جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

القدرة التنبؤية لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتليلي– ولاية غرداية

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

– عائشة شبحة.

إشراف الدكتورة:

– نبيلة بن الزين.

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
منصور بن زاهي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
نبيلة بن الزين	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
جمعة أولاد حيمودة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	مناقشا
الهاشمي لقوقي	أستاذ محاضر(أ)	جامعة التكوين المتواصل	مناقشا
سميرة ميسون	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
ربيعة جعفور	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

القدرة التنبؤية لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي بمتليلي- ولاية غرداية

أطروحـــــة مقدمـــة لاستكمال متطلبات نيـــل شهـــادة الدكتـــوراه الطـــور الثالث

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

- عائشـة شبحـة.

إشراف الاستاذة الدكتورة:

- نبيلة بن الزينة.

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
منصور بن زاهي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
نبيلة بن الزين	أستاذ محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
جمعة أولاد حيمودة	أستاذ التعليم العالي	جامعة غرداية	مناقشا
الهاشمي لقوقي	أستاذ التعليم العالي	جامعة التكوين المتواصل	مناقشا
سميرة ميسون	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
ربيعة جعفور	أستاذط محاضر (أ)	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــداء

إلى من كان دعاؤهما سر نجاحي...

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار.. إلى من علمني العطاء بدون انتظار

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، ستبقى كلماتك نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد

...أبي الغالي.

إلى ملاكي في الحياة .. إلى معنى الحب وإلى معنى الحنان والتفاني ...إلى بسمة الحياة وسر

الوجود إلى من كان حنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب، حفظك الله ورعاك

...أمي الحبيبة.

إلى رفيق دربي في هذه الحياة، إلى من أرى التفاؤل بعينيه والسعادة في ضحكته..

في نهاية مشواري أريد أن أشكرك على مواقفك النبيلة ... أخي عبد القادر.

إلى من رافقتني منذ أن حملنا حقائب صغيرة ومعكن سرت الدرب خطوة بخطوة ...إلى

رياحين حياتي في الشدة والرخاء ...أخواتي.

إلى من استنشق منهم أجمل رحيق عطري ...ومن أرى النور عندما ينظرون في عيوني...

إلى من أستجمع طاقتي من خلال وجودهم حولي حماكم ربي ورعاكم أبناء إخوتي.

...إلى من تطلعوا لنجاحي بنظرات الأمل عائلتاي" شبحة و روان"

إلى الإخوة والأخوات، إلى من تحّلوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى ينابيع الصدق

الصافي من معهم سعدت، وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت ...

إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم.

وإلى كل من جمعتني بهم أجمل اللحظات أصدقائي وزملائي حفظهم الله

شكر وعـرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على معلم الناس خير الأنام سيدنا محمد صل الله عليه وسلم.

ومن منطلق من لم يشكر الناس لم يشكر الله أتقدم بالشكر والعرفان لكل من قدم لي يد العون ولك من كان لي سندا ودعم حتى يخرج هذا العمل إلى النور بداية أستاذتي الفاضلة **بن الزين نبيلة** أشرفت على هذا العمل، كما يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أساتذتي الأفاضل الذين كانو خير عون لي لإتمام هذا العمل وأخص بالذكر أستاذتي الفاضلة **جعفور ربيعة**، أستاذي الكريم **الشايب الساسي**، وأستاذتي الفاضلة **عمروني ترزولت حورية**، الأستاذ **بن زاهي منصور** وكذلك أعضاء فريق التكوين كل باسمه ووسمه كما لا يسعني إلا أن أشكر لجنة المناقشة لقبولها مناقشة مذكرتي وإفادتي بكل ما يزيد من قيمة هذا العمل وإلى زملائي في العمل "مصلحة الطب المدرسي"، والمؤسسة العمومية للصحة الجوارية بريان. كما لا يفوتني أن أشكر السيد دخينيسة ابراهيم وعائلته الكريمة، كما أتقدم بالشكر الجزيل للطاقم التربوي والإداري بثانويات متليلي كما أخص بالشكر مجموعة البحث على تعاونهم. كما لا يفوتني أن أشكر زميلاي في الدفعة الذان لم يبخلا علي بالمساعدة **بوسعيد بحوص** و**بوراس هوارية**.

إلى كل من سقط سهوا مني لا إغفالا ولا إجحافا في حقه

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة إمكانية التنبؤ بمستوى دافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات لدى عينة تلاميذ السنة ثانية ثانوي بمتليلي– ولاية غردية، والكشف عن دلالة الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى أفراد العينة. كما هدفت إلى معرفة وجهة الضبط لدى تلاميذ الثانية ثانوي وأسلوب حل المشكلات ومستوى دافعية التعلم لديهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (720) تلميذ وتلميذة من ثانويات متليلي بولاية غرداية تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل.

حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الموضوع. ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جمع البيانات على ثلاث أدوات قياس تمثلت في: مقياس مركز الضبط في المجال الدراسي لـ "نبيلة ابن الزين" (2013)، مقياس حل المشكلات لـ "نزيه حمدي" (1997)، ومقياس دافعية التعلم لـ "يوسف قطامي" (1989)، وطبقت هذه الأدوات على أفراد العينة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS_23) أسفرت النتائج عن الآتي:

- وجهة الضبط السائدة هي الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة.
- مستوى أسلوب حل المشكلات منخفض لدى أفراد عينة الدراسة.
- مستوى دافعية التعلم منخفض لدى أفراد عينة الدراسة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات مستوى دافعية التعلم.
- أظهرت الدراسة أنه يمكن التنبؤ بمستوى دافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات.

وقد تم مناقشة وتفسير هذه النتائج في ظل التراث السيكولوجي والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مركز الضبط، أسلوب حل المشكلات، دافعية التعلم.

Abstract :

The current study anticipates the motivation level through the locus of control and the problem-solving approach among second-year students at Metlili High School in Ghardaia province. It establishes the correlation between the variables of the study. It also determines the type of locus of control and the level of problem-solving skills used by students in learning. The study is conducted using the descriptive correlative method. The sample consists of (720) male and female students from Metlili High School. The following three measurement tools are adopted: the locus of control scale in education by Ibn Al-Zein Nabila, the problem-solving scale by Nazih Hamdi, and the learning motivation scale by Qatami Ahmed. The data is statistically analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS_23). The findings show:

- An internal locus of control.
- A low level of problem-solving skills
- A low level of learning motivation.
- And a positive correlation between the locus of control the problem-solving method, and the motivation level.
- The study also reveals that motivation can be measured using the locus of control and the problem-solving approach.

Keywords: the locus of control, problem-solving approach, motivation.

Résumé :

La présente étude vise à reconnaître la prédictibilité du niveau de motivation d'apprentissage par le centre de contrôle et la résolution de problèmes chez les élèves de deuxième année secondaire à Metlili- Ghardaia, explorer l'importance de la corrélation entre les variables de l'étude. et connaître l'orientation de centre de contrôle et le niveau de résolution de problème. L'échantillon de l'étude était composé de 720 élèves du deuxiéme année secondaire au lycées de Metlili à Metlili- Ghardaia.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, la méthode de corrélation descriptive a été adoptée dans la présente étude en utilisant un ensemble de questionaires: questionaires du centre de contrôle scolaire (Nabila BEN ZINE, 2013), le questionaires de résolution des problèmes (Nazih HAMDI, 1997) et questinaires de motivation de l'apprentissage (Youcef QATAMI, 1989). La validité du contenu des instruments a été confirmée par une étude exploratoire menée pour mesurer certaines de leurs caractéristiques psychométriques. Le programme Paquet statistique pour les sciences sociales (SPSS_v 23) a été utilisé pour traiter et analyser les données collectées.

Cette étude confirme :

- Le locus du contrôle prédominant les élèves de deuxiéme année secondaire à Metlili-Ghardaia.

- Le niveau de la résolution des problèmes est faible parmi les membres de l'échantillon de l'étude.

- Faible niveau de motivation à l'apprentissage chez l'échantillon de l'étude.

- L'existence d'une corrélation positive et significative entre le locus du contrôle et la rsolution des problemes, où le coefficient de corrélation a été estimé à (0.318) à un niveau de signification (0,01).

- L'étude a montré que les orientations des objectifs de le locus du contrôle et la rsolution des problemes pouvaient prédire la motivation de l'apprentissag. le locus du contrôle expliquaient le plus grand pourcentage de distinction dans la motivation de l'apprentissag (23%), tandis la résolution des problemes expliquaient la distinction dans la motivation de l'apprentissag à (17%) .

Ces résultats ont été discutés et interprétés à la lumière de la littérature théorique et des études antérieures.

Mots clés: la motivation de l'apprentissag, le locus du contrôle, résolution des problemes.

فهرس المحتويات	
العنوان	**الصفحة**
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ج
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	د
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	و
فهرس الأشكال	ز
فهرس الملاحق	ح
مقدمة	1
الجانب النظري **الفصل الأول: الاطار العام للدراسة**	
1- إشكالية الدراسة	6
2- تساؤلات الدراسة	18
3- فرضيات الدراسة	18
4- أهداف الدراسة	18
5- أهمية الدراسة	19
6- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة	19
7- حدود الدراسة	20
الفصل الثاني: مركز الضبط	
تمهيد	25
1. نظرة تاريخية حول مفهوم مركز الضبط	26
2. مفهوم مركز الضبط	27
3. النظريات المفسرة لمركز الضبط	30
4. فئتي مركز الضبط	34
5. مؤشرات مركز الضبط	37

6. خصائص الأفراد من فئتي الضبط	41
7. العوامل المؤثرة على مركز الضبط	44
8. مركز الضبط في المجال الدراسي	52
خلاصة الفصل	55
الفصل الثالث: أسلوب حل المشكلات	
تمهيد	57
1. مفهوم حل المشكلات	57
2. خطوات أسلوب حل المشكلات	63
3. خصائص أسلوب حب المشكلات	71
4. أهمية أسلوب حل المشكلات	72
5. العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات	75
6. النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات	77
7. أخطاء ومعوقات أسلوب حل المشكلات	85
8. تنمية أسلوب حل المشكلات	89
9. أسلوب حل المشكلات المجال الدراسي	91
خلاصة الفصل	97
الفصل الرابع: دافعية التعلم	
1. تعريف الدافعية	99
2. المفاهيم المرتبطة بالدافعية	100
3. مفهوم دافعية التعلم	102
4. النظريات المفسرة لدافعية التعلم	113
5. أنواع دافعية التعلم	106
6. وظائف دافعية التعلم	108
7. العوامل المؤثرة في دافعية التعلم	112
8. أهمية دافعية التعلم في الوسط المدرسي	116
9. تنمية دافعية التعلم لدى التلميذ	119
خلاصة الفصل	123
الجانب الميدان	
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة	

تمهيد	132
1. المنهج المتبع	133
2. الدراسة الاستطلاعية	133
3. وصف أدوات الدراسة	134
4. بعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	138
5. الدراسة الأساسية	142
6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	145
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	146
خلاصة الفصل	147
الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج	
تمهيد	149
1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول	149
2. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني	150
3. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث	150
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	151
5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	152
خلاصة الفصل	155
الفصل السابع: تفسير ومناقشة النتائج	
1. تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول	157
2. تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني	160
3. تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث	161
4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	165
5. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	172
خلاصة الدراسة	169
مقترحات الدراسة	170
قائمة المراجع	173
الملاحق	193

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الرقم
1	الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والخارجية	113
2	بدائل الاجابة لمقياس مركز الضبط	135
3	أبعاد مقياس أسلوب حل المشكلات	136
4	بدائل الاجابة لمقياس أسلوب حل المشكلات	136
5	أبعاد مقياس دافعية التعلم	137
6	بدائل الاجابة لمقياس دافعية التعلم	138
7	معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس مركز الضبط	138-139
8	قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس مركز الضبط	139
9	قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التعديل بين جزأي مقياس مركز الضبط	140
10	معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس أسلوب حل المشكلات	140-141
11	قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس أسلوب حل المشكلات	141
12	معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس دافعية التعلم	142
13	قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس دافعية التعلم	143
14	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على ثانويات مدينة متليلي	144
15	الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس مركز الضبط والمتوسط الفرضي للمقياس ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق	149
16	الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس أسلوب حل المشكلات والمتوسط الفرضي للمقياس ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق	150
17	الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس أسلوب دافعية التعلم والمتوسط الفرضي للمقياس ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق	151
18	مصفوفة معاملات الارتباط بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي	151
19	معامل الارتباط المتعدد بين درجات مركز الضبط ودرجات أسلوب حل المشكلات ودرجات دافعية التعلم	152

20	تحليل تباين الانحدار لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات ودافعية التعلم	153
21	قيم تحليل الانحدار وقيم "ت" ودلالتها الإحصائية للعوامل المنبئة بدافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات	153

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الرقم
1	مخطط توضيحي لنظرية التعلم الاجتماعي المفسرة لمفهوم مركز الضبط	30
2	مخطط يوضح توزيع الأفراد بالنسبة لفئتي مركز الضبط على خط متصل	35
3	دائرة حل المشكلات (حل المشكلات الدائري)	65
4	نموذج اندرسون لحل المشكلات	66
5	أهمية أسلوب حل المشكلات	72
7	نموذج علاقة السلوك بالحاجة والحافز	102
8	نموذج الدافعية المدرسية حسب (Viau Rolland)	104
9	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات والجنس ن=720	144

فهرس الملاحق		
الرقم	**عنوان الملحق**	**الرقم**
1	مقياس مركز الضبط (الصورة الأصلية)	194
2	مقياس مركز الضبط (الصورة المعدلة)	197
3	مقياس أسلوب حل المشكلات (الصورة الأصلية)	199
4	مقياس أسلوب حل المشكلات (الصورة المعدلة)	202
5	مقياس دافعية التعلم (الصورة الأصلية)	205
6	مقياس دافعية التعلم (الصورة المعدلة)	208
7	رخصة الدراسة الميدانية	210
8	المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة	211

مقدمة الدراسة:

تشكل الدافعية للتعلم موضوعا لأكثر الدراسات شهرة في ميدان التربية وعلم النفس، وهذا لتأثيرها المباشر وغير المباشر على عمليات التعلم وسيرورتها. ويعتبر دافع التعلم من الدوافع الخاصة بالانسان دون غيره من الكائنات الحية وهوما يمكن تسميته السعي نحوالتميز والتفوق، والناس مختلفون في المستوى المقبول لديهم من الدافع فهناك من يكتفي باقل قدر من النجاح وهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز. وفي هذا الصدد ترى "قطامي" (2003) أن الدافعية للتعلم لطالما ارتبطت بمساعدة المتعلم على تحقيق التوازن المعرفي بما يحققه من رضا وتعزيز ذاتي، وحل مشاكله وإشباع حاجاته المعرفية.

وقد عرف "قطامي وقطامي" (2000) دافعية التعلم عموما بأنها الحالة النفسية الداخلية أوالخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه، وتوجهه نحوتحقيق غرض معين، وتحافظ على إستمراريته، حتى يتحقق ذلك الهدف. أما (الربيع، 2011) يعرفها على أنها "حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والإستمرار فيه حتى يتحقق الهدف" عبد السلام الناجي(2015).

ويؤكد "أبو زنيد" (2007) أن دافعية التعلم تتأثر بالنشاط والجهد الذي يبذله المتعلم، كما يتطلب قدرات ذهنية ومستوى ضبط النتائج التحصيلية التي يحققها، لذلك فإن الضبط الداخلي يسهم في زيادة دافعية التعلم للاشتراك في المهمات التحصيلية ويكون ذلك باستخدام قدراته الذهنية بفعالية وبما يبذله من جهد لأنه يسعى بذلك نحوتحقيق توازن معرفي في أهداف التفاعل والأنشطة التي يندمج بها وبذلك يتم ربط الجوانب المعرفية المتمثلة في مركز الضبط الداخلي وما يرتبط بها من أنشطة انفعالية وما يصاحبها من إدارات فاعلة ومثابرة ونشاطات مختلفة أوما يسمي بالدافعية التي تركز عليها النظرية المعرفية.

واهتمت دراسات عديدة بالتعرف على أهم الخصائص التي قد يتمتع بها ذوى الضبط الداخلى والخصائص التي قد يتمتع بها ذوى الضبط الخارجى. وتوصل كثير من الباحثين إلى أن الأفراد ذوى الضبط الداخلى يتمتعون بكثير من الخصائص الايجابية أكثر من ذوى الضبط الخارجى فهم أكثر نشاطا وأكثر توافقا.

وأشار "ماك كيستي" إلى أن أفراد الضبط الداخلي يبذلون الجهد في مواقف التحصيل الدراسي ومواقف الانجاز بصفة عامة لأنهم يعتقدون أن تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم الذاتية فيما لا يبذل أفراد الضبط الخارجي جهدا مماثلا لأنهم لا يعتقدون أن جهودهم الذاتية لها أثر يذكر على النتائج.

ويرى "أبوعلام" (1993) المذكور في أن متغير مركز الضبط يعتبر مفهوما يمكن أن يكون له القدرة على التنبؤ بدافعية التحصيل لدى الطلبة، كما يساعدنا مفهوم الدافعية في تفسير الفروق الفردية في التحصيل الدراسي (محمد والبوني، 2017).

تعتبر دراسة مفهوم الضبط وأسلوب حل المشكلات من الموضوعات الهامة التي تحتل المراتب الأولى في الدراسات النفسية والتربوية، وتعد دوافع المتعلم عوامل أساسية غاية في الأهمية، إذ لا تقل أهمية عن قدراته، ومهارات التفكير لديه، لأنه بدون دافعية لن يبذل جهد في سبيل تعلمه حتى وإن امتلك قدرة على الدراسة والفهم والتحصيل، فالدافعية إحدى مبادئ التعلم الجديد حيث تدفع الفرد نحو بذل مزيد من الجهد والطاقة لتعلم مواقف جديدة أوحل المشكلات التي تواجهه.

وقد أصبحت القدرة على حل المشكلات في الحياة المعقدة والمتغيرة بإستمرار أهم متطلبات العملية التعليمية، أصبح التعليم بمثابة إعداد الأفراد لمواجهة الحياة ومشكلاتها حيث يشير "الزغلول" (2003) إلى أن موضوع حل المشكلات أصبح يشكل جانبا رئيسيا في المهمات المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ، حيث أضحى تطوير مهاراتهم في حل المشــكلات من أهــم غــايات المــدارس (ذبيحي وقدوري، 2016).

وفي ضوء ما جاء من المعطيات، تظهر أهمية دافعية التعلم ومركز الضبط وأسلوب حل المشكلات في تعلم التلاميذ ومدى تأثيرها على حياتهم الشخصية خاصة وحياتهم اليومية بشكل عام، وباعتبار أن تلاميذ المرحلة الثانوية يتأثرون بهذه المتغيرات بشكل مباشر أو غير مباشر، فقد جاءت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن إمكانية التنبؤ بمستوى دافعية التعلم من خلال كل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتليلي ولاية غرداية، معتمدة في طرحها على جانبين: جانب نظري وجانب ميداني حيث تضمن **الجانب النظري** مايلي:

الفصل الأول: وتضمن عرض لإشكالية الدراسة، وتساؤلاتها وفرضياتها وتحديد أهدافها وتوضيح أهميتها النظرية والتطبيقية، كما عرض التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة، ووصفها لحدودها البشرية والمكانية والزمانية.

الفصل الثاني: تناول موضوع مركز الضبط وتضمن العناصر التالية: لمحة تاريخية حول مفهوم مركز الضبط، تعريفه، النظريات المفسرة له، تحديد فئتي مركز الضبط مؤشراته وأبعاده، خصائص الأفراد من فئتي مركز الضبط، العوامل المؤثرة فيه، يليه عرض لمركز في المجال الدراسي وخلاصة الفصل.

الفصل الثالث: خُصص لأسلوب حل المشكلات، تم فيه التطرق إلى مفهوم أسلوب حل المشكلات، خطوات أسلوب حل المشكلات، أهميته، العوامل المؤثرة فيه، وكذلك تقديم بعض النماذج النظرية المفسرة لأسلوب حل المشكلات، كما تم التطرق إلى أخطاء ومعوقات أسلوب حل المشكلات وكيفية تنمية أسلوب حل المشكلات وتصوره في المجال المدرسي.

واختتم الجانب النظري الفصل الرابع: تناول متغير دافعية التعلم، وتم التطرق في هذا الفصل لتعريف الدافعية، المفاهيم المرتبطة بالدافعية، مفهوم دافعية التعلم، وكذلك تم عرض الأطر النظرية المفسرة لدافعية التعلم، أنواع دافعية التعلم، وظائفه دافعية التعلم، وتوضيح أهمية دافعية التعلم في الوسط المدرسي. كما جاء في هذا الفصل سبل تنمية دافعية التعلم لدى التلميذ، ليختتم الفصل بحوصلة لما تم عرضه فيه.

أما **الجانب الميداني** فقد تضمن ثلاثة فصول:

الفصل الخامس: خُصص لإجراءات الدراسة الميدانية. حيث تناول تمهيدا للفصل، تعريفا بالمنهج المتبع، الدراسة الاستطلاعية وأدواتها والخصائص السيكومترية لهذه الأدوات، كما تضمن أيضا عينة الدراسة الأساسية ووصف خصائصها، وكذلك إجراءات تطبيق الأدوات، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة وخلاصة الفصل.

أما **الفصل السادس:** جاء فيه تمهيد للفصل، وعرض وتحليل لنتائج الدراسة، وخلاصة الفصل.

و**الفصل السابع:** خُصص لتفسير ومناقشة نتائج الدراسة، بالإضافة إلى خلاصة الدراسة، وطرح لبعض المقترحات.

وأخيرا **قائمة المراجع** المعتمدة في الدراسة الحالية **والملاحق.**

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. تساؤلات الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
7. حدود الدراسة

1.إشكالية الدراسة:

يولي العلماء والتربويون بمختلف توجهاتهم ومشاربهم الفكرية أهمية بالغة لموضوع الدافعية للتعلم لما له من الأثر البالغ في التعلم، كما تنادي كل المنظومات التربوية العالمية بالدافعية في مجال التعليم، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي.

تعتبر الدافعية للتعلم من العناصر المهمة التي لا يمكن الحديث عن التعلم في غيابها، فهي تلعب دورا أساسيا في تحقيق النجاح الدراسي لذا اهتمت كل المنظومات التربوية بدراستها لما لها من دور فعال في تحقيق الأهداف التربوية.

لقد استقطبت الدافعية للتعلم الكثير من العلماء للبحث في مفهومها وذلك للأهمية الكبيرة التي تكتسيها في مجال التعليم (سيسبان فاطمة، 2017)

فعملية التعليم ليست عملية بسيطة وسهلة، بل هي عملية معقدة ومتشعبة وتدخل فيها وفي تكوينها عدة عوامل وعمليات معرفية وعقلية. بالإضافة إلى ذلك فإنه لا يمكن أن تحدث أي عملية تعلم ما لم تتوفر في المتعلم عوامل وشروط وقوى تدفعه وتوجهه نحو التعلم، وهذه القوى إما أن تكون داخلية أو خارجية تدفعه للتعلم، وهي ما تعرف بالدافعية للتعلم. وقد عرف مصطلح الدافعية للتعلم عدة تسميات أهمها: الدافعية المدرسية، الدافعية الأكاديمية، والدافعية للنجاح (بن يوسف آمال، 2008).

ونظرا للأهمية التي حظي بها موضوع الدافعية للتعلم أدى إلى تعدد تعاريفها وذلك حسب التوجهات الفكرية للباحثين فيها، فيحدد " فيو VIAU" في كتابه "الدافعية في المجال المدرسي" (1997) أن الدافعية للتعلم هي عبارة عن:" حالة دينامية تتواجد جذورها في إدراكات التلميذ لبيئته التي تحث على اختيار النشاط والالتزام به والمثابرة فيه من أجل التوصل إلى هدف" ويبلور هذا التعريف الأبعاد الثلاث الأساسية للدافعية حسب ياسين وآخرون(2015):

- في البداية هي تعبر حالة دينامية لكونها قد تتنوع في الزمن ولكونها ترتبط بالتخصصات المدرسة.
- تقاس الدافعية بالاختيار والالتزام والمثابرة.
- ترتبط بما يدركه التلميذ عن ذاته.

وتعد الدافعية للتعلم أحد اسباب نجاح أوفشل التلميذ ولا تقل أهمية عن قدراته العقلية لذا نجد كثيرا من التلاميذ – رغم أنهم – من متوسطي الذكاء إلا أنهم يتميزون بتحصيل دراسي عالي ونرى تلاميذ آخرين من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض وغالبا ما يكون العامل المسؤول في مثل

هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض الدافعية للتعلم وهذا ما أشار إليه "ليتشفيلد ونيومان" (1999) أن الدافعية هي المحرك الرئيسي لبذل أقصى جهد والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية.

وتؤدي المشكلات المدرسية وتعدد تجارب الفشل والنظرة الذاتية السلبية التي يدركها التلاميذ عن أنفسهم إلى افتقاد الكثير منهم الرغبة في مواصلة الدراسة، وتدني دافعيتهم للتعلم والتي تُعد من المشاكل المهمة التي تعاني منها مؤسساتنا التعليمية باختلاف مراحلها الدراسية وهذا ما يتطلب ضرورة البحث في أسبابها واتخاذ الاجراءات اللازمة لتحسين مستوى دافعية التعلم خاصة إذا أمكننا التنبؤ بها.

وقد لاقت الدافعية للتعلم اهتمام الباحثين في مجال علم النفس، وأشارت الدراسات إلى أهمية استثارتها، فقد أوضح " هويه HUIT" (2001) أهمية إثارة دافعية المتعلم في الفصول الدراسية التي تساعد على إقبال التلاميذ على الدراسة واشباع حاجات النمو لديهم، نفس الشيء أكدته دراسة الغنام (2002)، ودراسة أحمد (2004) (أبوهدروس والفرا، 2011).

وتعرف الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية أو خارجية تستثير سلوك المتعلم وتدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والإستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.
(أبي مولود وبن موسى، 2017).

قد ميز "هايدر HEIDER" بين نوعين من المتعلمين، المتعلم المدفوع ذاتيا والمتعلم المدفوع بدوافع خارجية. فيعمل الطلبة أحيانا بتأثير الدوافع الداخلية بمعنى طاقاتهم وتوجيههم نابعين من رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين، ومن خصائص التلميذ المدفوع ذاتيا أنه يرجع نجاحه وإنجازه إلى قدرته وجهده، لا ينتظر تأييد أو موافقة من الآخرين، يركز على التعلم ويراقب مستوى تقدمه وتعلمه منظم في دراسته وبرامجه، متفوق في دراسته.

أما التلميذ الذي له دافعية خارجية فهو محكوم بمصادر خارجية، ومن خصائصه أنه مرهون بعوامل وظروف خارجية، تابعٌ في نشاطه التعليمي، ينتظر مكافأة من الآخرين، يركز على التعليم السطحي، متصلب الفكر يتصف بالجمود، له قدرة أقل على التحكم والسيطرة فيما يحدث له، متدني التحصيل غالبا... وقد تم التعرف على هذين النوعين من الدافعية من خلال العديد من الدراسات الميدانية مثل دراسة كل من " كارسنتي وثيبرت " (1996) "KARSENTI ET THIBERT" التي هدفت إلى التعرف على الأنواع المختلفة للدافعية للتعلم حيث قام الباحثان بمساءلة 561 تلميذ في تسعة مدارس ابتدائية بمونتريال بـ "كندا"، عن أسباب قيامهم بإنجاز واجبهم المنزلي وعن أسباب ذهابهم للمدرسة ومن خلال

إجاباتهم تم التعرف على نوعين من الدافعية، الدافعية الداخلية "Intrinsic Motivation" والدافعية الخارجية "Extrinsic Motivation " (خلال، 2006).

وما يؤكده أغلب الباحثين في دراسات الدافعية للتعلم في مجالي التربية والتعليم أنها أحد أهم مكونات الشخصية عند التلميذ، إلا أنها تختلف نوعا وكما عند التلاميذ (جناد، 2012).

وقد بين "علاونة شفيق" (2004) المذكور في (بن يوسف،2007: 10) أيضا أن هناك فرق بين ذوي دافعية التعلم المنخفضة و ذوي الدافعية التعلم المرتفعة حيث يكون ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحا في المدرسة. بالإضافة إلى دراسة "سانتروك" (SANTROCH 2004) أن الأفراد الذين لديهم دافع مرتفع للتحصيل يعملون بجدية أكثر من غيرهم ويحققون نجاحا أكثر وأن الأفراد الذين يتميزون بدافعية تعلم منخفضة يكون تحصيلهم أقل طموحا من طموحاتهم الحقيقية.

ويشير واقع المدارس العربية إلى أن إثارة دافعية التلميذ لعملية التعليم تعد أحد المشكلات الأساسية التي تواجه المعلمين والأطقم التربوية وأفراد الأسرة وهو ما أشار إليه "الطيطي والرواشدة" (2013) في دراستهما المعنونة بـ " أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند إلى الدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في العلوم" حيث لاحظ الباحثان تدني دافعية الطلبة اتجاه عملية التعلم. وفي دراسة "عنبر" (2013) هدفت للتعرف على مستوى الذاكرة العاملة والدافعية للتعلم وعلاقتها بفاعلية حل المشكلات لدى عينة طلبة جامعة اليرموك وخلصت نتائج الدراسة لمجموعة من النتائج منها أن مستوى دافعية التعلم متوسط وجاء مستوى فاعلية حل المشكلات لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دوافع المتعلم وحل المشكلات (المرهون وجميعان، 2019).

وأجرى "سالم" (1993) المذكور في "المساعيد" (2009) دراسة لمعرفة أسباب تدني دافعية التعلم عند طلبة الصف الثامن والصف العاشر وعلاقتها ببعض العوامل ببعض العوامل الشخصية والأسرية والمدرسية في الأردن. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى دافعية التعلم لدى التلميذات أعلى منه لدى الطلاب، كما أشارت أن هناك فروقا في في مستوى دافعية التعلم لصالح الصف العاشر مقارنة بالصف الثامن، وكذلك أشارت إلى أن العقاب البدني ذوتأثير سلبي على مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة.

وأشار "الناجي" (2015: 274) إلى أن تدني دافعية الطلاب نحو التعلم ملحوظ ومشاهد ويعد من الأمور المنتشرة في بيئات التعلم، ويظهر من خلال العديد من الممارسات التي تصدر من الطلاب ككثرة

الغياب عن المدرسة من غير سبب، وعدم التركيز أثناء التعلم، وتأخر القيام بالواجبات، وكثرة التبرم والتأفف من المدرسة. يذكر "كلاك Cluck" (2003) أن الدراسات أوضحت أن الدافعية للتعلم تعتبر مشكلة واسعة الانتشار بين تلاميذ المدارس حيث يتساءل المعلمون وأولياء الأمور عن كيفية زيادة دافعية الطلاب للتعلم.

وهوما تؤكده "بيلبيسي" (2020: 122) في تعريفها لانخفاض دافيعة التعلم بأنه السلوك الذي يظهر فيه الطلبة كشعورهم بالملل والانسحاب وعدم الكفأية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والمدرسية وله مظاهر كثيرة منها: تشتت الانتباه، نسيان الواجبات وإهمال حلها، نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفي من مواد ومتطلبات من كتب ودفاتر وأقلام، تدني المثابرة في الإستمرار في المهمات الموكلة إليهم، كره المدرسة من كثرة المواد الدراسية وتتابع الحصص والامتحانات، والتأخر الصباحي والتسرب المدرسي، والفشل والتأخر التحصيلي نتيجة لعدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم وكثرة الغياب عن المدرسة.

ولذلك عندما نجد مشاكل الدافعية لدى التلاميذ فإنها تعبر عن مشاكل في البرنامج التربوي والسياق الاجتماعي للقسم بحيث تتأثر دافعية المتعلم بصورة قوية بطبيعة التعليم والمهام المعطاة كما تتأثر دافعية التلميذ بالسياق الاجتماعي (دعم مجهوداتهم للتعلم من قبل المعلم وأولياء الأمور) (إمسعودان، 2020).

لقد أولت الدراسات التربوية العناية الفائقة لمفهوم الدافعية للتعلم، فلكي تكتمل العملية التعليمية بصورة جيدة لابد أن يتوفر مستوى معين من الدافعية التي تدفع نشاط المتعلم نحواكتساب معارف وخبرات بصفة جيدة وفعالة، أظهرت الدراسات النفسية والتربوية وجود علاقة وثيقة بين دافعية التعلم والتحصيل الأكاديمي، فهذا الأخير لا يكون نتيجة لاعوامل العقلية–المعرفية فقط بل هونتاج تفاعل العوامل العقلية–المعرفية والتي تمثل الدافعية أبرز عواملها وفي هذا الصدد يشير أيزنك إلة ان القدرة العقلية (الذكاء) تسهم بحوالي (35%) في النجاح الدراسي في حين تسهم العوامل الأخرى غير العقلية بحوالي (65%).

ويرى كل من "أحمد وصالح" (2018) أن معرفة مستوى دافعية التعلم أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم وهي تلعب دورا مهما في عملية التعلم، حيث تجعل الطلبة ينهمكون في نشاطات تسهل التعلم وهوما أكدته "السلطي" (2004)، كما أشارت "بن ستي" (2013) إلى أن هناك العديد من الدراسات في مجال تكوين العلاقة الوطيدة بين نجاح التلميذ في مساره الدراسي وعامل دافعيته للتعلم وهذه

الأخيرة من إحدى المواضيع التي شغلت حيز كبير من الدراسات حيث نجد دراسة "الدويك" (1986) درست تأثير الدافعية على التعلم وذلك في إطار نظرية الأهداف حيث توصلت إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب واستغلال الأطفال لمعرفة المهارات، كما نجد دراسة "الطواب" (1990) تهدف إلى معرفة الفروق في التحصيل الدراسي نتيجة لإختلاف مستويات الدافعية للتعلم والذكاء ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها وجود تحصيل جيد وأعلى لدى المراهقين ذوي الدافع المرتفع والعكس صحيح. وفي نفس السياق جاءت دراسة "الربيع" (2009)، و"العايب" (2010)، و"بن موسى وأبي مولود" (2017)، ودراسة "محمود" (2017) حيث أكدت نتائجها تأثير الدافعية على الآداء الأكاديمي.

تعيش المدارس أزمة في الوقت الراهن، حيث تزايد معدل التسرب المدرسي بشكل يدعو إلى الفزع ويبدؤون التلاميذ الذين يواصلون الدراسة والتعلم ليس لهم علاقة بالتعلم في المدرسة ويتصرفون بما يشبه أولئك الذين تسربوا. ففي الوقت الذي تراهن فيه السياسات التربوية على محورية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية ونصت على ذلك الوثائق الرسمية الموجهة للمنظومة التربوية، نجد هذا المتعلم غير منخرط في هذه العملية ويكتفي في الأغلب العام باتخاذ دور المستمع وفي احسن الظروف دور المشارك السلبي الذي يكتفي بإرجاع ما تلقاه من معارف عند كل مثير (سؤال) (أسماء إذبلا، 2014).

من هذا المنطلق ومن حيث أن لا تعلم من دون دافعية كان لزاما تقديم يد العون للتلاميذ حيث طوَّر الباحثون في مجالي علم النفس وعلوم التربية البرامج الارشادية لتنمية وتحسين دافعية التعلم لدى التلاميذ ونذكر من هذه الدراسات على سبيل العد لا الحصر دراسة "يوسف" (2006)، طنوس" (2007)، "الناطور" (2010)، "بن لافي" (2012)، "المعالي" (2014)، "القواسمة" (2015)، "بن موسى" (2017)، "سيسبان" (2017)، "نوفل" (2019)، "عينو وكبار" (2020).

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم دافعية التعلم ظهر في الدراسات والبحوث التربوية ليوضح الفروق في تحصيل التلاميذ وتعلمهم وآدائهم الأكاديمي، ولطالما ارتبط هذا المتغير بالعديد من المتغيرات الشخصية من أجل التنبؤ بالعوامل التي تسهم في نجاح التلاميذ في المواقف التعليمية.

وقد ركزت الكثير من الدراسات التربوية والنفسية على معرفة المتغيرات والعوامل النفسية التي تؤثر في العملية التعليمية بشكل عام والمؤثرة في دافعية التلاميذ نحو التعلم بشكل خاص، فمن خلال إلقاء نظرة تاريخية وجيزة في موضوع دافعية التعلم يتضح لنا أن الباحثين في مجال التعلم اتجهوا إلى البحث في المتغيرات التي تفسر التفاوت في الآداء الأكاديمي للتلاميذ والفروق في مستوياتهم، ومن بين

هاته المتغيرات: مستوى الطموح، تقدير الذات، التوافق النفسي، مركز الضبط، القدرة على حل المشكلات... وغيرها من المتغيرات التي تنمي أو تعيق دافعية التعلم لدى التلاميذ.

ويحتل مفهوم مركز الضبط (الداخلي والخارجي) مكانة خاصة فى الوقت الحاضر وذلك لإمكانية فهم وتعديل السلوك والتحكم فيه. ويعتبر مركز الضبط بوصفه متغيرا أساسيا من متغيرات الشخصية التى تتعلق باعتقاد الفرد عن أي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما فى النتائج الهامة فى حياته هل هي العوامل الذاتية مثل المهارة والقدرة والكفاءة أم العوامل الخارجية مثل الحظ والصدفة.

ولإستثمار وتوظيف طاقات التلاميذ وإمكانياتهم لابد من تنمية الشخصية الانسانية ودراستها بمكوناتها المميزة التي نذكر منها مركز الضبط ذلك المكون الذي حظي باهتمام الباحثين والدارسين لا سيما في الأونة الأخيرة إذ تبين أن لهذا المكون قدرة على التنبؤ بدوافع الفرد وآرائه وسلوكه في مواقف الحياة المتباينة. وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات منها دراسة تشارلز "موري" (1994)، "دانيال جولمان" (1995)، "هوارد جاردنر ورتشارد هونشتاين" (1995) (عمومن، معمري وبن تباني، 2019).

يعتبر "جوليان روتر Jolian ROTTER " (1966) أول من أبرز مفهوم مركز الضبط من خلال نظريته في التعلم الاجتماعي حيث قدم هذا المفهوم في نسق نظري متكامل يستند فيه إلى مدرستين هما: المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية (هبة الله السالم، 2016).

ولقد شغل هذا المفهوم اهتمام الباحثين في مجال علم النفس والشخصية لما له من قدرة على التنبؤ بدوافع سلوك الفرد في مواقف الحياة المختلفة فمنذ ظهوره وهو يمدنا بنتائج تساعد على دقة التنبؤ بالسلوك الانساني في المواقف المختلفة سواء في المواقف العلمية أو التجريبية أو في المواقف الطبيعية الاجتماعية، ويتضح ذلك من خلال مراجعة الأطروحات النظرية والدراسات التجريبية في التراث السيكولوجي مثل دراسات "روتر ROTTER" (1966) "جو JOE" (1971) و"ليفكورت" (1972) (بن الزين وبن الزاهي، 2012).

لقد أصبح مفهوم مركز الضبط من المتغيرات الأكثر دراسة وبحثًا في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية خاصة بعد قيام روتر بتقسيم مركز الضبط إلى فئتين فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي، ونُقل هذا الموضوع إلى العالم العربي فتم التطرق إليه بتسميات مختلفة الألفاظ وهذا التحول من اللغة الأجنبية (locus of control) إلى العربية أظهره بتسميات مثل: مركز الضبط، مصدر الضبط، مصدر التحكم، موضع الضبط، وجهة الضبط، اتجاه الضبط، موقع الضبط،... وغيرها.

إن حداثة المصطلح الذي تزامن مع النشاط البحثي في علم النفس وانتشار الدراسات النفسية جعل منه موضوعا للبحث والإبتكار كونه يهتم بالسلوك الانساني (إيلاس، 2017)

وترى "كراندل CRANDEL" (1963) أن موضع الضبط الداخلي هو إعتقاد الفرد أن مصادر نجاحه وفشله داخلية مثل الجهد الذي يبذله والقدرة التي يمتلكها، وأن الضبط الخارجي اعتقاد الفرد أن مصادر نجاحه أو فشله خارجية مثل الحظ وصعوبة الامتحان والمعلم، والحالة النفسية أو أي ظروف بيئية أخرى (هبة الله سالم وآخرون، 2012).

وقد أجمعت العديد من الدراسات عن وجود علاقة بين مركز الضبط (داخلي–خارجي) والتحصيل الدراسي من بينها دراسة "ماتارازو MATARAZZO" (1998) ودراسة " DOUGA" (1998) عن مركز الضبط (داخلي–خارجي) والإنجاز الاكاديمي. وتتفق هذه الدراسات مع دراسة الباحثة "زهية خطار" المذكورة في (العايب، 2015: 14) التي توصلت إلى أن الطلبة الذين لديهم ضبط داخلي يميلون أكثر إلى استعمال استراتيجيات التعامل المركزة على المشكلة وهم الذين تحصلوا على أعلى النتائج في البكالوريا مقارنة بالطلبة الذين لديهم ضبط خارجي.

وانتهت دراسة "زيدان" (1997) التي درس فيها العلاقة بين اتجاه الضبط والدافع للانجاز وتكونت عينة الدراسة من (413) طالبا وطالبة، إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين البنين والبنات في بُعد الضبط الداخلي لصالح البنين (بن الزين، 2013)

وقد أظهرت دراسة أجرتها الباحثة "العايب كلثوم" (2015: 01) أن هناك اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي وذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الشعور بالضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية. وقد توصلت الباحثة من خلال نتائج البحث إلى أن أصحاب التحكم الداخلي لديهم دافعية أكثر للتعلم وهم يبذلون الجهد اللازم للدراسة لأنهم واثقون أن إحراز النجاح المدرسي يعتمد على قدراتهم وجهودهم الذاتية واللجوء إلى بعض الاستراتيجيات والأساليب لتحسين المستوى وإدراك النقائص.

يرى "فندلي وكوبر FINDLEY & COOPER" (1983) نقلا عن "بني عطا" (2012) أن الأفراد الذين لديهم ضبط داخلي أكثر نجاحا وتحصيلا وأكثر مشاركة في حل المشكلات والمهمات على عكس الأفراد الذين لديهم ضبط خارجي. وأكدت نتائج دراسات "جبريل" (1996)، "HATTIE & HAMILTON" (2005)،"FITCH & OWN " (2006)، "دروزة" (2007)، "بني خالد" (2009) على أن الطلبة ذوي

الضبط الداخلي أكثر ميلا للبحث عن المعلومات المتعلقة بالمهمات المُناطة بهم، وأعلى دافعية وأفضل انجاز ويبذلون جهدا أكثر في المهام التي تتطلب أنشطة عقلية مقارنة بالتلاميذ ذوي الضبط الخارجي.

وأوضحت دراسة "هيفين HEAVEN" (1990) أن التلاميذ ذوي الضبط الداخلي يتفوقون في الانجاز الأكاديمي مقارنة بالتلاميذ ذوي الضبط الخارجي، وأن الدافعية لدى المراهقين من تلاميذ المرحلة الثانوية ترتبط ارتباطا موجبا مع مركز الضبط.

أظهرت دراسة "أبو زنيد" (2007) إلى وجود علاقة سلبية ضعيفة بين دافعية التحصيل ومركز الضبط. وفي نفس السياق أسفرت نتائج دراسة "سالم وقمبيل والخليفة" (2012) عن وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا بين دافعية الانجاز ومركز الضبط، وهو ما توصلت إليه نتائج دراسة "لعروس وقرين" (2020) وجود علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين مراكز الضبط (داخلي–خارجي) والدافعية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهو ما توصلت إليه نتائج دراسة "الأعسر وآخرون" (1983) في قطر، و"الزيات" (1996) في مصر والسعودية، و"قطامي" (1994) بالأردن، كما تتفق مع دراسة "ماتسو وتامو MATSO & TAMO" (1990) باليابان، دراسة "جشري GUSHERI" (1991) بالولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة "هايمزو HAYMAIZU" (1982) بيوغسلافيا.

وذكرت بن الزين (2013: 13-54) بعض الدراسات التي أكدت على العلاقة الإرتباطية بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات، وما يدعم هذه العلاقة دراسة "هبنر لارسون HEPPNER LARSON" (1985) حيث أسفرت الدراسة على أن الأفراد الذين يعتمدون على أسلوب حل المشكلات هم من ذوي الضبط الداخلي ويستخدمون استراتيجيات مواجهة اكثر تركيزا على حل المشكلات ولديهم أفكار منطقية.

لقد أصبحت القدرة على حل المشكلات في الحياة المتغيرة بإستمرار من أهم متطلبات العملية التعليمية، كما أصبح التعليم بمثابة إعداد الأفراد لمواجهة الحياة ومشكلاتها حيث يشير الزغول (2003) إلى أن موضوع حل المشكلات أصبح يشكل جانبا رئيسيا من المهمات المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ، حيث أضحى تطوير مهاراتهم في حل المشكلات أهم غايات المدارس (قدوري وذبيحي، 2016).

ويرى "جرادي ومحبوبي" (2019) أن الدول التي طورت مناهجها بتنويع أساليب التعليم عملت على تزويد المتعلمين بالمهارات الضرورية لمواجهة مشكلات حياتهم العملية الكثيرة التي ليس لها حل واحد بل طرق متعددة للحل فبذلك أسلوب حل المشكلات يحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية كما

يحاول أن تكون المشكلات المطلوب حلها في المدرسة مشابهة إلى حد ما المشكلات التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية.

وينادي كل من "كرليك KRELIK" (1977) و"جاك GACK" (1986) نقلا عن (البكر، 2012: 59-84) بضرورة التدريب المبكر للمتعلم منذ الصغر على أسلوب حل المشكلات لأنه يساعد على مواجهة التحديات ويمكنه من تحقيق التوافق في حياته وتحقيق والأهداف.

إن حل المشكلات من أكثر أشكال السلوك الانساني تعقيدا وأهمية ويتعلم التلاميذ حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ قرارات سليمة في حياتهم. ويمثل حل المشكلات نشاطا معرفيا متطورا تتداخل مجموعة من العوامل المؤثرة فيه وبدرجات متفاوتة تحددها ظروف البيئة المعرفية السائدة وقت التعرض للمشكلة إلى جانب خصائص المشكلة وخصائص الأفراد المعرفية.

وأشارت دراسة "المنصوري وسالم" (2018) إلى أهمية حل المشكلات وأن نجاح التلاميذ في معالجة المشكلات والمواقف المشكلة وحلها سوف يُعِدهم للنجاح في معالجة القضايا والمشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية. واتفقت بذلك مع دراسة كل من "حمدي" (1998)، "العدل" (2001)، "صبري" (2006)، " أبوغزال وفلوة" (2014)، "بن ناصر" (2015)، "الخزرجي" (2017)، "حبيب" (2017).

وأشارت "نسرين أحمد" (2014) إلى مجموعة من مميزات استراتيجيات حل المشكلات منها:

- زيادة قدرة التلاميذ على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة وحل المشكلات العرضية التي تواجههم في حياتهم العلمية.
- تنمية الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل من أجل حل المشكلة دون ملل أو يأس، وتنمية مهارات التفكير العليا.
- إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ والاستمتاع بالعمل.

وبما أن لكل سلوك دافع فسلوك حل المشكلات لا يكتفي بالقدرات المعرفية، إنما لا بد له من دافعية تجعل الفرد يواجه المشكلة ويسعى لحلها، وهذا ما أقرت به النظريات السيكولوجية، ويقابل المشكلات في التعليم الدافعية للتعلم وهي القوة الداخلية التي تنشط السلوك وتوجهه نحو بلوغ هدف معين يؤدي إلى اشباع الحاجة فهي الرغبة في المشاركة في النشاطات العقلية المركبة التي تؤدي إلى المعرفة وهي تؤدي إلى إنجاز مهمات تعليمية صعبة والوصول إلى مستويات عليا في الانجاز (وعلي، 2012).

وتركز المناهج الحديثة على استخدام أساليب التدريس التي تتمحور حول التلميذ وتعطيه دورا فعالا وهاما في التعليم. وانبثق مفهوم أسلوب حل المشكلات في بدايات القرن العشرين من خلال أعمال الكثير من علماء النفس أمثال "ثورندايك" الذي يعتبر من أوائل الباحثين في مجال أسلوب حل المشكلات. يقول "**برونر**" ليس المهم حل المشكلة، بل الأهم هو طريقة الحل.

وبالنظر إلى أن نجاح أي نظام تربوي يقاس بكمية مخرجاته أي بمقدار عدد الخرجين المؤهلين والقادرين على ممارسة حياتهم بفاعلية بما ينعكس على مجتمعاتهم بالنفع وعلى أنفسهم بالرضا. فكذلك يقاس نجاح الأنظمة التربوية بنوعية مخرجاتها، أي قدرة المتخرج من أي مرحلة من مراحل الدراسة على استيعاب متطلبات هذه المرحلة واحتفاظه بما تعلمه فيها وتطبيقه عمليا في حل المشكلات التي تواجهه في الحياة وإمتلاكه القدرة على تطويره (عياد وريشان، 2008).

وذكرت "بن الزين" (2013: 6-7) أن أسلوب حل المشكلات يعتبر بمثابة انتقال التحكم من المحيط الخارجي وعوامل خارجية إلى الفرد ذاته، فسعي الفرد نحوحل المشكلات يشير إلى اعتقاد الفرد بأنه المسؤول عما يحدث له سواء كانت الأحداث أيجابية أوسلبية. وهوما دعمته دراسة "**يونغ YOUNG 1986**" التي كانت بعنوان "تأثيرات أسلوب حل المشكلات على مستوى التحصيل ومركز الضبط ومستوى قلق الامتحان" والتي أسفرت عن وجود تأثيرا دالة للمعالجة على مستوى التحصيل ومركز الضبط.

وفي هذا السياق ظهر إهتمام غير مسبوق من قبل الباحثين في علم النفس وعلوم التربية والمهتمين بمجال التعلم والدراسة بوجه خاص بدراسة أسلوب حل المشكلات ودراسته مع العديد من المتغيرات المهمة في التراث السيكولوجي والمؤثرة في حياة التلميذ حاضرا ومستقبلا مثل مركز الضبط دافعية التعلم.

حيث أشارت دراسة "تايلور وفاسو" (1995) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين دافعية الانجاز وحل المشكلات. وهو ما أكده "مارجولس" حيث أشار إلى فاعلية أسلوب حل المشكلات في إثارة دافعية الطلاب تجاه المهمات الأكاديمية والصعبة منها بشكل خاص. وفي نفس السياق توصلت دراسة "فرانش وتوماس FRENCH & THOMAS" إلى أن احتمال الوصول إلى حل للمشكلة كان أعلى لدى الأفراد ذوي دافع الانجاز المرتفع من أقرانهم ذوي دافع الانجاز المنخفض (أبوعلام، 1986).

وحسب "زواوي" (1992) تبدو أهمية الدافعية أيضا في زيادة قدرة المتعلمين على حل المشكلات، حيث أن العديد من المشكلات تتأثر بمدى إمتلاك الفرد للمهارات التكيفية للتعامل مع تغيرات الحياة.

إن تنمية دافعية التعلم تتأثر ايجابيا بالنمو الانفعالي السليم، واستراتيجيات حل المشكلة تسهم في تعزيز هذا النمو وتؤدي إلى تكيف انفعالي–سلوكي ينعكس ايجابيا على دافعية التلاميذ نحو التعلم. فقد أشارت دراسة "كليفورد" (1991) المذكورة في (طنوس، 2007) أن تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى الصف السادس قد أظهروا دافعية أعلى للتعلم عند مواجهتهم لمشكلات تتحدى امكانياتهم.

ذكر "الزغلول والزغلول (2003) بأن استراتيجية حل المشكلات تعد من الاستراتيجيات المعرفية التي ترتبط ايجابيا بدافعية التعلم، ويحتل تعلم المشكلات الترتيب الأعلى ضمن مستويات انواع التعلم وفق تصور جانييه إذ يكتشف المتعلم خلال هذه العملية مجموعة من القواعد والقوانين التي تم تعلمها سابقا يمكن ان تستخدم للوصول إلى حل موقف جديد وهي بحد ذاتها تعلم جديد لأنها تمكن المتعلم من إستخدامه في المستقبل لمواجهة مواقف جديدة مشابهة (اليازيدي ولوزاني، 2016).

هدفت دراسة "شواشرة" (2004) نقلا عن (اليازيدي ولوزاني، 2016) إلى الكشف عن العلاقات الإرتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومتغيرات دافعية الانجاز والسعة العقلية والتفكير الناقد والسرعة المعرفية، وقد تألفت عينة الدراسة من (783 طالبا) من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسيين تم اختبارهم بالمعاينة العشوائية العنقودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات إرتباط بيرسون بين المتغيرات الخمسة التي تضمنها النموذج السببي تراوحت بين (0,61-0,78) وكانت جميعها دالة إحصائيا.

وفي دراسة "طنوس" (2007) المعنونة بـ: "أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية–السلوكية في تنمية دافعية التعلم" فتكمن أهمية استراتيجة حل المشكلة من خلال ما تقدمه من مساعدات في تحسين القدرات التحليلة وتعلم الحقائق والمهارات والمفاهيم ونقلها إلى مواقف جديدة، فاستراتيجة حل المشكلة تعمل على تعزيز التطور الانفعالي وتحسن دافعية الطلبة نحو التعلم ويؤكد ذلك ما أشار إليه "فيرمبير، بوكارست وسيجرز VERMEER, BOCKERTS& SEEGERS"(2000) في دراستهم التي بينت أن الدافعية ترتبط بسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابي والتطبيقي. وأسفرت نتائج دراسة "طنوس" عن وجود أثر للبرنامج التدريبي على استراتيجية حل المشكلة في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

أما "عبد السلام الناجي" (2017) فيرى أن أفضل ممارسات الطلاب مرتبطة بدورهم في التعلم التي تزيد من دافعية التعلم، ويتم تحقيق الذات لدى التلميذ فهو يبادر لحل المشكلات التي تعترض تعلمه ولا يراكمها ويؤخرها.

ويرى "قنوعة" (2019) أن سلوك حل المشكلات أصبح أحد الأهداف التربوية وتنمية التفكير بمختلف أنواعه ومستوياته لدى كل فرد وإعداد أفراد قادرين على الإبتكار وحل المشكلات غير المتوقعة، ولديهم القدرة على على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة. وهذا فرض على صناع القرار التربوي الاعتماد على استراتيجيات يمكنها تنمية التفكير والقدرة على مواجهة المشكلات وتخريج مثل هذه النوعية من الأفراد.

وأورد "جناد" (2012) أنه إذا كانت الدول المتقدمة اهتمت ولا تزال في صدد البحث عن استثارة الدافعية للتعلم لدى أبنائها، فإن الدول النامية تبدوا أكثر احتياجا لمثل هذا الاهتمام. فالدول العربية في حاجة ماسة إلى إجراء بحوث تكشف مستويات الدافعية للتعلم ومدى قدرة التنبؤ بها.

أما "سيسبان" (2017: 57) فترى أن المشكلات الدراسية والعجز عن حلها وتعدد تجارب الفشل والنظرة الذاتية التي يدركها التلاميذ عن أنفسهم تؤدي إلى افتقاد الكثير منهم للرغبة في مواصلة الدراسة، وتدني دافعيتهم للتعلم والتي تعد من المشاكل المهمة التي تعاني منها مؤسساتنا التعليمية باختلاف مراحلها الدراسية وهذا ما تطلب ضرورة البحث في اسبابها واتخاذ الاجراءات اللازمة لتنمية مستويات دافعية التعلم خاصة إذا امكننا التنبؤ بها.

ويؤكد "عبد الرحمن السيد سليمان" و"هشام ابراهيم عبد الله" (1997) على أهمية النموذج المعرفي في مساعدة الفرد على إدراك العلاقة بين السلوك والنتائج، كما يؤكدان على أهمية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى الأفراد، ومن خلال ما سبق جاءت هذه الدراسة للكشف عن القدرة التنبؤية لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتليلي–ولاية غرداية.

وبناء على ما سبق نطرح تساؤلات الدراسة التالية:

2- تساؤلات الدراسة:

2-1- ما هي وجهة مركز الضبط لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟

2-2- ما هي درجة أسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟

2-3- ما مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟

2-4- هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات، ومستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟

2-5- هل توجد قدرة تنبؤية لكل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات، ومستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟

3- فرضيات الدراسة:

تجدر الاشارة إلى أن التساؤل (1)،(2)،(3) تساؤلات استكشافية تتم الاجابة عنها من خلال النتائج المتحصل عليها.

- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات، ومستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- توجد قدرة تنبؤية لكل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات، ومستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في جانبيها العلمي والعملي كمأيلي:

- محاولة التأصيل النظري لمفاهيم الدراسة (الدافعية للتعلم- مركز الضبط- أسلوب حل المشكلات) على اعتبار أنها مفاهيم مهمة جدا في المجال المدرسي عامة وتخصص علم النفس المدرسي خاصة، نظرا لحداثة التخصص في الجامعات الجزائرية.
- أهمية مركز الضبط كونه من المتغيرات النفسية المساعدة على فهم السلوك الانساني ومنه امكانية التنبؤ به.
- أهمية أسلوب حل المشكلات فهو من الناحية التربوية يستثير التلميذ ويفجر طاقاته، وكذلك أهمية الدافعية باعتبارها شرطا أساسيا في حدوث عملية التعلم، وكذا تأثيرها على التحصيل الدراسي.
- كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تجمع بين متغيرات المستقلة (مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات) وتفحص قدرتهم التنبؤية بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي.
- ومن الناحية التطبيقية تتمثل أهمية دراستنا الحالية في التعرف على العلاقة بين متغيراتها (مركز الضبط- وأسلوب حل المشكلات- الدافعية للتعلم) لدى تلاميذ الثانية ثانوي.
- تجدر الإشارة إلى قلة الدراسات التي جمعت بين متغيرات الدراسة -حسب اطلاع الباحثة - هو ما أعطى أهمية لها.

- إفادة الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية ومستشاري التوجيه بأهمية كل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات في استثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ من خلال مدى قدرتهما على التنبؤ بمستوى هذه الأخيرة لديهم.
- إعداد برنامج إرشادي مقترح لتنمية الضبط الداخلي وتنمية أسلوب حل المشكلات لدى المتعلم لاستثارة دافعية التعلم لدى المتعلم مستقبلا.

5- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة التي بين أيدينا إلى تحقيق الأهداف التالية:

5-1- الكشف عن وجهة الضبط لدى أفراد عينة الدراسة.

5-2- الكشف عن أسلوب حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة.

5-3- التعرف على مستوى دافعية التعلم لدى عينة الدراسة.

5-4- الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى عينة الدراسة.

5-5- الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات، ومستوى دافعية التعلم لدى عينة الدراسة.

6- التحديد الاجرائي لمفاهيم الدراسة:

6-1- مركز الضبط:

هو اعتقاد تلميذ السنة الثانية ثانوي بمدى قدرته أو عدم قدرته على التحكم في الحداث المرتبطة بالمجال الدراسي. يتحدد مركز الضبط بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة الثانية ثانوي من خلال استجابته على مقياس مركز الضبط (الخاص بالمجال الدراسي) من إعداد " نبيلة بن الزين" (2013). فالدرجة المرتفعة تدل على زيادة فئة الضبط الداخلي بينا تدل الدرجة المنخفضة إلى انخفاض فئة الضبط الداخلي وبالتالي ارتفاع فئة الضبط الخارجي.

6-2- أسلوب حل المشكلات:

هو عبارة عن عملية معرفية يسعى من خلالها تلميذ السنة الثانية ثانوي إلى حل المشكلات التي تواجهه ، وتتضمن هذه العملية سلسلة من الخطوات المنظمة والتي تتطلب توظيف المهارات والخبرات السابقة.

ويتحدد أسلوب حل المشكلات بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس أسلوب حل المشكلات من إعداد "نزيه حمدي" (1997).

6-3- دافعية التعلم:

هي حالة داخلية تدفع تلميذ السنة الثانية ثانوي إلى الإنخراط في النشاط التعليمي بشكل موجه ومستمر حتى يتحقق الهدف وهي ضرورية لعملية التعلم. وتتحدد دافعية التعلم بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثانية ثانوي مقياس دافعية التعلم من إعداد "يوسف قطامي" (1989).

7- حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

7-1- الحدود البشرية:

استهدفت الدراسة الحالية جميع التلاميذ المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي بثانويات مدينة متليلي والبالغ عددهم (720) تلميذا وتلميذة.

7-2- الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة بثانويات مدينة متليلي السبعة (ثانوية بوبطيمة، متقن الشهيد بن بلغيث، ثانوية بن عمار مولاي عبد الله، ثانوية بوعامر عمر، ثانوية المجاهد الشاذلي بن جديد، مهاية بولنوار، ثانوية الحاج علال بن بيتور).

الحدود الزمانية:

أجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2020/2019.

كما تحددت الدراسة بمنهجها وأدواتها وأساليبها الإحصائية

الفصل الثانـي

مركز الضبط

تمهيد

1- لمحة تاريخية حول مفهوم مركز الضبط

2- تعريف مركز الضبط

3- النظريات المفسرة لمركز الضبط

4- فئتي مركز الضبط .

5- مؤشرات مركز الضبط وأبعاده

6- خصائص الأفراد من فئتي مركز الضبط

7- العوامل المؤثرة في مركز الضبط

8- مركز الضبط في المجال الدراسي .

خلاصة الفصل

تمهيـــد :

كثيرا ما يصادف الفرد العديد من المواقف والأحداث المؤثرة سواءا كانت أيجابية أوسلبية والتي أحيانا ما يفسرها على أنها سوء أوحسن حظ أوبفعل أشخاص مسيطرين يتحكمون به، وأحيانا يتم تفسيرها على أنها من صنع يدي الفرد وأنه المسؤول عنها أوالمتحكم بها، إن هذا المفهوم العام هوما سماه "روتر جوليان J.Rotter" بـ "مركز الضبط " ويعد هذا المفهوم من المفاهيم الأساسية في الطبيعة الإنسانية. وهوأحد المتغيرات الشخصية الذي يلعب دورا هاما في حياة الفرد.

وسيتم في هذا الفصل التطرق إلى ظهور مفهوم مركز الضبط ثم نقدم مجموعة من التعريفات التي تنأولت هذا المفهوم وأهم النظريات المفسرة له، كما نعرض فئتي مركز الضبط ومؤشراته وسنحأول تحديد الخصائص المميزة للأفراد من ذوي فئتي مركز الضبط مع إبراز العوامل المؤثرة في تحديد وجهة الضبط، وفي الأخير نتطرق إلى مركز الضبط في المجال المدرسي.

1-لمحة تاريخية حول مفهوم مركز الضبط :

يعتبر مركز الضبط من المفاهيم الجوهرية والهامة في علم النفس المعرفي فقد اعتبره رواد نظرية التعلم الإجتماعي الركيزة الأساسية التي تحرك السلوك البشري وتحدد طبيعته الظاهرة للعيان وقد عرف تطور مفهوم مركز الضبط عدة محطات أومراحل فأشارت إليه عدة نظريات تحدث فيها علماء النفس على قدرة الفرد على ضبط بيئته من خلال تفاعله مع الأحداث والمواقف المختلفة التي يكون عندها الفرد قادرا على ضبط الأحداث الهامة التي تحدث في بيئته.

ظهر مفهوم مركز الضبط في حوالي الربع الأخير من القرن الماضي، وذلك عندما نشر «جوليان روتر Julian B. Rotter » مقاله حول "التوقعات المعممة للضبط الداخلي–الخارجي للتعزيز والذي تضمن الإطار النظري لمفهوم (الضبط الداخلي–الخارجي) بالإعتماد على نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها في الخمسينيات.

وقد كان الهدف من صياغة نظرية التعلم الإجتماعي في البداية بالنسبة لروتر ليس إظهار الصورة الحقيقية لمركز الضبط لكن كان الهدف هو"تطوير نظام للأبنية (التراكيب) العقلية التي تساعد في تقديم اقصى ما يمكن من القدرة على التنبؤ بالسلوك وضبطه".

ويشير "معمرية بشير" المذكور في أبي مولود(2009) أن "روتر" استند في طرحه للمفهوم على إفتراض مفاده أن الأفراد تنمولديهم توقعات عامة تبعا لمدى استطاعتهم على التحكم في الأحداث البيئية، حيث يوجد أفراد يدركون أن أفعالهم وطريقة عملهم وخصائصهم الشخصية الدائمة نسبيا تؤثر في شكل معيشتهم وطريقتها، فهم يعتقدون بأنهم أسياد على أقدارهم ويتحملون مسؤولية ما يحدث لهم، هؤلاء يطلق عليهم (فئة الضبط الداخلي) بينما الأفراد الآخرون يدركون أن أسلوب معيشتهم وطريقتها لا حول ولا قوة لهم فيها فهم يعتبرون أنفسهم مخلوقات تتحكم فيها قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها وهؤلاء يطلق عليهم (فئة الضبط الخارجي).

كما استند أيضا بصفته إكلينكيا إلى النتائج التي تحصل عليها من عمليات العلاج النفسي للمرضى ومن نتائج الدراسات حول عملية التعليم الآداء والإنتفاء. والتحليل الإكلينيكي للمرضى يبين أن هناك علاقة بين ما يكسبون من التجارب الجديدة يفسر به سلوكهم بينما آخرون لا يتأثرون بها ويلهمونها ويرجعون أسباب حالهم إلى الحظ والصدفة وإلى آخرون (أبي مولود، 2009).

مما يدل على أهمية مفهوم مركز الضبط في العديد من المقاربات النظرية والدراسات مثل:

(وايت، 1959) في نظرية دافعية الجدارة والكفاءة التي يرى أن الإنسان يوجد لديه دافع السيطرة على البيئة (J.B.Rotter, 1966).

أما ادوارد ديسي (1980) في نظرية الدافعية المعرفية والتي مفادها أن الإنسان كائن نشط وهوعضوفعال في البيئة التي يعيش فيها ويبحث عن معلومات لحل مشاكله الشخصية المستعصي، وتقوم النظرية على افتراضين فحواهما :

* أن الناس مشتركون في عدة أنماط سلوكية من أجل الشعور بالكفاءة وتحقيق الذات حتى يشعروا أنهم متحكمون في تفاعلاتهم مع البيئة.

* أن لديهم القدرة على تقرير ما يريدون فعله، وأن هذه القرارات نتيجة تفسير الأفراد للأحداث البيئية والتعامل معها وتجهيز المعلومات المتوفرة لديهم في البيئة والتعامل معها.

فكتور جو (1971) في نظرية الحاجة إلى الإنجاز التي أوضحت أن الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الحاجة إلى الإنجاز لديهم ثقة كبيرة في قدراتهم الشخصية وفي مهاراتهم التي يعتبرون أنها تحدد نتائج جهودهم. لكن العلاقة ليست خطية لأن بعض مرتفعي الحاجة للإنجاز ليسوا بالضرورة مرتفعي الإعتقاد بالضبط الداخلي وكذلك فإن بعض منخفضي الحاجة للإنجاز يعتقدون أن سلوكهم هوالذي يحدد ألوان التدعيمات التي ينالونها.(أحمد المومني وآخرون، 1995)

يرى أن انبثاق مفهوم مركز الضبط كان من خلال الإطار العام لنظرية التعلم الإجتماعي التي اهتمت بحالة فهم السلوك الإنساني في المواقف المعقدة والظروف البيئية التي تؤثر فيه، كما تبحث في أهمية التعزيز وأثره في السلوك (غسيري، 2016).

لقد مر مفهوم مركز الضبط بمحطات مهمة خلال تطوره كمفهوم سيكولوجي مهم جدا إلى غاية نشأته في أحضان نظرية التعلم الإجتماعي لروتر، فبعد أن كان يشار إليه ضمنيا في التراث السكولوجي النظري وأعمال أصحاب المقاربات والنظريات النفسية أمثال: "وأيت"، "جو"، "ديسي" و"المومني وآخرون"، تم تناوله بشكل واضح وجلي في أعمال "روتر" وما تبعها من أعمال تبنت هذا المفهوم الذي تعددت تسمياته من مركز الضبط، مصدر الضبط، مصدر التحكم، موضع الضبط والتي في مجملها هي الترجمة العربية للمصطلح الإنجليزي « locus of control ».

2-مفهوم مركز الضبط:

يعتبر مركز الضبط من أهم وأحدث المتغيرات السيكولوجية في مجال علم النفس التي تفسر السلوك الانساني وتتنبأ به فقد شهد اهتماما كبيرا في العقود الثلاثة الأخيرة ويقوم مفهوم مركز الضبط على إفتراض

أن الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلى درجة كبير بما يدركه من علاقة سببية بين السلوك وتوابعه.

ويعود الفضل في إبراز مفهوم مركز الضبط إلى "جوليان روتر" الذي قدم هذا المفهوم في نسق نظري متكامل مستند إلى المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية (المساعيد، 2013: 260) .

يعرف "روتر" (1966) نقلا عن (مكي ومسكين، 2014) مركز الضبط على أنه عبارة عن توقع معمم يعمل عبر عدد كبير من المواقف التي ترتبط بوجود سيطرة ذاتية قوية من قبل الأفراد على ما يحدث لهم في بيئتهم أوعالمهم الشخصي أوالإفتقار إلى مثل هذه السيطرة. وقد تبلور هذا المفهوم بشكل كبير من خلال دراسة روتر ومساعديه.

وتعرفه "ماريا روب Maria RUPP" (1974) أن الإعتقاد في سمات الفرد الشخصية هوالذي يحدد التدعيمات، فإذا اعتقد الفرد أن صفاته وسماته الشخصية هي التي لها القدرة على التأثير في الأحداث الهامة في حياته، يكون ذا تحكم داخلي، أما إذا نسب التدعيم إلى الحظ أوالصدفة، مثل الحوادث المفاجئة، فيكون ذا تحكم خارجي (بلوم وحلاسة، 2016) .

وحسب "ليفكورت LEFCOURT" (1976) يعد مركز الضبط بعدا من أبعاد الشخصية حيث تؤثر في العديد من أنواع السلوك. وإن اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة والعامة، يسمح ذلك له بالإستمرار على قيد الحياة دون قهر ويتمتع بحياته ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها (بن الزين، 2013).

أما "هاريس وهالبين HARRIS & HLPIN" (1985) فيعرفان مركز الضبط بأنه يشير إلى ما إذا كان الفرد يعتقد أنه مسؤول عما يحدث له من نجاح أوفشل في حياته، أم أن ذلك راجع إلى الحظ أوالصدفة أوالقدر أوقوة الآخرين (لعروس وقرين، 2020) .

ويرى "ووريل وستيل" (1981) أن مركز الضبط يصف التوقع العام للفرد حول العلاقة بين مجهوده ومهاراته وهدفه في النجاح والتفوق، فعلى سبيل المثال يميل التلاميذ ذوي الضبط الداخلي إلى نسب نجاحهم أوفشلهم إلى مهاراتهم الخاصة وجهدهم الشخصي أولإهمالهم. أما التلاميذ ذوي الضبط الخارجي فيميلون إلى إرجاع نجاحهم أوفشلهم إلى عوامل خارجية مثل: الحظ (الحسن أوالسيئ) أوأن الامتحان كان سهلا أوصعبا أوأن الأستاذ عادل أوغير منصف (غسيري، 2016).

وأوردت (براجل، 2018) عن "أبوناهية" (1984) أن الضبط الداخلي يعني اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يكرر الأحداث الايجابية أو السلبية في بيئته أو عالمه الخاص، أما الضبط الخارجي فيعني اعتقاد الفرد

أن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقررون الأحداث في بيئته أو عالمه ولديه شعور بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية أو يعتقد أن هناك قوى خارجية كالحظ أو القدر هي التي تحكم الأحداث.

بيمنا ترى "رجاء خطيب" (1990) أن مركز الضبط هوإدراك لمصدر المسؤولية من النتائج والأحداث هل هي مسؤولية داخلية يأخذ الفرد على عاتقه فيها مسؤولية النجاح أوالفشل نتيجة جهوده الخاصة وقدرته الشخصية؟ أم أنها مسؤولية خارجية تخرج عن نطاق الفرد (عزوز، 2015).

وترى "سهير كامل الأحمد" (1992) أن مركز الضبط متغير أساسي من متغيرات الشخصية، يتعلق باعتقاد الفرد عن أي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته : العوامل الذاتية أو العوامل الخارجية.

أما "فرج عبد القادر طه" (1993) فيشير مركز الضبط إلى وجهة نظر الفرد في العوامل المؤثرة عليه إلى شخصيته وعليه فهويتحمل مسؤوليتها، أويرجعها إلى الظروف الخارجية وبالتالي لا يتحمل مسؤوليتها، فهنا لدينا نوعان من الأفراد، من ينسب فشله إلى قصور في قدراته وخصائصه الشخصية في مقابل من يرجع فشله إلى سوء حظه فيما يقابله أويحيط به من ظروف وملابسات لا ذنب له ولا إسهام لشخصيته في أيجادها (بوقصارة، 2008).

كما يعتقد "ليوناردي LEONARDI" وآخرون (1996) بأن مركز الضبط يتعلق بالتصورات التي يحددها الفرد عن قدرته في التحكم للتوصل إلى ضبط الوضعية .

ويصف "الدسوقي مجدي" (2001) مركز الضبط بأنه إدراك الفرد لمركز توجيه سلوكه سواءا كان داخليا أوخارجيا، وما يرتبط بذلك النتائج (أبي مولود، 2009).

يضيف "بشير معمرية" (2012) أن العوامل الشخصية الهامة التي تميز الأفراد ذوي الكفاءات المعرفية العالية، والخصائص العقلية المتفوقة في التعامل مع البيئة بفاعلية ونجاح، وهي سمات المعتقدين في الضبط الداخلي مقارنة بالمعتقدين في الضبط الخارجي (أيلاس، 2017).

أما "لورسي وزوقاي" (2018) في المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية فيرون مركز الضبط يعبر عن اعتقاد الأفراد بخصوص ما لديهم من امكانيات في تحديد والتحكم في ما يحدث لهم من أمور محبوبة وغير محبوبة في حياتهم. أي أن الاشخاص ذوي النزعة الداخلية فيميلون إلى الاعتقاد أن ما يحدث لهم يتسبب فيه على العموم سلوكهم، وأنه يمكن لهم التحكم في الحوادث، وبالتالي فإن مركز الضبط هنا داخلي. هناك أشخاص آخرون هم ذووالنزعة الخارجية لديهم بالعكس اعتقاد أنهم لعبة في يد الظروف التي

لا يمكن التحكم فيها ومراقبتها وأن ما يحدث لهم عموما نتيجة الحظ أوسوء الحظ وبالتالي فإن مركز الضبط هنا خارجي.

ومما يلاحظ من التعاريف السابقة لمفهوم مركز الضبط أن هناك اتفاق بين الدارسين له على أن المحتوى الجوهري للمصطلح هواعتقاد الفرد بأنه مسؤول أوغير مسؤول عن الأحداث التي تحدث له.

كما نستنتج مما سبق أن الدارسين لمفهوم مركز الضبط اعتبروه أحد أهم العوامل الشخصية ومتغيرا نفسيا مهما إلى حد وصفه بالسمة أمثال "ليفكورت" و"معمرية" فيما اعتبر البعض الآخر أن مركز الضبط هوتوقع معمم للفرد اتجاه العلاقة بين مجهوده ومهاراته وما يترتب عنها من نتائج وهوما ذهب إليه كل من "روتر" و"وروستيل".

وعليه نلتمس مما سبق أن مفهوم مركز الضبط حديث العهد انبثقت دراسته في إطار نظرية التعلم الإجتماعي، وقد حظي باهتمام الباحثين السيكولوجيين وذلك لما أتاحه لهم هذا المفهوم من إمكانية لتفسير السلوك الانساني والتنبؤ به من المواقف المختلفة. وفي الأخير نستنبط من خلال كل ما سبق أن مفهوم مركز الضبط :

- توقع الفرد الاسباب التي تقف وراء كل نجاح أوفشل في سلوكه .
- تفسير لأسباب النتائج المترتبة عن سلوكه. كما أنه تعزيز للسلوكات المقبل عليها .
- ينقسم مركز الضبط إلى نوعين :
  - داخلي يختص به الفئة التي تتحمل مسؤولية نتائج أعمالها .
  - خارجي تختص به الفئة التي تعتقد بانها غير مسؤولة عن نتائج أعمالها .
- الاتجاهات والتصورات النظرية المفسرة لمركز الضبط :

3-النظريات المفسرة لمركز الضبط:

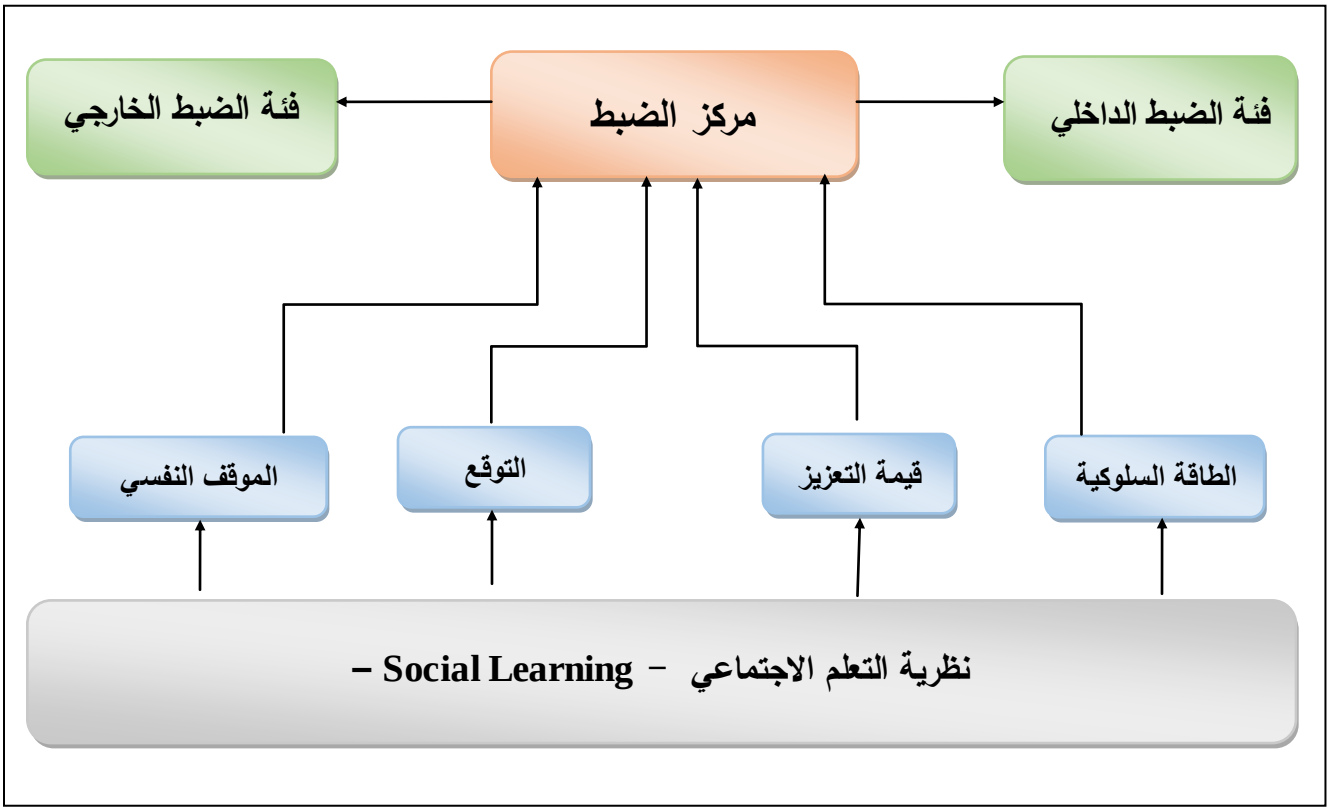
يعد مفهوم مركز الضبط من المفاهيم الاكثر شيوعا في علم النفس وقد حظي بالتفسير من قبل العديد من النظريات السيكولوجية وهي كالآتي:

3-1- نظرية التعلم الاجتماعي:

حأولت هذه النظرية فهم السلوك الاجتماعي للإنسان والإحاطة بمختلف الظروف العوامل المؤثرة في هذا السلوك من أجل ذلك يعتبر مفهوم مركز الضبط بوجهتيه الداخلية والخارجية امتدادا طبيعيا لنظرية التعلم الاجتماعي التي جاء لها روتر، ولقد اعتمد روتر على النظرية المعرفية والنظرية السلوكية (نظريات التدعيم) في تقديم مفهوم مركز الضبط في نسق نظري متكامل (زلوف، 2005).

وذكرت (بن عمور، 2018) أن نظرية التعلم الاجتماعي تهتم بالبحث في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة فهي لا تعتمد على تقديم تفسير دقيق للأساليب التي من خلالها يتم اكتساب أنماط معينة من السلوك الإنساني وإنما تهدف إلى التنبؤ بالسلوك الذي يمكن حدوثه في موقف معين، بحيث ترتكز النظرية على السلوك الاجتماعي المتعلم إذ ترى أن المحددات البيولوجية غير المتعلمة ليست ذات أهمية، فالسلوك الإنساني سلوك هادف فقد يكون من أجل تحقيق هدف أواستبعاد ضرر ويشير هذا إلى مبدأ الدافعية في السلوك، حيث يرى روتر أن سلوك الفرد لا تحدده طبيعة الأهداف وأهميتها فقط بل يتحدث أيضا عن طريقة التهيؤ الذهني أوالتوقع بأن هذه الأحداث سوف تحدث .

الشكل رقم (01): مخطط توضيحي لنظرية التعلم الاجتماعي المفسرة لمفهوم مركز الضبط



(أبي مولود، 2008)

وفي المخطط تتحدد المتغيرات الأربعة التي انبثق منها مركز الضبط وتتمثل في:

- **الطاقة السلوكية Behavior Potentiel:** ويقصد بها "إمكانية حدوث سلوك ما في موقف ما، من أجل الحصول على الدعم والتعزيز أي أن الفرد يسلك السلوك المناسب تبعا لطبيعة الموقف من حيث القوة والضعف.

- **التوقع Expectance:** يعرفه "روتر" (1954) بأنه: "الاحتمالية الموجودة لدى الفرد بأن تعزيز معين سوف يحدثه توظيفه لسلوك معين يصدر عنه في موقف أومواقف معينة ويكون التوقع مستقلا بشكل منتظم عن قيمة أوأهمية التعزيز وإن الاحتمالية الذاتية للتوقع تتوقف على المشاعر الذاتية للفرد وعن امكانيته في تعزيز بعض السلوكات (أبي مولود، 2008).
- **قيمة التعزيز Reinforcement Value:** يورد "روتر Rotter" (1954)، (1966)، (1975) تعريفه لقيمة التعزيز بأنه: "تفضيل الفرد لحدوث أي تعزيز معين إذا كانت امكانية الحدوث لهذه التعزيزات متسأوية جميعا... وأن تعزيز قوى التوقع لسلوك أوحدث معين سوف يتحدد بواسطة هذا التعزيز في المستقبل كما أن توقعات لتعزيزات معينة يمكن تنميتها لدى الأفراد .
- **الموقف النفسي Psychological Situation**: يشير "روتر وآخرون" (1971)، (1972) إلى أن السلوك لا يحدث من فراغ فالفرد يتفاعل بإستمرار مع مظاهر بيئته الداخلية والخارجية ويحدث هذا العديد من أنواع المثيرات الداخلية والخارجية وبالتالي يعد "الموقف النفسي" البيئة (الداخلية والخارجية) التي تحفز الفرد لكي يتعلم من خبراته السابقة كيف يحصل على أكبر الاشباعات في ظروف معينة، كما يمد الموقف النفسي بأدلة لتوقعاته بأن سلوكه سوف يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها (بن الزين، 2013).

3-2-النظرية المعرفية:

تؤكد هذه النظرية على المصادر الداخلية والتوقعات والاهتمامات والخطط التي يسعى الفرد إلى تحقيقها من خلال السلوكات التي يقوم بها.

إن التعزيز عند السلوكيين يعتبر كمحرك للدوافع، فيرون أن الفرد يبادر إلى تكرار سلوك معين أوالاحجام عنه وفقا للمعززات المراد نيلها والأهداف التي يسعى إليها، فتكون زيادة الدافعية إما لتبني وتكرار سلوك جديد عن طريق التعزيز الأيجابي، أوبالتخلي وإطفاء سلوك غير مرغوب فيه عن طريق تقديم حوافز سلبية. من هذا يتبين أن هذه النظرية تعتمد على التعزيز الخارجي، وبالتالي يكون مركز الضبط خارجي فقط، بينما يرى أصحاب النظرية المعرفية أن التعزيز الذي يمثل دافعية خارجية يفسر على أن الفرد المتعلم يقوم بسلوك ما بهدف كالمكافآت وليس بهدف الاهتمام بالسلوك، وعلى النقيض من ذلك التعزيز الذي مصدره داخلي، والذي يهدف إلى اشباع حاجات معرفية داخلية ليصبح الفرد المتعلم أكثر كفاءة وثقة واستقلالية، فيكون مركز الضبط الخارجي هوالمحيط الفيزيقي المادي والاجتماعي، بينما مصدر الضبط الداخلي للتعزيز هوالشخص المتعلم نفسه.

كما ترى من الواجب أن تكون المراحل النمائية الأولى استثارتها للدافعية ذات مصادر خارجية مادية ومع مرور المراحل النمائية تنتقل استثارتها للدافعية إلى مراكز داخلية معنوية، لأن الدافعية الخارجية تبقى مادامت الحوافز والمكافآت موجودة وتتوقف عند فقدانها، بينما تستمر الدافعية الداخلية مع الفرد مدى الحياة (أيلاس، 2017).

3-3- نظرية الشخصية:

إن الفروق الفردية والاختلاف الموجود بين بني البشر فتح المجال للبحث فيها وأسبابها وتقسيم أنماط الشخصية كل حسب مجاله تخصصه، ومن هذه التقسيمات للشخصية ما صُنف على ضوء المنبهات والعوامل الخارجية التي تقع على الفرد، ومنها ما صنف الشخصية على ضوء التفاعل بين الفرد وخصائصه من جهة، والمجتمع وخصائصه من جهة أخرى، ومنها ما صنف على أساس الدوافع أي أن كل شخص تتكون لديه مجموعة خاصة من الدوافع تدفعه إلى السلوك.

من هذا كان الفرق في تصنيف الشخصية من حيث سلوك أساسه الفرد وهوما يتصف به الضبط الداخلي، وسلوك أساسه البيئة وغيره وهوصاحب الضبط الخارجي.

3-4- النظرية التفاعلية:

وترى (سليم، 2003) نقلا عن (أيلاس، 2017: 51) أن هذه النظرية وضعت استنادا إلى أعمال "روتر ROTTER" (1960) و"فارس "Phares، حيث يميزان بين نوعين من النماذج الإنسانية بالنظر إلى رؤيتهم للتعزيز الذي ينالونه أثناء أوبعد آدائهم الأعمال، فالأفراد الذين لديهم مركز ضبط داخلي ينظرون إلى التعزيز على أنه ناتج عن أعمالهم وأهدافهم وقدراتهم، والأفراد الذين لديهم مركز ضبط خارجي ينظرون إلى التعزيز على أنه ناتج عن القدر أوالصدفة أوالظروف الخارجية، بحيث أنهم لا يستطيعون ضبط أمورهم.

وذكر (ايلاس،2017) أن هذه التمثيلات العائدة إلى منبت التعزيز يمكن أن ترجع إلى عوامل التمييز بين شخصية الأفراد وعنصرا هاما في الفوارق الفردية، حيث تربط هذه النظرية: الدافعية التي أساسها التعزيز بمركز الضبط، فالأفراد الذين لديهم مركز الضبط داخلي يكون المعزز عندهم هوالهدف المرسوم والعمل على بلوغه فتكون دافعيته قوية وبالتالي يستعمل قدراته ويقوم بأعماله، أما الذين لديهم مركز ضبط خارجي يكون التعزيز لديهم خارجي قد لا يحرك دافعيتهم وينظرون إليه أنه خارج عن إرادتهم وبالتالي لا مسؤولية لهم فيها، فتبقى أعمالهم متوقفة وأمورهم غير مضبوطة.

في الأخير نستنتج أن هذه النظرية تؤكد على أهمية التفاعل بين الفرد والأحداث فالإنسان لديه حاجة أساسية أورغبة في ضبط الأحداث في بيئته من خلال الطريقة التي يتفاعل بها الأفراد الآخرين مع هذه البيئة، بالإضافة إلى أن النظرية التفاعلية تربط بين النماذج المعرفية للفرد وخصائصه الشخصية.

من خلال ما سبق نستنتج أنه بالرغم من اختلاف تفسير النظريات السيكولوجية لمفهوم مركز الضبط بدءا بنظرية التعلم الاجتماعي التي انبثق منها المفهوم تبعا لأربعة متغيرات أساسية هي: الطاقة السلوكية–التوقع– قيمة التعزيز –الموقف النفسي. لتأتي بعدها نظرية الدافعية الداخلية لصاحبها "إدوارد ديسي" المعروفة بنظرية الدافعية المعرفية والتي خلصت إلى أن الأفراد المدفوعين داخليا هم من ذوي الضبط الداخلي.

4– فئتي مركز الضبط:

يرى "ماك كونيل MC CONNEL " (1977) أن مركز الضبط ينقسم إلى فئتين « فئة التحكم الداخلي وفئة التحكم الخارجي». وتبعا لذلك فالأفراد ينقسمون لإلى فئتين بناء على مفهوم مركز الضبط، وفيما يلي توضيحا لفئتي مركز الضبط.

أما "كراندال" (1973) المذكور (مكي ومسكين، 2014) في فيشير إلى أن الضبط الداخلي هوأن يتصور الأفراد أن الأحداث الأيجابية التي تحدث لهم تكون نتيجة جهودهم الخاصة، بينما الأحداث السلبية تكون نتيجة القدر والحظ والصدفة، أما الضبط الخارجي هوأن يتصور الأفراد أنهم مسؤولون عما يحدث لهم من مآسي، أما الأحداث الأيجابية فتكون نتيجة لكرم الاخرين أومن القدر.

4–1– فئة الضبط الداخلي:

يعرف الضبط الداخلي «Internal Control» بأنه إدراك الفرد للعوامل المسؤولة عن نجاحه أوفشله وإرجاعها لقدراته الخاصة (كحيلة، شروف، سلمان، 2015).

يشير "معتز سيد عبد الله" إلى أن « فئة الضبط الداخلي هم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم». وهذا يتفق مع "فتحي الزيات" (1990) الذي يرى أنه في فئة الضبط الداخلي يتكون لدى الأفراد إعتقادا بأن مصادر النجاح أوالفشل تكمن في داخل ذواتهم وهذا نتيجة لما تلقوه من تكوين الثقة بالنفس في مواجهة المواقف المختلفة والقدرة على تحمل المسؤولية (بن الزين، 2013)، وذكر "Phares" (1978) أن أفراد مركز الضبط الداخلي هم أفراد أيجابيون لهم القدرة على التأثير في الحياة الإجتماعية. ففئة الضبط الداخلي إذن تعتقد أن الأحداث التي تواجهها، يحدد مسارها من طرف الخصائص الشخصية لهذه الفئة وأفعالها الخاصة (زلوف، 2004).

وقد أوضحت "Marks" أن الأفراد ذووالضبط الداخلي أكثر قابلية لتغيير سلوكهم بعد أي تعزيز سواء كان أيجابيا أوسلبيا (بلوم وحلاسة، 2016).

وأشار (بني خالد، 2009) أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتصفون بقدرات أكثر على المستوى العقلي من حيث إستخدام المعلومات وتحليلها، كما لديهم دافعية على تنفيذ النشاطات، ويضاف لذلك حاجتهم للدافعية من أجل آداء أكاديمي أفضل، كما ويعتقد الفرد ذو الضبط الداخلي أن بإمكانه تقرير ما سوف يحدث له وبالتالي هوقادر على التحكم بمصيره بدرجة كبيرة (كحيلة وشروف وأنساب، 2015).

4-2- فئة الضبط الخارجي:

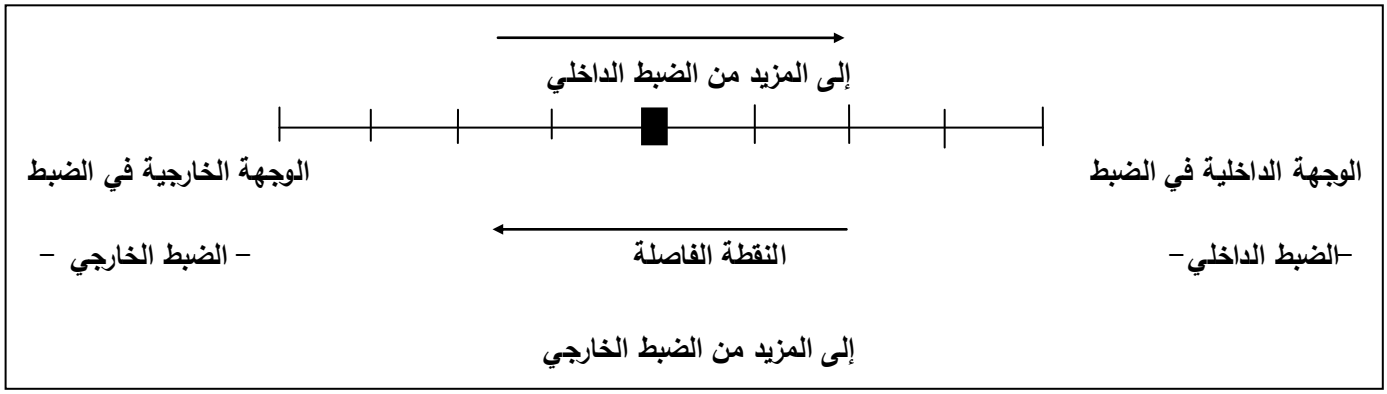
الضبط الخارجي "External Control " هوإدراك الفرد للعوامل المسؤولة عن نجاحه وفشله وإرجاعها لعوامل خارجة عن سيطرته وقد عرف "فورزي" (2009) الشخص ذوالضبط الخارجي بأنه " ذلك الشخص الذي ينسب إنجازاته ونجاحه أوفشله أوإخفاقه إلى عوامل خارجية كالصدفة والحظ أومساعدة الآخرين فهي تتحكم في مصيره فيقف عاجزا أمامها لأنه لا يستطيع التكهن بها" (كحيلة وشروف وأنساب، 2015).

وذكر "سرحان" (1966) أشكال الضبط الخارجي كما حددها "روتر" هي: ضبط الحظ أوالصدفة، بمعنى إعتقاد الفرد بأن العالم غير كامل للتنبؤ والإعتقاد بالقدر أي أن الأحداث مقدرة وخارجة عن الإرادة، وكذلك ضبط الآخرين الأقوياء والإعتقاد بعدم سيطرة الفرد على الأحداث (بني خالد، 2009).

ويذكر "وولتر Walter" (1981) أن أصحاب وجهة الضبط الخارجية يشعرون بأنهم لا يستطيعون التحكم في النتائج وأن هناك قوى خارجية تحدد هذه النتائج ومن الصعب ضبط القوى الخارجية أوالسيطرة عليها نتيجة لعوامل الحظ والصدفة أوتأثير نفوذ الآخرين، وهذه العوامل المسيطرة عليهم وعلى نتائج سلوكهم. (براجل، 2018).

وفي نفس السياق يرى كل من " اسكيفوس وهربو Skevis & Heurpeux" (1967-1989) في تعريفهما بأن فئة « الخارجيين في التحكم يعتقدون أن الأحداث التي يعيشونها ليست نتيجة سلوكهم وخصوصياتهم الذاتية بل نتيجة للصدفة، القدر، الحظ وآخرين أقوى منهم، وتتعدى تحكمهم». (بن الزين، 2012).

يمثل هذين المصطلحين (فئة الضبط الداخلي- فئة الضبط الخارجي) حسب "روتر Rotter" «طرفي متصل يحتل مختلف الأفراد نقاط معينة عليه فمن يقترب من القطب الأول فهومن فئة ذات الوجهة الداخلية في الضبط ومن يقترب من القطب الثاني فهومن الفئة ذات الوجهة الخارجية في الضبط». والشكل التالي يوضح توزيع الأفراد بالنسبة لفئتي مركز الضبط على خط متصل:



الشكل رقم (02): مخطط يوضح توزيع الأفراد بالنسبة لفئتي مركز الضبط على خط متصل

من خلال الشكل نجد أن الإختلاف في مركز الضبط هو إختلاف في الدرجة وليس في النوع. والمقصود بذلك أنه من الخطأ أن نقع في الإعتقاد بأن كل فرد يجب أن يكون إما داخلي أوخارجي، وإنما الصواب أن لكل فرد درجته الخاصة به في مركز الضبط، ويختلف ذلك من شخص إلى آخر، ومن موقف إلى آخر، وذلك يعود إلى مواقف عديدة أهمها: معززات السلوك وطبيعة الموقف ومحددات الدور والدافعية، بالإضافة إلى أن مركز الضبط يتأثر بعدة عوامل منها: الجنس، الأسرة، العوامل الإجتماعية والثقافية، المعاملة الوالدية وغيرها.

5- مؤشرات مركز الضبط وأبعاده:

من خلال التعاريف الواردة لفئتي مركز الضبط يتضح أن لكل فئة مجموعة مؤشرات متمثلة في:

5-1- مؤشرات فئة الضبط الداخلي:

فالفرد الذي يعتقد أن الحصول على التعزيز سواء كان سلبيا أوأيجابيا يرتبط بالقوى الداخلية أي بذواتهم فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة من وجهة نظر "روترRotter"(1966) تتمثل في «الذكاء أوالمهارة أوالجهد أوسمات الشخصية المميزة» (بن الزين، 2013).

أي أن العوامل الداخلية تظهر من خلال المؤشرات التالية:

- الذكاء أوالقدرات العقلية: يكون إعتقاد الفرد بأنه له القدرات العقلية التي تؤهله للتحكم في الأحداث الناجحة أوالفاشلة.
- المهارة (الكفاءة): فالفرد يعتقد بأنه بإمكانه السيطرة على البيئة وضبط أحداثها بفضل مهاراته وكفاءته التي إكتسبها من الخبرات السابقة.

- السمات الشخصية المميزة: يكون إعتقاد الفرد بأنه يملك مجموعة من السمات التي تمكنه من التحكم في الأحداث مهما كانت طبيعتها.

ومؤشرات فئة الضبط الداخلي تجعل الفرد يحتفظ بإعتقاد مؤداه أن مصادر النجاح أو الفشل تحركهما قوى ذاتية داخلية ومن ثم يقبل على مواجهة المواقف الحياتية، ويكون ذلك دافعا قويا نحوالإنجاز في مجالات حياته لأنه يدرك أنه بإمكانه الهيمنة والسيطرة على الأحداث وبإستطاعته تغيير مجرياتها بيده (بن الزين، بن الزاهي، 2012).

6-1-2- مؤشرات فئة الضبط الخارجي:

أورد "سليمان علي أحمد وحليمة السعيد" (2013) نقلا عن "عبد الفتاح الدويدار" (1994) أنه إذا كان التعزيز مرتبطا بالعالم الخارجي فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة تتمثل حسب روتر (1966) في الحظ أوالصدفة، قوة الآخرين، القدر، وتتجلى مؤشرات القوى الخارجية فيما يلي: (ايلاس، 2017)

- الحظ أوالصدفة: حيث أن الفرد يعتقد عدم إمكانياته، التنبؤ بالأحداث، لأن كل الأمور مرهونة بالحظ أوالصدفة، وبالتالي لا علاقة لعمل الفرد بنتائجه.
- قوة الآخرين: يعتقد الفرد أن الآخرين مثل: الوالدين، المعلم، المدير، وغيرهم يملكون السيطرة على الأحداث، ولا حول لهم ولا قوة في التأثير عليهم، لأنهم هم الذين يوجهون الأعمال وهم الذين يراقبونها ويقدمونها وبالتالي الفشل أوالخطأ هوليس من صنع الفرد.
- القدر: يعتقد الفرد أنه لا جدوى من محأولة تغيير الأحداث، لأنها مقدرة سلفا، ومن تكون له القدرة على تغيير أمور مكتوبة على الفرد مسبقا؟

هذه المؤشرات الخاصة بفئة الضبط الخارجي تجعل الفرد يشعر بالعجز والضعف تجاه تحمل مسؤولية سلوكاته ونتائج أفعاله، وأنه يخضع القدر والصدفة والحظ وعوامل أخرى تتعدى قدرته على الضبط، ويعتقد أن مصادر النجاح أوالفشل تكمن خارج ذاته.

6-2- أبعاد مركز الضبط:

اعتبر الباحثين الأوائل في مركز الضبط أمثال فرانكلين Franklin (1963) وفيرزFares (1975) أن مصدر الضبط متغير أحادي، وهوما كشف عنه أستاذتهم "روتر Rotter" (1966) أن المقياس الخارجي-الداخلي للضبط هو أحادي البعد وقد توصل إلى هذه النتيجة بإعتماده على نتائج التحليلات العاملية التي قام بها "غاري GARRY" و"مارسMARSH " و"فرانكلين FRANKLIN" (عزوز، 2015).

وفي نفس السياق، توصلت بعض الدراسات أن مركز الضبط أحادي البعد منها: دراسة "دويست وولك" " DUCETTE et WALK" (1973)، و"هسلر HEISLER" (1974)، و"أيفرلي EVERLY" (1975)، في حين ظهرت دراسات تناقض ذلك حيث أثبتت أن متغير مركز الضبط هومفهوم متعدد الأبعاد ومن هذه الدراسات دراسة "مايرلز MIRLS" (1970) و" شوارتز SCHWARTEZ" (1973)، و"كولينز COLINS" (1974).

وهذا التناقض بين نتائج الدراسات أرجعته "لفنسون LEVENSON " (1972) إلى« التعريف الواسع للضبط الخارجي الذي يشمل الأفراد االذين يعتقدون في الحظ والصدفة والقدر والآخرين الأقوياء، ولذلك لجأت سنة (1973) إلى وضع مقياس لمصدر الضبط فرقت فيه بين الضبط الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء والضبط الخارجي عن طريق الإعتقاد في الغيبيات كالحظ والقدر والصدفة» (بن الزين، 2013).

وظل إفتراض أحادية البعد مسلم به حتى ظهر تقرير "جيورين وآخرين Gurin & al (1969) الذي كشف أن مقياس (الضبط الداخلي/ الخارجي) يحتوي على أربعة أبعاد هي:

- الضبط الشخصي Personal Control .
- الضبط الأيديولوجي Ideological Control .
- إمكانية تعديل النظام System Modifiabipity
- أيديولوجية تعديل العنصر Race Ideology. (برأجل، 2018)

وقد استخلص مأيرلز (MIRELS 1970) بعدين هما:

- الضبط الشخصي Personal Control .
- الضبط الإجتماعي السياسي Sociopolitical Control.

أما ليفنسون (LEVENSON 1973) فقد إقترح ثلاثة أبعاد للضبط هي:

- الاعتقاد في الضبط الداخلي.
- الاعتقاد في الآخرين ذوي النفوذ.
- الاعتقاد في الصدفة (عزوز، 2015)

وكشفت الدراسة التي قام بها بيرسونز وشاندر (SHUNDER & PERSONS 1970) على خمسة أبعاد لمركز الضبط، وتتمثل هذه الأبعاد في:

- الحظ والقدر Fate & Luck .
- القيادة والنجاح Leader ship & Succes .

- الاحترام Respect .
- السياسة Political .
- الاكاديمية Academic (براجل، 2018).

وتوصل كولينز COLLINS (1974) من خلال التحليل العاملي للاستجابة على بنود مقياس " روتر Rotter " لمركز الضبط إلى الكشف عن (04) أبعاد لإدراك العالم وتتمثل في:

- العالم الصعب مقابل العالم السهل: وهوما يتعلق بالبيئة، ويعني الاعتقاد بأن البيئة المحيطة تتسم بالصعوبة والتعقيد والأعمال لا يمكن إنجازها.
- العالم العادل مقابل العالم الظالم: وهوالاعتقاد بأن هناك عدلا في البيئة المحيطة بالفرد وأن التغذية التي يتلقاها الأفراد من العالم هي دلالة على جهودهم الخاصة، وهي دلالة على جهودهم حيث توجد علاقة سببية مباشرة بين سلوك الفرد والتغذية الرجعية التي يتلقاها.
- العالم القابل للتنبؤ مقابل العالم غير القابل للتنبؤ: وهوالاعتقاد بأن العالم يمكن التنبؤ به، وأنه غير محكوم بالعشوائية والحظ والقدر.
- العالم المستجيب سياسيا مقابل العالم غير المستجيب سياسيا: ويمثل هذا البعد العقيدة التي يتبناها الفرد بالحساسية السياسية في بيئته (براجل، 2018).

وفي نفس السياق توصل "صلاح الدين أبوناهية" (1984) في دراسة له على عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي مستخدما مقياس "لينفسون" إلى أن مركز الضبط يتضمن الضبط الشخصي (الداخلي)، الضبط الخارجي (عن طريق الآخرين الأقويـــاء)، الضبـــط الخـــارجي (عن طريق الصدفـة والحظ) (بن الزين، 2013).

- الضبط الشخصي: حيث يشير إلى إعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث الأيجابية والسلبية في بيئته أوعالمه الخاص وأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها، كما يشير إلى شعوره بالتمكن والفاعلية للسيطرة على بيئته وإعتقاده بأن هناك عدل وإنصاف في البيئة المحيطة بحيث يقبل المسؤولية عن الأحداث في البيئةة.
- الضبط الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء: ويعني اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقررون الأحداث في بيئته أوعالمه الشخصي، ويشعر بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة.

- الضبط الخارجي عن طريق الصدفة والحظ: ويعني اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية كالصدفة أوالقدر هي التي تتحكم في الأحداث الأيجابية والسلبية في بيئته الخاصة، وأن تلك الأحداث غي مرتبطة بأفعاله الخاصة أوصفاته الشخصية (بلوم وحلاسة، 2016).

بعد استعراض التقسيم التصنيفي لأبعاد مركز الضبط فنلاحظ أنه تم تقسيمه إلى نماذج ثنائية البعد مثلها في ذلك تقسيم "روتر" وتلاميذ: بعد الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي وهوما ذهب إليه "مايلرز" (1970)، في حين أن "أبوناهية" (1984) و"ليفنسون" (1973) كان تقسيمهم ثلاثي الأبعاد لمركز الضبط، أما "كولينز" فقد إعتبر مركز الضبط يتكون من أربعة أبعاد وأخيرا نجد بيرسونز وشنادر (1970) يقسمون مركز الضبط إلى خمسة (05) أبعاد ويعتبر هذا التقسيم (05) أبعاد أكبر عدد من الأبعاد المكونة لمركز الضبط لحد الآن. كما نلاحظ الاختلاف في تسمية الأبعاد بالرغم من تعددها، إلا أن هذا الاختلاف طبيعي بإختلاف العينات المدروسة، خصائصها العمرية والجنسية ولا يعتبر إختلافا أو تعارضا سلبيا بل هو إثراء المجال البحثي في هذا المتغير النفسي المهم الذي يساعد على التنبؤ بالسلوك الانساني وإمكانية تعديله وأن هذه الدراسات أكدت بما لا يدع مجالا للشك تعدد أبعاد مركز الضبط بعد أن كان يعتبر مكونا نفسيا أحادي البعد.

6- خصائص الأفراد من فئتي مركز الضبط:

يطرح مفهوم مركز الضبط محورا هاما وواعدا في تفسير السلوك فهومن المتغيرات التي تم رصد العديد من تأثيراتها على تفكير الفرد وسلوكه وعلى جوانب عديدة من حياته فمتغير مركز الضبط يتعلق بإعتقاد الفرد حول كونه مسؤول عن نتائج سلوكاته وقراراته وهل هذه النتائج من صنعه ومثابرته وجهده وقدراته أم هي من محظ جملة من العوامل الخارجة عن تدبيره وتخطيطه ومعالجته أي من قبيل الصدفة أو الحظ أو القدر، وبناء على هذا يتحدد مركز الضبط السائد لدى الفرد والذي حدده العلماء وجهتين للضبط (الداخلي- الخارجي) (جابر وغسيري، 2017).

وسواء اعتبرنا مركز الضبط سمة شخصية أومكونا معرفيا فإنه يعزز الفروقات الفردية بين الأشخاص وما جعل السيكولوجيين والباحثين في التراث النظري لمتغير مركز الضبط يحددون مجموعة من الخصائص التي تميز فئتي مركز الضبط كل واحدة على حدة.

تتفق معظم الدراسات على أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بخصائص أيجابية واضحة مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي وذلك من خلال تناولهم بالدراسة للعلاقة بين مركز الضبط والسمات الشخصية نذكر من هذه الدراسات دراسة "روتر Rotter"، "جو Joe" (1971)، "ليفكورت Lefcourt" (1972)،

"ستراًيكلاند Strickland" (1977)، "صلاح أبوناهية" (1989)، "جابر عبد الحميد جابر" و"محمود عمر" (1987) (بن زاهي وبن الزين، 2012).

ويؤكد "روتر" على أن لكل فئة خصائص شخصية تميزها عن الآخرين، فالأفراد داخليي الضبط لديهم اعتقاد قوي بأنهم يستطيعون أن يسيطروا على البيئة ويتحكمون في مصيرهم، وتتميز هذه الفئة وفقا لـ(عمومن، معمري وبن تباني. 2019) بما يلي:

1- أخذ خطوات جادة تتميز بالفعلية والتمكن من تحسين أوضاعه وأوضاع بيئته.

2- يضعون قيمة كبيرة لتعزيز المهارة والآداء، ويكونون عادة أكثر إهتماما بقدراتهم وفشلهم أيضا.

3- مقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم.

وأضاف (بلوم وحلاسة، 2016) أن ذوو الضبط الداخلي يتميزون بـ:

4- هم أكثر دافعية، ولديهم القدرة على الإستفادة من الفرص والمعلومات، بالإضافة إلى ذلك ترتبط الدافعية لديهم بعدد من المتغيرات كالضبط الذاتي والفاعلية في مواجهة الموقف.

5- هم أكثر ثقة بأنفسهم ولديهم مفاهيم أيجابية عن الذات، وقد ربطت بعض الدراسات بين وجهة الضبط وتقديرات الذات.

6- التحصيل والآداء الأكاديمي، حيث تبين إرتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي وأساليبهم في حل المشكلات، كما أنهم أكثر تفتحا ومرونة في التفكير، وأكثر إبداعا، وأكثر تحملا للمسائل والمشكلات العامة، وأكثر توقعا للإجابات الصحيحة.

7- الصحة النفسية والتوافق النفسي، فهم أكثر إحتراما للذات وأكثر قناعة ورضا عن الحياة وأكثر إطمئنانا وهدوء، وأكثر ثباتا انفعاليا، وأقل قلق، وأقل اكتئابا، وأقل إصابة بالأمراض النفسية (بن الزين، 2013).

أما بالنسبة للأفراد ذوي الضبط الخارجي فهم يتميزون بمجموعة من الخصائص أوجزها بلوم وحلاسة (2016) فيما يلي:

- انخفاض درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية لديهم عن نتائج أفعالهم الخاصة فهم يرجعون الأحداث الايجابية أو السلبية إلى ما دون الضبط الشخصي.
- هم أكثر سلبية وعدم المشاركة في الانفتاح وأقل تفاعلا.
- يلقون مسؤولية الأحداث على العوامل الخارجية مثل: القدر أوالحظ أوالصدفة، الآخرين...
- لديهم استعداد للقلق والاكتئاب والاستجابة العصابية للضغوط.

- الشعور بالدونية والنقص وعدم الثقة بالنفس والعصابية.
- عدم وجود الرغبة في المثابرة أوالتحمل كما يشعرون بالملل والتعب بعد فترة قصيرة من بداية أي عمل يقومون به.
- ضعف القدرة على استخلاص المعلومات أوإستخدامها بأسلوب جيد وفعال.
- التصلب في تفكيرهم حيث الالتزام بوجهة عقلية محددة (عزوز، 2014).

وبالنسبة لأفراد الضبط الخارجي يتصفون عموما: «بالسلبية وقلة المشاركة والافتقار إلى الاحساس بوجود سيطرة داخلية على الأحداث ويفشلون في توقعاتهم لهذه الأحداث وبالتالي يتصرفون في الموقف بأسلوب غير ملائم» (بن زاهي وبن الزين، 2012)، ولقد ذكر "روتر Rotter" أن ذوي الضبط الخارجي يكونون أ:ثر مجاراة ومسأيرة، وأقل ثقة بالنفس، وأقل جرأة، كما أن لديهم إدراك منخفض عن النجاح، ويكونون أكثر كبتا وحذرا وسريعي الإمتعاض وأنانيين، ويبدون اهتماما صغيرا لحاجات واهتمامات الآخرين، كما يتسمون بالارتباك وتنقصهم الأصالة في التفكير.

كما أوضحت دراسة "سكوت وسيفرنس" (1975) أن ذوي الضبط الخارجي أكثر عرضة للإصابة بالوسواس المرضي، الكآبة والإنطواء، بينما ذوي الضبط الداخلي يتميزون بإرتفاع قوة الأنا والشعور بالمسؤولية والمثابرة، والشعور بالطمأنينة.

وأشار " فايرز وليفكورت" (1976) بأنهم يتميزون بإحساسات وإنفعالات أقل ويحتاجون إلى خبرات ناجحة ومخططة مسبقا تساعدهم على تحقيق إنجاز مرتفع مثلما يفعل زملاءهم من ذوي الضبط الداخلي.

بينما يضيف "سعيد عبد الغني سرور" (2003) بعض مواصفات يتصف بها الأفراد ذووالضبط الخارجي تتمثل في أنهم «ينتابهم ردود أفعال انفعالية: ضيق، توتر، انزعاج، قلق ويأس، احساس بالعجز والاستسلام، وأقل ثقة بالنفس، وأقل تكيفا وأكثر شعورا بالضغط» (أبي مولود، 2009).

وحسب "لبنى أحمان" (2012) فإن ذوي الضبط الخارجي يتميزون كذلك وفقا لـ"فوقية رضوان ونجوى خليل" (1995)، "محمد المومني وأحمد الصمادي" (1995)، "موسى جبريل" (1996)، "نبيل محمد زأيد" (2003)، "الجوهرة عبد الله الذواد" (2003) بالخصائص التالية:

«عدم تقبل المخاطرة، الشعور بالملل، إرجاع الأحداث الأيجابية والسلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي، والإفتقار إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على هذه الأحداث» (غسيري، 2016)

وأورد الوتار (2007: 135-136) أن روتر يوضح في أفضلية كون الانسان ذي تحكم داخلي عن كونه ذي تحكم خارجي أنه قد يكون صحيحا أن تقول أنه يفضل أن يكون الانسان ذا مركز ضبط داخلي عن

كونه أن يكون ذا مركز ضبط خارجي ولكن من الخطأ أن نفترض أن كل الأشياء الجيدة تميز ذوي الضبط الداخلي وأن كل الأشياء السيئة ذات مصدر ضبط خارجي. الملاحظ أن تحديد الخصائص سواء الخاصة بالأفراد ذوي الضبط الداخلي أو الخارجي كانت عديدة ومختلفة أحيانا في نتائج الدراسات وأحيانا في العينات غير أن في مجملها وبالرغم من اختلافها حددت هذه الخصائص في محاور متعددة تميز ذوي الضبط الداخلي عن ذوي الضبط الخارجي هذه المحاور نذكرها كالتالي:

القدرات: الميل للأنشطة التي تمكنهم من إبراز قدراتهم مقابل الأنشطة التي تظهر دور الحظ.

تحمل المسؤولية: تحمل مسؤولية سلوكاتهم ونتائجها مقابل الضعف والعجز عن تحمل المسؤولية.

القابلية للتغيير: امكانية التحكم على مصيرهم في مقابل تحكمهم الظروف والعوامل الخارجية.

الردود الإنفعالية: أكثر ثقة وتوازنا وإستقرار مقابل الشعور بالنقص، وضعف الثقة بالنفس.

الصحة النفسية: التوافق النفسي والإتزان النفسي يقابله الميل إلى العصابية والاضطراب.

وفي ظل تعدد الخصائص المميزة لفئتي مركز الضبط (الداخلي– الخارجي) في تحديد وجهة الضبط واختلافها بإختلاف العوامل المؤثرة في تشكل وجهة الضبط، فقد أصبح من الضروري خاصة في العصر الحالي عصر التقدم والثورة التكنولوجية تنمية مركز الضبط من خارجي إلى داخلي لدى الأفراد عامة ولدة التلاميذ المتمدرسين على وجه أخص.

7 – العوامل المؤثرة في مركز الضبط:

يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في مركز الضبط إلى محورين أساسيين هما محور العوامل الموقفية والعوامل المستمرة.

7 –1 – العوامل الموقفية:

هي تلك العوامل التي تنتهي بإنتهاء الموقف، حيث أن تعرض الفرد للحوادث الموقفية مثل وفاة عزيز أومواجهة كارثة أومصيبة سواء على مستواه الشخصي أوعلى المستوى الجماعي، فإن هذه الحوادث تجعل الفرد يشعر بالعجز اتجاهها ويقف مكتوف الأيدي أمامها مما يؤدي ذلك إلى إرتفاع درجة الضبط الخارجي لديه لعدم قدرته على التحكم في هذه الأحداث وبعد مرور الحدث والتغلب على الأزمة قد يرجع هذا المعدل إلى ما كان عليه قبل الأزمة وقد وجد "سميث SMITH " (1956) أن الصبر على الأزمة أوالضائقة قد أظهر تغيرا دالا على التحكم الداخلي متبوعا بتصميم أقوى على تعدي الأزمة والتغلب على العقبات بالجهد (بن الزين، 2013).

7-2- العوامل المستمرة:

المقصود بها تلك العوامل التي يمكن أن تؤثر على تحديد مركز الضبط لدى الفرد إذا كان داخلي أو خارجي الضبط، ومن هذه العوامل نذكر عامل التنشئة الإجتماعية، والتميز الإجتماعي بين الطبقات، ثقافة وقيم المجتمعات والعوامل الشخصية، وهذا ما سيتم توضيحه وشرحه.

7-2-1- عامل البيئة الأسرة:

تعد البيئة عاملا أساسيا في الطريقة التي يتشكل بها مركز الضبط، وتعتبر الأسرة أحد العوامل البيئية المؤثرة في تحديد فئتي مركز الضبط وذلك من خلال وظيفتها في التنشئة الاجتماعية للأبناء (بن الزين، 2013).

حيث تعتبر الأسرة الإطار المرجعي الأساسي للفرد، فمن خلال تنشئتها يكتسب الفرد الخبرات والعادات والقيم، وأساليب المعاملة الوالدية هي التي تساعد على تحديد توجه الضبط داخليا كان أو خارجيا وذلك حسب سلوك الوالدين في المواقف المختلفة حيث أن أساليب المعاملة الوالدية القائمة على الدفء والمعأيير المستقرة في التنشئة تؤدي إلى الإتجاه الضبط الداخلي، بينما الأساليب القائمة على القسوة والحمأية الزائدة تؤدي إلى الإتجاه الخارجي للضبط. وبالتالي فإنه يمكننا القول بأن هناك خلفية بيئية مسؤولة عن نمو مركز الضبط داخليا كان أو خارجيا (براجل، 2018).

وذلك حسب ما يتلقونه من تنشئة سالبة أوأيجابية في تكوين شخصياتهم من خلال مواجهة المواقف المختلفة، ويقول بيلر "Biller" (1969): "يكاد يجمع العلماء على أهمية ما يتعرض له الطفل من تنشئة اجتماعية".

وهذا ما أكدته دراسة "ديفيز وفارس DAVIS & PHARES" (1966)، " تولور وجالويك TOLOR & JALOWIEC" (1971)، "نويكي وستلريكلاند NOWICKI & STRICKLAND" (1973)، "نويكي وسيجال NOWICKI & SEGAL" (1974)، "ويلسون ورامي WASSON & RAMY "، ودراسة " صفاء الأعسر " (1983) التي أشارت إلى أن أهم المتغيرات التي يتأثر بها مركز الضبط هوأساليب التنشئة الاجتماعية (بن الزين، 2013).

وقد توصل " تولور وجالويك TOLOR & JALOWIEC" إلة وجود علاقة دالة بين الاتجاه نحوالتحكم الخارجي وعوامل الضبط التسلطي والعدائية وكذا الرفض، فكان أفراد عينة ينظرون إلى أمهاتهم على أنهن متسلطات بشكل كبير ويظهرون اتجاهات للعدائية والرفض. وأثبتت الدراسة التي قام بها "دونالد DONALD" من خلال بحثه أن الأفراد الذين يتميزون بتحكم داخلي يصفون أمهاتهم بالعطف الكبير

وبالنزعة للأمومة والحنان، كما أنهن يملن إلى العقاب العاطفي بحرمان أطفالهن من الإمتيازات (غيسري، 2016).

حيث أن أساليب المعاملة الوالدية التي توفر للطفل الطمأنينة والإحساس بالدفء العاطفي والأمن، وتدفع الطفل للتعلم من خلال تحريك دوافعه للإحتكاك بالمواقف البيئية الخارجية بحرية، تنمي لديه الإعتقاد في الضبط الداخلي للأحداث البيئية.

وفي ذات الوقت نجد أن الأساليب السلبية التي تتخذها الوالدين في تنشئة الطفل وفي التفاعل معه تعتمد أساسا على: الرفض، السيطرة، العدوانية، النقد، التسلط، العقاب ترتبط بالضبط الخارجي.

وهذا ما أشار إليه "بشير معمرية" (2009) في قوله أن: « الطفل الذي يترك من قبل والديه دون رعأية أوتوجيه في مواجهة الأحداث البيئية، وإذاا أخطأ أوأساء العمل يتعرض العقاب البدني والنفسي والتهديد والابعاد العاطفي، مما يفقد الثقة بالنفس وينمي لديه توقعات بأنه لا يستطيع أن يضبط ما يحدث له، كما يسيطر عليه التردد والخوف من الفشل في أي عمل يقوم به، وينمولديه الإعتقاد في الضبط الخارجي» (بن الزين، 2017).

وتوصل "صلاح الدين أبو ناهية" من خلال دراسته إلى أن التلاميذ ذوي الإعتقاد في الضبط الداخلي كانوا يعاملون من والديهم بأساليب التقبل والتمركز حول الطفل، وتقبل الفردية والاندماج الايجابي (المعاملة حسب عمر الطفل)، أما التلاميذ المعتقدون من الضبط الخارجي، فقد كانوا يعاملون بأساليب الرفض، الاكراه، الشعور بالذنب، العدوان، تلقين القلق الدائم، التباعد والسلبية والانسحاب في العلاقة (أيلاس، 2017).

وبالتالي يمكننا القول أن نومركز الضبط في الوجهة الداخلية أو الوجهة الخارجية يخضع لخلفية البيئة الأسرية التي تلعب دورا مهما في تشكل وجهة الضبط للطفل فكلما كانت البيئة الأسرية متفهمة، مرنة، وتؤمن الإشباع العاطفي لدى الطفل كلما اتجه الطفل إلى وجهة ضبط داخلي وبالمقابل نجد أن التزمت والسيطرة والعدوانية تنمي لدى الطفل اعتقاد في الضبط الخارجي.

7-2-2 العوامل الثقافية والاقتصادية:

تعتبر العوامل الثقافية من بين العوامل التي لها دور في تحديد مركز الضبط لدى الأفراد. وترى "ماركس" (1998) أن عملية نمو وتطبيق مفهوم الضبط قد خضعت على مر السنين للتركيز الثقافي والاجتماعي الغربي. وأن الثقافة الغربية التي ظهر فيها مفهوم الضبط الداخلي والخارجي دائما ما تعطي قيمة مرتفعة للاستقلال الشخصي، وبالتالي فإن هذا الأمر قد أثر في نمو مفهوم مركز الضبط، وبالتالي فإن

التركيز المستمر داخل مجال علم النفس على الضبط الشخصي يوازي انشغال المجتمع الغربي بالاستقالالية. (براجل، 2017)

فدراسة "لوLOE" (1977) أوضحت أن أفراد المجتمعات الصناعية هم ذوي تحكم داخلي لأنهم أكثر اعتمادا على أنفسهم على شخصيتهم وذواتهم في القيام وسلوكاتهم.

أما دراسة "موهلر MOHLER" (1980) والتي قام فيها بالمقارنة بين طلبة المدارس الأمريكية واليابانية والألمانية في مفهوم مركز الضبط الداخلي والخارجي توصلت إلى أن الطلبة الأمريكيين هم ذوي تحكم داخلي أعلى من الألمان واليابانيين.

في حين أن دراسة صفاء الأعسر (1978) بينت أن التلميذات القطريات لديهن تحكما داخليا أكثر من غير القطريات وفي نفس الاطار.

توصل "هيسه HESEIH" (1969) ومساعديه في دراسة مقارنة بين عينتين من الأفراد الصينيين، واحدة ولدت في أمريكا وعاشت هناك والأخرى في الصين وأظهرت النتائج أن الفئة الأولى لديها تحكما داخليا أكثر من الثانية.

أما بحث "SCHNEIDER & PERSONS" (1974) الذي قورن فيه مركز التحكم بين كل من الولأيات المتحدة الأمريكية، كندا، ألمانيا الغربية، ايطاليا، فرنسا، اليابان، الهند فقد كانت نتيجته تدل بأن الأمريكيين هم ذوي مركز تحكم داخلي أعلى من مركز التحكم الداخلي لأفراد البلدان الأخرى(زلوف، 2005).

ويعترض "عبد العزيز عبد الباسط" (1993) أن جنس الطلبة والمراحل العمرية التي يمرون بها، ودرجات ضبطهم الداخلي تتفاعل معا ضمن الثقافات التي يعيش فيها التلميذ وتؤثر على دافعيتهم للتعلم ونمط هذه الدافعية المعرفية (قطامي، 2003).

ويرى "جوJOE" (1971) أن المنطقة الجغرافية والظروف الاقتصادية التي يعيش فيها الطلاب لها أثر كبير في تطوير مفهوم الداخلية في الضبط التي تظهر مواقف تعليمية، وتسهم في دافعيتهم المعرفية للتعلم كذلك. إذ أن الطلاب الذين يعيشون في ظروف ثقافية غنية أوالمدن الكبرى يمكن أن يكونوا أكثر اعتمادا على أنفسهم، ويزداد لديهم الضبط الداخلي، وأن هذا الضبط الداخلي نما وتطور عبر أساليب التنشئة الأسرية التي أكدت على مسؤوليتهم وحريتهم في إدارة شؤونهم، ومن ثم دفعهم إلى تحمل المسؤولية وإتخاذ القرارات بأنهم يحققون نتائج هذه القرارات في تعلمهم (قطامي، 2003).

ومن المحددات لمركز الضبط لدى الأفراد هو العامل الاقتصادي يرى " فارس FARES " (1991):"إن الأطفال من الطبقات الاقتصادية المتدنية يعيشون في ظروف إجتماعية، ويمرون بخبرات تجعلهم يميلون لأن يكونوا أكثر توجها نحو الضبط الخارجي مقارنة بالأطفال من الطبقات الاقتصادية الاجتماعية العليا"

كما يوضح "سمارت SMART" أن الأفراد الذين يعيشون في أسرة فقيرة يميلون إلى التحكم الخارجي بدرجة أكبر من الأطفال الذين يعيشون في أسر متوسطة أوغنية وينتج ذلك من إعتقادهم بأن القدر والحظ والجهات المسؤولة في الدولة والأغنياء عوامل ذات تأثير في المجتمع (بن الزين، 2013).

ويرى علي محمد الديب (1987) أنه كلما كان المستوى الاجتماعي الاقتصادي للفرد مرتفعا كلما كان توجهاته داخلية الضبط، وكلما كان المسنوى الاجتماعي الاقتصادي منخفضا كلما كانت توجهاته خارجية الضبط (بو قصارة،2008).

فقد أشار روتر إلى دراسة " فرانكلين FRANCKLIN " (1963) حيث توصل إلى أن الأشخاص الأكثر تحكما داخليا ينتمون إلى فئات سوسيواقتصادية راقية كما توصل "والك WALK" إلى أن الوضعية المرغمة والمحيط القاسي يجعل من الفرد خارجي التحكم عكس المحيط الملائم والمريح لأن التحكم الداخلي يرتبط بالتوافق والرضا وهي نفس النتيجة التي توصل إليها "كالنون KALNAN" (1988) أن الأشخاص الذين ينحدرون من وضع اقتصادي واجتماعي منخفض يميلزن إلى الاعتقاد أكثر بأن صحتهم نتيجة للقدر والحظ.

كما توصلت دراسة " بوش وبارسل ودافيدسون Bush , Parcel & Davidson " (1983) أن الأطفال ينشؤون في بيئة اقتصادية منخفضة هم أكثر عرضة للاعتقاد في العجز والضبط الخارجي والأيمان بالقدرية.

كما درس " رايتر وقرووف Reight & Groof" (1974) مجموعات من العمال في الو.م.أ واليابان والمكسيك وتأيلاند فوجد أن العمال في البلاد المتقدمة اقتصاديا (أمريكا واليابان) أكثر داخلية من العمال في البلاد النامية (المكسيك وتايلاند). وتوصلت دراسة على مجموعة من الأطفال الأمريكيين من أصول افريقية والذين ينحدرون من عائلات ذوو دخل مرتفع لديهم معتقدات قوية في الحظ وقوى الآخرين على سلوكاتهم الصحية من الأطفال الذين ينحدرون من أسر ذوات دخل منخفض (عزوز، 2015).

7-2-3- عامل المراحل العمرية -السن:

ومن العوامل الشخصية التي لها تأثير في عملية تحديد مركز الضبط هوعامل السن، حيث أشارت بعض الدراسات مثل دراسة " بنجا PINJA" (1979) ودراسة "لوو LAO"(1974) أن مركز الضبط يتأثر ويتغير «باختلاف مراحل العمر فالضبط الداخلي يبدو منخفضا في مرحلة الطفولة، ثم يزداد مع التقدم في العمر في مرحلة المراهقة ثم في مرحلة الشباب والرشد» (بن الزين، 2013).

حيث أن مركز الضبط يتجه نحوالوجهة الداخلية مع التقدم في السن، فمع تقدم النموزيادة النضج المعرفي والشخصي يزداد إدراك الفرد لقدراته وإدراكه للعلاقة بين ما يقوم به من مجهودات وما يحصل عليه من نتائج.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي بحثت العلاقة بين مركز الضبط والسن، نذكر منها:

توصلت الدراسة التي قام بها "RYCHMAN & MALKIKIOSKI" (1794) حيث تم استخدام مقياس ليفنسون متعدد الأبعاد إلى أن استقرار الاعتقاد في الضبط الداخلي في مرحلة وسط العمر في السن 30–40 سنة.

وتشير دراسة "MORGANTI" (1988) ودراسة "NEHRKE" (1977) إلى أن الضبط الداخلي يتطور بالتقدم في العمر، حيث أن الأطفال وكبار السن يميلون إلى أن يكونوا خارجيي الضبط في حين أن تالراشدين كانوا داخليين من حيث الضبط وذلك من خلال تفسيرهم للأحداث فكانوا أكثر ارتباطا بالجهد والمثابرة والقدرة من ارتباطه بالظروف البيئية (براجل، 2018)

ويرى "أنور فتحي عبد الغفار" (1990) أنه نتيجة لتقدم العمر الزمني واكتساب الطفل خبرات حياتية جديدة ناتجة عن مواقف ومشكلات متنوعة يصادفها، فإنه يترتب على ذلك إشباع دائرة معارفه ويرتقي مستوى تفاعله مع مواقف حياته، فيصبح مصدر الضبط لديه أكثر داخلية.

واتضح من خلال دراسة "كنوب KNOOP" (1981) والتي اشتملت (1960) من معلمي الابتدائي والثانوي يتراوح المدى العمري لديهم من 20 إلى 65 سنة قسموا إلى مجموعتين الأولى تراوحت أعمارهم (20- 35) سنة وعددهم (947) فردا ومتوسط عمر يبلغ 29 سنة، والمجموعة الثانية يتراوح أعمارهم (36-65) سنة ويبلغ متوسط السن لديهم 42 سنة، طبق عليهم مقياس مصدر الضبط الداخلي– الخارجي لروتر بنسخة مختصرة، وقد اتضح هناك فرقا دالا احصائيا عند مستوى الدلالة (0,001) بين المجموعتين في مصدر الضبط لصالح المجموعة الأكبر سنا، حيث كانوا أكثر ضبطا داخليا من المجموعة الأصغر سنا.

توصل "أنور فتحي عبد الغفار" (1990) في دراسته التي شملت (753) تلميذا (402 تلميذ و351 تلميذة) ينتشبون إلى المستويات الثلاثة بالمرحلة الاعدادية وبتطبيق مقياس روتر لمصدر الضبط الداخلي– الخارجي إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين المستويات الثلاثة في مصدر الضبط (بوقصارة، 2008).

قد تبين من دراسة "روهنر وآخرون ROHNER & al" أن الضبط الداخلي يزداد بذلالة إحصائية مع الزيادة في عمر الأطفال وأن الأطفال الذين يدركون أنفسهم على أنهم مقبولون من خلال علاقتهم

بالوالدين، يزداد نمو الضبط الداخلي بينهم في عمر (9-11) سنة في حين الأطفال الذين يشعرون أنهم منبوذون لا يحدث لهم أي تغيير في نفس العمر.

وأظهرت دراسة " هيكهاوسن وشولتز HECKHAWSEM & SHULTZ " (1995) أن محاولات التحكم والسيطرة في البيئة الخارجية تبدأ منذ الطفولة وتصبح أكثر وضوحا عند الذين تتراوح أعمارهم (8-14) سنة، في حين يصبحون أكثر توجه داخلي عندما يكبرون في السن وتبلغ ذروته في منتصف العمر.

فمصدر الضبط الداخلي منخفض في المراحل الأولى للطفول، ثم يزداد مع التقدم في العمر ليستقر في مرحلة الرشد ومن هنا تبرز أهمية مرحلة الطفولة في تبني الضبط الداخلي وذلك بإرتباطها بعوامل أخرى كالتنشئة الأسرية والعوامل الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع (عزوز، 2015)

7-2-4- عامل الجنس:

وعن الفروق بين الجنسين في اتجاه الضبط والتحكم أجريت العديد من الدراسات سواء في الدول الغربية أو العربية، والتي أظهرت أن هناك فروق احصائية بين الجنسين ولصالح الذكور والطلاب ومن تلك الدراسات (هاها 1994- الصفطي 1992- الشناوي 1997- SHERMAN 1998 – FLYNN1986- YOUNG & UISHOL 1998)، فيما أظهرت بعض الدراسات الأخرى نتائج مختلفة حيث جاءت الفروق لصالح الاناث منها (MANGER & EIKELAND, 2000) والذي تبين منها أن الإناث أكثر ميلا للتحكم الداخلي من الذكور، فيما أظهرت بعض الدراسات الأخرى أن الجنس لا يعتبر عاملا مهما لايجاد الفروق في مركز التحكم ومنها (المومني والصمادي 1995- أبوناهية 1987- الصماني 1999- دروزة 2007) (العضايلة والعرجان، 2016).

وفي نفس السياق أثبتت دراسة كل من " DEVIN- STELLION- HELBEM- MACCOBY- JAKLIN- SEIDENBERG" أن الذكور أكثر تحكما داخليا من الإناث وذلك بسبب الثقة العالية بالنفس والشعور بالقوة والتحكم في الأحداث وذلك لأن البيئة والمجتمع يطلب من الذكور مطالب معينة تتسم بالصرامة والقوة ويدفعون من الصغر إلى الشق طريقهم ذاتيا عكس الإناث. (براجل، 2018)

وهوما توصلت إليه دراسة "NERGUZ & al " (2010) التي هدفت إلى تحليل ومقارنة العوامل التي تؤثر في الضبط لدى طلبة الجامعة بمدينة نيقوسيا بقبرص، وتوصلت إلى أن الذكور أكثر ميلا إلى الضبط الداخلي من التلميذات.

كما أجرى "كفافي" (1982) دراسة بعنوان: الفروق الجنسية في وجهة الضبط، والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في وجهة الضبط لدى عينة مكونة من (428) طالبا وطالبة من كلية التربية

بالغيوم (182 طالبا و255 طالبة). وقد طبق عليهم مقياس وجهة الضبط، وقد توصلت الدراسة إلى أن الذكور أكثر ميلا إلى الوجهة الخارجية في إدراكهم لمصادر التدعيمات مقارنة بالإناث (برأجل، 2017).

أما (CHUB & FERIMAN 1997- BURTON& PAREKS1994- PARISH& NUNN1983) فقد توصلت دراساتهم إلى عدم وجود دالة إحصائية في مركز الضبط بين الجنسين (بوقصارة، 2007).

7-2-5- عامل نمو مفهوم الذات:

كما أن عامل نومفهوم الذات له أثره في تحديد مركز الضبط، فنموهذا العامل يجعل الفرد يكون صورة أيجابية عن ذاته، وبالتالي يكون لديه اعتقاد أنه المسؤول الأحداث التي تحدث له بغض النظر عن طبيعة هذه الأحداث وهذا ما يسمى بفئة الضبط الداخلي هذا ما أوضحه كل من " كيرنيس وبروناك كرانك KERNIS & BORKAN & KRANK " في قولهم: «أن الأفراد ذووالتقدير العالي يميلون إلى تكوين صورة أيجابية لذاتهم وينسبون مسؤولية النجاح لأنفسهم عكس التقدير المنخفض».

حيث يميل الفرد ذو التقدير السلبي لذاته إلى العتقاد بعدم تحمل مسؤوليته اتجاه الأحداث التي تحكمها قوى خارجية وبالتالي يعتقد في فئة الضبط الخارجي لكونه يحمل صورة فاشلة عن ذاته (بن الزين، 2013).

وأجرى "أحمد أنور وشنان" (2011) دراسة تبحث في الفروق في مركز الضبط ومفهوم الذات بين الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، على عينة متكونة من (200) تلميذ منهم (100) تلميذ موهوب و(100) تلميذ عادي، فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الموهوبين والعاديين في مركز الضبط ومفهوم الذات لصالح الموهوبين، كما أثبتت الدراسة أيضا أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط ومفهوم الذات لدى كل من الموهوبين والعاديين. فكان الضبط الداخلي لصالح التلميذ الموهوب، والضبط الخارجي لصالح التلميذ غير الموهوب، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مركطز البط ومفهوم الذات أي كلما ارتفع مفهوم الذات انخفض مركز الذي يعني الميل إلى الضبط الداخلي والعكس صحيح.

وبإعتبار متغير مركز الضبط هو من سمات الشخصية التي ترتكز على ذات الفرد، وبالوقوف على علاقات تربط مركز الضبط وتغيراته لمفهوم الذات، ولأن أشكال الذات من خصائص الشخصية ومركز الضبط هوالآخر من خصائص الشخصية كما أن كل منهما له علاقة بالفرد والمحيط والآخرين. فصورة الذات مثلا هي الأخرى تتغير بشكل ملحوظ حسب الآراء الأيجابية أوالسلبية التي يقدمها الآخرون، من هنا كان التأثير عليها، وتوقع الصورة التي يعكسها الآخرون وهوما يتعلق بمستوى تقدير الذات الذي يحمله الفرد.

إذا كان مركز الضبط يحمل قسمين متناظرين داخلي يؤمن بقدرات وأفكار الفرد، فالذات هي الأخرى تحمل عدة أشكال تتأثر بقدرات الفرد وأفكاره، والمحيط والآخرين، كما أن ظروف الفرد لها الدور الفعال في تحقيق الذات وتقديرها.

يوضح كل من "أيزنك وولسن EYSENCK & WILSON" أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة، وأنهم محببون من قبل الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات فلديهم فكرة متدنية عن ذاتهم ويعتقدون أنهم فاشلون غير جذابين.

وتوصلت دراسة "لارند ومولر LARNED & MULLER" (1979) التي بحثت في التغيرات النمائية وتقدير الذات يتغير من صف إلى آخر ويتطور تبعا للانتقال من مرحلة عمرية إلى أخرى (ايلاس، 2017).

أجرت "زهراء عبد الله" (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة دافعية الانجاز بمركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب بعض الجامعات بولأية الخرطوم توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط ومفهوم الذات.

وتوصلت دراسة عبير سرحان (1996) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مركز الضبط ومفهوم الذات (البيلي وفتح الرحمان وعلي، 2018).

وفي نفس السياق توصلت دراسة آل شهي (2017) والتي هدفت للتعرف على مفهوم الذات وعلاقته بمركز الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقطاع الجنوبي بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقطاع الجنوبي بمنطقة نجران (آل شهي، 2017).

وعليه يعتبر مركز الضبط أحد أهم المتغيرات السيكولوجية التي تساهم في التنبوء بالسلوك الانساني وتفسيره، وهذا المتغير ينمومع ويتطور عبر المراحل العمرية للفرد ويتأثر بالجنس أحيانا، وهوبعد من أبعاد الشخصية يتأثر بمجموعة من المتغيرات ويختلف باختلاف الثقافة بل في الثقافة الواحدة فيتأثر بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة كما يتأثر بالبيئة التي يعيش فيها ويتلقى فيها التعزيزات أيجابية كانت أوسلبية والتي من خلالها وبالتظافر مع البيئة الخارجية المحيطة ينمومفهوم الذات عن طريق الصورة الاجتماعية والذي يؤثر هوبدوره على مركز الضبط داخليا كان أو خارجيا.

8- مركز الضبط في المجال المدرسي:

يعتبر مركز الضبط متغيرا هاما يساعد في عملية تفسير السلوك الانساني والتنبوء به في العديد من المواقف لكون مركز الضبط هو أحد المحددات الهامة في التحصيل الدراسي عند التلاميذ،على أساس أن احساس التلاميذ بالضبط على بيئتهم يرتبط بالتحصيل الدراسي أكثر من أي متغير آخر(آل شهي، 2017).

ويرى الديب (1987) أن التلاميذ الأكثر تحكما داخليا أكثر تفوقا دراسيا، ولذلك فهم يبذلون أقصى جهد ممكن للتفوق وهم أكثر تحملا للمسؤولية، وأنهم يضعون خططا ويلتزمون بها للوصول إلى أهدافهم.

وهذا يعني أن التلاميذ الذين يعتقدون في فئة الضبط الداخلي يتفوقون في دراسته، لايمانهم بأن لهم القدرة على تحقيق أهدافهم، لذلك فهم يبذلون الجهود اللازمة لبلوغ طموحهم الدراسي لأنهم على يقين بأنهم المسؤولون على نتائجهم الدراسية. ولهذا فإن التلاميذ ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع آدائهم, بينما التلاميذ ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي يتميزون بانخفاض آدائهم التحصيلي لكونهم يرون أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في نتائجهم الدراسية، وهذا ما قد يحول دون استغلالهم مهاراتهم وخصائصهم الشخصية في التفوق الدراسي (بلوم وحلاسة، 2016).

كما أشارت دراسة "روتر وميلر ROTTER & MULLER" (1965)، "صفاء الأعسر" (1978)، علي "محمد علي الديب" (1985) أن التلاميذ ذوي فئة الضبط الداخلي يتميزون بمستوى جيد في الدراسة لأنهم أكثر تحصيلا وتفوقا في دراستهم مقارنة بتلاميذ فئة الضبط الخارجي.

ولقد أوضح "كرندال Crandall" (1965) أن التلاميذ ذوي الضبط الخارجي يتصفون في المجال التربوي بالضعف في الآداء الأكاديمي وتواضع التحصيل الدراسي، وهذا ما يبين بأن التلاميذ ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع آدائهم التحصيلي.

قام "غولد GOLD" (1968) بدراسة العلاقة بين الحاجة إلى الإنجاز والضبط الداخلي–الخارجي، وانتهى إلى نتائج تشير إلى أن الأفراد ذوي الاعتقاد بالضبط الخارجي يتسمون بتوقعات منخفضة للنجاح في حين يتسم الأفراد الذين يعتقدون بالضبط الداخلي بتوقع عالي للنجاح والتفوق. نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن التلاميذ ذوي الاعتقاد بالضبط الخارجي يتصفون بتوقعات منخفضة النجاح نظرا لادراكهم بتحكم عوامل خارجية في هذا النجاح، ولذلك لا يسعون بصفة جدية لبلوغ النجاح الدراسي. وفي ذات الوقت يتميز التلاميذ ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي بتوقع عال للنجاح لأنهم يخططون له ويبذلون ما بوسعهم لتحقيق ذلك لادراكهم بأن مصادر النجاح والفشل تكمن داخل ذواتهم (بن الزين وبن الزاهي، 2012).

ولقد توصلت دراسة "ديسات وفوغلر DUCETTE & VOGLER" (1969) إلى أن التلاميذ ذوي فئة الضبط الداخلي يتصفون في المجال المدرسي بارتفاع مستوى التعليم وأسلوب حل المشكلات واستخدام المعلومات المتوفرة لديهم لاعتقادهم بأنهم يستطيعون التأثير على الأحداث التي تحدث لهم في المجال المدرسي، ونتيجة لهذا الاعتقاد فإنهم يسعون إلى حل المشكلات التي تواجههم في هذا المجال وذلك بتوظيف المعلومات التي يمتلكونها (آل شهي، 2017).

وجد ستيفنس STEVENS (1973) أن توقعات التلاميذ واعتقاداتهم بأنهم يؤثرون على البيئة بمجهوداتهم الخاصة، كانت أكثر أهمية من كل العوامل الأخرى التي تؤثر في تحصيلهم الدراسي.

وفي نفس السياق يشير ماك كيشي MAC KEACHIE (1976) إلى أن الأفراد ذوي التحكم الداخلي يبذلون الجهد في مواقف التحصيل، بحيث يعتقدون أن تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم، بينما لا تبذل مجموعة التحكم الخارجي جهدا مماثلا، لأن أفرادها لا يتوقعون أن جهودهم سوف يكون لها أثرا على النتائج (أيلاس، 2017).

يعتبر مفهوم مركز الضبط مكونا معرفيا مهماً احتل مكانة كبيرة وتصدر تراث البحوث النفسية والتربوية، نظرا لأهمية الضبط الداخلي في المجال الدراسي أصبح من الضرورة الملحة العمل على تنمية هذا المفهوم لدى التلاميذ ذوي الضبط الخارجي والعمل على تغيير إدراكاتهم إلى الضبط الداخلي حتى يتخلصوا من إدراكاتهم وإعتقادهم بعجزهم تجاه العالم الخارجي وتأثيره على حياتهم بصفة عامة ومشوارهم الدراسي بصفة خاصة ويصبحوا بذلك أفراد مسؤولين ومستقلين لهم أهدافهم التي يسعون لتحقيقها بإمكانياتهم وقدراتهم الشخصية.

وكل ما سبق يدل على فعالية الضبط الداخلي كعامل أساسي في تحقيق النجاح الدراسي، كما اتضح ان التلاميذ ذوي فئة الضبط الخارجي يتصفون بتوقع منخفض للنجاح، وانخفاض مستوى الآداء الأكاديمي وتدني التحصيل الدراسي لديهم.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تطرقنا له في هذا الفصل يتضح أن مركز الضبط متغيرا نفسيا مهما في دراسة السلوك الانساني، واختلفت تسميته لكنها كلها تهدف إلى وصف وتحديد المصطلح الأجنبي Locus of control وقد مر بمحطات مهمة خلال تطوره، ونشأ في كنف نظرية التعلم الاجتماعي لينبثق بعدها في أعمال جوليان روتر J.ROTTER (1966) وهومفهوم حديث العهد نسبيا ويهتم هذا المفهوم باختلاف الأفراد في إدراكهم لمصادر تدعيم سلوكاتهم ويظهر من خلال معتقدات الأفراد وما يترتب عليها أوما يتوقف عليها من سلوك.

توصل البحث في التراث السيكولوجي إلى وجود فئتين من الضبط (داخلي–خارجي) على متصل يمثلان طرفيه وأن الاختلاف هوفي درجة الضبط وليس النوع وبذلك فإنه من الخطأ الإعتقاد بأن كل فرد يجب أن يكون إما داخلي أوخارجي الضبط.

وفي ظل تعدد الخصائص المميزة لفئتي مركز الضبط (الداخلي–الخارجي) في تحديد وجهة الضبط واختلافها باختلاف متغير البيئة الأسرية، العوامل الثقافية والاقتصادية، المراحل العمرية، الجنس ونمو مفهوم الذات وكلها نعتبرها عوامل مستمرة تؤثر في مركز الضبط.

وانطلاقا من كل ما سبق يمكن أن نخلص لتصور مفاده أن مركز الضبط برغم تعقيده إلا أنه يعد مكونا معرفيا هاما يساعد في فهم وتفسير السلوك الانساني وامكانية التنبؤ به، ونظرا لهاته الأهمية التي يحظى بها مفهوم مركز فقد ارتبط بعدة متغيرات سيكولوجية هامة في البحوث النفسية والتربوية نذكر منها أسلوب حل المشكلات ودافعية التعلم. وهذا ما سنتناوله في الفصلين الآتيين.

الفصل الثالث

أسلوب حل المشكلات

تمهيد

1- مفهوم أسلوب حل المشكلات

2- خطوات أسلوب وحل المشكلات

3- أهمية أسلوب حل المشكلات

4- العوامل الموثرة في أسلوب حل المشكلات .

5- النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات.

6- أخطاء ومعوقات أسلوب حل المشكلات.

7- تنمية أسبلوب حل المشكلات.

8- أسلوب حل المشكلات في المجال الدراسي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر متغير مركز الضبط متغير سيكولوجي يساعد على فهم السلوك والتنبؤ به فإذا أرجع الفرد نتائج افعاله إلى ذاته يعتبر ذوتحكم داخلي أما إذا ارجعها إلى الاخرين أو القدر أو الصدفة فإنه يعتبر ذوتحكم خارجي .

إن قدرة الفرد على السيطرة أو التحكم في ما يقوم به من أعمال وأفعال تعود إلى قدرته وإرادته الشخصية وإعتماده على نفسه وإستدعاء خبراته ومكتسباته السابقة وبهذا فإن وجهة الضبط لديه تكون داخلية. وقد أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة إرتباطية بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات وهوما أثبتته دراسة "هبنر لارسون" (1985) والتي أسفرت نتائجها على أن الأفراد الذين يتبعون أسلوب حل المشكلات يكونون من ذوي ضبط الداخلي ويستخدمون استراتيجيات مواجهة أكثر تركيزا على حل المشكلات ولديهم أفكار منطقية أكثر" (بن الزين، 2013).

وعليه سنتطرق في هذا الفصل إلى التعرف على المشكلة وأسلوب حل المشكلات وخطوات هذا الأسلوب بالإضافة إلى خصائصه ثم أهميته، كذلك العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات والنظريات المفسرة له وعرض معوقات أسلوب حل المشكلات وطرق تنميته وأخيرا سيتم تناول أسلوب حل المشكلات في المجال المدرسي

1-مفهوم أسلوب حل المشكلات:

يعتبر أسلوب حل المشكلات مطلبا أساسيا في حياة الفرد فكثير من المواقف التي تواجه الانسان في الحياة اليومية هي أساسا مواقف تتطلب حل المشكلات. وقد أصبح حل المشكلات في الحياة المعقدة والمتغيرة بإستمرار من أهم متطلبات العملية التعليمية كما أصبح التعليم بمثابة إعداد الأفراد لمواجهة الحياة ومشكلاتها.

قبل التطرق إلى مفهوم حل المشكلات نتعرف أولا على مفهوم المشكلة فالمشكلات سمة طبيعية يواجهها الانسان العادي كما يواجهها المتخصص أوالفني أوالباحث. ويتفق علماء النفس على أن المشكلة عبارة عن موقف أوحالة تتحدد بثلاثة عناصر وهي:

1- **المعطيات:** وتمثل الحالة الراهنة عند الشروع في العمل لحل المشكلة.

2- **الأهداف:** وتمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة.

3-**العقبات:** وتشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة وأن الحل أوالخطوات لمواجهة هذه الصعوبات غير حاضرة للوهلة الأولى (بدرينة وركزة، 2019).

يرى "سيد خير الله" (1978) أن المشكلة هي« حالة من عدم الرضا والتوتر تنشأ عند إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف أوعجز وقصور في الحصول على نتائج أفضل بالإستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة على وجه أحسن وأكثر كفاية ويمكن قياس حجم المشكلة بأيجاد الفرق بين المفروض والواقع» (بن الزين، 2013).

يشير "هاريس" (1988) إلى أن المشكلة عبارة عن وضعك الحالي وبين أهدافك أو بين ما تعرف وما تريد. وقد تظهر المشكلة نتيجة حالة من التفكير أو المعرفة الجديدة فعندما تعرف أين مكانك وأين تريد أن تكون فإن أمامك مشكلة عليك حلها للوصول إلى غايتك وتستطيع التوجه نحو هدفك.
(العتوم وعلاونة والجراح وأبوغزال 2006)

يرى "جانيه" (1998) أن الفرد يواجه المشكلة عندما يكون لديه هدف ولكنه لم يحدد سبل الوصول إليه. وقد تكون المشكلة برهنة نظرية أوالإجابة عن سؤال أواختيار مهنة أو الحصول على وظيفة (الزغول والزغول، 2003)

تؤكد التعاريف السابقة أن المشكلة هي موقف يحول دون وصول الفرد إلى الهدف الذي يسعى إليه مما يجعله في حالة بحث عن الأساليب والوسائل التي تساعد على تخطي تلك العقبات من أجل الوصول إلى مبتغاه.

يعرف "عبد المجيد" (2010) المشكلة بأنها الفرق بين المفروض والواقع أي بين ما يجب أن يكون وما هو كائن فعلا. أما "دخل الله" (2014) فيرى أن المشكلة هي الشعور أوالإحساس بوجود صعوبة لا بد من تخطيها أوعقبة لابد من تجأوزها لتحقيقه هدف (بن ناصر، 2019).

ومن خلال التعريفات السابقة نلاحظ أن بالرغم من تعدد المفاهيم إلا أن معظمها اتفقت على أن المشكلة هي عبارة عن موقف مزعج يشعر به الفرد ويدركه ويسبب له عائقا ويمنعه من تحقيق أهدافه ويسبب له حالة من عدم الرضا مما يحدث خللا في التوازن ويؤثر على درجة تكيف الفرد مع المحيط.
والمشكلة لها خصائص محددة أهمها:

1. **فردية:** المشكلة في الأصل فردية لأنها تخص فردا معينا وما يعتبره شخص ما مشكلة قد يراه شخص آخر على أنه ليس بمشكلة وذلك بسبب الفروق الفردية.

2. **الجانب الادراكي:** إن من خصائص أي مشكله أن يكون لها جانب عقلي في المشكلة تتطلب الوعي والتفكير لإدراك وجودها.
3. **الجانب الانفعالي:** يصاحب المشكلة الكثير من الانفعالات كالتوتر والخوف والقلق والإكتئاب وغيرها.
4. **متعددة الأبعاد:** أية مشكلة يواجهها الفرد قد تكون لها أبعاد متعددة كالبعد الشخصي أو الإجتماعي أو الإقتصادي أو السياسي قد يرتبط حلها بمشاركة الآخرين أو بصورة فردية.
5. **متعددة الأشكال:** يواجه الناس أشكال متعددة من المشكلات قد يكون موضوعها انفعاليا أو شخصيا أو معرفيا أو حركيا أو إجتماعيا أو أخلاقيا أو لغويا أو حسابيا وغيرها(العتوم،2004).

وتصنف المشكلات التي يصادفها الأفراد وتتطلب منهم التفاعل معها وايجاد حلول لها لعدد من الأبعاد على النحوالتالي:

1) المشكلات المحددة مقابل غير المحددة :

تمتاز المشكلات المحدده بثلاثة خصائص تتمثل في أنها واضحة ومحددة ولها حل واضح ومحدد ولها أدوات ووسائل محددة تعين في الوصول إلى الحل أما المشكلات غير المحددة فهي التي تفتقر إلى واحدة أوأكثر من الخصائص السابقة .

2) المشكلات الندية مقابل غير الندية:

المشكلات الندية هي التي تتطلب المنافسة بين طرفين أو أكثر بحيث أن طرفا واحد يمكن أن يحقق الربح أو النصر ومن هذه المشكلات تلك التي تتعلق ببعض الألعاب أو بوظيفة معينة أو مسابقة ما. أما غير الندية فتمثل المشكلات التي لا تتطلب منافسة بين طرفين أو أكثر مثل كتابة قصة أو تصليح سيارة أو حل مشكلة إجتماعية.

3) المشكلات القابلة للحل مقابل غير القابلة للحل:

فالمشكلات القابلة للحل هي تلك المشكلات التي يمكن حلها بطريقة أو أكثر في حين غير القابلة للحل تتضمن المشكلات التي يصعب ايجاد حل لها مثل السير بسرعة تفوق سرعة الضوء أ وتكليف الفرد الذي تبلغ درجه ذكاءه (50) بالقيام بالمهام التي يقوم بها الأفراد المتفوقين عقليا (الزغول، 2012).

يرى التربويون المحدثون وفي مقدمتهم "جون ديوي" وُجُوب جعل التربية من خلال الحياة بل أن التربية هي الحياة نفسها بما فيها من مبتكرات وتحمل المؤسسات التربوية ومنهم المدرسة مسؤولية مساعدة

الأفراد على مواجهة هذه المشكلات وذلك بالاستفادة من قدرات واستعدادات الفرد وخبراته وميوله وتنمية قدرته على التفكير العلمي.

إن التعليم الصحيح هو ذلك المحصول الدراسي الذي يندفع إلى تحصيله التلاميذ من تلقاء أنفسهم كي يكتسبوا المهارة في التفكير فيتغلبوا على الحياة المستقبلية .

ويحتل أسلوب حل المشكلات موقعا بارزا في التعليم حيث يضع "جانييه" حل المشكلة في قمة التعليم الهرمي باعتباره أعلى صور التعليم وأكثرها تعقيدا (حسب الرسول، 2015)

وينظر "واتس" إلى أسلوب حل المشكلات على أنه أجزاء يكتشف فيه المتعلم تركيب وتوحيد مبادئ التعلم السابقة وتوظيفها لتوصل إلى حل لموقف جديد وهو كذلك عملية تحدث تعليما جديدا. ولا يعتبر هذا الأسلوب مجرد معلومات جديدة يحصل عليها المتعلم ولكنه يتعلم مهارات حل المشكلة التي تمكنه من الاحتفاظ بها واستخدامها في مشكلات وقضايا ومواقف جديدة (حسب الرسول، 2015).

وبرز الإهتمام بمفهوم أسلوب حل المشكلات بدراسات في القرن العشرين من أعمال الكثير من علماء النفس مثل "ثورانديك" الذي يعتبر من أوائل الباحثين في مجال أسلوب حل المشكلات أما "كوهلر" فيرى أن أسلوب حل المشكلات هو عملية استبصارية تمر بخطوات محددة وقد كانت لوجهة نظره هذه أثر كبير على وجهات النظر المعاصرة حيث أكد على الطبيعة المعرفية لحل المشكلات (بن الزين، 2013).

ولا يزال الاهتمام متواصل بهذا الموضوع لأنه يمثل جانبا جوهريا في المهامات المدرسية التي يقوم بها التلاميذ فيتعلم التلاميذ حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم فلو كانت الحياة التي سيواجهها الأفراد ذات طبيعة ثابتة وكان لكل منهم دورا أو أدوارا محددة يؤدونها لما كانت حل المشكلات قضية ملحة فكل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية أدواره المحددة له. ولكن الحياة متغيرة ومعقدة وكل ما نستطيع أن نتنبأ به هو أنها لن تكون على ما هي عليه الآن (بن ناصر، 2019). لذلك أصبح تنمية أسلوب حل المشكلات من أهم الغايات التي تهدف إلى تحقيقها المدارس الحديثة .

وتركز جميع المناهج التربوية في مختلف بلدان العالم على تعليم وتبني أسلوب حل المشكلات في أنظمتها التربوية. وفي ظل هذه النظرة وغيرها إلى أسلوب حل المشكلات تعددت وتباينت التعريفات لهذا المفهوم ولعل الإختلاف بين علماء النفس والتربويون كل من قبيل توجهه والإطار النظري الذي يعتمده نذكر من بين هذه التعريفات مأيلي:

"جينس وآخرون" (1966) حالة من يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف أو بسبب عقبة تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد (الزغول والزغول، 2003).

ويعرف "بيست" (1986) حل المشكلة بالمقدرة على اكتشاف العلاقة بين عناصر الحل.

ويعرفه "سولسو" (1988) بأنه التفكير من أجل اكتشاف الحل لمشكلة محددة (قنوعة، 2019)

أما "قطامي يوسف" (1990) فيرى أن أسلوب حل المشكلات هو ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه التمثيل للخبرات السابقة ومكونات موقف المشكلة معا وذلك من أجل تحقيق الهدف (بن الزين، 2013).

في حين يعرف "شانك" (1991) حل المشكلات على أنه مجهود لتحقيق هدف وحل مشكلة ليس لها حل جاهز.

ويعرف "هاربر لانت" (1993) حل المشكلات على أنه القدرة على الإنتقال من المرحلة الأولية في المشكلة إلى مرحلة الهدف (العتوم، 2004).

تشير التعريفات الثلاث الأخيرة أن أسلوب حل المشكلات يسعى من أجل تحقيق الهدف والذي يتمثل في حل مشكلة تمثل تحديا وعائقا أمام الفرد.

أما "قاقن ويكوفيش" (1998) فيعرفان أسلوب حل المشكلات على أنه: "عمل فكري يتم خلاله استخدام مخزون المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة في حل تناقض وتوضيح أمر غامض أوتجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية معينة" (بن الزين، 2013).

في حين يعرفه "روليك وراندنيك": "هو عملية تفكير يستخدم فيها الفرد معارفه السابقة ومهارته بهدف الاستجابة إلى موقف غير مألوف من أجل حل التناقض والغموض الذي يتضمنه الموقف (العتوم وآخرون، 2006).

ويعرف "جروان" (2002) أن أسلوب حل المشكلات "هو عملية تفكيرية مركبة يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد له حل جاهز" (قندوز، 2018).

ويعرف ستيرنبرغ (2003) أسلوب حل المشكلات بأنه: "عملية يسعى الفرد خلالها إلى تخطي العوائق التي تقف في طريق الحل أو الهدف" (قندوز، 2018).

تؤكد التعريفات السابقة على أن أسلوب حل المشكلات هو نشاط فكري يعتمد فيه الفرد على خبراته السابقة ومهاراته من أجل تخطي عائق أو حل مشكلة .

أما زايد الهويدي (200) يعرف أسلوب حل المشكلات بأنه "عملية تتضمن استبصار ومعالجة ذهنية وحسابية تتطلب جهدا ذهنيا نشطا وهادفا ينتظر منها حل المشكلة التي تثير في ذهن المرء تحديا ما" (بن الزين، 2013).

ويعرف "القضاء وزميله" (2007) أسلوب حل المشكلات بأنه: "مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلما والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جيد وغير مالوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له" (بن ناصر، 2019).

يتفق التعريفين على أن أسلوب حل المشكلات هو عملية أو مجموعة عمليات يقوم من خلالها الفرد بحل مشكلة تواجهه وتمثل تحديا بالنسبة له غير أن "الهويدي" أكد على النشاط والجهد الذهني المبذول في حين اتفق "القضاء وزميله" مع كل من "ستيرنبرغ وجروان" في استخدام الفرد للخبرات والمهارات السابقة .

ويقول "نوفل" (2007) أن أسلوب حل المشكلات هو نشاط عقلي معرفي يحتاج إلى المعالجة العقلية الدقيقة التي تستخدم أشكال التفكير المختلفة حيث يزداد حجم التفكير. كما يذكر "الوقفي" (2003) أن حل المشكلات يمثل الجانب الأهم من جوانب توظيف التفكير واستخدامه ذلك أن حياة الإنسان حافلة بالمواقف التي يجسد له ذكر كل منها مشكلة صعبة تستدعيه إعمال فكره لتجاوزها بنجاح.

ويرى "المنصور" (2007) أن حل المشكلات هي نوع من العمليات الذهنية التي يستخدمها التلميذ عند أي مشكلة وتتطلب مهارة ويشير المختصين إلى أن حل المشكلات عند الفرد يتم بأسلوبين هما الأسلوب الإستقرائي والأسلوب القياسي (الشارف، 2020) .

أما "الراميني وكراسنة" (2007) على أن حل المشكلات هي السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة الآداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية أو كتابية أو قصيدة شعرية أو البحث عن وظيفة أو تصميم تجربة علمية.

وقد عرفه "كروليك ورودنيك" بأنه: "عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة أو مهارات من أجل الإستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له، وتكون الإستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف وقد يكون التناقض على شكل إفتقار للترابط المنطقي بين أجزائه أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته" .

تتفق التعريفات السابقة في كون أسلوب حل المشكلات يعتمد أساسا على التفكير، هذا التفكير يستند إلى ما اكتسبه الفرد من خبرات وتجارب يمكنه من حل مشكلة أو تجاوز عقبة أو تخطي تحدي يؤرق الفرد ويحول دون توازنه واستقراره (قنوعة، 2019).

وفي سياق آخر يرى "بنجهام" أن أسلوب حل المشكلات على أنه عملية التغلب على الصعوبات التي يقابلها الفرد في الوصول إلى هدف ما وهذه العملية تعتمد على إنهاء حالة التوتر وإستعادة الكائن الحي لحالة من الإتزان الداخلي عن طريق التكيف مع الظروف أوتحقيق العقبات (بن الزين، 2013).

يؤكد التعريف على أن أسلوب حل المشكلات يهدف إلى إحداث نوع من التوافق النفسي والتكيف مع المحيط من خلال حلول للعقبات التي تعترض الفرد.

وعرف "دزوريلا وجولد فرايد" أسلوب حل المشكلات بأنه عملية معرفية سلوكية سواء ظاهرة أو ضمنية بطبيعتها، تقدم بدائل فعالة في التعامل مع الموقف المشكل، وتزيد احتمالية الإستجابة الأكثر فعالية من بين البدائل. إلى جانب ذلك يعرف "نيزو" أسلوب حل المشكلات بأنه العملية المعرفية السلوكية التي يحدد الفرد بواسطتها استراتيجيات وجدانية لحل المشكلات التي تقابله في الحياة اليومية (نبار، 2018).

نلاحظ أن هذين التعريفين ركزا على أن أسلوب حل المشكلات يعتبر عملية معرفية سلوكية تعتمد على مجموعة من الاستراتيجيات الوجدانية لحل المشكلات التي تواجه الفرد هذا من جهة ومن جهة ثانية هم يقدم بدائل فعالة في التعامل مع المشكلات الحياتية .

قدمنا في هذا الفصل عرضا لمجموعة من التعاريف التي تناولت مفهوم أسلوب حل المشكلات، والتي وإن اختلفت في تناولها لهذا المفهوم كل حسب توجهه النظري غير أنها اتفقت في مجملها على أن تمثل عائقا يواجه الفرد وتمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه، ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة عن طريق أسلوب حل المشكلات سواء كان (ظاهرا أو ضمنيا) وعليه نخلص إلى أن أسلوب حل المشكلات هو عملية معرفية تفكيرية تسعى إلى تخطي العوائق التي تعترض هدف الفرد أو تحول دون توصله إلى الحل الذي يزيل المشكلة ويكون ذلك بتوظيف المهارات والخبرات السابقة وتمر هذه العملية بخطوات محددة.

2- خطوات أسلوب حل المشكلات:

يواجه الناس مشكلات عديدة متنوعة كلما شرعوا بالقيام في عمل ما لذا فإن الإتجاه لحل هذه المشكلات تعتبر سمة يشترك فيها جميع الناس كما أن هذه المشاكل تتفاوت في درجة صعوبتها، فمنها ماهو سهل كأن يحافظ التلميذ على كتبه مرتبة ونظيفة ومنها ماهو صعب معقد كإجتيازه الإختبارات المدرسية بنجاح .

ويعتبر أسلوب حل المشكلات نوع من أنواع النشاط العقلي فيه يتفاعل التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل لإنتاج الحل المستهدف حسب "أوزبل وآخرون" (الزيات، 2001).

تمر عملية حل المشكلات بعدة مراحل مهمة تكون كل منها حلقة في سلسلة متكاملة، إذ تعتمد كل مرحلة على المراحل السابقة لها، وهذا بدوره يشير إلى جودة وفعالية حل المشكلات كأسلوب في الميدان التربوي والإداري وفي مختلف المجالات الإنسانية ويتوقف على كفاءة المراحل جميعا .

نجد "ديوي" يحدد مراحل سير التفكير التي يجب أن يخضع لها العقل عند مصادفة مشكلة ما كالتالي:

- أن يحدث لدى الفرد الشعور بصعوبة ما أو المشكلة أو بحاجة ما.
- أن يأخذ العقل في دراسة الموقف وتحليل عناصره حتى يصل إلى قلب المشكل ويحدد إهم عامل يكمن وراءه.
- أن تعرض الإقتراحات والفروض المختلفة لحلول ممكنة للمشكلة.
- أن يختبر كل فرض أوكل مقترح للمشكلة وأن يتأكد من وجهاتها أو من عدمها ثم يقدم لتجربة الحل الذي يرى فيه أنه أعظم الحلول احتمالا.
- أن تؤدي الملاحظة الدقيقة والتجربة إلى قبول أو رفض الفرض أو الحل (بوكرمة، 2006).

إذن يعتبر أسلوب حل المشكلات سلسلة من العمليات المنظمة التي تتشابك بطرق مختلفة لحل مشكلة. لذلك لا توجد طريقة ثابتة لحل المشكلة أفضل من الأخرى ولكن لا بد للفرد أن يكون مرنا في استخدام خطوات حل المشكلات حسب ما يتطلبه الموقف المشكل، حيث يعتمد حل المشكلة على مجموعة من الخطوات التي تؤدي في النهاية لحل المشكلة. وهذا ما يؤدي إلى إختلاف العلماء في تحديد عدد خطوات أسلوب حل المشكلة وهو ما أدى إلى تعدد نماذج خطوات أسلوب حل المشكلات ويعد هذا مؤشرا على اهتمام الباحثين بهذا الأسلوب لما له من أهمية في حياة الفرد عامة والمتعلم خاصة. كما ذكرنا سابقا يعتبر نموذج "جون ديوي" من أهم النماذج التي قدمت في أسلوب حل المشكلات والذي يتكون

من الخطوات التالية: عرض المشكلة، تعريف المشكلة، توليد افتراضات، تقييم الافتراضات، انتقاد الإفتراضات الأكثر كفاءة (بن الزين، 2013).

إلى جانب النموذج السابق هناك نموذج "هبنر" (1978) الذي يعتبر من أكثر النماذج شيوعا واستعمالا بالنسبة لأسلوب حل المشكلات ويشتمل على المراحل التالية: التوجه العام– تعريف المشكلة توليد البدائل– اتخاذ القرار والتقييم (نبار، 2018).

يعتمد هذين النموذجين على خمس خطوات أساسية يستند إليها الفرد عند قيامه بحل المشكلات والتي على أساسها تم بناء مقياس أسلوب حل المشكلات والذي يشتمل على الخطوات السابقة في تقسيم أبعاده. ويشير "ديسولني" (2000) إلا أن الكثير من الباحثين يحددون أربعة مراحل لحل المشكلة تتمثل في: تعريف وصياغة المشكلة – وضع البدائل – اتخاذ القرار – التنفيذ والتحقق من الحل (نبار، 2018).

وفي نفس السياق يحدد "بوليا" أربع مراحل لحل المشكلة هي:

1. فهم المشكلة ويتم فيها تمثيل المشكلة في شكل شامل توضيحي.
2. وضع الخطة ويتم فيها الإقتراب من المشكلة وتحديد الإستراتيجيات اللازمة للتطبيق.
3. تنفيذ الخطة ويتم فيها تطبيق هذه الإستراتيجيات في محأولة حل المشكلة.
4. مراجعة الحل ويتم فيها مراجعة الحل الذي تم الوصول إليه والتأكد من صحته وإمكانية تعميمه (النقيب، 2008).

كما حددها "غوك وسيلاي" (2010) في أربع مراحل هي كالآتي: فهم المشكلة، التخطيط للحل تنفيذ، الحل التقييم.

وهو نفس ما قام به "جوزيف ماك كاد" (1990) كما يلي: استكشاف المشكلة، بناء الأهداف، توليد الأفكار، إختيار الفكرة، التطبيق، التقويم(العتوم وآخرون، 2006).

أما "ستاين وبرانسفور" (1984) حدد الخطوات التالية لأسلوب حل المشكلات والتي استخدمت كإستراتيجية علاجية في الإرشاد النفسي حيث أطلق عليها اصطلاح النظام المثالي (Ideal)، حيث ترمز الحروف:

يمثل تحديد المشكلة: (I) .

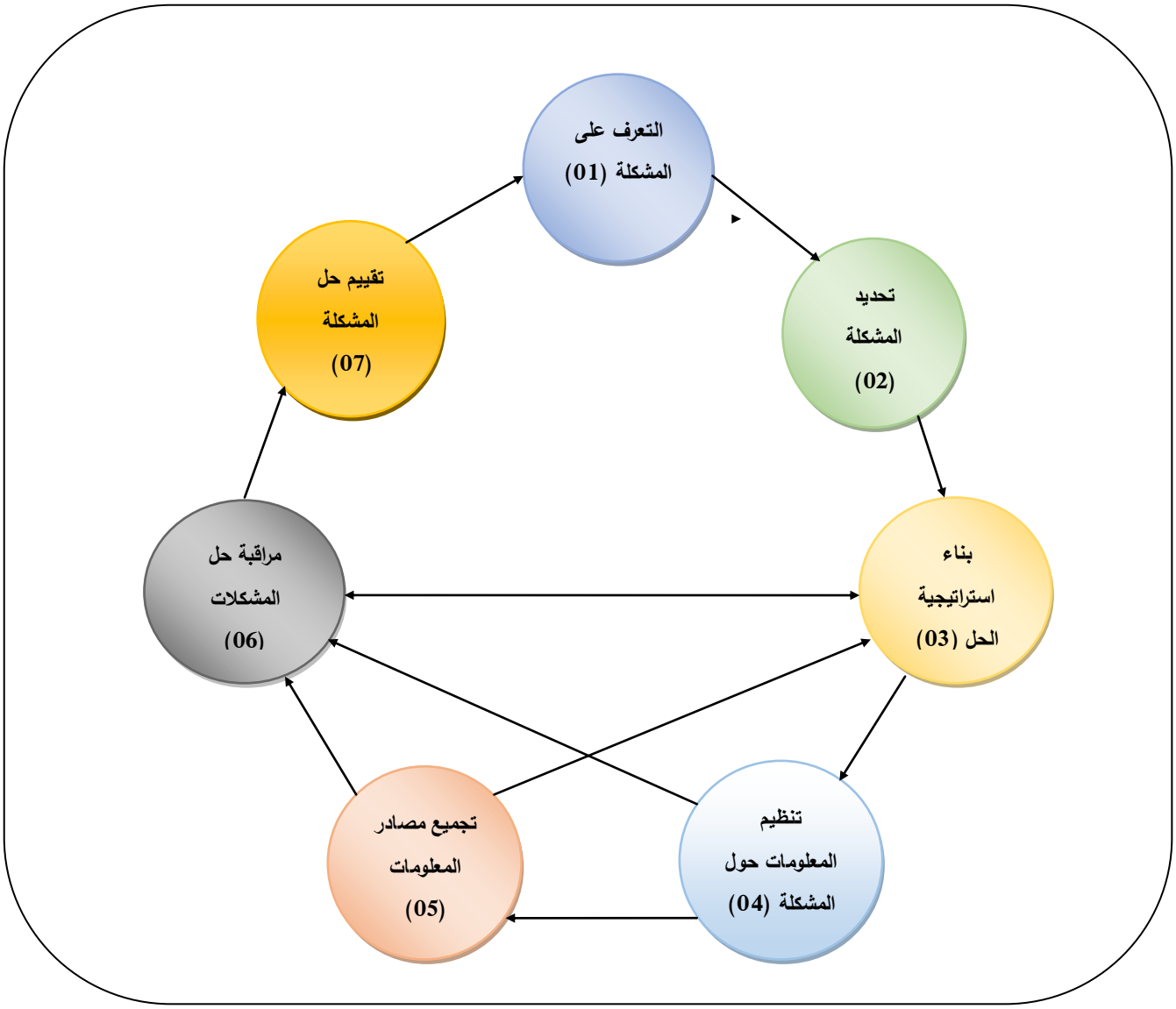
يمثل تعريف المشكلة أوتصفها: (d).

يمثل إستكشاف استراتيجيات الحل والبحث عنه: (e).

فيمثل تفعيل الأفكار أوالإستراتيجيات المستخدمة في الحل:(a).

يمثل البحث عن أثر الحل والإستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلة: (l).

ويرى ستيرنبرغ (2003) أن مراحل المشكلة (07) مراحل تسير بشكل دائري حيث سماها دائرة حل المشكلة.



الشكل رقم (03): دائرة حل المشكلات (حل المشكلات الدائري).

وتشير الأسهم المنطلقة التي تصل بين خطوات الحل إلى حقيقة التفاعل بين خطوات الحل السبعة مما يعني أن حل المشكلة يتطلب العودة إلى مرحلة سابقة أوالتخطيط إلى مرحلة قادمة قبل الشروع بها (العتوم، 2004) وهونفس تقسيم معاذ العارضة (1998).

لقد قدم ماهوني سبع خطوات لأسلوب حل المشكلات والمتمثلة في تحديد نطاق المشكلة بدقة، جمع المعلومات، تعريف النماذج أوالمصادر، تم إختيار البدائل التجربة مقارنة المعلومات وأخيرا التصحيح والإستبدال (بن الزين، 2013).

وقد اعتبر "اندرسون" (1995) من خلال تجارب "كوهلر" على القردة أن حل المشكلات يمر بثلاث خطوات هي اكتشاف المشكلة والتوجه نحوالهدف، ثم بلورة عدد من الأهداف الفرعية المرحلية التي كان أحدها يمثل الحل الناجح، مما يساعد على تحقيق الهدف النهائي.

شكل رقم (04): نموذج اندرسون لحل المشكلات (بن الزين، 2013).

ويؤكد "الزيات" (1995) على ثلاثة خطوات يمر بها الفرد عند حله وهي: الإعداد والتجهيز، توليد أو استحداث الحلول الممكنة، التقويم والحكم.

وفي نفس السياق تحدث "إليس وهنت" (1993) عن ثلاث خطوات لأسلوب حل المشكلات وهي فهم المشكلة، توليد الحلول، تقييم الحل (بن الزين، 2013).

وقد أشار "ويكفيلد" (1996) إلى أن العديد من العلماء أمثال "سولسو" و"سنومان" و"روجيو" و"يكفوفش" قد اتفقوا على خمس خطوات أساسية تتبع في حل المشكلات (طنوس، 2007).

ولخص عريبات (2005) خطوات أسلوب حل المشكلات في ست خطوات نذكرها فيما يلي: تعريف المشكلة وتحديدها بشكل دقيق، جمع المعلومات، اشتقاق البدائل وتقييمها، اختيار الحل الأمثل وتدريب الفرد على تطبيقه، تقييم النتائج، إعادة العملية عند الضرورة (عريبات، 2005).

ويتفق "عدس" (1991) مع "هبنر وزملائه" (1983) في عدد خطوات أسلوب حل المشكلات الخمس وهي: التعرف على المشكلة، تحديد المصطلحات، استعراض استراتيجيات الحل، تنفيذ الأفكار والعمل على الحلول، التقييم النهائي للنتائج (غباري ومحاسنة، 2013).

وبالرجوع إلى أدبيات أسلوب حل المشكلات نلاحظ إختلافا في عدد خطوات أسلوب حل المشكلات ويظهر هذا الإختلاف حتى في تسمياتها، غير أنها على الرغم من إختلافها العائد إلى التوجهات النظرية لأصحابها إلا أنها تتضمن نفس المحتوى، وأن الفرد بصدد حل مشكلة ما فهو يعتمد نفس الإطار العام لذلك.

وعلى العموم فإن النظرية المعرفية ونظرية معالجة وتجهيز المعلومات قد شملت مضمون كل الخطوات السابقة، حيث أكدت أن أسلوب حل المشكلات يمر بعدة خطوات وهي نفس الخطوات التي تبناها "نشواتي" سنة (1996) و"فخري" سنة (2010) (بن الزين، 2013).

وهو نفس الاتجاه الذي تبناه "دزوريلا وجولدفريد" (1971)، "عدس" (1991)، "هبنر" (1983)، "ويكفيلد" (1996)، والتي انبثقت كلها بداية من أعمال "جون ديوي" (1933). وتتمثل هذه الخطوات في النقاط التالية كما حددتها نظرية معالجة المعلومات :

2-1- الإعتراف بالمشكلة وفهمها:

وهو الإعتراف بوجود المشكلة والاحساس بها واستشعارها دون إمتلاك طريقة محددة لإزالتها وإنجاز الحل أو الهدف المرغوب (طونس، 2007).

ويرى الحلو(1999) عندما يواجه الفرد مشكلة ما، فإنه يحاول وضع الحلول المناسبة لها، ولأداء هذه الحلول يجب عليه الإعتراف بوجود المشكلة، وذلك من خلال شعوره بنوع من التحدي لدى مواجهة الوضع المشكل. كما قد يشعر بنوع من الصعوبة التي قد تتجاوز قدراته أو مهاراته أو معارفه السابقة مما يولد لديه شعورا بعدم الرضا، يدفعه إلى محاولة صياغة الموقف المشكل في عبارة تحدد المشكلة من أجل البحث على الحل، لكن الشعور بالمشكلة والإعتراف لا يكفيان، بل لا بد من فهمها فهما كاملا من خلال التعرف على أبعادها المختلفة وهذا يتطلب جمع المعلومات الضرورية ذات الصلة.

يقول "جانييه" يحتاج من يقوم بحل المشكلة إلى درجة من المعرفة بالموضوع، أي يجب أن يمتلك معلومات ومفاهيم ومبادئ لكي يستخدمها في حل المشكلة (الزغول والزغول، 2003).

إذن إن أولى خطوات أسلوب حل المشكلات هي الإعتراف بوجود المشكلة وفهمها بشكل دقيق وواضح ولا يتأتى ذلك الإحساس إلا بوجود مشكلة فعلية تعترض الفرد دون تحقيق هدفه أوإشباع حاجة أومواجهة تحدي وهذا ما يستثير دافعيته لحل مشكلته، ولا ينجح في حل هذه المشكلة وفي خطواته الأخرى لحلها إلا إذا كانت لديه رغبة تحرك دوافعه لحل هذه المشكلات التي تواجهه.

2-2- توليد الأفكار والبدائل:

يسعى الفرد في هذه المرحلة إلى توليد علاقات بين العناصر المشكلة بهدف الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الحلول التي يمكن أن تكون فرضيات لحل المشكلة، ويكون ذلك عن طريق استثارة العديد من الأفكار واستخدام إستراتيجيات مختلفة بهدف إثارة أفكار جديدة تسهم في حل المشكلة (قطامي، 2013).

والعقل البشري في مثل هذه الحالة ينشط ليبتدع الحل، ويخلق في الخيال، ويجهد نفسه مستفيدا من خبراته السابقة والحالية للوصول إلى إحتمال أو أكثر يصوغها على شكل جمل تسمى الفرضيات، ويرى بعض المربيين أن الوصول إلى الحل المؤقت أو الفرضية، هو عملية اكتشافية إبداعية للعقل البشري ومصدرها المعلومات التي قام بجمعها في المرحلة السابقة (بن الزين، 2013).

ويؤكد "ماس وآخرون" (1994: 93) أن الفرد في هذه المرحلة يحدد البنيات المعرفية خلال نشاط العقل في البحث على حل للمشكلة المطروحة مما يتطلب نشاطا معرفيا يجعل من الممكن تحديد البديل الأنسب الذي تم إختياره في الوصول إلى حل المشكلة.

وتتضمن هذه المرحلة البحث عن الحلول الممكنة للمشكلة بالإستعانة بالمعلومات التي جمعها في المرحلة الأولى ومن خلال استخدام التفكير المنطقي والإبتكاري والخبرات السابقة من أجل الوصول إلى فرضيات محتملة لحل المشكلة، فيقوم الفرد بتوليد أفكار للحلول الممكنة فيقرأ أو يبحث أو يفكر ويطرح الأسئلة، ويناقش فتحث الإثارة العقلية وتعلم أكبر قدر من الحلول الممكنة. توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار من كل الأنواع لتشكل مخزونا يمكن الإختيار منه واستخلاص أفكار جديدة ولا يجب القلق حيال الأفكار الغريبة، كما يجب عدم إنتقاد الأفكار والفرضيات، التفكير بحرية واستغراق الوقت اللازم لتوليد الأفكار فالمشكلات البسيطة تحتاج لفترة قصيرة لتوليد الأفكار وإنتاج الحلول في حين تتطلب المشكلات الصعبة وقتا أطول، كما يجب دمج الأفكار مما يساعد في توليد الحل المناسب.

2-3- اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة:

في هذه الخطوة يقوم الفرد بالعديد من المعالجات للمفاضلة بين الفرضيات المقترحة ويتخذ في النهاية القرار بفرضية واحدة والتي ستخضع للتطبيق العلمي، وبين إختيار فرضية أو فكرة واحدة من مجموع الأفكار والفرضيات التي تم توليدها وأوردتها بن الزين (2013) على أساس ما يلي :

- الموازنة بين ايجابيات وسلبيات كل فكرة أو فرضية.
- تقييم درجة احتمالية نجاح الفكرة أو الفرضية.
- تقييم درجة تفضيل الفرد للفكرة أو الفرضية.
- مقارنة الفرضيات لمعرفة علاقة كل منها بالحل المنشود.
- إحتمال العواقب المتوقعة: توقع العواقب المترتبة عن الفرضية أو الفكرة أو البديل.
- إستبعاد البدائل غير المجدية وغير قابلة للتنفيذ بسبب عدم وضوحها أو لإنعدام المهارات أو الموارد لتنفيذها .

وفي نفس السياق يؤكد بن ناصر (2019) أن في هذه المرحلة تتم المفاضلة بين البدائل المتاحة أوإختيار البديل الأنسب وفقا لمعايير واعتبارات موضوعية يستند إليها الفرد في عملية الإختيار أهمها:

- ✓ تحقيق البديل للهدف أو الأهداف المحددة.
- ✓ اتفاق البديل مع أهداف الفرد وقيمه، ونظمه.
- ✓ قبول الفرد للحل البديل، واستعداده لتنفيذه.
- ✓ درجة السرعة المطلوبة في الحل البديل.
- ✓ كفاءة البديل.

في ضوء الإعتراف بالمشكلة وفهمها وتفهم جوانبها المختلفة وبعد توليد الأفكار أو البدائل الممكنة لحل المشكلة بالإعتماد على المعلومات التي تم جمعها وتنظيمها ومناقشتها وتفسيرها تتم المفاضلة بين هذه البدائل لإختيار البديل الأنسب استنادا إلى اعتبارات ومعايير واضحة ودقيقة، وهذا كله يدل على أهمية هذه الخطوة في أسلوب حل المشكلات والتي يترتب عنها إما نجاح الحل أو إعادة العملية من جديد.

2-4- إختيار الفرضية:

إن الإختيار الحقيقي للفكرة هو تطبيقها أو تجريبها. مع إعطاء الوقت الكافي للحل المقترح لكي ينجح، كما يجب المحافظة على المرونة في التطبيق فكل حل من الناحية العلمية بحاجة إلى نوع من التعديل خلال عملية تفعيله أووضعه موضع التطبيق ولا نتوقع أن يبقى الحل في وضعه الإبتدائي (العتوم وآخرون، 2006).

يرى النشواتي (1997) أن الفرد في هذه المرحلة يقوم بإختيار صحة الفرضية المنتقاة، وذلك بتطبيقها على الوضع المشكل للوقف على مدى قدرتها على تحقيق أو إنجاز الحل المرغوب فيه (نبار، 2018).

2 – 5 – تقويم الفرضية:

هي آخر خطوة في خطوات أسلوب حل المشكلات وينتهي بالحكم على مدى فاعلية الفرضية في تحقيق الهدف المرغوب والتقويم يجب أن يكون قبل البدء بالحل وبعد تنفيذه لأنه يساعد في تجنب الكثير من الأخطاء، ولا بد للتقييم أن يكون في ضوء أطر عمل ثابتة ومنظمة (طنوس، 2007).

ويرى "النابلسي" (1986) أن هذه الخطوة يمكن اعتبارها بأنها: "عملية مراقبة وتنظيم النواتج الفعلية للحل بعد تطبيقه أي الحكم على مدى تحقيق إجراءات تنفيذ الفرضية في حل المشكلة فعليا وذلك من

خلال الإجابة على السؤالين التاليين: هل تحقق الهدف؟ وهل ساهم في إزالة المشكلة؟ فإذا كانت الإجابة سلبية كان لزاما على الفرد إعادة خطوات أسلوب حل المشكلات من جديد، فقد يكون خلل في فهم المشكلة أوإحدى الخطوات الأخرى (بن الزين، 2013).

وبالرجوع إلى التراث السيكولوجي أو أدبيات أسلوب حل المشكلات نجد أن خطوات حل المشكلة ليست ثابتة أو جامدة بل يجب التحلي بالمرونة في الإنتقال من خطوة إلى أخرى حسب ما تقتضيه المشكلة من تفكير. فبالرغم من إختلاف عدد مراحل أسلوب حل المشكلات لدى الباحثين والمختصيين على تنوع توجهاتهم النظرية إلا أننا لاحظنا أن محتواها واحد، فالبعض قام بجمع المراحل بعضها البعض أمثال: "**الزيات، إليس وهانت، إندرسون**". فنجد "**ديسوليني**" (2000) جمع مثلا مرحلة اختيار الحل ومرحلة تقويمه لتكونا مرحلة واحدة، وفي المقابل هناك من قام بفصل بعض المراحل عن بعضها فمثلا فصل "**ستيرنبرغ**" (2003) المرحلة الأولى إلى مرحلتين هما: التعرف على المشكلة، وتحديد المشكلة. بالإضافة إلى "**عربيات**" الذي أضاف مرحلة جمع المعلومات.

3-خصائص أسلوب حل المشكلات:

من مراجعة تعريفات حل المشكلات التي عرضناها سابقا وغيرها من التعريفات، يمكن استخلاص الخصائص التالية:

1- هو عملية معرفية.

2- يتضمن الإنتقال من مرحلة بدأية المشكلة إلى مرحلة الهدف.

3- يتطلب ويتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة.

4- يحتاج إلى خطوات منظمة.

5- يتطلب استراتيجيات محددة تبعا لنوع المشكلة وطبيعتها.

6- يتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرك نحومرحلة الهدف وتحقيق حل المشكلة.

7- عادة ما يكون فرديا أو جماعيا (العتوم، 2004).

وقد أشار كل من "اشكرافت" (1989) و"اندرسون" (1990) إلى أن حل المشكلة الحقيقي يجب أن يتمتع بالخصائص التالية:

1- التوجه نحو الهدف وذلك يعني أن ينصب جهد الفرد العقلي في محاولة الوصول إلى الهدف، بحيث يتم إستثناء أحلام اليقظة ومشتتات التفكير.

2- تحليل أو تفكيك الهدف الكلي إلى أهداف جزئية إذ يشكل إنجاز كل خطوة من خطوات حل المشكلة هدفا جزئيا والهدف الجزئي هو هدف متوسط أو مرحلي عبر مسار الحل المحتم للمشكلة.

3- سلسلة التحركات يجب أن يتضمن نشاط حل المشكلة تنفيذ سلسلة من التحركات أو الخطوات الملائمة لتحقيق الأهداف الجزئية.

4- العملية المعرفية: يتطلب حل المشكلة استخدام عمليات عقلية متنوعة وقد يتطلب الوصول إلى الهدف سلسلة من التحركات، والتحرك سلوك عقلي ضمن هذه السلسلة (الزغول ولزغول، 2003).

ويرى طنوس (2007) ان حل المشكلات يتميز بعدد من الخصائص والمتمثلة في:

- إحتوائه على هدف وإدراك للعلاقات الأساسية في الموقف.
- يتضمن عنصر الإختيار.
- القدرة على استعادة الخبرات المناسبة.
- احتوائه على الإستبصار لأنه يتضمن إعادة تنظيم الخبرات المناسبة في صورة حل كامل وذلك في ضوء العلاقات بين الوسيلة والغأية بوجه خاص.
- إحتوائه عنصر الإبداع إذ ينتج عنه مركب جديد في أساسه أي إعادة تنظيم الأفكار أوالحركات أوكليهما.
- إحتوائه عنصر النقد لأنه من الضروري تقويم كفاية الفروض أو الحلول المبدئية

إن الخصائص التي تميز أسلوب حل المشكلات كأسلوب تفكير ماهي إلا صورة ثانية لخطوات ومراحل حل المشكلات فنجدها متضمنة في هاته الخطوات ونابعة منها، حيث أن النجاح في حل المشكلات يعتمد على نجاح خطوات حل المشكلات والتي بدورها نجاحها مرتبط بخصائص حل المشكلات المتضمنة فيها والنابعة منها. بالإضافة إلى أن هذه الخصائص هي التي تكسب أسلوب حل المشكلات جانب من الأهمية التي يتميز بها وهي ما سنتطرق له فيما يلي:

4-أهمية أسلوب حل المشكلات:

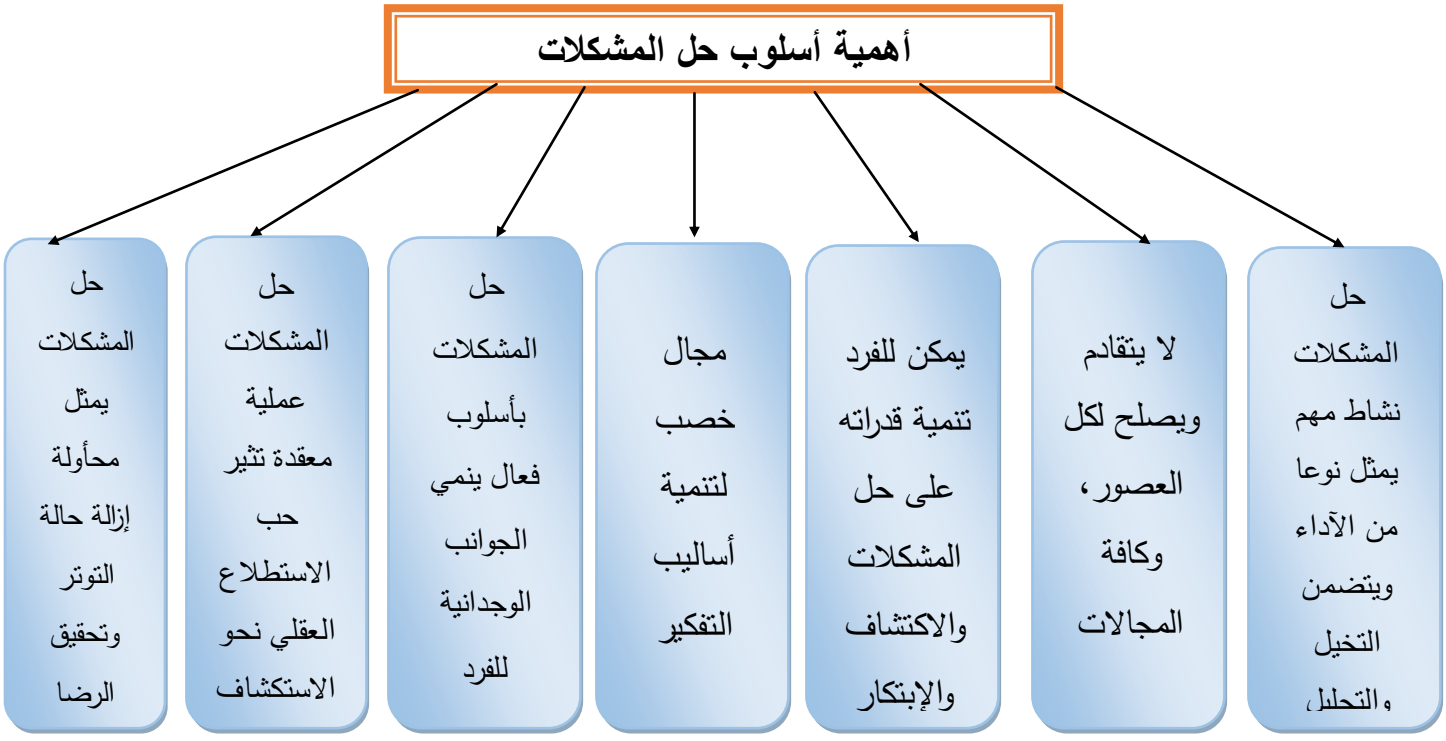
يعد حل المشكلات أحد أهم الأنشطة التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات، ويحاول الناس يوميا حل عشرات المشكلات التي تعترض طرقهم كحل المشكلات الاجتماعية أو الفوز في لعبة الشطرنج أو إنجاز واجب مدرسي وغيرها. ويذكر الزغول والزغول (2003) إن التأمل في طبيعة أنشطة الإنسان العقلية في مجالات الحياة المختلفة يظهر أن هذه الحياة بمثابة سلسلة مشكلات متفاوتة الصعوبة يسعى

الفرد إلى التغلب عليها وتجاوزها أملا في تحقيق التكيف والوصول إلى الأهداف المنشودة. وهكذا نجد أن حل المشكلات يسهم في تطوير الجوانب المدنية والحضارية لحياة البشر.

لقد أشارت "زنا احمد زواوي" (1993) إلى أهمية أسلوب حل المشكلات والتي تكمن في تزويد الأفراد بمهارة تكييفية عامة تمكنهم من التعامل بفاعلية مع مجموعة واسعة متنوعة من المشكلات التي يتعرضون لها، كما يفيد هذا الأسلوب في التخلص من أحد أهم عناصر التوتر وهو كيف يقيم الفرد أو يفسر الحوادث المسببة للتوتر وكيف يقدم قدرته على التعامل معها (بن الزين، 2013).

وفي نفس السياق يؤكد "هبنر وآخرون" (1984) بقوله: "إن التوتر النفسي وصعوبات التكيف مع الحياة هما نتاج لعدم فاعلية الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في حل المشكلات". كما تتجلى أهمية أسلوب حل المشكلات بإعتباره من المهارات الأساسية في التفكير العقلي المنظم والتي من خلالها ينظم الفرد عملياته المعرفية في مواجهة الموقف المشكل ومحدداته وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق المرور بها (نبار، 2018).

يضيف بن ناصر (2017) تعددت الآراء التي تؤكد على أهمية المشكلات التي تواجه الفرد في حياته أو التلميذ في مدرسته ويمكن تلخيصها في الشكل الاتي:



الشكل رقم (05): أهمية أسلوب حل المشكلات

كما أن أسلوب حل المشكلات له أهمية كبيرة في تنمية التفكير الإبتكاري لدى الأفراد وهذا ما أكدته دراسة "شودنير وسيرافيكا وميلر"، حيث توصلوا إلى أن تدريب الأطفال على أسلوب حل المشكلات ينمي ويدعم التفكير الإبتكاري لديهم. وعليه نجد أن كل من "تورانس" و"عبد الغفار" و"جيلفورد" و"فوكس" قد أكدوا على أن عملية الإبتكار هي نموذج لحل المشكلة وتمر بنفس خطواتها (بن الزين، 2013).

ويرى "العتوم وآخرون" أن أهمية أسلوب حل المشكلات بكونه الجانب الأهم من جوانب توظيف التفكير وإستخدامه في الحياة اليومية والذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع العناصر المكونة من أجل تحقيق الهدف ذلك أن حياة الإنسان حافلة بالمواقف حيث يجسد له كل منها مشكلة صعبة تستدعي إعمال فكره لتجاوزها بنجاح.

ويحتل تعلم أسلوب حل المشكلات الترتيب الأعلى ضمن مستويات مهمات التعلم وفق تصور جانييه إذ يكتشف المتعلم خلال هذه العملية أن مجموعة من القواعد والقوانين التي تم تعلمها سابقا يمكن أن تستخدم للوصول إلى حل موقف جديد فتمكن المتعلم من إكتساب قواعد ذات مستوى عالي يمكن إستخدامها في المستقبل لمواجهة مواقف جديدة مشابهة، كما تساعده على تعلم استراتيجيات معرفية يمكن أن توجه سلوكه التفكيري في المستقبل (الزغول والزغول، 2003).

كما أن "هبنر وزملاؤه" (1983) المذكور في (بن الزين، 2013) يؤكدون على أهمية أسلوب حل المشكلات في المجال المدرسي حيث يرون أن من أجل زيادة فاعلية التلميذ الناجح لا بد من إمتلاك استراتيجية حل المشكلات من أجل الحد من صعوبات الدراسة والتكيف معها. كما تكمن أهمية أسلوب حل المشكلات من خلال المتعة العقلية وما تقدمه من مساعدات في تحسين القدرات التحليلية وتعلم الحقائق والمهارات ونقلها إلى مواقف جديدة، كما أن أسلوب حل المشكلات يمكن إستخدامه في جميع مجالات الحياة (المدرسة، العمل، ...).

إذن تكمن أهمية أسلوب حل المشكلات في كون الحياة التي يعيشها الفرد غير ثابتة خاصة في ظل التغيرات الحديثة الطارئة على المجتمع، فهي تشتمل على قليل من الشؤون التي يتم التعامل معها بنفس الطريقة مرارا وتكرارا، فالفرد يصادف الكثير من المشكلات حيث تبدو كلها تمرينا لحل هذه المشكلة.

بالإضافة إلى أن أسلوب حل المشكلات يعمل على تطوير الثقة بالنفس لدى الأفراد ويكسبهم المهارات العملية والعلمية والمعرفية الأساسية اللازمة لتعلم الخبرات المختلفة، كما أنه ينمي الدافعية لديهم. إذن أسلوب حل المشكلات يزيد من فاعلية الأفراد في مواجهة المواقف والمشكلات الحياتية اليومية بكفاءة.

5-العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات:

يسعى الفرد بصفة دائمة إلى حل المشكلات التي تواجهه في الحياة المعقدة والمتغيرة بإستمرار، فيقوم بجمع وتحليل وإنتقاء المعلومات وإدراجها في إطار معين يمثل خطوات أو مراحل أسلوب حل المشكلات لأجل النجاح في الوصول إلى الهدف النهائي وحل المشكلات التي يعاني منها. غير أنه بالرغم من كل ذلك قد تواجهه عوامل تحول دون حل المشكلة، ومن بين هذه العوامل التي تؤثر في حل المشكلات نذكر ما يلي:

5-1-الدافعية: يختلف مستوى الدافعية من فرد لآخر اتجاه حل مشكلة معينة قد يؤثر على الأداء، حيث أن إنخفاض مستوى الدافعية يؤدي إلى أداء ضعيف في حل المشكلة بينما إرتفاع مستوى الدافعية قد يؤدي إلى أداء جيد في حل المشكلة.

5-2-الحالة النفسية: تعد الحالة النفسية من العوامل المؤثرة على استخدام الفرد لأسلوب حل المشكلات فشعور الفرد بالقلق الزائد أو الإحباط قد يؤدي إلى تشتت الإنتباه والإدراك وهذا ما يضعف مستوى الأداء في حل المشكلة.

5-3-الثبات الوظيفي: حيث أن الثبات الوظيفي في التفكير قد يحد من الوصول إلى الحل.

5-4-التهيؤ الذهني: نعني به إستخدام الفرد لإستراتيجيات الحل الناجحة في الماضي بصورة آلية للوصول إلى الحل، حيث أن إلتزام الفرد وتمسكه بالأساليب المعروفة سابقا في حل المشكلات بشكل نمطي قد يعيقه في أيجاد حل سليم للمشكلات التي تعترضه وهذا ما يؤثر على مستوى الأداء.

5-5-الإفتراضات الكامنة: حيث يضع الفرد افتراضات عن المشكلة التي تواجهه، وتتضمن هذه الإفتراضات معطيات وعناصر إفتراضية غير دقيقة عن المشكلة وترتبط هذه التصورات بعامل الخبرة السابقة.

6 – تأثيرات الكمون: ويقصد بها الفترة الزمنية التي يستبعد فيها الأفراد عن المشكلة بعد فشلهم في حلها لأول مرة ثم يعودون بعدها إليها مرة أخرى حيث يستطيعون ايجاد حل للمشكلة بشكل سريع، ويفسر ذلك بأنه بالإبتعاد عن المشكلة لفترة معينة فإن تفعيل البنى المعرفية غير الملائمة يتبدد وبالتالي ينتج تفكير في مدخل جديد للمشكلة التي تواجههم. إن هذه الفترة المستغرقة للوصول قد تتراوح من ساعات إلى أيام أو أسابيع، غير أن طول المدة يؤثر في حل المشكلة التي قد تتطلب وقتا محددا (بن الزين، 2013).

إن الملاحظ لما تم التطرق إليه من هذه العوامل أن أغلبها مرتبط بخطوات ومراحل حل المشكلات مما يدل على أهمية أسلوب حل المشكلات في حياة الأفراد.

يرى كل من "مصطفى عيسى" و"شذى محمد" (2011) أن حل المشكلات نشاطا معرفيا متطورا، تتداخل مجموعة من العوامل في التأثير عليه وبدرجات متفاوتة تحددها:

- ظروف البيئة المعرفية السائدة أثناء التعرض للمشكلة.
- قدرة الأفراد على الإحتفاظ بمسارات الحل والتي تحددها سعة الذاكرة العاملة.
- قدرة الأفراد على ترجمة معطيات المشكلة إلى تمثيلات عقلية قد تكون لقطية أو تخيلية.
- الزمن الذي يحتاج إليه الأفراد في عملية الإختيار والإستبدال بين الافكار والبدائل (عيسى ومحمد، 2011).

وأورد "اسماعيل محمد الأمين" (2001) المذكور في (حسب الرسول، 2015) بعض العوامل المؤثرة في عملية حل المشكلة فيما يلي:

1. طريقة تقويم وعرض المشكلة.
2. استيعاب المشكلة وفهمها.
3. الكفاءة في اللغة.
4. معتقدات التلاميذ عن مدى قدراتهم على حل المشكلة.
5. الفروق الفردية والأسلوب المعرفي والقدرات العقلية .
6. الخلفية المعرفية.
7. العمليات الإنفعالية، الدافع، الملل، القلق، اللامبالاة.
8. مستوى النمو.

وتحدث الزغول والزغول (2003) عن أثر الحضانة حيث تشكل الحضانة عاملا ايجابي التأثير وذلك بعكس الثبات الوظيفي، التهيؤ العقلي، والإفتراضات الكامنة. وتشير الحضانة إلى فترة الإستراحة التي يأخذها الفرد عند فشله في ايجاد الحلول في أولى محاولاته وهي فترة تخمر وتمثل عميق لمعطيات المشكلة والأساليب المناسبة للحل. وتساعد فترة الحضانة في حل المشكلة للأسباب التالية:

1) قد تكون فترة الحضانة فترة راحة تؤدي إلى زوال التعب ويسترد الفرد خلالها نشاطه الفكري.

2) قد تجعل فترة الحضانة الفرد يتخلص من التهيؤ العقلي غير المناسب ويمنح فرصة لطرق حل جديدة بالظهور.

3) قد يتم خلال هذه الفترة إجراء بعض التدريبات على الحل، رغم زعم البعض أنهم لم يجروا أي تدريبات وأنها كانت فترة راحة فقط.

ويرى القطامي (2013) أن للخبرات السابقة أثر ايجابي في مساعدة الفرد على حل المشكلة. بالإضافة إلى عدد من العوامل تؤثر في تفكير حل المشكلة منها مبادئ الإكتساب والتعلم اللفظي، والتعميم، والحفظ والنسيان، والدافعية. كما يتأثر حل المشكلات بدرجة اليقظة أو الإثارة الذهنية.

من خلال ما تم التطرق إليه نلاحظ أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في أسلوب حل المشكلات، منها ما هو متعلق بالفرد ذاته مثل: الدافعية، النمو، الحالة النفسية، والعمليات الانفعالية. ومنها ما هو متعلق بسيرورة خطوات حل المشكلات عدد خطوات الحل أو درجة صعوبتها، أو ترتيب المعلومات...الخ. لذلك ومن أجل نجاح الفرد في حل المشكلات يجب أخذ هذه العوامل بعين الإعتبار.

6-النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات:

لقد اهتمت العديد من النظريات النفسية بميدان حل المشكلات، غير أن علماء النفس إختلفوا في تفسير أسلوب حل المشكلات بإختلاف توجهاتهم النظرية، وفيما يلي نسلط الضوء على أهم النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات.

6-1- النظرية الجشطالتية:

عرف علماء النفس الجشطالت أمثال: "دنكر وكوهلر"، "ويرثمير" حل المشكلة على أنها عملية تنظيم وتكامل لإستجابات متعلمة سابقا، فخبرات الفرد تنظم وترتب، كما أن الإستجابات تكون عملية تنظيم مستمرة وجاهزة للتعميم في المواقف المشابهة. فالمشاكل عبارة عن مواقف، تمثيلها المعرفي متضارب وغير منظم، وحل المشكلة يكمن في أيجاد طريقة لتنظيم هذه المعرفة بشكل جيد (عبد القادر، 1983).

وحسب الجشطالت الألمان مثل: "كوفكر.ك" أن الهدف من حل المشكلة هو الوصول إلى الجشطالت أي الشكل أو المظهر لعناصر الوضعية التي تتجلى في الحل الذي نبحث عنه، حيث يفسرون حل المشكلات بأنه التنسيق العقلي لأجزاء المشكل حتى الوصول إلى تكوين ثابت هو الجشطالت من أجل إشباع متطلبات الهدف.

ويمر أسلوب حل المشكلات حسب الإتجاه الجشطالتي بأربعة مراحل هي:

1- المرحلة الأولى: التحضير.

2- المرحلة الثانية: التحضين.

3- المرحلة الثالثة: التنوير العقلي.

4- المرحلة الرابعة التحقيق (ركزة وذيب، 2017).

ويرى "اشكرافت" (1994) أن الجشطالتيون اهتموا بعملية الإستبصار في تكوين حل المشكلات، والتأكيد على أهمية البنية التركيبية للموقف المشكل، وقدرات الفرد الإستبصارية في تكوين بنية جديدة من الأفكار القديمة والمعطيات الجديدة تتمثل بإعادة تنظيم المجال الإدراكي ثم مطابقتها على المهمة التي هو بصدد القيام بها وبالتالي التوصل إلى الحل(بن الزين، 2013).

كما يضع علم النفس الجشطالتي تأكيدا قويا على الإدراك فقدم فكرة أن المشكلات موجودة لأن الناس يدركون متطلبات الموقف بصورة غير صحيحة، ولذا فإن الحل يستلزم تغيرا في الإدراك. وتركز هذه النظرية على سيكولوجية التفكير المتمثلة في عمليات الادراك والتنظيم المعرفي. كما أكدت على أهمية الإستبصار في الوصول للحل أثناء مواجهة المشكلات والذي يتم من خلال إعادة تنظيم العلاقات المحيطة بالمشكلة وربطها مع بعضها البعض (شارف، 2019).

من خلال ما تم التطرق إليه يتضح لنا أن وجهة النظر الجشطالتية انصب اهتمامها على العلاقات بين الأجزاء من أجل الوصول إلى متطلبات الموقف في حين أغفلت جوانب في غاية الأهمية مثل المهارات والخبرات السابقة وتحليل وتفسير المعلومات، فهي لم تقدم نموذجا تفسيرا دقيقا لسيرورة ربط الأجزاء الموقف المشكل ببعضها في حل المشكلات.

6-2- النظرية الإرتباطية:

ينظر أصحاب الإتجاه الإرتباطي إلى تفكير حل المشكلة على أنه سلوك متعلم يخضع لقوانين ومبادئ التعلم التي تحكم أي سلوك آخر. ويرى أن هذا السلوك يتدعم ويتم تعميمه إلى المواقف المتعددة تبعا للنتائج التعزيزية التي تتبع هذا السلوك. وترى أن حل المشكلة هو استجابة لموقف أو وضع مثير معين وينطوي على إستخدام عادات وأنماط سلوكية متعلمة سابقا بحيث يحتفظ الفرد أو يعدل في هذه الأنماط السلوكية تبعا لما يترتب عليها من نتائج (الزغول، 2012).

إن حل المشكلة وفقا للنظرية الإرتباطية هو موقف يمكن أن يخضع للتعلم، ويكون ذلك عن طريق تقسيم أجزائه وعناصره إلى خطوات، يسير فيها المتعلم خطوة خطوة، ويحدد لكل خطوة معيار

النجاح فيها وعندما يتحقق له ذلك ينتقل إلى الخطوة التالية، كما ويفترض السلوكيون أنه يمكن تصميم نموذج دليلي لتعليم حل المشكلة بحيث تتحدد فيه خطوات السير (قطامي، 2013).

ومن وجهة نظر السلوكيين والترابطيين أن المشكلة تحدث عند عدم ظهور الإستجابة المناسبة للمثير، أو عند عدم ظهور العدد الكافي من الإستجابات الضرورية للمثير، وحل المشكلة يكون في تعزيز الإستجابة المطلوبة، أوالسلوك المراد تشكيله، إذ إن المحتمل ظهور الإستجابة أو السلوك المعزز في المواقف المشابهة يزداد (عبد القادر، 1983).

لقد حدد "ماير" (1992) عناصر النظرية الإرتباطية في تفسيرها لأسلوب حل المشكلات في ثلاثة نقاط أساسية هي:

1. المثير وهو الموقف الخاص بحل المشكلة.
2. الإستجابات وهي الإستجابة الخاصة بحل المشكلة.
3. الإرتباطات والتي تكون بين المثيرات والإستجابات (بن الزين، 2013).

وتقوم هذه النظرية على أساليب كثيرة باستخدام أنماط متعلمة على نحو هرمي حسب إرتباطها بالموقف المشكل أهمها أسلوب المحاولة والخطأ ويقوى الإرتباط بالأثر البعدي الايجابي أي التعزيز، فالمشكلة تمثل المثير لدى التلميذ ومحاولة حلها يكون بمثابة الإستجابة بناءً على ما لديه من معلومات ومفاهيم سبق له تعلمها (بن ناصر، 2019).

وقد ميز "ماير" (1942) بين حل المشكلات بالإستخدام المباشر للتعلم السابق التفكير المعاد صياغته، وحل المشكلات القائم على إنتاج حل التفكير الإنتاجي ويرى "ماير" أن تكوين بنية يقوم على الإسترشاد بالتوجهات المنبثقة السابقة ليس كافيا لفهم نشاط حل المشكلات.

إن تفسير حل المشكلات وفقا للإتجاه الإرتباطي لا يتعدى كونه مجموعة من الإرتباطات بين الخبرات السابقة والتعلم السابق عن طريق عمليات المحاولة والخطأ وقد أغفلت مبدأ أساسيا يقوم عليه حل المشكلة هو إكتشاف حلول جديدة وتوليد بدائل. ووفقا لهذا التفسير لحل المشكلات فإن ايجاد حل لمشكلة ما يصبح عبارة عن إجراء آلي تم تخزينه ويستدعى بطريقة آلية ويقضي على الجانب الإبداعي.

6-3- النظرية المعرفية:

يرى علماء علم النفس المعرفي أن المشكلة تمثل موقف يتحدى القدرات المعرفية للفرد، يتفاعل معه ويستحضر من خلاله خبراته السابقة، كما أن حل المشكلة يساعد الفرد على الإرتقاء في معالجته

الذهنية للموقف المشكل حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة جديدة والذي تمثل بدوره حلا (الزغبي، 2012).

وتنظر إلى تفكير حل المشكلة على أنه سلوك ينطوي على عمليات معرفية داخلية تحدث لدى الأفراد فهو ليس مجرد تكوين ارتباط بين السلوك والموقف المشكل بحيث يتقوى ويتكرر وفقا لإجراءات التعزيز، وإنما هو نتاج العمليات المعرفية كالإدراك والمعالجة التي يجريها الفرد (الزغول، 2012).

فالمعرفيون يرون أن حل المشكلة هو ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات المشكلة وذلك من أجل تحقيق الهدف. ويتم هذا النظام وفقا لإستراتيجية الإستبصار التي يتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة. وحسب هذا الإتجاه فإن حل المشكلات هو موقف يوجه الفرد فيتفاعل معه ويستحضر كل ما لديه من خبرات سابقة من أجل المعالجة الذهنية للموقف قصد حل المشكلة (بدرينة وركزة، 2016).

وحسب النظرية المعرفية فإن المشكلة هي انعدام توازن في المجال المعرفي يجب إصلاحه عن طريق إعادة بناء أو تشكيل هذا المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منظم، وقد أكدوا على الحاجة إلى التفكير المثمر لإكتساب الإستبصار في الحلول الممكنة للمشكلات. وأن التعامل مع المواقف التي تتطلب حل المشكلة يعتمد على عمليات معرفية وهنا يعتمد حل المشكلة على الأبنية المعرفية المتوفرة لدى الأفراد، وإذا لم تكن الأبنية المعرفية المتيسرة قادرة على استيعاب الموقف فإنه نتيجة التفاعل بين هذه الأبنية المعرفية والموقف، تشن بنية معرفية أكثر كفاية في استيعاب الموقف وتمثله، وتتم عملية حل المشكلات من خلال التعديل المتواصل للأبنية المعرفية ومن خلال التفاعل مع الخبرة الجديدة حتى يتم التوصل للحل (نبار، 2018).

نلاحظ أن هذا الإتجاه يؤكد على أهمية البنى المعرفية الداخلية ومدى توافقها وإنسجامها مع البيئة المحيطة، كما يركز على طبيعة المرحلة العقلية والعمليات العقلية المعرفية كالتمثيل والمداومة والتوازن.

6-4- نظرية تجهيز المعلومات:

على خلاف ما تطرقت إليه النظريات التي تعرضنا لها آنفا في تفسير حل المشكلات جاءت نظرية تجهيز المعلومات برؤية مغايرة. وكانت نتاج اندماج فروض كل من الترابطيين والجشطالتيين فكونا معا النموذج العام لتجهيز المعلومات وفيها يعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدما المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والإعداد (الزيات، 2006).

وفي أواخر العقد الخامس من هذا القرن، قام "سيمون ورفاقه" ببناء نظرية تحليل أو تجهيز المعلومات حيث وصف حل المشكلة بأنه نشاط انساني مستمر، إذ من المشكوك فيه أن يقضي الإنسان ساعة من حياته بدون حل أو محاولة لحل المشكلة يتطلب الرجوع إلى مخازن المعلومات الموجودة في الذاكرة أو في مصادر خارجية. كما ركزت النظرية على ضرورة وضع أهداف جزئية تخدم الحل النهائي للمشكلة وقد تطور هذا الاتجاه فيما بعد حيث ركزوا على دور الحاسبات في حل المشكلات، عن طريق برمجتها بالمعلومات المتعلقة بالسلوك الانساني (عبد القادر، 1983).

وتعد نظرية معالجة المعلومات من النظريات المعرفية المعاصرة، حيث تؤكد على المبادئ التي تعمل بموجبها أجهزة الحسابات الإلكترونية في معالجة المعلومات وقد استفادت هذه النظرية من دراسات الدماغ وما يجري عليه من عمليات عقلية (الشارف، 2019).

وفي نفس السياق يرى (النشواتي، 2003) أن أصحاب هذا الاتجاه يحاولون تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة استخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكومبيوتر وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها المتعلم لدى مواجهة مشكلة معينة.

ويعتمد نموذج تجهيز المعلومات في تفسير حل المشكلات على مبدأ التشابه بين النشاط العقلي الذي يحدث لدى الأفراد وعملية معالجة المعلومات التي تجري في الحاسوب وأن الفرد يعتمد في حل المشكلة على قدرته على التعرف على المعلومات وترميزها وتفسيرها وإدراك العلاقات القائمة بين العناصر في الموقف واسترجاع خبرات سابقة من الذاكرة وربطها بالموقف للوصول إلى الحل المناسب (الزغول، 2012).

ومن خلال محاكاة عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات بالحاسب الآلي لعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات لدى الإنسان حقق أصحاب هذا الإتجاه نجاحا ملموسا في مجال تجهيز ومعالجة المعلومات كما إستفاد هؤلاء العلماء بإشتقاق الكثير من النماذج المعاصرة لتجهيز ومعالجة المعلومات.

ويرى العديد منهم أن عمليات (المدخلات – العمليات – المخرجات) التي يقوم عليها عمل الحسابات الآلية تحاكي أو تماثل عمليات التعلم الانساني.

فأولا يحصل الكومبيوتر على المعلومات من خلال قارئ البطاقات أو الأقراص المضغوطة وغيرها من الوسائل الحديثة ويحصل الإنسان على المعلومات من خلاله حواسه أو مستقبلاته الحسية.

ثانيا تخضع العمليات المستدخلة للكومبيوتر لعمليات ترميز وتخزين أو استرجاع وتجهيز ومعالجة يقوم بها الكومبيوتر إلكترونيا. ويقوم الإنسان بترميز وتخزين ومعالجة المعلومات إعتمادا على عمليات وبرامج متعلمة للضبط والتحكم.

ثالثا بعد تجهيز ومعالجة المعلومات بالحاسب الآلي وفق للبرنامج أو البرامج القائمة أو المستدخلة تخرج نواتج التجهيز والمعالجة من الحاسب الآلي مطبوعة. وبالمثل بعد قيام الإنسان بمعالجة وتجهيز المعلومات وفقا لمحددات المعالجة أي عمليات الضبط والتحكم الإجرائي تخرج الإستجابات اللفظية أوالحركية أوالآدائية (الزيات، 2004).

ويشير "الزيات" (1995) إلى إمكانية فهم سلوك الإنسان في حل المشكلات من خلال فهم سلوك الآلة نفسها بإعتبار أن هذه العلاقة تبادلية، ويضع "الزيات" عددا من الإفتراضات التي تستند إلى نموذج معالجة المعلومات في حل المشكلات سواء أكان ذلك للإنسان أو في الحاسبات وهي:

1- الانتباه للمعلومات يعتمد على الإنتباه الإنتقائي الإرادي للمعلومات .

2- مستوى الأداء في حل المشكلات يعتمد على حجم وطبيعة المعلومات المتوفرة للفرد أو للحاسب.

3- هناك قيود معرفية وجسمية تفرضها عمليات التجهيز والمعالجة يؤدي إستنزافها إلى إنخفاض قدرات الحل ومستوى الأداء.

4- تتطلب عملية إعداد وتجهيز المعلومات حفظ المعلومات ومعالجتها الفعالة القصيرة وهي ذاكرة محددة السعة.

5- نظرا لإتساع سعة الذاكرة الدائمة: الطويلة المدى – القرص الصلب فإن القدرة على الحل تتأثر بالقدرة على الإسترجاع وعوامل النسيان.

وبناء على ذلك فإن حل المشكلة هو تطبيق لإتجاه معالجة المعلومات لأنه عملية منظمة تتأثر بالمدخلات الحسية وتوفر الإنتباه، ومن ثم تتأثر بقدرة العمليات الوسيطة خلال المعالجة في الذاكرة القصيرة أو الإسترجاع من الذاكرة القصيرة، مما ينعكس سلبا أو ايجابا على إستجابات الفرد في حل المشكلة (العتوم، 2004).

يتضح من خلال ما تم عرضه أن حل المشكلات يتطلب فردا لا يقتصر دوره في الموقف المشكل على مجرد تسجيل المعلومات المتاحة فقط، بل أكثر من ذلك يقوم بمعالجة وتعديل وتحويل المعلومات وإعادة صياغتها وتكوين بنية توصله بشكل أو بآخر إلى الحل. لكن بالمقابل يجب مراعاة بعض الأمور

والإعتبارات المهمة وليس مجرد محاكاة المعلومات وإجراء الحواسيب الإلكترونية. ومقارنة بالنشاط الإنساني فهناك بعض المعوقات والأخطاء أثناء حل المشكلات تعترض الفرد وهي ما سيتم عرضه لاحقا.

6-5- النظرية البنائية بياجيه:

يرى "بياجيه" أن عملية حل المشكلات التي يقوم بها الفرد تتأثر بالنمو المعرفي الذي يحدث من خلال أربع (04) مراحل متتالية، وكل مرحلة تعد نقلة نوعية نحو الأمام في قدرات الفرد لحل مشكلاته، وأشار "بياجيه" إلى أن الفرد يقوم بحل مشكلاته التي يواجهها ويتفاعل مع البيئة المحيطة به، حيث أشار إلى أن عملية التكيف تشتمل على مرحلتين متكاملتين هما التمثيل والمواءمة فإحداهما تعتبر مكملة للأخرى، فالتمثيل يعني القيام بتعديل المعلومات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، أما المواءمة فتعني تفسير وتعديل الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد لتتلاءم مع المعلومات والخبرات الجديدة التي يوجهها الفرد في البيئة المحيطة به (الشارف، 2019).

فقد يفشل الفرد في حل المشكلات بإستخدام ما لديه من معارف حتى بعد إعادة تنظيمها ولذا فإنه يحدث تغييرا جذريا في المعارف أو بمعنى آخر يكيف نفسه لحل المشكلة وهذا ما يدعى بالتكيف ويتم ذلك بإستدخال أو اكتساب معارف جديدة تعد ضرورية لحل المشكلة المسببة للشعور بعدم التوازن. فيستمر النمو المعرفي من خلال مواجهة المشكلات والشعور بعدم التوازن ثم التوازن المستمر.

وركز "بياجيه" على حل المشكلة كأحد مهارات التفكير الموجه وتناول التطور الذي يطرأ على قدرة الأطفال في حل المشكلات بداية من الميلاد وحتى ما بعد المراهقة تم الإطلاع عليه مباشرة.

ويدرج "فلافل" (1963) عدد من الخصائص المهمة في المرحلة بإعتبارها حلقة التفكير المجرد كما يلي:

1- يستطيع المراهق البدء بدراسة المشكلات عن طريق التفكير في جميع العلاقات الممكنة التي تكون صحيحة من خلال المعلومات، بعد ذلك يحاول من خلال التجريب والتحليل المنطقي الوصول إلى العلاقات التي تكون صادقة وحقيقية.
2- تتكون القدرة على التعامل مع العلاقات الفرضية – الاستنتاجية، مستخدما الفرضيات التي يمكن قبولها أو رفضها.
3- يستطيع المراهق إستخدام التفكير الإفتراضي من خلال إستخدام التفكير الرمزي بدلا من تعامله مع الأشياء المحسوسة.

4- يستطيع المراهق إستخدام التحليل المركب، كما يستطيع تحديد جميع العلاقات الممكنة المتضمنة في المشكلة وفحصها جميعا بشكل مركب (قنوعة، 2019).

6-6 نظرية فيجوتسكي:

إن الأساس الذي تعتمده نظرية "فيجوتسكي" هي تنمية الوظائف العقلية العليا للمتعلم عن طريق التفاعلات والعلاقات بين المدرس وتلاميذه أو بين التلاميذ أنفسهم والحياة الإجتماعية داخل الصف الدراسي وإتقان اللغة والحوار والتفكير بصوت عال، فهي تقدم رؤية لدور المجتمع وثقافته التي تؤثر في التنمية المعرفية للمتعلم (المعيوف، 2009).

وفي المقابل يستخدم تعبير حل المشكلات في مراجع علم النفس بمعنى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لآداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية (عبد الصاحب وحسن ويابر، 2017).

ويشدد "فيجوتسكي" على دور المتعلم في عملية النمو، فالتعلم يجب أن يمضي أمام النمو ويجره وراءه، فالنمو وظيفة التعلم ونتيجة له، ومن وجهة نظر "فيجوتسكي" أن التعلم عادة ما يسبق النمو، فالطفل يكتسب عادات ومهارات معينة في مجال من المجالات قبل أن يطبقها عن وعي، حيث أثناء تطور الأطفال يصبح الكلام والفعل جزءا واحدا من وظيفة سيكولوجية معقدة تفيد في حل المشكلة، حيث يرى أنه كلما كان الحل معقدا أكثر يكون الكلام بشكل أكثر أهمية.

ويتشكل سلوك حل المشكلات من خلال طبيعة التفاعل الإجتماعي للتعلم، وكذا دور الأدوات النفسية والفنية ودور التفاعلات الإجتماعية كوسيط لتنمية هذا السلوك المتعلم والممارسة في حل مختلف المشكلات، وكذا الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية والعلمية (قنوعة، 2019).

ويرى "فيجوتسكي" أن الأفراد يكتسبون مهارات حل المشكلات تدريجيا خلال التفاعل الإجتماعي مع الآخرين، فيقول أن الضبط المعرفي هو عملية إجتماعية بدرجة كبيرة، فالأطفال يكتسبون عن طريق الخبرة أنشطة حل المشكلات الفعالة في وجود الآخرين، ثم بالتدريج يقومون بأداء هذه الوظائف لأنفسهم (محمد، 2009).

6-7- نظرية ستيرنبرغ:

ماهي المشاكل التي تحاول حلها في حياتك؟ هو السؤال الذي قدمه "ستيرنبرغ " في نظريته تنظيرا عن حل المشكلات، فالفرد يواجه الكثير من المشكلات التى تعترضه يوميا لكننا نتعرف على مشكلاتنا إعتمادا على ما نمتلكه من معلومات في البنى المعرفية. وكذلك ما نمتلكه من خبرات سابقة في مجال حل المشكلات، فبعد التعرض للمشكلة علينا أن نتعرف على حدودها وأهدافها ومن أجل حل هذه

المشكلة بشكل مبدع قد يكون من المفيد إعادة النظر بالمشكلة وإعادة تعريفها كمشكلة وأن حل المشكلات كأسلوب معرفي لا يبدأ إلا من خلال التطرق للمشكلات فالكثير من المشكلات يجب أن تحدث ضمن بيئتها ثم يجب أن تعرض وتمثل عقليا.

ويرى "ستيرنبرغ" أن خطوات أسلوب حل المشكلات تسير بشكل دائري حيث أطلق عليها تسمية دائرة حل المشكلات وهذا يعني أن حل المشكلة قد يتطلب من الفرد العودة إلى خطوات سابقة (بن الزين، 2013). وقد اقترح "ستيرنبرغ" إستراتيجية لحل المشكلات بعنوان حلقة التفكير تقوم على أساس أن التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيرا خطيا أو لوغاريتميا بإتجاه واحد بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة لأن التوصل إلى حل مشكلة ما قد يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة (بن ناصر، 2019).

في الأخير يمكننا القول إن الإختلاف في تفسير أسلوب حل المشكلات يعود لتعدد وإختلاف النظريات السيكولوجية كما يعود الإختلاف إلى إختلاف مبادئ وأسس تلك النظريات، غير أنها اتفقت معظمها كون حل المشكلات ضرورة ملحة في حياة الإنسان ولزاما عليه مواجهتها وحلها من أجل تحقيق التوازن والإستقرار النفسي. والملاحظ أن هذه النظريات مكملة لبعضها أحيانا وأحيانا أخرى نجد بعضها انبثق من نظريات قبلها ويمثل إمتدادا لها.

7-أخطاء ومعوقات أسلوب حل المشكلات:

يتباين الأفراد فيما بينهم في أساليب تفكيرهم وبالتالي في أساليب التعامل مع مشكلات الحياة الكثيرة، حيث تختلف هذه الأساليب من فرد لآخر، ومن وقت لآخر ومن الممكن ملاحظة هذه الفروق في الطرق التي يواجه بها الأفراد المشكلة وفي درجة كفاءتهم في حل المشكلة أو استراتيجيات الإستجابة التي يستخدمونها في حل المشكلات، فنجدهم يقعون في بعض الأخطاء أثناء حل المشكلات التي نذكر منها:

7-1- عدم الدقة في التفكير:

* عدم فحص ومراجعة مدى ملاءمة الطريقة أو الإستراتيجية التي يستخدمها الفرد ولم يتأكد منها.
* عدم فحص ومراجعة الحلول أو الإستنتاجات التي لم يتأكد منها.
* العمل بسرعة كبيرة يؤدي إلى إرتكاب الأخطاء، وعدم إعطاء أولوية قصوى للدقة في العمل.
* عدم الإتساق في طريقة تفسير الكلمات أو العمليات المستخدمة (ركزة وذيب، 2016).

كما يتمثل في إهمال كثير من الناس لبعض عناصر المشكلة بصورة مقصودة أوغير مقصودة، والقفز إلى استنتاجات خاطئة في منتصف حل المشكلة، كما أن بعض الأفراد لا يراجعون ما يقومون به

من خطوات أثناء حلهم للمشكلة فتتراكم الأخطاء حال حدوثها، وتكون أعمالهم غير دقيقة (العتوم وآخرون، 2006).

7-2- عدم الدقة في القراءة:

*عدم التركيز على فهم المعنى وتعني عدم إختبار الذات في التوصل إلى فهم واضح.

* القراءة السريعة على حساب الإستيعاب.

* إسقاط بعض الكلمات نتيجة عدم القراءة المتأنية.

* إسقاط بعض الأفكار نتيجة عدم القراءة المتأنية.

* عدم الاعادة عندما تكون المسألة صعبة (الزغول والزغول، 2003).

7-3- الضعف والخمول في تحليل المشكلة:

يعاني الكثير من الأفراد من ضعف في تحليل المشكلة إلى عناصرها، مما يسهل عليهم التعامل مع الأجزاء السهلة فقط دون الإنتقال إلى الأجزاء الصعبة. كما أنهم لا يستفيدون من معارفهم السابقة في حل المشكلات وليست لديهم الرغبة والحماس في مواجهة المشكلة، ناهيك عن عدم إدراك وتفسير المعاني الخفية للمشكلة.

7-4- عدم المثابرة على الحل:

يعاني الكثير من الناس من فقدان ثقتهم بأنفسهم عندما تواجههم المشكلات، فيستسلمون للمشكلة من البداية، ولا يبذلون أية جهود لحلها، أو يقومون بتخمين الحل بطريقة عشوائية، فيكون تفكيرهم سطحي وإعتياديا فتجدهم يقفون لإعطاء استجابات، وسرعان ما يعطيك أحدهم إجابة عشوائية أخرى حال إخباره أن إجابته الأولى خطأ.

7-5- التثبيت الوظيفي:

يلجأ الكثير من الأفراد إلى استخدام الأشياء والأساليب المألوفة بدلا من التفكير بوسائل إبداعية أخرى، كما ينظرون إلى وظائف الأشياء كوظائف ثابتة لا تتغير. وبذلك يفتقد المرونة اللازمة للتعامل مع الموقف بصورة غير تقليدية، فالمألوفات الذهنية قد تيسر الحل أحيانا ولكنها كثيرا ما تعسره إذا تقيد إدراك العقل وتحد من سعته في النظرة إلى المشكلة (العتوم وآخرون، 2006).

7-6- الاخفاق في التفكير بصوت عال:

غالبا ما يخدم التفكير بصوت عال في حل المشكلات، إذ يتيح الفرصة أمام الفرد لتأمل الأفكار التي يقدمها، كما يسمح للآخرين بسماعها وإمكانية تقويمها وإجراء أية تعديلات عليها.

7-7- التهيؤ العقلي:

ويقصد به تحيز الأفراد الذين يحلون المشكلات إلى خبراتهم الذاتية أحيانا ثم حلهم للمشكلة، وعليه فهو يساعد على حل المشكلة، أويعوق حلها تبعا لهذا التهيؤ (بن ناصر، 2019).

وقد أورد قنوعة (2019) مجموعة من معوقات سلوك حل المشكلة فيما يلي:

الجمود: معوق لحل المشكلات وهوعدم التحفيز وعدم تجريب حلول أخرى فيقف هذا حائلا دون الوصول إلى حل فاعل ميسور.

التحيز: أحد أخطاء حل المشكلات، فهو يعيق المسار الطبيعي لأن ذلك يحول دون استيعاب خصائص المشكل ومكوناته ويحدث خطأ في فهمه، الأمر الذي يعيق استدخاله في الذهن وتنظيمه بطريقة منسقة مع المنطق للوصول إلى حله. وقد يأتي هذا التحيز من المؤثرات العاطفية والإنفعالية وهي تحدث نتيجة إرتباط موضوع المشكلة بعلاقة ذات صلة إنفعالية وعاطفية بالفرد فيبتعد عن الموضوعية عند اختبار حلوله.

الاستنتاج التعسفي: ينتج هذا السلوك عن خطأ في تفسير الموقف بسبب عدم توافر معلومات معينة، أو بسبب وجود سياق مختلف، ومع هذا يصرون على أنها هي الحل الأمثل فيأخذون تصورات خاطئة ويسلكون تجاه ذواتهم والآخرين والعالم وفق هذه التصورات.

النظرة الأولى والحكم الأولي: التعلق بالحل الذي يتبادر إلى الذهن أولا والتأكيد على حل ما للمشكلة في حال ظهورها ويصدر حكما بجدارته دون دراسته وتمحيصه الأمر الذي يستخدم مهاراته لعدم حكمه الأولي مما يعيق حله للمشكل.

المبالغة: ويقصد بها ضعف القدرة على القياس المناسب للموقف إما تهويلا أو تهوينا وهو تعظيم وتفخيم خاصة الجوانب السلبية في المواقف والتقليل من شأن الجوانب الإيجابية، وإضفاء دلالات مبالغ فيها على الموضوعات المحايدة، أو التي يتعذر تفسيره.

التعميم المفرط: وهو الميل إلى الأحكام المطلقة والتعميمات المتطرفة وهو تصور حل أو نتيجة عامة على أساس حوادث منفصلة وتطبيق هذا الحل على مشكلات أخرى ترتبط أولا بالموضوع. فالميل للتعميم من الجزء إلى الكل، يعتبر من العوامل الحاسمة في كثير من الاخفاقات في حل المشكلات (قنوعة، 2019).

ويرى "هلال" (2010) أن سلوكيات الفرد في مواجهة المشكلات تتأثر تبعا لنوع الأساليب أو الحيل المستخدمة، كما يتأثر إدراكه للعوامل المسببة للموقف، وغالبا ما يؤدي ذلك إلى الإنفصال عن الواقع في

تحديد المشكلة أو الحل أو عدم شعوره إطلاقا بالمشكلة أو تحديدها بشكل صحيح، أو المغالاة في تقدير العناصر المسببة أو المؤثرة في تشكل المشكلة أو التركيز على بعض العوامل الأخرى (هلال، 2010).

ويشير "ميشيل ستيفنس" إلى أن هناك العديد من العوامل الخفية التي تعيقنا عن إيجاد الحلول الفاعلة للمشاكل، وبعض هذه العوامل ناتج عن تكويننا النفسي وبعضها الآخر ناتج عن البيئة التي نحاول حل المشاكل فيها، سنتعرض فيمايلي إلى العوامل الأكثر شخصية في التعامل مع المشاكل الإدراك – التعبير – الانفعال المشاعر – التفكير.

الإدراك: هناك معوقات وصعوبات قد تظهر عندما لا ندرك المشكلة أو المعلومات اللازمة لحلها بشكل صحيح. وتشمل هذه الصعوبات رؤية ما نتوقع أن نراه فقط. عدم إدراك المشكلة بشكل فاعل، تنميط أو قولبة المشاكل بمعنى استخدام مسميات غير مناسبة، وعدم رؤية المشكلة طبقا لأبعادها الحقيقية.

التعبير: إن القدرة على التعبير عن المعلومات والأفكار بوضوح أثناء عملية حل المشكلة أمر مهم بالنسبة لفائدتنا وللتواصل مع الآخرين. ويمكن أن تشمل الصعوبات المتعلقة بالتعبير مايلي:

* عدم القدرة على التعبير عن الأفكار بشكل مناسب.
* استخدام اللغة الخاطئة في العمل على حل المشكلة.
* عدم المعرفة بتطبيقات اللغة.

الإنفعال والعاطفة: يمكن أن يسبب لنا تكويننا الإنفعالي صعوبات تتعارض مع احتياجات حل المشكلة نذكر منها على سبيل المثال: الخوف من ارتكاب أخطاء أو الظهور بمظهر الغبي، عدم الصبر، تجنب القلق أوالتوتر، الخوف من المجازفة، الحاجة إلى النظام.

التفكير: المصدر الرئيسي للمعوقات التي تعترض حل المشكلة هو الكيفية التي نستخدم فيها تفكيرنا لا ما لدينا من قدرات تفكير. وتشمل هذه المعوقات ما يلي:

*الإفتقار إلى المعرفة أو المهارة في عملية حل المشكلة.
* عدم كفاية التفكير الإبداعي.
* الإفتقار إلى المرونة في التفكير.
* الإفتقار إلى المنهجية (ستيفنس، 1998).

في الأخير ما يمكن استخلاصه أن معيقات حل المشكلات أكثر من ذلك بكثير فبعضها يعود إلى طبيعة وخصائص الأفراد والبعض الآخر يعود إلى طبيعة وخصائص المشكلة أو خطوات حل

المشكلة نفسها. وبذلك نرى أن حل المشكلات إجراء مهم حتى في الحالات التي تسير فيها الأشياء على غير النحو المطلوب وعليه أصبح من المهم جدا إيجاد طرق ووسائل لتحسين وتنمية أسلوب حل المشكلات.

8-تنمية أسلوب حل المشكلات

لقد أصبحت الحاجة إلى تعليم الأفراد كيفية حل المشكلات حاجة ملحة في ظل وتيرة التغييرات في الحياة، وهذا يتطلب زيادة الكفاءة في التعلم والفهم ويشير الأدب النظري في مجال علم النفس وعلوم التربية إلى أن أسلوب حل المشكلات له دور كبير في الأساليب المعرفية، التفكير، دافعية التعلم، اتخاذ القرار، والتحصيل الدراسي، كما لا يقل دوره في مواجهة القلق، الضغوط، الإحتراق المهني وغيرها. وهذا ما يتطلب تنمية التفكير السليم لمواجهة مشكلات الحياة اليومية عموما.

وفيما يلي مقترحات لتنمية وتحسين أسلوب حل المشكلات:

1. الدافعية المعتدلة والواقعية للحل: إن الإحساس بالإحباط أو التسرع نحو الوصول إلى الحل يعمل على تقليل حتمية الوصول للحل لذلك يفضل أن تكون دافعية الفرد واستعداده للحل في المستوى المعتدل والمنطقي من الإستثارة، ويرى "عبد الوهاب أنديجاني" (2011: 84) أن الدافعية الباردة أو الضعيفة لا توصل الفرد إلى الحل وقد يقع في شبك الإحباط، كذلك فالتسرع في الوصول إلى الحل قد يوقع الفرد في أخطاء كان من الممكن أن يتلافاها بقليل من التركيز والتأني.

ويشير "برانسفورد وشتاين" (1984) أنه يمكن تعلم أسلوب حل المشكلات من قبل جميع الأفراد نظرا لأن هذا الأسلوب لا يختص به من يتقنه فقط دون غيره، بل إنه مجال مفتوح للجميع حيث تستطيع المدارس أن تلعب دورا هاما في تعليمه وتعليمنا الطريقة التي نفكر بها بدلا من تعليمنا ما الذي نفكره.

وقد يكون ذلك من خلال العملية التعليمية أو الارشاد المدرسي، وبغض النظر عن أهمية أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات العقلية العليا لدى الطلبة فلقد أثبت فعالية هذا الأسلوب في الجانب الدراسي والتفوق الدراسي حيث توصل "كندي وفينر" (1988) إلى وجود إرتباط بين أسلوب حل المشكلات والنجاح الأكاديمي، وكان له الأثر على السلوك الدراسي، والنجاح الدراسي، وخفض السلوكات السيئة وخفض التوتر المرتبط بالمدرسة وزيادة التفاعلات الايجابية بين الأقران مما يحسن السلوك الصفي (بن الزين، 2013).

وهناك العديد من المواقف التعليمية والمواد الدراسية تتطلب من المتعلم أن يكون قادرا على استخدام أسلوب حل المشكلة لاجتيازها والنجاح فيها. ومن هنا يصبح من الضروري تنمية قدرات التفكير

حل المشكلة لدى المتعلمين وفيمايلي بعض الارشادات التي يمكن إستخدامها لتنمية حل المشكلات لدى المتعلمين.

2. إثارة الدافعية لدى المتعلمين وتحفيزهم على الإستجابة لمثل هذه المواقف من خلال استخدام المعززات المختلفة لمبادرة المتعلمين ومساهمتهم.
3. تدريب المتعلمين على مهارات فهم وتحديد المشكلة والعناصر المرتبطة بها، إضافة إلى تدريبهم على وضع الفرضيات المناسبة وكيفية جمع البيانات المناسبة لإختبارها وإختبار البديل وتقويمه.
4. تزويد المتعلم بالنصائح والإرشادات والقرائن التي تمكنه من الوصول إلى الحلول المطلوبة وإرشاده إلى مصادر تعلم إضافية وتزويده بالتغذية الراجعة.
5. تشجيع العمل الجماعي التعاوني بين المتعلمين من خلال تشكيل مجموعات تعلم صغيرة، وتزويد كل مجموعة بمهمة تعليمية أو مشكلة معينة للعمل على حلها، ومناقشة هذا الحل مع المجموعات الأخرى (الزغول، 2003).

وقدم "اشكرافت" بعض التوصيات لتحسين القدرة على المشكلات نلخصها فيمايلي:

1- المعرفة الجيدة بالموضوع والإحاطة بجوانبه، فالمعرفة المحدودة بجوانب موضوع المشكلة يثير صعوبات كبيرة في حلها.
2- تحديد استراتيجيات الحل يجب على الفرد التفكير في الإستراتيجية المناسبة لطبيعة المشكلة ودرجة تعقيدها، أو أنواعها.
3- إسترجاع المعلومات التي لها صلة بالمشكلة: إن القدرة على ربط المعلومات القديمة مع عناصر الموقف المشكل تساعد على فهم المشكلة وزيادة إحتمالية الوصول إلى الحل، لذلك يجب على الفرد أن يستدعي جميع المعلومات والمواقف السابقة ذات العلاقة بالمشكلة قبل إتخاذ أي قرار حول المشكلة.
4- توجيه المتعلم إلى التفكير بالمفاتيح الرئيسية في المشكلة من أجلل تنشيط الذاكرة وبسهولة تنظيم وفهم عناصر المشكلة وتوفير التلميحات التى تساعد على ادراك عناصر المشكلة (قندوز، 2019).

يرى "تاكا أوكا وأوكاموتو" (1994) أن تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات تستمر كلما استمر في التعلم، فهو يكتسب المعرفة التى يطلق عليها القواعد الكبرى التي تجعل إمكانية حل المشكلات أكثر

سهولة وفعالية ويمكن تنمية القدرة على حل المشكلات وتحسينها لدى التلاميذ المتعلمين عن طريق الخطوات التالية:

*الدقة في فهم حقائق ومبادئ وعلاقات المشكلات.

* تجزئة المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية أو مشكلات صغيرة وحل كل مشكلة منها على حدًا.

* توفر قاعدة معرفية قوية تتمثل في الخبرات السابقة في حل المشكلات.

* التغلب على المشكلات الصعبة بالمثابرة وكثرة المحاولات وصولا للحل الصحيح.

* القدرة على رؤية المشكلات واكتشافها في الأشياء، وتحري المعلومات الناقصة وجوانب النقص والعيب فيها، وتوقع ما يمكن أن يترتب على ممارستها (عيسى، 2012).

9-أسلوب حل المشكلات في المجال المدرسي

يعتبر أسلوب حل المشكلات من الأساليب التي لاقت اهتماما كبيرا في مجال العلوم النفسية والتربوية حيث تتجلى أهميته في حياة الفرد التي تعتبر سلسلة من المواقف التي تثير مشكلة أو تسبب عائقا أو تشكل تحديا أو تتطلب قرارات يجب اتخاذها من أجل الوصول إلى التوازن والإستقرار النفسي والإجتماعي بالإضافة إلى التكيف مع مختلف مواقف الحياة. لذلك يجب إعداد الفرد لمواجهة هذه المشكلات بمختلف أنواعها.

ولأن المدرسة عبارة عن صورة مصغرة على المجتمع فكان من الأهمية بما كان أن يتعلم التلميذ كيف يكتسب المهارات وينمي الأساليب التي تساعده على تجاوز هذه التحديات والإستفادة منها وتوظيفها في حياته المستقبلية.

فالمختصون مقتنعون بأن نجاح التلاميذ في معالجة المشكلات والمواقف المشكلة وحلها سوف يُعِد التلاميذ للنجاح في معالجة المشكلات التي تصادفهم في حياتهم اليومية وسوف تقرب إلى أذهانهم صفات العالم الحقيقية.

ويرى التربويون المحدثون في مقدمتهم "جون ديوي" وجوب جعل التربية من خلال الحياة، بل أن التربية هي الحياة نفسها بما فيها من مبتكرات وتحمل المؤسسات التربوية ومنها المدرسة مسؤولية مساعدة الفرد على مواجهة هذه المشكلات وذلك بالإستفادة من قدرات وإستعدادات الفرد وخبراته وميوله وتنمية قدراته على التفكير العلمي.

وينظر "واتس" إلى أسلوب حل المشكلات على أنه أجزاء يكشف فيه المتعلم تركيب وتوحيد مبادئ التعلم السابقة وتوظيفها للتوصل إلى حل لموقف جديد، وهو كذلك عملية تحدث تعليما جديدا. ولا يعتبر

هذا الأسلوب مجرد معلومات جديدة يحصل عليها المتعلم، ولكنه يتعلم مهارات حل المشكلة التي تمكنه من الإحتفاظ بها وإستخدامها في مشكلات وقضايا ومواقف جديدة.

ويرى "الحسون وآخرون" (1996) أن الاهتمام الكبير الذي توليه التربية الحديثة في العمل على تزويد الناشئ من خلال المواقف التعليمية بأساليب التفكير العلمي لمساعدته على مواجهة مشكلاته المدرسية ومشكلات حياته العامة من خلال انتقال أثر التعليم إلى المواقف المماثلة في الحياة. (حسب الرسول، 2015).

إن المشكلات والعقبات التي نواجهها في الحياة فرص جيدة للفهم والتعلم، والتغلب على هذه المشكلات يعني النجاح وتحقيق الأهداف، فالتعلم الحقيقي أكثر بكثير من مجرد حفظ المعلومات واسترجاعها، إذ أنه يعتمد على طرح تساؤلات رئيسية من أجل بناء المعرفة. فالتعلم الحقيقي يبدأ بشعورنا بحاجة إلى التعلم، وهذا الشعور غالبا ما يرتبط بمواقف صعبة تظهر فيها المشكلات. إن هذه المواقف التي تظهر فيها العقبات لا تتضمن المعلومات كافة التي تعين على الحل، وهي مواقف ديناميكية وغير ثابتة، بل إن نظرتنا للمشكلة تتغير أثناء محاولتنا لفهمها، وهناك دائما أكثر من طريقة واحدة للتعامل معها أو حلها (قندوز، 2018).

إن توظيف أسلوب حل المشكلات في التعليم يجعل التعلم مشوقا وممتعا وفعالا وراسخا، لأنه يستدعي الخبرات السابقة لدى المتعلم فيربطها بالخبرات اللاحقة، إضافة إلى أنه يتم من خلال الممارسة العملية والمشاركة الفعلية.

ولقد ذكر "نشوان وفرجان وعباس" (1995) أن أسلوب حل المشكلات:

1- يثير دافعية الطلبة للتعلم، حيث يولد لديهم الرغبة في التفكير من أجل التوصل إلى الحل السليم. يقول "جون هيني" أن أسلوب حل المشكلات يثير دافعية التلاميذ للتعلم ويمكن توظيفه في تدريس المفاهيم والقدرات التكنولوجية.

2- ينمي المهارات والقدرات والمعلومات فإذا أتقن المتعلمون أسلوب حل المشكلات، وتدربوا على إستخدامه في المدرسة فإنهم يستفيدون منه في حياتهم العملية للتغلب على المشكلات التي تواجههم.

3- يشجع الاستقلالية وتوجه التلاميذ إلى التعلم الذاتي فيقومون بدور ايجابي يتمثل في: تحديد المشكلة، جمع المعلومات المتعلقة بها، وضع خطة عملية لحلها، تقويم النتائج المتوصل إليها، اختيار أفضل الحلول، فيزدادون بذلك علما ويكتسبون مهارة.

4- ينمي القدرة على التفكير المنطقي وغيره من مهارات التفكير الأخرى كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي (بن ناصر، 2019).

ويقول "هارولد" (1993) أن إستراتيجية حل المشكلات عبارة عن نشاط ذهني معرفي يمر عبر خطوات مرتبة ومنظمة في ذهن الفرد، ويطلق على إستراتيجية حل المشكلات الأسلوب العلمي في التفكير فهي تقوم على إثارة تفكير المتعلمين وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة، ويتطلب إيجاد حل مناسب لها بقيام المتعلمين بالبحث وإستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل، ويعتمد أسلوب حل المشكلات على تنشيط البيئة المعرفية للمتعلمين كما يؤكد "جولكنين" أن حل المشكلات يعني تطوير مهارتي الإبداع وحل المشكلات معا، ذلك لأن أسلوب حل المشكلات ينمي التفكير الإبداعي والتفكير التحليلي والتفكير ما وراء المعرفي والتفكير التأملي، ويزيد قدرة التلاميذ بأنفسهم وبقدرتهم على مواجهة العراقيل والصعوبات مما يعودهم على حل المشكلات (الشارف، 2019).

وقد ذكر الزغول والزغول (2003) بأن استراتيجية حل المشكلات تحد من الاستراتيجيات المعرفية التي ترتبط ايجابيا بدافعية التعلم ويحتل تعلم المشكلات الترتيب الأعلى ضمن مستويات مهمات التعلم وفق تصور جانييه، إذ يكتشف المتعلم خلال هذه العملية أن مجموعة من القواعد والقوانين التي تعلمها سابقا يمكن أن تستخدم للوصول إلى حل موقف جديد وهي بحد ذاتها تعلم جديد لأنها تمكن المتعلم من اكتساب قواعد ذات مستوى مرتفع يمكن إستخدامها في المستقبل لمواجهة مواقف جديدة مشابهة (الزغول والزغول، 2003).

وفي نفس السياق توصلت دراسة "صالح وريشان" (2008) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب حل المشكلات ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة في محافظة البصرة.

وتذكر خضر (1989) أن حل المشكلات يساعد على تعلم استخدام المعلومات وطرق التفكير ونقل التعلم إلى أحوال أخرى وإثارة حب الاستطلاع كما يساعد كذلك في تحسين الدافعية وانتقال أثر التعلم. يؤكد ذلك كل من "الفريد" (1981)، "عبد القوي" (1993)، "بدر" (2001)، "بدوي" (2003) و"السواعي" (2004) من أن تعليم التلاميذ حل المشكلات يخلق الثقة في نفوس التلاميذ ويدفعهم إلى إكتشاف حل المشكلات التي تعرض عليهم فيما بعد وتزيد من قدرتهم على التعامل مع هذه المشكلات بشكل صحيح وبالدقة والسرعة المناسبة (آل عامر، 2009).

ويرى "جانيه" أن أحد أسباب تعلم المفاهيم والمبادئ هو إستخدامها في حل المشكلات، بالإضافة إلى ذلك يرى "أوزبل" أن حل المشكلات يجعل من التلميذ استكشافي ذي معنى أي أن للمتعلم دورا ايجابيا في تحقيقها، فهو لا يتلقى الحل من غيره و إنما يبذل جهدا فكريا لإنجازه ثم يقوم بدمجها ضمن بنائه المعرفي إذ يصعب تخزينها في الذاكرة دون إستيعاب عناصرها وسبل الوصول إلى المطلوب فيها (باللموشي، 2016).

وتضيف "زكري" (2013) أن الدراسات النفسية في السنوات الأخيرة إلى دراسة كيفية تعليم التفكير وطرق تنميته ومن ثم فإن التركيز على مهارة حل المشكل بات أمراً يستحق البحث والتمحيص حتى يبلغه تلاميذ مختلف المراحل الدراسية التعليمية، ليستطيعوا مواجهة ما يعترضهم من صعوبات علمية، دراسية كانت أم حياتية (زكري، 2013: 299) وفيمايلي نذكر على سبيل المثال لا الحصر بعض الدراسات التي تناولت أسلوب حل المشكلات في علاقته ببعض المتغيرات مثل التحصيل الدراسي، الضغوط المدرسية، الذكاء، التفكير وأساليبه، أنماط الأهداف، مركز الضبط، وغيرها من المتغيرات السيكولوجية.

فقد أشارت دراسة "كليفورد" (1991) إلى أن تلاميذ المرحلة الإبتدائية من الصف الثالث إلى الصف السادس قد أظهروا دافعية أعلى للتعلم عند مواجهتهم لمشكلات تتحدى امكانياتهم .

وفي نفس السياق كشفت نتائج دراسة "اليازيدي ولوزاني" (2016) عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من الدافعية الاكاديمية، الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية واستراتيجيات حل المشكلات. كما كشفت عن وجود علاقة عكسية بين غياب الدافعية الاكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات (قنوعة، 2019).

وأظهرت نتائج دراسة فراس طنوس (2007) التي هدفت إلى معرفة أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستندة إلى السمات الانفعالية – السلوكية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة من طلبة مرحلة الثانوية، عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التدريبية طنوس (2007: 143) وفي نفس السياق جاءت نتائج دراسة كل من "كازيدي" (2002)، "شواشرة" (2004)، "شوي" (1998).

وقد تناولت الدراسات التالية كل من التفكير ما وراء المعرفي، التفكير الاستدلالي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، وأساليب التفكير لدى عينات مختلفة من المتعلمين شملت طلبة الجامعة وتلاميذ المرحلة الثانوية، وقد أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين التفكير ما وراء المعرفي وأسلوب حل المشكلة في

دراسة "روز غسوانج" (2003)، وهو نفس ما توصلت إليه دراسة "كابا" (2001). وبالنسبة للتفكير الإستدلالي فقد توصلت دراسة "آل كنه" (2011) إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين التفكير الإستدلالي وأسلوب حل المشكلات. بالإضافة إلى دراسة كل من "عبده بقيعي" (2011)، و"العبزوزي ورحابي" (2015)، "تشارلز وتايلور" (1982)، دراسة العناني (2015). ودراسة أساليب التفكير في علاقته الإرتباطية ذات الدلالة الاحصائية بأسلوب حل المشكلات نجد دراسات كل من "بن ناصر" (2017)، "المنصور" (2007)، في حين نجد بعض الدراسات تناولت علاقة أسلوب حل المشكلات بمتغير الضغوط النفسية مثل: دراسة "عريبات" (2005) والتي توصلت إلى أن البرنامج كان فعالا في تخفيف الضغط النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية عينة الدراسة واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي خلصت إلى أن التدريب على حل المشكلات يؤدي إلى التخفيف من الضغط النفسي مثل: دراسة "معلوق" (1988)، "الزواوي" (1992)، "بوكر" (1996)، "كومار" (1990) (عريبات، 2005).

وقدمت بن الزين (2013: 144- 150) دراسة تجريبية بعنوان فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي، ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة لزوم تدخل علمي منظم يستند على برنامج إرشادي جماعي تدريبي يعتمد أساسا على إكساب الأفراد خطوات أسلوب حل المشكلات، والذي يحث على تحمل المسؤولية اتجاه المشكلات الدراسية لتحقيق أهدافهم الدراسية التي يعتقدون بأنها مرتبطة بعوامل خارجية عن ذواتهم. كما أكدت أن البرنامج الارشادي أسلوب حل المشكلات قد أثبت فعاليته وفائدته وإستمراريته في تنمية الضبط الداخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية وتتسق هذه النتيجة مع دراسة "الصمادي" (1992)، "يونغ" (1996)، والتي أسفرت على أن أسلوب حل المشكلات له دور فعال في تنمية الضبط الداخلي.

وفي سياق آخر أسفرت نتائج دراسة "الخالدي وعباس" (2015) والتي تحمل عنوان "الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلبة معهد الفنون الجميلة" ومن بين النتاج التي أظهرتها أن العلاقة الإرتباطية بين حل المشكلات والحاجة إلى المعرفة دالة احصائيا.

نستنتج من خلال ما تم التعرض إليه أن أسلوب حل المشكلات أكثر من مجرد نموذج أو تصميم بل يتعداه إلى أعلى درجات هرم التعلم، وله دور مهم جدا وفعال في المجال المدرسي والتعليمي فهو يعمل على إعداد الأفراد لمواجهة الحياة اليومية.

"كان يمكن حل أكبر مشكلة في العالم عندما كانت صغيرة" ذلك أن أسلوب حل المشكلات يعتبر السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لآداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية وأنها أحد المكونات

الرئيسية للنظام المعرفي، ولحل المشكلات أهمية كبيرة في منهاج التعليم في الوقت الراهن ولا يزال الاهتمام به متزأيد بين الباحثين والتربويين والمختصين نظرا لارتباطه بعملية التعلم والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة .

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل أحد متغيرات الدراسة والمتمثل في أسلوب حل المشكلات، حيث تعرضنا إلى مفهومي المشكلة وأسلوب حل المشكلات، ثم حددنا خطوات أسلوب حل المشكلات وخصائصه، ثم بينا بعدها أهمية هذا الأسلوب في حياة الفرد باختلاف مراحله العمرية لا سيما لدى المتعلمين، اضافة إلى الاشارة إلى العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات، ودرسنا النظريات والاتجاهات المفسرة لأسلوب حل المشكلات، كما تنأولنا أخطاء ومعوقات يقع فيها من يقوم بحل المشكلات وتحول دون وصوله إلى الهدف المرجو، كما اطلعنا على تنمية أسلوب حل المشكلات .

واختتم الفصل بإلقاء نظرة فاحصة على أسلوب حل المشكلات في المجال المدرسي وتضمينها بعض الدراسات التي تناولت هذا العنصر نظرا لأهميته في إعداد التلاميذ إلى الحياة اليومية في المستقبل.

الفصل الرابع

دافعية التعلم

تمهيد:

1-تعريف الدافعية

2-المفاهيم المرتبطة بها

3-مفهوم دافعية التعلم

4- النظريات المفسرة لدافعية التعلم

5-أنواع دافعية التعلم

6-وظائف دافعية التعلم

7-أهمية دافعية التعلم في الوسط المدرسي

8-العوامل المؤثرة في دافعية التعلم

9-تنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر دافعية التعلم أحد العناصر المهمة التي لا يمكن الحديث من التعلم في غيابها بل هي شرط سابق للتعلم فلا يمكن التعلم دون دافعية، فهي تلعب دور أساسي في تحقيق النجاح المدرسي لذلك اهتمت المنظومات التربوية في الدول المتقدمة بدراستها ولعل الدول الأخرى هي أحوج ما تكون لدراستها وفهمها وتفسيرها وبناء برامج واستخدام الأساليب لاستشارتها لدى التلاميذ تؤدي المشكلات الدراسية وتكرار تجارب الفشل وتعددها، دون النظرة السلبية لذات التي يعتقدها ويدركها التلاميذ عن أنفسهم إلى افتقار الكثير منهم الرغبة في مواصلة الدراسة وإستمرارهم على الانشطة التعليمية التعلمية وتدني دافعيتهم للتعلم، والتي تعد من التحديات المهمة التي تواجه مؤسساتنا التعليمية على اختلاف مراحلها الدراسية .

1-تعريف الدافعية :

لقد أخذ موضوع الدافعية حيزا كبيرا من وقت وجهد الباحثين لاسيما أنها مرتبطة بكل أنواع النشاط الإنساني الواعي وغير الواعي، ومن خلال الإطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بالدافعية نلاحظ أن موضوع الدافعية حظي باهتمام كبير لدى علماء النفس والتربويين.

وتعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة موضوع الدافعية بوجه عام الذي يعتبر هذا التاريخ فاصلا بين مرحلتين في دراستها لقد اتسمت معالجة هذا الموضوع قبل هذا التاريخ بعدم الدقة في تناول المفهوم والخلط بين حدوده وحدود المفاهيم الأخرى بينما اتسمت بعد هذا التاريخ بالتحديد الدقيق نسبيا لمفهوم الدافعية ومعناه.

حيث طُرحت مع بداية النصف الأخير من هذا القرن تساؤلات جادة كان المراد منها الوقوف على أبعاد هذا المفهوم وعناصره وكيفيه تحديدها والتعرف على الآليات التي يعمل بها والآليات الضابطة له والوقوف على تصور نظري ينتظم فيه منظور الباحثين سواء وهم واضعون لفروضهم أو هم مفسرون لنتائجهم.

ويشير "آكلس وويلفد "ECCLES.J & WEIGFIELED" (2002) إلى أن الدافعية من أكثر المواضيع التي تمت دراستها في علم النفس التربوي، وتم تناولها بأبعادها الفرعية، وذلك لغرض تكون فهم افضل وتصور شامل عنها. إن جذور الدافعية تعود إلى الكلمة اليونانية « To move » للفعل "حرك ودفع" وقد تمكن الباحثان " كلينجينا KLEINGINA & KLEINGINA " من تحديد أكثر من 140 تعريفٍ مختلفٍ للدافعية، ومن هذا العدد من التعريفات استقر رأيهما على أن الدافعية هي حاله داخلية (توصف أحيانا كحاجة Need أورغبة Disire أوطلب Want) تؤدي إلى تنشيط السلوك وتحديد اتجاهه (علي وحموك، 2014).

وعرف "ليتمان LITMAN" (1958) الدافعية بأنها العمليات أو الظروف الفيزيولوجية أو السيكولوجية، الفطرية أو المكتسبة، الداخلية أو الخارجية لدى الكائن الحي والتي تحدد أو تصف كيف ولماذا يستمر السلوك، ويوجه نحو غاية أو هدف (قنوعة، 2019).

إن للدافعية كما يرى اثنان من ثقاتها وهما " يونغ YOUNG " (1961) و" ليندزلي LINDESLY" وظيفتين أساسيتين هما وظيفة تنشيطية ووظيفة توجيهية. وتعرف الدافعية بأنها حالة داخلية تزيد من النشاط الموجه نحو تحقيق أهداف معينة (الداهري، 2011).

وفقا لجمعية علم النفس الأمريكية فإن الدافعية تعبر عن الحافز الذي يعطي هدفا للسلوك للإنسان ويوجهه لبلوغه. وتنقسم الدوافع إلى قسمين دوافع أولية (فيزيولوجية) مثل: الجوع والعطش والحاجة إلى النوم، ودوافع ثانوية (متخصصة) مثل الانتماء، المنافسة، المصالح والاهداف الفردية ...الخ (APA, 2015).

والدافعية كما عرفها "راين وديسي RYAN & DECI" (1985) بمثابة نزعة طبيعية لمواصلة اهتمامات شخصية وتوظيف القدرات في البحث عن التحديات الممتعة، وتنشأ من عوامل داخلية مثل الاهتمام وحب الاستطلاع أما الجزء الثاني منها فهي الدافعية الخارجية التي تتوقف على عوامل خارجية مثل المكافآت والضغوط الاجتماعية، كتجنب العقاب أو الحصول على الرضا(توقعات السلطة) (يخلف وخليفة، 2011).

أما "الراجح" فعرف الدافعية بأنها حالة داخلية جسمية أو نفسية تستثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، أو هو حالة من التوتر تثير السلوك وتواصله حتى يتخفف هذا التوتر ويزول فيستعيد الفرد بذلك توازنه، والدافع ذو وجهين وجه داخلي محرك ووجه خارجي يمثل الغاية أو الهدف الذي يتجه إليه السلوك .

وعرفها "يونس" (2007) أنها قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك وتوجهيه نحوتحقيق هدف معين حيث تحافظ على ديمومة السلوك وإستمراريته مادامت الحاجة قائمة (صالح، 2013)

أما بالنسبة لـ " فابيان فينويه Fabian FENOUILLET " (2013) فان الدافعية تعني قوة داخلية لها محددات داخلية وخارجية والتي يمكن أن تشرح توجه وإستمرار وشدة السلوك (Fabian FENOUILLET, 2013).

ويعرفها "عدس وتوق" (2005) بأنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، أي يشير المفهوم إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون ارضاء لحاجات أورغبات داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه (سعيد، 2015) .

ويعرفها "قطامي" (1992) بأنها حالة داخلية للفرد تستثير سلوكه وتعمل على إستمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. في حين عرفها "زيدان" (1989) بأنها تكوين أو نظام نستدل عليه من سلوك الملاحظ وعلى هذا الأساس فهي تكوين فرضي يترتب ارتفاع حظ الفرد منه وصوله إلى مستوى امثل من الآداء والإنجاز. في حين يعرفها "محمد ومرسي" بأنها مفهوم فرضي يدل على حالة الإثارة الملِحة الناتجة عن وجود نقص نفسي، تدفع الكائن إلى الإتزان الداخلي (دلال، 2019)

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية :

الدافعية من المواضيع التي حازت اهتمام العديد من الباحثين، وهناك بعض المصطلحات التي تتداخل مع مفهوم الدافعية من حيث المعنى والاستخدام نذكر منها: الباعث، الرغبة، الحافز والحاجة إلا أن هذه الكلمات في حد ذاتها تتميز عن بعضها البعض.

2-1- الباعث « Incentive »:

يشير الباعث إلى الموضوع الذي يهدف اليه لكائن حي في البيئة الخارجية والذي يسعى للوصول إليه ويوجه استجاباته اتجاها بعيدا منها ويعمل على التخلص من التوتر الذي يشعر به. فالباعث مثلا موقف خارجي مادي أو اجتماعي يستجيب له الدافع والطعام مثلا هو باعث يستجيب له دافع الجوع، فالدافع قوة داخل الفرد والباعث قوة خارجية (دلال، 2019).

2-2- الحافز« Drive » :

والحافز هو نمط من المتغيرات الملحة تنتج عن حاجة في الجسم أو الأنسجة. وهذه حالة تدفع الكائن الحي إلى النشاط المستمر لإشباع الحاجة مثال على ذلك نقص الطعام يؤدي إلى تغيرات كيميائية معينة في الدم تدل على الحاجة إلى الطعام لإشباع دافع الجوع، وهذه بدورها تؤدي إلى حالة استثارة أو توتر بسبب نشوء الحافز. وتنشأ الحوافز من ظروف جسمية، وبعض الحوافز ترجع الحاجات البيولوجية (biological Needs) مثل: الجوع والعطش (منصور والتواجري، الفقي، 2014)

وحدد هال HULL (1952) مصطلح الحافز للدلالة على بعض المتغيرات المتداخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك وقد حدد العلاقة بينهم وفقا للنموذج التالي:

حاجة ← حافز ← سلوك ← اختزال الحاجة

الشكل رقم (07): نموذج علاقة السلوك بالحاجة والحافز(دلال، 2019)

2-3- الرغبة « Désir »:

أما الرغبة فهي دافع يشعر الفرد بغايته وهدفه أي يتصور هذا الهدف يرضي الحاجة لديه كالرغبة في القراءة. كتاب ما أو مكالمة انسان معين، وتتميز الرغبة بإحتواء صيغة الشوق والولع (دلال، 2019).

2-4- الحاجة « Need » :

تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالنقص في المتطلبات الجسمية والمتعلمة فهي تظهر مثلا حينما تحرم الخلية في الجسم من الغذاء أو الماء، إذا ما وجدت تحقق الاشباع وبناء على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي تحقق إشباعه (جناد، 2019) .

ونظرا للصلة الوثيقة بين الحاجة والدافع فقد فهم البعض أنهما اسمان للشيء نفسه، واستخدمها بعض علماء النفس بالمعنى نفسه.

وللتمييز بينهما يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة الفيزيولوجية للخلايا الناجمة عن الحرمان، بينما يستخدم مفهوم الدافع للدلالة على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة والتي تدفع الفرد للسلوك باتجاه إشباع الحاجة (قنوعة، 2019).

من خلال ما سبق نلاحظ مدى ارتباط المفاهيم السابقة بالدافعية فهي تغير من الظروف الفيزيولوجية أو السيكولوجية، فقد تكون الدافعية سبب لبعض هاته المفاهيم كما قد تكون نتيجة لها في أحيان أخرى فتعبر الدافعية عن حالة توتر وعدم توازن نتيجة لشعور الفرد بحاجة يؤدي إشباعها إلى خفض الحاجة وإختزالها ولتنشيط الدافعية يحتاج الفرد الباعث الذي يمثل محفزات البيئة الخارجية .

3- تعريف الدافعية التعلم:

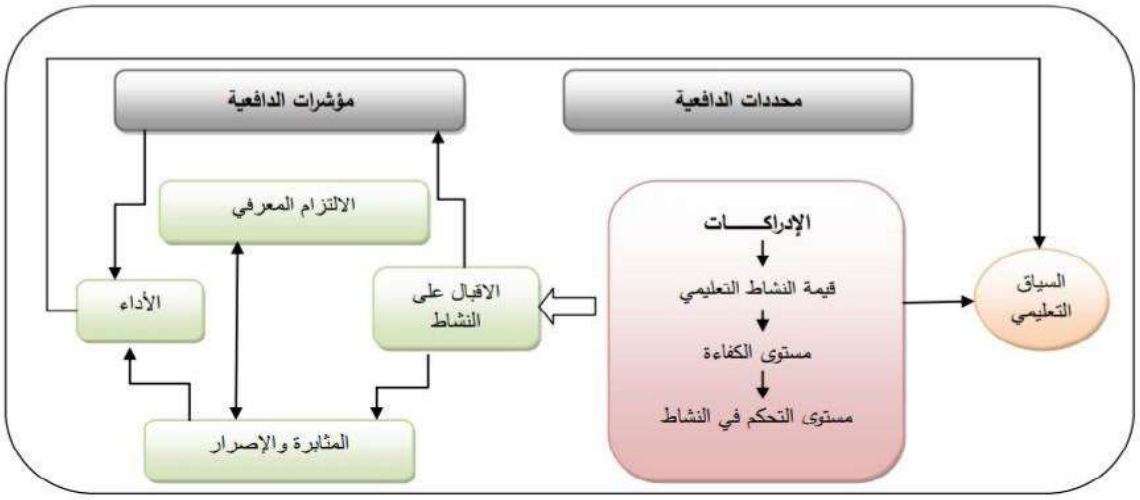
يعتبر موضوع الدافعية "Motivation" من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيق فلا يكاد يخلو أي نشاط انساني من الدافعية ذلك بأنها العملية التي تطلق وتوجه وتحافظ على مستوى النشاط الجسمي والعقلي.

وتتجلى أهمية الدافعية من الناحية التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في حد ذاتها فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة أنشطة متنوعة، وتعرف الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية في التعلم تثير سلوك التلميذ وتدفعه للاستجابة في الموقف التعليمي وتعمل على إستمرار هذا السلوك وهذه الاستجابة (العناني، 2014).

ويرى "javier gasco- taxabassi & al": أن الدافعية واحدة من المواضيع البحثية الأكثر دقة في المفاهيم التربوية حيث تم استخدام مجموعة واسعة من المفاهيم النظرية بهدف اكتساب تصور دقيق للدافعية الأكاديمية (javier gasco- taxabassi & al; 2004).

وما يؤكده أغلب الباحثين في دراسة دافعية التعليم في مجالي التربية والتعليم أنها أحد أهم مكونات الشخصية عند التلميذ إلا أنها تختلف نوعا وكما عند التلميذ فالدافعية للتعلم هي حالة داخلية للمتعلم تدفعه للإنتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والإستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم (جناد،2014)

وتعرف الدافعية في السياق المدرسي كحالة ديناميكية لها أصولها من خلال ادراكات الفرد لنفسه ولمحيطه الذي يحفزه في الاختيار والقيام بنشاط كما هوموضح في النموذج "VIAU Rolland " الذي يحتوي على سبعة مكونات بالتلميذ والتي تخلق التفاعل والتي نسميها الديناميكية الفاعلية :



الشكل رقم (08): .نموذج الدافعية المدرسية حسب (VIAU Rolland)

في هذا النموذج نلاحظ الشكل الذي يدرك به التلميذ نشاطات التدريس والتعلم والتي يجب القيام بها وانجازها، فالبحوث الاجتماعية المعرفية في مجال التربية جعلتنا نعتقد أن الدافعية في السياق المجدرسي تتأثر بثلاثة انواع من الادراكات (Perception):

1- إدراك لقيمة النشاط.

2- إدراك الكفاءة في الإنجاز .

3- إدراك التحكم في النشاط ونتائجها(ربعي، 2015).

ويرى "Viau" أن التلميذ ذو الدافعية المرتفعة لديه طموحات واضحة يؤدي به لإدراك أهمية وفائدة النشاطات المدرسية التي تقدم له ومدرك ومقتنع أنه قادر على إنجازها وبأنه يتحكم في سيرها ونجاحه (صبار، 2018).

ويعرفها "بروفي BROPHY" (1987) أنها: "ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات اكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ودافعية التعلم يمكن ان تكون سمة عندما تكون بوجود دافع لتعلم المحتوى لأن التلميذ يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه، كما يمكن ان تكون حالة عندما ترتبط بموقف معين، فهي تدفع التلميذ للتعلم من خلال ذلك الموقف، كما أن له دافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبوء بالتحصيل أو الأداء المدرسي (سيسبان، 2017).

ويعرف "زيميرمان ZIMMERMANE" (1990): حالة ديناميكية لها أصولها في إدراكات المتعلم النفسية ومحيطه، والتي تحثه على إختيار نشاط معين والإقبال عليه والإستمرار في أدائه من أجل تحقيق هدف معين. أما "فييو VIAU" (1996) يعرف الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وإنتباهه وتحثه على مواصلة الأداء والوصول في حالة توزان معرفي (بوكنوس،2011).

في حين جاء تعريف الدافعية في قاموس المصطلحات " لاروس LAROUSSE " (1994) أنها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة الأداء في المجال المدرسي للوصول إلى حالة توزان معرفي (LAROUSSE, 1994) .

والدافعية للتعلم كأي نوع آخر من الدافعية تكون منظمة وتهتم بالتوجه والثبات والدينامية ففي أعمال " ل.إ بوجوفيتش " ومساعديها، من خلال معطيات النشاط المدرسي للتلاميذ تمت الإشارة إلى أن ما يبعث عليه (النشاط المدرسي) هو تدريج الدوافع قد تكون المسيطرة فيه إما الدوافع الداخلية المرتبطة بمضمون هذا النشاط والدالة، وإما الدوافع الإجتماعية العريضة المرتبطة بحاجة الطفل إلى إحتلال موقع محدد في منظومة العلاقات الإجتماعية فتكون الدافعية إلى التعلم من مجموعة من الدوافع المتغيرة بإستمرار والتي يدخل بعضها في بعض من العلاقات الجديدة (زيمنيايا، 2009).

ذكر "الموسوي" (2015) أن دافعية التعلم تمثل القوة التي تحرك، وتستثير التلميذ كي يؤدي العمل الدراسي، أي قوة الحماس أو الرغبة للقيام بالمهام الدراسي، وهذه القوة تنعكس في كثافة الجهد الذي يبذله التلميذ، وفي درجة مثابرته وإستمراره في الأداء وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس.

ويعرفها "حجاج " نقلا عن "صلاح الدين علام" (2007) هي حالة توجه إنتباه المتعلم وتزيد من اهتمامه وحيويته، وتستثير العمليات الذهنية لديه وتوجه نشاطه نحو هدف معين كما يمكن تعريفها بأنها حالة نفسية داخلية أو خارجية المتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض وتحافظ على إستمراريته. هي النزعة لايجاد أكاديمية ذات مغزى ومفيدة، ومحاولة الإستفادة منها (حجاج، 2014).

ويرى " قطامي وعدس" أن الدافعية للتعلم حالة مميزة من الدافعية العامة وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للإنتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والإستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (قطامي وعدس، 2002).

أما "الربيع" (2011) يعرفها على أنها "حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للإنتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والإستمرار فيه حتى يتحقق الهدف (الناجي، 2015).

وبين " زايد " أن دافعية التعلم هي ما يجعلنا نواصل إندماج في عملية التعلم أي أنها تحدد الاتجاه والفعلية لتعلم التلاميذ، كما يمكن الدافعية أن تعوض التعب وحتى بعض النقص وحتى بعض النقص في القدرة على التعلم لدى التلاميذ (أبو الوفاء، 2017).

في حين تعرف "العناني" (2014) بأنها "حالة داخلية في التعلم تثير سلوكه وتدفعه للإستجابة في الموقف التعليمي وتعمل على إستمرار هذا السلوك وهذه الإستجابة حتى يحدث التعلم (العناني، 2014).

ويرى الشرقاوي (2012 :234_235) أن الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من التعلم في أي مجال بين مجالاته المتعددة.

من خلال ما سبق التطرق إليه من تعاريف لدافعية التعلم نلاحظ أن أهمية وقيمة الدافعية لدى المتعلم بل تعتبر إحدى المتغيرات المهمة لنجاح المتعلم وتقدمه، ومن خلال التحليل المفاهيمي لما تم إستعراضه أن الدافعية للتعلم: حالة داخلية على المتعلم، تحركه سلوك وآداءاته، تعمل على إستمرار السلوك وصيانته، حالة إستثارة تدفعه إلى الإنتباه إلى الموقف التعليمي، توجه السلوك نحوتحقيق هدف محدد يعيد المتعلم.

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن الدافعية للتعلم تتعلق بإدراك التلميذ لأنشطة التعلم وأنها حالة شعورية أو لاشعورية تثير التوتر لدى التلميذ أو تدفعه لخفض التوتر وأشباع حاجة داخلية يصل في النهاية إلى تحقيق هدفه وهو التعلم.

4- النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

يفسر موضوع دافعية التعلم بأكثر من طريقة وذلك من خلال بروز مجموعة من النظريات ظهرت عبر مراحل تاريخية متتالية وتختلف كل نظرية عن غيرها في تفسيرها لدافعية التعلم وذلك لاختلاف الخلفية النظرية لعلماء النفس نذكر منها:

4-1- النظرية التحليلية:

تعرف الدافعية في ظل مفهوم النظرية التحليلية بأنها حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الانسان وذلك من أجل اشباع دوافع الانسان إلى معرفة لتحقيق ذاته، وترى هذه النظرية أن سلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان كما تؤكد هذه النظرية على أن الطفولة المبكرة هي التي تحكم سلوك الفرد في المستقبل.

إن الدافعية في النظرية التحليلية هي منظومة الاسقاطات اللاشعورية لدى الفرد، التي تدفعه للقيام بنشاطات الموقف الصفي، تشكل انعكاسا لها من جهة وتعد حافزا للمزيد من الدوافع عبر تلك المسارات اللاشعورية الاسقاطية من جهة أخرى (سعيد، 2015).

قد تبدو نظرية التحليل النفسي في الدافعية بعيدة الصلة عن التعلم والتحصيل، غير أن التدقيق فيما تقدمه من مفاهيم وتفسيرات لتطور السلوك الانساني وآلياته، تساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك تلاميذه، وتمكنه من تحقيق تواصل أكثر فعالية معهم، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى انجاز تعليم أفضل (نشواتي، 2003).

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة النظر التحليلية بالآتي: " حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأي وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل، فترى أن غاية المتعلم من أي سلوك يجريه هو تحقيق السعادة وتجنب الألم فإن سلوك الفرد ومن ضمن تعلمه يسعى نحو تحقيق هذه الغاية (عبدالرؤوف، 2015).

ومن وجهة النظرية التحليلية نجد أن التلميذ في مجال التعلم مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة والسعادة، لذلك فإن مواقف التعلم إذا ما حققت لديهم هذه اللذة والسرور مما يزيد من دافعية المتعلم في تكرار المواقف والأنشطة الصفية سعيا للتفوق والنجاح (جناد، 2012).

4-2- النظرية السلوكية الإرتباطية:

وتعرف دافعية التعلم من وجهة نظر السلوكية بأنها: "الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وآداءاته وتعمل على إستمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية" (حجاج، 2014).

على الرغم من أن التفسيرات الإرتباطية للدافعية، تقوم أساسا على النتائج التي تمخضت عنها بعض التجارب التي تناولت التعلم الحيواني، إلا أنه يمكن اشتقاق بعض المبادئ المناسبة للتعلم البشري، فحالات الإشباع الناتجة من آداء استجابات معينة، واختزال الحاجة الناجمة من سلوك ما، والتعزيز

المناسب، والمباشر لأنماط السلوك المرغوب فيها، في مبادئ تعلم هامة أو مفيدة في تفسير الدافعية واستثارتها عند الطلاب (نشواتي، 2003).

وانطلاقا مما سبق فإن النظرية السلوكية ركزت على رفع مستوى دافعية التعلم من خلال تطبيقاتها التربوية عبر صور التعزيز المختلفة ومبادئ التعليم المبرمج، وتأثير البيئة على دافعية الطلاب، عبر ارتباطات بالإستجابة المنشودة والتعزيزات المحفزة تزيد من الدافعية لدى المتعلم (سعيد، 2015).

ووفقا للإتجاه السلوكي في تفسير دافعية التعلم أن المعلم إذا أراد زيادة آداء التلاميذ فعليه تقديم التعزيز الفوري بعد آداء كل عمل صحيح، وان من بين الوسائل الرئيسية لإثارة دافعية التلاميذ هي جداول التعزيز،أو الكيفيات التي يتم فيها مكافأة السلوكيات المرغوبة (قنوعة، 2019).

هيمنت النظريات السلوكية على الدافع في الأدبيات النفسية والتربوية في النصف الأول من القرن العشرين Watson 1913 ; Pavlov 1928 ; Hull 1943 ; Skiner 1953 ; Spence 1960غير أنها لم تلاقي الإهتمام الكبير في مجال البحوث التربوية والنفسية اليوم، لأن هذه المدرسة المرتبطة بالسلوك الآلي لم تعد محط اهتمام الباحثين، لكن الصياغة الجديدة لهذا الإتجاه السلوكي ركز على شأن الصراع المحتمل بين جانبين أساسيين للفرد هما: الدافع للنجاح وضرورة تجنب الفشل(جناد، 2012).

4-3- النظرية المعرفية:

تعرف دافعية التعلم من وجهة النظر المعرفية بأنها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة وإستمرار الآداء للوصول إلى حالة التوازن المعرفي (حجاج، 2014).

وترى النظرية المعرفية أن الأفراد لا يستجيبون للمثيرات والحوادث الخارجية أو الداخلية على نحو تلقائي، وإنما في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجريها الأفراد مثل هذه الحوادث والمثيرات (الزغول، 2012).

ويمكن تفسير المنظور المعرفي في تفسير الدافعية بطرح السؤال: كيف يحكم التفكير السلوك أو كيف يحكم تفكيرنا السلوك الذي يصدر عنا؟ والعلاقة بين العمليات التفكير والأنشطة الوسيلة التي يتخذها الفرد لإنجاز وتحقيق الأهداف هي إحدى المحاور الهامة التي تتناولها النظريات المعرفية في تفسيرها السلوك الإنساني ويرتبط بهذا كيفية إدراك الأفراد الأسباب نجاحهم وفشلهم وكيف أن هذا الادراكات تؤثر على الإنجاز والتحصيل والدافعية (الزيات، 2004).

كما أن فكرة الدافعية وفق المنحى المعرفي أن الأفراد يميلون حتى يصلوا إلى حالة التوازن المعرفي أي أن الفرد حين تنقصه المعرفة يكون في حالة عدم توازن، ويبقى نشيطا من أجل الحصول على تلك المعرفة ويفترض هذا الاتجاه وجود حاجات أساسية عند الناس من أجل تحقيقها يكون الفرد نشطا فعالا في صراعه مع البيئة من أجل إدراكها وتمثيلها وبنفس الطريقه تأتي فكرة الحاجة للتوازن المعرفي وهي أن الفرد بحاجة إلى المعرفة والمعلومات الجديدة لكي يستطيع الفرد الشعور بالقوة لإمتلاكه الخبرة الجديدة وتمثيلها (قنوعة: 2019).

وركزت النظرية المعرفية على الدور النشيط للمتعلم، فهو مستطلع وباحث عن المعرفة لحل المشكلات التي تواجهه مع التأكيد على الدافعية الذاتية وتوقعات الفرد، فمدى توقعه للنجاح يسهم في توجيه الجهد اللازم لإنجاز العمل وتحقيق الهدف الذي يسعى إليه (الركبات والزبون، 2019).

واتفقت النظرية المعرفية مع ملاحظات بياجيه حول التوازن الذي يقوم بتنسيق المعلومات الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الأبنية المعرفية لديه، وهوما يشار إليه بالفهم وعلى هذا الأساس يعمل التلميذ بجد ونشاط رغبه للوصول إلى الفهم لانه يستمتع بما يقوم به من عمل. ويقترح "فيذر FEATHER" أن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين اثنين هما توقع النجاح في المهمة، وقيمة تحصيل المهمة، ويرى أنه عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الاحساس بالفاعلية الذاتية ويرى أنه حتى يشعر التلاميذ بالفاعلية الذاتية عليهم أن يعتقدوا أنهم يحملون تطورا فعليا باتجاه الوصول إلى هدف ذي قيمة (جناد، 2012).

4-4- النظرية الانسانية:

لقد حاول "ماسلو" صياغة نظرية في الدافعية أسماها "نظرية الحاجات الأساسية"، ويرى "ماسلو" أن نظريته مستوحاة من التراث الوظيفي "لجيمس وديوي" لتشكل النظرة الشاملة لـ" فيرتهايمر، غولدن ستاين"، والجشطالت والطاقة الحركية عند أدلر"، هذه النظرية التركيبية تسمى نظرية "الحركية-الديناميكية العامة" وأهم الحاجات الإنسانية التي يتطلع إلى تحقيقها الفرد هي: الحاجات الفيزيولوجية، حاجات الأمن والسلامة، الحاجة للانتماء والحب، الحاجة إلى التقدير، حاجة تحقيق الذات، الحاجات الجمالية وأخيرا الحاجة إلى المعرفة والفهم (جناد، 2014).

ويعرف الاتجاه الإنساني دافعية التعلم بأنها: "حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشترك فيه هو، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذات".

فقد قامت النظرية الإنسانية بالتركيز على مساعدة المتعلم على استغلال أقصى إمكاناته لتحقيق التعلم الأمثل ومن ثم إبداع نواتج تساعد المتعلم على تحقيق ذاته (عبد الرؤوف، 2015).

وتتجلى أهمية نظرية "ماسلو" من خلال :

على المعلم تحسس الحاجات الفيزولوجية لتلاميذه وذلك من خلال محاولة حل المشاكل الآتية: طفل يرتجف بردا في القسم، وتلميذ يجلس بوضع غير صحي...، كما يجب على المعلم محأولة تحقيق الحاجات الأمنية للتلاميذ مثل: أن يكون قدوة في المحافظة على هدوئه وإتزانه، مساعدة التلميذ على الشعور بالأمان في القسم، عدم السماح بسيطرة تلميذ وتسلطه على زملائه وأن يكون حازما، وتحقق الحاجات الاجتماعية باحترام التلاميذ وتكوين علاقات بين التلاميذ من خلال مجموعات العمل والتعرف على قدرات التلاميذ والتعامل معهم حسب هذه القدرات، أما الحاجات الذاتية وتحقيق الذات تكون بمساعدة التلميذ قليل الاحترام لذاته بالنجاح، طرح الأسئلة من خلال المناهج التي تخدم مسألة احترام الذات، الابتعاد عن التعليقات المدمرة (السليتي، 2015).

على الرغم من أهمية نظرية ماسلو في الدافعية، وأثرها في نماذج التعلم والعلاج الإنسانية إلا أنها تقوم على أفكار فلسفية تسلم بحرية الإنسان وخيريته وقدرته على التعقل والإبداع، وتخلو من التجريب بمعناه العلمي، حيث اشتقت نتائجها بالملاحظات والمقابلات العيادية وغير العيادية الأمر الذي يحول دون التحقق من مدى صدقها (نشواتي، 2003).

وفي ضوء التفسيرات النظرية المتنوعة التي تناولت طبيعة الدافعية للتعلم والتي كانت تسعى لتطوير فهم جوانب هذه العملية، لمساعدة المعلم لتحسين آداءات طلابه من جهة وتحسين ممارساته معهم من جهة أخرى، كما نلاحظ اتفاق حول أهمية دافعية التعلم وأثارها وهذا ما سنتطرق إليه فيمايلي.

5 – أنواع دافعية التعلم:

لقد اعتاد علماء النفس تقسيم الدافعية من حيث إرتباطها بعناصر البيئة والمتعلم وتأثيرهما في عملية التعلم إلى دوافع داخلية تمثل الإثارة الداخلية ودوافع خارجية تمثل الإثارة الخارجية، ويمكن التمييز بينهما حسب مصدر استثارتها:

5 –1 – الدافعية الداخلية:

إنها تلك الاستثارة التي توجد داخل النشاط أو العمل أو الموضوع والتي تجذب اهتمام المتعلم نحوها وتشده إليها فيشعر بالرغبة في آداء العمل والانهماك في الموضوع (الموسوي، 2015).

الدافعية الداخلية هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسبًا للمعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة إليه، لذا تعد الدافعية الداخلية شرطا ضروريا للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.

وتشير الدافعية الداخلية للتعلم أن التلميذ ينجذب إلى القيام بنشاطات معينة بغض النظر عن العوامل الخارجية الثواب والعقاب (العلوان والعليات، 2010).

ويرى برونر BRUNER أن التعلم يكون أكثر ديمومة وإستمرارية عنما تكون دوافع القيام به داخلية، وليست مرهونة بمعززات خارجية، ويعتقد أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم أما بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع (سيسبان، 2014).

ويرى ليبر LEPPER (2005) عندما يكون التلاميذ مدفوعين داخليا، فإنهم يكونون مهتمين ومشاركين في ما يتعلمون وبالتالي يكونون نشيطين في معالجة المعلومات، يميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جِدة وتحدي ليثابروا ويبتكروفي هذه المهام وليصلوا إلى مستوى مرتفع من الانجاز الأكاديمي (العلوان والعليات، 2010).

ولقد أورد قطامي وقطامي (2000) عددا من الخصائص الشخصية والمعرفية للتلميذ ذو الدافعية الداخلية تشمل مايلي:

- مصادر التعزيز لديه داخلية Selfreinforcement.
- مستقل عن البيئة والآخرين Field dependent.
- ينسب نجاحه وانجازه إلى قدرته وجهده.
- ركز على التعلم الفردي والذاتي.
- متفوق في التحصيل أكثر استقلالا (الحلوان والعطيات، 2010).

وعندما ينظر المتعلم إلى عملية التعلم على أنها عملية مثيرة وممتعة، ومرتبطة بحياته، وأن الظروف حوله مشجعة فان التنظيم الذاتي والدافعية للتعلم تحدث بشكل تلقائي (سميران، 2013).

5-2-الدافعية الخارجية:

وهي الدوافع التي تثار بعوامل خارجية، والتي تنشأ نتيجة لعلاقة التلميذ بالأشخاص الأخرين كالأولياء، والأساتذة، ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة سعيا لارضاء المحيطين به أو الحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي (سيسبان، 2014).

فقد يقبل المتعلم على التعلم سعيا وراء رضا المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه، وللحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها، وقد يقبل المتعلم على التعلم ارضاء لوالديه وكسبا للتقدير والحب، وقد تكون ادارة المدرسة مصدرا أخر للدافعية للتعلم عند التلميذ لما تقدمه من حوافز له، ويمكن أن يكون الأقران مصدرا لهذه الدافعية نحو التعلم فيما يبدونه من إعجاب أو حسد لزميلهم (جناد، 2014).

ويشير" كلوسترمان KLOOSTERMAN" (1988) أن التلاميذ المدفوعين خارجيا غالبا ما يرون بأن هناك ظروفا خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم، لذا فهم ينسبون النجاح أو الفشل الذي يحصلون عليها إلى عوامل خارج إرادتهم، فيظهرون عجزا في التعلم ويعتقدون أن بذلهم لمزيد من الجهد لن يحدث أي فارق في المهام التي يعملون فيها (سيسبان، 2014).

فغالبا ما يقوم التلاميذ المدفوعين خارجيا بالمهام من أجل بعض المكافأت الخارجية، فقد يستمر التلاميذ باكمال عملهم ماداموا مدفوعين خارجيا، ولكن عند توقف إعطاء هذه المكافأة تختفي الدافعية للتعلم، لأن الدافعية كانت خارج التلميذ وليست جزء منه.

وتذكر سيسبان (2014) عبارة مشهورة تقول: "لا يتعلم إلا راغب أو راهب" وهذه العبارة جمعت بين الدوافع الايجابية التي يسعى لها التلميذ (النجاح، تحقيق الذات، حب الاستطلاع، الحصول على المكافأة)، وأيضا الدوافع السلبية التي يسعى التلميذ للابتعاد عنها (التوتر، الفشل، اللوم).

وتؤكد التربية الحديثة على أهمية نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي، مع مراعاة تعليم التلميذ كيفية التعلم بما يساعد المتعلم للإستمرار في التعلم الذاتي، مما يدفعه إلى مواصلة التعلم فيها مدى الحياة (جناد، 2014).

وتصنف الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها إلى نوعين وهما الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، الجدول التالي يوضح الخصائص النفسية لكل من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية:

الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية
هدفها استمتاع التعلم وتطوير تعلمه نحوالاتقان.	يثابر المتعلم فيها لاكتساب مكانة اجتماعية أو الحصول على مكافأة.
تتميز بالاستقرار والإستمرار والثبات.	تتغير قوتها حسب البواحث الخارجية وينظر لها على أنها وسيلة لغاية.
مصدر متجدد للطاقة.	مصدر مشروط للطاقة.
يتأثر بتوقعات الأخرين بل تجعله ذاتي التدعيم.	يتأثر بتوقعات الأخرين ويعتبر الفرد خارجي التدعيم.
تزيد من احتمالات النجاح نظرا لتحمل الفرد مسؤولية نجاحه.	قد يؤدي إلى الانسحاب من الموقف لأن مسؤولية النجاح تتوقف على ردود فعل الأخرين.
تجعل المتعلم يتحكم في سلوكاته ذاتيا ويصحح أدائه بنفسه	تجعل المتعلم يحتاج إلى تغذية راجعة خارجية أكثر من الداخلية.
تدعم الأداء أثناء حدوثه وأفضل تدعيم هوالوصول إلى محك الاتقان.	تدعم الأداء عقب حدوثه، وأفضل تدعيم ليس له حدود مادية.
تمكن من تحسين المهارات الصعبة.	تمكن من تحسين الأداء في المهارات البسيطة أوقصيرة المدى في تعلمها.
تعمل على ترابط المهارات وتكاملها ليصل الفرد إلى مرحلة الكفاءة والجودة.	تعمل على ترابط المهارات قصيرة المدى ويصل الفرد من خلالها إلى مرحلة الجودة بشرط وجود التدعيم الخارجي.
–تكسب الفرد معلومات عن أدائه ودراية بنفسه وامكانية السيطرة عليه.	قد تكسب الفرد أولا تكسبه هذه المعلومات لأن التركيز الأكثر يكون على النجاح وليس على عملية التعليم.

جدول رقم (01): يوضح الخصائص النفسية للدافعية الداخلية والدافعية الخارجية (جناد، 2014).

يتضح من خلال الجدول أن التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية يتصفون بخصائص أيجابية فهم يتميزون بالاستقرار والإستمرار والثبات في التعلم، التحكم في سلوكياتهم ذاتيا، عدم التأثر بتوقعات

الآخرين، تصحيح الأداء ذاتيا، وبالمقابل نجد أن التلاميذ ذوي الدافعية الخارجية يتميزون توقعاتهم مرتبطة بالآخرين، خارجيي التدعيم، والتدعيم يعقب حدوث الآداء وبذلك التعيم ليس له حدود مادية.

6- وظائف دافعية التعلم:

لطالما شغلت الدافعية المختصين والمهتمين بمجال التعلم والتعليم مما دفع الدول المتطورة منها والسائرة في طريق النموإلى الاهتمام بهذا المكون السيكولوجي المهم الذي لا يخلوأي سلوك منها. فالدافعية تعمل على بعث الطاقة الكامنة عند المتعلم وتثير نشاطه وإمداده بالشعور بالرغبة في زيادة طلب العلم والتعلم والمثابرة عليها.

ويستعرض "الازيرجاوي" (1991) تأكيد "ديسكو" (1975) في كتابه أن هناك اربعة مفاهيم رئيسية تعد اساسيات في دراسة الوظيفة التعليمية الدافعية وهي:

- الاستثارة Arousal.
- التوقع Exectation.
- الباعث Incentive .

6-1- الوظيفة الاستثارية Arousal Fonction:

وتمثل أولى وظائف الدوافع في عملية التعلم فمن وجهة نظرية التعلم فان الدافع لا يسبب السلوك وانما يستثير الغرد للقيام بالسلوك ودرجة الاستثارة والنشاط العام للفرد لها علاقة مباشرة بالتعلم وان افضل درجة من الاستثارة هي الدرجة المتوسطة حيث انها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن فنقص الاستثارى يؤدي إلى الملل بينما الزيادة تؤدي إلى النشاط والاهتمام أما الزيادة الكبيرة تؤدي إلى الاضطراب والقلق (بوكنوس، 2011).

ويحتاج التلميذ إلى استثارة لأجل أن يبقى على صلة فاعلة بالحياة العلمية إذ بدونها المادة العلمية اجترار كلمات الكتاب المدرسي قبل الامتحان ومن ثم تخلق ضجرا وتناقضا في الإبتكار التلقائية (الموسوي، 2015).

6-2- الوظيفة التوقعية Exepctation Fonction:

إن سلوك المتعلم ليس محكوما بدوافعه الأولية بل بقدراته على التوقع الذي يحدد نحو الهدف المسطر حسب رأي كل من "**هال** و**دولارد** و**ميلر**" تأثرا ب"**ثورندايك**" و"**قانون الأثر**" أن الاستجابات

بتعزيز يزيد احتمال ظهورها في المواقف التالية بينما يضعف ظهورها في الاستجابات التي لم تقترن بالتعزيز :

– فمستوى الطموح وخبرات النجاح والفشل أو درجة الدافعية عناصر ذات صلة بطبيعة الدراسية وفعاليتها.

– طبيعة شخصية المتعلم وقدرته على التوقع وعلى الإنجاز ومدى ارتباط هذه العناصر بعوامل التعزيز يساعد المتعلم على تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

– درجة الضبط الذاتي لدى المتعلم وضبط الجماعة التي ينتمي إليها كالأسرة أو جماعة الأقران داخل القسم أو خارجه (دلال، 2019).

6-3- الوظيفة الباعثية Fonction Incentive:

يشير مفهوم البواعث إلى أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات أخرى فنحن نتوقع من التلاميذ أن يظهروا اهتماما بمادة دراسية يرتبط معها باعث أو ثواب أكبر من مادة أخرى لا يرتبط معها ذلك الباعث (بوكنوس، 2011).

إن أغلب البواعث المتداولة بين العناصر العملية التعليمية أثناء الأداء التربوي من البواعث المادية والمعنوية كالمكآفات والعلامات والملاحظات، المدح واللوم، التي يجب أن تكون مرتبطة بالموقف التعليمي ومناسِبة له حتى يتحقق الهدف الموسوم.

- فالتشجيع المتواصل يقوي الأداء في حين اللوم ينقص منه.
- التشجيع له اثر افضل في حين أن اللوم له أثر سلبي وهو أكثر دواما.
- التشجيع لا يؤثر في المتخلفين في التحصيل.
- اللوم لا يعيق قدرات المتفوقين دراسيا (دلال، 2019).

والبواعث هي أهداف موضوعية أو رموز يستخدمها المدرس لتحقيق زيادة في حيوية التلميذ تتمثل بالمدح أو التشجيع والذم أو التأنيب اللفظي أوالكتابي أن أثر البواعث لابد أن يقدم في الوقت المناسب لأن نتائج البواعث تؤثر في التعلم المتوقع وتمنح التلميذ اعتبارا بالشجاعة ولكي تصبح فيما بعد مصدرا أساسيا للدافعية نحو التعلم.

6-4- الوظيفة التوجيهية:

ويشير جناد (2014: 56) أن الدوافع توجه النشاط، فهي التي تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف دون غيرها، كما تحدد بدرجة كبيرة الكيفية التي يستجيب بها لتلك المواقف، فالإستجابات نختارها

ونتعلمها لأنها تتصل اتصالا وظيفيا بالحاجات والدوافع.

فالدافعية عند المتعلم توجه انتباهه إلى النشاطات والدراسات وتؤثر في توجيه سلوكه فهو المعلومات المهمة التي يجب عليه الاهتمام بها ومعالجتها حيث يلاحظ أنا التلميذ الذي يكون لديه دافعية عالية للتعلم ينتبه لمعلمه أكثر من زمليه الذي تكون له دافعية متدنية (دلال، 2019).

ويذكر "الزيود وآخرون " (1993) أن دافعية التعلم ثلاث وظائف أساسية هي:

1 – تحرير الطاقة الإنفعالية لدى التلميذ واستثارة نشاطه: حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط، إذ تتعأون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة وتحريك لسلوك. وهذا ما أشار إليه "دين سبيتزاز Dean SPIRTEZ" أن الدافعية تتضمن إطلاق الطاقة البشرية لتحقيق هدف ما.

2 – تحرير النشاط وإختياره: فالدوافع تجعل التلميذ يستجيب لموضوعات التعلم ويهمل غيرها كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها لتلك الموضوعات .

3 – توجيه السلوك أو النشاط: فالطاقة التي يطلقها الدافع في داخل التلميذ لا تجدي شيئا إلا إذا تحرك السلوك بإتجاه الهدف ليحقق تلبية الحاجة وإشباعها وإزالة التوتر.

وأورد "ستيك" (1995) أن للدوافع ثلاث وظائف هامة في التعلم :

أ – أنها تصنع أمام المتعلم أهدافا معينة يسعى لتحقيقها: أي أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضي، ويتوقف النشاط الذي يبذله الشخص في سبيل تحقيق غرض معين على ما يأتي: حيوية الغرض، وضوح الغرض، قرب الغرض أو بعده.

ب– أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط: فكما نعلم أن الدوافع هي طاقات كامنة في الكائن الحي تدفعه لكي يسلك سلوكا معينا في البيئة الخارجية، كما أن عملية التعلم تتم عن طريق النشاط الذي يقوم به الكائن الحي، معنى ذلك أن الدوافع هي الأساس الأول والمحرك الرئيسي وراء عملية التعلم وهذا مع ملاحظة أن الدوافع تختلف فيما بينها في مقدار الطاقة التي تمد بها الفرد، ولكن المهم هوالنتيجة النهائية التي تحصل عليها

ج– أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم: ومعنى ذلك أن الدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى كما تملي على الفرد طريقة التصرف في موقف معين (حسانين، 2012).

في ضوء ما تطرقنا إليه يبدو جليا الدور المهم الذي تلعبه الدافعية في التعلم المدرسي لدى التلميذ فهي تعمل على استثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها، استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح،

تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها. إن هذا المتغير المعرفي المهم يتأثر بمجموعة من العوامل نذكرها فيما يأتي.

7- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم:

يذكر بروفي BROPHY (2004) أن هناك العديد من العوامل تلعب دورا هاما في زيادة دافعية التعلم أوإضعافها ومن أبرز هذه العوامل: نمط التنشئة الاجتماعية السائد والذي يتفأوت باختلاف المستوى الثقافي والاقتصادي، والبيئة الأسرية ومدى تشجيعها للطفل على الاستقلالية والاستكشاف، بالإضافة إلى مدى توفر النماذج التي يمكن أن يحتذي بها الفرد وتسهم في زيادة الدافعية لديه (الركيبات والزبون، 2019).

وتوصلت دراسة أجراها جناد (2012) بعنوان "أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية التعلم كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط" إلى أن دافعية التعلم تتأثر بالمستوى التعليمي للوالدين والمستوى الإقتصادي وإصرار الوالدين للنجاح أبنائهم.

ويضيف "خالد الأسود" أن الدافعية للتعلم تعني بعدد من العوامل مثل: الجو الصفي السائد وممارسات المعلمين والتعامل مع الانشطة التي يقدمونها وعلاقات الطلبة مع بعضهم البعض وطبيعة تنظيم المواد والخبرات التي تعد وتقدم لهم ومدى استعداد التلميذ العام الذي يتضمن حالة النضج النمائية والتطورية لقدرات لديه.

وذكرت سيسبان (2017) عن دوقة وآخرون (2009) إن مصاحبة التلميذ للزملاء غير الراغبين في الدراسة واحتكاكه بالجماعة التي يتميز افردها بالدافعية منخفضة يؤثر تأثير سلبيا على دافعية ورغبة التلميذ في التعلم وهذا ما أظهرته نتائج دراسة "غريغوري وزملائه" (2001).

ويرى أحمد (2000) أن أبرز العوامل المؤثرة في دافعية التعلم هي على النحوالآتي:

7-1- لعوامل المرتبطة بالمعلم والبيئة الصفية: تتمثل في المعلمين ومهاراتهم في توضيح الدروس وفي إعطاء شهادات التقدير والامتياز وتعامل المعلمين مع التلاميذ باحترام وتوفير المعلمين فرصا للتلاميذ من أجل المشاركة في إداة الحصة والتعبير عن الآراء وتنوع الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلمون وتشجيع أساليب البحث العلمي في المدرسة وتشجيع الابداع من قبل المعلمين وربط المعلمين الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.

فقد أثبتت الدراسة دراسات كل من "ميوس" (1979)، و"ميلاني كلاين" (1989) أن العلاقة الأيجابية بين الأستاذ والتلميذ ترفع مستوى دافعية التعلم في مراحل مبكرة.

وتوصلت نتائج كل من "وان نزل" (1995) و"لودوبريش" (1996) ان النتائج الخاصة بالدافعية ترتبط بالعلاقة الشخصية بين المدرس والتلميذ، كما بينت أن ادراك الدعم الخاص بالأساتذة مرتبط بنتائج التلميذ (خليفة، 2000).

7-2- العوامل المرتبطة بالأسرة: بما أن دافعية التعلم من الدرافع المكتسبة، فالجوالأسري يلعب دورا هاما في نموالدافع وانخفاضه. وتتمثل في اهتمام الأسرة بأبنائها ومتابعة الأهل لعملية التعلم في المدسرة وتوقعات الأهل بنجاح التلميذ في المدرسة والهمية التي يوليها أسرة التلميذ للتعليم ورغبة التلميذ لإرضاء والديه والعلاقات الودية بين التلميذ وإخوته ووالديه والجو الأسري العام لأسرة التلميذ.

فقد توصلت العديد من الدراسات والأبحاث إلى الحديثة إلى إظهار أهمية التنشئة الاجتماعية للرفع من دافعية التعلم، فأوضحت دراسة نيفين (1972) المذكورة في (سهير كامل، 1999:28) بمدى ارتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية التي تشجع على الاستقلال المبكر وكذا ارتباطها بالجو الأسري المحفز والمشجع على الطموح المبكر، وأكد "روم" أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية عالية ينشؤون في أُسر تتسم بالتفاعل الايجابي بين الآباء والأبناء.

7-3- لعوامل المرتبطة بالتلميذ نفسه :

توجد مجموعة كبيرة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية والاجتماعية والعقلية والجسدية التي تؤثر في دافعية التعلم وارتفاع أو تدني مستوى التحصيل وتقدير التلميذ لذاته يؤدي إما لانخفاض أوزيادة دافعية التعلم، بمجرد اعتقاد التلميذ بعدم قدرته على تحقيق النجاح الذي يعكس الصورة السلبية لذاته (دلال، 2019).

وفي دراسة قام بها "وينر WEINER" (1982) وجد ان النجاح والفشل في الأعمال لهما أثرهما المختلف في قوة الدافع وذالك تبعا لدرجة دافع النجاح أوالدافع لتجنب الفشل وفيما يخص العملية التعليمية فإن المعلم يجب أن يحرص على تحديد الواجبات إذ يجب أن يراعي أن تشتمل الواجبات على مستويات مختلفة من الصعوبة تناسب الفروق الفردية بين المتعلمين وأنه يجب أن يراعى ذلك أيضا في تحديد مستوى صعوبة الأسئلة في الامتحانات (منصور والتويجري والفقي، 2014).

أما عصام عبد العزيز المعموري في ترجمته لدراسة قام بها الباحثان "باريس وتيرنر TERNUR & PARIS" عام (1994) إن دافعية التعلم تتغير حسب المواقف التي يواجهها المتعلم وحسب الواجبات التي يكلف بها، وحدد الباحثان (4) عوامل تؤثر في دافعية المتعلم للتعلم اسموها:

« **Four C of motivation** » حيث هي رمز للحروف الأربعة الأولى من أربع عوامل تبدأ بحرف **"C"** تؤثر على الدافعية:

- الاختيار بمعنى " **Choice**".
- التحدي بمعنى "**Challenge**".
- الضبط أو التحكم أو السيطرة بمعنى"**Control**".
- التعاون أو الاشتراك بمعنى" **Collaberation** "

وهذا يعني أن الدافعية للتعلم تتأثر بهذه العوامل الأربعة (الاختيار، التحدي، الضبط، التعاون) واستنادا إلى هذه العوامل فإن الناس تكون لديهم دافعية للتعلم عندما يكون لديهم حرية اختيار ما يتعلمون إضافة إلى ذالك فإن الدافعية لدى المتعلمين تكون أفضل في حالة الواجبات التي تتسم بالتحدي لأن المتعلم سيشعر بأنه أنجز مهمة صعبة ومثلما تتأثر الدافعية بالإختيار والتحدي فإنها تتأثر بالتحكم أو السيطرة حيث أنه من الضروري أن يشعر المتعلم أنه يتحكم في طرق الوصول إلى أهداف التعلم، وأخيرا قال الباحثان "باريس وتيرنر" بأن التعاون أو الإشتراك مع الآخرين يزيد من الدافعية للتعلم لأن العمل مع الآخرين يساعد غرس الميول وتلاقح الأفكار ومعرفة العلاقة الصحيحة بين الأشياء والقدرة على التعامل مع المهمات الصعبة.

بعد التطرق إلى العوامل المؤثرة في دافعية التعلم نلاحظ دورها والأساسي في رفع أو إضعاف دافعية التلميذ للتعلم، حيث تلعب كل الأسرة والتنشئة الاجتماعية وطبيعة المعاملة الوالدية من تشجيع وتعزيز أوعدم رعاية وإهمال على نفسية التلميذ ومن ثم في دافعيته للتعلم، فيما ينحصر دور المدرسة في العلاقات التفاعلية بين الأساتذة والتلميذ وبينه وبين رفاقه ومع باقي الفريق البيداغوجي والمناخ المدرسي عموما والتي يجب أن تكون أيجابية حتى تنمي ثقة التلميذ بنفسه وبقدراته وبالتالي زيادة دافعية التعلم.

إذن نستنتج أن العوامل المؤثرة في دافعية التعلم منها ما هو خارجي متعلق بالمحيط الخارجي للتلميذ مثل الأسرة والمدرسة، ومنها ما هو داخلي متعلق بالتلميذ وطبيعة شخصيته من إنبساط وإنطواء، نسبة الذكاء والتحكم في انفعالاته يؤدي إلى وجود فروق بين التلاميذ في دافعية التلاميذ.

8- أهمية دافعية التعلم في الوسط المدرسي:

تعتبر الدافعية واحد من أكثر الموضوعات التي تم بحثها بدقة في التعلم، حيث تم توظيف مجموعة المناحي النظرية لفهم وتفسير الدافعية الأكاديمية، حيث يركز كل منحى نظري على العوامل الرئيسية في الدافعية مثل الكفاءة (AMES 1992)، توجهات الأهداف (Wigféila ECCLES 2000)، التوقع وقيمة المهمة (BANDURA 1997)، الذاتية (GUAY,MARSH & BOIVIN, 2003).

(Javies Gasco-Taxa barri & al, 2014)

وذكرت (رحوي ومراح، 2018) أن مسؤولية المدرسة تفاقمت من حيث إعداد التلميذ للحياة العلمية اليومية، فالنظام المدرسي الحالي في الجزائر أصبح لا يلبي مطالب العصر بصورة مرضية وايجابية ولا يساعد التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة على تنمية الشعور بالمسؤولية نحو الذات ونحو المجتمع لأنه يهتم أكثر بتعديل محتوى الكتب الدراسية وإصلاحها وإدراج التكنولوجيا الحديثة في المناهج الدراسية والوصول إلى نتائج مرتفعة في نسبة النجاح على مستوى جميع الشهادات الوطنية، دون الاهتمام بالجانب النفسي والاجتماعي للتلميذ، الذي هو من الجوانب المهمة في بناء شخصيته وتكيفه مع البيئة المدرسية، مما يجعل سلوك التلميذ يتأثر بثقافة المدرسة ويندمج معها ومع زملاءه وأساتذته وكذلك يتأثر التحصيل الدراسي بالظروف التي تحيط به داخل الأسرة وشبكة علاقاته الاجتماعية، كل ذلك يشكل عاملا رئيسا في دافعتيه للتعلم التي تدفعه لاستغلال طاقته قدراته المعرفية في أي موقف تعليمي تعلمي يشترك فيه داخل أو خارج المدرسة.

تبرز أهمية الدافعية من خلال دراسة مترتباتها على التلميذ في مجال تعلمه وسلوكه إذ توجه السلوك نحو أهداف معينة، وتسهم في زيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى التلميذ، وتزيد قدراته في معالجة المعلومات التي تنعكس على أدائه في الموقف الصفي، مما يؤدي إلى رفع مستوى تفاعله الصفي وتحصيله التعلمي (سعيد، 2015).

وفي هذا الصدد أكد العديد من العلماء النفس والتربية من بينهم: جانييه وبرونر وأوزبل وكيلر وسكاندورا وريغليوث على الدافعية وكيفية إثارتها لدى التلاميذ والحفاظ عليها لما لها من أهمية في زيادة مثابرتهم وتحقيق النجاح إذ يرى بعض العلماء إن ضعف التحصيل لدى بعض التلاميذ وفشلهم الدراسي ليس بسبب عدم كفاية أو قدرة المتعلمين على التعلم أو بسبب ضعف قدراتهم العقلية، ولكن بسبب غياب الدافعية لديهم (سيسبان، 2017).

إن الدافعية شرط أساسي لحدوث التعلم، وانتفاء الدافعية في موقف تعليمي يحول دون حدوث التعلم حيث تؤثر الدافعية في التعلم من خلال وظائفها التعليمية: الوظيفة الاستثارية، والوظيفة التوجيهية والوظيفة التعزيزية، فالدافعية تثير حالة من عدم التوازن لدى المتعلم، توجهه نحو هدف أو غرض معين وتعزز السلوك الايجابي لدى المتعلم عند بلوغ الهدف أو تحقيق الغرض الموجه إليه (بوكنوس، 2011).

يؤكد "موراي MURRAY" أن للإنسان (28) حاجة نفسية على رأس هذه الحاجات تقع حاجة التحصيل لارتباط تحقيق الحاجات الأخرى بهذه الحاجة، في حين نجد أن بعض علماء النفس يرون أن دافعية التحصيل خارجيه المنشأ تتولد لدى الإنسان بفعل عوامل التنشئة الاجتماعية وعوامل التدعيم البيئي وهي ترتبط بخبرات وتوقعات الأفراد ومواقف النجاح والفشل التي يواجهونها (جناد، 2014).

وتتبدى أهمية الدافعية التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية. كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعلمية من حيث كونها وسيلة يمكن إستخدامها في سبيل انجاز أهداف تعلمية معينة على نحوفعال، لأن الدافعية على علاقة بميول التلميذ فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته وتجعل من بعض المثيرات معززات وتحثه على المثابرة والعمل بشكل فعال (نشواتي، 2003).

للدافعية علاقة مباشرة مع سلوك التلاميذ وتعلمهم، حيث تلمس عدة آثار مفيدة لها في تعلم التلاميذ وسلوكهم، وقد حصرها (العتوم، وعلاونة، والجراح، وأبوغزال 2005) على النحوالآتي:

1. توجيه سلوك التلاميذ نحو أهداف معينة ومن هذا المنطلق فإن الدافعية تؤثر في الاختيارات التي توجه التلاميذ.
2. تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف.
3. تزيد من المبادأة من نشاط والمثابرة عليه، لذلك تخلق في ذواتهم الرغبة في الإستمرار والمثابرة على أداء المهمة عندما يحول بينهم وبينها حائل أويصابون بالإحباط أثناء قيامهم بها.
4. تنمي معالجة المعلومات عند الطلب، وتؤثر في كيفية معالجتهم للمعلومات ومقدارها فالتلميذ الذي يتمتع بدافعية عالية يكون أكثر انتباه للمعلم وبالتالي يحصل على معلومات أكثر في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى وهم أكثر محاولة لفهم المعارف، ولا يهتمون بمجرد حفظ المعلومات على مستوى الصم.

5. تحدد النواتج المعززة للتعلم، لذلك إذا كان التلاميذ مدفوعين تماما لتحقيق النجاح الأكاديمي فإنه يشعرنا بالفخر والاعتزاز كلما حصل على علامة عالية ويشعرنا بالألم والانزعاج إذا حصلوا على علامة متدنية.
6. تعويد التلاميذ على أداء مدرسي أفضل، وذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدم من الفوائد، وبذلك يمكن الاستنتاج بأن التلاميذ المدفوعين للتعلم أكثر تحصيلا، وأن عمل المعلمين يصبح أسهل وأكثر إنتاجا إذا كان التلاميذ مدفوعين للنجاح في المدرسة.

كما يشير "البيلي وآخرون" (1998) إلى أن هناك العديد من العناصر التي تخلق دافعية التعلم والتحصيل منها: التخطيط والتركيز على الهدف، والأنشطة التي ينوي تعلمها، والبحث النشط للمعلومات الجديدة، والإدراك للتغذية الراجعة والتحصيل، عدم وجود قلق أوخوف من الفشل وهذا ما أكده أيضا "جونسون وجونسون JOHNSON & JOHNSON" (1995) أن دافعية التعلم تتطلب أكثر من مجرد رغبة أو نية للتعلم فهي تشتمل على نوعيه الجهد العقلي للتلميذ (سيسبان، 2017).

في الأخير يمكننا القول احتلت الدافعية حيزا كبيرا من البحث في القرن العشرين وخاصة في العقود الأخيرة منه، وذلك اعترافا بدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله وارتباطها الوثيق بعملية التعلم والتعليم فمن الأهمية بمكان أن تهتم الأنظمة التربوية التعليمية كيفية تحسينها وأساليب استثارتها لدى المتعلمين وهوما سنتطرق إليه لاحقا.

9- تنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ:

كثيرا ما يتساءل الآباء والمعلمون عن أسباب اختلاف التلاميذ في انخفاض مستوى دافعيتهم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية فأسئلة من هذا القبيل ترتبط بمفهوم الدافعية الذي يعتبره الباحثون في التربية وعلم النفس أحد العوامل المسؤولة عن اختلاف مستويات الطلبة من حيث النشاط والتحصيل الدراسي. ولما كان عدد من التلاميذ يفشلون دراسيا، لذلك اهتم المربون بمعرفة أسباب الفشل والتركيز على العوامل التي تسهم في تدني الدافعية نحو التعلم لديهم. لذا تعتبر الدافعية نحو التعلم أحد العوامل الهامة التي تحرك وتنشط وتوجه أنشطة التلاميذ الذهنية في عملية التعلم (معالي، 2014).

والواقع أن الدوافع « motives» تعد من أهم المشكلات التي تواجه المعلم بصفة عامة في المدرسة وبصفة خاصة في القسم عندما يتعامل مع تلاميذه ومرجع ذلك إدارة وظيفته ومهمته التعليمية التي تتطلب إثارة دافعية التعلم عند التلاميذ إستمرارية هذه الإثارة.

إن مهمة إثارة الدافعية نحو التعلم لا تُلقى على عاتق المدرسة وحدها بل إنها مهمة مشتركة بين المدرسة والبيت وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى والدافعية موجودة لدى التلاميذ بدرجات متفاوتة لذا لابد من استثارة الدافعية من خلال توفير الظروف التي تساعد على إثارة اهتمام التلاميذ لتحقيق أهدافهم (معالي، 2014).

ولهذا تعتبر عملية تحسين دافعية التعلم من الإشكاليات التي شغلت ولا زالت تشغل بال الباحثين والمختصين بصورة مستمرة خاصة ما يخص ضمان وصول أغلبية التلاميذ إلى مستويات عالية ومتقدمة من التعليم ولذلك كثيراً ما نجد بعض التلاميذ منخفضي القدرات ورغم ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عالٍ ونرى تلاميذ آخرين من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض وغالبا ما يكون العامل المسؤول في مثل هذه الحالات هو ارتفاع أو انخفاض دافعية التعلم (أبي مولود وبن موسى، 2014).

وأوردت سيسبان (2017) استراتيجيات لإثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ تتمثل في بعدين اثنين هنا الأسرة والمدرسة.

9-1- الأسرة: كما أشرنا إليه من قبل تشترك الأسرة والمدرسة في مهمة استثارة دافيعة التعلم لذا فمن واجب أولياء التلاميذ العمل على:

- تشجيع أبنائهم على المثابرة وبذل الجهد وتعزيز ثقتهم بأنفسهم واحترامهَم وتجنب النقد السلبي.
- تغيير وتراجع الأولياء عن توقعاتهم المرتفعة من أبنائهم لتتناسب وقدراتهم، ومنحهم ثقة كبيرة في قدراتهم على النجاح.
- تعزيز نتائج الأبناء الدراسية ومكافئتهم وتجنب المقارنة سواء مع الإخوة أو مع الأشخاص الآخرين.
- اهتمام الوالدين بتعلم أبنائهم ومتابعة تحصيلهم الدراسي.
- ضمان جو أسري مريح يوفر كل الإمكانيات المناسبة للتعلم.
- التواصل مع المؤسسة التعليمية ومع المعلمين ووضع حد أدنى من الصرامة فكلما كانت هذه العوامل مشجعة كان اتجاه التلميذ نحو المدرسة ايجابياً وكانت حالته النفسية والاجتماعية سليمة بحيث يصبح تلميذاً قادراً على التغلب على أغلب المشكلات الدراسية.

9-2- المدرسة: يعد الأستاذ الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع التلاميذ أطول ساعات يومهم ولذلك يستطيع إحداث تغييرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر، سنورد فيما يلي بعض الاستراتيجيات التي بإمكان الأستاذ إستخدامها لإثاره وزيادة الدافعية التلاميذ:

9-2-1- إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع التعلم: تعتبر من أولى المهام في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم والمحافظة على اهتمام ويتحقق ذلك من خلال:

- جعل القسم آمن سيكولوجيا، أين يكون مفعما بالمحبة والاحترام.
- استخدام أسلوب الاستثارة عن طريق وضع التلميذ في موقف الحائر المتسائل.
- إعطاء التلاميذ أهداف الدرس وبيان أهميته وفوائد تحقيقه.
- استخدام استراتيجية وضع التلميذ أمام مشكل.
- تقرب الأستاذ من التلاميذ وترغيبهم في التعلم، وأن يكون قدوة لهم.
- التأكد على ارتباط موضوع الدرس بغيره من الموضوعات الدراسية.

9-2-2- الحفاظ على إستمرارية انتباه التلاميذ: ويتحقق ذلك من خلال:

- تنويع الأنشطة التعليمية مثل الأنشطة العلمية الأدائية القرائية واللفظية واستخدام العروض.
- تغيير نبرات الصوت والتحرك في القسم بشكل غير مشتت ومزعج.
- تجنب وإبعاد المشيرات المشتتة لانتباه التلاميذ مثل: الصراخ والحركات السريعة.
- خلق عنصر التشويق والإكتشاف والفضول أثناء الحصة.
- التخطيط لبعض الأنشطة التي تنطوي على الحركة والمناقشة والتخطيط الموجز والتنظيم.

وهذا ما أشار إليه "البيلي وآخرون" (1998) أن هناك العديد من العناصر التي تخلق الدافعية للتعلم والتحصيل منها التخطيط والتركيز على الهدف والوعي والمعرفة بالانشطة التي ينوي تعلمها والبحث عن النشط المعلومات الجديدة.

9-2-3- إشراك التلاميذ في فعاليات الدرس: ويتحقق ذلك من خلال:

- إشراك التلاميذ في التخطيط لفعاليات الدرس من حيث اختيار صياغة الأهداف والأنشطة المناسبة والأساليب الملائمة.
- إتاحة المجال أمام التلاميذ للعب الأدوار خلال عملية التعلم بالإضافة إلى تشجيع العمل التعاوني من خلال تطبيق استراتيجة التعلم في مجموعات صغيرة.
- مراعاة الفروق الفروق الفردية وذلك من خلال تنويع الأنشطة

9-2-4- تعزيز انجازات التلاميذ وتشجيعهم: ويتحقق ذلك من خلال:

- التنويع في إجراءات التعزيز الايجابي حسب جداول التعزيز لسكينر يشمل التعزيزات المادية والمعنوية وربطها بالجهد وتحسين والأداء الجيد الذي يستطيع كل تنمية تحقيقه والابتعاد عن أسلوب العقاب البدني وهذا ما أكده "فلودكوفسكي WLODKOWSKI" (1985) حيث يعتبر أن التعزيز أحد أهم العناصر الأساسية في تطوير دافعية التلميذ.
- توفير التغذية الراجعة للتلاميذ حول أدائهم ومستوى تقدمهم والأخطاء التي يقعون فيها وهذا ما أشار إليه "البيلي وآخرون" (1998).
- تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم من خلال نَسب النجاحات التي يحققونها لجهودهم وقدراتهم الشخصية
- إثارة حب الاستطلاع لدى التلاميذ، هذا ما أشار إليه "لي هارلي" في ابحاثه والذي يعتبر عنصر أساسي في التعلم والإبداع والصحة النفسية.
- منح التلاميذ نوع من المسؤولية في اتخاذ القرار وهذا ما يساعدهم في تغيير مهارات الانضباط الذاتي.
- مساعدة التلاميذ على تطوير مركز الضبط الداخلي لديهم، فالتلاميذ الذين لديهمب قدرات التحكم في بعض الأحداث في حياتهم من المحتمل أن تصبح لديهم دافعية أكثر من التلاميذ الذين ينظرون لأنفسهم على أنهم أقل قوة.
- توفير مستوى من التحديات، يسمح بقدر من النجاح يتفق والجهد المبذول، وتجنب المعاملة التمييزية بين التلاميذ وإن كانوا مجتهدين أو ضعفاء.

9-2-5- التنظيم الذاتي:

دور التلميذ في التنظيم الذاتي للتعلم هو"العمليات الموجهة ذاتية والمعتقدات الذاتية التي تمكن التلاميذ من أجل تحويل قدراتهم العقلية نحو التعلم"، هذه العملية تعتمد حتما على مبادرة شخصية التلميذ ومثابرته ومهاراته التكيفية لتحقيق النجاح الأكاديمي، إن التلاميذ الذين يستخدمون المراقبة الذاتية هم أكثر نجاحا من أولئك الذين لا رقابة لهم (سيسبان، 2017).

وأضاف "نشواتي" (2003: 219-222) بعض الموجهات والمبادئ التي تساهم في استثارة دافعية التلاميذ وتعزيزها نوجزها فيمايلي:

- استثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها.

- استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح لذلك يترتب على المعلم تكليف التلميذ بالحاجة المنخفضة لانجاز مهامه السهلة نسبيا يضمن نجاحه والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها والمترتبة عن الفشل يمكن أن يؤديا إلى استثارة حاجة هذا التلميذ للانجاز.
- تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها.
- توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق، تشير النظرية الانسانية إلى ضرورة إشباع الحاجات السيكولوجية والأساسية كالأمن والانتماء والتكوين الصداقات للتمكن من إشباع حاجات المعرفة وتحقيق الذات.

أما "حنان العناني" (2014) فقد قدمت طرحا مختلفا لتنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ فتقول: تعددت أساليب زيادة الدافعية عند التلاميذ نظرا لتعدد النظريات في مجال علم النفس التربوي، وبهذا يمكن القول أن هناك مقترحات سلوكية وأخرى معرفية، وهناك مقترحات انسانية. وفي هذا المجال سوف يتم عرض باختصار للمقترحات السلوكية والمعرفية نذكر منها:

أولا: مقترحات سلوكية لزيادة الدافعية عند التلاميذ:

قدم السلوكيون أنموذجا لزيادة دافعية التعلم نوجز خطواته في الآتي:

- تحديد أعراض السلوك، فقد يكون من أعراض سلوك تدني الدافعية تشتت الانتباه، والانشغال بأغراض الآخرين، مخالفة قوانين الصف...الخ
- تحليل الظروف الصفية لتدني دافعية التعلم، ومن هذه الظروف: ممارسات التلاميذ الخاطئة، الجو الصفي المنفر، تدني حيوية المتعلم، رتابة المتعلم، جمود الأنشطة الصفية...الخ
- تحديد الأعراض المهمة للمشكلة مثل تشتت الانتباه، إهمال الواجبات المدرسية والبيتية، إهمال المواد الضرورية للتعلم مثل: الدفاتر، الأقلام، إهمال تعليمات المعلم وأنظمة المدرسة والقسم.
- تعريف السلوك تعريفا محددا وقياسه وتسجيله، إذ يمكن تحديد سلوك تدني دافعية التعلم الصفي بأنه السلوك الذي يظهر فيه التلاميذ شعورهم بالملل والانسحاب وشرود الذهن وعدم المشاركة في الأنشطة التعليمية الصفية ومخالفة تعليمات المدرس والأنظمة المدرسية، ويمكن قياس هذا السلوك عن طريق أدوات تتصف بالصدق والثبات والموضوعية، أدوات بإمكانها تحديد مدى التحسن في الدافعية بما يساهم في فهم المشكلة وتحديد عمقها بدقة.

- تحديد الظروف التي تظهر قبل حدوث أعراض تدني الدافعية للتعلم وما يتبعها قبل عملية الإدخال أو العلاج فلكي يتسنى لنا معالجة المشكلة لابد من إزالة المناسبات التي تسهم في المشكلة وايقاف ما يترتب على حدوث الأسباب.
- تحديد الإجراءات التي تقلل من السلوك غير المرغوب فيه وتقليل الظروف المهيئة لإستمراره.
- استغلال المعلم كل مناسبة لتعزيز التلاميذ الذين يظهرون تحسنا عن الخط القاعدي الذي بدؤوا منه، الأمر الذي يساهم في زيادة دافعيتهم للتعلم.
- تهيئة مواقف مساعدة لإنجاح المهم ونعني بذلك تحديد الظروف البيتية والصفية والمدرسية المناسبة التي تساعد على إتاحة الفرص لزيادة الدافعية.
- تحديد الإجراءات التقويمية: التقويم ضروري لمعرفة زيادة الدافعية ومدى فاعلية برنامج الإدخال (العناني، 2014).

ثانيا: مقترحات معرفية لزيادة دافعية التعلم:

قدم المعرفيون أنموذجا لزيادة دافعية التعلم نوجزه في الخطوات الآتية:

ينبغي أولا التعرف على المشكلة وتحديدها وتحليلها عن طريق:

- الانتباه إلى العناصر المكونة للمشكلة.
- تعريفها بكلمات كثيرة
- التحدث عن أعراض المشكلة كما يدركها.
- التحدث عن مشاعره وانفعالاته عندما يعانيها.
- التحدث عن الأفكار التي يدركها التلميذ ويصوغ بها المشكلة.
- التحدث عن الآثار السلبية المترتبة عليها.
- تحديد الظروف البيئية الصفية التي تسهم في تطورها.
- الكشف عن الأفكار الخاطئة التي تدؤك بها المشكلة.
- تحديد التشويهات المعرفية كما يراها التلميذ ذاته.

ويتضمن العلاج الخطوات الآتية:

- استيعاب عناصر المشكلة بإعادة تنظيم المجال الادراكي المتضمن أفكار التلميذ المرتبطة بالحدث والمؤثرات الصفية.
- الانتباه إلى العناصر المتعلقة بالمشكلة.

- التحدث إلى الذات بألفاظ وأبنية معرفية دقيقة.
- مساعدة التليميذ على تخيل نتائج معالجة المشكلة.
- مساعدته على التحدث عما يتوقع من نتائج ايجابية بعد زوال أسباب المشكلة.
- مساعدته في الاهتمام بذاته بهدف معالجة المشكلة.
- تحدثه عما يريد القيام به لمعالجة المشكلة بصوت مسموع.
- تقديم التعزيز الذاتي عن آداء السلوك المرغوب فيه.

ثالثا: مقترحات عامة لزيادة الدافعية لدى التلاميذ:

نستطيع أن نستخلص من وجهات النظر المتعددة حول زيادة الدافعية المقترحات الآتية:

- السماح بإرتكاب بعض الأخطاء أثناء ممارسة التعلم لأن ذلك من الشروط الجوهرية للاكتشاف.
- تعزيز التلاميذ بشكل مناسب وتنويع التعزيزات.
- توفير جو تسوده المحبة والألفة والديمقراطية.
- عدم اللجوء إلى أسلوب التهكم، والابتعاد عن أسلوب العقاب البدني.
- إتاحة فرصة للنجاح أمام التلاميذ لأن النجاح تعزيز يزيد من دافعية الفرد وينتقل به من نجاح إلى نجاح.
- الاهتمام بالحاجات الفيزيولوجية وحاجات الأمن والسلامة للتلاميذ لأن إشباعها يساعدهم في عملية التعلم.
- تنمية الانتماء والتقبل والاحترام المتبادل بين التلاميذ.
- تنمية مفهوم الذات الايجابي لدى التلاميذ لأنه يساهم في بناء الدافع الداخلي لتحقيق الذات
- تحديد الأسباب التي ينسب التلاميذ فشلهم لها، وإذا كان السبب وراء ذلك هو إعتقادهم بأنهم غير مسؤولين عن نتائج أعمال فينبغي هنا تعريفهم بأهمية العمل والجهد المبذول ودورهما الفاعل حتى ينعكس هذا على دافعيتهم ويعمل على تنميتها.
- الابتعاد عن الجنسوية في الفكر والعمل بمعنى التخلص من المعتقدات البالية حول البنت وقدراتها وتغيير بعض العادات غير الصالحة التي تجعل من البنت سلبية وهامشية (العناني، 2014).

يضيف الغرايبة (2010: 176) نظرا لأهمية كالدافعية في جال التحصيل ودورها في نجاح سير عملية التعليم فقد طور "كيلر KELLER" (2008) نموذجا يدعى « نموذج آركس ARCS» لإستثارة الدافعية عند التلاميذ وترمز الحروف الأربعة إلى مكونات الدافعية وهي:

- الانتباه: Attention (A).
- الملاءمة: Relevance (R).
- الثقة: Confidence (C).
- الاشباع: Satisfaction (S).

وهذه المكونات هي: مشاركة التلاميذ والحفاظ على اهتمام، وربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات التلاميذ، تعزيز ثقة التلاميذ من خلال فهم المادة، إشباع فضول التلاميذ من خلال انخراطهم في التعلم.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم جد مهم والذي شغل أذهان الباحثين في علم النفس وفي مجال التربية والتعليم هو موضوع "دافعية التعلم" ولقد حاولنا تحديد مفهوم الدافعية والمفاهيم المرتبطة بها، وتم تحديد نوعيها الداخلي والخارجي، ثم الوظائف التي تؤديها الدافعية في التعلم، وتفحص العوامل المؤثرة في دافعية التعلم، ثم إدراج تفسير النظريات السيكولوجية لدافعية التعلم والتي اختلفت من نظرية لأخرى ومن بيئة ثقافية لأخرى. وتبقى الدافعية شرط أساسي لحدوث التعلم وهي ما يضفي عليها الأهمية التي اكتسبتها في التراث النظري لموضوع دافعية التعلم وفي الأخير تم إدراج بعض الأساليب والاستراتيجيات التي تستثير وتنمي دافعية التعلم.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. المنهج المتبع

2. الدراسة الاستطلاعية

3. وصف أدوات الدراسة

4. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

5. عينة الدراسة الأساسية

6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدارسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تناولنا في الجانب النظري وما احتواه من فصول ضمت متغيرات الدراسة مركز الضبط، أسلوب حل المشكلات ودافعية التعلم وما تحصلنا عليه من دراسات سابقة حولها وقد قدمنا خطوة أولى عرض لجملة الفصول السابقة والتي ضمت بين طياتها مشكلة البحث وأهدافه وأهميته وفروضه، لنتناول في هذا الفصل وصفا مفصلا للإجراءات التي تم اتباعها في تنفيذ البحث حيث تعد الدراسة الميدانية شق أساسي في البحث العلمي كونها متممة لما جاء في الجانب النظري وقد تضمن الجانب الميداني من الدراسة الحالية التعريف بالمنهج المعتمد وإجراءات الدراسة الاستطلاعية من عينة وحساب بعض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة بغرض التأكد من صدقها وثباتها وجاهزيتها في الدراسة الأساسية، ومنه يتم الانتقال من الدراسة الأساسية من تعريف بعينتها وإجراءات تطبيقها، ثم يليها عرض لأهم الأساليب الاحصائية المستخدمة.

1-المنهج المتبع في الدراسة:

لم يعد البحث عن المعرفة عملية عشوائية يقوم بها الأفراد حسب تصوراتهم الذاتية ونزواتهم الشخصية، وإنما أصبح أسلوبا خاضعا لقواعد علمية تحكمه أسس موضوعية. لذلك يعتبر اعتماد الباحث على منهج للدراسة خطوة ضرورية لا يمكن بأي حال من الأحوال اهمالها والاستغناء عنها.

بما أن المنهج المستخدم في أي دراسة يتحدد تبعا لنوع الدراسة وطبيعتها، ونظرا لكون الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة القدرة التنبؤية لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتليلي ولاية غرداية فقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي كونه الأنسب لتحقيق أهدافها، وباعتباره "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات معينة على ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عبد السلام، 2020: 163). كما يهدف وفقا لعبد السلام دائما إلى فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل وتوجيهه، فهو يوفر بياناته وحقائقه واستنتاجاته بوصفها خطوات تمهيدية للتحول نحو الأفضل.

2-الدراسة الاستطلاعية:

يعد إجراء الدراسة الإستطلاعية أمرا ضروريا خاصة في البحوث الميدانية، لاسيما إذا كان الباحث يواجه مجتمع الدراسة لأول مرة ويجهل خصائصه ومشكلاته، فالدراسة الإستطلاعية تمكن الباحث من الإلمام الموضوعي بحيثيات البحث، واكتشاف الصعوبات التي قد تقف كعقبات أمام بحثه وتساعده في دراسة كيفية التغلب عليها، كما تزيد من ألفته بمجتمع بحثه. ويعمد الباحث إلى إجرائها قبل إجراء الدراسة الأساسية.

في الدراسة الحالية تمت إجراءات الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 2019/11/12 إلى 2019/12/05.

1.2. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

2.2. عينة الدراسة الإستطلاعية:

تكونت العينة الفعلية للدراسة الإستطلاعية من(88) تلميذ وتلميذة المتمدرسين في ثانويات الحاج علال بن بيتور، بن عمار مولاي عبد الله، مهاية بولنوار، بوعامر عمر، أحمد بن بلغيث بمدينة متليلي

خلال الموسم الدراسي 2020/2019. وقد تم إختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ السنة الثانية ثانوي من شعبتي العلوم التجريبية والآداب.

3. وصف أدوات الدراسة:

لابد لكل دراسة من أدوات تقيس ما أعدت له لما لها من أهمية في جمع البيانات الخاصة وتصنيفها وتحليلها كميا وكيفيا، وذلك من أجل إثبات صحة أونفي فرضيات الدراسة حول المشكلة المطروحة. ومن هذا المنطلق استعانت الباحثة في الدراسة الحالية بمقاييس ثلاث وهي:

- مقياس مركز الضبط في المجال الدراسي من إعداد " نبيلة بن الزين" (2013).
- مقياس أسلوب حل المشكلات لنزيه حمدي (1997).
- مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي (1989).

1.3. مقياس مركز الضبط:

1.1.3. وصف المقياس:

من أجل التحقق من هدف الدراسة تم الاعتماد على مقياس مركز الضبط في المجال المدرسي المعد من طرف الباحثة "بن الزين نبيلة" المطبق في مدينة ورقلة عام (2013)، ويضم المقياس (30) عبارة تقيس آراء التلاميذ ووجهة نظرهم حول التلامذة ووجهة نظرهم مختلف المواقف التي تواجههم في حياتهم المدرسية. تم صياغة الفقرات في صورة عبارات تقريرية ذات الاتجاهين الموجب والسالب في شكل اختيار إجابة من إجابتين (نعم/ لا)، تضمن المقياس (16) عبارة تدل على الضبط الخارجي و(14) تدل على الضبط الداخي،

لقد تم تحديد المواقف الدراسية الأكثر ارتباطا بمركز الضبط والمتمثلة في:

- علاقة التلاميذ بزملائه.
- علاقة التلميذ بالأساتذة.
- المذاكرة والمراجعة.
- العلامات المتحصل عليها في الامتحانات (النجاح والفشل).
- ارتباط المذاكرة الجيدة بمدى الدرجات التي يحصل عليها التلميذ.
- ارتباط فشل التلميذ بالحصول على درجة منخفضة آخر العام.
- ارتباط حصول التلميذ على درجة منخفضة بعدم حب المدرس له.

- علاقة الحظ بدرجات آخر العام.
- قدرة التلميذ على تحسين درجاته.

ويتضمن المقياس نوعين من التعليمات فمنها ما هو موجه للفاحص حيث توضح له طريقة تطبيق المقياس وكيفية التعامل مع المفحوص، ومنها ما هو موجه للمفحوص حيث توضح له طريقة الإجابة على فقرات المقياس حيث تهدف هذه التعليمات عموما لضمان التطبيق الجيد للمقياس.

2.1.3. مفتاح تصحيح:

يطلب من التلميذ الإجابة على (30) فقرة في صورته الأولية، تتعلق بآرائه ومشاعره نحو بعض الأحداث والمواقف الدراسية الأكثر ارتباطا بمركز الضبط ويقابل كل فقرة بديلين للإجابة عليهما: نعم/لا وتبلغ الدرجة الكلية للمقياس 30، حيث يتضمن مقياس مركز الضبط (المجال الدراسي):

- (14) فقرة في الاتجاه الموجب التي تشير إلى فئة الضبط الداخلي إذا أجيب عنها بالايجاب حيث تمنح الدرجة (1) على كل منها، وفي حالة الإجابة بالسلب تعطى الدرجة (0).
- (16) فقرة في الاتجاه السالب التي تشير إلى فئة الضبط الخارجي إذا أجيب عنها بالسلب حيث تمنح الدرجة (1) على كل منها، وفي حالة الإجابة بالأيجاب تعطى الدرجة (0).

جدول رقم (02): بدائل الإجابة لمقياس مركز الضبط

البدائل / نوع الفقرات	نعم	لا
الفقرات الموجبة	1	0
الفقرات السالبة	0	1

وعليه تدل الدرجة المرتفعة إلى زيادة فئة الضبط الداخلي بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض الضبط الداخلي، وفي ذلك إشارة إلى زيادة فئة الضبط الخارجي (بن الزين،2013).

2.3. مقياس أسلوب حل المشكلات:

1.2.3. وصف المقياس:

أعد هذا المقياس "هبنر وبيترسون" (1982) وقام بتقنينه نزيه حمدي (1997) ويتكون من (40) عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي (التوجه العام، تعريف المشكلة، توليد البدائل، اتخاذ القرار، التقييم)،

بمعدل ثماني عبارات لكل بُعد، تكون الإجابة عنها بطريقة "ليكرت" باختيار إحدى أربع إجابات هي: تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة بسيطة، لا تنطبق أبداً (الملحق03)، الجدول التالي يبين توزيع الفقرات على أبعاد مقياس أسلوب حل المشكلات.

جدول رقم (02): يوضح أبعاد مقياس أسلوب حل المشكلات

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	عدد الفقرات
التوجه العام	11،6،1	36،31،26،21،16	8
تعريف المشكلة	22،17،12،7،2	37،32،27	8
توليد البدائل	33،28،23،3	8،38،18،13	8
تخاذ القرار	39،34،29،19،4	24،14،9	8
التقييم	25،20،15	40،35،30،10،5	8
عدد الفقرات الكلية لمقياس أسلوب حل المشكلات			40

نلاحظ من خلال الجدول تقسيم مقياس أسلوب حل المشكلات إلى خمسة أبعاد يتضمن كل بعد (08) فقرات، هذه الأبعاد تمثل خطوات أو مراحل أسلوب حل المشكلات.

2.2.3. مفتاح تصحيح:

الأوزان في حالة التصحيح ذات الاتجاه الموجب والسالب هي كما يلي في الجدول التالي:

جدول رقم (04): يوضح بدائل الإجابة لمقياس أسلوب حل المشكلات

البدائل / نوع الفقرات	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
الفقرات الموجبة	4	3	2	1
الفقرات السالبة	1	2	3	4

- تتراوح الدرجات الكلية على المقياس بين (40-160).
- تتراوح كل درجة فرعية على المقياس بين (08-32).

وتفسر الدرجات كالتالي:

- من 40 إلى 80 مؤشر على انخفاض مستوى حل المشكلات.

- 80 فما فوق ارتفاع مستوى حل المشكلات. (بن ناصر، 2019)

3.3. مقياس دافعية التعلم:

1.3.3. وصف المقياس:

طور قطامي (1989) مقياس الدافعية للتعلم، وقد استعان بمقياسي الدافع للتعلم المدرسي لكل من "Entwistle & Kozak" ومقياس "Russel" لدافعية التعلم، تضمن المقياس في صورته الأولية 60 عبارة، بعد قيام الباحث بحساب صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين تم استبعاد 24 عبارة وبقيت 36 فقرة التي أجمع المحكمون على صلاحيتها لقياس الدافعية للتعلم. وتتوزع فقرات المقياس باتجاه ايجابي وسلبي على خمسة أبعاد هي: الحماس، الجماعة، الفعالية، الاهتمام بالنشاطات المدرسية، الامتثال. وتمثلت فيما يلي:

جدول رقم (05): الفقرات ذات الاتجاه الأيجابي والسلبي للأبعاد الستة لمقياس دافعية التعلم

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة	عدد الفقرات
الحماس	15،09،07،05،04،01،21،31،25،20	32،02	12
الجماعة	35،34،12،3	29،17،16،13	8
الفعالية	30،23،19	33،11،10	6
الاهتمام بالنشاطات المدرسية	36،27	28	3
الامتثال	26،24،22،08	18،14،06	7
عدد الفقرات الكلية لمقياس دافعية التعلم			36

(حمايدي وجرادي، 2020: 113). يمثل الجدول توزيع أبعاد مقياس دافعية وعدد الفقرات الذي يتضمنه كل بعد من الأبعاد الخمسة حيث بلغ عدد الفقرات الكلي للمقياس (36) فقرة في صورته الأولية.

2.3.3. تصحيح المقياس:

لتصحيح الإجابات على المقياس فقد حددت خمس بدائل للاجابة عن كل فقرة من المقياس كما أعطي كل بديل قيمة عددية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (06): بدائل الإجابة لمقياس دافعية التعلم

البدائل / نوع الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الفقرات الموجبة	5	4	3	2	1
الفقرات السالبة	1	2	3	4	5

وبهذا يصبح مدى العلامات يتراوح من (36–180) بحيث تم اعتماد التلاميذ الذين يحصلون على علامة أكثر من 130 درجة بأنهم من ذوي الدافعية المرتفعة ومن حصل على أقل من ذلك فهم من ذوي الدافعية المنخفضة.

4. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1.4. بعض الخصائص السيكومترية لمقياس مركز الضبط:

1.1.4. الصدق:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس مركز الضبط بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم (07): معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس مركز الضبط

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
01	.505**	11	.602**	21	.316**
02	.354**	12	.180	22	.387**
03	.462**	13	.446**	23	.457**
04	.468**	14	.357**	24	.288**
05	.393**	15	.484**	25	.167
06	.432**	16	.381**	26	.032

07	.418**	17	.235*	27	.219*
08	.366**	18	.213*	28	.172
09	.334**	19	.122	29	.326**
10	.140	20	.246*	30	.223*

** دالة عند 0.01 / * دالة عند 0.05

وقد تم حذف الفقرات (10-12-19-25-26) من مقياس مركز الضبط في الوسط المدرسي، حيث بلغت معاملات ارتباطها على التوالي (0.140- 0.180-0.122-0.167-0.172) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

2.1.4. الثبات

أ- ثبات ألفا كرومباخ:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ للمقياس، والجدول الموالي يوضح قيم ألفا كرومباخ المتحصل عليها:

جدول رقم (08): قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس مركز الضبط

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
مركز الضبط	**24**	.690

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) ان قيمة معامل ألفا كرومباخ قدرت بـ(0.69) وهي قيمة دالة إحصائيا. ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

ب- ثبات التجزئة النصفية:

لقياس ثبات المقياس تم استخدام ثبات التجزئة النصفية، وذلك بتجزئة الأداة إلى جزأين، حيث يتكون الجزء الأول من الفقرة 01 إلى الفقرة 12 والجزء الثاني من الفقرة 13 إلى الفقرة 24. كما تم حساب معامل الارتباط بين الجزأين باستخدام معامل الارتباط "بيرسون"، وتصحيحه بمعادلة "جتمان" والنتائج المتحصل عليها مسجلة في الجدول التالي:

جدول رقم (09): قيمة معامل الارتباط قبل وبعد التعديل بين جزأي مقياس مركز الضبط

المؤشرات الإحصائية / البنود	العينة	قيمة معامل "ر"	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الجزء الأول من المقياس	88	.445	.600
الجزء الثاني من المقياس			

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة "ر" قدرت بـ(0.45) وقيمة "ر" بعد التعديل بمعادلة "جتمان" قدرت بـ(0.60). ومنه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

2.4. بعض الخصائص السيكومترية لمقياس أسلوب حل المشكلات:

1.2.4. الصدق:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس أسلوب حل المشكلات بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم (10): معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس أسلوب حل المشكلات

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
01	.250*	11	.405**	21	.557**	31	.438**
02	.104	12	.387**	22	.397**	32	.431**
03	.157	13	.410**	23	.085	33	.454**
04	.406**	14	.400**	24	.190	34	.440**
05	.016	15	.437**	25	.465**	35	.169
06	.420**	16	.338**	26	.292**	36	.428**
07	.104	17	.189	27	.427**	37	.553**

08	.473**	18	.286**	28	.371**	38	.029
09	.148	19	.012	29	.411**	39	.480**
10	.154	20	.432**	30	.306**	40	.303**

** دالة عند 0.01 / * دالة عند 0.05

وقد تم حذف الفقرات (02-03-05-07-09-10-17-19-23-24-35-38-40) من مقياس أسلوب حل المشكلات، حيث كانت معاملات ارتباطها ضعيفة كما هو موضح في الجدول رقم (09) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

وعليه أصبح عدد فقرات مقياس أسلوب حل المشكلات في صورته النهائية (28) فقرة.

2.2.4. الثبات

ثبات ألفا كرومباخ:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ للمقياس، والجدول الموالي يوضح قيم ألفا كرومباخ المتحصل عليها:

جدول رقم (11): قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس أسلوب حل المشكلات

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
أسلوب حل المشكلات	28	.822

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة معامل ألفا كرومباخ قدرت بـ(0.82) وهي قيمة دالة إحصائيا. ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

3.4. بعض الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم:

1.3.4. الصدق:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس دافعية التعلم بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم (12): معاملات ارتباط صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس دافعية التعلم

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
01	.483**	10	.416**	19	.495**	28	.196
02	.123	11	.462**	20	.407**	29	.238*
03	.315**	12	.236*	21	.584**	30	.521**
04	.037	13	.232*	22	.665**	31	.272*
05	.428**	14	.040	23	.071	32	.275**
06	.558**	15	.401**	24	.583**	33	.212*
07	.345**	16	.270*	25	.406**	34	.450**
08	.648**	17	.358**	26	.388**	35	.458**
09	.461**	18	.580**	27	.314**	36	.532**

** دالة عند 0.01 / * دالة عند 0.05

وقد تم حذف الفقرات (02-04-14-23-28) من مقياس دافعية التعلم، حيث بلغت معاملات ارتباطها على التوالي (0.123- 0.037-0.040-0.071-0.196) وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

وعليه أصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية يتكون من (31) فقرة.

2.3.4. الثبات:

ثبات ألفا كرومباخ:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ للمقياس، والجدول الموالي يوضح قيم ألفا كرومباخ المتحصل عليها:

جدول رقم (13): قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس دافعية التعلم

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
دافعية التعلم	31	.845

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة معامل ألفا كرومباخ قدرت بـ(0.84) وهي قيمة دالة إحصائيا. ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

5. عينة الدراسة الأساسية:

1.5. وصف عينة الدراسة الأساسية:

تمثلت عينة الدراسة الأساسية في تلاميذ السنة الثانوي بمدينة متليلي، والبالغ عددهم (720) تلميذ وتلميذة حيث بلغ عدد الإناث (ن= 448)، وعدد الذكور (ن=272)، حيث تم اختيارهم عن طريق المسح الشامل لمجتمع الدراسة الأصلي. وقد تم الاعتماد على المسح الشامل لأن الدراسات المسحية تتعلق بالوضع الراهن والغاية منها هو التعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أومدى حاجته إلى إحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه وتشمل الدراسات المسحية الأنواع الآتية: المسح الاجتماعي والمسح المدرسي ويتعلق هذا الأخير بدراسة المشكلات المتعلقة بالميدان التربوي بأبعاده المختلفة مثل: المعلمون، التلاميذ، وسائل التعليم، أهداف التربية والمناهج الدراسية... وما إلى ذلك (عبد السلام، 2020).

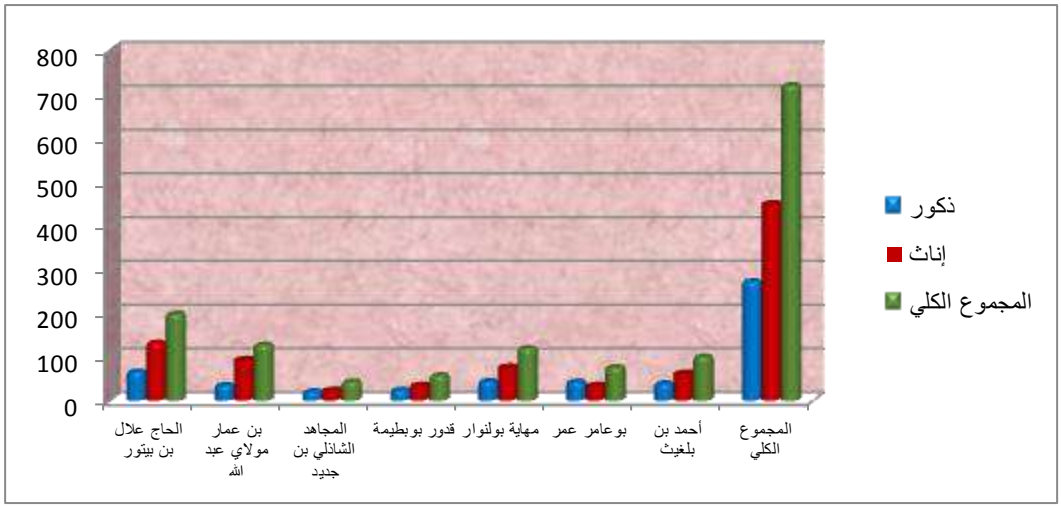
وقد تمت الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي 2020/2019 في الفترة الممتدة ما بين 2020/01/12 إلى غاية 2020/02/13. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على ثانويات متليلي– ولاية غردية.

جدول رقم (14): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية على ثانويات مدينة متليلي

المؤشرات الإحصائية / الثانويات	ذكور	إناث	المجموع الكلي	النسبة المئوية الكلية
الحاج علال بن بيتور	66	132	198	%27.5
بن عمار مولاي عبد الله	35	92	127	%17.6
المجاهد الشاذلي بن جديد	21	22	43	%06.0
قدور بوبطيمة	24	33	57	%07.9
مهاية بولنوار	44	75	119	%16.5
بوعامر عمر	43	33	76	%10.6
أحمد بن بلغيث	39	61	100	%13.9
المجموع الكلي	**272**	**448**	**720**	**%100**

يظهر الجدول رقم (14) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب ثانويات مدينة متليلي بولاية غرداية البالغ عددهم (07) ثانويات. كما يلاحظ أن عينة الدراسة تكونت من (720) تلميذ وتلميذة (عدد الذكور = 272، عدد الإناث = 448) من مختلف الشعب. ويتبين من خلال الجدول تفاوت في نسب توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانوية، حيث كانت أعلى نسبة بثانوية الحاج علال بن بيتور وقدرت بـ (27.5%)، تليها ثانوية بن عمار مولاي عبد الله بنسبة بلغت (17.6%)، تليها ثانوية مهاية بولنوار حيث قدرت بالنسبة بـ (16.5%)، لتحل بعدها متقن احمد بن بلغيث حيث قدرت النسبة بـــ (13.9%)، وبعدها ثانوية بوعامر عمر بنسبة بلغت (10.6%)، وتليها ثانوية قدور بوبطيمة التي بلغت نسبتها (07.9%)، في حين كانت أقل نسبة بثانوية المجاهد الشاذلي بن جديد بـ (06.0%).

الشكل رقم (09): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات والجنس ن=720



يتبين من الشكل رقم (09) التوزيع البياني لأفراد العينة الممثلة لمجتمع الدراسة حسب ثانويات مدينة متليلي بولاية غرداية. والملاحظ من خلال الشكل تفاوت نسب توزيع أفراد العينة والتي تراوحت النسب بين أعلى نسبة بثانوية الحاج علال بن بيتور وقد بلغت (27.5%) و أدنى نسبة بثانوية المجاهد الشاذلي بن جديد والمقدرة بـ (6.0%).

ولقد تم اختيار تلاميذ السنة الثانية ثانوي نظرا إلى أهمية مرحلة التعليم الثانوي بالنسبة للتلميذ، حيث لا يختلف اثنان أن هاته المرحلة تمثل أهم وأصعب مرحلة يمر بها التلميذ فهي تتزامن مع مرحلة المراهقة وما يرافقها من مواقف تؤثر بشكل مباشر أوغير مباشر في حياة التلميذ وبالتالي في شخصيته وفي تكوين بعض المفاهيم وتبلورها.

كما أنه تم اختيار تلاميذ الثانية ثانوي لأن الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي يعتبر من بين التغييرات المفاجئة التي يمر بها التلميذ والانتقال من مستوى إلى مستوى كلها تمثل مرحلة حرجة بالنسبة للتلميذ لا يمكن التحقق فيها من قياس بعض الظواهر بدقة كما هو الحال لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي لأن التلميذ في السنة الأولى يكون بصدد التكيف مع المرحلة الجديدة التي انتقل إليها مما يؤثر في دافعيته للتعلم والنشاطات المدرسية نظرا لتغييره البيئة المعتاد عليها.

كما تم اختيار تلاميذ السنة الثانية ثانوي بإعتبار أن هذه الفئة مقبلة على إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا في العام المقبل وعليه لابد من فحص بعض خصائصها الأساسية الضرورية للنجاح والتي يمكن من خلالها الإطمئنان على هذه الفئة من جهة أو التركيز عليها لمساعدتهم كفي تنميتها من خلال تدخلات مستشار التوجيه و الأولياء والأساتذة. كما قد يمكننا ذلك من التنبؤ بمدى نجاحهم في نيل شهادة البكالوريا ومواصلة راساتهم الجامعية.

أما الأقسام النهائية فنجد أنها ترتبط بمصير التلميذ الدراسي، حيث نجده يبذل جهدا أكثر لبلوغ النجاح في شتى البكالوريات وتحقيق طموحاته، كما أن هذه الفئة لها نصيب من اهتمام الوالدين والطاقم التربوي وحتى الأنشطة الجمعوية، فتحظى بتكوينات ودورات سواء في كيفية التعامل مع الامتحان وطرق التحفيز بالإضافة إلى المكانة الاجتماعية التي حظيت ولا تزال تحظى بها شهادة البكالوريا، وعليه فإن السنة الثانية ثانوي كانت الأكثر ملاءمة والأنسب لتحقيق أغراض الدراسة كون التلاميذ في هذه المرحلة

بعيدون عن أي نوع من الضغوطات والمشاكل الدراسية. وهذا ما أكده مستشارو التوجيه في المؤسسات التعليمية وهي نفس وجهة نظر العديد من الأخصائيين النفسانيين في الصحة المدرسية.

6. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم تطبيق الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي 2020/2019 في الفترة الممتدة ما بين 2020/01/12 إلى غاية 2020/02/13. حيث تم توزيع (789) أداة موزعين على (07) ثانويات بمتليلي–ولاية غرداية، ومن مختلف الشعب (علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، تسيير واقتصاد). استرجع منها (720) ولم تسترجع (37) أداة، وألغيت (32) أداة لعدم توفرها على الشروط اللازمة لجمع البيانات، وبهذا أصبحت عينة الدراسة (789).

وقد تمت هذه الإجراءات بعد الحصول على موافقة مديرية التربية لولاية غرداية بدخول ثانويات مدينة متليلي. وكذا أخذ موافقات مديري الثانويات المعنية وبعد الاستئذان من الأساتذة لتوزيع أدوات الدراسية خلال الحصص الدراسية. بالإضافة إلى الحصول على موافقة التلاميذ قبل توزيعها عليهم. وعليه فقد تم توزيع أدوات الدراسة الثلاث معا (مقياس مركز الضبط، مقياس أسلوب حل المشكلات، مقياس دافعية التعلم) على أفراد عينة الدراسة بشكل جماعي. ومن أجل ضمان السير الحسن لإجراءات التطبيق تم اتباع الخطوات التالية:

- قامت الباحثة بتقديم نفسها لأفراد عينة الدراسة، وتقديم الأدوات وشرح الهدف المرجومن تطبيق هذه الدراسة.
- أخذ موافقة أفراد العينة على إجراءات التطبيق، وفي حالة الرفض تحترم رغبة التلميذ ولا تعطى له الاستمارات.
- شرح التعليمات الخاصة بطريقة الاجابة علة مقاييس الدراسة والالتزام بالتعليمات الخاصة بكل مقياس.
- التأكد من فهم أفراد العينة لطريقة الإجابة على المقاييس، وشرح أي غموض في حالة عدم فهم أي سؤال والإجابة على استفساراتهم.
- التأكيد من تسجيل أفراد العينة لبياناتهم الشخصية.

- التأكيد على أفراد عينة الدراسة بأن يجيبوا على كل فقرة من فقرات المقاييس الثلاثة دون ترك أي فقرة بدون إجابة، وتوضيح الغرض من هذا الإجراء.
- مراقبة المقاييس والتأكد من أن كل تلميذ قد أجاب على كل الفقرات عند تسليم المقاييس، وإعادتها له في حالة نسيان أي فقرة.
- التأكيد على أفراد العينة أن يجيبوا بكل مصداقية وجدية وموضوعية، وتنبيههم بأن يجيبوا بشكل فردي وليس جماعي.
- تقديم الشكر والامتنان للتلاميذ على تعاونهم ومساعدتهم في سير إجراءات التطبيق بشكل جيد والتمني لهم بالتوفيق والنجاح في مسارهم الدراسي.
- تقديم الشكر للأساتذة قبل مغادرة الحصة، ولمديري هذه المؤسسات وللطاقم الإداري قبل مغادرة المؤسسة على تعأونهم وتوفير الجوالحسن لسير إجراءات التطبيق.

7. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية من أجل المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية وذلك تبعا لمتطلباتها وأهدافها، والتي تمثلت في:

- **المتوسط الحسابي:** لحساب متوسط درجات التلاميذ على المقاييس الثلاثة.
- **الانحراف المعياري:** لحساب انحراف درجات التلاميذ على المقاييس الثلاثة.
- **الوزن النسبي:** للإجابة على تساؤلات الدراسة.
- **معامل الارتباط بيرسون:** وقد استعمل لحساب صدق المقاييس الثلاثة بطريقة التجزئة النصفية، ولحساب معاملات الارتباط الثنائية بين متغيرات الدراسة.
- **اختبار "ت" للفروق:** وقد استعمل لحساب صدق المقاييس الثلاثة بطريقة المقارنة الطرفية، وللمقارنة بين المتوسطات الفرضية ومتوسطات عينة الدراسة للمقاييس الثلاثة.
- **معامل الارتباط المتعدد:** للتحقق من الفرضية الأولى والتي تقضي بوجود ارتباط بين المتغيرات الثلاثة.
- **تحليل الانحدار المتعدد:** استخدمت معادلة الانحدار المتعدد للتحقق من الفرضية الثانية.

وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات والمعطيات المتحصل عليها خلال الدراسة الاستطلاعية والأساسية باستعمال الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة (23).

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل توضيح إجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية والتي تكونت عينتها من (88) تلميذ وتلميذة، وذلك من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والتي تمثلت في مقياس مركز الضبط ومقياس أسلوب حل المشكل ومقياس دافعية التعلم، حيث تبين ان لهذه الأدوات صدق وثبات مقبولين وتأكدت قابليتها للاستخدام في الدراسة الأساسية. كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي من أجل معالجة فرضيات الدراسة وتحقيق الأهداف وكان ذلك وفق إجراءات الدراسة الأساسية والتي تكونت عينتها من 720 تلميذ وتلميذة بثانويات متليلي– ولاية غرداية، وبعدها تم الانتقال إلى توضيح إجراءات الدراسة الأساسية من حيث وصف عينتها وخصائصها وتوضيح لمجريات تطبيقها كما تم عرض للأساليب الأحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل بيانات الدراسة الحالية باستخدام الحزمة الاحصائية (23) SPSS والتي سيتم من خلالها استخلاص النتائج التي ستعرض بالتفصيل في الفصل السادس.

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول

2. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني

3. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس مركز الضبط (في المجال المدرسي)، مقياس أسلوب حل المشكلات ومقياس دافعية التعلم أسفرت هذه الاجراءات عن مجموعة من المعطيات الكمية وبعد ترتيبها وتفريغها وفي ضوء المعالجة الاحصائية لها توصلنا إلى مجموعة من النتائج سنعرضها في هذا الفصل متسلسلة حسب تسلسل الفرضيات المطروحة مما سيتيح لنا فرصة تحقيق الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى التوصل إليها.

1. عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول: ما وجهة مركز الضبط لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟

ومن أجل الإجابة عن هذا التساؤل، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة على مقياس مركز الضبط. ومن أجل التأكد من دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي للمقياس ومتوسط العينة تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، والجدول رقم (15) يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (15): الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس مركز الضبط والمتوسط الفرضي للمقياس ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق

المؤشرات الإحصائية / أبعاد المقياس	العينة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
الضبط الخارجي	720	719	7	7.49	2.868	4.626	0.000
الضبط الداخلي			5	7.94	1.669	47.243	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) يتضح أن وجهة الضبط السائدة لدى أفراد عينة الدراسة هي الضبط الداخلي، فقد بلغ متوسط الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة (7.94) وهي أكبر من قيمة المتوسط الفرض والتي قدرت بـ (05) وبانحراف معياري قُدر بـ (1.669) وبلغت قيمة اختبار "ت" (47.243) والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا. وبالمقابل بلغ متوسط الضبط الخارجي لدى أفراد عينة الدراسة (7.49) وهي أكبر من قيمة المتوسط الفرض والتي قدرت بـ (07) وبانحراف معياري قُدر بـ (2.868) وبلغت قيمة اختبار "ت" (4.626) والقيمة الاحتمالية (0.000).

2. عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني: ما مستوى أسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" والقيمة الاحتمالية والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (16): الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس أسلوب حل المشكلات والمتوسط الفرضي للمقياس ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق

المؤشرات الإحصائية / المقياس	العينة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
أسلوب حل المشكلات	720	719	100	98.42	18.869	2.246	0.025

يلاحظ من الجدول رقم (16) أن متوسط أفراد عينة الدراسة في مستوى أسلوب حل المشكلات بلغ 98.42 وبلغ الانحراف المعياري 18.869 وعليه يمكن أن نستنتج أن مستوى أسلوب حل المشكلات منخفض لدى تلاميذ الثانية ثانوي مقارنة بمتوسط المقياس الذي يساوي 100. وبلغت قيمة "ت" (2.246) والقيمة الاحتمالية تساوي (0.025) وهي قيمة أقل من قيمة (0.05) مما يعني أن تلاميذ الثانية ثانوي لديهم نقص الكفاءة في القدرة على حل المشكلات وهو حقيقي ولا يعود إلى الصدفة.

عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث:

نص التساؤل الثالث: ما مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" والقيمة الاحتمالية والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (17): الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة على مقياس دافعية التعلم والمتوسط الفرضي للمقياس ونتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق

المؤشرات الإحصائية / المقياس	العينة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
دافعية التعلم	720	719	130	116.53	18.449	12.403	0.000

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (17) أن متوسط أفراد عينة الدراسة في مستوى دافعية التعلم بلغ 116.53 وبلغ الانحراف المعياري 18.449 وعليه يمكن أن نستنتج أن مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي منخفض مقارنة بالمتوسط المقياس الذي يساوي 130. وبلغت قيمة "ت" (12.403) والقيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي قيمة أقل من قيمة (0.05) مما يعني أن مستوى دافعية التعلم منخفض فعلا لدى تلاميذ الثانية ثانوي وهو حقيقي ولا يعود إلى الصدفة.

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

- تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات، ومستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط البسيط (معامل بيرسون) لثنائيات متغيرات الدراسة، وكانت النتائج المتحصل عليها كما يلي:

جدول رقم (18): مصفوفة معاملات الارتباط بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

	مركز الضبط	أسلوب حل المشكلات	دافعية التعلم
مركز الضبط	-	0.290**	0.173**
أسلوب حل المشكلات	0.290**	-	0.151**
دافعية التعلم	0.173**	0.151**	-

** مستوى الدلالة عند 0.01 - * مستوى الدلالة عند 0.05

يبين الجدول رقم (18) النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات لدى عينة أفراد الدراسة حيث بلغت (0.290) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين مركز الضبط ودافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حيث بلغت (0.173) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا دافعية التعلم وأسلوب حل المشكلات لدى عينة أفراد الدراسة حيث بلغت على التوالي (0.151) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

نستنتج من خلال نتائج الجدول رقم (18) أنه توجد علاقات ارتباطية دالة احصائية بين كل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات ودافعية التعلم لدى أفراد العينة، وعلى هذا الأساس نفترض أن تكون هناك علاقة بين هذه متغيرات معا وعليه يتم حساب معامل الارتباط المتعدد لهذه المتغيرات والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (19): معامل الارتباط المتعدد بين درجات مركز الضبط ودرجات أسلوب حل المشكلات ودرجات دافعية التعلم

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة ن	معامل الارتباط "ر"	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
مركز الضبط	720	0.318	0.000	دالة
أسلوب حل المشكلات				
دافعية التعلم				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة الارتباط معامل الارتباط "ر" بين كل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات ودافعية التعلم قد بلغت (0.318) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين متغيرات الدراسة. ومنه يمكن القول بأن الفرضية البحثية قد تحققت.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد قدرة تنبؤية لكل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات، بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معامل الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة إمكانية القدرة التنبؤية للمتغيرات المستقلة للدراسة وهي مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بالمتغير التابع وهودافعية التعلم، فكانت النتائج المتحصل عليها كما هومبين في الجدول رقم (20).

جدول رقم (20): تحليل تباين الانحدار لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات ودافعية التعلم

المؤشرات الإحصائية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط "R"	قيمة معامل التحديد "R^2"	قيمة معامل التحديد المصحح "R^2"
الانحدار	20115.413	2	10057.706	40.405	0.000	0.318	0.101	0.099
البواقي	178477.899	717	248.923					
الكلي	198593.311	719	/					

ولمعرفة تأثير كل متغير مستقل بشكل منفرد واسهامه في التنبؤ بالمتغير التابع نلاحظ الجدول رقم (19) والذي يعرض قيم اختبار "ت" ومعاملات الانحدار ودلالتها الإحصائية للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع. ويمكن تلخيصها بالشكل الآتي:

جدول رقم (21): قيم تحليل الانحدار وقيم "ت" ودلالتها الإحصائية للعوامل المنبئة بدافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات

المتغيرات / المؤشرات الإحصائية		قيمة الحد الثابت غير المعياري "β"	الخطأ المعياري	قيمة الحد الثابت المعياري "BETA"β	قيم اختبار "ت"	مستوى الدلالة
المتغير التابع	دافعية التعلم	78.876	2.917	/	27.038	0.000
المتغيرات المستقلة	مركز الضبط	1.198	0.159	0.270	7.547	0.000
	أسلوب حل المشكلات	0.092	0.025	0.132	3.688	0.000

نستنتج من خلال ما جاء في الجدول رقم (21) أن مركز الضبط كان الأكثر اسهاما في تفسير التبأين أوالتغير الحاصل في المتغير التابع حيث بلغت قيمة بيتا (β= 0,270) وقيمة (ت= 7.547) عند مستوى الثقة (sig=0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا أي أن مركز الضبط فسر ما مقداره (27%) من التبأين الحاصل في المتغير التابع دافعية التعلم. ويليها أسلوب حل المشكلات بلغت قيمة بيتا (β=0.132) وقيمة (ت= 3.688) عند مستوى الثقة (sig=0.000) وهي قيمة دالة إحصائيا حيث فسر ما مقداره (13.2%) من التباين الحاصل في المتغير التابع دافعية التعلم. وكلها قيم ذات قيمة معنوية من الناحية الاحصائية. وهذه النتيجة تؤكد معنوية معاملات هذه المتغيرات في نموذج الانحدار وأن المتغيرات المستقلة مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات كان لها تأثير معنوي في نموذج الانحدار.

ومنه يمكن صياغة معادلة نموذج الانحدار على النحوالتالي:

دافعية التعلم = 78.876 + (1.198) x مركز الضبط + (0.092) x أسلوب حل المشكلات

وفي ضوء ما تم عرضه في الجدولين رقم (19) و(20) نستنتج ان كلا من المتغيرين المستقلين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات كانا لهما قدرة تنبؤية بمستوى دافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة. وعليه نخلص إلى تحقق الفرضية البحثية من حيث إمكانية التنبؤ بمستوى دافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

خلاصة الفصل:

مكنتنا أدوات القياس إضافة إلى الأساليب الاحصائية المختلفة من تساؤل لآخر ومن فرضية لأخرى من جميع وتحليل معطيات الدراسة المستخلصة، وقد تم عرض التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة تبعا لترتيبها المنهجي؛ إذ تضمن هذا الفصل عرضا للتساؤل الأول والذي نص على: ما هي وجهة مركز الضبط لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟ وقد أسفرت نتيجة معالجة هذا التساؤل عن سيادة الضبط الخاحرجي لدى أفراد عينة الدراسة. كما تمت الإجابة على التساؤل الثاني والذي نصه: ما مستوى أسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟ فكانت نتيجة هذا التساؤل بانخفاض القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة. وتمت كذلك الاجابة عن التساؤل الثالث والذي جاء نصه كمايلي: ما مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟ وتوصلت النتائج إلى تدني مستوى دافعية التعلم لدى عينة الدراسة.

بالإضافة إلى ذلك تضمن هذا الفصل التحقق من فرضيات الدراسة حيث جاء نص الفرضية الأولى على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة. وأظهرت نتائج المعالجة الإحصائية بتحقق الفرضية البحثية حيث بلغ معامل الارتباط "ر" قيمة (0.318). كما أسفرت المعالجة الاحصائية على تحقق الفرضية الثانية والتي نصت على أنه يمكن التنبؤ بمستوى دافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة.

وعليه سيتم في الفصل الموالي تفسير ومناقشة ما توصلت إليه نتائج تساؤلات وفرضيات الدراسة وفق ما ورد في التراث النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة الحالية.

الفصل السابع

تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

1. **تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول**
2. **تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني**
3. **تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث**
4. **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى**
5. **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية**

خلاصة الدراسة والمقترحات

تمهيد:

بعد عرض ما توصلنا إليه من أطر علمية ونظرية حول متغيرات الدراسة وكذا إجراءات وخطوات الدراسة الميدانية التي تم من خلالها تطبيق أدوات القياس وجمع المعطيات وتفريغها، أسفرت عملية تحليل البيانات الخاصة بمجتمع الدراسة عن مجموعة من النتائج قدمناها مفصلة في الفصل السابق.

ويستعرض الفصل الحالي مناقشة وتفسير نتائج تساؤلات وفرضيات الدراسة الحالية في ظل ما توفر من تراث نظري وبحوث ودراسات سابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وفق تسلسل أهداف هذه الدراسة. كما يتضمن هذا الفصل خلاصة عامة للدراسة وطرح بعض الاقتراحات والتوصيات التي يمكن أن تلقى بعض الاهتمام البحثي في المستقبل من قبل الباحثين والدارسين.

1.تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول: ما وجهة مركز الضبط لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟

بالعودة إلى الجدول رقم (14) يتضح أن وجهة الضبط السائدة لدى أفراد مجتمع الدراسة هي الضبط الداخلي، فقد بلغ متوسط الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة (7.94) وهي أكبر من قيمة المتوسط الفرض والتي قدرت بـ (05).

وقد تفسر هذه النتيجة بأن تلاميذ عينة الدراسة لديهم تصور واضح لأهدافهم الدراسية، كما لديهم طموح عال في مجال النجاح الأكاديمي. فهم يتميزون بالثقة في النفس ويعتقدون في قدراتهم وإمكانياتهم لذلك يبذلون جهودا خاصة ويتحملون مسؤولية تبعات سلوكهم سواء في النجاح أوالفشل فهم يدركون بأن الأحداث التي يتعرضون لها في المدرسة ترتبط بما يقومون به من أعمال.

وتوصلت دراسة دروزة (2007) أن طلبة الماجيستير في كلية التربية في جامعة النجاح يميلون إلى الضبط الداخلي أكثر من الضبط الخارجي وهذه النتيجة تأتي ضمن المتوقع فالتلميذ يؤمن بأهمية أن يكون مسؤولا عن نتائج أعماله وما يحققه من نتائج سواء كانت أيجابية أوسلبية، وأن هذه النتائج تعود إلى جهده وقدراته وأعماله أكثر مما تعود إلى عوامل خارجية كالقدر والحظ والصدفة. وهذه النتيجة تأتي لتتفق مع ثلاث دراسات سابقة أجرتها دروزة (1988، 1993، 1997) حيث بينت نتائجها جميعها أن أفراد عينة الدراسات يميلون إلى الانضباط الداخلي.

إن الهدف الأول والأخير لمعظم التلاميذ هو التفوق الأكاديمي والنجاح الدراسي والحصول على نتائج مرضية، فقد توصلت دراسة كحيلووشروف وسلمان (2015) إلى وجود فروق بين متوسطات

الدرجات على مقياس مركز الضبط بين التلاميذ مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل، ويمكن تفسير الفروق الموجودة إلى الخصائص التي يتمتع بها مركز الضبط الذي يملكونه، فالاعتقاد بمركز الضبط الداخلي يفرض على الفراد حاجتهم إلى رفع الدافعية من أجل أداء اكاديمي أفضل، ويعتقد الفرد ذوالضبط الداخلي انه بإمكانه تقرير ما سوف يحدث له، وهوبالتالي قادر على التحكم بمصيره بدرجة كبيرة. واتفقت نتيجة مع نتائج دراسة كل من جبريل (1996)، قطامي (2003)، Carden, Bryunt and moos (2004)، بن الزين (2005)،Moore (2006)، Shepherd, own, fitch & Marsha (2006)، بني خالد (2009)، أنور وشنان (2011).

وتعود الفروق في مركز الضبط إلى الخصائص التي يتمتع بها مركز الضبط الذي يملكونه التلاميذ عينة الدراسة، فالاعتقاد بمركز الضبط الداخلي يفرض على التلاميذ حاجتهم إلى رفع الدافعية من أجل آداء أكاديمي أفضل، كما أن امتلاك مركز الضبط الداخلي يدفع بالتلاميذ أن يحملوا مسؤولية أعمالهم سواء في النجاح أو الفشل، ويعتقد الفرد ذو الضبط الداخلي أنه بامكانه تقرير ما سوف يحدث له، وهو بالتالي قادر على التحكم بمصيره بدرجة كبيرة، وهو ما أكدته "كحيلة وشروف وسلمان" (2015) في دراستهم المعنونة بـ تحديد مركز الضبط لدى التلامذ وفقا لمتغير التحصيل الدراسي دراسة مقارنة على تلامذة الصف السادس في مدينة جبلة فقد توصلت إلى داخلية الضبط لدى التلاميذ عينة الدراسة.

وفي نفس السياق توصلت دراسة "بن عمور" (2018) التي هدفت إلى الكشف عن نوع مركز الضبط (داخلي–خارجي) لدى عينة قوامها (120) تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم الثانوي، وأظهرت النتائج أن مركز الضبط لدى المراهق المتمدرس داخلي.

كما توصلت دراسة "علي مانع آل شهي" (2017) التي هدفت إللى التعرف على مفهوم الذات وعلاقته بمركز الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقطاع الجنوبي بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية، إلى أن التلاميذ عينة الدراسة يتمتعون بمستوى ضبط داخلي متوسط.

ويتميز التلاميذ ذوي الضبط الداخلي بمجموعة من الخصائص هي التي تجعلهم يتفوقون أكاديميا لخصها صلاح محمود أبو ناهية المذكور في (بن زاهي، بن الزين، 2012) فيمايلي:

- البحث والاكتشاف للوصول إلى المعلومات، ثم استخدام هذه المعلومات بفعالية في الوصول إلى حل المشكلات.
- العمل والأداء حيث يتميزون أنهم أكثر إشباعا ورضا.
- التحصيل والأداء الأكاديمي، كما أنهم أكثر تفتحا ومرونة في التفكير وأكثر إبداعا وتحملا للمسؤولية.

- الصحة النفسية والتوافق النفسي، فهم أكثر احتراما لذواتهم ورضا عن الحياة وأكثر اطمئنانا وثقة بالنفس وأقل إصابة بالاضطرابات النفسية.

وهذا يعني أن هؤلاء التلاميذ نتيجة لاعتقادهم في قدراتهم وتحملهم للمسؤولية وثقتهم في أنفسهم العالية وأن الأحداث التي يتعرضون لها في الدرسة ترتبط بما يقومون به من أعمال، وأن العلامات التي يحصولون عليها ترتبط بأساليبهم الخاصة بالإستذكار ومراجعة الدروس والتحضير للامتحانات وبالتالي فنتائجهم الدراسية ستكون تبعا لسلوكياتهم المتبعة.

بالإضافة إلى ذلك فنجد أن التلاميذ ذوي الضبط الداخلي لهم أهداف دراسية واضحة المعالم، كما لديهم طموح عال ويملكون تطلعات نحو حياتهم الدراسية ويسعون لها، لذلك يبذلون جهودا خاصة ويتحملون كل الصعوبات والعقبات التي تحول دون الوصول إلى أهدافهم.

كما وأن توافقهم الايجابي مع البيئة المدرسية والزملاء والأساتذة سيدفعهم لتحصيل أعلى الدرجات والتفوق أكاديميا. وتعتبر البيئة المدرسية من العوامل المؤثرة في وجهة الضبط لدى التلاميذ.

كما تفسر داخلية الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي نتيجة لمجموعة من العوامل أسهمت في تشكل مركز الضبط الداخلي لديهم، فقد وجد "سميث SMITH " (1956) أن الصبر على الأزمة أو الضائقة قد أظهر تغيرا دالا على التحكم الداخلي متبوعا بتصميم أقوى على تعدي الأزمة والتغلب على العقبات بالجهد. كما يتأثر مركز الضبط بالبيئة الأسرية حيث أن أساليب المعاملة القائمة على الدفء والمعأيير المستقرة في التنشئة تؤدي إلى الاتجاه نحو الضبط الداخلي.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من وروهي (2014)، العنزي (2015)، "آل شهي" (1987،2017)، بن عمور (2018)، الحموري (2018)، "Galaledin; Boudreau & Anis" (2018).

في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من "الشافعي" (1983)، "نشواتي وآخرين" (1988)، "بني خالد" (2009)، "أبو زيتون عبد الله جمال" (2010)، "ANGELOVA" (2016) ، "الربابعة" (2017)، "النوايسة (2018) والتي نتائجها إلى أن مركز الضبط خارجي لدى عينة الدراسات المذكورة.

يعتبر مفهوم مركز الضبط مكونا معرفيا مهماً، نظرا لأهمية الضبط الداخلي في المجال الدراسي أصبح من الضرورة الملحة العمل على تنمية هذا المفهوم لدى التلاميذ ذوي الضبط الخارجي والعمل على تغيير إدراكاتهم إلى الضبط الداخلي حتى يتخلصوا من إدراكاتهم وإعتقادهم بعجزهم تجاه العالم الخارجي وتأثيره على حياتهم بصفة عامة ومشوارهم الدراسي بصفة خاصة ويصبحوا بذلك أفراد مسؤولين ومستقلين

لهم أهدافهم التي يسعون لتحقيقها بإمكانياتهم وقدراتهم الشخصية. وكل ما سبق يدل على فعالية الضبط الداخلي كعامل أساسي في تحقيق النجاح الدراسي.

2. تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني: ما مستوى أسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي؟

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (15) أن مستوى أسلوب حل المشكلات لدى أفراد مجتمع الدراسة منخفض، فقد بلغ متوسط أسلوب حل المشكلات أفراد عينة الدراسة (98.42) وهو بذلك يقع في مجال الكفاءة المنخفضة في القدرة على حل المشكلات حيث تفسر الدرجات المتحصل عليها في مقياس أسلوب حل المشكلات: (40-80) مؤشر على نقص الكفاءة في القدرة على حل المشكلات أما (80) فما فوق تدل على الكفاءة في القدرة على حل المشكلات.

وقد ترجع نتائج الدراسة الحالية إلى أن تلاميذ السنة الثانية ثانوي عينة الدراسة لا يمتلكون مهارات تؤهلهم لمواجهة المشكلات. ذلك أن عملية حل المشكلات تتطلب جهودا فكرية–معرفية منظمة ويمكن القول أن حل المشكلة تتميز في أبسط صورها وأهمها من خلال عدد من الخصائص المتمثلة باحتوائها على هدف وإدراك العلاقات الأساسية للموقف، وتتضمن عنصر الاختيار والقدرة على استعادة الخبرات المناسبة وإعادة تنظيمها في صورة حل كامل.

إن تبني استراتيجية حل المشكلات ينمي اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند التلاميذ، ويدربهم على مواجهة مشكلاتهم التعليمية بطريقة ناجحة فهو سلوك متعلم ويمكن أن يتطور لدى الفرد من خلال الممارسة والتدريب ومن خلال اتباع استراتيجيات عمل مناسبة، ويسهم في تحسين القدرات التحليلية عند التلاميذ ويمكنهم من تعلم الحقائق والمفاهيم ونقلها إلى مواقف جديدة في حياتهم المدرسية خاصة وحياتهم اليومية عموما.

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية أسلوب حل المشكلات نذكر منها دراسة كل من حمدي (1998)، العدل (2001)، صبري (2006)، أبوغزال وفلوة (2014)، بن ناصر (2015)، الخزرجي (2017)، حبيب (2017)، وأن أسلوب حل المشكلات الجانب الأهم من جوانب توظيف التفكير وإستخدامه في الحياة اليومية والذي يتم تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات مع العناصر المكونة للمشكلات من أجل تحقيق الهدف (المنصوري وسالم، 2018).

وتوصلت دراسة نظيرة غائب (2011) إلى إمتلاك طلبة المرحلة الاعدادية في قضاء خانقين لمستوى عالٍ من قدرة حل المشكلات وتفسر غائب نتيجة دراستها إلى القدرات العقلية للتلاميذ التي تؤهلهم لحل المشكلات كما ترجع هذه النتيجة إلى أساليب التربية زالتي تغرس في نفوسهم تحمل المسؤولية

والاعتماد على الذات، فضلا عن التقنية الحديثة بجميع اصنافها والتي أصبحت متدأولة لدى أغلبية الناس.

ويرى صالح وريشان (2008) أن نجاح أي نظام تربوي يقاس بكمية مخرجاته أي بمقدار عدد الخريجين المؤهلين والقادرين على ممارسة حياتهم بفاعلية مما ينعكس على مجتمعاتهم بالنفع على أنفسهم بالرضا. فكذلك يقاس نجاح الأنظمة التربوية بنوعية مخرجاتها، أي قدرة المتخرج من أي مرحلة من مراحل الدراسة على استيعاب متطلبات هذه المرحلة واحتفاظه بما تعلمه فيها وتطبيقه عمليا في حل المشكلات التي تواجهه في الحياة وإمتلاكه القدرة على تطويره.

وخلصت دراسة قنوعة (2019) أن سلوك حل المشكلات أصبح أحد الأهداف الأساسية للمنظومة التربوية وتنمية التفكير بمختلف أنواعه ومستوياته لدى كل فرد وإعداد أفراد قادرين على الإبتكار وحل المشكلات غير المتوقعة، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة، وهذا فرض على صناع القرار التربوي الاعتماد على استراتيجيات يمكنها تنمية التفكير والقدرة على مواجهة المشكلات وتخريج مثل هذه النوعية من الأفراد.

لا يستطيع التعلم الوصول إلى أهدافه إلا بوجود دافعية للتعلم نابعة من التلميذ ومستثارة من حوله، والتقويم التربوي يقوم على التمكن من سلوك حل المشكلات وتعليمه للتلاميذ ليتعدى مجرد حلول لمشكلات تعليمية مصطنعة إلى مواجهة مشكلات الحياة اليومية بكفاءة وفعالية فهذا السلوك مخرد ومدخل في نفس الوقت.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من Cassidy (2002)، دراسة الربابعة (2008)، أبوزيتون وبنات (2010)،غائب (2011)، بن ناصر (2015)، صالح (2018).

3.تفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث:

نص التساؤل الثالث: ما مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي ؟

يلاحظ من الجدول أعلاه رقم (16) أن متوسط أفراد عينة الدراسة في مستوى دافعية التعلم بلغ (98.42) وعليه يمكن أن نستنتج أن مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي منخفض مقارنة بالمتوسط المقياس الذي يساوي 130. وبلغت قيمة "ت" (12.403) والقيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي قيمة أقل من قيمة (0.05) مما يعني أن مستوى دافعية التعلم منخفض فعلا لدى تلاميذ الثانية ثانوي وهوحقيقي ولا يعود إلى الصدفة.

وقد يعود انخفاض دافعية التعلم للتلاميذ لعدد من العوامل منها ما هو متعلق بالتلميذ، ومنها ما يرجع إلى الأنشطة والمواد الدراسية أو الأساتذة، والملاحظ أن مشاعر التلاميذ متفاوتة اتجاه التعلم واتجاه المدرسة، وهذا يقلل من دافعيتهم واستثارتهم فيما يُعطَى لهم من أنشطة وخبرات، إن التلاميذ في هذه المرحلة يميلون إلى ما يلبي حاجاتهم الفورية ومتطلباتهم الملحة التي لا يقدرون على تأجيلها.

فحسب ما ورد عن دلال (2019) تعتبر الدافعية حصيلة عدة عوامل متداخلة فيما بينها كالعوامل الاجتماعية والشخصية التي تتوقف عليها قوة الدافعية للتعلم. ولقد بيَن كلا من "نوي وشميت Noe & Schmitt" (1986) وجود عوامل فردية وبيئية تؤثر في دافعية الأفراد نحو التعلم. فدافعية التعلم تتأثر بالاعتقادات الفردية وكذلك التوقعات حول القدرة على تعلم المادة، بالإضافة إلى التوقعات المتعلقة بوجود نتائج مرغوبة ترتبط بالتعلم. كما أن كلاً من الفعالية الذاتية والوعي والقلق ومركز الضبط ودافعية الانجاز تؤثر في دافعية التلاميذ نحو التعلم. كما قد أشار الباحثان إلى أن دافعية التعلم تتأثر بالادراكات البيئية خاصة من ناحية إمتلاك الدعم الاجتماعي والتقنيات التي تسمح بتطبيق المهارات المتعلمة.

إن من أهم أسباب تفشي مشكلة انخفاض مستوى دافعية التعلم وتفاقمها هو ضعف المكتسبات المعرفية للتلاميذ في المراحل السابقة (مرحلة التعليم الابتدائي– مرحلة التعليم المتوسط)، بالاضفة إلى مجموعة من العوامل منها العوامل الذاتية المتعلقة بالتلميذ نفسه مثل: شعور التلاميذ بالملل والضجر من الروتين اليومي الدراسي، عدم وضوح ميول الطلبة وخططهم المستقبلية يجعل ممارساتهم غير موجهة نحو أهدافهم، الاشتراطات السلبية المرتبطة بالتعلم الصفي مثل كراهية بعض المواد الدراسية أو ارتباطها بإساءة أو عقاب أو خبرة فشل، سيطرة الخبرات السابقة عن أنفسهم بتدني تحصيلهم، تدني شعور التلاميذ بالتقدير لأنفسهم ولذواتهم، مصاحبة الزملاء غير الراغبين في الدراسة وهو ما أظهرته نتائج دراسة "غريغوري وزملائه Gregory & all" (2001) نقلا عن دوقة وآخرون (2009) أن احتكاك التلاميذ بالجماعة التي يميز أفرادها بدافعية منخفضة يؤثر تأثيرا سلبيا على دافعية ورغبة التلميذ في التعلم.

ويفسر انخفاض دافعية التلاميذ للتعلم عدم إشباع حاجاتهم الأساسية مثل الحاجة للأمن فنجد أن المناخ الصفي لا يوفر قدر من الأمن النفسي للتلميذ خاصة في ظل بعض الممارسات التي تتضمن العنف اللفظي أو غياب الاحترام من طرف بعض الأساتذة ومعاملتهم السيئة للتلاميذ وإهمالهم.

أما من وجهة نظر التلاميذ فقد توصلت دراسة اجرتها إمسعودان (2020) فيرجع تدني دافعية التعلم إلى:

أسباب تربوية وتضم البيئة المدرسية للمتعلم: البرنامج، الأساتذة، العاملون بالادارة المدرسية، التقويم، طرائق التدريس.

- أسباب نفسية: الحالة النفسية للمتعلم داخل المدرسة مثل الخوف من الفشل، التفكير في أمور أخرى خارج موضوع الدرس، الشعور بالملل وعدم الرغبة في المتابعة داخل القسم.
- الأسباب الاجتماعية والاقتصادية وتشمل البيئة الاجتماعية والحالة الاقتصادية لأسرة المتعلم: الجو الأسري، معاملة الأولياء للمتعلم، الوضع المادي. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية(1966)، حرش(1972)، خضر(1994)، وينتزل(1999)، الزغبي (2011)، دوقة(2011).

طبيعة المرحلة الدراسية فالتعليم الثانوي ذو تأثير مهم في حياة المراهقين قفد أوردت مسعودان (2020) ما توصل إليه الزغبي (2001) أن المشاكل الدراسية التي تواجه المراهقين في التعليم الثانوي تأتي في طليعة المشكلات مقارنة بالمشكلات في المجالات الأخرى ويعود السبب إلى طبيعة التغيرات البيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تواكب مسيرة النمو عند المراهق، بالإضافة إلى التطور العلمي والتقني وما يتبعه من تغيرات في أساليب التفكير، وطرق المعيشة وتنوع الاهتمامات عند المراهقين وتوجهها نحوموضوعات قد تجأوز حدود بيئاتهم المباشرة.

يفسر انخفاض مستوى دافعية التعلم لدى التلاميذ في نتائج الفرضية الحالية، أن معتقدات التي يكونها التلاميذ حول قدراتهم وإمكانياتهم في مواجهة المواقف والأحداث التي تعترضهم تلعب دور كبير في رفع الدافعية للتعلم أو في خفضها، يتضح من خلال استجابات التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في دافعية التعلم قد تتكون لديهم معتقدات خاطئة عن امكانياتهم وقدراتهم الشخصية، فعدم الثقة في إمتلاك القدرات والامكانيات والكفاءة اللازمة التي تساعدهم على بذل الجهود والمثابرة في الدراسة وأداء الواجبات والمهام، وعدم القدرة على تنمية العلاقات والتفاعل داخل المدرسة وعدم القدرة على الالتزام بالقوانين والنظم الداخلية للبيئة المدرسية ويؤثر في قدرتهم على التحكم الذاتي في هذه المواقف لأن المعتقدات التي يكونها التلاميذ الذين يعانون من نقص في الدافعية للتعلم كانت سلبية (لعروس وقرين، 2020: 248).

إذن فالصورة التي يكونها التلميذ عن امكانياته وقدراته وجهده المبذول المهمات والأنشطة المدرسية سلبية كانت أم ايجابية ترفع أو تخفض دافعيته للتعلم.

ترتبط دافعية التعلم بطبيعة المهمات المقدمة أثناء الدرس فكلما كانت المهمات تتحدى قدرات التلاميذ وإمكانياتهم كلما كان أداءهم أفضل لأن التلميذ يستشعر أنه أنجز مهمة صعبة كما تتأثر دافعية

التعلم بالتحكم والضبط حيث أنه من الضروري أن يشعر التلميذ بأنه يتحكم بطرق الوصول إلى أهداف التعلم.

كما يمكن تفسيره أن البيئة الأسرية التي يعيش فيها التلميذ التي لا تشجعه على الاهتمام بالدراسة مما ينجر عنه غياب الدعم والتحفيز السيكولوجي والمادي معا، فالوالدين لا يهتمان بدراسة ابنهما إلا عند انتقاله للسنة الثالثة ثانوي التي تتوج بشهادة البكالوريا، عندها يجند الولي نفسه للوصول بابنه إلى النجاح متخذا كل الطرق لتحقيق ذلك، في حين يجهل الولي أن الاستعداد الحقيقي لاجتياز هذا الامتحان يبدأ من السنة الثانية ثانوي.

يذكر بروفي Brophy (2004) أن هناك العديد من العوامل تلعب دورا هاما في زيادة الدافعية أو إضعافها ومن أبرز هذه العوامل نمط التنشئة الاجتماعية السائد والذي يتفاوت باختلاف المستوى الثقافي والاقتصادي والبيئة الأسرية ومدى تشجيعها للطفل على الاستقلالية والاستكشاف بالإضافة إلى مدى توفر النماذج التي يمكن ان يحتذي بها الفرد وتسهم في زيادة الدافعية لديه (الركيبات والزبون، 2019).

وفي نفس السياق توصلت دراسة أجراها جناد (2012: 149) بعنوان "أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية التعلم كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط" إلى أن دافعية التعلم تتأثر بالمستوى التعليمي للوالدين والمستوى الاقتصادي وإصرار الوالدين للنجاح أبنائهم.

وفي نفس السياق تؤكد أنسام شحادة علي الناطور في دراستها المعنونة بـ " العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين في الأدرن، وفاعلية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية لديهم" أن نمط التربية الحازمة والمترافقة مع العطف براحة نفسية لدى الأبناء، وبالتالي دافعية جيدة للتعلم، وتحصيل أكاديمي جيد. وعكس ذلك بالنسبة لنمط التربية المتسلط أو المتساهل. فكلما كانت العلاقات صحية كلما توفر للتلميذ الجوالمناسب للدراسة والمثابرة وترك أثرا ايجابيا على دافعية التعلم وبالتالي التحصيل الأكاديمي. فهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة علاقة المعاملة الوالدية بدافعية التعلم مثل دراسة سالم (2000)، عبد الله أحمد (2003)، دراسة Chandler (2006)، زايد العمري (2009)، دراسة الزيتاوي (2016)، خميس (2019)، محمد نور الدين يوسف البكري (2019).

بالإضافة إلى ذلك تؤثر التوقعات الوالدية المرتفعة جدا أو المنخفضة جدا تؤثر سلبا على أداء وتحصيل الأبناء مما يسبب ضغوطا على الأبناء مما يجعلهم ينفرون ويرفضون الدراسة وعدم الاجتهاد

فيؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم. وتشير إمسعودان (2020) إلى دراسة أجراها ماكليلاند وأتكنسون لمعرفة لماذا يكافح بعض الناس من أجل التفوق في حين أن البعض لا يكافحون من أجل التفوق. وكان من المسلم به أن بعض المتعلمين تكون لديهم دافعية قوية لأن آبائهم يؤكدون على الانجاز والتنافس في المنزل، كما تتأثر الدافعية بعوامل موقفية، إذ يعمل الأفراد بجد أكبر تحت ظروف معينة مثل الفشل أو وجودهم في بيئة عمل منافسة.

ومما لا شك فيه أن للمعلم والبيئة الصفية يؤديان إلى تدني دافعية التلاميذ للتعلم إن لم يوفرا الجو الدراسي لاستثارة دافعية التعلم وإن لم يعملا على تنميتها فيرى سولو(2010) أن عملية التعليم هي في الأساس عملية تفاعل إنساني، ومع أن وجود محتوى عالي الجودة وخطط تعليمية ذات أهداف تعلم واضحة ومحددة هي من الأمور الأساسية، إلا أنها ليست كافية لضمان تحصيل عال لجميع الطلبة بل يجب علاقات ايجابية ومشبعة للحاجات مع التلاميذ فيكونون قادرين على عرض كفاياتهم وتتوافر لهم بعض الخيارات، وينالون قسطا من المرح في بيئة آمنة يشمل أكثر من مجرد المحبة المتبادلة بل تشمل أيضا تنمية بيئة تتسم بالثقة والاحترام المتبادلين مما يعمل على رفع دافعية التلاميذ للتعلم وبالتالي يكون تحصيلهم أكبر.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من طربوش (2010)، ومعمري (2020) في تناولها لمتغير دافعية التعلم في حين اختلفت نتائجها مع هاتين الدراستين من حيث النتائج فقد أظهرت نتائجهما أن مستوى دافعية التعلم مرتفع لدى عينتي الدراستين.

4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتليلي ولاية غرداية.

ومن خلال الجدول رقم (17) واعتمادا على نتائج التحليل الإحصائي تم التوصل إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين كل من مركز الضبط ومستوى دافعية التعلم، وتوجد علاقة دالة إحصائيا وموجبة بين أسلوب حل المشكلات ومستوى دافعية التعلم، وعلاقة دالة إحصائية وموجبة بين أسلوب حل المشكلات ومركز الضبط.

قد يفسر وجود **ارتباط بين مركز الضبط ومستوى دافعية التعلم** إلى أن تلاميذ الثانية ثانوي عينة الدراسة يختلفون في إدراكهم وتفسيرهم للعلاقات السببية بين جهودهم الذاتية وبين النتائج المترتبة على

ذلك، أي كلما زاد إدراكهم للعلاقات السببية بين جهودهم الذاتية والنتائج المترتبة عليها كان مركز التحكم داخليا.

وفي هذا السياق أشار "جوليان روتر ROTTER Julian" في نظريته أنه ليس بالضرورة أن يكون السلوك محكوما بالتعزيز، أو على حد تعبيره أن يدمغ التعزيز السلوك ولكن الناس لديهم القدرة أن يروا أو يكتشفوا أو يتوصلوا إلى علاقة سببية بين سلوكهم الخاص، وبين ما يكتسبونه أو يحصلون عليه نتيجة التعزيز، فهذا قد يكون نتيجة عوامل داخلية كالدافع لدى الفرد (لعروس وقرين، 2020).

يعتبر مركز الضبط متغيرا هاما يساعد في عملية تفسير السلوك الانساني والتنبؤ به في العديد من المواقف لكون مركز الضبط هو أحد محددات الهامة في التحصيل الدراسي عند التلاميذ، على أساس أن إحساس التلاميذ بالضبط على بيئتهم يرتبط بالتحصيل الدراسي أكثر من أي متغير آخر (آل شهي، 2017). ويفسر ذلك بأن التلاميذ ذوو الضبط الداخلي أكثر فعالية في تحقيق النجاح المدرسي لأن اعتقاد التلميذ بإمكانية التحكم في الأحداث المدرسية وإدراكه لمسؤوليته عن حدوثها نظرا لاعتقاده بإمتلاكه للقدرات والمجهودات والخصائص الشخصية التي تميزه فكل ذلك يحفزه لبذل الجهد لتحقيق النجاح المدرسي والتفوق.

وفي هذا الصدد يرى كل من لعروس وقرين (2020) أن مركز الضبط يشير إلى مدركات الفرد للنتائج كجزء من عملية التحكم الداخلية التي ترتبط طرديا مع الدافع الداخلي، كما يشير إلى تعميم التوقع حول درجة التحكم بالمعززات في البيئة وبلوغها كما يتضح أن بعض الأفراد يكون لديهم ميل إلى اعتبار أن التعزيزات (ايجابية أو سلبية) تنجم عما هم عليه أو ما قاموا بفعله كمحصلة للدافع الداخلي وهم الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي.

أسفرت نتائج دراسة أحمد أبو زنيد (2007) التي هدفت إلى الكشف عن دافعية التحصيل وعلاقتها بمركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية في محافظة الخليل عن وجود علاقة سلبية ضعيفة بين كل من دافعية التحصيل ومركز الضبط غير دالة إحصائيا.

كما يرى بوقصارة (2008) أن قراءة متأنية لما جاء في خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي وخصائص الأفراد ذوي الضبط الخارجي توضح وبشكل جلي تقاطع مركز الضبط مع الدافع للانجاز في الكثير من النقاط وهي:

- الثقة بالنفس أمام العقبات.

- أمل كبير في النجاح.
- أكثر قدرة على التصرف.
- أكثر مهارة.
- مراجعة الأخطاء بطريقة أفضل.
- الاستعداد للتعلم الأسرع.
- التفكير السليم.
- الإرادة القوية.
- تحقيق السيطرة على البيئة.
- الطموح والمثابرة.
- العمل للوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح.

وعلى نفس المنوال توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين مركز الضبط ودافعية الانجاز مثل: مولستاد Molstade (1981)، بارتال وغوتمان Bar-tal&Guttman(1981)، آمنة تركي (1984)، عبدالحميد والكفافي (1987)، الزيات (1990)، الديب (1991)، هبة الله سالم (2004)، دروزة (2007)، ونوقي (2011)، محمدي وبرزوان (2020).

ولقد أورد قطامي وقطامي (2000) المذكور في (العلوان والعطيات، 2010) عددا من الخصائص الشخصية والمعرفية للتلميذ ذوالدافعية الداخلية تشمل مأيلي:

- مصادر التعزيز لديه داخلية Selfreinforcement
- مستقل عن البيئة والآخرين Field dependent.
- يرجع نجاحه وإنجازه إلى قدرته وجهده.
- يركز على التعلم الفردي والذاتي.
- متفوق في التحصيل وأكثراستقلالا.

وبالمقابل نجد أن التلاميذ ذوو الضبط الداخلي يصفون بـ:

- تحمل المسؤولية عما يحدث لهم.

- الاعتقاد بأن مصادر النجاح أوالفشل تكمن داخل ذواتهم.
- التحصيل والآداء الأكاديمي، حيث تبين ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي وأساليبهم في حل المشكلات وهوما أكدته دراسات كل من روتر وميلر (1965)، الأعسر (1978)، الديب (1985).
- البحث والاستكشاف للوصول إلى المعلومات، ثم إستخدامها بفعالية في الوصول إلى حل المشكلات التي تعترضهم في البيئة.

وعليه نستنتج أن التلاميذ ذووالدافعية الداخلية والتلاميذ ذووالضبط الداخلي يشتركون في كونهم يتميزون بصفات أيجابية تساعدهم في تحقيق النجاح في حياتهم الدراسية وفي حياة مجتمعهم بصفة عامة.

من بين الدراسات التي تناولت مركز الضبط ودافعية التعلم دراسة القطامي (2003) التي هدفت إلى الكشف عن أثر متغير الجنس والصف ودرجة الضبط الداخلي على دافعية التعلم (كحيلة، أشروف وسلمان، 2015).

أما ديسي Deci (1981) من جامعة روشتر توصل إلى أن الدافعية الداخلية تنخفض بالتعزيز، بمعنى أن الدافعية هي عنصر من مركز الضبط، إذا كانت داخلية فهي لا تعتمد على تعزيز مادي، وإلا انخفضت وتراجعت عن أداء المهام فتصبح دافعية خارجية تحركها التعزيزات المادية. والمكافآت مثل المال أوالحوافز أوالتقدم الاجتماعي تعمل لوقت محدد فقط وتعتبر من المحفزات على الضبط الخارجي (أيلاس، 2017).

وتوصلت دراسة زهراء محمد وعبد الرزاق البوني (2017) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ضعيفة غير دالة إحصائيا بين دافعية التحصيل ومركز الضبط لدى طلاب بعض الجامعات بولأية الخرطوم.

وفي نفس السياق توصلت دراسة لعروس وقرين (2020) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية متوسطة القوة بين، دالة إحصائيا بين مراكز الضبط (الخارجي– الداخلي) وفق نموذج جوليان روتر والدافعية الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

أما فيما يخص **علاقة أسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم** فيمكن تفسيرها في اطار ما تطرق إليه واعلي (2012) أن لكل سلوك دافع، فسلوك حل المشكلات لا يكتفي بالقدرات المعرفية، إنما لابد من دافعية تجعل الفرد يواجه المشكلة ويسعى لحلها، وهذا ما أقرت به النظريات السيكولوجية.

ذكر الزغلول والزغلول (2003) بأن استراتيجة حل المشكلات تعد من الاستراتيجيات المعرفية التي ترتبط ايجابيا بدافعية التعلم، ويحتل تعلم حل المشكلات الترتيب االعلى ضمن مستويات أنواع وفق تصور جانييه إذ يكتشف المتعلم خلال هذه العملية مجموعة من القواعد والقوانين التي تم تعلمها سابقا يمكن أن تستخدم للوصول إلى حل موقف جديد وهي بحد ذاتها تعلم جديد لأنها تمكن المتعلم من إستخدامه في المستقبل لمواجهة مواقف جديدة مشابهة (اليازيدي ولوزاني، 2016).

وأشارت دراسة كليفورد (1991) إلى ان طلاب المرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى الصف السادس قد اظهروا دافعية أعلى لتعلم عند واجهتهم لمشكلات تتحدى امكانياتهم (طنوس، 2007).

وهدفت دراسة شواشرة (2004) المذكورة في اليازيدي ولوزاني (2016) إلى الكشف عن العلاقات الإرتباطية بين كل من القدرة على حل المشكلات ومتغيرات دافعية الانجاز والسعة العقلية والتفكير الناقد والسرعة المعرفية، وقد تألفت عينة الدراسة من (738 طالبا) من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسين تم اختبارهم بالمعاينة العشوائية العنقودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات الإرتباط بيرسون بين المتغيرات الخمسة التي تضمنها النموذج السببي ترأوحت بين (0.61–0.78) وكانت جميعها دالة إحصائيا.

أما فرانش وتوماس Thomas & French فقد توصل إلى وجود علاقة بين دافع التحصيل والقدرة على حل المشكلات من خلال تقديم مشكلات صعبة للتلاميذ، وأشارت النتائج إلى أن احتمال الوصول إلى حل المشكلة كان أعلى لدى ذوي دافع الانجاز المرتفع من اقرانهم ذوي دافع الانجاز المنخفض.

ومما يفسر ارتباط أسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم أن تنمية دافعية التعلم تتأثر ايجابيا بالنمو الانفعالي السليم واستراتيجية حل المشكلة تسهم في في تعزيز هذا النمو وتؤدي إلى تكيف انفعالي سلوكي ينعكس ايجابيا على دافعية التلاميذ نحو التعلم.

وتبدو أهمية الدافعية أيضا حسب زواوي (1992) في زيادة قدرة المتعلمين على حل المشكلات. حيث أن العديد من المشكلات تتأثر بمدى إمتلاك الفرد للمهارات التكيفية للتعامل مع تغيرات الحياة.

أما عبد السلام الناجي (2017) فيرى أن أفضل ممارسات الطلاب مرتبطة بدورهم في التعلم التي تزيد من دافعية التعلم، ويتم تحقيق الذات لدى التلميذ فهو يبادر لحل المشكلات التي تعترض تعلمه ولا يراكمها ويؤخرها.

وتوصلت دراسة "طنوس" (2007) المعنونة بـ: أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلة المستند إلى السمات الانفعالية–السلوكية في تنمية دافعية التعلم أن أهمية استراتيجة حل المشكلة تكمن فيما تقدمه من مساعدات في تحسين القدرات التحليلة وتعلم الحقائق والمهارات والمفاهيم ونقلها إلى مواقف جديدة، فاستراتيجة حل المشكلة تعمل على تعزيز التطور الانفعالي وتحسن دافعية الطلبة نحوالتعلم ويؤكد ذلك ما أشار إليه "فيرمبير، بوكارست وسيجرز ,Seegers Bockerts,& Vermeer"(2000) في دراستهم التي بينت أن الدافعية ترتبط بسلوك حل المشكلات بنوعيه الحسابي والتطبيقي. وأسفرت نتائج دراسة طنوس عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

إن دافعية المتعلم تعمل على إستمرار نشاطه الذهني حتى يصل إلى الهدف وهو: الفهم، إزالة الغموض، التخلص من التوتر، حل التناقضات، الإكتشاف، التوازن، الحل وذلك باكمال المعرفة الناقصة فيما يتعلق بالمشكلة، وهذا ما يكسب أسلوب حل المشكلات الأهمية الكبيرة التي يتسم بها خاصة في المجال المدرسي وذلك لأنها تنشط البيئة المعرفية للمتعلمين.

ويتفق كل من اسماعيل الأمين (2001)، وعيسى ومحمد (2011)، والقطامي (2013) أن الدافعية من بين العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات. فيختلف مستوى الدافعية من فرد لآخر اتجاه حل مشكلة معينة قد يؤثر على الآداء، حيث أن انخفاض مستوى الدافعية يؤدي إلى آداء ضعيف في حل المشكلة بينما ارتفاع مستوى الدافعية قد يؤدي إلى آداء جيد في حل المشكلة.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية كم درسة كل من Dormody (1990)، clifford (1991)، Choi(1998)،Rosemarie (2002)، Casidy(2002)، Tonny (2002)، Mayer & Kaplen (2004)، طنوس (2007)، عياد وريشان (2008)، يحياوي والنحوي (2015)، اليازيدي ولوزاني (2016)، قنوعة (2019).

أما بالنسبة للعلاقة بين **مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات** تفسر بأن التلاميذ ذوو الضبط الداخلي يتميزون بقدر عالي من الثقة بالنفس، ومسؤولين عن نتائج سلوكاتهم، القدرة على انجاز مهمات تتحدى قدراتهم، وهذا ما يتطلبه أسلوب حل المشكلات حيث نجد أن التلاميذ ذوو القدرة المرتفعة على حل

المشكلات يتميزون بالقدرة على التخطيط والتركيز وتنفيذ الحلول للوصول إلى هدف وهو حل المشكلة التي تتحدى اماكنياتهم وقدرتهم.

وأوردت الشافعي (1998) أن حل المشكلات هو محصلة كل ما تعلمه الفرد واكتسبه من خبرات تتعلق بأحداث الحياة وما تتضمنه من صراع وتوتر، وأن التدريب على حل المشكلات مفيد في تحسين تعامل الفرد مع موترات الحياة ورفع قدرته على التكيف، وهوما يميز ذوو الضبط الداخلي حيث يسعون إلى التحكم والسيطرة على البيئة والأحداث التي تحدث لهم.

وقد توصلت دراسة الشافعي التي أجرتها في نفس السنة بعنوان علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية، إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين مركز الضبط بمستوييه (داخلي وخارجي) والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية حيث وصلت قيمة معامل الإرتباط إلى (-0,05) وهذا يعني وجود علاقة عكسية بين مركز الضبط بمستوييه (داخلي وخارجي) والقدرة على حل المشكلات,

بمعنى أنه كلما زادت الخارجية في الضبط لدى أفراد عينة الدراسة كلما ضعفت القدرة على حل المشكلات وفي المقابل كلما قلت الخرجية في الضبط أي ارتفاع الضبط الداخلي كلما إزدادت القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة.

وهو ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية فقد كانت وجهة الضبط داخلي لدى أفراد عينة الدراسة وارتفاع مستوى أسلوب حل المشكلات لديهم.

وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة "الصمادي" (1992) نقلا عن "بن ناصر" (2019) المعنونة بـأثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط في القدرة على حل المشكلات التي أظهرت وجود أثر ذو دلالة إحصائية بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات حيث أن ذوي الضبط الداخلي كانوا أكثر قدرة على حل المشكلات من ذوي الضبط الخارجي.

وقد أسفرت نتائج دراسة كل من بيرس وروبيرتو (1994) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القدرة على حل المشكلة وكل من مركز الضبط والإحباط لدى المتعاطين للمخدرات، وهذه النتيجة تؤكد أن الشباب المتجنبين لأوضاع حل المشكلات أكثر ميلا للإحباط كما انهم خارجيون في رمكز الضبط.

كما توصلت دراسة " WAIK, STEVE, BEACH, ROVER " في حسونة (1995) إلى أن الذين يعتقدون أن سبب المشكلة ناتج عن قوى خارجية يستسلمون للمشاكل دون التفكير في ايجاد الحلول المناسبة كما يميلون نحو التوجه الخارجي للضبط.

وفي نفس السياق تشير نتائج دراسة " صالحة أحمد سعد" (2010) المعنونة بمركز الضبط والقدرة على حل المشكلات والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات لدى بعض طلبة المدارس الثانوية في قرية أبو سنان" إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات، وهذه العلاقة السالبة تشير إلى أنه كلما اتجه الفرد نحو الضبط الداخلي كان أكثر قدرة على حل المشكلات.

وتوصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات مثل دراسة "واير وصالح" (1986)، "ROBINSON" (1989)، "الصمادي" (1992)، "تايلور وفاسو"(1995)، "كاسيدي ولونج" (1996)،" KARBALAEI; ABDOLLAHI; ABU TALIB; YAACOB & ISMAIL" (2013)، واتفقت في نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

5. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على الآتي: توجد قدرة تنبؤية لكل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

لقد أظهرت نتائج الجدولين رقم (18) و(19) وجود قدرة تنبؤية لكل من مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات. حيث بينت النتائج المتوصل إليها أن المتغيرات المستقلة التفسيرية مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات فسرت ما نسبته (10.1%) من التباين الحاصل في المتغير التابع مستوى دافعية التعلم والنسبة المتبقية تفسرها عوامل أخرى. كما تبين أن مركز الضبط يعد الأكثر إسهاما في التنبؤ بمستوى دافعية التعلم بنسبة (27%) يليه أسلوب حل المشكلات بنسبة (13%).

من الطبيعي أن يكون مركز الضبط مساهما في مستوى دافعية التعلم ويمكن تفسير ذلك في إطار ما جاء به نموذج "جوليان روتر Julian Rotter" الذي أشار في نظريته أنه ليس بالضرورة أن يكون السلوك محكوما بالتعزيز، ولكن الناس لديهم القدرة على أن يروا أو يكتشفوا أو يتوصلوا إلى علاقة سببية بين سلوكهم الخاص، وبين ما يكتسبونه أو يحصلون عليه نتيجة التعزيز، فهذا قد يكون نتيجة عوامل داخلية كالدافع لدى الفرد، وعلى ذلك فقد أقام **روتر Rotter** فكرته الأساسية عن مركز الضبط الداخلي والخارجي (لعروس وقرين، 2020).

كما أن التلاميذ ذوو الضبط الداخلي أكثر تحملا للمسؤولية وأنهم يضعون خططا يلتزمون بها للحصول على أهدافهم أن مركز الضبط يساعد أقصى ما يمكن في التنبؤ بالسلوك، كما يتميز التلاميذ ذوو الضبط الداخلي بأنهم أكثر انضباطا وأكثر طموحا، وأكثر في القدرة على التفكير الإبتكاري والحساسية للمشكلات. وبالرجوع إلى الموقف التعليمي يشير روتر Rotter (1966) إلى أن إدراك التلميذ أن التدعيم والمكافأة يعتمدان على سلوكه فإن مركز الضبط يكون داخليا أما التلميذ الذي يدرك أن التدعيم والمكافأة لا يعتمدان سلوكه وخصائصه الذاتية أنهما يعتمدان على الحظ والصدفة يكون مركز الضبط لديه خارجيا (غريب، عايدة ورحماني، 2019).

ومن بين نتائج التي توصلت إليها دراسة سالم وقمبيل والخليفة (2012) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الانجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين السودانيين وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين دافعية الانجاز وموضع الضبط، وبذلك يعتبر مركز الضبط عاملا دالا في دافعية الانجاز.

أما فيما يخص **قدرة أسلوب حل المشكلات على التنبؤ بمستوى دافعية التعلم** فقد ذكر الزغول والزغول (2003) أن استراتيجية حل المشكلات من الاستراتيجيات المعرفية التي ترتبط ايجابيا بدافعية التعلم ويحتل تعلم حل المشكلات الترتيب الأعلى ضمن مستويات مهمات التعلم وفق تصور جانييه.

وفي نفس السياق يؤكد "نشوان، فرحان وعباس" (1995) أن أسلوب حل المشكلات يثير دافعية التعلم لدى التلاميذ فيولد لديهم الرغبة في التفكير من اجل التوصل إلى الحل السليم.

يقول "جون هيني John HEANEY": "إن أسلوب حل المشكلات يثير دافعية التلاميذ للتعلم ويمكن توظيفه في تدريس المفاهيم والقدرات التكنولوجية، فهو يشجع على الاستقلالية وتوجه التلاميذ إلى التعلم الذاتي فيقومون بحل ايجابي يتمثل في تحديد المشكلة، جمع المعلومات المتعلقة بها– وضع خطة عملية لحلها– تقويم النتائج المتوصل إليها– اختيار افضل الحلول، فيزدادون بذلك علما ويكتسبون مهارة".

وذكرت خضر (1989) أن حل المشكلات يساعد على تكامل استخدام المعلمات وطرق التفكير ونقل التعلم إلى أحوال أخرى وإثارة حب الاستطلاع، كما يساعد كذلك في تحسين الدافعية وانتقال أثر التعلم.

وتوصلت دراسة طنوس (2007) إلى وجود أثر للتدريب على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية دافعية التعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، وفي نفس السياق جاءت نتائج دراسات كل من "CHOI" (1998)، "CASSIDY" (2002)، شواشرة (2004).

تبني استراتيجة حل المشكلة يعمل على تنمية دافعية التعلم، لأن التفكير في حل المشكلة ينمي اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند التالميذ، ويدربهم على مواجهة مشكلاتهم التعليمية بطريقة ناجحة، فهو سلوك متعلم ويمكن أن يتطور لدى الفرد من خلال الممارسة والتدريب ومن خلال اتباع استراتيجيات عمل مناسبة، ويسهم في تحسين القدرات التحليلة لدى التلاميذ ويمكنهم من تعلم الحقائق والمفاهيم ونقلها إلى مواقف جديدة.

وأوضحت نتائج دراسة "يحياوي والنحوي" (2015) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في دافع القدرة، مما يشير إلى فاعلية أسلوب حل المشكلات. ونرجع هذا أيضا إلى أن أسلوب حل المشكلات ساهم في إدماج التلاميذ في العملية التربوية. وأيضا ساعد على وجود تفاعل داخل المجموعة راجع إلى فاعلية أسلوب حل المشكلات في صنع بيئة تفاعلية تنشط دور المتعلم خلال الموقف التعليمي.

أما "مارجولوس" فقد أكد على علاقة الدافعية بأسلوب حل المشكلات حيث أشار إلى فاعلية أسلوب حل المشكلات في إثارة دافعية التلاميذ تجاه المهمات الأكاديمية والصعبة منها بشكل خاص.

وأسفرت نتائج دراسة "اليازيدي ولوزاني" (2016) بعنوان "العلاقة بين أبعاد الدافعية الأكاديمية واستراتيجيات حل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين" عن وجود علاقة ارتباطية بين بين كل من الدافعية الأكاديمية ،الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية وبين استراتيجيات حل المشكلات.

تعمل تجارب الفشل الدراسي والرسوب المتكررة وعدم القدرة على مواجهة المشكلات الدراسية وحلها على انخفاض دافعية التلاميذ للتعلم، وبالمقابل يعزز أسلوب حل المشكلات الثقة بالنفس لدى التلاميذ فتمكن التلميذ من حل مشكلة تواجهه بنجاح يزيد من قدرته على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف جديدة تواجهه سواء في المدرسة أو خارجها وبالتالي فإن تعلم أسلوب حل المشكلات يؤدي إلى ارتفاع دافعية التلميذ نحو التعلم ويجعل من العملية التعليمية التعلمية عملية ممتعة.

خلاصة الدراسة والمقترحات:

تبعا لما تقدم طرحه يتبين أن دافعية التعلم ومركز الضبط وأسلوب حل المشكلات هي مكونات معرفية. فالمعرفة بها هي من الأهمية بمكان لاعتبارها محددات مهمة عملية التعلم حيث تزودنا بالدعائم الأساسية لفهم تأثيراتها على أداء التلاميذ وتفسير سلوكياتهم وتعاملاتهم في مختلف المواقف الدراسية وبيئات التعلم، وكيفية تفاعلهم مع الأحداث اليومية في البيئة المدرسية. وبالمقابل أحدثت الأنظمة التربوية تغييرا مهما جدا يتماشى مع متطلبات العصر الحالي الذي يتميز بالانفجار التكنولوجي والتقدم العلمي الهائل فأصبح التلميذ عنصرا فعالا في العملية التعليمية التعلمية بعد أن كان دوره يقتصر على كونه مجرد متلقٍ للمعلومة لذلك أصبح من الضروري وبإلحاح التوجه نحو الاهتمام بالمتغيرات التي التلميذ محور العملية التعليمية وقائدا لها، وهو ما أكدته الدراسة الحالية من خلال تبنيها لهذه المتغيرات.

وتؤثر دافعية التعلم ومركز الضبط وأسلوب حل المشكلات مستوى الآداء الذي يظهره التلاميذ أثناء حدوث التعلم كما لهم تأثير على معتقدات التلاميذ الشخصية وفي قدراتهم وإمكانياتهم، وكذلك استراتيجيات الحلول ومواجهة ما يعترضهم في مشوارهم الدراسي باختلاف المراحل الدراسية التي يجتازونها. فالتلاميذ ذوو الدافعية المرتفعة أثبتوا تفوقهم الدراسي وحصولهم على مستويات تحصيل عالية، كما أن إمتلاك التلاميذ وجهة الضبط الداخلي ينمي ثقتهم بأنفسهم ولديهم مستوى تفكير عال وينجحون في الأداء الدراسي وهم أكثر مقاومة لمضاعفات الفشل والتغلب على المشاكل في حلها بطرق ذكية، كما يساعد أسلوب حل المشكلات على تنمية أساليب التفكير السليمة لدى المتعلمين مما يساعدهم على حل المشكلات ومواجهة مختلف المواقف التي تتطلب من المتعلم أن يضع حلولا أو بدائل مناسبة يتم تقييمها فيما بعد واختيار أفضلها ليكون حلا ايجابيا للمشكلة سواء كان ذلك في حياته الدراسية أو في حياته العامة، وبالتالي نضمن قدرته في نقل خبراته التي اكتسبها من هذا التعلم عندما يعمم حلوله لبعض المشكلات على مواقف أو مشكلات مشابهة قد تواجهه.

ومن هذه المنطلقات تجسد هدف الدراسة وذلك من خلال محاولة البحث في إمكانية التنبؤ بمستوى دافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمتليلي ولاية غرداية والكشف عن دلالة الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى أفراد العينة. كما هدفت إلى معرفة مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وجهة الضبط ومستوى أسلوب حل المشكلات لديهم. وعليه أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجهة الضبط الداخلي هي السائدة لدى أفراد عينة الدراسة.
- مستوى أسلوب حل المشكلات منخفض لدى أفراد عينة الدراسة.
- تدني مستوى دافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات ومستوى دافعية التعلم لدى أفراد عينة الدراسة حيث قدر معامل الارتباط بـ(0.318).
- يمكن التنبؤ بمستوى دافعية التعلم من خلال مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة، وقد فسرت المتغيرات المستقلة (مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات) ما مقداره (10.1%) من التباين الحاصل في المتغير التابع (مستوى دافعية التعلم)، وقد فسر مركز الضبط النسبة الأعلى من التباين الحاصل (23 %)، وأسلوب حل المشكلات نسبة (17%) في التباين الحاصل في مستوى دافعية التعلم.

وفي ظل ما تقدم من نتائج يمكن طرح بعض المقترحات والتوصيات وهي:

- الأخذ بعين الاعتبار هذه النتائج المتحصل عليها من قبل المرشدين التربويين والأولياء وكل الأطراف المعنية بالعملية التربوية.
- توعية الأساتذة بدور دافعية التعلم في عملية التحصيل وتكوينهم بإستمرار لتعريفهم بأساليب استثارتها.
- توجيه الآباء وتدريبهم على أساليب التنشئة الاجتماعية التي تساعدة على تنمية مركز الضبط الداخلي لدى أبنائهم منذ الصغر.
- إجراء المزيد من البحوث التي تربط متغيرات الدراسة ومتغيرات أخرى وفي مختلف المراحل التعليمية.
- العمل على تصميم وبناء برامج إرشادية في الميدان النفسي والتربوي لتنمية مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ الثانية ثانوي.
- لفت انتباه مدير مركز التوجيه والإرشاد المدرسي إلى ضرورة البحث عن أبرز الأسباب التي أدت إلى انخفاض مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي وذلك من خلال إعداد دراسة يشارك فيها كل مستشاري التوجيه والإرشاد العاملين في القطاع الموجودين بالمركز مع اقتراح الأساليب والإجراءات لعلاج المشكلة بناء على الأسباب التي تم التوصل إليها.

- وضع التلاميذ في مواقف أو أسئلة لا يمكن الإجابة عنها من خلال استدعاء بسيط للمعلومات، وذلك من أجل توظيف أسلوب حل المشكلات بشكل مستمر لأجل تطوير وتقويم مهارات التفكير العليا لديهم.
- التدريب على أسلوب حل المشكلات بشكل موسع حتى يتمكن التلاميذ من توظيفه خارج أسوار المدرسة في الحياة العملية في مختلف مراحله العمرية.
- إرشاد التلاميذ وتوجيههم الوجهة السليمة في كيفية استغلال طاقاتهم في عملية التحصيل وتحسين دافعيتهم.
- توظيف استراتيجيات حل المشكلات في المادة التعليمية المقدمة لتلاميذ المرحلة الثانوية خاصة وأن هذه المرحلة تتزامن مع فترة المراهقة وما يلازمها من تغيرات جسمية ونفسية وانفعالية تؤثر على المراهق.
- استثارة دافعية التلاميذ الذين يعانون من دافعية تعلم منخفضة في السنة الثانية من المرحلة الثانوية وذلك استنادا لانخفاض نتائج البكالوريا خلال السنوات الخمس الماضية على الأقل.

المراجـــع

المراجع باللغة العربية:

أبو زنيد، أحمد عطية طالب. (2007). ***علاقة دافعية التحصيل بمركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة مرحلة الثانوية في محافظة الخليل***. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة السودان.

أبو زيتون، جمال عبد الله سلامة. 2010. مركز الضبط وعلاقته الذكاء الإنفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية حفي جامعة آل البيت". ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***. 12(4). 115-143.

أبو هدروس، ياسرة ومحمد، أيوب والفرا، معمر رحيم سليمان. (2011). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الانجاز والثقة بالنفس والتحصيل الجراسي لدى التالميذ بطيئي التعلم. ***مجلة جامعة الأزهر***. 13(1). 89-130.

أبو الوفا، نجلاء ابراهيم (2017). ***الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية لدى طالبات المرحلة الثانوية***. كلية التربية.

أبي مولود، عبد الفتاح. (2009). ***علاقة الضغط النفسي بالاكتئاب في ضوء متغيري مركز الضبط والذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة***. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة وهران.

أبي مولود، عبد الفتاح وبن موسى عبد الوهاب. (2017). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الوادي. ***مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية***.(30).383-390.

إذبلا، أسماء. (2014). ضعف دافعية التعلم لدى المتعلمين. ***مجلة البيداغوجي***. (1). 51-58.

أحمد، تجديدة أبوسيف وصالح، يوسف امحمد. (2018). ***دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية***. أعمال المؤتمر العلمي. مؤتمر المعرفة جامعة الزاوية. 1-15.

ادوارد ج مورأي (ت) أحمد عبد العزيز سلامة.(1988). ***الدافعية والانفعال***. دط. القاهرة: دار الشروق.

الأسود، خالد. (د ت). تدني الدافعية للتعلم الصفي. ***مجلة رؤى تربوية***. (23). 101-103.

أصلان، المساعيد. (2013). الأساليب الايجابية والسلبية في مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بمركز الضبط ومتغيرا أخرى لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت. ***مجلة الدراسات والنفسية***. 7(3).

آل شهي، علي مانع علي. (2017). ***مفهوم الذات وعلاقته بمركز الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقطاع الجنوبي لمقاطعة نجران***. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة السودان.

آل عامر، حنان بنت سالم. (2009). ***نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز TRIZ***. ط 1. ديبنو للطباعة والنشر والتوزيع. الأردن.

إمسعودان مسيسيليا. 2020. أسباب تدني الدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوي شعبة العلوم التجريبية. ***مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية***. 8(3). 56-85.

انديجاني، عبد الوهاب بن مشرب. (2011). الفرق بين الموهوبين والعاديين في خطوات حل المشكلات لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***. 5(1). 71-102.

أيلاس، محمد. (2017). ***مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة الثانوي بولاية تلمسان***. كلية العلوم النسانية والاجتماعية, جامعة أبي بكر بلقأيد.

بادي، نوارة. (2016). مركز التحكم (الداخلي–الخارجي) لدى تلاميذ الثالثة ثانوي المتوافقين مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين. ***مجلة المرشد***. 5(5). 119–137.

براجل، إحسان. (2017). ***علاقة مصدر الضبط بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى أمهات أطفال التوحد دراسة ميدانية بمراكز وجمعيات التوحد في الجزائر***. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية العلوم النسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر بسكرة.

بدرينة، محمد العربي وركزة، سميرة. (2016). ***علم النفس المعرفي***. د ط. دار الخلدونية. الجزائر.

براجل، إحسان. (2018). مصدر الضبط (الداخلي–الخارجي) بين النظرية والمفهوم. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***. 6(2). 305–324.

باللموشي، عبد الرزاق. (2016). فعالية أسلوب حل المشكلات في مواجهة التأخر الدراسي. ***مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية***. (15). 121–128.

بلحسين رحوي، عباسية ومراح، فهيمة. (2018). التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط. ***Route Educational & Social Sience Journal***. 5(11). 457–472.

بلوم، محمد وحلاسة، فايزة. (2016). تصميم مقياس مصدر الضبط في المجال المدرسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***. 2(1). 329–346.

بوب، سولو. (ت) الخواجة سعيد. (2010). ***تعزيز دافعية التلميذ: الكشف عن الحماس للتعلم***. مكتب التربية العربي لدول الخليج. دط. المملكة العربية السعودية.

بوكرمة، فاطمة الزهراء. (2006). ***قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءة العلوم***. رسالة دكتوراة غير منشورة.

بن الزين، نبيلة. (2013). ***فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي***. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

بن الزين، نبيلة وبن زاهي، منصور. (2012). مركز الضبط (داخلي–خارجي) في المجال المدرسي المفهوم وطرق القياس. ***مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية***. (7). 23–34.

بن عمور، جميلة. (2018). مركز الضبط لدى المراهق المتمدرس في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي. ***مجلة دراسات في علوم التربية***. 3(2). 9–33.

بن ناصر، فرحات. (2017). علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولأية المسيلة. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***. 5(1). 168–188.

بن ناصر، فرحات. (2019). ***علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات وبمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية المسيلة***. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية العلوم النسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف المسيلة.

بني خالد، محمد سليمان. (2009). مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. ***مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)***. 17(2). 491–512.

بني عطا، زايد صالح. (2012). تطوير مقياس مركز الضبط وفق نموذج التقدير العام لموراكي: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظتي عجلون وجرش. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***. 10(12). 79-106.

بن يوسف، أمال. (2008). ***العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي. رسالة ماجيستير غير منشورة***. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

بوعلاق، محمد. (2014). ***مقاربة* بالكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري**. (20). المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية. الجزائر.

بوقصارة، منصور وحمري، صارة.(2015). **علاقة الضغط النفسي بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس التحضيرية بوهران**. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*. (20).143-156.

البيلي، محمد عبدالله وقاسم، عبد القادر والصمادي أحمد عبد المجيد.(1997). ***علم النفس التربوي وتطبيقاته***. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

البيلي، رشيد وفتح الرحمن، أسماء وعلي، آمنة. (2018). مفهوم الذات وعلاقته بمركز الضبط لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية أمبدة. ***مجلة الدراسات العليا***.10(39-3). 2-32.

جديدي، عفيفة. (2017). الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم. ***مجلة المعارف***. ع(17). 213-239.

جناد، عبد الوهاب.(2014). ***الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح***. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران 2 محمد بن احمد. الجزائر.

حجاج، عمر. (2014). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم. ***مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية***. (16). 191-210.

حسب الرسول، أحلام. (2015). ***أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس المسائل الرياضية اللفظية على التحصيل الدراسي لتالميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الساسي بمحلية الخرطوم***. رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

حمايدي، مسعودة وجرادي، التجاني.(2020). ***الفروق في دافعية التعلم لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط***. *مجلة العلوم الاجتماعية*. 9(2).107-119.

الحموري، خالد عبد الله. (2018). مركز الضبط وعلاقته بالقلق الإجتماعي لدى طلبة قسم التربية الخاصة المتفوقين والعاديين في جامعة الملك خالد. ***مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية***. 45(60). 149-163.

حمي، سليم وفارح، عبداللطيف والعبزوز، ربيع.(2016). حفظ القرن الكريم وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الوادي. ***مجلة سلوك***. مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية. (4). 100-115.

خلال، نبيلة.(2006). ***سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم***. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة الجزائر.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). ***الدافعية للإنجاز***. دط. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. مصر.

الداهري، صالح حسن. (2011). ***أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم***. ط1. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

الربابعة، جعفر كامل والمحسن، سلامسة عقيل سلامة. (2017). ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز الضبط لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأمير سطام عبد العزيز. ***مجلة كلية التربية.*** 33(2). 228-259.

ربعي محمد. (2015). ***تأثير الدافعية للتعلم على الفعالية الشخصية لدى الراشدين.*** رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة وهران. الجزائر.

الركيبات، أمجد والزبون، حابس.(2019). *مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية.* ***مجلة جامعة الحسين بن طلال،*** 5(1).228-245.

الزغبي، أمل عبد المحسن. (2012). الذكاءات المتعددة ومهارات حل المشكلات لدى عينة من الطلاب ذوي مستويات متعددة من فاعلية الذات. ***مجلة جامعة بنها***. 201-268.

الزغول،عبد الرحيم. (2012). ***مبادئ علم النفس التربوي.*** ط 2. دار الكتاب الجامعي. العين. دولة الامارات العربية المتحدة.

الزغول، رافع النصير والزغول، عماد عبد الرحيم. (2003). ***علم النفس المعرفي.*** د ط. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

زلوف، منيرة. (2005). مركز التحكم مفهومه ووجهاته. ***مجلة البحوث والدراسات***. (2). 211-220.

الزيات، فتحي. (2001). ***علم النفس المعرفي.*** ط 1. دار النشر للجامعات. مصر.

الزيات، فتحي مصطفى. (2004). ***سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي.*** ط 2. دار النشر للجامعات. القاهرة. مصر.

الزيات، فتحي مصطفى. (2006). ***الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات***. ط 2. دار النشر للجامعات. مصر.

زيمنيايا إ. أ. (ت) عامود بدر الدين. (2009). ***علم النفس التربوي***. د ط. الهيئة العامة السورية للكتاب. سوريا.

سالم، هبة الله وقمبيل، كبشور كوكو والخليفة، عمر هارون. (2012). علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. ***المجلة العربية لتطوير التفوق*** . (04). 81-96.

سالم. هبة الله محمد الحسن. (2016). موضع الضبط وعلاقته بدافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة العلوم التربوية***. 1(4).

ستيفنس، ميشيل. (ت) سامي تيسير سليمان. (1998). ***كيف تنمي قدرتك على حل المشكل***. دط. بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع. الرياض. السعودية.

سعد، صالحة أحمد محمد. (2010). ***مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات لدى بعض طلبة المدارس الثانوية في قرية أبوسنان***. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة عمان العربية. الأردن.

سعيد، سعاد جبر. (2015). ***الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي***. ط1. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. إربد. الأردن.

سيسبان، فاطمة الزهراء.(2017). ***فعالية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المتسربين مدرسيا*** . رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة وهران 2 محمد بن أحمد. الجزائر.

سيمران، ثامر وعبد الله عبد الكريم. (2019). أثر برنامج تدريبي في التعلم المنظم ذاتيا وفق النظرية المعرفية الاجتماعية في دافعية التعلم داخليا لدى طلبة الصف العاشر. ***مجلة دراسات في التعليم العالي***. (4). 247-281.

الشافعي، فداء سالم محمد. (1998). ***علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس. رسالة ماجيستير غير منشورة***. جامعة النجاح بنابلس. فلسطين.

الشايب، محمد الساسي وجديد أحلام (2018). علاقة الصلابة النفسية بالدافعية للتعلم، دراسة على عينة من طلبة سنة الأولى بجامعة غرداية. ***مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية***.(33) .798-785.

شحاتة، حسن والنجار، زينب.(2003). ***معجم المصطلحات التربوية والنفسية عربي انجليزي-انجليزي عربي***. ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشرقاوي، أنور محمد.(2012). ***التعلم نظريات وتطبيقات***. دط. مصر: المكتبة الأنجلومصرية.

صالح، عبدالله خلف. (2018). ***المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن***. رسالة ماجيستير غير منشورة, جامعة آل البيت. الأردن.

صالح، عياد اسماعيل وريشان، حامد قاسم. (2003). أسلوب حل المشكلات وعلاقته بدرجة الذكاء ودافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة مرحلة الدراسة المتوسطة. ***مجلة آداب البصرة***. (47). 240-265.

صبار، نورية.(2018). ***الدافعية للنجاح المدرسي واستراتيجيات الرفع منها***. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة وهران 2 محمد بن أحمد. الجزائر.

طربوش، عبده حزام منصر (2010). ***قياس مستوى الدافعية نحوالتعلم لدى طلبة الثانوية تبعا لمتغير الجنس في محافظة عدن***. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة عدن. اليمن.

طنوس، فراس جورج ابراهيم. (2007). ***أثر التدريب على استراتيجية حل المشكلات المستند إلى السمات الانفعالية السلوكية في تنمية دافعية التعلم***. رسالة دكتوراة غير منشور. جامعة إربد.

عابد، بوهادي. (دت). دافعية التعلم. ***مجلة الباحث***. (2).

- العايب، كلثوم (2013). دور الدافعية للتعلم ومركز التحكم في تسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. ***مجلة دراسات نفسية***. 7(13)، 45 64.

- عبد الصاحب، منتهى وحسن، فاضل ويابر، خميس. (2017). الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بأساليب معالجة المعلومات وحل المشكلات لدى طلبة الجامعة. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية***. (55). 125 150.

عبد القادر، فواز عبد الحميد. (1983). ***اشتقاق معايير معربة لمقياس حل المشكلات لـهبنر وبترسون***. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

عبيدات، محمد وأبوناص، محمد ومبيضين، عقلة (1999). ***منهجية البحث العلمي- القواعد والمراحل والتطبيقات***. ط2، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

عريبات، أحمد عبد الحليم. (2005). فعالية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجية حل لامشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية***. 17(2). 246-290.

عزوز، اسمهان. (2015). ***مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة والكفاءة الذاتية لدى مرضى القصور الكلوي المزمن***. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية والإسلامية. جامعة الحاج لخضر باتنة.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). ***علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق***. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبوغزال. (2006). ***علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق***. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن.

العضايلة، عدنان عبد السلام والعرجان، جعفر فارس. (2016). مركز التحكم التربوي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي. ***مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية***. (20). 107-150.

علي، قيس محمد وحموك وليد سالم (2014). ***الدافعية العقلية...رؤية جديدة***. ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير. الأردن.

عليان، ربحي مصطفى (2001). ***البحث العلمي أسسسه، مناهجه وأساليبه، إجراءاته***. دط، الأردن: بيت الأفكار الدولية.

العلوان، أحمد فلاح والعطيات، خالد عبد الرحمان. (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. ***مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)***. 18(02). 683-717.

علي، عبد الرحيم صالح. (2014). ***المعجم العربي لتحديد المصطلحات النفسية***. ط1. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

عليلش، فلة (2016). ***الإيقاع الحيوي والدافعية للانجاز لدى التلميذ الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم***. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة وهران. الجزائر.

عمومن، رمضان ومعمري، أيمان وبن تباني، فاطمة. (2019). مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى أساتذة جامعة عمار ثليجي بالأغواط. ***مجلة تطوير العلوم الإجتماعية***. 12(1). 37-53.

العناني، حنان عبد الحميد. (2014). ***علم النفس التربوي***. ط5، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عيسى، هاجر أحمد السيد. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارة حل المشطلات لدى طلبة كلية التربية ببور سعيد. ***مجلة كلية التربية***. (12). 824-848.

عينو، عبد الله وكبار، أمال. (2020). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الخامسة إبتدائي. ***مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الإجتماعية والإنسانية***. 4(2). 176-193.

غباري، ثائر أحمد ومحاسنة، رندة علي. (2013). العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجيات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***. 14(3). 241-273. retired. 2019/01/12 على 19:34.

الغرايبة، سالم علي سالم. (2010). قياس الدافعية وتحديد مكوناتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية***. (55). 173-195.

- غريب، حسين وعايدي، جمال ورحماني، فايزة. (2019). أثر مركز التحكم على مستويات الأداء الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط دراسة ميدانية بالجلفة. ***مجلة آفاق للعلوم***. 5(17). 243-251.

غسيري، يمينة. (2015). ***وجهة الضبط الزواجي وعلاقته بكل من مصدر الضبط العام وبعض المتغيرات التفاعلية في العلاقة الزواجية***. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة محمد خيضر بسكرة.

الفقي، اسماعيل وومنصور، عبد المجيد والتويجري. ***علم النفس التربوي***. ط 9. العبيكان للنشر. الرياض.

- قدوري، رابح وذبيحي، لحسن. (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة. ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***. 2(1). 94-117.

قطامي، نايفة. (2003). أثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط في الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى. ***مجلة العلوم التربوية***. (4). 59-88.

قطامي، يوسف محمود. (2005). **نظريات التعلم والتعليم**. ط1. الأردن. دار الفكر ناشرون وموزعون.

قطامي، يوسف وعدس عبد الرحمان. (2002). **علم النفس العام**. دط. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف. (2013). ***النظرية المعرفية في التعلم***. ط 1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان الأردن.

قندوز، محمود. (2018). ***فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشطلات في تأهيل الأداء القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوب تعلم القراءة***. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2.

قنوعة، عبد اللطيف(2019). ***التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقتهما بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ التعليم المتوسط***. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

القني، عبد الباسط. (2020). دافعية التعلم ودافعية الانجاز مفهوم واساسيات. ***مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية***. 12(2). 193-204.

كحيلة، ريم وأشروف، أنساب ونوار، سلمان. (2015). تحديد مركز الضبط لدى التلامذة وفقا لمتغير التحصيل الدراسي-دراسة مقارنة على تلامذة الصف السادس في مدينة جبلة. ***مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية-سلسلة الآداب والإنسانية***. 37(2). 291-306.

لعروس، زوينة وقرين، العيد. (2020). مراكز الضبط وفق نموذج جوليان روتر وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية عند تلاميذ الثالثة ثانوي-دراسة ميدانية. ***مجلة دراسات نفسية وتربوية***. 13(3). 233-252.

لورسي، عبد القادر وزوقاي، محمد. (2018). ***المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية***. ط 2. جسور للنشر والتوزيع, الجزائر.

محمد، زهراء عبد الرحمان والبوني، محمد. (2017). دافعية التحصيل وعلاقتها بمركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب بعض جامعات بولأية الخرطوم. ***مجلة الدراسات العليا***. 8(29). 192-214.

محمد، شذى عبد الباقي وعيسى، مصطفى محمد. (2011). ***اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي***. ط 1. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

محمد، صفاء أحمد محمد. (2009). فاعلية حقيبة تعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***. 3(4). 109-150.

محمدي، كريمة وبرزوان حسيبة، (2020). علاقة مركز التحكم بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. ***مجلة المرشد***. 9(9). 77-87.

معالي، ابراهيم. (2014). أثر برنامج جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الأساسية. ***مجلة دراسات: العلوم التربوية***. 41(2). 932-943.

المعيوف، رافد بحر أحمد. (2009). أثر التدريس وفق نظرية فيجوتسكي في إكتساب طلبة المتوسط للمفاهيم الرياضية. ***مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية***. 8(2). 237-256.

مقابلة، نصر يوسف ويعقوب، محمد ابراهيم. (1994). مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين. ***مجلة علم النفس***. الهيئة المصرية العامة للكتاب. (32).

مكي، محمد ومسكين، عبد الله. (2014). مصدر الضبط لرويتر وعلاقته بالتواقف الدراسي. ***مجلة سلوك***. 1(1). 39-62.

الموسوي، عباس نوح سليمان محمد. (2015). علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ. ط 1. دار الرضوان للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

الناجي، عبد السلام بن عمر. (2015). أفضل ممارسات زيادة دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء إشباع حاجاتهم الإنسانية. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*** . (27). 273-298.

الناطور، أنسام شحادة علي. (2010). ***العوامل المرتبطة بالتسرب الدراسي لدى المراهقين العراقيين في الأردن وفعالية برنامج إرشادي في تحسين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي ومهارات التعامل مع المشكلات المدرسية***. رسالة دكتوراة غير منشورة.

نبار، رقية. (2018). ***فاعلية برنامج تدريبي قائم على حل المشكلات في التخفيف من الاحتراق النفسي***. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة وهران 2.

نجم، خميس موسى. (2016). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات في تنمية الحس العددي لدى طلبة الصف الخامس. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***. 14(4).

نشواتي، عبد المجيد (2003). ***علم النفس التربوي***. ط4. عمان. دار الفرقان للنشر التوزيع.

نصر الدين، جابر وغسيري، يمينة. (2017). نحو رؤية تفسيرية لمصادر تشكل الاعتقاد في وجهة الضبط والسلوك الجتماعي في المجتمع الجزائري مدينة بسكرة نموذجا. ***مجلة علوم الانسان والمجتمع***. (23). 261-284.

- النقيب، ايناس فهمي فهمي. (2008). الاستراتيجيات المعرفية للتنظيم الذاتي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة كلية التربية***. (4). 181 216.

النواسية، فاطمة. (2018). اضطرابات المسلك لدى الطلبة المراجعين للمرشد وعلاقته بمركز الضبط من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث. 4(1). 173-195.

هلال، محمد عبد الغني. (2010). مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار. ***مركز تطوير الآداء والتنمية للنشر والتوزيع***. القاهرة. مصر.

الوتار، ناظم شاكر. (2007). الاتجاه النفسي المعرفي نحو التدريب الذهني وعلاقته بموضع الضبط. ***مجلة الرافدين للعلوم الرياضية***. 13(43). 124-155.

ونوقي، يحي. (2011). علاقة مصدر الضبط الداخلي بمستويات دافعية الانجاز الرياضي عند لاعبي كرة اليد. ***مجلة أنسنة للبحوث والدراسات***. 02. 174-194.

ياسين، آمنة وزروالي، لطيفة وقادري، حليمة وصالح، نعيمة. (2015). ***أكره الدراسة...ماذا أفعل (دليل علمي للمربين لتدعيم نجاح المدرسي لدى التلاميذ)***. د ط. منشورات الأديب.

المراجع باللغة الأجنبية:

APA Dictionnary of psychology, 02nd edition, Washington. United states of American.

Blanchard,S. c,A. LECAM,M. & ROCHER,T.(2013). Motivation et sentiment d'éfficacité personelle chez 30000 élèves de 6e du collège français. ***Bulletinpsychologique*** 2013/1, (523). 23-35.

GALALEDIN Mouhammed, BOUDREAU Justine & ANIS Hanan. 2018. ***The Impact of students academic locus of controland perception of problem solving ability on their performance in design projects***. Proc. Canadian Engineering Education Association (CEEA-ACEG18) Conf.

Gök, T. Silay, I. (2010). The effect of problem solving strategies on student acheivement attitude and motivation. ***Latin-American Journal of physics education***. 4(1). 07-21.

IKHLEF, A..& KHALIFA, B.(2012). Qatar university student's motivation to learn: adescriptive analytic study. ***Journal of contomporary psychology and humanities .***Minia universit. (25).127-184.

JAVIER GASCO & Jose-Domingo VILLARROEL .(2014). The motivation of secondary school students in mathematical word problem solving. ***Electronic journal of research in educational psychology***. 12(1), 83-106.

JOSEPH, MCcard. (1990). Problem Solving: Much more than just desin. ***Journal of Technology education***. 2(1). 01-13.

KARBALAIE, ABDOLLAHI, ABU TALIB, YAACOUB & ISMAIL. (2013). Locus of control, problem solving skills as predictors of waste prevention behaviors. ***Romanian Journal of Applied Psychology***. 15(2). West University of Timisora. 51-58

LIEURY.Alain ; Fenouillet Fabien. ***Motivation et réussite scolaire***. 3rd. Dunod. Paris.

MOKADEM, Myriam**.(**2016).***la motivation comme facteur de réussite scolaire***, University grenobel Apes, education, HAL archives-ouvert. 34-35.

ANGELOVA Natacha Virmozela. 2016. Locus of control and its relationship with some social-demographic factors. ***Psychological Thought. Marius Drugas: university of Oradea***. Bulgaria. 24-258.

RAYNAL Françoise & Alain RIEUNIER,(1997), ***Pédagogie: dictionnaire des concepts clés.*** Delta ESF édition. Paris. Retrieved January 07th 2020 à 20h48.http://www.startimes.com/?t=8409826.

ROTTER;J.B.(1966).***Generalized expectancies for Internal Versus Extarnal control of Reinforcement.*** Psychology Monographs. 80(1). p:03.

LAROUSSSE. (1994) .grand dictionnaire de la psychologie. MAME Imprimeur .tours, France.

Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving . https://pdfs.semanticscholar.org/bffe/1338deb6fdff001aa394a93a55517d23991c.pdf Le 17/01/2019 a 20:51

The Motivation of Secondary School Students in Mathematical Word Problem Solving http://investigacion psicopedag.org/revista/articulos/32/ english/Art_32_868. Le 17.01.2019 a 20:54

La Résolution De Problèmes De Mathématiques Au Primaire LE 15/03/2019 à 22:22

Problem-Solving Process https://www.cls.utk.edu/pdf/ls/Week3_ Leson21. LE 15/03/2019 à 22:24

Former les élèves à la résolution de problèmes (Griesp) http://eduscol education.fr/fileadmin/user_upload/Physiquechimie/PDF/resolution_problemes_Griesp.pdf LE 15/03/2019 à 22:37

الملاحق

ملحق رقم (01)

مقياس مركز الضبط في الوسط المدرسي

(النسخة الأصلية)

البيانات الشخصية

الجنس: ..... **القسم:** .....

التخصص الدراسي :..... **العمر:** .....

عزيزي التلميذ:

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على آرائك ووجهة نظرك حول مختلف المواقف التي تواجهك في حياتك المدرسية، والمطلوب منك وضع علامة (×) في إحدى الخانات التي تناسب رأيك الخاص بعد قراءة الفقرة بدقة وعناية.

لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، والرجاء منك تسجيل الاجابة الأولى التي تتبادر إلى ذهنك مباشرة ولا تترك أي فقرة دون الاجابة عليها.

مثال توضيحي:

إذا كانت لديك الفقرة التالية:

- أحتاج إلى مساعدة الأستاذ في معظم الأوقات لتحقيق أهدافي الدراسية.

إذا كانت إجابتك توافق ذلك، فأجب بالطريقة التالية:

الفقرة	نعم	لا
أحتاج إلى مساعدة الأستاذ في معظم الأوقات لتحقيق أهدافي الدراسية.	×	

الرقم	الفقرة	نعم	لا
01	أعتقد ان العلامات التي أحصل عليها ترتبط بعلاقاتي مع الأساتذة		
02	غالبا ما يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في الامتحان		
03	أفضل أن اكون تلميذ محظوظا في دراستي أكثر من أكون ذكي		
04	لا أستطيع النجاح في دراستي إذا لم أكن تلميذا محظوظا		
05	أعتقد انه عندما تكون بداية اليوم جيدة فإن كل الأحداث تكون جيدة		
06	أعتقد ان الأمور تسير بشكل جيد في المدرسة إذا كان الحظ بجانبي		
07	غالبا ما اتحصل على علامات ضعيفة عندما يكون الاستاذ لا يحبني		
08	غالبا ما يكون للحظ دور كبير في اختيار زملاء الدراسة		
09	حصولي عل علامات جيدة متوقف على تسامح الأستاذ		
10	أعتقد ان نجاحي أوفشلي في الدراسة راجع إلى القدر		
11	حصولي على علامات ضعيفة يكون بسبب الأستاذ الذي لا يعدل في التصحيح		
12	أعتقد انه لا داعي للمراجعة لأن الأمور مقدرة ومكتوبة		
13	أعتقد ان حظي السيء في الدراسة يعيقني في النجاح		
14	لابد أن يساعدني الآخرون لتحقيق التفوق الدراسي		
15	أعتقد ان احسن طريقة لحل مشاكلي الدراسية هوعدم التفكير فيها		
16	الوراثة لها دور كبير في تحديد ما إذا كنت ذكيا في دراستي		
17	من المستحيل أن يكون الامتحان صعبا إذا حضرت له		
18	أعتقد أن فشلي في الدراسة مرتبط بعدم اهتمامي بها		
19	أعتقد ان معاملتي الحسنة لزملائي في القسم تجعلهم يحبونني		
20	أحيانا قد تنخفض علاماتي في الامتحان بسبب قلة المراجعة		
21	باجتهادي في الدراسة يمكنني تحسين رأي الاستاذ في		
22	أعتقد ان هناك علاقة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في المراجعة والعلامات التي أتحصل عليها		
23	أعتقد ان المراجعة لها دور كبير في نجاحي وليس الصدفة		
24	أعتمد على قدراتي في فهم الدروس		
25	أشعر أنه بإمكاني النجاح في دراستي إذا صممت على ذلك		
26	أعتقد أن قدراتي تؤهلني إلى ان أكون عضوا نشطا في القسم		

27	غالبا ما أستطيع حل المشاكل التي تعترضني في الدراسة دون مساعدة الأساتذة		
28	في معظم الأحيان أتخذ القرارات التي تخص دراستي دون الاعتماد إلى زملائي		
29	لا أصدق ان الحظ يلعب دورا كبيرا في نجاحي		
30	عادة ما أختار أصدقاء الدراسة بنفسي		

ملحق رقم (02)

مقياس مركز الضبط في الوسط المدرسي

(الصورة المعدلة)

البيانات الشخصية

الجنس: ..... **القسم:** .....

التخصص الدراسي :..... **العمر:** .....

عزيزي التلميذ:

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على آرائك ووجهة نظرك حول مختلف المواقف التي تواجهك في حياتك المدرسية، والمطلوب منك وضع علامة (×) في إحدى الخانات التي تناسب رأيك الخاص بعد قراءة الفقرة بدقة وعنأية.

لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، والرجاء منك تسجيل الاجابة الأولى التي تتبادر إلى ذهنك مباشرة ولا تترك أي فقرة دون الاجابة عليها.

مثال توضيحي:

إذا كانت لديك الفقرة التالية:

- أحتاج إلى مساعدة الأستاذ في معظم الأوقات لتحقيق أهدافي الدراسية.

إذا كانت إجابتك توافق ذلك، فأجب بالطريقة التالية:

الفقرة	نعم	لا
أحتاج إلى مساعدة الأستاذ في معظم الأوقات لتحقيق أهدافي الدراسية.	×	

الرقم	الفقرة	نعم	لا
01	أعتقد ان العلامات التي أحصل عليها ترتبط بعلاقاتي مع الأساتذة		
02	غالبا ما يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في الامتحان		
03	أفضل أن اكون تلميذ محظوظا في دراستي أكثر من أكون ذكي		
04	لا أستطيع النجاح في دراستي إذا لم أكن تلميذا محظوظا		
05	أعتقد انه عندما تكون بدأية اليوم جيدة فإن كل الأحداث تكون جيدة		
06	أعتقد ان الأمور تسير بشكل جيد في المدرسة إذا كان الحظ بجانبي		
07	غالبا ما اتحصل على علامات ضعيفة عندما يكون الاستاذ لا يحبني		
08	غالبا ما يكون للحظ دور كبير في اختيار زملاء الدراسة		
09	حصولي عل علامات جيدة متوقف على تسامح الأستاذ		
10	حصولي على علامات ضعيفة يكون بسبب الأستاذ الذي لا يعدل في التصحيح		
11	أعتقد ان حظي السيء في الدراسة يعيقني في النجاح		
12	لابد أن يساعدني الآخرون لتحقيق التفوق الدراسي		
13	أعتقد ان احسن طريقة لحل مشاكلي الدراسية هوعدم التفكير فيها		
14	الوراثة لها دور كبير في تحديد ما إذا كنت ذكيا في دراستي		
15	من المستحيل أن يكون الامتحان صعبا إذا حضرت له		
16	أعتقد أن فشلي في الدراسة مرتبط بعدم اهتمامي بها		
17	أحيانا قد تنخفض علاماتي في الامتحان بسبب قلة المراجعة		
18	باجتهادي في الدراسة يمكنني تحسين رأي الاستاذ في		
19	أعتقد ان هناك علاقة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في المراجعة والعلامات التي أتحصل عليها		
20	أعتقد ان المراجعة لها دور كبير في نجاحي وليس الصدفة		
21	أعتمد على قدراتي في فهم الدروس		
22	غالبا ما أستطيع حل المشاكل التي تعترضني في الدراسة دون مساعدة الأساتذة		
23	لا أصدق ان الحظ يلعب دورا كبيرا في نجاحي		
24	عادة ما أختار أصدقاء الدراسة بنفسي		

ملحق رقم (03)

مقياس أسلوب حل المشكلات

(الصورة الأصلية)

البيانات الشخصية

التخصص الدراسي (الشعبة): ..... **القسم:** .....

اسم الثانوية: ..... **الجنس:** .....

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يهدف لمعرفة وجهة نظرك في بعض المواقف التي تحدث داخل القسم في المواقف التعليمية. الرجاء منك تسجيل الإجابة التي تتبادر إلى ذهنك مباشرة فلا تترك أي عبارة دون الاجابة عليها، كما أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق. فهذا الاستبيان يستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

مثال توضيحي:

إذا كانت لديك العبارة التالية:

- يلعب الحظ دورا كبيرا في حياتي

اقرأ العبارة جيدا ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا، وهذا بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة. إذا كنت توافق على هذه العبارة بدرجة متوسطة فأجب بالطريقة التالية:

الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
يلعب الحظ دورا كبيرا في حياتي		×		

رقم	الفقـــرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
01	أنظر إلى المشكلات الدراسية كشيء طبيعي في حياة التلميذ				
02	أعمل على جمع المعلومات حول المشكلة الدراسية التي تواجهني				
03	أفكر بالجوانب الأيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة				
04	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة				
05	أركز انتباهي على النتائج الفورية للحل وليس على النتائج البعيدة				
06	أعتقد بأن لدي قدرة على التعامل مع مشكلات الحياة الدراسية اليومية				
07	أحأول تحديد المشكلة الدراسية بشكل واضح				
08	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة الدراسية				
09	أحصر تفكيري بالجوانب الأيجابية للحل الذي أميل إليه				
10	أختار الحل الأسهل بغض النظر عما يتوقف على ذلك				
11	أستخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات الدراسية				
12	عندما أحس بوجود مشكلة دراسية فإن أول شيء أفعله هوالتعرف على ماهية المشكلة بالضبط				
13	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة الدراسية				
14	أحصر تفكيري بالجوانب السيئة للحل الذي لا أميل إليه				
15	أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع				
16	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة دراسية				
17	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة الدراسية				
18	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة الدراسية إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير				
19	أحاول التنبؤ بما سوف تكون عليه النتائج قبل أن أتبنى حلا معينا				
20	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها				
21	عندما تواجهني مشكلة دراسية فإنني أتصرف دونما تفكير				
22	أتفحص العناصر المختلفة للموقف الدراسي المشكل				
23	أسأل الآخرين عن رأيهم لكي أتعرف على الاحتمالات المختلفة للحل				
24	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته				

25	عندما يكون حلي للمشكلة الدراسية غير ناجح فإنني أحاول معرفة سبب ذلك				
26	أحرص على تأجيل التفكير في أي مشكلة دراسية تواجهني				
27	عندما تواجهني مشكلة دراسية لا أعرف بالضبط كيف أحددها				
28	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة دراسية				
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد				
30	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة الدراسية				
31	أتجنب التحدث في موضوع الذي تواجهني فيه المشكلة الدراسية				
32	لا أعرف كيف أصف المشكلة الدراسية التي أواجهها				
33	عندما تواجهني مشكلة دراسية أفكر في كافة الحلول الممكنة قبل أن أتبنى واحدة منها				
34	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة				
35	ينتابني شعور بالغضب والعصبية عندما اجد أن الحل الذي توصلت إليه كان فاشلا				
36	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة دراسية				
37	عندما تواجهني مشكلة دراسية لا أعرف من أين أبدأ بحلها				
38	عندما تواجهني مشكلة دراسية فإنني أستخدم في حلها أول فكرة تخطر على بالي				
39	عندما تواجهني مشكلة دراسية فإنني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح				
40	عندما تواجهني مشكلة دراسية فإنني لا أشغل نفسي بتقييم الحلول التي أتوصل إليها				

ملحق رقم (04)

مقياس أسلوب حل المشكلات

(الصورة المعدلة)

البيانات الشخصية

التخصص الدراسي (الشعبة): ..... **القسم:** .....

اسم الثانوية: ..... **الجنس:** .....

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يهدف لمعرفة وجهة نظرك في بعض المواقف التي تحدث داخل القسم في المواقف التعليمية. الرجاء منك تسجيل الإجابة التي تتبادر إلى ذهنك مباشرة فلا تترك أي عبارة دون الاجابة عليها، كما أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق. فهذا الاستبيان يستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

مثال توضيحي:

إذا كانت لديك العبارة التالية:

- يلعب الحظ دورا كبيرا في حياتي

اقرأ العبارة جيدا ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا، وهذا بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة. إذا كنت توافق على هذه العبارة بدرجة متوسطة فأجب بالطريقة التالية:

الفقرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
يلعب الحظ دورا كبيرا في حياتي		×		

رقم	الفقـــرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة بسيطة	لا تنطبق أبدا
01	أنظر إلى المشكلات الدراسية كشيء طبيعي في حياة التلميذ				
02	أفكر بكافة البدائل التي قد تصلح لحل المشكلة				
03	أعتقد بأن لدي قدرة على التعامل مع مشكلات الحياة الدراسية اليومية				
04	أجد من الصعب التفكير في حلول متعددة للمشكلة الدراسية				
05	أستخدم أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات الدراسية				
06	عندما أحس بوجود مشكلة دراسية فإن أول شيء أفعله هوالتعرف على ماهية المشكلة بالضبط				
07	أجد تفكيري منحصرا في حل واحد للمشكلة الدراسية				
08	أحصر تفكيري بالجوانب السيئة للحل الذي لا أميل إليه				
09	أحرص على تقييم الحلول بعد تجربتها في الواقع				
10	أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عندما تواجهني مشكلة دراسية				
11	أجد نفسي منفعلا حيال المشكلة الدراسية إلى درجة تعيق قدرتي على التفكير				
12	أعيد النظر في الحلول بعد تطبيقها بناء على مدى نجاحها				
13	عندما تواجهني مشكلة دراسية فإنني أتصرف دونما تفكير				
14	أتفحص العناصر المختلفة للموقف الدراسي المشكل				
15	عندما يكون حلي للمشكلة الدراسية غير ناجح فإنني أحأول معرفة سبب ذلك				
16	أحرص على تأجيل التفكير في أي مشكلة دراسية تواجهني				
17	عندما تواجهني مشكلة دراسية لا أعرف بالضبط كيف أحددها				
18	لدي القدرة على التفكير بحلول جديدة لأية مشكلة دراسية				
19	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد				
20	أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عندما يظهر لي فشله في حل المشكلة الدراسية				
21	أتجنب التحدث في موضوع الذي تواجهني فيه المشكلة الدراسية				
22	لا أعرف كيف أصف المشكلة الدراسية التي أواجهها				
23	عندما تواجهني مشكلة دراسية أفكر في كافة الحلول الممكنة				

	قبل أن أتبنى واحدة منها				
24	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة				
25	ينتابني شعور باليأس إذا واجهتني أية مشكلة دراسية				
26	عندما تواجهني مشكلة دراسية لا أعرف من أين أبدأ بحلها				
27	عندما تواجهني مشكلة دراسية فإنني أختار الحل الأكثر احتمالا للنجاح				

ملحق رقم (05)

مقياس دافعية التعلم

البيانات الشخصية

الجنس: ..... القسم: .....

السن: ..... المؤسسة: .....

أخي التلميذ/ أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد

نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين إبداء رأيك حولها بكل صراحة، الرجاء منك قراءة العبارات بتمعن واختيار العبارة المناسبة بوضع علامة (x) على الاختيار أوالجواب الذي تراه مناسبا لك. لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق،.نرجومنك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة.

ونشكرك على تعأونك معنا

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
02	يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
03	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على ان أقوم به منفردا					
04	اهتمامي ببعض المواضيع الدراسية يؤدي إلى اهمال كل ما يدور حولي					
05	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
06	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
07	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
08	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة					
09	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
10	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
14	لا أستحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها					
17	أشعر بالضيق أثناء آداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بآداء الواجبات المدرسية					
19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية					
20	افضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
21	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة					
23	يسعدني أن تعطى المكافآت للطلبة بقدر الجهد المبذول					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية					

25	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط					
26	اشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية					
28	لا يأبه والدي عندما اتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
30	لدي رغبة قوية في الاستفسار عن المواضيع في المدرسة					
31	يحرص والدي قيامي بآداء واجباتي المدرسية					
32	لا يهتم والدي بالافكار التي أتعلمها في المدرسة					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى					
35	تعأوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة					
36	أقوم بكل ما يطلب من في نطاق المدرسة					

ملحق رقم (06)

مقياس دافعية التعلم

(الصورة المعدلة)

البيانات الشخصية

الجنس: ..... القسم: .....

السن: ..... المؤسسة: .....

أخي التلميذ/ أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد

نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين إبداء رأيك حولها بكل صراحة، الرجاء منك قراءة العبارات بتمعن واختيار العبارة المناسبة بوضع علامة (x) على الاختيار أوالجواب الذي تراه مناسبا لك. لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق.
نرجومنك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة.

ونشكرك على تعاونك معنا

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
02	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على ان أقوم به منفردا					
03	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
04	لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
05	أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج					
06	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة					
07	يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية					
08	يصعب علي الانتباه لشرح المدرس ومتابعته					
09	أشعر بأن غالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
10	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة					
11	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية					
12	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة					
13	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها					
14	أشعر بالضيق أثناء آداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة					
15	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتصل بآداء الواجبات المدرسية					
16	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية					
17	افضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
18	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر					
19	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة					
20	أحرص على تنفيذ ما يطلب مني المعلمون والوالدان بخصوص الواجبات المدرسية					
21	كثيرا ما أشعر بأن مساهمتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط					
22	اشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا					
23	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية والجمعيات الطلابية					
24	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة					
25	لدي رغبة قوية في الاستفسار عن المواضيع في المدرسة					

26	يحرص والدي قيامي بآداء واجباتي المدرسية					
27	لا يهتم والدي بالافكار التي أتعلمها في المدرسة					
28	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بالواجبات المدرسية					
29	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى					
30	تعأوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة					
31	أقوم بكل ما يطلب من في نطاق المدرسة					

ملحق رقم (07)

رخصة القيام بالدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غرداية

مصلحة الموظفين و التفتيش

مكتب التكوين و التفتيش

الـــرقم : 858 /2019

مدير التربية

الى السادة: مديـــري الثانويات

متلـــيلي-بريـــــان

الموضوع: رخصة إجراء تربص تدريبي ميداني.

يـــرخص للطالب(ة): شبحـــة عائشـــة كلية العلـــوم الإنسانية و الاجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية بإجراء تربص ميدانـي ،تحت عنوان القدرة التنبؤية لمركز الضبط و اسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي الى غاية نهايـة التربـص.

غرداية في: 13 نوفمبر 2019

مدير التربية

ملحق رقم (08)

نتائج الدراسة الأساسية

التساؤل الأول.

```
T-TEST
  /TESTVAL=7
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=ض_خ
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created		09-OCT-2021 21:36:37
Comments		
Input	Data	C:\Users\PC\OneDrive_Hr\OneDrive\دكتوراه عائشة\مركز الضبط.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	720
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.

Syntax		T-TEST /TESTVAL=7 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=ض_خ /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,03
	Elapsed Time	00:00:00,09

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الضبط الخارجي	720	7,49	2,868	,107

One-Sample Test

	Test Value = 7					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الضبط الخارجي	4,626	719	,000	,494	,28	,70

T-TEST

/TESTVAL=5

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=ض_د

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes

	Output Created	09-OCT-2021 21:37:04
	Comments	
Input	Data	C:\Users\PC\OneDrive_Hr\OneDrive\دكتوراه عائشة\مركز الضبط.sav

	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	720
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
	Syntax	T-TEST /TESTVAL=5 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=ض_د /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,06

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الضبط الداخلي	720	7,94	1,669	,062

One-Sample Test

	Test Value = 5					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الضبط الداخلي	47,243	719	,000	2,939	2,82	3,06

التساؤل الثاني:

T-Test

Notes

Output Created		02-OCT-2021 18:20:21
Comments		
Input	Data	C:\Users\PC\OneDrive_Hr\OneDrive\دكتوراه عائشة\الدراسة الأساسية.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	720
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST /TESTVAL=100 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=المشكلات /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,05

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
أسلوب حل المشكلات	720	98,42	18,869	,703

One-Sample Test

	Test Value = 100					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	
أسلوب حل المشكلات	-2,246	719	,025	-1,579	-2,96	

One-Sample Test

	Test Value = 100
	95% Confidence Interval of the Difference
	Upper
أسلوب حل المشكلات	-,20

T-TEST

/TESTVAL=108

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=دافعية

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

Notes

Output Created		02-OCT-2021 18:22:15
Comments		
Input	Data	C:\Users\PC\OneDrive_Hr\OneDrive\دكتوراه عائشة\الدراسة الأساسية.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>

	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	720
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
	Syntax	T-TEST /TESTVAL=108 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=دافعية /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,03

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
دافعية التعلم	720	116,53	18,449	,688

One-Sample Test

	Test Value = 108					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
دافعية التعلم	12,403	719	,000	8,528	7,18	9,88

الفرضية الأولى والثانية

```
REGRESSION
 /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N
 /MISSING LISTWISE
 /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA ZPP
 /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
 /NOORIGIN
 /DEPENDENT دافعية
 /METHOD=ENTER المشكلات الضبط
```

Regression

Notes

	Output Created	06-OCT-2021 19:16:19
	Comments	
Input	Data	C:\Users\PC\OneDrive_Hr\OneDrive\دكتوراه عائشة\الدراسة الأساسية.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	720
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.

	Syntax	REGRESSION /DESCRIPTIVES MEAN STDDEV CORR SIG N /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA ZPP /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT دافعية /METHOD=ENTER الضبط المشكلات /SCATTERPLOT=(*ZRESID ,*ZPRED) /RESIDUALS HISTOGRAM(ZRESID) NORMPROB(ZRESID) /SAVE MAHAL.
Resources	Processor Time	00:00:01,48
	Elapsed Time	00:00:02,83
	Memory Required	2912 bytes
	Additional Memory Required for Residual Plots	664 bytes
Variables Created or Modified	MAH_1	Mahalanobis Distance

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
دافعية التعلم	104,34	16,619	720
مركز الضبط	15,48	3,751	720
أسلوب حل المشكلات	74,87	23,747	720

Correlations

		دافعية التعلم	مركز الضبط	أسلوب حل المشكلات
Pearson Correlation	دافعية التعلم	1,000	,290	,173
	مركز الضبط	,290	1,000	,151
	أسلوب حل المشكلات	,173	,151	1,000
Sig. (1-tailed)	دافعية التعلم	.	,000	,000
	مركز الضبط	,000	.	,000
	أسلوب حل المشكلات	,000	,000	.
N	دافعية التعلم	720	720	720
	مركز الضبط	720	720	720
	أسلوب حل المشكلات	720	720	720

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	أسلوب حل المشكلات, مركز الضبط[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: دافعية التعلم

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,318[a]	,101	,099	15,777

a. Predictors: (Constant), أسلوب حل المشكلات, مركز الضبط

b. Dependent Variable: دافعية التعلم

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	20115,413	2	10057,706	40,405	,000[b]
	Residual	178477,899	717	248,923		
	Total	198593,311	719			

a. Dependent Variable: دافعية التعلم

b. Predictors: (Constant), أسلوب حل المشكلات, مركز الضبط

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.			
		B	Std. Error	Beta					
1	(Constant)	78,876	2,917		27,038	,000			
	مركز الضبط	1,198	,159	,270	7,547	,000			
	أسلوب حل المشكلات	,092	,025	,132	3,688	,000			

Coefficients[a]

Model		Correlations		
		Zero-order	Partial	Part
1	(Constant)			
	مركز الضبط	,290	,271	,267
	أسلوب حل المشكلات	,173	,136	,131

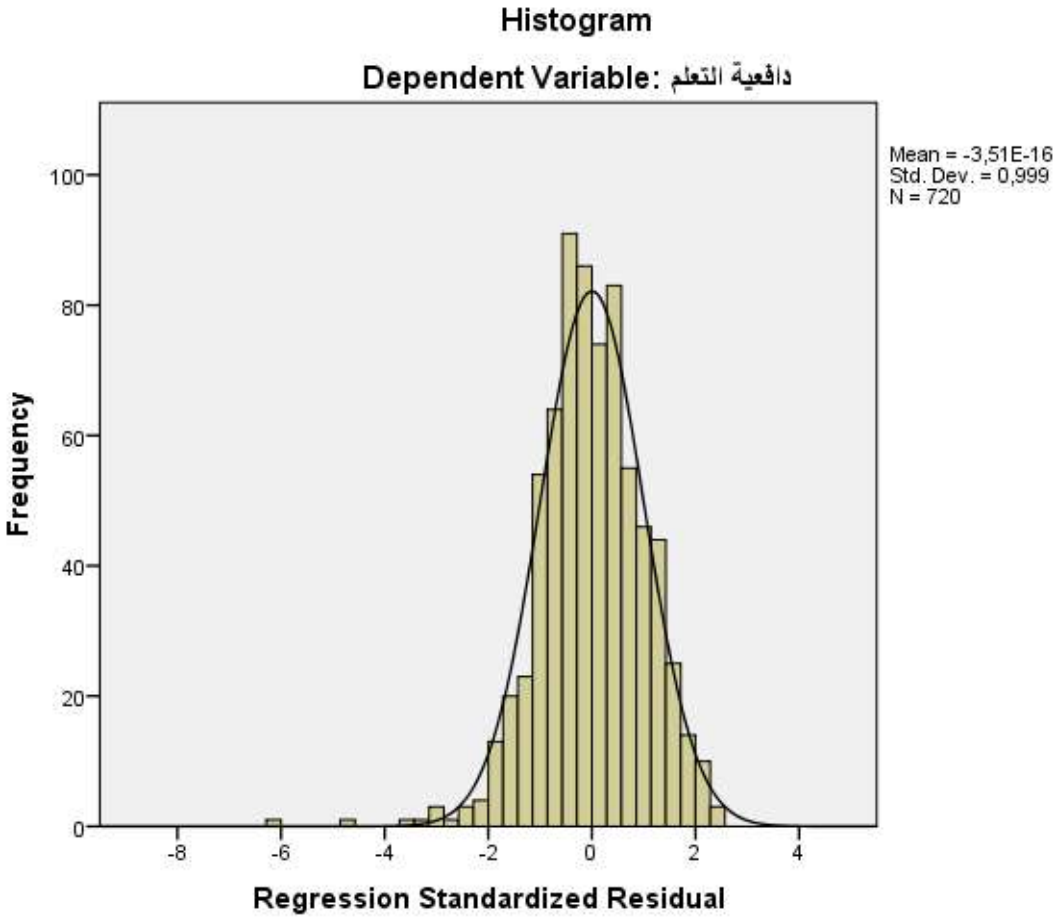
a. Dependent Variable: دافعية التعلم

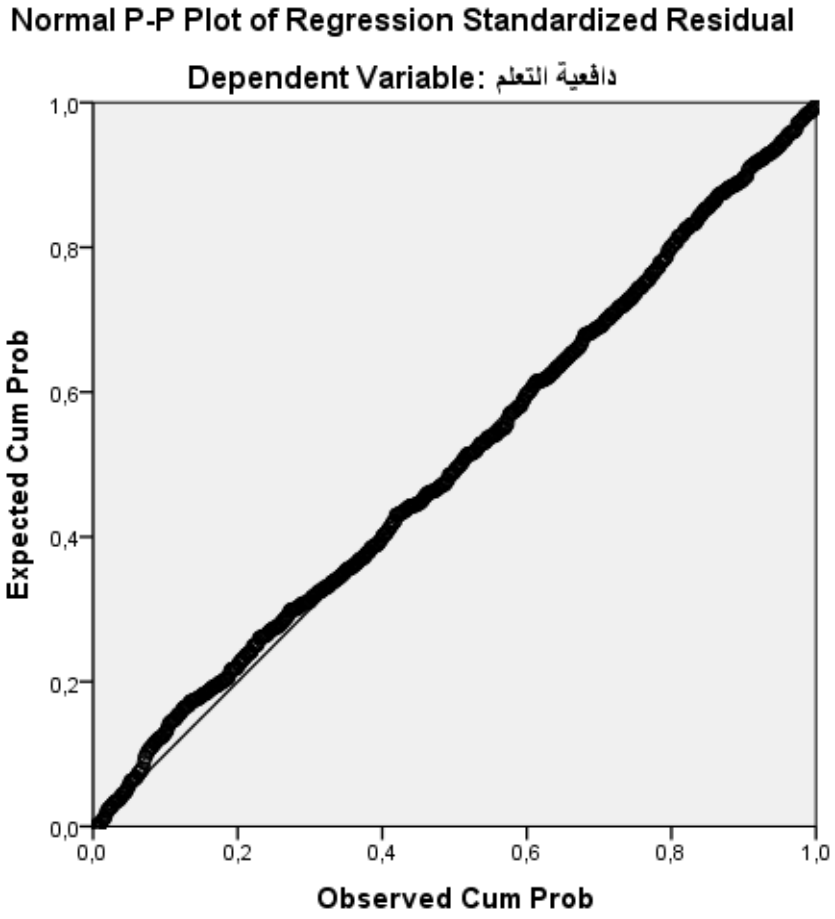
Residuals Statistics[a]

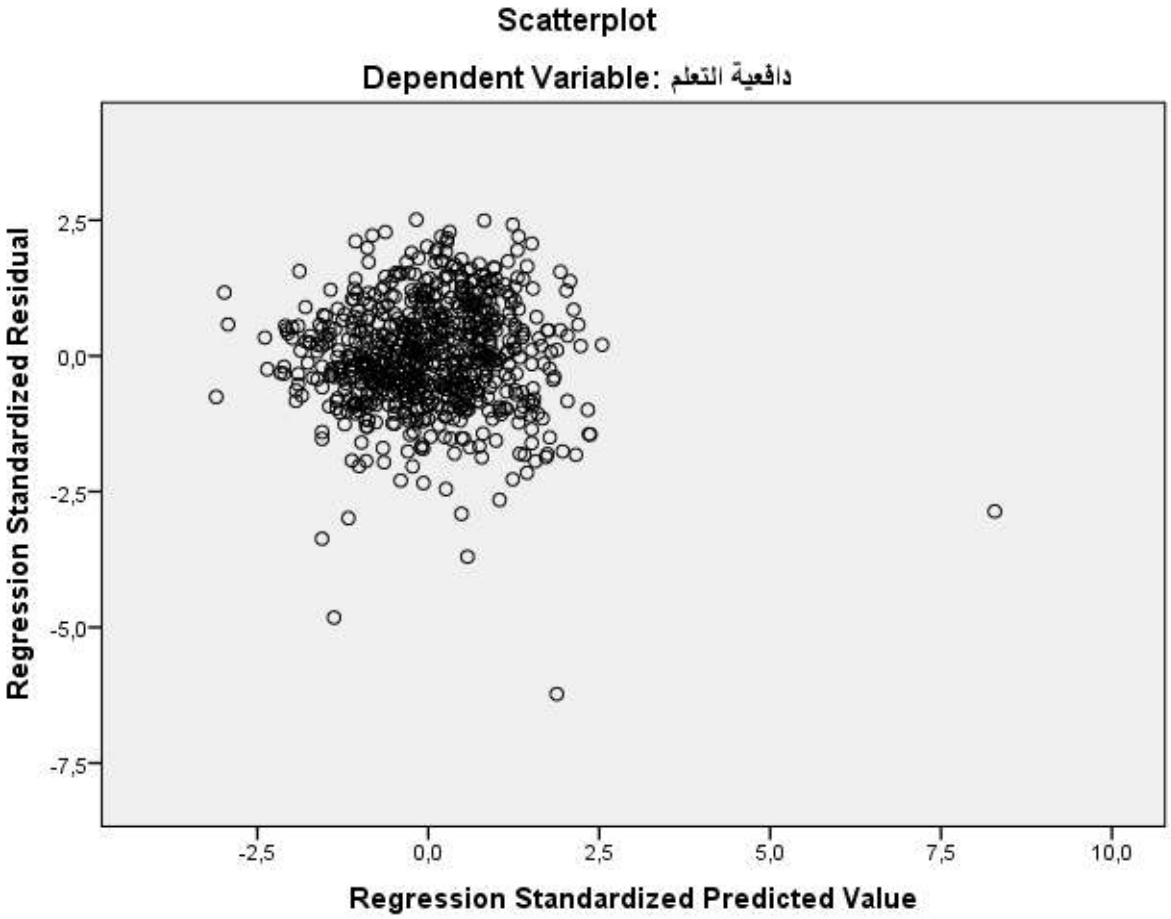
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	87,93	148,17	104,34	5,289	720
Std. Predicted Value	-3,103	8,287	,000	1,000	720
Standard Error of Predicted Value	,593	14,194	,858	,548	720
Adjusted Predicted Value	88,17	339,90	104,61	10,121	720
Residual	-98,285	39,591	,000	15,755	720
Std. Residual	-6,230	2,509	,000	,999	720
Stud. Residual	-6,556	2,512	-,005	1,024	720
Deleted Residual	-236,899	39,665	-,269	18,028	720
Stud. Deleted Residual	-6,758	2,521	-,006	1,029	720
Mahal. Distance	,017	580,909	1,997	21,648	720
Cook's Distance	,000	60,822	,086	2,267	720
Centered Leverage Value	,000	,808	,003	,030	720

a. Dependent Variable: دافعية التعلم

Charts


Histogram
Dependent Variable: دافعية التعلم
Mean = -3,51E-16
Std. Dev. = 0,999
N = 720
Frequency
100
80
60
40
20
0
-8
-6
-4
-2
0
2
4
Regression Standardized Residual


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: دافعية التعلم
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0,0
0,2
0,4
0,6
0,8
1,0


Scatterplot
Dependent Variable: دافعية التعلم
Regression Standardized Residual
2,5
0,0
-2,5
-5,0
-7,5
-2,5
0,0
2,5
5,0
7,5
10,0
Regression Standardized Predicted Value