الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بتنظيم الذات الأكاديمية

دراسة وصفية (ارتباطية، فارقية) على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية

مذكرة مكملة للحصول على شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطلبة:

_وليد فتح الله

_حسام الدين رمضاني

إشراف الأستاذ:

_شنة محمد رضا

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
		رئيسا
شنة محمد رضا	أستاذ	مشرفا ومقررا
		مناقشا

السنة الجامعية: 2024 / 2025

شكر وعرفان

الحمد الله عزوجل الذي أنارنا بعلمه وشرح صدورنا وأكرمنا ،بنعمة التوفيق وأغرقنا بنعمته التي لا تحصى وأغرق علينا برزقه، الذي لا يقف وأنار دروبنا فله جزيل الحمد والثناء العظيم هو الذي أنعم علينا ،وأرسل فينا ,عبده ورسوله "محمد بن عبد الله " عليه أزكى الصلوات، وأطهر التسليم الحمد والشكر لله سبحانه وتعالى أولا وأخرا الذي أعاننا على إتمام هذه المذكرة، اعترافا بالجميل نتقدم بجزيل الشكر وأسمى عبارات التقدير والاحترام إلى، الأستاذ الفاضل "شنه محمد رضا" الذي كان نعم المشرف ونعم الناصح, نعم المساعد حتى رأى عملنا هذا النور وأخرجناه في صورته الأخيرة كما لا ننسى زملاء التخصص وكل الذين، ساعدونا من بعيد أو قريب نسأل الله تعالى، التوفيق والنجاح لهم كما لا ننسى، الأساتذة الكرام من جامعتنا وأساتذة قسم علم النفس، وعلوم التربية بصفة خاصة.

ولا يفوتنا أن نتوجها بجزيل الشكر، إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم بقبول مناقشة هذه الدراسة وإبداء ملاحظاتهم وأراءهم القيمة، حول دراستنا المتواضعة.

إهداء :

الى العزيز الذي حملت اسمه فخرا والى من كمله الله بالهيبة والوقار الى من حصد الاشواك عن دربي وزرع ليا الراحة بدلا منها، الى ابي رحمة الله عليك. لن يحني ظهر ابي ما كان يحمله لكن ليحملني من أجلي أنحدب، وكنت احجب عن نفسي مطالبها فكان يكشف عما اشتهي الحدب، فشكر لكونك أبي.

والى من علمتني الاخلاق قبل ان اتعلمها الى الجسر الصاعد به الى الجنة، الى اليد الخفية التي أزهلت عن طريقي العقبات ومن ظلت دعواتها تحمل اسمي ليلا ونهارا؛ امي محبوبتي وملهمتي.

الى من وهبني الله نعمة وجودهم الى مصدر قوتي وارضي الصلبة وجدار قلبي المتين، اخوتي واخواتي.

والى ما ان ضاقت بيا الدنيا وسعت بخطاهم وان سقطت كانوا اول من رفعوني بكلماتهم الى من رافقني بالقلب قبل الدرب؛ اصحابي واحبتي.

ها انا اليوم طويت صفحة من التعب وسجلت في تاريخي فخرا لا ينسي لم اعد أتساءل عن ملامح الوصول فقد رايتها في عيوني، تلاشت غيوم التعب وابتسمت الأفق بعد عتمة الانتظار، هاهي الخطى التي كانت تتعثر أحيانا قد وجدت مستقرها في قمة الإنجاز وبين طيات الطريق تنفست سلاما وفرا وامتنان واخر دعواهم ان الحمد لله رب العالمين.

فتح الله وليد

الحمد الله حبا وشكرا ومتنانا على البدء والختام، لم يكن الحلم قريبا ولا الطريق محفوفا بالتسهيلات لكني فعلتها، الحمد الله الذي وفقنا على تثمين هذه الخطوة في مسيرتنا الجامعية، أهدي ثمرة جهدي إلى:

إلى من علمني أنا الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة أبي حفظه الله.

وإلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها، إلى معنى الحب ومعنى الحنان والحياة وسر الوجود إلى من كان دعائها، سر نجاحي ومن كانت تشاركني أفراحي إلى أجمل امرأة في الوجود امي ثم امي ثم امي متعها، الله بالصحة والعافية وإلى الأعمدة الثابتة في الحياة الداعمين والساندين، في كل الأوقات ومن وقفو خلفي، وكانو خير المعين اخواتي (رمزي، ياسين، الريضا، ميساء، سمونة، أسامة) وإلى أفضل أصدقائي (فتحي، يوسف ، عمر, حلومة، شوقي، ملوكة، لخوص، بسام، سمير) كما أهدي هذا البحث إلى، صاحب الفضل الكبير الأستاذ الفاضل "شنة محمد رضا" على إشرافه، على إنجاز مذكرتنا ودعمه لنا.

وأخيرا من قال لنا من جد وجد ومن زرع حصد فالحمد الله الذي ما تيقنت به خيرا وأملا إلا وأغرقني فرحا وسرورا.

رمضاني حسام الدين

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية وبتنظيم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ولتحقيق أهداف الدراسة تم طرح التساؤلات التالية:

– هل هناك علاقة ارتباطية بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

– هل هناك اختلاف في قوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس، الشعبة؟

– هل هناك اختلاف في مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس، الشعبة؟

تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوبي الارتباط والمقارنة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين لغرض جمع البيانات وهما مقياس قوة السيطرة المعرفية الخاص بالعبء المعرفي (صفاء 2021) من النوع (Fochp–Sochp) ومقياس تنظيم الذات الأكاديمية لصاحبه (صالح عليان دراركة. 2018) وبعد اختبارهم من حيث الصدق والثبات أي خصائصها السيكومترية تم تطبيقها على عينة قوامها (140) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حيث وتمت معالجة المعطيات المستمدة من الميدان باستخدام برنامج (SPSSv22) وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى 0,05 بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الاكاديمية.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير الجنس والشعبة.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس والشعبة.

الكلمات المفتاحية: قوة السيطرة المعرفية، تنظيم الذات الأكاديمية.

Study Summary:

The current study aims to investigate the relationship between cognitive control and academic self-regulation among secondary school students. To achieve the study's objectives, the following questions were posed:

-Is there a correlation between cognitive control and academic self-regulation among secondary school students?

-Is there a difference in cognitive control among secondary school students attributable to gender and class?

-Is there a difference in the level of academic self-regulation among secondary school students attributable to gender and class?

The descriptive approach was adopted using correlation and comparison methods. To achieve the study objectives, two scales were used to collect data: the Cognitive Control Scale for Cognitive Load (Safaa 2021) of the Fochp-Sochp type, and the Academic Self-Regulation Scale (Saleh Alian Dararka, 2018). After testing their validity and reliability, i.e., their psychometric properties, they were applied to a sample of (140) male and female students selected using a stratified random method. Field data were processed using SPSS v22. The study results were as follows:

-There is a statistically significant correlation at the 0.05 level between cognitive control and academic self-regulation.

-There are no statistically significant differences in cognitive control attributable to gender and department variables.

-There are no statistically significant differences in academic self-regulation attributable to gender and department variables.

Keywords: Cognitive Control, Academic Self-Regulation.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة بالعربية	
ملخص الدراسة بالإنجليزية	
فهرس المحتويات	
قامة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
1. تحديد الإشكالية	1
2. فرضيات الدراسة	2
3. أهمية الدراسة	3
4. أهداف الدراسة	4
5. حدود الدراسة	5
6. الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة	5
7. الدراسات السابقة	6
الفصل الثاني: قوة السيطرة المعرفية	
تمهيد	17
1. مدخل إلى قوة السيطرة المعرفية	17
2. تعريف قوة السيطرة المعرفية	17
3. طبيعة قوة السيطرة المعرفية	20
4. قياس قوة السيطرة المعرفية	20
5. خصائص قوة السيطرة المعرفية	22
6. مكونات قوة السيطرة المعرفية	23

خلاصة	25
الفصل الثالث: تنظيم الذات الأكاديمية	
تمهيد	27
1. نشأة تنظيم الذات الأكاديمية	27
2. تعريف بتنظيم الذات الأكاديمية	28
3. نظريات تنظيم الذات الأكاديمية	31
4. مكونات تنظيم الذات الأكاديمية	33
5. نماذج تنظيم الذات الأكاديمية	35
6. خصائص تنظيم الذات الأكاديمية	41
7. العوامل المؤثرة في تنظيم الذات الأكاديمية	42
خلاصة	44
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	47
1. المنهج المتبع	47
2. الدراسة الاستطلاعية	48
1.2 تعريف و أهداف الدراسة الاستطلاعية	48
2.2 عينة الدراسة وأسلوب اختيارها	49
3.2 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	50
4.2 أداة جمع البيانات	51
5.2 الخصائص السيكومترية	55
3. الدراسة الأساسية	61
1.3 إجراءات الدراسة الأساسية	61
2.3 عينة الدراسة الأساسية	62

3.3 خصائص عينة الدراسة الأساسية	**62**
4.3 الأساليب الإحصائية	**64**
خلاصة	**64**
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	66
1. عرض نتائج اختبار الفرضيات الدراسة	66
1.1 عرض نتائج اختبار الفرضية الأولى	66
2.1 عرض نتائج اختبار الفرضية الثانية	67
3.1 عرض نتائج اختبار الفرضية الثالثة	68
4.1 عرض نتائج اختبار الفرضية الرابعة	69
5.1 عرض نتائج اختبار الفرضية الخامسة	70
2. مناقشة نتائج اختبار الفرضيات الدراسة	71
1.2 مناقشة نتائج اختبار الفرضية الأولى	71
2.2 مناقشة نتائج اختبار الفرضية الثانية	73
3.2 مناقشة نتائج اختبار الفرضية الثالثة	74
4.2 مناقشة نتائج اختبار الفرضية الرابعة	75
5.2 مناقشة نتائج اختبار الفرضية الخامسة	78
الاستنتاج العام	80
اقتراحات الدراسة	81
قائمة المصادر والمراجع	83
الملاحق	
ملحق (01): استبيان قوة السيطرة المعرفية	89
ملحق(02): استبيان تنظيم الذات الأكاديمية	92

فهرس الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب الشعبة	50
2	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	51
3	الاتساق الداخلي لاستبيان قوة السيطرة المعرفية	55
4	العبارات التي تم حذفها من استبيان قوة السيطرة المعرفية والتي ليس لها دلالة إحصائية	57
5	نتائج اختبار الصدق والثبات لاستبيان قوة السيطرة المعرفية	57
6	الاتساق الداخلي لاستبيان لتنظيم الذات الأكاديمية	58
7	العبارات التي تم حذفها من استبيان تنظيم الذات الأكاديمية وليس لها دلالة إحصائية	60
8	نتائج اختبار الصدق والثبات لاستبيان تنظيم الذات الأكاديمية	61
9	توزيع أفراد العينة حسب الشعبة	63
10	توزيع العينة أفراد حسب الجنس	63
11	معاملات الارتباط لقوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات	66
12	قيمة T ودلالتها الإحصائية للفروق بين الذكور والاناث في قوة السيطرة المعرفية	67
13	نتائج اختيار التباين الأحادي (ANOVA) لقوة السيطرة المعرفية تبعا لمتغير الشعبة	68
14	قيمة T ودلالتها الإحصائية للفروق بين الذكور والاناث في تنظيم الذات	69
15	نتائج اختيار التباين الأحادي (ANOVA) لتنظيم الذات الأكاديمية تبعا لمتغير الشعبة	70

فهرس الأشكال

الشكل	العنوان	الصفحة
1	تصور ستيفنسون للسيطرة المعرفية	19
2	يمثل الصيغة الرئيسية الثلاثة للمفردات التي تتعلق بقوة السيطرة المعرفية	22
3	مخطط يوضح العلاقة بين المحددات الرئيسية الثلاثة للسلوك	28
4	نموذج الضبط الذاتي كارفل وشاير	36
5	نموذج زيميرمان	40

مقدمة

مقدمة:

يشهد العالم اليوم بالتغير السريع والتطور، الهائل في جميع المجالات بشكل عام وفي مجال العلم والمعرفة والبحث العلمي، بشكل خاص وقد واكب هذا التطور تحولا كبيرا في البحث العلمي، بحيث تغيرت النظرة التعلمية فلم نعد يحتاج إلى عوامل خارجية فقط كـ (المعلم، المنهاج، الوسائل التعلمية) إنما ظهرت، عوامل داخلية تؤثر بشكل كبير على سير، العملية التعلمية وتتمثل في قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية.

تعد قوة السيطرة المعرفية من المفاهيم الأساسية في علم النفس المعرفي، وتعني أو تشير إلى قدرة الفرد على، تنظيم أفكاره والانتباه والتحكم في الاستجابات، التلقائية غير المرغوب فيها وذلك من أجل تحقيق، أهداف بعيدة المدى وتعتبر عنصرا أساسيا في البيئة الأكاديمية حيث يتطلب من التلاميذ التعامل، مع المهام المعرفية المعقدة من أجل اتخاذ قرارات، فعالة كـ الوقت والجهد والقدرة على التخطيط وحل المشكلات لأنها تلعب، دورا محوريا في تحسين الأداء الأكاديمي من أجل تعليم فعال.

أما تنظيم الذات الأكاديمية، فهي قدرة التلميذ على إدارة تعلمه من خلال ضبط سلوكه وأفكاره ودوافعه أثناء سير العملية التعلمية، وكذا هي الاستراتيجيات التي ينظم بها التلميذ جهوده الدراسية مثل إدارة الوقت، القدرة على التخطيط ومتابعة التقدم والمثابرة على الدراسة، بما يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي.

ومن ناحية أخرى فقد يؤثر تنظيم الذاتي تأثيرا مباشرا في حياة التلاميذ، حيث يسهل مهاراتهم في السلوك الموجه نحو الهدف من خلال تحديد التلميذ لأهدافه الدراسية، التي يسعى إلى تحقيقها والملاحظة الذاتية وإصدار الأحكام وإتخاذ القرار وضبط السلوك والكفاءة الذاتية، وتنظيم الذات وذلك من خلال التنظيم الذاتي الفعال للإدراك والمشاعر والسلوكيات.

وفي ظل المعطيات والدراسات السابقة، وباعتبار أن تلاميذ المرحلة الثانوية هم الفئة الأكثر، أهمية في المجتمع والتي تفرض عليهم التحديات الأكاديمية ،من حيث قوة السيطرة المعرفية من

حيث تنظيم، الأفكار والتحكم في الاستجابات الغير مرغوب فيها والتخطيط والتعديل، الإدراك في تنظيم الذات فقد جاءت هذه الدراسة والتي تهدف إلى البحث عن العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ ثانويتين مختلفتين: الأولى في بلدية جامعة ولاية المغير والثانية في ولاية الوادي, معتمدين في طرح فصولنا في الجانبين: النظري و الميداني ويتضمن الجانب النظري ما يلي:

الفصل الاول: والذي احتوى على عرض تحديد الإشكالية الدراسة، وتساؤلاتها وفرضياتها ومن ثم الأهمية والأهداف، والتعريف الإجرائي للمتغيرات الدراسة والتي تم فيها ذكر، الحدود البشرية والمكانية والزمانية وفي بعض الدراسات السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: وفي هذا الفصل نجد تمهيدا لقوة السيطرة المعرفية، وبعدها مدخل إلى قوة السيطرة المعرفية وكذلك تعريفا، وطبيعة قوة السيطرة المعرفية ومن ثم تطرقنا إلى قياس قوة السيطرة المعرفية وبعدها ذكرنا، خصائص قوة السيطرة المعرفية وأخيرا مكونات قوة السيطرة المعرفية وخلاصة الفصل.

الفصل الثالث: تضمن هذا الفصل المتغير الثاني، وهو تنظيم الذات الأكاديمية من التمهيد إلى نشأته الى تعريفه، وذكر نظرياته ومكوناته وبعده المرور إلى النماذج والخصائص ثم ذكر بعض العوامل المؤثرة، في تنظيم الذات الأكاديمية وأخيرا خلاصة الفصل.

أما الجانب الميداني قد تضمن ما يلي:

الفصل الرابع: وخصص هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية، ويضم تمهيدا للفصل والمنهج المتبع كذلك الدراسة الاستطلاعية وتعريفها، وأهدافها ثم تطرقنا إلى عينة الدراسة وأسلوب اختيارها، ثم انتقلنا إلى خصائص العينة الإستطلاعية وبعدها ذكرنا أداة جمع البيانات للمتغير الأول والثاني والمعد من طرف الباحثان في الدراسة الحالية، وثم عرض الخصائص السيكومترية للتحقق من صدق وثبات الأدوات، وبعدها إنتقلنا الى الدراسة الأساسية وإجراءاتها ووصف خصائصها

والأساليب الإحصائية، المستخدمة في الدراسة وخلاصة للفصل.

الفصل الخامس: وجاء فيه تمهيد منثم عرض، وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة التي توصلنا إليها وأخيرا خاتمة عامة للبحث، وذكر التوصيات والمقترحات وفي الأخير قائمة للمراجع والمصادر، المستخدمة في الدراسة وقائمة الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1. تحديد الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. حدود الدراسة
6. الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة
7. الدراسات السابقة

1. تحديد الإشكالية :

تواجه المنظومة التربوية اليوم العديد من التحديات التي ترتبط بقدرة المتعلمين على التكيف مع متطلبات التعلم الحديث، الذي لم يعد يقتصر على التلقي السلبي للمعلومات، بل أصبح يرتكز على تطوير الكفاءات الذاتية والمعرفية التي تسمح للمتعلم أن يكون فاعلا ومسؤولا عن مساره الدراسي.

حيث تعد مرحلة التعليم الثانوي جزء لا يتجزأ من مجموع المنظومة التربوية، وهو المرحلة الأخيرة من التعليم المدرسي، حيث يتوجب على التلاميذ أن يمتلك قدرات عقلية في التخطيط والتنظيم الذاتي وكذا تحديد الأهداف. وبرزت أهمية ما يعرف بمهارات التنظيم الذاتي الأكاديمي، والتي تمكن المتعلم من تخطيط أهدافه الدراسية، ومراقبة تقدمه، وضبط سلوكياته وتقييم أدائه باستمرار، بما يحقق من تحسين الأداء الأكاديمي، وزيادة الدافعية الداخلية.

إن التنظيم الذاتي للتعلم مهارة أساسية لابد أن يمتلكها التلاميذ المرحلة التعليمية. حيث تظهر أهمية التعلم المنظم ذاتيا ووظيفته الأساسية في مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة, والذي يعد من أهم الأهداف التربوية الحالية, كما أن علماء التربية اتفقوا على أهمية التعلم لمواجهة عصر المعرفة والانفجار العلمي, إضافة إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم يركز على شخصية التلميذ بوصفه له دور فعال ومهم في العملية التعليمية, ويرى زميرمان (Zimmerman) أن التنظيم الذاتي للتعلم يعد مظهرا مهما لتعلم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي في سياق البيئة التربوية, لأنه يعبر عن مدى مشاركة التلاميذ الفعلية في عمليات التعلم وتوجيهها ديناميكيا.(بلعيد, طيبة, 2018, ص:86)

يوضح Stevenson (1998) أن قوة السيطرة المعرفية تعد سمة مميزة لموضع التعلم, وتمثل قوة السيطرة المعرفية في دفع موضع التعلم للمتعلمين لاستخدام أنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية, ويمكن تصنيف هذه الأنشطة المعرفية في ضوء الإجراءات المعرفية إلى إجراءات معرفية من رتبة الأولى, وهي التي تنشط الأفعال الروتينية, أو إلى إجراءات معرفية من الرتبة الثانية, وهي

التي تستخدم في المواقف الجديدة, وبذلك هناك نوعان لقوة السيطرة المعرفية, وهي سيطرة معرفية من الرتبة الأولى وهي التي يتبع بها المتعلم التعليمات المقدمة من المعلم, وسيطرة معرفية من الرتبة الثانية وهي التي يكتشف بها المتعلم المعلومات بنفسه. وفي المقابل أوضح Stevenson et alأن أهمية قوة السيطرة المعرفية تكمن في التأكيد على ضرورة تنمية، وتطوير استخدام المتعلم للأنشطة، والإجراءات المعرفية المختلفة. وقد أشارت الدراسات التي تناولت موضوع قوة السيطرة المعرفية إلى أهمية هذا المصطلح في زيادة وعي المتعلمين بأنواع النشاط المعرفي، مثل دراسة Stevenson (1998)، ودراسة.Stevenson almckavanagh (2002)

تعتمد قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية على أسلوب المدرس والتلميذ كأحد مظاهر التفاعل الصفي بين التلاميذ والاساتذة وانطلاقا مما سبق ذكره تأتي هذه الدراسة لتجيب على التساؤلات التالية:

_ هل هناك علاقة ارتباطية بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

_ هل هناك إختلاف في قوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس؟

_ هل هناك إختلاف في قوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة؟

_ هل هناك إختلاف في مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس؟

_ هل هناك إختلاف في مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة؟

2. فرضيات الدراسة :

1. هناك علاقة ارتباطية بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2. هناك إختلاف في قوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

3. هناك إختلاف في قوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة.

4. هناك إختلاف في مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

5. هناك إختلاف في مستوى تنظيم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة.

3. أهمية الدراسة :

1. الأهمية النظرية :

تبرز هذه الدراسة أهمية بالغة، نظراً لما تسعى إليه من فهم أعمق للآليات المعرفية التي تسهم في تعزيز الأداء الأكاديمي لدى المتعلمين في مرحلة حاسمة من مسارهم الدراسي. وتكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

_ ندرة الدراسات التي جمعت بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية، رغم الأثر الكبير لكل منهما في التحصيل الدراسي والنجاح التعليمي.

_ كما تسعى المذكرة إلى إثراء الرصيد المعرفي في التخصص "علم النفس المدرسي" من خلال تسليط الضوء على العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية.

_ وكذا توجيه أنظار المهتمين من الباحثين إلى المزيد من الدراسات حول هذه المتغيرات، بما يفتح آفاقاً جديدة للبحث ويساعد على تطوير استراتيجيات تربوية وعلاجية فعّالة تدعم المتعلمين في التحكم المعرفي وتنظيم ذواتهم أكاديميا.

2. الأهمية التطبيقية (عملية) :

تتجلى الأهمية التطبيقية لهذه المذكرة فيما يلي:

_ إمكانية توظيف نتائجها في تحسين الأداء الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال تطوير برامج تدريبية تُعزز من قدراتهم على التحكم في العمليات المعرفية، مثل الانتباه، التنظيم، والتخطيط.

_ توجيه أنظار الباحثين حول أهمية هذه المتغيرات في المراحل التعليمية، وكذا إعطاء أهمية لمتغيرات الدراسة في العملية التعلمية والتعليمية للأستاذ والتلميذ.

4. أهداف الدراسة :

تسعى الدراسات الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

_ معرفة إذا ما كانت هناك علاقة بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية.

_ معرفة إذا ما كانت هناك فروق بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية حسب الجنس.

_ معرفة إذا ما كانت هناك فروق بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية حسب الشعب.

_ معرفة إذا ما كانت هناك فروق بين تنظيم الذات الأكاديمية وقوة السيطرة المعرفية حسب الجنس.

_ معرفة إذا ما كانت هناك فروق بين تنظيم الذات الأكاديمية وقوة السيطرة المعرفية حسب الشعب.

5. حدود الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة بالحدود التالية:

1.الحد المكاني : أجريت هذه الدراسة في ثانويتين، الأولى ببلدية جامعة ولاية المغير والثانية ببلدية الوادي ولاية الوادي.

2. الحدود الزمانية : تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2024/2025 خلال الفترة الممتدة من 2025/02/09 إلى 2025/04/21

3. الحدود البشرية : طبقت أداة الدراسة على عينة من تلاميذ ثانويتين مقدر عددها بـ (140) تلميذا وتلميذة.

4. الحدود الموضوعية : تتحدث هذه الدراسة (قوة السيطرة المعرفية، تنظيم الذات الأكاديمية) والذي يبحث في العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية، وفق متغيرات (الجنس، الشعب) ومعرفة مستوى كل منهما لدى تلاميذ ثانويتين مختلفتين، مع دراسة الفروق التي تعزي لذات المتغيرات التصنيفية كما تحدد الدراسة من خلال المنهج وأدوات القياس والأساليب الإحصائية المستخدمة.

6.**الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة :**

1. **الضبط الإجرائي لقوة السيطرة المعرفية:** تعرف قوة السيطرة المعرفية أنها إدراك المتعلم لما يتوافر في بيئة التعلم، من مؤشرات تدفعه إلى استخدام أنشطة مختلفة من المعرفة الإجرائية والمهارات التي يمارسها خلال أدائه الأنشطة تعلمية.

ويقاس من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلاميذ في مقياس (قوة السيطرة المعرفية) لصاحبه أثير نوار.

2. **تنظيم الذات الاكاديمية: هي** الرؤية التي ينظر فيها المتعلم، إلى نفسه من حيث قدراته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية والرؤية المستقبلية له والوعي بقيمة الجسد وقدراته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الأخرين من طلاب صفه، الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها.

ويعبر عنه إجرائيا في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي يتحصل عليها تلاميذ الثانويتين في مقياس (تنظيم الذات الأكاديمية) لصاحبه (زيرمان zirmane) والمستخدم في هذه الدراسة.

7. **الدراسات السابقة :**

أ. الدراسات التي تناولت متغير قوة السيطرة المعرفية:

1. دراسة ستيفنسون (Stevenson،1998): أستراليا

تهدف الدراسة إلى بيان أثر قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية ودور المعلمين في دفع الطلبة إلى أنواع مختلفة من التفكير بالإضافة إلى دراسة أثر ودور المعلمين في دفع الطلبة إلى أنواع مختلفة من التفكير بالإضافة إلى دراسة أثر الصف الدراسي على قوة السيطرة المعرفية وتم تطبيق البحث على(1203) طالب وطالبة واعتمدت الدراسة على مقياس ستيفنسون(Stevenson.1990) توصلت الدراسة إلى أن كل من مادة الحساب وللغة الألمانية والإنجليزية تدفع الطلاب بقوة إلى مستوى عالي من التفكير وتدفعهم بدرجة أقل إلى الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف

الثلاثة في الرتبة الثانية ما يلي (حل المشـــكلات, المراقبة, مراقبة الإجراءات الجديدة, تقويم وقياس التقدم نحو الهدف) وانتهى البحث إلى أنه عندما يكون هناك تأكيد على النشـاط المعرفي لحل المشـكلات (الرتبة الثانية من قوة السـيطرة المعرفية) في مواضـــع التعلم يكون هناك غالبا نقصان في التأكيد على الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية.

2. دراسة أبا الخيل (2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة قوة السيطرة المعرفية في ضوء مستويات متباينة من بعض القدرات العقلية لدى عينة من طلبات كلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز. وتكونت العينة من (225) طالبة من التخصصين: العلمي (132) طالبة. والأدبي (93) طالبة بمتوسط عمري قدره (52.21) وانحراف معياري قدره (34.1). ولتحقيق أغراض البحث اســـتخدم المنهج الوصـــفي وطبق مقياس قوة السيطرة المعرفية. وأظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية من المستوى الأول. والمستوى المتدني من الانتباه. ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية في قوة السيطرة المعرفية. وكل من (الإدراك. والذكاء) والمستوى الثاني من قوة السيطرة المعرفية. وكل من (الانتباه. والإدراك. والذكاء) ولم تتضـــح فروق ذات دلالة احصـــائية بين طالبات التخصص العلمي. والأدبي في قوة السيطرة المعرفية بمستويها. (اثير. 2023. ص141)

3. دراسة تشي وآخرون (CHI et al،2018): الصين:

تهدف الدراسـة إلى اكتشـاف العلاقة بين علم أصـول التدريس البنائية وقوة السـيطرة المعرفية وما وراء التفكير لدى طلبة الصـــف(5.8.11) حيث تألفت العينة من(381) طالب تم اســـتخدام مقياس تقييم أصول التدريس البنائية ومقياس قوة السيطرة المعرفية ومقياس ما وراء التفكير العام والظرفي من إعداد الباحثين أشـــارت الدراســـة الى أن قوة الســـيطرة المعرفية من الدرجة الأولى جاءت بدرجة متوســـطة لدى عينة البحث كما أشـــارت إلى أن قوة الســـيطرة المعرفية من الرتبة

الثانية لها تأثير على التفكير العام وما وراء التفكير وإنه يمكن لتعلم أصـول التدريس البنائي أني تنبئ فقط بمستوى قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية.

4. دراسة العتيبي (2020) السعودية:

هدفت الدراسة إلى تحديد إمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة جامعة أم القرى ومعرفة الشكل السـائد من أشـكال التجول العقلي لدى عينة الدراســة ومعرفة مســتوى ما وراء التعلم وتحديد الرتبة الســائدة لدى عينة الدراســة من رتب قوة السيطرة المعرفية الأولى والثانية والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التجول العقلي وما وراء التعلم وقوة الســيطرة المعرفية تبعا للنوع حيث تكونت عينة الدراســة من (457) طالب وطالبة لتحيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس التجول العقلي ومقياس قوة السيطرة المعرفية من إعداد الباحث ومقياس ما وراء التعلم إعداد الحزبي (2015) أظهرت النتائج أن الرتبة السائدة من قوة السيطرة المعرفية لدى عينة الدراسة هي الرتبة الثانية وكشفت الدراسة أنه لا يوجد فروق دالة إحصـائيا في قوة السـيطرة المعرفية تبعا لمتغير النوع وإمكانية التنبؤ بالتجول العقلي من خلال قوة السيطرة المعرفية الرتبة الثانية لدى طلبة الجامعة .

5. دراسة العقيب:(2021) ليبيا

هدفت الدراسة الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين نمطي السيطرة المعرفية وبعضأساليب التعلم وسمات الشخصية والتعرف على نمط السيطرة المعرفية وأسلوب التعلم وسمات الشخصية السائدة لدى عينة الدراسة وقد بلغت عينة الدراسة (500) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بليبيا وقد اعتمدت الدراسة على مقياس ستيفنسون وريان (Stevenson Ryan) ترجمة وتعريب عبد القادر وخضر (2005) وقائمة العوامل الخمسة الكبر للشخصية إعداد كوستا وماكري (Costa & mccrea .1992) توصلت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في نمطي السيطرة المعرفية لصالح الذكور في النمط الأول والصالح الإناث في النمط الثاني كما وجدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجات الطلاب

في أساليب السيطرة التعلم (التأملي. العملي. المنظر) ودرجات بين نمطي السيطرة المعرفية كما بينت الدراسة وجود علاقة بين سمات الشخصية والنمط الاول من قوة السيطرة المعرفية بينما وجدت علاقة سالبة بين سمات (الانفتاح. الانبساط. الطيبة. الضمير) والنمط الثاني من قوة السيطرة المعرفية كما لم تتوصل الدراسة الى وجود علاقة بين درجات الطلاب على النمط الثاني للسيطرة المعرفية وسمة الشخصية العصابية.

6. دراسة العظامات :(2021) الاردن

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل والتعرف فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى قوة السيطرة المعرفية تبعا لمتغير الجنس والفرع الأكاديمي كما هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين قوة السيطرة المعرفية والخوف من الفشل وقد تكونت عينة الدراسة من(320)طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي وتم استخدام مقياس ستيفنسون وإيفنزل(Stevenson&Evans.1994) للسيطرة المعرفية ومقياس الخوف من الفشل المطور من قبل كونروي وأخرون (Conroyat al) وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قوة السيطرة المعرفية كان مرتفعا كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قوة السيطرة المعرفية عزي لمتغير الفرع الأكاديمي لصالح طلبة الفرع العلمي.

7. دراسة الشامي (2022): مصر

تهدف الدراسة الى التعرف على التأثيرات السببية المباشرة لإبعاد إتخامذ القرار على قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية والتعرف على التأثرات السببية المباشرة لإبعاد القدرة على حل المشكلات على قوة السيطرة المعرفية وقد طبقت الدراسة على (701)طالب وطالبة من القسمين العلمي والأدبي من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية والعام ببورسعيد واعتمدت الدراسة على مقياس قوة السيطرة المعرفية إعداد سعد ومقياس اتخاذ القرار وحل المشكلات إعداد الباحث وقد أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات سببية مباشرة لأبعاد اتخاد القرار على قوة السيطرة المعرفية كما أسفرت

النتائج عن وجود تأثيرات سببية مباشرة لأبعاد القدرة على حل المشكلات على قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ب. الدراسات التي تناولت متغير تنظيم الذات الأكاديمية:

1. دراسة كوهين (Cohen,2013): في مدينة ميامي الأمريكية

هدفت الى التعرف الى مستوى تنظيم الذات، وأهميته في عمليات التعلم لدى الطلبة في المرحلة الجامعية، تكونت عينة الدراسة من (89)طالبا و طالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة ولاية فلوريدا الأمريكية، بينت النتائج أن مستوى تنظيم الذات لدى الطلبة كان متوسطا، و وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمستوى تنظيم الذات لدى الطلبة على التحصيل الأكاديمي للطلبة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تنظيم الذات تعزى الى متغير الجنس ولصالح الذكور.(عبد الإله مقبل، 2019، ص68)

2. دراسة جيزيقو (Jezegou, 2013): فرنسا

هدفت التعرف الى مستوى تنظيم الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الجامعية، والتعرف على أثر نمط الشخصية الانفتاحي على مستوى تنظيم الذات، تكونت عينة الدراسة من(178) طالبا و طالبة من جامعة ليون الفرنسية، مستخدما المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن مستوى التنظيم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين كان متوسطا، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنظيم الذات تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصصات، و لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الثالثة و الرابعة. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي دال إحصائيا لنمط الشخصية الانفتاحي في مستوى تنظيم الذات.(عبد الإله مقبل, 2019, 67).

3. دراسة (طالب، هاشم محمد،2017)

هدفت الدراسة الى التعرف على التنظيم الذاتي (التقييم و التنقل)لدى طلبة الجامعة، والفروق في التنظيم الذاتي (التقييم و التنقل) بحسب متغير الجنس (ذكور – إناث) والمرحلة (أول–رابع) و التخصص (علمي–إنساني) لدى طلبة الجامعة، واستخدم الباحثان مقياس كروكلانسكي وأخرون aletKruglanski ,2000" للتنظيم الذاتي الذي يقيس أسلوبين مستقلين للتنظيم البعد ذاتي وهما (التقييم و التنقل) بعد التحقق من خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات، طبق المقياس على عينة من طلبة جامعة بغداد بلغ عدده (400) طالب و طالبة موزعين على كلا الجنسين (الذكور–الإناث) وعلى المرحلتين (الاولى و الرابعة) ومن التخصصين (العلمي–الإنساني) بالتساوي، أظهرت النتائج ان طلبة الجامعة يميلون الى أسلوب التقييم اكثر من أسلوب التنقل، وان طلبة التخصص العلمي يميلون الى إتباع أسلوب التقييم إما طلبة التخصص الإنساني فيميلون الى أسلوب التنقل.

4. دراسة (علي رف الله عطية.2017)

بعنوان "النموذج البنائي للعلاقة بين كل من الذكاء الوجداني والتنظيم الذاتي المعرفي المنظور المستقبلي والفاعلية الذاتية لاتخاذ القرار المهني لدى طلاب الدراسات العليا " حيث هدفت الدراسة الى تقديم نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين كل من الذكاء الوجداني والتنظيم الذاتي المعرفي و الفاعلية الذاتية لاتخاذ القرار المهني و المنظور المستقبلي لدى طلاب الدراسات العليا واختبار مدى التطابق بين النموذج المفترض وبيانات عينة من الطلاب الدراسات العليا والتعرف على العلاقة بين متغيرات البحث وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب في كل من الذكاء الوجداني والتنظيم الذاتي المعرفي و الفاعلية الذاتية الاتخاذ القرار المهني والمنظور المستقبلي وذلك لدى عينة قوامها (500) طالب وطالبة (3.63%اناث) من طلاب الدراسات العلية بكلية التربية جامعة الفيوم ‘وباستخدام اختبار الذكاء الوجداني واختبار المنظور المستقبلي واختبار التنظيم الذاتي المعرفي ومقياس الفاعلية الذاتية الاتخاذ القرار المهني من اعداد الباحثة وباستخدام اسلوب تحليل المسار (Patanalysis) ومعامل الارتباط بيرسون و اختبار (ت) للعينات المستقلة .توصلت الباحثة الى نتائج مؤداها وجود نموذج بنائي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة القائمة بين كل من

الذكاء الوجداني والتنظيم الذاتي المعرفي والفاعلية الذاتية الاتخاذ القرار المهني والمنظور المستقبلي وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين طلاب وطالبات الدراسات العليا في كل من الذكاء الوجداني و التنظيم الذاتي المعرفي والفاعلية الذاتية الاتخاذ القرار المهني و المنظور المستقبلي.

5. دراسة (عليان درادكة، 2018):

بعنوان التنظيم الأكاديمي انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في السعودية، حيث هدفت الدراسة الى تحديد مستوى امتلاك طلبة الجامعة لتنظيم الذات الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات، وتحديد المعوقات الخاصة بتنظيم الذات الأكاديمي و تألفت العينة من (337) طالبا و طالبة بمنطقة الحدود الشمالية في السعودية، حيث أظهرت النتائج أن مستوى تنظيم الذات الاكاديمي ككل جاء بدرجة متوسطة إذ جاء بعد تنظيم الذات وطلب المساعدة بدرجة مرتفعة وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة ووجود فروق تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور، وفروق لصالح طلبة السنة الثالثة و الرابعة، وعدم وجود فروق تعزى لأثر نوع الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى مستوى تنظيم الذات الاكاديمي على ابعاد التخطيط ووضع الاهداف، طلب المساعدة، التحكم في تنظيم الذات، استراتيجيات استخدام المعرفة لصالح مرتفعي التحصيل وكشف نتائج تحليل المعوقات (71.3% من إجابات الطلبة تتصل بمستوى مهارات إدارة الوقت، و69.4% تتصل بعدم القدرة على التخطيط، و68.9% تتصل بعدم امتلاك الأسلوب المناسب للدراسة، و 62.1%تتصل بكثرة الوجبات58.7% تتعلق بصعوبة المادة،55.6% تتصل بوجود مشكلات الأسرية، و2.54%تتصل بالأقران، و49.4% تتصل بالعلاقات الاجتماعية).

6. دراسة محمد العبسي، (2018):

تحت عنوان "فاعلية برنامج ارشادي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة واثره على دافعية الانجاز" حيث هدفت الدراسة لتعرف على فاعلية برنامج ارشادي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة واثره على دافعية الانجاز مع التعرف الى الفروق بين درجات الطلبة افراد المجموعة التجريبية ورتب درجات افراد المجموعة الضابطة في القياس

البعدي على مقياس التنظيم الذاتي والتعرف على الفروق بين درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي على مقياس التنظيم الذاتي والفروق بين رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التنظيم الذاتي والفروق بين رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس دافعية الانجاز الدراسي وقد تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا مقسمين عشوائيا الى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة من طلبة الثانوية العامة واستخدم الباحث مقياس التنظيم الذاتي اعداد عبد القادر سليم زيارة(2016) ومقياس دافعية الانجاز الدراسي اعداد محمد محمود ابو مصطفى (2016) والبرنامج الارشادي اعداد الباحث واستخدمت الاساليب الاحصائية الاتية "معامل الارتباط بيرسون معامل الارتباط جثمان اختبار مانويتني اختبار ويلكوكسون ومربع ايتا وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية بين متوسطات رتب درجات من المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على المقياس التنظيم الذاتي ولصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق معنوية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس التنظيم الذاتي ولصالح القياس البعدي وان هناك اثرا كبيرا لفعالية البرنامج لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي كما اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق معنوية بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي غلى مقياس التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة واظهرت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي على مقياس دافعية الانجاز الدراسيولصالح القياس البعدي وان هناك اثرا كبيرا لفعالية البرنامج لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي كالك اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي على مقياس دافعية الانجاز الدراسي.

7. دراسة (نصر مهدي،2018):

بعنوان " برنامج إرشادي وقائي لتعزيز التنظيم الذاتي و التفاؤل المتعلم لدى عينة من طلاب جامعة الباحة المعرضين لخطر الإجهاد النفسي "، حيث هدفت الدراسة الحالية الى التحقق من

فاعلية برنامج إرشادي وقائي في تعزيز التنظيم الذاتي و التفاؤل المتعلم لدى عينة من طلاب جامعة الباحة المعرضين لخطر الإجهاد النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (46) طالبا من طلاب كلية التربية جامعة الباحة، تم اختيارهم عشوائيا من مستويات دراسية وتخصصات مختلفة، جرى تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية قوامها (23) وضابطة قوامها (23)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (19–26) سنة بمتوسط عمر قدره (21–39)، و لتحقيق اهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس التفاؤل المتعلم، ومقياس الإجهاد النفسي و التأكد من صدق وثبات تلك الأدوات، وللتحقق من فروض الدراسة أستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ثابت الفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، و اختبار(ت) للمجموعات المستقلة و المرتبطة. واسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي الوقائي على مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس التفاؤل المتعلم، ومقياس الإجهاد النفسي في اتجاه القياس البعدي، ايضا وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الوقائي على مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس التفاؤل المتعلم، ومقياس الإجهاد النفسي في إتجاه المجموعة التجريبية في القياسين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الوقائي)،والقياس التتبعي(بعد مرور فترة المتابعة بشهر) على مقياس التنظيم الذاتي ومقياس التفاؤل المتعلم ومقياس الإجهاد النفسي.

التعقيب على الدراسات السابقة للمتغير الأول والمتغير الثاني:

بعد عرض الدراسات نلاحظ أن جل الدراسات السابقة العربية والأجنبية وذلك في حدود علم الباحثان والتي تحدثت على قوة السيطرة المعرفية وقد طبقت دراستها على عدد كبير من العينات والتي تراوحت بين 225 إلى 1203 عينة, كدراسة ستيفنسون 1998 ودراسة أبا الخيل وتشي و أخرون مما يزيد من دقة وصدق الدراسة وذلك راجع إلى أنه كلما زاد عدد العينات زاد صدقها, كما أن معظم الدراسات السابقة اتفقت مع دراستنا الحالية من حيث الإعتماد على تلاميذ المرحلة

الثانوية كعينة أساسية, كما إعتمدت دراسة أبا الخيل 2010 نفس المنهج المتبع في دراستنا وهو المنهج الوصفي ومن وجه نظر الباحثان أن جل هذه الدراسات السابقة أكدت في دراستها على المرحلة الثانوية وأهملت المراحل التعليمية الأخرى.

أما بالنسبة للمتغير الثاني وهو تنظيم الذات الأكاديمية نستخلص أن دراسة عليان درادكة 2018 كان مستوى تنظيم الذات مرتفع، أما دراسة على رف الله عطية 2017 كان مستوى تنظيم الذات فيها منخفض، أما باقي الدراسات الأخرى كانت متوسطة في مستوى تنظيم الذات بالرغم من إختلاف الزمان والمكان. نجد أن معظم هذه الدراسات قد صبت دراستها الأساسية على طلبة الجامعة وهذا راجع إلى أهمية هذه المرحلة الدراسية كونها تعتبر حجر الأساس في تكوين مهارات دراسية التي ترافق الطالب الجامعي في مسيرته التعليمية.

ومن وجه نظر الباحثان نجد أن معظم الدراسات السابقة لمتغير الثاني استخدمت عدد صغير من عينات الدراسة والتي تراوحت بين 24 إلى 89 عينة وهو في العموم ليس بالعدد الكبير الذي يزيد في معرفة النتائج بشكل كبير وعلى دقتها، وبالتالي قد تؤثر الانحرافات المعيارية على المتوسطات الحسابية.

الفصل الثاني: قوة السيطرة المعرفية

تمهيد

1. مدخل قوة السيطرة المعرفية

2. تعريف قوة السيطرة المعرفية

3. طبيعة قوة السيطرة المعرفية

4. قياس قوة السيطرة المعرفية

5. خصائص قوة السيطرة المعرفية

6. مكونات قوة السيطرة المعرفية

خلاصة

تمهيد:

يمثل المتعلمين الفئة الناتجة للمجتمع، مما يجعلهم عرضة للتوتر الذاتي مما قد يسبب ضعف في الإنتاج المعرفي، او ما يجعل المتعلم بحاجة الى قوة السيطرة المعرفية من أجل تخطيط وتنظيم الأنشطة والإجراءات المعرفية الممارسة. ومن هنا سوف نتناول في هذا الفصل مفهوم قوة السيطرة المعرفية وطبيعتها وقياسها بالإضافة الى خصائص ومكونات قوة السيطرة المعرفية.

1. مدخل قوة السيطرة المعرفية:

مع بداية السبعينات من القرن العشرين ظهر في إطار علم النفس المعرفي مفاهيم متعددة، مثل الأساليب المعرفية، أساليب التفكير، وأساليب استراتيجيات التعلم، وعمليات التعلم، وقوة السيطرة المعرفية والتي بموجبها تصنف الطريقة التي يتعامل بها الطالب مع المعلومات داخل الفصل الدراسي أو خارجه وهذا ما أشار إليه ميسك "(1993) Messick" إلى أن أساليب التعلم تركز على التنظيم والسيطرة وضبط استراتيجيات التعلم واكتساب المعرفة.(ياسين، حازم,2015, 521)

هناك العديد من الاتجاهات المعاصرة لفهم وتفسير النشاط المعرفي الإنساني، ويعد الاتجاه المعرفي من أفضلها، وقد شهد الاتجاه ظهور العديد من المفاهيم الحديثة نسبيا ومنها مفهوم قوة السيطرة المعرفية وفي ضوء الأنشطة المعرفية المختلفة التي يقوم بها المتعلم داخل غرفة الصف وخارجها، والتي تعتمد على الأهداف التي يتبناها المتعلم أو الأهداف التي تحدد مسبقا من قبل المؤسسة التعليمية، والتعامل مع المواقف التي تواجه في النواحي الأكاديمية والحياة اليومية.(ياسين، حازم,2015, 521)

تعريف قوة السيطرة المعرفية(Cognitive Holding Power) :

عرفها ستيفنسون (Stevenson,1998):" حالة الطالب في موقف التعلم الذي يدفعه إلى الانشغال بأنواع مختلفة من الأنشطة المعرفية ومدى توظيف الطلاب للإجراءات المعرفية المختلفة أثناء معالجتهم للمهام. (صفاء, 2021, ص:248)

كما تعرف قوة السيطرة المعرفية أنها: "إدراك المتعلم لما يتوافر في بيئة التعلم من مؤثرات تدفعه إلى استخدام أنشطة مختلفة من المعرفة الإجرائية، والمهارات التي يمارسها خلال أدائه لأنشطة تعلمه". (المنشاوي, 2014,ص:8)

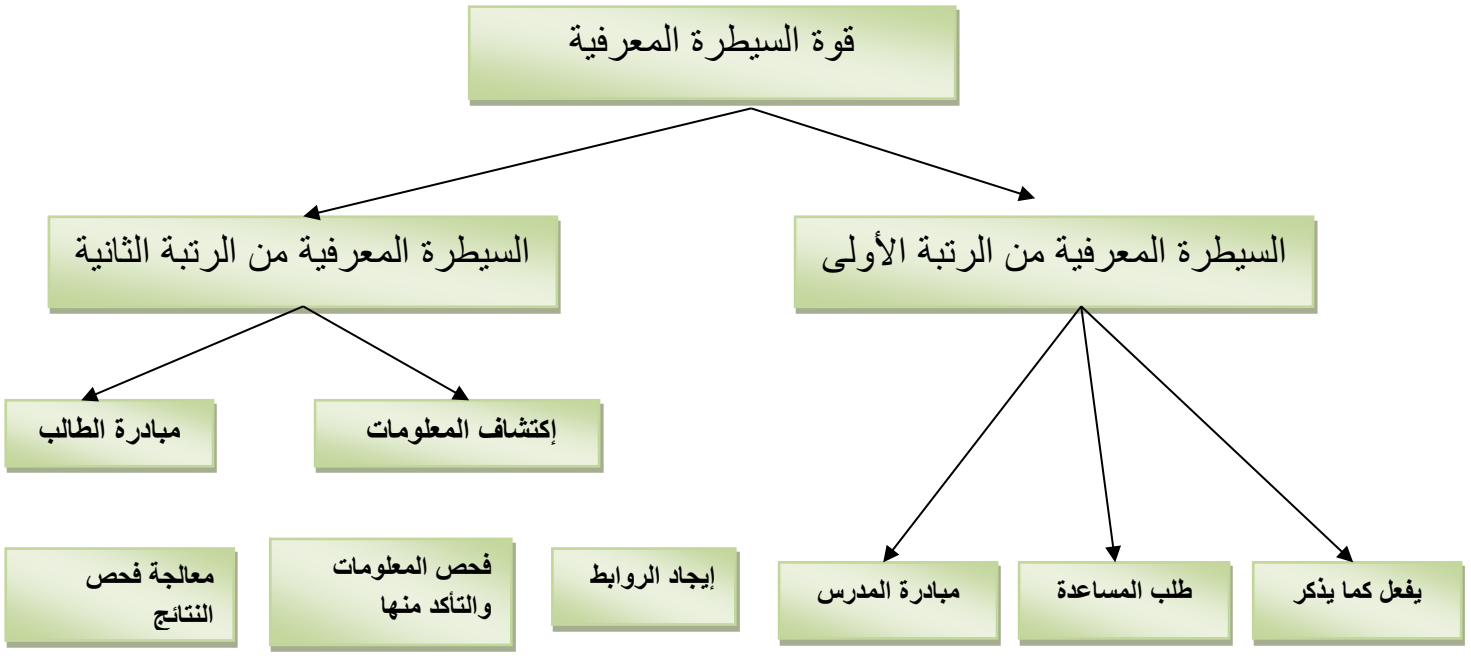
وتعرف أيضا أنها: "هي الدفع الناتج عن العوامل المهمة المحددة ضمن بيئة التعلم، كما تعد طرائق التدريس أحد العوامل المؤثرة والقريبة لموقف التعلم التي تدفع المتعلمين إلى استخدام أنواع مختلفة من التفكير".(أثير, نوار, 2023, ص: 137)

هي قدرة المتعلم على التحكم في العمليات المعرفية التي يستخدمها أثناء التعلم، وتتأثر بأساليب اتخاذ القرار والتوفيق الدراسي. (جمعة, 2017, ص:320)

وعرف عبد القادر قوة السيطرة المعرفية: "هي مدى قدرة المتعلم على استخدام الإجراءات المعرفية المناسبة لحل المشكلات، وتتنوع بين الرتبة الأولى (إتباع التعليمات) والرتبة الثانية (الاستقلالية في التفكير).(عبد القادر, 2008, ص:170)

وتقيس القوة المعرفية المسيطرة الدفع لدى مرتفعي ومنخفضي مستوى التفكير في بيئة الفصل". **ويكون برتبتين:**(الرتبة الأولى من قوة السيطرة المعرفية): "هي حالة الطالب في موقف التعلم الذي يدفعه إلى (بحثه على) إتباع التعليمات والإجراءات التي يقدمها الأستاذ مثل النقل والعمل كما يخبره به والفعل كما هو موضح والاعتماد على أفكار الأستاذ، ويقوم الطالب بالتفسير البسيط للمعلومات ولكنه غير واع بدرجة كبيرة لاستراتيجية التفكير المستخدمة في الدرس بل غير مسؤول عن ضبطها ودور الطالب يتسم بالسلبية بينما الأستاذ دوره التلقين". **الرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية:** "هي حالة الطالب في موقف التعلم الذي يدفعه إلى (بحثه على) تفسير الأشياء بنفسه والتغلب على المشكلات وإيجاد الروابط بين المعلومات، وفحص النتائج، وتجريب الأفكار، ومراقبة فاعلية المداخل المستخدمة والمعلم يشجع طلابه على مواجهة المشكلات وتدريبهم على مجموعة جديدة من الإجراءات النوعية والقدرة على حل المشكلات غير المألوفة وتنمية القدرة على بناء الخرائط المعرفية والتصور العقلي".(صفاء, 2021, 248)

ويعد المدرس المسؤول الرئيس عن دفع المتعلمين إلى أنواع مختلفة من التفكير، كما موضح في الشكل (1).



شكل (1) تصور ستيفنسون للسيطرة المعرفية.

(رجاء، صباح, 2019, ص:267)

حيث تعتبر قوة السيطرة المعرفية ذلك الموقف أو الإجراء الذي يتخذه المتعلم من اجل إدراكه لما يتعلمه وذلك من خلال الأنشطة المعرفية المختلفة، فقد يبادر المتعلم بخلق أساليب وطرق جديد من اجل تطوير معارفه، وقد يكتفي بما يتلقاه من المعلم، اذ يعتبر المعلم هو المسؤول الرئيسي عن هده العملية المعرفية.

2. طبيعة قوة السيطرة المعرفية:

منذ أن قام ستيفنسون بتقديم مفهوم قوة السيطرة المعرفية للمرة الأولى عام (1968)، اتفق العلماء حول تسمية هذا المفهوم وتعريفه، وأن الدفع الناتج عن العوامل المهمة المحددة ضمن بيئة التعلم يشير إلى قوة السيطرة المعرفية. (ياسين حازم، 2015,ص 522)

وترجع الأصول العلمية لمفهوم قوة السيطرة المعرفية إلى ستيفنسون stevenson والذي اشتقه من نظريات الموضع theories of settingونظريات البنى المعرفية للبحث عن التكيف المعرفي داخل البيئات التعليمية والدراسية. (ياسين، حازم، ص 522)

وتشير قوة السيطرة المعرفية إلى المدى الذي تدفع بيئة التعلم المتعلمين إليه لتوظيف أنواع مختلفة من الإجراءات المعرفية عند معالجة المهام التي ينشغلون بها. وهذا الدفع ينتج عن المهام التي ينشغل بها المتعلمين والتي تحدد ما يتعلمه هؤلاء وكيف يتم تعلمه، ويمكن النظر إلى المهمة على أنها مكونة من هدف معين يراد الوصول إليه ومجموعة من العمليات الضرورية لتحقيق الهدف، ويصيغ التلاميذ التي ينشغلون بها على أساس البنى المعرفية الخاصة بهم ومصادرهم الخارجية، ومن ثم تعد قوة السيطرة المعرفية الداخلية بيئة المهمة. (ياسين، حازم، 2015، ص 522)

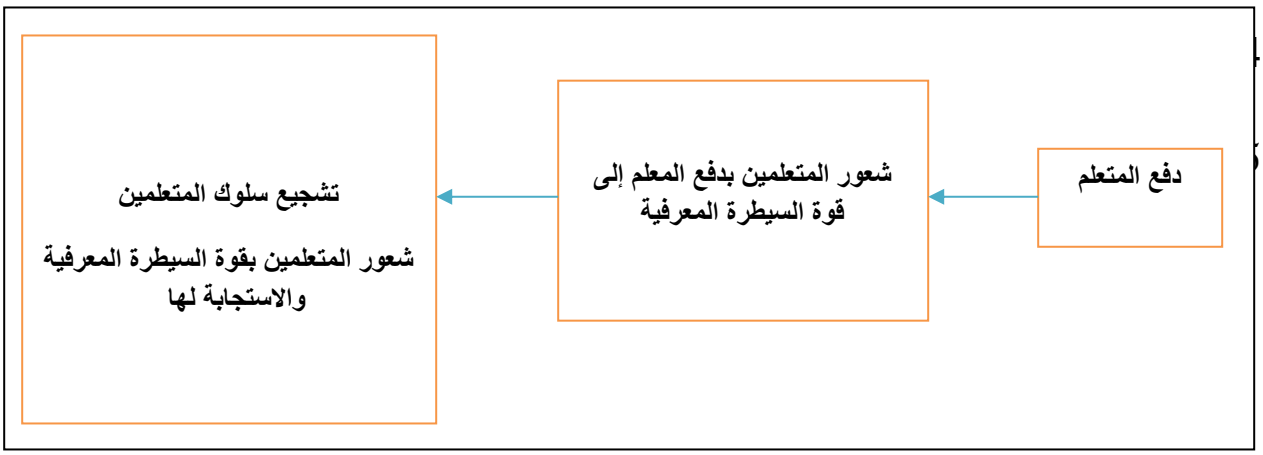
كما تعد قوة السيطرة المعرفية من أهم الدوافع التي تجعل المتعلمين يوظفون إجراءات مختلفة في القيام بالمهام، إذ تبنى هذه المهام على جملة من العمليات الضرورية لتحقيق الهدف المطلوب.

3. قياس قوة السيطرة المعرفية:

أعد ستيفنسون (1990) مقياس قوة السيطرة المعرفية (CHPQ) cognitive Hogding Power وتم بناء المقياس في ضوء نظريات الموضع ومفاهيم علم النفس البيئي التي تؤكد على العمليات الجماعية والتي من خلالها تتكيف الجماعات وفقا للمصادر والموارد الإجتماعية والفيزيقية المتاحة في البيئة, واشتق المقياس (CHPQ) في ضوء بعض الأدوات المتاحة لقياس الأبعاد الإجتماعية _ النفسية لحجرة الدراسة, ويستخدم المقياس لقياس قدرة بيئات التعلم لدفع الطلاب لاستخدام أنواع

مختلفة من الإجراءات المعرفية في ضوء ما تملكه المواضع من قوة سيطرة معرفية يمكن تصنيفها كرتبة أولى أو رتبة ثانية, وبمعنى اخر لقياس تأثير مواضع التعلم في تنشيط الإجراءات من الرتبة الأولى والرتبة الثانية لدى المتعلم حيث ثبت قدرة المقياس على التمييز بين مختلف المواضع داخل الفصول بالمدرسة, كما ثبت صدق المقياس من خلال دراسات متنوعة لتميز بين النشاط المعرفي في ضوء أي من مستويات الإجراءات المعرفية من الرتبة الأولى أو الرتبة الثانية بفعل تأثير الدفع الناتج من العوامل الهامة الموجودة ضمن بيئة التعلم في إثارة هذه الأنواع من الأنشطة والسلوكيات المعرفية لدى المتعلم, ويتمثل الهدف الرئيس من مقياس (CHPQ) في فحص إدراك المتعلمين للدفع الناتج من أنواع المهام التي ينشغلون بها وبشكل عام تتأثر هذه المهام بمدى العوامل التي تكون ضمن بيئة التعلم ويضم مقياسين فرعيين, الأول يستخدم لقياس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى, والثاني يستخدم لقياس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية, وتطابق فقرات المقياس مجموعة من تأثيرات التعلم النشطة للإجراءات من الرتبة الأولى من خلال التنفيذ المباشر للإجراءات النوعية المتاحة أو الإجراءات من الرتبة الثانية من أجل حل المشكلات, وإن الفقرات المرتبطة بقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى تم اختيارها من خلال الأنشطة الأتية: تقليد المعلم, عرض المعلم للإجراءات بوضوح, إخبارهم بما يجب عمله بوضوح, الإعتماد على المعلم في الحصول على المعلومات والأفكار الجديدة, وقبول الأنشطة المختلفة دون مناقشة, أما بالنسبة لفقرات قوة السيطرة المعرفية المرتبطة من الرتبة الثانية فقد تم اختيارها من خلال الأنشطة الاتية: اكتشاف المتعلمين للمعلومات بأنفسهم, إيجاد العلاقات بين الموضوعات الدراسية المختلفة, تجريب الأفكار الجديدة, فحص النتائج, طرح الأسئلة, واستخدم ستيفنسون ثلاثة أشكال رئيسية لصياغة الأنشطة المختارة لتكفل قياس ما يتعلق بالدفع مقارنة بتماثل العامل المسبب للدفع مثل (المعلم أو المتعلم), ويمكن تمثيل الصيغ الرئيسية الثلاثة للمفردات التي يعتقد أنها تتعلق بقوة السيطرة المعرفية كما في الشكل(2).(ياسين، حازم، 2015، ص 524)

الشكل (2) يمثل الصيغة الرئيسية الثلاثية للمفردات التي تتعلق بقوة السيطرة المعرفية:



(ياسين حازم، 2015)

5. خصائص قوة السيطرة المعرفية:

تعتبر قوة السيطرة المعرفية ناتجا للتفاعل بين خصائص كل مواقف التعلم وطبيعة دفع بيئة التعلم من خلال الأنشطة المختلفة التي يقوم بها المعلم والمتعلم استنادا إلى الدراسات السابقة يمكن تصنيف عوامل الدفع إلى:

1. مواقف التعلم:

في المستوى الأول تعتمد قوة السيطرة المعرفية على تعليمات محددة للجميع ويعتمد فيها الطالب على المعلم من أجل تحفيزه واعتماده على نفسه في حل مشكلات التعلم.

2. أنشطة المعلم:

في المستوى الأول دور المعلم هو تقديم الأفكار وعرضها على المتعلم وتدريبه عليها بينما في المستوى الثاني يكون دور المعلم تشجيع المتعلم على تفعيل مصادره والاكتشاف وإيجاد العلاقات ولتحقيق النتائج من خلال مهام صعبة تمنح الطلاب مزيدا من التحكم والسيطرة.

3. أنشطة المتعلم:

في المستوى الأول يتم إتباع المتعلم وتنفيذه للإجراءات المعروضة بوضوح من قبل المعلم وتقليده والاعتماد عليه لاكتساب المعرفة دون نقاش بينما في المستوى الثاني يكون دور المتعلم اكتشاف المعلومات بنفسه وتوليد أفكار جديدة من خلال إيجاد العلاقات بين الأشياء والربط فيما بينها.

4. الدفع:

في المستوى الأول يدفع المتعلم إلى إتباع تعليمات وتوجيهات المعلم بينما المستوى الثاني يدفع المتعلم إلى مواجهة المواقف الجديدة وعمل الأشياء بنفسه ومواجهة المشكلات وفهمها ويدفعه للاعتقاد بأن المتعلم هو محور العملية التعليمية.

5. الانتقال:

يقصد به طبيعة الممارسات والأنشطة التي يتم فيها انتقال المتعلم من المستوى الأول إلى المستوى الثاني فكلما زادت قدرة المتعلم على التعلم الذاتي والفردي زاد انتقال المتعلم من المستوى الأول إلى المستوى الثاني وكلما زاد اعتماد المتعلم على المعلم زادت احتمالية عدم الانتقال من المستوى الأول.(دسوقي، النقيب, 2023, ص:484)

حيث تنتج قوة السيطرة المعرفية من خلال تناسق وتكامل خصائص مواقف التعلم التي يتبعها كل متعلم فقد يعتمد على المعلم او قد يقوم المعلم بتقديم له الأفكار وعرضها بالإضافة إلى اتباع بعض التعليمات والتوجيهات، تم يدفع إلى مواجهة المواقف الجديدة، وعليه يتم انتقال المتعلم من المستوى الأول الى المستوى الثاني من خلال طبيعة الممارسة والأنشطة.

6. مكونات قوة السيطرة المعرفية وفقا لستيفنسون:

وتشير دراسة ستيفنسون ومكفانج Stevenson & Mckavanagh إلى أن إهمال الأنشطة والمهام المعرفية ذات الارتباط بالرتبة الثانية من قوة السيطرة المعرفية يعيق تطوير البنى المعرفية الخاصة بالمتعلمين والمتعلقة بأعداد الخطط واقتراح الحلول والتحقق من صحة النتائج, كما ترتبط قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى باستراتيجيات التعلم السطحي القائمة على الحفظ والاستظهار وأن المتعلم لا يقوم بأي محاولة للتفكير العميق في حين ذو قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية يمتازون بالتفكير المعمق وهذا ما أكدته دراسة سالم (2001) إذا أمكن التنبئ بمداخل الدراسة السطحية أو المعمقة طبقا لترابطها مع قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الأولى والثانية على التوالي. (صكر, 2015, ص:272)

وهناك من يرى أن مواضع التعلم تساعد على تشكيل نوعين من الحث: الأول حث المتعلم على ممارسة أنشطة معرفية مثل تقليد المعلم إتباع تعليماته وأوامره الإعتماد على المعلم في إيجاد روابط جديدة وكل هذا يطلق عليه الحث المنخفض أما النوع الثاني هو حث المتعلم على ممارسة أنشطة معرفية أخرى كتفسير المواقف الجديدة بنفسه وفحص وتحليل النتائج في ضوء المعلومات المتاحة وصولا إلى توليد الأفكار ويسمى الحث المرتفع. وتتناغم توجهات السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية مع تطبيقات النظرية البنائية من جانب وكذلك مع أراء أوزبل في التعلم ذي المعنى وأراء برونز, فمثلا التعلم بالاكتشاف عند برونز هو التعلم الذي يهتم بالوسائل والطرائق التي يسلكها المتعلم مستعملا مصادره العقلية والحسية ليصل إلى معرفة جديدة فهو تعلم يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية عالية المستوى ومن أنشطة المتعلم في مواضع التعلم ذات الرتبة الأولى والثانية من قوة السيطرة المعرفية ما يتعلق منها بالرتبة الأولى (تقليد المعلم, المتعلم لا يقوم بالتحليل والتركيب والتقويم, إتباع إجراءات المعلم, الإعتماد على المعلم في الحصول على المعلومات والأفكار, تنفيذ الخطط الجاهزة, الإعتماد على مبادأة المعلم) بينما أنشطة الرتبة الثانية تتمثل بـ (المشاركة في أنشطة التعلم المختلفة, الربط بين مختلف موضوعات التعلم, تقديم أفكار جديدة, طرح الأسئلة, القيام بالتغذية الراجعة وتقبل العمل كفريق).(صكر, 2015, ص:272)

خلاصة:

ومن خلال ما سبق تعلمنا أن قوة السيطرة المعرفية من أهم الإجراءات التي يمكن القيام بها من أجل تقوية وتطوير معارف المتعلم، وعليه فان قوة السيطرة المعرفية تختلف على حسب قدرات ومهارات الأفراد، فهناك من يسعى لتطوير معارف من خلال البحث وتنمية معارفه الذاتية، وهناك من يكتفي بما يقدمه له المعلم، حيث تنتج قوة السيطرة المعرفية من خلال التفاعل بين الخصائص والمواقف وطبيعة التعلم.

الفصل الثالث: تنظيم الذات الأكاديمية

تمهيد

1. نشأة تنظيم الذات الأكاديمية
2. تعريف بالذات الأكاديمية
3. نظريات تنظيم الذات الأكاديمية
4. مكونات تنظيم الذات الأكاديمية
5. نماذج تنظيم الذات الأكاديمية
6. خصائص تنظيم الذات الأكاديمية
7. العوامل المؤثرة في تنظيم الذات الأكاديمية

خلاصة

تمهيد:

يعد تنظيم الذات الأكاديمية من المهارات الاساسية التي تمكن التلميذ من التحكم في سلوكاته وتواجهاته نحو تحقيق أهدافه الاكاديمية بكفاءة عالية.

بعد الاطلاع على العديد من المراجع والبحوث الأكاديمية التي تناولت موضوع تنظيم الذات الاكاديمية ومن خلال ما توصل اليه علماء النفس والمهتمين بهذا المجال كازيرمانوباندي مورا الى دمج العمليات المعرفية والسلوكية والتحفيزية.

وفي هذا الفصل سنحاول وبجد ومع الشرح ابراز نشأة ومفهوم تنظيم الذات وبعد ذلك سيتم التعرف على النظريات ومكونات وبعض النماذج التي تناولت هذا المفهوم والخصائص والعوامل المؤثرة في تنظيم الذات الأكاديمية والتي تخدم البحث في موضوع الدراسة وفي الأخير نختم بخلاصة للعمل.

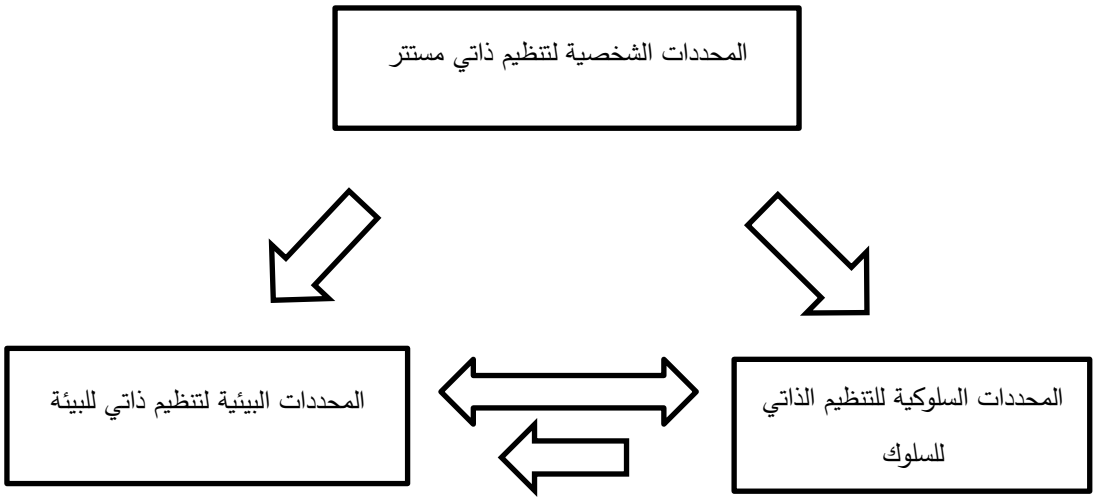
1. نشأة تنظيم الذات الأكاديمية:

بدأ الإهتمام بالتنظيم الذاتي منذ أكثر من (30) سنة، وقد توسع الإهتمام بمفهوم التنظيم الذاتي كونه يهدف الى تنظيم سلوك الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة بحيث يتناسب سلوك الفرد مع المعايير والأهداف الشخصية له. (المهاجر، 2008، ص20)

تمخضت التطورات التي حدثت على النظرية المعرفية الإجتماعية التي قدمها عالم النفس الأمريكي(البرت باندورا) الى بروز مفاهيم جديدة تناولت حاجة الأفراد الى تنظيم ذواتهم للتحكم في سلوكهم وضبطه، و هذا ما أصطلح عليه بمفهوم التنظيم الذاتي بهذا يعد أول من قام بدراسة هذا المفهوم بشكل صريح عندما قام بتطوير نظريته المعرفية الإجتماعية، اذ افترض أن هناك ثلاث محددات رئيسية تمكن الإنسان من أداء سلوكياته بنشاط و فاعلية، و لهذا فإن الفرد يحتاج الى عدد من العوامل المتفاعلة(شخصية، سلوكية وبيئية) نطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته و اتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في المواقف الحياتية و تشمل العوامل البيئية الأدوار التي يقوم بها من يتعامل مع الفرد و

منهم الآباء و المعلمون و الأقران، وهذه العمليات المؤثرة الثلاثة في علاقة تبادلية بين الشخصية personal والسلوك behavior والبيئة environment.

إن هذه المحددات الثلاثة تكون مستقلة ومتفاعلة فيما بينها في ذات الوقت، وهي التي تحدد السلوك المنظم ذاتيا ويشير (باندورا) الى التنظيم الشخصي بالتنظيم الذاتي المستتر او الضمني المخطط يوضح ذلك.(Zimmeman.1989.454)
إستعمالا لإستراتيجية التغذية الراجعة.



مخطط (3) يوضح العلاقة بين المحددات الرئيسية الثلاثة للسلوك

2. تعريف الذات الأكاديمية:

تنوعت واختلفت الدراسات التي تناولت موضوع الذات الأكاديمية، ويعتبر هذا المفهوم او المصطلح مظهرا مهما من مظاهر الصحة النفسية، ولأهمية مفهوم الذات الأكاديمية وكترة الباحثين فيه ولاختلاف المنطلقات هنالك تعريفات متعددة لهذا المفهوم ونذكر منها:

أ. لغة:

هو مستوى إدراك الفرد وامتلاكه للإجراءات الموجهة نحو الهدف مثل تنظيم السلوك والتخطيط وحل المشاكل.

ب. اصطلاحا:

هي الرؤية التي ينظر فيها المتعلم الى نفسه من حيث قدرته على التحليل وأداء الواجبات الأكاديمية والرؤية المستقبلية له والوعي بقيمة النفس وإدراكه لأبعاد القوة لديه وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها. (الريموني، 2008، ص25)

وعرفه (Liu&Wang) بأنه مدركات الطالب بكفاءته الأكاديمية والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل المدرسي والذي يعبر عنه الطلاب من خلال استجابتهم على مقياس الثقة والجهد الأكاديمي واللذان يمثلان أبعاد هذا المفهوم. (حسين.2017.ص25)

أما زيرمانف عرفه بأنه عملية عقلية منظمة تتكون فيها لدى الطلبة وعيا للأفكار والمشاعر والأفعال التي يتم التخطيط لها لتحقيق الأهداف الشخصية

ويعرفها **زيرمان** أيضا بأنها القدرة على الانخراط في عملية التعلم المنظم ذاتيا في المجال الأكاديمي. (درادكة.2017. ص151)

كما عرفة الزيات بأنه قدرة الفرد على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المستخدمة في الموقف وبمعنى أخر تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية والمتغيرات البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة.(الزيات. 2004. ص365)

كما عرفه الفقي بأنه مجموعة من الطرق التي تستخدم لإدارة الذات ومراقبتها وتقيميها وتعزيزها وتحديد أهداف واضحة المعالم وصولا الى حياة أفضل.(الفقي. 2012. ص16)

كما عرفه (باندي وموراً .2010) على أنه مهارة ذات تأثيرات على قدرة الفرد لتحمل الرغبات المطلوبة والتعامل مع الفشل وخيبة الأمل والعمل نحو النجاح (bandy et Moor.2010.1)

كما عرفه كل من "القيسي ولطيف" تنظيم الذات بأنه التحكم في السلوك الذي يتحقق من خلال ملاحظة الأفراد لسلوكهم وأدائهم والتخطيط له والحكم عليه وتقويمه والاستجابة له إيجابيا أو سلبيا تبعا للمثيرات التي يتعرضون لها (رابعة.2021.ص461)

ج. تعريف شامل:

على ضوء ما ذكر يرى الباحثان أن هناك تنوع من التعاريف لمفهوم الذات حيث يتبنى الباحثان تعريف "زيرمان" و"باندي وموراً" لتنظيم الذات

حيث يعرفه الأول على أن تنظيم الذات هو القدرة على الانخراط في عملية التعلم المنظم ذاتيا في المجال الأكاديمي.

أما "باندي وموراً" يعرفه على أنه قدرة الفرد على تنظيم عمليات الوعي واللاوعي التي يستخدمها في استجاباته للمواقف المختلفة والتحكم فيها بشكل يساعده على تجاوز خيبات الأمل والفشل وتحقيق أهدافه التي يسعى لتحقيقها والمواقف الصعبة.

وكذلك يتمثل مفهوم الذات الأكاديمية في المعارف والمدركات عن ذات الشخص في مواقف التحصيل أو القدرة المدركة للذات داخل مجال أكاديمي معين.

وفي ضوء ما تم عرضه من تعريفات متعددة لمفهوم الذات الأكاديمية نستنتج أن مفهوم الذات الأكاديمية هو أحد أشكال الذات التي ترتبط بالجانب الأكاديمي، وتتضمن تصورات التلاميذ لكفاءاتهم ولإبداعاتهم الأكاديمية وتقييم التلاميذ لقدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية ومعتقداتهم ومكتسباتهم وأدائهم الأكاديمي. (ثعلب.2017.ص276)

3. نظريات تنظيم الذات الأكاديمية:

تناولت مدارس ونظريات علم النفس بتنوعها واختلافها مفهوم الذات من زواياه المختلفة، ومن أبرز النظريات النفسية التي تناولت مفهوم الذات ما يلي:

1. نظرية التحليل النفسي:

إن مفاهيم الهو والأنا والأنا الأعلى هي مفاهيم أساسية في نظرية التحليل النفسي، ويهدف العلاج في التحليل النفسي الى تقوية وتعميق الأنا الذي يمثل ذات الانسان.(صالح والطارق. 1998. ص51)

ويرى فرويد أن الأنا العليا تتكون من الأنا عندما يتقمص الأطفال الصغار دور والديهم فانهم يستوعبون قيودهم وعاداتهم، وهذا المكون الشخصي يكافئ الذات على أنواع السلوك المقبل كما يخلق الشعور بالذنب ليعاقب الذات عندما تتعارض الأعمال أو الأفكار مع المبادئ الخلقية، وتؤثر الأنا العليا في الأنا مثلما يفعل الهو حتى يتم الانتباه للأهداف الخفية وليس مجرد الأهداف الواقعية البسيطة.(دافيدوف.1980.ص585)

بالنسبة لهذه النظرية فإن السنوات الأولى هي الأساس في تكوين مفهوم الذات وفي التأثير سلبا أو إيجابا على الفرد حتى في مراحل متأخرة من حياته، فإذا حصل أي صراع شديد في تلك السنوات الى جانب الصراع بين مكونات الشخصية فإن هذا التفاعل بين المعرفة التي كونها الفرد من بيئته والوجدان الذي تكون من المعاملة التي حصل عليها يشكل سلوكه الذي يظهر في مفهومه لذاته.(العيادي.2012.ص26)

2. النظرية الإنسانية:

ترى النظرية الإنسانية أن الفرد لا يولد بمفهوم جاهز عن ذاته، وإنما يتكون نتيجة للخبرات التي يمر بها في مراحل حياته المختلفة ابتداءا من شعوره بذاته مستقلا عن الآخرين فيجد نفسه

في مجال شعوري مدرك وبناءا على إدراكه هذا المجال، ويتكون ما يسمى المجال الظاهري من عالم الخبرة المتغير ويتضمن المدركات الشعورية للفرد في بيئته.(عبد الهادي والعزة.1999.ص36)

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن الفرد يكافح بشكل فطري للحصول على الأشياء التي تؤدي لإشباع الذات، و يرى روجرز أن كل فرد لديه ميل للمكافحة لتحقيق و تحسين ذاته و الشخص الذي يستطيع أن يطور ذاتا مميزة يعتبر فردا فاعلا، والسلوك يتأثر بنظرة الفرد الإجتماعية و العالم الخارجي و يتضمن الذات الحقيقية و المثالية، و بالمقابل اهتم ماسلو بعملية تحقيق الذات و هي العملية التي يهدف الفرد فيها الى أن يكون ما يريد و يطمح اليهويرى ماسلو أن الحاجات الإنسانية مرتبة بشكل هرمي وهذه الحاجات تدفعه الى تطوير نفسه و تحقيق ذاته. (بطرس. 2008. ص،486)

3. النظرية المعرفية:

ركزت هذه النظرية على الأبعاد المعرفية و اعتبرتها المدخل لمفهوم الذات إذ أن البناء الشخصي للفرد يؤكد الطريقة المميزة له في رؤيته للعالم ويختلف بذاك كل فرد عن الآخر و أكد ديجوري على الطريقة التي يقيم بها الأفراد أنفسهم و دور الكفاءة كأحد مظاهر تقدير الذات و أشكال تقدير الذات و تنمية مفهوم الذات يتطور احترام الذات و ينمو ضمن حياة الأفراد اليومية اذ نبني صورة انفسنا من خلال تجاربنا مع الاخرين، و تلعب التجارب التي ارتبطت بالنجاح و الفشل اثناء طفولتنا دورا كبيرا في تشكيل احترام ذواتنا ويتأثر تطور مفهوم الذات بطريقة معاملتنا من قبل اعضاء عائلتنا و من قبل مدرسينا و مسؤولينا ومن قبل نظرائنا فكل ذلك يساهم في خلق احترامنا لذاتنا بشكل اساسي و الطفولة هي محور تطور الذات.(بطرس, 2008، ص 487)

ويشير البحث الى ان هذه النظرية تركز في تناولها لمفهوم الذات على المدخلات المعرفية التي يتلقاها الفرد عن نفسه، وإذا أردنا تغيير او تعديل مفهوم الذات عند الفرد فانه ينبغي اولا تغيير مدركاته المعرفية عن نفسه وعن بيئته.

4. مكونات تنظيم الذات الاكاديمية:

يتكون التنظيم الذاتي من عدة مكونات تشكل مع بعضها التنظيم الذاتي وهي:

1. الملاحظة الذاتية(self-observation):

من اهم جوانب التنظيم الذاتي ملاحظة السلوك اثناء العمل، لذ يجب ان يعرف الناس مدى تقدمهم نحو تحقيق الاهداف حتى يعرفوا اي جزء من ادائهم يسير بشكل جيد و اي جزء يحتاج الى تحسين، (ابو علام.2004.ص183)فالملاحظة الذاتية للأداء هي المطلب الاول لمراقبة ادائنا، و نعني ان ينظر الانسان الى نفسه و سلوكه يتابع تصرفاته فيكون واعيا حقيقة ما يفعله، اننا نلاحظ انفسنا و نحن نرسم لوحة او نلعب لعبة او نجيب على اختبار او نؤدي عملا مهنيا (جابر.1990.ص434)فالملاحظة الذاتية هي قدرة الفرد على ملاحظة و مراقبة ادائه الخاص و تقدمه نحو تحقيق اهدافه و تتضمن هذه العملية الوعي و الانتباه لمراحل التقدم تجاه تحقيق الاهداف بصورة متسقة، فهي عملية تتطلب من الفرد ملاحظة سلوكه الخاص و المواقف التي يظهر بها هذا السلوك و الاسباب الاي تؤدي الى ظهوره، كذلك تستلزم منه ملاحظة نتائج سلوكه و الاثار المترتبة عنها، ان تمكين فهم عملية ملاحظة الذات بشكل افضل على انها عملية تجميع منطقي للمعلومات عن العوامل التي تؤثر في تصرفات الفرد و سلوكه. (الخفاجي. 2002. ص21)

2. التقويم الذاتي(self-evaluation):

الحكم الذاتي على السلوك، هل هو مرضي يستحق التقدير؟ ام غير مرضي يستحق العقاب؟ و يصدر الفرد هذه الاحكام في ضوء الاهداف و المعايير الشخصية، و عملية الحكم هذه تعتمد على عمليات شخصية مثل الفاعلية الذاتية و تحديد الاهداف و المعرفة كما تساعد الافراد على

تنظيم سلوكهم عن طريق عملية التوسط الذهني، و نحن نعي ذواتنا ونتأملها بل و تحكم على قيمة فعلنا على اساس المرامي و الاهداف التي و ضعناها لأنفسنا، و كما ان عملية الحكم تتوقف على المعايير الشخصية و معايير الاداء و تقيين النشاط فالمعايير الشخصية تتيح لنا ان نقوم اداءنا من غير ان نقارنه بأداء الاخرين، اذا فالحكم على السلوك عملية ذهنية تشير الى مقارنة الفرد لأداءاته الحالية مع مستويات الاهداف المقررة مسبقا. (عبد الفتاح.2005.ص264)

3. الاستجابة الذاتية(self-response):

المكون الثالث من مكونات التنظيم الذاتي نحو استجابة الذات، فالفرد يستجيب ايجابا او سلبا لسلوكه و يتوقف هذا على كيفية بلوغه او ارتقائه لمعاييره الشخصية ،و تعزيز الذات لا يعتمد على حقيقة انه يلبي الاستجابة مباشرة ذلك ان نتائج السلوك لابد ان تمر عن طريق الشخص اي انه يتوسطها، نحن نضع معايير للسلوك فاذا حققناها نتجه الى تنظيم سلوكنا بمكافئات صادرة عن الذات كالاعتزاز بعملنا و الرضا عن الذات اما اذا لم نرتق في سلوكنا الى مستوى هذه المعايير فان النتيجة هي عدم رضا الذات او نقدها.

ان هذا المفهوم عن توسط الذات للنتائج يختلف اختلافا كبيرا عن نتائج السلوك التي تحدد بيئيا، و يفترض (باندورا) اننا نعمل لكي نحصل على مكافئات و لكي نتجنب عقوبات وفقا لمعايير تنشؤها الذات، و حتى حين تكون المكافآت محسوسة فإنها كثيرا ما تكون مصحوبة بحوافز غير محسوسة تتوسطها الذات كالإحساس بالإنجاز و جائزة نوبل تتيح لمن يحصل عليها قدرا من المال لكن قيمتها العظيمة هي ان معظم من يحصلون عليها لا بد ان يشعر بالزهو و الرضا عن الذات لان اداء الاعمال ادى الى الحصول على الجائزة، فالتعزيز الذاتي هو تغذية راجعة للسلوك الايجابي لتعزيزه و بالمقابل الابتعاد عن السلوك غير المقبول او تعديل الشائك منه.

ان استعمال هذا الاسلوب في مراحل مبكرة سيكون له اثار ايجابية مستقبلية في التقييم بشكل مستمر لكل سلوك يقوم به الفرد، فان من أكثر النتائج التي تقوي السلوك هو التعزيز وبهذا فان

الاستجابة الذاتية هي التعزيز لذاتي عن طريق الشعور بالأسف والذنب نتيجة التقبل السلبي في استجابات الذات.

ويفترض(باندورا) ان هذه العمليات تتفاعل بعضـــها مع البعض الاخر بأســـلوب تبادلي مثل الاصـــغاء الى شـــريط سـمعي لكلام شـــخص عن نفســـه (ملاحظة ذاتية) يفترض انها تؤثر في الاحكام الذاتية للتقدم في اكتســـاب مهارة بلاغية وهذه بدورها اي الاحكام الذاتية تحدد الرغبة اللاحقة للفرد لمواصلة هذه الممارسة وهي (الاستجابة).

5. نماذج تنظيم الذات الأكاديمية :

1. نموذج زيمرمان الاجتماعي المعرفي:

استنادا الى النظرية الاجتماعية المعرفية وصفت ثلاثة عوامل بانها محددات رئيسية ليتعلم المنظم ذاتيا ترتبط بالفرد والبيئة والسلوك، ويوجد بين هذه المحددات علاقة حتمية متبادلة ومتفاعلة فيما يعرف بالحتمية التبادلية الثلاثية وتشمل هذه المحددات على:

1.1 المحددات الشخصية او الذاتية:

وهي العوامل الخفية التي يستخدمها المتعلم لتنظيم تعلمه وتشمل على فعالية الذات والمعرفة والعمليات المعرفية وفعالية الذات self-efficacy هي العوامل الاهم بين هذه المحددات الشخصية

2.1 المحددات السلوكية:

هي التي تتفاعل مع ال العمليات الشخصية من خلال المحددات البيئية وتتضمن ما يبذله المتعلم من جهد لملاحظة ذاته وتقويمها والتفاعل ذاتيا معها.

3.1 المحددات البيئية:

وهي البيئة الاجتماعية والمصادر الوالدية (احمد عمر .2018.ص50)، استند زيرمان الى نظرية باندورا الاجتماعية المعرفية لتعلم المنظم ذاتيا ونموذجه للحتمية التبادلية الثلاثية واقترح نموذج زيمرمان ثلاثي المراحل للتنظيم الذاتي الذي يطلق عليه النموذج الاجتماعي المعرفي social cognitive model

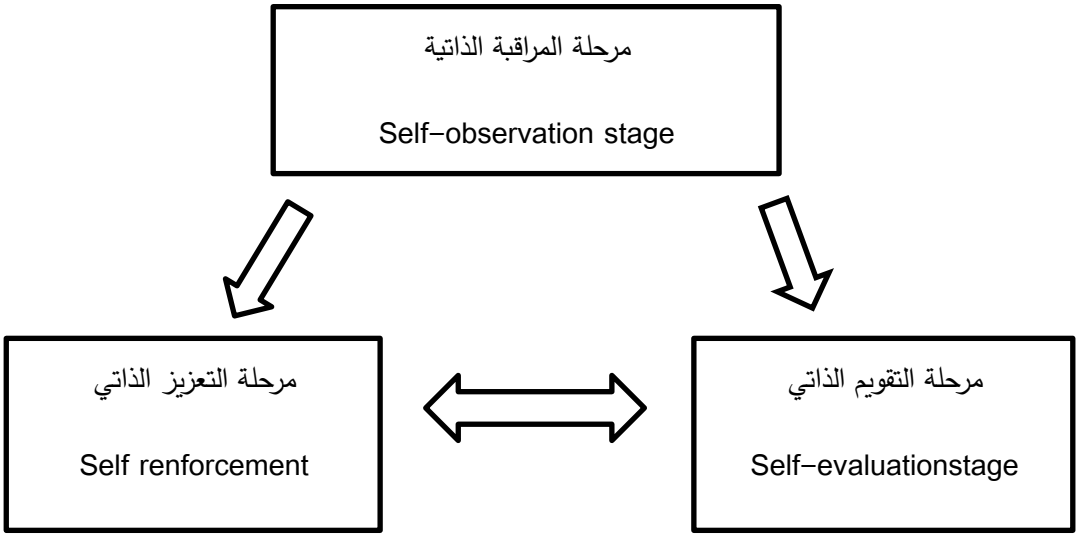
ويفسر هذا النموذج ثلاثة مراحل لتعلم المنظم ذاتيا وهي:

أ. مرحلة التدبر والاعداد

ب. مرحلة الاداء

ج. مرحلة التأمل الذاتي

وخلال هذه المراحل يدخل المتعلم في حلقة من التغذية الراجعة حتى يحقق اهدافه، ويلاحظ من الشكل رقم (02) ان كل مرحلة من المراحل الثلاث تنقسم الى فئتين يندرج تحت كل فئة منها عدد من العمليات الفرعية وفيما يلي شرح لهذه المراحل الثلاث وعملياتها الفرعية وفق نموذج زيمرمان الاجتماعي المعرفي.(مرجع سابق.ص51)



الشكل رقم (4) يوضح نموذج الضبط الذاتي كارفر وشاير (شكري حداد.ابوسليمان.2003.ص121)

شرح النموذج:

1. مرحلة المراقبة الذاتية:

تتمثل هذه المرحلة بانتباه الفرد الواعي والدقيق وبشكل متعمد لسلوكياته مع جمع المعلومات حول الاسباب التي ادت الى هذا السلوك وتحديد السلوك المراد تعديله وبهذا فان المرحلة تشمل وصفا دقيقا لسلوك الفرد

2. مرحلة التقويم الذاتي:

يقوم الفرد في هذه المرحلة بوضع توقعات واهداف للسلوك الذي يجب ان يكون عليه وفقا للمعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال مراقبته لسلوكه (مرحلة المراقبة الذاتية) ثم يقوم الفرد بعمل مقارنة بين سلوكه الذي قام به وبين المعايير والاهداف التي وضعها لهذا السلوك، اضافة الى ان الفرد في هذه المرحلة يحصل على تغذية راجعة حول سلوكه يستفيد منها في تقييم سلوكه اذا كان بحاجة الى تعديل

3. مرحلة التعزيز الذاتي:

حسب Kafer et goldstiein يقوم الفرد في هذه المرحلة بتعزيز ذاته والحصول على المكاسب إذا حقق الاهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، ويقوم بعقاب ذاته إذا لم يحقق الاهداف والمعايير التي وضعها لنفسه، وتعد هذه المرحلة ذات اهمية بالغة في عملية ضبط الذات لما تشمل عليه من عمليات دفاعية (شكري حداد.ابوسليمان.2003.ص121)

4. نموذج الضبط الذاتي:

تطورت فكرة الضـــبط و التحكم الذاتي على يد (كارفر و شـــاير Carver et Scheierp) و بيومستر (biomister) من خلال البحث في منظور السيرانطيقا اي دراسة ميكانيزمات الضبط

والتنظيم الذاتي، ورأت هذه النظرية انه عندما يخطط الفرد لإنجاز مجموعة من الاهداف فذلك يتطلب منه قدرا من التنظيم و قوة الارادة بهدف التحكم في الرغبات والاندفاعات غير المرغوبة وتأجيل الاشباعات الملحة في ضوء الوعي الذاتي والمراقبة الذاتية لمدى التقدم نحو تحقيق تلك الاهداف،(محمد العبسي .2018.ص30) واشار (بانيمسترهاليتون) بان نماذج التغذية الراجعة لتنظيم الذات كالتي و ضعها (كارفر و شاير) تشير الى ثلاثة مكونات رئيسية لتنظيم الذات، يعتبر معايير العنصر الاول من عناصر تنظيم الذات وهي المثل العليا والاهداف ومفاهيم اخرى لحالات محتملة، حيث يعتبر تنظيم الذات مفيدا بدون وضوح و انسجام المعايير لذلك فان المعايير المتعارضة يمكن لها ان تمنع حدوث تنظيم ذاتي فعال و يعود ذلك اما لنقص ما في المعايير او لوجود مازق و معضلة في الصراع، والعنصر الثاني هو المراقبة وان مرحلة اختبار نماذج التغذية الراجعة تتضمن مقارنة الحالة الفعلية للذات مع المعايير، ولتطبيق ذلك فعلى المرء ان يراقب نفسه و المحافظة على تعقب و تقصي تصرفات و افعال شخص ما يساهم بشكل فعال في نجاح تنظيم الذات، ولذلك فانه عندما يتوقف الناس عن مراقبة انفسهم و تصرفانهم و يميلون الى فقدان السيطرة ،اما العنصر الثالث من عناصر تنظيم الذات فهو مشمول في مرحلة التغذية الراجعة، حيث انه عندما تكشف مرحلة الاختبار بان الحالة الراهنة لا ترقى الى مستوى المعايير يتم تغييب بعض العمليات لتغيير مصدر الحالة الراهنة، و قد قام (karfer et Goldstein1984) بوضع نموذج في الضبط الذاتي اشتمل على مراحل ثلاث هي:

من خلال مقارنة المعرفة الحالية بالهدف من مهمة التعلم تنشا تغذية راجعة تمكن المتعلم من التنظيم والتحكم في ادائه للمهمة فهي مرحلة تتضمن المراقبة الذاتية والتحكم الذاتي لضمات الاداء الفعال وعمليات هذه المرحلة يحددها نموذج زيميرمان في فئتين رئيسيتين هما:

1. **الفئة الاولى:** التحكم الذاتي وتشمل عملياتها الفرعية على استراتيجيات مختلفة مثل:

أ. التعليمات او الارشادات الذاتية

ب. تركيز الانتباه

ج. التحليل الذاتي

د. غيرها من الاستراتيجيات المرتبطة بالمهمة مثل اعادة القراءة والتحديد بالحظوظ وتدوين الملاحظات واختبار الفرد لنفسه

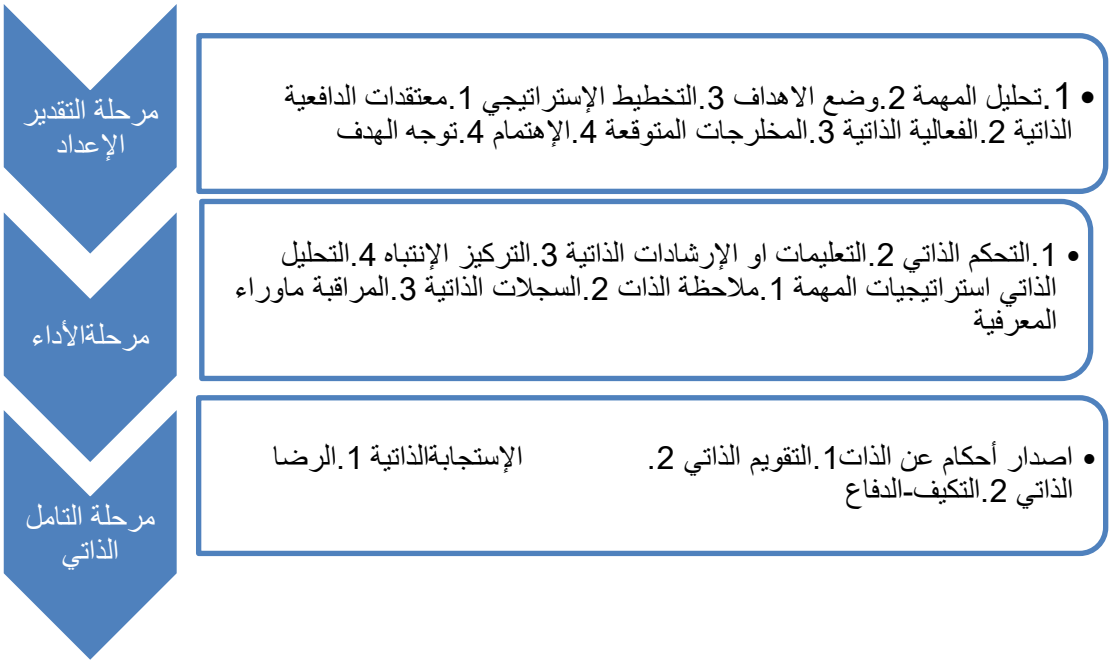
2. **الفئة الثانية:** ملاحظة الذات

حيث يتأمل المتعلم ذاتيا في جودة ادائه و بصيغ احكامه و ردود افعاله و يصل الى استنتاجات تتعلق بمهامه المستقبلية (مثل وضع اهداف جديدة) ويصل التقويم الذاتي في هذه المرحلة الى الفردية، حيث يتأمل المتعلم كلا من ادائه و محكمات التقييم على السواء كما تؤثر الخبرات الانفعالية للمتعلم في هذه المرحلة على توجهاته الدافعية المستقبلية و عمليات هذه المرحلة يحددها نموذج زيمرمان في فئتين رئيسيتين هما :

أ. **الفئة الاولى:** إصدار الأحكام عن الذات وفيها يقوم المتعلم بتقويم ادائه ذاتيا، يستخدم العزو والسببي لتفسير مخرجات أدائه.

ب. **الفئة الثانية:** الاستجابة الذاتية وتشمل عملياتها الفرعية على الرضا الذاتي، وهو مدى رضى المتعلم عن نتائج تعلمه.

نوع استجابة المتعلم على نحو تكيفي او الدفاعي ويوصف الرضا الذاتي بانه عملية فرعية مهمة واساسية في دورة النموذج الثلاثية لأنه يربط الاستجابة الذاتية بعمليات مرحلة التدبر (الاعداد) لدورات التعلم المستقبلية. (مرجع سابق. ص53.52)



الشكل رقم (5) نموذج زيميرمان zimmerman ثلاثي المراحل وعملياته الفرعية للتعلم المنظم ذاتيا.

شرح النموذج:

1. **مرحلة التدبر او الاعداد:**

هي مرحلة تسبق القيام بالمهمة حيث يقوم المتعلم بتحليل هذه المهمة ويضع الاهداف ويختار الاستراتيجيات اللازمة لإنجازها، وعمليات هذه المرحلة يحددها نموذج زيميرمان في فئتين رئيستين هما:

أ. **الفئة الاولى:** تحليل المهمة

في هذه المرحلة الفرعية يضع المتعلم اهدافه ويخطط لتحقيقها وتشمل على عمليتين فرعيتين وضع الأهداف والتخطيط الاستراتيجي.

وتوصف العملية الفرعية للتخطيط الاستراتيجي بانها محورية في العملية الدائرية للتعلم المنظم ذاتيا لان المتعلم يستخدمها لتوجيه مسار تعلمه واعماله اللاحقة مثل تحديد موضوعات تعلمه التالية.

ب. **الفئة الثانية:** معتقدات الدافعية الذاتية وفيها تتأثر دافعية المتعلم بأربعة متغيرات وهي:

_ معتقدات الفاعلية الذاتية

_ المخرجات المتوقعة

_ الاهتمام الداخلي

_ توجه الهدف (مرجع سابق. ص51)

2. **مرحلة الأداء:**

في هذه المرحلة يقوم المتعلم بأداء المهمة حتى يحقق اهدافه ويستخدم فيها استراتيجيات تهدف الى تحقيق الاداء الامثل مثل التلخيص، تدوين ملاحظات، تركيز الانتباه والتعليمات الذاتية ويكون للمراقبة ما وراء المعرفية دور مهم.

6. **خصائص التنظيم الذاتي:**

هناك عدة خصائص للتنظيم الذاتي وهي:

1. يهدف التنظيم الذاتي الى تحقيق تعلم يؤكد إيجابية الفرد ونشاطه ويراعي خصائصه المتميزة.
2. يؤكد التنظيم الذاتي على توافر خيارات التعلم المتنوعة والمصادر التي يحتاج اليها الفرد، حيث يستثمر طاقاته وفق قدراته واستعداداته ورغباته.

3. يركز التنظيم الذاتي على فردية المتعلم في الدراسة والتعلم بصورة خاصة، على امكانية تعاونه الشخصي مع المجموعة.

4. يتيح التنظيم الذاتي للفرد الفرصة لتحمل مسؤولية تعلمه فيمارس النشاطات المتنوعة وفق قدراته واستعداداته.

5. يهدف التنظيم الذاتي الى اكساب الفرد مهارات وعادات التعلم المستمر الذي يحمل الفرد مسؤولية متابعة تعلم نفسه بنفسه.

6. يقوم التنظيم الذاتي على تنظيم الخبرات والمواد التعليمية على نحو يسمح لكل طالب ان ينمو ويتقدم وفق قدراته. (cleary.2007.198.222)

7. العوامل المؤثرة في تكوين الذات الاكاديمية:

من أهم المحددات المساهمة في تشكيل مفهوم الذات الاكاديمية:

1. **المعلمون:**

أن الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على طلابهم وما تنطوي عليه من مناهج تلعب دورا هاما في تشميل مفهوم الذات لدى الطلاب، كما ان لتوقعات المعلمين من الطلاب اثرا واضحا في تصوراتهم عن انفسهم وان هناك علاقة وثيقة متبادلة بين مفهوم الذات الايجابي عن قدراته و طاقاته عندما يكون على علم بخصائص النمو في المرحلة التي يكلف بالإشراف عليها وعندما تتوفر للمعلم ثقافة جيدة عن خصائص نمو المراهقين.

2. **الرفاق ومفهوم الذات:**

يحتاج الطفل بشكل عام والمراهق بشكل خاص الى ايجاد صداقات تشعره بالأهمية وتساعده على ان يكتشف نفسه من خلال ممارسة الادوار الجديدة التي يجب ان يتعلمها في لثناء تعامله مع غيره فهو يبحث عن مجموعة الاتراب التي تهيئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الاسرة وفي المدرسة.

3. الدرجات التحصيلية و مفهوم الذات:

يرى معظم العلماء ان الذين يكون انجازهم المدرسي سيئا يشعرون بالنقص و تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، وفي الوقت نفسه هناك دلائل قوية على ان الفكرة الجيدة للفرد عن قدراته ضرورية للنجاح المدرسي، فالطالب الذي يحصل على درجات ضئيلة يعتقد ان المدرسة لا تحسن الظن بقدراته و حصوله على درجات منخفضة مرة تلو الاخرى في مادة معينة يمكن ان يؤكد لنفسه انه عاجز عن فهم المادة ويمكن لهذه الامور ان تساعد على تنمية مفهوم سلبي، أن النجاح في الحصول على درجات عالية يولد شعورا بالاطمئنان يتوجب على المدرسين ان يكونوا واقعيين عند القيام بعملية التقييم وذلك لمساعدة الطالب على مواجهة المواقف التي يتعرض لها عند عجزه على الحصول على درجات مرتفعة.

4. مستوى الطموح:

يختلف التلاميذ اختلافا واضحا من حيث المستوى الذي يرغبون في بلوغه و شعورهم انهم قادرون على بلوغه، كما يختلفون في السعي لتحقيق الاهداف ويلعب مستوى الطموح دورا هاما في التأثير على مفهوم الذات فالمراهق الذي لديه مستوى مرتفع و غير واقعي يختبر الفشل مما يؤدي الى شعوره بالنقص و القلق كما ان النجاح المتكرر للتلميذ يساهم في تكوين مفهوم ايجابي عن الذات، كذلك يساهم الفشل المتكرر في تكوين مفهوم سلبي عنها و يجعل التلميذ يفتقر الى الثقة بقدراته، و لتنمية مفهوم الذات الايجابي لابد من الوقوف على القدرات الفردية و معرفة الطريقة التي يتأثر بها كل طالب للوصول الى الغاية المطلوبة مع العمل على دراسة كل فرد و كل سلوك يصدر عن التلميذ.(الناظور.2011.ص31.30)

خلاصة:

استنادا إلى ما تم عرضه سابقا، يمكننا القول أن تنظيم الذات الاكاديمية هو تكوين معرفي وبمثابة تقييم للتلميذ لنفسه وذلك من خلال التطورات والاتجاهات الاجتماعية والاكاديمية وغيرها من صفات وخصائص ومن خلال دراستنا الحالية لمفهوم الذات الاكاديمية يتضح لنا ان اداء التلميذ في المجال الاكاديمي و قدرته على التحصيل العلمي وتأثير العوامل الخارجية عليه يرتبط بعوامل تلعب دورا كبيرا في تشكيل مفهوم تنظيم الذات الاكاديمية و هذا ما سنحاول معرفته و ربطه بقوة السيطرة المعرفية لدى المرحلة الثانوية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. المنهج المتبع
2. الدراسة الاستطلاعية

1.2 تعريفها وأهدافها

2.2 عينة الدراسة وأسلوب اختيارها

3.2 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

4.2 أداة جمع البيانات

5.2 الخصائص السيكومترية

3. الدراسة الأساسية

1.3 إجراءات الدراسة الأساسية

2.3 عينة الدراسة الأساسية

3.3 خصائص عينة الدراسة الأساسية

4.3 الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

بعد تحديد اشكالية البحث وصياغة الفرضيات العلمية واهداف الدراسة استنادا الى ما كتب حول الموضوع من دراسة سابقة والتي تتقاطع جزئيا مع هدا الموضوع وتحديد طبيعة المعلومات النظرية لتغطية هذا الموضوع نأتي في هذا الفصل الى توضيح اجراءات الدراسة الميدانية حيث التطرق الى المنهج المتبع لدراسة هذا الموضوع كذلك الدراسة الاستطلاعية والتي نضف فيها مجتمع الدراسة والعينة اضافة الى الخصائص السيكو مترية وأدوات جمع البيانات ثم اجراءات الدراسة الميدانية من عينة الدراسة واسلوب اختيارها والاساليب الاحصائية المتبعة لمعالجة المعطيات المستمدة من الميدان على النحو التالي:

المنهج المتبع، والدراسة الاستطلاعية ومجتمع الدراسة عينة الدراسة واسلوب اختيارها وخصائص العينة وعينة الدراسة الاساسية وحيثيات اجراء الدراسة الاساسية.

1.**المنهج المتبع:**

تم اعتماد الباحثان في دراسة الحالية على **المنهج الوصفي** " بأسلوبي الارتباط والمقارنة فالأسلوب الوصفي هو أسلوب من أساليب التحليل الذي يعتمد على معلومات كافية ودقيقة عن الظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية وتفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة. (لشهب، شطابي, 2022, ص: 97).

حيث أنه تم اعتماد على أسلوبي الارتباط والمقارنة في تحليل بيانات الدراسة الميدانية بهدف التحقق من العلاقات والفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتغيرات المدروسة، والمتمثلة في قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية لدى أفراد العينة. ويُستخدم أسلوب الارتباط لقياس قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين، حيث يحدد مدى ارتباط التغير في أحد المتغيرات بتغير في الآخر، (عدس، 2006). أما أسلوب المقارنة، فيُستخدم للكشف عن الفروق بين متوسطات مجموعات مستقلة أو مرتبطة في أحد المتغيرات، وذلك لمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيًا. (عبيدات وآخرون، 2004)

2.الدراسة الاستطلاعية:

تستخدم الدراسة الاستطلاعية لاستطلاع لظروف المحيطة لظاهرة مجال البحث وكشف جوانبها وابعادها حيث تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة عملية استكشاف تساعد الباحث في الحصول على معلومات اولية حول موضوع البحث والتأكيد من صلاحية الوسائل والادوات المنهجية المستخدمة في ضبط وتحديد متغيرات البحث.

2.1 تعريف وأهداف الدراسة الاستطلاعية:

أ. تعريف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الاجراءات التي تهدف الى الاطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها مما يسمح له بجمع المعلومات وبيانات عليها بالإضافة إلى صياغة مشكلة الدراسة والتعرف على اهم الفروض التي يمكن اخضاعها للبحث العلمي. (مروان.2000.ص39)

وفي موضوعنا قمنا باختيار عدد من التلاميذ والمقدر بـ (40) تلميذا لقياس قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الاكاديمية في المرحلة الثانوية وذلك في ثانويتين مختلفتين "الاولى ثانوية الشهيد شباب محمد بن بلقاسم –بلدية جامعة ولاية المغير والثانية ثانوية المجاهد عيدة عبد الرزاق بلدية الوادي وذلك بتاريخ 2025/02/09 الى 2025/02/17.

قام الباحثان بالذهاب الى الثانويتين المختلفين باعتبارنا من ولايتين مختلفتين فاخترنا الاقرب وذلك لتسهيل علينا عملية التطبيق واختصار الوقت والجهد.

وبعد تقديم الترخيص الى الادارة تم توجيهنا للأقسام رفقة السيد الناظر ومستشارة التوجيه المدرسي الى عدة اقسام باختلاف الشعب والجنس للقيام بتوزيع الاستبيان قبل الاجابة على الاستبيان الموجه لهم قمنا بشرح مفهوم قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الاكاديمية.

لكي يكون لديهم فكرة عن مضمون الاستبيان واحالة الغموض حول اسئلة الاستبيان الموجه لهم للإجابة علية بكل صدق.

ب. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف هذه الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

1. التعرف على ميدان الدراسة الاستطلاعية.
2. التحقق من مدى صلاحية أدوات القياس المستخدمة (الاستبيانات) من حيث وضوح العبارات وسهولة الفهم لدى التلاميذ.
3. التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات القياس.
4. الوقوف على أبرز الصعوبات الميدانية التي قد تواجه الباحث أثناء تطبيق الدراسة الاستطلاعية، سواء من حيث تجاوب التلاميذ أو الظروف التنظيمية.
5. استكشاف العلاقة الأولية بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية في هذه المرحلة التعليمية.
6. الكشف عن الفروق المحتملة في قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس أو الشعبة الدراسية.

2.2 عينة الدراسة الاستطلاعية وأسلوب اختيارها :

العينة: هي جزء من المجتمع أو هي عدد من الحالات التي تؤخذ من المجتمع الأصلي وتجمع منها البيانات بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي. وبهذه الطريقة، فإنه يمكن دراسة الكل عن طريق دراسة الجزء بشرط أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المأخوذة منه. (غرايبة وأخرون, 2008, ص:25)

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، موزعين على خمس شعب (علوم طبيعة، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، أدب وفلسفة، لغات أجنبية) في ثانويتين مختلفتين، (ثانوية شهيد شباب محمد بن بلقاسم بدائرة جامعة ولاية المغير، وكذلك في ثانوية

المجاهد عيدة عبد الرزاق، وهذا خلال الفترة الممتدة من 2025/02/09 إلى2025/02/17 بدءا بتوزيع الاداة لتحكيمها من طرف الأساتذة الى غاية توزيعها على عينة الدراسة. ويجدر بالذكر اننا حرصنا على ان تكون خصائص العينة الدراسية الاستطلاعية مماثلة لخصائص عينة الدراسة الاساسية من حيث الجنس والشعب.

تم اختيار العينة باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية، وذلك لضمان تمثيل مختلف الفئات (الشعبة، الجنس) المحددة بشكل متوازن، حيث تم تقسيم المجتمع الأصلي (تلاميذ ثالثة ثانوي) إلى طبقات حسب الشعبة الدراسية وحسب الجنس، ثم اختيار عينة عشوائية من كل طبقة ذات توزيع متساوي لضمان تمثيل جميع التخصصات المذكورة بشكل عادل ودقيق، حيث قمنا بتوزيع 20 إستبيان في كل مؤسسة مع الحرص على تنوع تخصصاتهم الأكاديمية.

هدفت هذه الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من وضوح أدوات البحث (مقياس قوة السيطرة المعرفية ومقياس تنظيم الذات الأكاديمي)، وتحديد مدى وملاءمتها للفئة المستهدفة قبل الشروع في تطبيق الدراسة الأساسية على العينة الكبيرة.

3.2 خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (40) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تم اختيار (20) فردا من كل ثانوية.

الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشعبة

الشعبة	ثانوية 1 بجامعة		ثانوية 2 بالوادي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
علوم تجريبية	4	20%	4	20%
تقني رياضي	4	20%	4	20%
تسيير واقتصاد	4	20%	4	20%
أداب وفلسفة	4	20%	4	20%

لغات أجنبية	4	20%	4	20%
المجمـوع	20	100%	20	100%

الجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	ثانوية 1		ثانوية 2	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكر	10	50%	10	50%
أنثى	10	50%	10	50%
المجمـــــــوع	20	100%	20	100%

4.2 أداة جمع البيانات:

تبنينا في هذا البحث مقياسين أحدهما يقيس تنظيم الذات الأكاديمية () والأخر يقيس قوة السيطرة المعرفية.

1.4.2 **أداة جمع البيانات لمتغير قوة السيطرة المعرفية:**

مصادر الأداة:

تم تبني مقياس قوة السيطرة المعرفية لـ (صفاء, 2021) الخاص بالعبء المعرفي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية من النوع (FOCHP_ SOCHP) لدى طلبة الجامعة.

وصف الأداة:

تم اعتماد استبيان مكوّن من محور واحد رئيسي بعنوان "قوة السيطرة المعرفية"، ويحتوي هذا المحور على 30 فقرة، انظر الى الملحق رقم (1) صُممت لقياس مدى امتلاك المبحوثين لقدرات ضبط التفكير، التحكم في الانفعالات، والقدرة على توجيه السلوك بشكل يتوافق مع الأهداف المعرفية.

تمت صياغة الفقرات بطريقة مباشرة وواضحة، تُمكِّن المبحوث من التعبير عن رأيه بصدق، وتم اعتماد مقياس تدريجي خماسي للإجابة، وهو على النحو التالي:

1. دائمًا
2. غالبًا
3. أحيانًا
4. نادرًا
5. أبدًا

يشير التدرج إلى مدى تكرار السلوك أو الفكرة المرتبطة بالسيطرة المعرفية كما يراها المستجيب. وكلما كانت الإجابات أقرب إلى "دائمًا"، دلّ ذلك على مستوى أعلى من السيطرة المعرفية.

تصحيح المقياس:

يستعمل هذا المقياس في قياس قوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث يعرض على المجيب ويتم وضع علامة (×) بعد قراءة كل عبارة حسب ما يرونه مناسب. وتتم الاستجابة باستعمال تدرج خماسي حسب طريقة ليكارت إذ تتدرج الإجابة من (1) – (5) (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

ويتم التصحيح بمنح الدرجة حسب إجابة التلميذ وفق البدائل الخمس المذكورة في المقياس وتمنح الدرجات حسب البدائل على النحو التالي:

_ في العبارات الموجبة:

_ تمنح درجة (5) للإجابة دائما

_ تمنح درجة (4) للإجابة غالبا

_ تمنح درجة (3) للإجابة أحيانا

_ تمنح درجة (2) للإجابة نادرا

_ تمنح درجة (1) للإجابة أبدا

_ أما في العبارات السالبة:

_ تمنح درجة (1) للإجابة دائما

_ تمنح درجة (2) للإجابة غالبا

_ تمنح درجة (3) للإجابة أحيانا

_ تمنح درجة (4) للإجابة نادرا

_ تمنح درجة (5) للإجابة أبدا

2.4.2 **أداة جمع البيانات لمتغير تنظيم الذات الأكاديمية :**

مصادر بناء الأداة:

تم بناء الاستبانة بالاطلاع على الدراسة السابقة لـ "صالح عليان درادكة" المتعلقة بموضوع البحث.

وصف الأداة:

تحتوي أداة جمع البيانات على تقديم مختصر يوضح الهدف من الاستبانة ومجال استعمالها، معلومات متعلقة بالتلميذ وهي الجنس والشعبة، وهي مرتبطة بفرضيات الدراسة، يتكون المقياس المصمم من (30) عبارة أنظر الملحق رقم(2).

ولهذا المقياس خمس بدائل هي: دائما . غالبا . أحيانا . نادرا . أبدا والتي تلي كل عبارة.

طريقة التصحيح:

يستعمل هذا المقياس في قياس تنظيم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث يعرض على المجيب ويتم وضع علامة (×) بعد قراءة كل عبارة حسب ما يرونه مناسب.

ويتم التصحيح بمنح الدرجة حسب إحابة التلميذ وفق البدائل الخمس المذكورة في المقياس وتمنح الدرجات حسب البدائل على النحو التالي:

_ في العبارات الموجبة:

_ تمنح درجة (5) للإجابة دائما

_ تمنح درجة (4) للإجابة غالبا

_ تمنح درجة (3) للإجابة أحيانا

_ تمنح درجة (2) للإجابة نادرا

_ تمنح درجة (1) للإجابة أبدا

_ أما في العبارات السالبة:

_ تمنح درجة (1) للإجابة دائما

_ تمنح درجة (2) للإجابة غالبا

_ تمنح درجة (3) للإجابة أحيانا

_ تمنح درجة (4) للإجابة نادرا

_ تمنح درجة (5) للإجابة أبدا

ومن أجل التحقق من صدق وثبات الاختبار طبق الاستبيان على عينة استطلاعية قوامها (40) في ثانوية بمدينة جامعة ولاية المغير وكذا في ثانوية ثانية بولاية الوادي والتي من خلالها تم حساب صدق وثبات المقياس

5.2 الخصائص السيكومترية:

تعتبر الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من المؤشرات الإحصائية الدالة على دقة المقياس أو الإستبيان لما أعد لقياسه, حيث تسهم في التأكد من مدى صدق الأداة في قياس فقرات الإستبيان, وثبات نتائجها عند تكرار التطبيق في ظروف مماثلة. وتعد هذه الخصائص ضرورية للحكم على جودة الأداة وفاعليتها, مما ينعكس إيجابا على موثوقية النتائج ومصداقية التوصيات المتوصل إليها. وعليه, فقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة في هذه الدراسة وفق ما يلي:

1.5.2 صدق الاتساق الداخلي لقوة السيطرة المعرفية:

قام الباحثان إلى تطبيق أداة الدراسة ميدانيا على عينة طبقية قوامها (40) تلميذا وتلميذة من المرحلة ثالثة ثانوي, وذلك للتعرف على مدى الإتساق الداخلي لأداة البحث، ومن خلال بيانات العينة الاستطلاعية، قمنا بحساب معامل الارتباط "بيرسون" لمعرفة صدق الإتساق الداخلي بين درجة كل عبارة من عبارات الإستبانة بالدرجة الكلية للاستبيان الذي تنتمي إليه العبارة، وهو ما يوضحه الجدول التالي بعد حذف بعض من العبارات التي ليس لها دلالة إحصائية:

الجدول رقم (3): يوضح الاتساق الداخلي لاستبيان قوة السيطرة المعرفية

العبـــــــارة	الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبيان	
	معامل الارتباط	الدلالة
اطرح أسئلة لفحص نتائجي	.603**0	0.000
اشعر انه يجب ان أجرب أفكار جديدة	.746**0	0.000
يشجع الاستاذ تلاميذه على إيجاد روابط في الأشياء التي يتعلمونها	.444**0	0.004

أشعر انني يجب أن أجد المعلومات لنفسي	.514**0	0.001
أترك الاستاذ يخبرني ماذا سأفعل	0.146	0.367
أشعر أنه عليا أن أدون ما يفعله الاستاذ	.465**0	0.003
أفحص نتائجي في ضوء الأشياء التي أعرفها	.527**0	0.000
أحصل على معلوماتي كلها من الاستاذ	.385*0	0.014
يشجع الاستاذ تلاميذه على تدوين (نقل) ما يفعله	.575**0	0.000
أشعر أنه يجب أن أوجه أسئلة لفحص نتائجي	.600**0	0.000
يشجع الاستاذ تلاميذه على تجريب أفكار جديدة	.422**0	0.007
أشعر أنه عليا أن أفحص نتائجي في ضوء الأشياء التي أعرفها	.472**0	0.002
أجد روابط بين الأشياء التي أتعلمها	.522**0	0.001
أفعل ما أريد عمله	.631**0	0.000
يشجع الاستاذ تلاميذه على اكتشاف أشياء لأنفسهم	.707**0	0.000
يشجع الاستاذ تلاميذه على أن يفعلوا ما يأمرهم به	.653**0	0.000
أشعر أنه عليا أن عمل بالضبط كما يوضح لي	.769**0	0.000
أعتمد على الاستاذ ليبين لي الروابط (العلاقات) بن الأشياء	0.305	0.056
أجرب أفكارا جديدة	.572**0	0.000
أدون (أنقل) ما يفعله الأستاذ	.724**0	0.000
يشجع الاستاذ تلاميذه على توجيه أسئلة لفحص نتائجهم	.649**0	0.000
أشعر أنه يجب عليا أن أجد الروابط (العلاقات) بين الأشياء التي أتعلمها	.563**0	0.000
أتقبل نتائجي من غير طرح أسئلة	0.088	0.588
أفعل الأشياء بطريقتي الخاصة	.435**0	0.005
أشعر أنه عليا أن أفعل ما يقوله الأستاذ	.549**0	0.000
يشجع الاستاذ تلاميذه على أداء أعمالهم بالضبط كما يوضح لهم	.651**0	0.000
أكتشف معلومات لنفسي	.520**0	0.001
أعتمد على الاستاذ للحصول على أفكار جديدة	0.223	0.166
يشجع الاستاذ تلاميذه على فحص نتائجهم على ضوء الأشياء التي يعرفونها	.389*0	0.013
أعمل كما هو موضح لي بالضبط	.605**0	0.000
قوة السيطرة المعرفية	.952**0	0.000

المصدر: من إعداد الطالبان الباحثان بالإعتماد على مخرجات Spss v 29

للتحقق من صدق أداة قياس قوة السيطرة المعرفية، تم استخدام أسلوب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان. وقد أظهرت النتائج، كما هو موضح في الجدول رقم (3)، أن أغلب جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (05.0)، مما يدل على أن جميع العبارات تسهم في قياس البعد الذي تنتمي إليه بدرجة جيدة, إلافي (4) بنود نجدها أنها غير دالة إحصائيا وهي التي ملونة بلون الأحمر. وقد تراوحت معاملات الارتباط الدالة إحصائيا بين (385.0) و(952.0)، وهي قيم تعكس وجود ارتباطات إيجابية ودالة إحصائيًا بين كل فقرة والمجموع الكلي، ما يشير إلى توفر الصدق البنائي للأداة. وعليه، يمكن القول إن استبيان قوة السيطرة المعرفية بعد حذف البنود التي ليس لها دلالة إحصائية فإنه يتمتع بدرجة جيدة من الإتساق الداخلي، مما يسمح باستخدامه في الدراسة دون الحاجة إلى حذف أو تعديل أي من عبارات أخرى.

جدول رقم (4) يوضح العبارات التي تم حذفها من إستبيان قوة السيطرة المعرفية والتي ليس لها دلالة إحصائية:

الرقم	العبارات
5	أترك الأستاذ يخبرني ماذا سأفعل
18	أعتمد على الأستاذ ليبين لي الروابط (العلاقات) بن الأشياء
23	أتقبل نتائجي من غير طرح أسئلة
28	أعتمد على الأستاذ للحصول على أفكار جديدة

2.5.2 ثبات إستبيان قوة السيطرة المعرفية:

الجدول رقم (5): يوضح نتائج اختبار الصدق والثبات لاستبيان قوة السيطرة المعرفية

الاستبيان	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
قوة السيطرة المعرفية	26	0.80

المصدر: من إعداد الطلبة بناء على مخرجات برنامج SPSS V29.

يتضمن هذا الجدول نتائج اختبار ثبات أداة البحث المتمثلة في استبيان قوة السيطرة المعرفية، والذي يحتوي على 26 عبارة. ولتحديد معامل ثبات الاستبيان، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وهو من أكثر الاختبارات شيوعًا لقياس الاتساق الداخلي بين العبارات التي تقيس نفس البعد.

وقد بلغ معامل الثبات 80.0، وهي قيمة تشير إلى مستوى ثبات جيد، لأن القيم التي تتراوح بين 80.0 و90.0 تُعد مؤشرًا قويًا على أن الأداة تمتاز ثبات مرتفع، مما يعني أن العبارات مترابطة وتقوم بقياس نفس المفهوم بشكل موثوق.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن استبيان قوة السيطرة المعرفية يتمتع بدرجة عالية من المصداقية والثبات، مما يتيح الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية.

3.5.2 صدق الاتساق الداخلي لتنظيم الذات الأكاديمية:

الجدول رقم (6): يوضح الإتساق الداخلي لاستبيان تنظيم الذات الأكاديمية

العبـــــــارة	الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبيان	
	معامل الارتباط	الدلالة
أفكر بالأمور التي يجب ان اقوم بها قبل البدء بالدراسة	.625**0	0.000
احدد المفاهيم والمعلومات المهمة التي اجدها خلال قراءتي	.680**0	0.000
ادرس بالسرعة التي تناسبني	.630**0	0.000
اقوم بتنظيم الأمور قبل البدء بالدراسة	.351*0	0.027
اعمل على حل التمارين في نهاية كل فصل حتى لو لم أكن مضطرا لذلك	.613**0	0.000
ادرس بجد للحصول على درجة جيدة حتى لو لم أحب الدرس	.457**0	0.003
يصعب على تحديد الأفكار الرئيسية في الدرس	0.297	0.062

اقوم بإعادة صياغة الأفكار المتعلقة بالدرس بطريقتي الخاصة	.546**0	0.000
اقوم بربط الامور التي اقرا عنها بأمور اعرفها	0.180	0.266
اتذكر ما استطعت من المعلومات عندما اقوم بالدراسة للاختبار	.368*0	0.019
احاول ان افهم ما يقوله المدرس حتى لو كان غير مهم	.525**0	0.001
استخدم ما تعلمت من الواجبات القديمة والكتب للقيام بالواجبات الجديدة	.603**0	0.000
ادون ملاحظاتي عندما ادرس لمساعدتي في تذكر المادة	0.301	0.060
بإمكاني التركيز على نشاط واحد لفترة طويلة عند الضرورة	.356*0	0.024
أجد صعوبة في متابعة دراستي اذا تم مقاطعتي	-0.083	0.611
لا اجد صعوبة في العودة الى دراستي في حالة تشتت انتباهي	.478**0	0.002
اركز على هدفي و لا اسمح لأي شيء ان يفسد خطتي في المذاكرة	.558**0	0.000
اذا اثار موضوع ما مشاعري بشكل كبير بإمكاني ان اهدا و اتم النشاط	.373*0	0.018
لا يمكنن التركيز على الانشطة عندما اقلق بخصوص شيء ما	0.141	0.385
من الصعب لدي كبت الافكار التي تتعارض مع ما احتاج اليه	0.148	0.364
اجد صعوبة في وضع الخطط	0.269	0.094
اضع اهداف على المدى القصير كما على المدى الطويل	.674**0	0.000
اقوم بوضع جدول للنشاطات التي يتوجب علي إنجازها	.358*0	0.023
اجد صعوبة في تخصيص وقت كاف للدراسة	0.196	0.224
اقوم بتنظيم ادواتي الدراسية بشكل منظم	.487**0	0.001
اخصص مكانا للدراسة	.621**0	0.000
ابتعد عن كل ما يقلقني اثناء المراجعة	.633**0	0.000

استعين بالأسرة عند عدم فهمي للموضوع	0.047	0.774
اتصل بزميلي فيما يتعلق بالواجبات المنزلية	.336*0	0.034
اشارك زملائي المشكلات الصفية لنتعرف على ما نواجه ونضع الحلول	.539**0	0.000
تنظيم الذات الاكاديمية	.937**0	0.000

المصدر: من إعداد الطلبة بناء على مخرجات برنامج SPSS V29

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم استخدام أسلوب الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity)، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان تنظيم الذات الأكاديمية والدرجة الكلية للاستبيان. وكما هو موضح في الجدول رقم (6) فإن تقريبا أغلب معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (05.0)، مما يشير إلى أن كل عبارة ترتبط بدرجة عالية مع المجموع الكلي، وبالتالي تسهم في قياس متغير تنظيم الذات الأكاديمية، إلا في (9) بنود لم تكن دالة إحصائيا وهي التي ملونة بلون الأحمر.

وقد تراوحت معاملات الارتباط الدالة إحصائيا ما بين (351.0) و(937.0)، وهو ما يدل على أن معظم جميع الفقرات الموجودة حاليا في الإستبيان تحقق درجة مقبولة من الصدق البنائي، وعليه، يمكن إعتبار الإستبيان أداة صادقة لقياس تنظيم الذات الأكاديمية لدى أفراد العينة.

جدول رقم (7) يوضح العبارات التي تم حذفها من تنظيم الذات الأكاديمية والتي ليس لها دلالة إحصائية:

الرقم	العبارات
7	أفحص نتائجي في ضوء الأشياء التي أعرفها
9	يشجع الأستاذ تلاميذه على تدوين (نقل) ما يفعله
13	أجد روابط بين الأشياء التي أتعلمها
15	يشجع الأستاذ تلاميذه على اكتشاف أشياء لأنفسهم
19	أجرب أفكارا جديدة

20	أدون (أنقل) ما يفعله الأستاذ
21	يشجع الأستاذ تلاميذه على توجيه أسئلة لفحص نتائجهم
24	أفعل الأشياء بطريقتي الخاصة
28	أعتمد على الأستاذ للحصول على أفكار جديدة

4.5.2 ثبات إستبيان تنظيم الذات الأكاديمية:

الجدول رقم (8): يوضح نتائج اختبار الصدق والثبات لإستبيان تنظيم الذات الاكاديمية

الإستبيان	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
تنظيم الذات الاكاديمية	21	79.0

المصدر: من إعداد الطلبة بناء على مخرجات برنامجSPSS V29.

للتأكد من ثبات أداة قياس تنظيم الذات الأكاديمية، تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والذي يُعد من أكثر الأساليب استخدامًا لقياس الثبات وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبيان (79.0)، وهي قيمة تشير إلى مستوى ثبات جيد، حيث أن القيم التي تتراوح بين (70.0) و(80.0) تُعد مقبولة وتدل على ان الاستبيان يمكن الاعتماد عليه في اجراء الدراسة الاساسية.

وبذلك، يمكن القول إن استبيان تنظيم الذات الأكاديمية يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، مما يجعله أداة ملائمة للاستخدام في الدراسة الحالية.

3. الدراسة الأساسية:

تهدف دراستنا الاساسية الى محاولة التعرف ومعرفة قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بتنظيم الذات الاكاديمية في المرحلة الثانوية.

1.3 إجراءات الدراسة الأساسية :

تم تطبيق حيثيات اجراء الدراسة الاساسية على عينة من تلاميذ ثانويتين خلال شهر أفريل ابتداء من 2025/04/07 إلى 2025/04/21 للموسم الجامعي 2025/2024 وبلغت عينة الدراسة الاساسية 100 تلميذا وتلميذة اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي.

فقام الباحثان بتوزيع الاستبيان مقياس قوة السيطرة المعرفية. تنظيم الذات الاكاديمية على افراد عينة الدراسة الاساسية حيث قام الباحثان بشرح الهدف العلمي من الدراسة وتقديم شرح مفصل حول طريقة الاجابة على الاستبيان كما تركنا الحرية التامة للتلاميذ للإجابة بكل شفافية مع التأكيد على ضرورة تحري الصدق في الاجابة وخاصة ان هوية عينة الدراسة تبقى دائما مجهولة بالإضافة الى ترك فترة زمنية من اجل الاجابة بدقة على فقرات الاستبيان من 30 إلى 50 دقيقة في اوقات الفراغ.

2.3 عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (100) تلميذا وتلميذة من السنة ثالثة ثانوي، موزعين على خمس شعب دراسية (علوم طبيعة، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، أدب وفلسفة، لغات أجنبية) في ثانويتين، الأولى في ثانوية شهيد شباب محمد بن بلقاسم بدائرة جامعة ولاية المغير، أما ثانوية الثانية هي ثانوية المجاهد عيدة عبد الرزاق بولاية الوادي، حيث قمنا بتقسيم الاستبيانات على المؤسستين بالتساوي (50/50)، حيث تم اختيار العينة باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية ذات توزيع متساوي.

3.3 خصائص عينة الدراسة الأساسية:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (100) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تم اختيار (50) فردا من كل ثانوية، وتم اختيار 5 شعب فقط كما جرى في الدراسة الاستطلاعية.

والثانويات التي تم تطبيق فيها هذه الدراسة هي كل من ثانوية "شهيد شباب محمد بن بلقاسم بدائرة جامعة ولاية المغير، وكذلك في ثانوية المجاهد عيدة عبد الرزاق".

جدول رقم (9) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشعبة:

الشعبة	ثانوية 1 بجامعة		ثانوية 2 بالوادي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
علوم تجريبية	10	20%	10	20%
تقني رياضي	10	20%	10	20%
تسيير واقتصاد	10	20%	10	20%
أدب وفلسفة	10	20%	10	20%
لغات أجنبية	10	20%	10	20%
المجموع	50	100%	50	100%

جدول رقم (10) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	ثانوية 1		ثانوية 2	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكر	25	50%	25	50%
أنثى	25	50%	25	50%
المجمـــــــوع	50	100%	50	100%

4.3 الأساليب الإحصائية:

تم معالجة هذه البيانات عن طريق برنامج الحزمة الإحصـــائية Excel وبرنامج statistical package for social sciences (spss V29)للعلوم الاجتماعية في رســم المخططات، وتتمثل الأساليب فيما يلي:

_ معامل ارتباط بيرسون person.

_ المتوسط الحسابي.

_ الانحراف المعياري.

_ ألفا كرونباخ.

_ النسب المئوية.

- اختبار T TEST والذي يقيس الفروق بين عينتين.

- تحليل التباين الأحادي one way anova والذي يقيس الفروق بين أكثر من عينتين.

خلاصة:

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية ورسم حدود الدراسة وادواتها وإجراءاتها وصولا الى انتقاء الحالات وتطبيق الاجراءات والادوات سالفة الذكر مع كل العينات لقياس قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الاكاديمية في المرحلة الثانوية وجمع ما أمكن من المعلومات ووجهات نظر مختلفة حول كل العينات التي طبقنا عليهم الاستبيان وذلك بشكل مفصل وممنهج حول قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الاكاديمية.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض نتائج إختبار فرضيات الدراسة

1.1 عرض نتائج إختبار الفرضية الأولى

2.1 عرض نتائج إختبار الفرضية الثانية

3.1 عرض نتائج إختبار الفرضية الثالثة

4.1 عرض نتائج إختبار الفرضية الرابعة

5.1 عرض نتائج إختبار الفرضية الخامسة

2. مناقشة نتائج إختبار فرضيات الدراسة

1.2 مناقشة نتائج إختبار الفرضية الأولى

2.2 مناقشة نتائج إختبار الفرضية الثانية

3.2 مناقشة نتائج إختبار الفرضية الثالثة

4.2 مناقشة نتائج إختبار الفرضية الرابعة

5.2 مناقشة نتائج إختبار الفرضية الخامسة

الإستنتاج العام

إقتراحات الدراسة

قائمة المراجع

الملاحق

تمهيد:

بعد أن قام الطالبان الباحثان بعرض الإطار النظري والإجراءات المنهجية للدراسة في الفصول السابقة، نصل في هذا الفصل إلى المرحلة الأهم من البحث، وهو عرض وتحليل وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية. ويعد هذا الجزء من أهم مراحل البحث، لأنه يوضح مدى تحقق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

سأعتمد في عرض النتائج على تنظيمها بطريقة تسهل فهمها، مع تحليلها وتفسيرها في ضوء ما تم التطرق إليه في الإطار النظري والمنهجي. كما سيتم ربط النتائج بالدراسات السابقة لمقارنة مدى التقارب أو الاختلاف، مما يساعد على تقديم فهم أعمق لموضوع قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بتنظيم الذات الأكاديمية.

1.عرض نتائج إختبار فرضيات الدراسة:

1.1 عرض نتائج إختبار الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على انه : توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الاكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{22}$، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(11): يوضح معامل ارتباط قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الاكاديمية.

المتغير	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
قوة السيطرة المعرفية	0,67	0,00	دالة إحصائيا
تنظيم الذات الاكاديمية			

تشير نتائج الجدول إلى أن قيمة معامل الارتباط بين قوة السيطرة المعرفية و تنظيم الذات الاكاديمية (0.67)، وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على وجود ارتباط قوي بين المتغيرين. كما أن القيمة الاحتمالية المصاحبة (0,00) اقل من مستوى الدلالة المعتمد عادة (0.05)، مما يعني أن العلاقة دالة إحصائيًا. بناءً عليه، يمكن القول بوجود علاقة ارتباط قوية بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الاكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2.1 عرض نتائج إختبار الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على انه : توجد فروق دالة إحصائياً في قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي:

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{22}$، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): قيمةT ودلالتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في قوة السيطرة المعرفية.

	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
قوة السيطرة المعرفية	ذكور	62	59,27	12,71	0,79	0,93	غير دالة إحصائيا
	إناث	38	59,08	10,53			

من خلال الجدول رقم (12)، تشير نتائج الفحص الإحصائي إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. فقد أظهرت البيانات أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور (59,27) مع انحراف معياري (12.71)

كان قريبًا من المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (59.08) مع انحراف معياري (10.53)، كما أن قيمة "T" المحسوبة كانت (0.79) مع قيمة احتمالية (0.93)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين.

3.1 عرض نتائج إختبار الفرضية الثالثة :

لفحص هذه الفرضية تم إجراء اختبار التباين الأحادي لاكتشاف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (علوم تجريبية، أداب فلسفة، لغات أجنبية، تقني رياضي، تسيير). ويوضح الجدول رقم (13) نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية.

جدول رقم (13): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA)لقوة السيطرة المعرفية تبعا لمتغير الشعبة.

تصورات الحياة المدرسية تبعا للشعبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
علوم تجريبية	28	58,10	11,84	0,21	0,93	غير دالة إحصائياً
فلسفة	19	60,10	12,05			
تسيير	15	61,13	13,80			
لغات	13	58	13,72			
تقني رياضي	25	59,20	10,23			

يوضح الجدول رقم(13) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزي لمتغير الشعبة ، حيث جاءت قيمة (ف) 0.21 بقيمة احتمالية 0.93 أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائياً.

4.1 عرض نتائج إختبار الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات الاكاديميةتعزى لمتغير الجنس.

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{22}$، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): قيمةT ودلالتها الإحصائية للفروق بين الذكور والإناث في تنظيم الذات الاكاديمية.

	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
تنظيم الذات الاكاديمية	ذكور	62	51,69	12,06	1,71	0,09	غير دالة إحصائيا
	إناث	38	47,73	9,58			

من خلال الجدول رقم (14)، نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، حيث نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث يساوي

(47.73) بانحراف معياري يساوي (9.58)، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي (51.69) بانحراف معياري يساوي (12.06)، في حين بلغت قيمة"t" (1.71) بقيمة احتمالية (0.09) أقل من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً.

بناءً على ذلك لا نقبل الفرضية البحثية والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات الاكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

5.1 عرض نتائج إختبار الفرضية الخامسة:

لفحص هذه الفرضية تم إجراء اختبار التباين الأحادي لاكتشاف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات الاكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الشعبة الدراسية(علوم تجريبية، فلسفة أو تسيير).ويوضح الجدول رقم (15) نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية.

جدول رقم (15): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) لتنظيم الذات الاكاديمية تبعا لمتغير الشعبة .

تنظيم الذات الاكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
علوم تجريبية	28	48,43	10,23	1,61	0.18	غير دالة إحصائياً
فلسفة	19	48,05	8,24			
تسيير	15	56,53	16,11			
لغات	13	51,15	11,61			

تقني رياضي	25	49,49	10,27			

يوضح الجدول رقم(15) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزي لمتغير الشعبة، حيث جاءت قيمة (ف) 1,61 بقيمة احتمالية 0.18 أكبر من 0.05 وهي غير دالة إحصائياً.

2.مناقشة نتائج اختبار فرضيات الدراسة:

2.1مناقشة نتائج إختبار الفرضية الأولى:

تشير النتائج إلى وجود علاقة حقيقية بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب مرحلة الثانوية يمكن تفسير هذه النتيجة في انه عندما يكون للشخص قوة سيطرة معرفية قوية، يصبح قادرًا على استخدام المعرفة والمهارات المكتسبة لديه في عملية اتخاذ القرارات بشكل فعال ومدروس، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية في مجالات مختلفة، بما في ذلك المجال الأكاديمي. وهذا ما تؤكده دراسة محمد وايناس سنة 2022 التي كانت بعنوان قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها باتخاذ القرار والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية وكانت اهم نتائج الدراسة وجود تأثيرات سببية مباشرة لأبعاد اتخاذ القرار على قوة السيطرة المعرفية وتأثيرات سببية مباشرة لإبعاد حل المشكلات على قوة السيطرة المعرفية لطلاب مرحلة الثانوية.

اذا فعندما يتمتع الفرد بتنظيم ذاتي قوي، يكون قادرًا على اتخاذ القرارات المهمة المتعلقة بدراسته بشكل مدروس ومنظم، مما يساعده على تحقيق النجاح الأكاديمي وتحقيق أهدافه بفعالية. وهذا ما تؤكده دراسة رامي 2020 التي كانت بعنوان مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الأردنية والعلاقة الارتباطية بينها وكانت اهم النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة احصائيا بين التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدى أفراد العينة.

كما يلعب عامل الاستقلال الذاتي دورًا هامًا في هذه العلاقة، حيث يمكن للأفراد الذين يمتلكون استقلالية ذاتية عالية تحديد أهدافهم الأكاديمية، وتنظيم وقتهم، ومراقبة تقدمهم، فالاستقلال الذاتي يعرف على أنه التنظيم الذي تقوم به الذات إزاء موقف ما ، ويشير إلى الاعتماد على النفس والتأكيد الذات والمبادأة وعدم المسايرة والثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار. (سميرة واخرون سنة 2022)

ترتبط قوة السيطرة المعرفية بالاستقلال الذاتي بشكل وثيق، حيث أن الأفراد الذين يمتلكون سيطرة معرفية قوية يمكنهم التحكم في أفكارهم وسلوكياتهم، مما يعزز استقلاليتهم الذاتية. وهذا ما تؤكده سميرة واخرون في المرجع السابق حيث كانت الدراسة بعنوان قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالاستقلال الذاتي لدى طلبة المركبة الثانوية وكانت اهم النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين قوة السيطرة المعرفية والاستقلال الذاتي بأبعاده لدى الطلبة.

بالتالي، يمكن القول إن قوة السيطرة المعرفية تعزز الاستقلال الذاتي الذي هو تنظيم لذات ،وتساهم في تمكين الفرد من اتخاذ قرارات مدروسة وفعالة، في حين تعمل تلك القرارات بدورها على تعزيز تنظيم الذات الأكاديمي وتحقيق الأهداف الدراسية بنجاح.

يمكن استنتاج أن العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزز من خلال عدة عوامل، منها الاستقلال الذاتي وقدرة اتخاذ القرارات الفعالة. عندما يتمتع الفرد بقوة سيطرة معرفية قوية، يصبح قادرًا على استخدام المعرفة والمهارات المكتسبة لديه في عملية اتخاذ القرارات بشكل فعال ومدروس، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية في المجال الأكاديمي. كما أن الاستقلال الذاتي يلعب دورًا هامًا في هذه العلاقة، حيث يمكن للأفراد الذين يمتلكون استقلالية ذاتية عالية تحديد أهدافهم الأكاديمية، وتنظيم وقتهم، ومراقبة تقدمهم، مما يعزز من تنظيم الذات الأكاديمي لديهم. بالتالي، يمكن القول إن قوة السيطرة المعرفية تعزز الاستقلال الذاتي وتساهم في تمكين الفرد من اتخاذ قرارات مدروسة وفعالة، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف الدراسية بنجاح.

2.2 مناقشة نتائج إختبار الفرضية الثانية:

اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية تبعا لمتغير الجنس اتفقت هذه النتيجة مع دراسة اية مصطفى سنة 2022 التي كانت بعنوان العبء المعرفي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الصف الأول ثانوي وكانت اهم النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العبء المعرفي وقوة السيطرة المعرفية الرتبة الأولى.

ودراسة "صباح زهيري" سنة 2019 التي توصلت إلى أن الطلبة الذكور يتمتعون بقوة سيطرة معرفية من الرتبة الأولى بينما الإناث يتمتعون بقوة سيطرة معرفية من الرتبة الثانية.

وتعارضت النتيجة مع دراسة "سميرة واخرون" سنة 2021 التي كانت بعنوان قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالاستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية وكانت اهم النتائج وجود فروق دالة احصائيا في متوسطات درجات الرتبة الأولى لقوة السيطرة المعرفية تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص.

ودراسة الموسوي واخرون" التي كانت بعنوان قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالتحكم الذاتي لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي وكانت اهم النتائج وجود فروق ذات دالة احصائيا في قوة السيطرة المعرفية تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

ويفسر الباحث نتيجة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قوة السيطرة المعرفية في أن النظام التعليمي يوفر فرصا متساوية للجنسين لتطوير مهارات السيطرة المعرفية ما يقلل من الفروق بين الجنسين وان الأساليب التعليمية الحديثة تركز على التفاعل والتعلم النشط يمكن أن تعزز من قدرات السيطرة المعرفية لدى الجنسين كما أن لدى الذكور والإناث قدرات معرفية متشابهة في السيطرة المعرفية مما يؤدي إلى التقليل من الفروق بين الجنسين وهذا مأ كدته دراسة "اية نبيل"

سنة 2018 التي كانت بعنوان الفروق بين الجنسين في خصائص البنية المعرفية وكانت اهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين في خصائص البنية المعرفية.

يمكن استنتاج أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية بين الذكور والإناث يمكن تفسيره من خلال عدة عوامل، منها النظام التعليمي الذي يوفر فرصًا متساوية للجنسين لتطوير مهارات السيطرة المعرفية، والأساليب التعليمية الحديثة التي تركز على التفاعل والتعلم النشط، مما يمكن أن يعزز من قدرات السيطرة المعرفية لدى الجنسين. كما أن لدى الذكور والإناث قدرات معرفية متشابهة في السيطرة المعرفية، مما يؤدي إلى التقليل من الفروق بين الجنسين. هذه العوامل تساهم في تعزيز فرص التعلم والتنمية للجنسين بشكل متساوي، مما يؤدي إلى عدم وجود فروق كبيرة في قوة السيطرة المعرفية بين الذكور والإناث. بالتالي، يمكن القول إن النظام التعليمي والأساليب التعليمية الحديثة تلعب دورًا هامًا في تعزيز قدرات السيطرة المعرفية لدى الطلاب، بغض النظر عن الجنس.

3.2 مناقشة نتائج إختبار الفرضية الثالثة:

يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية بين الشعب الدراسية من خلال عامل القدرة المعرفية، حيث تلعب القدرة المعرفية العامة دورًا هامًا في تحديد مستوى السيطرة المعرفية لدى الأفراد. قد يكون لدى الطلاب في مختلف الشعب الدراسية قدرات معرفية عامة متشابهة، مما يؤدي إلى عد موجود فروق ذات دلالة إحصائية. وهذا ما تؤكده دراسة "علي عطية" سنة 2023 التي كانت بعنوان الفروق في قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وكانت اهم النتائج عدم وجود فروق بين الشعب الدراسية في القدرات المعرفية كقدرة حل المشكلات وادراك العلاقات.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الشعب الدراسية في قوة السيطرة المعرفية من خلال عامل مستوى الطموح، حيث أن الطلاب في مختلف الشعب الدراسية قد يكون لديهم مستويات طموح متشابهة، مما يؤدي إلى عدم وجود فروق كبيرة في قوة السيطرة المعرفية بين الشعب وهذا

ما تؤكده دراسة "العرفاوي" سنة 2019 التي كانت بعنوان الفروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية والتلاميذ الموجهين إلى الشعب الأدبية في السنة الثانية ثانوية وكانت اهم النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية والتلاميذ الموجهين إلى الشعب الادبية.

مستوى الطموح يمكن أن يؤثر على الدافعية والالتزام بالتعلم، وبالتالي على قوة السيطرة المعرفية فهناك عدة دراسات تؤكد وجود علاقة قوية بين مستوى الطموح والدافعية الانجاز من بينها دراسة فريدة واخرون سنة 2019 بعنوان مستوى الطموح وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة سنة أولى جامعي وكانت اهم النتائج وجود علاقة بين مستوى الطموح بأبعاده والدافعية للإنجاز. عندما يكون لدى الطلاب مستويات طموح عالية تزداد دافعيتهم للإنجاز وتطوير استراتيجيات تعلم فعالة وتحسين قوة السيطرة المعرفية لديهم، بغض النظر عن الشعب الدراسية التي يدرسونها.

يمكن استنتاج أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة السيطرة المعرفية بين الشعب الدراسية يعود إلى عدة عوامل، منها القدرة المعرفية العامة ومستوى الطموح. حيث تلعب القدرة المعرفية العامة دورًا هامًا في تحديد مستوى السيطرة المعرفية لدى الأفراد، وقد يكون لدى الطلاب في مختلف الشعب الدراسية قدرات معرفية عامة متشابهة. كما أن مستوى الطموح يمكن أن يؤثر على الدافعية والالتزام بالتعلم، وبالتالي على قوة السيطرة المعرفية. عندما يكون لدى الطلاب مستويات طموح عالية، تزداد دافعيتهم للإنجاز وتطوير استراتيجيات تعلم فعالة وتحسين قوة السيطرة المعرفية لديهم، بغض النظر عن الشعب الدراسية التي يدرسونها. هذه العوامل تساهم في عدم وجود فروق كبيرة في قوة السيطرة المعرفية بين الشعب الدراسية.

4.2 مناقشة نتائج إختبارالفرضية الرابعة:

عدم وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الذات الأكاديمي يعود إلى تشابه بعض عوامل الشخصية بين الجنسين من بينها التحكم الذاتي والاستقلالية هذا ما أكدت عليه دراسة "كروم" سنة 2020 التي كانت بعنوان الفروق بين الجنسين في عوامل الشخصية واكدت الدراسة أنه لا توجد

فروق بين الذكور والإناث في عدة عوامل من أهمها: الاستقلالية، التحكم الذاتي، الاكتفاء الذاتي، السيطرة.

ويرى الباحث أن دور هذه العوامل في تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الذات الاكاديمي يبرز كالتالي:

التحكم الذاتي:

يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الذات الأكاديمي من خلال دور التحكم الذاتي. عندما يكون لدى الطلاب تحكم ذاتي قوي، يمكنهم التحكم في أفكارهم وسلوكياتهم، مما يعزز من قدرتهم على تنظيم ذاتهم الأكاديمي حيث يعرف التحكم أو الضبط الذاتي على أنه اسلوب معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم في سلوكياته وأفعاله وانفعالاته عن طريق مراقبة الذات وتقييم الذات وتعزيز الذات ومن ثم توظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة (سمية وعبد المالك 2020). قد يكون لدى الذكور والإناث مستويات متشابهة من التحكم الذاتي، مما يؤدي إلى عدم وجود فروق كبيرة في تنظيم الذات الأكاديمي بين الجنسين.

الاستقلالية:

الاستقلالية تلعب دورًا هامًا في تنظيم الذات الأكاديمي، حيث يمكن للطلاب الذين يمتلكون استقلالية عالية تحديد أهدافهم الأكاديمية، وتنظيم وقتهم، ومراقبة تقدمهم حيث عرف البورت في دراسة الفلاحي والعكيدي سنة 2017 الاستقلالية الذاتية على أنها: "سمة تمثل استعدادات شخصية تظهر على شكل سلوك استقلالي يتفرد به الفرد ويميزه عن غيره في كفايته الذاتية واتخاذ قراراته ويمتلك سلوكاً ايجابياً وحرية الرأي في الاختيار والتعبير"

قد يكون لدى الذكور والإناث مستويات متشابهة من الاستقلالية، مما يؤدي إلى عدم وجود فروق كبيرة في تنظيم الذات الأكاديمي بين الجنسين.

يمكن تفسير عدم وجود فروق في تنظيم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث من خلال دور العوامل الخارجية، مثل:

البيئة التعليمية المشتركة التي يتعلم فيها الذكور والإناث بنفس الطريقة والمناهج والمقررات الدراسية، مما يؤدي إلى تحقيقهم لمستويات متشابهة من تنظيم الذات الأكاديمي.

دور المعلمين والأساتذة في تقديم الدعم والمساعدة للطلاب، بغض النظر عن جنسهم، يمكن أن يساهم في تحقيق مستويات متشابهة من تنظيم الذات الأكاديمي.

الأنشطة والفعاليات المدرسية التي تشجع على التعلم والتنظيم الذاتي، يمكن أن تكون متاحة للجميع دون تمييز، مما يؤدي إلى تحقيق مستويات متشابهة من تنظيم الذات الأكاديمي.

وهذا ما أكدت عليه دراسة اسماء 2022 التي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم والعاديين في خطط التعلم المنظم ذاتيا, وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كل من خطط التعلم المنظم ذاتيا وخططه الفرعية ما عدى خطة التسميع والتذكر في اتجاه الاناث لدى العاديين.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق في تنظيم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث من خلال دور التوافق الدراسي. حيث أن التوافق الدراسي الجيد يمكن أن يساهم في تعزيز الدافعية للتعلم وتحسين الأداء الأكاديمي، وبالتالي يمكن أن يؤدي إلى تحقيق مستويات متشابهة من تنظيم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث

ما تؤكده دراسة جاري 2014 التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات بدافعية الانجاز والتوافق الدراسي ومن أهم نتائج الدراسة هي عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين الجنس والتخصص، كما توصلنا إلى عندما يشعر الطلاب بالتوافق مع البيئة الدراسية، يمكن أن يزيد من قدرتهم على تنظيم ذاتهم الأكاديمي، وبالتالي يمكن أن يقلل من الفروق بين الجنسين في هذا المجال. يمكن أن يكون التوافق الدراسي عاملاً هامًا في تحقيق الطلاب لأهدافهم الدراسية، وبالتالي يمكن أن يساهم في تحقيق مستويات متشابهة من تنظيم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث.

هذه العوامل الخارجية يمكن أن تلعب دورًا هامًا في تحقيق مستويات متشابهة من تنظيم الذات الأكاديمي بين الذكور والإناث.

5.2 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

عدم وجود فروق في تنظيم الذات الاكاديمي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية وهذا يدل على انعامل التخصص لم يحدث فارقا في تنظيم الذات الاكاديمية للتلاميذ لأنهم تحت نفس الظروف التعليمية يتابعون دراستهم. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة محاسنة واخرون سنة 2020 التي كانت من بين اهدافه معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنظيم الذات تعزى لمتغير التخصص وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في تنظيم الذات تبعا لمتغير التخصص.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الشعب الدراسية في تنظيم الذات الأكاديمي من خلال عدة عوامل، ولكن دور الدافعية للإنجاز يبرز كعامل رئيسي. الدافعية للإنجاز تلعب دورًا هامًا في تحديد مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ما اكدت عليه محمد صالح سنة 2023 بعنوان العلاقة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف التاسع الاساسي وكانت اهم النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز، حيث أن الطلاب الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز يميلون إلى تنظيم أنفسهم بشكل أفضل وتحقيق أهدافهم الأكاديمية. وعندما يكون لدى الطلاب في مختلف الشعب الدراسية مستويات دافعية متشابهة للإنجاز، يمكن أن يؤدي ذلك إلى عدم وجود فروق كبيرة في تنظيم الذات الأكاديمي

بينهم حيث أكدت دراسة فوزية ونوال سنة 2021 التي كانت بعنوان الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي وكانت اهم نتائجها عدم وجود اختلاف في درجات الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص.

الدافعية للإنجاز تعزز من قدرة الطلاب على تحديد أهدافهم، وتنظيم وقتهم، ومراقبة تقدمهم، وبالتالي تعزز من تنظيم الذات الأكاديمي لديهم. من خلال الدافعية للإنجاز، يمكن للطلاب تحقيق مستويات عالية من الأداء الأكاديمي، بغض النظر عن الشعب الدراسية التي يدرسونها.

يمكن استنتاج أن عدم وجود فروق في تنظيم الذات الأكاديمي بين الشعب الدراسية يمكن تفسيره من خلال دور الدافعية للإنجاز، حيث تلعب الدافعية دورًا هامًا في تحديد مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب. عندما يكون لدى الطلاب في مختلف الشعب الدراسية مستويات دافعية متشابهة للإنجاز، يمكن أن يؤدي ذلك إلى عدم وجود فروق كبيرة في تنظيم الذات الأكاديمي بينهم. الدافعية للإنجاز تعزز من قدرة الطلاب على تحديد أهدافهم، وتنظيم وقتهم، ومراقبة تقدمهم، وبالتالي تعزز من تنظيم الذات الأكاديمي لديهم. هذا يشير إلى أن الدافعية للإنجاز هي عامل رئيسي في تحديد مستوى تنظيم الذات الأكاديمي، بغض النظر عن الشعب الدراسية التي يدرسونها.

الاستنتاج العام:

تم تناول هذه الدراسة على متغيرين في غاية الأهمية بالنسبة للحقل التربوي، ومن أهم محددات سلوك التلميذ خاصة في مرحلة التعليم الثانوي, حيث تمت صياغة مجموعة من الأسئلة تدور في مجملها حول معرفة العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية والفروق تبعا للمتغيرات التالية: (الجنس. الشعبة).

وبعدما تم ضبط المعنى الإجرائي لقوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية حتى يتضح مسار البحث صوب الأهداف المحددة والتي تغطي زاوية الظاهرة, وبعد الاطلاع على الجانب النظري وما توفر من الدراسات السابقة حول الموضوع اتضحت الرؤيا وضبط التصور بشأن إجراءات الدراسة الإستطلاعية والأساسية فالأولى تم حساب الخصائص السيكومترية والثبات الأداتين للوقوف على الصورة النهائية لهما ثم مباشرة الدراسة الأساسية على عينة قوامها (100) تلميذ وتلميذة, اختيرت بطريقة عشوائية طبقية ذات التوزيع المتساوي من ثانويتين مختلفتين في ولايتين الوادي والمغير نموذجا.

وبعد معالجة المعطيات المستمدة من الميدان للأساليب الإحصائية بالإعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية "SPSS V22", ثم التوصل إلى النتائج التالية:

1_ وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 05.0 قدرت بـ 67.0

2_ لا توجد فروق في مستوى قوة السيطرة المعرفية حسب (الجنس, الشعبة)

3_ لا توجد فروق في مستوى تنظيم الذات الأكاديمية حسب (الجنس, الشعبة)

. اقتراحات الدراسة:

بناءا على ما سبق ارتئينا أن نقدم بعض الإقترحات التي يمكن أخذها بعين الاعتبار:

– تفعيل دور المرشدين التربويين لتقديم جلسات تدريبية أو ورشات عمل تهدف إلى رفع وتطوير وعي التلميذ بأهمية التنظيم الذاتي والتحكم المعرفي في الإنجاز الدراسي.

ـ إجراء دراسات مستقبلية تشمل فئات عمرية مختلفة من الجنسين وفي مناطق مختلفة للتحقق من ثبات العلاقة بين قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية.

– عمل دورات ولقاءات علمية خاصة بالأساتذة لتوعيتهم وتعريفهم لمعنى قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات لدى التلاميذ لأنها ترتبط بالتعليم الناجح في عصر الانفجار المعرفي والتعلم الإلكتروني.

– توظيف برامج علاجية وإرشادية لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– إجراء دراسات تجريبية على عينة من التلاميذ الثانوية لقياس قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات.

_ إثراء المناهج الدراسية بمفردات تبرز أهمية قوة السيطرة المعرفية وتنظيم الذات الأكاديمية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أحمد بلعيد، عبد السلام طيبة، (2018). البنية العاملية لمقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية. العدد (34). 85-100.

أحمد محاسنة، أحمد العلون، عمر العضامات (2020). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بتنظيم الذات والنظيم الإنفعالي لدى طلبة الجامعو الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد (18). العدد (02). 217-243.

احمد عمر، احمد محمد (2018). استرتيجية مقترحة قائمة على التعلم النقال المنظم ذاتيا وفق نموذج زيرمان الاجتماعي المعرفي في تدريس الاحياء لتنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم وابعاد قبول التعلم النقال لدى طلاب المرحلة الثانوية جامعة عين شمس. مجلة كلية التربية. العدد (42).

أية نبيل، (2018). الفروق بين الجنسين في خصائص البنية المعرفية والحل الإبتكاري للمشكلات الإجتماعية والعلاقات بينهما. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال. المجلد (04). العدد (01).

أية مصطفى، (2022). العبئ المعرفي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية. العدد (122).

الأعسر صفاء، (2012) الإزدهار النفسي (القوى الإنسانية من منظور علم النفس الإيجابي) . ورقة مقدمة لمؤتمر علم النفس والإمكانات الإيجابية لدى الانسان العربي .قسم علم النفس. كلية الأداب. جامعة القاهرة.

جابر، جابرعبد الحميد.(1990) :نظريات الشخصية ،البناء-الديناميات-النمو-طريق البحث-التقويم، دار النهضة العربية للطباعة والنشر و التوزيع ،القاهرة -مصر.

حنان حسين محمود، (2017) مفهوم الذات الاكاديمية ومستوى الطموح الاكاديمي وعلاقتها بالاندماج الاكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة ،مجلة العلوم التربوية،عدد 02.

حمد العبسي، أحمد سعيد (2018). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة وأثره على دافعية الإنجاز .أطروحة ماجيستير في علم النفس إختصاص الإرشاد النفسي. كلية التربية. قسم علم النفس الإرشاد النفسي. غزة فلسطين.

حمود الفلاحي، ضاري العكيدي، (2017). الإستقلالية الذاتية والهوية النفسية لدى طلبة جامعة الأنبار. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. المجلة (03). العدد (01).

خالد أثير، محمد نوار، (2023). العبئ المعرفي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية لدى طالبات جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد(7). العدد(5). 133-153.

الخفاجي، عفاف زياد وادي. (2002). بناء مقياس التحكم الذاتي لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد،جامعة بغداد.

رامي محمود, (2020). مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والعلاقة الارتباطية بينها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مجلد (25). العدد (04).

سميرة محارب, فاطمة عدنان, نوف مبارك (2022). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالإستقلال الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد (11). العدد (04). 757-776.

شكري حداد، أبوسليمان بهجت، عفاف (2003). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية.مجلة العلوم التربوية. العدد الثالث-يناير

صابرين صلاح ثعلب، (2017). مفهوم الذات الاكاديمية وفعالية الذات الاكاديمية داخل مجال علم النفس، دراسة العلاقة في منهجية، مجلة كلية التربية بزقازيق، دراسات تربوية ونفسية، العدد96، جزء1

صالح الطارق، (1998). الاسس البابولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي ، كلية التربية ، جامعة المنصورة، مصر.

صفاء عبد الرسول، (2021). العبئ المعرفي وعلاقته بقوة السيطرة المعرفية من النوع (FOCHP–SOCHP) لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية. العدد (04). 243–276.

عبد الفتاح ،فوقية.(2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق.ط1،دار الفكر العربي للنشر ،القاهرة–مصر.

عبد الاله مقبل. مروة (2019). التنظيم الذاتي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الماجيستير في برنامج الارشاد النفسي والتربوى في الجامعات القسنطينية.رسالة لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستير في التوجيه والارشاد النفسي .كلية الدراسات العليا .جامعة الخليل –فلسطين.

علام، حسن احمد عمر، واحمد، محمد عبد اللطيف. (2004) الوعي بالمهارات فوق المعرفية وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة ،المجلة العلمية ،كلية التربية – جامعة اسيوط، المجلد20، الجزء2.

عليان درادكة صالح، (2018). تنظيم الذات الاكاديمي،انتشاره ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في السعودية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية ، العدد9.

علي عطية، (2023). الفروق في قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. مجلة كلية التربية.

عبيدات، ذوقان وأخرون، (2004). البحث العلمي. مفاهيمه وأدواته وأساليبه. دار الفكر، عمان.

عبد الرحمان عدس، (2006). أساسيات في القياس والتقويم في مجالات التربية النفسية. دار الفكر، عمان.

علي صكر، (2015). العلاقة السببية بين قوة السيطرة المعرفية والذكاء الناجح لدى طلبة الجامعة. مجلة أورك. المجلد (08). العدد(02).

عادل محمود المنشاوي, (2014). أساليب حل المشكلات وقوة السيطرة المعرفية وفعالية الذات الإبداعي لدى ذوي الأسلوب الإبداعي (التجديدي / التكييفي) من طلاب كلية التربية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية. المجلد (06). العدد (02).

العرفاوي ذهيبة، (2019). الفروق في مستوى الطموح بين التلاميذ الموجهين إلى الشعب العلمية والتلاميذ الموجهين إلى العب الأدبية في السنة الثانية ثانوي. مجلة المرشد. المجلد (11). العدد (02). 157-166.

فتحي عبد القادر, (2008). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات وإجراءاتها لدى طلاب الجامعة. مجلة المستقبل في التربية. 3(3). 167-212.

فريد بوطابة، ويزة معمري، (2019). علاقة مستوى الطموح بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي. مجلة العلوم الإنسانية. المجلد (19). العدد (02). 349-362.

محمد صالح، (2023). العلاقة بين تنظيم الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في محافظة غزة. المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والإجتماعية. المجلد (02). العدد (01).

موفق كروم، (2021). الفروق بين الجنسين في عوامل الشخصية. المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات. المجلد (04). العدد (01). 63-84.

محمد أحمد الدسوقي، إيناس فهمي النقيب,(2023). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بكل من إتخاد القرار والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. العدد(44).

المهاجر، (2008). التنظيم الذاتي وعلاقة بتعلم التلاميذ، ملتقى طلاب وطالبات جامعة الطائف، المنتدى الاكاديمي والتعلمي WWW.ta-un.com/vb/showthread

نور الدين جمعة، (2017). أساليب إتخاذ القرار وقوة السيطرة المعرفية وعلاقتهما بالتوافق الدراسي لدى طلاب كلية التربية _ جامعة المنيا. مجلة الدراسات النفسية والتربوية. 89(2). 315-368.

نوال سبد، فزية مزياني, (2021). الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة أفاق للبحوث والدراسات. المجلد (04). العدد (02). 433-452.

هيثم يوسف راشد الريموني، (2008) أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم ،ط1،عمان.

ياسين لمياء، حازم نورا، (2015). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية. العدد (04). 517-538.

ياسين رجاء، خضير صباج، (2019). قوة السيطرة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة الباحث. العدد(32). 264-283.

المراجع الأجنبية:

Zimmerman, B. (1998). A social cognitive view of solf-regulated academic learning. Journal of educational psychology. 81(03). 1.

الملاحق

ملحق رقم (01) إستبيان قوة السيطرة المعرفية:

جامعة الشهيد حمه لخضرالوادي

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية

في اطار متطلبات الحصـول على الماسـتر في تخصـص **علم النفس المدرسـي** نقدم لكم اســـتبيانين: **لقياس قوة الســـيطرة المعرفية وتنظيم الذات الاكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، للإجابة على فقراته بصدق وموضوعية.

أعزائي الطلبة نشكركم مسبقا على تعاونكم خدمة للبحث العلمي.

المحور الاول:

البيانات الشخصية :

1. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
2. المستوى الدراسي: ☐
3. الشعبة: ☐

المحور الثاني: قوة السيطرة المعرفية

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	اطرح أسئلة لفحص نتائجي					

2	اشعر انه يجب ان أجرب أفكار جديدة					
3	يشــجع الاســتاذ تلاميذه على إيجاد روابط في الأشــياء التي يتعلمونها					
4	أشعر انني يجب أن أجد المعلومات لنفسي					
5	أترك الاستاذ يخبرني ماذا سأفعل					
6	أشعر أنه عليا أن أدون ما يفعله الاستاذ					
7	أفحص نتائجي في ضوء الأشياء التي أعرفها					
8	أحصل على معلوماتي كلها من الاستاذ					
9	يشجع الاستاذ تلاميذه على تدوين (نقل) مايفعله					
10	أشعر أنه يجب أن أوجه أسئلة لفحص نتائجي					
11	يشجع الاستاذ تلاميذه على تجريب أفكار جديدة					
12	أشــعر أنه عليا أن أفحص نتائجي في ضــوء الأشــياء التي أعرفها					
13	أجد روابط بين الأشياء التي أتعلمها					
14	أفعل ما أريد عمله					
15	يشجع الاستاذ تلاميذه على اكتشاف أشياء لأنفسهم					
16	يشجع الاستاذ تلاميذه على أن يفعلوا ما يأمرهم به					
17	أشعر أنه عليا أن عمل بالضبط كما يوضح لي					

18	أعتمد على الاستاذ ليبين لي الروابط (العلاقات) بن الأشياء					
19	أجرب أفكارا جديدة					
20	أدون (أنقل) ما يفعله الاستاذ					
21	يشجع الاستاذ تلاميذه على توجيه أسئلة لفحص نتائجهم					
22	أشـعر أنه يجب عليا أن أجد الروابط (العلاقات) بين الأشـياء التي أتعلمها					
23	أتقبل نتائجي من غير طرح أسئلة					
24	أفعل الأشياء بطريقتي الخاصة					
25	أشعر أنه عليا أن أفعل ما يقوله الاستاذ					
26	يشجع الاستاذ تلاميذه على أداء أعمالهم بالضبط كما يوضح لهم					
27	أكتشف معلومات لنفسي					
28	أعتمد على الاستاذ للحصول على أفكار جديدة					
29	يشجع الاستاذ تلاميذه على فحص نتائجهم على ضوء الأشياء التي يعرفونها					
30	أعمل كما هو موضح لي بالضبط					

ملحق رقم (02) إستبيان تنظيم الذات الأكاديمية

المحور الثالث: تنظيم الذات الاكاديمية

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	افكر بالأمور التي يجب ان اقوم بها قبل البدء بالدراسة					
2	احدد المفاهيم والمعلومات المهمة التي اجدها خلال قراءتي					
3	ادرس بالسرعة التي تناسبني					
4	اقوم بتنظيم الأمور قبل البدء بالدراسة					
5	اعمل على حل التمارين في نهاية كل فصـــل حتى لو لم اكن مضطرا لذلك					
6	ادرس بجد للحصول على درجة جيدة حتى لو لم احب الدرس					
7	يصعب علي تحديد الافكارالرئيسية في الدرس					
8	اقوم بإعادة صياغة الافكارالمتعلقة بالدرس بطريقتي الخاصة					
9	اقوم بربط الامور التي اقرا عنها بأمور اعرفها					
10	اتذكر ما اســـتطعت من المعلومات عندما اقوم بالدراســـة للاختبار					
11	احاول ان افهم ما يقوله المدرس حتى لو كان غير مهم					
12	اســـتخدم ما تعلمت من الواجبات القديمة و الكتب للقيام بالواجبات الجديدة					

13	ادون ملاحظاتي عندما ادرس لمساعدتي في تذكر المادة					
14	بإمكاني التركيز على نشاط واحد لفترة طويلة عند الضرورة					
15	اجد صعوبة في متابعة دراستي اذا تم مقاطعتي					
16	لا اجد صعوبة في العودة الى دراستي في حالة تشتت انتباهي					
17	اركز على هدفي و لا اسمح لأيشيء ان يفسد خطتي في المذاكرة					
18	اذا اثار موضوع ما مشاعري بشكل كبير بإمكاني ان اهدا و اتم النشاط					
19	لا يمكنني التركيز على الانشطة عندما اقلق بخصوص شيء ما					
20	من الصعب لدي كبت الافكار التي تتعارض مع ما احتاج اليه					
21	اجد صعوبة في وضع الخطط					
22	اضع اهداف على المدى القصير كما على المدى الطويل					
23	اقوم بوضع جدول للنشاطات التي يتوجب علي انجازها					
24	اجد صعوبة في تخصيص وقت كاف للدراسة					
25	اقوم بتنظيم ادواتي الدراسية بشكل منظم					
26	اخصص مكانا للدراسة					

27	ابتعد عن كل ما يقلقني اثناء المراجعة					
28	استعين بالأسرة عند عدم فهمي للموضوع					
29	اتصل بزميلي في ما يتعلق بالواجبات المنزلية					
30	اشارك زملائي المشكلات الصفية لنتعرف على ما نواجه و نضع الحلول					