جامعة قاصدي مرباح–ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف

إعداد الطالب: صالح بن الصيد

العنوان:

فاعلية برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا

-دراسة تجريبية بمدينة ورقلة-

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث تخصص الإرشاد والتوجيه

نوقشت يوم 12 جوان 2023

لجنة المناقشة:

رقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
1	أ.د/ نادية بوضياف	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
2	أ.د/ بوبكر دبابي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
3	أ.د/ عقيل بن ساسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
4	أ.د/ عمر حجاج	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
5	أ.د/ مصباح الهلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مناقشا
6	د/ عبد اللطيف قنوعة	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

الإهداء

نسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم

وأهدي هذا العمل المتواضع إلى والديّ الكريمين رحمة الله عليهما

وإلى أسـرتي الكريمـــة

وإلى زوجتـي الحبيبـة

وإلى أبنائـي الأعـزاء

وإلى كـل مـن علمنـي

وأسأل الله التوفيق والسداد

لـي ولهم في الدنيا والآخرة

كلمة شكر

الحمد لله رب العالمين، حمداً كثيراً طيباً مباركا، يليق بجلاله، وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن اتبعه بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

أحمده سبحانه على جزيل نعمه، وما غمرني به من فضل وتوفيق، إلى أن وفقني لإتمام هذا الجهد المتواضع، أسأل الله أن يُنْتَفَعَ به ويكون عونا لي على طاعته.

ثم أتوجه بالشكر الجزيل للأستاذ الفاضل بوبكر دبابي للإشرافه على هذا العمل ودعمه ونصحه أثناء مراحل انجازه فجزاه الله خير الجزاء.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل.

وأتوجه بالشكر إلى السادة والسيدات الأساتذة الذين ساعدوني على إتمام هذا العمل وأخص بالذكر الأستاذة الدكتورة نادية بوضياف، والأستاذ الدكتور عقيل بن ساسي، وجميع أعضاء مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف، كما أشكر أساتذة مؤسسة التطبيق، وزملاء الدفعة.

صالــح بـن الصيــد

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا المنهج التجريبي، وشملت عينة الدراسة (20) عشرين تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المسجلين في السنة الدراسية 2022/2021 المضطربين سلوكيا ببلدية ورقلة، تم اختيارهم بعد تطبيق مقياس الاضطرابات السلوكية ومقياس الضبط الذاتي، حيث كانوا من أكثر التلاميذ ارتفاعا في الاضطرابات السلوكية، ومن أقلهم درجة في الضبط الذاتي، كما اعتمدنا في جمع البيانات على المقياسين المذكورين المعدين لهذا الغرض، وقمنا بترتيب تنازلي لهؤلاء التلاميذ حسب درجة الضبط الذاتي، ثم وزعناهم على مجموعتين متجانستين ضابطة وتجريبية، حيث تحوي كل مجموعة عشرة تلاميذ.

وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لهاتين الأداتين في الدراسة الاستطلاعية، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات بغية اختبار فرضيات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الضبط الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

2-توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المراقبة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

3-توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في توكيد الذات لصالح المجموعة التجريبية.

4-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الضبط الذاتي.

5-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المراقبة الذاتية.

6-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في توكيد الذات.

7-لا يوجد تفاعل بين متغيري البرنامج والجنس في الضبط الذاتي

8-لا يوجد تفاعل بين متغيري البرنامج والجنس في المراقبة الذاتية،

9-لا يوجد تفاعل بين متغيري البرنامج والجنس في توكيد الذات.

وقد تم عرض وتحليل وتفسير النتائج ومناقشتها من خلال الدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي. الضبط الذاتي. التلاميذ المضطربين سلوكيا.

Abstract: This study aimed to know the effectiveness of a counseling program to raise the degree of self-control among a sample of behaviorally disturbed pupils, to achieve the objectives of the study we used the experimental method. The study sample included twenty pupils in the fourth year of primary school different in the gender, who were behaviorally disturbed, in the municipatily of Ouargla. They were selected after applying the behavioral disordres scale and the self-control scale. The pupils were among the highest in behavioral disorders and the lowest in self-control, we also relied on the two scales mentioned for this purpose in collecting data and arranged the pupils in descending order according to the degree of self-control, then distributed them into two homogeneous groups, controller and experimental, each consisting of ten pupils. The psychometric properties of these two tools were confirmed in the exploratory study. The collected data was statistically analyzed to test the study hypotheses, leading to the following results:

1- There are statistically significant differences between the experimental and control group in self-control in favor of the experimental group.

2- There are statistically significant differences between the experimental and control group in self-monitoring in favor of the experimental group.

3- There are statistically significant differences between the experimental and control group in self-affirmation in favor of the experimental group.

4- There are no statistically significant differences between males and females in self-control.

5- There are no statistically significant differences between males and females in self-monitoring.

6- There are no statistically significant differences between males and females in self-affirmation.

7- There is no interaction between program and gender variables in self-control.

8- There is no interaction between the program and gender variables in the self-monitoring,

9- There is no interaction between the program and gender variables in self-affirmation.

The results were presented, analyzed and discussed through the previous studies that dealt with the subject

Keywords: counseling program. Self-control. Behaviorally disturbed pupils.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
كلمة شكر	ب
ملخص	ج
Abstract	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ح
فهرس الأشكال	ي
فهرس الملاحق	ك
مقدمة	1
الفصـــل الأول: تقديـــــم الدراســـة	
1-إشكالية الدراسة	5
2-تساؤلات الدراسة	16
3-فرضيات الدراسة	16
4-أهداف الدراسة	17
5-أهمية الدراسة	17
6-التعريف الإجرائي لمتغيرات للدراسة	18
7-حدود الدراسة	18
الفصـــل الثاني: البرامج الإرشادية	
-تمهيد	21

1-مفهوم البرامج الإرشادية	21
2-أهداف البرامج الإرشادية	22
3-أهمية البرامج الإرشادية	23
4-الإرشاد المعرفي السلوكي	23
5-مبادئ العلاج المعرفي السلوكي	24
6-نظرية التعلم الاجتماعي	25
7-فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي	29
-خلاصة الفصل	41
الفصـــل الثالث: الضبط الذاتي	
-تمهيد	43
1-مفهوم الذات	43
2-مفهوم الضبط اذاتي	45
3-القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية	47
4-أهمية ضبط الذات	47
5-النظريات التي فسرت ضبط الذات	48
6-عناصر ضبط الذات المنخفض	50
7-الضبط الذاتي كاستراتيجية لتعديل السلوك	51
8-العوامل المؤثرة في الضبط الذاتي	52
9-أبعاد الضبط الذاتي	54
-خلاصة الفصل	60
الفصـــل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	

-تمهيد	63
1-المنهج المستخدم في الدراسة	63
2-متغيرات الدراسة	64
3-عينة الدراسة الأساسية	64
4-الأدوات المستخدمة في الدراسة	64
4-1-البرنامج الإرشادي	64
4-2-مقياس الاضطرابات السلوكية	77
4-3-مقياس الضبط الذاتي	87
5-الدراسة الاستطلاعية	96
6-الأساليب الإحصائية المستخدمة	99
خلاصة الفصل	100
الفصـــل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
-تمهيد	102
1-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى	102
2-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية	106
3-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة	108
4-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة	111
5-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة	116
6-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة	119
الاستنتاج العام	123
اقتراحات	124

–قائمة المراجع	126
– الملاحق	138

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	التصميم التجريبي	64
02	مواضيع ومواعيد جلسات البرنامج الإرشادي	67
03	أبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية وعددها ونسبتها المئوية	78
04	بنود مقياس الاضطرابات السلوكية حسب الأبعاد	79
05	نتائج تحكيم مقياس الاضطرابات السلوكية.	80
06	صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاضطرابات السلوكية	81
07	صدق الاتساق الداخلي للبعد 1 النشاط الزائد	82
08	صدق الاتساق الداخلي للبعد 2 السلوك الانسحابي	83
09	صدق الاتساق الداخلي للبعد 3 السلوك العدواني	84
10	معامل ثبات مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة ككل والبعدين	85
11	تأثير البند على ثبات مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة	85
12	أبعاد مقياس الضبط الذاتي وعددها ونسبتها المئوية	88
13	بنود مقياس الضبط الذاتي حسب الأبعاد	88
14	نتائج تحكيم مقياس الضبط الذاتي.	89
15	التعديلات في بنود مقياس الضبط الذاتي .	90

16	صدق الاتساق الداخلي لمقياس الضبط الذاتي	91
17	صدق الاتساق الداخلي للبعد 1 المراقبة الذاتية.	92
18	صدق الاتساق الداخلي للبعد 2 توكيد الذات	93
19	معامل ثبات مقياس الضبط الذاتي ككل والبعدين	94
20	تأثير البند على ثبات مقياس الضبط الذاتي	94
21	عدد تلاميذ المجتمع الأصلي موزعين حسب الجنس	97
22	عدد تلاميذ المجتمع الأصلي موزعين حسب السن.	97
23	خصائص العينة من حيث الجنس	98
24	خصائص العينة من حيث السن	98
25	توزيع أفراد العينة حسب المدارس	98
26	اعتدالية البيانات (الضبط الذاتي)	102
27	تجانس المجموعتين (الضبط الذاتي)	103
28	الفروق في متوسط درجات الضبط الذاتي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي.	103
29	اعتدالية البيانات (المراقبة الذاتية)	106
30	تجانس المجموعتين (المراقبة الذاتية)	106
31	الفروق في متوسط درجات المراقبة الذاتية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي	107
32	اعتدالية البيانات (توكيد الذات)	109
33	تجانس المجموعتين (توكيد الذات)	109
34	الفروق في متوسط درجات توكيد الذات بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد	110

	المجموعة الضابطة في القياس البعدي	
35	اعتدالية البيانات (الضبط الذاتي)	112
36	تجانس المجموعتين (الضبط الذاتي)	113
37	الإحصاءات الوصفية المتعلقة بالفرضية الرابعة	113
38	تفاعل البرنامج والجنس على الضبط الذاتي	113
39	اعتدالية البيانات (المراقبة الذاتية)	116
40	تجانس المجموعتين (المراقبة الذاتية)	117
41	الإحصاءات الوصفية المتعلقة بالفرضية الخامسة	117
42	تفاعل البرنامج والجنس على المراقبة الذاتية	118
43	اعتدالية البيانات (توكيد الذات)	120
44	تجانس المجموعتين (توكيد الذات)	121
45	الإحصاءات الوصفية المتعلقة بالفرضية السادسة	121
46	تفاعل البرنامج والجنس على توكيد الذات	121

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مكانة التغذية الراجعة في النظام التعليمي	38
02	الآثار الإيجابية لتوكيد الذات	58
03	الآثار السلبية لتوكيد الذات	58

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	رخصة القيام بدراسة ميدانية	138
02	قائمة الأساتذة المحكمين	139
03	استمارة تحكيم مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة	140
04	مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة للأطفال في صورته الأولية	142
05	التعديلات في بنود مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة	147
06	مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة بعد التحكيم	149
07	مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة للأطفال في صورته النهائية	154
08	الجداول الإحصائية لمقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة	158
09	استمارة تحكيم مقياس الضبط الذاتي	177
10	مقياس الضبط الذاتي بعد التحكيم	181
11	مقياس الضبط الذاتي في صورته النهائية	184
12	الجداول الإحصائية لمقياس الضبط الذاتي	187
13	الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية الأولى	197
14	الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية الثانية	198
15	الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية الثالثة	199
16	الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية الرابعة	200
17	الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية الخامسة	202
18	الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية السادسة	204

مقدمـــــة

مقدمة:

مرحلة الطفولة مرحلة أساسية في حياة الإنسان، لذلك نجد كثيرا من البحوث تتجه لدراستها نظرا لأهميتها في تكوين شخصيته، وما يترتب على ذلك من تنبؤ بمستقبله، وهي المرحلة التي يتعلم فيها الاعتماد على نفسه، والقيام بشؤونه.

وتعتبر مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة هامة في إعداد التلميذ للمراحل اللاحقة، وظهور أي مشكلة في هذه المرحلة سوف يؤثر على نمو التلميذ في المراحل التالية، من الناحية النفسية والعقلية والاجتماعية والتربوية، من أجل ذلك جاءت فكرة هذه الدراسة لتسليط الضوء على الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المضطربين سلوكيا، والتعرف على أهمية البرامج الإرشادية في الرفع من درجته.

وتعمل الاضطرابات السلوكية للتلاميذ على عرقلة دور المدرسة في تحقيق الأهداف المسطرة، وهي من المعيقات التي ينبغي دراستها والتعرف على أنواعها ومدى انتشارها، والعمل على الحد من تأثيرها على تمدرس الأطفال.

والأطفال الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية يعتبرون أشخاصا غير متوافقين، لا يمكنهم أن يعيشوا في وفاق وسلام مع أنفسهم من جهة، ومع غيرهم في محيط المدرسة والمجتمع من جهة أخرى.

ومن أكثر المشكلات السلوكية انتشارا عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ببلدية ورقلة هي النشاط الزائد، والسلوك الانسحابي، والسلوك العدواني، وتبين لنا ذلك من خلال الاستشارات الميدانية التي قمنا بها بالاستعانة بالأساتذة المدرسين في المدارس الابتدائية.

وحسب نظرية التعلم الاجتماعي فإن الفرد عندما يلاحظ أن سلوكه غير مقبول اجتماعيا؛ فإنه يقوم بتنظيم نفسه من جديد ويعمل على مراجعة وتعديل سلوكه، مستخدما آلية من آليات التكيف الاجتماعي وهي الضبط الذاتي.

ونقصد بالضبط الذاتي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؛ أنه عملية التحكم في الاستجابات السلوكية في المواقف المختلفة، وتتمثل في المراقبة الذاتية وتوكيد الذات.

وتعتبر البرامج الإرشادية من بين أهم الاستراتيجيات المستخدمة للرفع من درجة الضبط الذاتي، حيث أنها قد أثبتت فعاليتها في المؤسسات التربوية وفي مختلف مجالات الحياة.

وجاءت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي للرفع من درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قمنا بتقسيمها إلى خمسة فصول وهي:

-الفصل الأول ويتضمن عرض إشكاليـة الدراسة، وتساؤلاتها، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، والتعريف الإجرائي لمتغيراتها، وحدودها.

-الفصل الثاني ويتضمن البرامج الإرشادية من خلال عرض مفهوم البرامج الإرشادية، وأهدافها، وأهميتها، والإرشاد المعرفي السلوكي، ومبادئه، ونظرية التعلم الاجتماعي، وفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي.

-الفصل الثالث يتضمن الضبط الذاتي من خلال عرض مفهوم الذات، ومفهوم الضبط الذاتي، والقدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية، وأهمية ضبط الذات، والنظريات التي فسرت ضبط الذات، وعناصر ضبط الذات المنخفض، والضبط الذاتي كاستراتيجية لتعديل السلوك، والعوامل المؤثرة في الضبط الذاتي، وأبعاد الضبط الذاتي.

-الفصل الرابع خُصص لعرض الإجراءات المنهجية للبحث، حيث تناولنا المنهج المستخدم في الدراسة، ومتغيرات الدراسة، وعينة الدراسة الأساسية، والدراسة الاستطلاعية، والأدوات المستخدمة في الدراسة، والبرنامج الإرشادي، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

-في الفصل الخامس تم عرض نتائج التحليل الإحصائي لفرضيات البحث، ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة، ثم تفسيرها.

وفي الأخير اختتم البحث باقتراحات، وقائمة المراجع، والملاحق.

البـــاب الأول

الجانـــب النظـــري

الفصـــــل الأول

تقديــم الدراســـــة

1-إشكاليـــة الدراسة

2-تساؤلات الدراسة

3-فرضيـــات الدراسة

4-أهـــداف الدراسة

5-أهميـــــة الدراسة

6-التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

7-حـــــدود الدراسة

1-إشكالية الدراسة:

تسعى كل أمة إلى الحفاظ على قِيَمِها، ومعتقداتها، وخصائصها، وتاريخها، وضمان مستقبلها، من خلال الاهتمام الكبير بالمدرسة، التي تُوكَلُ إليها تربية الأجيال وتعليمهم، وتنمية شخصية المواطن الصالح، الذي يحمل هموم الأمة، وآمالها وآلامها، ويسعى إلى تحقيق أهدافها، وضمان استمرارها.

مع مرور الزمن تزايد الاهتمام ببناء شخصية التلميذ وتنمية قدراته واستعداداته، وتطوير كفاياته، كما استخدمت الوسائل التكنولوجية الحديثة لتحقيق أهداف التعليم، وإشراك أولياء الأمور في العملية التربوية، وظهرت أهمية التعاون بين المدرسة والأسرة ومختلف مؤسسات المجتمع، ومع النمو السكاني المُطَّرِد زادت أعداد التلاميذ في المدارس، فظهرت العديد من الاضطرابات السلوكية المتعلقة بهم مع تعدد الفروق الفردية لديهم، ممّا أدى إلى الحاجة إلى التوجيه والإرشاد كجزء أساسي في نجاح العملية التربوية.

ومن خصائص الأطفال المضطربين سلوكيا عدم القدرة على التفاعل مع الأفراد المحيطين بهم، فلبعضهم نشاط زائد يزعج من حوله، وبعضهم انسحابي لا يميل إلى التفاعل مع الآخرين، ومثل هذه العزلة الاجتماعية عادة ما تكون مفروضة عليهم من ذواتهم. إضافة إلى ذلك هناك عوامل تساهم في ابتعاد الآخرين عن هؤلاء الأطفال المضطربين، حيث أنهم يندفعون نحو السلوكيات العدوانية، والإيذاء، وعدم المسؤولية، والميل إلى المشاكسة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن جزءا من المسؤولية يقع على عاتق الكبار، الذين لا يُمْضُونَ وقتا كافيا بصحبة هؤلاء الصغار في كثير من الأحيان، وإن حدث وأمْضَوا جزءا من وقتهم معهم، وظهرت على الأطفال بعض السلوكات غير المرغوب فيها، فقد يستخدمون معهم أساليب العقاب المختلفة، التي قد تصل إلى العقاب البدني، لذلك فمن غير المستغرب أن يصبح هؤلاء الأطفال مزعجين.

ويتميز التلاميذ المضطربون سلوكيا بعدم القدرة على التفاعل الإيجابي مع المعلمين، ومع زملائهم التلاميذ، مما يتسبب في النفور منهم وتجنبهم، وهذا ما يزيد في اندفاعهم نحو السلوكيات العدوانية، والميل إلى المشاكسة وعدم الانضباط.

ويعتبر الضبط الذاتي آلية من آليات التكيف الاجتماعي، يسعى الفرد لممارستها عندما يلاحظ أن سلوكه غير مقبول من الآخرين، فيقوم بتنظيم نفسه من جديد، ويعمل على تعديل سلوكه، من أجل تحقيق الهدف المنشود.

ونجد أن نظرية التعلم الاجتماعي تناولت ضبط الذات من خلال الدور الذي تلعبه النمذجة، والتعلم البديل، في اكتساب القدرة على ضبط الذات، وذلك من خلال قدرة الفرد على التأثير في سلوكه وبيئته، باستخدام العمليات المعرفية، ولكي يتم فهم ضبط الذات لا بد من فهم محددات هذا الضبط، وخاصة ما يرتبط منها بالبيئة، وهذا مؤشر على أهمية العوامل البيئية وتأثيرها في قدرة الفرد وإرادته على ضبط ذاته، ويرى باندورا (Bandura) أن ضبط الذات أمر داخلي يساعد على التحكم في سلوك الفرد، وفي النتائج المفترضة لهذا السلوك، وهو بذلك يسمح للأفراد بالتحكم في أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم.

ونقصد بالضبط الذاتي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؛ أنه عملية التحكم في الاستجابات السلوكية في المواقف المختلفة، وتتمثل في المراقبة الذاتية وتوكيد الذات.

والمراقبة الذاتية هي عملية ملاحظة التلميذ لاستجاباته السلوكية، في المواقف المختلفة ومقارنتها مع الآخرين، بهدف تعديل وضبط سلوكه اللفظي وغير اللفظي.

ونقصد بتوكيد الذات؛ قدرة التلميذ على التعبير عن انفعالاته الحقيقية، بصراحة وانفتاح، والتصرف وفق مقتضيات الموقف، ومتطلبات التفاعل، والقدرة على رفض الطلبات غير المعقولة بشجاعة، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة بسرعة وإيجابية، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، والتحرر من مشاعر الذنب غير المعقولة في نظره.

إن انخفاض درجة الضبط الذاتي لدى التلاميذ يؤدي إلى مشكلات على مستوى الفرد، وتؤثر في المحيطين به، ولتحقيق ثبات السلوك وانتظامه لدى الأفراد، وخاصة التلاميذ، لا بد من العمل على رفع درجة الضبط الذاتي لديهم.

وقد لاحظنا من خلال الزيارات الميدانية للمدارس الابتدائية، والاطلاع على ملفات التلاميذ، ومن خلال تصريحات المعلمين والأولياء، وجود مؤشرات انخفاض درجة الضبط الذاتي لدى التلاميذ، ونظرا لأهمية الموضوع فقد حظي باهتمام العديد من الباحثين مثل:

دراسة عبد الحميد (2019): حول فاعلية برنامج إرشادي لتنمية وجهة الضبط لدى أطفال الروضة، على عينة من الأطفال مكونة من (29) طفلا، تتراوح أعمارهم بين (5–6) سنوات، وكان من نتائج الدراسة؛ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس وجهة الضبط، لصالح المجموعة التجريبية (عبد الحميد، 2019، ص. 847).

ودراسة مصطفى (2013): والتي هدفت إلى قياس ضبط الذات لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (100) تلميذة، والتي كان من نتائجها أن مستوى ضبط الذات لدى عينة البحث ضعيف (عباس، 2013، ص. 453).

ودراسة البداينة (2010): التي هدفت إلى الكشف عن أثر مستوى ضبط الذات المنخفض في سلوك المخالفة لدى قائدي المركبات في المجتمع الأردني، وتكونت أداة الدراسة من استبانة شملت مقياس سمات ضبط الذات المنخفض، وبلغ حجم العينة (3077) فردا من قائدي المركبات بكل محافظات المجتمع الأردني، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال لكل من ضبط الذات المنخفض في سلوك المخالفة، والسلوك الذي سبق المخالفة، والمنطقة، والعمل، والنوع (البداينة والتوايهة والعوران، 2011، ص. 32).

وأجرى فشس (Fuchs, 2007): دراسة هدفت إلى تطبيق برنامج للضبط الذاتي على عينة من (36) طالبا قسموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج ومجموعة ضابطة، وقد قدم العلاج بشكل جماعي وعلى مدى ستة أسابيع، ركز خلالها على تعديل مهارة المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي، وكانت مبادئ ضبط الذات تقدم في كل مرحلة من مراحل العلاج، وقد أظهر أفراد المجموعة التجريبية تحسنا في استخدام مهارة ضبط الذات (معالي، 2015، ص. 84).

ودراسة دوجلاس (Douglas) وآخرون (2003): لمساعدة عينة من الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد واستخدم الباحثون بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي، والمتمثلة في النمذجة والضبط الذاتي، وقد تكونت عينة الدراسة من (19) طفلا، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية التدريب على الضبط الذاتي حيث ظهر تحسن جوهري بعد الانتهاء من البرنامج واستمر حتى بعد مضي ثلاثة أشهر (الرويلي، 2019، ص. 05).

ودراسة جرينبرج (Greenberg, 2001): التي هدفت إلى تدريب عينة من الأطفال على الضبط الذاتي للتحكم في السلوك العدواني، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، مجموعة تجريبية مكونة من (200) طفلا، ومجموعة ضابطة مكونة من (113) طفلا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج فعالية التدريب على الضبط الذاتي (حماد، 2017، ص. 582).

ودراسة العرفج (2000): التي استخدمت فيها أسلوب التدريب على الضبط الذاتي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية وتراوحت أعمارهن ما بين (10–12) عاما، في مدينة الرياض، وتوصلت

الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على الضبط الذاتي لصالح المجموعة التجريبية (الرويلي، 2019، ص. 04).

ودراسة ريجاني (Regani, 2000) التي قارنت بين ذوي وجهة الضبط الداخلي ووجهة الضبط الخارجي في البيئة السكنية بالهند، لعدد (441) طفلا تتراوح أعمارهم بين (7–12) سنة، مستخدمة استبيان لقياس وجهة الضبط للأطفال، وكان من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة، فقد وجد الذين يعيشون في بيئة سكنية غير صحية يعانون من وجهة الضبط الخارجية كأحد أبعاد العجز المكتسب (عبد الحميد، 2019: 815).

ودراسة "وودو وأرنيكل" (Wood & Arneklev, 1993): التي أجريت على (1000) حدثا، وكان من نتائجها وجود ضبط الذات المنخفض (البداينة والتوايهة والعوران، 2011، ص. 32)

وفي هذه الدراسة سنعمل على رفع درجة الضبط الذاتي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المضطربين سلوكيا من خلال الاستفادة من البرامج الإرشادية التي تعتبر من بين أهم الاستراتيجيات في علاج هذا الموضوع الهام، حيث أن البرامج الإرشادية في المؤسسات التربوية قد أثبتت فاعليتها كما أشارت إلى ذلك مجموعة من الدراسات مثل:

دراسة أيلاس (2017): التي هدفت إلى البحث في العلاقة الارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان، والوقوف على هذه العلاقات بعد تغيير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي، بواسطة برنامج علاجي، حيث طبقت الدراسة على عينة قدرها (28) تلميذا وتلميذة من مدينة سبدو بولاية تلمسان، لتطبيق البرنامج العلاجي، وخلصت نتائج البحث إلى وجود فعالية للبرنامج العلاجي لتغيير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي.

ودراسة معالي (2015): التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الضبط الذاتي لدى المراهقين، وتألفت الدراسة من (60) تلميذا في مدينة عمان، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية تلقت تدريبا لتحسين الضبط الذاتي، لمدة (8) أسابيع بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج، وتم تطبيق مقياس الضبط الذاتي على جميع أفراد الدراسة كقياس قبلي، ثم تم تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية، وتمت إعادة تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد الدراسة كاختبار بعدي، وأظهرت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية تحسنت بشكل دال إحصائيا مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة في تحسين الضبط الذاتي.

ودراسة (Oliver, 2015): التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام المراقبة الذاتية في الحفاظ على الضبط الذاتي لدى المعلمين أثناء الموقف التعليمي، وقد طبق مقياس ضبط الذات وبرنامج إرشادي على عينة من المعلمين قوامها (28) معلما ومعلمة، وأسفرت النتائج عن فعالية استخدام المعلم للمراقبة الذاتية وضبط الذات في ممارسة الإدارة الصفية بشكل جيد (اشراف، وشاهين، وإمام 2016، ص. 438).

ودراسة مقداد (2015): التي استهدفت دراسة بناء برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة عالي بمملكة البحرين، وقد اعتمدت على المنهج التجريبي (القياس القبلي والبعدي للمجموعتين)، تكونت العينة من (14) تلميذة من تلميذات المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهن بين (11–12) سنة، وتعانين من انخفاض في السلوك التوكيدي، جرى تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، حيث تعرضت الأولى إلى فعاليات البرنامج الإرشادي، بينما لم تتلق الأخرى أي جلسات إرشادية، وكان من نتائجها وجود تحسن في مستوى السلوك التوكيدي للتلميذات بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة دبيس والسمادوني (1998): التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج للتدريب على الضبط الذاتي في خفض حدة اضطرابات الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، وتألفت العينة من عشرة أطفال من معهد التربية الفكرية بشرق مدينة الرياض، تراوحت أعمارهم بين (11–15) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (5) أطفال، خضعت لبرنامج تدريبي، وضابطة (5) أطفال، لم تخضع للبرنامج، وبتطبيق قائمة تقدير سلوك الطفل الخاصة بالوالدين والمعلم، وبرنامج التدريب على الضبط الذاتي، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في خفض حدة اضطراب المصحوب بنشاط حركي زائد (قزاقزة، 2005، ص. 45).

ويعرف زهران (1986) البرنامج الإرشادي بأنه: برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا أو جماعيا للمسترشدين داخل الأسرة وخارجها (أولياء أمور التلاميذ) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم، بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشادي أو العلاجي (المرشد النفسي، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، مدير المدرسة، المعلم المرشد، أولياء الأمور). (العاسمي، 2015، ص. 27).

كما يضيف العاسمي (2015) أن أهداف البرامج الإرشادية بشكل عام تتجلى في تسهيل النمو، ومساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم الشخصية والانفعالية والاجتماعية أو الأكاديمية بفعالية عالية، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات المناسبة لهم، وتعديل مفهوم الذات لديهم من المفهوم السلبي إلى الإيجابي، وتعديل الانفعالات السلبية، وتغيير نواحي النشاط العقلي المعرفي السلبي، مثل معتقداتهم وأفكارهم واتجاهاتهم نحو ذواتهم ونحو الآخرين، وقدرتهم على التوافق النفسي والاجتماعي المطلوب (العاسمي، 2015، ص. 39).

كما قصدنا في هذه الدراسة معرفة التفاعل بين الجنس والبرنامج في الضبط الذاتي لدى عينة الدراسة مثلما أشارت إلى ذلك مجموعة من الدراسات نذكر منها:

دراسة حنون ومكفس (2021): هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الضبط الذاتي لدى عينة من طلبة قسم علم النفس تتكون من (110) طالبا وطالبة، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الباحث على مقياس الضبط الذاتي الذي قام بتصميمه، وكان من نتائجها:

-مستوى الضبط الذاتي لدى العينة متوسط.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الذاتي لدى العينة ترجع لمتغير الجنس (حنون، ومكفس 2021، ص. 1032).

ودراسة عداي (2019): التي استهدفت التحقق من توفر المراقبة الذاتية لتحسين الأداء الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وبعد اخضاع الأداة للمؤشرات السيكومترية تم تطبيقها على عينة بلغت (400) تلميذ وتلميذة، وأظهرت نتائجها عدم تحقق المراقبة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس (عداي، 2019، ص. 1678).

ودراسة العكايشي (2019): التي هدفت إلى الكشف عن نوع الأسلوب المعرفي (المجازفة، الحذر) وموقع الضبط (داخلي، خارجي) لدى طلبة جامعة الشارقة للعام الدراسي 2017/2016 والكشف عن العلاقة بينهما تبعا لمتغير الجنس، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة مقياس الأسلوب المعرفي ومقياس موقع الضبط، وتمت الدراسة على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن الأسلوب السائد لدى أفراد العينة هو الأسلوب المعرفي الحذر أكثر من المجازفة ولصالح الذكور، وأن موقع الضبط لدى أفراد العينة هو داخلي بشكل عام، ولا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في هذا المتغير.

ودراسة الشمراني (2019): التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين توكيد الذات ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة وتحديد درجة توكيد الذات لديهم، والكشف عن العلاقة بين توكيد الذات ومستوى الطموح، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت العينة (719) طالبا وطالبة، وطبق عليهم مقياس توكيد الذات من إعداد محمد الطيب (2013)، وكان من نتائجها أن مستوى توكيد الذات متوسط، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في توكيد الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وأن هناك علاقة دالة بين مستوى الطموح وتوكيد الذات.

ودراسة الصالح (2019): التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين توكيد الذات والقلق الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (568) طالبا وطالبة من الطلبة المراهقين في مدارس محافظة ريف دمشق، وطبق عليهم مقياس توكيد الذات ومقياس القلق الاجتماعي، وكان من نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين توكيد الذات والقلق الاجتماعي، وتوصلت أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس توكيد الذات بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

ودراسة حماد (2017): التي كان من أهدافها البحث عن العلاقة بين ضبط الذات والأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ الثانوية في مدينة الكرك في الأردن حسب متغيري الجنس والصف، والتي كان من نتائجها وجود اختلاف دال احصائيا في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور (حماد، 2017، ص. 630).

ودراسة حسين (2016): حول توكيد الذات وعلاقته بالكفاءة الذاتية عند طلبة جامعة بغداد، والتي كان من نتائجها أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى عال من توكيد الذات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توكيد الذات تبعا لمتغير الجنس، وأنه لا توجد تفاعلات بين المتغيرات.

ودراسة بن كرو (2015): التي هدفت إلى التنبؤ بالسلوك العدواني للتلميذ نحو الأستاذ في ظل معرفتنا بطبيعة مركز التحكم لديه، حيث أثبتت نتائج الدراسة عدم وجود اختلافات تعزى للجنس في العلاقة بين متغيرات الدراسة.

ودراسة قلجة (2015): عن التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بوجهة الضبط والتحكم لدى الأطفال الأيتام في معهد الأمل للأيتام بغزة، لعينة من (33) طفلا ذكرا، و(15) أنثى، وأظهرت نتائجها وجود

فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط الخارجية مرتبطة بنوع الطفل، لصالح الذكور (عبد الحميد، 2019، ص. 828).

ودراسة المساعيد (2013): التي هدفت إلى التعرف على علاقة الأساليب الإيجابية والسلبية في مواجهة الضغوط السلبية بمركز الضبط، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي لدى طلبة جامعة آل البيت بالأردن، وتألفت عينة الدراسة من (202) طالبا وطالبة، من تخصصي التربية والتمريض في السنة الأولى والرابعة، وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، ومقياس روتر لمركز الضبط، وقد أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين التخصص الدراسي للطلبة ومركز الضبط لديهم في استخدام الأساليب الإيجابية والسلبية، كما أظهرت النتائج وجود تفاعل بين المستوى الدراسي والتخصص الدراسي ومركز الضبط في استخدام الأساليب الإيجابية، كما أن أظهرت وجود تفاعل بين المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي ومركز الضبط في استخدام الطلبة للأساليب الإيجابية (المساعيد، 2013، ص. 256).

ودراسة البداينة والتوايهة والعوران (2011): التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى ضبط الذات المنخفض والسلوك الطائش لدى طلبة المدارس في المجتمع الأردني، وتكونت عينة الدراسة من (1118) تلميذ وتلميذة، وكان من نتائجها أن مستوى ضبط الذات عند التلاميذ منخفض، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضبط الذات تعزى للجنس (البداينة والتوايهة والعوران، 2011، ص. 35).

ودراسة مسعود (2011): التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين مركز الضبط وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بحيفا في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (150) تلميذ وتلميذة، وكان من نتائجها عدم وجود فروق في مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى التلاميذ تعزى إلى متغير الجنس.

ودراسة بني خالد (2009): التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي، والجنس، والمستوى الدراسي لدى الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (180) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي حسب الجنس، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين

مركز الضبط وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي، أو الجنس، أو المستوى الدراسي (أبو زيتون، 2011، ص. 121).

ودراسة التوايهة (2008): التي هدفت إلى التعرف على مستوى ضبط الذات وعلاقته بالسلوك الطائش على عينة بلغت (1118) تلميذ وتلميذة ن السنة الأولى ثانوي الأكاديمي والمهني في محافظة الزرقاء، باستخدام مقياس (البداينة والرشيد والمهيزع)، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين السلوك الطائش وضبط الذات المنخفض، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للنوع الاجتماعي على السلوك الطائش، ولا توجد فروق دالة احصائيا على الضبط الذاتي المنخفض تبعا للنوع الاجتماعي (حماد، 2017، ص. 583).

ودراسة عبد الحميد (2008): التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان التفاعل بين متغيرات النوع والمنطقة السكنية في الفئة العمرية بين (9–13) سنة يؤدي إلى فروق في الضغوط النفسية وتحديد وجهة الضبط لدى الأطفال باختلاف المناطق السكنية، وتكونت العينة من (100) طفلا وطفلة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال وجهة الضبط لديهم خارجية بشكل دال إحصائيا وخاصة الأطفال الإناث (عبد الحميد، 2019، ص. 816).

ودراسة دروزة (2007): التي هدفت إلى التعرف على نوع مركز الضبط لدى الطلبة، والتعرف على العلاقة بينه وبين عدد من المتغيرات وهي الجنس والحالة الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي، حيث طبقت الباحثة مقياس مركز الضبط لروتر (1966)، وتكونت العينة من (51) من الطلبة، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يميلون إلى الانضباط الداخلي أكثر من الانضباط الخارجي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مركز الضبط تعزى للجنس، أو الحالة الاجتماعية، أو التحصيل (أبو زيتون، 2011، ص. 120).

ودراسة بدر (2006): والتي هدفت للتعرف على الفروق بين الذكور والاناث في وجهة الضبط وتوكيد الذات لدى الطلبة الجامعيين السعوديين، حيث بلغت عينة الدراسة (200) طالبا وطالبة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس توكيد الذات لصالح الذكور (حماد، 2017، ص. 582).

ودراسة قزاقزة (2005): التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه، وتكونت عينة الدراسة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (8–12) سنة، بالإضافة إلى استقصاء أثر التفاعل بين المتغيرات، وبلغ عدد أفراد العينة (78) تلميذا وتلميذة ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في اربد، وهم الذين يعانون من قصور في الانتباه بناء على درجاتهم على مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي، وقد اعتبرت درجاتهم مؤشرا لمستوى الانتباه لديهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي، تم توزيعهم إلى مجموعتين، تجريبية تلقى أفرادها التدريب على أسلوب المراقبة الذاتية، ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة، وقد أظهرت نتائجها أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتباه لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي على المراقبة الذاتية، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى العينة تعزى لمتغير الجنس، كما أنه لا يوجد تفاعل بين المتغيرات.

ودراسة سيرت (Sert، 2003): بهدف التعرف على مدى تأثير برنامج تدريبي على توكيد الذات ومستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات توكيد الذات لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت ملاحظة المعلمين أن التدريب ساعد التلاميذ على أن يكونوا أكثر إيجابية، وثقة بالنفس، وأكثر تمتعا بالصحة النفسية (عمارة، 2016، ص. 58).

ودراسة طشطوش (2002): التي هدفت إلى فحص أثر برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى توكيد الذات لدى الأطفال، وبلغ عدد أفراد العينة (60) طفلا من المرحلتين العمريتين (9–10) أعوام و(14–15) عاما من الذكور، تم توزيعهم على مجموعتين، المجموعة التجريبية (30) طفلا، والمجموعة الضابطة (30) طفلا، وقد طبق البرنامج الإرشادي الجمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية على المجموعة التجريبية من خلال (14) جلسة إرشادية تدريبية على مدى شهرين، وقد أظهرت النتائج وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني وزيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى الأطفال الذين تلقوا التدريب على البرنامج (مقداد، 2015، ص. 87).

ودراسة الأحمد (1999): على طلبة الجامعة في دمشق، وتألفت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، وكان من أهداف الدراسة معرفة العلاقة بين مركز الضبط داخلي/خارجي والجنس، وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بنوع الضبط الموجود لديهم (المساعيد، 2013، ص. 261).

ودراسة "زابل وكاراكوردوبل" (Zabal & Garaigordobil، 1999): بهدف التعرف على أثر البرامج المبنية على اللعب في توكيد الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من (26) تلميذا كمجموعة ضابطة، و(27) تلميذا كمجموعة تجريبية، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (8–10) سنوات، وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المستخدم في تحسين توكيد الذات لدى التلاميذ (عمارة، 2016: 58).

ودراسة كوكس (Cox، 1996): بهدف التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي في خفض مستوى القلق وتحسين توكيد الذات على عينة من الأطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين (5–13) سنة، ممن عانوا الإساءة في كندا، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسنا في مستوى توكيد الذات لدى الأطفال المشاركين في البرنامج (عمارة، 2016، ص. 84).

ودراسة يعقوب ومقابلة (1994): على طلبة الجامعة كان الهدف منها معرفة مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات، وتألفت عينة الدراسة من (721) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، وقد أشارت النتائج إلى أن الإناث يملن إلى مركز الضبط الخارجي أكثر من الذكور، وأنه لا يوجد فرق بين التخصصات الدراسية المختلفة ونوع مركز الضبط، كما لم تظهر النتائج فروق بين الطلبة حسب مستوياتهم الدراسية المختلفة (المساعيد، 2013، ص. 261).

وفي دراسة ليفين (Levin، 1992): طبق فيها مقياس مركز الضبط على عينة عشوائية بلغت (114) طالبا وطالبة عندما يكون الطالب في موقف مشكل وربطه بجنس الطالب، والجالية، وتوصل إلى عدم وجود علاقة بين مركز الضبط وجنس الطالب، أو الجالية التي ينتمي إليها، ووجد ارتباطا قويا بين هذا المقياس وبين الطلبة في موقف مشكل مفاده أن هؤلاء الطلبة يميلون في هذه المواقف للانضباط الخارجي (العكايشي، 2019، ص. 101).

ونلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها تناولت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة ريجاني (Regani, 2000) حيث كانت أعمار العينة بين (7–12) سنة، ودراسة العرفج (2000) حيث كانت أعمارهن ما بين (10–12) سنة، ودراسة عبد الحميد (2019) حيث تتراوح أعمار الأطفال بين (5–6) سنوات.

وبعض الدراسات حديثة مثل دراسة حنون ومكفس (2021)، ودراسة معالي (2015)، ودراسة أيلاس (2017)، ودراسة عداي (2019)، ودراسة العكايشي (2019)، كما اتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج التجريبي، مثل دراسة عبد الحميد (2019)، ودراسة معالي (2015)، ودراسة مقداد (2015)، ودراسة القزاقزة (2005).

كما نلاحظ أن أغلب الدراسات السابقة تمت في مناطق أجنبية، وأنها لم تتناول التلاميذ المضطربين سلوكيا، مما يبرر إجراء هذه الدراسة.

لذلك جاءت هذه الدراسة لتطرح التساؤلات التالية:

2-تساؤلات الدراسة:

1-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الضبط الذاتي؟

2-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المراقبة الذاتية؟

3-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في توكيد الذات؟

4-هل يؤثر تفاعل البرنامج والجنس تأثيرا دالا إحصائيا على الضبط الذاتي؟

5-هل يؤثر تفاعل البرنامج والجنس تأثيرا دالا إحصائيا على المراقبة الذاتية؟

6-هل يؤثر تفاعل البرنامج والجنس تأثيرا دالا إحصائيا على توكيد الذات؟

3-فرضيات الدراسة:

1-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الضبط الذاتي.

2-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المراقبة الذاتية.

3-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في توكيد الذات.

4-لا يؤثر تفاعل البرنامج والجنس تأثيرا دالا إحصائيا على الضبط الذاتي.

5-لا يؤثر تفاعل البرنامج والجنس تأثيرا دالا إحصائيا على المراقبة الذاتية.

6-لا يؤثر تفاعل البرنامج والجنس تأثيرا دالا إحصائيا على توكيد الذات.

4-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تصميم برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا.
- معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا من خلال معرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي لرفع درجة المراقبة الذاتية، ودرجة توكيد الذات.
- معرفة تأثير تفاعل الجنس والبرنامج على الضبط الذاتي لدى عينة الدراسة.
- معرفة تأثير تفاعل الجنس والبرنامج على المراقبة الذاتية، وتوكيد الذات.
- إعداد وتطبيق برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا.
- استخدام مقياس الاضطرابات السلوكية للكشف عن الأطفال المضطربين سلوكيا.
- استخدام مقياس الضبط الذاتي للكشف عن الأطفال ذوي الضبط الذاتي المنخفض.

5-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع الذي تناولته، والمتمثلة في تصميم برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا.

5-1-الأهمية النظرية:

-إثراء التراث النظري في جانب متغيرات البحث المتمثلة في الضبط الذاتي والبرامج الإرشادية.

-التنبيه إلى الأطفال المضطربين سلوكيا من أجل السعي للتكفل بدراسة مشكلاتهم.

-إلقاء الضوء على تأثير المعاناة النفسية التي يعيشها الأطفال ذوي الضبط الذاتي المنخفض.

-الاهتمام بدراسة الضبط الذاتي عند الأطفال في المرحلة الابتدائية للتحكم فيه وعدم تركه للخبرات التي يتلقاها الأطفال بشكل عشوائي.

5-2-الأهمية التطبيقية:

-المساهمة في الرفع من درجة الضبط الذاتي لدى أفراد العينة لأهميته في حياة الفرد والمجتمع.

-السعي نحو دعم وتقديم المساعدة الإرشادية لفئة من الأطفال المضطربين سلوكيا وإعدادهم لمواجهة الحياة.

-إمداد المهتمين بالطفولة ببرنامج إرشادي مصمم للرفع من درجة الضبط الذاتي.

-المساهمة في تحقيق الصحة النفسية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

6-التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

البرنامج الإرشادي: هو مجموعة من الإجراءات الإرشادية المنظمة التي تعتمد على الفنيات العلاجية المعرفية السلوكية التي تهدف إلى مساعدة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المضطربين سلوكيا لرفع درجة الضبط الذاتي لديهم بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة والمصمم لهذا الغرض.

الضبط الذاتي: هو عملية التحكم في الاستجابات السلوكية، في المواقف المختلفة، وتتمثل في المراقبة الذاتية وتوكيد الذات، ونستدل عليه من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المضطرب سلوكيا بتطبيق مقياس الضبط الذاتي المعتمد في الدراسة، والمصمم لهذا الغرض.

7-حدود الدراسة:

7-1-الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من عشرين (20) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المضطربين سلوكيا، تم توزيعهم على مجموعتين تمثلان المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وتحوي كل منهما عشرة (10) تلاميذ.

7-2-الحدود المكانية: حددت الدراسة مكانيا بمدرسة حماني حمني ببلدية ورقلة.

7-3-الحدود الزمانية: تمت الدراسة خلال السنة الدراسية 2022/2021 وطبق البرنامج الإرشادي من (2021/12/07) إلى (2021/12/30).

الفصـــل الثانـــــــي

الفصـــــل الثاني

البرامج الإرشادية

تمهيد

1-مفهوم البرامج الإرشادية

2-أهداف البرامج الإرشادية

3-أهمية البرامج الإرشادية

4-الإرشاد المعرفي السلوكي

5-مبادئ العلاج المعرفي السلوكي

6-نظرية التعلم الاجتماعي

7-فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد كان التوجيه والإرشاد فيما مضى يُمارس دون أن يأخذ هذا الاسم أو الإطار العلمي، ودون أن يشمله برنامج منظّم، ومع مرور الزمن، وتطور الإرشاد أصبح له أسسه ونظرياته وطرقه ومجالاته وبرامجه، ويقوم به متخصصون علميا وفنيا، وأصبحت الحاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد في مدارسنا وفي أسرنا، وفي مؤسساتنا الإنتاجية، وفي مجتمعنا بصفة عامة.

إن الفرد والجماعة يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد، وكل فرد خلال مراحل نموه المتتالية يمر بمشكلات عادية، وفترات حرجة يحتاج فيها إلى إرشاد. ولقد طرأت تغيرات أسرية تعتبر من أهم ملامح التغيّر الاجتماعي. ولقد حدث تقدّم علمي وتكنولوجي كبير، وحدث تطوّر في التعليم ومناهجه، وحدثت زيادة في أعداد التلاميذ في المدارس. وحدثت تغيرات في العمل والمهنة. ونحن الآن نعيش في عصر يطلق عليه عصر القلق. هذا كله يؤكد أن الحاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد (النوايسه، 2013، ص. 63).

ونظرا لأهمية البرامج الإرشادية عند الفرد والمجتمع سنتناول الموضوع من خلال النقاط التالية:

1-مفهوم البرامج الإرشادية:

تعرف عزة حسين (1979) البرنامج الإرشادي بأنه الخطة التي تتضمن عدة أنشطة تهدف إلى مساعدة الفرد على استبصار سلوكه الواعي ومشكلاته وتدريبه على حلها، وعلى اتخاذ القرارات اللازمة بشأنها، هذا إلى جانب سعيه نحو توظيف طاقات الفرد وتنمية قدراته ومهاراته (جديد، 2020، ص. 20).

وتعرفه سعدية بهادر (1980) بأنه تكنيك دقيق ومحدد يتبعه المرشد في تهيئة وإعداد الموقف الإرشادي بقاعة مجهزة ومحددة بمدة زمنية لتخطيط وتصميم هادف محدد يعود على الفرد بالنمو المرغوب فيه (جديد، 2020، ص. 20).

ويعرف زهران (1986) البرنامج الإرشادي بأنه: برنامج علمي مخطط ومنظم، لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا أو جماعيا، للمسترشدين داخل الأسرة وخارجها (أولياء أمور التلاميذ) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، وتحقيق الصحة النفسية، والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم، بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين

في العمل الإرشادي أو العلاجي (المرشد النفسي، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، مدير المدرسة، المعلم المرشد، أولياء الأمور). (العاسمي، 2015، ص. 27).

ويعرفه الجنابي (1992) بأنه تصميم مخطط ومنظم على أسس علمية، يحتوي على مجموعة من الخدمات لحل المشكلات التي يواجهها الطلبة في المجالات المختلفة الاقتصادية والدراسية والاجتماعية والنفسية، الأمر الذي يؤدي إلى نجاحهم الدراسي وتوافقهم مع البيئة (جديد، 2020، ص. 20).

ويعرفه عبد العظيم (2013) بأنه: الممارسة الإرشادية المنظمة تخطيطا، وتنفيذا، وتقييما، والمستمدة من مبادئ وأسس وفنيات الاتجاهات النظرية يتم تنسيق مراحلها وأنشطتها وخبراتها وإجراءاتها وفق جدول زمني متتابع في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية وفي ضوء جو نفسي آمن وعلاقة إرشادية تتيح لكل المشاركين المشاركة الإيجابية، والتفاعل المثمر لتحقيق الأهداف الإرشادية بأنواعها وتقديم المساعدة الإرشادية المتكاملة في أفضل صورها (عبد العظيم، 2013ج، ص. 49).

ونعرف البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة بأنه مجموعة الجلسات المخططة والمنظمة المستمدة من الأسس العلمية، لتقديم برنامج إرشادي معرفي سلوكي، معتمدا على نظرية التعلم الاجتماعي وفنياتها المختلفة، لمجموعة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، المضطربين سلوكيا، بهدف مساعدتهم على رفع درجة الضبط الذاتي لديهم.

2-أهداف البرامج الإرشادية:

إن أهداف البرامج الإرشادية بشكل عام تتجلى في تسهيل النمو، ومساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم الشخصية والانفعالية والاجتماعية أو الأكاديمية بفعالية عالية، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات المناسبة لهم، وتعديل مفهوم الذات لديهم من المفهوم السلبي إلى الإيجابي، وتعديل الانفعالات السلبية، وتغيير نواحي النشاط العقلي المعرفي السلبي، مثل: معتقداتهم وأفكارهم واتجاهاتهم نحو ذواتهم ونحو الآخرين، وقدرتهم على التوافق النفسي والاجتماعي المطلوب (العاسمي، 2015، ص. 39)

ويتمثل الهدف الأكبر للبرنامج الإرشادي في تحقيق أهداف التوجيه والإرشاد النفسي، وتتمثل هذه الأهداف في تحقيق الذات، وتحقيق التوافق النفسي، وتحسين العملية التربوية (العبادية، 2018، ص. 75).

وتهدف البرامج الإرشادية إلى التمكن من تحقيق الذات لدى المسترشد والوصول به إلى أقصى درجة تسمح بها قدراته وإمكانياته من أجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

3-أهمية البرامج الإرشادية:

يعرف الإرشاد النفسي بأنه عملية مساعدة الفرد على استخدام جميع إمكانياته وقدراته استخداما سليما للتكيف مع الحياة. أو هو عملية مساعدة العملاء لكي يتعلموا أساليب عيش جديدة ينتج عنها الرضا عن الذات والآخرين والتوافق مع متطلبات الحياة (العاسمي، 2008، ص. 04).

وتظهر أهمية البرامج الإرشادية في الخطوات التفصيلية التي تعد خصيصا لتناسب الفئة من المسترشدين لتحقيق الأهداف المسطرة.

4-الإرشاد المعرفي السلوكي:

الإرشاد النفسي مصطلح مركب يتضمن الكثير من المصطلحات التي تندرج تحت هذا المفهوم، فهو يوحي بأنه عملية متخصصة تأخذ مراحل إرشادية منتظمة، ويشتمل على المساعدة الإرشادية التي يقدمها متخصص مؤهل (مرشد) لشخص يحتاج هذه المساعدة (مسترشد)، في إطار علاقة إرشادية تتسم بالمهنية والإنسانية لتحقيق أهداف عامة، وأهداف خاصة، تقدم بمستويات نمائية ووقائية وعلاجية، يتم فيه إكساب (المسترشد) وتعليمه وتنمية قدراته لمواجهة المشكلات (عبد العظيم، 2013أ، ص. 32).

الإرشاد المعرفي السلوكي وهو عبارة عن مجموعة فاعلة جدا من الإجراءات التي تتضمن التقييم والتخطيط واتخاذ القرارات، وتوظيف التقنيات، كما يمارس فيه المعالج دورا فاعلا نشطا وداعما مستخدما طيفا واسعا من الفنيات بدءا بالتعليم النفسي والاكتشاف الموجه وصولا إلى لعب الأدوار والتعريض السلوكي الحي أو المتخيل، مما يساعد المرضى على التعامل مع أنماط التفكير اللا تكيفي، وإحلال طرق تفكير أكثر عقلانية وأكثر توافقا، وبالرغم من أن ميدان الإرشاد النفسي المعاصر يزخر بمدارس وأساليب متعددة إلا أن العلاج المعرفي السلوكي أعتبر من أحسن النماذج العلاجية لأنه يحتوي نظرية تكاملية في تغيير السلوك، تقوم على التكامل بين تيارات متنوعة في العلاج النفسي (طوبال، 2017، ص. 91).

والعلاج المعرفي السلوكي هو مدرسة للعلاج هدفها تصحيح الأخطاء المعرفية للعملاء بالنسبة لعالمهم ولأنفسهم بالإضافة إلى محاولة تعديل السلوك (كما في العلاج السلوكي التقليدي) ويسعى المعالج المعرفي السلوكي إلى تغيير التعلم للفرد في التفكير، فمعظم عمليات التعلم البشري كما أشار كيندال Kendall تتم عن طريق المعرفة، وأن المعرفة والسلوك متداخلين والاتجاهات والتوقعات ونشاطات معرفية أخرى هي الأساس الذي يقوم عليه السلوك، ومن خلالهما يتم فهمه والتنبؤ به، وتعتبر نظرية العلاج السلوكي المعرفي نتاج تداخل ثلاث مدارس هي العلاج السلوكي، والعلاج

المعرفي، وعلم النفس الاجتماعي المعرفي، وترتكز على إطار نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura حيث يرى أن عملية التعليم تتم من خلال إدراك الناس لمواقف حياتهم ومن خلال تصرفاتهم التي تنتج عن الأحوال البيئية التي تؤثر على سلوكهم بطريقة تبادلية، والسلوكيات التي يتم التركيز عليها تعرف بالسلوكيات المستهدفة، وتبدأ بوقائع السلوك التي تسبق المشكلة، والأحداث التي تليها تسمى النتائج، ويكون استخدام النتائج الإيجابية لتغيير السلوكيات المرضية من خلال نظرية التعلم الاجتماعي، والخبرات التي تنتج عن السلوك يمكن أن تعمل على تحديد ما يفكر فيه الفرد، وما يمكن أن يفعله، والذي بدوره يؤثر على السلوك التالي، وفي نظرية التعلم الاجتماعي يمكن من خلال الأفكار والمشاعر توضيح السلوك (السيد، 2009، ص. 711).

ويعرف "بيك" "Beck" العلاج المعرفي السلوكي بأنه أسلوب علاجي لتصحيح الأفكار والمعتقدات لدى المريض، وتحديد الأفكار المشوهة بتقنية تجريبية تعتمد على تغيير القواعد المعتمدة وصولا إلى الحالة الإيجابية، مستخدما مبادئ وقوانين السلوك ونظريات التعلم، وهو محاولة لحل المشكلات السلوكية وذلك بضبط وتعديل السلوك المرضي، ويتضمن هذا العلاج الاستبقاء على السلوك أو تعديله أو إزالته نهائيا، ويتكون من جهود المعالج النفسي والمفحوص والآخرين ذوي الصلة به لإحداث التغيير المرغوب، ويركز على ضرورة فهم العلاقة بين البيئة والسلوك (حجازي، 2020، ص. 503).

وقد حدث التقارب بين المناهج المعرفية والسلوكية نتيجة اعتراف السلوكيين بأنهم يتعاملون فعلا مع عمليات معرفية داخلية مثل الأفكار والإدراكات والحديث الداخلي، إلا أن معالم بارزة قد أفسحت الطريق أيضا أمام هذا التقارب، ومنها توسع باندورا في مجال تعديل السلوك ليشمل الاهتمام بالنمذجة والتعلم عن طريق الملاحظة، كما اتخذ باندورا وكانفرو جولدشتين خطوة واضحة نحو الاعتراف بالعمليات الداخلية حينما بدأ تركيزهم على التنظيم الذاتي، والضبط الذاتي (بلحسيني، 2011، ص. 83).

يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي علاجا فعالا لمجموعة من الاضطرابات التي يعاني منها كثير من الأفراد. ويتميز بقصر مدة العلاج نسبيا مع استخدام عدد محدود من الجلسات.

5-مبادئ العلاج المعرفي السلوكي:

إن ما يميز العلاج المعرفي – السلوكي هو صبغته التعليمية التي تظهر من خلال سيرورة العمل العلاجي بدءا بالتعليم النفسي للمريض وإقناعه بمنطق العلاج ومسؤوليته فيه، وتوضيح العلاقة

بين الاعتقادات اللاعقلانية وما يعانيه من اضطراب، ويتم هذا في إطار علاقة تعاونية مهنية توجهها مجموعة من الضوابط تمثل صميم مبادئ المنحى العلاجي المعرفي – السلوكي وهي:

أ–يرتبط كل من المعرفة والسلوك ببعضهما البعض.

ب–تعلم معظم البشرية يتم من خلال الجانب المعرفي.

ج–إن الاتجاهات والإسهامات المعرفية هي محاور هامة في فهم الفرد وسلوكه والتنبؤ به من أجل دمج المعرفة والسلوك لظهور فنيات علاجية ناجحة.

د–التركيز على فهم الفرد للجزء المراد تعديله.

هـ–يعمل كل من العميل والأخصائي بشكل متعاون لتقدير المشاكل ووضع الحلول.

و–تقديم الخبرة المتكاملة للفرد بكافة الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية (بلحسيني، 2011، ص. 86).

ونلاحظ أن الكثير من الأفراد يستطيعون أن يؤثروا في سلوك الآخرين وذلك من خلال تقديم الكلمة، والمعلومة، وردود الأفعال تجاه المواقف المختلفة.

6–نظرية التعلم الاجتماعي:

ظهرت نظرية التعلم الاجتماعي على يد مجموعة من السلوكيين على رأسهم باندورا "Bandura"، وقد استفاد أصحاب هذه النظرية من دراسات الأشراط الكلاسيكي، والأشراط الإجرائي. كما استفادوا أيضا من جهود أصحاب النظريات المعرفية. ويعتبر ألبرت باندورا أبرز أصحاب هذا الاتجاه، لما أبداه من أهمية بالغة بالتعلم الاجتماعي، وخاصة في مجال التعلم بالمحاكاة، وتعديل السلوك البشري. وبذلك تصبح نظرية التعلم الاجتماعي نظرية توليفية، فإنها سلوكية معرفية تحلل السلوك الاجتماعي، ودافعيته وتعزيزه على أساس الوقائع المعرفية التي تتخلل وتتوسط أثر الوقائع الخارجية. وبذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا تقدم لنا ملخصا متكاملا جيدا لإسهامات نظرية التعلم المعاصرة في حل المشكلات العلمية عند الإنسان (أحمد، 2002، ص. 180).

تقوم نظرية التعلم الاجتماعي على فلسفة إكساب السلوك المطلوب للمتعلمين من خلال الإطار الاجتماعي المتواجدين فيه، وذلك لأن هذه النظرية ترى أن مثل هذه السلوكيات تكون أسهل في اكتسابها من السلوكيات التي لا تتوافق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع (Parcel, 1981, p. 14)

ويشير باندورا "Bandura" أحد مؤسسي نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن السلوك لا ينتج عن القوي الداخلية في الإنسان وحدها، ولا عن المؤثرات البيئية وحدها، وإنما ينتج عن التفاعل المعقد بين القوى الداخلية والمؤثرات البيئية، وتقوم هذه العمليات الداخلية على خبرات الفرد السابقة، حيث سلم باندورا بالحتمية التبادلية، أي وجود تفاعل وتأثير بين البيئة والسلوك والشخص، وفي إطار هذا التصور تشير (فاعلية الذات) إلى أهمية عامل الشخص، ولهذا العامل أثر قوي، وهو ليس المحدد الوحيد للسلوك، وإنما يرتبط بالبيئة وبالسلوك السابق وبالمتغيرات الأخرى للشخصية، ويقصد باندورا (بفاعلية الذات): توقع الفرد بأنه قادرا على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين؛ أي ثقة الفرد في قدراته على أداء سلوك معين (خضراوي، 2020، ص. 773).

ونظرية باندورا إلى جانب أنها نظرية سلوكية، فهي نظرية معرفية أيضا، إنها تأخذ في الاعتبار أهمية جداول التدعيم الخارجي على عمليات تفكيرية مثل الاعتقادات والتوقعات، وفي رأي باندورا أن الاستجابات السلوكية لا تتأثر آليا بواسطة المثيرات الخارجية بأسلوب ميكانيكي آلي، بل إن الاستجابات للمثيرات إنما يتم تنشيطها ذاتيا. وعندما يتم تغيير السلوك بواسطة تدعيمات خارجية فإن ذلك يحدث لأن الفرد يكون واعيا وشاعرا بما يتم تدعيمه، وفي حالة استعداد لقبول هذا التدعيم المؤدي إلى تغيير السلوك (ربيع، 2004، ص. 364).

يعتبر العلاج المعرفي السلوكي نتاج تداخل ثلاثة مداخل علاجية هي العلاج السلوكي، والعلاج المعرفي، وعلم النفس الاجتماعي المعرفي، ويركز على إطار نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، حيث يرى أن عملية التعلم تتم من خلال إدراك الناس لمواقف حياتهم، ومن خلال تصرفاتهم التي تنتج عن الأحوال البيئية التي تؤثر على سلوكهم بطريقة تبادلية، والسلوكيات التي يتم التركيز عليها تعرف بالسلوكيات المستهدفة، وتبدأ بوقائع السلوك التي تسبق المشكلة، والأحداث التي تليها تسمى النتائج، ويكون استخدام النتائج الإيجابية لتغيير السلوكيات المرضية، والخبرات التي تنتج عن السلوك يمكن أن تعمل على تحديد ما يفكر فيه الفرد، وما يمكن أن يفعله، والذي بدوره يؤثر على السلوك التالي، وتوضح لنا نظرية التعلم الاجتماعي كيف يمكن من خلال الأفكار والمشاعر أن نصل إلى السلوك المتوقع من الفرد (Marlene, & Joan, 2005, p. 151).

وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي نظرية كلية واسعة هدفها التنبؤ بأي سلوك يتم اكتسابه في رصيد الفرد يمكن أن يحدث في موقف معين، وهذا التأكيد على أداء الإنسان في المواقف الاجتماعية المعقدة يقود النظرية بعيدا عن دراسات الحيوان، والتركيز ينصب على التنبؤ بالسلوك الذي تم اكتسابه وليس على مبادئ الأشراط، أو الارتباط، أو تعميم المثيرات الأولية (خوري، 1996، ص. 159).

إضافة إلى تسميتها بنظرية التعلم الاجتماعي يسميها بعض الباحثين بنظرية التعلم بالملاحظة، وتسمى كذلك بنظرية التعلم بالتقليد، أو التعلم بالنمذجة، ويرجع سبب التسمية إلى أن النظرية تنطلق من أن الإنسان كائن اجتماعي، يؤثر ويتأثر، وأنه يتعلم من ملاحظة السلوك وتخزينه، ثم استرجاعه عند الحاجة وتقليده.

بعض المفاهيم والمبادئ الأساسية التي تقوم عليها نظرية باندورا:

أ-نظام الذات:

يعتقد باندورا أن سلوك الفرد بصفة عامة أكثر تباينا مما يبدو عليه، وأن من الخطأ أن نعزو أنماطا سلوكية مختلفة إلى دافع واحد أو دافعين، كالكفاح من أجل النجاح (أدلر)، أو الجنس والعدوان (فرويد)، لأنه لو أن دافعا واحدا هو الذي ينظم السلوك فإن الناس لا بد أن يكونوا أكثر اتساقا مما هم عليه، ويستخدم باندورا لفظ نظام الذات الذي يشير إلى البيانات المعرفية التي توفر ميكانيزمات مرجعية، وإلى مجموعة من الوظائف الفرعية للإدراك والتقويم وتنظيم السلوك، وهذا يعني أن الناس قادرون على ملاحظة سلوكهم وترميزه وتقويمه على أساس ذكريات سلوكهم الماضي الذي لقي تعزيزا، والذي لم يلق تعزيزا، وكذلك على أساس عواقب ونتائج مستقبلية متوقعة، وباستخدام المعرفة كنقطة مرجعية (أحمد، 2002، ص. 181).

ب-تنظيم الذات:

أوضح باندورا أن لسلوك الذات مكونات وهي: ملاحظة الذات – عملية التحكم – استجابة الذات.

أولا: ملاحظة الذات: وهي القدرة على ملاحظة الأداء ومراقبته وليس بالضرورة أن يكون الانتباه كاملا مثال: ملاحظة أنفسنا ونحن نرسم، أو نعمل عملا مهنيا.

ثانيا: عملية التحكم: وهي التي تساعد على تنظيم السلوك عن طريق عملية التوسط المعرفي، فالإنسان يعي ذاته ويتأملها ويحكم على قيمة فعله على أساس الأهداف التي وضعها لنفسه، وتتوقف عملية الحكم على الآتي:

1-المعايير الشخصية: وهي تتيح لنا أن نقوم أداءنا دون أن نقارنه بأداء الآخرين، فإن استطاع طفل في العاشرة من عمره متأخرا عقليا أن يربط حذاءه بنفسه فقد يستحق على هذا العمل مكافأة. ولا يكون في حاجة إلى التقليل من قيمة إنجازه بمقارنته بإنجاز الأطفال الآخرين الذين سبقوه وأتقنوا هذه المهارة في وقت مبكر عنه.

2-المعيار المرجعي: فالطالب يقارن درجات اختباره بدرجات زملائه في الصف، وأيضا نستخدم مستوياتنا السابقة في الإنجاز كمرجع أساسي لتقويم أدائنا الحاضر.

مثال: هل تحسنت قدرتي على التدريس بحيث أصبحت أفضل مما كنت عليه من قبل.

3-القيمة الإجمالية للنشاط: إذا كانت القدرة على غسل الأطباق ذات قيمة ضئيلة فإن الشخص سوف يقضي وقتا قليلا وينفق جهدا محدودا في العمل على تحسين هذه القدرة، وإذا كان النجاح في إدارة العمل أو الحصول على درجة جامعية أو مهنية له قيمة كبيرة فإن الشخص سوف يقضي وقتا كبيرا وجهدا لكي يحقق النجاح.

ثالثا: استجابة الذات: أننا نستجيب إيجابيا أو سلبيا لسلوكنا ويتوقف هذا على كيفية بلوغه أو ارتقائه لمعاييرنا الشخصية. ويفترض باندورا أننا نعمل لكي نحصل على مكافآت ولكي نتجنب عقوبات وفقا لمعايير تنشئها الذات (أحمد، 2002، ص. 183).

من مزايا نظرية التعلم الاجتماعي:

-أن فكرة التعلم بالملاحظة تتسق مع الخبرة والمنطق.

-من المعقول أن نتعلم بملاحظة شخص آخر وتقليده، ألم يولد الأطفال مقلدون؟ وفضلا عن ذلك فإننا نعرف أننا نستطيع أن نتعلم دون تعزيز.

-فكرة باندورا عن التعلم بالملاحظة مفيدة في العلاج النفسي وفي الإرشاد النفسي وفي الكثير من المواقف التعليمية والتدريبية، ويتشكك باندورا في التسليم بأي فكرة في نظريته ما لم تثبت مصداقيتها تجريبيا، وتعتبر تجاربه نماذج جيدة من حيث التصميم وضبط المتغيرات.

-تشير الدلائل أن نموذج التعلم بالملاحظة من أكثر أنماط التعلم فعالية مع طفل مرحلة ما قبل الدراسة، لا سيما في مجال تعلم المهارات الاجتماعية أو الحركية.

-لو نظرنا إلى العديد من سلوكياتنا نلاحظ أنها تمت من خلال التعلم بالملاحظة، بدون استخدام التعزيز أو العقاب، وبدون الاعتماد على الاشتراط الاجرائي أو غير ذلك، فمسك الطفل للقلم والقيام بالشخبطة أو الكتابة هي صورة من صور التعلم بالملاحظة والتقليد.

-يعتبر سلوك الوالدين والمعلم وغيرهم من الكبار بالمجتمع بمثابة نماذج للأطفال سلوكية مباشرة تزودهم بأمثلة يتبنون منها ما هو ملائم ومرغوب فيه من سلوك.

-أن الطفل يتعلم من خلال مشاهدة ما يعرف بالنماذج الرمزية مثل الشخصيات التي تتضمنها الرسوم المتحركة، والأفلام الكرتونية وبرامج التلفزيون والفيديو وغير ذلك.

-عقاب بعض الأطفال أمام باقي زملائهم في الصف من شأنه أن يؤدي إلى امتناع باقي الأطفال عن أداء السلوك الذي كان سببا في عقاب زميلهم (أحمد، 2002، ص. 199).

ونلاحظ أنه كلما زاد حب الأفراد للنموذج (الشخص الذي يطلب تقليده) وارتباطهم به فإن تأثيره يكون أكبر، كما أن للتعزيز دور كبير في تذكر السلوك وممارسته.

7-فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي:

7-1-ملء الفراغات:

من الإجراءات الأساسية لمساعدة المريض على تبيين أفكاره الأتوماتيكية (الحديث الداخلي) أن ندربه على ملاحظة سلسلة الأحداث الخارجية وردود أفعالها حيالها، قد يذكر المريض عددا من المواقف التي أحس فيها بكدر لا مبرر له ففي هذه الحالة تكون هناك دائما فجوة بين المثير والاستجابة الانفعالية ويكون باستطاعة المريض أن يفهم سر كدره الانفعالي، إذا أمكنه أن يتذكر ويسترجع الأفكار التي وقعت له خلال هذه الفجوة (دبابي، 2013، ص. 16)

ويوضح أليس "Ellis" هذا الإجراء للمريض بنموذج (ABC) حيث (A) هي المثير و(C) هي الاستجابة الشرطية المفرطة وغير الملائمة، و(B) هي الفراغ الكائن في ذهن المريض، والذي حين يملأه المريض يكون بمثابة جسر يصل بين (A) و(C) وبذلك يصبح ملء الفراغ بمادة مستمدة من المنظومة الاعتقادية للمريض هو المهمة العلاجية الأساسية. فعندما يضع المعالج يد المريض على أفكاره السلبية ويتم تعديلها وتصحيحها تزول تلك الاستجابة غير الملائمة (أو القلق) الذي يلازمه (بومجان، 2016، ص. 184).

ويمكن لتقنية ملء الفراغ أن تكون عونا كبيرا للمرضى الذين يعانون من الخجل المفرط أو القلق أو الغضب أو الحزن في المواقف الشخصية أو مع غيرها (بلان، 2015، ص. 379).

7-2-جدول المراقبة الذاتية المعرفية للأفكار:

ويتم من خلاله تدريب العملاء على استخدام جداول المراقبة الذاتية ليتمكنوا مستقبلا من مراقبة أنفسهم وأفكارهم ويحدد الأفكار الآلية المسؤولة عن حدود الاضطرابات ومساعدة العميل على تحديد الأوقات الملائمة لإحداث تدخلات وتعديلات على صيغة المراقبة الذاتية المعرفية وجداولها (دبابي، 2013، ص. 16).

7-3-الأسئلة السقراطية والاكتشاف الموجه:

بدلا من التحدي المباشر لأفكار المسترشد واعتقاداته يقوم المرشد بفحص هذه الفروض وجمع الأدلة المنظمة لصالح او ضد اعتقادات المسترشد باستخدام الاسئلة السقراطية نسبة الى سقراط التي ترمي إلى أن يكتشف المسترشد بنفسه (الاكتشاف الموجه) المعلومات الغائبة في الوقت الراهن ثم يتفحص اعتقاداته في ضوء تم اكتشافه

وتستخدم الأسئلة السقراطية بأسلوبين مختلفين تبعا لظروف المسترشد وظروف المرشد

- ففي الأسلوب الأول يقدم المرشد وجهة النظر البديلة مباشرة كان يشير إلى عدم وجود التناسق ووجود أخطاء في التفكير ويسأل المسترشد عن مدى موافقته وفهمه لذلك

- أما في الأسلوب الثاني فيكون الهدف من الأسئلة السقراطية:

- توجيه المسترشد الى تفحص جوانب وضعها خارج نطاق الفحص والتدقيق.

- مساعدة المسترشد في اكتشاف خيارات وحلول لم يأخذها بعين الاعتبار من قبل

- تعويد المسترشد التروي والتفكير وطرح الأسئلة على نفسه مقابل الاندفاع التلقائي وتمكينه من تقويم اعتقاداته وأفكاره المختلفة بموضوعية (دبابي، 2013، ص. 17).

7-4-فنية الجدل المباشر:

رغم أن الإرشاد المعرفي يؤيد التوجه نحو الاكتشاف الموجه أكثر من المواجهة المباشرة لآراء الناس إلا أنه في بعض الأحيان لا بد من المواجهة المباشرة، وتكون المواجهة المباشرة في المواقف التي يتدخل المرشد فيها بشكل سريع في الوقت الذي لا يكون للمسترشد الرغبة أو المقدرة على المشاركة الفعالة في عملية الإرشاد، فالتنفيذ والنقاش الحاد يعتبر في جوهره من الأدوات الخطيرة وذلك لأنه من الصعب أن تقدم جدلا مقنعا دون أن تسبب للمسترشد نوعا من الدونية والهزيمة والضيق، وبشكل عام فإن فكرة تأكيد المعلومات بأكبر قدر ممكن من التعاون أفضل من مجرد إرسال مبادئ مجردة أو فلسفية، ليتم بعد ذلك التحول إلى أسلوب التوجيه نحو الاكتشاف بمجرد ان يكون هذا ممكنا (دبابي، 2013، ص. 17).

7-5-الواجب المنزلي:

ويتضمن تكليف المسترشد بعد الانتهاء من كل جلسة ببعض الأعمال المنزلية النشيطة والموجهة، بما يتناسب مع حالة المسترشد، ويتم مناقشة هذه الواجبات المنزلية في جلسات البرنامج

التالية، وذلك بهدف مساعدته على ممارسة ما تم تعلمه في جلسات البرنامج (عبود، 2019، ص. 23).

ويتمثل الواجب المنزلي في الجانب التطبيقي الذي يساعد أفراد المجموعة الإرشادية على تطبيق الأساليب والأفكار التي تدربوا عليها في مواقف الحياة الواقعية (Black, 1983, p. 136)

كما تعد الواجبات المنزلية تطبيقا لما تعلمه الطالب في الغرفة الصفية، وتأكيدا للمعلومات التي اكتسبها هناك، فهي من أكثر القضايا التربوية التي يدور حولها الجدل من حيث القدرة أو الصعوبة أو السهولة، حيث ينظر إليها على أنها تثقل كاهل الطلبة دون مراعاة لقدراتهم ومستوياتهم العقلية (برهوش، 2020، ص. 105).

وذكرت سناء حامد زهران أنه يتم تكليف المسترشد ببعض المهام التي يؤديها في المنزل من أجل استمرارية العملية الإرشادية، ثم مناقشة هذا الواجب في الجلسة التالية وتقييمه، وتأخذ هذه المهام أشكالا متعددة مثل القراءة، والتفكير، والكتابة، والتخيل (المعرفي). ومن بين الأهداف المحددة لمهام الواجب المنزلي تغيير السلوك المختل وظيفيا، وخفض المعارف والمعتقدات اللاعقلانية واستبدالها بأخرى أكثر توافقا (زهران، 2004، ص. 85).

ويقدم الواجب المنزلي مثل قراءة كتاب معين أو جزء من كتاب، أو تطبيق سلوك معين، لمساعدة المسترشد على تغيير سلوكه، ومساعدته على تحديد أهدافه حسب موضوع وهدف الجلسة، وتتم المكافأة بما يتناسب مع الأداء.

7-6-المناقشة وتبادل الحوار:

أكد العديد من الباحثين على فعالية المناقشة في الموقف التعليمي وما لها من آثار ايجابية تتمثل في إثارة اهتمام الطلاب نحو المتحدث وتركيز الاهتمام وعدم تشتته وتساعد على فهم أعمق لمحتوى الدرس وتنظيم المعلومات واكتساب العديد من المهارات والمفاهيم وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلاميذ كما أنها تساعد في تثبيت المعلومات وكسر حدة الملل وشرود الذهن لدى التلاميذ كما أنها في الوقت نفسه تعمل على التوجيه الصحيح للقيام بنشاط معين من قبل التلميذ (دبابي، 2013، ص. 18).

المناقشة وتبادل الحوار هي الطريقة التي تقوم على تبادل الخبرات، وفيها يعتمد المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم من أجل الوصول إلى اكتشاف وفهم القضية الجديدة من طرف التلاميذ، مستخدما الأسئلة المتنوعة، وإجابات التلاميذ المختلفة لتحقيق أهداف درسه.

7-7-فنية النمذجة:

يشير شين وزفيكي Chen & Zvieki 2008 في تعريف النمذجة بأنها القدرة على تكرار السلوكيات الناجحة للأفراد، وهذه العملية تساعدنا على نقل المهارة، وهي الطريقة الصحيحة لنقل الخبرات، وتقدم النمذجة الاجتماعية مواقف يمكن فيها للعميل تعلم سلوك جديد أو الإقلال من سلوك مشكل دون حاجة إلى الممارسة أو التدعيم المباشر، كما أنها ذات فعالية في عرض السلوك الإنساني المعقد، ويمكن استخدامها في العلاج الفردي أو الجماعي (الشرقاوي، 2017، ص. 40).

تزداد فاعلية التعلم بالنموذج عندما يكون عرض النموذج السلوكي مصحوبا بتعليمات لفظية تشرح ما يتم أو تصف المشاعر المصاحبة، ويمكن أن يكتسب العميل السلوك أو يتخلص منه بسهولة من خلال ملاحظة النموذج، وبالتالي يقدم المعالج نموذجا تعليميا للتدريب على مهارات معينة (طوبال، 2017، ص. 110).

ويمكن أن يكتسب العميل السلوك أو يتخلص منه بسهولة من خلال ملاحظة النموذج وبالتالي يقدم المعالج نموذجا تعليميا للتدريب على مهارات معينة (السيد، 2009، ص. 715).

وذكر كود وليندا Codd & Linda 2008 أن أهم أنواع النمذجة يتمثل في:

أ-النمذجة الحية: وفيها يقوم النموذج بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الفرد، وفي هذا النوع من النمذجة لا يطلب من الفرد تأدية سلوكيات النموذج، وإنما مجرد مراقبتها فقط.

ب-النمذجة المصورة: وفيها يقوم الفرد بمشاهدة النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى.

ج-النمذجة من خلال المباشرة: وفيها يقوم الفرد بمراقبة نموذج حي أولا ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع النموذج، وأخيرا يؤدي الاستجابة بمفرده (الشرقاوي، 2017، ص. 41).

وتتمثل أهم الفوائد المستخلصة من فنية النمذجة كما أشار إليها كل من كليمينت وكامب Clement & Camp 2007 فيما يلي:

أ-إكساب الفرد سلوكيات جديدة لم تكن لديه من قبل.

ب-تؤدي النمذجة إلى تقليل أو زيادة السلوكيات الموجودة أصلا لدى الفرد (الشرقاوي، 2017، ص. 43).

يوجد قدر كبير من النمذجة الرمزية فالأفلام السينمائية أو البرامج التلفزيونية تعرض أمثلة لا حصر لها من الأنماط السلوكية التي تؤثر في الملاحظين، ولقد وجد باندورا وأعوانه أن النماذج الحية

والأفلام والرسوم المتحركة تتساوى من حيث احتمال دفعها للأطفال لتقليد الأنماط السلوكية التي لاحظوها وشاهدوها (أحمد، 2002، ص. 190).

ويرى باندورا أن التعليم من خلال الملاحظة والتقليد (النمذجة) يستند إلى ثلاث عمليات أساسية هي:

أ-العمليات الإبدالية: الخبرات التي يتم تعلمهابطريقة مباشرة من خلال التفاعل مع المثيرات والمواقف يمكن تعلمها على نحو غير مباشر (بديلي) وذلك من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين وتقليدها، كما يؤثر كل من التعزيز والعقاب مباشرة في السلوك، ويمكن لهما التأثير في سلوك الأفراد على نحو غير مباشر، أي على نحو تبديلي من خلال التأثير بخبرات التعزيز والعقاب المترتبة على سلوك النماذج التي يلاحظونها.

ب-العمليات المعرفية: هناك عمليات وسيطية تتدخل بين التعرض للمثيرات وإنتاج الفعل السلوكي، حيث تلعب إدراكات وتوقعات الفرد ودوافعه دورا في تحديد ما يتم تعلمه من سلوك النماذج.

ج-عمليات التنظيم الذاتي: يعمل الفرد على تنظيم الخبرات التي تتم ملاحظتها، بحيث يظهر السلوك المناسب بما يتناسب مع التوقعات التي يعتقد الفرد تحقيقها، وبما يتناسب مع طبيعة المواقف التي يواجهها (مصطفى، 2011، ص. 84).

ويمكن تقديم النموذج بشكل عفوي، أو تقديم نماذج مسجلة على شريط سماعي، أو على شكل شريط فيديو، ويمكن أن تقدم للتلاميذ نماذج خلال النشاط الصفي.

7-8-الضبط الذاتي:

ابتكر الباحثون هذه الطريقة بعد إحساسهم بحاجة الناس إلى طرق سريعة وفعالة لمساعدة مرضاهم على تنمية قواهم الذاتية، وتعديل أنماط وأساليب التكيف السيئة، وجعلتهم يفكرون في ابتكار طرق سريعة وفعالة يمكن للمسترشد أن يمارسها بنفسه دون حاجة للرجوع المستمر للمعالج، إلا في حالات وأوقات قليلة (دبابي، 2013، ص. 18).

وتناقش هذه الأساليب أحيانا على أنها طرق للعلاج الذاتي، وأحيانا أخرى توجيه ذاتي، وأحيانا ثالثة على أنها تتفق جميعا – وبالرغم من اختلاف المسميات –في أنها تستهدي بقوانين علم النفس ونظرياته والمعرفية النفسية بشكل عام في تطبيق مبادئ الإرشاد ذاتيا، من خلال قدرته على التعلم الذاتي وتوظيفه لقدراته وإمكاناته، ولعل هذا ما يعبر عنه باندورا بوضوح في هذه العبارة "أن من أهم الخصائص التي تميز الإنسان أنه يستطيع خلق تأثيرات في ذاته، نابعة من ذاته، وتوجيهه الذاتي

لسلوكه من خلال دورته كمؤثر وموضوع للتأثير في نفس الوقت يمتلك الإنسان قوة رئيسية في توجيه ذاته" (دبابي، 2013، ص. 18).

وتستخدم فنية الضبط الذاتي بنجاح في تعلم السلوك واكتسابه، وخصوصا إذا تمت إثابة الذات عند ظهور السلوك المرغوب، وعقاب الذات عندما يفشل المسترشد في إظهار السلوك المرغوب.

7-9-أسلوب إيقاف التفكير:

يستخدم هذا الأسلوب عندما تراود الفرد أفكار وخواطر لا يستطيع السيطرة عليها ففي البداية يطلب منه أن يفكر مليا بالأفكار التي تزعجه وبعد فترة قصيرة يصرخ المرشد قائلا: "توقف عن ذلك" أو يحدث صوتا مزعجا منفرا، وتستمر هذه العملية حتى يصبح الفرد قادرا على أن يتحدث هو مع نفسه في نهاية الأمر (دبابي، 2013، ص. 19).

يعمل هذا الأسلوب على تطوير مهارات حل المشكلات من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في حالة مواجهتها، وتسير هذه العملية عبر الخطوات التالية: الاعتراف بالمشكلة وإدراكها، تعريف المشكلة وتحديدها، اقتراح الحلول الممكنة، اختيار أحد الحلول، التنفيذ (دبابي، 2013، ص. 19).

7-10-الاسترخاء:

الاسترخاء هو عبارة عن تمرينات للجسم والعقل يقوم بها الفرد في حالة الوعي، يستطيع من خلالها تنشيط عمليات الشفاء الذاتي للجسم. داعيا إلى أن يستلقي الإنسان على ظهره في مكان مريح، ويسند رأسه إلى وسادة منخفضة، مع إبقاء العينين مغلقين بدون الضغط عليهما، ثم يترك لإحساسه الحرية للتعبير (خميس، 2011، ص. 251).

يفيد هذا التكتيك مع العملاء الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، فمن خلاله يتعلم العميل كيف يقلل الشعور بالخوف والقلق والضيق وكيف يسترخي ويمارس التنفس العميق ثم إثارة الدافع لديه للتعامل مع الموقف (السيد، 2009، ص. 715).

عادة ما يستخدم أسلوب الاسترخاء إما كأسلوب علاجي مستقل، أو مصاحب للعلاج، ويعتمد على بديهية فسيولوجية معروفة، فالقلق والخوف والانفعالات الشديدة عادة ما تكون تعبيرا عن وجود توترات عضوية وعضلية، ولهذا فإن الطفل في حالات الخوف والانفعال يستجيب بزيادة في الأنشطة العضلية، فتتوتر العضلات الخارجية لتتكون حركات لا إرادية مثل اللوازم القهرية في الفم والعينين والابتسامات غير الملائمة، ويرتهن نجاح الاسترخاء بعدة شروط منها أن يكون الطفل في عمر يسمح

له بالتدريب على ذلك أي بعد 8 سنوات تقريبا وألا يكون متخلفا، وأن تكون اضطراباته غير مرتبطة بمكاسب ثانوية يجنيها منها (إبراهيم، والدخيل، وإبراهيم 1993، ص. 64).

يعتبر الاسترخاء فنية هامة وفعالة من فنيات العلاج والتخفيف من الضغوط، ويمكن أن يستخدم في علاج الخوف، والاكتئاب، الوسواس القهري، التوتر النفسي، والمشاكل المصاحبة له، وغيرها من الاضطرابات.

7-11-فنية اختيار الدليل:

يقوم الناس في كل لحظة بوضع فروض وبناء استدلالات، ويميلون إلى اعتبار استدلالاتهم مكافئة للواقع وإلى التسليم بفروضهم كما لو كانت حقائق صلبة، وحيث أن المرضى قد اعتادوا إقامة تحريفات وتشويهات فان مهمة المعالج تنحصر في استكشاف النتائج ومضاداتها بالواقع، كما أن مهمته أن يشترك مع المريض في تطبيق قواعد الاستدلال الصحيح، وهي التحقق أولا من صدق الملاحظات ثم تتبع المسار المنطقي الذي يؤدي للنتائج (دبابي، 2013، ص. 17).

7-12-التدعيم الإيجابي:

وهو أسلوب في العلاج المعرفي السلوكي يتم في كل مرة يؤدى فيها السلوك المرغوب ويكون التأكيد ليس فقط على النجاح الكلي بل على الجزئي أيضا، فالشخص يريد التدعيم الإيجابي (الثناء والمدح) حيث يزيد من احتمالية حدوث السلوك مرة أخرى وهنا يعمل المعالج على خلق الفرص للعمل ليتلقى مكافأة على سلوكه الجديد (السيد، 2009، ص. 714).

7-13-فنية لعب الدور:

ينتمي أسلوب لعب الدور لنظرية باندورا في التعلم الاجتماعي، وهو أسلوب تعليمي إرشادي يتيح المجال للمسترشد بأن يقوم بأداء أنماط سلوكية نموذجية، في جو نفسي ملائم، يقدم الدعم والمساندة، ويتركز هذا الأداء على مواقف لا يجيدها المسترشد، من أجل فهم أفضل للمشكلات التي يواجهها أو بهدف تعلم السلوك الجديد والتدرب عليه، وتستخدم هذه الفنية في إكساب المسترشدين أنماطا سلوكية إيجابية، وتعلم مهارات اجتماعية، كما يستخدم في التخلص من المشكلات، ومواجهة المواقف والأشخاص بشكل أفضل، وفي التدريب على تحمل الضغوطات والإحباطات، وتجنب التسرع والاندفاع، والتحكم في الذات وتقوم فنية لعب الدور بإعادة البناء المعرفي، من خلال انتقال أثر خبرات الدور وقلب الدور، ولذلك فهي تحمل قيمة إرشادية عالية (بومجان، 2016، ص. 194).

وذكر إيفينسن وهمليو Evensen & Hmelo (2006) أن فنية لعب الدور هي أن يقوم الشخص بدور شخصية أخرى، سواء كانت هذه الشخصية خيالية أو واقعية، ويعبر عن آرائها وأفكارها في الموضوع أو القضية المطروحة، ولعب الأدوار هنا يعني سلوك الناس المعتاد بأساليب معينة يتطلبها الموقف الحالي وتفرضها متطلبات الدور وتوقعاته (Evensen & Hmelo, 2006: 68).

وعرف بينسون ودارلاث Benson & Darlath (2008) لعب الدور بأنه تكتيك مرن يمكن أن يستخدم في أي من المواقف التي يواجه فيها الفرد أو الجماعة بعض الصعوبات أو الصراعات والمخاوف أو تلك المخاوف التي يحتاجون فيها التدريب على أدوار وسلوكيات ومهارات جديدة (الشرقاوي، 2017، ص. 36).

إيجابيات استخدام فنية لعب الدور:

أ-يساعد على التعلم عن طريق العمل والخبرة المباشرة.

ب-التمثيل وأداء الأدوار طريقة محببة لدى الأفراد حيث تعينهم على التعبير عن مشاعرهم بأسلوب محبب وشائق.

ج-تتيح هذه الطريقة أمام الأفراد فرصة اكتساب الخبرات، حيث يقومون بدور أناس آخرين محاولين تقليد السلوك.

د-يؤدي استخدام هذه الطريقة إلى التكامل بين الجوانب العقلية والوجدانية والنفس حركية حيال موقف أو موضوع معين، وتكمن فائدة الدور في نمو وتطور شخصية الأفراد أو في زيادة وتحسين أداء هؤلاء الأفراد من خلال أدوار معينة (Dwiveedi, 2008, p. 175).

يختلف لعب الدور عن كل من السيكودراما والسيسيودراما، في أن لعب الدور يعطي الأشخاص أمثلة ونماذج لكي يقلدونها ويكررونها، أما في السيكودراما والسيسيودراما فالتركيز لا يكون على التعليم والتقليد بقدر ما يكون التركيز على التلقائية والارتجالية وتنمية القدرة على اتخاذ القرارات، وفي لعب الدور يتم تناول أي موقف يسبب الاضطراب للطالب بشكل تمثيلي، فالطالب الذي يعاني من الخجل والانطواء يمكن أن تستخدم معه هذه الفنية في التدريب على تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة (عبد العظيم، 2013ب، ص. 66).

ويستخدم لعب الدور لتدريب المسترشدين على إتقان أدوارهم في الحياة، وتعلم مهارات اجتماعية تتطلبها العلاقات بالآخرين، وبالتالي توقعاتهم عنها، ويستخدم في الحالات التي يكون من المطلوب فيها أن يدرب المسترشد نفسه على تحمل الإحباط والتحكم في الغضب، وتجنب الاندفاعات

الحمقاء، فمن خلال قيام الفرد بلعب أدوار مختلفة تمثل المواقف التي تؤدي إلى التوتر والاضطراب سيمكنه من التفكير في هذه المواقف، وبالتالي تغيير سلوكه، مما يؤدي إلى مواجهة الفرد للمواقف الحية بثقة أكبر، حيث يتولد الاضطراب من التفكير في الأمور أكثر مما يتولد عن تلك الأمور ذاتها (عبود، 2019، ص. 22).

إن التدريس بطريقة لعب الدور ما هو إلا استمرار لما اعتاد عليه الطفل في حياته

العادية للحصول على المعرفة بحماس ورغبة، حيث يستطيع الأطفال من خلال طريقة لعب

الدور أن يكتشفوا أنفسهم ويجربوا العالم المحيط بهم ويبدعوا ويعبروا عن أفكارهم ويطوروا كلامهم، ويتعلموا المهارات والسلوكيات الجديدة التي من خلالها تنمو شخصياتهم (عبد الله، 2019، ص. 1036).

ويوضح كمال زيتون (2003) أن هذه الفنية ما هي إلا طريقة تتضمن التمثيل التلقائي لموقف بواسطة فردين أو أكثر بتوجيه من المعلم وينمو الحوار من واقع الموقف الذي رتبه التلاميذ اللذين يقومون بالتمثيل، ويقوم كل شخص من الممثلين بأداء الدور طبقا لما يشعر به، أما التلاميذ الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين، وبعد التمثيلية يقومون بالمناقشة (عمامرة، وطليبة، 2021، ص. 21).

ويعتبر لعب الدور من الفنيات الهامة في الإرشاد المعرفي السلوكي، حيث يعطى الفرد فرصة مناسبة لممارسة التعايش بطريقة سوية.

7-14-فنية التغذية الراجعة:

يقصد بالتغذية الراجعة تزويد التلاميذ بمعلومات عن مدى التقدم الذي يحرزونه في اتجاه بلوغ الأهداف المرجوة، ويفترض في هذه المعلومات أن تساعد التلاميذ على اكتشاف جوانب العمل التي تحتاج إلى جهد إضافي منهم، وتعزيز جوانب العمل الذي حققوه، وتكون التغذية الراجعة للتلميذ الواحد كما تكون للمجموعة أو الصف كله (خليل، 2006، ص. 117).

يشير سعيد العزة وجودت عزت (1999) إلى التغذية الراجعة على أنها جزء أساسي في العلاج الجماعي، ويحصل الأعضاء عليها من خلال المجموعة آخذين بعين الاعتبار إنجازاتهم غير الفعالة وتفكيرهم غير العقلاني والسلوكيات والجمل والأفكار التي تسبب تخريب الذات، وبالتالي عندما يستخدم الأعضاء التغذية الراجعة فإنهم يستطيعون ممارسة سلوكيات جديدة تقوم على افتراضات جديدة تبعث على الارتياح (الشرقاوي، 2017، ص. 45).

ويقصد بالتغذية الراجعة التعبير اللفظي المباشر الذي يمنح لأفراد المجموعة الإرشادية بعد إنجاز معين، وهي على نوعين الإيجابية والتصحيحية، فالإيجابية تهدف إلى تعزيز الاستجابة الصحيحة فضلا عن تقديم التشجيع (Kelly, 1982, p. 343).

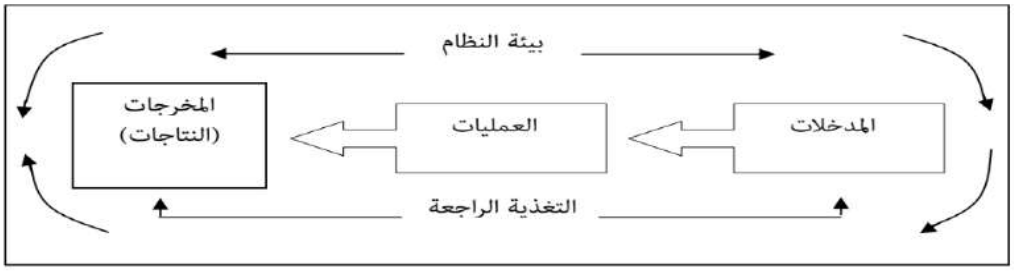
أما التغذية الراجعة التصحيحية فالهدف منها هو الحصول على تعديل الاستجابة الخاطئة مع إعطاء مقترحات للحصول على الاستجابة الصحيحة والاستمرار عليها (Eister & Frederson, 1980، ص. 16).

والتغذية الراجعة هي عبارة عن تقييم أداء الفرد من قبل المعالج بمشاركة أفراد المجموعة، بمعنى إبراز نقاط القوة ونقاط الضعف التي أظهرها أحد أفراد المجموعة التجريبية أثناء لعب الدور لكي يؤكد على نقاط القوة ويعدل الضعف أثناء تكراره للعب الدور (Dressel, 2008, p. 60).

وتشير التغذية الراجعة إلى المعلومات العائدة إلى المشرف على النظام والعاملين فيه من عناصره المختلفة، وإلى تلك التي تصدر من بيئة النظام والمشرف عليه إلى عناصر النظام، والتي تساعد على ضبط النظام وتوجيه عملياته، ودفعها نحو الأهداف المنشودة في ضوء نتائج التقويم (التكويني المتدرج والختامي) لعمليات النظام ونتائجه أو مخرجاته. وعلى ضوء هذه التغذية الراجعة يتم تطوير النظام وتعديل عناصره من أجل تحسينه وزيادة فعاليته (خليل، 2006، ص. 18).

والشكل التالي يبين مكانة التغذية الراجعة في النظام التعليمي:

الشكل (01) مكانة التغذية الراجعة في النظام التعليمي



7-15-فنية التعزيز:

وهي إثابة التلميذ على سلوكه السوي، بكلمة طيبة، أو بشاشة على المحيا عند المقابلة، أو الثناء عليه أمام زملائه، أو منحه هدية مناسبة، أو الدعاء له بالتوفيق وال>، مما يعزز هذا السلوك ويدعمه ويثبته ويدفعه إلى تكرار نفس السلوك إذا تكرر الموقف. وتستخدم في علاج حالات كثيرة

منها: العدوان، النشاط الحركي الزائد، سلوك الشغب والفوضى في الفصل، الخمول، فقدان الصوت، الانطواء، السلوك المضاد للمجتمع (عبد العظيم، 2013د، ص. 43).

ويقصد به التقوية والتثبيت بالإثابة، والسلوك يتعلم ويقوى ويدعم ويثبت إذا تم تعزيزه، والتعزيز قد يكون إثابة أويلة مثل إشباع دافع فسيولوجي أو لتكرار السلوك المعزز، ويرتبط التعزيز بالأثر الطيب، فالاستجابات التي لها أثر طيب تميل إلى البقاء (زهران، 1998، ص. 56).

ويعد التوقيت من أساسيات التعزيز أي يجب إظهار التعزيز مباشرة بعد ظهور السلوك المرغوب فيه حتى تظهر فائدته (Shertzer & Stone, 1980, p. 285).

وهكذا يتبين أن فنية التعزيز من الفنيات الهامة التي يحرص عليها المرشد في تعديل السلوك سلوك المسترشد، مع ضرورة أن تتناسب المعززات المستخدمة مع نوع الاستجابة ومدى جودتها، فليس من المعقول أن يبذل المسترشد جهدا ليعدل من سلوكه نحو الأفضل ولا يسمع من المرشد ما يعزز هذا التعديل.

7-16-حل المشكلات:

أورد الخطيب وعباينه (2011) بأن حل المشكلات هي مجموعة من التحركات التي يقوم بها المعلم من حيث التخطيط والتنظيم والتنفيذ للمادة الدراسية، تقوم على طرح الموضوع بصورة مشكلات، ويتم التعامل معها وفق خطوات محددة، تتمثل في تحديد وفهم المشكلة، ووضع خطة حل، وتنفيذ الحل، ومراجعة الحل وتوسيع نطاقه. ويكون دور المعلم أثناء التدريس التوجيه والإرشاد، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم (المومني، والمومني، 2018، ص. 35).

ويعرف بأنه إجراء علاجي تم استخدامه من قبل كل من "دزريلا" و "كولد" " D'zurilla & Gold" (1971)، ويتكون من عدة خطوات وهي تعريف المشكلة، ثم تحديد الاحتياجات لحلها، فتوليد البدائل التي يمكن أن تستخدم، وتقييم البدائل والنتائج المرتبطة بها، وأخيرا التحقق من النتائج (العطية، 2008، ص. 92).

ويستطيع الأطفال تعلم حل المشكلة عن طريق الواجبات المنزلية، ومن ثم يستطيعون تطبيقها في حياتهم الشخصية. كما أنه إجراء سهل جدا إذا استخدم طريقة كل من "كيدال" و"براسول" "Kendall & Braswell" (1985)، التي تتضمن تعليم الطفل أن يسأل نفسه ما المشكلة؟ وما

الحلول التي أستطيع أن أطبقها لحل المشكلة؟ وماذا يمكن أن يحدث لي إذا فعلت كل هذه الحلول؟ وما الحل المناسب؟ وما هي نتيجة تطبيق الحل؟ وهذا الأسلوب له فوائد كثيرة، منها مساعدة الطفل على إدراك مشكلته، ثم تشجيعه على التركيز على تقديم وتقييم الحلول الممكنة المتنوعة لحل المشكلة، وذلك من خلال تقديم نماذج لمواقف ومشكلات تواجههم وكيفية حلها والتغلب عليها بتطبيق خطوات تلك الفنية (العطية، 2008، ص. 93).

باستخدام فنية حل المشكلات يتمكن المسترشد من تسخير معافه وخبراته والمهارات التي اكتسبها من أجل الاستجابة لحدث غير متوقع، أو موقف غير معتاد وغير مالوف لديه، والسيطرة عليه، والوصول إلى الحل المناسب.

خلاصة الفصل:

تعتبر البرامج الإرشادية من أهم المواضيع النفسية والتربوية التي لها الأثر البارز على النواحي السلوكية للفرد والمجتمع، خاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية، فهم في حاجة للإرشاد والتوجيه والمساعدة، مما دفعنا لدراسة هذا الموضوع الحساس المتمثل في البرامج الإرشادية كأحد الاستراتيجيات لرفع درجة الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

الفصـــــل الثالث

الضبط الذات

تمهيد

1-مفهوم الذات.

2-مفهوم الضبط الذاتي.

3-القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية.

4-أهمية ضبط الذات.

5-النظريات التي فسرت ضبط الذات.

6-عناصر ضبط الذات المنخفض.

7-الضبط الذاتي كاستراتيجية لتعديل السلوك.

8-العوامل المؤثرة في الضبط الذاتي.

9-أبعاد الضبط الذاتي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد موضوع الضبط الذاتي من المواضيع المهمة في الحياة المعاصرة، وذلك لما له من تأثير على حياة الأفراد والجماعات، إضافة إلى تأثيره على انتاجيتهم، فقد أجريت العديد من الدراسات النظرية والتجريبية بهدف تسليط الضوء على الضبط الذاتي للفرد والنتائج المترتبة عليه.

كما يعتبر الضبط الذاتي عند الفرد بمثابة الحصن النفسي المنيع، الذي يقيه من الانحرافات والاضطرابات النفسية، ويجنبه الوقوع تحت تأثير المواقف والحالات السلبية التي تنعكس على شخصيته وتؤثر في موافقه وتعامله مع الآخرين.

1-مفهوم الذات:

ويعني بشكل عام الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم، بما تتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية.

يذكر حامد عبد السلام زهران (2005) أن مفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتقييمات الخاصة للذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "مفهوم الذات المدرك"، والمدركات والتصورات التي تحددها الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "مفهوم الذات الاجتماعي"، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "مفهوم الذات المثالي" (زهران، 2005، ص. 69).

ولمعرفة طبيعة صورة الأنا أو مفهوم الذات يرفض الأسلوب المباشر عما يظنه الفرد عن نفسه، لأن العوامل اللاشعورية يمكن أن تشوه صورة الذات الواعية، وهو يفضل استنتاجها عن طريق الوسائل الإسقاطية أو المقابلات الاكلينيكية، ويرى أن مفهوم الذات له شقان كعمية وكموضوع فالسلوك شيء تحدده الذات الكلية، وهو ليس نتاج الذات وحدها بل نتاج لعمليات نفسية مركبة تثيرها منبهات قريبة وبعيدة لا يدركها الشخص (الظاهر، 2004، ص. 23).

ويعرف أحمد إبراهيم غنيم (2001) مفهوم الذات على أنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية،

وتشمل هذه العناصر المدركات التي تحدد خصائص الذات، وتظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "الذات المدركة"، والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "الذات الاجتماعية"، والمدركات التي تحدد الصورة المثالية للفرد الذي يود أن يكون "الذات المثالية". ووظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم عالم الخبرة الذي يوجد الفرد في وسطه، فإنه ينظم ويحدد السلوك (دودو، 2017، ص. 23).

ويشير بيرنز (Burns, 1982) إلى أن مفهوم الذات يتألف من مجموعة معتقدات تقويمية يملكها الفرد حول ذاته بالإضافة إلى وصف الذات. وتحدد هاتان المجموعتان: تقدير الذات وصورة الذات. إذن مفهوم الذات يتضمن:

-صورة الذات: كيف يرى الإنسان نفسه.

-شدة الانفعالات والتقويم: مدى عمق مشاعر الفرد حول الأبعاد المختلفة لذاته، وما إذا كان لدى الفرد أحكام إيجابية أو سلبية حول هذه الأبعاد لصورة الذات.

-الاحتمالات السلوكية: الاستجابة التي يحتمل أن يقوم بها الفرد كنتيجة لتقييمه لذاته (حمزاوي، 2017، ص. 61).

أما ساربين (Sarbin, 1952) فيرى أن الذات بناء معرفيا يتكون من أفكار الشخص عن مختلف نواحي وجوده، فمفهومه عن جسمه (الذات البدنية)، ومفهومه عن أعضاء الحس لديه (الذات الحسية)، وعن سلوكه الاجتماعي (الذات الاجتماعية)، ويعتقد ساربين أن هذه الذوات تتكون من شكل ارتقائي منظم ... الذات البدنية أولا ثم الذات الحسية وأخيرا الذات الاجتماعية (الظاهر، 2004، ص. 26).

ويعرفه روجرز (Rogers, 1951) " بأنه الكل التصوري المنظم والمتناسق لتصورات الذات وخصائصها في علاقاتها مع الآخرين، ومن تصورات للمظاهر المختلفة للحياة المرتبطة بهذه الإدراكات" (العاسمي، 2011، ص. 229).

كما أن كولي (Cooley, 1902) كان من أوائل علماء النفس الاجتماعي الذين تعرضوا لمفهوم الذات. فهو صاحب القول المشهور أن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه. وهو يعرف الذات بأنها "ما يشار إليه في الكلام الدارج بضمائر المتكلم، ولا يمكن تحديد الذات إلا من الشعور الذاتي للفرد".

ويقول روجرز "Rogers" أن الأطفال سوف يعملون ما في وسعهم لإشباع حاجاتهم، والحاجات تتطلب الإشباع، وإذا ما أشبعت تترك أثرا نفسيا في الذات، أهمه الحرمان أو النقص الانفعالي أو الاجتماعي، فالأسرة تعلم الطفل إشباع حاجات مثل الحب، المعرفة، الفهم، الانتماء، التفاعل الاجتماعي، التقدير، الخضوع، تحقيق الذات، المعاضدة، التعاون (الامارة، 2014، ص. 217).

خلال سنوات الطفولة يتعلم الأطفال الغيرة، والعناد، والغضب، والعدوانية، وكذلك يتعلم هؤلاء الأطفال الكثير من السمات الإيجابية مثل التعاون، التقارب، تقبل الآخر، التفهم، وينمو لديهم مفهوم الذات حينما يلاحظون سلوك الآخرين كما يلاظون سلوكاتهم.

2-مفهوم الضبط الذاتي:

اختلفت الترجمات العربية لمفهوم Control of locus الذي أثاره العالم النفسي روتر Rotter في الستينيات، ما انبثق عنه عدة مصطلحات في اللغة العربية، من مركز الضبط، مصدر الضبط، مركز التحكم، موضع التحكم، وجهة التحكم، وجهت الضبط، ومحل التبعية، إلى غيرها من المصطلحات (أيلاس، 2017، ص. 42).

عرفه العميان بأنه قيام الفرد بالتأثير في سلوكه ونتائجه وتعديله من خلال السيطرة على نفسه وبيئته (حماد، 2017، ص. 572).

وعرف لورسي (2016) القدرة على الضبط الذاتي بأنها قدرة الفرد على مراقبة وتعديل سلوكاته من وقت لآخر وذلك حسب الظروف التي صادفته، وهذه المسلمة تجعل من الفرد حارسا نشيطا لا يستجيب فقط لمحيطه وإنما يمكنه بفضل قدراته القيام بالتقييم الذاتي، والمراقبة وتعديل محاولاته أو منهجيته من أجل بلوغ أهدافه (لورسي 2016، ص. 262).

وعرفته نهاد عبد الوهاب محمود (2016) بأنه أسلوب من الأساليب الإجرائية التي توفر الوقت والجهد على الفرد، لأن الفرد نفسه هو المسؤول عن تطبيق الإجراءات التي تضبط سلوكه، ويعتمد ضبط الذات على تعزيز السلوكيات التي يرضى عنها الفرد والتي يريد إحداث التغيير فيها، ومعاقبة السلوكيات غير المرغوبة (محمود، 2016، ص. 70).

وعرفه أبو حسونة (2016) بأنه مجموعة العمليات الداخلية والخارجية التي يجربها الفرد ليصبح قادرا على توجيه نشاطاته بفاعلية نحو تحقيق أهدافه، وتتكون هذه العمليات من مراقبة الذات وتعزيزها (أبو حسونة، 2016، ص. 26).

ويعرف ولسون وأوليري Welson & Oleary ضبط الذات بأنه "أسلوب لتغيير السلوك يبدأه الفرد عادة بنفسه بهدف التأثير في سلوكه الشخصي (الصياح،2014، ص. 20).

ويعرفه أبو أسعد (2014) على أنه: الإجراء الذي يتبعه الفرد من تلقاء ذاته في ضبط سلوكه وفق قوانين وقواعد يضعها لذاته من أجل تحقيق أهداف محددة (أبو أسعد، 2014، ص. 330).

ويعرفه دبابي (2013) على أنه أسلوب معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم بسلوكياته وأفعاله وانفعالاته عن طريق المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي، ومن ثم توظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة (دبابي، 2013، ص. 19).

وعرفه الجنابي (2009): هو عملية مكافأة الذات (Self-reward) من أجل زيادة أو تعزيز سلوك ما، وعقاب الذات (Self-punishment) من أجل تقليل أو كف أنماط غير مرغوبة في السلوك (مكي، 2016، ص. 2090).

وعرفه بايومستر (Baumeister, 2007) بأنه هو القدرة على تغيير الفرد لاستجاباته الخاصة، لجعلها تتماشى مع المعايير والمثل والقيم، والأخلاق، والتوقعات الاجتماعية، ودعم السعي لتحقيق أهداف طويلة الأجل (الربيع وعطية، 2016، ص. 1119).

ويعرفه (Goldfried, 2007) هو العملية التي من خلالها يتعرف الفرد على العوامل الأساسية التي توجه وتقود وتنظم سلوكه والتي ينتج عنها في النهاية نتائج أو توابع معينة (معالي، 2015، ص. 82).

وعرفه أبو مغلي وسلامة (2002) أنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا لذاته، ويتكون الضبط الذاتي من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية (حماد، 2017، ص. 573).

وعرفه كامل (1998) بأنه قدرة مركبة تحدد صورة وتقييم الفرد لنفسه ووعيه بظروف النجاح والفشل وممارسة أسلوب المكافأة الذاتية والعقاب الذاتي (الحاج، 2017، ص. 446).

وعرفه مصطفى (1998) بأنه عملية السيطرة على الاستجابات السلوكية والمعرفية والانفعالية في مواقف مختلفة ومتباينة ينجم عنها تعزيز إيجابي للذات (عباس، 2013، ص. 458).

وعرفه سكافير (Schaefer, 1992) بأنه أسلوب معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم بسلوكاته وأفعاله وانفعالاته عن طريق المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي، ومن ثم تعزيز هذا الأسلوب في المواقف المختلفة (الربيع وعطية، 2016، ص. 1118).

وعرفه شودا"Shoda" (1990): هو القدرة المعرفية لدى الأفراد في فرض الذات (Self-Imposed) على تأخير الإشباع (مكي، 2016، ص. 2090).

وعرفه دسوقي (1988): هو القيد الشعوري الذي يفرض على الدوافع والأهواء والميول والرغبات ...الخ، ويعني قمع الغرائز والعواطف (مكي، 2016، ص. 2090).

كما عرفه سكنر "Skinner" (1953) بأنه كيفية إدارة المنبهات وأسلوب معالجتها بواسطة التحكم بالذات وتعزيزها (عباس، 2013، ص. 458).

وفي هذه الدراسة نعتبر الضبط الذاتي هو عملية التحكم في الاستجابات السلوكية، في المواقف المختلفة، وتتمثل في بعد المراقبة الذاتية وبعد توكيد الذات.

3-القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية:

الشخص السوي هو الذي يستطيع ضبط ذاته، وأن يتحكم فيها وفي انفعالاته تجاه المواقف المختلفة، وأن يتحكم أيضا في حاجاته ورغباته، فيختار من هذه الحاجات تلك التي يستطيع إشباعها، ويؤجل أو يلغي الحاجات التي يرى استحالة تحقيقها، فهو بذلك يستطيع أن يوجه سلوكه الوجهة الصحيحة، طبقا لخطة مستقبلية، يصفها لنفسه على أساس ما يتوقعه من نجاح (دودو، 2017، ص. 63).

الالتزام بالنظام والتحكم في الذات يساعدان على تحمل المسؤولية، وعلى الفرد أن يملك مهارات تساعده على الانضباط بشكل صحيح، ويكون قادرا على التحكم بذاته، ويعمل على تعزيزها، ويبتعد عن كل ما هو غير نافع له، ويستطيع الفرد تحقيق ذلك بقدر تحمله وصبره على اكتساب السلوكات الإيجابية، وابتعاده عن السلوكات السلبية التي تضر به.

4-أهمية ضبط الذات:

والضبط الذاتي يساعد على زيادة وعي الفرد بالأفكار السلبية التي تؤثر في أدائه والتي تقود إلى الانفعالات المزعجة والأداء غير الملائم، وزيادة فاعليته في تقييم المواقف والوقوف على الأسباب الحقيقية للأحداث، كما أنه يساعد على اشتقاق مجموعة من الجمل الذاتية والتي تعد بمثابة تعليمات يوظفها الفرد من أجل إعادة بنائه المعرفي، وبالتالي يمتلك الفرد القدرة على الاستثارة الذاتية والتفرقة

بين النشاط الذاتي المصدر، والنشاط الخارجي المصدر، وممارسة التغذية الراجعة وتوجيه السلوك (حداد، وأبو سليمان، 2003، ص. 122).

وأكد باندورا أن النظام الذاتي يعتبر العامل النفسي الأهم الذي يضبط السلوك الإنساني ويوجهه، لأن الفرد يستطيع من خلال نظامه الذاتي ممارسة التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله (دودو، 2017، ص. 9).

يوجد ارتباط وثيق بين القدرة على ضبط الذات وتقدير الذات، فالفرد القادر على توجيه نشاطاته وتعبيراته الانفعالية يشعر بالكفاية الذاتية بنسبة أعلى من غيره. ومن ناحية أخرى فإن الفرد الذي يوجه سلوكه بطرق مناسبة ومقبولة اجتماعيا من المحتمل أن يلقى قبولا وتقديرا اجتماعيا من الآخرين.

5-النظريات التي فسرت ضبط الذات:

5-1: نظرية التحليل النفسي:

استعمل فرويد "Freud" فكرة الأنا بصفتها بنية العمليات العقلية الثانوية أو التفكير المنطقي الواقعي محكوم بما هو مدرك في البيئة حول الفرد، والأنا من خلال هذه العملية الثانوية تختار بوعي ما تريد ثم تحاول تنفيذ ذلك في الواقع لتختبر مدى هذه العملية الثانوية على الإشباع. ومن وظائف الأنا: التحكم الذاتي، وتحمل التوتر، وتأجيل الإشباع (علي، 2012، ص. 05).

حيث يستمر الجانب الأخلاقي من شخصية الفرد مرورا بالسنة الخامسة من العمر عندها تنشأ الأنا الأعلى التي ترتبط بالمعيار الأخلاقي للفرد وبالذات المثالية، وبحسب ما يذكره فرويد فإن الأنا الأعلى تكتسب من البيئة المحيطة بالطفل وأولهما الوالدان، وهذا الجانب من الإنسان هو الذي يقف حائلا دون تلبية النزعات والغرائز والحاجات الفطرية ويشكل الوازع الداخلي أو الضمير. وأن الوازع الداخلي يتضمن القيم والتقاليد والضوابط والمعايير الاجتماعية التي يظهر الفرد التزاما عاليا بها ليسمو ويكون نموذجا للآخرين وهي أولى محاولات التدريب للسيطرة على الذات. وقد أخرج إريكسون نظرية فرويد للتحليل النفسي من دائرتها الضيقة المعتمدة على الحتمية البيولوجية إلى دائرة أوسع أدخل فيها قوى النفس اجتماعية مؤكدا تأثير العوامل الاجتماعية في عملية النمو والتطور (عباس، 2013، ص. 459).

5-2: نظرية سكنر "Skinner":

يعد التحكم الذاتي أو ما يطلق عليه الإدارة الذاتية أحيانا من أحدث التطبيقات لوجهات النظر السلوكية للتعلم، وبهذا التحكم الذاتي إلى مساعدة الطلبة في اكتساب سيطرة لتعلمهم الذاتي. وقد شرح سكنر التحكم الذاتي بلغة إفراط التعزيز، بدلا من كونه شعورا أو وعيا داخليا، إذ يرى أن سلوك الإنسان محكوم بطبيعة التعزيزات التي تواجهها. ويقود هذا إلى استنتاج أن الإنسان لا يختلف كثيرا عن الآلة فهو محكوم بالسيطرة عليه بدء من العائلة وانتهاء بالدولة (علي، 2012، ص. 06).

بين سكنر "Skinner" صفات الفرد غير القادر على ضبط ذاته بأنه يقع فريسة لجميع المثيرات العاجلة، والتهور وسرعة الاندفاع. كما بين صفات الفرد القادر على ضبط ذاته من خلال وضعه أهدافا يكون قادرا على تحقيقها، ولديه القدرة على تجنب المثيرات التي تعيق تحقيق ضبط ذاته. وعرف سكنر (Skinner) ضبط الذات بأنه ممارسة الفرد لمهارات تساعده على تجنب المعززات المرتبطة بالبديل القريب، وذلك من أجل الوصول إلى بديل بعيد، ولكنه يكون أفضل. وعاد سكنر وعدل عن تعريفه لضبط الذات، وذلك من خلال استبدال كلمة "الذات" بكلمة "شخص" وأشار إلى أن كلمة "ذات" تشير إلى التعامل مع حالة داخلية، وللتعرف على ضبط الذات، فإن ذلك يكون من خلال الشعور أو الاستبطان، أما كلمة "شخص" فتشير إلى إمكانية ملاحظة الآخرين لسلوك ضبط الذات لدى الفرد (الربيع وعطية، 2016، ص. 1119).

5-3: نظرية روجرز "Rogers":

يعتقد روجرز أن الإنسان يستطيع أن يتحكم شعوريا وعقلانيا في ذاته وأن يتحول من الأساليب غير المرغوبة في التفكير والسلوك إلى الأساليب المرغوبة، وهو لا يعتقد أن الأفراد يتحكمون بقوى لا شعورية بذواتهم، ذلك أن الشخصية في نظره تشكل بأحداث الحاضر وبرؤيتها لهذه الأحداث (علي، 2012، ص. 06).

5-4: نظرية التعلم الاجتماعي:

ذكر معمرية (1995) أن نظرية التعلم الاجتماعي انبثقت من أصول نظرية سيكولوجية عريقة لمدرستين رئيسيتين هما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية، وتستخدم المفاهيم السائدة لكل من النظرية السلوكية والنظرية المعرفية، ونظرية الدافعية ونظرية المواقف، في تناسق متكامل لتفسر بعد ذلك كيف يحدث السلوك في المواقف الاجتماعية المعقدة مما جعلها نظرية خصبة واسعة الاهتمام يمكن لأي باحث في التعلم أو الصحة النفسية أو الشخصية أو التربية أو المشكلات الاجتماعية أن يجد ما يفيده (براجل، 2018، ص. 306).

نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي تنظر إلى الإنسان على أنه ظاهرة معقدة يمكن التنبؤ بها بكفاءة على أساس التفاعل الحتمي المتبادل، بين التكوين البيولوجي للإنسان وعملياته النفسية الداخلية وبين البيئة التي يعيش فيها، وترى أنه لا يجب النظر إلى الإنسان وكأنه نتاج سلبي لبيئته ولكنه مساهم نشط في عملياتها الجارية، فهو قادر على التأثير في الكثير من العوامل التي تؤثر في سلوكه (علي، 2012، ص. 06).

يقول باندورا "Bandura" في كتابه (نظرية التعلم الاجتماعي) لحسن الحظ أن معظم سلوك الإنسان سلوك متعلم ويتم تعلمه من خلال القدوة أثناء ملاحظاتنا، فمن خلال ملاحظة سلوك الآخرين يكون أحدنا فكرة عن كيفية إنجاز السلوك الجديد (عباس، 2013، ص. 459).

وقد اعتقد باندورا أن المثيرات الخارجية في السلوك من خلال العمليات المعرفية التي تحدد أي المثيرات ندركها ونتصرف إزاءها، فهي تسمح باستخدام الرموز وإمكانية تخمين التصرفات التي تمثل انعكاسا لما في البيئة من مثيرات لتجعلنا قادرين على تغيير البيئة الحاضرة منة خلال عملية التفاعل المتبادل المستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية (عباس، 2013، ص. 459).

وأكد باندورا وولترز (Bandura & Walters, 1963) على أهمية ضبط الذات والسيطرة على الاستجابات الخاطئة خلال عملية التعلم الاجتماعي، ووجدوا أن عناصر ضبط الذات هي مقاومة الانحراف وتنظيم أسلوب مكافأة الذات وتأخير التعزيز الآني مقابل الحصول على تعزيز مؤجل ذي قيمة أعلى (عباس، 2013، ص. 460).

تناول باندورا (Bandura) ضبط الذات من خلال الدور الذي تلعبه النمذجة، والتعلم البديل في اكتساب القدرة على ضبط الذات، وذلك من خلال قدرة الفرد على التأثير في سلوكه وبيئته باستخدام العمليات المعرفية، ولكي يتم فهم ضبط الذات لا بد من فهم محددات هذا الضبط، وخاصة ما يرتبط منها بالبيئة، وهذا مؤشر على أهمية العوامل البيئية وتأثيرها في قدرة الفرد وإرادته على ضبط ذاته، ويرى أن ضبط الذات ميكانيزم داخلي يساعد على التحكم في سلوك الفرد، وفي النتائج المفترضة لهذا السلوك، وهو بذلك يسمح للأفراد بالتحكم في أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم (الربيع وعطية، 2016، ص. 1119).

6-عناصر ضبط الذات المنخفض:

يؤكد جتفردسون وهيرشي (Gottfredson and Hirschi) ستة عناصر أساسية لتلك السمة الشخصية التي تسمى عناصر ضبط الذات المنخفض، وهذه العناصر هي:

-**سمة التهور والاندفاع:** لتحقيق الإشباع الآني، أما أصحاب ضبط الذات المرتفع فيكونون قادرين على إدراك العواقب.

-**السهولة:** يفضل ذوو الضبط المنخفض الطرق السهلة، ويتجنبون المهمات المعقدة، إذ ينقصهم الكد والمثابرة، ونقص اليقظة، والإصرار.

-**المخاطرة:** يتسم ذوو ضبط الذات المنخفض بالمخاطرة وعدم الحذر، ذلك أن الجريمة ممتعة، وخطرة، ومثيرة.

-**الجسمانية:** يتصف ذوو ضبط النفس المنخفض بالنزعة للنشاطات الجسمانية والمادية أكثر من النشاطات العقلية.

-**التمحور حول الذات:** يتسم ذوو ضبط الذات المنخفض بالانزواء والأنانية وعدم الحس بآلام الآخرين.

-**المزاج:** لا يكون لدى ذوي ضبط الذات المنخفض سوى تحمل قليل للإحباط، واستجابات جسدية أكثر من الاستجابات اللفظية، ويتعاملون معها من خلال القوة الجسدية. (البداينة، 2011، ص. 30).

7-الضبط الذاتي كاستراتيجية لتعديل السلوك:

وتتميز استراتيجية الضبط الذاتي عن غيرها من الاستراتيجيات بأنها تتم من قبل الفرد نفسه، ولا تحتاج إلى تكلفة مادية كبيرة، فإذا اكتسب الفرد مهارات هذه الاستراتيجية فإنه يستطيع التحكم في انفعالاته ومشاعره وأفكاره الخاصة، ومن ثم تطبيق هذه الاستراتيجية في العديد من المواقف والمشكلات التي تواجهه، فيصبح الفرد أكثر قدرة على التعامل مع الضغوطات (حداد، وأبو سليمان، 2003، ص. 120).

ويتضمن الكبح والتقييد الذي يمارسه الفرد على نفسه، وكلما ازداد نضال الفرد أو جهاده مع نفسه في سبيل ضبطها ازداد انطباق تعبير ضبط النفس عليه ويقوم الأسلوب على تدريب الطالب على ملاحظة سلوكه وتسجيل هذا ذاتيا، ويتضمن:

1-الملاحظة الذاتية والتي تقوم بحد ذاتها بدور وقائي أو علاجي.

2-تنظيم أو إعادة تنظيم المواقف والظروف البيئية التي يحدث فيها السلوك المستهدف.

3-تعلم استجابات بديلة.

4-تغيير نتائج السلوك على نحو يسمح باستخدام التعزيز الذاتي والعقاب الذاتي (الحموي، 2021، ص. 21).

-أمثلة على الأساليب الإرشادية لضبط الذات:

-ضبط المثير: ويستخدم بكثرة في البرامج التي تساعد في التقليل من الأكل والتدخين.

-الاختيار الذاتي للمعايير: كأن يقول الطالب السمين سأجري كيلو مترا اليوم.

-التعليمات الذاتية: كأن يقول الطالب الذي يغش في الاختبار لنفسه أنا لن أغش في الاختبار.

-التسجيل والتقويم الذاتي: تحديد عدد السجائر التي تم تدخينها للمدخن.

-التعزيز والعقاب الذاتي: عندما يرتكب الطالب خطأ يبدأ في لوم نفسه، وعندما ينجح في ضبط بعض الأمور التي تضايقه يعزز نفسه مقابل ذلك (الحموي، 2021، ص. 21).

8-العوامل المؤثرة في الضبط الذاتي:

يرتبط الضبط الذاتي ببعض العوامل التي تؤثر بشكل كبير في تحديد مصدره، ومن أهم هذه العوامل:

8-1-البيئة الأسرية:

تعتبر الأسرة الإطار المرجعي الأساسي للفرد، فمن خلال طريقها تكتسب الخبرات والعادات والقيم، وأساليب المعاملة الوالدية هي التي تساعد على تحديد توجه الضبط وذلك حسب سلوك الوالدين في المواقف المختلفة، حيث أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الدفء والمعايير المستقرة في التنشئة تؤدي إلى الاتجاه الداخلي للضبط، بينما الأساليب القائمة على القسوة والحماية الزائدة تؤدي إلى الاتجاه الخارجي للضبط، وبالتالي فإنه يمكننا القول بأن هناك خلفية بيئية مسؤولة عن نمو مصدر الضبط. والخلفيات وراء مصدر الضبط تتمثل في منح الأطفال بعض المسؤوليات في ضبط مسار حياتهم، والأمر يختلف في حالة الضبط الخارجي، حيث يحرم الطفل من هذه المسؤوليات، وبالتالي فإن البيئة الأسرية لها دور في تنمية الضبط لدى الطفل، فما يمنحه الآباء من دفء ورعاية وثناء وإتاحة الفرصة للأبناء لاتخاذ القرارات في بعض الأمور وتشجيعهم على أداء السلوكيات الإيجابية من أجل حصولهم على التدعيم والثواب وتجنب العقاب، هذا كله يعد من الاتجاهات الوالدية البناءة التي تساعد على تنمية وجهة الضبط الداخلي لدى الأبناء (براجل، 2018، ص. 316).

يتم ضبط السلوكيات الفردية والاجتماعية للأشخاص عن طريق الأسرة، ومن خلالها يدركون الفرق بين الصواب والخطأ، وبين ما يجب التمسك به وما يجب تركه، وهو ما ينعكس على انضباط الفرد ذاتيا ويؤثر فيه، وتختلف تنشئة الأفراد وطريقة التفكير والحوار الذاتي لكل فرد، تبعًا لاختلاف الوسائل بين أسرة وأخرى.

8-2-الجنس:

أثبتت بعض الدراسات مثل دراسة Devin وStellion وHelbern أن الذكور أكثر تحكما داخليا من الإناث وذلك بسبب الثقة العالية بالنفس والشعور بالقوة والتحكم في الأحداث، وذلك لأن البيئة والمجتمع يطلبان من الذكور مطالب معينة تتسم بالصرامة والقوة حيث يدفعون من الصغر لشق طريقهم ذاتيا عكس الإناث. وفي دراسات أخرى أثبتت أن الإناث أكثر اعتقادا في الضبط الداخلي من الذكور مثل دراسة Khana & khana (1979) بالهند، والتي أجريت بهدف التعرف على الفروق بين الجنسين في مصدر الضبط على عينة تكونت من 386 تلميذا وتلميذة من مدارس الثانوية، وأخذت ثلاث مجموعات دينية هندوس ومسيحيين ومسلمين، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين الجنسين داخل كل مجموعة حيث كانت الإناث أكثر توجها نحو الضبط الداخلي من الذكور، بينما توصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مصدر الضبط، ومن بينها دراسة قام بها Naik (2015) حول مصدر الضبط لدى طلاب الجامعة هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلاب في مصدر الضبط حسب عدد من المتغيرات الديمغرافية بما في ذلك الفروق بين الجنسين، وقد توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق في مصدر الضبط بين الذكور والإناث. (براجل، 2018، ص. 318).

ويتبين لنا مما سبق أن النتائج التي توصلت إليها الدراسات جاءت مختلفة مما يدل على أن متغير الضبط الذاتي هو متغير غير مستقر، وبذلك فإنه متغير تتحكم فيه سمات شخصية الفرد أكثر من جنسه.

8-3-المدرسة:

رغم أن الأسرة تعد العامل التربوي الأول في تكوين الانضباط الذاتي، ولكن مع التطور الحضاري والتقدم في شتى مجالات الحياة استلزم الأمر وجود عوامل أخرى لها باع كبير في تكوين الانضباط الذاتي للأفراد، ومنها المدرسة والمؤسسات التربوية الرسمية، فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية المخول لها عملية التنشئة الاجتماعية المقصودة، والتي خطط المجتمع لها وفقاً للأهداف التي يسعى لتحقيقها (مخيمر، 2000، ص. 46).

وحتى تقوم المدرسة بوظيفتها التربوية والنفسية التي من شأنها تحقيق الانضباط الذاتي، لابد من تزويد التلميذ بالقيم التي تمثل المنهج الصحيح الشامل بكل جوانب الخير والاستقامة والانضباط، وزيادة خبرات التلاميذ الإيجابية من خلال المواقف والنشاطات التربوية التي تكون للتلاميذ الإطار المرجعي السليم لسلوكياتهم المختلفة، وتعزيز السلوك الإيجابي المرغوب فيه وذلك من خلال مكافأتهم عليه مادياً ومعنوياً، والحد من السلوكيات السلبية التي قد تتسرب للتلاميذ من مصادر أخرى، والسعي في توفير الأنشطة المدرسية التي تشبع رغبات التلاميذ وميولهم وتصقل مواهبهم وتبعدهم عن السأم، وكذلك توفير لوائح للانضباط المدرسي تكون كفيلة بتحقيق الانضباط بشكل عام، وكذلك مراعاة الأعداد المناسبة من الطلاب في الأقسام الدراسية، إضافة إلى ماتقدم لابد من اختيار المعلم المناسب الذي يتصف بالصفات الحسنة والأخلاق الفاضلة حتى يشكل قدوة حسنة للتلاميذ، ويكون مهتماً بمشاكلهم وقادراً على توجيههم وإرشادهم (السنوسي، 2001، ص. 11).

وتستطيع المدرسة أن تقوم بتأدية رسالتها التربوية في المجتمع من خلال القيام بتدعيم المعتقدات والقيم والاتجاهات التي تكونت في الأسرة، ومحو أثر بعض العادات والقيم غير السليمة، والمساهمة في تعليم الفرد طرق التفاعل الإيجابي مع الغير، وتكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين.

9-أبعاد الضبط الذاتي:

للضبط الذاتي بعدان أساسيان:

9-1-المراقبة الذاتية:

يرى ريفرتي (Rafferty،2010) أن تعمل المراقبة الذاتية على زيادة وعي الطالب بالسلوكيات الموجودة لديه، وتقديرها، وتقويمها ثم تحسينها، كما أنها تساعد الطالب على تحسين مستوى تحصيله الأكاديمي، وذلك من خلال وعيه ومتابعته للطريقة التي يفكر من خلالها (مقابله، وبني يونس، 2016، ص. 185).

ويرى سنايدر "Snyder" (1974) أن الأفراد يستطيعون أن يعبروا عن مشاعرهم المختلفة من خلال طرق متعددة لفظية وغير لفظية، والطرق غير اللفظية تشمل عدة أمور مثل التحكم بالصوت والتعبير الجسدي واللمس، وقدرة القرد على التحكم في سلوكه التعبيري شرط أساسي للتفاعل بطرق اجتماعية مناسبة. وجوهر المراقبة الذاتية في قدرة الفرد على تعديل سلوكه لجعله مناسبا لمختلف المواقف الاجتماعية. ويوجد مصدران أساسيان للمعلومات المتاحة للفرد تؤثر على ما يسلكه وما يقوم به من أنشطة فالأول هو السياق الموقفي والعلاقات البينشخصية بين الأفراد، أما الثاني فهو ذاتية

الفرد وميوله واتجاهاته، ويختلف الأفراد فيما بينهم في المدى الذي يعتمدون فيه على أي من هذين المصدرين وفقا لاختلافهم في المراقبة الذاتية (خليل، 2012، ص. 343).

9-1-1-تعريف المراقبة الذاتية

يعرفها سنايدر "Snyder" (1974) أن المراقبة الذاتية هي مفهوم نفسي اجتماعي لملاحظة وضبط الذات، أو هو تنظيم من أحكام إجرائية تترجم معرفة الذات إلى سلوك اجتماعي (مقابله، وبني يونس، 2016، ص. 185).

ويعرفها سنايدر وجانجستاد (Snyder & Gangestad، 1986) على أنها قدرة الفرد على مواءمة سلوكه مع المواقف الاجتماعية الموجود فيها (مقابله، وبني يونس، 2016، ص. 187).

ويعرفها الحارثي (1999) بأنها مراقبة الفرد لذاته ومقارنة سلوكاته وتعبيراته مع الآخرين في المواقف الاجتماعية بهدف تعديل وضبط سلوكاته اللفظية وغير اللفظية (مقابله، وبني يونس، 2016، ص. 185).

وهي الحضور الواعي للسلوك الذاتي والتوقعات لما سيحدث من ردود أفعال عندما ينفذ هذا السلوك (الصياح، 2014، ص. 20).

9-1-2-طرق المراقبة الذاتية:

يمكن استعمال طرق متعددة للمراقبة الذاتية أثناء القيام بمهمة ما، والتدريب على هذه الطرق عموما يعتبر ضروريا، ومن تلك الطرق:

أولا: السجل القصصي: وهو عبارة عن تسجيل موضوعي لسلوك الفرد والسياق الذي يحدث فيه السلوك، ويمكن أن يتفاوت السجل القصصي من حيث درجة التفصيل في الوقائع المسجلة.

ثانيا: حساب التكرارات: ويشمل عملية تعداد الحالات التي يتكرر فيها سلوك معين خلال فترة زمنية معينة، مثل أن يعد الطالب لنفسه كم مرة يقوم بسلوك ما خلال ثلاثين دقيقة وهو يحل التمارين.

ثالثا: العينات الزمنية: وتشمل تقسيم الفترة الزمنية الكلية اللازمة لمهمة معينة إلى فترات قصيرة وتسجل معدل حدوث السلوك في كل فترة قصيرة، مثلا إذا كانت الفترة الزمنية لدراسة موضوع ما هي ثلاثين دقيقة، فإنه يمكن تقسيم تلك الفترة إلى ست فترات، لكل فترة خمس دقائق، وبعد كل خمس دقائق يسجل ما إذا كان الطالب درس كل الوقت أم لا.

رابعا: تقدير السلوك: ويتضمن إعطاء وصف لمعدل حدوث السلوك خلال فترة زمنية معينة مثل (دائما، أحيانا، لا يحدث نهائيا ...).

خامسا: السجلات التراكمية: وهي سجلات دائمة وموجودة بشكل مستقل في تقييمات أخرى مثل (عدد من أوراق الأعمال المنجزة، وعدد من المشكلات المحلولة بشكل صحيح). (قزاقزة، 2005، ص. 38).

9-2-توكيد الذات:

طور ولبي "Wolpe" نظريته بمشاركة زميله لازاروس "Lazarus" ونشر كتابا بعنوان 'أساليب العلاج النفسي' عام (1966) ونتيجة لذلك فقد بدأ الاهتمام بالبرامج التدريبية التي تعمل على تنمية مهارات تأكيد الذات وخاصة لدى الأشخاص الذين يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية، وكان هذا المفهوم مقتصرا على قدرة الفرد على التعبير عن المعارضة بالغضب والاستياء والامتعاض تجاه شخص آخر أو موقف من مواقف العلاقات الاجتماعية، إلا أن هذا المفهوم قد اتسع ليشمل كل التعبيرات الاجتماعية المقبولة اجتماعيا للإفصاح عن الحقوق والمشاعر الشخصية، كرفض الطلبات غير المعقولة والتعبير عن الضيق والسخط والاشمئزاز، والتعبير الصادق عن الاستحسان والإعجاب والتقدير والاحترام والتعبير عن البهجة (بن زروال، ويوسفي، 2019، ص. 27).

9-2-1-تعريف توكيد الذات:

يعرف جوزيف وولبي Wolpe، وأرنولد لازاروس، Lazarus توكيد الذات على أنه سلوك يعبر عنه الفرد عن حقوقه الشخصية ومشاعره بطريقة مقبولة اجتماعياً. ويضيف "وولب" أنه التعبير المناسب عن أي انفعال – عدا القلق – نحو شخص آخر، وتشمل هذه الانفعالات التعبير عن مشاعر الصداقة والوجدان والمشاعر التي لا تؤذي الآخرين (حمزاوي، 2017، ص. 95).

يعرفه عبد الظاهر الطيب (2001) على أنه مفهوم يشير إلى حرية التعبير الانفعالي وحرية الفعل سواء أكان ذلك في الاتجاه الإيجابي أي في اتجاه التعبير عن الأفعال والتعبيرات الانفعالية الايجابية الدالة على الاستحسان والتقبل وحب الاستطلاع والاهتمام والحب والود والمشاركة والصدق والإعجاب، أم في الاتجاه السلبي أي في اتجاه التعبير عن الأفعال والتعبيرات الدالة على الرفض وعدم التقبل والغضب والألم والحزن والشك والأسى، ولذلك فهو مصطلح قريب من مصطلح الحرية الانفعالية (نفس المرجع، 2017، ص. 95).

ويعرفه لانج وجاكوبوسك (Lang & Jackobowske) بأنه الدفاع عن الحقوق الخاصة، والتعبير عن الأفكار والمعتقدات والمشاعر على نحو صريح ومباشر، وبطريقة مناسبة لا يترتب عنها أي أذى للآخرين، ولا تؤدي إلى انتهاك حقوقهم (نفس المرجع، 2017، ص. 95).

وعرفه الحلاق (2007) على أنه الدفاع عن الحقوق والتعبير عن الأفكار والمعتقدات والمشاعر على نحو صريح ومباشر وبطريقة مناسبة لا يترتب عليها أي أذى للآخرين، أو لا تؤدي إلى انتهاك حقوقهم (بن زروال، 2022، ص. 1212).

أما لازاروس (lazaruse) فيرى أن توكيد الذات هو كل أشكال التعبير الانفعالية المقبولة اجتماعيا عن الحقوق والمشاعر الإيجابية كالإعجاب والحب والفرح (بن زروال، 2022، ص. 1213).

وتعرفه المطيري (2018) على أنه التعبير عن الحاجات والانفعالات والمشاعر والمعتقدات لفظاً وسلوكا بحرية، والتمسك بالحقوق الشخصية المشروعة بطرق مناسبة، دون محاولة السيطرة على الآخر أو التحكم فيه أو التقليل من شأنه أو إهانته (المطيري، 2018، ص. 07).

9-2-2-أهمية توكيد الذات:

السلوك التوكيدي يجعل الفرد أكثر نشاط من الناحية الفكرية وينمي قدراته العقلية ويجعله أكثر قدرة على التمييز بين الصحيح والخاطئ من أراء الآخرين، ويرفع من مستوى تقدير الذات لديه. فالشخص التوكيدي عندما يبدي وجهة نظره و يعلن عن قناعاته الفكرية أمام الآخرين ويدخل في مناقشات معهم حولها وحول آرائهم سوف تتسع معرفته حول مختلف القضايا التي تثار أثناء النقاش على خلاف الشخص غير التوكيدي الذي يتصف بالكسل العقلي ويفضل الابتعاد عن الدخول في مناقشات مع الآخرين لعدم قدرته على تحمل الغموض وضعف قدرته على المواجهة الفكرية وسعيه للحصول على الطمأنينة الزائفة بتجنبه التفاعل الفكري مع الأخر، لاسيما الحاد منه و بذلك يتعلم الشخص التوكيدي احترام وجهة نظر الآخرين والاختلاف السليم معهم، كما يستطيع تقييم أفكاره، فإذا كانت خاطئة يصححها وإذا كانت صائبة ومفيدة للآخرين وللمجتمع سوف يتلقى التشجيع ممن يتبنونها، وهذا يشجعه على إنتاج أفكار أخرى، كما يشعره ذلك بأهميته وبأهمية أفكاره، وبأن لوجوده معنى في مجتمعه، و أنه مقبول اجتماعيا خاصة إذا كانت هذه الأفكار على شكل اقتراحات عملية قابلة للتطبيق وبذلك يزداد تقديره لذاته (براك، 2016، ص. 18).

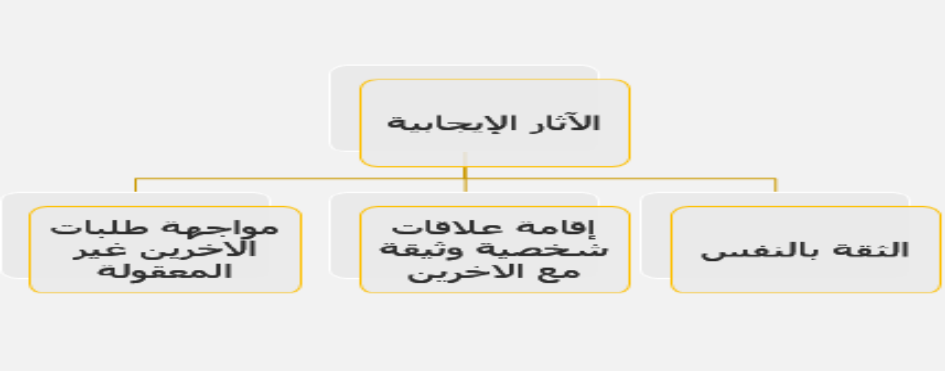
ولتوكيد الذات آثار إيجابية تتمثل في:

-الثقة بالنفس.

-إقامة علاقات شخصية وثيقة مع الآخرين.

-مواجهة طلبات الآخرين غير المعقولة (المطيري، 2018، ص. 06).

الشكل (02) الآثار الإيجابية لتوكيد الذات



ولتوكيد الذات آثار سلبية تتمثل في:

-ضعف العلاقة بالآخرين.

-التوترات النفسية.

-فقدان الثقة بالنفس.

-التورط في سلوكيات غير مقبولة (المطيري، 2018، ص. 06).

الشكل (03) الآثار السلبية لتوكيد الذات

ولخصت المطيري أهمية توكيد الذات في النقاط التالية:

-الدفاع عم الحقوق الشخصية أو المهنية أو غيرها.

-التصرف من منطلقات نقاط القوة وليس نقاط الضعف.

-حماية الفرد من أن يكون ضحية لأخطاء الآخرين.

-التحرر من مشاعر الذنب غير المعقولة عند لافضنا لهذه المواقف.

-القدرة على اتخاذ قرارات مهمة وحاسمة وبكفاءة عالية.

-الشعور بالإيجابية.

-القدرة على قول "لا".

-مقاومة الضغوط الاجتماعية وما تفرضه مما لا يتلاءم مع القيم.

-تنمية مهارة التفاوض التي تؤدي إلى الاتصال الفعال.

-القدرة على تكوين علاقات دافئة، والتعبير عن المشاعر الإيجابية (المطيري، 2018، ص. 09).

9-2-3-محددات السلوك التوكيدي:

اقترح فرج أربعة محددات للسلوك التوكيدي وهي:

1-محددات خاصة بالفرد.

2-محددات خاصة بالطرف الآخر.

3-محددات خاصة بالسياق الثقافي-الاجتماعي.

4-محددات خاصة بالسياق الموقفي-النوعي (بن زروال، 2022، ص. 1213).

خلاصة الفصل:

وأخيرا نؤكد على أهمية الضبط الذاتي للأفراد بصفة عامة وللتلاميذ بصفة خاصة بحيث يتمكن الفرد من خلاله أن يتحكم في سلوكه وانفعالاته، وذلك بالتحكم في المراقبة الذاتية وتوكيد الذات.

ويعتبر مفهوم ضبط الذات من المفاهيم الحديثة في علم النفس وعلوم التربية، وقد اهتم به الكثير من الباحثين لتأثيره الكبير على الصحة النفسية والإرشاد النفسي والتربوي والتحصيل الدراسي.

وينظر الباحثون إلى ضبط الذات باعتباره متغيرا أساسيا من متغيرات الشخصية، يشير إلى كيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم في الأحداث والمواقف التي يمر بها، والشروط التي تضبط أحداث البيئة من حوله وتوجهها.

البـــــاب الثانـي

الجانـــــب التطبيقي

الفصـــل الرابـــــع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد.

1-المنهج المستخدم في الدراسة

2-متغيرات الدراسة

3-عينة الدراسة الأساسية.

4-الأدوات المستخدمة في الدراسة.

5-الدراسة الاستطلاعية.

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة

-خلاصة الفصل

- تمهيد:

الدراسة الميدانية هي جزء مهم في البحث العلمي، وتساعد الباحث على التحقق من صلاحية أدواته، ويتم من خلالها إثبات ما جاء في الجانب النظري، وكل ما يتعلق بمتغيرات البحث حول البرامج الإرشادية، والضبط الذاتي للتلاميذ المضطربين سلوكيا.

وسنعمل من خلال هذا الفصل على توضيح الإجراءات المنهجية اللازمة للوصول إلى نتائج عملية يُعْتَدُ بها.

1-المنهج المستخدم في الدراسة:

لتحقيق الهدف الأساسي للدراسة الحالية المتمثل في التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا، اعتمدنا على المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، والذي يتم من خلاله ملاحظة التغيرات التي تظهر على عينة الدراسة.

يهدف المنهج التجريبي إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات. ولإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي يتم خلالها معالجة متغير أو أكثر لتغيير محتواه عدة مرات، ويسمى هذا المتغير بالمتغير المستقل. إن هذه العملية تسمح بدراسة آثار المتغير المستقل في المتغير التابع (أنجرس، 2004، ص. 102).

ويعرف المنهج التجريبي على أنه طريقة بحثية تتضمن تغييرا متعمدا ومضبوطا للشروط المحددة لواقعة معينة، مع ملاحظة التغيرات الناتجة عن ذلك وتفسير تلك التغيرات، إنه يقوم أساسا على التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات المؤثرة في الظاهرة محل البحث، وتستخدم التجربة في اختبار فرض أو أكثر لتقرير العلاقات بين المتغيرات من خلال دراسة المواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ماعدا المتغير المستهدف معرفة تأثيره (الرشيدي،2000، ص. 95).

التصميم التجريبي للدراسة:

اعتمدت الدراسة تصميم المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) بقياس قبلي وبعدي للمجموعتين كما يبينه الجدول التالي:

الجدول(01) التصميم التجريبي

	المجموعة	المعالجة		
		القياس القبلي	البرنامج	القياس البعدي
1	الضابطة	✓	✗	✓
2	التجريبية	✓	✓	✓

التصميم الوارد في الجدول(01) يتمثل في:

- توزيع الأفراد على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- اختبار كلا المجموعتين اختبارا قبليا.
- تخضع المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي بينما لا تخضع المجموعة الضابطة له.
- اختبار المجموعتين بعد نهاية البرنامج.

2-متغيرات الدراسة:

وتتمثل هذه المتغيرات في المتغير المستقل والمتغير التابع:

-**المتغير المستقل:** المتمثل في البرنامج الإرشادي.

-**المتغير التابع:** ويتمثل في درجة الضبط الذاتي.

3-عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة من عشرين (20) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المضطربين سلوكيا، تم توزيعهم على مجموعتين تمثلان المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وتحوي كل منهما عشرة (10) تلاميذ.

4-الأدوات المستخدمة في الدراسة:

اشتملت الدراسة على ما يلي:

4-1-البرنامج الإرشادي: من أجل تحقيق هدف البحث المتمثل في التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا من بين تلاميذ السنة

الرابعة ابتدائي، قمنا ببناء برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي ينسجم مع طبيعة البحث وأغراضه في الإرشاد وفقا للخطوات التالية:

1-تم تحديد الحاجات الإرشادية للتلاميذ انطلاقا من بنود مقياس الضبط الذاتي، وهي كالتالي:

-الثقة بالنفس.

-حل المشكلات.

-تحمل المسؤولية.

-المراقبة الذاتية.

-توكيد الذات.

2-عرض البرنامج على الأساتذة المحكمين الملحق رقم (02)، للتأكد من ملاءمة الأهداف والأنشطة المستخدمة والزمن المخصص لكل حصة، وعدد الحصص.

4-1-1-تحديد الأهداف:

الهدف العام:

إن الهدف العام من البرنامج الإرشادي هو رفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا، باستخدام أساليب نظرية التعلم الاجتماعي، ولتحقيق ذلك تم تحديد هدف خاص لكل جلسة إرشادية بما ينسجم مع موضوع الجلسة كما هو مبين في البرنامج.

4-1-2-الفنيات:

تنفيذا للبرنامج الإرشادي تم اختيار الفنيات التالية:

-الحوار والمناقشة.

-التعزيز.

-التغذية الراجعة.

-النمذجة.

-لعب الدور.

4-1-3-صدق المحكمين:

استعنّا بمجموعة من الأساتذة المحكمين وعددهم (12)، الملحق (02) حيث عرض عليهم البرنامج الإرشادي لتقديم آرائهم واقتراحاتهم فيما يلي:

-مدى ملاءة البرنامج الإرشادي للهدف العام.

-مدى ملاءمة عدد الجلسات ومدتها.

-مدى ملاءمة المواضيع للجلسات.

-مدى ملاءمة الأنشطة والفنيات المقدمة في الجلسات.

-اقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة.

وبعد العمل بتوجيهات الأساتذة المحكمين من أجل الوصول إلى المستوى المطلوب للبرنامج الإرشادي أصبح جاهزا للتطبيق في صورته النهائية كما هو موضح في الملحق (03).

4-1-4-تطبيق البرنامج الإرشادي:

من أجل تطبيق البرنامج الإرشادي تم اختيار مدرسة (حماني حمني) باعتبار أن بها عددا مناسبا من تلاميذ السنة الرابعة ممن يعانون من اضطرابات سلوكية وقد تعرفنا على هذا من خلال تطبيق مقياس الاضطرابات السلوكية.

ثم تم تطبيق مقياس الاضطرابات السلوكية للمرة الثانية على تلاميذ السنة الرابعة وتم تحديد ذوي الدرجات المرتفعة وعددهم (52) تلميذا وتلميذة.

ثم طبقنا عليهم مقياس الضبط الذاتي واخترنا ذوي الدرجات المنخفضة وعددهم (20) تلميذا وتلميذة.

قمنا بترتيب تنازلي لهؤلاء التلاميذ حسب درجة الضبط الذاتي ثم وزعناهم على مجموعتين متجانستين ضابطة وتجريبية حيث تحوي كل مجموعة (10) تلاميذ.

تم تحديد عدد الجلسات الإرشادية بـ: عشر (10) جلسات.

اعتبرنا الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الضبط الذاتي قبل الجلسات الإرشادية بمثابة نتائج الاختبار القبلي.

تم تطبيق البرنامج الإرشادي في الفترة الممتدة من يوم 07 ديسمبر 2021 إلى يوم 30 ديسمبر 2021.

تم تحديد يوم 07 ديسمبر 2021 موعدا للجلسة الافتتاحية.

وتم تحديد يوم 28 ديسمبر 2021 موعدا للجلسة الختامية.

كما تم تحديد يوم 30 ديسمبر 2021 موعدا لتطبيق القياس البعدي لمقياس الضبط الذاتي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

والجدول التالي يبين مواضيع ومواعيد جلسات البرنامج الإرشادي.

جدول (02) مواضيع ومواعيد جلسات البرنامج الإرشادي

رقم	الجلسة الإرشادية	تاريخها	المدة الزمنية	موضوع الجلسة
1	الجلسة الأولى	2021/12/07	45د	التمهيد والتعارف
2	الجلسة الثانية	2021/12/09	45د	الثقة بالنفس حصة (1)
3	الجلسة الثالثة	2021/12/12	45د	الثقة بالنفس حصة (2)
4	الجلسة الرابعة	2021/12/14	45د	حل المشكلات
5	الجلسة الخامسة	2021/12/16	45د	تحمل المسؤولية
6	الجلسة السادسة	2021/12/19	45د	المراقبة الذاتية حصة (1)
7	الجلسة السابعة	2021/12/21	45د	المراقبة الذاتية حصة (2)
8	الجلسة الثامنة	2021/12/23	45د	توكيد الذات حصة (1)
9	الجلسة التاسعة	2021/12/26	45د	توكيد الذات حصة (2)
10	الجلسة العاشرة	2021/12/28	45د	إنهاء البرنامج

4-1-5-عرض البرنامج الإرشادي:

الجلسة الأولى: الافتتاحية.

موضوع الجلسة: التمهيد والتعارف.

التاريخ: 07 ديسمبر 2021.

المدة الزمنية: 45د

هدف الجلسة: تهيئة التلاميذ للبرنامج الإرشادي وإزالة الحواجز النفسية لديهم.

الفنيات: الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة.

إدارة الجلسة:

- يتم في هذه الجلسة ترحيب الباحث بأفراد المجموعة التجريبية.

-تقديم الباحث نفسه وتعريفهم بطبيعة العمل الذي نقوم به.

- كل تلميذ يعرف نفسه (الاسم واللقب والسن...).

-كل تلميذ يأتي هنا للمرة الثانية ويقف معتدلا على المصطبة ويأخذ نفسا عميقا ويحدثنا عن هواياته...

-تعريف التلاميذ بأهداف البرنامج الإرشادي (سنلتقي في عدة جلسات من أجل أن يتعلم كل تلميذ كيف يستطيع ضبط نفسه).

-توضيح الباحث بأن هذه اللقاءات من أجل زيادة التحكم في النفس.

-توضيح الباحث بأن هناك بعض المشكلات ينبغي تعديلها لغرض تطوير سلوك التلميذ ليكون بصورة أفضل لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه.

-يقوم الباحث بتوزيع الحلوى على التلاميذ لزرع جو من الألفة وكسر الحواجز النفسية وتكوين دافعية للاهتمام بالجلسات الإرشادية.

-تبليغ التلاميذ بأن البرنامج سوف يستمر في جلسات أخرى.

-تشجيع التلاميذ على ضرورة التعبير عن أفكارهم.

-تقديم الشكر والثناء للتلاميذ الذين شاركوا بفعالية في إنجاز أعمال الجلسة بشكل جيد.

-تلخيص أهم محاور الجلسة.

-يطرح الباحث بعض الأسئلة منها:

س/ هل لديكم أسئلة حول ما ذكرناه؟

-التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية: الثقة بالنفس الحصة (1).

التاريخ: 09 ديسمبر 2021.

الوقت: 45د.

هدف الجلسة: مساعدة التلاميذ على تنمية الثقة بالنفس

الفنيات: الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة، النمذجة. لعب الدور.

إدارة الجلسة:

-من يذكرنا بما تحدثنا عنه في الجلسة السابقة؟ (فرصة للتفكير الفردي).

-الوصول معهم إلى أهمية الثقة بالنفس حتى نستطيع التحدث أمام الناس.

-مشاهدة فيديو يروي قصة مصورة حول الثقة بالنفس بعنوان الأسد وقطيع الغنم.

-المناقشة والحوار حول موضوع الثقة بالنفس.

-يتناوب التلاميذ على لعب أدوار الأسد والفيل والراوي.

-تحدث عن الطفل الواثق بنفسه (فرصة لكل طفل ليعبر عن مدى فهمه لموضوع الثقة بالنفس).

-التلميذ الذي يثق بنفسه يفهم دروسه جيدا ويحصل على علامات جيدة في الاختبارات المدرسية وينجح.

-مناقشة الموضوع وذكر أمثلة مشابهة.

-تلخيص أهم محاور الجلسة.

الواجب المنزلي: المطلوب من كل تلميذ سرد قصة قصيرة واقعية حدثت له أو لأحد معارفه عن الثقة بالنفس في الحصة القادمة.

-التذكير بموعد الحصة القادمة.

الجلسة الثالثة: الثقة بالنفس الحصة (2).

التاريخ: 12 ديسمبر 2021.

الوقت: 45د.

هدف الجلسة: مساعدة التلاميذ على تنمية الثقة بالنفس

الفنيات: الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة، النمذجة. لعب الدور.

إدارة الجلسة:

-الترحيب بالتلاميذ ومناقشة الواجب المنزلي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا الواجب باهتمام.

-من يذكرنا بما تحدثنا عنه في الجلسة السابقة؟

-الوصول معهم إلى أهمية الثقة بالنفس.

-مشاهدة فيديو لمسرحية بعنوان الثقة بالنفس، من تأليف الأستاذ محمد الشمري.

-المناقشة والحوار حول موضوع الثقة بالنفس.

-يتناوب التلاميذ على لعب أدوار عبد الله ومخلد.

-تحدث عن الطفل الواثق بنفسه (فرصة لكل طفل ليعبر عن مدى فهمه لموضوع الثقة بالنفس).

-التلميذ الذي يثق بنفسه يفهم دروسه جيدا ويحصل على علامات جيدة في الاختبارات المدرسية وينجح.

-مناقشة الموضوع وذكر أمثلة مشابهة.

-تلخيص أهم محاور الجلسة.

الواجب المنزلي: تحدث عن الذي تعرفه عن الثقة بالنفس.

-التذكير بموعد الحصة القادمة.

الجلسة الرابعة: حل المشكلات.

التاريخ: 14 ديسمبر 2021

الوقت: 45د.

هدف الجلسة: مساعدة التلاميذ على معرفة مفهوم حل المشكلات.

الفنيات: الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة. لعب الدور.

إدارة الجلسة:

-الترحيب بالتلاميذ ومناقشة الواجب المنزلي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا الواجب باهتمام.

-من يذكرنا بما تحدثنا عنه في الجلسة السابقة؟

-الوصول معهم إلى أهمية حل المشكلات في الحياة.

-مشاهدة فيديو يروي قصة حول حل المشكلات بعنوان دبدوب يفكر وحده.

- في منتصف القصة وبعد أن ظهرت مشكلة دبدوب مع أخته نوقف الفيديو ونطلب من التلاميذ اقتراح حلول مناسبة لهذه المشكلة.

-التلاميذ يحاولون.

-مناقشة اقتراحات التلاميذ وتشجيعهم على الوصول إلى حلول متعددة.

-مواصلة القصة.

-ما رأيكم في الحل الذي وصل إليه دبدوب؟ هل نجح؟ هل تمكن من أخذ الألعاب التي يريدها؟

-لو كنت مكانه هل ستفعل مثله؟

-المناقشة والحوار حول موضوع حل المشكلات.

-يتناوب التلاميذ على لعب أدوار دبدوب ودبدوبة والأم.

-تحدث عن الطفل الذي يحل مشكلاته بنفسه (فرصة لكل طفل ليعبر عن مدى فهمه لموضوع حل المشكلات).

-عرض فيديو الملك والصخرة.

-يتناوب التلاميذ على لعب أدوار الملك والحارس والتاجر والبناء والصديقان والفلاح والرجل الذي ساعده.

-التلميذ الذي يفكر ويحل مشكلاته بنفسه يفهم دروسه جيدا ويحصل على علامات جيدة في الاختبارات المدرسية وينجح.

-مناقشة الموضوع وذكر أمثلة مشابهة.

-تلخيص أهم محاور الجلسة.

الواجب المنزلي: المطلوب من كل تلميذ ذكر مشكلة واجهته وكيف تمكن من حلها.

-التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة: تحمل المسؤولية.

التاريخ: 16 ديسمبر 2021

الوقت: 45د

هدف الجلسة: مساعدة التلاميذ على معرفة مفهوم تحمل المسؤولية.

الفنيات: الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة، لعب الدور.

إدارة الجلسة:

-الترحيب بالتلاميذ ومناقشة الواجب المنزلي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا الواجب باهتمام.

-حينما تستيقظ في الصباح ما هو أول عمل تقوم به؟

-الوصول مع التلاميذ إلى التعرف على معنى تحمل المسؤولية.

-مشاهدة فيديو يروي قصة حول تحمل المسؤولية بعنوان تحمل المسؤولية في البيت.

-كل تلميذ يذكر لنا بعض مسؤولياته في البيت.

-المناقشة والحوار حول موضوع تحمل المسؤولية.

-يتناوب التلاميذ على لعب أدوار الأب والأم ونورة وفواز وياسر.

-تحدث عن الطفل الذي يتحمل مسؤوليته (فرصة لكل طفل ليعبر عن مدى فهمه لموضوع تحمل المسؤولية).

-مشاهدة فيديو يروي قصة تحمل المسؤولية بعنوان: تحمل المسؤولية قصة سلوكية للأطفال (حول العناية بالطفل الرضيع).

-يتناوب التلاميذ على لعب أدوار الجدة والأب والأم ونورة وفواز وياسر.

-مناقشة الموضوع وذكر أمثلة مشابهة.

-التلميذ الذي يتحمل مسؤوليته يفهم دروسه جيدا ويحصل على علامات جيدة في الاختبارات المدرسية وينجح.

-مطالبة التلاميذ بالتحدث عن:

-تحمل المسؤولية في المدرسة.

-تحمل المسؤولية مع الأقارب.

-تحمل المسؤولية مع الجيران.

سؤال: ما رأيك في التلميذ الذي لا ينجز الواجبات المدرسية في البيت ويعتمد على أفراد أسرته في انجازها؟

-تلخيص أهم محاور الجلسة.

الواجب المنزلي: اذكر موقفا تظهر فيه تحمل بالمسؤولية.

-التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة: المراقبة الذاتية الحصة (1).

التاريخ: 19 ديسمبر 2021.

الوقت: 45د

هدف الجلسة: مساعدة التلاميذ على معرفة مفهوم المراقبة الذاتية.

الفنيات: الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة، لعب الدور.

إدارة الجلسة:

-الترحيب بالتلاميذ ومناقشة الواجب المنزلي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا الواجب باهتمام.

– يقدم الباحث لكل تلميذ برتقالة ويطلب منه أن يأكلها في مكان لا يراه فيه أحد مع عدم الخروج من المدرسة على أن نلتقي بعد 10د حين تسمعون النداء.

–عاد كل التلاميذ وقد أكلوا البرتقالة.

–كل تلميذ يذكر لنا أين أكل البرتقالة، والإجابة عن السؤال: هل رآك أحد؟

–مشاهدة فيديو يروي قصة حول المراقبة الذاتية بعنوان: درس في مراقبة الله.

–المناقشة والحوار حول موضوع المراقبة الذاتية.

–يتناوب التلاميذ على لعب أدوار رحمة وأحمد والأولاد وشيخ القرية.

–تحدث عن الطفل الذي يراقب ذاته (فرصة لكل تلميذ ليعبر عن مدى فهمه لموضوع المراقبة الذاتية).

–مناقشة الموضوع وذكر أمثلة مشابهة.

–تلخيص أهم محاور الجلسة.

الواجب المنزلي: المطلوب تلخيص ما تحدثنا عنه اليوم.

–التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة: المراقبة الذاتية الحصة (2).

التاريخ: 21 ديسمبر 2021.

الوقت: 45د

هدف الجلسة: مساعدة التلاميذ على معرفة مفهوم المراقبة الذاتية.

الفنيات: الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة، لعب الدور.

إدارة الجلسة:

–الترحيب بالتلاميذ ومناقشة الواجب المنزلي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا الواجب باهتمام.

–من يذكرنا بموضوع الجلسة السابقة؟

-مشاهدة فيديو يروي قصة حول المراقبة الذاتية بعنوان: كارتون للأطفال عن قيمة المراقبة الذاتية (تجنب الغش في الامتحان).

-المناقشة والحوار حول موضوع المراقبة الذاتية.

-يتناوب التلاميذ على لعب أدوار فواز وخالد والأستاذ.

-مناقشة الموضوع وذكر أمثلة مشابهة.

-تلخيص أهم محاور الجلسة.

الواجب المنزلي: المطلوب تلخيص ما تحدثنا عنه اليوم.

-التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنة: توكيد الذات الحصة (1).

التاريخ: 23 ديسمبر 2021.

الوقت: 45د

هدف الجلسة: مساعدة التلاميذ على معرفة مفهوم توكيد الذات.

الفنيات: الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة. لعب الدور

إدارة الجلسة:

-الترحيب بالتلاميذ ومناقشة الواجب المنزلي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا الواجب باهتمام.

-حينما يغضبك أخوك ماذا تعمل؟

-ترك الفرصة للتلاميذ للتعبير عن مواقفهم.

-مشاهدة فيديو يروي قصة حول توكيد الذات بعنوان: الدفاع عن النفس (الغزالة).

-إيقاف الفيديو حين قالت الغزالة لأمها أنها لا تحب الجري.

-ما رأيكم في قول الغزالة؟ هل هي على حق؟

-اكمال القصة.

-المناقشة والحوار حول موضوع توكيد الذات.

-يتناوب التلاميذ على لعب أدوار الغزالة وأمها وأبيها والأرنب والأسد والفيل والزرافة والقرد.

-تحدث عن الطفل الذي يتميز بتوكيد الذات (فرصة لكل طفل ليعبر عن مدى فهمه لموضوع توكيد الذات).

-مناقشة الموضوع وذكر أمثلة مشابهة.

-تلخيص أهم محاور الجلسة.

الواجب المنزلي: المطلوب تلخيص ما تحدثنا عنه اليوم.

-التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة التاسعة: توكيد الذات الحصة (2).

التاريخ: 26 ديسمبر 2021.

الوقت: 45د

هدف الجلسة: مساعدة التلاميذ على معرفة مفهوم توكيد الذات.

الفنيات: الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة. لعب الدور

إدارة الجلسة:

-الترحيب بالتلاميذ ومناقشة الواجب المنزلي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا الواجب باهتمام.

-مشاهدة فيديو السلبي والعدواني والإيجابي من إعداد المدرب أحمد سلامة

-المناقشة والحوار حول موضوع توكيد الذات.

-يتناوب التلاميذ على لعب أدوار السلبي والعدواني والإيجابي.

-تحدث عن الطفل الذي يتميز بتوكيد الذات (فرصة لكل طفل ليعبر عن مدى فهمه لموضوع توكيد الذات).

-مناقشة الموضوع وذكر أمثلة مشابهة.

-تلخيص أهم محاور الجلسة.

الواجب المنزلي: المطلوب تلخيص ما تحدثنا عنه اليوم.

-التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة العاشرة: إنهاء البرنامج.

التاريخ: 28 ديسمبر 2021.

الوقت: 45د

هدف الجلسة: تحقيق الترابط والتكامل بين المهارات المتعلمة في الجلسات

الفنيات: الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة، لعب الدور.

إدارة الجلسة:

-الترحيب بالتلاميذ ومناقشة الواجب المنزلي وتقديم الشكر والثناء للذين أنجزوا الواجب باهتمام.

-التنويه بمجهودات التلاميذ لمساهمتهم في إنجاز البرنامج.

-سرد قصة قصيرة عن التلميذ عمر الذي يتصف بما تعلمناه في هذه الجلسات (الثقة بالنفس، وحل المشكلات، وتحمل المسؤولية، والمراقبة الذاتية، وتوكيد الذات)، والمتفوق في دراسته، وكيف أن الأستاذة تقدره، والتلاميذ يحترمونه، ووالداه فخوران به لحسن أخلاقه ولحصوله على نتائج دراسية جيدة.

-ما رأيك في التلميذ عمر؟ لماذا؟

-من يلعب دور عمر ونسأله بعض الأسئلة؟

-هل تحب أن تكون مثل عمر؟ لماذا؟

-إخبار التلاميذ بأن هذه هي الجلسة الأخيرة في البرنامج وتشجيعهم على تطبيق ما تدربوا عليه في المواقف المختلفة في الحياة.

-تناول بعض الإكراميات مع المناقشة والحوار حول ما تناولناه في هذه الجلسات.

- تطبيق القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية يوم 30 ديسمبر 2021.

4-2-مقياس الاضطرابات السلوكية: مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة لتلاميذ الابتدائي: هذا المقياس من إعداد الباحث، ويتألف من 75بندا ومن ثلاثة أبعاد وهي بُعد النشاط الزائد (25بندا)، وبُعد السلوك الانسحابي (25بندا)، وبعد السلوك العدواني (25بندا).

قمنا بإعداد هذا المقياس بعد الرجوع إلى الأدب التربوي في هذا المجال وبعد الاطلاع على مجموعة من المقاييس منها:

-الداوود (2000)، في (الفهد 2005، ص. 60).

-خوجة (2019)، في (خوجة 2019، ص. 224).

-الخروصي (2016)، في (الخروصي 2016، ص. 99).

-أبو ناهية (1993)، في (أبو ناهية 1993، ص. 173-176).

-مقياس السلوك العدواني، في (عبد العظيم، 2013هـ، ص. 117-119).

-المقياس النفسي للخجل، في (عبد العظيم، 2013هـ، ص. 28-30).

-مقياس تقدير تشتت الانتباه والحركة، في (عبد العظيم، 2013هـ، ص. 148-151).

لقد بنينا مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة المذكور أعلاه الذي يتضمن وصفا إجرائيا لأهم الأداءات السلوكية للتلميذ والتي يمكن ملاحظتها وقياسها.

- أبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية:

يتضمن مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة الأبعاد التالية:

أ-النشاط الزائد.

ب-السلوك الانسحابي.

ج-السلوك العدواني.

ويحوي المقياس 75 بندا كما يبينها الجدول (03).

جدول (03) أبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية وعددها ونسبتها المئوية

أبعاد المقياس	عدد البنود	النسبة المئوية
النشاط الزائد	25	%33.33
السلوك الانسحابي	25	%33.33
السلوك العدواني	25	%33.33
المجموع	75	%100

يتضمن الجدول (03) عدد البنود في كل بعد من أبعاد المقياس ونسبتها المئوية.

جدول (04) بنود مقياس الاضطرابات السلوكية حسب الأبعاد

أبعاد المقياس	البنود الموجبة	البنود السالبة	المجموع
النشاط الزائد	01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09، 10، 11، 12، 13، 14، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25.	15، 16	25
السلوك الانسحابي	26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48	49، 50	25
السلوك العدواني	51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 75	58، 74	25
المجموع	69	06	75

يبين الجدول (04) البنود الموجبة والبنود السالبة في كل بند من المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاضطرابات السلوكية:

أ-صدق مقياس الاضطرابات السلوكية:

يعد الصدق من أهم صفات الاختبار الجيد، وصدق الاختبار يعني قدرته على قياس ما وضع لقياسه، أو قدرته على قياس السمة التي يزعم أنه يقيسها، ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها (العناني، 2014، ص. 258).

وقد اعتمدنا طرائق حساب الصدق التالية:

أ-1-صدق المحتوى أو المضمون:

يتناول صدق المحتوى فقرات الأداة ومحتوياتها من حيث ترتيبها وعددها وتمثيلها للجوانب والأبعاد المراد دراستها تمثيلا جيدا، وفقا لدرجة الأهمية لكل جزء منها. بمعنى أن بنود المقياس أو فقراته تعبر عن الظاهرة أو السمة أو الموضوع الذي يراد قياسه بدقة، وأن الأداة في ذاتها تنتمي إلى الموضوع الذي يراد فحصه وتصلح لقياسه (بشتة، وبوعموشة، 2020، ص. 119).

وبناء على ملاحظاتنا الميدانية، وبالاستعانة بملاحظات الأساتذة في الأقسام التربوية فقد حددنا مجموعة من العبارات التي تمثل الاضطرابات السلوكية للتلاميذ في المدرسة والتي يمكن ملاحظتها وقياسها.

أ-2-صدق المحكمين:

بعد إعداد الصورة المبدئية لمقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين ذوي خبرة في علم النفس وعلوم التربية، بهدف الحكم على مدى صلاحية الأداة من حيث عدد أبعادها وعدد بنودها وبدائل الأجوبة، ومن حيث تمثيل البنود للأداءات السلوكية للتلاميذ (الملحق رقم 02).

تم اعتماد البنود التي وقع الاتفاق عليها من طرف المحكمين، وأخذت بعين الاعتبار التعديلات التي اقترحوها حول بعض البنود.

وقد كانت نتائج التحكيم كما هو مبين في الجدول رقم (05)

جدول (05) نتائج تحكيم مقياس الاضطرابات السلوكية.

الرقم	موضوع التحكيم	نسبة الاتفاق بين المحكمين
01	أبعاد المقياس	%100
02	بدائل الأجوبة	%100
03	البنود المتفق عليها:03، 04، 06، 08، 09، 13، 15، 16، 18، 20، 22، 23، 24، 29، 35، 36، 39، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 48، 49، 50، 53، 54، 55، 56، 57، 61، 62، 66، 69، 70، 71، 73، 75	%100

كل المحكمين وافقوا على أبعاد المقياس.

كل المحكمين اتفقوا على بدائل المقياس.

بناء على النتائج المذكورة في الجدول رقم (05) فقد تم اعتماد البنود التي بلغ الاتفاق حولها نسبة 100% وهي البنود: (03، 04، 06، 08، 09، 13، 15، 16، 18، 20، 22، 23، 24،

29، 35، 36، 39، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 48، 49، 50، 53، 54، 55، 56، 57، 61، 62، 66، 69، 70، 71، 73، 75).

في حين أخذت بعين الاعتبار التعديلات التي اقترحها المحكمون حول بعض البنود التي لم يتم الاتفاق حولها وهي البنود: (01، 02، 05، 07، 10، 11، 12، 14، 17، 19، 21، 25، 26، 27، 28، 30، 31، 32، 33، 34، 37، 38، 40، 47، 51، 52، 58، 59، 60، 63، 64، 65، 67، 68، 72، 74).

وقد تم العمل بتوجيهات الأساتذة المحكمين، وأصبح المقياس يتألف من 73بندا ومن ثلاثة أبعاد وهي بُعد النشاط الزائد (25بندا)، وبُعد السلوك الانسحابي (24بندا)، وبعد السلوك العدواني (24بندا)، الملحق رقم (05).

أ-3-صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الأداة استخدمنا صدق الاتساق الداخلي، وهو أشهر أنواع الصدق، ويتم من خلاله التأكد من صلاحية الفقرات، حيث نقوم بحساب مجموع الارتباطات بين درجة البند والدرجة الكلية للأداة، ونقبل الفقرة عندما تكون قيمة معامل الارتباط "بيرسون" أكبر من (0.25)، وذلك وفق مؤشر "ابيل" (جديد، 2020، ص. 98)، وتم حساب الارتباط بين أبعاد الأداة ودرجتها الكلية كما يبينه الجدول رقم(06).

جدول رقم(06) صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاضطرابات السلوكية

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد1: النشاط الزائد	0.750**	0.00
البعد2: السلوك الانسحابي	-0.051	0.43
البعد3: السلوك العدواني	0.900**	0.00

يتبين من الجدول رقم(06) أن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والبعد1 هي (0.750) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وكذلك قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والبعد3 هي (0.900) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01)، أما قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والبعد2 فهي (0.051-) وهي قيمة غير دالة فتم حذف البعد2.

البعد1: النشاط الزائد

جدول رقم(07) صدق الاتساق الداخلي للبعد 1 النشاط الزائد

البنود	الدرجة الكلية	SIG	البنود	الدرجة الكلية	Sig
01	0.585**	0.00	14	0.788**	0.00
02	0.562**	0.00	15	0.659**	0.00
03	0.539**	0.00	16	0.699**	0.00
04	0.544**	0.00	17	0.837**	0.00
05	0.647**	0.00	18	0.690**	0.00
06	0.753**	0.00	19	0.621**	0.00
07	0.610**	0.00	20	0.084	0.19
08	0.469**	0.00	21	0.325**	0.04
09	0.791**	0.00	22	0.251**	0.00
10	0.564**	0.00	23	0.446**	0.00
11	0.563**	0.00	24	0.693**	0.00
12	0.651**	0.00	25	0.718**	0.00
13	0.821**	0.00			

يتبين من الجدول رقم(07) أن قيمة معامل الارتباط للبند رقم 20 هي (0.084) وهي غير دالة، مما يستدعي حذف هذا البند، أما بقية البنود فمعاملات ارتباطها تراوحت بين (0.837) كأعلى ارتباط في البند رقم 17، وَ (0.251) كأدنى ارتباط في البند رقم 22، وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

البعد2: السلوك الانسحابي

جدول رقم(08) صدق الاتساق الداخلي للبعد 2 السلوك الانسحابي

البنود	الدرجة الكلية	SIG	البنود	الدرجة الكلية	sig
26	0.177**	0.06	38	-0.167**	0.00
27	-0.195**	0.02	39	-0.313**	0.00
28	-0.260**	0.00	40	-0.290**	0.00
29	-0.137*	0.32	41	0.279**	0.00
30	0.391**	0.00	42	-0.045	0.48
31	-0.127*	0.04	43	-0.173**	0.00
32	0.08	0.90	44	-0.187**	0.00
33	0.558**	0.00	45	0.064	0.31
34	0.025	0.69	46	-0.213**	0.00
35	-0.069	0.28	47	0.557**	0.00
36	-0.329**	0.00	48	0.219**	0.00
37	0.184**	0.00	49	0.021	0.74

يتبين من الجدول رقم(08) أن قيمة معامل الارتباط للبنود: 28، 30، 33، 36، 39، 40، 41، 47، دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وبقية البنود كلها غير دالة مما يستدعي حذفها. كما أنه سبق أن تم حذف البعد ككل.

البعد3: السلوك العدواني

جدول رقم(09) صدق الاتساق الداخلي للبعد 3 السلوك العدواني

البنود	الدرجة الكلية	SIG	البنود	الدرجة الكلية	sig
50	0.861**	0.00	62	0.493**	0.00
51	0.802**	0.00	63	0.731**	0.00
52	0.697**	0.00	64	0.748**	0.00
53	0.796**	0.00	65	0.137*	0.03
54	0.830**	0.00	66	0.531**	0.00
55	0.842**	0.00	67	0.797**	0.00
56	0.905**	0.00	68	0.749**	0.00
57	0.730**	0.00	69	0.667**	0.00
58	0.655**	0.00	70	0.698**	0.00
59	0.736**	0.00	71	0.727**	0.00
60	0.850**	0.00	72	0.775**	0.00
61	0.806**	0.00	73	0.252**	0.00

يتبين من الجدول رقم(09) أن قيمة معامل الارتباط للبند رقم 65 هي (0.137) وهي غير دالة، مما يستدعي حذف هذا البند، أما بقية البنود فمعاملات ارتباطها تراوحت بين (0.905) كأعلى ارتباط في البند رقم 56، وَ (0.252) كأدنى ارتباط في البند رقم 73، وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

تم حذف البندين 20، 65، والبعد 2.

ومما سبق تأكد لنا صدق الأداة المتمثلة في مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة لتلاميذ الابتدائي.

ب-الثبات:

-حساب معامل الثبات ألفاكرونباخ:

قمنا بالتحقق من ثبات مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة لتلاميذ الابتدائي بحساب معامل ألفاكرونباخ وكانت النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (10) معامل ثبات مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة ككل والبعدين

البعد	عدد البنود	ألفاكرونباخ
بعد النشاط الزائد	22	0.981
بعد السلوك العدواني	21	0.979
الأداة ككل	43	0.986

يتضح من الجدول رقم(10) أن قيمة معامل ألفاكرونباخ بالنسبة للأداة ككل قدرت هي (0.986)، كما أن قيمة معامل ألفاكرونباخ لبعد النشاط الزائد هي (0.981)، وقيمة معامل ألفاكرونباخ لبعد السلوك العدواني هي (0.979)، وهي قيم تؤكد ثبات مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة لتلاميذ الابتدائي.

بالاعتماد على جدول (ألفاكرونباخ بعد عزل البند) تم حذف البنود 22، 23، 57، 73، من أجل تحسين قيمة معامل الثبات.

كما قمنا بحساب تأثير كل بند على ثبات الأداة ككل، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول رقم(11).

جدول رقم(11) تأثير البند على ثبات مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة

البند	ألفاكرونباخ بعد عزل البند	البند	ألفاكرونباخ بعد عزل البند
01	0.986	50	0.986
02	0.986	51	0.986
03	0.986	52	0.986
04	0.986	53	0.986

05	0.986	54	0.986
06	0.986	55	0.985
07	0.986	56	0.986
08	0.986	58	0.986
09	0.985	59	0.986
10	0.986	60	0.986
11	0.986	61	0.986
12	0.985	62	0.986
13	0.985	63	0.986
14	0.986	64	0.986
15	0.986	66	0.986
16	0.986	67	0.986
17	0.986	68	0.986
18	0.986	69	0.986
19	0.986	70	0.986
21	0.986	71	0.986
24	0.986	72	0.986
25	0.986		

يبين الجدول رقم(11) أنه لا يوجد بند له تأثير سلبي على قيمة معامل ألفاكرونباخ.

وبالتالي تأكدنا من ثبات الأداة المتمثلة في مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة لتلاميذ الابتدائي.

بعد المعالجة السيكومترية لمقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة لتلاميذ الابتدائي، أصبحت تتكون من 43 بندا، ومن بعدين، بُعد النشاط الزائد (22بندا)، وبعد السلوك العدواني (21بندا).

-طريقة تصحيح المقياس:

المقياس يتدرج بين (دائما)، و(غالبا)، و(أحيانا)، و(نادرا)، و(أبدا)، تناسبها خمس درجات: 4، 3، 2، 1، 0، على الترتيب، وذلك عندما يكون الاتجاه إيجابيا، بينما تكون التقديرات في الاتجاه العكسي: 0، 1، 2، 3، 4، عندما يكون الاتجاه سلبيا.

عدد البنود في المقياس هو 43 بندا.

المتوسط الافتراضي = (الدرجة الوسطى) × (عدد البنود) = (2) × (43) = 86

فحصول الفرد على86 درجة فأكثر من المجموع الكلي للمقياس يعبر عن درجة الاضطرابات السلوكية المرتفعة.

4-3-مقياس الضبط الذاتي:

قمنا بإعداد هذا المقياس الذي يتألف من 50 بندا ومن بعدين، بُعد المراقبة الذاتية (25بندا)، وبُعد توكيد الذات (25بندا)، بعد الرجوع إلى الأدب التربوي في هذا المجال وبعد الاطلاع على مجموعة من المقاييس منها:

-أبو ناهية (2016)، في (أبو ناهية 2016، ص. 15).
-روتر (1966)، في (عطا الله 2012، ص. 339).
-عبد الحميد (2019)، في (عبد الحميد 2019، ص. 835).
-عبد الستار، وعَلي (2014) في (عبد الستار، وعَلي 2014، ص. 16).
-حسين، وعبد الحسين (2019)، في (حسين، وعبد الحسين 2019، ص. 186).
-أبو حسونة (2016)، في (أبو حسونة، 2016، ص. 17).

لقد بنينا مقياس الضبط الذاتي الذي يتضمن وصفا إجرائيا لأهم الأداءات السلوكية للتلاميذ والتي يمكن ملاحظتها وقياسها.

- أبعاد مقياس الضبط الذاتي:

يتضمن مقياس الضبط الذاتي البعدين الآتيين:

أ-المراقبة الذاتية.

ب–توكيد الذات.

ويحتوي المقياس 50 بندا كما يبينها الجدول (12).

جدول (12) أبعاد مقياس الضبط الذاتي وعددها ونسبتها المئوية

أبعاد المقياس	عدد البنود	النسبة المئوية
المراقبة الذاتية	25	%50
توكيد الذات	25	%50
المجموع	50	%100

الجدول (12) يبين عدد البنود في كل بند من مقياس الضبط الذاتي.

جدول (13) بنود مقياس الضبط الذاتي حسب الأبعاد

البعدان	البنود الموجبة	البنود السالبة	المجموع
المراقبة الذاتية	01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09، 10، 11، 12، 13، 14،15، 16، 17، 18، 19، 20.	21، 22، 23، 24، 25.	25
توكيد الذات	26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45.	46، 47، 48، 49، 50.	25
المجموع	40	10	50

الجدول (13) يبين البنود الموجبة والبنود السالبة في مقياس الضبط الذاتي.

-الخصائص السيكومترية لمقياس الضبط الذاتي:

أ-صدق مقياس الضبط الذاتي:

وقد اعتمدنا طرائق حساب الصدق التالية:

أ-1-الصدق المنطقي:

وبناء على ملاحظاتنا الميدانية، وبالاستعانة بملاحظات الأساتذة فقد حددنا مجموعة من العبارات التي تمثل الضبط الذاتي للتلاميذ والتي يمكن ملاحظتها وقياسها.

أ-2-صدق المحكمين:

بعد إعداد الصورة المبدئية لمقياس الضبط الذاتي تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين ذوي خبرة في علم النفس وعلوم التربية، بهدف الحكم على مدى صلاحية الأداة من حيث عدد أبعادها وعدد بنودها وبدائل الأجوبة، ومن حيث تمثيل البنود للأداءات السلوكية للتلاميذ (الملحق رقم 02).

تم اعتماد البنود التي وقع الاتفاق عليها من طرف المحكمين، وأخذنا بعين الاعتبار التعديلات التي اقترحوها حول البنود.

وقد كانت نتائج التحكيم كما هو مبين في الجدول رقم (14)

جدول (14) نتائج تحكيم مقياس الضبط الذاتي.

الرقم	موضوع التحكيم	نسبة الاتفاق بين المحكمين
01	أبعاد المقياس	%100
02	بدائل الأجوبة	%100
03	البنود المتفق عليها: 08، 09، 10، 12، 13، 15، 17، 19، 20، 25، 26، 27، 30، 31، 33، 35، 36، 39، 42، 44، 48، 50.	%100

كل المحكمين وافقوا على أبعاد المقياس.

كل المحكمين اتفقوا على بدائل المقياس.

بناء على النتائج المذكورة في الجدول رقم (14) فقد تم اعتماد البنود التي بلغ الاتفاق حولها نسبة 100% وهي البنود: (08، 09، 10، 12، 13، 15، 17، 19، 20، 25، 26، 27، 30، 31، 33، 35، 36، 39، 42، 44، 48، 50).

في حين أخذت بعين الاعتبار التعديلات التي اقترحها المحكمون حول بعض البنود التي لم يتم الاتفاق حولها وهي البنود: (01، 02، 03،04، 05، 06، 07، 11، 14، 16، 18، 21، 22، 23، 24،28، 29، 32، 34، 37، 38، 40، 41، 43، 45، 46، 47، 49).

جدول (15) التعديلات في بنود مقياس الضبط الذاتي.

رقم البند	الصيغة الأصلية	التعديل
01	يحب أن يسمع النصائح	يستجيب للتوجيهات
02	شديد الملاحظة لتصرفات الآخرين	يلاحظ بدقة تصرفات الآخرين
03	يستطيع وصف ما يحدث له بدقة	يصف ما يحدث له بدقة
04	يجد صعوبة في تقليد الآخرين	يحذف
05	ضعيف الذاكرة	يحذف
06	ضعيف التركيز	يحذف
07	حَذِر عند الغضب	يتصرف بحذر عند الغضب
11	يحرص على إرضاء الآخرين	يحرص على إسعاد الآخرين
14	يستطيع أن يسعد الآخرين	يحذف
16	يحرص على تحقيق أهدافه	يحرص على تحقيق ما يريد
18	مظهره لائق	يظهر بمظهر لائق
21	يتسرع في اتخاذ القرارات	يحذف
22	يكرر السلوك الخاطئ ولا يهتم	يكرر السلوك الخاطئ ولا يهتم بذلك
23	يستطيع مجاملة الآخرين	يحذف
24	ردود أفعاله سريعة	يحذف
28	إذا طلب منه عمل يصر على معرفة السبب	يحذف
29	يجادل زملاءه بقوة	يجادل زملاءه بإصرار
32	يطرح الأسئلة بكثرة	يحذف

34	يستمتع بالحديث مع معارف جدد	يظهر استمتاعه بالحديث مع الضيوف
37	إذا شوش زميله بجانبه يطلب من السكوت	يظهر انزعاجه من تشويش زملائه
38	يغضب من الذي يتجاوزه في الطابور	يبدي غضبه ممن يتجاوزونه في الطابور
40	يبين أن لديه القدرة والكفاءة	يظهر قدراته وكفاءاته أمام الآخرين
41	متفوق في دراسته	يهمل دروسه (أصبح بندا سالبا)
43	هو شخص مرح	يظهر عليه المرح
45	واثق من نفسه	يظهر الثقة في النفس
46	يسبب المتاعب للمدرسة والأسرة	يحذف
47	إذا مدحه أحد لا يعرف ما يقول	يحذف
49	يصرح أن زملاءه أكثر عدوانية منه	يظهر عليه الخجل إذا مدحه أحد

-إضافة بند سالب (ينسى التوجيهات المقدمة له) رقم 04.

-البنود السالبة توزع بين البنود ولا تبقى مجتمعة في الأخير، وتصبح أرقامها: 04، 09، 19، 22، 26، 35.

وقد تم العمل بتوجيهات الأساتذة المحكمين، وأصبح المقياس يتألف من 40 بندا ومن بعدين وهما بُعد المراقبة الذاتية (19بندا)، وبُعد توكيد الذات (21بندا). الملحق رقم (10).

أ-3-صدق الاتساق الداخلي:

وتم حساب الارتباط بين أبعاد الأداة ودرجتها الكلية كما يبينه الجدول رقم(16).

جدول رقم(16) صدق الاتساق الداخلي لمقياس الضبط الذاتي

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد1: المراقبة الذاتية	0.895**	0.00
البعد2: توكيد الذات	0.933**	0.00

يتبين من الجدول رقم(16) أن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والبعد1 هي (0.895) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وكذلك قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والبعد2 هي (0.933) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة (0.01).

البعد1: المراقبة الذاتية.

جدول رقم(17) صدق الاتساق الداخلي للبعد 1 المراقبة الذاتية.

البنود	الدرجة الكلية	SIG
1	0.719**	0.00
2	0.588**	0.00
3	0.654**	0.00
4	0.512**	0.00
5	0.229**	0.00
6	0.670**	0.00
7	0.409**	0.00
8	0.458**	0.00
9	0.547**	0.00
10	0.199**	0.002
11	0.729**	0.00
12	0.649**	0.00
13	0.239**	0.00
14	0.766**	0.00
15	0.385**	0.00
16	0.569**	0.00
17	0.698**	0.00
18	0.647**	0.00
19	0.318**	0.00

يتبين من الجدول رقم(17) أن قيمة معامل الارتباط للبند رقم 05 هي (0.229) وهي غير دالة وكذاك معامل الارتباط للبند رقم 10 هي (0.199) وهي كذلك غير دالة، وقيمة معامل الارتباط للبند رقم 13 هي (0.239) وهي غير دالة، مما يستدعي حذف هذه البنود، أما بقية البنود فمعاملات ارتباطها تراوحت بين (0.766) كأعلى ارتباط في البند رقم 14، وَ (0.318) كأدنى ارتباط في البند رقم 19، وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

البعد2: توكيد الذات

جدول رقم(18) صدق الاتساق الداخلي للبعد 2 توكيد الذات

البنود	الدرجة الكلية	SIG
20	0.659**	0.00
21	0.632**	0.00
22	0.025	0.696
23	0.460**	0.00
24	0.651**	0.00
25	0.787**	0.00
26	0.429**	0.00
27	0.660**	0.00
28	0.697**	0.00
29	0.809**	0.00
30	0.732**	0.00
31	0.602**	0.00
32	0.263**	0.00
33	0.630**	0.00
34	0.661**	0.00
35	0.123	0.54
36	0.729**	0.00
37	0.494**	0.00
38	0.613**	0.00
39	0.761**	0.00
40	0.778**	0.00

يتبين من الجدول رقم(18) أن قيمة معامل الارتباط للبند رقم 22 هي (0.025) وهي غير دالة، وقيمة معامل الارتباط للبند رقم 35 هي (0.123)، وهي غير دالة، فتم حذف البندين. أما بقية البنود فمعاملات ارتباطها تراوحت بين (0.809) كأعلى ارتباط في البند رقم 29، وَ (0.263) كأدنى ارتباط في البند رقم 32، وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

تم حذف البنود: 05، 10، 13، 22، 35، فأصبح عدد البنود 35 بندا.

ومما سبق تأكد لنا صدق الأداة المتمثلة في مقياس الضبط الذاتي لتلاميذ الابتدائي والمكونة من بعدين وَ35 بندا.

ب-الثبات:

-حساب معامل الثبات ألفاكرونباخ:

قمنا بالتحقق من ثبات مقياس الضبط الذاتي لتلاميذ الابتدائي بحساب معامل ألفاكرونباخ وكانت النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (19) معامل ثبات مقياس الضبط الذاتي ككل والبعدين

البعد	عدد البنود	ألفاكرونباخ
المراقبة الذاتية	15	0.910
توكيد الذات	18	0.934
الأداة ككل	33	0.954

تم حذف البندين 19، 32 لتحسين قيمة ألفاكرونباخ كما هو مبين في الملاحق

يتضح من الجدول رقم(18) أن قيمة معامل ألفاكرونباخ بالنسبة للأداة ككل قدرت هي (0.954)، كما أن قيمة معامل ألفاكرونباخ لبعد المراقبة الذاتية هي (0.910)، وقيمة معامل ألفاكرونباخ لبعد توكيد الذات هي (0.934)، وهي قيم تؤكد ثبات مقياس الضبط الذاتي لتلاميذ الابتدائي.

كما قمنا بحساب تأثير كل بند على ثبات الأداة ككل، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول رقم(20).

جدول رقم(20) تأثير البند على ثبات مقياس الضبط الذاتي

البند	ألفاكرونباخ بعد عزل البند
01	0.952
02	0.953
03	0.952
04	0.953

06	0.952
07	0.954
08	0.954
09	0.953
11	0.951
12	0.952
14	0.951
15	0.954
16	0.953
17	0.952
18	0.952
20	0.952
21	0.952
23	0.954
24	0.952
25	0.951
26	0.954
27	0.952
28	0.952
29	0.951
30	0.952
31	0.953
33	0.952
34	0.952
36	0.951
37	0.953
38	0.953
39	0.951

40	0.951

يبين الجدول رقم(20) أنه لا يوجد بند له تأثير سلبي على قيمة معامل ألفاكرونباخ.

وبالتالي تأكدنا من ثبات الأداة المتمثلة في مقياس الضبط الذاتي لتلاميذ الابتدائي.

بعد المعالجة الخاصة بالصدق والثبات لمقياس الضبط الذاتي لتلاميذ الابتدائي، أصبح يتكون من 33 بندا، ومن بعدين بُعد المراقبة الذاتية (15بندا)، وبعد توكيد الذات (18بندا)، (الملحق رقم 04).

-طريقة تصحيح المقياس:

المقياس يتدرج بين (دائما)، و(غالبا)، و(أحيانا)، و(نادرا)، و(أبدا)، تناسبها خمس درجات: 4، 3، 2، 1، 0، على الترتيب، وذلك عندما يكون الاتجاه إيجابيا، بينما تكون التقديرات في الاتجاه العكسي: 0، 1، 2، 3، 4، عندما يكون الاتجاه سلبيا.

عدد البنود في المقياس هو 33 بندا.

المتوسط الافتراضي = (الدرجة الوسطى) × (عدد البنود) = (2) × (33) = 66

فحصول الفرد على 66 درجة فأكثر من المجموع الكلي للمقياس يعبر عن درجة الضبط الذاتي المرتفعة.

5-الدراسة الاستطلاعية:

5-1-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

الهدف من إجراء هذه الدراسة الاستطلاعية هو التمكن من التعرف على صدق وثبات مقياس الاضطرابات السلوكية، ومقياس الضبط الذاتي.

5-2-مجتمع الدراسة الاستطلاعية:

يتكون مجتمع الدراسة الاستطلاعية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي لبلدية ورقلة، يبلغ عددهم الكلي (4754) تلميذا وتلميذة، المتمدرسين في السنة الدراسية 2021/2020.

5-3-وصف مجتمع الدراسة من حيث الجنس:

جدول (21) عدد تلاميذ المجتمع الأصلي موزعين حسب الجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
عدد الأفراد	2414	2340	4754
النسبة المئوية	%51	%49	%100

5-3-1-وصف مجتمع الدراسة من حيث السن:

جدول (22) عدد تلاميذ المجتمع الأصلي موزعين حسب السن.

السن	من 08 إلى 09 سنوات	من 10 سنوات فأكبر	المجموع
عدد الأفراد	3923	831	4754
النسبة المئوية	%83	%17	%100

5-3-2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

بعد الحصول على موافقة على إجراء الدراسة الميدانية من مديرية التربية لولاية ورقلة (الملحق رقم 01)، تم أخذ (10) مدارس ابتدائية بطريقة عشوائية بسيطة من بين 68 مدرسة تعمل فعليا في الموسم الدراسي 2020/ 2021، وكان عدد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بهذه المدارس هو (610) تلميذ وتلميذة، واختارنا منهم عينة الدراسة بنسبة 40%، والتي تتكون من 244 تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، بحيث توفرت فيها خصائص المجتمع الأصلي، وتم توزيعها كما هو موضح في الجدول التالي:

أ/ –من حيث الجنس:

جدول (23) خصائص العينة من حيث الجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
عدد الأفراد	124	120	244
النسبة المئوية	%51	%49	%100

ب/ –من حيث السن:

جدول (24) خصائص العينة من حيث السن

السن	من 08 إلى 09 سنوات	من 10 سنوات فأكبر	المجموع
عدد الأفراد	203	41	244
النسبة المئوية	%83	%17	%100

وقد استعننا بمجموعة من أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق المقياس على تلاميذهم.

جدول (25) توزيع أفراد العينة حسب المدارس

رقم	المدرسة	عدد تلاميذ س4ابتدائي	عدد أفراد العينة
1	عانو محمد	65	26
2	بابي الشاذلي	64	26
3	العمودي محمد الأمين	53	21
4	رابعة العدوية	71	28
5	خليل عبد القادر الغربية	68	27
6	سماحي علي	37	15
7	عباز أحمد	52	21
8	سيد روحو نصر الدين	67	27

9	حاثية سرحان	55	22
10	حماني حمني	78	31
المجموع		**610**	**244**

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الدراسة على الأساليب الإحصائية الآتية:

-المتوسط الحسابي.

-الانحراف المعياري.

- معامل الارتباط "بيرسون" لحساب صدق المقياسين.

-اختبار "ألفاكرونباخ" لحساب ثبات المقياسين.

-اختبار "شابيرو-ويلك" وَاختبار "كلموغروف-سميرنوف" للتحقق من اعتدالية البيانات.

-اختبار "لوفين" للتحقق من التجانس.

-مربع إيتا لحساب حجم الأثر.

- اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين.

- تحليل التباين الثنائي.

- وتمت المعالجة الإحصائية بنظام (spss) النسخة 25.

خلاصة الفصل:

عرضنا في هذا الفصل كل ما يتعلق بإجراءات الدراسة، بداية من المنهج، والتصميم التجريبي المناسب، ثم العينة واختيارها، وأدوات الدراسة وما تعلق بها من تصميم، وتحكيم، وخصائص سيكومترية، وعرض تفاصيل البرنامج الإرشادي، وما تعلق به من تصميم، وتحكيم، وحاجات إرشادية وجلسات، بما يبين جاهزيته للتطبيق على عينة الدراسة، وذكرنا في الأخير الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصـــل الخامس

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

-تمهيد

1-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى

2-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية

3-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

4-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة

5-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة

6-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة

-الاستنتاج العام.

-اقتراحات.

-تمهيد:

بعد تفريغ البيانات المتحصل عليها، سنعمل في هذا الفصل على عرض نتائج الدراسة الميدانية، من خلال عرض إجراءات اختبار فرضيات الدراسة، والنتائج التي توصلنا إليها، وقد اعتمدنا في عملية التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة spss v25.

1-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الضبط الذاتي.

وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، كما تم حساب حجم الأثر مربع إيتا باستخدام المعادلة التالية:

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

قدم (Cohen, 1988) محكات ومعايير لحجم الأثر وهي:

- حجم أثر ضئيل جدا عندما يكون: حجم الأثر < 0.20.
- حجم أثر صغير عندما يكون: 0.20 ≤ حجم الأثر < 0.50.
- حجم أثر متوسط عندما يكون: 0.50 ≤ حجم الأثر < 0.80.
- حجم أثر كبير عندما يكون: 0.80 ≤ حجم الأثر < 1.10.
- حجم أثر كبير جدا عندما يكون: 1.10 ≤ حجم الأثر < 1.50.
- حجم أثر ضخم عندما يكون: 1.50 ≤ حجم الأثر (بدوي، 2018، ص. 449).

وللتحقق من اعتدالية البيانات استخدمنا اختبار "شابيرو-ويلك" وَ"كلموغروف-سميرنوف".

الجدول (26) اعتدالية البيانات (الضبط الذاتي)

الضبط الذاتي	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig	Statistic	df	Sig
المجموعة التجريبية	0.151	10	0.200	0.902	10	0.231
المجموعة الضابطة	0.234	10	0.127	0.861	10	0.078

يبين الجدول رقم (26) أن قيمة اختبار "شابيرو–ويلك" في المجموعتين على التوالي تساوي (0.902، 0.861) وقيمة sig في المجموعتين على التوالي تساوي (0.231، 0.078) وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

وكذلك قيمة اختبار "كولموكوروف–سميرنوف" تساوي في المجموعتين (0.151، 0.234) وقيمة sig في المجموعتين على التوالي تساوي (0.200، 0.127)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

ومنه فإن توزيع البيانات اعتدالي.

وللتحقق من تجانس المجموعتين تم استخدام اختبار "لوفين".

الجدول (27) تجانس المجموعتين (الضبط الذاتي)

	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig
الضبط الذاتي	2.667	.120

يبين الجدول رقم (27) أن قيمة اختبار لوفين f تساوي 2.667 وهي غير دالة لأن مستوى الدلالة sig تساوي 0.120 وهي أكبر من 0.05 ومنه فإن المجموعتين متجانستان.

جدول (28) الفروق في متوسط درجات الضبط الذاتي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المجموعة التجريبية	10	70.60	2.503	11.60	18	0.000	0.01	0.882
المجموعة الضابطة	10	47.50	5.778					

يتضح من الجدول رقم (28) أن عدد أفراد المجموعة التجريبية هو (10) فردا، وعدد أفراد المجموعة الضابطة هو (10) فردا، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على سلم الضبط الذاتي في قياس البعدي يقدر بـ: 70.60 بانحراف معياري قدرة:2.503 وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على نفس السلم الذي قدر بـ: 47.50 بانحراف معياري قدره: 5.778،

ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطين حقيقي أم يعود للصدفة، تم حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باعتماد اختبار "ت"، وقد بلغت قيمة "ت" بين هذين المتوسطين (11.60)، وقدرت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من (0.05)، بل أصغر من (0.01)، وعليه فإن اختبار "ت" دال عند (0.01)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في الضبط الذاتي لصالح المجموعة التجريبية.

بالإضافة إلى قيمة حجم الأثر التي بلغت (0.882) وهذا يعني أن التأثير العملي للبرنامج الإرشادي بلغ نسبة 88.2% وهو حجم تأثير كبير، وعليه يمكننا أن نقول أن دلالة الفروق الإحصائية والعملية لصالح المجموعة التجريبية تدل على أن تطبيق البرنامج الإرشادي يرفع من درجة الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد الحميد (2019) والتي وكان من نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس وجهة الضبط لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة العرفج (2000)، حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج على الضبط الذاتي لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة معالي (2015) التي أظهرت نتائجها أن أفراد المجموعة التجريبية تحسنت بشكل دال إحصائيا مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة في تحسين الضبط الذاتي. ودراسة فشس (Fuchs، 2007) حيث أظهر أفراد المجموعة التجريبية تحسنا في استخدام مهارة ضبط الذات. ودراسة أيلاس (2017) التي توصلت إلى وجود فعالية للبرنامج العلاجي لتغيير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي. ودراسة (Oliver، 2015) التي أسفرت نتائجها عن فعالية استخدام المعلم للمراقبة الذاتية وضبط الذات في ممارسة الإدارة الصفية بشكل جيد. ودراسة جرينبرج (Greenberg،2001) التي أظهرت نتائجها في القياس البعدي انخفاضا ملحوظا لدى أفراد المجموعة التجريبية في السلوك العدواني، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة دبيس والسماد وني (1998) التي كان من نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد. ودراسة دوجلاس وآخرون (2003) التي كان من نتائجها فعالية التدريب المعرفي، حيث استطاع أفراد العينة تعلم الأسس العامة بدلا من الاستجابات المحددة الخاصة بالنشاط، كما حدث تحسن جوهري بعد انتهاء التدريب مباشرة، ودراسة العكايشي (2019) التي أظهرت نتائجها أن موقع الضبط لدى أفراد العينة هو داخلي بشكل عام.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة ريجاني(2000) التي كان من نتائجها أن الذين يعيشون في بيئة سكنية غير صحية يعانون من وجهة الضبط الخارجية كأحد أبعاد العجز المكتسب، ودراسة "وودو وأرنيكل" (1993) التي أجريت على (1000) حدثا، وكان من نتائجها وجود ضبط الذات المنخفض، ودراسة البداينة (2010) التي أظهرت نتائجها وجود أثر دال لكل من ضبط الذات المنخفض في سلوك المخالفة، والسلوك الذي سبق المخالفة، والمنطقة، والعمل، والنوع، ودراسة مصطفى (2013) التي كان من نتائجها أن مستوى ضبط الذات لدى عينة البحث ضعيف، ودراسة حنون ومكفس (2021) التي كان من نتائجها أن مستوى الضبط الذاتي لدى العينة متوسط، ودراسة البداينة والتوايهة والعوران (2011) التي كان من نتائجها أن مستوى ضبط الذات عند التلاميذ منخفض.

ويمكننا أن نعزو نتائج هذه الدراسة إلى الأسباب التالية:

-اختيار عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، المضطربين سلوكيا، وهي عينة بحاجة ماسة للإرشاد، وهذا ما ساعد على استجابة العينة للبرنامج الإرشادي.

-لقد ساعدت النمذجة ولعب الدور والتعزيز على بناء علاقة إرشادية إيجابية بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية من جهة، وبين أفراد المجموعة من جهة أخرى، وهذا مما ساعد على نجاح البرنامج الإرشادي.

-تم استخلاص موضوعات وتقنيات البرنامج الإرشادي لتخدم أهدافه، وهي متوافقة مع طبيعة الحاجات الإرشادية وخصائص التلاميذ أفراد العينة ذوي الضبط الذاتي المنخفض وفقًا للمقياس الذي تم إعداده لتحقيق هذا الغرض.

-كانت الفنيات والأساليب الإرشادية التي تم استخدامها في جلسات البرنامج الإرشادي مناسبة للرفع من درجة الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي.

-فاعلية نظرية التعلم الاجتماعي التي تبنيناها في البحث، حيث أثبتت النتائج أن للفنيات الإرشادية المستخدمة أثر كبير في تغيير السلوكيات غير المرغوبة واكتساب سلوكيات مرغوبة.

-احتفاظ أفراد المجموعة الضابطة بدرجات منخفضة في الضبط الذاتي ناتج عن فقدان أسباب التغيير وعدم التعرض للبرنامج الإرشادي.

2-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المراقبة الذاتية.

وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، كما تم حساب حجم الأثر مربع إيتا.

وللتحقق من اعتدالية البيانات استخدمنا اختبار شابيرو-ويلك

الجدول (29) اعتدالية البيانات (المراقبة الذاتية)

المراقبة الذاتية	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig	Statistic	df	Sig
المجموعة التجريبية	0.206	10	0.200*	0.916	10	0.325
المجموعة الضابطة	0.256	10	0.063	0.795	10	0.053

يبين الجدول رقم (29) أن قيمة اختبار "شابيرو-ويلك" في المجموعتين على التوالي تساوي (0.916، 0.795) وقيمة sig في المجموعتين على التوالي تساوي (0.325، 0.053) وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

وكذلك قيمة اختبار "كولموكوروف-سميرنوف" تساوي في المجموعتين (0.206، 0.256) وقيمة sig في المجموعتين على التوالي تساوي (*0.200، 0.063)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

ومنه فإن توزيع البيانات اعتدالي.

وللتحقق من تجانس المجموعتين تم استخدام اختبار "لوفين".

الجدول (30) تجانس المجموعتين (المراقبة الذاتية)

	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig
المراقبة الذاتية	0.712	0.410

يبين الجدول رقم (30) أن قيمة اختبار لوفين f تساوي 0.712 وهي غير دالة لأن مستوى الدلالة sig تساوي 0.410 وهي أكبر من 0.05 ومنه فإن المجموعتين متجانستان.

الجدول (31) الفروق في متوسط درجات المراقبة الذاتية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المجموعة التجريبية	10	32.90	1.663	11.497	18	0.000	0.01	0.880
المجموعة الضابطة	10	22.00	2.494					

يتضح من الجدول رقم (31) أن عدد أفراد المجموعة التجريبية هو (10) فردا، وعدد أفراد المجموعة الضابطة هو (10) فردا، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على سلم المراقبة الذاتية في قياس البعدي يقدر بـ: 32.90 بانحراف معياري قدرة: 1.663 وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على نفس السلم الذي قدر بـ: 22.00 بانحراف معياري قدره: 2.494، ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطين حقيقي أم يعود للصدفة، تم حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باعتماد اختبار "ت"، وقد بلغت قيمة "ت" بين هذين المتوسطين (11.497)، وقدرت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من (0.05)، بل أصغر من (0.01)، وعليه فإن اختبار "ت" دال عند (0.01)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في المراقبة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

بالإضافة إلى قيمة حجم الأثر التي بلغت (0.880) وهذا يعني أن التأثير العملي للبرنامج الإرشادي بلغ نسبة 88% وهو حجم تأثير كبير، وعليه يمكننا أن نقول أن دلالة الفروق الإحصائية والعملية لصالح المجموعة التجريبية تدل على أن تطبيق البرنامج الإرشادي يرفع من درجة المراقبة الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Oliver, 2015) التي أسفرت نتائجها عن فعالية استخدام المعلم للمراقبة الذاتية وضبط الذات في ممارسة الإدارة الصفية بشكل جيد، ودراسة قزاقزة (2005) التي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج التدريبي على المراقبة الذاتية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المبني على المراقبة الذاتية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة دراسة عداي (2019) التي أظهرت نتائجها عدم تحقق المراقبة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة.

ويمكننا أن نعزو نتائج هذه الدراسة إلى الأسباب التالية:

-اختيار عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، المضطربين سلوكيا، وهي عينة بحاجة ماسة للإرشاد، وهذا ما ساعد على استجابة العينة للبرنامج الإرشادي.

-لقد ساعدت النمذجة ولعب الدور والتعزيز على بناء علاقة إرشادية إيجابية بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية من جهة، وبين أفراد المجموعة من جهة أخرى، وهذا مما ساعد على نجاح البرنامج الإرشادي.

-تم استخلاص موضوعات وتقنيات البرنامج الإرشادي لتخدم أهدافه، وهي متوافقة مع طبيعة الحاجات الإرشادية وخصائص التلاميذ أفراد العينة ذوي الضبط الذاتي المنخفض وفقًا للمقياس الذي تم إعداده لتحقيق هذا الغرض.

-كانت الفنيات والأساليب الإرشادية التي تم استخدامها في جلسات البرنامج الإرشادي مناسبة للرفع من درجة المراقبة الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي.

-فاعلية نظرية التعلم الاجتماعي التي تبنيناها في البحث، حيث أثبتت النتائج أن للفنيات الإرشادية المستخدمة أثر كبير في تغيير السلوكيات غير المرغوبة واكتساب سلوكيات مرغوبة.

-احتفاظ أفراد المجموعة الضابطة بدرجات منخفضة في المراقبة الذاتية ناتج عن فقدان أسباب التغيير وعدم التعرض للبرنامج الإرشادي.

3-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في توكيد الذات.

وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين، كما تم حساب حجم الأثر مربع إيتا.

وللتحقق من اعتدالية البيانات استخدمنا اختبار شابيرو-ويلك

الجدول (32) اعتدالية البيانات (توكيد الذات)

توكيد الذات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig	Statistic	df	Sig
المجموعة التجريبية	0.200	10	0.200*	0.932	10	0.466
المجموعة الضابطة	0.265	10	0.063	0.904	10	0.244

يبين الجدول رقم (32) أن قيمة اختبار "شابيرو-ويلك" في المجموعتين على التوالي تساوي (0.932، 0.904) وقيمة sig في المجموعتين على التوالي تساوي (0.466، 0.244) وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

وكذلك قيمة اختبار "كولموكوروف-سميرنوف" تساوي في المجموعتين (0.200، 0.265) وقيمة sig في المجموعتين على التوالي تساوي (*0.200، 0.063)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

ومنه فإن توزيع البيانات اعتدالي.

وللتحقق من تجانس المجموعتين تم استخدام اختبار "لوفين".

الجدول (33) تجانس المجموعتين (توكيد الذات)

	Levene's Test for Equality of Variances	
	F	Sig
توكيد الذات	5.053	0.037

يبين الجدول رقم (33) أن قيمة اختبار لوفين f تساوي 5.053 وهي دالة لأن مستوى الدلالة sig تساوي 0.037 وهي أصغر من 0.05 ومنه فإن المجموعتين غير متجانستين وبالتالي سنأخذ قيمة اختبار "ت" السفلى.

الجدول (34) الفروق في متوسط درجات توكيد الذات بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
المجموعة التجريبية	10	37.70	1.337	10.128	11.482	0.000	0.01	0.851
المجموعة الضابطة	10	25.50	3.567					

يتضح من الجدول رقم (34) أن عدد أفراد المجموعة التجريبية هو (10) فردا، وعدد أفراد المجموعة الضابطة هو (10) فردا، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على سلم توكيد الذات في قياس البعدي يقدر بـ: 37.70 بانحراف معياري قدرة: 1.337 وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على نفس السلم الذي قدر بـ: 25.50 بانحراف معياري قدره: 3.567، ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطين حقيقي أم يعود للصدفة، تم حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باعتماد اختبار "ت"، وقد بلغت قيمة "ت" بين هذين المتوسطين (10.128)، وقدرت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من (0.05)، بل أصغر من (0.01)، وعليه فإن اختبار "ت" دال عند (0.01)، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في توكيد الذات لصالح المجموعة التجريبية.

بالإضافة إلى قيمة حجم الأثر التي بلغت (0.851) وهذا يعني أن التأثير العملي للبرنامج الإرشادي بلغ نسبة 85.1% وهو حجم تأثير كبير، وعليه يمكننا أن نقول أن دلالة الفروق الإحصائية والعملية لصالح المجموعة التجريبية تدل على أن تطبيق البرنامج الإرشادي يرفع من درجة توكيد الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مقداد (2015) التي كان من نتائجها وجود تحسن في مستوى السلوك التوكيدي للتلميذات بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة كوكس (1996) التي كان من نتائجها تحسن في مستوى توكيد الذات لدى الأطفال المشاركين في البرنامج. ودراسة "زابل وكاراكوردوبل" (Zabal & Garaigordobil، 1999) التي أشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج المستخدم في تحسين توكيد الذات لدى التلاميذ. ودراسة سيرت (Sert، 2003) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات توكيد الذات لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة طشطوش (2002) التي أظهرت نتائجها

وجود أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي في زيادة مستوى السلوك التوكيدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ودراسة حسين (2016) والتي كان من نتائجها أن أفراد العينة يتمتعون بدرجة عالية من توكيد الذات.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشمراني (2019) التي كان من نتائجها أن مستوى توكيد الذات لدى أفراد العينة متوسط.

ويمكننا أن نعزو نتائج هذه الدراسة إلى الأسباب التالية:

-اختيار عينة الدراسة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، المضطربين سلوكيا، وهي عينة بحاجة ماسة للإرشاد، وهذا ما ساعد على استجابة العينة للبرنامج الإرشادي.

-لقد ساعدت النمذجة ولعب الدور والتعزيز على بناء علاقة إرشادية إيجابية بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية من جهة، وبين أفراد المجموعة من جهة أخرى، وهذا مما ساعد على نجاح البرنامج الإرشادي.

-تم استخلاص موضوعات وتقنيات البرنامج الإرشادي لتخدم أهدافه، وهي متوافقة مع طبيعة الحاجات الإرشادية وخصائص التلاميذ أفراد العينة ذوي توكيد الذات المنخفض وفقًا للمقياس الذي تم إعداده لتحقيق هذا الغرض.

-كانت الفنيات والأساليب الإرشادية التي تم استخدامها في جلسات البرنامج الإرشادي مناسبة للرفع من درجة توكيد الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي.

-فاعلية نظرية التعلم الاجتماعي التي تبنيناها في البحث، حيث أثبتت النتائج أن للفنيات الإرشادية المستخدمة أثر كبير في تغيير السلوكيات غير المرغوبة واكتساب سلوكيات مرغوبة.

-احتفاظ أفراد المجموعة الضابطة بدرجات منخفضة في توكيد الذات ناتج عن فقدان أسباب التغيير وعدم التعرض للبرنامج الإرشادي.

4-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: لا يؤثر تفاعل البرنامج والجنس تأثيرا دالا إحصائيا على الضبط الذاتي.

وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الثنائي، كما تم حساب حجم الأثر مربع إيتا.

وللتحقق من اعتدالية البيانات استخدمنا اختبار "شابيرو–ويلك" واختبار "كولموكوروف–سميرنوف"

الجدول (35) اعتدالية البيانات (الضبط الذاتي)

الضبط الذاتي		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig	Statistic	df	Sig
البرنامج	المجموعة التجريبية	0.151	10	0.200*	0.902	10	0.231
	المجموعة الضابطة	0.234	10	0.127	0.861	10	0.078
الجنس	ذكر	0.254	10	0.066	0.846	10	0.052
	أنثى	0.256	10	0.061	0.849	10	0.056

يبين الجدول رقم (35) أن قيمة اختبار "شابيرو–ويلك" لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (0.902، 0.861)، وقيمة sig لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (0.231، 0.078)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

وكذلك قيمة اختبار "كولموكوروف–سميرنوف" لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (0.151، 0.234)، وقيمة sig لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (*0.200، 0.127)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

كما يبين أن قيمة اختبار "شابيرو–ويلك" للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.846، 0.849)، وقيمة sig للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.052، 0.056)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

وكذلك قيمة اختبار "كولموكوروف–سميرنوف" للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.254، 0.256)، وقيمة sig للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.066، 0.061)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

ومنه فإن توزيع البيانات اعتدالي.

وللتحقق من تجانس المجموعتين تم استخدام اختبار "لوفين".

الجدول (36) تجانس المجموعتين (الضبط الذاتي)

الضبط	Levene Statistic	df1	df2	Sig
الذاتي	1.247	3	16	0.326

يبين الجدول رقم (36) أن قيمة اختبار لوفين f تساوي 1.247 وهي غير دالة لأن مستوى الدلالة sig يساوي 0.326 وهو أكبر من 0.05 ومنه فإن المجموعتين متجانستان.

الجدول (37) الإحصاءات الوصفية المتعلقة بالفرضية الرابعة.

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البرنامج	تجريبية	10	70.60	2.503
	ضابطة	10	47.50	5.778
الجنس	ذكر	10	59.50	12.358
	أنثى	10	58.60	13.525

-يتضح من الجدول رقم (37) أن عدد أفراد المجموعة التجريبية (10) وعدد أفراد المجموعة الضابطة (10)، وأن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية المقدر بـ: 70.60 بانحراف معياري قدره 2.503، أكبر من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة المقدر بـ: 47.50 وانحراف معياري قدره 5.778

-وأن عدد الذكور (10) وعدد الإناث (10) وأن المتوسط الحسابي للذكور يقدر بـ: 59.50 والانحراف المعياري يقدر بـ: 12.358، أكبر من المتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ: 58.60 وانحراف معياري قدره 13.525.

ولمعرفة دلائل هذه النتائج وكذا التفاعل بين متغيري الجنس والبرنامج استخدمنا تحليل التباين الثنائي وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي.

الجدول (38) تفاعل البرنامج والجنس على الضبط الذاتي

الضبط الذاتي	F	Df	Sig	مستوى الدلالة	مربع إيتا حجم الأثر
البرنامج	126.149	1	0.00	0.01	0.887
الجنس	0.191	1	0.668	0.05	0.012
البرنامج*الجنس	0.683	1	0.421	0.05	0.041

يتضح من الجدول رقم (38) أنه:

–في حالة متغير البرنامج قيمة F تساوي 126.149 وهي دالة إحصائيا لأن قيمة sig تساوي 0.000 وهي أصغر من 0.05، بل أصغر من 0.01، ومنه فإنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في الضبط الذاتي لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي في تنمية الضبط الذاتي لدى المجموعة التجريبية.

– في حالة متغير الجنس قيمة F تساوي 0.191 وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة sig تساوي 0.668 وهي أكبر من 0.05، ومنه فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الضبط الذاتي بين الذكور والإناث.

–في حالة التفاعل بين البرنامج والجنس قيمة F تساوي 0.683 وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة sig تساوي 0.421 وهي أكبر من 0.05، ومنه فإنه لا يوجد تفاعل بين متغيري البرنامج والجنس في الضبط الذاتي، أي أن التغيير الحاصل في المتغير التابع لدى عينة الدراسة يرجع فعلا للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي وليس لتأثير تفاعل البرنامج والجنس.

بالإضاف إلى قيمة حجم الأثر التي بلغت (0.887) بالنسبة لمتغير البرنامج الإرشادي وهو حجم أثر كبير، وعليه يمكننا أن نقول إن دلالة الفروق الإحصائية والعملية لصالح المجموعة التجريبية تدل على أن تطبيق البرنامج الإرشادي يرفع من درجة الضبط الذاتي لدى أفراد العينة.

وقيمة حجم الأثر التي بلغت (0.012) بالنسبة لمتغير الجنس وهو حجم أثر ضئيل جدا، وعليه يمكننا أن نقول إن دلالة الفروق الإحصائية والعملية لصالح الذكور تدل على أن تطبيق البرنامج الإرشادي يرفع من درجة الضبط الذاتي لدى أفراد العينة، وليس عامل الجنس.

وقيمة حجم الأثر التي بلغت (0.041) بالنسبة للتفاعل بين البرنامج والجنس وهو حجم أثر ضئيل جدا، أي أن التغيير الحاصل في المتغير التابع لدى عينة الدراسة يرجع فعلا للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي وليس لتأثير تفاعل البرنامج والجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دراسة مسعود (2011) التي كان من نتائجها عدم وجود فروق في مركز الضبط (داخلي – خارجي) لدى التلاميذ بين الذكور والإناث، ودراسة بن كرو (2015) التي أثبتت نتائجها عدم وجود اختلافات تعزى للجنس في العلاقة بين متغيرات الدراسة، ودراسة العكايشي (2019) التي أظهرت نتائجها أنه لا يوجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الضبط الذاتي، ودراسة حنون ومكفس (2021) التي كان من نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في الضبط الذاتي لدى العينة ترجع لمتغير الجنس، ودراسة البداينة والتوايهة والعوران (2011) التي كان من نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضبط الذات تعزى للجنس. ودراسة قزاقزة (2005) التي أظهرت نتائجها أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى العينة تعزى لمتغير الجنس، كما أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى العينة تعزى للتفاعل بين المتغيرات. دراسة دروزة (2007) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مركز الضبط تعزى للجنس. ودراسة بني خالد (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي حسب الجنس، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي، أو الجنس، أو المستوى الدراسي. ودراسة الأحمد (1999) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بنوع الضبط الموجود لديهم. ودراسة التوايهة (2008) التي بينت نتائجها أنه لا توجد فروق دالة احصائيا على الضبط الذاتي المنخفض تبعا للنوع الاجتماعي. ودراسة ليفين (Levin، 1992) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين مركز الضبط وجنس الطالب.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة قلجة (2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط الخارجية مرتبطة بنوع الطفل، لصالح الذكور، دراسة اشراف وشاهين وإمام (2016) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في ضبط الذات باختلاف الجنس لصالح الذكور. ودراسة المساعيد (2013) التي أشارت نتائجها إلى وجود تفاعل بين التخصص الدراسي للطلبة ومركز الضبط لديهم في استخدام الأساليب الإيجابية والسلبية، كما أظهرت النتائج وجود تفاعل بين المستوى الدراسي والتخصص الدراسي ومركز الضبط في استخدام الأساليب الإيجابية، كما أن أظهرت وجود تفاعل بين المستوى الدراسي والنوع الاجتماعي ومركز الضبط في استخدام الطلبة للأساليب الإيجابية. ودراسة يعقوب ومقابلة (1994) التي أشارت نتائجها إلى أن الإناث يملن إلى مركز الضبط الخارجي أكثر من الذكور. ودراسة حماد (2017) التي كان من نتائجها وجود اختلاف دال احصائيا في قوة العلاقة الارتباطية تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور. ودراسة عبد الحميد (2008) التي أظهرت نتائجها أن الأطفال لديهم وجهة الضبط خارجية بشكل دال إحصائيا وخاصة الأطفال الإناث.

ويمكننا أن نعزو هذه النتائج إلى الأسباب التالية:

-لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الضبط الذاتي ولعل ذلك يعود إلى أن الأطفال في هذه المرحلة من العمر قد تفاعلوا إيجابيا مع البرنامج بغض النظر عن كونهم ذكورا أو إناثا، وهذا يبين صلاحية هذا البرنامج للرفع من درجة الضبط الذاتي لدى أفراد العينة من الجنسين.

-ظهر في النتائج أهمية التعرض للبرنامج الإرشادي للرفع من درجة الضبط الذاتي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

-لا يوجد تفاعل بين متغير الجنس والبرنامج مما يدل على أن العامل الوحيد في الرفع من درجة الضبط الذاتي لدى العينة هو البرنامج الإرشادي.

5-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: لا يؤثر تفاعل البرنامج والجنس تأثيرا دالا إحصائيا على المراقبة الذاتية.

وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الثنائي، كما تم حساب حجم الأثر مربع إيتا.

وللتحقق من اعتدالية البيانات استخدمنا اختبار "شابيرو-ويلك" واختبار "كولموكوروف-سميرنوف"

الجدول (39) اعتدالية البيانات (المراقبة الذاتية)

المراقبة الذاتية		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig	Statistic	df	Sig
البرنامج	المجموعة التجريبية	0.206	10	0.200*	0.916	10	0.325
	المجموعة الضابطة	0.256	10	0.063	0.795	10	0.053
الجنس	ذكر	0.249	10	0.080	0.831	10	0.054
	أنثى	0.221	10	0.180	0.874	10	0.112

يبين الجدول رقم (39) أن قيمة اختبار "شابيرو-ويلك" لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (0.916، 0.795)، وقيمة sig لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (0.325، 0.053)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

وكذلك قيمة اختبار "كولموكوروف-سميرنوف" لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (0.206، 0.256)، وقيمة sig لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد

المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (*0.200، 0.063)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

كما يبين أن قيمة اختبار "شابيرو–ويلك" للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.831، 0.874)، وقيمة sig للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.054، 0.112)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

وكذلك قيمة اختبار "كولموكوروف–سميرنوف" للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.249، 0.221)، وقيمة sig للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.080، 0.180)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

ومنه فإن توزيع البيانات اعتدالي.

وللتحقق من تجانس المجموعتين تم استخدام اختبار "لوفين".

الجدول (40) تجانس المجموعتين (المراقبة الذاتية)

المراقبة الذاتية	Levene Statistic	df1	df2	Sig
	1.015	3	16	0.412

يبين الجدول رقم (40) أن قيمة اختبار لوفين f تساوي 1.015 وهي غير دالة لأن مستوى الدلالة sig يساوي 0.412 وهو أكبر من 0.05 ومنه فإن المجموعتين متجانستان.

الجدول (41) الإحصاءات الوصفية المتعلقة بالفرضية الخامسة.

المراقبة الذاتية	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البرنامج	تجريبية	10	32.90	1.663
	ضابطة	10	22.00	2.494
الجنس	ذكر	10	27.30	6.111
	أنثى	10	27.60	6.132

–يتضح من الجدول رقم (41) أن عدد أفراد المجموعة التجريبية (10) وعدد أفراد المجموعة الضابطة (10)، وأن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية المقدر بـ: 32.90 بانحراف معياري قدره 1.663، أكبر من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة المقدر بـ: 22.00 وانحراف معياري قدره 2.494

-وأن عدد الذكور (10) وعدد الإناث (10) وأن المتوسط الحسابي للذكور يقدر بـ: 27.30 والانحراف المعياري يقدر بـ: 6.111، أصغر من المتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ: 27.60 وانحراف معياري قدره 6.132.

ولمعرفة دلائل هذه النتائج وكذا التفاعل بين متغيري الجنس والبرنامج استخدمنا تحليل التباين الثنائي وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي.

الجدول (42) تفاعل البرنامج والجنس على المراقبة الذاتية

المراقبة الذاتية	F	Df	Sig	مستوى الدلالة	مربع إيتا حجم الأثر
البرنامج	118.810	1	0.000	0.01	0.881
الجنس	0.090	1	0.768	0.05	0.006
البرنامج*الجنس	0.090	1	0.768	0.05	0.006

يتضح من الجدول رقم (42) أنه:

-في حالة متغير البرنامج قيمة F تساوي 118.810 وهي دالة إحصائيا لأن قيمة sig تساوي 0.000 وهي أصغر من 0.05، بل أصغر من 0.01، ومنه فإنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في المراقبة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي في تنمية المراقبة الذاتية لدى المجموعة التجريبية.

- في حالة متغير الجنس قيمة F تساوي 0.090 وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة sig تساوي 0.768 وهي أكبر من 0.05، ومنه فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في المراقبة الذاتية بين الذكور والإناث.

-في حالة التفاعل بين البرنامج والجنس قيمة F تساوي 0.090 وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة sig تساوي 0.768 وهي أكبر من 0.05، ومنه فإنه لا يوجد تفاعل بين متغيري البرنامج والجنس في المراقبة الذاتية، أي أن التغيير الحاصل في المتغير التابع لدى عينة الدراسة يرجع فعلا للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي وليس لتأثير تفاعل البرنامج والجنس.

بالإضاف إلى قيمة حجم الأثر التي بلغت (0.881) بالنسبة لمتغير البرنامج الإرشادي وهو حجم أثر كبير، وعليه يمكننا أن نقول إن دلالة الفروق الإحصائية والعملية لصالح المجموعة التجريبية تدل على أن تطبيق البرنامج الإرشادي يرفع من درجة المراقبة الذاتية لدى أفراد العينة.

وقيمة حجم الأثر التي بلغت (0.006) بالنسبة لمتغير الجنس وهو حجم أثر ضئيل جدا، وعليه يمكننا أن نقول إن تطبيق البرنامج الإرشادي يرفع من درجة المراقبة الذاتية لدى أفراد العينة، وليس عامل الجنس.

وقيمة حجم الأثر التي بلغت (0.006) بالنسبة للتفاعل بين البرنامج والجنس وهو حجم أثر ضئيل جدا، أي أن التغيير الحاصل في المتغير التابع لدى عينة الدراسة يرجع فعلا للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي وليس لتأثير تفاعل البرنامج والجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة دراسة قزاقزة (2005) التي أظهرت نتائجها أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى العينة تعزى لمتغير الجنس، كما أنه لا يوجد تفاعل بين المتغيرات، ودراسة عداي (2019) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس في المراقبة الذاتية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الصالح (2019) التي كان من نتائجها أنه يوجد فروق دالة إحصائيا على مقياس توكيد الذات بين الذكور والإناث، لصالح الذكور.

ويمكننا أن نعزو هذه النتائج إلى الأسباب التالية:

-لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في المراقبة الذاتية ولعل ذلك يعود إلى أن الأطفال في هذه المرحلة من العمر قد تفاعلوا إيجابيا مع البرنامج بغض النظر عن كونهم ذكورا أو إناثا، وهذا يبين صلاحية هذا البرنامج للرفع من درجة المراقبة الذاتية لدى أفراد العينة من الجنسين.

-ظهر في النتائج أهمية التعرض للبرنامج الإرشادي للرفع من درجة المراقبة الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

-لا يوجد تفاعل بين متغير الجنس والبرنامج مما يدل على أن العامل الوحيد في الرفع من درجة المراقبة الذاتية لدى العينة هو البرنامج الإرشادي.

6-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: لا يؤثر تفاعل البرنامج والجنس تأثيرا دالا إحصائيا على توكيد الذات.

وقد تمت معالجة هذه الفرضية باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الثنائي، كما تم حساب حجم الأثر مربع إيتا.

وللتحقق من اعتدالية البيانات استخدمنا اختبار "شابيرو–ويلك" واختبار "كولموكوروف–سميرنوف"

الجدول (43) اعتدالية البيانات (توكيد الذات)

توكيد الذات		Kolmogorov–Smirnov[a]			Shapiro–Wilk		
		Statistic	df	Sig	Statistic	df	Sig
البرنامج	المجموعة التجريبية	0.200	10	0.200*	0.932	10	0.466
	المجموعة الضابطة	0.256	10	0.063	0.904	10	0.244
الجنس	ذكر	0.227	10	0.156	0.853	10	0.064
	أنثى	0.247	10	0.086	0.858	10	0.072

يبين الجدول رقم (43) أن قيمة اختبار "شابيرو–ويلك" لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (0.932، 0.904)، وقيمة sig لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (0.466، 0.244)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

وكذلك قيمة اختبار "كولموكوروف–سميرنوف" لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (0.200، 0.256)، وقيمة sig لأفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على التوالي تساوي (*0.200، 0.063)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

كما يبين أن قيمة اختبار "شابيرو–ويلك" للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.853، 0.858)، وقيمة sig للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.064، 0.072)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

وكذلك قيمة اختبار "كولموكوروف–سميرنوف" للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.227، 0.247)، وقيمة sig للذكور والإناث على التوالي تساوي (0.156، 0.086)، وهي في الحالتين أكبر من 0.05، أي أن قيمة الاختبار غير دالة.

ومنه فإن توزيع البيانات اعتدالي.

وللتحقق من تجانس المجموعتين تم استخدام اختبار "لوفين".

الجدول (44) تجانس المجموعتين (توكيد الذات)

توكيد الذات	Levene Statistic	df1	df2	Sig
	2.165	3	16	0.132

يبين الجدول رقم (44) أن قيمة اختبار لوفين f تساوي 2.165 وهي غير دالة لأن مستوى الدلالة sig يساوي 0.132 وهو أكبر من 0.05 ومنه فإن المجموعتين متجانستان.

الجدول (45) الإحصاءات الوصفية المتعلقة بالفرضية السادسة.

توكيد الذات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البرنامج	تجريبية	10	37.70	1.337
	ضابطة	10	25.50	3.567
الجنس	ذكر	10	32.20	6.303
	أنثى	10	31.00	7.528

-يتضح من الجدول رقم (45) أن عدد أفراد المجموعة التجريبية (10) وعدد أفراد المجموعة الضابطة (10)، وأن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية المقدر بـ: 37.70 بانحراف معياري قدره 1.337، أكبر من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة المقدر بـ: 25.50 وانحراف معياري قدره 3.567

-وأن عدد الذكور (10) وعدد الإناث (10) وأن المتوسط الحسابي للذكور يقدر بـ: 32.20 والانحراف المعياري يقدر بـ: 3.303، أكبر من المتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ: 31.00 وانحراف معياري قدره 7.528.

ولمعرفة دلائل هذه النتائج وكذا التفاعل بين متغيري الجنس والبرنامج استخدمنا تحليل التباين الثنائي وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي.

الجدول (46) تفاعل البرنامج والجنس على توكيد الذات

توكيد الذات	F	Df	Sig	مستوى الدلالة	مربع إيتا حجم الأثر
البرنامج	104.817	1	0.000	0.01	0.868
الجنس	1.014	1	0.329	0.05	0.060
البرنامج*الجنس	1.380	1	0.257	0.05	0.079

يتضح من الجدول رقم (46) أنه:

–في حالة متغير البرنامج قيمة F تساوي 104.817 وهي دالة إحصائيا لأن قيمة sig تساوي 0.000 وهي أصغر من 0.05، بل أصغر من 0.01، ومنه فإنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في توكيد الذات لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يدل على تأثير البرنامج الإرشادي في تنمية توكيد الذات لدى المجموعة التجريبية.

– في حالة متغير الجنس قيمة F تساوي 1.014 وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة sig تساوي 0.329 وهي أكبر من 0.05، ومنه فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في توكيد الذات بين الذكور والإناث.

–في حالة التفاعل بين البرنامج والجنس قيمة F تساوي 1.380 وهي غير دالة إحصائيا لأن قيمة sig تساوي 0.257 وهي أكبر من 0.05، ومنه فإنه لا يوجد تفاعل بين متغيري البرنامج والجنس في توكيد الذات، أي أن التغيير الحاصل في المتغير التابع لدى عينة الدراسة يرجع فعلا للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي وليس لتأثير تفاعل البرنامج والجنس.

بالإضاف إلى قيمة حجم الأثر التي بلغت (0.868) بالنسبة لمتغير البرنامج الإرشادي، وهو حجم أثر كبير، وعليه يمكننا أن نقول إن دلالة الفروق الإحصائية والعملية لصالح المجموعة التجريبية تدل على أن تطبيق البرنامج الإرشادي يرفع من درجة توكيد الذات لدى أفراد العينة.

وقيمة حجم الأثر التي بلغت (0.060) بالنسبة لمتغير الجنس وهو حجم أثر ضئيل جدا، وعليه يمكننا أن نقول إن تطبيق البرنامج الإرشادي يرفع من درجة توكيد الذات لدى أفراد العينة، وليس عامل الجنس.

وقيمة حجم الأثر التي بلغت (0.079) بالنسبة للتفاعل بين البرنامج والجنس وهو حجم أثر ضئيل جدا، أي أن التغيير الحاصل في المتغير التابع لدى عينة الدراسة يرجع فعلا للمتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي وليس لتأثير تفاعل البرنامج والجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حسين (2016) والتي كان من نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توكيد الذات تبعا لمتغير الجنس، وأنه لا يوجد تفاعلات بين المتغيرات.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ودراسة بدر (2006) والتي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس توكيد الذات لصالح الذكور. ودراسة الشمراني (2019) التي توصلت إلى أنه يوجد فروق في توكيد الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ويمكننا أن نعزو هذه النتائج إلى الأسباب التالية:

-لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في توكيد الذات ولعل ذلك يعود إلى أن الأطفال في هذه المرحلة من العمر قد تفاعلوا إيجابيا مع البرنامج بغض النظر عن كونهم ذكورا أو إناثا، وهذا يبين صلاحية هذا البرنامج للرفع من درجة توكيد الذات لدى أفراد العينة من الجنسين.

-ظهر في النتائج أهمية التعرض للبرنامج الإرشادي للرفع من درجة توكيد الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

-لا يوجد تفاعل بين متغير الجنس والبرنامج مما يدل على أن العامل الوحيد في الرفع من درجة توكيد الذات لدى العينة هو البرنامج الإرشادي.

الاستنتاج العام:

لقد تناولنا في هذه الدراسة فئة الأطفال المضطربين سلوكيا، وهو موضوع هام في حياة الإنسان عموما، وفي حياة الأطفال خصوصا، والمتمثل في الضبط الذاتي، وذلك مساهمة منا في تقديم برنامج إرشادي للرفع من درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا، حيث يمكن لهذا البرنامج الإرشادي أن يقدم خدمة مناسبة لهذه الفئة من الأطفال.

وتتلخص الأهداف المحققة من هذه الدراسة فيما يلي:

-التقرب أكثر من فئة الأطفال المضطربين سلوكيا.

-التعمق في دراسة الضبط الذاتي.

-بناء برنامج إرشادي للرفع من درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا.

-كما أثبتت الدراسة من خلال نتائج الفرضيات فاعلية البرنامج الإرشادي للرفع من درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا.

اقتراحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة يمكن الخروج بالمقترحات التالية:

1-ضرورة وجود منصب مستشار التوجيه والإرشاد في المدارس الابتدائية لمعالجة مشكلات الطفولة وتجنب الكثير من العقبات التي تعرقل النمو السليم للأطفال في شتى المجالات.

2-البرامج الإرشادية فعالة في معالجة المشكلات المتعلقة بالطفولة ولكنها تحتاج كثيرا من الوقت والجهد، وهذا من أسباب غيابها في المرحلة الابتدائية.

3-ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، وتوجيه الدراسات الأكاديمية لمساعدتهم على تحدي الصعوبات.

4-مزيدا من الدراسات الميدانية المعمقة المتعلقة بمرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها مرحلة هامة في حياة الفرد والمجتمع.

5-تنمية الضبط الذاتي لدى الأطفال يساهم في تجنب الكثير من المشكلات التي تواجههم في الحياة المدرسية والأسرية.

6-الاستفادة من البرامج الإرشادية لتنمية الضبط الذاتي لدى الأطفال عموما، ولدى المضطربين سلوكيا على الخصوص، لما يسببونه من مشكلات للمعلمين وزملائهم والأولياء ولأنفسهم.

7-توفير الظروف المناسبة للنمو السليم للأطفال بعيدا عن المشكلات والانحرافات.

8-التأكيد على المعاملة الحسنة للأطفال من طرف الوالدين في البيت، ومن طرف المربين في المدارس، من أجل الحفاظ عليهم، وتجنب مشكلات قد تعيق نُمُوِّهِم السليم.

9-الاهتمام بتنمية ضبط الذات عند الأطفال من خلال التنشئة الأسرية، والمعاملة الحسنة في البيت والمدرسة، وكل المؤسسات التي يمكن أن تؤثر في حياة الطفل.

10-ضرورة التعاون المتواصل بين المدرسة والجامعة لتجسيد نتائج الدراسات العلمية في الميدان والاستفادة منها لتحسين ظروف تمدرس التلاميذ.

قائمة المراجع

المراجع

إبراهيم، عبد الستار، والدخيل، عبد العزيز بن عبد الله، وإبراهيم، رضوان (1993). *العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته*. الكويت: عالم المعرفة.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2014). *تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق* (ط.2). عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو حسونة، نشأت (2016). *بناء مقياس لتقييم ضبط الذات وأدارتها لدى طلبة الجامعات الأردنية*. الأردن: دار المنظومة. المجلد س13، العدد ع38. ص 26.

أبو زيتون، جمال عبد الله (2011). *مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت*. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 12، ع4.

أبو ناهية، صلاح الدين (1993). *بناء قائمة المشكلات السلوكية لدى الأطفال في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة*، فلسطين: مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد الأول. ص 173-176.

أحمد، سهير كامل (2002). *التوجيه والإرشاد النفسي للصغار* (ط.1). مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

اشراف، سارة عادل محمود سباق. وشاهين، هيام صابر. وإمام، نجوى السيد (2016). *ضبط الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية*. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد السابع عشر. ص 438.

الامارة، أسعد شريف (2014). *سيكولوجية الشخصية* (ط.1). عمان. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أنجرس، موريس (2004). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية*. الجزائر: دار النهضة للنشر.

أيلاس، محمد (2017). *مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان*. تلمسان. الجزائر: أطروحة دكتوراه في علم النفس. جامعة أبي بكر بالقايد.

البداينة، ذياب. والتوايهة، مريم مفلح، والعوران، حسن (2011). *العلاقة بين مستوى ضبط الذات المنخفض والسلوك الطائش لدى طلبة المدارس في المجتمع الأردني*، الشارقة: مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 8. عدد 2. ص 30-31.

بدوي، عبير عَلي أحمد (2018). *مقارنة طرق قياس حجم الأثر لبعض الأساليب الإحصائية مع أحجام عينات مختلفة*، المملكة العربية السعودية: مجلة الباحث العلمي في التربية، العدد 19. ص 449.

براجل، إحسان (2018). *مصدر الضبط (الداخلي والخارجي) بين النظرية والمفهوم*. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(2)، ص 306-318.

براك، صليحة (2016). *توكيد الذات وأهميته في حياتنا اليومية*. مجلة معارف. العدد 21، السنة 11. ص 18.

برهوش، هبة عبد الكريم عبد الرحمن (2020). *فاعلية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في أداء الواجبات المنزلية من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة*. خميس مليانة: مجلة الآثر للدراسات النفسية والتربوية. جامعة الجيلالي بونعامة. المجلد الثاني، العدد الأول. 105.

بشتة، حنان، وبوعموشة، نعيم (2020). *الصدق والثبات في البحوث الاجتماعية. جيجل: مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والمجتمع*. جامعة جيجل. مجلد 03. العدد 02. ص 117-133.

بلان، كمال يوسف (2015). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي* (ط.1). عمان. الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

بلحسيني، وردة (2011). *أثر برنامج معرفي-سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة* (أطروحة دكتوراه). ورقلة: جامعة قاصدي مرباح. قسم علم النفس وعلوم التربية.

بن زروال، رانية (2022). *الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بمهارة توكيد الذات لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي*. دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي. مجلة الإحياء، المجلد 22، العدد 30. ص 1212-1213.

بن زروال، رانية، ويوسفي، حدة (2019)، *مستوى توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية*. دراسة مقارنة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين. مجلة دراسات نفسية وتربوية. مجلد12. عدد02. ص 27.

بن كرو، فياض (2015). *العلاقة بين مركز التحكم والشعور بالعدل والعدوانية*. مجلة دراسات نفسية وتربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. العدد 15. ص 101-116.

بومجان، نادية (2016). *بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة* (أطروحة دكتوراه علم النفس إرشاد وتوجيه). بسكرة: جامعة محمد خيضر.

تعليم الأطفال تحمل المسؤولية أمانة التربية (2021). تاريخ الاسترداد 2021/12/06 8 من موقع: https://www.youtube.com/watch?v=ySZVigpKyCo

جديد، أحلام (2020). *فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تنمية الصلابة النفسية لدى التلاميذ المعيدين*. دراسة تجريبية على عينة من التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ثانوي بمدينة متليلي (أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي)، ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.

الحاج، فاتن محمد (2017). *فاعلية برنامج للعلاج بالضبط الذاتي في خفض حدة الأعراض النفسية لإدمان الانترنت لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم*. القصيم: مجلة العلوم التربوية. العدد الرابع. ج2. ص 434-487.

حجازي، حمدي حامد (2020). *العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد وتحسين نوعية الحياة لدى المعاقين حركيا*. مصر: مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الفيوم. ع19. الجزء 3. ص 503.

حداد، عفاف شكري، وأبو سليمان، بهجت (2003). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية*. مجلة العلوم التربوية. العدد 3. ص 120.

حسين، نغم هادي، وعبد الحسين، فلاح عبد الحسن (2019). *الشخصية الاستغلالية وعلاقتها بضبط الذات لدى موظفي بعض الدوائر في محافظة النجف الأشرف*. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية. المجلد 22. العدد 3. ص 186.

حسين، وردة أحلام (2016). *توكيد الذات وعلاقته بالكفاءة الذاتية عند طلبة جامعة بغداد*. أطروحة دكتوراه. كلية التربية للبنات. جامعة بغداد. العراق.

حماد، هبة إبراهيم عبد الله (2017). *الخصائص السيكومترية لمقياسي ضبط الذات والأفكار اللاعقلانية والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكرك في الأردن*. مجلة العلوم التربوية. العدد الثالث. ج2. ص 572-573.

حمزاوي، زهية (2017). *صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق* (أطروحة دكتوراه في علم النفس الجماعات والمؤسسات). الجزائر: جامعة وهران.

الحموي، ياسين (2021). *ثلاثين استراتيجية في تعديل سلوك الأطفال* (ط.1). دمشق: المرشدون المدرسيون.

حنون، سمية، ومكفس، عبد المالك (2021). *مستوى الضبط الذاتي لدى طلبة قسم علم النفس في ضوء بعض المتغيرات*. دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. المجلد 06. العدد 02. ص1032-1059.

الخروصي، سعاد جمعة، وكاظم، عَلي مهدي، والزبيدي، عبد القوي سالم، وإمام، محمود محمد (2016). *تقنين مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية (SDQ) على الأطفال العمانيين*. سلطنة عمان: مجلة الطفولة العربية. العدد 66. ص 99.

خضراوي، زين العابدين شحاتة (2020). *فالعلية برنامج في الدراسات الاجتماعية قائم على نظرية التعلم الاجتماعي باستخدام خرائط السلوك على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للتلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية*. مصر: مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية. العدد 3. كلية التربية. جامعة سوهاج. ص 773.

خليل، عفراء إبراهيم (2012). *المراقبة الذاتية والوجود النفسي الأفضل لدى طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء*. مجلة كلية التربية الأساسية. ملحق العدد الخامس والسبعون. ص 343.

خليل، محمد الحاج (2006). *دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية* (ط.1). عمان. الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

خميس، محمد سليم (2011). *الاسترخاء كآلية لاحتواء القلق لدى مرضى الربو*. مجلة العلوم الإنسانية. العدد 35. ص247-268.

خوجة، أسماء (2019). *المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية* (أطروحة دكتوراه علم النفس المدرسي). بسكرة: جامعة محمد خيضر.

خوري، توما جورج (1996). *الشخصية*. مقوماتها. سلوكها. وعلاقتها بالتعلم (ط.1). بيروت. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

دبابي، بوبكر (2013). *البرامج الإرشادية كأحد أهم الاستراتيجيات للتخفيف من حدة الاحتراق النفسي في مهنة التدريس*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 12. ص 13-21.

دودو، صونيا (2017). *الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي* (أطروحة دكتوراه). ورقلة: قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.

الربيع، فيصل خليل، وعطية، رمزي محمد (2016). *الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك*. الأردن: مجلة دراسات. العلوم التربوية، المجلد 43. ملحق 03. ص 1119-1120.

ربيع، محمد شحاتة (2004). *تاريخ علم النفس ومدارسه* (ط.1). مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الرشيدي، بشير صالح (2000). *مناهج البحث التربوي* (ط.1). الكويت: دار الكتاب الحديث.

رمضان، رايان (2020). *قصص للأطفال* (دبدوب يفكر وحده – حل المشكلات). تاريخ الاسترداد 2021/12/02 من موقع: https://www.youtube.com/watch?v=CT_kw123HNA

الرويلي، النشمي بشير. (2019). *فعالية برنامج إرشاد جمعي مستند إلى لعب الأدوار في تخفيض العدوانية والنشاط الزائد لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة طريف*. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية. العدد التاسع. السعودية.

زهران، حامد عبد السلام (1998). التوجيه والإرشاد النفسي (ط.3). القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد عبد السلام (2005). *الصحة النفسية والعلاج النفسي* (ط.4). القاهرة: عالم الكتب نشر والتوزيع والطباعة.

زهران، سناء حامد (2004). *إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب* (ط.1). القاهرة: عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة.

سباق، سارة عادل محمود، وشاهين، هيام صابر، وإمام، نجوى السيد (2016). *ضبط الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية*. مصر: مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 17. ص 431-449.

سلامة، أحمد (2019). *مشهد تمثلي لتوكيد الذات*. تاريخ الاسترداد 2023/12/01 من موقع: https: //www.youtube.com/watch?v=_AO4w41in8w

السند، تسنيم (2020). *الدفاع عن النفس*. تاريخ الاسترداد 2021/12/04 من من موقع: https://www.youtube.com/watch?v=hWLLiqvNBlE&t=24s

السنوسي، نجاة (2001). *الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته*. الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية. مكتبة ذوي الاحتياجات الخاصة. أطفال الخليج.

السيد، نفين صابر عبد الحكيم (2009). *ممارسة العلاج المعرفي السلوكي في خدمة الفرد لتعديل السلوك اللا توافقي للأطفال المعرضين للانحراف*. مصر: مجلة كلية الآداب بجامعة حلوان. العدد 26. ص 711-715.

الشرقاوي، محمود عبد الرحمن عيسى (2017). *التدريب على المهارات الاجتماعية ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم*. الجزائر: أطفالنا للنشر والتوزيع.

الشمراني، سماح علي محمد (2019). *توكيد الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة*. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج. المجلد 2019. العدد 61. ص 413-461.

الشمري، محمد (2018). *مشهد تمثيلي الثقة بالنفس*. تاريخ الاسترداد 2021/12/03 من موقع: https://www.youtube.com/watch?v=htjbjOB6OKk

الصالح، أحمد عبد الخالق (2019). *توكيد الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي. دراسة ميدانية على عينة من الطلبة المراهقين في مدارس محافظة ريف دمشق*. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية. المجلد 41. العدد 61. ص 135-174.

صالح، رحمة (2020). *قصة درس في مراقبة الله (3)*. تاريخ الاسترداد 2021/12/03 من موقع: https://www.youtube.com/watch?v=_XtD5NhxaIw

الصياح، محمد ربيع إدريس (2014). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي – سلوكي لخفض درجة الاحتراق النفسي* (أطروحة دكتوراه في علم النفس). سوريا: قسم الإرشاد النفسي. كلية التربية. جامعة دمشق.

طوبال، فطيمة (2017). *فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية* (أطروحة دكتوراه في علم النفس الصحة). الجزائر: جامعة سطيف(2).

الظاهر، قحطان أحمد (2004). *مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق* (ط.1). عمان. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

العاسمي، رياض نايل (2008). *أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار وتكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية وذوي المعوقين* (ط.1). الرياض. المملكة العربية السعودية: مكتبة أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

العاسمي، رياض نايل (2011). *فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المتمركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي والقلق كسمة. وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين*. مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد الأول + الثاني. ص 219-281.

العاسمي، رياض نايل (2015). *التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة* (ط.1). عمان. الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

العبادية، عبد القادر (2018). *فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من العنف المدرسي. دراسة تجريبية بثانوية أحمد بن بلة بوادي ارهيو بولاية غيليزان* (أطروحة دكتوراه). قسم علوم التربية. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة وهران2.

عباس، منتهى صبار (2013). *ضبط الذات وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. العراق: مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، العدد 55. ص 458-460.

عبد الحميد، نهى ضياء الدين (2019). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية وجهة الضبط لدى أطفال الروضة*. مجلة الطفولة، العدد 32. ص 808-876.

عبد الستار، مهند محمد، وعلي، افتخار مزهر (2014). *بناء مقياس الضبط الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. العراق: كلية التربية الأساسية. جامعة ديالى. مجلة الفتح. العدد 62. ص 1-18.

عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013أ). *سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي. ج1. مهارات التوجيه والإرشاد في المجال المدرسي* (ط.1). مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث، الجيزة.

عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013ب). *سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي. ج2. مهام الأخصائي النفسي في مجال الإرشاد الطلابي* (ط.1). مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث. الجيزة.

عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013ج). *سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي. ج3. البرامج الإرشادية. مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية* (ط.1). مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث. الجيزة.

عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013د). *سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي. ج5. برامج تعديل السلوك. مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية* (ط.1). مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث. الجيزة.

عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013هـ). *سلسلة تنمية مهارات الأخصائي النفسي. ج7. موسوعة الاختبارات والمقاييس. القسم الثاني* (ط.1). مصر: مكتبة أولاد الشيخ للتراث. الجيزة.

عبد الله، هيام مصطفى (2019). *فاعلية برنامج قائم على استراتيجية لعب الدور في اكتساب أطفال الروضة سلوكيات الأمن والسلامة*. مجلة الطفولة. العدد الثاني والثلاثون. ص 1036.

عبود، سحر عبد الغني (2019). *برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لخفض بعض المشكلات السلوكية المصاحبة للنشاط الزائد لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية*. مجلة الإرشاد النفسي. العدد 59. ج1. ص 01-68.

عداي، عبد الزهرة لفتة (2019). *ما مدى تحقق المراقبة الذاتية لتحسين الأداء الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. العراق: مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. العدد 42. ص 1678-1693.

العطية، أسماء عبد الله (2008). *الإرشاد السلوكي المعرفي لاضطرابات القلق لدى الأطفال. سلسلة برامج لذوي الفئات الخاصة* (ط.1). الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

العكايشي، بشرى أحمد (2019). *الأسلوب المعرفي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة*. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 16، العدد 1(B). ص 95-125.

علي، سميعة حسن (2012). *التحكم الذاتي لدى المرشدين والمرشدات*. مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية. المجلد 7، العدد 03. ص 1-15.

عمارة، وليد محمد أحمد نجيب، وعبد الوهاب، شرين عبد الوهاب أحمد (2016). *فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتحسين تأكيد الذات وأثره في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات جامعة الطائف*. مركز الإرشاد النفسي. مجلة الإرشاد النفسي. ج1. العدد 46.

عمامرة، سميرة، وطليبة، دليلة (2021). *استراتيجية التدريس الحديثة. التعلم النشط نموذجا. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*. الوادي: مجلد 05. عدد 04. ص 16-24.

العناني، حنان عبد الحميد (2014). *علم النفس التربوي* (ط.5). عمان. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عين الإثرائية (2021). *المسؤولية*. تاريخ الاسترداد 2021/12/04 من موقع: https://www.youtube.com/watch?v=Ud2klNkyTp0

الفهد، اخلاص عَلي حسين (2005). *الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمفهوم الذات وتقديرها لدى تلاميذ المدارس الابتدائية* (أطروحة دكتوراه علم النفس التربوي). محافظة ديالي. العراق: الجامعة المستنصرية.

قزاقزة، أحمد محمد يونس (2005). *فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه* (أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي). كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

قصة عن حل المشكلات (2016). تاريخ الاسترداد 2021/12/01 من موقع: https://www.youtube.com/watch?v=STbTe0dDrro

قصص تربوية هادفة حول المراقبة الذاتية (2021). تاريخ الاسترداد 2021/12/01 من موقع: https://www.youtube.com/watch?v=NVPSE1yl_fU

كوكب الصغار (2021). *قصة قصيرة عن الثقة بالنفس*. تاريخ الاسترداد 2021/12/05 من موقع: https://www.youtube.com/watch?v=XRepVscNWTQ

لورسي، عبد القادر (2016). *المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس*. المحمدية: جسور للنشر والتوزيع.

محمود، نهاد عبد الوهاب (2016). *علم النفس الإكلينيكي بين النظرية والتطبيق* (ط.1). دسوق. مصر: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

مخيمر، هشام محمد (2000). *علم النفس النمو الطفولة والمراهقة*. الرياض: إشبيليا للنشر والتوزيع.

المساعيد، اصلان صبح (2013). *الأساليب الإيجابية والسلبية في مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بمركز الضبط ومتغيرات أخرى لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت*. الأردن: جامعة آل البيت الأردنية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. مجلد 7، العدد 3. ص 256-274.

مسعود، شهد عدنان أحمد (2011). *مركز الضبط وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء حيفا بفلسطين*. مجلة معرفة. جامعة عمان العربية. تم الاسترجاع يوم 2022/04/07 من موقع: https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-430698

مصطفى، أسامة فاروق (2011). *مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية. الأسباب –التشخيص –العلاج* (ط.1). عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المطيري، منى عبد العزيز عبد الرحمن (2018). *توكيد الذات*. طبعة إلكترونية مقروءة. تم الاسترجاع يوم 2022/04/04. من موقع: https://shms.sa/authoring/41228

معالي، إبراهيم باجس (2015). *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الضبط الذاتي وخفض العزلة لدى الطلبة المراهقين*. الأردن: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 42. العدد 01. ص79-90.

مقابله، نصر يوسف، وبني يونس، عمران محمد (2016). *التفكير الناقد وعلاقته بالمراقبة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الرابع، ع(15). ص181-212.

مقداد، محمد (2015). *برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين*. مجلة دراسات نفسية وتربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. العدد 15. ص85-100.

مكي، لطيف عازي (2016). *الإيثار وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة الجامعة. بغداد: مجلة كلية التربية للبنات*. المجلد 27(6). مركز البحوث النفسية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. ص2087-2103.

المومني، محمد عمر عيد، والمومني، فخري فلاح العلي (2018). *استراتيجية حل المشكلات وأثرها في تنمية مهارتي الاستنتاج والاستدلال لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية المهنية*. مجلة أبعاد. العدد 06. ص29-43.

النوايسه، فاطمة عبد الرحيم (2013). *الإرشاد النفسي والتربوي* (ط.1). عمان. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

Black, S (1983). Short-Term counseling a humanistic Approach for the Helping professions. California- Wesley Bublishing Company.

Dressel, M (2008). Social information prosent findings and implication for social skills training Clinical psychology review. Vol (10). P 55-69.

Dwiveedi, D (2008). Role- play exercises, Remedial and special education. Vol (30). P 167-184.

Eister, R, & Frederson, L (1980). Perfecting social skills. Aguideto inter personal Behavior Development. New York.

Evensen, P, & Hmelo, D (2006). The role of role-play and Emotional expressiveness social skills. Archives of general psychiatry. Vol (90). P 50-79.

Kelly, G (1982). Social skills Training Apractical Guide for Intervention sprining PUP. Co. New York.

Marlene, Cooper, & Joan, Lesser (2005). Clinical Social work Practice. An integrated Approach. Pearson Education. New York.

Parcel, Baranowiski (1981). Social Learning Theory and Health Education. New Jersey. Englewood.

Shertzer, B, & ston, B (1980). Fundamentals of Counseling. (3rg Ed) Boston: Houghton Mifflin co.

الملاحق

الملحق رقم (01) رخصة القيام بدراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2021/01/11

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 21 /م.ت.ت/م- ت./2021

مدير التربية

إلى السيد

بن السعيد صالح

الباحث بجامعة قاصدي مرباح

ورقلة

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - وثيقة تسهيلات من كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية رقم 2021/107 في 2021/01/07.

- رسالة طلبك التوضيحية الواردة إلينا بتاريخ 2021/01/11 .

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة **الميدانية استكمالا لأطروحة دكتوراه ، بعنوان << فاعلية برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى التلاميذ المضطربين سلوكيا >>** وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة: - من 13//01/ 2021 إلى 30 /06/ 2021 ما عدا فترات العطل و الامتحانات الرسمية.**

- **المؤسسات المعنية: ابتدائيات بلدية-ورقلة-.**

- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية: (مقابلات شفوية).**

*** ملاحظة: على الطّالب الباحث الالتزام بإرسال المصلحة نسخة من منتوج الدراسة بعد المناقشة بصيغة pdf عبر البريد الالكترونيّ للمصلحة المدون أعلاه ،و من خلال البريد الالكترونيّ الشخصيّ للباحث . و بعد الإجازة النّهائية للجامعة لرسالة البحث أو الأطروحة ،و شكراً.**

- على المعني الالتزام بالاجراءات الصّحية ضد فيروس كورونا (كوفيد 19) ، كارتداء القناع الصحي...

هام: سلّمت هذه الرّخصة للمعني في حدود سياق البحث العلمي فقط ، و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، وكذا البرتوكول الصّحي فيها، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

- **نسخة للإعلام إلى:**
- **السادة مفتشي المقاطعات البيداغوجية المعنية .**
- **السيدتين مفتشتي المقاطعتين الاداريتين المعنيتين**

ملحق رقم(02): قائمة الأساتذة المحكمين

أ-الذين حكموا مقياس الاضطرابات السلوكية.

ب-الذين حكموا مقياس الضبط الذاتي.

ج-الذين حكموا البرنامج الإرشادي.

رقم	الاسم واللقب	التخصص	مكان العمل	أ	ب	ج
1	بوبكر دبابي	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة	*	*	*
2	محمد الأمين حجاج	علم النفس العصبي	المدرسة العليا للأساتذة بورقلة	*	*	*
3	أحمد قندوز	علم التدريس	جامعة ورقلة	*	*	
4	مصباح الهلي	علم النفس الاجتماعي	جامعة الوادي	*		*
5	ربيعة جعفور	علم النفس الاجتماعي	جامعة ورقلة	*		*
6	فوزية محمدي	علم النفس المدرسي	جامعة ورقلة	*		*
7	بوجمعة سلام	علوم التربية	جامعة ورقلة	*	*	*
8	عبد الله صوالح	مفتش التعليم الابتدائي	مديرية التربية ورقلة	*	*	*
9	عبد الغني مخلوفي	مفتش التعليم الابتدائي	مديرية التربية ورقلة	*	*	*
10	بوبكر زواويد	مفتش التعليم الابتدائي	مديرية التربية ورقلة	*	*	*
11	عبد الله لبوز	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة	*	*	*
12	خالد بوعافية	علم النفس العيادي	جامعة ورقلة		*	*
13	بلخير طبشي	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة		*	*
14	محمد السعيد قيسي	علم النفس المدرسي	جامعة الوادي			*

الملحق رقم (03) استمارة تحكيم مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة

جـــامعـــة قاصدي مربـــاح ورقلـــة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمـــــــارة تحكيـــــــم

تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه الطور الثالث في الإرشاد والتوجيه والمعنونة بـ " فاعلية برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا ـ وبعد إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على أهم الاضطرابات السلوكية المنتشرة بين التلاميذ يشرفني سيدي الكريم باعتباركم من ذوي الاختصاص والخبرة أن أعرض عليكم مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة للأطفال المعدة من طرف الباحث ـ لاستعمالها في قياس نوع ودرجة الاضطرابات السلوكية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ـ للحكم إن كانت تقيس أو لا تقيس، واقتراح ما ترونه مناسبا، ولكم جزيل الشكر والعرفان سلفا على قبولكم الإسهام في هذا العمل العلمي.

التعريفات الإجرائية:

التعريف الإجرائي للاضطرابات السلوكية: هي مجموعة السلوكات غير المرغوب فيها التي تظهر في علاقة الطفل مع نفسه ومع الأخرين، وتظهر في النشاط الزائد والسلوك الانسحابي والسلوك العدواني، وهي ما يكشفه المقياس المستخدم في الدراسة.

التعريفات الإجرائية للأبعاد:

1-النشاط الزائد: هو مجموعة السلوكات الصادرة عن الطفل في المدرسة، خارج الإطار التعليمي، الزائدة عن الحد الطبيعي المقبول، والتي ينتج عنها إلحاق الضرر بالطفل نفسه أو بالمعلم أو بالتلاميذ، ويقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة.

2-السلوك الانسحابي: هو مجموعة سلوكات تتضمن عدم قدرة الطفل على التفاعل والتواصل مع المعلم والتلاميذ، وتدل على انعزاله وابتعاده عن غيره وعدم رغبته في التفاعل معهم، ويقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة.

3-السلوك العدواني: هو مجموعة السلوكات العنيفة الصادرة من الطفل والتي ينتج عنها إلحاق الأذى النفسي أو الجسمي بنسه أو بالآخرين أو بالأشياء كضرر مادي، ويقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة.

الأستاذ المحكم

الاسم واللقب: .....التخصص: .....

جامعة الانتماء: .....

الطالب الباحث: صالح بن الصيد　　الأستــاذ المشرف: أ.د/ بوبكر دبابي

الملحق رقم (04) مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة للأطفال في صورته الأولية

لقب واسم التلميذ: ..... الجنس: ..... العمر: .....

النشاط الزائد		موافق	غير موافق	الاقتراح
01	كثير الحركة بدون سبب			
02	كثير الكلام بدون سبب			
03	يرفع صوته أكثر مما يحتاج إليه السامع			
04	يصعب عليه الجلوس هادئا			
05	يزعج المعلم أثناء الدرس			
06	يجد صعوبة في القراءة الصامتة			
07	يترك مقعده أثناء الدرس			
08	يجيب على الأسئلة باندفاع وبدون تفكير			
09	يزعج زملاءه أثناء الدرس			
10	يستخدم ممتلكات الغير بدون استئذان			
11	يقاطع المعلم أثناء الدرس بدون سبب			
12	يأخذ أدوات غيره			
13	يشتكي منه الأطفال باستمرار			
14	كثير الفوضى والضجيج			
15	يستقر في مكان واحد			
16	يستمع لزملائه أثناء حديثهم			
17	يقفز على الأشياء ويتسلقها			

18	يعبث بالأدوات الموضوعة أمامه			
19	يغير مكانه باستمرار وبدون سبب			
20	لا يلتزم بالألعاب والأنشطة الحركية			
21	كثير الأسئلة			
22	يجد صعوبة في التركيز			
23	مشتت الانتباه			
24	يحرك قدميه باستمرار وهو جالس			
25	كثير التدخل فيما لا يعنيه			
السلوك الانسحابي		موافق	غير موافق	الاقتراح
26	يميل إلى الانعزال واللعب وحيدا			
27	لا يتفاعل مع الزملاء			
28	يظهر عليه الارتباك عندما يناقشه أحد			
29	يتجنب الألعاب الجماعية			
30	يظهر عليه عدم الاهتمام			
31	سريع البكاء لأتفه الأسباب			
32	يبتعد عن زملائه			
33	قليل الاستجابة للإشارات والإيماءات			
34	يتجنب الاختلاط بالآخرين			
35	يتجنب المواقف الجديدة			
36	يتردد في المشاركة أثناء الدرس			

37	يغادر المكان حينما يوجه له النقد			
38	يتجنب الغرباء			
39	صوته خافت بدون سبب			
40	يظهر عليه الخجل مع الضيوف			
41	يشعر بالضيق تجاه من يعارضه			
42	علاقاته محدودة مع الآخرين			
43	يظهر عليه الخوف			
44	يظهر جالسا صامتا أغلب الوقت			
45	لا يظهر مشاعره للآخرين			
46	يظهر هادئا أكثر من اللازم			
47	لا يفكر إلا في نفسه			
48	يصعب التودد إليه			
49	يهتم بإنجازات زملائه			
50	يرغب في تكوين صداقات جديدة			
السلوك العدواني		موافق	غير موافق	الاقتراح
51	يغلق الباب بشدة			
52	يتلفظ بألفاظ غير مقبولة			
53	يضرب غيره			
54	يهدد الأطفال بالإشارات			
55	يتعامل بلين مع زملائه			

56	كثير الشجار			
57	يثور لأتفه الأسباب			
58	تظهر عليه علامات السعادة			
59	يميل إلى الألعاب العنيفة			
60	يغضب لأتفه الأسباب			
61	كثير الاختلاف مع الزملاء			
62	يبدأ بالاعتداء على الآخرين			
63	يصاب بالجروح أو الكسور			
64	ضعيف الإنجاز			
65	يتلف أدواته وكتبه			
66	يتلف أدوات غيره			
67	يعض الأطفال أو يبصق عليهم			
68	يميل إلى السيطرة على زملائه			
69	يرمي زملاءه بما في يده			
70	يعامل الأطفال بصرامة			
71	يكسر أثاث المدرسة			
72	يتجاهل حاجات الآخرين			
73	يؤذي من بجانبه بيده			
74	ملتزم بنظام القسم			
75	يشد شعر زملائه			

اقتراحات أخرى:

.....

.....

مدى ملاءمة الأبعاد:

البعـد	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
النشاط الزائد			
السلوك الانسحابي			
السلوك العدواني			

مدى كفاية بدائل الإجابة:

البديل	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
دائما			
غالبا			
أحيانا			
نادرا			
أبدا			

ملاحظات:

.....

ملاحظة: البنود السالبة من 21 إلى 25 وَمن 46 إلى 50.

اقتراحات أخرى:

.....

.....

ملحق رقم (05): التعديلات في بنود مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة

رقم البند	الصيغة الأصلية	التعديل
01	كثير الحركة بدون سبب	يكثر الحركة بدون سبب
02	كثير الكلام بدون سبب	يكثر الكلام بدون سبب
05	يزعج المعلم أثناء الدرس	يزعج الأستاذ أثناء الدرس
07	يترك مقعده أثناء الدرس	يخرج من مقعده بدون سبب
10	يستخدم ممتلكات الغير بدون استئذان	يستخدم أدوات الغير بدون استئذان
11	يقاطع المعلم أثناء الدرس بدون سبب	يقاطع الأستاذ أثناء الدرس بدون سبب
12	يأخذ أدوات غيره	يستولي على أدوات الغير
14	كثير الفوضى والضجيج	يكثر الفوضى والضجيج
17	يقفز على الأشياء ويتسلقها	يقفز على الأشياء
19	يغير مكانه باستمرار وبدون سبب	يغير مكانه بدون سبب
21	كثير الأسئلة	يكثر الأسئلة خارج سياق الدرس
25	كثير التدخل فيما لا يعنيه	يكثر التدخل فيما لا يعنيه
26	يميل إلى الانعزال واللعب وحيدا	ينعزل وحيدا
27	لا يتفاعل مع الزملاء	لا يلعب مع زملائه
28	يظهر عليه الارتباك عندما يناقشه أحد	يظهر عليه الارتباك عندما يتحدث معه أحد
30	يظهر عليه عدم الاهتمام	يظهر عليه عدم الاهتمام بالآخرين
31	سريع البكاء لأتفه الأسباب	يبكي بسرعة لأتفه الأسباب
32	يبتعد عن زملائه	لا يقترب من زملائه

33	قليل الاستجابة للإشارات والإيماءات	قليل الاستجابة للغة الإشارة
34	يتجنب الاختلاط بالآخرين	يتجنب الاختلاط بالزملاء
37	يغادر المكان حينما يوجه له النقد	يحاول مغادرة المكان عندما يوجه إليه النقد
38	يتجنب الغرباء	يتجنب الحديث مع الغرباء في المدرسة
40	يظهر عليه الخجل مع الضيوف	يظهر عليه الخجل مع الغرباء
47	لا يفكر إلا في نفسه	يحذف
51	يغلق الباب بشدة	يغلق باب القسم بشدة
52	يتلفظ بألفاظ غير مقبولة	يتلفظ بألفاظ غير مقبولة مع زملائه
58	تظهر عليه علامات السعادة	يظهر علامات السعادة
59	يميل إلى الألعاب العنيفة	يمارس الألعاب العنيفة
60	يغضب لأتفه الأسباب	سريع الغضب
63	يصاب بالجروح أو الكسور	يصاب بالجروح
64	ضعيف الإنجاز	يحذف
65	يتلف أدواته وكتبه	يتلف أدواته
67	يعض الأطفال أو يبصق عليهم	يعض زملاءه
68	يميل إلى السيطرة على زملائه	يسيطر على زملائه
72	يتجاهل حاجات الآخرين	يعتدي على حاجات الآخرين
74	ملتزم بنظام القسم	يلتزم بنظام القسم

ملحق رقم(06): مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة بعد التحكيم

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي الأستاذ المحترم.

أختي الأستاذة المحترمة... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يقوم الباحث بإعداد دراسة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الإرشاد والتوجيه

تحت عنوان: فاعلية برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا. ويمثل هذا المقياس أحد الجوانب الهامة في البحث، ويهدف إلى قياس الاضطرابات السلوكية لتلاميذ الابتدائي.

أرجو التكرم والإجابة على الأسئلة المطروحة بالنسبة لكل تلميذ من العينة، وتزويد الباحث بآرائكم القيمة من خلال وضع إشارة (×) على الإجابة التي ترونها ملائمة، كما يأمل الباحث أن تغني إجاباتكم وترفع من المستوى العلمي لهذا البحث.

يرجى العلم أن جميع الأسئلة المطروحة ضمن هذا المقياس لأغراض البحث العلمي وأن إجاباتكم ستكون محاطة بالسرية الكاملة والعناية العلمية الفائقة.

شكرا لتعاونكم وحسن استجابتكم....

الباحث

صالح بن الصيد

مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة لتلاميذ الابتدائي

لقب واسم التلميذ: ..... الجنس: ..... العمر: .....

النشاط الزائد		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يكثر الحركة بدون سبب					
02	يكثر الكلام بدون سبب					
03	يرفع صوته أكثر مما يحتاج إليه السامع					
04	يصعب عليه الجلوس هادئا					
05	يزعج الأستاذ أثناء الدرس					
06	يجد صعوبة في القراءة الصامتة					
07	يخرج من مقعده بدون سبب					
08	يجيب على الأسئلة باندفاع وبدون تفكير					
09	يزعج زملاءه أثناء الدرس					
10	يستخدم أدوات الغير بدون استئذان					
11	يقاطع الأستاذ أثناء الدرس بدون سبب					
12	يستولي على أدوات الغير					
13	يشتكي منه زملاؤه باستمرار					
14	يكثر الفوضى والضجيج					
15	*يستقر في مكان واحد					
16	*يستمع لزملائه أثناء حديثهم					
17	يقفز على الأشياء					

18	يعبث بالأدوات الموضوعة أمامه					
19	يغير مكانه بدون سبب					
20	لا يلتزم بالألعاب والأنشطة الحركية					
21	يكثر الأسئلة خارج سياق الدرس					
22	يجد صعوبة في التركيز					
23	مشتت الانتباه					
24	يحرك قدميه باستمرار وهو جالس					
25	يكثر التدخل فيما لا يعنيه					
السلوك الانسحابي		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
26	ينعزل وحيدا					
27	لا يلعب مع زملائه					
28	يظهر عليه الارتباك عندما يتحدث معه أحد					
29	يتجنب الألعاب الجماعية					
30	يظهر عليه عدم الاهتمام بالآخرين					
31	يبكي بسرعة لأتفه الأسباب					
32	لا يقترب من زملائه					
33	قليل الاستجابة للغة الإشارة					
34	يتجنب الاختلاط بالزملاء					
35	يتجنب المواقف الجديدة					
36	يتردد في المشاركة أثناء الدرس					

37	يحاول مغادرة المكان عندما يوجه إليه النقد					
38	يتجنب الحديث مع الغرباء في المدرسة					
39	صوته خافت بدون سبب					
40	يظهر عليه الخجل مع الغرباء					
41	يشعر بالضيق تجاه من يعارضه					
42	علاقاته محدودة مع الآخرين					
43	يظهر عليه الخوف					
44	يظهر جالسا صامتا أغلب الوقت					
45	لا يظهر مشاعره للآخرين					
46	يظهر هادئا أكثر من اللازم					
47	يصعب التودد إليه					
48	*يهتم بإنجازات زملائه					
49	*يرغب في تكوين صداقات جديدة					
السلوك العدواني		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
50	يغلق باب القسم بشدة					
51	يتلفظ بألفاظ غير مقبولة مع زملائه					
52	يضرب غيره					
53	يهدد زملاءه بالإشارات					
54	*يتعامل بلين مع زملائه					
55	كثير الشجار					

56	يثور لأتفه الأسباب					
57	*يظهر علامات السعادة					
58	يمارس الألعاب العنيفة					
59	سريع الغضب					
60	كثير الاختلاف مع الزملاء					
61	يبدأ بالاعتداء على الآخرين					
62	يصاب بالجروح					
63	يتلف أدواته					
64	يتلف أدوات غيره					
65	يعض زملاءه					
66	يسيطر على زملائه					
67	يرمي زملاءه بما في يده					
68	يعامل زملاءه بصرامة					
69	يكسر أثاث المدرسة					
70	يعتدي على حاجات الآخرين					
71	يؤذي من بجانبه بيده					
72	*يلتزم بنظام القسم					
73	يشد شعر زملائه					

ملحق رقم(07): مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة للأطفال في صورته النهائية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي الأستاذ المحترم.

أختي الأستاذة المحترمة... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يقوم الباحث بإعداد دراسة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الإرشاد والتوجيه

تحت عنوان: فاعلية برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا. ويمثل هذا المقياس أحد الجوانب الهامة في البحث، ويهدف إلى قياس الاضطرابات السلوكية لتلاميذ الابتدائي.

أرجو التكرم والإجابة على الأسئلة المطروحة بالنسبة لكل تلميذ من العينة، وتزويد الباحث بآرائكم القيمة من خلال وضع إشارة (×) على الإجابة التي ترونها ملائمة، كما يأمل الباحث أن تغني إجاباتكم وترفع من المستوى العلمي لهذا البحث.

يرجى العلم أن جميع الأسئلة المطروحة ضمن هذا المقياس لأغراض البحث العلمي وأن إجاباتكم ستكون محاطة بالسرية الكاملة والعناية العلمية الفائقة.

شكرا لتعاونكم وحسن استجابتكم....

الباحث

صالح بن الصيد

ملاحظة: البنود السالبة مشار إليها بـ : *

مقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة لتلاميذ الابتدائي

لقب واسم التلميذ: ..... الجنس: ..... العمر: .....

النشاط الزائد		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يكثر الحركة بدون سبب					
02	يكثر الكلام بدون سبب					
03	يرفع صوته أكثر مما يحتاج إليه السامع					
04	يصعب عليه الجلوس هادئا					
05	يزعج الأستاذ أثناء الدرس					
06	يجد صعوبة في القراءة الصامتة					
07	يخرج من مقعده بدون سبب					
08	يجيب على الأسئلة باندفاع وبدون تفكير					
09	يزعج زملاءه أثناء الدرس					
10	يستخدم أدوات الغير بدون استئذان					
11	يقاطع الأستاذ أثناء الدرس بدون سبب					
12	يستولي على أدوات الغير					
13	يشتكي منه زملاؤه باستمرار					
14	يكثر الفوضى والضجيج					
15	*يستقر في مكان واحد					
16	*يستمع لزملائه أثناء حديثهم					
17	يقفز على الأشياء					

18	يعبث بالأدوات الموضوعة أمامه					
19	يغير مكانه بدون سبب					
20	يكثر الأسئلة خارج سياق الدرس					
21	يحرك قدميه باستمرار وهو جالس					
22	يكثر التدخل فيما لا يعنيه					
السلوك العدواني		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
23	يغلق باب القسم بشدة					
24	يتلفظ بألفاظ غير مقبولة مع زملائه					
25	يضرب غيره					
26	يهدد زملاءه بالإشارات					
27	*يتعامل بلين مع زملائه					
28	كثير الشجار					
29	يثور لأتفه الأسباب					
30	يمارس الألعاب العنيفة					
31	سريع الغضب					
32	كثير الاختلاف مع الزملاء					
33	يبدأ بالاعتداء على الآخرين					
34	يصاب بالجروح					
35	يتلف أدواته					
36	يتلف أدوات غيره					

37	يسيطر على زملائه					
38	يرمي زملاءه بما في يده					
39	يعامل زملاءه بصرامة					
40	يكسر أثاث المدرسة					
41	يعتدي على حاجات الآخرين					
42	يؤذي من بجانبه بيده					
43	*يلتزم بنظام القسم					

ملحق رقم(08): الجداول الإحصائية لمقياس الاضطرابات السلوكية الملاحظة

جدول صدق الاتساق الداخلي

		الدرجة_الكلية
الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	244
q1	Corrélation de Pearson	.585**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q2	Corrélation de Pearson	.562**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q3	Corrélation de Pearson	.539**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q4	Corrélation de Pearson	.544**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q5	Corrélation de Pearson	.647**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q6	Corrélation de Pearson	.753**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q7	Corrélation de Pearson	.610**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q8	Corrélation de Pearson	.469**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q9	Corrélation de Pearson	.791**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q10	Corrélation de Pearson	.564**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244

q11	Corrélation de Pearson	.563**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q12	Corrélation de Pearson	.651**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q13	Corrélation de Pearson	.821**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q14	Corrélation de Pearson	.788**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q15	Corrélation de Pearson	.659**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q16	Corrélation de Pearson	.699**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q17	Corrélation de Pearson	.837**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q18	Corrélation de Pearson	.690**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q19	Corrélation de Pearson	.621**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q20	Corrélation de Pearson	0.084
	Sig. (bilatérale)	0.191
	N	244
q21	Corrélation de Pearson	.325**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q22	Corrélation de Pearson	-.251-**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q23	Corrélation de Pearson	.446**
	Sig. (bilatérale)	0.000

	N	244
q24	Corrélation de Pearson	.693**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q25	Corrélation de Pearson	.718**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q26	Corrélation de Pearson	-.177-**
	Sig. (bilatérale)	0.006
	N	244
q27	Corrélation de Pearson	-.195-**
	Sig. (bilatérale)	0.002
	N	244
q28	Corrélation de Pearson	-.260-**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q29	Corrélation de Pearson	-.137-*
	Sig. (bilatérale)	0.032
	N	244
q30	Corrélation de Pearson	.391**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q31	Corrélation de Pearson	-.127-*
	Sig. (bilatérale)	0.047
	N	244
q32	Corrélation de Pearson	0.008
	Sig. (bilatérale)	0.905
	N	244
q33	Corrélation de Pearson	.558**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q34	Corrélation de Pearson	0.025
	Sig. (bilatérale)	0.695
	N	244
q35	Corrélation de Pearson	-0.069
	Sig. (bilatérale)	0.284
	N	244
q36	Corrélation de Pearson	-.329-**

	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q37	Corrélation de Pearson	.184**
	Sig. (bilatérale)	0.004
	N	244
q38	Corrélation de Pearson	-.167-**
	Sig. (bilatérale)	0.009
	N	244
q39	Corrélation de Pearson	-.313-**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q40	Corrélation de Pearson	-.290-**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q41	Corrélation de Pearson	.276**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q42	Corrélation de Pearson	-0.045
	Sig. (bilatérale)	0.487
	N	244
q43	Corrélation de Pearson	-.173-**
	Sig. (bilatérale)	0.007
	N	244
q44	Corrélation de Pearson	-.187-**
	Sig. (bilatérale)	0.003
	N	244
q45	Corrélation de Pearson	0.064
	Sig. (bilatérale)	0.319
	N	244
q46	Corrélation de Pearson	-.213-**
	Sig. (bilatérale)	0.001
	N	244
q47	Corrélation de Pearson	.557**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q48	Corrélation de Pearson	.219**
	Sig. (bilatérale)	0.001
	N	244

q49	Corrélation de Pearson	0.021
	Sig. (bilatérale)	0.743
	N	244
q50	Corrélation de Pearson	.861**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q51	Corrélation de Pearson	.802**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q52	Corrélation de Pearson	.697**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q53	Corrélation de Pearson	.796**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q54	Corrélation de Pearson	.830**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q55	Corrélation de Pearson	.842**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q56	Corrélation de Pearson	.905**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q57	Corrélation de Pearson	.730**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q58	Corrélation de Pearson	.655**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q59	Corrélation de Pearson	.736**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q60	Corrélation de Pearson	.850**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q61	Corrélation de Pearson	.806**
	Sig. (bilatérale)	0.000

	N	244
q62	Corrélation de Pearson	.493**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q63	Corrélation de Pearson	.731**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q64	Corrélation de Pearson	.748**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q65	Corrélation de Pearson	.137*
	Sig. (bilatérale)	0.033
	N	244
q66	Corrélation de Pearson	.531**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q67	Corrélation de Pearson	.797**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q68	Corrélation de Pearson	.749**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q69	Corrélation de Pearson	.667**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q70	Corrélation de Pearson	.698**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q71	Corrélation de Pearson	.727**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q72	Corrélation de Pearson	.775**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q73	Corrélation de Pearson	.252**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
البعد1	Corrélation de Pearson	.750**

	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
البعد2	Corrélation de Pearson	-0.051
	Sig. (bilatérale)	0.431
	N	244
البعد3	Corrélation de Pearson	.900**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244

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

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

الثبات

قيمة ألفاكرونباخ للدرجة الكلية 0.983

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	99.6
	Exclue[a]	1	.4
	Total	245	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.983	47

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q1	83.11	2092.000	.724	.983
q2	83.33	2065.818	.765	.983
q3	83.64	2058.973	.797	.983
q4	83.55	2061.689	.803	.983
q5	83.22	2081.613	.760	.983
q6	83.41	2064.045	.756	.983
q7	83.71	2054.224	.812	.983
q8	83.83	2065.597	.731	.983
q9	83.69	2033.992	.911	.983
q10	84.44	2077.260	.743	.983
q11	84.11	2058.675	.772	.983
q12	84.64	2080.034	.782	.983
q13	83.74	2029.863	.921	.983
q14	83.68	2037.665	.919	.983
q15	83.82	2042.996	.851	.983
q16	83.89	2045.375	.870	.983
q17	84.32	2058.952	.881	.983
q18	83.53	2063.765	.841	.983
q19	84.24	2069.268	.724	.983
q21	83.97	2094.308	.514	.984
q22	83.20	2175.387	-.122-	.985
q23	83.09	2136.489	.291	.984
q24	83.26	2082.974	.760	.983
q25	83.94	2064.737	.778	.983
q50	84.48	2054.423	.818	.983
q51	83.80	2054.951	.840	.983
q52	84.10	2054.838	.834	.983
q53	83.93	2048.102	.853	.983
q54	84.04	2053.998	.847	.983
q55	83.84	2045.315	.909	.983
q56	84.08	2051.875	.883	.983
q57	84.66	2121.072	.429	.984
q58	84.19	2062.417	.775	.983
q59	84.26	2077.740	.666	.983

q60	83.64	2055.844	.865	.983
q61	84.05	2049.549	.824	.983
q62	84.35	2095.538	.675	.983
q63	84.06	2078.178	.836	.983
q64	84.40	2080.892	.761	.983
q66	84.78	2090.840	.599	.983
q67	84.78	2077.578	.734	.983
q68	84.44	2079.919	.673	.983
q69	85.05	2100.101	.676	.983
q70	84.86	2095.687	.755	.983
q71	84.44	2082.963	.760	.983
q72	84.05	2069.730	.729	.983
q73	84.44	2143.235	.249	.984

نحذف البند 22 تتحسن النتيجة

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	99.6
	Exclue[a]	1	.4
	Total	245	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.985	46

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q1	80.48	2104.317	.721	.985
q2	80.70	2077.601	.767	.984
q3	81.01	2071.333	.795	.984
q4	80.93	2074.209	.799	.984
q5	80.59	2094.012	.757	.984
q6	80.78	2076.272	.754	.984
q7	81.08	2066.964	.806	.984
q8	81.20	2078.353	.725	.985
q9	81.07	2046.045	.910	.984
q10	81.81	2089.676	.740	.985
q11	81.48	2071.370	.767	.984
q12	82.01	2092.391	.779	.984
q13	81.11	2041.814	.921	.984
q14	81.06	2049.824	.917	.984
q15	81.19	2055.695	.845	.984
q16	81.26	2057.659	.867	.984
q17	81.70	2070.459	.886	.984
q18	80.90	2076.056	.839	.984
q19	81.61	2081.366	.723	.985
q21	81.34	2107.453	.506	.985
q23	80.47	2149.641	.280	.985
q24	80.63	2094.884	.761	.984
q25	81.32	2076.587	.779	.984
q50	81.85	2065.561	.825	.984
q51	81.17	2066.793	.841	.984
q52	81.47	2066.645	.835	.984
q53	81.30	2059.322	.858	.984
q54	81.41	2065.289	.853	.984
q55	81.21	2056.997	.911	.984
q56	81.45	2063.458	.887	.984
q57	82.04	2132.645	.435	.985
q58	81.56	2074.502	.774	.984
q59	81.63	2088.711	.674	.985
q60	81.02	2067.489	.868	.984

q61	81.43	2060.748	.830	.984
q62	81.73	2107.681	.674	.985
q63	81.43	2090.197	.836	.984
q64	81.77	2092.554	.765	.984
q66	82.15	2102.393	.604	.985
q67	82.16	2088.749	.742	.985
q68	81.82	2090.735	.683	.985
q69	82.42	2112.285	.675	.985
q70	82.23	2107.799	.755	.985
q71	81.81	2095.026	.760	.984
q72	81.43	2081.431	.731	.985
q73	81.82	2155.690	.246	.985

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	99.6
	Exclue[a]	1	.4
	Total	245	100.0

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

قيمة ألفاكرونباخ للبعد الأول 0.979

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.979	23

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q1	45.16	619.490	.777	.978
q2	45.37	603.996	.825	.978
q3	45.68	599.297	.871	.977
q4	45.60	599.517	.899	.977
q5	45.27	614.295	.801	.978
q6	45.45	609.335	.719	.978
q7	45.75	595.610	.900	.977
q8	45.88	599.952	.845	.977
q9	45.74	588.680	.941	.977
q10	46.48	616.374	.705	.978
q11	46.16	599.251	.841	.978
q12	46.68	616.991	.758	.978
q13	45.79	588.786	.918	.977
q14	45.73	591.992	.931	.977
q15	45.86	591.039	.915	.977
q16	45.93	594.004	.913	.977
q17	46.37	606.777	.841	.978
q18	45.57	606.139	.853	.977
q19	46.28	608.813	.737	.978
q21	46.02	613.300	.656	.979
q23	45.14	648.804	.242	.981
q24	45.30	615.751	.788	.978
q25	45.99	605.230	.810	.978

نحذف البعد23 ترتفع قيمة ألفاكرونباخ

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	99.6
	Exclue[a]	1	.4
	Total	245	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.981	22

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q1	42.42	607.060	.780	.980
q2	42.64	591.499	.831	.980
q3	42.95	587.137	.873	.980
q4	42.86	587.187	.903	.979
q5	42.53	602.233	.798	.980
q6	42.72	597.405	.715	.981
q7	43.02	583.222	.906	.979
q8	43.14	587.432	.852	.980
q9	43.00	576.663	.941	.979
q10	43.75	604.147	.705	.981
q11	43.42	586.838	.846	.980
q12	43.95	605.117	.751	.981
q13	43.05	576.898	.917	.979
q14	43.00	579.955	.932	.979
q15	43.13	578.847	.917	.979
q16	43.20	581.939	.913	.979
q17	43.64	594.883	.836	.980
q18	42.84	593.715	.858	.980
q19	43.55	597.137	.729	.981
q21	43.28	601.356	.652	.981
q24	42.57	603.423	.790	.980
q25	43.25	593.285	.807	.980

قيمة ألفاكرونباخ لبعد السلوك العدواني 0.976

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	99.6
	Exclue[a]	1	.4
	Total	245	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.976	23

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q50	33.98	507.489	.852	.975
q51	33.30	509.997	.838	.975
q52	33.60	507.805	.867	.975
q53	33.43	502.040	.924	.974
q54	33.54	505.706	.910	.974
q55	33.34	503.615	.935	.974
q56	33.58	509.175	.870	.974
q57	34.16	537.413	.546	.977
q58	33.69	509.606	.839	.975
q59	33.76	511.822	.820	.975
q60	33.14	508.510	.898	.974
q61	33.55	500.684	.926	.974
q62	33.85	530.875	.660	.976
q63	33.56	525.046	.764	.975
q64	33.90	523.266	.753	.975
q66	34.28	522.416	.690	.976
q67	34.28	514.228	.860	.975

q68	33.94	513.198	.828	.975
q69	34.55	530.455	.721	.976
q70	34.36	528.321	.802	.975
q71	33.94	522.552	.787	.975
q72	33.55	518.750	.701	.976
q73	33.94	553.635	.266	.978

نحذف البند 73 ترتفع قيمة ألفاكرونباخ

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	99.6
	Exclue[a]	1	.4
	Total	245	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.978	22

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q50	32.59	496.893	.854	.977
q51	31.91	499.239	.841	.977
q52	32.21	497.214	.869	.977
q53	32.04	491.365	.928	.976
q54	32.16	494.947	.914	.976
q55	31.95	492.969	.938	.976
q56	32.19	498.494	.873	.977
q57	32.78	526.609	.545	.979

q58	32.30	499.150	.838	.977
q59	32.37	501.231	.820	.977
q60	31.76	497.797	.901	.976
q61	32.17	490.165	.927	.976
q62	32.47	520.217	.658	.978
q63	32.17	514.431	.763	.978
q64	32.52	512.514	.754	.978
q66	32.89	512.046	.685	.978
q67	32.90	503.821	.856	.977
q68	32.56	502.651	.827	.977
q69	33.16	519.904	.717	.978
q70	32.97	517.773	.798	.977
q71	32.55	511.796	.788	.977
q72	32.17	508.190	.700	.978

نحذف البعد 57 ترتفع قيمة ألفاكرونباخ

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	99.6
	Exclue[a]	1	.4
	Total	245	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.979	21

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q50	31.43	471.398	.852	.978
q51	30.75	473.299	.846	.978
q52	31.05	470.985	.879	.977
q53	30.88	465.656	.932	.977
q54	30.99	469.383	.915	.977
q55	30.79	467.321	.941	.977
q56	31.03	472.991	.871	.977
q58	31.14	473.050	.845	.978
q59	31.21	475.886	.814	.978
q60	30.59	472.234	.900	.977
q61	31.00	464.761	.927	.977
q62	31.30	493.504	.669	.979
q63	31.01	488.313	.764	.978
q64	31.35	486.624	.752	.978
q66	31.73	485.869	.688	.979
q67	31.73	478.468	.848	.978
q68	31.39	477.161	.823	.978
q69	32.00	493.930	.712	.979
q70	31.81	491.638	.798	.978
q71	31.39	485.827	.788	.978
q72	31.00	482.926	.689	.979

قيمة ألفاكرونباخ للأداة ككل بعد حذف البنود

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	99.6
	Exclue[a]	1	.4
	Total	245	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.986	43

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q1	75.20	2018.408	.725	.986
q2	75.42	1991.257	.778	.986
q3	75.73	1985.476	.802	.986
q4	75.64	1988.099	.808	.986
q5	75.31	2008.536	.758	.986
q6	75.50	1991.897	.749	.986
q7	75.80	1981.050	.815	.986
q8	75.92	1992.064	.735	.986
q9	75.78	1961.232	.913	.985
q10	76.53	2004.102	.743	.986
q11	76.20	1985.355	.776	.986
q12	76.73	2007.128	.778	.986
q13	75.83	1957.449	.921	.985
q14	75.77	1965.105	.919	.985
q15	75.91	1970.362	.851	.986
q16	75.98	1972.522	.871	.986
q17	76.41	1985.618	.885	.986
q18	75.62	1990.327	.845	.986
q19	76.33	1996.567	.721	.986
q21	76.06	2021.210	.510	.986
q24	75.35	2009.356	.763	.986
q25	76.03	1991.456	.780	.986
q50	76.57	1981.341	.820	.986
q51	75.89	1982.181	.839	.986
q52	76.19	1981.503	.838	.986
q53	76.02	1974.650	.858	.986

q54	76.13	1980.855	.850	.986
q55	75.93	1972.554	.910	.985
q56	76.17	1979.581	.879	.986
q58	76.28	1989.576	.774	.986
q59	76.35	2004.565	.665	.986
q60	75.73	1983.340	.862	.986
q61	76.14	1976.584	.826	.986
q62	76.44	2021.309	.682	.986
q63	76.15	2004.842	.837	.986
q64	76.49	2007.379	.763	.986
q66	76.87	2017.201	.600	.986
q67	76.87	2004.424	.733	.986
q68	76.53	2006.077	.677	.986
q69	77.14	2027.278	.666	.986
q70	76.95	2022.717	.748	.986
q71	76.53	2009.905	.757	.986
q72	76.14	1997.086	.725	.986

الملحق رقم (09) استمارة تحكيم مقياس الضبط الذاتي

جـــامعـــة قاصدي مربـــاح ورقلـــة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمـــــــــارة تحكيـــــــــــم

تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه الطور الثالث في الإرشاد والتوجيه والمعنونة بـ:"فاعلية برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا" يشرفني سيدي الكريم (سيدتي الكريمة) باعتباركم من ذوي الاختصاص والخبرة أن أعرض عليكم مقياس الضبط الذاتي لتلاميذ الابتدائي المعد من طرف الباحث لاستعمالها في قياس درجة الضبط الذاتي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي للحكم إن كانت بنوده تقيس أو لا تقيس، واقتراح ما ترونه مناسبا، ولكم جزيل الشكر والعرفان سلفا على قبولكم الإسهام في هذا العمل العلمي.

التعريفات الإجرائية:

الضبط الذاتي: هو عملية التحكم في الاستجابات السلوكية والمعرفية والانفعالية في المواقف المختلفة، وتتمثل في المراقبة الذاتية، وتوكيد الذات، ونستدل عليه من خلال الدرجة التي يحصل عليها بتطبيق مقياس الضبط الذاتي المعتمد في الدراسة.

-**المراقبة الذاتية:** هي عملية ملاحظة تلميذ السنة الرابعة ابتدائي لاستجاباته السلوكية والمعرفية والانفعالية في المواقف المختلفة (داخل المدرسة) ومقارنتها مع أقرانه بهدف تعديل وضبط سلوكه اللفظي وغير اللفظي، ويقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة.

-**توكيد الذات:** هو قدرة تلميذ السنة الرابعة ابتدائي على التعبير عن انفعالاته الحقيقية بصراحة وانفتاح، والتصرف وفق مقتضيات الموقف ومتطلبات التفاعل، والقدرة على رفض الطلبات غير المعقولة بشجاعة، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة بسرعة وإيجابية، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، والتحرر من مشاعر الذنب غير المعقولة، ويقاس بالمقياس المستخدم في الدراسة.

الأستاذ المحكم:

الاسم واللقب: .....التخصص: .....

جامعة الانتماء: .....

الطالب الباحث: صالح بن الصيد الأستــاذ المشرف: أ.د/ بوبكر دبابي

مقياس الضبط الذاتي لتلاميذ الابتدائي

لقب واسم التلميذ: ..... الجنس: ..... العمر: .....

المراقبة الذاتية		موافق	غير موافق	الاقتراح
01	يحب أن يسمع النصائح			
02	شديد الملاحظة لتصرفات الآخرين			
03	يستطيع وصف ما يحدث له بدقة			
04	يجد صعوبة في تقليد الآخرين			
05	ضعيف الذاكرة			
06	ضعيف التركيز			
07	حَذِر عند الغضب			
08	يحل المشكلات بطرق مختلفة			
09	يتجنب المواقف المزعجة			
10	يغير انفعالاته بسرعة عند تغير الظروف			
11	يحرص على إرضاء الآخرين			

12	يستشير غيره في بعض الأمور			
13	ينجز واجباته بعناية			
14	يستطيع أن يسعد الآخرين			
15	يتغاضى عن المشكلات الصغيرة			
16	يحرص على تحقيق أهدافه			
17	يتحكم في انفعالاته عند الاختلاف مع الغير			
18	مظهره لائق			
19	يحرص على ما يفيد غيره			
20	يحاول معرفة أسباب سلوكاته			
21	يتسرع في اتخاذ القرارات			
22	يكرر السلوك الخاطئ ولا يهتم			
23	يستطيع مجاملة الآخرين			
24	ردود أفعاله سريعة			
25	يظهر عليه الارتباك عند محادثة الآخرين			
توكيد الذات		موافق	غير موافق	الاقتراح
26	يطالب بحقه			
27	يصر على أخذ حقوقه			
28	إذا طلب منه عمل يصر على معرفة السبب			
29	يجادل زملاءه بقوة			
30	يعبر عن احتياجاته بسهولة			
31	يبذل الجهد من أجل النجاح			
32	يطرح الأسئلة بكثرة			
33	يُعرف الآخرين بأعماله الحسنة			
34	يستمتع بالحديث مع معارف جدد			
35	يُعبر عن نفسه بصراحة ووضوح			
36	يدافع عن رأيه			
37	إذا شوش زميله بجانبه يطلب من السكوت			
38	يغضب من الذي يتجاوزه في الطابور			

39	يعتمد على نفسه في حل المشكلات			
40	يبين أن لديه القدرة والكفاءة			
41	متفوق في دراسته			
42	يَرغب زملاؤه باللعب معه			
43	هو شخص مرح			
44	يصرح بأنه عندما يكبر سيكون مهما			
45	واثق من نفسه			
46	يسبب المتاعب للمدرسة والأسرة			
47	إذا مدحه أحد لا يعرف ما يقول			
48	يظهر عليه الخوف عند المناقشة			
49	يصرح أن زملاءه أكثر عدوانية منه			
50	يتجنب الدفاع عن نفسه إذا ظلم			

ملاحظة للأساتذة المحكمين: البنود السالبة من 21 إلى 25 وَ من 46 إلى 50.

اقتراحات أخرى:

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم(10): مقياس الضبط الذاتي بعد التحكيم

لقب واسم التلميذ: ..... الجنس: ..... العمر: .....

	المراقبة الذاتية	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يستجيب للتوجيهات					
02	يلاحظ بدقة تصرفات الآخرين					
03	يصف ما يحدث له بدقة					
04	*ينسى التوجيهات المقدمة له					
05	يتصرف بحذر عند الغضب					
06	يحل المشكلات بطرق مختلفة					
07	يتجنب المواقف المزعجة					
08	يغير انفعالاته بسرعة عند تغير الظروف					
09	*يكرر السلوك الخاطئ ولا يهتم بذلك					
10	يستشير غيره في بعض الأمور					
11	ينجز واجباته بعناية					
12	يحرص على إسعاد الآخرين					
13	يتغاضى عن المشكلات الصغيرة					
14	يحرص على تحقيق ما يريد					
15	يتحكم في انفعالاته عند الاختلاف مع الغير					
16	يظهر بمظهر لائق					

17	يحرص على ما يفيد غيره					
18	يحاول معرفة أسباب سلوكاته					
19	*يظهر عليه الارتباك عند محادثة الآخرين					
توكيد الذات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
20	يطالب بحقه					
21	يصر على أخذ حقوقه					
22	*يظهر عليه الخجل إذا مدحه أحد					
23	يجادل زملاءه بإصرار					
24	يعبر عن احتياجاته بسهولة					
25	يبذل الجهد من أجل النجاح					
26	*يظهر عليه الخوف عند المناقشة					
27	يُعرف الآخرين بأعماله الحسنة					
28	يظهر استمتاعه بالحديث مع الضيوف					
29	يُعبر عن نفسه بصراحة ووضوح					
30	يدافع عن رأيه					
31	يظهر انزعاجه من تشويش زملائه					
32	يبدي غضبه ممن يتجاوزه في الطابور					
33	يعتمد على نفسه في حل المشكلات					
34	يظهر قدراته وكفاءاته أمام الآخرين					
35	*يتجنب الدفاع عن نفسه إذا ظلم					

36	*يهمل دروسه					
37	يَرغب زملاؤه باللعب معه					
38	يظهر عليه المرح					
39	يصرح بأنه عندما يكبر سيكون مهما					
40	يظهر الثقة في النفس					

ملاحظة: البنود السالبة مشار إليها بـ: *

ملحق رقم(11): مقياس الضبط الذاتي في صورته النهائية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي الأستاذ المحترم.

أختي الأستاذة المحترمة... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يقوم الباحث بإعداد دراسة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الإرشاد والتوجيه

تحت عنوان: فاعلية برنامج إرشادي لرفع درجة الضبط الذاتي لدى عينة من التلاميذ المضطربين سلوكيا. وتمثل هذه الشبكة أحد الجوانب الهامة في البحث، ويهدف إلى قياس الضبط الذاتي لتلاميذ الابتدائي.

أرجو التكرم والإجابة على الأسئلة المطروحة بالنسبة لكل تلميذ من العينة، وتزويد الباحث بآرائكم القيمة من خلال وضع إشارة (×) على الإجابة التي ترونها ملائمة، كما يأمل الباحث أن تغني إجاباتكم وترفع من المستوى العلمي لهذا البحث.

يرجى العلم أن جميع الأسئلة المطروحة ضمن هذا المقياس لأغراض البحث العلمي وأن إجاباتكم ستكون محاطة بالسرية الكاملة والعناية العلمية الفائقة.

شكرا لتعاونكم وحسن استجابتكم....

الباحث

صالح بن الصيد

ملاحظة: البنود السالبة مشار إليها بـ : *

مقياس الضبط الذاتي لتلاميذ الابتدائي

لقب واسم التلميذ: ..... الجنس: ..... العمر: .....

المراقبة الذاتية		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	يستجيب للتوجيهات					
02	يلاحظ بدقة تصرفات الآخرين					
03	يصف ما يحدث له بدقة					
04	*ينسى التوجيهات المقدمة له					
05	يحل المشكلات بطرق مختلفة					
06	يتجنب المواقف المزعجة					
07	يغير انفعالاته بسرعة عند تغير الظروف					
08	*يكرر السلوك الخاطئ ولا يهتم بذلك					
09	ينجز واجباته بعناية					
10	يحرص على إسعاد الآخرين					
11	يحرص على تحقيق ما يريد					
12	يتحكم في انفعالاته عند الاختلاف مع الغير					
13	يظهر بمظهر لائق					
14	يحرص على ما يفيد غيره					
15	يحاول معرفة أسباب سلوكاته					
توكيد الذات		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
16	يطالب بحقه					
17	يصر على أخذ حقوقه					
18	يجادل زملاءه بإصرار					
19	يعبر عن احتياجاته بسهولة					
20	يبذل الجهد من أجل النجاح					
21	*يظهر عليه الخوف عند المناقشة					
22	يُعرف الآخرين بأعماله الحسنة					
23	يظهر استمتاعه بالحديث مع الضيوف					

24	يُعبر عن نفسه بصراحة ووضوح					
25	يدافع عن رأيه					
26	يظهر انزعاجه من تشويش زملائه					
27	يعتمد على نفسه في حل المشكلات					
28	يظهر قدراته وكفاءته أمام الآخرين					
29	*يهمل دروسه					
30	يَرغب زملاؤه باللعب معه					
31	يظهر عليه المرح					
32	يصرح بأنه عندما يكبر سيكون مهما					
33	يظهر الثقة في النفس					

ملحق رقم(12): الجداول الإحصائية لمقياس الضبط الذاتي

صدق الاتساق الداخلي

		الدرجة_الكلية
الدرجة_الكلية	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	244
q1	Corrélation de Pearson	.719**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q2	Corrélation de Pearson	.588**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q3	Corrélation de Pearson	.654**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q4	Corrélation de Pearson	.512**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q5	Corrélation de Pearson	.229**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q6	Corrélation de Pearson	.670**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q7	Corrélation de Pearson	.409**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q8	Corrélation de Pearson	.458**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q9	Corrélation de Pearson	.547**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q10	Corrélation de Pearson	.199**
	Sig. (bilatérale)	0.002
	N	244

q11	Corrélation de Pearson	.729**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q12	Corrélation de Pearson	.649**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q13	Corrélation de Pearson	.239**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q14	Corrélation de Pearson	.766**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q15	Corrélation de Pearson	.385**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q16	Corrélation de Pearson	.569**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q17	Corrélation de Pearson	.698**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q18	Corrélation de Pearson	.647**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q19	Corrélation de Pearson	.318**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q20	Corrélation de Pearson	.659**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q21	Corrélation de Pearson	.632**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q22	Corrélation de Pearson	0.025
	Sig. (bilatérale)	0.696
	N	244
q23	Corrélation de Pearson	.460**
	Sig. (bilatérale)	0.000

	N	244
q24	Corrélation de Pearson	.651**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q25	Corrélation de Pearson	.787**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q26	Corrélation de Pearson	.429**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q27	Corrélation de Pearson	.660**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q28	Corrélation de Pearson	.697**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q29	Corrélation de Pearson	.809**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q30	Corrélation de Pearson	.732**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q31	Corrélation de Pearson	.602**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q32	Corrélation de Pearson	.263**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q33	Corrélation de Pearson	.630**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q34	Corrélation de Pearson	.661**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q35	Corrélation de Pearson	0.123
	Sig. (bilatérale)	0.054
	N	244
q36	Corrélation de Pearson	.729**

	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q37	Corrélation de Pearson	.494**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q38	Corrélation de Pearson	.613**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q39	Corrélation de Pearson	.761**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
q40	Corrélation de Pearson	.778**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
المراقبة_الذاتية	Corrélation de Pearson	.895**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244
توكيد_الذات	Corrélation de Pearson	.933**
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	244

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

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

الثبات

قيمة معامل ألفاكرونباخ للبعد الأول (المراقبة الذاتية)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	244	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.908	16

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q1	39.01	139.012	.768	.884
q2	39.09	148.021	.439	.895
q3	39.09	145.152	.518	.893
q4	39.76	145.410	.510	.893
q6	39.74	143.378	.643	.889
q7	39.56	145.144	.540	.892
q8	39.55	149.623	.425	.896
q9	39.69	139.959	.611	.890
q11	39.30	136.533	.764	.884
q12	39.43	140.929	.690	.887
q14	39.14	141.105	.700	.887
q15	39.71	147.103	.492	.894
q16	38.69	147.894	.558	.892
q17	39.47	140.662	.738	.885
q18	39.90	142.484	.639	.889
q19	39.84	158.911	.059	.910

نحذف رقم19 يرتفع

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	244	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.910	15

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q1	34.68	124.607	.786	.897
q2	34.75	133.915	.426	.910
q3	34.76	130.941	.515	.907
q4	35.43	131.414	.499	.908
q6	35.41	129.560	.628	.903
q7	35.23	130.309	.561	.905
q8	35.22	135.339	.415	.910
q9	35.36	126.059	.606	.904
q11	34.97	122.316	.778	.897
q12	35.09	126.736	.695	.901
q14	34.80	126.957	.703	.900
q15	35.38	132.525	.500	.907
q16	34.36	133.555	.554	.906
q17	35.14	126.392	.748	.899
q18	35.57	127.983	.653	.902

قيمة ألفا كرونباخ للبعد الثاني (توكيد الذات)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	244	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.931	19

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q20	47.07	238.324	.720	.925
q21	47.19	238.650	.723	.925
q23	47.61	240.748	.540	.929
q24	47.53	237.880	.656	.926
q25	47.43	235.151	.672	.926
q26	47.99	245.448	.436	.931
q27	47.70	236.876	.630	.927
q28	47.53	238.530	.638	.927
q29	47.50	232.309	.787	.924
q30	47.36	232.741	.788	.924
q31	47.88	241.307	.516	.929
q32	47.64	249.902	.307	.934
q33	47.57	239.259	.596	.928
q34	47.82	233.449	.672	.926
q36	47.45	237.656	.609	.927
q37	47.30	244.895	.468	.930
q38	47.27	241.122	.599	.928
q39	47.64	229.097	.722	.925
q40	47.39	231.424	.760	.924

نحذف رقم 32 يرتفع

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	244	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.934	18

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q20	44.55	224.791	.715	.929
q21	44.67	225.357	.710	.929
q23	45.09	227.765	.518	.933
q24	45.01	224.436	.649	.930
q25	44.91	220.876	.690	.929
q26	45.47	231.526	.436	.934
q27	45.18	222.834	.640	.930
q28	45.01	224.226	.655	.930
q29	44.98	218.518	.795	.927
q30	44.84	219.545	.779	.927
q31	45.36	227.804	.508	.933
q33	45.05	225.891	.586	.931
q34	45.30	220.425	.658	.930
q36	44.93	223.270	.627	.930
q37	44.78	230.846	.472	.933
q38	44.75	227.133	.605	.931
q39	45.11	214.950	.739	.928
q40	44.87	217.785	.764	.927

قيمة ألفاكرونباخ للدرجة الكلية
نحسب الدرجة الكلية بعد حذف البنود غير الدالة

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	244	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	244	100.0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.954	33

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
q1	82.32	643.237	.721	.952
q2	82.39	652.799	.561	.953
q3	82.40	647.228	.628	.952
q4	83.07	657.469	.466	.953
q6	83.05	650.072	.641	.952
q7	82.87	661.966	.410	.954
q8	82.86	663.300	.427	.954
q9	83.00	649.210	.525	.953
q11	82.61	638.148	.721	.951
q12	82.73	648.015	.636	.952
q14	82.44	641.425	.762	.951
q15	83.02	665.567	.367	.954
q16	82.00	659.782	.551	.953
q17	82.78	646.535	.694	.952

q18	83.21	648.569	.632	.952
q20	82.14	652.208	.628	.952
q21	82.25	654.256	.602	.952
q23	82.68	661.224	.391	.954
q24	82.59	649.560	.607	.952
q25	82.49	634.062	.797	.951
q26	83.05	664.298	.358	.954
q27	82.77	644.460	.639	.952
q28	82.59	645.230	.678	.952
q29	82.56	637.523	.782	.951
q30	82.42	643.026	.705	.952
q31	82.94	648.655	.574	.953
q33	82.63	648.917	.597	.952
q34	82.88	643.373	.614	.952
q36	82.51	638.284	.733	.951
q37	82.36	658.529	.464	.953
q38	82.34	653.031	.580	.953
q39	82.70	629.990	.752	.951
q40	82.45	636.578	.749	.951

ملحق رقم (13): الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية الأولى:

التحقق من اعتدالية البيانات
اختبار شابيرو-ويلك

Tests of Normality

			Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		البرنامج	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذاتي_الضبط_الكلية_الدرجة		التجريبية المجموعة	.151	10	.200*	.902	10	.231
		الضابطة المجموعة	.234	10	.127	.861	10	.078

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

T-Test

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذاتي الضبط	التجريبية المجموعة	10	70.60	2.503	.792
	الضابطة المجموعة	10	47.50	5.778	1.827

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper
الضبط الذاتي	Equal variances assumed	2.667	.120	11.600	18	.000	23.100	1.991	18.916	27.284
	Equal variances not assumed			11.600	12.263	.000	23.100	1.991	18.771	27.429

حساب حجم الأثر

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
المجموعة * الذاتي الضبط	.939	.882

ملحق رقم (14): الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية الثانية:

التحقق من اعتدالية البيانات
اختبار شابيرو-ويلك

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	البرنامج	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذاتية_المراقبة_1البعد	التجريبية المجموعة	.206	10	.200*	.916	10	.325
	الضابطة المجموعة	.256	10	.063	.795	10	.053

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

T-Test

Group Statistics

	البرنامج	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذاتية_المراقبة_1البعد	التجريبية المجموعة	10	32.90	1.663	.526
	الضابطة المجموعة	10	22.00	2.494	.789

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
البعد1_ المراقبة_ الذاتية	Equal variances assumed	.712	.410	11.497	18	.000	10.900	.948	8.908	12.892
	Equal variances not assumed			11.497	15.682	.000	10.900	.948	8.887	12.913

حساب حجم الأثر

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
البرنامج * الذاتية_المراقبة_1البعد	.938	.880

ملحق رقم (15): الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية الثالثة:

التحقق من اعتدالية البيانات
اختبار شابيرو-ويلك

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	البرنامج	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذات_توكيد_2البعد	التجريبية المجموعة	.200	10	.200*	.932	10	.466
	الضابطة المجموعة	.256	10	.063	.904	10	.244

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين

T-Test

Group Statistics

	البرنامج	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذات_توكيد_2البعد	التجريبية المجموعة	10	37.70	1.337	.423
	الضابطة المجموعة	10	25.50	3.567	1.128

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference Lower	95% Confidence Interval of the Difference Upper
البعد2_ توكيد_ الذات	Equal variances assumed	5.053	.037	10.128	18	.000	12.200	1.205	9.669	14.731
	Equal variances not assumed			10.128	11.482	.000	12.200	1.205	9.562	14.838

حساب حجم الأثر

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
البرنامج * الذات_توكيد_2البعد	.922	.851

ملحق رقم (16): الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية الرابعة:

التحقق من اعتدالية البيانات
اختبار شابيرو-ويلك

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	البرنامج	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذاتي_الضبط_الكلية_الدرجة	التجريبية المجموعة	.151	10	.200*	.902	10	.231
	الضابطة المجموعة	.234	10	.127	.861	10	.078

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	الجنس	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذاتي_الضبط_الكلية_الدرجة	ذكر	.254	10	.066	.846	10	.052
	أنثى	.256	10	.061	.849	10	.056

a. Lilliefors Significance Correction

اختبار تحليل التباين الثنائي

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الذاتي_الضبط

البرنامج	الجنس	Mean	Std. Deviation	N
التجريبية المجموعة	ذكر	70.20	2.490	5
	أنثى	71.00	2.739	5
	Total	70.60	2.503	10
الضابطة المجموعة	ذكر	48.80	7.155	5
	أنثى	46.20	4.438	5
	Total	47.50	5.778	10
Total	ذكر	59.50	12.358	10
	أنثى	58.60	13.525	10
	Total	59.05	12.618	20

Levene's Test of Equality of Error Variances[a,b]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الذاتي_الضبط	Based on Mean	1.247	3	16	.326
	Based on Median	.565	3	16	.646
	Based on Median and with adjusted df	.565	3	6.956	.655
	Based on trimmed mean	1.151	3	16	.359

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: الذاتي_الضبط

b. Design: Intercept + البرنامج + الجنس + البرنامج * الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الذاتي_الضبط

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	2686.550[a]	3	895.517	42.341	.000	.888
Intercept	69738.050	1	69738.050	3297.307	.000	.995
البرنامج	2668.050	1	2668.050	126.149	.000	.887
الجنس	4.050	1	4.050	.191	.668	.012
الجنس * البرنامج	14.450	1	14.450	.683	.421	.041
Error	338.400	16	21.150			
Total	72763.000	20				
Corrected Total	3024.950	19				

a. R Squared = .888 (Adjusted R Squared = .867)

ملحق رقم (17): الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية الخامسة:

التحقق من اعتدالية البيانات
اختبار شابيرو-ويلك

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	البرنامج	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذاتية_المراقبة_1البعد	التجريبية المجموعة	.206	10	.200*	.916	10	.325
	الضابطة المجموعة	.256	10	.063	.795	10	.053

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	الجنس	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذاتية_المراقبة_1البعد	ذكر	.249	10	.080	.831	10	.054
	أنثى	.221	10	.180	.874	10	.112

a. Lilliefors Significance Correction

اختبار تحليل التباين الثنائي

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الذاتية_المراقبة_1البعد

البرنامج	الجنس	Mean	Std. Deviation	N
التجريبية المجموعة	ذكر	32.60	1.517	5
	أنثى	33.20	1.924	5
	Total	32.90	1.663	10
الضابطة المجموعة	ذكر	22.00	3.391	5
	أنثى	22.00	1.581	5
	Total	22.00	2.494	10
Total	ذكر	27.30	6.111	10
	أنثى	27.60	6.132	10
	Total	27.45	5.960	20

Levene's Test of Equality of Error Variances[a,b]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الذاتية_المراقبة_1البعد	Based on Mean	1.015	3	16	.412
	Based on Median	.191	3	16	.901
	Based on Median and with adjusted df	.191	3	7.431	.899
	Based on trimmed mean	.719	3	16	.555

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: الذاتية_المراقبة_1البعد

b. Design: Intercept + البرنامج + الجنس + الجنس * البرنامج

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الذاتية_المراقبة_1البعد

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	594.950[a]	3	198.317	39.663	.000	.881
Intercept	15070.050	1	15070.050	3014.010	.000	.995
البرنامج	594.050	1	594.050	118.810	.000	.881
الجنس	.450	1	.450	.090	.768	.006
الجنس * البرنامج	.450	1	.450	.090	.768	.006
Error	80.000	16	5.000			
Total	15745.000	20				
Corrected Total	674.950	19				

a. R Squared = .881 (Adjusted R Squared = .859)

ملحق رقم (18): الجداول الإحصائية لاختبار الفرضية السادسة:

التحقق من اعتدالية البيانات
اختبار شابيرو-ويلك

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	البرنامج	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذات_توكيد_2البعد	التجريبية المجموعة	.200	10	.200*	.932	10	.466
	الضابطة المجموعة	.256	10	.063	.904	10	.244

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	الجنس	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الذات_توكيد_2البعد	ذكر	.227	10	.156	.853	10	.064
	أنثى	.247	10	.086	.858	10	.072

a. Lilliefors Significance Correction

اختبار تحليل التباين الثنائي

Descriptive Statistics

Dependent Variable: الذات_توكيد_2البعد

البرنامج	الجنس	Mean	Std. Deviation	N
التجريبية المجموعة	ذكر	37.60	1.140	5
	أنثى	37.80	1.643	5
	Total	37.70	1.337	10
الضابطة المجموعة	ذكر	26.80	3.899	5
	أنثى	24.20	3.033	5
	Total	25.50	3.567	10
Total	ذكر	32.20	6.303	10
	أنثى	31.00	7.528	10
	Total	31.60	6.785	20

Levene's Test of Equality of Error Variances[a,b]

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
الذات_توكيد_2البعد	Based on Mean	2.165	3	16	.132
	Based on Median	.677	3	16	.579
	Based on Median and with adjusted df	.677	3	9.451	.587
	Based on trimmed mean	2.023	3	16	.151

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Dependent variable: الذات_توكيد_2البعد

b. Design: Intercept + البرنامج + الجنس + البرنامج * الجنس

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: الذات_توكيد_2البعد

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	761.200[a]	3	253.733	35.737	.000	.870
Intercept	19971.200	1	19971.200	2812.845	.000	.994
البرنامج	744.200	1	744.200	104.817	.000	.868
الجنس	7.200	1	7.200	1.014	.329	.060
الجنس * البرنامج	9.800	1	9.800	1.380	.257	.079
Error	113.600	16	7.100			
Total	20846.000	20				
Corrected Total	874.800	19				

a. R Squared = .870 (Adjusted R Squared = .846)