كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف

إعـداد

د/ أحمد عبد الهادى ضيف كيشار

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

عمادة الدراسات المساندة جامعة الطائف

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الثاني عشر – ديسمبر ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص:

استهدف البحث التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الطائف، وتكونت عينة البحث من (٢١) طالبا، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، الأولى (١١) طالبا بالمجموعة التجريبية، والثانية (١٠) طلاب بالمجموعة الضابطة، حيث أعد الباحث (مقياس تنظيم الذات الأكاديمي، والبرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال)، وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج بواقع (٢٢) جلسة بمعدل جلستين أسبوعيا، وبعد انتهاء البرنامج التدريبي تم تطبيق مقياس تنظيم الذات الأكاديمي، وأظهرت النتائج تحسن مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بطلاب المجموعة الضابطة فى القياس البعدي، واستمرارية أثر التدريب على البرنامج خلال القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد أربع أسابيع من القياس البعدي، وتم تفسير نتائج البحث في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحوث السابقة والإطار النظري.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات ما وراء الانفعال– تنظيم الذات الأكاديمي– طلاب الدبلوم التربوي.

Abstract:

The study aimed to verify the effectiveness of a training program based on some metaemotion strategies in academic self-regulation among the students of the educational diploma in Faculty of Education at Taif University. The sample consisted of (21) students. The sample was divided into two groups, the first (11) students in experimental group, and the second (10) students in control group, The researcher prepared the academic self-regulatory scale, and training program based on some of metaemotion strategies , the students of the experimental group received the 22-session training program at the rate of two sessions per week. After the end of the training program, the academic self-regulation measure was applied and the application was re-applied one month after the first application. The results showed an improvement in the level academic self-regulation among the experimental group when compared with the students in the control group in the post-measurement, and the continuity of the impact of training on the program during the follow up measurements among the experimental group after four weeks . The results were interpreted by the theoretical framework and the results of previous studies.

Keywords: Metaemotion Strategies – academic self-regulation – students of educational diploma.

المقدمة:

يعد ما وراء الانفعال Meta-Emotion من الموضوعات الرئيسة في علم النفس، لما له من أهمية في معالجة المشكلات في المرحلة الجامعية وما بعدها، والتي يحدث فيها تغيرات انفعالية واجتماعية ومعرفية، خاصة في الطلاب الذين يبدون استعدادا لتحسين أفكارهم وردود أفعالهم ومشاعرهم، كما تكون لديهم الرغبة في تحسين مستواهم الأكاديمي، لذلك فقد يؤدي استخدام استراتيجيات ما وراء الانفعال إلى تحسن كل تلك المعايير لديهم وبوجه خاص تحسن تنظيم ذاتهم الأكاديمي.

ويرى كل من Pushpam and Srinivasan (2016, 118) أن ما وراء الانفعال يفيد الطلاب في مناح كثيرة، فهو يساعدهم على اكتساب الوعى الذاتي بسماتهم وقدراتهم ومسؤولياتهم تجاه عملية التعلم، وتنمية المهارات اللازمة لحل مشكلاتهم واتخاذ قراراتهم، كما يؤهلهم للتعامل مع المواقف الصعبة، ومواجهة الأزمات، وتحقيق التوازن بين الأهداف وتحقيق الذات. ويذكر كل من Norman and Furnes (2016, 190) أن ما وراء الانفعال هو بناء متعدد الأوجه يتكون من معارف وخبرات واستراتيجيات، حيث تكون الاستراتيجيات عبارة عن شكل من أشكال التنظيم أو التحكم تتضمن استراتيجيات متعددة الاتجاهات يطبقها الطالب للتحكم في انفعالاته.

ويذكر كل من Srinivasan and Pushpam (2016, 667) أن استراتيجيات ما وراء الانفعال تساعد الطلاب في تحسين قدراتهم التعليمية، كما تساعدهم في التعامل مع المواقف الانفعالية بفعالية، والتي بدورها تحسن أداءهم الأكاديمي في المواد التعليمية المختلفة. ويرى كل من Bartsch, Appel and Storch (2010, 175) أن هذه الاستراتيجيات تلعب دورا كبيرا في تقليل النتائج الانفعالية، وتتضمن اختيار الموقف، وتعديل الموقف، ونشر الانتباه، واعادة التقييم المعرفي، وتعديل الاستجابة.

ويشير كل من (Pekrun and Linnenbrink-Garcia, 2012; Villavicencio and Bernardo, 2016) إلى أن الانفعالات الإيجابية تعزز تنظيم الذات لدى الطلاب. وقد توصلت نتائج بحث Villavicencio and Bernardo (2016) إلى وجود علاقة بين الانفعالات الإيجابية وتنظيم الذات، وأن الانفعالات الإيجابية تتنبأ بتنظيم الذات لدى الطلاب.

يتضح مما سبق أن استراتيجيات ما وراء الانفعال تساهم في تقليل الانفعالات السلبية في المراحل المختلفة من عملية الانفعال لدى الطلاب وكذلك في تنظيم الذات الأكاديمي لديهم؛ الأمر الذي قد يدفعهم إلى تحسين إنجازهم الأكاديمي في المقررات الدراسية المختلفة.

ويرى Corte (2016, 266) أن تنظيم الذات يمكن الطلاب من أداء عدة مهام في وقت واحد من خلال التخطيط والتوجيه ومراقبة وتقييم الأنشطة التي تستخدم لحل المشكلة. ويشير Sasai (2017, 55) إلى أن تنظيم الذات الأكاديمي يحسن عمليات التعلم والتحكم فيها لدى الطلاب ويمكنهم من توجيه سلوك التعلم الخاص بهم من أجل تحقيق الأهداف. ويرى كل من Lichtinger and Kaplan (2011, 9) أن تنظيم الذات الأكاديمي يساعد الطلاب في التعامل بفعالية مع المهام وتحقيق التوازن بين الأهداف الاجتماعية والأكاديمية وما يتبعه من الانخراط بفعالية مع متطلبات المهارات الأكاديمية في المجالات المختلفة والتي تساعد في رفع مستواهم الأكاديمي.

ونظرا للأهمية التي يحظى بها تنظيم الذات الأكاديمي فقد اهتم كثير من علماء النفس والباحثين بدراسته وبحثه (مثل: Sullivan 2010; Yeager, Henderson, Paunesku, Walton, and D'Mello 2014؛ اسماعيل، ٢٠١٦؛ الضلعان، ٢٠١٨)، حيث أوضحت نتائج تلك البحوث وجود انخفاض في تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب، وأوصى الباحثون بأهمية تحسينها نظرا لأنها تعد هدفا مهما لجميع الأعمار في المراحل التعليمية المختلفة، لذلك فقد صممت بعض البرامج التدريبية لتحسين تنظيم الذات الأكاديمي، ومن بين تلك البرامج برنامج التدريب على ما وراء الانفعال الذى أعده كل من (Lee, 2013; Gus, Ros, Gilbert and Kilby, 2017)

وامتدادا لمثل هذه البحوث التدخلية فإن البحث الحالي تناول برنامجا تدريبيا قائما على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال لدى طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف. وتشير البحوث إلى وجود تناقض بين نتائجها من حيث تأثيرها الدال في المتغيرات التابعة المختلفة مع الطلاب، حيث أسفرت نتائج بعض تلك البحوث عن وجود تأثير دال لبعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في المتغيرات التابعة المختلفة والتي منها تنظيم الذات الأكاديمي مثل ما ورد في بحث كل من (Rose, McGuire–Snieckus and Gilbert, 2015; Gus, Rose and Gilbert, 2015; Srinivasan and Pushpam, 2016) ، وهناك بعض البحوث التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود أثر دال لاستراتيجيات ما وراء الانفعال في بعض المتغيرات، كما في بحث Lee (2013). واستنادا لما تقدم، فقد قام الباحث الحالي بدراسة مدى تأثير برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف.

مشكلة البحث:

أشارت نتائج البحوث السابقة إلى أهمية تحسين تنظيم الذات الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة والتي من بينها الدراسات العليا، مثل بحث (Sullivan 2010; Yeager, et al., 2014; Fat'hi, Azar, Mirnasab and Gargari 2015 ؛ اسماعيل، ٢٠١٦؛ الضلعان، ٢٠١٨؛Karaoglan Yilmaz, Olpak and Yilmaz 2018)، ولقد تعددت تلك

البحوث تبعا لأبعاد تنظيم الذات الأكاديمي المستهدف بحثها، وأشارت نتائج تلك البحوث إلى وجود انخفاض ملحوظ في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة، وخاصة لدى طلاب الجامعة والمراهقين وهذا ما توصل (Martinek, Hofmann and Kipman, 2016; Olson, 2017). ولقد اكتشف الباحث الحالي من خلال عمله بالتدريس ومن خلال سؤاله لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وجود انخفاض في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي.

فقد لوحظ أيضا – في حدود ما اطلع عليه الباحث – إغفال البحوث السابقة العربية والأجنبية لهذا الشأن؛ أهمية دراسة تنظيم الذات الأكاديمي، ومن أجل تحسين ذلك المتغير التابع؛ فإنه يمكننا استخدام برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال يهدف إلى تحسين تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف، مما يجعل البحث الحالي يسهم بقوة في سد تلك الفجوة.

ولقد تم تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف؟ وقد تتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى فعالية اختبار التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في تنظيم الذات الأكاديمي، واستمرار هذا الأثر خلال القياس التتبعي بعد مرور أربع اسابيع من القياس البعدي لدى طلاب الدبلوم التربوية بجامعة الطائف.

أهمية البحث:

- تنبع أهمية البحث الحالي من إمكانية تقديمه تأصيلا نظريا للعلاقة بين التدريب على ما وراء الانفعال في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي.

- يقدم البحث أدوات جديدة كمقياس تنظيم الذات الأكاديمي، وبرنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال تم إعدادهما لتتناسب مع طلاب الدبلوم التربوي في البيئة العربية.
- استقصاء أنسب الاستراتيجيات لما وراء الانفعال التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي.
- ربما يستفيد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من نتائج البحث الحالي، خاصة عند إعدادهم للبرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا ومرحلة البكالوريوس.
- الخروج بمجموعة من التوصيات التربوية في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، والتي قد تساعد القائمين على تطوير برامج الدراسات العليا بالجامعة؛ وتكون بمثابة محاولة علمية لتحسين تنظيم الذات الأكاديمي من خلال تطبيق البرامج التدريبية المختلفة؛ لإعداد الطلاب كي يصبحوا مسؤولين وقادرين على مواجهة المواقف الصعبة في المستقبل.

مصطلحات البحث:

استراتيجيات ما وراء الانفعال Meta-emotion Strategies

تعرف إجرائيا بأنها إجراءات تتضمن تنظيم الطالب لذاته وضبط انفعالاته الشخصية والتحكم فيها من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التي تتمثل في تدريب الانفعال، واعادة التقييم المعرفي، واستراتيجياته العملية، وتعديل الموقف والتي تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية عليها في الجلسات التدريبية في البحث الحالي.

تنظيم الذات الأكاديمي: Academic Self-Regulation

يعرفه إجرائيا بأنه عملية ذهنية بنائية يقوم بها الطالب لتحقيق الأهداف التي وضعها مسبقا من خلال عدة أبعاد تتمثل في: التخطيط، والمراقبة، والتعليم الذاتي، والتقييم الذاتي، ورد الفعل الذاتي والتي يتم قياسها بمقياس تنظيم الذات الأكاديمي المعد في البحث الحالي.

- **التخطيط:** قيام الطالب بتحديد الأهداف قبل الانخراط في عملية التعلم.
- **المراقبة:** هو تتبع الطالب لسلوكه النابع من ذاته ومعارفه المكتسبة والتحكم في ذاته أثناء التعلم.
- **التعليم الذاتي:** هو قيام الطالب باستخدام استراتيجيات التعلم لحل المشكلات الصعبة التي تواجهه في المحتويات المقررة.

- **التقييم الذاتي:** مدى مقارنة الطالب للأداء الحالي بمعيار بعد التعلم.
- **رد الفعل الذاتي:** هو قيام الطالب بتأمل ما اكتسبه من معارف ومهارات بعد الانتهاء من عملية التعلم.

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بعينة من طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، كما يتحدد كذلك بالبرنامج التدريبي المعد، ومقياس تنظيم الذات الأكاديمي.

الإطار النظري:

أولا: ما وراء الانفعال

يتفق كل من (Mendonça, 2013; Norman and Furnes, 2016) على أن ما وراء الانفعال هو عبارة عن "إدراك الانفعالات في الانفعالات أو حول الانفعالات". كما يتفق كل من (Stover, 2003; Ding, 2015) على أن ما وراء الانفعال يشير إلى الأفكار والمشاعر حول الانفعالات. ويعرفه كل من (Jager and Bartsch, 2006; Mitmansgruber, Beck, ofer and Schubler 2009) بأنه ردود الفعل الانفعالية الأخرى حول انفعالات الفرد نفسه.

ويتفق كل من (King, 2013; Morey, 2013; Srinivasan and Pushpam, 2016)، على أن نظرية ما وراء الانفعال تتشابه مع ما وراء المعرفة حيث إنها عبارة عن مجموعة منظمة من المشاعر والمعتقدات والتفكير والمعرفة بانفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، وهي بمثابة مجموعة من الانفعالات الثانوية التي تتبع الانفعالات الأولية. ويرى Lee (2012, 10)، أن نظرية ما وراء الانفعال تركز على أهمية تفاعل الفرد مع الآخرين في البيئة الاجتماعية، فهي تركز على العلاقات الاجتماعية التي يتأثر الطلاب من خلالها بتصرفات بعض الشخصيات البارزة مما ينعكس على تصريف شؤون حياتهم.

يتضح مما سبق تشابه نظرية ما وراء الانفعال مع ما وراء المعرفة حيث أن كلتيهما تتفقان في وعى ومعرفة الطالب بما يفكر فيه أثناء التفكير أو بما يشعر به أثناء الشعور في موقف معين يعرفه الطلاب حول طريقتهم في كيف يفكرون أو كيف يشعرون، بيد أن نظرية ما وراء الانفعال تكون أكثر شمولا واتساعا حيث إنها تتكون من معتقدات الطالب وتفكيره ومعارفه حول انفعالاته وانفعالات الآخرين.

خصائص ما وراء الانفعال:

يتفق كل من (Mendonça, 2013; Norman and Furnes, 2016; Haradhvala, 2016; Mechler 2016)، على أن عملية ما وراء الانفعال تتميز بخاصية تأملية، أنها تخدم الوظائف التنظيمية وهي بمثابة مجموعة من الخصائص الضرورية لإدارة وتعديل الانفعالات لدى الطالب، ويمكن استخدام الطالب لانفعالاته السلبية في تحسين الانفعالات الإيجابية، كما أنها تساعده في تصنيف انفعالاته الخاصة، وتمكنه من استخدام مهارات حل المشكلات في المواقف المختلفة.

واستنادا لما سبق فإن ما وراء الانفعال يقوم على التفكير التأملي، بحيث يتمكن الطالب من إدارة وتعديل انفعالاته الخاصة من خلال وظائفه التنظيمية، كما تلعب دورا مهما يؤدي إلى تعلم الطالب من خلالها، ثم لا تلبث تلك الانفعالات السلبية أن تتحول إلى انفعالات ايجابية، فيكون لدى الطالب حينئذ القدرة على حل المشكلات بطرق وأساليب جديدة.

استراتيجيات ما وراء الانفعال:

١- **استراتيجية تدريب الانفعال** Emotion coaching strategy

يشير كل من(Rose et al. 2015; Gus et al. 2015) إلى أن استراتيجية تدريب الانفعال تساعد الطلاب على تنظيم انفعالاتهم التي يواجهونها في المواقف المختلفة وفهم المعلومات لتحقيق نجاح أكاديمي أفضل. ويتفق كل من (Gottman, Katz and Hooven, 1997; Gus et al. 2015) ، على وجود خمس خطوات لاستراتيجية تدريب الانفعال وهي: ١) إدراك انفعال الطالب ٢) التعرف على انفعالات الطالب كفرصة للتآلف مع عملية التدريس ٣) الاستماع بتعاطف والتأكيد على مشاعر الطالب ٤) مساعدة الطالب على تسمية الانفعالات لفظيا ٥) وضع الحدود، وذلك من خلال مساعدة الطالب في حل المشكلة.

٢- **استراتيجية إعادة التقييم المعرفي** Cognitive reappraisal strategy

يعرف كل (Gross, Richards and John, 2006; Brockman, Ciarrochi, Parker and Kashdan 2017) استراتيجية إعادة التقييم المعرفي بأنها شكل من أشكال التغيير المعرفي يتضمن تفسير حالة من الانفعال المحتمل أن يحدث لموقف ما بطريقة تغير تأثيرها الانفعالي قبل أن يحدث هذا التأثير بشكل كامل.

ويرى كل من (Virga and Bota, 2014; Brockman et al. 2017) أن استراتيجية إعادة التقييم المعرفي فعالة في عملية تنظيم الانفعال، ويمكن أن تؤدي إلى تغيير المحتوى السلبي للمعارف، كما قد تؤدى إلى التكيف الاجتماعي، وتحديد عمليات أفضل لصنع القرار. ويشير كل من (Rusk, Tamir and Rothbaum (2011, 445 ، إلى إمكانية إعادة التقييم للطلاب عن طريق الوصول إلى معان جديدة للأحداث قد تكون إيجابية. كما يزعم(Rehmert (2013, 14 أن استراتيجية إعادة التقييم المعرفي قد تسهم في تغيير طريقة التفكير في الحدث، وتركز على "سابقة" حدث سابق راسخ في الذهن.

٣- **استراتيجية العملية:** Process strategy

هي عبارة عن تصور لتوليد وتنظيم الانفعال في صورة تهيئة ثم رد على التمثيل العقلي المتولد داخليا، وعلى الإشارات الخارجية، أو كليهما. تتكون هذه الاستراتيجية من أربع مراحل متسلسلة من توليد الانفعال. أولا ينظر الفرد إلى الحافز في سياقه لتسهيل عملية التفسير، ثانيا يوجه الفرد مصادر الانتباه نحو الحافز أو خصائصه. ثالثا يقوم الفرد بتقييم الحافز وتقييم تكافؤه (سعادته أو عدم رضاه) ومدى ارتباطه بالأهداف الحالية. ورابعا يتم توليد التقييم المعرفي ذاتيا(Maxwell, 2017, 2).

٤- **استراتيجية تعديل الموقف:** Situation modification strategy

هي سعي الطالب إلى تعديل الموقف الذي يتعرض إليه نتيجة للانفعال المباشر بعد تأثره من جراء ذلك الموقف (Bartsch et al. 2010, 175).

ونستخلص مما سبق أن استراتيجيات ما وراء الانفعال تتضمن الاستخدام الفعال لتلك الاستراتيجيات بشكل منظم؛ بتصنيفاتها المتعددة المتمثلة في تدريب الانفعال، واعادة التقييم المعرفي، واستراتيجية العملية، وتعديل الموقف من خلال حل المشكلات في المواقف التعليمية المختلفة، وحض المتعلمين على أن يكونوا واعين بسماتهم وقدراتهم ومسؤولياتهم، وكذلك اهتمام البحوث السابقة بدراسة البرامج التدريبية أو التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في بعض المتغيرات الأخرى وأن استراتيجية تدريب الانفعال كان لها أثر فعال في تحسين تنظيم الذات لدى الأطفال من خلال تدريب الأمهات على هذه الاستراتيجية كما في بحث (Cook, 2004)، وأشارت نتائج بعض تلك البحوث إلى فعالية البرنامج التدريبي للوالدين القائم على مهارات ما وراء الانفعال؛ في تحسين الوعي وتنظيم الانفعال لدى أبنائهن، كما في بحث(Havighurst, Wilson, Harley, Kehoe, Efron & Prior, 2012)؛ وفى تحسين الانفعالات السلبية لدى أبنائهن كما في بحث(Wilson, Havighurst & Harley, 2014)، كما أظهرت النتائج إلى فعالية استراتيجية تدريب الانفعال في تحسين تنظيم الذات لدى المراهقين كما في بحث (Rose et al. 2015)، وفى تحسين تنظيم الذات وفهم المعلومات لتحقيق نجاح أكاديمي أفضل لدى الأطفال كما في بحث (Gus et al. 2015)؛ وفي التنبؤ بتنظيم الانفعال والتكيف لدى المراهقين كما في بحث (Smith, 2016)؛ وفى تحسين تنظيم الذات والدوافع لدى الطلاب من خلال تأثير الوعى بالانفعال كما في بحث (Arguedas, Daradoumis & Xhafa, 2016)؛ وفى تحسين القدرات التعليمية لدى المتعلمين من خلال استراتيجيات ما وراء الانفعال كما في بحث (Srinivasan and Pushpam, 2016)؛ وفي تحسين قدرة المتعلم على تنظيم انفعالاته من خلال برنامج تدريبي قائم على تدريب الانفعال كما في بحث(Gus et al. 2017).

ثانيا : تنظيم الذات الاكاديمي:

يتفق كل من (Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2002; Cetin, 2015) على أن تنظيم الذات الأكاديمي هو سلوك وأفكار ومشاعر وأفعال تكون موجهة من الطالب نحو ذاته، وتحويل قدراته الذهنية إلى مهارات أكاديمية لتحقيق الأهداف الخاصة به. ويعرفه كل من Wolters, Pintrich, and Karabenick (2005, 251) بأنه عملية بنائية نشطة، يقوم فيها الطلاب بوضع أهداف لتعلمهم؛ ثم يحاولون مراقبة وتنظيم معارفهم ودوافعهم وتوجيه سلوكهم، ويلتزمون بتحقيق أهدافهم التعليمية التي وضعوها مسبقا. كما يعرفه Olson (2017, 6) بأنه العملية العقلية التي تمكن الطلاب من التخطيط وتركيز الانتباه والاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها.

ويشير كل من (Zimmerman, 1990; Schutt 2009; Lichtinger and Kaplan 2011) إلى أن تنظيم الذات الأكاديمي يتميز بمساعدة الطلاب على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ودافعيتهم نحو التعلم، ويساعدهم على التعامل بفعالية مع المهام الأكاديمية؛ وعلى تحقيق التوازن بين الأهداف الاجتماعية والأكاديمية؛ ويمكنهم من الانخراط بفعالية مع متطلبات المهارات الأكاديمية في المجالات المختلفة، كما يسهم في توسيع فهم معارف الطلاب الأكاديمية، وأن هذا الفهم يعزز اتخاذ القرارات المتعلقة بالمحتوى.

ويستنتج مما سبق أهمية تنظيم الذات الأكاديمي في مساعدة الطلاب على تطبيق الاستراتيجيات التعليمية في مواقف التعلم المختلفة المرتبطة بالمحتويات التعليمية المقررة لتحقيق الإنجاز الأكاديمي، كما أنه يساعد الطلاب على المشاركة والانخراط بفعالية في مواقف التعلم لتحسين المهارات الأكاديمية لاتخاذ القرارات الصحيحة.

خصائص الطلاب ذوي تنظيم الذات الأكاديمي المرتفع:

يتفق كل من (Zimmerman, 1989; Pintrich, 1995; Sasai, 2017) على أن الطلاب الذين يتميزون بمستوى مرتفع من التنظيم الأكاديمي يكونون منظمين ذاتيا؛ ومشاركين نشطين في عملية التعلم؛ ولديهم القدرة على التحكم في سلوكهم؛ ويضعون أهدافا لمهمة معينة مليئة بالتحديات من أجل تحقيق تلك الأهداف؛ ويستخدمون مهارات التخطيط الاستراتيجي؛ ويتمتعون بدرجة عالية من الفعالية الذاتية؛ وتكون لديهم وجهة نظر حول المعرفة الاجتماعية الخاصة بمحتوى التعلم الأكاديمي. ويرى Zimmerman (2002, 66) أن هؤلاء الطلاب مبادرون في جهودهم للتعلم؛ ولديهم القدرة على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف؛ ويستخدمون الاستراتيجيات المختلفة التي ترتبط بالمهام الأكاديمية ويتكيفون معها؛ ويراقبون سلوكهم؛ وينظمون أنفسهم؛ ويضعون رؤية لمستقبلهم بشكل متفائل.

ويستنتج مما سبق أن الطلاب الذين لديهم تنظيم ذات أكاديمي مرتفع يتصفون بخصائص تميزهم عن غيرهم، حيث أنهم يتصفون بأنهم منظمون ذاتيا في تعلمهم، ولديهم القدرة على تخطيط وتحديد الأهداف المستقبلية وتحقيقها برؤية جديدة، ولديهم رؤية نقدية حول الموضوعات أو المواقف التي يتعرضون إليها في المحتويات الأكاديمية، كما أنهم يتمتعون بمقدرة على استخدام استراتيجيات وأساليب تعليمية مختلفة.

أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي:

يحدد كل من Akhtar and Mahmood (2013, 38) أن تنظيم الذات الأكاديمي يشتمل على خمس أبعاد هي: ١) التخطيط؛ وهو الأفكار والأفعال ذاتية التوليد، التي صممت بشكل منهجي لتحقيق الأهداف المطلوبة ٢) المراقبة؛ وهو قيام الطالب بتعديل ذاته من حالة إلى حالة والتحكم فيها في ضوء المعايير التي وضعها الآخرون ٣) التعليم الذاتي؛ وهو أخذ الملاحظات والنظر في نقاط القوة والضعف والاستراتيجيات التي تطبق لمعالجة التحديات اليومية للمهام الأكاديمية ٤) التقييم الذاتي؛ وهو عملية تأملية ذاتية تحدث بعد التعلم؛ ويقوم الطلاب بتنظيم أنفسهم بتقييم دقيق لمدى جودة أدائهم ٥) رد الفعل الذاتي؛ وهو رد الفعل على الأداء والاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب للتعامل مع نتيجة التفكير التأملي.

ويتضح مما سبق ارتباط أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي في مرحلة التفكير الشخصي بالعوامل الشخصية التي يمكن أن تؤثر على سلوك تعلم الطلاب في جميع مراحل الأداء والتأمل الذاتي.

وقد لاحظ الباحث الحالي اهتمام البحوث السابقة بتنمية أو تحسين تنظيم الذات الأكاديمي من خلال البرامج أو التدريب على بعض الاستراتيجيات كما ورد في بحث Sullivan (2010)، الذى توصلت نتائجه إلى أن التدريب على استراتيجيات التعلم المختلفة قد حسن تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وكشفت نتائج بحث Yeager et al. (2014) إلى أن التساؤل الذاتي حول الأغراض الاجتماعية أدى إلى تحسن تنظيم الذات الأكاديمي لدى المراهقين والشباب. من ناحية أخرى، أشارت نتائج بحث Fat'hi et al. (2015) إلى فعالية التدريب على استراتيجيات الحد من التسويف في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أشارت نتائج بحث اسماعيل (٢٠١٦) إلى فعالية أنموذج استقلال المتعلم في تحسين أبعاد تنظيم الذات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

وأظهرت نتائج بحث Corte De (2016) فعالية التدريب على ما وراء المعرفة في تحسين مهارات تنظيم الذات. كما أظهرت نتائج بحث Olson (2017) أن البرنامج القائم على الاستراتيجيات العقلية كان له تأثير كبير في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال ما قبل المدرسة. وأشار بحث الضلعان (٢٠١٨) إلى فعالية برنامج تعليمي في تحسين تنظيم الذات

الأكاديمي لدى طلاب كلية الطب. وأظهرت نتائج بحث كل من Basso and Abrahao (2018) فعالية التدريب على الأنشطة التعليمية في تحسين التعلم ذاتي التنظيم. وأظهرت نتائج بحث كل من Karaoglan Yilmaz et al. (2018) فعالية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويمكن القول بأن البحث الحالي استفاد من البحوث السابقة في إعداد وبناء الأطر النظرية الخاصة بما وراء الانفعال واستراتيجياتها التي وردت في بحث Norman and Furmes (2016)، وفي تنظيم الذات الأكاديمي الوارد في بحث كل من (الضلعان، ٢٠١٨؛ Akhtar and Mahmood, 2013)، وذلك من أجل أن تكون الأطر النظرية متكاملة وشاملة لجميع جوانب مجال البحث الحالي. كما استفاد بصفة خاصة من بحثي(Zimmerman, 1998; Srinivasan and Pushpam, 2016). من ناحية أخرى، تم الاستفادة من بعض البحوث السابقة في إعداد الجلسات التدريبية في البحث الحالي، مثل: (Havighurst, et al., 2012; Lee, 2013; Pushpam and Srinivasan, 2016).

موقع البحث الحالي من البحوث السابقة:

١- يختلف البحث الحالي عن البحوث السابقة التي تم عرضها في أسلوب تناوله لفعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف.

٢- يختلف البحث الحالي في تناوله للمتغير المستقل والتابع عن البحوث السابقة التي عرضت في الإطار النظري.

٣- يختلف البحث الحالي مع معظم البحوث السابقة في العينة والأدوات والبرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال، رغم استفادة الباحث من بعض البحوث السابقة في بناء البرنامج المعد؛ مثل بحث (Villavicencio and Bernardo, 2016).

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي.

إجراءات البحث:

المنهج المستخدم في البحث:

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج تدريبي قائم على ما وراء الانفعال في (المتغير التابع) ويتمثل في تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي بجامعة الطائف.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة الطائف، والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، والمنخفضين في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي.

أولا: العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية للبحث بلغ قوامها (٤٣) طالبا من طلاب الدبلوم التربوى بكلية التربية بجامعة الطائف في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٩٦.٦) شهرا، بانحراف معياري (٤.٧) شهرا.

ثانيا: العينة الأساسية:

تم اختيار عينة أساسية قوامها (٢١) طالبا من طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة الطائف منخفضين في مستوى تنظيم الذات الأكاديمي، وهم الذين تقع درجاتهم في الإرباع الأدنى في مقياس تنظيم الذات الأكاديمي، وقد روعي عند اختيار أفراد العينة الأساسية أن يكونوا من نفس المستوى الأكاديمي للعينة الاستطلاعية، وقد تم ذلك الاختيار في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ ، وبلغ متوسط الأعمار الزمنية لعينة البحث الأساسية (٣٠٠) شهرا، بانحراف معياري (٤.٠٥) شهرا ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (١١) طالبا، والأخرى ضابطة (١٠) طلاب.

ثالثا: التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

حرص الباحث على التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج البحث، والمتمثلة في:

أ- **القائم بالتجربة:** درب الباحث الطلاب في المجموعة على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال.

ب- **المثيرات المستخدمة:** كان محتوى التدريب واحد لكل أفراد العينة التجريبية في كل جلسة.

كما تم حساب التكافؤ بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني وتنظيم الذات الأكاديمي، وذلك حتى لا يكون لاختلاف هذه المتغيرات أثر في نتائج البحث، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطى رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمنى وتنظيم الذات الأكاديمى وأبعاده

المتغيرات		المجموعة التجريبية ن = ١١		المجموعة الضابطة ن = ١٠		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمني		١١.٠٥	١٢١.٥٠	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠	٥٤.٥٠٠	٠.٠٣٥	غير دالة
تنظيم الذات الأكاديمي	التخطيط	١١.٥٠	١٢٦.٥٠	١٠.٤٥	١٠٤.٥٠	٤٩.٥٠٠	١٠٤.٥٠٠	غير دالة
	المراقبة	١١.٣٦	١٢٥.٠٠	١٠.٦٠	١٠٦.٠٠	٥١.٠٠٠	١٠٦.٠٠٠	غير دالة
	التعليم الذاتي	٩.٩٠	١٠٩.٠٠	١٢.٢٠	١٢٢.٠٠	٤٣.٠٠٠	١٠٩.٠٠٠	غير دالة
	التقييم الذاتي	١٠.٩١	١٢٠.٠٠	١١.١٠	١١١.٠٠	٥٤.٠٠٠	١٢٠.٠٠٠	غير دالة
	رد الفعل الذاتى	١١.٠٥	١٢١.٥٠	١٠.٠٥	١٠٩.٥٠	٥٤.٥٠٠	١٠٩.٥٠٠	غير دالة
	الدرجة الكلية	١٠.٥٩	١١٦.٥٠	١١.٤٥	١١٤.٥٠	٥٠.٥٠٠	١١٦.٥٠٠	غير دالة

يتضح من الجدول السابق (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات البحث والمتمثلة في العمر الزمني والدرجة الكلية والأبعاد لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي قبل بدء التدريب، مما يعنى أن هناك تكافؤ مناسب بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

رابعا: أدوات البحث:

(١) مقياس تنظيم الذات الأكاديمي (إعداد الباحث)

الهدف من المقياس: قياس تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوى.

الأساس النظري للمقياس: لإعداد هذا المقياس تم الاستفادة من المقاييس المتضمنة في بعض البحوث السابقة والأطر النظرية التي تحدد صفات الطلاب ذوي تنظيم الذات الأكاديمي مثل بحث كل من ؛ (Akhtar and Mahmood, 2013; Fat'hi et al., 2015) (الضلعان، ٢٠١٨، وذلك لتحديد أبعاده، وصياغة العبارات المتضمنة في كل بعد.

وصف المقياس وزمنه:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة وأمام كل عبارة خمس اختيارات (دائما – غالبا–أحيانا – نادرا– إطلاقا)، ويكون على الطالب اختيار الإجابة المناسبة له، ويقيس المقياس خمسة أبعاد لتنظيم الذات الأكاديمي هي: التخطيط والمراقبة والتعليم الذاتي والتقييم الذاتي، ورد الفعل الذاتي، وكل بعد يقيس مؤشرا من عدة مؤشرات سلوكية لتنظيم الذات الأكاديمي المتمثلة في الجدول التالي:

جدول (٢) أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي والمؤشرات الدالة عليها

البعد	المؤشرات الدالة عليه	أرقام العبارات
التخطيط	- أخطط للحصول على تقدير ممتاز. - أحدد أهدافي المستقبلية لتحقيق رغباتي. - أكتب جميع المهام اليومية التي تطلب منى في المحاضرات. - أعد جدولا لإدارة أوقات الدراسة والمراجعة الأسبوعية. - أضع جدولا محددا لاستذكار دروسي اليومية.	١، ٥، ١١، ١٩، ٢٢
المراقبة	- تفوقي في دراستي الجامعية يرجع لتشجيع أساتذتي لي. - اتقاني للغة العربية يساعدني في فهم أي موضوع. - أسأل نفسي بشكل مستمر إذا كنت حققت أهدافي. - أقوم بمراجعة دورية لمقرراتي لاستنتاج العلاقات الهامة بين مكوناتها. - التزم بالقواعد واللوائح المنظمة للدراسة الجامعية. - أستخدم اساليب تعلم مفيدة بشكل تلقائي أثناء استذكار دروسي. - أطرح على نفسي أسئلة تؤكد مدى فهمى للمقرر. - استوعب المعلومات المعروضة في المحاضرة.	٣، ١٢، ١٥، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٣١، ٣٢
التعليم الذاتي	- أحاول قراءة المادة العلمية من عدة مصادر استعدادا للاختبار. - يصعب على معرفة الأفكار الرئيسة للموضوع. - أحاول تذكر المعلومات التي قدمت في المحاضرة. - أطبق ما تعلمته للقيام في مواقف جديدة. - أحب التعلم في مجموعات تعاونية أثناء المحاضرة. - استخدم استراتيجيات ناجحة في كتابة الملاحظات. - أضع خطا تحت الأفكار المهمة في الدرس.	٤، ٧، ١٣، ٢٠، ٣٣، ٣٤، ٣٥
التقييم الذاتي	- اتوتر عندما يسألني أستاذي في المحاضرة. - اشعر بتوتر زائد خلال انتظار تقييم الأنشطة. - اشعر بالخوف عندما يقترب الاختبار. - أشعر بالارتباك قبل دخولي الاختبار. - اشعر براحة البال بعد ظهور النتيجة. - أشعر بالارتباك قبل دخولي الاختبار. - أعيد تقييم فروضي التي وضعتها لحل المشكلة عندما أكون مرتبكا. - اشعر بثقة في نفسى خلال الاستذكار.	٢، ٦، ٩، ١٦، ١٨، ٢٧، ٢٨، ٣٠
رد الفعل الذاتي	- استفيد من تجاربي في التعامل مع المشكلات التي تواجهنى. - الموضوعات الصعبة التي تواجهنى تجعلني متوترا. - أتفوق في دراستي عندما تكون مطابقة لميولي. - أتوتر عند مذاكرة موضوعات صعبة. - أشارك زملائي في الأنشطة لأحصل على رضا أستاذي. - استوعب أفضل عند مراجعة ما تم استذكاره. - أرجع سبب تفوقي لقدراتي المرتفعة.	٨، ١٠، ١٤، ١٧، ٢٤، ٢٦، ٢٩

تقدير الدرجات:

يتم توزيع الدرجات كما يلي (دائما = ٥، غالبا=٤ أحيانا = ٣، نادرا = ٢، إطلاقا = ١) بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس، حيث إن جميع العبارات إيجابية، أي أن النهاية العظمى للمقياس هي (١٧٥) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم التربوي، والعكس صحيح.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- الصدق :

أ – **صدق المحكمين** : تم عرض المقياس على (٧) محكمين من أساتذة قسم علم النفس بكلية الآداب وقسمي المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة كل عبارة من عبارات المقياس لتحقيق هدفه، ووضوح صياغة العبارات، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس البعد الذى تقيسه والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس:

جدول (٣) اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس تنظيم الذات الأكاديمي

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	٧١.٤٢	٨	٨٥.٧١	١٥	%١٠٠	٢٢	٧١.٤٢	٢٩	٧١.٤٢
٢	٨٥.٧١	٩	٨٥.٧١	١٦	٨٥.٧١	٢٣	%١٠٠	٣٠	٨٥.٧١
٣	٨٥.٧١	١٠	٧١.٤٢	١٧	٧١.٤٢	٢٤	٨٥.٧١	٣١	%١٠٠
٤	٨٥.٧١	١١	%١٠٠	١٨	٨٥.٧١	٢٥	٨٥.٧١	٣٢	٧١.٤٢
٥	%١٠٠	١٢	٧١.٤٢	١٩	٨٥.٧١	٢٦	%١٠٠	٣٣	%١٠٠
٦	٧١.٤٢	١٣	%١٠٠	٢٠	٧١.٤٢	٢٧	%١٠٠	٣٤	%١٠٠
٧	%١٠٠	١٤	٧١.٤٢	٢١	%١٠٠	٢٨	٧١.٤٢	٣٥	٨٥.٧١

يتضح من الجدول السابق (٣) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس تنظيم الذات الأكاديمي تراوحت ما بين (**٧١.٤٢ – ١٠٠**) % مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، وكانت أهم التعديلات التي أشاروا إليها هي تعديل صياغة بعض عبارات المقياس لتعبر عن مؤشرات تنظيم الذات الأكاديمي، واضافة عبارات على بعد رد الفعل الذاتي، واضافة عبارات على بعد التعليم الذاتي، وتم عرض المقياس مرة أخرى على المحكمين بعد إجراء التعديلات المطلوبة وأفاد جميع المحكمين بصدق المقياس.

- الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي ودرجة كل بعد من أبعاد المقياس، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الاتساق الداخلى بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل بعد

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات
التخطيط	٥	٠.٧٦
المراقبة	٨	٠.٧٨
التعليم الذاتي	٧	٠.٨١
التقييم الذاتي	٨	٠.٦٩
رد الفعل الذاتي	٧	٠.٦٨

وكذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجات أسئلته، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجات عباراته

التخطيط		المراقبة		التعليم الذاتي		التقييم الذاتي		رد الفعل الذاتي	
١	٠.٧٨	٣	٠.٨٥	٤	٠.٧٥	٢	٠.٧٨	٨	٠.٧٧
٥	٠.٧٥	١٢	٠.٧٢	٧	٠.٦٨	٦	٠.٨٣	١٠	٠.٧٦
١١	٠.٨١	١٥	٠.٧٥	١٣	٠.٧٨	٩	٠.٨٥	١٤	٠.٨١
١٩	٠.٧٥	٢١	٠.٧٨	٢٠	٠.٦٨	١٦	٠.٧٨	١٧	٠.٧٢
٢٢	٠.٦٨	٢٣	٠.٦٨	٣٣	٠.٧٨	١٨	٠.٧٧	٢٤	٠.٧٠
		٢٥	٠.٧٨	٣٤	٠.٦٨	٢٧	٠.٦٨	٢٦	٠.٦٨
		٣١	٠.٨٨	٣٥	٠.٧٨	٢٨	٠.٦٨	٢٩	٠.٦٩
		٣٢	٠.٧١			٣٠	٠.٧٣		

يتضح من الجدول السابق (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، كما يتضح أيضا أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عن طريق المقياس الحالي.

٢- الثبات:

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة **إعادة تطبيق الاختبار** بفاصل زمني قدره (٣) أسابيع على العينة الاستطلاعية (ن = ٤٣) وبلغت قيمة معامل الثبات لبعد " **التخطيط**" (٠.٧٢)، ولبعد" **المراقبة**" (٠.٧٧)، ولبعد " **التعليم الذاتي**" (٠.٦٩)، ولبعد " **التقييم الذاتي**" (٠.٧٢)، ولبعد " **رد الفعل الذاتي**" (٠.٧٣)، وللدرجة الكلية (٠.٨١) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على ثبات مناسب للمقياس ويدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها، كما تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام **معامل ألفاكرونباخ**، للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد **التخطيط** (٠.٦٩)، وبعد **المراقبة** (٠.٧١)، وبعد **التعليم الذاتي** (٠.٧٠)، **وبعد التقييم الذاتي** (٠.٧٥)، وبعد **رد الفعل الذاتي** (٠.٧١)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠.٧٩)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

(٣) البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الانفعال (إعداد الباحث)

الهدف العام للبرنامج:

الكشف عن مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية عقب التدريب على البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الانفعال.

الأهداف الفرعية للبرنامج:

أن يقوم الطالب بعد انتهاء التدريب بما يلي:

- أن يستخدم بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال بكفاءة.
- أن يطبق بعض هذه الاستراتيجيات (تدريب الانفعال واعادة التقييم المعرفي واستراتيجية العملية وتعديل الموقف) في المواقف المختلفة.

خطوات بناء البرنامج:

إن بناء البرنامج التدريبي في البحث الحالي قد مر بالخطوات التالية:

- **الاطلاع على بعض البرامج التدريبية القائمة على ما وراء الانفعال ومنها:**
- برنامج (Havighurst, et al., 2012; Lee, 2013; Wilson et al., 2014; Rose et al., 2015; Gus et al., 2015; Arguedas et al.,2016; Gus et al., 2017)
- **الاطلاع على البحوث السابقة التي تناولت ما وراء الانفعال ومنها:**

(Bartsch et al., 2010; Pushpam and Srinivasan, 2016; Norman and Furmes, 2016; Srinivasan and Pushpam, 2016; Villavicencio and Bernardo, 2016).

- الاطلاع على الأطر النظرية ذات الصلة بما وراء الانفعال وتنظيم الذات ومنها
Pekrun and Linnenbrink-Garcia , 2012; Villavicencio and Bernardo, 2016)

- الاطلاع على البحوث السابقة التي تناولت تنظيم الذات الأكاديمي ومنها:
(Lichtinger and Kaplan, 2011; Akhtar and Mahmood, 2013).

جلسات البرنامج: اشتمل البرنامج على نوعين من الجلسات هما:

(١): الجلسات الإعلامية:

هدفت الجلسات الإعلامية إلى تزويد طلاب المجموعة التجريبية بمعلومات عن متغيرات البحث (ما وراء الانفعال – تنظيم الذات الأكاديمي)، وذلك لتهيئتهم للتدريب، ولإعلامهم أيضا بالمهام المنوطة بكل طالب، وطبيعة مستوي الأداء المتوقع منهم، وتضمنت تلك الجلسات جلستين استغرق تنفيذها أسبوعا زمنيا.

(٢): الجلسات التنفيذية:

سعى البحث الحالي من خلال الجلسات التنفيذية إلى التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال من خلال المحتوى التدريبي لمقرر مهارات البحث التربوي لطلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة الطائف، وتطبيق ما تم تعلمه خلال الجلسات الإعلامية من أجل الوصول إلى هدف التدريب وهو تحسين مستوى تنظيم الذات الأكاديمى لدى طلاب المجموعة التجريبية، وتضمنت الجلسات التنفيذية عشرين جلسة بواقع جلستين أسبوعيا لمدة عشر أسابيع، وزمن كل جلسة ستون دقيقة. وتم من خلال الجلسات التنفيذية تدريب الطلاب على تطبيق بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال.

- الفنيات المتبعة في تنفيذ الجلسات:

المحاضرة – تمثيل الأدوار – الحوار والمناقشة – التعلم التعاوني – الواجب المنزلي.

هـ- مكونات البرنامج التدريبي:

- **الجانب المعرفي:** ويتمثل في الجوانب المعرفية التي تقدم للطلاب، والتي تركز على ما وراء الانفعال، وما تتضمنه من خصائص واستراتيجيات، وأدوار كل من الباحث والطالب في كل جلسة، كما يحتوي هذا الجانب على أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي وأهميته وكيفية تحسينه.
- **الجانب المهارى:** ويتمثل في تقديم أنشطة تدريبية مرتبطة بالمحتوى التعليمي للمجموعة التجريبية والتدريب عليها من خلال بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال بهدف تحسين مستوى تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب.
- **الجانب الوجداني:** يرتبط هذا المكون بوجود مناخ مشجع على التعلم يكون بعيدا عن التعقيد بحيث يحتوي هذا المناخ على علاقات طيبة تتمثل في الود والاحترام وتبادل المشاعر بين الباحث والطلاب وبين الطلاب أنفسهم، مما يزيد من دافعيتهم ومشاركتهم في إجراءات التدريب بفعالية.

وصف محتوى جلسات البرنامج التدريبي:

يوضح الجدول التالي ملخصا لمحتوى جلسات البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال وعددها وزمنها والهدف منها:

جدول (٦) محتوى جلسات البرنامج التدريبي القائم على ما وراء الانفعال

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
١	ما وراء الانفعال	٢ اعلامية	٦٠ دقيقة	المحاضرة –تمثيل الأدوار–الحوار والمناقشة –التعلم التعاونى–الواجب المنزلي.	في نهاية الجلسة يصبح كل طالب قادرا على أن: – يذكر مفهوم ما وراء الانفعال. – يوضح خصائص ما وراء الانفعال. – يحدد أهمية ما وراء الانفعال. – يشرح استراتيجيات ما وراء الانفعال. – يوضع علاقة ما وراء الانفعال بالمتغيرات الأخرى.
٢	تنظيم الذات الأكاديمى		٦٠ دقيقة	المحاضرة –تمثيل الأدوار–الحوار والمناقشة –التعلم التعاوني–الواجب المنزلي.	في نهاية الجلسة يصبح كل طالب قادرا على أن: – يحدد مفهوم تنظيم الذات الأكاديمي. – يوضح أهمية تنظيم الذات الأكاديمي. – يشرح أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي.
١ إلى ٢٠	التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال	٢٠ تنفيذية	٦٠ دقيقة لكل جلسة	المحاضرة –تمثيل الأدوار–الحوار والمناقشة –التعلم التعاونى–الواجب المنزلي.	في نهاية الجلسة يصبح كل طالب قادرا على أن: ١–يعرف الطالب أول استراتيجية من استراتيجيات ما وراء الانفعال، وكيف تتطبق. ٢– يعرف الطالب ثانى استراتيجية من استراتيجيات ما وراء الانفعال ما وراء الانفعال، وكيف تتطبق. ٣– يعرف الطالب ثالث استراتيجية من استراتيجيات ما وراء الانفعال ما وراء الانفعال، وكيف تتطبق. ٤– يعرف الطالب رابع استراتيجية من استراتيجيات ما وراء الانفعال ما وراء الانفعال، وكيف تتطبق. ٤– يطبق الطالب الإجراءات الأساسية لاستراتيجيات ما وراء الانفعال ويصبح قادرا على أن: – يذكر مفهوم البحث التربوي. – يحدد وظائف البحث التربوي. – يوضح خصائص البحث التربوي. – يحدد أهداف البحث التربوي. – يذكر افتراضات البحث التربوي. – يذكر أخلاقيات البحث التربوي. – يوضح طرق الحصول على المعرفة. – يشرح مشكلات البحث التربوي. – يذكر مراحل عملية البحث التربوي. – يحدد مشكلة بحثية فى مجال تخصصه. – يذكر معايير اختيار المشكلة البحثية. – يشرح مصادر اختيار المشكلة البحثية. – يحدد معايير صياغة المشكلة البحثية. – يوضح بمثال صياغة سؤال رئيس لمشكلة بحثية. – يحدد مفهوم الفرض. – يذكر معايير صياغة الفروض البحثية. – يوضح أهمية الفروض البحثية. – يذكر أنواع الفروض البحثية. – يعطى أمثلة تطبيقية على الفروض البحثية.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الفنيات المستخدمة	الهدف الإجرائي من الجلسات
					– يحدد مصطلحات البحث إجرائيا. – يذكر تصنيف البحوث التربوية. – يذكر مفهوم البحث الأساسى. – يذكر مفهوم البحث التقويمى. – يعرف مفهوم البحث الكمى. – يذكر مفهوم البحث النوعى. – يميز بين البحث الكمى والبحث النوعى. – يذكر مفهوم البحث التاريخى. – يفسر مصادر البحث التاريخى. – يذكر مفهوم البحث الوصفى. – يوضح أنواع الدراسات الوصفية. – يطبق بأمثلة على الدراسات المسحية. – يوضح بأمثلة أشكال دراسة العلاقات. – يعطى مثال على الدراسات العلية المقارنة. – يذكر مفهوم الدراسات الارتباطية. – يطبق بمثال على الدراسات الارتباطية. – يذكر مفهوم الدراسات التطورية. – يوضح أنواع الدراسات التطورية. – يعطى أمثلة توضيحية على الدراسات التطورية. – يقارن بين الدراسات الطولية والدراسات المستعرضة. –يذكر مفهوم البحث التجريبى. – يعطى أمثلة على البحوث التجريبية. – يذكر مفهوم المجموعة التجريبية. –يذكر مفهوم المجموعة الضابطة. –يعرف مفهوم المتغير المستقل. –يذكر مفهوم المتغير التابع. – يوضح مفهوم البحث الإجرائى. – يشرح مميزات البحث الإجرائى. –يوضح أهمية مخطط البحث التربوى. – يحدد عناصر مخطط البحث التربوي. –يحدد المعايير الواجب توافرها فى عنوان البحث. –يشرح القواعد المستخدمة فى تحديد المشكلة. –يذكر مفهوم الفرض. يشرح خصائص الفروض البحثية. –يفرق بين فروض البحث وافتراضات البحث. – يشرح الخطوات الرئيسة فى مراجعة البحوث السابقة. –يذكر مفهوم المصادر الأولية. – يشرح مفهوم المصادر الثانوية. –يقارن بين المصادر الأولية والمصادر الثانوية. – يشرح خطوات مراجعة البحوث السابقة. –يصنف المتغيرات فى العلوم السلوكية والتربوية. – يوضح العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع. – يذكر مفهوم المتغيرات الكمية. –يشرح مفهوم ضبط المتغيرات. –يوضح اهداف ضبط المتغيرات. –يشرح طرق ضبط المتغيرات. –يقارن بين الصدق الداخلى والخارجى فى البحث. – يوضح العلاقة بين الصدق الداخلى والخارجى. – يوضح العوامل المؤثرة فى الصدق الداخلى. –يشرح العوامل التى تؤثر على الصدق الخارجي.

- الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج:

استغرق التطبيق القبلي والبعدي أسبوع بالإضافة إلى الجلسات "الإعلامية" و"التنفيذية" فترة زمنية مدتها أثنا عشر أسبوعا بمعدل جلستين إعلامية استغرق تنفيذها أسبوعا وجلستين أسبوعيا للجلسات التنفيذية لعينة مكونة من أحد عشر طالبا (المجموعة التجريبية) من قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الطائف، وتم التدريب بإحدى القاعات الدراسية بالكلية.

- التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي:

صدق البرنامج: تم عرض جلسات البرنامج التدريبى القائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بكلية الآداب والتربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول الجلسات وهدفها، ولمعرفة مدى صلاحية البرنامج المعد طلب من كل منهم إبداء الرأي حول البرنامج، والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج.

جدول (٧) نسب الاتفاق بين المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى دقة صياغة الأهداف الإجرائية وكفايتها لكل جلسة	%٨٥.٧١
٢	ارتباط الأهداف الإجرائية لكل جلسة بمحتوى التدريب.	%٧١.٤٢
٣	مدى ملاءمة المهام والأنشطة التدريبية لمستوى العينة.	%١٠٠
٤	قياس مدى تحقيق أهداف كل جلسة من خلال التقويم.	%٨٥.٧١

يتضح من الجدول (٧) أن نسبة الاتفاق بين المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (٧١.٤٢ ، ١٠٠) % ، وتعتبر هذه النسب مناسبة مما يدعوا إلى الثقة فى صلاحية البرنامج التدريبى بأهدافه واجراءاته وطرق تقويمه، وتم عمل التعديلات فى ضوء ما أشاروا إليه من ملاحظات، وتم عرضه عليهم مرة أخرى وأفادوا صلاحية البرنامج التدريبى للتطبيق على العينة المختارة.

خامسا : إجراءات البحث :

١-تم الحصول على موافقة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحوث بجامعة الطائف على التطبيق بعد التحقق من صلاحية وسلامة الأدوات التى تطبق على طلاب الدبلوم التربوي.

٢- طبق مقياس تنظيم الذات الأكاديمى وتحديد الطلاب الذين تقع درجاتهم فى الإرباع الأدنى فى كل منهما.

٣- قام بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إجراء التكافؤ بينهما فى العمر الزمنى وأبعاد تنظيم الذات الأكاديمي والدرجة الكلية.

٤- تم بناء البرنامج على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال.
٥- طبق البرنامج التدريبي على طلاب المجموعة التجريبية فقط.
٦-بعد انتهاء فترة التدريب على البرنامج تم تطبيق مقياس تنظيم الذات الأكاديمي على المجموعتين (قياس بعدى)، ثم طبق نفس الأداة بعد الأسبوع الرابع على طلاب المجموعة التجريبية فقط (قياس تتبعي).
٧-تم إجراء التحليل الإحصائي الملائم لحجم العينة بعد تصحيح استجابات الطلاب على المقياس المستخدم وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة وتوصيات نتائج البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول: ينص هذا الفرض على أنه: " **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي لصالح طلاب المجموعة التجريبية** ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التنظيم الذاتي الأكاديمي وأبعاده، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٨) قيمة (U) لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي.

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
التخطيط	التجريبية	١١	١٦.٠٠	١٧٦.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٩٠٧	دالة	٠.٨٦
	الضابطة	١٠	٥.٠٠	٥٥.٠٠				
المراقبة	التجريبية	١١	١٦.٠٠	١٧٦.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٩٣٢	دالة	٠.٨٧
	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠				
التعليم الذاتي	التجريبية	١١	١٥.٣٦	١٦٩.٠٠	٧.٠٠٠	٣.٤٢٥	دالة	٠.٧٦
	الضابطة	١٠	٦.٢٠	٦٢.٠٠				
التقييم الذاتي	التجريبية	١١	١٦.٠٠	١٧٦.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٩٧٩	دالة	٠.٨٨
	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠				
رد الفعل الذاتي	التجريبية	١١	١٦.٠٠	١٧٦.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٩٨٥	دالة	٠.٨٨
	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	١١	١٦.٠٠	١٧٦.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٨٨٤	دالة	٠.٨٦
	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠				

يتضح من الجدول السابق (٨) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي والدرجة، وهذه الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) ما بين (٠.٧٦)، (٠.٨٨) مما يعني أن من (٧٦%) إلى (٨٨ %) من تباين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لتنظيم الذات الأكاديمي يعود لأثر البرنامج وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

وتتفق نتيجة هذا الفرض من حيث تأثير البرنامج التدريبي القائم على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في المتغيرات التابعة الأخرى المستخدمة مع نتائج العديد من البحوث السابقة التي استخدمت برنامجا تدريبيا على مهارات أو استراتيجيات أو التدريب على بعض الاستراتيجيات ومنها بحث (Cook, 2004; Havighurst et al 2012; Wilson et al. 2014; Gus et al. 2015; Srinivasan and Pushpam, 2016; Smith, 2016 ; Gus, et al. 2017)، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما أشار إليه Kloes (2015) على أن التدريب على هذه الاستراتيجيات قد لعب دورا محوريا حيث أتاح للطلاب فهم كيفية التعامل مع الانفعالات الكبيرة مثل الغضب أو الخوف أو الإثارة؛ وساهم في تعلمهم وفى كيفية تنظيم انفعالاتهم أو التقليل من تلك الانفعالات، كما أن ذلك التدريب قد ساهم في دعم السلوك الإيجابي، وحل المشكلات السلوكية لدى هؤلاء الطلاب، وعلى أن التدريب على الانفعالات يساعد الطلاب على أن يكونوا أكثر وعيا بزيادة استخدامهم للكلمات الانفعالية، بينما اختلفت تلك النتيجة مع نتائج بحث (Lee, (2013 التي أشار إلى عدم فعالية التدريب على ما وراء الانفعال في بعض المتغيرات.

ويعزي الباحث الحالي تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الأداء على أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمي إلى أن آليات استراتيجيات ما وراء الانفعال قد أتاحت للطلاب التعامل مع المواقف الانفعالية بفعالية ونشاط وحيوية والتي قد ساهمت بدورها في ارتفاع مستوى تنظيم ذاتهم الأكاديمي والتي بدورها حسنت من أدائهم الأكاديمي للمحتويات المقررة. وقد يرجع ذلك التفوق أيضا إلى الحالة الانفعالية التي يكون عليها الطلاب، حيث يحتمل أن التدريب قد أدى إلى تقليل الانفعالات والتوتر لديهم، وذلك بعد أن أتاحت تلك الاستراتيجيات لهم عرض أفكارهم بحرية كاملة، مما دفعهم إلى المشاركة النشطة والمستمرة طوال فترات التدريب، وقد يعزى تفوقهم إلى أن التدريب على تلك الاستراتيجيات قد ساعد على الوعي بمسئولياتهم، كما أن تكرارهم للخبرات الناجحة ربما زاد من مستوى تنظيمهم الأكاديمي.

الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: " **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي لصالح القياس البعدي.**

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة لبحث دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي وأبعاده، ويتضح ذلك في الجدول (٩):

جدول (٩) نتائج حساب قيمة (U) لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي وأبعاده

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
التخطيط	القبلي	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	٠.٠٠٠	٤.٠١٧	دالة	٠.٨٩
	البعدي	١١	١٧.٠٠	١٨٧.٠٠				
المراقبة	القبلي	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	٠.٠٠٠	٤.٠٤٣	دالة	٠.٨٩
	البعدي	١١	١٧.٠٠	١٨.٠٠				
التعليم الذاتي	القبلي	١١	٦.١٤	٦٧.٥٠	١.٥٠٠	٣.٩٢٦	دالة	٠.٨٧
	البعدي	١١	١٦.٨٦	١٨٥.٥٠				
التقييم الذاتي	القبلي	١١	٦.١٨	٦٨.٠٠	٢.٠٠٠	٣.٩٢٨	دالة	٠.٨٧
	البعدي	١١	١٦.٨٢	١٨٥.٠٠				
رد الفعل الذاتي	القبلي	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	٠.٠٠٠	٤.٠٤٨	دالة	٠.٨٩
	البعدي	١١	١٧.٠٠	١٨٧.٠٠				
الدرجة الكلية	القبلي	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٩٨٤	دالة	٠.٨٨
	البعدي	١١	١٧.٠٠	١٨٧.٠٠				

يتضح من الجدول السابق (٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات مقياس تنظيم الذات الأكاديمي وأبعاده لدى طلاب المجموعة التجريبية في القياسين والقبلي والبعدي لصالح القياس البعدي عند مستوى (٠.٠٥)، كما تراوحت قيم حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) بين (٠.٨٧)، (٠.٨٩)، مما يعني أن من (٨٧%) إلى (٨٩ %) من تباين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي في المقياس السابق ذكره لأثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال، وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

وتتفق نتيجة الفرض الثاني مع نتائج البحوث السابقة من حيث فعالية التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء الانفعال في تنظيم الذات بشكل عام لدى المراهقين ومنها بحث كل من (Rose et al. 2015; Arguedas et al. 2016)، بينما اختلفت تلك النتيجة مع نتائج بحث (Clyde, 2015) الذي أشارت نتائجه إلى عدم فعالية استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في تحسين تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما أشار إليه Sullivan (2010) على أن التدريب على استراتيجيات التعلم المختلفة واندماج الطلاب في بيئة التعلم الجامعية، ومشاركتهم النشطة في التعلم والتكيف مع المواقف الجديدة والندوات الخاصة بالمعتقدات التحفيزية قد ساعد على تحسين تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب.

ويمكن أن يعزى التفوق في البحث الحالي إلى التدريب على البرنامج الذى ساهم في عرض قدر كبير من المعلومات عن أهمية تنظيم الذات الأكاديمي وفائدته بالنسبة للطلاب من حيث رفع مستواهم أكاديميا، والذي أدى إلى اهتمام الطلاب بدراسة مادة مهارات البحث التربوي، كما أن جلسات البرنامج أوضحت جوانب التعلم المتضمنة في المادة السالف ذكرها وذلك للتغلب على نقاط الضعف في هذه الجوانب وزيادة نقاط القوة فيها، كما أن التفاعل الإيجابي والاحترام المتبادل والحب بين كل من الباحث والطلاب ربما أدى إلى خلق جو خال من التوترات والانفعالات أثناء التدريب، وهذا قد ساهم بدوره في زيادة الدافعية الداخلية لديهم والذى انعكس بدوره على ارتفاع مستوى تنظيم ذاتهم الأكاديمي، ويتفق هذا مع ما أشار إليه كل من(2016) Raufelder, Scherber and Wood من أن العلاقات الإيجابية بين الأساتذة والطلاب عندما تقوم على الحب والود من شأنها أن تمنح الطلاب دافعية للتعلم، وبالتالي فإنهم يميلون إلى إحراز مستويات أكاديمية مرتفعة. أيضا، فربما انعكس التعزيز الإيجابي الذي قدم للطلاب أثناء التدريب في تحقيق زيادة ثقتهم بأنفسهم والذي انعكس بدوره على أدائهم وربما ساهم في زيادة تنظيم ذاتهم الأكاديمي.

الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: " **لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon للأزواج المتماثلة، والجدول (١٠) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (١٠) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس تنظيم الذات الأكاديمي وأبعاده

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
التخطيط	الرتب السالبة	٢	٤.٠٠	٨.٠٠	١.١٣٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٤.٠٠	٢٠.٠٠		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	١١				
المراقبة	الرتب السالبة	٤	٣.٧٥	١٥.٠٠	١.٠٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	١١				
التعليم الذاتي	الرتب السالبة	٤	٣.٥٠	١٤.٠٠	٠.٨١٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣.٥٠	٧.٠٠		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	١١				
التقييم الذاتي	الرتب السالبة	٢	٣.٠٠	٦.٠٠	٠.٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣.٠٠	٩.٠٠		
	الرتب المتساوية	٦				
	المجموع	١١				
رد الفعل الذاتي	الرتب السالبة	٤	٣.٠٠	١٢.٠٠	١.٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٣.٠٠	٣.٠٠		
	الرتب المتساوية	٦				
	المجموع	١١				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٦	٥.٥٠	٣٣.٠٠	٠.٥٧٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٥.٥٠	٢٢.٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	١١				

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على أداء أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج المستخدم.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض البحوث رغم تباين متغيراتها المستقلة إلا أنها حسنت من مستوى تنظيم الذات ومهارته بشكل عام والأكاديمي بشكل خاص مثل بحث كل من (Sullivan, 2010; Yeager et al., 2014; Fat'hi et al., 2015; Corte, 2016; Olson, 2017; Basso and Abrahao, 2018; Karaoglan, 2018; اسماعيل، ٢٠١٦؛ (الضلعان، ٢٠١٨

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ما أشار إليه الباحثان Kaur and Kaur (2014, 913) إلى أن تنظيم الذات يزيد من درجة المرونة لدى الطلاب وقدرتهم على التكيف مع السلوك الإنساني، وأن هذا التكيف يساعدهم على مواجهة التحديات اليومية، كما أن لديهم مجموعة من الاستراتيجيات التي يطبقونها لمواجهة التحديات الأكاديمية اليومية. كما أن الطلاب الذين ينظمون أنفسهم هم في واقع الأمر يمارسون العمل الأكاديمي، ومواجهة التحديات، وبذل الجهود، وتطوير لفهم الموضوع مما يساعد على تحقيق النجاح الأكاديمي.

ويرجع الباحث الحالي عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية خلال القياسين البعدي والتتبعي في المقياس السابق ذكره؛ إلى أن التدريب على البرنامج قد أعطى فرصة للطلاب مكنتهم من التعرف على وجهات النظر المختلفة التي ساهمت في التعلم، وأن الأنشطة التي قدمت لهم وتم تدريبهم عليها ربما ساعدتهم في زيادة مستوى تنظيمهم الأكاديمي. ويتفق التفسير السابق مع ما ورد في بحث Schutt (2009) حيث قرر ذلك الباحث أن استخدام الاستراتيجيات التعليمية والأنشطة التدريبية يساعد بشكل كبير على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمحتوى؛ وأن فهم المحتوى الأكاديمي يزيد من دافعيتهم نحو التعلم، وبالتالي يتحسن تنظيم الذات الأكاديمي لديهم فينعكس ذلك على إنجازهم الاكاديمي وامكانية تحقيق الأهداف الأكاديمية الخاصة بهم.

كما يمكن أن يعزى التفوق إلى الانفعالات الإيجابية التي تولدت لديهم من خلال التدريب إلى أن الاستراتيجيات قد أعطتهم فرصة لتخطيط وتحديد أهداف عالية المستوى، وأن مشاركتهم الفعالة في الجلسات ربما ساهمت في تحسين تنظيم ذاتهم الأكاديمي، ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه Villavicencio and Bernardo (2016) إلى أن الانفعالات الإيجابية تولد أفكارا وسلوكيات منظمة ذاتيا، وتحدد أهدافا أدائية أعلى، وتزيد من المشاركة في مهام التعلم وتحسين تنظيم الذات لدى الطلاب. وربما يرجع التفوق أيضا إلى الدور الهام الذي لعبه كل من التقويم التكويني الذي استخدم في الجلسات طوال فترة التدريب، واستخدام الطلاب لاستراتيجيات إكمال الواجبات المنزلية في تحفيز الطلاب الذي يمكن أن يكون قد ساهم في زيادة مستوى تنظيمهم الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقدم الباحث التوصيات الآتية:

١- ضرورة تبنى استراتيجيات ما وراء الانفعال مثل تدريب الانفعال واعادة التقييم المعرفي واستراتيجية العملية وتعديل الموقف والتي تزيد من تنظيم الذات الأكاديمي لدى الطلاب.

٢- ضرورة تدريب الاساتذة على كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء الانفعال، وتعريفهم بأهمية كل منهما، ومحاولة تطبيق تلك الاستراتيجيات في جميع المقررات الأكاديمية.

٣- ضرورة إجراء بحوث حول تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٤- ضرورة الاعتماد على استراتيجيات ما وراء الانفعال بدلا من الطريقة التقليدية في التدريس في قاعات المحاضرات.

٥- ينبغي على الاساتذة الجامعيين استخدام ثلاثة أنواع من التقويم (المبدئي، التكويني، النهائي) في قاعات المحاضرات أثناء استخدام استراتيجيات ما وراء الانفعال.

البحوث المقترحة:

من خلال نتائج البحث الحالي ونتائج البحوث السابقة وجدت مجموعة من المشكلات التي يمكن أن تكون موضوعات لبحوث مستقبلية:

١- فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الانفعالي في تحسين تنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف.

٢ – فعالية التدريب على أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي في تحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.

٣ – البنية العاملية لما وراء الانفعال لدى طلاب الجامعة.

٤ – فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء الانفعال في إدارة الذات لدى طلاب الجامعة.

٥ –علاقة ما وراء الانفعال بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع

(١)المراجع العربية:

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

الضلعان، محمد بن طلال نايل (٢٠١٨). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم الإلكتروني في تحسين مستوى تنظيم الذات الأكاديمي ومهارات التواصل الإلكتروني لدى عينة من طلاب كلية الطب بجامعة الحدود الشمالية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٩(١)، ٣٢٣-٣٦٠.

(٢)المراجع الاجنبية:

Akhtar, J. H., & Mahmood, N. (2013). Development and validation of an academic self-regulation scale for university students. *Journal of Behavioral Sciences,* 23(2), 37-48.

Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *Educational Technology & Society*, 19 (2), 87-103.

Bartsch, A. Appel. M., & Storch, D. (2010). Predicting emotions and meta-emotions at the movies: The role of the need for affect in audiences' experience of horror and drama. *Communication Research*, 37(2), 167-190.

Bartsch, A., Appel, M., & Storch, D. (2010). Predicting emotions and meta-emotions at the movies: The role of the need for affect in audiences' experience of horror and drama. *Communication Research,* 37(2), 167-190.

Basso, F. P. & Abrahao, M. H. (2018). Teaching activities that develop learning self-Regulation. *Educacao & Realidade*, 43 (2), 495-511.

Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 46(2), 91-113.

Cetin, B. (2015). Academic motivation and self-regulated learning in predicting academic achievement in college. *Journal of International Education Research,* 11(2), 95-106.

Clyde, M. (2015). *Fostering academic self-regulation in the classroom: a self-Regulated learning intervention*. Master Thesis, McGill University.

Cook, D. L. (2004). *The role of maternal meta-emotion coaching in children's self-regulation of negative emotion*. unpublished doctoral dissertation, Pacific University

Corte, E. R. (2016). Improving higher education students' learning proficiency by fostering their self-regulation skills. *European Review*, 24(2), 264-276.

De Corte, E. (2016). Improving higher education students' learning proficiency by fostering their self-regulation skills. *European Review*, 24 (2), 264-276.

Ding, Y. (2015). *Examining the Links Between Parental Meta-Emotion Philosophy and Mother-Adolescent Relationships as Assessed by the Structural Analysis of Social Behavior*. unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

Fat'hi A., Azar, E. F., Mirnasab, M. M., Gargari, R. B. (2015). The effectiveness of teaching academic procrastination reducing strategies on academic self-Regulation in the secondary school students in tabriz. *Biosciences Biotechnology Research Asia*, 12(3), 2595-2600.

Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13–35). Washington, DC: American Psychological.

Gus, L., Rose, J., & Gilbert, L. (2015). Emotion coaching: a universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. *Journal of Educational and Child Psychology*, 32(1), 31-41.

Gus, L., Rose, J., Gilbert, L., & Kilby, R. (2017). The introduction of emotion coaching as a whole school approach in a primary specialist social emotional and mental health setting: positive outcomes for all. *Open Family Studies Journal*, 9, 95-110.

Haradhvala, N. M. (2016). *Meta-emotions in daily life: associations with emotional awareness and depression*. Master Thesis, Washington University

Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D. & Prior, M. R. (2012). "Tuning into kids": reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Child Psychiatry & Human Development, 44(2), 247-64.*

Jager, C., & Bartsch, A. (2006). Meta emotions. *Grazer Philosophische Studien,* 73(1), 179-204.

Karaoglan Yilmaz, F. G., Olpak, Y. Z., & Yilmaz, R. (2018). The effect of the metacognitive support via pedagogical agent on self-regulation skills. *Journal of Educational Computing*, 56(2), 159-180.

Kaur, H.,& Kaur, K. (2014). A study of adolescent's strengths and academic self- regulation. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(8), 913-917.

King, K. (2013). *Differences in Parent Meta-Emotion for Typically Developing Children versus Children with ASD*. Unpublished doctoral dissertation, Seattle Pacific University.

Kloes, K. (2015). *Emotion coaching in an inclusive setting: training preschool special educators*. Master Thesis, University of Washington.

Lee, M.A.(2012). *Teacher meta-emotion philosophy as a moderator for predicting student outcomes from classroom climate: A multilevel analysis.* unpublished doctoral dissertation, Seattle Pacific University.

Lee,S.Y. (2013). *Effects of an intervention to promote parents' emotion coaching skills and their children's emotional competence*. Unpublished Master Thesis, Colorado State University, Colorado.

Lichtinger, E., & Kaplan, A. (2011). Purpose of engagement in academic self-regulation. New Directions for Teaching and Learning. *Special Issue on Self-Regulated Learning*, 2011(126), 9–19.

Martinek,, D., Hofmann, F., & Kipman, U. (2016). Academic self-regulation as a function of age: the mediating role of autonomy support and differentiation in school. *Social Psychology of Education*, 19(4), 729–748.

Maxwell, R. (2017). *Cognitive, affective, and behavioral predictors of situation selection and situation modification*. Master Thesis, University of New York at Binghamton.

Mechler, H. M. (2016). *Submitted in partlal fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in the graduate school of the texas woman's university*. unpublished doctoral dissertation, Texas Woman's University.

Mendonça, D. (2013). Emotions about emotions. *Emotion Review*, 5(4), 390– 396.

Mitmansgruber, H., Beck, T., H○ofer, S., & Schubler, G.(2009). When you don't like what you feel: experiential avoidance, mindfulness and meta-emotion in emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 448–453.

Morey, J. N. (2013). *Parents perceptions of children's emotions: relations with meta-emotion philosophy and adult attachment*. unpublished doctoral dissertation, The Eberly College of Arts and Sciences at West Virginia University.

Norman, E., & Furnes, B. (2016). The concept of "meta-emotion": what is there to learn from research on metacognition?. *Emotion Review, 8(2), 187-193.*

Olson, B.M. (2017). *The effect of the tools of the mind strategies on self-regulation skills of preschool children*. Master Thesis, Minot State University, Minot, North Dakota.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York: Springer.

Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (63), 3-12.

Pushpam, M. A., & Srinivasan, P. (2016). Metaemotion and emotional intellligence understanding their complementary aspects. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, 2(3), 114-119.

Raufelder, D., Scherber, S., & Wood, M.A. (2016). The interplay between adolescents' perceptions of teacher-student relationships and their academic Self-regulation: does liking a specific teacher matter?. *Psychology in the Schools*, 53(7), 736-750.

Rehmert, A. E. (2013). *An erp investigation of attentional deployment and cognitive reappraisal: Which emotion regulation strategies can younger and older adults successfully employ to modulate brain responses to emotional images*?. unpublished doctoral dissertation, University of Colorado: Colorado Springs.

Rose J, McGuire-Snieckus R, & Gilbert L. (2015). Emotion coaching-a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/young people in schools: A pilot study. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences,* 13(2), 1766-1790.

Rusk, N., Tamir, M., & Rothbaum, F. (2011). Performance and learning goals for emotion regulation. *Motivation and Emotion,* 35(4), 444-460.

Sasai, L. (2017). Self-regulated learning and the use of online portfolios: a social cognitive perspective. *Journal of Educational and Social Research,* 7(2), 55-65.

Schutt, M. (2009). *Examination of academic self-regulation variances in nursing students*. unpublished doctoral dissertation, Auburn University.

Smith, R. K. (2016). *Parent emotion coaching and adolescent adjustment*. Master Thesis, University of North Carolina at Chapel Hill.

Srinivasan, P., & Pushpam, M. A. (2016). Exploring the influence of metacognition and metaemotion strategies on the outcome of students of ix std. *American Journal of Educational Research*, 2016, 4(9), 663-668.

Stover, J. (2003). *Fathers' meta-emotion and children's social status*. unpublished doctoral dissertation, Seattle Pacific University.

Sullivan, C. J. (2010). *Academic self-regulation, academic performance, and college adjustment: What is the first-year experience for college students?*. unpublished doctoral dissertation, University of Maryland.

Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. I. (2016). Beyond math anxiety: positive emotions predict mathematics achievement, self-regulation and self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 415-422.

Virga, D., & Bota, I. (2014). The moderating role of cognitive reappraisal in the relationship between job resources and well-being. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 16(2), 55-61.

Wilson, K. R., Havighurst, S. S. & Harley, A. E.(2014). Tuning in to kids: An Effectiveness trial of a parenting program targeting emotion socialization of preschoolers. *Journal of Family Psychology*, . 26(1), 56–65.

Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self- regulated learning. In K.A.Moore, L. H. Lippman, K. A. Moore, & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251-270). New York, NY US: Springer Science Business Media.

Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M.,& D'Mello, S. (2014). Boring but important: a self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology,* 107(4), 559 –580.

Zimmerman, B. (1989). A social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3) 329–339.

Zimmerman, B. (1990) Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Zimmerman, B. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist,* 33(2/3), 73-86.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.