رقم الترتيب :.....
رقم التسلسل:.....

جـامـعـة ورقـلـة
كليـة الآداب والعلـوم الإنسانيـة
قسم علم النفس وعلوم التربيـة

مذكـرة
مقـدمـة لنـيـل شـهـادة
المـاجستـير

الفرع : علم النفس
التخصص : علم النفس المدرسي

من طرف الطالبة : نبيلة بن الزين

تحت عنوان :

مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا

دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي بمدينة ورقلة

نوقشت يوم : 15 ماي 2005م

أمـام لجنـة المنـاقشة المكونـة من :

د.عبد الكريم قريشي	أستاذ محاضر (جامعة ورقلة)	رئيسا
أ.د.محمد مزيان	أستاذ التعليم العالي (جامعة وهران)	مناقشا
د.موسى حريزي	أستاذ محاضر (جامعة ورقلة)	مناقشا
د. نادية يوب	أستاذة محاضرة (جامعة ورقلة)	مشرفا

2005/2004

–

–

– إهـــــــــداء

إلى الحبيبة التي طوقتني بحبها وبرعايتها الدافئة

والدتي حفظها الله.

إلى العزيز الذي زرع فينا كل ما هو سامي وجميل وظل يبث فينا من عينيه شعاع العمل والأمل عبر مساره العصيب

والدي حفظه الله.

إلى رفيقات دربي وأنس عمري أخواتي:

جهيدة، العلجة، سميرة، سامية، حكيمة، كريمة، مونية، سهام.

إلى سندي المأمول إخوتي:

نور الدين، عبد الحفيظ، عز الدين، سمير.

إلى أستاذتي المتميزة التي كانت أول من بادر بتشجيعي في مواصلة مشواري العلمي نادية.

إلى صديقاتي اللواتي دعمنني وأخص بالذكر:

سميرة، لويزة، وردة.

إلى زملائي طلبة الماجستيير دفعة 2003/2002 الذين عايشت معهم أصعب اللحظات وأروعها.

إلى كل الأصدقاء والأحباب.

أهدي هذا العمل المتواضع

نبيلة

–

– كلمـــة شكـــر وتقديـــر

أشكر الله عز وجل كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وأحمده حمدا كثيرا مباركا فيه علي أن من على بإتمام هذا العمل، ومنحني القوة والعزم للمضي فيه بإجتهاد وحب.

وأتوجه بخالص تشكراتي للأستاذة الفاضلة الدكتورة نادية يوب التي خصتني بتوجيهاتها القيمة من خلال إشرافها على هذا البحث.

كما أشكر الأساتذة الأفاضل الذين لم يبخلوا بمساعدتهم لي وأخص بالذكر: عبد الكريم قريشي، نادية بوشلالق، موسى حريزي، إبراهيم الفقي،بشير معمرية مختار يوب، بن زاهي منصور، عبد الفتاح أبي مولود، وردة بلحسيني .

كما أوجه شكري الجزيل لأساتذتي ما بعد التدرج الذين أحاطونا بالإهتمام والتشجيع، ولا أنسى أن أشكر لجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذه المذكرة، وأشكر مدير مركز فيصل للدراسات والبحوث الإسلامية الذي دعمني بالمراجع لإنجاز المذكرة.

كما أشكر مدير التربية ومدير مركز التوجيه المدرسي المهني بورقلة السايح محمد وكل مستشاري التوجيه المدرسي الذين قدموا لي يد العون.

نبيلـة

ملخص البحث:

يهتم البحث الحالي بدراسة مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا، حيث يطرح إشكالية عامة تتمثل في:

– هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط؟

أما الفرضية العامة للبحث فتتمثل في:

– توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط.

وانطلاقا من التساؤلات التي طرحناها، نصيغ الفرضيات الجزئية التالية:

1– توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط.

2– توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط.

3– توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط.

4– توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

5– توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط .

6– توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

ومن أجل تحقيق أهداف هذا البحث تم الاعتماد في جمع بياناته على مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي من إعداد الطالبة.

وبعد دراسة الخصائص السيكومترية لأداة القياس ثبت صلاحيتها للاستخدام مما سمح بتطبيقها على عينة من الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي .

وتم التوصل من خلال هذا البحث إلى:

– توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسياعلى مقياس مركز الضبط .

كما توصل هذا البحث إلى:

1– لا توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط .

2– لا توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط .

3– توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط .

4– توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط .

5– لا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

6– لا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط .

ولقد تم الاعتماد على بعض الدراسات السابقة في مناقشة نتائج هذا البحث الذي ختم بتقديم بعض الاقتراحات.

–

Abstract: –

This piece of research sheds light on the locus of control of high-achieving students and low-achieving ones. Its general problem can be stated as follows:

- Are there differences between the mean of scores of the high-achieving students and that of the how-achieving ones on the locus of control scale?.

The general hypothesis of this study is the following:

- There are differences between the mean of scores of the high-achieving students and that of the low-achieving ones on the locus of control scale.

According to the queries raised, several hypotheses can be formulated:

1. There are differences between the mean of scores of the male high-achievers and that of the female ones on the locus of control scale.
2. There are differences between the mean of the male low-achievers and that of the female ones on the locus of control scale.
3. There are differences between the mean of scores of the high-achievers and that of the low-achievers at middle school level on the locus of control scale.
4. There are differences between the mean of scores of the high-achievers and that of the low-achievers at secondary school level on the locus of control scale.

5. There are differences between the mean of scores of the high-achievers at middle school level and that of the high-achievers at secondary school level on the locus of control scale.
6. There are differences between the mean of scores of the low-achievers at middle school level and that of the low-achievers at secondary school level on the locus of control scale.

To achieve the aims of this study, a locus of control scale in the scholastic field was constructed and adopted by the present researcher to collect the data.

After analyzing the Psychometric characteristics of the fool of research, it was proved to be efficient. Thus, it was possible to Apply it on a sample of high-achieving students and low-achieving ones both at middle school and secondary school levels.

The results of the study reveal that:

- There are differences between the mean of scores of the high-achieving students and that of the low-achieving ones on the locus of control scale .

They also show that:

1- There are no differences between the mean of scores of the male high-achievers and that of the female ones on the locus of control scale.

2- There are no differences between the mean of scores of the male low-achievers and that of the female ones on to the locus of control scale .

3- There are differences between the mean of scores of the high-achievers and that of the low-achievers at middle school level on to the locus of control scale .

4- There are differences between the mean of scores of the high-achievers and that of the low-achievers at secondary school level on to the locus of control scale.

5- There are no differences between the mean of scores of the high-achievers at middle school level and that of the high-achievers at secondary school level on the locus of control scale .

6- There are no differences between the mean of scores of the low-achievers at middle school level and that of the low-achievers at secondary school level on the locus of control scale.

Some previous studies were used in the discussion of the results of this piece of research; the latter was concluded by giving a number of suggestions.

قائمة المحتويات

الإهداء..... أ
كلمة شكر وتقدير..... ب
ملخص البحث باللغة العربية ..... ت
ملخص البحث باللغة الفرنسية ..... ج
ملخص البحث باللغة الإنجليزية ..... د

قائمة المحتويات..... ز
قائمة الجداول والأشكال..... ص
مقدمة..... ط
الفصل الأول: موضوع البحث وأهميته
1- تحديد المشكلة..... 2
2- تساؤلات البحث..... 9
3- أهمية البحث..... 9
4- أهداف البحث..... ... 10
5- فرضيات البحث..... 11
6- التحديد الإجرائي للمفاهيم..... 12
7- حدود البحث..... 13
الفصل الثاني: مركز الضبط
مدخل..... 15
1- تفرقة مفاهيمية بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي..... 16
2- مفهوم مركز الضبط..... 18
3- فئتي مركز الضبط..... .. 20
4- تعدد مؤشرات فئتي مركز الضبط..... .. 23
5- خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط..... .. 24
6- بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط..... .. 28
7- تفسير مركز الضبط 31
8- مركز الضبط في المجال الدراسي..... 35
9- تربية الضبط الداخلي..... 39
الفصل الثالث: التفوق والتأخر الدراسيين
مدخل 46
أولا: التفوق الدراسي
1- مفهوم التفوق الدراسي..... ... 46

2- العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي..... ... 48
3- خصائص الطالب المتفوق دراسيا..... 52
4- رعاية الطلبة المتفوقين دراسيا..... 55
ثانيا: التأخر الدراسي
مدخل..... ... 63
1- مفهوم التأخر الدراسي..... .. 64
2- أشكال التأخر الدراسي..... . 65
3- العوامل المؤثرة في التأخر الدراسي..... ... 65
4- خصائص الطالب المتأخر دراسيا..... 71
5- رعاية الطلبة المتأخرين دراسيا..... 73
الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية
1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية..... 77
2- أداة جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة..... .. 78
3- الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات..... ... 83
الفصل الخامس: الدراسة الأساسية
1- التذكير بتساؤلات الدراسة وفرضياتها..... .. 94
2- المنهج المستخدم..... 95
3- عينة الدراسة الأساسية..... 95
4- الأداة المستخدمة..... 97
5- الأساليب الإحصائية المتبعة..... .. 97
الفصل السادس: عرض النتائج
1- عرض نتيجة الفرضية العامة..... 99
2- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى..... 100
3- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية..... . 101
4- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة..... 102
5- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة..... 103
6- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة..... 104

7- عرض نتيجة الفرضية الجزئية السادسة..... 105

الفصل السابع: مناقشة النتائج

1- مناقشة نتيجة الفرضية العامة..... 109

2- مناقشة نتيجتي الفرضيتين الأولى والثانية..... ... 113

3- مناقشة نتيجتي الفرضيتين الثالثة والرابعة..... 118

4- مناقشة نتيجتي الفرضيتين الخامسة والسادسة..... . .. 121

5- اقتراحات..... 124

المراجع..... . 127

الملاحق..... 135

قائمة الأشكال والجداول

- الشكل رقم (01) يوضح توزيع الأفراد بالنسبة لفئتي مركز الضبط على خط متصل..... 22
- الشكل رقم (02) مخطط توضيحي لنظرية التعلم الاجتماعي المفسرة لمركز الضبط..... 35
- الجدول رقم (03) يوضح أبرز الخصائص المميزة للطلبة المتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية..... 54
- الجدول رقم (04) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المرحلة التعليمية والجنس..... 77
- الجدول رقم (05) يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى وضوح فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية..... 84
- الجدول رقم (06) يوضح تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية انطلاقا من آراء المحكمين..... 85
- الجدول رقم (07) يوضح نتائج صدق المحكمين المتعلقة بمدى قياس الفقرات لفئتي مركز الضبط..... 86
- الجدول رقم (08) يوضح نتائج صدق المحكمين المتعلقة بمدى ملائمة عدد الفقرات لفئتي مركز الضبط..... 87
- الجدول رقم (09) يوضح نتائج صدق المحكمين المتعلقة بمدى وضوح التعليمات المقدمة للطلبة..... 87
- الجدول رقم (10) يوضح نتائج صدق المحكمين المتعلقة بمدى ملائمة بدائل الأجوبة لفقرات مقياس مركز الضبط..... 88
- الجدول رقم (11) يوضح حساب قيمة "ت" لكل فقرة من فقرات المقياس اعتمادا على صدق المقارنة الطرفية..... 89
- الجدول رقم (12) يوضح توزيع العينة تبعا للجنس والمرحلة التعليمية.... 97
- الجدول رقم(13) يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس

مركز الضبط..... 99
– الجدول رقم (14) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا والإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط..... 100
– الجدول رقم (15) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا والإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط..... 101
– الجدول رقم (16) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط..... 102
– الجدول رقم (17) يوضح نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط..... 103
–الجدول رقم(18) يوضح نتائج اختبار"ت"لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط..... 104
–الجدول رقم(19) يوضح نتائج اختبار"ت"لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط 105

مقدمـة:

تهدف الدراسات النفسية بصفة عامة إلى فهم السلوك الإنساني قصد ضبطه التنبؤ به، " ويحاول علماء النفس تحقيق هذا الهدف من خلال التعرف على متغيرات هذا السلوك وبيان العلاقات الوظيفية بينها في سبيل تحقيق المزيد من السيطرة على المظاهر السلوكية " (نصر يوسف مقابلة وابراهيم يعقوب،1994،ص: 24)، وذلك عن طريق صياغة قوانين ونظريات تخدم البشرية عموما.

ويعد مركز الضبط من بين أهم وأحدث المتغيرات التي تفسر السلوك الإنساني ويتنبأ به حيث يكتسي مركز الضبط أهمية بالغة « في دراسة التوافق النفسي والشخصية الانسانية وفي بناء وتكوين شخصية الإنسان وفي تحديد وتقييم سلوك الإنسان وتوجيهه » (أمحمد المومني وأحمد الصمادي، 1994، ص:11). وتعود نشأة هذا المفهوم إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها " جوليان روتر J.Rotter ".

ويعرف "روتر Rotter " مركز الضبط بأنه «الطريقة التي يدرك بها الفرد التدعيمات التي تحدث له في حياته سواء منها التدعيمات الايجابية أو التدعيمات السلبية » (علاء الدين كفافي، 1982، ص43)، فبعض الأفراد يرون أن هذه التدعيمات ترتبط بشكل مباشر بسلوكهم وقراراتهم، أي أنهم ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي ولهذا فهم « يتحملون المسؤولية بصورة أكبر وعلى استعداد لتحمل تبعات سلوكهم» (علاء الدين كفافي، 1982، ص:08)، وهذا ما يجعلهم أفراد إيجابيين ويؤكد ذلك " كليفورد وكليري " في قولهما « بأن الفرد الذي يتمتع بالإرادة والقادر على السيطرة والتحكم في النواحي المختلفة من بيئته، هذا الفرد المتمكن من قدراته والواثق في نفسه هو الأساس الأول لبناء المجتمع المتطور وتحديثه بإستمرار» (كليفورد وكليري، 1990، ص:01)، في حين نجد أن البعض الآخر يرون أنه لا يوجد ارتباط بين التدعيمات التي يحصلون عليها والسلوكات التي يصدرونها أي أنهم ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الخارجي وهذا ما يؤدي بهم إلى انخفاض درجة الشعور بالمسؤولية عندهم لكونهم لا يدركون العلاقة بين سلوكهم وما يترتب عنه من نتائج لإيمانهم بتدخل

القوى الخارجية في ذلك ولقد « أشير في الدراسات السابقة من تميز أصحاب الضبط الخارجي بنتائج شخصية وتوافقية سالبة، فقد اتسموا بضعف تقبل الذات مقارنة بأصحاب الضبط الداخلي» (أيمن غريب قطب ناصر،1999 ،ص:96).

ومن هنا تتجلى أهمية فئة الضبط الداخلي في التوافق النفسي للأفراد ومنه إنتاجيتهم وفعاليتهم في تطوير المجتمع بالإبداع والتميز نظرا لتحملهم روح المسؤولية في مختلف المواقف الحياتية، ومن بين أهم هذه المواقف بالنسبة للطالب تلك التي يتعرض لها في المجال الدراسي لكونه يقضي معظم وقته في هذا المجال.

وبما أن الطلبة ينقسمون إلى مجموعات متمايزة في المجال الدراسي فإن البحث الحالي يعنى بالطلبة المتفوقين دراسيا الذين أظهروا نجاحا في الدراسة، والطلبة المتأخرين دراسيا الذين أظهروا فشلا في الدراسة لمعرفة الفروق الموجودة بينهم في مركز الضبط في المجال الدراسي، ومنه كشف خاصية من الخصائص المعرفية التي تميز هؤلاء الطلبة وفقا لمركز الضبط الذي يعتقدونه خاصة وأن مركز الضبط يعتبر«بمثابة أساس يعتمد عليه في دراسة الفروق بين الأفراد في أساليب تعاملهم مع المواقف الخارجية بما فيها من موضوعات سواء كانت هذه المواقف تربوية ومهنية أو إجتماعية» (صلاح الدين محمد أبوناهية،1987ص:18).

ولذلك تم تصميم خطة منهجية للبحث تشمل على الفصول التالية:

الفصل الأول: تناول موضوع البحث وتساؤلاته، أهميته، أهدافه، فرضياته، التعريف الإجرائي للمفاهيم الواردة فيه ثم حدود البحث.

الفصل الثاني: خصص لمركز الضبط حيث يتضمن:التفرقة المفاهيمية بين مركز الضبط والعزو السببي، مفهوم مركز الضبط، فئتي مركز الضبط ،تعدد مؤشرات مركز الضبط، خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط، العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط، تفسير مركز الضبط، مركز الضبط في المجال الدراسي ثم تربية الضبط الداخلي.

الفصل الثالث: تناول التفوق والتأخر الدراسيين حيث ارتأينا تقسيم هذا الفصل إلى:

أولا- التفوق الدراسي: حيث يشتمل على: مفهومه، العوامل المؤثرة فيه، خصائص الطالب المتفوق دراسيا، رعاية الطلبة المتفوقين دراسيا.

ثانيا– التأخر الدراسي: حيث يتضمن: مفهومه، أشكاله، العوامل المؤثرة فيه ثم خصائص الطالب المتأخر دراسيا وطرق رعايته .

الفصل الرابع: ويشمل الدراسة الاستطلاعية التي تتضمن:عينة هذه الدراسة، الأداة المستخدمة، وطرق تقدير خصائصها السيكومترية.

الفصل الخامس: وهو فصل الدراسة الأساسية ويتضمن: التذكير بتساؤلات الدراسة وبفرضياتها، المنهج المستخدم، عينة الدراسة الأساسية، أداة جمع البيانات، وأسلوب التحليل الإحصائي المعتمد.

الفصل السادس: ويتضمن عرض متسلسل للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقا للفرضيات الواردة فيها .

الفصل السابع: خصص لمناقشة النتائج التي تم التوصل إليها مع تقديم بعض الاقتراحات، وختم الفصل بتقديم قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

- موضوع البحث وأهميته

1- تحـديد المشكلـة

2- تسـاؤلات البحـث

3- أهميــة البحـث

4- أهــداف البحـث

5- دواعي إختيار الموضوع

6- فرضيـات البحـث

7- التحديد الإجرائي للمفاهيم

8- حــدود البحـث

1 – تحديد المشكلة:

إنبثق مفهوم مركز الضبط من خلال نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها "روتر"ROTTER"(1954) وتسعى هذه النظرية إلى«محاولة فهم السلوك الإنساني في المواقف المعقدة، والظروف البيئية التي تؤثر فيه، كما تبحث في أهمية التعزيز وأثره في السلوك» (محمد المومني وأحمد الصمادي 1995،ص:17)، ولهذه النظرية تطبيقات عديدة في مجال التعلم، تطور الشخصية،علم النفس الاجتماعي وتعديل السلوك.

ولقد شغل هذا المفهوم اهتمام الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي والشخصية لما له من قدرة على التنبؤ بدوافع سلوك الفرد في مواقف الحياة المختلفة، فمنذ ظهوره « وهو يمدنا بنتائج تساعد على دقة التنبؤ بالسلوك الإنساني في المواقف المختلفة سواء في المواقف العملية التجريبية أو في المواقف الطبيعية الاجتماعية، ويتضح ذلك من مراجعة الأطروحات النظرية والدراسات التجريبية في التراث السيكولوجي مثل دراسات " روتر ROTTER " (1966) " جو JOE " (1971)، " ليفكورت LEFCOUR" (1972). » (صلاح الدين محمد ابو ناهينة،1989، ص: 59)، وهذا فضلا عن كونه أحد المكونات الأساسية في تحديد العلاقة الارتباطية بين سلوك الفرد وما يتبعه من نتائج .

وتعرف " فاطمة حلمي "(1984) مركز الضبط على أنه «عبارة عن إدراك لمصدر المسؤولية عن النتائج والأحداث ،وهل هي مسؤولية داخلية حيث يأخذ الفرد على عاتقه مسؤولية النجاح أو الفشل نتيجة جهوده الخاصة وقدراته الشخصية ،أو أنها مسؤولية خارجية تخرج عن نطاق الفرد » (رجاء عبد الرحمن الخطيب ،1990،ص: 83)، وانطلاقا من ذلك فالأفراد ذوي الضبط الداخلي يعتقدون أنهم مسؤولين عما يحدث لهم، ويرون أن نتائج قرارتهم وسلوكاتهم تحكمها قوى داخلية كالقدرة والجهد والمهارة، أما الأفراد ذوي الضبط الخارجي يرون أنهم غير مسؤولون عما يحدث لهم

ويعتقدون أن نتائج قراراتهم وسلوكاتهم تحكمها قوى خارجية كالحظ والقدر وقوة الآخرين .

واختلاف الأفراد في مركز الضبط لابد أن يعكس فروقا في أنماط سلوكهم،فلقد أوضحت« العديد من الدراسات إلى أن هناك علاقة بين مركز الضبط الداخلي والسمات الإيجابية للشخصية ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة "روبيرت آرشير ROBERT.P.ARCHER"، "تامبا TAMPA "(1979)» (علي محمد محمد الديب، 1987 ،ص: 37)، إضافة إلى دراسة "روتر ROTTER"(1966)،"جيلمور GILMORE"(1978) "دلان DLANE " (1981)،" بينيوك BENUCK"، (1982)، "فاطمة حلمي"(1984) "صلاح الدين أبو ناهية "(1984).

وعليه، فالأفراد الذين ينتمون إلى الضبط الداخلي يتصفون بالإيجابية عكس الأفراد الذين ينتمون إلى فئة الضبط الخارجي « الذين يرون أن حياتهم محكومة بالأحداث الخارجة عن تحكمهم، ويعتقدون أن سلوكهم لا معنى له ولا يؤثر في حياتهم » (ELIZABETH J. LYNCH, 1997)، ويتجهون بذلك نحو تأنيب الآخرين والحظ في وقوع الأحداث، ومن هنا تتجلى أهمية الضبط الداخلي وضرورة تربيته لدى المتعلمين للوصول بهم وبالوطن إلى التقدم والتطور، خاصة إذا علمنا «أن وعي الأفراد وإدراكهم للأحداث والمواقف كنتيجة لسلوكهم وتصرفاتهم يدفعهم ويوجههم لتشكيل هذه الأحداث والمواقف وتكوينها والتحكم فيها» (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان، 1997،ص: 229) وبالتالي الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

وحسب ما جاء في قاموس "واندوم هاوس RANDON HOUSE" (1980) في تعريفه للشخص المسؤول «بأنه ذلك الفرد الذي يضع نفسه مسؤولا عن الأشياء والتحكم فيها» (JEAN KERSON ERIC,2000)، ومن الأهداف الجوهرية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها لدى الطلبة وفي مختلف المراحل التعليمية هو تنمية روح المسؤولية لديهم وتمكينهم من تحمل مسؤولية تصرفاتهم وسلوكاتهم ،وهذا الهدف يرتبط بشكل مباشر وقوي بمركز الضبط باعتباره إدراك الفرد لمصدر المسؤولية عن الأحداث التي تقع له سواء أكانت هذه الأحداث إيجابية أو سلبية.

وعليه، يمكن القول أن أي جهود لتنمية روح المسؤولية لدى الطلبة لن تؤتي أكلها دون التعرف على مركز الضبط عندهم، ومحاولة تربية الضبط الداخلي لديهم من

خلال عناصر العملية التعليمية والعمل الإرشادي داخل المؤسسات التربوية، وهذه الأخيرة تحوي «مجموعات غير متجانسة تماما من التلاميذ من حيث قدراتهم العقلية وحاجاتهم وحالتهم الصحية والنفسية والبدنية» (محمد حسن العمايرة ،2002،ص 95)، ومن أبرز هذه المجموعات مجموعة الطلبة المتفوقين دراسيا ومجموعة الطلبة المتأخرين دراسيا حسب ما تفرزه إجراءات التقويم المتبعة، ولا شك أن المدرسة تساهم في تطور حركة المجتمع وذلك عن طريق التركيز على تنمية العامل البشري الذي دونه يفتقد التطور المادي معناه واستمراريته لعدم وجود الإطارات القادرة على الحفاظ عليه، ومن هنا يرى جابر وآخرون (1985) أنه «من واجب الدولة رعاية أبنائها المتفوقين والمتأخرين دراسيا وتنمية قدراتهم وتدريبهم على طرق التحصيل الجيد ومنحهم أفضل الفرص للنمو العقلي والتربوي والإجتماعي والإنفعالي لما في ذلك من أهمية خاصة في مواكبة التقدم العلمي» (عبد العزيز بن عبد الله بن محمد الدباس، 2004) ومن أجل ذلك فالبحث الحالي يعنى بهاتين المجموعتين من الطلبة حيث يحاول قياس الفرق بينهما في مركز الضبط وفقا لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية.

ولقد أسفرت بعض الدراسات التي تناولت موضوع مركز الضبط على أنه لا توجد علاقة بين مركز الضبط والجنس ومن هذه الدراسات نذكر دراسة " شاو واهل "SHAW ET UHL" (1971) التي كانت تهدف إلى التعرف على الفروق الموجودة بين الجنسين في مركز الضبط، حيث أجريت الدراسة على 211 طفلا طبق عليهم (مقياس بيروكروميل للأطفال) وتوصلت «إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مركز الضبط» (صلاح أبو ناهية،1987 ص:189).

وفي نفس السياق توصل "صلاح الدين محمد أبو ناهية أبو ناهية" (1984) في دراسته التي كانت تسعى للإجابة على التساؤل التالي:هل توجد فروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس مركز الضبط؟، حيث طبق مقياس مركز الضبط على عينة قوامها 445 طالبا في مرحلة التعليم الثانوي و«أكدت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس مركز الضبط » (فؤاده محمد علي هدية 1994، ص:85).

وهذا يتفق مع ما توصل إليه في دراسته عام 1987 والتي أجريت على عينة من مراحل عمرية مختلفة والمتكونة من 126 طفلا و167 مراهقا، و178 شابا و90

مسنا، حيث طبق عليهم مقياس مركز الضبط لـ "نويكي وستريكلاند NOWICKI AND STRICKLAND" واعتمد على الانحراف المعياري واختبار "ت" كأساليب إحصائية، و«لم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجاتهم على المقياس في المراحل العمرية » (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص:121) المذكورة سابقا.

وهذه النتائج أيدتها دراسة " نادية الحسيني عبد القادر "(1995) التي أجريت بمصر على 92 طالبا بالمرحلة الإعدادية وبعد تطبيق مقياس مركز الضبط في المجال الدراسي لـ"كرندال CRANDALL" توصلت الدراسة إلى أنه «لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في مركز الضبط الداخلي–الخارجي» (نادية الحسيني عبد القادر،1995 ص:179).

وفي المقابل أظهرت بعض الدراسات عكس ذلك مثل دراسة"فاطمة حلمي" (1984) التي أجريت على عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي،وتوصلت الدراسة إلى«أن البنات أكثر ضبطا خارجيا من الذكور»(السيد محمد عبد الرحمن الجندي، 1995، ص:189)، وهذا ما أكدته دراسة "نشواتي وآخرون" (1988) في الأردن والتي طبقت على323 طالبا بالمرحلة الثانوية « وتوصلت إلى أن الإناث أكثر ضبطا خارجيا وأن الذكور أكثر ضبطا داخليا» (إبراهيم محمد يعقوب ونصر يوسف مقابلة، 1994، ص: 122)، بينما توصل "فؤاد محمد علي هدية" (1994) في دراسته لمصدر الضبط (الداخلي– الخارجي) لدى المراهقين من الجنسين أنه فعلا توجد فروق بين الجنسين في مركز الضبط إلا أنه توصل إلى « أن الإناث أكثر ميلا للضبط الداخلي، وأن الذكور أكثر ميلا للضبط الخارجي » (فؤاد محمد علي هدية، 1994، ص:94).

فالملاحظ من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة التي تناولت علاقة مركز الضبط بالجنس أنه يوجد إختلاف كبير في نتائجها، حيث نجد أن البعض أكد عدم وجود فروق بين الجنسين في مركز الضبط، وأن البعض الآخر توصل إلى الإناث أكثر إعتقادا في فئة الضبط الداخلي وأن الذكور أكثر إعتقادا في فئة الضبط الخارجي، في حين نجد أن البعض قد توصل إلى أن الإناث أكثر إعتقادا في فئة

الضبط الداخلي، وهذا الإختلاف في النتائج يستدعي إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

ولقد خلصت بعض الدراسات إلى وجود تعارض حول ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي اللذان يعتبران وجها آخر للتفوق والتأخر الدراسيين في علاقتهما بمركز الضبط حيث تنفي بعض الدراسات وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومركز الضبط مثل دراسة " علاء الدين كفافي " (1982) التي تناولت العلاقة بين مركز الضبط والفشل الدراسي، واتضح من خلال هذه الدراسة إلى أنه «لم يكن هناك فروق ذات دلالة بين الأفراد الذين تميزوا بالضبط الداخلي والذين تميزوا بالضبط الخارجي وذلك في عدد مرات الرسوب» (علي محمد محمد الديب، 1987، ص: 40).

وهذا ما أوضحه " ماكسيلي MAXILE " (1985) في دراسته للعلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي، حيث توصل إلى «عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الضبط الداخلي والضبط الخارجي لدى الطلبة وذلك في الإنجاز الأكاديمي » (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان،1997،ص:234)وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة " سترهان STRAHAN " عام 1982، بينما أثبتت بعض الدراسات خلاف ذلك، مثل دراسة "الزهراني" (1989) التي أجراها في السعودية على عينة مكونة من 565 طالبا بالمرحلة الثانوية، وبتطبيق مقياس مركز الضبط توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي «حيث أن الضبط الداخلي يرتبط بارتفاع مستوى التحصيل، والضبط الخارجي يرتبط بالانخفاض فيه» (محمد بن معجب الحامد ، 1996، ص:89).

وفي نفس السياق توصل "كيلبريث CULBREATH" (1983) في دراسته التي أجراها على الطلبة بالمرحلة الثانوي إلى أن «الطلاب ذوي الضبط الداخلي يتفوقون في الإنجاز الدراسي على طلاب ذوي الضبط الخارجي» (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان، 1997، ص: 233).

يتضح من هذه الدراسات التي تناولت علاقة مركز الضبط بالتحصيل الدراسي تعارضها في النتائج، فمنها ما توصلت إلى إرتباط موجب بين فئة الضبط الداخلي والتحصيل الدراسي المرتفع، وبين فئة الضبط الخارجي والتحصيل الدراسي المنخفض، ومنها ما أسفرت على عدم وجود علاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي.

كما أشارت بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين مركز الضبط والمراحل التعليمية « إلى عدم وجود فروق دالة بين درجات الذكور والإناث بمراحل دراسية مختلفة على مركز الضبط مثل أبحاث "FEATHER "(1967) و"MIRELS"(1970) وZERABA(1977)» (كليفورد وكليري، 1990 ص:06). بينما توصل "صلاح الدين أبو ناهية "(1987) من خلال عرضه للدراسات السابقة أن «مركز التحكم يتغير باختلاف مراحل التعليم» (كليفورد وكليري،1990، ص:02)، وهو بذلك يتفق مع ما توصل إليه "محمد المومني" و"أحمد الصمادي" (1994) في دراستهما التي تهدف إلى التقصي عن أثر المستوى التعليمي في مركز الضبط لدى الطلبة المعوقين حركيا، حيث شملت العينة على 330 طالبا في المرحلة الإعدادية والثانوية والبكالوريوس، واستخدما مقياس مركز الضبط لـ" روتر ROTTER " من تعريب "برهوم" (1979) وأظهرت الدراسة «أن طلبة حملة البكالوريوس يميلون للضبط الداخلي أكثر من الأفراد المعاقين حركيا من حملة الثانوية فما دون» (محمد المومني وأحمد الصمادي ، 1995، ص: 09).

كما أسفرت دراسة "مارفين روس MARVIN W.ROSS " في دراسة لها حول علاقة مركز الضبط بالمستوى الدراسي والجنس لدى الطلبة في مرحلة الثانوية أن «الطلبة ذوي المستوى المتقدم أكثر تحكم داخلي من المستوى القاعدي» (MARVIN W.ROSS . 1986) أي أن طلبة السنة أولى ثانوي أكثر ضبطا خارجيا بالمقارنة مع السنوات الأخرى.

فمن هذه الدراسات التي توصلت إليها، فمنها ما يؤكد هذه العلاقة بالمراحل التعليمية اختلفت هي الأخرى في النتائج التي توصلت إليها، فمنها ما يؤكد هذه العلاقة ومنها ما ينفي ذلك.

وعموما نستخلص من الدراسات السابقة ذكرها أن هناك تعرض في النتائج التي تم التوصل إليها وقد يكون ذلك نتيجة لإختلاف في العينة وأداة القياس والأساليب الإحصائية المستخدمة، كما نلمس إهتماما كبيرا بموضوع مركز الضبط.

وفي خضم سلسة هذه الدراسات جاء هذا البحث مكملا لها حيث يحاول التعرف على الفروق الموجودة بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في مركز الضبط في ضوء متغيرات الجنس والمرحلة التعليمية.

وذلك من خلال طرحنا للإشكالية العامة التالية:

- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط؟.

2- تساؤلات البحث:

نوجز تساؤلات هذا البحث في النقاط التالية:

أ- هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط ؟

ب- هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط ؟

ت- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط ؟

ث- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط ؟

ج- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط ؟

ح- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط ؟

3- أهمية البحث :

ترجع أهمية هذا البحث إلى:

- أهمية مركز الضبط في حد ذاته لكونه متغيراً أساسيا من متغيرات الشخصية ،وضرورة البحث عن سبل تربية الضبط الداخلي لدى الطلبة لما له من دور فعال وإيجابي في حياة الطالب والمجتمع معا، لان رعاية رأس المال البشري وحسن توجيهه هو جوهر كل تنمية وبناء.

- التعرف على خاصية من الخصائص المميزة للطلبة المتفوقين دراسيا والمتمثلة في مركز الضبط، وهذا ما يستدعي على القائمين بقطاع التعليم صقلها للحصول على المزيد من التفوق، على حين يمكن في الجانب الآخر تجنب خاصية من الخصائص المميزة للطالب المتأخر دراسيا والمتمثلة في مركز الضبط، وهذا ما

يحدث الإرتقاء بمستوى الطلبة المتأخرين دراسيا من جهة، وتدعيم مستوى الطلبة المتفوقين دراسيا من جهة ثانية.

– أهمية مركز الضبط في العمل الإرشادي الذي يمارسه مستشاري التوجيه المدرسي في المؤسسات التربوية لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم.

4– أهداف البحث:

تتلخص أهداف هذا البحث في :

أ–إلقاء مزيد من الضوء على خاصية من الخصائص المعرفية المميزة للطلبة المتفوقين دراسيا والعمل على تعزيزها لديهم وتنميتها لدى باقي الطلبة.

ب–الكشف عن الخاصية من الخصائص المعرفية المميزة للطلبة المتأخرين دراسيا بهدف تثبيطها ومساعدتهم عل التفوق الدراسي.

ت-دراسة الفروق في مركز الضبط في ضوء متغير الجنس لدى عينة البحث.

ث-دراسة الفروق في مركز الضبط في ضوء متغير المرحلة التعليمية لدى عينة البحث.

ج–محاولة بناء مقياس مركز الضبط (في المجال الدراسي)، كما أن العديد من المقاييس المترجمة رغم ما يطرأ عليها من تغيرات وتعديلات لتتماشى مع البيئة العربية إلا أنها تبقى تحمل في طياتها بعض مؤثرات البيئة الغربية التي تختلف عن طبيعة مجتمعنا، إضافة إلى أن معظمها (حسب اطلاع الطالبة) تقيس مركز الضبط بصفة عامة وهذا لا يخدم البحث الحالي بشكل دقيق .

5-دواعي اختيار الموضوع:

تتجلى في النقاط التالية:

أ-التعرف على مفهوم مركز الضبط والعمل على فهمه بشكل اكبر أي محاولة التكوين في هذا المجال الذي استثار اهتمام الطالبة من خلال ممارسة العمل الإرشادي في المؤسسة التعليمية.

ب-محاولة إسقاط ما تم أخذه نظريا فيما يتعلق ببناء المقاييس السيكولوجية في سنوات التدرج وما بعد التدرج في شكل تطبيقي عملي، وذلك بإعداد مقياس مركز الضبط في المجال الدراسي.

ت-معرفة مدى تحقيق المدرسة لأحد أهدافها والمتمثل في تنمية روح المسؤولية لدى الطلبة في مختلف مرحلتي التعليم (الإكمالي والثانوي)اللتين يعنى بهما البحث الحالي .

6-فرضيات البحث:

-**الفرضية العامة:** توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط .

-**الفرضيات الجزئية:**

أ- توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط .

ب- توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط .

ت- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط .

ث- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

ج- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

ح- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي و متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

7-التحديد الإجرائي للمفاهيم:

تعد المصطلحات والتعريفات وجهة نظر معينة يلتزم بها الباحث في بحثه،وبما أن علم النفس غني بالنظريات فهو غني بالتعريفات، ولذلك سيتم إدراج التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية في البحث والالتزام بها وهي :

أ- **مركز الضبط:** وهو اعتقاد الطالب بمدى قدرته أو عدم قدرته على التحكم في الأحداث المرتبطة بالمجال المدرسي، وينقسم مركز الضبط إلى فئتين وهما:

- الضبط الداخلي: وهو اعتقاد الطالب بأنه مسؤول عما يحدث له في المجال المدرسي سواء أكانت الأحداث إيجابية أم سلبية، وذلك نظرا لما يملكه من قدرات ومجهودات وخصائص شخصية.
- الضبط الخارجي: وهو اعتقاد الطالب بأنه غير مسؤول عما يحدث له في المجال المدرسي سواء أكانت الأحداث إيجابية أم سلبية، وأن هذه الأحداث تحكمها قوى خارجية عنه والمتمثلة في: الحظ أو الصدفة، القدر و قوة الآخرين.

ويتحدد مركز الضبط بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب من أفراد العينة من خلال استجابته على مقياس مركز الضبط الذي تم بناءه في هذا البحث.

ب-**المتفوق دراسيا:** وهو الطالب الذي يحصل على معدل عام يساوي 14 فأكثر في الفصل الثاني حسب إجراءات التقويم المتبعة في المؤسسات التربوية واستنادا لما تقره مجالس الأقسام، كما يشترط فيه عدم إعادة السنة.

ج-**المتأخر دراسيا:** وهو الطالب الذي يحصل على معدل عام يساوي 08 فأقل في الفصل الأول والثاني حسب إجراءات التقويم المتبعة في المؤسسات التربوية واستنادا لما تقره مجالس الأقسام، كما يشترط فيه عدم إعادة السنة.

د-الطالب: وهو التلميذ الذي يدرس في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي ويتراوح عمره بين 12 إلى 18 سنة والمقصود بمرحلة التعليم الإكمالي بالمرحلة التعليمية الممتدة من السنة السابعة أساسي إلى السنة التاسعة أساسي ونظرا للإجراءات الجديدة الطارئة على النظام التربوي فإن مرحلة التعليم الإكمالي تشمل السنة أولى متوسط، الثامنة والتاسعة أساسي.

أما مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة التعليمية الممتدة من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثالثة ثانوي .

8- حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بحدود التالية:

- حدود بشرية: تتمثل في عينة يقدر حجمها ب :992 طالبا، ينقسمون إلى :439 طالبا متفوقا دراسيا، و553 طالبا متأخرا دراسيا، في المرحلتين التعليم الإكمالي والثانوي.
- حدود مكانية: إذ اختيار العينة بصفة حصصية من 17 مؤسسة التعليمية بمدينة ورقلة، 08 منها إكمالية، و09 منها ثانوية.
- حدود زمنية: تم التطبيق الميداني لهذا البحث سنة 2004/2003.

كما يتحدد البحث بأداة جمع البيانات المستخدمة فيه المتمثلة في مقياس مركز الضبط للطالبة.

- الفصل الثانـي

- مركز الضبط

- مدخـل

1- تفرقة مفاهيمية بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي.

2- مفهـوم مركــز الضبـط

3- فئتــي مركــز الضبــط

4- تعدد مؤشـرات فئتي مركـز الضبـط

5- خصـائص الأفراد في فئتي مركـز الضبـط

6- بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط

7- تفسيـر مركـز الضبـط

8- مركـز الضبط في المجـال الدراسـي

9- تربيــة الضبــط الداخــلي

مدخـل:

سبق وأن تمت الإشارة إلى أن مركز الضبط هو مكون معرفي، يقصد به مدى اعتقاد الفرد أن الأحداث التي تحدث له تحكمها قوى داخلية أو خارجية، وعليه ينقسم هذا المفهوم حسب "روتر ROTTER " إلى فئتين: فئة الضبط الخارجي وفئة الضبط الداخلي، وتبين أن هذا الأخير يرتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل الدراسي المرتفع ومن ثم له علاقة بالتفوق الدراسي، كما ظهر أنه من مميزات أفراد فئة الضبط الداخلي هو تفوقهم في الدراسة. وتعتبر «قضية التفوق الدراسي من القضايا التي تلفتت الانتباه على المستويين المجتمعي والعلمي معا، فالمجتمع في حاجة إلى مزيد من أبنائه المتفوقين القادرين على مواصلة التقدم في كافة المجالات ومن ثم الارتقاء والنهوض بهم إبان مراحل تعليمهم، حتى يتسنى له الاستفادة الإجرائية من عقولهم وأفكارهم عقب تخرجهم»(عبد العزيز بن عبد الله بن محمد الدباس، 2004) ومن هنا أصبح للتفوق الدراسي أهمية مجتمعية كبيرة.

وسنتعرض بعد التعرف على مفهوم التفوق الدراسي إلى معرفة بعض العوامل المؤثرة فيه، وبعدها يتم التطرق إلى الصفات التي تميز الطالب المتفوق دراسيا وأخيرا رعاية الطلبة المتفوقين دراسيا.

1-مفهوم التفوق الدراسي:

تعددت تعاريف التفوق الدراسي نظرا لوجود الاختلاف في وجهات النظر بين الباحثين حول مفهومه، وإن كانت هذه الاختلافات طبيعية تبعا للإطار النظري الذي يتبناه كل باحث ومن هذه التعاريف:

تعريف" محمود عطا محمود حسين" (1983) فيقول إن«التلميذ يكون متفوقا في دراسته إذا حصل على مجموع درجات تؤهله لأن يقع ضمن الربع الأعلى في كل من امتحان النقل وتقديرات المدرسين معا» (محمود عطا محمود حسين، 1983 ص : 82).

الملاحظ أن هذا التعريف يركز على محكي التحصيل المرتفع وتقدير الأستاذ في تحديد الطالب المتفوق دراسيا.

في حين نجد أن بعض الباحثين يعرفون التفوق الدراسي أساسا على نسبة الذكاء أمثال:"ترمان TERMAN", "هولنجورث

HOLLINGWORTH","بكر BAKER",حيث يتخذون الذكاء كمحك على التفوق الدراسي، بينما يؤكد "محمد نسيم رأفت " (1967) أن «العديد من الباحثين يستخدمون المستوى التحصيلي الأكاديمي باعتباره محكا بديلا للتفوق العقلي» (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1999، ص: 142)، ذلك لأن التحصيل الدراسي يعد من أهم الجوانب للنشاط الذهني الذي يؤديه الطالب في مدرسته.

أما "محمد سيد فهمي" (2001) فيقول إن: الطالب المتفوق دراسيا «هو الذي يتميز عن أقرانه ممن هم في مثل سنه ومستواه التعليمي الثقافي، لكونه يسبقهم في الدراسة والتحصيل والحصول على دراجات أعلى في الامتحانات وتتراوح معاملات ذكائه على اختبارات الذكاء ما بين أكثر من130 إلى140» (محمد سيد فهمي، 2001، ص:348).

ويؤكد هذا التعريف على الأداء التحصيلي المرتفع والذكاء بوصفهما محكين أساسيين للتفوق الدراسي.

ويرى"يوسف محمد القاضي وآخرون" (2002) أن التفوق الدراسي «هو الامتياز بالتحصيل بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته لأن يكون أفضل من زملائه،حيث يتحقق الاستمرار في التحصيل, ويبدو هنا أن المحك للتفوق التحصيلي هو حصيلة أداء الفرد في الامتحانات» (يوسف محمد القاضي وآخرون، 2002 ص:334).

ويركز هذا التعريف على العلامات المرتفعة المتحصل عليها في الامتحانات بشكل متواصل باعتبارها معيارا للتفوق الدراسي، وهذا ما يتفق مع كل من« "باسو PASSO "، " كونانت CONANT "، "ديور DURR ", "روث كارسون R.CARSON " "لورين بوثلت L.BAUTHILET "،"محمد نسيم رأفت"، "عبد السلام عبد الغفار", "فليب صابر يوسف "، " أحمد محمد علي التركي "، " محمد علي حسن"» (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1999 , ص:82) .

ويمكن حوصلة ما سبق رؤيته, أن جل التعاريف تتفق على أن الأداء التحصيلي المرتفع في الامتحان يعد مؤشرا أساسيا في تعريف وتحديد التفوق الدراسي وهذا ما ينحو إليه البحث الحالي.

2-العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي:

هناك العديد من العوامل المؤثرة في عملية التفوق الدراسي فمنها العوامل الخاصة بالفرد في حد ذاته، ومنها العوامل الخاصة بالبيئة التي يعيش فيها .

وسيتم توضيح هذه العوامل في النقاط التالية:

1.2- العوامل الذاتية: وتشمل القدرات العقلية والسمات الشخصية التي يمتلكها الفرد المتمثلة في:

1.1.2-القدرات العقلية: تعتبر القدرات العقلية «بمثابة الطاقات الكامنة القابلة للعمل بكفاءة في مواجهة المواقف المدرسية إذا وجدت القوى المحركة لتشغيلها والدافعية لاستمرار عملها في مواجهة الصعوبات المختلفة » (يوسف محمد القاضي وآخرون 2002 ,ص : 338)، ومن أهم القدرات المعرفية ارتباطا بالتفوق الدراسي هي الذكاء والقدرات الخاصة:

-**الذكاء:** يساهم بشكل كبير في عملية التفوق الدراسي, فمن الضروري أن يتوفر لدى الفرد قدر مناسب من الذكاء حتى يكون متفوقا في دراسته.

-**القدرات الخاصة:** فالتفوق الدراسي يستلزم من الطالب أن تتوفر لديه بعض القدرات الخاصة، ومن بينها: الاستدلال والاستنتاج والنقد والتحليل والتركيب وغيرها من القدرات.

2.1.2-السمات الشخصية: تؤثر السمات الشخصية بشكل كبير في عملية التفوق الدراسي ومنها السمات الدافعية التي تدفع الطالب نحو التفوق الدراسي وأهمها:

- **الدافعية الدراسية:** «هناك عشرات الدراسات والأبحاث التي اضطلعت بمعالجة العلاقة بين الدافعية والتفوق الأكاديمي واتفقت في مجموعها على أن هناك ارتباطا موجبا بين هذين المتغيرين» (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف،1999 ص: 116)، أي أن المتفوقين دراسيا كانوا أكثر رغبة في تحقيق التفوق في الدراسة, ولا يمكن أن نتصور طالبا متفوقا في دراسته دون أن يكون له دافعيه حقيقية اتجاه ذلك.
- **مستوى الطموح:** إن مستويات الطموح تتحدد انطلاقا من الأهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها, وهذه الأهداف تعتبر كقوة محركة تدفع بطاقات الطالب إلى العمل للوصول إلى تلك الأهداف, والطموح العالي يساعد الطالب على التفوق الدراسي حيث يجعله يعمل بأقصى إمكانياته لتحقيق ذلك وعدم الاكتفاء بالنجاح فقط.

ومن السمات النفسية تساهم بشكل كبير في تهيئة الجو النفسي المناسب والمساعد على الاستغلال الحسن للقدرات العقلية وهي المثابرة، فحتى يصل الطالب إلى مستوى عال من الأداء التحصيلي فإن ذلك يتطلب منه الاستمرارية في بذل الجهد وتحمل الكثير من المصاعب والإصرار على تحقيق هدفه مهما كانت العراقيل والمشكلات التي تواجهه، إضافة إلى سمات التوافق النفسي والاجتماعي، مفهوم الذات الإيجابي و الثقة بالنفس التي تؤثر على تفوق الطالب دراسيا نظرا لما تضفي عليه حالة من الاستقرار النفسي وبالتالي تؤدي به إلى تحقيق الهدف.

2.2- العوامل البيئية الاجتماعية: تعد هذه العوامل دافعا قويا يساعد الطالب على التفوق في دراسته نظرا لما توفره من جو اجتماعي مناسب لذلك, ومن بين هذه العوامل:

1.2.2–اتجاه اجتماعي إيجابي يقدر التفوق في المجال الدراسي: تمثل« الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم من الوالدين ومن قبل المجتمع عوامل تشجع الفرد للاندفاع في اتجاه هذا المجال» (يوسف محمد القاضي وآخرون، 2002, ص :337)، فكلما كانت للوالدين وللأساتذة وللمجتمع بصفة عامة نظرة إيجابية تجاه التفوق الدراسي ويقيمون العلم ويقدرون المتفوق فيه، كلما كان ذلك حافزا للطالب لبذل الجهود اللازمة في هذا المجال.

2.2.2 –ظروف أسرية مناسبة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا: تشكل هذه الظروف مناخا اجتماعيا مناسبا للطالب لبلوغ هدفه في التفوق الدراسي، فالمستوى الثقافي المرتفع للوالدين يشجع الأبناء في تحقيق طموحاتهم العلمية (التربوية)، أما المستوى الاجتماعي والاقتصادي المقبول للأسرة يمكن الأبناء من توفير المتطلبات الدراسية ويزيد من دافعيتهم تجاهها، أما انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة قد ينحو بالطالب إلى التفكير في طرق كسب القوت لنفسه ولأسرته.

ولقد خلصت دراسة "هيدر HAIDER,S.J." حول المقارنة بين أساليب التربية الأسرية التي تتبعها أمهات الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين تحصيليا، إلى أن أمهات الطلبة المتفوقين دراسيا «كن عبارة عن وكلاء للتنشئة الاجتماعية النشطة والفعالة» (طلعت حسن عبد الرحيم، 1985، ص:32)، كما أنهن يمارسن الضبط الاجتماعي عبر المراحل العمرية المختلفة لاسيما مرحلة الطفولة، إضافة إلى أن

الجانب العلائقي بين الأم وابنها تتسم بالدفء وهذا على خلاف أمهات الطلبة المتأخرين دراسيا، وهذا ما يوضح لنا دور التنشئة الاجتماعية في إحداث حالات التفوق الدراسي لدى الطالب.

ويرى عبد المنعم الميلادي(2003) أن العامل الاقتصادي والعامل الاجتماعي «يشكلان ركنين أساسين في استمرارية التفوق، ذلك أنه كيف نطلب من طالب مجد أن يتفوق وليس في منزله المتواضع قوت يكفيه وملبس يقيه من البرد ومال في جيبه يشتري به ما يتطلبه التفوق؟» (عبد المنعم الميلادي، 2003 ص: 22).

واعتبارا لما سبق فإن المستوى الثقافي والإقتصادي للوالدين وحجم الأسرة والمعاملة الوالدية كلها تعتبر مؤشرات تضع بثقلها على مسار تفوق الطالب دراسيا

ولكن بالرغم من أهمية توفير الجو الاجتماعي الآمن داخل الأسرة وتوفير الجانب المادي في مساعدة الطالب على التفوق الدراسي، إلا أن هناك الكثير من الطلبة يعانون من تدني المستوى الإجتماعي والإقتصادي لعائلاتهم ومع ذلك يتفوقون في دراستهم.

3.2.2 عوامل مدرسية: تعد العوامل المدرسية كتوفر الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية وتوفر المنهاج على مجموعة من المعايير والمتمثلة في «وضوح الأهداف وواقعيتها وإمكانية تحقيقها ثم سلامة المحتوى وحداثته وتلبية حاجات المتعلمين واهتماماتهم، إضافة إلى الدقة العلمية وحداثتها وتلبية متطلبات المجتمع ورغباته» من الأمور التي تسهم في تفوق الطلبة دراسيا، ولعل أهم (خولة المعلا، 2004/04/23) هذه الأمور هو التفاعل الحاصل بين المعلم والطالب داخل الحجرة الدراسية فكلما كانت العلاقة سليمة بينهما كلما زادت ثقة الطالب بمدرسه وزادت دافعيته اتجاه الدراسة.

وعموما «تشكل المدرسة أهم عناصر العملية التعليمية من حيث أنها المكان الذي يتلقى فيه العلوم والمعارف، وأنه متى ما كانت المدرسة مكتملة الأركان جيدة العناصر فإنها تؤدي دورها بنجاح تام» (علي بسام الزهراني، 2002).

وفي نفس الإطار « يلاحظ علماء الإجتماع أن التمدرس الناجح يبدأ دائما في السنوات الدراسية الإبتدائية السعيدة والتي تمكن من ربط علاقة وطيدة مع الدراسة وقدراتهم» (ويشيرون بالتحديد كذلك إلى مستوى المعلمين MOHAMED

)، وهذا ما يؤثر بشكل فعال في التحصيل الدراسي للطالب .KOLI ,2002,P :88 عبر المراحل التعليمية اللاحقة.

ويرى "جاك ينج بولد" و"مارشا" (2004) أن مشاركة الوالدين الإيجابية لإبنهما لها تأثير كبير عليه خاصة على نجاحه الدراسي، ويسبقان بذلك أهمية المدرسين ومستوى المدرسة، وهذا ما أيدته الكثير من الدراسات ومن بينها دراسة أجريت على عائلات أمريكية سوداء بشيكاغو من سكان الأحياء الفقيرة لهم نفس المستوى %الإقتصادي والإجتماعي « إلا أن خمسا من هذه العائلات كان لديها أطفال ضمن20 الأوائل في فصلهم الدراسي، بينما كان أطفال العائلات الخمس الأخرى ضمن أسوء في الفصل، ولقد كان الفرق بين المتفوقين وغير المتفوقين هو ما أداه الوالدان 20% مع أطفالهم، وهو ما لخصه الوالدان في النقاط التالية:

- التحدث باستمرار مع أطفالهم.
- التشجيع القوي لمتابعة الأداء الدراسي.
- إقامة حدود واضحة داخل البيت.
- خلق بيئة محفزة ومساعدة داخل البيت.
- متابعة طريقة قضاء الأطفال لأوقاتهم وتوجيههم» (جاك ينج بلود ومارشا بلود ،2004/5/8).

وجاءت هذه النتائج لتأكد أنه مهما كانت مستوى الأسرة التعليمي والإقتصادي والإجتماعي، تستطيع أن تساعد أطفالها على التمدرس بصورة متميزة شريطة المشاركة الإيجابية مع الأبناء.

وخلاصة القول أن العوامل الذاتية تشكل مناخا نفسيا مناسبا لاستغلال القدرات العقلية وتحمي الفرد من الصراعات التي تواجهه, والعوامل البيئية الاجتماعية والمدرسية تمثل مناخا اجتماعيا ملائما يحترم المتفوق دراسيا ويوليه الرعاية والتشجيع.

3- خصائص الطالب المتفوق دراسيا:

يتميز الطالب المتفوق دراسيا بعدد من الصفات ويرجع« الفضل الأكبر في إظهار خصائص المتفوقين دراسيا في التراث التربوي إلى "لويس تيرمان" وأتباعه كنتيجة لدراساته التتبعية » (أسامة حسن معاجيني، 1997، ص:43)، حيث توصل في الأخير إلى تحديد سمات الطالب المتفوق دراسيا .

والتعرف على خصائص الطالب المتفوق دراسيا لها أهميتها البالغة بالنسبة للأولياء والأساتذة والمدرسة عموما، أما بالنسبة للوالدين فإن معرفتهم لخصائص الطالب المتفوق دراسيا تمكنهم من اكتشاف وتقدير تفوق أبنائهم ومنه تقديم يد العون وخاصة في مرحلة الطفولة.

أما بالنسبة للأساتذة, فإن معرفتهم لتلك الخصائص« تساعدهم على التعرف على المتفوقين في صفوفهم, وتحديد قدراتهم الكامنة, أضف إلى ذلك رفع قدرتهم على تفهم هذه الفئة من الطلاب وتحسس مواطن قوتهم وضعفهم ومشاكلهم, أو سلوكياتهم الخاصة» (أسامة حسن معاجيني، 1997، ص:43)، ومنه تزول الهوة الموجودة بين الأستاذ والطالب, وقد يستطيع الأستاذ أن يقدم خدمات خاصة التي من غير الممكن تقديمها في إطار البرنامج المقرر.

وأما المدرسة فإن معرفتها لذلك يمكنها من تقديم أفضل الخدمات التربوية التي تتناسب مع قدرات الطلبة المتفوقين دراسيا.

ولقد قام"محمد نسيم رأفت"و"عبد السلام عبد الغفار"و"فليب صابر" (1967) بدراسة حول سمات الطالب المتفوق دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي بمصر وأجريت الدراسة على عينة قوامها 265 طالبا وطالبة, وقد إعتمد على المستوى التحصيلي للدلالة على التفوق الدراسي، وأسفرت هذه الدراسة على أن الطالب المتفوق دراسيا يتميز عن غيره بالسمات التالية« ارتفاع مستوى الذكاء, المثابرة التصميم, الإكتفاء الذاتي » (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1999،ص 142) .

" (1977) في دراسته لسمات الطلبة الجامعيين ذوي KAIكما توصل "كاي التحصيل المرتفع إلى أن لديهم اتجاهات إيجابية نحو: القراءة, المدرسين، الإمتياز في المدرسة، الإعتماد على النفس والعمل الجاد, تعلم الأشياء الجديدة, إنجاز الأعمال وانتقادها.

وأسفرت دراسة"أسامة حسن معاجيني" (1997) حول أبرز خصائص الطلبة المتفوقين دراسيا من وجهة نظر معلميهم في أربعة دول خليجية هي: السعودية الكويت, قطر, البحرين إلى أن هؤلاء الطلبة يتصفون بالصفات التالية على الترتيب:

الجدول رقم (03) يوضح أبرز الخصائص المميزة للطلبة المتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية(أسامة حسن المعاجيي،1997، ص - ص :56 -57)

الترتيب	الخاصيـــــــة
1	يتعلم بسرعة و سهولة و فعالية.
2	يحصل على معدلات عالية في معظم المقررات الدراسية.
3	يقظ جدا وحاضر البديهة .
4	يتطلع دائما إلى التقدم والنماء.
5	طموح جدا ومحب للإطلاع.
6	يسترجع ويستخدم بفعالية المعلومات التي يسمعها ويقرأها.
7	مثابر ويتمتع بمستوى عال من النشاط والطاقة.
8	يتميز بقوة التركيز وحدة الانتباه.
9	يستمتع بدراسته في بعض المقررات التي تلائم ميوله بأقل تكرار ممكن.

10	يثير الكثير من الأسئلة الاستطلاعية المثيرة.

وانتهت دراسة "توق والطحان" (1976) حول مقارنة مفهوم الذات بين المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين من الجنسين، والتي أجريت على 208 طالبا في مرحلة التعليم الثانوي بدولة الإمارات إلى وجود «فروقا ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات وجوانب المقاييس الاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والثقة بالنفس ما بين المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين لصالح المتفوقين من الجنسين» (كاظم ولي آغا، 1990، ص: 153) .

ولقد توصلت دراسة "محمود عطا محمود حسين" (1983) أن الطلبة المتفوقين دراسيا هم «الأكثر تجنبا للتأجيل وأكثر تقبلا للتعليم، وأكثر استحسانا للمدرسين ولديهم عادات دراسية جيدة واتجاهات إيجابية نحو المدرسة»(محمود عطا محمود حسين،1983، ص: 89)، ومن البديهي أن تنعكس كل هذه الصفات على الأداء التحصيلي لهؤلاء الطلبة. وعموما تتلخص أهم صفات الطالب المتفوق دراسيا في:(طلال سعد الحربي,1989، ص:689)

-مستوى إدراكه العقلي فوق المعدل, قوي الذاكرة, لديه القدرة على التحليل والربط وإدراك العلاقات.

-صاحب مشاركة فعالة في الفصل.

-مستوى تحصيله دائما مرتفع وعادة ما يكون في جميع المواد وليس في مادة واحدة فقط.

-ملتزم بالمدرسة، نادر الغياب ولديه رغبة في التحصيل.

- عنده استقلالية في التصرف مع العمل بجدية منفردا أو مع مجموعة.

وهذه الخصائص المذكورة سابقا تساعد في عملية التعرف على الطلبة المتفوقين دراسيا ومن ثم وجب الاهتمام بهم ورعايتهم.

4-رعاية الطلبة المتفوقين دراسيا:

مما لا شك فيه أن الطلبة المتفوقين دراسيا يمثلون النخبة في المجتمع، وهذه النخبة تعتبر ثروة بشرية وجب«رعايتها وتوجيهها على نحو يحقق الإفادة منها في دفع عجلة التطور في الوطن العربي » (يوسف مصطفى القاضي وآخرون ,2002 ص :343)، وتتجلى هذه الرعاية في تقديم الخدمات النفسية والتربوية للطلبة المتفوقين دراسيا والتي

تهدف إلى تعزيز وصقل السمات المسؤولة عن التفوق الدراسي مثل الدافعية والمثابرة، لأن الطلبة الذين يتحصلون على علامات مرتفعة ويظهرون تفوقا دراسيا في السنوات الأولى من الدراسة فإذا لم تلق هذه الفئة تشجيعا وتدعيما فإن مصيرها قد يكون الضياع، وعليه وجب المحافظة على دافعية الطلبة اتجاه الدراسة وذلك بالطرق التي أشار إليها "طلال سعد الحربي" (1989) في دراسته حول رعاية المتفوقين دراسيا في المملكة العربية المتمثلة في:(سعد طلال الحربي، 1989 ص:691)

- الاهتمام بلوحات الشرف في المدارس والتركيز عليها.
- نشر أسماء التلاميذ المتفوقين دراسيا في كل منطقة تعليمية مع صورهم الشخصية في أي الصحف المحلية.
- بعث خطابات لأولياء الأمور، يقدم فيها الثناء والإشادة بالمستوى التحصيلي لأبنائهم.
- عقد لقاءات للمتفوقين مع المسؤولين عن التربية وكذلك المسؤولين عن القطاعات الأخرى في كل منطقة تعليمية.
- إعطاء جوائز عينية.

بالإضافة إلى:

- إنشاء مكاتب الإرشاد والتوجيه في كل المؤسسات التربوية لمساعدة المتفوقين دراسيا على حل المشكلات التي يعانون منها والإصغاء لها، كذلك متابعتهم دراسيا والتعرف على أسباب ضعف مستواهم التحصيلي والعمل على التنبؤ بمستقبلهم.

وتجدر الإشارة إلى أن الطلبة المتفوقين دراسيا يعانون من مشاكل خاصة بهم وسيتم إدراج بعضها في النقاط التالية، ومن واجب المسؤولين على مكاتب الإرشاد مساعدتهم في حلها:

- قد يعاني من إحباط بسبب غياب أو تجاوز المنطق في الحياة اليومية.
- الإصابة بالملل نتيجة إطالة الأستاذ في شرح بعض المفاهيم أو القواعد التي يرى بأنها أمور بديهية أو سهلة لا تتطلب كل ذلك.
- قد يصيبه الغرور وهذا ما يؤدي به إلى التهاون والعزلة الاجتماعية.
- قد لا تلبي المدرسة حاجاته واهتماماته وبالتالي قد يرى في ذلك مجرد تضييع للوقت.

- توفير جو نفسي آمن داخل الأقسام.
- محاولة حل كل المشكلات التربوية والاقتصادية والاجتماعية التي تعيق الطلبة المتفوقين دراسيا في تحقيق أهدافهم الدراسية، وذلك بالتنسيق مع المدرسة والأسرة وجمعية أولياء الطلبة.
- إثراء المكتبات المدرسية بكتب جديدة وتوفير الوسائل التعليمية اللازمة لتغطية البرامج الدراسية.
- العمل على شغل أوقات فراغ الطلبة المتفوقين دراسيا بالطريقة التي تتماشى مع اهتماماتهم، وذلك بالانضمام إلى أحد النوادي المدرسية العلمية أو الأدبية لتحقيق الرعاية الفعالة.
- وهناك عدة أشكال لرعاية هؤلاء الطلبة والمتمثلة في:

-المدارس الخاصة: للتمكن من استغلال طاقات الطلبة المتفوقين دراسيا وللوصول إلى حمايتها من الهدر قد تخصص لهم مدارس خاصة بهم. حيث تصمم لهم برامج تعليمية خاصة تتناسب وقدراتهم العقلية، كما يشرف على تدريسهم معلمون ذوو كفاءة عالية.

-أقسام خاصة داخل المدارس: ويتم اللجوء إلى هذه الطريقة عندما تغيب الإمكانيات لإنشاء مدارس خاصة، حيث يتم تشكيل أقسام خاصة بالطلبة المتفوقين دراسيا داخل المدرسة العادية، ويمتاز هؤلاء الطلبة بخصوصية البرنامج الدراسي ونوعية المدرسين.

-أسلوب المسارعة: يعتمد هذا الأسلوب على «أن التلميذ المتفوق يستطيع أن يقوم بكل ما يمكن أن يقوم به الطالب المتوسط التحصيل ولكن بشكل أسرع، لذا فإنه يجب أن يسمح للطالب المتفوق التقدم في المنهج حسب استطاعته دون النظر إلى المرحلة الدراسية التي هو فيها»(سعد طلال الحربي،1989، ص:689)، وأسلوب المسارعة يأخذ عدة أشكال منها قفز الصفوف، فباستطاعة الطالب المتفوق دراسيا أن يتخطى صفا أو صفين أو مرحلة تعليمية حسب قدراته العقلية شرط أن يكون متفوقا في جميع المواد.

بالرغم من أهمية الأساليب السابقة في رعاية الطالب المتفوق دراسيا والمقدمة في شكل اقتراحات، إلا أن ذلك يبقى غير كاف لتحقيق الهدف نظرا لنقص التجارب

العملية في هذا المجال (حسب اطلاع الطالبة)، وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية بالجزائر قد أصدرت مرسوما وزاريا رقم: (403) بتاريخ 20 أفريل 2003 يهدف إلى فتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي في بعض الولايات كتجربة مبدئية، وتتمثل هذه الولايات في: الجزائر، قسنطينة، وهران، ورقلة، بشار وذلك قصد « التكفل ورعاية الفروق الفردية وتنمية القدرات التحصيلية للتلاميذ الذين أظهروا تفوقا ملحوظا في مادة أو في مجموعة مواد تعليمية» (وزارة التربية الوطنية، رقم 403، 2003)، حيث سيتم فتح هذه الشعب وهي شعبة الفلسفة والرياضيات وتقني رياضيات في شكل أقسام داخل الثانويات المحددة من طرف الوزارة، أما من ناحية التأطير فتستند هذه الشعب إلى الأساتذة ذوي الكفاءة العلمية والبيداغوجية، كما يستفيد الطلبة الذين يلتحقون بهذه الشعب برعاية خاصة ويشترط فيهم ما يلي:

- الحصول على معدل سنوي يساوي 14 فأكثر.
- المشاركة في مسابقة الإنتقاء .

وعلى مستوى ولاية ورقلة وقع الإختيار على ثانوية سي شريف على ملاح لفتح هذه الشعب نظرا لما تتوفر عليه هذه المؤسسة من إمكانيات في مختلف الجوانب، ولكن أصدرت مديرية التربية بالولاية طلبا إلى وزارة التربية بهدف غلق شعب الإمتياز،نظرا لقلة عدد الطلبة الراغبين في الإلتحاق بهذة الشعب، وعليه أصدر مرسوما وزاريا رقم 2003/0.0.3/388 لتأجيل فتح أقسام شعب الإمتياز إلى السنة الدراسية 2005/2004 « قصد التكفل الجيد بالتلميذ الراغبين في الإلتحاق بشعب الإمتياز، وحرصا على ضمان نجاح هذه العملية » (مديرية التعليم الثانوي العام، رقم 2003/0.0.3/388).

ورغم هذا التأجيل في فتح شعب الإمتياز إلا أننا نلمس طموحا نحو الرعاية الحقيقة إتجاه الطلبة المتفوقين دراسيا، لكن السؤال المطروح عن مدى الإعداد الملائم للقيام بهذه العملية من حيث البرامج الدراسية، كفاءة الأساتذة وطرق المتابعة والتقويم والوسائل التعليمية وغير ذلك من المتطلبات.

ومن بين الدول التي حملت راية العناية بالطلبة المتفوقين دراسيا نذكر على سبيل المثال:

– **مصر**: في سنة1955 أنشأت ثانوية خاصة بالطلبة المتفوقين دراسيا، وتنحدر فكرة إنشائها إلى أن هؤلاء الطلبة يعدون ثروة بشرية ممتازة والاهتمام بها يعني الاهتمام بمستقبل الدولة خاصة وأن معيار التقدم يقاس حاليا بمدى العناية بهم، ومن بين الأهداف التي تسعى الثانوية إلى تحقيقها هو إعداد جيل يتولى قيادة مهام البناء في المستقبل والكشف عن ميولات واستعدادات الطلبة لتوجيهها توجيها سليما،ولبلوغ ذلك تم توفير الوسائل الضرورية منها:

–توفير الظروف التعليمية الملائمة المدروسة بدقة وعناية.

–تخطيط مناهج دراسية تتناسب مع هؤلاء الطلبة.

–توفير الوسائل التعليمية المختلفة.

–توفير الرعاية الصحية والاجتماعية والمادية والنفسية والتربوية.

–توفير نظام خاص بالمكافآت المادية والمعنوية.

وينظم إلى هذه الثانوية كل الطلبة «المتفوقون تحصيليا أو تفوقا دراسيا وإن كانوا بصفة عامة يحملون ذكاء فوق المتوسط» (عبد المنعم الميلادي،2003ص: 76)، ويدرس الطالب في هذه الثانوية منهاج المدارس الثانوية العادية إضافة إلى منهاج المستوى العالي، وتعتمد طرائق التدريس بالثانوية على فعالية الطالب ومدى إيجابيته في إعداد التجارب والبحوث والقيام بالزيارات العلمية والتطبيق الفعلي للقوانين والنظريات، ويشرف على عملية التدريس أساتذة على مستوى عال من الكفاءة الخلقية والتربوية والعلمية.

ويلقى الطلبة المتفوقين دراسيا رعاية في الجوانب التالية:

- **الرعاية العلمية:** وتتمثل في توفير الأجهزة العلمية، الإشراف على الزيارات العلمية إعداد المكتبة وتزويدها بالكتب التي تناسب هؤلاء الطلبة، وتشمل الثانوية على أربع جماعات علمية هي: جماعة اللاسلكي والكهرباء، جماعة الأجهزة والنماذج العلمية، جماعة التصوير الفوتوغرافي وجماعة الرياضيات.

- **الرعاية التربوية والنفسية:** تتمثل في توفير مكتب خاص بالتوجيه التربوي والإرشاد النفسي، يشرف عليه مختص في علم النفس الذي يساعد الطلبة على إحداث التوافق النفسي والتربوي.
- **الرعاية الاجتماعية:** ويشرف على هذه الرعاية مختص في علم الاجتماع الذي يقوم بإعداد بحوث اجتماعية خاصة بالطلبة لتقديم الإعانات المادية للذين هم بحاجة ماسة إلى ذلك.

كما تشمل هذه الرعاية على توزيع الملابس على جميع الطلبة منها: ملابس الدراسة والنوم والرياضة، كما تتحمل الثانوية مصاريف سفر الطلبة أثناء العطل الرسمية.

- **المذاكرة:** يقوم الأساتذة بالإشراف على هذه العملية في أوقات منظمة، ولقد خصصت قاعات عديدة لهذا الغرض.
- **الرعاية الصحية:** تتوفر الثانوية على وحدة صحية تجري فحصا طبيا على الطلبة في بداية كل موسم دراسي، وتعالج الحالات المرضية خلال السنة الدراسية.
- **التغذية:** تهتم إدارة الثانوية بتوفير غذاء صحي متوازن وكامل يتناسب مع ما يبذله الطلبة من مجهودات عقلية وبدنية.

وتتمثل محصلة حصاد ثانوية الطلبة المتفوقين دراسيا في تخرج 11 دفعة حيث كانت نسبة النجاح في كل دفعة 100 %، وإلتحق خريجي هذه الثانوية بالجامعة موزعين على العديد من التخصصات.

-**كنـدا:** تتخذ كندا عدة أنظمة لرعاية الطلبة المتفوقين دراسيا منها:

- نظام المدرسة الكاملة للمتفوقين دراسيا عندما تكون الكثافة السكانية كبيرة.
- نظام الفصول في المدارس العادية.
- نظام تخصيص أوقات منظمة لتجميع الطلبة المتفوقين دراسيا بين عدة مدارس.

وما يميز كندا في عنايتها بهؤلاء الطلبة هو وجود الاتصال المستمر والفعال بين الأولياء والمعلمين ورجال المجتمع ومدراء المدارس ليساهموا معا وبالتنسيق التام في تقدم المجتمع.

يتضح مما سبق إتفاق معظم الباحثين على أن إرتفاع الأداء التحصيلي في الإمتحان يعد مؤشرا جوهريا على التفوق الدراسي، كما أن هناك عوامل ذاتية وأخرى

بيئية إجتماعية تؤثر بشكل متفاوت في إحداث التفوق الدراسي، وقد تبين أن الطالب المتفوق دراسيا تميزه مجموعة من الخصائص الإجابية التي تتطلب رعايتها وتدعيمها بشكل منظم ومنهجي، لأن إنعدام هذه الرعاية لهؤلاء الطلبة قد تؤدي بهم إلى التأخر الدراسي.

مدخـل:

يعتبر التأخر الدراسي مشكلة تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية لفتت انتباه الباحثين والمدرسين والإدارة المدرسية والآباء، وحاول كل في نطاقه دراستها لمعرفة أسبابها وأبعادها وطريقة علاجها، نظرا لما أثارته هذه المشكلة من معاناة نفسية يعانيها «المتأخر بالدرجة الأولى والمجتمع أو الأسرة بالدرجة الثانية، ونظرا للخسارة الاقتصادية التي تسجل في ميزانية التعليم نتيجة الرسوب السنوي والمتمثل في الأعداد الضخمة» (المركز الوطني لتحضير شهادة الكفاءة للتفتيش، 1982 ص:33)، وهي بذلك تعيق المجتمع عن التقدم.

ولقد تمت الإشارة سابقا إلى أن أفراد فئة الضبط الخارجي يتميزون بالتدني في مستوى تحصيلهم الدراسي، أي أنهم يعانون من مشكلة التأخر الدراسي، وهذه المشكلة تم تناولها بالبحث والدراسة وأفرز ذلك مصطلحات مترادفة للتأخر الدراسي مثل: التخلف الدراسي، بطء التعلم، وهذه المصطلحات لها دلالة واحدة وما يؤكد ذلك استخدام "حامد عبد السلام زهران" مصطلح التخلف الدراسي في كتابه المعنون بـ "الصحة النفسية والعلاج النفسي" في طبعته الأولى، أما في الطبعة الثانية استخدم مصطلح التأخر الدراسي للدلالة على نفس المفهوم، و"طلعت حسن عبد الرحيم" هو الآخر قد استخدم مصطلح التخلف الدراسي تعبيرا عن التأخر الدراسي.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة التفرقة المفاهيمية بين التأخر الدراسي والتأخر أو التخلف العقلي، فالتأخر العقلي بعيد كل البعد عن مفهوم التأخر الدراسي لأنه مرتبط بضعف القدرات العقلية ولاسيما الذكاء، أو بالإصابة بمرض عضوي أو نتيجة للعامل الوراثي، أما التأخر الدراسي فهو نتيجة للظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كما قد يكون نتيجة للضعف العقلي ويظهر ذلك غالبا لدى «التلاميذ الذين لا يتعدون السنة الثالثة والرابعة ابتدائي في عملية تحصيلهم» (علي تعوينات،1991،ص:22)، وعليه فإن طلبة مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي الذين تخصهم هذه الدراسة مستثنون من هذا العامل العقلي.

وللتعرف أكثر عن التأخر الدراسي لا مناص من التطرق إلى مفهوم التأخر الدراسي وأشكاله، وبعدها العوامل المؤثرة فيه، ثم خصائص الطالب المتأخر دراسيا، وفي الأخير رعاية الطلبة المتأخرين دراسيا.

1-مفهوم التأخر الدراسي:

اهتمام الباحثين بالتأخر الدراسي أفرز ذلك العديد من التعاريف نذكر منها:

تعريف "نعيم الرفاعي" (1969) الذي يرى بأن الطالب المتأخر دراسيا «هو المقصر تقصيرا ملحوظا في تحصيله المدرسي بالنسبة للمستوى المنتظر من تلميذ سوي متوسط في مثل عمره» (نعيم الرفاعي، 1969،ص:458).

وينحو "أنجرام INJRAM " في نفس الاتجاه حيث يعرف المتأخرين دراسيا بأنهم «هؤلاء الأطفال الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، وهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم » (طلعت حسن عبد الرحيم، 1980،ص: 48).

ويركز هذين التعريفين على انخفاض المستوى التحصيلي للطالب بالنسبة لأقرانه كمفهوم للتأخر الدراسي.

أما تعريف "ملحقة سعيدة" المدرج في سلسلة قضايا التربية فترى «أنه يمكن أن نميز التلميذ المتأخر دراسيا عن غيره وذلك بتدني مستواه التحصيلي في كل المواد الدراسية» (ملحقة سعيدة، 2001، ص: 44).

ويركز هذا التعريف على شكل من أشكال التأخر الدراسي العام حيث يكون انخفاض المستوى التحصيلي للطالب شاملا يجمع المواد التعليمية.

ويرى "حامد عبد السلام زهران" (1995) أن التأخر الدراسي «هو حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية حيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط» (حامد عبد السلام زهران، 1995، ص:502).

ويركز هذا التعريف على أسباب التأخر الدراسي من جهة، ومن جهة أخرى يحدد على أنه انخفاض نسبة التحصيل الدراسي عن المتوسط.

فالملاحظ أن كل التعاريف السابقة تتفق على مدلول واحد للتأخر الدراسي وهو أن كل طالب له مستوى تحصيلي ضعيف مقارنة بزملائه في القسم يعتبر متأخرا دراسيا.

وبناء على ما سبق، يمكن القول أن التأخر الدراسي يعني قصور وعجز الطالب في أدائه التحصيلي عن المستوى العادي للطلبة العادين في نفس عمره.

2- أشكال التأخر الدراسي:

يتخذ التأخر الدراسي أشكالا متنوعة متمثلة في:

2. 1-التأخر الدراسي العام: المقصود به تأخر الطالب في دراسته يشمل جميع المواد الدراسية.

2.2-التأخر الدراسي الخاص: حيث يرتبط انخفاض المستوى التحصيلي للطالب بمادة دراسية واحدة أو بمادتين.

2. 3 -التأخر الدراسي الممتد: حيث «تحصيل التلميذ يقل عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية طويلة» (حامد عبد السلام زهران، بدون سنة، ص:417).

2. 4-التأخر الدراسي الموقفي: التأخر الدراسي لدى الطالب يكون نتيجة تعرضه لمواقف ضاغطة أو طارئة أو لخبرات سيئة، أو لحالة انفعالية حادة مثل موت شخص عزيز أو الإصابة بمرض معين.

3. العوامل المؤثرة في التأخر الدراسي:

تتدخل العديد من العوامل التي تؤثر في تحديد التأخر الدراسي، وتتفاوت في تأثيرها على الطلبة، فمن بين هذه العوامل ما يظهر مبكرا، ومنها ما يتأخر ومنها ما يظهر مباشرة.

وفيما يلي نعرض أهم العوامل المؤثرة في التأخر الدراسي:

3. 1- العوامل العقلية: تلعب القدرات العقلية دورا حاسما في تأخر الطالب دراسيا إذ يعتبر الذكاء أهمها «لأن مقدار الذكاء الذي يحمل التلميذ هو القاعدة الأولى في سير دراسته، فإذا كان هو المقدار قليلا كان سيره بطيئا، وأدى ذلك إلى تأخره » (نعيم الرفاعي، 1969، ص:472).

ولقد أظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة ارتباطيه بين الذكاء والتأخر الدراسي ومن بينها دراسة "بيرت BEIRT" التي أجرها على عينة تساوي 700 طالب متأخرا دراسيا، وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود ارتباط بين نسبة التحصيل العام ونسبة الذكاء.

وما ورد سابقا، لا ينفي دور التربية أو المدرسة في تنمية الذكاء، ولكن في حالة ما إذا كان مقدار الذكاء ضعيفا فإن التربية لا يمكن أن تقدم خدماتها ليكون مستوى

الذكاء عاليا، كما أن ذلك يحتاج إلى جهود جبارة في هذا المجال، فإذا توفرت المؤثرات اللازمة في البيئة فقد تساهم في تنمية الذكاء، وغياب ذلك يؤدي إلى إخماد هذه القدرة.

وللقدرات الخاصة دور في تأخر الطالب دراسيا، فانخفاض أو ضعف مستواه في القدرة اللفظية أو القدرة المكانية أو القدرة الحسابية مثلا قد تؤدي به إلى عرقلة سيره الدراسي.

3. 2- العوامل الفيزيولوجية والصحية: والمقصود بها القصور في نمو الجهاز العصبي، ضعف الصحة العامة، سوء التغذية، الإصابة بالأمراض (خاصة المزمنة) العاهات، ضعف الحواس (السمع والبصر)، فقصور هذه الأخيرة «يؤدي إلى صعوبة متابعة الطالب لشرح المعلم وخاصة الذي لا يستخدم الوسائل المعينة كالنظارة وسماعات الأذن» (إيهاب اليلاوي وأشرف محمد عبد الحميد، 2002 ص:215)، ناهيك عن الأثر النفسي الذي قد يحدثه هذا الضعف في الحواس عندما يقارن الطالب نفسه بأقرانه.

كما أن غياب الطالب عن المدرسة لأسباب صحية قد يؤدي به إلى التأخر الدراسي، لأنه من الممكن أن تتزامن مدة الغياب مع «بعض الدروس التي تم فيها تدريس مواضيع أساسية يتوقف على فهمها متابعة الطالب للدروس التالية، مما يؤدي إلى عجز الطالب على فهم المعلومات والحقائق التالية...مما يؤدي به إلى التخلف الدراسي» (محمد حسن عمران حسن،2001).

ولا شك أن المرض إذا إشتد فإنه يؤثر بشكل سلبي على الطالب في تحقيق طموحاته الدراسية، وإذا كان المرض مزمنا فإنه يؤدي إلى ضعف كفاءة الطالب «الجسمية والنفسية والعقلية، وتضعف حماسه ومن قدراته على العمل والمثابرة » (فيصل محمد خير الزرار،1997، ص:66).

فكل هذه العوامل تساهم في تأخر التحصيل الدراسي لدى الطالب لأنها تمنعه من مواصلة سيرورته الدراسية بشكل متتابع.

3. 3-العوامل الذاتية: وتتمثل في اتجاهات « وجدانية عامة كضعف الثقة بالنفس والخمول... كراهية مادة دراسية معينة لارتباطها بموقف مؤلم من جانب المدرس أو

الزملاء، أو غير ذلك من الحالات الوجدانية المختلفة التي قد تنشأ داخل الفصل أو خارجه» (عبد العزيز القوصي، 1952، ص: 428) .

وتتلخص أهم العوامل الشخصية المؤثرة في تأخر الطالب دراسيا في: نقص الدافعية اتجاه الدراسة وهذا ما يؤدي إلى عدم بذل الجهود في العمل الدراسي الركون إلى اليأس نتيجة لعدم الإصرار على تحقيق الهدف والمثابرة فيه نظرا لضعف مستوى طموحه، وقد ينشغل بمواضيع خاصة أو عاطفية.

وكل هذه العوامل تساهم بشكل كبير في حضور الطالب بجسمه دون عقله في القسم مما يترتب عن ذلك قلة التركيز والفهم والانتباه وبالتالي تأخره دراسيا.

3. 4- العوامل البيئية: للعوامل البيئية دور لا يستهان به في تأخر الطالب من الناحية الدراسية، وتتمثل هذه العوامل في:

1.4.3-الاتجاه الاجتماعي السلبي نحو الدراسة: النظرة السلبية التي يحملها المجتمع اتجاه الدراسة وعدم تقديره للعلم وطلابه له الأثر البالغ في انخفاض دافعية الطالب نحو الدراسة واللامبالاته بها، والنتيجة الطبيعية لذلك أن يصبح متأخرا في دراسته، والأثر ذاته يكون بفعل مخالطة أصحاب السوء.

2.4.3-العوامل الاجتماعية الاقتصادية والثقافية للأسرة: لا شك في أن تدني المستوى التعليمي للوالدين، والظروف السكنية القاسية وكبر حجم الأسرة،واضطراب العلاقة الوالدية أثر في تأخر المستوى التحصيلي للطالب، كما أن الانخفاض الشديد للمستوى الاقتصادي والاجتماعي دورا لا يستهان به في إحداث التأخر الدراسي ولقد وجد "هافجهرست HAVRIGHURST " في دراسته أن نسبة 80 % من الطلبة المتأخرين دراسيا ينحدرون من طبقات ذات مستوى منخفض اجتماعيا واقتصاديا.

وهذا ما أكده "نبيل عبد الفتاح حافظ" (2000) في قوله أنه قد«ثبت لعلماء النفس والتربية والاجتماع أن تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي الثقافي للأسرة لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانات التي تساعد على نمو شخصيته، وقد يصل الأمر إلى مرتبة الحرمان الثقافي الذي لا يساعد على قدح زناد استعدادات الأطفال العقلية وتحولها إلى قدرات» (نبيل عبد الفتاح حافظ ، 2000 ص:10).

كما أن الأسلوب التربوي الذي يتخذه الوالدان في تربية الإبن يعد أحد العوامل التي تسهم بشكل كبير في حالات التأخر الدراسي، فالأسلوب التربوي الذي يعتمد على

«الكراهية والإهمال والنبذ من جانب الوالدين أو أحدهما كمضايقة التلميذ أو عقابه بشدة» (طلعت حسن عبد الرحيم، 1980، ص:59.)، وعدم العناية به من الناحية الغذائية والصحية (النظافة) فإن ذلك قد يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى تأخره دراسيا.

وتجدر الإشارة إلى أن الأثر يكون نفسه عندما يعتمد الوالدين على الحماية الزائدة في تربية الأبناء، حيث أشارة "سعدية بهادر" (2004) في قولها: «أن الأسرة تنسب نفسها أحيانا في خلق إنسان غير متقبل لدراسته وغير متكيف مع حياته المدرسية نتيجة عدم إهتمامها بطفلها ذاته، وعدم إشباعها لحاجاته وتعريضه لإحباطات، أيضا التدليل الزائد قد يعوق تقدمه الدراسي» (طلعت حسن عبد الرحيم1980، ص:59).

وعليه، نستطيع أن نخلص إلى أن هناك صلة بين الفقر والتأخر الدراسي سواء أكان هذا الفقر عاطفيا أو فقرا ماديا.

وعموما تشكل العوامل البيئية في الواقع الغالبية في إحداث التأخر الدراسي للطلبة وهذا ما ذهب إليه " طلعت حسن عبد الرحيم" سنة 1980 في كتابه سيكولوجية التأخر الدراسي.

5.3. العوامل المدرسية: من أهم العوامل المدرسية التي تؤثر بشكل قوي في انخفاض المستوى التحصيلي للطالب هو عدم كفاءة الأستاذ في التدريس وعدم إلمامه بطرائقه، «حيث يؤدي ذلك إلى عدم إيصال المعلومات إلى الطلبة بالشكل الصحيح،مما يؤثر على الطلبة ويوصلهم إلى الملل» (نبيل عبد الهادي وآخرون2000، ص:27)، ومنه تقل دافعيتهم تجاه الدراسة مما يؤدي بهم في الأخير إلى التأخر الدراسي، والنتيجة نفسها عندما يكون اهتمام المعلم بالطالب «أثناء التدريس محدودا أو يستجيب إليه بميول وألفاظ وردود سلبية ينفر منها الطالب وتقل معها رغبته في التعلم» (محمد حسن العمايرة ،2002، ص:194) بسبب جهل المعلم بأساليب التفاعل الصفي الجيد.

ويرى "محمد عبد الرحيم عدس" (1996) أن العامل الأساسي في التأخر الدراسي للطالب «إنما يعود في الدرجة الأولى إلى نوع معاملة المعلم لطلبته،ومدى تفاعله معهم» (محمد عبد الرحيم عدس، 1996، ص:60)، فإذا كانت هذه المعاملة غليظة ومستبدة أو كانت تعتمد على التمييز بين ذوي الإنجاز المتفوق وذوي الإنجاز

المتدني فإن هذا التمييز في المعاملة يجعل المعلم أحيانا يرفع من تقدير المتفوق دراسيا، حتى وإن كان إنجازه متواضعا ويحط من قدر المتأخر دراسيا حتى وإن كان إنجازه يتسم بالتفوق.

كما قد تصدر من المعلم بعض الإيماءات والتلميحات التي تحمل في طياتها تشجيعا للأول وإحباطا للثاني، وهذه الأساليب في المعاملة لها بالغ الأثر في انخفاض تحصيل الطالب وتراجع مستواه الدراسي نتيجة لكره المعلم ومنه كره مادته، وقد يتعدى ذلك إلى كره الدراسة بشكل عام وإهمالها كرد فعل للتعامل السلبي الذي قد ينتج عن الفكرة السلبية التي يحملها المعلم عن الطالب والتي تترجم إلى سلوك ومنه تصل هذه الفكرة إلى الطالب حيث يبدأ يرى نفسه في صورة سلبية فيقلل من تقديره لذاته، والنتيجة في الأخير هي التأخر الدراسي وقد تكون التسرب الدراسي.

وهنا يشير "مارسل كراي MARCEL CRAHAY " (1996) إلى أن سبب التأخر الدراسي لا يكمن في الطالب في حد ذاته، وعليه يجب «الإهتمام لا بالتلاميذ وبميزاتهم ولكن بالمقررين أي المعلمين وبميزاتهم وبمجال الظروف الإجتماعية التي يعيشونها» (MARCEL CRAHAY , 1996, p94.)، والتي قد يكون لها تأثير سلبي على المردود الدراسي للطلبة.

إضافة إلى أن سوء استخدام الوسائل التعليمية، وعدم توفير الظروف الفيزيقية الملائمة لعملية التعلم كقلة التهوية والإضاءة والتدفئة مع اكتظاظ عدد الطلبة في القسم، والجو الاجتماعي المضطرب داخل المدرسة له آثاره السلبية على التحصيل الدراسي كاضطراب علاقة الطالب مع الأستاذ وزملائه قد تؤدي به إلى الشعور بالعجز عن التكيف في هذا الوسط المدرسي.

ولقد لخص "بلانك وسولمون BLANK AND SOLOMON" سنة 1969 العوامل المدرسية المؤثرة في التأخر الدراسي والمتمثلة في «سوء التوافق المدرسي، بعد المواد الدراسية عن الواقع، ونقص مناسبة المناهج وطرق التدريس، وسوء الجو المدرسي العام، وسوء نظم الامتحانات... ونقص أو قصور الإرشاد التربوي... » (حامد عبد السلام زهران،2001، ص:477) .

وانطلاقا مما سبق يؤكد أن المدرسة قد تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تأخر المتمدرسين دراسيا وتتحمل بذلك المسؤولية، وهذا لا يعني على الإطلاق «أن

التلميذ يعتبر كضحية لنظام معين، فبذلك نكون قد قمنا بتفسيرات خارجية عن شخصيته ولم نأخذ بعين الاعتبار مسؤوليته كفرد» (سعادة، 1998، ص: 08).

وما يجدر الإشارة إليه، أن العوامل المؤثرة في التأخر الدراسي تتفاوت في قوة تأثيرها على السير الدراسي للطالب، فلا يشترط أن تكون مجتمعة للوصول بالطالب إلى ضعف مستواه الدراسي، فتوفر عامل واحد قد يؤدي إلى ذلك، في حين قد تتوفر بعض منها لدى الطالب ولكن قد لا تحدث له تأخرا دراسيا.

4- خصائص الطالب المتأخر دراسيا:

الطالب المتأخر دراسيا يختلف عن غيره بالعديد من الخصائص المعرفية والانفعالية والاجتماعية والصحية.

وتتمثل السمات المعرفية التي يتميز بها المتأخر دراسيا في: (رشاد صالح منهوري ، دون سنة، ص:116)

- قصر الذاكرة.
- ضعف الانتباه.
- ضعف القدرة على حل المشاكل التي تحتاج إلى المكونات أو المعاني العقلية العامة.
- بطء زمن الرجع.
- ضعف القدرة على التركيز وانخفاض مستواه.
- فشل الانتقال من فكرة إلى أخرى.
- انخفاض مستوى التعرف على الأسباب ومستوى التحليل والتمييز.
- البعد عن المنطق وعدم القدرة على التفكير المنطقي.
- سطحية الإدراك.
- سوء تقدير العواقب وإدراك نتائج الأعمال.

أما السمات الانفعالية، فتتمثل في الخجل والأنانية ونقص الدافعية و«عدم الثقة بالنفس، عدم احترام الذات، الاعتماد على الغير، الاحترام الزائد للغير، الكسل وعدم الانتباه» (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2000، ص:33).

وتتجلى بعض السمات الاجتماعية والصحية للطالب المتأخر دراسيا في الاستعداد نحو الانحراف والانسحاب من المواقف الاجتماعية وصعوبة التوافق الاجتماعي، كما قد تكون لديه مشكلات صحية كنقص في السمع أو البصر أو الإصابة بعاهات معينة أو بمرض مزمن.

ولقد أوضحت دراسة "محمود عطا محمود حسين" (1983) أن ما يميز الطلبة المتأخرين دراسيا اتجاهاتهم السلبية نحو المعلم، وتتمثل هذه الاتجاهات في:(محمود عطا محمود حسن، 1983، ص: 88).

– المعاملة السيئة: فهم يشعرون أن المدرسين لا يفهمون ميول الطلبة ويسخرون منهم ويعاملونهم معاملة متسلطة.

– اتجاهات سلبية نحو طرق التدريس: فالمدرس لا يعطي الشرح حقه ويعقد المادة ولا يبسطها وطريقته في الشرح مملة.

– الدرجات لا تعبر عن قدرات التلاميذ العقلية: فهم يرون أن ميول المدرسين تؤثر على الدرجات.

فمن خلال هذه الاتجاهات التي يتصف بها الطالب المتأخر دراسيا تبين أنه يلقى على المدرسين مسؤولية تأخره في الدراسة ويستثنى بذلك تدخله في الأمر، أي أنه خارجي الضبط.

كما توصل "البسام" (1973) في دراسته التي أجريت على طلبة جامعة المملكة العربية السعودية إلى أن الطلبة المتأخرين دراسيا يتصفون ببعض السمات التي تميزهم ومن بينها: (محمد بن معجب الحامد، 1996، ص: 82).

– أنهم قليلو التكيف.

– أنهم متذمرون من دراستهم الجامعية.

– يتغيبون كثيرا عن الدراسة.

– لم يهتموا بالدراسة إلا قبيل موعد الامتحان.

ومن خلال تطرقنا لأهم خصائص الطالب المتأخر دراسيا يتضح لنا جليا أن سماته جد سلبية، ومن الطبيعي أن تؤثر على أدائه التحصيلي ومن ثم وجب الاهتمام به ورعايته للوصول به إلى النجاح الدراسي.

5. رعاية الطلبة المتأخرين دراسيا:

معاناة الطلبة في المدارس من التأخر الدراسي سواء أكان ذلك في مادة واحدة أو في كل المواد التعليمية يعيقهم على مواصلة مسارهم الدراسي، «وفي أغلب الأحيان تكون الأسباب سطحية وليس لها علاقة بقدرات التلميذ العقلية، لذا فإنه من منطلق أن معظم التأخر الدراسي هو حالة طارئة وليست أصيلة» (طلال سعد الحربي 1989 ، ص:687) وخاصة في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي، فإن هناك بعض الخدمات التي تساعد في رعاية الطلبة المتأخرين دراسيا ومن أهمها ما يلي:

1.5-خدمات تعليمية: وتتمثل في مراعاة الأستاذ في استخدام طرائق التدريس والتنويع فيها حسب ما يتطلبه كل موقف دراسي، مع عدم إهمال أو تجاهل الطلبة المتأخرين دراسيا داخل القسم، ولا بد من أخذهم بعين الاعتبار في عملية التدريس وقد يكون ذلك عن طريق إدراج الحصص الاستدراكية.

إضافة إلى ضرورة التفاعل مع هؤلاء الطلبة بشكل مناسب عن طريق تشجيعهم للتحصيل الجيد وتجنب استخدام العبارات القاسية والألفاظ المحبطة.

ويرى "طلعت حسين عبد الرحيم" أن هناك بعض الاعتبارات السيكولوجية التربوية التي من الواجب على المدرس أن يأخذها بعين الاعتبار في تعامله مع الطلبة المتأخرين دراسيا، ومن هذه الاعتبارات نذكر: (طلعت حسن عبد الرحيم،1980 ص: 132)

- تأكد من سلامة بدنه وبصره وسمعه.
- أعطه من وقتك ورعايتك أكثر من الآخرين.
- أجلسه بالقرب منك.
- نظم مجموعات متجانسة في فصلك.
- أعطه أعمالا إشرافية ما أمكن.

ومراعاة هذه الاعتبارات من جانب المدرس تساعده على رعاية هؤلاء الطلبة حتى لا يكونوا فريسة للتأخر الدراسي وما يفرزه من مشكلات في سوء التوافق.

2.5–خدمات التوجيه المدرسي: «تهدف هذه الخدمة إلى الإحاطة بخصائص الطلاب العقلية والنفسية، ثم توجيه كل طالب إلى نوع التعليم المناسب لاستعداداته وميوله» (يوسف مصطفى القاضي، 2002، ص:319)، وعدم مراعاة ذلك قد يؤدي بالطالب إلى التأخر الدراسي نظرا لعدم ملاءمة التخصص الدراسي لقدراته العقلية ورغباته.

ومن الخدمات التي يقدمها التوجيه المدرسي في هذا المجال هو توعية الطلبة بالطرق السليمة المتبعة في عملية الاستذكار، ومساعدتهم على الاستغلال الجيد للوقت وذلك باستخدام أسلوب المحاضرات والمقابلات الفردية أو الجماعية.

أما في الجانب الإرشادي، فيتم من خلال إرشاد هؤلاء الطلبة ومساعدتهم على التكيف والتوافق النفسي المدرسي، وتقديم المساعدة في حل المشكلات التي تعترضهم سواء أكانت هذه المشكلات نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية، إضافة إلى دراسة حالات التأخر الدراسي وعلاجها.

وللوصول إلى عناية نفسية حقيقية للمتأخرين دراسيا «وجب تعيين المختصين في المجال النفسي التربوي في المؤسسات التعليمية قصد الكشف المبكر عن المتأخرين دراسيا للإسراع في علاج حالاتهم» (علي تعوينات، 1991، ص: 29) .

3.5– خدمات صحية وترويحية: وتتمثل الخدمة الصحية في متابعة الطلبة المتأخرين دراسيا من الناحية الصحية، وذلك من طرف فريق طبي متكامل يسهر على فحصهم بشكل دوري، إضافة إلى إمداد مساعدات للمعوزين ببعض الأجهزة الطبية مثل النظارات، أما الخدمات الترويحية تتمثل في الاهتمام بالنشاطات الرياضية داخل المجال المدرسي، إذ تعتبر أسلوبا تربويا يساعد الطالب المتأخر دراسيا في عملية التنفيس وإخراج كل مكبوتاته الانفعالية وتحقيق التوافق الاجتماعي.

5. 4–خدمات اجتماعية: وتتمثل في تقوية الصلة بين المدرسة والأسرة، وتدعيم قنوات التواصل بين الطرفين لتوجيه الأولياء إلى أساليب التعامل مع أبنائهم المتأخرين دراسيا وضرورة تهيئة أجواء المذاكرة ومتابعتهم تحصيليا.

وهنا نستطيع القول أن الطالب قد تأخر دراسيا نتيجة لمعاناة من الأسرة أو من المدرسة أو كليهما معا، وعليهما معا أن يحولا التأخر الدراسي إلى التفوق الدراسي.

ولقد أجريت دراسات عديدة تناولت أساليب وبرامج رعاية المتأخرين دراسيا ومن أهمها دراسة "نيوانجلند NEW ENGLAND " سنة (1956) بالولايات المتحدة

الأمريكية التي كانت تهدف إلى القيام بمسح شامل عن الأساليب أو البرامج المستخدمة لرعاية الطلبة المتأخرين دراسيا، «ولقد أظهرت الدراسة أن ستة مدارس فقط من خمس وأربعين مدرسة ليست لديهم برامج منظمة للمتأخرين دراسيا، 12 مدرسة بها برامج لضعاف العقول ويصنف المتأخرون دراسيا ضمن هذه الفئة» (طلعت حسين عبد الرحيم،1980، ص–ص: 34–35)، وانطلاقا من هذه النتائج يتبن جليا أنه لا يوجد اتفاق محدد حول مفهوم التأخر الدراسي كما نلمس خلطا بين مصطلحي التأخر الدراسي والضعف العقلي.

كما أن تجربة "روزونطالROSENTHAL" (1968) قد أثبتت نجاعتها في رعاية الطلبة المتأخرين دراسيا، حيث قام باختيار مجموعة من الطلبة المنبثقين من المدارس التي تنتمي إلى أحياء ذات مستوى اقتصادي منخفض أين يوجد عدد كبير من الطلبة ذوي مستوى دراسي دون الوسط، ولقد قدم"روزونطال ROSENTHAL" تعليمة إلى مساعديه والمتمثلة في «وصف التلاميذ على أنهم جيدين إلى أن تثبت النتائج المدرسية العكس مع الإشارة بتحفظ وبمهارة أن تلميذ ما متوسط ولكن في الحقيقة جيد»(F-BALAMANE,1998,p:68.)، وبذلك اكتشف أن هؤلاء الطلبة الذين حكم عليهم بأنهم جيدين في الواقع تحسن نتائجهم الدراسية وبطريقة ملحوظة وهذا ما يشير إلى ضرورة عدم إصدار المعلم لأحكام سلبية اتجاه الطالب، لأن هذا الحكم السلبي يؤدي إلى الحكم على الطالب بالركون بدلا من التحسن.

وهذه التجربة ركزت على تفعيل الجانب العلائقي بين المعلم والطالب، فكلما كان التوقع إيجابيا من طرف المعلم كلما كانت استجابة الطالب إيجابية، وكل هذا يبني على أساس العلاقة الجيدة بينهما، فالاتصال الجيد هو مصدر التفعيل ومنه الوصول إلى النجاح.

ولقد قام قسم الاقتصاد المنزلي بجامعة النيوي بأمريكا THE DIVISION OF HOME ECONOMICS UNIVERSITY OF ILLINOIS بعمل يهدف إلى معرفة مدى فعالية البرنامج التدريبي (المنهج العملي) الموجه للطلبة المتأخرين دراسيا، ولقد كانت عينة الدراسة مقسمة إلى مجموعتين يبلغ عددها الإجمالي 100 تتراوح أعمارهم بين13–19 سنة، وقد تم إخضاع المجموعة التجريبية للمنهج العملي في حين خضعت المجموعة الضابطة للمنهج التقليدي.

وما تجدر الإشارة إليه أنه من بين أهداف المنهج العملي هو تعليم الطلبة المهارات والخبرات اللازمة للتكيف، وتحفيزهم على الاستمرارية في طلب العلم. وقد اشترك في تنفيذ هذه الدراسة أخصائيين في علم الاجتماع وعلم النفس وأسفرت على نتائج هامة منها: (طلعت حسن عبد الرحيم، 1980 ، ص:32)

- قد حدث تحسن واضح وملموس في السلوك العام لهذه المجموعة التجريبية.
- أبدى أولياء أمور الطلبة المتأخرين دراسيا رضاهم التام عن البرامج والخبرات والمهارات التي زود بها أبناؤهم.
- قلت نسبة الانحرافات والخروج على القانون بين أفراد المجموعة التجريبية.

وبناءا على هذه النتائج يتضح أن العمل الذي قامت به جامعة النيوي قد أثبت نجاعته في رعاية الطلبة المتأخرين دراسيا.

يتبين مما سبق أن التأخر الدراسي تحدثه عوامل مختلفة ولا ينسج من فراغ فقد تكون هذه العوامل ذاتية أو اجتماعية أو صحية أو مدرسية وقد تكون مجتمعة،كما أن الطالب المتأخر دراسيا يتميز بجملة من الصفات السلبية وهذا ما يستدعي رعايته بأساليب متنوعة شرط أن تكون هذه الأساليب عملية ومدروسة بشكل دقيق حتى تتحقق الأهداف المتوخاة.

- الفصل الثالث

- التفوق والتأخر الدراسيين

–

– – أولا:

التفــوق الدراسي

– – ثانيا:

التــأخر الدراسي

مدخل:

يعتبر مفهوم مركز الضبط من المفاهيم الحديثة نسبيا في الدراسات السيكولوجية، ولذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي " CONTROL LOCUS OF " مثل: مركز التحكم، مصدر التحكم، وجهة الضبط، موضع الضبط، مصدر الضبط و« كل هذه الترجمات لا تكشف عن المعنى المقصود من الوجهة النفسية، فالفرد ذو البنية النفسية الداخلية يتحكم بسلوكاته وبالأحداث من حوله، أما الفرد ذو البنية النفسية الخارجية تتحكم الأحداث والمواقف به دون تدخل يذكر من جانبه وبذلك يكون مركز الضبط أكثر الترجمات دلالة على المفهوم من الناحية السيكولوجية» (أمل الأحمد ،2001، ص:209). وقد أستعمل في البحث الحالي مصطلح مركز الضبط نظراً لدلالته على المعنى السيكولوجي وهو نفس الاختيار الذي أخذ به بعض الباحثين أمثال: "علي محمد محمد الديب" (1987)، "أيمن غريب قطب ناصر" (1994) "إبراهيم محمد يعقوب" و"نصر يوسف مقابله" (1994)، "محمد المومني" و"أحمد الصمادي" (1995) ،"نصر يوسف مقابله"(1996) ،"أمل الأحمد" (2000) " .

ويعود الفضل الأول في نشأة وإبراز مفهوم مركز الضبط إلى " جوليان روتر JULIAN ROTTER"، حيث تحدث عنه بشكل نظري متكامل من خلال صياغته لنظرية التعلم الإجتماعي «في منتصف الخمسينات ثم قام كل من فارس PHARES وجيمس JAMES بتطويره ليحتل مكانة هامة في بحوث علم النفس الإجتماعي والشخصية منذ ذلك الحين » (معتز سيد عبد الله، 2000، ص : 18).

ولقد اهتم الباحثون بدراسة هذا المفهوم بوصفه متغيرا هاما لتفسير السلوك الإنساني في مختلف المواقف الحياتية الهامة وإمكانية التنبؤ به، ويتضح ذلك من خلال البحوث والدراسات «التي استخدمت هذا المفهوم على نطاق واسع في مجالات مختلفة» (كليفورد وكليري، 1990، ص:01)، مثل مجال الدراسات الشخصية وتعديل السلوك والتنشئة الاجتماعية والتوافق والصحة النفسية والعلاج النفسي والتعلم

والتحصيل الدراسي وهذا المجال الذي يختص به البحث الحالي، والذي ينطلق من مبدأ أساسي وهو إمكانية تربية الضبط الداخلي في الوسط المدرسي.

وسيتم التعرض في هذا الفصل إلى تفرقة مفاهمية بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي وبعده يتم الإشارة إلى مفهوم مركز الضبط، فئتي مركز الضبط، تعدد مؤشرات فئتي مركز الضبط، خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط، بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط، تفسير مركز الضبط، مركز الضبط في المجال الدراسي ثم تربية الضبط الداخلي.

1- تفرقة مفاهيمية بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي:

بعد فحص المراجع المتوفرة لدى الطالبة تبين أنه يوجد خلط كبير بين الباحثين في تعريف مركز الضبط، حيث نجد أن الكثير منهم يعرفون مركز الضبط على أساس الإعزاء وعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن "سناء محمد سليمان" (1988) ترى أن مركز الضبط يشير «إلى الجهة التي يعزى إليها السبب في سلوك الإنسان...»(سناء محمد سليمان،1988 ،ص:63).

و"أمل الأحمد"(2001) ترى أن « الفرد يعزو سلوكه غالبا في المواقف المختلفة إما إلى أسباب داخلية شخصية وبذلك يكون مركز الضبط لديه داخليا... أو يعزوه إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته... وبذلك يكون مركز الضبط لديه خارجيا» (أمل الأحمد،2001،ص:09).

إضافة إلى تعريف "الجبوري" (1996) في قوله: «إن الأفراد ذوي الضبط الداخلي هم الذين يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم في حياتهم إلى قدراتهم...أما ذوو الضبط الخارجي فإنهم يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم إلى أمر مستقل خارج عن تأثيرهم كالحظ» (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان،1999 ،ص:18)

كما نشير إلى أن دراسة " إبراهيم محمد يعقوب " و " نصر يوسف مقابلة " (1994) المعنونة بـ "مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين" قد تناولت 06 دراسات حول موضوع الإعزاء باعتبارها دراسات سابقة بالرغم من أن الموضوع الجوهري هو مركز الضبط.

ولذلك كان لزاما الإشارة إلى التفرقة بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي ولو بشكل بسيط، فمن الناحية اللغوية نجد أن لكل منهما مفردته الخاصة،فمركز

الضبط يقابله LOCUS OF CONTROl وصاحب هذا المصطلح هو"جوليان روتر J.ROTTER" (1954)، أما العزو السببي يقابله ATTRIBUTION وصاحب هذا المصطلح هو"هايدر HEIDER"(1958) بمعنى أن مركز الضبط كمفهوم ولد قبل مصطلح العزو السببي.

فمن بين أوجه التشابه بينهما هو أن مركز الضبط عند "روترROTTER" ينقسم إلى فئتين وهما: فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي، وهاتين الفئتين تعتبران صورة أخرى للعزو السببي الشخصي والعزو السببي غير الشخصي عند "هايدر HEIDER"على التوالي.

أما من ناحية أوجه الإختلاف بين المفهومين فيكمن من خلال اعتماد العزو السببي على تفسير الحدث بعد وقوعه أي «ما حدث كان بسبب...» حيث يتم البحث عن أسباب وقوع الحدث سواء كان لأسباب شخصية أو غير شخصية، ومنه تتكون لدى الفرد تصورات يقيم بها الوضعية ويستخدمها كمرجعية عند وقوع الأحداث في استجابته لها، بينما مركز الضبط كما يبين"نويسر وآخرون NUISSIER ET Al" (1994) «هو اعتقاد عام مستقر معد قبل التوصل إلى النتيجة، فهو ليس متصل بوضعية خصوصية(ما وقع يرجع أو لا يرجع)» (زهية خطار،2001،ص:81).

كما يعتبر العزو السببي «أسلوبا يعود إليه الفرد لتكوين أحكام سلوكه (أي تفكيره وشعوره وتصرفه) وسلوكات الآخرين، كما يتعلق بالطرق التي من خلالها ينتج ويقدم الناس تفسيرات وشروحا لأحداث الحياة اليومية» (عثمان يخلف،1992 ص:57)، وتفسير الحدث لأسباب شخصية أو غير شخصية يكون مغطى بالدفاع الذاتي حيث يميل الفرد إلى تفسير نجاحه إلى ذاته والفشل إلى عوامل غير شخصية.

في حين نجد أن مركز الضبط يركز على اعتقاد الفرد عن مدى إمكانيته في التحكم في الأحداث حيث لا يكتفي بتقديم التفسيرات لهذه الأحداث فقط، وإنما يشمل مدى قدرته أو عدم قدرته في التحكم فيها فهو بذلك يحدد مسؤوليته أو عدمها اتجاه ذلك مسبقا بناء على الخبرات السابقة والتوقع حول موقف نوعي معين أو في مجموعة من المواقف.

2- مفهوم مركز الضبط:

اهتم الباحثون بمفهوم مركز الضبط وانشغلوا بدراسته وقدموا تعاريف عديدة له واختلفت هذه التعاريف تبعا لاختلاف الباحثين في طريقة تناولهم له بالدراسة، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

تعريف "ليفكورت LEFCOURT" (1976) فيقول أن مركز الضبط «يعتبر بعدا من أبعاد الشخصية حيث تؤثر في العديد من أنواع السلوك. وإن اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة والعامة، يسمح ذلك له بالاستمرار على قيد الحياة دون قهر ويتمتع بحياته ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها» (طلعت حسن عبد الرحيم، 1985، ص: 129).

ويركز هذا التعريف على مركز الضبط باعتباره بعدا هاما من أبعاد الشخصية يؤثر على سلوكات الفرد، وقدرة هذا الأخير على التحكم في الأحداث يجعله متوافقا مع ذاته ومجتمعه.

أما "سناء محمد سليمان" (1998) ترى بأنه «إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج»(سناء محمد سليمان، 1988، ص: 63)، وهي تتفق بذلك مع ما يراه "رشاد علي عبد العزيز موسى"(1993) في قوله « أن بعض الأفراد يعزون النجاح في مواقف الحياة المختلفة إلى ذواتهم والبعض الآخر إلى قوى خارجية عن نطاق ذواتهم» (رشاد علي عبد العزيز موسى، 1993، ص: 319).

ونلمس في التعريفين السابقين تركيزهما على مركز الضبط بوصفه إدراك الفرد للعلاقة السببية بين سلوكه وما يترتب عليه من نتائج وهذا ما تذهب إليه نظرية الإعزاء (الإسناد).

وفي سياق آخر يأتي تعريف "وويل WORILL" و"ستلويل STILL WELL" حيث يتفقان أن مركز الضبط «يصف التوقع العام للفرد حول العلاقة بين مجهوده ومهاراته في النجاح والتفوق» (بشير معمرية، 1995، ص: 40) .

الملاحظ أن التعريف السابق يعتبر مركز الضبط على أنه توقع معمم للفرد اتجاه العلاقة بين مجهوداته ومهاراته في الحصول على نتائج إيجابية.

ويرى "موريس MORRIS " (1982)«أن مركز الضبط يعتمد على كيفية تأثير التدعيمات في السلوك » (طلعت حسن عبد الرحيم، 1985، ص:130) ويركز هذا التعريف على دور التدعيمات أو التعزيز في التأثير على سلوك الفرد .

وهذا ما أوضحه " روتر ROTTER " الذي يرى أنه « إدراك الفرد أن التعزيز الذي يحصل عليه يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة نسبيا فإنه يكون ذا تحكم داخلي أما إذا أدرك الفرد أن التعزيز لا يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة ولكنه يعتمد على بعض العوامل الخارجية كالحظ أو الفرص أو القدر فإنه يكون ذا تحكم خارجي » (رجاء عبد الرحمن الخطيب،1990 ، ص83) وتجدر الإشارة إلى أن " روتر ROTTER " كان يستخدم مصطلح الضبط الداخلي –الخارجي للتعزيز بدل مصطلح مركز الضبط ،وهو بذلك يتفق مع " محمد الدسوقي" (2001) الذي يرى أنه « إدراك الفرد لمركز توجيه سلوكه سواء كان داخليا أم خارجيا وما يرتبط بذلك من نتائج »(مجدي محمد الدسوقي،2001،ص:232).

وفي نفس السياق يرى " سهير كامل أحمد " (1992) بأنه « متغير أساسي من متغيرات الشخصية، يتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته: العوامل الذاتية... أم العوامل الخارجية »(مجدي محمد الدسوقي، 2001،ص:232).

والملاحظ أن التعاريف الأربعة الأخيرة تشير إلى أن مركز الضبط هو إدراك الفرد لموجهات سلوكه ، هل هي داخلية أو خارجية وما يرتبط بها من نتائج .

ومن خلال تطرقنا إلى بعض التعاريف الخاصة بمفهوم مركز الضبط يمكن أن نخلص إلى أن مركز الضبط هو عبارة عن مكون معرفي يقصد به مدى إعتقاد الفرد بأنه مسؤول أو غير المسؤول عن الأحداث بناء على ما تلقاه من تعزيزات لسلوكه وتوقعه للنتائج.

3- فئتي مركز الضبط :

يرى "ماك كونيل MC CONNEL" (1977) أن مركز الضبط ينقسم إلى «فئتين: فئة التحكم الداخلي، فئة التحكم الخارجي» (كليفورد وكليري،1990،ص:04)، وتبعا لذلك فالأفراد ينقسمون إلى فئتين بناء على مفهوم مركز الضبط، وفيما يلي توضيحا لفئتي مركز الضبط:

1.3- فئة الضبط الداخلي: يشير" روتر ROTTER " إلى أن الضبط الداخلي« يصف الفرد الذي يعتقد في موقف نوعي محدد أو في طبقة أو مجموعة من المواقف

بأن ما قد حدث، أو ما يحدث الآن، أو ما سيحدث مستقبلا مرتبط إرتباطا مباشرا بما قد فعل، أو ما يفعل الآن، أو سيفعل في هذه المواقف » (صلاح الدين محمد أبو ناهيه، 1989 أ،ص:113) .

وينحو "معتز سيد عبد الله" في نفس الإتجاه حيث يقول أن «فئة الضبط الداخلي هم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم »(محمد السيد عبد الرحمن و معتز سيد عبد الله ،1997 ، ص: 121).

وهذا ما يتفق مع "فتحي مصطفى الزيات" (1990) الذي يرى أنه في فئة الضبط الداخلي «يتكون لدى الأفراد إعتقاد بأن مصادر النجاح أو الفشل تكمن داخل ذواتهم وهذا نتيجة لما تلقوه من تكوين الثقة بالنفس في مواجهة المواقف المختلفة والقدرة على تحمل المسؤولية»(السيد محمد عبد الرحمن الجندي، ،1995ص:175).

واعتباراً مما سبق فإن هذه التعاريف تتفق على مفهوم فئة الضبط الداخلي، فالفرد ذو الضبط الداخلي يعتقد أن الأحداث الإيجابية هي نتيجة لجهده وكفاءته ومهارته العالية، كما أن الأحداث السلبية هي نتيجة لقلة جهده وضعف كفاءته ومهارته، فمثلا إذا حصل الطالب على درجة عالية في الإمتحان فإنه يرجع ذلك حسب اعتقاده إلى الجهد الذي بذله في مراجعة الدروس، أما في حالة حصوله على درجة منخفضة في الإمتحان فإن ذلك يعود إلى قلة جهوده في عملية المراجعة وعدم التركيز فيها، بمعنى أن الفرد يعتقد بأنه المسؤول عما يحدث له سواء أكان الحدث إيجابيا أو سلبيا، ناجحا أو فاشلا.

2.3- فئة الضبط الخارجي: يرى كل من "أسكيفس ولهربو SKEVIS ET HERPEUX" (1967-1989) في تعريفهما بأن فئة « الخارجين في التحكم يعتقدون أن الأحداث التي يعيشونها ليست نتيجة سلوكهم وخصوصياتهم الذاتية، بل نتيجة للصدفة، القدر،الحظ وآخرين أقوى منهم،وتتعدى تحكمهم"(زهية خطار 2001، ص71).

وفي نفس السياق يرى"روتر ROTTER"أن فئة الضبط الخارجي «يصف الفرد الذي يعتقد أن ما يحدث له في مواقف معينة ليس مرتبطا بما يفعل في هذه المواقف بل مرتبط بأنه محظوظ، ولأن القدر بجانبه أو بسبب تدخل أشخاص ذوي نفوذ أو تأثير أو لهذه الأشياء جميعها»(فؤاده محمد علي هديه،1994 ،ص:74).

وهذا ما أكده لاثروب "M-LATHROP" (1998) في قوله « أن الفرد ذو التحكم الخارجي يعتقد أن الحظ والقدر، أو أشياء أخرى هي المسؤولة عن نتائجه وأفعاله» (M.LATHROP ,1998, p:144).

وتتفق كل هذه التعاريف على مفهوم فئة الضبط الخارجي، فهو اعتقاد الفرد بأن الأحداث الناجحة هي نتيجة لحسن الحظ والقدر، ومساعدة الآخرين له وغير ذلك من القوى الخارجية وإذا كانت الأحداث فاشلة فيرجع ذلك إلى سوء الحظ والقدر أو إلى ظلم الآخرين له لأنهم الأقوياء فمثلا الطالب الذي يعاقب من طرف الأستاذ فإنه قد يرجع ذلك إلى قسوة الأستاذ وسوء حظه وفي حالة مكافأته فإنه يرجع ذلك إلى تسامح الأستاذ وطيبته أو إلى حسن القدر والصدفة.

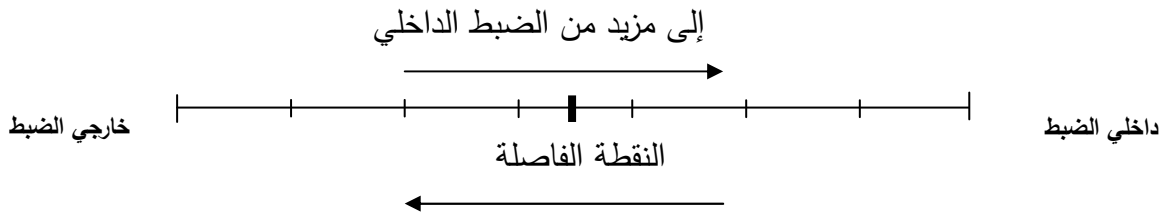
وعليه، فالمقصود بفئة الضبط الخارجي إعتقاد الفرد بأنه غير مسؤول عن الأحداث التي تحدث له سواء كانت هذه الأحداث إيجابية أم سلبية.

ويمثل هذين المصطلحين:فئة الضبط الداخلي/فئة الضبط الخارجي حسب "روتر ROTTER"«طرفي متصل يحتل مختلف الأفراد نقاط معينة عليه،فمن يقرب من القطب الأول فهو من الفئة ذات الوجهة الداخلية في الضبط ومن يقرب من القطب الثاني فهو من الفئة ذات الوجهة الخارجية في الضبط» (علاء الدين كفافي 1982،ص:05)، وهذا ما أكده "ماك كونيل MC CONNELL"(1977) بقوله بأنه «على الرغم من أن بعض الناس يعتقدون أنهم أسياد على أقدارهم ويتحملون مسؤولية ما يحدث لهم، يعتقد الآخرون أن لا حول لهم ولا قوة فيما يتعلق بأقدارهم حيث يعتبرون أنفسهم مخلوقات تتحكم فيها قوى خارجية لا يستطيعون التحكم فيها فلا توجد أنماط نقية من الفئتين » (سناء محمد سليمان، 1988 ص: 63)، وهذا ما أشار إليه "جبريل موسى" سنة1996 حيث يرى «أنه في واقع الأمر لا توجد أنماط نقية من فئتي الضبط الداخلي–الخارجي، فقد يكون الفرد داخلي الضبط في بعض المواقف وخارجي الضبط في مواقف أخرى» (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان 1999، ص: 37).

والمقصود بذلك أنه من الخطأ أن نقع في الإعتقاد بأن كل فرد يجب أن يكون إما داخلي الضبط أو خارجي الضبط، وإنما الصواب أن لكل فرد خط على متصل يمتد بين النهايتين: نهاية فئة الضبط الداخلي ونهاية فئة الضبط الخارجي، و"عبد

الرحمن طلعت حسن" (1985) يوضح إمكانية توزيع الأفراد بالنسبة لفئتي مركز الضبط على خط متصل في الشكل التالي:

الشكل رقم (01) : يوضح توزيع الأفراد بالنسبة لفئتي مركز الضبط على خط متصل (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان،1999، ص: 38)



وعليه فاعتقاد الفرد في مركز الضبط يختلف من شخص إلى آخر ،ومن موقف إلى آخر، وذلك يعود إلى عوامل عديدة أهمها: معززات السلوك وطبيعة الموقف ومحددات الدور والدافعية. وبمعنى آخر فإن الاختلاف في مركز الضبط هو اختلاف في الدرجة وليس في النوع.

4- تعدد مؤشرات فئتي مركز الضبط:

من خلال التعاريف الواردة لفئتي مركز الضبط يتبين أن لكل فئة عدة مؤشرات متمثلة في:

1.4- مؤشرات فئة الضبط الداخلي: فالفرد الذي يعتقد أن الحصول على التعزيز سواء كان سلبيا أو إيجابيا يرتبط بالقوى الداخلية أي بذواتهم فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة من وجهة نظر "روتر ROTTER" (1966) تتمثل في « الذكاء أو المهارة أو الجهد أو سمات الشخصية المميزة » (علاء الدين كفافي، 1982 ص:05) أي أن العوامل الداخلية تظهر من خلال المؤشرات التالية:

- **الذكاء أو القدرات العقلية:** يكون إعتقاد الفرد بأنه يتوفر على القدرات العقلية التي تؤهله للتحكم في الأحداث الناجحة أو الفاشلة.
- **المهارة (الكفاءة):** فالفرد يعتقد أنه بإمكانه السيطرة على البيئة وضبط أحداثها بفضل مهارته وكفاءته التي اكتسبها من الخبرات السابقة.

- **الجهد:**حيث يكون إعتقاد الفرد بأن كل ما يجري له من أحداث يرتبط إرتباطا كليا بالجهد الذي يبذله.
- **السمات الشخصية المميزة:** يكون إعتقاد الفرد أنه يملك مجموعة من السمات التي تمكنه من التحكم في الأحداث مهما كانت طبيعتها.

ومؤشرات فئة الضبط الداخلي تجعل الفرد يحتفظ «باعتقاد مؤداه أن مصدر النجاح أو الفشل يكمن داخل ذاته ومن ثم يقبل على التعامل مع البيئة» (مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي، 1999، ص:49)، ويكون ذلك دافعا قويا نحو الإنجاز في مجالات حياته لأنه يدرك أنه بإمكانه الهيمنة والسيطرة على الأحداث وباستطاعته تغيير مجرياتها بيده.

وهذا ما يتفق مع أحد الإفتراضات المسبقة للبرمجة اللغوية العصبية القائل «أنا أتحكم في عقلي إذا أنا مسؤول عن أفعالي» ومعناه أن تحمل الفرد «مسؤوليته في الحياة ستجعله قادرا على توجيه قدراته وإمكانياته الشخصية نحو حياة أفضل وأكثر سعادة مما يسهل عليه بلوغ أهدافه»(إبراهيم الفقي،1999،ص:33)، لأن هذا يجعله يركز تفكيره وقوته نحو إيجاد الحلول للمشاكل التي تقابله بدل من لوم الآخرين والحظ.

2.4- مؤشرات فئة الضبط الخارجي: لقد أشار " كانتور وزيركل CANTRO AND ZIRKEL" إلى أننا «ندرك أنفسنا ككائن عاقل قادر على التأثير في خبراتنا ووضع القدرات التي تعدل حياتنا، حيث أن التدعيم الخارجي مهم في نظام روتر ولكن نشاط هذا التدعيم متعلق بقابليتنا الإدراكية» (DUANE 1994, p:409.) (SCHULTZ ET SYDUNCY SCHULTZ, فالفرد الذي يدرك أن ما يناله من عقاب أو ثواب مرتبط بالقوى الخارجية فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة تتمثل حسب "روتر ROTTER" (1966) في« الحظ أو تأثير الآخرين أو العوامل غير معروفة» (علاء الدين كفافي،1982،ص:05) مثل القدر،بمعنى آخر أن القوى الخارجية تتجلى مؤشراتها في:

- **الحظ أو الصدفة:** حيث يعتقد الفرد أنه لا يمكن التنبؤ بالأحداث لأن كل الأمور مرهونة بالحظ أو الصدفة.
- **قوة الآخرين:** فالفرد يعتقد أن الآخرين مثل الأباء، الوالدين، المعلم والمدير وغيرهم يملكون السيطرة على الأحداث ولا حول له ولا قوة في التأثير عليهم.

- **القدر**: فالفرد يعتقد أنه لا جدوى من محاولة تغيير مجرى الأحداث لأنها مقدرة مسبقا.

فهذه المؤشرات السابقة الخاصة بفئة الضبط الخارجي تجعل الفرد يعتقد أن مصادر النجاح والفشل تكمن خارج ذاته، وهو بذلك يخضع في تسيير شؤونه لقوى خارجية لكونه لا يؤمن بأنه يملك القوة لتغيير الأشياء.

5- خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط:

يعد اختلاف الأفراد في مدى اعتقادهم بقدرتهم على التحكم في الأحداث ومدى تحملهم للمسؤولية اتجاهها سواء أكانت الأحداث ناجحة أو فاشلة فإن ذلك «لا بد أن يعكس فروقا هامة في أنماط سلوك الأفراد » (نصر يوسف مقابلة وإبراهيم محمد يعقوب،1994،ص:25)، حيث تتفق معظم الدراسات على أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بخصائص إيجابية واضحة مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي وذلك من خلال تناولهم بالدراسة للعلاقة بين مركز الضبط والسمات الشخصية ومن هذه الدراسات:دراسة"روتر ROTTER"،"جو JOE" (1971)"ليفكورت LEFCOURT"(1972)،"ستريكلاند STRICKLAND"(1977)،"جيلم ور GILMARE"(1978)،"ستيك ويسز WIEISZ STIPEKET" (1981) "نويكي NOWICKI"(1983)،"صلاح الدين أبو ناهية"(1976)،"فندلي وكوبر FINDLY ET CPPPER"(1983)،"جابر عبد الحميد جابر"و"محمود عمر" (1987).

ولقد توصل "روتر ROTTER"«إلى أن الأفراد ذووا التحكم الداخلي أكثر مسؤولية وجدية ويستطيعون أن يبذلوا مزيدا من الجهد حتى يحسنوا أداءهم، ويمكن أن يعتمد عليهم» (عبد الجليل العاقب مبارك، 2000، ص:38)، وانتهت دراسة "أبو ناهية" التي أجراها سنة 1983 على عينة مصرية إلى أن الأفراد الذين يعتقدون في الضبط الداخلي «يميلون إلى الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي، والخلو من الأعراض العصابية والتوافق مع الذات ومع المجتمع، ويميلون إلى الطموح والمجاهدة في سبيل تحقيق التفوق والامتياز والمثابرة والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح، ويميلون إلى تقبل الأفكار والآراء والمعتقدات التي تختلف ومعتقداتهم...لا يميلون إلى التعصب في الرأي...ويميلون إلى التفكير المرن والتلقائي في حل المشكلات...»(صلاح الدين محمد أبو ناهية،1987،ص:193).

وعلى العموم تتلخص خصائص أفراد فئة الضبط الداخلي في النقاط التالية: (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1989 ب ،ص: 59)

– البحث والإستكشاف للوصول إلى المعلومات، ثم إستخدام هذه المعلومات بفعالية في الوصول إلى حل للمشكلات التي تعترضهم في البيئة فضلا عن قدرتهم على إسترجاع هذه المعلومات ومعالجتها بأشكال مختلفة.

القدرة على تأجيل الإشباع، ومقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم.

المودة والصداقة في علاقاتهم مع الآخرين.

العمل والأداء المهني، حيث يتبين أن لديهم معرفة شاملة بعالم العمل الذي يعملون فيه وبالبيئة المحيطة بهم، كما أنهم أكثر إشباعا ورضا عن عملهم.

التحصيل والأداء 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.

الصحة النفسية والتوافق النفسي، فهم أكثر إحتراما للذات وأكثر قناعة ورضا عن الحياة وأكثر إطمئنانا وهدوءا، وأكثر ثقة بالنفس وأكثر ثباتا إنفعاليا، وأقل قلقا، وأقل إكتآبا وأقل إصابة بالأمراض النفسية.

وعليه، فإن أفراد فئة الضبط الداخلي يتميزون بصفات إيجابية تساعدهم على تحقيق النجاح في حياتهم الخاصة وفي حياة مجتمعهم بصفة عامة وعلى أيديهم تزدهر وتتطور الأمم، والبلاد بحاجة ماسة لمثل هؤلاء الأفراد الذين وصفهم "روتر ROTTER" (1966) «بأنهم يتحكمون في كل ما يتعلق بحياتهم، حيث يؤمنون أن سلوكهم يحدث التغيير في نتائج الظروف والأحداث» (LIZABETH J-LYNCHE, 1997, p:314).

أما بالنسبة لأفراد فئة الضبط الخارجي فهم يتصفون عموما « بالسلبية العامة وقلة المشاركة، والإفتقار إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على الأحداث ويفشلون في توقعاتهم لهذه الأحداث وبالتالي يتصرفون في الموقف بأسلوب غير ملائم»(صلاح الدين محمد أبو ناهية،1987 ،ص:185)، ووصفهم "ليفكورت LEFCOURT "(1966)بأنهم يعانون من إنعدام الثقة بالنفس، وهذا ما أكدته دراسة "هونتراس وسكراف HOUNTRAS ET SCHRAF " سنة 1970 حيث توصلت إلى أن «خصائص

الأفراد الذين يتسمون بالضبط الخارجي هي: المسايرة المفرطة، انعدام الثقة بالنفس،توقعات منخفضة للنجاح...أكثر قلقا واستياء، وتمركز حول الذات، ويظهرون اهتمامات قليلة للحاجات، أكثر شكا ويغلب عليهم التفكير النمطي ويعانون من نقص في توجيه الذات والتحكم فيها»(رشاد علي عبد العزيز موسى1994، ص:383).

ولقد أشار "دالغارد" (1995) إلى أن الفرد ذو الضبط الخارجي « يملك إحساس عدم القدرة، وأنه يحتاج للمساعدة من الآخرين ليمتلك الإحساس بوجوده» (KAREN,VANDERZEE ET AL 1997,p: 1842) وليحقق أهدافه وليتم عمله.

كما أكد "أيمن غريب قطب ناصر " (1990) أن«الدراسات السابقة أشارت إلى تميز أصحاب الضبط الخارجي بنتائج شخصية وتوافقية سالبة ،فقد إتسموا بضعف تقبل الذات مقارنة بأصحاب الضبط الداخلي » (أيمن غريب قطب ناصر 1990،ص :26).

وعليه فإن أفراد فئة الضبط الخارجي يتميزون عن ذوي فئة الضبط الداخلي بصفات سلبية التي تحول دون تحقيق أهدافهم المنشودة وينعكس ذلك سلبا على تطور مجتمعهم في مختلف الميادين، ومن هنا كانت الحاجة إلى التفكير بضرورة تغيير اعتقادهم في فئة الضبط الخارجي للرقي بأنفسهم ووطنهم نحو الأحسن .

يتضح مما سبق، أن أفراد فئة الضبط الداخلي يتسمون بالفعالية عموما مقارنة بأفراد فئة الضبط الخارجي، ولكن هذا لا ينفي أن لكل من الفئتين مزايا ومساوئ حيث أن ذوي الضبط الداخلي «هم أقل تعاطفا وميلا في تقديم العون والمساعدة وخاصة في الأمور المالية للآخرين» (معتز سيد عبد الله ،2000، ص: 119) لأنهم يعتقدون أن الشخص الذي يواجه المشكلات أو المتاعب إنما هو المتسبب في تلك الوضعية المزرية وهو المسؤول عنها وبالتالي عليه أن يتحمل نتائج أفعاله،ويرى "فيرزPHARES" (1976) أن أفراد فئة الضبط الخارجي «لديهم مهارتهم النوعية التي لا تتوفر لدى داخلي الضبط، فهم يعتقدون أن الحصول على التعزيز يحدث شرط أن تكون في الوقت المناسب والمكان المناسب وأن تكون محظوظا » (بشير معمرية، 1995، ص: 44).

6- بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط :

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 عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، حيث ينعكس أسلوب الوالدين في تربية الأبناء على إدراكهم« لأنفسهم وبيئتهم مما ينتج عن ذلك تكوين الاعتقاد لدى البعض بأن مصادر النجاح أو الفشل إنما تكمن داخل ذواتهم » (السيد محمد عبد الرحمن الجندي،1995، ص: 186)، وذلك حسب ما يتلقونه من تنشئة سالبة أو موجبة في تكوين شخصيتهم من خلال مواجهة المواقف المختلفة .

ويقول "بيلر Biller" (1969): «يكاد يجمع العلماء على أهمية ما يتعرض له الطفل من تنشئة اجتماعية في إدراكه لمصدر قراراته » (سهير أحمد كامل، 1992 ،ص : 06) وسلوكاته وإنجازاته وبالتالي في تكوين اعتقاده في الضبط الداخلي أو الخارجي، وهذا ما أكدته دراسة "ديفز وفارس DAVIS et PHARES " (1966)، "تولور وجالويس TOLOR et JALOWIEC" (1971)، "نويكي وستريكلاند NOWICKI et STRICKLAND" (1973)، "نويكي وسيجال NOWICKI et SEGAL" (1974)، إضافة إلى دراسة "ولسن ورامي WALSSON et RAMY" حيث وجدا أن «الأفراد الذين يتصفون بالتحكم الداخلي في إدراكهم لمصدر قراراتهم يكونون غالبا من أسر تتسم بالحب والديمقراطية والنظام والمعايير المستقرة، في حين أن الأفراد الذين يتصفون بالتحكم الخارجي يصفون آبائهم بأنهم يبالغون في عقابهم سواء بدنيا أو انفعاليا ويحرمونهم من حقوق كثيرة ينالها غيرهم» (سهير أحمد كامل، 1992، ص: 06)، فأساليب المعاملة الوالدية تؤثر في تحديد مركز الضبط .

وتعتمد الأساليب الإيجابية التي يتخذها الوالدان في تعاملهما مع الطفل«بصفة أساسية على الدفء، والتقبل، والحماية المعقولة والشعور بالأمن، والنقد القليل، والتفاعل الإيجابي والعداء القليل، ترتبط بالضبط الداخلي»(صلاح الدين محمد أبو ناهية،1989 ب،ص:60)، وفي ذات الوقت نجد أن الأساليب السلبية التي يتخذها الوالدين في تنشئة الطفل وفي التفاعل معه تعتمد أساسا على: الرفض، السيطرة العدوانية، النقد، التسلط، العقاب، ترتبط بالضبط الخارجي.

وعليه، يمكن حوصلة ما تم رؤيته في أن تحديد مركز الضبط لدى الفرد يتأثر بالتعامل الوالدين في مرحلة الطفولة، وتشير بعض الدراسات مثل دراسة "ديوك ولانكستر DUKE Et LANCASTER"(1976) «أن غياب أحد الوالدين أو كلاهما عن الطفل يؤدي إلى نشوء الضبط الخارجي لديه» (طلعت حسن عبد الرحيم،1985، ص:134) سواء أكان هذا الغياب حقيقي أو غير حقيقي.

وتعد ثقافة وقيم المجتمعات أحد العوامل التي لها دور في تحديد مركز الضبط لدى الأفراد فيؤكد "زو ZOE " (1981) أن « المجتمعات التي تركز على قيم معينة كالأصالة في الشخصية تدفع أفرادها إلى أن يكونوا ذوي مصدر داخلي الضبط. كما أن وجهة الضبط الداخلي يزداد ويتدعم لدى الأفراد الذين ينشأون في مجتمعات تعودهم على الاستقلال وتشجع فيهم القدرات الفردية» (عبد الرحمن سيد سليمان وهشام ابراهيم عبد الله،1997، ص:10)، وهذا ما أوضحته دراسة "محمد مقصودة " (1981)، "لكونتر كرمبينCUNTER KROMBEN" (1981) إضافة إلى دراسة "ماهلرMAHLER" (1980) التي أجراها على طلاب المدارس اليابانية والأمريكية والألمانية، حيث طبق عليهم مقياس "دونكن DUNCANS" لمركز الضبط، وباستخدام تحليل التباين وجد فروقا دالة إحصائيا في مركز الضبط، حيث تبين أن الطلاب الأمريكيين أكثر اعتقادا فئة في الضبط الداخلي وأقل اعتقادا فئة في الضبط الخارجي من نظائرهم الطلاب الألمان واليابانيين، كما توصل"كيو CHIU" (1987) في دراسته «إلى أن المراهقين الأمريكان يميلون إلى الضبط الداخلي بدرجة أعلى من أقرانهم الصينيين» (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان1999، ص:40) وهذا قد يرجع إلى أن المجتمع الأمريكي أكثر تشجيعا لأفراده على الاستقلالية والحرية وأكثر تدعيما للقدرات الفردية فالثقافة السائدة في المجتمع لها دور في إبراز وتكوين طبيعة مركز الضبط.

ومن المحددات لمركز الضبط لدى الأفراد هو العامل الاقتصادي، «فيوضح "سمارت" أن الأفراد الذين يعيشون في أسرة فقيرة يميلون إلى التحكم الخارجي بدرجة أكبر من الأطفال الذين يعيشون في أسر متوسطة أو غنية، وينتج ذلك من اعتقادهم بأن القدر والحظ والجهات المسؤولة في الدولة والأغنياء عوامل ذات تأثير قوي في المجتمع» (عبد الجليل العاقب المبارك،2000، ص:42)، وهذا ما يؤكد أن لهذا

العامل دورا في توليد توقعات الضبط الخارجي لدى أفراد الطبقة الفقيرة على عكس أفراد الطبقة الغنية.

ومن العوامل الشخصية التي لها تأثير في عملية تحديد مركز الضبط هو عامل السن حيث أشارت بعض الدراسات مثل دراسة "بنجا PINJA"(1979) ودراسة "لاوو 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 » (صلاح الدين محمد أبو ناهية،1987، ص: 189)، علما أن مركز الضبط الداخلي لا ينمو عند الأفراد الذين يدركون أنهم منبوذون من خلال ما تلقوه من تنشئة اجتماعية من طرف الوالدين ولا يحدث لهم أي تغيير بتقدمهم في العمر.

ولقد توصل "روتر ROTTER" وآخرون إلى «أن التحكم الداخلي يزداد مع تقدم عمر الأطفال، حيث زاد التحكم الداخلي لدى الأطفال بالصف السادس عنه لدى أطفال الصف الخامس والرابع» (عبد الجليل العاقب المبارك،2000،ص:41) ومعنى ذلك أنه بتقدم عمر الطفل يزداد ضبطه الداخلي للأحداث، وتحمله لمسؤوليته اتجاهها نظرا لتفتح مداركه وزيادة قدرته على التحكم فيها.

كما أن عامل نمو مفهوم الذات أثره في تحديد مركز الضبط، فنمو هذا العامل يجعل الفرد يكون صورة إيجابية عن ذاته، وبالتالي يكون لديه اعتقاد أنه المسؤول عن الأحداث التي تحدث له بغض النظر عن طبيعة هذه الأحداث وهذا ما يسمى بفئة الضبط الداخلي، هذا ما أوضحه كل من"كيرنيس ويروكنار وكرانك KRAK–KERNIS–BROKN "في قولهم «أن الأفراد ذوو تقدير الذات العالي يميلون إلى تكوين صورة إيجابية لذاتهم وينسبون مسؤولية النجاح لأنفسهم عكس التقدير المنخفض» (زهية خطار،2001، ص:83)، حيث يميل الفرد ذو التقدير السلبي لذاته إلى الاعتقاد بعدم تحمل مسئوليته اتجاه الأحداث التي تحكمها قوى خارجية وبالتالي يعتقد في فئة الضبط الخارجي لكونه يحمل صورة فاشلة عن ذاته.

وبصفة عامة، فإن اعتقاد الفرد في فئة الضبط الداخلي أو الخارجي يتشكل من خلال «تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية،ومن العلاقة الديناميكية بين الفرد والعالم الخارجي، ومن تقويم الآخرين له، وما يعتقدونه عنه،ومن خلال خبرات النجاح والفشل

والتوقعات التي يعيشها الفرد كما أنها تتأثر بالمعززات البيئية والجهات الهامة بالنسبة إليه»(نصر يوسف مقابلة وإبراهيم يعقوب،1994 ص:26).

7- تفسير مركز الضبط:

للوصول إلى فهم أعمق لمركز الضبط، لابد من العودة إلى النظرية التي اشتق منها هذا المفهوم،وهي نظرية التعلم الاجتماعي التي عرضها "روترROTTER" لأول مرة في كتابه المعنون بـ"التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي عام" 1954 وأطلق روتر على نظريته باسم التعلم الاجتماعي «للتأكيد على أن التعلم يحمل في طياته الافتراض القائل بأن الكثير من السلوك يكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناس الآخرين»(جودت عزت عبد الهادي، 2000 ص:279)، وعليه حاول تفسير السلوك الإنساني على أساس هذا الافتراض،فمن هنا يتبين أن نظرية التعلم الإجتماعي "لروترROTTER" لا تقدم مخططا للواقع بل إنصب إهتمامها في تقديم منهج للنظر إلى الأحداث وكيفية تفسيرها، ولقد أشارت"كالفين ولاندزي LINDZEY CALVIN"(1985) أن روتر قد استند في إبراز مفهوم مركز الضبط على مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس وهما: المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية.

ويقصد بهذا المفهوم حسب"روترROTTER" «إدراك الفرد أن نتائج الأحداث يترتب على سلوكه وتصرفه الداخلي، أو تكون مسيرة بقوى خارجية عن إرادته» (VINCE HKUO AND ALL,2003)، ولقد حدد في نظريته (التعلم الاجتماعي) أربعة متغيرات أساسية التي انبثق منها مفهوم مركز الضبط، وتتمثل هذه المتغيرات في:

7-1- الطاقة السلوكيةBEHAVIOUR POTENTIEL : ويقصد بها «إمكانية حدوث سلوك ما، في موقف ما، من أجل الحصول على التدعيم والتعزيز» (سميحة كرم توفيق وعبد الرحمن سيد سليمان،1995، ص:64).

فالطالب أثناء موقف الامتحان يسعى إلى الحصول على جملة من التعزيزات مثل الحصول على علامات جيدة، الحصول على المرتبة الأولى في القسم، ولتحقيق ذلك فإنه يسلك العديد من السلوكات مثل: مراجعة الدرس بشكل جيد، الغش في الامتحان وغيرها، وهذه السلوكات تسمى بالطاقة السلوكية، وللإشارة أن الطالب لا

يسلك كل هذه السلوكات في وقت واحد وإنما يسلك السلوك المناسب تبعا لطبيعة الموقف من حيث القوة أو الضعف.

7-2- التوقع EXPECTANCY: يعرف"روتر Rotter" (1954) التوقع «بأنه الاحتمالية الموجودة لدى الفرد بأن تعزيز معين سوف يحدث توظيفه لسلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة، ويكون التوقع مستقلا بشكل منتظم عن قيمه أو أهمية التعزيز، وأن الاحتمالية الذاتية للتوقع تتوقف على المشاعر الذاتية للفرد وعن إمكانيته لتعزيز بعض السلوكات»(أبي مولود عبد الفتاح، 2000، ص:28).

فالتوقع هو عبارة عن تنبؤ شخصي يضعه الفرد حول مدى إمكانية حدوث حادث معين في موقف معين وهناك عدة عوامل تؤثر في تقدير التوقع منها:الخبرات السابقة، طبيعة الموقف التعميم، إدراك السببية.

7-3- قيمة التعزيز REINFORCEMENT VALUE: ويقصد به«درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين إذا كانت إمكانية الحدوث لكل البدائل الأخرى متساوية» (عبد الرحمن سيد سليمان وهشام إبراهيم عبد الله،1997،ص:07)، ويؤثر التعزيز على حدوث السلوك ونوعه ويمكن تحديد التعزيز انطلاقا من ارتباطه بالتوقع ويرى"روتر ROTTER" أن التعزيز يقوي التوقع أو التنبؤ بسلوك معين.

7-4 – الموقف النفسي PSYCHOLOGICAL SITUATION: وهو« البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز الفرد –بناء على خبراته وتجاربه السابقة– كي يتعلم كيف يستخلص أعلى مستوى من الإشباع في أنسب مجموعة من الظروف» (جودت عزت عبد الهادي،2000، ص:64)، فالفرد يتفاعل بشكل مستمر مع بيئته الداخلية أو الخارجية وهذا التفاعل دائما يكون من ورائه رغبة في إشباع حاجة معينة وهو يقوم بسلوكات معينة في مواقف بيئية وهذه السلوكات غالبا ما تتفق مع تجاربه السابقة.

وتعطي هذه النظرية قيمة كبيرة للموقف النفسي في محاولة فهمه والتنبؤ به وتؤكد على أن الفرد يتعلم بناء على تجاربه السابقة، كما أن بعض الإشباعات تكون محتملة أكثر من غيرها في بعض المواقف، فالموقف النفسي له دور جوهري في تحديد السلوك.

ويشير"رشاد علي عبد العزيز موسى" (1993) أن الموقف النفسي «يمد الفرد بأدلة لتوقعاته بأن سلوكه سوف يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها» (رشاد علي عبد العزيز موسى1993 ،ص:326)، ويضيف بأن الفرد الذي يضع أهدافا ويعطيها قيمة عالية مثل الرغبة في التفوق الدراسي فإن نسبة تحقيق هذا الهدف ضعيفة لكونه ربما تعلم أن يتوقع الفشل عندما يحاول الوصول إلى هذا الهدف ومن ثم عدم تلبية هذه الحاجة نظرا لحصوله باستمرار على علامات ضعيفة في الامتحانات.

ولقد قدم "روتر ROTTER" (1971) ست حاجات التي تشمل وتضم السلوك النفسي المتعلم وهي: (جوليان روتر، دون سنة، ص:110)

الحاجة إلى الاعتراف والمكانة: ويقصد بها حاجة الفرد إلى التفوق.

الحاجة إلى السيطرة: ويقصد بها حاجة الفرد إلى التحكم في أحكام الآخرين.

الحاجة إلى الاستقلال: ويقصد به حاجة الفرد إلى أن يتخذ قراراته.

الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين: ويقصد به حاجة الفرد إلى فرد آخر أو أفراد آخرين يساعدونه على مواجهة الإحباط ويوفرون له الحماية والأمن.

5 .الحاجة إلى الحب والعطف: ويقصد بها حاجة الفرد إلى تقبل الآخرين وحبهم.

6.الحاجة إلى الراحة الجسمية: ويقصد بها حاجة الفرد إلى الإشباعات الجسمية التي ارتبطت بالأمن وتجنب الألم.

وتتكون الحاجة حسب"روتر" و"كريس" من ثلاثة مكونات أساسية وهي:

- مجموعة السلوكيات التي توجه لتحقيق الأهداف والاشباعات.
- مجموعة التوقعات التي ترتبط بالسلوكيات.
- قيمة الحاجة المصاحبة للأهداف ذاتها.

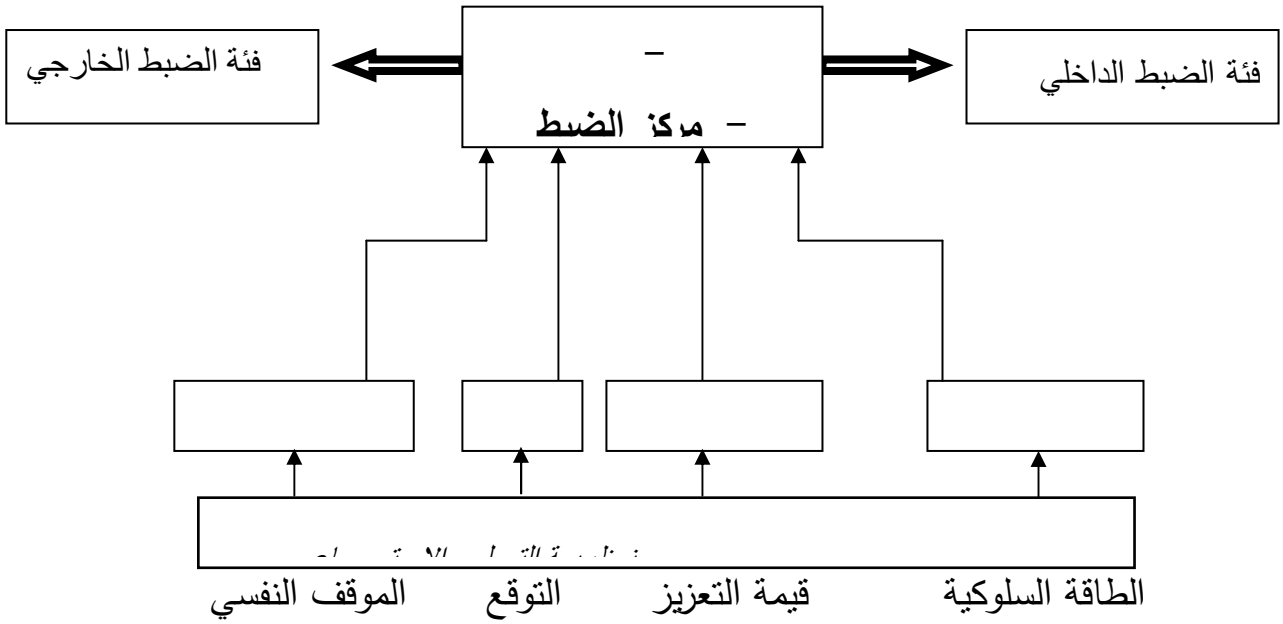
والعلاقة التي افترضها "روترROTTER" بين المفاهيم الأربعة السابقة تتيح التنبؤ بسلوكات معينة في مواقف معينة، كما تفسر عملية التعميم إتساق السلوك واستمراره عبر العديد من المواقف.

ويمكن تلخيص معادلة السلوك التي صاغها "روتر" في: «أن احتمال صدور أي سلوك في أي موقف سيكولوجي معين هو دالة للتوقع بأن هذا السلوك سوف يؤدي إلى تدعيم معين في هذا الموقف مع وضع قيمة هذا التدعيم في الاعتبار ويختلف الناس في إدراكهم لمصدر التدعيم، فبعضهم يرى أن التدعيم يأتي من الخارج، بينما يرى البعض أن مصدر التدعيم داخلي» (كليفورد وكليري،1990 ص:12).

ويتضح ذلك في ضوء نظريته انطلاقا من الفرض الأساسي المتمثل في أنه «إذا أدرك الفرد التدعيم الذي يصادفه مرتبطا أو مترتبا على سلوكه فإن قوة أو ضعف احتمال صدور السلوك عنه في المواقف المشابهة فيما بعد يتوقف على إيجابية التدعيم أو سلبيته، وعندما يدرك الفرد أن التدعيم الذي يتبع سلوكا خارجا عن نطاق تحكمه أو سيطرته... فإنه يعزو هذا التدعيم إلى عوامل خارج ذاته» (عبد الجليل العاقب المبارك،2000 ،ص:39) مثل الحظ أو القدر، ومن ثم فإن احتمال صدور هذا السلوك يصبح احتمالا ضعيفا في المواقف المشابهة له مستقبلا.

والشكل التالي يوضح نظرية التعلم الاجتماعي التي انبثق منها مفهوم مركز الضبط

الشكل رقم (02) : مخطط توضيحي لنظرية التعلم الاجتماعي المفسرة لمفهوم مركز الضبط.



8- مركز الضبط في المجال الدراسي:

يعتبر مركز الضبط متغيرا هاما يساعد في عملية تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به في العديد من المواقف ولقد صرح "كولمان وآخرونET AL COLEMANE" (1966)أن مركز االضبط هو«أحد المحددات الهامة في التحصيل الدراسي عند التلاميذ، على أساس أن إحساس التلاميذ بالضبط على بيئتهم يرتبط بالتحصيل الدراسي أكثر من أي متغير آخر» (عبد الرحمن سيد سليمان وهشام إبراهيم

عبد الله،1997،ص:14)، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب يقضي معظم أوقاته في المدرسة ويرتبط وينشغل بها أكثر من أي مجال آخر،إضافة إلى أن المدرسة تعد من أهم اهتماماته الأساسية، وعليه أصبح مركز الضبط أحد العوامل الأكثر تأثيرا على التحصيل الدراسي للطلبة.

" (1969) DUCETT Et VOGLERولقد توصلت دراسة "دوكتي وفوجلر إلى أن الطلبة ذوي فئة الضبط الداخلي يتصفون في المجال الدراسي بارتفاع مستوى التعليم وأسلوب حل المشكلات واستخدام المعلومات المتوفرة لديهم وذلك لإعتقادهم بأنهم يستطيعون التأثير على الأحداث التي تحدث لهم في المجال الدراسي، ونتيجة لهذا الإعتقاد فإنهم يسعون إلى حل المشكلات التي تواجههم في هذا المجال وذلك بتوظيف المعلومات التي يمتلكونها.

ويرى "علي محمد محمد 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» (علي محمد الديب،1987، ص:39)، وهذا يعني أن الطلبة الذين يعتقدون في فئة الضبط الداخلي يتفوقون في دراستهم لإمانهم بأن لهم القدرة على تحقيق أهدافهم ومن أجل ذلك يبذلون الجهود اللازمة ويضعون خططا لبلوغ مطامحهم الدراسية لأنهم على يقين بأنهم هم المسؤولون على نتائجهم الدراسية .

" ROTTER et MULRYكما أشارت نتائج دراسات "روتر وميلر (1965)،"صفاء الأعسر"(1978) "علي محمد محمد الديب"(1985) إلى أن طلبة فئة الضبط الداخلي يتميزون بمستوى جيد في الدراسة وأنهم أكثر تحصيلا وتفوقا في دراستهم مقارنة بطلبة فئة الضبط الخارجي، وهذا ما يؤكد ما توصل إليه "بايلي " (1994) من خلال دراستهما إلى «أن BAILY AND ZINSERوزينسر الطلاب الناجحين دراسيا لديهم ضبط داخلي أكثر منه خارجي مقارنة مع الطلاب الراسبين»(MATT GREGOSKI AND ALL ,1998).

" (1976) إلى «أن MAC KEACHIEوفي نفس السياق يشير"ماك كيشي 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 جهدهم سوف يكون له أثر على النتائج»(زهية "(1965) بأن الطلبة CRANDALLخطار،2001، ص:87). ولقد وضح " كرندال ذوي الضبط الخارجي يتصفون في المجال التربوي بضعف الأداء الأكاديمي وتواضع التحصيل الدراسي، وهذا ما يبن بأن الطلبة ذوي الإعتقاد في فئة الضبط الداخلي يتميزون بإرتفاع آدائهم التحصيلي وهذا قد يرجع إلى إدراكهم القوي بإمكانياتهم وقدراتهم في تحقيق التفوق الدراسي ويبذلون قصارى جهودهم للوصول إلى ذلك بينما نجد أن الطلبة ذوي الإعتقاد في فئة الضبط الخارجي يتميزون بإنخفاض أدائهم التحصيلي لكونهم يرون أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في نتائجهم الدراسية وهذا ما قد يحول دون إستغلال مهاراتهم وخصائصهم الشخصية في التفوق الدراسي.

" عام (1968) «بدراسة العلاقة بين الحاجة إلى GOLDوقد قام "جولد 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 عال للنجاح والتفوق» (أمل الأحمد2001 ص:242).

ونتائج هذه الدراسة تشير إلى الطلبة ذوي الإعتقاد في فئة الضبط الخارجي يتصفون بتوقعات منخفضة للنجاح نظرا لإدراكهم بأن هناك عوامل خارجية تتحكم في هذا النجاح ولذلك تجدهم لا يسعون بصفة جدية لبلوغ التفوق الدراسي، وفي ذات الوقت يتميز الطلبة ذوي الإعتقاد في فئة الضبط الداخلي بتوقع عالي للنجاح لأنهم يخططوا لهذا النجاح ويبذلون كل ما بوسعهم لتحقيق ذلك لإدراكهم بأن مصادر النجاح أو الفشل تكمن داخل ذواتهم.

و لقد تم تقدير متغير مركز الضبط « من خلال وجود مقاييس نوعية لتقدير الضبط الداخلي–الخارجي في مجال معين أو لدى فئة معينة من الأفراد أو في ثقافات محددة » (صلاح الدين محمد أبوناهية، 1987، ص، 187)، ونظرا لأهمية مركز الضبط في المجال الدراسي إهتم الباحثين بإعداد مقاييس لمركز الضبط التي تخص هذا المجال، حيث تعددت هذه المقاييس ونذكر على سبيل المثال لا الحصر: استبيان "(1965) يتكون من 20 بندا CRANDALLمسؤولية التحصيل العقلي"لكرندال الذي أعد لقياس مركز الضبط في المجال الدراسي«ويستخدم لتقدير معتقدات الأطفال عن تحكمهم ومسؤوليتهم لخبرات النجاح والفشل في مجال التحصيل الأكـاديمي » " NOWICKI(نادية الحسيني عبد القادر،1995،ص:185)، كمـا أعـد " نويكي عام 1983 مقياس مركز الضبط لطلبة في المرحلة الإبتدائية ومرحلة ماقبل المدرسة .

إضافة إلى اختبار مركز الضبط عند الأطفال والمراهقين الذي أعده "كليفورد " (1972)، وهذا الاختبار موجه للفئة GLIFFORD Et CLEARYوكليري العمرية بين 09 إلى17 عاما، ويشمل الاختبار على 15 بندا، وتم ترجمته إلى اللهجة العامية المصرية من طرف "مجدي عبد الكريم حبيب" (1990)، ويستخدم الاختبار للتعرف على اعتقاد الطالب إذا كان بإمكانه التحكم في الأحداث المرتبطة بالمجال الدراسي (التعليمي) أو تتحكم فيها قوى خارجية.

" (1981) مقياسا « الذي يهدف إلى LEFCOURTولقد أعد "ليفكورت قياس درجة تحكم الأفراد في الأحداث المتصلة بتحصيلهم الدراسي» (محمد بن معجب الحامد،1996، ص:115)، ويتكون المقياس من 24 عبارة وقام كل من علي بدراي ومحمد الشناوي بتقنينه على عينة من البيئة السعودية .

وكل ما سبق يدل على فعالية فئة الضبط الداخلي كعامل أساسي في تحقيق النجاح في المجال الدراسي، لأن اعتقاد الطالب بإمكانية التحكم في الأحداث المدرسية (سلبية أم إيجابية) وإدراكه بأنه المسؤول عن حدوثها نظرا لما يملكه من قدرات وجهود وخصائص شخصية تميزه فإن ذلك يحفزه إلى بذل الجهد لتحقيق رغبته أو حاجته في النجاح والتفوق الدراسي.

كما يتضح أن ارتباط فئة الضبط الخارجي بضعف المستوى التحصيلي للطلبة ناتج عن اعتقادهم بأنهم لا حول لهم ولا قوة في الأحداث التي تحدث لهم في المجال الدراسي وإدراكهم بأنهم غير مسؤولين عن هذه الأحداث وما تفرزه من نتائج، حيث أنهم يدركون أن العوامل الخارجية هي وراء ذلك والمتمثلة في الحظ أو الصدفة أو القدر أو الآخرين (المعلمين) أصحاب النفوذ، وهذا ما يجعلهم يدخرون جهودا في محاولة الحصول على مستوى دراسي مرتفع.

ونظرا لأهمية فئة الضبط الداخلي في المجال الدراسي سنتعرض إلى مدى إمكانية تربيته لدى الطلبة في العنصر الموالي.

9- تربية الضبط الداخلي:

من خلال ما تم عرضه فيما يخص سمات الأفراد في فئتي مركز الضبط الداخلي/ الخارجي توصلنا إلى أن أفراد فئة الضبط الداخلي يتصفون بخصائص إيجابية تساعدهم على النجاح والتفوق والتوافق مع ذواتهم ومع العالم الخارجي وهذا ما يؤدي بالفرد وبالبلاد إلى التقدم.

وللوصول إلى تحقيق ذلك لا بد من وتربية فئة الضبط الداخلي لدى الأجيال من خلال «مساعدتهم على استغلال قدراتهم وتهيئة البيئة الصالحة حتى ينمو مركز الضبط النمو السليم» (رجاء عبد الرحمن الخطيب،1990، ص:82)، ويتم ذلك بتوفير كل الإمكانيات المساعدة على تفجير طاقتهم العقلية واستغلالها وتشجيعهم على إبداء المبادرات، كما يتم أيضا من خلال إصلاح البيئة التي يعيشون فيها مثل توعية الأولياء والمعلمين على ضرورة التفاعل بأساليب إيجابية مع الأطفال مع توضيح أثر ذلك في تكوين شخصيتهم وبالتالي على مستقبلهم ومجتمعهم.

وترى"أمال عبد السميع أباضة"(1999) بأن الضبط الداخلي يعتبر«كمهارة يتم نموها وتعلمها طبقا لوجهة النظر التدعيمية للمواقف وفكرة الفرد عن ذاته وإمكانياته»(أمال عبد السميع أباضة،1999،ص:142)،وهذا ما يشير إلى إمكانية تربية فئة الضبط الداخلي لدى الأفراد وفقا لاحترام العناصر المساعدة على تحقيق ذلك.

ولقد أوضح"ليفكورت LEFCOURT"(1981)أن تربية الضبط الداخلي عملية ممكنة ويقوم بها الأخصائيون النفسانيون حيث يعملون على تنمية وتقوية الضبط الداخلي لدى المرضى المترددين عليهم و«استجابة المرضى للعلاج هو في حد ذاته

دليل على ارتفاع مستوى ضبطهم الداخلي» (عبد الرحمن سيد سليمان وهشام إبراهيم عبد الله،1997 ،ص:10)، ويضيف بأن محاولة الأخصائي النفسي في تعليم المريض النفسي طريقة التكيف مع المواقف الضاغطة، أو تعليمهم كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجههم تعتبر في حد ذاتها تربية للضبط الداخلي.

ويشير "سابنقتون SAPPINGTON" (1989) أن أفضل طرق العلاج التي توصلت إلى نتائج إيجابية في تنمية فئة الضبط الداخلي هي الطرق التي «اعتمدت على النموذج السلوكي الذي يركز فيه المعالجون على علاقة سلوك العميل بكل من الثواب والعقاب»(عبد الرحمن سيد سليمان وهشام إبراهيم عبد الله،1997 ،ص:10) إضافة إلى النموذج المعرفي لمساعدة الفرد (العميل) على فهم وإدراك العلاقة بين السلوك والنتائج.

ويرى " كرندال CRANDAL " (1973) بأن « تدريبات الإستقلال والدفع في اتجاه تأكيد الذات من قبل الوالدين عناصر هامة لتطوير توجه الضبط الداخلي » (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص 216)، ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق وضع الطفل في تفاعل مستمر مع بيئته الإجتماعية والطبيعية، حيث يجد الطفل الفرص لملاحظة مدى تأثير سلوكه على هذه البيئة دون تدخل الوالدين ومنه ينشأ لديه التوقع ما يترتب على أفعاله من أحداث.

وعليه، فهناك إمكانية تغيير الضبط الخارجي للفرد وفقا لعدد من المناهج والبرامج الخاصة حيث «تشير بعض الدراسات إلى إمكانية تغيير موقع الضبط لدى الأفراد وذلك بفعل التدريب والخبرات والمواقف الجديدة، أمثال دراسة "أوتري ولابخيناش" ودراسة "شارلتون وتيريلل" واللتين نجحتا في تحويل المنضبطين خارجيا إلى منضبطين داخليا عن طريق برامج تدريبية» (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان،1999 ،ص:41).

ولقد قدم "ريتشارد دي جاومز RICHARD DECHARMS "أربعة نقاط أساسية وجب احترامها في عملية تربية الضبط الداخلي لدى الفرد، وتتجلى هذه النقاط في:(نجاح عبد الرحيم محمد عثمان،1999 ،ص:41).

1. معرفة نقاط القوة والضعف الكامنة فيه.
2. تعلمه كيفية اختيار أهدافه بشكل محدد والمعرفة الحادة لقدراته واستعداداته الشخصية وحقائق الموقف الموجود فيه.

3. أن يتعلم كيفية تحديد العمل أو النشاط المركز الذي يمكنه القيام به الآن والذي سيساعده على الوصول إلى هدفه.
4. كيفية تحقيقه الهدف، وكون عمله ذا أثر ونتيجة مطلوبة أم لا.

فبرنامج تربية الضبط الداخلي يعتمد على النقاط الأربعة السابقة الذكر وبدونها لا يمكن الوصول إلى تحقيق الهدف المسطر من البرنامج، وللإشارة أنه لم ترد حسب اطلاع الطالبة المعلومات الخاصة ببناء هذا النوع من البرامج.

ولا يقتصر تربية الضبط الداخلي على مستوى العيادات النفسية وإنما يشمل أيضا العمل الإرشادي داخل المؤسسات التربوية، كما قد تساهم عناصر العملية التعليمية في تربية الضبط الداخلي لما تتضمنه من: مناهج دراسية، طرائق التدريس، الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية والتفاعل الصفي حيث يؤكد "إريك وآخرون ERIC HALL ET ALL " (1997) « أن تطور التلاميذ نحو مركز تحكم أكثر داخلي يظهر كنتيجة في تخفيض توتر المعلم»(ERIC HALL ET ALL ,1997, p:485).

فالمدرس كلما كان متزنا في تعامله مع الطلبة ويتبع أسلوب التفاعل الديمقراطي معهم كلما ساهم ذلك في تربية الضبط الداخلي لديهم.فالمدرسة لا تقتصر وظيفتها على نقل التراث الثقافي والمعرفي عبر الأجيال، ولا ينحصر دورها في تزويد الطلبة بمختلف المعلومات، ولكنها أخذت على عاتقها تربية الطلبة على تحمل مسؤولية قراراتهم وسلوكاتهم ونتائج أفعالهم.

ويرى "سيد إبراهيم جبار" «أن المدرسة تعمل على إعداد الطلاب إعدادا سليما لمواجهة مسؤوليات الحياة» (سيد إبراهيم إبراهيم جبار ،دون سنة ص:153)
حيث «للأباء والمدرسين في مدارس الحضانة والمدارس الابتدائية والثانوية لهم جميعا دورهم في مساعدة الأطفال على تنمية هذا الشعور البالغ الأهمية ألا وهو الشعور بالمسؤولية» (كونسا تيس فومتر، بدون سنة،ص:16)، ويحول دون ذلك عدم الاهتمام بتربية الضبط الداخلي لدى الطلبة في المدارس وعلى صعيد كل المستويات الدراسية.

ومن خلال معرفتنا للأهمية البالغة التي يكتسبها الضبط الداخلي لدى الطلبة في المجال الدراسي، ونظرا لفعاليته في هذا المجال فإن الضرورة تدعو إلى التفكير بجدية في بناء برامج تربي الضبط الداخلي لديهم. علما أن التجربة في هذا المجال لا زالت رائدة والدراسات في هذا الجانب تبدو ضئيلة في حدود إطلاع الطلبة وقد يرجع ذلك إلى حداثة المفهوم نسبيا.

ويبقى مركز الضبط بحاجة إلى المزيد من الاهتمام من جانب الباحثين خاصة«ونحن نحتاج إلى العديد من الدراسات لمعرفة الكيفية التي يتشكل بها مصدر الضبط والظروف البيئية التي تصاحب ذلك، لعلنا نستطيع في المستقبل أن نوجه الأساليب التعليمية التربوية لتنشئة أطفال قادرين على التحكم في طاقاتهم» (فؤاده محمد علي هدية، 1994،ص:83)، وقادرين على تحمل مسؤولية قراراتهم وتصرفاتهم، ولديهم ثقة بقدراتهم وبإمكانياتهم ويستطيعون في النهاية تحقيق أهدافهم والوصول بمجتمعهم إلى التطور.

وفي الأخير يمكن حوصلة ما تم رؤيته في هذا الفصل، حيث تم التعرض إلى التفرقة بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي، وبعد ذلك تم التطرق إلى بعض التعاريف الخاصة بمركز الضبط، وتعددت هذه الأخيرة نظرا لتعدد طرق الباحثين الذين تناولوه بالدراسة، والذي ورد في هذه الدراسة كمكون معرفي يقصد به مدى اعتقاد الفرد بأنه مسؤول أو غير مسؤول عن الأحداث بناء على ما تلقاه من تعزيزات لسلوكه وتوقعه للنتائج، وينقسم مركز الضبط إلى فئتين: فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي ولكل فئة عدد من المؤشرات، فبالنسبة لفئة الضبط الداخلي تتمثل مؤشراتها في: القدرة والجهد والسمات الشخصية المميزة والكفاءة والمهارة، أما بالنسبة لفئة الضبط الخارجي فتتمثل مؤشراتها في: الحظ أو الصدفة والقدر وقوة الآخرين. ولكل فئة يتميز أفرادها بخصائص معينة، حيث امتاز أفراد فئة الضبط الداخلي بسمات إيجابية مقارنة بأفراد فئة الضبط الخارجي وتؤثر العوامل البيئية والشخصية في تحديد مركز الضبط.

وبرز مفهوم مركز الضبط انطلاقا من نظرية التعلم الاجتماعي لـ"روتر ROTTER "وتعتبر هذه النظرية المفسرة لمركز الضبط من خلال أربعة متغيرات وهي: الطاقة السلوكية وقيمة التعزيز والتوقع والموقف السيكولوجي.

ولقد اهتم الباحثون بدراسة هذا المفهوم في جميع مجالات الحياة ومن أهمها المجال الدراسي، وتبين أن فئة الضبط الداخلي لها الأثر الكبير في النجاح والتفوق الدراسي لدى الطلبة.

وقد أظهر الباحثون إمكانية تربية الضبط الداخلي في مجال العلاج والإرشاد النفسي وحتى في المجال الدراسي وذلك بوضع برامج خاصة بذلك لمساعدة الطلبة على تربية الضبط الداخلي لديهم ومن ثم مساعدتهم على التفوق الدراسي وتجنب مشكلة التأخر الدراسي.

- الفصل الرابع

- الدراسة الاستطلاعية

1- وصف عينة الدراســة الاستطـلاعية

2- أداة جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة

3- الخصائص السيكومترية لأداة جمـع البيانات

1. التذكير بتساؤلات الدراسة وفرضياتها :

يتمثل التساؤل العام لهذا البحث في:

هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط ؟

وتتلخص التساؤلات الفرعية في:

أ- هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط؟

ب- هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط؟

ت- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط؟

ث- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط ؟

ج – هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط ؟

ح- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط؟

2.1- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط.

الفرضية الجزئية: تتمثل في:

أ- توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط.

ب- توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط.

ت- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط.

ث- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

ج- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

ح- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

2. المنهج المستخدم:

إن اختيار نوع المنهج المستخدم يخضع لطبيعة المشكلة محل الدراسة، وبناء على ذلك تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي « يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفهما وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها » (عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، 1995 ،ص:130)، وعلى هذا الأساس فإن طبيعة موضوع البحث الحالي يتناسب مع المنهج الوصفي .

3. عينة الدراسة الأساسية:

أ. المعاينة:

تمثلت العينة في الطلبة المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي، ولقد خص التطبيق على هذه العينة قصد معرفة الفروق الموجودة بين الطالب المتفوق دراسيا والطالب المتأخر دراسيا في مركز الضبط.

ولقد اختيرت العينة بطريقة حصصية من 17 مؤسسة تعليمية موزعة على المرحلتين التعليميتين السابق ذكرهما بمدينة ورقلة، وتتمثل هذه المؤسسات حسب المرحلتين التعليميتين في:

- **الإكماليات:** أبي يعقوب يوسف الورجلاني، طالب عبد الرحمن، سيدي عمران، أبي ذر الغفاري، إبن رشيق القيرواني، صلاح الدين الأيوبي، عبد الحميد ابن باديس، عائشة أم المؤمنين.
- **الثانويات:** مالك بن نبي، محمد العيد آل خليفة، عبد المجيد بومادة، مبارك الميلي الخوارزمي، حبي عبد المالك، أحمد توفيق المدني، محمد بن الحاج عيسى، علي ملاح.

ولقد تم التطبيق خلال السنة الدراسية 2004/2003 بمشاركة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني المتواجدين على مستوى المؤسسات التي أخذت منها عينة الدراسة للأسباب التالية:

- كبر حجم العينة.
- تباعد المسافة بين المؤسسات التعليمية المعنية بالدراسة.
- المستشار لديه خبرة في تطبيق الإختبارات نظرا لطبيعة الإختصاص والمهنة.
- يعتبر المستشار من الوجوه المعروفة بالنسبة للطلبة وهذا ما يمكنهم من الإستجابة بشكل طبيعي للمقياس.
- الإستغلال الأمثل للوقت.

وحتى يكون التطبيق أكثر دقة تم تقديم للمستشارين التعليمات الخاصة بالفاحص.

ب. حجم العينة ومميزاتها:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من 7687 طالبا متفوقا دراسيا ومتأخرا دراسيا، ولقد تم حصره بمساعدة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وتماشيا مع متطلبات الدراسة تم استبعاد الطلبة الذين سنهم يفوق 18 سنة لأن ذلك يُعد شرطا من الشروط التي يقتضيها المقياس المطبق في هذه الدراسة حيث يتراوح سن أفراد العينة من 12 إلى 18 سنة، كما تم استبعاد الطلبة الذين سبق لهم إعادة السنة ليصبح حجم المجتمع الأصلي 4255 طالبا.

ومنه تم أخذ عينة الدراسة بنسبة 20% من المجتمع الأصلي قصد تمثيله وذلك بمراعاة عامل الجنس في كل مرحلة تعليمية من حيث نسبة تواجده في المجتمع الأصلي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه تم أخذ المجتمع الأصلي للطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي نظرا لقلة عدد المجتمع الأصلي من جهة ولإحداث التجانس من جهة أخرى ليصبح حجم العينة 1028 طالبا، وبعد عملية اختزال الإجابات الناقصة أصبح حجم العينة النهائي 992 طالبا، والجدول التالي يوضح ذلك بالتفصيل.

جدول رقم (12) يوضح توزيع العينة تبعا للجنس والمرحلة التعليمية

	م. ت. الإكمالي		م . ت .الثانوي		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الطلبة المتفوقون دراسيا	80	141	68	**150**	439
الطلبة المتأخرون دراسيا	191	113	172	77	553
المجموع	525		467		992

4. الأداة المستخدمة: تم التعرض لهذه الأداة بالتفصيل في الفصل السابق والمتمثلة في مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي من إعداد الطالبة والذي يتكون من 19 فقرة.

5. الأساليب الإحصائية المتبعة:

لمعالجة بيانات الدراسة الحالية تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية: (فؤاد البهي السيد،1978، ص:51، و116، و336)

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- اختبار "ت"

ولقد تم استخدام الإعلام الآلي في معالجة البيانات الإحصائية جزئيا، ونتائج هذه المعالجة الإحصائية لمعطيات الدراسة سيتم توضيحها في الفصل اللاحق.

- الفصل الخامس

- الدراسة الأساسية

1- التذكير بتساؤلات الدراسة وفرضياتها

2- المنهج المستخدم

3- عينة الدراسة الأساسية

4- الأداة المستخدمة

5- الأساليب الإحصائية المتبعة

تهدف الدراسة الاستطلاعية في هذا البحث إلى التعرف على مدى صلاحية أداة جمع البيانات قبل استخدامها في الدراسة الأساسية، وذلك من خلال التحقق من مدى ملاءمة الأداة لمستوى أفراد عينة البحث، وتحديد مدى فهمهم للفقرات الواردة فيها واكتشاف بعض جوانب النقص في إجراءات التطبيق مثل استيعاب الطلبة لتعليمات الأداة، ولتحقيق ذلك كان من الضروري التأكد من خصائصها السيكومترية.

وسيتم التطرق في هذا الفصل إلى وصف عينة الدراسة الاستطلاعية ثم وصف أداة جمع البيانات التي تم بناؤها من قبل الطالبة مع توضيح أهم خطوات البناء، وبعده التعرض للخصائص السيكومترية للأداة.

1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت هذه العينة في 36 طالبا من مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي، وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية من المؤسستين، إكمالية مولاي العربي وثانوية سي شريف علي ملاح بورقلة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب المرحلة التعليمية والجنس.

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المرحلة التعليمية والجنس.

المرحلة التعليمية / الجنس	إكمالية مولاي العربي			ثانوية سي شريف علي ملاح			المجموع
	1 م	8 أ	9 أ	1 ثا	2 ثا	3 ثا	
ذكـــور	3	3	3	3	3	3	18
إنـــاث	3	3	3	3	3	3	18
المجمـــوع	6	6	6	6	6	6	36

يتضح من الجدول رقم(04) أن العينة الاستطلاعية تم اختيارها من مؤسسين تعليميتين بطريقة متساوية من حيث عدد أفرادها مع الأخذ بعين الاعتبار الجنس والمستوى الدراسي.

ولقد تم تطبيق أداة القياس على عينة استطلاعية يتراوح عمرها ما بين 12 إلى 18 سنة دون مراعاة لمدى تفوقها أو تأخرها من الجانب الدراسي لأن الأداة موجهة أصلا لهذه الفئة العمرية .

2- أداة جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة:

بناء على ما تقتضيه أهداف البحث تم الاعتماد على أداة واحدة لجمع البيانات وتتمثل هذه الأداة في مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي المعد من طرف الطالبة، وفيما يلي وصف كامل لهذا المقياس مع إبراز الخطوات المتبعة في بنائه.

1.2- تقديم المقياس:

أ. دواعي إعداد المقياس: بعدما قامت الطالبة بالبحث عن مقياس مركز الضبط الموجه للفئة العمرية [12 إلى 18 سنة] وجدت نموذجا دون كراسة التعليمات التي لا تسمح بالاستعمال الجيد له إضافة إلى أن هذا النموذج يقيس مركز الضبط بصفة عامة بينما تبحث عن مقياس مركز الضبط المرتبط بالمجال الدراسي، ونظرا لعدم توفر ذلك تم إعداد نموذج لمقياس مركز الضبط المحدد بالمجال الدراسي بهدف استعماله في مذكرة الماجستير كأداة قياس إضافة إلى المبادرة بمحاولة بناء اختبار سيكولوجي.

ب. الخلفية النظرية المعتمدة في إعداد المقياس:

اعتمدت الطالبة في إعداد مقياس مركز الضبط (المجال الدراسي) على عدة مراجع باعتبارها مدخلات ومنها:

- **الاختبارات:** والمتمثلة في:

- مقياس مركز الضبط "لجوليان روتر G.ROTTER " (1966) المعد للراشدين وقام "علاء الدين كفافي" بتعريبه وتكييفه وفقا للمعايير السائدة في الثقافة العربية عام 1982 .
- مقياس وجهة الضبط متعدد الأبعاد للأطفال للفئة العمرية 9-12 سنة إعداد "عبد الرحمن سيد سليمان" و "هشام إبراهيم عبد الله" سنة 1997.
- مقياس الضبط الداخلي/الخارجي للأطفال والمراهقين من إعداد " صلاح الدين محمد أبو ناهية " (1987).
- مقياس موقع الضبط لـ "نجاح عبد الرحيم عثمان" الذي طبقته على فئة المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي باليمن (1999).
- مقياس نويكي وستريكلاند للضبط الداخلي- الخارجي للأطفال والمراهقين (الصورة المختصرة الثانية) (1973) من تعريب"رشاد علي عبد العزيز موسى".
- اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين تأليف " كليفورد، كليري " (1972) تم تعريبه من طرف "مجدي عبد الكريم حبيب" (1990) إلى اللهجة المصرية العامية .

- **المجلات :**

- دراسة "صلاح الدين محمد أبو ناهية" المعنونة بـ: الفروق في الضبط الداخلي- الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين من الجنسين بقطاع غزة، الصادرة في مجلة الدراسات التربوية سنة 1987.
- دراسة "صلاح الدين محمد أبو ناهية" المعنونة بـ: تقنين مقياس الضبط الداخلي/ الخارجي للأطفال والمراهقين في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، والصادرة في مجلة علم النفس سنة 1989 .
- دراسة "نادية الحسيني عبد القادر" المعنونة بـ: الاكتئاب ووجهة الضبط وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والصادرة في مجلة الإرشاد النفسي سنة 1995.

- **الكتب :**

- كتاب "رشاد علي عبد العزيز موسى": دراسات في علم النفس الاجتماعي سيكولوجية الفروق بين الجنسين، الصادر سنة 1993.

3.2- خطوات بناء مقياس مركز الضبط (المجال الدراسي): وتتمثل في:

أ.تحديد الغرض من المقياس: تم تصميم هذا المقياس لتحقيق الأهداف التي سنوضحها من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

ماذا يقيس؟

المقياس يقيس مركز الضبط في إطار أو في مجال محدد وهو الدراسة.

لمن يقيس؟

-المقياس يساعد مستشاري التوجيه والمرشدين وغيرهم من المهتمين بالسلوك الإنساني في أداء عملية التوجيه والإرشاد.

-يساعد الطلبة في التعرف على مشاكلهم وذلك من خلال الحصول على المعلومات الخاصة ببناءاتهم المعرفية وما يتفردون به من سمات.

كيف يقيس؟

يمكن تطبيق هذا المقياس على الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 12 إلى 18 سنة بصورة جماعية أو فردية، كما يعتمد المقياس على استعمال الورقة والقلم ولا يرتبط بوقت محدد.

ب. تحديد العينة: هذا المقياس موجه للطلبة في مرحلتي الإكمالي والثانوي.

ج. تحليل المحتوى :

التعريف الإجرائي لمفهوم مركز الضبط: وهو اعتقاد الطالب بمدى قدرته أو عدم قدرته على التحكم في الأحداث المرتبطة بالمجال الدراسي، وينقسم مركز الضبط إلى فئتين وهما:

- **الضبط الداخلي:** وهو اعتقاد الطالب بأنه مسؤول عما يحدث له في المجال الدراسي، سواء أكانت الأحداث إيجابية أم سلبية، وذلك نظرا لما يملكه من قدرات مجهودات خصائص شخصية، مثابرة في تحقيق الهدف.
- **الضبط الخارجي:** هو اعتقاد الطالب أنه غير مسؤول عما يحدث له في المجال المدرسي، سواء أكانت الأحداث إيجابية أم سلبية، وأن هذه الأحداث تحكمها قوى خارجية عنه والمتمثلة في: الحظ أو الصدفة، القدر، قوة الآخرين.

د. تحديد الفقرات: تم الاعتماد على الاختبارات السابقة في تحديد فقرات المقياس إضافة إلى تجربة الطالبة في الإرشاد النفسي في مرحلتي التعليم الاكمالي والثانوي وتم

صياغة فقرات المقياس في صورة عبارات تقريرية ذات الاتجاهين الموجب والسالب في شكل اختيار إجابة من إجابتين (نعم/لا). ويتكون المقياس من 40 فقرة والتي اشتقت من خلال عدد كثير من الفقرات وصلت إلى 82 فقرة .

وبناء على الممارسة الميدانية تم تحديد المواقف المدرسية الأكثر ارتباطا بمركز الضبط والمتمثلة في:

-علاقة الطالب بزملائه.

- علاقة الطالب بالأساتذة.

- المذاكرة أو المراجعة.

- العلامات المتحصل عليها في الامتحانات (النجاح والفشل).

وهذا ما يتفق مع المواقف المدرسية التي ترتبط بمركز الضبط التي اعتمد عليها "كليفورد وكليري" في بناء اختبار مركز الضبط (1972) الموجهة للطلبة الذين يتراوح أعمارهم بين 9-17 عاما حيث تصف هذه المواقف:(كليفورد وكليري،1990 ،ص:13)

- 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.

هـ. تعليمات المقياس: تم إعداد لهذا المقياس نوعين من التعليمات فمنها ما هو موجه للفاحص حيث توضح له طريقة إجراء المقياس وكيفية التعامل مع المفحوص،ومنها ما هو موجه للمفحوص حيث توضح له طريقة الإجابة على فقرات المقياس،وتهدف هذه التعليمات عموما إلى ضمان التطبيق الجيد لهذا المقياس.

و. مفتاح التصحيح: يطلب من الطالب الإجابة على 40 فقرة تتعلق بآرائه ومشاعره نحو بعض الأحداث والمواقف الدراسية الأكثر ارتباطا بمركز الضبط ويقابل كل فقرة بديلين للإجابة عليها: نعم/لا، وعند بناء مقياس مركز الضبط (المجال الدراسي) تم مراعاة ما يلي:

- صياغة 20 فقرة في الاتجاه الموجب والتي تشير إلى فئة الضبط الداخلي إذا أجيب عنها بالإيجاب حيث تمنح الدرجة (1) على كل منها، وفي حالة الإجابة عليها بالسلب تعطى الدرجة (0).
- صياغة 20 فقرة في الاتجاه السالب والتي تشير إلى فئة الضبط الداخلي إذا أجيب عنها بالسلب حيث تمنح الدرجة (1) على كل منها، وفي حالة الإجابة عليها بالإيجاب تعطى الدرجة (0).

وعليه تدل الدرجة المرتفعة إلى زيادة فئة الضبط الداخلي، بينما تدل الدرجة المنخفضة إلى انخفاض فئة الضبط الداخلي وفي ذلك إشارة إلى زيادة فئة الضبط الخارجي .

فالمقياس يشمل على 40 فقرة والدرجة الكلية له هي 40.

وتجدر الإشارة إلى أنه قبل البدء في عملية التصحيح يجب مراجعة الإجابة على المقياس فإذا لوحظ وجود إجابتين عن أحد الفقرات تلغى الورقة ونفس الشيء إذا أغفل الطالب الإجابة عن فقرة من فقرات المقياس.

م- الخصائص السيكومترية: تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس والمتمثلة في الصدق والثبات، وهذا ما سنتعرض له بالتفصيل في العنصر الموالي من هذا الفصل.

3- الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

يتم التعرف على هذه الخصائص انطلاقا من حساب صدق وثبات مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي.

1.3-صدق مقياس مركز الضبط: تم حساب صدق المقياس بواسطة صدق المحكمين، حيث تم إعداد استمارة التحكيم (أنظر الملحق رقم 01) ووزعت على 7 أساتذة مختصين في علم النفس (أنظر الملحق رقم 02) والذين لا تقل خبرتهم في التدريس عن 3 سنوات وهم:

- د. إبراهيم الفقي.

- د. نادية بوشلالق.
- د.موسى حريزي.
- أ.يوب مختار.
- أ.أبي مولود عبد الفتاح.
- أ.بن زاهي منصور.
- أ.بلحسينـي وردة.

حيث سيتم التعليق على نتائج التحكيم تبعا للنقاط التالية:

أ.مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

ب.مدى قياس الفقرات لفئتي مركز الضبط.

ج.مدى ملاءمة عدد الفقرات لقياس مركز الضبط.

د.مدى وضوح التعليمات المقدمة للطلبة .

هـ.مدى ملاءمة بدائل الأجوبة للفقرات.

أ. مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية: عرضت الفقرات الممثلة لمركز الضبط بفئتيه الضبط الداخلي والضبط الخارجي والبالغ عددها 40 فقرة وطلب من سبعة محكمين إعطاء آرائهم إن كانت كل فقرة مصاغة بطريقة واضحة أو غير واضحة مع تقديم البديل في حالة عدم وضوحها لغويا، وذلك بوضع علامة (×) في إحدى خانتي الجدول.

ونتائج صدق فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (05) يوضح نتائج صدق المحكمين الخاصة بمدى وضوح فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية.

الفقرات	عدد الفقرات المصادق عليها من طرف المحكمين		
	7 محكمين	6 محكمين	5 محكمين
فقرات فئة الضبط الداخلي 20 فقرة	**18.13.9.3**	**20.16.15.14.8.7.6.5.4.2.1**	**19.17.11**

فقرات فئة الضبط الخارجي 20 فقرة	**19.18.16.15.11.7**	**20.17.14.12.9.6.3**	**13.10.8.54.2.1**

من خلال الجدول نلاحظ أن فقرات فئة الضبط الداخلي المتمثلة في رقم: 18.13.9.3 قد وافق على صياغتها اللغوية كل المحكمين، أما فقرات رقم: 20.16.15.14.8.7.6.5.4.2.1 قد وافق عليها ستة محكمين مقابل واحد، أما فقرات رقم: 19.17.11 قد وافق عليها خمسة محكمين مقابل اثنين، وهذا ما يجيز لنا اعتبار فقرات فئة الضبط الداخلي السابقة والتي بلغ عددها 18 فقرة صادقة.

وللإشارة أن الفقرتين رقم 10 و12 قد أسقطتا نظرا لعدم موافقة أربعة محكمين عليها مقابل ثلاثة، ولقد عدلت الفقرة رقم 04 بناء على أراء المحكمين فصياغتها الأولى تتمثل في: أعتقد أن التلميذ الذي يراجع جيدا يستطيع النجاح في جميع المواد، وعدلت بالشكل التالي: أعتقد أنه عندما أراجع جيدا أستطيع النجاح في جميع المواد.

ومن نفس الجدول، نلاحظ أن فقرات فئة الضبط الخارجي المتمثلة في الأرقام التالية: 19.18.16.15.11.7 قد وافق على صياغتها اللغوية كل المحكمين، أما فقرات رقم: 20.17.14.12.9.63 قد وافق عليها ستة محكمين مقابل واحد، وفيما يخص فقرات رقم: 13.10.8.5.4.2.1 قد وافق عليها خمسة محكمين مقابل اثنين وهذا ما يسمح لنا أن نعتبر فقرات فئة الضبط الخارجي السالفة الذكر صادقة والتي بلغ عددها 20 فقرة.

ولقد تم تعديل ثلاث فقرات من حيث الصياغة اللغوية بناء على أراء المحكمين والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (06) يوضح تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية انطلاقا من أراء المحكمين

الرقم	*الفقـرة*	*تعديلـها*
01	في معظم الأحيان يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في	غالبا ما يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في الامتحان

	الامتحان	
02	أعتقد أن العلامات التي أتحصل عليها ترتبط برأي الأستاذ في	أعتقد أن العلامات التي حصل عليها ترتبط بعلاقتي مع الأستاذ.
13	أعتقد أن نجاحي أو فشلي في الدراسة يرجع إلى القدر	أعتقد أن نجاحي أو فشلي في الدراسة راجع إلى القدر.

ب. مدى قياس الفقرات لفئتي مركز الضبط: تم صياغة 40 فقرة لقياس مركز الضبط في المجال الدراسي، 20 منها تقيس فئة الضبط الداخلي و20 فقرة تقيس فئة الضبط الخارجي وطلب من المحكمين تقديم رأيهم في مدى قياس الفقرات لفئتي مركز الضبط وذلك بوضع علامة (×) في إحدى خانات الجدول (لا تقيس، تقيس نوعا ما، تقيس) مع تقديم البديل في حالة عدم الموافقة والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

*جدول رقم **(07)** يوضح نتائج صدق المحكمين المتعلقة بمدى قياس الفقرات*

لفئتي مركز الضبط.

أرقام الفقرات	**إجابات المحكمين**		
	تقيس	**تقيس نوعا ما**	**لا تقيس**
أرقام فقرات فئة الضبط الداخلي	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 11. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20.	/	10. 12
أرقام فقرات فئة الضبط الخارجي	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20.	/	/

من خلال الجدول،نلاحظ أن فئة الضبط الداخلي بفقراته 20 تمت المصادقة على 18منها من قبل أغلبية المحكمين، وعليه أصبح عدد الفقرات18، ولم يتم التخلي إلا على فقرتين فقط وهما:

10- أعتقد أن التلاميذ بإمكانهم القيام بالنشاطات داخل المدرسة إذا أصروا على ذلك.

12-عندما أهمل دراستي تسير الأمور بشكل سيئ في المدرسة.

أما فئة الضبط الخارجي بفقراته 20 تمت المصادقة على فقراته كاملة من قبل سبع محكمين حيث أكدوا على صلاحيتها للقياس والمتمثلة في:
(20.19.18.17.16.15.14.13.12.11.10.9.8.7.6.5.4.3.2.1)، ولم يتم التخلي على فقرة من فقراته وهذا ما يجيز لنا القول بأن فقرات فئة الضبط الخارجي صادقة.

ج- مدى ملاءمة عدد الفقرات لقياس مركز الضبط: بعد صياغة الفقرات الخاصة بمقياس مركز الضبط في المجال الدراسي، طلب من المحكمين تقديم رأيهم في مدى ملاءمة عدد الفقرات لقياس مركز الضبط وذلك بوضع علامة (×) في إحدى خانتي الجدول (غير مناسب/مناسب) مع إعطاء البديل في حالة عدم الموافقة، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (08) يوضح نتائج صدق المحكمين المتعلقة بمدى ملاءمة عدد الفقرات

لفئتي مركز الضبط

الفقرات	**إجابات المحكمين**	
	غير مناسب	**مناسب**
فقرات فئة الضبط الداخلي	1	6
فقرات فئة الضبط الخارجي	1	6

من الجدول أعلاه، نلاحظ أن عدد فقرات مقياس مركز الضبط بفئتيه الداخلي والخارجي مناسب حيث وافق على عددها ستة محكمين مقابل واحد وهذا ما يجيز لنا القول أن عدد الفقرات المصاغة لقياس مركز الضبط كافية وصادقة.

د. مدى وضوح التعليمات المقدمة للطلبة: وضعت التعليمات الموجهة للطلبة والتي تشرح كيفية الإجابة والتعامل مع المقياس للتحكيم لمعرفة مدى وضوحها، حيث طلب من المحكمين إعطاء رأيهم في مدى وضوح هذه التعليمات، وذلك بوضع علامة (×) في إحدى خانتي الجدول (واضحة، غير واضحة) مع تقديم البديل في حالة عدم وضوحها، ونتائج التحكيم مبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (09) يوضح نتائج صدق المحكمين المتعلقة بمدى وضوح التعليمات المقدمة للطلبة

التعليمات	إجابات المحكمين	
	واضحة	غير واضحة
التعليمات الموجهة للطلبة	**7**	0

يبين الجدول أن التعليمات المقدمة للطلبة قد صادق عليها كل المحكمين وبالإجماع، وهذا ما يجيز لنا اعتبار هذه التعليمات صادقة.

هـ. مدى ملاءمة بدائل الأجوبة للفقرات: تم وضع بديلين للإجابة على فقرات مقياس مركز الضبط وهما: نعم/لا، وطلب من المحكمين تحديد مدى ملاءمتهما للفقرات وذلك بوضع علامة (×) في إحدى خانتي الجدول (مناسبة، غير مناسبة) مع تقديم البديل في حالة ما إذا كانت بدائل الأجوبة غير مناسبة، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (10) يوضح نتائج صدق المحكمين المتعلقة بمدى ملاءمة بدائل الأجوبة لفقرات مقياس مركز الضبط.

بدائل الأجوبة	إجابات المحكمين	
	مناسبة	غير مناسبة
نعم/لا	6	1

نلاحظ من الجدول أن بدائل الأجوبة مناسبة لفقرات مقياس مركز الضبط حيث صادق عليها ستة محكمين مقابل واحد، وهذا ما يجيز لنا اعتبار بدائل الأجوبة مناسبة وصادقة.

وعليه، يمكن اعتبار أداة القياس صادقة حيث وافق عليها أغلبية المحكمين حيث أصبح عدد الفقرات بعد حساب صدق المحكمين38 فقرة.

وللتأكد أكثر من صدق الأداة تم الإعتماد على صدق المقارنة الطرفية كطريقة أخرى لحساب الصدق، حيث تم تحديد أعلى الدرجات بنسبة 33.33% وأدناها بنفس النسبة ثم قياس الفروق الموجودة بينهما في كل سؤال بتطبيق اختبار «ت»، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (11) يوضح حساب قيمة "ت" لكل فقرة من فقرات المقياس اعتمادا على صدق المقارنة الطرفية.

الرقم	*الفـــقــرات*	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
01	غالبا ما يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في الامتحان.	2.41	**دالة 0.05**
02	نجاحي في الامتحان متوقف على استعدادي الجيد	0	غير دالة
03	أعتقد أن العلامات التي أتحصل عليها ترتبط بعلاقتي مع الأستاذ.	2.92	*دالة 0.01*
04	أعتقد أنه بإمكاني التغلب على ضعفي في الدراسة بالإرادة والمثابرة.	0	غير دالة
05	نجاحي في الدراسة متوقف على الصدفة أكثر من المراجعة.	0	غير دالة
06	غالبا ما تعبر العلامات التي أتحصل عليها على الجهد الذي أبذله في المراجعة	2.50	**دالة 0.05**
07	في معظم الأوقات، المشاكل التي تواجهني في المدرسة تحل نفسها إذا لم أهتم بها.	0.52	غير دالة
08	أعتقد أنه عندما أراجع جيدا أستطيع النجاح في جميع المواد.	2.50	**دالة 0.05**
09	أعتقد أن هناك أشياء (مثل التعويذة، الحجاب) تجلب الحظ في الدراسة.	– 0.47	غير دالة
10	أشعر أنه بإمكاني أن أنجح في دراستي إذا ما صممت على ذلك.	0.52	غير دالة
11	أفضل أن أكون تلميذا محظوظا في دراستي أكثر من أن أكون ذكيا.	2.35	**دالة 0.05**
12	أعتقد أن معاملتي الحسنة مع زملائي في القسم تجعلهم يحبونني.	1.28	غير دالة
13	لا أستطيع النجاح في دراستي إذا لم أكن تلميذا محظوظا.	2.42	**دالة 0.05**

14	أستطيع الحصول على علامات جيدة إذا راجعت الدروس جيدا.	2.50	**دالة 0.05**
15	أعتقد أن نجاحي في الدراسة يعتمد على القدر.	2.94	**دالة 0.01**
16	باستطاعتي حل المشاكل التي تعترضني في المدرسة دون مساعدة الأساتذة.	0	غير دالة
17	من العبث أن أخطط لمستقبلي الدراسي لأن الحظ له دور كبير في حياتي.	0.80	غير دالة
18	من المستحيل أن يكون الامتحان صعبا إذا حضرت له.	2.42	**دالة 0.05**
19	لا أستطيع تغيير الأحداث التي تحدث لي في المدرسة لأنها مقدرة سلفا.	2.47	**دالة 0.05**
20	في معظم الأحيان أتخذ القرارات التي تخص دراستي دون الاعتماد على زملائي.	0	غير دالة
21	أعتقد أنه عندما تكون بداية اليوم جيدة فإن كل الأحداث ستكون كذلك.	2.47	**دالة 0.05**
22	أعتقد أن فشلي في الدراسة مرتبط بعدم اهتمامي بها.	1.14	غير دالة
23	أعتقد أن الأمور تسير بشكل جيد في المدرسة إذا كان الحظ بجانبي.	3.88	**دالة 0.01**
24	عادة ما يكون نجاحي في المدرسة مرتبط بالجهد الذي أبذله وليس للحظ دخل في ذلك.	2.42	**دالة 0.05**
25	أعتقد أن نجاحي أو فشلي في الدراسة راجع إلى القدر.	3.41	**دالة 0.01**
26	أعتقد أن قدراتي تؤهلني إلى أن أكون عضوا نشطا في القسم.	0.71	غير دالة
27	غالبا ما أتحصل على علامات ضعيفة عندما يكون الأستاذ لا يحبني.	2.47	**دالة 0.05**
28	أحيانا قد تنخفض علاماتي في الامتحان بسبب قلة المراجعة.	1.28	غير دالة
29	غالبا ما يكون للحظ دور كبير في اختيار زملاء الدراسة.	2.94	**دالة 0.01**
30	عادة ما يعاملني التلاميذ حسب معاملتي لهم.	0.47	غير دالة
31	حصولي على علامات جيدة متوقف على تسامح الأستاذ.	3.41	**دالة0.01**
32	أعتقد أن تخطيطي للمستقبل الدراسي يجعل الأمور تسير بشكل أفضل.	0.80	غير دالة
33	أعتقد أنه لا داعي للمراجعة لأن كل الأمور مقدرة ومكتوبة.	2.50	**دالة**

			0.05
34	باجتهادي في الدراسة يمكنني من تحسين رأي الأستاذ في.	1.28	غير دالة
35	أعتقد أن التلميذ الذي يحبه الأستاذ هو تلميذ محظوظ.	0.40	غير دالة
36	بإمكاني تغيير رأي تلاميذ القسم في موضوع ما.	0.8	غير دالة
37	أعتقد أن حظي السيئ في الدراسة يعيقني عن النجاح.	1.47	غير دالة
38	حصولي على علامات ضعيفة يكون بسبب الأستاذ الذي لا يعدل في التصحيح.	4.78	**دالة 0.01**

بعد حساب قيمة "ت" لكل فقرة وبالمقارنة مع "ت"المجدولة والمساوية لـ: 2.07 بدرجة حرية (ن=36) عند مستوى دلالة 0.05 يتبين أن الفرق دال إحصائيا بالنسبة للفقرات التالية: 33,27,24,21,19,18,14,13,11,8,6,1، وبالمقارنة مع "ت" المجدولة والمساوية لـ: 2.82 عند مستوى دلالة 0.01 نجد أن الفرق دال إحصائيا بالنسبة للفقرات التالية: 38,31,29,25,23,15,3.

ومنه يتم إسقاط بقية الفقرات لعدم قدرتها على التمييز، وبذلك يصير عدد فقرات المقياس بعد حساب صدق المقارنة الطرفية 19 فقرة.

2.3-ثبات مقياس مركز الضبط: تم حساب مقياس مركز الضبط بطريقتين:

أ. عن طريق إعادة الإجراء: طبق مقياس مركز الضبط على 36 طالبا من مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي في مؤسستي: إكمالية مولاي العربي وثانوية سي شريف علي ملاح، وبفاصل زمني قدره 15 يوما أعيد تطبيق هذا المقياس على نفس العينة وبعد تطبيق معادلة "بيرسون"(فؤادي بهيى السيد ،1978، ص: 244)، تحصلنا على معامل ثبات مساو لـ: 0.54 وبالمقارنة مع ر المجدولة والمساوية لـ: 0.44بدرجة حرية (ن=36) عند مستوى دلالة 0.01 يتبين أن الأداة ثابتة.

ب. عند طريق معادلة كيودر ورتشاردسن 20: للتأكد من ثبات مقياس مركز الضبط تم تطبيق معادلة كيودر ورتشاردسن 20 (أحمد محمد الطيب: التقويم والقياس النفسي والتربوي، 1999 ص:195) وتحصلنا على معامل ثبات مساو لـ: 0.86 وهو معامل قوي يجيز لنا القول أن الأداة ثابتة.

بعد حساب الخصائص السيكومترية لأداة القياس المستخدمة في هذا البحث والمتمثلة في مقياس مركز الضبط تم الحصول على شكلها النهائي، حيث أصبحت هذه الأداة تتكون من 19 فقرة (أنظر الملحق رقم 03)، ومنه جاز لنا الاطمئنان لها والاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

- الفصل السادس

- عرض النتائج

1- عرض نتيجة الفرضية العامة

2- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى

3- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية

4- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة

5- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة

6- عرض نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة

7- عرض نتيجة الفرضية الجزئية السادسة

1. مناقشة نتيجة الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على ما يلي:

" توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط".

من خلال عرض نتيجة الفرضية العامة نلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في مركز الضبط، وهذا لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا الذين حصلوا على متوسط أعلى في فئة الضبط الداخلي في المجال الدراسي، بينما حصل الطلبة المتأخرين دراسيا على متوسط أقل في الضبط الداخلي وهذا يعني أن الطلبة المتأخرين دراسيا أكثر ميلا لفئة الضبط الخارجي اتجاه الأحداث الدراسية.

ويمكن تفسير الفروق الموجودة بين عينة الطلبة المتفوقين دراسيا وعينة الطلبة المتأخرين دراسيا في مركز الضبط إلى الخصائص التي يتميز بها مركز الضبط الذي يعتقدونه في المجال الدراسي.

فاعتقاد الطلبة المتفوقين دراسيا في فئة الضبط الداخلي يجعلهم « يتميزون بالتمكن والقدرة على الإنجاز، وأن النتائج التي يحصلون عليها ترتبط بأفعالهم الخاصة بدرجة كبيرة وبإمكانهم التأثير على الآخرين، وأنهم مثابرون متعاونون ولديهم القدرة على التحمل من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح » (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان، 1997، ص:246)، وهذا يعني أن هؤلاء الطلبة لهم أهداف دراسية واضحة ومحددة المعالم، ولديهم طموح عاليا في هذا المجال حيث يملكون تطلعات مرتفعة نحو حياتهم الدراسية ويسعون إلى تحقيقها ومن أجل ذلك يبذلون جهودا خاصة ويتحملون كل المعيقات ويبدون استعداد أكبر في انجاز الأعمال الدراسية ويواصلون في محاولاتهم الجادة لتحقيق الأهداف المتوخاة نتيجة اعتقادهم بأن الأشياء التي تحدث لهم

في بيئتهم الدراسية ترتبط بالأعمال التي يقومون بها كما يؤمنون بأن العلامات المحصل عليها ترتبط بطريقتهم في فهم ومراجعة الدروس وعليه فإنهم يستوعبون بأنهم باستطاعتهم التحكم في الأحداث الخاصة بالمجال الدراسي وبأن النتائج المتحصل عليها تكون وفقا لطبيعة السلوكات والقرارات المتخذة من طرفهم.

كما أن من مميزات اعتقاد الطلبة المتفوقين دراسيا في فئة الضبط الداخلي هو الثقة الكبيرة في ذواتهم وبإمكاناتهم وقدراتهم على مواجهة المواقف الدراسية،وتنشأ هذه الثقة من خلال ما تلقاه هؤلاء الطلبة من تنشئة اجتماعية سليمة داخل الأسرة وما يثبت ذلك دراسة "ويتشرن ونويكيWICHEN AND NOWICKI"(1976)«لمجموعة من الأطفال والمراهقين وأمهاتهم, أن السلوكيات الأموية التي تشمل الاستقلال والتدريب المقصود للمهارات المختلفة مبكرا، تعطي للطفل ثقة عالية بالنفس تكون همزة وصل للنمو توجه الضبط الداخلي»(صلاح الدين محمد أبو ناهية،1987 ،ص:216).

وربما وجود العلاقة الآمنة التي تعتمد على الحب والدفء العاطفي بين الطفل ووالديه يؤدي إلى شعور الطفل بالكفاءة والثقة في النفس وبالقدرة على المواجهة وحل المشكلات الدراسية، وأسلوب حل المشكلات يعتبر عملية معرفية وجدانية سلوكية معقدة، وتستخدم هذه العملية بهدف إنتاج حلول متنوعة لإحدى المشكلات الدراسية, ويمكن أن ننظر إلى هذا الأسلوب باعتباره توقع الفرد بأن استطاعته التأثير على الأحداث، وهنا يكشف "روتر ROTTER " العلاقة القوية الموجودة بين أسلوب حل المشكلات وفئة الضبط الداخلي بقوله «أن المراجعات السيكولوجية تشير إلى وجود فروق بين الأفراد ذوي الحل الفعال وذوي الحل غير الفعال للمشكلات في وجهة الضبط، فالأفراد ذوا الحل الفعال للمشكلات يكونون من ذوي الضبط الداخلي، ويستخدمون استراتيجيات مواجهة أكثر تركيزا على حل المشكلات، ولديهم أفكار منطقية كثيرة وميولا كبيرة نحو النشاط المعرفي، ولديهم أيضا ثقة كبيرة في قدراتهم على اتخاذ القرار أكثر من الأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات » (حسين علي فايد 2000، ص:275).

ويعتبر التوافق النفسي من سمات الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي ويعرف "أبو النيل ومصطفى" (1984) التوافق النفسي بأنه « قدرة الفرد على التواؤم مع نفسه ومع

السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه من مختلف نواحيه الأسرية والمهنية والاقتصادية والسياسية والدينية والدراسية» (نجاح عبد الرحيم عثمان 1997، ص:13)، ويعني ذلك أن يتكيف الفرد مع بيئته في مختلف مجالات حياته ومن أهم هذه المجالات بالنسبة للطالب المتفوق دراسيا هو المجال الدراسي حيث يظهر هذا التوافق في شكل استيعاب الدروس والتفاعل الإيجابي مع الزملاء والأساتذة والإدراة المدرسية والحصول على علامات مرتفعة الناتجة عن وجود دافعية للإنجاز، ويرى "الشناوي" (1997) بأن الدافعية للإنجاز هي «الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك وبوجهه » (أمل الأحمد ،2001 ،ص:247) في جميع الميادين وأهمها الدراسة، فهذه الدافعية تؤدي إلى التفوق الدراسي كما أن لها علاقة قوية بفئة الضبط الداخلي حيث توصلت "هيفن Heaven" (1990) في دراسة لها «أن ذوي موضع الضبط الداخلي يتفوقون في إنجاز الأكادمي مقارنة بذوي موضع الضبط الخارجي» (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان، 1997 ،ص:234).

ولقد لخَّص " صلاح الدين محمد أبو ناهية " في دراسة له سنة 1984 معظم السمات فئة الضبط الداخلي التي تم التطرق إليها سابقا وهي أن « ذوي الضبط الداخلي يتميزون بالثقة بالنفس والاتزان الانفعالي والخلو من الأعراض العصابية، والتوافق مع الذات والمجتمع والطموح والمجاهدة في سبيل تحقيق التفوق والامتياز والمثابرة والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح » (أمل الأحمد ،2001، ص:247).

الملاحظ أن الاعتقاد في الضبط الداخلي يتميز بسمات ايجابية تساعد الطلاب المتفوقين دراسيا على بلوغ مطامحهم الدراسية والتميز فيها.

أما ضعف اعتقاد الطلبة المتأخرين دراسيا في فئة الضبط الداخلي يوحي بأنهم أكثر اعتقادا فئة الضبط الخارجي، والاعتقاد في فئة الضبط الخارجي يجعل هؤلاء الطلبة « غالبا ما يتميزون بالتواكل والضعف أمام الآخرين، كما يتصفون بضعف الثقة بالنفس وزيادة القلق وضعف مستوى الطموح وعدم الثبات الانفعالي، وهم غير مطمئنين للغد ويزيد لديهم الاعتقاد في الحظ ودوره في الحصول على النتائج وضعف القدرة على حل المشكلات وغيرها من الصفات السلبية» (الشناوي عبد المنعم الشناوي زايدان،1997،ص:249)، وبما أن الطلبة المتأخرين دراسيا يعتقدون في فئة الضبط

الخارجي فإن هذا يعني أنهم يتصفون بالإعتمادية والتواكل على الآخرين مثل الأساتذة والزملاء في حياتهم الدراسية، ولا يتحملون المسؤولية اتجاه ذلك نظرا لما يشعرونه من خشية وخوف من الاعتماد على أنفسهم نتيجة لضعف الثقة في ذاواتهم وفي إمكانياتهم، وقد تنبثق عدم الثقة بالنفس من عدم وجود علاقة حميمية بين الطالب ووالديه في مرحلة الطفولة، حيث تعتمد هذه العلاقة على التأنيب والعقاب والحرمان والإهمال والخوف مما ينجر عنه شعور الطالب بعدم الكفاءة والعجز في مواجهة المواقف لا سيما المدرسية منها وهذا ما يزيد درجة القلق لديه.

كما قد ينخفض مستوى الطموح لدى الطلبة المتأخرين دراسيا وتقل قدرتهم في تحقيق أهدافهم الدراسية لإيمانهم بقوة الحظ والقدر وقوة الآخرين (أولياء، أساتذة زملاء) في تحكمهم في الأحداث التي تحدث لهم في المجال الدراسي، وقد يتسبب ذلك في ضعف دافعيتهم نحو حل المشكلات الدراسية التي تعترضهم حيث يتركون المجال للقوى الخارجية في حلها والتي كانت سببا في إحداثها.

فالملاحظ أن سمات فئة الضبط الخارجي التي ذكرها "عبد المنعم الشناوي زيدان" سابقا ترتبط ببعضها البعض بشكل منطقي وتفرز في الأخير ضعف الدافعية للإنجاز والفشل في المجال الدراسي لأن الطلبة المتأخرين دراسيا ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الخارجي لا يبدلون جهودا في محاولة تحقيق أهدافهم وبلوغ التحصيل الدراسي الجيد ويسقطون فشلهم على من حولهم وهذا ما أكده "روتر ROTTER " في قوله «أن الأفراد ذووا التحكم الخارجي يعتبرون أقل جدية واهتماما في بدل الجهد ويحاولون أن يسقطوا فشلهم وعدم إنجازهم على غيرهم، ولا تكون عندهم روح المنافسة والعزيمة والصبر على الفشل ويستسلم الواحد منهم من أول وهلة»(عبد الجليل العاقب مبارك ،2000 ،ص:38) .

وبعد أن تم إلقاء الضوء على بعض سمات فئتي مركز الضبط الداخلي/الخارجي، إتضح سبب وجود فروق بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا فيما يخص مركز الضبط.

وتتفق نتيجة الفرضية العامة مع ما توصلت إليه دراسة "صفاء الأعسر" سنة 1978 حيث « أثبتت أن هناك علاقة دالة موجبة بين التحكم الداخلي والتحصيل الدراسي » (علي محمد محمد الديب، 1987 ،ص:39)،كما تتماشى مع دراسة

"الزهراني" (1989) التي أجريت على طلبة مرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية حيث أسفرت هذه الدراسة على «أن الضبط الخارجي يرتبط بالإنخفاض في مستوى التحصيل الدراسي وهذا ما يتفق مع أكثر الدراسات التي بحثت العلاقة بين المتغيرين » (بن معجب الحامد، 1996، ص:89) .

2. مناقشة نتيجتي الفرضيتين الأولى والثانية :

تنص الفرضية الأولى على ما يلي :

" توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط ".

أما الفرضية الثانية فتتمثل في :

" توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط "

يتضح من خلال عرض نتيجة الفرضية الأولى أن عامل الجنس ليس له تأثير على عينة الطلبة المتفوقين دراسيا في اعتقادهم لمركز الضبط إذ لا توجد فروق دالة إحصائيا في مركز الضبط بين الذكور المتفوقين دراسيا والإناث المتفوقات دراسيا، حيث أظهرت نتيجة هذه الفرضية أن كل من الجنسين قد حصلا على متوسط مرتفع في فئة الضبط الداخلي بالرغم من أن الذكور حصلوا على متوسط درجات أعلى قليلا من الإناث ولكن هذا الارتفاع لم يرق إلى مستوى الدلالة وهذا يعني أن الطلبة المتفوقين دراسيا لديهم اعتقاد أكثر في فئة الضبط الداخلي تجاه الأحداث الدراسية بغض النظر عما إذا كانوا ذكورا أو إناثا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الفروق المتعلقة بمركز الضبط قد تتعلق بالطلبة المتفوقين دراسيا في حد ذاتهم وبخبراتهم الدراسية بغض النظر عن جنسهم أي أن هذه الفروق في طبيعتها هي فروق فردية أكثر مما هي فروق جنسية.

كما أن غياب الفروق بين الذكور المتفوقين دراسيا والإناث المتفوقات دراسيا في مركز الضبط قد يعزي إلى أن المقياس المستخدم في هذا البحث يقيس مركز الضبط في مجال خاص وهو المجال الدراسي ولا يقيس مركز الضبط بشكل عام وهذا يعني أن عدم وجود فروق بين الجنسين في مركز الضبط قد يرجع إلى تشابه نظرة كل منهما إلى مفهوم النجاح والفشل في الدراسة أي أنهما لا يختلفان في نظرتهما اتجاه

التعلم عموما وهذا ما يتفق مع رأي " ناديه حسيني عبد القادر" في تفسيرها لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مركز الضبط لدى طلبة مرحلة التعليم الإعدادي سنة 1995.

ووجود تشابه بين الذكور المتفوقين دراسيا والإناث المتفوقات دراسيا في اتجاههما الإيجابي نحو الدراسة ومرورهما بخبرات دراسية مماثلة قد تمحو الفارق بينهما في مركز الضبط ناهيك أن كل منهما يجمعهما نفس صفات التفوق الدراسي،ومن هذه الصفات تلك التي توصل إليها " محمود عطا محمود حسين " في دراسته سنة 1983 حيث أسفرت على أن الطلبة المتفوقين دراسيا يتميزون بكونهم أكثر تقبلا للتعلم، وأكثر استحسانا للمدرس ويتبعون عادات دراسية سليمة ولديهم نظرة إيجابية اتجاه الدراسة.

كما قد يعود اعتقاد الذكور المتفوقين دراسيا والإناث المتفوقات دراسيا في فئة الضبط الداخلي اتجاه الأحداث الدراسية وعدم وجود فروق جوهرية بينهما في ذلك إلى تعرضهم لنفس التنشئة الاجتماعية التي تتبعها الأسرة في تربيتهم، فالضبط الداخلي يتدعم ويزداد لدى الطلبة الذين ينشأون في أسر تعودهم على الاستقلالية وتبث فيهم روح المسؤولية وتنمي لديهم القدرات الفردية، وقد يكون من البديهي هنا أن يتأثروا سواء أكانوا ذكور أو إناثا بطبيعة هذا الأسلوب التربوي الذي تلقوه في تكوين مركز الضبط لديهم، واستمرار المدرسة على هذا الأسلوب في التعامل مع هؤلاء المتمدرسين ومنحهم الرعاية والتشجيع قد يؤدي إلى تربية فئة الضبط الداخلي لديهم دون اعتبارا للجنس، خاصة وأن المجتمع المدرسي لا يفرق بين الجنسين في التعامل معهما وإنما يقدر كل منهما على أساس دافعيته للدراسة والإنجاز الأكاديمي (التحصل الدراسي).

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور المتفوقين دراسيا والإناث المتفوقات دراسيا في مركز الضبط إلى عامل المساواة الذي طالما نادت به الأنثى اتجاه الذكر، وهذا العامل بدأ يظهر بشكل واضح في المجتمع، حيث فتح المجال للأنثى بأن تدرس وتتعلم وتتفوق في هذا المجال، وتعبر عن أفكارها وآرائها، وأن تعمل وتنافس الجانب الآخر، وأصبح للأنثى دورا فعالا في المجتمع إذ فسح لها المجال لأن تمضي في بناء المستقبل جنبا إلى جنب الذكر، وهذا ما قد يساهم في اضمحلال الفرق بين الجنسين لدى عينه الطلبة المتفوقين دراسيا في مركز الضبط، حيث لم تعد الأنثى حبيسة الجهل والأمية وهذا نتيجة لـ «عامل التجانس والتكافؤ الذي أخذ يبرز بين الجنسين في الآونة

الأخيرة, سيما وأن الأبواب قد فتحت أمام الأنثى كي تتعلم وتعمل وتفكر، وتعبر عن رأيها بحرية على قدم المساواة مع الرجل» (أمل الأحمد2001، ص: 231).

ونفس الشيء يقال بالنسبة لعرض نتيجة الفرضية الثانية لعينة الطلبة المتأخرين دراسيا حيث لا نلمس فروقا جوهرية بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا، ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط, حيث حصل كل من الجنسين على متوسط منخفض في فئة الضبط الداخلي وإن كان متوسط الإناث أعلى بقليل من متوسط الذكور ولكن هذا الفرق لم يكن دالا إحصائيا، وهذا يعني أن الذكور المتأخرين دراسيا والإناث المتأخرات دراسيا أقل اعتقادا في فئة الضبط الداخلي اتجاه الأحداث الدراسية وفي ذلك إشارة إلى أن كل من الجنسين أكثر اعتقادا في فئة الضبط الخارجي في المجال الدراسي.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور المتأخرين دراسيا والإناث المتأخرات دراسيا في مركز الضبط إلى وجود نظرة مشتركة بين الجنسين اتجاه التعلم عموما وتعرضهم لنفس المواقف الدراسية التي شكلت لديهم خبرة مماثلة في هذا الجانب، خاصة وأن المقياس المستخدم في هذا البحث يقيس مركز الضبط في المجال الدراسي، ومنه يتحدد عدم وجود الفرق في مركز الضبط بناء على الخبرات الدراسية دون الأخذ بعين الاعتبار لجنس الطالب.

إضافة إلى ذلك نجد أن الذكور المتأخرين دراسيا والإناث المتأخرات دراسيا قد يشتركون في نظرتهم السلبية اتجاه الدراسة ويملكون خبرات دراسية متشابهة وهذا ما أكده "محمود عطا محمود حسين" في دراسته سنة 1983 التي أسفرت على أن الطلبة المتأخرين دراسيا يتميزون باتجاههم السلبي نحو المدرس حيث يرون أنه ليس كفؤا ولا يتعامل معهم بشكل إيجابي, إضافة إلى أن لديهم اتجاه سلبي نحو طريقته في التدريس حيث غالبا ما لا يوفق في شرح دروسه، كما أن الدرجات المحصل عليها ترتبط بذاتية المدرس، وهذه الصفات تميز الطالب المتأخر دراسيا بغض النظر عن جنسه قد تكون سببا في غياب الفرق بين الجنسين في اعتقادهما في مركز الضبط.

وقد يرجع اعتقاد الذكور المتأخرين دراسيا والإناث المتأخرات دراسيا في فئة الضبط الخارجي اتجاه الأحداث الدراسية وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين إلى تشابه التنشئة الاجتماعية التي تلقاها كل منهما في مرحلة الطفولة, ففئة الضبط

الخارجي تتدعم لدى الطلبة الذين ينحدرون من الأسر التي تتبع أسلوب الرفض وعدم القبول والعقاب والحماية الزائدة في تربية أبنائها، وقد يكون من الطبيعي أن يتأثر الطالب مهما كان جنسه بهذا الأسلوب التربوي السلبي في تكوين فئة الضبط الخارجي لديه، وإتباع المدرسة نفس الأسلوب في تعاملها مع الطالب باعتمادها على الإهمال لقدراته وحاجاته وعدم احترام لمتطلبات نموه واستخدام المدرس الأسلوب الدكتاتوري في التفاعل معه والسخرية من إجاباته داخل القسم قد يؤدي كل ذلك إلى انخفاض درجة اعتقاده في فئة الضبط الداخلي في المواقف الدراسية التي تعتريه خلال مشواره الدراسي، كما أن لعامل التكافؤ الذي بدأ يظهر بين الجنسين قد يلغي الفروق بينهما في مركز الضبط في المجال الدراسي.

ومن خلال ما سبق يمكن حوصلة ما تم مناقشته في أن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مركز الضبط سواء لدى عينة الطلبة المتفوقين دراسيا أو المتأخرين دراسيا قد يرجع إلى وجود تقارب في الاستعدادات والقدرات والسمات الشخصية واتجاهاتهم نحو الدراسة وأساليب التنشئة الاجتماعية أكثر مما يعود إلى عامل الجنس.

وعموما تتسق نتائج الفرضية الأولى والثانية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل دراسة " صلاح الدين محمود أبو ناهية " (1987) والتي أسفرت على عدم وجود فروق بين الجنسين في مركز الضبط بالنسبة لعينات الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين، وهذا ما يتفق مع دراسة " محمد عبد الرحمن الجندي " (1995) حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مركز الضبط لدى عينة طلبة مرحلة التعليم الابتدائي، إضافة إلى ذلك فقد أظهرت« دراسة شاو وآهل (1971)، وبارلنج فينشام (1978) وزيرابا (1977) عند الأطفال،وأبو ناهية (1984) عند المراهقين، وروتر (1966)، وفثير (1967) عند الطلاب الجامعيين، أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الضبط الداخلي–الخارجي » (صلاح الدين محمد أبو ناهية ،1987 ،ص:219).

3. مناقشة نتيجتي الفرضيتين الثالثة والرابعة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

" توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط".

أما الفرضية الرابعة فتمثل في:

"توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط".

يتضح من خلال عرض نتيجة الفرضية الثالثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس الضبط، وهذا لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا الذين كانوا أكثر اعتقادا في فئة الضبط الداخلي، بينما كان الطلبة المتأخرين دراسيا أقل إعتمادا في فئة الضبط الداخلي وفي ذلك إشارة إلى أنهم أكثر اعتقادا في فئة الضبط الخارجي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن اعتقاد الطلبة المتفوقين دراسيا في فئة الضبط الداخلي اتجاه المجال الدراسي يجعلهم يتميزون بالقدرة الذاتية على التحكم في الأحداث التي تحدث لهم في المجال الدراسي، ويفسرون هذه الأحداث بناءا على جهودهم الشخصية وقدراتهم وما يملكونه من خصائص شخصية ومهارات دراسية مثل مهارة المراجعة، وهذا الاعتقاد يدعم هؤلاء الطلبة نحو تحقيق نتائج دراسية جيدة، وهذا ما يؤكده "علي محمد محمد الديب" سنة 1987 في قوله «أنه كلما زاد التحكم الداخلي زاد بالتالي التحصيل الدراسي » (علي محمد محمد الديب، 1987 ص:39).

والاعتقاد في فئة الضبط الداخلي لدى الطلبة المتفوقين دراسيا قد يكون منشأه الأساسي هو الأسرة، فالمعاملة الوالدية الحسنة مع الأبناء ومتابعة أدائهم الدراسي ومساعدتهم على تنظيم مذاكرتهم للدروس تقوي ثقتهم بنفسهم ويولد لديهم روح المسؤولية اتجاه دراستهم وتتحدد بذلك أهدافهم ومنه يسعون نحو التفوق فيها، كما قد يكون للأساتذة والمحيط الدراسي دورا مكملا لعمل الأسرة مما يؤدي إلى رعاية هؤلاء الطلبة من الجانب التربوي، ومن ثم يتعزز فئة الضبط الداخلي لديهم، خاصة إذا علمنا أن الطلبة المتفوقين دراسيا يحضون باهتمام خاص من طرف الطاقم التربوي والإداري للمدرسة باعتبارهم الطلبة الذين يمثلون النخبة في المؤسسة، وهذا ما يجعل المدرسة عموما تتفاعل معهم بشكل مميز، كما أن مرحلة التعليم الإكمالي التي توازي

بداية مرحلة المراهقة التي تمتد من 12 إلى 14 سنة حسب "حامد عبد السلام زهران" « تتميز بنمو القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير... وتزداد سرعة التحصيل وإمكاناته... وتنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات » (حامد عبد السلام زهران،2001، ص:349)، وهذه الخصائص قد تدفع الطالب نحو التحصيل الدراسي الجيد.

واعتقاد الطلبة المتأخرين دراسيا المتمدرسين في مرحلة التعليم الإكمالي في فئة الضبط الخارجي يشير إلى إيمانهم بأن القوى الخارجية مثل: الحظ والمعلم والمدرسة وزملاء الدراسة والبرنامج الدراسي وطريقة التدريس والقدر هي التي تتحكم في نتائج حياتهم الدراسية، ولا يملكون حيال ذلك القوة في إحداث التغيير أو السيطرة عليها، وهذا ما يقف دون تحقيق نتائج دراسية جيدة، فهم يلومون القوى الخارجية المذكورة سابقا في حصولهم على نتائج دراسية سلبية، أما في حالة حصولهم على نتائج إيجابية فهم يرجعون الفضل لهذه القوى، وهذا ما قد يتسبب في شعورهم بعدم قدرتهم الذاتية على التحكم في الأحداث الدراسية ومنه تقل ثقتهم بأنفسهم وتقل معها إحساسهم بالمسؤولية اتجاه ذلك ومن الطبيعي في هذه الحالة أن تقل دافعيتهم اتجاه التحصيل الدراسي.

وقد يرجع منشأ اعتقاد الطلبة المتأخرين دراسيا في فئة الضبط الخارجي إلى الأساليب التربوية السلبية التي تتبعها الأسرة في تنشئة الأبناء، إضافة إلى المدرسة التي يمكن أن تدعم ذلك من خلال توبيخ هؤلاء الطلبة والسخرية من نتائجهم الدراسية وتميزهم بمعاملة خاصة التي توحي بعدم الاهتمام.

ويتضح من خلال عرض نتيجة الفرضية الرابعة أنه توجد فروق جوهرية بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط، وهذا لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا الذين كانوا أكثر اعتقادا في فئة الضبط الداخلي، بينما الطلبة المتأخرين دراسيا أظهروا اعتقادا أكثر في فئة الضبط الخارجي بناءا على حصولهم على متوسط أقل في فئة الضبط الداخلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن اعتقاد الطلبة المتفوقين دراسيا في فئة الضبط الداخلي يشعرهم بإمكانيتهم السيطرة على الأحداث التي تواجههم في المجال الدراسي، وأن نتائجهم الدراسية تتوقف على ما يبذلونه من جهود وما يملكونه من مهارات

وقدرات وسمات شخصية، وهذا ما يؤدي بهم إلى تحقيق أهدافهم الدراسية وبلوغ التفوق الدراسي خاصة إذا علمنا أنه في مرحلة التعليم الثانوي التي توازي مرحلة المراهقة [من 15 إلى 17 سنة] «يظهر اهتمام المراهق جديا بمستقبله التربوي والمهني ويزداد تفكيره في تقدمه الدراسي» (حامد عبد السلام زهران 2001، ص: 378)، لكونه أصبح أكثر نضجا وأكثر إحساسا بالمسؤولية.

في حين نجد أن الطلبة المتأخرين دراسيا في ذات المرحلة يعتقدون في فئة الضبط الخارجي اتجاه حياتهم الدراسية، حيث يرون بأنهم لا يستطيعون التحكم في نتائجهم الدراسية سواء كانت هذه النتائج إيجابية أو سلبية نتيجة لقلة الثقة بأنفسهم التي قد تولد فيما بعد الشعور بعدم المسؤولية وبعدم الكفاءة ومنه يقل انجازهم التحصيلي، كما أن شعور المراهق في هذه المرحلة «بالحرمان الثقافي، الفشل الدراسي والإهمال وسوء الرعاية ونقص الدوافع»(حامد عبد السلام زهران،2001 ص: 378) في الجانب الدراسي ربما يعيق تربية الضبط الداخلي لديه.

ويمكن حوصلة ما تم مناقشتة في الفرضيتين سالفتي الذكر (3،4) أنه توجد فروق جوهرية بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في مركز الضبط لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا الذين كانوا أكثر اعتقادا في فئة الضبط الداخلي وهذا ينطبق على مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي.

ووجود فروق بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في اعتقادهم لمركز الضبط، قد أنتج فروقا في أساليب تعاملهم مع المجال الدراسي ونظرتهم اتجاه التعلم وهذا ما يؤكده صلاح الدين محمد أبو ناهية في قوله «أن الفروق بين الأفراد في إدراكهم للضبط تمثل فروقا في أساليب تعاملهم مع العالم الخارجي من حيث معالجتهم للمشكلات وتحصيلهم الدراسي» (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص: 220).

4. مناقشة نتيجتي الفرضيتين الخامسة والسادسة:

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي :

" توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط".

أما الفرضية السادسة فتتمثل في :

" توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط".

من خلال عرض نتيجة الفرضية الخامسة يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي والطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في اعتقادهم لمركز الضبط، حيث أظهر هؤلاء الطلبة اعتقادا أكثر في فئة الضبط الداخلي في كل من المرحلتين التعليميتين السالفتي الذكر.

فالطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي يعتقدون في فئة الضبط الداخلي اتجاه حياتهم الدراسية وقد يرجع غياب الفرق بينهما في ذلك إلى ما يتميز به فئة الضبط الداخلي من سمات ولعل من أهمها هو الدافعية للإنجاز في المجال الدراسي بغض النظر عما إذا كان الطالب يدرس في مرحلة تعليمية معينة، «حيث أوضحت دراسة دلان (DALANE 1981) أن ذوي الضبط الداخلي أظهروا سلوكا حسنا داخل الفصل وكانوا أكثر قدرة على الإنجاز» (الشناوي عبد المنعم الشناوي زايدان ،1997 ،ص:230) ،كما قد يكون التقارب في وجهات النظر اتجاه الدراسة بين الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة للتعليم الإكمالي والطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي قد أدى إلى غياب الفرق بين العينتين في اعتقادهما في مركز الضبط، حيث كل منهما يملك دوافع قوية للتعلم وطموح دراسية عالية مما يؤدي إلى بذل الجهود اللازمة لتحقيقها.

إضافة إلى ذلك, يمكن أن نرجع عدم وجود فروق بين العينين في مركز الضبط إلى عدم وجود تباعد كبير بين المرحلتين التعليميتين (إكمالي/ ثانوي) بل نلمس تقاربا بينهما من ناحية السن وحتى من حيث طبيعة مرحلة النمو التي

يمر بها الطالب والمتمثلة في مرحلة المراهقة «التي تعتبر من أهم المراحل لظهور ما تم تعلمه وتأثيرات أفراد الأسرة في مرحلة الطفولة » (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان ،1997 ،ص :247)، أي أن مركز الضبط ينشأ في مرحلة الطفولة ويظهر

بشكل جلي في مرحلة المراهقة ليستمر في النمو طيلة حياة الفرد، فظهور مركز الضبط في مرحلة المراهقة التي تتزامن مع مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي قد لا يحدث فروقا في مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين دراسيا.

وعليه فإن التقارب الزمني بين مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي ومرور الطلبة المتفوقين دراسيا خلالهما بنفس مرحلة النمو وهي مرحلة المراهقة، فإن هذا قد يؤدي إلى عدم وجود فارق جوهري في الخبرات الدراسية التي مر بها الطلبة في المرحلتين، ولذلك فقد يكون من الطبيعي أن تغيب الفروق بين الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلتي التعليم السابق ذكرهما في مركز الضبط.

ويتضح من خلال عرض نتيجة الفرضية السادسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي والطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط، حيث أظهر هؤلاء الطلبة في كل من مرحلتي التعليم اعتقادهم في فئة الضبط الخارجي بناء على كونهم أظهروا اعتقادا أقل في فئة الضبط الداخلي، ويمكن تفسير ذلك إلى أن هؤلاء الطلبة المتأخرين دراسيا ذوي الضبط الخارجي «يتصفون بأنهم غير جادين في أعمالهم وغير مثابرين...وليس لديهم الحمية والنشاط على بدل المجهود...» (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان ،1997 ،ص:247)، وهذه الصفات السلبية قد تؤدي إلى إضعاف دافعيتهم للانجاز في المجال الدراسي بغض النظر عما إذا كان الطالب يدرس في مرحلة التعليم الإكمالي أو الثانوي.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق جوهرية بين المرحلتين التعليميتين (إكمالي/ثانوي) في مركز الضبط لدى عينة الطلبة المتأخرين دراسيا إلى وجود تقارب بين العينيتين من ناحية العمر الذي لم يكن مناسبا أو كافيا لإبراز الفروق بينهما في مركز الضبط عكس الدراسات الأخرى التي قد تكون الفروق العمرية فيها متباعدة منها دراسة " محمد المومني" و" أحمد الصمادي" (1994) حيث أسفرت هذه الدراسة على أن طلبة حملة البكلوريوس كانوا أكثر اعتقادا في فئة الضبط الداخلي من طلبة الإعدادي والثانوي.

إضافة إلى ذلك فقد يكون التقارب في العمر بين عينتي الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي والطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي قد

أحدث تقاربا في الخبرات الدراسية كما أن مرور هؤلاء الطلبة بنفس مرحلة النمو وهي مرحلة المراهقة قد أدى إلى غياب الفرق بينهما في مركز الضبط.

وتشير نتائج الفرضية الخامسة والسادسة إلى أن المرحلة التعليمية (إكمالي/ثانوي) لم تحدث فروقا في مركز الضبط لدى عينه الطلبة المتفوقين دراسيا وكذلك لدى عينة الطلبة المتأخرين دراسيا، وتتماشى نتائج الفرضيتين (6.5) مع ما انتهت إليه دراسة " فيدر feather " "وميرل mirels "(1970)، "زيرابا Zeraba " (1970) والتي أوضحت عدم وجود فروق بين مركز ضبط والمراحل التعليمية .

وتبقى النتائج المتحصل عليها في إطار حدود عينة الدراسة والأداة المستخدمة فيها .

5- مقترحات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، نقترح ما يلي:

1- تجسيد ممارسة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار تدعيم فئة الضبط الداخلي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً، وتربية هذه الفئة لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

2- العمل على إكساب المدرس المهارات التدريسية وأساليب التفاعل الصفي وإلحاقه بالتربصات التدريبية لمساعدته على القيام بواجبه اتجاه طلابه وتوفير خدمة تعليمية تراعي تنمية روح المسؤولية لدى الطالب المتأخر دراسياً للوصول به إلى التفوق الدراسي.

3- العمل على تبصير المدرسين بأهمية مركز الضبط والعوامل المؤثرة في تحديده ومدى مساهمتهم في تدعيمه لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً.

4- العمل على نشر الثقافة النفسية والتربوية لدى الأولياء بهدف تبصيرهم وتوجيههم بالأساليب السليمة في تنشئة الأبناء، مع توضيح أثر ذلك على شخصية الأبناء في تكوين مركز الضبط لديهم.

5- العمل على توعية مستشاري التوجيه المدرسي بمفهوم مركز الضبط وأهميته في عملية التوجيه والإرشاد النفسي للطلبة في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي.

وانطلاقاً من أهمية موضوع مركز الضبط ومدى انعكاسه على شخصية الطلبة سواء كانوا متفوقين أو متأخرين دراسياً، نقترح إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول

موضوع مركز الضبط لدى عينات من الأساتذة والمشرفين التربويين ومستشاري التوجيه والطلبة في مختلف المراحل التعليمية.

كما ندعو إلى التفكير في إعداد برامج إرشادية خاصة لتربية فئة الضبط الداخلي بشكل عملي وفعال في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي خاصة لدى الطلبة المتأخرين دراسياً، وهذا ما يمثل آفاق وانشغال الطالبة في الدراسات العليا اللاحقة إنشاء الله عز وجل.

- الفصل السابع

- مناقشة النتائج

1- مناقشة نتيجة الفرضية العامة.

2- مناقشة نتيجتي الفرضية الأولى والثانية.

3- مناقشة نتيجتي الفرضية الثالثة والرابعة.

4- مناقشة نتيجتي الفرضية الخامسة والسادسة.

5- مقترحات.

سيتم عرض نتائج فرضيات البحث بشكل متسلسل بدءا بالفرضية العامة.

1.عرض نتيجة الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط.

والجدول التالي يوضح دلالة الفرق بين العينتين.

الجـدول رقم (13) يوضـح نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط.

	الطلبة المتفوقون دراسيا $ن_1$ = **439**		**الطلبة المتأخرون دراسيا** $ن_2$ = **553**		**"ت" المحسوبة**	**درجة الحرية**	**"ت" المجدولة**	**مستوى الدلالة**
	$م_1$	$ع_1$	$م_2$	$ع_2$				
مركز الضبط	14.41	8.01	11.39	11.99	4.18	990	2.58	0.01 دال لصالح الطلبة المتفوقين

من خلال الجدول رقم (13) أعلاه، نلاحظ أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة المتفوقين دراسيا والمساوي لـ:14.41 أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الطلبة المتأخرين دراسيا والمساوي لـ:11.39، أما الانحراف المعياري للعينة الأولى والمساوي لـ:8.01 أقل من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمساوي لـ: 11.99.

ويكشف الجدول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا، وهذا لأن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 4.18 أكبر من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـ: 2.58 عند مستوى دلالة 0.01، عند درجة حرية 990، وهذا ما يثبت صحة الفرضية العامة.

2. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على وجود فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط في المجال الدراسي، والجدول الموالي يوضح الفروق ودلالتها الإحصائية.

الجدول رقم (14) يوضح نتائج إختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا والإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط.

	الذكور المتفوقون دراسيا ن1 = 148		**الإناث المتفوقات دراسيا ن2 = 291**		**"ت" المحسوبة**	**درجة الحرية**	**"ت" المجدولة**	**مستوى الدلالة**
	م1	ع1	م2	ع2				
مركز الضبط	14.84	5.59	14.19	9.09	0.80	437	1.96	غير دال

الملاحظ من الجدول أعلاه، أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور المتفوقين دراسيا والمساو لـ: 14,84 أعلى من المتوسط الحسابي لعينة الإناث المتفوقات دراسيا المقدر بـ: 14.19، أما الإنحراف المعياري للعينة الأولى فقد قدر بـ 5.59، وهو أقل من الإنحراف المعياري للعينة الثانية والمقدر بـ: 9.09.

كما يوضح الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط بين العينتين، وهذا لأن قيمة "ت" المحسوبة المساوية لـ: 0.80 أقل من قيمة "ت" المجدولة المساوية لـ: 1.96 عند مستوى دلالة 0.05 عند درجة حرية 437، وهذا ما ينفي صحة الفرضية الأولى.

3. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تقر الفرضية الجزئية الثانية على وجود فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط في المجال الدراسي.

والجدول التالي يوضح دلالة الفرق بين العينتين :

الجدول رقم (15) يوضح نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا و متوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط.

	الذكور المتأخرون دراسيا ن1 = 363		**الإناث المتأخرات دراسيا ن2 = 190**		**"ت" المحسوبة**	**درجة الحرية**	**"ت" المجدولة**	**مستوى الدلالة**
	م1	ع1	م2	ع2				
مركز الضبط	11.11	12.42	11.92	10.71	0.77	551	1.96	غير دال

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لعينة الذكور المتأخرين دراسيا والمقدر بـ: 11.11 أقل من المتوسط الحسابي لعينة الإناث المتأخرات دراسيا والمقدر بـ: 11,92، أما الانحراف المعياري للعينة الأولى فقد قدر بـ 12.42، وهو أكبر من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمقدر بـ: 10.71.

كما يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين المذكورتين، لأن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 0.77 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 1.96 عند مستوى دلالة 0.05، وبدرجة حرية مساوية لـ: 551 وعليه فإن الفرضية الثانية لم تتحقق.

4. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط والجدول الموالي رقم (16) يوضح الفروق ودلالتها الإحصائية.

الجدول رقم (16) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط.

	الطلبة المتفوقون دراسيا $ن_1 = 221$		**الطلبة المتأخرون دراسيا** $ن_2 = 304$		**"ت" المحسوبة**	**درجة الحرية**	**"ت" المجدولة**	**مستوى الدلالة**
	$م_1$	$ع_1$	$م_2$	$ع_2$				
مركز الضبط	14.42	8.14	11.16	8.61	4.46	523	2.59	0.01 دالة لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا

الملاحظ أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي والمساو لـ: 14.42 أعلى من المتوسط الحسابي لعينة الطلبة المتأخرين دراسيا في نفس المرحلة التعليمية والمساو لـ: 11.16، أما الانحراف المعياري للعينة الأولى فقد فقدر بـ: 8.14، وهو أقل من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمقدر بـ: 8.61.

كما يوضح الجدول رقم (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين المذكورتين، لأن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 4.46 أكبر من قيمة "ت" المجدولة

والمقدرة بـ: 2.59، عند مستوى دلالة 0.01 وبدرجة حرية مساوية لـ: 523 وهذا ما يثبت صحة الفرضية الثالثة.

5. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة:

تقر الفرضية على وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

والجدول رقم (17) يوضح الفروق ودلالتها الإحصائية.

الجدول رقم (17) يوضح نتائج إختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

	الطلبة المتفوقون دراسيا ن1 = 218		**الطلبة المتأخرون دراسيا ن2 = 249**		**"ت" المحسوبة**	**درجة الحرية**	**"ت" المجدولة**	**مستوى الدلالة**
	م1	ع1	م2	ع2				
مركز الضبط	14.41	7.87	11.67	15.95	2.32	465	1.96	0.05 دالة لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا

يبين الجدول رقم (17) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي والمساو لـ: 14.41 أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الطلبة المتأخرين دراسيا في نفس المرحلة التعليمية ، أما بالنسبة للانحراف المعياري للعينة الأولى فقد قدر بـ: 7.87، وهو أقل من الانحراف المعياري للعينة الثانية والمقدر بـ: 15.95.

كما تشير نتائج الجدول (18)، أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 2.32 أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 1.96 عند مستوى دلالة 0.05 بدرجة حرية 465، وهذا يدل على وجود فروق بين العينتين المذكورتين وعليه تحققت الفرضية الرابعة.

6. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية على وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب "ت" وجاءت النتائج كما هو واضح في الجدول (18).

الجدول رقم (18) يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

	الطلبة المتفوقون دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ن1 = 221		**الطلبة المتفوقون دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي ن2 = 218**		**"ت" المحسوبة**	**درجة الحرية**	**"ت" المجدولة**	**مستوى الدلالة**
	م1	ع1	م2	ع2				
مركز الضبط	14.42	8.14	14.41	7.87	0.01	437	1.96	غير دال

من خلال الجدول رقم(18)، نلاحظ أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي والمساو لـ: 14.42 أعلى من المتوسط الحسابي لعينة الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي والمساو لـ: 14.41 ونفس الشيء يقال بالنسبة للانحراف المعياري، حيث قدر الانحراف المعياري للعينة الأولى بـ: 8.14، وللعينة الثانية بـ: 7.87.

كما يبين الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 0.01 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 1.96، عند مستوى دلالة 0.05 بدرجة حرية 437، وهذا يعني

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط. وهذا ما يثبت عدم صحة الفرضية الخامسة.

7. عرض نتيجة الفرضية الجزئية السادسة:

تقر الفرضية على وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب "ت" وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

	الطلبة المتأخرون دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ن1 = 304		**الطلبة المتأخرون دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي ن2 = 249**		**"ت" المحسوبة**	**درجة الحرية**	**"ت" المجدولة**	**مستوى الدلالة**
	م1	ع1	م2	ع2				
مركز الضبط	11.16	8.61	11.67	15.95	0.04	551	1.96	غير دال

يلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن المتوسط الحسابي لعينة الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي والمساو لـ: 11.16 أقل من المتوسط الحسابي لعينة الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي والمساو لـ: 11.67، ونفس الشيء يقال بالنسبة للانحراف المعياري، حيث يقدر الانحراف المعياري للعينة الأولى بـ: 8.61، وللعينة الثانية بـ: 15.95.

كما يوضح الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 0.04 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 1.96، عند درجة حرية: 551 عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى عدم وجود فروق بين العينتين المذكورتين وعليه لم تتحقق الفرضية السادسة.

بعد عرض نتائج فرضيات البحث واستخلاص الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين العينات في كل فرضية نستنتج ما يلي:

- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا.

كما توصلت الدراسة إلى:

1- لا توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط لصالح الطلبة المتفوقين دراسي.

2- لا توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط لصالح الطلبة المتفوقين دراسي.

3- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا.

4- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا.

5- لا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

6- لا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

وستتم مناقشة نتائج فرضيات البحث في الفصل الآتي إهتداءا بالدراسات السابقة المذكورة في الجانب النظري، وطبيعة المقياس المستخدم خصائص فئتي مركز الضبط (الداخلي/ الخارجي).

المراجع

قائمة المراجع

- المراجع العربية:

1. إبراهيم الفقي (1999)، البرمجة اللغوية العصبية، ترجمة سلوى كمال وفخري كمال، المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية، كندا.
2. أبي مولود عبد الفتاح (2000)، ادراك المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستيير غير منشورة، جامعة الجزائر.
3. أحمد محمد الطيب (1999)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط1،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
4. أسامة حسن المعاجيني (1997)، أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية،المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي،العدد 43،المجلد 11، جامعة الكويت.
5. أمال عبد السميع أباضة (1999)، بحوث وقراءات في الصحة النفسية، ط1 مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
6. أمل الأحمد (2001)، مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص العلمي، ط1 بحوث ودراسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة، بيروت.
7. إيهاب اليلاوي وأشرف محمد عبد الحميد (2002)، الإرشاد النفسي المدرسي، دار الكتاب الحديث، مصر.
8. إيمن غريب قطب ناصر (1994)، حالة تقدير الذات وعلاقته بمركز الضبط المدرك، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 31 مصر.
9. بشير معمرية (1995)، الفروق والعلاقات في مصدر الضبط والعصابية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس والتخصص الدراسي، المستوى الدراسي)، رسالة ماجستيير غير منشور، وهران.
10. جاك بلود ومارشا بلود (2004/5/8)، أسرار التفوق الدراسي.
http:// www.balgh.com/woman/Nesa-p2106wf9.htm
11. جودت عزت عبد الهادي (2000)، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية،الدار

العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

12.جوليان روتر (دون سنة)، علم النفس الإكلينيكي، ترجمة عطية محمود هناء محمد عثمان تجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

13.حامد عبد السلام زهران (دون سنة) ، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط1عالم الكتب، القاهرة.

14.حامد عبد السلام زهران (1995)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط2 عالم الكتب، القاهرة.

15.حامد عبد السلام زهران (2001)،علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، ط5 عالم الكتب، القاهرة.

16.حسين علي فايد (2000)، دراسات في الصحة النفسية، ط1، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية.

17.خولة المعلا (2004/04/23)، تميز الرأس المال البشري أفضل استثمار.
http:// www.alkhaleeg.ae/articles/showarticle.cfm?val:71739.

18. رجاء عبد الرحمن الخطيب (1990)، الضبط الداخلي–الخارجي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 18، مصر.

19. رشاد صالح منهوري (دون سنة)، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

20. رشاد علي عبد العزيز موسى (1993)، دراسات في علم النفس الاجتماعي سيكولوجية الفروق بين الجنسين،مؤسسة مختار للنشر ودار المعرفة، القاهرة.

21. زهية خطار (2001)، التداخل بين استراتجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بجامعة الجزائر.

22. سعادة (1998)، الفشل المدرسي وعلاقته بالمعنى الذي يلحقه كلا من الذكر والأنثى للمدرسة.

L'enfant et l'école, revue semestrielle éditée par l'imp, N° 01, Volume 2

23. سعدية بهادر (2004)، هل يمكننا أن نحول كره الطفل لمدرسته إلى حب
http:// www.balgh.com/woman/telf/400qw307.htm
24. سميحة كرم توفيق وعبد الرحمن سيد سليمان (1995)، علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار دراسة عبر ثقافية، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 08، السنة الرابعة، جامعة قطر.
25. سناء محمد سليمان (1988)، الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافي ووجهه الضبط والاتجاهات الدراسية،مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للاكتئاب العدد 06 ،مصر.
26. سيد إبراهيم إبراهيم جبار (دون سنة)، التربية ومشكلات المجتمع،مجموعة دراسات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
27. السيد محمد عبد الرحمن الجندي (1995)، بعض سمات الشخصية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي–الخارجي لذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، المؤتمر الثاني للإرشاد النفسي، المجلد الأول، مصر.
28. الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان (1997)، علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة، المجلة التربوية، تصدر عن مجلس النشر العلمي، العدد 42، المجلد 11، الكويت.
29. صلاح الدين محمد أبو ناهية (1987)، الفروق في الضبط الداخلي الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين بقطاع غزة، دراسات تربوية، تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد 02، الجزء 09 ،القاهرة.
30. صلاح الدين محمد أبو ناهية (1989 أ)، تقنين مقياس الضبط الداخلي/الخارجي للأطفال والمراهقين في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب،العدد 09، مصر.

31.صلاح الدين محمد أبو ناهية (1989 ب)، العلاقة بين الضبط الداخلي الخارجي للأطفال وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية،بقطاع غزة، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب،العدد 10، مصر.

32.طلال سعد الحربي (1989)، رعاية المتفوقين دراسيا والطلاب المتأخرين دراسيا في مدراس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، التوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم، الكتاب السنوي الثاني، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، السعودية.

33.طلعت حسن عبد الرحيم (1980)، سيكولوجية التأخر الدراسي، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

34.عبد الجليل العاقب مبارك (2000)، الانطواء لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة الأساسي وعلاقته بمركز التحكم والتحصيل الدراسي والاتجاهات الوالدية في التنشئة رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الاسلامية، السودان.

35.عبد الرحمن سيد سليمان وهشام إبراهيم عبد الله (1997)، مقياس وجهة الضبط متعدد الأبعاد للأطفال، كراسة التعليمات والتقنين، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

36.عبد العزيز القوصي (1952)، أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

37.عبد العزيز بن عبد الله بن محمد الدباس (2004)، دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية وبعض المتغيرات الشخصية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود.
http:// www.minshawi.com/collections/mabstract02.htm.

38.عبد المنعم الميلادي (2003)، المتفوقون الموهوبون المبدعون آفاق الرعاية والتأهيل، مؤسسة بنات الجامعة، الإسكندرية.

39.عثمان يخلف (1992)، نظرية الانتساب في مجالات علم النفس الاجتماعي، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

40.علاء الدين كفافي (1982)، وجهة الضبط والمسايرة، بعض الدراسات حول وجهة الضبط وعدد من المتغيرات النفسية، الجزء الأول، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

41.علي بسام الزهراني (1 أفريل 2003)، التعاون المفقود بين المدرسة والبيت http: // www.jeddhahedu.gov.sa/Departements/elaam/art.

42.على تعوينات (1991)، التخلف الدراسي أسبابه وعلاجه، مجلة الرواسي،العدد 04، باتنة.

43.علي محمد محمد الديب (1987)، مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي دراسة عبر حضارية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد 03، القاهرة.

44.عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات (1995)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

45.فؤاد البهي السيد (1999)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري،دار الفكر العربي، مصر.

46.فؤاده محمد علي هديه (1994)،دراسة لمصدر الضبط(الداخلي–الخارجي) لدى المراهقين من الجنسين، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد 32، مصر.

47. فيصل محمد خير الزراد (1997)، مشكلات المراهقة والشباب، ط1، دار النفائس بيروت .

48.كاضم ولي آغا (1990)، التوافق النفسي والاجتماعي عند طلاب المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين، مجلة بحوث جامعة حلب، العدد 17، جامعة حلب.

49. كليفورد وكليري (1990)، اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين (كراسة التعليمات)، إعداد مجدي عبد الكريم حبيب، دار النهضة المصرية،القاهرة.

50. كونساتيس فومتر (دون سنة)، تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال،ترجمة خليل كامل إبراهيم، سلسلة دراسات سيكولوجية، العدد27 دون بلد.

51. محمد السيد عبد الرحمن ومعتز سيد عبد الله (1997)، الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بكل من حالة وسمة القلق ومركز التحكم،بحوث في علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

52. محمد المومني وأحمد الصمادي (1995)، أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعوقين حركيا، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد11العدد 02، الأردن.

53. محمد بن معجب الحامد (1996)، التحصيل الدراسي، الدار الصولتية للتربية، الرياض.

54. محمد حسن عمران حسن (2001)، أسباب التخلف الدراسي، كلية التربية، مصر.

http:// www.almualem.net/maga/takhr88.html

55. محمد حسين العمايره (2002)، المشكلات الصفية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

56. محمد سيد فهمي (2001)، الفئات الخاصة من منظور الخدمة الاجتماعية،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

57. محمد عبد الرحيم عدس (1996)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

58. محمود عطا محمود حسين (1983)، دراسة مقارنة في العادات والاتجاهات الدراسية بين المتفوقين والعادين والمتأخرين دراسيا، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربية لدول الخليج،العدد 01،الرياض.

59. مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990)، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

60. مديرية التعليم الثانوي العام (2003)، تأجيل فتح أقسام شعب الامتياز،مرسوم وزاري رقم 0.0.3/388 ،الجزائر.

61. المركز الوطني لتحضير شهادة كفاءة للتفتيش (1982)، منشورات همزة وصل، مجلة الدليل التربوي، العدد 02، الجزائر.

62. مصطفى حسين باهي وأهينة إبراهيم شلبي (1999)، الدافعية ونظريات وتطبيقات،ط1 مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
63. ملحقة سعيدة (2001)، الطفل بين الأسرة والمدرسة، سلسلة من قضايا التربية، الملف 26، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
64. نادية الحسيني عبد القادر (1995)، الاكتئاب ووجهة الضبط وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 04، مصر.
65. نبيل عبد الفتاح حافظ (2000)، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي،مكتبة زهراء الشرق، مصر.
66. نبيل عبد الهادي وآخرون (2000)، بطء التعلم وصعوباته، دار وائل للنشر، عمان.
67. نجاح عبد الرحيم محمد عثمان (1997)، التوافق المهني وعلاقته بموقع الضبط لدي مدرسي المرحلة الثانوية في اليمن، رسالة ماجستيير، اليمن.
68. نصر يوسف مقابلة وإبراهيم محمد يعقوب (1994)، مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد 32، مصر.
69. نصر يوسف مقابلة وإبراهيم يعقوب (1994)، أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلد 14، العدد02، تونس.
70. نعيم الرفاعي (1969)، الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف،ط2 مطبعة طربين، دمشق.
71. وزارة التربية الوطنية (2003)، فتح شعب الامتياز في مرحلة التعليم الثانوي، منشور وزاري رقم 403، الجزائر.
72. يوسف محمد القاضي وآخرون (2002)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، الرياض.

- المراجع الأجنبية:

73. DUANE SCHULTZ ET SYDUNCY ELLEN SCHULTZ

(1994), THEORIES OF PERSONALITY, 5 THE EDITION-BROOKS, COFE PUBLISHING COMPANY POCIFIC GROVE CALIFORNIA.

74. ELIZABETH.G-LUNCH (1997), LEARNER CONTROL AND LOCUS OF CONTROL ADILICATE BALANCE, ARIZONA –STATE UNIVERSITY. http:///www.elmo.scu.edu.au
75. ERIC HALL AND ALL (1997), THE EFFECTS OF HUMAN RELATION TRAINING ON REPORTED TEACHER STRESS PUPIL CONTROL IDEOLOGY AND LOCUS OF CONTROL, BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, VOLUME 67, PART 4, PRINTED IN GREAT BRITON.
76. F.BALAMANE (1998), SYSTEME RELATIONNELLE ET REUSSITE SCOLAIRE, L'ENFANT ET L'ECOLE, REVUE SEMESTRIELLE EDITE PAR LINSP. VOLUME2.
77. JEAN KERSON ERIC (2000), RESPONSIBILITY. http://www.your .com /search..php ? kceywords.
78. KAREN, WANDERZEE AND ALL (1997), SOCIAL SUPPORT. LOCUS OF CONTROL AND PSYCHOLOGICAL WELL BEING, JOURNAL OF APPLIED SOCIAL PSYCHOLOGY, COPYRIGHT BY V.H WISTON AND SOM-INC: ALL RIGHTS RESERVED.
79. M.LATHROP (1998), THE EFFECTS BEHAVIOR AND THE BYSTANDER INTERVENTION EFFECT, SPONSORED BY BRAIN CRANK.
80. MATT GREGOSKI ET ALL (1998) ,THE EFFECTS OF LOCUS OF CONTRÔLE AND PERCEIVED SUCCESS IN INTERNAL AND EXTERNAL ATTRIBUTION . http://www.mgt .gatech .edu.
81. MARCEL CRAHAY (1996), PEUT ON LUTTER CONTRE L'ECHEC SCOLAIRE? DEPARTEMENT DE BOECK UNIVERSITE, BRUXELLES.
82. MARVIN W.ROSS (1986), RELATION SHIP BETWEEN LOCUS OF CONTROL AND ACADEMIC LEVEL AND SEX OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS,

UNIVERSITY OF OTTAWA AND MAURICE.C. http://www.mald.ca/fulltext/report1/rep10.01htm.

83. MOHAMMED KOLI (2002), VAINCRE L'ECHEC SCOLAIRE, EDITIONS ANEP, ALGERIE.
84. VINCE HKUO AND ALL (2003), LOCUS OF CONTROL, UNIVERSITY OF MINNESOTA AND NSF GRANT. Http://www.groups.Physics.umn.edu/physed.

الملاحق

- ملحق رقم (1) يوضح قائمة السادة المحكمين

- الرقم	- اسم ولقب الأستاذ	- الوظيفة
- 01	- د.إبراهيم الفقي	- دكتور في علم النفس ومحاضر عالمي في البرمجة اللغوية العصبية
- 02	- د. نادية بوشلالق	- أستاذة محاضرة بجامعة ورقلة
- 03	- د. موسى حريزي	- أستاذة محاضرة بجامعة ورقلة
- 04	- أ. مختار يوب	- أستاذة بجامعة ورقلة
- 05	- أ. عبد الفتاح أبى مولود	- أستاذة بجامعة ورقلة
- 06	- أ. منصور بن واهي	- أستاذة بجامعة ورقلة
- 07	- أ. وردة بلحسيني	- أستاذة بجامعة ورقلة

- جـــامعـــة ورقـلـــــة

-إســـتبـــيـــــــان-

البيانات الشخصية

الجنس: القسم:

المستوى الدراسي: العمر:

إســـم المؤسســـة:

عزيزي التلميذ

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على آرائك ووجهة نظرك حول مختلف المواقف التي تواجهك في حياتك المدرسية، والمطلوب منك وضع علامـــة (×) في إحدى الخانات التي تتناسب مع رأيك الخاص بعد قراءة الفقرة بدقة وعناية.

لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، والرجاء منك تسجيل الإجابة الأولى التي تتبادر إلى ذهنك مباشرة ولا تترك أي فقرة دون الإجابة عليها.

مثال توضيحي:

إذا كانت لديك الفقرة التالية:

- أحتاج إلى مساعدة الأستاذ في معظم الأوقات لتحقيق أهدافي الدراسية.

إذا كنت توافق ذلك، فأجب بالطريقة التالية:

الفـــــقـــــرة	نعم	لا
أحتاج إلى مساعدة الأستاذ في معظم الأوقات لتحقيق أهدافي الدراسية.	X	

"شكرا على تعاونك معنا"

الرقم	الفقرات	نعم	لا
01	غالبا ما تعبر العلامات التي أتحصل عليها على الجهد الذي أبذله في المراجعة .		
02	أعتقد أن العلامات التي أتحصل عليها ترتبط بعلاقتي مع الأستاذ		
03	غالبا ما يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في الإمتحان		
04	أُفَضّل أن أكون تلميذا محظوظا في دراستي أكثر من أن أكون ذكيا .		
05	أعتقد أنه عندما أراجع جيدا أستطيع النجاح في جميع المواد .		
06	لا أستطيع النجاح في دراستي إذا لم أكن تلميذا محظوظا .		
07	أعتقد أن نجاحي في المدرسة يعتمد على القدر .		
08	لا أستطيع تغيير الأحداث التي تحدث لي في المدرسة لأنها مقدرة سلفا .		
09	أستطيع الحصول على علامات جيدة إذا راجعت الدروس جيدا .		
10	أعتقد أنه عندما تكون بداية اليوم جيدة فإن كل الأحداث ستكون كذلك .		
11	أعتقد أن الأمور تسير بشكل جيد في المدرسة إذا كان الحظ بجانبي .		
12	غالبا ما أتحصل على علامات ضعيفة عندما يكون الأستاذ لا يحبني .		
13	من المستحيل أن يكون الامتحان صعبا إذا حضرت له .		
14	غالبا ما يكون للحظ دور كبير في إختيار زملاء الدراسة .		
15	حصولي على علامات جيدة متوقف على تسامح الأستاذ .		
16	أعتقد أن نجاحي أو فشلي في الدراسة راجع إلى القدر .		
17	عادة ما يكون نجاحي في المدرسة مرتبط بالجهد الذي أبذله وليس للحظ دخل في ذلك .		
18	حصولي على علامات ضعيفة يكون بسب الأستاذ الذي لا يعدل في التصحيح .		
19	أعتقد أنه لا داعي للمراجعة لأن كل الأمور مقدرة و مكتوبة .		

ملحق رقم (02) يوضح قائمة السادة المحكمين

الرقم	*اسم ولقب الأستاذ*	*الوظيفة*
1	د. إبراهيم الفقي	دكتور في علم النفس ومحاضر عالمي في البرمجة اللغوية العصبية
2	د. نادية بوشلالق	أستاذة محاضرة بجامعة ورقلة
3	د. موسى حريزي	أستاذ محاضر بجامعة ورقلة
4	أ. مختار يوب	أستاذ بجامعة ورقلة
5	أ. عبد الفتاح أبي مولود	أستاذ بجامعة ورقلة
6	أ, منصور بن زاهي	أستاذ بجامعة ورقلة
7	أ. وردة بلحسيني	أستاذة بجامعة ورقلة

جـــامعة ورقلـة

كلية الاداب والعلوم الانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا

دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي بولاية ورقلة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس المدرسي

- د/نادية يوب المولودة مصطفى الزقاي
- نبيلة بن الزين

ملخص:

يحاول هذا البحث الإجابة على إشكاليته التي تتناول مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين دراسي والطلبة المتأخرين دراسيا في ضوء متغيري الجنس والمرحلة التعليمية.

وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 992 طالبا وطالبة من مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي بورقلة.

ومن النتائج التي أسفرت إليها هذه الدراسة أوجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا، ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا.

الفروق الجنسية في مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا، بينما ثبت الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي، كما آلت الدراسة على انعدام الفروق في مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي. وانعدامها أيضا لدى الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلتي التعليم المذكورتين سابقا.

هذا وقد نوقشت هذه النتائج بناءا على الدراسات السابقة والإطار النظري وطبيعة الاعتبار المستخدم.

مقدمة:

تهدف الدراسات النفسية بصفة عامة إلى فهم السلوك الإنساني قصد ضبطه التنبؤ به "ويحاول علماء النفس تحقيق هذا الهدف من خلال التعرف على متغيرات هذا السلوك وبيان العلاقات الوظيفية بينها في سبيل تحقيق المزيد من السيطرة على المظاهر السلوكية" (نصر يوسف مقابلة وابراهيم يعقوب،1994،ص: 24) وذلك عن طريق صياغة قوانين ونظريات تخدم البشرية عموما.

ويعد مركز الضبط من بين أهم وأحدث المتغيرات التي تفسر السلوك الإنساني ويتنبأ به حيث يكتسي مركز الضبط أهمية بالغة «في دراسة التوافق النفسي والشخصية الانسانية وفي بناء وتكوين شخصية الإنسان وفي تحديد وتقييم سلوك الإنسان وتوجيهه» (أمحمد المومني وأحمد الصمادي، 1994، ص:11). وتعود نشأت هذا المفهوم إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها "جوليان روتر G.Rotter ".

ويعرف "روتر Rotter " مركز الضبط بأنه «الطريقة التي يدرك بها الفرد التدعيمات التي تحدث له في حياته سواء منها التدعيمات الايجابية أو التدعيمات السلبية » (علاء الدين كفافي، 1982، ص43)، فبعض الأفراد يرون أن هذه التدعيمات ترتبط بشكل مباشر بسلوكهم وقراراتهم أي أنهم ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي ولهذا فهم « يتحملون المسؤولية بصورة أكبر وعلى استعداد لتحمل تبعات سلوكهم» (علاء الدين كفافي، 1982، ص:08)، وهذا ما يجعلهم أفراد

إجابيين ويؤكد ذلك " كليفورد وكليري " في قولهما « بأن الفرد الذي يتمتع بالإرادة والقادر على السيطرة والتحكم في النواحي المختلفة من بيئته، هذا الفرد المتمكن من قدراته والواثق في نفسه هو الأساس الأول لبناء المجتمع المتطور وتحديثه بإستمرار» (كليفورد وكليري، 1990، ص:01)، في حين نجد أن البعض الآخر يرون أنه لا يوجد ارتباط بين التدعيمات التي يحصلون عليها والسلوكات التي يصدرونها أي أنهم ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الخارجي وهذا ما يؤدي بهم إلى انخفاض درجة الشعور بالمسؤولية عندهم لكونهم لا يدركون العلاقة بين سلوكهم وما يترتب عنه من نتائج لإيمانهم بتدخل القوى الخارجية في ذلك ولقد «أشير في الدراسات السابقة من تميز أصحاب الضبط الخارجي بنتائج شخصية وتوافقية سالبة، فقد اتسموا بضعف تقبل الذات مقارنة بأصحاب الضبط الداخلي» (أيمن غريب قطب ناصر،1999 ،ص:96).

ومن هنا تتجلى أهمية فئة الضبط الداخلي في التوافق النفسي للأفراد ومنه إنتاجيتهم وفعاليتهم في تطوير المجتمع بالإبداع والتميز نظرا لتحملهم روح المسؤولية في مختلف المواقف الحياتية، ومن بين أهم هذه المواقف بالنسبة للطالب تلك التي يتعرض لها في المجال الدراسي لكونه يقضي معظم وقته في هذا المجال.

وبما أن الطلبة ينقسمون إلى مجموعات متمايزة في المجال الدراسي فإن البحث الحالي يعنى بالطلبة المتفوقين دراسيا الذين أظهروا نجاحا في الدراسة،والطلبة المتأخرين دراسيا الذين أظهروا فشلا في الدراسة لمعرفة الفروق الموجودة بينهم في مركز الضبط في المجال الدراسي ومنه كشف خاصية من الخصائص المعرفية التي تميز هؤلاء الطلبة وفقا لمركز الضبط الذي يعتقدونه خاصة وأن مركز الضبط يعتبر«بمثابة أساس يعتمد عليه في دراسة الفروق بين الأفراد في أساليب تعاملهم مع المواقف الخارجية بما فيها من موضوعات سواء كانت هذه المواقف تربوية ومهنية أو إجتماعية» (صلاح الدين محمد أبوناهية،1987ص:18).

– أهمية البحث :

ترجع أهمية هذا البحث إلى:

– أهمية مركز الضبط في حد ذاته لكونه متغيراً أساسيا من متغيرات الشخصية ،وضرورة البحث عن سبل تربية الضبط الداخلي لدى الطلبة لما له من دور فعال وإيجابي في حياة الطالب والمجتمع معا، لان رعاية رأس المال البشري وحسن توجيهه هو جوهر كل تنمية وبناء .

– التعرف على خاصية من الخصائص المميزة للطلبة المتفوقين دراسيا، وهذا ما يستدعي على القائمين بقطاع التعليم صقلها للحصول على المزيد من التفوق، على حين يمكن في الجانب الآخر تجنب خاصية من الخصائص المميزة للطالب المتأخر دراسيا، وهذا ما يحدث الإرتقاء بمستوى الطلبة المتأخرين دراسيا من جهة، وتدعيم مستوى الطلبة المتفوقين دراسيا من جهة ثانية.

– أهمية مركز الضبط في العمل الإرشادي الذي يمارسه مستشاري التوجيه المدرسي في المؤسسات التربوية لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم.

– تحديد المشكلة :

إنبثق مفهوم مركز الضبط من خلال نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها "روتر"ROTTER "(1954) وتسعى هذه النظرية إلى« محاولة فهم السلوك الإنساني في المواقف المعقدة، والظروف البيئية التي تؤثر فيه، كما تبحث في أهمية التعزيز وأثره في السلوك» (محمد المومني وأحمد الصمادي 1995،ص:17)، ولهذه النظرية تطبيقات عديدة في مجال التعلم، تطور الشخصية،علم النفس الاجتماعي وتعديل السلوك.

ولقد شغل هذا المفهوم اهتمام الباحثين في مجال علم النفس الاجتماعي والشخصية لما له من قدرة على التنبؤ بدوافع سلوك الفرد في مواقف الحياة المختلفة، فمنذ ظهوره « وهو يمدنا بنتائج تساعد على دقة التنبؤ بالسلوك الإنساني في المواقف المختلفة سواء في المواقف العملية التجريبية أو في المواقف الطبيعية الاجتماعية، ويتضح ذلك من مراجعة الأطروحات النظرية والدراسات التجريبية في التراث السيكولوجي مثل دراسات " روتر ROTTER " (1966) "جو JOE " (1971)، " ليفكورت "LEFCOUR (1972).» (صلاح الدين محمد ابو ناهينة،1989، ص: 59)، وهذا فضلا عن كونه أحد المكونات الأساسية في تحديد العلاقة الارتباطية بين سلوك الفرد وما يتبعه من نتائج .

وتعرف " فاطمة حلمي "(1984) مركز الضبط على أنه «عبارة عن إدراك لمصدر المسؤولية عن النتائج والأحداث ،وهل هي مسؤولية داخلية حيث يأخذ الفرد على عاتقه مسؤولية النجاح أو الفشل نتيجة جهوده الخاصة وقدراته الشخصية، أو أنها مسؤولية خارجية تخرج عن نطاق الفرد » (رجاء عبد الرحمن الخطيب1990،ص: 83)، وانطلاقا من ذلك فالأفراد ذوي الضبط الداخلي يعتقدون أنهم مسؤولين عما يحدث لهم، ويرون أن نتائج قرارتهم وسلوكاتهم تحكمها قوى داخلية كالقدرة والجهد والمهارة، أما الأفراد ذوي الضبط الخارجي يرون أنهم غير مسؤولون عما يحدث لهم ويعتقدون أن نتائج قراراتهم وسلوكاتهم تحكمها قوى خارجية كالحظ والقدر وقوة الآخرين .

واختلاف الأفراد في مركز الضبط لابد أن يعكس فروقا في أنماط سلوكهم، فلقد أوضحت«العديد من الدراسات إلى أن هناك علاقة بين مركز الضبط الداخلي والسمات الإيجابية للشخصية ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة "روبيرت آرشير ROBERT.P.ARCHER"،"تامبا TAMPA "(1979) » (علي محمد محمد الديب، 1987 ،ص:37)، إضافة إلى دراسة "روتر ROTTER"(1966)،"جيلمور GILMORE"(1978) "دلان DLANE "(1981) "بينيوك Benuck"، (1982) "فاطمة حلمي" (1984) "صلاح الدين أبو ناهية "(1984).

وعليه، فالأفراد الذين يعتقدون في الضبط الداخلي يتصفون بالإيجابية عكس الأفراد ذوي الضبط الخارجي « الذين يرون أن حياتهم محكومة بالأحداث الخارجة عن تحكمهم، ويعتقدون أن سلوكهم لا معنى له ولا يؤثر في حياتهم » (Elizabeth J. Lynch , 1997) ويتجهون بذلك نحو تأنيب الآخرين والحظ في وقوع الأحداث، ومن هنا تتجلى أهمية الضبط الداخلي وضرورة تربيته لدى المتعلمين للوصول بهم وبالوطن إلى التقدم والتطور،خاصة إذا علمنا «أن وعي الأفراد وإدراكهم للأحداث والمواقف كنتيجة لسلوكهم وتصرفاتهم يدفعهم ويوجههم لتشكيل هذه الأحداث والمواقف وتكوينها والتحكم فيها» (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان ،1997،ص: 229). وبالتالي الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة

وحسب ما جاء في قاموس "واندوم هاوس Randon House" (1980) في تعريفه للشخص المسؤول «بأنه ذلك الفرد الذي يضع نفسه مسؤولا عن الأشياء والتحكم فيها» (Jean Kerson Eric ,2000)، ومن الأهداف الجوهرية التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها لدى الطلبة وفي مختلف المراحل التعليمية: هو تنمية روح المسؤولية لديهم وتمكينهم من تحمل مسؤولية تصرفاتهم وسلوكاتهم ،وهذا الهدف يرتبط بشكل مباشر وقوي بمركز الضبط باعتباره إدراك الفرد لمصدر المسؤولية عن الأحداث التي تقع له سواء أكانت هذه الأحداث إيجابية أو سلبية.

وعليه، يمكن القول أن أي جهود لتنمية روح المسؤولية لدى الطلبة لن تؤتي أكلها دون التعرف على مركز الضبط عندهم، ومحاولة تربية الضبط الداخلي لديهم من خلال عناصر العملية التعليمية والعمل الإرشادي داخل المؤسسات التربوية، وهذه الأخيرة تحوي « مجموعات غير متجانسة تماما من التلاميذ من حيث قدراتهم العقلية وحاجاتهم وحالتهم الصحية والنفسية والبدنية » (محمد حسن العمايرة ،2002،ص 95)، ومن أبرز هذه المجموعات مجموعة الطلبة المتفوقين دراسيا ومجموعة الطلبة المتأخرين دراسيا حسب ما تفرزه إجراءات التقويم المتبعة، ولا شك أن المدرسة تساهم في تطور حركة المجتمع وذلك عن طريق التركيز على تنمية العامل البشري الذي دونه يفتقد التطور المادي معناه واستمراريته لعدم وجود الإطارات القادرة على الحفاظ عليه، ومن هنا يرى جابر وآخرون (1985) أنه «من واجب الدولة رعاية أبنائها المتفوقين والمتأخرين دراسيا وتنمية قدراتهم وتدريبهم على طرق التحصيل الجيد ومنحهم أفضل الفرص للنمو العقلي والتربوي والإجتماعي والإنفعالي لما في ذلك من أهمية خاصة في مواكبة التقدم العلمي» (عبد العزيز بن عبد الله بن محمد الدباس، 2004) ومن أجل ذلك فالبحث الحالي يعنى بهاتين المجموعتين من الطلبة.

وبناء على ما سبق يطرح البحث الحالي الإشكالية العامة التالية:

- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط ؟

- تساؤلات البحث :

نوجز تساؤلات هذا البحث في النقاط التالية :

أ- هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط ؟

ب- هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط ؟

ت- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط ؟

ث- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط ؟

ج- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط ؟

ح- هل توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط ؟

- أهداف البحث :

تتلخص أهداف هذا البحث في :

أ-إلقاء مزيد من الضوء على خاصية من الخصائص المعرفية المميزة للطلبة المتفوقين دراسيا والعمل على تعزيزها لديهم وتنميتها لدى باقي الطلبة .

ب-الكشف عن الخاصية من الخصائص المعرفية المميزة للطلبة المتأخرين دراسيا بهدف تثبيطها ومساعدتهم عل التفوق الدراسي .

ت-دراسة الفروق في مركز الضبط في ضوء متغير الجنس لدى عينة البحث.

ث-دراسة الفروق في مركز الضبط في ضوء متغير المرحلة التعليمية لدى عينة البحث .

ج-محاولة بناء مقياس مركز الضبط (في المجال الدراسي) وذلك كاستجابة لنداء أساتذة ما بعد التدرج ،كما أن العديد من المقاييس المترجمة رغم ما يطرأ عليها من تغيرات وتعديلات لتتماشى مع البيئة العربية إلا أنها تبقى تحمل في طياتها بعض مؤثرات البيئة الغربية التي تختلف عن طبيعة مجتمعنا ،إضافة إلى أن معظمها (حسب اطلاع الطالبة) تقيس مركز الضبط بصفة عامة وهذا لا يخدم البحث الحالي بشكل دقيق .

- التحديد الإجرائي للمفاهيم :

تعد المصطلحات والتعريفات وجهة نظر معينة يلتزم بها الباحث في بحثه،وبما أن علم النفس غني بالنظريات فهو غني بالتعريفات، ولذلك سيتم إدراج التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية في البحث والالتزام بها وهي :

أ- **مركز الضبط :** وهو اعتقاد الطالب بمدى قدرته أو عدم قدرته على التحكم في الأحداث المرتبطة بالمجال المدرسي ، وينقسم مركز الضبط إلى فئتين وهما:

- الضبط الداخلي : وهو اعتقاد الطالب بأنه مسؤول عما يحدث له في المجال المدرسي سواء أكانت الأحداث إيجابية أو سلبية، وذلك نظرا لما يملكه من قدرات ومجهودات وخصائص شخصية .
- الضبط الخارجي: وهو اعتقاد الطالب بأنه غير مسؤول عما يحدث له في المجال المدرسي سواء أكانت الأحداث إيجابية أو سلبية، وأن هذه الأحداث تحكمها قوى خارجية عنه والمتمثلة في :الحظ أو الصدفة، القدر و قوة الآخرين.

ويتحدد مركز الضبط بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب من أفراد العينة من خلال استجابته على مقياس مركز الضبط الذي تم بناءه في هذا البحث .

ب-المتفوق دراسيا: وهو الطالب الذي يحصل على معدل عام يساوي 14 فأكثر في الفصل الأول والثاني حسب إجراءات التقويم المتبعة في المؤسسات التربوية واستنادا لما تقره مجالس الأقسام، كما يشترط فيه عدم إعادة السنة.

ج-المتأخر دراسيا: وهو الطالب الذي يحصل على معدل عام يساوي 08 فأقل في الفصل الأول والثاني حسب إجراءات التقويم المتبعة في المؤسسات التربوية واستنادا لما تقره مجالس الأقسام، كما يشترط فيه عدم إعادة السنة.

د-الطالب: وهو التلميذ الذي يدرس في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي ويتراوح عمره بين 12 إلى 18 سنة والمقصود بمرحلة التعليم الإكمالي بالمرحلة التعليمية الممتدة من السنة السابعة أساسي إلى السنة التاسعة أساسي ونظرا للإجراءات الجديدة الطارئة على النظام التربوي فإن مرحلة التعليم الإكمالي تشمل السنة أولى متوسط ،الثامنة والتاسعة أساسي.

أما مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة التعليمية الممتدة من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثالثة ثانوي .

- **الدراسات السابقة:** تناول البحث نماذج من الدراسات التي أجريت حول العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية:

* **مركز الضبط والجنس** :ولقد أسفرت بعض الدراسات التي تناولت موضوع مركز الضبط على أنه لا توجد علاقة بين مركز الضبط والجنس ومن هذه الدراسات نذكر دراسة "شاو واهل

SHAW ET UHL " (1971) التي كانت تهدف إلى التعرف على الفروق الموجودة بين الجنسين في مركز الضبط، حيث أجريت الدراسة على 211 طفلا طبق عليهم (مقياس بيروكروميل للأطفال) وتوصلت «إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مركز الضبط» (صلاح أبو ناهية،1987 ص: 189).

وفي نفس السياق توصل "صلاح أبو ناهية" (1984) في دراسته التي كانت تسعى للإجابة على التساؤل التالي: هل توجد فروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس مركز الضبط؟، حيث طبق مقياس مركز الضبط على عينة قوامها 445 طالبا في مرحلة التعليم الثانوي و«أكدت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس مركز الضبط » (فؤاده محمد علي هدية 1994، ص:85).

وهذا يتفق مع ما توصل إليه في دراسته عام 1987 والتي أجريت على عينة من مراحل عمرية مختلفة والمتكونة من 126 طفلا و167 مراهقا، و178 شابا و90 مسنا، حيث طبق عليهم مقياس مركز الضبط لـ "نويكي وستريكلاند Nowicki and Strickland " واعتمد على الانحراف المعياري واختبار "ت" كأساليب إحصائية، و«لم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجاتهم على المقياس في المراحل العمرية » (صلاح أبو ناهية ص:121) المذكورة سابقا.

وهذه النتائج أيدتها دراسة "نادية الحسيني عبد القادر" (1995) التي أجريت بمصر على 92 طالبا بالمرحلة الإعدادية وبعد تطبيق مقياس مركز الضبط في المجال الدراسي لـ " كرندال Crandall " توصلت الدراسة إلى أنه « لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في مركز الضبط الداخلي- الخارجي» (نادية الحسيني عبد القادر،1995،ص:179).

وفي المقابل أظهرت بعض الدراسات عكس ذلك مثل دراسة " فاطمة حلمي" (1984) التي أجريت على عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي،وتوصلت الدراسة إلى «أن البنات أكثر ضبطا خارجيا من الذكور» (لسيد محمد عبد الرحمن الجندي، 1995، ص:189)، وهذا ما أكدته دراسة " نشواتي وآخرون" (1988) في الأردن والتي طبقت على323 طالبا بالمرحلة الثانوية «وتوصلت إلى أن الإناث أكثر ضبطا خارجيا وأن الذكور أكثر ضبطا داخليا» (إبراهيم محمد يعقوب ونصر يوسف مقابلة، 1994، ص: 122)، بينما توصل " فؤاد محمد علي هدية " (1994) في دراسته لمصدر الضبط (الداخلي- الخارجي) لدى المراهقين من الجنسين أنه فعلا توجد فروق بين الجنسين في مركز الضبط إلا أنه توصل إلى « أن الإناث أكثر ميلا للضبط الداخلي، وأن الذكور أكثر ميلا للضبط الخارجي» (فؤاد محمد علي هدية، 1994، ص:94).

فالملاحظ من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة التي تناولت علاقة مركز الضبط بالجنسين في مركز الضبط وأن البعض الآخر توصل إلى الإناث أكثر إعتقادا في فئة الضبط

الداخلي وأن الذكور أكثر إتقادا في فئة الضبط الخارجي، في حين نجد أن البعض قد توصل إلى أن الإناث أكثر إعتقادا في فئة الضبط الداخلي، وهذا الإختلاف في النتائج يستدعي إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

* **مركز الضبط والتحصيل الدراسي:** ولقد خلصت بعض الدراسات إلى وجود تعارض حول ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي اللذان يعتبران وجها آخر للتفوق والتأخر الدراسيين في علاقتهما بمركز الضبط حيث تنفي بعض الدراسات وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومركز الضبط مثل دراسة "علاء الدين كفافي" (1982) التي تناولت العلاقة بين مركز الضبط والفشل الدراسي، واتضح من خلال هذه الدراسة إلى أنه «لم يكن هناك فروق ذات دلالة بين الأفراد الذين تميزوا بالضبط الداخلي والذين تميزوا بالضبط الخارجي وذلك في عدد مرات الرسوب» (علي محمد محمد الديب، 1987، ص: 40).

وهذا ما أوضحه "ماكسيلي MAXILE " (1985) في دراسته للعلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي، حيث توصل إلى «عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الضبط الداخلي والضبط الخارجي لدى الطلبة وذلك في الإنجاز الأكاديمي» (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان، 1997 ص: 234) وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة "سترهان STRAHAN " عام 1982، بينما أثبتت بعض الدراسات خلاف ذلك، مثل دراسة "الزهراني" (1989) التي أجراها في السعودية على عينة مكونة من 565 طالبا بالمرحلة الثانوية، وبتطبيق مقياس مركز الضبط توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي.

* **مركز الضبط والمرحلة التعليمية:** كما أشارت بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين مركز الضبط والمراحل التعليمية « إلى عدم وجود فروق دالة بين درجات الذكور والإناث بمراحل دراسية مختلفة على مركز الضبط مثل أبحاث "FEATHER "(1967) و"MIRELS"(1970) وZERABA (1977) » (كليفورد وكليري، 1990ص:06). بينما توصل "صلاح الدين أبو ناهية "(1987) من خلال عرضه للدراسات السابقة أن «مركز التحكم يتغير باختلاف مراحل التعليم» (كليفورد وكليري،1990، ص:02)، وهو بذلك يتفق مع ما توصل إليه "محمد المومني" و"أحمد الصمادي" (1994) في دراستهما التي تهدف إلى التقصي عن أثر المستوى التعليمي في مركز الضبط لدى الطلبة المعوقين حركيا، حيث شملت العينة على 330 طالبا في المرحلة الإعدادية والثانوية والبكالوريوس، واستخدما مقياس مركز الضبط لـ" روتر ROTTER " من تعريب "برهوم" (1979) وأظهرت الدراسة «أن طلبة حملة البكالوريوس يميلون للضبط الداخلي أكثر من الأفراد المعاقين حركيا من حملة الثانوية فما دون» (محمد المومني وأحمد الصمادي ، 1995، ص: 09).

كما أسفرت دراسة "مارفين روس MARVIN W.ROSS " في دراسة لها حول علاقة مركز الضبط بالمستوى الدراسي والجنس لدى الطلبة في مرحلة الثانوية أن «الطلبة ذوي المستوى

المتقدم أكثر تحكم داخلي من المستوى القاعدي» (MARVIN W.ROSS . 1986) أي أن طلبة السنة أولى ثانوي أكثر ضبطا خارجيا بالمقارنة مع السنوات الأخرى.

فمن خلال نتائج هذه الدراسات يتضح أن بعضها يؤكد وجود علاقة بن مركز الضبط والمراحل التعليمية ومنها ما ينفي ذلك.

- فرضيات البحث :

-**الفرضية العامة :** توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط .

-**الفرضيات الجزئية :**

أ- توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط .

ب- توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط .

ت- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط .

ث- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط .

ج- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

ح- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط .

- إجراءات البحث:

عينة البحث: يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من 7687 طالبا متفوقا دراسيا ومتأخرا دراسيا، ولقد تم حصره بمساعدة مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وتماشيا مع متطلبات الدراسة تم استبعاد الطلبة الذين سنهم يفوق 18 سنة لأن ذلك يُعد شرطا من الشروط التي يقتضيها المقياس المطبق في هذه الدراسة حيث يتراوح سن أفراد العينة من 12 إلى 18 سنة كما تم استبعاد الطلبة الذين سبق لهم إعادة السنة ليصبح حجم المجتمع الأصلي 4255 طالبا.

ومنه تم أخذ عينة الدراسة بنسبة 20% من المجتمع الأصلي قصد تمثيله وذلك بمراعاة عامل الجنس في كل مرحلة تعليمية من حيث نسبة تواجده في المجتمع الأصلي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه تم أخذ المجتمع الأصلي للطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي نظرا لقلة عدد المجتمع الأصلي من جهة ولإحداث التجانس من جهة أخرى ليصبح

حجم العينة 1028 طالبا، وبعد عملية إختزال الإجابات الناقصة أصبح حجم العينة النهائي 992 طالبا، والجدول التالي يوضح ذلك بالتفصيل.

جدول رقم (01) يوضح توزيع العينة تبعا للجنس والمرحلة التعليمية

	م. ت. الإكمالي		م . ت .الثانوي		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الطلبة المتفوقون دراسيا	80	141	68	**150**	439
الطلبة المتأخرون دراسيا	191	113	172	77	553
المجموع	525		467		992

أداة القياس المستخدمة في البحث وخصائصها السيكومترية:

بناء على ما تقتضيه أهداف البحث تم الاعتماد على أداة واحدة لجمع البيانات وتتمثل هذه الأداة في مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي المعد من طرف الطالبة.

صدق وثبات الإختبار:

– إتخذت الدراسة الحالية من "صدق المحكمين" و"صدق المقارنة الطرفين" وسيلتين لقياس صدق هذه الأداة، وأسفرت هاتين الوسيلتين عن صدق الأداة بعد إسقاط عدد من الفقرات لعدم قدرتها على التمييز، حيث أصبح عددها 19 فقرة بدل من 40 فقرة .

– أما عن ثبات الإختبار، فتم تقديره بطريقتين، أولا:طريقة إعادة الإجراء، حيث تم حساب الإرتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بعد فاصل زمني قدره 15 يوما، وقدر هذا الإرتباط بـ 0.54 وبالمقارنة مع "ر" المجدولة المساوية لـ 0.44 وعند مستوى دلالة 0.01 تبين أن الأداة ثابتة.

الأساليب الإحصائية المتبعة: لمعالجة بيانات الدراسة الحالية تم الإعتماد على الأساليب الإحصائية التالية: (فؤاد البهي السيد،1978، ص:51، و116، و336)

- المتوسط الحسابي
- الإنحراف المعياري
- إختبار "ت"

ولقد تم استخدام الإعلام الآلي في معالجة البيانات الإحصائية جزئيا.

- عرض النتائج: **سيتم عرض نتائج فرضيات البحث بشكل متسلسل بدءا بالفرضية العامة.**

1.عرض نتيجة الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط.

والجدول التالي يوضح دلالة الفرق بين العينتين.

الجدول رقم (02) يوضح نتائج إختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط.

	الطلبة المتفوقون دراسيا $ن_1 = 439$		**الطلبة المتأخرون دراسيا** $ن_2 = 553$		**"ت" المحسوبة**	**درجة الحرية**	**"ت" المجدولة**	**مستوى الدلالة**
	$م_1$	$ع_1$	$م_2$	$ع_2$				
مركز الضبط	14.41	8.01	11.39	11.99	4.18	990	2.58	0.01 دال لصالح الطلبة المتفوقين

يكشف الجدول رقم (02) أعلاه، على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا، وهذا لأن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 4.18 أكبر من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـ: 2.58 عند مستوى دلالة 0.01،عند درجة حرية 990 وهذا ما يثبت صحة الفرضية العامة.

2. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على وجود فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط في المجال الدراسي، والجدول الموالي يوضح الفروق ودلالتها الإحصائية.

الجدول رقم (03) يوضح نتائج إختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا والإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط.

	الذكور المتفوقون دراسيا $ن_1 = 148$		الإناث المتفوقات دراسيا $ن_2 = 291$		**"ت" المحسوبة**	**درجة الحرية**	**"ت" المجدولة**	**مستوى الدلالة**
	$م_1$	$ع_1$	$م_2$	$ع_2$				
مركز الضبط	14.84	5.59	14.19	9.09	0.80	437	1.96	0.05 غير دال

يوضح الجدول رقم (03) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط بين العينتين، وهذا لأن قيمة "ت" المحسوبة المساوية لـ: 0.80 أقل من قيمة "ت" المجدولة المساوية لـ: 1.96 عند مستوى دلالة 0.05 عند درجة حرية 437، وهذا ما ينفي صحة الفرضية الأولى.

3. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تقر الفرضية الجزئية الثانية على وجود فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط في المجال الدراسي.

والجدول التالي يوضح دلالة الفرق بين العينتين :

الجدول رقم (04) يوضح نتائج إختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا و متوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط.

	الذكور المتأخرون دراسيا ن1 = 363		الإناث المتأخرات دراسيا ن2 = 190		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2				
مركز الضبط	11.11	12.42	11.92	10.71	0.77-	551	1.96	0.05 غير دال

يبين الجدول رقم (04) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين المذكورتين، لأن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 0.77 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 1.96 عند مستوى دلالة 0.05، وبدرجة حرية مساوية لـ: 551 وعليه فإن الفرضية الثانية لم تتحقق.

4. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط والجدول الموالي رقم (05) يوضح الفروق ودلالتها الإحصائية.

الجدول رقم (05) يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط.

	الطلبة المتفوقون دراسيا ن1 = 221		الطلبة المتأخرون دراسيا ن2 = 304		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2				
مركز الضبط	14.42	8.14	11.16	8.61	4.46	523	2.59	0.01 دالة لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا

يوضح الجدول رقم (05) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين المذكورتين، لأن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 4.46 أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 2.59، عند مستوى دلالة 0.01 وبدرجة حرية مساوية لـ: 523 وهذا ما يثبت صحة الفرضية الثالثة.

5. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة:

تقر الفرضية على وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.
والجدول رقم (06) يوضح الفروق ودلالتها الإحصائية.

الجدول رقم (06) يوضح نتائج إختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

	الطلبة المتفوقون دراسيا $ن_1 = 218$		الطلبة المتأخرون دراسيا $ن_2 = 249$		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2				
مركز الضبط	14.41	7.87	11.67	15.95	2.32	465	1.96	0.05 دالة لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا

تشير نتائج الجدول (06)، أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 2.32 أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 1.96 عند مستوى دلالة 0.05 بدرجة حرية 465، وهذا يدل على وجود فروق بين العينتين المذكورتين وعليه تحققت الفرضية الرابعة.

6. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية على وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.
ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب "ت" وجاءت النتائج كما هو واضح في الجدول (07).

الجدول رقم (07) يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

	الطلبة المتفوقون دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ن1 = 221		الطلبة المتفوقون دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي ن2 = 218		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2				
مركز الضبط	14.42	8.14	14.41	7.87	0.01	437	1.96	0.05 غير دال

يبين الجدول رقم (07) أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 0.01 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 1.96، عند مستوى دلالة 0.05 بدرجة حرية 437، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط. وهذا ما يثبت عدم صحة الفرضية الخامسة.

7. عرض نتيجة الفرضية الجزئية السادسة:

تقر الفرضية على وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط، ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب "ت" وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح نتائج إختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

	الطلبة المتأخرون دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ن1 = 304		الطلبة المتأخرون دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي ن2 = 249		"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2				
مركز الضبط	11.16	8.61	11.67	15.95	0.04-	551	1.96	0.05 غير دال

يوضح الجدول رقم (08) أن قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ: 0.04 أقل من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة بـ: 1.96، عند درجة حرية: 551 عند مستوى دلالة 0.05 وهذا يشير إلى عدم وجود فروق بين العينتين المذكورتين وعليه لم تتحقق الفرضية السادسة.

بعد عرض نتائج فرضيات البحث واستخلاص الدلالة الإحصائية للفروق الموجودة بين العينات في كل فرضية نستنتج ما يلي:

- توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط.

كما توصلت الدراسة إلى:

1- لا توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط.

2. لا توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط.
3. توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط.
4. توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.
5. لا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.
6. لا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط.

- **مناقشة النتائج:** وستتم مناقشة نتائج فرضيات البحث بناء على نتائج الدراسات السابقة المذكورة في الجانب النظري.

1. مناقشة نتيجة الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على ما يلي:

" توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا على مقياس مركز الضبط".

من خلال عرض نتيجة الفرضية العامة نلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في مركز الضبط، وهذا لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا

الذين حصلوا على متوسط أعلى في فئة الضبط الداخلي في المجال الدراسي، بينما حصل الطلبة المتأخرين دراسيا على متوسط أقل في الضبط الداخلي وهذا يعني أنهم أكثر ميلا لفئة الضبط الخارجي اتجاه الأحداث الدراسية.

ويمكن تفسير الفروق الموجودة بين عينة الطلبة المتفوقين دراسيا وعينة الطلبة المتأخرين دراسيا في مركز الضبط إلى الخصائص التي يتميز بها مركز الضبط الذي يعتقدونه في المجال الدراسي.

فاعتقاد الطلبة المتفوقين دراسيا في فئة الضبط الداخلي يجعلهم « يتميزون بالتمكن والقدرة على الإنجاز، وأن النتائج التي يحصلون عليها ترتبط بأفعالهم الخاصة بدرجة كبيرة وبإمكانهم التأثير على الآخرين، وأنهم مثابرون متعاونون ولديهم القدرة على التحمل من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح » (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان، 1997، ص:246)، وهذا يعني أن هؤلاء الطلبة لهم أهداف دراسية واضحة ومحددة المعالم، ولديهم طموح عالية في هذا المجال حيث يملكون تطلعات مرتفعة نحو حياتهم الدراسية ويسعون إلى تحقيقها ومن أجل ذلك يبذلون جهودا خاصة ويتحملون كل المعيقات ويبدون استعداد أكبر في انجاز الأعمال الدراسية ويواصلون في محاولاتهم الجادة لتحقيق الأهداف المتوخاة نتيجة اعتقادهم بأن الأشياء التي تحدث لهم في بيئتهم الدراسية ترتبط بالأعمال التي يقومون بها كما يؤمنون بأن العلامات المتحصل عليها ترتبط بطريقتهم في فهم ومراجعة الدروس وعليه فإنهم يستوعبون بأن باستطاعتهم التحكم في الأحداث الخاصة بالمجال الدراسي وبأن النتائج المتحصل عليها تكون وفقا لطبيعة السلوكات والقرارات المتخذة من طرفهم.

الملاحظ أن الاعتقاد في الضبط الداخلي يتميز بسمات ايجابية تساعد الطلاب المتفوقين دراسيا على بلوغ مطامحهم الدراسية والتميز فيها.

أما ضعف اعتقاد الطلبة المتأخرين دراسيا في فئة الضبط الداخلي يوحي بأنهم أكثر اعتقادا فئة الضبط الخارجي، والاعتقاد في فئة الضبط الخارجي يجعل هؤلاء الطلبة « غالبا ما يتميزون بالتواكل والضعف أمام الآخرين، كما يتصفون بضعف الثقة بالنفس وزيادة القلق وضعف مستوى الطموح وعدم الثبات الانفعالي، وهم غير مطمئنين للغد ويزيد لديهم الاعتقاد في الحظ ودوره في الحصول على النتائج وضعف القدرة على حل المشكلات وغيرها من الصفات السلبية» (زيدان عبد المنعم الشناوي زايدان،1997،ص:249)، وبما أن الطلبة المتأخرين دراسيا يعتقدون في فئة الضبط الخارجي فإن هذا يعني أنهم يتصفون بالإعتمادية والتواكل على الآخرين مثل الأساتذة والزملاء في حياتهم الدراسية ولا يتحملون المسؤولية اتجاه ذلك نظرا لما يشعرونه من خشية وخوف من الاعتماد على أنفسهم نتيجة لضعف الثقة في ذاواتهم وفي إمكانياتهم، وقد تنبثق عدم الثقة بالنفس من عدم وجود علاقة حميمية بين الطالب ووالديه في مرحلة الطفولة، حيث تعتمد هذه العلاقة على التأنيب

والعقاب والحرمان والإهمال والخوف مما ينجر عنه شعور الطالب بعدم الكفاءة والعجز في مواجهة الموافق لسيما المدرسية منها وهذا ما يزيد درجة القلق لديه.

وبعد أن تم إلقاء الضوء على بعض سمات فئتي مركز الضبط الداخلي/الخارجي، إتضح سبب وجود فروق بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا فيما يخص مركز الضبط.

وتتفق نتيجة الفرضية العامة مع ما توصلت إليه دراسة "صفاء الأعسر" سنة 1978 حيث « أثبتت أن هناك علاقة دالة موجبة بين التحكم الداخلي والتحصيل الدراسي » (علي محمد محمد الديب، 1987 ،ص:39)،كما تتماشى مع دراسة "الزهراني" (1989) التي أجريت على طلبت مرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية حيث أسفرت هذه الدراسة على «أن الضبط الخارجي يرتبط بالإنخفاض في مستوى التحصيل الدراسي وهذا ما يتفق مع أكثر الدراسات التي بحثت العلاقة بين المتغيرين » (بن معجب الحامد ،1996 ،ص:89) .

2. مناقشة نتيجتي الفرضيتين الأولى والثانية :

تنص الفرضية الأولى على ما يلي :

" توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتفوقات دراسيا على مقياس مركز الضبط ".

أما الفرضية الثانية فتتمثل في :

" توجد فروق بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط "

يتضح من خلال عرض نتيجة الفرضية الأولى أن عامل الجنس ليس له تأثير على عينة الطلبة المتفوقين دراسيا في اعتقادهم لمركز الضبط إذ لا توجد فروق دالة إحصائيا في مركز الضبط بين الذكور المتفوقين دراسيا والإناث المتفوقات دراسيا، حيث أظهرت نتيجة هذه الفرضية أن كل من الجنسين قد حصلا على متوسط مرتفع في فئة الضبط الداخلي بالرغم من أن الذكور حصلوا على متوسط درجات أعلى قليلا من الإناث ولكن هذا الارتفاع لم يرق إلى مستوى الدلالة وهذا يعني أن الطلبة المتفوقين دراسيا لديهم اعتقاد أكثر في فئة الضبط الداخلي تجاه الأحداث الدراسية بغض النظر عما إذا كانوا ذكورا أو إناثا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الفروق المتعلقة بمركز الضبط قد تتعلق بالطلبة المتفوقين دراسيا في حد ذاتهم وبخبراتهم الدراسية بغض النظر عن جنسهم أي أن هذه الفروق في طبيعتها هي فروق فردية أكثر مما هي فروق جنسية.

كما أن غياب الفروق بين الذكور المتفوقين دراسيا والإناث المتفوقات دراسيا في مركز الضبط قد يعزي إلى أن المقياس المستخدم في هذا البحث يقيس مركز الضبط في مجال خاص وهو المجال الدراسي ولا يقيس مركز الضبط بشكل عام.

كما قد يعود اعتقاد الذكور المتفوقين دراسيا والإناث المتفوقات دراسيا في فئة الضبط الداخلي اتجاه الأحداث الدراسية وعدم وجود فروق جوهرية بينهما في ذلك إلى تعرضهم لنفس التنشئة الاجتماعية التي تتبعها الأسرة في تربيتهم.

ونفس الشيء يقال بالنسبة لعرض نتيجة الفرضية الثانية لعينة الطلبة المتأخرين دراسيا حيث لا نلمس فروقا جوهرية بين متوسط درجات الذكور المتأخرين دراسيا ومتوسط درجات الإناث المتأخرات دراسيا على مقياس مركز الضبط, حيث حصل كل من الجنسين على متوسط منخفض في فئة الضبط الداخلي وإن كان متوسط الإناث أعلى بقليل من متوسط الذكور ولكن هذا الفرق لم يكن دالا إحصائيا، وهذا يعني أن الذكور المتأخرين دراسيا والإناث المتأخرات دراسيا أقل اعتقادا في فئة الضبط الداخلي اتجاه الأحداث الدراسية وفي ذلك إشارة إلى أن كل من الجنسين أكثر اعتقادا في فئة الضبط الخارجي في المجال الدراسي.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور المتأخرين دراسيا والإناث المتأخرات دراسيا في مركز الضبط إلى وجود نظرة مشتركة بين الجنسين اتجاه التعلم عموما وتعرضهم لنفس المواقف الدراسية التي شكلت لديهم خبرة مماثلة في هذا الجانب، خاصة وأن المقياس المستخدم في هذا البحث يقيس مركز الضبط في المجال الدراسي ومنه يتحدد عدم وجود الفرق في مركز الضبط بناء على الخبرات الدراسية دون الأخذ بعين الاعتبار لجنس الطالب.

إضافة إلى ذلك نجد أن الذكور المتأخرين دراسيا والإناث المتأخرات دراسيا قد يشتركون في نظرتهم السلبية اتجاه الدراسة ويملكون خبرات دراسية متشابهة وهذا ما أكده "محمود عطا محمود حسين" في دراسته سنة 1983.

وقد يرجع اعتقاد الذكور المتأخرين دراسيا والإناث المتأخرات دراسيا في فئة الضبط الخارجي اتجاه الأحداث الدراسية وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين إلى تشابه التنشئة الاجتماعية التي تلقاها كل منهما في مرحلة الطفولة.

وعموما تتسق نتائج الفرضية الأولى والثانية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل دراسة " صلاح الدين محمود أبو ناهية " (1987) والتي أسفرت على عدم وجود فروق بين الجنسين في مركز الضبط بالنسبة لعينات الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين، وهذا ما يتفق مع دراسة " محمد عبد الرحمن الجندي " (1995) حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في مركز الضبط لدى عينة طلبة مرحلة التعليم الابتدائي، إضافة إلى ذلك فقد أظهرت« دراسة شاو وآهل (1971)، وبارلنج فينشام (1978) وزيرابا (1977) عند الأطفال،وأبو ناهية (1984) عند المراهقين، وروتر (1966)، وفثير (1967) عند الطلاب الجامعيين، أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الضبط الداخلي–الخارجي » (صلاح الدين محمد أبو ناهية ،1987 ،ص:219).

3. مناقشة نتيجتي الفرضيتين الثالثة والرابعة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

" توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس مركز الضبط".

أما الفرضية الرابعة فتمثل في:

"توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط".

يتضح من خلال عرض نتيجة الفرضية الثالثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي على مقياس الضبط، وهذا لصالح الطلبة المتفوقين دراسيا الذين كانوا أكثر اعتقادا في فئة الضبط الداخلي بينما كان الطلبة المتأخرين دراسيا أقل إعتمادا في فئة الضبط الداخلي وفي ذلك إشارة إلى أنهم أكثر اعتقادا في فئة الضبط الخارجي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن اعتقاد الطلبة المتفوقين دراسيا في فئة الضبط الداخلي اتجاه المجال الدراسي يجعلهم يتميزون بالقدرة الذاتية على التحكم في الأحداث التي تحدث لهم في المجال الدراسي ويفسرون هذه الأحداث بناءا على جهودهم الشخصية وقدراتهم وما يملكونه من خصائص شخصية ومهارات دراسية مثل مهارة المراجعة، وهذا الاعتقاد يدعم هؤلاء الطلبة نحو تحقيق نتائج دراسية جيدة وهذا ما يؤكده "علي محمد محمد الديب" سنة 1987 في قوله «أنه كلما زاد التحكم الداخلي زاد بالتالي التحصيل الدراسي » (علي محمد محمد الديب، 1987، ص:39).

في حين نجد أن الطلبة المتأخرين دراسيا في ذات المرحلة يعتقدون في فئة الضبط الخارجي اتجاه حياتهم الدراسية حيث يرون بأنهم لا يستطيعون التحكم في نتائجهم الدراسية سواء كانت هذه النتائج إيجابية أو سلبية نتيجة لقلة الثقة بأنفسهم التي قد تولد فيما بعد الشعور بعدم المسؤولية وبعدم الكفاءة ومنه يقل انجازهم التحصيلي، كما أن شعور المراهق في هذه المرحلة «بالحرمان الثقافي، الفشل الدراسي والإهمال وسوء الرعاية ونقص الدوافع»(حامد عبد السلام زهران،2001 ص: 378) في الجانب الدراسي ربما يعيق تربية الضبط الداخلي لديه.

ووجود فروق بين الطلبة المتفوقين دراسيا والطلبة المتأخرين دراسيا في اعتقادهم لمركز الضبط، قد أنتج فروقا في أساليب تعاملهم مع المجال الدراسي ونظرتهم اتجاه التعلم وهذا ما يؤكده صلاح الدين محمد أبو ناهية في قوله «أن الفروق بين الأفراد في إدراكهم للضبط تمثل فروقا في أساليب تعاملهم مع العالم الخارجي من حيث معالجتهم للمشكلات وتحصيلهم الدراسي» (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص: 220).

4. مناقشة نتيجتي الفرضيتين الخامسة والسادسة:

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي :

" توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط".

أما الفرضية السادسة فتتمثل في :

" توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي ومتوسط درجات الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط".

من خلال عرض نتيجة الفرضية الخامسة يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي والطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي في اعتقادهم لمركز الضبط، حيث أظهر هؤلاء الطلبة اعتقادا أكثر في فئة الضبط الداخلي في كل من المرحلتين التعليميتين السالفتي الذكر.

فالطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي يعتقدون في فئة الضبط الداخلي اتجاه حياتهم الدراسية وقد يرجع غياب الفرق بينهما في ذلك إلى ما يتميز به فئة الضبط الداخلي من سمات ولعل من أهمها هو الدافعية للإنجاز في المجال الدراسي بغض النظر عما إذا كان الطالب يدرس في مرحلة تعليمية معينة «حيث أوضحت دراسة دلان (Dalane 1981) أن ذوي الضبط الداخلي أظهروا سلوكا حسنا داخل الفصل وكانوا أكثر قدرة على الإنجاز» (الشناوي عبد المنعم الشناوي زايدان ،1997 ،ص:230) ،كما قد يكون التقارب في وجهات النظر اتجاه الدراسة بين الطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة للتعليم الإكمالي والطلبة المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي قد أدى إلى غياب الفرق بين العينين في اعتقادهما في مركز الضبط حيث كل منهما يملك دوافع قوية للتعلم وطموح دراسية عالية مما يؤدي إلى بذل الجهود اللازمة لتحقيقها.

إضافة إلى ذلك, يمكن أن نرجع عدم وجود فروق بين العينين في مركز الضبط إلى عدم وجود تباعد كبير بين المرحلتين التعليميتين (إكمالي/ ثانوي) بل نلمس تقاربا بينهما من ناحية السن وحتى من حيث طبيعة مرحلة النمو.

ويتضح من خلال عرض نتيجة الفرضية السادسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الإكمالي والطلبة المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي على مقياس مركز الضبط, حيث أظهر هؤلاء الطلبة في كل من مرحلتي التعليم اعتقادهم في فئة الضبط الخارجي بناء على كونهم أظهروا اعتقادا أقل في فئة الضبط الداخلي ويمكن تفسير ذلك إلى أن هؤلاء الطلبة المتأخرين دراسيا ذوي الضبط الخارجي «يتصفون بأنهم غير جادين في أعمالهم وغير مثابرين...وليس لديهم الحمية والنشاط على بدل المجهود...» (الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان ،1997 ،ص:247)، وهذه الصفات السلبية قد تؤدي إلى إضعاف دافعيتهم للانجاز في المجال الدراسي بغض النظر عما إذا كان الطالب يدرس في مرحلة التعليم الإكمالي أو الثانوي.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق جوهرية بين المرحلتين التعليميتين (إكمالي/ثانوي) في مركز الضبط لدى عينة الطلبة المتأخرين دراسيا إلى وجود تقارب بين العينيتين من ناحية العمر الذي لم يكن مناسبا أو كافيا لإبراز الفروق بينهما في مركز الضبط عكس الدراسات الأخرى التي قد تكون الفروق العمرية فيها متباعدة منها دراسة " محمد المومني" و" أحمد الصمادي" (1994) حيث أسفرت هذه الدراسة على أن طلبة حملة البكلوريوس كانوا أكثر اعتقادا في فئة الضبط الداخلي من طلبة الإعدادي والثانوي.

وتشير نتائج الفرضية الخامسة والسادسة إلى أن المرحلة التعليمية (إكمالي/ثانوي) لم تحدث فروقا في مركز الضبط لدى عينه الطلبة المتفوقين دراسيا وكذلك لدى عينة الطلبة المتأخرين دراسيا، وتتماشى نتائج الفرضيتين (6.5) مع ما انتهت إليه دراسة " فيدرfeather " "وميرل mirels "(1970)، "زيرابا Zeraba " (1970) والتي أوضحت عدم وجود فروق بين مركز ضبط والمراحل التعليمية .

وتبقى النتائج المتحصل عليها في إطار حدود عينة الدراسة والأداة المستخدمة فيها .

- **اقتراحات :** في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، نقترح ما يلي:

1- تجسيد ممارسة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار تدعيم فئة الضبط الداخلي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً، وتربية هذه الفئة لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

2- العمل على إكساب المدرس المهارات التدريسية وأساليب التفاعل الصفي وإلحاقه بالبرامج التدريبية لمساعدته على القيام بواجبه اتجاه طلابه وتوفير خدمة تعليمية تراعي تنمية روح المسؤولية لدى الطالب المتأخر دراسياً للوصول به إلى التفوق الدراسي.

3- العمل على تبصير المدرسين بأهمية مركز الضبط والعوامل المؤثرة في تحديده ومدى مساهمتهم في تدعيمه لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً.

4- العمل على نشر الثقافة النفسية والتربوية لدى الأولياء بهدف تبصيرهم وتوجيههم بالأساليب السليمة في تنشئة الأبناء، مع توضيح أثر ذلك على شخصية الأبناء في تكوين مركز الضبط لديهم.

5- العمل على توعية مستشاري التوجيه المدرسي بمفهوم مركز الضبط وأهميته في عملية التوجيه والإرشاد النفسي للطلبة في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي .

وانطلاقاً من أهمية موضوع مركز الضبط ومدى انعكاسه على شخصية الطلبة سواء كانوا متفوقين أو متأخرين دراسياً، نقترح إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول موضوع مركز الضبط لدى عينات من الأساتذة والمشرفين التربويين ومستشاري التوجيه والطلبة في مختلف المراحل التعليمية.

كما ندعو إلى التفكير في إعداد برامج إرشادية خاصة لتربية فئة الضبط الداخلي بشكل عملي وفعال في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي خاصة لدى الطلبة المتأخرين دراسياً، وهذا ما يمثل آفاق وانشغال الطالبة في الدراسات العليا اللاحقة.

المراجـــع

قائمة المراجع

- المراجع العربية:

10. إيمن غريب قطب ناصر (1994)، حالة تقدير الذات وعلاقته بمركز الضبط المدرك، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 31 مصر.

2.حامد عبد السلام زهران (2001)،علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، ط5 عالم الكتب، القاهرة.

3. رجاء عبد الرحمن الخطيب (1990)، الضبط الداخلي–الخارجي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 18، مصر.

4. السيد محمد عبد الرحمن الجندي (1995)، بعض سمات الشخصية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي–الخارجي لذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، المؤتمر الثاني للإرشاد النفسي، المجلد الأول، مصر.

5. الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان (1997)، علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة، المجلة التربوية، تصدر عن مجلس النشر العلمي، العدد 42، المجلد 11، الكويت.

6. صلاح الدين محمد أبو ناهية (1987)، الفروق في الضبط الداخلي الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين بقطاع غزة، دراسات تربوية، تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد 02، الجزء 09 ،القاهرة.

7. صلاح الدين محمد أبو ناهية (1989 أ)، تقنين مقياس الضبط الداخلي/الخارجي للأطفال والمراهقين في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب،العدد 09، مصر.

8.صلاح الدين محمد أبو ناهية (1989 ب)، العلاقة بين الضبط الداخلي الخارجي للأطفال وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية،بقطاع غزة، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب،العدد 10، مصر.

9.عبد العزيز القوصي (1952)، أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

10.عبد العزيز بن عبد الله بن محمد الدباس (2004)، دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية وبعض المتغيرات الشخصية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير ، جامعة الملك سعود.

http:// www.minshawi.com/collections/mabstract02.htm.

11.علاء الدين كفافي (1982)، وجهة الضبط والمسايرة، بعض الدراسات حول وجهة الضبط وعدد من المتغيرات النفسية، الجزء الأول، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

12.علي محمد محمد الديب (1987)، مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي دراسة عبر حضارية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد 03، مصر.

13.فؤاده محمد علي هديه (1994)،دراسة لمصدر الضبط(الداخلي–الخارجي) لدى المراهقين من الجنسين، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد 32، مصر.

14. كليفورد وكليري (1990)، اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين (كراسة التعليمات)، إعداد مجدي عبد الكريم حبيب، دار النهضة المصرية،القاهرة.

15. محمد المومني وأحمد الصمادي (1995)، أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعوقين حركيا، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد11العدد 02، الأردن.

16. محمد بن معجب الحامد (1996)، التحصيل الدراسي، الدار الصولتية للتربية، الرياض.

17. محمد حسن عمران حسن (2001)، أسباب التخلف الدراسي، كلية التربية، مصر.

http:// www.almualem.net/maga/takhr88.html

18. محمد حسين العمايره (2002)، المشكلات الصفية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

19. نادية الحسيني عبد القادر (1995)، الاكتئاب ووجهة الضبط وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 04، مصر.

20. نصر يوسف مقابلة وإبراهيم محمد يعقوب (1994)، مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد 32، مصر.

- المراجع الأجنبية:

21. Elizabeth.g-Lunch (1997), learner control and locus of control Adilicate Balance, Arizona –State university. http:///www.elmo.scu.edu.au

22. Jean Kerson Eric (2000), Responsibility. http://www.your .com /search..php ? Kceywords.

23. Marvin W.Ross (1986), relation ship between locus of control and academic level and sex of secondary school students, university of Ottawa and Maurice.C. http://www.mald.ca/fulltext/report1/rep10.01htm.