الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم : علم النفس

الرقم التسلسلي: /**2019**

ضبط الذات وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية عبد المجيد مزيان - المسيلة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

بن عمر نسيمة

إشراف الدكتور:

د. براخلية عبد الغني

السنة الجامعية: 2019/2018

إهداء

هو سندا لي و تاجا أرفع به رأسي، إلى من أحمل اسمه بكل فخ
أفقي إلى الغالي الذي سكن أعماقي، إلى منبع الخير الدافق إلى
طريق النجاح في حياتي ....إلى روحك الطيبة فقيدي...

إلى رمز العطاء رمز المحبة و الوفاء إلى التي غمرتني بحنانها، و لم تبخل عليا بجهدها و دعائها إلى من ينطوي قلبي لذكرها لعجزي عن إعطائها حق قدرها...إليك أمي الحبيبة

إلى من جمعني بهم لبن الأمومة و دفئ العائلة إلى الذين أموت في حبهم و لا أتصور حياتي من دونهم، رمز سعادتي أخوتي و أخواتي (عبد الحليم وزوجته فاطمة الزهراء، أسماء، حميدة، شهرازاد، محمد، عبد الكافي) إلى أبناء إخوتي(مريم، ماهر سعيد، وسيم).

إلى من جمعتني بهم الأقدار، و عشت معهم أجمل و أسعد أوقاتي إلى من تركوا أثرا طيبا في حياتي و وضعوا بصمتهم في طياتي...

إلى من شاركني هذا العمل بإخلاص و تفاني...أغلى و أعز الصديقات ...

إلى كل من وسعه قلبي ولم تسعه مذكرتي إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي ...

بن عمر نسيمة

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين الذي علّم بالقلم، علم الإنسان ما

لم يعلم اللهم انفعنا بما علمتنا وعلمنا بما ينفعنا وزدنا علماً وهب لنا من لدنك رحمة

والصلاة والسلام على نبينا محمد أشرف المرسلين وعلى آله أجمعين

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم "لا يشكر الله من لا يشكر الناس"

لذا يقتضي الوفاء أن نذكر فضل من شجعنا وساعدنا على اتمام هذه الرسالة العلمية.....فإني أتقدم بخالص الشكر العظيم وتقدير وامتناني لفضيلة الأستاذ المشرف "براخلية عبد الغني".....الذي سعت بإشرافه فهو اللون الذي يجسد شكل من أشكال العطاء العلمي.... فقد منحني الكثير من وقته وارشاداته.....جزاه الله خير جزاء.

والشكر أيضا موصول إلى أساتذة قسم علم النفس على ما قدموه من خدمات جليلة

فلكم مني.....خالص الشكر والامتنان والعرفان

تحياتي لكم ☺

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
تشكرات	
الإهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة.	4
2- فرضيات الدراسة.	6
3- أهمية الدراسة.	7
4- أهداف الدراسة.	7
5- تحديد مفاهيم الدراسة.	7
6- الدراسات السابقة.	8
الفصل الثاني: ضبط الذات	
تمهيد.	17
1- ماهية ضبط الذات.	18
1-1- مفهوم الذات.	18
1-2- مفهوم ضبط الذات.	18
2- علاقة ضبط الذات ببعض المفاهيم.	20
3- مراحل ضبط الذات.	22
4- مكونات ضبط الذات.	22
5- أساليب واستراتيجيات ضبط الذات.	23
6- نظريات ضبط الذات.	26
خلاصة.	29
الفصل الثالث: القدرة على حل المشكلات	
تمهيد.	31
1- ماهية حل المشكلات.	32

1-1-1- مفهوم المشكلة.	32
1-1-2- أنواع المشكلة.	33
1-1-3- الخصائص البنائية للمشكلة.	33
1-2- مفهوم حل المشكلات.	34
1-3- القدرة على حل المشكلات.	36
2- متطلبات حل المشكلة.	37
3- خطوات حل المشكلة.	38
4- أهمية حل المشكلات.	39
5- العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات.	41
6- النظريات و النماذج المفسرة لحل المشكلات.	42
7- الذاكرة كقدرة عقلية في حل المشكلات.	45
خلاصة.	46
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد.	48
1- منهج الدراسة.	49
2- الدراسة الاستطلاعية.	49
2-1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.	49
2-2- وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية.	49
2-3- حساب الخصائص السيكومترية.	50
2- الدراسة الأساسية.	56
2-1- منهج الدراسة الأساسية.	56
2-2- عينة الدراسة الأساسية.	56
2-3- حدود الدراسة الأساسية.	57
2-4- اجراءات تطبيق الدراسة الاساسية.	58
2-5- الأساليب الاحصائية.	58
الخلاصة.	59
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج	
1- عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة .	61

2- استنتاج عام .	66
3- اقتراحات الدراسة .	66
خاتمة	69
قائمة المراجع	71
قائمة الملاحق	–

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح طريقة تصحيح مقياس ضبط الذات	51
02	يوضح العبارات المعدلة على مقياس ضبط الذات بناءاً على اراء المحكمين	51
03	يوضح معاملات ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس ضبط الذات	52
04	يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس ضبط الذات	53
05	يوضح العبارات المعدلة في قياس حل المشكلات بناءاً على أراء المحكمين	54
06	يوضح البدائل في درجة مقياس حل المشكلات	54
07	يوضح معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس حل المشكلات مع الدرجة الكلية	55
08	يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس حل المشكلات	56
09	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	57
10	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص	57
11	يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات	61
12	يوضح الفروق بين متوسطات درجات الذكور والاناث في مقياس ضبط الذات	62
13	يوضح الفروق بي متوسطات حسب التخصص في مقياس ضبط الذات	63
14	يوضح الفرق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس حل المشكلات	64
15	يوضح الفروق بين متوسطات حسب التخصص في مقياس حل المشكلات	65

مقدمة

مقدمة:

المتتبع لتطور حركة التعليم منذ العقد الثالث من القرن العشرين يرى أن موضوعات الخصائص السلوكية كان ولا زال على رأس قائمة الموضوعات التي تحظى باهتمام واسع، ويرى أن انحراف الذات عن العالم المحيط وراء نشأة واستمرار الأمراض العصابية، ولما كان الهدف من التربية والتعليم هو العناية بالصحة النفسية ومحاربة الأفكار والأمراض لمساعدة الفرد على النمو السريع في جميع المجالات وتحسين الذات وضبطها وفق ما يجب أن يكون عليه، فضبط الذات يعد من الجوانب المهمة في حياة الفرد كما أنه واحد من العوامل التي تحدد سمات الشخصية فالفرد الذي يتمتع بضبط الذات لديه اشباع لذاته وحاجاته وقادر على تحمل قدر معقول من المسؤولية.

فضبط الذات هو القدرة على استخدام الوعي الذاتي لإدراك المشاعر في وقتها على نحو صحيح، وفهم الميول وردود الأفعال تجاه الأشخاص والأحداث والمواقف، لقد ولدنا جميعا ولدينا القدرة على ضبط ذواتنا والسيطرة عليها لكن البعض يستخدمها أكثر من غيره فالأداء الناجح سواء في المدرسة أو في مكان غيرها يعتمد على القدرة على ضبط الذات، فهو أمر مهم لا يسمح للفرد أن يتحرك نحو أهداف بعيدة وقدرتهم على مواجهة التحديات فالفرد الذي لديه ضعف في القدرة على السيطرة على ذاته يؤدي إلى عواقب غير مرغوب فيها، إذن فوعي الفرد بأهمية ضبط ذاته يجنبه الفشل في حياته وتحقيق النجاح في العديد من مجالات الحياة وتحدي الصعاب وحل المشكلات، فالفرد لا يعيش منعزلا عن الآخرين بل إن وجوده مرتبط بالآخرين لذلك فإن الصعوبات والمشاكل التي تواجهه تتطلب مشاركة الآخرين معه لإحداث حلول وتغيير في المواقف التي يتعرض لها وتعديل سلوكياته، واستخدام حل المشكلات بمثابة تدريب عملي وإعداد عقلي للفرد على كيفية مواجهة حل المشكلات بطريقة ايجابية.

فالأفراد الذين يمتلكون القدرة على حل المشكلات يمتلكون أبنية معرفية قوية تسهم في تمثيل جديد وفعال للمشكلة إن أساليب التعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها تعد من المستلزمات الرئيسية للإنسان، وما يتطلبه التغيير السريع في الحياة من تكيف والنمو السوي الذي لا يعتريه اليأس والاحباط والشعور بالعجز أمام المواقف الصعبة، حيث أنهم يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة ومرتبطة بالطريقة التي يدركونها ويتحدد ذلك ما لدى الفرد من معارف وأبنية معرفية تساهم في مساعدة المتعلمين على تعلم مهارات حل المشكلات وكيفية التعامل معها.

تبرز أهمية الدراسة على تلاميذ المرحلة الثانوية وذلك للبحث عن العلاقة الموجودة بين ضبط الذات وحل المشكلات لاسيما أن تلاميذ الثانوية بحاجة إلى معرفة ذواتهم وفهم ميولاتهم وكيفية السيطرة على انفعالاتهم بالشكل

الصحيح وخاصة أنه في هذه المرحلة تبدأ عندهم قدرات في التمايز فيبدأ النضج العقلي في الاكتمال وهم بحاجة إلى الفهم الجيد حول كيفية استثمار ذواتهم في الوقت الذي يكونون فيه بحاجة إليها والتعامل معها بطريقة سلمية ومناسبة حول كل موقف وخاصة أنهم بحاجة إلى معرفة كيفية تحليل المعلومات من أجل الوصول إلى القدرة على حل المشكلات في حياتهم اليومية حتى تتكون لهم الخبرة ووضع خطط لكيفية الاستجابة لما يحدث حولهم من صعوبات ومشكلات تعترض طريق نجاحهم.

ومن خلال كل ما تقدم جاء هذا البحث من أجل معرفة العلاقة بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات، وبما لأن لكل بحث خطة عمل يسير بموجبها، فقد تحدد هذا البحث في خطة تتضمن الفصول التالية:

الفصل الأول: تعرضنا في هذا الفصل إلى توضيح مشكلة البحث، والتساؤلات والفرضيات وأهمية وأهداف الدراسة، التحديد الإجرائي لتغيرات الدراسة و الدراسات السابقة والتعليق عليها.

الفصل الثاني: خصص الفصل الثاني لمتغير ضبط الذات وقد تناولنا فيه مفهوم الذات لغة واصطلاحا ومفهوم ضبط الذات وعلاقة مفهوم ضبط الذات ببعض المفاهيم الأخرى، مراحل ضبط الذات ومكونات وعناصر ضبط الذات وكذلك الأساليب والاستراتيجيات المعتمدة في ضبط الذات وأخيرا النظريات المفسرة لضبط الذات.

الفصل الثالث: تضمن المتغير الثاني القدرة على حل المشكلات تطرقنا فيه إلى مفهوم المشكلة و أنواعها وخصائصها ثم تعريف حل المشكلة والقدرة على حل المشكلة، متطلبات حل المشكلات وخطوات حل المشكلات وأهمية حل المشكلات وكذلك العوامل التي تحكم النشاط العقلي، وأخيرا النظريات والنماذج المفسرة لحل المشكلات.

الفصل الرابع: هو فصل الإجراءات الميدانية وقد تضمن جزئين الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية

الفصل الخامس: خصص هذا الفصل لعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

و فيه تم تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة والإطار للموضوع، وختم بمجموعة من الاقتراحات.

الفصل الأول:

الفصل التمهيدي

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

4- أهداف الدراسة.

5- تحديد مفاهيم الاجرائية للدراسة.

6- الدراسات السابقة.

تحديد الإشكالية:

تعتمد نظرة الإنسان لنفسه وعلى ما يملكه من أفكار ومعتقدات وبنى معرفية خاصة به، إذ في ضوء هذه المعتقدات يتمكن الفرد من تفسير الأحداث وفهم المواقف فمن خلال فهم الفرد لذاته يتمكن من أن يكون له بصيرة أفضل لأفكاره وأفعاله، ويكون أكثر استبصارا وإدراكاً لسلوكه والقدرة على تفادي الأزمات وحل المشكلات.

فالفرد يعيش خبرات قد تتوافق مع ذاته وقد تتعارض مع معاييره الاجتماعية نتيجة لتصادم الخبرات مع حاجات الفرد، فهنا الفرد بحاجة إلى فهم ذاته وضبطها والقدرة على التحكم فيها وتوفير المساحة الكافية للارتقاء بمسلك الفرد، ولذلك فالذات تلعب دورا هاما لدى الفرد في تحقيق رغباته وأداء أفضل السلوكيات التي تعتمد في تكوينها على عدة عوامل ساعدت الفرد في اكتساب عدة خصائص وميزات تنمو وتتطور عبر مراحل العمر حتى تتكون صورة كاملة عن ذاتية الفرد.

تعتبر الصورة التي يمثلها الفرد عن نفسه ذات أهمية كبيرة في السلوك البشري، إذ تعتمد قدراتنا على الفعل ودافعيتنا للنشاط والإنجاز، فذاتنا هي تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، ويعتبره الفرد تعريفا نفسيا لذات وهذا ما ذهب أليه كارل روجرز، ولذلك فالفرد بحاجة الى ضبط ذاتي الذي يعتبر ظاهرة حديثة في مجال الإرشاد، ظهر الأدب المتعلق بالضبط الذاتي خلال بداية التسعينات نتيجة لاهتمامات تطوير ضبط الذات لتعديل السلوك.

فضبط الذات هو قيام الفرد بالتأثير في سلوكه ونتائجه وتعديله من خلال ضبط نفسه و بيئته، ومن خلال استراتيجية الضبط الذاتي يتعرف الفرد على العوامل التي توجه وتقود وتنظم سلوكه والتي ينتج عنها في نهاية النتائج المرجوة من التغيير، ومنه يذهب بعض الدارسين إلى أن ضبط الذات من الموضوعات الهامة التي مازالت تحتل المراكز الأولى في البحوث النفسية والشخصية فنحن نعيش في عصر محفوف بالتغيرات في جميع وشتى المجالات مما تأثر على الإنسان والتي بدورها ترفع من معدلات الاضطرابات النفسية والجسمية والتي تأثر على شخصية الفرد ما يؤدي إلى خلل في بعض الأجهزة المهمة، ومن هذه الأجهزة ذات الفرد ومعتقداته.

وقد أشار(محروس الشناوي 1988 ص 190) إلى أن ضبط الذات قدرة الفرد على التحكم في سلوكياته وانفعالاته ومعرفته بها وتعبيره عنها وعن كيفية إدارته لها في ظل الضغوط التي يتعرض لها ويعتبر أشجع الطرق لتعديل السلوك وإحداث تغييرات في السلوك المراد تغييره وتعديله خاصة في مراحل المراهقة، أي أن في هذه الفترة يمتاز بالنمو والتغيير السريع في جميع الجوانب بما فيها الجانب البيولوجي والاجتماعي

فقد أظهرت نتيجة (Hofmann، 2012، P131) أن من خصائص الطلبة الذين يتصفون بضبط عالٍ لهم القدرة على مراقبة أنفسهم ومنعها من الانجراف في سلوكيات مؤذية و الالتزام بالواجبات والمواعيد الدراسية والاجتماعية، والابتعاد عن سلوكيات المؤذية صحيا، كذلك يتصفون بالتروي وعدم الاستعجال عند القيام بالمهام التي كلفوا بها والقدرة على تجاوز المشاعر السلبية تجاه الآخرين ومسامحتهم عليه.

كما يشير (Baumeister & Vohs، 2007) أن ضبط الذات يتعلق بدرجة كبيرة بالحياة الانفعالية والاجتماعية للمتعلم وقدرتهم في السيطرة على انفعالاتهم الحادة وسلوكياتهم ورغباتهم الجامحة في اشباع حاجاتهم بصورة آنية أو تأجيلها لحين مجيء الموقف المناسب، فضلاً عن قدرة الفرد على التوافق مع البيئة الخارجية بسلام والانسجام مع ضوابطها.

من خلال هذا يتبين أن ضبط الذات له أهمية كبيرة بالنسبة لفئة المتعلمين وخاصة تلاميذ الثانوي بما أنهم يمرون بمرحلة المراهقة، وذلك نظرا لما يعانيه بعض المراهقين لضغوطات والمضايقة والسخرية وتدخل الكبار والسيطرة عليهم في الوقت الذي ينزعون في هذه المرحلة إلى الاستقلالية وإثبات الذات وخاصة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي فهم يتعرضون لضغوطات من الأهل وإجبارهم على الدراسة والنجاح في الامتحانات النهائية مما يجعلهم يشعرون بالملل والضجر وعدم الامتثال لأوامر الوالدين، وتكمن أهمية المرحلة الثانوية في أنها تتوسط المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية، حيث يكون المتعلم فيها في مرحلة اختيار وتخصص واتخاذ قرارات تستلزم امتلاكه لتفكير عالي المستوى، فإذا هم بحاجة الى تحكم في ذواتهم من أجل حل المشكلات التي تعترض طريقهم سواء في الدراسة أو في أي مجالٍ كان، فحل المشكلات يعتبر العملية الفكرية التي تتطلب التحكم في مهارات التفكير ويعد استخدام حل المشكلات في المناهج والبرامج الدراسية بمثابة تدريب عملي وإعداد عقلي للمتعلمين على كيفية مواجهة مشكلات الحياة فهي تثير للتفكير وتزيد من نشاط العقل ،حيث يواجه المتعلم كثيرا من المشكلات في حياته اليومية.

أصبح موضوع حل المشكلات يشكل مطلباً أساسيا في عملية التعليم من خلال تطبيق المتعلم لمبادئ علمية في حل مشكلاته، حيث يتعلم التلاميذ حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، وفي نفس السياق وحسب سامي ملحم (2001، ص229) قائلا: " تبرز أهمية مهارة حل المشكلات ومكانة تعلمها على حياة الفرد باعتبارها في قمة هرم التعلم حيث أنها بمثابة اجتهاد يصب في نموذج معالجة المعلومات على اعتبار الفرد يقوم بسلوكه في ضوء المعلومات التي يتلقاها، حيث أن استراتيجيات التفكير تمكن الطلبة من ضبط عملية التفكير الخاصة بهم

ويبقى في ذهنهم ما تم تجريبه بالنسبة للمشكلة، وبالتالي يكون تعليم وتعلم ألوان السلوك المتصل بحل المشكلات أمرا سهل الحدوث فيتم انتقاله إلى مواقف جديدة ".

من خلال هذا فإن حل المشكلات يتطلب نشاط ذهني معرفي موجه ومخطط وهادف ويسير وفق استراتيجيات من أجل الاستجابة لموقف معين وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل اللبس والغموض الذي يتضمنه الموقف، وهذا ما نجده عند تلاميذ المراهقين لديهم غموض وإبهام في كيفية تجاوز وحل مشكلاتهم والقدرة على التحكم في انفسهم والتفكير العميق لإيجاد الحلول المناسبة وأن لا ننسى بأخذ بعين الاعتبار شخصية التلميذ
و في الاخير لمعرفة العلاقة بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات ارتأينا طرح التساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لضبط الذات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لضبط الذات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير والجنس ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة الثانوية تعزى لمتغير التخصص؟

الفرضيات :

توجد علاقة دالة إحصائيا بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضبط الذات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضبط الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوي تعزى لمتغير التخصص (أدبي / علمي)

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص (أدبي / علم).

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في العناصر التالية :

– يعد متغير البحث من المتغيرات المهمة التي تتعلق بشخصية التلاميذ في المرحلة الثانوية وقدرتهم على حل المشكلات فهم بحاجة إليها لأنها تأثر بشكل كبير على نفوسهم وعلى مستقبلهم.

– تتناول أحد أهم موضوعات في علم النفس.

– أهمية المرحلة الدراسية التي تمر بها عينة الدراسة الثالثة ثانوي.

– يمكن أن تساعد نتائج البحث فيما بعد المختصين والمرشدين النفسيين على كشف بعض المشكلات التي يعاني منها تلاميذ مرحلة الثانوي، وتوفير الخدمات الارشادية اللازمة لتطوير خصائصهم النفسية والمعرفية.

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى:

– تحديد طبيعة العلاقة بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

– التعرف على الفروق بين الجنسين في ضبط الذات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي

– التعرف على الفروق في التخصص في ضبط الذات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي

– التعرف على الفروق بين الجنسين في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي

– التعرف على الفروق بين التخصصات في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي

تحديد المفاهيم الإجرائية :

ضبط الذات: قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته من خلال الدرجة التي يتحصل عليها على مقياس ضبط الذات المطبق في هذه الدراسة.

حل المشكلات: أسلوب أو الطريقة التي يستخدمها التلاميذ لإيجاد حل لمشكلة م، وتقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس حل المشكلات المطبق في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة :

الدراسات المتعلقة بضبط الذات :

الدراسات العربية:

1 – دراسة التوايهة (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش على عينة بلغت (1118) طالب وطالبة من الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمهني في محافظة الزرقاء باستخدام مقياس (البداينة والرشيد والمهيزع)، بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين السلوك الطائش وضبط الذات المنخفض، وأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للنوع، ولا توجد فروق دالة احصائيا على ضبط الذات المنخفض في السلوك الطائش

2– دراسة محمد البدر (2014):

تستهدف الدراسة إلى تعرف على التشويهات المعرفية وعلاقتها بضبط الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في القادسية، إذ بلغ عدد أفراد العينة(200) طالب وطالبة اختيروا بالأسلوب العشوائي ولقياس هذا الهدف تم بناء مقياس التشوهات المعرفية والذي يتكون بصيغته النهائية من 24 فقرة، كذلك قام الباحث ببناء مقياس ضبط الذات والذي يتكون بصيغته النهائية من 22 فقرة، وقد استخرج الباحث لكل من الأداتين شروط الصدق والثبات وتطبيق الوسائل الإحصائية المناسبة.

تشير أهم نتائج الدراسة إلى أن طلبة كلية الآداب يتسمون بدرجة عالية من التشويهات المعرفية وأن هناك فروق ذات دلالة احصائية على التشويهات المعرفية على وفق متغير النوع ولصالح الذكور، كذلك وجدت الدراسة أن طلبة كلية الآداب لديهم مستوى منخفض من ضبط الذات وليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس ضبط الذات على وفق متغير النوع، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التشويهات المعرفية وانخفاض ضبط الذات لدى طلبة كلية المرحلة الثانوية، وختم الباحث بجملة من الاقتراحات والتوصيات.

3- دراسة ابراهيم باجس معالي (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين تألفت عينة الدراسة من (60) تلميذ وتلميذة في مدرسة الثانوية بعمان، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تلقت تدريبا لتحسين الضبط الذاتي وخفض العزلة لمدة (8) أسابيع بمعدل لقاء أسبوعيا ومدة كل لقاء حصة صفية، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج.

تم تطبيق 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 وأظهرت النتائج 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.

4- دراسة فيصل خليل الربيع (2016):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد تكونت عينة الدراسة من (749) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين الأولى مقياس الاتزان الانفعالي المكون من (54) فقرة والثانية مقياس ضبط الذات المكون من (34) فقرة ، ثم التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي ككل، وفي مجال المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الذكور وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي ككل، وفي المجالات تعزى الاختلاف متغيري المستوى الدراسي والتخصص كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى الاتزان الانفعالي وضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك.

5- دراسة محمد بن مشيع (2017):

هدفت الدراسة الى الكشف عن علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض للتعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي وضبط الذات لديهم.

ولتحقيق هذا الغرض قام الباحث بإعداد مقاييس الذكاء الاجتماعي المكون من (25) فقرة على (8) أبعاد وهي (فهم الناس، التعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح، التأكيد على الاحتياجات، تبادل التغذية الراجعة، التأثير في الناس، حل الخلافات، التعاون مع الآخرين، التغيير) كما قام الباحث بإعداد مقياس ضبط الذات مكون من (42) فقرة موزعة على (6) أبعاد (التهور و الاندفاع، تفضيل المهام السهلة، المخاطرة، المزاح، الجسمانية، التمركز حول الذات) قام الباحث بإجراء الصدق والثبات للمقياسين وتكونت العينة من (144) طالب من المرحلة الثانوية و (99) طالب من المرحلة المتوسطة من طلاب المعاهد العلمية في مدينة الرياض، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي وضبط الذات ووجود مستوى لضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية عدا بعد (فهم الناس) فكان في المستوى المتوسط، وجود فروق ذات دلالة احصائية في ضبط الذات لصالح الطلاب المرحلة الثانوية وعدم وجود فروق ذات دلالة غحصائية في الذكاء الاجتماعي بين طلاب المرحلتين الثانوية والمتوسطة.

– الدراسات الأجنبية:

6– دراسة Tangeny &Baumeister & Boone (2004) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر ضبط الذات في نجاح الطالب وتحصيله العلمي وحصوله على درجات أعلى في الاختبارات، كما هدفت إلى الكشف عن أهمية ضبط الذات في تكيف الطالب مع الطلبة الآخرين وتكييفه مع المحيط

و إهتمامه بنفسه، تكونت عين الدراسة من (86) طالبا طالبة من السنة الأولى جامعي حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين ضبط الذات المرتفع والتحصيل العلمي للطلبة، كما أظهرت النتائج وجود أثر ايجابي دال إحصائيا لضبط الذات في تقليل الاضطرابات النفسية، وتوطيد العلاقات مع الآخرين وتنمية المهارات التعامل مع الصعوبات التي تواجه الطلبة، كما بينت النتائج أن انخفاض ضبط الذات يسهم في زيادة المشكلات الشخصية وسوء العلاقات بين الطلاب أنفسهم وزيادة الانفعالات.

7– دراسة Baumeister & Vohs & Tice (2007):

هدفت الدراسة الى الكسف عن أهمية ضبط الذات في نجاح حياة الطالب الجامعي، كما هدفت الى الكشف عن أهم العوامل التحفيزية لضبط الذات لتحقيق المهام المتعلقة به وتعديل السلوكيات لدى الطلاب والكشف عن سلبيات ضبط الذات في سلوكياتهم، تكونت عينة الدراسة من(123) طالبا وطالبة من جامعة فلوريدا، أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين ضبط الذات ونجاح حياة الطالب الجامعي كون ضبط الذات أسلوبا مهما لفهم الذات

ومتطلباتها في الحياة وهذا إذا تم توظيفه في المواقف المناسبة، كما بينت النتائج أن ضبط الذات يعتمد على موارد محدودة وقد يسبب إستنزاف الانا إذا تم توظيفه في مهام ليست ذات صلة به.

مناقشة الدراسات السابقة المتعلقة بضبط الذات :

من خلال اطلاع الباحث قدر المستطاع على الادب النظري، لاحظ انّ متغير ضبط الذات غير متناول بكثرة، حيث حاولنا في الدراسة الحالية تقصي وانتقاء بعض الدراسات التي تخدم موضوع الدراسة.

من حيث المنهج، اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة التوايهة (2008) ودراسة محمد البدر (2014) ودراسة فيصل الخليل الربيع (2016) ودراسة محمد بن مشيع (2017) من حيث اعتمادهم نفس المنهج الوصفي الارتباطي واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة Tangeny &Baumeister & Boone(2004) ودراسة Baumeister & Vohs & Tice (2007) ودراسة ابراهيم باجس المعالي (2015) وذلك من خلال استخدامهم للمنهج التجريبي.

من حيث العينة، حظي طلاب المرحلة الجامعية بالنصيب الأكبر إد تم اعتماد في دراسات ضبط الذات على عينات الوسط التعليمي الجامعي مثل دراسة Tangeny &Baumeister & Boone(2004) ودراسة Baumeister & Vohs & Tice (2007) ودراسة فيصل الخليل الربيع (2016) ، وفي دراسة طارق محمد البدر(2014) ودراسة ابراهيم باجس المعالي (2015) تمثلت عينة الدراسة في طلاب المرحلة الثانوية، وحجم العينة لم يكن كبيرا ما عدا دراسة التوايهة فكانت حجم العينة كبير، على عكس حجم العينة التي اعتمدنا عليها في دراستنا الحالية.

أما من حيث استخدام الأساليب الاحصائية فمعظم الدراسات اعتمدت على نفس الأساليب الاحصائية

ثانيا : الدراسات المتعلقة بحل المشكلات:

1- **دراسة العدل وعبد الوهاب** (2003):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة والكشف عن تباين العلاقة بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة حسب مستوى التفوق العقلي وكذلك المقارنة بين الموجودين والعاديين من البنين والبنات في القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة و الكشف عن امكانية

التنبؤ بكل من القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة من خلال مستوى التفوق العقلي وكانت عينة الدراسة(303) طالبا وطالبة واستخدم الباحث في دراسته اختبار الذكاء العالي من إعداد الباحثين ومقياس المهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحثين، وحين قام الباحث باختبار صحة الفروض باستخدام معاملات الارتباط والنسب المئوية و معادلة (د) لفرق بين النسب وتحليل التباين واختبارات وتحليل الانحدار، وتوصل الباحث إلى بعض النتائج ومن أهمها وجود علاقة منطقية بين القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة حيث أن كلاً منهما يتبع التنظيم العقلي المعرفي الشخصية، وإلى اختلاف العلاقة في حالة العينة الكلية عنها في حالة المتفوقين عقليا، وجود فروق دالة احصائيا في حالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات من ناحية ومقاييس الوعي ومراجعة التقويم لصالح العاديين و وجود تأثير لنوع الطالب على درجات الطلاب في جميع المقاييس ووجود فروق دالة احصائيا بين البنين والبنات في مقياس القدرة على حل المشكلات والتخطيط لصالح البنين.

2– دراسة مليحة (2003)

هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة الذاكرة (قصيرة – طويلة) المدى بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر، تكونت عينة الدراسة من 92 طالبا وطالبة واستخدم الباحث ثلاثة اختبارات اختبار الذاكرة قصيرة المدى واختبار الذاكرة طويلة المدى واختبار القدرة على حل المشكلات الذي تكون من ثمان مشكلات متدرجة الصعوبة من مقرر للصف العاشر وهو من إعداد الباحث واستخدم الباحث الاساليب الاحصائية (صدق الاتساق الداخلي ومعادلة كرونباخ والتجزئة النصفية واختبارT ومعامل ارتباط بيرسون) وتوصل الى انه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات، ووجود علاقة بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار القدرة على حل المشكلات ودرجاتهم في اختبار الذاكرة طويلة المدى.

3 – دراسة محالي (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وأثر كل من الجنس والتحصيل الدراسي على مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي وبلغ عددهم (150) تلميذاً وتلميذة موزعين على(07) شعب، وأتبعت الطريقة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة الأساسية، واستخدمت الدراسة مقياس التوافق الدراسي لـ (يونجمان) الذي قام بتكييفه على البيئة السعودية (حسن عبد العزيز الدريني)، ومقياس حل المشكلات لنزيه حمدي (1998)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

– وجود علاقة ارتباطية قوية بين كل من مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي.

- عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في مهارة حل المشكلات

4- **دراسة غائب ابراهيم(2011):**

تعنون الدراسة باستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الاعدادية في قضاء خانقين، وهدفت الدراسة الى معرفة مستوى حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية ودلالة الفروق في حل المشكلات وفقا لمتغيري الجنس (ذكور، إناث)، والفرع الدراسي (علمي، أدبي) حيث كان عدد افراد عينة البحث 300 طالب وطالبة مناصفة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة بعض المدارس الاعدادية، واستخدم مقياس حل المشكلات المعتمد من قبل (ابو حماد،2007) لتحقيق أهداف البحث، ومن النتائج تم التوصل اليه امتلاك عينة البحث لمستوى عال من قدرة حل المشكلات، وكذلك أظهرت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى حل المشكلات و فقا لمتغير الجنس (ذكور، اناث)، بينما لوحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى حل المشكلات تبعا للفرع الدراسي (علمي، ادبي) و لصالح الفرع العلمي.

5- **دراسة لمياء زغير (2013):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوعي بالانفعال والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الجامعة، ولغرض التحقق من ذلك قامت الباحثة ببناء أداة مقياس الوعي بالانفعال وفقا لوجهة نظر Baryou وقد تألف المقياس بصيغته النهائية من (30) فقرة، وكذلك تبنت مقياس القدرة على حل المشكلات المعد من طرف علوان (2009) المبني أساسا وفق نظر Gilfored والمتكون من (64) فقرة وثم التأكد من صدق وثبات الأداتين، إذ تم تطبيقهما على عينة بلغت (400) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من طلبة الجامعة المستنصرية، إذ ظهرت النتائج أن متوسط أفراد العينة للمتغيرين أعلى من المتوسط الفرضي وهذا يعني أن لديهما مستوى عالي من الوعي بالانفعال والقدرة على حل المشكلات كما ظهر هناك علاقة دالة احصائيا بين مستوى عالٍ من الوعي بالانفعال والقدرة على حل المشكلات.

6- **دراسة نبيل بحري وعلي فارس(2014):**

تهدف الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات ماوراء المعرفة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي، وقد تكونت العينة من (156) تلميذ وتلميذة وتم استخدام أداتين علميتين مقياس مهارات ما وراء المعرفة الذي صممه الباحثان ومقياس حل المشكلات الذي أعده نزيه حمدي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية

بين مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي أبعادها الثلاث (التخطيط، المراقبة، التقويم) وحل المشكلات في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام وفي الأبعاد الثلاثة المشار إليها .

7- **دراسة نوال بريك (2015):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات وقلق المستقبل لدى عينة من تلاميذ سنة ثالثة ثانوي بمدينة ورقلة

هدفت أيضا إلى التعرف على هذه العلاقة في ظل بعض المتغيرات الوسيطية، وهي الجنس والتخصص الدراسي تم اعتماد في هذه الدراسة على أدوات جمع البيانات مقياس حل المشكلات ومقياس قلق المستقبل، وبعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام من خلال دراسة خصائصه السيكومترية، تم تطبيقها على عينة التلاميذ سنة الثالثة ثانوي قوامها (125) تلميذ وتلميذة اختيرت بطريقة عشوائية ووصفت النتائج كميا باستخدام اختبار T بالاعتماد على برنامج الرزم الاحصائية Spss وتم التوصل إلى أن نتائج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في قلق المستقبل بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذوي المستوى المرتفع ونظراتهم لذوي المستوى المنخفض في حل المشكلات.

8- **دراسة ذبيحي لحسن** (2016) :

هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (131) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من تلاميذ والثالثة ثانوي بثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة للعام الدراسي 2013-2014 لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (1998) وقائمة حل المشكلات ل Henpeer ترجمة وتقنين الصمادي (1992)، وتوصلت الدارسة إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين أبعاد الذكاء الوجداني، أما القدرة على حل المشكلات دالة احصائيا بين بعد التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات.

الدراسات الاجنبية:

9- **دراسة TURKUM (2011) :**

هدفت الدراسة الى تحديد ما اذا كانت وجهة نظر المراهقين حول حل المشكلات تختلف باختلاف الجنس والعمر والمرحلة الدراسية و خبرة التعرف الى العنف، وتكونت عينة الدراسة من 600 طالبا و طالبة تتراوح اعمارهم من 14 سنة

الى 19 سنة في منطقة اسكيشير- تركيا وقد تعرضوا لمقياس حل المشكلات واستبانة أعدت لغايات الدراسة، وكانت نتائج الدراسة كالتالي: انه لا توجد فروق في النظرة حول حل المشكلات تعزى للجنس، بينما هناك فروق تعزى الى درجة التعرض للعنف، حيث ترتفع النظرة الايجابية لحل المشكلات بارتفاع درجة التعرض للعنف.

مناقشة الدراسات السابقة:

من حيث المنهج، استخدمت غالبية الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي في كل من دراسة العدل (2003) ودراسةTURKUM (2011) ولمياء ياسين (2013) ،نبيل بحري وعلي فارس(2014)، نوال بريكي (2015) ولحسن ذبيحي(2016)، وهذا ما اعتمدنا عليه في دراستنا الحالية.

من حيث العينات المستخدمة، لقد كانت المرحلة الثانوية لها الاهتمام الأكبر إذ تم الاعتماد في الدراسات التي تناولت القدرة على حل المشكلات على عينات الوسط التعليمي مثل دراسة نوال بريكي (2015) ودراسة نبيل بحري وعلي فارس (2014) ودراسة لحسن ذبيحي(2016) تمثلت عينتهم في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و المتوسط كدراسة TURKUM (2011) فقد تمثلت عينته في الجمع بين الثانوي والمتوسط، وقد تمثلت الدراسات الأخرى مثل دراسة العدل(2003) كانت عينته على الطلاب المتفوقين عقليا، أما دراسة لمياء ياسين(2013) تمثلت عينتها في الطلبة الجامعيين، حجم العينة في أغلب الدراسات كان كبيراً، أما من ناحية الأساليب الاحصائية المتبعة تقريبا هي نفسها في باقي كل الدراسات.

ومن خلال ما سبق يمكن القول ان الدراسات السابقة مكنت من الوقوف على المتغيرات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، كما مكنت من اختيار الأدوات الملائمة لقياسها من حيث المرحلة العمرية للعينة وخصائصها، ومن جهة تثبت الدراسات من خلال هذا العرض أنه لا توجد دراسات سابقة تربط بين متغيري الدراسة وهذا ما يؤكد جدة الموضوع.

الفصل الثاني:

ضبط الــذات

تمهيد

1- ماهية ضبط الذات.

1-1- مفهوم الذات.

1-2- مفهوم ضبط الذات.

2- علاقة ضبط الذات ببعض المفاهيم.

3- مراحل ضبط الذات.

4- مكونات ضبط الذات.

5- أساليب واستراتيجيات ضبط الذات.

6- نظريات ضبط الذات.

خلاصة.

تمهيد:

يتعرض الإنسان في حياته اليومية للعديد من المشاكل ويتعامل مع مختلف أنواع البشر يختلفون من الناحية الثقافية والنفسية والاجتماعية وكذلك يختلفون في الفروق الفردية، فهو قد يتعرض لسوء فهم والصراعات والمشاحنات فهو يحتاج إلى فهم ذاته وضبطها وكيفية إدراة علاقاته مع الآخرين حتى يتمكن من التعامل مع جميع الفئات.

فضبط الذات يتيح للفرد بالتأثير في سلوكه ونتائجه وتعديله من خلال ضبط نفسه وبيئته، وعن طريق استراتيجياته يتعرف الفرد على العوامل التي توجه وتقود وتنظم سلوكه، ومع التسليم بأن هذا الأمر يجعل الشخص كفؤاً ومتوافقاً مع نفسه ومع بيئته، فإن أهم السمات المميزة للشخص المنضبط ذاتيا الالتزام بالآداب العامة والتبصر بعواقب الأمور والنظرة الإيجابية للذات والإيمان بالقدرة على الفعل والعمل، وصعوبة الانقياد إلى الآخرين لأن الفرد لا يرغب أن يكون تابعا للآخرين في سلوكياتهم ورغباتهم الغير منطقية، والقدرة على تنظيم الحياة ووضع خطط لحياته المستقبلية والتروي وعدم الاندفاع في أعمال دون تفكير، وقدرة الفرد على اتخاذ القرار في أي أمر من أمور حياته.

وسنتناول في هذا الفصل إلى مفاهيم المتعلقة بضبط الذات وعلاقته ببعض المفاهيم ومراحل التي يمر بها واستراتيجياته وكذا أهم النظريات المفسرة لضبط الذات.

1- ماهية ضبط الذات:

1-1- تعريف الذات:

لغة : وذات الشيء نفس الشيء عينه وجوهره فهذه الكلمة لغوا مرادفة لكلمة النفس و الشيء ، ويعتبر الذات أعم من الشخص لأن الذات تطلق على الجسم و غيره، والشخص لا يطلق إلا على الجسم فقط (إبن منظور ،1988 ، ص 13).

اصطلاحا : هو فكرة الفرد عن ذاته و ماهي الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه و امكاناته و اتجاهه نحو هذه الصورة، و مدى استثماره لها في علاقته بنفسه أو في الواقع (فرج طه وآخرون،1993، ص745).

1-2- مفهوم الذات :

هو الطريقة التي ينظر بها الفرد الى نفسه و نظرته لها ، ويكون تفكيره وشعوره غالبا متسقا و منسجما مع مفهومه عن ذاته، وهو مجموعة من القيم و الاتجاهات والاحكام التي يملكها الانسان عن سلوكه و قدراته و جسمه وجدارته كشخص، وهو مفهوم متعلم مكتسب يتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع بيئته (عزيز سمارة، 1993، ص191).

وكذلك مفهوم الذات يعتبر هو المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميا و نفسيا وعقليا واجتماعيا في ضوء علاقتنا بالآخرين وهو قابل للتعديل تحت شروط معينة، وهذا المفهوم هو النواة التي يقوم عليها الشخص (محمد عبدالمقصود ، 1995 ، ص56) .

من خلال هذه التعريفات السابقة لمفهوم الذات نعتبر أن مفهوم الذات هو كل ما يمكن أن يكون له دور أو أثر في الفكرة التي يكونها عن نفسه وعن مكنوناته وقدراته وما يمكنه فعله، والتي لها أهمية كبرى في بناء شخصية الفرد من جميع الجوانب، والتي تمكنه من أن يكون علاقات بالبيئة المحيطة به لما تحمله من قيم وعادات وتقاليد وتمتع الفرد بالصحة النفسية وذلك نتيجة لفهمه الصحيح حول ذاته.

1-3- مفهوم ضبط الذات :

يعتبر سكينر Skinner أول من استخدم ضبط الذات في العصر الحديث وأن الفرد عند قيامه بضبط ذاته فإنه يفهم ذلك بشكل أفضل.

في حين يعد ميكيانبوم Meichenebaum أول من طور هذا الأسلوب حيث اعتبر أن التخلص من مشكلة يعني التخلص من التحدث الى الذات بطريقة انهزامية و سلبية واستبداله بالتحدث إلى الذات بطريقة ايجابية فقد أشارت الدراسات والبحوث العلمية أنه يمكن تغيير السلوك عن طريق تغيير الحوار الداخلي و تقديم التعليمات الذاتية (دبيس و السمادوني،1998، ص 30).

يشير مفهوم ضبط الذات إلى قدرة الفرد على تجاوز رغباته الداخلية وحاجاته الملحة حتى ينسجم بشكل مناسب مع متطلبات الواقع الخارجي ومعايير المجتمع، إذ يستطيع الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من ضبط الذات على التحكم بدوافعهم ورغباتهم الملحة في سبيل انتظار مكافآت أكثر قيمة أو حماية أنفسهم من العقوبات التي تفرضها الجماعة، لذا فإن عملية ضبط الذات لها قيمة كبيرة في شعور الفرد بالرفاهية والانسجام مع المجتمع وحماية نفسه من الوقوع أمام مغريات الحياة والقيام بعمليات خطرة يمكن أن يؤذي نفسه والآخرين.

ويعتبر ضبط الذات تلك العمليات التي يمكن للفرد أن يغير أو يعدل احتمال ظهور استجابة 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 (كامل عبد الوهاب، 1993، ص 191) .

هناك اتفاق بين المعالجين السلوكيين على أن أساليب ضبط الذات تكتسب من خلال عمليات تعلم اجتماعي وقدرة الفرد في أن يضع نفسه في شروط بيئية وبيولوجية قادرة على احداث تغيرات مطلوبة، أو عن طريق التحكم في البيئة الاجتماعية والبيولوجية لتحويلها الى الصورة المطلوبة من حيث احداث التغيير الايجابي المطلوب (ابراهيم ، 1994، ص 48).

عرفها أبو معلى و سلامة (2002) : " أنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم لمدركات الشعورية و التصورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا لذاته ، ويتكون ضبط الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية".

ضبط يمارسه افرد على مشاعره واندفاعاته وتصرفاته وهو يشير إلى القدرة على هداية سلوك المرء، وقدرته على كف أو كبت السلوك الاندفاعي (كمال الدسوقي، 1990).

الإجراء الذي يتبعه الفرد من تلقاء ذاته في ضبط سلوكه وفق قوانين و قواعد يصيغها لذاته من اجل تحقيق أهداف محددة، أي أنه قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته وسلوكياته ومعرفته بها وتعبيره عنها وكيفية إدراته لها في ظل

الضغوط التي يتعرض لها، ويعتبر من أشجع الطرق لتعديل السلوك، واحداث تغييرات في السلوك المراد تعديله (أحمد عبد اللطيف، 2011، ص 330).

هو الكبح و التقييد الذي يمارسه الفرد على نفسه، وكلما زاد اتصال الفرد أو جهاد نفسه في سبيل لضبطها كلما انطبق عليه تعبير ضبط النفس بشكل أكبر (محروس الشناوي و محمد السيد، 1998، ص190).

ضبط الذات هو مجموعة من العمليات الداخلية والخارجية التي يجريها الفرد ليصبح قادراً على توجيه نشاطاته بفاعلية نحو تحقيق أهدافه (أبو حسونة، 2012، ص 27).

2_ علاقة ضبط الذات ببعض المفاهيم :

2-1- علاقة ضبط الذات بمفهوم الذات :

مفهوم الذات هو فكرة الإنسان عن نفسه في علاقته بالبيئة، كما يتولى بدوره تحديد السلوك الذي يمارسه الشخص و مستواه، وينظر الى الفرد إلى الذات الظاهرية على أنها حقيقة بالنسبة له فهي التي تحدد طريقة استجابته للمواقف المختلفة التي يتعامل معها، بحيث نجده غالبا ما لا يستجيب للبيئة الموضوعية وإنما لكيفية إدراكه بها (محمد القذافي، 1993، ص43).

أما ضبط الذات يعرف في ذخيرة علم النفس ضغط يمارسه الفرد على مشاعره واندفاعاته و تصرفاته وهو يشير إلى القدرة على هداية سلوك المرء الخاص، وقدرته على أو كبت السلوك الاندفاعي (كمال الدسوقي،1990).

أي أن مفهوم الذات يتضمن الفكرة التي يكونها الفرد عن ذاته، أما ضبط الذات يعتبر قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته و سلوكاته ومعرفته بها و التعبير عنها و كيفية ادارته لها في ظل ما يواجهه من عراقيل و ضغوطات في حياته اليومية.

2-2- علاقة ضبط الذات بتقدير الذات :

يعرف تقدير الذات على أنه الأسلوب الذي يدرك به الأفراد أنفسهم في علاقاتهم مع الآخرين و يمكن ان يعرف بأنه عبارة عن نظرة الفرد الايجابية الى نفسه بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية وتتضمن احساس الفرد بكفايته و جدارته و استعداده لتقبل الخبرات الجديدة (كفافي، 1988، ص100).

يشير كوبر سميث Cooper Smith إلى تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد بنفسه ولنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد السلبية أو الايجابية نحو ذاته كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر و هام وناجح وكفؤ، أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه و معتقداته عنها وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية، ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة (الدربيني، 1983، ص484).

يتضح أن تقدير الذات هو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين و تقييمهم له و أن كل التعريفات السابقة إنما تؤكد الدور الاجتماعي أو دور الآخرين والتفاعل معهم في تقدير الفرد لذاته وهذا يوضح أهمية التفاعل مع الآخرين في تكوين تقدير الذات لدى الفرد ومنه يمكن القول بأن لتقدير الذات علاقة بضبط الذات والذي يعرّف بأنه "قدرة الفرد على التحكم بسلوكه و تصرفاته وانفعالاته و الاعتقاد بقدراته الخاصة على السيطرة و التحكم في الأحداث المحيطة به".

ومن هنا فإن تقدير الذات يعطي تجهيزا عقليا يجعل الفرد مستعدا للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول وقوة الشخصية و كيفية التحكم في ذواتهم وسلوكياتهم و بالتالي يؤدي ذلك الى فهم نفسه.

2-3- ضبط الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي:

يشير الاتزان الانفعالي إلى الفرد الهادئ الذي يتسم بالثبات الانفعالي وتظهر عليه علامات قليلة من التهيج الانفعالي إزاء أي نوع من المعارضة والغضب، ويكون واقعيا في الحياة منضبطا ذاتيا ومثابراً(سويف، 1996، ص116).

كما أن الاتزان الانفعالي أحد السمات الشخصية المتوافقة التي تتصف بالشجاعة في مواجهة التحديات والحسم في اتخاذ القرارات المهمة والقدرة على السيطرة والضبط في تعبيره عن انفعالاته و وجوده مع الآخرين قائماً على الحب والتفاعل الذي لا يلغي خصوصيته وتفرده، وانما يعمل على اندماجه مع الآخرين وتحقيق ذاته.

يرتبط الاتزان الانفعالي وتحمل المسؤولية بشكل وثيق مع العديد من المتغيرات الشخصية، وخاصة القدرة على ضبط الذات فكلما تمتع الفرد بقدرة على ضبط الذات استطاع أن يسيطر على انفعالاته ويتمتع باتزان انفعالي يمكّنه من السيطرة على سلوكياته، بحيث يكون قادراً على تحمل المسؤولية تجاه مختلف المواقف(حسين، 1989، ص 33).

علاقة ضبط الذات بقوة الأنا:

تمثل قوة الفرد وقدرته على مواجهة الواقع وتقبله والقدرة على استخدام ما لديه من مهارات معرفية وانفعالية وسلوكية في التعامل مع ذا الواقع (جودة وحجو، 2003، ص262).

الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه، ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من النجاح والفشل تساعده على تعيين نوع من الاستجابة وتحديدها، طبيعتها تتفق ومقتضيات الموقف الراهن وتسمح بتكيف استجابته تكيفا ملائما ينتهي بالفرد إلى الشعور بالسعادة والرضا(عبد الفتاح،1961، ص19-25).

3- مراحل ضبط الذات :

3-1- مرحلة مراقبة الذات: تشتمل على وصف وتحديد دقيق وحذر لسلوك الفرد وهنا ينتبه الفرد بشكل معتمد لسلوكه، ويجمع المعلومات حول الأسباب التي توجه سلوكه وخاصة السلوك الذي يرغب في تعديله.

3-2- مرحلة ضبط المثيرات: يضع الفرد معايير أو توقعات لما يجب أن يكون عليه سلوكه وفق المعلومات التي حصل عليها في مرحلة المراقبة الذاتية، وتتم في هذه المرحلة أيضا عملية مقارنة المعلومات التي يحصل عليها الفرد من خلال مراقبته لسلوكه وبين المعايير التي وضعها لهذا السلوك.

3-**3- مرحلة التعزيز الذاتي** : تعتبر هذه المرحلة من المراحل الأساسية و الهامة في عملية ضبط الذات ، وهي تشتمل على عمليات دافعية فإما أن يحصل الفرد على المكاسب نتيجة سلوكه الصحيح ويقوم بتعزيز ذاته ، أو يعاقب ذاته نتيجة فشله في تحقيق أهدافه (حداد وأبو سليمان ،2003 ، ص 121-122) .

4- مكونات ضبط الذات :

حدد عالم النفس ليفيتسكي Lifitessky وزملائه سنة 2006 ثلاثة مكونات اساسية تتضمنها عملية ضبط الذات لدى الفرد تتمثل في:

4-1 المراقبة : تتضمن عملية مراقبة الفرد لأفكاره ومشاعره ودوافعه عند الإقدام على مهمة معينة ومحاولة الحفاظ على المسار الصحيح للذات حتى تكون أكثر انسجاما مع متطلبات المجتمع و الواقع الخارجي.

4-2- المعايير : تتمثل بالمبادئ و القيم التي توجهنا نحو القيام باستجابات مرغوبة ومقبولة اجتماعيا، إذ تجبرنا هذه القيم و المبادئ ما يجب القيام به أو الابتعاد عنه عند الاقدام على سلوك ما وماهي العواقب التي يمكن أن تواجهنا إذا ما قمنا بعكس ذلك ، وتتحدد القيم والمبادئ بثقافة الفرد وقوانين مجتمعه.

4-3 القوة : هي الطاقة التي تحتاج أليها للسيطرة على ذاتنا و توجيهها بصورة تنسجم مع معايير المجتمع.

ويضيف Lifitessky أن هذه المكونات تتفاعل معا ومن دون مراقبة الذات فإننا نقوم بكثير من الأعمال التي لا تقع تحت سيطرتنا ووعينا ، ومن دون المعايير ستكون الحياة فوضى وغير خاضعة للانضباط والالتزام ، في حين أن من دون الطاقة والقوة اللازمة للفعل ستكون عملية ضبط الذات لا جدوى ولا فائدة منها (طارق محمد ،2017 ،ص 12).

5- أساليب و استراتيجيات ضبط الذات :

أولاً / الأساليب :

1 - **ملاحظة الذات** : هي عملية تتطلب من الفرد ملاحظة سلوكه الخاص والمواقف التي يظهر فيها هذا السلوك والأسباب التي تؤدي إلى ظهوره ، وكذلك تستلزم ملاحظة نتائج سلوكه وأهميته المترتبة عليه، وكذا ملاحظة الأحداث الخارجية التي تلقى قبولا ذاتيا منه.

يوجد نوعان من ملاحظة الذات بدأ التمييز بينهما في الذات رفيعة المستوى وملاحظة الذات منخفضة المستوى ، في انوع الأول نجد أن الفرد يستعين بملاحظات الآخرين لتنظيم سلوكه بمعنى أن الفرد يكون على وعي ويضع في اعتباره الملاحظات التي تصدر من الآخرين بخصوصه وبخصوص سلوكه، أما النوع الثاني فالفرد يعتمد على نفسه فقط وعلى ما يلاحظه حول سلوكه.

2- الاختيار الذاتي للمعايير : معظم العلماء الذين قاموا بدراسة ضبط الذات قد أكدوا على وجود علاقة قوية بين تحديد الفرد لمعايير التدعيم بنفسه ونجاحه في القيام بضبط الذات، وذلك لأن معايير التدعيم في هذه الحالة لا تنطفئ بسرعة.

3- التخطيط البيئي:

أ- **ضبط المثير** : المقصود هنا البعد عن المثير أو تجنب التفكير فيه ، فمشاهدة المعزز أو التفكير فيه من الممكن أن تزيد من جاذبية هذا المعزز، ولذلك فإنه في حالة ضبط الذات يكون من المفيد التفكير في المعزز الأفضل والأبعد.

ب- **التنظيم المسبق لنواتج السلوك:** ويعني التغيير المنظم لبيئة الفرد وذلك حتى تتبع الاستجابات المرغوبة نتائج سارة، والاستجابات غير المرغوبة نتائج غير سارة.

ج- **التعاقدات الذاتية** : يقصد بها اتفاق يبرمه الفرد مع نفسه حدد فيه السلوك المرغوب تغييره ومدة التعاقد ووسائل الثواب والعقاب الذاتي.

4 – التعاقدات الذاتية : تستخدم لمساعدة المراهقين من الجنسين على التحكم في سلوكياتهم، ويجب أن تتضمن التعاقدات الذاتية السلوكيات الايجابية المرغوب تحقيقها والمكافأة التي يتم الحصول عليها عند تحقيق كل سلوك من السلوكيات المرغوبة، ويجب أن تتم صياغة الأهداف المرغوب تحقيقها في شكل جمل مثبتة بمعنى أن نقول" إفعل" ولا نقول "لا تفعل".

5 – **التعاقدات المشروطة** : هي أسلوب يتم فيه تحديد أسلوب الإثابة أو العقاب و الفترة التي يستغرقها تطبيق هذه التعاقدات، ويؤكدون على فاعلية التعاقدات المشروطة في ضبط السلوك العدواني (كامل عبد الوهاب، 1993، ص 122).

6 – التعليمات الذاتية : هي نوع من الحديث الى النفس يأخذ صورة الحث والتوجيهات والطلب مثلا (لن أسرق، لن أستجيب لطلب هذا، أنا لن أجرب هذا الطريق مرة أخرى).

7 – تقييم الذات : وهو عملية يقوم بها الفرد بالحكم على مدى تغير سلوكه ويقرر إذا ما كان هذا التغيير قد ساعد على تحقيق أهدافه، ومن ثم يتمكن الفرد من تحديد مدى نجاحه في الوصول إلى أهدافه.

أن تقييم الفرد لما حققه من تقدم يساعده على اختيار الفنيات المناسبة لتحقيق، ومن ثم يكون قادرا على الوصول لهذه الأهداف، وتقييم الذات هو أحد الأساليب الفعالة في تحقيق الضبط الذاتي (حداد و أبو سلمان، 2003، ص 121-121).

ثانيا /الاستراتيجيات:

ويكون ذلك من خلال تطبيق الفرد لعدة قواعد وطرق كالآتي :

1 – التقيد الجسدي : فالأفراد عادة يضبطون ذواتهم من خلال التقيد الجسدي كغلق الأبواب، ووضع أسوار حتى يقيدوا المساحة التي يمكن أن يتحرك الفرد من خلالها.

2 – تغيير المثيرات : وهنا يضبط الفرد ذاته عن طريق التحكم بالمثيرات البيئية التي تهيء الفرصة لحدوث لسلوك بهدف ضبط السلوك ويعتبر تغيير المثيرات من أهم القواعد التي يستخدمها الأفراد في ضبط ذواتهم (الخطيب جمال، 2010، ص 22).

3 – استخدام المثيرات المنفردة : قد يستخدم الفرد بعض المثيرات المنفردة أو المؤلمة لضبط سلوكه والتي تعمل على منعه من القيام بالسلوك.

4 – تعزيز الذات أو عقاب الذات : يحاول الفرد أن يضبط ذاته من خلال التعزيز الذاتي إلا أنه لا يفعل ذلك إال بعد تأديته للسلوك الذي يريد تقويته وفي المقابل فقد يعاقب الفرد ذاته لعدم قيامه بالسلوك المرغوب ،أو لقيامه بسلوك معين غير مرغوب فيه فهي في محاولة لضبط ذاته .

5 – الانشغال بشيء آخر : يشغل الفرد نفسه بأشياء معينة بهدف الامتناع عن تأديته للسلوك غير المقبول والذي يريد تقليله (الخطيب جمال ، 2010 ، ص25) .

6- نظريات ضبط الذات :

6-1 – نظرية هايدر Heider 1958 : قدم هذا النموذج من قبل عالم النفس إذ يرى أن الناس يرجعون قدرتهم في التحكم بحياتهم وسلوكياتهم وفق لأسباب خارجية وداخلية عديدة، فقد يرجع بعض الناس قدراتهم في التحكم بذاتهم وسيطرتهم على المهمات والواجبات التي يكلفون بها إلى الجهد والقدرة والمثابرة في حين يعزو البعض أسباب فشلهم ونجاحهم إلى الحظ والصدفة أو صعوبة التحكم بالمهمة

يطلق هايدر Heider غلى أصحاب القدرة على ضبط الذات والتحكم في حياتهم بالأشخاص ذوي ضبط داخلي ، ومن خصائصهم امكانية السيطرة على بيئتهم الخارجية وارجاع سبب نجاحهم إلى الجهد والمثابرة والطاقة التي يبذلونها في إنجاز المهمة، في حين يطلق Heider على الأشخاص الذين تنقصهم الكفاية في ضبط ذاتهم والسيطرة عليها بالأشخاص ذوي الضبط الخارجي ومن خصائصهم ضعف الامكانية في التحكم بقدرات الذات وارجاع سبب نجاحهم وفشلهم في المهام التي يقومون بها إلى متغيرات خارجية مثل الحظ والصدفة وتحكم الآخرين، وليس إلى قدراتهم ومهاراتهم الخاصة (أبو ندى ،2004).

6-2 – نظرية باندورا Bandoura 1977 :

تم وضع هذه النظرية من قبل عالم النفس Albert Bandoura الذي يرى أن عملية ضبط الذات ترجع إلى معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية والتي تظهر من خلال الادراك المعرفي لقدراته الشخصية وخبراته المتعددة، وقدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال أفعاله ووسائل توافقه، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة وبذلك تتدخل الكفاءة الذاتية بما ينجزه الفرد والحكم على ما يستطيع إنجازه وتقويم الفرد لذاته ومدى مثابرته ومقدار الجهد الذي يبذله ومقدار مقاومته للفشل، إذ أن الطالب عندما يكون لديه فكرة عن نفسه بأنه يستطيع التحكم في قدراته ويستطيع توجيه نفسه وأنه شخص ذكي ومواظب ومجتهد يميل إلى التصرف بناء على هذه الفكرة، ويمارس تأثيرا فاعليا في حياته ومتغيرات البيئة المتنوعة ويؤثر في الطريقة والكيفية التي يدرك فيها لذاته (حسين محمد، 1987، ص 74).

6-3 نظرية كنفر وكودستن Kanfer& Godeston 1984 :

وضع Kanfer & Godeston عام 1984 نموذجا معرفيا سلوكيا في الضبط الذاتي إذ يعتقد المنظران أن عملية ضبط الذات تمر بثلاث مراحل رئيسية وهي :

1 – مرحلة المراقبة الذاتية : تتمثل في انتباه الفرد الواعي والدقيق وبشكل معتمد لسلوكياته مع جمع المعلومات حول الأسباب التي يعد سلوكه محصلة لها وتحديد السلوك المراد تعديله، وبهذا تعد هذه المرحلة وصفا دقيقا لسلوك الفرد.

2 – مرحلة التقويم الذاتي : إذ يقوم الفرد بوضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه وفقا للمعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال مراقبته لسلوكه (مرحلة المراقبة الذاتية)، ومن ثم يقوم الفرد بعمل مقارنة بين سلوكه الذي قام به وبين المعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية راجعة يستفيد منها في تقييم سلوكه إذا كان بحاجة إلى تعديل.

3 – مرحلة التعزيز الذاتي : تتمثل بقيام الفرد في هذه المرحلة بتعزيز ذاته والحصول على مكاسب في حال حقق الأهداف التي وضعها لنفسه، أو يقوم بعقاب ذاته إذا لم يحقق الأهداف والمعايير وتعد هذه المرحلة ذات أهمية بالغة تشتمل عليه من عمليات دفاعية.

6-4- نظرية سكينر Skiner :

بين Skiner صفات الفرد الغير قادر على ضبط ذاته بأنه يقع فريسة لجميع المثيرات العاجلة التهور وسرعة الاندفاع، كما بين صفات الفرد القادر على ضبط ذاته من خلال وضعه أهداف يكون قادرا على تحقيقها ولديه القدرة على تجنب المثيرات التي تعيق ضبط الذات.

عرف Skiner ضبط الذات بأنه " ممارسة الفرد لمهارات تساعده على تجنب المعززات المرتبطة بالبديل القريب، وذلك من أجل الوصول إلى البديل البعيد ولكنه يكون أفضل " و عاد Skiner وعدل في تعريف لضبط الذات، وذلك من خلال استبداله لكلمة الذات بكلمة شخص وأشار إلى أن كلمة الذات تشير إلى التعامل مع حالة داخلية ولتعرف إلى ضبط الذات، فإن ذلك يكون من خلال الشعور و الاستبطان أما كلمة فتشير إلى إمكانية ملاحظة الآخرين لسلوك ضبط الذات لدى الفرد.

6-5- نظرية لوج Loug :

تشير هذه النظرية إلى أن ضبط الذات هو الاختيار بين بديلين الأول يمكن إشباعه بشكل سريع والثاني يتم تأجيل اشباعه، ولكن نتائج البديل المؤجل تكون أفضل كما أن كلاً من البديلين بديل إيجابي وسلبي في الوقت نفسه، فقد يلجأ الفرد إلى اختيار بديل ما يهدف إلى الحصول على شيء ما ولكنه في المقابل قد يخسر شيء آخر، ومن

الطرق الشائعة في الاستخدام لزيادة القدرة على ضبط الذات جعل الفرد لا يشعر بمرور الوقت الطويل، وذلك من خلال قيامه بأداء مهمة ما أو التفكير بأشياء ممتعة من خلال عملية التأجيل (التوايهة، 2008، ص 18).

خلاصة :

وخلاصة لما تناولناه في هذا الفصل هو التعرف على المفاهيم العديدة والمختلفة للباحثين في تعريفهم لضبط الذات وارتباط مفاهيم ضبط الذات ببعض المفاهيم الأخرى، كما تطرقنا إلى أهم الأساليب ومراحل ضبط الذات وكذا النظريات المفسرة له، وقد خلصنا إلى أهمية ضبط الذات لدى التلاميذ فهو يمكنهم من القدرة على التحكم في انفعالاتهم وتجاوز رغباته الداخلية والخارجية.

الفصل الثاني:

القدرة على حل المشكلات

تمهيد.

1- ماهية حل المشكلات.

1-1-1- مفهوم المشكلة.

1-1-2- أنواع المشكلة.

1-1-3- الخصائص البنائية للمشكلة.

1-2- مفهوم حل المشكلات.

1-3- القدرة على حل المشكلات.

2- متطلبات حل المشكلة.

3- خطوات حل المشكلة.

4- أهمية حل المشكلات.

5- العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات.

6- النظريات و النماذج المفسرة لحل المشكلات.

7- الذاكرة كقدرة عقلية في حل المشكلات.

خلاصة.

تمهيد :

يواجه الفرد في حياته اليومية، أثناء تحقيق أهدافه العديد من المشكلات في شتى المجالات، حيث تتطلب منه نشاط عقلي والذي يتمثل في القدرة على حل المشكلات التي يكتسب من خلالها خبرة، وهي بدورها تمثل المواقف التعليمية، هذا ما جعل من القدرة على حل المشكلات مطلبا في التعليم الرسمي.

فحل المشكلة هو عملية التي يسعى من خلالها الفرد إلى تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى بلوغه، حيث تشكل مطلبا أساسيا في عملية التعلم وتمييز المعرفة والمهارات فهي تشير إلى كوامن التفكير وتزيد من نشاط العقل ، إذن هي عملية فكرية معقدة تتطلب التحكم في مهارات التفكير العليا المرتبطة بوضع وتجريب الاستراتيجيات الفكرية المختلفة.

من خلال هذا سنتطرق إلى موضوع القدرة على حل المشكلات، تبرز أهميتها ومكانة تعلمها باعتبارها المهارة المهمة في حياة التلميذ للتعلم حيث أنها بمثابة اجتهاد يصب في نموذج معالجة المعلومات على اعتبار الفرد يقوم بسلوكه في ضوء المعلومات التي يتلقاها وتفاعله مع الخبرات والمعارف السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف إنتاج الحل وتقويمه واتجاهاته الإيجابية نحو المواقف الصعبة والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها، وسنتناول في هذا الفصل حيثيات مهارة حل المشكلات من مفهومها إلى خطواتها واستراتيجياتها وأهم النظريات المفسرة لها.

1 – ماهية حل المشكلات

1-1-1- مفهوم المشكلة :

عرّف (فتحي جروان، 2002 ، ص236) " حالة أو موقف ينطوي على خلل بحاجة إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مطلوب أو مرغوب، وتتكون المشكلة من ثلاث أركان رئيسية :

المعطيات : او هي المعلومات أو الشروط أو الحقائق التي تصف الحالة أو الوضع القائم عند الشرو ع في حل المشكلة.

الأهداف : تتمثل الأهداف في وضع المطلوب أو المرغوب تحقيقه

العقبات : وهي الصعوبات التي تعترض عملية الوصول إلى الحل أو الانتقال بالمشكلة من وضعها الراهن إلى الوضع المطلوب".

المشكلة عبارة عن فن الفرق بين وضعك الحالي وبين أهدافك أوبين ما تعرف وما تريد ،وقد تظهر المشكلة نتيجة حالية من التفكير أو المعرفة الجديدة فعندما تعرف أين مكانك وأين تريد ان تكون فإن أمامك مشكلة عليك حلها للوصول إلى غايتك، وعندما تستطيع أن تحدد الفرق بين ما تريد وما لديك تكون قد عرفت مشكلتك وتستطيع التوجه نحو هدفك، فهي عبارة عن فرصة لتحسين لذا يجب أن معظم المبدعين يبحثون عن المشكلات بدلاً من تجنبها (العتوم والعلاونة وآخرون، 2005، ص 250).

وعبّر كيرك Kirk (1977) في تحديده لتعريف المشكلة في "أنها تقتضي وجود هدف يريد الفرد بلوغه، أو وجود عقبة تعترض الفرد في الوصول إلى ذلك الهدف أو وجود سلوك معين يقوم به من أجل التغلب على هذه العقبة وتحقيق هدفه.(بالموشي، 2012، ص40).

وتعرّف كذلك على أنها "حالة من التناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود". (أبو رياش، قطيط، 2008، ص61).

كما يعرّف جانييه (1970) Gagné المشكلة بأنها أي موقف يأخذ فيه تعقيد موقف التعلم مكانه. (الزيات، 2001، ص96).

وبذلك فإن المشكلة ترتبط كما أشارت التعريفات بوجود عائق أو حاجز أمام الهدف المنشود، حيث يخلق حالة من التوتر تستدعي البحث عن حل أو طريقة للوصول إلى الهدف وتخطي العائق بطريقة سليمة.

1-1-2- أنواع المشكلة :

تصنف المواقف والمشكلات التي يصادفها الأفراد وتتطلب منهم إيجاد الحلول المناسبة لها وفق لعدد من الأبعاد، وفي الآتي بعض التصنيفات اعتمد عماد عبد الرحيم زغلول في ذكره لأنواع المشكلات التصنيف التالي :

أ / **المشكلات المحددة مقابل غير المحددة** : حيث تمتاز المشكلات المحددة ثلاث خصائص في أنها واضحة ومحددة، ولها حل واضح ومحدد ولها مجموعة أدوات ووسائل محددة تعين في الوصول إلى الحل.

ب/ **المشكلات القابلة للحل مقابل غير قابلة للحل**: فالمشكلات القابلة للحل هي تلك التي يمكن حلها بطريقة أو أكثر، وغير قابلة للحل فتضمنت المشكلات التي يصعب إيجاد حل لها.

ج/ **المشكلات الندية مقابل غير الندية** : المشكلات الندية وهي تلك التي تتطلب المنافسة بين طرفين أو اكثر ،أما غير الندية فتمثل المشكلات التي لا تتطلب المنافسة (الزغلول، 2003، ص 288- 289).

1-1-3- الخصائص البنائية للمشكلة :

تشير الخصائص البنائية للمشكلة في وصف المهمة في إطار موضوعي ملاحظ، يقوم على الطابع الحسي دون النظر إلى ما يفعله الفرد عند قيامه بسلوك لحل مشكلة ، حيث يرى (الزيات،1995، ص 445- 448) أن للخصائص البنائية للمشكلة محدد في أربع أبعاد :

أ/ **درجة الغموض**: يعني بها درجة الغموض أو وضوح العبارات أو الفقرات المكونة للمشكلة، ويقاس هذا العامل من خلال ما إذا كانت عبارات أو فقرات المشكلة قد تضمنت الحل الصحيح بشكل صريح ومحدد من عدمه.

ب/ **عدد الحلول الممكنة**: ويعد عدد حلول الممكنة المحور الثاني للتصنيف ومعناه أن المشكلة تنطوي على دلالات ذاتية للحل سواء كان حلاً واحداً أو حلولاً متعددة، ومعظم مهام المشكلات التي تضمنتها الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال تنطوي على حل واحد صحيح تكون مهمة المفحوص هي اكتشاف هذا الحل.

ج/ **درجة التعقيد للمشكلة** : تعد هذه المرحلة المحور الثالث لهذا التصنيف ويتجدد من خلال عدة خطوات المنطقية والضرورية للوصول إلى الحل ، وعلى ذلك فدرجة تعقيد المشكلة تعد واحدة من أكثر المهام صعوبة في المعالجة في مجال

البحث في حل المشكلات، بمعنى أن تحديد عدد الخطوات المتعلقة وغير المتعلقة بحل المشكلة بشكل منطقي يتضمن أهمية كل خطوة والاستقلال النسبي لها من باقي الخطوات أمر يصعب معالجته.

د/ الخبرة (استدعاء الحل أو انتاجه): حيث تمثل الخبرة المحور الرابع لهذا التصنيف من حيث مدى اعتماد حل المشكلة على الابتكار أو الاستدعاء المعلومات معينة لم تتضمنها فقرات المشكلة فالمشكلات التي تحتل درجة منخفضة على هذا المحور هي تلك التي تعتمد على استدعاء المعلومات السابق تعلمها أو خبرات السابقة للوصول غلى الحل، أما المشكلات التي تحتل درجة عالية على هذا المحور فهي تلك التي تعتمد على استخدام الخبرات الماضية واعادة صيغتها في ابتكار حلول المشكلات التفكير التباعدي والتي تعتمد على تراكم الترابطات الماضية وإعادة تشكيلها واستخدامها في إنتاج أفكار جديدة.

1-2 – مفهوم حل المشكلات :

برز الاهتمام بحل المشكلات في بداية القرن العشرين من خلال أعمال العديد من علماء النفس أمثال ثورندايك وكوهلر، ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يشكل جانبا رئيسياً من المهارات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة إذ أصبح تطور مهاراتهم في حل المشكلات من أهم غايات المدارس(الزغلول، 2003، ص267).

فحل المشكلات هي العملية التي يتم بواسطتها يكتشف المتعلم سياق من المبادئ المتعلمة سابقا والتي تُفيده في حل الموقف المشكل، وهي عملية تمدنا بتعلم جديد فالمشكلة هي العائق الموجود في موقف ما ويحول هذا العائق بين الفرد الوصول إلى هدفه، والسلوك الذي يسلكه الفرد إزاء إزالة هذا العائق والتغلب عليه هو سلوك حل المشكلات، فسلوك حل المشكلات هو أداء الفرد الذي يمكنه التغلب على العوائق التي تحول بينه وبين الوصول إلى أهدافه(غانم، 2004، ص 202).

يعرفها (العدل، 2003، ص 186) "تتمثل حل المشكلات في قدرة الفرد على التغلب على العقبات أو الصعوبات الموجودة في المواقف الاجتماعية في زمن بعيد ن وهي تعتمد على عاملين أساسين هما التعلم السابق ومستوى الإثارة، وقد أضاف كثير من علماء النفس مصطلح الانتقال الوصي على أثر الخبرات السابقة في تعلم وحل المشكلات ومع استمرار الممارسة تتحسن دقة الفرد في الانتقاء بالإضافة إلى تنمية بعض المهارات الأساسية مثل التركيز، الانتباه وكيفية التوصل إلى مبادئ ومفاهيم المشكلة واتباعها.

حل المشكلة يتطلب فردا لا يقتصر دوره في الموقف المشكل على مجرد تسجيل المعلومات المتاحة فقط بل يقوم على المعالجة والتعديل والتحويل المعلومات وإعادة صياغتها وتكوين بنية توصله بشكل أو بآخر للحل وسلوك المشكلة يتطلب أيضا اكتشاف واسترجاع كلاً من المعرفة الواقعية أو الحقيقية والمعرفة الإجرائية من الذاكرة طويلة المدى (الزيات، 1995، ص 386).

يصنف أسلوب حل المشكلات ضمن أساليب التعديل المعرفي الذي يشمل تنمية مهارات حل المشكلات من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في مجال مواجهتها، ويوصف أسلوب حل المشكلات في أدب العلاج النفسي على أنه سلوك معرفي لأنه يحاول تطوير طرائق عامة في التعامل مع المشكلات بدلاً من التركيز على سلوكيات محددة ، ويعتقد أصحاب هذا النموذج العلاجي أن السلوك الغير تكيفي هو نتاج لعجز الشخص وعدم قدرته على حل المشكلات بطريقة منظمة (علوان، 2009، ص31).

يعرفها كارولیك و رودنيك Krulik & Rudnik على أنها عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف لديه، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض واللبس والغموض الذي يتضمنه الموقف (مخلوف فاطمة، 2009، ص 24).

المهارة في حل المشكلات هي أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي بهدف الوصول إلى حالة إتزان معرفي بحيث تعتبر حالة دافعية يسعى المتعلم إلى تحقيقها عند الوصول إلى الحل الذي يناسبه.

ينظر إلى حل المشكلات على أنها توظيف عدد من الاستراتيجيات والمهارات المختلفة باستخدام مبدأ المحاولة والخطأ بهدف الوصول إلى حلول ممكنة من خلال اختيار البدائل أو الحلول الممكنة(حداد ودحارجة، 1998، ص 55).

المهارة في حل المشكلات هي أسلوب يضع المتعلم في موقف حقيقي بهدف الوصول إلى حالة إتزان معرفي بحيث تعتبر حالة دافعية يسعى المتعلم إلى تحقيقها عند الوصول إلى الحل الذي يناسبه.

فحل المشكلة مطلب أساسي للمتعلم وذلك لمواجهته لعديد من المواقف في حياته اليومية والتي تتطلب استخدام أساليب ومهارات معرفية وعقلية، وذلك لكي يستطيع المتعلم القيام بحل هذه المشكلة فهي تزيد من نشاطه العقلي والتفكير والتخلص من الخمول، حيث سيتعرف المتعلم على مواقف بشكل جديد غير مألوف له لكي يسيطر عليه والوصول إلى حل مناسب، وذلك ليكسبه مهارات وضوابط ومبادئ تساهم في القدرة على حل المشكلات.

3-1 – القدرة على حل المشكلات :

هي قدرة الفرد على اشتقاق نتائج عن مقدمات معطاة وهي نوع من الأداة يتقدم الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها، وذلك عن طريق فهم وادراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها.

هي قدرة الشخص على التغلب على العقبات والصعوبات الموجودة في المواقف الاجتماعية في زمن بعيد ، وكما يظهر في درجته على مقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (العدل و عبد الوهاب، 2003، ص 131).

تعرف على أنها نمط من أنماط التفكير الاستدلالي ينطوي على عمليات معقدة من التحويل والمعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات الماثلة في الموقف المشكل في تفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف انتاج الحل وتقويمه (الزيات، 1984، ص 21).

والقدرة على حل المشكلات تعتمد على عاملين أساسيين هما التعلم السابق ومستوى الاستثارة وقد ألحق كثير من علماء النفس مصطلح الانتقال الموصى على اثر الخبرات السابقة في التعلم وحل المشكلات ومع استمرار الممارسة تتحسن دقة الفرد في الانتقاء، بالإضافة إلى تنمية بعض المهارات الأساسية مثل تركيز الانتباه وكيفية إلى مبادئ ومفاهيم المشكلة واتباعها(العدل و عبد الوهاب، 2003، ص 186).

ويمكن القول أن القدرة على حل المشكلات مطلب أساسي وضروري بهدف التوصل إلى حقائق مبهمة وغير مفهومة، ويحاول اكتشافها من خلال إيجاد طرق لحل هذه المشكلة، وتمكن الفرد أو المتعلم في اكتساب معلومات ومهارات جديدة بشكل صحيح وتوظيف قدراته في المواقف الغامضة التي تواجهه.

2 – متطلبات حل المشكلة :

إن حل المشكلات بوصفها من الكفايات الراقية التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا يحتاج إليها الانسان في هذا العصر الذي يتسم بسرعة التغيير والتبدل بسبب ما يعزوه من مثيرات ومعطيات جديدة، حتى يتمكن من تحقيق التوافق والتكيف والنماء السوي دون احباطات ونظرا لأن الانسان العصري يواجه في مسيرته الحياتية الكثير من المشكلات المختلفة ،لذا فإنه يسعى دائما إلى اكتساب المهارات والمعارف والاتجاهات المناسبة والتي تمكنه من مواجهة التحديات وحل المشكلات.

وحل المشكلة يتطلب فردا لا يقتصر دوره في الموقف المشكل على مجرد تسجيل المعلومات المتاحة فقط، بل يقوم على المعالجة والتعديل وتحويل المعلومات وإعادة صياغتها، وتكوين بنية توصله بشكل أو بآخر للحل وسلوك المشكلة يتطلب أيضا اكتشاف واسترجاع كلاً من المعرفة الواقعية أو الحقيقية والمعرفة الإجرائية من الذاكرة طويلة المدى.

فعندما تواجه الفرد مشكلة بسيطة يستدعي المفاهيم والمبادئ التي تساعد على ذلك ويضعها ضمن ترتيب معين يؤدي إلى الحل وهكذا يكون قد استفاد من تعلم المبادئ السابقة، وتكوين نسق جديد من هذه المبادئ يؤدي إلى حل المشكلة (الزيات، 1995، ص 386).

ومن وجهة نظر بياجيه فإن مهارة حل المشكلة ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ وتعلم عمليات متتابعة ومتتالة تعتمد على مخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعتبر متطلبات مسبقة لتعلم ما هو أكثر تعقيداً وصعوبة.

فعندما تواجه الفرد مشكلة بسيطة يستدعي المفاهيم والمبادئ التي تساعد على ذلك ويضعها ضمن ترتيب معين يؤدي إلى الحل وهكذا يكون قد استفاد من تعلم المبادئ السابقة واستطاع تكوين نسق جديد من هذه المبادئ يؤدي إلى حل المشكلة(غانم، 2004، ص204).

3 – خطوات حل المشكلات :

وعملية حل المشكلات يمكن استخدامها بطريقة منظمة وفعالة وقد ذكر (جروان، 1999، ص 101) عددا من الخطوات التي يمكن إتباعها عند مواجهة موقف المشكلة لخصها كالآتي :

1- دراسة وفهم العناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة وتحديد عناصر الحالة المرغوبة و الحالة الراهنة والصعوبات.

2- تجميع المعلومات وتوليد الأفكار والاستنتاجات الأولية لحل المشكلة.

3- تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل منها في ضوء معايير معينة يجري تحديدها.

4- وضع خطة لحل المشكلة.

5- تنفيذ الخطة وتقويم النتائج في ضوء الاهداف.

حيث يقوم النشاط العقلي لحل المشكلات على استخدام عدد متعاظم من مكونات الأعداد أو التجهيز أو المعالجة والواقع أن تحديد عدد العمليات العقلية المستخدمة يتوقف على إمكانية تصنيف أي مجموعة من الخطوات تحت اي من هذه العمليات وبصفة عامة يمكن القول أن النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات.

كما ذكر (الزيات، 1995، ص 390 -391) يمر المراحل التالية :

1– مرحلة الإعداد أو التجهيز: مرحلة فهم المشكلة ويتم فيها تحديد معيار أو محك أو مميزات الحل وتحديد أبعاد المشكلة والمحددات التي تحكم محاولات الحل، ومقارنة المشكلة بما هو مخزن في الذاكرة طويلة المدى من الخبرات السابقة ومخرجات الحل وتقسيمها إلى مشكلات فرعية .

2 – مرحلة توليد أو استحداث الحلول الممكنة (الإنتاج) : تتضمن استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى وفحص وتمحيص المعلومات المتاحة في البيئة المجال للمشكلة، ومعالجة محتوى الفكرة قصيرة المدى وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وإنتاج الحل المحتمل.

3 – مرحلة التقويم والحكم : تتضمن الحل المستحدث ومقارنته بمعايير الحل واختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلائم المحددات المماثلة في المشكلة والخروج بقرار حل المشكلة.

يرى الحلو (الحلو،2001 ، ص 366) أن حل المشكلات يتطلب سلسلة من الخطوات المنظمة التي تساعد في التوصل إلى حل وتشكل بمجموعها خطوات حل المشكلات ، وهذه الخطوات يمكن تعلمها والدرب عليها وعلى استخدامها في حل المشكلات من التلاميذ :

1- الإحساس بالمشكلة : وتشكل هذه الخطوات وأهمها وتشتمل على تحديد الأهداف و الهدف الرئيسي بحيث يحدد الهدف على شكل نتاج تعلمي بحيث تكون الاهداف السلوكية تعلمية من وجهة نظر المتعلم قابلة للملاحظة والقياس والتقويم.

2- تحديد المشكلة وصياغتها: ويعنى بها تحديد وصف طبيعتها وعناصرها على هيئة سؤال

3- البحث عن الحل : فبعد صياغة والمشكلة على الباحث أن يجمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة من المصادر العديدة المتوافرة ومن خلال ما يجمع وما لديه من أفكار يستطيع أن يصوغ عدد من الفرضيات لحلول ممكنة قابلة لتجريب.

4- اختيار الحل المناسب : ربما يتوصل الباحث إلى عدد من الحلول الممكنة لمشكلته ولكنه لا يستطيع تطبيقها جميعا، وهنا يركز الباحث امكانياته واهتماماته حول الحلول المعقولة القابلة للتطبيق في إطار امكاناته المتوافرة وأهدافه التعليمية.

5- تنفيذ الحل وتقويمه: وهنا يقوم الباحث بعد اختيار الحل المناسب بالعمل على تنفيذها وفق ما يراه مناسبا وملائما للمشكلة، وتعزيز النقاط الايجابية والعمل على تعديل النقاط السلبية فيها من اجل تقويمها تقويما صحيحا.

4 – أهمية أسلوب حل المشكلات :

يقوم حل المشكلات على الأسس التالية :

1- التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقراراً وثباتاً حيث يكون فعالا ونشيطا من خلا ممارسته لكل مراحل حل المشكلة.

2 – إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لأن الطالب يشارك في حل مشكلاته، باستخدام الخبرات السابقة حيث يبدأ من المألوف إلى غير المألوف تدريجيا والمعلوم أنه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.

3 – الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم والشعور بوجودها وبضرورة لها لأنها تتحدى مفاهيمهم، ومعروف أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استماع المتعلم بعملية التعلم.

4 – أسلوب حل المشكلات يعمل على إثارة الدافعية عند المتعلم فإذا واجه الطالب مشكلة كانت حافزاً له يدفه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.

5 – أسلوب حل المشكلات يعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية فإذا تكمن الطالب من إستخدام أسلوب حل المشكلات في المدارس المهنية ،فإنه يمكنهم أن ينقلوا هذه الخبرة إلى مواقف جديدة خارج المدرسة.

6 – أسلوب حل المشكلات يدفع الطلاب إلى بناء معارفهم ذاتياً ولا ينتظرون تلقي المعرفة من أحد ويكون لهم دور إيجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.

7 – أسلوب حل المشكلات يغرس قيما واتجاها تتفق مع مواصفات مجتمع المستقبل المرغوب.

8- أسلوب حل المشكلات يغرس قيما واتجاهاً تتفق مع مواصفات مجتمع المستقبل المرغوب في تشكيله.

9- إن مهارة حل المشكلات تتيح للإنسان أن يكون ف حالة تمكنه من أن يحدد الحل المناسب لحلها ويسير في المسار الصحيح ليحقق هدفه بالحل الصحيح، كما أن لوجود الثقافة الاسلامية أثرها الذي لا ينكر في الوقوف على اختلاف أنواع المعرفة، والإفادة منها أو نقلها لأصقاع أخر، كذلك في القدرة على التعبير عن مشاعر وأحاسيس الفرد والتي هي أمر شائع يشترك فيه جميع الأفراد على اختلاف الأجناس والألوان والأديان أو نقل وجهات النظر المختلفة لهم(عدس، 1997، ص 42).

وقد تعرض (غانم، 2004، ص203): إلى أهمية حل المشكلات كأسلوب للتعلم من خلال النقاط التالية:

1- مهارة حل المشكلات تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه، أو تزويد بآليات الاستقلال.

2- تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات الهامة في الحياة وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف.

3- تنوع المعرفة بحاجة إلى تدريب على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات و أنواع المعرفة مختلفة.

4- أسلوب حل المشكلات يفيد الأطفال في مواجهة الحاجات المباشرة والحياة المستقبلية وتعليمهم استخدام قدراتهم وامكاناتهم الداخلية والخارجية لحل المشكلات التي تواجههم.

5 – العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات:

من العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات ما يلي :

أ / **مدى قابلية المشكلة للحل:** يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام استراتيجية لا تتوقف على محدودية السعة التجهيزية للمعلومات.

ب / محدودية السعة : يواجه الأفراد عند حل المشكلات صعوبات متعددة ومتباينة بسبب محدودية السعة التي تتمثل في الفشل في استخدام الموقف المتعلق بالمشكل ونسيان المحاولات المبكرة للوصول إلى الحل، حيث تواجه حل المشكلات صعوبات كثيرة ومن هذه الصعوبات ما يكون نابعا من الفرد ذاته مثل تقص التوافق الذهني والاجتماعي للشخصية ونقص القدرة العقلية أو استخدام حلول قديمة في حل المشكلات الجديدة ومنها ما يتعلق بطبيعة المشكلة قبل وجود أكثر من حل مقبول للمشكلة أو عدم وضوحها أو تعدد الأهداف التي يسعى إليها الفرد وتناقضها.

ج / مستوى الخبرة المعرفية: حيث ان الأفراد ذوي الخبرة والمعرفة يكون استيعابهم للمشكلات التي تواجههم أيسر بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكلة بقليل من الضغط على سعة تجهيز ومعالجة المعلومات.

د / الذاكرة العاملة المتاحة : وتتوقف فاعلية النشاط العقلي في حل المشكلات إلى حد ما على السعة التذكرية المتاحة للذاكرة العاملة (العدل ، 2001،ص 129).

6 – النظريات والنماذج المفسرة لحل المشكلات :

6-1 – النظرية والسلوكية: يعد التعلم وأسلوب المحاولة والخطأ ذات أهمية في حل المشكلات تبعا لهذه النظرية فالكائن الحي يتعلم حل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ ،ويحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات ويقاس بتناقص الزمن أو عدد الاخطاء، وتكون الاستجابات الأولى للحل عشوائية ثم تتحول تدريجيا إلى قصدية عن طريق الاختيار والربط فعندما يواجه الفرد مشكلة جديدة يجمع من خبراته الماضية ما يلائم المشكلة الجديدة، ويستجيب لعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة ومألوفة أو وفقاً للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي لقيها من قبل فإذا لم يتوصل إلى الحل نتيجة لهذا لجأ إلى المحاولة والخطأ مستخرجا من مستودع سلوكه استجابة بعد اخرى حتى يعثر على حلٍ للمشكلة، وبذلك نجد أن حل المشكلات موقف يخضع للتعلم ويكون ذلك عن طريق تقسيم أجزائه وعناصره إلى خطوات يسير فيها الفرد خطوة خطوة ويحدد كل معيار النجاح فيها ، وعندما يتحقق له ذلك ينتقل إلى الخطوة التالية حتى يصل إلى الحل المناسب (الشافعي ،1988 ،ص 33).

6-2 – النظرية المعرفية : يحتل المجال المعرفي وأسلوب لاستبصار مكانة مهمة في حدوث المشكلة وحلها تبعا لهذه النظرية ،فالمشكلة هي انعدام توازن في المجال المعرفي يتم اصلاحه عن طريق إعادة بناء وتشكيل المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم، يتم حل المشكلة وفقا لاستراتيجية الاستبصار والتي من خلالها يتم صياغة مبدأ اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى المشكلة (جميل محمد،2001، ص 33).

6-3 – نظرية الجشطالت : ينظر علماء الجشطالت إلى حل المشكلات كعملية معرفية داخلية تقوم على إدراك المثيرات التي يتضمنها المجال الادراكي للفرد ،بناء على ذلك الفرد القادر على حل مشكلات هو الذي يستطيع إدراك المظاهر الرئيسية للمشكلة والمثيرات والأوضاع القائمة على المشكلة ،وبهذا يعتمد وجود المشكلة على الطريقة التي يتم بها إدراك الموقف في حين يتطلب الحل تغيير في علاقات الإدراك ،فالمشكلة لا تحل إذا لم يتم الشعور بها ووجهة نظر هذه النظرية في حل المشكلات ترتكز على اعراض المشكلة وتعطي أهمية كبيرة إلى الثبات في التفكير (الشافعي،1988 ، ص 37).

6-4- نظرية معالجة المعلومات : فيه يعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدما فيها المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والإعداد، ويرى أصحاب هذه النظرية أن مستوى الأداء عند حل اي مشكلة هو ناتج لعدة عوامل منها : البيانات المتاحة وتنوع مصادر التجهيز أو الإعداد للمعلومات وكلاً من المعلومات البيئية الفورية المتاحة والمحتوى الكامن في الذاكرة قصيرة المدى، التي تشكل جزءاً من هذه المعلومات ويفترض أصحاب

هذه النظرية أن هناك تشابها بين الإنسان والحاسب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية ويعالجها باستراتيجيات معرفية محددة وينتج استجابات نهائية، إن هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق لوجود العديد من المتغيرات الأخرى التي تساهم بدرجات متفاوتة في النشاط الفكري البشري كالدافعية والخبرات (نشواتي،1988، ص 458).

6-5- نظرية الأزمة وحل المشكلات : أبرز الباحثين في حل المشكلات كأزمة، تقوم هذه الفكرة الأساسية لهذه النظرية على أنه عندما يتعرض الفرد لمشكلة أو أزمة يلجأ إلى تقديرها معرفياً لتحديد طرق التصدي لها، ويتجدد هذا التقدير وفقا لثلاث خصائص متفاعلة والتي تؤثر بصورة منفردة أو في مجتمعه في رد الفعل المبكر للأزمة وهي: الخصائص الديمغرافية والشخصية للفرد والخصائص الفيزيقية والاجتماعية، جوانب المواقف الضاغطة أو الأزمة ومكوناتها وتلعب هذه الخصائص دوراً بالصحة الجسمية والتكيف النفسي للفرد وتحدد كيفية وصوله إلى مغزى للحدث كما أنها تحدد المهارات التكيفية والمهارات التي يوظفها الفرد أثناء الأزمة حتى يصل إلى حل مرضي لها و تجاوز أثارها الضارة (الشافعي،1998 ، ص 32-33).

نموذج جيلفورد لحل المشكلات :

قدم Gilfored نموذجا لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي وأطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات حيث أن هذا النموذج يلعب دوراً في مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مدركاته القابلة للتذكر دوراً حيويا في مختلف مراحل عملية حل المشكلة واستنادا للنموذج تبدأ الخطوة الأولى في حل المشكلة باستقبال النظام العصبي للفرد أو نظام الاتصالات لديه مثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي من الجسم قد يكون على شكل انفعالات وعواطف، ثم تتعرض المثيرات الخارجية أو المدخلات لعملية تصفية في الجزء السفلي من الدماغ عن طريق نسيج شبكي يعمل كبوابة تتحكم في عبور كل المثيرات القادمة إلى مركز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة، أما المثيرات المهيجة للنظام العصبي الذي يسمح لها باختراق البوابة فإنها تنبه الفرد لإدراك وجود المشكلة أولا وإدراك طبيعة المشكلة ثانيا، وخلال هذه المرحلة تجرى عملية تقييم مستمرة لمعظم المعلومات والأفكار التي تفرزها عمليات الذاكرة، وفي بعض الأحيان يتوصل الفرد لحل المشكلة دون أن يمارس ما يوصف بأنه عمليات تفكير متشعبة

حيث اعتبر Gilfored أن الذكاء مجموعة من القدرات وأن مهارة حل المشكلة هي مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية وقد حدد 7 عوامل فرعية خاصة وعاملا متعلقا بقدرة على حل المشكلات وهي :

1- قدرة التفكير السريع في مجموعة من الخصائص المتعلقة بالمشكلة.

2- قدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار وفق معيار محدد.

3- قدرة إيجاد العلاقات المشتركة بين الخصائص المختلفة المتعلقة بالمشكلة أو الموقف.

4- قدرة التفكير بالابدال المختلفة للموقف أو المشكلة.

5- قدرة وضع قائمة بالخصائص المرتبطة بالهدف أو الموقف.

6- قدرة استنباط المتطلبات السابقة للموقف.

7 – قدرة عامة على حل المشكلات.

الذاكرة كقدرة عقلية في حل المشكلات:

إن حل المشكلات المعقدة يتطلب استخدام واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى ومن المسلم به أن يتطلب هذا وقتا لإعدادها أو تجهيزها والاحتفاظ بها كمعلومة جارية حية في الذاكرة قصيرة المدى، وكلاً من الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى تؤثران على حل المشكلات من نواحي هامة.

كما أن سعة الذاكرة تعتبر من محددات أساسية التي تحد من قدرة الفرد على حل المشكلات فهي تمثل اقصى عدد من الوحدات المعرفية أو المخططات العقلية التي يستطيع الفرد التعامل معها أو تناولها في وقت واحد أثناء حل المشكلة، ومن هنا فإن أية زيادة في كمية المعلومات المتطلبة لحل المشكلة سوف تؤدي إلى تحميل السعة العقلية (الذاكرة) فوق طاقتها بما ينتج عنه إنخفاض الأداء أو إخفاق في حل المشكلة.

إن عملية تجهيز المعلومات قبل تخزينها في الذاكرة تعد ذات أهمية كبيرة في تنظيم هذه المعلومات مما يسهل عملية استدعائها من الذاكرة، فإن حل المشكلة يتطلب فرداً لا يقتصر دوره على مجرد تسجيل المعلومات المتاحة فقط وإنما يجب أن يقوم بمعالجة هذه المعلومات وإعادة صياغتها وتكوين بنية معرفية توصله إلى إيجاد حل نهائي للمشكلة .

خلاصة:

وخلاصة لما سبق نستنتج أن مهارة حل المشكلات مطلب أساسي في حياة كل فرد كون أن مختلف المواقف التي يواجهها الفرد في حياته اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل مشكلات لقد تم التطرق في هذا الفصل غلى توضيح مفهوم حل المشكلات وبعد ذلك التطرق إلى أنواع وأساليب حل المشكلات بالإضافة إلى أهم مراحل حل المشكلات وأهم النظريات المفسرة لذلك، وقد خلصنا إلى أهمية حل المشكلات في حياة التلميذ فهو يساعده على التفكير الصحيح حتى يتمكن من مواجهة التحديات الصعبة فهي تعتبر مطلب هام في حياة التلميذ.

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية.

2-1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.

2-2- وصف أدوات الدراسة الاستطلاعية.

2-3- حساب الخصائص السيكومترية.

2- الدراسة الأساسية.

2-1- منهج الدراسة الأساسية.

2-2- عينة الدراسة الأساسية.

2-3- حدود الدراسة الأساسية.

2-4- اجراءات تطبيق الدراسة الاساسية.

2-5- الأساليب الاحصائية.

الخلاصة.

تمهيد :

الجانب الميداني هو المحك الفعلي الذي من خلاله يتم التقرب من ميدان البحث وتفحص الظاهرة المراد دراستها، حيث يتبع في ذلك خطوات البحث العلمي ومعالجة النتائج كما وكيفا للوصول إلى الحقائق العلمية، وتعتبر الدراسة الميدانية هي وبعد ما أتممنا الجانب النظري الذي قمنا فيه بتحديد المشكلة وضبط الاشكالية التي تدور حولها الدراسة، وتطرقنا بشيء من التفصيل في متغيرات الدراسة وها نحن بصدد الدخول في الجانب التطبيقي والذي نستهله بفصل اجراءات الميدانية والذي يعد بمثابة الجسر بين الجانب النظري والجانب التطبيقي والذي سوف نتطرق فيه إلى المنهج المتبع والدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الاستطلاعية وأدوات الدراسة الاستطلاعية والأساسية، العينة وأدوات الدراسة جمع البيانات و الأساليب الاحصائية لتحليل البيانات المتحصل عليها.

منهج الدراسة

اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي الذي يهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات الذي يهتم بوصف وتحليل الظاهرة عن طريق التعبير عنها ويعتمد في ذلك على تحليل المعطيات والنتائج المتوصل إليها في فحص الفرضيات بأسلوب علمي.

2- الدراسة الاستطلاعية:

القيام باستكشاف ميدان الدراسة والتعرف على مجتمع البحث، وكذلك التعرف على مدى صلاحية أدوات جمع البيانات لاستخدام على العينة المختارة و حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2-1- وصف العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وتمثلت عينة الدراسة في (77) تلميذ وتلميذة للسنة الثالثة ثانوي بثانوية عبد المجيد مزيان بمدينة المسيلة خلال الفترة من 14 إلى16 مارس 2019 وقد شملت العينة كلاً التخصص العلمي/أدبي.

2-2- وصف أدوات الدراسة:

لقد اعتمدنا في دراستنا على وسيلتين لجمع البيانات (مقياس ضبط الذات و مقياس حل المشكلات)، وتم توزيع كلاهما على العينة بعد تحكيمه.

أولاً: مقياس ضبط الذات

يتكون من (34)عبارة والمعد من قبل tangeny &Baumeister & Boone وقد أوجدوا مؤشرات صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من الأخصائيين في علم النفس بالجامعة الأمريكية، حيث تكوّن المقياس بصورته النهائية من (36)فقرة كما تحقق الباحثون من مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ من خلال تطبيقه على عينة من طلبة الجامعة (45) طالب حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0،89) فيما يتعلق بثبات المقياس تم حساب ثبات الاستقرار باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار على نفس العينة، وحساب معامل الارتباط بيرسون بلغ معامل المقياس (0،86).

صدق وثبات المقياس في البيئة الاردنية:

استخرج فيصل الخليل الربيع صدق المقياس وذلك بعرض صورته الأولية على مجموعة محكمين مختصين في الارشاد النفسي بجامعة اليرموك، بلغ عددهم (12) وذلك للوقوف على مناسبة المقياس للكشف عن مستوى ضبط الذات لدى طلبة الجامعة بالإضافة إلى سلامة الترجمة وصياغة الفقرات من الناحية اللغوية، وبناءاً على ملاحظات المحكمين تم حذف فقرتين وإعادة صياغة (22) فقرة وبذلك تكوّن المقياس من (34) فقرة وتم تطبيقه على عينة (50) طالب وطالبة واستخراج قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0،69-0،31) وبناءاً على ذلك لم يتم حذف أي فقرة من الفقرات وبالتالي تكون المقياس بصورته النهائية من(34).

صدق وثبات مقياس ضبط الذات في دراستنا الحالية :

مؤشرات صدق المقياس:

يعد من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير إلى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من أجلها واستخرج للمقياس الحالي المؤشرات التالية:

1- الصدق الظاهري: يتحقق هذا النوع من الصدق في مقياس عالي وذلك عندما عرض فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة.

2- صدق مقياس ضبط الذات :

اختيار العينة الاستطلاعية قوامها (77) تلميذ وتلميذة من مجتمع الدراسة الأصلية وذلك بهدف التحقق من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية، من خلال حساب الصدق والثبات.

أ/ صدق المحكمين:

المقياس على (5) محكمين مختصين في التربية وعلم النفس لمعرفة آرائهم حول صلاحية العبارات في قياس ضبط الذات لتلاميذ الثانوية ، وبناءاً عليه تم استبعاد (6) عبارات لأنها لا تمثل المقياس وإعادة صياغة (8) عبارات، وبعد إيجاد صدق المحكمين أصبح المقياس يتألف من (28) فقرة وبالتالي يمكننا توزيعه على العينة الاستطلاعية، حيث كل فقرة من فقرات المقياس لها تدرج رباعي.

جدول (01) يوضح طريقة تصحيح مقياس ضبط الذات

البديل	دائما	غالبا	نادراً	أبداً
الدرجة الموجبة	4	3	2	1
الدرجة السالبة	1	2	3	4

الفقرات السالبة على المقياس :

(3،9،10،11،12،13،14،15،16،17،18،19،20،21،22،23،24،25،26،27،28

يجاب على المقياس من خلال قراءة الفقرات ووضع إشارة الاختيار الذي يراه التلميذ مناسبا لسلوكه

جدول (02) يوضح العبارات المعدلة على مقياس ضبط الذات بناءاً على آراء السادة المحكمين

نص العبارة قبل التعديل	نص العبارة بعد التعديل
أشعر بأني شخص يمكن الاعتماد عليه	أعتقد أني شخص يمكن الاعتماد عليه
أرفض الأمور التي تسيء إلي	أرفض الانتقادات التي توجه إلي
لدي القدرة على العمل بفاعلية لتحقيق أهداف طويلة الأجل	لدي القدرة على العمل بفاعلية لتحقيق أهداف طويلة الأمد
يصعب أن يثبط الآخرين من عزيمتي	يصعب أن يقلل الآخرون من عزيمتي
أتفق الكثير من المال	أنفق الكثير من المال على أشياء غير مهمة
أجد صعوبة في التركيز	أجد صعوبة في التركيز داخل القسم
أجد صعوبة في خرق العادات السيئة	أجد من الصعوبة في التخلي عن قيام ببعض العادات السيئة
أندفع لأمر ما حتى لو عرفت أنه خطأ	أندفع للقيام بأمر ما حتى لو عرفت أنه خطأ

ب/ صدق الاتساق الداخلي :

حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

جدول (03) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس ضبط الذات

رقم الفقرة	الدرجة الكلية	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	0،46**	0،01	15	0،47**	0،01
2	0،25*	0،01	16	0،56**	غير دالة
3	0،43**	0،01	17	0،63**	0،01
4	0،45**	0،01	18	0،54**	0،05
5	0،22	0،05	19	0،38**	0،01
6	0،36**	0،01	20	0،32**	0،01
7	0،33**	0،01	21	0،62**	0،01
8	0،11	0،01	22	0،72**	غير دالة
9	0،49**	0،05	23	0،44**	0،01
10	0،52**	0،01	24	0،63**	0،01
11	0،42**	0،01	25	0،60**	0،05
12	0،49**	0،01	26	0،39**	0،01
13	0،28**	0،01	27	0،47**	0،01
14	0،19	0،01	28	0،37**	0،01
15	0،47**	0،01	31	0،46**	0،01

**دال عند مستوى الدلالة 0.01

*دال عند مستوى الدلالة 0.05

أغلب فقرات مقياس ضبط الذات حققت ارتباطا دال مع الدرجة الكلية للمقياس بين(0،25 و 0،72)، بينما لم ترتقي (3) عبارات (5،8،14) إلى مستوى الدلالة وتم حذف هذه العبارات، وبعد حفها نكون قد تحققنا من صدق الاتساق الداخلي لمقياس ضبط الذات.

مؤشرات الثبات : ينبغي أن تكون الأداة المستخدمة في البحث متصفة بالثبات، أي انها تعطي النتائج ذاتها أو قريبة منها ولإيجاد الثبات على طريقة ألفا كرونباخ في حساب الارتباطات الداخلية بين علامات مجموعة ثبات لكل فقرة، وتم الاستعانة بنظام spss إذ وجدنا قيمة ألفا كرونباخ لمقياس ضبط الذات كالتالي:

الجدول (04) قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس ضبط الذات

المتغير	عدد العبارات	العينة	معامل ألفا
ضبط الذات	25	77	0،85

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة الثبات للمقياس تساوي (0،85) وهي قيمة مرتفعة من الثبات تجعلنا نطمئن لاستخدام المقياس في الدراسة الأساسية.

المقياس بالصيغة النهائية:

أصبح المقياس بالصيغة النهائية يتألف من (25) فقرة يستجيب في ضوئها على أربع بدائل (دائما، أحيانا، غالبا، نادرا)، وعليه المقياس جاهز ليطبق على العينة الأساسية.

ثانياً/ مقياس حل المشكلات :

هذا المقياس أعده كل من Hinpeer سنة(1982)وهو مؤلف من (40) فقرة وقننه أحمد عبد الرشيد في البيئة السودانية، حيث تم عرضه على محكمين (12) وذلك للوقوف على سلامة اللغة والترجمة للمقياس ومدى وضوح الفقرات من حيث المعنى وأي تعديلات هي موافقة، تم الاعتماد ما نسبة من (80%) من إجماع رأي الحكام حول التعديلات و حذف العبارات الغير مناسبة بناءاً على رأيهم، ولتحقق من صدق المقياس تم تطبيقه على العينة (125) طالب وطالبة تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0،62) وهي قيمة مرتفعة ومعامل سبيرمان براون(0،75) وهو معامل قوي ما يدل على ثبات المقياس وتطبيقه على العينة الاستطلاعية .

مقياس حل المشكلات في دراستنا الحالية:

تم حساب صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

مؤشرات صدق المقياس : يشير إلى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من أجل قياسها واستخرج للمقياس الحالي المؤشرات التالية:

الصدق الظاهري: يتحقق من خلال عرضنا للمقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة وتم عرضه على (05) خبراء محكمين وبناءاً على ذلك تم حذف (03) عبارات وتعديل وإعادة الصياغة لعبارة واحدة.

جدول(05) يوضح العبارات المعدلة في مقياس حل المشكلات.

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
اعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناءا على مدى نجاحها	أعيد تقييم الحلول بعد تطبيقها بناءاً على مدى نجاحها

مقياس حل المشكلات بعد التعديل أصبح يحتوي على (31) عبارة وبهذا يكون جاهز لتوزيعه على العينة الاستطلاعية، حيث كل فقرة من فقرات المقياس لها تدرج رباعي.

جدول(06) يوضح البدائل في درجة مقياس حل المشكلات

البديل	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لاتنطبق ابدا
الدرجة الموجبة	**4**	**3**	**2**	**1**
الدرجة السالبة	**1**	**2**	**3**	**4**

يجاب على المقياس من خلال قراءة الفقرات ووضع إشارة على الاختيار الذي يراه مناسبا له.

ب/ صدق الاتساق الداخلي:

حساب معاملات الارتباط يتحقق ذلك من خلال استخدام علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات

جدول(07) يوضح معامل ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس حل المشكلات مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	الدرجة الكلية	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
1	0،37**	0،01	17	0،40**	0،01
2	0،48**	0،01	18	0،03	غير دالة
3	0،60**	0،01	19	0،45**	0،01
4	0،53**	0،01	20	0،24*	0،05
5	0،27*	0،05	21	0،54**	0،01
6	0،48**	0،01	22	0،57**	0،01
7	0،63**	0،01	23	0،42**	0،01
8	0،35**	0،01	24	0،14	غير دالة
9	0،25*	0،05	25	0،62**	0،01
10	0،42**	0،01	26	0،44**	0،01
11	0،48**	0،01	27	0،24*	0،05
12	0،38**	0،01	28	0،60**	0،01
13	0،31**	0،01	29	0،58**	0،01
14	0،58**	0،01	30	0،46**	0،01
15	0،35**	0،01	31	0،46**	0،01
16	0،55**	0،01			

**دال عند مستوى الدلالة 0.01

*دال عند مستوى الدلالة 0.05

أغلب فقرات مقياس حل المشكلات حققت ارتباطا دال مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0،24 و0،63)، في حين لم ترتق عبارتين (18،24) إلى مستوى الدلاة وتم حذف هذه العبارات وبعد حذفها نكون قد تحققنا من صدق الاتساق الداخلي لمقياس حل المشكلات.

مؤشرات الثبات لمقياس حل المشكلات:

ينبغي أن تكون الأداة المستخدمة في البحث متصفة بالثبات، اي انها تعطي نتائج ذاتها أو قريبة منها لإيجاد الثبات على طريقة ألفا كرونباخ في حساب الارتباطات الداخلية بين علامات مجموعة الثبات لكل فقرة، تم الاستعانة بنظام spss إذ وجدنا قيمة ألفا كرونباخ لمقياس حل المشكلات كالتالي:

الجدول (08) قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس حل المشكلات

المتغير	عدد العبارات	العينة	معامل ألفا
ضبط الذات	25	77	0،85

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة الثبات للمقياس تساوي(0،86)،هي قيمة مرتفعة من الثبات تجعلنا نطمئن لاستخدام المقياس في الدراسة الأساسية.

المقياس بالصيغة النهائية:

أصبح المقياس بالصيغة النهائية يتألف من(31) فقرة يستجيب في ضوئها على أربع بدائل (تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق)، وعليه المقياس جاهز ليطبق على العينة الأساسية.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة الأساسية:

ان طبيعة الدراسة هي من تحدد نوع المنهج المناسب، وكون الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة، فإنّ المنهج المناسب هو المنهج الوصفي. حيث يعرّفه رابح تركي بأنه"كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية،كما هي قائمة في الحاضر قصد كشف خصائصها و تشخيصها أو تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى نفسية أو اجتماعية (تركي، 1984، ص129).

2-2- عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة عشوائية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية عبد المجيد مزيان بمدينة المسيلة حيث قدرت ب (177) تلميذ وتلميذة موزعة حسب الجنس والتخصص كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (09) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	69	39%
أنثى	108	61%
المجموع	177	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور

الجدول (10) يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علوم تجريبية	98	%50
آداب وفلسفة	39	22%
تسيير واقتصاد	26	14%
تقني رياضي	15	8%
رياضيات	09	5%
المجموع	177	100%

نلاحظ من الجدول تلاميذ أن تخصص العلوم التجريبية كانت نسبتهم كبيرة إذ قدرت ب (50%) مقارنة بالتخصصات الأخرى.

2-3- حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بشريا بتلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي بمدينة المسيلة.

الحدود الزمنية: كانت المدة من تاريخ 15 إلى 18 أفريل2019.

الحدود المكانية: تتحد الدراسة مكانيا بثانوية عبد المجيد مزيان بمدينة المسيلة.

2-4- اجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية كل من مقياس ضبط الذات وحل المشكلات وخصائصهما السيكومترية والقيام بالدراسة الاستطلاعية، طبقت على الدراسة الأساسية من خلال توزيع المقاييس على عينة قوامها(177) تلميذ وتلميذة، المتضمنة للأقسام الأدبية والعلمية.

2-5- الأساليب الاحصائية:

تم الاعتماد في دراستنا الحالية على الأساليب الاحصائية التالية:

أ- معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيرات الدراسة ولحساب صدق أدوات الدراسة.

ب- اختبارT test لعينتين مستقلتين لحساب الفرق في درجة متغيرا ت الدراسة حسب الجنس

ج- اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova لحساب الفرق في درجات متغيرات الدراسة حسب التخصص.

د- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أدوات الدراسة.

خلاصة:

بعد ما تم التأكد من صحة وصلاحية أدوات جمع البيانات للاستخدام بقياس خصائصها السيكومترية أعتبر هذا بمثابة بوابة للولوج للدراسة الأساسية التي اعتمدنا فيها على المنهج الوصفي الارتباطي الملائم لطبيعة الدراسة، وخلصنا غلى مجموعة من النتائج بعد تطبيق أدوات جمع البيانات على العينة، وسنقوم في الفصل الخامس الذي سيتم فيه عرض النتائج ومناقشتها.

عرض ومناقشة نتائج

الفرضيات

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

التي تنص على أنه "توجد علاقة ارتباطية بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي"، ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون لفحص العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ على مقياس ضبط الذات وبين درجات التي تحصلوا عليها على مقياس حل المشكلات وكانت النتائج كالتالي:

جدول (11) يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات

المعطيات / المتغيرات	العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
ضبط الذات	177	-0،40	0،01
حل المشكلات			

من خلال الجدول يتضح لنا أن قيمة الارتباط بين ضبط الذات وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي، جاءت قيمة معامل الارتباط ب (0،40-) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0،01) وهذا يعني توجد علاقة ارتباطية بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات، إلا أن قيمة الارتباط كانت سالبة مما يعني أن العلاقة بين المتغيرين عكسية ويبدو هذا أن العلاقة بهذا الشكل غير منطقية، حيث أنه كلما زاد ضبط الذات قلت القدرة على حل المشكلات وبالتالي ربما يكون هناك متغير دخيل جعل العلاقة عكسية.

ويمكن تفسير ذلك كون المشكلة أو العائق عبارة عن مثبط لضبط الذات ونستشف هذه العلاقة من واقعنا حيث أن التلاميذ في مرحلة المراهقة وهي مرحلة حساسة ويشوبها الكثير من المشاكل الاجتماعية وغيرها، لذلك يكون التلاميذ غير مدركين لمهارات التعامل مع المشكلة وطرق حلها، كونهم يعيشون في وسط يتفاعلون فيه مع الأحداث والمواقف المتنوعة إضافة إلى تعقيدات الحياة، وضبط الذات له دور أو أثر في الفكرة التي يكونها التلميذ عن نفسه وعن مكنوناته وقدراته وما يمكنه فعله ، والتي لها أهمية كبرى في بناء شخصيته من جميع الجوانب فهي معه منذ أن يولد ومع التسليم بأن هذا الأمر يجعل الشخص كفؤاً ومتوافقا مع ذاته وأن السمات المميزة للشخص المنضبط الالتزام بالآداب العامة والايمان بالقدرة والعمل، وأظهرت نتيجة (Hofmann،2012) أن من خصائص الطلبة الذين يتصفون بضبط عالٍ لهم القدرة على مراقبة أنفسهم

ومنعها من الانجراف في سلوكيات مؤذية و الالتزام بالواجبات والمواعيد الدراسية والاجتماعية، والابتعاد عن سلوكيات المؤذية صحيا، كذلك يتصفون بالتروي وعدم الاستعجال عند القيام بالمهام التي كلفوا بها والقدرة على تجاوز المشاعر السلبية تجاه الآخرين ومسامحتهم عليها(Hafmann.2012.P131).

فقدرتهم على ضبط ذواتهم وانفعالاتهم لا يجعلهم متمكنين في حل مشكلاتهم ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الخبرة المكتسبة ويفتقد التلاميذ مهارة التخطيط لحل المشكلة.

حيث تساعد مهارة التخطيط على تحسين القدرة على الاستيعاب والمهارات الأكاديمية لأنها تؤدي بالتلميذ أو الطالب للزيادة في خططه المعرفية كي تنتج خططا جديدة يواجه بها المواقف المعقدة ما يسمح له ب القدرة على حل المشكلات وفقا للمكتسبات السابقة(Adrain & Rbert,1993).

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص على " وجود فروق ذات دلالة احصائية لضبط الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس"

لاختبار هذه الفرضية تم حساب T.test لفحص الفروق بين درجات التلاميذ على مقياس ضبط الذات وكانت النتائج كالتالي:

جدول (12) يوضح الفروق بين متوسطات درجات الذكور والاناث في مقياس ضبط الذات

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	القرار الاحصائي
ضبط الذات	ذكر	69	66،94	10،82	-1،14	غير دالة
	أنثى	108	68،75	9،90		

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح الفروق بين الجنسين لمتغير ضبط الذات نجد أن قيمة إختبار "T.test" قدرت ب (1،14-) أي أنه عدم وجود فروق في درجة ضبط الذات تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي عدم تحقق الفرضية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة طارق محمد البدر(2014) ودراسة tangeny &Baumeister & Boone (2004) ودراسة محمد المشيع (2017) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والذكور والإناث في

درجة ضبط الذات، واختلفت دراستنا مع دراسة فيصل الخليل ربيع (2016) التي نتائجها تنص على أنه توجد فروق بين الجنسين في درجة ضبط الذات لصالح الإناث.

يمكن تفسير هذه النتيجة بشأن عدم دلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في مقياس ضبط الذات، إذ أن الأباء يتعاملون مع أبنائهم بالمستوى نفسه من الحرص و المتابعة والاهتمام والتنشئة الاجتماعية لها دور في مع ميل تأكيدي على الإناث وكذلك يمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى البيئة الاجتماعية التي تتخذ موقفا صارما من أي سلوك يستثيرهم، ويتضح ذلك من خلال التباين الطفيف بين المتوسطين الحسابيين ولصالح الاناث وأن كل من الإناث والذكور يمرون بنفس الظروف تقريبا.

عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية لضبط الذات لدد تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص "

لاختبار هذه الفرضية تم حساب اختبار "F" على مقياس ضبط الذات وكانت النتائج كالتالي:

جدول(13) يوضح الفروق بين متوسطات حسب التخصص في مقياس ضبط الذات

المتغير	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة
ضبط الذات	علوم تجريبية	88	68،44	10،87	1،37	غير دالة
	أدب وفلسفة	39	68،23	9،51		
	تسيير واقتصاد	26	64،42	8،46		
	تقني رياضي	15	71،86	11،64		
	رياضيات	09	67،55	8،61		

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح و الفروق حسب التخصص في درجة ضبط الذات أن قيمة "F" قدرت ب (1،37) وهي قيمة غير دالة احصائيا وهذا يعني عدم وجود فروق في درجة ضبط الذات بين أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص وبالتالي عد تحقق الفرضية.

تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها فيصل الخليل الربيع في دراسته (2016) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضبط الذات تعزى لمتغير التخصص، واختلفت هذه الدراسة مع tangeny &Baumeister & Boone (2004) ودراسة محمد بن مشيع (2017) أنه توجد علاقة ايجابية دالة احصائيا للتخصصات العلمية.

يمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ يتمتعون بضبط ذات عالي ويظهر ذلك من خلال اختيارهم للتخصص الذي يتناسب وفق قدراتهم وكذلك دور الاهل في توجيه أبنائهم وإتاحة كل الفرص لهم دون ضغوط، وذلك لما يتمتع به التلاميذ من مواقف وخبرات تسهم بشكل فعال في طبيعة اختيارهم للتخصص الذي يرغبون فيه، حيث أن كلاً من الذكور والإناث يعيشون في واقع وبيئة واحدة بما جعلها تأثر على نتيجة اختيارهم ضف إلى ذلك طبيعة المواد الدراسية لكل تخصص وليس هناك أي أنشطة أو مناهج ترتبط بشخصية التلميذ أو أن التلميذ مجبر على أي تخصص.

عرض ومناقش نتائج الفرضية الرابعة:

التي تنص على " وجود فروق ذات دلالة احصائية لمقياس حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس"

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب "T.test" لفحص الفروق بين درجات التلاميذ على مقياس حل المشكلات وكانت النتائج كالتالي:

جدول (14) يوضح الفرق بين متوسطات درجات الذكور والاناث في مقياس حل المشكلات

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	القرار الاحصائي
حل المشكلات	ذكر	69	62،85	11،90	-0،22	غير دالة
	أنثى	108	63،25	9،90		

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح الفروق بين الجنسين لمتغير حل المشكلات نجد أن قيمة اختبار"T.test " والتي قدرت ب (0،22) وهي قيمة غير دالة احصائيا، اي أنه لا توجد فروق بين الجنسين في درجة حل المشكلات، ومنه لم تتحقق الفرضية.

لقد تشابهت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة نظيرة ابراهيم(2011) ودراسة المحالي (2011) ودراسة نبيل بحري وعلي فارس (2014) التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاناث والذكور في القدرة على حل المشكلات، واختلفت دراستنا مع دراسة مصعب محمد (2009) على أنه توجد فروق تبعا لمتغير الجنس في مقياس حل المشكلات لصالح الاناث.

ويمكن تفسير ذلك إلى طبيعة المجتمع الحالي أصبح يفتح مجالا واسعا أمام الاناث حيث أصبحن ينافسن الذكور في شتى المجالات رغم التحفظ إلاَّ أنه أصبح للإناث بالتفاعل داخل وخارج المنزل أي أنها كلاً منهما يتلقى نفس طرق التدريس والأداء والاهتمام بالرغم الاختلاف الطفيف بين متوسطات في درجة المقياس وذلك نظراً لأنهم لديهم قدرات عقلية وتختلف هذه القدرة من تلميذ إلى تلميذ وكذلك اختلافه.

عرض ومناقشة الفرضية الخامسة:

التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية لمقياس حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص"

لاختبار هذه الفرضية تم حساب اختبار"F" على مقياس حل المشكلات وكانت النتائج كالتالي:

جدول (15) يوضح الفروق بين المتوسطات حسب التخصص في مقياس حل المشكلات

المتغير	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة
حل المشكلات	علوم تجريبية	88	62،61	12،71	1،33	غير دالة
	أدب وفلسفة	39	64،30	10،49		
	تسيير وإقتصاد	26	66،38	8،09		
	تقني رياضي	15	59،73	13،09		
	رياضيات	09	58،66	7،90		

نلاحظ من خلال الجدول الذي يوضح الفروق حسب التخصص في درجة حل المشكلات أن قيمة "F" قدرت ب (1،33) وهي قيمة غير دالة احصائيا وتدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد العينة في درجة حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص، وبالتالي لم تتحقق الفرضية.

يمكن تفسير ذلك بأن التخصص لا يأثر على قدرة التلاميذ على حل المشكلات أي أنهم في طبيعة اختيارهم لتخصص الذي يريدونه لا يقتصر على تلاميذ معينين في تخصص معين بل الأمر ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة التغيرات

التي طرأت على عملية التوجيه والاختيار، فلم يعد توجيه الطلبة مقتصرا على المعدلات المرتفعة أو المنخفضة كما أن الإصلاحات التربوية شملت كل التخصصات والتي تبنت المقاربة بالكفاءات من خلال وضع المتعلم في وضعيات مشكلة تساهم في إثبات تعلماته ونقل خبراته إلى المواقف الحياتية، حيث أن إستراتيجيات تدريس التخصصات الأدبية والعلمية تسير وفق ذلك، وبما تسمح له المواد الدراسية المقررة لهم، بحيث أنه لا يوجد اختلاف بين التلاميذ ذو التخصصات العلمية عن الأدبية، ويعد حل المشكلات مطلبا أساسيا لكل تلميذ من أجل اكتساب مهارات ومعلومات متاحة بشكل صحيح و ضرورة توظيف هذه المعلومات في قدرته على مواجهة المواقف التي تعترض سبيل نجاحه وهي " قدرة الفرد على العقبات والصعوبات الموجودة في المواقف الاجتماعية في زمن بعيد وكما يظهر في درجته على مقياس القدرة على حل المشكلات" (العدل، 2001، ص 21).

استنتاج عام:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى عرض ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في حدود إجراءات البحث، وفي ضوء أهدافه وبعد المعالجة الإحصائية، أين أسفرت النتائج على تحقق الفرضية الأولى التي تخدم الهدف العام للدراسة والتي نصت على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي في حين لم تحققت جميع الفرضيات التي تبحث في دلالة الفروق بالنسبة لمتغير الجنس، التخصص الدراسي ، في كل من ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات وهذا ما توافق مع بعض نتائج الدراسات السابقة، وفي بعض الدراسات السابقة اختلفت مع نتائج الدراسة مما يعكس حقيقة واقعية وفي ذلك نلمس أهمية الدراسات الميدانية.

توصيات الدراسة :

تعزيز معتقدات التلميذ حول قدراته وكفاياته الشخصية والعلمية.

القيام ببرامج تقوم على تطوير قدرات التلميذ في التحكم في ذاته والالتزام بالقواعد الاجتماعية والتعليمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

تنفيذ دورات تربوية مكثفة حول كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهنا في الحياة، وكيفية التعامل معها من أجل التخلص منها والعمل على حلها.

تعميق التواصل الاجتماعي بين مؤسسات التربوية والمدارس وأولياء الأمور من أجل التعرف على متطلبات الحياة المتجددة، والمساهمة في تقليص المشاكل التي تواجه التلاميذ أثناء الدراسة.

العمل على توفير البرامج التدريبية التي تسهم في تحسين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات.

خاتمة:

يعد ضبط الذات وحل المشكلات من مواضيع علم النفس التي لاقت اهتماماً واسعاً من قبل الباحثين وخاصة في الآونة الأخيرة، بالرغم من أنه لم نجد أي دراسات تجمع هذان المتغيران، نعتبر راستنا هذه قد أولت أهمية لهذا الموضوع ولاتزال الدراسات قائمة في البحث عن أثرهما في مجمل العملية التعليمية التعلمية بشكلها النظري والتطبيقي، وذلك نظراً لارتباطهما بمتغيرات الدراسة سواء في الوسط المدرسي أو الاجتماعي.

فمن خلال هذا العصر الذي نعيشه والذي يتميز بالمثيرات والتعقيدات والصعوبات من هنا يجب الاهتمام بقدرات التلميذ وجميع جوانب شخصيته بهدف تنمية تلميذ قادر على فهم ذاته و تحمل مسؤولياته وتحقيق الاتزان الانفعالي لديه، وخاصة أن التلميذ المرحلة الثالثة ثانوي من أهم المراحل التي يمر بها لأنها تعتبر الجسر الذي يعبر من خلاله إلى المرحلة الجامعية، أي حياة مختلفة عن التي كان في وسطها، هدفت دراستنا الحالية إلى معرفة العلاقة بين موضع ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي، حيث تضمنت الدراسة تأثير بعض المتغيرات الوسيطية (الجنس/ التخصص) كما بينت نتائج الدراسات السابقة التي عالجت متغيرات الدراسة نتيجة تباين في أحجام العينة وخصائصها واختلاف البيئات التي أجريت فيها الدراسة، وقد توصلت نتائج دراستنا الحالية إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات وتأثير المتغيرات الدخيلة على نتيجة العلاقة بين المتغيرين، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص في درجة مقياس ضبط الذات، وفي درجة مقياس حل المشكلات أيضا لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص، وتم اختتام هذ الدراسة بجملة من الاقتراحات والتوصيات تم استخلاصها من الجانب النظري والميداني للدراسة.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ السمة الثالثة ثانوي بمدينة المسيلة، وقد هدفت أيضا غلى التعرف في هذه العلاقة في ظل بعض التغيرات الوسيطية الجنس والتخصص، ولجمع البيانات تم الاعتماد على مقياس ضبط الذات ل (Tangeny &Baumeister & Boone) ترجمة فيصل الخليل الربيع و مقياس حل المشكلات لأحمد عبد الرشيد، وبعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام من خلال دراسة خصائصها السيكومترية تم تطبيقها على عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي قوامها (177) تلميذ وتلميذة، واختيروا بالطريقة العشوائية ووصفت النتائج كمياص باستخدام اختبار"T" بالاعتماد على على برنامج الرزم الاحصائية Spss وتم التوصل إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة دالة احصائية سلبية بين ضبط الذات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس ضبط الذات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي يعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس ضبط الذات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

– لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

– لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

Abstract :

The study aimed to identify the nature of the relation betwin self-control and the ability to solve problems in the city m'sila، the aim also to identify in this relation in light of some intermediate variable and specialization، The data collection was based on the problem-solving scale and the self-control scale and after determining the validity of the tools for use through study and their psychometric properties was appleid to a sample of the third yer secondary students of (177) wer chosen in random way the results were quantifie using a test based on the statistical packages program ، the following results were obtained:

There wase a statistically significant negative correlation between self-control and problem solving ability among students in third-scondary stage.

-There were no statisticlly significant differences in self-control scores among third-scondary studentsdue to sex variable.

-There were no statisticlly significant differences in self-control measure among third-scondary studentsdue due to the specialization variable.

-There are no statisticlly significant differences in the problem-solving scale of third-scondary studentsdue to the gender variable.

-There are no statisticlly significant differences in the problem-solving with students of the third stage secondary due to the specialization variable.

قائمة المراجع:

1- أبو جادو وصالح محمد(1998): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، الأردن.

2- أبوحسونة نشأت(2012): بناء مقاييس لتقييم ضبط الذات وإدراتها لدى طلبة الجامعات الاردنية، عالم التربية، مصر.

3- أبو ندى خالد محمد (2004): التفكير الابداعي وعلاقته بكل من العزو السبب ومستوى الطموح، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

4- ابن منظور (1988): قاموس لسان العرب، دار المعارف، القاهرة.

5- ابراهيم عبد الستار (1994): العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث: أساليبه وميادين تطبيقه، دار الفجر، مصر.

6- البدر محمد طارق (2017): التشويهات المعرفية وعلاقتها بضبط الذات لدى طلبة كلية الآداب، رسالة دكتوراه، كلية الآداب جامعة القادسية، الاردن.

7- التوايهة مريم(2008): مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

8- جبل محمد جهاد (2001): العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم، دار الكتاب الجامعي.

9- جروان فتحي عبد الرحمان(2002): تعليم التفكير وفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الكتاب العربي، الأردن.

10- حداد عفاف شكري وأبو سليمان بهجت (2003): فاعلية برنامج ارشادي جمعي في التدريب على ضبط الذات في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، عدد 34،الأردن.

11- حداد عفاف ودحادحة باسم (1998): فعالية برنامج ارشادي في تدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد 13، السنة السابعة.

12- حسين محمد (1987): مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الطمأنينة والانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 13، الكويت.

13- حسن عبد الحميد(1989): خصائص الشخصية المرتبطة بموازين النجاح لدى المدرسين في الرحلة الاعدادية، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، العراق.

14- الحطيب جمال (2010): تعديل السلوك القوانين والإجراءات، ط1، الأردن.

15- دبيس سعد والسمادوني السيد (1998): فعالية تدريب على ضبط الذات في علاج في علاج اضطرابات عجز الانتباه، مجلة علم النفس، عدد 12، الهيئة المصرية للكتاب، مصر.

16- الدربيني السين (1983): قياس تقدير الذات في البيئة القطرية بحوث ودراسات الاتجاهات والميول النفسية، مجلد 7، الجزء 7.

17- زايد أحمد (2006): سيكولوجية العلاقات بين الجماعات، مجلة عالم المعرفة، عدد 326، الكويت.

18- الزغلول عماد عبد الرحيم (2003): مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، الأردن.

19- الزغلول رافع و الزغلول عماد(2003): علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر، الأردن.

20- الزيات فتحي مصطفى (1995): الأسس المعرفية للتكوين العقلي تجهيز المعلومات، ط1، دار الوفاء، مصر.

21- الزيات فتحي مصطفى (1984): نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات، مجلة التربية بالمصورة، عدد6، الجزء 4، القاهرة.

22- سويف مصطفى (1996): الاتزان الانفعالي محور من محاور الشخصية، مجلة العربي.

23- الشافي فداء وسالم محمد(1998): علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح، رسالة ماجستير، غزة.

24- عبد الرحمان محمد السيد(2001): نظريات النمو في علم النفس المتقدم، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

25- العتوم عدنان يوسف، علاونة شفيق وآخرون (2995): علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، الأردن.

26- عدس محمد عبد الرحيم(1997): الذكاء من منظور جديد، ط1، دار الفكر للطباعة، الأردن.

27- العدل عادل وعبد الوهاب صلاح(2003): القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى عاديين والمتفوقين عقليا، مجلة كلية التربية، العدد 27، مصر.

28- العدل عادل (2002): تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة، مجلة كلية التربية، عدد 25، الجزء1.

29- عزيز سمارة ونمر عصام (1990): محاضرات في التوجيه و الارشاد، ط2، دار الفكر، الأردن.

30- علون مصعب شعبان (2009): تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة.

31- فرج طه وشاكر قنديل وآخرون(1993):موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار سعاد الصباح، الكويت.

31- كمال محمد الدسوقي (1990): ذخيرة علوم النفس، المجلد 2، وكالة الأهرام، مصر.

32- كامل عبد الوهاب (1993): بحوث في علم النفس، النهضة المصرية، مصر.

33- كنفاني علاء الدين (1988): تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة عملية الذات، مجلة العربية للعلوم الانسانية.

34- محمد عبد المقصود (1995): فاعلية كل من الارشاد النفسي والفردي والجماعي في تعديل مفهوم الذات لدى عينة مراهقين مصابين بشلل الأطفال، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، مصر.

35- محمد رمضان القذافي (1993): الشخصية ونظرياتها وقياسها، ط3، دار الكتب، ليبيا.

36- ملحم سامي محمود، (2001): سيكولوجية التعلم والعليم، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

37- مخلوفي فاطمة (2009): علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالابداع لدى تلاميذ المرحلة الثالثة متوسط، رسالة ماجستير علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

38نشواتي عبد الحميد (1998): علم النفس التربوي، ط9، دار مؤسسة الرسالة، بيروت.

المراجع الأجنبية:

39- Hofmann، w، Baumeister،R،F، forster،G,&Vohs،K، D(2012). Everyday temptation: An experience sampling stady of desire، conflit، and segf contol. Journal of personality and social psychology.

الملاحق

```
  /SCALE('الـذات ضبط') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : ضبط الذات

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	173	97,7
	Exclu[a]	4	2,3
	Total	177	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,832	25

```
RELIABILITY
  /VARIABLES= 19ف 17ف 16ف 15ف 14ف 13ف 12ف 11ف 10ف 9ف 8ف 7ف 6ف 5ف 4ف 3ف 2ف 1ف
26ف 25ف 23ف 22ف 21ف 20ف
    31ف 30ف 29ف 28ف 27ف
  /SCALE('الـمشكلات حل') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

Echelle : حل المشكلات

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	175	98,9
	Exclu[a]	2	1,1
	Total	177	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,815	29

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=ضبط.حل الـذات الـمشكلات
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		ضبط.الذات	حل.المشكلات
ضبط.الذات	Corrélation de Pearson	1	-,409**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	177	177
حل.المشكلات	Corrélation de Pearson	-,409**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	177	177

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=ضبط.حل الـذات الـمشكلات
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ضبط.الذات	1	69	66,9420	10,82465	1,30313
	2	108	68,7593	9,90032	,95266
حل.المشكلات	1	69	62,8551	11,06036	1,33151
	2	108	63,2500	11,90156	1,14523

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
ضبط.الذات	Hypothèse de variances égales	3,581	,060	-1,148	175
	Hypothèse de variances inégales			-1,126	135,509
حل.المشكلات	Hypothèse de variances égales	1,170	,281	-,221	175
	Hypothèse de variances inégales			-,225	152,711

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
ضبط.الذات	Hypothèse de variances égales	,252	-1,81723	1,58268
	Hypothèse de variances inégales	,262	-1,81723	1,61422
حل.المشكلات	Hypothèse de variances égales	,825	-,39493	1,78498
	Hypothèse de variances inégales	,822	-,39493	1,75627

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
ضبط.الذات	Hypothèse de variances égales	-4,94084	1,30637
	Hypothèse de variances inégales	-5,00956	1,37510
حل.المشكلات	Hypothèse de variances égales	-3,91778	3,12792
	Hypothèse de variances inégales	-3,86464	3,07479

```
ONEWAY ضبط.الذات حل.المشكلات BY التخصص
  /MISSING ANALYSIS.
```

Unidirectionnel

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
ضبط.الذات	Inter-groupes	577,602	4	144,400	1,379	,243
	Intragroupes	18016,941	172	104,750		
	Total	18594,542	176			
حل.المشكلات	Inter-groupes	705,109	4	176,277	1,331	,260
	Intragroupes	22776,259	172	132,420		
	Total	23481,367	176			