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

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قســـــــم: علم النفس
رقم التسجيل : D.PE/3C/01/18
رقم التسلسلي:

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

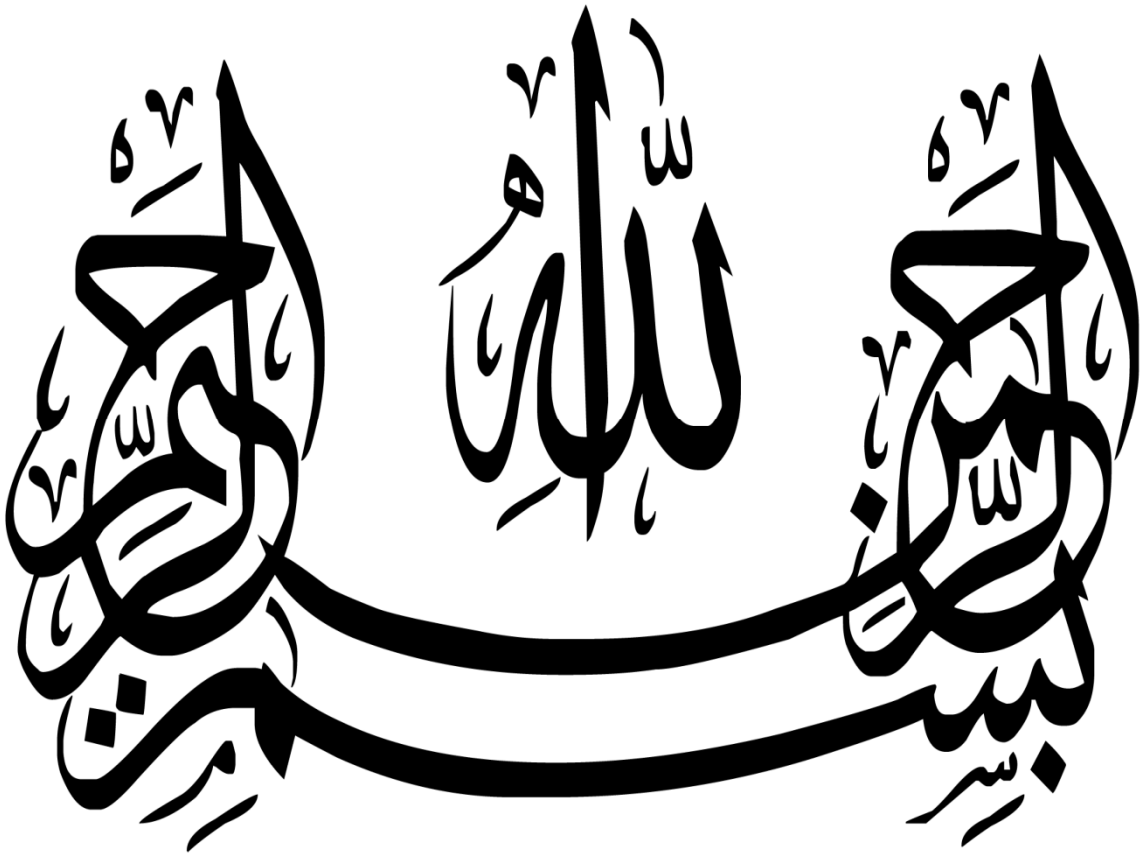
أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في: علوم التربية
تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: سومـــــية حـــــنون

أعضاء لجنة المناقشة

| الرقم | الاسم واللقب | الرتبة | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | | | محمد بوضياف المسيلة | رئيسا |
| 02 | عبد المالك مكفس | أستاذ محاضر "أ" | محمد بوضياف المسيلة | مشرفا ومقررا |
| 03 | | | محمد بوضياف المسيلة | عضوا مناقشا |
| 04 | | | محمد بوضياف المسيلة | عضوا مناقشا |
| 05 | | | | عضوا مناقشا |
| 06 | | | | عضوا مناقشا |

السنة الجامعية : 2021-2022 م


بسم الله الرحمن الرحيم

# كلمة شكر وعرفان

"رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين"

(النمل:19).

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

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

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

كما يسرني أن أتقدم بخالص وأسمى عبارات الشكر والإمتنان إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة كل بإسمه.

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

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

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

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

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

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

سومية

# الإهداء

إلى كل من علمني حرفا...

إلى...أمي...أمي...ثم ..أمي..

إلى ...أبي...

إلى إخوتي ...صلاح الدين.. ومراد...

وأخواتي...أسيا .....إيناس...

أهدي ثمرة جهدي هذا...

سومية

**الملخص:**

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

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

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

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

**abstract**:

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

Arithmetic means, standard deviations, t-test for independent samples, eta square equation $^{2}\eta$ to measure the size of the effect of the training program,

**The study results revealed that**:

- The level of self-control of the experimental group and the control group on the tribal self-control scale is low.

- There are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha$ = 0.05) between the mean scores of the responses of the experimental group and the control group on the dimensional self-control scale, in favor of the experimental group's scores.

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

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

**Résumé** :

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

Moyennes arithmétiques, écarts types, test t pour échantillons indépendants, équation au carré eta $^{2}\eta$ pour mesurer l'ampleur de l'effet du programme d'entraînement, **Les résultats de l'étude ont révélé que** :

- Le niveau d'autocontrôle du groupe expérimental et du groupe témoin sur l'échelle d'autocontrôle tribal est faible.

- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de significativité ($\alpha$ = 0,05) entre les scores moyens des réponses du groupe expérimental et du groupe témoin sur l'échelle d'autocontrôle dimensionnelle, en faveur des scores du groupe expérimental.

- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de significativité ($\alpha$ = 0,05) entre les scores moyens des réponses du groupe expérimental et du groupe contrôle sur l'échelle d'autocontrôle dimensionnelle

pour chacune de ses trois dimensions (autocontrôle, autocontrôle évaluation, auto-renforcement), et en faveur des scores du groupe expérimental.

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

| فهرس المحتويات | |
|---|---|
| **العنوان** | **الصفحة** |
| شكر وعرفان | أ |
| إهداء | **ب** |
| ملخص الدراسة | **ت–ح** |
| فهرس المحتويات | **خ– ز** |
| فهرس الجداول | **س–ص** |
| فهرس الأشكال | **ص–ض** |
| مقدمة | **5-2** |
| **الفصل الأول: الإطار العام للدارسة** | |
| إشكالية الدراسة | **12 -8** |
| تساؤلات الدراسة | **12** |
| فرضيات الدراسة | **12** |
| أهداف الدراسة | **13** |
| أهمية الدراسة | **13** |
| مفاهيم الدراسة | **14-13** |
| الدراسات السابقة | **28-15** |
| التعقيب على الدراسات السابقة | **43-28** |

| | |
|---|---|
| **الفصل الثاني: مهارات التفكير ماوراء المعرفي** | |
| **تمهيد** | **46** |
| **أولا: التفكير ما وراء المعرفي** | **47** |
| تعريف التفكير ما وراء المعرفي | **47** |
| نشأة التفكير ما وراء المعرفي | **48** |
| المفاهيم المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي | **50-49** |
| مكونات التفكير ما وراء المعرفي | **52-50** |
| استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي | **54-52** |
| أهمية التفكير ما وراء المعرفي | **55-54** |
| **ثانيا:مهارات التفكير ما وراء المعرفي** | |
| المهارات المعرفية | **57-56** |
| تعريف مهارات التفكير ما وراء المعرفي | **58-57** |
| خصائص مهارات التفكير ما وراء المعرفي | **59-58** |
| مهارات التفكير ما وراء المعرفي | **62-59** |
| التدريبات اللازمة لاكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي | **63-62** |
| **خلاصة** | **64** |
| **الفصل الثالث: الضبط الذاتي** | |
| **تمهيد** | **67** |

| | |
|---|---|
| نشأة مفهوم ضبط الذات | **68** |
| تعريف ضبط الذات | **69-68** |
| مبادئ الضبط الذاتي | **70-69** |
| خطوات الضبط الذاتي | **73-70** |
| دور مراحل ضبط الذات في تفعيل واستمرارية الآثار العلاجية | **73** |
| أنواع الضبط الذاتي | **73** |
| نظريات ضبط الذات | **76-74** |
| أساليب الضبط الذاتي | **79-77** |
| الطرق التي يمكن للفرد استخدامها لضبط ذاته | **80-79** |
| دور المرشد أو المعالج في برامج الضبط الذاتي | **81** |
| أهمية ضبط الذات | **82-81** |
| العوامل المؤثرة في نجاح الضبط الذاتي في تعديل السلوك | **84-83** |
| عوائق تطبيق أسلوب ضبط الذات | **84** |
| نصائح للوصول لضبط الذات | **85-84** |
| **خلاصة الفصل** | **86** |
| **الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة** | |
| **ولا: الدراسة الاستطلاعية** | **89** |
| أهداف الدراسة | **89** |

| | |
|---|---|
| إجراءات الدراسة | **90-89** |
| مجتمع الدراسة | **91** |
| عينة الدراسة | **91** |
| أدوات الدراسة | **114-91** |
| نتائج الدراسة | **114** |
| **ثانيا:الدراسة الأساسية** | **115** |
| حدود الدراسة | **115** |
| منهج الدراسة | **116-115** |
| إجراءات الضبط التجريبي | **120-117** |
| عينة الدراسة | **120** |
| متغيرات الدراسة | **121** |
| البرنامج التدريبي المقترح | **126-121** |
| أساليب المعالجة الإحصائية | **127-126** |
| **الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة** | |
| **تمهيد** | **130** |
| أولا: اختبار إعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة | **133-131** |
| ثانيا: اختبار فرضيات الدراسة، وعرض النتائج | **134** |
| 1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة | **137-134** |

| | |
|---|---|
| 2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة | **138-137** |
| 3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة | **140-138** |
| 4- حجم أثر البرنامج التدريبي | **144-141** |
| 5- نسبة كسب المعدل بلاك | **145-144** |
| **ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة** | |
| 1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة | **150-146** |
| 2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة | **153-150** |
| 3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة | **154** |
| - مناقشة الجزء الأول لفرضية الدراسة | **157-154** |
| - مناقشة الجزء الثاني لفرضية الدراسة | **159-157** |
| - مناقشة الجزء الثالث لفرضية الدراسة | **160-159** |
| خلاصة | **161** |
| اقتراحات الدراسة | **162** |
| خاتمة الدراسة | **164-163** |
| قائمة المراجع | |
| قائمة الملاحق | |

**فهرس الجداول**


| الرقم الجدول | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح توزيع بنود المقياس على مقياس الضبط الذاتي حسب الأبعاد بعد التحكيم | **93** |
| 02 | يوضح توزيع بنود المقياس على مقياس الضبط الذاتي حسب الأبعاد بعد حساب الخصائص السيكومترية | **93** |
| 03 | يوضح بدائل ودرجات مقياس لكارت الخماسي | **94** |
| 04 | الجدول رقم (04) يوضح معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل لواشي (Lawache ) للاتفاق (CVR) لمقياس الضبط الذاتي | **97-94** |
| 05 | الجدول(05) معيار الحكم من قبل رأي المحكمين | **98** |
| 06 | يوضح العبارات المعدلة بعد تحكيم محاور(المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي) لمقياس الضبط الذاتي | **101-98** |
| 07 | يوضح العبارات المقترحة كإضافة من طرف الأساتذة المحكمين بعد التحكيم | **102** |
| 08 | يوضح تعديل بدائل مقياس الضبط الذاتي بعد التحكيم | **103** |
| 09 | يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الضبط الذاتي | **104** |
| 10 | معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية لمحور المقياس | **107-104** |
| 11 | معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل | **108** |

| | | |
|---|---|---|
| 12 | يبين قيمة Cronbach's Alpha معامل للمقياس | **109** |
| 13 | معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية | **110** |
| 14 | يوضح معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل لواشي (Lawache ) للاتفاق (CVR) للبرنامج التدريبي | **113-112** |
| 15 | يبين معيار الحكم من قبل رأي المحكمين | **114** |
| 16 | نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين ( Independent Samples T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في التطبيق القبلي للمقياس الضبط الذاتي | **118-117** |
| 17 | يبين نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات إجابات أفراد العينة | **131** |
| 18 | المتوسطات الحسابية لاستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل عبارة من عبارات المقياس | **135** |
| 19 | المتوسطات الحسابية لإستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل محور من محاور المقياس | **136** |
| 20 | يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس الضبط الذاتي البعدي | **137** |
| 21 | يوضح نتائج تطبيق اختبار(t-test) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي لبعدي ككل | **138** |
| 22 | يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ على مقياس الضبط الذاتي حسب البعد المتعلق (بالمراقبة الذاتية، | **139** |

| | | |
|---|---|---|
| | والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي) | |
| 23 | يوضح نتائج تطبيق اختبار (t-test) للعيينات بالأبعاد المتعلقة بكل من (المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي)، في القياس البعدي | **140** |
| 24 | يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس الضبط الذاتي ككل، ولكل بعد من أبعاده | **142** |
| 25 | يوضح مستويات حجم التأثير | **143** |
| 26 | يوضح قيم معادلة مربع آيتا حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين مستويات الضبط الذاتي | **144** |
| 27 | ملخص نتائج الكسب المعدل | **146** |


**فهرس الاشكال**


| رقم الشكل | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح مراحل عملية الضبط الذاتي وفقا لنموذج كانفر | **72** |
| 02 | يوضح التصميم الشبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية | **116** |
| 03 | يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق القبلي للمقياس الضبط الذاتي | **119** |
| 04 | يمثل مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي القبلي للمجموعة التجريبية | **132** |
| 05 | يمثل مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي البعدي للمجموعة التجريبية | **132** |
| 06 | يمثل مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي القبلي للمجموعة | **133** |

| | | |
|---|---|---|
| | الضابطة | |
| 07 | يمثل مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي البعدي للمجموعة الضابطة | **133** |

# مقـــدمة

**مقدمة:**

عرف الإنسان منذ القدم أساليب كثيرة في تعديل السلوك واستخدمها في حياته مع بني البشر، وقد أشار القرآن الكريم إلى مجموعة من الأساليب العلاجية التي يمكن استخدامها في تعديل السلوك وتقويمه، ومن ذلك ما ورد بشأن علاج نشوز المرأة، حيث قال الله تعإلى: "**واللاتي تخافون نشوزهن فعضوهن واهجروهن في المضاجع واضربوهن فإن أطعنكم فلا تبغوا عليهن سبيلا إن الله كان عليا كبيرا**". (النساء 34).

وقد اشتملت هذه الآية على أسلوبين من أساليب تعديل السلوك هما: أسلوب العقاب السلبي (الهجر) وأسلوب العقاب الإيجابي (الضرب)، ويسبقهما أسلوب عقلي معرفي هو (الوعظ).

وفي العصر الحديث يعتبر تعديل السلوك حديثا نسبيا وهو فرع من فروع العلاج والإرشاد النفسي قام على أساس نظريات ومبادئ التعلم، لكن لم تبدأ الإشارة إليه بشكل مباشر إلا بعد كتب جوزيف وولبي كتابه الشهير عن العلاج بالكف بالنقيض عام 1958م، وبعد ذلك بعام واحد نشر هانز ايزينك في انجلترا دراسة عن علاج السلوك ثم تطور هذا العلم على يد ايفان بافلوف وواطسن وسكنر، الذين قدموا نظريات التعلم ثم ظهرت في السنوات الأخيرة نظرية التعلم الاجتماعي التي طور مفاهيمها ألبرت باندورا والتي ترى أن تأثير البيئة على اكتساب وتنظيم السلوك يتحدد من خلال العمليات المعرفية.(**الفسفوس، 2011، ص ص.9-10**).

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

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

وتعتبر مساهمات سكنر في مجال التعلم من المساهمات الأساسية التي ساعدت على تطور تعديل السلوك، وتتمثل هذه الإسهامات في قواعد الاشتراط الجزائي، ثم توسيع القواعد وتطبيقها على

المشكلات البشرية...باعتباره يؤمن بأن السلوك الإنساني هو نتيجة اختيار الفرد لهذا السلوك حيث أن الفرد قادر على صنع القرارات واختيار سلوكيات معينة. **(أبو أسعد، 2014، ص.19)**

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

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

ولقد حظي موضوع التفكير باهتمام العديد من الباحثين والتربويين والمربين، حيث بات من أكثر موضوعات علم النفس التربوي دراسة وبحثا، ولقد عنت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير، وذلك ليصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله، وفي جميع مناحي الحياة، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم تربوية أم أخلاقية أم غيرها، ويشير هيسون على أن التفكير من أكثر الظواهر التي نعرفها إثارة حتى أن الأفراد ومنذ سن الطفولة، يدركون بسرعة بأننا نفكر وأن لديهم سرعة البديهة لإبداء آرائهم حول ما نفعله عندما نفكر، ويؤكد أننا نفكر ونمارس عملية التفكير بشكل مستمر، حتى لو كنا لا نريد ذلك كما أننا لا نستطيع التوقف عن التفكير، والتفكير يتكون من عدة مكونات، بعضها خاص بمحتوى أو مادة معينة، وبعضها استعدادات وعوامل شخصية كالميول والاتجاهات، وبعضها آخر يمثل عمليات معرفية معقدة كحل المشكلات، أو عمليات توجيه وتحكم فوق معرفية.**(العتوم، واخرون، 2009، ص. 265)**

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

1- التفكير الأساسي: هو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب تنفيذ المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي وهي (التذكر، الفهم، والتطبيق) مع ممارسة بعض المهارات الأخرى كالملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات لا بد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.

2- التفكير المركب: ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة، والتي تتطلب تنفيذ المستويات العليا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي وهي: (التحليل والتركيب والتقويم) مع ممارسة بعض المهارات الأخرى كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وعملية صنع القرارات والتفكير ما وراء المعرفي أو فوق المعرفي.**(الاشقر، 2011، ص ص. 30-31)**.

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

ولقد جاءت الدراسة الحالية في سياق وضع إطار علمي عملي ضمن مقاييس المحتوى الأكاديمي لبلورة برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي من اجل تحسين مستويات الضبط الذاتي(المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي)، وهي دراسة تواكب في سياقها العام التوجه الذي تتبناه المنظومة التربوية في تطوير وتحسين الطرق والأساليب والاستراتيجيات المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية، بما يتوافق مع اعتماد المقاربة بالكفايات، ومما لاشك فيه أن هذا التجديد صار ضرورة ملحة تمليه متطلبات العصر الحالي، والمتمثل في تكوين الطالب الجزائري المكتسب لجملة من المهارات ماوراء المعرفية المساعدة على معرفته ووعيه بعملياته المعرفية، ومن تم قدرته على تخطيطه ومراقبتة وتقييمه لتفكيره أثناء أداءه الأكاديمي، وإنجازه للمهام الأكاديمية المكلف بها ، قبل الاهتمام بالمعرفة بحد ذاتها.

**وقد قسمت الدراسة إلى فصول :**

**الفصل الأول:** وهو فصل **للإطار العام للدراسة** الذي تشكلت منه الدراسة، ويشمل تحديدا بناء إشكالية الدراسة، ثم صياغة جملة من تساؤلات الدراسة، ومن تم بناء فرضيات الدراسة كإجابات مؤقته، وأهداف الدراسة وأهميتها، والمفاهيم التي تأسست عليها الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة ثم تعقيبها من مختلف الجوانب .

**الفصل الثاني:** جاء تحت عنوان **مهارات التفكير ما وراء المعرفي** ، بحيث قسم إلى جزئين الجزء الأول خصص للحديث عن التفكير ما وراء المعرفي(تعريفه، طبيعته، مكوناته، أهميته،....الخ)، والجزء الثاني خصص للحديث عن مهارات التفكير ما وراء المعرفي( تعريفها، ، مهارتها..الخ) وفيهما قاربت الباحثة بعد تأصيل المفهوم بين مختلف المنظورات التي تناولت التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته بالدراسة والتحليل بدأ بالبعد الفلسفي وصولا إلى البعد التربوي المعرفي.

ولقد اعتمدت الباحثة هذه المقاربة نظرا لتشعب وتوسع الموضوع وتفرع مناحيه من جهة، والذي أملته ضرورة إستثمار مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وفق النظرية المعرفية التي تساعدنا على استيعاب أبعاده في سياق موّحد.

**الفصل الثالث:** جاء بعنوان **الضبط الذاتي** (مفهومه، مبادئه، أساليبه، أهميته، خطواته، مراحله ومكوناته، والعوامل المؤثرة فيه...الخ).

**الفصل الرابع:** جاء بعنوان **الاجراءات المنهجية للدراسة،** حيث انطلاقنا في الحديث عنه بدأ بالدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها، إجراءتها، والعينة والأدوات وصولا إلى النتائج، وصولا إلى الدراسة الأساسية من حيث المنهج المتبع ، العينة وكيفية إختيارها، الأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسة، البرنامج التدريبي ، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

**الفصل الخامس:** وهو الفصل المخصص **لعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها** إستنادا بالإطار النظري والدراسات السابقة والنظريات السلوكية والمعرفية بما يتناسب مع كل متغير من متغيرات الدراسة، وقد أنهيت الدراسة باقتراحات الدراسة، وخاتمة وعرض لقائمة من المراجع المعتمدة و قائمة الملاحق.

# الفصل الأول

# الإطار العام للدراسة

- ❖ إشكالية الدراسة
- ❖ التساؤل العام
- ❖ التساؤلات الجزئية
- ❖ الفرضية العامة
- ❖ الفرضيات الجزئية
- ❖ أهداف الدراسة
- ❖ أهمية الدراسة
- ❖ مفاهيم الدراسة
- ❖ الدراسات السابقة
- ❖ التعقيب على الدراسات السابقة

## إشكالية الدراسة:

تعتبر المرحلة الجامعية خاتمة المراحل التعليمية التعلّمية، التي يمر بها الطلبة، وهي قمة هرمها، حيث يلتحق بها فئة معينة من الطلاب الذين تتوفر فيهم مؤهلات علمية تسمح لهم بمزاولتها، بعد حصولهم على شهادة البكالوريا، وإن المتتبع لأحداث الإصلاحات التربوية التي شهدها التعليم عامة والتعليم العالي خاصة يدرك تمام الإدراك أنه سعى لربط العملية التعليمية التعلمية بما يخدم المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية معا، بحيث أصبح ينظر إليها كاستثمار من خلال إكساب الطالب مجموعة المعارف والمهارات والإستراتيجيات، والتي بدورها تساعد على زيادة قدراته الإنتاجية، ومن ثم مساهمته في تطوير النمو الاقتصادي والاجتماعي لازدهار بلده.

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

وتماشيا مع التطورات الهائلة والتغيرات السريعة التي يشهدها العالم اليوم في مختلف المجالات سواء الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، وتواكبا مع عصر السرعة فقد وجد المتعلم نفسه مكلفا بإنجاز عدة مهام في آن واحد، وأصبح يسعى للقضاء عليها في أقصر وقت ممكن وبأقل جهد، لينتقل إلى ممارسة مهام أخرى لإنهاءها في الوقت المحدد لها، مما تولد عنه صراعات نفسية ومشكلات أكاديمية.

وقد تطور الأدب المتعلق بالضبط الذاتي Self-control خلال بداية السبعينات كجزء من أدب تعديل السلوك نتيجة للاهتمامات التي أظهرها السلوكيون في تطوير الضبط الذاتي لدى المسترشدين(الطلبة)... ، ويرى كانفر (Kanfer) أن أساليب الضبط الذاتي تؤكد على دور المسترشد(الطالب)، فهو الشخص الأول المسؤول عن تغيير سلوكه، وتشير أيضا إلى أن التركيز على مسؤولية المسترشد يزيد من دافعيته لإحداث التغيير، فالتدرب على ضبط الذات يسهم في نقل مركز الضبط الخارجي إلى الداخلي، ويزيد من إدراك الفرد لقدرته على ضبط البيئة من حوله والتأثير فيها مما يزيد من دافعيته للتحسن...، أما سكنر (Skinner) فقد أشار إلى إستراتيجية ضبط الذات في

تعديل السلوك behavior modification، حيث أنه يعتبر أن الإنسان عندما يضبط نفسه فإنه يستخدم نفس الطرق التي يستخدمها لضبط سلوك الآخرين، وذلك من خلال ضبط المتغيرات المسؤولة عن السلوك **(معالي، 2015، ص.79)**

"يشير هالفورد (2003) أن البحث في مجال الضبط الذاتي ينتمي للنظرية السلوكية، واتفقت جميع النظريات السلوكية على أن الضبط الذاتي هو القدرة على اختيار البديل الأفضل، حيث يتم تفضيل بديل آخر أقل في القيمة لكن يمكن إشباعه بسرعة"**(حماد، 2017، ص. 570)**

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

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

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

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

ونظرا لأهمية الضبط الذاتي، فقد أدى الاهتمام الذي يحظى به إلى العناية بالمتعلمين، ولا سيما طلبة المرحلة الجامعية، عناية تسهم في تخرج جيل باستطاعته التحكم والسيطرة على ذاته وضبطها في مختلف المواقف الأكاديمية.

ولما كان العصر الحالي يتميز بالتغيرات المتلاحقة وكم المعلومات المتزايدة وتطورات معرفية شملت كافة مجالات الحياة الأمر الذي يتطلب من القائمين على العملية التعليمية والتعلمية ضرورة مواكبة هذه التغيرات من خلال إمداد الفرد بالأساليب التي يحقق لهم النمو والتقدم ومسايرة التطورات

الحاصلة دون توقف لذلك حدث تحول في علم نفس التعلم من المنظور السلوكي إلى المنظور المعرفي حيث يتم التركيز على كيفية خزن المتعلم للمعلومات في الدفاع وما يقوم به من عمليات عقلية(**زيتون، 2002، ص.20**).

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

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

وقد لاحظ فلافل أن الأفراد يقومون بعملية مراجعة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى أي أن ما وراء المعرفة تقود الطلبة لاختيار وتقويم المهام المعرفية والأهداف والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم تعلمه وغالبا ما يقع الأفراد في أخطاء أثناء عملية التعلم نتيجة لإخفاقهم في ذلك، لذا يجب أن قوم الطالب من هذه العمليات ف تحديد أهدافه والاستراتيجيات التي يمكن لها أن تنظم عملية تعمله كما يراءى له وقد حظي موضوع ما راء المعرفة باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير فالمفكر الجيد لابد أن يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة.(**زيدان، 200، ص.3**).

ويتضح من ذلك أن ما وراء المعرفة من أهم المحادثات التربوية لما لها من أهمية في عملية التعلم والتعليم ودراستها تساعد المعلمين في تعليم الطلبة كيف يكونوا أكثر وعيا بعمليات ومنتجات التعلم

بالإضافة إلى كيف يمكن أن ينظموا تلك العمليات لإحداث تعلم أفضل وتلعب ما وراء المعرفة دورا هاما وحساسا في التعليم والتعلم الناجح وإحداثه لذا فمن المهم دراسة كيفية تنمية سلوك ما وراء المعرفة لدى الطلاب لتحديد كيف يمكن للطلبة أن يصلوا إلى تطبيق العمليات المعرفية أي التي تهتم بتحقيق وإنجاز المهمة بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة فهناك من يشير إلى أن الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة يساعد في تنمية أنواع مختلفة في التفكير **(warin,2003,p.131)**

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

"إن تدريب الطلبة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يساعدهم على النجاح الأكاديمي ويزودهم بالتقنيات التي تدفعهم إلى الاستقلال ثم اكتساب وأداء المهام"**(العيسوي، 2005، ص.14).**

ويؤكد كلاو (Kluwe,1982) على ضرورة بحث ما وراء المعرفة لدى الأفراد، مما يمكننا من فهم الإنسان ليس كعضو مفكر فحسب، وإنما كعضو ضابط لنفسه، ولديه القدرة على تقييم ذاته وغيره من الناس، كما يستطيع أن يوجه سلوكه نحو أهداف محددة سعيا وراء تحقيقها، مضيفا إلى أنه من الضروري أن يفهم الناس دواتهم، وأن تفكيرهم لا يحدث صدفة، أو كفعل منعكس، وإنما هو مسبب قصدي ويمكن أن يراقب وينظم بشكل مدبر وأنه يقع تحت سيطرة الفرد...، ويقول فلافل (Falavell) أبرز المنظرين في مجال ما وراء المعرفة إنّ ما تعد به نظرية ما وراء المعرفة، هو التركيز الدقيق على تلك السمات من التفكير التي تسهم في وعي الطلاب وفهمهم، بأنهم كائنات ذات تنظيم ذاتي، أنهم عناصر لتفكيرهم الذاتي وعليه فإن ما وراء المعرفة هي المعرفة، والمراقبة، والسيطرة على النشاطات المعرفية، كما يضيف أنها معرفة الفرد بنفسه كأداة فاعلة في البيئة لتخزين مدبر واع للمعلومة واستعادتها، ويرى أن أفكار ما وراء المعرفة، مدبرة، ومخطط لها ومقصودة، وموجهة نحو أهداف، وهي ذات سلوك فكري موجه للمستقبل، يمكن أن تستخدم لإنجاز مهمة معرفية**(العتوم، وآخرون، 2009،ص ص.266-269).**

وتتضح مشكلة الدراسة الحالية في انخفاض مستويات الضبط الذاتي لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية عموما، وطلبة الجامعة في الجزائر على وجه التحديد، من خلال عدم القدرة على مراقبة الذات، وتقييمها وتعزيزها في المواقف الأكاديمية، دون أدنى تطلع إلى إستثمار مهارات التفكير ما وراء المعرفي، كما تتضح المشكلة أيضا إسنادا إلى غياب الاهتمام بمجال مهارات التفكير ما وراء

المعرفي، وعدم استثمارها في العملية التعليمية التعلمّية، خصوصا وقد أصبحت محط اهتمام علم النفس وعلوم التربية في الآونة الأخيرة.

**التساؤل العام :**

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

**التساؤلات الجزئية :**

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

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

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي حسب كل مهارة من مهاراته الفرعية؟.

**الفرضية العامة :**

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

**الفرضيات الجزئية :**

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

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

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي حسب كل مهارة من مهاراته الفرعية.

## أهداف الدراسة :

- استقصاء اثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.
- التعرف على مستوى الضبط الذاتي القبلي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
- التعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي ككل، وعلى كل بعد من أبعاده.
- التعرف على حجم اثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- التعرف على معدل الكسب للمجموعة التجريبية.

## أهمية الدراسة :

- السعي لتحسين مستويات الضبط الذاتي(المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي).
- الكشف عن قيمة المحتوى الأكاديمي، وجعله مجالا خصبا وحيويا لاستثارة التفكير ما وراء المعرفي.
- إثراء الأدب النظري المتعلق بمتغيري مهارات التفكير المعرفي و الضبط الذاتي.
- لفت النظر إلى فئة الطلبة الجامعيين كفئة مهمة تحتاج إلى الاهتمام من خلال بناء برامج تدريبية.
- تقديم نموذج لبناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي، من أجل ضبط الذات في المواقف الأكاديمية.
- **مفاهيم الدراسة:**

**البرنامج التدريبي** :"مجموعة من الأنشطة المتكاملة والمصممة لتحقيق هدف محدد، وهو المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الاجراءات والموضوعات، التي تتضمها المدرس، خلال مدة زمنية معينة قد تكون شهرا او ستة اشهر او سنة".( **شحاته، النجار، 2003، ص.77**).

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

**الضبط الذاتي:** "عملية يقوم فيها المتعلم بوضوح بالسيطرة والتحكم بما يقوم به من أداء وسلوك وقدرته على ممارسة هذا الاداء أو السلوك بنجاح وإتقان"**(الفريجات، 2014، ص.235)**

**إجرائيا:** الدرجة التي يتحصل عليها طلبة السنة الثانية علوم التربية في مقياس الضبط الذاتي، والمتمثلة في قدرتهم على التخطيط ومراقبة وتعزيز ذواتهم في المواقف الأكاديمية.

**التفكير ما وراء المعرفي:** "التفكير حول التفكير، والذي يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد، ومن ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة، واخيرا تقويم مدى التقدم لهذه المهمة".**(ابو جادو، نوفل، 2006، ص.344).**

**اجرائيا:** نقصد بها إدراك ووعي الطلبة بالعمليات المعرفية، وقدرتهم على التخطيط لها، ومراقبتها أثناء الأداء، ومن تم تقويم مخرجاتها.

**مهارات التفكير ما وراء المعرفي:** " التفكير بعملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات"**(الزغول، الزغول، د.سنة، ص.79)**

**إجرائيا:** نقصد بها العمليات الماوراء المعرفية(التخطيط، المراقبة، التقويم)، التي يتم توظيفها في جلسات البرنامج التدريبي وتطبيقها على مقاييس المحتوى الاكاديمي لطلبة السنة الثانية علوم التربية.

**طلبة السنة الثانية علوم التربية:**

**إجرائيا:** يقصد بهم جميع الطلبة المسجلين في السنة الثانية تخصص علوم التربية للعام الدراسي 2021/2020، والذين لديهم ضبط ذاتي بمستوى منخفض.

## الدراسات السابقة:

### الدراسات المتعلقة بمهارات التفكير ما وراء المعرفي :

### الدراسات العربية:

**1**- دراسة محارب علي محمد الصمادي (2007) بعنوان" **أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (cps) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن.**

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

- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية.

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

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

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

الأساسية العليا للبنات بلغ عددها (90) طالبة ضمن المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم، ولقد تم إعداد قائمة مهارات ما وراء المعرفة، دليل المعلم، ودليل للطالب، وبعد التحقق من هدفها وثباتها تم تطبيق اختبار قبلي وبعدي على مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة ولقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، والمنهج البنائي ، وخلصت نتائج الدراسة إلى:

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

**3- دراسة دنيا خالد أحمد (2009) دراسة بعنوان "فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ الصف الأول الإعدادي".**

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

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

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

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

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة تنفيذ الحل لصالح القياس البعدي.

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

**4- دراسة الحموري وأبو المخ (2011) بعنوان:** مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، وتم اختار عينة مكونة من(801) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي(2010/2009)، وقد اختيرو بالطريقة المتيسرة (المتوفرة)، وقد استخدمت أداتان للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي الملائم لها، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن :

– مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، وان مستوى التفكير ما وراء المعرفي كان مرتفع.

– وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، على الرغم من عدم اختلاف هذه العلاقة باختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي . **(الحموري ، أبو المخ، 2011، ص ص. 1-26).**

**5- دراسة د.ناقز أحمد عبد بقيعي (2011) بعنوان "التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا"**، هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا في منطقة إربد، ومعرفة الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا تبعا لمتغير( الجنس، المعدل الدراسي، التخصص)، وقد تم اختيار عينة قوامها (108) طالب وطالبة من جميع طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا في مدارس منطقة إربد التابعة لوكالة الغوث الدولية تم اختيارهم بالطريقة

العشوائية المتيسرة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال رصد واقع المشكلة البحثية وتحليلها، وطبق مقياس التفكير ما وراء المعرفي كأداة لجمع بيانات الدراسة، وخلصت الدراسة إلى:

- مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا بمنطقة إربد مرتفع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر للمتفوقين دراسيا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر للمتفوقين دراسيا تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر للمتفوقين دراسيا تعزى لمتغير التخصص الدراسي.( **ناقز ،2011، ص ص. 1-15**).

**6- دراسة عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011) دراسة بعنوان" مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات".**

هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك، والتعرف على الفروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك تبعا لمتغير الجنس، سنة الدراسة، التخصص، مستوى التحصيل الدراسي، باختيار عينة مكونة من (1102) طالب وطالبة من مرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي2009/2008 بجامعة اليرموك اختيرت بالطريقة المتيسرة، ولقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراوو ودنيسون كأداة لجمع معلومات الدراسة، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- كشفت الدراسة عن مستوى عال من التفكير ما وراء المعرفي ككل وعلى كل بعد من أبعاده لدى عينة الدراسة.

- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي ككل، وعلى كل بعد من أبعاده لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي ككل وعلى كل بعد من أبعاده لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي التحصيل.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي ككل وعلى كل بعد من أبعاده لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص، و وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي على بعد تنظيم المعرفة تعزى لمتغير التخصص.

–عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير ما وراء المعرفي ككل وعلى كل بعد من أبعاده لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير سنة الدراسة. **(الجراح، عبيدات، 2011، ص ص. 145–162).**

7– **دراسة بن ساسي عقيل (2012) بعنوان: "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات– دراسة ميدانية بمدينة ورقلة–".**

هدفت الدراسة إلى تحديد **مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات:** التحصيل الدراسي في الرياضيات، الاتجاه نحو الرياضيات، الجنس، وقد اختار عينة قوامها (130) طالبا وطالبة (66 ذكور)، (64 إناثا ) اختيرت من متوسطة عبد القادر قريشي بالرويسات بورقلة بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أغراض هذه الدراسة استخدم الأدوات التالية :مقياس التفكير ما وراء المعرفي، استبانه الاتجاه نحو الرياضيات، بإتباع المنهج الوصفي، وخلصت نتائج الدراسة إلى:

_ مستوى التفكير ما وراء المعرفي منخفض.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغيرات : مستوى التحصيل في الرياضيات، والاتجاه نحو الرياضيات.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير ما وراء المعرفي ترجع إلي الجنس. (بن ساسي، 2012، ص ص.233 –249)

8– **دراسة ازهار هادي رشيد (2013) بدراسة** : مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، في ضوء متغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية، واختارت عينة قوامها (250) طالب وطالبة من كلية الهندسة وكلية العلوم السياسية وكليتي التربية والعلوم للبنات، في جامعة بغداد(مجمع الجادرية) في مرحلة البكالوريوس للعام الدراسي (2013/2012)، ولقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، ولقد استخدمت الباحثة الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي

وضعه" سكراو ودينيسون (Schraw and Dennison,1994) الذي يتكون (23) فقرة، ولقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الملائم لمستلزمات هذه الدراسة، ولقد خلصت النتائج إلى أن:

- أغلبية الطلبة يقعون ضمن المستوى المتوسط وهذا ما يعني أنه لديهم تفكير ما وراء
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية. **(رشيد،2013 ، ص ص.188-218).**

**9- دراسة بن ساسي عقيل، كريم قريشي (2013) بعنوان: "طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط "دراسة ميدانية بدينة ورقلة.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن **طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط "دراسة ميدانية بدينة ورقلة**، وقد اختار عينة قوامها (130) طالبا وطالبة (66 ذكور)، (64 إناثا ) اختيرت من متوسطة عبد القادر قريشي بالرويسات بورقلة بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أغراض هذه الدراسة استخدم الأدوات التالية :مقياس التفكير ما وراء المعرفي، اختبار رافن الذكاء، معدلات الفصل الأول في مادة الرياضيات، بإتباع المنهج الوصفي، وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- وجود علاقة دالة إحصائيا عند 0.01 بين التفكير ما وراء المعرفي والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط.
- لا تختلف طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والذكاء العام اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس.
- تختلف طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والذكاء العام اختلافا دالا إحصائيا باختلاف التحصيل الدراسي(مرتفع/منخفض).
- لا تختلف طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والذكاء العام اختلافا دالا إحصائيا باختلاف التحصيل الدراسي (مرتفع/عادي، عادي/منخفض). **(بن ساسي ، قريشي ، 2013،ص ص. 1-11).**

**10- دراسة نبيل بحري، علي فارس (2014) بعنوان "مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. هدفت إلى التعرف على مهارات ما وراء المعرفة**

**وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي**، اختار عينة قوامها (150) تلميذا وتلميذة من مستوى سنة ثالثة، استخدم كل من (مقياس مهارات ما وراء المعرفة، مقياس حل المشكلات) كأداة لجمع بيانات الدراسة، اتبع المنهج الوصفي الإرتباطي، وخلصت النتائج إلى:

- **وجود علاقة ارتباطيه طردية بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي وابعادها وبين حل المشكلات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.**

عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي. **(بحري، فارس ، 2014، ص ص. 31-52).**

11- **دراسة بن عابد جميلة وبن الطاهر التيجاني(2016) بعنوان " مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ ذوي عسر الحساب -دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط-"**، هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ من ذوي عسر الحساب، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الجنسين ، ومعرفة المهارات ما وراء المعرفية التي يتقنها أفراد العينة أكثر من غيرهم، بحيث اختارا عينة قوامها (45) تلميذ من ذوي عسر الحساب، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد استخدما مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية كأداة لجمع بيانات الدراسة، ولقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- انخفاض مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى أفراد العينة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية.
- عدم وجود مهارة ما وراء المعرفية يتقنها أفراد العينة دون أخرى. **(بن عابد، التيجاني، 2016، ص ص. 185-199).**

**الدراسات الأجنبية:**

1- **دراسة ماكورميك (McCormick ,1992) بعنوان** أثر استراتيجيات ميتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية، هدفت إلى بحث أثر استراتيجيات ميتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية، من خلال الكشف عن الفروق الإحصائية في مهارة حل المشكلة بين طلاب الثانوية المهنية، الذين

يدرسون الاستراتيجيات الميتامعرفية، والذين لا يدرسونها، باختيار عينة قوامها (118) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، تم تدريس التجريبية باستخدام طرق التدريس وفق استراتيجيات ميتامعرفية، فيما تم تدريب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وقد تعرضت كل مجموعة للقياس القبلي والبعدي باستخدام "اختبار نيوجرسي لمهارات الاستدلال "كأداة للقياس، بإتباع المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه تجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وخلصت النتائج إلى :

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

2- **دراسة يوروكريج(1992) Yore & Craig** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معارف ما وراء المعرفة : التقديرية والإجرائية والشرطية في مجالات قراءة العلوم والكتب المقررة في العلوم، والاستراتيجيات القرائية في العلوم، وقد شملت الدراسة 532 طالباً وطالبة منهم (113) من طلبة الصف الرابع و (108) من طلبة الصف الخامس، و (109) من طلبة الصف السادس، ( 39 ) من طلبة الصف السابع، و ( 109) من طلبة الصف الثامن، باستخدام مقياس ما وراء المعرفة كأداة للجمع بيانات الدراسة، بإتباع المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة مرتفعي القدرة القرائية ومنخفضي القدرة القرائية لمعارف ما وراء المعرفة لصالح مرتفعي القدرة القرائية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معارف ما وراء المعرفة بين الجنسين لصالح الإناث، وإلى عدم وجود تحسن في معارف ما وراء المعرفة مع تقدم الطلبة في العمر ( **يوسف، 2009، ص. 52**).

3- **دراسة كاتل(kateel,1999) بعنوان:** فعالية استخدام بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية استخدام بعض الإستراتيجيات الميتامعرفية مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل، في قدرتهم على فهم النصوص القرائية المقررة، وقد حددت المشكلة في كيفية قياس فعالية الإستراتيجيات الميتامعرفية في تنمية قدرات التلاميذ على فهم واستيعاب النصوص

القرائية المقررة، وقد تم اختيار عينة عشوائية من بين تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، تكونت من ( 18) تلميذ قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، طبق عليهما مقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية القرائية، وخلصت نتائج الدراسة إلى:

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

**4-دراسة هاملن (Hamlin,2001):**

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

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

- اعد صياغة الأسئلة.
- حدد المعلومات المعطاة لك.
- صف طريقة حللك للمسالة
- تنبأ بمدى الإجابة.
- قم بحل المسألة
- قيم الإجابة
- وكان الهدف الرئيسي للعمليتين تعزيز نجاح الطلبة في حل المسائل عن طريق مساعدتهم لن يصبحوا مفكرين استراتيجيين، وبهذا يكونوا أكثر قدرة على حل المسائل الكتابية المعقدة وشملت العمليتان خصائص التنظيم الميتامعرفي.
- وبعد تطبيق (10) جلسات أشارت نتائج الاختبار البعدي الخاص بالمسائل الكتابية المعقدة إلى ان مخطط الأسئلة الذاتية الموجه نجح في زيادة تحصيل الطلاب أكثر مما هو المر

بالنسبة للمجموعة الضابطة وتوصلت الدراسة إلى ان الطلبة تمكنوا من العمليات الميتامعرفية بشكل اكبر، ولهذا سيكونون من اللذين يحلون المسائل بشكل أفضل. ( **دامخي، 2016، ص.24**).

5- **دراسة بيالازيك (Bielazyc,2007) بعنوان** إستراتيجية ميتامعرفية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، هدفن الدراسة إلى البحث عن أثر إستراتيجية ميتامعرفية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، ولذلك اختيرت عينة قوامها ( 79 ) تلميذ في الصف السادس في مدرسة ابتدائية في اليابان، تم توزيعهم على واحدة من ثلاث مجموعات، مجموعة التنظيم الذاتي، ومجموعة التعلم الذاتي، والمجموعة الضابطة، ولقد أدى التلاميذ في كل مجموعة اختبار المشكلة اللفظية للنسبة، واختبار لانتقال الأثر، وخلصت نتائج البحث إلى أن:

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

**الدراسات المتعلقة بالضبط الذاتي:**

**الدراسات العربية:**

1- **دراسة التوايهة، مريم مفلح (2008) بعنوان** مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش **لدى طلبة الصف الأول ثانوي الاكاديمي والمنهي في مديرية تربية الرصيفية**، هدفت إلى التعرف على مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش، اختار عينة قوامها(1118) طالب وطالبة من الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمهني في محافظة الزرقا، تم إ ستخدم مقياس (البداينة والرشيد والمهيزع) ، خلصت النتائج إلى :

- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين السلوك الطائش وضبط الذات المنخفض.
- عدم وجود فروق في مستوى الضبط الذاتي المنخفض ترجع لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى السلوك الطائش تبعا لمتغير النوع الاجتماعي.

**(التوايهة،2008، ص ص. 1-55)**.

2-**دراسة ابراهيم باجس معالي(2015) بعنوان** "فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين، هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين"، اختار عينة قوامها (60) تلميذ وتلميذة في مدرسة الثانوية بعمان، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية تلقت تدريبا لتحسين الضبط الذاتي وخفض العزلة لمدة (08 ) أسابيع بمعدل لقاء أسبوعيا ومدة كل لقاء حصة صفية، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج، حيث طبق مقياس الضبط الذاتي ومقياس العزلة على جميع أفراد الدراسة كقياس قبلي ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، وبعد انتهاء تطبيق البرنامج ثم إعادة تطبيق أداتي الدراسة على جميع أفراد الدراسة كاختبار بعدي، ثم استخدام تحليل التباين المشترك لاستقصاء أثر المعالجة التجريبية، بإتباع المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعة الضابطة والتجريبية، وخلصت النتائج إلى أن:

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

3-**دراسة رمزي محمد عطية(2016) بعنوان** : الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، هدفت إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، واختيرت منة قوامها (749) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، تم استخدام مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس ضبط الذات كأدوات للدراسة، وقد خلصت نتائج الدراسة أن:

- مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي ككل، وفي مجال المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي ككل، وفي المجالات تعزى الاختلاف متغيري المستوى الدراسي والتخصص.
- مستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة.
- وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاتزان الانفعالي وضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. **(عطية، 2016، ص ص. 1117-1136).**

**4-دراسة محمد بن مشيع (2017 ) بدراسة:** علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض، هدفت الدراسة إلى 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، اختار عينة قوامها ( 144 ) طالب من المرحلة الثانوية و (99) طالب من المرحلة المتوسطة من طلاب المعاهد العلمية في مدينة الرياض استخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس ضبط الذات، باستخدام المنهج الوصفي ألارتباطي، وخلصت النتائج إلى:

- عدم وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الاجتماعي وضبط الذات.
- وجود مستوى متوسط لضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- وجود مستوى مرتفع في جميع أبعاد الذكاء الاجتماعي عدا بعد (فهم الناس) لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضبط الذات لصالح الطلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بين طلاب المرحلتين الثانوية والمتوسطة. **(بن مشيع، 2017، ص ص. 228-274).**

**5-دراسة سومية حنون، عبد المالك مكفس (2021) دراسة بعنوان "مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس في ضوء بعض المتغيرات"**، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الضبط الذاتي ككل، ومعرفة مستوى أبعاده الثلاثة (المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي) لدى عينة من طلبة قسم علم النفس، وكذا معرفة الفروق في مستوى الضبط الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، ولقد بلغ عدد أفراد العينة (110) طالب وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الباحث على مقياس الضبط الذاتي، بحيث قام بتصميمه بناءا على الأدب النظري المرتبط بمتغير الدراسة، والمكون من (30) عبارة وزعت على محاوره الثلاث ( المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي)، واستخدم في المعالجة الإحصائية البرنامج الإحصائي (spss19)، حيث تمت الإستعانة بأساليب إحصائية منها: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار t.test لعينتين مستقلتين، اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA،

ألفا كرونباخ، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (spss) الاصدار رقم 19 توصلت الدراسة الى أن :

- مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس متوسط.
- مستوى المراقبة الذاتية لدى طلبة قسم علم النفس متوسط.
- مستوى التقييم الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس متوسط.
- مستوى التعزيز الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس متوسط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس ترجع لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس ترجع لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس ترجع لمتغير المستوى الأكاديمي.**(حنون، مكفس، 2021)**
- **الدراسات الأجنبية:**

1- **دراسة (baron,2003)**، التي هدفت للكشف عن الدور الذي يلعبه ضبط الذات في ارتكاب الجريمة وتعاطي المخدرات، وتكون مجتمع الدراسة من شباب الشوارع في فانكوفر- كولومبيا البريطانية في اكبر مدينة غرب كندا، حيث احتوت المنطقة على العديد من المؤسسات التجارية والمالية المحاطة بالحانات وبيوت الدعارة ومحلات الرهن وصالات الوشم والفنادق والملاجئ، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (400) شخص (265) شاب و (135) فتاة، واستخدم الباحث المقابلات حيث استغرقت كل مقابلة ساعة وعشرة دقائق، واستند الباحث في بناء أسئلة المقابلة إلى نظرية جتفردسون وهيرتشي. **(التوايهة، 2008، ص ص.21-22).**

2- **دراسة ين (yin, 2004) بعنوان:** دور ضبط الذات في سلوك الطلبة، هدفت إلى الكشف عن دور ضبط الذات في سلوك الطلبة، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ضبط الذات وسلوك الطلبة، تكونت عينة الدراسة من ( 448 ) طالباًوطالبةً في مقاطعة تايبيه، وأظهرت نتائجها أن ضبط الذات كان مؤشرامهماً في سلوكيات الطلبة، وبينت النتائج أن ضبط الذات للطلبة يتأثر بشكل غير مباشر بمشكلاتهم التي يواجهونها، كما أن الطلبة بحاجة إلى الدعم

الأسري لتعزيز ضبط الذات لديهم، كما أظهرت النتائج أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من ضبط الذات على اختلاف جنسهم.( **الربيع، عطية، 2016، ص.1122**).

3- **دراسة كوبر (kopper, 2005)** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التدريب على مهارات الضبط الذاتي وسلوك العزلة، تم اختيار عينة مكونة من ( 140) من الإناث اللواتي يعانين من ضعف في مهارات الضبط الذاتي، تتراوح أعمارهن بين (19-18)عاما بإتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وأشارت النتائج إلى أن الإناث اللواتي لديهن نقص في التعامل مع مهارات الضبط الذاتي كان مستوى العزلة لديهن مرتفعا. (**معالي، 2015، ص.83**).

4- **دراسة ريهم (Rehm,2010)** :هدفت للمقارنة بين إستراتيجية ضبط الذات وإستراتيجية التدريب على توكيد الذات، وتكونت العينة من الطالبات اللواتي يعانين من العزلة، وبلغ عددهن (24) تراوحت أعمارهن بين(21-24) سنة وزعن عشوائياً إلى أربع مجموعات علاجية واستغرقت المعالجة ستة أسابيع، وقيمن قبلياً وبعدياً على مقياس لضبط الذات، ومقياس للمهارات الاجتماعية، وخلصت النتائج إلى أن:

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

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال الدراسات التي تم تناولها والاستعانة بها في الدراسة الحالية فقد اتضح لنا أن هناك تنوع وتباين في المجتمعات والعينات التي تناولتها هذه الدراسات، كما تنوعت مناهجها، فمنها التجريبي لمجموعة واحدة بقياسين قبلي وبعدي ومنها التجريبي بمجموعتين تجريبية وضابطة، ومنها الوصفي، إلا أن أغلب تلك الدراسات كانت تجريبية بمجموعتين تجريبية وضابطة، كما اتضح لنا عدم وجود أي دراسة تناولت متغيرات الدراسة الحالية (مهارات التفكير ما وراء المعرفي وضبط الذات) معا سواء محلية أو عربية أو أجنبية- في حدود اطلاع الباحثة -بالرغم من اهتمام الباحثين بدراسة مهارات التفكير ما وراء المعرفي بمختلف مصطلحات التفكير الفوق المعرفي، الإدراك الفوقي، التفكير في التفكير، المعرفة بالمعرفة، ما وراء الإدراك، المهارات المعرفية، المهارات الميتامعرفية، والضبط الذاتي

وقياسهما وبناء برامج إرشادية وتدريبية سواء لتنميتهما أو تحسينهما باختلاف موقعهما في الدراسة سواء كانت متغيرات مستقلة أو متغيرات تابعة، وقد قامت الباحثة بالتعقيب على الدراسات ككل من خلال مجموعة من الاعتبارات( من حيث طبيعة المتغيرات(الموضوع)، العينة، الأدوات المستخدمة في كل دراسة، ومنهج الدراسة) كما يلي:

- **من حيث طبيعة المتغيرات:**

بعد سرد مجموعة الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة الحالية :مهارات التفكير ما وراء المعرفي والضبط الذاتي، فمِن الباحثين مَن تناول متغير مهارات التفكير ما وراء المعرفي كمتغير مستقل ومنهم من تناوله كمتغير تابع.

**أولا: متغير مهارات التفكير ما وراء المعرفي:**

- **بالنسبة للدراسات العربية:**

1- **كدراسة الصامدي محارب علي محمد العمادي (2007)** تناولت "" أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (cps) في تنمية التفكير الإبداعي و المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن "، والذي تناوله كمتغير تابع، وربطه بمتغير نموذج الحل الإبداعي للمشكلات(cps) كمتغير مستقل و التفكير الإبداعي كمتغير تابع.

2- ودراسة **أبو السعود (2009)** بعنوان " أثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، والذي تناوله كمتغير تابع وربطه بمتغير أسلوب المحاكاة كمتغير مستقل.

3- ودراسة **دنيا خالد أحمد (2009)** بعنوان " فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ الصف الأول الإعدادي "، والذي تناولته كمتغير مستقل وربطته بمتغير مهارات حل المشكلات كمتغير تابع.

4- **ودراسة الحموري وأبو المخ (2011) بعنوان** "مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك"، والذي تناولته كمتغير مستقل.

5- **دراسة نافز أحمد عبد بقيعي (2011) بعنوان** "التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا"، والذي تناوله كمتغير مستقل وربطه بمتغير حل المشكلات كمتغير تابع.

6- دراسة **عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011) بعنوان** "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات"، والذي تناولته كمتغير مستقل، وربطته ببعض المتغيرات المعدلة.

7- دراسة **بن ساسي بدراسة (2012) تناولت** "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات- دراسة ميدانية بمدينة ورقلة-"، والذي تناولته كمتغير مستقل وربطته ببعض المتغيرات المعدلة.

8- دراسة **ازهار هادي رشيد (2013) تناولت** "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، في ضوء متغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية"، والذي تناول متغير التفكير ما وراء المعرفي كمتغير مستقل، و متغير الجنس والتخصص الأكاديمي والمرحلة الدراسية كمتغير معدل.

9- دراسة بن **ساسي بدراسة (2013) تناولت** "طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط "دراسة ميدانية بدينة ورقلة"، والذي تناول متغير التفكير ما وراء المعرفي كمتغير مستقل وربطته بالذكاء العام كمتغير تابع .**دراسة فارس (2014) بعنوان** " مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي "، والذي تناوله كمتغير مستقل وربطه بمتغير حل المشكلات كمتغير تابع.

10- ودراسة **بن عابد جميلة وبن الطاهر التيجاني(2016) بعنوان** "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ ذوي عسر الحساب -دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط-"، والذي تناولته كمتغير مستقل.

11- دراسة سومية حنون، عبد المالك مكفس(2021) بعنوان "مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس في ضوء بعض المتغيرات، والذي تناولته كمتغير مستقل، وربطه بمتغيرات معدلة.

- **بالنسبة للدراسات الأجنبية:**

1- دراسة **ماكورميك (McCormick ,1992)** بعنوان "أثر استراتيجيات ميتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية"، والذي تناوله كمتغير مستقل، وربطه بمتغير مهارات حل المشكلة كمتغير تابع.

2- **دراسة يوروكريج(1992) Yore & Craig** بعنوان تحديد معارف ما وراء المعرفة :التقديرية والإجرائية والشرطية في مجالات قراءة العلوم والكتب المقررة في العلوم، والاستراتيجيات القرائية في العلوم، والذي تناوله كمتغير مستقل.

3- **دراسة كاتل(kateel,1999)** بعنوان الإستراتيجيات الميتامعرفية مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل،في قدرتهم على فهم النصوص القرائية المقررة، والذي تناول متغير الاستراتيجيات الميتامعرفية كمتغير مستقل، ومتغير فهم النصوص القرائية المقررة كمتغير تابع.

4- دراسة **هاملن(2001) بعنوان** تأثير طريقة التدريس التقليدية، وطريقة التعلم الذاتي، كإستراتيجية ميتامعرفية، تناولت متغير طريقة التدريس التقليدية وطريقة التعلم الذاتي كمتغير مستقل.

5- دراسة **بيالازيك (2007)Bielazyc** تناولت أثر إستراتيجية ميتامعرفية (بالتنظيم الذاتي) في حل المشكلة اللفظية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية"، والذي تناوله كمتغير مستقل، وربطه بمتغير حل المشكلة اللفظية كمتغير تابع.

- **ثانيا: متغير الضبط الذاتي:**
- **الدراسات العربية:**

1- دراسة **التوايهة (2008) بعنوان**" مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش"، والذي تناوله كمتغير مستقل، وربطه بمتغير السلوك الطائش كمتغير تابع.

2- **دراسة ابراهيم باجس معالي(2015) بحثت في** "فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين، تناولته كمتغير تابع وربطه بالبرنامج التدريبي كمتغير مستقل ومتغير خفض العزلة كمتغير تابع.

3- دراسة **فيصل خليل الربيع (2016) بعنوان** الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك"، والذي تناولته كمتغير تابع، وربطته ب الاتزان الانفعالي كمتغير مستقل.

4- دراسة **محمد بن مشيع (2017) بعنوان** "علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض، والذي تناوله كمتغير تابع، وربطته بمتغير الذكاء الاجتماعي كمتغير مستقل.

- **بالنسبة للدراسات الأجنبية:**

1- **دراسة (baron. 2003) بعنوان** دور ضبط الذات في ارتكاب الجريمة وتعاطي المخدرات، تناولته كمتغير مستقل وربطته بمتغير ارتكاب الجريمة و تعاطي المخدرات كمتغير تابع.

**2**- دراسة ين **(yin, 2004) بعنوان** دور ضبط الذات في سلوك الطلبة، **تناولته كمتغير مستقل وربطته بمتغير سلوك الطلبة كمتغير تابع.**

3- دراسة كوبر **(kopper, 2005) بعنوان** العلاقة بين التدريب على مهارات الضبط الذاتي وسلوك العزلة، **تناولته كمتغير مستقل وربطته بمتغير سلوك العزلة كمتغير تابع.**

4- **دراسة ريهم (Rehm,2010) تناولت موضوع** "المقارنة بين إستراتيجية ضبط الذات وإستراتيجية التدريب على توكيد الذات"، تناولته كمتغير مستقل وربطته بمتغير إستراتيجية التدريب على توكيد الذات كمتغير تابع.

**أما بالنسبة للدراسة الحالية فتناولت متغير مهارات التفكير ما وراء المعرفي كمتغير مستقل وربطته بمتغير الضبط الذاتي كمتغير تابع.**

**-من حيث العينة:**

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

**بالنسبة لمتغيرات مهارات التفكير ماوراء المعرفي:**

**الدراسات العربية:**

- **المرحلة المتوسطة:**

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

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

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

4- دراسة **بن ساسي بدراسة (2012)**، وقد اختار عينة قوامها (131) طالبا وطالبة (66 ذكور)، (62 إناثا ) اختيرت من متوسطة عبد القادر قريشي بالرويسات بورقلة.

5- **دراسة بن ساسي عقيل، كريم قريشي (2013)** ، وقد اختار عينة قوامها (130) طالبا وطالبة (66 ذكور)، (64 إناثا ) اختيرت من متوسطة عبد القادر قريشي بالرويسات بورقلة.

- **المرحلة الثانوية :**

1- **دراسة د. ناقز أحمد عبد بقيعي (2011)**، اختار عينة قوامها(108) طالب وطالبة من جميع طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا في مدارس منطقة إربد التابعة لوكالة الغوث الدولية.

2- دراسة **فارس (2014)**، اختار عينة قوامها (150) تلميذا وتلميذة من مستوى سنة ثالثة ثانوي في كل من ثانوية الكفيف احمد وثانوية سعيد مقراني بمنطقة مفتاح ولاية بليدة.

- **المرحلة الجامعية:**

1- **و دراسة الحموري وأبو المخ(2011)**، اختار عينة مكونة من(801) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الثاني من العام الدراسي(2009/2008).

2- **دراسة عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011)** ، اختار عينة من (1102) طالبا وطالبة من مرحلة البكالوريوس للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي2009/2008 بجامعة اليرموك.

3- **دراسة أزهار هادي رشيد (2013)** اختارت عينة قوامها (250) طالب وطالبة من كلية الهندسة وكلية العلوم السياسية وكليتي التربية والعلوم للبنات، في جامعة بغداد(مجمع الجادرية) في مرحلة البكالوريوس للعام الدراسي (2013/2012).

**الدراسات الأجنبية:**

**المرحلة الابتدائية:**

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

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

- **المرحلة الثانوية**

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

**2- دراسة يوروكريج (1992) Yore & Craig** وقد شملت الدراسة 532 طالباً وطالبة منهم ( 113) من طلبة الصف الرابع و ( 108 ) من طلبة الصف الخامس، و ( 109 ) من طلبة الصف السادس، ( 39 ) من طلبة الصف السابع، و ( 109) من طلبة الصف الثامن.

- **المرحلة الجامعية:**

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

- **بالنسبة لمتغير الضبط الذاتي:**

**الدراسات العربية:**

- المرحلة المتوسطة:

**1-** دراسة **محمد بن مشيع (2017 )** واختار عينة قوامها (144) طالب من المرحلة الثانوية و (99) طالب من المرحلة المتوسطة من طلاب المعاهد العلمية في مدينة الرياض.

- **المرحلة الثانوية:**

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

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

3- دراسة **محمد بن مشيع (2017 )** واختار عينة قوامها (144)طالب من المرحلة الثانوية و (99) طالب من المرحلة المتوسطة من طلاب المعاهد العلمية في مدينة الرياض.

- **المرحلة الجامعية:**

1- ودراسة **فيصل خليل الربيع (2016)** واختيرت عينة قوامها (749) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

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

- **الدراسات الاجنبية:**

**المرحلة الجامعية:**

1- **دراسة ين (yin, 2004)**، تكونت عينة الدراسة من ( 448 ) طالباًوطالبةً في مقاطعة تايبيه.

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

- **جهات اخرى:**

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

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

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

- **من حيث منهج الدراسة:**

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

- **بالنسبة لمتغير مهارات التفكير ما وراء المعرفي:**

**-الدراسات العربية:**

- **المنهج الوصفي:**

1- دراسة **الحموري وأبو المخ(2011) بعنوان** مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

2- دراسة **د. نافز أحمد عبد بقيعي (2011) بعنوان** "التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا"

3- دراسة **عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011) بعنوان** " مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات"

4- دراسة **بن ساسي عقيل (2012) بعنوان** "مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات- دراسة ميدانية بمدينة ورقلة".

5- دراسة **أزهار هادي رشيد (2013) بعنوان** مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد".

6- دراسة **بن ساسي عقيل (2013) بعنوان** "طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط "دراسة ميدانية بدينة ورقلة".

7- دراسة **نبيل بحري علي فارس (2014)بعنوان**" مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي".

8- دراسة **بن عابد جميلة وبن الطاهر التيجاني(2016) بعنوان** مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ ذوي عسر الحساب -دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط.

- **المنهج التجريبي والشبه تجريبي:**

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

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

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

- **الدراسات الأجنبية:**

- **المنهج الوصفي:**

**1**- دراسة يوروكريج(1992) Yore & Craig بعنوان تحديد معارف ما وراء المعرفة : التقديرية والإجرائية والشرطية في مجالات قراءة العلوم والكتب المقررة في العلوم، والاستراتيجيات القرائية في العلوم".

- **المنهج التجريبي:**

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

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

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

**4**- دراسة veennman et al(2005) **بعنوان** تأثير طريقة التدريس التقليدية، وطريقة التعلم الذاتي، كإستراتيجية ميتامعرفية.

- **بالنسبة لمتغير الضبط الذاتي:**
- **الدراسات العربية:**
- **المنهج الوصفي:**

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

**2-** دراسة **فيصل خليل الربيع (2016) بعنوان**" الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك".

**3-** دراسة **محمد بن مشيع (2017) بعنوان** " علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض".

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

- **المنهج التجريبي والشبه تجريبي :**

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

- **الدراسات الأجنبية:**
- **المنهج الوصفي:**

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

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

3- دراسة **(kopper, 2005) بعنوان**" مهارات الضبط الذاتي وسلوك العزلة".

- **المنهج التجريبي:**

1- **دراسة ريهم (Rehm,2010) بعنوان** " المقارنة بين إستراتيجية ضبط الذات وإستراتيجية التدريب على توكيد الذات"

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

- **من حيث أدوات الدراسة :**
- **متغير مهارات التفكير ماوراء المعرفي:**
- **الدراسات العربية:**
- **المقاييس:**

1- **دراسة الحموري وأبو المخ (2011) بعنوان**" مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك "، وقد استخدمت مقياسين للكشف عن مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي.

2- دراسة **د. نافز أحمد عبد بقيعي (2011) بعنوان**" التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا"، الذي طبق مقياس التفكير ما وراء المعرفي Schraw et Dennison واختبار حل المشكلات .

3- ودراسة **عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011) بعنوان**" مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات "، **الذي** قام بتطبيق الصورة المعرفية لمقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراوو ودنيسون .

4- دراسة **بن ساسي بدراسة (2012)** بعنوان" مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات- دراسة ميدانية بمدينة ورقلة"، وقد استخدم مقياس التفكير ما وراء المعرفي، واستبانه الاتجاه نحو الرياضيات.

5- **دراسة بن ساسي عقيل، كريم قريشي (2013) بعنوان: "طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط "دراسة ميدانية بدينة ورقلة.** ولتحقيق أغراض هذه الدراسة استخدم الأدوات التالية :مقياس التفكير ما وراء المعرفي، اختبار رافن الذكاء، معدلات الفصل الأول في مادة الرياضيات.

6- دراسة **أزهار هادي رشيد (2013) بعنوان**" مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد "، ولقد استخدمت الباحثة الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه" سكراو ودينيسون (Schraw and Dennison,1994) الذي يتكون (23) فقرة.

7- **دراسة فارس (2013) بعنوان**" مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي "، استخدم ثلاث أدوات للدراسة ( مقياس مهارات ما وراء المعرفة، اختبار القدرة على التفكير الإبداعي، مقياس حل المشكلات).

8- دراسة **بن عابد جميلة وبن الطاهر التيجاني(2016) بعنوان**" مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ ذوي عسر الحساب –دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط "، وتم استخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات لمصطفى الزيان، ومقياس التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية وبطارية ازريكي المعدلة لتشخيص عسر الحساب.

**المقاييس والبرامج التدريبية أو الإرشادية:**

1- دراسة **الصامدي ويحي(2009)** بعنوان " أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (cps) في تنمية التفكير الإبداعي و المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن"، وقد قام ببناء مقياس المهارات فوق المعرفية والبرنامج التدريبي.

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

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

**الدراسات الأجنبية:**

**البرامج التدريبية والمقاييس:**

1- دراسة **ماكورميك (McCormick ,1992)** بعنوان" أثر استراتيجيات ميتامعرفية في تدريس مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية "، استخدم اختبار نيوجرسي لمهارات الاستدلال"، و البرنامج التدريبي.

2- **دراسة كاتل(kateel,1999) بعنوان** " الإستراتيجيات الميتامعرفية مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل "، طبق عليهما مقياس الإستراتيجيات الميتامعرفية القرائية، **والبرنامج التدريبي.**

3- دراسة **veennman et al(2005)** بعنوان " تأثير طريقة التدريس التقليدية، وطريقة التعلم الذاتي، كإستراتيجية ميتامعرفية"، استخدم البرنامج الإستراتيجية الميتامعرفية.

**الاختبارات:**

1- دراسة **بيالازيك (2007)Bielazyc بعنوان**" إستراتيجية ميتامعرفية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية "، طبقت اختبار المشكلة اللفظية للنسبة، واختبار لانتقال الأثر.

**المقاييس:**

**1- دراسة يوروكريج (1992) Yore & Craig** بعنوان" تحديد معارف ما وراء المعرفة :التقديرية والإجرائية والشرطية في مجالات قراءة العلوم والكتب المقررة في العلوم، والاستراتيجيات القرائية في العلوم، استخدمت مقياس معارف ما وراء المعرفة.

- **متغير الضبط الذاتي:**

- **الدراسات العربية:**

- **المقاييس:**

1- دراسة **التوايهة (2008) بعنوان** " مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمنهي في مديرية تربية الرصيفة "، باستخدام مقياس (البداينة والرشيد والمهيزع) .

2- ودراسة **فيصل خليل الربيع (2016) بعنوان**" الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك "، تم استخدام مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس ضبط الذات.

3- ودراسة **محمد بن مشيع (2017 )** بعنوان" علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض "، استخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي، و مقياس ضبط الذات

4- **دراسة سومية حنون، عبد المالك مكفس(2021) دراسة بعنوان "مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس في ضوء بعض المتغيرات"**، واعتمد الباحث على مقياس الضبط الذاتي، بحيث قام بتصميمه بناءا على الأدب النظري المرتبط بمتغير الدراسة، والمكون من (30) عبارة وزعت على محاوره الثلاث( المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي) .

- **البرامج التدريبية:**

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

- **الدراسات الأجنبية:**

- **المقاييس:**

1- دراسة **(baron,2003) بعنوان** "دور ضبط الذات في ارتكاب الجريمة وتعاطي المخدرات" ، استخدم مقياس ضبط الذات.

2- دراسة **ين (yin, 2004) بعنوان**" دور ضبط الذات في سلوك الطلبة، استخدمت مقياس ضبط الذات، ومقياس سلوك العزلة.

3- دراسة **كوبر (kopper, 2005) بعنوان** " العلاقة بين التدريب على مهارات الضبط الذاتي وسلوك العزلة، استخدمت مقياس مهارات الضبط الذاتي ، و مقياس سلوك العزلة.

4- دراسة **ريهم (Rehm,2010) بعنوان**" المقارنة بين إستراتيجية ضبط الذات وإستراتيجية التدريب على توكيد الذات "، طبقت مقياس لضبط الذات، ومقياس للمهارات الاجتماعية.

**أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد استخدمت الباحثة أداتين للدراسة وهما:**

- البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- مقياس الضبط الذاتي، وكلاهما من إعداد الباحثة.

- **أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسة الحالية:**

- تتفق الدراسة الحالية مع بعضا من الدراسات السابقة في أدوات الدراسة المستخدمة، بحيث إستخدمت برنامج تدريبي، ومقياس الضبط الذاتي.
- تتفق الدراسة الحالية مع بعضا من الدراسات السابقة في المنهج المستخدم، وهو المنهج التجريبي(التصميم الشبه التجريبي ذو المجموعة الضابطة والتجريبية).
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعضا من الدراسات السابقة من حيث حجم العينة حيث إستخدمت عينة صغيرة (57 طالبة).
- اختلفت الدراسة الحالية مع بعضا من الدراسات السابقة في المنهج المتبع حيث اتبعت المنهج التجريبي (التصميم الشبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية.

- استهدفت الدراسة الحالية بشكل رئيسي تحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.
- لم تجد الباحثة دراسة سابقة تعالج متغيرات الدراسة الحالية معا، وهذا ما يفسر خصوصية الدراسة الحالية.
- **هدفت الدراسة الحالية إلى "تحسين مستوَيات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية"، وبعد عرض لأهم الدراسات السابقة، فقد استفادت الباحثة منها في:**
- بناء البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ماوراء المعرفي.
- الإسهام في بناء الإطار النظري لمتغيرات الدراسة للدراسة.
- ساعدت الدراسات السابقة في بناء إشكالية الدراسة، وصياغة تساؤلاتها، وبناء فرضياتها.
- ساعدت في إثراء الجانب النظري، وتوفير أدوات القياس، وفي تحليل النتائج وتفسيرها.
- استفادت الباحثة من إجراءات الدراسات السابقة، في وضع التصميم الشبه التجريبي للبحث حيث يخضع أفراد العينة التجريبية لقياس قبلي في الضبط الذاتي، ثم يتعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، وبعد ذلك يتَم القياس البعدي،اما المجموعة الضابطة فتخضع للقياسين القبلي والبعدي فقط.
- **مميزات الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:**
- بناء برنامجا تدريبيا لتحسين مستويات الضبط الذاتي، من خلال مهارات التفكير ماوراء لمعرفي، حيث جاء البرنامج التدريبي واضحا في أهدافه ومحتواه وخطواته، وعليه فإن الدراسة تأتي في سياق التأصيل للضبط الذاتي من أوجه مختلفة تعمل على تدريب الطلبة لكيفية استثمار قدراتهم ومهاراتهم، مما يمكنهم من ضبط ذواتهم، والخروج من دائرة السلوكيات العشوائية إلى جو يشوبه الانضباط والتنظيم وضبط الذات، والتحكم في السلوك، وذلك من خلال المراقبة الذاتية الدقيقة، والتقييم الذاتي، والتحدث الإيجابي مع النفس، وإتباع التعليمات، والمشاركة الفعلية في القيام بالتَجارب والممارسة، من أجل الخروج بالطلبة من إطار المعرفة النظرية، إلى إطار المعرفة العملية التطبيقية.

# الفصل الثاني

# مهارات التفكير ما وراء المعرفي

**تمهيد**

**أولا:التفكير ما وراء المعرفي .**

1- تعريف التفكير ما وراء المعرفي
2- نشأة التفكير ما وراء المعرفي
3- المفاهيم المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي.
4- مكونات التفكير ما وراء المعرفي.
5- استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.
6- أهمية التفكير ما وراء المعرفي.

**ثانيا:مهارات التفكير ما وراء المعرفي**

1- المهارات المعرفية
2- تعريف مهارات التفكير ما وراء المعرفي
3- خصائص مهارات التفكير ما وراء المعرفي
4- مهارات التفكير ما وراء المعرفي
5- التدريبات اللازمة لاكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي

**خلاصة.**

**تمهيد:**

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

## أولا:التفكير ما وراء المعرفي

### 1- تعريف التفكير ما وراء المعرفي.

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

- تعريف قاموس علم النفس هي "امتلاك المعرفة، أو الوعي بالعمليات الخاصة بالفرد". **(العتوم، وآخرون، 2009، ص. 268).**
- يعرفه Flavell أنه"وعي الفرد بعمليات تفكيره وقدرته على السيطرة على هذه العمليات" **(Flavell, 1979)**
- وتعرفه brown أنه " قدرة الطلاب على معرفة و مراقبة تفكيرهم و أنشطة تعلمهم" **(brown, 1980)**
- وعرفه Andersen أنه "العين الثالثة المنشغلة في المراقبة المستمرة للاستيعاب خلال عمليات التفكير" **(العتوم، 2004، ص. 235).**
- و يعرفه Costa &Kallik أنه ما يحدث في القشرة الدماغية للفرد، ويعبر عن مقدرتنا على معرفة ما نعرف وما لا نعرف ويشتمل أيضا مقدرتنا على التخطيط لإستراتيجية من أجل إنتاج المعلومات اللازمة لمواجهة الموقف الذي نحن بصدده، كما أن الوعي بالخطوات والاستراتيجيات المستخدمة في أثناء عملية حل المشكلات تعتبر من المكونات الرئيسة للتفكير ماوراء المعرفي. **(أبو جادو، نوفل، 2006، ص. 345).**
- يمكن القول أن التفكير ما وراء المعرفي يتضمن (03) عمليات أساسية، وهي **التخطيط** للمهمة التي سوف نقوم بها، ومن ثم **مراقبتنا** لخطوات تنفيذها، وصولا إلى **تقييم** أداء الإنجاز، والتي بدورها تجعلنا على **وعي** بالمهام المكلفين بها، لإنجازها بصورة جيدة.

## 2-نشأة مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

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

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

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

**المرحلة الأولى:** عندما تزايد اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة Verbal Mediation During Congnition، والتركيز على استخدام اللغة الظاهرة والباطنية، وذلك في مختلف المواقف عند أداء المهمة.

**المرحلة الثانية:** هي فترة الثورة التكنولوجية والاهتمام بالكمبيوتر والأنظمة المعرفية المشتقة منه، والتي سميت بنظرية معالجة المعلومات، وهذا ما أكد عليه ستيرنبرج (Sternberg, 1979) من أن هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات، وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة، لتميز العمل الاستراتيجي في حل المشكلة (**العتوم، وآخرون، 2009، ص.266**).

## 3-المفاهيم المرتبطة بالتفكير ما وراء المعرفي.

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

### 1-ما وراء الذاكرة Metamemory:

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

أ- الوعي (Awareess) باستراتيجيات الذاكرة المختلفة.

ب- معرفة أي الاستراتيجيات أنسب لممارستها ف مهمات معينة للذاكرة.

ج- معرفة كيفية استخدام إستراتيجية الذاكرة المعطاة بشكل أكثر فعالية.

### 2- ما وراء الفهم أو الاستيعاب Meta Comprehension:

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

### 3- تنظم الذات Self- Regulation:

تتضمن هذه المهارة على قدرة المتعلمين على إجراء تعديلات في عمليات تعلمهم كرد فعل على إدراك التغذية الراجعة (Feedback) ومراعاة حالة التعلم الحالية، إن مفهوم التنظيم الذاتي يرتبط

بشدة مع مصطلحين سابقين هما: التركيز على قدرة المتعلمين أنفسهم على مراقبة تعلمهم ( دون محفزات خارجية أو إقناع) ودعم المواقف الضرورية لاستدعاء تطبيق هذه الاستراتيجيات على أنفسهم. **(أبو جادو، نوفل، 2006، ص. 346).**

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

## 4-مكونات التفكير ما وراء المعرفي.

**1- أشكال المعرفة، وتشتمل على ثلاث أنماط هي:**

- **النمط الأول:** المعرفة التقريرية Declarative Knowledge.

وتشير هذه المعرفة إلى الوعي بالمهارات و الاستراتيجيات التي تلزم لإنجاز المهمة المراد القيام بها، وفي الوقت نفسه فإن المعرفة تجيب على سؤال ماذا (What)، مثال ذلك ما المتطلبات اللازمة لدراسة مساق تعليم التفكير؟

- **النمط الثاني:** المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge.

هي تلك المعرفة المتعلقة بالإجراءات المتباينة والمتسلسلة التي تتبع لإنجاز مهمة ما، وهي في الوقت نفسه تجيب على سؤال كيف (How)، مثال ذلك كيف حضرت إلى المدرسة؟

- **النمط الثالث:** المعرفة الشرطية Conditional Knowledge.

وفق هذا النوع من المعرفة يتم الإجابة عن سؤال ( متى When، أو لماذا What) تم استخدام إستراتيجية معينة دون غيرها للعمل على إنجاز مهمة ما.

**2- الضبط التنفيذي لأداء المهمة،** ويشتمل على عناصر ثلاثة هي:

- **التخطيط:** وفق هذا الإجراء يتم اختيار الاستراتيجيات بصورة متروية لتحقيق الأهداف المراد بلوغها، ومن المؤكد أن المعرفتين التقريرية والشرطية ترتبطان ببعض التخطيط، إذ على المتعلم أن يعرف إجراءات محددة تكون مرتبطة بأداء مهمة دراسية ما، وفي الوقت نفسه عليه انتقاء أنسب هذه الإجراءات في وقت ما وفي مرحلة ما من مراحل التنفيذ.
- **المراقبة:** في هذه المرحلة يتم التأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف، وذلك بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلم.

- **التقييم:** في هذه المرحلة يتم التأكد من مدى تحقيق الهدف المنشود، ويطرح المتعلم على نفسه أسئلة من مثل: هل حصلت على المعلومات اللازمة لحل المشكلة؟ هل استوعبت ما قرأت؟ وغني عن القول أن عملة التقييم هي عملية مستمرة تبدأ ف بداية العمليات العقلة وفي أثنائها وفي نهاياتها.**(أبو جادو، نوفل، 2006، ص ص.350-351)**

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

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

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

- **الفروق ضمن الفردية Intraindiviual Deference's:** كاعتقادك بأنك تستطيع أن تتعلم معظم الأشياء، عن طريق الاستمتاع بدلا من القراءة.

- **الفروق بين الفردية Interindividual Deference's:** مثل اعتقادك بأن أحد أصدقائك يتصف بحساسية اجتماعية أكثر من غيره.

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

- **معرفة الإستراتيجية Strategy Knowledge:** وتتعلق بالكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن اكتسابها بخصوص الأماكن التي تكون فها الاستراتيجيات فعالة في تحقيق الأهداف الرئيسية والثانوية، فربما يعتقد الطالب مثلا: إن أفضل طريقة للتعلم وحفظ المعلومات هي

الانتباه إلى النقاط الرئيسية في النص، وتكرارها مع نفسه وبلغته الخاصة، إضافة إلى الوعي بالتعلم الذاتي للفرد ومعرفة كيف نزود هذه المعرفة في مواقف محددة.

**2- خبرات ما وراء المعرفة Metacognitive Experiences:**

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

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

إن علماء علم النفس المعرفي قد تباينو فيما بينهم بما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي، فمنهم من حصرها في عنصرين هما: أشكال المعرفة( المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية)، والضبط التنفيذي (التخطيط، المراقبة، التقييم) والذي يعتبر أساس دراستنا، وبالرجوع إلى نموذج فلافل صاحب نظرية التفكير ما وراء المعرفي نجد انه قد قسمها إلى قسمين هما: معرفة ما وراء المعرفة(معرفة الشخص، معرفة المهمة، معرفة الإستراتيجية)، وخبرات ما وراء المعرفة، كما انه توجد مكونات أخرى تمثلت في: معرفة الفرد بذاته، المعرفة بعمليات التفكير، ضبط عمليات التفكير، كما انه منهم من حصرها في: المعلومات وضبط الذات، معرفة وضبط العملية، ومن خلال ما تم التطرق إليه من مكونات التفكير ما وراء المعرفي نستنتج أن جميعها متداخلة فيما بينها، ومكملة لبعضها البعض.

## 5-استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.

**أولا: النمذجة.**

يعود الفضل لفكرة التعلم بالنمذجة إلى بندورا مؤسس مدرسة التعلم حيث يرى بأن أفضل طريقة لتعليم الناس المهارات المختلفة سواء كانت تربوية أو علمية هي عن طريق النمذجة، ويشترط بندورا في النموذج قدرته على التمثيل والصبر والإيحاء، ويرى بأن لعمر النموذج وجنسه ومكانته الاجتماعية

دورا في عملية التعلم وسمى هذا التعلم بالتعلم بالقدوة أو بالنموذج. **(عبد العزيز، 2009، ص ص .223 -224).**

**ثانيا: التعليم المباشر.**

إن الإستراتيجية المباشرة تقتضي من المعلم أن يسر في عرضه وفق الخطوات الآتية:

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

**ثالثا: المشاركة الثنائية للطلبة.**

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

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

- **الحديث عن التفكير:** وهي من الاستراتيجيات المهمة لأنها تزود الأفراد بمفردات تساعدهم في وصف عمليات تفكيرهم.
- **التخطيط والتنظيم الذاتي:** من الصعب أن يقوم المتعلم بالتخطيط وتنظيم ذاته دون مساعدة، لذلك لا بد من تدريب المتعلمين على ذلك من خلال تقدير الوقت اللازم، وتنظيم المواد، وجدولة الإجراءات الضرورية لإكمال النشاط.
- **طرح الأسئلة:** إعطاء الفرصة للمتعلم لتطوير أسئلة تتعلق بما يدور حولهم، وطرحها على أنفسهم، كأن يسأل نفسه، هل سألت سؤالا جيدا اليوم؟
- **التوجيه الذاتي:** مساعدة المتعلمين على معرفة متى عليهم أن يسألوا طلبا للمساعدة.

- **استخلاص عمليات التفكير:** ويتضمن مراجعة النشاطات، وجمع المعلومات عن عمليات التفكير، ثم تصنيف الأفكار ذات العلاقة، وتحديد الاستراتيجيات المستخدمة، وأخرا تقويم مدى النجاح وتجنب الاستراتيجيات غير الفعالة واللجوء إلى مسارات بديلة.
- **تقويم الذات:** ويمكن استخدام دليل خبرات التقويم الذاتي وذلك بأن يختبر الفرد نفسه ذاتيا، وبشكل تدريجي يصبح التقويم الذاتي أكثر استقلالية وبعدها تنقل الخبرات إلى مواقف مشابهة.
- **إعطاء الفرصة للمتعلم لمراقبة تعلمهم وتفكيرهم:** مثل إعطاء المتعلم فرصة للتعلم والتفكير مع زميل.
- **صياغة التنبؤات:** جعل المتعلمين يعلمون ويقترحون تنبؤات عن المعلومات التي يقرؤونها.
- **المعرفة حول التعلم:** إعطاء الفرصة للمتعلمين لربط الأفكار لإثارة البنية المعرفة، فمن المهم أن يكون لدى المتعلم معرفة جيدة حول ما تعلمه.
- **نقل المعرفة:** إطلاع المتعلمين على كيفية نقل المعرفة، والاتجاهات، المهارات، والقيم إلى مواقف الحياة الأخرى.
- **حدد ما تعرف وما لا تعرف:** حيث يتوجب على الفرد في بداية أي نشاط أن يتخذوا قرارا حاسما يتعلق بما يعرفون وما لا يعرفون، لتحديد ما الذي يريدون معرفته(**العتوم، 2004، ص ص 236-237.**).

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

## 6- أهمية التفكير ما وراء المعرفي:

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

- مكن الأفراد من تطوير خطة عمل في المقام الأول ومن ثم العمل على المحافظة عليها في أذهانهم فترة من الزمن، ثم التأمل فيها وتقييمها عند اكتمالها كما أن من شأن التخطيط لتوظيف إستراتيجية ما قبل البدء في عملية التنفيذ أن يساعد الفرد في متابعة الخطوات الإجرائية المخطط لها عند مستوى المعرفة الواعي طول الفترة الزمنية التي يستغرقها تنفيذ هذا النشاط.

- يسهل عملية إصدار أحكام مؤقتة ومقارنة وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أخرى.
- يمكن الفرد من مراقبة وتفسر وملاحظة القرارات التي يتخذها.
- جعل الفرد أكثر إدراكا لأفعاله ومن ثم تأثيرها على الآخرين، وعلى البيئة التي يحيا فيها.
- يطور لدى الفرد اتجاها سقراطيا في توليد الأسئلة الداخلية في أثناء البحث عن المعلومات والمعنى .
- يطور مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية (Consept Maps) قبل البدء في تنفذ المهمات.
- مكن الأفراد من مراقبة الخطط أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانه إجراء التصحيح اللازم؛ إذ تبين أن الخطة التي تم رسمها لا تلبي مستوى التوقعات الإيجابية المنتظرة.
- ينمي لدى الفرد عملية التقييم الذاتي (Self-Evaluation) والتي تعتبر من العمليات العقلية الراقية التي قوم بها الفرد؛ وذلك بهدف التحسن.
- تمكن الطلبة من جمع المعلومات وحل المشكلات التي تواجههم بسهولة.
- يسهم في تنمية أداء الطلبة ذوي الأداء المنخفض من خلال إطلاق العنان لتفكيرهم العقلي المكبوت.
- يعمل على تنمية الإدراك الآلي للمهارات المحورية في التفكير(**أبو جادو، نوفل،2006 ،ص ص. 347-348**).
- إن لتعلم ما وراء المعرفة أهمية قصوى ف مجال التعلم والعمل، فهي تجعل لدى الفرد القدرة على غزو نجاح تعلمه إلى ذاته، كما تزيد من ثقته بقدراته وتتيح له الفرصة للاستخدام المدروس للمهارات لتحسين أدائه ومساعدته على نقل المهمات إلى خبرات أخرى إضافة إلى تغيير موقعه أثناء العمل كما تزوده بمفتاح لتحسن تكيفه وتنظيم سلوكه، وبناء وعي يتعلق بنمو الإستراتيجية من خلال تحليل المهمة وإصدار الأحكام.( **العتوم وآخرون، 2009، ص 276**).

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

## ثانيا: مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

### 1-المهارات المعرفية:

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

**1- مهارات التركيز:**

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

**2- مهارات جمع المعلومات:**

- الملاحظة Observing: الحصول على المعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس.
- التساؤل Questioning: البحث عن معلومات جديدة عن طريق تكوين وإثارة الأسئلة.

**3- مهارات التذكر:**

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

**4- مهارات تنظيم المعلومات:**

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

**5-مهارات التحليل:**

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

**6- المهارات الإنتاجية/التوليدية**

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

**7- مهارات التكامل والدمج:**

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

**8- مهارات التقويم:**

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

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

## 2-تعريف مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

من خلال إطلاعنا على عينة من الدراسات والكتابات التي تناولت مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وجدنا عددا من التعريفات منها:

- فلافل (Flavell ): إدراك الأفراد لعملياتهم المعرفية التي يقومون بها ونواتجها.
- براون (Brown): فهم المعرفة وتنظيمها واكتسابها والتطبيق الفعال عليها.

- مونتاجيو (Mntague ): العمليات التي تركز على إدراك الأفراد للعمليات المعرفية الضرورية للنجاح في الموقف التعليمي والعمل على تنظيم العمليات المعرفية أثناء التعلم. **(قطامي، 2013، ص. 578).**

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

- هي التفكير حول التفكير والمعرفة بما نعرف وبما لا نعرف.
- هي التفكير بعمليات المعرفة بالعمليات المعرفية.
- هي القدرة على التفكير بأساليب التفكير وكيفية تنفيذها.
- هي عمليات التفكير من المستوى الأعلى.
- هي عمليات تحكم تسيطر على العمليات المعرفية من حيث التخطيط لاستخدامها وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتقييم نتائجها.
- هي نوع من الحديث الذاتي حول العمليات المعرفية المناسبة لحل مشكلة ما وكيفية تنفيذها وتقوم نتائجها( **الزغول، الزغول، بدون سنة، ص. 80).**

- كما أنها مهارات عقلية معقدة تعتبر من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات المعرفية للفرد بشكل فاعل في مواجهة متطلبات مهمة التفكير، وهي تقوم بالتنظيم والإشراف وإصدار التعليمات حول كيفية السير في حل المشكلات، وهي تهدف إلى رفع مستوى استقلالية تفكير المتعلم وفاعليته في ممارسة التفكير الموجه ذاتيا. **(عبد العزيز، 2009، ص ص.211-212).**

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

## 3-خصائص مهارات التفكير ما وراء المعرفي:

تمتاز العمليات المعرفية الماورائية على أنها عمليات لا تنفذ مباشرة على المهمة، وإنما على العمليات المعرفية التي تجرى على هذه المهمة، فهي تسيطر على العمليات المعرفية من حيث التخطيط لهذه العمليات، ومتابعة عملية تنفيذها ومراقبة سيرها والحكم على نتائجها، وتختلف العمليات المعرفية الماورائية من فرد إلى آخر تبعا للفروق المرتبطة بعوامل النمو والنضج والذكاء والخبرات

السابقة، فقد لوحظ أن الأطفال عادة لا يطورون مثل هذه الأساليب إلا في المراحل العمرية اللاحقة، حيث أنهم في المراحل المبكرة غالبا لا يكونون على وعي بمثل هذه العمليات، كما أنها أيضا تمتاز بقدرتها على تحديد العمليات المعرفية لتنفيذ المهمات المطلوبة(**الزغول، الزغول، بدون سنة، ص ص. 80-81**) .

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

## 4-مهارات التفكير ما وراء المعرفية:

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

**التخطيط Planning:**

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

**وقد تم رصد عدد من الأسئلة الذاتية تتمثل في:**

- ما هو الهدف الذي أريد تحقيقه؟
- هل جميع العبارات في المسألة واضحة ومفهومة؟
- هل استطيع أن أرسم شكلا مناسبا؟
- هل استطيع تحديد المعطيات والمطلوب بدقة؟
- هل استطيع إعطاء عبارات متكافئة لكل من المعطيات والمطلوب؟

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

**المراقبة Monitoring:**

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

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

**ومن أهم الأسئلة التي تطرح ما يلي:**

- هل المعلومات التي كتبتها مناسبة ومهمة لحل هذه المسألة؟
- هل الخطوة التي أقوم بتنفيذها صحيحة؟
- هل أستطيع أن أثبت صحة هذه الخطوة؟
- هل أنا في الاتجاهات الصحيحة نحو تحقيق الهدف؟
- هل أحافظ على تنظيم وتسلسل خطوات الحل؟
- هل يوجد أي نقص أو خطأ أثناء الحل؟

- هل أنا بحاجة إلى تعديل بعض خطوات الحل؟
- هل هناك صعوبات أو عوائق أثناء الحل، ماهي؟
- كف يمكنني التغلب على هذه الصعوبات؟
- ماذا علي أن أفعل إن لم أفهم المسألة؟
- هل كتبت جميع الأفكار المهمة والمرتبطة بالمسألة؟
- هل أستطيع حل المسألة بطريقة مختلفة؟( **قطامي، 2013، ص. 588**)

**التقييم Assessing:**

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

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

وتتمثل أهم الأسئلة فيما يلي؟

- كيف كان أدائي؟ ( ممتاز، جيد، متوسط).
- هل تحقق الهدف؟
- هل الطريقة التي اتبعتها كانت ملائمة؟
- هل أحتاج أن أعود إلى المسألة لمراجعة خطوات الحل أو تصحيح أي خطأ فيها؟
- هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟
- كيف يمكنني من التحقق من صحة الحل؟
- هل يمكنني أن أشرح خطوات الحل لزملائي؟
- كيف أقنع زملائي؟
- هل أستطيع الحصول على النتيجة نفسها بطريقة أخرى؟
- هل يمكنني أن استخدم هذه الطريقة في حل مسائل جديدة؟( **قطامي، 2013، ص. 589**)

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

## 5-التدريبات اللازمة لاكتساب مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

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

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

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

- **المرحلة الأولى:** تزويد المتعلم بالدافعية الداخلية لتعلم مهارات التفكير ما وراء المعرفية، من خلال اقتناعه بأهميتها في توفير فرص أفضل لنجاحه في إنجاز المهمات.
- **المرحلة الثانية:** توجيه المتعلم لانتباهه بطريقة شعورية ومقصودة لما سيقوم بأدائه من مهمات، أو ما يقوم به الآخرون من أنماط سلوكية وأداءات مختلفة، ويمكن أن يكون الانتباه في اتجاهين:
  - الأول عند وجود نموذج معين يقوم به المتعلم بملاحظته.
  - والثاني عندما يقوم الفرد بالانتباه لمحتوى تجربة شخصية يمر بها بنفسه.
- **المرحلة الثالثة:** تطوير قدرة ومهارات المتعلم على التحدث مع ذاته (Self Talk)، حيث أن عمليات التفكير ما وراء المعرفي يمكن أن تؤسس لهذا النوع من الحوار الذي يمكن أن يؤدي إلى تحقق العديد من الفوائد لدى المتعلم ومن بينها:
  - تمكين الفرد من فهم العديد من العمليات المعرفية.

- تطوير مهارة الفرد من ممارسة العمليات المعرفية.
- نقل العمليات والمهارات المعرفية إلى مواقف جديدة.
- **المرحلة الرابعة:** القدرة على تذويت العمليات المعرفية وتوظيفها بطريقة آلية وبمستوى عالٍ من الإتقان. **(ابو جادو، نوفل، 2006، ص. 353).**

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

## خلاصة الفصل:

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

# الفصل الثالث

# الضبط الذاتي

**تمهيد**

**أولا:** نشأة مفهوم ضبط الذات

**ثانيا:** تعريف ضبط الذات

**ثالثا:** مبادئ الضبط الذاتي

**رابعا:** خطوات الضبط الذاتي

**خامسا:** دور مراحل ضبط الذات في تفعيل واستمرارية الاثار العلاجية.

**سادسا:** أنواع الضبط الذاتي

**سابعا:** نظريات ضبط الذات

**ثامنا:** أساليب الضبط الذاتي

**تاسعا:** الطرق التي يمكن للفرد استخدامها لضبط ذاته

**عاشرا:** دور المرشد أو المعالج في برامج الضبط الذاتي

**الحادي عشر:** أهمية ضبط الذات

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

**الثالث عشر:** عوائق تطبيق أسلوب ضبط الذات

**الرابع عشر:** نصائح للوصول لضبط الذات

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

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

## أولا: نشأة مفهوم ضبط الذات:

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

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

توصلنا من خلال ماتم عرضه أن الضبط الذاتي ظهر منذ القدم، وقد إختلفت النظرة إليه بإختلاف الثقافات، كما تبين أن سكينر اول من تحدث عن موضوع الضبط الذاتي، وان كانفر قد ساهم بفعالية في وضع نظرية الضبط الذاتي، إضافة إلى إيشتين والذي قام بعدة دراسات حول الضبط الذاتي.

## ثانيا: تعريف الضبط الذاتي

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

تعرفه موسوعة علم النفس (1977) الضبط الذاتي بأنه "السيطرة التي يمارسها الفرد على مشاعره ودوافعه وأفعاله بحيث يكون قادرا على التحكم بها وتوجيهها وفقا لإرادته كما يتسنى له أن يدرس عواقبها ويتحسب للمضاعفات التي قد تنجم عنها". **(الخضيري، 2017، ص. 16)**.

وعرفه العالم ستيف ديفور ضبط الذات على أنه: "القدرة على العمل بانتظام بشكل يتقدم باستمرار باتجاه الهدف حتى يتم النيل منه".**(زيادة، 2012، ص.165)**.

"ويمثل ضبط الذات تلك العمليات التي يمكن للفرد أن يغير أو يعدل احتمال ظهور الاستجابة، أو وجود أو غياب التدعيم الخارجي للاستجابات، حيث يتم ذلك من خلال ثلاث عمليات يفترض أنها مسلمات في حلقة التغذية الراجعة وهذه العمليات هي رؤية الذات وتقييم الذات وتدعيم الذات".**(يسرى ،2012، ص. 11)**.

كما يعرف بأنه:هو قدرة الفرد في التحكم في مؤثرات البيئة وفقا لخطوات معينة لتغيير سلوك غير مرغوب فيه، أي انه اسلوب لتغيير السلوك، ويقوم به الفرد من اجل تعديل ذاته الشخصية، وهذا من وجهة نظر سكنر **(بيومي، 2019، ص. 177)**

ويرى **(كانفر)** بأن تعريف الضبط الذاتي ينطوي على شروط معينة:

1- السلوك المستهدف هو سلوك له نتائج إيجابية وسلبية متساوية.

2- توفر استجابة ضابطة تحدث قبل السلوك المستهدف تستجره وتقع في بداية السلسلة السلوكية التي تؤدي له، وهذه الاستجابة يمكن ضبطها.

3- قدرة الفرد على ممارسة الاستجابة المضبوطة (المرغوبة)، وذلك بعد صدور المثيرات الذاتية، والتي تقع تحت الضبط الذاتي بدلا من الضبط البيئي.**(الخواجة،2010، ص.58)**

من خلال ما تم عرضه من التعاريف السابقة توصلنا إلى أن اغلب العلماء والباحثين إجتمعو على ان الضبط الذاتي يشمل 3 مهارات اساسية وهي المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي، مما يجعل الفرد(الطالب) قادرا على التحكم والسيطرة على ذاته في مختلف المواقف، ومن تم قدرته على مقاومة الاغراءات، والتوقف على ممارسة السلوكات الغير مرغوبة.

## ثالثا: مبادئ الضبط الذاتي

يستند الضبط الذاتي إلى مجموعة من المبادئ الأساسية التالية:

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

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

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

أ- تغيير البيئة.

ب- تضييق مدى المثيرات التي تؤدي للسلوك غير المرغوب.

ج- تقوية العلاقة بين سلوكيات معينة والسلوك المرغوب.

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

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

6- يقوم المسترشد بتعزيز ذاته بعد حدوث الاستجابة المناسبة.

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

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

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

## رابعا: خطوات الضبط الذاتي

يرى ( كانفر) أن التنظيم للسلوك يمر في ثلاث مراحل هي:

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

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

- **مراقبة الذات:**

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

- **تقييم الذات:**

وهناك طرق مختلفة لتقييم التعزيز:

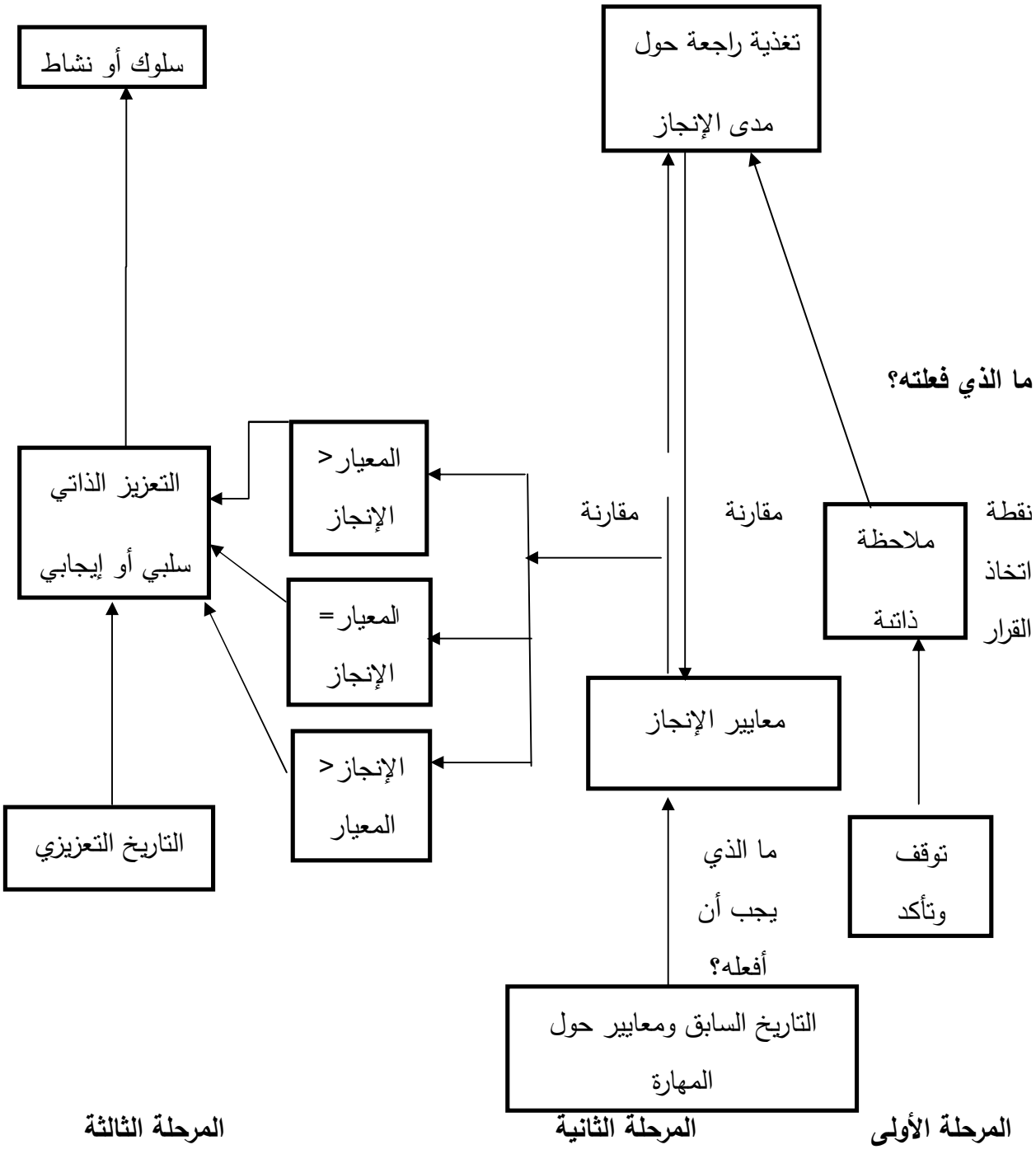
**1**- تقديم معزز جديد غير متوفر في الحياة اليومية، كشيء ثمين مثلا.

**2**- حرمان الذات من معززات متوفرة، وتقديمها في حالة القيام بالسلوك المستهدف فقط.

**3**- استعمال المعززات اللفظية من خلال الجمل التي تتضمن المكافأة على السلوك المستهدف.

- **تعزيز الذات أو معاقبة الذات:**

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




**الشكل رقم (01) يوضح مراحل عملية الضبط الذاتي وفقا لنموذج كانفر**

**(أبو هاشم، 2007، ص.28)**

إن عملية الضبط الذاتي تمر ب 03 خطوات متتابعة، أولها المراقبة الذاتية لما قام به الطالب من سلوك او نشاط، ثم التقيم الذاتي لما يقوم به، وصولا إلى التعزيز الذاتي سواءا السلبي او الإيجابي.

## خامسا: دور مراحل ضبط الذات في تفعيل واستمرارية الاثار العلاجية

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

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

## سادسا: أنواع الضبط الذاتي

قسم محمد الشاوي واخرون الضبط الذاتي إلى نوعين:

- **ضبط الذات المتصل باتخاذ قرار**، وفيه يواجه الفرد اختيار بين الهروب من موقف مضايق له، وبين الأقدام على هذا الموقف، والذي له نتائج أفضل في المدى البعيد، ويختار الفرد أن يترك الهروب ويقدم على الموقف، وفي هذه الحالة فإن اتخاذ القرار ينهي التتابع السلوكي.
- **ضبط الذات الممتد**، وهو الذي يتضمن سلسلة مستمرة من القرارات للمحافظة على سلوك غير مفضل أساسا لصالح تتابع سلوكي بعيد المدى.**( أبو سليمة، 2010، ص. 445)**
- إن الضبط الذاتي نوعان المتصل(إتخاذ قرار هروب من مواجهة الموقف أو مواجهته)، وأفضلها مواجهة الموقف، اما الممتد فيعني التمسك بعدة قرارات من اجل المحافظة السلوك الممارس.

## سابعا: نظريات ضبط الذات

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

**أولا: نظرية سنكر**

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

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

1- استبعاد أي مثيرات خارجية.

2- استخدام مثيرات إيجابية أو منفردة.

3- الحرمان أو التجويع.

4- الإشباع أو التسامي.

5- معالجة الميول الانفعالية.**(بيومي، 2019، ص ص 179-180)**.

وعاد سكنر وعدل على تعريفه لضبط الذات، وذلك من خلال استبدال كلمة ذات بكلمة شخص وأشار إلى أن كلمة ذات تشير إلى التعامل مع حالة داخلية، وللتعرف على ضبط الذات، فإن ذلك يكون من خلال الشعور أو الاستبطان، أما كلمة شخص فتشير إلى إمكانية ملاحظة الاخرين لسلوك ضبط الذات لدى الفرد.**(عطية، الربيع، 2016، ص.1119)**.

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

**ثانيا: نظرية باندورا**

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

لقد وضع باندورا 1997 تصورا اسماء الحتمية التبادلية، والتي تشير إلى التبادل المستمر، والمتفاعل ما بين سلوك الفرد، والعوامل المعرفية، والمثيرات البيئية وبالتالي فإن تفسير سلوك الفرد يكون بشكل أدق عند تناول هذه العلاقة التبادلية بين هذه المتغيرات.( **عطية، 2014، ص. 22**).

**ثالثا: نظرية راتشلن**

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

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

**رابعا: نظرية لوج**

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

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

**خامسا: نظرية زيمرمان**

تقدم هذه النظرية نموذجا من ثلاثة مراحل لضبط الذات، والتي تبدأ بمرحلة التروي، وذلك من خلال تحليل المهمة المراد تأديتها، أو القيام بها وتشمل التخطيط للأهداف وتحديدها ومن ثم صياغة هذه الأهداف بشكل محدد وواضح، في حين تكون المرحلة الثانية في ممارسة الضبط والتي يتم من خلالها ضبط الذات والملاحظة الذاتية وإصدار التعليمات اللازمة للقيام بعملية الضبط وذلك بهدف الابتعاد عن كل ما يشتت وصول الفرد إلى تحقيق الأهداف التي تم وضعها وتأتي المرحلة الثالثة في إصدار الأحكام الذاتية حول عملية الضبط وردود الفعل الشخصية تجاه ما قام به الفرد من سلوكيات ساهمت في تحقيق الأهداف ومدى تحقيقه للأهداف التي تم وضعها في مرحلة التروي. (**عطية، 2014، ص 24.**)

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

## ثامنا: أساليب الضبط الذاتي

تتمثل أشهر أساليب الضبط الذاتي في:

**1- الملاحظة الذاتية Self- Observation:**

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

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

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

**2- الاختيار الذاتي للمعايير Self selection of standards:**

توجد علاقة قوية بين تحديد الفرد لمعايير التدعيم ( التعزيز) بنفسه ونجاحه في القيام بالضبط الذاتي وذلك لأن معايير التدعيم في هذه الحالة لا تنطفئ بسرعة.

**3- التخطيط البيئي Environmental planning:**

وله طريقتان وهما:

أ- **ضبط المثير Stimulus Control:** ويقصد بالبعد عن المثير أو تجنب التفكير فيه فمشاهدة المعزز أو التفكير فيه من الممكن أن تزيد من جاذبية هذا المعزز، ولذلك فإنه في حالة الضبط الذاتي يكون من المفيد التفكير في المعزز الأفضل والأبعد.

ب- **التنظيم المسبق لنواتج السلوك Rearrange of response consequences:** ويعني التغيير المنظم لبيئة الفرد وذلك حتى تستتبع الاستجابات المرغوبة نتائج سارة، والاستجابات غير المرغوبة نتائج غير سارة.

4- **التعاقدات الذاتية Self-contracts:** تعرف بأنه اتفاق يبرمه الفرد مع نفسه يحدد فيه السلوك المرغوب تغييرها ومدة التعاقد ووسائل الثواب والعقاب الذاتي، وتفوق التدعيم الذات-Self

Reinforcement على التدعيم من الخارج من حيث أنه يؤدي إلى آثار علاجية تستمر وقتا أطول مما لو كان التدعيم أتيا من البيئة، بل إن أكثر المعالجين يرو أن فعالية التدعيم تتوقف على قدرة الشخص من تحويل التدعيمات الخارجية إلى تدعيمات داخلية أو ذاتية، وعندها يصبح التقدم في العلاج لسعادة الشخص الذاتية بدلا من إسعاد المعالج أو عند الآخرين، وتعتمد هذه التقنية على مدى وعي الفرد بمكافأته لنفسه إذا وصل للهدف الذي وضعه لنفسه حرمانه من المكافأة (عقاب ذاتي) إذا لم يستطع تحقيق هذا الهدف، والتعزيز أو العقاب الذاتي يتم من خلال أسلوبين هما: الأسلوب المادي والأسلوب المعنوي.

**5- التعاقدات المشروطة Contingency-cntracts:**

تعرف بأنها أسلوب يتم فيه تحديد الظروف والنتائج المتعلقة بالسلوك كما يتم فيها تحديد أسلوب الإثابة أو العقاب والفترة التي يستغرقها تطبيق هذا التعاقدات.**(عبد المعطي، واخرون، 2013، ص ص.218-220).**

**وقد صنف شيلتون (Shelton,1976) أساليب الضبط الذاتي ضمن مجالات عامة هي ضبط المثيرات ، وضبط توابع السلوك:**

**1- ضبط المثيرات:**

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

أ- **تضييق المثيرات:** حيث يتم قصر القيام بالسلوك الذي يتم في مواقف متعددة على مثيرات محددة فقط.

ب- **تقوية المثيرات:** حيث تتم تهيئة الظروف المناسبة ليقوم الشخص بالسلوك المرغوب فيه.

2- **ضبط توابع السلوك:** ويتم ذلك عن طريق:

أ- **تعزيز الذات:** حيث يعزز الفرد نفسه لقيامه بالسلوك المرغوب فيه ويجعل الحصول على التعزيز مشروطا بالسلوك المرغوب فيه.

ب- **عقاب الذات:** حيث يعاقب الفرد نفسه في حالة عدم قيامه بالسلوك المرغوب فيه.**(أبو هاشم، 2007، ص. 26).**

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

## تاسعا: الطرق التي يمكن للفرد استخدامها لضبط ذاته

- أن يمنع الفرد السلوك غير المرغوب فيه من الحدوث ماديا مثل إبعاد المدخن علبة السجائر من بيته أو من الأماكن التي يتواجد فيها أو تسليم نفسه للشرطة منعا لحدوث جريمة قد يرتكبها.
- التحكم في المثيرات البيئية التي تهيئ الفرصة لحدوث السلوك غر المرغوب فيه مثل: بلع حبة الدواء بسرعة لتجنب مذاقها المرّ، أو أن يغلق الفرد الباب لمنع سماع الضوضاء أو أن يغلق الشبك أو الستائر لمنع دخول أشعة الشمس.
- تغيير مستوى الدافعية المرتبطة بالحرمان والإشباع مثل أن يقوم الفرد بحرمان نفسه أو إشباعها حسب الوقف، فالفرد المصاب بالسمنة عليه أن يشرب كمية كبيرة من الماء قبل أن يذهب إلى حفلة عشاء دسمة كي لا يأكل كثيرا.
- تغيير الظروف الانفعالية للفرد مثل التدريب على الاسترخاء قبل الذهاب إلى اجتماع متوتر أو العد للعشرة قبل القيام بأي سلوك غير مرغوب فيه.
- التعزيز الذاتي بمعنى أن يحرم الفرد نفسه من نشاط مفضل لديه إلى حين الانتهاء من واجبه المدرسي أو أن يغير الفرد موضوع النقاش إذا كان سيأتي بمشكلات على الفرد أو أن ينشغل المدخن بالمكسرات أو بالتسبيح أو يتم استخدام جرس الساعة المزعج من أجل إيقاظ من يعاني من سلوك النوم الطويل.**(بطرس، 2010، ص ص. 262-263).**

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

**1- التقييد الجسدي:**

يقوم الفرد بتقييد أو منع نفسه جسديا من اجل الامتناع عن قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه، مثل وضع يديه في جيوبه حتى لا يقوم بحركات تدل على غضبه، أو قد نقوم بوضع الطفل العدواني بغرفة خاصة حتى لا يعتدي على الأخرين.

**2- تغيير المثير:**

يضبط الفرد ذاته عن طريق تحكمه بالمثيرات البيئية التي تهيئ الفرصة لحدوث السلوك بهدف ضبطه لذلك السلوك، مثلا نغلق النوافذ لنتجنب الأصوات المزعجة والغبار، أو نحرك الطالب من قرب النافذة إلى مكان آخر حتى نقلل من تشتته.

وقد يعمل الفرد على ضبط ذاته عن طريق إضافة مثيرات تهيئ الفرصة لحدوث السلوك لمرغوب فيه مثلا تكتب قائمة بالأغراض التي ريد شراءها من السوق، حتى لا نصرف فلوسا كثير وحتى لا ننسى ما نريد شراءه.

**3- استخدام المثيرات المنفرة:**

قد يستخدم الفرد بعض المثيرات المنفرة أو المؤلمة لضبط سلوكه فقد ضع ساعة المنبه لمنع نفسه من الاستمرار في النوم.

**4-التعزيز الذاتي أو العقاب الذاتي:**

يستطيع الفرد ضبط ذاته عن طريق استخدامه لأسلوب التعزيز الذاتي حيث أن الإنسان بالرغم من إمكانية حصوله على المعززات وقت يشاء إلا أنه لا يفعل ذلك إلا بعد تأديته للسلوك المرغوب به، مثل الطالب الذي يمنع نفسه عن مشاهدة التلفزيون حتى ينتهي من دروسه، كذلك الإنسان يستطيع ضبط ذاته من خلال العقاب الذاتي، مثل الذي يحرم نفسه من الذهاب إلى الرحلة المدرسية لحصوله على علامات متدنية في الامتحانات.

**5- الإنشغال بشيء اخر:**

يستطيع الفرد ضبط سلوكه عن طريق انشغاله بأشياء معينة، بهدف الامتناع عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه، والذي يريد تقليله مثل ممارسة الفرد للكتابة بدل أن يجلس ف البيت بدون عمل مفيد، وبهذا يتغلب على مشكلة الفراغ التي يعاني مها، أو أن يشغل المعلم الطالب ذو النشاط الزائد بأنشطة رياضية يحبها.

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

- توجد عدة طرق تساعد على ضبط الذات، منها المنع والتغيير، والتحكم والسيطرة.

## عاشرا: دور المرشد أو المعالج في برامج الضبط الذاتي

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

ويمكن القول بشكل أكثر تحديدا بأن دور المعالج يكون كالتالي:

1- مساعدة المسترشد لتأسيس ظروف جديدة لتبني برنامج الضبط الذاتي (استشارة الدافعية).

2- مساعدة المسترشد على اكتساب أسلوب معين لتعديل السلوك (التدريب).

3- تعزيز جهود المسترشد ونجاحه في تبني البرنامج (الدعم).**(الخواجة، 2010، ص .63).**

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

## الحادي عشر: أهمية ضبط الذات

- يعتبر ضبط الذات على درجة من الأهمية عند نقل الخطط للواقع فهي مكون رئيسي لتحقيق النجاح لشخص ما وتحفزه على زيادة الإنتاجية بالعمل وكما قال سابقا مكسويل مالتز: يقدر انضباط الذات بالفعل على وضع الفوارق بين إمكانياتك وكما أنت بالعادة.

- يدفع انضباط الذات لتحمل أعباء الذات فهي تساعدنا بتحمل مسؤولية عيشنا وهي تسهل لنا بوضع طاقات لقدراتنا لتسير بالشكل الصحيح وقد يؤدي بنا الانضباط الذاتي لحل المشاكل بطريقة أسهل وكما قال العالم أندرو دوبرن: يبقى الشخص المنضبط ذاتيا مركز على المشكلة حتى يقوم باجتثاثها من الأرض بجذورها وأخير فإن ضبط الذات يمكننا من بناء سمعة حسنة بأننا صادقين عندما نقوم بتنفيذ العمل بشكل جيد وضمن الوقت المحدد لنا.**(زيادة، 2012، ص ص. 165-166)**

- الضبط الذاتي للسلوك الإنساني يلعب دورا كبيرا في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية حيث يولد الفرد في وسط بيئة معينة، ومع تأثير القوى الخارجية عليه قد يتصرف بشكل غير مقبول،

فيحاول الفرد بذل قصارى جهده من القدرة على المثابرة واستخدام للقدرات العقلية لكي يتحكم ذاتيا في هذه البيئة وعلى طريقتيه الخاصة وهي عوامل تساعده على ضبط ذاته.

- ويعتبر ضبط الذات بعد من أبعاد الشخصية حيث يؤثر في العديد من أنواع السلوك، وأن اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يتحكم في أموره الخاصة والعامة يسمح ذلك له بمقاومة الاستبداد والطغيان ويبقى على قيد الحياة دون قهر ويتمتع بحياته، ومن ثم يمكنه التكيف مع البيئة التي يعيش فيها.
- كما أن ضبط الذات يقوم بدور البعد الدافعي المفسر للسلوك، فهو يفسر لماذا يتسم الفرد بالفعالية في التعامل مع متغيرات المواقف الخارجية فعندما يحدد الفرد إنجازه، يشعر بقدر مناسب من الاكتفاء الذاتي، ويترتب على ذلك تحديد نمط إنجازه ومستوى كفاءته.**(بيومي، 2019، ص 163)**.

_ كما تتميز إستراتيجية الضبط الذاتي عن غيرها من الاستراتيجيات بأنها تتم من قبل الفرد نفسه، ولا تحتاج إلى تكلفة مادية فإذا اكتسب الفرد مهارات هذه الإستراتيجية، فإنه يستطيع التحكم ف انفعالاته، ومشاعره وأفكاره الخاصة، ومن ثم تطبيق هذه الإستراتيجية في العديد من المواقف والمشكلات التي تواجهه.

- يساعد الضبط الذاتي على زيادة وعي الفرد للأفكار السلبية التي تؤثر في أدائه وزيادة فاعليته في تقييم المواقف والوقوف على الأسباب الحقيقة للأحداث.
- وفضلا عن ذلك فإن تلك الإستراتيجية ذات أهمية بالغة في كونها بديلا عن المعالجة العقاقيرية والكيميائية.**(أبو سليمة، 2010، ص 445)**.
- إن لعملية الضبط الذاتي دور كبير في تعديل سلوك الأفراد، وذلك من خلال إلتزامهم بتطبيق إستراتيجياته وأساليبه، شرط المداومة والاستمرارية على تنفيذها.

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

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

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

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

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

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

**6- ثقافة المجتمع Culture :** تلعب الثقافة دورا هاما في تعليم الطفل التحكم في انفعالاته، ويمكن أن يحدث ذلك بطريقة مباشرة من خلال الأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية، كما يمكن أن يحدث بطريقة غير مباشرة من خلال وسائل الإعلام تؤثر على ثقافة المجتمع الذي ينشأ فيه الفرد في قدرته على الضبط الذاتي.

**7- إمكانية حدوث النتيجة Outcome Contingencies:** إن إمكانية حدوث النتيجة هي إحدى العوامل المؤثرة في حدوث الضبط الذاتي. **( عبد المعطي، واخرون، 2013، ص ص. 227-228).**
إن الضبط الذاتي يتأثر بعدة عوامل، مَما قد يعيق نجاحه، فإذا ما أحسن الطالب إستخدام أساليبه

وإسترتيجياته أدت به إلى نتائج مرغوبة، وإذا ما لم يحسن إستخدامها أدت به إلى نتائج غير مرغوبة، فنجاحه أو عدم نجاحه يتوقف على كيفية إستخداماالأساليب والإستراتيجيات.

## الثالث عشر: عوائق تطبيق أسلوب ضبط الذات

- خوف الفرد الذي سيقوم بعملية الضبط الذاتي من الفشل.
- عدم رغبة الفرد الذي سيقوم بعملية الضبط الذاتي في إحداث التغيير المطلوب.
- الضغوط الاجتماعية من الرفاق على الفرد وعدم تشجيعه على التغيير خاصة إذا كان من المدخنين أو المدمنين.
- عدم بذل الجهد الكافي من قبل الفرد المعني بضبط الذات لمقاومة الإغراء أو الاستمرار في اتخاذ قراره بالتغيير، الأمر الذي يخفض من دافعيته في استمرار اتخاذ القرار والمضي في تطبيقه.
- تردد الفرد في اتخاذ قرار التغيير وعدم إمكانية التغيير.
- ضعف الإرادة والشخصية لدى الفرد وعدم قدرته على مواجهة الأحداث.
- عدم توقع الفرد لحدوث أخطاء أثناء تطبيق البرنامج. **(أبو أسعد، 2014، ص ص.332-333).**
- إن عملية الضبط الذاتي قد تتأثر بعدة عوامل تعيق نجاحه، وأغلبها مرتبطة بالفرد بحد ذاته، لذلك فإذا ما اراد الفرد التغيير فيجب ان يغير من نفسه.

## الرابع عشر: نصائح للوصول لضبط الذات

- قم بتوضيح أهدافك و الأولويات وابق أهدافك المكتوبة ضمن مجال رؤيتك وضعها بمكان واضح وقم بتركيز جهودك على تحقيق الأهداف الأكثر أهمية فقم بعمل الأشياء حسب ترتيب الأولويات.
- قم بتطبيق خطة يومية وحدد المهام التي يجب القيام بها وأولوياتها.
- ابدأ بوضع وقت محدد واقعي لإتمام المهام الصعبة أو الغير سارة فوضع الوقت المحدد يساعدك على خلق إحساس على أن الأمور طارئة.
- ابدأ واعمل بالهمة العالية ولا تقع بمصيدة الكسل و التراخي عند سعيك للكمال وقم بتقسيم المهام التي تحمل التحدي إلى أقسام صغيرة يمكن التعامل معها.
- فعندما نملك سلوك ضبط الذات يصبح كل شيء لدينا ممكنا وبدونه فقد يبدو أسهل الأهداف على أنها حلم مستحيل.

- قم بخلق كمية تحرك لجعلك تتجه باتجاه المهام الصعبة أو الغير سارة وقم بوضع وقت محدد للعمل به أو ابدأ بالجزء السهل منه.
- قم بحساب كلفة التسويف واسأل نفسك: من سيحميني عند خسارتي إن أنا قمت بالتسويف والمماطلة؟
- راقب وبوقت محدد بتقدير تقدمك باتجاه تحقيق هدفك فهل أنت تسير بالسد الصحيح؟ فإن لم تكن فقم بالصحيح.
- كافئ نفسك عند إنجازك عمل صعب.
- باستمرار اسأل نفسك: ماهي أفضل الاستخدامات لوقتي حتى الان؟
- قم بتطوير طريقة ضبط للذات بإدارة المشاعر لديك وقم بعدم الالتفات للأشياء السارة الفورية المؤقتة التي تجعلك تحقق هدفك بعيد الامد. **.(زيادة، 2012، ص ص. 166-167)**
- إذا ما أراد الفرد التحكم والسيطرة على ذاته، وجب عليه الإلتزام بنصائح الضبط الذاتي.

## خلاصة الفصل :

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

# الفصل الرابع

# الإجراءات المنهجية للدراسة

**أولا: الدراسة الإستطلاعية.**

1- أهداف الدراسة .

2- إجراءات الدراسة .

3- مجتمع الدراسة .

4- عينة الدراسة .

5- أدوات الدراسة .

6- نتائج الدراسة .

**ثانيا: الدراسة الأساسية.**

1- حدود الدراسة .

2- منهج الدراسة .

3- إجراءات الضبط التجريبي .

4- متغيرات الدراسة .

5- عينة الدراسة .

6- البرنامج التدريبي المقترح.

7- أساليب المعالجة الإحصائية.

## أولا:الدراسة الاستطلاعية

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

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

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

### 1-أهداف الدراسة الإستطلاعية

- التحقق من الخصائص السيكومترية ( الصدق، الثبات).
- التعرف على المشكلات التي يمكن ان تعترضها الأداة المعتمدة في الدراسة.
- التعرف على الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها.
- التعرف على مدى ملائمة ادوات الدراسة على العينة الأساسية بعد تجريبها على العينة الاستطلاعية.
- التأكد من مدى فهم العينة الاستطلاعية لمفردات أدوات الدراسة.
- التعرف على الصعوبات التي من الممكن ان تعترض الباحث، من أجل تفاديها في الدراسة الأساسية.

### 2-اجراءات الدراسة الاستطلاعية

- الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي، والدراسات السابقة التي إهتمت بمتغير مهارات التفكير ما وراء المعرفي، ومتغير الضبط الذاتي وعلاقتهما بالمتغيرات الأخرى.
- الاطلاع على نمادج من المقايس المبنية في مجال الضبط الذاتي، والبرامج التدريبية المبنية في مجال مهارات التفكير ما وراء المعرفي، من أجل تحديد اهم المؤشرات التي يمكن إعتمادها في تطوير أدوات الدراسة، سواء البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما

وراء المعرفي، أو مقياس الضبط الذاتي في المواقف التربوية، وكيفية إستثمار المحتوى الأكاديمي وفق هذه المهارات المعرفية بما يلائم الخصائص النفسية والتربوية للطلبة في السنة الثانية علوم التربية.

- أخذ الموافقة الأولية من الجهات المعنية.
- تم الإتصال بأساتذة مختصين في العلوم النفسية والتربوية، من أجل طلب تحكيم البرنامج التدريبي، ومقياس الضبط الذاتي(**انظر الملحق1**) في صورتهما الأوليين، وبعد موافقتهم تم إرسال نسخ لهم من أجل تحكيمها.
- استرجاع نسخ البرنامج التدريبي، ومقياس الضبط الذاتي بعد التحكيم(**انظر الملحق 02**)، والحرص على اضافة التعديلات المقترحة من طرف المختصين، من أجل اخراجهما في صورتهما النهائية.
- تم تحديد عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة الأساسية، من اجل توزيع مقياس الضبط الذاتي القبلي(**انظر الملحق 03**)، بعد تحكيمه من طرف الأساتذة المحكمين(**انظر الملحق**05)، لحساب الخصائص السيكومترية(الصدق والثبات)، والتأكد من مدى مصداقيته وملائمته مع البيئة والعينة.
- توزيع مقياس الضبط الذاتي قبل حساب الخصائص السيكومترية (**انظر الملحق03**) على عينة خارج عينة الدراسة بلغ عددها (**30**) طالبة، للتأكد من مدى وضوح صياغة بنود المقياس ومدى فهم المفحوص لها، والتحقق من كفاءة التعليمات المقدمة لكل محور، وكان الغرض منها أيضا معرفة مدى تأثير طول المقياس على أداء ودقة المفحوص في الإجابة، وقد أسفر التطبيق الاستطلاعي لمقياس الدراسة على أن الألفاظ الواردة فيه بسيطة وسهلة وليست غامضة، كما أن العبارات لا توحي بإجابات معينة، ولا تتضمن إلا فكرة واحدة مما لم يحدث سوء فهم لدى الطلبة عند الإجابة على أسئلتها، وبالتالي لم تقم الباحثة بأي تعديلات (حذف أو إضافة ) بالنسبة لعدد بنود المقياس أو مضمونه، أما متوسط الوقت الذي استغرقه أفراد العينة في الإجابة على فقرات المقياس بلغ حوالي (15) دقيقة.

**3-مجتمع الدراسة**

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طلبة السنة الثانية علوم التربية الذين يزاولون دراستهم الجامعية بجامعة محمد الصديق بن يحي خلال السنة الدراسية 2021/2020، والمتمثل في (240) طالب وطالبة، مقسمين على 8 أقسام.

## 4-عينة الدراسة الاستطلاعية

لحساب الخصائص السيكوميترية، قامت الباحثة بتطبيق اداة الدراسة (مقياس الضبط الذاتي)(**انظر الملحق 03**) على عينة إستطلاعية قوامها(30) طالبة من مجتمع الدراسة الأصلي المقدر ب (240 ) طالب وطالبة، مايعادل (8) أقسام، كل قسم يضم (30) طالب وطالبة، بهدف التحقق من صلاحية اداة الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية من خلال حساب الخصائص السيكوميترية(الصدق والثبات).

## 5-أدوات الدراسة

من أجل جمع البيانات اللازمة وحتى تتسنى الإجابة الدقيقة على أسئلة الدراسة وفرضياتها قامت الباحثة بإعداد كل من مقياس الضبط الذاتي، والبرنامج التدريبي القائم على "مهارات التفكير ماوراء المعرفي".

**1- مقياس الضبط الذاتي:**

وهو مقياس أعدته الباحثة، تم بناءه بالإستناد إلى المقاربات السلوكية، وقد ركزت الباحثة في بناءه على نموذج (**كانفر**)، حيث يرى أن التنظيم للسلوك يمر على ثلاث مراحل هي:

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

كما انها إعتمدت على نموذج **سكينر** في بناء مفرداته، إضافة إلى إعتمادها على الأدب النظري المتعلق بالضبط الذاتي، وكذا الدراسات السابقة التي تناولت الضبط الذاتي نذكر منها: **دراسة ابراهيم باجس معالي(2015) بعنوان**"فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين"، **دراسة فيصل خليل الربيع (2016) بعنوان**"الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك"، **دراسة محمد بن مشيع (2017 ) بدراسة**"علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط

الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض"، وكذا الإطلاع على مقاييس ضبط الذات في مختلف الدراسات السابقة.

- **تصميم مقياس الضبط الذاتي:**

في هذا الإطار قمنا بتطوير مقياس اعد لقياس(**اثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية**)، والذي قامت الباحثة ببناءه في مذكرة لنيل شهادة الماستر توجيه وإرشاد تربوي للسنة الجامعية 2018/2017، بعنوان (**اثر برنامج ارشادي قائم على مهارات الاستذكار الفعال لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي**)، بحيث كان يحتوي في صورته الأولية على (30) عبارة مقسمة على (03) محاور لمقياس الضبط الذاتي(بالرجوع لمذكرة الماستر)، بعدها قامت الباحثة بتطويره ليصبح يحتوي على (42 ) عبارة قبل عرضه على المحكمين(**انظر الملحق 01**)، وبعد التحكيم أصبح يحتوي على (50) عبارة(**انظر الملحق 03**)، وبعد حساب الخصائص السيكومترية أصبح في صورته النهائية يحتوي على (36) عبارة(**انظر الملحق 04**)، وفق مقياس(ليكرت الخماسي)، أي على شكل أسئلة مختلفة تتضمن كل واحدة منها (05) مستويات للإجابة هي:

**تتحقق بدرجة كبيرة جدا، تتحقق بدرجة كبيرة، تتحقق بدرجة متوسطة، تتحقق بدرجة قليلة، تتحقق بدرجة قليلة جدا**، تم الاعتماد على سلم تنقيط يتراوح من **1 إلى 5**.

- **وصف المقياس:**

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

**جدول(01) يوضح توزيع بنود المقياس على مقياس الضبط الذاتي حسب الأبعاد بعد التحكيم.**

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

**جدول(02) يوضح توزيع بنود المقياس على مقياس الضبط الذاتي حسب الأبعاد بعد حساب الخصائص السيكومترية.**

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

- **تصحيح المقياس:**

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

**الجدول رقم (03) يوضح بدائل ودرجات مقياس ليكارت الخماسي**

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

- **الخصائص السيكومترية :**

**أولا : صدق المقياس :**

**1- صدق المحكمين(الصدق الظاهري):**

تم عرض المقياس في صورته الأولية (**انظر الملحق رقم01**) على (**11**) من الأساتذة المحكمين المختصين في العلوم التربوية والعلوم النفسية من الجامعات الجزائرية، وحتى الجامعات الأجنبية كتونس، الأردن، والمملكة السعودية، (**انظرالملحق05**) ، حيث قاموا بإبداء أرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة بنود المقياس ومدى انتماءها للمحاور، وكذلك مدى وضوح الصياغة اللغوية، ومدى فهم المبحوثين لعبارتها، وقد أبدى المحكمين ملاحظات تتعلق بتغيير العبارات وإستبدالها بأخرى أكثر دلالة وأوضح لتحقيق الهدف المنشود من المقياس، وفي ضوء تلك الآراء إلتزمت الباحثة بتعديل تلك الملاحظات ، وبالرجوع للتحليل المبدئي لعباراته من طرف المحكمين، فقد كان المقياس يحتوي على (42) عبارة في صورته الأولية (انظر الملحق 01)، واصبح بعد تعديله يحتوي على (50) عبارة (انظر الملحق 03)، وسوف يتم تطبيقه بعد تحكميه من طرف المحكمين على العينة الإستطلاعية، للتأكد من الخصائص السيكوميترية، بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، ومن تم التحقق من مدى صلاحية عبارته لتطبيقها على العينة الأساسية، ولقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل لواشي (Lawache ) للاتفاق (CVR) ، بإستخدام المعادلة التي مفاذها:

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

حيث:

**CVR:** نسبة الصدق الظاهري.

**n:** العدد الكلي للمحكمين.

**N:** عدد المحكمين الذين اتفقو على ان الفقرة اساسية.**(معوش، 2020، ص.40).**

**الجدول رقم (04) يوضح معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل لواشي (Lawache ) للاتفاق (CVR) لمقياس الضبط الذاتي**

| العبارات | العنوان | |
|---|---|---|
| | المتفقين | CVP |
| **محور المراقبة الذاتية** | | |
| **1** | 10 | 0.81 |
| **2** | 10 | 0.81 |
| **3** | 10 | 0.81 |
| **4** | 10 | 0.81 |
| **5** | 10 | 0.81 |
| **6** | 11 | 1 |
| **7** | 11 | 1 |
| **8** | 11 | 1 |
| **9** | 10 | 0.81 |
| **10** | 10 | 0.81 |
| **11** | 10 | 0.81 |

| | | |
|---|---|---|
| **12** | 10 | 0.81 |
| **13** | 10 | 0.81 |
| **14** | 10 | 0.81 |
| محور التقييم الذاتي | | |
| **1** | 10 | 0.81 |
| **2** | 10 | 0.81 |
| **3** | 10 | 0.81 |
| **4** | 10 | 0.81 |
| **5** | 10 | 0.81 |
| **6** | 10 | 0.81 |
| **7** | 10 | 0.81 |
| **8** | 11 | 1 |
| **9** | 11 | 1 |
| **10** | 11 | 1 |
| **11** | 10 | 0.81 |
| **12** | 10 | 0.81 |
| **13** | 10 | 0.81 |
| **14** | 10 | 0.81 |

| محور التعزيز الذاتي | | |
|---|---|---|
| **1** | 11 | 1 |
| **2** | 11 | 1 |
| **3** | 11 | 1 |
| **4** | 10 | 0.81 |
| **5** | 10 | 0.81 |
| **6** | 11 | 1 |
| **7** | 10 | 0.81 |
| **8** | 11 | 1 |
| **9** | 10 | 0.81 |
| **10** | 11 | 1 |
| **11** | 11 | 1 |
| **12** | 11 | 1 |
| **13** | 11 | 1 |
| **14** | 11 | 1 |
| **المقياس ككل** | **10** | **0.81** |

يتضح من نتائج الجدول(**04**) أن معامل اتفاق المحكمين على مدى صلاحية كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح ما بين(0.81 و 1) ، كما أن معامل الاتفاق لمقياس الضبط الذاتي ككل حصل على معامل اتفاق (0.81) وهو مقبول إلى حد كبير.

**الجدول05 يوضح معيار الحكم من قبل رأي المحكمين.**

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

**(حسين، 2017، ص.13)**

وبالرجوع إلى معيار الحكم من قبل رأي المحكمين فنجد أنه بالرغم من أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كانت محصورة بين 80% الى 100%، الا انهم نصحو بتعديل صياغة العبارات مع الاحتفاظ بالمعنى، ولقد إلتزمت الباحثة بتوجيهاتهم، والجدول(06) يوضح ذلك.

**جدول(06) يوضح العبارات المعدلة بعد تحكيم محاور(المراقبة الذاتية، القييم الذاتي، التعزيز الذاتي) لمقياس الضبط الذاتي.**

**محور المراقبة الذاتية:**

| | قبل | بعد |
|---|---|---|
| 1 | أسجل سلوكي الإيجابي اتجاه إنجاز المهام الأكاديمية من أجل المداومة عليه. | **أداوم على ممارسة سلوكاتي الإيجابية اتجاه إنجاز مهامي الأكاديمية.** |
| 2 | أسجل سلوكي السلبي اتجاه إنجاز المهام الأكاديمية من أجل تعديلها. | **أعمل على تجنب سلوكاتي السلبية إتجاه إنجاز مهاماتي الأكاديمية وتعديلها.** |
| 3 | أقسم الفترات الزمنية اللاَزمة لأداء كل مهمة أكاديمية. | **أقوم بتقسيم وقتي لأداء مهامي الأكاديمية.** |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | أحرص على الاحتكاك بالزملاء الذين يحرصون على إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم. | **أحرص على الإحتكاك بالزملاء الذين ينجزون مهاماتهم الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم.** |
| 5 | أسجل السلوك الذي أرغب في أداءه اتجاه المهام الأكاديمية. | **أدون السلوكات التي أرغب في أداءها إتجاه مهاماتي الأكاديمية .** |
| 9 | ألاحظ السلوك الإيجابي لزملائي أثناء اداء المهام الأكاديمية لتنفيذه. | **ألاحظ السلوكات الإيجابية لزملائي أثناء اداء مهاماتهم الأكاديمية من أجل تطبيقها.** |
| 11 | أأجل إشباع رغباتي إلى وقت لاحق، إذا كانت لدي مهام أكاديمية. | **أأجل ممارسة رغباتي إلى وقت لاحق، إذا كانت لدي مهامات أكاديمية.** |
| 12 | أراجع نفسي كلما تراجعت في إنجاز المهام الأكاديمية. | **أراجع نفسي، كلما حدث تدني في مستوى إنجازي للمهامات الأكاديمية.** |
| 13 | أمنح نفسي فترات راحة كلما أحسست بالضغط في إنجاز المهام الأكاديمية، لتجديد الطاقة البحثية. | **أمنح نفسي فترات راحية، كلما أحسست بالضغط جراء إنجاز مهاماتي الأكاديمية، لتجديد طاقاتي.** |
| 14 | أطلب التوجيهات والنصائح من ذوي الخبرة والتجارب في مجال البحث العلمي، كلما أحسست بالتراجع في إنجاز المهام الأكاديمية. | **أطلب التوجيهات والنصائح ممن لهم خبرة وتجربة في مجال البحث العلمي، كلما وجدت صعوبات في إنجاز المهام الأكاديمية.** |

**محور التقييم الذاتي:**

| | | |
|---|---|---|
| 1 | أقارن أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية مع اداء زملائي من أجل تطوير مهاراتي. | **أقارن أدائي في إنجاز المهامات الأكاديمية، مع اداء زملائي المتفوقين من أجل تطوير مهاراتي.** |
| 2 | أقارن بين أدائي في إنجاز المهام | **أقارن بين أدائي في إنجاز المهام** |

| | | |
|---|---|---|
| | الأكاديمية وأهدافي التي قمت بتحديدها. | **الأكاديمية، والأهداف المسطرة** |
| 3 | أحدد نقاط القوة ونقاط الضعف من أجل تطويرها. | **أحدد نقاط قوتي من أجل تطويرها** |
| 4 | أقوم بتقديم حكم للمستوى الذي توصلت إليه في اداء المهام الأكاديمية. | **أقوم بتقييم للمستوى الذي توصلت إليه في اداء المهامات الأكاديمية.** |
| 5 | أبحث في أسباب تحسن ادائي من اجل تعزيزه وتطويره. | **أبحث في أسباب تحسن ادائي من اجل المدامة عليها.** |
| 6 | أبحث عن أسباب تراجعي في إنجاز المهام الاكاديمية من اجل تعديله. | **أبحث عن أسباب تراجعي في إنجاز المهامات الاكاديمية من اجل تجنبها.** |
| 7 | أعيد النظر في كل المهام الأكاديمية التي قمت بتدوينها لإنجازها لمعرفة مدى التقدم الذي احرزته. | **أعيد النظر في المهام الأكاديمية قيد الانجاز لمعرفة مدى التقدم الذي احرزته.** |
| 11 | أقوم بوضع معايير للحكم على التقدم او التراجع في إنجازاتي الأكاديمية. | **أحدد نقاط ضعي من أجل تطويرها.** |
| 12 | أعيذ النظر في قدرتي او عدم قدرتي على تحمل تأجيل إشباع رغباتي حتى الانتهاء من إنجاز المهام الأكاديمية. | **أعيذ النظر في مدى قدرتي على تحمل تأجيل إشباع رغباتي حتى الإنتهاء من إنجاز المهامات الأكاديمية.** |
| 13 | كلما تلقيت العتاب من طرف الاستاذ نتيجة اللاَمبالاة في انجاز المهام الأكاديمية كلما أعدت النظر في السلوك السلبي من اجل تعديله. | **أعمل على إعادة النظر في سلوكاتي السلبية كلما تلقيت العتاب من طرف الاستاذ نتيجة اللامبالاة في انجاز المهامات الاكاديمية وتعديلها** |
| 14 | انتقادات الآخرين لتراجع أدائي تزيدني | **انتقادات الآخرين لتراجع ادائي، تزيدني** |

| | | |
|---|---|---|
| | حماسا نحو تقديم الأفضل في انجاز المهام الاكاديمية. | **حماسا نحو تقديم الأفضل في انجاز المهامات الاكاديمية.** |

**محور التعزيز الذاتي:**

| | | |
|---|---|---|
| 4 | أنهض باكرا، وأنام متأخر كلما أحسست بالتقصير في إنجاز المهام الاكاديمية. | **أنهض باكرا، كلما أحسست بالتقصير في إنجاز المهام الاكاديمية من اجل تعويض مافاتني من تأذية المهام.** |
| 5 | كلما انهيت انجاز المهام الاكاديمية في الوقت المحدد، اتحاور مع نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهذا السلوك الايجابي. | **كلما انهيت انجاز المهام الاكاديمية في الوقت المحدد، أحدث نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهدا السلوك الايجابي.** |
| 7 | كلما تلقيت الشكر من طرف الأستاذ نتيجة التزام إنجاز المهام الأكاديمية كلما اصريت على الانضباط الاكاديمي. | **كلما تلقيت الشكر نتيجة التزامي في انجاز المهام الاكاديمية، كلما اصريت على الإنضباط الاكاديمي.** |
| 9 | كلما تحصلت على نقاط زائدة من طرف الأستاذ نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الإنتاج أكثر. | **كلما تحصلت على ملاحظات إيجابية نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الاجتهاد أكثر.** |

**جدول (07) يوضح العبارات المقترحة كإضافة من طرف الأساتذة المحكمين بعد التحكيم.**

**محور المراقبة الذاتية:**

| | |
|---|---|
| 15 | أتابع بإستمرار تقدمي في إنجاز المهامات الأكاديمية. |
| 16 | أتابع بإستمرار تنفيدي للخطط التي قمت بوضعها من أجل إتمام المهامات الأكاديمية في الوقت المحدد |
| 17 | اقرا التعليمات بحرص قبل ان ابدأ في اداء المهام التي سوف انجزها. |

**محور التقييم الذاتي:**

| | |
|---|---|
| 15 | اقارن بين السلوكات الايجابية والسلوكات السلبية في اداء المهام، من اجل المداومة على ممارسة السلوكات الايجابية، وتجنب ممارسة السلوكات السلبية. |
| 16 | أقوم بوضع معايير للحكم على مدى التقدم في إنجازاتي الأكاديمية |
| 17 | أقوم بوضع معايير للحكم مدى التراجع في إنجازاتي الأكاديمية |

**محور التعزيز الذاتي:**

| | |
|---|---|
| 15 | اعتز بنفسي كلما التزمت بتنفيد الخطط التي قمت بتسطيرها. |
| 16 | انام متأخرا، كلما أحسست بالتقصير في إنجاز مهاماتي الاكاديمية، لتعويض ما فاتني. |

**جدول (08) يوضح تعديل بدائل مقياس الضبط الذاتي بعد التحكيم.**

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

**2- الصدق المرتبط بالثبات (الذاتي):**

تم حساب الصدق الذاتي لمقياس الضبط الذاتي، الذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات

يساوي جذر الثبات **0.83** = $\sqrt{0.70}$ ، والنتيجة تدل على أن المقياس يتمتع بصدق ذاتي مرتفع.

**3- صدق المقارنة الطرفية ( الصدق التمييزي ):**

تستخدم هذه الطريقة في حساب صدق الاختبار من خلال قدراته على التمييز بين طرفي الاستبيان أي بين المجموعتين الدنيا والعليا، وهذه الطريقة تستخدم في حساب الصدق التكويني وصـدق المحتوى، حيث قمنا بترتيب درجات العينة تصاعديا وأخذت نسبة 27 % من طرفي التوزيع (30X27 /100) و حساب الفرق باختبار " ت " بين متوسطي المجموعتين كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول (09) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس الضبط الذاتي.**

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

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

**4- صدق الاتساق الداخلي:**

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

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

| متغير الضبط الذاتي | | | |
|---|---|---|---|
| الأبعاد | رقم العبارات | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| بعد المراقبة الذاتية | 18 | .447* | دال عند 0.05 |
| | 44 | .505** | دال عند 0.01 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 38 | .265 | غير دال |
| | 4 | .608** | دال عند0.01 |
| | 35 | .358 | غير دالة |
| | 29 | .500** | دال عند0.01 |
| | 41 | .365* | دال عند0.05 |
| | 42 | .266 | دال عند0.05 |
| | 9 | .412* | دال عند0.05 |
| | 46 | .246 | غير دال |
| | 22 | .216 | غير دال |
| | 12 | .250 | غير دال |
| | 49 | .367* | دال عند 0.05 |
| | 14 | .385* | دال عند 0.05 |
| | 26 | .381* | دال عند 0.05 |
| | 31 | .653* | دال عند 0.05 |
| | 33 | .459* | دال عند 0.05 |
| بعد التقييم الذاتي | 6 | .475** | دال عند 0.01 |
| | 1 | .427* | دال عند0.05 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 8 | .292 | غير دال |
| | 13 | .338* | دال عند0.05 |
| | 2 | .518** | دال عند 0.01 |
| | 5 | .270 | غير دال |
| | 20 | .082 | غير دال |
| | 27 | .464** | دال عند 0.01 |
| | 47 | .461* | دال عند0.05 |
| | 39 | .584** | دال عند 0.01 |
| | 16 | .483** | دال عند 0.01 |
| | 10 | .364* | دال عند 0.05 |
| | 24 | .337 | غير داال |
| | 37 | .520** | دال عند 0.01 |
| | 48 | .394* | دال عند 0.05 |
| | 11 | .246 | غير داال |
| | 3 | .520** | دال عند 0.01 |
| بعدالتعزيز الذاتي | 7 | .320 | غير دالة |
| | 15 | .267 | غير دالة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **40** | .473** | **دال عند 0.01** |
| | **36** | .436* | **دال عند0.05** |
| | **34** | .380* | **دال عند 0.05** |
| | **32** | .428* | **دال عند 0.05** |
| | **25** | .504** | **دال عند 0.01** |
| | **28** | .565** | **دال عند 0.01** |
| | **17** | .318 | **غير دال** |
| | **21** | .512** | **دال عند 0.01** |
| | **19** | .546** | **دال عند 0.01** |
| | **30** | .619** | **دال عند 0.01** |
| | **23** | .404* | **دال عند 0.05** |
| | **43** | .518** | **دال عند 0.01** |
| | **45** | .584** | **دال عند 0.01** |
| | **50** | .314 | **غير دال** |

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

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

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

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

- **ثبات المقياس :**

بعد تطبيق المقياس على عينة خارج عينة الدراسة عددها(30) طالبة، تم جمع البيانات المتعلقة بإجابات الأفراد، ثم بعدها قامت الباحثة بتفريغ هذه البيانات في برنامج (الحزمة الإحصائية spss للعلوم الإنسانية والاجتماعية)، لمعرفة درجة معامل ألفا كرونباخ، والذي يعرف أنه:

"من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكَون من درجات مركبة ، ومعامل ألفا كرونباخ يربط ثبات الإختبار بتباين بنود، فإزدياد نسبة تباينات البند بالنسبة إلي التباين الكلي، يؤذي إلى إنخفاض معامل الثبات" **(مقدم، 2003، ص.160)**، وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الباحث الطرق التالية:

**1- معامل ألفا كرونباخ :**

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

**جدول رقم (12) يبين قيمة Cronbach's Alpha معامل للمقياس**

| المتغيرات | الأبعاد | عدد العبارات | قيمة معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| متغير الضبط الذاتي | بعدالمراقبة الذاتية | 17 | 0.726 |
| | بعدالتقييم الذاتي | 17 | 0.695 |
| | بعدالتعزيز الذاتي | 16 | 0.696 |
| | الضبط الذاتي ككل | 50 | 0.705 |

من خلال الجدول رقم (12) يتضح ان معامل الثبات لأبعاد مقياس الضبط الذاتي جاءت محصورة بين ( 0.695 و 0.705) اما المقياس ككل فقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0,726)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة ومقبولة من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

**2- طريقة التجزئة النصفية:**

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

**الجدول رقم (13) يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية**

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

من خلال الجدول رقم **(13)** نلاحظ ان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (0,901)، وبعد تصحيح طول المقياس بطريقة سبيرمان براون، فقد بلغ معامل الثبات (0,948)، أما بطريقة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات (0,715) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

## 2-البرنامج التدريبي :

- **إجراءات تصميم البرنامج التدريبي:**
- الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال بناء البرامج التدريبية.
- الإطلاع على البرامج التدريبية المستندة إلى المقاربات المعرفية السلوكية .
- الإطلاع على مختلف الدراسات السابقة التي قامت ببناء او تطوير البرامج التدريبية بإختلاف متغيرات الدراسة، من اجل اخذ فكرة عامة على طريقة بناء البرنامج التدريبي .
- رسم خطة مبدئية للبرنامج التدريبي(عنوان الجلسة، مدة الجلسة، التقنيات والأساليب المستخدمة، الوسائل المستخدمة، إجراءات سير الجلسة التدريبية، عدد الجلسات التدريبية)، وذلك بالرجوع إلى برامج تدريبية مشابهة تبحث في نفس الهدف.
- إختيار مقاييس التخصص التي تخدم هدف البرنامج التدريبي.
- البحث في إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي التي يستند عليها البرنامج التدريبي.
- الإنطلاقة الفعلية في بناء البرنامج التدريبي في صورته الأولية.
- المداومة والإستمرارية على تعديله بالإضافة أو الحذف بما يتوافق مع هدفه.
- عرضه على مختص في اللغة العربية من اجل التأكد من الصياغة اللغوية.

- عرضه على الاستاذ المشرف، وفتح باب المناقشة في محتواه، ومن تم الإلتزام بتوجيهاته وتصحيحها، واخد الموافقة الأولية في إرساله لأساتذة مختصيين في مجال العلوم التربوية والعلوم النفسية من اجل تحكيمه.
- إرساله للمحكمين(**انظر الملحق رقم 06**)، وقد تم إرسال (13) نسخة، وبعد مدة زمنية دامت حوالي (3) أشهر، تم إسترجاع (11) نسخ منه.
- الأخد بإرشادات وتوجيهات المحكمين، والإلتزام بالتعديلات.
- **وصف البرنامج التدريبي :**
- يشمل (11) جلسة تدريبية (**انظر الملحق رقم 07**).
- تحتوي محاوره على (03) محاور وهي: التخطيط، المراقبة، التقييم.
- يستند على المقاربات المعرفية السلوكية، وهو قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.
- هدفه العام تحسين مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.
- أهدافه الفرعية تتمثل في تحسين المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، التعزيز الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.
- مدتة لاتتجاوز ساعة واحدة (60 دقيقة) لكل جلسة تدريبية.
- أغلب التقنيات والأساليب المستخدمة في الجلسات التدريبية تمثلت في (المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية).
- إختلفت الوسائل المستخدمة في جلساته حسب ما تتطلبه كل جلسة تدريبية.
- تم تحديد إجراءات سير الجلسة التدريبية حسب ما يتوافق مع محتوى الجلسة التدريبية وفنياتها وإستراتيجياتها وهدفها.
- تم تقييم الجلسة التدريبية من طرف الطلبة في نهاية كل جلسة تدريبية.
- **الخصائص السكومترية للبرنامج التدريبي:**
- **صدق المحكمين(الصدق الظاهري):**

قامت الباحثة بالإعتماد على الصدق الظاهري للوقوف على صدق البرنامج التدريبي، حيث وزعت نسخ منه على(15) أستاذ محكم تخصصات علم النفس وعلوم التربية من داخل الجامعات الجزائرية، اضافة الى جامعات من خارج الوطن منها الاردن وتونس والسعودية، وذلك من اجل إبداء ارائهم في مدى صلاحية مقاييس المحتوى الأكاديمي الموزعة على الجلسات التدريبية ومدى

تلائمها وإرتباطها مع محاور البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم)، وكذا مدى صلاحية **(عنوان الجلسة، اهدافها، التقنيات والاساليب، الوسائل المستخدمة، اجراءات سير الجلسات التدريبية)**، وقد إسترجعت الباحثة (11) نسخة منه **(انظر الملحق رقم 06)**، ثم بعد ذلك تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل لاوشي (Lawache ) للاتفاق (CVR) ، بإستخدام المعادلة التي مفادها:

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

**حيث:**

**CVR:** نسبة الصدق الظاهري.

**n:** العدد الكلي للمحكمين.

**N:** عدد المحكمين الذين اتفقو على الفقرة أساسية.**(معوش، 2020، ص.40)**

**الجدول رقم (14) يوضح معامل الاتفاق بين المحكمين عن طريق معامل لواشي (Lawache ) للاتفاق (CVR) للبرنامج التدريبي**

| الجلسات التدريبية | العنوان | | الاهداف | | التقنيات والاساليب | | الوسائل المستخدمة | | اجراءات سير الجلسة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتفقين | CVP | المتفقين | CVP | المتفقين | CVP | المتفقين | CVP | االمتفقين | CVP |
| الجلسة الاولى | 11 | 1 | 9 | 0.63 | 9 | 0.63 | 10 | 0.81 | 10 | 0.81 |
| الجلسة الثانية | 9 | 0.63 | 9 | 0.63 | 9 | 0.63 | 9 | 0.63 | 10 | 0.81 |
| الجلسة الثالثة | 9 | 0.63 | 8 | 0.45 | 8 | 0.45 | 10 | 0.81 | 9 | 0.63 |
| الجلسة | 9 | 0.63 | 8 | 0.45 | 8 | 0.45 | 9 | 0.63 | 10 | 0.81 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الرابعة** | | | | | | | | | | |
| **الجلسة الخامسة** | 8 | 0.45 | 8 | 0.45 | 8 | 0.45 | 9 | 0.63 | 9 | 0.63 |
| **الجلسة السادسة** | 8 | 0.45 | 9 | 0.63 | 8 | 0.45 | 8 | 0.45 | 10 | 0.81 |
| **الجلسة السابعة** | 9 | 0.63 | 10 | 0.81 | 9 | 0.63 | 10 | 0.81 | 9 | 0.63 |
| **الجلسة الثامنة** | 10 | 0.81 | 9 | 0.63 | 8 | 0.45 | 10 | 0.81 | 9 | 0.63 |
| **الجلسة التاسعة** | 8 | 0.45 | 9 | 0.63 | 8 | 0.45 | 9 | 0.63 | 10 | 0.81 |
| **الجلسة العاشرة** | 9 | 0.63 | 10 | 0.81 | 8 | 0.45 | 8 | 0.45 | 9 | 0.63 |
| **الجلسة الحادي عشر** | 11 | 1 | 9 | 0.63 | 9 | 0.63 | 9 | 0.63 | 9 | 0.63 |
| **البرنامج التدريبي ككل** | 10 | 0.81 | | | | | | | | |

يتضح من نتائج الجدول(**14**) أن معامل اتفاق المحكمين على مدى صلاحية **كل من (عنوان الجلسة، اهدافها، التقنيات والاساليب، الوسائل المستخدمة، اجراءاتها)** تتراوح ما بين(0.45 و 1)، وقد قامت الباحثة بالتعديل والحذف والإحتفاظ بما هو مقبول، وذلك بالرجوع إلى معيار الحكم من قبل

المحكمين(**أنظر الجدول رقم 15**)، كما أن البرنامج التدريبي ككل حصل على معامل اتفاق (0.81) وهو مقبول إلى حد كبير.

**الجدول(15) يبين معيار الحكم من قبل رأي المحكمين**

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

**(حسين، 2017، ص.13)**

بالرجوع إلى معيار الحكم من قبل رأي المحكمين فلقد إلتزمت الباحثة بتعديل كل من **(عنوان الجلسة، اهدافها، التقنيات والاساليب، الوسائل المستخدمة، اجراءات سير الجلسات التدريبية)**، التي تنحصر نسبة الاتفاق عليها من 70%الى اقل من 80%، وقامت بحذف ما يقل عن 70%، وإحتفظت بما هو مقبول.

**ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية:**

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

## ثانيا: الدراسة الأساسية :

### 1-حدود الدراسة:

**الحدود الموضوعية** : أجريت الدراسة من خلال أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الضبط الذاتي، والبرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

**الحدود البشرية** : أجريت الدراسة على عينة من طلبة السنة الثانية علوم التربية.

**الحدود المكانية** : أجريت الدراسة بجامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل.

**الحدود الزمانية** : أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من ( **2021/02/10** إلى **2021/03/7**) للسداسي الاول للسنة الجامعية **2021/2020**.

### 2-منهج الدراسة

**المنهج هو:** مجموع الإجراءات المتبعة في دراسة الظاهرة أو مشكلة البحث، ويؤكد المهتمون بمناهج البحث أنا الباحث ليس حرا في اختياره للمنهج بل طبيعة الظاهرة المراد دراستها هي التي تفرض على الباحث اختيار المنهج الملائم، وتصنف البحث على أساس الهدف الرئيسي له، أما تصنيف المناهج فإنها تتحدد بالطريقة التي يتبعها الباحث لحل مشكلة أو ظاهرة معينة.( **حسن، 1977، ص.21** ).

**كما يعرف أنه:** "مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه". (**زرواتي، 2004، ص.11** )، **ويعرف** "أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة".( **عليان، وآخرون ، 2008 ،ص.41**)، وبما أنّ طبيعة وأبعاد الدراسة هي التي تفرض على الباحث إتباع منهج من خلال خطة يرسمها لتحقيق هدف البحث، فإنّ الباحثة في هذه الدراسة تبحث في "أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية" ، فإنّه تطلب استخدام **التصميم الشبه تجريبي** لأنه يتلاءم وطبيعة موضوع الدراسة، وذلك باستخدام المجموعتين التجريبية والضابطة مع قياسات قبلية وبعدية، وضبط المتغيرات التي تؤثر على مستويات الضبط الذاتي، حيث تعرف التجربة بأنها:"إجراء يهدف إلى التحقق من علاقات العلة والمعلول".( **أبو علام ، 2001 ، ص.22** ).

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

ولقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه التجريبي، واعتمدت على مجموعتين واحدة تجريبية، والاخرى ضابطة، ولقد خضعت كل منهما للقياس القبلي والبعدي لمقياس الضبط الذاتي.

- **التصميم الشبه تجريبي:**

R G1 O1 X O2

R G2 O1 -- O2

- **حيث يشير :**

(R) إلى التعيين العشوائي.

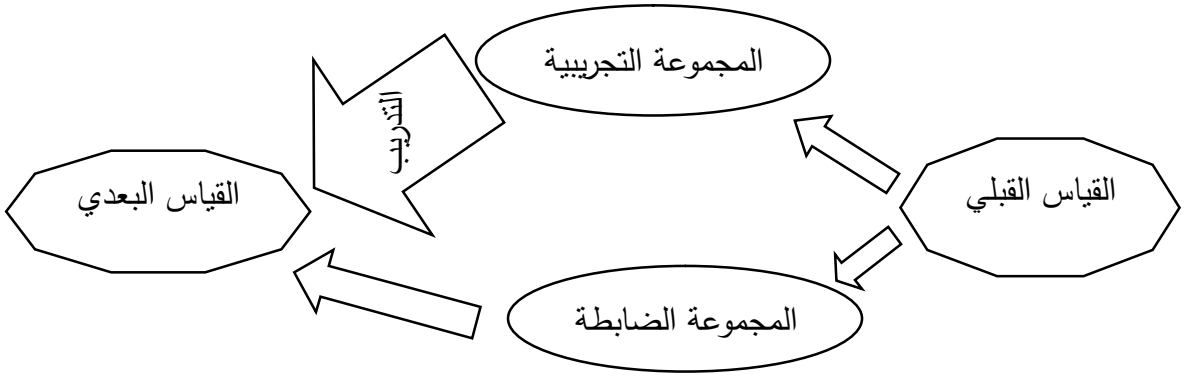
(G1) إلى المجموعة التجريبية

(O1) القياس القبلي.

(X) المتغير المستقل(المعالجة).

(O2) القياس البعدي.

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




**شكل (02) يوضح التصميم الشبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.**

## 3-إجراءات الضبط التجريبي

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

- **تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي:**

**لا توجد فروق دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس الضبط الذاتي.**

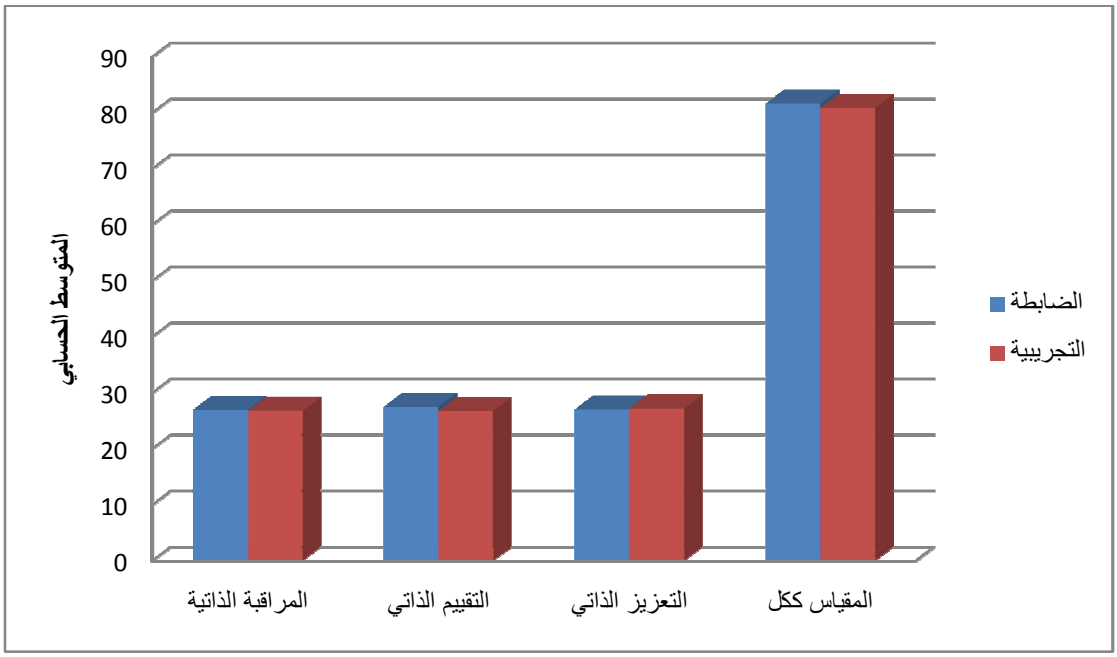
لاختبار هذه الفرضية والتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test)، لبحث الفروق بين درجات أفراد المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس الضبط الذاتي، وكانت النتائج كالتالي:

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

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المراقبة الذاتية | الضابطة | 27 | 26.96 | 2.79 | 0.25 | 52 | 0.79 |
| | التجريبية | 27 | 26.77 | 2.48 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقييم الذاتي | **الضابطة** | **27** | **27.51** | **2.77** | **0.98** | **52** | **0.33** |
| | **التجريبية** | **27** | **26.74** | **3.04** | | | |
| التعزيز الذاتي | **الضابطة** | **27** | **27.03** | **2.57** | **0.24** | **52** | **0.80** |
| | **التجريبية** | **27** | **27.22** | **2.90** | | | |
| المقياس ككل | **الضابطة** | **27** | **81.66** | **5.38** | **0.58** | **52** | **0.56** |
| | **التجريبية** | **27** | **80.88** | **4.29** | | | |

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




**شكل رقم(03) يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في التطبيق القبلي للمقياس الضبط الذاتي.**

- **العمر**:تم الاطلاع على قوائم أسماء الطالبات وأعمارهن، وتبين أن أعمار الطالبات متقاربة مما يؤكد تكافؤ المجموعتين من حيث متغير العمر الزمني.
- **البيئة المدرسية**:تم التأكد من تكافؤ البيئة الصفية من حيث التهوية والإضاءة والتكييف للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي**:حيث ان جميع أفراد عينة الدراسة من بيئة واحدة متقاربة في المستوى الاجتماعي والاقتصادي إلى حد كبير تقريبا وهذا يساعد على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.
- **الجنس** : حيث ان جميع أفراد عينة الدراسة من جنس واحد ألا وهو الإناث مما ساعد على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.
- **ضبط المتغيرات الدخيلة:**

– إستبعاد العينة الإستطلاعية، والتي تمثلت في **(30)** طالب من (02) أقسام خارج عينة الدراسة الأساسية والتي تشمل (04) أقسام.

– إستبعاد الطلبة الذين تجاوز سنهم (22) سنة، لإستبعاد تأثير تفاوت القدرات المعرفية، والمكتسبات القبلية.

– إستبعاد الذكور بسبب العدد القليل لهم مقارنة مع الاناث.

– الحرص على تطبيق القانون الداخلي لتنفيد البرنامج التدريبي بعزل المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة تحاشيا لتبادل المعلومات بينهما.

## 4-عينة الدراسة

تكونت العينة من (54) طالبة ممن يزاولون دراستهم في السنة الثانية علوم التربية من التعليم الجامعي في العام الدراسي(2021/2020) للسداسي الاول، بجامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل، وقد تمثلت في (02) أقسام تدرس داخل المؤسسة الجامعية، قد تم إختيارها **بطريقة عشوائية** تماشيا مع طبيعة الدراسة وطريقة الإجراء، ونظرا للظروف الإستثنائية للسنة الجامعية 2021/2020، حيث تم تقسيم الطلبة إلتزاما بتعليمات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتفاديا لإنتشار الجائحة، إلى دفعتين، الدفعة الاولى شملت (04) أقسام والدفعة الثانية شملت (04) أقسام، وقد إضطرت الباحثة لإختيار دفعة واحدة فقط، تتكون من (120) طالبة من أجل تطبيق البرنامج التدريبي لإستحالة إلتقاء الدفعتين معا، نظرا للتعليمات التي وضعتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بسبب الوضع الاستثنائي، وبما انه في كل بداية سنة دراسية يتم توزيع الطلبة على الأقسام بطريقة عشوائية، فقد إختارت الباحثة (02) أقسام من بين (04) أقسام،أي مايعادل (60) طالبة، القسم الأول كمجموعة تجريبية يتكون من (27) طالبة، القسم الثاني كمجموعة ضابطة يتكون من(27) طالبة حسب ما تتطلبه الدراسة التجريبية.

5- **متغيرات الدراسة:** تضمنت الدراسة المتغيرات الاتية:

**المتغير المستقل، وله مستويان:**

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

**المتغير التابع:** الضبط الذاتي.

**6- البرنامج التدريبي المقترح:**

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

تم بناء البرنامج التدريبي بالإستناد إلى المقاربات المعرفية السلوكية، ونظرية الذكاء الثلاثي المطورة من قبل سيتبرنبرغ( نظرية الذكاء الناجح)، والتي تشير إلى عمليات الضبط العليا التي تستخدم في (التخطيط، المراقبة، التقييم) لأداء الفرد خلال قيامه بمهمة معينة، وهي تقابل نظرية فلافل(1979) أو ما اطلق عليها ب ما وراء المعرفة، والضبط التنفيذي لأداء المهمة.

- **طبيعة البرنامج التدريبي:**

بني البرنامج التدريبي وفقا للمعايير والمواصفات التي وضعتها المقاربات التربوية في الجزائر بما يتوافق مع تطبيق المقاربة بالكفايات، واعتمدت الباحثة على مبادئ النظرية المعرفية في بناءه بما يتوافق مع كل من مقياس علم النفس التربوي، مقياس منهجية البحث العلمي، مقياس بناء الاختبارات التربوية، من مقاييس المحتوى الأكاديمي للسنة الثانية علوم التربية ، حيث استثمرت وفق مهارات التفكير ما وراء المعرفي، مع ما يتطلب ذلك من حذف وتغيير وتعديل وزيادة في الأنشطة والتدريبات والأسئلة، مما يتيح للطلبة تحسين مستويات الضبط الذاتي في أداءهم من

خلال قيامهم بمهام معينة، والتمكن من توظيف هذه المهارات لمواجهة المواقف الأكاديمية أو المواقف المشابهة.

- **فلفسة البرنامج التدريبي:**

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

- **الهدف العام من البرنامج التدريبي:**

يهدف البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي إلى تحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.

- **الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي:**

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

- معرفة الطلبة بمهارة التقييم، من خلال التأكد من مدى تحقيق الهدف المنشود.
- **مبررات بناء البرنامج التدريبي:**
- مسايرة التطورات الحديثة في بناء البرامج التربوية الحديثة، بما يتماشى ومتطلبات العصر، والبحوث والدراسات الجديدة في العلوم التربوية والنفسية، ومواكبة الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي تهدف إلى تطوير العملية التعلمية التعليمية وفق المقاربة بالكفايات.
- النقص الواضح في استثمار المحتوى الأكاديمي لأهداف تربوية معرفية فعالة، تتجاوز النظرة النمطية التقليدية فهمه وإستيعابه.
- إهتمام التربويين بالمقاربات المعرفية السلوكية مما شكل لديهم حافز لتطوير المعرفة، والأخد منها مختلف العلوم كعلم النفس التربوي وعلم النفس المعرفي، وبالتالي الإستفاذة من البرنامج التدريبي المقترح.
- عدم الإهتمام بتوظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي في المحتوى الأكاديمي، بالرغم من انها تساعد المتعلم على التحكم الواعي المقصود بتفكيره، ومن تم سلوكاته، وبالتالي إمانه بتنظيم عملية تعلمه، من خلال القيام بعملية التفكير وإجراءاتها وخطواتهه، لتمكنه من اداء من خلال قيامه بالمهام الموكله إليه وتنفيدها بطرق صحيحة.
- إعداد المتعلم وجعله قادرا على ضبط ذاته في المواقف الأكاديمية والمواقف المشابهة.
- تأكيد التوجهات التربوية التي تسعى لجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية بما كالمقاربة بالكفايات.
- إكتشاف اهم التطبيقات التربوية التي تعين على تحسين مستويات الضبط الذاتي.
- توفير فرص وخبرات تعليمية وتربوية لتحسين مستويات الضبط الذاتي.
- مساعدة أساتذة الجامعة في توظيف مهارات التفكير ما وراء المعرفي .
- تنمية الإتجاه الإيجابي نحو البرامج التدريبية.
- توضيح العلاقة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي والضبط الذاتي.
- تقديم البرنامج التدريبي لمجموعة من المشكلات والمواقف الأكاديمية في مختلف المراحل الدراسية والتي يتطلب حلها ضبط الذات.
- تقديم البرنامج التدريبي لمجموعة من التوجيهات والارشادات التي تساعد الطلبة على تهيئة المناخ الملائم لتحسين مستويات الضبط الذاتي.

- **المحتويات التعليمية التي تم إعتمد عليها البرنامج التدريبي:**

اعتمد البرنامج التدريبي على محتوى أكاديمي لكل من (مقياس علم النفس التربوي، مقياس منهجية البحث العلمي، مقياس بناء الاختبارات التربوية، للسنة السنة الثانية علوم التربية).

- **فنيات التعليم المستخدمة :**

يعتمد توجيه وتطبيق البرنامج التربيي المقترح على الباحث بالدرجة الاولى، وقد إستخدمت الباحثة التقنيات والأساليب الاتية: المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية، العصف الذهني.

- **الوسائل المستخدمة:**

السبورة، مطوية البرنامج التدريبي، عقد كتابي للإتفاق، رسومات ملصقة، خرائط مفاهمية، جدول التوقيت الأسبوعي، إستراتيجيات التعلم الحديثة، مطوية جدول إستراتيجة k.w.l.h، جدول مقايس التخصص والإستراتيجية المقترحة لإستيعابه وفهمه، مطويات شرح محتوى مقاييس التخصص، مطوية أسئلة مقياس علم النفس التربوي، مطوية إجابات الأسئلة، السبورة، مذكرات التخرج.

- **تقويم البرنامج التدريبي:**

تلعب عملية التقويم دورا مهما في تخطيط وتطبيق البرنامج وللتأكد من درجة التقدم الذي احرزته عينة الدراسة من تحقيق اهداف البرنامج تناولت الباحثة عدة طرق لتقويم البرنامج منها:

**التقويم القبلي:**إستخدمت الباحثة قبل تطبيق البرنامج التدريبي مقياسا قبليا لقياس مستويات الضبط الذاتي، وذلك لمعرفة السلوكات التي الي يقومون بها الطلبة أثناء اداءهم من خلال قيامهم بالمهمة معينة.

**التقويم التكويني:**وذلك أثناء جلسات البرنامج التدريبي، من خلال طرح الأسئلة والإستماع إلى الإجابات ومناقشتها، وفتح باب الحوار للجميع دون إستثناء.

**التقويم النهائي:**وذلك بطرح اسئلة متنوعة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف المسطرة.

**التقويم البعدي:** من خلال تطبيق مقياس بعدي لقياس مستويات الضبط الذاتي لدى عينة الدراسة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

- **المدة الزمنية للبرنامج التدريبي:**

إستغرق البرنامج التدريبي (11) جلسة، موزعة على (05) أسابيع، بواقع (03) جلسات في الاسبوع، بإستثناء الجلسة الأولى(جلسة التعارف وبناء العلاقة التدريبية بين الباحثة والطلبة) والجلسة الختامية(إنهاء العلاقة التدريبية) كانتا بواقع جلسة واحدة في الأسبوع، بحيث كانت مدة الجلسة لاتتجاوز (60) دقيقة، وكانت في المدة الزمنية ما بين 2021/02/10 إلى 2021/03/07 للسداسي الأول للسنة الجامعية 2021/2020.

- **الفئة المستهدفة للبرنامج التدريبي:**

طبق البرنامج التدريبي على عينة من طلبة السنة الثانية علوم التربية، بجامعة محمد الصديق بن يحي، وذلك بالسداسي الأول للعام الدراسي 2021/2020.

- **جوانب البرنامج التدريبي:**

**جانب ما وراء المعرفي**:ويتضمن تقديم شرح لمكونات البرنامج التدريبي والهدف من إعداده، والمراحل المختلفة له و مهارات ما وراء المعرفة موضع التدريب من خلال مقاييس المحتوى الأكاديمي.

**الجانب المهاري**:ويتضمن تدريب الطلبة على استخدام الاستراتيجيات والمهارات في المراحل المختلفة ومن ثم تخطيط ومراقبة وتقويم كل مرحلة على حدى للوقوف على مدى التطور الحادث نتيجة إكتساب هذه المهارات، وتطبيقها على المحتوى الأكاديمي.

**الجانب الوجداني**:ويتم ذلك من خلال لعب الأدوار والمشاركات الجماعية والتفاعل فيما بين الطلاب، وإستراتيجيات التعلم الحديثة.

- **جلسات البرنامج التدريبي:**

**الجلسة الأولى**: بناء العلاقة التدريبية.

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

**الجلسة الثالثة**: التدريب على **مهارات التفكير ما وراء المعرفي** لفهم وإستيعاب محتوى تخصص علوم التربية1

**الجلسة الرابعة:** التدريب على **مهارات التفكير ما وراء المعرفي** لفهم وإستيعاب محتوى تخصص علوم التربية2

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

**الجلسة السادسة:** التدريب على مهارات **(المراقبة، التقويم)** لفهم وإستيعاب محتوى مقياس علم النفس التربوي2

**الجلسة السابعة:** التدريب على مهارات **(التخطيط، المراقبة)** لفهم وإستيعاب محتوى مقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات التربوية 1

**الجلسة الثامنة:** التدريب على مهارات **(المراقبة، التقويم)** لفهم وإستيعاب محتوى مقياس القياس التربوي وبناء الإختبارات المدرسية 2

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

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

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

## 7-أساليب المعالجة الإحصائية :

للإجابة على أسئلة الدراسة اعتمدت الباحثة على مقياس الضبط الذاتي القبلي والبعدي، ولإختبار الفرضيات إستخذمت مايلي:

- اختبار Shapiro-Wilk/ Kolmogorov-Smirnov من أجل إختيار الأساليب الإحصائية المناسبة( الأساليب البارمترية، الأساليب اللابارمترية)، لمعالجة فرضيات الدراسة.
- اختبار t.test للعينات المستقلة، من اجل حساب الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس ككل، ولكل محور من محاوره الثلاثة.
- المتوسطات الحسابية، من أجل معرفة قيم ومستوى درجات الطلبة، ومن تم الحكم عليها إذا كانت مرتفعة جدا أو مرتفعة او متوسطة او منخفضة او منخفضة جدا.

- الانحرافات المعيارية، من اجل قياس مقدار التشتت والإختلاف بين درجات الطلبة.
- الفا كرونباخ لحساب ثباث مقياس الضبط الذاتي ككل ولكل محور من محاوره.
- معامل الإرتباط من اجل حساب التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس الضبط الذاتي من خلال تجزيئته إلى نصفين، بعدها يصحح كلا النصفين مستقلا عن الآخر ويحسب معامل الارتباط بين درجات المجموعتين الفرعيتين من البنود كمؤشر لثبات المقياس.
- اختبار t.test للعينات المستقلة لحساب صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي) من أجل معرفة مدى قدرة المقياس على التمييز بين الطلبة ذوي الدرجة العالية في الصفة أو الخاصية المراد قياسها والأفراد الحاصلين على درجات متدنية فيها، والهدف من هذه الخطوة هو الإبقاء على الفقرات ذات التمييز العالي والجيدة فقط.
- معامل الإرتباط لحساب صدق الاتساق الداخلي من أجل معرفة ما إذا كان المقياس يقيس ما تم وضعه لقياسه فعلاً، ويقصد به وضوح فقراته لأفراد عينة الدراسة الذين سوف يشملهم المقياس.
- معادلة مربع إيتا لحساب حجم اثر البرنامج التدريبي بين المجموعة التجريبية والضابطة.
- معادلة كسب المعدل لحساب نسبة الكسب للمجموعة التجريبية.
- معادلة لاوشي لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين.

# الفصل الخامس

# عرض ومناقشة نتائج الدراسة

**تمهيد**

**أولا:إختبار إعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة.**

**ثانيا:إختبار فرضيات الدراسة، وعرض النتائج.**

**1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة**

**2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة**

**3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة**

**ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة.**

**1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة.**

**2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة**

**3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة.**

**- مناقشة الجزء الأول لفرضية الدراسة**

**- مناقشة الجزء الثاني لفرضية الدراسة**

**- مناقشة الجزء الثالث لفرضية الدراسة**

**- خلاصة**

**- إقتراحات**

**- خاتمة**

**- قائمة المراجع**

**- الملاحق**

**تمهيد:**

بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على (المجموعة التجريبية)، قمنا بعرض النتائج المتوصل اليها في هذا الفصل، وذلك بعد تطبيق القياسين القبلي والبعدي لمقياس الدراسة (مقياس الضبط الذاتي) على افراد العينة (54) طالبة(المجموعة الضابطة شملت (27) طالبة، والمجموعة التجريبية شملت (27) طالبة، وبعد جمع البيانات تم تفريغها ومن تم معالجتها احصائيا باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(spss v26)، وقد استخدمنا الاساليب الاحصائية المناسبة مع فرضيات الدراسة، ومن تم الحصول على نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة .

## أولا: اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة:

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

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

كما أن اختبار Kolmogorov-Smirnov يستخدم إذا كان عدد العينة أكبر من 50، كما يستخدم اختبار Shapiro-WilK إذا كان عدد الحالات اقل من 50 وفي دراستنا نستخدم طريقة إختبار Kolmogorov-Smirnov لان عدد العينة اكبر من 50.

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

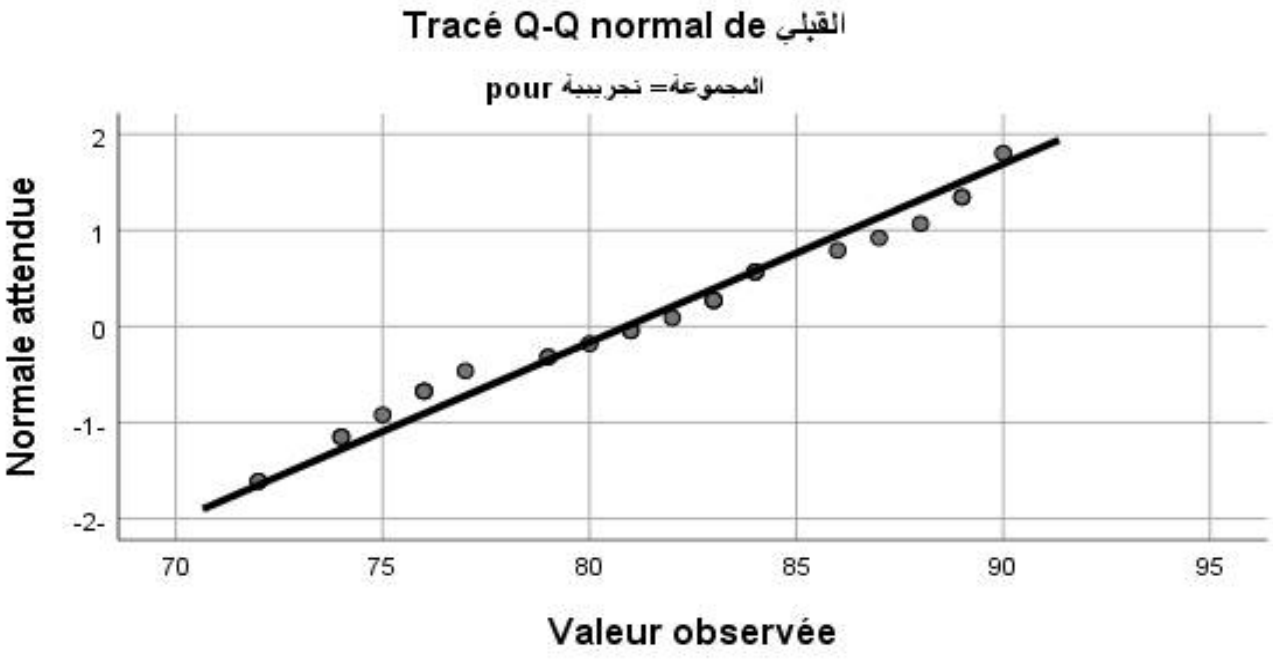
| المجموعتين (الضابطة-التجريبية) | Kolmogorov-Smirnov | | | النتيجة الاختبار |
|---|---|---|---|---|
| | Statistic | df | Sig. | |
| **القياس القبلي** | | | | |
| التجريبية | .114 | 27 | 0.200* | البيانات تتبع التوزيع الطبيعي |
| الضابطة | .114 | | 0.200* | البيانات تتبع التوزيع الطبيعي |
| **القياس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

**المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات SPSS**

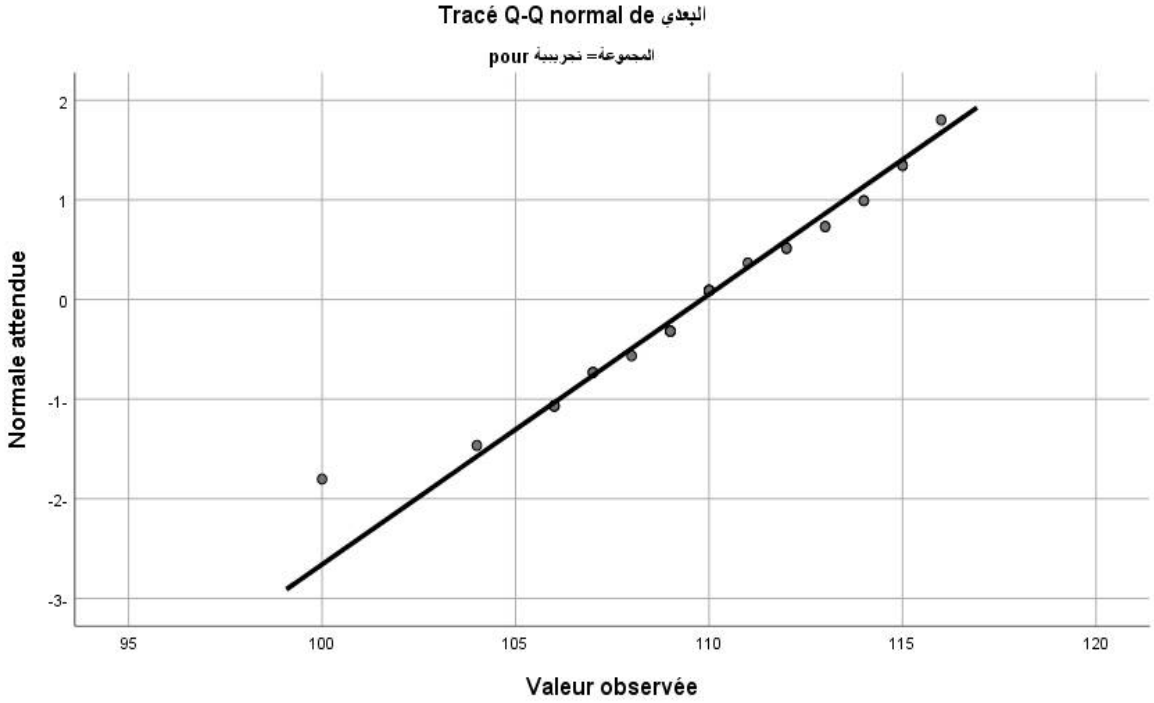
من خلال الجدول أعلاه نجد نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov بالنسبة لبيانات إجابات العينة على بنود المقياس المتعلق بمتغير الضبط الذاتي تظهر أن مستوى المعنوية SIG=0, 200 وهي اكبر من (0.05)، أي أن قيمة P. Value تساوي 20% وهي اكبر من مستوى المعنوية 5%،

وهذا مما يدل على أن بيانات إجابات أفراد العينة تتبع التوزيع الطبيعي، ولهذا يجب استخدام الإحصاءات المعلمية لإختبار فرضيات الدراسة.

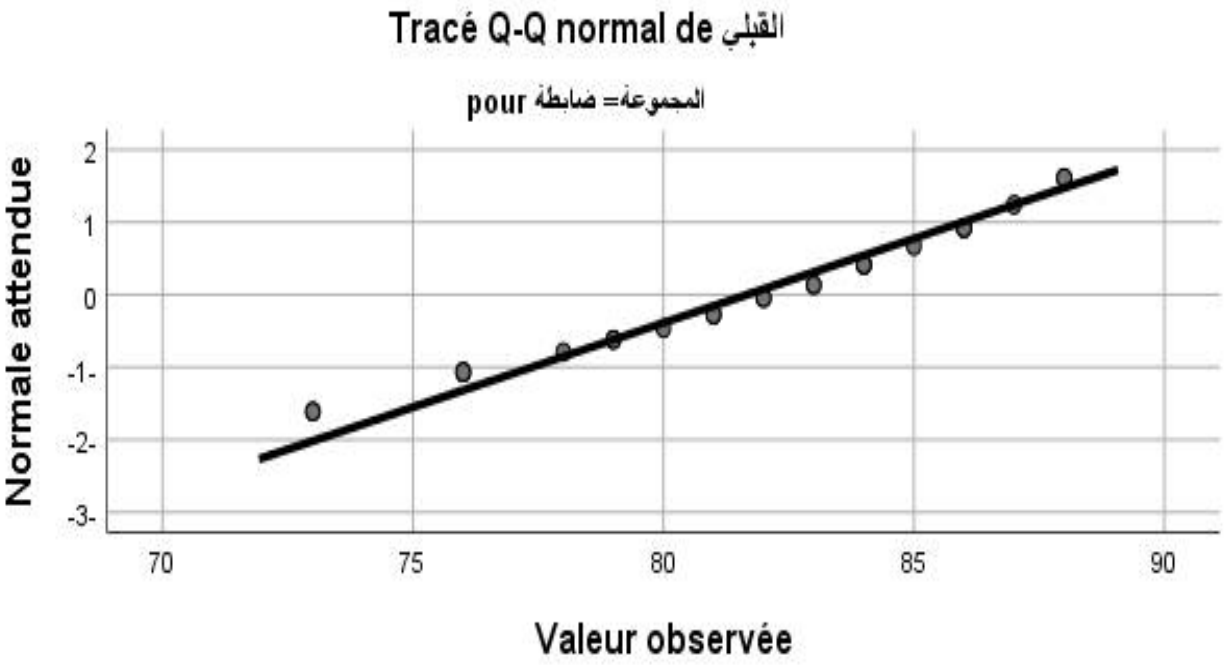
والاشكال التالية توضح اعتدالية البيانات في القياس القبلي سواءا للمجموعة التجريبة او المجموعة الضابطة.



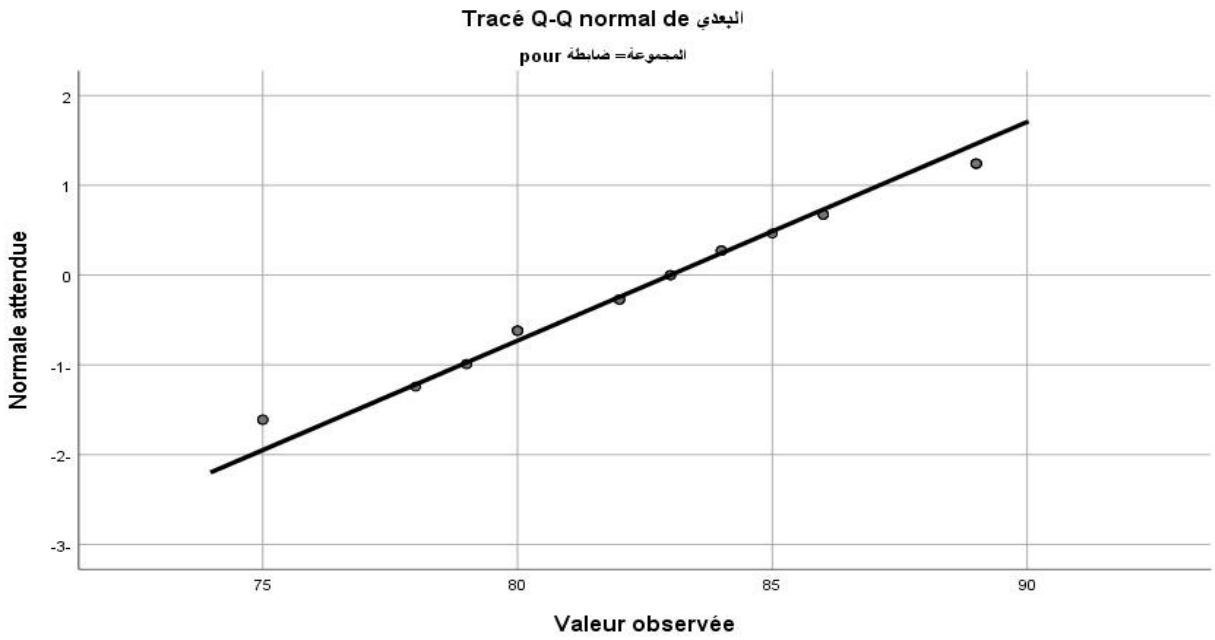

**الشكل رقم (04) يمثل مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي القبلي للمجموعة التجريبية**




**الشكل رقم (05) يمثل مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي البعدي للمجموعة التجريبية**




**الشكل رقم (06) يمثل مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي القبلي للمجموعة الضابطة.**




**الشكل رقم (07) يمثل مخطط معادلة توزيع بيانات الضبط الذاتي البعدي للمجموعة الضابطة.**

## ثانيا:إختبار فرضيات الدراسة، وعرض النتائج:

### 1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة :

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

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

180=(36*5)

36=(36*1)

بعدها نطرح اعلى درجة من ادنى درجة للحصول على المدى:

144=36-180

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

28.8=5/144

ومنه دوما نضيف 28.8

نتحصل على:

36-64.8 منخفض جدا

64.8-93.6 منخفض

93.6-122.4 متوسط

122.4- 151.2 مرتفع

151.2-180 مرتفع جدا

**الجدول رقم (18) المتوسطات الحسابية لاستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل عبارة من عبارات المقياس.**

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

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

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

12-21.6 منخفض جدا

21.6- 31.2 منخفض

31.2-40.8 متوسط

40.8-50.4 مرتفع

50.4-60 مرتفع جدا

**الجدول رقم (19) المتوسطات الحسابية لاستجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل محور من محاور المقياس.**

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

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

مستوى **المراقبة الذاتية** لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي بدرجة منخفضة، بحيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ب (26.77) بإنحراف معياري بلغت قيمته (2.48)، وقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب (26.96) بإنحراف معياري بلغت قيمته (2.79).

أما مستوى **التقييم الذاتي** لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي بدرجة منخفضة، بحيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ب (26.74) بإنحراف معياري بلغت قيمته (3.04)، وقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب (27.51) بإنحراف معياري بلغت قيمته (2.77)

أما مستوى **التعزيز الذاتي** لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي بدرجة منخفضة، بحيث قدر المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية ب (27.22) بإنحراف معياري بلغت قيمته (2.90)، وقدر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة ب (27.03) بإنحراف معياري بلغت قيمته (2.57)، وبالتالي الفرضية محققة.

**2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة:**

نصت فرضية الدراسة على:

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

**جدول رقم (20) يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس الضبط الذاتي البعدي:**

| المجموعة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | العينة |
|---|---|---|---|
| التجريبية | 109.81 | 3.69 | 27 |
| الضابطة | 83.00 | 4.10 | 27 |

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (20) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي ككل.

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

**وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم إستخدام إختبار التائي للمجموعات المستقلة (t-test) كما يوضحه الجدول الموالي:**

**جدول رقم (21) يوضح نتائج تطبيق إختبار(t-test) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي ككل**

| القياس | قيمة t | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| | 25.24 | 52 | 0.000 |

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

**3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة:**

**نصت فرضية الدراسة على ما يلي:**

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

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

**الجدول رقم (22) يبين المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ على مقياس الضبط الذاتي حسب البعد المتعلق (بالمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي).**

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

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (22) وجود فروق ظاهرية بين درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي

بعد المراقبة الذاتية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (36.22) بإنحراف معياري قدّرت قيمته ب(2.43)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (27.14) بإنحراف معياري قدّرت قيمته ب (2.50).

بعد التقييم الذاتي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (36.25) بإنحراف معياري قدّرت قيمته ب(2.56)، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (27.92) بإنحراف معياري قدّرت قيمته ب (3.03).

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

و للتأكد من دلالة هذه الفروق تم إستخدام اختبار(t-test) للعينات المستقلة، وهذا ما يوضحه الجدول الموالي:

**جدول رقم (23) يوضح نتائج تطبيق اختبار(t-test) للعيينات بالأبعاد المتعلقة بكل من (المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي)، في القياس البعدي .**

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

**من خلال الجدول رقم (23) تبين أن:**

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

**بعد التقييم الذاتي:** قيمة"T" تساوي (10.89) عند مستوى الدلالة (α=0.000) ، وهي اصغر من مستوى الدلالة (α=0.05) ، وبالرجوع إلى متوسط المجموعة التجريبية البالغ (36.25) وهو اكبر من متوسط المجموعة الضابطة البالغ (27.92)، وهو ما يمنحنا الحق في الحكم ان الفرق لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يدل على أن البرنامج التدريبي حقق فعالية، وبالتالي نحكم على الفرضية الصفرية بعدم التحقق، وتحقق الفرض البديل القائل " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي على التقييم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية"، وبالتالي فالفرضية الأولى للدراسة محققة.

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

### 4-حجم أثر البرنامج التدريبي

**-ينص السؤال الخامس على:**

ماحجم أثر البرنامج التدريبي على مقياس الضبط الذاتي ككل، ولكل بعد من أبعاده لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟

**وللإجابة على هذا السؤال تم بناء الفرضية التالية:**

للبرنامج التدريبي أثر في تحسين مستويات الضبط الذاتي ككل، ولكل بعد من أبعاده لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ومن أجل التأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بإستخدام إختبار ت لعينتين مستقلتين، والنتائج موضحة في الجدول:

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

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

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

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

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

بحيث:

حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا ($\eta^2$) يأخذ ثلاث مستويات هي:

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

**جدول(25) يوضح الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التاثير**

| الاداة المستخدمة | حجم التاثير | | |
|---|---|---|---|
| | صغير | متوسط | كبير |
| المستوى | 0.01 | 0.06 | 0.14 |

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

**بالتعويض بالمعادلة:**

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

**جدول رقم (26) يوضح قيم معادلة مربع ايتا حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين مستويات الضبط الذاتي.**

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

يتضح من الجدول (26) أن قيمة $\eta^2$ المحسوبة لمستوى الضبط الذاتي (0.92 ) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو (البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي)، كانت بنسبة تأثير (92٪)على المتغير التابع "الضبط الذاتي " وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير المتوسط لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر(الجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير للمقياس)، أما قيمة $\eta^2$ المحسوبة لمستوى المراقبة الذاتية (0.77) ، التقييم الذاتي (0.67) التعزيز الذاتي (0.69) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، كانت بنسبة تأثير (77٪)، (67٪)، (69٪) على المتغير التابع "الضبط الذاتي "، وبهذا يمكن الإستفاذة من البرنامج التدريبي المقترح مستقبلا في تحسين مستويات الضبط الذاتي.

**5-نسبة الكسب المعدل لبلاك:**

**-ما مدى الأثر الذي يمكن ان تحدثه المعالجة التجريبية؟**

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

**- معادلة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Blake :**

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

$$MG = \frac{M2 - M1}{P - M1} + \frac{M2 - M1}{P}$$

**حيث:**

$M_2$ هو المتوسط البعدي .

M1 هو المتوسط القبلي .

P هي الدرجة العظمى للاختبار .

هذا ويمتد المدى لهذه النسبة من( 0) إلى( 2)، وقد اعتبر "بلاك "Blake أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (1.2) (Blake, 1966, p.99)، وفيما يأتي ملخص نتائج الكسب المعدل:

**الجدول (27) ملخص نتائج الكسب المعدل**

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

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

## مناقشة نتائج الدراسة :

### 1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة :

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

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

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

وربما تعود هذه النتيجة إلى أنهم لايستطيعون السيطرة على مشاعرهم ودوافعهم وأفعالهم، بحيث انهم غير قادرون على التحكم بها وتوجيهها وفقا لإرادتهم، حتى أنهم لايدرسون العواقب التي تنجم عنها، كما أنهم لايستطيعون العمل بإستمرار بإتجاه اهدافهم حتى يصلون إلى تحقيقها، وربما يعود السبب إلى عدم تحديد الأهداف التي يرغبون في تحقيقها قبل الإنطلاق في أداء المهام الأكاديمية او أثناء إنجازهاكما أنهم لايقيمون ذواتهم.

كما يمكن ان ترجع النتيجة إلى عدم إستخدام الطلبة **للتقنيات والأساليب (المناقشة والحوار، طرح الأسئلة والعصف الذهني) أثناء اداء المهام وإنجازها، بالإضافة إلى عدم إستخدام وسائل تعليمة،**

**بما يتناسب مع المحتوى الأكاديمي ، كالسبورة، والمطويات، والجداول...إلخ، ، والتي تسهل عملية الفهم والإستيعاب، والتي تثير دافعيتهم للتعلم، وتلقي المعارف والمعلومات بالطرق التقليدية،** وتختلف هذه النتيجة مع دراسة د.هبة ابراهيم عبد الله حماد دراسة بعنوان" الخصائص السيكومترية لمقياس ضبط الذات والأفكار اللاعقلانية والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكرك في الأردن"،والتي توصلت إلى نسبة 60.7% من عينة البحث انطبق عليهم مستوى ضبط الذات عالي، و 39.3 % صنفو على انهم ذوي الضبط الذاتي المنخفض، إلا انها تتفق مع دراسة براء محمد حسن دراسة بعنوان "إضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالضبط لذاتي لدى طلبة الجامعة"، والتي توصلت إلى أنه بلغت نسبة 11.8 % من الطلبة ممن يتمتعون بالضبط الذاتي، في حين بلغت نسبة 88.2 ممن لايتمتعون باالضبط الذاتي، **كما انها تختلف مع دراسة فيصل خليل الربيع (2016) دراسة بعنوان**" الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك"، والتي توصلت إلى مستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة متوسطة، كما تختلف مع **دراسة محمد بن مشيع (2017 ) دراسة بعنوان** "علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض"، والتي توصلت إلى وجود مستوى متوسط لضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتختلف مع دراسة ين ( yin, 2004) بعنوان"دور ضبط الذات في سلوك الطلبة"، والتي توصلت إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من ضبط الذات على اختلاف جنسهم، كما انه ربما ترجع النتيجة إلى عدم إستخدام الطرق، والتي حددها **سكينر**، بحيث يستخدمها الفرد في ضبط سلوكه ذاتيا كما يلي:

1- **التقييد الجسدي**: فهنا الطلبة ليس لديهم القدرة على منع انفسهم بالقيام بالسلوك الغير مرغوب فيه، فتجدهم يتصرفون بطريقة عشوائية غير منظمة وغير مخطط لها.

2- **تغيير المثير**: عدم القدرة على ضبط الذات، بحيث لايستطيعون التحكم بالمثيرات التي تهيئ الفرصة لحدوث السلوك كإستجابة للمثير، فهنا لاتكون إستجابة للمثير من اجل تغيير السلوك الغير مرغوب فيه.

3- **استخدام المثيرات المنفرة:** عدم قدرتهم على إستخدام بعض المثيرات المنفرة أو المؤلمة لضبط سلوكهم.

**4- التعزيز الذاتي أو العقاب الذاتي:**عدم استخدامهم لأسلوب التعزيز الذاتي بأنواعه، مثل الطالب الذي يمنع نفسه عن مشاهدة التلفزيون حتى ينتهي من دروسه، أو الذي يحرم نفسه من الذهاب إلى الرحلة المدرسية لحصوله على علامات متدنية في الامتحانات.

**5- الإنشغال بشيء اخر:** عدم قدرتهم بالإنشغال بأشياء معينة، بهدف الامتناع عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه، والذي يريد تقليله مثل ممارسة الفرد للكتابة بدل أن يجلس ف البيت بدون عمل مفيد، وبهذا يتغلب على مشكلة الفراغ التي يعاني مها، أو أن يشغل المعلم الطالب ذو النشاط الزائد بأنشطة رياضية يحبها.

6- **العقود:** بحيث لا يضعون ضوابط وتعليمات لعدم القيام بالسلوك غير المرغوب فيه.

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

**المرحلة الأولى: مرحلة مراقبة الذات Self-Monitoring stage.**

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

**المرحلة الثانية: مرحلة تقويم الذات Self_Evaluation stage.**

يقوم الفرد في هذه المرحلة بوضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه وفقا للمعلومات التي حصل عليه الفرد من خلال مراقبته لسلوكه الذي قام به (مرحلة مراقبة الذات) ثم يقوم الفرد بعمل مقارنة بين سلوكه الذي قام به والمعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية راجعة حول سلوكه يستفيد منها في تقييم سلوكه إذا كان

بحاجة إلى تعديل(**يسري،2012،ص.14** ) ، وربما ترجع النتيجة إلى عدم وضع إحتمالات وتوقعات واهداف للسوك المراد الوصول إليه، بحيث لا يعيدون النظر في سلوكاتهم التي قامو بها، ولا يقومون بمقارنتها مع الاهداف والمعايير التي وضعوها، وبالتالي عدم معرفتهم للمستوى الذي توصلو إليه.

**المرحلة الثالثة: مرحلة تعزيز الذات Self-Reinforcement stage.**

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

-كما أنه ربما ترجع هذه النتيجة لإفتقار طلبة السنة الثانية علوم التربية لمهارات التفكير ما وراء المعرف(التخطيط، المراقبة، القييم)، وبالرجوع إلى الأدب النظري نجد ان الضبط التنفيذي لأداء المهمة، ويشتمل على عناصر ثلاثة هي:

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

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

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

## 2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة :

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

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياس البعدي كما هو مبين في الجدول (17)، حيث كشفت نتائج إختبار t.test للعينات المستقلة **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات إستجابات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لضبط الذات لصالح المجموعة التجريبية** ، وبذلك تم قبول الفرض البديل المتعلق بهذا الشق.

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

وقد يتفق ذلك مع ماجاء في الإطار النظري والأدب التربوي بصورة عامة، بأن التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي، بإعتبارها من بين أفضل الطرق التي تسهل إختيار الإستراتيجيات والخطط

المناسبة لفهم المعرفة والمعلومات التي يمتلكها الفرد وكيفية التعامل مع المواقف التي يتعرض لها الفرد بطريقة صحيحة، كما أن التدريب ساعد الطالب على معرفة نقاط القوة والضعف للمهارات التي يمتلكها لأداء المهمات الأكاديمية، أو الحياتية مما ساعد على تحسين ذلك الأداء والممارسة بشكل أفضل في المواقف الجديدة ، وبهذا تساعد هذه المهارات الطالب في إختيار أفضل الإستراتيجيات التي تسهل عملية التخطيط والمراقبة والتحكم والتقييم والتي تمكنه من مواجهة مختلف المواقف الأكاديمية الحالية أو المشابهة لمواقف سابقة كان تصرفه فيها بطرق عشوائية، كما انها تساعد على التعلم التاملي بحيث تجعل الطالب يتأمل خطوات تعلمه بطرح عدة تساؤلات أثناء مراحل تعلمه، وفي هذا الصدد أشار باريل (barell) أن جوهر التعلم التأملي يتكون مما يلي:

التخطيط: ما المشكلة وكيف أحلها؟

المراقبة: ما مدى كفاءتي في حل المشكلة؟

التقييم: ما مدى إنجازي للعمل؟(**العتوم، واخرون، 2009، ص.267**)

كما أن استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي التي تم الاعتماد عليها في تطبيق البرنامج التدريبي، والمتمثلة في إستراتيجية ماذا تعرف وماذا لا تعرف k.w.l.h، بإعتبارها استراتيجيه تعلم واسعه الاستخدام تهدف لتنشيط معرفه الطالب السابقه وجعلها نقطه انطلاق او محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديده التي يتعلمها وتتكون من اربع فنيات تدريسيه رئيسيه وهي:

(اعرف ، اريد ان اعرف ، تعلمت ، كيف اعرف المزيد)، فقد لعبت دور كبير في تسهيل فهم وإستيعاب الطلبة للمحتوى الأكاديمي، وإختيارهم الإستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم على الفهم في المواقف المستقبلية المشابهة، وذلك من خلال ملاحظة ومراقبة المكتسبات المعرفية السابقة والمعارف المستقبلية التي يرغب في معرفتها، من خلال تجسيد إستراتيجية k.w.l.h، وبالرجوع إلى جلسات البرنامج التدريبي، نجد في الجلسة التدريبية الثالثة تحت عنوان (التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي(التخطيط، المراقبة، التقييم) لفهم وإستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية)، تدعو فيها الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة:

أقترح عليكم تطبيق إستراتيجية k.w.l.h لفهمه واستيعابه، وبعدها تطرح السؤال: هل سبق وإستخدمت هذه الإستراتيجية في فهم المحتوى الأكاديمي؟، أو أداء مهمة أكاديمية؟

إضافة إلى بعض من الاستراتيجيات الأخرى التي طورتها الباحثة والمتمثلة في إستراتيجية كرسي الزائر (لعب الأدوار) خاصة مع إستخدام التقنيات والأساليب التي تتناسب معها والمتمثلة في(المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية)، إضافة إلى إختيار الوسيلة المناسبة مع هذه الإستراتيجية والمتمثلة في(السبورة، مطويات شرح محتوى مقاييس التخصص، جدول إستراتيجية w.k.l.h)، كما أن إستراتيجية بطاقة الكورت التي وظفتها الباحثة بإستخدام التقنيات والأساليب المتمثلة في(المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية)، إضافة إلى الوسائل المستخدمة والمتمثلة في (مطوية أسئلة مقياس علم النفس التربوي، مطوية إجابات الأسئلة)، كما ان إستراتيجية المقهى العالمي بمختلف تقنياتها المختلفة والمتمثلة في (المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية)، ووسائلها المستخدمة والمتمثلة في(السبورة، جدول التوقيت الأسبوعي)، بالإضافة إلى إستراتيجية النمذجة(التعلم بالنموذج)، بمختلف التقنيات والأساليب المتمثلة في (المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية)، والوسائل المستخدمة(السبورة، مذكرات التخرج)، فكلها لعبت دور فعال في توليد المتعة في التعلم النشط، مما جذب إنتباه الطلبة وأثار فعاليتهم في مواصلة جلسات البرنامج التدريبي، وساهمت في ترك أثر فعال للبرنامج التدريبي المقترح، خاصة وأن كل إستراتيجية تم إختيارها وتطبيقها كانت تتضمن مجموعة من الإستراتيجيات مما جعل ذلك الترابط والتكامل والشمول فيما بينها له أثر إيجابي لإيصال فكرة البرنامج التدريبي للطلبة، وبالتالي تفاعلهم بحماس وجدية معه.

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

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

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

وتتفق مع **دراسة محمد بن مشيع2017** دراسة بعنوان"علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض"، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في ضبط الذات لصالح الطلاب المرحلة الثانوية والمتوسطة.

## 3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة :

**-مناقشة الجزء الأول من فرضية الدراسة الثالثة:**

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

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياس البعدي لبعد المراقبة الذاتية كما هو مبين في الجدول (19)، حيث كشفت نتائج إختبار t.test للعينات المستقلة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات إستجابات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لبعد المراقبة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم قبول الفرض البديل المتعلق بهذا الشق.

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

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى طبيعة التفكير ما وراء المعرفي، فأول ما يميزه ان الطالب يكون على "معرفة ووعي بعملياته المعرفية، وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره، بحيث تتيح هذه المراقبة فرصة السيطرة بفاعلية اكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد"(العتوم، واخرون،2009، ص.268)، وبالتالي فالمراقبة الذاتية إحدى أهم العمليات المميزة للتفكير ما وراء المعرفي، بإعتبارها تتمثل في انتباه الفرد الواعي والدقيق وبشكل معتمد لسلوكاته مع جمع المعلومات حول الأسباب التي أدت إلى هذا السلوك وتحديد المراد تعديله وبهذا فإنها تشمل وصفا دقيقا لسلوك الفرد، لذلك فالتدريب

على مهارات التفكير ما وراء المعرفي بإمكانها أن تحسن من المراقبة الذاتية حينما يكون الطالب على وعي ومعرفة تامة بعملياته المعرفية لأن زيادة وعي الطالب بمحتوى سلوكه وتوابعه يوفر له مهارة أساسية لعملية التشخيص الذاتي، وهذا يعني إمكانيته لأن يقوم بدورالمراقب الذي يتضمن معرفة مدى حاجة سلوكه للتعديل ومتى يمكنه تعديلها،وهذا الأمر يقود الطالب لبناء استجابات مرغوبة وتزويدها بالتعزيز اللازم.

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

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

التخطيط لاختيار إستراتيجية تساعد على بلوغ الهدف المسطر( تكوين نظرة عامة لفهم تخصص علوم التربية)، المراقبة للمكتسبات المعرفية من خلال تجسيد إستراتيجية k.w.l.h، أما في الجلسة التدريبية الرابعة بعنوان (التدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي(التخطيط، المراقبة، التقييم) لفهم

وإستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية فأهداف الجلسة تمثلت في مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد إستراتيجية كرسي الزائر (لعب الأدوار))، أما الجلسة التدريبية الخامسة الموسومة بعنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي)، فتمثلت اهدافها في التخطيط لإختيار إستراتيجية لفهم محتوى مقياس علم النفس التربوي، إضافة إلى الجلسة التدريبية السادسة والتي كانت بعنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي)، فكان الهدف مراقبة إجراءات تنفيذ الإستراتيجية المختارة، أما الجلسة التدريبية السابعة بعنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم، على مقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات)، فكان هدفها التخطيط لإختيار إستراتيجية لفهم محتوى مقياس القياس التربوي وبناء الإختبارات المدرسية، في حين كان هدف الجلسة التدريبية الثامنة تحت عنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم، على مقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات) فكان هدفها مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد إستراتيجية المقهى العالمي، أما الجلسة التدريبية التاسعة تحت عنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي)، فشملت هدفي التخطيط لإختيار إستراتيجية لفهم محتوى مقياس تقنيات البحث التربوي، مراقبة العملية التخطيطة، اما الجلسة التدريبية العاشرة الموسومة بعنوان (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي) فهدفها مراقبة إجراءات تنفيذ الإستراتيجية المختارة، فصياغة هذه الاهداف كلها لعبت دورا بارزا في تحسين المراقبة الذاتية لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية من خلال عملية التأمل الذاتي والمراجعة العقلية الواعية نحو المحتوى الاكاديمي، ومامدى الإلتزام بتأدية المهمام الأكاديمية كما خطط لها؟، ومامدى اعادة النظر لنقاط الضعف لتجاوزها ونقاط القوة لتطويرها ؟ من أجل التحكم بضبط الذات والسيطرة عليها.

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

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

## -مناقشة نتائج الجزء الثاني من الفرضية الثالثة:

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

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياس البعدي لبعد التقييم الذاتي كما هو مبين في الجدول (19)، حيث كشفت نتائج إختبار t.test للعينات المستقلة **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات إستجابات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية**

**في القياس البعدي لبعد التقييم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية** ، وبذلك تم قبول الفرض البديل المتعلق بهذا الشق.

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

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى طبيعة التفكير ما وراء المعرفي، كما أشرنا في بعد المراقبة الذاتية، وبالتالي فالتقييم الذاتي كذلك من بين إحدى أهم العمليات المميزة للتفكير ما وراء المعرفي، بحيث يقوم الفرد في هذه المرحلة بوضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه وفقا للمعلومات التي حصل عليه الفرد من خلال مراقبته لسلوكه الذي قام به (مرحلة مراقبة الذات) ثم يقوم الفرد بعمل مقارنة بين سلوكه الذي قام به والمعايير والأهداف التي وضعها لهذا السلوك إضافة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية راجعة حول سلوكه يستفيد منها في تقييم سلوكه إذا كان بحاجة إلى تعديل، لذلك فالتدريب على مهارات التفكير ما وراء المعرفي بإمكانها أن تحسن من التقييم الذاتي، وقد يرتبط هذا ب الضبط التنفيذي لأداء المهمة، والذي يشتمل على عناصر ثلاثة وهي (التخطيط، والمراقبة، والتقييم)، إلا ان الباحثة ترى أن عملتي المراقبة والتقييم ساهمت بشكل كبير في تحسين التقييم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية، وهذا يتفق مع ماجاء في الأدب النظري بصورة عامة، فبالنسبة لمرحلة المراقبة ففيها يتم التأكد من مستوى التقدم باتجاه الهدف، وذلك بغرض مراجعة الخطط والعمل على تصحيح المسار الذي يسير فيه المتعلم، أما في هذه المرحلة يتم التأكد من مدى تحقيق الهدف المنشود، ويطرح المتعلم على نفسه أسئلة من مثل:

هل حصلت على المعلومات اللازمة لحل المشكلة؟

هل استوعبت ما قرأت؟، وغني عن القول أن "عملية التقييم هي عملية مستمرة تبدأ في بداية العمليات العقلة وفي أثنائها وفي نهاياتها(**أبو جادو، نوفل، 2006، ص ص350.-357**)، فترى الباحثة ان التدريب على مهارتي المراقبة والتقييم في أغلب الجلسات التدريبية، قد لعبت بدورها دورا فعالا في تحسين مستوى التقييم الذاتي لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية، خاصة وأنها صيغت في شكل أهداف لأغلب الجلسات التدريبية، فعلى سبيل المثال نجد في الجلسة التدريبية الرابعة ( التدريب على مهارات

التفكير ما وراء المعرفي(التخطيط، المراقبة، التقييم) لفهم وإستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية)، ان هدف الجلسة تمثل في مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد إستراتيجية كرسي الزائر (لعب الأدوار) وتقييم الطلبة لمستوى أداءهم، أما في الجلسة التدريبية السادسة (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي)، فقد تمثل في مراقبة إجراءات تنفيذ الإستراتيجية المختارة وتقييم إكتساب الطلبة، أما الجلسة التدريبية الثامنة ( التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم، على مقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات) فتمثل في مراقبة وعي الطلبة بما تعلموه من خلال تجسيد إستراتيجية المقهى العالمي وتقييم الطلبة لمستوى أداءهم، وإكتسابهم لمحتوى المقياس، الجلسة التدريبية العاشرة (التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي)، فقد تمثل في مراقبة إجراءات تنفيذ الإستراتيجية المختارة وتقييم أداء المهمة الأكاديمية، وإستيعاب المكتسبات المعرفية، الجلسة التدريبية الحادي عشر (إنهاء العلاقة التدريبية) فقد تمثل في تقييم الطلبة لمدى إمكانية ضبط ذواتهم في المواقف التعليمية التعلمية وتقييم مدى استفادتهم من البرنامج التدريبي، وبالتالي فتحديد أهداف الجلسات التدريبية ساهم بشكل كبير في تحسين المراقبة الذاتية لدى طلبة السنة الثانية علوم التربية.

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

**مناقشة الجزء الثالث من نتائج الفرضية الثالثة:**

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

حيث حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة، واتضح بعد اختبار الفروق في القياس البعدي لبعد التعزيز الذاتي كما هو مبين في الجدول (19)، حيث كشفت نتائج إختبار t.test للعينات المستقلة **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات إستجابات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لبعد التعزيز الذاتي لصالح المجموعة التجريبية**، وبذلك تم قبول الفرض البديل المتعلق بهذا الشق.

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

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

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

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

## خلاصة :

تطرقنا في هذا الفصل إلى إختبار الفرضيات وعرض نتائجها، ومن تم تفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، بحيث قمنا بإختبار إعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة، وذلك من اجل إختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لكل فرضية، ومن تم إختبار الفرضيات وعرض نتائجها، حيث إستخدمنا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب مستوى الضبط الذاتي القبلي، كما إستخدمنا إختبار ت للعينات المستقلة لحساب الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الضبط الذاتي ككل، ولكل محور من محاوره الثلاثة، إضافة إلى حساب حجم الأثر بالرجوع إلى معادلة إيتا مربع يدويا، وبإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية( spss v26)، وصولا إلى معرفة نسبة كسب بلاك المعدلة، وبعد الإنتهاء من المعالجة الإحصائية، إنتقلنا إلى مناقشة النتائج وتحليلها بالإستناد على الجانب النظري والدراسات السابقة.

**إقتراحات:**

- تفعيل العناية بتدريب الطلبة على تحسين الضبط الذاتي، وفقا لبرامج تدريبية مقننة ومدروسة.
- توعية التلاميذ والطلبة في مختلف المراحل التعليمية بخطورة إنخفاض الضبط الذاتي إتجاه انجاز واداء المهام المدرسية والاكاديمية.
- إجراء دراسات مشابهة قائمة على استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مختلف المواد التعليمية التعلمية وتطبيقها في جميع المستويات التعليمية التعلمية.
- بناء برنامج تدريبي مشابه قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي وتطبيقه على طلبة السنة أولى علوم اجتماعية .
- عقد ندوات مع المختصين في بناء المناهج التعليمية، وتشجيعهم على استثمار مهارات التفكير ما وراء المعرفي في المواد التعليمية في مختلف المراحل التعليمية التعلمية.
- عقد مؤتمرات علمية حول مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وطرق استثماره في العملية التعليمية التعلمية.
- توجيه عناية الباحثين والمختصيين في المجال السلوكي بالإهتمام بفهم طبيعة الضبط الذاتي، وكذا المختصين في المجال المعرفي بفهم طبيعة التفكير ما وراء المعرفي.
- إجراء دراسة قائمة على استخدام استراتيجيات الضبط الذاتي لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مختلف المستويات التعليمية التعلمية.
- إجراء دراسات قائمة على استخدام استراتيجيات الضبط الذاتي، خاصة مع التلاميذ المقبلين على الانتقال لإجتياز الامتحانات الرسمية(السنة الرابعة ابتدائي، السنة الثالثة متوسط، السنة الثانية ثانوي).
- إجراء دراسات لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي في مختلف المراحل التعليمية التعلمية.
- إنشاء قناة إرشادية توجيهية يشرف عليها المختصين في المجال المعرفي السلوكي، وتدرس الطرق والاستراتيجيات والمهارات التي تحسن من ضبط الذات في المواقف التعليمية التعلمية.
- تخصيص فريق عمل من الباحثين والمختصين في المؤسسات التربوية يهتم ببناء وتطبيق البرامج التدريبية في المجال المعرفي السلوكي.

## خاتمة :

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

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

تم بناء البرنامج التدريبي المقترح، ومن تم تجربته على الطلبة عينة الدراسة، مصحوبا بمقياس الضبط الذاتي، وقد قدم عبر جلسات تدريبية، بحيث أجريت مقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ومقارنة بين نتائج القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وقد توصلت النتائج إلى:

- مستوى الضبط الذاتي لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي القبلي منخفض.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الضبط الذاتي البعدي ولصالح درجات المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الضبط الذاتي البعدي على كل بعد من أبعاده الثلاثة (المراقبة الذاتية، التقييم الذاتي، التعزيز الذاتي) لصالح المجموعة التجريبية .
- وإن النتائج التي تحققت من خلال الدراسة الشبه التجريبية لاتبرز قيمة مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقيمة البحث في المجال المعرفي السلوكي فحسب، بل تحيلنا مباشرة إلى التفكير الملي في استثماره عمليا في السياقات التربوية التعليمية التعلمية، بإعتبارها أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقى على وعي الفرد لذاته ولغيره أثناء التفكير في حل المشكلة، كما أنها عمليات تحكم عليا تستخدم التخطيط، والمراقبة، وتقييم اداء الفرد في حل المشكلة، ومهارات تنفيدية مهمتها توجيه وادارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة.
- لقد ان الاوان للمدارس والجامعات الجزائرية، أن تأخذ على عاتقها مسؤولية تثمين وتفعيل دور بناء البرامج التدريبية في المجال المعرفي السلوكي، وإستثمارها في إتجاه يجعل التلاميذ والطلبة يضعون بعين الإعتبار عمليات التخطيط، والمراقبة، والتقييم أثناء إنجازهم للمهام الأكاديمية أو أدائهم الأكاديمي، بحيث تساعدهم على مواجهة المواقف التعليمية التعلمية، وتجاوز السلوكات العشوائية الغير منظمة، والغير مخطط لها، وكذا إستغلال مهاراتهم الماوراء المعرفية، وإستثمارها في فهم وإستيعاب المحتوى الأكاديمي وفق طرق واساليب وإستراتيجيات مخططة، ومختارة بطريقة علمية مدروسة.

# قائمة المراجع

**المراجع العربية:**


- ابراهيم، مروان عبد المجيد.(2000). *اسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. (ط.1). مؤسسة الوراق للطبع والتوزيع.
- أبو اسعد، احمد عبد اللطيف. (2014). *تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق*، (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو السعود، هاني إسماعيل.(2009). *أثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية.
- أبو جادو، صالح محمد، نوفل، محمد بكر. (2006). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو حسونة، نشأت محمود ذيب.(2012). *بناء مقياس لتقييم ضبط الذات وإدارتها لدى طلبة الجامعات الأردنية*. عالم التربية.
- أبو سليمة، نجلاء فتحي محمد، واخرون. (2010). *ادارة الغضب وعلاقتها بالضبط الذاتي لدى طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية، (8)، 445.
- أبو علام، رجاء محمود. (2001) . *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (ط.1) .دار النشر للجامعات.
- أبو هاشم، اسعد بن عبد الله. (2007). *فعالية التدريب على الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الاحداث في دار الملاحظة الاجتماعية* [رسالة ماجستير]. جامعة مؤتة.
- أحمد، دنيا خالد .(2009) . *فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ الصف الأول الإعدادي*. معهد الدراسات التربوية [رسالة ماجستير]. جامعة القاهرة.
- الأشقر، فارس راتب. (2011). *فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم*. (ط.1). دار زهران للنشر والتوزيع.
- ايري، دونالد، واخرون.(2013). *مقدمة للبحث في التربية*( سعد الحسيني، ترجمة، ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- ✓ بحري نبيل، علي فارس. (2014). *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي*. مجلة العلوم الإنسانية، أ (41)، 31-52.
- ✓ بطرس، حافظ بطرس. (2010). *تعديل وبناء سلوك الأطفال*. (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ✓ بن ساسي، عقيل.(2012). *مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (9)، 233-249.
- ✓ بن ساسي، عقيل، كريم، قريشي.(2013). *طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط*. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (12)، 1-11.
- ✓ بن عابد، جميلة، وبن الطاهر، التيجاني.(2016). *مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ ذوي عسر الحساب*. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 7(2)، 185-199.
- ✓ بن مشيع ، محمد.(2017 ) . *علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض*. مجلة دراسات تربوية ونفسية، (94)، 228-274.
- ✓ بيومي، خليل محمد، وآخرون. (2019). *ضبط الذات وبعض الاتجاهات التعصبية لدى الجنسين من طلاب الجامعة(دراسة مقارنة)*.مجلة كلية التربية، 30 (119)، 163- 180.
- ✓ التوايهة، مريم مفلح .(2008). *مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش لدى طلبة الصف الاول ثانوي الاكاديمي والمنهي في مديرية تربية الرصيفية*. [رسالة ماجستير]. جامعة مؤتة.
- ✓ الجراح، عبد الناصر، علاء الدين، عبيدات .(2011). *مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*.المجلة الأردنية في العلوم التربوية،7(2)، 145-162.
- ✓ جروان، فتحي عبد الرحمان. (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. (ط.2). دار الفكر ناشرون وموزعون.

- ✓ حسين، ايمان السيد محمد.(2017). *فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في تنمية الوعي بالحرية الشخصية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية* [ رسالة ماجستير]. جامعة مدينة السادات.
- ✓ حماد، ابراهيم عبد الله هبة. (2017). *الخصائص السيكومترية لمقياسي ضبط الذات والافكار اللاعقلانية والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكرك في الاردن*. مجلة العلوم التربوية، (3)، 570.
- ✓ الحموري، وابو المخ .(2011). *مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، 26(6)، 1-26.
- ✓ الخضيري، فهد بن علي. (2017). *الضبط الذاتي والذكاء وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم* [ رسالة لنيل شهادة الماجستير غير منشورة]. جامعة القسيم.
- ✓ الخواجة، عبد الفتاح. (2010). *أساليب الارشاد النفسي*. (ط.1). دار البداية ناشرون وموزعون.
- ✓ دامخي، ليلى. (2016). *فعالية برنامج قائم على بعض الإستراتيجيات الميامعرفية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية* [أطروحة دكتوراه]. جامعة الحاج لخضر باتنة.
- ✓ ربحي، مصطفى عليان واخرون. (2008). *أساليب البحث العلمي "الأسس النظرية والتطبيق العلمي"*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ✓ رشيد، ازهار هادي .(2013).مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (39)، 188-218.
- ✓ الروسان، فاروق. (2012). *تعديل وبناء السلوك الانساني*. (ط.3). دار الفكر.
- ✓ زرواتي، رشيد. (2004). *منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية أسس علمي وتدريبات*. دار الكتاب الحديث.
- ✓ الزغول، رافع النصير، الزغول، عماد عبد الرحمان. (بدون سنة). *علم النفس المعرفي*. (بدون طبعة). دار الشروق للنشر والتوزيع.

- ✓ زيتون، كمال عبد الحميد. (2002). *خرائط المفاهيم إستراتيجية مبتكرة لتطوير التربية العملية. المؤتمر الأول حول اتجاهات التربية وتحديات المستقبل*. كلية التربية، 4، 20.
- ✓ سعيد سبعون، حفصة جرادي .*(2012). الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع* .دار القصبة.
- ✓ سلمان، احمد سهير. (2012). *قلق المستقبل وعلاقته بالتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة كلية التربية الأساسية*. مجلة كلية التربية الأساسية،1(7)، 774.
- ✓ سومية حنون، عبد المالك مكفس.(2021). *مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 6(2).
- ✓ السيد، حسين، محمد، حسين.(2007). *فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة*[اطروحة دكتوراه]. جامعة المنصورة.
- ✓ سيد، عيسى، يسرى، احمد. (2012). *فعالية التدريب على إستراتيجية ضبط الذات في خفض مستوى الشعور بالإحباط*. مجلة كلية التربية، (36)، 11-15.
- ✓ شحاته، حسن ، النجار، زينب.(2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. مراجعة حامد عمار. (ط.1). الدار المصرية البنانية.
- ✓ الصمادي، علي محمد .(2007). *أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (cps) في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن*[اطروحة الدكتوراه]. الجامعة الأردنية.
- ✓ عبد الباسط، محمد حسن .(1977).*أصول البحث الاجتماعي*، (ط.6) ، مكتبة وهبة مصر.
- ✓ عبد الرحيم، زيادة، احمد، رشيد. (2012). *تحقيق الذات بين النظرية والتطبيق*، (ط.1). دار الوراق للنشر والتوزيع.
- ✓ عبد العزيز، سعيد. (2009). *تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية*. (ط.2). دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ✓ عبد المعطي، حسن، وآخرون. (2013). *تعديل السلوك دليل علمي وعملي للإباء والمربيين والعاملين مع الأشخاص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*. (ط.1). دار الياذوري لعلمية.

- ✓ العتوم، عدنان يوسف. (2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ✓ العتوم، عدنان يوسف، وآخرون. (2009). *تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. (ط.2). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ✓ عداي، عبد الزهرة لفته.(2019). *مامدى تحقق المراقبة الذاتية لتحسين الاداء الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (42)، 1681.
- ✓ عطية، رمزي محمد حسن، الربيع، فيصل خليل.(2016).*الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك*.دراسات العلوم التربوية،43(3)، 1117- 1136.
- ✓ عطية، رمزي محمد. (2014). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك* (رسالة ماجستير). جامعة اليرموك.
- ✓ العيسوي، جمال مصطفى.(2005).*فاعلية استخدام القذح الزمني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغوية وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات*. مجلة كلية التربية، (22)، 14.
- ✓ الفريجات، حسين عابد.(2014). *اثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتيا على الضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة جامعة عجمان في دولة الامارات*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 45(4)، 235.
- ✓ الفسفوس، عدنان احمد. (2011). *المرجع البسيط في اساليب تعديل السلوك*. (ط.1)، (بدون دار النشر).
- ✓ قطامي، يوسف. (2013). *النظرية المعرفية في التعلم*. (ط.1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ✓ قطامي، يوسف، أبو جابر، ماجد .(1997). *الأساس المعرفي في تصميم التدريس* دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ✓ الكيلاني، عبد الله والشيريفين، نضال، كمال.(2001). مدخل إلى البحث في علوم التربية والاجتماعية. دار المسيرة.

- ✓ معالي، ابراهيم باجس.(2015). *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 22(1)، 79-90 .
- ✓ معوش عبد الحميد.(2020). محاضرات بناء الاختبارات. جامعة محمد البشير الابراهيمي- برج بوعريريج-.
- ✓ مقدم، عبد الحفيظ.(2003). *الاحصاء والقياس النفسي والتربوي*. ديوان المطبوعات الجامعية.
- ✓ ناقز، أحمد عبد بقيعي (2011) . *التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا*.مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 14(2)، 1-15.
- ✓ ندى، فتاح زيدان.(2009). *اثر برنامج تعليمي في تنمية استراتيجيات ماوراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل*. دراسات موصلية، (24)، 03.
- ✓ يوسف، جهان موسى اسماعيل.(2009). *أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية غزة.


- **المراجع الأجنبية:**


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

✓ Warian, C. (2003). Metacognition- Metacognitive skills and strategies in young readers, Eric document Ed. 13

# الملاحق

**الملحق رقم (01) مقياس الضبط الذاتي قبل التحكيم.**

**جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.**

**كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.**

**قسم علم النفس**

إلى الدكتور :.....المحترم.

جامعة : .....

الرتبة العلمية:.....

**تحية طيبة وبعد:**

السلام عليكم ورحمة الله تعلى وبركاته

**الموضوع: طلب تحكيم مقياس الضبط الذاتي.**

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

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

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

**المحورالأول: المراقبة الذاتية**

| الرقم | العبارات | تتحقق بدرجة كبيرة | تتحقق | تتحقق بدرجة متوسطة | لاتتحقق | لا تتحقق بدرجة كبيرة | يقيس | لايقيس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أسجل سلوكي الإيجابي اتجاه إنجاز المهام الأكاديمية من أجل المداومة عليه. | | | | | | | |
| 2 | أسجل سلوكي السلبي اتجاه إنجاز المهام الأكاديمية من أجل تعديلها. | | | | | | | |
| 3 | أقسم الفترات الزمنية اللاَزمة لأداء كل مهمة أكاديمية. | | | | | | | |
| 4 | أحرص على الاحتكاك بالزملاء الذين يحرصون على إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم. | | | | | | | |
| 5 | أسجل السلوك الذي أرغب في أداءه اتجاه المهام الأكاديمية. | | | | | | | |
| 6 | كلما وضعت أهداف لأداء المهام الأكاديمية اضع خطط لكيفية تنفيذها. | | | | | | | |
| 7 | أضع برنامج أسبوعي للمهام الاكاديمية التي يجب ان انجزها. | | | | | | | |
| 8 | أحرص على تنفيذ البرنامج الأسبوعي في الوقت المحدد لإنهاءه. | | | | | | | |
| 9 | ألاحظ السلوك الإيجابي لزملائي أثناء اداء المهام الأكاديمية لتنفيذه. | | | | | | | |
| 10 | أسجل باستمرار أهدافي اليومية اتجاه أداء المهام الأكاديمية. | | | | | | | |

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

**المحور الثاني: التقييم الذاتي**

| الرقم | العبارات | تتحقق بدرجة كبيرة | تتحقق | تتحقق بدرجة متوسطة | لاتتحقق | لا تتحقق بدرجة كبيرة | يقيس | لايقيس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أقارن أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية مع اداء زملائي من أجل تطوير مهاراتي. | | | | | | | |
| 2 | أقارن بين أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية وأهدافي التي قمت بتحديدها. | | | | | | | |
| 3 | أحدد نقاط القوة ونقاط الضعف من أجل تطويرها. | | | | | | | |
| 4 | أقوم بتقديم حكم للمستوى الذي توصلت إليه في اداء المهام الأكاديمية. | | | | | | | |
| 5 | أبحث في أسباب تحسن ادائي من اجل | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تعزيزه وتطويره. | | | | | | | |
| 6 | أبحث عن أسباب تراجعي في إنجاز المهام الاكاديمية من اجل تعديله. | | | | | | | |
| 7 | أعيد النظر في كل المهام الأكاديمية التي قمت بتدوينها لإنجازها لمعرفة مدى التقدم الذي احرزته. | | | | | | | |
| 8 | أتحقق من إنجاز المهام الأكاديمية حسب الأولوية. | | | | | | | |
| 9 | اعيد النظر في بدائل الاستراتيجيات المناسبة لإختار الافضل لاداء المهام. | | | | | | | |
| 10 | اعيد النظر في العادات السيئة في اداء المهام لتجنب ممارستها. | | | | | | | |
| 11 | أقوم بوضع معايير للحكم على التقدم او التراجع في إنجازاتي الأكاديمية. | | | | | | | |
| 12 | أعيذ النظر في قدرتي او عدم قدرتي على تحمل تأجيل إشباع رغباتي حتى الانتهاء من إنجاز المهام الأكاديمية. | | | | | | | |
| 13 | كلما تلقيت العتاب من طرف الاستاذ نتيجة اللاَمبالاة في انجاز المهام الأكاديمية كلما أعدت النظر في السلوك السلبي من اجل تعديله. | | | | | | | |
| 14 | انتقادات الآخرين لتراجع أدائي تزيدني حماسا | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نحو تقديم الأفضل في انجاز المهام الاكاديمية. | | | | | | | |

**المحور الثالث: التعزيز الذاتي**

| الرقم | التعزيز الذاتي | تتحقق بدرجة كبيرة | تتحقق | تتحقق بدرجة متوسطة | لاتتحقق | لا تتحقق بدرجة كبيرة | يقيس | لايقيس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أكافئ نفسي بممارسة هواياتي المفضلة، كلما التزمت بإتمام المهام الأكاديمية في الوقت المحدد لها. | | | | | | | |
| 2 | أحرم نفسي من مشاهدة برامجي المفضلة، كلما قصرت في إنهاء واجباتي في الوقت المحدد لذلك. | | | | | | | |
| 3 | أمنع نفسي من الدخول لمواقع التواصل الاجتماعي، كلما اجلت إنجاز المهام الاكاديمية. | | | | | | | |
| 4 | أنهض باكرا، وأنام متأخر كلما أحسست بالتقصير في إنجاز المهام الاكاديمية. | | | | | | | |
| 5 | كلما انهيت انجاز المهام الاكاديمية في الوقت المحدد، اتحاور مع نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهذا السلوك الايجابي. | | | | | | | |
| 6 | كلما قصرت في انجاز المهام الاكاديمية في الوقت المحدد، اتحاور مع نفسي على | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ضرورة التغيير من هذا السلوك السلبي. | | | | | | | |
| 7 | كلما تلقيت الشكر من طرف الأستاذ نتيجة التزام إنجاز المهام الأكاديمية كلما اصريت على الانضباط الاكاديمي. | | | | | | | |
| 8 | أعتز بنفسي كلما حققت أداء جيد في إنجاز المهام الاكاديمية. | | | | | | | |
| 9 | كلما تحصلت على نقاط زائدة من طرف الأستاذ نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الإنتاج أكثر. | | | | | | | |
| 10 | كلما تلقيت ملاحظات سلبية حول تراجع ادائي في انجاز المهام الاكاديمية كلما حرصت على تحسينه. | | | | | | | |
| 11 | كلما تلقيت إنتقادات سلبية، نتيجة إهمالي لإنجاز المهامات الأكاديمية كلما راجعت نفسي بضرورة الإهتمام | | | | | | | |
| 12 | أسجل باعتزاز أدائي الجيد في انجاز المهام الاكاديمية في مذكرتي الشخصية. | | | | | | | |
| 13 | أنزعج من نفسي كلما كررت نفس السلوك السلبي نحو اداء المهام الأكاديمية. | | | | | | | |
| 14 | أحدث نفسي انها قادرة على تقديم الأفضل كلما أحسست بالتراجع في ادائي. | | | | | | | |

**إعداد الباحثة: سومية حنون.**

**الملحق رقم (02) مقياس الضبط الذاتي بعد التحكيم.**

**المحور الأول: المراقبة الذاتية**

| الرقم | العبارات | تتحقق بدرجة كبيرة جدا | تتحقق بدرجة كبيرة | تتحقق بدرجة متوسطة | تتحقق بدرجة قليلة | تتحقق بدرجة قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أداوم على ممارسة سلوكاتي الإيجابية اتجاه إنجاز مهامي الأكاديمية. | | | | | |
| 2 | أعمل على تجنب سلوكاتي السلبية إتجاه إنجاز مهاماتي الأكاديمية وتعديلها. | | | | | |
| 3 | أقوم بتقسيم وقتي لأداء مهامي الأكاديمية. | | | | | |
| 4 | أحرص على الإحتكاك بالزملاء الذين ينجزون مهاماتهم الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم. | | | | | |
| 5 | أدون السلوكات التي أرغب في أداءها إتجاه مهاماتي الأكاديمية . | | | | | |
| 6 | كلما وضعت أهداف لأداء المهام الأكاديمية، اضع خطط لكيفية تنفيدها. | | | | | |
| 7 | أضع برنامج أسبوعي للمهام الاكاديمية التي يجب ان انجزها. | | | | | |
| 8 | أحرص على تنفيد البرنامج الأسبوعي في الوقت المحدد لإنهاءه. | | | | | |
| 9 | ألاحظ السلوكات الإيجابية لزملائي أثناء اداء مهاماتهم الأكاديمية من أجل تطبيقها. | | | | | |
| 10 | أسجل بإستمرار أهدافي اليومية إتجاه أداء المهامات الأكاديمية | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | أأجل ممارسة رغباتي إلى وقت لاحق، إذا كانت لدي مهامات أكاديمية. | | | | | |
| 12 | أراجع نفسي، كلما حدث تدني في مستوى إنجازي للمهامات الأكاديمية. | | | | | |
| 13 | أمنح نفسي فترات راحية، كلما أحسست بالضغط جراء إنجاز مهاماتي الأكاديمية، لتجديد طاقاتي. | | | | | |
| 14 | أطلب التوجيهات والنصائح ممن لهم خبرة وتجارب في مجال البحث العلمي، كلما وجدت صعوبات في إنجاز مهاماتي الأكاديمية. | | | | | |
| 15 | أتابع بإستمرار تقدمي في إنجاز المهامات الأكاديمية. | | | | | |
| 16 | أتابع بإستمرار تنفيدي للخطط التي قمت بوضعها من أجل إتمام المهامات الأكاديمية في الوقت المحدد | | | | | |
| 17 | اقرا التعليمات بحرص قبل ان ابدأ في اداء المهام التي سوف انجزها. | | | | | |

**المحور الثاني: التقييم الذاتي**

| الرقم | العبارات | تتحقق بدرجة كبيرة | تتحقق | تتحقق بدرجة متوسطة | لاتتحقق | لا تتحقق بدرجة كبيرة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أقارن أدائي في إنجاز المهامات الأكاديمية، مع اداء زملائي المتفوقين من أجل تطوير مهاراتي. | | | | | |
| 2 | أقارن بين أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية، والأهداف المسطرة | | | | | |
| 3 | أحدد نقاط قوتي من أجل تطويرها | | | | | |
| 4 | أقوم بتقييم للمستوى الذي توصلت إليه في اداء المهامات الأكاديمية. | | | | | |
| 5 | أبحث في أسباب تحسن ادائي من اجل المدامة عليها. | | | | | |
| 6 | أبحث عن أسباب تراجعي في إنجاز المهامات الاكاديمية من اجل تجنبها. | | | | | |
| 7 | أعيد النظر في المهام الأكاديمية قيد الانجاز لمعرفة مدى التقدم الذي احرزته. | | | | | |
| 8 | أتحقق من إنجاز المهام الأكاديمية حسب الأولوية. | | | | | |
| 9 | اعيد النظر في بدائل الاستراتيجيات المناسبة لإختار الافضل لاداء المهام. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | اعيد النظر في العادات السيئة في اداء المهام لتجنب ممارستها. | | | | | |
| 11 | أحدد نقاط ضعي من أجل تطويرها. | | | | | |
| 12 | أعيذ النظر في مدى قدرتي على تحمل تأجيل إشباع رغباتي حتى الإنتهاء من إنجاز المهامات الأكاديمية. | | | | | |
| 13 | أعمل على إعادة النظر في سلوكاتي السلبية كلما تلقيت العتاب من طرف الاستاذ نتيجة اللامبالاة في انجاز المهامات الاكاديمية وتعديلها | | | | | |
| 14 | انتقادات الآخرين لتراجع ادائي، تزيدني حماسا نحو تقديم الأفضل في انجاز المهامات الاكاديمية. | | | | | |
| 15 | اقارن بين السلوكات الايجابية والسلوكات السلبية في اداء المهام، من اجل المداومة على ممارسة السلوكات الايجابية، وتجنب ممارسة السلوكات السلبية. | | | | | |
| 16 | أقوم بوضع معايير للحكم على مدى التقدم في إنجازاتي الأكاديمية | | | | | |
| 17 | أقوم بوضع معايير للحكم مدى التراجع في إنجازاتي الأكاديمية | | | | | |

**المحور الثالث: التعزيز الذاتي**

| الرقم | التعزيز الذاتي | تتحقق بدرجة كبيرة | تتحقق | تتحقق بدرجة متوسطة | لاتتحقق | لا تتحقق بدرجة كبيرة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أكافئ نفسي بممارسة هواياتي المفضلة، كلما إلتزمت بإتمام مهاماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها. | | | | | |
| 2 | أحرم نفسي من مشاهدة برامجي المفضلة، كلما قصرت في إنهاء واجباتي في الوقت المحدد لذلك. | | | | | |
| 3 | أمنع نفسي من الدخول لمواقع التواصل الاجتماعي، كلما اجلت إنجاز المهات الاكاديمية. | | | | | |
| 4 | أنهض باكرا، كلما أحسست بالتقصير في إنجاز المهام الاكاديمية من اجل تعويض مافاتني من تأذية المهام. | | | | | |
| 5 | كلما انهيت انجاز المهام الاكاديمية في الوقت المحدد، أحدث نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهدا السلوك الايجابي. | | | | | |
| 6 | كلما قصرت في انجاز المهام الاكاديمية في الوقت المحدد، اتحاور مع نفسي على ضرورة التغيير من هذا السلوك السلبي. | | | | | |
| 7 | كلما تلقيت الشكر نتيجة التزامي في انجاز | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المهام الاكاديمية، كلما اصريت على الإنضباط الاكاديمي. | | | | | |
| 8 | أعتز بنفسي كلما حققت أداء جيد في إنجاز المهام الاكاديمية. | | | | | |
| 9 | كلما تحصلت على ملاحظات إيجابية نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الاجتهاد أكثر. | | | | | |
| 10 | كلما تلقيت ملاحظات سلبية حول تراجع ادائي في انجاز المهام الاكاديمية كلما حرصت على تحسينها. | | | | | |
| 11 | كلما تلقيت إنتقادات سلبية، نتيجة إهمالي لإنجاز المهامات الأكاديمية كلما راجعت نفسي بضرورة الإهتمام. | | | | | |
| 12 | أسجل بإعتزاز أدائي الجيد في انجاز المهام الاكاديمية في مذكرتي الشخصية. | | | | | |
| 13 | أنزعج من نفسي كلما كررت نفس السلوك السلبي نحو اداء مهاماتي الأكاديمية. | | | | | |
| 14 | أحدث نفسي انها قادرة على تقديم الأفضل كلما أحسست بالتراجع في ادائي. | | | | | |
| 15 | اعتز بنفسي كلما التزمت بتنفيد الخطط التي قمت بتسطيرها | | | | | |
| 16 | انام متأخرا، كلما أحسست بالتقصير في إنجاز | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مهاماتي الاكاديمية، لتعويض ما فاتني. | | | | | |

**إعداد الباحثة: سومية حنون.**

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

**جامعة محمد بوضياف–المسيلة–**

**كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية**

**قسم علم النفس**

**مقياس الضبط الذاتي**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

عزيزي(ة) الطالب(ة)

تحية طيبة وبعد :

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

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

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

| الرقم | العبارات | تتحقق بدرجة كبيرة جدا | تتحقق بدرجة كبيرة | تتحق بدرجة متوسطة | تتحقق بدرجة قليلة | تتحقق بدرجة قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أقارن أدائي في إنجاز المهامات الأكاديمية، مع اداء زملائي المتفوقين من أجل تطوير مهاراتي. | | | | | |
| 2 | أقارن بين أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية، والأهداف المسطرة | | | | | |
| 3 | أحدد نقاط قوتي من أجل تطويرها | | | | | |
| 4 | أداوم على ممارسة سلوكاتي الإيجابية اتجاه إنجاز مهامي الأكاديمية. | | | | | |
| 5 | أقوم بتقييم للمستوى الذي توصلت إليه في اداء المهامات الأكاديمية. | | | | | |
| 6 | أبحث في أسباب تحسن ادائي من اجل المدامة عليها. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | أكافئ نفسي بممارسة هواياتي المفضلة، كلما إلتزمت بإتمام مهاماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها. | | | | | |
| 8 | أبحث عن أسباب تراجعي في إنجاز المهامات الاكاديمية من اجل تجنبها. | | | | | |
| 9 | أعمل على تجنب سلوكاتي السلبية إتجاه إنجاز مهاماتي الأكاديمية وتعديلها. | | | | | |
| 10 | أكافئ نفسي بممارسة هواياتي المفضلة، كلما إلتزمت بإتمام مهاماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها. | | | | | |
| 11 | أعيد النظر في المهام الأكاديمية قيد الانجاز لمعرفة مدى التقدم الذي احرزته. | | | | | |
| 12 | أقوم بتقسيم وقتي لأداء مهامي الأكاديمية. | | | | | |
| 13 | أتحقق من إنجاز المهام الأكاديمية حسب الأولوية. | | | | | |
| 14 | أحرص على الإحتكاك بالزملاء الذين ينجزون | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مهاماتهم الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم. | | | | | |
| 15 | أمنع نفسي من الدخول لمواقع التواصل الاجتماعي، كلما اجلت إنجاز المهات الاكاديمية. | | | | | |
| 16 | اعيد النظر في بدائل الاستراتيجيات المناسبة لإختار الافضل لاداء المهام. | | | | | |
| 17 | أنهض باكرا، كلما أحسست بالتقصير في إنجاز المهام الاكاديمية من اجل تعويض مافاتني من تأذية المهام. | | | | | |
| 18 | أدون السلوكات التي أرغب في أداءها إتجاه مهاماتي الأكاديمية . | | | | | |
| 19 | كلما انهيت انجاز المهام الاكاديمية في الوقت المحدد، أحدث نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهدا السلوك الايجابي. | | | | | |
| 20 | اعيد النظر في العادات السيئة في اداء المهام لتجنب | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ممارستها. | | | | | |
| 21 | كلما قصرت في انجاز المهام الاكاديمية في الوقت المحدد، اتحاور مع نفسي على ضرورة التغيير من هذا السلوك السلبي. | | | | | |
| 22 | كلما وضعت أهداف لأداء المهام الأكاديمية، اضع خطط لكيفية تنفيدها. | | | | | |
| 23 | كلما تلقيت الشكر نتيجة التزامي في انجاز المهام الاكاديمية، كلما اصريت على الإنضباط الاكاديمي. | | | | | |
| 24 | أحدد نقاط ضعي من أجل تطويرها. | | | | | |
| 25 | أعتز بنفسي كلما حققت أداء جيد في إنجاز المهام الاكاديمية. | | | | | |
| 26 | أضع برنامج أسبوعي للمهام الاكاديمية التي يجب ان انجزها | | | | | |
| 27 | أعيذ النظر في مدى قدرتي على تحمل تأجيل إشباع | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | رغباتي حتى الإنتهاء من إنجاز المهامات الأكاديمية. | | | | | |
| 28 | كلما تحصلت على ملاحظات إيجابية نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الاجتهاد أكثر. | | | | | |
| 29 | أحرص على تنفيد البرنامج الأسبوعي في الوقت المحدد لإنهاءه. | | | | | |
| 30 | كلما تلقيت ملاحظات سلبية حول تراجع ادائي في انجاز المهام الاكاديمية كلما حرصت على تحسينها. | | | | | |
| 31 | ألاحظ السلوكات الإيجابية لزملائي أثناء اداء مهاماتهم الأكاديمية من أجل تطبيقها. | | | | | |
| 32 | كلما تلقيت إنتقادات سلبية، نتيجة إهمالي لإنجاز المهامات الأكاديمية كلما راجعت نفسي بضرورة الإهتمام. | | | | | |
| 33 | أسجل بإستمرار أهدافي اليومية إتجاه أداء المهامات | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الأكاديمية | | | | | |
| 34 | أسجل بإعتزاز أدائي الجيد في انجاز المهام الاكاديمية في مذكرتي الشخصية. | | | | | |
| 35 | أأجل ممارسة رغباتي إلى وقت لاحق، إذا كانت لدي مهامات أكاديمية. | | | | | |
| 36 | أنزعج من نفسي كلما كررت نفس السلوك السلبي نحو اداء مهاماتي الأكاديمية. | | | | | |
| 37 | أعمل على إعادة النظر في سلوكاتي السلبية كلما تلقيت العتاب من طرف الاستاذ نتيجة اللامبالاة في انجاز المهامات الاكاديمية وتعديلها | | | | | |
| 38 | أراجع نفسي، كلما حدث تدني في مستوى إنجازي للمهامات الأكاديمية. | | | | | |
| 39 | انتقادات الآخرين لتراجع ادائي، تزيدني حماسا نحو تقديم الأفضل في انجاز المهامات الاكاديمية. | | | | | |
| 40 | اقارن بين السلوكات الايجابية | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | والسلوكات السلبية في اداء المهام، من اجل المداومة على ممارسة السلوكات الايجابية، وتجنب ممارسة السلوكات السلبية. | | | | | |
| 41 | أمنح نفسي فترات راحية، كلما أحسست بالضغط جراء إنجاز مهاماتي الأكاديمية، لتجديد طاقاتي. | | | | | |
| 42 | أطلب التوجيهات والنصائح ممن لهم خبرة وتجارب في مجال البحث العلمي، كلما وجدت صعوبات في إنجاز مهاماتي الأكاديمية. | | | | | |
| 43 | أحدث نفسي انها قادرة على تقديم الأفضل كلما أحسست بالتراجع في ادائي. | | | | | |
| 44 | أتابع بإستمرار تقدمي في إنجاز المهامات الأكاديمية. | | | | | |
| 45 | اعتز بنفسي كلما التزمت بتنفيد الخطط التي قمت بتسطيرها | | | | | |
| 46 | أتابع بإستمرار تنفيدي للخطط | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التي قمت بوضعها من أجل إتمام المهامات الأكاديمية في الوقت المحدد | | | | | |
| 47 | أقوم بوضع معايير للحكم على مدى التقدم في إنجازاتي الأكاديمية | | | | | |
| 48 | أقوم بوضع معايير للحكم مدى التراجع في إنجازاتي الأكاديمية | | | | | |
| 49 | اقرا التعليمات بحرص قبل ان ابدأ في اداء المهام التي سوف انجزها. | | | | | |
| 50 | انام متأخرا، كلما أحسست بالتقصير في إنجاز مهاماتي الاكاديمية، لتعويض ما فاتني. | | | | | |

**الملحق رقم (04) مقياس الضبط الذاتي في الصورة النهائية**

**جامعة محمد بوضياف-المسيلة-**

**كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية**

**قسم علم النفس**

**مقياس الضبط الذاتي**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

عزيزي(ة) الطالب(ة)

تحية طيبة وبعد :

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تجريبية بعنوان:

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

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

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

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

| الرقم | العبارات | تتحقق بدرجة كبيرة جدا | تتحقق بدرجة كبيرة | تتحق بدرجة متوسطة | تتحقق بدرجة قليلة | تتحقق بدرجة قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أقارن أدائي في إنجاز المهامات الأكاديمية، مع اداء زملائي المتفوقين من أجل تطوير مهاراتي. | | | | | |
| 2 | أقارن بين أدائي في إنجاز المهام الأكاديمية، والأهداف المسطرة | | | | | |
| 3 | أحدد نقاط قوتي من أجل تطويرها | | | | | |
| 4 | أداوم على ممارسة سلوكاتي الإيجابية اتجاه إنجاز مهامي الأكاديمية. | | | | | |
| 5 | أبحث في أسباب تحسن ادائي من اجل المدامة عليها. | | | | | |
| 6 | أعمل على تجنب سلوكاتي السلبية إتجاه إنجاز مهاماتي الأكاديمية وتعديلها. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | أكافئ نفسي بممارسة هواياتي المفضلة، كلما إلتزمت بإتمام مهاماتي الأكاديمية في الوقت المحدد لها. | | | | | |
| 8 | أتحقق من إنجاز المهام الأكاديمية حسب الأولوية. | | | | | |
| 9 | أحرص على الإحتكاك بالزملاء الذين ينجزون مهاماتهم الأكاديمية في الوقت المحدد لأكتسب منهم. | | | | | |
| 10 | اعيد النظر في بدائل الاستراتيجيات المناسبة لإختار الافضل لاداء المهام. | | | | | |
| 11 | أدون السلوكات التي أرغب في أداءها إتجاه مهاماتي الأكاديمية . | | | | | |
| 12 | كلما انهيت انجاز المهام الاكاديمية في الوقت المحدد، أحدث نفسي على ضرورة الاستمرار والتمسك بهدا السلوك الايجابي. | | | | | |
| 13 | كلما قصرت في انجاز المهام الاكاديمية في الوقت المحدد، | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | اتحاور مع نفسي على ضرورة التغيير من هذا السلوك السلبي. | | | | | |
| 14 | كلما تلقيت الشكر نتيجة التزامي في انجاز المهام الاكاديمية، كلما اصريت على الإنضباط الاكاديمي. | | | | | |
| 15 | أعتز بنفسي كلما حققت أداء جيد في إنجاز المهام الاكاديمية. | | | | | |
| 16 | أضع برنامج أسبوعي للمهام الاكاديمية التي يجب ان انجزها | | | | | |
| 17 | أعيذ النظر في مدى قدرتي على تحمل تأجيل إشباع رغباتي حتى الإنتهاء من إنجاز المهامات الأكاديمية. | | | | | |
| 18 | كلما تحصلت على ملاحظات إيجابية نتيجة أدائي الجيد، كلما حرصت على الاجتهاد أكثر. | | | | | |
| 19 | أحرص على تنفيد البرنامج الأسبوعي في الوقت المحدد | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | لإنهاءه. | | | | | |
| 20 | كلما تلقيت ملاحظات سلبية حول تراجع ادائي في انجاز المهام الاكاديمية كلما حرصت على تحسينها. | | | | | |
| 21 | ألاحظ السلوكات الإيجابية لزملائي أثناء اداء مهاماتهم الأكاديمية من أجل تطبيقها. | | | | | |
| 22 | كلما تلقيت إنتقادات سلبية، نتيجة إهمالي لإنجاز المهامات الأكاديمية كلما راجعت نفسي بضرورة الإهتمام. | | | | | |
| 23 | أسجل بإستمرار أهدافي اليومية إتجاه أداء المهامات الأكاديمية | | | | | |
| 24 | أسجل بإعتزاز أدائي الجيد في انجاز المهام الاكاديمية في مذكرتي الشخصية. | | | | | |
| 25 | أنزعج من نفسي كلما كررت نفس السلوك السلبي نحو اداء مهاماتي الأكاديمية. | | | | | |
| 26 | أعمل على إعادة النظر في | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | سلوكاتي السلبية كلما تلقيت العتاب من طرف الاستاذ نتيجة اللامبالاة في انجاز المهامات الاكاديمية وتعديلها | | | | | |
| 27 | انتقادات الآخرين لتراجع ادائي، تزيدني حماسا نحو تقديم الأفضل في انجاز المهامات الاكاديمية. | | | | | |
| 28 | اقارن بين السلوكات الايجابية والسلوكات السلبية في اداء المهام، من اجل المداومة على ممارسة السلوكات الايجابية، وتجنب ممارسة السلوكات السلبية. | | | | | |
| 29 | أمنح نفسي فترات راحية، كلما أحسست بالضغط جراء إنجاز مهاماتي الأكاديمية، لتجديد طاقاتي. | | | | | |
| 30 | أطلب التوجيهات والنصائح ممن لهم خبرة وتجارب في مجال البحث العلمي، كلما وجدت صعوبات في إنجاز مهاماتي الأكاديمية. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 31 | أحدث نفسي انها قادرة على تقديم الأفضل كلما أحسست بالتراجع في ادائي. | | | | | |
| 32 | أتابع بإستمرار تقدمي في إنجاز المهامات الأكاديمية. | | | | | |
| 33 | اعتز بنفسي كلما التزمت بتنفيد الخطط التي قمت بتسطيرها | | | | | |
| 34 | أقوم بوضع معايير للحكم على مدى التقدم في إنجازاتي الأكاديمية | | | | | |
| 35 | أقوم بوضع معايير للحكم مدى التراجع في إنجازاتي الأكاديمية | | | | | |
| 36 | اقرا التعليمات بحرص قبل ان ابدأ في اداء المهام التي سوف انجزها. | | | | | |

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

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

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

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

## الملحق رقم (07) : جلسات البرنامج التدريبي

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

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

**أهداف الجلسة:**

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

**التقنيات والأساليب المستخدمة:**

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

**الوسائل المستخدمة:**

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

**إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- حضور الباحثة والطلبة.
- ترحب الباحثة بالطلبة باستعمال عبارات الترحيب (أهلا بكم، مرحبا بكم، تفضلو...الخ).
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور.
- تعرف الباحثة بنفسها وتطلب من جميع الطلبة التعريف بأنفسهم، والتعرف على زملائهم.
- تقدم الباحثة نبذة مفصلة عن البرنامج التدريبي، وتوضح الهدف العام منه(**انظر الملحق رقم 09**)، ثم توزع مطوية شاملة لعناوين جلسات البرنامج التدريبي على الطلبة(**انظر الملحق رقم10**).

- تتفق الباحثة مع الطلبة على توقيت الجلسات التدريبية بما يتناسب مع جدول التوقيت الأسبوعي لهم(**انظر الملحق رقم 13**).
- توزع الباحثة عقد اتفاق( **انظر الملحق رقم 08**) لمجموعة الشروط والقواعد لضمان السير الحسن للجلسات التدريبية (إحترام الأراء، تقبل أراء الآخرين، عدم المقاطعة، الإصغاء الجيد، الالتزام بالحضور، حل النشاطات، التعبير بحرية).
- تعبر الباحثة عن رغبتها في إتمام الجلسات اللاحقة، مع الحرص على إثارة دافعية الطلبة وتشويقهم للحضور .
- تتفق الباحثة مع الطلبة على الوقت والزمان المحددين للجلسة الموالية.

**إنهاء الجلسة:**

تشكر الباحثة الطلبة على الحضور، وحسن الإصغاء والمتابعة.

**تقييم الجلسة:**

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

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

**المدة الزمنية:45-60 دقيقة.**

**أهداف الجلسة:**

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

**التقنيات والأساليب المستخدمة:**

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

**الوسائل المستخدمة:**

السبورة، رسومات ملصقة، خرائط مفاهمية

**إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون.

( شرح محتوى البرنامج التدريبي بدقة ووضوح).

- تستخدم الباحثة إستراتيجية العصف الذهني، بقولها:

هل صادفتكم معلومات نظرية حول التفكير ما وراء المعرفي أثناء مساركم الدراسي ؟ تستمع لإجاباتهم.

- وبعدها تطرح السؤال: ماذا خطر ببالكم عند سماعكم لهذا المفهوم؟
- وهل صادفتم معلومات حول التفكير المعرفي؟

- تشجع الطلبة على التفاعل وتثير دافعيتهم للمشاركة، بتوضيحها ان هدف وجودهم هنا هو التعبير بكل حرية عن افكارهم حتى ولو كانت خاطئة، وتستدل بعبارة: من الأخطاء نتعلم، ولم يولد الرجل عالما انما العلم بالتعلم، وتشير إلى نظرية التعلم بالخطأ، وان هدفنا في هذه الجلسات ان نخطئ لتكون نقطة البداية للتخطيط والمراقبة والتقييم، ومن ثم نبحث عن البدائل ونعدل الأخطاء.
- تحاول الباحثة لفت انتباه الطلبة وتركيزهم، وتقوم بشرح دقيق ومفصل لمفهوم التفكير المعرفي و التفكير ما وراء المعرفي، وذلك بعرض صور ملحقة على السبورة لمهارات التفكير الدنيا والعليا للتصنيف المعدل لمستويات التفكير المعرفي عند بلوم(**انظر الملحق رقم 15**)، والافعال المستخدمة في كل مستوى(**انظر الملحق 14**)، ومهارات التفكير العليا(**انظر الملحق17**)، وتعرض على السبورة نموذج تفصيلي لعمليات التفكير ومهاراته(**انظر الملحق رقم19**)، وتشرع في الشرح، وذلك بإثارة دافعية الطلبة للتفاعل.
- وتقدم شرح مستدلة بمثال:
- لنفترض أني حضرت لإجتياز إمتحان في مقياس ما من مقاييس التخصص، ، واعتمدت في مراجعتي على محاضرات المقياس، والأسئلة جميعها كانت من محتوى المحاضرات، إلا أنني تحصلت على علامة 20/12، هنا أتساءل أين هي ال 8 نقاط الباقية؟ مع أنو الإجابة موجودة ب كراس المحاضرات، مقابل وجود زميل أو زميلة تحصلت على علامة 20/18 او العلامة كاملة.
- وهنا السؤال الذي يطرح نفسه:

ما السبب الذي أدى بي إلى عدم الحصول على العلامة كاملة، أو علامة مرتفعة؟

تسجل الباحثة إجابات الطلبة، وتتقبل جميع الإجابات

بعدها تقول:

إذا إستطعت أن أجيب على هذا السؤال، بمعرفة السبب الرئيسي الذي أدى بي إلى عدم الحصول على العلامة كاملة، وهو ربما يكون المراجعة بطريقة خاطئة، ربما إتباعي لعادة سيئة، ربما إستخدام إستراتيجية خاطئة، وبعد معرفة السبب سوف، أسعى إلى ضبط سلوكي في مراجعة المقياس، فأنتظر في المرة القادمة الحصول على علامة مرتفة من العلامة التي تحصلت عليها في هذا الإمتحان.

لماذا؟

وتنتظر إجابات الطلبة، تستمع لهم وتناقشهم، وبعدها تقول:

لأنني بحثت في الأسلوب او الطريقة التي راجعت بها في المرة السابقة، حتى تحصلت على تلك العلامة، وسوف أبحث الأن كيف أفكر في طريقة أخرى لأتحصل على علامة مرتفعة، وسوف أستفيذ من السلوكات الخاطئة التي إتبعتها أثناء المراجعة، وأتجنب تكرارها هذه المرة.

- تتأكد الباحثة من استيعاب وفهم الطلبة للمفهوم باكمل صورة، لتنتقل مباشرة لطرح سؤال اخر تقول الباحثة :
- بعد فهمنا لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي، فياترى ماذا يخطر ببالكم عند سماعكم لمصطلح مهارات التفكير ما وراء المعرفي؟
- تصغي الباحثة وتستمع لإجابات جميع الطلبة، مع حرصها على التشجيع والتفاعل واثارة دافعية المشاركة للجميع دون استثناء.
- تناقش الباحثة إجابات الطلبة، وتستمر في الحرص على اثارة دافعيتهم للتفكير في الإجابة.
- تطلب منهم تسجيل إجاباتهم على السبورة في شكل خريطة مفاهمية، مع تعزيز الإجابات الصحيحة.
- تحاول الباحثة لفت انتباه الطلبة وتركيزهم، وتقوم بشرح دقيق ومفصل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (التخطيط، المراقبة، التقييم)، مع تقديم امثلة لكل مهارة لتسهيل الفهم والاستيعاب.
- تتأكد الباحثة من استيعاب وفهم الطلبة لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، وذلك بطلبها بتقديم أمثلة عن ذلك وإسقاطها على ارض الواقع ، وتشير إلى أن محتوى الجلسة الموالية يتمركز حول تجسيد هذه المهارات على مقاييس تخصص علوم التربية السنة الثانية.
- تسأل الباحثة الطلبة عن توقعاتهم لكيفية تجسيد مهارات التفكير ما وراء المعرفي ( التخطيط، المراقبة ، التقييم) على مقاييس تخصص علوم التربية، مع حرصها على استخدام أسلوب الإثارة والتشويق.
- تصغي الباحثة للطلبة، وتعطي الفرصة لكل من يرغب في التعبير على توقعه، وتحرص على تشجيعهم على التعبير عن أفكارهم، مع تعزيز الأفكار الصائبة، والثناء على أصحابها بالشكر.

- تثير الباحثة دافعية استعداد الطلبة لحضور الجلسة الموالية، وذلك بقولها انا جد متشوقة للإنطلاق في تجسيد مهارات كل من التخطيط والمراقبة والتقييم على مقاييس التخصص، وذلك من اجل ان تستخدموه مستقبلا في مواجهة مختلف المواقف المشابهة، وكذلك في أداء المهمة المكلفين بها

**نشاط:**

- بعد إستيعابك لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي ومهاراته(التخطيط، المراقبة، التقييم)، حاول تجسيده على أرض الواقع في مواجهة موقف ما ، أو أثناء أداءك لمهمة ما.
- مناقشة النشاط أثناء الجلسة مباشرة.
- إنهاء الجلسة:
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.
- تقييم الجلسة:

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

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

**المدة الزمنية:45-60 دقيقة.**

**أهداف الجلسة:**

التخطيط لاختيار إستراتيجية تساعد على بلوغ الهدف المسطر( تكوين نظرة عامة لفهم تخصص علوم التربية).

مراقبة المكتسبات المعرفية من خلال تجسيد إستراتيجية k.w.l.h.

**التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية، تسجيل الملاحظات، إستراتيجية التعلم التعاوني.

**الوسائل المستخدمة:**

السبورة، جدول التوقيت الأسبوعي، إستراتيجيات التعلم الحديثة، مطوية جدول إستراتيجة k.w.l.h، جدول مقاييس التخصص والإستراتيجية المقترحة لإستيعابه وفهمه.

**إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون:

(تجسيد مهارات التفكير ما وراء المعرفي لتكوين نظرة عامة عن محتوى تخصص علوم التربية).

- توزع الباحثة جدول البرنامج الاسبوعي(**انظر الملحق 13**)، كما انها توزع عليهم مطوية إستراتيجيات التعلم النشط (**انظر الملحق رقم 18**)، ومطوية أخرى توضح جدول مقياس التخصص والإستراتيجية المقترحة لفهمه وإستيعابه(**انظر الملحق رقم 11**)، تستخدم الباحثة إستراتيجية التعلم التعاوني، بقولها:

- اعزائي الطلبة، عزيزاتي الطالبات سوف نحاول في هذه الجلسة ان نتعاون جميعنا من خلال اقتراحاتكم للإستراتيجيات المقترحة لفهم وإستيعاب محتوى كل مقياس من مقاييس تخصص علوم التربية اعتمادا على جدول البرنامج الأسبوعي(**الملحق رقم 13**) الذي يحتوي على مقاييس التخصص، ومطوية إستراتيجيات التعلم النشط(**انظر الملحق 18**).
- تناقش الباحثة مع الطلبة جميع اقتراحاتهم، مع الحرص على تعزيز تفاعلهم ومشاركتهم.
- تسال الباحثة الطلبة:فيما أفادتكم هذه الخطوة؟
- تتناقش مع الطلبة، وتشيير إلى أن هذه الخطوة قد ساعدتنا على التخطيط لاختيار إستراتيجية مناسبة ووضع بدائل أخرى للإستراتيجيات المقترحة لفهم واستيعاب محتوى المقياس.
- وبعدها تسأل ما الهدف الذي عليك تحقيقه بعد تجسيدك للإستراتيجيات التي سوف تختارها؟

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

- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة وتتناقش معهم.
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة:

أقترح عليكم تطبيق إستراتيجية k.w.l.h لفهمه واستيعابه(**الملحق رقم 12**)، وبعدها تطرح السؤال:هل سبق واستخدمت هذه الإستراتيجية في فهم المحتوى الأكاديمي، أو أداء مهمة أكاديمية؟

- تصغي الباحثة وتستمع لإجابات جميع الطلبة.
- تثير دافعية الطلبة للشروع في تجسيد هذه الإستراتيجية على مقاييس تخصص علوم التربية
- توزع الباحثة جدول إستراتيجية k.w.l.h، على الطلبة.

| مقاييس تخصص علوم التربية | ماذا أعرف؟ k | ماذا أريد ان اعرفW | ماذا تعلمت؟ L | كيف اتعلم أكثر؟H |
|---|---|---|---|---|
| القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية | | | | |
| ابستمولوجيا التربية | | | | |
| علم النفس التربوي | | | | |
| مذاهب ونظريات تربوية معاصرة | | | | |
| طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة | | | | |
| منهجية البحث العلمي | | | | |

- تطرح السؤال:
- هل ترون أن إستراتيجية k.w.l.h تسهل لنا فهم واستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية ؟
- تستمع لإجاباتهم، وبعدها تطرح السؤال على الطلبة:

ماذا تعرفون(k) عن مقاييس تخصص علوم التربية ؟

- وتطلب من كل طالبة قدمت اجابة ان تسجلها في الجدول .
- تناقش الباحثة اجابات الطلبة، وبعدها تطرح السؤال التالي:
- ماذا تلاحظون من خلال الاجابات التي قمنا بتسجلها على الجدول؟
- تحاول ان تسهل لهم معنى السؤال وتبسطه قائلة:
- هل كانت كل اجابتنا متشابهة؟ وهل اتفقنا جميعنا على نفس الاجابات؟
- وهل كلنا على إلمام شامل وكاف بمقاييس تخصص علوم التربية؟

- تناقش الباحثة مع الطلبة اجاباتهم مستخدمة اسلوب النقاش والحوار.
- تقول الباحثة: اذا نستنتج ونلاحظ انه مهما كانت لدينا معلومات ومعارف حول مقاييس تخصص علوم التربية، الا اننا لازلنا نتطلع إلى معرفة معلومات اخرى قد تكون بحوزة أشخاص اخرين، ولا نملكها نحن، لذلك فنحن نسعى دوما لمعرفة أشياء اخرى بالرغم من وجود معارف سابقة لدينا.
- تطلب الباحثة من الطلبة تقديم أسئلة حول ما يريدون ان يتعلموه ويعرفوه(w)؟
- تطلب الباحثة من كل طالب قدم سؤال بتسجيله على الجدول.
- تكلف الباحثة الطلبة بالبحث في محتوى مقاييس التخصص الموجودة في الجدول الأسبوعي، وذلك إنطلاقا من الأسئلة التي قام زملائهم بطرحها فيما يريدون ان يتعلموه، ثم توزع الباحثة مهمة لكل طالب منهم بتكليفه بالبحث في مقياس من المقاييس سواءا بشكل فردي او ثنائي أو ثلاثي حسب عدد الطلبة،وتوصيهم بضرورة مراجعة المحتوى بطريقة جيدة، وتشير الباحثة إلى انه سوف يتم تطبيق إستراتيجية كرسي الزائر في الجلسة القادمة من اجل أن يفهم ويستوعب جميع الطلبة شرح محتوى المقاييس التي ليست بحوزتهم.

**نشاط:**

- بصفتك مختص في المقياس الذي سوف تبحث فيه، فنحن ندعوك لتكون زائر الجلسة القادمة لشرح محتواه على أمل ان نستفيذ منك.

**إنهاء الجلسة:**

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

- **تقييم الجلسة:**

| أهداف الجلسة | لم تتحقق | تحققت بدرجة متوسطة | تحققت |
|---|---|---|---|
| التخطيط لاختيار إستراتيجية تساعد على تكوين نظرة عامة لفهم تخصص علوم التربية | | | |
| المراقبة للمكتسبات المعرفية من خلال تجسيد إستراتيجية k.w.l.h | | | |

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

**المدة الزمنية:45-60 دقيقة.**

**أهداف الجلسة:**

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

**التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية
- **الوسائل المستخدمة:**

السبورة، مطويات شرح محتوى مقاييس التخصص، جدول إستراتيجية w.k.l.h

**إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.

- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون:(تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقاييس تخصص علوم التربية).
- تطلب الباحثة من أحد الطلبة بالتذكير بأهم ماجاء في الجلسة السابقة.
- تضع كرسي وسط القسم، وتجعل جميع الطلبة يجلسون على شكل دائرة حول الطالب المكلف بأداء المهمة بإعتبار الطالب الجالس على الكرسي مختص في ذلك المقياس، وتتيح الفرصة للطالب بتقديم معلومات حول المقياس الذي جمع معلومات حوله،بإعتباره مختص فيه، ويحق للطلبة طرح أسئلة، وهكدا بالدور حتى الإنتهاء من شرح جميع المقاييس.
- بعد إنتهاء جميع الطلبة من الجلوس فوق كرسي الزائر.
- تطلب الباحثة من الطلبة تسجيل ما تعلموه (L) حول كل مقياس من مقاييس التخصص في جدول إستراتيجية k.w.l.h(**انظر الملحق رقم 12**)
- بعدها تسأل الباحثة الطلبة:
- هل تحقق الهدف الذي قمنا بتسطيره في الجلسة السابقة؟
- ما تقييمكم لمستوى أداءكم؟
- وتستمع لكل طالب منهم، مع المناقشة والحوار.
- تشكر الباحثة جميع الطلبة على القيام بالمهمة، كما تشكرهم على تدخلاتهم.

**نشاط:**

- ضع إقتراحات لكيف يمكنك أن تتعلم أكثر، وذلك بتسجيلها في جدول إستراتيجية (H).k.w.l.h

**إنهاء الجلسة:**

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

**تقييم الجلسة:**

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

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

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

**أهداف الجلسة:**

- التخطيط لإختيار إستراتيجية لفهم محتوى مقياس علم النفس التربوي

**التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية

**الوسائل المستخدمة:**

مطوية أسئلة مقياس علم النفس التربوي، مطوية إجابات الأسئلة

**إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون

(التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي)

- تقول الباحثة:
- اعزائي الطلبة، عزيزاتي الطالبات سوف نحاول في هذه الجلسة ان نتعاون جميعنا من خلال اقتراحاتكم للتخطيط لإختيار الإستراتيجية المناسبة لفهم وإستيعاب مقياس علم النفس التربوي.

تطرح السؤال:

- ماهو الهدف الذي يسعى له كل منكم من دراسته لمقياس علم النفس التربوي؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتتناقش معهم.
- توزع الباحثة مطوية إستراتيجيات التعلم النشط(**الملحق رقم 18**).
- ثم سألهم:
- ماهي الإستراتيجية التي تقترحونها لفهم وإستيعاب مقياس علم النفس التربوي؟
- تستمع الباحثة لجميع إقتراحات الطلبة، وتسجلها في السبورة.
- وبعدها تسال الباحثة الطلبة:
- تطرح الباحثة السؤال:
- فيما أفادتكم هاتين الخطوتين قبل إتخادنا للقرار النهائي في إختيار الإستراتيجية التي سوف نختارها؟
- وبعدها تشير الباحثة إلى ان هذه الخطوة قد ساعدتنا على التخطيط لاختيار إستراتيجية مناسبة لفهم واستيعاب محتوى المقياس.
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة:

أقترح عليكم تطبيق إستراتيجية مقابلة البطاقات أو الكورت الورقية لفهمه، لذلك فحاولو التركيز معي لشرح هذه الإستراتيجية:

سوف يكون لدينا مجموعة من أسئلة متعلقة ب مواضيع مقياس علم النفس التربوي، ولدينا بالمقابل أجوبة لكل سؤال، فكرة الإستراتيجية أنكم مطالبين بطرح أسئلة فيما يخص المقياس، والبحث عن إجابات لها، كل واحد منكم مطالب بطرح سؤال والبحث عن جواب للسؤال الذي طرحه، و سوف أجمعها في الجلسة القادمة.

- وتخبرهم أنه في الجلسة القادمة سوف نكمل تنفيذ الإستراتيجية.

**نشاط :**

- قم بطرح سؤال من إختيارك في مقياس علم النفس التربوي، وإبحث عن إجابة له في ورقتين منفصلتين عن بعضهما البعض شرط الخط الواضح والكتابة المنظمة.
- إنهاء الجلسة:
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.
- تقييم الجلسة:

| أهداف الجلسة | لم تتحقق | تحققت بدرجة متوسطة | تحققت |
|---|---|---|---|
| **التخطيط لإختيار إستراتيجية لفهم محتوى مقياس علم النفس التربوي** | | | |

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

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

**أهداف الجلسة:**

- مراقبة إجراءات تنفيذ الإستراتيجية المختارة.
- تقييم إكتساب الطلبة

**التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية

**الوسائل المستخدمة:**

السبورة، جدول التوقيت الأسبوعي

**إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون(التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس علم النفس التربوي)
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة:

أقترح عليكم تطبيق إستراتيجية مقابلة البطاقات أو الكورت الورقية لفهمه، لذلك فحاولو التركيز معي لشرح هذه الإستراتيجية:

لدينا مجموعة من أسئلة متعلقة ب مقياس علم النفس التربوي، ولدينا بالمقابل أجوبة لكل سؤال، فكرة الإستراتيجية أنني سوف أقوم بتوزيع الأسئلة والإجابات عليكم بطريقة عشوائية، وبعدها سوف أترك لكم مدة 5 دقائق للإطلاع على الإجابات، وبعدها فالطالب الذي لديه ورقة سؤال يطرح السؤال والذي لديه الإجابة عن السؤال يجيب بعد إطلاعه ومراجعته للجواب ، وبعد سماع الطالب الذي طرح السؤال للإجابة من طرف المجيب، يعيد شرح ما سمعه، وهكدا حتى ننتهي من طرح جميع الأسئلة،من يتمكن من الإجابة فهذا ممتاز، والذي لا يتمكن من الإجابة يقول لازلت أفكر في الإجابة، فيسلم له صاحب الإجابة ورقة الإجابة ليطلع عليها، وبعد الإطلاع يعيد شرح ما اطلع عليه، وهكذا.

وبعدها توزع الباحثة جميع أوراق الأسئلة والأجوبة على الطلبة بطريقة عشوائية، وتثير دافعية الطلبة للشروع في تجسيد هذه الإستراتيجية على مقياس علم النفس التربوي، وبعد تطبيق الإستراتيجية على مقياس علم النفس التربوي، تطرح السؤال:

- هل ترون أن إستراتيجية الكووت الورقية سهلت لنا فهم واستيعاب مقياس علم النفس التربوي؟
- هل هذه الإستراتيجية كافية لوحدها لفهم وإستيعاب المقياس؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتشير إلى أنه بالرغم من اننا إستفذنا من هذه الإستراتيجية لكن لامانع من إستخدام إستراتيجيات اخرى حسب ما يتطلبه الموقف الذي سوف نواجهه مستقبلا.

- تطرح الباحثة السؤال:
- هل كانت الإستراتيجية التي قمنا بتجسيدها مفيدة لإكتسابكم معارف حول مقياس علم النفس التربوي؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتتناقش معهم فيما إستفادو منها
- كيف يمكنكم تطبيق هذه الإستراتيجية في مواقف اخرى مشابهة؟
- وتشير أنهم يمكنهم إستخدامها مستقبلا أثناء مراجعتهم للإمتحانات، وذلك بالإتفاق مع الزملاء بتحضير أسئلة وأجوبة ويتفقون على الإجتماع في مكان محدد من اجل تبادل المعارف والمعلومات، وفتح باب النقاش والحوار.
- نشاط :
- فكر في إستراتيجية تساعدك على فهم وإستيعاب مقياس من مقايس التخصص
- (لك الحرية في إختيار المقياس الإستراتيجية المناسبة له)
- **إنهاء الجلسة:**
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.
- **تقييم الجلسة:**

| أهداف الجلسة | لم تتحقق | تحققت بدرجة متوسطة | تحققت |
|---|---|---|---|
| مراقبة إجراءات تنفيذ الإستراتيجية المختارة. | | | |
| تقييم إكتساب الطلبة | | | |

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

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

**أهداف الجلسة:**

- التخطيط لإختيار إستراتيجية لفهم محتوى مقياس القياس التربوي وبناء الإختبارات المدرسية
- **التقنيات والأساليب المستخدمة:**
- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية

**الوسائل المستخدمة:**السبورة، جدول التوقيت الأسبوعي

**إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

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

- تستمع الباحثة لجميع إقتراحات الطلبة، وتسجلها في السبورة.
- وبعدها تسال الباحثة الطلبة:
- ما البدائل الأخرى التي تقترحونها لهذه الإستراتيجيات؟
- تطرح الباحثة السؤال:
- فيما أفادتكم هاتين الخطوتين قبل إتخادنا للقرار النهائي في إختيار الإستراتيجية التي سوف نختارها؟
- وبعدها تشير الباحثة إلى ان هذه الخطوة قد ساعدتنا على التخطيط لاختيار إستراتيجية مناسبة تسهل لنا فهم واستيعاب محتوى المقياس.
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة:

أقترح عليكم تطبيق إستراتيجية المقهى العالمي لفهمه، لذلك فحاولو التركيز معي لشرح كيف نجسد هذه الإستراتيجية في الجلسة القادمة:

تتذكرون في جلسة التدريب على فهم وإستيعاب مقاييس تخصص علوم التربية، قمنا بتجسيد إستراتيجية كرسي الزائر، وقمنا بشرح محتوى مقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات المدرسية.

تسأل الباحثة من الذي قام بشرحه منكم؟ من أجل لفت الإنتباه أكثر...

وتجيب نعم جيد، وتكمل حديثها في جلسة اليوم سوف نعود للوراء من أجل الإطلاع على محتوى شرح مقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات المدرسية إنطلاقا من الشرح الذي قمنا بتوزيعه في جلسة كرسي الزائر، وكل واحد منكم يلخص أهم الأفكار بالطريقة التي يراها مناسبة، وحسب ما يختاره من إستراتيجة تساعده لى فهم وإستيعاب المحتوى، وفي الجلسة القادمة سوف تقسمون أنفسكم إلى مجموعات، وكل مجموعة منكم تحمل إسم (السلام، الأمل، النجاح، الطموح، التحدي، الإصرار..الخ)، شرط ان تختار كل مجموعة منكم منسق لها، وأنا سوف أطرح عليكم أسئلة تتعلق بمقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات المدرسية، وأقدم لكم مهلة 5 دقائق للإجابة على السؤال الأول، ومباشرة بعد إنتهاء المدة المحدد، تنتقل كل مجموعة منكم إلى مجموعة أخرى، ماعدا المنسق يبقى جالسا في مكانه، ويقوم منسق المجموعة الأولى بتقديم الإجابة الأولى للمجموعة الجديدة، ويقترح إضافات من المجموعة الجديدة، إن وجدت، ويباشرون في الإجابة على السؤال الثاني في مدة لاتتجاوز 5 دقائق،

وبعد إنتهاء المدة المحددة تنتقل المجموعة إلى مجموعة أخرى، يقدم لها المنسق ملخص عن الإجابة، ويطلب إضافات أخرى إن وجدت،وبعد الإنتهاء تبدأ الباحثة بمناقشة أفراد المجموعات بما توصلو إليه.

- **نشاط :**

- إختر إستراتيجة مناسبة لإستيعابك لمحتوى مقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات التربوية

- **إنهاء الجلسة:**

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

- **تقييم الجلسة:**

| أهداف الجلسة | لم تتحقق | تحققت بدرجة متوسطة | تحققت |
|---|---|---|---|
| التخطيط لإختيار إستراتيجية لفهم مقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات المدرسية | | | |

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

**المدة الزمنية:**45-60 دقيقة.

**أهداف الجلسة:**

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

- **التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية

**الوسائل المستخدمة:**

السبورة، جدول التوقيت الأسبوعي

**إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون(التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس القياس التربوي وبناء الإختبارات المدرسية)
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة:

إتفقنا في الجلسة السابقة على تطبيق إستراتيجية المقهى العالمي لفهمه، لذلك فحاولو التركيز معي لشرح كيف نجسد هذه الإستراتيجية، وتدعوهم للتركيز جيدا:

سوف تقسمون أنفسكم إلى مجموعات، وكل مجموعة منكم تحمل إسم (السلام، الأمل، النجاح، الطموح، التحدي، الإصرار..الخ)، شرط ان تختار كل مجموعة منكم منسق لها، وأنا سوف أطرح عليكم أسئلة تتعلق بمقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات المدرسية، وأقدم لكم مهلة 5 دقائق للإجابة على السؤال الأول، ومباشرة بعد إنتهاء المدة المحدد، تنتقل كل مجموعة منكم إلى مجموعة أخرى، ماعدا المنسق يبقى جالسا في مكانه، ويقوم منسق المجموعة الأولى بتقديم الإجابة الأولى للمجموعة الجديدة، ويقترح إضافات من المجموعة الجديدة، إن وجدت، ويباشرون في الإجابة على السؤال الثاني في مدة لاتتجاوز 5 دقائق، وبعد إنتهاء المدة المحددة تنتقل المجموعة إلى مجموعة أخرى، يقدم لها المنسق ملخص عن الإجابة، ويطلب إضافات أخرى إن وجدت،وبعد الإنتهاء تبدأ الباحثة بمناقشة أفراد المجموعات بما توصلو إليه.

وبعدها تطلب الباحثة من الطلبة الإنقسام إلى مجموعات متساوية، وتطرح السؤال الأول، بتحديد مدة 5 دقائق للإجابة، وتكمل إلى غاية إنتهاء جميع الأسئلة.

وبعد تطبيق الإستراتيجية على مقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات المدرسية

- تطرح السؤال:
- هل ترون أن إستراتيجية المقهى العالمي سهلت لنا فهم واستيعاب إجابات الأسئلة المطروحة؟

- هل هذه الإستراتيجية كافية لوحدها للفهم والإستيعاب ؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتشير أنه بالرغم من اننا إستفذنا من هذه الإستراتيجية لكن يمكن إستخدام إستراتيجيات اخرى حسب ما يتطلبه الموقف الذي سوف نواجهه مستقبلا.
- تطرح الباحثة السؤال:
- مامدى إستفادتكم من الإستراتيجية المقترحة لفهم إجابات الأسئلة المطروحة؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتتناقش معهم فيما أفادتهم؟
- هل ترون أنه بإمكانكم تطبيق هذه الإستراتيجية مستقبلا في مواقف اخرى مشابهة؟
- وتشير أنه يمكنهم إستخدامها مستقبلا أثناء مراجعتهم للإمتحانات، وذلك بالإتفاق مع الزملاء بتحضير أسئلة وأجوبة ويتفقون على الإجتماع في مكان محدد من اجل تبادل المعارف والمعلومات، وفتح باب النقاش والحوار.
- نشاط :
- فكر في إستراتيجية تساعدك على فهم وإستيعاب إجابات الأسئلة المطروحة؟
- **إنهاء الجلسة:**
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.
- **تقييم الجلسة:**

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

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

**المدة الزمنية:45-60 دقيقة.**

**أهداف الجلسة:**

- التخطيط لإختيار إستراتيجية لفهم محتوى مقياس تقنيات البحث التربوي.
- مراقبة العملية التخطيطة

- **التقنيات والأساليب المستخدمة:**

- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية

**الوسائل المستخدمة:**

**إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.

-كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي

- **تقول الباحثة:**

- اعزائي الطلبة، عزيزاتي الطالبات سوف نحاول في هذه الجلسة ان نتعاون جميعا من خلال اقتراحاتكم للتخطيط لإختيار الإستراتيجية المناسبة لفهم وإستيعاب مقياس تقنيات البحث التربوي.

- **تطرح السؤال:**

- ماهو الهدف الذي يسعى له كل منكم من دراسته لمقياس تقنيات البحث التربوي؟
- تناقش إجابات الطلبة، وتشير إلى أن فهم مقياس تقنيات البحث العلمي يسهل إنجاز مذكرات التخرج.
- ماهي الإستراتيجيات التي تقترحونها لنتمكن من إنجاز مذكرة ليسانس، مذكرة ماستر، رسالة ماجستير، أطروحة دكتوراه؟؟
- تستمع الباحثة لجميع إقتراحات الطلبة، وتسجلها في السبورة.

- وبعدها تسال الباحثة الطلبة:
- ما البدائل الأخرى التي تقترحونها لهذه الإستراتيجيات؟
- تطرح الباحثة السؤال:
- فيما سوف تفيدنا هاتين الخطوتين قبل إتخادنا للقرار النهائي في إختيار الإستراتيجية التي سوف نختارها؟
- وبعدها تشير الباحثة إلى ان هذه الخطوة سوف تساعدنا على إختيار إستراتيجية مناسبة لفهم واستيعاب كيف يمكننا إنجاز رسالة أو اطروحة انطلاقا من التخطيط.
- تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة:

أقترح عليكم تطبيق إستراتيجية النمذجة(التعلم بالنموذج) لكي يسهل علينا إنجازها، لذلك حاولو التركيز معي لشرح هذه الإستراتيجية:

في الجلسة القادمة كل طالب منكم مكلف بإحضار أطروحة دكتوراه، أو رسالة ماجستير سواءا بتحميلها في هاتفه، او جهاز الكمبيوتر، أو ورقية

سوف نحاول أن نفهم:

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

نحاول أن نصيغ مواضيع مشابهة لمختلف المتغيرات إنطلاقا من المنهج المقترح؟

نحاول ان نفرق بين مختلف المتغيرات؟

نحاول أن نتعرف على أدوات الدراسة(أدوات جمع البيانات)؟

نحاول ان نفهم كيف تم إختيار العينة من مجتمع الدراسة؟

نتعرف على خطوات بناء أدوات الدراسة

- **نشاط منزلي:**
- قم بتحميل اطروحة أو رسالة ماجستير، أو أحضر أطروحة أو مذكرة ورقية في الجلسة القادمة
- **إنهاء الجلسة:**
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة.

- **تقييم الجلسة:**

| أهداف الجلسة | لم تتحقق | تحققت بدرجة متوسطة | تحققت |
|---|---|---|---|
| التخطيط لإختيار إستراتيجية لفهم محتوى مقياس تقنيات البحث التربوي | | | |
| مراقبة إجراءات العملية التخطيطة | | | |

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

**المدة الزمنية:45-60 دقيقة.**

**أهداف الجلسة:**

- مراقبة إجراءات تنفيذ الإستراتيجية المختارة
- تقييم أداء المهمة الأكاديمية، وإستيعاب المكتسبات المعرفية
- **التقنيات والأساليب المستخدمة:**
- المناقشة والحوار، طرح الأسئلة، التعزيز، إثارة الدافعية

**الوسائل المستخدمة:** السبورة

**إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيزهم على الانضباط الصفي.

-كتابة عنوان الجلسة على السبورة بخط واضح وغليظ وملون "**التدريب على تجسيد مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم على مقياس تقنيات البحث التربوي**"

-تدعو الباحثة جميع الطلبة لضرورة التركيز والانتباه، قائلة: إتفقنا على تطبيق إستراتيجية النمذجة(التعلم بالنموذج) لكي يسهل علينا إنجازها، لذلك حاولو التركيز معي لشرح هذه الإستراتيجية: لدينا مجموعة المذكرات،الأطروحات، والرسائل في تخصص علوم التربية، إنطلاقا من مواضع المذكرات، والأطروحات، والرسائل، سوف نحاول أن نفهم:كيف نفرق بين مختلف المناهج في تخصص علوم التربية إنطلاقا من المواضيع السابقة؟

نحاول أن نصيغ مواضيع مشابهة لمختلف المتغيرات إنطلاقا من المنهج المقترح؟

نحاول ان نفرق بين مختلف المتغيرات؟

نحاول أن نتعرف على أدوات الدراسة(أدوات جمع البيانات)؟

نحاول ان نفهم كيف تم إختيار العينة من مجتمع الدراسة؟

نتعرف على خطوات بناء أدوات الدراسة وبعدها توزع الباحثة جميع المذكرات، الأطروحات، رسائل الماجستير بطريقة عشوائية على الطلبة وتثير دافعية الطلبة للشروع في تجسيد هذه الإستراتيجية على مقياس تقنيات البحث التربوي.

وبعد تطبيق الإستراتيجية على المقياس.

- تطرح السؤال:
- هل ترون أن إستراتيجية النمدجة سهلت لنا فهم واستيعاب مقياس تقنيات البحث التربوي؟
- هل هذه الإستراتيجية كافية لوحدها لفهم وإستيعاب المقياس؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتشير أنه بالرغم من اننا إستفذنا من هذه الإستراتيجية لكن يمكن إستخدام إستراتيجيات اخرى حسب ما يتطلبه الموقف الذي سوف نواجهه مستقبلا.
- تطرح الباحثة السؤال:
- هل كانت الإستراتيجية التي قمنا بتجسيدها مفيدة لإكتسابكم معارف حول مقياس تقنيات البحث التربوي؟
- تستمع الباحثة لإجابات الطلبة، وتتناقش معهم فيما إستفادو منها

- **نشاط منزلي:**
- فيما إستفذت من تطبيقك لإستراتيجية النمذجة على مقياس تقنيات البحث؟
- وهل تفكر في تجسيدها في مواقف مشابهة؟
- **إنهاء الجلسة:**
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور وحسن الإصغاء والمتابعة، والاتفاق على موعد ومكان الجلسة المقبلة( الجلسة الاخيرة في الهواء الطلق).
- **تقييم الجلسة:**

| أهداف الجلسة | لم تتحقق | تحققت بدرجة متوسطة | تحققت |
|---|---|---|---|
| - مراقبة العملية التخطيطة | | | |
| - تقييم أداء المهمة الأكاديمية، وإستيعاب المكتسبات المعرفية | | | |

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

المدة الزمنية:45-60 دقيقة.

**أهداف الجلسة:**

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

**الفنيات و الأساليب المستخدمة** :التعزيز الإيجابي ،الحوار،المناقشة.

**الوسائل التعليمية** :السبورة،الأقلام.

**إجراءات سير الجلسة التدريبية:**

- استقبال الباحثة للطلبة، والترحيب بهم، والسؤال على حالهم، بوجه بشوش.
- تشكر الباحثة الطلبة على الحضور .
- تستقبل الباحثة الطلبة في الهواء الطلق داخل الحرم الجامعي.
- تشير الباحثة إلى أن هده الجلسة، هي الجلسة الأخيرة في البرنامج التدريبي.
- تقوم الباحثة بتعاون الجميع بإسترجاع، وتذكر عناوين الجلسات التدريبية، والإستراتيجيات المستخدمة في كل جلسة تدريبية.
- تطلب الباحثة من الطلبة إجراء مقارنة بين ما تعلموه باتباع التفكير المعرفي في حجرة الدرس (قبل تطبيق البرنامج)، وبين ما تعلموه باتباع مهارات التفكير ما وراء المعرفي وفق البرنامج التدريبي المطور.
- تسأل الباحثة الطلبة، بعد ما تعلمتموه في الجلسات السابقة، فهل ترون أنه بإمكانكم ضبط ذواتكم، وأنتم على صدد مواجهة مواقف تعليمية تعلمية مشابهة؟

-وهل ترون أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي التي تعلمتموها تساعدكم على ضبط ذواتكم في المواقف التعليمية التعلمية المشابهة؟

-وبعدها تسألهم: ما تقييمكم للبرنامج التدريبي، هل ترون بأنكم إستفدتم منه؟

-وبعدها تطلب الباحثة من الطلبة التعبيير عن إحساسهم بعد إنهاء البرنامج التدريبي.

- توزع الباحثة على الطلبة هدايا تذكارية.

**-انهاء الجلسة التدريبية:**

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

- **تقييم الجلسة:**

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

**الملحق رقم (08) عقد الإتفاق**

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

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

1- إحترام أراء الأخرين.

2- تقبل أراء الخرين.

3- العمل كفريق واحد.

4- الإنتباه والتركيز في الجلسات التدريبية.

5- المحافظة على السرية التامة لما يحدث خلال الجلسات التدريبية.

التوقيع

**الملحق رقم(09) أهداف البرنامج التدريبي**

الهدف العام من البرنامج: تحسين مستويات الضبط الذاتي لديك.

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

1- مراقبة ذاتك

2- تعزيز ذاتك

3- تقييم ذاتك

**الملحق رقم (10) مطوية عناوين جلسات البرنامج التدريبي**

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

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

**الجلسة الثالثة:** التدريب على *مهارات التفكير ما وراء المعرفي* لفهم وإستيعاب محتوى تخصص علوم التربية1

**الجلسة الرابعة:** التدريب على *مهارات التفكير ما وراء المعرفي* لفهم وإستيعاب محتوى تخصص علوم التربية2

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

**الجلسة السادسة:** التدريب على مهارات *(المراقبة، التقويم)* لفهم وإستيعاب محتوى مقياس علم النفس التربوي2

**الجلسة السابعة:** التدريب على مهارات *(التخطيط، المراقبة)* لفهم وإستيعاب محتوى مقياس القياس النفسي وبناء الإختبارات التربوية 1

**الجلسة الثامنة:** التدريب على مهارات *(المراقبة، التقويم)* لفهم وإستيعاب محتوى مقياس القياس التربوي وبناء الإختبارات المدرسية 2

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

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

**الجلسة الحادي عشر:** إنهاء العلاقة التدريبية

**الملحق (11) مقاييس التخصص والاستراتيجية المناسبة لفهمه واستيعابه**

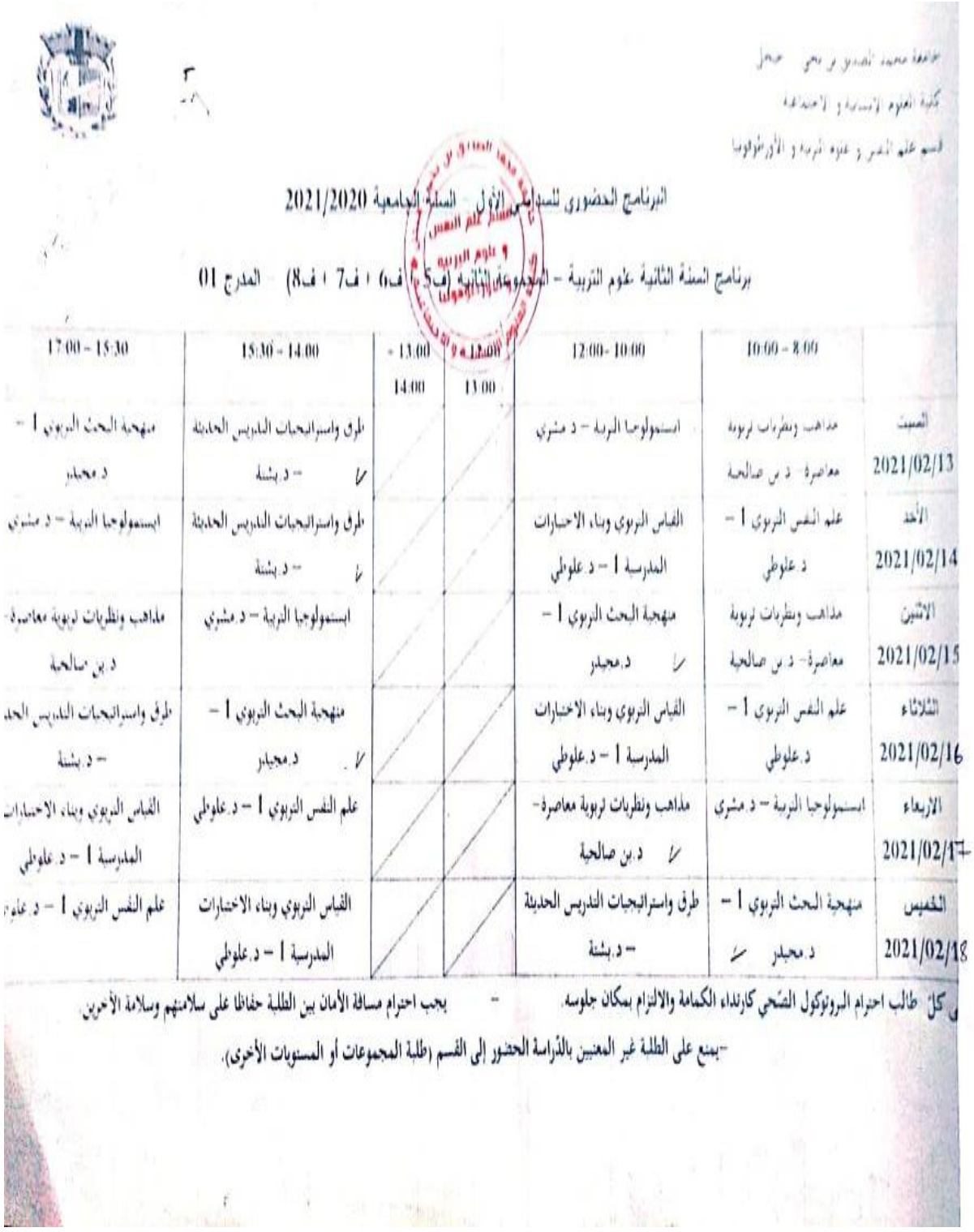
| مقاييس التخصص | الإستراتيجية المناسبة لإستيعابه وفهمه |
|---|---|
| علم النفس التربوي | - |
| تقنيات البحث التربوي | - |
| القياس التربوي وبناء الإختبارات المدرسية | - |
| ابستمولوجيا التربية | - |

| | |
|---|---|
| | - |
| مذاهب ونظريات تربوية معاصرة | -<br>-<br>-<br>-<br>- |
| علم النفس الإجتماعي المدرسي | -<br>-<br>-<br>-<br>- |
| طرق وإستراتيجيات التدريس الحديثة | -<br>-<br>-<br>-<br>- |

## الملحق 12 استراتيجية k.w.l.h

| مقياس التخصص | ماذا أعرف؟ K | ماذا أريد ان أعرف؟ W | ماذا تعلمت؟ L | كيف أتعلم أكثر؟ H |
|---|---|---|---|---|
| القياس التربوي وبناء الإختبارات المدرسية | | | | |
| إبستمولوجيا التربية | | | | |
| علم النفس التربوي | | | | |
| مذاهب ونظريات تربوية معاصرة | | | | |
| طرق وإستراتيجيات التدريس الحديثة | | | | |
| منهجية البحث التربوي | | | | |

## الملحق رقم 13 البرنامج الحضوري للسنة الثانية علوم التربية



البرنامج الحضوري للسداسي الأول السنة الجامعية 2021/2020

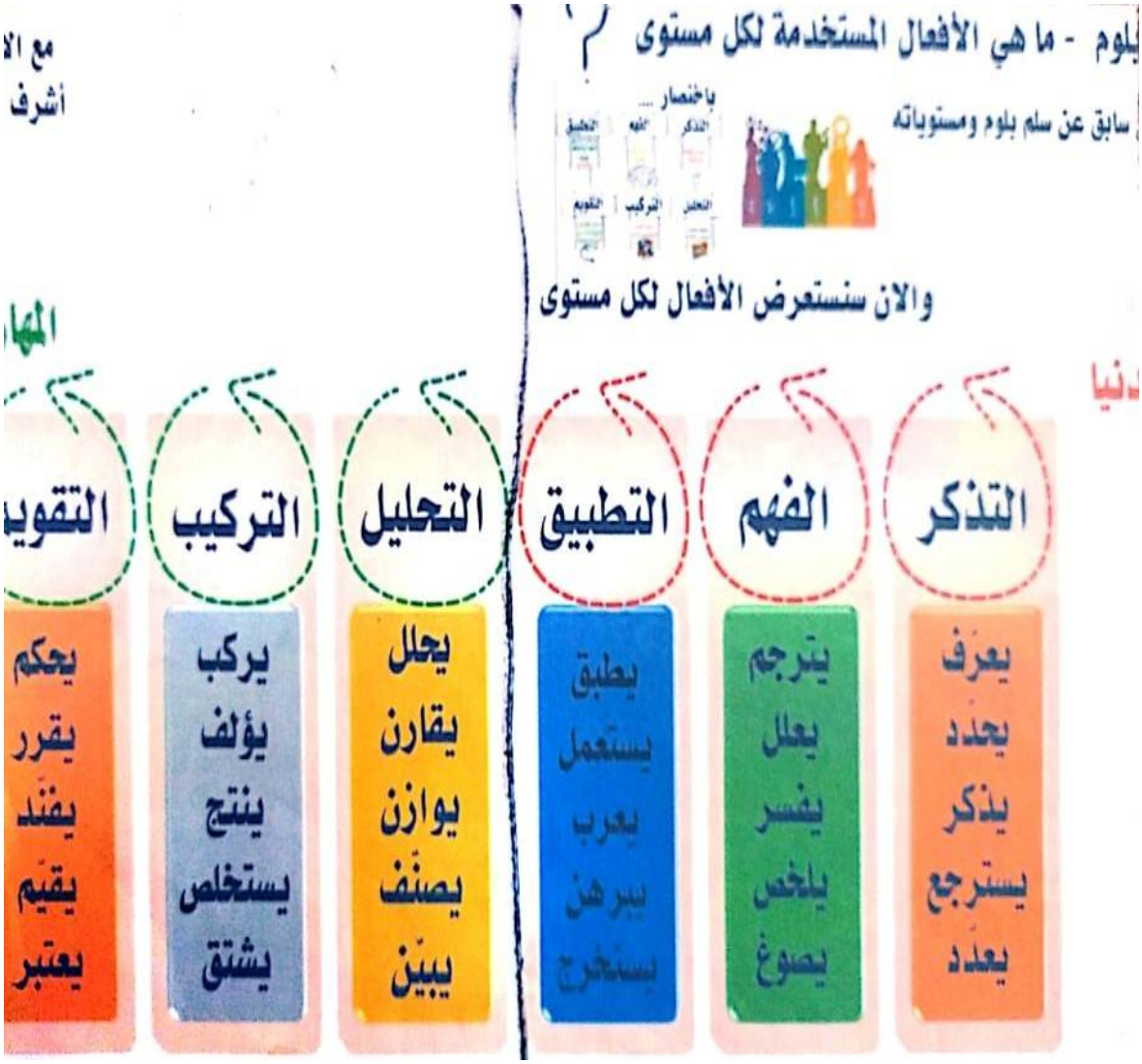
برنامج السنة الثانية علوم التربية – المجموعة الثانية (ف5 ، ف6 ، ف7 ، ف8) المدرج 01

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

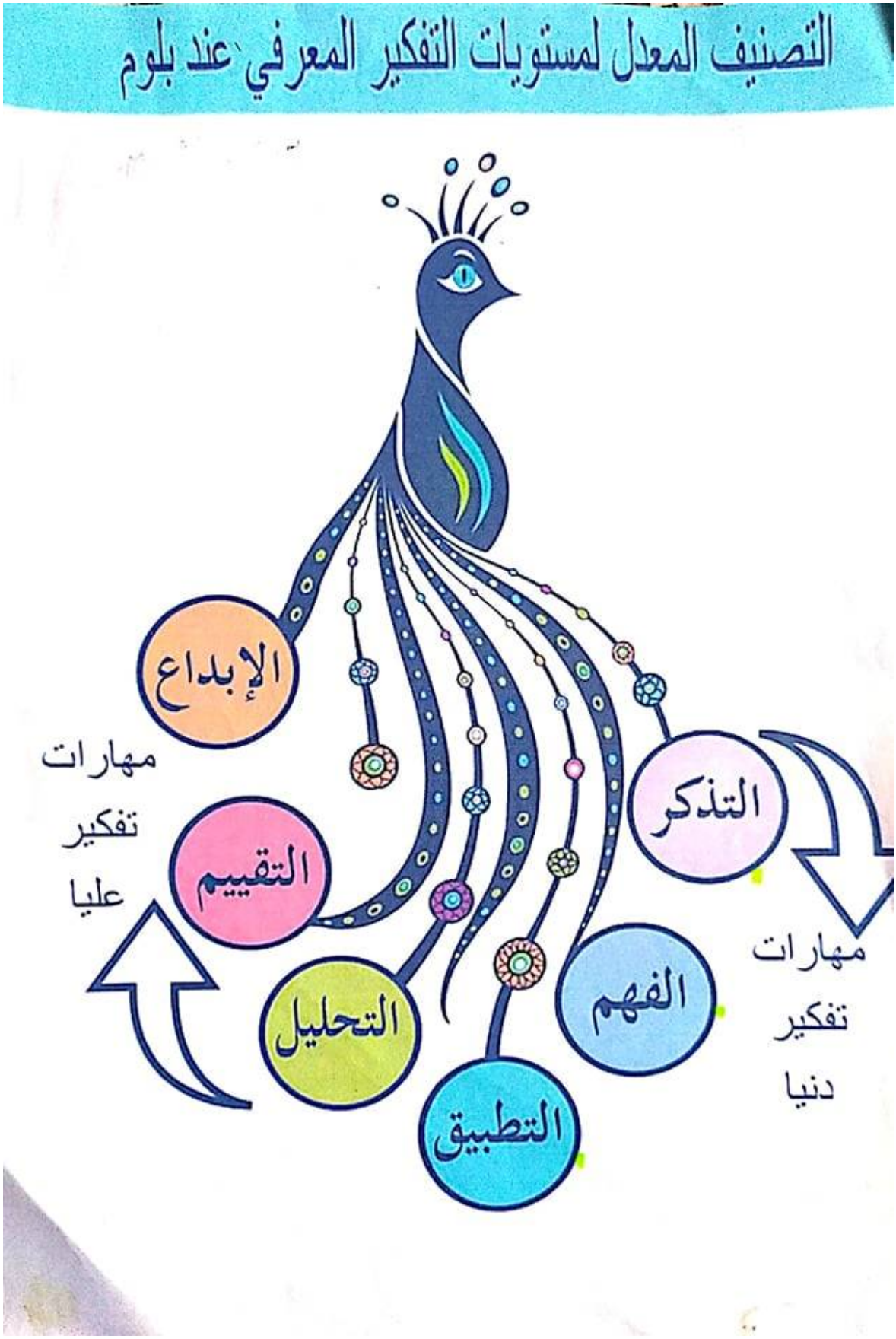
- يجب احترام مسافة الأمان بين الطلبة حفاظا على سلامتهم وسلامة الآخرين. على كل طالب احترام البروتوكول الصّحي كارتداء الكمامة والالتزام بمكان جلوسه.

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

**الملحق رقم 14 سلم بلوم ومستوياته**



**الملحق رقم 15 مستويات التفكير المعرفي بلوم**



**الملحق رقم 16 : هرم بلوم**

**الملحق رقم 17 مهارات التفكير العليا**

## الملحق رقم 18 استراتيجيات لتعلم النشط

الملحق رقم 18

### ***إستراتيجيات التعلم النشط***

1-إستراتيجية التعلم التعاوني.

2-إستراتيجية التلخيص.

3-إستراتيجية التعلم الذاتي.

4-إستراتيجية العصف الذهني.

5-إستراتيجية حل المشكلات.

6-إستراتيجية البحث والإكتشاف.

7-إستراتيجية لعب الأدوار.

8-إستراتيجة المشروع.

9-إستراتيجة الخريطة المفاهمية.

10- إستراتيجة التدريس التبادلي.

11- إستراتيجية التفكير الناقد.

12- إستراتيجية التفكير البنائي.

13- إستراتيجية التخيل.

14- إستراتيجية الحواس المتعددة.

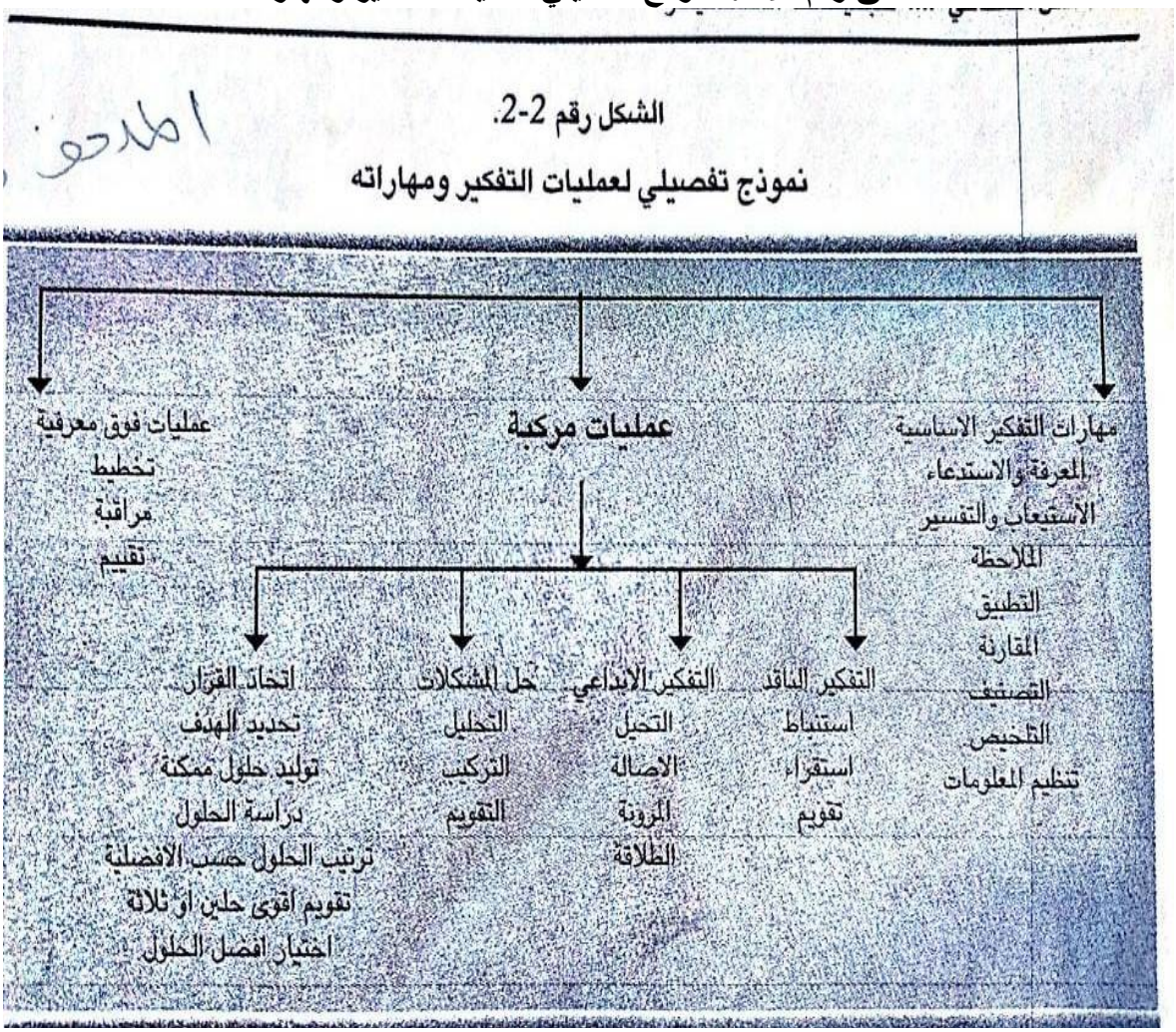
15- إستراتيجية التعلم بالنمذجة.

16- إستراتيجية التعلم المقلوب.

17- إستراتيجية التعلم الخدمي.

18- إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع.

**الملحق رقم 19 : نموذج تفصيلي لعمليات التفكير ومهاراته**



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

| متغير مهارات التفكير ما وراء المعرفي | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدراسات العربية | | | | | | |
| الدراسات | التعقيب | | | | | |
| | عنوان الدراسة | طبيعة المتغيرات | | العينة | المنهج | الادوات |
| | | المستقل | التابع | | | |
| دراسة الصامدي محارب علي محمد العمادي (2007) | " أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (cps) في تنمية التفكير الإبداعي و المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. | نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (cps) | التفكير الإبداعي و المهارات فوق المعرفية | **طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن،** قوامها (86) طالبة، تم اختيارها قصديا بطريقة عشوائية | المنهج التجريبي | برنامج تدريبي قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات (cps) مقياس التفكير الإبداعي |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | والمهارات فوق المعرفية |
| دراسة أبو السعود(2009) | أثر برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة | أسلوب المحاكاة | مهارات ما وراء المعرفة | طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، قوامها (164). | المنهج التجريبي | برنامج تقني قائم على أسلوب المحاكاة مقياس مهارات ما وراء المعرفة |
| دراسة دنيا خالد أحمد (2009) | فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي | مهارات ما وراء المعرفية | مهارات حل المشكلات | طالبات الصف الأول الإعدادي منخفضي التحصيل، قوامها 34 طالبة. | المنهج التجريبي | برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التحصيل الدراسي من تلاميذ الصف الأول الإعدادي | | | | | المعرفية مقياس مهارات حل المشكلات |
| دراسة الحموري وأبو المخ (2011) | مستوى الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك | – الحاجة الى المعرفة –التفكير ماوراء المعرفي | | طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، قوامها (801) طالبا وطالبة، وقد اختيرو بالطريقة المتيسرة(المتوفرة) | المنهج التحليلي | مقياس الحاجة إلى المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي |
| دراسة د.ناقز أحمد عبد بقيعي (2011) | التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا | التفكير ما وراء المعرفي | حل المشكلات | طلبة الصف العاشر المتفوقين دراسيا في منطقة إربد، قوامها (105)، تم اختيارهم بالطريقة | المنهج الوصفي ألارتباط ي. | مقياس التفكير ما وراء المعرفي، و مقياس حل |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | العشوائية المتيسرة | المشكلات |
| دراسة عبد الناصر الجراح وعلاء الدين عبيدات (2011) | مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات | التفكير ماوراء المعرفي | / | | طلبة جامعة اليرموك، قوامها(1102)، اختيرت بالطريقة المتيسرة. | المنهج الوصفي | مقياس التفكير ما وراء المعرفي |
| دراسة بن ساسي عقيل (2012) | مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى تلاميذ الثالثة متوسط في مادة الرياضيات في ضوء بعض المتغيرات- دراسة ميدانية بمدينة ورقلة | | | | **تلاميذ الثالثة متوسط**، وقد اختار عينة قوامها (130) طالبا وطالبة (66 ذكور)، (64 إناثا) اختيرت من متوسطة عبد القادر قريشي بالرويسات بورقلة بالطريقة | المنهج الوصفي | مقياس التفكير ما وراء المعرفي |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | العشوائية. | | |
| دراسة ازهار هادي رشيد (2013) | مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد | التفكير ماوراء المعرفي | / | طلبة جامعة بغداد، قوامها (250) طالب وطالبة، ولقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة. | المنهج الوصفي | مقياس التفكير ما وراء المعرفي |
| دراسة بن ساسي عقيل، كريم قريشي (2013) | طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي في الرياضيات والذكاء العام لدى تلاميذ الثالثة متوسط "دراسة ميدانية بدينة ورقلة | التفكير ما وراء المعرفي | الذكاء العام | تلاميذ الثالثة متوسط "دراسة ميدانية بدينة ورقلة، قوامها (130) طالبا وطالبة (66 ذكور)، (64 إناثا ) بالطريقة العشوائية | المنهج الوصفي الارتباط ي | مقياس التفكير ما وراء المعرفي<br>مقياس الذكاء العام |
| دراسة د. نبيل | مهارات ما وراء | مهارات ما | القدرة على | **تلاميذ الثالثة** | المنهج | مقياس |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بحري، علي فارس (2014) | المعرفة وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي | وراء المعرفة | حل المشكلات | **ثانوي**، قوامها (150) تلميذا وتلميذة. | الوصفي الارتباطي | مهارات ما وراء المعرفة اختبار حل المشكلات |
| دراسة بن عابد جميلة وبن الطاهر التيجاني(2016) | مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ ذوي عسر الحساب – دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط | | | **تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط**، قوامها (45) تلميذ من ذوي عسر الحساب، وتم اختيارهم بطريقة قصدية. | المنهج الوصفي | مقياس التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية |
| الدراسات الأجنبية | | | | | | |
| دراسة ماكورميك (McCormick) | أثر استراتيجيات ميتامعرفية في تدريس | استراتيجيات ميتامعرفية | مهارات حل المشكلة | طلاب المرحلة الثانوية المهنية | المنهج التجريبي | برنامج استراتيجيا |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ,1992 | مهارات حل المشكلة لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية | | | | | ت ميتامعرفية اختبار حل المشكلات |
| دراسة يوروكريج Yore & Craig (1992) | تحديد معارف ما وراء المعرفة : التقديرية والإجرائية والشرطية في مجالات قراءة العلوم والكتب المقررة في العلوم، والاستراتيجيات القرائية في العلوم | معارف ماوراء المعرفة | / | شملت الدراسة 532طالباً وطالبة منهم ( 113) من طلبة الصف الرابع و ( 108 ) من طلبة الصف الخامس، و ( 109 ) من طلبة الصف السادس، ( 39 ) من طلبة الصف السابع، و 109) ( من طلبة | المنهج الوصفي | مقياس ما وراء المعرفة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | الصف الثامن | | |
| دراسة كاتل (kateel,1999) | فعالية استخدام بعض الاستراتيجيات الميتامعرفية مع التلاميذ مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التحصيل في قدرتهم على فهم النصوص القرائية المقررة. | الاستراتيجيات المعرفي | فهم النصوص القرائية المقررة | تم اختيار عينة عشوائية من بين تلاميذ الصف الرابع ابتدائي، تكونت من (18تلميذ قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. | المنهج التجريبي | برنامج الاستراتيجيات المعرفية معدلات التحصيل الدراسي. |
| دراسة هاملن (Hamlin, 2001) | تأثير طريقة التدريس التقليدية، وطريقة التعلم الذاتي، كإستراتيجية ميتامعرفية | إستراتيجية ميتامعرفية | / | تكونت عينة الدراسة من (113) طالب، منهم(39) طالبا من مجموعة التعليم التقليدي و(38) طالبا من مجموعة التعلم | المنهج التجريبي | برنامج إستراتيجية معرفية |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | الذاتي ذات الإستراتيجية الميتامعرفية، وتم استخدام الطريقة المسحية لتحديد الأنماط التعليمية للمشاركين | | |
| دراسة بيالازيك (Bielazyc,2007) | أثر إستراتيجية ميتامعرفية (بالتنظيم الذاتي) في حل المشكلة اللفظية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية | إستراتيجية معرفية | حل المشكلة اللفظية | تلاميذ المدارس الابتدائية، عينة قوامها ( 79 ) تلميذ في الصف السادس في مدرسة ابتدائية في اليابان، تم توزيعهم على واحدة من ثلاث مجموعات، مجموعة التنظيم الذاتي، ومجموعة | المنهج التجريبي | برنامج إستراتيجية ميتامعرفية . |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | التعلم الذاتي، والمجموعة الضابطة. | | |
| متغير الضبط الذاتي | | | | | | |
| الدراسات العربية | | | | | | |
| دراسة التوايهة، مريم مفلح (2008) | مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش لدى طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمنهي في مديرية تربية الرصيفة | ضبط الذات | بالسلوك الطائش | **طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمنهي في مديرية تربية الرصيفة**، اختار عينة قوامها (1118) طالب وطالبة من الصف الأول ثانوي الأكاديمي والمهني في محافظة الزرقا. | المنهج الوصفي ألارتباط ي | مقياس ضبط الذات مقياس السلوك الطائش |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دراسة إبراهيم باجس معالي(2015) | فاعلية برنامج تدريبي في تحسين ضبط الذات وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين | برنامج تدريبي | ضبط الذات، خفض العزلة | الطلبة المراهقين، اختار عينة قوامها (60) تلميذ وتلميذة في مدرسة الثانوية بعمان. | المنهج التجريبي | برنامج تدريبي<br>مقياس ضبط الذات<br>مقياس خفض العزلة |
| دراسة فيصل خليل الربيع (2016) | الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك | الاتزان الانفعالي | بضبط الذات | طلبة جامعة اليرموك، واختيرت ينة قوامها (749) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية | المنهج الوصفي ألارتباط ي | مقياس الاتزان الانفعالي<br>مقياس الضبط الذاتي |
| دراسة محمد بن مشيع 2017 ) | علاقة الذكاء الاجتماعي بضبط الذات لدى طلاب | الذكاء الاجتماعي | بضبط الذات | طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد | المنهج الوصفي ألارتباط | مقياس الذكاء الاجتماعي |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعاهد العلمية في مدينة الرياض | | | العلمية في مدينة الرياض، اختار عينة قوامها 144 ) (طالب من المرحلة الثانوية و ( 99 ) طالب من المرحلة المتوسطة من طلاب المعاهد العلمية في مدينة الرياض. | ي | مقياس ضبط الذات |
| دراسة سومية حنون، عبد المالك مكفس | مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس في ضوء بعض المتغيرات | الضبط الذاتي | / | بلغ عدد أفراد العينة (110) طالب وطالبة | تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي | اعتمد الباحث على مقياس الضبط الذاتي |

| الدراسات الأجنبية | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| دراسة (baron,2003) | دور ضبط الذات في ارتكاب الجريمة وتعاطي المخدرات | ضبط الذات | ارتكاب الجريمة تعاطي المخدرات | وتكون مجتمع الدراسة من شباب الشوارع في فانكوفر – كولومبيا البريطانية في اكبر مدينة غرب كندا، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (400) شخص (265) شاب و (135) فتاة | المنهج الوصفي | مقياس ضبط الذات |
| دراسة ين ( yin, 2004) | دور ضبط الذات في سلوك الطلبة | ضبط الذات | سلوك الطلبة | تكونت عينة الدراسة من ( 448طالباً وطالبةً في مقاطعة تايبيه | المنهج الوصفي | مقياس ضبط الذات مقياس |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | السلوك |
| دراسة كوبر ( kopper, 2005) | العلاقة بين التدريب على مهارات الضبط الذاتي وسلوك العزلة | مهارات الضبط الذاتي | سلوك العزلة | اختيار عينة مكونة من (140) من الإناث اللواتي يعانين من ضعف في مهارات الضبط الذاتي، تتراوح أعمارهن بين (18-19) عاما. | المنهج الوصفي ألارتباط ي | مقياس ضبط الذات مقياس سلوك العزلة |
| دراسة ريهم (Rehm,2010) | المقارنة بين إستراتيجية ضبط الذات وإستراتيجية التدريب على توكيد الذات | إستراتيجية ضبط الذات | إستراتيجية توكيد الذات | وتكونت العينة من الطالبات اللواتي يعانين من العزلة، وبلغ عددهن (24) تراوحت أعمارهن بين(21-24) | المنهج التجريبي | برنامج إستراتيجية ضبط الذات برنامج توكيد |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | سنة وزعن عشوائياً إلى أربع مجموعات علاجية واستغرقت المعالجة ستة أسابيع | | الذات مقياس العزلة |

الملحق رقم 21 : مخرجات الدراسة الاستطلاعية .

ثبات مقياس الضبط الذاتي

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| .705 | 51 |

محور المراقبة الذاتية

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| .726 | 18 |

محور التقييم الذاتي:

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| .695 | 18 |

محور التعزيز الذاتي:

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| .696 | 17 |

ثبات التجزئة النصفية:

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | .769 |
| | | Nombre d'éléments | 26[a] |
| | Partie 2 | Valeur | .545 |
| | | Nombre d'éléments | 25[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 51 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | .901 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | .948 |
| | Longueur inégale | | .948 |
| Coefficient de Guttman | | | .715 |

a. Les éléments sont : u1, u2, u3, u4, u5, u6, u7, u8, u9, u10, u11, u12, u13, u14, u15, u16, u17, u18, u19, u20, u21, u22, u23, u24, u25, u26.

b. Les éléments sont : u26, u27, u28, u29, u30, u31, u32, u33, u34, u35, u36, u37, u38, u39, u40, u41, u42, u43, u44, u45, u46, u47, u48, u49, u50, مقياس.

**الاتساق الداخلي لمحور المراقبة الذاتية:**

**Corrélations**

| | | ع18 | ع44 | ع38 | ع4 | ع35 | ع29 | ع41 | ع42 | ع9 | ع46 | ع22 | ع12 | ع49 | ع14 | ع26 | ع31 | ع33 | المراقبةالذاتية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ع18 | Corrélation de Pearson | 1 | .187 | .339 | .200 | .270 | .450* | .240 | .250 | .098 | .009 | -.180- | -.394-* | .194 | -.048- | .034 | .139 | -.079- | .447* |
| | Sig. (bilatérale) | | .323 | .066 | .290 | .150 | .013 | .202 | .183 | .607 | .961 | .342 | .031 | .305 | .801 | .857 | .465 | .679 | .013 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع44 | Corrélation de Pearson | .187 | 1 | -.046- | .587** | .114 | .011 | .192 | .034 | .174 | -.042- | .073 | .098 | .144 | .347 | -.174- | .426* | .348 | .505** |
| | Sig. (bilatérale) | .323 | | .808 | .001 | .547 | .952 | .309 | .860 | .359 | .826 | .703 | .607 | .448 | .060 | .358 | .019 | .059 | .004 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ع38 | Corrélation de Pearson | .339 | -.046- | 1 | .128 | -.262- | .204 | .041 | .264 | .481** | .089 | .270 | -.027- | -.063- | -.495-** | -.131- | .069 | -.213- | .265 |
| | Sig. (bilatérale) | .066 | .808 | | .500 | .161 | .279 | .831 | .159 | .007 | .639 | .148 | .889 | .741 | .005 | .489 | .717 | .259 | .157 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع4 | Corrélation de Pearson | .200 | .587** | .128 | 1 | .026 | .165 | .234 | .007 | .390* | .098 | .182 | -.048- | -.014- | .131 | .210 | .488** | .259 | .608** |
| | Sig. (bilatérale) | .290 | .001 | .500 | | .891 | .383 | .213 | .972 | .033 | .608 | .337 | .803 | .942 | .492 | .265 | .006 | .166 | .000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع35 | Corrélation de Pearson | .270 | .114 | -.262- | .026 | 1 | .321 | .108 | .111 | -.320- | .082 | -.150- | .013 | .130 | .314 | .291 | .077 | .286 | .358 |
| | Sig. (bilatérale) | .150 | .547 | .161 | .891 | | .084 | .570 | .559 | .085 | .667 | .429 | .947 | .492 | .091 | .118 | .687 | .126 | .052 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع29 | Corrélation de Pearson | .450* | .011 | .204 | .165 | .321 | 1 | .437* | .427* | .159 | .018 | -.283- | .066 | .064 | .074 | .199 | .126 | -.269- | .500** |
| | Sig. (bilatérale) | .013 | .952 | .279 | .383 | .084 | | .016 | .018 | .402 | .924 | .130 | .730 | .735 | .697 | .291 | .506 | .151 | .005 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع41 | Corrélation de Pearson | .240 | .192 | .041 | .234 | .108 | .437* | 1 | .236 | .205 | -.145- | -.275- | .098 | -.133- | .199 | -.045- | .035 | .038 | .365* |
| | Sig. (bilatérale) | .202 | .309 | .831 | .213 | .570 | .016 | | .210 | .278 | .446 | .142 | .606 | .483 | .293 | .812 | .853 | .841 | .048 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع42 | Corrélation de Pearson | .250 | .034 | .264 | .007 | .111 | .427* | .236 | 1 | -.137- | -.133- | -.125- | -.046- | .076 | -.304- | .002 | .279 | -.310- | .266 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | .183 | .860 | .159 | .972 | .559 | .018 | .210 | | .471 | .485 | .509 | .811 | .690 | .102 | .993 | .135 | .096 | .156 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع9 | Corrélation de Pearson | .098 | .174 | .481** | .390* | -.320- | .159 | .205 | -.137- | 1 | .242 | .309 | .107 | -.124- | .022 | -.185- | .168 | .104 | .412* |
| | Sig. (bilatérale) | .607 | .359 | .007 | .033 | .085 | .402 | .278 | .471 | | .197 | .097 | .575 | .513 | .907 | .327 | .374 | .586 | .024 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع46 | Corrélation de Pearson | .009 | -.042- | .089 | .098 | .082 | .018 | -.145- | -.133- | .242 | 1 | .095 | .063 | -.017- | -.027- | .071 | .053 | .202 | .246 |
| | Sig. (bilatérale) | .961 | .826 | .639 | .608 | .667 | .924 | .446 | .485 | .197 | | .619 | .739 | .927 | .889 | .710 | .783 | .283 | .189 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ع22 | Corrélation de Pearson | -.180- | .073 | .270 | .182 | -.150- | -.283- | -.275- | -.125- | .309 | .095 | 1 | .340 | .087 | -.002- | -.060- | .118 | .193 | .216 |
| | Sig. (bilatérale) | .342 | .703 | .148 | .337 | .429 | .130 | .142 | .509 | .097 | .619 | | .066 | .647 | .991 | .754 | .535 | .306 | .252 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع12 | Corrélation de Pearson | -.394-* | .098 | -.027- | -.048- | .013 | .066 | .098 | -.046- | .107 | .063 | .340 | 1 | .129 | .208 | .063 | .095 | .238 | .250 |
| | Sig. (bilatérale) | .031 | .607 | .889 | .803 | .947 | .730 | .606 | .811 | .575 | .739 | .066 | | .498 | .270 | .739 | .616 | .205 | .183 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع49 | Corrélation de Pearson | .194 | .144 | -.063- | -.014- | .130 | .064 | -.133- | .076 | -.124- | -.017- | .087 | .129 | 1 | .314 | .231 | .281 | .132 | .367* |
| | Sig. (bilatérale) | .305 | .448 | .741 | .942 | .492 | .735 | .483 | .690 | .513 | .927 | .647 | .498 | | .091 | .220 | .132 | .488 | .046 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع14 | Corrélation de Pearson | -.048- | .347 | -.495-** | .131 | .314 | .074 | .199 | -.304- | .022 | -.027- | -.002- | .208 | .314 | 1 | .219 | .205 | .566**.385* |
| | Sig. (bilatérale) | .801 | .060 | .005 | .492 | .091 | .697 | .293 | .102 | .907 | .889 | .991 | .270 | .091 | | .245 | .276 | .001 .036 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع26 | Corrélation de Pearson | .034 | -.174- | -.131- | .210 | .291 | .199 | -.045- | .002 | -.185- | .071 | -.060- | .063 | .231 | .219 | 1 | .418* | .410* .381* |
| | Sig. (bilatérale) | .857 | .358 | .489 | .265 | .118 | .291 | .812 | .993 | .327 | .710 | .754 | .739 | .220 | .245 | | .021 | .025 .038 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع31 | Corrélation de Pearson | .139 | .426* | .069 | .488** | .077 | .126 | .035 | .279 | .168 | .053 | .118 | .095 | .281 | .205 | .418* | 1 | .371* .653** |

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

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

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

**الاتساق الداخلي لمحور التعزيز الذاتي:**

**Corrélations**

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

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | .870 | .424 | .677 | | .703 | .181 | .093 | .086 | .749 | .874 | .349 | .856 | .929 | .033 | .004 | .812 | .016 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع34 | Corrélation de Pearson | .107 | -.235- | .243 | .073 | 1 | .272 | .056 | .603** | -.342- | .283 | -.020- | .371* | .083 | .202 | -.019- | .263 | .380* |
| | Sig. (bilatérale) | .575 | .212 | .196 | .703 | | .146 | .768 | .000 | .065 | .130 | .917 | .044 | .663 | .285 | .922 | .161 | .038 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع32 | Corrélation de Pearson | .252 | .221 | -.090- | .251 | .272 | 1 | .191 | .336 | .070 | .157 | .026 | .319 | -.010- | .183 | -.064- | .078 | .428* |
| | Sig. (bilatérale) | .180 | .241 | .638 | .181 | .146 | | .311 | .070 | .712 | .409 | .893 | .086 | .959 | .333 | .738 | .681 | .018 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع25 | Corrélation de Pearson | .050 | .149 | .174 | .312 | .056 | .191 | 1 | .081 | .135 | -.072- | .371* | .414* | .035 | .538** | .351 | .000 | .504** |
| | Sig. (bilatérale) | .794 | .431 | .358 | .093 | .768 | .311 | | .669 | .476 | .704 | .044 | .023 | .853 | .002 | .057 | 1.000 | .005 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع28 | Corrélation de Pearson | -.006- | -.239- | .052 | .319 | .603** | .336 | .081 | 1 | -.038- | .503** | .139 | .604** | .327 | .184 | .160 | .420* | .565** |
| | Sig. (bilatérale) | .976 | .204 | .786 | .086 | .000 | .070 | .669 | | .842 | .005 | .463 | .000 | .078 | .329 | .397 | .021 | .001 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع17 | Corrélation de Pearson | .094 | .045 | .252 | .061 | -.342- | .070 | .135 | -.038- | 1 | .055 | .121 | -.025- | .291 | -.018- | .319 | -.066- | .318 |
| | Sig. (bilatérale) | .620 | .812 | .179 | .749 | .065 | .712 | .476 | .842 | | .773 | .525 | .895 | .118 | .925 | .086 | .729 | .087 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع10 | Corrélation de Pearson | -.033- | -.112- | .192 | .030 | .283 | .157 | -.072- | .503** | .055 | 1 | .221 | .400* | .392* | .243 | .325 | .333 | .512** |
| | Sig. (bilatérale) | .863 | .554 | .310 | .874 | .130 | .409 | .704 | .005 | .773 | | .240 | .028 | .032 | .196 | .080 | .072 | .004 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع19 | Corrélation de Pearson | .108 | .392* | .207 | .177 | -.020- | .026 | .371* | .139 | .121 | .221 | 1 | .294 | .083 | .046 | .318 | .245 | .546** |
| | Sig. (bilatérale) | .569 | .032 | .272 | .349 | .917 | .893 | .044 | .463 | .525 | .240 | | .115 | .663 | .809 | .087 | .193 | .002 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع30 | Corrélation de Pearson | .025 | -.103- | .049 | .035 | .371* | .319 | .414* | .604** | -.025- | .400* | .294 | 1 | .244 | .431* | .221 | .567** | .619** |
| | Sig. (bilatérale) | .896 | .588 | .798 | .856 | .044 | .086 | .023 | .000 | .895 | .028 | .115 | | .194 | .017 | .242 | .001 | .000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ع23 | Corrélation de Pearson | -.018- | -.134- | .077 | .017 | .083 | -.010- | .035 | .327 | .291 | .392* | .083 | .244 | 1 | .004 | .266 | .319 | .404* |
| | Sig. (bilatérale) | .923 | .482 | .684 | .929 | .663 | .959 | .853 | .078 | .118 | .032 | .663 | .194 | | .982 | .156 | .085 | .027 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع43 | Corrélation de Pearson | .210 | -.093- | .277 | .390* | .202 | .183 | .538** | .184 | -.018- | .243 | .046 | .431* | .004 | 1 | .578** | -.141- | .518** |
| | Sig. (bilatérale) | .265 | .627 | .138 | .033 | .285 | .333 | .002 | .329 | .925 | .196 | .809 | .017 | .982 | | .001 | .457 | .003 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع45 | Corrélation de Pearson | -.017- | .206 | .205 | .511** | -.019- | -.064- | .351 | .160 | .319 | .325 | .318 | .221 | .266 | .578** | 1 | .108 | .584** |
| | Sig. (bilatérale) | .931 | .275 | .278 | .004 | .922 | .738 | .057 | .397 | .086 | .080 | .087 | .242 | .156 | .001 | | .569 | .001 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع50 | Corrélation de Pearson | -.361- | .118 | -.160- | -.045- | .263 | .078 | .000 | .420* | -.066- | .333 | .245 | .567** | .319 | -.141- | .108 | 1 | .314 |
| | Sig. (bilatérale) | .050 | .534 | .399 | .812 | .161 | .681 | 1.000 | .021 | .729 | .072 | .193 | .001 | .085 | .457 | .569 | | .091 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التعزيز الذاتي | Corrélation de Pearson | .320 | .267 | .473** | .436* | .380* | .428* | .504** | .565** | .318 | .512** | .546** | .619** | .404* | .518** | .584** | .314 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .084 | .154 | .008 | .016 | .038 | .018 | .005 | .001 | .087 | .004 | .002 | .000 | .027 | .003 | .001 | .091 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

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

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

**الاتساق الداخلي لمحور التقييم الذاتي:**

**Corrélations**

| | | ع6 | ع1 | ع8 | ع13 | ع2 | ع5 | ع20 | ع27 | ع47 | ع39 | ع16 | ع10 | ع24 | ع37 | ع48 | ع11 | ع3 | التقييمالذاتي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ع6 | Corrélation de Pearson | 1 | .371* | -.092- | .048 | .543** | -.144- | .111 | -.064- | .327 | .042 | .508** | .085 | .048 | -.128- | .235 | .026 | .405* | .475** |
| | Sig. (bilatérale) | | .044 | .629 | .800 | .002 | .448 | .558 | .738 | .078 | .824 | .004 | .654 | .801 | .500 | .212 | .891 | .026 | .008 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع1 | Corrélation de Pearson | .371* | 1 | -.122- | .122 | .260 | .171 | -.049- | .174 | .339 | -.044- | -.057- | .170 | .197 | .122 | .169 | .078 | .229 | .427* |
| | Sig. (bilatérale) | .044 | | .520 | .522 | .165 | .367 | .799 | .359 | .067 | .817 | .766 | .370 | .298 | .520 | .373 | .680 | .223 | .019 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع8 | Corrélation de Pearson | -.092- | -.122- | 1 | -.031- | .138 | -.352- | -.118- | .252 | .161 | .511** | -.005- | .041 | -.010- | .343 | -.002- | -.213- | .174 | .292 |
| | Sig. (bilatérale) | .629 | .520 | | .871 | .468 | .056 | .534 | .180 | .394 | .004 | .978 | .831 | .959 | .064 | .990 | .258 | .357 | .117 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ع13 | Corrélation de Pearson | .048 | .122 | -.031- | 1 | -.154- | .117 | .085 | -.150- | .298 | .258 | .014 | .162 | .287 | .464** | -.191- | .069 | .150 | .338 |
| | Sig. (bilatérale) | .800 | .522 | .871 | | .415 | .537 | .655 | .430 | .110 | .168 | .942 | .393 | .124 | .010 | .312 | .718 | .428 | .067 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع2 | Corrélation de Pearson | .543** | .260 | .138 | -.154- | 1 | -.078- | .014 | .194 | .341 | .135 | .392* | -.029- | -.245- | .040 | .262 | .159 | .376* | .518** |
| | Sig. (bilatérale) | .002 | .165 | .468 | .415 | | .684 | .942 | .304 | .066 | .476 | .032 | .879 | .193 | .832 | .163 | .400 | .041 | .003 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع5 | Corrélation de Pearson | -.144- | .171 | -.352- | .117 | -.078- | 1 | .043 | .122 | .096 | .070 | -.071- | .476** | .379* | .038 | -.101- | .297 | -.056- | .270 |
| | Sig. (bilatérale) | .448 | .367 | .056 | .537 | .684 | | .821 | .521 | .613 | .713 | .711 | .008 | .039 | .844 | .597 | .110 | .767 | .148 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع20 | Corrélation de Pearson | .111 | -.049- | -.118- | .085 | .014 | .043 | 1 | .148 | -.407-* | -.275- | -.014- | .145 | -.122- | -.127- | .249 | .115 | -.135- | .082 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | .558 | .799 | .534 | .655 | .942 | .821 | | .436 | .025 | .141 | .942 | .446 | .519 | .505 | .185 | .544 | .478 | .668 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع27 | Corrélation de Pearson | -.064- | .174 | .252 | -.150- | .194 | .122 | .148 | 1 | -.144- | .333 | .177 | -.036- | .005 | .265 | .578** | -.065- | .109 | .464** |
| | Sig. (bilatérale) | .738 | .359 | .180 | .430 | .304 | .521 | .436 | | .446 | .073 | .350 | .852 | .979 | .156 | .001 | .731 | .566 | .010 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع47 | Corrélation de Pearson | .327 | .339 | .161 | .298 | .341 | .096 | -.407-* | -.144- | 1 | .494** | .058 | .258 | .136 | .125 | -.165- | -.141- | .373* | .461* |
| | Sig. (bilatérale) | .078 | .067 | .394 | .110 | .066 | .613 | .025 | .446 | | .005 | .759 | .169 | .472 | .509 | .384 | .456 | .043 | .010 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع39 | Corrélation de Pearson | .042 | -.044- | .511** | .258 | .135 | .070 | -.275- | .333 | .494** | 1 | .341 | .173 | .063 | .314 | .185 | -.180- | .317 | .584** |
| | Sig. (bilatérale) | .824 | .817 | .004 | .168 | .476 | .713 | .141 | .073 | .005 | | .065 | .360 | .742 | .092 | .328 | .340 | .088 | .001 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ع16 | Corrélation de Pearson | .508** | -.057- | -.005- | .014 | .392* | -.071- | -.014- | .177 | .058 | .341 | 1 | -.057- | .079 | .161 | .350 | .067 | .241 | .483** |
| | Sig. (bilatérale) | .004 | .766 | .978 | .942 | .032 | .711 | .942 | .350 | .759 | .065 | | .763 | .678 | .396 | .058 | .725 | .199 | .007 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع10 | Corrélation de Pearson | .085 | .170 | .041 | .162 | -.029- | .476** | .145 | -.036- | .258 | .173 | -.057- | 1 | .262 | -.022- | -.087- | -.013- | .155 | .364* |
| | Sig. (bilatérale) | .654 | .370 | .831 | .393 | .879 | .008 | .446 | .852 | .169 | .360 | .763 | | .162 | .907 | .646 | .944 | .414 | .048 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع24 | Corrélation de Pearson | .048 | .197 | -.010- | .287 | -.245- | .379* | -.122- | .005 | .136 | .063 | .079 | .262 | 1 | .426* | -.296- | .325 | -.095- | .337 |
| | Sig. (bilatérale) | .801 | .298 | .959 | .124 | .193 | .039 | .519 | .979 | .472 | .742 | .678 | .162 | | .019 | .112 | .080 | .619 | .069 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع37 | Corrélation de Pearson | -.128- | .122 | .343 | .464** | .040 | .038 | -.127- | .265 | .125 | .314 | .161 | -.022- | .426* | 1 | .026 | .315 | .155 | .520** |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | .500 | .520 | .064 | .010 | .832 | .844 | .505 | .156 | .509 | .092 | .396 | .907 | .019 | | .891 | .090 | .413 | .003 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع48 | Corrélation de Pearson | .235 | .169 | -.002- | -.191- | .262 | -.101- | .249 | .578** | -.165- | .185 | .350 | -.087- | -.296- | .026 | 1 | .003 | .325 | .394* |
| | Sig. (bilatérale) | .212 | .373 | .990 | .312 | .163 | .597 | .185 | .001 | .384 | .328 | .058 | .646 | .112 | .891 | | .989 | .080 | .031 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع11 | Corrélation de Pearson | .026 | .078 | -.213- | .069 | .159 | .297 | .115 | -.065- | -.141- | -.180- | .067 | -.013- | .325 | .315 | .003 | 1 | -.105- | .246 |
| | Sig. (bilatérale) | .891 | .680 | .258 | .718 | .400 | .110 | .544 | .731 | .456 | .340 | .725 | .944 | .080 | .090 | .989 | | .582 | .190 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| ع3 | Corrélation de Pearson | .405* | .229 | .174 | .150 | .376* | -.056- | -.135- | .109 | .373* | .317 | .241 | .155 | -.095- | .155 | .325 | -.105- | 1 | .520** |
| | Sig. (bilatérale) | .026 | .223 | .357 | .428 | .041 | .767 | .478 | .566 | .043 | .088 | .199 | .414 | .619 | .413 | .080 | .582 | | .003 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقييما لذاتي | Corrélation de Pearson | .475** | .427* | .292 | .338 | .518** | .270 | .082 | .464** | .461* | .584** | .483** | .364* | .337 | .520** | .394* | .246 | .520** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .008 | .019 | .117 | .067 | .003 | .148 | .668 | .010 | .010 | .001 | .007 | .048 | .069 | .003 | .031 | .190 | .003 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

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

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

صدق الاتساق الداخلي للمحاور مع المقياس ككل:

**Corrélations**

| | | محورالاولال | المحورالثاني | المحورالثالث | مقياس |
|---|---|---|---|---|---|
| محورالاولال | Corrélation de Pearson | 1 | .445* | .918** | .910** |
| | Sig. (bilatérale) | | .014 | .000 | .000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| المحورالثاني | Corrélation de Pearson | .445* | 1 | .471** | .896** |
| | Sig. (bilatérale) | .014 | | .009 | .000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| المحورالثالث | Corrélation de Pearson | .918** | .471** | 1 | .876** |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .009 | | .000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| مقياس | Corrélation de Pearson | .910** | .896** | .876** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |

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

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

**صدق المقارنة الطرفية:**

**Statistiques de groupe**

| | طرفيالتوزيع | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجات | 1.00 | 8 | 209.6250 | 12.74965 | 4.50768 |
| | 2.00 | 8 | 163.3750 | 11.51319 | 4.07053 |

**Test des échantillons indépendants**

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

الملحق رقم (22) مخرجات الدراسة الاساسية

أولا: مستوى الضبط الذاتي للمجموعتين الضابطة والتجريبية للقياس القبلي:

**Statistiques de groupe**

| | المجموعة | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | تجريبية | 27 | 80.8889 | 5.38754 | 1.03683 |
| | ضابطة | 27 | 81.6667 | 4.29669 | .82690 |

**Statistiques de groupe**

| | المجموعة | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | تجريبية | 27 | 80.8889 | 5.38754 | 1.03683 |
| | ضابطة | 27 | 81.6667 | 4.29669 | .82690 |
| المحورالأولق | تجريبية | 27 | 26.7778 | 2.48586 | .47840 |
| | ضابطة | 27 | 26.9630 | 2.79397 | .53770 |
| المحورالثانيق | تجريبية | 27 | 26.7407 | 3.04571 | .58615 |
| | ضابطة | 27 | 27.5185 | 2.77863 | .53475 |
| المحورالثالثق | تجريبية | 27 | 27.2222 | 2.90004 | .55811 |
| | ضابطة | 27 | 27.0370 | 2.57923 | .49637 |

**ثانيا: اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة:**

**Tests de normalité**

| | | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموعة | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| القبلي | تجريبية | .114 | 27 | .200* | .958 | 27 | .328 |
| | ضابطة | .114 | 27 | .200* | .951 | 27 | .221 |
| البعدي | تجريبية | .116 | 27 | .200* | .966 | 27 | .504 |
| | ضابطة | .113 | 27 | .200* | .947 | 27 | .180 |

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

**ثالثا:الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي**

**Statistiques de groupe**

| | المجموعة | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| البعدي | تجريبية | 27 | 109.8148 | 3.69029 | .71020 |
| | ضابطة | 27 | 83.0000 | 4.10441 | .78989 |

**Test des échantillons indépendants**

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

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

**Statistiques de groupe**

| | المجموعة | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| المحورالأولبعدي | تجريبية | 27 | 36.2222 | 2.43900 | .46939 |
| | ضابطة | 27 | 27.1481 | 2.50697 | .48247 |
| المحورالثانيبعدي | تجريبية | 27 | 36.2593 | 2.56594 | .49382 |
| | ضابطة | 27 | 27.9259 | 3.03728 | .58452 |
| المحورالثالثبعدي | تجريبية | 27 | 37.2963 | 2.81226 | .54122 |
| | ضابطة | 27 | 27.8889 | 3.19053 | .61402 |

**Test des échantillons indépendants**

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

## الملحق رقم 22 تسهيل مهمة من طرف جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

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

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

المسيلة في: 2021/01/10

إلى السيد: رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية

**الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية**

تحية عطرة وبعد ...

في إطار انجاز دراسة ميدانية (مذكرة تخرج) لرسالة الدكتوراه

الشعبة: علوم التربية التخصص: علم النفس التربوي

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

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

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

في الفترة الممتدة من: 2021/02/10م إلى غاية 2021/03/07م

في الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

رئيس القسم

## الملحق رقم 23 قبول تسهيل المهمة من طرف جامعة محمد الصديق بن يحي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

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

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

المسيلة في: 20/01/21

إلى السيد:

**الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية**

تحية عطرة وبعد ...

في إطار انجاز دراسة ميدانية (مذكرة تخرج) لرسالة الدكتوراه

الشعبة: علوم التربية التخصص: علم النفس التربوي

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

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

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

في الفترة الممتدة من: 2021/02/10م إلى غاية 2021/03/07م

في الأخير تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام

رئيس القسم