فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية

د/ هبة سامي محمود
مدرس الصحة النفسية والإرشاد النفسي
كلية التربية–جامعة عين شمس

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي بما يتضمنه من فنيات متعددة. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ تلميذًا وتلميذةً بالصف الثاني الإعدادي تراوحت أعمارهم ما بين ١٤–١٥ عامًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (ن=١٠)، وضابطة (ن=١٠). واعتمدت الدراسة على مقياس تنظيم الذات للمراهقين (إعداد الباحثة)، ومقياس الفاعلية الذاتية للمراهقين (إعداد الباحثة)، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى المراهقين مكون من ست عشرة جلسة بمعدل جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة. وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

١. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.
٢. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد فترة المتابعة في أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية للمقياس.

٤. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.
٥. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.
٦. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد فترة المتابعة في أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية للمقياس.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي معرفي سلوكي، تنظيم الذات، الفاعلية الذاتية، تلاميذ المرحلة الإعدادية.

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية

د/ هبة سامي محمود
مدرس الصحة النفسية والإرشاد النفسي
كلية التربية–جامعة عين شمس

مقدمة:

يتجلى المعنى الأصيل للوجود الإنساني في امتلاكه لطاقات خلّاقة تنبع من ثراء عقلي ونفسي يرتقي به إلى أعلى مستويات التوافق إن أحسن توظيفه واستخدامه عبر مراحل حياته المتصلة التي تحدد بتكاملها ماهيته الخاصة وكينونته المتفردة، ولعل من أهم مراحل حياة الفرد مرحلة المراهقة لما لها من متطلبات نمائية خاصة تتطلب رؤية أكثر حكمة تتوازن مع التغيرات التي تطرأ على المراهق في كافة جوانب شخصيته بحكم المرحلة العمرية التي يمر بها. الأمر الذي يقتضي تدريب المراهقين على إعمال العقل وتبني رؤية واضحة لتنظيم ذواتهم، وأن يحسنون الحكم على إمكاناتهم وقدراتهم الحقيقية، وأن يحسنون استغلالها لتحقيق الأهداف التي يضعونها لأنفسهم.

وتتمثل هذه المعاني في مفهوم تنظيم الذات self–regulation الذي يشير إلى الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل أفكاره، ومشاعره، ورغباته، وأفعاله من أجل الوصول إلى أهداف وغايات أسمى يرغب في تحقيقها. وبذلك فإن مفهوم تنظيم الذات ينظر للإنسان ككيان فعّال، وصانع قراره، كما يمثل تنظيم الذات بعداً حيوياً للتوافق مع متطلبات الحياة، وبدونه يقف الفرد كمشاهد سلبي لأحداث الحياة غير مؤثر فيها (Jakesova, Kalenda & Gavora, 2015: 1117; De Ridder & De Wit, 2006: 8).

كما يشير مفهوم تنظيم الذات بوجه عام إلى عمليات تحديد الفرد لأهدافه، وتوجيه ذاته self–direction، وصنع قرارته، والتحكم في دوافعه. كما يتضمن التعامل السليم مع التحديات التي قد يواجهها الفرد أثناء محاولته لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف (Jakešová, Kalenda, Gavora & Vávrová, 2016: 314).

ويتكامل هذا المعنى مع مفهوم فاعلية الذات self– efficacy التي تعبر عن ثقة الفرد في قدرته على إنجاز المهام، وإيمانه بقدرته على تنظيم وانجاز العمل المطلوب؛ ففاعلية الذات هي ذلك المفهوم الذي يؤكد على ثقة الفرد في قدرته على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة لتحقيق هذه المهمة (Bandura, 1977: 192).

وبوجه عام تمثل فاعلية الذات مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز (علاء الشعراوي، ٢٠٠٠: ٢٨٩).

ويشترك مفهومي تنظيم الذات وفاعلية الذات في تأكيدهما على تحديد الفرد لأهدافه وتنظيم أفكاره ومعتقداته عما يمتلك من إمكانات وقدرات من أجل تحقيق هذه الأهداف، معتمدًا على مراقبته لذاته وتقييمها وتعزيزها إيجابيًا. كما ينطوي كلا المفهومين على مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف مساعدة الأفراد على تحقيق أهدافهم والوصول لأعلى مستويات التوافق النفسي؛ لذلك فإن تنمية مهارات تنظيم الذات وفاعلية الذات تستلزم التدخل من خلال منحى معرفي سلوكي يهدف إلى التدريب على الملاحظة المستمرة للذات، وتفعيل دور المراقبة الذاتية للسلوك .

فالإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى تعديل السلوك اعتماداً على الافتراض بأن الانفعال والسلوك يتحددان بدرجة كبيرة من خلال أفكار ومعتقدات الإنسان تجاه العالم المحيط به، وبالتالي فإن الإرشاد المعرفي السلوكي يركز على مساعدة الأفراد على مراقبة وضبط الأفكار والمعتقدات غير السوية والخاطئة لاستبدالها أو تعديلها لتكون أكثر واقعية وبالتالي يكون تفاعلها وتأثيرها على الانفعال والسلوك أكثر إيجابية (راشد على، ٢٠٠٥: ٢٢٤).

ويقوم الافتراض الأساسي للإرشاد المعرفي السلوكي على أن المعارف تؤثر على الانفعالات والسلوك. ومن خلال الاستراتيجيات المختلفة للإرشاد المعرفي السلوكي يمكن اكساب الفرد مهارات تعديل السلوك، وتوليد أفكار إيجابية، وبناء الثقة بالكفاءة الذاتية، والتخلص من الأفكار اللاعقلانية والاتجاهات الانهزامية، ومن ثم يحقق الفرد أعلى مستويات التوافق النفسي (عطاف محمود، ٢٠١١: ٥٨).

تأسيسًا على ما سبق فإن كل من تنظيم الذات والفاعلية الذاتية ينطويان على عدة مهارات ومفاهيم إيجابية، وتنمية هذه المهارات والمفاهيم لدى المراهقين تزيد بدورها من قدرتهم على التخطيط والتحكم المعرفي والانفعالي، وتحمل المسئولية والمثابرة، كما تنمي لديهم القدرة على مراقبة الذات وإصدار الأحكام والنقد الذاتي، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وتكوّن لديهم معتقدات إيجابية حول قدرتهم على إنجاز المهام المختلفة؛ مما يجعلهم يشعرون بالإيجابية والتوافق، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال برنامج إرشادي يتخذ من المنحى المعرفي السلوكي بما يتضمنه من فنيات معرفية سلوكية متعددة وجهة له.

أولًا: مشكلة البحث.

يمر المراهقون بمرحلة نمائية حرجة تتطلب إمدادهم بمفاهيم نفسية تعمل على تشكيل شخصياتهم على نحو خاص يتسم بالإيجابية ويحقق لهم أعلى مستويات التوافق؛ فهم في حاجة دائمة إلى التدريب على تحديد أهدافهم، وتوجيه أفكارهم وانفعالاتهم، وتنمية الثقة بما يمتلكونه من إمكانات وقدرات من أجل تقدير أفضل لذواتهم وتحقيق أفضل لأهدافهم التي من المفترض أن يضعونها لأنفسهم ويرسمون الخطط المناسبة لتحقيقها، فتتكون شخصياتهم على نحو إيجابي يحقق لهم التوافق، ويقيهم الوقوع في المشكلات السلوكية التي نشهدها بشكل كبير بين المراهقين بسبب نقص الوعي لديهم في تحديد وجهة مستقبلية لهم تساعدهم في تحقيق أهدافهم وتعطيهم معنى وهدف للحياة.

ويتضمن مفهومي تنظيم الذات والفاعلية الذاتية مهارات ومفاهيم إيجابية تعمل على تنمية قدرة المراهقين على التخطيط والتحكم المعرفي والانفعالي، وتحمل المسئولية والمثابرة، كما تنمي لديهم القدرة على مراقبة الذات والتقييم والنقد الذاتي، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وتكون لديهم معتقدات إيجابية حول قدرتهم على إنجاز المهام المختلفة، مما يجعلهم يشعرون بالإيجابية. وهي مفاهيم يفتقر إليها تلاميذ المرحلة الإعدادية من المراهقين ويحتاجون إلى تنميتها، الأمر الذي ينعكس أثره إيجابيًا على حياتهم الخاصة وعلى المجتمع ككل.

ويؤكد Markazi & Badrigargari (2011: 1758) على أثر تنظيم الذات على المراهقين ويصفه بأنه أحد أهم العوامل المؤثرة في العلاقات الاجتماعية، والعلاقات بين الشخصية لديهم. ويضيف أن تنظيم الذات يعد أحد منبئات التفوق الدراسي لدى المراهقين؛

ذلك لأنه ينمي لديهم المهارات ما وراء المعرفية، كما ينمي لديهم السلوك الدافعي. الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهدافهم التعليمية.

وتضيف نبال ناصر (٢٠١٠: ١٧) أن عملية تنظيم الذات تتضمن مجموعة من العمليات التي تمكن الأفراد من تحقيق الأهداف وتجاهل المعيقات التي قد تعترض تحقيقها، كما تؤكد على ضرورة التنشئة المبكرة على تنظيم الذات؛ حيث أوضحت نتائج البحوث النفسية إمكانية تطبيق التنظيم الذاتي بفاعلية مع فئات عمرية مختلفة. وأضافت أن عملية تنظيم الذات تتميز– من منطلق ارتباطها بنظرية التعلم الاجتماعي – بأنها عملية متنامية ويمكن تطويرها مع الوقت. ومن الأهمية بمكان تطوير وتنمية قدرة الطلبة على التنظيم الذاتي سواء في المرحلة المدرسية أو الجامعية لما لها من أثر على زيادة الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى تحسين التحصيل لديهم.

ولا تقتصر الاستفادة من مفهوم تنظيم الذات على الجوانب الأكاديمية للمراهقين فقط؛ بل تمتد إلى كافة جوانب حياتهم، إلا أن Jakesova et al. (2015: 1118) يوضحون أن هناك عدداً من الدراسات التي تناولت تنظيم الذات في مجال التعلم، وفي النواحي الأكاديمية، إلا أن الجهود المبذولة في بحث واستكشاف تنظيم الذات في مواقف الحياة العامة لازالت قليلة.

ويرى Schunk & Zimmerman (2007: 9) أن مفهوم تنظيم الذات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفاهيم أخرى لعل من أهمها مفهوم فاعلية الذات؛ ذلك لأنهما يعدان العاملان الأساسيان اللذان يؤثران في تحقيق الأهداف إلى حد كبير. ويضيف أن أسس نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على الحتمية التبادلية بين الفرد والبيئة والسلوك؛ حيث تشير إلى محاولة الفرد لضبط سلوكه على الرغم من تأثره بالبيئة المحيطة. الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال عاملين رئيسيين وهما تنظيم الذات، وفاعلية الذات.

وتعد فاعلية الذات من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك المراهقين وتسهم في تحقيق أهدافهم الشخصية؛ حيث يتفق كل من Joo, Lim & Kim (2012: 313); ورفقة خليف (٢٠٠٩: ١٣٤) على أن فاعلية الذات تعبر عن ثقة الفرد في قدرته على إنجاز السلوك، وأنها إيمان الفرد بقدرته على تنظيم وإنجاز العمل المطلوب.

كذلك يتفق كل من برهان محمود وماهر تيسير (٢٠١٤: ١٧٧)؛ وحمدي محمد وإيناس سيد (٢٠١٤: ٣١٩) أن فاعلية الذات تشير إلى ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته التي تساعده على إنجاز مهمات معينة واجتيازها بنجاح؛ لتحقيق الرضا والتوازن النفسي والاجتماعي، وليكون فعّال في محيط عمله، ومثابر في أدائه، ولديه قدرة على إدارة ذاته والتحكم في انفعالاته بما يؤدي إلى الحضور الفعال في مجالات الحياة. وهي مهارات يفتقر إليها شباب المستقبل من المراهقين، ويتطلب الأمر تكثيف الجهود لتنميتها.

وتتم تنمية قدرة التلاميذ على تنظيم الذات والفاعلية الذاتية من خلال برامج خاصة تدرب التلاميذ على وضع وتحديد أهدافهم ومراقبة سلوكهم؛ من أجل تحسين قدرة التلاميذ على التحصيل، وزيادة الدافعية لديهم، وتطوير قدرتهم على تنظيم ذواتهم وزيادة فاعليتها.

وقد أكدت العديد من البحوث والدراسات على فاعلية المنحى المعرفي السلوكي في تحسين مهارات الضبط الذاتي كما في دراسة Cleary & Zimmerman (2004)؛ ودراسة جهاد تركي (٢٠٠٤)؛ وولاء بدوي (٢٠١٣)؛ ومحمد سالم (٢٠١٦)؛ وخالد أحمد (٢٠١٧).

كما أكدت العديد من البحوث والدراسات على فاعلية المنحى المعرفي السلوكي أيضًا في تنمية فاعلية الذات كما في دراسة هيثم سلطي (٢٠٠٨)؛ وأميرة محمد، محمد الصبوة وأحمد السيد (٢٠١٤)؛ ومحمد عبد الله (٢٠١٦)؛ وفاطمة سعيد (٢٠١٦)؛ وحسام محمد (٢٠١٧)؛ وعبير حسن وسربناس ربيع (٢٠١٧).

وعلى الرغم من فاعلية ذلك المنحى المعرفي السلوكي في تنميه مفهومي التنظيم الذاتي وفاعلية الذات، وعلى الرغم من ارتباط المفهومين إيجابيًا ببعضهما، وحاجة المراهقين إليهما بهذه المرحلة العمرية الحرجة. إلا أن البحوث السيكولوجية العربية تفتقر إلى الدراسات التي تستهدف تنمية التنظيم الذاتي وفاعلية الذات لدى المراهقين من خلال الإرشاد المعرفي السلوكي.

تأسيسًا على ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة تطبيق برنامج إرشادي معرفي سلوكي يساعد على تنمية تنظيم الذات والفاعلية الذاتية، واختبار فاعلية هذا البرنامج، وإمكانية استمرار أثره لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

ثانياً: هدف الدراسة.

تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي بما يتضمنه من فنيات متعددة.

ثالثاً:أهمية الدراسة.

يمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

١- الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المفاهيم التي تتصدى للبحث عنها، وهي تنظيم الذات والفاعلية الذاتية، ومدى تأثرهما بالإرشاد المعرفي السلوكي، وما تنطويان عليه من تضمينات تربوية وبحثية قد تفتح المجال أمام المزيد من البحوث السيكولوجية والتربوية، خاصةً أن الجهود المبذولة في بحث واستكشاف تنظيم الذات في مواقف الحياة العامة لازالت قليلة، كما أنه لا يوجد دراسات _ على مستوى علم الباحثة_ تستهدف تنمية التنظيم الذاتي وفاعلية الذات لدى المراهقين من خلال الإرشاد المعرفي السلوكي، على الرغم من فاعلية هذا الاتجاه الإرشادي في تنميه مفهومي التنظيم الذاتي وفاعلية الذات كل على حده، وعلى الرغم من ارتباط المفهومين إيجابيًا ببعضهما، وحاجة المراهقين إليهما بهذه المرحلة العمرية الحرجة.

٢- الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في إعداد مقياسين للتنظيم الذاتي، والفاعلية الذاتية لدى المراهقين، وكذلك في بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى المراهقين يسهم في تكوين شخصية سوية للمراهق يكون من خلالها محددًا لهدفه، منظمًا لأفكاره وانفعالاته، واثقًا في قدراته، وهو ما يحتاج إليه المراهقون في هذه المرحلة العمرية الحرجة؛ مما يساعد على تشكيل شخصياتهم على نحو يتسم بالإيجابية ويحقق لهم أعلى مستويات التوافق النفسي.

رابعاً: مصطلحات الدراسة.

١- **الإرشاد المعرفي السلوكي Cognitive Behavioral Counseling:** يعرف Lipsey, Chapman, & Landenberger (2001: 145) الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه طريقة إرشادية صُممت لتصحيح أنماط التفكير من خلال مجموعة من التدريبات المنظمة التي تهدف إلى تعديل البناء المعرفي للفرد.

٢- **تنظيم الذات Self-Regulation:** تعرفه الباحثة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه عملية تحديد الفرد لأهدافه، وتحكمه في سلوكه من خلال توجيه انتباهه نحو المهمة التي يؤديها بصورة يكون فيها الفرد متحكمًا في انفعالاته، ومقييمًا لذاته أثناء وبعد الأداء.

٣- **الفاعلية الذاتية Self-Efficacy:** تعرفها الباحثة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها ذلك المكون الذي يتضمن ثقة الفرد في قدرته على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف بناءً على ما يمتلكه من قدرات ومهارات، ومعتمدًا على مثابرته أثناء الأداء، ومستفيدًا من خبراته السابقة، مع أخذ خطوات إجرائية للبدء في تحقيق أهدافه.

خامساً: حدود الدراسة.

تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها الذي يبحث فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، كذلك تتحدد الدراسة بالعينة المستخدمة وعددها ٢٠ تلميذًا وتلميذةً بالصف الثاني الإعدادي بمدرسة "عبير الإسلام الخاصة"، تتراوح أعمارهم ما بين ١٤-١٥ عامًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (ن = ١٠)، وضابطة (ن = ١٠)، كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها.

سادساً: الإطار النظري.

يتناول الإطار النظري للدراسة الحالية ما تتضمنه من مفاهيم ومتغيرات على ثلاثة محاور كالتالي:

المحور الأول: تنظيم الذات Self-Regulation .

١- مفهوم تنظيم الذات:

يتميز الإنسان عن باقي المخلوقات بقدرته الفائقة على السيطرة على استجاباته، والصمود أمام دوافعه، وتعديل سلوكه والتحكم فيه من أجل الوصول إلى غايات بعيدة. وتتمثل هذه المعاني في مفهوم تنظيم الذات self-regulation الذي يشير إلى الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل أفكاره، ومشاعره، ورغباته، وأفعاله من أجل الوصول إلى أهداف وغايات أسمى يرغب في تحقيقها. وبذلك فإن مفهوم تنظيم الذات ينظر للإنسان ككيان فعّال، وصانع قراره، كما يمثل تنظيم الذات بعداً حيوياً للتوافق مع متطلبات الحياة، وبدونه يقف الفرد كمشاهد سلبي لأحداث الحياة غير مؤثر فيها (Jakesova et al., 2015: 1117; De Ridder & De Wit, 2006: 8).

ويشير مفهوم تنظيم الذات بوجه عام إلى عمليات تحديد الفرد لأهدافه، وتوجيه ذاته self-direction، وصنع قرارته، والتحكم في دوافعه. كما يتضمن التعامل السليم مع التحديات التي قد يواجهها الفرد أثناء محاولته لإنجاز الأمور التي توصف بأنها هامة ولكنها صعبة التحقيق؛ كما هو الحال في حالات التعلم المنظم organizational learning، أو التحكم في الانتباه، أو في مواجهة حالات الهروب من المدرسة، أو محاولة التوقف عن إدمان المخدرات أو إدمان الكحوليات (Jakesova et al., 2015: 1118; Jakesova et al.,2016: 314; De Ridder & De Wit, 2006: 1).

ويوضح كل من السعيد دردرة (٢٠٠٨: ٥٢٩)؛ ورغدة أحمد (٢٠١٦: ١٠) أن مفهوم تنظيم الذات يستخدم عادةً ليشير بشكل واسع إلى الجهود المبذولة من الأفراد لتعديل أفكارهم ومشاعرهم ورغباتهم وسلوكهم في ضوء تحقيق أهداف عليا مستقبلاً.

ويعرف Reid, Trout & Schartz (2005: 361) تنظيم الذات بأنه عملية إدارة الذات ومراقبتها وتقييمها وتعزيزها، وكذلك رصد الفرد لأدائه أثناء القيام بمهمة ما سعيًا لتحقيق ما وضعه من أهداف.

ويعرفه Zimmerman (2000: 13) بأنه جهد منظم لتوجيه الأفكار والمشاعر والأفعال لتحقيق الأهداف.

كما يعرف جهاد تركي (٢٠٠٤: ٢٤) التنظيم الذاتي بأنه مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف مساعدة الأفراد على التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة.

كذلك يعرف Skibo (2016: 5) تنظيم الذات بأنه تعديل الفرد لاستجاباته تجاه الظروف والمثيرات البيئية المحيطة، وهو بذلك يتضمن عمليات معرفية وسلوكية يحافظ الفرد من خلالها على انفعالاته وسلوكه ودافعيته وعملياته المعرفية من أجل تحقيق التوافق المطلوب مع الموقف.

في حين يعرف Blair & Diamond (2008: 900) تنظيم الذات بأنه عملية نمائية يقوم الأفراد فيها بتنظيم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم والمثيرات المحيطة؛ من أجل تحقيق أهداف قصيرة أو طويلة المدى.

ويتضمن مصطلح تنظيم الذات قدرة الأفراد على تعلم طرق فعّالة لتنظيم حياتهم وأنماط سلوكهم. الأمر الذي يؤدى إلى نتائج إيجابية على المدى البعيد (مصطفى نوري، عدنان عبد السلام وجهاد تركي ، ٢٠٠٨: ١٧٢).

ويضيف كل من Lavasani, Hejazi & Varzaneh (2011: 558)؛ ونبال ناصر (٢٠١٠: ٢١) أن تنظيم الذات يتضمن قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات معرفية وما وراء المعرفية cognitive and metacognitive strategies؛ فالأفراد الذين يمتلكون القدرات العالية على التنظيم الذاتي يتميزون بامتلاكهم قدرات وراء معرفية، كما يتميزون بمستويات عالية من الفاعلية الذاتية والدافعية أيضاً.

ويضيف Markazi & Badrigargari (2011: 1758) أن تنظيم الذات يعد أحد أهم العوامل المؤثرة في العلاقات الاجتماعية، والعلاقات بين الشخصية عند المراهقين. كما يعد تنظيم الذات أحد منبئات التفوق الدراسي لديهم؛ ذلك لأنه ينمي لديهم المهارات ما وراء المعرفية، كما ينمي لديهم السلوك الدافعي. الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهدافهم التعليمية.

وتوضح نبيلة عبد الرؤوف (٢٠٠٨: ١١٣) أن التنظيم الذاتي عملية أولية وأساسية تسبق تحديد واختيار الهدف وعمليات الأداء المطلوبة، ويتضمن التنظيم الذاتي الجانب المعرفي والسلوكي. فالأفراد عندما يسعون لتحقيق الهدف يجدون صعوبات في الحفاظ على أدائهم لتحقيق الهدف المطلوب؛ لذا فالتركيز على المهمة والحفاظ على الانفعالات معتدلة

يساعدان على الحفاظ على السلوك الأولي وبزيادة مستوى التنظيم الذاتي تزداد سرعة أداء المهمة المطلوبة حتى وإن واجهت فشلاً في البداية. وحتى ينتبه الأفراد لأداء المهام التي بين أيديهم ويثبطوا أية معوقات تقف أمام إنجازها لابد من استخدام عمليات التنظيم الذاتي.

وقد انبثق عن مفهوم تنظيم الذات مفهوم آخر يتعلق بعملية التعلم وهو ما أطلق عليه التعلم المنظم ذاتياً self-regulated learning وهو أحد أشكال تنظيم الذات؛ وذلك من منطلق أهميته في زيادة قدرة الطلبة على تبني استراتيجيات تعمل على تحقيق أهدافهم في التعلم، وإنتاج أفكاراً ومشاعر وأنشطة ذاتية لتحقيق أهدافهم التعليمية (نبال ناصر، ٢٠١٠: ١٩).

وتضيف نبيلة عبد الرؤوف (٢٠٠٨، ١١١) أن عملية التنظيم الذاتي لدى المتعلمين تعد هامة لأنها تساعد على رفع كفاءة الأداء والتمكن من التحصيل الأكاديمي، فضلاً عن أنها تهيئ الفرد للتوجه نحو المستقبل واستغلال الوقت بكفاءة؛ ولهذا تلعب البيئة التعليمية وتهيئتها دورًا في زيادة مستوى التنظيم الذاتي للمتعلمين. وتضيف أن طبيعة التنظيم الذاتي للمتعلمين هي أن يستفيد المتعلمين من نتائج التغذية المرتدة لخبرات التعلم السابق لإحداث تكيف مع استراتيجيات وأهداف ومتطلبات التعلم اللاحق.

ويتفق كل من رضا مسعد ووليد السيد (٢٠١٤: ٣٠١)؛ ونبال ناصر (٢٠١٠: ١٩) على أن تنظيم الذات ليست مجرد عملية تحدث، بل إنها تتطلب الاختيار وتغرس أول أسس المسئولية في المتعلم. وتتم تنمية قدرة الطلاب على تنظيم الذات من خلال برامج خاصة تدرب الطلاب على وضع وتحديد أهدافهم ومراقبة سلوكهم؛ من أجل تحسين قدرة الطلاب على التحصيل، وزيادة الدافعية لديهم، وتطوير قدرتهم على تنظيم ذواتهم.

ولا تقتصر الاستفادة من مفهوم تنظيم الذات على الجوانب الأكاديمية فقط؛ حيث يوضح Jakesova et al. (2015: 1118) أن هناك عدداً من الدراسات التي تناولت تنظيم الذات في مجال التعلم، وفي النواحي الأكاديمية، إلا أن الجهود المبذولة في بحث واستكشاف تنظيم الذات في مواقف الحياة العامة لازالت قليلة.

تأسيساً على ما سبق تعرف الباحثة تنظيم الذات إجرائياً بأنه عملية تحديد الفرد لأهدافه، وتحكمه في سلوكه من خلال توجيه انتباهه نحو المهمة التي يؤديها بصورة يكون فيها الفرد متحكماً في انفعالاته، ومقيماً لذاته أثناء وبعد الأداء.

٢- أبعاد تنظيم الذات:

ويتفق كل من Schunk & Zimmerman (2007: 9)؛ والسعيد دردرة (٢٠٠٨: ٥٣١)؛ وعيسى سلطان (٢٠١٥: ١٤)؛ وعبد اللطيف عبد الكريم وقاسم محمد (٢٠١٦: ٤٩٣) أن أبعاد تنظيم الذات هي كالآتي:

أ- **تحديد الأهداف goals setting:** ويتم ذلك من خلاله تحديد الفرد لأهداف معينة يسعى إلى تحقيقها تتناسب مع قدراته وميوله وإمكاناته، وتكون قابلة للتحقق إذا ما قام بتحديدها هو من داخله، في حين إن تم تحديدها عبر مصدر خارجي، فإن تحقيقها من قبل الفرد يعد أمرًا صعبًا.

ب- **الملاحظة الذاتية self-observation:** ويتم ذلك من خلال مراقبة الفرد تقدمه نحو تحقيق الأهداف، وتتضمن هذه العملية الوعي والانتباه لمراحل التقدم تجاه تحقيق الأهداف.

جـ- **الحكم الذاتي self-judgment:** ويشير إلى قدرة الفرد على إصدار أحكام ذاتية على سلوكه من خلال تقييم سلوكه أثناء تحقيق الأهداف التي تم تحديدها مسبقًا.

د- **رد الفعل الذاتي self-reaction:** ويقصد به التعزيز الذاتي من خلال الشعور بالفخر والاعتزاز بسبب التقدم في تحقيق الأهداف، كما يشير إلى الشعور بالأسف والذنب نتيجة الفشل في تحقيقها.

٣- تنظيم الذات في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية:

يرجع ظهور منحى تنظيم الذات بشكل أساسي إلى باندورا Bandura في ضوء نظريته المعرفية الاجتماعية. وفسر باندورا تنظيم الذات بأنه الموقف الذي يكون فيه الفرد هو أساس العملية المعرفية؛ بحيث يحدد أهدافه والوسائل التي تساعده على دعم سلوكه ومعارفه والتي تقوده لتحقيق هذه الأهداف (حمدي سعد، ٢٠١٣: ٤٠٥ De Ridder & De Wit, 2006: 6;).

ويلخص كل من Jakesova et al. (2016: 314)؛ رشيدة الساكر (٢٠١٥: ٤٨)؛ بندر العتيبي (٢٠٠٨: ٢٤) المحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا فيما يلي:

أ. يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها.

ب. أن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

ج. يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية. وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

د. يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة والتي لا يمكن اكتسابها عن طريق الممارسة فقط.

هـ. يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي تؤثر بدورها على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقيمون سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يوجه السلوك.

و. أن كل من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانزمات والأبنية النفسية–العصبية المعقدة؛ حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.

ز. تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية وانفعالية وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة؛ فالأفراد يستجيبون معرفياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، كما أنهم يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي من خلال قدراتهم المعرفية، ويؤثر السلوك بدوره على البيئة وعلى الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية. وهو ما يسمى بمبدأ الحتمية التبادلية.

٤- مهارات التنظيم الذاتي:

يقصد بها المهارات التي يستخدمها الفرد عندما يكون على علم بأنه يستطيع التحكم في أفعاله واتجاهاته واهتماماته تجاه موضوع ما. وتتكون هذه المهارة من المهارات الفرعية الآتية كما حددها حمدي سعد (٢٠١٣: ٤٠٨):

أ. **الالتزام بأداء مهمة علمية معينة:** وهي تأتي نتيجة قرار المتعلم باختيار هذه المهمة -حتى وإن كانت غير ممتعة بالنسبة له- وذلك لأن قراره يجيء نتيجة لوعيه بالموقف التعليمي.

ب. **الاتجاه الإيجابي نحو أداء المهمة العلمية:** وهي عبارة عن إيمان المتعلم بأنه قادر على أداء المهمة بنجاح، فالمتعلم عاقد العزم على أداء المهمة بنجاح معتمدًا على مجهوده وعلى موهبته الطبيعية، أو حتى على مساعدة الآخرين، فهو في هذه الحالة مصمم على نجاح المهمة التي يقوم بها لإيمانه بقدرته على أدائها بنجاح.

ج. **السيطرة على الانتباه لمتطلبات المهمة العلمية:** وهي تأتي نتيجة إدراك المتعلم بأنه ينبغي عليه أن يسيطر على مستوى ومركز انتباهه لجميع متطلبات المهمة العلمية والربط بين المتطلبات لأدائها بدقة.

٥- أسس تنظيم الذات:

يحدد Zimmerman (2000: 15)؛ وعيسى سلطان (٢٠١٥: ١٣)؛ ورغدة أحمد (٢٠١٦: ١٢) مجموعة من الأسس التي يحتاج إليها الفرد من أجل تنظيم ذاته، وهي:

أ. **التفكير المسبق:** وتتمثل في العمليات اللازمة للتخطيط كتحديد الأهداف، والأساليب، والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، ومستوى الدافعية الذاتية لدى الفرد.

ب. **ضبط الأداء:** وتتمثل في عمليات يمكن وصفها بأنها نوع من الضبط الذاتي والملاحظة الذاتية المستمرة، أي مراقبة الفرد لأدائه، وتركيز الانتباه على المهمة، مع الأخذ بالاعتبار الظروف المحيطة، والنتائج المترتبة على ذلك الأداء.

ج. **التأمل الذاتي:** ويشير إلى العمليات التي يستخدمها الأفراد لتقييم الأداء بعد إنجاز المهمة، وفيها يتم التركيز على مخرجات التعلم وتقييم الاستراتيجيات المطبقة التي تم استخدامها لتحقيق الأهداف.

٦- الأهمية التربوية للتنظيم الذاتي:

تذكر نبال ناصر (٢٠١٠: ١٧) أن عملية تنظيم الذات تتضمن مجموعة من العمليات التي تمكن الأفراد من تحقيق الأهداف وتجاهل المعيقات التي قد تعترض تحقيقها، كما تؤكد على ضرورة التنشئة المبكرة لتنظيم الذات منذ الطفولة؛ حيث أوضحت نتائج البحوث العلمية إمكانية تطبيق التنظيم الذاتي بفاعلية مع فئات عمرية مختلفة. وأضافت أن عملية تنظيم الذات تتميز- من منطلق ارتباطها بنظرية التعلم الاجتماعي - بأنها عملية متنامية ويمكن تطويرها مع الوقت. ومن الأهمية بمكان تطوير وتنمية قدرة الطلبة على التنظيم الذاتي سواء في المرحلة المدرسية أو الجامعية لما لها من أثر على زيادة الدافعية للتعلم، بالإضافة إلى تحسين التحصيل لدى الطلبة.

كما تطرقت سماح محمد (٢٠١٦: ١٠١) إلى الأهمية التربوية للتنظيم الذاتي حيث ذكرت أن تنمية أبعاد التنظيم الذاتي تصقل المتعلم بالمهارات التالية:

أ. تكسب المتعلم القدرة على التخطيط، والتحكم المعرفي والانفعالي، والتأمل في مخرجات الأداء (سواء كانت إيجابية أو سلبية)؛ مما يسهل للمتعلم اكتساب خبرات التعلم الإيجابية.

ب. تمكن المتعلم من فهم عمليات التعلم ما وراء المعرفية، ومعرفة متطلبات المهام المكلف بها، والوعي بمدى فاعلية استراتيجيات التعلم المستخدمة؛ مما يؤدي إلى أداء ودافعية أفضل في التعلم.

ج. تنمي لدى المتعلم القدرة على التعلم الذاتي، حيث تنمي لديه تحمل المسئولية واتخاذ القرارات كمراقبة الذات وإصدار الأحكام والنقد الذاتي.

٧- خصائص الأفراد المنظمين ذاتيًا:

اتفق Jakesova et al. (2016: 314)؛ وحمدي سعد (٢٠١٣: ٤١٣)؛ ورغدة أحمد (٢٠١٦: ١٢)؛ وسماح محمد (٢٠١٦: ١٠٠) على عدد من الخصائص المميزة للأفراد المنظمين ذاتياً، لعل من أهمها ما يلي:

أ. يجيدون التخطيط من أجل تحقيق أهدافهم.

ب. يتمتعون بالنشاط والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف، ويمتلكون القدرة على معالجة ما يواجههم من صعوبات

ج. قادرون على اختيار بناءات معرفية وسلوكية فعالة، كما أنهم أكثر وعياً باختيار الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية التي تحقق أهدافهم.

د. قادرون على توجيه انتباههم، ودافعيتهم، وانفعالاتهم من أجل تحقيق أهدافهم.

هـ. يجيدون مراقبة ذاتهم وتقييم أدائهم بشكل مستمر، ولديهم توجيه ذاتي في عمل التغذية الراجعة لأنفسهم أثناء الأداء.

و. لديهم معتقدات إيجابية حول قدرتهم على إنجاز المهام المختلفة، مما يجعلهم يشعرون بالإيجابية.

ز. يعلمون جيدًا كيف يهيئون بيئة محيطة بهم تساعدهم على تحقيق أهدافهم، كما يجيدون توليد الأفكار، وحفز المشاعر حتى ينجزوا أهدافهم.

المحور الثاني: فاعلية الذات Self-Efficacy.

١- المفهوم:

يعرف Bandura (1977: 192) فاعلية الذات بأنها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة لتحقيق هذه المهمة. كما يوضح Bandura (1983: 464) أن فاعلية الذات تعد أحد المحددات الهامة للتعلم وهي تعبر عن مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه.

ويرى علاء الشعراوي (٢٠٠٠: ٢٨٩) أن فاعلية الذات تمثل مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز.

ويتفق كل من Joo et al. (2012: 313)؛ ورفقة خليف (٢٠٠٩: ١٣٤) على أن فاعلية الذات تعبر عن ثقة الفرد في قدرته على إنجاز السلوك، وأنها إيمان الفرد بقدرته على تنظيم وانجاز العمل المطلوب.

كذلك يعرفها برهان محمود وماهر تيسير (٢٠١٤: ١٧٧) بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على إتقان مهمة ما وتحقيق نتائج إيجابية، وأنها تشير إلى ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته التي

تساعده في إنجاز مهمات معينة واجتيازها بنجاح، لتحقيق الرضا والتوازن النفسي والاجتماعي.

ويرى حمدي محمد وإيناس سيد (٢٠١٤: ٣١٩) أن فاعلية الذات تعبر عن ثقة الفرد في قدرته على الإنجاز، وأنه فعّال في محيط عمله، ومثابر في أدائه، ولديه قدرة على إدارة ذاته والتحكم في انفعالاته بما يؤدي إلى الحضور الفعال في مجالات الحياة.

ويذكر فتحي الزيات (٢٠٠١: ٥٠١) أن هناك ثمة تداخل بين مصطلحي الكفاءة الذاتية Self-Efficiency، والفاعلية الذاتية Self-Efficacy إلا أنهما يُستخدمان في معظم البحوث والمراجع المتخصصة في السياق نفسه.

وتتفق معه زينب بدر (٢٠١٦: ١٢٠) كما تضيف أن باندورا Bandura قد أشار في كتاباته أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته؛ فالكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما بما يستطيع الفرد عمله بتلك المهارات التي يمتلكها، كما يستطرد أن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية وإما في صورة نمطية.

تأسيساً على ما سبق تعرف الباحثة فاعلية الذات إجرائيًا بأنها ذلك المكون الذي يتضمن ثقة الفرد في قدرته على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف بناءً على ما يمتلكه من قدرات ومهارات، ومعتمدًا على مثابرته أثناء الأداء، ومستفيدًا من خبراته السابقة، مع أخذ خطوات إجرائية للبدء في تحقيق أهدافه.

٢- فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا:

يعتبر مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الأفراد خاصةً من وجهة نظر أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية ورائدها Bandura والتي افترضت أن سلوك الأفراد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادليًا بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي:

- العوامل الذاتية Personal factors.
- والعوامل السلوكية Behavioral factors.
- والعوامل البيئية Environmental factors.

وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal determinism (Bursal,2010 :650).

وتبعاً لهذا النموذج فإن كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، وانفعالية، وبيولوجية) والسلوك تتفاعل جميعها بطريقة متبادلة؛ فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي والذي بدوره يؤثر على البيئة وعلى الحالات المعرفية والانفعالية والفسيولوجية أيضاً. وعلى الرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي، إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو أنها ذات قوى متكافئة (Long, 2016: 25).

وتلعب العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية التبادلية، التابع لنظرية التعلم الاجتماعي، دورًا هامًا، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد الفاعلية الذاتية هنا على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بتلك المهارات التي يمتلكها (ابتسام حدان،٢٠١٥: ٣٢).

كما يشير Bandura إلى أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير فقد تصبح معينات أو معيقات ذاتية وأن إدراك الأفراد لفاعلية الذات يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها، كما تؤثر على كل من المبادأة والمثابرة في الأداء (أحمد يعقوب، ٢٠١٣: ١٥٩).

كذلك يشير Bandura (1997: 15) إلى أن فاعلية الذات عندما تكون مرتفعة أو منخفضة فهي نتاج للبيئة، فعندما تكون الفاعلية مرتفعة والبيئة مناسبة فإن النتائج غالبًا ما تكون ناجحة. وعندما تكون الفاعلية منخفضة والبيئة مناسبة غالبًا ما يصبح الشخص محبطًا؛ لأنه يرى أن الآخرين يؤدون الأعمال الصعبة بالنسبة له بكل نجاح، وعندما يواجه الأشخاص ذوو الفاعلية المرتفعة مواقف بيئية غير ملائمة فإنهم يميلون إلى تكييف أوضاعهم ليغيروا البيئة.

ويتضح من نظرية باندورا أن تعلم الفرد وأعماله تتوقف على الحكم الذي يكونه عن نفسه (لقدرته على تحقيق مهمة ما بنجاح) وهذا الحكم يؤثر حتمًا على نتائج سلوكه مستقبلاً

بالسلب أو الإيجاب، وهذا هو المعنى المتضمن للفاعلية الذاتية (بندر العتيبي، ٢٠٠٨: ٢٤).

٣- توقعات فاعلية الذات:

يرى Bandura (1986: 39) أن فاعلية الذات تتأثر بنمطين من التوقعات هما:

أ. **توقعات الفاعلية Efficacy expectation:** وتعني معتقدات الفرد الذاتية عن قدرته على إنجاز المهام بكفاءة أو عما يستطيع إنجازه، وهي تتعلق بادراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وأن يحدد إلى أي مدى يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

ب. **توقعات النتائج Outcome expectation:** وهي عبارة عن تقييمات خاصة يعطيها الفرد لنفسه عن النتائج التي يحققها أو يسعى إليها. ويشير Bandura إلى أن كلاً من توقعات الفاعلية والتوقعات عن النتائج تعبران عن التقييم الذاتي self evaluation، ويحددان معاً إنجاز السلوك المطلوب.

وأخيراً فإن باندورا قد قدم نظرية متكاملة لفاعلية الذات مؤكداً أنها نتاج لعشرين عاماً من البحث السيكولوجي امتد من ١٩٧٧ حتى ١٩٩٧، وعبر عن فاعلية الذات بأنها قوة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، وأن إدراك الفاعلية الذاتية يسهم في فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي، ومستويات ضبط الذات، والمثابرة من أجل الإنجاز، ونمو الاهتمام في مجالات معينة (السيد محمد، ٢٠٠٥: ٣٧).

٤- أبعاد فاعلية الذات:

حدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تختلف تبعاً لهذه الأبعاد، وهي:

أ. **قدر الفاعلية Magnitude:**

ويقصد به مستوى قوة دوافع الفرد نحو الأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعًا لطبيعة أو صعوبة الموقف. ويتباين قدر الفاعلية بين الأفراد بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة، ومدى تحمل الإجهاد، ومستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب. ومن المهم هنا أن

تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدر من الفاعلية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائمًا وليس أحيانًا، كما يرتبط قدر الفاعلية إيجابياً بالإتقان والدقة والإنتاجية والتنظيم الذاتي في أداء المهام (رشيدة الساكر،٢٠١٥: ٤؛ عبد الله المناحي، ٢٠١٣: ٨٦ ؛ السيد محمد، ٢٠٠٥: ٣٨).

ب. قوة الفاعلية Strength:

ويقصد بالقوة هنا عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة المكلف بها، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جداً أو ضعيف جداً. كما أن الأفراد الذين لديهم قوة الاعتقاد في فاعلية ذواتهم يثابرون في مواجهة أي ضعف قد يحدث في الأداء (محمد مصطفى،٢٠١٥: ٤٩٠؛ أحمد يعقوب،٢٠١٣: ١٥٩؛ السيد محمد، ٢٠٠٥: ٣٨).

ويشير Bandura (1977: 85) إلى أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضي الفاعلية سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها. وتتحدد قوة فاعلية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ومدى ملائمتها للموقف.

جـ. العمومية Generality:

ويقصد بها انتقال فاعلية الذات من موقف ما إلى موقف مشابه، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة. وتختلف درجة العمومية باختلاف درجة تماثل الأنشطة، والخصائص الكيفية للمواقف ومنها خصائص الشخص أو الموقف نفسه محور السلوك (برهان محمود وماهر تيسير،٢٠١٤: ١٨٨؛ Bandura, 1997: 58).

٥- مصادر فاعلية الذات:

حدد باندورا أربعة مصادر لفاعلية الذات، وهي كالتالي:

أ- الإنجازات الأدائية Performance Accomplishments:

وهي تمثل المصدر الأكثر تأثيرًا في فاعلية الذات لدى الفرد؛ لأنه يعتمد أساسًا على الخبرات التي يمتلكها الفرد؛ فالنجاح يرفع توقعات فاعلية الذات بينما الإخفاق المتكرر يخفضها. (Lu, 2016:21 ; Zelenak, 2015: 391)

وبناءً على ذلك يؤكد Bandura (1997: 73) على أن:

- النجاح في الأداء يرفع فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبة العمل.
- يؤدى الإخفاق إلى خفض مستوى فاعلية الذات، خاصة إذا بذل الفرد أقصى طاقاته في إنجازه للعمل المنشود.
- الأعمال التي ينجزها الفرد بنفسه تؤثر إيجابيًا على فاعلية الذات أكثر من تلك التي ينجزها بمساعدة الآخرين.

ب- الخبرات البديلة Vicarious Experiences:

ويقصد بها الخبرات التي يستمدها الأفراد من النماذج الاجتماعية، فرؤية الآخرين الذين يشبهوننا ينجحون يرفع من اعتقادنا بأننا نمتلك القدرات لإنجاز الأنشطة المتطلبة للنجاح، وبنفس الطريقة فإن ملاحظة الآخرين وهم يفشلون بالرغم من بذلهم لمزيد من الجهد يخفض من الحكم الذاتي للفاعلية ويثبط من الهمة. وتعد النمذجة عاملًا مؤثرًا في إدراك فاعلية الذات خاصة عندما يدرك الشخص الملاحظ التشابه بينه وبين النموذج؛ فكلما كان التشابه كبيرًا كلما كانت نجاحات النموذج وإخفاقاته أكثر إقناعًا (هيام صابر،٢٠١٢: ١٥٥).

جـ- الإقناع اللفظي Verbal Persuasion:

يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يعرف بالإقناع الاجتماعي، فالآخرون في بيئة التعلم (المعلمون والوالدان والأقران) يمكنهم إقناع المتعلم لفظيًا بقدرته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليًا حيث يؤخذ صورة الحديث الإيجابي مع الذات (Morrison, 2016: 4).

وبالرغم من محدودية تأثير هذا المصدر إلا أنه في ظل بعض الظروف يمكنه أن يسهم في رفع الفاعلية الذاتية أو خفضها، ويعتمد ذلك على الثقة التي يضعها الفرد في الآخر الذي يقوم بإقناعه؛ فالنصائح التي تصدر عن شخص موثوق به لها تأثير أكبر على فاعلية الذات من تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به. إضافة إلى ذلك فإن الإقناع اللفظي يكون له تأثير أكبر على الفرد كلما كان النشاط الذى يُنصَح بأدائه يمكن القيام به على نحو واقعي دون أن يفوق إمكاناته وقدراته الحقيقية (Lent & Lopez, 2002: 260).

د- الحالة الفسيولوجية والانفعالية Psychological and Physiological State:

ويقصد بها درجة ونوعية الاستثارة التي يخبرها الفرد أثناء انخراطه في النشاط الذي يقوم به، كما تشير إلى العوامل الداخلية التي تنبه الفرد لإمكانية تحقيق أهدافه من عدمها. وتظهر الاستثارة الانفعالية في المواقف الشائكة بصفة عامة التي يبذل فيها الفرد مجهودًا كبيرًا، وهي تمثل أحد مصادر فاعلية الذات؛ فالقلق والضغط يؤثران سلبًا على فاعلية الذات، كما أن الأفراد يعتمدون جزئياً على الاستثارة الفسيولوجية في تقييم فاعليتهم (Lu, 2016:21 ; Zelenak, 2015: 391؛ محمد مصطفى،٢٠١٥: ٤٨٩؛ جابر عبد الحميد،١٩٩٠: ٤٤٥).

٦- خصائص فاعلية الذات:

تأسيساً على ما سبق فإن فاعلية الذات تعد من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك الفرد وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، وهي تمتاز بمجموعة من الخصائص منها:

أ. أنها تعبر عن ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما مع وجود قدر من الاستطاعة سواء العقلية أو النفسية أو الفسيولوجية.

ب. أنها لا تركز على المهارات التي يمتلكها الفرد فقط، ولكن أيضًا على حكم الفرد على ما يستطيع أدائه مع ما يتوفر لديه من مهارات.

ج. أن فاعلية الذات تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.

د. تتحدد فاعلية الذات بعدد من العوامل منها: صعوبة الموقف، ومدى مثابرة الفرد، والجهد المبذول لتحقيق الهدف (رشيدة الساكر، ٢٠١٥: ٤٢؛ Morrison, 2016: 2).

٧- تنظيم الذات وفاعلية الذات:

يرى Jakesova et al. (2016: 314) أن مفهوم تنظيم الذات يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمفاهيم أخرى لعل من أهمها مفهوم فاعلية الذات؛ ذلك لأنهما يعدان العاملان الأساسيان اللذان يؤثران في تحقيق الأهداف إلى حد كبير.

ويضيف Schunk & Zimmerman (2007: 9) أن الأسس النظرية لمفهوم تنظيم الذات ترجع إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي تؤكد على الحتمية التبادلية بين الفرد والبيئة

والسلوك؛ حيث تشير إلى محاولة الفرد لضبط سلوكه على الرغم من تأثره بالبيئة المحيطة. الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال عاملين رئيسيين وهما تنظيم الذات، وفاعلية الذات.

وتتفق معه نبال ناصر (٢٠١٠: ١٩) وتضيف أنه تأكيداً للبعد النظري لمفهوم تنظيم الذات والحتمية التبادلية بين الفرد وسلوكه والبيئة المحيطة به، فإن الفرد إذا قام بتحديد أهداف معينة تمتاز بنوع من التحدي وقام بتحقيقها بجهده الذاتي، فإن فاعليته الذاتية ودافعيته سوف تزداد لوضع أهداف جديدة قد تكون أكثر تحدٍ. وبهذه الآلية فإن الأفراد الذين يمتازون بمستوى مرتفع من فاعلية الذات فإنهم سوف يحققون مستويات مرتفعة من تنظيم الذات، ومن المتوقع أنهم يعتقدون أن باستطاعتهم أن يؤثروا بشكل كبير في بيئتهم أكثر من تحكم البيئة بهم وبسلوكهم.

ويتفق معها(Lavasani et al. (2011: 558 في أن تنظيم الذات يساعد على زيادة الشعور بمستويات أعلى من فاعلية الذات.

كما يوضح Pintrich (2004: 386) أن تنظيم الذات يتضمن وضع الأهداف وإدارة الوقت وإدارة البيئة والحفاظ على الانتباه والتركيز وفاعلية الذات. ويضيف أن التنظيم الذاتي يتضمن ما يسمى بالتنظيم الدافعي؛ أي تنظيم المعتقدات المتباينة للدافعية عند الفرد كالمعتقد الدافعي المرتبط بفاعلية الذات.

إضافةً إلى ذلك فقد أثبتت العديد من البحوث والدراسات النفسية وجود ارتباط إيجابي بين تنظيم الذات وفاعلية الذات مثل دراسة Jakesova et al. (2015) ودراسة Brown, Peterson & Yao (2016) ودراسة Mueller & Seufert (2018) ودراسة عبد الله المناحي (٢٠١٣)؛ ومنى عبد الرحمن (٢٠١٣)؛ وجيهان محمود (٢٠١٨).

تأسيسًا على ما سبق فإن الارتباط بين مفهومي تنظيم الذات وفاعلية الذات يبدو واضحًا, الأمر الذي يدعم افتراض الباحثة الحالية بإمكانية تحسين مهارات تنظيم الذات، ومستويات فاعلية الذات لدى أفراد العينة من المراهقين من خلال البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة.

المحور الثالث: الإرشاد المعرفي السلوكي.

١- مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:

يُعد الإرشاد المعرفي السلوكي أحد الاتجاهات الإرشادية التي تعتمد على الدمج بين العلاج المعرفي بفنياته المتعددة والعلاج السلوكي بما يتضمنه من فنيات، كما يعمد الإرشاد المعرفي السلوكي إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد؛ إذ يتعامل معها معرفيًا وانفعاليًا وسلوكيًا (محمد عبد الله، ٢٠١٦: ١٤٩).

ويعرف Lipsey et al. (2001: 145) الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه طريقة إرشادية صممت لتصحيح أنماط التفكير من خلال مجموعة من التدريبات المنظمة التي تهدف إلى تعديل البناء المعرفي للفرد.

ويعرفه حمدي شاكر (٢٠٠٤: ٣١٨) بأنه عملية إرشادية تعليمية تربوية يتم من خلالها تعديل السلوك عن طريق إحداث تغيير في أساليب المتعلمين الإدراكية والاجتماعية وتعليمهم نماذج سلوكية جديدة سوية.

كما يعرف عادل عبد الله (٢٠٠٠: ٢٣) الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه مجموعة المبادئ والإجراءات التي تشترك في افتراض أن العمليات المعرفية تؤثر في السلوك، وأن هذه العمليات يمكن تعديلها من خلال الفنيات المعرفية السلوكية.

ويعرف محمد محروس الشناوي (١٩٩٤: ١٣٩) الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه إرشاد يرتكز على تغيير التعليمات الذاتية لدى المسترشد، الأمر الذي يساعد على تعديل سلوك وانفعالات المسترشد غير التوافقية إلى سلوك وانفعالات توافقية.

ويوضح أسامة فاروق (٢٠١٤: ٤٣) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى التدريب على الملاحظة المستمرة للذات، وتفعيل دور المراقبة الذاتية للسلوك غير التكيفي، والتدريب على خطوات حل المشكلات واتخاذ القرار.

وتضيف هبة جابر (٢٠١٢: ٢١) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يعد أحد المداخل الإرشادية الحديثة التي تهتم بالربط بين التفكير والانفعال والسلوك، على افتراض أن تعديل السلوك يعتمد على تعديل البنية المعرفية المضطربة لدى الفرد أي تعديل أساليب التفكير، كما أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهتم بمشاعر الفرد ومدركاته وخبراته السابقة، وهو أسلوب إرشادي مرن يستخدم داخل المنزل والمدرسة، ويصلح للأطفال والمراهقين والراشدين.

ويقوم الافتراض الأساسي للإرشاد المعرفي السلوكي على أن المعارف تؤثر على الانفعالات والسلوك؛ فالفرد يستجيب للتمثيلات المعرفية للأحداث أكثر من استجابته للأحداث نفسها، وأن الفرد لديه القدرة على التخلص من سوء التكيف المعرفي، الذي يؤدي بدوره إلى سوء التكيف بصفة عامة، وتنتج عنه سلوكيات انهزامية. ومن خلال الاستراتيجيات المختلفة للإرشاد المعرفي السلوكي يمكن اكساب الفرد مهارات تعديل السلوك، وتوليد أفكار إيجابية، وبناء الثقة بالكفاءة الذاتية، والتخلص من الأفكار اللاعقلانية والاتجاهات المختلة وظيفيًا والاتجاهات الانهزامية، ومن ثم يحقق الفرد أعلى مستويات التوافق النفسي (عطاف محمود، ٢٠١١: ٥٨).

ويضيف راشد على (٢٠٠٥: ٢٢٤) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى تعديل السلوك اعتمادًا على الافتراض بأن الانفعال والسلوك يتحددان بدرجة كبيرة من خلال أفكار ومعتقدات الإنسان تجاه العالم المحيط به، وبالتالي فإن الإرشاد المعرفي السلوكي يركز على مساعدة الأفراد على مراقبة وضبط الأفكار والمعتقدات غير السوية والخاطئة لاستبدالها أو تعديلها لتكون أكثر واقعية وبالتالي يكون تفاعلها وتأثيرها على الانفعال والسلوك أكثر إيجابية.

ويتفق كل من محمود إبراهيم (٢٠٠٩: ١٧٢) وحمدي شاكر (٢٠٠٤: ٣٢٠) على أن الإرشاد المعرفي السلوكي يقوم على عدد من المفاهيم، هي:

- أن الأفكار والسلوك والانفعالات تتفاعل جميعًا فيما بينها.
- أن للإرشاد المعرفي السلوكي أثر ملموس في تغيير أنماط التفكير اللاعقلانية، وإحداث تغيرات جوهرية في السلوك والانفعالات.
- أن الإنسان لديه استعداد فطرى للتفكير المنطقي، ولديه القدرة على ضبط الذات.
- أن الإنسان هو الذي يصنع عالمه بيده وهو المسئول عن المشكلات التي يعاني منها.

٢- أسس ومبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي:

يوضح Scott & Beck (2008: 637) ؛ Beck, Liese & Najavits (2005:482) المبادئ العامة للإرشاد المعرفي السلوكي على النحو التالي:

أ. أن العمليات المعرفية للفرد تكون على متصل يمتد من السوية إلى اللاسوية.

ب. أن تفسير الأفراد للأحداث والخبرات يسهم في تنشيط البناء المعرفي لديهم المرتبط بالمعتقدات الخاطئة والمخططات المعرفية.

ج. تعمل الأحداث الخارجية أو المثيرات الداخلية على تشويه خبرات الفرد مما يؤدي إلى أخطاء في التفكير كالتعميمات الخاطئة.

د. تُستَمد الفنيات الإرشادية في العلاج المعرفي السلوكي من أطر نظرية تستند على البحوث النظرية والتجريبية.

هـ. أن التعديل المعرفي هو المدخل الرئيسي للتعديل السلوكي.

و. ينبغي أن تقدم الفنيات الإرشادية للمسترشد في تتابع منطقي يثرى معلوماته عن العمليات المعرفية.

ز. أن تستهدف العملية الإرشادية في الإرشاد المعرفي السلوكي فهم طبيعة المشكلة لدى المسترشد، وتحديد أسلوب التعامل معها، وتزويد المسترشد بالاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع مثل هذه المشكلات فيما بعد.

ح. أن تركز الجلسات الإرشادية على الحاضر، وعلى المشكلات الحالية للعميل.

ط. أن ينطوي الإرشاد المعرفي السلوكي على جانب تربوي يمد العميل بطرق التعامل مع المشكلات، والتماس أساليب التفكير التي تساعده على مواجهة المشكلات بأساليب مختلفة، وتدرب العميل على الاعتماد على الذات من خلال أداء الواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة.

كذلك يحدد عادل عبد الله (٢٠٠٠: ٢٣) أسس ومبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي فيما يلي:

أ. أن المرشد والمسترشد يعملان معًا في تقييم المشكلات والتوصل إلى حلول.

ب. أن للمعرفة دورًا أساسي في معظم التعلم الإنساني.

ج. أن المعرفة والوجدان والسلوك تربطهم علاقة متبادلة على نحو سببي.

د. أن الاتجاهات والتوقعات والعزو والأنشطة المعرفية الأخرى لها دور أساسي في إنتاج وفهم كل من السلوك وتأثيرات الإرشاد والتنبؤ بهما.

هـ. أن العمليات المعرفية تندمج معًا في نماذج سلوكية.

٣- المراحل الأساسية للإرشاد المعرفي السلوكي:

يتفق كل من محمد عيد (٢٠١٤: ٢٠٦)، وعادل عبد الله (٢٠٠٠: ٧٦)، ومفتاح عبد العزيز (٢٠٠١: ٥٨) على أن الإرشاد المعرفي السلوكي ينطوي على العديد من الفنيات مثل حل المشكلات والتعليمات الذاتية ومهارات التعامل السليم، وكلها فنيات ترتكز على تعديل الاستراتيجيات المعرفية للعميل كوسيلة لتعديل سلوكه. وتتم عملية الإرشاد المعرفي السلوكي في ثلاث مراحل أساسية هي:

أ. **مرحلة الملاحظة الذاتية:** وتؤدى هذه المرحلة إلى أبنية معرفية جديدة تسمح للمسترشد بأن ينظر إلى مشكلاته بشكل مختلف يعطي له إحساس بالتفهم والضبط والأمل اللازم لإجراءات التعديل السلوكي.

ب. **مرحلة الأفكار والسلوكيات غير الملائمة:** وفيها يدرك المسترشد أن ما يردده مع نفسه من أحاديث ذاتية يجب أن تعمل على توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع سلوكياته غير المتوافقة المراد تغييرها.

ج. **مرحلة تطوير الجوانب المعرفية المتصلة بتعديل السلوك:** والتي يقوم فيها المسترشد بسلوكيات المواجهة على أساس يومي.

بناءً على ذلك فإن الفكرة الرئيسية للعلاج المعرفي السلوكي تتمثل في أن الاستجابات السلوكية والوجدانية للفرد تتأثر كثيرًا بمعارفه وأفكاره التي تحدد الكيفية التي يستقبل بها الأشياء ويدركها. بمعنى، أنه ليس الموقف في حد ذاته، ولكن مدركات الفرد وتوقعاته وتفسيراته (التقييم المعرفي) للموقف هي المسئولة عن وجدانياته (هوفمان، ٢٠١٢: ١٧).

٤- فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي:

يتضمن الإرشاد المعرفي السلوكي العديد من الفنيات، وذلك على النحو التالي:

- **فنية انعكاس الذات:** ويقصد بها التعبير عن الانفعالات والأفكار المرتبطة بها.
- **التساؤل:** ويقصد به تحديد وإعادة تقويم الأفكار والمعتقدات كخطوة من خطوات التغيير المعرفي.
- **المناقشة والحوار:** يقصد به مشاركة أفراد المجموعة في المناقشة والحوار؛ من أجل تصحيح الأفكار الخاطئة، وتحقيق المشاركة الوجدانية بين أفراد العينة.

- **المحاضرة:** حيث تقدم الباحثة المفاهيم والأمثلة والتوضيحات والأنشطة المتضمنة بالبرنامج.
- **التعزيز:** ويستخدم لتشجيع التلاميذ على المشاركة في البرنامج، والتعبير عن الأفكار والانفعالات (نعيمة جمال، ٢٠١١: ١٢٩).
- **النمذجة:** يقصد بها تعديل سلوك الفرد عن طريق ملاحظته لسلوك الآخرين وتقليدهم.
- **الإفاضة بالواقع:** ويقصد بها مواجهة المواقف السلبية والمخيفة بشكل مباشر وعدم تجنبها (محمد مقداد وصالح اليامي ، ٢٠١٢: ٥٢).
- **التدريب على حل المشكلات:** ويقصد به تعليم الطلاب مهارات حل المشكلة، والاعتراف بالمشكلة، وتحديدها وادراكها، واقتراح الحلول الممكنة واختيار أفضلها، والتحقق من الحل الذي تم اختياره.
- **إيقاف التفكير اللاعقلاني:** ويقصد به حث الطالب على وقف الانفعالات غير السوية التي تحول دون تنظيم ذاته والشعور بفاعليته الذاتية.
- **التدريب التوكيدي:** ويقصد به تدريب الطالب على تقوية الذات وتنظيمها وتمثيل الدور من أجل تعلم سلوك جديد.
- **الإقناع اللفظي:** ويقصد به تعديل الأنماط السلوكية اللاسوية والأفكار اللاعقلانية باستخدام الحجة والدليل والإقناع.
- **التدرج في تعديل السلوك:** وهو عملية تعليمية مستمرة لإكساب الفرد السلوك المرغوب وتعديل أفكاره (محمود إبراهيم، ٢٠٠٩: ١٧٣).
- **التحصين التدريجي:** ويقصد به تعريض الفرد للموقف الذي يسبب له الارتباك بشكل متدرج وهو في حالة استرخاء حتى لا تنتج الاستجابة المضطربة، ثم يستمر التعرض للمثيرات المتدرجة في الشدة حتى يتم الوصول إلى عدم استثارتها للاستجابة المضطربة.
- **الاسترخاء :** وهو أحد الفنيات السلوكية المعروفة ويقصد به حالة الهدوء التي تكف من القلق والتوتر.
- **التعليم الذاتي:** ويقصد به التعرف على الأفكار السلبية (المسببة لضعف الثقة بالنفس) واستبدالها بتعبيرات ذاتية إيجابية؛ حتى يتيقن الطالب أن المشكلة التي

يعانيها هي بسبب تفسيره وتأويله للمواقف التي يتعرض لها، وأيضًا نتيجة لأحاديث الذات السلبية لديه "الحوار الداخلي السلبي" ومن ثم ينبغي استبدالها بأحاديث ذات إيجابية ومنطقية.

- **الواجب المنزلي:** وهو الأنشطة التي تكلف بها الباحثة أفراد المجموعة التجريبية بالقيام بها، ويتم تحديد الواجب المنزلي في نهاية كل جلسة على أن يكون متسقًا مع موضوع الجلسات وأهدافها (عطاف محمود، ٢٠١١: ٥٩).
- **لعب الدور:** وفيها يتم تمثيل سلوك أو موقف اجتماعي معين كما لو أنه يحدث بالفعل، ويقوم المعالج بدور الطرف الآخر من التفاعل والحوار والمناقشة. ويتكرر لعب الدور حتى يتم تعلم السلوك المرغوب.
- **تحديد الأفكار التلقائية وتصحيحها:** يقصد بها التدريب على إدراك الأفكار التلقائية التي تؤثر سلبًا على التلاميذ والتعرف عليها والعمل على تصحيحها.
- **الأسئلة السقراطية والاكتشاف الموجه:** وفيها تقوم الباحثة بطرح الأسئلة السقراطية طيلة الجلسات الإرشادية؛ بهدف جمع المعلومات عن التلاميذ، إلى جانب تثقيفهم حول النموذج المعرفي وما يفيدهم في تحسين فاعليتهم الذاتية وتنظيمهم لذواتهم.
- **المراقبة الذاتية:** ويقصد بها قيام الفرد بملاحظة وتسجيل ما يقوم به. وهي طريقة تؤدي إلى انخفاض معدل تكرار السلوكيات غير المرغوب فيها، وتقدم أدلة تحد من ميل الفرد إلى تذكر فشله بدلًا من تذكر نجاحاته.
- **التعريض:** ويقصد به تعريض الفرد للمواقف التي تسبب له ضعف الثقة بالنفس (أسامة فاروق، ٢٠١٤: ٧٢).

سابعاً: دراسات سابقة.

تنقسم الدراسات السابقة للدراسة الحالية إلى عدة محاور كالتالي:

المحور الأول: دراسات تناولت فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية مهارات ضبط الذات.

المحور الثاني: دراسات تناولت فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية فاعلية الذات.

المحور الثالث: دراسات تناولت الربط بين تنظيم الذات وفاعلية الذات.

وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية مهارات ضبط الذات.

١- دراسة Cleary & Zimmerman (2004) بعنوان "برنامج لتمكين الضبط الذاتي: برنامج مدرسي لتعزيز تنظيم الذات ودافعية تعلم الطلاب".

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات تنظيم الذات ودافعية التعلم لدى الطلاب المراهقين من خلال برنامج يعتمد على النمذجة المعرفية والتدريب المعرفي؛ تكون البرنامج من ثمان جلسات، مدة كل منها ٣٥ دقيقة؛ حيث تضمنت جلسات البرنامج تدريب الطلاب على وضع أهداف للتعلم، وتنمية مهارات تنظيم الذات، والتدريب على حل المشكلات وتحديد وتطبيق الاستراتيجيات الخاصة بذلك. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم في تمكين الطلاب المراهقين من مهارات التنظيم الذاتي من أجل تعلم أكثر إيجابية وتحفيزًا للذات.

٢- دراسة جهاد تركي (٢٠٠٤) بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصفي"

هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي من خلال برنامج معرفي سلوكي، واستكشاف أثر ذلك على سلوكهم الصفي. تكونت عينة الدراسة من ٤٠ تلميذًا وتلميذةً مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). وتلقى أفراد المجموعة التجريبية فقط برنامجًا معرفي سلوكي مكون من ١٨ جلسة مدة كل منها (٤٥-٥٠) دقيقة ولمدة تسعة أسابيع. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٣- دراسة ولاء بدوي (٢٠١٣) بعنوان "فعالية العلاج المعرفي السلوكي لتحسين التنظيم الذاتي ونوعية الحياة لدى عينة من مرضى الصرع".

هدفت الدراسة إلى تحسين التنظيم الذاتي ونوعية الحياة لدى عينة من مرضى الصرع من خلال برنامج معرفي سلوكي معتمدًا على نظريات العلاج المعرفي عند بيك و اليس.

تكونت عينة الدراسة من عشرين مريض موزعين بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) وتم تقديم البرنامج المكون من ١٢ جلسة؛ بواقع جلسة واحدة أسبوعيًا إلى المجموعة التجريبية فقط، كما استخدمت الدراسة مقياس التنظيم الذاتي من إعداد Dilorio et al., 2003 ترجمة وإعادة تقنين الباحثة. وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين التنظيم الذاتي ونوعية الحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية واستمرار التحسن بعد انتهاء تطبيق البرنامج وفي فترة المتابعة.

٤- دراسة محمد سالم (٢٠١٦) بعنوان "فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات في التخفيف من حدة أعراض الاكتئاب لدى عينة من المراهقين".

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات تنظيم الذات من أجل التخفيف من حدة أعراض الاكتئاب لدى عينة من المراهقين وذلك من خلال برنامج معرفي سلوكي. تكونت عينة الدراسة من ٤٠ مراهقًا ومراهقة، امتدت أعمارهم من ١٦ إلى ٢٠ عامًا، مقسمين إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس بيك للاكتئاب (الصورة المختصرة)، وقائمة تنظيم الذات (SR)، وتم التحقق من مناسبتهما للثقافة السعودية، والتأكد من كفاءتهما السيكومترية، بالإضافة إلى البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي. وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي القائم على تنمية مهارات تنظيم الذات في تخفيف حدة الاكتئاب، حيث أوضحت النتائج تطوير مهارات تنظيم الذات، وتحسن الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين والمراهقات مما أدى بدوره إلى تخفيف حدة الاكتئاب لديهم.

٥- دراسة خالد أحمد (٢٠١٧) بعنوان "فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية".

هدفت الدراسة إلى تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم من الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠ تلميذًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة). واستخدمت الدراسة مقياس مهارات تنظيم الذات من إعداد تركي (٢٠٠٤)، كما تم بناء برنامج معرفي سلوكي مكون من أحد عشر جلسة مدة كل منها ٩٠ دقيقة ولمدة خمسة أسابيع. وقد أسفرت نتائج

الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات تنظيم الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: دراسات تناولت فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية فاعلية الذات.

١- دراسة هيثم سلطي (٢٠٠٨) بعنوان "أثر برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي في خفض تعاطي المذيبات الطيارة وتحسين فعالية الذات لدى الأطفال المتعاطين (١٣-١٦) سنة".

هدفت الدراسة إلى تحسين الفاعلية الذاتية لدى الأطفال المتعاطين من خلال برنامج إرشادي جمعي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية. تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلًا من الأطفال المعرضين للخطر الذين نفذت معهم مؤسسة كويست سكوب برامجها التنموية، والذين تراوحت أعمارهم بين ١٣-١٦ سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). استخدمت الدراسة مقياس الفعالية الذاتية إعداد .Sherer et al وتعريب الجبور (٢٠٠٢)، كما اعتمدت الدراسة على برنامج إرشادي معرفي سلوكي قُدِم إلى أفراد المجموعة التجريبية واشتمل على ١٦ جلسة بمعدل جلستين أسبوعيًا، مدة الجلسة ٤٥-٦٠ دقيقة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى التعاطي، وتحسسين فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٢- دراسة أميرة محمد ومحمد نجيب الصبوة وأحمد السيد (٢٠١٤) بعنوان "العلاج المعرفي السلوكي لعينة من حالات الرهاب الاجتماعي عن طريق تنمية فعالية الذات".

هدفت الدراسة إلى تحسين فاعلية الذات لدى مرضى الرهاب الاجتماعي، وكذلك تخفيف حدة الاضطراب لديهم. اشتملت عينة الدراسة على ١٢ مريضًا للرهاب الاجتماعي تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، حيث تم تطبيق برنامج معرفي سلوكي على أفراد المجموعة التجريبية، تكون البرنامج من ١٢ جلسة، بواقع جلسة أسبوعيًا. كما استخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات إعداد الباحثين، والذي أكدت قياساته القبلية والبعدية فاعلية البرنامج المستخدم مع أفراد العينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة.

٣- دراسة محمد عبد الله (٢٠١٦) بعنوان "برنامج معرفي سلوكي لتنمية فاعلية الذات وحرية الاختيار لدى عينة من طلاب الجامعة المبتكرين".

هدفت الدراسة إلى تنمية فاعلية الذات وحرية الاختيار لدى عينة من طلاب الجامعة المبتكرين من خلال برنامج معرفي سلوكي. تكونت عينة الدراسة من ١٦ طالبًا وطالبةً بالفرقة الرابعة بكلية الحاسبات والمعلومات مقسمين إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية وضابطة). واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات إعداد هويده حنفي (٢٠١٣)، كما استخدمت الدراسة البرنامج المعرفي السلوكي الذي ثَبُت فاعليته في تنمية فاعلية الذات وحرية الاختيار لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيقه وخلال فترة المتابعة.

٤- دراسة فاطمة سعيد أحمد (٢٠١٦) بعنوان "فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وفعالية الذات لدى المرأة حديثة الزواج".

هدفت الدراسة إلى تحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وفاعلية الذات لدى المرأة حديثة الزواج. اشتملت عينة الدراسة على ٢٠ سيدة من المتزوجات حديثًا تراوحت أعمارهن بين ٢٩- ٣٤ سنة. واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات من إعداد العدل (٢٠٠١)، كما استخدمت برنامج إرشادي معرفي سلوكي تكون من ١٩ جلسة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، مدة كل جلسة ٦٠ دقيقة. وانتهت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٥- دراسة حسام محمد (٢٠١٧) بعنوان "فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى الطالب المعلم".

هدفت الدراسة إلى تنمية فاعلية الذات وقياس أثر ذلك على قلق التدريس لدى الطالب المعلم من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي. تكونت عينة الدراسة من ١٦ طالبًا معلمًا بالفرقة الثالثة، بكلية التربية جامعة بورسعيد بمتوسط عمرى قدره ٢٠,٦٤ وانحراف معياري قدره ٠,٤٨٣، واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات إعداد هويدة حنفي (٢٠١٣)، والبرنامج الإرشادي المكون من ٢٤ جلسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين فاعلية الذات عقب تطبيقه وخلال فترة المتابعة التي استغرقت ثلاثة أشهر.

٦- دراسة عبير حسن وسربناس ربيع (٢٠١٧) بعنوان "فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف ذوات صعوبات التعلم".

هدفت الدراسة إلى خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسين الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بجامعة الطائف من خلال برنامج معرفي سلوكي. تكونت عينة الدراسة من ١٢ طالبة من ذوات التعلم تراوحت أعمارهن بين (٢١- ٢٣) عامًا، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)؛ حيث تم تقديم البرنامج إلى أفراد المجموعة التجريبية واستغرق تقديمه ثمانية أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، ومدة كل جلسة ٥٠ دقيقة، كما استخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد الباحثين بغرض القياسات القبلية والبعدية. وأسفرت نتائج الدراسة عن خفض حدة التسويف الأكاديمي وتحسن كل من الدافعية للإنجاز الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية لدي طالبات المجموعة التجريبية عقب التدريب مباشرة وخلال فترة المتابعة.

المحور الثالث: دراسات تناولت الربط بين تنظيم الذات وفاعلية الذات.

١- دراسة عبد الله المناحي (٢٠١٣) بعنوان استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات لكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، وإمكانية التنبؤ بالدافع للإنجاز وفاعلية الذات من خلال تلك الاستراتيجيات، ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور- إناث) في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٥ طالبًا و١٢٥ طالبةً من الدارسين بالمستويين الثالث والرابع بكلية التربية جامعة الملك سعود، واستخدمت الدراسة مقياس التنظيم الذاتي (إعداد النقيب، ٢٠٠٧)، ومقياس فاعلية الذات (إعداد خطاب، ٢٠١١)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود ارتباط دال إيجابي بين استراتيجيات التنظيم الذاتي وكل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات، كما

أوضحت نتائج الدراسة أن متغير استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم متغير قادر على التنبؤ بكل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى الطلاب.

٢- دراسة منى عبد الرحمن (٢٠١٣) بعنوان "الكفاءة الذاتية الأكاديمية و التنظيم الذاتي للتعلم لدى ذوات صعوبات التعلم القراءة والعاديات بالمرحلة المتوسطة".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة (المتفوقات وغير المتفوقات عقليًا) وأقرانهن من العاديات، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة المتفوقات عقليًا وأقرانهن ذوات صعوبات تعلم القراءة غير المتفوقات. تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من ٣٠١ طالبة من طالبات الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة المسجلات في المدارس الحكومية بمدينة الطائف. واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (إعداد الباحثة)، ومقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم (إعداد: Purdie، وتعريب الجراح، ٢٠١٠). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة (المتفوقات وغير المتفوقات عقليًا) وأقرانهن من العاديات لصالح العاديات ، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة (المتفوقات وغير المتفوقات عقليًا) وأقرانهن من العاديات لصالح العاديات، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة المتفوقات عقليًا وأقرانهن ذوات صعوبات تعلم القراءة غير المتفوقات لصالح المتفوقات عقليًا ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة المتفوقات عقليًا وأقرانهن ذوات صعوبات تعلم القراءة غير المتفوقات لصالح المتفوقات عقليًا.

٣- دراسة Jakesova et al. (2015) بعنوان "تنظيم الذات وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة التشيك".

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تنظيم الذات وفاعلية الذات لدي عينة قوامها ١٢٤٤ من طلاب الجامعة الذكور والإناث، واستخدمت الدراسة النسخة

التشيكية من استبيان تنظيم الذات the Self-Regulation Questionnaire (SRQ) من إعداد Brown, Miller, & Lawendowski (1999) ، كما استخدمت الدراسة استبيان فاعلية الذات the Self-Efficacy Questionnaire (SEQ) من إعداد Jakesova(2014) . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباطًا طرديًا دالًا إحصائيًا بين كل من تنظيم الذات وفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

٤- دراسة Brown et al. (2016) بعنوان "تصورات الطلاب عن التغذية الراجعة وأثرها على تنظيم الذات، وفاعلية الذات، والتحصيل الأكاديمي".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات الطلاب عن الهدف من التغذية الراجعة ودورها، ومدى علاقة هذه التصورات بتنظيمهم لذواتهم، وفاعلية ذواتهم وكذلك تحصيلهم الأكاديمي. قامت الدراسة على عينة قوامها ٢٧٨ طالبًا جامعيًا. واعتمدت الدراسة على مقياس تنظيم الذات من إعداد Pintrich (1991) ، ومقياس فاعلية الذات من إعداد Midgley et al. (2000). وقد أوضحت نتائج الدراسة أن تصور أفراد العينة عن وجود تغذية راجعة يعزز مستوى تنظيم الذات وفاعلية الذات لديهم.

٥- دراسة Mueller & Seufert (2018) بعنوان "أثر الحث على تنظيم الذات في مجال تعلم الوسائط المتعددة على كل من أداء التعلم وفعالية الذات"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إمكانية حدوث تغير في أداء التعلم للمتعلمين، وكذلك تصورهم عن فاعليتهم الذاتية من خلال حثهم على تنظيم ذواتهم خلال عدة جلسات تعليمية. قامت الدراسة على عينة من الطلاب عددهم ٥٢ طالبًا وطالبةً، متوسط عمر أفراد العينة ٢٠,٤٢ عامًا، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تتلقى مقومات تنظيم الذات من خلال محفزات معرفية وما وراء المعرفية، والأخرى ضابطة لم تخضع لأي تدخل تجريبي. وتم قياس فاعلية الذات قبل وأثناء وبعد كل جلسة من خلال مقياس Pintric et al., 1993 بينما تم قياس أداء التعلم في نهاية كل جلسة فقط. وقد أوضحت نتائج الدراسة تفوق الطلاب الذين تم حثهم على تنظيم ذواتهم في قياسات فاعلية الذات بوجه عام، وكذلك في تصورهم عن مستوى فاعلية الذات لديهم بعد الجلسة الثانية، مقارنةً بالطلاب الذين لم يتم حثهم على تنظيم ذواتهم؛ مما يدعم الارتباط الإيجابي بين تنظيم الذات والفاعلية الذاتية.

٦- **دراسة جيهان محمود (٢٠١٨) بعنوان "دراسة مقارنة لمستوى طالبات قسم الطفولة المبكرة في مهارتي التنظيم الذاتي وفعالية الذات الأكاديمية وعلاقتهما بمهارات التفكير ما وراء المعرفي"**

هدفت الدراسة إلى مقارنة مستوى طالبات قسم الطفولة المبكرة في مهارات تنظيم الذات وفاعلية الذات الأكاديمية، وعلاقتهما بمهارات التفكير ما وراء المعرفي بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبة بالمستوى الثامن. واستخدمت الدراسة مقياس مهارات التنظيم الذاتي من إعداد Zajacova et al., 2005 وترجمة الباحثة، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية لطالبات الجامعة من إعداد Zajacova et al., 2006 وترجمة الباحثة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين مهارتي التنظيم الذاتي وفاعلية الذات الأكاديمية. كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مهارتي التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة في اتجاه مهارات التنظيم الذاتي. وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين مهارتي فاعلية الذات الأكاديمية وما وراء المعرفة في اتجاه مهارة فاعلية الذات الأكاديمية.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة**:

يمكن تلخيص ما جاءت به الدراسات السابق عرضها في النقاط التالية:

١- أكدت الدراسات السابق عرضها على فاعلية المنحى المعرفي السلوكي في تحسين مهارات الضبط الذاتي كما في دراسة Cleary & Zimmerman (2004)؛ ودراسة جهاد تركي (٢٠٠٤)؛ وولاء بدوي (٢٠١٣)؛ ومحمد سالم (٢٠١٦)؛ وخالد أحمد (٢٠١٧). الأمر الذي يتفق مع هدف الدراسة الحالية في استخدام الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية ضبط الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

٢- اتفقت الدراسات السابق عرضها على فاعلية المنحى المعرفي السلوكي في تنمية فاعلية الذات كما في دراسة هيثم سلطي (٢٠٠٨)؛ وأميرة محمد وآخرون (٢٠١٤)؛ ومحمد عبد الله (٢٠١٦)؛ وفاطمة سعيد (٢٠١٦)؛ وحسام محمد (٢٠١٧)؛ وعبير حسن وسربناس ربيع (٢٠١٧). وهو ما يتفق مع هدف الدراسة الحالية في استخدام الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

٣- تناولت الدراسات السابق عرضها العلاقة بين مفهومي الدراسة الحالية (تنظيم الذات وفاعلية الذات) وأوضحت جميعها وجود ارتباط إيجابي دال بين كلا المفهومين مثل دراسة عبد الله المناحي (٢٠١٣)؛ وجيهان محمود (٢٠١٨)، ودراسة Mueller & Seufert (2018)؛ Jakesova et al. (2015) ؛ Brown et al. (2016) ، ودراسة منى عبد الرحمن (٢٠١٣). كما أوضحت دراسة عبد الله المناحي (٢٠١٣) أن تنظيم الذات يعد عاملًا منبئًا لفاعلية الذات.

٤- أوضحت الدراسات ارتباط كلا من مفهومي الدراسة الحالية (تنظيم الذات وفاعلية الذات) ببعض المتغيرات النفسية؛ كالتغذية الراجعة كما في دراسة Brown et al. (2016)، ومهارات التفكير ما وراء المعرفي كما في دراسة جيهان محمود (٢٠١٨)، والتحصيل الأكاديمي كما في دراسة عبد الله المناحي (٢٠١٣)، ودراسة Brown et al. (2016).

٥- تباينت العينات التي قامت عليها الدراسات السابقة من حيث الفئة العمرية، في حين اتفقت بعض الدراسات مع عينة الدراسة الحالية (المراهقين) مثل دراسة منى عبد الرحمن (٢٠١٣)؛ ومحمد سالم (٢٠١٦)؛ وهيثم سلطي (٢٠٠٨)؛ ودراسة Cleary & Zimmerman (2004)

٦- يتضح مما سبق أنه لا توجد دراسات _في حدود علم الباحثة_ استهدفت تنمية التنظيم الذاتي وفاعلية الذات لدى المراهقين من خلال الإرشاد المعرفي السلوكي، على الرغم من فاعلية ذلك المنحى الإرشادي في تنميه كلا المفهومين (التنظيم الذاتي وفاعلية الذات)، وعلى الرغم من ارتباط المفهومين إيجابيًا ببعضهما، وحاجة المراهقين إليهما بهذه المرحلة العمرية الحرجة؛ الأمر الذي يدعم أهمية الدراسة الحالية.

ثامنًا: فروض الدراسة.

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج على مقياس تنظيم الذات لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد فترة المتابعة على مقياس تنظيم الذات.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج على مقياس فاعلية الذات لصالح التطبيق البعدي.

٥- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس فاعلية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد فترة المتابعة على مقياس فاعلية الذات.

تاسعاً: إجراءات الدراسة.

١- **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي بنموذجيه: نموذج المجموعة الواحدة (القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية) ونموذج المجموعتين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)؛ حيث استهدفت الدراسة تنمية تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج إرشادي معرفي سلوكي، وبالتالي قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية (وهي المجموعة التي خضعت لبرنامج الدراسة)، والأخرى ضابطة (وهي المجموعة التي لم يُطبق عليها البرنامج).

٢- **عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة من عينتين منفصلتين كالتالي:

- العينة الأولى بلغ عددها ١٠٠ تلميذًا وتلميذة من أجل التحقق من صدق وثبات مقياسي تنظيم الذات وفاعلية الذات المستخدمين في الدراسة.
- العينة الثانية بلغ عددها ١٠٠ تلميذًا وتلميذة ، من أجل اختيار العينة التجريبية للدراسة من بينهم، حيث قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة التي بلغ عددها ٢٠ تلميذًا وتلميذة ممن يعانون من مستوى منخفض من التنظيم الذاتي وفاعلية الذات، من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة "عبير الإسلام الخاصة"، وتراوحت أعمار أفراد العينة ما بين ١٤– ١٥ عامًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين:
- المجموعة التجريبية بلغ عددها ١٠ أفراد (٤ ذكور، ٦ إناث).
- المجموعة الضابطة بلغ عددها ١٠ أفراد (٤ ذكور، ٦ إناث).

وتم التحقق من تكافؤ درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تنظيم الذات بأبعاده الأربعة وكدرجة كلية كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (١)

قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة
توجيه الانتباه	تجريبية	١٠	٩,٦٥	٩٦,٥٠	-٠,٦٤٩	غير دالة
	ضابطة	١٠	١١,٣٥	١١٣,٥٠		
التقييم الذاتي	تجريبية	١٠	٩,٧٥	٩٧,٥٠	-٠,٥٧٨	غير دالة
	ضابطة	١٠	١١,٢٥	١١٢,٥٠		
تحديد الهدف	تجريبية	١٠	١١,٢٠	١١٢,٠٠	-٠,٥٦٤	غير دالة
	ضابطة	١٠	٩,٨٠	٩٨,٠٠		
التحكم الانفعالي	تجريبية	١٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠	-٠,٢٧٦	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠	-٠,٢٦٩	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠		

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم على مقياس تنظيم الذات.

كما تم التحقق من تكافؤ درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الفاعلية الذاتية بأبعاده الأربعة وكدرجة كلية كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة
المثابرة	تجريبية	١٠	١٢,١٠	١٢١,٠٠	١,٢٥٩-	غير دالة
	ضابطة	١٠	٨,٩٠	٨٩,٠٠		
الاستفادة من الخبرات السابقة	تجريبية	١٠	٩,٧٥	٩٧,٥٠	٠,٥٧٨-	غير دالة
	ضابطة	١٠	١١,٢٥	١١٢,٥٠		
الثقة بالنفس	تجريبية	١٠	٩,٠٥	٩٠,٥٠	١,١١٦-	غير دالة
	ضابطة	١٠	١١,٩٥	١١٩,٥٠		
الحرص على أداء المهمة	تجريبية	١٠	١٠,٥٠	١٠٥,٠٠	٠,٠٠٠	غير دالة
	ضابطة	١٠	١٠,٥٠	١٠٥,٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	٩,٩٥	٩٩,٥٠	٠,٤٢٣-	غير دالة
	ضابطة	١٠	١١,٠٥	١١٠,٥٠		

ويتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية.

٣- أدوات الدراسة:

(أ) مقياس تنظيم الذات لدى المراهقين (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف التعرف على مستوى تنظيم الذات لدى المراهقين من طلاب المرحلة الإعدادية بما يشمله من مهارات وأسس وأبعاد وخصائص، وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بالخطوات المنهجية التالية:

- إعداد إطار نظري يحتوى على خلاصة ما كتب عن تنظيم الذات، من حيث تعريفه، وأبعاده، ومهاراته، وأسسه.
- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس تنظيم الذات من زوايا متعددة. ولعل من أبرز هذه المقاييس ما يلي:

١- استبيان تنظيم الذات (The Self Regulation Questionnaire SRQ_CZ) من إعداد Brown et al. (1999)

٢- مقياس تنظيم الذات من إعداد جهاد تركي (٢٠٠٤).

٣- مقياس التنظيم الذاتي لـ(Moillanen, 2006) تعريب وتقنين نبيلة عبد الرؤوف (٢٠٠٨).

٤- مقياس تنظيم الذات من إعداد السعيد دردرة (٢٠٠٨).

٥- مقياس تعلم التنظيم الذاتي Self-Regulation Learning Scale من إعداد Markazi & Badrigargari (2011).

٦- مقياس تنظيم الذات من إعداد هبة حسين (٢٠١٣).

٧- مقياس تنظيم الذات من إعداد عرفات صلاح (٢٠١٣).

٨- مقياس التنظيم الذاتي من إعداد رغدة أحمد (٢٠١٦).

تأسيسًا على ما سبق، قد قامت الباحثة بتصميم مقياس خاص بالدراسة الحالية؛ لأن الصور العربية للمقاييس المعدة سابقًا عن تنظيم الذات لا تناسب عينة الدراسة الحالية من المراهقين بشكل كبير. ومن ثم قامت الباحثة بتحديد أبعاد مقياس تنظيم الذات للمراهقين فيما يخص الدراسة الحالية، وصياغة ما يتضمنه كل بعد من بنود وعبارات تعبر عنه في صورة جمل بسيطة وواضحة، تتنوع بين السالب والموجب، وقد بلغ عدد أبعاد المقياس في صورته الأولية أربعة أبعاد كالتالي:

١- تحديد الهدف (ثمانية بنود):

ويقصد به تحديد الفرد لأهداف واضحة يسعى لتحقيقها تتناسب مع إمكاناته وقدراته، وكذلك تحديد خطة واضحة للأداء من أجل بلوغ هذه الأهداف.

٢- توجيه الانتباه (ثمانية بنود):

ويقصد به إدارة الفرد لسلوكه على نحو محدد حتى يبلغ هدفه؛ وذلك من خلال حرصه على توجيه انتباهه بشكل كامل نحو المهمة التي يؤديها حتى ينجزها على نحو مُرضي.

٣- التحكم الانفعالي (ثمانية بنود):

ويقصد به كيفية إدارة الفرد لانفعالاته وحرصه على بقائها معتدلة حتى يحقق هدفه، وكذلك محاولة الفرد الحفاظ على مستوى دافعية مرتفع يحثه على تحقيق هذه الأهداف.

٤- التقييم الذاتي (ثمانية بنود):

ويقصد به تقييم الفرد لسلوكه بشكل مستمر أثناء أداء المهمة، وكذلك تقييمه للنتائج المترتبة على هذا الأداء سواء كانت هذه النتائج إيجابية أو سلبية.

وبعد تصميم جوانب وأبعاد مقياس تنظيم الذات، وصياغة ما يتضمنه كل بعد من بنود وعبارات، قامت الباحثة بتصميم المقياس في صورته الأولية (ملحق ١).

ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من التلاميذ؛ حيث قامت الباحثة بإعداد التعليمات الخاصة بالإجابة على هذه البنود، حيث يتطلب من المفحوص إبداء الرأي بالنسبة لكل بند على أساس اختياره لإحدى الإجابات الآتية: موافق، أو أحيانًا، أو غير موافق.

ولتصحيح المقياس قامت الباحثة بإعطاء كل استجابة وزنًا بحيث تعطي الاستجابة "موافق" ثلاث درجات، و"أحيانًا" درجتين، و"غير موافق" درجة واحدة، وذلك لجميع بنود المقياس باستثناء البنود السالبة فالعكس؛ حيث تأخذ "موافق" درجة واحدة، و"أحيانًا" درجتين، و"غير موافق" ثلاث درجات. والعبارات العكسية في هذا المقياس هي: ٢-٦-٧-٩-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٩-٢٧-٣٠

وللتحقق من الشروط السيكوميترية للمقياس تم اتخاذ الخطوات التالية:

أ – صدق المقياس Validity :

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام الصدق العاملي وصدق البناء التكويني.

١- الصدق العاملي Factorial Validity.

استخدم الباحث هذا الأسلوب وفقًا لطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلنج Hotelling وتم تدوير المحاور تدويرا متعامدًا بطريقة الفاريماكس Varimax وفقًا لمحك كايزرKaiser Normalization، وطبقا لما جاء في نتائج التحليل العاملي تم استخلاص مجموعة من الابعاد التي يتكون منها مقياس تنظيم الذات وهي كالاتي:

	العوامل			
	١	٢	٣	٤
a26	٠,٧٢٨			
a19	٠,٦٦٧			
a30	٠,٥٨٣			
a6	٠,٥٦٤			
a9	٠,٥٤٣		٠,٣٩١	
a29	٠,٥٢٧			
a2	٠,٥٠٣			
a10	٠,٥٠١			
a7	٠,٤٩٧		٠,٤٠١	

	العوامل			
	١	٢	٣	٤
a22	٠,٤٨٤			
a14	٠,٤٨٣			
a23	٠,٣٤٧			
a18	٠,٣٤٦			
a16		٠,٥٦٩		
a28		٠,٥٥٣		
a4		٠,٥٢٩		
a32		٠,٥١٧		
a20		٠,٤٨٤	٠,٤٢٨	٠,٤١٦
a24	٠,٤١٣	٠,٤٦٠		
a12		٠,٤١٤	٠,٣٩٣	
a8		٠,٣٣٠		
a5			٠,٦٨١	
a21			٠,٦٦٢	
a1			٠,٦٤٦	
a17			٠,٤٩٥	٠,٣٥٣
a13			٠,٤٧٨	
a25	٠,٤٠٣		٠,٤٠٤	
a15				٠,٦٠٤
a27				٠,٥٩٢
a3	٠,٣٤٤			٠,٥١٠
a31				٠,٣٤٥
a11				
الجذر الكامن	٤,٥٠٨	٢,٧٧١	٢,٢٧١	٢,١٠٥
التباين	١٤,٠٨٨	٨,٦٥٩	٧,٠٩٧	٦,٥٨٠
التباين الكلي	١٤,٠٨٨	٢٢,٧٤٧	٢٩,٨٤٤	٣٦,٤٢٤

* ملحوظة تم استبعاد العبارات التي تشبعها أقل من (0.300)

يتضح من الجدول السابق وجود أربعة عوامل يفسرون ٣٦,٤٢٤% من التباين الكلي وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيًا بعد تدوير المحاور تدوير متعامد، وتم حذف العبارات التي تشبعها أقل من ٠,٣٠٠.

العامل الأول:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ١٣ بند ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٧٢٨)، (٠,٣٤٦) وبلغ جذره الكامن ٤,٥٠٨، ويفسر هذا العامل ١٤,٠٨٨% من حجم التباين الكلي وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول (٣)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الأول ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	a26	أركز كل انتباهي في العمل الذي بين يدي حتى أنهيه.	٠,٧٢٨
٢.	a19	كثيرًا ما يصفني الآخرون بالاندفاع والتهور.	٠,٦٦٧
٣.	a30	كثيراً ما يخبرني الآخرون بملاحظات في عملي لم ألتفت إليها من قبل.	٠,٥٨٣
٤.	a6	كثيرًا ما يشرد ذهني أثناء شرح المعلم للدرس.	٠,٥٦٤
٥.	a9	أشعر بأنني تائه ولا أعلم من أين أبدأ؟	٠,٥٤٣
٦.	a29	أخطط لمستقبلي على أساس ما أملك من قدرات.	٠,٥٢٧
٧.	a2	من السهل تشتيت انتباهي عند أداء واجباتي المدرسية.	٠,٥٠٣
٨.	a10	أتجاهل الطلاب الآخرين الذين يشتتون انتباهي أثناء الحصة.	٠,٥٠١
٩.	a7	كثيرًا ما يضيع حقي بسبب انفعالاتي الزائدة.	٠,٤٩٧
١٠	a22	عندما أقرأ موضوع ما، لا أنشغل بأي فكرة أخرى مهما كانت.	٠,٤٨٤
١١	a14	أتعرض للكثير من الحوادث أثناء حركتي أو لعبي مع أصدقائي.	٠,٤٨٣
١٢	a23	أحافظ على حماستي أثناء عملي حتى لا أصاب بالملل.	٠,٣٤٧
١٣	a18	أستطيع أن أستذكر دروسي مهما كثرت الضوضاء حولي.	٠,٣٤٦

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **توجيه الانتباه.**

العامل الثاني:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٨ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٥٦٩)، (٠,٣٣٠) وبلغ جذره الكامن ٢,٧٧١، ويفسر هذا العامل ٨,٦٥٩% من حجم التباين الكلي وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول (٤)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثاني ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	a16	كثيرًا ما أدرك عواقب أعمالي بعد فوات الأوان.	٠,٥٦٩
٢.	a28	أهتم بملاحظة نتائج أعمالي بشكل مستمر.	٠,٥٥٣
٣.	a4	أراجع باستمرار مدى تقدمي في تحقيق هدفي.	٠,٥٢٩
٤.	a32	أقارن درجاتي في الاختبارات الجديدة بدرجاتي في الاختبارات السابقة.	٠,٥١٧
٥.	a20	أتعلم من أخطائي وأستفيد منها في المواقف اللاحقة.	٠,٤٨٤
٦.	a24	أغير من طريقة أدائي إذا ظهرت لي معطيات جديدة.	٠,٤٦٠
٧.	a12	أنا شخص لا أقع في نفس الخطأ مرتين.	٠,٤١٤
٨.	a8	أعدّل من طريقة استذكاري الدروس حتى أحصل على نتيجة أفضل.	٠,٣٣٠

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **التقييم الذاتي.**

العامل الثالث:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٦ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٦٨١)، (٠,٤٠٤) وبلغ جذره الكامن ٢,٢٧١، ويفسر هذا العامل ٧,٠٩٧% من حجم التباين الكلي وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول (٥)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثالث ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	a5	ألتزم بتنفيذ خطوات محددة لاستذكار دروسي استعداداً للامتحانات.	٠,٦٨١
٢.	a21	أمتلك القدرة على اختيار الخطة المناسبة لتحقيق هدفي.	٠,٦٦٢
٣.	a1	أرفض العيش بعشوائية وأضع لنفسي أهداف واضحة.	٠,٦٤٦
٤.	a17	أجد صعوبة في تحديد أهدافي.	٠,٤٩٥
٥.	a13	لدى أفكاراً مبدعة ولكنني لا أعلم كيف أنفذها.	٠,٤٧٨
٦.	a25	أضع لنفسي أهدافاً قابلة للتحقيق ومناسبة لقدراتي.	٠,٤٠٤

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **تحديد الهدف.**

العامل الرابع:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٤ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (**٠,٣٤٥**)، (**٠,٦٠٤**) وبلغ جذره الكامن **٢,١٠٥**، ويفسر هذا العامل**٦,٥٨٠%** من حجم التباين الكلي وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول (٦)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الرابع ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	a15	كثيرًا ما أشعر بالارتباك عند أداء المهام الصعبة.	٠,٦٠٤
٢.	a27	صعوبة بعض الواجبات المدرسية تصيبني بالإحباط.	٠,٥٩٢
٣.	a3	أحافظ على هدوء أعصابي حتى أبلغ ما أريد.	٠,٥١٠
٤.	a31	أؤمن أن النجاح يتطلب صبر وتحمل.	٠,٣٤٥

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **التحكم الانفعالي.**

٢- صدق البناء التكويني:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد لمقياس تنظيم الذات (ن = ١٠٠)

توجيه الانتباه		التقييم الذاتي		تحديد الهدف		التحكم الانفعالي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٩٣٤	١	**٠,٩٠٦	١	**٠,٧٦٩	١	**٠,٥٠٦
٢	**٠,٨٦٨	٢	**٠,٧٤٢	٢	**٠,٧٣٠	٢	**٠,٧٥٢
٣	**٠,٧٦٦	٣	**٠,٤٦٧	٣	**٠,٥٥٩	٣	**٠,٤٨٤
٤	**٠,٥١٨	٤	**٠,٧٥٤	٤	**٠,٦٧١	٤	**٠,٩١٦
٥	**٠,٦٨٦	٥	**٠,٧٣٩	٥	**٠,٩٢٧		

توجيه الانتباه		التقييم الذاتي		تحديد الهدف		التحكم الانفعالي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٦	**٠,٨٩٢	٦	**٠,٨٠٧	٦	**٠,٥٥٣		
٧	**٠,٤٧١	٧	**٠,٧٠٦				
٨	**٠,٧٤٠	٨	**٠,٧٤٢				
٩	**٠,٥٦٥						
١٠	**٠,٤٦١						
١١	**٠,٥٤٩						
١٢	**٠,٧٣٢						
١٣	**٠,٥٧٨						

(*) دال عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) (**) دال عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات (ن = ١٠٠)

الأبعـاد	معامل الارتباط
توجيه الانتباه	**٠,٧٧٨
التقييم الذاتي	**٠,٩٧٠
تحديد الهدف	**٠,٨٢٢
التحكم الانفعالي	**٠,٨٤٢

(*) دال عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) (**) دال عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يؤكد التماسك الداخلي للمقياس.

ب – ثبات المقياس Reliability:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية.

تعتمد معادلة ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط، ولذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد،

أما في طريقة التجزئة النصفية فتحاول الباحثة قياس معامل الارتباط لكل بُعد بَعد تقسيم فقراته لقسمين (قسمين متساويين إذا كان عدد عبارات البعد زوجي – غير متساويين إذا كان عدد عبارات البعد فردي) ثم إدخال معامل الارتباط في معادلة التصحيح للتجزئة النصفية لسبيرمان براون، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

جدول (٩)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (ن = ١٠٠)

الابعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
توجيه الانتباه	١٣	٠,٤٩٦	٠,٤٦٤
التقييم الذاتي	٨	٠,٨٨٨	٠,٧٥١
تحديد الهدف	٦	٠,٧٤٥	٠,٧١٢
التحكم الانفعالي	٤	٠,٨٤٢	٠,٧٦٨
الدرجة الكلية	٣١	٠,٩٠٩	٠,٨٩٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة، وكذلك قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

وأخيراً، فقد أسفرت المعالجة الاحصائية للمقياس عن ٣٢ عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة التي يتكون منها مقياس تنظيم الذات في صورته النهائية (ملحق٢). وأبعاد المقياس هي:

البعد الأول: **توجيه الانتباه.**

البعد الثاني: **التقييم الذاتي.**

البعد الثالث: **تحديد الهدف.**

البعد الرابع: **التحكم الانفعالي.**

(ب) مقياس فاعلية الذات للمراهقين:

قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى المراهقين من طلاب المرحلة الإعدادية بما تشمله من أبعاد وخصائص مختلفة، وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بالخطوات المنهجية التالية:

- إعداد إطار نظري يحتوى على خلاصة ما كتب عن فاعلية الذات، من حيث تعريفها، وأبعادها، ومكوناتها وخصائصها.
- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس فاعلية الذات من زوايا متعددة. ولعل من أبرز هذه المقاييس ما يلي:

١- مقياس فاعلية الذات العام General Self Efficacy Scale إعداد Chen, Gully & Eden (2001)

٢- مقياس فاعلية الذات للمرشدين Counselor Activity Self Efficacy Scale (CASES) إعداد Lent, Hoffman, Hill, Treistman, Mount & Singley (2006).

٣- مقياس فاعلية الذات للمراهقين ضعاف السمع إعداد هيام عزام (٢٠١٠).

٤- مقياس فاعلية الذات إعداد هيام صابر (٢٠١٢).

٥- استبيان فاعلية الذات Self Efficacy Questionnaire (SEQ) من إعداد Jakesova (2014)

٦- مقياس فاعلية الذات إعداد برهان محمود وماهر تيسير (٢٠١٤).

٧- مقياس فاعلية الذات إعداد جولتان حجازي (٢٠١٣).

٨- مقياس فاعلية الذات إعداد محمد إبراهيم عيد، أشرف عبد الحليم وأحمد طلعت (٢٠١٦).

تأسيسًا على ما سبق، قد قامت الباحثة بتصميم مقياس خاص بالدراسة الحالية؛ لأن الصور العربية للمقاييس المعدة سابقاً عن فاعلية الذات لا تناسب عينة الدراسة الحالية بشكل كبير. ومن ثم قامت الباحثة بتحديد أبعاد مقياس فاعلية الذات للمراهقين فيما يخص الدراسة الحالية، وصياغة ما يتضمنه كل بعد من بنود وعبارات تعبر عنه في صورة جمل بسيطة وواضحة، تتنوع بين السالب والموجب، وقد بلغ عدد أبعاد المقياس في صورته الأولية أربعة أبعاد كالتالي:

١- الثقة بالنفس (ثمانية بنود):

ويقصد بها ثقة الفرد في قدرته على إنجاز وتنظيم العمل المكلف به، والتحكم في الأداء، وإيمانه بامتلاكه من القدرات والمهارات ما يمكنه من تحقيق أهدافه والوصول إلى نتائج إيجابية مُرضية على الرغم مما قد يواجهه من صعوبات أثناء الأداء.

٢- المثابرة (ثمانية بنود):

ويقصد بها الصبر والإصرار على إنجاز الفرد للمهمة المكلف بها وإتمامها، والمحاولة الجادة للتغلب على الصعوبات التي قد تظهر أثناء الأداء، وتحمل الإجهاد من أجل إتمام العمل وتحقيق الهدف.

٣- الاستفادة من الخبرات السابقة (ثمانية بنود):

ويقصد بها شعور الفرد بالطمأنينة والفخر من نجاحاته في مواقف سابقة، والاستفادة منها ليعممها على المواقف الجديدة المشابهة، وكذلك تحديد الإخفاقات التي انتابته في المواقف السابقة؛ ليتجنب أسبابها في المواقف القادمة المشابهة.

٤- الحرص على أداء المهمة (ثمانية بنود):

ويمثل هذا البعد الجانب السلوكي لمفهوم فاعلية الذات، ويقصد به حرص الفرد على اتخاذ خطوات إجرائية محددة من أجل إنجاز المهمة وتحقيق الهدف المنشود.

وبعد تصميم جوانب وأبعاد مقياس فاعلية الذات، وصياغة ما يتضمنه كل بعد من بنود وعبارات، قامت الباحثة بتصميم المقياس في صورته الأولية (ملحق ٣).

ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من التلاميذ؛ حيث قامت الباحثة بإعداد التعليمات الخاصة بالإجابة على هذه البنود، حيث يتطلب من المفحوص إبداء الرأي بالنسبة لكل بند على أساس اختياره لإحدى الإجابات الآتية: موافق، أو أحيانًا، أو غير موافق.

ولتصحيح المقياس قامت الباحثة بإعطاء كل استجابة وزنًا بحيث تعطي الاستجابة "موافق" ثلاث درجات، و"أحيانًا" درجتين، و"غير موافق" درجة واحدة، وذلك لجميع بنود المقياس باستثناء البنود السالبة فالعكس؛ حيث تأخذ "موافق" درجة واحدة، و"أحيانًا" درجتين، و"غير موافق" ثلاث درجات. والعبارات العكسية في هذا المقياس هي: ٨- ١٢- ١٧- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢١- ٢٤- ٢٦- ٢٩- ٣٠

وللتحقق من الشروط السيكوميترية للمقياس تم اتخاذ الخطوات التالية:

أ – صدق المقياس Validity:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام الصدق العاملي وصدق البناء التكويني.

١- الصدق العاملي Factorial Validity.

استخدم الباحث هذا الأسلوب وفقاً لطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلنج Hotelling وتم تدوير المحاور تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس Varimax وفقا لمحك كايزر Kaiser Normalization، وطبقا لما جاء في نتائج التحليل العاملي تم استخلاص مجموعة من الابعاد التي يتكون منها مقياس فاعلية الذات وهي كالاتي:

العبارات	العوامل			
	١	٢	٣	٤
b10	٠,٧٥٨			
b26	٠,٥٥١			
b2	٠,٥٢٣			
b18	٠,٥١٠	٠,٣٤٤		
b6	٠,٤٨٧			
b22	٠,٤٥١			
b30	٠,٤٦٧		٠,٣٠٧	٠,٣٢٩
b14	٠,٣٨٣	٠,٣٠٤		
b8	٠,٣٣٩	٠,٥٧٥		
b19		٠,٦٨٧		
b7	٠,٣٤٣	٠,٦٧٣		
b11		٠,٦٦٧		٠,٣٤٠
b15		٠,٥٧٨		
b27		٠,٤٩٩		
b31		٠,٤٧٧	٠,٣٣٨	

العبارات	العوامل			
	١	٢	٣	٤
b29		٠,٤٦٦		
b3	٠,٣١٧	٠,٣٦٥	٠,٣٤٠	
b23				
b25			٠,٦٥٤	
b13			٠,٥٣٥	
b5			٠,٥٠٥	
b21			٠,٤٥٤	
b9			٠,٤٥٠	
b17		٠,٣٣٣	٠,٣٨٦	
b1			٠,٣٥٩	
b20				٠,٦٥١
b32				٠,٦٢٢
b4	٠,٤٦٧			٠,٥٨٦
b28				٠,٤٧٢
b12				٠,٤٤٧
b16				٠,٤٢٢
b24				٠,٣٦٧
الجذر الكامن	٣,٤٩٩	٣,٤٠٨	٢,٩٦٢	٢,٤٣٢
التباين	١٠,٩٣٤	١٠,٦٤٩	٩,٢٥٦	٧,٦٠١
التباين الكلي	١٠,٩٣٤	٢١,٥٨٣	٣٠,٨٣٩	٣٨,٤٤١

* ملحوظة تم استبعاد العبارات التي تشبعها أقل من (0.300)

يتضح من الجدول السابق وجود أربعة عوامل يفسرون ٣٨,٤٤١% من التباين الكلي وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيًا بعد تدوير المحاور تدوير متعامد، وتم حذف العبارات التي تشبعها اقل من ٠,٣٠٠.

العامل الأول:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٩ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٣٣٩)، (٠,٧٥٨) وبلغ جذره الكامن ٣,٤٩٩، ويفسر هذا العامل ١٠,٩٣٤% من حجم التباين الكلي وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول (١٠)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الأول ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١	b10	أؤمن أن النجاح يلزمه التحمل والصبر.	٠,٧٥٨
٢	b26	أعترف بعدم قدرتي على الاستمرار في إنجاز بعض الأعمال.	٠,٥٥١
٣	b2	عندما أبدأ في أمر ما، أصر على إكماله حتى النهاية.	٠,٥٢٣
٤	b18	أتجنب تكرار المحاولة في أمر قد فشلت فيه من قبل.	٠,٥١٠
٥	b6	أحرص على الانتهاء من واجباتي المدرسية مهما كانت كثيرة وصعبة.	٠,٤٨٧
٦	b22	أجتهد في حل مشكلاتي فور ظهورها.	٠,٤٥١
٧	b30	لا بأس من الاستسلام أمام العقبات الكبيرة.	٠,٤٦٧
٨	b14	تعبي وإجهادي أثناء المذاكرة لا يجعلاني أتوقف عنها.	٠,٣٨٣
٩	b8	ألغي بعض خططي بسبب شعوري بالكسل.	٠,٣٣٩

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **المثابرة**.

العامل الثاني:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٨ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٦٨٧)، (٠,٣٦٥) وبلغ جذره الكامن ٣,٤٠٨، ويفسر هذا العامل ١٠,٦٤٩% من حجم التباين الكلي وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول (١١)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثاني ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١	b19	كثيرًا ما أقع في نفس المشكلة أكثر من مرة.	٠,٦٨٧
٢	b7	أجيد الاستفادة من أخطائي، وأحرص على عدم تكرارها.	٠,٦٧٣
٣	b11	أؤمن بالمقولة أن: "المؤمن لا يلدغ من جحر مرتين".	٠,٦٦٧
٤	b15	عندما أواجه مشكلة كبيرة، أذكر نفسي بالنجاحات السابقة في حياتي.	٠,٥٧٨
٥	b27	أؤمن بالمقولة أن: "الضربة التي لا تميتني، تزيدني قوة".	٠,٤٩٩
٦	b31	أرى أنني أجيد الاستفادة من معظم خبراتي السابقة.	٠,٤٧٧
٧	b29	أخشى التعرض لمواقف أو مشكلات غير متوقعة.	٠,٤٦٦
٨	b3	أشعر بالفخر لاجتيازي عقبات كثيرة من قبل.	٠,٣٦٥

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **الاستفادة من الخبرات السابقة.**

العامل الثالث:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٧ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (**٠,٦٥٤**)، (**٠,٣٥٩**) وبلغ جذره الكامن **٢,٩٦٢**، ويفسر هذا العامل **٩,٢٥٦%** من حجم التباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول (١٢)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثالث ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١	b25	مهما كانت أحلامي بعيدة، لدي القدرة على تحقيقها.	٠,٦٥٤
٢	b13	أثق في قدرتي الكاملة على تحقيق أهدافي.	٠,٥٣٥
٣	b5	أثق في قدرتي على التعامل مع أي مشكلة مهما بدت صعبة.	٠,٥٠٥
٤	b21	كثيرًا ما أحتاج إلى مساعدة الآخرين لإنجاز أعمالي.	٠,٤٥٤
٥	b9	أشعر أن لدي من الإمكانات والمهارات ما يمكنني من إنجاز المهام الصعبة.	٠,٤٥٠
٦	b17	غالباً ما تواجهني مشكلات تعيقني عن تحقيق أهدافي.	٠,٣٨٦
٧	b1	أستطيع التغلب على أى شيء يحول دون تحقيق أهدافي.	٠,٣٥٩

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **الثقة بالنفس.**

العامل الرابع:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٤ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (**٠,٦٥١**)، (**٠,٣٦٧**) وبلغ جذره الكامن **٢,٤٣٢**، ويفسر هذا العامل **٧,٦٠١%** من حجم التباين الكلي، وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول (١٣)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الرابع ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١	b20	تحديد الأهداف أمر سهل، لكن تنفيذها يبدو لي صعباً دائماً.	٠,٦٥١
٢	b32	أؤمن بأن مشوار الألف ميل يبدأ بخطوة.	٠,٦٢٢
٣	b4	أحرص على تحقيق أهدافي وفق خطوات محددة أضعها لنفسي.	٠,٥٨٦
٤	b28	حينما أقرر القيام بشئ ما فإنني أتوجه مباشرة للبدء فيه.	٠,٤٧٢
٥	b12	كثيراً ما أؤجل واجباتي المدرسية حتى اللحظات الأخيرة.	٠,٤٤٧
٦	b16	عندما أضع هدف لنفسي، أبدأ على الفور في تنفيذه.	٠,٤٢٢
٧	b24	لا تستحق الأشياء ان أبذل مجهوداً كبيراً من أجلها.	٠,٣٦٧

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **الحرص على أداء المهمة.**

٢- صدق البناء التكويني:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد لمقياس فاعلية الذات (ن = ١٠٠)

المثابرة		الاستفادة من الخبرات السابقة		الحرص على أداء المهمة		الثقة بالنفس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٢١**	١	٠,٥١٩**	١	٠,٩٣١**	١	٠,٥٤١**
٢	٠,٥٣١**	٢	٠,٦٠٩**	٢	٠,٧٥٢**	٢	٠,٦٧٢**
٣	٠,٨٤٣**	٣	٠,٨٢٦**	٣	٠,٦٩٨**	٣	٠,٦٤٦**
٤	٠,٩٣٣**	٤	٠,٩٧٧**	٤	٠,٦١٠**	٤	٠,٧٧٢**
٥	٠,٦٧٢**	٥	٠,٩٨٥**	٥	٠,٧٧٩**	٥	٠,٧٩٩**
٦	٠,٦٩٨**	٦	٠,٧٤٧**	٦	٠,٥٧٩**	٦	٠,٨٨٦**
٧	٠,٨٠٩**	٧	٠,٧٨٢**	٧	٠,٥٧٧**	٧	٠,٦٥٧**
٨	٠,٨٠٣**	٨	٠,٨٣٢**				
٩	٠,٧٤٠**						

(*) دال عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) (**) دال عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات (ن = ١٠٠)

الأبعـاد	معامل الارتباط
المثابرة	٠,٦٣٠**
الاستفادة من الخبرات السابقة	٠,٥٩١**
الثقة بالنفس	٠,٧٧٠**
الحرص على أداء المهمة	٠,٩٧٨**

(*) دال عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) (**) دال عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يؤكد التماسك الداخلي للمقياس.

ب – ثبات المقياس Reliability:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية. تعتمد معادلة ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار

سمة واحدة فقط، ولذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد، أما في طريقة التجزئة النصفية فتحاول الباحثة قياس معامل الارتباط لكل بُعد بَعد تقسيم فقراته لقسمين (قسمين متساويين إذا كان عدد عبارات البعد زوجي – غير متساويين إذا كان عدد عبارات البعد فردي)، ثم إدخال معامل الارتباط في معادلة التصحيح للتجزئة النصفية لسبيرمان براون.

جدول (١٦)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية (ن = ١٠٠)

الابعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
المثابرة	٩	٠,٥٨٨	٠,٥٥٥
الاستفادة من الخبرات السابقة	٨	٠,٦٨٦	٠,٦٦٣
الثقة بالنفس	٧	٠,٤٧٧	٠,٤٧٣
الحرص على أداء المهمة	٧	٠,٧٩٨	٠,٧٦٥
الدرجة الكلية	٣١	٠,٨٤٢	٠,٧٩٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة، وكذلك قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

وأخيراً، فقد أسفرت المعالجة الاحصائية للمقياس عن ٣٢ عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة التي يتكون منها مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية (ملحق٤) وهي:

البعد الأول: **المثابرة.**

البعد الثاني: **الاستفادة من الخبرات السابقة.**

البعد الثالث: **الثقة بالنفس.**

البعد الرابع: **الحرص على أداء المهمة.**

(جـ) برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد البرنامج الحالي بهدف تنمية تنظيم الذات وفاعلية الذات لدى المراهقين من طلاب المرحلة الإعدادية، وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بإعداد إطار نظري يحتوى على خلاصة ما كتب عن فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية تنظيم الذات

وفاعلية الذات، وكذلك الاطلاع على عدد من البرامج المعرفية السلوكية التي تهدف إلى تنمية تنظيم الذات وفاعلية الذات، ولعل من أبرز هذه البرامج ما يلي:

١- برنامج معرفي سلوكي لتطوير مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، إعداد جهاد تركي (٢٠٠٤).

٢- برنامج معرفي سلوكي لتحسين التنظيم الذاتي لدى مرضى الصرع، إعداد ولاء بدوي (٢٠١٣).

٣- برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، إعداد خالد أحمد (٢٠١٧).

٤- برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي في تحسين فاعلية الذات لدى الأطفال المتعاطين، إعداد هيثم سلطي (٢٠٠٨).

٥- برنامج معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى عينة من حالات الرهاب الاجتماعي، إعداد أميرة محمد وآخرون (٢٠١٤).

٦- برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى الطالب المعلم، إعداد حسام محمد (٢٠١٧).

(أ) أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج الحالي ملحق (٥) إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال المنحى المعرفي السلوكي وما ينطوي عليه من فنيات، وينبثق من هذا الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية:

- أن يكون التلميذ قادرًا على تحديد أهداف واضحة له ورسم خطة واقعية لتحقيق هذه الأهداف.
- أن يتمكن التلميذ من إدارة سلوكه من خلال قدرته على توجيه انتباهه والتحكم في انفعالاته.
- أن يتمكن التلميذ من مراقبة ذاته، وتوجيه انتباهه نحو الهدف الذي يسعى لتحقيقه.
- أن يتمكن التلميذ من إدارة انفعالاته وبقائها معتدلة حتى يحقق هدفه.
- أن يتمكن التلميذ من تقييم ذاته والاستفادة من هذا التقييم فيما يواجه من مواقف مستقبلية.

- تنمية ثقة التلميذ بنفسه استنادًا على ما يملك من إمكانات وقدرات حقيقية.
- تنمية مفاهيم المبادأة والمثابرة في إنجاز المهام وتحقيق الأهداف.
- تدريب التلاميذ على الحديث الذاتي الإيجابي، وتجنب الأفكار السلبية المحبطة واستبدالها بأخرى إيجابية.
- تنمية مهارات تحديد وحل المشكلات حتى يصل التلميذ إلى أهدافه التي وضعها لنفسه.

(ب) الأسس العامة والفلسفية للبرنامج:

استند البرنامج الحالي إلى أسس نفسية وتربوية تلتزم بأخلاقيات الإرشاد النفسي، كما راعى الصفات المتأصلة في الطبيعة البشرية، والفروق الفردية، وخصائص المرحلة النمائية لأفراد المجموعة التجريبية وهي مرحلة المراهقة بما تشمله من متطلبات خاصة، وحرصت الباحثة على تدريب أفراد المجموعة التجريبية على فنيات البرنامج الحالي والتي تدعم استبصار الفرد بذاته والآخرين وتمكنه من توجيه انتباهه وإدارة انفعالاته وحسن تقييمه لذاته والتمسك بالقيم وصولًا إلى أعلى مستوى ممكن من التوافق بين كل من قيم الفرد والمجتمع، مع التأكيد على المعاني والمتغيرات النفسية الإيجابية داخل كل فرد وتدعيمها، والعمل على إشباع الحاجة إلى الأمن والانتماء والتقدير والحب والعطاء.

(جـ) الفنيات المستخدمة في البرنامج:

- **المناقشة والحوار:** يقصد به مشاركة أفراد المجموعة في المناقشة والحوار؛ من أجل تصحيح الأفكار الخاطئة، وتحقيق المشاركة الوجدانية بين أفراد العينة.
- **المحاضرة:** حيث تقدم الباحثة المفاهيم والأمثلة والتوضيحات والأنشطة المتضمنة بالبرنامج.
- **التساؤل:** ويقصد به تحديد وإعادة تقويم الأفكار والمعتقدات كخطوة من خطوات التغيير المعرفي.
- **فنية انعكاس الذات:** ويقصد بها التعبير عن الانفعالات والأفكار المرتبطة بها.
- **التعزيز:** ويستخدم لتشجيع التلاميذ على المشاركة في البرنامج، والتعبير عن الأفكار والانفعالات. واستخدمت الباحثة التعزيز المادي والمعنوي خلال البرنامج؛ لتشجيع أفراد العينة على الحضور والالتزام.

- **النمذجة:** يقصد بها تعديل سلوك الفرد عن طريق ملاحظته لسلوك الآخرين وتقليدهم.
- **التدريب على حل المشكلات:** ويقصد بها تعليم الطلاب مهارات حل المشكلة والاعتراف بالمشكلة وتحديدها وادراكها واقتراح الحلول الممكنة واختيار أفضلها، والتحقق من الحل الذي تم اختياره.
- **التدريب التوكيدي:** ويقصد به تدريب الطالب على تقوية الذات وتنظيمها وتمثيل الدور من أجل تعلم سلوك جديد.
- **الإقناع اللفظي:** ويقصد به تعديل الأنماط السلوكية اللاسوية والأفكار اللاعقلانية باستخدام الحجة والدليل والإقناع.
- **التدرج في تعديل السلوك:** وهو عملية تعليمية مستمرة لاكساب الطالب السلوك المرغوب وتعديل أفكاره.
- **الاسترخاء :** وهو أحد الفنيات السلوكية المعروفة ويقصد به حالة الهدوء التي تكف من القلق والتوتر.
- **التعليم الذاتي:** ويقصد به التعرف على الأفكار السلبية (المسببة لضعف الثقة بالنفس) واستبدالها بتعبيرات ذاتية إيجابية؛ حتى يتيقن الطالب أن المشكلة التي يعانيها هي بسبب تفسيره وتأويله للمواقف التي يتعرض لها، وأيضًا نتيجة لأحاديث الذات السلبية لديه "الحوار الداخلي السلبي" ومن ثم ينبغي استبدالها بأحاديث ذات إيجابية ومنطقية.
- **الواجب المنزلي:** وهو الأنشطة التي تكلف بها الباحثة أفراد المجموعة التجريبية بالقيام بها، ويتم تحديد الواجب المنزلي في نهاية كل جلسة على أن يكون متسقًا مع موضوع الجلسات وأهدافها.
- **الأسئلة السقراطية والاكتشاف الموجه:** وفيها تقوم الباحثة بطرح الأسئلة السقراطية طيلة الجلسات الإرشادية بهدف جمع المعلومات عن التلاميذ إلى جانب تثقيفهم حول النموذج المعرفي وما يفيدهم في تحسين فاعليتهم الذاتية وتنظيمهم لذواتهم.
- **لعب الدور:** وفيها يتم تمثيل سلوك أو موقف اجتماعي معين كما لو أنه يحدث بالفعل، على أن تقوم الباحثة بدور الطرف الآخر من التفاعل والحوار والمناقشة. ويتكرر لعب الدور حتى يتم تعلم السلوك المرغوب.

- **المراقبة الذاتية:** ويقصد بها قيام التلميذ بملاحظة وتسجيل ما يقوم به. وهي طريقة تؤدي إلى انخفاض معدل تكرار السلوكيات غير المرغوب فيها، وتقدم أدلة تحد من ميل التلميذ إلى تذكر فشله بدلاً من تذكر نجاحاته.

(د) الحدود الإجرائية للبرنامج:

١- **الحدود الزمنية:** ستة عشر أسبوعًا بمعدل جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة ٤٥ دقيقة.

٢- **الحدود البشرية:** يطبق البرنامج على عينة من المراهقين من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة "عبير الإسلام الخاصة". وتكونت العينة من ٢٠ تلميذًا وتلميذةً (ذكور وإناث)، تتراوح أعمارهم ما بين ١٤-١٥ عامًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (ن = ١٠)، وضابطة (ن = ١٠).

جدول (١٧)

يلخص جلسات البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة
١	تمهيد وتعارف	تعارف متبادل بين الباحثة وأفراد المجموعة- والتعريف بالبرنامج- وإلقاء الضوء على مفهومي تنظيم الذات وفاعلية الذات	المناقشة والحوار المحاضرة
٢	تحديد الأهداف	تحديد التلاميذ لأهداف واضحة تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، وترتيبها حسب أهميتها، ورسم خطة لتحقيقها	المناقشة والحوار التعليم الذاتي -الحوار السقراطي
٣	توجيه الانتباه	التحكم في الانتباه وتوجيهه- الربط بين متطلبات المهام التي يؤديها التلميذ حتى يحقق الهدف المراد تحقيقه- إكساب التلاميذ مهارة الاسترخاء من أجل توجيه أفضل للانتباه	المناقشة والحوار الاسترخاء التعليم الذاتي
٤	التحكم الانفعالي	التعرف على أهمية التحكم الانفعالي وضبط الانفعالات- التعريف بأسباب الانفعالات غير المتزنة.	لعب الدور - التغذية الراجعة التدريب التوكيدي
٥	متابعة التدريب على التحكم الانفعالي	التأكيد على أهمية إدارة الانفعالات والتحكم فيها- التدريب على فنيتي الاسترخاء والتدريب التوكيدي وتطبيقهما في مواقف الاستثارة من أجل ضبط الانفعالات والتحكم فيها.	الاسترخاء انعكاس الذات التدريب التوكيدي
٦	ضبط المثيرات	تعريف التلاميذ على استراتيجية ضبط المثيرات-تعليم التلاميذ كيف يتفاعلون مع البيئة المحيطة لتحقيق أهدافهم بنجاح.	المراقبة الذاتية التدرج في تعديل السلوك.
٧	مراقبة الذات	تعريف التلاميذ مفهوم وكيفية المراقبة الذاتية- تعريف التلاميذ أثر المراقبة الذاتية على تنظيم وفاعلية الذات- أمثلة عملية لتطبيق المراقبة الذاتية	المراقبة الذاتية انعكاس الذات

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	فنيات الجلسة
٨	التقييم الذاتي	تعريف التلاميذ بالتقييم الذاتي– تعريف التلاميذ كيفية تطبيق التقييم الذاتي– توضيح أثر تقييم الذات على الفرد ليكون أكثر تنظيمًا وفاعلية	المراقبة الذاتية انعكاس الذات التغذية الراجعة
٩	التعزيز الذاتي	تعريف التلاميذ كيفية تطبيق التعزيز الذاتي، وتحديد المعززات المناسبة له– تمكين التلاميذ من التعامل مع نتائج سلوكهم بأنفسهم.	النمذجة التعزيز – المراقبة الذاتية
١٠	الحديث الذاتي	تنمية الثقة بالنفس لدى التلاميذ – تدريب التلاميذ على الحديث الذاتي الإيجابي – أن يميز التلاميذ الأفكار السلبية المحبطة عند مواجهة المواقف المختلفة ويتجنبوها – أن يستبدل التلاميذ الأفكار السلبية بأخرى إيجابية.	النمذجة الإقناع اللفظي الاسترخاء
١١	تحديد المشكلة	مساعدة التلاميذ على إدراك المشكلة أو العائق الذي يواجههم وقت إنجاز المهمة أو تحقيق الهدف – مساعدة التلاميذ على تحديد المشكلات وتحديد آثارها.	المناقشة والحوار الاسترخاء
١٢	حل المشكلات	تدريب التلاميذ على حل المشكلات – تدريب التلاميذ على اختيار الحل الأمثل لمشكلته من بين العديد من البدائل	التدريب على حل المشكلات الاسترخاء
١٣	المبادرة	أن يتعلم التلميذ أن يكون مبادرًا – تدريب التلميذ على اتخاذ خطوة للأمام من أجل حل مشكلة أو تحقيق هدف – تعليم التلاميذ الحرص على أداء المهمة واتخاذ إجراءات محددة لإنجازها.	التدريب التوكيدي الحوار السقراطي
١٤	المثابرة	تدريب التلاميذ على الصبر والإصرار على إنجاز المهام وإتمامها – تدريب التلاميذ على التغلب على الصعوبات التي تعوق أداء المهام – تدريب التلاميذ على تحمل الإجهاد من أجل إتمام العمل وتحقيق الهدف.	المناقشة والحوار التدريب على حل المشكلات التدرج في تعديل السلوك
١٥	الاستفادة من الخبرات السابقة	أن يحدد التلميذ نجاحاته في مواقف سابقة ويستفيد منها لاحقًا– ويميز اخفاقاته في مواقف سابقة ليتجنبها لاحقًا– زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم وشعورهم بالفخر من مواقف النجاح السابقة.	المناقشة والحوار المراقبة الذاتية الاسترخاء
١٦	جلسة ختامية	تلخيص ما دار في الجلسات السابقة – مناقشة التلاميذ إيجابيات وسلبيات البرنامج من وجهة نظرهم– تشجيع التلاميذ على تطبيق مهارات تنظيم الذات وفاعلية الذات في حياتهم اليومية	المناقشة والحوار التعزيز

عاشراً: خطوات الدراسة.

١- إعداد إطار نظري حول ما كتب عن متغيرات الدراسة، وجمع ما أتيح للباحثة من دراسات سابقة تناولت المتغيرات محور الدراسة.

٢- إعداد مقياسين لتنظيم الذات وفاعلية الذات والتأكد من صلاحية المقياسين من صدق وثبات.

٣- اختيار العينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ممن يعانون من مستوى منخفض من تنظيم الذات وفاعلية الذات.
٤- التطبيق القبلي لمقياسي تنظيم الذات وفاعلية الذات على العينة.
٥- المجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
٦- تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط.
٧- التطبيق البعدي لمقياسي تنظيم الذات وفاعلية الذات على المجموعتين التجريبية والضابطة.
٨- تطبيق المقياسين بعد انقضاء شهرين من تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.
٩- استخراج البيانات، ومعالجتها إحصائيًا، وتفسيرها.
١٠- استخلاص النتائج، وطرح التوصيات، واقتراح بحوث مستقبلية.

الحادي عشر: المعالجات الإحصائية.

- اختبار (ت) t- Test.
- التحليل العاملي.
- ألفا كرونباخ.
- سبيرمان براون.
- اختبار مان ويتني.
- اختبار ويلكوكسون.

الثاني عشر: نتائج الدراسة.

فيما يتعلق بالفرض الأول

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon – Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة

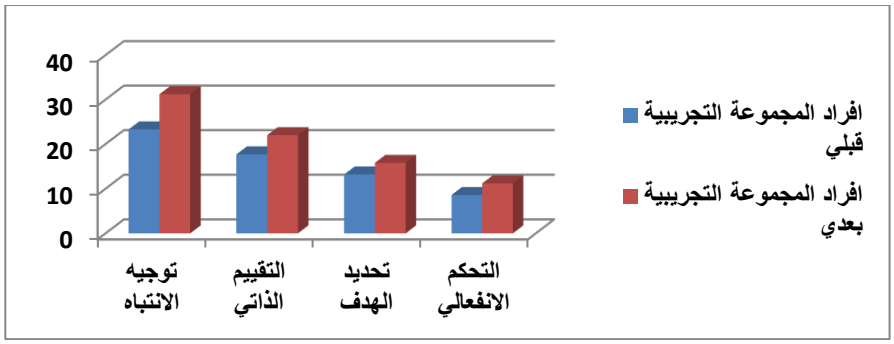
التجريبية على كل بعد من أبعاد مقياس تنظيم الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة، وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول (١٨)

قيمة النسبة الحرجة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدي على أبعاد مقياس تنظيم الذات، والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
توجيه الانتباه	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٢٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		
التقييم الذاتي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٣١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		
تحديد الهدف	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٢٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		
التحكم الانفعالي	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٦٨٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٤٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة z تتراوح ما بين (٢,٨٤٠)، (٢,٦٨٠) وهي فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وذلك لصالح القياس البعدي. وهي تشير إلى نجاح وفاعلية البرنامج في تنمية تنظيم الذات.



شكل (١)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدي على أبعاد مقياس تنظيم الذات، والدرجة الكلية

فيما يتعلق بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية".

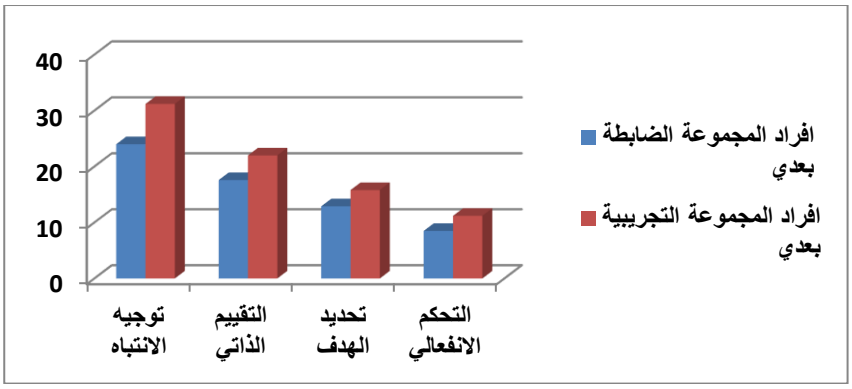
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Mann-Whitny U Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على كل بعد من أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية له، بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة. وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول (١٩)

قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة
توجيه الانتباه	تجريبية	١٠	٦,١٠	٦١,٠٠	-٣,٣٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٠	١٤,٩٠	١٤٩,٠٠		
التقييم الذاتي	تجريبية	١٠	٥,٥٥	٥٥,٥٠	-٣,٧٨٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٠	١٥,٤٥	١٥٤,٥٠		
تحديد الهدف	تجريبية	١٠	٦,١٥	٦١,٥٠	-٣,٣٣٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٠	١٤,٨٥	١٤٨,٥٠		
التحكم الانفعالي	تجريبية	١٠	٦,١٥	٦١,٥٠	-٣,٤٠٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٠	١٤,٨٥	١٤٨,٥٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٣,٧٩٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠		

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة Z تتراوح ما بين (٣,٣٣٨) ، (**٣,٧٩٨**) وهي فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وهي تشير إلى نجاح وفاعلية البرنامج تنمية تنظيم الذات.



شكل (٢)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية

فيما يتعلق بالفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد فترة المتابعة في أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية للمقياس".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون – Wilcoxon Test اللابارامتري لتعرف وجهة ودلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل بعد من أبعاد مقياس تنظيم الذات . وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

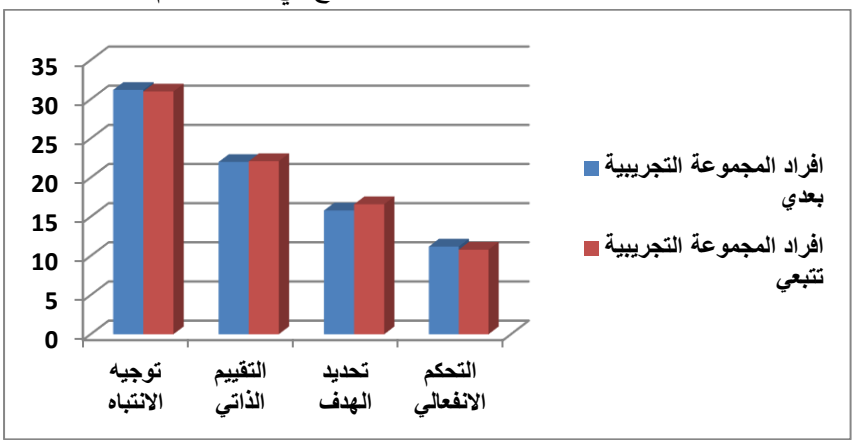
جدول(٢٠)

قيمة النسبة الحرجة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس تنظيم الذات، والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
توجيه الانتباه	الرتب السالبة	٤	٥,١٣	٢٠,٥٠	-٠,٢٣٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤,٩٠	٢٤,٥٠		
	الرتب المتعادلة	١	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		
التقييم الذاتي	الرتب السالبة	٤	٥,٠٠	٢٠,٠٠	-٠,٢٨٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٤,٠٠	١٦,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٢	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
تحديد الهدف	الرتب السالبة	٦	٤,٥٠	٢٧,٠٠	-١,٢٩٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٤,٥٠	٩,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٢	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		
التحكم الانفعالي	الرتب السالبة	٣	٤,١٧	١٢,٥٠	-٠,٧٩١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤,٧٠	٢٣,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٢	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	-١,٧٣٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٧	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة z تتراوح بين(٠,٢٣٩) و(١,٧٣٢) وهي فروق غير دالة إحصائيًا. مما يؤكد بقاء أثر وفاعلية البرنامج في تنمية تنظيم الذات.



شكل (٣)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس تنظيم الذات ، والدرجة الكلية

فيما يتعلق بالفرض الرابع

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي".

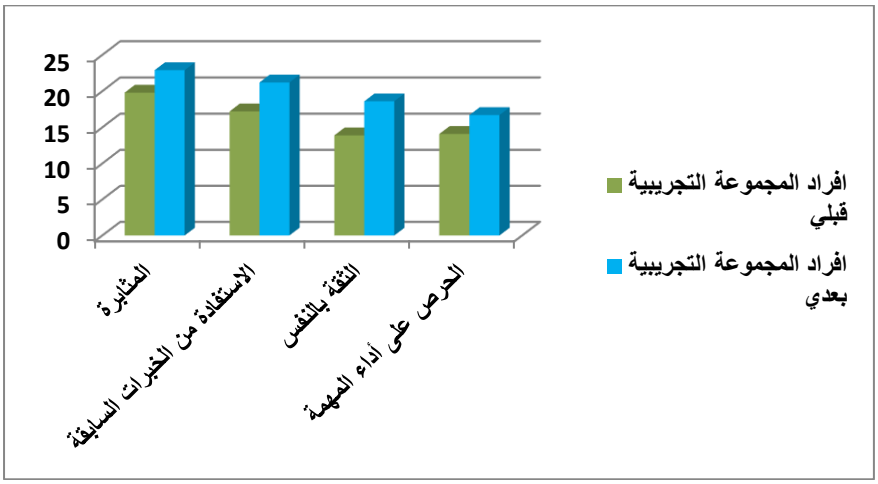
وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon – Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة، وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول(٢١)

قيمة النسبة الحرجة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدي على أبعاد مقياس فاعلية الذات ، والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المثابرة	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٢٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		
الاستفادة من الخبرات السابقة	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		
الثقة بالنفس	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٤٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		
الحرص على أداء المهمة	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	-٢,٦٠٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	٩	٥,٨٩	٥٣,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٨٧١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠	.	.		
	المجموع	١٠	.	.		

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية؛ حيث كانت قيمة z تتراوح ما بين (٢,٦٠٩)، (٢,٨٧١) وهي فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وذلك لصالح القياس البعدي. وهي تشير إلى نجاح وفاعلية البرنامج تنمية فاعلية الذات.



شكل (٤)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدي على أبعاد مقياس فاعلية الذات، والدرجة الكلية

فيما يتعلق بالفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Mann–Whitny U Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على كل بعد من

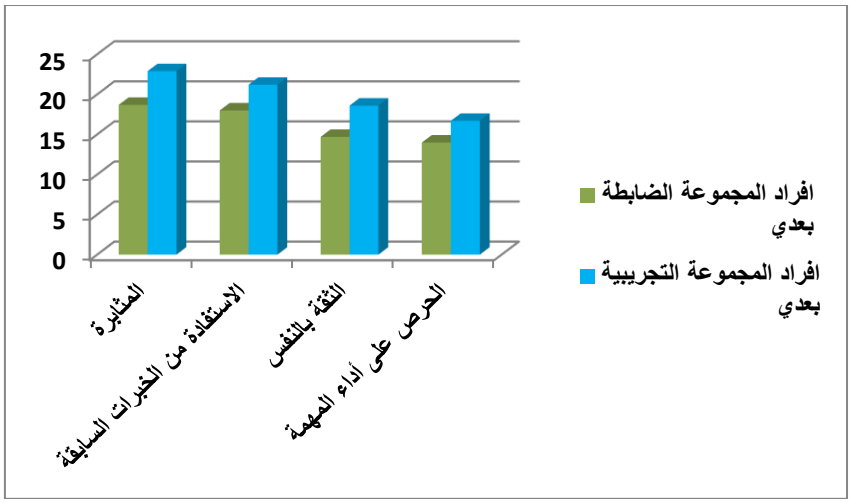
أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية له بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة. وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول (٢٢)

قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة
المثابرة	تجريبية	١٠	٥,٨٠	٥٨,٠٠	-٣,٥٨٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٠	١٥,٢٠	١٥٢,٠٠		
الاستفادة من الخبرات السابقة	تجريبية	١٠	٥,٧٥	٥٧,٥٠	-٣,٦١٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٠	١٥,٢٥	١٥٢,٥٠		
الثقة بالنفس	تجريبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٣,٨٤١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠		
الحرص على أداء المهمة	تجريبية	١٠	٧,٠٠	٧٠,٠٠	-٢,٦٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٠	١٤,٠٠	١٤٠,٠٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	-٣,٧٩٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠		

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على في أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة Z تتراوح ما بين (٣,٥٨٥) ، (**٣,٨٤١**) وهي فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وهي تشير إلى نجاح وفاعلية البرنامج في تنمية فاعلية الذات.



شكل (٥)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية

فيما يتعلق بالفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد فترة المتابعة في أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية للمقياس".

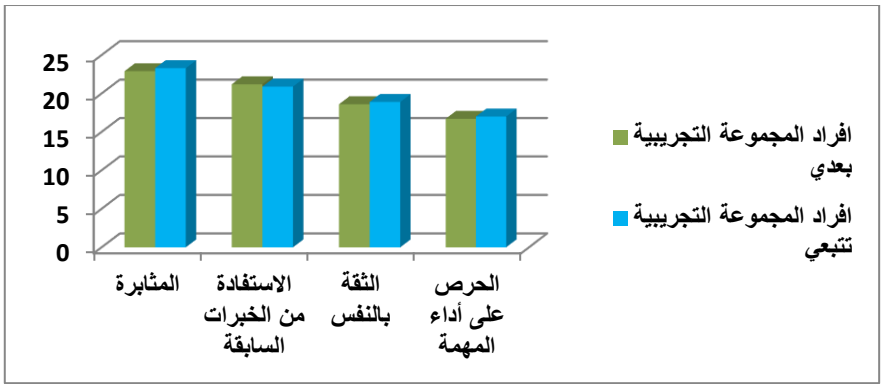
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون – Wilcoxon Test اللابارامتري لتعرف وجهة ودلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات. وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول(٢٣)

قيمة النسبة الحرجة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس فاعلية الذات ، والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المثابرة	الرتب السالبة	٧	٤,٦٤	٣٢,٥٠	-١,٢٢٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٦,٢٥	١٢,٥٠		
	الرتب المتعادلة	١				
	المجموع	١٠				
الاستفادة من الخبرات السابقة	الرتب السالبة	٢	٥,٥٠	١١,٠٠	-٠,٥١٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٣,٤٠	١٧,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٣				
	المجموع	١٠				
الثقة بالنفس	الرتب السالبة	٦	٤,٥٠	٢٧,٠٠	-٠,٥٤٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٦,٠٠	١٨,٠٠		
	الرتب المتعادلة	١				
	المجموع	١٠				
الحرص على أداء المهمة	الرتب السالبة	٥	٤,٤٠	٢٢,٠٠	-٠,٥٨٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٦٧	١٤,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٢				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠	-١,٨٩٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٦				
	المجموع	١٠				

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة z تتراوح بين(٠,٥١٣) و(١,٨٩٠) وهي فروق غير دالة إحصائيًا. مما يؤكد بقاء أثر وفاعلية البرنامج في تنمية فاعلية الذات.



شكل (٦)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية

الثالث عشر: تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

(أ) تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني

ينص الفرضين الأول والثاني على الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج على مقياس تنظيم الذات لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تنظيم الذات لصالح المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة تحقق نتائج الفرضين الأول والثاني_ كما هو موضح بالجداول السابقة_ إلى جدوى المنحى الإرشادي المستخدم في الدراسة (الإرشاد المعرفي السلوكي) في تنمية تنظيم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، بما ينطوي عليه من فنيات معرفية سلوكية ساعدت على تنظيم أفراد المجموعة التجريبية لذواتهم وإكسابهم المهارات الأساسية للتنظيم الذاتي. فبالنظر إلى مفهوم التنظيم الذاتي "وهو تحديد الفرد لأهدافه، وتحكمه في سلوكه من خلال توجيه انتباهه نحو المهمة التي يؤديها بصورة يكون فيها الفرد متحكمًا في انفعالاته، ومقيمًا لذاته أثناء وبعد الأداء" يتضح دور الفنيات المستخدمة في البرنامج في تحقيق أركان

التنظيم الذاتي كما نص تعريفه وثَبُتت أبعاده، حيث ركز البرنامج الحالي على تدريب التلاميذ على تحديدهم لأهداف واضحة (قريبة/ بعيدة المدى) تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، كما ركز على تدريبهم على ترتيب أهدافهم تبعًا لأهميتها بالنسبة إليهم، ورسم خطة واضحة لتحقيقها. وقد جاءت جلسات البرنامج الأولى بما تتضمنه من فنيات كالمناقشة والحوار، والمراقبة الذاتية، والتعليم الذاتي متسقة مع اكتساب التلاميذ مهارة تحديد الأهداف التي تعد ركن أصيل في معنى التنظيم الذاتي. واتفق ذلك مع ما أكدته العديد من الدراسات مثل Schunk & Zimmerman (2007) والسعيد دردرة (٢٠٠٨)، وعيسى سلطان (٢٠١٥)، وعبد اللطيف عبد الكريم وقاسم محمد (٢٠١٦) بأن تحديد الأهداف goals setting يعد أحد أهم أبعاد تنظيم الذات؛ حيث أنها عملية تبدأ بتحديد الهدف وتنتهي بتحقيقه. كما جاء ذلك متسقًا مع تفسير Bandura (1986) لتنظيم الذات بأنه الموقف الذي يكون فيه الفرد هو أساس العملية المعرفية بحيث يحدد أهدافه والوسائل التي تساعده على تحقيق هذه الأهداف. الأمر الذي يفسر تفوق أفراد المجموعة التجريبية عن الضابطة، وتفوقهم على أنفسهم بالتطبيق البعدي على مقياس تنظيم الذات؛ استفادةً بالبرنامج الإرشادي.

كما أكدت جلسات البرنامج الحالي بما تضمنته من فنيات على إكساب التلاميذ القدرة على توجيه الانتباه والتحكم الذاتي في الأفكار. وقد كان لفنيات البرنامج الحالي كمراقبة الذات، والتعلم الذاتي أثرها الواضح على أفراد المجموعة التجريبية في تعلمهم السيطرة على مستوى ومركز انتباههم لجميع متطلبات المهمة التي يؤدونها والربط بين هذه المتطلبات لأدائها بدقة. كما عمد البرنامج تدريب أفراد المجموعة التجريبية على فنية الاسترخاء وتدريبات التنفس وكان لها أثرها الواضح في تصفية ذهن التلاميذ ومساعدتهم على التحكم ذاتيًا في انتباههم وعدم الالتفات إلى المشتتات. وقد اتفقت أهداف البرنامج الحالي في إكساب التلاميذ مهارة التحكم في الانتباه مع ما جاءت به نتائج العديد من الدراسات مثل De Ridder & De Wit (2006) ودراسة Jakesova et al. (2016) ودراسة حمدي سعد (٢٠١٣)، ورغدة أحمد (٢٠١٦)، وسماح محمد (٢٠١٦) بأن أحد أهم الخصائص المميزة للأفراد المنظمين ذاتيًا هي قدرتهم على توجيه انتباههم ودافعيتهم من أجل تحقيق الهدف. الأمر الذي يفسر تفوق أفراد المجموعة التجريبية عن الضابطة، وتفوقهم على أنفسهم بالتطبيق البعدي على مقياس تنظيم الذات؛ استفادةً بالبرنامج الإرشادي.

كذلك فقد ركزت فنيات البرنامج الحالي على إكساب التلاميذ المشاركين القدرة على ضبط الانفعالات وإدارتها من خلال فنيات انعكاس الذات ومراقبة الذات، كما دربت التلاميذ على الاسترخاء والتدريب التوكيدي حيث التعبير عن الذات بتوكيدية دون عدوان أو خنوع مما يساعد على التحكم الانفعالي وضبط الانفعالات في مواقف الاستثارة وفي الحياة اليومية بشكل عام؛ حيث أن التلاميذ في مرحلة المراهقة يتسمون نمائيًا بنقص الاتزان الانفعالي في حين أن تنظيم الذات يتطلب حسن إدارة الفرد لانفعالاته تحقيقًا لأهدافه، وهو ما أكد عليه كل من سماح محمد (٢٠١٦)؛ حمدي سعد (٢٠١٣)؛ Jakesova et al. (2016). وقد لاحظت الباحثة على مدار الجلسات أثر الفنيات المستخدمة في تنمية التحكم الانفعالي للتلاميذ حيث أصبحوا أكثر اتزانًا وأكثر صبرًا، وأصبحوا يبدعون في إيجاد حلول للمشكلات بطريقة تنم عن حسن إدارتهم لانفعالاتهم. الأمر الذي حقق الجانب الأكبر والدور الأهم في إكساب أفراد المجموعة التجريبية مهارة تنظيم الذات وأثبت تفوقهم على أنفسهم بعد تطبيق البرنامج، وتفوقهم على المجموعة الضابطة.

كما ركزت فنيات البرنامج الحالي على إكساب التلاميذ مهارة مراقبة الذات والتقييم الذاتي وهي جوهر عملية تنظيم الذات كما جاء في دراسات كل من Schunk & Zimmerman (2007) ودراسة Reid et al.(2005) والسعيد دردرة (٢٠٠٨)، وعبد اللطيف عبد الكريم وقاسم محمد (٢٠١٦)، وعيسى سلطان (٢٠١٥) التي أكدت جميعها على أن تنظيم الذات ينطوي على مراقبة الفرد لذاته وتقييم أدائه بشكل مستمر وأن يكون للفرد توجيه ذاتي في عمل التغذية الراجعة لأنفسهم أثناء الأداء وبعد إنجاز المهمة. واتساقًا مع ذلك جاءت فنيات البرنامج الحالي مركزة على إكساب أفراد المجموعة التجريبية القدرة على مراقبة الذات وإيضاح نماذج عملية لذلك وإيضاح أثر مراقبة الذات على التقييم الذاتي الذي يؤثر بدوره على اكتساب مهارة تنظيم الذات بوجه عام. وركزت جلسات البرنامج على استخدام فنيات المراقبة الذاتية، وانعكاس الذات، والتغذية الراجعة تحقيقًا لهذا الهدف وهو إكساب أفراد المجموعة التجريبية مهارات مراقبة وتقييم الذات اللتان تعدان ركيزتان أساسيتان في اكتساب التلاميذ القدرة على تنظيم الذات. الأمر الذي يفسر تفوقهم على أفراد المجموعة الضابطة وعلى أنفسهم في التطبيق البعدي في مقياس تنظيم الذات؛ استفادةً بالبرنامج الإرشادي.

وقد اهتمت جلسات البرنامج بتنمية بعض المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية مثل التعزيز الذاتي واكتساب مهارات حل المشكلات والقدرة على ضبط المثيرات في البيئة الخارجية من أجل تنمية قدرتهم على تنظيم الذات وذلك من خلال العديد من الفنيات مثل النمذجة، والاسترخاء، والتدريب على حل المشكلات، والتدرج في تعديل السلوك.

كما اهتمت جلسات البرنامج بتدريب التلاميذ المشاركين على الحديث الإيجابي وتجنب الأفكار السلبية المحبطة وتنمية الثقة بالنفس من خلال العديد من الفنيات مثل الإقناع اللفظي والنمذجة والمناقشة والحوار. وقد كان ذلك متسقًا مع ما أشارت إليه دراسة Skibo (2016) ؛ Blair & Diamond (2008) ؛ Zimmerman (2000) ؛ Jakesova et al. (2016) ودراسة نبيلة عبد الرؤوف (٢٠٠٨)؛ وحمدي سعد (٢٠١٣)؛ ورغدة أحمد (٢٠١٦) التي أكدت جميعها على ضرورة امتلاك الفرد لمهارات التعزيز الذاتي وحل المشكلات والتعامل السليم مع التحديات وضبط المثيرات من أجل تنمية التنظيم الذاتي.

تأسيسًا على ما سبق فإن جلسات البرنامج الحالي بما شملته من فنيات معرفية سلوكية عملت على إكساب أفراد المجموعة التجريبية مهارات تنظيم الذات من خلال تدريبهم على تحديد أهدافهم، وتوجيه انتباههم، والتحكم في انفعالاتهم من أجل تحقيق أهدافهم على نحو يكونون فيه مراقبين لأنفسهم مقيمين لها ومتفاعلين بإيجابية مع مثيرات البيئة الخارجية، ومتجاهلين للأفكار السلبية المحبطة وقادرين على استبدالها بأفكار إيجابية وأحاديث ذاتية إيجابية؛ من أجل إنجاز المهام وتحقيق الأهداف التي وضعوها لأنفسهم، ولهذا كان المنحى المعرفي السلوكي هو الأكثر ارتباطًا بالهدف الذي تسعى إليه الدراسة الحالية وهو تنمية التنظيم الذاتي لدى التلاميذ.

وتحقيق فرضي الدراسة (الأول والثاني) بفاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مهارات تنظيم الذات جاء متسقًا مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على أن تنظيم الذات ينطوي على مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف التحكم الذاتي في السلوك. كما اتفقت نتائج الفرضين (الأول والثاني) مع نتائج العديد من الدراسات التي استعانت بالمنحى الإرشادي نفسه في تنظيم الذات لدى أفراد عيناتها مثل دراسة Cleary & Zimmerman (2004) ودراسة جهاد تركي (٢٠٠٤)، وولاء بدوي (٢٠١٣)، ومحمد سالم (٢٠١٦)، وخالد أحمد (٢٠١٧).

(ب) تفسير نتائج الفرضين الرابع والخامس

وينص الفرضين الرابع والخامس على الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج على مقياس فاعلية الذات لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس فاعلية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

تعزو الباحثة تحقق نتائج الفرضين الرابع والخامس _ كما هو موضح بالجداول السابقة إلى نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة بما يتضمنه من فنيات معرفية سلوكية في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية؛ ففاعلية الذات هي ذلك المكون الوجداني المعرفي السلوكي الذي يشحذ همة الفرد ويرفع من مستوى دافعيته ويزيد من ثقته في إمكاناته استنادًا على واقعية تقييم الفرد لنفسه مع أخذ خطوات إجرائية من أجل إنجاز المهمة وتحقيق الهدف.

وقد جاءت نتائج هذين الفرضين متفقة مع نتائج العديد من الدراسات التي استعانت بالمنحى المعرفي السلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى أفراد عيناتها مثل دراسات كل من هيثم سلطي (٢٠٠٨)؛ أميرة محمد وآخرون (٢٠١٤)؛ محمد عبد الله (٢٠١٦)؛ فاطمة سعيد (٢٠١٦)؛ حسام محمد (٢٠١٧)؛ عبير حسن وسربناس ربيع (٢٠١٧).

وحيث أن تعريف فاعلية الذات ينص على أنها "ذلك المكون الذي يتضمن ثقة الفرد في قدرته على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف بناءً على ما يمتلكه من قدرات ومهارات، ومعتمدًا على مثابرته أثناء الأداء، ومستفيدًا من خبراته السابقة، مع أخذ خطوات إجرائية للبدء في تحقيق أهدافه". فإن فنيات برنامج الدراسة تمحورت حول أبعاد الفاعلية الذاتية ومعناها المتضمن في تعريفها؛ حيث ركزت جلسات البرنامج على إكساب التلاميذ الثقة بأنفسهم اعتمادًا على ما يملكونه من قدرات وإمكانات حقيقية، وعملت على تدريبهم على الحديث الذاتي الإيجابي وتجنب الأحاديث الذاتية السلبية بما تتضمنه من أفكار محبطة واستبدالها بأفكار إيجابية ترفع من دافعيتهم لإنجاز المهام وتنمي الثقة بالنفس كأحد الأبعاد الأساسية

التي يقوم عليها مفهوم فاعلية الذات كما جاء في دراسة كل من Morrison (2016) ؛ Joo et al. (2012) ؛ رفقة خليف (٢٠٠٩)؛ حمدي محمد وإيناس سيد (٢٠١٤)؛ رشيدة الساكر (٢٠١٥)؛ السيد محمد (٢٠٠٥)؛ وعلاء شعراوي (٢٠٠٠). وقد ساعدت فنيات البرنامج مثل الاسترخاء والمراقبة الذاتية والإقناع اللفظي في تحقيق هذا البعد لفاعلية الذات الذي يدعم ثقة التلاميذ بأنفسهم ويزيد من إقناعهم بقدرتهم على النجاح وتحقيق الأهداف كما أكد على ذلك Lent & Lopez (2002). وساهمت النمذجة التي قامت عليها العديد من جلسات البرنامج في توضيح أثر الحديث الذاتي الإيجابي ورفع ثقة التلاميذ بأنفسهم في تنمية فاعلية الذات لديهم وهو ما يتفق مع ما أكدت عليه هيام صابر (٢٠١٢) بأن النمذجة تعد أحد العوامل المؤثرة في تنمية فاعلية الذات.

وقد ساعدت جلسات البرنامج من خلال فنيات المراقبة الذاتية وانعكاس الذات على تدريب التلاميذ على التقييم الذاتي وتوضيح أثره في زيادة الفاعلية الذاتية؛ حيث أن تنمية الفاعلية الذاتية تتطلب نوعين من التقييم: تقييم الفرد للنتائج التي يحققها أو يسعى إليها، وتقييم الفرد لمهاراته وقدراته وإمكاناته التي تعكس معتقداته عن قدرته على إنجاز المهام بكفاءة. الأمر الذي يحقق بدوره فاعلية الفرد الذاتية وينميها كما جاء كل من بندر العتيبي (٢٠٠٨)، وعلاء شعراوي (٢٠٠٠)، Bandura (1986), Morrison (2016) .

كذلك اهتمت جلسات البرنامج من خلال فنيات مثل التدرج في تعديل السلوك والنمذجة والتدريب على حل المشكلات بتدريب التلاميذ المشاركين على الصبر والإصرار على إنجاز المهام وإتمامها والتغلب على الصعوبات التي تعوق أداء المهام، وتدريبهم على تحمل الإجهاد من أجل إتمام العمل وتحقيق الهدف وهو ما يتفق مع معنى المثابرة التي أكدت العديد من الدراسات على دوره في تنمية الفاعلية الذاتية مثل دراسة محمد مصطفى (٢٠١٥)، وحمدي محمد وإيناس سيد (٢٠١٤)، وأحمد يعقوب (٢٠١٣)، والسيد محمد (٢٠٠٥)، وعلاء شعراوي (٢٠٠٠).

وحيث أن الاستفادة من الخبرات السابقة تعد عاملًا مؤثرًا في تنمية الفاعلية الذاتية وزيادة ثقة الفرد في قدرته على الإنجاز كما جاء في دراسة كل من Zelenak (2015), Lu (2016) واتفاقًا مع ما جاء به Bandura (1997) وبرهان محمود وماهر تيسير (٢٠١٤) فقد كانت لفنيات البرنامج كالمراقبة الذاتية والاسترخاء أثرها الواضح على التلاميذ

في تدريبهم على تحديد مواقف نجاحاتهم السابقة والاستفادة منها في مواقف لاحقة، وكذلك تدريبهم على تمييز مواقف إخفاقهم سابقًا ليتجنبوها في المواقف المستقبلية؛ مما ساعد على تنمية فاعليتهم الذاتية وزيادة ثقتهم بأنفسهم وشعورهم بالفخر من مواقف النجاح السابقة.

وحيث أن ما يميز مفهوم الفاعلية الذاتية هو تضمنها للجانب السلوكي الإجرائي وهو المبادأة واتخاذ خطوات إجرائية نحو إنجاز المهمة وتحقيق الهدف، فقد كانت لفنيات البرنامج الحالي كالتدريب التوكيدي والحوار السقراطي أثرها الواضح على التلاميذ المشاركين في تدريبهم على الحرص على أداء المهام واتخاذ الخطوة الأولى نحو إنجاز المهمة وإكمال إجراءاتها حتى تمام إنجازها. وهو ما اتفق مع دراسة كل من ابتسام حمدان (٢٠١٥)، وأحمد يعقوب (٢٠١٣) في أن المبادأة تعد أحد الأركان الأساسية لفاعلية الذات وهو ما استفاد به أفراد المجموعة التجريبية وأثبت تفوقهم على المجموعة الضابطة، وعلى أنفسهم في التطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات.

وتأسيسًا على ما أشار إليه Bandura (1977) أن فاعلية الذات تنطوي على قدرة الفردة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته فقد كان لفنيات البرنامج الحالي كالمراقبة الذاتية والتدرج في تعديل السلوك أثرها الواضح في إكساب التلاميذ القدرة على ضبط مثيرات البيئة من حولهم والتفاعل معها بما يحقق لهم أهدافهم بنجاح. كذلك ساعدت فنيات الاسترخاء والتدريب على حل المشكلات على تنمية مهارات التلاميذ على مرونة التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب وهو ما أكد عليه علاء شعراوي (٢٠٠٠) كعوامل مؤثرة في تنمية الفاعلية الذاتية. كما ساعدت فنيات انعكاس الذات ولعب الدور والتدريب التوكيدي على تدريب التلاميذ على ضبط انفعالاتهم والتحكم فيها والتعامل الأفضل مع الاستثارة الانفعالية التي تظهر في المواقف الشائكة بصفة عامة وتؤثر بشكل واضح على تعامل الفرد مع المواقف الصعبة، كما تؤثر على تقييم الفرد لذاته وتحديد مستوى ثقته بنفسه وتزيد من فاعليته الذاتية كما وضح كل من Zelenak (2015), Lu (2016) .

وخلاصة الأمر تعزو الباحثة تحقيق هذين الفرضين إلى ما اعتمد عليه برنامج الدراسة من فنيات معرفية سلوكية تنمي ثقة أفراد المجموعة التجريبية بأنفسهم، وحسن تقييمهم لذواتهم، ومبادأتهم في إنجاز المهام، ومثابرتهم على إتمامها مما ساعد على تنمية فاعليتهم

الذاتية مقارنةً بالمجموعة الضابطة، وكذلك مقارنةً بأنفسهم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات لصالح التطبيق البعدي.

(جـ) الفرضين الثالث والسادس:

ينص الفرضين الثالث والسادس على الآتي:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد فترة المتابعة على مقياس تنظيم الذات.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد فترة المتابعة على مقياس فاعلية الذات.

تعزو الباحثة تحقق الفرضين الثالث والسادس _ كما هو موضح بالجداول السابقة_ إلى اكتساب التلاميذ مهارات التنظيم الذاتي والفاعلية الذاتية من خلال فنيات البرنامج التي أصبحت جزء أصيل في شخصياتهم؛ حيث أكدت الباحثة للتلاميذ على مدار الجلسات على ضرورة ممارسة هذه الفنيات في حياتهم اليومية وبشكل مستمر، حتى اعتاد أفراد المجموعة التجريبية على الاسترخاء ومراقبة الذات وممارسة التقييم الذاتي والتعزيز. وقد لاحظت الباحثة على مدار الجلسات أن فكر التلاميذ أصبح بالفعل أكثر تنظيمًا وانفعالاتهم أكثر اتزانًا. وصرح معظم التلاميذ المشاركين أن ما تعلموه من تحديد الأهداف والمثابرة على تحقيقها في ضوء خطة محددة سهل عليهم الكثير في أمور حياتهم بصفة عامة وفي أدائهم الدراسي بشكل خاص. كما صرحوا بما وجدوه من أثر طيب في أنفسهم وزيادة شعورهم بالثقة في قدراتهم عند ممارستهم للحديث الذاتي الإيجابي وتجنب الأفكار المحبطة واستبدالها بأخرى إيجابية. وترى الباحثة أن ممارسة هذه الفنيات المعرفية السلوكية على مدار شهرين كاملين وتدعيمها بالتكليفات المنزلية التي ثبتت آثارها وجعلت من هذه الفنيات عادات يومية، كان له أثره الواضح على بقاء أثر البرنامج حتى انتهاء فترة المتابعة.

وترى الباحثة أن اختيار المنحى المعرفي السلوكي كان هو الأنسب لتنمية كل من تنظيم الذات وفاعلية الذات؛ فكلاهما ينطويان على عمليات معرفية ويشتملان على مجموعة من الأساليب المعرفية السلوكية التي توظف بهدف التحكم الذاتي للسلوك كما

وضح كل من جهاد تركي (٢٠٠٤) و Schunk & Zimmer (2007), Jakesova et al. (2016)؛ فكلا المفهومين يشتركان في تحديد الفرد لأهدافه، وتنظيم أفكاره ومعتقداته عن إمكاناته وقدراته من أجل تحقيق هذه الأهداف، معتمدًا على مراقبة الذات وتقييمها وتعزيزها إيجابيًا، وساعيًا نحو تحقيق أهدافه من خلال تنظيم انفعالاته داخليًا، والتعامل السليم مع مثيرات البيئة الخارجية. وهو ما اعتمدت عليه فنيات البرنامج الحالي حيث مراقبة الذات، وانعكاس الذات، والإقناع اللفظي، والنمذجة، وضبط المثيرات، والاسترخاء التي هدفت جميعها إلى تحقيق الأبعاد المشتركة لكل من تنظيم وفاعلية الذات وعملت على بقاء أثر البرنامج طوال فترة المتابعة. خاصةً أن الارتباط بين المفهومين يبدو واضحًا مما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي ربطت بين المفهومين مثل دراسة عبد الله المناحي (٢٠١٣)، ودراسة جيهان محمود (٢٠١٨)، ودراسة Mueller & Seufert (2018)، ودراسة Jakesova et al. (2015) ، ودراسة Brown et al. (2016)، ودراسة منى عبد الرحمن (٢٠١٣).

كما تفسر الباحثة تحقق هذين الفرضين بأن كلًا من تنظيم الذات وفاعلية الذات تعدان عمليتان متناميتان ويمكن تطويرهما مع الوقت من خلال برامج معرفية سلوكية تدرب التلاميذ على وضع وتحديد أهدافهم، ومراقبة سلوكهم، وحسن تقييمهم لأنفسهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم؛ لتصبح هذه الفنيات والأساليب المعرفية السلوكية جزء أصيل في شخصية التلاميذ يمتد أثره بعد انتهاء البرنامج ويؤدي إلى نتائج إيجابية على المدى البعيد. ويتفق ذلك مع ما جاء به مصطفى نوري وآخرون (٢٠٠٨) ونبال ناصر (٢٠١٠).

وخلاصة الأمر أن اشتراك مفهومي تنظيم وفاعلية الذات في الأساس النظري، واشتمالهما على الأبعاد المعرفية أدى إلى تحقيق فاعلية البرنامج الإرشادي وبقاء أثره خاصةً أنه اعتمد على منحى معرفي سلوكي يتناسب مع أسس وأبعاد مفهومي تنظيم وفاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الرابع عشر: توصيات الدراسة.

١- تدريب تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس المختلفة على توجيه الانتباه وإدارة الانفعالات من أجل شخصية أكثر نماءً وتوافقًا.

٢- تدريب التلاميذ على استراتيجيات مراقبة الذات وتقييمها وتعزيزها من أجل أداء وتحصيل دراسي أفضل.

٣- تقديم خدمات الإرشاد النفسي لطلاب المرحلة الإعدادية خاصة مع شدة احتياجهم لهذه الخدمات في هذه المرحلة النمائية الحرجة.

٤- تخصيص مساحة أكبر في المدارس لتدريب التلاميذ والمعلمين على الأساليب المعرفية السلوكية.

٥- ضرورة استخدام أسلوب الحوار والإقناع اللفظي لتنمية شخصية المراهقين وتعديل بنيتهم المعرفية.

٦- تشجيع المراهقين على التعبير عن انفعالاتهم، وتعديل معتقداتهم الخاطئة، وتنمية ثقتهم في قدراتهم وإمكاناتهم.

٧- العمل على إكساب المراهقين مهارات المبادأة والمثابرة وحل المشكلات.

٨- العمل على توفير سبل الرعاية النفسية والاجتماعية للمراهقين من خلال مؤسسات المجتمع المعنية بذلك.

الخامس عشر: بحوث مقترحة.

١- التنبؤ بقوة الأنا في ضوء تنظيم الذات وفاعلية الذات لدى عينة من المراهقين.

٢- دراسة العلاقة بين فاعلية الذات وجودة الحياة لدى عينة من المراهقين.

٣- دراسة العلاقة بين تنظيم الذات والتدفق النفسي لدى عينة من الشباب.

٤- دراسة العلاقة بين فاعلية الذات واتخاذ القرار لدى عينة من الشباب.

٥- فاعلية الذات وعلاقتها بطيب الحياة والرضا المهني لدي عينة من المعلمين.

٦- فاعلية برنامج قائم على التعقل لتنظيم الذات لدى عينة من المراهقين.

٧- فاعلية برنامج قائم على العلاج السلوكي الديالكتيكي في تنظيم الانفعالات لدى عينة من المراهقين.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية.

إبتسام حدان (٢٠١٥). *فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن: دراسة مقارنة لدى عينة من المرضى وغير المرضى بمدينة ورقلة*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

أحمد يعقوب النور (٢٠١٣). فعالية الذات وعلاقتها بالسعادة والتحصيل الأكاديمي. *مجلة كلية التربية*، ٩٤، ٢٤، ١٥١– ١٧٨.

أسامة فاروق مصطفى (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشاد أسري معرفي سلوكي في خفض القلق الاجتماعي وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأبناء ذوي اضطرابات طيف التوحد. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٩٧، ٢٥، ٣١– ٩٨.

السعيد عبد الصالحين محمد دردرة (٢٠٠٨). تنظيم الذات كعامل عام أو كعوامل طائفية وعلاقته بسمات الشخصية المستهدفة للاضطرابات الصحية. *مجلة الدراسات النفسية*، ٣، ١٨، ٥٢٥– ٥٦١.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. *مركز بحوث كلية التربية*، جامعة الملك سعود، ٢٣٨، ٥– ٩٢.

أميرة محمد محمد، محمد نجيب الصبوة وأحمد السيد إسماعيل (٢٠١٤). العلاج المعرفي السلوكي لعينة من حالات الرهاب الاجتماعي عن طريق تنمية فعالية الذات. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*، الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين، ١، ٢، ٨٧– ١٢٠.

برهان محمود حمادنة وماهر تيسير شرادقة (٢٠١٤). الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقون سمعيًا في جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٥، ٢، ١٧٧– ٢٠٨.

بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي (٢٠٠٨). *اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى.

جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٠). *نظريات الشخصية*، دار النهضة: القاهرة.

جهاد عبد ربه تركي (٢٠٠٤). *فاعلية برنامج تعليمي سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصفي*. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية.

جولتان حسن حجازي (٢٠١٣). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. *المجلة الأردنية في العلوم العربية*. ٤، ٩، ٤١٩- ٤٣٣.

جيهان محمود محمد جودة (٢٠١٨). دراسة مقارنة لمستوى طالبات قسم الطفولة المبكرة في مهارتي التنظيم الذاتي وفعالية الذات الأكاديمية وعلاقتهما بمهارات التفكير ما وراء المعرفي. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية، ٣٦، ١٠، ٨٢- ١٤٠.

حسام محمد عبد العال (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، ٢١، ٦٣٥- ٦٧٢.

حمدي سعد محمد شعبان (٢٠١٣). التنظيم الذاتي وعلاقته بتنظيم الذات لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة كلية التربية*، ٥٢، ٣٩٩- ٤٤٢.

حمدي شاكر محمود (٢٠٠٤). *التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين*. (ط٣). السعودية: دار الأندلس.

حمدي محمد وإيناس سيد (٢٠١٤). فاعلية الذات والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،٩٧، ٢٥، ٣١٣- ٣٥١.

خالد أحمد محمود (٢٠١٧). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٥٠، ٤٠٧- ٤٣٤.

راشد علي السهل (٢٠٠٥). فعالية الإرشاد الجمعي السلوكي – المعرفي في ضبط السلوك العدواني لدى الأطفال دراسة تجريبية. *مجلة الإرشاد النفسي*، ١٩، ٢١٩- ٢٤٤.

رشيدة الساكر (٢٠١٥). *دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

رضا مسعد ووليد السيد (٢٠١٤). فعالية برنامج في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات، *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية، ٢٠ ، ٦، ٢٨٩– ٣٩٩.

رغدة أحمد اسماعيل (٢٠١٦). *التنظيم الذاتي وعلاقته بأنماط التعلق لدى الطلبة في قضاء عكا. رسالة ماجستير*. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

رفقة خليف سالم (٢٠٠٩). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٢٣، ١٣٤– ١٦٩.

زينب بدر عبد الوهاب (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التنظيم الذاتي في تحسين الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٧٧، ١١٧– ١٦٤.

سماح محمد إبراهيم (٢٠١٦). استخدام نموذج استقلالية المتعلم في تدريس الفلسفة لتنمية أبعاد التنظيم الذاتي وقيم التعايش مع الآخر لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٢١١، ٧٩– ١٣٨.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). *العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات*. القاهرة: دار الرشاد.

عبد اللطيف عبد الكريم محمد وقاسم محمد محمود (٢٠١٦). التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ٣، ١٠، ٤٦١– ٤٧٥.

عبد الله بن عبد العزيز المناحي (٢٠١٣). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات لكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود. *مجلة جامعة شقراء- السعودية*، ١، ٧٥- ١١٣.

عبير حسن أحمد وسربناس ربيع عبد النبي (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة التسويف الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية لدى طالبات جامعة الطائف ذوات صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٣، ٦٧، ٦٤٦- ٧٠٦.

عرفات صلاح شعبان (٢٠١٣). تنظيم الذات كمنبئ بأساليب اتخاذ القرار لدى المديرين، *مجلة الدراسات النفسية*، ٤، ٢٣، ٣٧٧- ٤١٦.

عطاف محمود أبو غالي (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح. *مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين*، ٣، ١٢، ٤٩- ٧٨.

علاء محمود الشعراوي (٢٠٠٠). فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ٤٤، ٢٨٧- ٣٢٥.

عيسى سلطان سلامة الهزيل (٢٠١٥). *المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي*. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

فاطمة سعيد أحمد بركات (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وفعالية الذات لدى المرأة حديثة الزواج. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*، الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين، ٣، ٤، ٣٧٥- ٤١٣.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات*. جزء ٢. القاهرة: دار النشر للجامعات.

محمد إبراهيم عيد، أشرف عبد الحليم وأحمد طلعت عبد الرحمن (٢٠١٦). الخصائص السيكوميترية لمقياس فاعلية الذات. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤٦، ٦٠٥- ٦٢٨.

محمد سالم محمد القرني (٢٠١٦). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات في التخفيف من حدة أعراض الاكتئاب لدى عينة من المراهقين. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، كلية الآداب– جامعة المنيا، ٨٣، ٢ ، ٤٢٥– ٤٨٢.

محمد عبد الله محمد (٢٠١٦). برنامج معرفي سلوكي لتنمية فاعلية الذات وحرية الاختيار لدى عينة من طلاب الجامعة المبتكرين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٧، ٢، ١٤٧– ١٥٩.

محمد عيد كامل عبد المقصود (٢٠١٤). فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض إدمان الإنترنت لدى عينة من المراهقين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٤، ١٥، ٢٠٣– ٢١٤.

محمد محروس الشناوي (١٩٩٤). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

محمد مصطفى عبد الرازق (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب بقسم التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣٩ ، ٣، ٥٦٧– ٤٧٥.

محمد مقداد وصالح اليامي (٢٠١٢). أثر برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في خفض قلق التحدث أمام الآخرين لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، *مجلة الدراسات النفسية*، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية بالجزائر، ٧، ٤٥– ٧٢.

محمود إبراهيم عبد العزيز فرج (٢٠٠٩). الإرشاد السلوكي المعرفي مدخل وقائي لمواجهة سلوك العنف المدرسي: دراسة تشخيصية إكلينيكية، *المجلة العلمية لكلية التربية بالوادي الجديد*، جامعة أسيوط،٢، ١، ١٥٤– ١٨٦.

مصطفى نوري القمش، عدنان عبد السلام العضايلة وجهاد عبد ربه التركي (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية– فلسطين*،١ ، ٢٢، ١٦٧– ١٩٨.

مفتاح محمد عبد العزيز (٢٠٠١). *علم النفس العلاجي (اتجاهات حديثة)*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

منى عبد الرحمن علي (٢٠١٣). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى ذوات صعوبات تعلم القراءة والعاديات بالمرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الطائف.

نبال ناصر محمد (٢٠١٠). *نمذجة التفكير الإبداعي بدلالة متغيرات تنظيم الذات والمسايرة والأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة اليرموك.

نبيلة عبد الرؤوف شراب (٢٠٠٨). التنظيم الذاتي وعلاقته بنمط الشخصية ذات النشاط الصباحي– المسائي لدى طلاب كلية التربية، *مجلة التربية المعاصرة*، ٧٨، ٢٥، ٩١– ١٣٢.

نعيمة جمال شمس الرفاعي (٢٠١١). *فعالية برنامج معرفي سلوكي قائم على انعكاس الذات في تنظيم الانفعالات وخفض سلوك إيذاء الذات لدى عينة من طالبات الجامعة*. المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (ديسمبر ٢٠١١)، ٧٩– ١٥٢.

هبة جابر عبد الحميد (٢٠١٢). *فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الأخلاقي وتأكيد الذات في تعديل بعض السلوكيات الدالة على الجنوح الكامن لدى عينة من المراهقين الصم*. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة سوهاج.

هبة حسين إسماعيل (٢٠١٣). اضطراب السيكلويثميا وعلاقته بكل من السلام الداخلي وتنظيم الذات لدى الشباب من الجنسين، *مجلة الدراسات النفسية*، ٢، ٢٣، ١٤٥– ١٧٨.

هوفمان إس جي (ترجمة) مراد علي عيسى (٢٠١٢). *العلاج المعرفي السلوكي المعاصر: الحلول النفسية لمشكلات الصحة العقلية*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

هيام أحمد عبد العزيز عزام (٢٠١٠). *العلاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع*. المؤتمر السنوي الخامس عشر للإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (أكتوبر ٢٠١٠)، ٨١٩– ٨٤٦.

هيام صابر صادق (٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة جامعة دمشق*، ٤، ٢٨، ١٤٧- ٢٠١.

هيثم سلطي محمد (٢٠٠٨). *أثر برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في خفض تعاطي المذيبات الطيارة وتحسين فعالية الذات لدى الأطفال المتعاطين (١٣-١٦) سنة*. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

ولاء بدوي محمد بدوي (٢٠١٣). فعالية العلاج المعرفي السلوكي لتحسين التنظيم الذاتي ونوعية الحياة لدى عينة من مرضى الصرع. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٩٥، ٢٤، ١٧٥- ٢٠٩.

ثانيًا_ المراجع الأجنبية.

Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191- 215.

Bandura, A. (1983). Self -efficacy determinants of anticipated fear and capabilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 45, 464 - 469.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Beck, S., Liese, B. & Najavits (2005) Cognitive Therapy (In) *Clinical Textbook of Addictive Disorders*. New York: The Guilford press. 474- 501.

Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and psychopathology*, 20, 3, 899-911.

Brown, M, Miller, R, & Lawendowski, A. (1999). The self-regulation questionnaire. (In) Vande , L.& Jackson, L. (eds.) *Innovations in clinical practice: A sourcebook*. Vol. 17. Sarasota, FL: Professional Resource Press/Professional Resource Exchange. 281– 292

Brown, T., Peterson, R., & Yao, S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy and academic

achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 4, 606-629.

Bursal, M. (2010). Turkish preservice elementary teacher's self efficacy beliefs regarding mathematics and science teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 4, 649-666.

Chen, G., Gully, S. & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 1, 62-83

Cleary, J., & Zimmerman, J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 5, 537-550.

De Ridder, D., & De Wit, J. (2006). Self-regulation in health behavior: Concepts, Theories and Central Issues (In) De Ridder, D., & De Wit, J. (Eds.) *Self- regulation in Health Behavior*. England: John Wiley & Sons.pp 1- 25.

Jakešová, J. (2014). The validity and reliability study of the Czech version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *The New Educational Review*, 35, 54–65

Jakešová, J., Kalenda, J., & Gavora, P. (2015). Self-regulation and academic self-efficacy of Czech university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 174, 1117-1123.

Jakešová, J., Gavora, P., Kalenda, J., & Vávrová, S. (2016). Czech validation of the self-regulation and self-efficacy questionnaires for learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 313-321.

Joo, J., Lim,Y., & Kim, M. (2012). A model for predicting learning flow and achievement in corporate e-learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15, 1, 313- 325.

Lavasani, G., Hejazi, E. & Varzaneh, Y. (2011). The predicting model of math anxiety: The role of classroom goal structure, self-regulation and math self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 557-562.

Lent, W., Hoffman, A., Hill, E., Treistman, D., Mount, M., & Singley, D. (2006). Client-specific counselor self-efficacy in novice

counselors: Relation to perceptions of session quality. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 4, 453.

Lent, W. & Lopez, G. (2002). Cognitive ties that bind: A tripartite view of efficacy beliefs in growth-promoting relationships. *Journal of social and Clinical Psychology*, 21, 3, 256-286.

Lipsey, W., Chapman, L., & Landenberger, A. (2001). *Cognitive-behavioral programs for offenders.* The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 578,1, 144-157.

Long, M. (2016). *Why can't I sing: the impact of self-efficacy enhancing techniques on student self-efficacy beliefs*. Ph. D. Thesis, College of Fine Arts, Boston University

Lu, H. (2016). *Self-regulated learning in college students' work volition: The mediating effects of self-efficacy and self-perceived employability*. Ph. D. Thesis. Faculty of Education, La Sierra University.

Markazi, L., & Badrigargari, R. (2011). The Role of Parenting Self-Efficacy and Parenting Styles on Self-Regulation Learning in Adolescent Girls of Tabriz. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1758-1760.

Morrison, A. (2016). *Counseling Self-Efficacy and the Relational Efficacy Model*. Ph. D. Thesis. Faculty of the Graduate School, University of Maryland, College Park.

Mueller, M., & Seufert, T. (2018). Effects of self regulation prompts in hypermedia learning on learning performance and self-efficacy. *Learning and Instruction*, 58, 1-11.

Pintrich, R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16, 4, 385-407.

Reid, R., Trout, L., & Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 71,4, 361-377.

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

Scott, J. & Beck, A. (2008). Reading & writing quarterly Cognitive behavioral therapy. (In) Murray, R kendler, k., Mc Guffin, P.,

Wessely, S. & Castle, D. (Eds.) *Essential psychiatry. Fourth Edition Cambridge university press.* 636-652.

Skibo A. (2016). *Biological sensitivity to parental discipline: the role of vagal tone in the development of children's self-regulation*. Ph. D. Thesis. University of Rochester.

Zelenak, S. (2015). Measuring the sources of self-efficacy among secondary school music students. *Journal of research in music education*, 62, 4, 389-404.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective (In) Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of Self-Regulation*. USA: Academic Press. 13–39.

Effectiveness of a Cognitive Behavioral Counseling program in Improving Self-Regulation and Self-Efficacy among a Sample of Preparatory Stage Students

The study aimed to develop a cognitive behavioral counseling program for improving self-regulation and self-efficacy among a sample of preparatory stage students. The researcher used the experimental method on a sample of 20 of preparatory stage students of both sexes, their ages ranged from 14 to 15. The sample of the study was divided into two categories: The experimental group (10 Students) and the control group (10 Students). For achieving the current research goal the following tools were designed: The self-regulation scale for preparatory stage students (Prepared by the researcher), the self-efficacy scale for preparatory stage students (Prepared by the researcher) and the cognitive behavioral counseling program (designed by the researcher) which consisted of 16 sessions, each session lasted for 45 minutes. Results of the study showed the following:

1. There are statistically significant differences among the means ranks of the experimental group in the pre-test and the means ranks of the same group in the post-test on the self-regulation scale in favor of the post-test.
2. There are statistically significant differences among the means ranks of the experimental group and the means ranks of the control group (after the counseling program) on the self-regulation scale in favor of the experimental group.
3. There are no statistically significant differences among the means ranks of experimental group in the post-test and means ranks of the same group in follow up-test on the self-regulation scale.
4. There are statistically significant differences among the means ranks of the experimental group in the pre-test and the means ranks of the same group in the post-test on the self-efficacy scale in favor of the post-test.
5. There are statistically significant differences among the means ranks of the experimental group and the means ranks of the

control group (after the counseling program) on the self-efficacy scale in favor of the experimental group.

6. There are no statistically significant differences among the means ranks of experimental group in the post-test and means ranks of the same group in follow up-test on the self-efficacy scale.

Key words: cognitive behavioral counseling program, self-regulation, self-efficacy, preparatory stage students.