.000	9.07407	.67312	7.72335	10.42480
	Hypothèse de variances inégales			13.481	51.961	.000	9.07407	.67312	7.72333	10.42482
المحور الثاني	Hypothèse de variances égales	2.387	.128	10.890	52	.000	8.33333	.76519	6.79786	9.86881
	Hypothèse de variances inégales			10.890	50.588	.000	8.33333	.76519	6.79684	9.86983
المحور الثالث	Hypothèse de variances égales	.771	.384	11.494	52	.000	9.40741	.81850	7.76497	11.04984
	Hypothèse de variances inégales			11.494	51.193	.000	9.40741	.81850	7.76436	11.05046

الملحق رقم (22) تسهيل مهمة من طرف جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
الهاتف: 0355353054

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

المسيلة في: 20/11/ ...

إلى السيد: رئيس قسم علم النفس

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية عطرة وبعد ...

في إطار انجاز دراسة ميدانية (مذكرة تخرج) لرسالة الدكتوراه

الشعبة: علوم التربية التخصص: علم النفس التربوي

نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب (ة) المذكور (ة) أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي مقترح قائم عى مهارات التفكير ماوراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.

الرقم	الاسم واللقب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	سومية حنون	1991/02/12 عنابة	D.PE/3C/01/18

في الفترة الممتدة من: 10/02/2021م إلى غاية 07/03/2021م

في الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

رئيس القسم:

الملحق رقم (23) قبول تسهيل المهمة من طرف جامعة محمد الصديق بن يحي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
الهاتف: 0355353054

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

المسيلة في: 20/01/21

إلى السيد: رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية عطرة وبعد ...

في إطار انجاز دراسة ميدانية (مذكرة تخرج) لرسالة الدكتوراه

الشعبة: علوم التربية التخصص: علم النفس التربوي

نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب (ة) المذكور (ة) أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.

عنوان الدراسة: أثر برنامج تدريبي مقترح قائم عى مهارات التفكير ماوراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.

الرقم	الاسم واللقب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	سومية حنون	1991/02/12 عنابة	D.PE/3C/01/18

في الفترة الممتدة من: 2021/02/10م إلى غاية 2021/03/07م

في الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

رئيس القسم: