جامعة مدينة السادات
كلية التربيـة
قسم علم النفس التربوي

مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي السلوك التكيفي

رسالة مقدمة من

محمد غريب عبدالعظيم عبدالغفار

لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير

"تخصص الصحة النفسية"

إشراف

أ. د/عـــادل الســـعيد البنـــا
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي
والعميد الأسبق لكلـية الـتربيــة - جامعة دمنهور

د/ رحـــاب ســـمير طـــاحون
مدرس علم النفس
كلية التربية - جامعة مدينة السادات

٢٠٢٠م_١٤٤١ هـ

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التوصل إلى **مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي السلوك التكيفي**. أجريت الدراسة على عينة تكونت من (٤٩٦) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرستي سبك الأحد للتعليم الأساسي وسنتريس الإعدادية, وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات التنظيم الذاتي, ومقياس السلوك التكيفي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن **عدم وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) لدى عينة الدراسة وفقاً للنوع (ذكر_ أنثى) على الدرجة الكلية لمهارات التنظيم الذاتي, وكل بعد من أبعادها الفرعية** وهى (التخطيط , ومراقبة الذات, وتقييم الذات, وتقويم الذات, وضبط المثيرات الخارجية). كما أسفرت النتائج عن وجود **فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وفقاً للسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) على الدرجة الكلية لمهارات التنظيم الذاتي وكل من بعد من أبعادها الفرعية** (التخطيط , ومراقبة الذات, وتقييم الذات, وتقويم الذات, و ضبط المثيرات الخارجية)، في حين **لم تسفر النتائج عن وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للتفاعل بين النوع (ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) على الدرجة الكلية لمهارات التنظيم الذاتي وكل بعد من أبعادها الفرعية** (التخطيط , ومراقبة الذات, وتقييم الذات, وتقويم الذات, و ضبط المثيرات الخارجية).

Abstract

The current study aimed at improving **the Self-Regulation Skills in high and low adaptive behavior preparatory students**. The study was conducted on a sample of (496) male and female in Preparatory Students school at the subk Elahd preparatory school and Centris preparatory school. The study tools consisted of a Self-Regulation skills measure and an adaptive behavior measure. The results of the study **showed no statistically significant effect at the mean level (0.05) of the study sample by gender(male _ female) on the overall level of Self-Regulation skills, and each dimension of their sub-dimensions** (Planning and Laying Goals, Self-observation, self-evaluation, Self-reinforcement, Control of external stimulants). **The results also resulted in statistically significant differences at (0.05) level according to adaptive behavior (high _ low) for the total degree of Self-Regulation skills and each dimension of their sub-dimensions** (Planning and Laying Goals, Self-observation, self-evaluation, Self-reinforcement, Control of external stimulants), **while the results did not result in a statistically significant influence at (0.05) level of interaction between gender (male-female) and Adaptive Behavior (high_ low) on the overall level of Self-Regulation skills, and each dimension of their sub-dimensions** (Planning and Laying Goals, Self-observation, self-evaluation, Self-reinforcement, Control of external stimulants).

أولاً مقدمة الدراسة:

الإنسان مخلوق اجتماعي، أُعطي القدرة على التعامل مع الظروف المختلفة، والاستجابة لمستجدات الحياة، وما تحفل به من متغيرات, وتسمى مثل هذه الاستجابة والتعامل مع الظروف المختلفة السلوك التكيفي, وتبقى مرحلة الطفولة فترة حساسة يسعى فيها إلى تحقيق أكبر مستوى من التكيف مع التوقعات الاجتماعية و الدراسية المطلوبة منه، حيث أن التكيف السلوكي للتلميذ يمكن أن يؤثر على مساره الدراسي من خلال أسلوب تفاعله, وتعامله مع العناصر التربوية في البيئة المدرسية.

ويعد السلوك التكيفي من الأمور المهمة التي يتعلمها ويكتسبها التلاميذ في مراحل حياتهم المبكرة، فالتكيف (Adaptation) محصلة لما مر به التلميذ من خبرات وتجارب، ومهارات اكتسبها في بيئته الأولى، فإذا كانت هذه الخبرات والمهارات سليمة ساعدته على التكيف السليم والعكس صحيح, ولذلك تعد القدرة على التكيف من المهارات المهمة اللازمة للحياة، وتزداد أهمية هذه المهارات وتتعاظم بازدياد معدل التغير الاجتماعي والتكنولوجي، وبما أن التغير الاجتماعي يعتبر من الأمور المؤكدة مستقبلاً, فإن ذلك يحتم على المسؤولين في المجتمع والقائمين على تربية التلاميذ توجيه مزيد من الاهتمام لتنمية مهارات السلوك التكيفي لديهم (أحمد الشافعي, ٢٠١٧, ٥١)

وقد حظى السلوك التكيفي (adaptive behavior) باهتمام واسع من علماء النفس لأهميته البالغة في شتى نواحي الحياة الإنسانية فقد أكد العلماء في مجالات النمو والطفولة والصحة النفسية على أهمية تكيف التلميذ مع المواقف والمتغيرات البيئية والحياتية المختلفة, سواء أكان تكيفاً بيولوجياً أو نفسياً و اجتماعياً حيث اعتبر هذا التكيف مؤشراً على مسار النمو الطبيعي, فينظر لمفهوم الصحة النفسية للتلاميذ على أنها تكيف التلميذ مع نفسه ومع المجتمع الخارجي تكيفاً يؤدى إلى أقصى ما يمكن من الكفاية والسعادة (Reddy, K. J, 2010, 175).

ولذلك ارتبط مفهوم التكيف مع مفهوم النمو, واعتبر مظهراً من مظاهر الصحة النفسية, واستخدم كأحد المحطات الرئيسية لتحديد مستوى الصحة النفسية للتلميذ, فالسلوك التكيفي يرتبط بالتغيرات الجسمية والفسيولوجية, والعقلية المعرفية, والسلوكية الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها التلميذ للوصول إلى علاقة توافقية مع جميع عناصر البيئة, وهو عملية مستمرة يهدف بها التلميذ إلى تعديل سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً مع جميع عناصر البيئة, فالتلاميذ مرتفعي السلوك التكيفي يؤدون الأدوار الخاصة بهم بدقة وكفاءة عالية في كل من النمو اللغوي, والأداء الوظيفي, وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية, والنشاط المهني الاقتصادي بشكل يواكب معايير المرحلة العمرية والجنس الذى ينتمى إليه التلميذ, في حين يفشل أو تقل درجة كفاءة التلاميذ ذوى السلوك التكيفي المنخفض في أداء خاصية أو أكثر من الخصائص السابقة (Sharma, B, 2012, 35).

كما أن التلاميذ مرتفعي السلوك التكيفي لديهم من القدرات والمهارات ما يمكنهم من التأقلم مع المهمات المدرسية, والتحصيل الدراسي, والتوافق مع البيئة المحيطة من تلاميذ ومعلمين ومادة دراسية, واكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية اللازمة للتعلم, والتفكير المنطقي, ونشاطات الحياة اليومية, إضافة إلى المهارات الاجتماعية في حين يقل أداء التلاميذ ذوى السلوك التكيفي المنخفض في واحدة أو أكثر من هذه المهارات (بندر العتيبي,٢٠٠٤, ٨).

والسلوك التكيفي لدى التلاميذ يتأثر بثلاثة أبعاد هي النضج, ويقصد به معدل اكتساب مهارات النمو المختلفة, والقدرة على التعلم وهي قدرة التلميذ على اكتساب المعلومات من مواقف التعليم المختلفة, والتي تؤثر عادة على إمكانية التعلم عند التلميذ في المواقف الأكاديمية في المدرسة, والتي لها تأثير خاص في تحديد مستوى السلوك التكيفي خلال سنوات الدراسة, والكفاءة الاجتماعية, وهي قدرة التلميذ على الاستقلال والاعتماد على نفسه, والقيام بمهمات المركز الاجتماعي وسلوك الدور الاجتماعي ضمن الأطر والمعايير الاجتماعية المحددة له, وهناك مجموعة من الخصائص لمرحلة الطفولة المتأخرة حيث يكون النمو بطيئاً يميل إلى

الاستقرار, وتتركز مهارات التلاميذ في هذه المرحلة على مهارات التعلم الأساسية, والمهارات الاجتماعية والشخصية, والقدرة على الاستنتاج والتعليل وإصدار الأحكام (Olusola & Samson, 2015, 33).

إن من متطلبات السلوك التكيفي في هذه المرحلة, تعلم قواعد الأمن والسلامة, وتعلم ما ينبغي توقعه من الأخرين وخاصة الوالدين والأقران, وتعلم التفاعل الاجتماعي مع رفاق السن, وتعلم الدور الخاص بجنس التلميذ, وتكوين الصداقات, والاتصال مع الأخرين وتحقيق التوافق الاجتماعي, وتكوين الضمير, وتعلم التمييز بين الخطأ والصواب, والخير والشر, وتكوين المفاهيم والمدركات الخاصة بالحياة, وتكوين اتجاهات سليمة نحو الجماعة والمؤسسات والمنظمات الاجتماعية, وتعلم ممارسة الاستقلال الشخصي, ونمو مفهوم الذات, واكتساب اتجاهات سليمه نحو الذات, وتحقيق النمو الانفعالي, وتعلم الضبط الانفعالي والتركيز على إشباع وتلبية الحاجات الذاتية الخاصة, والحاجات الاجتماعية تدريجيا مع ازدياد العمر للخاصية النمائية للسلوك التكيفي, فهذه المتطلبات من المصادر الهامة التي يستدل منها على السلوكيات التكيفية لكل مرحلة من المراحل العمرية التي يمر بها التلاميذ ويتباين التلاميذ في مستوى التكيف المرتفع والمنخفض وصولا إلى عدم التوافق السلوكي حسب درجة إشباعهم لحاجاتهم النفسية والفسيولوجية (ثائر غباري, خالد أبو شعيرة, ٢٠١٠, ٣٨).

إن توعية التلاميذ بمهارات التنظيم الذاتي لديهم تعتبر أحد أشكال تعديل السلوك حيث تفترض بأن التلاميذ يستطيعون من خلالها ممارسة السيطرة على سلوكهم, وجعلها أكثر تكيفاً مع المواقف أو البيئة أو الظروف المحيطة, كما أن دور التكيف السلوكي في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ يساعدهم على تركيز عملياتهم العقلية على الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي فلا يستهلكون قدراً من طاقاتهم العقلية بعيدا عن العملية التعليمية (جيهان إبراهيم, ٢٠١١, ٩٠).

كما أن مهارات التنظيم الذاتي تشير إلى مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف مساعدة التلاميذ على التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة, مما يحدو بهم إلى سلوك أكثر تكيفاً, وهذا ما يسمى باستراتيجيات التعميم والتي تمتد إلى إيجاد أنماط سلوكية جديدة بحيث يحكم التلميذ نفسه وبالتالي ينصب الاهتمام بالتنظيم الذاتي على سوابق السلوك والعمليات المعرفية الوسيطة ونواتج السلوك بسبب كونها جميعاً عمليات تتحكم بالسلوك(Olusola & Samson, 2015, 33).

وتعرف مهارات التنظيم الذاتي بأنها قدرة التلميذ على التنظيم أو الضبط الذاتي لسلوكه في علاقته بالمتغيرات البيئية المتداخلة في المواقف, أي تكييف سلوكه وبنائه المعرفي, وعملياته المعرفية البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة, وهوما يظهر التأثير الكبير للسلوك التكيفي على مهارات التنظيم الذاتي ومدى الربط بينهم, كما أن مهارات التنظيم الذاتي من أهم الوسائل في مجال الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية وفهم وتفسير السلوك اليومي للتلميذ, ولم تعد نظريات التنظيم الذاتي تقتصر على فهم وتفسير السلوك الصحي فحسب بل امتدت إلي سياقات تعليمية وتكوينية حيث أنها تقنية تساهم في تعديل سلوك الشغب داخل الصفوف الدراسية، كما أوضحت إمكانية تطبيق هذه التقنية في المواقف التعليمية وفي مجال الموارد البشرية كالسلوك التنظيمي والأكاديمي (إيمان سمير, رشا هاشم, ٢٠١٤, ٤٥).

وأيضاً تعتبر مهارات التنظيم الذاتي من ضمن متطلبات التحصيل الدراسي المرتفع للتلاميذ في المواقف الأكاديمية المختلفة, والتي تساعد في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة لدى التلاميذ, وتحقيق جودة التعلم, وتنمية ثقة التلاميذ بأنفسهم, وزيادة إيجابيتهم في مواقف التعلم المختلفة, وتنمية قدراتهم لتحقيق أهداف تعلمهم بأنفسهم, وتنمية دافعيتهم نحو التعلم (حياة العمرى, حصة مساعد, ٢٠١٢, ١٣٩).

ومعظم التلاميذ الذين يحققون الأفضل وقدراً من النجاح الأكاديمي أولاك الذين يحققون الغاية من مهارات التنظيم الذاتي بطريقة فعالة, وبصفة عامة فإن التنظيم الذاتي ودوره في أداء

التلاميذ الأكاديمي يعزز من كفاءة التلاميذ الذاتية والاستثارة الانفعالية, وخصوصاً في مرحلة الطفولة المتأخرة والتي تشهد تزايد سريع في تنظيم الذات والدوافع, وحين يشارك التلميذ في مواقف تنافسية مع أقرانه أو تصادفه مشكلة اجتماعية فأنه يحاول استخدام التراكيب المعرفية التي تعلمها لكى يحل هذه المشكلة وهذا النشاط بحد ذاته يؤدى إلى توليد تراكيب معرفية جديدة, يحتاج إليها التلميذ لاحقا, وهنا يبدا التلميذ باستخدام استراتيجيات جديدة لتنظيم الذات من أجل التفوق, والاستقرار (Zimmerman, 2000, 82).

إن أهمية مهارات التنظيم الذاتي تكمن في أنها تركز على الكيفية أو الطريقة التي يستطيع التلميذ من خلالها أن ينشط ذاتياً, فيعدل ويدعم ممارساته التعليمية, وبسبب التغيرات الاجتماعية المتلاحقة وتعقيدات الحياة والتطور التكنولوجي والمعرفي المتسارع وجب على القائمين على العملية التعليمية إيجاد السبل المناسبة لمواكبة هذا التطور والتقدم, بالتخلص من الأساليب التقليدية القديمة المتمركزة حول التلميذ وأسلوب التلقين وحشو المعلومات, والتحول إلى أسلوب التعلم النشط الفعال الذى ينمى مهارة التنظيم الذاتي, وهذا المنحى الذى انتهجته نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي (عبد القادر زيادة, ٢٠١٦, ٢).

حيث أكدت المدرسة المعرفية الاجتماعية على أن التعلم ليس عملية لاكتساب المعلومات فحسب, بل يتعدى ذلك ليكون عملية فاعلة يبنى فيها التلميذ المعلومة والمهارة, مما يسهم في تحسين مستوى التحصيل لديه, وعليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة للتلميذ عند الحاجة, ويعود الفضل (Bandura) في التأكيد على أهمية مهارات التنظيم الذاتي للتلاميذ, من خلال نظريته للتعلم المعرفي الاجتماعي, حيث أشار إلى أن التلاميذ يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم, وأن مهارات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث تغيرات في السلوك لديهم (عبدالناصر الجراح,٢٠١٠, ٣٣٣).

كما أن أهمية مهارات التنظيم الذاتي, وأهمية تدريب التلاميذ عليها, لما لها من أثر كبير على التحصيل الدراسي, والسلوك الناتج عن التلاميذ, فهي في حد ذاتها تعتبر منبئ للأداء الأكاديمي, فيتميز التلاميذ المنظمين ذاتياً بأن لديهم طرق كثيرة ينظمون بها سلوكياتهم وقدراتهم العقلية والبدنية, فيضعون أهدافاً قابلة للتطبيق, مع قابلية تلك الأهداف للتعديل في حال طراء أي تغيير, وعلى الجانب الأخر تقل واقعية أهداف التلاميذ الأقل تنظيماً للذات فإما تكون أكبر من قدراتهم أو ذات سقف منخفض, فمهارات التنظيم الذاتي نقلت اهتمام التربويين من التركيز على مفاهيم مجردة إلى مفاهيم محسوسة تظهر على سلوكيات التلاميذ(حياة العمرى, حصة مساعد, ٢٠١٢, ١٣٨).

إلى أن التدريس الجيد لابد أن يتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون وكيف يتذكرون, وكيف يحفظون, وكيف يفكرون, كما أن نجاح التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على كفاءتهم في التعلم معتمدين على أنفسهم وأن يراقبوا تعلمهم, وهذا يجعل من الواجب والضروري أن ندرس مهارات التنظيم الذاتي (Nyamayar & Saravanan, 2013, 274).

إن مهارات التنظيم المرتفعة تؤدى إلى زيادة الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي, مع إمكانية تدريس مهارات التنظيم الذاتي للتلاميذ لتنمية مهارات التفكير لديهم, ومهارات إدارة الوقت, ورفع مستوى كفاءتهم, وتحقيق النجاح في تنظيم الذات وترشيد ردود الأفعال وتحفيز السلوكيات السليمة المتزنة لديهم (Kitsantas, 2002, 103).

وقد صنف علماء النفس مهارات التنظيم الذاتي إلى العديد من التصنيفات:

١ . من هذه التصنيفات (Schraw, 1994, 118).

أ- ١ . مهارة التخطيط.

ب- ٢ . مهارة إدارة المعلومات.

ت- ٣ . مهارة مراقبة الفهم.

ث- ٤ . مهارة تجنب الغموض.

ج- ٥ . مهارة التقويم.

٢ . كما قسم زيمرمان مهارات التنظيم الذاتي إلى:
أ . تنسيق المعرفة الذاتية.
ب . التخطيط لعملية القرار, ومراقبة الفهم أثناء القرار.
ت . تحديد الفشل في الفهم و أساليب علاجه (Zimmerman, 2000, 82).
٣ . أما بينتريش فقد قسم مهارات التنظيم الذاتي إلى:
أ . (مهارات معرفية): التسميع, والتنظيم, واستخدام التفاصيل(التوسع).
ب . و(مهارات ما وراء المعرفة): التخطيط, والمراقبة, والتقويم.
ت . (مهارة إدارة المصدر): إدارة الوقت, وتنظيم بيئة الدراسة, وتعلم الأقران, والبحث عن المعلومة (Pintrich, 2000, 544-555).

ثانياً مشكلة الدراسة:

وتظهر مشكلة الدراسة الحالية من خلال محاولة الكشف عن مستوى مهارات التنظيم الذاتي والسلوك التكيفي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي, وتأثير كل من الجنس (ذكر _أنثي) والسلوك التكيفي (مرتفع- منخفض) على مهارات التنظيم الذاتي, والتفاعل بين جنس التلميذ ومستوى سلوكه التكيفي وتأثيره على مهارات النظيم الذاتي, وبناء على ما سبق نجد أن مشكلة الدراسة الحالية تمثلت في: هل يختلف مستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي السلوك التكيفي ؟

ثالثاً أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي السلوك التكيفي**.**

رابعا أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة الحالية**:**

١ . معرفة مستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي السلوك التكيفي.
٢. معرفة مستوى مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي السلوك التكيفي.
٣ . مساعدة معلمي المدارس على وضع مناهج دراسية تراعي قدرات التلاميذ وتسهم في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم وتسهم في زيادة مستوى التكيف السلوكي لدي التلاميذ.
٤ . تقديم مقياس يقيس السلوك التكيفي, ومقياس يقيس مهارات التنظيم الذاتي يتمتع بدرجة صدق وثبات واتساق داخلي مناسب, يفيد الباحثين في أبحاثهم العلمية.

خامساً محددات الدراسة

تمثلت الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

١ . المحددات الزمانية: طبقت أدوات الدراسة في العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩).
٢ . المحددات المكانية: تم إجراء هذه الدراسة وطبقت أدواتها في مدرسة سبك الأحد للتعليم الأساسي, ومدرسة سنتريس الإعدادية.
٣ . المحددات البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرستي سبك الأحد للتعليم الأساسي, وسنتريس الإعدادية, والتي تكونت من (٤٤٦) تلميذ وتلميذه بمتوسط عمرى قدره (١٢,٢), وانحراف معياري قدره (٠,٨٤).
٤ . المحددات الموضعية: تمثله في دراسة مهارات التنظيم الذاتي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية مرتفعي ومنخفضي السلوك التكيفي.
٥ . المحددات منهجية: تمثله في مقياس مهارات التنظيم الذاتي, ومقياس مهارات السلوك التكيفي.

سادساً فروض الدراسة:

١. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة(٠,٠٥) لكل من الجنس(ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي(مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي درجات بعد التخطيط الفرعي.

٢. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة(٠,٠٥) لكل من الجنس(ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي(مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي درجات بعد مراقبة الذات.
٣. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة(٠,٠٥) لكل من النوع(ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي(مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي درجات بعد تقييم الذات.
٤. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة(٠,٠٥) لكل من النوع(ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي(مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي درجات بعد تعزيز الذات.
٥. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة(٠,٠٥) لكل من النوع(ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي(مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي درجات بعد ضبط المثيرات الخارجية.
٦. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة(٠,٠٥) لكل من النوع(ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي(مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي.

سابعاً إجراءات الدراسة واشتملت علي: اشتملت اجراءات الدراسة علي:

١. عينة الدراسة:

انقسمت عينة الدراسة إلي:

أ. عينة الخصائص السيكومترية: تم استخدام عينة لحساب معامل الصدق والثبات والاتساق الداخلي وذلك لكل أداة على حدة, وتكونت العينة من (١٥٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرستي سبك الاحد للتعليم الأساسي, وسنتريس الاعدادية, بواقع (٧٥) من الذكور,(٧٥) من الإناث.

ب . عينة الدراسة الأساسية: والتي تكونت من (٤٩٦) تلميذ وتلميذه من تلامذة الصف الأول الإعدادي بمدرستي سبك الأحد للتعليم الأساسي, وسنتريس الإعدادية وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١١,٨-١٢,٥) عاماً, بمتوسط وقدره (١٢,٢), وانحراف معياري (٨٣٪).

ثامناً أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على أداتين رئيسيتين وهما على الترتيب التالي:

١ . مقياس مهارات التنظيم الذاتي:

أ . الهدف من المقياس: قياس مهارات التنظيم الذاتي لدي التلاميذ عينة الدراسة.

ب . خطوات إعداد المقياس: في ضوء الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات التنظيم الذاتي ومنها: دراسة كيستانس(Kitsantas, 2002), ودراسة إبراهيم الحسينان (٢٠١٠), وبحث كل من (Hoops, Shirley, Qianqian, & Virginia, 2016), وبحث كل من (Munazza, Ambreen, & Wajid, 2016) ,وكذلك المقاييس التي تناولت مهارات التنظيم الذاتي ومنها مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لطفى عبد الباسط (٢٠٠٦), ومقياس تنظيم الذات من إعداد مختار الكيال (٢٠٠٨), ومقياس هويدة حنفي لإدارة الذات (٢٠١٣) أعد مقياساً لمهارات التنظيم الذاتي في صورته الاولية والذي تكون من (٣٠) فقرة, موزعة علي خمسة أبعاد وهي (التخطيط ووضع الاهداف, مراقبة الذات, تقييم الذات, تعزيز الذات, ضبط المثيرات الخارجية).

ت . الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس, اعتمدت الدراسة الحالية علي:

(١) . الثبات: تم التأكد من درجة ثبات مقياس مهارات التنظيم الذاتي من خلال:

(أ) الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ: وكانت قيم معامل ألفا لجميع الفقرات تُعبر عن ثباتها، مما يشير إلى أن جميع الفقرات مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً على قيم ألفا الكلية للمقياس ككل، أي أن الفقرات تتسم بثبات ملائم, وتراوحت قيمت ألفا بين (٠,٦٩٠, ٠,٧١٢), وقيمة ألفا للمقياس ككل (٠,٧١٢).

(ب) **الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:** ويتضح من خلال استخدام طريقة التجزئة النصفية أن ثبات المقياس ككل وأبعاده بشكل مستقل مرتفع، حيث جميع معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة، مما يُشير إلى أن المقياس بأبعاده يتسم بثبات ملائم.

(٢) الصدق: اعتمد الباحث في حساب الصدق على صدق المحكمين, والصدق العاملي, والصدق التميزي كما يلي:

(أ) صدق المحكمين: حيث تم عرض فقرات المقياس علي (١٠) من المحكمين لبيان أراءهم حول مدي صياغة الفقرات, وتعديل وحذف للفقرات التي تحتاج لذلك, وإضافة فقرات علي المقياس حتي يصبح المقياس قابل للقياس, وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن نسب اتفاق المحكمين حول تقيم المقياس كانت عالية ومقبولة علمياً مما يوضح تلائم فقرات المقياس مع ما وضعت لقياسه, كما أشاروا إلي حذف بعض الفقرات وهناك بعض الفقرات المركبة التي تحتاج إلي فكها إلى فقرتين, وبناء عليه تم الاخذ بملاحظات وتعديلات السادة المحكمين سابقة الذكر في إعداد مقياس مهارات التنظيم الذاتي كي يناسب عينة الدراسة, وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢٥) فقرة متمتعة بدرجة عالية من صدق المحكمين, وصالحة للتطبيق علي عينة الخصائص السيكومترية.

(ب) الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية البالغ عددهم (١٥٠) على فقرات المقياس البالغ عددها (٢٥) فقرة بطريقة المكونات الرئيسية Principal components مع التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax باستخدام محك كايزر, وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل فسرت (٥١,٧٢٤٪) من التباين الكلي.

(ت) الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التميزي للمقياس عن طريق مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى (٢٥٪) ومتوسطات الدرجات التي حصل عليها أقل (٢٥٪) من التلاميذ يتضح من جدول (٨) السابق أن قيمة (ت) مرتفعة وداله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين التلاميذ ذوي مهارات التنظيم الذاتي المرتفع و التلاميذ ذوي مهارات التنظيم الذاتي المنخفض.

(٣) الاتساق الداخلي: اعتمد الباحث في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والبعد الذى تنتمى إليه هذه الفقرات, وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس, وتبين أن هناك دلالة احصائية بين معامل ارتباط كل فقرة والبعد الذى تنتمى اليه– فيما عدا الفقرة رقم (١٦) والتي تم حذفها لضعف معامل ارتباطها (٠,١٤٤), كما توجد دلالة احصائية بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيمة الارتباط ما بين (٠,٤٠٢, ٠,٧٢٨) مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

ث . وصف مقياس مهارات التنظيم الذاتي: بعد حساب الثبات و الصدق و الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي, قام الباحث بحذف الفقرات التي لم ترقى إلى مستوى الثبات والصدق والاتساق الداخلي, وكانت الفقرات المحذوفة هي (١, ١٦), وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٢٣) فقرة موزعة على خمسة أبعاد, وتمثلت هذه الأبعاد في:

(١) التخطيط ووضع الهدف: يمثل التخطيط ووضع الأهداف أحد أبعاد متغير مهارات التنظيم الذاتي, ويتضمن السمات التالية: تحديد, وتنظيم, والتخطيط للهدف, ويحددها الباحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التخطيط ووضع الأهداف الفرعي من مقياس مهارات التنظيم الذاتي, وتقيسه أرقام الفقرات (٢٣، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٦، ١١، ١٠).

(٢) مراقبة الذات: مراجعة التلميذ لكل ما يصدر عنه من سلوك مقصود, ويحددها الباحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس مراقبة الذات الفرعي من مقياس مهارات التنظيم الذاتي, وتقيسه أرقام الفقرات (٧، ١٢، ٥، ٨).

(٣) تقييم الذات: أن يحكم التلميذ على سلوكه من خلال معايير شخصية وأخرى خارجية, ويحددها الباحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس تقييم الذات الفرعي من مقياس مهارات التنظيم الذاتي, وتقيسه أرقام الفقرات (٣، ٤، ١٥، ٢).

(٤) تعزيز الذات: عملية مكافأة ذاتية يقوم بها التلميذ بعد الاستجابة الصحيحة والتي تعمل على زيادة احتمال حدوثها في المستقبل, ويحددها الباحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ

على مقياس تعزيز الذات الفرعي من مقياس مهارات التنظيم الذاتي, وتقيسه أرقام الفقرات (١٣، ١٤، ٢٥، ٢١).
(٥) ضبط المثيرات الخارجية: عملية إحداث تغييرات في عناصر البيئة الخارجية والتي تشوش على سلوك التلميذ فيؤدى بطريقة جيدة, ويحددها الباحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس ضبط المثيرات الخارجية الفرعي من مقياس مهارات التنظيم الذاتي, وتقيسه أرقام الفقرات (١٧، ٩، ١٨، ١٩), ويوضح ملحق رقم (٢) فقرات مقياس مهارات التنظيم الذاتي في صورته النهائية, كما يوضح جدول رقم (١٠) التالي بيان بأرقام فقرات مقياس مهارات التنظيم الذاتي في صورته النهائية.
ج . طريقة الاستجابة للمقياس: استخدم الباحث التدريج الثلاثي (تنطبق, متردد, لا تنطبق) لقياس مدى استجابة التلاميذ على كل فقرة من فقرات المقياس, حيث طلب من التلاميذ أن يضعوا علامة (✓) أسفل الاستجابة من بين الاستجابات الثلاثة والتي تتفق مع شخصيتهم.

٢ . مقياس السلوك التكيفي:
أ . الهدف من المقياس: قياس السلوك التكيفي لدي عينة الدراسة
ب . خطوات إعداد المقياس: اعتمد الباحث في بنائه لمقياس السلوك التكيفي على المصادر التالية: الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت السلوك التكيفي ومنها: دراسة نجوى نادر (٢٠٠٤), وبحث (Kyalo& Chumba, 2011), وبحث (Sharma, 2012), وبحث (Nyamayaro& Saravanan, 2013), وبحث(Ferguson& Lee, 2013) , ودراسة ميس مؤمني (٢٠١٥), وبحث (Olusola& Samson ,2015), والمقاييس التي تناولت السلوك التكيفي مثل: مقياس كين وليفن للكفاية الاجتماعية ترجمة وتقنين زهران جاموس (١٩٨٣) على البيئة الأردنية, ومقياس فينلاند للسلوك التكيفي ترجمة وتقنين بندر العتيبي (٢٠٠٥) على البيئة المصرية والسعودية, ومقياس السلوك التكيفي للأطفال عبد العزيز الشخص (٢٠١٤) المعايير المصرية والسعودية.
ت . الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقه واتساقه الداخلي, وذلك كما يلي:
(١) ثبات المقياس: اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على نوعين من الثبات هما:
(أ) . الثبات باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ: وكانت قيم معامل ألفا لجميع الفقرات تُعبر عن ثباتها، مما يشير الى أن جميع الفقرات مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً على قيمة معامل ألفا الكلية، وتراوحت قيمت ألفا بين (٠,٦٢٧, ٠,٦٦٢), وقيمة ألفا للمقياس ككل (٠,٦٢٢).
(ب) . الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية: أن ثبات المقياس ككل وأبعاده بشكل مستقل مرتفع، حيث جميع معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة، مما يُشير إلى أن المقياس بأبعاده يتسم بثبات ملائم.
(٢) . الصدق: اعتمد الباحث في حساب الصدق على صدق المحكمين, والصدق العاملي, والصدق التميزي كما يلي:
(أ) صدق المحكمين: حيث تم عرض فقرات المقياس علي (١٠) من المحكمين لبيان أرائهم حول مدي صياغة الفقرات, وتعديل وحذف للفقرات التي تحتاج لذلك, وإضافة فقرات علي المقياس حتي يصبح المقياس قابل للقياس, وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن نسب اتفاق المحكمين حول تقيم المقياس كانت عالية ومقبولة علمياً مما يوضح تلائم فقرات المقياس مع ما وضعت لقياسه, كما أشاروا إلي حذف بعض الفقرات وهناك بعض الفقرات المركبة التي تحتاج إلي فكها إلى فقرتين, وبناء عليه تم الاخذ بملاحظات وتعديلات السادة المحكمين سابقة الذكر في إعداد مقياس السلوك التكيفي كي يناسب عينة الدراسة, وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٢١) فقرة متمتعة بدرجة عالية من صدق المحكمين, وصالحة للتطبيق علي عينة الخصائص السيكومترية.

(ب) . الصدق العاملي: تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات التلاميذ المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية, و البالغ عددهم (١٥٠) تلميذ على فقرات المقياس البالغ عددها(٢١) فقرة بطريقة المكونات الرئيسية Principal components مع التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax باستخدام محك كايزر, وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل فسرت (٤٢,٦٣٥٪) من التباين الكلي.

(ت) . الصدق التمييزي: تم حساب الصدق التميزي للمقياس عن طريق مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى (٢٥٪) ومتوسطات الدرجات التي حصل عليها أقل (٢٥٪) من التلاميذ يتضح من جدول (١٩) السابق أن قيمة (ت) مرتفعة وداله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين التلاميذ ذوي السلوك التكيفي المرتفع والتلاميذ ذوي السلوك التكيفي المنخفض.

(٣) الاتساق الداخلي: اعتمد الباحث في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والبعد الذى تنتمى إليه, وكذلك معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس, وتبين من النتائج هناك دلالة احصائية بين معامل ارتباط كل فقرة والبعد الذى تنتمى اليه, كما توجد دلالة احصائية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيمة الارتباط ما بين (٠,٢٢٥, ٠,٧٣٧) مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

ث . وصف مقياس السلوك التكيفي: بعد حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي لمقياس السلوك التكيفي, قام الباحث بحذف الفقرات التي لم ترقى إلى مستوى الثبات و الصدق و الاتساق الداخلي, وكانت الفقرات المحذوفة هي الفقرات (١, ٥, ٢١) وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (١٨) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد, وتمثلت هذه الأبعاد في:

(١) مهارات الحياة اليومية: تمثل مهارات الحياة اليومية أحد أبعاد متغير السلوك التكيفي, وهى ما يستطيع التلميذ تطبيقه لما تعلمه من المدرسة في الحياة اليومية مثل: الاستيقاظ مبكراً, واحترام المواعيد, النظافة الشخصية, واستخدام الحاسبة والأدوات المدرسية في الحياة اليومية, ويحددها الباحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس مهارات الحياة اليومية الفرعي من مقياس السلوك التكيفي, وتقيسه أرقام الفقرات (١٣, ١٨, ١٦, ٦, ٧, ١٧).

(٢) التنشئة الاجتماعية: تمثل التنشئة الاجتماعية أحد أبعاد متغير السلوك التكيفي, وهى مدى تلائم قواعد بيئة التلميذ الاجتماعية مع قواعد المدرسة والعكس مثل: مراعات مشاعر الأخرين والاستفادة من البرامج التعليمية التلفزيونية والراديو, والمشاركة في الأنشطة التعليمية, ويحددها الباحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التنشئة الاجتماعية الفرعي من مقياس السلوك التكيفي, وتقيسه أرقام الفقرات (٢٠, ٣, ٤, ٢, ١٩).

(٣) التواصل: يمثل التواصل ما يستطيع التلميذ التواصل به مع الاخرين من خلال اللغة, ويتمثل في اللغة الاستقبالية, والتعبيرية, والقراءة, والكتابة, ويحددها الباحث بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس بعد التواصل الفرعي من مقياس السلوك التكيفي, وتقيسه أرقام الفقرات (١٠, ١١, ٩, ١٤, ١٢, ٨, ١٥).

ج . طريقة الاستجابة للمقياس: استخدم الباحث التدريج الثلاثي (تنطبق, متردد, لا تنطبق) لقياس مدى استجابة التلاميذ على كل فقرة من فقرات المقياس, حيث طلب من التلاميذ أن يضعوا علامة (✓) أسفل الاستجابة من بين الاستجابات الثلاثة والتي تتفق مع شخصيتهم, وبهذا تكون أعلى درجة هي (٣) درجات وذلك في حالة (تنطبق) مع الفقرات الموجبة, و(لا تنطبق) بالنسبة للفقرات السالبة, وذلك لأنها تدل على أعلى استجابة, أما أقل درجة فهي (١), وذلك في حالة (تنطبق) مع الفقرات الموجبة, و(لا تنطبق) في الفقرات السالبة وذلك لأنها تدل على أقل استجابة.

تاسعاً نتائج الدراسة وتفسيرها:

١ . **نتائج الفرض الأول:** ينص هذا الفرض على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجات لكل من النوع (ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي بعد التخطيط ووضع الأهداف الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي"، ويتفرع منه الفروض التالية:

أ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الذكور والإناث على بعد التخطيط ووضع الاهداف الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

ب . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على بعد التخطيط ووضع الأهداف الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

ت . لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على استجابات التلاميذ والتلميذات على بعد التخطيط ووضع الأهداف الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس (ذكور – إناث)× السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) مع أخذ بعد التخطيط ووضع الأهداف كمتغير تابع.

كشفت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على بعد التخطيط ووضع الأهداف الفرعي حيث كانت قيمة (ف) (١,١٣٣), ومستوى الدلالة (٠,٢٨٨) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدلل على عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على بعد التخطيط ووضع الأهداف الفرعي, وتتفق هذه النتائج مع النظرية المعرفية الاجتماعية لبندورا والتي ركز فيها على أن التنظيم الذاتي هو تفاعل بين ثلاثة عناصر هي البيئة, والسلوكيات والشخصية , فتكون جماعة الرفاق أو البيئة الأسرية , والمواظبة والإصرار على تحقيق الهدف المخطط له كسلوك شخصي, أو بعض الفروقات الفردية لدى التلاميذ كالإعاقة الجسمية أو العقلية ذات تأثير على بعد التخطيط ووضع الأهداف, بينما لا يلعب الجنس (ذكر، أنثى) دور حاسم في توجيه التخطيط ووضع الأهداف لدي التلاميذ في هذا السن, لأن كلا الجنسين يندفعون للتعلم لتحقيق بعض الأهداف فلابد من التخطيط لإنجاز هذه الأهداف, كما أن الاهتمام الرئيس للتلاميذ بجنسيهم (ذكر_ أنثى) في هذه المرحلة العمرية هو التحصيل الاكاديمي, عدا بعض الحالات الفردية والتي تلعب متطلبات البيئة دور في صياغة أهدافها (شعبان هريدي, ٢٠٠٧, ٣٧).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Zhao, 2016)، ودراسة (عبدالقادر زيادة, ٢٠١٦)، بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Stephanie, 2016)، حيث كشفت نتائجه عن تفوق الإناث على الذكور في بعد التخطيط ووضع الأهداف، بينما الدراسة الحالية أظهرت نتائجها عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على بعد التخطيط ووضع الأهداف الفرعي.

كما كشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير السلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على بعد التخطيط وكانت قيمة (ف) هي (١٣,٩٦٤) وهى دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥), وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أحمد الشافعي (٢٠١٧), ودراسة إيمان سمير (٢٠١٤)، من حيث وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير السلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على بعد التخطيط ووضع الأهداف الفرعي ، أن التلميذ مرتفع السلوك التكيفي لديه قدرة على التخطيط ووضع الاهداف بشكل يتناسب مع الدور الاجتماعي الطلوب منه, بينما التلميذ ذو السلوك الأقل تكيفاً يكون أقل في تنظيم وترتيب قدراته العقلية, وبالتالي أقل تخطيطاً للأهداف المراد منه تحقيقها, حيث لا تنجلي أمامهم هذه الأهداف بشكل واضح لفقدانه أو ضعف إحساسهم بأهمية هذه الأهداف وأولويتها دون غيرها, وهذا ان دل فانه من الممكن أن يدل على أن التلميذ المنظم ذاتياً يستخدم مهارة التخطيط بشكل أكثر فاعلية تمكنه من الاستفادة والاستمتاع بوقته في أن واحد, وبالتالي يكون أكثر تكيفاً وانسجاما مع البيئة المدرسية فلا يصدر عنه سلوك

شغب (جانح), كما ترتفع قدرات تحصيله الدراسي بحيث يكون وقته مثمر من خلال التخطيط الجيد والمسبق للأهداف, كما يتمتع بسلوك توافقي (منسجم) مع البيئة المحيطة (عبدالقادر زيادة, ٢٠١٦, ٣٥).

في حين لم تكشف النتائج عن وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على التخطيط حيث كانت قيمة (ف) هي(٠,١٢٩), ومستوى الدلالة عند (٠,٧٢٠) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥), وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج بحث (Zhao, 2016), وبحث (Stephanie, 2016), **وبهذا نقبل الفرض الصفري بشكل جزئي والذى ينص على لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور – إناث) والتفاعل بين السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض), والجنس (ذكور – إناث) على بعد التخطيط ووضع الأهداف الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي".**

٢. **نتائج الفرض الثاني:** ينص هذا الفرض على أنه" لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجات لكل من النوع (ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي بعد مراقبة الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي"، ويتفرع منه الفروض التالية:

أ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الذكور والإناث على بعد مراقبة الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

ب . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على بعد مراقبة الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

ت . لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على استجابات التلاميذ والتلميذات على بعد مراقبة الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس (ذكور – إناث)× السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) مع أخذ بعد مراقبة الذات كمتغير تابع.

كشفت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على بعد مراقبة الذات الفرعي حيث كانت قيمة (ف) (٠,٦٩٤), ومستوى الدلالة (٠,٤٠٥) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدلل على عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على بعد مراقبة الذات الفرعي, ويري ستيفاني (Stephanie, 2016, 31) أن التلاميذ من كلا الجنسين (ذكر_ أنثى) في هذه المرحلة (الطفولة المتأخرة) يظهرون علامات الاستقلالية عن الأسرة بدافع نفسي أكبر من مراحل الطفولة السابقة, وهذا التوجه للاستقلالية نتاج من التدرج الطبيعي لنمو الحاجات النفسية للإنسان مع تدرج المراحل العمرية في الازدياد, فيحاول التلاميذ اتخاذ القرارات المناسبة من خلال أنفسهم دون طلب المساعدة من الآخرين.

كما يذكر (احمد مفرح, وشفيق علاونة, ٢٠١٤) ما يترتب علي التوجه للاستقلالية من نتائج أن التلاميذ يكونوا على قدر كبير من مراقبة ذواتهم وأفكارهم وأفعالهم, فلا يكون للجنس (ذكر_ أنثي) دور في إحداث فروق في مراقبة الذات لصالح أحد الجنسين, كما بين نموذج الحتمية التبادلية المفسر للنظرية المعرفية الاجتماعية ذلك (عبد القادر زيادة, ٢٠١٦, ٢١).

كما أن مهارة مراقبة الذات مهمة في عملية التنظيم الذاتي للتلاميذ من كلا الجنسين (ذكر_ أنثي), فعلي أساسها يتم تقييم مدي التقدم نحو تحقيق الأهداف المنشودة, وضبط المثيرات التي قد تعوق التقدم نحو تلك الأهداف, فالتلميذ سواء كان (ذكر_ أنثي) علي اختلاف جنسه نجده يراقب الجهد المبذول والوقت المستغرق والبيئة المحيطة به وكذلك مدي تقدمه نحو تحقيق الهدف, أي أن التلاميذ (ذكر_ أنثي) معنين بمراقبة مدى أنجازهم للأهداف الموضوعة (Ferguson & Lee, 2013, 94).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بحث شارما (Sharma, 2012)، وبحث أمال الفقى (٢٠١٣)، من حيث عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس على بعد مراقبة الذات ، حيث كشفت نتائج هذه الدراسات والابحاث السابقة أن دافع التلاميذ للنجاح والإحساس بتقدير الذات, والشعور بالغبطة والسرور, والدافع للإنجاز لا يختلف باختلاف الجنس(ذكر _ أنثي).

كما كشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير السلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على بعد مراقبة الذات وكانت قيمة (ف) (٧٩,٢٦٢) ومستوى الدلالة عند (٠,٠٠), واتفقت بذلك نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بحث ملاك السليم (٢٠٠٩), ودراسة نسرين حافظ (٢٠١١) من حيث وجود تأثير لمتغير السلوك التكيفي (مرتفع- منخفض) على بعد مراقبة الذات لصالح التلاميذ مرتفعي السلوك التكيفي.

وهذا ممكن أن يعزى إلى إن التلميذ الأكثر تكيفاً سلوكياً أكثر مراقبة لذاته وإمكاناته فور الانتهاء من التخطيط ووضع الأهداف, مروراً بعملياته العقلية المعرفية (إدراك, انتباه, استرجاع) لتنفيذ الأهداف الموضوعة, وأكثر مراقبة لعملياته الحسية المستخدمة في تنفيذ تلك الأهداف, واستجاباته لتنفيذها توصف بأنها رد فعل أكثر وعياً ودقة بحيث تكون متضمنه الإجابة عن موقف معين بشكل أكثر ملائمة ومرونة, فهو دائم المراقبة لذاته وأفكاره وأفعاله, كما نجد أنه أكثر إشباع لحاجاته النفسية والفسيولوجية (عبد القادر زيادة, ٢٠١٦, ٢١), كما ذكر ستيفاني (Stephanie, 2016, 86) أن التلميذ الأقل تكيفاً سلوكياً أقل مراقبة لذاته, وبالتالي أقل تحصيلاً دراسياً أقل انسجاما مع البيئة المحيطة, وجماعة الرفاق, وردود أفعاله تتسم بالعشوائية مع فقدانها التناسب مع الحدث, وربما يرجع ذلك إلى عدم مراجعة التلميذ لما يصدر عنه من سلوك, أو بسب خلل في قواعد التنشئة الأسرية لديه, وعدم توافقها مع قواعد الحجرة الدراسية أو المجتمع, أو خلل في النمو الجسمي والعقلي راجع إلى سوء تغذية, أو عوامل وراثية وجينية, أو تأثير مرضى, أفقده القدرة عن القيام بمهام جنسه وعمره فلا يستطيع مراقبة سلوكه الشخصي أو تختلف معايير ضبطه الداخلية (الذاتية) للسلوك عن المعايير المرغوبة اجتماعيا, أن التلميذ الأكثر تكيفاً سلوكياً (توافق) يراقب تقدمه نحو أهدافه أثناء تنفيذه هذه الأهداف, ومن خلال هذه المراقبة تتولد لدية تغذية مرتدة داخلية (راجعة) عن مدي نجاحه وجهده في تحقيق وتنفيذ هذه الأهداف, يقوم التلميذ علي أساس هذه التغذية المرتدة بتعديل استراتيجية تنفيذ الهدف بطريقة تكيفية تتلاءم مع تحقيق الهدف والغاية من تحقيقه(Ferguson & Lee, 2013, 95).

بينما لم تكشف النتائج عن وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على بعد مراقبة الذات الفرعي حيث كانت قيمة (ف) (٢,٥٢٢), ومستوى الدلالة عند (٠,١١٣) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥), ومن الممكن أن يعزى ذلك إلى أن التلاميذ الأكثر تكيفاً سلوكياً مع اختلاف جنسهم, هم الأكثر إدراك لأهداف مرحلتهم العمرية ومتطلباتها, ومتطلبات النوع (الجنس) في هذه المرحلة العمرية, كما أنهم يميلون إلى المراقبة الذاتية لتنفيذ الأهداف المنوطة بهم وإظهار قدرة اكبر علي تحقيق هذه الأهداف بكفاءة عالية, لذك لا يوجد تأثير واضح لاختلاف الجنس أو التفاعل بين الجنس والسلوك التكيفي على بعد مراقبة الذات، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كليري (Cleary, 2011), وبحث فيرجسون ولي (Ferguson & Lee, 2013) من حيث عدم وجود دلالة إحصائية للتفاعل بين السلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) والجنس (ذكور_ إناث) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥), وبهذا نقبل الفرض الصفري بشكل جزئي والذى ينص على أنه والذى ينص على أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجات لكل من النوع (ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي بعد مراقبة الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي".

٣ . نتائج الفرض الثالث: ينص هذا الفرض على " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجات لكل من النوع (ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي (مرتفع_

منخفض) والتفاعل بينهما علي بعد تقييم الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي"، ويتفرع منه الفروض التالية:

أ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الذكور والإناث على بعد تقييم الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

ب . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على بعد تقييم الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

ت . لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على استجابات التلاميذ والتلميذات على بعد تقييم الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس (ذكور – إناث)× السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) مع أخذ بعد تقييم الذات كمتغير تابع.

كشفت النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على بعد تقييم الذات حيث كانت قيمة (ف) (٠,٦٩٤), ومستوى الدلالة (٠,٦٥٥) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥), واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع بحث كليري (Cleary, 2011)، ودراسة (Ferguson & Lee, 2013), من حيث عدم وجود تأثير لمتغير الجنس على بعد تقييم الذات الفرعي, وهذا يدل على أن كل من الذكور والاناث لديهم القدرة على تقييم ذواتهم, حيث إمكانية مقارنة مدى نجاحهم في إنجاز مهمة ما آو فشلهم من خلال المقارنة مع نتائج الأخرين كمعيار خارجي لتقييم الذات, أو استخدام معايير اجتماعية موضوعة مسبقاً لتقييم الذات, أو استخدام معايير شخصية لتقييم الذات دون فرق يعزى للجنس (ذكر _ أنثى), وتكون هذه المعايير الشخصية (الذاتية) أو الداخلية كقواعد لضبط السلوك, مكتسبة من الجزائات (محفزات _ مثبطات) الخارجية كنوع من التفاعل بين البيئة والشخصية لإنتاج ضوابط (تقييم) للسلوك ويتم ذلك على حد وصف باندورا من خلال النمذجة والتعلم (ابراهيم الحسينان, ٢٠١٠, ٢٤).

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بحث احمد مفرح, وشفيق علاونة (٢٠١٤) حيث كشفت نتائجه عن وجود تأثير يعزى لمتغير الجنس (ذكور _ إناث) علي بعد تقييم الذات لصالح الإناث، أي تفوق الاناث على الذكور في تقييم الاهداف وربما كان ذلك لأنهن يقضين وقت أطول في المنازل فيتاح لهن وقت أطول لتقييم إنجاز الاهداف, أو بسبب خوف الإناث وتجنب وصمة الفشل علي حين ضعف اكتراث(اهتمام) الذكور بآراء الأخرين, أو للفرق في الاستراتيجية المستخدمة في إنجاز الأهداف حيث تتفوق الإناث في استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة, والتسميع والحفظ وطلب المساعدة الاجتماعية علي الذكور, فتعطي هذه الاستراتيجيات إمكانية أفضل للإناث للتكيف مع طرق أكثر نجاح في إنجاز الأهداف, وبالتالي يكون التقويم (التقييم) لدي الإناث أفضل (احمد مفرح, وشفيق علاونة, ٢٠١٤, ٥٣٦).

بينما كشفت النتائج عن وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير السلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على بعد تقييم الذات وكانت قيمة (ف) (٧٩,٢٦٢) ومستوى الدلالة عند (٠,٠٠), ومن الممكن أن يرجع ذلك إلى إن التلميذ الأكثر تكيفاً سلوكياً لديه قدرة أكبر على تقييم ذاته, ورؤيه أوضح لتحديد استراتيجية التنظيم الذاتي الأنسب لبلوغ هدفه, ودوافع نفسية داخلية أكثر توافق تحفزه لسلوك مسلك تقويم لهذه الاستراتيجيات في حال اذا ما شعر بعدم أنجاز أو نجاح هذه الاستراتيجيات في إنجاز الهدف المطلوب, كما أن معاييره الذاتية للحكم علي نجاح استراتيجياته أقرب توافقاً أو قد تتطابق مع المعايير الاجتماعية (عبدالقادر زيادة, ٢٠١٦, ٣٨).

وأكثر التلاميذ فعالية في البيئات الدراسية والمجتمع هم التلاميذ ذوى السلوك التكيفي المرتفع, فهم ومن خلال النتائج الموضحة في الجداول (٢٧), (٢٨) أكثر تقييماً ذاتياً, بما يعنى المشاركة بفاعلية أكثر في المهام التي ينخرطون وبمجموعة من المهارات المتقنة, ووضع الأهداف والتخطيط لتحقيها ومراقبة وتقويم خطوات تنفيذ هذه الأهداف من أجل تطوير المعرفة,

والدراسة المفصلة للاستراتيجيات التي تقدم توازناً للأهداف المرغوبة لديهم (Ferguson & Lee, 2013, 96).

ويقيم التلميذ مرتفع السلوك التكيفي ذاته لتحديد قدراته الشخصية ومدي ملائمتها لحجم الهدف المراد تحقيقه, كما يستطيع وبشكل أدق الحكم علي مدي إنجازه ونجاح تخطيطه في تحقيق الهدف بالمقارنة بحجم الأهداف المطلوب منه تحقيقها, كما يستطيع تحديد درجة تعقيد المهام الموكلة وحجم الجهد المطلوب بذله لتحقيق الهدف فيهتم أكثر بالتخطيط لتحقيق هذه الأهداف بشكل ناجح, وبذلك نجد أن التلميذ الأكثر تقييم لذاته يخطط لإتمام أهدافه بشكل أكثر منطقية بما يتواكب مع قدراته, وهو بذلك يربط بين مهارتين أو أكثر من مهاراه للتنظيم الذاتي في عملية واحدة في حين يفشل التلميذ الأقل تكيفاً سلوكياً في الربط بين المهارات التنظيمية أو يفشل في استخدام واحدة أو أكثر من تلك المهارات(ثائر غباري, خالد أبو شعيرة, ٢٠١٠, ٦٠).

بينما لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على بعد تقييم الذات الفرعي وكانت قيمة (ف) (٢,٥٢٢) ومستوى الدلالة عند (٠,٢٧١)، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بيلت (Pelt, 2003), وبحث مختار الكيال (٢٠٠٨), وبحث فيرجسون, ولي (Ferguson & Lee, 2013), من حيث عدم وجود أثر للتفاعل بين الجنس (ذكور_ إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) على بعد تقييم الذات، وبهذا **نقبل الفرض الصفري بشكل جزئي الذى** ينص على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجات لكل من النوع (ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي بعد تقييم الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي".

٤ . نتائج الفرض الرابع: ينص هذا الفرض على **أنه** " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجات لكل من النوع (ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي بعد تعزيز الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي"، ويتفرع منه الفروض التالية:

أ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الذكور والإناث على بعد تعزيز الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

ب . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على بعد تعزيز الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

ت . لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على استجابات التلاميذ والتلميذات على بعد تعزيز الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس (ذكور – إناث)× السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) مع أخذ بعد تعزيز الذات كمتغير تابع.

كشفت النتائج الي عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على بعد تعزيز الذات الفرعي حيث كانت قيمة (ف) (٢,٤٣٧), ومستوى الدلالة (٠,١١٩) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥), إن تعزيز السلوك هو ثمرة نهج سلوك (استراتيجية) إيجابي من التلميذ, وربما يقوم بهذا التعزيز التلميذ نفسه, أو أحد والديه أو كليهما, أو المعلم , أو الأصدقاء, وهو دلالة على توافق التلميذ النفسي (الداخلي) مع السلوك أو النشاط الذى قام به, وشعوره الداخلي بالرضى عن أداءه للدور الاجتماعي الذي يقوم به (Zhao, L. , 2016).

كما يذكر بينتريش (Pintrich) أن السلوك لا يتم تعزيزه (تشجيعه), أو إعاقته بالدافعية والمعرفة الشخصية فقط, ولكن يتم تعزيزه (تشجيعه) آو إعاقته من خلال العوامل السياقية,

والتفاعلات الاجتماعية التي تكون قناعة شخصية لدي التلميذ, وتعد طبيعة التفاعل الاجتماعي أحد أهم العوامل السياقية التي ينبغي تحديد أثارها علي كيفية تعزيز الذات, أي هل التعزيز مرضي للتلميذ ويشبع حاجته النفسية أم لا (pintrich, 2000, 555), واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جيهان إبراهيم (٢٠١١), وبحث كل من كايلو وشامبا (Kyalo, P. & Chumba, R ,2011) , ودراسة أحمد سعيد (٢٠١٢), وبحث عبدالغفار القيسي, و شيماء لطيف (٢٠١٦) , في عدم وجود تأثير دال إحصائياً يعزي لمتغير الجنس (ذكور _ إناث) علي بعد تعزيز الذات الفرعي, وقد أوضح باندورا أن التلميذ باختلاف جنسه (ذكر _ أنثي) يستطيع تعزيز سلوك أو خفض (خفوت) ذلك السلوك من خلال تصوراته ومعتقداته عن النتائج التي يولدوها هذا السلوك, وربما أيضاً من الجزائات الاجتماعية المترتبة علي هذا السلوك, وبذلك يسمح تعزيز الذات بالتفاعل بين البيئة والشخصية, والسلوك, كما أن عملية تعزيز الذات تسهم في إحداث تغييرات إيجابية للسلوك, وهذا يبين عدم وجود تأثير يعزى لصالح جنس (ذكر_ أنثي) دون أخر علي بعد تعزيز الذات الفرعي (عبد القادر زيادة, ٢٠١٦, ٢٢).

بينما كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير السلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على بعد تعزيز الذات الفرعي وكانت قيمة (ف) (٩,٩٦٨) ومستوى الدلالة عند (٠,٠٠٢)، واتفقت بذلك نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بحث عبدالغفار القيسي, و شيماء لطيف (٢٠١٦), ودراسة ستيفاني (Stephanie ,2016), من حيث تأثير متغير السلوك التكيفي (مرتفع- منخفض) على بعد تعزيز الذات الفرعي, إن النظرية المعرفية الاجتماعية ركزة على أن السلوك يتم تعلمه من خلال ملاحظة سلوك الأخرين, وأن عملية تعلم السلوك تمر من خلال ثلاثة عناصر مهمة وهي العمليات الإبدالية والعمليات المعرفية, والتنظيم الذاتي, وأن المحيط الاجتماعي الذي يتواجد فيه التلميذ له دور كبير في عملية تعزيز السلوك أو خفض هذا السلوك, من خلال الضوابط والمعايير التي يضعها المجتمع لتقبل سلوك ما, ومدى تطابق هذا السلوك مع هذه المعايير, فالحاجة إلى تعزيز السلوك تكون نابعة من داخل التلميذ بحد ذاته إذا كان لديه شعور داخلي وقناعة شخصية بمقبولية هذا السلوك, ولا يتم ذلك إلا إذ كان هذا التلميذ لديه تكيف نفسي (توافق) وشعور بالرضا عن سلوكه, مما يدفعه لتقدير ذاته وطلب التعزيز الاجتماعي, وشعوره بالرضي عن ذاته هو في حد ذاته تعزيز ذاتي للسلوك وتكرراه والابداع فيه (عبد القادر زيادة, ٢٠١٦, ٢٢).

ان التلميذ الاكثر تكيفاً سلوكياً يشعر بالفخر لإنجازه هدف من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي التي رسمها, كما أنه يشعره بالمرغوبة الاجتماعية لتحقيق هدف يتوافق مع الدور الاجتماعي والجنس (ذكر أنثي) له, في حين لا يشعر التلميذ الاقل تكيفا سلوكيا بمهام الدور الاجتماعي له بشكل دقيق فتتراجع دافعيته الذاتية لإنجاز الاهداف, فلا يحقق النتائج المرجوة, وبناء عليه لا يحصل علي معززات اجتماعية ولا يشعر بفاعلية ذاتيه ويفقد الثقة في قدرته الذاتية علي تحقيق الاهداف, فينخفض تقديره لذاته, وهو ما تفسره الاسس النظرية التي قامت عليها نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي وهي التفاعل بين مكونات الشخصية والسلوك والبيئة (ابراهيم الحسينان, ٢٠١٠, ٢٥).

ولم تكشف نتائج الدراسة الحالية عن وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على بعد تعزيز الذات الفرعي وكانت قيمة (ف) (١,٦٧٠) ومستوى الدلالة عند (٠,١٩٧)، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بحث محمد زيدان, وحنان عبد الرازق (٢٠٠٩), ودراسة ستيفاني (Stephanie ,2016), ويرى باندورا أن التلاميذ الأكثر توافقاً (تكيفاً) سلوكياً هم الأكثر إنجاز للأهداف لا مكنياتهم وضع الخطط المناسبة لتحقيق هذه الأهداف وقيامهم بتقييم ذواتهم ومدى نجاح إنجازهم لهذه الأهداف, وبناء عليه فهم الأكثر رغبة في وجود تعزيز في حين تقل إنجازات الأقل تكيفاً سلوكياً فلا يحصلون على معززات (جمال الخطيب, ٢٠٠٣, ٨٢), **وبهذا نقبل الفرض الصفري بشكل جزئي والذى ينص على لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للجنس (ذكور –**

إناث) والتفاعل بين السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض), والجنس (ذكور – إناث) على بعد تعزيز الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي".

٥ . نتائج الفرض الخامس: ينص هذا الفرض على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجات لكل من النوع (ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي بعد ضبط المثيرات الخارجية الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي"، ويتفرع منه الفروض التالية:

أ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الذكور والإناث على بعد ضبط المثيرات الخارجية الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

ب . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على بعد ضبط المثيرات الخارجية الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

ت. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على استجابات التلاميذ والتلميذات على بعد ضبط المثيرات الخارجية الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس (ذكور – إناث)× السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) مع أخذ بعد ضبط المثيرات الخارجية كمتغير تابع.

كشفت نتائج الدراسة الي عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على بعد ضبط المثيرات حيث كانت قيمة (ف) (٢,٤٣٧), ومستوى الدلالة (٠,٩٠) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥), مما يدلل على عدم تأثير متغير الجنس (ذكور_ إناث) على بعد ضبط المثيرات الخارجية, وهذا إن دل فإنه يدل على أن التلميذ علي اختلاف جنسه (ذكر _ أنثي) يفضل أن تكون الظروف المحيطة به مواتية لتحقيق المهمة المخولة (المنوط) له تنفيذها, بل ويتعدى ذلك إلى الرغبة في أن تخدمه البيئة في توفير السبل والأدوات الملائمة والازمة للقيام بمهمة ما وتنفيذها بنجاح, فلا يكون للجنس (ذكر _ أنثي) دور فاعل في التأثير علي ضبط المثيرات الخارجية (Ferguson & Lee, 2013, 93), والتلاميذ من كلا الجنسين يحتاجون إلى ضبط المثيرات البيئة المحيطة والمثيرات الخارجية بحيث تصبح مناسبة لأداء الأدوار والمهام المطلوبة بكفاءة عالية للحصول على النتائج المرغوبة مدفوعين بالرغبة في النجاح وتحقيق الذات (ربيع رشوان, ٢٠٠٦, ٥٦)، كما أن التلميذ (ذكر_ أنثي) لا يستطيع التحكم في المثيرات البيئية والتأثير فيها إذا كانت البيئة غير صالحة, كأن تكون مؤثراتها سلبية بشكل عام كالبيئة الأسرية المفككة المشحونة بالصرعات, أو ذات طابع يميل إلى تفضيل جنس علي الأخر (ذكور/ أناث), أو تكون قواعد البيئة الاسرية متضاربة مع قواعد البيئة المدرسية, أو جماعة الرفاق ذات تأثير سلبي, فتعجز قدرة التلميذ أي كان جنسه علي ضبط هذه المثيرات, واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بحث محمد زيدان وحنان عبد الرازق (٢٠٠٩)، ودراسة زاهو (Zhao, 2016)، و دراسة ستيفاني (Stephanie, 2016).

بينما كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير السلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على بعد ضبط المثيرات الخارجية، حيث كانت قيمة (ف) (٩,٩٦٨) ومستوى الدلالة عند (٠,٠٠٦), وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بحث كليري (Cleary, 2011), ودراسة نسرين حافظ (٢٠١١), حيث أنه يوجد تأثير دال إحصائياً لتأثير السلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) على بعد ضبط المثيرات الخارجية الفرعي لصالح المرتفعين في السلوك التكيفي, ويعزى ذلك إلى إن ضبط المثيرات الخارجية هي استراتيجية تولدها مهارات التنظيم الذاتي لدي التلميذ حيث يحاول إحداث تغييرات وتلاعب بالمثيرات الخارجية التي تسبق وتستجر (تلحق) السلوك المستهدف من اجل زيادة أو خفض وإنهاء سلوك (Jouni, Jyrki & Alisa, 2017, 99)، أي محاولة احداث تكييف (توافق) بين المثيرات الخارجية والميول الشخصية من أجل إظهار سلوك مرغوب فيه, فيتم إزالة أو تقليل الاشارات التي تسبق السلوك

الأمر الذي يؤثر علي فرص ظهور السلوك والتحكم به, وفرصة أن ينجح التلميذ في التحكم في المثيرات الخارجية تكون أكبر كلما كان التلميذ أكثر دراية بإمكاناته النفسية والفسيولوجية أكثر تكيفاً (انسجاما) مع ذاته (Ferguson & Lee, 2013, 95).

كما أن التلميذ يبقي فعالاً في ضبط المثير الخارجي طالما كان علي قدر من المرونة تسمح له بالتكيف مع هذا المثير, كما أنه يكون علي دراية بتأثير هذه المثيرات علي أداءه وسلوكه, ولا يمكنه ذلك إلا إذا كان علي قدر من تقدير الذات, فضبط المثير بتحفيزه أو خفضه له أهمية كبيرة في إعادة وتنظيم مكان التعلم, حيث يستطيع التلميذ التغلب علي الملل والتشتيت مما يزيد من احتمالية إكمال المهمة أو العمل بنجاح (Jouni, Jyrki & Alisa, 2017, 99).

وفي مرحلة ضبط المثيرات الخارجية يقوم التلميذ المتكيف سلوكياً بإحداث تغييرات فعالة للتحكم بالمثيرات البيئية التي تهيء الفرصة لحدوث السلوك بهدف ضبط السلوك, بينما يعجز أو تقل قدرة التلاميذ الغير متكيفين (متوافقين) سلوكياً عن إداء هذه المهمة (عبد القادر زيادة, ٢٠١٦, ٥٨).

كما أن التلميذ المتوافق نفسياً (المتكيف) لديه القدرة علي إحداث وتوجيه خبراته الذاتية للتحكم في المثيرات الخارجية لصنع استجابة ناجحة في تحقيق أهدافه، وبمعنى أدق فهو يمتلك عنصر المبادأة الذاتية (Self-Inactions) بالنسبة لاختيار الأعمال التي يؤديها، كما يمكنه التحكم في الطرق المناسبة لإحراز أهدافه التعليمية (Cleary, 2011, 120).

بينما لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على بعد ضبط المثيرات الخارجية، وكانت قيمة (ف) (١,٦٧٠) ومستوى الدلالة عند (٠,٠٥٤)، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بحث فيرجسون, ولي (Ferguson & Lee, 2013)**, وبهذا نقبل الفرض الصفري بشكل جزئي والذى ينص على أنه "لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجات لكل من النوع (ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي بعد ضبط المثيرات الخارجية الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي".**

٦ . نتائج الفرض السادس: ينص هذا الفرض على أنه " لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجات لكل من النوع (ذكر_ أنثى) والسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) والتفاعل بينهما علي الدرجة الكلية لمتغير مهارات التنظيم الذاتي"، ويتفرع منه الفروض التالية:

أ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمتغير مهارات التنظيم الذاتي.

ب . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على الدرجة الكلية لمتغير مهارات التنظيم الذاتي.

ت. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) على استجابات التلاميذ والتلميذات على الدرجة الكلية لمتغير مهارات التنظيم الذاتي، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي: الجنس (ذكور – إناث)× السلوك التكيفي (مرتفع - منخفض) مع أخذ متغير مهارات التنظيم الذاتي كمتغير تابع.

كشفت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التنظيم الذاتي حيث كانت قيمة (ف) (٠,٤٩١) , ومستوى الدلالة (٠,٤٨٤) وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) , واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج بحث ريوهوتى (Ruohotie, 2002)، ودراسة زاهو (Zhao, 2016)، ودراسة استفاني (Stephanie, 2016), ودراسة عبدالقادر زيادة (٢٠١٦)، من حيث لم تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث علي الدرجة الكلية لمهارات التنظيم الذاتي, ومن الممكن أن يرجع إلى إن عمليات التنظيم الذاتي تبدء عند الأطفال منذ سن الثانية

حيث بداية ظهور علامات مركزية الذات والاستقلال, ثم تتدرج إلى فهم قدرتهم علي تذكر أوامر الأشخاص المسؤولين عنهم والتي تقود إلى بعد جديد من السلوك حيث يبدؤون بتقويم المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية من خلال مراقبة سلوكهم الخاص بهم فهم ينتقلون ببطء وحذر إلى التنظيم الذاتي (Jouni, Jyrki & Alisa, 2017, 100), وهو يؤيد تفسير النظرية المعرفية الاجتماعية للتعلم علي دور التفاعل بين البيئة والشخصية, والسلوك, وتتركز مطالب هذه المرحلة على إشباع الحاجات الأولية عند الأطفال من مأكل ومشرب وكساء, فلا يكون للجنس أثر فارق على مهارات التنظيم الذاتي لديهم (Stephanie, 2016, 51).

بينما بين احمد مفرخ, وشفيق علاونة (٢٠١٤, ١٤٤) أن مهارات التنظيم الذاتي تبدء عند التلاميذ بشكل أولى بداية من سن الدراسة, وتكون نظام هش, وعشوائي ضعيف لا يؤثر فيه عامل الجنس (ذكر_ انثي) بقدر ما يؤثر فيها الفروق الفردية لدى التلاميذ حيث تعكس هذه المهارات فهماً غامضاً للمهام والأدوار الاجتماعية والأكاديمية الموكلة إليهم, وتكون القدرات الإدراكية اقل تطوراً منها في مرحلة المراهقة التي يتطور فيها فهم التلاميذ لقدراتهم الإدراكية وتراكم الخبرات الذاتية لديهم (حياة العمرى, وحصة مساعد،٢٠١٢, ١٤٤).

فالتلاميذ المنظمون ذاتياً يشتركون في أداء الاستراتيجيات التعليمية, كفاعلين وليس بصفة متلقيين فقط بصرف النظر عن جنسهم (ذكور _ أناث) (احمد الشافعي, ٢٠١٧, ٤٠).

كما أنهم يشعرون بإشباع داخلي لحاجاتهم النفسية أكثر في بيئاتهم التعليمية, والأسرية خاصة مع تأزر (توافق) قواعد كل من البيئتين, وأيضاً إحساسهم بالمتعة من خلال تحقيق أهداف تعلمهم وإنجازها باعتبار أنها الأولوية المطلوب منهم تحقيقها (دورهم الاجتماعي) في هذا السن (Stephanie, 2016, 101).

بينما كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير السلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على الدرجة الكلية لمتغير مهارات التنظيم الذاتي لصالح التلاميذ المرتفعين في السلوك التكيفي, حيث كانت قيمة (ف) (١٣٢,٦٨٧)، ومستوى الدلالة عند (٠,٠٠٠), وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بحث ملاك السليم (٢٠٠٩)، وبحث فيرجسون ولي (Ferguson & Lee, 2013)، ودراسة ستيفاني (Stephanie, 2016) , وبحث هوب وشارلي وكنكين, وفيرجنيا (Hoops, Shirley, Qianqian & Virginia, 2016), وممكن أن يعزى الى أن متغير مهارات التنظيم الذاتي يتأثر بالسلوك التكيفي تأثير طردي, أي أنه كلما ارتفع التكيف السلوكي لدى التلاميذ ارتفعت لديهم مهارات التنظيم الذاتي, حيث أن التلاميذ ذوى السلوك التكيفي المرتفع يسعون إلي تعزيز مهاراتهم للتنظيم الذاتي, عبر إتقان وزيادة فهم أدوارهم الاجتماعية, كما أنهم أكثر مرونة في التعامل مع المواقف, ويرون الأخطاء علي أنها فرصة للعلم وزيادة الجهد المبذول لتحقيق النجاح, وإعادة تنظيم مهاراتهم الذاتية, والقدرة علي المثابرة والاستمرار في مواجهة الفشل أو الإخفاق, وما يقابلهم من ضغوط في مواقف الحياة المختلفة (عبد القادر زيادة, ٢٠١٦, ١١٦)، كما أن التلاميذ المرتفعين في السلوك التكيفي أكثر استعداد لتحدي المهام الصعبة والاستمرار في إنجازها, كما أنهم لديهم نظرة ومشاعر إيجابية تجاه الحياة وضغوطها, كما أنهم يستخدمون مهارات التنظيم الذاتي لديهم لتوليد استراتيجيات أكثر تكيفية من العزو السببي في المواقف, ويمكنهم توظيف مهارات التنظيم الذاتي لمدي طويل من أجل الوصول إلى النجاح وإتقان الأهداف المرغوبة, في حين تفشل أو تقل كفاءة توظيف مهارات التنظيم الذاتي لي التلاميذ منخفضي السلوك التكيفي (احمد الشافعي, ٢٠١٧, ٤١).

ويعد تحديد الأهداف المناسبة والتخطيط لها من ضمن متطلبات التكيف السلوكي, وهي الخطوة الأولى في تفعيل واستخدام التلميذ لمهارات التنظيم الذاتي, فتقييم وتعزيز ومراقبة الذات تتحقق أثناء تنفيذ الخطط للوصول للهدف, ويفشل في استخدامها جميعاً أو في واحدة علي الأقل من المهارات السابقة التلميذ الغير متكيف سلوكياً لمواجهة وحل موقف مجتمعي ضاغط (معقد) (أحمد الشافعي, ٢٠١٧, ٧٥).

كما يفشل التلاميذ المنخفضين في السلوك التكيفي في الاندماج في البيئات التعليمية ويشعرون بتدني قدراتهم الذاتية للتحصيل وضبط المثيرات الخارجية المؤثرة علي التحصيل الأكاديمي أو التي يمكن أن تشو علي تنفيذ مهمه ما, ويبدون تقيماً ذاتيا سلبياً, ويتخلون بسهولة عن المهمة والهدف عندما يفشلون في إنجازه, في حين يمتلك التلاميذ المنظمين ذاتياً القدرة والعزيمة لتصحيح الأخطاء وتفادى الفشل لاحقاً, ويميل التلاميذ المنخفضين في السلوك التكيفي إلي إظهار سلوك سلبي (جانح) أكثر من إظهار سلوك مثابر وبذل الجهد والاندماج مع الأهداف للوصول إلي النجاح, وهذا التوجه غالبا ما يؤدي إلي الاستمرار في الوقوع تحت الضغوط التي تواجههم (جيهان ابراهيم, ٢٠١١, ٦٥).

بينما لم تكشف النتائج عن وجود أثر للتفاعل بين المتغيرين المستقلين الجنس (ذكور– إناث), والسلوك التكيفي (مرتفع_ منخفض) على الدرجة الكلية لمتغير مهارات التنظيم الذاتي، حيث كانت قيمة (ف) (٠,٢٦٥) ومستوى الدلالة عند (٠,٦٠٧)، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بحث محمد الوطبان (٢٠٠٦), ودراسة محمد صلاح (٢٠٠٨), وبحث محمد حزين, ومنصور عبدالمجيد (٢٠١٣), ودراسة ميس مؤمني (٢٠١٥), حيث لم تكشف نتائجهم عن تأثير للتفاعل بين السلوك التكيفي (مرتفع _ منخفض) على الدرجة الكلية لمتغير مهارات التنظيم الذاتي, **بهذا نقبل الفرض الصفري بشكل جزئي الذى ينص على أنه "لا يوجد تأثير دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لمتغير الجنس (ذكور – إناث), والتفاعل بين السلوك التكيفي (مرتفع _ منخفض), على الدرجة الكلية لمتغير مهارات التنظيم الذاتي لدى عينة الدراسة".**

<u>ملخص النتائج:</u>

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

١. لا يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات بعد التخطيط الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للجنس (ذكور– إناث).

٢. يوجد تأثير دال احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات بعد التخطيط الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض)..

٣. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على استجابات التلاميذ على بعد التخطيط الفرعى من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

٤. لا يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات بعد مراقبة الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للجنس (ذكور– إناث).

٥. يوجد تأثير دال احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات بعد مراقبة الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض).

٦. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على استجابات التلاميذ على بعد مراقبة الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

٧. لا يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات بعد تقييم الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للجنس (ذكور– إناث).

٨. يوجد تأثير دال احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات بعد تقييم الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض)..

٩. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على استجابات التلاميذ على بعد تقييم الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

١٠. لا يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات بعد تعزيز الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للجنس (ذكور– إناث).

١١. يوجد تأثير دال احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات بعد تعزيز الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض).

١٢. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على استجابات التلاميذ على بعد تعزيز الذات الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

١٣. لا يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات بعد ضبط المثيرات الخارجية الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للجنس (ذكور– إناث).

١٤. يوجد تأثير دال احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات بعد ضبط المثيرات الخارجية الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض).

١٥. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على استجابات التلاميذ على بعد ضبط المثيرات الخارجية الفرعي من متغير مهارات التنظيم الذاتي.

١٦. لا يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للجنس (ذكور– إناث).

١٧. يوجد تأثير دال احصائياً عند مستوى الدلالة(٠.٠٥) بين متوسطات درجات مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ وفقاً للسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض).

١٨. لا يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) للتفاعل بين الجنس (ذكور – إناث) والسلوك التكيفي (مرتفع – منخفض) على استجابات التلاميذ على مهارات التنظيم الذاتي.

توصيات الدراسة:

نظراً لما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج والدراسات والبحوث السابقة التي تم الاطلاع عليها, فتوصى الدراسة الحالية:

١. المسؤولون عن العملية التعليمية بضرورة التنوع في أساليب التدريس وطرق التعامل مع التلاميذ أثناء عملية التعليم والتعلم لفهم شخصيتهم, وبالتالي تحسين عملية التحصيل الدراسي لديهم, حيث توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن هناك تأثيرات بين السلوك التكيفي (مرتفع ومنخفض) وأبعاد متغير مهارات التنظيم الذاتي.

٢. ضرورة الاهتمام بالكشف عن التلاميذ ذوى السلوك التكيفي المنخفض, وإشراكهم بشكل أكبر في الأنشطة الاجتماعية والمدرسية.

٣. مدرسي المرحلة الإعدادية والمسؤولين عن وضع المناهج التعليمية على تصميم مناهج دراسية تراعى قدرات التلاميذ العقلية والنفسية لإنتاج تلاميذ أكثر تخيل وأبداع وأكثر تنظيماً ذاتياً.

٤. حث التلاميذ على العمل الجماعي ضمن فريق وأن يشاركوا بأفكارهم من أجل الوصول إلى أفضل أداء أكاديمي, فينعكس ذلك على سلوكياتهم.

٥. توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بالمدارس من أجل تصميم بيئات نشطة وثرية والعمل على تحسين المناخ البيئي المحيط بالتلاميذ ذوى السلوك التكيفي المنخفض بالقدر الذى يسمح لهم بالتعديل السلوكي والاندماج أفضل في البيئة التعليمية.

٦. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم, والتعليم العالي, تستهدف تنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ بشكل عام.

٧. استخدام استراتيجيات التعليم وتصميم الأنشطة التي تراعى التلاميذ ذوى السلوك التكيفي المنخفض.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية والتوصيات التربوية, يعرض الباحث في هذا الجزء مقترحات ببعض الدراسات والبحوث التي يمكن إجراؤها في المستقبل, وذلك على النحو التالي:

١. تصميم برامج لتنمية السلوك التكيفي المنخفض في مراحل دراسية مختلفة.

٢. إجراء دراسات تكشف عن العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي, والسلوك التكيفي في مراحل تعليمية مختلفة.

٣. إجراء دراسات للكشف عن الإسهام النسبي للبيئة المدرسية والبيئة المنزلية في رفع وخفض السلوك التكيفي لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.

٤. إجراء برامج لرفع مهارات التنظيم الذاتي لدي التلاميذ.

المراجع:

إبراهيم الحسينان(٢٠١٠). استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بنتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. **رسالة دكتوراه,** كلية العلوم الاجتماعية, جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

احمد الشافعي(٢٠١٧). فاعلية برنامج لاكتشاف الميول المهنية باستخدام الكمبيوتر مدخل لتنمية المهارات وتحسين السلوك التكيفي, **رسالة ماجستير**, كلية البنات للعلوم والآداب والتربية, جامعة عين شمس.

أمال الفقى(٢٠١٣). التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**, ٢(٣٨), ١٣-٥٦.

إيمان سمير, رشا هاشم(٢٠١٤). نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم الاستراتيجي وفاعليته في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة تربويات الرياضيات**, ١٧(٨), ٩١-٩٦.

احمد مفرح, شفيق علاونة(٢٠١٤). التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتياً, **مجلة الدارسات التربوية والنفسية**, ٨(٣), ٥٢٨ -٥٣٨.

بندر العتيبي(٢٠٠٤). الخصائص السيكومترية لصورة عربية من مقياس فينلاند للسلوك التكيفي. **المجلة العربية للتربية الخاصة**, ٩(٧), ٨-٤٣.

ثائر غباري, خالد أبو شعيرة(٢٠١٠). **التكيف مشكلات وحلول**, عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

جيهان إبراهيم(٢٠١١). أثر برنامج إثرائي في تنمية بعض العمليات العقلية وتنظيم الذات لدى المتفوقين عقلياً ذوى التحصيل المنخفض بالمدارس الابتدائية. **رسالة دكتوراه**, معهد الدراسات التربوية, جامعة القاهرة.

حياة العمرى, وحصة مساعد(٢٠١٢). استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اللازمة لتفوق طالبات جامعة طيبه دراسياً. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**,٢(٢٧), ١٣٧-١٨٩.

عبد الناصر الجراح(٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**, ٦(٤), ٣٣٣-٣٨٤.

عبدالغفار القيسي, شيماء لطيف(٢٠١٦). قياس تنظيم الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة بغداد, ٢٧(٢), ٦٢٩-٦٤٣.

عبدالقادر زيادة(٢٠١٦). تنظيم الذات وعلاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة. **رسالة ماجستير**, كلية التربية, جامعة الأزهر غزة.

ملاك السليم(٢٠٠٩). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**, ١٤٧, ٩١-١٢٨.

ميس مؤمني(٢٠١٥). العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والسلوك التكيفي لدى طلبة جامعة اليرموك. **رسالة ماجستير**, كلية التربية, جامعة اليرموك, الأردن.

نجوى نادر(٢٠٠٤). غياب الأب وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الأبناء. **رسالة دكتوراه**, جامعة دمشق.

نسرين حافظ(٢٠١١). الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك التكيفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من أطفال الدور الإيوائية بمكة المكرمة. **رسالة ماجستير**, جامعة أم القرى

Cleary, A. (2011). Self-Regulation by Adolescent Substance Users in the Context of Observed Family Interaction. Journal of Applied Psychology, 60(2), 114-129.

Ferguson, K. T. & Lee, M. J. (2013). Cognitive, Motor and Behavioral Development of Orphans of HIV/AIDS in Institutional Contexts. In New euro psychology of Children in Africa, **Springer New York**, 5(12), 93-96.

Hoops, D. Shirley, L. Qianqian, W. & Virginia, H. (2016). Investigating Postsecondary Self-Regulated Learning Instructional Practices: The Development of the Self-Regulated Learning Observation Protocol. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, 28 (1), 75-93.

Jouni, V., Jyrki, R. & Alisa, A.(2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. **Journal of Early Childhood Education Research**, 6(1), 89- 107.

Kitsantas, A. (2002). Test preparation and performance: A self-regulatory analysis. **The Journal of Experimental Education**, 70(2), 101-113.

Kyalo, P. & Chumba, R. (2011). Selected factors influencing social and academic adjustment of undergraduate students of Edgerton University Ngoro Campus. International Journal of Business and Social Science, 2(18), 274-290.

Nyamayar, P. & Saravanan, C. (2013). The relationship between adjustment and negative emotional states among First year medical students. **Asian Journal of Social Sciences & Humanities**, 2(3),270-278.

Olusola, O. & Samson, A. (2015). Moral Intelligence: an antidote to examination malpractices in Nigerian schools. **Universal Journal of Educational Research**, 3(1), 32-38.

Pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal orientation in learning and Achievement. **Journal of Educational Psychology**, 15(92), 544-555.

Ruohotie, P. (2002). Motivation and self-regulation in learning. In H. Niemi & P. Ruohotie (Eds.), Theoretical understandings for learning in the virtual. **Ph.D**. university Hameenlinna, Finland: RCVE.

Reddy, K. J. (2010).Comparative Study on the Behavioral Problems and Achievement Motivation in Institutionalized orphans and non-orphan children**. Journal of Contemporary Research in India**, 2(3), 171-179.

Stephanie, L. Day. (2016) Examining the Relations Between Self-Regulation and Achievement in Third-Grade Students , **Ph.D.** University of California Irvine.

Schraw, G. (1994). The effect of metacognitive knowledge on local and Global Monitoring. Journal of Contemporary Educational Psychology, 5(8), 118-120.

Sharma, B. (2012). Adjustment and emotional maturity among first year college students. **Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology**, 10(2), 32-37.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, 25(1), 82-91.

Zhao, L. (2016). Academic English Teaching for Postgraduates Based on Self-Regulated Learning Environment: A Case Study of Academic Reading Course. **Journal of English Language Teaching**, 9 (5), 214- 224.